



Universität Zürich
Institut für Bildungsevaluation

Institut für Bildungsevaluation
Assoziiertes Institut
der Universität Zürich

Analyse zur Volksschule zuhanden der SP Schweiz

Urs Moser
Zürich, 30. Mai 2007

Inhalt

1	Ausgangslage	3
1.1	Auftrag	3
1.2	Normativer Bezugsrahmen.....	3
1.3	Laufende Reformbestrebungen.....	4
2	Problemanalyse	4
2.1	Effektivität.....	4
2.2	Effizienz	5
2.3	Equity.....	6
3	Handlungsfelder.....	9
3.1	Fit für den Schulstart	9
3.2	Verantwortung und Rechenschaft.....	11
3.3	Integration und Öffnung	13

1 Ausgangslage

1.1 Auftrag

Die vorliegende Analyse zur Volksschule wurde im Auftrag der SP Schweiz verfasst. Die Analyse soll als Grundlage für die Erarbeitung eines Positionspapiers zur Volksschule genutzt werden können. Ziel der Analyse ist es, einerseits grundsätzliche und aktuelle Probleme der Volksschule zu diskutieren, andererseits Lösungsansätze aufzuzeigen.

Die Analyse ist dementsprechend in zwei Teile gegliedert. Der erste Teil enthält eine Problemanalyse, die auf der Grundlage wissenschaftlicher Erkenntnisse aufzeigt, weshalb im Bildungsbereich Handlungsbedarf besteht. Der zweite Teil beschreibt verschiedene Lösungsansätze zur Stärkung der Volksschule, die drei Handlungsfeldern zugeordnet werden können: *Fit für den Schulstart*, *Verantwortung und Rechenschaft* sowie *Integration und Öffnung*.

Der Text basiert vorwiegend auf wissenschaftlichen Publikationen und entspricht daher nicht einer Parteilage. Gewünscht wurden eine offene, kritische und politisch unabhängige Analyse sowie Lösungsansätze für eine Volksschule, die eine optimale Förderung aller Schülerinnen und Schüler zum Ziel hat.

1.2 Normativer Bezugsrahmen

Problemanalyse und Lösungsansätze sollen so weit wie möglich auf wissenschaftlichen Erkenntnissen beruhen. Sie können aber nicht unabhängig von einem normativen Bezugsrahmen erfolgen. Die vorliegende Analyse zur Volksschule basiert auf einer *neuen Theorie der Schule*, die wissenschaftliche Daten zum Verstehen des Bildungswesens sinnvoll nutzt und nach der die Schule drei grundlegende Funktionen zu erfüllen hat. Die Schule führt ...

1. zur Reproduktion kultureller Systeme, indem sie *Wissen und Können* vermittelt, das zur Ausführung eines Berufs vorausgesetzt wird und für die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben erforderlich ist (Qualifikationsfunktion).
2. zur Reproduktion der Positionsverteilung einer Gesellschaft und stellt – meist über Prüfungen oder Tests mit dem Ziel der Einhaltung des Leistungsprinzips – die gerechte Verteilung *niedriger und hoher sozialer Positionen* sicher (Selektionsfunktion).
3. zur Reproduktion von *Normen und Werten* und somit zur gesellschaftlichen Integration sowie zur Stabilisierung und Legitimation der bestehenden gesellschaftlichen Ordnung (Integrations- und Legitimationsfunktion)¹.

In Übereinstimmung mit diesen grundlegenden Funktionen der Schule erfolgen Analysen zum Bildungssystem häufig anhand der international und national gebräuchlichen formalen Kriterien *Effektivität* im Hinblick auf vorgegebene Ziele, *Effizienz* im Hinblick auf den Grad der Eignung von Massnahmen für die Erreichung der vorgegebenen Ziele und *Equity* (Gerechtigkeit, Chancengleichheit) im Hinblick auf den Umgang mit sozialen Ungleichheiten². Eine Analyse zur Volksschule ist folglich mit den Fragen konfrontiert, ob die vorgegebenen Ziele erreicht werden, mit welchem Aufwand die Ziele erreicht werden und ob alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft, ihrer Rasse oder ihrem Geschlecht optimal von der Volksschule profitieren³.

Die Schule ist für Qualifikation, Selektion und Integration nicht alleine verantwortlich. Bildung, aber auch die mit Bildung verbundenen Einstellungen und Erfahrungen werden nicht einzig in der Schule erzeugt, sondern sind das Ergebnis verschiedener Sozialisationsinstanzen (Schule, Eltern, Gleichaltrige, Medien), die untereinander komplex verknüpft sind. Einfache und isolierte Lösungen sind deshalb kaum wirkungsvoll. Das Bildungssystem lässt sich nicht auf einmal als Ganzes, sondern nur im Zusammenspiel von Entwicklungsprojekten verändern. Aus diesem Grund werden im zweiten Teil Lösungsansätze diskutiert, die sich auf drei zentrale Handlungsfelder beziehen: *Fit für den Schulstart, Verantwortung und Rechenschaft* sowie *Integration und Öffnung*.

1.3 Laufende Reformbestrebungen

In der Schweiz laufen sowohl auf nationaler als auch auf kantonaler Ebene verschiedene Reformbewegungen. Auf nationaler Ebene sollen mit der Vereinbarung zur Harmonisierung der obligatorischen Schule (Harmos-Konkordat) [1] strukturelle Eckwerte der Volksschule (Schuleintritt, Dauer der Schulstufen) aktualisiert, [2] übergeordnete Ziele der obligatorischen Schule benannt, [3] Instrumente der Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung bezeichnet und [4] verbindliche Bildungsstandards bestimmt werden. Die geplante Vereinbarung wird als Schritt in die richtige Richtung eingestuft, weshalb die einzelnen Punkte hier nicht mehr diskutiert werden. Vielmehr wird in diesem Analysepapier aufgezeigt, welchen Aspekten bei der Umsetzung besondere Beachtung geschenkt werden muss⁴.

2 Problemanalyse

2.1 Effektivität

1. Fehlende Transparenz

Empirische Befunde über das Wissen und Können der Schülerinnen und Schüler in der Volksschule liegen für die Schweiz nur wenige vor. Die schulische Leistungsmessung (Educational Measurement) als Instrument zur Qualitätssicherung hat in der Schweiz im Vergleich zum angloamerikanischen Sprachraum, aber auch im Vergleich zu den meisten europäischen Ländern, einen marginalen Stellenwert. Die Volksschule kann sich deshalb schlecht gegen Vorwürfe aus der Wirtschaft wehren, Schülerinnen und Schüler würden nicht über ausreichende schulische Qualifikationen verfügen, um eine Lehrstelle erfolgreich antreten zu können, oder das Niveau der Schule sinke ständig⁵.

2. Ungenügende Beurteilungsinstrumente

Unter der mangelnden Transparenz und Vergleichbarkeit leiden auch die Schülerinnen und Schüler. Die Volksschule hat es versäumt, die individuelle Beurteilung durch standardisierte Zertifikate zu ergänzen, obwohl es längst zum Allgemeinwissen pädagogisch ausgebildeter Fachpersonen gehört, dass die Beurteilung der Fähigkeiten mit Schulnoten von Klasse zu Klasse zum Teil erheblich schwankt und Noten deshalb keine Vergleichsfunktion

bei schulexternen Adressaten erfüllen⁶. Die Folge davon sind Eignungstests von privaten Anbietern, die zu keinen Angaben über Qualität, Inhalt und curriculare Validität der Tests verpflichtet sind.

3. Hoher Anteil an Risikoschülerinnen und Risikoschülern

Mit der Ausrichtung auf Qualifikationen, die auf die Herausforderungen im privaten, gesellschaftlichen und beruflichen Leben vorbereiten, erhält der internationale Schulleistungsvergleich PISA für die Beschreibung des Übertritts von der Schule in die Arbeitswelt eine besondere Bedeutung. PISA zeigt den teilnehmenden Ländern, wie gross der Anteil an Schülerinnen und Schülern ist, die infolge mangelnder Grundqualifikationen beim Übergang vom Schul- ins Arbeitsleben grossen Problemen gegenüberstehen und zudem in ihrem weiteren Leben Möglichkeiten der Fort- und Weiterbildung kaum nutzen können. Die OECD bezeichnet sie als Risikoschülerinnen und Risikoschüler, deren Übergang ins Erwerbsleben nicht ohne Probleme stattfinden wird. Der Anteil an Risikoschülerinnen und Risikoschülern liegt in der Schweiz zwischen 15 und 20 Prozent, in den führenden OECD-Ländern deutlich unter 10 Prozent⁷. Dies ist für die Schweiz insofern ein besonderes Problem, weil sich die Nachfrage nach wenig qualifizierten Arbeitskräften und die Arbeitssituation für Ungelernte in der Schweiz wie in den meisten westeuropäischen Ländern verschlechtert hat⁸.

2.2 Effizienz

1. Übertriebene Anwendung des Delegationsprinzips

Nicht nur der Anteil an Risikoschülerinnen und Risikoschülern ist in der Schweiz sehr gross, sondern auch der Anteil an Kindern, die in Sonderklassen und Sonderschulen unterrichtet werden. Trotz der zunehmend integrativen Ausrichtung des sonderpädagogischen Angebots ist diese Quote während den letzten zwanzig Jahren gestiegen. Während im Jahr 1981 in der Schweiz 4,3 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Sonderklasse oder Sonderschule besuchten, sind es mittlerweile 6,2 Prozent. Im internationalen Vergleich belegt die Schweiz damit einen Spitzenplatz. In den OECD-Ländern liegen diese Quoten zwischen 0,4 und 5 Prozent⁹.

Eine repräsentative Studie im Kanton Zürich hat zudem gezeigt, dass nur gerade 43 Prozent der Kinder bis zum Ende der dritten Klasse eine reguläre Schullaufbahn durchlaufen. 57 Prozent der untersuchten Kinder hatten bis zum Ende der dritten Klasse mindestens einmal ein sonderpädagogisches Angebot in Anspruch genommen oder eine Klasse repetiert oder übersprungen¹⁰. Sonderpädagogische Massnahmen mögen zu einer kurzfristigen Entlastung der Kinder und der Lehrpersonen führen, ihre langfristigen Auswirkungen sind aber nicht nur positiv zu beurteilen¹¹.

2. Angebotsorientierte Defizitzuschreibung

Verschiedene Studien bieten Erklärungen für den ständigen Anstieg der sonderpädagogischen Massnahmen. Die Nachfrage nach sonderpädagogischen Massnahmen hat nur bedingt etwas mit den Bedürfnissen der Kinder zu tun und hängt vor allem vom sonderpädagogischen Angebot ab. Der Anstieg kann insbesondere mit den Reaktionen der Fachleute auf schulische Probleme erklärt werden. Krankheitsbilder führen zu einer Sensitivität

für Abweichungen und zu einer Legitimation von Fachleuten, die sich eine Existenz aufbauen und sichern wollen¹². Die Willkür bei der Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen ist unter anderem ein Grund dafür, dass die kantonalen Unterschiede gemessen an der Nutzung des sonderpädagogischen Angebots sehr gross sind. Während im Kanton Aargau im Jahr 2004 immerhin 7 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Sonderklasse besuchten, waren es im Kanton Genf trotz einer sehr heterogenen Bevölkerung knapp 2 Prozent. Im Kanton Tessin existieren gar keine Sonderklassen, weshalb die Quote bei 0 Prozent liegt¹³.

3. Ungenügende Nutzung des Potenzials

Ein grosses Problem im heutigen Bildungssystem besteht darin, dass die Volksschule bei der Förderung von sozioökonomisch benachteiligten Migrantenkinder erst zu einem relativ späten Zeitpunkt und mit sehr limitiertem Zeitbudget eine Rolle spielt. Bei Schuleintritt verfügen diese Kinder meist nur über rudimentäre Kenntnisse der Unterrichtssprache, weshalb sie nicht in der Lage sind, dem Unterricht in genügendem Masse zu folgen. Dadurch können Lernschwierigkeiten auftreten, die dazu führen, dass die erbrachten Leistungen in keiner Weise dem Leistungspotenzial entsprechen. Sozioökonomisch benachteiligte Migrantenkinder werden zudem häufig einzig aufgrund ungenügender Kenntnisse der Unterrichtssprache in Sonderklassen eingewiesen¹⁴. Dass Leistungen unter den eigentlichen Möglichkeiten bleiben, betrifft übrigens oft auch hochbegabte Kinder, deren Begabungen nicht entdeckt werden¹⁵.

2.3 Equity

1. Chancengleichheit: ein missverständlicher Begriff

Dank PISA wird ein zweites, längst bekanntes Problem der Volksschule neu diskutiert: der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den Schulleistungen¹⁶. Dieser Zusammenhang ist in der Schweiz besonders eng, was als Hinweis auf eine ungenügende Verwirklichung der Chancengleichheit interpretiert wird. Der Begriff Chancengleichheit ist allerdings missverständlich und erschwert die Identifikation von Problemen der Volksschule, weil er sehr unterschiedlich definiert werden kann und weil gewisse tiefgreifende Ungleichheiten in der Grundstruktur jeder Gesellschaft unvermeidlich sind¹⁷.

Im schulischen Kontext können vier Hindernisse zur Verwirklichung der Chancengleichheit unterschieden werden. [1] Chancen können als Folge von Diskriminierung wegen Rasse, Hautfarbe, Geschlecht sowie ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit beeinträchtigt sein. [2] Chancen können aus finanziellen Gründen entfallen, weil es sich nur wohlhabende Familien leisten können, ihren Wohnort nach der Qualität der Schule zu wählen oder Kinder auf die Privatschulen zu schicken. [3] Kinder mit ähnlichen Potenzialen unterscheiden sich beim Schuleintritt in ihrer primären Bildung, weil sie in der Familie unterschiedliche Entwicklungsmöglichkeiten erfahren. [4] Kinder kommen mit unterschiedlichen genetischen Anlagen zur Welt¹⁸.

Ob der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Schulleistungen als ungerecht beurteilt wird, hängt davon ab, wie Chancengleichheit verstanden wird: von einer minimalen Forderung nach Nicht-Diskriminierung bis hin zur Idee der Neutralisierung sozial bedingter Ungleichheiten.

Für die Beurteilung der Schule anhand ihres Umgangs mit sozialen Ungleichheiten ist es sinnvoll, die Hindernisse in zwei Kategorien zusammenzufassen. Hindernisse aufgrund angeborener Schwächen oder fehlender Unterstützung in der Familie werden als *primäre soziale Ungleichheiten* bezeichnet. Hindernisse aufgrund von Diskriminierung durch individuelle Merkmale werden häufig als *sekundäre soziale Ungleichheiten* bezeichnet. Sekundäre soziale Ungleichheiten zeigen sich meist bei den Schnittstellen des Bildungssystems, wenn beispielsweise für Schülerinnen und Schüler mit gleichen schulischen Leistungen je nach sozialer Herkunft der Familie spezifische Übertrittsentscheide zustande kommen¹⁹.

Während es ein unbestrittenes Ziel der Volksschule ist, sekundäre soziale Ungleichheiten zu verhindern, kann die Forderung nach der Neutralisierung primärer sozialer Ungleichheiten von der Schule kaum erfüllt werden, weil sich Anlagen und die Unterstützung durch die Familie während der gesamten Schullaufbahn auswirken. Der leichtfertige Umgang mit dem Begriff Chancengleichheit schadet der Volksschule insofern, als dass sie für Missstände verantwortlich gemacht wird, die nicht in ihrem Einflussbereich liegen.

2. Grosse primäre soziale Ungleichheiten

Das wohl grösste Problem der Volksschule besteht darin, dass die primären sozialen Ungleichheiten in der Schweiz sehr gross sind. Der Zusammenhang zwischen der sozialen Herkunft und den sprachlichen und mathematischen Kompetenzen bei 4-jährigen Kindern besteht bereits vor dem Eintritt der Kinder in die Eingangsstufe (Kindergarten, Grund- oder Basisstufe)²⁰. Bei Schuleintritt können Kinder, die in sozioökonomisch privilegierten Familien aufwachsen, bereits besser lesen und rechnen und vor allem verfügen sie in der deutschen Sprache über einen besseren Wortschatz als Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien. Durch das bestehende Bildungsangebot können diese primären sozialen Ungleichheiten in den ersten beiden Jahren der Eingangsstufe nicht kompensiert werden²¹.

3. Segregation nach bildungsrelevanten Merkmalen auf der Primarschulstufe

Aus den primären sozialen Ungleichheiten ergibt sich für die Volksschule ein Folgeproblem. Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen ist vor allem in städtischen Gebieten auch in der Schweiz so weit fortgeschritten, dass Lehrpersonen in Bezug auf die Zusammensetzung der Klasse und die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder zu Beginn der Schule mit sehr unterschiedlichen Ausgangsbedingungen starten²². Die soziale und kulturelle Zusammensetzung einer Schulklasse ist aber für die Leistungsentwicklung nicht unbedeutend, weshalb es bereits bei Schuleintritt zu sekundären Ungleichheiten kommen kann. Es gehört mittlerweile zu den gut abgesicherten Befunden, dass in Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern aus sozioökonomisch benachteiligten Verhältnissen beziehungsweise in Klassen mit einem hohen Anteil an Kindern mit ungenügenden Kenntnissen der Unterrichtssprache geringere Leistungen erzielt werden²³.

4. Segregation nach bildungsrelevanten Merkmalen auf der Sekundarstufe I

Die Segregation nach bildungsrelevanten Merkmalen wird durch den Übertritt in die Sekundarstufe I noch verstärkt, weil die Schülerinnen und Schüler bei ähnlicher Ausgangsleistung in der Regel in Schultypen mit Grundansprüchen (Realschule) deutlich weniger lernen als in Schultypen mit erweiterten oder höheren Anforderungen (Sekundarschule, Gymnasium)²⁴.

Das Problem der Schulen mit Grundansprüchen besteht darin, dass sie von einem in den letzten zwanzig Jahren stetig abnehmenden Anteil der gesamten Population besucht werden. Während im Jahr 1980 noch rund 38 Prozent der Schülerinnen und Schüler eine Schule mit Grundansprüchen besuchten, waren es im Jahr 2000 nur noch 28 Prozent. Der Anteil Jugendlicher mit Migrationshintergrund hat während dieser Periode in den Schulen mit Grundansprüchen hingegen von rund 48 Prozent auf 55 Prozent zugenommen²⁵. Die Klassen werden deshalb in Bezug auf die Leistungen je länger je homogener.

Die Bildung homogener Gruppen mag für die Schülerinnen und Schüler in Schulen mit erweiterten oder höheren Anforderungen eine gute Lösung sein²⁶, für jene in Schulen mit Grundansprüchen ist sie mit Sicherheit ein Nachteil. Homogene Lerngruppen sind dann ein Problem, wenn sich die Lerngruppen nur noch aus leistungsschwachen Schülerinnen und Schülern zusammensetzen. Ein klassisches Beispiel dafür sind die Sonderklassen, die auf der Theorie beruhen, dass durch homogene Lerngruppen Unterricht und Lernstoff möglichst optimal auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler abgestimmt werden können. Diese Theorie hat sich als Irrtum erwiesen, und längst ist bekannt, dass sich eine heterogene Lerngruppe für schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler positiv auswirkt²⁷.

5. Sekundäre soziale Ungleichheiten bei Übergängen

Es gibt Hinweise dafür, dass in der Schweiz sekundäre soziale Ungleichheiten beim Übertritt von der Primarschule in die Sekundarschule, aber auch beim Übertritt von der Sekundarstufe I in die Berufsbildung bestehen und Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien tendenziell Bildungswege einschlagen, die unter ihren Möglichkeiten liegen²⁸. Zudem besteht die Tendenz, dass Kinder mit Migrationshintergrund bei gleichen Leistungen eher einer Sonderklasse zugewiesen werden²⁹. All diese Erkenntnisse sind vor allem im Kontext kantonal unterschiedlicher Zuweisungsquoten zu beurteilen. Die Volksschule hat es bis anhin unterlassen, sekundären sozialen Ungleichheiten durch faire Zuweisungs- und Abschlussprüfungen entgegenzuwirken. Welches Wissen und Können zu welchen Zulassungen und Abschlüssen führt, ist unbekannt. Die Anteile an Schülerinnen und Schülern in den einzelnen Schultypen (Grundanforderungen, erweiterte Anforderungen und höhere Anforderungen) unterscheiden sich zudem von Kanton zu Kanton zum Teil beträchtlich, weshalb die Chancen auf einen hohen Bildungsabschluss nicht nur durch den Wechsel auf eine Privatschule, sondern auch durch einen Wechsel des Wohnorts entscheidend gesteigert werden können.

6. Recht auf Bildung, Recht auf hohe Qualität

Einen geringen Stellenwert in der Diskussion über gleiche Bildungschancen hat der Unterricht, der offensichtlich in unterschiedlicher Qualität angeboten wird. Sowohl die PISA-Studie als auch Evaluationen verschiedener Kantone zeigen, dass die Leistungsunterschiede zwischen Schulklassen auch dann sehr gross sind, wenn sich die Klassen in Bezug auf die Lernvoraussetzungen im Unterricht (soziale und kulturelle Herkunft, kognitive Grundfähigkeit und Klassenzusammensetzung) nicht unterscheiden³⁰. Bis anhin werden Instrumente zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung erst im Ansatz und meist unverbindlich verwendet, das heisst ohne den Zwang, aufgrund schlechter Ergebnisse im Unterricht etwas verändern zu müssen. Wird der Schulerfolg durch schlechten Unterricht vereitelt, dann entspricht dies im Grunde genommen einem weiteren Hindernis zur Verwirkli-

chung der Chancengleichheit. Von daher sollte das Recht auf Bildung mit einem Recht auf qualitativ hoch stehenden Unterricht gekoppelt sein³¹.

3 Handlungsfelder

3.1 Fit für den Schulstart

1. Bildung beginnt am Wickeltisch

Der enge Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Leistung kann einerseits als Befund für ungenügende Strategien zur Verhinderung sozialer Ungleichheiten gesehen werden³². Andererseits zeigt er aber auch, welchen grossen Beitrag Eltern für die Qualität der Volksschule leisten, indem sie ihren Kindern von Geburt weg Möglichkeiten bieten, Interessen zu entwickeln und aktiv Erfahrungen zu sammeln. Der Entwicklungsprozess von Kindern in der ersten Lebensphase ist für das Lernen in der Schule von grosser Bedeutung. Die zentrale Frage für unsere Gesellschaft und das Bildungssystem ist deshalb, welche Rahmenbedingungen erforderlich sind, damit möglichst alle Kinder die ersten Lebensjahre so nutzen können, dass sie beim Eintritt in die Eingangsstufe (Kindergarten, Grund- oder Basisstufe) nicht bereits mit vermeidbaren Nachteilen starten müssen.

Die bisherige politische Stossrichtung hin zur familien- und schulergänzenden Tagesbetreuung ist aufgrund der gesellschaftlichen Entwicklungen unbestritten. Aus einer bildungspolitischen Perspektive beurteilt ist aber das additive Konzept mit Krippe und Kindergarten, mit Hort und Schule, von einem strukturunabhängigen, integrativen pädagogischen Konzept für Kinder, Familien und Fachpersonen abzulösen. Die Schweiz gehört zu den wenigen Ländern (neben Deutschland und Österreich), in denen Kinder unter 6 Jahren in Tageseinrichtungen ohne Bildungsplan betreut werden. Damit die pädagogischen Konzepte im gewünschten Sinne wirksam werden, müssen [1] Bildungspläne entwickelt und umgesetzt, [2] die bislang schwache Steuerung dieser Einrichtungen ausgebaut und [3] die Ausbildung der Erziehenden formal aufgewertet werden, denn diese ist im schweizerischen Bildungssystem am niedrigsten angesiedelt³³.

2. Optimierung des Angebots

Die Frage, wie individuelle Potenziale optimal auszuschöpfen sind und sozialen Ungleichheiten entgegengewirkt werden kann, stellt sich insbesondere für Kinder im Alter von 0 bis 6 Jahren, verliert aber während der obligatorischen Schulzeit nicht an Bedeutung. Dass Tagesstrukturen oder Ganztageschulen ohne besondere pädagogische Anstrengungen bereits zu den erhofften Veränderungen führen, ist zu bezweifeln und zudem als weitgehend ungeklärt zu bezeichnen³⁴.

Allerdings gibt es zahlreiche Studien, die zeigen, dass das Ausmass an unbeaufsichtigter Zeit das Risiko für Depressionen, Alkohol- und Drogenmissbrauch sowie für schulischen Misserfolg bis ins Alter von 14 Jahren erhöht und dass die Art und Weise, wie Kinder ihre Freizeit nutzen, für den Schulerfolg von zentraler Bedeutung ist³⁵. Die grosse Chance von Tagesstrukturen liegt darin, dass sie Kindern und Jugendlichen die Möglichkeit bieten,

mehr Erfahrungen in einem geschützten Rahmen machen zu können sowie zu Interessen und zum Lernen hingeführt zu werden.

Auch auf der Volksschulstufe sollte die Aufteilung zwischen Betreuungsangeboten und Schule überwunden werden, weil sie die Trennung von Erziehung und Bildung, von Betreuung und Förderung, von Familie und Schule zementiert. Soweit es aufgrund der Grösse von Schulen möglich ist, sollte die Tagesbetreuung integrativ als Teil des schulischen Angebots organisiert und mit einem Bildungsauftrag verknüpft werden. Die mit den Tagesstrukturen verbundenen Erwartungen werden sich nur dann erfüllen, wenn die Tagesstrukturen nicht als zusätzliche Betreuungsangebote, sondern als integraler Bestandteil des Bildungsauftrags mit dem Ziel organisiert werden, die Kinder besser zu fördern³⁶.

Schulen müssen in Zukunft mehr als Schulstunden anbieten. Neben dem Erteilen von Unterricht braucht es auch auf der Volksschulstufe ganztägige Programme mit einem Bildungsauftrag. Tagesstrukturen verlangen eine Professionalisierung der Lehrerinnen und Lehrer, mehr Präsenz, aber weniger Unterrichtsstunden, Arbeitsplätze an der Schule, schulinterne Fortbildung und nachfrageorientierte Weiterbildung³⁷. Sofern sich die Volksschule nach den gesellschaftlichen Entwicklungen und den damit verbundenen Bedürfnissen von Eltern richtet und zugleich ihre Qualität regelmässig ausweist, braucht sie die Konkurrenz von privaten Schulen nicht zu fürchten.

3. Kenntnis der Unterrichtssprache bei Schuleintritt

Es ist offensichtlich, dass der schulischen Benachteiligung von zwei- und mehrsprachigen sozioökonomisch benachteiligten Migrantenkindern nur dann entgegengewirkt werden kann, wenn deren Sprachkompetenzen bereits im Vorschulalter – besser noch früher – gezielt gefördert werden. Zur Stärkung der Volksschule muss mit allen Mitteln erreicht werden, dass alle Kinder spätestens zwei Jahre nach Eintritt in die Eingangsstufe die Unterrichtssprache beherrschen. Um dieses Ziel zu erreichen, sind [1] eine fundierte Diagnose des Sprachstandes (Sprachstandserhebung) beim Eintritt in die Eingangsstufe, [2] curriculare Vorgaben, [3] ein darauf aufbauender Förderunterricht sowie [4] Wirkungskontrollen notwendig³⁸.

Dabei soll auch der Förderung der Erstsprache Beachtung geschenkt werden. Das Beherrschen der Erstsprache ist für den erfolgreichen Erwerb der Zweitsprache zentral, weil ein Teil der kommunikativen Kompetenzen der Erstsprache in der Zweitsprache nicht neu erworben werden muss, sondern auf Situationen, in denen die Zweitsprache benutzt wird, übertragen werden kann. Damit sich allerdings positive Effekte der Zweisprachigkeit einstellen können, müssen die Lernenden auch in der Erstsprache ein bestimmtes Niveau sprachlicher Kompetenz erreichen³⁹.

Die Relevanz der Erstsprache wird nicht nur im Hinblick auf den Zweitspracherwerb von sozioökonomisch benachteiligten Migrantenkindern betont, sondern auch in Bezug auf deren Identitätsentwicklung⁴⁰. Sprache ist ein auch äusserlich markantes Merkmal von Identität, indem sie Aufschluss über die regionale und ethnische Zugehörigkeit sowie über den Bildungsstand gibt. Kinder mit Migrationshintergrund und ihre Familien leben zwischen zwei Sprachen und zwischen zwei Kulturen, weshalb die Sprachentwicklung vor allem dann erfolgreich verläuft, wenn die Förderung der Erst- und Zweitsprache nicht isoliert, sondern koordiniert erfolgt⁴¹. Aus volkswirtschaftlicher Perspektive beurteilt, müsste die Erstsprache zudem auch als Teil des Humankapitals gefördert werden.

3.2 Verantwortung und Rechenschaft

1. Standardbasierte Reform

Sämtliche OECD-Länder, die in den letzten zwanzig Jahren den Weg zu einer Modernisierung des Bildungssystems eingeschlagen haben, verfolgen eine Doppelstrategie: Zum einen wird die Verantwortung der Einzelschule für das pädagogische Handeln gestärkt. Zum andern werden die Schulen dazu verpflichtet, Transparenz über Programm, Entwicklung und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler zu schaffen, was mit externer Kontrolle verbunden ist. Qualität muss im Sinne der Rechenschaftslegung ausgewiesen werden. Schulen werden nicht mehr daran gemessen, was sie gemäss Lehrplan anbieten, sondern an dem, was die Schülerinnen und Schüler wissen und können⁴².

Der durch PISA aufgedeckte hohe Anteil an Jugendlichen, die am Ende der Volksschule nur über rudimentäre Lesekompetenzen verfügt, war für die Schweiz deshalb ein Schock, weil die Qualität des Bildungssystems bis zu diesem Zeitpunkt nie überprüft worden war. Was nicht in einem Lernprogramm enthalten ist, nicht verlangt und kontrolliert wird, wird mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht gelernt⁴³. Die wichtigsten Elemente der laufenden standardbasierten Reform (HarmoS) sind [1] Bildungsstandards, die die erwarteten Kompetenzen klar umschreiben, [2] eine entsprechende Förderung im Unterricht, [3] Tests, mit denen das Erreichen der Standards überprüft wird sowie [4] eine darauf abgestimmte Feedback-Kultur.

Mehr Verantwortung für die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler (fachliche Qualifikationen, Motivationen und Interessen, soziale Kompetenzen u.a.) verlangt aber auch mehr Verantwortung für die Unterrichtsqualität, weshalb im Gegenzug auch die Schulleitung gestärkt werden muss, damit sie das Controlling im Dienste einer erfolgreichen Schule nutzen kann. Ohne rechtliche, finanzielle, personelle und pädagogische Kompetenzen ist das Ziel von Verantwortung und Rechenschaft kaum einlösbar. Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen, die Verbesserung der Unterrichtsqualität oder das Hinführen von Problemgruppen zu den Grundfähigkeiten verlangt in der Regel Entscheide, die notfalls auch gegen Widerstände des Kollegiums durchgesetzt werden müssen⁴⁴. Die bis anhin den Schulleitungen zugestandenen Kompetenzen reichen kaum aus, um Schulen führen, entwickeln und Verantwortung übernehmen zu können.

2. Transparenz

Die standardbasierte Reform führt automatisch zu mehr Transparenz über die Qualität der Volksschule, weil Erfolg in einer geeigneten Form nachgewiesen werden muss. Dazu braucht es standardisierte Verfahren – beispielsweise Tests –, die eine Interpretation der Ergebnisse im Vergleich zu einem Normsystem zulassen. Dabei steht weniger der soziale Vergleich im Vordergrund, sondern vor allem der Vergleich von Testergebnissen mit einem Bezugssystem, das den kumulativen und hierarchischen Aufbau von Kompetenzen beschreibt.

Tests erfüllen im Bildungswesen drei Funktionen: [1] *Monitoring und Evaluation von Bildungssystemen*: Ein Beispiel dafür ist der PISA-Test. [2] *Evaluation von Schulen und Unterricht*: Verschiedene Kantone haben mehr oder weniger standardisierte Verfahren zur Evaluation von Schulen oder Schulklassen eingeführt. [3] *Individuelle Beurteilung*, insbesondere in Form von Zulassungs- oder Abschlussprüfungen, aber auch als Zertifikate: Beispiele

dafür sind Fremdsprachenzertifikate, die sich am Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen des Europarats (GER) orientieren.

In der Schweiz fehlen standardisierte Testsysteme zur Verbesserung der individuellen Förderung, aber auch zur ergänzenden Beurteilung der Schülerinnen und Schüler weitgehend. Auch wenn bekannt ist, dass der Einsatz von Tests nicht nur positiv ist und zum Teil auch unerwünschte Nebenwirkungen haben kann, sind ohne qualitativ hoch stehende Testsysteme verschiedene Reformelemente nicht umsetzbar. Dazu gehören insbesondere [1] die Stärkung der Volksschule durch eine umfassende Beurteilung auf der Sekundarstufe I, die auch von der Wirtschaft genutzt werden kann, [2] die Entschärfung der Zuteilungsproblematik auf der Sekundarstufe I durch eine schultypenunabhängige Beurteilung, [3] die Erhöhung der Motivation der Jugendlichen durch die Ermöglichung von Abschlusszertifikaten, wie sie beispielsweise beim Fremdsprachenlernen eingesetzt werden.

Tests alleine führen aber längst nicht zur notwendigen Transparenz, und die nationale Vorgabe von Standards in den vier Fachbereichen (Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften) sollte nicht dazu führen, dass sich die Schulen nur in fachlichen Bereichen zur Transparenz verpflichtet fühlen. Transparenz ist auch in anderen Bereichen notwendig und hilft zu mehr als zur Sicherung der Grundbildung. Sie ist ein Mittel dafür, erfolgreiche Partizipationsformen zwischen Schule, Eltern und Kinder aufzubauen. Neben curricularen Programmen müssen deshalb auch die normativen Anforderungen zu den Rechten und Pflichten der Eltern und zum Verhalten der Schülerinnen und Schüler an der Schule transparent sein. Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus ist eine Notwendigkeit, die mit Entwicklungsaufgaben verbunden ist. Dabei geht es nicht nur um das Einhalten der Normen, sondern auch um die optimale Förderung der Kinder⁴⁵.

3. Öffentlicher Diskurs

Die Passivität der Volksschule im Bereich Kommunikation und Schaffung von Transparenz könnte ein Grund dafür sein, dass die Schule in den Medien mehrheitlich mit negativen Ereignissen in Verbindung gebracht wird. Bildungskrisen und Defizitbeschreibungen sind für Lehrpersonen allerdings nicht sehr motivierend und können den laufenden Reformprozess gefährden. Sie haben meist nichts mit den eigentlichen Problemen der Volksschule zu tun, sondern mit gesellschaftlichen Problemen, die über die Schule gelöst werden sollen. Damit Bildungsinnovationen erfolgreich umgesetzt werden können, ist aber ein positiver öffentlicher Diskurs hilfreich, wenn nicht notwendig, wie Erfahrungen aus anderen Ländern zeigen. In der Regel wurde der Reformprozess von einer öffentlichen Auseinandersetzung über Stellenwert und Inhalt der Bildung begleitet⁴⁶.

Ein öffentlicher Diskurs ist auch deshalb notwendig, weil Lehrerinnen und Lehrer die grösste Belastung in Reformen sehen, die nichts taugen. Transparenz wird sich nur dann einstellen, wenn sich die Schulen entwickeln und die Lehrpersonen vom Sinn der Reform überzeugt sind. Schulen sind sehr geschickt darin, bestimmte Forderungen zu unterlaufen und soviel wie möglich vom Bestehenden zu bewahren. Umgekehrt steigern Lehrpersonen ihre Belastbarkeit bei Reformen, die sie selbst als aussichtsreich einschätzen und von denen sie annehmen, dass sie ihre Praxis auf die Dauer bereichern⁴⁷.

Die standardbasierte Reform erfordert zudem einen kompetenten Umgang mit Daten und Testergebnissen, die im Rahmen von Evaluationen gewonnen werden, sowohl von Schulen, Eltern und Schülerinnen und Schülern als auch von Behörden und Politik. Die Erfah-

rungen aus den USA und England zeigen, dass durch die standardbasierte Reform durchaus die Qualität der Schule gesteigert werden kann. Die Reform kann aber sehr unterschiedlich umgesetzt werden und auch zu unerwünschten Wirkungen führen wie Reduktion des Unterrichtsangebots auf jene Bereiche, die überprüft werden, oder unkorrektes Verhalten bei Evaluationen⁴⁸.

3.3 Integration und Öffnung

1. Integrative Ausrichtung des sonderpädagogischen Angebots

Die integrative Ausrichtung des sonderpädagogischen Angebots entspricht einer logischen Folge der Stärkung von Schulen durch Verantwortung und Rechenschaftspflicht. Schulen sind Institutionen, die sich nach den Bedürfnissen der Kinder ausrichten. Gleich ob pädagogische Ziele wie die optimale Förderung aller Kinder, die Verhinderung sozialer Ungleichheiten oder volkswirtschaftliche Interessen wie die optimale Vermittlung und Nutzung von Humankapital verfolgt werden, müssen Schulen ein neues Verständnis ihrer Aufgabe entwickeln. Die zentrale Frage für eine Schule ist nicht mehr, zu welchem Angebot ein Kind passt, sondern was die Schule tun kann, damit sie das Kind zum Erfolg führen kann⁴⁹.

In diesem Sinne bildet das neue Verständnis von Schule auch eine Grundlage für eine einschneidende Wende der Sonderpädagogik, die sich durch Integration anstelle von Separation, durch Bedarfsorientierung anstelle von Defizitorientierung, durch Unterrichtsorientierung anstelle von therapeutischer Orientierung auszeichnet.

Damit die Integration erfolgreich verlaufen kann, müssen allerdings die angesprochenen Probleme der Volksschule, insbesondere eine bessere Vorbereitung aller Kinder auf das Lernen in der Schule, gelöst werden. Zudem braucht es auch Gewissheit darüber, dass die Integration mit keinen negativen Auswirkungen für die Klasse verbunden ist. Kinder haben unterschiedliche Bedürfnisse, aber das gleiche Recht auf eine qualitativ optimale Förderung, weshalb auch hochbegabten Kindern besondere Bedürfnisse zugestanden werden müssen. Die Organisation des sonderpädagogischen Angebots muss deshalb in den Aufgabenbereich der Schule fallen, der je nach Belastung (Anteil fremdsprachige Kinder und Anteil Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien) mehr oder weniger Mittel zur Verfügung stehen. Das sonderpädagogische Angebot muss zudem zugunsten einer besseren Förderung in den ersten Lebensjahren reduziert werden.

2. Modularer Aufbau und schultypenunabhängige Beurteilung auf der Sekundarstufe I

Obwohl sich die Einteilung in Schultypen oder Leistungsniveaus auf der Sekundarstufe I vor allem für die Schülerinnen und Schüler in den Schulen mit Grundansprüchen negativ auswirkt, bietet die Wissenschaft herzlich wenig Argumente für eine grundlegende Strukturreform, beispielsweise für die Einführung von Gesamtschulen. Werden zudem die Kosten abrupter Traditionsbrüche berücksichtigt, mit denen weder die Selektionsaufgabe der Schule ausgeschaltet wird noch besserer Unterricht erreicht werden, dann wird man sich hüten, Strukturdebatten erneut aufleben zu lassen⁵⁰.

Anpassungen auf der Sekundarstufe I sind aber dringend notwendig, weil diese mit ihrer jetzigen Organisation die notwendige Durchlässigkeit zwischen den Schultypen und eine

aussagekräftige Beurteilung kaum gewährleistet. Es wäre deshalb zu prüfen, ob nicht zumindest die minimale Grundbildung in den zukünftig national geregelten Fächern Mathematik, Naturwissenschaften, Erstsprache und Fremdsprachen in Modulen angeboten werden soll. Ein modularer Aufbau ist mit einem Kurssystem zu vergleichen, wie es beispielsweise beim Erlernen von Fremdsprachen selbstverständlich ist. Die Zuteilung zu den Modulen erfolgt nicht über einen Schultyp, sondern über ausgewiesene Kompetenzen. Module werden mit Zertifikaten abgeschlossen, die über das erreichte Wissen und Können Auskunft geben.

Die Sekundarstufe I muss zudem durch neue Formen der Beurteilung aufgewertet werden. Die Beurteilung muss vollständig vom Schultyp beziehungsweise vom Leistungsniveau entkoppelt werden, weil diese ungenau und somit ungerecht ist. Vor allem im Hinblick auf eine erfolgreiche Integration der Jugendlichen in die Berufsbildung muss die Schule ihre Bedeutung für die Selektion wahrnehmen und sowohl die individuelle Förderung als auch die standardisierte, schultypenunabhängige Beurteilung differenziert und an curricular vorgegebenem Wissen und Können ausrichten.

3. Bedürfnisorientierte Lösungen

Die Orientierung von Unterricht und Schule an Wissen und Können, das verbindlich vermittelt und überprüft werden kann, gehört zu den zentralen Instrumenten für eine individuelle Ausrichtung von Schullaufbahnen. Schulen können sich nur dann an den Bedürfnissen der Kinder orientieren, wenn sie diese in jenen Klassen oder Leistungsgruppen unterrichten, in denen der grösste Erfolg erwartet werden kann. Lernen ist vor allem dann erfolgreich, wenn Kinder interessiert und motiviert sind, was eine optimale Passung von Anforderungen und Fähigkeiten und nicht das Jahrgangsklassenprinzip voraussetzt.

Flexibilität sollte sich dabei nicht nur auf das schnellere oder langsamere Durchlaufen der Schullaufbahn beziehen, sondern generell zu unbürokratischen Lösungswegen zum Wohle der Kinder führen. Dazu gehört auch, dass Schulen Anliegen von Eltern ernst nehmen und Eltern zumindest bei ernsthaften schulischen Problemen ebenfalls gewisse Freiheiten wie das Recht auf einen Klassenwechsel ihres Kindes haben.

Mit der Berücksichtigung der Elternanliegen ist nicht die Freiheit der Schulwahl gemeint, die übrigens sehr verschieden interpretiert wird, von moderater Berücksichtigung der Elterninteressen und strengen Kontrollmechanismen zur Sicherung der sozialen Durchmischung von Schulen bis hin zum Bildungsmarkt, bei dem Schulen ohne Einschränkungen über die Aufnahme von Schülerinnen und Schülern entscheiden⁵¹. Ein Bildungsmarkt wäre nicht im Stande, schwach besiedelte Gebiete zu bedienen und könnte auch nicht angemessen auf starke Ungleichverteilung von Elternressourcen reagieren⁵². Obwohl daher reine Marktmodelle für die Volksschule abgelehnt werden, ist es für die Schulen unumgänglich, gewisse Regeln des Wettbewerbs und der Vertrauensbildung zu beachten und sich vermehrt um Elternanliegen zu kümmern. Denn das Recht auf hohe Qualität lässt sich einfacher einlösen, wenn Eltern von den Schulen nicht als Störfaktor behandelt, sondern als Ressource eingebunden werden⁵³.

Literatur

- ¹ Fend, H. (2006). *Neue Theorie der Schule*. Wiesbaden: Klinkhardt.
Fend, H. (1981). *Theorie der Schule*. Weinheim: Urban & Schwarzenberg. Seite 15ff.
- ² Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau. Seite 18ff.
- ³ Artikel 8 der Bundesverfassung, Absatz 2.
- ⁴ Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK): *HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung* (16.12.2006 – 30.11.2006).
Departement Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (2006). *Planungsbericht Bildungskleeblatt*.
Erziehungsdepartement des Kantons Basel-Stadt (2006). *Entwicklungsplan für die Volksschule Basel-Stadt*.
- ⁵ Gartz, M., Hüchtermann M., & Myrtz, B. (1999). *Schulabgänger: Was sie können und was sie können müssten*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
Kuratle, R. (1999). *Was müssen Schülerinnen und Schüler am Ende der obligatorischen Schulzeit können?* Solothurn: Erziehungsdepartement des Kantons Solothurn.
Stalder, B.E. (1999). *Warum Lehrlinge ausbilden? Ausbildungsbereitschaft, Lehrstellenangebot und Bildungsreformen aus der Sicht von Lehrbetrieben des Kantons Bern*. Bern: Amt für Bildungsforschung der Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
Zeller, A. (2002). Tauglich für die Lehre? Wirtschaft kritisiert Wissenslücken bei Schulabgängern. *Bildung Schweiz*, Nummer 15, Seite 6–8.
- ⁶ Ingenkamp, K. (1971). *Die Fragwürdigkeit der Zensur Umgebung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- ⁷ Organisation for Economic Co-Operation and Development (2004). *Lernen für die Welt von morgen. Erste Ergebnisse von PISA 2003*. Paris: OECD.
Organisation for Economic Co-Operation and Development (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD.
Der Nachweis des Wissens und Könnens von Schülerinnen und Schülern beschränkt sich in der Regel auf einfach messbare Leistungen in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Selbstverständlich darf Bildung nicht auf das Messbare reduziert werden. Allerdings gehört die Einführung in die Kunst des Lesens, Schreibens und Rechnens zu den grundlegenden und unbestrittenen Zielen der Volksschule. Diese einfach messbaren Leistungen hängen zudem eng mit der Arbeitslosigkeit zusammen (Organisation for Economic Co-Operation and Development (2001). *Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000*. Paris: OECD, Seite 22).
- ⁸ Bundesamt für Statistik (2007). *Wichtigste Ergebnisse der Schweizerischen Arbeitskräfteerhebung. SAKE 2006 in Kürze*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- ⁹ Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2006). *Bildungsbericht Schweiz*. Aarau. Seite 85.
- ¹⁰ Moser, U., Keller, F. & Tresch, S. (2003). *Schullaufbahn und Leistung. Bildungsverlauf und Lernerfolg von Zürcher Schülerinnen und Schüler am Ende der 3. Volksschulklasse*. Bern: h.e.p.
- ¹¹ Bless, G., Bonvin, P. & Schüpbach, M. (2005). *Klassenwiederholung. Determinanten, Wirkungen und Konsequenzen*. Bern: Haupt.
Bless, G. (2002). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.

-
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern: Haupt.
- ¹² Bühler-Niederberger, D. (1991). *Legasthenie. Geschichte und Folgen einer Pathologisierung*. Opladen: Leske + Budrich.
- ¹³ Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (2006). *Bildungsbericht Schweiz 2006*. Aarau. Seite 86.
- ¹⁴ Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, E. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Bern: Haupt.
- ¹⁵ Rost, D.H. (2001). Hochbegabung. In D.H. Rost. (Hrsg.), *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz. Seite 239.
- ¹⁶ Becker, R. & Schubert F. (2006). Soziale Ungleichheit von Lesekompetenzen. *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 58(2). Seite 253–284.
- Arild A., Kjell G. & Salvanes, K. & Vaage, K. (2005). Educational Attainment and Family Background. *German Economic Review* 6(3). Seite 377–394.
- Geissler, Rainer (2006). Bildungschancen und soziale Herkunft. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 4/2006. Seite 34–49.
- ¹⁷ Rawls, J. (1979). *Eine Theorie der Gerechtigkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. Seite 74ff.
- ¹⁸ Giesinger, J. (2007). Was heisst Bildungsgerechtigkeit? *Zeitschrift für Pädagogik* 53(3). Seite 362–381.
- ¹⁹ Baumert, J. & Schümer, G. (2001). Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich. Seite 323–407.
- ²⁰ Moser, U. & Berweger, S. (2005). *Evaluation des Schulversuchs Grund-/Basisstufe. Kurzbericht zur ersten Erhebung des Lern- und Entwicklungsstandes der Kohorte 2 (BE, FR, LU, ZH)*. Unveröffentlichter Bericht zuhanden der EDK-OST.
- ²¹ Moser, U., Stamm, M. & Hollenweger J. (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- ²² Moser, U. (2005). Lernvoraussetzungen in Schulklassen zu Beginn der 1. Klasse. In U. Moser, M. Stamm & J. Hollenweger (Hrsg.), *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenz beim Schuleintritt*. Aarau: Sauerländer. Seite 167–185.
- ²³ Stanat, P. (2006). Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft. In: J. Baumert, Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.), *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differentielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit: vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 189–219.
- Coradi Vellacott, M., Hollenweger, J., Nicolet, M., & Wolter, S.C. (2003). *Soziale Integration und Leistungsförderung. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Rüesch, P. (1998): *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern*. Eine Mehrebenenanalyse. Bern: Lang.
- Moser, U. & Rhy, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Aarau: Sauerländer.
- ²⁴ Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (2006). Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In J. Baumert, P. Stanat & R. Watermann (Hrsg.). *Herkunfts-*

bedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Seite 95–188.

- ²⁵ Quelle: Daten des Bundesamts für Statistik aus dem Jahr 2003.
- ²⁶ Baumert, J. & Köller, O. (1998). Nationale und internationale Schulleistungsstudien: Was können sie leisten, wo sind ihre Grenzen? *Pädagogik*, 50. Seite 12–18.
- ²⁷ Bless, G. (2002). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt.* Bern: Haupt.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten.* Bern: Haupt.
- ²⁸ Meyer Th., Stalder, B.E. & Matter, M. (2003). *Bildungswunsch und Wirklichkeit.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- ²⁹ Kronig, Winfried (2007): *Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs: Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen.* Bern: Haupt.
- ³⁰ Moser, U. & Berweger, S. (2004). Einflüsse des Bildungssystems und der Schulen auf die Mathematikleistung. In BFS & EDK (Hrsg.). *PISA 2003: Kompetenzen für die Zukunft. Erster nationaler Bericht.* Neuchâtel: Bundesamt für Statistik.
- Moser, U. & Tresch, S. (2003). *Best Practice in der Schule. Von erfolgreichen Lehrerinnen und Lehrern lernen.* Buchs: Lehrmittelverlag des Kantons Aargau.
- ³¹ Artikel 61a der Bundesverfassung (Bildungsraum Schweiz), Absatz 1: Bund und Kantone sorgen gemeinsam im Rahmen ihrer Zuständigkeiten für eine hohe Qualität und Durchlässigkeit des Bildungsraumes Schweiz.
- ³² Spies, A. & Stecklina, G. (2005). *Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 1. Dimensionen und Reichweite(n) des Entwicklungsbedarfs.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Spies, A. & Stecklina, G. (2005). *Die Ganztagschule – Herausforderungen an Schule und Jugendhilfe. Band 2. Keine Chance ohne Kooperation – Handlungsformen und Institutionelle Bedingungen.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ³³ Larcher, S. & Oelkers, J. (2003). *Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000.* Neuchâtel : Bundesamt für Statistik. Seite 22.
- ³⁴ Radisch, F. & Klieme, E. (Hrsg.). *Ganztagesangebote in der Schule. Internationale Erfahrungen und empirische Forschungen.* Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- ³⁵ Mahoney J.L. & Schweder, A.E. (2002). Structured After-School Activities as a Moderator of Depressed Mood for Adolescents with detached relations to their Parents. *Journal of Community Psychology*, 30(1). Seite 69–86.
- Hansen, D.N., Larson, R.W. & Dworkin, J. (2003). What adolescents learn in organized youth activities: A survey of self reported development experiences. *Journal of Research on Adolescence*, 13. Seite 25–55.
- Mahoney, J.L. & Sattin, H. (2000). Leisure activities and adolescent antisocial behaviour: The role of structure and social context. *Journal of Adolescence*, 23. Seite 113–127.
- ³⁶ Larcher, S. (2004). *Die Frage der Vereinbarkeit von Familie und Beruf vor dem Hintergrund aktueller Schulentwicklungsprozesse: Tagesstrukturen als Voraussetzung von Chancengleichheit?* Manuskript. Universität Zürich: Pädagogisches Institut.
- ³⁷ Baumert, J. (2003). Zusammenfassung der Podiumsdiskussion von Gisela Schmirber. *Politische Studien*, 54, Sonderheft 3. Seite 107–119.

-
- ³⁸ Es gibt verschiedene Programme, die dank diesem Vorgehen positive Langzeiteffekte nachweisen können, beispielsweise die «Success for All Foundation» in den USA und in Australien (www.successforall.net).
- ³⁹ Cummins, J. (1984). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Günther, B. & Günther, H. (2004): *Erstsprache und Zweitsprache. Einführung aus pädagogischer Sicht*. Weinheim: Beltz Verlag.
- ⁴⁰ Fuchs, R. (2001). Ansätze der interkulturellen Erziehung im Elementarbereich. In G. Auernheimer (Hrsg.), *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Opladen: Leske & Budrich. Seite 33–58.
- Fthenakis, W. E. (1983). *Konzepte zur Förderung ausländischer und deutscher Kinder in der Bundesrepublik Deutschland*. Unpublished Manuscript, Kongress «Chancen für ausländische Kinder und Familien», veranstaltet von der Katholischen Erziehergemeinschaft und dem Bundesverband katholischer Erzieher und Sozialpädagogen Deutschlands in Augsburg am 04.02.1983.
- ⁴¹ Reich, H. H., & Roth, H. J. (2002). *Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung*. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- De Bot, K., Driessen, G., & Jungbluth, P. (1991). An Evaluation of migrant language teaching in the Netherlands. In K. Jaspaert & S. Kroon (Eds.), *Ethnic minority languages and education*. Amsterdam: Swets & Zeitlinger. Seite 25–35.
- ⁴² Baumert, J. (2003). Zusammenfassung der Podiumsdiskussion von Gisela Schmirber. *Politische Studien*, 54, Sonderheft 3. Seite 107–119.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003) (Hrsg.). *Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Staaten*. Bonn.
- Döbert, H. (2005). Flexibel, innovativ und output-orientiert – zu wesentlichen Merkmalen erfolgreicher Schulsysteme. *Schule international*, 2. Seite 12–23.
- ⁴³ Oelkers, J. (2003). *Wie man Schule entwickelt. Eine bildungspolitische Analyse nach PISA*. Weinheim: Beltz. Seite 7.
- ⁴⁴ Larcher, S. & Oelkers, J. (2003). *Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik. Seite 24.
- ⁴⁵ Oelkers, J. (2005). *Elterhaus und Schule: Zeit für ein neues Verhältnis*. Manuskript. Universität Zürich.
- ⁴⁶ Larcher, S. & Oelkers, J. (2003). *Die besten Ausbildungssysteme. Thematischer Bericht der Erhebung PISA 2000*. Neuchâtel : Bundesamt für Statistik. Seite 20.
- ⁴⁷ Oelkers (2003). *Standards für Ausbildungen im Schulbereich*. Manuskript. Universität Zürich.
- ⁴⁸ Amrein, L.A. & Berliner, D.C. (2002). High-Stakes Testing, Uncertainty, and Student Learning. *Education Policy Analysis*, 10(18), 1. Verfügbar unter: <http://epaa.asu.edu/epaa/v10n18/> (14. 3. 2005).
- Baker, E.L. (2004). *Aligning Curriculum, Standards, and Assessments: Fulfilling the Promise of School Reform*. CSE Report 645. Center for the Study of Evaluation. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing. University of California. Verfügbar unter: <http://cresst96.cse.ucla.edu/index4.htm> (14. 3. 2005).

Hanushek, E.A. & Raymond, M.E. (2004). The Effect of School Accountability Systems on the Level and Distribution of Student Achievement. In: Journal of European Economic Association 2. Seiten 406–415,

- ⁴⁹ Andreas Schleicher, Verantwortlicher für die PISA-Studie bei der OECD, äusserte sich in einem Interview wie folgt zum Schweizer Bildungssystem: «Das Bildungssystem macht es den Lehrern immer noch relativ leicht, die Probleme einfach abzuwälzen. Das gilt für alle Stufen. Der Professor an der Universität oder der Lehrer in der Schule kann sagen: Du passt nicht in unser Schema rein, geh anderswohin. Probleme werden auf diese Weise nicht gelöst, sondern nur verlagert. Das Schweizer Bildungssystem ist angebotsorientiert. Man misst die Fähigkeiten der Schüler und Studierenden am System, anstatt zu sagen: Da sind die jungen Menschen, die zu uns kommen, was können wir tun, um sie zum Erfolg zu führen?» Zitat in der Zeitschrift Cash vom 12. April 2007.
- ⁵⁰ Baumert, J. & Artelt, C. (2003). Bildungsgang und Schulstruktur. *Pädagogische Führung* 14(4), Seite 188-192.
- ⁵¹ West, A. (2006). School Choice, Equity and social Justice: The Case for more control. In: British Journal of Educational Studies. (54) 1. Seite 15–33.
- ⁵² Oelkers, J. (2005). *Die Freiheit der Schulwahl: Ein Problemaufriss*. Manuskript. Universität Zürich, S. 20.
- ⁵³ Oelkers, J. (2005). *Elterhaus und Schule: Zeit für ein neues Verhältnis*. Manuskript. Universität Zürich.