

Medien

Objektyp: **Group**

Zeitschrift: **Infos & Akzente**

Band (Jahr): **8 (2001)**

Heft 4

PDF erstellt am: **17.07.2024**

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Mediensplitter: Weniger ist mehr

Das ist der 10. Mediensplitter. Eine verschwindend kleine Zahl, wenn man bedenkt, dass sich mit 2000 Anschlägen aus rund 100 verschiedenen Schriftzeichen gut und gerne 10^{4000} Texte erzeugen lassen. Das wären dann aber nicht nur Mediensplitter, sondern überhaupt alle erdenklichen Zeichenkombinationen dieser Länge ... also auch Gedichte, Rechnungen, Lexikoneinträge, Briefe, Internetadressen oder die Widerlegung des Pythagoras. Und natürlich bekommen wir das alles in allen Sprachen und Verschlüsselungen, die sich irgendwie des lateinischen Alphabets bedienen. Auch der Text, der sich nur aus Leerschlägen oder der Wiederholung des Wortes «Mödiönsplöttör» zusammensetzt, wäre selbstverständlich dabei. Schon 1904 veröffentlichte der Gymnasiallehrer und Science-Fiction-Autor Kurd Lasswitz eine Erzählung «Die Universalbibliothek», worin er aufzeigt, dass es ge-

nau 10^2 Mio. mögliche Bücher à 500 Seiten gibt. Diese Zahl – eine Eins mit immerhin zwei Millionen Nullen dran – ist so unermesslich gross, dass wir sie uns nie und nimmer vorstellen können. Allein in gedruckter Form füllt sie ja schon ganze zwei Bände dieser Universalbibliothek. Wenn ein Text nämlich mehr als 500 Seiten benötigt, finden wir die Fortsetzung garantiert in einem der anderen Bände. Da fehlt absolut nichts!

Und wie steht es mit den elektronischen Varianten, dem Internet, den DVDs und CD-ROMs?

Ein Bildschirm ist im Grunde so etwas wie ein elektronisches Mosaik, nur sind hier die Steinchen (Pixel genannt) so winzig klein wie Sandkörner. Gehen wir mal davon aus, dass Ihr Monitor mit 800 mal 600 solchen Bildpunkten arbeitet. Jedes dieser 480 tausend Pixel kann nun eine von 256 möglichen Farben, wahrscheinlich sogar 32768 oder noch mehr

Farben annehmen. Wählen wir der Einfachheit halber einen Wert im Mittelfeld: 14 tausend Farben. Um alle möglichen Bildschirmseiten zu bekommen, müssen wir diese Zahl nun 480'000-mal mit sich selber multiplizieren und erhalten – wir ersparen uns die Details – $10^{1,99}$ Mio.

Nebst allen Texten in allen Sprachen, Farben, Schriftarten und -grössen enthalten diese Bildschirmseiten übrigens auch sämtliche Zeichnungen, Karten, Grafiken, Fotos, Film- und Fernsehbilder der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft. Das ist zwar nur gerade ein Zehntausendstel aller möglichen Bände der Universalbibliothek – aber die ist ja auch mit drin.

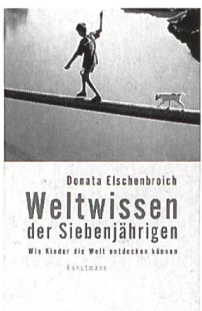
Daniel Ammann

Literatur

Lasswitz, Kurd. *Die Universalbibliothek*. [1904] Hannover: Wehrhahn. 1998.

Borges, Jorge Luis. «Die Bibliothek von Babel.» [1941] *Fiktionen: Erzählungen 1939–1944*. Frankfurt/M.: Fischer. 1998. S. 67–76.

Medientipps



Donata Elschenbroich: *Weltwissen der Siebenjährigen: Wie Kinder die Welt entdecken können*. Verlag Antje Kunstmann, 2001. 260 S., Fr. 32.80

Seit 1996 hat jedes in Deutschland lebende Kind vom vierten Altersjahr an das Recht auf einen Kindergartenplatz. Kinder verbringen, bevor sie in die Schule eintreten, etwa 4000 Stunden in einem Kindergarten. Da stellt sich für Eltern und Kindergärtnerinnen sowie für die Bildungsverwaltung die Frage: Wie wird diese Zeit sinnvoll genutzt? Was sollen Kinder überhaupt erfahren, können, wissen, bevor sie in die Schule eintreten?

Das Buch *Weltwissen der Siebenjährigen: Wie Kinder die Welt entdecken können* präsentiert als Antwort einen «Bildungskanon des Welt-Wissens für die frühen Jahre».

Der vorgeschlagene Kanon ist das Resultat einer Recherche der Kindheitsforscherin Donata Elschenbroich: Sie hat zwischen 1996 und 1999 in über 150 Gesprächen Menschen jeden Alters, aus allen Schichten und mit unterschiedlichem Bildungshintergrund gefragt, was in diesen Kanon gehört und was nicht. Daraus ist eine ungewöhnliche Liste von über siebzig «Bildungsgelegenheiten – Anregungen – Erfahrungen – Ahnungen, Fragen» entstanden (S. 28).

Zum Beispiel:

- eine Erinnerung daran haben, dass ein eigener Lernfortschritt in anderen Behagen auslöste

- wer gehört zur «weiteren Familie»: unterschiedliche Verwandtschaftsbeziehungen kennen ... Onkel, Vetter, Patin
 - eine Ahnung von Welträumigkeit, von anderen Kontinenten haben
 - eine Methode des Konservierens kennen. Etwas repariert haben, und die Frage beim Kaufen wichtig finden: Kann man das reparieren?
 - wie sieht der eigene Name in Sand geschrieben aus? Im Schnee, auf dem Waldboden, an der beschlagenen Fensterscheibe?
 - sich bücken, wenn einem anderen etwas runtergefallen ist
 - die eigene Kraft dosieren können (beim Trommeln, beim Massieren).
- Anregend ist dieser Kanon, weil er festlegt, ohne zu verbauen: «Die Überlegenheit des Möglichen über das Wirkliche muss immer spürbar bleiben.» (S. 24).

Anregend ist er in seinem Grundverständnis, das nicht davon ausgeht, was Kinder später vielleicht brauchen, sondern was wir Erwachsenen ihnen an «Bildungsgelegenheiten» schulden. Keineswegs soll die Liste als Checkliste gelesen werden. Sie versteht sich als ein Panorama dessen, was von Kindern erwartet werden soll und erwartet werden kann: «Über Regeln verhandelt haben. Eine Regel verändert haben. Mit dem Begriff Ausnahme etwas verbinden» (S. 32).

Nun ist es aber keineswegs so, dass die Leserinnen und Leser nur eine Liste vorgelegt bekommen. Elschenbroich stellt ihren Kanon in den historischen Kontext, indem sie an den Kanon Orbis Sensualium Pictus von Comenius aus dem 17. Jahrhundert anknüpft. Sie gibt Einblick in die Recherche selber und berichtet von den Gesprächen. In 14 «Bildungsminiaturen» erläutert und begründet sie die Bedeutung wichtiger Punkte des Welt-Wissen-Kanons. Zum Beispiel: «Jedes Kind sollte den Weltausschnitt vor einem Fenster beschreiben können.» Warum denn das, fragen wir uns vielleicht erstaunt. Und es wird uns beim Lesen klar, dass so etwas keineswegs zufällig auf die Liste gelangt ist: «Kinder brauchen neben dem täglichen Medienfenster auch den wirklichen Fensterplatz ...» (S. 176). Im letzten Teil des Buches gibt Elschenbroich, die zahlreiche international vergleichende Kinderforschungen gemacht hat, einen Einblick in den Umgang mit Kindern in den USA, in England, Japan und Ungarn und in Modellprojekte dieser Länder. Wir erfahren z.B., dass die emotionalen Erwartungen an Kindheit nirgends so hoch sind wie in Japan.

Hoch aktuell ist Elschenbroichs Recherche auch für die Bildungsinteressierten in der Schweiz. Eines der häufigsten Argumente gegen die Einrichtung einer Basis- bzw. einer Grundstufe, ist die nicht unbegründete Sorge vor einer frühen «Verschulung» – einem Prozess, von dem befürchtet wird, dass er die Kinder allzu früh in einen institutionellen

schulischen Rahmen zwingt. Dass auch etwas anderes in einer Basis- oder Grundstufe möglich aber insbesondere nötig ist, demonstriert Elschenbroich überzeugend. Ihr Kanon des Weltwissens impliziert einen Zugang zur Gruppe der Kleinkinder, der in Rechnung stellt, dass deren Potenzial riesig ist. Denken wir nur daran, dass jeder Mensch bei seiner Geburt befähigt ist, jede existierende Sprache der Welt zu erlernen – etwas, was uns Erwachsenen schon längst abhanden gekommen ist.

Anna-Verena Fries



Gattiker-Kästli, Susanne; Mühlethaler, Daniela: *Kunterbunt. Ich und die Gemeinschaft*

Bern: blmv, 2001. Themenheft, 77 S., Fr. 12.50; Klas-

senmaterialien, Ordner mit ca. 180 S., Fr. 86.–; Hinweise für Lehrkräfte, 70 S., Fr. 22.50. 3. bis 4. Schuljahr

Das dreiteilige Lehrmittel *Kunterbunt. Ich und die Gemeinschaft* ist ein überwältigender farbiger Steinbruch an leitenden Gedanken für fast alle Lebensbereiche, denen junge Menschen im Alltag ausgesetzt sind.

Im Themenheft werden Schwerpunkte wie «Ich war – ich bin – ich werde, Gefühle, Mädchen und Jungen, Freundschaft, Streiten und sich wieder vertragen, gerecht – ungerecht, vom Gleichsein und vom Anderssein, vom Sterben und vom Leben, Menschen feiern das Licht» auf eine stufengerechte Art aufgearbeitet. Kinder sind aktiv und mitbestimmend in den Lernprozess einbezogen. Das Unterrichtsmittel regt ethisches und soziales Lernen an. Genderaspekte werden durch das ganze Heft immer wieder aufgegriffen.

Gemäss heutigem Verständnis von «salutogenetischer Gesundheit»*, bei der es um Bewältigungsfähigkeiten, Selbstwertgefühl, Sinnhaftigkeit und soziale

Bindungen im Sinne einer umfassenden psychosozialen Orientierung geht, birgt das Lehrmittelpaket die Möglichkeit zur Umsetzung von Gesundheitsförderung und Prävention im besten Sinne.

(* «Salutogenese» fragt nach den Bedingungen, die dem Menschen trotz vielfältiger Belastungen und Krisen erlauben, gesund zu bleiben.)

Walter Kern



Ruth Thomet und Bruno Bachmann: *Perspektive 21: Konsum.*

Bern: BLMV 2001,

Themenheft (60 S., Fr. 12.50),

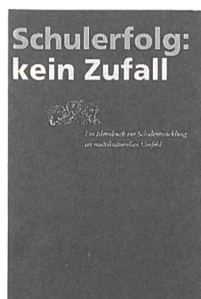
Hinweise für Lehr-

erinnen und Lehrer (44 S., 19.50) und Klassenmaterialien (Ordner mit ca. 200 S., Fr. 86.–). Sekundarstufe I.

Seit ihren Anfängen hat die Umweltbildung die ökologischen und sozialen Auswirkungen der Konsumgesellschaft thematisiert. So hiess eines der ersten offiziellen Umwelt-Lehrmittel in der Schweiz *Konsum als Umweltproblem* (Lehrmittelverlag Zürich, 1981). Wie erscheint nun 20 Jahre später diese Problematik in einem offiziellen NMM-Lehrmittel? Der Vergleich zeigt einen doppelten Wandel: im Lehrmittel-Verständnis – vom wissenslastigen Lehrhandbuch zu den individualisierbaren Lehr-/Lernmaterialien – und im Umgang mit der Umweltproblematik – von der kulturpessimistischen Konsumkritik zum konstruktivistischen Hinterfragen von Lebensstilen und Lebenszielen. Geblieben sind die Themenfelder: Konsumbedürfnisse, Konsumalltag, Produktion – Konsum – Entsorgung. Geschichte setzen die Autoren Ruth Thomet und Bruno Bachmann die individuellen Wünsche und Bedürfnisse der Jugendlichen – was kaufe ich, was brauche ich? – in Bezug zur gesellschaftlichen Perspektive der «Agenda 21» für eine weltweite nachhaltige Entwicklung. Diese Perspektive eröffnet neue Zugänge zur Lebenswelt der Jugendlichen und erlaubt

einen aktuellen, handlungsbezogenen Unterricht. Das Themenheft, die Lehrer/innenhinweise und der Klassenmaterialien-Ordner (eine wahre Fundgrube!) ergänzen sich hervorragend und bilden gemeinsam ein wirklich empfehlenswertes Werk.

Ueli Nagel



R. Blickenstorfer,
D. Luginbühl,
S. Mächler, P.
Rüesch, B. Sträuli,
M. Truniger,
G. Wülser Schoop
(2000): *Schulerfolg:
kein Zufall*. Ein
Ideenbuch zur

Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, Fr. 43.80

Ist es nicht ein wenig banal zu behaupten, Schulerfolg sei kein Zufall, wie es die Autor/innen des hier anzuzeigenden Buches im Titel tun? Gesellschaft und Individuen wären kaum bereit, so viel Energie in die Schule zu investieren, wären sie nicht von deren erfolgreichem Wirken überzeugt. Die These ist dennoch nicht banal. Denn die Auffassungen darüber, was als Schulerfolg gelten soll und worauf dieser zurückzuführen ist, sind einem stetigen Wandel unterworfen.

Die Pädagogik – oder doch zumindest die Didaktik – konnte sich unter der Annahme entwickeln, dass Lernerfolg dank geeigneter Verbindung zwischen individueller Begabung und Motivation einerseits und deren Förderung durch eine Lehrperson andererseits beeinflussbar und somit überzufällig sei. Um Schulerfolg bzw. um die Frage, ob sich dieser mit Lernerfolg decke, brauchten sich Pädagogik und Didaktik zunächst nicht zu kümmern. Dies änderte sich erst, als deutlich wurde, dass unterschiedlicher Schulerfolg den Individuen auch unterschiedlich gute Möglichkeiten verschafft, in anderen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens zu reüssieren. So

kreiste denn seit den 60er-Jahren die Chancengleichheitsdebatte um die Frage, welche ausserhalb der pädagogischen Beziehung liegenden Kräfte Erfolg und Misserfolg in der Schule beeinflussen. Diese Betrachtungsweise, in deren Zusammenhang nach den Bedingungen individuellen Schulerfolges gefragt wurde, verschob sich allmählich in Richtung einer anderen, welche die Schule als soziale Einrichtung und die in ihr tätigen Kollegien in den Mittelpunkt stellte und nach Gründen ihres Erfolges oder Misserfolges fragte.

Unvermeidlich und unverwünscht

Diese Sicht entspricht der heute vorherrschenden Auffassung. Gemäss einer unlängst veröffentlichten Umfrage halten es gut 80% der Schweizer/innen für unvermeidlich – wenngleich unerwünscht –, dass einzelne Kinder in der Schule erfolgreicher sind als andere. Dabei glauben mehr als 70%, dass die Schule in hohem Masse für ungleichen Schulerfolg verantwortlich ist. Als wichtigste Voraussetzungen für Schulerfolg betrachten die Befragten die Zuwendung der Eltern, die Qualität des Unterrichts und die Aufmerksamkeit der Lehrpersonen für die Schüler/innen.

Hier knüpft *Schulerfolg: kein Zufall* an. Das Buch hält einerseits am Grundsatz fest, wonach ausnahmslos alle Kinder individuell ein Anrecht darauf haben, zu dem ihren Möglichkeiten entsprechenden Lernerfolg geführt zu werden, und stellt dem die Tatsache gegenüber, dass Lehrpersonen «aller Anstrengungen und allem methodischen Geschick zum Trotz mit einem Teil der Klasse die Lernziele nicht erreichen» (S. 6). Andererseits erwartet es Abhilfe nicht von vermehrtem Einsatz der einzelnen Lehrperson und von der Perfektionierung ihres Unterrichts, sondern von einer koordinierten Anstrengung des Kollegiums und der ganzen Schule, weil «nur systematische und gemeinsame Bestrebungen, die den Bereich des Einzelnen übersteigen, Erfolg versprechen» (S. 7). Und genau dazu

will dieses Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld ermuntern und beitragen.

Es kann sich dabei auf die reichen Erfahrungen stützen, welche die Verfasserinnen und Verfasser während langer Jahre in der Fachstelle Interkulturelle Pädagogik der Bildungsdirektion des Kantons Zürich und in jüngerer Zeit im Rahmen des Projekts Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS) gesammelt haben. Dieses Projekt setzt sich zum Ziel, die durch die Teilautonome Volksschule geschaffenen (oder vielleicht einfach offiziellisierten) Freiräume für lokale pädagogische Schulentwicklungen in multikulturellen Schulen zu nutzen, das heisst in Schulen von Stadtquartieren oder (post)industriellen Landgemeinden, deren Schülerschaft mehrheitlich fremder Herkunft ist. Dieser Hintergrund und Problemzugang ist für das Buch von entscheidender Bedeutung. Denn damit steht nicht mehr die Frage im Vordergrund, welche Massnahmen Kindern aus immigrierten Familien helfen könnten, ihre z. B. durch Anderssprachigkeit beeinträchtigten Erfolgchancen zu verbessern; vielmehr fragen die Verfasser/innen nach geeigneten Formen von Schule und Unterricht für Situationen, in denen sich soziale Benachteiligung und herkunftsmässige Vielfalt der gesamten Schülerschaft kumulieren.

Im Anschluss an die Einleitung von Stefan Mächler vermittelt Peter Rüesch einen Überblick über Faktoren, die das Lernen des Kindes direkt und indirekt beeinflussen. Er bringt Belege dafür bei, dass guter Unterricht den Schulerfolg unabhängig vom familiären Hintergrund der Kinder sehr wohl zu beeinflussen vermag, und bestimmt Ansatzpunkte für erfolgreiche pädagogische Interventionen. Gert Wülser Schoop vertieft diesen Blick auf das Klassenzimmer und insistiert besonders auf Formen kooperativen Unterrichts, wobei dieser Begriff nicht nur auf gemeinsames Lehren durch Teamteaching sondern auch auf kooperatives Lernen der Schüler/innen verweist.

Für kooperativen Unterricht zu plädieren, heisst ein Aufbrechen der Mauern zwischen den Klassen und den mit «ihrer» Klasse arbeitenden Lehrpersonen zu fordern. Dies ruft nach einer Entwicklung, in der sich ein Kollegium auf gemeinsame pädagogische Ziele verständigt und darauf bezogene konkrete Vorhaben plant. Barbara Sträuli beschreibt, wie ein solcher Prozess organisiert werden kann, und gibt nützliche Hinweise auf Fallstricke, die es im Auge zu behalten gilt. Dazu gehören nicht zuletzt Fehleinschätzungen der eigenen Kräfte. *Schulerfolg: kein Zufall* versteht sich denn auch nicht als Gesamtprogramm, sondern will Anregungen vermitteln, wie Schulen ihrer Situation und ihren Möglichkeiten entsprechend Entwicklungsschritte machen können. Die Verfasserin illustriert diesen Zugang in einem weiteren Beitrag anhand des Sprachenunterrichts, für den sie vier fiktive, aber gewiss nicht unrealistische Entwicklungsprojekte beschreibt. Diese vermögen ihre Wirkung um so besser zu entfalten, je mehr auch die Eltern, ob fremdsprachig oder nicht, einbezogen werden.

Der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern in einem multikulturellen Kontext geht Radmila Blickenstorfer nach. Sie unterstreicht die Bedeutung der Zusammenarbeit für den Lernerfolg und beschreibt auch die Kennzeichen einer erfolgreichen Zusammenarbeit. Sie verschweigt jedoch auch nicht die vielen heiklen Fragen bezüglich Zuständigkeiten und Funktionen, die es an den Schnittstellen zwischen Schule und Familie sowie zwischen dem kommunalen (schweizerischen) Schulwesen und seinem multikulturellen Umfeld zu klären gilt. Ähnliche Fragen stellen sich auch da, wo die Schule über ihren angestammten Bereich hinaus in die Gestaltung von Freizeitangeboten eingreift, wofür Dora Luginbühl gelungene Beispiele und Anregungen beisteuert.

Zugreifen und umsetzen

Für alle diese Themen bietet *Schulerfolg: kein Zufall* zahlreiche, anschauliche Beispiele in Form mehr oder weniger fiktiver Erfahrungsberichte, darüber hinaus aber auch Hinweise auf Schulen, die in einem Bereich Erfahrungen gesammelt haben, auf Kontaktadressen und auf weiterführende Literatur. Am Ende jedes Kapitels findet sich überdies eine Liste von Qualitätsmerkmalen, an Hand derer eine Schule für sich analysieren kann, wo sie im Hinblick auf die betreffende Problematik steht. Man braucht also bloss zuzugreifen! Oder wäre vorsichtiger zu formulieren: man braucht nur zugreifen zu wollen? Denn der Anspruch, den ein Kollegium an sich stellt, wenn es eines der Probleme anpackt, ist nicht zu unterschätzen, auch wenn dieses Kollegium – wie die Verfasser/innen eindringlich empfehlen – nicht viele Entwicklungsprojekte gleichzeitig in Angriff nimmt, sondern sich auf einzelne, machbare Vorhaben konzentriert.

Trotzdem dürfte sich der Aufwand für alle Beteiligten auszahlen, sofern auch die Behörden Hand bieten und die von den Autor/innen immer wieder als notwendig bezeichneten Hilfestellungen in Form etwa von Stundenentlastungen oder Weiterbildungen zu leisten bereit sind.

Es wäre allerdings fatal, wollte man das Heil in Bezug auf ausgeglichenen Schulerfolg ausschliesslich von lokalen Entwicklungen erwarten: Während die bisher angesprochenen Beiträge Schulerfolg im Sinne von Lernerfolg thematisieren und Schulentwicklung auf die Optimierung seiner Förderung ausrichten, machen die beiden Beiträge von Markus Truniger auf die andere Bedeutung des Begriffs aufmerksam: auf Erfolg im Zusammenhang mit der Selektion, die einem Teil der Schülerschaft Zugang zu weiterführenden Schulen verschafft, einem anderen diesen Zugang jedoch verwehrt. Das Kapitel «Beurteilen, Benoten und Zuteilen» diskutiert die Bedeutung der je nach sozialer und ethnischer Herkunft sowie Geschlecht der Schüler/in-

nen unterschiedlichen Erwartungen mancher Lehrpersonen und macht Vorschläge, wie ein Kollegium Beurteilungen mittels geeigneter Erfassungsinstrumente und Beurteilungskonferenzen objektivieren und damit erwartungsbedingte Verzerrungen korrigieren kann. Es greift auch die besondere Problematik der Beurteilung fremdsprachiger Kinder im Zusammenhang mit Übertrittsentscheiden auf. Dieser mehr auf die Primarschule bezogene Beitrag findet seine Ergänzung im Kapitel «Sekundarschulen mit Chancen für alle», das sich mit Möglichkeiten auseinandersetzt, die Schüler/innen im Hinblick auf nachobligatorische Ausbildungen oder den Berufseinstieg optimal zu fördern. Besonders Wert gelegt wird hier auf Formen äusserer und innerer Differenzierung, die auch vor kurzer Zeit zugewanderten Kindern und Jugendlichen zu besseren Startchancen verhelfen.

Gerade diese beiden Beiträge, in denen Schulerfolg auch als Erwerb von formalem Bildungsstatus betrachtet wird, machen das reiche, unausgeschöpfte Potenzial lokaler pädagogischer Schulentwicklung, aber auch deren Grenzen deutlich. Lokale Schulentwicklung vermag Lernerfolg und Chancengleichheit im Hinblick auf die Selektion zu verbessern. Das ist gewiss nicht wenig. Aber so, wie sie in diesem Buch beschrieben ist, hat sie dabei die gegebenen Rahmenbedingungen bezüglich Struktur des Schulwesens (Gliederung der Oberstufe; Sonderklassen) und bezüglich Lehrplan als gegeben hinzunehmen und nicht zu hinterfragen. «Die Diskussionen über die Qualität einer Schule müssen sich ... innerhalb des Rahmens bewegen, der durch den Lehrplan vorgegeben ist», heisst es beispielsweise auf Seite 8. Die Normen „sind nicht beliebig, denn die Schule einer demokratischen Gesellschaft ist Angelegenheit der Öffentlichkeit, und ihr Auftrag ist gesetzlich geregelt.» (ebenda). Dem ist ohne Frage zuzustimmen. Es darf jedoch nicht zur Annahme verleiten, Chancengleichheit