

Jürgen Oelkers

Bildungsstandards, Leistungsentwicklung und Übergänge^{)}*

Bildungsstandards sind Teil des HarmoS-Konkordats, das vor mehr als einem Jahr in der Plenarversammlung der EDK einstimmig verabschiedet wurde. Der Grund der Einstimmigkeit ergibt sich nicht nur aus dem Konsens, das Schweizerische Bildungssystem harmonisieren zu wollen. Ein weiterer Grund ergibt sich aus den Folgen des neuen Bildungsartikels in der Bundesverfassung, der erstmalig in der Verfassungsgeschichte von einem „Bildungsraum Schweiz“ spricht (vgl. Criblez 2008). Aus ihm geht hervor, dass der Bund einschreiten muss, wenn sich die Kantone in landesweit wichtigen Fragen der Bildung nicht einigen können.¹ Zum ersten Male droht also der „Bildungsvogt aus Bern“ reale Gestalt anzunehmen; HarmoS ist der Versuch, dem vorzubeugen.

Gegen HarmoS ist eine deutliche Opposition entstanden, die über diesen Zusammenhang grosszügig hinwegsieht. Die Opposition artikuliert sich wieder einmal über Angst machende Plakate, die eine Verstaatlichung der Kindheit in Aussicht stellen und als Opfer weinende Kinder präsentieren. Die Botschaft schrumpft auf einen Punkt, die Vorverlegung des Schuleintrittsalters um zwei Jahre, und genauer, nicht die Vorverlegung selbst, denn dann müsste man auch gegen zweijährige Kindergärten sein, sondern das damit verbundene Obligatorium. Gegen Bildungsstandards erhebt sich wenn, dann nur eine akademische Opposition.

Die Partei mit den weinenden Kindern scheint hier keine Profilierungschance zu sehen. Das ist leicht erklärbar, denn gegen „Standards“ im Bildungsbereich hat niemand etwas und ein wenig klingt der Begriff ja auch so, als könnte man mit ihm den Kampf gegen die „Kuschelpädagogik“ aufnehmen. Die weinenden Kinder könnten dann erst recht wieder lachen, sind sie damit doch gleich doppelt geschützt, vor Verstaatlichung und vor Verweichlichung. Es spielt keine Rolle, dass „Kuschelpädagogik“ keine empirisch nachweisbare Grösse ist, sondern nur eine polemische Bezeichnung. Und es kann auch vernachlässigt werden, dass im europäischen Umfeld überall Vorschulen existieren, die von den Eltern wie selbstverständlich angenommen werden.

Kleine Kinder weinen dann, wenn sie sich streiten oder ungerecht behandelt fühlen, nicht, weil sie mit vier oder fünf Jahren einen anderen Lernort als den der Familie besuchen, es sei denn, man macht ihnen davor Angst. Auffällig ist, dass in solchen Kampagnen nie die Kinder gefragt werden, wie sie dazu stehen und welche Erfahrungen sie tatsächlich machen. In keiner Untersuchung haben Kinder auch je erwähnt, dass ihnen in der Schule die „Kuschelpädagogik“ begegnet ist, in welcher Gestalt auch immer. Kinder und Jugendliche

^{*)} Vortrag auf der Generalversammlung der Fachvereinigung für Berufsberatung am 7. November 2008 im BBZ Olten.

¹ „Kommt auf dem Koordinationsweg keine Harmonisierung des Schulwesens im Bereich des Schuleintrittsalters und der Schulpflicht, der Dauer und Ziele der Bildungsstufen und von deren Übergängen sowie der Anerkennung von Abschlüssen zustande, so erlässt der Bund die nötigen Vorschriften“ (Bundesverfassung Art. 64, 4).

reden so nicht, wenn sie Schulerfahrungen thematisieren, so dass die ganze aufgeregte Debatte am eigentlichen Adressaten vorbeiläuft.

Das gilt natürlich auch für Bildungsstandards. Der Begriff stammt aus der Expertensprache und ist mit politischen Erwartungen verknüpft, die sich nur sehr grob in Alltagssprache übersetzen lassen. Auch deswegen eignet sich das Konzept nicht für eine emotionsgeladene Kampagne. Man kann keine erschrockenen Kinder damit verbinden, keine besorgten Eltern und keine Grosseltern, die daran erinnern, dass früher die Schule ohne Bildungsstandards besser gewesen sei. Der Ausdruck „Standards“ erinnert irgendwie an die Industrienorm und verspricht eine technische Lösung, die weder Gefühle noch Rechte tangiert. „HarmoS“ wäre in dieser Hinsicht harmlos.

Im Folgenden werde ich zunächst vorstellen, was im HarmoS-Konkordat unter Bildungsstandards verstanden wird und welche politischen Absichten sich damit verbinden (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf ein wirkliches und nicht politisch konstruiertes Problem der Schule ein, nämlich die unterschiedliche Entwicklung des Leistungsstandes der Schülerinnen und Schüler (2). Und abschliessend frage ich, was getan werden kann, die Übergänge besser zu gestalten und welche Rolle dabei in Zukunft Leistungstests spielen werden. Sie sind die einzig wirkliche Innovation in dem was, „Bildungsstandards“ genannt wird (3).

1. *Bildungsstandards im HarmoS-Konkordat*

Das HarmoS-Projekt ist im Jahre 2003 lanciert worden, wie gesagt nicht ganz freiwillig; die Vernehmlassung erbrachte mit Ausnahme der Gestaltung der Sekundarstufe I eine grosse bis überwältigende Zustimmung, folgerichtig ist das Konkordat von der EDK am 14. Juni 2007 verabschiedet worden. Damals hielt sich die öffentliche Aufmerksamkeit durchaus in Grenzen, die Partei der weinenden Kinder hatte noch nicht die Oppositionsrolle eingenommen. Gleichwohl ist rückblickend schon erstaunlich, wie vergleichsweise gering die Resonanz auf das Konkordat war, wenn man vor Augen hat, wie stark der Eingriff in das bisherige System sein wird.

- Das griechische Wort *harmonia* lässt sich mit „Zusammenfügung“ oder „Ebenmass“ übersetzen.
- Die Pythagoreer verstanden bekanntlich die Harmonie der Welt als *schöne Proportion*, veranschaulicht in den Sphären von Mathematik und Musik.

In der realen Welt geht es etwas profaner zu. HarmoS wird nicht zu einer schönen Proportion führen und auch kein Ebenmass herstellen, die Konkurrenz zwischen den Kantonen bleibt bestehen, denn heute sind Schulen Standortfaktoren, die Vorteile im Wettbewerb darstellen, wenn sie gut sind. Harmonie wird also nicht eintreten, wohl aber kommt es zu einer Strukturangleichung, die nach den bisherigen Massstäben der Schweizer Schulgeschichte sehr weit geht.

Das neue Konkordat ersetzt das alte aus dem Jahre 1970. Um den Wandel der Bildungspolitik zu verstehen, lohnt sich ein Blick in das alte Konkordat, das seinerzeit vom Präsidenten der EDK, dem Zuger Erziehungsdirektor und späteren Bundesrat Hans

Hürlimann, sowie dem Generalsekretär Emil Egger unterschrieben wurde. Das Konkordat² unterscheidet fein zwischen „Verpflichtungen“ und „Empfehlungen“. Die Verpflichtungen beziehen sich auf die Angleichung der kantonalen Schulgesetze in vier Punkten:

- Festlegung des Schuleintrittsalters auf das vollendete 6. Altersjahr,
- Dauer der Schulpflicht,
- Dauer der ordentlichen Ausbildungszeit vom Schuleintritt bis zur Maturitätsprüfung
- sowie Beginn des Schuljahres zwischen Mitte August und Mitte Oktober.

Moritz Arnet (2000, S. 24ff.) hat beschrieben, welche Kämpfe diese bescheidenen Regelungen seinerzeit auslösten. Streitpunkt oder besser Zankapfel war der Beginn des Schuljahres. Wer erinnert sich noch daran, dass der Kanton Zürich dem Konkordat wohl beitrug, die Stimmbürgerschaft auch zustimmte, aber am 4. Juni 1972 dann einer Initiative der Gegner folgte, die am Schulbeginn im Frühjahr festhalten wollte. Der Kanton Bern hatte seinen Beitritt zum Konkordat von der Abstimmung über den Schuljahresbeginn abhängig gemacht, die ebenfalls zugunsten der Gegner entschieden wurde. Zwei Plenarversammlungen der EDK im Juni und November 1972 dienten der Beurteilung dieser nunmehr ziemlich verfahrenen Lage.

Aber die Bildungsschweiz brach nicht auseinander, für die Schuljahrsfrage wurden „pragmatische Übergangslösungen“ gefunden (ebd., S. 26) und eine Bundeslösung konnte weiterhin befürchtet werden. Das Konkordat von 1970 liess die Schulstruktur unangetastet und stellte auch keinen inhaltlichen Eingriff dar. Bei den Empfehlungen ging man weiter, aber das war kein Kunststück, weil die Verbindlichkeit offen blieb. Immerhin wollten die Konkordatskantone zuhänden aller Kantone Empfehlungen insbesondere für folgende Bereiche ausarbeiten:

- Rahmenlehrpläne,
 - gemeinsame Lehrmittel,
 - Sicherstellung des freien Übertritts zwischen gleichwertigen Schulen,
 - Übertritt in die gegliederten Oberstufen,
 - Anerkennung von Examensabschlüssen und Diplomen, die in gleichwertigen Ausbildungsgängen erworben wurden,
 - einheitliche Bezeichnung der gleichen Schulstufen und gleichen Schultypen,
 - gleichwertige Lehrerausbildung
- (Konkordat 1970)

Zur Ehrenrettung des alten Weges, möglichst *wenig* für verbindlich zu erklären, muss gesagt werden, dass die meisten dieser Punkte durch pragmatische Annäherung erreicht wurden. Die Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist tertialisiert worden, die Lehrmittel wurden regional angenähert, heute kooperieren sogar die Lehrmittelverlage, Übertritte und Anerkennungen sind freizügig geregelt, die Bezeichnungen für Stufen und Typen sind weitgehend harmonisiert.

Der neue Staatsvertrag geht wesentlich weiter und greift in die Struktur der Volksschule ein. Deutlich heisst es in der Zweckbestimmung:

² Grundlage des Konkordats waren Empfehlungen der EDK aus dem Jahre 1967.

- Die Vereinbarungskantone harmonisieren die obligatorische Schule im Blick auf „die Ziele des Unterrichts und die Schulstrukturen“.
- Ausserdem verpflichten sich die Kantone, „die Qualität und Durchlässigkeit des Schulsystems durch gemeinsame Steuerungsinstrumente (zu) entwickeln und (zu) sichern“ (Interkantonale Vereinbarung Art. 1).

Beide Bestimmungen wären 1970 nicht nur unmöglich, sondern auch undenkbar gewesen. Gemeinsame Ziele, die irgendwie verbindlich gewesen wären, gab es nicht, Schulstrukturen festzulegen, war Sache allein der Kantone, und „Qualitätssicherung“, heute in aller Munde, war ein unbekanntes Wort. Der erste amerikanische Aufsatz, der eine Systemsteuerung durch evidenzbasiertes Feedback vorschlug, erschien erst vier Jahre später (Levin 1974).

Hinter dem HarmoS-Projekt HarmoS steht eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zu dem, was neudeutsch „Outputsteuerung“ genannt wird. Mit diesem ziemlich sperrigen Wort verbindet sich ein simples Modell, das den *Eingang* und den *Ausgang* eines Prozesses beschreibt. Das Bildungssystem lässt sich mit diesem Modell so abbilden:

- Bislang lag der Augenmerk der Politik auf dem *Input*, also dem, was in das System eingegeben wurde, nämlich Lehrpläne, Lehrmittel, ausgebildete Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Ressourcen und gute Absichten.
- In Zukunft sollen die Resultate oder der *Output* eine zentrale Rolle spielen.
- Mit Resultaten sind vor allem die durch Unterricht hervorgebrachten *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler gemeint.
- Gemessen werden die Ergebnisse an *Standards*.

Das Modell ist zugegeben etwas schlicht, aber auf der anderen Seite auch enorm erfolgreich. Eine deutsche Expertise spricht sogar von einem „Paradigmenwechsel“ (Klieme 2003) in der Bildungspolitik. Das ist etwas sehr hoch gegriffen. Aber im internationalen Vergleich hat sich die Steuerung der Bildungssysteme tatsächlich seit etwa zwanzig Jahren sehr grundlegend verändert (Oelkers/Reusser 2008). Die EDK hat also keine Anomalie in die Welt gesetzt.

Es geht bei HarmoS nicht nur um Bildungsstandards. Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre nach unten verlängern wird. Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen. Die Primarschule umschliesst fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe. Der Kindergarten kann dabei mit der Schule de facto fusioniert werden, eigentlich hätte das gleich die Aufmerksamkeit erregen müssen. Das neue Volksschulgesetz im Kanton Zürich ist am 24. November 2002 im ersten Anlauf an genau dieser Frage gescheitert. Bildungsdirektor Ernst Buschor sprach von einem „schwarzen Tag für die Zürcher Jugend und deren Eltern“, weil die Ablehnung die Schulentwicklung insgesamt blockierte. Aber tatsächlich ging es vor allem um den Kindergarten und die Basisstufe, also die kleinen Kinder. Gegen die Vorlage stimmten vor allem die ländlichen Kantonsteile.

Die zweite Vorlage klammerte die Frage der Basisstufe aus, statt dessen wurde ein aufwändiger Schulversuch lanciert, der noch nicht abgeschlossen ist. Die „Basis- oder Eingangsstufe“ heisst in Zürich Grundstufe. Ohne Grundstufe wurde das Gesetz am 5. Juni 2005 mit 70 Prozent Ja-Stimmen angenommen. Was macht diesen Konflikt aus? Eine Anomalie ist die Eingangsstufe nicht. Verdächtig ist der frühe Zugriff der Schule, also die

Auflösung des Kindergartens in seiner bisherigen Form. Tatsächlich führt der Prozess von HarmoS zur Etablierung einer achtjährigen kantonalen Gesamtschule und zur Weiterführung der dreijährigen, gegliederten Sekundarstufe. Der Kindergarten wird integriert, das Kognitionsverbot wird aufgehoben, fortan lernen auch schon Fünfjährige in schulähnlichen Lernumgebungen.

Das ist nicht alles. Der organisatorischen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen, es soll einen Deutschschweizer Lehrplan geben, zudem Blockzeiten sowie Tagesstrukturen und eben landesweit verbindliche Standards. Der grösste Schritt ist die Basisstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist. Was heute in Lehrerkreisen primär diskutiert wird, die Einführung von Bildungsstandards, ist Teil eines grösseren und sehr ambitionierten Projekts der Systementwicklung. Angesichts der kantonalen Bildungshoheit ist das tatsächlich ein grosser Schritt, der alles übertrifft, was in der Vergangenheit an Abstimmung zwischen den Kantonen erreicht wurde.

Im Bericht zur Vernehmlassung zu HarmoS, der zu Beginn des Jahres 2006 vorlag, wird gesagt, dass mit den Bildungsstandards *nicht* das Ziel verfolgt werde, auf der Basis einer nationalen Vorstellung die Bildungsprozesse zu „vereinheitlichen“ (EDK 2006, S. 24). Vielmehr soll mit dem Instrument der Bildungsstandards versucht werden, die erwarteten Leistungsergebnisse so zu beschreiben, dass diese normative Beschreibung auf nationaler Ebene „verbindlichen Charakter“ annehmen kann (ebd.).

- Wie die Unterrichtsziele zu erreichen sind, wird nicht vorgegeben.
- Dasselbe gilt für die Aufteilung der Unterrichtszeit, den Einsatz der Ressourcen und alle weiteren Fragen der Schulorganisation.
- Hier bleibt die Zuständigkeit der Kantone, der Gemeinden und der einzelnen Schulen erhalten.
- Harmonisiert werden die *Leistungserwartungen*, nicht die Ausführungen. Insofern basieren manche Befürchtungen auf Unkenntnis.

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in bestimmten Fächern von allen Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht werden muss. Wer einen solchen Standard nicht erreicht, soll oder muss gezielt gefördert werden. Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also nicht um eine Nivellierung nach unten.

Die Standards werden auch einen Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittelproduktion haben. Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer, mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen. Die offiziellen Lehrmittel stützen sich in Zukunft auf Standard-kompatible Rahmenlehrpläne, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen. Erste Beispiele für neue Lehrmittel, die auf Kompetenzstufen beruhen, liegen inzwischen vor. Entgegen der Opposition, dieser Prozess ist nicht mehr umkehrbar, er kann nur noch an der Praxis scheitern.

Mit dem Konzept der Bildungsstandards sind drei grössere bildungspolitische Erwartungen verbunden:

- Die Kantone entwickeln Unterstützungs- und Differenzierungsmassnahmen für diejenigen Schülerinnen und Schüler, die die Basiskompetenzen *nicht* erreichen.
- Die Mindeststandards dienen *nicht* der schulischen Selektion. Durch standardisierte Tests im heutigen 2., 6. und 9. Schuljahr wird die Schülerbeurteilung verbessert.
- Die Wirksamkeit des schweizerischen Bildungssystems im Bereich der obligatorischen Schule wird am Erreichen der Standards gemessen, darauf bezieht sich das nationale Bildungsmonitoring (ebd., S. 25/26).

Das HarmoS-Konkordat ist verbunden mit einem Einstieg in die Testkultur, das muss deutlich gesagt werden. Regelmässige Leistungstests sind den Bildungssystemen im deutschen Sprachraum bislang fremd, aber sie werden in liberalen Systemen wie Schweden mit grossem Erfolg praktiziert. Unter curricularen „Standards“ sind Aufgaben zu verstehen, die den Leistungsstand bestimmter Fächer in einem Kernbereich testen und die für diesen Zweck fortlaufend geeicht werden müssen. Es handelt sich um die Fachbereiche

- Erstsprache
- Fremdsprachen
- Mathematik
- Naturwissenschaften.

Es wird also zunächst *Standard-Fächer* und *Nicht-Standard-Fächer* geben, weil der Aufwand zu gross wäre, für alle Fächer gleichzeitig Bildungsstandards zu entwickeln. Darin liegt eine gewisse Gefahr, die bei der weiteren Entwicklung im Auge behalten werden muss. Aus der Tatsache, dass mit bestimmten Fächern begonnen wird, darf nicht geschlossen werden, dass es fortan eine Zwei-Klassen-Schule geben wird, die aus „wichtigen“ Fächern besteht, nämlich solchen, die getestet werden und „unwichtigen“, wo das nicht der Fall ist. Das Konkordat lässt im Übrigen die Fächerfrage offen.

Standards sind keine neuen Erfindungen. Jede Schule verfügt über bestimmte Ressourcen und curriculare Standards sind einfach Lerninhalte, wie sie in Lehrmitteln und Lehrplänen vorhanden sind. Sie werden von fachdidaktischen Konsortien zusammen mit den Lehrkräften so präzisiert, dass sie getestet werden können. Das Neue an der Entwicklung ist also die Testreihe bestimmter Aufgaben sowie die nationale Harmonisierung, wobei auch gesagt werden muss, dass viele curriculare Gehalte bereits heute zwischen den Kantonen angenähert sind. Anders hätte zum Beispiel der PISA-Test gar nicht konstruiert werden können. Zur Bestimmung des Leistungsstandes sieht die interkantonale Vereinbarung auch vor, dass die Schülerinnen und Schüler Portfolios führen, in und mit denen sie ihre Lernfortschritte dokumentieren. Sie werden also nicht nur getestet (Interkantonale Vereinbarung Art. 9).

Generell gesagt: Bildungsstandards sind keine bürokratischen Festlegungen, sondern stellen verbindliche Leistungserwartungen dar, die für den gesamten Bildungsraum Schweiz gelten sollen (HARMOS 2004). Ohne solche Erwartungen liesse sich von „Outputsteuerung“ gar nicht reden. Sie verlangt externe Bezugsgrössen und gemeinsame Massstäbe, sonst könnte es die berühmte „Orientierung am Resultat“ nicht geben. Das Resultat muss mehr sein, als sich in Noten und Zeugnissen beschreiben lässt, anders kann es keinen Vergleich geben. Das alles ist ziemlich wenig strittig.

Manche Lehrkräfte wehren sich gegen Leistungstests, aber vor allem dann, wenn sie die Systeme nicht kennen. Die Vereinigungen der Lehrkräfte sind gegen den Einsatz von Tests zu Zwecken der schulischen Selektion, aber das wird von der EDK ausdrücklich ausgeschlossen. Der Deutschschweizer Lehrplan steht in der Kritik, weil er zu viel regeln und die Autonomie der Kantone beschränken könnte. Aber es liegt noch nicht einmal eine Entwurfsfassung vor. Den Ausdruck „Standardisierung“ hören die Lehrkräfte nicht gerne, weil er sie an die Industrienorm erinnert, doch kein Unterricht lässt sich mit einem Fließband vergleichen. Das zeigt nicht zuletzt die Lernstandsforschung. Einige ihrer Ergebnisse diskutiere ich in einem zweiten Schritt.

2. *Unterricht und Lernstand*

Outputmessungen unterstellen einen potentiellen Lernzuwachs zwischen zwei Zeitpunkten. Politisch wird oft angenommen, dass eine Schule umso besser sei, je steiler und kontinuierlicher der Zuwachs beschaffen ist. Aber: Die Schulorganisation ist konsekutiv, das Lernen jedoch nicht oder nicht in gleicher Weise. Lernen durch Unterricht führt zu keinem Kompetenzzuwachs linear zur eingesetzten Lernzeit. Und ob sie konstant bleiben, sinken oder steigen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben immer verschiedene Ursachen. Unterricht ist im Blick auf die Schulfächer eine wichtige Einflussgrösse, aber nicht die einzige. Das zeigen neuere Studien in aller Deutlichkeit.

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schüler während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten. Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008).

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.
- Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass ein Hammer auf einem Bild ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für andere Bilder können nicht abgerufen werden.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie nicht als schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion

dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Lücke zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich Erfolg hat, ist nicht untersucht worden. Die Schüler gewinnen dadurch nichts, weil sie nach einem Jahr Kleinklasse mit dem ersten Schuljahr beginnen, bzw. nach zwei Jahren Kleinklasse in die zweite und nicht in die dritte Klasse versetzt werden.

- Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat.
- Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand, Unterschiede können ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet.
- Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat.

Die Testleistungen bei Beginn der Schule erlaubten nur begrenzt Vorhersagen für die Leistungen, die drei Jahre später erzielt wurden. Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule kein Schicksal.

Allerdings gibt es deutlich auch Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der oft benutzte Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die ein anderer Slogan zur Verfügung steht, nämlich „Fördern und Fordern“. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie hälftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

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

- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.
- Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen.
- Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit.

Die Studien verweisen auch darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was auch damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

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

In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. 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 Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

Die Schulstruktur ist auf dieses Problem der Zieldifferenzierung bislang kaum eingestellt. Im Kanton Zürich gibt es auf der Stufe der Sekundarschule fünf verschiedene Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler zuzuweisen. Die Oberstufe der Volksschule kennt drei verschiedene Niveaus, in die die Schüler bei Beginn der siebten Klasse eingeteilt werden. Diese Niveaus sind entstanden aus den früheren Typen der Sekundar-, Real- und Oberschule. Die Gemeinden können zwischen diesem Modell und dem der gegliederten Sekundarstufe wählen.³ Hinzu kommen noch Kleinklassen und das Untergymnasium. Wenn man die Sonderschulen dazu rechnet, sind es sogar sechs Varianten. Das ist einmalig in der Schweiz, wie ich in Schaffhausen wohl sagen darf.

Nur ein Viertel aller Sekundarschülerinnen und -schüler besucht im Kanton Zürich eine Schule nach dem Modell der gegliederten Sekundarschule. Die Chance, das zugewiesene Niveau je nach Leistung wechseln zu können, ist hier weitaus grösser als in der dreiteiligen Sekundarschule, ein Ergebnis, das auch aus Deutschland oder Österreich bekannt ist. Faktisch werden in der dreiteiligen Sekundarschule die Schülerinnen und Schüler festen Typen zugewiesen, die sie mit hoher Wahrscheinlichkeit nicht wieder verlassen. Die Zahlen zu den Umstufungen im Kanton Zürich zwischen 1990 und 2004 ergeben ein klares Bild:

- In der dreiteiligen Sekundarschule wurden vom 7. bis zum 9. Schuljahr durchschnittlich 12% aller Schülerinnen und Schüler umgestuft,
- in der gegliederten Sekundarschule waren dies 42%.
- Eine Umstufung in den Stammklassen ist mit 7% wesentlich seltener als eine Umstufung in den Niveaugruppen mit 35%
(Bericht und Antrag des Regierungsrates vom 20. Juli 2005, S. 7).

³ In der gegliederten Sekundarschule werden die Schülerinnen und Schüler auf zwei Stammklassen verteilt, deren Anspruchsniveau unterschiedlich ist. Unterschieden werden Stammklassen mit grundlegendem Niveau (G) und Stammklassen mit erweiterten Anforderungen (E). In zwei Fächern wird der Unterricht in drei Leistungsniveaus erteilt, wobei zwischen Mathematik, Deutsch, Französisch und Englisch gewählt werden kann. Hier wird unterschieden zwischen einem Niveau mit grundlegenden (g), mit mittleren (m) und mit erweiterten (e) Anforderungen.

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 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 letztlich immer nur als Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

- Die heutigen Klassengrößen, das Stundendeputat oder der Korrekturaufwand sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von individueller Förderung zunächst einmal begrenzen.
- Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich.
- Das Fördern findet seine Grenze schnell an den täglichen Belastungen, wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren.

An sich lohnende Vorhaben, die zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer integrativen Förderkultur keine Ressourcen, Orte und Verfahren gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder schlimmer als „nicht machbar“.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. 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 bestimmen bekanntlich nicht den Unterricht. Hier jedoch, im Klassenzimmer, konkretisiert sich jede Leistungsforderung. Man kann auch nicht zur einen Hälfte „fördern“ und zur anderen „fordern“. Die Formel ist ein politischer Kompromiss und soll nur anzeigen, dass beide Standpunkte, der „konservative“ des Forderns und der „fortschrittliche“ des Förderns verträglich sind.

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen:

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

Eine weitere Frage geht dahin, ob diese Entwicklung von Bildungsstandards unterstützt wird, die ja als konkrete Zielgrösse und verbindliche Leistungserwartung kommuniziert werden. „Verbindlich“ kann allerdings nicht im Sinne einer Industrienorm verstanden werden. Unterricht ist keine Fließbandarbeit und der Zeittakt der Schule ist keine Gewähr für eine effiziente Nutzung der Ressourcen. Am Ende der Schule steht auch kein

„Produkt“, schon gar nicht ein irgendwie gleiches, sondern Schülerinnen und Schüler, die im Erfolgsfalle gelernt haben, anspruchsvoll und selbständig zu arbeiten. Die heutige betriebswirtschaftliche Sprache der Bildungsreform darf nicht als Machbarkeitsillusion verstanden werden. Umso wichtiger ist dann die Frage, was die Bildungsstandards und Tests zum Problem der schulischen Integration beitragen können.

Ein weiteres ungelöstes 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, und zwar unabhängig davon, ob die Sonderbeschulung integrativ erfolgt oder nicht und wer genau dazu gehört. Wie man ADS-Kinder oder aggressive Jugendliche auf Bildungsstandards und Leistungstests einstellen soll, ohne das Problem Ritalin zu überlassen und den Unterricht auf Teaching-to-the-Test umzustellen, wäre eine gute Frage an die HarMoS-Macher.

Wie immer: Standards sind verbunden mit Leistungstests. Die Tests sind die eigentliche Innovation, denn curriculare Standards gab es natürlich immer schon, nur nicht in der elaborierten Form von Kompetenzmodellen. Dabei ist entscheidend, wie die Lehrkräfte mit den Tests umgehen, ob sie die Daten für den Unterricht nutzen und tatsächlich auch zur Förderung einsetzen. Auch für die Übergänge müssen neue Lösungen gefunden werden, und es fragt sich, was Tests dazu beitragen können. Schliesslich stellt sich auch das Problem, wie integratives Fördern organisiert werden soll, wenn Unterricht allein dazu nicht ausreicht. Das wird mich abschliessend beschäftigen.

3. *Fördern und das Problem der Übergänge*

Guter Unterricht nutzt den Schülern, der Schule und den Lehrkräften. Ihre Berufszufriedenheit steigt mit dem Erfolg im Kerngeschäft. Unterricht ist aber nicht einfach ihre persönliche Angelegenheit - er lässt sich evaluieren. Kriterien für guten Unterricht gelten für den Input, der Output muss gesondert erhoben werden, mit Noten, Tests und Evaluationen. Erst dann kann wirklich von „Qualität“ gesprochen werden, und erst dann ist guter Unterricht das Markenzeichen der Schule. Die Güte des Unterrichts kann nicht lediglich auf Selbstbeschreibungen oder gutnachbarlichen Beobachtungen basieren, sondern verlangt auch externe Daten. In Zukunft werden das Daten aus Leistungstests und Schulevaluationen sein. Zur Unterrichtsqualität gehört dann auch, dass die Lehrkräfte wissen, wie sie produktiv mit den Daten umgehen können.

Ein Schweizer Projekt heisst „Check Five“ (Tresch 2007). So wird ein vergleichender Leistungstest im Kanton Aargau genannt, der im fünften Schuljahr der Primarschule durchgeführt wurde. Das Projekt ist vom Grossen Rat des Kantons in Auftrag gegeben worden und hat den Zweck, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich die Ergebnisse von Evaluationsstudien an die Lehrkräfte rückvermitteln lassen. Wenn schulische Leistungstests auch einen praktischen und nicht bloss einen politischen oder wissenschaftlichen Wert haben sollen, dann ist die Frage unausweichlich, was die Lehrkräfte mit solchen Daten anfangen können. „Check Five“ ist darauf eine mögliche Antwort.

Der Test betraf vier Dimensionen, nämlich

- Mathematik,
- Deutsch,

- kooperatives Problemlösen
- und selbst reguliertes Lernen.

Die Lehrkräfte wurden vor Durchführung des Tests befragt, mit welchen Einstellungen und Erwartungen sie an das Projekt herangehen, für das sie sich freiwillig gemeldet haben.

Jede einzelne Lehrkraft erhielt zwei Monate nach dem Test eine Rückmeldung, die zeigt, wie ihre Klasse im Vergleich zum Gesamtergebnis abgeschnitten hat. Die Ergebnisse mussten mit den Schülern in einer frei gewählten Form kommuniziert werden. Dabei konnten die Lehrkräfte auch die Eltern einbeziehen. Nach der Rückmeldung der Ergebnisse erfolgten noch zwei weitere Befragungen, die die Umsetzung erhoben.

Sie hatten vier hauptsächliche Ziele:

- Wie gehen die Lehrkräfte mit den Daten ihrer Klasse um, zumal dann, wenn sie nicht gut sind?
- Wie analysieren sie die Ursachen?
- Wie reflektieren sie die Qualität ihres Unterrichts im Lichte der Daten?
- Und welche Massnahmen ergreifen sie zur Verbesserung der Qualität?

Das Projekt ist inzwischen abgeschlossen und die Ergebnisse liegen vor. Zentral sind wiederum die Leistungsunterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern, aber auch zwischen den einzelnen Klassen.

- Ein Teil der Schüler konnte nahezu alle Mathematikaufgaben richtig lösen, ein anderer Teil löste nur zwischen 10 und 20 Prozent der Aufgaben richtig.
- Zwischen den Klassen waren die Unterschiede am grössten in den Bereichen Grammatik und Arithmetik, also klar strukturierten Lernfeldern, die offenbar höchst verschieden unterrichtet werden.
- Weitaus geringer waren die Unterschiede im Textverständnis, auch weil das nicht nur im Deutschunterricht abverlangt wird.
- Die Unterschiede lassen sich nicht mit der sozialen Herkunft erklären,⁴ sondern sind hausgemacht.

Die Lehrkräfte sind umso mehr aufgefordert zu reagieren. Die Studie zeigt, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte geben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen. Hunderte von Massnahmen zur Verbesserung des Unterrichts wurden vorgelegt, von denen mehr als die Hälfte im Berichtszeitraum auch umgesetzt wurden. 131 der 140 Lehrpersonen würden ein zweites Mal an einem solchen Test teilnehmen. Die Akzeptanz von Leistungstests steigt mit der positiven Erfahrung der Verwendbarkeit der Resultate.

Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht (Tresch/Moser 2005). Sie nutzen die Resultate, unterstützt durch eine Handreichung der zuständigen Behörde mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005). Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Eltern und den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird. Objektivierte, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind so keine

⁴ Die Segregation der Schülerpopulation nach bildungsrelevanten Merkmalen im Kanton Aarau ist weit geringer als etwa im Kanton Zürich (Tresch/Moser 2005, S. 68).

Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte erreichen. Sie erwiesen sich als ausgesprochen erfindungsreich im Umgang mit diesen neuen Instrumenten.

Einige Daten liegen auch über den Test „Stellwerk“ vor. In einem Stellwerk werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen.

- Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden.
- Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernen nur wenig verändert.
- 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).

Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Berufslehren gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk“. Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. Das entscheidende Schnittstellenproblem im Schweizerischen Bildungssystem ist der Übergang in den Lehrstellenmarkt. Zwar ist die Jugendarbeitslosigkeit in der Schweiz so gering wie nirgendwo in Europa, aber rund zwanzig Prozent Schulabgänger müssen oder wollen eine Übergangslösung nutzen, meistens ein zehntes Schuljahr, und nur etwa 30 Prozent der Jugendlichen absolvieren eine vierjährige Berufslehre. Die Zahl derer, die eine Berufslehre aufnehmen, liegt seit 1990 nahezu ohne Schwankungen bei 80 Prozent. Die Zahl der Ausbildungen in Vollschohlen ohne Betrieb steigt im gleichen Zeitraum nicht an.⁵

Zur Bearbeitung des Schnittstellenproblems wird im Kanton Zürich das neunte Schuljahr verändert.

- Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das vor Ort in den Schulen festgelegt wird.
- Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen aufgrund ihrer Stärken und Schwächen auch individuelle Ziele.
- Verbindlich sind drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine grössere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das in den Gymnasien der Fall ist.
- In den Projekten lernen die Schüler auch, wie man die im Projekt erstellten Produkte dokumentiert und präsentiert. Das ist eine konkrete Förderung am richtigen Ort.

Allerdings ist es keine Massnahme gegen Aussonderung. Davon betroffen sind vor allem Kinder und Jugendliche mit „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Lernstörungen“, also definitionsabhängigen Handicaps, die leicht ausgedehnt werden können, weil die Kriterien

⁵ Angaben nach Bundesamt für Statistik.

schwammig sind. Wie schnell das Etikett greift, ist nie untersucht worden, aber einen langsamen und gestuften Prozess darf man sich vermutlich nicht vorstellen. Im Mittelpunkt der Diskussion um integrative Förderung steht die Frage, wie diesem Trend zur Auslagerung von Problemfällen entgegengewirkt werden kann, was dabei an Einstellungen geändert werden muss und welche strukturellen Probleme sich damit verbinden.

Grundsätzlich erscheint es angemessener, auf innere Flexibilisierung zu setzen und Aussonderungen wann immer möglich zu vermeiden. Ein Timeout bei schwierigen Jugendlichen ist fast immer besser als ein Schulverweis. Entscheidend für eine Kultur des integrativen Förderns ist aber, ob dafür überhaupt Ressourcen und geeignete Verfahren zur Verfügung stehen. Sonst „fördert“ man nur in der pädagogischen Theorie, und die kann das bekanntlich immer. Berührt vom heutigen Postulat der „integrativen Förderung“ ist schliesslich auch die Schulstruktur, die darauf eingestellt sein muss und sich nicht als der grösste Widersacher des Postulats erweisen darf. In der Schweiz gibt es keine Gesamtschule, wohl aber eine zunehmend flexibilisierte Schulorganisation.

Ein Modell hat die Stadt Luzern entwickelt. Hier sollen bis 2011 die noch bestehenden Kleinklassen abgeschafft werden, nachdem kleine und mittlere Gemeinden des Kantons in den letzten Jahren längst eine integrative Förderung realisiert haben. Die Stadt holt also nach, notabene, was das Land vorgemacht hat. Das kantonale Konzept für die Sonderschulung von 2008 versteht die integrative Sonderschulung als Teil der Regelschule; wenn es Spezialklassen gibt, dann soweit möglich nicht in eigenen Schulen (Dienststelle 2008). In Skandinavien ist das ähnlich, was nicht heisst, auf jegliche Form von Sonderbeschulung verzichten zu können. Aber die Schwelle der Aussonderung wird angehoben.

Die Stadt Luzern definiert „integrativen Unterricht“ wie folgt:

Ein solcher Unterricht „ist auf die Heterogenität der Lernenden ausgerichtet. In den Förderangeboten werden die schulischen Anforderungen auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden abgestimmt. Eine flexible Lernorganisation bietet die eigentliche Grundlage für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen“ (Stadt Luzern 2008, S. 10).

Die Hauptverantwortung liegt nach wie vor bei den Klassenlehrpersonen. Aber es sollen häufiger als bislang erweiterte Lernformen zur Anwendung kommen und die innere Differenzierung wird deutlich anspruchsvoller. Das geht nur gemeinsam. Die Basisidee ist die Zusammenlegung aller Kräfte, die auch heute schon zur Förderung eingesetzt werden.

Allgemein heisst es dazu: Der gemeinsame Auftrag für die Klassenlehrpersonen, die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie aller andern, die an Massnahmen zur Förderung und Integration beteiligt sind, besteht darin, „geeignete Unterrichtsformen zu entwickeln, um auf die besonderen Lernbedürfnisse der einzelnen Lernenden eingehen zu können.“ Dazu wird auch hier der Lernstoff „auf verschiedenen Niveaus aufgearbeitet“, also nicht mit gleichen Zielen und Anforderungen für alle in allen Fächern. Ein, wie es heisst, „qualitativ hochstehender integrativer Unterricht“ soll nicht zuletzt „präventiv“ wirken und insbesondere Schülerinnen und Schüler, „die zu Lernschwierigkeiten neigen“, unterstützen (ebd.). Es geht vor allem um diese Gruppe.

Zum Vergleich: Auch im Zürcher Volksschulgesetz gibt es „integrative Förderung“, die gefasst wird als „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Förder- und Regellehrpersonen“. Daneben gibt es als weitere sonderpädagogische Massnahmen spezielle

Formen der Therapie, Aufnahmeunterricht für Fremdsprachige, die noch kein Deutsch können, dann besondere Klassen ausserhalb der Regelklassen sowie die Sonderschulung. Bei den „besonderen Klassen“ sind zulässig Einschulungsklassen, Aufnahmeklassen für Fremdsprachige, für die der Aufnahmeunterricht nicht ausreicht, sowie Kleinklassen für Schülerinnen und Schüler „mit besonders hohem Förderbedarf“ (Volksschulgesetz §34). Das Gesetz sagt nicht, dass alle diese Formen angeboten werden *müssen*.

Im Model der Stadt gibt es künftig eine Einrichtung, die „Förderteam“ genannt wird und genauer beschreibt, wie konkret die Organisation des Förderns aussehen soll. Der Titel ist Programm.

- In Zukunft wird es je ein „Förderteam“ für die ersten drei und für die letzten drei Primarschulklassen geben.
- Die Förderteams werden aus den schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gebildet.
- Ihre Arbeit wird gezielt unterstützt von der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie, Diensten wie Logopädie oder Psychomotorik sowie allen sonstigen Beratungsstellen (Stadt Luzern 2008, S. 31).
- Deren Fokus liegt fortan auf Fördern und Integration, nicht lediglich auf Einzelfallbehandlung.

Die beiden Förderteams sind jahrgangsübergreifend angelegt. Die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wechseln mit den Klassen in den nächsthöheren Jahrgang. Dadurch wird eine hohe Kontinuität in der Betreuung erreicht und ein ständiger Wechsel der Betreuungspersonen verhindert. Die Betreuung selbst kennt Einzelförderung ebenso wie Lernarbeit in besonderen Trainingsgruppen in eigens dafür eingerichteten Räumen.

- Die Räume werden „Förderinseln“ genannt und setzen eine eigene „integrative Lernumgebung“ voraus (ebd.).
- Allein das zeigt, wie Fördern als gemeinsame Aufgabe der Schule sichtbar gemacht werden kann, ohne mit einem Makel besetzt zu sein.
- Schwierigkeiten beim Lernen kann jeder haben und jeder sollte in der Lage sein, sich das Know-how zu holen, das zur Überwindung der Schwierigkeit beiträgt.

„Fördern“ ist so einfach nicht das Pendant zu „Fordern“, auch nicht ein anderes Wort für „Therapie“ oder die euphemistische Umschreibung für profanes „Sitzenbleiben“, sondern ein Bündel von gezielten Massnahmen für die bessere Individualisierung des Lernens an einem sichtbaren Ort. Wer besondere Probleme hat, holt sich Lösungswissen, für sich und seinen eigenen Lernfortschritt im Blick auf das, was als Ziel angenommen wird. Die Niveaus können je nach Leistung wechseln und jeder kann Ziele erreichen, erst dann bleibt niemand zurück.⁶

Schnittstellenprobleme werden sich kaum anders bearbeiten lassen als mit flexiblen Zielvorgaben, die nicht einen starren Lehrplan für alle vorschreiben, bei dem nur die Besten gewinnen können und so nur das Matthäus-Prinzip greift. Der Satz, „wer hat, dem wird

⁶ In Zürich wird zu diskutieren sein, ob es für Schülerinnen und Schüler „mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“ in Zukunft individuelle Lernziele geben wird, die benotet werden. Die Note gibt Auskunft, in welchem Mass die individuell angepassten Lernziele erreicht wurden.

gegeben“, trifft vielleicht auf den Glauben zu, aber nicht auf die Volksschule. Sie muss mit steigender Vielfalt umgehen und hat nicht eine Lösung für alle. Der Massstab ist die Vorbereitung auf das Leben und das verändert gerade die Schule.

Literatur

Arnet, M.: Das Schulkonkordat vom 29. Oktober 1970. Entstehung, Geschichte, Kommentar. Bern: EDK 2000.

Bericht und Antrag des Regierungsrates des Kantons Zürich an den Kantonsrat zum Postulat KR-Nr. 54/2003 betreffend Bericht zur Situationsanalyse der Sekundarstufe I vom 20. Juni 2005.

Criblez, L. (Hrsg.): Bildungsraum Schweiz. Historische Entwicklung und aktuelle Herausforderung, Bern/Stuttgart: Haupt-Verlag 2008.

Department Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau (BKS) (Hrsg.): Leistungen messen und beurteilen. Handreichungen zum Umgang mit Ergebnissen von Leistungstests. Aarau: BKS 2005.

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

EDK: Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive. Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren. 1997.

EDK: Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule. HarmoS-Konkordat. Bericht zur Vernehmlassung. Bern: EDK 2006.

HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.

Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule vom 14. Juni 2007.

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

Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: 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 2007.

Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise.

Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF 2003.

Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970.

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

Levin, H. M.: A Conceptual Framework for Accountability in Education. In: School Review Vol. 82, No. 3 (May 1974), S. 363-391.

Maradan, O./Mangold, M.: Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. In: ph/akzenteHeft 2 (2005), S. 3-7.

Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.

Moser, U./Keller, F./ Tresch, S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen“. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2008.
- Stadt Luzern Volksschule Integration 2011. Grobkonzept und Modell: Integrative Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Bericht der Projektgruppe mit Antrag an die Schulpflege. Luzern o.J. (2008).
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnisrückmeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.
- Tresch, S./Moser U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2005.