

Jürgen Oelkers

*Ohne Bildung keine Chance:  
Globalisierung als Herausforderung an unser Bildungssystem<sup>\*)</sup>*

\*)

Der Erfolg eines Bildungssystems wird heute oft mit einem Slogan in Verbindung gebracht, den die amerikanische Bildungsadministration in die Welt gesetzt hat. Der Slogan lautet: *No Child Left Behind* und wird inzwischen auch in der deutschen Diskussion gebraucht, entgegen der Einsicht, dass immer Kinder zurückbleiben und nie ein gleicher Leistungsstand erreicht wird (Meier/Woods 2004). Der Slogan klingt wie eine positive Herausforderung und zudem menschenfreundlich, aber er ist unter Umständen entstanden, die gerade abgewählt wurden, nämlich die neo-liberale Bildungspolitik der Republikaner. Der Kontext des Slogans ist also nicht naiv zu verstehen, es ging nicht um Philanthropie, sondern um die Veränderung des Bildungssystems.

*No Child Left Behind* heisst ein Bundesgesetz, das der nicht mehr lange amtierende Präsident Bush am 8. Januar 2002 unterschrieben hat. Das Gesetz sieht vor, dass zum ersten Male bei der Verteilung der beträchtlichen Bundesmittel<sup>1</sup> Qualitätskriterien wie Daten aus Leistungstests oder Ergebnisse von Schulevaluationen zu beachten sind und nicht lediglich wie bisher formale Vorgaben wie die Grösse oder die Zusammensetzung einer Schule erfüllt werden müssen. An sich ist Schulpolitik in den Vereinigten Staaten keine Sache des Bundes, sondern der Länder. Die politische Grundeinheit ist der lokale Schuldistrikt, der selbst Steuern erheben kann. Weil das Steueraufkommen hochgradig verschieden ist, sind seit den sechziger Jahren die Bundesmittel sukzessive erhöht worden, die mit dem neuen Gesetz aber nicht mehr ausgleichend eingesetzt werden, sondern als Anreiz dienen sollen.

Auf diesem Wege wurde Wettbewerb um Bundesmittel frei gesetzt. Die Daten der einzelnen Schulen sind in so genannten Report Cards öffentlich zugänglich und je besser die Daten einer Schule sind, desto mehr Mittel erhält sie. Schlechte Schulen bekommen eine Bewährungsfrist, aber wenn sie sich nicht innerhalb weniger Jahre sichtbar verbessern, werden sie geschlossen. Das Ziel des Gesetzes ist, dass jedes Kind eine gute Schule besuchen kann. Nur dafür sollen Mittel eingesetzt werden, auf eine gestreute und unkontrollierte Förderung nach dem Prinzip der Giesskanne soll verzichtet werden. Die Politik folgt einer scheinbar überzeugenden Idee: Wenn die Schulen nicht zurückbleiben, dann bleiben auch die Kinder nicht zurück.

Aber wenn schlechte Schulen geschlossen werden, bedeutet das nicht, dass bessere entstehen. Weder der Ort ändert sich noch die soziale Lage, die Schülerinnen und Schüler können schon wegen der Transportwege nicht einfach in andere Schulen überwiesen werden

---

\*) Vortrag anlässlich der Akademietage am 10. November 2008 im Kronzentrum Bietigheim-Bissingen.

<sup>1</sup> Mehr als 200 Milliarden Dollar seit 1965, dem Jahr der Einführung des Elementary und Secondary Education Act. Mit dem die Vergabe der Bundesmittel geregelt wurde.

und selbst wenn aufnehmende Schulen zur Verfügung stünden, würden sie sich gegen die neue Klientel aus schlechten Schulen zur Wehr setzen. Eine Steuerung allein durch den Output sowie mit einem Verfahren, das in vielen amerikanischen Bundesstaaten schlicht Zuckerbrot und Peitsche vorsieht, unterschätzt das eigene Problem, nämlich wie gute Schulen entstehen und was ihre Qualität ausmacht. Tests messen den Leistungsstand zu einem bestimmten Zeitpunkt, sie sagen nichts aus über das Zustandekommen der Leistung. Wenn also in bestimmten amerikanischen Grossstädten die Löhne der Lehrkräfte mit Boni versehen werden, die sich aus den Testergebnissen ableiten, dann wird eine unkontrollierbare Belohnung eingeführt, die den Lehrkräften zuschreibt, was ganz andere Ursachen haben kann.

Wie bei den Bankern kommt dieses System sofort an Grenzen, wenn ein Malus ins Spiel gebracht wird, also Lohnabzug bei Testversagen. Ich erwähne das, weil die ökonomische Steuerung der Bildungssysteme Teil der Globalisierung ist. Die beiden Hauptakteure, die OECD und die Weltbank, setzen auf das, was die Ökonomen „Incentives“ nennen, also gezielte Kauf- und Investitionsanreize, die für Verhaltensänderungen sorgen sollen. Der Sitz der Weltbank ist in Washington, von dort aus ist es nicht weit bis zum Weissen Haus, wo das Gesetz *No Child Left Behind* unterzeichnet wurde. Doch danach sind weiterhin Kinder zurückgeblieben, die Leistungen haben sich nicht sichtbar verbessert und der neue Präsident wird erneut eine Bildungskampagne starten, ob mit mehr Erfolg, bleibt abzuwarten.

Das Beispiel zeigt zweierlei, in einem globalisierten Umfeld bestehen weiterhin nationale Schulsysteme, die lokal operieren, und jedes System muss sich selbst entwickeln, ohne die Erfolge Anderer kopieren zu können. Das gilt auch für die finnische Gesamtschule. Und wäre Schulentwicklung einfach durch „Incentives“ möglich, hätten die Vereinigten Staaten, die weltweit am meisten Geld für Bildung ausgeben, längst ein erfolgreiches System haben müssen. Stattdessen kommt es zu immer neuen Kampagnen mit wechselnden Politikstrategien, die eines gemeinsam haben, sie sind weitgehend erfolglos. Die Grösse des Problems wird unterschätzt, aus politischer Rhetorik entsteht keine neue Praxis und das Bildungssystem verfügt über sehr bewährte Kräfte der Beharrung, die in Deutschland mit dem schönen Ausdruck „Besitzstandswahrung“ bezeichnet werden.

Im Folgenden werde ich nicht über Globalisierung im Sinne einer ökonomischen Bildungssteuerung sprechen. Mit dem Thema des Vortrages ist die Fragestellung verbunden, was Bildung mit Chancen zu tun hat. Mit diesem Problem werde ich beginnen (1). In einem zweiten Teil gehe ich darauf ein, dass und warum immer Kinder „zurück bleiben.“ Gemeint ist der Lern- und Leistungsstand, der in keiner Klasse gleich ist (2). Abschliessend diskutiere ich einige Massnahmen, die der Förderung dienen und mit denen Tendenzen zur Auslagerung oder zum Schulabbruch entgegen gewirkt werden können. Meine Daten und Beispiele stammen sämtlich aus Schweiz (3).

### *1. Die Frage der Chancengleichheit*

Es gibt keine Schule, die wirklich für alle „gleich“ wäre, was primär mit der Verschiedenheit der Kinder zu tun hat. Auch skandinavische Gesamtschulen haben immer Spezialklassen oder Lernorte für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die Frage ist, ob sich damit Nachteile verbinden und wenn ja, welche. Die öffentliche Schule und die von ihr vermittelte allgemeine Bildung stehen unter dem Gebot der Chancengleichheit, es kann unter diesem Gebot nicht hingenommen werden, dass Kinder zu ihrem Nachteil verschult werden.

Die heutige Diskussion der schulischen Integration hat wesentlich mit diesem Postulat zu tun. Aber was genau heisst „Chancengleichheit?“ Und ist Gleichheit nicht das Ziel des Sozialismus?

Die sozialistische Idee einer Chancenverteilung durch staatliche Bildungspolitik ist in den fünfziger Jahren in der englischen Labour Party entwickelt worden. Ihr schärfster Kritiker war Friedrich von Hayek, der Begründer des Neo-Liberalismus. Seine Schrift *Die Verfassung der Freiheit* aus dem Jahre 1971 formuliert zentrale Einwände gegen den wie Hayek sagte „Bildungssozialismus.“

- Die Politik der Chancengleichheit erhöht massiv den bürokratischen Aufwand und ist zugleich illusionär, weil kein Bildungssystem imstande ist, Chancen nach Begabung und Leistungen „gerecht“ zu verteilen.
- Der Staat muss Chancen zuweisen und so Freiheiten bescheiden, das Ergebnis ist aber nicht mehr Gerechtigkeit für alle, sondern nur eine andere Verteilung mit neuen Benachteiligungen.
- Es gibt nie gleiche Chancen für alle, weil die Talente ebenso verschieden sind wie die Ressourcen der Bildung (Hayek 1971).

Chancengleichheit wäre so kein Problem der gerechten Zuteilung, sondern der Nutzung, und die ist niemals „gleich.“ Hinter der Kritik von Hayek steht die Ablehnung von jeglicher Form der Planwirtschaft. Was heute im deutschen Sprachraum „Neo-Liberalismus“ genannt wird, entstand in den dreissiger Jahren in Auseinandersetzung mit sowjetischen Ökonomen und westlichen Staatsinterventionisten. Das Gegenmodell ist der sich selbst regulierende Markt. Dieses Modell ist auf alle gesellschaftlichen Bereiche anwendbar. Milton Friedman (1982) hat im Anschluss an Hayek die Theorie eines Bildungsmarktes entwickelt, der weitgehend frei von staatlicher Reglementierung ist und so auch keine Regulierung der Chancen kennt. Es geht damit auch nicht um Integration, sondern um die Freiheit der Wahl beim Kauf eines Produkts.

Die staatlich garantierte Grundversorgung mit allgemeiner Bildung stammt aus dem 19. Jahrhundert. Sie löste eine historisch gewachsene Bildungsorganisation ab, die in vielen Ländern einen starken Marktcharakter hatte. Um 1850 bestimmten die Kirchen und private Anbieter das Angebot, eine staatlich organisierte Volksschule war erst in den Anfängen erkennbar. Die privaten Anbieter wurden aber allmählich und überall an den Rand gedrängt, wo sie in der Schweiz bis heute sind. Mit Friedmans Idee des sich selbst regulierenden Bildungsmarktes würde die Schule wieder im 19. Jahrhundert landen, und die Lektion der Geschichte wäre vergessen. Eine radikale Entstaatlichung und so die Einführung von Bildungsunternehmen fordert aber selbst die OECD nicht.

Die Kritik am politischen Konzept der „Chancengleichheit“ trägt nicht nur neo-liberale Züge. Der amerikanische Bildungssoziologe James Coleman (1975) hat wenige Jahre später und ganz unabhängig von ihm einen ähnlichen Schluss gezogen wie Hayek.

- Der Ausdruck „equal educational opportunities,“ so Coleman, sei nicht brauchbar, weil weder die Ressourcen für den Input der schulischen Bildung noch die Ergebnisse je „gleich“ sein könnten.
- Worum es nur gehen könne, sei die Reduktion der *Ungleichheiten*, nicht das Streben nach Gleichheit.

Die Handicaps bestimmter Gruppen von Schülern können bearbeitet und wenn möglich auch beseitigt werden, „Gleichheit“ dagegen ist kein Ziel der Bildung, das erreichbar wäre. Historische Fallstudien gerade aus den Vereinigten Staaten zeigen, dass das Streben nach dem Ideal der Chancengleichheit und die politische Praxis der Verschulung tatsächlich immer zwei verschiedenen Welten waren (Nelson 2005).

Colemans Formel der „reduction in *inequality*“ (ebd., S. 29; Hervorhebung J.O.) war folgenreich.<sup>2</sup> Die amerikanische Bildungspolitik hat sich sehr weit darauf eingelassen, Ungleichheiten zu bearbeiten, statt Gleichheit herstellen zu wollen.

- Die verschiedenen Strategien reichten vom freien Transport der Schüler in Bussen über die Quotierung von Studienplätzen bis hin zur Einrichtung von Schulen mit besonderen Profilen.
- All das waren Fördermassnahmen.
- Die Erfolge sind gemischt, weil die Handicaps mit harten sozialen Fakten zu tun haben wie Einkommen und Milieuzugehörigkeit, die nicht einfach durch Schulwechsel zu beseitigen sind.

Die amerikanische Bildungsforschung spricht von „white flight“, also der Flucht der weissen Mittelschulen in die Vororte, womit die innerstädtischen Schulen in eine desolante Lage geraten sind, die bislang keine bildungspolitische Massnahme verbessern konnte. Ein untrüglicher Indikator für „white flight“ ist die Entwicklung der Grundstückspreise.

Andererseits, wenn die ungleichen Effekte der Verschulung und nicht lediglich die Ressourcen betrachtet werden, dann liegt es nahe, nicht den Kindern gleiche Chancen zu „geben“, was nicht möglich ist, sondern die Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Leistung zu erhöhen (Coleman 1969, S. 22), also den Faktor der Accountability zu verstärken. So konkret hat sich Hayek nie geäussert. Er sagt an keiner Stelle, wie soziale oder psychische Handicaps bearbeitet werden können, die der Freiheit des Konsumenten im Wege stehen. Bei ihm gibt es weder Lernbehinderungen noch Verhaltensauffälligkeiten, der neo-liberale Konsument ist ebenso potent wie gesund, eine Beschränkung wäre wenn, dann selbst verursacht.

Aber die Theorie der rationalen Wahl - Stichwort Bildungsgutscheine - wird nicht nur mit Hinweis auf die Sonderpädagogik relativiert, die zeigt, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit bestimmte Personengruppen überhaupt wählen können. Gegen das Modell der rationalen Wahl sprechen auch empirische Befunde.

- Wenn Eltern entscheiden können, dann wählen sie nicht einfach die „beste Bildung für ihr Kind“, sondern die soziale Zusammensetzung der Schule.
- *School Choice* hat daher einen direkten Zusammenhang mit *School Composition*, wie Befunde aus Ländern zeigen, die die Schulwahl frei gesetzt haben.
- Hier geht es nicht mehr um Integration, sondern klar um das Gegenteil, nämlich Segregation, von der Vorteile für das eigene Kind erwartet werden.

---

<sup>2</sup> „Such a formulation would properly connote the fact that the initial state in which schools find children, and the continuing environments outside the school that comote for the child’s time, are unequal, and that the school’s task is - besides increasing opportunity for all, through what it imparts - to reduce the unqualizing impact on adult life of these differential environments“ (Coleman 1975, S. 29).

In Australien etwa besucht inzwischen ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler „non-government schools.“ Die Mehrzahl kommt aus der Mittel- und Oberschicht. Ihre Eltern treffen soziale Wahlen, in der Folge verschärfte sich die ohnehin nicht geringe soziale Segregation. Zunehmende Wahl und Wettbewerb vergrösserten auch die Unterschiede zwischen den staatlichen Schulen. Eine Studie aus dem Jahre 2007 sagt das so: Öffentliche Schulen in wohlhabenden Regionen treten in einen Wettbewerb um die besten Schülerinnen und Schüler, weil sie die Eltern anziehen, Schulen in ärmeren Regionen verlieren ihre besten Schüler und geraten in eine Abstiegs spirale (Perry 2007, S. 7f.). Ein Bildungssystem, das auf dem Solidarprinzip beruht, ist das nicht mehr.

Auf der anderen Seite sind die grossen Strategien zur Reduktion von Ungleichheit offenbar nur begrenzt wirksam, wie sich an der amerikanischen Gesellschaft zeigen lässt.

- Der Bustransport der Schülerinnen und Schüler in Schulen ausserhalb ihrer Nachbarschaft ist von der Gesellschaft nie wirklich akzeptiert worden,
- die Quotierung der Studienplätze, die auch „affirmative action“ genannt wird, ist inzwischen nicht mehr verfassungskonform
- und auch das Konzept der „Accountability,“ also der Verantwortung der Schule für den Erfolg ihrer Schüler, wird sehr verschieden verwirklicht.

Dafür gibt es einen einsichtigen Grund: „Chancen“ entstehen tatsächlich erst durch Nutzung, sie sind keine abstrakten Grössen, die einfach vom Staat zugeteilt werden könnten. Allerdings bezieht sich jede Nutzung auf ein konkretes Angebot und nicht einfach auf ein Wahlmodell, wie etwa die in der Schweiz sehr lebendige Diskussion um Freie Schulwahl suggeriert.

Aber helfen Gesamtschulen weiter, die für alle Kinder gleich angeboten werden? Die Probleme lassen sich an der amerikanischen High School aufzeigen, die von 1892<sup>3</sup> an landesweit entwickelt wurde. Sie gilt vielfach als Vorbild für gleiche Verschulung, was aber nicht dasselbe ist wie die Realisierung von Chancengleichheit. Die Geschichte der High School ist oft lediglich unter dem Gesichtspunkt der demokratischen Rhetorik betrachtet worden, die tatsächlich immer wieder die Zieldiskussion bestimmt hat. Aber von den Zielen kann nicht auf die pädagogische Wirklichkeit geschlossen werden. Rhetorik und Praxis sind zwei verschiedene Welten, die sich nicht naiv verknüpfen lassen.

Eine neuere amerikanische Studie zum Curriculum der High Schools (Angus/Mirel 1999) kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung seit 1892 vor allem von zwei Merkmalen her erfasst werden kann: Erstens wurde das demokratische Postulat der Chancengleichheit umgesetzt mit einem extrem ungleichen Angebot, das zugeschnitten war auf die vermutete Zukunft unterschiedlicher Schülergruppen, also nicht auf einen gleichen Abschluss angelegt war und ist. „Gleich“ war immer nur die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen verbringen mussten. Zweitens hatte und hat das Angebot keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierte und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anbieten.<sup>4</sup>

---

<sup>3</sup> Im Sommer des Jahres 1892 setzte der National Council of Education ein Committee of Ten an, dessen Report über die Entwicklung der Secondary Schools 1894 veröffentlicht wurde. Der Bericht leitet die Entwicklung der High Schools ein, die allerdings eine gänzlich andere Richtung nehmen sollte als die, die empfohlen wurde. Der Bericht setzte auf akademische Standards und effizienten Unterricht.

<sup>4</sup> „Despite claims by educators that they were building ‚democracy’s high school,‘ the institutions they created were deeply undemocratic, providing only a small percentage of students with the opportunity to master the knowledge and skills that might lead to power and success in American society” (Angus/Mirel 1999, S. 198).

- Oft sieht das Curriculum überhaupt nur zwei verbindliche Fächer vor, das restliche Angebot liegt im Wahl- oder Wahlpflichtbereich.
- Was genau angeboten wird, hängt von den örtlichen Ressourcen ab und bezieht sich nicht auf einen übergeordneten Lehrplan, der einen Fächerkanon vorschreiben würde.
- Die Ressourcen der Schulen werden zum grösseren Teil aus lokalen Schulsteuern bereit gestellt, also sind zum Teil wiederum extrem ungleich.
- Das jeweilige Curriculum ist oft nach sachfremden Gesichtspunkten organisiert, etwa solchen der sozialen Herkunft, der ethnischen Zugehörigkeit oder auch dem Geschlecht.

Die Differenzierung und soziale Stratifizierung wird noch durch zwei weitere Faktoren verstärkt, den massiven Einsatz von Intelligenztests und den traditionellen Glauben, dass nur eine kleine Gruppe der Schülerschaft von fachlich anspruchsvollen Lernprogrammen profitiert oder daran auch nur interessiert ist.

Ungeachtet solcher Befunde ist nach wie vor die gleiche Verschulung für alle ein bildungspolitisches Thema. Aber eine Gesamtschule löst nicht von sich aus das Problem der ungleichen Leistungen. Die Qualität entsteht auch in Skandinavien nicht, weil formal „Gesamtschulen“ existieren, sondern weil aufwändige Förderprogramme eingesetzt werden und die Schulpflicht in Finnland notfalls um ein Jahr verlängert werden kann, wenn die Ziele nicht erreicht werden.<sup>5</sup> Das Erfolgsrezept ist Zielsteuerung, integrierte Förderung und kleine Schülerzahlen bei einer sehr homogenen kulturellen Umwelt, wie dies in Deutschland nur noch an wenigen Orten der Fall ist.

Die Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen. Hier wird das Problem konkret, denn wenn die Bildungspolitik die Maxime vertritt, dass kein „Abschluss“ ohne „Anschluss“ bleiben dürfe, dann entscheidet sich das am Lernstand, also den Kompetenzen, über die die Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit tatsächlich verfügen. Auch fehlende Kompetenzen werden aufgebaut, das heisst der Lernstand ist ein Problem der gesamten Schulzeit. Das amerikanische Gesetz *No Child Left Behind* und auch viele europäische Vorstellungen von „Outputsteuerung“ verweisen auf simple Form des Behaviorismus, die Beeinflussung des Lernstandes ist ungleich anspruchsvoller.

## 2. Lernstand und Lernförderung

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 konsektiv, das

---

<sup>5</sup> Ein Notensystem ist vorhanden, es gibt Noten auf einer Skala von 4 bis 10, aber die Noten beschreiben das je erreichte Kompetenzniveau in bestimmten Lernbereichen und sind auf Förderung hin angelegt. Eine „gute Kompetenz“ stellt eine 8 dar. Der Lernfortschritt wird mit den Schülern und den Eltern kommuniziert. Das Jahrespensum kann individualisiert und modularisiert werden, vorausgesetzt, dass gleiche Ziele angestrebt sind und gleiche Kompetenzen erreicht werden können. Ein Schüler oder eine Schülerin gelten so lange als der neunten Klassenstufe zugehörig, bis er oder sie das gesamte Lernpensum des grundbildenden Unterrichts erfüllt haben und ein Abschlusszeugnis erhalten.

Lernen aber 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 Schülern 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 hat 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 kennt 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 aus Sicht der Kindergärten nicht 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 Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so auch in der Schweiz 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 der Slogan „Fördern und Fordern“ zur Verfügung steht. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie häufiger 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, 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 kann. 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.<sup>6</sup> Hinzu kommen noch Kleinklassen und das Untergymnasium. Wenn man die Sonderschulen dazu rechnet, sind es sogar sechs Varianten. Das ist einmalig in der Schweiz.

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. Zudem ist der Effekt unsicher, weil nicht die Zahl der Aufgaben entscheidend ist, sondern deren Qualität. In diesem Sinne wäre Förderung abhängig von der Gote der Lehrmittel, und die ist bekanntlich sehr unetrschiedlich, um es freundlich zu sagen.

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.“

---

<sup>6</sup> 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.

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 der „fortschrittliche“ des Förderns verträglich sind.

Das wirkliche Problem und die zentrale Herausforderung 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 kann?
- 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).

Aber wie soll man möglichst gleich fördern, wenn die Praxis unterschiedlich ist, weil die Lehrkräfte verschieden unterrichten? Bei gleichem Auftrag und ähnlicher Ausgangslage ist der Erfolg ganz unterschiedlich, und zwar dort, wo es für „Fordern und Fördern“ darauf ankommt, nämlich wie gesagt im Klassenzimmer.

Ein ähnlicher Befund gilt auch für die ungleichen Unterstützungssysteme. Wenn Schüler dadurch benachteiligt sind, dass sie bestimmte Lernressourcen nicht haben oder nicht nutzen können, dann fragt sich, wie die Schule für Ausgleich sorgen kann, wenn ihr Kerngeschäft Unterricht ist und Unterricht aufgrund der Rahmenbedingungen nur auf eine bestimmte Weise erteilt wird. Fördern kann man nur im Blick auf die vorhandenen Ressourcen und Gefässe; wenn die unzureichend sind, kann das Fördern bei bester Absicht keine starken Effekte haben. Das gilt um so mehr, wenn für die Lehrkräfte einzig die „eigene“ Klasse in den Blick kommt und Vergleiche ausgeschlossen sind. Vergleiche mit einem gemeinsamen Massstab würden deutlich machen, dass die einen besser fördern als die anderen, was - zugegeben - eine heikle Erfahrung ist.

Aber findet über das Problem der individuellen Förderung nicht längst eine Abstimmung statt? Im Blick auf die schulischen Anforderungen und den Schulerfolg ihrer Kinder entscheiden sich heute viele Eltern dafür, zusätzliche Leistungen einzukaufen, also in Lernstudios und andere externe Unterstützungssysteme wie Sprachaufenthalte zu investieren. Hier erfolgt eine Individualisierung, die die Schule nicht gewollt hat und die gleichwohl eintritt. Sie hat mit Noten und so der schulischen Selektion zu tun und findet im Übrigen auch in Finnland statt, nur nach dem PISA-Test. Eltern investieren zum Vorteil ihres Kindes, damit ein bestimmter Notenschnitt erreicht wird. Das kann keine Bildungspolitik verhindern, aber auch nicht einfach hinnehmen.

Doch was soll geschehen? Der Schultyp hat nur bedingt Auswirkungen auf den Unterricht, wenn man sich dessen Struktur ansieht: Jeder Unterricht und alle Lehrmittel gehen

davon aus, dass ein „durchschnittlicher“ Schüler vorhanden ist, der dem Fortgang des Lernens mit einem ungefähr angepassten Lerntempo folgen kann und nicht zurück bleibt. Aber der durchschnittliche Schüler und die durchschnittliche Schüler sind Fiktionen, die Unterschiede im Lernverhalten und so in der Chancennutzung sind evident, sie können nicht durch Einzelmassnahmen ausgeglichen werden, die auf den guten Willen der einzelnen Lehrkraft angewiesen sind.

Das erlaubt einen ersten Schluss und so eine These: „Fordern“ und „fördern“ kann man nur im Blick auf gemeinsame Ziele oder Standards. Heute wird diese These oft mit der Erwartung verbunden, dass damit die Chancengleichheit verbessert wird, weil alle Schulen einem gemeinsamen Massstab unterliegen. Aber nochmals gesagt, Chancengleichheit kann man nicht durch irgendwelche Massnahmen „herstellen,“ man kann nur im Blick auf Standards gegebene Nachteile bearbeiten. Auch die heutige Theorie der „equal opportunities“ sieht nicht gleiche Resultate vor, sondern nur Fairness der Zugänge und der Folgenbearbeitung (Jacobs 2004).

In der Schule hat das zu tun mit der Möglichkeit, die gegebenen Ressourcen auch nutzen zu können. Starre Zuweisungen und Quoten bringen neue Nachteile mit sich. Unabhängig davon ist die Idee des rechtzeitigen und ausreichenden Förderns ein zentrales Element der Bildungspolitik. Handicaps dürfen nicht zu Aussonderungen führen und das System muss auf Integration eingestellt werden. Das gelingt nur mit Förderkulturen, die im Alltag Schule in Anspruch genommen werden können und die Teil des Unterrichts sind. Das gilt für die Lernstrategien ebenso wie für den Fachunterricht, allerdings ist der Adressat nicht einfach nur die individuelle Lehrkraft. Die Schule selbst muss sinnvolle Förderkonzepte anbieten.

Am Beispiel gesagt: Schwächere Schüler dürfen keine Trostpreise erhalten, indem sie Fortschritte nur „für ihre Verhältnisse“ attestiert bekommen, etwa wenn sie ihre Schreibkompetenz von 30 Fehlern im Diktat auf 25 verbessert haben. Sie müssen Chancen erhalten, die zentrale Kulturtechnik Schreiben möglichst gut zu beherrschen. „Möglichst gut“ lässt sich beschreiben, die Leistung ist nach oben hin offen, aber darf eine untere Grenze nicht unterschreiten. Eine gestufte Leistungsbeurteilung ist in den Schulen Alltag, ohne dass klar wäre, wo hoch das Minimalergebnis für alle sein muss. Das führt auf meinen letzten Teil, den der Massnahmen: Was kann man tun, wenn viele Vorschläge illusionär sind und sich das Meiste nicht verwirklichen lässt?

### 3. *Massnahmen und Erfolgsaussichten*

Eine zentrale Frage geht dahin, ob Bildungsstandards ein Mittel sind, die Chancennutzung zu verbessern. Standards werden bekanntlich als konkrete Zielgrösse und verbindliche Leistungserwartung kommuniziert. „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 ruhig als Machbarkeitsillusion verstanden werden. Umso wichtiger ist dann die Frage, was die Bildungsstandards zum Problem der schulischen Integration beitragen können.

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. Es gibt einige Studien, die auf eine aktive Nutzung schliessen lassen, sofern sich damit für die Lehrkräfte Vorteile verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte Beeinflussung der Leistungsentwicklung (Tresch 2007). Der Vergleich mit Anderen, die es möglicherweise besser machen, ist oft ein starker Lernanreiz, und das, ohne „Incentives“ zu benötigen.

Empirische Daten liegen auch über den Test „Stellwerk“ vor, der in der Schweiz eingesetzt wird. In einem Stellwerk werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden in den meisten Kantonen der Schweiz die 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. Auch wenn es anstössig klingt, man sollte sich keine Illusionen machen, dass Mitte der achten Klasse alle Schülerinnen und Schüler einen Lernstand erreicht haben, der sie für Lehrstellen oder weiterführende Schulen qualifiziert. Der einzig wirksame Weg ist dann die gezielte Nachbesserung.

- Für diesen Zweck wird im Kanton Zürich auch 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.

Auch am Anfang der Bildung ist weit mehr möglich, als heute geschieht. In der Stadt Basel gibt es seit zehn Jahren ein Programm zur gezielten und verbindlichen Förderung schon vor der Schule. „Deutsch für Dreijährige“ heisst ein Projekt, in dem alle Kinder ein Jahr vor dem Kindergarten getestet werden sollen, über welche Sprachkenntnisse sie verfügen.<sup>7</sup> Kinder, die schlecht oder gar nicht Deutsch sprechen, erhalten einen Krippenplatz und können spielerisch die Sprache lernen, auf die es im Unterricht ankommt. Die Eltern werden zum Deutschlernen, sofern es nötig ist, einbezogen. Betreuungsangebote und gezielte Beratung der Familien gibt es auch für die Ein- bis Dreijährigen. Die Idee ist, so früh wie möglich dort zu fördern, wo es am wirksamsten ist und wo die geringsten Folgekosten entstehen.

Handicaps wie mangelnde Deutschkenntnisse dürfen nicht zu Aussonderungen führen, sondern müssen - so gut es geht - beseitigt werden. Wenn das Herkunftsmilieu dafür nicht sorgt, müssen wie in Basel staatliche Massnahmen greifen. Nur so kommt man zu einigermaßen fairen Zugangschancen. Davon zu unterscheiden sind Massnahme gegen die Aussonderung während der Schulzeit. Davon betroffen sind vor allem Kinder und Jugendliche mit „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Lernstörungen,“ also definitionsabhängigen Handicaps, die leicht ausgedehnt werden können, weil die Kriterien 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 entgegen gewirkt 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 einen Trend hin zu einer flexibleren Schulorganisation. Bis heute regiert ein starres System der Zuteilung und Aussonderung die Schulen, das nach dem ersten Entscheid kaum korrigierbar ist, ohne wirklich an die Leistungsentwicklung gebunden zu sein. Flexibilisierung wird die künftige Schulentwicklung weit mehr bestimmen, als es heute den Anschein hat, wobei auch gesagt werden muss, dass damit etwas Anders gemeint ist als auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Das lässt sich wiederum an Schweizer Beispielen zeigen.

In meinem Wohnkanton Thurgau - „Heimatkanton“ darf ich mangels Bürgerrecht nicht sagen - wurde mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 das Modell einer durchlässigen Sekundarschule eingeführt. Beschlossen wurde das vom Grossen Rat des Kantons bereits im Jahre 1995, die Umsetzung erwies sich wie immer erheblich schwieriger als erwartet.

---

<sup>7</sup> Projektbeginn ist 2011. Alle Eltern sind verpflichtet, am Test teilzunehmen.

- Bisher wurde zwischen dem Typus der „Realschule“ und der „Sekundarschule“ unterschieden.
- In Zukunft gibt es nur noch *ein* grundlegendes Modell,
- in dem für alle drei Jahrgänge der Sekundarschule je zwei Stammklassen und drei Leistungsniveaus unterschieden werden.

Die Zuweisung zu einem Schultyp entfällt, damit verschwindet auch die Hierarchie zwischen zwei oder mehreren Schultypen. Die beiden Stammgruppen für die „Grundanforderungen“ (G) und die „erweiterten Anforderungen“ (E) sind für alle Schülerinnen und Schüler gemäss ihren Leistungen zugänglich, eine von Anfang an diskriminierende Einstufung in die frühere Realschule wird dadurch vermieden. Umstufungen in en Niveaus sind je nach Leistung möglich, Umstufungsprüfungen gibt es aber nicht. Dagegen gibt es Eingangsprüfungen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule, wie das in der Schweiz überall üblich ist (Rüegg o.J.).

Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden nicht mehr bisher fast automatisch in eine so genannte „Kleinklasse“ verwiesen, sondern erhalten neben dem Unterricht eine heilpädagogische Unterstützung. Das Problem und seine Bearbeitung wird also nicht externalisiert, sondern in der Schule belassen,. Das Gleiche gilt für besondere Begabungen.

- Die Kleinklassen werden nicht aufgelöst, ihre Zahl aber soll deutlich reduziert werden.
- Zudem werden jahrgangsübergreifende Kleinklassen gebildet, was auch dazu dient, die Zahl der Kleinklassenschüler niedrig zu halten.
- Die wichtigste Massnahme ist in diesem Zusammenhang die Verstärkung der schulischen Heilpädagogik.

Ähnliche Modelle kommen auch in anderen Kantonen wie Schaffhausen zur Anwendung. Sie zeigen eine identische Grundidee:

- Nur nach Innen wie Aussen flexible Modelle ohne starre Zuweisungen sind geeignet, mit den Problemen der Zukunft fertig zu werden,
- und eine integrative Sonderschulung ist soweit wie möglich als Teil der Regelschule anzusehen.
- Nur so kommt es zu keiner Chancenminderung einfach durch Aussonderung.

Es ist richtig, von den „besonderen Bildungsbedürfnissen“ der Lernenden und nicht von ihren Defiziten auszugehen, wie dies in der Vergangenheit immer der Fall war (Stadt Luzern 2008, S. 12). Allerdings muss die integrative Förderung zwischen allen Beteiligten konkret und folgenreich abgestimmt sein, Es wäre die Wiederholung des alten Fehlers, die schwierigen Fälle allein den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu überlassen.

Ein noch weitergehendes Modell hat die Stadt Luzern entwickelt. Hier sollen bis 2011 die noch bestehenden Kleinklassen nicht reduziert, sondern ganz abgeschafft werden, nachdem kleine und mittlere Gemeinden des Kantons in den letzten Jahren längst eine integrative Förderung realisiert haben. Das kantonale Konzept für die Sonderschulung von 2008 versteht die integrative Sonderschulung als Teil der Regelschule; wenn es Spezialklassen gibt, dann soweit wie 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 der Kräfte, die auch heute schon zur Förderung eingesetzt werden.

Gemäss dem Modell der Stadt Luzern wird es in Zukunft so genannte „Förderteams“ geben. Mit ihnen lässt sich genauer beschreiben, wie konkret die Organisation des Förderns in Zukunft 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 Ziel angenommen wird. Die Niveaus

können je nach Leistung wechseln und jeder kann Ziele erreichen, erst dann bleibt niemand zurück.<sup>8</sup>

Die 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 gegeben,“ trifft vielleicht auf den Glauben zu, aber nicht auf die Schule. Sie muss mit steigender Vielfalt umgehen und hat nicht eine Lösung für Alle. Der Massstab ist die Vorbereitung auf das Leben und das verlangt für verschiedene Schülergruppen unterschiedliche Angebote, nicht einen Lehrplan für alle.

Zum Schluss noch ein Wort zu den Erfolgsaussichten: Die zahlreichen internationalen Studien zur Implementation von Bildungsreformen (Oelkers/Reusser 2008) ergeben ein klares Bild.

- Reformen, die die verschiedenen Ebenen der Implementation nicht beachten, sind wirkungslos.
- Die zentrale Ebene ist die der Akteure, was hier nicht ankommt, geht verloren. Das entscheidende Problem ist die Abstimmung zwischen den Ebenen, Reformen werden nicht, wie es im Behördendeutsch heisst, „umgesetzt,“ sondern müssen aufwändig kommuniziert werden und Akzeptanz finden.
- Mit der Reform müssen sich für die Akteure Vorteile verbinden, die zusätzlichen Belastungen müssen Sinn machen und nach einer Weile müssen sich auch Erfolge einstellen.

Was diese Bedingungen nicht erfüllt, wird Makulatur. „Sense-making“ im Blick auf Eltern. Lehrer und Schüler ist die primäre Aufgabe, die Steuerung durch Erlasse ist deutlich nachgeordnet, auch wenn das manche Behörde überflüssig machen würde. Aber keine Angst, ich rufe nicht zur Revolution auf, in Baden-Württemberg genügt der Hinweis auf Sparpotenziale.

### *Literatur*

Angus, D.L./Mirtel, J.E.: The Failed Promise of the American High School, 1890-1995. New York/London: Teachers College Press 1999.

Coleman, J.S.: The Concept of Equality of Educational Opportunity. In: Harvard Educational Review (Ed.): Equal Educational Opportunity. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1969.

Coleman, J.S.: What is Meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.

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

Friedman, M.: Capitalism and Freedom. With the Assistance of R. D. Friedman. With a New Preface by the Author. Chicago/London: The University of Chicago Press 1982.

---

<sup>8</sup> In Zürich wird zu diskutieren sein, ob es für Schülerinnen und Schüler „mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“ in Zukunft individuelle Lernzielen geben wird, die benotet werden. Die Note gibt Auskunft, in welchem Mass die individuelle angepassten Lernziele erreicht wurden.

- Hayek, F. A. v.: Die Verfassung der Freiheit. Tübingen: J.C.B Mohr (Paul Siebeck) 1971. (= Walter Eucken Institut Freiburg i. Br. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsrechtliche Untersuchungen, Band 7)
- Jacobs, L.A.: Pursuing Equal Opportunities. The Theory and Practice of Egalitarian Justice. Cambridge: Cambridge University Press 2004.
- 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.
- 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.
- Meier, D./Wood, G. (Eds.): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press 2004.
- 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.
- Nelson, A.R.: The Elusive Ideal: Equal Educational Opportunity and the Federal Role in Boston's Public Schools, 1950-1985. Chicago/London: The University of Chicago Press 2005. (= Historical Studies of Urban America).
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Perry, L.B.: School Composition and Student Outcomes: A Review of Emerging Areas of Research. Referred Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, November 2007 in Fremantle, WA. Perth, WA: Murdoch University, School of Education on 2007.
- Rüegg, M.: Durchlässige Sekundarschule. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten o.J.
- 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 Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.