

Jürgen Oelkers

Integration, Fördern und der Auftrag der Volksschule *)

Die Volksschule in der Schweiz hat den Auftrag, allen Kindern einen gleichen Grundstock an Bildung zu vermitteln, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft, ihres Geschlechts und ihrer ethnischen Zugehörigkeit. Auch die körperliche Verfassung soll möglichst keine Rolle spielen. Ausgeschlossen wird damit eine Benachteiligung oder eine Ungleichbehandlung durch ein gegebenes Handicap. In diesem Sinne verweist der Auftrag der Schule auf Integration und nicht auf Segregation, wobei auch mitgedacht werden muss, dass die Volksschule in der heutigen Gesellschaft die einzige Institution ist, die für Integration sorgen kann.

Das Mass an allgemeiner Bildung für alle wird mit Hilfe von Lehrplänen und Lehrmitteln beschrieben, den Zeitaufwand erfasst die Stundentafel und den Ort stellt die staatliche Schule dar. In der Schweiz herrscht Schulkreisbindung und nicht Wahlfreiheit; die Schülerinnen und Schüler besuchen daher Schulen in ihrer Gemeinde und ihrem Quartier. Nur in Ausnahmefällen werden sie in Schulen ausserhalb ihres Kreises eingewiesen, die grösste Zahl der Ausnahmen stellen Behinderte dar, die eigene Schulen besuchen, die oft weite Wege beanspruchen. Für ihre Schülerinnen und Schüler gelten auch Speziallehrpläne und besondere Lernformen.

Der Ausdruck „Behinderung“ ist umstritten, oft ist von Schülerinnen und Schülern „mit besonderen Bedürfnissen“ die Rede, für die seit dem 19. Jahrhundert spezielle Lernorte und Schulen geschaffen worden sind. Diese Sonderschulen werden heute als Orte der „Aussonderung“ kritisiert und gelegentlich auch angeklagt. Historisch sind Sonderschulen aus zwei Gründen eingerichtet worden, zur besonderen Förderung von Kindern, die als „behindert“ eingestuft wurden oder um die Chancen von Kindern zu verbessern, die als „minderbegabt“ und so „nicht schulfähig“ galten. Solche Schulen hiessen auch „Hilfsschulen“, die etabliert wurden, um den normalen Unterricht zu entlasten. Davon sind Spezialschulen zu unterscheiden, die für besondere körperliche oder geistige Gebrechen eingerichtet wurden.

Ich werde das Thema der Integration weiter fassen, nicht als Problem allein der Sonderpädagogik, sondern der Volksschule. Die Frage ist, wie weit das Gebot der öffentlichen Bildung für alle Kinder gelten kann und wo Grenzen gezogen werden sollen. Dabei ist vor allem strittig, wie mit Kindern verfahren werden soll, die aufgrund ihres Verhaltens und wegen ihrer Leistungen auffallen. Die Auffälligkeit ist immer eine Zuschreibung und sie hat mit Abweichungen von der Normalerwartung zu tun. Eine solche Erwartung bezieht sich auf die körperliche Unversehrtheit, eine andere auf die Regelbefolgung und eine dritte auf die Lernleistung. Taubblinde Kinder erhalten eine andere Form von

*) Vortrag am 25. August 2008 im Panoramasaal des Casino Luzern.

Unterricht als verhaltensauffällige oder lernschwache. Die Frage ist, wie weit das in *einer* Schule zu integrieren ist.

Noch weiter gefasst, geht es auch darum, wo und wie eine öffentliche Schule das vornehmen soll und kann, was mit einem sehr unglücklichen Wort als „Selektion“ bezeichnet wird. Das Konzept der Chancengleichheit widerspricht einer frühen und dauerhaften Aussonderung, aber eine integrierte Verschulung ist nicht automatisch ein Garant für mehr Chancengleichheit. Die Schulpraxis folgt keinem Wunschdenken, so dass genau bestimmt werden muss, was als Zielformel gelten soll. Eine nur formale Integration hilft nicht weiter ebenso wenig ein Bekenntnis zur Förderung, das die Praxis nicht erkennen lässt.

Ich werde mit der Frage beginnen, was unter „Chancengleichheit“ verstanden werden soll und was damit verbunden werden kann. Der dazu passende Slogan klingt gut: „No Child Left Behind.“ Aber ist ein solches Postulat umsetzbar? (1) In einem zweiten Schritt diskutiere ich Befunde aus neuen Studien, die zeigen, dass sich das Problem der Ungleichheit nicht mit Appellen bearbeiten lässt. Auch hier gibt es ein Postulat, nämlich „fordern und fördern,“ und auch hier stellt sich die Frage, ob sich damit etwas Konkretes verbinden lässt (2). Abschliessend gehe ich auf das Projekt HarmoS ein, in dem mit den „Mindeststandards“ ein neues Lernmass entwickelt wird, das bislang nicht auf Probleme der Sonderpädagogik eingestellt ist. Mindeststandards sollen der individuellen Förderung dienen und nicht der Selektion, doch was heisst das bei Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten? (3).

1. Chancengleichheit und gemeinsame Verschulung

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 vermittelt öffentliche Bildung stehen unter dem Gebot der Chancengleichheit, es kann unter diesem Gebot nicht hingeworfen 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 zwei zentrale Einwände gegen den Bildungssozialismus. Die Politik der Chancengleichheit, so Hayek, 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 gelegentlich etwas giftig „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 Idee der Verstaatlichung der Schule und so die Einführung einer staatlich garantierten Grundversorgung stammen aus dem 19. Jahrhundert. Sie lösten eine historisch gewachsene Bildungsorganisation ab, die in vielen Ländern einen starken Marktcharakter hatte. Um 1850 bestimmten die Kirchen und private Anbieter das Angebot, die neu entwickelte Volksschule in den liberalen Schweizer Kantonen war die Ausnahme, nicht die Regel. Die privaten Anbieter wurden dann aber 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 weitgehende 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 tatsächlich immer zwei verschiedenen Welten waren (Nelson 2005).

Colemans Formel der „reduction in *inequality*“ (ebd., S. 29; Hervorhebung J.O.) war folgenreich.¹ 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. 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“ und untersucht zu diesem Zweck etwa auch 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

¹ „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).

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 eine körperliche Versehrtheit, der neo-liberale Konsument ist ebenso potent wie gesund, eine Beschränkung wäre wenn, dann selbst verursacht.

Aber die Theorie der rationalen Wahl 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.

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 Abstiegsspirale (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. Der Bustransport der Schülerinnen und Schüler in Schulen ausserhalb ihrer Nachbarschaft ist von der amerikanischen 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 Grund: „Chancen“ entstehen tatsächlich erst durch Nutzung, sie sind keine abstrakten Grössen, die einfach zugeteilt werden könnten. Allerdings bezieht sich jede Nutzung auf ein konkretes Angebot und nicht einfach auf ein Wahlmodell.

In den siebziger Jahren ist in der politischen Philosophie versucht worden, „Chancengleichheit“ als *Weg* und nicht als *Ziel* zu verstehen - „a direction of effort, not a goal to be achieved“ (Frankel 1971, S. 209). Wer aber nur den Weg und nicht auch das Ziel sieht, unterschätzt die politische Bedeutung des Themas. Sie hat wenig mit dem Für oder Wider einer philosophischen Konzeption von Chancengleichheit zu tun (Howe 1989), sondern mit der hoch umstrittenen Frage, wie einheitlich die Verschulung sein soll. Damit verbunden ist die Frage, welche Abschlüsse erreicht werden können und was die auf dem Arbeitsmarkt wert sind. Neuere Theorieansätze, die zu einem „substantielleren“ Konzept gelangen und Schulreform als chancenverbessernde Gesellschaftsreform verstehen wollen (Fritzberg 1999), führen nicht weiter, sondern wiederholen die alten Dilemmata, die nicht zuletzt mit Praxisferne zu tun haben.

Aber helfen Gesamtschulen weiter, die für alle Kinder gleich angeboten werden? Die Probleme lassen sich an der amerikanischen High School aufzeigen, die von 1892² 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.³

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 Glauben, dass nur eine kleine Gruppe der Schülerschaft von fachlich anspruchsvollen Lernprogrammen profitiert.

Ungeachtet solcher Befunde ist nach wie vor die gleiche Verschulung für alle ein bildungspolitisches Thema, das oft mit einem Slogan in Verbindung gebracht wird, den die amerikanische Bildungsadministration in die Welt gesetzt hat. Der Slogan lautet: *No Child Left Behind* und wird inzwischen auch in der Schweiz gebraucht, entgegen der Einsicht, dass immer Kinder zurückbleiben, was immer das dann genau heissen mag (Meier/Woods 2004). Der Kontext des Slogans ist wiederum nicht naiv zu verstehen, es geht nicht um Philanthropie. *No Child Left Behind* heisst ein Bundesgesetz, das der amtierende Präsident Bush am 8. Januar 2002 unterschrieben hat. Wiederum ist Rhetorik nicht Praxis. Das Gesetz sieht vor, dass zum ersten Male bei der Verteilung der beträchtlichen Bundesmittel⁴ Qualitätskriterien zu beachten sind und nicht lediglich wie bisher formale Vorgaben erfüllt werden müssen.

² 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.

³ „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).

⁴ 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.

Das Gesetz schreibt vor, dass sich die Leistungsbilanzen der Schulen an Bildungsstandards orientieren. Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden regelmässig getestet und zwischen den Schulen soll es Wettbewerb geben. Die von jeder Schule erreichte Qualität wird der Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Dazu gehören interne Daten wie die Schüler-Lehrer-Relation, aber auch die Ergebnisse der Leistungstests. Die Schuldaten sind über Internetanbieter⁵ frei zugänglich, Testergebnisse veröffentlichen viele Schulen auf ihrer Homepage und ein Platz in einem Ranking ist ein Faktor bei der Schulwahl, sofern diese möglich ist.

Die Wahl der Schulen und gegebenenfalls auch der Einsatz von Bildungsgutscheinen soll Eltern und Schülern die Chance geben, Schulen, die als schlecht identifiziert wurden, verlassen zu können, ohne dadurch Nachteile zu erlangen. Die lokalen Schulbehörden können Bundesmittel flexibel einsetzen, sofern sie den Zwecken des Gesetzes dienen. Vordringlich ist die gezielte Verbesserung der schlechten Schulen. Sofern das nicht gelingt, können Schulen in vielen Bundesstaaten inzwischen auch geschlossen werden. Die erhalten je nach Resultat eine zweite und vielleicht auch eine dritte Chance, aber keine weiteren mehr.

Auf diesem Wege wird Wettbewerb um Bundesmittel frei gesetzt, aber wenn die schlechten Schulen verschwinden, so bedeutet das nicht, dass bessere entstehen. Schon gar nicht ist mit einem formalisierten Verfahren der Schulevaluation garantiert, dass für bessere Integration gesorgt werden kann. Die Steuerung allein durch den Output sowie mit einem Verfahren, das schlicht Zuckerbrot und Peitsche vorsieht, unterschätzt das eigene Problem, wie sich anhand von Schweizer Daten zur Leistungsentwicklung und inneren Selektivität der Schulen zeigen lässt. Das wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen. Er befasst sich mit einem weiteren Slogan, nämlich „fordern und fördern.“

2. *Lernstand und Lernförderung*

Outputmessungen unterstellen einen potentiellen Lernzuwachs zwischen zwei Zeitpunkten. Politisch wird oft angenommen, dass eine Schule um so besser sei, je steiler und kontinuierlicher der Zuwachs beschaffen ist. Aber, um an Olympia, zu erinnern, wir sind nicht in Jamaika, es gibt für den Zuwachs der Leistungen keine geheimen Präparate. Die Schulorganisation ist konsekutiv, das 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 neuen Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der

⁵ Wie: <http://www.schoolfinder.us/>

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 ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht.

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie als 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, aber 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 Studien zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben.

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, die mit dem Slogan „Fördern und Fordern“ nur begrenzt erfasst ist. Die 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 individuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulkarriere.

Zusätzlich verweisen Studien 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 vor allem damit zu tun, dass das Geschehen im Klassenzimmer ausgesprochen disparat ist. Wenn das so ist, dann hat die Bildungspolitik einen sehr konkreten, wenngleich schwer zu bearbeitendes Problem vor sich. 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 unterschiedlich, und zwar dort, wo es für „Fordern und Fördern“ darauf ankommt, nämlich im Klassenzimmer.

Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum Ziele erreichen soll, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen. Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz wächst die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Primar- und Sekundarschule eine Sonderschulung erhalten, ständig an (Kronig 2007), was deren Chancen erheblich mindert und doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden kann. Die Sonderschulung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, ohne dies je zu sein. 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 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 noch zwischen einem abgeschwächten Modell der gegliederten Sekundarstufe wählen.⁶ Hinzu kommen wiederum Kleinklassen und das Untergymnasium.

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%.

⁶ 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.

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).

Der gegliederte Typus mit Stammklassen ist flexibler, die Unterscheidung von Leistungsniveaus erklärt den höheren Umstufungsanteil, der im Übrigen auch in der Richtung anders verläuft. In der dreiteiligen Sekundarschule gab es 61% Abstufungen und 39% Aufstufungen, 40% der Aufstufungen wurde durch die Repetition eines Schuljahres erreicht. Aufstufungen durch Repetition waren in der gegliederten Sekundarschule die Ausnahme. Generell gab es hier mit 54% mehr Auf- als Abstufungen (45%) in der Stammklasse. Wenn als Niveaufach eine Sprache gewählt wurde, dann hielten sich Auf- und Abstufungen die Waage, war das Niveaufach Mathematik, dann überwogen mit 59% die Aufstufungen (ebd.).

Die zentrale Frage ist, ob und wenn ja, wie weit der Unterricht im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand bei Schuleintritt 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 auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, in einem bestimmten Lehrgang Lernniveaus zu erreichen und zu übertreffen (Jünger 2008).

Dass die Ziele in einem schulischen Lehrgang für alle Schülerinnen und Schüler gleich gelten sollen, mutet selbstverständlich an. Ausgeschlossen ist nur, dass jeder die Ziele in gleichem Masse auch erreicht. Aber dann stellt sich unmittelbar die Frage, *wer soll wie und wohin* gefördert werden? Eine weitere Frage ist, welcher Aufwand dabei betrieben werden soll und welche Ressourcen zur Verfügung stehen. „Fördern“ ist genauso abstrakt wie „fordern“, wenn die materielle Seite unbeachtet bleibt. In der Schweiz fragen die Lehrkräfte sofort, welche „Gefässe“ für die Umsetzung zur Verfügung stehen. Gibt es keine, bleibt das Postulat unerledigt.

Aber sollen nur diejenigen Schüler, die gegenüber den Forderungen des Unterrichts zurückbleiben, gefördert werden oder auch diejenigen, die vorausseilen? Mit der Frage verbindet sich ein Dilemma. Wenn man nur sagt, *alle* Schüler müssten gemäss „ihren Potentialen“ gefördert werden, dann macht man das Bild diffus und lässt alle möglichen Varianten zu. Konzentriert man das Postulat aber auf bestimmte Gruppen, dann werden alle Ausgeschlossenen gleiches Recht für sich beanspruchen. Das zeigt sich regelmässig an der Forderung nach besonderer Förderung der Hochbegabten, die sich mit dieser Forderung bekanntlich wundersam vermehren. Auf der anderen Seite wird bei dieser Frage immer ein Matthäus-Effekt vermutet, also eine Begünstigung derer, die bereits begünstigt sind.

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 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 gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder 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. „Fördern“ kann unter den jetzigen Bedingungen auch nicht mit einer Effekterwartung versehen werden, die einen kumulativen Zuwachs über alle Schulstufen hinweg vorsieht. In keinem Klassenzimmer geht es linear zu und zwischen den Stufen sind komplexe Übergänge zu regeln, die oft zu Abbrüchen führen, auch weil der Förderbedarf von nachfolgenden Lehrkräften ganz unterschiedlich eingeschätzt wird.

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. Die materielle Gestalt der Metapher „Fordern“ sind die Lernaufgaben des Unterrichts, die auf die Zusammensetzung der Klasse eingestellt werden müssen. Ohne ein hohes Mass an Flexibilität und so der ständigen Neuanpassung der Leistungsanforderungen an die je gegebene Situation wäre Unterricht kaum möglich. In diesem Sinne ist „Individualisieren“ ein Tagesgeschäft; jede Lehrerin und jeder Lehrer muss ständig herausfinden, was im Blick auf die Leistungsanforderungen geht und was nicht.

Die Frage ist, ob das mit Bildungsstandards anders 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 zum Problem der schulischen Integration beitragen können.

3. Bildungsstandards und Leistungstests

Damit bin ich bei dem, was „HarmoS“ genannt wird. Das ist der bislang elaborierteste Versuch eines staatlichen Systems im deutschen Sprachraum, Massnahmen der Qualitätssicherung in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu rücken und so dem neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung Genüge zu leisten. Ich betone das, weil das HarmoS-Konkordat nicht ganz freiwillig zustande gekommen ist. HarmoS ist eine Abkürzung und ein Logo zugleich. Es steht für die „Interkantonale Vereinbarung über die

Harmonisierung der obligatorischen Schule,“ die von der Plenarversammlung der EDK am 14. Juni des letzten Jahres verabschiedet wurde, und zwar einstimmig.

„HarmoS“ hat im Prinzip drei Teile, nämlich die Verlängerung der Schulpflicht um zwei Jahren nach unten, die Anpassung der Schulorganisation sowie die Harmonisierung der Inhalte. Der erste Teil ist inzwischen politisch strittig, und ich werde dazu jetzt auch nichts sagen. Die beiden anderen Teile dagegen sind nicht strittig, und wahrscheinlich muss ich auch nicht sagen, „noch nicht.“ Insbesondere die Beschreibung der Leistungserwartungen der öffentlichen Schule mit Hilfe von Bildungsstandards stösst auf grosse Zustimmung, wengleich vielleicht nicht primär in der Lehrerschaft. Erstmals wird es dann für die Volksschule verbindliche Zielvorgaben geben, nicht lediglich Lehrpläne, die heute nur ganz occasionell genutzt werden, um es freundlich zu sagen.

Hinter dem Projekt HarmoS steht eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zu dem, was „Outputsteuerung“ genannt wird. 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 ist inzwischen in vielen Ländern üblich, die EDK hat also nicht etwa eine Anomalie in die Welt gesetzt (Oelkers/Reusser 2008).

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht werden muss. Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also nicht um eine Nivellierung nach unten. Die Standards werden einen starken Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel 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. Auch die offiziellen Lehrmittel stützen sich in absehbarer Zukunft darauf, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen.

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 und ob sie die Daten für den Unterricht nutzen. Die Frage ist von einer weiteren Studie untersucht worden, die sich auf die Akzeptanz eines neuen Instruments der Qualitätssicherung bezieht (Tresch 2007). Gegenstand der Untersuchung war ein Projekt im Kanton Aargau, das „Check Five“ genannt wurde.

„Check Five“ ist ein vergleichender Leistungstest, der im Verlaufe des fünften Schuljahres durchgeführt wurde, daher der Name. Die Studie hat den Zweck, ein Instrument zu entwickeln, mit dem sich die Ergebnisse von Evaluationsstudien an die Lehrkräfte rückvermitteln lassen. Wenn derartig aufwändige Studien wie die PISA-Tests 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 und auf welche Akzeptanz das Verfahren stösst.

Der Test hat vier Dimensionen, nämlich Mathematik, Deutsch, kooperatives Problemlösen und selbst reguliertes Lernen. Die Studie 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 nach fünf Jahren Unterricht nur zwischen 10 und 20 Prozent der Aufgaben richtig. Diese Schüler sind in ihrer fachlichen Entwicklung stehen geblieben. Zwischen den Klassen waren die Unterschiede am grössten in den Bereichen Grammatik und Arithmetik, also klar strukturierten Lernfeldern, die offenbar höchst verschiedenen unterrichtet werden. Weitaus geringer waren die Unterschiede im Textverständnis, auch weil das nicht nur im Deutschunterricht abverlangt wird.

Die Unterschiede lassen sich nicht primär mit der sozialen Herkunft erklären, sondern sind hausgemacht. Umso mehr sind die Lehrkräfte aufgefordert zu reagieren. Wie sie reagieren, muss besser gesteuert werden. Daher war die Studie mit der Auflage verbunden, Massnahmen einzuleiten, die das Lernen verbessern. Im Ergebnis zeigt sich, dass die Testergebnisse mit den Eltern sowie den Schülerinnen und Schülern zum Teil aufwändig kommuniziert wurden. Die Lehrkräfte gaben an, mit den Ergebnissen die fachlichen Leistungen ihrer Schüler besser einschätzen zu können. Sie ergänzen damit das klasseninterne Bezugssystem und kommen zu objektiveren Bewertungen, die auch den Übergang verbessern können. Hunderte von Massnahmen zur Sicherung der Unterrichtsqualität wurden vorgelegt, von denen mehr als die Hälfte auch umgesetzt wurde. Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernen nur wenig verändert.

Das zeigt sich auch, wenn man das Ende der obligatorischen Schulzeit betrachtet und den Test „Stellwerk“ in Augenschein nimmt. 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. 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. 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 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.

Betroffen von der Sonderbeschulung 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 und was dabei an Einstellungen und Verfahren geändert werden muss.

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 aber ist, 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 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 meinem Wohnkanton Thurgau - „Heimatkanton“ darf ich nicht sagen - wird 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. Bisher wurde zwischen dem Typus der „Realschule“ und der „Sekundarschule“ unterschieden, allerdings führten im Jahre 2005 nur noch sechs Gemeinden getrennte Schulhäuser, zum Teil auf dem gleichen Schularreal. In Zukunft gibt es nur noch ein grundlegendes Modell für alle, in dem für alle drei Jahrgänge der Sekundarschule je zwei Stammklassen und drei Leistungsniveaus unterschieden werden. Die Primarlehrkräfte machen wie bisher einen Zuteilungsvorschlag, die Entscheidung trifft die Oberstufenbehörde.

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 Rückstufung von Anfang an in die frühere Realschule wird dadurch vermieden. Umstufungen sind je nach Leistung möglich, Umstufungsprüfungen gibt es aber nicht. Dagegen sind Eingangsprüfungen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule möglich. Lehrkräfte mit einer Berechtigung für die bisherige Realschule können sich weiterqualifizieren und dann auch in Stammgruppen mit erweiterten Anforderungen unterrichten (Rüegg o.J.).

Lokale Modelle der inneren Differenzierung über das Grundmodell hinaus sind möglich. Die dreistufigen Leistungsniveaus innerhalb der Stammgruppen müssen mindestens im Fach Mathematik und einer Fremdsprache gebildet werden, also nicht im Fach Deutsch. Allerdings können weitere Niveaufächer eingerichtet werden. In ein- und derselben Stammgruppe werden die Schülerinnen und Schüler dann also auf verschiedenen Niveaus unterrichtet. Umstufungen zwischen den Stammgruppen sind während des Schuljahres direkt möglich, und zwar jeweils zu Beginn eines Semesters. Sie werden vor allem für das siebte Schuljahr erwartet, wie das bislang auch schon der Fall ist. Massgeblich sind allein die Leistungen (Bürgi o.J.).

Die Kleinklassen werden nicht aufgelöst, ihre Zahl aber soll deutlich reduziert werden. Zudem werden jahrgangsübergreifende Klassen gebildet, was auch dazu dient, die Zahl der Kleinklassenschüler niedrig zu halten. Die wichtigste Massnahme ist in diesem Zusammenhang die Verstärkung der schulischen Heilpädagogik. Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden dann nicht mehr wie automatisch in eine 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.

Ich erwähne dieses neue Modell nicht, um bei meinem Wohnkanton zu punkten, dafür reicht vermutlich meine Steuererklärung. Aber das Modell zeigt zweierlei: 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. Es ist richtig, dabei von den „besonderen Bildungsbedürfnissen“ der Lernenden und nicht von deren 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.

Bleiben HarmoS und die Mindeststandards. Beim Thurgauer Modell fällt auf, das es nicht oder noch nicht auf die Kompetenzstufen der PISA-Fächer angepasst ist, die auch die Leistungstest in der Schweiz bestimmen werden. Leistungsniveaus nur für Mathematik und die erste Fremdsprache vorzusehen, reicht nicht aus. Bildungsstandards werden mit Aufgaben konkretisiert, die den Leistungsstand bestimmter Fächer in einem Kernbereich testen und die für diesen Zweck fortlaufend geeicht werden müssen. Bei HarmoS handelt es sich nicht zwei, sondern vier Fachbereiche, nämlich wie bekannt um die Erstsprache, Fremdsprachen Mathematik und Naturwissenschaften.

Es wird zunächst Standard-Fächer und Nicht-Standard-Fächer geben, weil der Aufwand zu gross gewesen 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-Schulen 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.

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. Wie man ADS-Kinder oder aggressive Jugendliche auf Bildungsstandards und Leistungstests einstellen soll, ohne das Problem Ritalin zu überlassen und den Unterricht auf Teaching-the-Test umzustellen, wäre ein eine gute Frage an die HarmoS-Macher. Aber es ist wahrscheinlich gut für einen Vortrag, wenn er mit einem offenen Problem endet.

Literatur

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

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.

Bürgi, H.: Oberstufenreform im Kanton Thurgau. Frauenfeld o.J.

- 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.
- Frankel, Ch.: Equality of Opportunity. In: Ethics Vol. 18, No. 3 (1971).
- 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.
- Fritzberg, G.J.: In the Shadow of „Excellence“: Recovering a Vision of Educational Opportunity for All. San Francisco, CA: Caddo Gap Press 1999.
- 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)
- Howe, K.: In Defense of Outcomes-Based Conceptions of Equal Educational Opportunity. In: Educational Theory Vol. 39, No. 4 (1989).
- 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. hksösige Sejudnafrvszhkloem Fa<negfed 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

