

Jürgen Oelkers

HarmoS&Co .- und was noch alles?)*

In der Schulreformdiskussion muss man unterscheiden zwischen der Sprache der Reformer und der Praxis der Schulen. Oft entsteht Besorgnis einfach deswegen, weil diese Differenz nicht beachtet wird. Vor dreissig Jahren wurde eine Sprache gesprochen, die sich an hohen pädagogischen Idealen wie „Mündigkeit“ oder „Emanzipation“ orientierte, ohne deswegen bereits praxistauglich gewesen zu sein. Heute hat die Sprache einen betriebswirtschaftlichen Zuschnitt, aber nicht notwendig auch ein anderes Schicksal.

- Wer von „Standards“ spricht,
- das Wort „Bildungsmonitoring“ in den Mund nimmt
- oder ständig die „Qualitätssicherung“ der Schulen bemüht,
- hat gute Chancen, zur Verwirrung des Publikums beizutragen, ohne die Praxis zu erreichen.
- Erstaunlich ist nur, dass sich das ständig wiederholt.

Auf der anderen Seite entwickeln sich die Schulen, oft in einem Tempo, das den Lehrkräften und auch den Eltern unheimlich ist. Sie bezweifeln, dass die Schule ihren vornehmsten Auftrag wahrnehmen kann, nämlich voll und ganz für die Kinder da zu sein, wenn sie ständig mit anderen Aufträgen belastet wird. Tatsächlich ist der Unterricht das Kerngeschäft der Schulen und was davon ablenkt, erscheint leicht als überflüssig. Schon aus diesem Grunde müssen alle Reformen behaupten, ihr Ertrag komme dem Unterricht zugute, die Grösse, die sich am schwierigsten beeinflussen lässt, weil sich kein Lehrer und keine Lehrerin vorschreiben löst, wie sie unterrichtet.

Behauptungen lassen sich prüfen, das gilt nicht nur für die Reform der Schule, sondern auch für diese selbst. Schulevaluationen gehören zu den Grössen der heutigen Reform, die am wenigsten umstritten sind, vermutlich weil das Ergebnis direkt greifbar ist und zu sichtbaren Umsetzungen führt. Am Ende stehen konkrete Zielvereinbarungen, deren Erfüllung oder Nichterreichung transparent gemacht werden muss. Dieses Verfahren hat sich in vielen Schweizer Kantonen durchgesetzt, obwohl auch das Wort „Evaluation“ noch vor wenigen Jahren weitgehend unbekannt war. Aber es kommt nicht auf das Wort an, sondern auf die damit verbundene Praxis und ob sie erfolgreich war oder nicht.

Der heutige bildungspolitische Streitfall heisst HarmoS, und das passt ins Bild, denn HarmoS ist ein Projekt, dessen Praxis sich noch kaum absehen lässt. Ich werde damit beginnen, ohne mich parteipolitisch zu äussern (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf ein wirkliches und nicht politisch konstruiertes Problem der Schule ein, nämlich die unterschiedliche Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler (2). Und abschliessend frage ich, was getan werden kann, die Förderung zu verbessern und welche Rolle dabei in Zukunft Leistungstests spielen werden. Zudem frage ich, ob sich die

*) Vortrag in der Primarschule Jonschwil am 29. November 2008.

Schulstruktur auf integrative Förderung einstellen lässt und wenn ja, wie das geschehen soll (3).

1. Das HarmoS-Konkordat

Ist HarmoS harmlos? In der politischen Diskussion wird das inzwischen bezweifelt, und das mit einem gewissen Recht, denn wenn die „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“ der EDK harmlos wäre, würde sich der gewaltige Aufwand nicht lohnen. „Harmlos“ hiesse ja letztlich, die Vereinbarung würde nichts ändern und bliebe Papier. Das wäre eine teure Fehlleistung, aber danach sieht es eigentlich nicht aus. Harmlos für den Status Quo der Schulstruktur ist HarmoS sicher nicht. Aber heisst das, HarmoS ist ungefährlich? Die politische Diskussion führt mitten hinein in pädagogische Grundüberzeugungen und ist daher nicht leicht zu führen, weil sich damit scharfe Gegensätze verbinden.

Aber zunächst zum bildungspolitischen Rahmen: Das HarmoS-Konkordat ist vor anderthalb Jahren in der Plenarversammlung der EDK beschlossen worden. Der Grund der Einstimmigkeit erwuchs nicht nur aus dem Konsens der Versammlung, das Schweizerische Bildungssystem harmonisieren zu wollen. Ein weiterer Grund ergab sich aus den Folgen des neuen Bildungsartikels in der Bundesverfassung, der erstmalig in der Verfassungsgeschichte von einem „Bildungsraum Schweiz“ spricht (vgl. Criblez 2008).

- Aus ihm geht hervor, dass der Bund einschreiten muss, wenn sich die Kantone in landesweit wichtigen Fragen der Bildung nicht einigen können.¹
- Zum ersten Male droht also der „Bildungsvogt aus Bern“ reale Gestalt anzunehmen; HarmoS ist der Versuch, dem vorzubeugen.

Dieser Zusammenhang wird gelegentlich übersehen, wenn es um die Beurteilung von HarmoS geht. Das Projekt ist im Jahre 2003 lanciert worden, nicht ganz freiwillig, wie gesagt; die Vernehmlassung erbrachte mit Ausnahme der Gestaltung der Sekundarstufe I eine grosse bis überwältigende Zustimmung, folgerichtig ist das Konkordat von der EDK am 14. Juni 2007 verabschiedet worden. Rückblickend ist es sehr erstaunlich, wie vergleichsweise gering die öffentliche Resonanz auf das Konkordat war, wenn man vor Augen hat, wie stark der Eingriff in das bisherige System sein wird.

Das neue Konkordat ersetzt das alte aus dem Jahre 1970. Um den Wandel der Bildungspolitik zu verstehen, lohnt sich ein Blick in das alte Konkordat, das seinerzeit vom Präsidenten der EDK, dem Zuger Erziehungsdirektor und späteren Bundesrat Hans Hürlimann, sowie dem Generalsekretär Emil Egger unterschrieben wurde. Das Konkordat² unterscheidet fein zwischen „Verpflichtungen“ und „Empfehlungen“. Die Verpflichtungen beziehen sich auf die Angleichung der kantonalen Schulgesetze in nur vier Punkten:

- Festlegung des Schuleintrittalters auf das vollendete 6. Altersjahr,
- Dauer der Schulpflicht,

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

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

- Dauer der ordentlichen Ausbildungszeit vom Schuleintritt bis zur Maturitätsprüfung
- sowie Beginn des Schuljahres zwischen Mitte August und Mitte Oktober.

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

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

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

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

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

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

Hinter dieser Zielsetzung steht eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zu dem, was neudeutsch „Outputsteuerung“ genannt wird. Mit diesem ziemlich sperrigen

Wort verbindet sich ein simples Modell, das den *Eingang* und den *Ausgang* eines Prozesses beschreibt. Das Bildungssystem lässt sich mit diesem Modell so abbilden:

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

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

Aber HarmoS bezieht sich nicht nur auf gemeinsame Steuerungsinstrumente, die wenig strittig sind.

- Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre nach unten verlängern wird.
- Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen. Die Primarschule umschliesst dann eine Vorschule oder Eingangsstufe.

Der Kindergarten kann dabei mit der Schule de facto fusioniert werden, eigentlich hätte das gleich die Aufmerksamkeit erregen müssen. Das Volksschulgesetz im Kanton Zürich ist am 24. November 2002 im ersten Anlauf an genau dieser Frage gescheitert. Bildungsdirektor Ernst Buschor sprach damals von einem „schwarzen Tag für die Zürcher Jugend und deren Eltern“, weil die Ablehnung die Schulentwicklung insgesamt blockierte. Aber tatsächlich ging es vor allem um den Kindergarten und die Basisstufe, also die kleinen Kinder. Gegen die Vorlage stimmten vor allem die ländlichen Kantonsteile.

Was macht diesen Konflikt aus? Eine Anomalie ist die Eingangsstufe nicht. Verdächtig ist der frühe Zugriff der Schule, also die Auflösung des Kindergartens in seiner bisherigen Form. Der Kindergarten wird integriert, das Kognitionsverbot wird aufgehoben, fortan lernen auch schon Fünfjährige in schulähnlichen Lernumgebungen. Vor allem das scheint den Anstoss zu erregen. Politisch strittig ist nicht die frühe Förderung von Jungen und Mädchen. Strittig ist, wo die Förderung erfolgen soll, wer dafür zuständig ist und vor allem, dass der Besuch der Basisstufe im Unterschied zum Kindergarten *obligatorisch* erfolgen soll. Das hat den Verdacht der „Verstaatlichung“ der Kindheit erweckt.

Der Kindergarten ist in der Schweiz eine allseits akzeptierte Form des Lernens ausserhalb der Familie. Was mit der „Basisstufe“ gemeint ist, lässt sich als Erweiterung des Angebots bezeichnen. Die Primarschule beginnt nicht zwei Jahre früher, sondern es entsteht eine Eingangsstufe oder eine Vorschule, die viele Elemente der Kindergartenpädagogik aufnimmt und sie um kognitive Angebote erweitert. Dahinter stehen folgende Annahmen:

- Spielen und Lernen sind keine Gegensätze.

- Kleine Kinder entdecken die Welt und lernen spielerisch.
- Gleichzeitig lernen sie, indem sie fragen und Antworten erhalten.
- Sie bilden ihre Kognitionen, indem sie Aufgaben lösen.

Das ist keine „Verkopfung“, sondern das natürliche Verhalten der Kinder. Europaweit schaffen es Vorschulen, sich darauf so einzustellen, dass die Kinder mit Freude und Gewinn „in die Schule gehen“. Es ist keine Schule im herkömmlichen Sinne, aber in den Niederlanden etwa sind schon kleine Kinder stolz darauf, dazu zu gehören. Letztlich ist nur die Frage, ob das obligatorisch sein soll. Darüber wird abgestimmt.

Probleme stellen sich allerdings auch in praktischer Hinsicht. Bei der Vorbereitung des neuen Lehrplans für die Kindergartenstufe des Kantons Zürich - sie heisst so bis zur Einführung der Grundstufe nach dem Schulversuch - sind etwa 500 Lehrpersonen des Kindergartens befragt worden, wo sie die Probleme sehen. Der Kindergarten ist mit dem neuen Volksschulgesetz kantonalisiert worden, die Lehrpersonen sehen den neuen Lehrplan grossmehrheitlich als sehr innovativ an, fürchten aber, dass ungünstige Rahmenbedingungen die Umsetzung erschweren. Genannt wurden etwa:

- Grosse Klassen, wenig Unterricht in Halbklassen,
- Blockzeiten-Vormittags in der Regel nur mit Ganzklassen,
- wenig Teamteaching,
- kleine, ungenügende Unterrichtsräume, oft keine Nebenräume,
- Einschränkung der bisherigen Raumnutzung durch neue feuerpolizeiliche Vorschriften,
- unzureichende Ausstattung im Blick auf Unterrichtsmaterial und PC,
- fehlende Finanzen für Neuanschaffungen.

Im Kanton St. Gallen ist das natürlich ganz anders. Ich sage das, um nochmals darauf hinzuweisen, dass grosse Pläne eine Sache sind und die Veränderung der Praxis ein andere. Die Situation vor Ort ist verschieden, Kindergarten ist schon im Blick auf Ressourcen nicht gleich Kindergarten, und so wird auch die Basisstufe nicht gleich Basisstufe sein.

HarmoS bezieht sich aber nicht nur auf die umstrittene Basisstufe. Was heute in Lehrerkreisen primär diskutiert wird, die Einführung von Bildungsstandards, ist Teil eines grösseren und sehr ambitionierten Projekts der Systementwicklung. Angesichts der kantonalen Bildungshoheit ist das tatsächlich ein grosser Schritt, der alles übertrifft, was in der Vergangenheit an Abstimmung zwischen den Kantonen erreicht wurde.

- Der organisatorischen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen.
- Die Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen,
- es soll einen Deutschschweizer Lehrplan geben,
- zudem Blockzeiten sowie Tagesstrukturen und eben landesweit verbindliche Standards.

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

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

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

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

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

- Erstsprache
- Fremdsprachen
- Mathematik
- Naturwissenschaften.

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

Standards an sich sind keine neuen Erfindungen. Curriculare Standards sind einfach Lerninhalte, wie sie in Lehrmitteln und Lehrplänen vorhanden sind. Sie wurden in den letzten drei Jahren von fachdidaktischen Konsortien zusammen mit den Lehrkräften so präzisiert, dass sie getestet werden können. Das Neue an der Entwicklung ist also die Testreihe bestimmter Aufgaben sowie die nationale Harmonisierung, wobei auch gesagt werden muss, dass viele curriculare Gehalte bereits heute zwischen den Kantonen angenähert sind. Anders hätte zum Beispiel der PISA-Test gar nicht konstruiert werden können. Zur Bestimmung des Leistungsstandes sieht die interkantonale Vereinbarung auch vor, dass die Schülerinnen und

Schüler Portfolios führen, in und mit denen sie ihre Lernfortschritte dokumentieren. Sie werden also nicht nur getestet (Interkantonale Vereinbarung Art. 9).

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

Allerdings hören die Lehrkräfte den Ausdruck „Standardisierung“ nicht gerne, weil er sie an die Industrienorm erinnert, doch kein Unterricht lässt sich mit einem Fließband vergleichen. Wohl ist die Schulorganisation konsekutiv, das Lernen jedoch nicht oder nicht in gleicher Weise. Lernen durch Unterricht führt zu keinem Kompetenzzuwachs linear zur eingesetzten Lernzeit. Und ob sie konstant bleiben, sinken oder steigen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben immer verschiedene Ursachen. Unterricht ist im Blick auf die Schulfächer eine wichtige Einflussgrösse, aber nicht die einzige. Das zeigen neuere Studien zur Lernstandsforschung in aller Deutlichkeit. Einige ihrer Ergebnisse diskutiere ich in einem zweiten Schritt.

2. Unterricht und Lernstand

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

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

Nicht alle Kinder kommen überhaupt in die Regelschule. Im Jahre 2005 sind 8.5 Prozent der Kinder in „Kleinklassen“ eingewiesen worden, weil sie aus Sicht des Kindergartens nicht als schulreif galten. Kleinklassen werden als Förderklassen geführt, stellen faktisch aber eine soziale Selektion dar. Die Studie zeigt, dass der Leistungsstand in den Kleinklassen tatsächlich deutlich niedriger ist als der in den Regelklassen. Rechnet man die Kleinklassenschüler dazu, dann ist die Lücke zwischen den Leistungsstarken und den Leistungsschwachen in allen Bereichen noch grösser als die bisher genannten Zahlen dies anzeigen. Ob in Kleinklassen die Förderabsicht tatsächlich Erfolg hat, ist nicht untersucht worden. Die Schüler gewinnen dadurch nichts, weil sie nach einem Jahr Kleinklasse mit dem ersten Schuljahr beginnen, bzw. nach zwei Jahren Kleinklasse in die zweite und nicht in die dritte Klasse versetzt werden.

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

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

Allerdings gibt es deutlich auch Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der oft benutzte Slogan „No Child Left Behind“ erweist sich so als Zweckoptimismus. Die Zürcher Studie wirft die Frage auf, wie mit der Risikogruppe umgegangen werden soll, und das verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung, für die ein anderer Slogan zur Verfügung steht, nämlich „Fördern und Fordern“. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie häftig 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 zusätzlichen Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.
- Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen.

In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

Die Schulstruktur ist auf dieses Problem der Zieldifferenzierung bislang kaum eingestellt. Im Kanton Zürich gibt es auf der Stufe der Sekundarschule fünf verschiedene Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler zuzuweisen. Die Oberstufe der Volksschule kennt drei verschiedene Niveaus, in die die Schüler bei Beginn der siebten Klasse eingeteilt werden. Diese Niveaus sind entstanden aus den früheren Typen der Sekundar-, Real- und Oberschule. Die Gemeinden können zwischen diesem Modell und dem der gegliederten Sekundarstufe wählen.³ Hinzu kommen noch Kleinklassen und das Untergymnasium. Wenn man die Sonderschulen dazu rechnet, sind es sogar sechs Varianten (Bericht und Antrag 2005). Das ist einmalig in der Schweiz, wie ich im neutralen Jonschwil wohl sagen darf.

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.

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

Mit Blick auf die Praxis gesagt: Die heutigen Klassengrößen, das Stundendeputat oder der Betreuungsaufwand sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von individueller Förderung zunächst einmal begrenzen. Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich. Das Fördern findet seine Grenze schnell an den täglichen Belastungen, wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren. An sich lohnende Vorhaben, die zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer integrativen Förderkultur keine Ressourcen, Orte und Verfahren gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder schlimmer - als „nicht machbar“.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich schwierig ist der Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die bestimmen bekanntlich nicht wirklich 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.

Bildungsstandards sind im Blick auf die Verbesserung der Förderpraxis in den Schulen ein grosser Hoffnungsträger, weil damit erstmalig für die Volksschule konkrete Zielgrösse und verbindliche Leistungserwartung festgelegt werden. „Standardisierung“ darf allerdings tatsächlich nicht im Sinne einer Industrienorm verstanden werden, insofern trifft der Vorbehalt der Lehrkräfte zu.

- 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 also nicht dazu führen, Machbarkeitsillusion zu entwickeln; umso wichtiger ist dann die Frage, was die Bildungsstandards und Tests zum Problem der schulischen Integration beitragen können.

Ein weiteres ungelöstes Problem erwächst aus der Tatsache, dass Bildungsstandards für die Regelschule oder für den Normalbetrieb entwickelt wurden. Was sie für die Sonderbeschulung und deren Förderbedarf bedeuten, ist nicht abzusehen, und zwar unabhängig davon, ob die Sonderbeschulung integrativ erfolgt oder nicht und wer genau dazu gehört. Wie man ADS-Kinder oder aggressive Jugendliche auf Bildungsstandards und Leistungstests einstellen soll, ohne das Problem Ritalin zu überlassen und den Unterricht auf Teaching-to-the-Test umzustellen, wäre ein eine gute Frage an die HarmoS-Macher.

Wie immer: Standards sind verbunden mit Leistungstests. Die Tests sind die eigentliche Innovation, denn curriculare Standards gab es natürlich immer schon, nur nicht in der elaborierten Form von Kompetenzmodellen. Dabei ist entscheidend, wie die Lehrkräfte mit den Tests umgehen, ob sie die Daten für den Unterricht nutzen und tatsächlich auch zur

Förderung einsetzen. Auch für die Übergänge müssen neue Lösungen gefunden werden, und es fragt sich, was Tests dazu beitragen können. Schliesslich stellt sich auch das Problem, wie integratives Fördern organisiert werden soll, wenn Unterricht allein dazu nicht ausreicht. Das wird mich abschliessend beschäftigen.

3. *Fördern, Tests und die Schulstruktur*

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

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

Der Test betraf vier Dimensionen, nämlich

- Mathematik,
- Deutsch,
- kooperatives Problemlösen
- und selbstreguliertes Lernen.

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

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

Sie hatten vier hauptsächliche Ziele:

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

- Und welche Massnahmen ergreifen sie zur Verbesserung der Qualität?

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

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

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

Akademische Vorbehalte teilen die Lehrkräfte nicht (Tresch/Moser 2005). Sie nutzen die Resultate, unterstützt durch eine Handreichung der zuständigen Behörde über den mit Ergebnissen von Leistungstests (Departement Bildung, Kultur und Sport 2005). Das Verfahren stösst auf hohe Zustimmung auch bei den Eltern und den Schülern, was durch andere Studien bestätigt wird. Objektiviert, transparente Verfahren der Leistungsmessung sind so keine Horrorerfahrungen, sondern wirksame Instrumente, sofern sich die Daten ins Feld rückübersetzen lassen und die Lehrkräfte erreichen. Sie erwiesen sich als ausgesprochen erfindungsreich im Umgang mit diesen neuen Instrumenten.

Einige Daten liegen auch über den Test „Stellwerk“ vor, der im Kanton St. Gallen entwickelt wurde, was natürlich für ihn spricht. 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 objektivierete 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

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

Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007).

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

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

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

Allerdings ist es keine Massnahme gegen Aussonderung. Davon betroffen sind vor allem Kinder und Jugendliche mit „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Lernstörungen“, also definitionsabhängigen Handicaps, die leicht ausgedehnt werden können, weil die Kriterien schwammig sind. Wie schnell das Etikett greift, ist nie untersucht worden, aber einen langsamen und gestuften Prozess darf man sich vermutlich nicht vorstellen. Im Mittelpunkt der Diskussion um integrative Förderung steht die Frage, wie diesem Trend zur Auslagerung von Problemfällen entgegengewirkt werden kann, was dabei an Einstellungen geändert werden muss und welche strukturellen Probleme sich damit verbinden.

Grundsätzlich erscheint es angemessener, auf innere Flexibilisierung zu setzen und Aussonderungen wann immer möglich zu vermeiden. Ein kurzfristiger „Timeout“ bei schwierigen Jugendlichen ist fast immer besser als ein definitiver Schulausschluss, der wohl zulässig ist, aber einen Grenzwert darstellt. Die betroffenen Eltern sind froh, wenn eine Lösung gefunden wird, die einen Umweg in Kauf nimmt, den Schulabschluss aber nicht gefährdet. Das gilt auch für Umschulungen oder für sogenannte „Schlaufenschulen“, die einen längeren Timeout in anderen Lernumgebungen darstellen.

Entscheidend für eine Kultur des integrativen Förderns ist aber, ob dafür überhaupt Ressourcen und geeignete Verfahren zur Verfügung stehen. Schulen im deutschen Sprachraum sind typische Unterrichtsschulen. Ziele und Mittel sind auf den Unterricht hin berechnet, das gilt selbst für die Arbeitszeit der Lehrkräfte, die nicht genau festgelegt ist,

⁵ Angaben nach Bundesamt für Statistik.

sondern vom Stundendeputat ausgeht, also von der Anzahl Lektionen, die jede Lehrkraft wöchentlich erteilen muss. „Mehr“ ist eigentlich nicht vorgesehen, insbesondere gibt es keinen eigenen Zeitanteil für Betreuung, Beratung und Förderung. Der aber müsste in Bezug auf die Jahresarbeitszeit festgelegt sein, wenn die Lehrkräfte über das hinaus tätig sein sollen, was sie im Unterricht leisten.

Berührt vom heutigen Postulat der „integrativen Förderung“ ist aber 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 wie in Skandinavien, wohl aber eine zunehmend flexibilisierte Schulorganisation. 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.

- 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 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 wie bisher fast automatisch in eine so genannte „Kleinklasse“ verwiesen, sondern erhalten neben dem Regelunterricht 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 inzwischen auch in anderen Kantonen wie Schaffhausen zur Anwendung. Sie zeigen eine identische Grundidee: Nach innen wie aussen flexible Modelle ohne starre Zuweisungen sind geeignet, mit den Problemen der Zukunft fertig zu werden. Eine integrative Sonderschulung ist soweit wie möglich als Teil der Regelschule anzusehen. Nur so kommt es zu keiner Chancenminderung einfach durch Aussonderung. Dabei ist richtig, von den „besonderen Bildungsbedürfnissen“ der Lernenden und nicht primär von ihren Defiziten auszugehen, wie dies in der Vergangenheit fast immer der Fall war (Stadt Luzern 2008, S. 12). Allerdings muss die „integrative Förderung“ zwischen allen Beteiligten konkret abgestimmt sein. Es wäre die Wiederholung des alten Fehlers, die schwierigen Fälle allein den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu überlassen.

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

Die Stadt Luzern definiert „integrativen Unterricht“ wie folgt:

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

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

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

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

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

Die beiden Förderteams sind jahrgangsübergreifend angelegt. Die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wechseln mit den Klassen in den nächsthöheren Jahrgang. Dadurch wird eine hohe Kontinuität in der Betreuung erreicht und ein ständiger Wechsel der Betreuungspersonen verhindert. Die Betreuung selbst kennt Einzelförderung

ebenso wie Lernarbeit in besonderen Trainingsgruppen in eigens dafür eingerichteten Räumen.

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

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

Das heisst aber auch, dass nicht ein starrer Lehrplan für alle vorschreibt, was gelernt werden soll. Dann können letztlich nur die Besten gewinnen und es greift das Matthäus-Prinzip. Aber der Satz aus dem Matthäus-Evangelium „wer hat, dem wird gegeben“ trifft vielleicht auf den Glauben zu, nicht jedoch auf die Volksschule. Sie muss mit steigender Vielfalt umgehen und hat nicht eine Lösung für alle. Der Massstab ist die unterschiedliche Vorbereitung auf das Leben und das verändert die Schule.

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- Klieme, E. et al.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn: BMBF 2003.
- Konkordat über die Schulkoordination vom 29. Oktober 1970.
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen., Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- Maradan, O./Mangold, M.: Bildungsstandards in der Schweiz. Das Projekt HarmoS. In: ph/akzenteHeft 2 (2005), S. 3-7.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch, S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise „Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen.“ Berlin: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 2008.
- 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.
- Tresch, S./Moser U.: Check 5. Schlussbericht 2005 zuhanden des Departements Bildung, Kultur und Sport des Kantons Aargau. Vervielf. Ms. Zürich: KBL 2005.