

Jürgen Oelkers

„Gute Schule, schwierige Klasse“:  
Anmerkungen zum Interventionsproblem<sup>\*)</sup>

Die Erziehungsberatung braucht die Schule, aber braucht die Schule auch die Erziehungsberatung? Die Frage klingt rhetorisch, typisch für einen Pädagogen, der schon vom Fach her auf der Seite der Schule zu stehen scheint; in der Praxis ist die Antwort klar, die Erziehungsberatung braucht man für die Abklärung und für die schwierigen Fälle, ähnlich wie die Schulsozialarbeit oder andere Dienste rund um die staatliche Bildungsversorgung. Die Lehrkräfte begreifen den Unterricht als ihr Kerngeschäft und sehen sich im Zentrum der Schule. Alles, was Belastungen im Kerngeschäft minimiert, ist willkommen; was die Belastungen steigert, wird abgelehnt oder dilatorisch behandelt.

Schulreformer können seit mehr als hundert Jahren ein Lied davon singen, wie gut und genauer, wie listig das „System Schule“ darin ist, gefühlte Zumutungen zu umgehen und auch die besten Anliegen auszubremsen. Die Idee der „Intervention“ setzt ein bewährtes System der Abwehr voraus, das über seismographisch gute Reflexe verfügt und nicht darauf wartet, erlöst zu werden, wie die Reformer unterstellen. Oft übersehen sie die Nutzerwartungen des Systems und verstehen nicht, dass ihre guten Ansichten für den Betrieb nicht gebraucht werden. Warum sollte die Erweiterung des Auftrages der Erziehungsberatung ein anderes Schicksal haben?

Um die Schule herum hat sich eine Beratungs- und Interventionsindustrie angesiedelt, die praktisch alles anbietet, was nach mehr oder weniger professioneller Hilfe aussieht. Allein im Kanton Zürich werden die diesbezüglichen Kosten auf über 200 Millionen Franken jährlich geschätzt. Die Palette reicht von Reittherapien für Mädchen und Anti-Aggressionstraining für Jungen (nicht umgekehrt) über alle möglichen Verhaltenskorrekturen bis hin zum Schultag nach dem Schultag im Lernstudio. Was will da die staatliche Erziehungsberatung? Sie darf dieses Spiel mit dem Einkommen der Eltern nicht mitspielen und hat auf der anderen Seite Aufgaben, von denen sie sich nicht einfach verabschieden kann. Was also heisst „Intervention im System Schule“, wenn die Stelle längst besetzt ist?

Diese Frage werde ich in drei Schritten zu beantworten versuchen. Zunächst gehe ich auf den historischen Wandel der *Umwelten* der Schule ein. Liberalisierung und Individualisierung in allen Lebensformen haben ihren Preis, der sich nicht zuletzt auch in der Erziehung bemerkbar macht (1). In einem zweiten Schritt thematisiere ich das Kerngeschäft der Schule, den Unterricht, in einer zentralen Dimension, nämlich die Entwicklung des Leistungsstandes über die Schulzeit (3). Abschliessend gehe ich auf die Frage ein, wie die Schülerinnen und Schüler konkret gefördert werden können und welche Anpassung der

---

<sup>\*)</sup> Vortrag im Rahmen der Weiterbildung 2009/2010 der Erziehungsberatung des Kantons Bern am 20. August 2009.

Schulstruktur dafür notwendig ist. Ich vermute, dass sich die Frage der „Intervention“ der Erziehungsberatung an dieser Stelle entscheiden wird (3).

Meine These ist, dass „gute Schulen“ und „schwierige Klassen“ nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Sie bilden auch keinen bestimmten Typus, sondern entstehen vor dem Hintergrund der besonderen Anforderungen der Schule und der Risiken und Chancen, die jede neu zusammengesetzte Klasse mit sich bringt. Der „schlechte Schüler“, das wusste Elfriede Höhn (1967) schon vor mehr als vierzig Jahren, ist der, den die Schule macht; also kann auch nur sie ihn verändern. Er ist zunächst kein Objekt der Therapie, sondern der gezielten schulischen Förderung, und nur wenn Therapien dabei nützlich sind, werden sie im „System Schule“ ankommen.

### 1. Neue Bedingungen des Aufwachsens

Seit Mitte des 19. Jahrhunderts waren Kindheit und Jugend einem zunächst eher langsamen Wandel ausgesetzt, der sich in den letzten fünf Jahrzehnten stark beschleunigt hat. Davon betroffen sind Einstellungen ebenso wie Verhaltensnormen und öffentliche Erwartungen gegenüber der Erziehung von Kindern und Jugendlichen. Beides konnte schärfer als zuvor unterschieden werden, weil sich allmählich eine symbolische wie materielle Differenzierung zwischen Kinder- und Jugendkulturen herausbildete. Vor 150 Jahren war „Jugend“ eine kurze Phase, weil unmittelbar nach Volksschule der Eintritt ins Arbeitsleben stattfand und eine eigene Jugendkultur nur sehr rudimentär ausgebildet war. „Jugendlich“ war weder ein Prädikat noch eine Aussehensnorm, die als Erwartung öffentlich kommuniziert worden wäre.

Das hat sich stark verändert, sowohl im Blick auf die Dauer als auch bezogen auf die Lern- und Erfahrungsfelder der Kinder und Jugendlichen. Die Ursachen dafür sind

- die Verlängerung und Stabilisierung der Schulzeit,
- der sukzessive Aufbau von Berufslehren,
- die Bildung von eigenen Jugendkulturen,
- die Formung von Zielgruppen für den Prozess der Kommerzialisierung
- sowie die Verlängerung der Reifezeit.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden „Jugend“ und „jugendlich“ auch zu einer ästhetischen Norm, die das Leben der Erwachsenen beeinflusste. „Jugend“ ist heute eine Phase intensiven Erlebens von Entwicklungsaufgaben und Anreizen, die individuell bewältigt werden müssen. Die früher rituellen Übergänge zwischen Kindheit und Jugend entfielen weitgehend, heute gibt es kaum noch gesellschaftliche *rites de passage*, die Arnold van Gennep 1909 im Blick auf Stammeskulturen und Volkssitten beschrieben hatte.<sup>1</sup> Konfirmation jedenfalls ist das nicht mehr.

Die Beschleunigung des Wandels hat auch zu tun mit der Kommerzialisierung, also dem Einfluss von Produkten, die die Kinder und Jugendlichen selbst kaufen können oder die die Eltern für sie kaufen. Das ist nichts grundsätzlich Neues, wohl aber haben mit der wachsenden Kaufkraft die Bedeutung und die Intensität des Kaufens zugenommen. Die These

---

<sup>1</sup> Initiationsriten setzen abgrenzbare Gruppen voraus, zwischen denen der Übergang vollzogen werden muss. Nur dann gelten die drei Stufen, die van Gennep analysiert hat, *préliminaire*, *liminaire* und *postliminaire*.

gilt mindestens für die Bedingungen des Aufwachsens in westlichen Konsumgesellschaften, die aber ein Grundmodell im Prozess der Globalisierung von Kindheit und Jugend darstellen. Historisch statische und medial unbeeinflusste Verläufe von Erziehung gibt es so gut wie nicht mehr.

Die europäischen Verhältnisse unterscheiden sich kaum noch von den amerikanischen. Als „Kunden“ wurden amerikanische Kinder und Jugendliche schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts entdeckt, parallel zur Entwicklung der Reformpädagogik und so der „kindzentrierten“ Erziehung (Jacobson 2004). Der historisch stark wachsende Einfluss der Kleiderindustrie auf Aussehenserwartungen, Habitus und Selbstverständnis von Kindern ist gut untersucht (Cook 2004) und nimmt in seiner Bedeutung immer noch stark zu. Marken sind für viele Kinder Teil ihrer Identität.

In der Forschung ist auch evident geworden, welche Rolle einzelne Firmen wie der Disney-Konzern bei der Veränderung der Kindheit einschliesslich des Leseverhaltens gespielt haben (Sammond Durham 2005). So forderten etwa Comics die Lektüre von Kinderbüchern heraus, ein Wandel der Leitmedien, der trotz Harry Potter bis heute nicht abgeschlossen ist. Selbst Familienrituale wie Weihnachten oder der Thanksgiving Day sind von dem Wandel hin zur Kommerzialisierung nicht ausgenommen (Pleck 2000). Der historische Prozess scheint irreversibel zu sein, wenigstens spricht nichts für einen Trend, der sich pädagogisch aushebeln und umkehren liesse.

Heute ist die Kommerzialisierung der Kindheit so selbstverständlich, dass die amerikanische Autorin Juliet Schor (2004) davon sprechen konnte, die Kinder würden geradezu „zum Kaufen geboren“. Ihr einflussreiches Buch heisst *Born to Buy*. Hinter diesem Titel stehen Zahlen:

- Zwölf Milliarden Dollar kostet jedes Jahr allein die Werbung für Produkte, die Kindern als Konsumenten angeboten werden.
- Zu Beginn des 21. Jahrhunderts hatten die amerikanischen Kinder und Jugendlichen direkten Einfluss auf Kaufentscheide, die sie betrafen, in Höhe von fast 190 Milliarden Dollar.
- Das betrifft den Hauskauf, den Urlaub oder die Anschaffung von Autos.
- Mitte der siebziger Jahre betrug die dafür zur Verfügung stehende Summe noch etwa 20 Milliarden Dollar.
- Der Markt für die Vier- bis Zwölfjährigen wird auf einen Umsatz von etwa 30 Milliarden Dollar geschätzt.

Die Zahlen lassen sich übertragen. Sie gelten in ähnlicher Weise für Länder wie der Schweiz und Deutschland. Auch hier haben Kinder und Jugendliche kaum noch Möglichkeiten, von den Auswirkungen der Konsumkultur *nicht* berührt zu werden. Marken und Moden beherrschen schon den Erfahrungsraum von kleinen Kindern, auf mehreren Ebenen gleichzeitig. Die Kinder und Jugendlichen gewinnen auf diesem Wege ständig an Kundenmacht, was verbunden ist mit starken Beeinflussungen.

Das visuelle Umfeld von Kindern generell ist durchsetzt mit Werbebotschaften.

- Im deutschen Sprachraum gehen die Kinder rund 10 000 Stunden in die Schule, aber sind im Schnitt rund 12 000 Stunden Massenmedien mit Konsumangeboten ausgesetzt.

- In den Vereinigten Staaten ist das Verhältnis noch krasser. Im Alter von zwei bis siebzehn Jahren sehen sie zwischen 15 000 und 18 000 Stunden fern und die Beeinflussung nimmt zu.
- Der Grund ist, dass Kinder und Jugendliche bis 18 Jahren als Zielgruppe mit insgesamt erheblicher Kaufkraft interessant geworden sind.

Diese eher stillschweigende Entwicklung ist nicht nur eine Wohlstandsfolge, sie hat auch mit dem Wandel der Erziehungsgrundlagen zu tun. Konsum und Kommerz sind keine Größen, die aus der Kindheit wieder verschwinden werden. Das hat Folgen für die Arrangements in den Familien und die Formen des Umgangs, die sich wegbewegt haben von den starren Rollen, die die Erziehung noch vor fünfzig Jahren gekennzeichnet haben. Das geschah stillschweigend und in Anpassung an veränderte Lebensumstände, niemand hatte dafür je einen Plan.

Neue Modi des Umgangs zwischen Eltern und Kindern sind *Aushandeln* und *strategische Interaktion*, die inzwischen gut beschrieben sind (Darian 1998, Gregan-Paxton/John 1997, Palan/Wilkes 1997). Hier entscheiden nicht mehr einfach die Autorität, sondern der Wunsch und das Argument im Einklang mit dem je vorhandenen Budget. Kinder handeln im Rahmen ihrer Interessen rational und oft auch strategisch. Beide, Kinder wie Eltern, sind Teil der Konsumkultur, auch in dem Sinne, dass beide ästhetischen Kaufanreizen ausgesetzt sind, die nicht einfach „pädagogisch“ ersetzt werden können und aber oft ein Problem darstellen.

Die zunehmende Materialisierung des Lebens hat psychische Folgen (Dittmar 2007, 2007a), aber damit umzugehen, ist nicht einfach durch Appelle möglich. Kinder und Jugendliche gewinnen an Einfluss, und dies nicht nur, weil sie viele Verbote unterlaufen können, sondern weil sie zum Erfolg oder Misserfolg der Erziehung aktiv beitragen. Sie sind nicht einfach deren Objekt. Daher häufen sich in der Literatur Stimmen, die davor warnen, Kinder und Jugendliche mit einem einfachen Entweder-Oder-Schema zu betrachten, als „autonome Konsumenten“ auf der einen, „behütete Spezies“ auf der anderen Seite (Tyler 2005).

- Der Modus der Verhandlung bedeutet nicht, dass über alles und ständig verhandelt werden muss.
- Bestimmte Grenzen sind nicht verhandelbar, dasselbe gilt für die Struktur des Lebensraumes, in dem die Erziehung stattfindet (Armeline 2005).
- Verhandelt wird vor allem über Entscheidungen, an denen Kinder in der einen oder anderen Art beteiligt sind.

Durch Verhandlungen entsteht so etwas wie eine gemeinsam herausgearbeitete Familienkognition (collaborative cognition) (Bearison/Dorval 2002), die einen fragilen Status hat und gleichwohl die Basis des Handelns darstellt. Gut belegt sind zum Beispiel Verhandlungen in Familien über Gefahren und Sicherheitsrisiken (Backett-Milburn/Harden 2004). Verhandlungen haben zur Voraussetzung, dass im Blick auf Entscheidungen eine Art Partnerschaft angenommen wird, die sich auch mit dem historischen Wandel der Erziehungsverhältnisse erklären lässt.

Von dem, was noch vor dreissig Jahren als „Erziehung“ galt, ist nicht mehr viel zu sehen. Der „autoritäre Vater“ ist als medialer Leittypus ebenso verschwunden wie die „selbstlose Mutter“, es gibt nur noch wenige Geschwisterreihen und der Kinderwunsch kann zu einem Stressfaktor werden. Was früher undenkbar war, ist heute fast selbstverständlich,

nämlich öffentlich über die Kosten der Kinder nachzudenken (Spychiger/Bauer/Baumann 1995), und es ist auch selbstverständlich, den Kinderwunsch in einer Paarbeziehung lange *nicht* zu thematisieren und sich dann auch *gegen* diesen Wunsch zu entscheiden. Schliesslich ist heute vor allem die zur Verfügung stehende Zeit ein Problem, weil arbeitende Eltern Beruf und Kinder in Einklang bringen müssen, dies jeden Tag neu und oft mit fragilen Lösungen (für die Sicht der Jugendlichen vgl. Pocock/Clarke 2004; für arbeitende Mütter auch: Craig 2005).

Trotz oder vielleicht auch wegen dieser Entwicklungen besteht für pädagogische Nostalgie kein Anlass. Kinder haben „früher“ nicht deswegen „besser“ gelebt, weil die Welt einfacher war oder die Verhältnisse überschaubarer. Doch scheinbar einfache oder überschaubare Verhältnisse mit klaren Rollentrennungen waren genauso konfliktanfällig wie offene Erfahrungsräume mit hohem Individualisierungsgrad. Nichts spricht dafür, dass „mehr“ Disziplin die Qualität der Erziehung verbessert, zumal bei diesen Forderungen notorisch offen bleibt, welche Disziplin gemeint ist und wie mit den Folgen umgegangen werden soll.

Zudem ist unklar, wie die implizite Zerfallsannahme historisch nachgewiesen werden soll. Solange ist es nur Nostalgie, wenn behauptet wird, „früher“ sei die Erziehung besser gewesen. Das Bild der harmonischen Verhältnisse ist in den Köpfen, nicht die historische Wirklichkeit. Man sollte einfach akzeptieren, dass sie in vieler Hinsicht anders war und kaum mit den heutigen Gegebenheiten verglichen werden kann. Umso mehr fragt sich dann, was heute getan werden kann oder muss, damit Erziehung nicht zu einer Sisyphosaufgabe wird, also man immer dasselbe tun muss, ohne voranzukommen.

Heutige Eltern müssen sich mit ihren Kindern in dieser Situation zurecht finden, und sie können das wesentlich besser, als Medien und Ratgeber wahrhaben wollen, die von „überforderten“ und „hilflosen“ Eltern ausgehen, um das eigene Geschäftsfeld zu sichern. So zahlreich können diese Eltern nicht sein, wenn man von den Ergebnissen ausgeht und etwa Schul- und Lehrstellenabschlüsse betrachtet. Aber es steht ausser Zweifel, dass sich die Bedingungen des Aufwachsens verändert haben und weiter verändern werden. Fragen der psychologischen Intervention stellen sich nur aus diesem Grunde. Liberalisierungsfolgen ziehen Bearbeitungsstrategien nach sich, nicht nur weil Leidensdruck entsteht, sondern auch weil jeder Makel vermieden werden muss.

Gleichzeitig ist viel sichtbarer geworden, was Schulen leisten können und was nicht. Das Problem lässt sich dort aufzeigen, wo es für die Schule kritisch wird, nämlich an der Entwicklung des Leistungsstandes über die gesamte Schulzeit. Offiziell heisst es: Jedes Kind soll dort abgeholt werden, wo es steht; doch was geschieht, wenn die Kinder ganz unterschiedlich ankommen und aber nicht einzeln abgeholt werden? Diese Frage wird mich in einem zweiten Schritt beschäftigen.

## 2. *Lernstand und Ungleichheit*

Es gibt bislang kaum Langzeitstudien im deutschen Sprachraum über die Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler während der gesamten Schulzeit. Eine solche Studie läuft derzeit in der Schweiz. 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 sind

bei Schuleintritt getestet worden und nachfolgend in der dritten Klasse; sie werden dann noch in der sechsten und abschliessend in der neunten Klasse getestet, um so die Entwicklung des Lernstandes in den neun Pflichtjahren der Volksschule erfassen zu können.

Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Hollenweger 2008). Einige dieser Ergebnisse lassen sich so fassen:

- 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 auf einem Bild ein Hammer ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für komplexere Bilder konnten von einem Drittel der Kinder nicht genannt werden.

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 erheblich grösser als bislang angegeben. Die Schüler gewinnen durch die Zuweisung 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, ohne dass die Leistungsstärkeren benachteiligt werden, aber nur dann, wenn qualitativ guter Unterricht stattfindet. Er vor allem macht den Unterschied, was primär mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den eingesetzten Lehrmitteln und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat. Die Erfahrung von Fortschritten stimuliert das Leistungsverhalten, was auch in umgekehrter Hinsicht gilt. Aber ein auf die gegebene Lerngruppe gut abgestimmter, differenzierter Unterricht zeigt im Blick auf Förderung gute Ergebnisse.

Viele Kinder konnten schlechte Chancen beim Start ausgleichen und haben so vom Unterricht profitiert. Die These, dass allein die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, konnte so nicht bestätigt werden. Der Unterricht kann Rückstände ausgleichen. Allerdings gibt es in der Zürcher Studie deutlich auch Risikogruppen, solche Schülerinnen und Schüler nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Das Problem ist, wie man in diese Entwicklung mit Aussicht auf Erfolg eingreifen kann. Das OECD-Postulat „No Child

Left Behind“ ist dabei nicht sehr hilfreich, weil immer Kinder gegenüber anderen „zurückbleiben“; die Frage ist nur, *wie weit* (Meier/Wood 2004).

Die Abstände dürfen nicht so gross werden, dass ganze Gruppen die Lernziele verfehlen und so durch die Schule in ihren Lebenschancen beeinträchtigt werden. Wer am Ende der Schulzeit schlecht lesen kann, Techniken des elaborierten Schreibens nicht beherrscht, mangelhafte Leistungen in Mathematik zeigt oder über eine geringe Allgemeinbildung verfügt, ist in seinen Chancen reduziert und wird kaum einen Anschluss finden. Nicht nur die Zürcher Studie verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler.

- Die Orientierung müssen *Mindeststandards* sein, wie sie im Projekt HarmoS entwickelt werden.
- Wer diese Standards an bestimmten Messzeitpunkten nicht erreicht, muss gezielt gefördert werden.
- Nur so kann mit der Risikogruppe umgegangen werden und nur so wird sie überhaupt sichtbar, über das hinaus, was im Klassenzimmer geschieht.

Allerdings, die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie *in* den Klassen entstehen, trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten und oft gar nicht bemerkt werden. Die ungleich entwickelte Förderkultur in den einzelnen Klassen und quer zu den Stufen lässt sich auch in deutschen Studien nachweisen (Kunze/Solzbacher 2008). Ein zentrales Problem ist dabei, dass entwickelte Aufgabenkulturen, von denen sowohl die leistungsstärkeren als auch die leistungsschwächeren Schüler profitieren, nicht zur Verfügung stehen. Wenn, dann sind sie von einzelnen Lehrkräften für ihre Klasse konzipiert und erprobt worden. Die Unterschiede im Förderungserfolg hängen wesentlich von solchen Kulturen ab.

- 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 Leistungsanforderungen grösser wird.
- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand kaum noch und 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 wachsenden Leistungsunterschiede lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit und über die Schulstufen hinweg, die in dieser Hinsicht bislang noch viel zu wenig kooperieren. Mindeststandards werden über die Schulstufen hinweg konzipiert und lassen sich auch quer zu den Schularten testen.

Bei dieser Idee darf nicht vergessen werden, wo die Unterschiede entstehen und wie sie erzeugt werden. Die vorliegenden Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch in 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 hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird. Es gibt für die Lehrkräfte keine verbindlichen Standards für guten Unterricht, die nicht unterschritten werden dürfen. Der Unterricht wird individuell gestaltet, wohl bezogen auf Methoden und Lehrmittel, aber nicht auf eine

Mindestqualität, die geprüft wird. Professionelle Normen greifen höchstens indirekt, der Erfolg variiert mit dem persönlichen Können, so dass es leicht zum Schicksal werden kann, welchen Lehrer oder welche Lehrerin ein Kind zugeteilt bekommt. Frei wählen kann man bekanntlich nicht.

Verbunden damit ist auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

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

In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie Repetitionen als eine zweite Chance gewertet werden, die oft gar nicht gegeben ist. Die Schülerinnen und Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Sie werden eher behindert als gefördert, wenn sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen. In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen, damit aber oft nicht mehr meinen als die dosierte Zuteilung von Aufgaben gemäss Leistungsstand. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren.

Aber dann ist „Fördern“ leicht einmal von „Benachteiligen“ kaum noch zu unterscheiden, weil sich mit mehr Aufgaben kein höherer Lerneffekt verbinden muss, wohl aber mehr Zeit eingesetzt wird, die anders hätte verwendet werden können. Und offen bleibt bei diesem Verfahren, wie die Schwächeren, die bei weniger Aufgaben langsamer vorankommen, gefördert werden sollen.

- Die Grundmaxime des Förderns gilt für alle gleich, also nicht nur für die Leistungsschwachen.
- Das Problem ist, wie der Matthäus-Effekt verringert werden kann, gemäss dem nur diejenigen vom Unterricht profitieren, die bis hin zu den Einstellungen zur Schule bereits privilegiert sind (Jünger 2008).

Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und Fordern“ wird letztlich immer nur als Appell an die einzelnen Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können. Die heutigen Klassengrössen, das Stundendeputat oder der Korrekturaufwand sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von individueller Förderung zunächst einmal begrenzen. Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich.

Wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren, finden die guten Absichten des Förderns schnell ihre Grenze dort, wo die täglichen Belastungen eine Mehrarbeit ausschliessen. An sich lohnende Vorhaben, die jedoch zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer individuellen Förderkultur keine Ressourcen, Orte und Verfahren gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder - schlimmer - als „nicht machbar“. Der Unterricht ist das Kerngeschäft, er hat Vorrang und was im Blick darauf keinen Platz findet, wird vielleicht beachtet, aber nicht bearbeitet.

Ein weiteres Problem ergibt sich aus der Frage, wer gefördert werden soll, nur diejenigen Schülerinnen und Schüler, die gegenüber den Anforderungen des Unterrichts zurückbleiben oder auch diejenigen, die vorausseilen? Mit dieser Frage verbindet sich ein Dilemma. Konzentriert man das Postulat auf die Leistungsschwachen, dann werden alle Ausgeschlossenen gleiches Recht für sich beanspruchen. Das zeigt sich regelmässig an der Forderung nach der besonderen Förderung von Hochbegabten. Auf der anderen Seite wird bei dieser Förderung immer ein Matthäus-Effekt vermutet, also eine Begünstigung derer, die bereits begünstigt sind.

Dann bleibt nur übrig, von den Potenzialen auszugehen und die Leistungsentwicklung zu individualisieren. Aber das würde bedeuten, von allgemeinen Zielen, die für alle gleich gelten, abzurücken. Nun wäre das im Blick auf die Prosa des Unerreichbaren dieser Ziele kaum ein grosser Verlust, allerdings fragt sich, was an deren Stelle treten soll. Die Individualisierung des Lernens kann nicht losgelöst von fachlichen und überfachlichen Standards erfolgen, die aber zulassen, die Zielerreichung gestuft zu beschreiben. Das hätte dann Konsequenzen auch für die Leistungsbeschreibung bis hin zur Form und Abfassung der Zeugnisse.

Aber sind die Schulen tatsächlich auf diesem Weg? Die vorliegenden Daten erlauben keinen generalisierenden Schluss, offenbar ist trotz aller Rhetorik der „Bildungsstandards“ die Verschiedenheit im „System Schule“ zu gross, um zu einem einheitlichen Bild zu gelangen. Schulen sind ortsgebundene, individuelle Systeme mit je eigenen Geschichten und Identitäten, und Unterricht ist von dem Faktor abhängig, den die frühere Literatur die „Lehrerpersönlichkeit“ nannte. Der Ausdruck ist nicht mehr politisch korrekt und doch zutreffend, gute und schlechte Klassen sind gut oder schlecht geführte Klassen. Und bei der Beziehungslage einer Klasse wie bei ihrer Leistungsfähigkeit spielen offenbar die Lehrpersonen und ihr professionelles Know-how eine entscheidende Rolle. Gute Schulen sind vom guten Know-how gesteuerte Schulen, wenigstens zeigen das die Daten.

Im Kanton Zürich werden alle Schulen alle vier Jahre extern evaluiert. Die Evaluationen werden von der unabhängigen „Fachstelle für Schulbeurteilung“ durchgeführt. Ihr Bericht über das Schuljahr 2007/2008 liegt seit kurzem vor und ist in der Öffentlichkeit bereits intensiv diskutiert worden (Fachstelle 2009). Der Bericht der Fachstelle beschreibt Qualitätsansprüche, die an die Schulen gestellt werden, in neun verschiedenen Bereichen, die genau operationalisiert sind (ausführlich dargestellt in: Handbuch 2005). Die Evaluationen wurden im vergangenen Jahr durchgeführt und bezogen sich auf rund ein Viertel der Zürcher Schulen, ausgenommen die Gymnasien und Berufsschulen.

Die Ergebnisse sind dort gut bis sehr gut, wo das normale Geschäft der Schulen betroffen ist. In folgenden Bereichen verfügen die Schulen über bewährtes Know-how und qualifiziertes Lösungswissen:

- die Pflege der Schulgemeinschaft,
- die Entwicklung und Sicherstellung von Verhaltensregeln,
- die Strukturierung des Unterrichts
- oder die Herstellung eines lern- und leistungsfördernden Klassenklimas.

Aber auch in diesen Bereichen sind die Unterschiede zwischen den einzelnen Lehrkräften und den Klassen gross. Das gilt nicht zuletzt für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht. Das geschieht selbst individuell und sehr differenziert, also mit uneinheitlichen Regeln und Massstäben, die persönlich interpretiert werden müssen.

Qualitätsansprüche, die sich auf Entwicklung, Management und Führung der Schulen beziehen, werden von den Evaluatoren der Fachstelle wesentlich schwächer beurteilt. Gesetzlich müssen alle Schulen über eine Leitung verfügen. Deren Leistung wird wie folgt beurteilt:

- Die Organisation des Schulalltags durch die Leitung wird in den meisten Schulen positiv bewertet.
- Die strategische und operative Führung des Personals ist noch wenig ausgeprägt.
- Am wenigsten entwickelt in vielen Schulen ist die pädagogische Führung, Vorrang hat die Kollegialität.

Ein weiteres Ergebnis betrifft die Praxis der internen Evaluation von Schule und Unterricht, ein bildungspolitisches Thema seit mindestens zehn Jahren und eigentlich auch gesetzlich vorgeschrieben. Hier liegen folgende Befunde vor:

- Eine systematische Evaluation von Jahreszielen oder Projekten ist in der Schule noch nicht üblich.
- Die Schule und die Lehrpersonen überprüfen den Unterricht im Blick auf seine Qualität noch selten.
- Die Eltern werden in vielen Schulen kaum nach ihrer Meinung gefragt.

Vermutlich werden die Schulen lernen, sich auch in diesen Bereichen zu verbessern, nicht zuletzt dort, wo die Eltern ernst genommen werden wollen. Aber das Kerngeschäft ist und bleibt der Unterricht, es kann keine kindgerechte Schule geben, wenn die Entwicklung der Unterrichtskultur vernachlässigt wird.

Allerdings ist damit nicht gesagt, was Massnahmen gegen Aussonderung sein könnten. 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. Schwierige Klassen sind oft solche mit einer Häufung dieser Etiketten; wie schnell sie greifen, ist vermutlich nie untersucht worden, aber einen langsamen und gestuften Prozess darf man sich dabei 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. Das wird mich abschliessend beschäftigen.

### 3. Gebündelte Intervention und Wandel der Schulstruktur

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

In meinem Wohnkanton Thurgau - „Heimatkanton“ darf ich mangels Bürgerrecht 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 Schulareal.
- 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 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 zwingend 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 jahrgangübergreifende 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.

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.

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.

Beim Thurgauer Modell fällt auf, dass es nicht oder noch nicht auf die Kompetenzstufen der PISA-Fächer angepasst ist, die auch die Leistungstests 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 den HarmoS-Standards handelt es sich nicht um zwei, sondern um vier Fachbereiche, nämlich wie bekannt um die Erstsprache, Fremdsprachen, Mathematik und Naturwissenschaften.

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

Die Stadt Luzern definiert „integrativen Unterricht“ wie folgt:

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

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

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

Zum Vergleich: Auch im Zürcher Volksschulgesetz gibt es „integrative Förderung“, die gefasst wird als „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Förder- und Regellehrpersonen“. Daneben gibt es als weitere sonderpädagogische Massnahmen spezielle Formen der Therapie, Aufnahmeunterricht für Fremdsprachige, die noch kein Deutsch können, dann besondere Klassen ausserhalb der Regelklassen sowie die Sonderschulung. Bei den „besonderen Klassen“ sind zulässig Einschulungsklassen, Aufnahmeklassen für Fremdsprachige, für die der Aufnahmeunterricht nicht ausreicht, sowie Kleinklassen für Schülerinnen und Schüler „mit besonders hohem Förderbedarf“ (Volksschulgesetz §34). Das Gesetz sagt nicht, dass alle diese Formen angeboten werden *müssen*.

In der Stadt Luzern ist ein Modell entwickelt worden, das „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.

„Intervention“ wird so gebündelt und kann sich auf ein System von Massnahmen beziehen, das von der Schule und den Lehrkräften akzeptiert wird, weil es dabei hilft, Probleme zu lösen. Diese Praxis des integrativen Förderns umschliesst auch Einzelmassnahmen wie die Einrichtung von Streitschlichtern oder schulhausbezogenes Verhaltenstraining, die aber auf diese Weise ein übergeordnetes Ziel erhalten und dem Verdacht entgegnet werden können, sie seien letztlich doch nur Alibiübungen. Die Messlatte aller Massnahmen ist der Schulabschluss und die damit gegebenen Chancen. Auch für die Arbeit der Erziehungsberatung gilt dann das Motto: Kein Abschluss ohne Anschluss. Was dabei hilfreich ist, ist im „System Schule“ willkommen.

### *Literatur*

Armeline, W.T.: „Kids Need Structure.“ In: American Behavioral Scientist Vol. 48, No. 8 (2005), S. 1124-1148.

Backett-Milburn, S./Harden J.: How Children and their Families Construct and Negotiate Risk, Safety and Danger. In: Childhood Vol. 11 (2004), S. 429-447.

Bearison, D.J./Dorval, B.: Collaborative Cognition. Children Negotiating Ways of Knowing. Westport, CT: Ablex 2002.

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

Chen, C.M.: Intelligent Web-Based Learning System with Personalized Learning Path Guidance. In: Computers & Education (September 2008), S. 787-814.

Cohen, D.K./Raudenbush, St. W./Lowenberg Ball, D.: Resources, Instruction, and Research. In: F. Mosteller/R. Boruch (Eds.): Evidence Matters. Randomized Trials in Education Research. Washington, D.C.: Brookings Institution Press 2002, S. 80-119.

Cook, D. Th.: The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of Child Consumer. Durham: Duke University Press 2004.

Craig, L.: How Do They Do It? A Time-Diary Analysis of How Working Mothers Find Time for the Kids. January 2005. Sydney: Social Policy Research Center 2005.

Darian, J.: Parent-Child Decision-Making in Children's Clothing Stores. In: International Journal of Retail and Distribution Management 26 (1998), pp. 421-428.

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

Dittmar, H.: Consumer Culture, Identity and Well-being. The Search for the „Good Life“ and the „Body Perfect.“ Hove, East Sussex: Psychology Press 2007.

- Dittmar, H.: The Costs of Consumer Culture and the „Cage Within.“ The Impact of Material „Good Life“ and „Body Perfect“ Ideals on Individuals' Identity and Well-Being. In: *Psychological Inquiry* Vol. 18, No. 1 (2007a), S. 23-31.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009.
- Gregan-Paxton, J./John, D.R.: The Emergence of Adaptive Decision Making in Children. In: *Journal of Consumer Research* (1997), pp. 43-56.
- Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- Höhn, E.: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers. München: Piper 1967.
- Jacobson, L.: *Raising Consumers. Children and American Mass Market in the Early Twentieth Century.* New York: Columbia University Press 2004.
- Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- 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.
- Kunze I./Solzbacher, C. (Hrsg.): *Individuelle Förderung in der Sekundarstufe I und II.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2008.
- 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. (Hrsg.): *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt.* Oberentfelden: Sauerländer 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.
- Moser, U./Hollenweger, J. (Hrsg.): *Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse.* Oberentfelden: Sauerländer 2008.
- Oelkers, J.: *Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich.* Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Palan, K.M./Wilkes, R.E.: Adolescent-Parent Interaction in Family Decision Making. In: *Journal of Consumer Research* Vol. 24 (1997), pp. 159-169.
- Pleck, E.H.: *Celebrating the Family: Ethnicity, Consumer Culture, and Family Rituals.* Cambridge, Mass./London: Harvard University Press 2000.
- Pocock, B./Clarke, J.: *Can't Buy Me Love? Young Australians' Views on Parental Work, Time, Guilt and their Own Consumption.* Canberra: The Australia Institute 2004.
- Rüegg, M.: *Durchlässige Sekundarschule.* Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten o.J.
- Sammond Durham N.: *Babes in Tomorrowland: Walt Disney and the Making of the American Child, 1930 - 1960.* Durham, NC: Duke University Press 2005.
- Schor, J.B.: *Born to Buy. The Commercialized Child and the New Consumer Culture.* New York: Scribners 2004.
- Spychiger, St./Bauer, T./Baumann, B.: *Die Schweiz und ihre Kinder. Private Kosten und staatliche Unterstützungsleistungen.* Zürich: Rüegger 1995.
- 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).

Tyler, M.: Growing Customers: Childhood, Consumer and Service Work. Paper presented at the 4<sup>th</sup> International Critical Management Studies Conference. Unpubl. Ms. Loughborough, Leicestershire: University of Loughborough The Business School 2005.  
Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.