

Jürgen Oelkers

Individualisierung und Integration: Eine Illusion?)*

1. Der „Schwarze Tag“ und das Gesetz

Das Volksschulgesetz des Kantons Zürich ist am 5. Juni 2005 angenommen worden mit gut 70 Prozent der Stimmen, also ziemlich wichtig. Zuvor ging das Gesetz allerdings, wie man so schön sagt, „bachab“. Am 24. November 2002 trat der damalige Bildungsdirektor Ernst Buschor vor die Medien und sagte sichtlich mitgenommen: „Heute ist ein schwarzer Tag für die Zürcher Jugend und deren Eltern.“ Die Wahl der Metapher ist aufschlussreich. „Dies ater“ nannte der römische Geschichtsschreiber Titus Livius den Tag der Niederlage der Truppen Roms in der Schlacht an der Alla. Sie verloren gegen die Gallier, was die erste Invasion Italiens auslöste, die zwei Folgen hatte. Die Gänse retteten Rom und die Gallier überlebten am Ende nur in einem kleinen gallischen Dorf, das einen Zaubersantze als Überlebenshilfe nutzen konnte. Damit sage ich nichts über die Schweiz, die OECD und Peter Steinbrück.

Schwarze Tage kamen in der Geschichte des Altertums häufiger vor. Nach ihnen ruhten in Rom die Amtsgeschäfte, die Schockstarre musste überwunden werden, weil Niederlagen eigentlich verboten waren. In Zürich war die verlorene Schlacht der Anlass, gleich am Abend der Niederlage die nächste Abstimmung vorzubereiten. Man sieht, Zürich ist nicht Rom. Zankapfel im Jahre 2002 war der Kindergarten oder die Grundstufe. HarmoS war noch nicht in Sicht und auch der Bildungsartikel stand noch nicht in der Bundesverfassung. Allein das zeigt den Abstand, die Situation heute ist eine ganz andere, selbst wenn das widerständige kleine gallische Dorf bei Gelegenheit auch in der Schweiz vorkommt, wengleich ohne Zaubersantze.

Denn es ist erneut der Kindergarten, mit dem der Hebel gefunden werden sollte, das HarmoS-Konkordat zu Fall zu bringen. Merkwürdigerweise wird in diesem Zusammenhang oft von „Kuschelpädagogik“ gesprochen, womit keine Einschlafhilfe gemeint ist. Allerdings ist ein empirischer Nachweis bislang nicht gelungen, dass diese Pädagogik in einer anderen Form als der einer polemischen Formel existiert. Unabhängig davon, HarmoS wird mit der Begründung angelehnt, dass die Kindheit vor der Verstaatlichung geschützt werden müsse. „Verstaatlichung“ wird als eine Art Enteignung dargestellt, mit der allerdings im europäischen Umfeld Millionen von Eltern offenbar gut leben können. Es ist auch so, dass ein nicht-obligatorisches Angebot im Vorschulbereich von den weitaus meisten Eltern genutzt wird, wenn es denn besteht.

*) Vortrag im Singsaal des Schulhauses Hinterbirsch in Bülach am 28. April 2009.

Der Zank um die frühe Kindheit hat starke Emotionen ausgelöst, aber die diesbezüglichen Schlagzeilen dürfen nicht dazu führen, dass übersehen wird, was in dem Gesetz steht, das 2005 eine so überwältigende Mehrheit gefunden hat. Es heisst hier einleitend:

- „Die Volksschule ergänzt die Erziehung in der Familie“ (Volksschulgesetz §2) und nicht umgekehrt.
- „Ergänzung“ ist nicht mathematisch gemeint, sondern politisch; die Volksschule hat den Auftrag, eng mit den Eltern zusammenzuarbeiten und das Ihrige zu tun, die Kinder so gut wie möglich auf ihrem Weg in die Gesellschaft zu unterstützen.
- Von einer Abwertung der Familie kann also im Ernst nicht gesprochen werden, im Gegenteil bestand für die Volksschule nie eine höhere Verpflichtung zur Kooperation mit den Eltern und Erziehungsberechtigten als heute.

Der Weg in die Gesellschaft hat ungleiche Voraussetzungen. Auf diesen Tatbestand geht das Volksschulgesetz an zwei Stellen ein. Schulen „mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger“ stellen zusätzliche Angebote zur Verfügung, mit denen insbesondere die Deutschkenntnisse sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert werden sollen. Das ist der Quims-Paragraf, er dient, wie es ausdrücklich heisst, zur Förderung der Integration (Volksschulgesetz §25). Die andere Stelle im Gesetz sind die Ausführungen zu den sonderpädagogischen Massnahmen. Es heisst hier: Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen „werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet“ (Volksschulgesetz §33). Kleinklassen für Kinder mit „besonders hohem Förderbedarf“ sind ebenso zugelassen wie Sonderbeschulung, für die, wie es heisst, Bildung von Kindern, „die in Regel- oder Kleinklassen nicht angemessen gefördert werden können“ (Volksschulgesetz §34).

Der Akzent liegt auf individuelle Förderung und schulische Integration, auch wenn besondere Formen der Verschulung nicht ausgeschlossen werden. Der Grund für die Akzentuierung im Zürcher Volksschulgesetz ist die Verbesserung der Lebenschancen durch Schulerfolg. Ich werde damit beginnen: Was lässt sich unter „Chancengleichheit“ verstehen und wie weit geht sie? (2) In einem zweiten Schritt diskutiere ich einige Befunde aus der Lernstandsforschung und gehe dann auf die Formel „fordern und fördern“ näher ein (3). Danach werde ich spekulativer und überlege, was HarmoS für die Förderung bringen wird und ob nicht „Bildungsstandards“ das Gegenteil von „Individualisierung“ sind (4). Abschliessend frage ich, ob sich etwas an der Schulstruktur ändern muss, damit Individualisierung und Integration erreicht werden können. Ich werde mir erlauben, dabei einen Blick über die Kantonsgrenzen zu werfen (5).

2. Chancengleichheit und gemeinsame Verschulung

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

diesem Gebot nicht hingenommen werden, dass Kinder zu ihrem Nachteil verschult werden. Die heutige Diskussion der schulischen Integration hat wesentlich mit diesem Postulat zu tun. Aber was genau heisst „Chancengleichheit?“ Und ist Gleichheit nicht das Ziel des Sozialismus?

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

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

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

Die staatlich garantierte Grundversorgung mit allgemeiner Bildung stammt aus dem 19. Jahrhundert. Sie löste eine historisch gewachsene Bildungsorganisation ab, die in vielen Ländern einen starken Marktcharakter hatte. Um 1850 bestimmten noch die Kirchen und privaten Anbieter das Angebot, die neu entwickelte Volksschule in den liberalen Schweizer Kantonen war die Ausnahme, nicht die Regel, und sie war noch längst nicht auf dem heutigen Stand. Private Anbieter wurden aber allmählich und überall an den Rand gedrängt, wo sie in der Schweiz bis heute sind. Mit Friedmans Idee des sich selbst regulierenden Bildungsmarktes würde die Schule wieder im 19. Jahrhundert landen, und die Lektion der Geschichte wäre vergessen. Eine weitgehende Entstaatlichung und so die Einführung von Bildungsunternehmen fordert aber selbst die neo-liberale OECD nicht.

Die Kritik am politischen Konzept der „Chancengleichheit“ trägt nicht nur neo-liberale Züge. Der amerikanische Bildungssoziologe James Coleman (1975) hat wenige Jahre später und ganz unabhängig von ihm einen ähnlichen Schluss gezogen wie Hayek. Der Ausdruck „equal educational opportunities“, so Coleman, sei nicht brauchbar, weil weder die Ressourcen für den Input der schulischen Bildung noch die Ergebnisse je „gleich“ sein könnten.

- Worum es nur gehen könne, sei die Reduktion der *Ungleichheiten*, nicht das Streben nach Gleichheit.
- Die Handicaps bestimmter Gruppen von Schülern können bearbeitet und wenn möglich auch beseitigt werden, „Gleichheit“ dagegen ist kein Ziel der Bildung, das erreichbar wäre.

Historische Fallstudien gerade aus den Vereinigten Staaten zeigen, dass das Streben nach dem Ideal der Chancengleichheit und die politische Praxis der Verschulung tatsächlich immer zwei verschiedenen Welten waren (Nelson 2005).

Colemans Formel der „reduction in *inequality*“ (ebd., S. 29; Hervorhebung J.O.) war folgenreich.¹ Die amerikanische Bildungspolitik hat sich sehr weit darauf eingelassen, Ungleichheiten zu bearbeiten, statt Gleichheit herstellen zu wollen. Die verschiedenen Strategien reichten vom freien Transport der Schüler in Bussen über die Quotierung von Studienplätzen bis hin zur Einrichtung von Schulen mit besonderen Profilen. All das wären Fördermassnahmen. Die Erfolge sind gemischt, weil die Handicaps mit harten sozialen Fakten zu tun haben wie Einkommen und Milieuzugehörigkeit, die nicht einfach durch Schulwechsel zu beseitigen sind. Die amerikanische Bildungsforschung spricht von „white flight“ und untersucht zu diesem Zweck etwa auch die Entwicklung der Grundstückspreise.

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

Aber die Theorie der rationalen Wahl - Stichwort Bildungsgutscheine - wird nicht nur mit Hinweis auf die Sonderpädagogik relativiert, die zeigt, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit bestimmte Personengruppen überhaupt wählen können. Gegen das Modell der rationalen Wahl sprechen auch empirische Befunde. Wenn Eltern entscheiden können, dann wählen sie nicht einfach die „beste Bildung für ihr Kind“, sondern die soziale Zusammensetzung der Schule. *School Choice* hat daher einen direkten Zusammenhang mit *School Composition*, wie Befunde aus Ländern zeigen, die die Schulwahl freigesetzt haben. Hier geht es nicht mehr um Integration, sondern klar um das Gegenteil, nämlich Segregation, von der Vorteile für das eigene Kind erwartet werden.

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

¹ „Such a formulation would properly connote the fact that the initial state in which schools find children, and the continuing environments outside the school that compete for the child's time, are unequal, and that the school's task is - besides increasing opportunity for all, through what it imparts - to reduce the unequalizing impact on adult life of these differential environments“ (Coleman 1975, S. 29).

Schüler und geraten in eine Abstiegs spirale (Perry 2007, S. 7f.). Ein Bildungssystem, das auf dem Solidarprinzip beruht, ist das nicht mehr.

Auf der anderen Seite sind die grossen Strategien zur Reduktion von Ungleichheit offenbar nur begrenzt wirksam. Der Bustransport der Schülerinnen und Schüler in Schulen ausserhalb ihrer Nachbarschaft ist von der amerikanischen Gesellschaft nie wirklich akzeptiert worden, die Quotierung der Studienplätze, die auch „affirmative action“ genannt wird, ist inzwischen nicht mehr verfassungskonform und auch das Konzept der „Accountability“, also der Verantwortung der Schule für den Erfolg ihrer Schüler, wird sehr verschieden verwirklicht.

- Dafür gibt es einen Grund: „Chancen“ entstehen tatsächlich erst durch Nutzung, sie sind keine abstrakten Grössen, die einfach zugeteilt werden könnten.
- Allerdings bezieht sich jede Nutzung auf ein konkretes Angebot und nicht einfach auf ein Wahlmodell.

Aber helfen Gesamtschulen weiter, die für alle Kinder gleich angeboten werden? Die Probleme lassen sich an der amerikanischen High School aufzeigen, die von 1892² an landesweit entwickelt wurde. Sie gilt vielfach als Vorbild für gleiche Verschulung, was aber nicht dasselbe ist wie die Realisierung von Chancengleichheit. Die Geschichte der High School ist oft lediglich unter dem Gesichtspunkt der demokratischen Rhetorik betrachtet worden, die tatsächlich immer wieder die Zieldiskussion bestimmt hat. Aber von den Zielen kann nicht auf die pädagogische Wirklichkeit geschlossen werden. Rhetorik und Praxis sind zwei verschiedene Welten, die sich nicht naiv verknüpfen lassen.

Eine neuere amerikanische Studie zum Curriculum der High Schools (Angus/Mirel 1999) kommt zu dem Schluss, dass die Entwicklung seit 1892 vor allem von zwei Merkmalen her erfasst werden kann: Erstens wurde das demokratische Postulat der Chancengleichheit umgesetzt mit einem extrem ungleichen Angebot, das zugeschnitten war auf die vermutete Zukunft unterschiedlicher Schülergruppen, also nicht auf einen gleichen Abschluss angelegt war und ist. „Gleich“ war immer nur die Zeit, die die Schülerinnen und Schüler in den öffentlichen Schulen verbringen mussten. Zweitens hatte und hat das Angebot keine klare Ausrichtung an Fachstandards. Statt die Gleichheit zu befördern, entstanden Schulen, die zunehmend separierten und substantiell ungleiche Bildungsprogramme anbieten.³

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

² Im Sommer des Jahres 1892 setzte der National Council of Education ein Committee of Ten an, dessen Report über die Entwicklung der Secondary Schools 1894 veröffentlicht wurde. Der Bericht leitet die Entwicklung der High Schools ein, die allerdings eine gänzlich andere Richtung nehmen sollte als die, die empfohlen wurde. Der Bericht setzte auf akademische Standards und effizienten Unterricht.

³ „Despite claims by educators that they were building ‚democracy’s high school,‘ the institutions they created were deeply undemocratic, providing only a small percentage of students with the opportunity to master the knowledge and skills that might lead to power and success in American society” (Angus/Mirel 1999, S. 198).

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

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

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

3. *Lernstand und Lernförderung*

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

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und 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

⁴ Mehr als 200 Milliarden Dollar seit 1965, dem Jahr der Einführung des Elementary und Secondary Education Act, mit dem die Vergabe der Bundesmittel geregelt wurde.

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

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede können ausgeglichen werden, ohne die Leistungsstarken zu benachteiligen, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet. *Er* macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat. Die Testleistungen bei Beginn der Schule erlaubten nur begrenzt Vorhersagen für die Leistungen, die drei Jahre später erzielt wurden. Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder schlechte Chancen beim Start ausgleichen konnten und so vom Unterricht profitiert haben. In diesem Sinne ist Schule kein Schicksal.

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

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit also keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den Anforderungen grösser wird. Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen. Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen. Dieses Problem der zunehmend geöffneten Leistungsschere lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit, also auch über die Primarschule hinaus.

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

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

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

Die Schulstruktur ist auf dieses Problem der Zieldifferenzierung bislang kaum eingestellt. Im Kanton Zürich gibt es auf der Stufe der Sekundarschule fünf verschiedene Möglichkeiten, die Schülerinnen und Schüler zuzuweisen. Die Oberstufe der Volksschule kennt drei verschiedene Niveaus, in die die Schüler bei Beginn der siebten Klasse eingeteilt werden. Diese Niveaus sind entstanden aus den früheren Typen der Sekundar-, Real- und Oberschule. Die Gemeinden können zwischen diesem Modell und dem der gegliederten Sekundarstufe wählen.⁵ Hinzu kommen noch Kleinklassen und das Untergymnasium. Wenn man die Sonderschulen dazu rechnet, sind es sogar sechs Varianten. Das ist einmalig in der Schweiz und verbunden mit hohen Emotionen, die ebenso einmalig sind.

⁵ 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.

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

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

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. Mehr kann, aber muss nicht heissen, auch höherwertige Aufgaben. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und fordern“ wird letztlich immer nur als Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

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

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

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

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen:

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

Das muss vor dem Hintergrund gesagt werden, dass schon die Einstellungen zur Schule und die Lernhaltungen im Unterricht bezogen auf die verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen unterschiedlich sind und sich in Zukunft kaum angleichen werden (Jünger 2008).

Eine weitere Frage geht dahin, ob Bildungsstandards eine sinnvolle Erfindung sind, mit der sich die Förderpraxis verbessern lässt. Fördern kann man ja nur im Blick auf konkrete Zielgrößen und verbindliche Leistungserwartungen, und um mehr handelt es sich bei der Rede von den Bildungsstandards nicht. „Verbindlich“ kann allerdings nicht im Sinne einer Industrienorm verstanden werden.

- Unterricht ist keine Fließbandarbeit und die Ressourcen können nicht anders als individuell genutzt werden.
- Der Zeittakt der Schule ist keine Gewähr für einen effizienten Einsatz der Ressourcen.
- Am Ende der Schule steht auch kein „Produkt“, schon gar nicht ein irgendwie gleiches, sondern Schülerinnen und Schüler, die im Erfolgsfalle gelernt haben, anspruchsvoll und selbständig zu arbeiten.

Die heutige betriebswirtschaftliche Sprache der Bildungsreform darf nicht als Machbarkeitsillusion verstanden werden. Umso wichtiger ist dann die Frage, was die Bildungsstandards zum Problem der schulischen Integration beitragen können.

4. Bildungsstandards und Leistungstests

Damit bin ich bei dem, was „HarmoS“ genannt wird. Das ist der bislang elaborierteste Versuch eines staatlichen Systems im deutschen Sprachraum, Massnahmen der Qualitätssicherung in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu rücken und so dem neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung Genüge zu leisten. Ich betone das, weil das HarmoS-Konkordat nicht ganz freiwillig zustande gekommen ist. HarmoS ist eine Abkürzung und ein Logo zugleich. Es steht für die „Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule“, die von der Plenarversammlung der EDK am 14. Juni 2007 verabschiedet wurde, und zwar einstimmig.

„HarmoS“ hat im Prinzip drei Teile, nämlich die Verlängerung der Schulpflicht um zwei Jahre nach unten, die Anpassung der Schulorganisation sowie die Harmonisierung der Inhalte. Der erste Teil ist inzwischen politisch strittig, und ich werde dazu jetzt auch nichts sagen. Die beiden anderen Teile dagegen sind nicht strittig, und wahrscheinlich muss ich auch nicht sagen, „noch nicht“. Insbesondere die Beschreibung der Leistungserwartungen der öffentlichen Schule mit Hilfe von Bildungsstandards stösst auf grosse Zustimmung,

wenngleich vielleicht nicht primär in der Lehrerschaft. Aber erstmalig wird es für die Volksschule verbindliche Zielvorgaben geben, nicht lediglich Lehrpläne, die heute nur ganz okkasionell genutzt werden, um es freundlich zu sagen.

Hinter dem Projekt HarmoS steht eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zu dem, was „Outputsteuerung“ genannt wird.

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

Gemessen werden die Ergebnisse an *Standards*. Das ist inzwischen in vielen Ländern üblich, die EDK hat also nicht etwa eine Anomalie in die Welt gesetzt (Oelkers/Reusser 2008).

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht werden muss. Wer einen solchen Standard nicht erreicht, soll oder muss gezielt gefördert werden. In diesem Sinne sind Standards elementar für Prozesse der Förderung. Sie geben an, woraufhin gefördert werden soll, und sie lassen unterschiedliche Niveaus in der Zielerreichung zu, was weder von den heutigen Lehrplänen noch von den weitaus meisten Lehrmitteln gesagt werden kann. Damit ist zugleich gesagt, dass der neue Deutschschweizer Lehrplan, der nach meiner Pensionierung vorliegen wird und inzwischen auch für politische Aufregung sorgt, ein Lehrplan neuen Typs sein muss, wenn er nicht das Schicksal aller Lehrpläne erleben soll, nämlich nutzungslos zu verstauben. Das geschieht vor allem dann, wenn die Lehrmittel nicht mit dem Lehrplan verzahnt sind.

Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also nicht um eine Nivellierung nach unten. Die Standards werden einen starken Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel haben. Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer, mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen. Auch die offiziellen Lehrmittel stützen sich in absehbarer Zukunft darauf, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen.

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

Ein weiteres ungelöstes Problem erwächst aus der Tatsache, dass Bildungsstandards für die Regelschule oder für den Normalbetrieb entwickelt wurden. Was sie für die Sonderbeschulung und deren Förderbedarf bedeuten, ist nicht abzusehen, und zwar unabhängig davon, ob die Sonderbeschulung integrativ erfolgt oder nicht und wer genau dazu gehört. Wie man ADS-Kinder oder aggressive Jugendliche auf Bildungsstandards und

Leistungstests einstellen soll, ohne das Problem Ritalin zu überlassen und den Unterricht auf Teaching-to-the-Test umzustellen, wäre eine gute Frage an die HarmoS-Macher.

Wie immer:

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

Es gibt inzwischen einige Studien, die auf eine aktive Nutzung schliessen lassen, sofern sich damit Vorteile verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte Beeinflussung der Leistungsentwicklung. Der Vergleich mit anderen ist oft ein starker Lernanreiz (Tresch 2007).

Einige Daten liegen auch über den Test „Stellwerk“ vor. In einem Stellwerk werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen. Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden. Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernen nur wenig verändert. In einer Evaluation von „Stellwerk“ im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007).

Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Berufslehren gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk“. Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. Für diesen Zweck wird im Kanton Zürich auch das neunte Schuljahr verändert. Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das vor Ort in den Schulen festgelegt wird. Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen aufgrund ihrer Stärken und Schwächen auch individuelle Ziele. Verbindlich sind drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine grössere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das in den Gymnasien der Fall ist. In den Projekten lernen die Schüler auch, wie man die im Projekt erstellten Produkte dokumentiert und präsentiert. Das ist eine konkrete Förderung am richtigen Ort.

Allerdings ist das 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. Das wird mich abschliessend beschäftigen und über den Kanton Zürich hinausführen.

5. 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 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 - wurde mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 das Modell einer durchlässigen Sekundarschule eingeführt. Beschlossen worden ist 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 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. 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 Thurgauer Modell, das ich natürlich nicht in Richtung Zürich empfehle, 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*.

Die Zusammenarbeit mit den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ist auch in Zürich ein Thema. 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, deren Arbeit unterstützt wird 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 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.
- Das Gleiche gilt für besondere Herausforderungen des Lernens und besondere Ansprüche, für die es ebenso Unterstützung geben muss.

„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. Manchmal, will ich sagen, lohnt sich auch in Zürich der Blick über die Kantons Grenzen.⁶ Das bedeutet natürlich nicht, dass der Blick zu irgendetwas verpflichtet.

Literatur

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

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

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

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

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

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

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

Hayek, F. A. v.: Die Verfassung der Freiheit. Tübingen: J.C.B Mohr (Paul Siebeck) 1971. (= Walter Eucken Institut Freiburg i. Br. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsrechtliche Untersuchungen, Band 7)

Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.

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

Meier, D./Wood, G. (Eds.): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press 2004.

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

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

- 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.
- Nelson, A.R.: The Elusive Ideal: Equal Educational Opportunity and the Federal Role in Boston's Public Schools, 1950-1985. Chicago/London: The University of Chicago Press 2005. (= Historical Studies of Urban America).
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Perry, L.B.: School Composition and Student Outcomes: A Review of Emerging Areas of Research. Referred Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, November 2007 in Fremantle, WA. Perth, WA: Murdoch University, School of Education on 2007.
- Rüegg, M.: Durchlässige Sekundarschule. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten o.J.
- Stadt Luzern Volksschule Integration 2011. Grobkonzept und Modell: Integrative Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Bericht der Projektgruppe mit Antrag an die Schulpflege. Luzern o.J. (2008).
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.