

Jürgen Oelkers

### *Was ist eine „kindgerechte“ Schule?\*)*

Schulreformen sind oft strittig, sie dienen nicht selten nur zur politischen Profilierung und haben leicht einmal den Anstrich eines überflüssigen Experiments. Bei Abstimmungen kommt es sehr darauf an, wie die radikal die Vorlagen wahrgenommen werden. Wer möglichst viel auf einmal ändern will, wie die „Kleeblatt“-Vorlage im Kanton Aargau, erlebt ein Schicksal, für das es in der Schweizer Politiksprache einen treffenden Ausdruck gibt, sie geht „bachab“. Interessant ist, dass alle Vorlagen heute mit dem Slogan werben, sie seien besonders „kindgerecht“ und niemand so genau weiss, was das heisst. Das ist in der Werbung oft so, entscheidend ist, dass die Botschaft gut klingt, und was könnte besser klingen als eine „kindgerechte Schule“?

Anders als in der Produktwerbung lassen sich die Botschaften der Pädagogik überprüfen, an dem nämlich, was die Praxis leistet oder auch nicht leistet. Und was überprüft wird, ist kein fertiges Produkt, sondern ein empfindliches Feld menschlicher Kommunikation. 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 zeigt das Kernproblem von Schulreformen in aller Deutlichkeit (Fachstelle 2009). Der Bericht der Fachstelle beschreibt Qualitätsansprüche in neun verschiedenen Bereichen (ausführlich dargestellt in: Handbuch 2005). Die Evaluationen im vergangenen Jahr beziehen 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, also

- 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 wesentlich schwächer beurteilt. Gesetzlich müssen alle Schulen über eine Leitung verfügen. Deren Leistung wird wie folgt beurteilt:

---

\*) Vortrag im Gemeindesaal Einsiedeln am 12. Juni 2009.

- 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.

Die Unterschiede im Entwicklungsstand erklären sich mit den Verhältnissen vor Ort. Mit Annahme des neuen Volksschulgesetzes von 2005 mussten alle Schulen Leitungen einführen. Vorher fand ein mehrjähriger Schulversuch statt, an dem sich etwa ein Viertel der Schulen des Kantons beteiligten. Die Schulen, die sich an dem Versuch nicht beteiligt hatten, waren auf die Konsequenzen des Gesetzes nicht vorbereitet. Sie reagierten teilweise wie auf einen Kulturschock, weil plötzlich Leitung vorhanden war und die Daten offen gelegt werden mussten. Auch Zielvereinbarungen waren für viele der unvorbereiteten Schulen Neuland, das manche lieber nicht betreten hätten. Und das Verfahren der externen Evaluationen stiess zum Teil auf heftigen Widerstand.

Im Folgenden werde ich auf das eingehen, was Schulen offenbar schon jetzt gut können, nämlich das Kerngeschäft des Unterrichts und sein Umfeld. Ich werde zunächst darlegen, was „guter Unterricht“ ist und warum er das Kernelement einer kindgerechten Schule ausmacht (1). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Rolle der Eltern in einer kindgerechten Schule ein und überlege dabei auch, wie die künftige Rolle der Schülerinnen und Schüler gestaltet werden soll (2). Abschliessend frage ich nach den schwierigen Problemen und wie sie gelöst werden können. Hier geht es vor allem um den Lernstand der Kinder, der von Anfang an ungleich ist und an dem sich der Schulerfolg bemisst (3).

### *1. Guter Unterricht*

Wie wird man eine „gute Lehrkraft“? Wenn Befunde aus der Lehrerbildungsforschung zutreffen, dann ist das Berufsfeld der am stärksten sozialisierende Faktor, auf den das im Studium oder in der Weiterbildung Gelernte abgestimmt werden muss. Und was sich so bildet, ist nicht einfach abrufbare „Kompetenz“, sondern zugleich das Bewusstsein des eigenen Könnens. Das schafft für jede abstrakte Aussage ein Problem, also auch für alle Kriterien des „guten Unterrichts“. Das Abstrakte klingt angesichts der Praxis leicht banal, und Ideale können schnell einmal als überflüssige Belehrung erscheinen. Die Experten sind die Handelnden im Feld, die mit theoretischen Positionen wenig anfangen können, zumal dann nicht, wenn sie auf ungeprüfte Weise normativ sind und sich nach Vorschriften anhören, „Guter Unterricht“, will ich sagen, entsteht nicht dadurch, dass die Bildungsdirektionen Erlasse verschicken, die auf Checklisten basieren.

Soviel zu meiner Absicherung. Ich werde im Folgenden zu sechs Kriterien des Unterrichts etwas ausführen:

- Zielorientierung
- Transparenz
- Fachliche Standards
- Leistungsanforderungen
- Persönliches Engagement
- Verantwortung für den Lernerfolg

Das erste Kriterium *Zielorientierung* lässt sich so fassen: Jeder Unterricht führt einen längeren oder kürzeren Lehr- und Lernprozess zu einem Ziel, der Unterricht besteht aus Sequenzen, hat Struktur und schliesst mit einem Ergebnis ab. Das Ergebnis ist die verbesserte Kompetenz der Schülerinnen und Schüler in bestimmten fachlichen und überfachlichen Lernbereichen. Unter „Ziel“ ist eine in der gegebenen Zeit erreichbare Grösse zu verstehen, der Grad der Erreichung ist unterschiedlich. In keiner Klasse erreichen alle Schülerinnen und Schüler die Ziele gleich, manchmal werden auch Ziele von einer Mehrheit nicht erreicht und in jedem Fall führt der Unterricht zu *gestuften* Ergebnissen. „Besser“ und „schlechter“ bezieht sich immer auf Kompetenzstufen oder in Zukunft auf Standards. Beispiele dafür sind etwa die Sprachenportfolios, die die Fachdidaktik zunehmend bestimmen.

Dass die Ergebnisse am Ende eines jeden Lehrgangs nie bei allen Schülern gleich sind, ist keine Trivialität. Normalerweise unterstellen die Lehrpläne, dass die Ziele von allen erreicht werden können oder gar müssen, was aber nicht einmal einen Grenzwert darstellt. Die Zielorientierung muss daher eine verbindliche untere Linie erhalten, die erreichbar ist und sei es mit Förderaufwand; die Leistungen nach oben dagegen werden offen gelassen oder als Normalverteilung erwartet. Daher spricht man in der Schweiz im HarmoS-Projekt von „Mindeststandards“, die demnächst auch tatsächlich vorliegen werden. Vielleicht werden dann ja Vorlagen, die sich auf HarmoS beziehen, weniger leicht „bachab“ geschickt.

Das zweite meiner Kriterien für guten Unterricht ist *Transparenz*. Das Kriterium setzt voraus, dass es klare Ziele gibt und durchschaubare Kriterien, die offen kommuniziert werden. Der Unterricht ist im Blick auf das Ziel, den Weg und die Bewertung durchschaubar. Die Lernenden wissen, wie sie ihre Ressourcen einsetzen können und wie ihre Leistungen benotet werden. Damit wird eine effektive Partizipation der Schülerinnen und Schüler angestrebt, die Verantwortung für ihren Lernerfolg übernehmen, ohne darauf zu warten, „motiviert zu werden“.

- Für das oft missverstandene Thema der „Motivation“ gibt es eine Faustformel: Der Erfolg des Unterrichts hängt ganz wesentlich davon ab, dass die Schülerinnen und Schüler wissen und möglichst auch einsehen, warum sie lernen, was sie lernen.
- Die Motivation der Schüler ist nicht zuletzt eine Folge transparenter und nachvollziehbarer Leistungserwartungen, für die gute Gründe und nicht Allerweltserklärungen zur Verfügung stehen müssen.
- Oft verstehen die Schüler nicht, was die Ziele des Unterrichts sind, und oft wissen sie nicht, ob überhaupt Ziele verfolgt werden, zu schweigen davon, ob am Ende die Ziele erreicht wurden oder nicht.

Negative Einschätzungen der Schüler über Sinn und Zweck eines Themas oder einer Unterrichtseinheit werden von den Lehrkräften gelegentlich gar nicht wahrgenommen oder

gelten manchmal auch als unbegründeter Widerstand. Das Potential der fortlaufenden Beobachtungen und Bemerkungen der Schüler zum Unterrichtsgeschehen wird oft nicht genutzt, weil es keine geeigneten Feedbackformen gibt. Die aber sollten in jedem Unterricht vorhanden sein, der „gut“ genannt werden will.

Zur Transparenz gehören neben der Offenheit der Kriterien und der Planung des Prozesses auch Standortgespräche, die Rückmeldung und Kommunikation der Leistungen sowie möglichst auch des Leistungsverlaufs, wobei die Eltern einbezogen werden. Hier können auch neue elektronische Formate hilfreich sein, etwa wenn Schüler und Eltern regelmässig über den Stand der Noten informiert werden. Ein zentrales Problem des Lernerfolgs ist, wie die Schülerinnen und Schüler ihre Ressourcen einsetzen, was auf Schülerseite oft ein Notenkalkül voraussetzt, das gelegentlich auch ganz unrealistisch sein kann. Eltern wären froh, wenn sie in diesen Prozess eingreifen könnten. Transparenz hiesse dann auch Notenehrlichkeit, während heute Eltern auf die Frage, wie der Tag war, von ihren Kindern oft nur ein knappes „gut“ entgegennehmen müssen.

Guter Unterricht ist drittens auf die Standards eines *Faches* oder eines *Lernbereiches* verpflichtet, so wie sie in Lehrplänen und Lehrmitteln festgelegt sind.

- Fachunterricht ist kein Gegensatz zu dem, was in der Literatur „Schülerorientierung“ genannt wird.
- Gemeint ist damit nicht, dass die Schüler über die Standards des Unterrichts entscheiden, sondern dass sie sie möglichst gut lernen können.
- Das verlangt von den Lehrkräften eine fortlaufende Anpassung des Unterrichts an die mit der jeweiligen Klasse gegebene Lernsituation.

Der „Stoff“, wie man früher sagte, muss im Lernniveau gehalten und in der didaktischen Realisierung auf die vorhandene Lerngruppe zugeschnitten werden. Das nannte man früher „Lehrkunst“ und der Ausdruck behält seine Berechtigung, weil diese Kunst den Lehrkräften niemand abnehmen kann.

Das Ziel des Unterrichts ist die fortlaufende Verbesserung der fachlichen und überfachlichen Kompetenzen der Schüler. Dafür sind - nach Schulstufen unterschieden - deutliche *Anforderungen* nötig, die offen kommuniziert werden sollten. Das macht mein viertes Kriterium aus. Die Herausforderung des Unterrichts für die Lernenden besteht darin, Schwierigkeiten zu überwinden und Aufgaben zu lösen, die im Niveau ansteigen.

- Die Erfahrung, mit dem Einsatz ihrer Lernressourcen Fortschritte zu machen und sichtbar besser zu werden, ist für die Schülerinnen und Schüler *die* grundlegende Lernerfahrung.
- Was sie im Niveau erreichen können oder wollen, bestimmen letztlich sie selbst, aber die Lernsituation und insbesondere die Peers der Klasse müssen anregend sein und so eine Herausforderung darstellen.
- Das gilt auch für die Art und Weise, wie gelernt wird, also für die Strategien, die zum Einsatz kommen.

Die Lehrkräfte können nur so gut unterrichten, wie sie selbst kompetent sind. Ihre Kompetenz zeigt sich auch im persönlichen Engagement, nur dann nämlich sind sie glaubwürdig. Das fünfte Kriterium betrifft so die *Lehrperson* selbst, die Art und Weise, wie sie ihre Anliegen vertritt und welchen Eindruck das auf die Schülerinnen und Schüler macht.

Sie müssen kompetent sein im *Vermitteln* der Themen, also im Unterricht, der sich auf konkrete Schülerinnen und Schüler bezieht. Ohne Reaktion auf ihre Reaktionen könnte gar kein guter Unterricht stattfinden. In diesem Sinne stimmt die neue Metapher der „Ko-Konstruktion“. Sie sagt etwas aus über Wechselwirkung.

Das sechste Kriterium bezieht sich auf *Verantwortung*. Die Grundgleichung klingt einfach: Die Lehrkräfte sind für die Qualität des Unterrichts verantwortlich, aber die Schülerinnen und Schüler übernehmen auch Verantwortung für den Erfolg. Das betone ich sechstens, weil in der öffentlichen Diskussion gelegentlich so getan wird, als sei der Nürnberger Trichter am Ende doch noch erfunden worden. Früher sprach man tatsächlich davon, dass etwas „eingetrichtert“ werden muss, so wie „pauken“ oder „bimsen“ Worte für Lerntätigkeiten waren, die vermutlich nicht sehr anregend waren. Aber der Stoff kommt nicht durch einen Trichter in den Kopf. Manche Effizienzerwartungen scheinen aber genau das vorauszusetzen.

- Im realen Unterricht ist kein Erfolg möglich, ohne dass die Schülerinnen und Schüler aktiv beteiligt wären.
- Das ist weniger trivial, als es klingt.
- Die Erreichung von Zielen ist davon abhängig, dass und wie die Schülerinnen und Schüler sich dafür verantwortlich fühlen.

Das ist zum Beispiel für die Mehrzahl der Maturaarbeiten an Schweizer Gymnasien einer der zentralen Befunde. Es ist erstaunlich, wie verantwortungsvoll und zielstrebig die Schülerinnen und Schüler an den von ihnen selbst gewählten Themen arbeiten (Oelkers 2008). Eine Verantwortungsklausel sollte auch für den normalen Unterricht möglich sein. Mindestens muss Verweigerung in Standortgesprächen kenntlich gemacht und auch mit den Eltern kommuniziert werden. Die Schule sollte über ein entsprechendes Regelwerk verfügen, das Leistungen und Erwartungen festhält.

Heutige Forderungen nach interdisziplinärem Unterricht, nach verstärkter Selbständigkeit des Lernens oder nach mehr Projektarbeit sind in diesem Rahmen zu sehen. Sofern sie zur Erfüllung der Kriterien beitragen, sind sie willkommen, aber sie sind kein Selbstzweck. Wenn neue Formen wie das „Selbstlernsemester“ der Kantonsschule Zürcher Oberland sich als erfolgreich darin herausstellen, die Lernverantwortung zu erhöhen, bessere Zielerreichung zu gewährleisten und anspruchsvollere Lernstrategien abzuverlangen, werden andere Schulen sich das genau anschauen und entscheiden, was sie davon übernehmen können. Andererseits ist eine Projektwoche nicht schon deswegen besser, weil sie andere Lernformen nahelegt. Im Volksschulbereich ist in der Schweiz von *erweiterten* Lehr- und Lernformen die Rede, die also der bisherigen Praxis angepasst werden müssen. Der Weg ist nicht umgekehrt möglich.

Wenn es um die Entwicklung der Unterrichtskultur geht, dann müssen die Ziele der Schulen und die verschiedenen Lernformen in ein vernünftiges Verhältnis gesetzt werden. Der Einsatz der Lernformen erfolgt pragmatisch, und er muss zielverträglich sein. Für elektronische Formate des Unterrichts gilt im Übrigen dasselbe wie für die erweiterten Lehr- und Lernformen. Sie müssen sich im Blick auf Gütekriterien als sinnvoll herausstellen und sind kein Selbstzweck. Mathematik ist über Jahrhunderte erfolgreich mit den Medien Tafel, Kreide, Schwamm unterrichtet worden. Wenn es heute bessere Möglichkeiten gibt, wird die Schule sie nutzen, aber über „besser“ oder „schlechter“ entscheidet die Praxis und nicht die Didaktikindustrie. Wenn Lehrkräfte die Ausstellungen dieser Industrie besuchen, sind sie auf der Suche nach Verwertbarem, nicht einfach nach „Neuem“.

Und noch etwas sei deutlich gesagt:

- Kein Lehrer und keine Lehrerin lässt sich abstrakt über seinen oder ihren Unterricht belehren.
- Guter Unterricht entsteht nicht einfach „in Anwendung“ didaktischer Kriterien, hinter jeder Qualität steht eine persönliche Erfahrung, die für die Akzeptanz von Vorschlägen massgebend ist.
- Kriterien müssen mit einer überzeugenden Praxis verbunden sein und in das individuelle Know-how der Lehrkräfte eingehen.
- Die Praxis des Unterrichts ist komplex, durchaus störungsanfällig und abhängig von der jeweiligen Zusammensetzung der Lerngruppe.
- Das gilt für jede Lernform, keine verfügt über eine eingebaute Erfolgsgarantie.

Unterricht wird nicht einfach dadurch besser, dass mehr Geld investiert wird, die formalen Qualifikationen der Lehrkräfte ansteigen oder die Schulen eine bessere Ausstattung erhalten. Vielmehr muss das Know-how der Lehrkräfte als *Ressource* verstanden werden, ebenso die Lernerfahrungen der Schüler,<sup>1</sup> die nicht einfach einen Wert an sich darstellen, wie zum Beispiel die Rede von den „Potentialen“ der Schüler oder Lehrer anzeigt; der Wert der je vorhandenen Ressourcen zeigt sich im Gebrauch.

- Entscheidend ist, welche Evidenz der Unterricht erzielt und nicht, dass er einfach nur stattfindet.
- Lehren besteht aus verschiedenen Aktivitäten, die Schülerinnen und Schüler instand setzen sollen, Lernmaterialien, Aufgaben und andere Ressourcen mehr oder weniger gut zu gebrauchen.
- Der Wert der Ressourcen ist davon abhängig, nicht *ob*, sondern *wie* sie gebraucht werden (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 86).

Guter Unterricht nutzt den Schülern, der Schule und den Lehrkräften. Ihre Berufszufriedenheit steigt mit dem Erfolg im Kerngeschäft. Mein zweiter Schritt befasst sich mit der Frage, ob das für die Eltern und die Schüler auch gesagt werden kann.

## 2. Eltern und Schüler

Die drei starken Faktoren im Unterricht sind die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie die Lehrmittel. Im didaktischen Dreieck sind nicht einfach Sachgegenstände oder Begriffe relevant, die sich auf ein Fach beziehen, sondern kodifizierte Lehrmittel, zumeist solche, die lange in Gebrauch sind und die als bewährt gelten. Ihre Weiterentwicklung in Richtung Kompetenzstufen mindestens in bestimmten Fächern ist in der Schweiz inzwischen ein vorrangiges Ziel der kantonalen Bildungspolitik. Neue Lehrmittel dieser Art ziehen einen hohen Entwicklungsbedarf nach sich, für den es Ressourcen geben muss.

Der Einsatz zahlt sich aus:

---

<sup>1</sup> „Teachers’ knowledge, skills, and strategic actions can be seen as resources, as can students’ experiences, knowledge, norms, and approaches to learning. These resources attach to the agents of instruction and appear to mediate their use of such conventional resources as time and material” (Cohen/ Raudenbush/Loewenberg Ball 2002, S. 85).

- Unterrichtsqualität hat vorrangig mit exzellenten Lehrmitteln und hoher professioneller Kompetenz der Lehrkräfte zu tun.
- In der Schulentwicklung muss man vor allem hier ansetzen, bei der Verbesserung der Lehrmittel und der fortlaufenden Schulung der Lehrkräfte.

Meistens existieren die Lehrmittel immer noch in Form von Schulbüchern, die sich mehr oder weniger auf die Lehrpläne beziehen, meistens weniger, wie man weiss. Genaue Passungen zwischen den Lehrplänen eines Landes und den zugelassenen Lehrmittel sind aufwändig und teuer, wie etwa die Entwicklung des Deutschschweizer Lehrplans zeigt, die bereits Jahre dauert und nicht vor 2012 abgeschlossen sein wird. Der Unterricht aber wird nicht durch Lehrpläne gesteuert, sondern durch die zum Einsatz kommenden Lehrmittel. Die Qualität der Lehrmittel ist bislang auch in der Forschung ein kaum beachtetes Problem, während der Erfolg des Unterrichts wie auch der Förderpraxis stark von den Lehrmitteln abhängt.

Die Lehrkräfte werden lernen müssen, die berufslange Qualifikation nicht einfach als ihre Privatsache zu betrachten, sondern von den Zielen ihrer Schule auszugehen, die notfalls auch gegen die Pläne einzelner Lehrkräfte realisiert werden müssen. Mit gezielter Weiterbildung, will ich sagen, kann die Schule von sich aus auf Wandel reagieren und eigene Ziele verfolgen.

- Über die Professionalisierung der Lehrerschaft ist auf der Linie solcher Postulate einiges bekannt.
- Dazu zählen die Arbeit in Netzwerken, der regionale Austausch oder das Lernen mit und an herausragenden Beispielen.
- Ein Beispiel ist die Akademie des deutschen Schulpreises der Bosch-Stiftung, in der Preisträgerschulen drei Jahre lang in Austausch mit anderen Schulen treten.

Demgegenüber ist kaum die Rede von einer Professionalisierung der *Schülerschaft*. Schon der Ausdruck erregt Stirnrunzeln. Dabei gelten doch die ganzen Reformanstrengungen den Schülerinnen und Schülern, die aber auffallend oft nur in den Leitbildern vorkommen, aber nicht in der Qualitätssicherung. Das Aufgabenspektrum und Anforderungsprofil einer Schülerschaft, die zu dem passen, was eine selbst verantwortliche Schule erreichen soll, ist - auch in der internationalen Literatur - so gut wie gar nicht entwickelt worden.

Die Praxis wird de facto zwischen der einzelnen Lehrkraft und den jeweiligen Schülern ausgehandelt, wobei oft keine klaren Spielregeln definiert sind. Die *checks and balances* in den Beziehungen werden von den Lehrkräften definiert und dominiert, die Macht der Schüler artikuliert sich oft nur subversiv, es gibt keine - oder viel zu wenig - regelmässige Bilanzen, bei denen die Qualitätseinschätzungen der Schülerinnen und Schüler wirkliches Gewicht erhielten. Damit verpasst die Schule eine Chance, denn was immer wir unter „Qualitätssicherung“ verstehen, sie muss bei den Lernenden ankommen und das geht nur, wenn sie beteiligt sind.

Es gibt auch in der Forschungsliteratur kaum Hinweise auf eine sinnvoll veränderte Schülerrolle, die sich auf die erwartbaren Entwicklungen von Schulorganisation und Unterricht beziehen würden. Das aber ist dringlich und kostet nichts.

- Die Schülerinnen und Schüler müssen auf veränderte Leistungserwartungen und standardbezogenen Unterricht vorbereitet werden.
- Sie erhalten eigene Funktionen in den Lernprogrammen, tragen Verantwortung für ihren Lernerfolg und sind an der Qualitätssicherung beteiligt.
- Wofür die Schüler zuständig sind und was ihre Verantwortung für sich selbst ausmacht, muss explizit gemacht werden.
- Ihre Erfahrungen stellen für die Schule eine unverzichtbare Ressource dar.

Hier kommen dann auch die Eltern ins Spiel, heute ebenfalls eine eher nur nominelle Grösse der Schulentwicklung. Die Eltern werden oft nicht als Ressource betrachtet, sondern eher nur als Partner mit Belästigungspotential. Ich übertreibe nur wenig. Wenn aber die Schule von ihren Ressourcen ausgehen soll und darunter nicht lediglich das Budget verstanden wird, dann sind erhebliche Anstrengungen nötig, diese Ressourcen auch tatsächlich zu nutzen.

Wenn der Unterricht sich in Zukunft auf Bildungsstände beziehen soll, der Lernstand auf Kompetenzstufen abgebildet wird und die klassischen Schulnoten mit Testergebnissen je nachdem ergänzt oder herausgefordert werden, dann ist das ohne die Eltern nicht zu machen. Sie werden den Gegenwert der Leistung in Noten thematisieren, bei jeder vergleichenden Schulevaluation den Platz im Ranking erfragen, als Problem ansehen, warum sie nicht für ihr Kind die beste Schule wählen konnten und sie werden Leistungsdaten nutzen, um ihre Vorstellung der schulischen Selektion durchzusetzen. Es sei denn, sie werden in die Entwicklung eingebunden und bilden ein eigenes Verständnis heraus, was mit der Implementation von Bildungsstandards angestrebt wird, nämlich einen verlässlichen Massstab für die Leistungen zu gewinnen, der ein objektiveres Urteil zulässt. Genau das muss im Interesse der Eltern wie der Schülerinnen und Schüler liegen.

Im Kanton Zürich gibt es eine eigene *Fachstelle für Elternmitwirkung*.<sup>2</sup> Eltern und Schule sind gesetzlich zur Zusammenarbeit verpflichtet. Die Fachstelle berät Eltern bei der Wahrnehmung ihrer Rechte, erfasst die konkrete Umsetzung der Partizipation und stellt auf ihrer Homepage<sup>3</sup> monatlich besonders gelungene Beispiele vor, die zeigen, wie die Kooperation zwischen Eltern, Schüler und Lehrkräften produktiv gestaltet werden kann. Die Fachstelle sorgt auch für eine Vernetzung der verschiedenen Projekte und vertritt die Anliegen der Partnerschaft in der Öffentlichkeit (Fachstelle Elternmitwirkung 2006). Dahinter steht die Idee, dass die Schulen die Ressource Eltern aktiv nutzen sollten, mit wirklichen Angeboten und nicht mit „Alibiübungen“.

Ebenfalls im Kanton Zürich gibt es ein Programm, das unter dem Namen „Quims“<sup>4</sup> bekannt geworden ist und auch in den Medien diskutiert wird. Das Kürzel steht für *Qualität in multikulturellen Schulen* und wird vom Kanton finanziert. Schulen mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen erhalten zusätzliche Mittel,<sup>4</sup> mit denen das Sprachenlernen sowie die soziale Integration gefördert werden. Das Sprachenlernen betrifft qualifizierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie eine Kooperation der Schule mit den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur, die von vielen Gemeinden angeboten werden. Die Schulen verstärken die individuelle Lernunterstützung und können auch Kurse zur Förderung der sozialen Integration anbieten, etwa für Eltern fremdsprachiger Kinder.

<sup>2</sup> Die Fachstelle wird vom Bundesamt für Gesundheit mitfinanziert. Hier finden sich weitergehende Informationen über das Projekt: <http://www.bildungundgesundheit.ch>

<sup>3</sup> <http://www.elternmitwirkung.ch/>

<sup>4</sup> Zwischen 30.000 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und den Belastungsfaktoren.



Neue Schulen werden in das Quims-Programm eingeführt. Sie durchlaufen zwei Einführungsjahre, führen Weiterbildungen durch und machen Standortbestimmungen. Die Erfahrungen der bereits länger im Projekt tätigen Schulen sind auf einer Homepage<sup>5</sup> zugänglich. Der Zweck des gesamten Programms ist darauf ausgerichtet, Schulerfolg auch dort zu ermöglichen, wo er zunächst ausgeschlossen wurde.

- Dazu ist der Erwerb der Unterrichtssprache zentral, der Erfolg setzt aktive Elternarbeit voraus.
- Wenn ein Programmschwerpunkt die Leseförderung ist, dann werden dafür gezielt Veranstaltungen für Eltern angeboten, auch für fremdsprachige.
- Die Weiterbildung betrifft also nicht nur die Lehrkräfte.
- Die Eltern werden nicht „erzogen“, sondern in einem sinnvollen Ausmass an der Arbeit der Schule beteiligt.

Das lässt sich übertragen: Zur Entwicklung einer Leistungspartnerschaft, die die Eltern einschliesst, sollten die Schulen Lern- und Verhaltensprogramme entwickeln, die quasi-vertraglichen Charakter haben. Was in der Verantwortung der Schule, der Eltern und der Schüler liegen soll, darf nicht im moralisierenden Nebel verborgen bleiben, sondern muss expliziert und verbindlich formuliert werden. Das gilt für die normativen Erwartungen ebenso wie für die fachlichen Standards oder die Formen der Kooperation, einschliesslich der Frage, welche realen Kompetenzen die Eltern erhalten sollen.

Das an manchen Orten gravierende Problem des „Schulschwänzens“ (Reissig 2001) und im weiteren der Schulverweigerung (Wagner/Dunkake/Reiss 2004) *muss* bearbeitet werden, wenn die Schule glaubwürdig bleiben will, aber das ist nicht möglich, wenn es keine gemeinsamen Regelungen gibt und jeder hofft, das Problem würde ihn nicht betreffen. Statt immer neu „Mirgränemärchen“ entgegenzunehmen, könnte man, wie es an bestimmten Schweizer Gymnasien bereits üblich ist, den Begründungszwang abschaffen, ein Kontingent mit einer Höchstgrenze von Absenzen einführen<sup>6</sup> und jede Überschreitung dieses Kontingents wirksam ahnden. Mit Einführung eines solchen Systems sinkt die Zahl der Versäumnisse.

Allgemeiner gesagt: Die Schulen entwickeln solche Programme und Massnahmen für einen bestimmten Zeitraum und für bestimmte Stufen und klären sie mit den Eltern ab, soweit diese betroffen oder zuständig sind. Die Programme enthalten Angaben über

- Verhaltenserwartungen und Sanktionen,
- Ziele der Schule und des Fachunterrichts für den genannten Zeitraum,
- zudem die Stoffplanung und Angaben über die notwendigen Ressourcen zum Erreichen der Ziele,
- etwa im Blick auf den zeitlichen und materiellen Lernaufwand, die Betreuungserwartungen oder die Konzentration von Stress an bestimmten Zeitpunkten des Schuljahres
- sowie Fördermöglichkeiten, über die die Schule verfügt,
- und Massnahmen der Zielüberprüfung.

Die Regeln und ihre Geltung müssen so transparent wie möglich kommuniziert werden, was ohne erheblichen Aufwand nicht möglich ist. Am Beispiel gesagt: Es muss klar und transparent definiert sein, was ein „Fehler“ ist. Wenn ein Schüler in einem Diktat viermal denselben Fehler macht, macht er *einen* Fehler und nicht *vier*. Neben den Regeln müssen auch

---

<sup>5</sup> <http://www.quims.ch>

<sup>6</sup> Wie 30 versäumte Schulstunden pro Absenzenperiode.

die Formate für die Leistungen durch die Schule bestimmt werden. Nicht jede Lehrkraft kann für sich entscheiden, was eine gute und was eine schlechte Leistung ist. Standards für Leistungen und Leistungsbeurteilung müssen verbindlich und überprüfbar festgelegt sein - was für viele Schulen eine mittlere Revolution wäre.

Diese These hat zu tun mit der Frage, wie der Lernstand der Schülerinnen und Schüler zustande kommt, wie er beurteilt wird und wie er positiv beeinflusst werden kann. Die Formel dafür lautet: „Fördern und Fordern“. Was es damit auf sich hat, wird mich abschliessend beschäftigen. „Fördern“ klingt leicht nach „Kuschelpädagogik“, die heute den öffentlichen Diskurs zu beherrschen scheint, obwohl - oder weil - sie noch niemand zu Gesicht bekommen hat. Aber das Problem liegt tiefer, als die Rhetorik ahnen lässt.

### 3. *Fordern und Fördern*

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 Abfassung der Zeugnisse. Aber auch die Individualisierung selbst lässt sich weiter entwickeln.

Die Schweizer Schulen sind inzwischen alle mehr oder weniger gut mit Computern ausgerüstet, die im Unterricht allerdings höchst unterschiedlich eingesetzt werden. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht, der immer noch weitgehend den Klassenunterricht voraussetzt. Das Individualisieren mit elektronischen Plattformen ist, anders als im Ausland, noch weitgehend unbekannt. Nur wenige Schulen nutzen bislang diese Technologie und die damit verbundenen Chancen zur Intensivierung der individuellen Förderung (Chen 2008) werden noch kaum gesehen. Als „Unterricht“ gilt nur das von der Lehrkraft angeregte oder

gesteuerte Lehren und Lernen, das mit einem bestimmten Unterrichtsdeputat erfasst wird und schon von daher strukturbewahrend wirkt.

Auf der anderen Seite ist der Einsatz von Plattformen eine der wenigen Möglichkeiten, Heterogenität unmittelbar und wirksam zu bearbeiten. Wenn die Schülerinnen und Schüler nach eigenem Lerntempo arbeiten und durch fortgesetzte Rückmeldung den Fortgang ihrer Arbeit kontrollieren können, entsteht eine grundlegend andere Situation als im klassenbezogenen Unterricht. Von dieser Form profitieren auch und gerade die Leistungsschwächeren, die unbehelligt von den Stärkeren Aufgaben bearbeiten und sich Leistungszielen nähern können, die für sie erreichbar sind. Allerdings ist eine solche Umstellung des Schulunterrichts wenigstens in Teilen auf Selbstinstruktion kostenintensiv und von daher nicht leicht realisierbar. Denkbar sind Kooperationen zwischen den Schulen in Netzwerken, in denen der Austausch von Lernjobs<sup>7</sup> und neuen Beurteilungsformen organisiert werden kann.

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 problematisch ist auch der Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die bestimmen 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, verträglich sind.

Ein eigenes Fördermodell 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.

---

<sup>7</sup> Der Ausdruck wie das ganze Konzept der Selbstinstruktion geht wesentlich auf Helen Parkhurst's *Daltonplan* (1922) zurück.

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 des Regeklassem 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. Das ist allein schon aus ökonomischen Gründen richtig, so dass die kindgerechte Schule auch in der Volkswirtschaft ankommt.

### *Literatur*

- 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.
- Dienststelle Volksschulbildung: Integrative Förderung: Informationen, Empfehlungen, Unterstützungshilfen. Luzern 2008.
- Fachstelle Elternmitwirkung: Aktivitäten Oktober 2004 bis August 2006. Zürich: mulle mediation coaching 2006.
- Fachstelle für Schulbeurteilung: Jahresbericht 2007/2008. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2009.
- Handbuch Schulqualität. Qualitätsansprüche an die Volksschule des Kantons Zürich. Zürich: Kantonale Drucksachen und Materialzentrale kdmz 2005.
- 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.
- Reissig, B.: Schulverweigerung - ein Phänomen macht Karriere. Ergebnisse einer bundesweiten Erhebung bei Schulverweigern. Werkstattbericht. München/Leipzig 2001. (= Deutsches Jugendinstitut, Arbeitspapier 5/2001)
- 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).



Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.

Wagner, M./Dunkake, L./Weiss, B.: Schulverweigerung. Empirische Analysen zum abweichenden Verhalten von Schülern. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie Jg. 56 , H. 3 (2004), S. 457-489.