

Jürgen Oelkers

Integrativer Unterricht: Mehr Probleme als Lösungen?)*

1. Die Volksschule im Kanton Zürich: Eine Erfolgsgeschichte

Mein Vortrag beginnt mit der Regeneration: Am 28. September 1832 wurde das „Gesetz über die Organisation des gesammten Unterrichtswesens im Canton Zürich“ erlassen, also mit heutigen Worten das erste Volksschulgesetz der Schweiz und wohl auch das erste Gesetz im deutschen Sprachraum, das den Begriff „Volksschule“ positiv verwendet. Das „gemeine Volk“ war im 18. Jahrhundert ein anderer Ausdruck für „Pöbel“, während der Gesetzgeber in Zürich nunmehr eine integrative Schule *für* das Volk vorsah, deren Zweckparagraph unmissverständlich so formuliert war:

„Die Volksschule soll die Kinder aller Volksclassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen bilden“
(Gesetz 1832, S. 313).

Die Einrichtung der Volksschule war gleichbedeutend mit der Absage an jede Form von Standesschule, wie sie im europäischen Umfeld zu diesem Zeitpunkt noch völlig selbstverständlich war. Das Gesetz unterschied grundsätzlich zwischen der allgemeinen und der höheren Volksschule; die erste sollte als Ortsschule geführt werden, drei Abteilungen umfassen und vom sechsten bis zum fünfzehnten Altersjahr reichen, allerdings in der dritten Abteilung nur der Repetition dienen (ebd., S. 347). Die allgemeinen Volksschulen haben die Aufgabe, „der gesammten Schuljugend diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzutheilen“, die zur Erfüllung des „Zwecks der Schulbildung unerlässlich sind“ (ebd., S. 313).

Was unter den notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten zu verstehen ist, wird auf eine heute unvorstellbar kurze Weise festgelegt, nämlich durch eine Aufzählung von vier Lehrbereichen auf nur einer Seite.

- Unterschieden werden die *Elementarbildung* in den Bereichen Sprache, Rechnen und Musik,
- die *Realbildung* in Fächern einschliesslich Unterricht in der „Staatseinrichtung“,
- weiter die *Kunstbildung* im Singen, Zeichnen und Schönschreiben

*) Vortrag am 28. Januar 2010 im Reformierten Kirchgemeindehaus Küssnacht.

- sowie schliesslich die *Religionsbildung* mit „biblischer Geschichte im Auszug“ und „Vorbereitung auf den kirchlichen Religionsunterricht“ (ebd., S. 313/314).

Zum Vergleich: Der gerade im HarmoS-Projekt entstehende erste Deutschschweizer Lehrplan wird vermutlich fünf Ordner mit vielen hundert Seiten umfassen, um ein ähnliches Problem zu lösen, nämlich die Inhalte der Volksschule festzulegen. Dabei muss man auch wissen, dass das Gesetz von 1832 unabhängige und selbständige Lehrkräfte vorsah (ebd., S. 326), die verantwortlich für den Unterrichtserfolg und dafür Spielraum benötigen. Sie sollten nicht an den Buchstaben des Lehrplans, sondern an der Erreichung des Zweckes gemessen werden. Das erklärt, warum 1832 nicht viele Buchstaben nötig waren.

Das erste Zürcher Volksschulgesetz enthält auch noch andere Regelungen, die aus heutiger Sicht erstaunlich sind,

- etwa jährliche öffentliche Prüfungen aller Schülerinnen und Schüler (ebd., S. 321),
- gesetzliche Ferien von mindestens vier und höchstens acht Wochen (ebd., S. 323),
- Verpflichtung der „Schüler der obern Classen“ zur Aushilfe beim „Lehrgeschäft“ (ebd.),
- Akzeptanz von Schulversäumnissen nur bei alsbaldiger Entschuldigung und dem Vorliegen „erheblicher Gründe“ (ebd., S. 324/325),
- die Verpflichtung der Lehrerschaft zur Fortbildung (ebd., S. 331),
- dann weiter Schulsteuern und schliesslich eine „Hochzeitgabe, welche jedes Brautpaar im Betrag von wenigstens zwey Franken an den Schulfonds seiner Bürgergemeinde zu entrichten hat“ (ebd., S. 338/339).

Dagegen machte das Gesetz keinerlei Aussagen oder auch nur Andeutungen über das, was heute vordringlich zu sein scheint, nämlich die Individualisierung des Lernens, die Förderung von sehr unterschiedlichen Talenten und die Integration von Schülerinnen und Schüler mit sehr verschiedener sozialer Herkunft. Das ist leicht zu erklären, es gab für solche Stichworte keinen Anlass, weil die Gesellschaft wohl verschiedene Klassen kannte, aber das Umfeld der einzelnen Schulen sowohl in sozialer wie auch in religiöser Hinsicht weitgehend homogen war.

Entsprechend homogen war auch die Vorstellung des Lehrens und Lernens, von der sich das Gesetz seinerzeit leiten liess. Die Grundanforderung an den Unterricht wird so beschrieben:

„Die Lehrweise muss so beschaffen seyn, dass sie, indem die Schüler in schnellem und dennoch lückenlosem Fortschreiten zu Kenntnissen und Fertigkeiten geführt werden, die Sinnes-, Verstandes- und Gemüthsbildung als Hauptsache von Anfang an und fortgehend befördert“ (ebd., S. 315).

Das war natürlich immer Illusion, denn ein „lückenloses“ Fortschreiten aller Schülerinnen und Schüler nach gleichem und dabei möglichst schnellem Tempo hat es nie gegeben und kann es auch nicht geben, selbst oder gerade dann nicht, wenn man die Anforderungen nach unten hin nivellieren würde. Aber keine öffentliche Schule kann ihre Leistungsanforderungen an den lernschwachen Schülerinnen und Schülern orientieren, sondern muss möglichst hohe Standards setzen und dann Wege zur Erreichung der Lernziele festlegen,

die sich an Erfahrungswerten orientieren und dabei auch weitgehenden Wandel vor Augen haben müssen. Genau darum geht es beim Thema integrativer Unterricht.

Zur Geschichte des Problems erlauben Sie mir noch einige Zahlen:

- 1834 mussten im Kanton Zürich genau 43.653 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.¹
- Dafür standen 446 ausschliesslich männliche Lehrkräfte zu Verfügung.

Die Relation gibt einen Eindruck von der zulässigen Klassengrösse und aber auch von der Schule selbst, die nämlich noch weitgehend identisch war mit der Klasse. Die hundert Schüler pro Klassen wurden nicht in Jahrgänge unterteilt, sondern gemeinsam unterrichtet, fast ausschliesslich von einem Lehrer und seinem Gehilfen. Es gab zu diesem Zeitpunkt weder Kindergärten noch Sonderschulen, keine Kleinklassen und auch keine organisierte Berufsbildung, für die der Staat Verantwortung getragen hätte.

Als am 7. Mai 1832 in Küsnacht das erste kantonale Lehrerseminar eröffnet wurde, waren dort 24 Kandidaten versammelt, die von zwei Hauptlehrern und einem Musiklehrer unterrichtet wurden. Damit sollte allein der kantonale Lehrerbedarf gedeckt werden, Lehrerinnen wurden noch nicht ausgebildet, so dass es über sie auch noch keine Klagen gab; die Schulkritik konnte sich noch ganz auf die Männer richten, allerdings bezog sie sich wenn, dann auch auf ihre Fähigkeiten und nicht auf ihr Geschlecht. Der erste Direktor von Küsnacht, Ignaz Thomas Scherr, stammte übrigens aus Württemberg,² aber er war mit einer Zürcherin verheiratet und ausserdem seit 1831 im Besitz des Bürgerrechts, sodass sich bestimmte Probleme nicht stellten, die bis heute die Medien zu faszinieren scheinen.

Die Schülerzahlen blieben im 19. Jahrhundert lange konstant und sanken zwischenzeitlich sogar. Dafür trat ein neues Phänomen auf, das heute - wenig galant - „Feminisierung“ genannt wird. 1874 wurden im Schülerverein des Seminars Küsnacht die ersten vier Mädchen nicht aufgenommen, wohl aber geduldet, weil der Verein nicht der Leitung unterstellt war. Unter dem neuen Direktor Heinrich Wettstein³ wurde dann im Sommer 1876 der erste Kurs für die Ausbildung von weiblichen Lehrkräften eingerichtet. Die Männer erhielten so allmählich Konkurrenz, die zunächst als ganz unliebsam wahrgenommen und massiv bekämpft wurde, wohl in Ahnung dessen, was da kommen würde.

Als 1886 an der Primarschule in Elgg mit Fräulein Christine Rust eine der ersten Lehrerinnen des Kantons Zürich gewählt und fest angestellt wurde - „Fräulein“ wegen des pädagogischen Zölibats⁴ -, mussten sechseinhalbtausend Kinder mehr verschult werden als 1834, mit einer Lehrerschaft, die inzwischen 863 Köpfe zählte. Die Entwicklung danach ist in vielen Hinsichten unspektakulär und diente vor allem dem Ausbau der inzwischen fest etablierten Volksschule, die ihren Namen zu diesem Zeitpunkt bereits voll verdiente. Dennoch kennt die Schulgeschichte im Kanton Zürich drei markante und langfristig einschneidende Veränderungen:

- Mit dem Zuwachs der Bevölkerung die stete Zunahme der Schülerzahlen und so des Aufwandes;

¹ Schülerzahlen im Kanton Zürich: Historische Entwicklung seit 1832. <http://www.bista.zh.ch/vs/Historisch.aspx>

² Ignaz Thomas Scherr (1801-1870) stammte aus einer Lehrerfamilie in Hohenrechberg nahe der Freien Reichsstadt Schwäbisch Gmünd, die erst 1802 Teil des Herzogtums Württemberg wurde.

³ Der Geograph Heinrich Wettstein (1831-1895) war von 1875 bis 1895 Direktor des Seminars Küsnacht.

⁴ Noch 1918 wurde das Gesetz zur Aufhebung des Zölibats für Lehrerinnen im Kanton Zürich abgelehnt.

- der ebenfalls stetig steigende Anteil Frauen bei den Lehrpersonen;
- und im 20. Jahrhundert der allmähliche Zuwachs des Ausländeranteils bei den Lernenden.

Die demographische Entwicklung ist durch einen Umstand verändert worden, den die Statistiker „Pillenknicke“ nennen und auf das Jahr 1965 datieren. Zehn Jahre später wurde die höchste Schülerzahl erreicht, die der Kanton Zürich je gesehen hat: 133.158 Schülerinnen und Schüler wurden von 5.382 Lehrkräften unterrichtet. Danach sanken die Schülerzahlen, nicht jedoch die der Lehrerinnen und Lehrer, wie man vielleicht vermuten könnte. Interessanter ist aber ein anderer Tatbestand: 1975 betrug der Ausländeranteil bei den Schülerinnen und Schülern schon 19.3 Prozent, während er 1946 bei unter einem Prozent gelegen hatte. Und 1975 waren 44.9 Prozent der Lehrkräfte Frauen, der Anteil verdoppelte sich in weniger als dreissig Jahren.

Im Jahre 2008 besuchten 105.248 Lernende die Zürcher Volksschulen,⁵ die Zahl der Lehrerinnen und Lehrer betrug 6.761 und der Frauenanteil lag bei 67.0 Prozent, der höchste, der je errechnet wurde. Der Ausländeranteil wird nicht mehr gesamthaft erhoben, sondern seit 1999 getrennt nach Schulstufen und Jahrgängen. Für die verschiedenen Stufen sehen die Zahlen für das Jahr 2008 so aus:

- Kindergarten: 24.701 Lernende; Ausl.Anteil: 26.7 Prozent
- Primarschule: 72.992 Lernende; Ausl.Anteil: 24.4 Prozent
- Bes. Klassen: 1.948 Lernende; Ausl.Anteil: 57.2 Prozent
- Sonderschulen: 1.712 Lernende; Ausl.Anteil: 35.9 Prozent
- Sekundarschule A: 15.634 Lernende; Ausl.Anteil: 13.2 Prozent
- Sekundarschule B: 12.014 Lernende; Ausl.Anteil: 31.1 Prozent
- Sekundarschule C: 2.271 Lernende; Ausl.Anteil: 54.8 Prozent
- Mittelschulen: 8.423 Lernende; Ausl.Anteil: 7.1 Prozent

Natürlich sind Ausländer nicht gleich Ausländer, das brauche ich wohl nicht zu betonen. Aber die Konzentration verweist sehr wohl auf die Problemzonen, wenn man dann auch noch in Rechnung stellt, dass der Ausländeranteil bei den Vorlehren in der Berufsbildung 21.4 Prozent beträgt und im vierten Lehrjahr 9.9 Prozent. Das Gesamtbild hat viele Gründe, von denen aber viele auf die Schule verweisen. Der Abschluss spielt eine Rolle, aber auch die Noten, zumal die in Mathematik und Deutsch, der persönliche Eindruck, das Verhaltensrepertoire und nicht zuletzt die Beherrschung der Standardsprache. Wer hier Defizite hat, muss Nachteile in Kauf nehmen oder verliert den Anschluss. Ich komme darauf zurück, bleibe aber zunächst noch bei der Gesetzgebung.

2. Das neue Volksschulgesetz von 2005

Das neue Volksschulgesetz des Kantons Zürich ist am 5. Juni 2005 angenommen worden, mit gut 70 Prozent der Stimmen, also wuchtig. Das neue ersetzte das alte Gesetz vom 11. Juni 1899, das mit zahlreichen Änderungen mehr als hundert Jahre in Kraft war, was alleine zeigt, wie kontinuierlich, erfolgreich und tatsächlich unspektakulär man sich die Entwicklung der Volksschule im Kanton Zürich vorstellen muss, ganz im Gegensatz zu den

⁵ Ohne Kindergärten und Sonderschulen.

aufgeregten Debatten *über* diese Volksschule, die die Entwicklung begleitet haben und auch weiter begleiten werden.

Zuvor ging das Gesetz, 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 Allia im Jahre 387 v. Chr.⁶ 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 Zaubersant als Überlebenshilfe nutzen konnte.

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 gar 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, wenngleich man das widerständige kleine gallische Dorf gelegentlich auch in der Schweiz vermuten kann, natürlich ohne Zaubersant.

HarmoS wird oft mit der Begründung abgelehnt, dass die Kindheit vor dem Zugriff des Staates geschützt werden müsse. Mit diesem „Zugriff“ - konkret: mit einem Bildungsangebot im Vorschulbereich - können allerdings im europäischen Umfeld Millionen von Eltern offenbar gut leben, für die solche Angebote selbstverständlich sind; sie werden von den Eltern auch dann genutzt, wenn sie nicht-obligatorisch sind. Vielleicht hätte man das beim HarmoS-Konkordat bedenken sollen. Wie immer: Es ist keine Ausdehnung der Schule, die da droht, sondern es wird eine neue Bildungsstufe entwickelt, die einem erweiterten Kindergarten nahekommt, der das kognitive Lernen ebenso unterstützt wie das soziale und emotionale, und dies mit einem überschaubaren Halbtagesprogramm.

Der Streit über die Erziehung in der frühen 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“ (VGS §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 führt über die Schule, aber er verläuft ungleich und hat sehr verschiedene Voraussetzungen. Auf diesen Tatbestand geht das Volksschulgesetz von 2005 besonders an zwei Stellen ein. Einerseits stellen Schulen „mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger“ 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

⁶ Die Datierung ist nicht sicher; möglich ist auch das Jahr 390 v. Chr. Mit „Gallier“ sind keltische Stämme gemeint.

(VSG §25). Gemeint ist die Integration in den Schulen und im Unterricht, die ohne die Beherrschung der Unterrichtssprache und ohne wirksame Unterstützung der Eltern nicht möglich ist.

Die andere Stelle im Gesetz ist sehr viel ausführlicher und bezieht sich auf die sonderpädagogischen Massnahmen. Es heisst hier grundsätzlich:

- Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen „werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet“ (VSG §33).
- Sonderpädagogische Massnahmen sind: „Integrative Förderung, Therapie, Aufnahmeunterricht, Besondere Klassen und Sonderschulung“ (VSG §34,1).

Diese fünf Massnahmen werden wie folgt definiert: „Integrative Förderung“ ist die generelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Förder- und Regellehrpersonen. „Therapie“ wird verstanden als die „individuelle Unterstützung“ von Schülerinnen und Schülern „mit spezifischen pädagogischen Bedürfnissen“. Der „Aufnahmeunterricht“ dient der Förderung der deutschen Sprache und ist gedacht für Fremdsprachige, die keine Aufnahmeklassen besuchen. „Besondere Klassen“ sind ausserhalb der Regelklassen geführte Lerngruppen. Zugelassen sind hier Einschulungsklassen, die erwähnten Aufnahmeklassen sowie Kleinklassen für Schülerinnen und Schülern mit „besonders hohem Förderbedarf“. „Sonderbeschulung“, schliesslich, bezieht sich auf die Bildung von Kindern, „die in Regel- oder Kleinklassen nicht angemessen gefördert werden können“ (VSG §34, 2-6).

Der Akzent liegt auf individueller Förderung und schulischer Integration, auch wenn besondere Formen der Verschulung nicht ausgeschlossen werden. Der Grund für diese Akzentuierung im Zürcher Volksschulgesetz ist die Verbesserung der Lebenschancen durch Schulerfolg und damit durch einen verwertbaren Abschluss. Es geht nicht um *gleiche* Chancen, wie in der bildungspolitischen Diskussion oft unterstellt wird; die viel zitierte „Chancengleichheit“ ist *nie* gegeben, weil sowohl die Ressourcen als auch die Ressourcennutzung immer nur unterschiedlich sein können. Kein Schulhaus ist wie das andere. Konkret werden die Lebenschancen durch den Schulabschluss definiert und über den entscheidet die Leistung.

Dabei darf man sich von den pädagogischen Parolen nicht blenden lassen. Die heute massgebliche Parole hat die OECD in die Welt gesetzt, also die in vieler Hinsicht einflussreichste Steuerungsinstanz in der internationalen Bildungsentwicklung. Die Parole lautet: „No child left behind“ und orientiert sich an wenig effizienten Gesamtschulen, die wohl - wie in Finnland - fast alle Schülerinnen und Schüler zu einem Sekundarschulabschluss führen, danach dann aber scharfe Selektionen und hohe Abbrecherquoten in Kauf nehmen müssen, weil für den hohen und undifferenzierten Schulabschluss gar kein Lehrstellenmarkt zur Verfügung steht und der Besuch in den Gymnasien stark von der sozialen Herkunft abhängt.

Das Konzept der finnischen Gesamtschule stammt bekanntlich aus der DDR; hier wie dort verstanden und verstehen es die gesellschaftlichen Eliten gut, ihre Kinder in der Höheren Bildung zu platzieren. Im Blick auf die Abiturabschlüsse war die untergegangene DDR sicher kein „Arbeiter- und Bauernstaat“ und Finnland ist entsprechend kein Wunderland der Bildung, wie auch in der Schweiz oft angenommen wird. Die Selektion wird einfach verlagert und dadurch aber nicht besser, vor allem weil die Gesamtschule isoliert betrachtet wird. Sie soll für eine möglichst hohe Allgemeinbildung sorgen, die Förderung dient diesem Zweck,

nicht der Integration in die Gesellschaft oder nur soweit, wie dazu die Allgemeinbildung beiträgt. Aber der Spitzenplatz in den PISA-Tests ist eben kein Indikator für eine erfolgreiche Integration, und Finnland hat einen Ausländeranteil von etwa 2 Prozent.

Vertreter der OECD besuchen regelmässig Bern. Sie zeigen sich ebenso regelmässig beeindruckt von der Berufsbildung der Schweiz und der geringen Quote der Jugendarbeitslosigkeit, während die gleiche OCED sich besorgt bis belehrend über die ihrer Meinung nach viel zu geringe Maturitätsquote äussert, ohne zwischen beiden Daten einen Zusammenhang zu sehen. Doch wenn, wie die OECD und auch ein bekanntes Weissbuch fordern, doppelt so viele Schulabgänger studieren, hätte man immer noch deutsche Professoren und aber ein ungesteuertes, vom realen Arbeitsmarkt abgekoppeltes Bildungssystem. Umgekehrt gesagt: Dieses System ist nur dann erfolgreich, wenn die Integration in den Arbeitsmarkt und die Gesellschaft auch gelingt.

Die wirklichen Probleme liegen ganz woanders, nämlich vor allem dort, wo die Schule für die Unterschiede sorgt, weil sie fachliche Leistungen verlangt und bewertet. Die Leistungsentwicklung schlägt sich im so genannten „Lernstand“ nieder, der das je erreichte Niveau der Schülerinnen und Schüler erfasst und unterscheidet. Massgebend sind die Ziele des Unterrichts, der aber immer ganz unterschiedlich stattfindet. Auch Lehrkräfte nutzen die Ressourcen verschieden und unterrichten je nach Situation ihrer Klassen und je nach Erfolg ihrer Massnahmen. Schon deswegen gibt es kein „lückenloses“ Fortschreiten des Lernens über die Zeit.

3. *Lernstand und Leistungsentwicklung*

Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler werden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend in der dritten, sechsten und neunten Klasse erneut, um so die Entwicklung des Lernstandes erfassen zu können. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, auch im deutschsprachigen Ausland ist ein solches Forschungsvorhaben bislang nicht unternommen worden. Vorliegende Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

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

- 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 Kluft 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 leider nicht untersucht worden.

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

Es gibt dabei deutliche 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 einfach 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 häftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

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

Die Studien verweisen auch darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert 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).

Das zeigen deutlich auch die Zahlen für den Kanton Zürich: Besuchten im Jahre 2000 noch 2.614 Schülerinnen und Schüler öffentliche Heim- und Sonderschulen, so waren dies acht Jahre später 3.537. Die meisten von ihnen besuchen Heilpädagogische Schulen, gefolgt von Sonderschulen für Lern- und Verhaltensauffälligkeiten und Sonderschulheimen.⁷ Schweizweit lag der Anteil von Schülerinnen und Schüler, die Sonderschule und Sonderklassen besuchen im Schuljahr 2005/2006 bei 6.2 Prozent den höchsten Wert hatte der Kanton Baselland mit 9.4 Prozent, der Kanton Zürich lag etwas unter dem Landesdurchschnitt (Sonderpädagogische Massnahmen 2007, S. 8).

Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden kann. 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.⁸ Hinzu kommen noch Kleinklassen und das Untergymnasium. Wenn man die Sonderschulen dazu rechnet, sind es sogar sechs Varianten. Das ist einmalig in der Schweiz.

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

⁷ <http://www.bista.zh.ch/sop/Sonderschulung.aspx>

⁸ 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.

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. „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und fordern“ wird oft nur als moralischer Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

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 müssen in Unterricht übersetzt werden, wenn sie nicht lediglich auf dem Papier stehen sollen. Erst im Klassenzimmer konkretisieren sich die Leistungsforderungen, die nicht global gesteuert werden können. 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.

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,
- wirksam 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, Ziele zu erreichen und je nach ihren Leistungen verwertbare Abschlüsse zu machen (Coleman 1975; Jünger 2008).

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 bekanntlich nicht ganz freiwillig zustande gekommen ist.

„HarmoS“ hat im Prinzip vier Teile, nämlich

- die Verlängerung der Schulpflicht um zwei Jahre nach unten,
- die Anpassung der Schulorganisation
- die Harmonisierung der Inhalte mit einem Deutschschweizer Lehrplan
- sowie die Festlegung von Standards.

Insbesondere die Beschreibung der Leistungserwartungen der öffentlichen Schule mit Hilfe von Bildungsstandards ist auf grosse Zustimmung gestossen, wenngleich nicht unbedingt auch in der Lehrerschaft, die oft Gängelung erwartet. Aber erstmalig wird es für die Volksschule verbindliche Zielvorgaben geben, nicht lediglich Lehrpläne, die heute nur ganz occasionell genutzt werden, um es freundlich zu sagen.

Hinter dem Projekt HarmoS steht eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zu dem, was „Outputsteuerung“ genannt wird. Bislang lag der Augenmerk der Politik auf dem *Input*, also dem, was in das System eingegeben wurde, nämlich

- Lehrpläne, Lehrmittel,
- ausgebildete Lehrkräfte,
- Schülerinnen und Schüler,
- Ressourcen
- und gute Absichten.

In Zukunft sollen die Resultate oder der *Output* eine zentrale Rolle spielen. Mit „Resultaten“ sind vor allem die durch Unterricht hervorgebrachten *Kompetenzen* der Schülerinnen und Schüler gemeint. Gemessen werden die Ergebnisse an *Standards*. Das ist inzwischen in vielen Ländern üblich, die EDK hat also nicht etwa eine Anomalie in die Welt gesetzt (Oelkers/Reusser 2008).

Entwickelt werden *Mindeststandards*. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht werden muss.

- 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, ein Lehrplan neuen Typs sein muss, wenn er nicht das Schicksal aller Lehrpläne erleben soll, nämlich nutzungsfrei zu verstauben.

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 werden sich in nächster Zukunft darauf stützen, 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 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 einfach 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 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 Lernreiz (Tresch 2007).

Einige Daten liegen auch über den Test „Stellwerk“ vor, der Mitte der 8. Klasse durchgeführt wird und Aufschluss geben soll, über welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler in zentralen Lernbereichen tatsächlich verfügen. Die Lernenden 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.

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.

5. *Integrativer Unterricht*

Das neue Volksschulgesetz wird im Kanton Zürich derzeit umgesetzt, was mit vielen ungeahnten Belastungsfolgen verbunden war, die für Unruhe gesorgt haben. Dabei ist das Volksgesetz nicht auf einmal in Kraft getreten, sondern in Etappen (Beschluss 2006). Die sonderpädagogischen Massnahmen wurden an den Schluss gesetzt und sollten bis zum Schuljahr 2008/2009 realisiert sein, was aber viele Schulgemeinden überfordert haben dürfte, nicht nur weil Umdenken abverlangt wird, gegen das sich Widerstand regt, sondern auch weil sich die Neuorganisation vor Ort schwierig gestaltet. Die Ziele des Volksschulgesetzes sind eine Sache, die Umsetzung ist eine andere, aber das ist bei jeder Reform der Fall.

Problematisch scheint die Fülle der mit dem Gesetz gegebenen Veränderungen zu sein, die ja neben dem laufenden Betrieb realisiert werden müssen:

- Einführung der geleiteten Schule,
- Regelmässige externe Evaluation durch die neue Fachstelle für Schulbeurteilung,
- Blockzeiten und Tagesstrukturen,
- Kantonalisierung des Kindergartens,
- Mitsprache und Mitverantwortung seitens der Schülerinnen und Schüler,
- Mitwirkungsrechte der Eltern,
- Integrative Förderung.

Der letzte Punkt darf nicht rigoros verstanden werden. Es geht nicht um die komplette Integration aller sonderpädagogischen Massnahmen in den Regelunterricht. Die betreffende Gruppe wird zwar geschlossen als „Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen

Bedürfnissen“ bezeichnet, aber damit ist eine Bandbreite von „Besonderheiten“ verbunden, die von Hochbegabten über körperlich Beeinträchtigte bis zu Verhaltensauffälligen reicht, alle drei keine besonders präzisen und im Übrigen auch keine besonders glücklichen Bezeichnungen.

Das Gesetz sieht - wie gesagt - vor, dass diese Schülerinnen und Schüler *wenn möglich* in der Regelklasse unterrichtet werden. Das „wenn möglich“ entscheidet sich vor Ort, da ja die Gemeinden zuständig sind (VSG §35). Das Volksschulamt hat 2007 näher beschrieben, was unter „integrativer Förderung“ im Kanton Zürich verstanden werden kann.

- Die grundlegende Idee ist die Integration der Heilpädagogik in den Regelunterricht.
- „Integrative Förderung“ wird als *sonderpädagogisches* Angebot verstanden, das auf allen Schulstufen verpflichtend angeboten werden muss.
- „Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) helfen mit, den Unterricht integrativ, individualisierend und gemeinschaftsbildend zu gestalten“ (Angebote 2007, S. 2).

Das klingt gut oder sogar verlockend, hat aber deutliche und hohe Gelingensbedingungen, die auch klar benannt werden. Grundsätzlich heisst es:

„Der Unterricht in der Regelklasse ist auf methodisch-didaktischer und organisatorischer Ebene auf integrative und individualisierende Lernförderung der Schülerinnen und Schüler ausgerichtet“ (ebd.).

Das ist eine Anforderung, die im Blick auf die bestehenden Lernziele verstanden werden muss. Schwächere Schülerinnen und Schüler sollen die für alle geltenden Ziele besser als bisher erreichen; beim „Abweichen von der Lernzielverpflichtung“ wird „grösste Zurückhaltung“ empfohlen (ebd., S. 5).

Weiter wird auf die Notwendigkeit einer engen Kooperation zwischen den Klassenlehrpersonen und den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen verwiesen. Ohne genaue Organisation der Absprachen und Klärung der Verantwortlichkeiten wird sich wenig bewegen. Drittens dürfen die Ziele der integrativen Förderung nicht isoliert festgelegt werden, sondern müssen auf den Unterricht hin abgestimmt sein. Und viertens müssen die verschiedenen Fachpersonen innerhalb einer Schule so zusammenarbeiten, dass sie ihre Ressourcen auch wirklich nutzen können und nicht aneinander vorbei arbeiten (ebd.).

Das klingt vielleicht trivial, aber wenn man vor Augen hat, dass damit das Prinzip der reinen Unterrichtsschule aufgebrochen wird, erkennt man die Bedeutung. In diesem Modell sind nicht mehr die Lehrkräfte allein für die Förderung zuständig. Auf der anderen Seite steigen dadurch die Anforderungen. Fragt man nämlich, was genau unter „integrativer Förderung“ verstanden werden soll, dann erhält man Hinweise, die sich auf drei Ebenen beziehen und die von der Heilpädagogik aus gedacht sind. Die entsprechenden Massnahmen werden nicht neben dem Regelunterricht angeboten, sondern mit ihm verbunden, wie dies etwa in Skandinavien seit langem der Fall ist.

Die drei „Ebenen“ beziehen sich auf die Lehrpersonen, die Klassen sowie die einzelnen Schülerinnen und Schüler. Zunächst die Lehrpersonen: Sie sollen durch die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen „beraten und unterstützt“ werden im Blick auf folgende Punkte:

- Auswahl von geeigneten Unterrichtsmethoden
- Auswahl und Bereitstellung geeigneter Fördermaterialien
- Erstellen einer Förderplanung für einzelne Schülerinnen und Schüler und gemeinsame Umsetzung
- Beratung im Umgang mit schwierigem Verhalten oder in schwierigen Unterrichtssituationen
- Kontakt zu unterstützenden Diensten
- Zusammenarbeit mit den Eltern.

Zu den Massnahmen gehört auch das gemeinsame Unterrichten. Die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen können gemeinsam mit den Lehrpersonen Unterrichtslektionen vorbereiten und durchführen, sie können auch innerhalb des Unterrichts, etwa bei Übungssequenzen, mitwirken, und sie können während der Lektion einzelne Gruppen oder Halbklassen übernehmen. Das geschieht zur besseren Betreuung und Lösung besonderer Probleme, die nicht mehr ausgelagert werden sollen, aber die Massnahmen beziehen sich auch auf „besondere Stärken und Begabungen“ (ebd., S. 4).⁹

Bezogen auf die Schülerinnen und Schüler soll oder kann sich die integrative Förderung auswirken auf

- allgemeine Lernfähigkeiten wie Aufmerksamkeit oder Problemlösestrategien
- Grundfertigkeiten wie Schreiben und Lesen
- mathematisches Lernen
- Umgang mit Aufgaben und Anforderungen
- Sozial- und Verhaltenskompetenz (ebd.).

Die Schulen können quer zu den Klassen „Fördergruppen“ bilden, das Teamteaching erlaubt unterschiedliche Formen und die Förderpraxis muss einer soliden Basis stehen. Das wird so gefasst:

„Basis für alle Formen der integrativen Förderung ist eine fachlich fundierte Lernstanderfassung. Diese zeichnet sich dadurch aus, dass die den Lernstand, die Ressourcen und Probleme der Schülerin oder des Schülers systematisch laufend erfasst. Aufgrund dieser Erkenntnisse wird die individuelle Förderplanung periodisch angepasst“ (ebd., S. 6).

Nun ist natürlich die Aufzählung von Möglichkeiten eine Sache und deren Realisierung wiederum eine andere. Letztlich geht es in der Primarschule darum, mit Massnahmen der integrativen Förderung das grundlegende Wissen und Können zu festigen, während es in der Sekundarstufe darauf ankommt, dass die Übertritte gelingen, in die Berufsbildung einerseits, die weiterführenden Schulen andererseits. Erreichbar ist das, wenn tatsächlich Mindeststandards bestehen und den Unterricht auch wirklich leiten. Die Unterstützung des Regelunterrichts durch dafür ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ist sinnvoll, sofern dafür ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen und eine wirksame Organisation gefunden wird.

⁹ Unterschieden wird zwischen „Begabungsförderung“ als Regelanforderung für jeden Unterricht und „Begabtenförderung“, für die besondere Massnahmen ergriffen werden. Die Zahl der Hochbegabten gemäss Intelligenzquotient wird mit „1-2% der Altersgruppe“ angenommen (Angebote 2007a, S. 4).

Fragt man sich, was bislang unter „sonderpädagogischen“ und „unterrichtsergänzenden“ Massnahmen verstanden wurde und wie sich diese Massnahmen verteilen, dann zeigt sich durchaus Machbarkeit: Die Mehrzahl der Massnahmen bezieht sich auf Deutsch als Fremdsprache, gefolgt von logopädischer Therapie, Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur, die allerdings bis 2008 zurückgegangen sind, weiter diverse Formen der Aufgabenhilfe und zahlreiche andere Therapien, die offenbar kleinformig und zugeschnitten auf den Einzelfall abgerufen werden (Sonderpädagogische Massnahmen 2007, S. 2). Die Prozentzahlen beziehen sich auf das Gesamt der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2005/2007, das waren rund 130.000 Lernende; von ihnen erhielten 5.6 Prozent logopädische Therapie und 1.5 Prozent Begabtenförderung. (ebd.).¹⁰

Nicht nur die Fülle und Streuung der Massnahmen stellt sich als Problem, auch die Frage nach ihrer Wirksamkeit muss gestellt werden. Es macht keinen Sinn, einfach die Varianz zu erhöhen und zum Beispiel immer mehr Therapien zuzulassen. In vielen Fällen ist den Kindern mehr geholfen, wenn die Unterstützung in den Schulen stattfindet und nicht ausgelagert wird. Ausserdem kann nur so der Transfer in den Unterricht gesichert werden, der heute bei den vielen kleinen und zersplitterten Massnahmen nicht abgesehen werden kann. Auch aus diesem Grunde ist das Thema „integrativer Unterricht“ unumgänglich und sollte offensiv behandelt werden.

Allerdings gibt es eine Reihe von Schwierigkeiten: Nicht jedes Kind ist im Regelunterricht wirklich richtig aufgehoben, Spezialklassen kennen auch die skandinavischen Schulen, die kein sonderpädagogisches Dogma erfüllen, sondern pragmatisch vorgehen. Weiter ist Fördern um so schwieriger, je weniger der Unterricht individualisieren und auf das unterschiedliche Lerntempo Rücksicht nehmen kann, also je mehr im Klassenverband unterrichtet wird, was auf den höheren Schulstufen im herkömmlichen System ziemlich unausweichlich ist. Die Lehrmittel, also der Kern des Unterrichts, sind bislang nicht auf Probleme des integrativen Förderns eingestellt. Und die Kooperation zwischen den Lehrkräften auf der einen, den Heilpädagogen und Heilpädagoginnen auf der anderen Seite, verlangen einen hohen Aufwand, der nicht immer sichtbar wird im Ertrag.

Manche Probleme können einfach Anpassungsprobleme sein, jeder Wandel verlangt neue Lösungen, die sich einspielen müssen. Aber die Frage der Lehrmittel ist deutlich politischer Natur. Viele der heute gebräuchlichen Lehrmittel genügen den Anforderungen an einen individualisierenden Unterricht, der unterschiedliche Formen des Förderns zulässt, nicht, weil die Lehrmittelautoren als Zielperson den durchschnittlichen oder den idealen Schüler vor Augen hatten. Besonders für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gibt es kaum brauchbare Lehrmittel, so dass die Lehrkräfte auf sich selbst und ihren didaktischen Erfindungsreichtum angewiesen sind.

Ohne diesen Eigenanteil könnte die Risikogruppe gar nicht unterrichtet werden und so auch nicht ihren Leistungsstand verbessern. Die Entwicklung neuer Lehrmittel ist ohnehin immer sehr zeitaufwendig und das gilt umso mehr, wenn neue und höhere Anforderungen gestellt werden. Auf der anderen Seite kann der integrative Unterricht nicht warten, bis die Lehrmittel auf seine Anforderungen hin angepasst sind. Aus diesem Grunde hat der Zürcher Bildungsrat¹¹ das Volksschulamt mit einer Reihe von Sofortmassnahmen beauftragt, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer dieses Jahres vom Zürcher Lehrmittelverlag aufgeschaltet wird.

¹⁰ Im Schuljahr 2007/2008 waren dies 1.3 Prozent. <http://www.bista.zh.ch/sop/sop-Massnahmen.aspx>

¹¹ Beschluss der Sitzung vom 11. Januar 2010.

Die Idee ist, die Expertise der Lehrkräfte zu nutzen. Auf der Plattform wird ein Grundstock an Übungsmaterialien und Beispielen für „good practice“ angeboten, die allen Lehrpersonen offensteht. Zusätzlich und vielleicht sogar in der Hauptsache können Unterlagen, die die Lehrkräfte selbst entwickelt haben und in ihrem Unterricht einsetzen, ausgetauscht und auch diskutiert werden. Aus der Not kann so eine Tugend werden, denn über das Thema des integrativen Unterrichts hinaus ist das ein Weg zur Neuaufstellung der Lehrmittelproduktion überhaupt, weg von einzelnen Autoren und hin zu einer Vielzahl von Nutzern, die im Rahmen des Lehrplans alle ähnliche Probleme vor sich haben und die Lösungen kollektiv optimieren können.

Plattformen, richtig eingesetzt, können auch das Fördern und Individualisieren verändern. Die Schweizer Schulen sind inzwischen alle gut mit Computern ausgerüstet, die im Unterricht allerdings höchst unterschiedlich eingesetzt werden. Meistens ergänzen sie nur den normalen Unterricht, der immer noch weitgehend den Klassenverband 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.¹²

- 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 auch untereinander kontrollieren können, dann 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 aber Kooperationen zwischen den Schulen in Netzwerken, in denen der Austausch von Lernjobs¹³ und neuen Beurteilungsformen organisiert werden kann.

Damit wären am Ende dann doch mehr Lösungen als Probleme sichtbar. „Integrativer Unterricht“ ist keine pädagogische Ideologie, sondern eine Herausforderung, die sich aus dem neuen Volksschulgesetz ableitet und die als Auftrag des Soveräns anzusehen ist. Natürlich hat die Realisierung Grenzen, kein Schulgesetz ist je buchstabengetreu umgesetzt worden; aber beliebig ist der Spielraum nicht. Denn der Auftrag der Volksschule ist weitgehend unverändert, sie soll „geistig tätige“, brauchbare und sittlich verantwortliche Bürgerinnen und Bürger bilden, also integrieren und nicht ausschliessen. Leichter ist diese Aufgabe in den letzten zweihundert Jahren allerdings nicht geworden.

¹² Beispiele sind etwa die Sekundarschulen in Horn und Alterswilen im Thurgau. In Horn wird selbstreguliertes Lernen in altersdurchmischten und leistungsheterogenen Lerngemeinschaften praktiziert. Aus Alterswilen stammt das lokal einsetzbare IT-Tool OSASYS.

¹³ Der Ausdruck wie das ganze Konzept der Selbstinstruktion geht wesentlich auf Helen Parkhurst's *Daltonplan* aus dem Jahre 1922 zurück.

Literatur

- Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Integrative Förderung (IF). Umsetzung Volksschulgesetz. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2007.
- Angebote für Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen: Begabungs- und Begabtenförderung. Umsetzung Volksschulgesetz. Zürich: Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2007a.
- 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.
- Beschluss des Regierungsrates über die Inkraftsetzung des Volksschulgesetzes vom 20. Juni 2006.
- Chen, C.M.: Intelligent Web-Based Learning System with Personalized Learning Path Guidance. In: Computers&Education (September 2008), S. 787-814.
- Coleman, J.S.: What is Meant by 'an Equal Educational Opportunity'? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.
- Die Schulen im Kanton Zürich. Ausgabe 2009. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2009.
- Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung: Organisation der Volksschulen. In: Offizielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich. Zweyter Band. Zürich: Bey Friedrich Schulthess 1832, S. 313-341.
- Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- Moser, U./ Stamm, M./Hollenweger, J.: Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer Verlage AG 2005.
- Moser, U./Keller, F./ Tresch. S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln - Standards sichern - mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Massnahmen. Stand im Schuljahr 2005/2006. Entwicklung und Vergleiche. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007.
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.

