

Jürgen Oelkers

Bildung und Integration: Erfahrungen aus der Schweiz ^{)}*

Integration ist das Gegenteil von Selektion. Schulen sind historisch auf Selektion und nicht auf Integration angelegt:

- Sie führten - und führen - zu verschiedenen Berechtigungen, die eine ungleiche Verschulung voraussetzen,
- sie unterscheiden auf ein- und derselben Stufe zwischen dem allgemeinen und dem Sonderschulwesen,
- sie bearbeiten Heterogenität mit Differenz, also verstärken das Problem,
- und sie neigen dazu, die schwierigen Fälle auszulagern.

Diese Fälle heissen dann „Schüler mit besonderen Lernbedürfnissen“, die allein mit dieser Etikette aus dem Rahmen fallen. Zwischen Etikette und Person muss dann nicht mehr unterschieden werden.

Das geschieht mit Überzeugung: Jede Sonderbehandlung wird als Massnahme der Förderung zum Wohl des Kindes verstanden. Die Folgen und nicht zuletzt die Folgekosten sind dann sekundär. Und wer auslagert hat Vorteile, weil die eigene Homogenität wächst. Darüber darf die Rhetorik der „inkluisiven Bildung“ nicht hinwegtäuschen. Auch wer ihr zustimmt, kann sich den Folgen entziehen. Das Thema, anders gesagt, lässt sich auch subversiv bearbeiten, wenn offener Widerstand nicht möglich ist, weil alle zustimmen müssen.

Dabei ist der Alltag von Schulen gekennzeichnet von Heterogenität, und dies von Anfang an und dies unausweichlich. Das lässt sich an einem zentralen Bereich zeigen, der erstaunlicherweise in der Integrationsdebatte fast nie erwähnt wird, nämlich die Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit. 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 Untersuchungen wie die PISA-Studien erfassen Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Reichtum und Vielfalt“ in der Evangelischen Akademie Loccum am 27. November 2010.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buf 2010) 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 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 in den ersten drei Jahren ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattfindet.
- Er macht den Unterschied, was mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den je erreichten Lernfortschritten und der Unterstützung der Eltern zu tun hat.

Die zweite Studie zeigt, dass viele Kinder nach drei Jahren schlechtere 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, das auf der anderen Seite mit jedem neuen Jahrgang die Anforderungen steigert.

Die dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit, die gerade abgeschlossen ist, zeigt, dass die Schülerinnen und Schüler mit Deutsch als Zweitsprache, die ihre Schulzeit mit einem geringen Wortschatz in der Unterrichtssprache begannen, diesen Rückstand inzwischen aufgeholt haben. Die Erstsprache ist kein Hindernis mehr, das Verhalten wird gesteuert durch

die Akzeptanz der Schulkultur einschliesslich des Unterrichts in Deutsch als Zweitsprache von der ersten Klasse an. Auch ein altersbedingter Vorsprung schwindet im Laufe der Primarschulzeit. Anders steht es mit Wissensvorteilen.

- Wer schon bei Beginn der Schulzeit über ein grosses Vorwissen verfügt hat, profitiert davon über die gesamten sechs Schuljahre.
- Noch besser lassen sich die Leistungen am Ende der Primarschule mit den Leistungen am Ende der dritten Klasse vergleichen.
- Wer hier gut war, bleibt gut - und umgekehrt.

Es gibt deutliche Risikogruppen, solche Kinder nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Der bildungspolitische 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 häufiger 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 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.

- Die dritte Studie zeigt, dass die Zunahme der Leistungsunterschiede erst auf der Mittelstufe erfolgt, also nach der dritten Klasse.
- Bis dahin liegt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die die Ziele des Lehrplans in Deutsch und Mathematik nur teilweise erfüllen, bei 10 Prozent.
- Am Ende der sechsten Klasse sind das 17 Prozent für Deutsch und 18 Prozent für Mathematik, was deutlich eine Folge ist der steigenden Anforderungen.

Für die letzten Schuljahre ist eine weitere Öffnung der Leistungsschere zu erwarten. Für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler fehlen dann lohnende Aufgaben und Lernanlässe, die mehr sein müssen als die immer neue Bestätigung ihrer Schwächen. Dieses Problem der negativen Differenzierung über die Schulzeit lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den gesamten Verlauf einer Karriere als Schülerin und Schüler.

Wie schwer das ist, zeigen weitere Ergebnisse der dritten Studie:

- Die soziale Zusammensetzung der Klasse wirkt sich dann auf die Leistungen positiv aus, wenn die soziale Herkunft besonders hoch und so besonders homogen ist.
- Das sind 14 Prozent der Klassen im Kanton Zürich.
- Die Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte kann diesen Vorteil durch strengere Bewertungsmaßstäbe in einen Benachteiligung verwandeln, was bei sozial belasteten Klassen umgekehrt gilt.

Alle drei Studien verweisen darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was 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). Vor allem deswegen stellt sich das Thema der Integration. Die politische Formel dafür „Förden und Fordern“. Sie ist mit Vorsicht zu geniessen.

Eine Zuweisung in Sonderschulklassen oder andere 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.

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.

Jenseits von diesen Formeln sind überzeugende Lösungen gefragt, auch solche, die sich nicht scheuen, die neuen Medien zu benutzen, die in der heutigen Diskussion kaum beachtet werden. Ein konkretes Beispiel ist der Test „Stellwerk“ in der Schweiz. In einem Stellwerk werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler in vielen Schweizer Kantonen Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Förderungen während der verbleibenden Schulzeit.

- Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen.
- Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden.
- Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernen nur wenig verändert.

In einer Evaluation von „Stellwerk“ im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007). Auch hier gibt es im Übrigen keine Daten, wie Kinder und Jugendliche mit Behinderungen auf dieses Angebot reagieren, das für sie womöglich noch bedeutsamer ist als für andere Gruppen.

- Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Berufslehren gestellt werden.
- Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk.“
- Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind.
- Das muss für alle Schülerinnen und Schüler gelten.

Für den Zweck der besseren Integration wurde 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.

Ebenfalls im Kanton Zürich gibt es ein Programm, das unter dem Namen „Quims“ bekannt geworden ist und auch in den deutschen Medien diskutiert wurde. Das Kürzel steht für *Qualität in multikulturellen Schulen* und wird vom Kanton finanziert. Schulen mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen erhalten zusätzliche Mittel,¹ 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, vor allem für Eltern fremdsprachiger Kinder.

¹ Zwischen 30.00 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und 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 Homepage² 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 auch 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.

Berührt vom heutigen Postulat der „integrativen Förderung“ ist 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 einen Trend hin zu einer flexibleren Schulorganisation. Bis vor kurzem regierte ein starres System der Zuteilung und Aussonderung die Schulen, das nach dem ersten Entscheid kaum korrigierbar sind, ohne wirklich an die Leistungsentwicklung gebunden zu sein. Flexibilisierung wird die künftige Schulentwicklung weit mehr bestimmen, als es heute den Anschein hat, wobei auch gesagt werden muss, dass damit etwas Anders gemeint ist als auf dem deutschen Arbeitsmarkt.

Das lässt sich an zwei Beispielen aufzeigen. In meinem Wohnkanton Thurgau am Bodensee - „Heimatkanton“ darf ich mangels Bürgerrecht nicht sagen - wurde mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 das Modell einer durchlässigen Sekundarschule eingeführt. Beschlossen wurde das vom Grossen Rat des Kantons bereits im Jahre 1995, die Umsetzung erwies sich wie immer erheblich schwieriger als erwartet.

- Bisher wurde zwischen dem Typus der „Realschule“ und der „Sekundarschule“ unterschieden.
- In Zukunft gibt es nur noch *ein* grundlegendes Modell,
- in dem für alle drei Jahrgänge der Sekundarschule je zwei Stammklassen und drei Leistungsniveaus unterschieden werden.

Die Zuweisung zu einem Schultyp entfällt, damit verschwindet auch die Hierarchie zwischen zwei oder mehreren Schultypen. Die beiden Stammgruppen für die „Grundanforderungen“ (G) und die „erweiterten Anforderungen“ (E) sind für alle Schülerinnen und Schüler gemäss ihren Leistungen zugänglich, eine von Anfang an diskriminierende Einstufung in die frühere Realschule wird dadurch vermieden. Umstufungen in en Niveaus sind je nach Leistung möglich, Umstufungsprüfungen gibt es aber nicht. Dagegen gibt es Eingangsprüfungen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule, wie das in der Schweiz überall üblich ist (Rüegg o.J.).

Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden nicht mehr wie bisher fast automatisch in eine „Kleinklasse“ verwiesen, sondern erhalten neben dem Regelunterricht eine heilpädagogische Unterstützung. Das Problem und seine Bearbeitung werden also nicht externalisiert, sondern in der Schule belassen. Das Gleiche gilt für besondere Begabungen

² <http://www.quims.ch>

oder für Kinder mit Behinderungen. Die Kleinklassen werden nicht aufgelöst, ihre Zahl aber soll deutlich reduziert werden. Zudem werden jahrgangsübergreifende Kleinklassen gebildet, was auch dazu dient, die Zahl der Kleinklassenschüler niedrig zu halten. Die wichtigste Massnahme ist in diesem Zusammenhang die Verstärkung der schulischen Heilpädagogik.

Ähnliche Modelle kommen inzwischen auch in anderen Kantonen wie Schaffhausen zur Anwendung. Sie zeigen eine identische Grundidee:

- Nach Innen wie Aussen flexible Modelle ohne starre Zuweisungen sind geeignet, mit den Problemen der Zukunft fertig zu werden.
- Eine integrative Sonderschulung ist soweit wie möglich als Teil der Regelschule anzusehen.
- Nur so kommt es zu keiner Chancenminderung einfach durch Aussonderung.

Dabei ist es richtig, von den „besonderen Bildungsbedürfnissen“ der Lernenden und nicht von ihren Defiziten auszugehen, wie dies in der Vergangenheit immer der Fall war (Stadt Luzern 2008, S. 12). Allerdings muss die integrative Förderung zwischen allen Beteiligten konkret und folgenreich abgestimmt sein, Es wäre die Wiederholung des alten Fehlers, die schwierigen Fälle allein den Spezialisten zu überlassen.

Ein noch weitergehendes Modell hat die Stadt Luzern entwickelt. Hier sollen bis 2011 die noch bestehenden Kleinklassen nicht reduziert, sondern ganz abgeschafft werden, nachdem kleine und mittlere Gemeinden des Kantons in den letzten Jahren längst eine integrative Förderung realisiert haben. Das kantonale Konzept für die Sonderschulung von 2008 versteht die integrative Sonderschulung als Teil der Regelschule; wenn es Spezialklassen gibt, dann soweit wie 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 der Kräfte, die auch heute schon zur Förderung eingesetzt werden.

Gemäss dem Modell der Stadt Luzern wird es in Zukunft so genannte „Förderteams“ geben. Mit ihnen lässt sich genauer beschreiben, wie konkret die Organisation des Förderns in Zukunft 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 (ebd., 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.

Fördern muss als gemeinsame Aufgabe der Schule sichtbar gemacht werden, 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 Ziel angenommen wird.
- Die Niveaus können je nach Leistung wechseln und jeder kann Ziele erreichen, erst dann bleibt niemand zurück.

Nun ist natürlich die Aufzählung von Möglichkeiten eine Sache und deren Realisierung eine andere. In der sechsjährigen Primarschulen der Schweiz geht es 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 Mindeststandards bestehen und den Unterricht auch wirklich leiten. Sie geben an, wohin gefördert werden soll. 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.

Allerdings gibt es eine Reihe von Schwierigkeiten: Nicht jedes Kind ist im Regelunterricht wirklich richtig aufgehoben, Spezialklassen kennen auch die skandinavischen Gesamtschulen, 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 nur 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 Heilpädagoginnen und Heilpädagogen 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. Eine oft übersehene und doch zentrale Frage ist, wie sich die Lehrmittel auf „inklusive Bildung“ einstellen lassen, wenn sie bislang eher das Gegenteil bewirken. 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 Leistungsschwachen gar nicht unterrichtet werden und so auch nicht ihren Leistungsstand verbessern.
- Die Entwicklung neuer Lehrmittel ist 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 Bildungsrat³ eine Reihe von Sofortmassnahmen erlassen, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer dieses Jahres vom Zürcher Lehrmittelverlag aufgeschaltet wurde. 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.

Meine Zusammenfassung lautet so: „Integrativer Unterricht“ oder „inklusive Bildung“ sind nicht Teil einer neuen pädagogischen Ideologie, sondern eine echte Herausforderung. Dabei ist der Auftrag der allgemeinbildenden Schule wenigstens in der Schweiz weitgehend unverändert, so dass man auch von einer historischen Korrektur sprechen könnte, wenigstens bestimmt diese Überlegung mein Schlussbild. Wir korrigieren in gewisser Hinsicht eine Fehlentwicklung der Schulgeschichte, die in der Schweiz einen ganz anderen Anfang hatte. Damit schliesse ich.

Am 28. September 1832 wurde das „Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich“ erlassen. Es war das erste Gesetz, das den Begriff „Volksschule“ positiv verwendet; das „gemeine Volk“ war im 18. Jahrhundert ein anderer Ausdruck für „Pöbel“, während der Gesetzgeber nunmehr eine Schule *für* das Volk vorsah. Der allgemeine Zweck war soziale Integration. Im Zürcher Gesetz wird das unmissverständlich so gesagt:

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

Leichter ist diese Aufgabe in den letzten zweihundert Jahren allerdings nicht geworden.

³ Beschluss der Sitzung vom 11. Januar 2010.

Literatur

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

Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung: Organisation der Volksschulen. In: Officielle 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.

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.

Moser, U./Angelone, D./Keller, F./Hollenweger, J./Buff, A.: Lernstandserhebung am Ende der 6. Klasse. Schlussbericht zuhanden der Bildungsdirektion. Unveröff. Ms. Zürich: Institut für Bildungsevaluation/Pädagogische Hochschule Zürich 2010.

(nach Befassung in der 202. Amtschefskonferenz). Ms. Bonn-Bad Godesberg: KMK 2010.

Rüegg, M.: Durchlässige Sekundarschule. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten o.J.

Stadt Luzern Volksschule Integration 2011. Grobkonzept und Modell: Integrative Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Bericht der Projektgruppe mit Antrag an die Schulpflege. Luzern o.J. (2008).