

Jürgen Oelkers

*Die sechsjährige Primarschule in der Schweiz**

1. Das erste Volksschulgesetz im Kanton Zürich

Der Ausdruck „Primarschule“ ist in Deutschland erst seit kurzem gebräuchlich und in Hamburg bekanntlich nicht bei jedem beliebt. Dass erst neuerdings von Primarschulen die Rede ist, heisst nicht, dass die Bezeichnung historisch unbekannt wäre. Allerdings darf man nicht nach dem deutschen Wort „Primarschule“ suchen, sondern muss ein schweizerisches „ä“ hinzufügen und wird dann fündig. Die „Primärschule“ nämlich geht auf das napoleonische Schulgesetz zurück, das am 11. Floreal des Jahres X nach dem Revolutionskalender oder profan am 1. Mai 1802 erlassen wurde. Das Gesetz war ein Meilenstein in der Schulgeschichte, denn erstmalig wurde für ganz Frankreich in allen Schulangelegenheiten zwischen Staat und Kirche strikt getrennt. Die öffentliche Schule wurde in einen Zustand versetzt, den die Franzosen *laïque* nennen.

Das Gesetz unterschied in Anlehnung an Condorcet zwischen Primärschulen, Sekundärschulen, Lyzeen und Spezialschulen. Die Primärschulen für alle Kinder sollten von den Gemeinden unterhalten und einschliesslich der Lehrerwahlen auch organisiert werden. Napoleons Gesetz galt auch für die annektierten oder verbündeten Gebiete in Deutschland. Es gab also zwischen 1802 und 1815 in Deutschland Primarschulen, etwa in der Rheinpfalz (Bavaria 1866, S. 550) oder in Westfalen, ohne dass dies wie in den nächsten zweihundert Jahren mit einem Kulturkampf verbunden gewesen war. Aber ich soll ja nicht zu den deutschen Besonderheiten etwas sagen, sondern zu den Primarschulen in der Schweiz, die früher auch „Primärschulen“ genannt wurden.

Regeneration heisst in der Schweizer Geschichte die Phase der gesellschaftlichen Modernisierung zwischen 1830 und 1848, in der die Grundlagen des heutigen Staatswesens geschaffen wurden. Das geschah kantonale wohl ganz unterschiedlich, aber doch mit ähnlichen Konsequenzen. Die Regeneration wurde getragen von den Liberalen und begann nach der Julirevolution 1830 in Frankreich. Die Reformen markierten einen deutlichen Einschnitt in das Bildungssystem, das nunmehr unter staatliche Kontrolle gestellt wurde und mit der Volksschule faktisch eine Einheitsschule entwickelte, die lange Zeit nur an den Rändern die Konkurrenz der Gymnasien kannte. Einen Mythos „Gymnasium“ gab es in der Schweiz nie, und naturgemäss auch keine deutsche Bildungsidee und schon gar nicht eine deutsche „Bildungskatastrophe“.

Am 28. September 1832 wurde das *Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich* erlassen, also mit heutigen Worten das erste Volksschulgesetz der Schweiz und wohl auch eines der ersten Gesetze im deutschen

*) Vortrag auf der Tagung „Sechsjährige Primarschule“ am 21. April in der Universität Hamburg.

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 Volksklassen 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 mitzuteilen“, die zur Erfüllung des „Zwecks der Schulbildung unerlässlich sind“ (ebd., S. 313). „Höhere“ Volksschulen waren die heutigen Sekundarklassen, die noch nicht obligatorisch waren.

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

Das Gesetz von 1832 sah unabhängige und selbständige Lehrkräfte vor (ebd., S. 326), die verantwortlich für den Unterrichtserfolg waren und dafür Spielraum benötigten. Sie sollten nicht an den Buchstaben des Lehrplans, sondern an der Erreichung des Zweckes gemessen werden.

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 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.

Diese historische Ausgangslage lässt sich auch mit zwei Zahlen erläutern, die auch den Abstand zu heute kennzeichnen:

- 1834 mussten im Kanton Zürich genau 43.653 Schülerinnen und Schüler unterrichtet werden.¹
- Dafür standen 446 ausschliesslich männliche Lehrkräfte zur 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 Klasse wurden noch 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 aus Württemberg,² war also Deutscher, was schon damals

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.

nicht unbedingt ein Vorteil war; zum Glück war Scherr mit einer Zürcherin verheiratet und ausserdem seit 1831 im Besitz des Bürgerrechts, so dass er Karriere machen konnte.

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 Schülerverschein 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.

1886 wurde an der Primarschule in Elgg mit Fräulein Christine Rust eine der ersten Lehrerinnen des Kantons Zürich gewählt und fest angestellt. Sie hiess „Fräulein“ wegen des pädagogischen Zölibats⁴. Zu diesem Zeitpunkt mussten bereits sechseinhalbttausend 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. Bis 1872 war die dreijährige, freiwillige Sekundarschule kostenpflichtig, die obligatorische Primarschule erhob nur in den ersten Jahrzehnten ein geringes Schulgeld, das für die Lehrerbesoldung verwendet wurde.

2. Schweizer Besonderheiten

Eine Schweizer Besonderheit ist nicht nur die Primarschule. Das schweizerische Schulwesen unterscheidet sich auch in verschiedenen anderen Hinsichten von dem deutschen. Ein wesentliches Merkmal ist die sehr stabile Achse zwischen Volksschule und Berufsbildung, die dazu führt, dass nicht ständig nur die Gymnasien im Mittelpunkt stehen, wenn über Bildung diskutiert wird. Die Berufsbildung wird in der deutschen Öffentlichkeit kaum beachtet, während sie in der Schweiz in gewisser Hinsicht die Hauptsache ist. Genauer muss ich sagen: Die Verbindung von Schulabschluss und Berufsbildung ist die Hauptsache.

In der Schweiz beginnen mehr als zwei Drittel der Jugendlichen eine Berufslehre, meistens nach Abschluss der Sekundarstufe I und so der obligatorischen Schulzeit. Auf der anderen Seite beginnen fast alle Maturanden mit einem Studium, also machen den Lehrlingen kaum Konkurrenz. Die Berufslehren sind je nach den Anforderungen zeitlich gestaffelt und dauern von zwei bis vier Jahren. Über die Berufsmaturität können die Absolventen auch an Fachhochschulen studieren. Eine Berufsschulpflicht wie in Deutschland besteht nicht; die Quote der Jugendarbeitslosigkeit lag in der deutschsprachigen Schweiz im März 2010 bei 4.3%,⁵ was als hoch angesehen wird und sich mit der Finanzkrise erklären lässt.

Das Bildungssystem insgesamt ist zwischen den 26 Kantonen noch immer nicht wirklich einheitlich organisiert. In aller Regel gibt es aber sechsjährige Primarschulen für alle Kinder, an die sich dreijährige selektive Sekundarschulen anschliessen. Die Sekundarstufe I

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.

⁵ Quelle: Staatssekretariat für Wirtschaft (Seco).

ist besonders uneinheitlich organisiert, manche Kantone wie der Thurgau führen nur zwei Niveaustufen, andere wie Zürich führen fünf verschiedene Zweige. Im Thurgau gibt es so etwas wie eine Gesamtschule, in Zürich ein gegliedertes System.

- Die Unterschiede erklären sich vor allem mit der Regelung von Ausschluss und Übergang.
- In Zürich gibt es zwei verschiedene Arten und drei Niveaus von Sekundarschulen, dazu Sonderschulen und Untergymnasien.
- Im Thurgau gibt es einfach nur zwei Leistungsniveaus, eines für Grundanforderungen und eines für erweiterte Anforderungen.

Ich gehe darauf noch genauer ein. In die fünf Gymnasien des Kantons Thurgau kann man nach der achten Klasse wechseln. Voraussetzung ist eine Aufnahmeprüfung in der zweiten Hälfte des achten Schuljahrs. Der gymnasiale Lehrgang dauert vier Jahre und führt zur allgemeinen Hochschulreife, die schweizweit bislang nur in der Medizin Beschränkungen unterworfen ist. Das zweijährige Untergymnasium ist im Thurgau vor einigen Jahren abgeschafft worden.

- Nach wie vor gilt aber das Prinzip der jährlichen Promotion sowie das Bestehen eines Probehalbjahrs zu Beginn des gymnasialen Lehrgangs.
- Die Endnoten von Fächern, die nicht Teil der abschliessenden Maturitätsprüfung sind, zählen überall in der Schweiz als Zulassungsnoten für die Prüfung.
- Die obligatorische Maturaarbeit ist inzwischen Bestandteil der Abschlussprüfung.

Im Kanton Zürich gibt es noch so genannte „Untergymnasien“, in sie kann man nach der sechsten Klasse wechseln. Die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die diesen Weg gehen, ist in den letzten Jahren gestiegen, aber der Regelfall ist immer noch der Wechsel nach der achten Klasse.

Achtjährige Gymnasien wie in Deutschland oder in Österreich gibt es in der Schweiz nirgendwo, auch weil es nie eine Grundschule gegeben hat und in vielen Kantonen seit dem 19. Jahrhundert die sechsjährige Primarschule besteht, die jetzt in Hamburg für so viel Aufregung sorgt. Die gymnasialen Lehrgänge dauern in Regelfall vier Jahre, in einigen Kantonen wie Bern aber auch weniger. Der Hauptlehrgang ist in gewisser Hinsicht mit der gymnasialen Oberstufe in Deutschland vergleichbar, auch wenn der Unterbau ein anderer ist. Hier werden diejenigen Schülerinnen und Schüler, die dafür geeignet sind, gezielt auf das Gymnasium vorbereitet (Oelkers 2008).

Die weitaus meisten Kinder besuchen die Volksschule und machen hier auch einen Abschluss. Die Abiturientenquote liegt landesweit bei 19 Prozent, etwa 70 Prozent eines Jahrgangs beginnen Berufslehren.⁶ Der Anteil der Schülerinnen und Schüler auf Privatschulen liegt in der obligatorischen Schule unter fünf Prozent, in der Primarschule bei knapp zwei Prozent. Der Grund ist, dass Privatschulen vom Staat kaum unterstützt werden. Der Ausländeranteil beträgt durchschnittlich etwa 25% pro Jahrgangsstufe, ausgenommen, ähnlich wie in Deutschland, die Sonderklassen.⁷ Dabei können je nach örtlicher Situation starke

⁶ Im Schuljahr 2007/2008 besuchten insgesamt 329.899 Schülerinnen und Schüler Einrichtungen auf der Sekundarstufe II, davon waren 226.798 in Berufsschulen eingeschrieben. Duale Berufslehren absolvierten 200.053 Lehrlinge.

⁷ Hier liegt der Ausländeranteil bei 58% (Daten nach: Die Schulen im Kanton Zürich 2002).

Unterschiede auftreten. Es gibt im Kanton Zürich etwa keine einheitlichen Schulverhältnisse. Die Finanzkraft der Gemeinden ist unterschiedlich, also sind auch die Budgets für die Schulen trotz eines kantonalen Ausgleichs unterschiedlich.⁸

Letztlich entscheidet sich das Problem der Chancengleichheit am Arbeitsmarkt. Wenn die Lehrstellen zurückgehen und Berufsschulen für immer mehr Branchen der Ausbildung zu Vollschulen werden, dann wird das duale System ausgehebelt und alle heutigen Berechtigungen entwertet. In der Schweiz ist das bislang nicht der Fall, auch weil massiv in die Berufsbildung investiert wird. Selbst wenn die OECD das nicht einsieht, man kann eine Quote von unter 20% Maturanden haben, wenn hochstehende Berufslehren zur Verfügung stehen, deren Schülerinnen und Schüler nicht von den Gymnasien abgeschöpft werden, und dies in Deutschland nach der vierten Klasse.

Vertreter der OECD besuchen regelmässig Bern. Sie zeigen sich ebenso regelmässig beeindruckt von der Berufsbildung der Schweiz und der vergleichsweise geringen Quote der Jugendarbeitslosigkeit, während die gleiche OECD sich besorgt bis belehrend über die nach ihrer Meinung viel zu geringe Maturitätsquote äussert, ohne zwischen beiden Daten einen Zusammenhang zu sehen. Mit der Statistik allein ist das nicht erfassbar und man kann diese Schweizer Besonderheit auch als Widerstand gegen eine Globalsteuerung deuten, die von den örtlichen Verhältnissen keine Vorstellung hat.

Folgt man dem Argument der verstärkten und möglichst frühen Förderung, dann stellen sich auch Fragen der Weiterentwicklung der Schulstruktur. Die Schweiz ist bekanntlich ein Land mit noch höherem föderativem Eigensinn als Deutschland; auch in der Schweiz zeigt sich dieser Eigensinn vor allem im Bildungsbereich. Jeder Kanton hat ein eigenes Bildungssystem, wobei die Kleinheit der Verhältnisse in Rechnung gestellt werden muss. Kantone wie die beiden Appenzell zählen zusammen keine 70.000 Einwohner - Innerrhoden 15.000, Ausserrhoden 52.000. Das hat bislang zu keinen Fusionen der Kantone geführt, was vielleicht auch damit zusammenhängt, dass die Einwohnerzahl der Schweiz durch die Einwanderungen wächst und nicht sinkt. Insofern sind auch die Deutschen willkommen.

Die Schweiz besteht aus 26 Kantonen und Halbkantonen,⁹ die in den letzten 150 Jahren alle ihr eigenes Schulsystem entwickelt haben. Wer in dieser Hinsicht auf „Schweizer Erfahrungen“ eingehen will, müsste 26 Varianten kennen, und dies sowohl im historischen Detail als auch in der aktuellen Fassung, was selbst die Schweizer überfordert. Am Beispiel gesagt: Was für Basel gilt, hat für den abtrünnigen Kanton Basel-Landschaft¹⁰ keine Bedeutung; der jüngste Kanton Jura¹¹ war seinerzeit froh, das Regiment der Berner Herren auch im Schulbereich abgeschüttelt zu haben; und was die beiden Appenzell unterscheidet, ist historisch gewichtig,¹² jedoch von aussen kaum erkennbar. Man tut gut daran, will ich sagen, als Deutscher in der Schweiz auf die grossen Unterschiede zu achten und nicht Bundesländer mit Kantonen gleichzusetzen, nur weil beide Male von „Föderalismus“ die Rede ist.

⁸ Die Unterschiede werden durch den kantonalen Finanzausgleich nicht aufgehoben.

⁹ „Halbkantone“ entstanden aus internen Trennungen. Sie sind ebenso souverän wie alle anderen.

¹⁰ Der Kanton Basel-Landschaft sagte sich 1832 vom aristokratischen Basel los und ist seitdem selbständig.

¹¹ Der Kanton Jura trat 1979 der Eidgenossenschaft bei. Seit dem Wiener Kongress gehörte das Gebiet zum Kanton Bern.

¹² Der historische Kanton Appenzell gehörte der alten Eidgenossenschaft an. Er wurde 1597 aufgeteilt in Innerrhoden und Ausserrhoden. Grund war die Reformation, Innerrhoden blieb katholisch.

Wie immer, die Eidgenössische Konferenz der Kantonalen Erziehungsdirektoren, abgekürzt EDK, hat am 14. Juni 2007, also vor knapp drei Jahren, die *Interkantonale Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule* verabschiedet. Es handelt sich um ein Projekt zur Systementwicklung. Die EDK gilt als Pendant zur KMK, aber sie hat klugerweise keine Entscheidungsmacht. Der Vereinbarung müssen die Kantone je einzeln beitreten, es handelt es sich um einen Staatsvertrag, der ratifiziert wird. Im Vorfeld wurde das durchgeführt, was in der Schweiz immer gemacht wird, wenn eine Abstimmung bevorsteht, nämlich eine Vernehmlassung bei den Betroffenen. Die Ergebnisse lagen Ende 2006 vor und sie waren für die Eckwerte der Reform zustimmend, und zwar hoch bis sehr hoch.¹³

3. Das Projekt HarmoS

Das Abkommen heisst abgekürzt „HarmoS“. Die Eckwerte beziehen sich vor allem auf eine weitgehende Reform der Primarschule. Die Reform setzt unten an und nicht bei den Gymnasien, also dann, wenn in der Schweiz die Schulzeit schon fast zu Ende ist.

- Die Vereinbarung sieht die Einführung einer obligatorischen Basisstufe vor, mit der sich die Schulpflicht schweizweit um zwei Jahre verlängern wird.
- Sie soll in Zukunft mit dem vollendeten vierten Lebensjahr beginnen.
- Die Primarschule umschliesst fortan eine Vorschule oder Eingangsstufe.
- Der zweijährige Kindergarten wird an die ersten beiden Klassen der Primarschule angeschlossen und ist nunmehr Teil der Schulpflicht.

Der organisatorischen Harmonisierung der kantonalen Systeme soll auch eine inhaltliche folgen. Die obligatorische Grundbildung wird in Zukunft auf einheitlich fünf Lernbereiche oder Fachgruppen bezogen, es wird sprachregionale Lehrpläne geben, die zum ersten Male die Kantonsgrenzen überschreiten, zudem werden Blockzeiten sowie Tagesstrukturen eingeführt und landesweit verbindliche Mindeststandards (HarmoS 2004). Das hebt natürlich den „Kantönligeist“ nicht auf, denn der markiert eine Wettbewerbssituation und nicht nur eine freundliche Nachbarschaft, wie sich am besten an der Steuerpolitik der Kantone und Gemeinden aufzeigen lässt. Aber das ist ein anderes Thema.

Der grösste Schritt von HarmoS ist die Basisstufe, wenn sie denn so einheitlich kommt, wie das vorgesehen ist. Für diese Lösung spricht auch der internationale Vergleich. Europäisch üblich sind curricularisierte Vorschulen oder Basisstufen, die mit dem vierten oder fünften Lebensjahr beginnen und die auf unterschiedliche Tempi der Entwicklung der Kinder eingestellt sind. Die meisten kontinentaleuropäischen Bildungssysteme sind gestuft, also führen nach der Vorschule eine sechsjährige Primarschule, an deren Ende die Übertritte in zumeist zweizügige Sekundarschulen erfolgen. Das „Streaming“, also die Verteilung der Schülerinnen und Schüler, erfolgt dann entweder in Richtung Hochschule oder in Richtung Arbeitsmarkt.

„HarmoS“ ist ein auch sehr elaborierter Versuch eines staatlichen Systems, Massnahmen der Qualitätssicherung in den Mittelpunkt der Schulentwicklung zu rücken und so dem neuen Bildungsartikel in der Bundesverfassung Genüge zu leisten. Insbesondere die

¹³ Allerdings hat jetzt, vor der Ratifizierung, in einigen Kantonen eine kontroverse Diskussion eingesetzt, die zu Volksabstimmungen führen wird. Aber das ist in einer direkten Demokratie nicht anders zu erwarten.

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 okkasionell genutzt werden, um es freundlich zu sagen.

Hinter dem Projekt HarmoS steht eine weitgehende Umstellung der Bildungspolitik hin zu dem, was heute etwas unschön „Outputsteuerung“ genannt wird. Bislang lag das Augenmerk auch der Schweizer Bildungspolitik 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 soll es zudem möglich werden, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen. Auch die offiziellen Lehrmittel werden sich in nächster Zukunft darauf stützen, so dass sich die Lehrpersonen unweigerlich auf Standards beziehen müssen. Lehrpläne und Lehrmittel können so besser aufeinander abgestimmt werden.

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-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 Lernanreiz (Tresch 2007).

Das Ziel in der Schweiz ist nicht, wie in Frankreich oder Italien, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler den obersten Bildungsabschluss erreichen, sondern dass die Eingliederung in den Arbeitsmarkt gelingt, dies auf verschiedenen Wegen und dabei auf möglichst hohem Niveau. Aber höchste Niveaus kann nicht jeder erreichen, so dass es als grosser Vorteil angesehen werden kann, wenn ein differenziertes System der Eingliederung vorhanden ist. Politische Rhetorik hilft bei der Schulentwicklung nur begrenzt weiter. Die guten Absichten müssen im System untergebracht - neudeutsch sagt man „implementiert“ - werden. Was gefunden werden muss, sind neue Formen der Schul- und Unterrichtsentwicklung, die auch wirklich für Wandel sorgen.

HarmoS wird von konservativer Seite 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. Aber woher weiss man, wo genau man bei der Reform ansetzen soll?

4. Erweiterung des Auftrages

Das neue Volksschulgesetz des Kantons Zürich ist am 5. Juni 2005 angenommen worden, mit gut 70 Prozent der Stimmen, also, wie man in der Schweiz sagt, „wichtig“. 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 aufgeregten Debatten *über* diese Volksschule, die die Entwicklung begleitet haben und auch weiter begleiten werden.

Der Streit über die Erziehung in der frühen Kindheit hat in der Schweiz 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. Dieser Paragraf dient, wie es ausdrücklich heisst, zur Förderung der Integration (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.

Handicaps wie mangelnde Deutschkenntnisse dürfen nicht zu Aussonderungen führen, sondern müssen - so gut es geht - beseitigt werden. Wenn das Herkunftsmilieu dafür nicht sorgt, müssen staatliche Massnahmen greifen. Nur so kommt man zu einigermassen fairen Zugangschancen. 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,¹⁴ 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.

¹⁴ Zwischen 30.000 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 Homepage¹⁵ 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“, wie in manchen deutschen Bestsellern, gefordert wurde, sondern in einem sinnvollen Ausmass an der Arbeit der Schule beteiligt.

Die andere Stelle im Zürcher Volksschulgesetz 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).

Mit „Regelklassen“ wird die Normalverschulung bezeichnet, zu unterscheiden von den zahlreichen Formen der Sonderbeschulung, die es auch in der Schweiz gibt. Das Gesetz schreibt vor, solche Formen wann immer möglich in der Normalverschulung stattfinden zu lassen, also die Auslagerung zu begrenzen. Das ist für die Volksschule eine deutliche und nicht leichte Erweiterung des Auftrages.

Die 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 individuelle Förderung und schulische 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, über den entscheiden die Leistung und so die Förderung.

In der Stadt Basel gibt es seit zehn Jahren ein Programm zur gezielten und verbindlichen Förderung schon vor der Schule. „Deutsch für Dreijährige“ heisst ein künftiges

¹⁵ <http://www.quims.ch>

Projekt, in dem alle Kinder ein Jahr vor dem Kindergarten getestet werden sollen, über welche Sprachkenntnisse sie verfügen.¹⁶ Kinder, die schlecht oder gar nicht Deutsch sprechen, erhalten einen Krippenplatz und können spielerisch die Sprache lernen, auf die es im Unterricht ankommt. Die Eltern werden zum Deutschlernen, sofern es nötig ist, einbezogen. Betreuungsangebote und gezielte Beratung der Familien gibt es auch für die Ein- bis Dreijährigen. Die Idee ist so früh wie möglich dort zu fördern, wo es am wirksamsten ist und wo die geringsten Folgekosten entstehen.

Die Probleme zeigen sich aber auch 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. Nicht nur die Schülerinnen und Schüler, auch die Lehrkräfte nutzen die vorhandenen 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.

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. 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 vorliegenden Studien verweisen auch darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auf 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 hat, 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). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

¹⁶ Projektbeginn ist 2011. Alle Eltern sind verpflichtet, am Test teilzunehmen.

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.

5. *Integrativer Unterricht*

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).

Von Massnahmen der Aussonderung während der Schulzeit sind viele Kinder und Jugendliche betroffen, nicht zuletzt solche 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 heutigen Postulat der „integrativen Förderung“ ist schliesslich auch die Schulstruktur, die darauf eingestellt sein muss und sich nicht als der grösste Widersacher des Postulats erweisen darf. In der Schweiz gibt es keine Gesamtschule, wohl aber 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 ist, 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 wiederum an einem Schweizer Beispiel zeigen.

In meinem Wohnkanton Thurgau - „Heimatkanton“ darf ich mangels Bürgerrecht nicht sagen (Sie haben einen Ausländer in der Schweiz vor sich) - 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 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 so genannte „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. 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 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.

- 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.¹⁷

Literatur

- Bavaria. Landes- und Volkskunde des Königsreichs Bayern bearbeitet von einem Kreise bayerischer Gelehrter. Vierter Band. Erste Abteilung: Unterfranken und Aschaffenburg. München: Literarisch-artistische Anstalt in der J.G. Cotta'schen Buchhandlung 1866.
- Beschluss des Regierungsrates über die Inkraftsetzung des Volksschulgesetzes vom 20. Juni 2006.
- 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.
- 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.
- HARMOS: Zielsetzungen und Konzeption. Juni 2004. Bern: EDK 2004.

¹⁷ In Zürich wird zu diskutieren sein, ob es für Schülerinnen und Schüler „mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen“ in Zukunft individuelle Lernziele geben wird, die benotet werden. Die Note gibt Auskunft, in welchem Mass die individuelle angepassten Lernziele erreicht wurden.

- 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.
- Oelkers, J.: Die Qualität der Gymnasien. Eine Expertise für den Kanton Zürich. 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.
- Rüegg, M.: Durchlässige Sekundarschule. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten o.J.
- Stadt Luzern Volksschule Integration 2011. Grobkonzept und Modell: Integrative Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Bericht der Projektgruppe mit Antrag an die Schulpflege. Luzern o.J. (2008).
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.