

Jürgen Oelkers

Lehrplan 21: Risiken und Chancen^{*)}

1. Lehrplan 21: Zustimmung und Kritik

„Dieser Lehrplan ist ein Werk von Theoretikern, die keine Ahnung von der Praxis haben und den gesunden Menschenverstand schon lange verloren haben“, schreibt der Musiklehrer Walter Schwarb aus Ueken im Aargau in einem Blog des SRF. Und Marlene Zelger aus Stans ergänzt: „Tja, die Schweiz und Europa werden mehr und mehr von linksideologisch infizierten, abgehobenen, weltfremden Theoretikern beherrscht“. Die Meinungen sind nicht repräsentativ. Aber es gibt sie und sie gehören zur öffentlichen Wahrnehmung.¹

Die Volksschule muss sich anhand konkreter Ziele öffentlich nachvollziehbar und demokratisch kontrolliert weiterentwickeln, während man heute in der Reformdiskussion oft einfach nur semantische Anpassungen erlebt, wie sich an Karriere des Begriffs „Kompetenz“ gezeigt hat. Es gibt faktisch keinen Lernbereich mehr, der nicht *Kompetenzen* vermitteln will, das Wort ist zur Inflation geworden und hat eine Allerweltbedeutung angenommen. Überall treten auch „Kompetenzstufen“ auf, die in der Literatur irgendwie das Notensystem abgelöst haben. Aber was so genannt wird, bleibt dem tatsächlichen Angebot gegenüber äusserlich. Man kann jedes Ergebnis eines Lernprozesses „Kompetenz“ nennen, auch wenn nur Wissen unterrichtet wird und die Resultate sich gar nicht auf Unterschiede in den erworbenen Fähigkeiten beziehen, weil die vorhandenen Lehrmittel das nicht hergeben.

Neu ist zunächst nur die Sprache des Diskurses, aber nicht das Problem des Unterrichts. Keine didaktische Theorie seit dem 19. Jahrhundert hat Unterrichtserfolg mit dem blossen Nachvollzug von Schulwissen gleichgesetzt; es ging immer um das Verstehen, Durcharbeiten und Anwenden des Stoffes durch die Schüler, also um zunehmendes Können in einem Fach oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),² hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.³

^{*)} Vortrag auf dem 6. Lehrmittelsymposium am 23. Januar 2014 in Ermatingen,.

¹ <http://www.srf.ch/news/schweiz/lehrplan-21-der-teufel-liegt-im-detail>

² Tuiskon Ziller (1817-1882) war Gymnasiallehrer und habilitierte sich als Jurist. 1854 begann er mit Vorlesungen im Pädagogik, 1861 erfolgte die Gründung des Pädagogischen Seminars, das ein Jahr später mit einer Übungsschule verbunden wurde. Zillers *Einleitung in die Allgemeine Pädagogik* von 1856 ist die Begründungsschrift des Pädagogischen Herbartianismus.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

Wie oft das der Fall war, ist nicht untersucht, aber das Problem der Nachhaltigkeit des Unterrichts ist nicht neu, und auch Zillers Lösung, dass die Schulübel verschwinden, „wenn nur die Lehrer bessere Methoden zu gebrauchen wüssten“ (ebd., S. 243),⁴ ist bis heute angesagt. Den Lehrplan 21 zeichnet aus, dass er genau das nicht tut. Er geht aus von den fachlichen und überfachlichen Inhalten und äussert sich nur am Rande über Methoden des Unterrichts.

Der Glaube an die Methode und ihre Wirksamkeit ist so alt wie die organisierte Lehrerbildung, aber Lehrerinnen und Lehrer unterrichten nicht gleich, nur weil sie nominell gleiche Methoden verwenden, ein- und dieselbe Methode kann in unterschiedlichen Kontexten höchst verschiedene Wirkungen haben und keine Methode wird in Reinform verwendet. Das Herz der Unterrichtsentwicklung ist der Einfallsreichtum der Lehrkräfte, die je den richtigen Mix für ihre Situation finden müssen, aber Methoden nicht dogmatisch verwenden dürfen, in der Annahme, dass sie immer richtig sind.

Jede neue Methode - und so viele gibt es nicht - kann mit der Gewöhnung an sie ihren Reiz verlieren und die Nachhaltigkeit ist nicht allein dadurch gegeben, dass jeder Schüler und jede Schülerin formal nach eigenem Tempo lernt, um einen Favoriten der heutigen Schulreform anzusprechen. Wer das Problem auf neue Methoden reduziert, isoliert es und verkennt die Zukunftsaufgaben. Die beiden Stichworte dafür lauten Tagesschulen und Bildungslandschaften. Die Schulen stehen nicht mehr einfach für sich, sie müssen sich mit dem Umfeld vernetzen und mehr Zeit gewinnbringender einsetzen, ohne natürlich den Unterricht zu vernachlässigen.

Darauf muss die Ausbildung sie vorbereiten, ihr alleiniges Zentrum ist nicht mehr nur wie bei den Herbartianern der Unterricht und die richtige Methode, die es ohnehin nicht gibt. Die Sicherheit, ein guter Lehrer oder eine gute Lehrerin zu sein, erwächst aus den Erfolgen bei den Schülern, der Handwerkskasten hat dienenden Charakter und das Arbeitsfeld ändert sich rasch. Man kann auch nicht mehr von einer irgendwie homogenen Schülerschaft und einheitlichen Herkunftsmilieus ausgehen. Daher gibt es als Adressaten auch nicht „den“ Schüler oder „die“ Schülerin, wie jede Methode voraussetzt.

Unter diesen Voraussetzungen werde ich fragen, welche Probleme mit dem Lehrplan 21 bearbeitet und gelöst werden sollen. Damit frage ich anders als die meisten Kritiker, die

- den Umfang des Lehrplans bemängeln,
- eine Einengung oder gar Drangsalierung der Lehrpersonen vor sich sehen,
- die Hoheit der Kantone gefährdet sehen
- oder die Fülle der Kompetenzen beklagen,

als wäre je ein Lehrplan so in Unterricht umgesetzt worden, wie er geschrieben war. Die Schlüsselfrage aber ist: Lassen sich mit diesem Lehrplan gravierende Probleme der Schule besser bearbeiten? Und welche Probleme sind gravierend? Im Folgenden werde ich drei dieser Probleme ansprechen,

- nämlich die Belastungen der Lehrpersonen durch Reform,
- die sich im Laufe der Schulzeit zunehmend öffnende Schere im Lernstand
- und die Inklusion von Lernenden, die heute ausgelagert werden.

⁴ Sperrung im Zitat entfällt.

Doch zunächst zum Lehrplan 21, der in der Vernehmlassung 160 Stellungnahmen erhalten hat, die „positiv-kritisch“ ausfallen, wie die Deutschschweizer Erziehungsdirektorenkonferenz mitgeteilt hat. Das Kernanliegen der Harmonisierung der Ziele der Volksschule durch einen gemeinsamen Lehrplan „finde breite Zustimmung und werde nur vereinzelt in Frage gestellt“.⁵

Kritiker wie die *Avenir Suisse*,⁶ die sich erstmalig wieder zu Bildungsfragen äusserte, befürchten, mit dem Lehrplan 21 drohe eine „Überreglementierung“ und der Lehrplan selbst sei ein ideologischer Versuch der Steuerung der Arbeit des Lehrpersonals. Gemeint sind Theorien der konstruktivistischen Didaktik, die vielleicht die Ausbildung prägen mögen, aber nicht die Meinungen und Überzeugungen der Praktiker. Die Psychologie des Konstruktivismus ist für den viel zitierten John Hattie (2009, S. 243) eine Form des Wissens und nicht des Unterrichtens.

Auch der Appell von *Avenir Suisse*, die Volksschule dürfe „sich nicht in eine rein ergebnisorientierte und verhaltensgesteuerte Lernanstalt entwickeln“, hat wenig mit dem Lehrplan 21 zu tun, der nicht direkt handlungswirksam sein kann. Selbst wenn das intendiert wäre, kein Lehrplan kann eine „Lernanstalt“ hervorbringen, abgesehen davon, dass sich heute keine Schule mehr als „Anstalt“ bezeichnen würde. Und die *Orientierung* am Ergebnis heisst nicht, damit den Unterricht steuern zu können, als wäre gerade der Nürnberger Trichter erfunden worden.

2. Kernpunkte des Lehrplans 21

Die Kritik übersieht, was sie vor sich hat, nämlich zunächst und grundlegend einen *Lehrplan*, also bedrucktes Papier und nicht irgendeine Form von Praxis. Man kann nie von einem Plan auf das schliessen, was mit dem Plan erreicht werden soll, und dies umso weniger, als der Lehrplan 21 keine Roadmap ist. Aber er ist ein Erlebnis der besonderen Art: Drückt man das Dokument aus, erhält man einen sechseinhalb Zentimeter hohen Stapel Papier, vor dem man ziemlich ehrfürchtig verharrt, zumal man gleich zu Anfang erfährt, dass er nur mit einer eigenen Anleitung zu lesen ist.

In der Einleitung erfährt man, dass die Schule keine Lernanstalt sein darf, sondern als „Gestaltungs-, Lern- und Lebensraum“ verstanden werden muss. Das ist keine Erfindung des Lehrplans 21, sondern entspricht, wie erwähnt, den beiden grossen Trends der Schulentwicklung im deutschen Sprachraum, nämlich die Einrichtung von Ganztagschulen und die Organisation von kommunalen Bildungslandschaften. Damit verändert sich die Arbeitsteilung zwischen Elternhaus und Schule, ohne einer Ideologie zu folgen; die Entwicklung folgt einfach den Realitäten des Arbeitsmarktes und den heutigen Bedingungen des Aufwachsens.

Auch der Zweckparagraf enthält keine ungewöhnlichen oder ideologischen Aussagen, wenn es heisst:

„Die zentrale Aufgabe der Schule besteht darin, den Schülerinnen und Schülern zielgerichtet und organisiert grundlegende fachspezifische und überfachliche

⁵ NZZ vom 19. Januar 2014.

⁶ <http://www.avenir-suisse.ch/32568/kompetenz-heisst-das-neue-schlüsselwort-in-der-volksschule>

Kompetenzen zu vermitteln. Leistungsbereitschaft wird gefordert und gefördert“ (Lehrplan 21 Einleitung, S. 2).

Dagegen ist nichts einzuwenden, auch nicht gegen die weiteren Passagen:

„Die Schülerinnen und Schüler werden beim Entdecken von persönlichen Interessen, dem Vertiefen von individuellen Begabungen und in der Entwicklung ihrer individuellen Persönlichkeit ermutigt, begleitet und unterstützt. Die Vermittlung von Kompetenzen knüpft am Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler an. Es werden Lerngelegenheiten angeboten, die dem unterschiedlichen Lern- und Leistungsstand und der Heterogenität einer Schulklasse Rechnung trägt“ (ebd.).

Das ist normative Lehrplanprosa und hätte so auch in jedem anderen Lehrplan neueren Datums stehen können. Das Bild ist glatt und die Schwierigkeiten der Praxis kommen nicht vor, so sind Lehrpläne nun einmal. Man kann dem Bild nicht widersprechen, erfährt aber auch nicht, welche Realität ihm entsprechen soll.

Aber der Lehrplan 21 hat einen hohen und radikalen Innovationsanspruch, er will ein Lehrplan *neuer Art* sein, einer, den es bisher nicht gegeben hat:

„Beschrieben Lehrpläne bis anhin, welche Inhalte Lehrpersonen unterrichten sollten, beschreibt der Lehrplan 21, was Schülerinnen und Schüler am Ende von Unterrichtszyklen können sollen. An die Stelle von Lernzielen und stoffinhaltlichen Vorgaben treten fachliche, personale, soziale und methodische Kompetenzen, die die Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben“ (ebd., S. 4).

Hier beginnen die Probleme. Unmittelbar darauf nämlich kommen erneut die „Lernziele“ ins Spiel, die doch gerade ausgeschlossen wurden, diesmal „in Form von Kompetenzerwartungen“, bei denen die Inhalte „direkt mit daran zu erwerbenden fachlichen und überfachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten verbunden“ sind.

- In den Fokus rücken damit „die für den Kompetenzerwerb notwendigen Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler.
- „Vor diesem Hintergrund kann die Kompetenzorientierung als weitergeführte und erweiterte Form der Lernzielorientierung betrachtet werden“ (ebd.).

Das ist konsequent, denn Kompetenzerwartungen sind *Ziele*, die nur anders als zuvor beschrieben werden, nämlich im Blick darauf, was die Schülerinnen und Schüler können. Aber die Orientierung am Ergebnis *ist* nicht das Ergebnis, auch der Lehrplan 21 kann nicht den Unterricht überspringen, sondern nur Erwartungen an den Unterricht und die durch ihn ausgelösten Lernprozesse artikulieren. Deutlich ist von einer Soll-Norm die Rede:

„Mit der Orientierung an Kompetenzen wird der Blick darauf gerichtet, welches nutzbare Wissen und welche anwendbaren Fähigkeiten und Fertigkeiten in welcher Inhaltsqualität Schülerinnen und Schüler in den Fachbereichen erwerben sollen“ (ebd.).

Der Begriff „Kompetenz“ ist nicht dinghaft zu verstehen, sondern bezieht sich auf „mehrere inhalts- und prozessbezogene Facetten: Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissen, aber auch Bereitschaften, Haltungen und Einstellungen“ auf Seiten der Lernenden (ebd.). Um neuen Anforderungen des Lernens gewachsen zu sein, müssen sie „über verschiedenen Facetten

von Kompetenzen verfügen“ (ebd., S. 4/5). Das ist nicht neu, Lehrpläne haben schon immer Fähigkeiten und Fertigkeiten mit Wissen und Können verknüpft und dabei Bereitschaften und Haltungen zum Lernen abverlangt, ohne auf den Begriff „Kompetenz“ angewiesen zu sein.

Die Innovation wird erst sichtbar, wenn man auf den Urheber des Begriffs zurückgreift, nämlich auf Franz Weinert, von dem auch der Lehrplan 21 ausgeht. Kompetenzen sind für ihn je erreichte Fähigkeiten und Fertigkeiten, die durch nachfolgendes Lernen erweitert und verändert werden können, wenngleich immer nur graduell, oft langsam und stets in Verbindung mit Fachinhalten.

Das kommt einem pragmatischen Konzept des Problemlösens nahe, wie es schon John Dewey vertreten hat, und in dem die ständige Rekonstruktion der Erfahrung betont wird. Fähigkeiten allgemeinen sind *habits*, die auf intelligente Formen der Anpassung zurückzuführen sind. In der neueren Literatur ist von „adaptive thinking“ die Rede, also die Anpassung der Problemlösung an die sozialen Gegebenheiten (Gigerenzer 2000, S. 201 ff.).

Weinert selbst hat das Konzept „Kompetenz“ explizit mit der Theorie der Problemlösung zusammengebracht. Kompetenzen sind

„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S.27f.).

Das ist sperrig und gibt doch die Richtung an. Im Lehrplan 21 wird gesagt, wann eine Schülerin oder ein Schüler in einem Fach „kompetent“ ist, nämlich wenn sie oder er

- zentrale fachliche Begriffe und Zusammenhänge versteht, sprachlich zum Ausdruck bringen und in Aufgabenzusammenhängen nutzen kann;
- über fachbedeutsame (wahrnehmungs-, verständnis- oder urteilsbezogene, gestalterische, ästhetische, technische ...) Fähigkeiten und Fertigkeiten zum Lösen von Problemen und zur Bewältigung von Aufgaben verfügt;
- auf vorhandenes Wissen zurückgreift bzw. sich das notwendige Wissen beschafft.“

Das wäre verglichen mit vielen Situationen in heutigen Klassenzimmern schon sehr anspruchsvoll, auch wenn man bedenkt, in welchen Medienwirklichkeiten sich die heutigen Kinder und Jugendlichen bewegen, aber es ist nicht alles. Weiter zählt zur Kompetenz, wenn die Schülerinnen und Schüler

- sein oder ihr sachbezogenes Tun zielorientiert plant und in der Durchführung angemessene Handlungsentscheidungen trifft;
- Lerngelegenheiten aktiv und selbstmotiviert nutzt und dabei Lernstrategien einsetzt;
- fähig ist, ihre bzw. seine Kompetenzen auch in Zusammenarbeit mit anderen einzusetzen“ (Lehrplan 21 Einleitung, S. 5).

„Kompetenzorientierter Unterricht“ wird daher nicht zu Unrecht und frei von Ironie als „didaktische Herausforderung“ bezeichnet. „Spezifische Stoffe und Inhalte“ werden von den Lehrpersonen so ausgewählt und als „Lerngelegenheiten“ gestaltet, „dass erwünschte

lehrplanbezogene Kompetenzen daran erworben oder gefestigt werden können“ (ebd., S. 6). Aber man erkennt noch nicht den Unterschied, wenn beschrieben wird, was daraus für Unterricht folgt.

„Die Lehrperson stellt auf der Basis von Lehrplan und Lehrmitteln Überlegungen an, welche Wissens- und Könnensziele sich anhand welcher Fachinhalte und Themen im Unterricht auf welchem Niveau bearbeiten lassen. Darauf basierend gestaltet sie Lernumgebungen und Unterrichtseinheiten, die geeignet sind, dass die Schülerinnen und Schüler daran die relevanten Kompetenzen erwerben können. Dabei schenkt sie den Voraussetzungen in der Klasse bzw. der Lerngruppe Beachtung. Qualitativ gute Lehrmittel und Lernmedien, gehaltvolle Aufgaben sowie vielfältig eingesetzte Methoden sind die Grundlage für die Planung und Umsetzung eines solchen Unterrichts“ (ebd.).

Der letzte Satz erfreut sicher mein Publikum, aber beschrieben wird eigentlich nur das, was heutige Lehrerinnen und Lehrer tun müssen, wenn sie Erfolg haben wollen. Wirklich neu am Lehrplan 21 ist etwas ganz Anderes, nämlich der Versuch, in allen sechs Fachbereichen den Aufbau von Kompetenzen zyklisch zu beschreiben und für das Ende jedes Zyklus Mindestanforderungen sowie Übergänge festzulegen. Ausserdem gibt es in jedem einzelnen Fachlehrplan Querverweise, auch zu anderen Fachlehrplänen.

Ein Rahmenlehrplan würde das nicht leisten und das erklärt den viel geschmähten Umfang des Lehrplans. Jeder der drei Zyklen unterscheidet in jedem Fachbereich Kompetenzstufen, die jeweils mit „Die Schülerinnen und Schüler können...“ oder „verstehen...“ oder „verfügen über ...“ beschrieben werden. Das Schema liess sich naturgemäss zwischen den Lerngebieten nur sehr unterschiedlich umsetzen, hat aber immerhin zu einer einheitlichen Form der Beschreibung geführt. Zudem sind die Fachbereiche in einzelne Kompetenzfelder unterschieden und mit einem Code bezeichnet.

- „FS2E.3“ bezieht sich in der zweite Fremdsprache Englisch auf „Sprechen“ und unter „B“ auf „Monologisches Sprechen“ (Lehrplan 21 Sprachen, S. 109).
- In Deutsch bezieht sich „D.2“ auf Lesen und unter „C“ auf „Verstehen literarischer Texte“ (ebd., S. 26).
- Lesen wird unterschieden nach „Grundfertigkeiten“ (A), „Verstehen von Sachtexten“ (B), „Verstehen literarischer Texte“ (C) und „Reflexion/Strategien/Ästhetik“ (D).

Nehmen wir D.2 C, also ein klassisches Bildungsziel. Am Ende des ersten Zyklus, nach vier Jahren Kindergarten/Basisstufe und Primarschule, können die Kinder mindestens „in kurzen Texten Handlungen und typische Eigenschaften der Figuren verstehen“. Und zweitens können sie unter Anleitung „zentrale Handlungen, Orte und Figuren in kurzen Geschichten bildlich vorstellen und mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung bringen. Sie erweitern damit ihren rezeptiven Wortschatz mit neuen Wortbedeutungen“ (ebd., S. 26).

Am Ende des zweiten Zyklus, also mit Schluss der sechsten Klasse, können sich die Schülerinnen und Schüler „mit Unterstützung in einer Schulbibliothek orientieren“ und „ein Buch auswählen, indem sie in verschiedenen Büchern schupfern (z.B. durchblättern, Anfang und Schluss lesen)“. Sie können weiterhin „in selbst gewählten Geschichten die Haupthandlung verstehen und diese mit der eigenen Lebenswelt in Verbindung bringen“ und nehmen dabei wiederum „neue Wörter in ihren rezeptiven Wortschatz auf“. Schliesslich können sie nicht nur die Figuren und ihr Handeln verstehen, sondern „mit Unterstützung“

auch „deren Motive nachvollziehen“. Und sie können „in selbst gewählten Gedichten den für sie bedeutsamen Kerngedanken mit Unterstützung formulieren“ (ebd.).

Am Ende des dritten Zyklus, also am Schluss der Volksschule, können die Schülerinnen und Schüler „das Print- und digitale Angebot einer Gemeinde-Bibliothek nutzen und bei Bedarf selbständig Unterstützung anfordern“. Sie können „ihr Leseinteresse beschreiben, entsprechend Bücher auswählen und selbstständig lesen.“ Weiter können sie „mit Unterstützung implizite Informationen aus Geschichten verstehen, insbesondere Absichten und Eigenschaften von Figuren“. Und schliesslich können sie ohne Unterstützung „den für sie bedeutsamen Kerngedanken eines Gedichts formulieren“ sowie „ihren Wortschatz mithilfe der eigenen Lektüre differenzieren“ (ebd., S. 27).

Dahinter steht die didaktische Idee des Vorankommens vom Einfachen zum Komplexen, wobei die Beschreibung auch zunehmende Selbstständigkeit annimmt. Formuliert werden die Kompetenzen als zunehmendes Können in einem Lernsegment und gesagt wird, was dabei mindestens erreicht werden muss. Die Lehrpersonen können sich daran orientieren und werden den Lehrplan als eine Art Nachschlagewerk benutzen, aber nur dann, wenn sie von dem Nutzen überzeugt sind und keine zusätzliche Steigerung ihrer Belastungen vor sich sehen. Sie müssen für die Lehrplanarbeit gewonnen werden, was auch voraussetzt, dass sie geeignete Lehrmittel zur Verfügung haben.

3. *Innovation und Belastung*

Koryphäe ist ein griechisches Wort und heisst „die Spitze“ oder „der Gipfel“. Auf eine solche Koryphäe beziehe ich mich bei meiner ersten Frage, was der Lehrplan zur Lösung der gravierenden Probleme beiträgt. Sie ist ein Mann, heisst Richard Elmore und ist Professor für „Educational Leadership“. Elmore lehrt an der Harvard University, also im Mekka der akademischen Welt und ist in der amerikanischen Bildungsszene ein anerkannter Experte. Der Ausdruck „educational leadership“ ist mit deutschen Sprachmitteln schwer zu fassen; „Führung“ klingt in pädagogischen Ohren irgendwie arrogant und man denkt eher an Oswald Grübel als an die typische Situation im Klassenzimmer, und wenn man in das Zürcher Denglisch wechselt und eine „pädagogische Leadership“ postuliert, wird es auch nicht besser. Lehrkräfte gehen davon aus, dass sie keinen „leader“ brauchen, der ihnen vorschreibt, was zu tun ist.

Elmore, der Experte für „leadership“, veröffentlichte 2004 ein einflussreiches Buch, das den Titel trägt: *School- Reform from the Inside Out*, also Schulreform, die von Innen nach Aussen geht, nicht umgekehrt, eine Schulreform, anders gesagt, „mit dem Innenblick“. Diesen Blick dürften Experten eigentlich gar nicht haben, denn dann wären sie ziemlich überflüssig. Man kennt das von der Tagesschau; so genannte Experten sagen in dreissig Sekunden oft nur, was man „von Innen heraus“ ohnehin weiss, während man von ihnen doch Erhellungen und jedenfalls neues Wissen erwartet. Wie oft das in der Tagesschau der Fall ist, wurde bislang nicht untersucht.

Keine Angst, ich rede mich jetzt als Experte nicht selbst um Kopf und Kragen. Elmore geht es um das Verhältnis von dem, was heute gerne „policy“ genannt wird, zur Praxis und genauer gesagt: zu den professionellen Lehrkräften im Feld. Das Thema ist der auch in der Schweiz viel zitierte „Paradigmenwechsel“ der Bildungspolitik von der „Input-“ zur „Outputsteuerung“, der verknüpft wird mit der Verantwortung für den Lernerfolg oder dem,

was die amerikanische Pädagogik „accountability“ nennt. Über diese Idee hält Elmore lakonisch fest:

„Verantwortung für Resultate hat sich als mächtige und dauerhafte Idee der Bildungspolitik herausgestellt. In der Praxis jedoch hat sie für viele Lehrerinnen und Lehrer nicht mehr Realitätsgehalt als frühere politische Ideen“ (Elmore 2004, S. 215). Sie kommen und gehen.⁷

Elmore ist nicht dagegen, dass Schulen Verantwortung für die Resultate übernehmen und dass Kompetenzen getestet werden. Er sagt nur, dass seit Beginn der Outputsteuerung die Bildungsreformen in den Vereinigten Staaten nicht *mit* den Lehrkräften, sondern *über* sie gemacht wurden. Und die Lehrkräfte galten als Teil des *Problems* und nicht der *Lösung*, oder anders gesagt, sie sollten die Probleme lösen, für sie selbst verantwortlich gemacht wurden (ebd., S. 215/216).

Elmore weist auf etwas hin, das sich auch in der Schweiz bemerkbar zu machen scheint, nämlich

- „the longstanding disconnect between policy and practice“
- oder, gut marxistisch gesagt,
- der Widerspruch zwischen Basis und Überbau (ebd., S. 217).

Der „Überbau“ ist die Rhetorik, die hinter jeder Reform steht und Verheissungen aufbaut. Dabei weiss man, dass es gute Reformideen gibt, die nie verwirklicht werden, und schlechte, die die Praxis sehr schnell erreichen. Schlechte Reformideen treten meistens gebündelt auf und haben Belastungsfolgen, nicht für die, die die Idee in die Welt gesetzt haben, sondern für die, die sie umsetzen müssen. Genauer sollte ich sagen, dass es eigentlich gar keine schlechten Bildungsreformen gibt, weil ja jede eine grosse Verheissung ist und im besten Licht dargestellt wird. Belastungen scheint es keine zu geben. Aber nach zehn Jahren Reform Erfahrung sind in der Schweiz deutliche Belastungsfolgen erkennbar, die klar benannt werden müssen.

Die Bruchstellen zeigen sich in Schweizer Belastungsstudien (Albisser et.al. 2006; Nido et.al. 2008; Windling et. al. 2011) unmissverständlich. Fragt man die Lehrkräfte und nimmt ernst, was sie sagen, dann lassen sich folgende Belastungsfaktoren bestimmen:

- Die kaum durchschaubaren Reformwellen mit ihren Erlassfolgen,
- die unerreichbaren Zielsetzungen oder die Diskrepanz zwischen Rhetorik und Praxis,
- die geringe Unterstützung bei der täglichen Arbeit,
- die verschiedenen Formen der Rechenschaftslegung, also interne und externe Evaluationen,
- und nicht zuletzt die Veränderung der Schülerschaft.

Der Aufwand, insbesondere an schriftlichen Stellungnahmen und Äusserungen, ist rasant gestiegen, ohne dass damit alleine eine Verbesserung des Ertrages erreicht worden wäre. Die Schulen setzen sich gegen unnötige Belastungen zur Wehr und bilden im Gegenzug

⁷ „While accountability for results has proven to be a powerful and durable political idea, it has no more basis in the reality of practice for most educators than previous political ideas“ (Elmore 2004, S. 215).

eigene Prioritäten und verfolgen Ziele, die tatsächlich erreichbar sind und zu erkennbaren Verbesserungen führen.

Das Problem entsteht bei der Umsetzung von Reformen oder dort, wo neuerdings immer das Wort „Implementation“ auftaucht und schon durch die Wortwahl technische Erwartungen erweckt werden, als könnte man an den Schulen herumschrauben und damit Erfolg haben. Sie entnehmen meiner Wortwahl, dass ich dieser Meinung nicht bin. Der Begriff „Implementation“ hat Karriere gemacht, seitdem man einen Algorithmus in ein Computerprogramm umsetzen kann. Auch der Ausdruck „Bildungsstandards,“ der in den achtziger Jahren in den Vereinigten Staaten geprägt wurde, unterstellt eine technische Normierung, so wie sie in der Industrie üblich ist.

Schulischer Unterricht ist aber ersichtlich nicht mit einer Industrienorm erfassbar, wenn die so definiert ist, dass ein bestimmtes Format an jedem Ort seiner Anwendung gleich sein muss. Unterricht ist Interaktion mit ungleichem Verlauf und Ausgang; eine technische Norm wie zum Beispiel das DIN-A-4 Seitenformat kann damit nicht in Verbindung gebracht werden. Trotzdem erweckt der Ausdruck „Standard“ den Eindruck einer Normierung, die die Widrigkeiten des Unterrichts überspringen und gleichsam direkt für den gewünschten Effekt sorgen könnte.

Praktizierende Lehrkräfte sind Utilitaristen, sie beziehen jedes Angebot oder jede Entwicklungsperspektive auf den Nutzen, der sich damit für ihren Unterricht verbindet. Man kann nicht bezogen auf Kompetenzstufen unterrichten, wenn die Lehrmittel das nicht hergeben. Jedes neue Lehrmittel verlangt eine Repertoireanpassung, die Lehrkräfte müssen lernen, wie man damit unterrichtet, und das geschieht am besten mit Kolleginnen und Kollegen in einer gemeinsamen Anstrengung. Das gilt umso mehr für neuartige Lehrpläne wie den „Lehrplan 21“, deren Implementation niemand einfach anordnen kann (Oelkers/Reusser 2008).

Er ist einfach eine Chance mit erkennbaren Akzeptanzproblemen, die sich nur dann bearbeiten lassen, wenn das Projekt Lehrplan 21 zu einer klaren Priorität in der Aus- und Weiterbildung der Schweizer Lehrpersonen wird. Nur dann kommt ein Reformprozess in Gang, was auch heisst, dass andere Dringlichkeiten verschoben oder nicht realisiert werden. Das fällt der Aus- und der Weiterbildung schwer, und das kann man auch als Risiko verstehen.

4. Zyklus und Lernstand

Das zweite gravierende Problem ist die reale Entwicklung des Lernstandes, die nicht den Zyklen des Lehrplans folgt. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2003 ein Forschungsprojekt begonnen, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler wurden bei Schuleintritt getestet und dann nachfolgend am Ende der dritten und sechsten Klasse, der Test am Ende der neunten Klasse wird gerade ausgewertet. Dieser Längsschnitt ist einmalig in der Schweiz, Ansätze dazu gibt es inzwischen auch im deutschsprachigen Ausland. Die PISA-Studien erfassen demgegenüber nur Momente, aber nicht Prozesse, also nicht Veränderungen an verschiedenen Zeitpunkten.

Die Ergebnisse der ersten drei Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Angelone/Keller/Hollenweger/Buf 2010; Nach sechs Jahren Primarschule 2011) 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.

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 konnten in den ersten drei Jahren ausgeglichen werden, sofern qualitativ guter Unterricht stattgefunden hat. 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 dritte Studie nach sechs Jahren Schulzeit, die vor zwei Jahren veröffentlicht worden 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. Hier regiert das Matthäusprinzip:

- 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 wird meist mit einem anderen Slogan

beantwortet, nämlich mit „Fördern und Fordern“. Der Slogan selbst hat keinen Inhalt und besagt eigentlich nur, dass irgendwie hälftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit keinesfalls geringer werden, eher ist anzunehmen, dass er mit den fachlichen 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.

Herkunftsbedingte Ungleichheit können Schulen nicht einfach kurzfristig ausgleichen. Die Beherrschung der Unterrichtssprache dagegen kann durch gezielte und frühe Förderung gelernt werden. Daher ist eine konsequente Sprachförderung ein zentrales Mittel zur Gewährleistung von Erfolgen in der Schule. Das gilt ganz generell und besonders im Blick

auf die zentralen Leistungsfächer Deutsch und Mathematik. Notwendig ist dafür auch eine gezielte Elternarbeit.

Neuere deutsche Studien zeigen, dass generell mit der Dauer der Schulzeit die Motivation der Schülerinnen und Schüler abnimmt. Diese Tendenz wird vor allem dort gemindert, wo es einen vollumfänglichen Ganztagsbetrieb gibt. Das spricht dafür, mit der Ganztagsbeschulung weiter fortzufahren und sie auszubauen (Nachweise in Oelkers 2011). Es steht dann mehr Zeit zur Verfügung, Handicaps gezielt ausgleichen und in die Leistungsspirale eingreifen zu können. Das gilt auch für den anderen Trend, nämlich die Öffnung der Schule nach Aussen in Richtung Bildungslandschaften. Die Leistungsspirale entsteht ja nur deswegen, weil die Schüler nichts anderes erfahren als Unterricht und sich so auch nicht mit anderen Leistungen hervortun können.

Der Lernstand in den Schulfächern wächst nicht kontinuierlich an, er unterscheidet sich individuell und ist nie auch nur angenähert gleich. Selbst Mindeststandards werden nie gleich erreicht, so dass es auch bei Abschlüssen oder Noten nie eine gleiche Basis gibt. Aber der Lehrplan 21 gibt erstmalig die Chance, den Prozess des Aufbaus von Kompetenzen über die Stufengrenzen zyklisch steuern zu können. Das verlangt komplexe Abstimmungen an den Schnittstellen und die Bereitschaft der Lehrkräfte, sich an die Regeln des Lehrplans zu halten. Und auch das lässt sich als Risiko verstehen.

In der bildungspolitischen Diskussion über Inklusion ist eine Seite so gut wie nicht beachtet worden, nämlich ob gleiche Leistungsanforderungen für alle Kinder und Jugendliche gelten sollen, die verschult werden. Ein ähnlicher Befund gilt für die Diskussion über die Implementation von Bildungsstandards. Auch hier wird auf das einzelne Schulkind mit seinen Potenzialen abgehoben, auf das ja auch die Inklusionsdebatte zielt. Aber heisst das, Kinder und Jugendliche mit mentalen Beeinträchtigungen, Lernstörungen oder geringeren geistigen Möglichkeiten den gleichen Kompetenzerwartungen zu unterwerfen, wie alle anderen auch?

5. Inklusion und Lehrplan

Die Frage ist nicht rhetorisch zu verstehen, sondern stellt ein ernsthaftes Problem dar. Bildungsstandards haben mit testfähigen Aufgabekulturen zu tun, mit denen der zu einem bestimmten Zeitpunkt gegebene Lernstand gemessen werden soll. Bereits heute zeigt sich, dass Messungen dieser Art eine Leistungshierarchie abbilden, die sich im Laufe der Schulzeit ohne Gegenmassnahmen nicht verändert. Wer am Ende des ersten Zyklus als „leistungsschwach“ eingestuft wird, hat mit hoher Wahrscheinlichkeit Aussichten, auf diesem Stand zu bleiben. Bildungsstandards differenzieren zu Recht nicht zwischen verschiedenen Gruppen von Begabungen, aber die Tests bilden eben Leistungsunterschiede ab, die ihrerseits wie ein Stigma wirken können.

Die Inklusion sieht wohl unterstützende Massnahmen von bestimmten Lernbeeinträchtigungen vor, unterstellt aber, dass alle Schüler gemäss ihren Potentialen grösstmögliche Lernfortschritte erzielen können.

- Bildungsstandards dagegen führen ein verbindliches Mass ein, dem alle Schülerinnen und Schüler unterworfen werden, unabhängig davon, welches ihre Potentiale sind und durch was ihr Lernen gefördert bzw. beeinträchtigt wird.

- Das Mass wird getestet und die Resultate werden in Kompetenzstufen abgebildet. Sonderkonditionen gibt es in diesem System nicht. Im Gegenteil ist geradezu beabsichtigt, Leistungsschwächen sichtbar zu machen, damit gezielt gefördert werden kann.

Die heutigen Leistungsbeschreibungen sehen Stufen vor, die erreicht werden können. Vorausgesetzt wird, dass alle Schülerinnen und Schüler, sofern der Lernaufwand gegeben ist und die Randbedingungen stimmen, die Stufen erreichen können. Eine darauf bezogene Begabungstheorie wird ausgeschlossen, der je erreichte Lernstand entspricht der Lernleistung. Kinder mit speziellen Handicaps sind darin nicht vorgesehen, es geht tatsächlich nur darum, stärkere und schwächere Leistungen auf einer Skala zu unterscheiden (vgl. Oelkers/Reusser 2008).

- Aus diesem Grunde sollen mit dem Lehrplan 21 *Mindeststandards* eingeführt worden, die jede Schülerin und jeder Schüler erreichen muss und auch kann.
- Werden diese Standards nicht erreicht, sind die Schulen gehalten, die Leistungsschwächeren gezielt zu fördern.
- Gefragt wird nicht, was die Schwäche ausgelöst hat, sondern nur, wie gefördert werden kann.

Aber wie gesagt auch Mindeststandards erreichen nicht alle und bei einem sich zyklisch entwickelnde Lernstand ist die Nachbesserung des Versäumten schwierig, zumal ja Testnormen erfüllt werden müssen. Die wiederkehrende Leistungsmessung aber läuft Gefahr, eine neue Gruppe von „Behinderten“ zu definieren, nämlich diejenigen, die in den Tests regelmässig als schwach bezeichnet werden.

In den bisherigen Lehrplänen wurde impliziert davon ausgegangen, dass die formulierten Ziele auch von allen erreicht werden können, was nach Lage der Dinge nur als Lehrplanillusion bezeichnet werden kann. Es ist bereits auf in der einzelnen Klasse nicht möglich, dass alle Kinder den gleichen Lernstand erreichen. Daher sind allgemeine Ziele, wie sie die Lehrpläne beschrieben haben, nicht nur Illusionen, sie führen auch in die falsche Richtung.

Die Alternative ist tatsächlich, die Zielerreichung zu differenzieren und nur noch Mindeststandards verbindlich zu machen. Insofern ist der Lehrplan 21 auch hier eine Chance. Natürlich können politische Ziele, die mit der Legitimation der allgemeinbildenden Schule zu tun haben, nicht nach Zielgruppen oder Lernständen differenziert werden. Im Blick auf fachliche und überfachliche Kompetenzen aber kann differenziert werden, immer unter der Voraussetzung, dass Lernstände, die für „schwach“ oder „ungenügend“ gehalten werden, sich im Laufe der Schulzeit verändern lassen.

Versuche, eigene Bildungsstandards für Sonderschulen zu entwickeln, verstärken eher die institutionelle Diskriminierung. Auf der anderen Seite ist nicht von der Hand zu weisen, dass bestimmte Gruppen von Beeinträchtigungen eine besondere Behandlung verlangen. Schwer geistig behinderte Kinder etwa können nur mit einem hohen Aufwand an zusätzlicher Betreuung im Regelunterricht verschult werden. Dass hier nicht einfach die Kompetenzerwartungen des Lehrplans den Lernprozess bestimmen können, liegt auf der Hand, ist aber kein Einwand dagegen, mit solchen Erwartungen den Regelfall festzulegen.

Aber es ist keine Frage, dass auch Kompetenzerwartungen diskriminierend wirken können, dann nämlich, wenn von vornherein klar ist, dass bestimmte Kinder und Jugendliche

sie unter keinen denkbaren Umständen erreichen können. Wird diese Gruppe einem Leistungstest unterworfen, dann ist schon mit der impliziten Normalerweise eine Diskriminierung gegeben. Damit entsteht ein Dilemma:

- Kompetenzerwartungen gelten für alle Schülerinnen und Schüler gleich,
- aber nicht alle sind imstande, den damit gegebenen Ziele auch zu erreichen;
- sie können sich anstrengen, aber erfüllen die Norm nicht.

Für diese Gruppe, die ausdrücklich nicht als ‚behindert‘ bezeichnet werden darf, muss unter dem Regime der Kompetenzerwartungen eine Lösung gefunden werden. Die Lösung darf nicht auf eine institutionelle Sonderbehandlung hinauslaufen und steht gleichwohl vor dem Problem, Ausnahmen von der Regel machen zu müssen, weil anders das Lernen gar nicht gefördert werden kann. Wenn die Leistungen aus Gründen der Voraussetzungen des Lernenden fortlaufend als ‚schwach‘ beurteilt werden, einfach weil das Beurteilungsschema es abverlangt, dann besteht keine Chance, der Stigmatisierung zu entgehen.

Die grösste Gruppe, die heute in der Sonderbeschulung untergebracht wird, besteht aus Kindern und Jugendlichen, die die Schule selbst ausgesondert hat. Es geht um sogenannte „Lernstörungen“, „Verhaltensauffälligkeiten“ oder andere Formen sozialer Devianz, mit denen sich die Schule schwertut und die daher ausserhalb des normalen Unterrichts gefördert werden sollen. Dies geschieht in bester pädagogischer Absicht, aber hebt die Stigmatisierung nicht auf, sondern führt zu homogenen Gruppen, in denen sich die Auffälligkeiten gegenseitig bestärken können.

Die Neigung, schwierige Fälle „auszulagern“, wird natürlich heftig bestritten, insbesondere wird darauf verwiesen, dass für diese Gruppe von Schülerinnen und Schüler im normalen Unterricht, den sie ja „stören“, keine ausreichende Förderung möglich ist. Der Inklusionsprozess kehrt diese Entwicklung um und stösst deswegen an nicht wenigen Stellen auf Widerstand, der unterschwellig artikuliert wird. Niemand ist gegen Inklusion, aber sie darf den Leistungsstand einer Klasse nicht beeinträchtigen.

Der Widerstand an der Basis ist ernst zu nehmen und lässt sich nicht mit politischer Korrektheit bearbeiten. Auf der anderen Seite steht den Schulen zumindest in der Schweiz ein vielfältiges Angebot an psychologischer Betreuung zur Verfügung, mit denen sich die meisten Fälle ohne Aussonderung bearbeiten lassen. In diesem Sinne ist es richtig, den bisherigen Prozess umzukehren und auch schwierige Fälle positiv anzunehmen. Viele Kinder und Jugendliche werden oft unmittelbar vor oder während der Pubertät verhaltensauffällig, was immer mit Gründen verbunden ist. Lernstörungen werden schon im Primarbereich attestiert, wobei die psychologische Diagnose der Richtung des Inklusionsprozesses angepasst werden muss. Skandinavische Beispiele zeigen, dass dies möglich ist, auch die schwierigen Fälle können in der Schule bleiben.

Die auffälligen Kinder und Jugendlichen werden keiner Sonderbehandlung unterzogen, sondern für sie gelten wie für alle anderen Schülerinnen und Schüler Leistungserwartungen und Verhaltensstandards. Die Behandlung der Ausnahmen von dieser allgemeinen Regel geschieht vor Ort. Die Lehrerinnen und Lehrer müssen zusammen mit psychologischen Diensten, medizinischer Betreuung und im Kontakt mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen Lösungen finden, die den Kindern und Jugendlichen gerecht werden und ihnen zugleich Zugang zu schulischen Leistungen ermöglichen.

Inklusion kann nicht heissen, einer neuen Illusion von Chancengleichheit nachzugehen, gemäss der alle Lernenden gegebene Chancen nutzen, wenn sie nur wollen oder ausreichend gefördert werden.

- Einerseits verlangt Förderung die Etablierung von Kompetenzerwartungen, weil ansonsten nicht klar wäre, wohin gefördert werden soll.
- Andererseits ist die Wirkung von Fördermassnahmen begrenzt,
- etwa durch die soziale Herkunft der Schülerinnen und Schüler, aber auch durch persönliche Merkmale, durch ihre bisherigen Lernerfahrungen, die vor Ort vorhandenen Ressourcen sowie persönliche Beeinträchtigungen, die sich nicht oder nicht in ausreichendem Masse ausgleichen lassen.

Schulen, die dieses anspruchsvolle Problem zu bearbeiten haben, brauchen besondere Unterstützung, nicht nur im Sinne einer verlässlichen Diagnostik, sondern auch bezogen auf die notwendigen Ressourcen. Der Weg der Inklusion lässt gar nichts Anderes offen, als die Schulen vor Ort zu stärken und ihnen auch die Lösung von komplexen Fragen des Lernens im Umkreis von Bildungsstandards zuzutrauen. Dass das Problem erst heute gesehen wird, hängt mit der Entwicklung der Bildungspolitik zusammen, die lange Zeit auf allgemeine Ziele gesetzt hat und dann erkennen musste, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen den Vorgaben folgen können. Das Problem lässt sich aber eben auch nicht durch Auslagerung bearbeiten, sondern muss als Aufgabe der allgemeinbildenden Schule verstanden werden.

Es geht also vorrangig darum, die Schulen zu Orten der Inklusion auszubauen und die Abweichungen wie Normalfälle zu behandeln, ohne dass ihre Besonderheiten zu versteckten Diskriminierungen führen. Nur die Lehrkräfte vor Ort und die sie unterstützenden Dienste können wirklich einschätzen, wie die Lernpotentiale ihrer Schülerinnen und Schüler tatsächlich beschaffen sind. Die Aufgabe ist nicht leicht, weil die Anmeldung zu einem Leistungstest genauso diskriminierend wirken kann wie die Abmeldung. Leistungstests setzen voraus, dass die Schüler bei gegebener Anstrengungsbereitschaft Aufgaben lösen können, was aber nicht in jedem Falle gegeben ist.

Zu diesem Schluss kommt man auch, wenn man die Behinderungsideologie vermeidet und einfach von individuellen Unterschieden ausgeht. Selbst wenn man die Heterogenität sehr gross ansetzt, gibt es immer Fälle, die mit der Bandbreite nicht erfasst werden. Für diese Fälle muss es Lösungen geben, die nur davon ausgehen können, wie die Potentiale der Schülerinnen und Schüler so entwickelt werden können, dass Fortschritte möglich werden. Schon Rousseau hat gefordert, dass Kinder auf keinen Fall mit anderen verglichen werden dürfen, weil sie nur für sich selbst lernen können. Aber nicht nur vergleichen sich Kinder ständig untereinander, auch dürfte es schwierig sein, einen individuellen Lernstand festzustellen, der keinen Vergleichsmassstab kennt. Es ist richtig, dass jedes Kind für sich genommen Fortschritte machen kann, aber auf der anderen Seite wird der erreichte Lernstand immer verglichen, wie implizit das auch geschehen mag.

Inklusion darf nicht bedeuten, dass die Rücksicht auf die unterschiedlichen Konstitutionen der Kinder und Jugendlichen verschwindet und einfach eine allgemeine Leistungserwartung um sich greift, die die Frage der Erreichbarkeit der Ziele nicht mehr stellt. Die dabei angenommene Gleichheit ist nie gegeben und kann auch nicht die schulischen Massnahmen betreffen. Bildungsstandards oder neue Lehrpläne sind nützliche Instrumente, aber sie ersetzen nicht die individuelle Leistungsprognose und so die Frage, welchen Erwartungen die einzelnen Schülerinnen und Schüler unterworfen sein sollen. Es macht wenig Sinn, einer Gleichheit zu folgen, die sich im schulischen Alltag gar nicht zeigt.

Wer die Sprache der „Behinderung“ vermeidet, kann stigmatisierende Zuschreibungen auflösen und insofern befreiend wirken. Aber darüber darf nicht vergessen werden, dass für bestimmte Schülerinnen und Schüler eine Grenze bestimmt werden muss, ob sie im Blick auf Kompetenzerwartungen lernen sollen oder nicht und wenn ja, wie weit das gehen soll. Diese Grenze muss flexibel gehalten werden, sie muss gemäss der Erfahrungen veränderlich sein und darf nicht zu internen Aussonderungen führen. Aber jemand muss sie definieren.

Der Alltag heutiger Schulen ist gekennzeichnet von Heterogenität, und dies von Anfang an und in vielen Fällen unausweichlich. Dieser Befund gilt nicht nur für die mentalen wie physischen Voraussetzungen des Lernens, sondern auch für die Ergebnisse, also das was mit Unterricht erreicht oder verfehlt worden ist. Die Methoden des Unterrichts tragen nie einen Risikostempel, sie werden in bester Absicht verwendet und stossen aber auf eine harte Wirklichkeit, die den Absichten des Gelingens oft im Wege steht. Der Lehrplan 21 erlaubt Differenzierungen, aber sollte deutlich auf Fragen der Inklusion eingestellt werden.

Ich schliesse, wie es sich bei dem Thema gehört, zyklisch. Der eingangs zitierte Tuiskon Ziller hatte über die Erfolgsaussichten einer Schulbildung, die Nutzen für das Leben haben soll, eine eigene Meinung, die ich meinem Publikum am Ende nicht vorenthalten will:

„Ja, wenn selbst eine Schule unter günstigen äusseren Umständen es versucht, das Wissen und Können, welche das wirkliche Leben verlangt, auf pädagogischem Wege zu erzeugen, so kann das doch nie allgemein gelingen, weil der günstige Erfolg bedingt wird durch eine günstige Beschaffenheit der Individuen, das Bedürfnis jenes Wissens und Könnens aber für alle vorhanden ist“ (Ziller 1865, S. 57).

Literatur

- Albisser, St./Kirchhoff, E./Meier, A./Grob, A.: Anforderungsverarbeitung und Gesundheit im Berufszyklus von Lehrpersonen. Paper vorgestellt auf der Tagung „Balancieren im Lehrberuf“. Unveröffentlichtes Manuskript. Bern 2006.
- Elmore, R.: School Reform from the Inside Out. Policy, Practice and Performance. Cambridge, Mass.: Harvard Education Press 2004.
- Girgerenzer, G.: Adaptive Thinking. Rationality in the Real World. Oxford: Oxford University Press 2000..
- Hattie, J.: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London/New York: Routledge 2009.
- Lehrplan 21 Einleitung. Luzern: Deutschschweizer-Erziehungsdirektoren-Konferenz 2013.
- Lehrplan 21 Sprachen. Luzern: Deutschschweizer-Erziehungsdirektoren-Konferenz 2013.
- 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 sechs Jahren Primarschule. Lernstand der Schulanfängerinnen und Schulanfänger von 2003 vor ihrem Übertritt in die Sekundarstufe I. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2011.

Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachlser, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2008.

Nido, M./Ackermann, K./Ulich, E./Trachlser, E./Brüggen, S.: Arbeitsbedingungen, Belastungen und Ressourcen von Lehrpersonen und Schulleitungen im Kanton Aargau 2008. Ergebnisse der Untersuchung im Auftrag des Departements Bildung, Kultur und Sport (BKS) des Kantons Aargau. Zürich: Institut für Arbeitsforschung und Organisationsberatung 2008.

Oelkers, J.: Expertise zum Thema: „Ganztagsschule“ in der Ausbildung der Professionen. Zuhanden der deutschen Kinder- und Jugendstiftung. Zürich: Institut für Erziehungswissenschaft 2011.

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.

Weinert, F.E.: Vergleichende Leistungsmessung in Schulen - eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: F.E. Weinert (Hrsg.), Leistungsmessungen in Schulen.

Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2001, S. 17-31.

Windlin, B./Kuntsche, E./Delgrande, Jordan, M.: Arbeitsüberforderung und -unzufriedenheit von Lehrpersonen in der Schweiz. National repräsentative Ergebnisse demografischer, klassen- und schulbezogener Faktoren. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften Band 33, Nr. 1 (2011), S. 125-144.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. Nach ihrer wissenschaftlichen und praktisch-reformatorischen Seite entwickelt. Leipzig: Louis Pernitzsch 1865.

Ziller, T.: Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht. 2. verb. Aufl. Hrsg. v. Th. Vogt. Leipzig: Verlag von Veit&Comp. 1884.