

Jürgen Oelkers

Inklusion und die Chancen der Schulentwicklung ^{*)}

1. Trends der Schulentwicklung

Die Schulsysteme der deutschsprachigen Länder unterscheiden sich nicht nur auf den ersten Blick. Schon das Gemeinsame, wie etwa das duale System der Berufsbildung, ist verschieden, und das Nicht-Gemeinsame ist auch Trennendes, wie die zentrale Steuerung in Österreich und die föderativ-lokale Steuerung in der Schweiz. In der Schweiz gibt es kein Wien - natürlich mit allen Nachteilen. Und „Bildungsföderalismus“ ist in den deutschen Bundesländern etwas sehr anderes als in den Schweizer Kantonen. Man kann sich Differenz an der Schulaufsicht klar machen:

- In Deutschland führen Beamte die Schulaufsicht, in der Schweiz Bürger,
- im einen Fall sind die Personen Repräsentanten des Staates, im anderen des Volkes,
- weil die Schulkommissionen vor Ort in den Gemeinden gewählt werden und ein zeitlich befristetes Amt wahrnehmen.

Blickt man auf die Entwicklung des Schulsystems, dann sieht man keine Tendenz in Richtung Angleichung, die strukturellen Unterschiede werden ebenso bestehen bleiben wie die kulturellen Abstände, die man am besten mit einer Aussensicht wahrnimmt. Sie hören von meiner Tonlage her unwillkürlich einen „Piefke“, die Schweizer nennen uns „Gummihälse“, die Herkunft des Wortes ist umstritten, angeblich haben in den Zeiten der Studentenbewegung deutsche Studenten besonders heftig genickt, wenn sie ihren konservativen Schweizer Professoren zuhörten. Die männliche Form ist korrekt, denn Professorinnen gab es kaum.

Also die Abstände bleiben, selbst das Bologna-System wird daran nichts ändern. Man erkennt das auch daran, dass die Neigung, sich über den Platz im PISA-Ranking zu grämen, unterschiedlich verteilt ist, in Deutschland braucht man einen Schock, in der Schweiz eher nicht. Auf der anderen Seite erkennt man in der Schulentwicklung gemeinsame Themen und damit verbunden auch Richtungen, die sich - in unterschiedlicher Ausprägung - überall zeigen. Und das ist nicht nur ein Phänomen der isomorphen Expertensprache - versuchen Sie heute, den Ausdruck „Kompetenz“ zu vermeiden -, sondern zeigt sich in der Praxisfeldern der Erziehung. Ich könnte auch sagen, die Expertensprache ist nicht nur harmlos.

Deutschland ist zum Glück kein Bildungshegemon und ich beziehe mich zu Beginn meines Vortrages nur deswegen auf deutsche Entwicklungen, weil ich sie besser kenne als die österreichischen und weil in der Schweiz die Unterschiede zwischen den Kantonen kaum eine allgemeine Aussage zulassen. Bildungshistorisch hat es „die“ Schweiz ohnehin nie gegeben,

^{*)} Vortrag auf dem 5. Internationalen Alfred Dallinger Symposium am 20. Januar 2014 in Wien.

was nicht heisst, dass sich bestimmte Trends wie die hin zu Tagesschulen nicht auch in der Schweiz durchsetzen, nur örtlich mit grossen Unterschieden sowohl im Tempo als auch den Ressourcen.

In Deutschland kennt die Schulentwicklung kennt vier grosse und übergreifende Trends, die die nächste Dekade bestimmen werden, nämlich

- Ganztagschulen
- Bildungslandschaften
- Gemeinschaftsschulen
- Inklusion

Zum einen geht es um den Aufbau von Formen der *Ganztagsbeschulung*, die den Schulen mehr Zeit geben und mehr zulassen als Unterricht. Ausserdem wird sich die Durchmischung der Professionen an den Schulen beschleunigen. *Bildungslandschaften*, zweitens, werden zur Öffnung der Schulen führen, neuartige Kooperationen befördern und die Fixierung des Arbeitsplatzes von Lehrern allein auf das Klassenzimmer in Frage stellen. Weiter wird sich die deutsche Schulstruktur nach der Grundschule zu einem *Zweisäulenmodell* entwickeln und schliesslich sorgt die *Inklusion* für ein nochmals verändertes Arbeits- und Lernfeld.

Die verschiedenen Trends lassen aufeinander beziehen und das werde ich in meinem Vortrag tun. Die Aufgabe der Inklusion, so meine These, lässt sich in Ganztagschulen weit besser verwirklichen als in Halbtagschulen, weil mehr Zeit für neue Lernaufgaben zur Verfügung steht, und die Vernetzung der Schulen mit ihrem lokalen Umfeld schafft zusätzliche Chancen für inklusive Prozesse, auch weil sie auf diesem Wege öffentlich werden. Aber zunächst frage ich nach den Folgen der Veränderungen der Praxisfelder für die Aus- und Weiterbildung und thematisiere den mentalen Wandel, den Prozesse der Inklusion mit sich bringen.

2. Folgen der Inklusion

Auf die veränderte Praxis muss sich die Aus- und Weiterbildung aller beteiligter Professionen einstellen. Schon nach den ersten Ergebnissen des deutschen Bundesprogramms zur Entwicklung von Ganztagschulen war klar, dass dort ein „differenziertes Personal“ zum Einsatz kommt (Ladenthin/Rekus 2005, S. 308ff). Die veränderte Personalstruktur in den Schulen müsste eigentlich Ausbildungsfolgen nach sich ziehen (Rollett/Tillmann 2009), doch für diese nunmehr gemischte Profession gibt es bislang höchst unterschiedliche Ausbildungsgänge, die nicht auf gemeinsame Berufsaufgaben zugeschnitten sind und auch sonst wenig miteinander gemein haben.

Kurz gesagt: Es gibt in Deutschland keine Ausbildung, die gezielt auf das neue Berufsfeld Ganztagschule vorbereiten würde (Oelkers 2011).

- Es gibt aber auch keine Ausbildung, die neu entstehende Arbeitsplätze in regionalen Bildungslandschaften vor Augen hätte,
- die alle künftigen Lehrpersonen auf eine inklusive Verschulung vorbereiten würde

- oder die auf die Folgen des Zweisäulenmodells eingestellt wäre.

Ein Hauptgrund ist, dass die Ausbildung von Lehrkräften in Deutschland erst in der zweiten Phase auf schulische Berufsfelder ausgerichtet ist, zuvor werden akademische Fächer studiert und geprüft, die mit dem Berufsfeld erklärermassen wenig zu tun haben. Und die deutschen Lehrämter beziehen sich auf Schulformen und nicht auf sich entwickelnde, zunehmend gemischte Berufsfelder, die ihre monochrome Arbeitsplatzstruktur verlieren werden.

Die alleinige Konzentration auf die Lehrämter und so auf die deutschen Schultypen hat Folgen. Eine Analyse ausgewählter Studiengänge im Bereich der Lehrerinnen- und Lehrerbildung anhand der aktuellen Vorlesungsverzeichnisse zeigt, dass Module, die auf Schulen mit Ganztagsbetrieb ausgerichtet sind und die Studierenden gezielt auf dieses Tätigkeitsfeld vorbereiten, so gut wie nicht vorhanden sind (Oelkers 2011).

Die Ausbildung bezieht sich auf Grundschulen, Gymnasien, Haupt- oder Realschulen, Förderschulen oder Berufsschulen, aber nicht auf die Bedingungen und Anforderungen eines ganztägig gestalteten Lern- und Erfahrungsraums, auf inklusive Verschulung oder auf die sich entwickelnden Bildungslandschaften. Insofern sind die „Lehrämter“ sehr abstrakt und weitgehend statisch gedacht. Angenommen wird, dass die Ausbildung für die unterschiedlichen Lehrämter und Schultypen irgendwie automatisch auch für die Arbeit in Gesamtschulen, inklusive Verschulung oder ausserschulische Tätigkeiten in lokalen Bildungsräumen qualifiziert.

- Lehrkräfte werden zu Fachleuten für Unterricht ausgebildet,
- erfahren etwas über neuartige Formen der Schulentwicklung,
- werden mit den Ergebnissen der empirischen Bildungsforschung konfrontiert
- und bilden eine professionsspezifische Identität aus, die sich vom Schultyp her bestimmt.

Bei dieser Ausbildung kommen andere Professionen nicht vor, auf andere Lehrämter sind amtierende Lehrkräfte auch nur im Falle der Konsekution eingestellt, also wenn sie Schüler abgeben oder aufnehmen. Die aufnehmenden Schulen haben inzwischen vermehrt Kontakt mit den abgebenden, aber Kenntnis und Einsichtnahme in die Besonderheit der je anderen Lehrämter sind nur begrenzt vorhanden.

- Lehrkräfte verstehen sich vom Kerngeschäft des Unterrichts her und halten das für den Mittelpunkt der Schule.
- Andere Professionen werden so verstanden, dass sie für bestimmte Dienstleistungen sorgen sollen, mit denen sich der Unterrichtsbetrieb aufrechterhalten und besser steuern lässt.

Das gilt etwa für Sozialarbeiter, die an Schulen beschäftigt sind, für psychologische Dienste oder auch für die verschiedenen Formen der Gewaltprävention. Nicht zuletzt sind die Eltern zu nennen, die als Serviceagenturen willkommen sind. Die Kooperation ist daher einseitig; mehr als Dienstleistungen entgegenzunehmen, wird in dieser Hinsicht von den Schulen nicht abverlangt. Auf der anderen Seite können sie Zusatzaufgaben nicht alleine bewältigen.

Schulen, die das anspruchsvolle Problem der Inklusion bearbeiten wollen, brauchen besondere Unterstützung, nicht nur im Sinne einer verlässlichen Diagnostik, sondern auch bezogen auf die notwendigen Ressourcen. Dazu gehört auch eine qualifizierte Ausbildung, die auf ein heterogenes Berufsfeld mit verschiedenen Normalitäten vorbereitet und nicht von einem besonderen Lehramt ausgeht, mit dem „Behinderungen“ - in bester Absicht - ausgelagert werden. Der Umgang mit Heterogenität generell ist ein zentrales Thema für alle Ausbildungen.

Es geht 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. Dafür brauchen alle Lehrerinnen und Lehrer in jedem Lehramt und so auch in den Gymnasien eine entsprechende Ausbildung, ohne dass die Behinderungen für die Spezialisierung sorgen.

Das Aufkommen von Postulaten der Inklusion steht im Zusammenhang mit der Neubewertung von Heterogenität und ist als grundlegender Wandel des Diskurses über Erziehung und Bildung zu verstehen. Differenz ist die Normalform der gesellschaftlichen wie der individuellen Entwicklung, was nur dann anders gesehen werden kann, wenn organische Metaphern verwendet werden, die tatsächlich für Prozesse von Inklusion und Exklusion lange handlungsleitend waren. Man gehörte zu einem gewachsenen „Ganzen“ dazu oder nicht, egal ob das Volk oder die Bezugsgruppe gemeint war.

Wenn Personen, die aufgrund einer körperlichen Beeinträchtigung im Rollstuhl fahren müssen, von sich sagen, sie seien nicht „Behinderte“, sondern Rollstuhlfahrer, dann setzt das den bis heute üblichen Gebrauch des Begriffs „Behinderung“ unter Druck. In der Selbstsicht liegt keine Behinderung, die mit einer Abwertung verbunden wäre, vor, sondern lediglich die Kompensation einer Beeinträchtigung des normalen Bewegungsablaufs. Das kann ohne jedes Stigma beschrieben und kommuniziert werden, wohingegen, was in der Sonderpädagogik vielfach angemerkt worden ist, der Begriff „Behinderung“ bei allem pädagogischen Wohlwollen auf eine Stigmatisierung hinausläuft.

Behinderte sind dann als Personen in irgendeiner Form nicht vollständig, aber das ist niemand. Im Sinne von Erving Goffman gesagt: Jedem fehlt immer etwas an der Idealnorm, die genau deswegen nicht massgebend ist. Vor dem Hintergrund dieses Verständnisses gibt es keinen Grund, Personen mit besonderen Lernbedürfnissen aus normalen Lernkontexten, wie sie staatliche Schulen darstellen, auszuschliessen und sie einer institutionellen Sonderbehandlung zu unterwerfen. Genau das ist mit dem Ausdruck „Inklusion“ gemeint, der inzwischen auch die allgemeine Pädagogik erreicht hat.

Was für körperliche Beeinträchtigungen gilt, muss auch für mentale oder sinnliche angenommen werden. Oder anders gesagt: Wenn Personen mit Beeinträchtigungen des See- oder Hörvermögens den normalen Schulweg durchlaufen können, geeignete Hilfen vorausgesetzt, dann müssen das auch die sogenannten „geistigbehinderten“ Schülerinnen und Schüler können. Sie haben einfach andere Lernwege als andere, die entsprechend respektiert werden müssen.

Die Inklusion scheint so nur eine Frage ausreichender Unterstützung und des guten Willens auf allen beteiligten Seiten zu sein. Es gibt inzwischen genügend Beispiele, dass und wie staatliche wie private Schulen für Inklusion sorgen können und dabei gute Erfahrungen

machen. Nicht wenige Schulen verstehen es als ein besonderes Qualitätsmerkmal, wenn sie Schülerinnen und Schüler mit körperlichen oder mentalen Beeinträchtigungen aufnehmen und am normalen Unterricht teilnehmen lassen. Die Eltern dieser Gruppe begrüßen Massnahmen zur Inklusion auch aus dem Grunde, dass ihre Kinder nicht länger einer Sonderbehandlung unterzogen werden. Das Stigma durch institutionelle Zuordnung wird auf diesem Wege vermieden. In aller Regel wird die Inklusion zu einem Normalvorgang, den die Schülerschaft ebenso wie die Lehrerinnen und Lehrer mittragen.

Damit soll nicht gesagt werden, dass eine inklusive Verschulung keine Probleme mit sich bringt. Oft sind die Ressourcen nicht ausreichend, vielfach muss im Blick auf die Raumsituation längerfristig improvisiert werden und gelegentlich ist es für die Lehrkräfte auch schwierig, zusammen mit Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im Team zu unterrichten. Probleme wie diese lassen sich bearbeiten und stellen kein grundsätzliches Hindernis dar. Auf diesem Wege werden sonderpädagogische Einrichtungen und damit auch Ressourcen in die normale Schule integriert, ohne dass noch länger zwischen Institutionen für „Behinderte“ und „Nicht-Behinderte“ unterschieden werden muss.

Der heutige Fortschritt liegt darin, in „Behinderungen“ Potenziale zu sehen und jeglichen Makel zu vermeiden. Das fällt der Gesellschaft immer noch schwer und lässt sich nur dann weiterentwickeln, wenn tatsächlich so weit wie möglich eine inklusive Form von Verschulung angestrebt wird.

- Der Sonderstatus „Behinderung“ ist damit aufgelöst oder zumindest nicht mehr theoretisch massgebend.
- Allerdings lässt sich das nicht auf dem Wege der semantischen Vermeidung erreichen,
- sondern verlangt eine Neugestaltung der Praxis und damit einhergehend überzeugende Lösungen einschliesslich der Ausbildung.

Was von den Schulen in Zukunft abverlangt wird, ist tatsächlich ein Paradigmenwechsel weg von der Auslagerung und hin zur Inklusion aller Kinder, wofür sie in der Breite weder spezialisiert noch ausgerüstet sind. Und oft wird übersehen, dass die Schule selbst „Behinderungen“ definiert, nämlich solche des Lernens und Verhaltens, die aber nicht inkludiert, sondern gerade ausgeschlossen werden. Diese Möglichkeit erwähnt die viel zitierte Behindertenrechtskonvention nicht, sie bezieht sich nicht auf „Lernstörungen“ oder „Verhaltensauffälligkeiten“, weil das ausserhalb der Schule keine Behinderungen sind. Doch diese Zuschreibungen sind für die Praxis der Inklusion mindestens ebenso bedeutsam wie die Kinder und Jugendlichen mit langfristigen körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen.

3. Inklusion und Bildungsstandards

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 abgehoben, auf das ja auch die Inklusionsdebatte zielt. Aber heisst das, Kinder und

Jugendliche mit mentalen Beeinträchtigungen, Lernstörungen oder geringeren geistigen Möglichkeiten den gleichen Standards zu unterwerfen, wie alle anderen auch?

Die Frage ist nicht rhetorisch zu verstehen, sondern stellt ein ernsthaftes Problem dar. Bildungsstandards haben mit testfähigen Aufgabenkulturen 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 der Grundschule 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. Es handelt sich um eine Bandbreite, die einer Normalverteilung entspricht. 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).

- In der Schweiz sind aus diesem Grunde *Mindeststandards* eingeführt worden, die jede Schülerin und jeder Schüler erreichen muss.
- 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.

Ohne diese Klausel läuft die regelmässige Leistungsmessung Gefahr, eine neue Gruppe von „Behinderten“ zu definieren, nämlich diejenigen, die in den Tests regelmässig als schwach bezeichnet werden.

Die Gefahr verschärft sich, wenn *Regelstandards* den Unterricht bestimmen sollen. Letztlich sind das Inhalte und Ziele, die ohne Differenzierung für alle gleich gelten sollen. Bei Regelstandards wird impliziert, dass die 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 bisherigen Lehrpläne beschreiben, nicht nur Illusionen, sie führen auch in die falsche Richtung.

Die Alternative wäre, die Zielerreichung zu differenzieren und nur noch Mindeststandards verbindlich zu machen. 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 keine Bildungsstandards den Lernprozess bestimmen können, liegt auf der Hand, ist aber kein Einwand dagegen, mit Bildungsstandards Leistungserwartungen für den Regelfall festzulegen.

Aber es ist keine Frage, dass auch Leistungserwartungen 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 Normalerwartung eine Diskriminierung gegeben. Damit entsteht ein Dilemma:

- Bildungsstandards gelten für alle Schülerinnen und Schüler gleich,
- aber nicht alle sind imstande, den damit gegebenen Leistungserwartungen auch nachzukommen.
- 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 Bildungsstandards 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 den Leistungserwartungen und Verhaltensstandards ausgesetzt, die für alle Schülerinnen und Schüler gelten. Die Anpassung 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 Bildungsstandards, 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 zunächst auf Regelstandards gesetzt hat und dann erkennen musste, dass nicht alle Kinder und Jugendlichen diesen neuen 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 Ziele erreichen 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. Leistungstests dagegen vergleichen Leistungen vor dem Hintergrund eines gegebenen einheitlichen Massstabes.

Das theoretische Problem ist nicht neu, 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 sind ein nützliches Instrument, 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 Bildungsstandards 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.

Das Problem lässt sich an einem zentralen Bereich zeigen, nämlich die Entwicklung des Lernstandes über die Schulzeit, soweit sich diese empirisch beschreiben lässt. Der Lernstand in den Schulfächern wächst nicht kontinuierlich an, wie die Lehrpläne unterstellen, er unterscheidet sich und nie auch nur angenähert gleich. Selbst Mindeststandards werden nie gleich erreicht, so dass auch bei Abschlüssen oder Noten nie eine gleiche Basis gibt. Das Problem stellt sich auch unabhängig von Inklusionsprozessen und es verschärft sich, wenn das Lernen auf Bildungsstandards ausgerichtet sein soll.

Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern auch ohne erkennbare Beeinträchtigung bleiben bereits heute zurück und erreichen die Leistungsziele nicht oder umso weniger, je länger die Schule dauert. Hier wird noch einmal deutlich, dass die Kernfrage sich auf die allgemeinen Ziele richtet, die für alle gleich gelten sollen und die einen entsprechenden Unterricht nach sich ziehen. Damit verbunden ist das erwähnte Dilemma,

denn ohne allgemeine und gleiche Ziele aber muss man bereits in der Grunderwartung Diskriminierungen in Kauf nehmen, die sich gleichwohl einstellen.

4. *Heterogenität und Lernleistung*

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, ein Test am Ende der neunten Klasse folgt im nächsten Jahr. Auf diese Weise soll die Entwicklung des Lernstandes erfasst werden. 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 häftig verfahren werden soll. Die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie in den Klassen entstehen und trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit 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 eine 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. Die Leistungsspirale entsteht ja nur deswegen, weil die Schüler nichts anderes erfahren als Unterricht und sich so auch nicht mit anderen Leistungen bewähren können.

5. *Bildungslandschaften*

Ideen für die vernetzte Entwicklung einer kommunalen Bildungslandschaft gibt es genug, sie sind aber selten mit dem Inklusionsgebot in Verbindung gebracht worden. Ich werde verschiedene dieser Konzepte vorstellen und sie mit einigen Erfahrungswerten verbinden:

- Förderung der körperlichen und musischen Bildung mit neuen Formen der Zusammenarbeit.
- Öffnung der Schule für die Jugendarbeit.
- Konkurrenz zu den Lernstudios
- Volkshochschule und Jugendarbeit.
- Integration vor Ort.
- Nutzung von Chancen der Selbstinstruktion.

Ein naheliegendes Beispiel sieht so aus: Was sich kommunal gut organisieren lässt, ist die curriculare Verzahnung der Schulen mit den Sportvereinen oder den Musikschulen vor

Ort. Heute hängt die Sportnote weitgehend davon ab, wie viel Trainingseinheiten im Verein absolviert wurden, und die Musiknote davon, wie gut ausserhalb der Schule musiziert worden ist. Das lässt zunächst einfach als Leistung anerkennen. Lernzeit, die im Verein oder in der Musikschule erbracht wird, kann dann in der allgemeinbildenden Schule angerechnet werden. Statt überqualifiziert an einem Unterricht teilnehmen, in dem man keine Fortschritte erzielt, kann die vorhandene Lernzeit anders gewinnbringender eingesetzt werden.

Aber auch eine weitergehende Kooperation ist möglich. Um von meinem Arbeitsbereich zu sprechen: Der Musikunterricht in den Zürcher Volksschulen ist klar unterdotiert. Ein anspruchsvolles Bildungsziel, dass eigentlich kein Kind die Schule verlassen dürfte, ohne ein Instrument spielen zu können, lässt sich nur in Kooperation mit den örtlichen Musikschulen realisieren, die ohnehin die musikalische Bildung weitgehend tragen. Was also läge näher, als sie am Curriculum der Schule zu beteiligen? Es gibt für die Form der Zusammenarbeit erste Beispiele in Zürcher Gemeinden, in denen Lernleistungen in dem einen Bereich in dem anderen verrechnet werden. Nur so kommt es zu mehr als zu einem unverbindlichen Miteinander.

Ein anderer Baustein für die Entwicklung von Bildungslandschaften ist die offene Jugendarbeit. Sie hat ihre Orte ausserhalb der Schule, aber nur deswegen, weil die Schule nicht Teil eines gemeinsamen Lern- und Bildungsraumes ist, sondern als didaktisch autonome Grösse verstanden wird. Das Umfeld ist für sie ein Zulieferbetrieb, der auch *nicht* wahrgenommen zu werden braucht. Es mag sein, dass Lehrkräfte stören, wenn sie plötzlich in der offenen Jugendarbeit auftauchen, aber an beiden Orten darf nicht gegeneinander gearbeitet werden oder anders gesagt, die Jugendarbeit ist nicht dazu da, zu kompensieren, was die Schule anrichtet.

- Vielmehr muss sich die Schule in den kommunalen Raum öffnen und vernetzen,
- also wahrnehmen und für sich aufgreifen, was in der Jugendarbeit geleistet wird,
- auch und gerade wenn der Preis Schulkritik ist.

Die Schule erhält viel zu oft gefilterte Rückmeldungen, also geschönte Botschaften, die nichts aussagen über das, was Jugendliche tatsächlich in der Schule erleben und wie sich selbst wahrnehmen. Meistens fehlen dafür der Ort und oft auch der Sinn. In der offenen Jugendarbeit kann es Foren geben für den Austausch über reale Schulerfahrungen, an denen sich die Schulen in geeigneter Form beteiligen. 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).

Vielen Jugendlichen ist der Sinn der Schule nicht mehr verständlich, sie unterlaufen geschickt die Anforderungen oder spielen das Spiel der Anstrengungsbereitschaft und werden zu erfolgreichen Minimalisten, was weder ihnen nutzt noch der Schule. Dafür hat die Schulsprache ein schönes Wort, nämlich „durchmogeln“. Diese hohe Kunst schafft Entlastung, aber am Ende keinen Gewinn. Wenn wirksam Abhilfe geschaffen werden soll muss die Schule ihnen zuhören und die Jugendlichen ernst nehmen, statt immer vergeblich auf das warten, was nie kommt, nämlich die „intrinsische Motivation“. Ein Ort ausserhalb der Schule sollte da willkommen sein, was auch für gemeinsame Projekte mit der Jugendarbeit gilt.

In vielen Kommunen bestehen kommerzielle Lernstudios, die von sich sagen, sie würden nicht etwa „Nachhilfeunterricht“ erteilen, sondern „Vorhilfeunterricht“. Die Investitionen der Eltern sind erheblich. Aber wieso können nicht ältere Schüler die Förderarbeit der Lernstudios übernehmen? Die Gemeinden oder Landkreise müssten nur einen kommunalen Pool bilden, einen Service bereit stellen und gegen ein vergleichsweise geringes Entgelt die Leistungen bezahlen. Das wäre eine etwas ungewöhnliche Jugendarbeit, die früher Gang und Gebe war und eine sinnvolle Aufbesserung des Taschengeldes der Jugendliche darstellte. Warum sollen nur Lehrkräfte, die im Nebenamt für Lernstudios arbeiten, an diesem Geschäft verdienen können?

Um nicht gleich wieder schullastig zu werden: Volkshochschulen organisieren in allen deutschen Städten einen Grossteil der Erwachsenenbildung. Sie kooperieren an vielen Orten schon heute mit Theatern, Museen oder Konzerthäusern etwa im Bereich der pädagogischen Vorbereitung und didaktischen Betreuung von Aufführungen oder Ausstellungen. In Städten wie Basel organisiert die Volkshochschule sogar die Seniorenuniversitäten. Wenig verbreitet sind dagegen Kooperationen mit der Jugendarbeit, obwohl - oder weil - Jugendliche für die Volkshochschulen die schwierigste Zielgruppe darstellen. Aber genau das spricht für neue Formen der Kooperation, und zwar über die Erlebnispädagogik hinaus mit kommunalen Aufträgen und Anliegen, etwa der Gesundheit und Fitness. Jugendliche besuchen heute teure Fitnessstudios und nicht mehr die uncoolen Turnvereine. Auch hier wäre ein Feld für eine Bildungslandschaft.

Wenn man Kommunen als Bildungsräume versteht, lassen sich auch neue Konzepte der kulturellen Integration von Kindern und Jugendlichen vorstellen. Warum können zum Beispiel fremdsprachige Schülerinnen und Schüler Deutsch nicht auch temporär in Gastfamilien lernen, die dafür kommunale Unterstützung erhalten?

- Deutsche Schüler lernen heute Englisch oder Französisch in Gastfamilien im Ausland,
- für Kinder von Migranten in Deutschland liesse sich ein Familiennetzwerk organisieren,
- das die Gemeinden zusammen mit den Schulen und den Jugendämtern bereitstellen würden.
- Deutsch lernt man, indem man wie selbstverständlich die Sprache spricht.

Ein noch immer unterschätzter Bildungsbereich ist der der Selbstinstruktion. Das Bildungsdenken wird sehr schnell auf Schule und professionellen Unterricht reduziert, generell kommen nur die Institutionen der Bildung ins Spiel, während sich in den alltäglichen Bildungsräumen eine Abkehr von formalisierter Unterweisung abzeichnet.

- Selbstinstruktion verlangt Programme, Laptops und Meetingpoints,
- also Know How und Orte, virtuelle ebenso wie reale.
- „Lernen vor Ort“ gewinnt so überraschende Varianten, die „Lernen“ von „Unterricht“ unterscheiden
- und die bei künftigen Qualifizierungsprozessen eine zentrale Rolle spielen werden.

Laptops ersetzen nicht den Theaterbesuch oder das soziale Lernen, wohl aber manche überflüssige Unterrichtslektion, die es entgegen dem Anschein in der Realität tatsächlich

geben soll. Wie würde die normale Schulstunde aussehen, wenn die Schüler ihr iPhone benutzen könnten? Man kann schon heute nicht mehr Zug fahren, ohne dass der Nachbar einen Spielfilm sieht und es ist schwer, auf sich aufmerksam zu machen, wenn die Ohren des Nachbarn verstöpselt sind.

Eine der interessanteren Fragen der Zukunft ist, wie man Nerds unterrichten soll. Ihr Lernmodus jedenfalls hat sich verselbständigt, nicht zufällig bezieht der sich auf „digital natives“, die von der Schulerfahrung in ihrer herkömmlichen Form kaum noch profitieren und doch hochmotiviert lernen. Diese besondere Kompetenz kann und soll man in Bildungslandschaften nutzen, mit dazu passenden Problemstellungen und der Präsentation der Lösungen online, mit der schnellen Dokumentation von Ereignissen, die so öffentlich werden, oder mit dem kreativen Gebrauch der social media im Klassenzimmer.

Die gewohnte Schulstunde ist dann überflüssig und damit kann mehr Zeit für andere Aufgaben eingesetzt werden. Die Wandel der Lernmedien ist für die Schule unaufhaltsam, er ist nachhaltiger als alles andere, er betrifft die gesamte Lernzeit und hat so unmittelbare Auswirkungen auf den Lernraum. Das gilt für alle Lernpotentiale. Man holt sich nicht mehr „Bildung“ zu einer bestimmten an einem dafür vorgesehenen Ort, sondern ruft die Informationen ab, die man zum Lernen gerade braucht, wobei zwischen „Lernen“ und „Freizeit“ nicht mehr unterschieden werden kann, wie das für heutige Schüler noch selbstverständlich ist.

Die Schule muss sich schon aus diesem Grunde weiterentwickeln, während man heute oft einfach nur semantische Anpassungen erlebt, wie die Karriere des Begriffs „Kompetenz“ zeigt. Heute gibt es keinen Lernbereich mehr ohne die Verzierung mit „Kompetenzstufen“, die oft dem tatsächlichen Angebot gegenüber äusserlich bleiben. Neu ist nur die Sprache, 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 oder um stetig verbesserte Kompetenz.

- Der Gründer des Pädagogischen Seminars der Universität Leipzig, der Herbartianer Tuiskon Ziller (1884, S. 240),¹ hatte dafür auch eine plausible Regel:
- Der Zögling, wie man die Schüler im 19. Jahrhundert nannte, „darf durch den Unterricht nicht geistig schwächer werden“.²

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),³ ist bis heute angesagt. Doch von Ganztagschulen und Bildungslandschaften sprechen wir, weil genau das *nicht* ausreicht.

¹ 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.

² Sperrung im Zitat entfällt.

³ Sperrung im Zitat entfällt.

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 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.

Die Schulen stehen nicht für sich, sie müssen sich mit dem Umfeld vernetzen und mehr Zeit gewinnbringender einsetzen, ohne den Unterricht zu vernachlässigen. Und darauf muss die Ausbildung 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.

Jede neue Methode kann mit der Gewöhnung an sie ihren Reiz verlieren und die Nachhaltigkeit ist nicht allein dadurch gegeben, dass jeder 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 Schulen stehen nicht für sich, sie müssen sich mit dem Umfeld vernetzen und mehr Zeit gewinnbringender einsetzen, ohne den Unterricht zu vernachlässigen. Ich könnte auch sagen, sie müssen sich neu erfinden, mit dem kommunalen Bildungsraum als Fokus, der sich auf der anderen Seite selbst professionalisieren muss.

Von der offenen Jugendarbeit bis zur Museumspädagogik lassen sich viele kommunale Einrichtungen mit dem Projekt „Bildungslandschaften“ in Verbindung bringen, das dort für Vernetzung sorgt, wo heute noch getrennte Wege beschritten werden. Die Lehrkräfte wissen wenig von der Jugendarbeit, aber die weiss auch wenig von der Volkshochschule und die wiederum kennt sich nicht in der Berufsbildung aus, weil das nicht zu ihrem angestammten Geschäftsbereich gehört. Und von Inklusion haben alle nichts gehört - Aber nur vernetzte Wege bringen für alle Seiten einen Gewinn.

Literatur:

- 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.

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.

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