

Jürgen Oelkers

Integration: Ein Schweizer Aufbruch?)*

Am 28. September 1832 wurde das „Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich“ erlassen. Das erste basellandschaftliche Schulgesetz wurde erst 1835 vom Volk angenommen.¹ Zürich hatte also drei Jahre Vorsprung, das ist nicht viel, aber sollte genug sein, um hier in Basel mit einer Errungenschaft aus Zürich beginnen zu können. Es geht ja nicht um einen Vergleich zwischen Luxemburgerli und Leckerli oder um die Farbe der Tram-Bahnen, also nicht um wirkliche Streitpunkte oder unlösbare Fragen. Und der Referent ist wirklich neutral, sein Dialekt ist in diesem Zusammenhang unverdächtig, ohne jetzt den grossen Kanton im Norden bemühen zu müssen.

Beide Gesetze verwendeten den Begriff „Volksschule“ positiv; das „gemeine Volk“ war im 18. Jahrhundert ein anderer Ausdruck für „Pöbel“, während der Gesetzgeber nunmehr eine Schule *für* das Volk vorsah. Der allgemeine Zweck dieser Gesetze war Integration. Im Zürcher Gesetz wird das unmissverständlich so gesagt:

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

Die Einrichtung der Volksschule war gleichbedeutend mit der Absage an jede Form von Standesschule, wie sie im europäischen Umfeld zu diesem Zeitpunkt noch völlig selbstverständlich war. Das Zürcher Gesetz unterschied grundsätzlich zwischen der allgemeinen und der höheren Volksschule; die erste sollte als Ortsschule geführt werden, drei Abteilungen umfassen und vom sechsten bis zum fünfzehnten Altersjahr reichen, allerdings in der dritten Abteilung nur der Repetition dienen (ebd., S. 347).

Die allgemeinen Volksschulen haben die Aufgabe, „der gesamten Schuljugend diejenigen Kenntnisse und Fertigkeiten mitzuteilen“, die zur Erfüllung des „Zwecks der Schulbildung unerlässlich sind“ (ebd., S. 313). Was unter den notwendigen Kenntnissen und Fertigkeiten zu verstehen ist, wird auf eine heute unvorstellbar kurze Weise festgelegt, nämlich durch eine Aufzählung von vier Lehrbereichen auf nur einer Seite.

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

*) Vortrag auf der 146. Amtlichen Kantonalkonferenz der Baselbieter Lehrerinnen und Lehrer am 20. April 2010 in der St. Jakobshalle Basel.

¹ Umgesetzt wurde das Gesetz unter der Führung erst von Johann Jakob Kettinger (1802-1869) und dann von Martin Birmann (1828-1890).

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

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

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

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

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

Das ist heute grundlegend anders, ein Stichwort wie „Heterogenität“ wäre 1832 gar nicht zu kommunizieren gewesen, selbst wenn man dafür einen deutschen Ausdruck gefunden hätte. Aber heisst das, die Schule der Zukunft ist primär eine Integrationsschule, die auf Leistungsstandards verzichtet, wenn sie nicht jeder erreichen kann? „No child left behind“ ist ein appellativer Slogan der OECD, keine Handlungsanleitung. Der Kanton Baselland befindet sich noch nicht auf dem rettenden „HarmoS“-Territorium, aber klar ist: Solange gemeinsame Standards für alle bestehen, bleiben immer Kinder „zurück“, die Frage ist nur, wo und mit welchen Folgen das verbunden ist.

Sieht man sich die Entwicklung in den verschiedenen Kantonen an, dann scheint es so etwas wie einen bildungspolitischen Aufbruch in Richtung Integration zu geben, der aber an der Basis nicht unbedingt goutiert wird. Das ist nachvollziehbar, denn einerseits fehlen Erfahrungen und andererseits drohen neue Belastungen, auf die sich die Lehrerschaft nur dann einlässt, wenn es sich für sie lohnt, also wenn nicht nur eine Aufbruchstimmung erzeugt wird, sondern echte Gelingenschancen bestehen. Das ist bekanntlich seltener der Fall, als man

glaubt. Auf der anderen Seite ist die Lehrerschaft von Berufs wegen skeptisch gegenüber Innovationen, die nicht aus der eigenen Schule stammen und sozusagen aus Erfahrung verdächtig sind. Zum Glück wird - anders als nördlich des Rheins - über solche Fragen abgestimmt, so dass über den Willen des Soveräns kein Zweifel besteht.

Das neue Volksschulgesetz des Kantons Zürich ist am 5. Juni 2005 angenommen worden, mit gut 70 Prozent der Stimmen, also wuchtig, wie man so schön sagt. Der Weg in die Gesellschaft führt über die Schule, aber er verläuft ungleich und hat sehr verschiedene Voraussetzungen. Auf diesen Tatbestand geht das Volksschulgesetz besonders an zwei Stellen ein. Einerseits stellen Schulen „mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger“ zusätzliche Angebote zur Verfügung, mit denen insbesondere die Deutschkenntnisse sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert werden sollen. Dieser Paragraph dient, wie es ausdrücklich heisst, zur Förderung der Integration (VSG §25). Gemeint ist die Integration in den Schulen und im Unterricht, die ohne die Beherrschung der Unterrichtssprache und ohne wirksame Unterstützung der Eltern nicht möglich ist.

Handicaps wie mangelnde Deutschkenntnisse dürfen nicht zu Aussonderungen führen, sondern müssen - so gut es geht - beseitigt werden. Wenn das Herkunftsmilieu dafür nicht sorgt, müssen staatliche Massnahmen greifen. Nur so kommt man zu einigermaßen fairen Zugangschancen. Im Kanton Zürich gibt es ein Programm, das unter dem Namen „Quims“ bekannt geworden ist und auch in den deutschen Medien diskutiert wurde.

- Das Kürzel steht für *Qualität in multikulturellen Schulen* und wird vom Kanton finanziert.
- Schulen mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen erhalten zusätzliche Mittel,² mit denen das Sprachenlernen sowie die soziale Integration gefördert werden.
- Das Sprachenlernen betrifft qualifizierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie eine Kooperation der Schule mit den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur, die von vielen Gemeinden angeboten werden.
- Die Schulen verstärken die individuelle Lernunterstützung und können auch Kurse zur Förderung der sozialen Integration anbieten, etwa für Eltern fremdsprachiger Kinder.

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

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

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

² Zwischen 30.000 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und Belastungsfaktoren.

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

Der Akzent liegt auf individuelle Förderung und schulische Integration, auch wenn besondere Formen der Verschulung nicht ausgeschlossen werden (Beschluss 2006). Der Grund für diese Akzentuierung im Zürcher Volksschulgesetz ist die Verbesserung der Lebenschancen durch Schulerfolg und damit durch einen verwertbaren Abschluss. Es geht nicht um *gleiche* Chancen, wie in der bildungspolitischen Diskussion oft unterstellt wird; die viel zitierte „Chancengleichheit“ ist *nie* gegeben, weil sowohl die Ressourcen als auch die Ressourcennutzung immer nur unterschiedlich sein können. Kein Schulhaus ist wie das andere. Konkret werden die Lebenschancen durch den Schulabschluss definiert, über den entscheidet die Leistung und so die Förderung.

Die Probleme zeigen sich nicht zuletzt dort, wo die Schule für die Unterschiede sorgt, weil sie fachliche Leistungen verlangt und bewertet. Die Leistungsentwicklung schlägt sich im Lernstand nieder, der das je erreichte Niveau der Schülerinnen und Schüler erfasst und unterscheidet. Massgebend sind der Lehrplan und so die Ziele des Unterrichts, der aber immer ganz unterschiedlich stattfindet. Nicht nur die Schülerinnen und Schüler, auch die Lehrkräfte nutzen die vorhandenen Ressourcen verschieden und unterrichten je nach Situation ihrer Klassen und je nach Erfolg ihrer Massnahmen.

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

- Bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern verbessern ihren Lernstand nicht, sondern bleiben auf dem einmal erreichten Niveau stehen.
- Das gilt besonders für die letzten Schuljahre, und dann, wenn lohnende Aufgaben und Lernanlässe fehlen.
- Dieses Problem der negativen Differenzierung lässt sich nicht einfach durch punktuelle Fördermassnahmen bearbeiten, sondern stellt sich im Blick auf den Verlauf der gesamten Schulzeit.

Die vorliegenden Studien verweisen auch darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auf ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann. Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was primär damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert wird. Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

- Fortlaufender Unterricht, der in einem bestimmten Zeitraum und ohne zusätzliche Ressourcen Ziele erreichen soll, die für alle gleich gelten, kann nur sehr begrenzt Nachteile einzelner Schüler ausgleichen.
- Kinder bleiben auch deswegen zurück, weil erreichbare Ziele für sie gar nicht bestehen.

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007).

Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen. In Finnland können die Schülerinnen und Schüler ein Jahr länger in der Schule bleiben, wenn sie dadurch die Ziele besser erreichen.

In heutigen Schulevaluationen wird deutlich, dass viele Lehrkräfte „Fördern“ mit „Individualisieren“ gleichsetzen und damit oft nicht mehr meinen, als die dosierte Zuteilung von Aufgaben. Leistungsstarke Schüler werden dann einfach dadurch „gefördert“, dass sie in der gleichen Zeit mehr Aufgaben lösen dürfen als die Schwächeren. „Fördern“ ist dann leicht einmal von „bestrafen“ kaum noch zu unterscheiden. Dahinter verbirgt sich ein systematisches Problem. „Fördern und fordern“ wird oft nur als moralischer Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich schwierig ist der Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die müssen im Unterricht übersetzt werden, wenn sie nicht lediglich auf dem Papier stehen sollen. Erst im Klassenzimmer konkretisieren sich die Leistungsforderungen, die nicht global gesteuert werden können. Man kann auch nicht zur einen Hälfte „fördern“ und zur anderen „fordern“. Die Formel ist ein politischer Kompromiss und soll nur anzeigen, dass beide Standpunkte, der „konservative“ des Forderns und der „fortschrittliche“ des Förderns verträglich sind.

Die zentrale Frage lässt sich allgemein so fassen:

- Kann schulischer Unterricht,
- der wachsende Heterogenität voraussetzt,
- im Laufe der Schulzeit die Unterschiede im Lernstand,
- die schon mit dem Schuleintritt gegeben sind,
- wirksam beeinflussen und nach oben hin ausgleichen?

Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird und wie es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, Ziele zu erreichen und je nach ihren Leistungen verwertbare Abschlüsse zu machen (Coleman 1975; Jünger 2008).

Von Massnahmen der Aussonderung während der Schulzeit sind viele Kinder und Jugendliche betroffen, nicht zuletzt solche mit „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Lernstörungen“, also definitionsabhängigen Handicaps, die leicht ausgedehnt werden können, weil die Kriterien schwammig sind. Wie schnell das Etikett greift, ist nie untersucht worden, aber einen langsamen und gestuften Prozess darf man sich vermutlich nicht vorstellen.

- Im Mittelpunkt der Diskussion um integrative Förderung steht die Frage, wie diesem Trend zur Auslagerung von Problemfällen entgegengewirkt werden kann,
- was dabei an Einstellungen geändert werden muss
- und welche strukturellen Probleme sich damit verbinden.

Grundsätzlich erscheint es angemessener, auf innere Flexibilisierung zu setzen und Aussonderungen, wann immer möglich, zu vermeiden. Ein Timeout bei schwierigen Jugendlichen ist fast immer besser als ein Schulverweis. Entscheidend für eine Kultur des integrativen Förderns ist aber, ob dafür überhaupt Ressourcen und geeignete Verfahren zur Verfügung stehen. Sonst „fördert“ man nur in der pädagogischen Theorie, und die kann das bekanntlich immer.

Berührt vom heutigen Postulat der „integrativen Förderung“ ist schliesslich auch die Schulstruktur, die darauf eingestellt sein muss und sich nicht als der grösste Widersacher des Postulats erweisen darf. In der Schweiz gibt es keine Gesamtschule, wohl aber einen Trend hin zu einer flexibleren Schulorganisation. Bis vor kurzem regierte ein starres System der Zuteilung und Aussonderung die Schulen, das nach dem ersten Entscheid kaum korrigierbar ist, ohne wirklich an die Leistungsentwicklung gebunden zu sein. Flexibilisierung wird die künftige Schulentwicklung weit mehr bestimmen, als es heute den Anschein hat, wobei auch gesagt werden muss, dass damit etwas Anderes gemeint ist als auf dem deutschen Arbeitsmarkt.

Das lässt sich an zwei Beispielen aufzeigen, die auch demonstrieren, dass nicht überall von „Zürcher Dominanz“ gesprochen werden kann, selbst wenn die Zürcher das anders sehen. In meinem Wohnkanton Thurgau - „Heimatkanton“ darf ich mangels Bürgerrecht nicht sagen - wurde mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 das Modell einer durchlässigen Sekundarschule eingeführt. Beschlossen wurde das vom Grossen Rat des Kantons bereits im Jahre 1995, die Umsetzung erwies sich wie immer erheblich schwieriger als erwartet.

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

Die Zuweisung zu einem Schultyp entfällt, damit verschwindet auch die Hierarchie zwischen zwei oder mehreren Schultypen. Die beiden Stammgruppen für die

„Grundanforderungen“ (G) und die „erweiterten Anforderungen“ (E) sind für alle Schülerinnen und Schüler gemäss ihren Leistungen zugänglich, eine von Anfang an diskriminierende Einstufung in die frühere Realschule wird dadurch vermieden. Umstufungen in Niveaus sind je nach Leistung möglich, Umstufungsprüfungen gibt es aber nicht. Dagegen gibt es Eingangsprüfungen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule, wie das in der Schweiz überall üblich ist (Rüegg o.J.).

Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden nicht mehr wie bisher fast automatisch in eine „Kleinklasse“ verwiesen, sondern erhalten neben dem Regelunterricht eine heilpädagogische Unterstützung. Das Problem und seine Bearbeitung werden also nicht externalisiert, sondern in der Schule belassen. Das Gleiche gilt für besondere Begabungen. Die Kleinklassen werden nicht aufgelöst, ihre Zahl aber soll deutlich reduziert werden. Zudem werden jahrgangsübergreifende Kleinklassen gebildet, was auch dazu dient, die Zahl der Kleinklassenschüler niedrig zu halten. Die wichtigste Massnahme ist in diesem Zusammenhang die Verstärkung der schulischen Heilpädagogik.

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

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

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

Ein noch weitergehendes Modell hat die Stadt Luzern entwickelt. Hier sollen bis 2011 die noch bestehenden Kleinklassen nicht reduziert, sondern ganz abgeschafft werden, nachdem kleine und mittlere Gemeinden des Kantons in den letzten Jahren längst eine integrative Förderung realisiert haben. Das kantonale Konzept für die Sonderschulung von 2008 versteht die integrative Sonderschulung als Teil der Regelschule; wenn es Spezialklassen gibt, dann soweit wie möglich *nicht* in eigenen Schulen (Dienststelle 2008). In Skandinavien ist das ähnlich, was nicht heisst, auf jegliche Form von Sonderbeschulung verzichten zu können. Aber die Schwelle der Aussonderung wird angehoben.

Die Stadt Luzern definiert „integrativen Unterricht“ wie folgt:

Ein solcher Unterricht „ist auf die Heterogenität der Lernenden ausgerichtet. In den Förderangeboten werden die schulischen Anforderungen auf die individuellen Voraussetzungen der Lernenden abgestimmt. Eine flexible Lernorganisation bietet die eigentliche Grundlage für die Integration von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Bedürfnissen“ (Stadt Luzern 2008, S. 10).

Die Hauptverantwortung liegt nach wie vor bei den Klassenlehrpersonen. Aber es sollen häufiger als bislang erweiterte Lernformen zur Anwendung kommen und die innere

Differenzierung wird deutlich anspruchsvoller. Das geht nur gemeinsam. Die Basisidee ist die Zusammenlegung aller Kräfte, die auch heute schon zur Förderung eingesetzt werden.

Gemäss dem Modell der Stadt Luzern wird es in Zukunft so genannte „Förderteams“ geben. Mit ihnen lässt sich genauer beschreiben, wie konkret die Organisation des Förderns in Zukunft aussehen soll. Der Titel ist Programm.

- In Zukunft wird es je ein „Förderteam“ für die ersten drei und für die letzten drei Primarschulklassen geben.
- Die Förderteams werden aus den schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gebildet.
- Ihre Arbeit wird gezielt unterstützt von der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie, Diensten wie Logopädie oder Psychomotorik sowie allen sonstigen Beratungsstellen (ebd., S. 31).
- Deren Fokus liegt fortan auf Fördern und Integration, nicht lediglich auf Einzelfallbehandlung.

Die beiden Förderteams sind jahrgangsübergreifend angelegt. Die schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen wechseln mit den Klassen in den nächsthöheren Jahrgang. Dadurch wird eine hohe Kontinuität in der Betreuung erreicht und ein ständiger Wechsel der Betreuungspersonen verhindert. Die Betreuung selbst kennt Einzelförderung ebenso wie Lernarbeit in besonderen Trainingsgruppen in eigens dafür eingerichteten Räumen.

- Die Räume werden „Förderinseln“ genannt und setzen eine eigene „integrative Lernumgebung“ voraus (ebd.).
- Allein das zeigt, wie Fördern als gemeinsame Aufgabe der Schule sichtbar gemacht werden kann, ohne mit einem Makel besetzt zu sein.
- Schwierigkeiten beim Lernen kann jeder haben und jeder sollte in der Lage sein, sich das Know-how zu holen, das zur Überwindung der Schwierigkeit beiträgt.

„Fördern“ ist so einfach nicht das Pendant zu „Fordern“, auch nicht ein anderes Wort für „Therapie“ oder die euphemistische Umschreibung für profanes „Sitzenbleiben“, sondern ein Bündel von gezielten Massnahmen für die bessere Individualisierung des Lernens an einem sichtbaren Ort. Wer besondere Probleme hat, holt sich Lösungswissen für sich und seinen eigenen Lernfortschritt im Blick auf das, was als Ziel angenommen wird. Die Niveaus können je nach Leistung wechseln und jeder kann Ziele erreichen, erst dann bleibt niemand zurück.

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

Fragt man, was im Kanton Zürich bislang unter „sonderpädagogischen“ und „unterrichtsergänzenden“ Massnahmen in der Volksschule verstanden wurde und wie sich diese Massnahmen verteilen, dann zeigt sich folgendes Bild:

- Die Mehrzahl der Massnahmen bezieht sich auf Deutsch als Fremdsprache,
- gefolgt von logopädischer Therapie,
- Kursen in heimatlicher Sprache und Kultur, die allerdings bis 2008 zurückgegangen sind,
- weiter diverse Formen der Aufgabenhilfe und zahlreiche andere Therapien, die offenbar kleinformig und zugeschnitten auf den Einzelfall abgerufen werden (Sonderpädagogische Massnahmen 2007, S. 2).

Die Zahlen beziehen sich auf das Gesamt der Schülerinnen und Schüler im Schuljahr 2005/2007, das waren rund 130.000 Lernende; von ihnen erhielten 5.6 Prozent logopädische Therapie und 1.5 Prozent Begabtenförderung (ebd.; vgl. Die Schulen 2009).³

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

Allerdings gibt es eine Reihe von Schwierigkeiten: Nicht jedes Kind ist im Regelunterricht wirklich richtig aufgehoben, Spezialklassen kennen auch die skandinavischen Schulen, die kein sonderpädagogisches Dogma erfüllen, sondern pragmatisch vorgehen.

- Weiter ist Fördern um so schwieriger, je weniger der Unterricht individualisieren und auf das unterschiedliche Lerntempo Rücksicht nehmen kann, also je mehr nur im Klassenverband unterrichtet wird, was auf den höheren Schulstufen im herkömmlichen System ziemlich unausweichlich ist.
- Die Lehrmittel, also der Kern des Unterrichts, sind bislang nicht auf Probleme des integrativen Förderns eingestellt.
- Und die Kooperation zwischen den Lehrkräften auf der einen, den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auf der anderen Seite, verlangt einen hohen Aufwand, der nicht immer sichtbar wird im Ertrag.

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

³ Im Schuljahr 2007/2008 waren dies 1.3 Prozent. <http://www.bista.zh.ch/sop/sop-Massnahmen.aspx>

- Ohne diesen Eigenanteil könnte die Risikogruppe gar nicht unterrichtet werden und so auch nicht ihren Leistungsstand verbessern.
- Die Entwicklung neuer Lehrmittel ist immer sehr zeitaufwendig und das gilt umso mehr, wenn neue und höhere Anforderungen gestellt werden.
- Auf der anderen Seite kann der integrative Unterricht nicht warten, bis die Lehrmittel auf seine Anforderungen hin angepasst sind.

Aus diesem Grunde hat der Zürcher Bildungsrat⁴ das Volksschulamt mit einer Reihe von Sofortmassnahmen beauftragt, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer dieses Jahres vom Zürcher Lehrmittelverlag aufgeschaltet wird.

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

Meine Zusammenfassung lautet so: „Integrativer Unterricht“ ist keine pädagogische Ideologie, sondern eine Herausforderung, die sich in Zürich aus dem neuen Volksschulgesetz ableitet und die daher als Auftrag des Souveräns anzusehen ist. Natürlich hat die Realisierung Grenzen, kein Schulgesetz ist je buchstabengetreu umgesetzt worden; aber beliebig ist der Spielraum nicht. Denn der Auftrag der Volksschule ist weitgehend unverändert, sie soll im Kern integrieren und nicht ausschliessen. Leichter ist diese Aufgabe in den letzten zweihundert Jahren allerdings nicht geworden.

Literatur

Beschluss des Regierungsrates über die Inkraftsetzung des Volksschulgesetzes vom 20. Juni 2006.

Coleman, J.S.: What is Meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.

Die Schulen im Kanton Zürich. Ausgabe 2009. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2009.

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

Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung: Organisation der Volksschulen. In: Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich. Zweyter Band. Zürich: Bey Friedrich Schulthess 1832, S. 313-341.

⁴ Beschluss der Sitzung vom 11. Januar 2010.

Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.

Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen., Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.

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

Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Massnahmen. Stand im Schuljahr 2005/2006. Entwicklung und Vergleiche. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007.

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

Volksschulgesetz (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.