

Dr. Brigitte Schumann, freie Bildungsjournalistin, Essen:

Schule ohne Sitzenbleiben – Wie machen andere Länder das?

Vortrag anlässlich einer Veranstaltung der Aktion Humne Schule NRW e.V.
am 9.11.2006 in Düsseldorf

Anrede,

ich bedanke mich für die Einladung, die mir die Gelegenheit gibt, über meine Eindrücke und Erfahrungen zu sprechen, die ich auf Schulbesuchsfahrten im europäischen Ausland in den letzten Jahren gewonnen habe. Darüber hinaus hatte ich das Glück, an einem EU-finanzierten Comenius-Projekt teilzunehmen, kurz Eu-mail genannt. Die Abkürzung steht für **European mixed ability individualized learning**. Über Unterrichtsbeobachtungen in den beteiligten Ländern sollte vergleichend herausgefunden werden, welche gute Praxis sich in England, Finnland, Norwegen, Schweden und in nordrhein-westfälischen Gesamtschulen zur Individualisierung des Lernens in heterogenen Gruppen herausgebildet hat. Nachfolgend wurden in allen Ländern aus der jeweiligen nationalen Sicht Module für die Lehrerbildung und – fortbildung entwickelt. Der Koordinator des internationalen Projektes war Forum Eltern und Schule (fes), eine Weiterbildungseinrichtung der GGG in NRW. Fes bietet jetzt Lehrerfortbildungen an, die aus dem Eu-mail-Projekt gewonnen wurden. Im Übrigen wurden auch von der Fernuni Hagen Filme gedreht, die das typische Schulleben in den beteiligten Ländern zeigen. Adressen und Ansprechpartner werde ich Ihnen am Ende des Vortrags nennen.

Im Folgenden beziehe ich mich auf diese Länder, wenn es um die Frage geht: Schule ohne Sitzenbleiben – wie machen es die anderen Länder?

Ich werde allerdings nicht darauf verzichten können, vorab unsere Situation genauer zu beschreiben und auszuleuchten.

1. Sitzenbleiben: ein deutsches Phänomen

Nach einer Umfrage des Forsa-Instituts aus dem Jahr 2002 sind 79 % der deutschen Bevölkerung für das Sitzenbleiben als sinnvolle pädagogische Maßnahme.

Nach einer im Jahr 2006 durchgeführten repräsentativen Befragung des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IfS) an der Universität Dortmund sind deutsche Lehrer und Lehrerinnen mehrheitlich für die Beibehaltung der Klassenwiederholungen.

Die GEW bekam eine fürchterliche Klatsche von Teilen ihrer Mitgliedschaft, als sie nach der Veröffentlichung der Ergebnisse aus der ersten PISA-Erhebung den Verzicht auf Klassenwiederholungen forderte.

Diese Beispiele belegen: Auch nach den PISA-Studien werden Klassenwiederholungen ebenso wie Ziffernnoten in Deutschland aufs Engste mit Schule verknüpft. Ja, das Sitzenbleiben scheint unerschütterlich als ein **Synonym** für Schule zu stehen. Ein namhafter CDU-Politiker in NRW kreierte in den 1990er Jahren gegen reformpädagogische Ideen der Denkschrift „Schule der Zukunft - Zukunft der Schule“ den Slogan: „Schule ohne Noten ist wie Cola ohne Coca“. Das konnte er im vollen Vertrauen auf die populistische Wirkung seiner Aussage tun.

Dabei hat uns die internationale PISA-Studie 2000 einiges an Aufklärung zu dem Thema gebracht. Sie kann belegen, dass Sitzenbleiben eben keine **natürliche** oder **naturgegebene** Angelegenheit von Schule ist. In keinem anderen der OECD-Länder werden so viele Schüler und Schülerinnen zwangsweise zu Repetenten gemacht wie bei uns. Wie sich herausstellte, hatten 24 % der in PISA 2000 untersuchten 15-Jährigen in Deutschland mindestens einmal eine Jahrgangsklasse wiederholen müssen, während in vielen Ländern Klassenwiederholungen überhaupt keine Rolle spielten.

Zur Vergegenwärtigung der Problematik möchte ich Ihnen ein paar Zahlen aus amtlichen Statistiken einerseits und aus Erkenntnissen der nationalen Zusatzerhebung von PISA 2000 andererseits vortragen:

1. Das Risiko sitzenzubleiben ist je nach Schulform unterschiedlich groß. Die Realschule ist die ausleseintensivste Schulform mit einer jährlichen Sitzenbleiberquote von 5,5 % im Schuljahr 2002/2003. Die Hauptschule liegt bei 4,4 % , das Gymnasium bei 2,8 % gegenüber der Grundschule mit 1,7 %. Die Quoten bezeichnen den Anteil der Wiederholer/innen an der gesamten Schülerschaft der jeweiligen Schulformen.

2. Da in Verbindung mit Klassenwiederholungen Abschlüssen zu anderen Schulformen stattfinden, ist nicht nur zu fragen, welche Schulform die meisten Schulwiederholer/innen jährlich produziert, sondern an welcher Schulform die meisten tatsächlich zusammenkommen. Fast 42 % der bei PISA untersuchten 15-jährigen Hauptschüler/innen sind im Verlauf ihrer Schulzeit mindestens einmal sitzengeblieben. An der Realschule sind es 25 %, an der Gesamtschule 20 % , am Gymnasium 10 %.

3. Mädchen und Jungen sind unterschiedlich von Klassenwiederholungen betroffen. Den 20 % der 15-jährigen Mädchen, die mindestens einmal sitzengeblieben sind, stehen 27 % der Jungen gegenüber. In der Primarstufe gibt es diese Geschlechterdifferenz beim Sitzenbleiben nicht. Klassenwiederholungen sind ein klares Phänomen der Sekundarstufe.

4. Die Repetentenquote steigt nach der Orientierungsstufe drastisch an von 2,5 % auf 4 % ; von Kl. 7 nach 8 erreicht sie den Höhepunkt mit 5,4 % und fällt dann in Kl. 10 auf 3 % ab.

5. Jugendliche aus Migrantenfamilien wiederholen doppelt so häufig eine Jahrgangsklasse wie deutsche Schülerinnen. 47,7 % der Wiederholer/innen mit Migrationshintergrund sind türkischer Herkunft.

6. Obwohl die Grundschule der Ort ist mit der geringsten Klassenwiederholungsquote, ist das Risiko von Migrantenkindern, dort wiederholen zu müssen, viermal so hoch wie das von deutschen Kindern.

Und um das Thema von seiner statistischen Seite abzuschließen, sei noch hinzugefügt:

Die Statistik des Düsseldorfer Ministeriums belegt für NRW im Jahr 2003, dass 68 400 Schülerinnen und Schüler insgesamt eine Klasse wiederholen mussten. Das sind über alle Schulformen 3 %. Die Klassenwiederholungen kosten in dieser Größenordnung 3 700 Lehrerstellen Das entspricht einer Summe von 188, 7 Mio €.

Nachdem ich den Umfang und das Ausmaß der Klassenwiederholungen als ein **deutsches Phänomen** herausgestellt habe, geht es um die Bewertung.

2. Sitzenbleiben: Qualitätsmerkmal oder Krisensymptom?

Wenn ich auf die eingangs zitierten Umfrageergebnisse in der deutschen Bevölkerung und bei Lehrern und Lehrerinnen zurückgreife, dann scheint doch für die meisten die Klassenwiederholung als Auslese-Maßnahme pädagogisch sinnvoll und zur Sicherung der Qualität schulischer Leistungsergebnisse notwendig.

Aus meiner eigenen Schulzeit an einem Mädchengymnasium von 1958-66 – ich habe übrigens, wie Sie unschwer nachrechnen können, glücklicherweise keine Jahrgangsklasse wiederholen müssen - weiss ich noch sehr genau, dass die Gymnasien mit dem **besten Ruf** in der Stadt die waren, die am schärfsten „siebten“ und dementsprechend viele Schüler/innen durchfallen ließen mit der Folge, dass sie entweder wiederholen oder die Schule verlassen mussten. Die anderen Gymnasien nannten wir despektierlich „Klitschen“, da bekam man das Abitur nachgeschmissen.

Ganz unzweifelhaft galt uns und unseren Eltern eine hohe Versagerquote als Qualitätsnachweis für das Gymnasium!

Und in unserer Zeit? Erinnern Sie sich an die hektischen bildungspolitischen Reaktionen auf TIMSS vor gar nicht so langer Zeit, nämlich am Ende der 1990er Jahre? Mit der Studie wurde noch vor PISA deutlich, dass die deutschen Schulleistungsergebnisse internationale Standards unterschreiten. Bei TIMSS ging es um Mathematik und Naturwissenschaften. Prompt wurde die Versetzungsordnung in NRW verschärft. Bestehende Ausgleichsregelungen für Minderleistungen in den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik wurden abgeschafft.

Kritiker/innen der neuen Versetzungsregelungen haben damals argumentiert (und sahen sich durch die Folgen bestätigt), dass mit dem bloßen Höherlegen der Messlatte ohne zusätzliche Förderung, also mit einer **Verschärfung der Auslese** nicht mehr Qualität entsteht, sondern zunehmendes Versagen.

Spätestens die PISA-Ergebnisse zwingen zum Umdenken. Denn dies ist eine der vielleicht wichtigsten Erkenntnisse aus PISA 2000: Obwohl wir in Deutschland so eine starke Auslese betreiben wie kein anderes Land, produziert dieses System - international gesehen - nur unterdurchschnittliche Leistungen und gleichzeitig die höchste Quote an kompetenzlosen Schülerinnen und Schülern. Sie werden von den Pisa-Forschern Risikoschüler genannt, weil ihr Risiko darin besteht, ausbildungs- und beschäftigungslos zu bleiben.

Ob wir wollen oder nicht, wir müssen uns in Deutschland an den Gedanken gewöhnen, dass die hohe Sitzenbleiberquote ein **Krisensymptom** unseres **selektiven** Schulsystems ist und eben kein **Qualitätsmerkmal**.

Andreas Schleicher, der internationale PISA-Koordinator der OECD Paris, verweist immer wieder darauf, dass der deutsche Misserfolg nicht den Schülern angelastet werden kann als ihr persönliches Versagen. Er betont das Versagen eines Schulsystems, das zu viele Begabungspotenziale nicht ausschöpft und zu viele erfolglos und entmutigt zurücklässt.

Der deutsche PISA-Forscher Klaus-Jürgen Tillmann hat deutlich gemacht, welche Vorstellung hinter der Rückstellung, der Klassenwiederholung, der Abschulung zu einer weniger anspruchsvollen Schulform und der Sonderschulüberweisung steht. All diese

Maßnahmen sind **Mechanismen zur Herstellung leistungshomogener Lerngruppen**, in denen die Schüler/innen in ihrer Leistungsfähigkeit weitestgehend übereinstimmen sollen. All diesen Maßnahmen ist die Vorstellung gemeinsam, man bräuchte möglichst leistungshomogene Gruppen, damit das Lernen für alle Beteiligten gelingt: Die leistungsstarken Schüler/innen würden nicht „ausgebremst“ durch die langsamer lernenden, die leistungsschwächeren wären nicht permanent überfordert und es wäre gut für die Lehrkräfte. Wenn alle „mitkämen“, könnten sie sich am Niveau des mittleren Schülers orientieren.

Diese Vorstellung und ihre praktische Realisierung in unserem Schulsystem, so Tillmann, fordert zu viele **Opfer**. Er hat die verschiedenen Werte für Rückstellungen, Sitzenbleiben, Abschlungen und Sonderschulüberweisungen addiert und kommt zu dem Ergebnis: Fast 40 % der deutschen Schülerinnen und Schüler zwischen der ersten und der zehnten Klasse machen mindestens einmal die Erfahrung, von ihrer Lerngruppe **ausgeschlossen** zu werden.

Schon in der Grundschule werden Kinder am unteren Ende des Leistungsspektrums entmutigt und sozial segregiert. Ihr Recht auf Anerkennung wird nicht erfüllt, ihr Selbstwertgefühl wird gemindert und ihre Karriere als Schulversager verfestigt sich in den meisten Fällen. Dem Ergebnis einer nichtrepräsentativen Studie des RWI von 2004, wonach „Sitzenbleiber im Durchschnitt eine um fast 50 % höhere Chance haben, einen höheren Abschluss zu erreichen“, hat Tillmann vehement widersprochen. Er stellte richtig, dass sich die Aussage nur auf körperliche Spätentwickler beschränkt.

Das Sitzenbleiben ist eine ganz und gar unsinnige Maßnahme auch aus Sicht der Emotionspsychologie und der Hirnforschung: Negative Emotionen, insbesondere Angst, sind unbedingt in Lernsituationen zu vermeiden. Druckmittel, die negative Emotionen erzeugen, sind nicht lernförderlich, sondern wirken eher leistungsverhindernd. Umgekehrt gilt, dass eine freundliche und angstfreie Atmosphäre die Bereitschaft zur aufmerksamen Beteiligung und aktiven Verarbeitung von Lerninformationen fördert.

Das Sitzenbleiben erhöht besonders das Risiko des Schulversagens, der Schulverweigerung und des Schulabbruchs bei Jungen. Denn schulischen Misserfolg kompensieren sie häufig durch Abgrenzung von schulischen Leistungsnormen und bringen sich damit noch mehr ins Abseits.

Die Finnen sehen in den Ausschlussmechanismen wie der erzwungenen Klassenwiederholung eine Beschämung von Kindern. „Beschäme nie ein Kind“, das ist die Philosophie, auf die der finnische Erfolg nach ihrer eigenen Interpretation aufbaut.

Ich weiss nicht, wie es Ihnen ergangen ist, als Sie diesen Imperativ „Beschäme nie ein Kind“ zum ersten Mal gehört haben. Oder wie es Ihnen jetzt geht, wenn Sie ihn zum ersten Mal hören.

Jutta Roitsch, ehemalige Bildungsjournalistin der Frankfurter Rundschau, kann sich an diesen Moment erinnern. Sie berichtet von einem Schrecken, den sie dabei verspürte. Sie schreibt in einem Aufsatz dazu: „Es ist der Schrecken über die Gleichgültigkeit der Öffentlichkeit und der politisch Verantwortlichen gegenüber den Diskriminierungen und Verletzungen, die Kinder und Jugendliche in dem System Schule erfahren. Die grelle Debatte über Elite, Eliteschule wie Eliteuniversitäten lässt die Kehrseite verschwinden oder sie wie bisher im Dunklen.“

Die Kehrseite sind z.B. die Krisentelefone, die allerdings erst dann eingerichtet werden, wenn die Krisen eingetreten sind und Kinder und Jugendliche vor dem schlimmsten bewahrt werden sollen, vor Suizidgedanken und Selbsttötungen.

Um noch einmal Tillmann zu zitieren; für ihn ist das Ausmaß des Sitzenbleibens in Deutschland ein Zeichen der Krise unseres Schulsystems. Er stellt dazu heraus: Es ist pädagogisch wirkungslos, da der Schulerfolg der Betroffenen damit nicht gesichert ist. Sicher ist lediglich ein Zeitverlust für Schüler/innen und ein hoher Kostenaufwand für die Gesellschaft.

Mit Verweis auf vertiefende Analysen der PISA-Daten von 2000 stellt er fest, dass die Maßnahmen zur Leistungshomogenisierung - einschließlich der Klassenwiederholungen - keinesfalls als lernförderlich interpretiert werden können. Denn besonders leistungsschwächere Schüler/innen sind benachteiligt, wenn sie unter sich in leistungshomogenen Gruppen bleiben. Bei denjenigen, die schon aufgrund ihrer sozialen Herkunft benachteiligt sind, führt eine besonders ungünstig zusammengesetzte Schülerschaft mit einer hohen Konzentration von leistungsschwachen Schülern und Schülerinnen zu einer doppelten Benachteiligung. Durch die soziale Herkunft bedingte Nachteile werden so institutionell verstärkt.

Für die leistungstärkeren Schüler/innen gilt umgekehrt, dass sie durch Leistungsheterogenität nicht am erfolgreichen Lernen gehindert werden, wie z.B. der Gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen national und international gezeigt hat. Im Gegenteil beweisen die PISA-Ergebnisse, dass die relativ hohe Leistungshomogenität, die wir im Vergleich zu anderen Ländern auch im Gymnasium haben, nicht zu überdurchschnittlichen Leistungen dort führt.

3. Schule ohne Sitzenbleiben: Standard in europäischen Ländern

Das habe ich auf meinen Schulbesuchsfahrten nach England, Finnland, Norwegen und Schweden so erlebt.

Wenn ich nach Klassenwiederholungen fragte, haben mich meine jeweiligen Gesprächspartner verständnislos angeschaut. Ich musste unseren deutschen Hintergrund erst einmal erklären. Ja, freiwillig gäbe es das schon mal, wenn die betroffenen Eltern, Schüler/innen das so wollten. Aber sonst, kein Thema!

Die deutschen PISA-Forscher haben diese Auskunft bestätigt. Andere Länder haben Wege beschritten, um Klassenwiederholungen zu vermeiden. Auch Finnland, Norwegen, Schweden und England haben eine Reihe von Maßnahmen ergriffen, um die Regelversetzung zu realisieren. Welche Maßnahmen das im Einzelnen sind, werde ich unter Punkt 4 erläutern.

4. Bausteine für eine andere Lern- und Leistungskultur

Um es konkreter zu fassen, mit dem Begriff einer **anderen** Lern- und Leistungskultur ist eine auf Vermeidung von Erfolglosigkeit und Schulversagen orientierte Lernkultur gemeint. Eine, die sich dafür verantwortlich fühlt, dass jeder Schüler und jede Schülerin im Rahmen seiner/ihrer Möglichkeiten erfolgreich lernen kann, **ohne ausgeschlossen zu werden.**

1. „Auf den Anfang kommt es an“

In den nordischen Ländern ist der Elementarbereich traditionell mehr als nur Betreuung. Er hat einen klar formulierten Erziehungs- und Bildungsauftrag. Die Erzieher/innen werden in universitären Einrichtungen ausgebildet und auf hohem Niveau pädagogisch qualifiziert. Die curricularen Vorgaben für ihre Arbeit sind wiederum abgestimmt mit dem Bildungsauftrag der nachfolgenden Vorschule und Pflichtschule. Ein großzügiger Personalschlüssel sichert die individuelle Förderung der Kinder und Unterstützung der Eltern.

Finnland und Schweden haben ihre Gemeinden darauf verpflichtet, für alle 6-Jährigen Vorschulen bzw. Vorschulklassen einzurichten. Der Besuch ist freiwillig und kostenfrei. Sie werden unterschiedlich organisiert: entweder in Anbindung an die Schule oder als Teil der kommunalen Kinderfürsorge an Kindertagesstätten.

Die finnische Besonderheit heisst „neuvola“. Es ist eine Beratungsstelle für Eltern. Schon vor der Geburt werden die zukünftigen Väter und Mütter in einer Art Elternschule auf ihre zukünftigen Aufgaben vorbereitet. Auch nach der Geburt bleibt sie die Anlaufstelle für alle gesundheitlichen, sozialen und erzieherischen Fragen der Eltern. Sie ermöglicht die Früherkennung von Krankheiten und Behinderungen ebenso wie die Hilfestellung in konflikträchtigen Lebenslagen. Dieser Dienst wird flächendeckend und kostenfrei angeboten und ist als Einrichtung bei allen Bevölkerungsteilen äußerst beliebt.

2. Heterogenität schätzen

Aufgrund des längeren gemeinsamen Lernens bis zum Ende der Pflichtschulzeit in besagten Ländern ist das volle Leistungsspektrum in allen Schulen vorhanden. Eingeschlossen sind Schüler/innen, die bei uns in den Förderschulen lernen.

Ich habe nicht feststellen können, dass die Lehrer/innen sich über zu große Leistungsunterschiede ihrer Schüler/innen beklagen, die sie unterrichten. Heterogenität in all ihren Dimensionen - Leistung, Herkunft, Geschlecht, Kultur, Religion, Behinderung - ist normal und wird akzeptiert und wertgeschätzt. Das ist, wenn Sie so wollen, bezogen auf die Haltung und Einstellung der Lehrer/innen der wichtigste Baustein für erfolgreiches Lernen.

Welchen Einfluss die Einstellung der Lehrer/innen zu ihren Schülern und Schülerinnen auf den Lernerfolg hat, zeigt uns das Ergebnis einer jüngsten Berliner Studie. Sie fand heraus, dass nicht allein die deutschen Sprachkenntnisse darüber entscheiden, welchen Lernerfolg Migranten haben, sondern die Einstellungen ihrer Lehrer/innen. Laut Studie sind die Schüler/innen zur Erfolglosigkeit verurteilt, wenn ihre Lehrer/innen eine geringe Leistungserwartung an sie haben.

Der berühmt-berüchtigte Satz „Dieser Schüler gehört hier nicht hin“ ist in all den Ländern, über die ich spreche, **undenkbar** und **unsagbar** geworden. In einem Interview, das ich mit der finnischen PISA-Koordinatorin Pirjo Lynnäkylä führte, machte sie deutlich, dass die positiv akzeptierende Haltung der finnischen Lehrer/innen gegenüber allen Schülern und Schülerinnen, damit zusammenhängt, dass es keine Schulen gibt, wohin man „unerwünschte Kinder“ schicken könnte.

Die positive Einstellung zu Heterogenität, so zeigt das eingangs von mir erwähnte Comenius Projekt EU-Mail, fördert den **Blick auf das einzelne Kind** und seine

Stärken. Nicht die Orientierung an den Defiziten, sondern an den Stärken herrscht in den Ländern vor, die Heterogenität akzeptieren.

Diese Haltung der Lehrer/innen wird von den Schülern und Schülerinnen als **Ermutigung** und **Unterstützung** auf ihrem Lernweg wahrgenommen. In Gesprächen mit finnischen Schülern und Schülerinnen stellten sie als das für sie wichtigste Merkmal der finnischen Schule heraus, dass sie sich von ihren Lehrerinnen und Lehrern respektiert fühlen. Seine hohe Schulzufriedenheit fasste ein Schüler in den Satz zusammen: „Die Schule sorgt gut für uns.“ Sie fanden übrigens auch, dass ihre Lehrer/innen gut zusammenarbeiten.

Auch für norwegische Schulen ist insgesamt typisch, was eine Schulleiterin im Interview als Motto ihrer Schule ausgab: Mindestens einen Schulerfolg für jeden Schüler an jedem Tag. Dazu gehört, dass ein Schüler bestimmte chronische Fehler nicht immer wieder angestrichen und als Fehler vorgehalten bekommt. Die Lehrer/innen konzentrieren sich bei der Fehlerkorrektur auf bestimmte Bereiche oder auf den neuen Unterrichtsstoff.

Was mich sehr beeindruckt hat in den Schulen der Länder, über die ich spreche, ist das vergleichsweise wenig aggressive Schulklima. Auch im Klassenunterricht setzt sich dieser freundliche Umgang fort. Die Anerkennung, die die Schüler/innen von ihren Lehrern und Lehrerinnen bekommen, zahlt sich direkt aus in einem respektvollen Umgang der Schüler/innen miteinander und mit ihren Lehrern und Lehrerinnen.

3. Individualisierung des Lernens

Die Lernpsychologie und auch neueste Hinforschung machen klar, dass Lernen ein individueller Prozess ist, der nicht vom Lehrer gesteuert werden kann. Lernen nach dem Nürnberger Trichter funktioniert nicht. Jeder Schüler lernt anders. Es gibt unterschiedliche Lerntypen. Das Lerntempo ist unterschiedlich. Die Lernvoraussetzungen, die jedes Kind bzw. jeder Jugendliche in die Schule mitbringt, sind unterschiedlich. Kurz: Lernen ist ein individueller Konstruktions- oder Aneignungsprozess, der zum Gelingen Eigenaktivität und eben nicht nur passives Zuhören benötigt. Lernen aus Fehlern kann sogar besonders ergiebig sein, wenn die Fehler nicht zur Beschämung des Schülers genutzt werden. Nach diesem wissenschaftlichen Verständnis von Lernen hat der Lehrer/die Lehrerin darauf zu achten, dass alle Schüler/innen genügend individuelle Lerngelegenheiten im Unterricht haben.

Dennoch herrscht besonders in der Sekundarstufe ein ziemlich gleichschrittiges Lernen in einem lehrerorientierten, vom Lehrer gelenkten Unterrichtsgespräch vor. Alle sollen das Gleiche in einem gleichen Tempo lernen, wobei der Lehrer sich an einem fiktiven Durchschnittsschüler mit seinen Anforderungen orientiert. Die Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und Kontrolle über das eigene Lernen, die wesentlich sind, um Anstrengungsbereitschaft und ein positives Leistungsverhalten zu entwickeln, können nicht gemacht werden.

Dieses Unterrichtsverfahren wird keinem Schüler, keiner Schülerin wirklich gerecht, denn der eigentlich Aktive in diesem Verfahren ist der Lehrer oder die Lehrerin, aber nicht der einzelne Schüler oder die Schülerin. Norm Green, der die Methode des kooperativen Lernens in Deutschland bekannt gemacht hat, pflegt in seinen Fortbildungen immer herauszuheben: „The one who does the learning must do the

work.“ Der lernende Schüler muss die Arbeit machen. Nach Norm Green läuft etwas falsch, wenn immer nur die Lehrer/innen gestresst aus dem Unterricht herauskommen.

Wie werden Unterricht und Lernen zu einem individuellen Prozess gestaltet. Erst einmal muss mit der Vorstellung aufgeräumt werden, man müsste für jeden Schüler und jede Schülerin einen individuellen Unterricht machen. Wie soll das bei 30 Schülerinnen und Schülern gehen? Es geht auch nicht darum, den Frontalunterricht zu verdammen und abzuschaffen. Selbstverständlich haben der Lehrervortrag und auch das fragend-entwickelnde Unterrichtsgespräch noch ihre Bedeutung. Problematisch wird es, wenn diese Verfahren dominieren oder ausschließlich angewendet werden.

Erkenntnisse aus dem EU-Mail Projekt lauten: „Individualisierendes Lernen heisst nicht unterschiedliche Arbeitsblätter für jede Schülerin und jeden Schüler zu konzipieren. Es geht nicht darum, die Vorbereitungsarbeit für die Unterrichtenden ins Unermessliche zu steigern. Es geht vielmehr darum, den Blick zu verändern mit dem Ziel, die Lernenden von Objekten zu Subjekten der eigenen Lernprozesse zu machen. Dabei können bereits kleine Schritte bedeutsam sein. Auch in einer traditionellen Fachstunde können Lernprozesse durch unaufwändige Maßnahmen optimiert werden.“

Als kleine wirkungsvolle Maßnahme habe ich bei Unterrichtshospitationen in besagten Ländern die Tatsache empfunden, dass es Regel war, am Anfang der Stunde das Lernziel zu nennen und an die Tafel zu schreiben. Mit dieser Information ordnet der Lehrer/die Lehrerin das Geschehen der Stunde sinnvoll ein in einen Zusammenhang und fördert Orientierung und aktive Beteiligung. Es ist nicht mehr das Privileg der Lehrers zu wissen, worum es in der Stunde geht. Am Ende lässt sich darauf zurückkommen mit den Fragen: Was haben wir gelernt? Haben wir das Ziel erreicht als Klasse, als einzelne?

In Norwegen konnte ich im Englischunterricht Folgendes beobachten: Nach einer Phase des grundlegend für alle Schüler/innen erarbeiteten Unterrichtsstoffes bekommen zur Übung, Anwendung und Weiterentwicklung ihres Lernens alle Schüler/innen einen Lernaufgabenkatalog. Er ist für alle Schüler/innen gleich, enthält aber unterschiedlich gestufte Aufgaben nach Schwierigkeits- und Komplexitätsgrad. In einem zeitlich von dem Lehrer festgelegten Rahmen sollen die Schüler/innen im Unterricht die Aufgaben individuell bearbeiten. Ihnen ist bekannt, was sie mindestens bearbeiten sollen. Welche zusätzlichen Aufgaben auf welchem Schwierigkeitsniveau sie in welcher Reihenfolge bearbeiten, das ist ihre eigene Wahl.

Dieses Verfahren kann in allen Fächern über kürzere oder längere Phasen angewendet werden. Am Ende der individuellen Arbeitsphase erfolgt die Präsentation der Ergebnisse und eine Bewertung durch den Lehrer bzw. die Lehrerin. Dieses Verfahren lässt den Schülern und Schülerinnen Wahlfreiheit. Sie übernehmen dabei die Verantwortung für ihr Lernen.

In dieser Phase hat der Lehrer die Möglichkeit, während die Schüler individuell arbeiten, sie bei ihrem Lernen zu beobachten, sie einzeln zu unterstützen und ihnen Lernhilfen zu geben, sie zu beraten bei der Auswahl ihrer Aufgaben. Er kann aber auch selber im Klassenraum seiner eigenen Arbeit nachgehen und Unterricht vorbereiten oder Schülerarbeiten korrigieren.

Die Zusammenstellung von gestuften Lernaufgaben müssen die Lehrer/innen in den nordischen Ländern nicht alleine vornehmen. Die Schulbücher und

Unterrichtsmaterialien unterstützen sie darin. Es wird viel Lehrbucharbeit gemacht im Unterricht. In Finnland habe ich sehr häufig gesehen, dass Schüler/innen entweder individuell oder in Partnerarbeit an den Aufgaben in den Lehrbüchern arbeiten.

Da Norwegen seine Sonderschulen aufgelöst hat und alle Schülerinnen unter einem Dach und nach Möglichkeit in einem gemeinsamen Unterricht lernen, gibt es auch nur ein Curriculum für alle, das aber bei den Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wie es bei uns heisst, angepasst ist. Diese haben Lehrbücher, die den Stoff auf einem vereinfachten Niveau behandeln, aber den gleichen Einband haben, um äußere Formen der Diskriminierung zu vermeiden.

Um dem gemeinsamen Lernen an einem Gegenstand auf unterschiedlichen Niveaus für die unterschiedlichen Schüler zu ermöglichen, wird dem **Projektunterricht** in Norwegen eine große Bedeutung beigemessen. Es ist ein bestimmter Umfang von Projektunterricht in der Stundentafel verpflichtend auszuweisen, nicht nur in der Primarstufe, sondern auch in der Sekundarstufe.

Mit dem neuen Curriculum, das Mindeststandards in allen Fächern beschreibt, aber viele Wahlmöglichkeiten enthält, haben die Schulen in Norwegen die Verpflichtung bekommen, eine schulinterne Passung vorzunehmen. Das heißt, für die einzelnen Fächer müssen nach Jahrgängen Inhalte festgelegt werden, aber auch Anforderungen auf drei Kompetenzniveaus mit Aufgabenbeispielen. Konkret sieht das so aus, dass die Schulleitung eine kleine Gruppe von Lehrern bestimmt, die konkrete Vorschläge für die Fachbereiche vorlegt. Sie bekommen dafür auch Unterrichtsentlastung.

Mit dieser Art von Curriculumentwicklung von „unten“ wird das Bewusstsein für den individuell angepassten Unterricht in einer inklusiven Schule gestärkt und gleichzeitig werden die einzelnen Lehrer/innen durch die geleistete Vorarbeit entlastet.

Schweden kann viel Beispielhaftes zu der Frage, wie das Lernen individualisiert, also zur Sache des Schülers/der Schülerin gemacht wird, vorzeigen. Vielleicht haben Sie auch den Film von Reinhard Kahl gesehen „Am Wendekreis der Pädagogik“ und sich gewundert, was er von dort berichtete. Ich habe erlebt, als ich 2001 in Schweden auf Schulbesuchsfahrt war, dass parallel zum Klassenunterricht auch immer Schüler/innen anzutreffen waren, die vereinzelt oder in Gruppen in der Bibliothek oder in Computerräumen oder Lernecken lernten, ohne dass sie beaufsichtigt wurden. Sie hatten Aufgaben zu erledigen und mussten die Ergebnisse zu festgelegten, vereinbarten Zeiten präsentieren.

Seit dem 1. Januar 2006 gibt es die Verpflichtung, dass für jeden Schüler und jede Schülerin, also nicht nur für die mit besonderem Förderbedarf, ein individueller Entwicklungsplan gemacht wird.

Nach der Vorstellung des schwedischen National Board of Education enthält der individuelle Entwicklungsplan eine Vereinbarung über kurz- und langfristige Ziele des Lernens, die der Lehrer/die Lehrerin zusammen mit dem Schüler/der Schülerin und seinen/ihren Eltern in einem Entwicklungsgespräch ausgearbeitet hat.

Mit dem Entwicklungsplan wird das Ziel verfolgt, den Schülern mehr Einfluss und Verantwortung über ihr Lernen zu ermöglichen. Der Plan soll in konkreter Form beschreiben, welchen Beitrag die Schule zur Entwicklung leisten soll, damit der Schüler

die Ziele der Schule erfüllen kann. Der Plan dokumentiert auch die Lerngeschichte des Schülers/der Schülerin kontinuierlich und begleitet ihn/sie durch die ganze Schulzeit.

Eltern und Schüler/innen müssen vorab Informationen bekommen über das Curriculum, damit sie sich auf das Entwicklungsgespräch vorbereiten können.

In England sind die Gespräche über Lernziele, die ein/e Schüler/in individuell erreichen kann und sollte, datenbasiert abgestützt. Über jeden Schüler und jede Schülerin führt der Computer ein Profil mit Leistungsdaten. Dazu gehören die Ergebnisse in nationalen Tests ebenso wie die in den schuleigenen Tests in allen Fächern. Aus den gezeigten Leistungen werden dann im Gespräch zwischen den jeweiligen Fachlehrern und dem Schüler/der Schülerin die vermuteten Fachleistungen für die nächste Lernperiode festgelegt. Der Schüler soll Anreize bekommen, sich nicht zufrieden zu geben. Der Erfolglosigkeit des Schülers (s. Berliner Studie) soll entgegengewirkt werden durch das Setzen anspruchsvoller, aber erreichbarer Ziele.

Dieses Verfahren nennt man „targeting“. Es ist gleichzeitig auch ein „tracking“. Da in England an fast allen Gesamtschulen ein Kurssystem auf drei oder vier Niveaus eingeführt worden ist, wird der Schüler damit auch einer Kursgruppe auf einem bestimmten Leistungsniveau zugeordnet.

Dieses aus der Sicht der Lehrer/innen gut gemeinte System ist gleichzeitig Anlass und Grund für Kritik. In den unteren Kursen sind die leistungsschwachen Schüler/innen unter sich. Mit der Leistungsheterogenität fehlen auch die tatsächlichen Anregungen für lernschwächere Schüler/innen im Unterricht. Die Erfolglosigkeit verfestigt sich und die Lehrer/innen berichten von aggressivem Verhalten und Schwierigkeiten im Unterricht.

Außerdem wird das Verfahren dann problematisch, wenn es mit Blick auf das möglichst erfolgreiche Abschneiden im nationalen Ranking der Schulen dazu benutzt wird, die Schüler/innen zu pushen. Dann geht es nur noch um die Lernergebnisse und nicht mehr um die Lernprozesse.

4. Wohlbefinden und soziale Integration

Das Lernen, das sich am einzelnen Schüler orientiert, schließt auch die Frage nach dem **Wohlbefinden** des einzelnen Kindes ein. Wohlbefinden ist eine Voraussetzung für erfolgreiches Lernen. Es hat eine gesundheitliche, aber auch eine soziale und emotionale Dimension. Das Wohlbefinden hängt sehr stark davon ab, ob es Freundinnen und Freunde in der Schule gibt oder ob der Schüler/die Schülerin einen Außenseiterstatus hat. Dies ist den Lehrern und Lehrerinnen in den nordischen Ländern und in England sehr bewusst.

Zur sozialen Integration der Schülerinnen und Schüler trägt eine Schulkultur bei, die sichtbar das Gemeinsame und den Zusammenhalt betont. Ein Schulethos wie das der Longendale Gesamtschule bei Manchester wirkt ansteckend. Der Schulleiter fasst es in das Motto: „We are all here to learn“. Es schließt alle Beteiligten ein: Schüler/innen, Lehrer/innen und Eltern.

Bestimmte Rituale sind hilfreich und stärken den Gemeinsinn. Die englische assembly, Schülerversammlung, zu der die Schüler/innen vor Beginn des Unterrichts regelmäßig zu bestimmten Themen zusammenkommen, ist ein solches Ritual. Die allmorgendliche Begrüßung der Schüler/innen durch wechselnde Lehrer/innen, die eine kleine

aufmunternde oder besinnliche Ansprache über den Lautsprecher in alle Klassen durchgeben, ist ein anderes Ritual in einer finnischen Schule.

Schulmahlzeiten, die von Schülern und Lehrern gemeinsam eingenommen werden, sind Orte der persönlichen Begegnung, in denen auch das Wohlbefinden der Schüler/innen im Vordergrund steht. Sie gehören in den besagten Ländern selbstverständlich zum Schulleben. Allerdings sind sie nur in England Teil einer klassisch verpflichtenden Ganztagschule. In den übrigen Ländern gibt es die Halbtagschule, an die sich optional ein Nachmittagsprogramm anschließt, das aber nicht in der Hand der Schule ist. Die Eltern müssen im übrigen für die Teilnahme ihrer Kinder zahlen.

Die Lernformen der Partnerarbeit und der Gruppenarbeit werden stark benutzt und sind im doppelten Sinne nützlich: für den sozialen Zusammenhalt und für die gegenseitige Schülerhilfe beim Lernen. Lehrer und Lehrerinnen wählen die Schüler/innen in der Zusammenstellung der Gruppen häufig danach aus, dass ein leistungstärkerer Schüler einen leistungsschwächeren unterstützen kann. Das ist ein Teil des Konzeptes, das als „**peer support**“ bezeichnet wird. Es geht von der wissenschaftlich abgesicherten Erkenntnis aus, dass Kinder und Jugendliche voneinander mehr lernen als aus Beziehungen zu nicht Gleichgestellten. Es gilt, diese Ressource lernförderlich einzusetzen.

5. Beratungs- und Vertrauenskultur

Die besagten Länder haben eine intensive Beratungs- und Vertrauenskultur entwickelt, die sich nicht nur auf die Beratung der kognitiven Lernentwicklung beschränkt. Es gibt zum Beispiel in Finnland an jeder größeren Schule eine **Krankenschwester**. Sie berät nicht nur in Gesundheitsfragen, sondern ist die „Kummerkastentante“. Die Schüler und Schülerinnen aller Altersgruppen, so berichtet eine freundliche Krankenschwester, kämen mit allen möglichen Problemen vertrauensvoll zu ihr. Manchmal benutzen sie ihre Räume einfach nur als Rückzugsmöglichkeit, ohne etwas zu erzählen.

Dann gibt es in Finnland noch den **Opu**. Er ist der Laufbahnberater, der sich im Rahmen seiner Lehrerausbildung an der Universität für diese Aufgabe qualifiziert hat. Er bereitet Praktika vor und erleichtert damit den Schülern und Schülerinnen die Entscheidung, ob sie in die gymnasiale oder berufliche Oberstufe wechseln wollen. Am Übergang zur Sekundarstufe II unterstützt er sie bei Bewerbungen und Bewerbungsgesprächen, wenn nötig. Er weiß ganz genau, wo jeder/jede Schulabgänger/in gelandet ist, und sorgt dafür, dass alle untergebracht sind.

In England versuchen die Schulen zu verhindern, dass aus Lebensproblemen und Verhaltensproblemen Schulversagen wird. Zur präventiven Förderung von Kindern in benachteiligten Lebenslagen und zur Sicherung ihres Verbleibs in der englischen Gesamtschule sind zwei Programme entwickelt worden. Sie sind inzwischen weit verbreitet und gehören in Stadtteilen mit hohen sozialen Belastungen zum Standardprogramm. Es handelt sich um die Programme „**learning mentors**“ und „**learning support centres**“.

Ein Koordinator ist für den Einsatz der Mentoren in der Schule verantwortlich. Diese kommen aus unterschiedlichen Professionen, vorzugsweise aber aus der Sozial-, Jugend- und Familienarbeit. Wenn bei Schülerinnen und Schülern auffällige Tendenzen erkennbar werden, die Schule zu schwächen und sich den Leistungsanforderungen zu entziehen, dann sind die Mentoren zuständig. Mit ihrer präventionsstrategischen Arbeit

in der Regelschule können sie einem Schulversagen, einer Schulverweigerung und einem Schulabbruch vorbeugend begegnen.

Zu dem Mentorenprogramm gehört die persönliche Beratung in Einzel- und Gruppengesprächen. Herausgearbeitet werden soll, welche Probleme die einzelnen belasten und wie damit umgegangen werden kann. Intensive Elternberatung - auch im Rahmen von Hausbesuchen - sind vorgesehen, um Orientierungshilfen und Unterstützung für familiäre Konflikte und Erziehungsprobleme anzubieten. Die Vertraulichkeit wird dann nicht mehr gewahrt, wenn das Wohl des Kindes bzw. des Jugendlichen auf dem Spiel steht. Um zum Lernen zu ermutigen, das Selbstvertrauen zu stärken und positives Gemeinschaftsgefühl erfahrbar zu machen, bieten die Mentoren auch schulische Freizeitangebote an, richten Jungen- und Mädchengruppen ein und arrangieren Hausaufgabenhilfe und Frühstücksgruppen.

Die Zuweisung eines Schülers bzw. einer Schülerin zu einem Mentor erfolgt aufgrund eines Beschlusses, den ein dafür zuständiges Team zusammen mit dem Koordinator des Mentorenprogramms trifft. Danach wird ein individuelles Programm mit dem Schüler/ der Schülerin und seinen/ ihren Eltern vereinbart, das Ziele im Bereich des Verhaltens und des Lernens festlegt. Die Zielvereinbarung, die der Schüler/die Schülerin unterschreibt, ist die Grundlage für das Beratungsverhältnis.

Für Schülerinnen und Schüler, die aufgrund ihrer Probleme des Verhaltens und/oder des Lernens Konflikte im Unterricht provozieren und andere Schüler/innen im Lernen beeinträchtigen, sind „learning support centres“ in den Regelschulen als Teil der Schule eingerichtet. Als vorübergehender Lernort sollen sie deeskalierend wirken, intensive Möglichkeiten zur Bearbeitung persönlicher Probleme anbieten und einen neuen Start in den Regelklassen vorbereiten. Das Personal setzt sich in der Regel aus Sonderpädagogen und Assistenzlehrern zusammen.

Damit diese Einrichtung nicht als Bestrafung ausgelegt werden kann, wird eine Zuweisung auch nicht spontan in Verbindung mit einem Vorfall und individuell durch einzelne Lehrer/innen entschieden. Auch hierfür gibt es ein Gremium, das über die pädagogische Angemessenheit einer solchen Maßnahme entscheidet. Mit dem betreffenden Schüler bzw. der Schülerin und seinen/ ihren Eltern werden vorab die individuellen Ziele geklärt und die Dauer des Aufenthalts festgelegt. Sie soll nach Möglichkeit 6 Wochen nicht überschreiten.

Für die Arbeit in den „learning support centres“ gilt prinzipiell, dass sie das Selbstvertrauen und die Selbstachtung der Kinder und Jugendlichen als wichtige Voraussetzung für die Reintegration entwickeln und stärken sollen. Damit keine Lernlücken während des dortigen Aufenthalts entstehen, die ihrerseits neue Probleme für die Schülerinnen und Schüler nach sich ziehen, werden sie im engen Austausch mit den zuständigen Lehrern und Lehrerinnen in kleinen Gruppen unterrichtet. Die Rückkehr in die Regelklasse wird mit dem Klassenlehrer/der Klassenlehrerin abgesprochen und vorbereitet. Eine Assistenz begleitet den Übergang unterstützend.

„Learning support centres“ sind in der Regel nur an den Sekundarschulen und nicht an Grundschulen zu finden. Diese haben für „starter“ mit großen emotionalen Entwicklungsrückständen „nurture groups“ eingerichtet. Das sind ganz kleine Lerngruppen, in denen Kinder die intensive Zuwendung erfahren sollen, die ihnen offensichtlich im häuslichen Umfeld versagt war.

6. Förderung des selbstverantwortlichen Lernens

Für erfolgreiches Lernen ist es unerlässlich zu wissen, wie man lernt. Aus der Reflexion über den eigenen Lernprozess entstehen Lernstrategien, die wiederum wichtig sind bei der Bewältigung auch schwieriger und anspruchsvoller Aufgaben.

In England habe ich das Programm „learn to learn“ kennen gelernt. Die Schule bietet den Schülerinnen und Schülern nach dem Übergang aus der Grundschule in die Gesamtschule ein Methodentraining an. Verschiedene Lernmethoden werden eingeübt und die Fachlehrer/innen können sich darauf verlassen, dass bestimmte Unterrichtsmethoden allen bekannt und vertraut sind.

Reflexion über das eigene Lernen entsteht durch Selbstbewertung eigener Leistungen. In Finnland und Schweden kann man beobachten, dass schon im Kindergarten und Vorschulbereich Kinder sich selbst bewerten. Wie gut kann ich mit anderen Kindern spielen, mich selbst beschäftigen, anderen zuhören, helfen, jemanden trösten, lauten z.B. die Fragen, die an das Kind gestellt werden. Die Selbstbewertung ist ein Anlass für ein Gespräch mit der Erzieherin oder dem Lehrer.

Portfolioarbeit und Lerntagebücher sind gebräuchliche Instrumente, um Lernprozesse zu dokumentieren und bewusst zu machen und die Verantwortung für das eigene Lernen zu fördern. Sie sind gleichzeitig eine wunderbare Beratungsgrundlage für Gespräche mit Schülern und Eltern.

In Schweden haben alle Schüler/innen ein Schultagebuch. Zu Beginn einer jeden Woche setzen sie sich Ziele, die sie erreichen wollen. Manchmal sind es fachliche Ziele, manchmal Ziele im Bereich des Verhaltens. Manchmal sind es individuelle Ziele, manchmal Ziele, die die Klasse betreffen. Am Ende der Woche bewerten sie, was in der Woche war und ob sie ihre Ziele erreicht haben. Was war gut? Was hätte besser sein können? Was ist mir am besten gelungen? Was habe ich dabei gelernt? Der Lehrer/die Lehrerin liest die Evaluation und spricht darüber mit dem Schüler/der Schülerin. Er/sie kommentiert mit einer schriftlichen Bemerkung in dem Tagebuch die Selbsteinschätzung des Schülers/der Schülerin. Die Eltern lesen das am Wochenende und idealerweise sprechen sie auch mit ihrem Kind darüber und mit ihrer Unterschrift oder einer kleinen Bemerkung tun sie ihrerseits kund, dass sie den Eintrag für die Woche gelesen haben. So ist das Schultagebuch auch ein Instrument der Kommunikation mit den Eltern. Für die Schüler/innen ist es ein Instrument, aktiv ihr Lernen zu verfolgen.

Wichtig ist all diese Formen der Lernreflexion, dass der Schüler/die Schülerin sich nicht mit anderen vergleicht, sondern sich an ihren eigenen Möglichkeiten misst.

7. Leistungsbewertung

Der vergleichsweise späte Einsatz der Ziffernnoten zur Bewertung von Schülerleistungen in den Zeugnissen ist ein Indikator für die andere Leistungskultur in den nordischen Ländern. Die Kinder werden in den ersten Jahren nicht an anderen Kindern gemessen und mit ihnen in Vergleich gesetzt. Sie erhalten eine individuelle Rückmeldung über Lernentwicklungsberichte. Die wiederum enthalten persönliche Rückmeldungen zu den Stärken und Schwächen der Schüler/innen gemessen an ihren eigenen Lernmöglichkeiten. Sie sollen ermutigen und nicht demotivierend wirken.

Ziffernnoten kommen in den nordischen Ländern erst später ins Gespräch. In Finnland erst am Ende von Klasse 6, in Norwegen erst am Ende von Klasse 8. Dies war in

Schweden bislang auch so. Es gibt aber eine Ankündigung der neu gewählten konservativen Regierung, dass sie das ändern will. Die Ziffernoten sollen wie in Finnland am Ende von Klasse 6 gegeben werden. Abweichend davon werden in England Zifferzeugnisse auf der Basis von nationalen Tests im Alter von 7, 11, 14 und 16 während der Pflichtschulzeit erteilt. In den Zeiten dazwischen beruhen die Bewertungen auf den Tests der Lehrer/innen.

An dieser Stelle sei – ausnahmsweise über den Tellerrand der besagten Länder - auf das „Finnland des Südens“ geschaut, nämlich auf die autonome Provinz Südtirol in Italien. Südtirol hat sich zu recht den Titel „Finnland des Südens“ erarbeitet. Bei der letzten PISA-Auswertung hat es so gut abgeschnitten wie Finnland. Hier ist es allgemein akzeptiert und auch die Wirtschaft hat keine Probleme damit, dass es bis zum Ende der Pflichtschulzeit nur individuelle Lernberichte gibt. Eine 2 ist also immer etwas anderes, nämlich jeweils bezogen auf den einzelnen Schüler und die einzelne Schülerin und seine/ihre spezifischen Voraussetzungen. Als Mittel zur Leistungsbefähigung des einzelnen und zur Aufrechterhaltung einer leistungsfähigen Gesellschaft sind Ziffernoten, wie man in Südtirol ablesen kann, wahrhaftig nicht nötig.

8. Die Integration/Inklusion von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf

Ich habe an mehreren Stellen deutlich gemacht, dass Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf dazu gehören und nicht ausgeschlossen sind. Denken wir an Deutschland, dann wissen wir, dass das nicht selbstverständlich ist. Obwohl der Gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen von Eltern hart erkämpft wurde, von Lehrern und Lehrerinnen engagiert praktiziert wird und erfolgreich ist, fehlt ihm die bildungspolitische Unterstützung in unserem Land. Er ist nur ein Anhängsel zu dem System der Sonderschulen geworden. Dabei ist er ein Motor der Schulentwicklung und ein besonderes Erfahrungs- und Lernfeld für Heterogenität, wie sich auch international zeigen lässt.

Nach den statistischen Angaben der KMK von 2005 werden 87 % der Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen unterrichtet und nur 13 % in allgemeinbildenden Schulen. In England werden weniger als 40 % der Kinder mit Förderbedarf in Sonderschulen unterrichtet. In Norwegen sind mit ganz wenigen Ausnahmen alle Kinder Schüler/innen der Regelschule. In allen besagten Ländern ist es üblich, Schüler/innen mit Problemen des Lernens zu integrieren.

Integrationsklassen machen eine Abkehr von traditionellen Unterrichtskonzeptionen, die sich an dem Niveau eines fiktiven mittleren Schülers orientieren, notwendig und zwingend. Sie schaffen ein Erfahrungsfeld und ein pädagogisches Bewusstsein dafür, dass Kinder mit unterschiedlichen Lernzielen erfolgreich lernen. Es hat sich herausgestellt, dass kooperative Lernverfahren besonders lernförderlich wirken für alle Schüler/innen.

9. Rahmenbedingungen

Ein Bericht über wichtige Bausteine für eine andere Lernkultur, die Versagen vermeiden will und sich am erfolgreichen Lernen aller Schüler/innen orientiert, wäre unvollständig, wenn nicht über die personellen und sächlichen Rahmenbedingungen an den Schulen gesprochen würde. Dass ich allerdings erst an dieser Stelle diesen Aspekt erwähne, ist kein Zufall, sondern Absicht. Denn die Rahmendingungen haben die andere Lernkultur nicht ausgelöst oder begründet, sondern sie sind dazu gekommen, um sie zu unterstützen.

Dass wir in Deutschland zu wenig Geld für die Bildung staatlicherseits bereitstellen, hält die OECD uns seit Jahren vor. Besonders markant fällt auf, dass Deutschland im Gegensatz zu anderen Ländern die geringsten Ausgaben für den Elementar- und Primarbereich tätigt. Anderswo heißt es: „Auf den Anfang kommt es an!“

In den nordischen Ländern liegen in den ersten Jahren die Klassengrößen bei 20-22 Schülern und Schülerinnen. Das erleichtert die Individualisierung des Lernens auf der Basis einer individuellen Lerndiagnose und ermöglicht ein gut strukturiertes Klassenmanagement des Lehrers/der Lehrerin. Die Klassen werden mit zunehmendem Alter größer und können in der finnischen gymnasialen Oberstufe in den Jahrgängen 10-13 auch schon mal 40 Schüler/innen in den Kursen umfassen.

In Finnland werden zusätzliche Personalressourcen zur Klassenteilung in den Hauptfächern für die unteren Jahrgänge bereitgestellt, um die Basiskompetenzen in der Muttersprache, in Mathematik und Englisch zu stärken.

In allen besagten Ländern gibt es Schulassistenten, die die Lehrer/innen unterstützt und ihnen den Rücken freihält für den Unterricht, die Lernberatung und –begleitung. Kopien für den Unterricht müssen Lehrer/innen in England nicht selbst machen, naturwissenschaftliche Versuche müssen sie nicht selber aufbauen und vorbereiten. Sie können sich auch darauf verlassen, dass die Computer alle in Ordnung sind. Schulassistenten sind aber auch wichtig für die Integration von Schülern und Schülerinnen mit Beeinträchtigungen.

Sie sind unterschiedlich qualifiziert für ihre Tätigkeit: Es sind Techniker, Mütter, zukünftige Lehramtsstudierende. Es können auch Erwerbslose sein, die aber nicht dazu zwangsverpflichtet werden wie unsere 1-Euro-Jobber.

In allen Ländern gibt es Sonderpädagogen an den Schulen. Über sie werde ich in Verbindung mit dem finnischen Förderunterricht noch ausführlicher berichten.

Der Zugang der unterstützenden Dienste zu den Schulen ist einfach geregelt und muss nicht erst von jedem Lehrer/jeder Lehrerin individuell bei Bedarf hergestellt werden. In Finnland kommt der Sozialarbeiter und der Psychologe regelmäßig in seine Schulen und berät Schüler/innen und Lehrer/innen. Ungefähr 700 Schüler/innen kommen auf einen Psychologen in Finnland.

Selbstverständlich gehören zu den wesentlichen Rahmenbedingungen eine adäquate Lehrerbildung und gute Weiterbildungsmöglichkeiten. Die Finnen erklären den Erfolg bei PISA immer auch mit der guten Lehrerbildung.

5. Der finnische Förderunterricht

Nach der nationalen finnischen Statistik hatten im Jahr 2003 6,2 % der Schüler/innen einen amtlich diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf. Von ihnen wurden 1,2 % in Regelklassen voll integriert, 1,3 % wurden teilweise integrativ unterrichtet und zusätzlich außerhalb der Klasse in Fördergruppen sonderpädagogisch gefördert. 3,7 % wurden entweder in Sonderklassen an der Gesamtschule oder in Sonderschulen unterrichtet.

Anders als in Deutschland wird die Unterstützung von Sonderpädagogen aber nicht erst dann gewährt, wenn umfängliche Lernschwierigkeiten oder ein Schulversagen festgestellt worden ist. „Bevor der Erfolg eines Schülers in einem Unterrichtsfach als mangelhaft bewertet wird, muss ihm Förderunterricht angeboten werden. (...) Der Förderunterricht sollte im Einverständnis mit den Erziehungsberechtigten des Schülers erfolgen., wobei diese über die Organisation des Förderunterrichts informiert werden sollen. Der Förderunterricht soll so oft und so umfassend organisiert werden, wie es für den Schulerfolg des Schülers am zweckmäßigsten ist. Er findet im Rahmen des Stundenplans des Schülers oder außerhalb der Unterrichtsstunden statt“ (Zentralamt für Unterrichtswesen 2004, 24f.).

Klassenwiederholungen werden so überflüssig gemacht. Durch Prävention werden auch manche Probleme des Lernens, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf später nach sich ziehen, vermieden. Sonderschulen für so genannte Lernbehinderte braucht Finnland nicht mehr.

Wenn man so will, ist dieser von Sonderpädagogen phasenweise in einem Fach oder mehreren Fächern erteilte und in der Schule durchgeführte Förderunterricht eine individuelle, kostenfreie „Nachhilfe“, für die in Deutschland die Eltern sorgen müssen und in der Regel viel Geld zahlen. Er ist aber gleichzeitig mehr als das, weil er eingebettet ist in die so genannte Schülerfürsorge. Ein multiprofessionelles „Schülerpflegeteam“, das sich zusammensetzt aus Lehrpersonal und Sonderpädagogen der Schule sowie einem Sozialarbeiter und einem Psychologen, berät unter dem Vorsitz des Schulleiters, welche zusätzlichen, eventuell auch außerschulischen Hilfen gegeben werden müssen, um die Lernchancen von sozial und emotional belasteten Schülern und Schülerinnen zu verbessern.

Hinter diesem Konzept steht die Vorstellung, dass die Schule eine Schlüsselrolle einnimmt in der Vermeidung des sozialen Ausschlusses. Der Förderunterricht kann sowohl als Einzelunterricht als auch in kleinen Gruppen erteilt werden. Im Förderunterricht lernt der Schüler nach einem individuellen Lernplan (HOPPI) auf der Basis des allgemeinen Lehrplans. Ausgehend von Stärken und persönlichen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen beschreibt er die individuellen Ziele des Lernens sowie den Bedarf an Hilfe und vertraut auf die Fähigkeit des Schülers, seine eigenen Stärken in dem Prozess des Förderunterrichts zu mobilisieren. Die Leistungsbewertung erfolgt auf der Basis des allgemeinen Lehrplans.

Der Förderunterricht erfolgt hauptsächlich in den ersten Jahren. Zwei Drittel aller Förderangebote konzentrieren sich auf die Steigerung der Lese- und Rechtschreibkompetenz sowie Sprachförderung da man in Finnland davon überzeugt ist, dass Probleme der Sprache vorwiegend das Fundament für weitere Lernschwächen oder Verhaltensauffälligkeiten darstellen.

Statistisch nimmt jedes vierte Kind innerhalb der ersten Schuljahre an dem Förderunterricht mindestens einmal teil. Dagegen erhält nur noch jede zehnte Schülerin und jeder zehnte Schüler der neunten Klasse den zeitlich befristeten Förderunterricht. Es zeigt sich an dieser Statistik, dass die meisten Lernprobleme, wenn sie früh erkannt und bearbeitet werden, sich eben nicht zu einem dauerhaften sonderpädagogischen Förderbedarf verfestigen.

Der zeitweilige Förderunterricht ist bei Schülerinnen und Schülern sehr beliebt und viele von ihnen ergreifen selbst die Initiative, um sich dafür anzumelden. Dies ist ein sicherer

Hinweis darauf, dass er als Unterstützung, Ermutigung und Stärkung verstanden wird und nicht als eine diskriminierende oder gar stigmatisierende Maßnahme. Sonderpädagogik ist in dem finnischen Hilfesystem heutzutage positiv konnotiert und angeschlossen an die moderne Vorstellung, dass zum lebenslangen Lernen die Schule und der Unterricht die Unterstützung der Lernfähigkeiten und die positive Lerneinstellung zu betonen hat.

21 % der finnischen Schüler/innen der Gesamtschule nehmen an dem zeitweiligen Förderunterricht durch Sonderpädagogen teil, während die sonderpädagogische Förderung von Schülerinnen und Schülern mit einem amtlich festgestellten Förderbedarf 6,2 % beträgt. Aus der Addition der beiden Fördergruppen erklärt sich die statistisch extrem hohe Angabe von ca. 27 % aller Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Finnland.

6. Zum Zusammenhang von Lernkultur und Schulstruktur

Das Konstruktionsprinzip der Homogenität oder der Zwang zur Bildung leistungshomogener Lerngruppen und Jahrgangsklassen ist in der nach Schulformen hierarchisch gegliederten Schulstruktur verankert. Sie gibt vor, den richtigen Lernort für jeden Schüler und jede Schülerin nach Begabung und Leistung vorhalten zu können.

Dieses Konstruktionsprinzip hat bei den Lehrerinnen und Lehrern eine Mentalität ausgebildet, die Tillmann die „Sehnsucht nach Homogenität“ nennt. Was das ist, erklärt er an dem folgenden Phänomen: Obwohl die Homogenität durch die frühe Aufteilung der Schüler/innen in keinem anderen Land so groß ist wie in Deutschland, wird gerade von den deutschen Lehrkräften am stärksten die große Leistungsstreuung in den Jahrgangsklassen beklagt.

Vor diesem Hintergrund erklärt sich auch, warum deutsche Lehrer/innen mehrheitlich die Klassenwiederholung nicht aufgeben wollen, trägt sie doch zur Homogenisierung und Verminderung der Leistungsstreuung bei.

Diese Schulstruktur begünstigt und stabilisiert **traditionelle Unterrichtskonzepte** und behindert so die notwendige individuelle Förderung und die Individualisierung des Lernens und Lehrens. Ich lasse noch einmal Tillman zu Wort kommen mit einem Zitat: „Wenn alle Kinder einer Klasse vergleichbare Voraussetzungen mitbringen sollen und die gleichen Ziele erreichen sollen, liegt es nahe, eindimensional zu unterrichten. Das heißt, die Schüler mit demselben Stoff zu konfrontieren, Unterrichtsgespräche mit der ganzen Klasse zu führen und prinzipiell die gleichen Aufgaben zu stellen, statt sie in kleineren Gruppen oder gar individuell arbeiten zu lassen.“

Wenn also ein Schüler oder eine Schülerin durch Minderleistungen auffällt, dann liegt es nach der Logik des Systems nahe, dass er/sie nicht richtig platziert ist. Dann sind in dieser Logik Abschulung oder Sonderschulüberweisung die richtigen pädagogischen Maßnahmen. Individuelle Förderung wird durch eben diese Maßnahmen ersetzt und mit ihnen verwechselt.

Auf einen Punkt gebracht: Die Lebenslüge oder Illusion, dass Kinder am besten in leistungshomogenen Gruppen lernen, wird durch unsere Schulstruktur oder den Bauplan unseres Schulsystems genährt.

7. Was können wir tun?

Unser neues Schulgesetz in NRW, das von sich behauptet, eines der modernsten zu sein, schreibt die individuelle Förderung ganz groß. Damit soll auch die Regelversetzung realisiert werden.

In einem Brief des Ministerpräsidenten und der Schulministerin des Landes NRW an alle Lehrer/innen im Juni 2006 heisst es:

„Grundsätzlich soll die Schule jede Schülerin und jeden Schüler so fördern, dass die Versetzung künftig Regelfall wird.“

Warum sind trotzdem die Befürworter/innen der Regelversetzung und die Kritiker/innen des Sitzenbleibens nicht entzückt? Warum kommt da keine helle Freude auf? Es kommt eben auf den Inhalt an und nicht auf die Verpackung! In dem Brief heisst es u.a.: In der Grundschule werden schulinterne Förderkonzepte erarbeitet. Die Förderung kann auch durch äußere Differenzierung in einem Lernstudio geschehen. Ist das nicht der alte Schulkindergarten, der hier um die Ecke kommt?

Dann heisst es: Wir erleichtern den Aufstieg. Was ist mit Abstieg? Das ist doch der Knackpunkt in unserem System. Denn auf 10 Absteiger in unserem System kommt nur ein Aufsteiger. Dazu findet sich nichts.

Und weiter im Text: „Dazu (also zur individuellen Förderung) gehört, auch ein größeres Augenmerk auf das Arbeits- und Sozialverhalten der Schüler/innen zu richten. Es wird deshalb in vier Notenstufen auf dem Zeugnis dokumentiert.“

Hier zeigt sich, dass die Philosophie der individuellen Förderung überhaupt nicht verstanden wurde bzw. dass man sich nur einen modernen, modischen Anstrich gibt. Kinder und Jugendliche sollen an schulisch normierten Verhaltensmustern gemessen, bewertet und klassifiziert werden. „Normabweichende“ Schüler/innen kann man so unschwer erkennen. Lernen Kinder so, die Verantwortung für ihr Lernen und ihr Verhalten zu übernehmen? Anpassung, Duckmäusertum oder Devianz werden so gefördert.

Es kommt auch deshalb keine Freude auf, weil die programmatischen Aussagen zur individuellen Förderung im Widerspruch stehen zu den sonstigen Bemühungen der Regierung, den schiefen Bauplan zu erhalten. Noch schärfer sollen die Schüler/innen am Ende der Grundschulzeit verlesen werden durch verbindlichere Grundschulempfehlungen, um eine noch homogenere Aufteilung der Schüler zu gewährleisten. An der Existenz der Hauptschule wird unbeirrt festgehalten. Durch das Konzept der Schulzeitverkürzung am Gymnasium werden Gymnasiasten von den Schülern und Schülerinnen aller anderen Schulformen gänzlich abgekoppelt. Dagegen greift sie die Gesamtschule mit einer Serie von benachteiligenden Maßnahmen und mit haltlosen öffentlichen Verlautbarungen an, die gezielt dem Ansehen der Gesamtschule schaden sollen.

Auch ganz praktische Fragen tun sich auf. Welche Unterstützung wird den Schulen gewährt für die individuelle Förderung? Welche Fortbildungen werden dafür eingeräumt? Welches Anreizsystem gibt es für Schulen, die ihre Wiederholerquote durch gezielte Förderung senken? Ich habe noch nicht gehört, dass die Schulen, die darin erfolgreich sind, die eingesparten Stellen bzw. Stellenanteile behalten bzw. kapitalisieren dürfen.

Auch wenn man Zweifel haben kann, dass die Landesregierung dieses Ziel wirklich ernsthaft meint und erreichen will, so wird sie sich zukünftig politisch daran messen lassen müssen. Denn das Ziel als solches ist ja richtig!

Trotz dieser bildungspolitischen Widersprüchlichkeit und Widerstände ist es pädagogische Aufgabe, nach Möglichkeiten zu suchen, das Sitzenbleiben zu vermindern und es verzichtbar zu machen. Die Bausteine, die ich Ihnen vorgestellt habe, wären darauf abzufragen, ob man sie nicht auch bei uns implementieren kann. Es wäre zu fragen, wie wir unsere Schüler/innen zu Subjekten des Lernens machen können, die ihr eigenes Lernen in die Hand nehmen und im Rahmen ihrer jeweiligen Möglichkeiten erfolgreich und selbstbewusst lernen.

Es gibt dafür schon gute Praxisbeispiele, die genannt sein wollen. Da ist z.B. das Leibniz-Gymnasium in Essen, genau im Stadtteil Altenessen. Es hat einen hohen Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. Hier konnte die Quote der Nichtversetzungen von über 10 % auf 2 % gesenkt werden. Das ist ein großer Erfolg. Der Schulleiter sagt dazu: „Die ganze Schule hat einen Lernprozess durchgemacht. Es ist ein Bewusstseinswandel im Kollegium und bei Eltern erfolgt. Wir haben den Selektionsgedanken ersetzt durch das Leitprinzip des individuellen Förderns.“

In einem Artikel der WAZ hat er deutlich gemacht, dass man sich weg bewegt hat vom klassischen Denken, dass das Gymnasium nur für die Besten da ist, die durch das Prinzip der strengen Auslese ermittelt werden. Wer den Anforderungen nicht genügt, muss eben gehen, hieß es früher.

Jetzt gilt stattdessen das Prinzip „**Hingucken**“, wie er sagt, und nicht erst vor den Versetzungszeugnissen. Wenn man feststellt, dass ein Schüler/eine Schülerin Leistungsprobleme entwickelt, wird durch Schülernachhilfe, die von älteren Schülern organisiert und durchgeführt wird, in kleinen Gruppen geholfen.

Das Prinzip „Hingucken“ führt dazu, dass Lehrer/innen nicht mehr nur Fächer unterrichten, sondern Kinder und Jugendliche beim Lernen unterstützen, beraten und begleiten.

Brigitte Schumann

Infos über das Projekt Eu-mail unter:

www.eu-mail.info

Ansprechpartner für Lehrerfortbildung auf der Basis von Eu-mail: rainer.kopp.fesch@t-online.de