

Leistungsförderung und Bildungschancen

Qualitätssicherung in sprachlich, kulturell und sozial heterogenen Klassen und Schulen

Publikationen in der EDK-Schriftenreihe «Studien + Berichte» enthalten Sichtweisen und Erkenntnisse von Sachverständigen und sind nicht mit einer Stellungnahme von Organen der EDK gleichzusetzen.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)
Bern 2001

Autorinnen und Autoren:

Expertinnen- und Expertengruppe: Michel Nicolet, Peter Rüesch, Sonja Rosenberg,
Markus Truniger (Projektleitung)

Silvia Bollhalder und Mechtild Gomolla (weitere Beiträge)

Margrit Gigerl (Redaktion)

Titel der französischen Ausgabe:

Promotion de la réussite scolaire et de l'égalité des chances en éducation: Assurer la qualité dans des classes et des écoles hétérogènes sur les plans linguistique, social et culturel

Herausgeberin:

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK)

Zu beziehen bei:

Sekretariat EDK, Zähringerstrasse 25, Postfach 5975, 3001 Bern

Druck:

Schüler AG, Biel

Vorwort		5
1 Einleitung (Markus Truniger)		7
1.1	Beweggründe und Situationsdeutungen	7
1.2	Auftrag, Gegenstand und Zielsetzungen	8
1.3	Fragestellungen und Übersicht	10
2 Aktuelle Debatten zur Qualität in kulturell heterogenen Schulen (Peter Rüesch)		11
2.1	Vorbemerkungen	11
2.2	Sind kleine Klassen besser?	11
2.3	Was ist guter Unterricht in heterogenen Klassen?	12
2.4	Integration versus Separation: Ein Entweder-Oder?	14
2.4.1	Forschungsergebnisse	14
2.4.2	Konsequenzen der Integrationsidee für die Schulorganisation	14
2.4.3	Verteilung der pädagogischen Verantwortung: Interaktionsproblem	15
	Exkurs: Integrative und separierende Lernformen können sich ergänzen	16
2.4.4	Zum Team zusammenwachsen: Organisationsproblem	16
2.5	Unter welchen Voraussetzungen ist die Bereitstellung von zusätzlichen Mitteln sinnvoll? (Michel Nicolet)	17
3 Ein Modell der Schulqualität (Peter Rüesch)		19
3.1	Was heisst Qualität im Schulbereich?	19
3.1.1	Zum Begriff	19
3.1.2	Schlüsselmerkmale guter Schulen	19
3.1.3	Gute Schulen für alle?	21
3.2	Interventionsfelder der Schulqualität	22
3.2.1	Nah- und Fern-Ursachen	22
3.2.2	Handlungsmöglichkeiten	22
3.2.3	Beispiel: Zusammenarbeit mit den Eltern	23
3.2.4	Ein Modell der Qualitätssicherung	24
4 Handlungsvorschläge zur Förderung der Lernleistungen und Bildungschancen (Sonja Rosenberg)		26
4.1	Verständigung über «Was verstehen wir unter Schulqualität?»	26
4.2	Von den Einzelmassnahmen zur Mehrebenenstrategie	27
4.3	Der wesentliche Ansatzpunkt zur Förderung von Lernleistungen und Bildungschancen ist der Unterricht im Klassenzimmer	28
4.4	Die Lernorganisation ist ein weiterer Ansatzpunkt: Flexible Lerngruppen und Arbeit im Team	29
4.5	Vernetzung mit dem Umfeld, insbesondere Zusammenarbeit mit den Eltern	30
4.6	Schulbehörden und Bildungspolitik definieren unterstützende Rahmenbedingungen und sichern Qualität	31

4.7	Lehrerinnen und Lehrer entwickeln im Rahmen ihrer Ausbildung Kompetenzen in Projektmanagement und Gestaltung der Schul- und Lernorganisation	32
4.8	Intensivierung der Forschung zur Unterrichtspraxis	33
4.9	Die EDK erarbeitet Empfehlungen und stellt Grundlagen zur Verfügung	34
Anhang		35
A	Fallbeispiele schulpolitischer Massnahmen und Programme	37
1	Die Grenzen einer auf die Mittel ausgerichteten Politik: Der Fall der pädagogisch prioritären Zonen in Frankreich (Michel Nicolet)	37
2	Genf: Von der GNT-Lehrperson zur Einführung von pädagogischen Teams (Michel Nicolet)	40
3	Von besonderen Massnahmen für Schulen in besonderen Verhältnissen zu einem Schulentwicklungsprojekt in multikulturellen Schulen in Zürich (Markus Truniger)	43
4	Kanton Basel-Stadt – Integration als ganzheitliche Aufgabe (Silvia Bollhalder)	46
5	Das Programm «Success for All» (USA) (Peter Rüesch)	49
6	Strategien zur Verbesserung der schulischen Leistungsresultate ethnischer Minderheiten im Rahmen der School-Improvement-Industrien in Grossbritannien (Mechtild Gomolla)	52
7	Interkulturelle Verständigung als Schulentwicklungsfeld im nordrhein-westfälischen Landesprogramm «Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule» (GÖS) (Mechtild Gomolla)	56
B	Literaturverzeichnis	61

Vorwort

Unsere Schulen und ihr Umfeld werden sprachlich, kulturell und sozial immer heterogener: Ausgehend von dieser Feststellung – und weil die Auseinandersetzung mit dieser Entwicklung als prioritär einzustufen ist – widmete die EDK-Arbeitsgruppe Schulung fremdsprachiger Kinder ihre letzten zwei traditionellen Tagungen CONVEGNO 1998 und 2000 dieser Thematik.

Wenn 1998 konkrete Vorschläge für eine interkulturelle Pädagogik in der Ausbildung von Lehrpersonen entwickelt wurden¹, so richtet sich zwei Jahre später das Interesse vor allem auf die Leistungsförderung und die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler – auf den Lehr- und Lernalltag.

Bei den Vorarbeiten zur Tagung und dem nun in überarbeiteter Form vorliegenden Grundlagenpapier konnte auf ein grosses Know-how zurückgegriffen werden, welches durch die QUIMS-Projekte (Qualität in multikulturellen Schulen) im Kanton Zürich gesammelt worden ist. Die mit einem breiten Fachpublikum durchgeführte Tagung gab Gelegenheit, diese und weitere in- und ausländische Erfahrungen und Resultate kritisch zu analysieren, diskutieren und weiter zu entwickeln.

Daraus entstand ein Dokument, das nicht nur den Stand der Diskussion zusammenfasst, sondern Entscheidungsgrundlagen bereitstellt und Wege aufzeigt, wie konkrete Lösungen erarbeitet werden können. Die Arbeitsgruppe hofft, damit einen konstruktiven Beitrag für all diejenigen zu leisten, die sich um die Weiterentwicklung einer qualitativ hochwertigen Volksschule bemühen.

Urs Kramer
Präsident der EDK-Arbeitsgruppe
Schulung fremdsprachiger Kinder

¹ Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung/Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles, Schlussbericht, EDK-Dossier 60, Bern 2000

1 Einleitung

Markus Truniger

1.1 Beweggründe und Situationsdeutungen

Unüberhörbar ist eine aufgeregte politische Debatte (vgl. Bericht der Eidgenössischen Kommission gegen Rassismus über «Getrennte Klassen?», 1999). In kommunalen und kantonalen Parlamenten der Deutschschweiz wurden Forderungen laut nach getrennten Klassen für Deutschsprachige und Ausländerinnen resp. Ausländer in Schulen, in denen Schweizer Kinder in der Minderheit sind. Begründet wurden die Vorstösse damit, dass Massnahmen nötig seien, um die Chancen der deutschsprachigen Kinder in diesen Schulen zu sichern. Diese Vorstösse wurden und werden in den Medien heftig diskutiert. Die meisten dieser Vorstösse wurden von den zuständigen Parlamenten abgelehnt und nur in einzelnen Klassen in Rorschach und in Luzern umgesetzt.

Ist demnach die ganze Diskussion bloss eine Seifenblase in der Polit- und Medienarena oder steckt mehr dahinter? Es ist anzunehmen, dass die überhitzte Diskussion zwar nicht repräsentativ ist, aber auf eine Problemstellung hinweist, die ernst zu nehmen ist. Für diese Annahme sprechen folgende Hinweise:

- Eltern beklagen ein beobachtetes oder vermutetes tieferes Leistungsniveau in Schulen mit hohem Migrantinnen- und Migrantenanteil, nicht nur verbal in Diskussionen und Leserbriefen. Sie lassen oft auch Taten folgen und stellen Gesuche, um ihre Kinder – aus teilweise vorgeschobenen andern Gründen – in Schulen mit weniger hohen Ausländerinnen- und Ausländeranteilen umteilen zu lassen, oder sie suchen sich einen Wohnort, an dem sie weniger schwierige Schulverhältnisse erwarten. Dies trifft nicht nur für schweizerische Eltern, sondern auch für bildungsbewusste Eingewanderte zu.
- Organisationen der Lehrerinnen- und Lehrerschaft lassen verlauten, dass es durch die zunehmende Migration in den neunziger Jahren schwieriger geworden sei, den Integrationsauftrag zu erfüllen. Sie weisen dabei weniger auf ein sinkendes Leistungsniveau hin als auf die Belastungen (Rosenmund u.a. 1999), denen die Lehrpersonen täglich ausgesetzt seien und die das Mass des Tragbaren überstiegen. Sie rufen nach besserer Unterstützung der betroffenen Schulen und Lehrpersonen durch die Schulbehörden; gleichzeitig wenden sich die meisten entschieden gegen getrennte Klassen (vgl. die Stellungnahme des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer, 1999). Einzelne Stimmen jedoch verlangen, zumindest für beschränkte Zeit, segregative Schulformen z.B. für Neuimmigrierte auf der Sekundarstufe I oder für Kinder aus Familien von Asylsuchenden oder als letztes Mittel die Möglichkeit einer Schulentlassung von «Nicht-Integrierbaren». Restriktive Massnahmen wurden vor allem nach dem Lehrermord in St. Gallen gefordert (vgl. den Bericht zuhanden der St. Galler Regierung, Staatskanzlei St. Gallen 1999).
- Die Bildungsstatistik belegt die Tendenz, dass die Zahl der als sehr heterogen bezeichneten Klassen zunimmt: von 20% aller Klassen im Jahr 1980 auf 34% im Jahr 1998. Wiederholt nachgewiesen wurde der krass unterdurchschnittliche und sin-

kende Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft, gemessen an der steigenden Beteiligung in Klassen mit besonderem Lehrplan und in den anforderungstieferen Schulen der Sekundarstufe I in den letzten zehn Jahren (vgl. Bundesamt für Statistik «Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte», Bildungsindikatoren 1999). Dies zeigt, dass es der obligatorischen Schule nicht gelingt, die Bildungschancen der Migrantinnen- und Migrantenkinder denen von einheimischen Kindern anzunähern; im Gegenteil nimmt die Entmischung zwischen diesen beiden Gruppen innerhalb der verschiedenen Zweige des Schulwesens zu.

- Aus der Bildungsforschung ist auch für die Schweiz belegt, dass die soziale Zusammensetzung einer Klasse das durchschnittliche Leistungsniveau beeinflusst: Sehr hohe Anteile an Kindern aus den bildungsfernen Schichten und hohe Anteile an Kindern anderer Muttersprache haben eine negative Wirkung – allerdings nur in einem geringen Ausmass (Rüesch, 1998, Moser und Rhy, 1999 und 2000; eine neue Untersuchung hat dies allerdings nicht bestätigt: vgl. Kronig, 2000). Die Klassenzusammensetzung sei jedoch nur ein Faktor neben vielen andern, der in seiner Wirkung weder zu vernachlässigen noch zu dramatisieren sei, schlussfolgert beispielsweise Moser. Es lassen sich in den gleichen Untersuchungen Klassen finden, in denen der negative Einfluss der Klassenzusammensetzung offenbar durch andere Momente wie z.B. die Qualität des Unterrichts kompensiert wird und keine Leistungsrückstände zu finden sind.
- In einigen grösseren Städten hat sich in den letzten Jahren die Politik im Allgemeinen und die Bildungspolitik im Besonderen verstärkt mit den Migrationsfolgen und der Integrationsförderung beschäftigt. In Bern, Basel, Zürich und Luzern sind Leitbilder entstanden, die u.a. Massnahmen zur Erhaltung der Qualität in Schulen mit hohen Migrantinnen- und Migrantenteilen vorschlagen. Nicht weniger wird die Frage auch in einigen Agglomerationsstädten der deutschen Schweiz (z.B. Dietikon, Schlieren, Littau, Emmenbrücke, Pratteln usw.) gestellt. In der Romandie und im Tessin scheint dies etwas weniger ausgeprägt der Fall zu sein.

1.2 Auftrag, Gegenstand und Zielsetzungen

Vor dem Hintergrund der geschilderten Debatten hat die EDK-Arbeitsgruppe «Schulung fremdsprachiger Kinder» eine Expertinnen- und Expertengruppe damit beauftragt, Wissen über und Lösungsansätze für Schulen unter schwierigen sozialen Bedingungen in der Schweiz und international zusammenzutragen.

Die Expertinnen- und Expertengruppe setzt sich zusammen aus:

- Markus Truniger, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Abteilung Interkulturelle Pädagogik (Koordination)
- Michel Nicolet, Generalsekretariat CIIP SR/TI, Neuchâtel
- Sonja Rosenberg, Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik, Luzern
- Peter Rüesch, Sozialwissenschaftler, Zürich

Für weitere Beiträge wurden beigezogen:

- Silvia Bollhalder, Rektorat Orientierungsschule, Beauftragte für die Schulung Fremdsprachiger, Basel-Stadt
- Mechtild Gomolla, Sozialwissenschaftlerin, Universität Osnabrück (arbeitet an einer vergleichenden Studie über Schulpolitiken in London, Nordrhein-Westfalen und Zürich)

Der vorliegende Bericht, insbesondere die Handlungsvorschläge (Kapitel 4), wurden am CONVEGNO diskutiert, den die EDK am 26. und 27. Oktober 2000 in Emmetten durchführte. An der Diskussion beteiligt waren Vertretungen der kantonalen Erziehungsdirektionen, der Schulämter der grösseren Städte, der Lehrerinnen und Lehrer und einzelner Migrantinnen- und Migrantengemeinschaften. Die Ergebnisse der engagierten Diskussionen an der Tagung sind in die Handlungsvorschläge eingeflossen.

Gegenstand dieses Berichts ist die Qualität – insbesondere verstanden als gutes Leistungsniveau und gute Bildungschancen – in jenen Schulen, die sich durch einen hohen Anteil an Kindern aus tieferen sozialen Schichten und aus anderssprachigen Migrantinnen- und Migrantenfamilien von andern Schulen unterscheiden. Es sind dies in erster Linie Schulen in städtischen Bereichen. Solche Schulen sind jedoch auch in ländlichen Gemeinden mit entsprechender Arbeitsmarktstruktur zu finden. Die Bezeichnungen, die solche Schulen erhalten, können verschieden sein: «Schulen mit sehr hohen Ausländerinnen- und Ausländeranteilen», «Schulen mit besonderer sozialer Zusammensetzung» (Moser und Rhyn, 2000), «sozial belastete Schulen», «multikulturelle Schulen» (Kanton Zürich), «Schulen in besonderen Verhältnissen» (Stadt Zürich), Inner-City-Schools (GB, USA), Brennpunkt-Schulen (D), «Schulen in pädagogisch prioritären Zonen» (F). Trotz der begrifflichen Vielfalt besteht Einigkeit darüber, dass es sowohl die besondere Zusammensetzung nach Sozialschicht wie auch nach der kulturellen und sprachlichen Herkunft ist, was diese Schulen kennzeichnet. Für diesen Bericht verwenden wir die Bezeichnungen «Schulen mit besonderer sozialer Zusammensetzung» und «Schulen mit hohen Migrantinnen- und Migrantenteilen».

Der Bericht beschränkt sich auf die obligatorische Schule, die Primarstufe und Sekundarstufe I. Wenn wir von Schulqualität sprechen, ist immer eine Qualität gemeint, die alle Schulkinder betrifft, leistungsstärkere und -schwächere, einheimische und zugewanderte, mit der regionalen oder einer anderen Sprache als Muttersprache.

Dieser Bericht setzt sich die folgenden Ziele. Er soll:

- den Stand der Diskussion zusammenfassen,
- eine Entscheidungsgrundlage für die EDK, Kantone und Städte sein; das heisst der EDK, den kantonalen und städtischen Schulbehörden dienen, ihre eigenen Strategien zu überprüfen, zu ändern, zu erweitern, zu begründen und zu legitimieren,
- Lösungsvorschläge im Sinne einer proaktiven, integrativen, chancenverbessernden (im Unterschied zu einer reaktiven, segregativen) Problembearbeitung unterbreiten.

1.3 Fragestellungen und Übersicht

Im zweiten Kapitel gehen wir von konkreten Fragen aus, welche die aktuelle schulpolitische Diskussion um mögliche Ansätze zur Qualitätssicherung prägen. Braucht es kleine Klassen? Was ist guter Unterricht in heterogenen Klassen? Sind segregative und/oder integrative Massnahmen notwendig? Die Fragen werden vor dem Hintergrund wissenschaftlicher Erkenntnisse erörtert.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich damit, wie Schulqualität zu verstehen ist und wie sie zu Stande kommt. Es wird ein Modell der Schulqualität dargestellt, das eine Einordnung von Lösungsansätzen in einen allgemeineren Rahmen ermöglicht.

Im vierten Kapitel ziehen wir Schlussfolgerungen und formulieren Handlungsvorschläge. Diese betreffen vor allem die Ebene eines wirksamen Unterrichtes und der dafür nötigen Rahmenbedingungen, welche die Schulpolitik zur Verfügung stellen kann und soll. Die Handlungsvorschläge beruhen auch auf den Erfahrungen aus den Fallbeispielen, die im Anhang zu finden sind, sowie auf den Rückmeldungen und Vorschlägen der CONVEGNO-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer.

Als Fallbeispiele von schulpolitischen Versuchen werden, um eine auf die besonderen Bedürfnisse der angesprochenen Schulen ausgerichtete Antwort zu geben, im Anhang sieben unterschiedliche Programme aus der Schweiz, aus Frankreich, Deutschland, England und aus den USA beschrieben. Sie zeigen die Vielfalt möglicher Ansatzpunkte. Der Entwicklungsstand dieser Programme ist sehr unterschiedlich. Es gibt darunter langjährige bis hin zu solchen, die erst in den Anfängen stecken. Ebenso verschieden sind die Resultate. Die dargestellten Programme sind denn auch nicht als Idealtypen oder Musterbeispiele zu verstehen. Vielmehr erlauben sie es, aus Erfahrungen anderer – Erfolgen und auch Fehlschlägen – zu lernen.

2 Aktuelle Debatten zur Qualität in kulturell heterogenen Schulen

Peter Rüesch

2.1 Vorbemerkungen

Die öffentliche Diskussion um die Qualität von Schulen mit besonderer sozialer Zusammensetzung findet in sich wiederholenden Debatten statt. Diese betreffen Fragen der optimalen *Klassengrösse*, des *Unterrichtens* in sozial heterogen zusammengesetzten Schulklassen, *integrativer versus separierender Schulformen* sowie der angemessenen Bereitstellung zusätzlicher (finanzieller und personeller) Mittel für die Schulen.

2.2 Sind kleine Klassen besser?

Manche Lehrkräfte, aber auch eine breite pädagogisch interessierte Öffentlichkeit sind davon überzeugt, dass kleine Klassen eine wichtige Voraussetzung für guten Unterricht und für ein erfolgreiches Lernen aller Kinder sind. Ganz besonders werden kleine Klassen als ideales Lernmilieu für schulleistungsschwache Schülerinnen und Schüler erachtet. Die These von den förderlichen Wirkungen kleiner Klassen lässt sich jedoch durch empirische Studien nur begrenzt belegen. So halten Helmke und Weinert (1997) fest, dass die Klassengrösse keine «einheitlichen Wirkungen auf das Handeln der Lehrer und auf das Verhalten, die Einstellungen wie die Leistungen der Schüler hat» (S. 95). Kleine Klassen scheinen nur unter bestimmten Bedingungen und für bestimmte Gruppen von Schülerinnen und Schülern ein grundsätzlich förderliches Lernmilieu zu sein (Finn und Voelkl, 1994; Galton, 1998). Erstens spielt die Klassengrösse offenbar nur in den ersten Schuljahren (oder gar nur im Kindergarten) eine wesentliche Rolle für das Lernen von Kindern. Zweitens führt erst eine starke Reduktion der Klassengrösse zu einer substantiellen Verbesserung der Schulleistungen; die Forscher sprechen von weniger als 20 Kindern pro Klasse (Bönsch, 1990; Helmke und Weinert, 1997; Jerusalem, 1997). Zu ähnlichen Schlussfolgerungen gelangt auch Slavin (1994) in seiner Übersicht von experimentell angeordneten Studien zu den Wirkungen der Reduktion von Klassengrössen.

Dagegen zeigt die bisher grösste kontrollierte Studie zur Klassengrösse, das amerikanische Projekt «Student–Teacher Achievement Ratio (STAR)», dass sich kleine Klassen (13 bis 17 Kinder pro Klasse) besonders für Minoritätenschülerinnen und -schüler sowie für Kinder aus der sozialen Unterschicht als förderliche Lernumwelt erweisen (vgl. Finn und Achilles, 1990). Für die Schweiz können Ergebnisse aus der TIMSS⁺-Studie (vgl. Moser, Ramseier, Keller und Huber, 1997) zu den Mathematikleistungen von 14-jährigen Jugendlichen beigezogen werden. Hier finden sich positive Wirkungen kleiner Klassen (mit 16 oder weniger Lernenden) im Bereich der Leistungen und der Lernbedingungen: So erzielen die Jugendlichen in kleinen Klassen bessere Mathematikleistungen als in grossen Klassen (mit mehr als 24 Lernenden). Zudem geben die Schülerinnen und Schüler an, in kleinen Klassen mehr Unterstützung und individuelle Betreuung zu er-

halten, häufiger aufgerufen zu werden und Aufgabenstellungen häufiger kooperativ zu bearbeiten.

Ein Hauptargument für kleine Klassen lautet, dass Lehrpersonen in kleinen Klassen individualisierter unterrichten und sich mehr auf die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Schülerinnen und Schüler ausrichten können. Verschiedene Studien zeigen jedoch, dass das Unterrichtsverhalten von Lehrpersonen in kleinen Klassen nur wenig anders aussieht als in grossen Klassen (Shapson, Wright, Eason und Fitzgerald, 1980; Slavin, 1994; Jerusalem, 1997; Hargreaves, Galton und Pell, 1998). Auch die Schweizer Ergebnisse aus der TIMSS⁺-Studie belegen, dass die befragten Lehrpersonen in kleinen Klassen keine anderen Unterrichtsformen praktizieren als in grossen Klassen.

Schulpolitische Massnahmen – wie etwa die Reduktion der Klassengrössen – haben also nicht zwangsläufig (positive) Auswirkungen auf das Lernen der Schülerinnen und Schüler. Es muss vielmehr sichergestellt sein, dass diese Massnahmen auch im Unterricht der Lehrperson ihre Früchte tragen. Somit ist zu fragen, welcher Art die Barrieren sind, die Lehrkräfte oft daran zu hindern scheinen, die spezifischen Lernbedingungen in kleinen Klassen für ihren Unterricht zu nutzen. Hargreaves, Galton und Pell (1998) empfehlen, dass Unterrichten in kleinen Klassen zum expliziten Gegenstand in der Ausbildung von Lehrkräften werden sollte. Galton (1998) geht weiter, indem er die Ansicht vertritt, dass mit der Grösse von Schulklassen und Lerngruppen schulorganisatorisch flexibler umgegangen werden sollte. Das heisst: Es mag für gewisse Unterrichtseinheiten sinnvoll sein – je nach Lernstoff und Fachrichtung –, eine Klasse in kleinere Gruppen von Lernenden aufzuteilen oder aber zwei Klassen zu einer grösseren Einheit zusammenzufassen. Solche Wege beschreiten Ansätze wie das Teamteaching, der Einsatz von (Laien-)Tutorinnen und Tutoren im Unterricht oder – in Bezug auf die Zusammenfassung mehrerer Klassen – der Projektunterricht (vgl. Rüesch, 1999). Kleine Klassen sind also nicht einfach gut und grosse Klassen schlecht. Wichtiger scheinen andere Fragen: Wie soll unter den Lernbedingungen in einer bestimmten Klasse – etwa in Bezug auf die Zahl der Schülerinnen und Schüler, die soziale Zusammensetzung – unterrichtet werden? Wie ist das Lernen zu organisieren – in Gruppen oder im Frontalunterricht? Wie viele Lehrpersonen arbeiten gleichzeitig im Klassenverband mit den Kindern?

2.3 Was ist guter Unterricht in heterogenen Klassen?

In städtischen und industriellen Ballungszentren finden wir heute Schulklassen mit 80% und mehr ausländischen Kindern. Diese Entwicklung ist u.a. das Ergebnis von demografischen Veränderungen im Umfeld von Schulen, die zu einer sozialen Entmischung der Wohnbevölkerung geführt haben. Eltern sorgen sich um die Qualität des Unterrichts, und manche Lehrkräfte in Schulklassen mit einer Mehrheit von fremdsprachigen Kindern sehen die Grenzen ihrer Belastbarkeit erreicht. Die Sorge um die Qualität des Unterrichts lässt sich auf Grund von Forschungsergebnissen (z.B. Moser und Rhyn, 1997) nicht von der Hand weisen. Eine geringe soziale Durchmischung unter den Schülerinnen und Schülern kann sich ungünstig auf die Lernbedingungen in den Schulklassen auswirken.

Kann, aber muss nicht. Denn die Klassenzusammensetzung scheint ihre Wirkungen im Wesentlichen über vermittelnde Prozesse zu entfalten, nämlich über die sozialen Beziehungen unter den Lernenden und über den Unterricht der Lehrperson (Dar und Resh, 1986). Das bedeutet, dass die Klassenzusammensetzung nicht «(...) von vornherein und generell ein wirksamer Belastungsfaktor für den Unterricht» (Helmke und Weinert, 1997, S. 96) und für die Qualität der schulischen Lernprozesse der Kinder ist. Es scheint vielmehr angemessener, von der Klassenzusammensetzung als einem Risikopotenzial zu sprechen. Denn viele der Faktoren, die zwischen Klassenkontext und schulischem Lernen vermitteln, können Gegenstand pädagogischer Interventionen sein und erweisen sich somit als veränderbar. Entscheidend scheint besonders, wie die einzelne Lehrperson im Klassenzimmer, aber auch eine ganze Schule mit der spezifischen sozialen Zusammensetzung ihrer Schülerinnen- und Schüler- sowie Elterngruppe umgeht.

Lehrpersonen, die mit einer multikulturellen Schulklasse arbeiten, müssen in ihrem Unterricht sowohl die Vielfalt der Voraussetzungen der Lernenden berücksichtigen als auch den Risiken der Leistungsneivellierung vorbeugen. Es bedarf somit einer spezifischen Didaktik. Insbesondere sollte diese der begabungsspezifischen und sozialen Zusammensetzung von Klassen und Lerngruppen explizit Rechnung tragen. Der vielversprechendste Ansatz scheint dabei das Konzept des Kooperativen Lernens (vgl. z.B. Huber, 1991; Johnson und Johnson, 1994) zu sein. Mit kooperativem Lernen ist ein pädagogischer Ansatz gemeint, bei dem Gruppenarbeit unter bestimmten und klaren Spielregeln erfolgt. Diese sollen garantieren, dass die Gruppenmitglieder möglichst gut lernen. Die Arbeit erfolgt dabei in so weit als möglich heterogenen Kleingruppen – heterogen in Bezug auf Leistung, Geschlecht, Erstsprache, kulturelle Herkunft und soziale Schichtzugehörigkeit. Untersuchungen zeigen, dass kooperative Lernformen sowohl hinsichtlich der Förderung der Fachleistungen als auch in den Bereichen der sozialen Beziehungen (Schülerin bzw. Schüler – Lehrerin bzw. Lehrer, Schülerin bzw. Schüler – Schülerin bzw. Schüler) und der Persönlichkeit der Lernenden (Selbstbild, soziale Fertigkeiten) sehr wirksam sind (Slavin, 1996). Kooperative Lernformen versuchen, die begabungsspezifische und soziale Zusammensetzung der Schülergruppe aktiv für den Unterricht nutzbar zu machen. Die Heterogenität der Lerngruppe wird nicht als Störfaktor für einen guten Unterricht, sondern als Potenzial für ein erfolgreiches Lernen der Schülerinnen und Schüler betrachtet. Wenn jedoch Heterogenität im Klassenzimmer zugelassen wird, so hat dies über die Frage des guten Unterrichts hinaus Konsequenzen im Bereich der Schulorganisation.

Allerdings dürfte guter Unterricht in kulturell heterogenen Schulklassen auch nicht grundsätzlich anders aussehen als in anderen Kontexten. Die Forschung zeigt zwar, dass es die alle glücklich machende Unterrichtsmethode nicht gibt. Aber es gibt Lehrpersonen, die im Erreichen mehrerer pädagogischer Ziele – z.B. Leistungsförderung und zugleich Ausgleich von Leistungsunterschieden, Förderung des schulischen Selbstvertrauens und der Lernfreude – erfolgreich sind (vgl. Weinert und Helmke, 1996). Die Aktivitäten von solchermaßen erfolgreichen Lehrpersonen lassen sich auf den Nenner der *Balance* zwischen «Fordern» und «Fördern» bringen (vgl. Aurin, 1991). Die Lehrperson stellt hohe fachliche Anforderungen an die Lernenden, trägt aber zugleich den Voraussetzungen der einzelnen Schülerin bzw. des einzelnen Schülers Rechnung,

nimmt Rücksicht auf die Schwächeren unter den Lernenden. Sie nutzt die Unterrichtszeit so gut wie möglich für die Arbeit am Stoff, versteht es aber zugleich, den Unterricht den Fähigkeiten der Lernenden anzupassen.

2.4 Integration versus Separation: Ein Entweder–Oder?

2.4.1 Forschungsergebnisse

Die Befunde der deutschsprachigen Untersuchungen zur Integration von Lernbehinderten in Regelklassen (Haerberlin, Bless, Moser und Klaghofer, 1990; Bless, 1995; Ahrbeck, Bleidick und Schuck, 1997) stützen eher die pädagogische Förderlichkeit von heterogen zusammengesetzten Lerngruppen und Schulklassen. Im kognitiven Bereich zeigen die verschiedenen Untersuchungen, dass leistungsschwache Kinder in Regelklassen bessere Leistungen erzielen als in Sonderklassen. Demgegenüber scheint die Integration von leistungsschwachen Kindern in Regelklassen die Lernfortschritte der starken Schülerinnen und Schüler nicht zu beeinträchtigen. Weniger vorteilhaft erweisen sich heterogen zusammengesetzte Klassen dagegen für das Selbstkonzept schwacher Schülerinnen und Schüler, indem diese Kinder in heterogenen Klassen ein negativeres Fähigkeitsselbstbild entwickeln und in leistungsheterogenen Regelklassen auch weniger beliebt sind (Haerberlin et al., 1990; Krampen, 1993). In eine ähnliche Richtung gehen auch die Ergebnisse einer Studie von Kronig, Haerberlin und Eckhart (2000) zur Integration von Immigrantinnen- und Immigrantenkinder in Schweizer Regelklassen: Immigrantinnen- und Immigrantenschülerinnen und -schüler machen grössere Lernfortschritte in Regel- als in Sonderklassen, aber sie nehmen, wie andere leistungsschwache Kinder, eher eine soziale Randposition in der Regelklasse ein.

Auch aus amerikanischen Programmen der Integration Lernbehinderter («Mainstreaming») in Regelklassen werden ähnliche Befunde berichtet (vgl. Wang und Baker, 1985–86; Walberg und Wang, 1987). Bei der Bewertung von Formen kompensatorischer Erziehung im amerikanischen Bildungssystem stellen Stein, Leinhardt und Bickel (1989) der so genannten «Pull Out»-Methode ein schlechtes Zeugnis aus. Unter das Stichwort «Pull Out» fallen Programme, bei denen leistungsschwache Schülerinnen und Schüler einzelne Unterrichtseinheiten ausserhalb ihrer Regelklasse besuchen und Förderunterricht gewöhnlich in jenem Fachgebiet erhalten, wo sie die grössten Schwierigkeiten bekunden. Als Hauptprobleme der «Pull Out»-Methode werten die Autorinnen u.a. die meist nicht gelingende Koordination des Unterrichts zwischen Regel- und Förderklasse sowie die zeitliche Beanspruchung der Schülerinnen und Schüler durch den Wechsel zwischen Regel- und Förderklassen, die auf Kosten der in den eigentlichen Lernprozess investierten Zeit geht.

2.4.2 Konsequenzen der Integrationsidee für die Schulorganisation

Die Erfahrungen zu integrativen Schulformen in der Schweiz sind zwar dokumentiert (vgl. Grossenbacher, 1993). Eher selten wird jedoch die Frage behandelt, welche Konsequenzen (und damit verbundenen Probleme) ein integrativer Ansatz für schulorga-

nisatorische Belange hat. Die Schwierigkeiten, die dabei auftauchen können, lassen sich besonders drei Problemkreisen zuordnen (vgl. Hinz, 1993; Tetler, 1998):

1. dem Unterricht in heterogenen Klassen (Didaktikproblem),
2. der Verteilung der pädagogischen Verantwortung auf mehrere Fachpersonen (Interaktionsproblem),
3. der Organisation und Leitung einer Schule (Organisationsproblem).

Diese drei Problembereiche sind nicht voneinander unabhängig, man muss sie sich vielmehr als eine logische Kette vorstellen: Indem Heterogenität im Klassenzimmer akzeptiert wird, nimmt die Komplexität der Unterrichtsaufgabe für die Lehrperson zu (Didaktikproblem). Die Zunahme an Komplexität wird, neben der Anwendung entsprechender Unterrichtsmethoden, durch eine Verteilung der Verantwortung auf mehrere Fachpersonen zu bewältigen versucht. Die Verteilung der Verantwortung ihrerseits schafft neue Anforderungen, welche die Kooperation der verschiedenen Lehrpersonen betreffen (Interaktionsproblem). Und um diesen neuen Anforderungen zu begegnen, sind wiederum Veränderungen auf der Ebene der Schulorganisation notwendig (Organisationsproblem).

Das Didaktikproblem wurde bereits weiter oben (Kapitel 2.3) dargestellt. Im Folgenden sollen deshalb lediglich das Interaktions- und das Organisationsproblem bei der Umsetzung integrativer Schulformen besprochen werden.

2.4.3 Verteilung der pädagogischen Verantwortung: Interaktionsproblem

Die unmittelbare Konsequenz des integrativen Ansatzes ist der Abschied vom Prinzip «Eine Lehrperson – eine Klasse». Die pädagogische Verantwortung wird auf mehrere Personen aufgeteilt. Um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Lernenden Rechnung zu tragen, erhalten diese zusätzliche Förderung durch weitere Personenkreise. Dies sind zum einen Fachpersonen (Heil-, Sonderpädagoginnen und -pädagogen), aber auch Laiinnen und Laien. Dabei können zwei Modelle unterschieden werden: Im einen Fall arbeiten Speziallehrkräfte innerhalb des regulären Unterrichts im Teamteaching mit der Klassenlehrerin oder mit dem Klassenlehrer, im anderen Fall erhalten einzelne Schülerinnen und Schüler ausserhalb ihrer Stammklasse zusätzliche Förderung. Das Gleiche gilt im Grunde auch für die Arbeit von Laiinnen bzw. Laien, die als Tutorinnen und Tutoren arbeiten. Neben den Fachpersonen mit im engeren Sinne didaktischen Funktionen werden in vielen Schulen mehr und mehr auch andere Fachkräfte eingesetzt, dies betrifft beispielsweise die Tätigkeit von Schulsozialarbeiterinnen und -arbeitern im Bereich der Gewaltprävention.

Die Verteilung der pädagogischen Verantwortung auf mehrere Schultern schafft allerdings neue Anforderungen an die verschiedenen Lehrkräfte. Fragen der Kommunikation und der Zusammenarbeit werden viel zentraler, als dies im Klassenlehrerinnen- und Klassenlehrersystem der Fall ist. Dabei kann es zu erheblichen Spannungen und Belastungen kommen, wie Erfahrungen sowohl aus Integrationsklassen in Deutschland (vgl. Wocken, Antor und Hinz, 1988) als auch im Kanton Genf zeigen. Im Kanton Genf

wurde bereits ab Mitte der siebziger Jahre der Stützunterricht (*appui pédagogique*) in die Regelklassen integriert. Zuständig für den Stützunterricht sind so genannte GNT-Lehrpersonen (GNT: *maître généraliste non titulaire* – vgl. den entsprechenden Beitrag im Anhang). Die GNT-Lehrpersonen sind keine Klassenlehrpersonen, sondern sie unterstützen die Arbeit der Klassenlehrperson, indem sie den Schülerinnen und Schülern mit besonderen Bedürfnissen Stützunterricht geben. Die Funktion des GNT wird seit einiger Zeit in Frage gestellt, weil sich die Einbettung der Arbeit des GNT in die Regelklasse als schwierig erwiesen hat. Auf Grund dieser Erfahrungen wird gegenwärtig auf jede Art von Spezialisierung in der Arbeit der Lehrkräfte verzichtet. Es wird dem Lehrerinnen- und Lehrerkollegium selber überlassen, wie es die Aufgaben verteilt (vgl. Nicolet in diesem Bericht). Solchen Schwierigkeiten muss deshalb, wie noch zu zeigen ist, auf der Ebene der Schulorganisation vorgebeugt werden.

Exkurs: Integrative und separierende Lernformen können sich ergänzen

Die Verteilung der pädagogischen Verantwortung auf mehrere Schultern hat auch Konsequenzen für die Klassenzugehörigkeit der Schülerin und des Schülers. In den Projektschulen gehören die Kinder oder Jugendlichen einer Stammklasse an, in der sie die meiste Zeit verbringen; einzelne Unterrichtseinheiten erhalten sie in spezifischen, anders zusammengesetzten Lerngruppen. Dies betrifft etwa den Unterricht in der Zweitsprache. Denkbar ist auch die Bildung temporärer Niveaugruppen in einzelnen Fächern. Im amerikanischen Schulentwicklungsprogramm «Success for All» (Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith und Dianda, 1996; vgl. den entsprechenden Beitrag im Anhang) finden beispielsweise einzelne Einheiten des Leseunterrichts in Niveaugruppen statt. Die Projektschulen kennen also beides, Integration und Separation. Der Unterschied ist, dass Integration oder Separation hier nicht als starre Grundprinzipien der Schulorganisation gehandelt werden, die ein Bildungssystem als Ganzes tangieren. Vielmehr werden sie als Formen der Lernorganisation betrachtet, die innerhalb einer Schule unterrichtsbezogen variiert werden können. Viele der nachweisbar negativen Konsequenzen von separierenden Schulformen dürften gerade in der Starrheit des Organisationsprinzips begründet sein. Es ist die dauerhafte, alle Fachbereiche umfassende Zuteilung zu negativ etikettierten Bildungszweigen und Niveaugruppen, die den Teufelskreis von Demotivierung und Stigmatisierung bei den Kindern erst in Gang setzt.

2.4.4 Zum Team zusammenwachsen: Organisationsproblem

Die zuvor beschriebene Veränderung des Lernsettings (Verteilung der pädagogischen Verantwortung auf mehrere Personen, wechselnde Klassenzugehörigkeiten und klassenübergreifender Unterricht für die Lernenden) bedingt zwangsläufig Veränderungen in der Organisationskultur der Schule. Die Aktivitäten der verschiedenen Personenkreise – Klassenlehrerinnen und -lehrer, Speziallehrkräfte, Liantutorinnen und -tutoren – müssen koordiniert und aufeinander abgestimmt werden. Die verschiedenen Fachpersonen und Laiinnen bzw. Laien in einer Schule müssen zu einem Team zusammenwachsen. Fragen der Teambildung, der Teamentwicklung, der Gruppendynamik erhalten dadurch einen bisher unbekanntem Stellenwert im Schulalltag. Die Projektschulen haben unterschiedli-

che «Gefässe» für Teamprozesse entwickelt wie etwa schulhausinterne Fortbildungen oder Arbeitsgruppen. Unabdingbar scheint auch ein Angebot an Einzel- und Team-Supervision für Lehrpersonen.

Der (zeitliche) Aufwand für die Koordination und Teambildung kann wohl nur durch eine gewisse Arbeitsteilung bewältigt werden. Wie auch die Erfahrungen in teilautonomen Schulen zeigen, bedarf es dabei der Institutionalisierung einer Schulleitung, die diese Aufgaben übernimmt. Dabei geht es nicht darum, die bestehenden «flachen» Hierarchien im Kontext der Schule nun einfach über Bord zu werfen. Aber es sollten funktionierende und transparente Strukturen geschaffen werden für Fragen der Leitung und Entscheidungsfindung.

2.5 Unter welchen Voraussetzungen ist die Bereitstellung von zusätzlichen Mitteln sinnvoll?

Michel Nicolet

Eine der möglichen Lösungen im Zusammenhang mit der Verbesserung (oder Erhaltung) der Schulqualität besteht darin, den Schulen zusätzliche Mittel für die Bewältigung besonders schwieriger Situationen zur Verfügung zu stellen, die sich vor allem aus der sozialen und kulturellen Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler ergeben. Diesen Weg wählte Frankreich zu Beginn der achtziger Jahre, als es die Politik der pädagogisch prioritären Zonen (Zones d'Education Prioritaires, ZEP) entwickelte (vgl. Anhang). Im Rahmen dieser Politik werden die pädagogischen Aktivitäten in Quartieren oder Stadtteilen verstärkt, «in denen sich eine sozial benachteiligte Bevölkerung konzentriert»¹ (Rundschreiben vom 1. Juli 1981 zur Einführung der ZEP). Zu diesem Zweck erhalten alle Schulen, die innerhalb einer geografischen Zone liegen, die bestimmte Kriterien erfüllt, zusätzliche Mittel (in Form von Unterrichtsstellen und Krediten für pädagogische Projekte). Die Politik der ZEP beruht auf zwei Grundsätzen: Zum einen soll durch das Schulprojekt auf Ebene der Ausbildungsstätte vorgegangen werden, so dass die Autonomie der einzelnen Schule erhöht wird und sie besser in der Lage ist, bestehende Probleme zu bewältigen. Zum andern sollen die Beziehungen gefördert werden, welche die Schule zu ihrem unmittelbaren sozialen und geografischen Umfeld unterhält. Die Schaffung der ZEP ist somit Teil einer umfassenderen Politik zur Bekämpfung der Ausgrenzung und der sozialen Ungleichheiten.

Das oberste Ziel der Politik der ZEP bestand darin, die schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler (namentlich der «besonders benachteiligten») zu verbessern. Die Erwartungen erfüllten sich jedoch bei weitem nicht. In mehreren breit angelegten Studien (vgl. Mingat, 1983; Direction de l'Evaluation et de la Prospective, 1992; und Grisy, 1993) wurde nicht nur aufgezeigt, dass die in ZEP gelegenen Schulen weniger gute Gesamtergebnisse verzeichnen als Schulen ausserhalb der ZEP, sondern dass sich

¹ Anm. d. Übers.: Dieses sowie alle weiteren Zitate sind frei übersetzt.

die sozialen Ungleichheiten in den ZEP tendenziell gar verstärkt haben. Obwohl rekursive Daten vorliegen, die auf das Scheitern der Politik der ZEP hinweisen, wurde diese von mehreren Regierungen immer wieder bestätigt, und die jüngsten Ereignisse (Bewegung der Lehrkräfte in den Pariser Vorstädten) zeigen, dass die Lehrpersonen noch immer stark an ihr hängen.

An der Politik der ZEP wurde verschiedentlich Kritik geäußert. D. Meuret (1994) bemängelte, dass es zu einer Vermischung zwischen der Suche nach Lösungen für die Bekämpfung des Schulversagens und der Einführung einer Stadtpolitik kommen kann, die sich beide auf verschiedene Ebenen beziehen. «Die relevante Einheit für eine Politik zur Bekämpfung des Schulversagens ist wahrscheinlich weder die Zone noch die Schule, sondern die einzelne Schülerin und der einzelne Schüler» (S. 61). In diesem Zusammenhang wiesen auch Chauveau und Rogovas-Chauveau (1997) darauf hin, dass von der Klasse und ihrer Dynamik ausgegangen werden muss. Weitere kritische Bemerkungen bezogen sich auf die Tatsache, dass zwar Mittel vorhanden sind, um die eigentlichen Auswirkungen der realisierten Massnahmen zu kontrollieren, nicht jedoch für die Überprüfung der eingeführten Instrumente und der Bedingungen für die Verwirklichung der Ziele, die von der Schule angestrebt werden.

Gegenwärtig wird die Politik der ZEP, die in Frankreich seit bald zwanzig Jahren in bedeutendem Umfang verfolgt wird, noch immer als unabdingbar betrachtet. An ihr wurde jedoch auch deutlich, wo die Grenzen eines Ansatzes in Bezug auf die Unterrichtsqualität liegen, der sich hauptsächlich auf die externen Ressourcen konzentriert, die den Schulen zur Verfügung zu stellen sind.

Eine Reihe von Untersuchungen aus den USA zur Frage «Macht mehr Geld bessere Schulen?» fasst Dubs (1999) zusammen: «Zusätzliche Finanzmittel für die Schulen führen nicht automatisch zu höheren Schulleistungen und zu besseren Schulen. (...) Sofern Schulen jedoch zusätzliche Mittel konsequent für klar definierte pädagogische Zielsetzungen, welche den Lehrplan, den Unterricht und die Zusammenarbeit unter allen Beteiligten verbessern, einsetzen, so wird die Qualitätsverbesserung einzelner Schulen wahrscheinlicher.»

3 Ein Modell der Schulqualität

Peter Rüesch

3.1 Was heisst Qualität im Schulbereich?

3.1.1 Zum Begriff

Das Festlegen von Qualitätsstandards für Schulen erweist sich als schwieriges Unterfangen, das nicht allein von wissenschaftlichen Expertinnen und Experten geleistet werden kann. Denn der Begriff Qualität kann nur in Bezug auf bestimmte Ziele und Werte definiert werden, über die eine Gesellschaft als Ganze entscheiden sollte. Allerdings lässt sich sowohl in der Fachliteratur als auch in der öffentlichen Diskussion zur Qualität der Schule ein Schwerpunkt erkennen – Qualität wird überwiegend an den fachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler gemessen. Zwei mehr oder minder explizit vortragene Qualitätsstandards lauten dabei folgendermassen: a) Die Lernenden sollen ein hohes Niveau im Bereich der fachlichen Grundfertigkeiten («basic skills») Lesen, Schreiben und Rechnen erreichen; b) durch die soziale Herkunft bedingte Leistungsunterschiede zwischen den Lernenden sollen ausgeglichen werden.

Zweifellos widerspiegeln diese beiden Ziele zentrale Wertmassstäbe unserer Gesellschaft: das Leistungsprinzip und das Prinzip der Chancengleichheit. Viele Schulentwicklungsprojekte versuchen beiden Prinzipien optimal gerecht zu werden. So lautet beispielsweise der Name eines amerikanischen Schulentwicklungsprojektes «Success for All». Die Projekte laufen dabei jedoch Gefahr, das Spannungsfeld zwischen Gleichheits- und Leistungsprinzip zu verdecken und Versprechungen zu machen, die sie nicht einhalten können. Es ist deshalb notwendig, dass Schulentwicklungsprojekte konkretisieren, was sie unter Chancengleichheit verstehen und anhand welcher Kriterien diese überprüft werden soll.

3.1.2 Schlüsselmerkmale guter Schulen

Auch in der empirischen Schulqualitätsforschung sind die Fachleistungen der Schülerinnen und Schüler eine zentrale Grösse. Wenn also von «effective schools» oder guten Schulen die Rede ist, dann handelt es sich um Schulen, die in diesem Bereich überdurchschnittliche Resultate erzielen. Diese Ausrichtung der Forschung wird oft kritisiert. So wird befürchtet, dass hohe Leistungen auf Kosten von anderen, beispielsweise sozialen Fertigkeiten gehen und eine Überbetonung der fachlichen Qualifikation in der Schule der Entwicklung der Kinder oder Jugendlichen in anderen Lebensbereichen schadet. Interessant ist jedoch, dass die Schulqualitätsforschung trotz der Orientierung am Bereich der Fachleistungen keineswegs eine «Pauerschule» als Modell propagiert. Im Gegenteil: Viele der Charakteristika von guten Schulen könnten als so genannt «weiche» Faktoren bezeichnet werden. Es handelt sich um Merkmale des Unterrichts oder der Organisationskultur in einer Schule, die nicht direkt die fachliche Qualifizierung oder die Wissensvermittlung betreffen, sondern die sozialen Beziehungen und die Interaktion so-

wohl unter den Lehrpersonen selbst als auch zwischen den Lernenden und Lehrpersonen. Beachtenswert ist zudem ein weiterer Befund: Schulqualitätsstudien belegen, dass Schulen, die erfolgreich in der Förderung von Fachleistungen sind, offenbar oft auch in anderen, nicht-kognitiven Bereichen des Schülerinnen- und Schülerverhaltens überdurchschnittliche Ergebnisse erzielen (vgl. Good und Brophy, 1986; Creemers und Scheerens, 1994).

Purkey und Smith haben 1983, auf Grund des damaligen Standes der Forschung, das Porträt einer Schule entworfen, die in der Vermittlung von fachlichen Fertigkeiten und Wissen erfolgreich ist («academically effective»). Im Rahmen ihres Porträts haben Purkey und Smith dreizehn zentrale Faktoren identifiziert, auf die sich auch heute noch viele, zum Themenkreis der Schulqualität forschende Autorinnen und Autoren berufen.

1. Die verfügbare Unterrichtszeit wird wirksam genutzt, Störungen und Unterbrechungen werden vermieden.
2. Fachliche Leistungserfolge werden honoriert und finden schulweit Anerkennung.
3. Die Schule hat eine klar definierte Leitung, sei dies in der Person einer Schulleiterin oder eines Schulleiters, sei dies durch ein Team von Lehrerinnen und Lehrern.
4. Das Kollegium weist ein hohes Mass an Stabilität und Kontinuität auf.
5. Das Curriculum hat einen klaren Fokus, was immer diesen im Detail ausmacht. Es wird zielorientiert geplant und organisiert.
6. Die Lehrerinnen und Lehrer bilden sich weiter, wobei der Schwerpunkt auf eine inhaltlich koordinierte, das ganze Kollegium einbeziehende Form von Weiterbildung gelegt wird.
7. Sowohl im Lehrerinnen- und Lehrerkollegium als auch in den Beziehungen zwischen Kollegium und Leitung herrscht ein Klima der Kollegialität und Kooperation.
8. Die Schule pflegt das Zusammengehörigkeitsgefühl aller Schulmitglieder durch den angemessenen Gebrauch von Veranstaltungen, Festen, Regeln und Symbolen.
9. Es bestehen klare Zielsetzungen in der pädagogischen Ausrichtung und hohe Erwartungen an die fachlichen Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Zielsetzungen und Erwartungen werden vom gesamten Lehrkörper getragen.
10. Es besteht ein Mindestmass an Ordnung im Schulalltag. Grundlage sind klare und für die Schülerinnen und Schüler als sinnvoll erlebbare Regeln des Zusammenlebens (vgl. auch Aurin, 1991).
11. Die einzelne Schule sowie ihre Leitung verfügt über eine gewisse Autonomie in der Ausgestaltung ihres pädagogischen Programmes.
12. Grundlegende Prozesse der Schulentwicklung werden von den regionalen Schulbehörden unterstützt und mitgetragen.
13. Die Eltern werden ins Schulleben einbezogen, informiert und unterstützt.

Die aufgeführten Merkmale stellen keine Rezeptliste für Schulentwicklungsprogramme dar (Steffens und Bargel, 1993), sie können aber als Wegmarken für Programme der Schulentwicklung beigezogen werden. Auffallend ist allerdings, dass Aspekte der Unterrichtsqualität einen geringen Stellenwert im Porträt von Purkey und Smith (1983) einnehmen. Dies dürfte die Folge einer fragwürdigen Eigenheit der Schulqualitätsforschung sein: Die Forschung hat sich lange Zeit primär mit der Schule als Unter-

suchungseinheit befasst. Dadurch wurde jedoch die vermutlich «zentrale pädagogische Einheit im schulischen Lebensraum» (Fend, 1988), nämlich die Schulklasse, vernachlässigt.

3.1.3 Gute Schulen für alle?

In der Forschung zur pädagogischen Wirksamkeit von Schulen liegen zwei konkurrierende Modelle vor, die besonders wichtig für Fragen des Chancenausgleichs in Bildungssystemen sind. Dabei handelt es sich um die Debatte der generellen vs. der differenziellen Schulwirksamkeit («differential school effectiveness» – vgl. Nuttall, Goldstein, Prosser und Rasbash, 1990; Jesson und Gray, 1991; Sammons, Nuttall und Cuttance, 1993; Creemers und Scheerens, 1994). Viele Studien zur Qualität von Schulen befassen sich mit einer allgemeinen (generellen) Förderwirkung, welche die Gesamtgruppe der Schülerinnen und Schüler einer Schule oder Klasse betrifft. Weniger häufig werden hingegen so genannte differenzielle Förderwirkungen der Schule für bestimmte Gruppen von Lernenden untersucht. Mit anderen Worten geht es um die Frage, ob eine gute Schule gut für alle Schülerinnen und Schüler ist oder ob es lediglich bestimmte Kinder oder Jugendliche sind, die vom pädagogischen Milieu in dieser Schule profitieren können.

Während sowohl Rutter, Maughan, Mortimer und Ouston (1980) als auch Mortimore, Sammons, Stoll, Lewis und Ecob (1988) Hinweise dafür fanden, dass eine – im Gesamten gesehen – gute Schule positive Förderwirkungen für alle Schülerinnen- und Schülergruppen zeigt, kommen neuere Studien zu anderen Schlüssen. Nuttall, Goldstein, Prosser und Rasbash (1990) konnten differenzielle Effekte für die Leistungsvoraussetzungen bei Schuleintritt und die ethnische Herkunft der Kinder nachweisen: Einzelne Schulen sind also erfolgreicher als andere in der Förderung von Kindern mit schwachen Schulleistungen sowie von Kindern aus Minoritätenfamilien. Auch eine erneute Analyse der Daten von Mortimore et al. durch Sammons, Nuttall und Cuttance (1993) liefert Hinweise auf differenzielle Förderwirkungen im Bereich der Schülerinnen- und Schülerbegabung, jedoch nicht in Bezug auf Merkmale der sozialen Herkunft der Schülerinnen und Schüler (sozioökonomischer Status, ethnische Herkunft, Geschlecht). Bei Hofman (1994) wiederum zeigen sich differenzielle Wirkungen für einzelne ethnische Gruppen. Die erwähnten Studien haben jedoch nicht untersucht, welche besonderen innerschulischen Prozesse und Strukturen hinter diesen Ergebnissen stehen.

Gesamthaft fallen die Befunde zur differenziellen Qualität von Schulen widersprüchlich aus. Dies könnte eine Folge der Wahl der Untersuchungseinheit sein, indem die meisten Studien ganze Schulen, aber nicht einzelne Schulklassen untersuchen. Denkbar wäre nämlich, dass auf der Schulebene situierte Merkmale eher eine generelle, unspezifische Wirkung ausüben. Auf jeden Fall lassen sich anhand der Ergebnisse der aktuellen Schulqualitätsforschung noch keine direkten Aussagen darüber machen, wie eine für Immigrantinnen und Immigranten und ethnische Minoritäten gute Schule aussieht. Dies ist eher indirekt über die Befunde von Studien möglich, die sich mit ausgewählten Aspekten der Förderung von Immigrantinnen- und Immigrantenkindern, aber auch von einheimischen Schülerinnen und Schülern aus unteren Sozialschichten befassen.

3.2 Interventionsfelder der Schulqualität

3.2.1 Nah- und Fern-Ursachen

Wenn Schulentwicklung letztlich das Lernen der Kinder und Jugendlichen fördern soll, so müssen zwei Fragen geklärt sein: 1. *Wodurch* bzw. durch welche Bedingungen wird das schulische Lernen von Kindern und Jugendlichen beeinflusst? 2. *Inwiefern* können Bedingungen des Lernens Gegenstand von Interventionen auf Seiten der Schule sein? Auf diese Fragen liefert eine Studie von Wang, Haertel und Walberg (1993) Antworten. Die Forscher haben das aktuelle Fachwissen über die Grundlagen des schulischen Lernens von Kindern zusammengetragen und einer systematischen Analyse unterzogen. Auf Grund dieser Analyse sprechen sie von «proximalen» und «distalen» Bedingungen schulischen Lernens. Proximale Bedingungen sind Merkmale der Umwelt von Kindern, die in einer unmittelbaren Beziehung zum schulischen Lernen stehen. Distale Bedingungen sind dagegen Merkmale, die relativ «weit weg» vom unmittelbaren Lernprozess liegen. Anders ausgedrückt können die proximalen Bedingungen auch als *Nah-Ursachen* oder direkte und die distalen Bedingungen als *Fern-Ursachen* oder indirekte Bedingungen von schulischen Lernprozessen und Lernergebnissen bezeichnet werden.

Die wesentlichen Nah-Ursachen schulischen Lernens liegen gemäss Wang et al. in drei Bereichen: a) in der Person des *Kindes* (z.B. Fähigkeiten und Fertigkeiten, Motivation), b) in der Schule und dort primär im *Klassenzimmer*, c) in der *Familie* und im sozialen Umfeld des *Wohnortes*. Zu den Fern-Ursachen schulischen Lernens zählen Wang et al. dagegen Merkmale, die der inneren Organisationskultur einer Schule sowie dem Umfeld bzw. den externen Rahmenbedingungen einer Schule zuzuordnen sind. Das bedeutet, dass Schulentwicklung besonders bei den Bedingungen, die das Lernen direkt beeinflussen, ansetzen muss.

3.2.2 Handlungsmöglichkeiten

Wie jedoch lassen sich diese direkten Bedingungen des schulischen Lernens durch pädagogische Interventionen beeinflussen? Auf Grund der Befunde der Studie von Wang et al. könnte man zum Schluss kommen, dass zwei der drei Bereiche von direkten Lernbedingungen – die Person des Kindes und seine Familie – sich pädagogischen Interventionen gegenüber als immun erweisen, weil sie nicht verändert werden können. Aber die Auswirkungen von Personen- und Familienmerkmalen auf das Lernen der Kinder können Gegenstand von pädagogischen Interventionen sein. Dieser Sachverhalt ist eine in der Lehr-Lern-Forschung altbekannte Tatsache. So befassten sich die Amerikaner Cronbach und Snow (1977) in den siebziger Jahren mit Wechselwirkungen zwischen dem Unterrichtsverhalten von Lehrpersonen und den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Cronbach und Snow bezeichneten diese Wechselwirkungen als «Aptitude-Treatment-Interactions (ATI)». Wenn Unterrichten aus der ATI-Perspektive betrachtet wird, so interessiert weniger die Unterrichtsmethode, die das Lernen aller Schülerinnen und Schüler gleichermassen erfolgreich fördert. Dem Glauben an *die* effektive Methode wird vielmehr Zweifel entgegengebracht. Das Interesse gilt vielmehr Unterrichtspraktiken, die den individuellen Lernvoraussetzungen eines be-

stimmten Kindes möglichst optimal gerecht werden. Und umgekehrt – mit Blick auf die individuellen Ressourcen des Kindes (seine intellektuelle Begabung, seinen familiären Hintergrund) – geht der ATI-Ansatz von der Kompensierbarkeit von Lerndefiziten und Förderung von Begabungen durch adäquaten Unterricht aus.

Die Konsequenz dieser Sichtweise ist also, dass Schulleistungsunterschiede weder allein als Folge individueller Merkmale der Schülerinnen und Schüler zu betrachten sind noch allein als Ergebnis eines spezifischen Unterrichts. Entscheidend ist vielmehr die Passung zwischen dem Unterricht der Lehrperson und den individuellen Lernvoraussetzungen des Kindes. Persönlichkeit und Familie sind also nicht einfach Schicksal, sondern es geht darum, wie die Schule die individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der Kinder berücksichtigen will und kann.

3.2.3 Beispiel: Zusammenarbeit mit den Eltern

Das Problem der Passung zwischen Voraussetzungen des Kindes und Anforderungen der Schule zeigt sich auch in der Beziehung zwischen Schule und Elternhaus. Oft wird die fehlende Korrespondenz oder «Passung» von Familien- und Schulkultur als wesentliche Ursache der ungleichen Bildungschancen von Immigrantinnen und Immigranten erachtet. Bei dieser Sichtweise werden allerdings meistens Kompetenzdefizite auf Seiten der Immigrantinnen und Immigranten betont, während die Anforderungen der Schule des Einwanderungslandes wenig Beachtung finden (vgl. dazu Bender-Szymanski und Hesse, 1987; Rüesch, 1998). Nimmt man von dieser Defizit-Perspektive Abstand, so ist es naheliegend, dass der Korrespondenz und *Zusammenarbeit* zwischen Schule und Elternhaus eine grosse Bedeutung gerade auch für das Lernen und für den schulischen Erfolg eines Immigrantinnen- oder Immigrantenkindes zukommt.

Empirische Belege dafür, dass die Intensivierung der Zusammenarbeit mit Eltern das schulische Lernen der Kinder fördert, lassen sich in mehreren Bereichen finden. In *Schulqualitätsstudien (school effectiveness research)* wird die Zusammenarbeit mit den Eltern und die Förderung des Engagements der Eltern für die Schullaufbahn ihrer Kinder regelmässig als ein zentrales Merkmal guter Schulen erwähnt (z.B. Rutter et al., 1980; Mortimore et al., 1988; Steffens und Bargel, 1993; Levine und Lezotte, 1995). So konnten Mortimore et al. in ihrer Untersuchung von Londoner Primarschulklassen zeigen, dass Kinder die grössten Lernfortschritte in jenen Schulen erzielten, welche die Eltern zur direkten Mithilfe im Klassenzimmer anregten, regelmässige Zusammenkünfte zwischen Eltern und Lehrkräften organisierten und den Eltern Räumlichkeiten für gemeinsame Treffen zur Verfügung stellten. Levine und Lezotte (1996) halten in ihrer Übersicht der aktuellen Schulqualitätsforschung allerdings fest, dass sich keine durchgängigen Muster der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus feststellen lassen. Es scheint vielmehr, dass die einzelnen Schulen jeweils höchst «individuelle» Praktiken der Kooperation mit den Eltern entwickeln, die auf das spezifische soziale Umfeld dieser Schulen zugeschnitten sind.

3.2.4 Ein Modell der Qualitätssicherung

Wang et al. kommen auf Grund ihrer Untersuchung zum Schluss, dass innerhalb der Schule das Klassenzimmer der Kernbereich, der zentrale Schauplatz pädagogischen Handelns ist. Dabei äussern sie sich kritisch gegenüber einem allzu optimistischen Machbarkeitsglauben in der Bildungspolitik. Politik, so halten die Autoren fest, reiche nicht immer bis in die vier Wände der Schulstube. Entscheidend sei die Umsetzung der Theorie durch die Lehrperson im Klassenzimmer. Der Befund von Wang et al. zur zentralen Bedeutung des Geschehens im Klassenzimmer für das schulische Lernen wird durch die Ergebnisse der Forschung zur Qualität von Einzelschulen («School Effectiveness Research») bestätigt. Dabei wird deutlich, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse weit mehr von der Streuung in den Leistungen der Schülerinnen und Schüler zu erklären vermag als deren Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schule (vgl. Ditton und Krecker, 1995). Dies zeigt sich auch in der Studie von Moser und Rhyn (1997) zur Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich: Die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Schulklasse erklärt 11% der Unterschiede (Streuung) der Deutsch- und 15% der Unterschiede der Mathematikleistungen; dagegen kann durch die Schulzugehörigkeit lediglich zwischen 3% (Deutsch) und 6% (Mathematik) der Leistungsdifferenzen erklärt werden. Die Ergebnisse bedeuten, dass sich einzelne Schulklassen innerhalb einer Schule in Bezug auf die Fachleistungen der Lernenden viel stärker voneinander unterscheiden können als ganze Schulen. Das Klassenzimmer ist also die zentrale pädagogische Handlungseinheit (vgl. auch Fend, 1988). Nicht nur steht das Geschehen im Klassenzimmer in einer unmittelbaren Beziehung zu den Lernprozessen der Schülerinnen und Schüler, sondern dieses Geschehen kann auch Gegenstand pädagogischer Interventionen sein.

Auf Grund dieser Überlegungen kann das folgende Modell der Schulentwicklung entworfen werden (Abbildung 1), das zwischen drei Interventionsfeldern unterscheidet: *der Schulklasse*, dem *Schulhaus* und dem *Schulumfeld*. Die Lernbedingungen im Klassenzimmer stehen in einer direkten, Aspekte der Organisationskultur im Schulhaus und der Rahmenbedingungen im Schulumfeld in einer indirekten Beziehung zum Lernen der Schülerinnen und Schüler. Daraus folgt z.B.: Eine noch so ideale Zusammenarbeit im Lehrerinnen- und Lehrerkollegium, noch so optimale Fortbildungskurse für Lehrkräfte nützen nicht viel, wenn sie nicht ihre Umsetzung im konkreten Unterricht der Lehrperson finden können. Umgekehrt aber sind auch dem besten Unterricht Grenzen gesetzt, wenn er nicht durch ein entsprechendes «pädagogisches Klima» im Schulhaus gestützt wird. Die drei Interventionsfelder sind wechselseitig voneinander abhängig, sie bilden ein «System». Deshalb bedarf es bei Schulentwicklungsprojekten einer Gesamtstrategie. Sie muss die verschiedenen Handlungsebenen innerhalb einer Schule – vom Unterricht der einzelnen Lehrperson über die Zusammenarbeit in Lehrteams bis hin zur Verankerung der Schule in ihrem Quartier – gleichzeitig erfassen (vgl. Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith und Dianda, 1996; Rüesch, 1999).

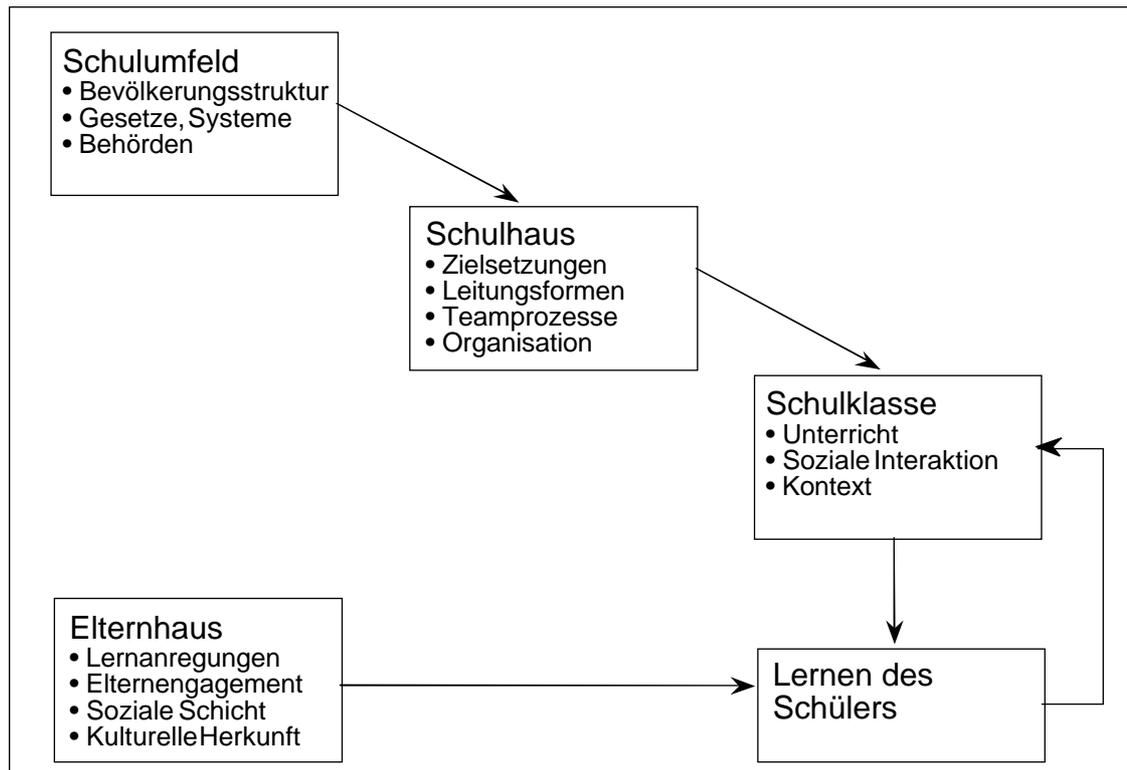


Abbildung 1: Interventionsfelder der Qualitätssicherung in Schulen und ihre Beziehung zum Lernen der Schülerinnen und Schüler

Die in diesem Bericht dargestellten Debatten zur Qualität in kulturell heterogenen Schulen sind Beispiele dafür, dass dem «systemischen» Charakter der Institution Schule oft zu wenig Rechnung getragen wird. So ist die Verkleinerung der Klassengrößen für sich genommen eine isolierte Massnahme: Es müsste mitbedacht werden, dass Unterricht in kleinen Klassen anders aussehen müsste als in grossen Klassen. Die Umsetzung des Integrationsgedankens ist ein edles Vorhaben; aber welche Konsequenzen hat es für den Schulalltag, für die Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen, für den Unterricht? Die Bereitstellung zusätzlicher finanzieller und personeller Mittel für Schulen mit besonderer sozialer Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler ist wünschenswert; aber worin genau soll investiert werden, damit solche Finanzspritzen auch etwas bewirken?

Im angelsächsischen Sprachraum wird oft von «school restructuring» gesprochen, ein Begriff, der die Idee der Gesamtstrategie bei Schulentwicklungsprojekten deutlich macht. Denn Schulentwicklung kann heissen, dass sich die betreffenden Institutionen in einen tiefgreifenden Prozess der Umstrukturierung begeben, der manche als unantastbar geltenden Prinzipien der Schulorganisation auflöst (vgl. McGee-Banks, 1993; Ferguson, 1998).

4 Handlungsvorschläge zur Förderung der Lernleistungen und Bildungschancen

Sonja Rosenberg

Welche Schlussfolgerungen können nun für die Förderung heterogen zusammengesetzter Klassen und Schulen mit hohem Anteil von Schülerinnen und Schülern aus anderssprachigen und bildungsfernen Familien auf Grund der vorhandenen Erkenntnisse gezogen werden? Welche Interventionsstrategien haben hinsichtlich bestehender Erfahrungen Aussicht auf Erfolg? Welches sind mögliche Handlungsansätze? Wo ist die Datenlage dürftig und müsste die Forschung intensiviert werden? Was lässt sich diesbezüglich aus den im vorliegenden Bericht dargestellten Fakten, Modellen und Erfahrungen (vgl. Kapitel 2 und 3 sowie Anhang) ableiten? Auf der Basis dieser Leitfragen und der Diskussionsergebnisse des CONVEGNO 2000 sowie der Anregungen und Diskussionsbeiträge der Expertinnen- und Expertengruppe wurden die nachfolgend dargestellten thematisch geordneten, Handlungsvorschläge erarbeitet. Sie sollen die Handlungsrichtung aufzeigen.

4.1 Verständigung über «Was verstehen wir unter Schulqualität?»

Um wirksame Massnahmen zu bestimmen, müssen wir – gemeint sind Lehrkräfte eines Schulhauses, Schulbehörden, Schulpolitikerinnen und -politiker sowie Forschende – uns vorher einigen, was unter Schulqualität zu verstehen ist. Die in diesem Kapitel vorgeschlagenen Handlungsansätze gehen von der Definition aus, dass gute Schulen sowohl die Leistungsfähigkeit und die soziale Kompetenz als auch die Chancengerechtigkeit aller Kinder und Jugendlichen gleichermaßen fördern (leistungsschwächere und -stärkere, einheimische und zugewanderte, Schülerinnen und Schüler aus bildungsferneren und bildungsnäheren Sozialschichten, Mädchen und Knaben).

Die Zieldimensionen Leistungseffizienz und soziale Kompetenz schliessen sich nicht aus, sondern unterstützen sich gegenseitig. Die Zieldimensionen Leistungseffizienz und Chancengerechtigkeit stehen teilweise in einem Spannungsfeld. Für die meisten Kinder und Jugendlichen, insbesondere für Leistungsschwächere und Kinder aus Migrantinnen- und Migrantenfamilien bieten heterogene Klassen ein anregenderes und damit auch ein effizienteres Lernumfeld als homogene Klassen. Auch begabtere Kinder profitieren von einem vielfältigen Lernumfeld.

Handlungsvorschläge:

- Die Auseinandersetzung mit Schulqualität und den damit verbundenen Zieldimensionen der Schule – Leistungsprinzip und Bildungschancen – muss sowohl auf der Ebene des einzelnen Schulhauses als auch auf der Ebene kommunaler und kantonaler Bildungsbehörden stattfinden. Damit verknüpft ist auch die Frage der

«demokratischen Bildung»: Welchen Wert messen wir ihr in unserer heutigen Gesellschaft zu?

- Im Hinblick auf die Verbindung der Zieldimensionen Leistungseffizienz und Chancengerechtigkeit bieten heterogene Klassen für die meisten Kinder und Jugendlichen ein anregenderes und effizienteres Lernumfeld als homogene Klassen.
- Im Hinblick auf die Erhaltung und Förderung der sozialen Kohäsion in der Schweiz braucht es von der Bildungspolitik eine klare Wertung und Aussage zu Gunsten der Chancengerechtigkeit und zu Gunsten einer demokratischen Bildung. Dazu gehört eine positive Wertung von durchmischten, heterogenen Lerngruppen und Klassen, negativ ausgedrückt eine Ablehnung von Klassen, die nach Herkunft oder Herkunftssprache getrennt werden. Lehrkräfte brauchen die bildungspolitische Unterstützung zur Bewältigung der Komplexität der Aufgabe, die nicht allein auf eine didaktische Problemlösung im Klassenzimmer reduziert werden kann.
- Das Kollegium eines Schulhaus als pädagogische Steuerungseinheit erarbeitet eine gemeinsame Philosophie, gemeinsame pädagogische Zielsetzungen bzw. Qualitätsvorstellungen in Bezug auf die Lernförderung der Kinder und Jugendlichen. Dafür werden den Lehrteams entsprechende Zeitressourcen, Freiräume und Fachpersonen zur Begleitung (Methoden-Know-how) zur Verfügung gestellt.

4.2 Von den Einzelmassnahmen zur Mehrebenenstrategie

Von obiger Definition von Schulqualität ausgehend, wird die Komplexität der Bestimmung eines wirksamen Massnahmenbündels einsichtig. Die Erfahrungen zeigen, dass einzelne spezifische Aktionen nicht genügen. Die Schulklasse, das Schulhaus und das Schulumfeld sind wechselseitig voneinander abhängig. Es braucht deshalb einen Schulentwicklungsansatz, der neben didaktischen, schulorganisatorischen und kommunikativen Massnahmen auch das Schulumfeld (insbesondere Eltern), die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte, die Bildungspolitik und die Forschung einbezieht (Mehrebenenstrategie). Auch ist für den Erfolg bedeutsam, dass ein Massnahmenbündel von allen Beteiligten der verschiedenen Ebenen (einzelne Lehrkräfte, Kollegium, Schulbehörden, Eltern usw.) gemeinsam getragen und unterstützt wird. Das heisst Abschied nehmen von schnellen und allzu einfachen Lösungen.

Trotz dieser Komplexität werden in den nachfolgenden Punkten verschiedene Themenbereiche einzeln belichtet, damit sich Ansatzpunkte für Verbesserungen der Situation heterogener Klassen und Schulen herauskristallisieren können.

Handlungsvorschläge:

- Die Förderung der Schülerinnen und Schüler in heterogenen Klassen und Schulen ist als ein Prozess der Schulentwicklung zu verstehen, dessen Komplexität in den Entwicklungsarbeiten zu berücksichtigen ist. Es ist deshalb eine Balance zwischen kantonalen und interkantonalen flächendeckenden Rahmenbedingungen und spezifisch unterrichtsorganisatorischen und didaktischen Massnahmen in den einzelnen

Schulhäusern herzustellen, damit konstruktive Entwicklungsprozesse in Gang gesetzt werden können.

- Im Sinne der Mehrebenenstrategie sind die Massnahmenbündel nicht nur für die obligatorische Volksschule zu entwickeln. Auch die vorschulischen ausserfamiliären Betreuungsangebote, die Kindergärten, die Berufsbildung und die Mittelschulen sind in die Entwicklungen einzubeziehen, so dass auch auf der Basisstufe und der Sekundarstufe II eine erfolgreiche Integration und damit auch ein erfolgreicher Übergang zwischen den Schulstufen und von der Schule ins Berufsleben oder in weiterführende Bildungsgänge gewährleistet werden kann.

4.3 Der wesentliche Ansatzpunkt zur Förderung von Lernleistungen und Bildungschancen ist der Unterricht im Klassenzimmer

Bekannt ist seit Jahren, dass die Leistungsstreuung zwischen den Klassen im selben Schulhaus grösser ist als jene zwischen den Schulhäusern und dass diese wiederum grösser ist als jene zwischen vergleichbaren Schulsystemen. Der zentrale Ansatzpunkt zur Verbesserung der Lernleistungen ist also die Klasse. Im Weiteren scheint die Klassenzusammensetzung (Anteil an Kindern aus unteren sozialen Schichten und mit anderen Erstsprachen) nicht generell ein Belastungsfaktor zu sein, sondern kann als Risikofaktor für schulische Lernprozesse interpretiert werden. Die Frage ist nun, mit welchen pädagogischen Interventionen dem Risikopotenzial konstruktiv begegnet werden kann? Wie hat ein Unterricht auszusehen, der sich auf soziale und kulturelle Heterogenität bezieht? Der Fokus der Schulentwicklung muss auf die Unterrichtsentwicklung im Klassenzimmer gelegt werden, wobei auch die Abstützung dieser Massnahmen durch Entwicklungsarbeiten im gesamten Schulhaus von Bedeutung ist.

Handlungsvorschläge:

- Der zentrale Ansatzpunkt für die Verbesserung der Lernsituation in heterogenen Klassen mit hohem Anteil anderssprachiger Kinder sowie Kindern aus bildungsfernen Sozialschichten ist der Unterricht im Klassenzimmer. Die Entwicklung einer integrativen Didaktik ist durch gemeinsame Anstrengungen von Lehrkräften und Forschenden zu intensivieren und hat die Vielfalt der Lernvoraussetzungen aller Kinder und Jugendlichen einzubeziehen. Ebenfalls ist im Unterricht den Risiken der Leistungsneivellierung vorzubeugen, um eine wirksame kognitive und soziale Leistungsförderung aller Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen. Dabei kann nicht von einer «richtigen» Didaktik ausgegangen werden. Didaktische Handlungsansätze sind beispielsweise kooperatives Lernen, die Berücksichtigung der Mehrsprachigkeit und der Vielfalt im Lehrplan.
- Wie Forschungsergebnisse zeigen, gilt es einige wichtige Einflussfaktoren für einen leistungswirksamen Unterricht in heterogenen Klassen zu beachten: ein zielorientierter und geplanter Unterricht, eine klare pädagogische Ausrichtung und hohe Erwartungen an die Fähigkeiten der Lernenden, eine effektive Nutzung der Lernzeit und die Vermeidung von Störungen sowie eine Passung zwischen dem Lehren der

Lehrkraft und den Lernvoraussetzungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler (fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler, Lernende, welche die Lokalsprache als Erstsprache sprechen, Leistungsschwache und Leistungsstarke, Mädchen und Knaben).

- Hohe Leistungserwartungen an die Lernenden haben positivere Lerneffekte als eine Defizitorientierung der Lehrkräfte und der Lernorganisation. Das bedeutet: weg von einseitig kompensatorischen Förderprogrammen hin zu einem leistungsorientierten Unterricht. Dieser Leitgedanke sollte sowohl für die Didaktik im Klassenzimmer als auch für die Unterrichts- und Lernorganisation prägend sein.
- Eine integrative Didaktik baut auf einer sorgfältigen Beobachtung und Beurteilung der Lernvoraussetzungen und des Lernstandes jedes einzelnen Schülers und jeder einzelnen Schülerin auf. Dabei gilt es insbesondere, die Potenziale zu erkennen und zu fördern. Dafür eignen sich Instrumente wie Beobachtungsbogen, Lernberichte und Portfolios. Eine ganzheitliche Beurteilung der Lernleistungen und -potenziale ist insbesondere als Grundlage für Laufbahnentscheide (Selektionsentscheide, Übertritte in weiterführende Ausbildungen) wichtig und nötig.

4.4 Die Lernorganisation ist ein weiterer Ansatzpunkt: Flexible Lerngruppen und Arbeit im Team

Kleinere Klassen und die Klassenzimmer-extern durchgeführten Stützmassnahmen als isolierte Massnahmen sind keine ausreichenden Interventionsstrategien zur Leistungsförderung und zur Bewältigung der komplexen Unterrichtsaufgabe in heterogenen Klassen. Weitere Massnahmen sind notwendig:

Handlungsvorschläge:

- Eine Antwort ist – neben der bereits erwähnten Entwicklung einer integrativen Didaktik – die Organisation des Lernens für spezifische Lernziele in flexiblen und zeitlich begrenzten Lerngruppen, innerhalb der Klasse oder klassenübergreifend. Hier wird der Bezug zur Schulentwicklung als Mehrebenenstrategie sehr deutlich. Es geht nicht mehr darum, nur einzelnen Lernschwachen oder Anderssprachigen eine spezielle externe Unterstützung zu ermöglichen, sondern darum, dass für eine bestimmte Lernzeit Spezialistinnen bzw. Spezialisten und/oder Generalistinnen bzw. Generalisten gemeinsam für die Regelklasse (oder mehrere Regelklassen) den Unterricht planen, organisieren und durchführen (beispielsweise in flexiblen Lerngruppen). Damit wird die integrative Didaktik durch eine flexible Lernorganisation ergänzt und unterstützt, welche wiederum die Integration von Spezialistinnen bzw. Spezialisten und Generalistinnen bzw. Generalisten im Team fördert.
- Mit einer solchen Verteilung der pädagogischen Verantwortung für die Planung und Realisierung der Lernorganisation auf mehrere Schultern (Regelklassenlehrkräfte, Lehrkräfte für Deutsch für Fremdsprachige und Kurse für heimatliche Sprache und Kultur, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter, Laiinnen und Laien usw.) wird die zunehmend komplexe Unterrichtung heterogener Klassen zur Teamaufgabe.

- Im Rahmen einer flexiblen Lernorganisation können sich integrierende und separierende Lernformen ergänzen (z.B. im Hinblick auf das Erlernen der Erst- oder Zweitsprache). In diesem Sinne ist eine Vielfalt und Flexibilität im Regelklassenbetrieb und weniger eine Vielfalt von Spezialprogrammen zu entwickeln, um den verschiedenen Lernbedürfnissen gerecht zu werden. Damit wird auch die Starrheit einer fixen externen Lerngruppenzugehörigkeit und eine damit verbundene Stigmatisierung aufgeweicht. Erfahrungen bestehen an vielen Orten beispielsweise mit dem Teamteaching und dem Niveauunterricht in bestimmten Fächern, wobei hier anzumerken ist, dass bei der fixen Niveauteilung wiederum ähnliche Selektionsmechanismen zu Ungunsten anderssprachiger Kinder wirksam werden können. Das heisst, es braucht auch hier Gegensteuer mit Massnahmen wie zeitliche Begrenzung, Flexibilität, kontinuierliche Kontrolle der Zuweisungen usw.
- Die Bildung von kleineren Klassen als isolierte Massnahme ist im Allgemeinen für eine Verbesserung des Lernerfolgs ungenügend wirksam und muss mit anderen Massnahmen, beispielsweise mit der Entwicklung einer integrativen Didaktik, verknüpft werden. Unter bestimmten Bedingungen, nämlich für jüngere und leistungsschwächere Schülerinnen- und Schülergruppen, sind kleinere Klassen in Bezug auf die Lernleistungen erfolgreicher als grössere.
- Für die Planung und Durchführung einer flexiblen Lernorganisation sind den Schulhausteams zusätzliche Ressourcen (Pool von Unterrichtsstunden für zusätzliches Lehrpersonal) zur Verfügung zu stellen. Beratung in Organisationsentwicklung bietet Lehrteams Starthilfen zur Projektplanung und für die Entwicklung und Gestaltung einer flexiblen Lernorganisation.

4.5 Vernetzung mit dem Umfeld, insbesondere Zusammenarbeit mit den Eltern

Nicht nur im Hinblick auf die Förderung der Lernenden (vgl. Punkt 4.1), auch im Hinblick auf die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern braucht es eine vom Schulhausteam gemeinsam getragene pädagogische Vision und gemeinsam erarbeitete Ziele. Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist für das Gelingen der Leistungsförderung und für die Lernmotivation der Kinder ein wesentlicher Faktor.

Handlungsvorschläge:

- Die Schulteams erarbeiten eine gemeinsame Vision und prioritäre Ziele zur Zusammenarbeit mit den Eltern und setzen diese um. Konkrete Zusammenarbeitsfelder, Rechte und Pflichten werden definiert. Die Zusammenarbeit mit der Gruppe der immigrierten Eltern ist im Kontext der allgemeinen Zusammenarbeit mit Eltern zu situieren, damit keine «Sondergruppen» mit den damit verbundenen Stigmatisierungseffekten entstehen.
- Im Rahmen von Gesprächen und Veranstaltungen mit und für Eltern regen Lehrkräfte an und tauschen sich Eltern darüber aus, wie im Rahmen der Familie eine gute Lernanregung und Lernunterstützung für die Kinder realisiert werden kann

(nicht im Sinne der Aufgabenhilfe, sondern im Hinblick auf die Lernmotivation und die Lerngewohnheiten der Kinder).

- Für die Zusammenarbeit mit fremdsprachigen Eltern und für die Vermittlung der Kenntnisse über die Funktionsweise der Schule stehen den Schulteams Kulturmediatoren und -mediatorinnen zur Seite, beispielsweise geeignete zweisprachige Personen mit sozialer oder pädagogischer Ausbildung und/oder Erfahrung. Die Lehrkräfte HSK stehen ebenfalls für solche Aufgaben zur Verfügung. Der Einbezug von Vertreterinnen und Vertretern der Migrantinnen- und Migranteneltern in die Schulbehörden, mindestens mit konsultativen Aufgaben, ist ein weiterer Weg, Brücken zu Migrantinnen- und Migrantengemeinschaften zu bauen.
- Das Lehrteam fördert den Austausch und die Kommunikation im Schulhaus und mit dem Umfeld, u.a. auch über die Diskussion von Themen wie Spielregeln des Zusammenlebens, Antirassismus und Stereotypisierung sowie über die Gestaltung des Schullebens durch spezielle Anlässe, Feiern und Rituale.
- Die Schulteams werden in der Zusammenarbeit mit den Eltern von den Schulbehörden schulpolitisch und finanziell unterstützt.

4.6 Schulbehörden und Bildungspolitik definieren unterstützende Rahmenbedingungen und sichern Qualität

Es gilt, die Sorgen und Nöte von Eltern und Lehrkräften ernst zu nehmen. Die für die Förderung heterogener Klassen und Schulen notwendigen Rahmenbedingungen sind auf rechtlicher und finanzieller Ebene zu schaffen. Die Prozesse der Schulentwicklung sind im Sinne der Mehrebenenstrategie von den kommunalen und kantonalen Schulbehörden zu unterstützen. Ein besonderes Augenmerk gilt auch der Vernetzung zwischen kommunalen und kantonalen Schulbehörden, Schul- und Finanzpolitik, Forschung und auch Städteplanung im Hinblick auf die Steuerung von Risikoschulen. Im Weiteren ist dem Ressourceneinsatz mehr Beachtung zu schenken. Zusätzliche Finanzmittel für die Schulen sind mit klar definierten pädagogischen Zielen zu verbinden, damit höhere Schulleistungen und bessere Schulen bewirkt werden können.

Handlungsvorschläge:

- Die kommunalen und kantonalen Schulbehörden und die Bildungspolitik unterstützen die Klassen und Schulen in ihren Bemühungen zur Förderung der kognitiven und sozialen Lernleistungen und der Bildungschancen in heterogenen Klassen und stellen geeignete materielle und gesetzliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung des Unterrichts und der Lern- und Schulorganisation zur Verfügung. Neben langfristig und umfassend angelegten Massnahmenpaketen ist die Realisierung einzelner Projekte zur Entwicklung von wirksamen Förderungsmassnahmen finanziell zu unterstützen.
- Zusätzliche Mittel für Schulen mit hohen Migrantinnen- und Migrantenanteilen sind nötig und versprechen dann eine Wirkung auf den Lernerfolg der Kinder und Jugendlichen, wenn sie mit klar definierten pädagogischen Zielsetzungen verknüpft

und für die Unterrichtsentwicklung, eine angepasste Lernorganisation, die Weiterbildung und die externe Beratung der Lehrpersonen eingesetzt werden.

- Die kommunalen und kantonalen Schulbehörden und die Schulpolitik bemühen sich um die Vernetzung und den Informationsfluss zwischen pädagogischer Praxis, Ausbildung, Forschung, Recht, Finanzen und Städteplanung. Insbesondere ist im erweiterten Umfeld mit speziellen, längerfristig angelegten Massnahmen eine bessere soziale und kulturelle Durchmischung der Klassen zu fördern, um die Anzahl der Klassenzusammensetzungen mit hohem Risikopotenzial zu verringern.
- Die kommunalen und kantonalen Bildungsverantwortlichen fördern Forschungsprojekte zur Unterrichtsentwicklung; dabei unterstützen entsprechende Rahmenbedingungen (Zeitgefässe, genügend Personal) die Zusammenarbeit zwischen Forschung und Praxis.
- Ziele und Vorgaben bezüglich der Förderung der kognitiven und sozialen Lernleistungen sowie der Bildungschancen sind im Hinblick auf eine hohe Schulqualität zu formulieren. Die Erreichung der Zielsetzungen und Bildungschancen sind durch die Aufsichtsorgane und durch Evaluationen bzw. im Rahmen eines Qualitätssicherungssystems laufend zu überprüfen, das heisst auf Ebene der Schulen (interne Evaluation), der kantonalen Schulsysteme wie auch interkantonal und international.
- Viele Studien belegen die Überlegenheit der integrativen Förderung von schulleistungsschwachen Kindern und Jugendlichen sowie Immigrantinnen- und Immigrantenkinder in Regelklassen in Bezug auf die Lernleistungen. Im Zusammenhang mit den Zielformulierungen sind deshalb auch Entwicklungsvorgaben zur integrativen Förderung der Immigrantinnen- und Immigrantenkinder in Regelklassen zu formulieren (Immigrantinnen- und Immigrantenkinder sind in den Sonderklassen deutlich überrepräsentiert). Dabei sind die Selektionsprozesse und Entscheidungsabläufe sowie die daran beteiligten Personengruppen (Schulbehörden, Schulpsychologische Dienste und Lehrkräfte) zur Bearbeitung dieser Frage einzubeziehen.

4.7 Lehrerinnen und Lehrer entwickeln im Rahmen ihrer Ausbildung Kompetenzen in Projektmanagement und Gestaltung der Schul- und Lernorganisation

Die neuen und komplexen Aufgaben der Lehrpersonen und Schulteams können nur mit einer entsprechenden Qualifizierung der Lehrkräfte bewältigt werden (siehe auch EDK-Dossier 60 «Interkulturelle Pädagogik in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung», Bern 2000).

Handlungsvorschläge:

- Im Hinblick auf die Ausbildung und Weiterbildung der Lehrkräfte sind folgende Fragen zu bearbeiten: In welchen Situationen und Bereichen braucht es welche spezialisierten Fachkräfte und inwiefern können Generalistinnen und Generalisten spezifische Problemstellungen selbst bearbeiten? Mit welchen Kompetenzen ist ein ar-

beitsteilig organisiertes Team ausgestattet? Hierzu sind die Meinungen in der Schweiz geteilt (vgl. Genf, wo insbesondere Generalistinnen und Generalisten gewünscht werden).

- Die Lehrerinnen und Lehrer erwerben im Rahmen ihrer Ausbildung Kenntnisse und didaktische Konzepte für den Unterricht in sozial und kulturell heterogenen Klassen und Schulen. Es geht dabei vor allem um Kompetenzen des integrativen und gleichzeitig leistungswirksamen Unterrichtens.
- Die Verteilung der Verantwortung für die Regelklassen auf verschiedene Schultern (Arbeit im Team) und die Einführung und Gestaltung einer flexiblen Lernorganisation setzen Kompetenzen in Kommunikation, Projektmanagement und Prozessgestaltung voraus. Diese sind in der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften stärker zu berücksichtigen. Die Ausbildungsformen an den Lehrerinnen- und Lehrerbildungsinstitutionen sind im Sinne der Vorbildwirkung so zu gestalten, dass diese Prozesskompetenzen von Studierenden auf der Basis von Lernerfahrungen angeeignet werden können.
- Weiterbildungen sind insbesondere für die aktiven Lehrpersonen in Schulen mit hohen Migrantinnen- und Migrantenteilen anzubieten. Dazu braucht es einerseits schulinterne Weiterbildungen zu Fragen der Interkulturellen Pädagogik und der Sprachendidaktik: massgeschneiderte Angebote, auch Coaching und Beratung für Schulentwicklung. Andererseits sind auch zentral angebotene, vertiefende Zusatzausbildungen notwendig (beispielsweise an Pädagogischen Hochschulen in Form von Nachdiplomstudiengängen). So weiterqualifizierte Lehrkräfte können dann ihr Spezialwissen in den Schulen weitergeben und besondere Funktionen im Schulteam übernehmen.

4.8 Intensivierung der Forschung zur Unterrichtspraxis

Der Unterricht im Klassenzimmer, die flexible Lernorganisation und der wirksame Ressourceneinsatz sind prioritäre Forschungsfelder, um Lösungsansätze zur Förderung heterogener Klassen zu erarbeiten. Diesbezüglich sind jedoch noch zu wenig gesicherte Kenntnisse vorhanden. Die Forschung ist deshalb in folgenden Bereichen zu fördern:

Handlungsvorschläge:

- Die pädagogischen und sonderpädagogischen Institute der Universitäten sowie die zukünftigen Pädagogischen Hochschulen sollen die Entwicklung und Erforschung der Unterrichtspraxis im Klassenzimmer intensivieren. Dabei ist u.a. folgende Frage zu bearbeiten: Welche Unterrichtskonzepte sind für welche Kinder (zugewanderte, bildungsferne, begabte, leistungsschwache, lernbehinderte usw.) förderlich? Neue Entwicklungen sollen das didaktische Handlungsrepertoire im Hinblick auf einen wirksamen Unterricht in heterogenen Klassen erweitern. Zu erforschen ist zudem die Frage, welche spezifischen innerschulischen und didaktischen Prozesse die Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen Gruppen vermindern (beispielsweise im Bereich des Umgangs mit Informationstechnologien), ohne dass damit zwingend eine Leistungsnivellierung verbunden ist.

- Über die Gestaltung und Wirksamkeit zeitlich beschränkter, flexibler Lernorganisation als Mittel zur Leistungsförderung in spezifischen Unterrichtsthemen und/oder für spezifische Schülerinnen- und Schülergruppen sind differenziertere Erkenntnisse zu erarbeiten.
- Neben der Erforschung der Unterrichtspraxis ist der Frage nachzugehen, inwiefern die kulturelle Vielfalt in den Klassen und Schulen ein Chancenpotenzial im Hinblick auf die berufliche und gesellschaftliche Entwicklung der Absolventinnen und Absolventen beinhaltet (Selbst-, Sozial- und Sprach- sowie interkulturelle Kompetenzen).
- Die Bedingungen des erfolgreichen Mitteleinsatzes im pädagogischen Alltag (beispielsweise für die Weiterentwicklung der Lehrpläne, die Weiterbildung der Lehrkräfte, die Zusammenarbeit im Team und mit den Eltern, die Unterrichtsorganisation, die flexible Lernorganisation, den integrativen Unterricht usw.) sind ins Blickfeld zu rücken und genauer zu erforschen.
- Der Schulentwicklung als Mehrebenenstrategie ist weiterhin im Forschungsbereich Aufmerksamkeit zu widmen. Insbesondere sind die positiven und negativen Effekte der Einführung teilautonomer Schulen und den damit verbundenen neuen Leitungsstrukturen sowie der Wahlfreiheit der Schulgemeinden zwischen separativen und integrativen Schulformen auf die Leistungsförderung und Bildungschancen näher zu untersuchen.
- Die Entwicklungs- und Forschungsergebnisse zur integrativen Didaktik sind in Zusammenarbeit mit den Lehrkräften der Praxis und den Aus- und Weiterbildungsstätten der Lehrkräfte umzusetzen. Hier stellt sich die Frage, wie und unter welchen Bedingungen der Transfer der Ergebnisse in die Unterrichtspraxis gewährleistet werden kann (beispielsweise durch schulhausbezogene Weiterbildung und regelmäßigen Unterrichtsbesuch durch Expertinnen, Experten und Lehrerinnen- und Lehrerkollegen).
- Die Forschungsarbeiten sollen alle Bildungsstufen, vom Kindergarten bis und mit Sekundarstufe II berücksichtigen und insbesondere auch den Aspekt der Prävention im Vorschulbereich bearbeiten.

4.9 Die EDK erarbeitet Empfehlungen und stellt Grundlagen zur Verfügung

Handlungsvorschlag:

- Die EDK verabschiedet auf der Grundlage der im vorliegenden Bericht dargelegten Forschungsergebnisse und Handlungsvorschläge sowie der darin integrierten Diskussionsergebnisse des CONVEGNO 2000 Empfehlungen zur Förderung der Leistungen und Bildungschancen in heterogenen Klassen und Schulen. Sie sorgt für die Verbreitung des Wissens und den Erfahrungsaustausch in diesem Bereich.

Anhang

A Fallbeispiele schulpolitischer Massnahmen und Programme

Schulische Massnahmen für die Integration fremdsprachiger Kinder gibt es in allen Schweizer Kantonen schon seit langem. Entsprechende Empfehlungen gibt die EDK seit 1972 heraus, und die Kantone und Gemeinden setzen diese in hohem Mass um. In den Schulen mit besonderer sozialer Zusammensetzung waren all dies Massnahmen zuerst anzutreffen, und diese sind heute noch in der grössten Quantität dort zu finden. Die Frage, die sich in den neunziger Jahren stellte, war, ob es genügt, die «traditionellen» Massnahmen für Fremdsprachige – Einschulungsklassen, Zusatzunterricht in der lokalen Sprache – in diesen Schulen in besonders «hoher Dosis» zu verabreichen. Oder ob nicht grundlegend neue, erweiterte und umfassendere Konzepte gefragt sind. Vor allem wird erwartet, dass Massnahmen und Programme der gesamten Vielfalt von unterschiedlichen Bedürfnissen der Schulkinder gerecht werden und sich nicht auf Zusatzmassnahmen für Migrantinnen- und Migrantenkinder beschränken. Einige solche neuere Konzepte werden im Folgenden dargestellt.

1 Die Grenzen einer auf die Mittel ausgerichteten Politik: Der Fall der pädagogisch prioritären Zonen in Frankreich

Michel Nicolet

Von allen hier vorgestellten Programmen ist dieses französische Programm das mit den längsten Erfahrungen und dasjenige, das am genauesten untersucht wurde. Es ist ein zentral gesteuertes Regierungsprogramm, das Schulen in sozial schwierigen Zonen zu zusätzliche Finanzmittel für zusätzliches Unterrichtspersonal und sozialpädagogische Aktionen zur Verfügung stellt. Nach unserem Qualitätsmodell ist es der Versuch, von Seiten der Behörden in den Schulen und im Schulumfeld Bedingungen zu schaffen, die zu besseren Schulleistungen der Schülerinnen und Schüler führen sollten. Diese Erwartung erfüllte sich nicht.

Die pädagogisch prioritären Zonen (Zones d'Education Prioritaires, ZEP) wurden 1981 von der französischen Regierung geschaffen. Damit wurde die Einführung einer aktiven und voluntaristischen Politik zur Bekämpfung der sozialen Ungleichheiten angestrebt. Erreicht werden sollte dies durch «die Verstärkung der pädagogischen Aktivitäten in jenen Zonen und sozialen Schichten, in denen die höchste Versagerquote besteht»¹. Die Einführung der ZEP wurde von den Gewerkschaften der Lehrpersonen begrüsst und stark unterstützt. Sie stellte eine Reaktion auf die zuweilen äusserst belastenden Situationen dar, mit denen sich Lehrkräfte in Schulen von Quartieren konfrontiert sahen, in denen grosse soziale Probleme (hohe Arbeitslosigkeit, Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Integration bestimmter Bevölkerungsgruppen usw.) bestanden.

¹ Anm. d. Übers.: Dieses sowie alle weiteren Zitate sind frei übersetzt.

Die Politik der ZEP, die immer wieder in Frage gestellt und wiederholt neu lanciert wurde, ist noch immer aktuell. Sie besteht darin, den Schulen, die sich in einem bestimmten geografischen Gebiet befinden, zusätzliche Mittel zur Verfügung zu stellen. Diese Mittel sind dazu bestimmt, die bestehenden Schwierigkeiten zu verringern und «die sozialen Ungleichheiten zu mildern». Quartiere oder Agglomerationen werden zu pädagogisch prioritären Zonen erklärt, wenn sie bestimmte Kriterien erfüllen. Die Schulen, die innerhalb von ZEP liegen, erhalten zum einen zusätzliche Mittel in Form von Unterrichtsstellen (ungefähr eine zusätzliche 30%-Stelle pro 100 Schülerinnen und Schüler). Zum andern werden die Kredite verdreifacht, die den Schulen für spezifische Aktionen zur Verfügung stehen.

Die Politik der ZEP ist auf die Bekämpfung des Schulversagens ausgerichtet, indem die Öffnung der Schule gegenüber der Aussenwelt gefördert wird (insbesondere durch sozialpädagogische Projekte, welche die Schule und externe Partnerinnen und Partner wie Unternehmen, Verbände, Museen usw. einbeziehen). Das zweite Ziel besteht darin, die verschiedenen Beteiligten (Lehrkräfte, Schulleitung, Eltern) verstärkt in die Verantwortung einzubinden und die Autonomie der Schulen zu fördern (durch die Verwaltung von spezifischen Mitteln für besondere Projekte).

Die Politik der ZEP zeichnet sich dadurch aus, dass sie pädagogische Zielsetzungen mit allgemeineren Zielen verbindet, die sich auf die Aufwertung von Quartieren und die Unterstützung von Bevölkerungsgruppen in schwierigen Verhältnissen beziehen. Ihre Wirksamkeit auf pädagogischer Ebene wurde in zahlreichen Arbeiten evaluiert. In einer Reihe von breit angelegten Studien (Mingat, 1983; Direction de l'Evaluation et de la Prospective, 1992; Grisay, 1993) wurden die schulischen Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus ZEP mit denen von Schülerinnen und Schülern verglichen, die Schulen mit vergleichbaren Merkmalen ausserhalb der ZEP besuchten. In allen diesen Studien wurde festgestellt, dass die Schaffung der ZEP nur eine geringe Wirkung hatte. Die Studie der Direction de l'Evaluation et de la Prospective (1992) ging von den Resultaten der Schülerinnen und Schüler in den landesweiten Prüfungen am Ende des sechsten und neunten Schuljahrs aus. Sie hat gezeigt, dass sich die Zugehörigkeit zu einer ZEP gesamthaft gesehen negativ auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt. Diese Auswirkung war vor allem am Ende des neunten Schuljahrs spürbar, während sie nach der sechsten Klasse kaum feststellbar war. Der Bericht der Generalinspektion von 1992 (der in Meuret, 1994, zitiert wird) ist etwas differenzierter: Darin wird darauf hingewiesen, dass die Unterschiede auf der Ebene der schulischen Leistungen zwischen Schulen in ZEP und dem Rest des Schulsystems mehr oder weniger konstant geblieben sind, obwohl sich die angespannte Lage und die Schwierigkeiten in den ZEP verstärkt haben.

Ein Ergebnis stellt allerdings die Wirkung dieser Politik in Bezug auf die Verringerung der sozialen Ungleichheiten in Frage. In ZEP weichen die schulischen Leistungen von Kindern von unqualifizierten Arbeiterinnen und Arbeitern stärker von denen anderer Schülerinnen und Schüler ab als in Schulen, die ausserhalb der ZEP liegen. Zudem lässt sich feststellen, dass Kinder von unqualifizierten ausländischen Arbeiterinnen und Arbeitern, die im Allgemeinen in Französisch und Mathematik bessere Leistungen zei-

gen als französische Schülerinnen und Schüler der gleichen Schicht, diesen relativen Vorteil verlieren, wenn sie Schulen in ZEP besuchen. Insgesamt scheinen die Schülerinnen und Schüler der unteren sozialen Schichten, darunter auch die Kinder ausländischer Herkunft, besonders wenig Nutzen aus dem System der pädagogisch prioritären Zonen zu ziehen. Schliesslich ist festzuhalten, dass die Wirksamkeit der ZEP auch auf der Ebene der Haltung der Schülerinnen und Schüler gegenüber den Lehrkräften, dem Lernen und sich selbst nicht besser ist.

Um die ausbleibende Wirkung genauer zu untersuchen, wurden im Rahmen mehrerer Studien die Merkmale der Arbeitsweise der Schulen in ZEP mit denen von anderen Schulen verglichen, die als «leistungsfähig» beurteilt wurden. So hat A. Grisay (1993) aufgezeigt, dass die Merkmale von leistungsfähigen Schulen in ZEP selten häufiger festzustellen sind als ausserhalb. Zudem weichen diese Schulen auf Grund der besonderen Bedingungen in den ZEP tendenziell vom «Profil der leistungsfähigen Volksschule» ab, das nach Grisay (1993) die folgenden Merkmale aufweist: «eine beschränkte Grösse, ein von Geselligkeit geprägter Lebensstil, eine gute Disziplin und ein gutes Klima, innovative pädagogische Praktiken und eine Schulleitung, die auf die Kohärenz dieser Praktiken achtet.» In ZEP muss beispielsweise häufig mehr Zeit für die Herstellung von Disziplin aufgewendet werden, womit weniger Zeit für die eigentliche Schularbeit zur Verfügung steht. Die Beziehungen zu den Schülerinnen und Schülern sind allgemein weniger herzlich, und es bestehen weniger klare Regeln in Bezug auf die Arbeitsweise. Zudem sind die Schulen in ZEP grösser (durchschnittlich 538 Schülerinnen und Schüler in ZEP gegenüber 516 ausserhalb der ZEP).

Andere Arbeiten haben gezeigt, dass die Etikettierungswirkung der Schulen in ZEP dazu führen kann, dass geringere Erwartungen an die Schülerinnen und Schülern gestellt und die Anforderungen gesenkt werden. Dies kann letztlich zur Folge haben, dass die negativen Auswirkungen den Nutzen für die Akteurinnen und Akteure übersteigen, der sich aus der Beteiligung an einem motivierenden Projekt ergeben kann.

G. Chauveau und E. Rogovas-Chauveau (1997) nennen sechs Merkmale, die leistungsfähigen Schulen gemeinsam sind: die Stabilität des Lehrkörpers, die Qualität der Beziehungen zwischen den Lehrkräften, die demokratische und pädagogische Organisation der Schule, der Typ der Schulleitung, die Qualität der gesellschaftlichen Erwartungen und die Ausrichtung auf die Kenntnisse, die von den Autoren besonders hervorgehoben wird. Angesichts des Risikos, dass die Schulen auf Grund einer Verschiebung hin zu erzieherischen und sozialisierenden Aktivitäten, die zu Lasten des Wissenserwerbs geht, eine Stigmatisierung bewirken, weisen die Autoren darauf hin, wie wichtig die Einführung von didaktischen Strategien ist, die anforderungsreich und zugleich auf die Schülerinnen und Schüler abgestimmt sind. Sie weisen die «aktivistische Logik» jener Schulen zurück, die Projekte nach allen Seiten entwickeln, lehnen aber auch die «defizitorientierte Logik», die auf die Behebung von Mängeln ausgerichtet ist, und die «sozialpädagogische Logik» ab, bei welcher der Schwerpunkt auf den Sozialisierungsaktivitäten liegt. Vielmehr treten sie für einen neuen Weg ein, der zu «mehr intellektueller und kultureller Dynamik, mehr Anregungen, mehr Begeisterung, mehr Erforschungssituationen, mehr Zeit für das Lernen, mehr Gelegenheiten, zu lernen und etwas zu erfassen, mehr

Hilfe bei der individuellen Arbeit, mehr gegenseitiger Unterstützung in der Schule – kurz gesagt – mehr Intelligenz» führt (S. 25).

In diesen Studien wird die Notwendigkeit einer Politik der positiven Diskriminierung nicht in Frage gestellt, mit der nicht nur die externen Bedingungen kompensiert, sondern auch ungleiche schulinterne Ressourcen ausgeglichen werden sollen. Vielmehr fragen sie danach, wie verhindert werden kann, dass ein gewisser «Ghetto-Effekt» entsteht und die Qualität des Angebots in paradoxer Weise abnimmt. Sie weisen insbesondere darauf hin, dass das spezifische Profil der einzelnen Schulen berücksichtigt werden muss, wenn Anreize eingesetzt werden, damit die geeignetsten Aspekte der Arbeitsweise einer Schule bearbeitet werden. In den angeführten Studien wird auch betont, dass es wichtig ist, der Schaffung eines «anregenderen» schulischen Umfelds mehr Gewicht beizumessen und die angestrebten Ziele klarer zu umschreiben.

Abschliessend ist darauf hinzuweisen, dass die Lehrkräfte trotz erheblicher Vorbehalte, die bezüglich der Wirksamkeit der ZEP auf pädagogischer Ebene bestehen, paradoxerweise an diesem System hängen. Man könnte daraus schliessen, dass es eher den Anliegen in Bezug auf die Arbeitsbedingungen der Lehrkräfte entspricht als den Erfordernissen bezüglich der Bekämpfung des Schulversagens.

2 Genf: Von der GNT-Lehrperson zur Einführung von pädagogischen Teams

Michel Nicolet

Der Kanton Genf setzt sich seit über dreissig Jahren damit auseinander, welche Strategien eingeführt werden sollen, um die Ziele im Zusammenhang mit der Bekämpfung des Schulversagens und der Demokratisierung des Unterrichts zu erreichen. In diesem Zeitraum wurden verschiedene Systeme entwickelt und erprobt. Anhand der Funktion der Allround-Lehrperson ohne eigene Klasse (maître généraliste non titulaire, GNT), die vor rund zwanzig Jahren eingeführt wurde, lassen sich die Anstrengungen gut aufzeigen, die unternommen wurden, damit die Schule besser auf die Bedürfnisse einer heterogenen Schülerinnen- und Schülerschaft eingehen kann.

Diese Strategie ist nach unserem Qualitätsmodell auf die Ebene der Schulklasse, des Unterrichts und der sozialen Aktion in der Klasse zentriert. Sie setzt auf die Differenzierung des Unterrichts, auf integrative Formen einer zusätzlichen Lernförderung und die Kooperation der Lehrpersonen.

Die Allround-Lehrperson ohne eigene Klasse (GNT-Lehrperson) ist eine Primarlehrkraft, die innerhalb einer Schule verschiedene Aufgaben wahrnimmt, die hauptsächlich auf die Betreuung von Schülerinnen und Schülern mit Lernschwierigkeiten ausgerichtet sind. Neben den unterstützenden Aktivitäten, die oft ausserhalb der Klasse erfolgen, arbeitet sie im Rahmen des fachübergreifenden Unterrichts oder der Arbeit in Kleingruppen auch in der Klasse.

Die Funktion der GNT-Lehrperson ging aus dem Projekt «Fluidité» hervor, das 1973 von der Direktion für Primarunterricht (Direction de l'Enseignement Primaire, DEP) des Kantons Genf lanciert wurde. Dieses Projekt hatte zum Ziel, die Differenzierung des Unterrichts zu fördern, indem integrierte Stützmassnahmen in der Klasse eingeführt wurden, die eine enge Zusammenarbeit zwischen der Stützlehrperson und der Klassenlehrkraft voraussetzten. Diese Massnahmen, die ursprünglich nur für das erste Schuljahr vorgesehen waren, wurden allmählich auf die gesamte Primarschule ausgedehnt.

Im Rahmen des Projekts «Fluidité» stellte sich heraus, dass der Aufbau der Zusammenarbeit zwischen Stütz- und Klassenlehrkräften mit gewissen Schwierigkeiten verbunden war. Als Reaktion darauf wurde die Funktion der GNT-Lehrperson geschaffen. Dabei wurden auch Erfahrungen aus den Versuchen berücksichtigt, die Ende der siebziger Jahre zur Arbeitsweise von Lehrkräften in pädagogischen Teams durchgeführt worden waren (UCE – Unité Coopératives d'enseignement, Aktionsforschung «Rapsodie», Projekt «Aquadé»). GNT-Lehrpersonen arbeiten im Rahmen eines pädagogischen Teams. Neben dem Stützunterricht für Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten übernehmen sie spezifische pädagogische Aufgaben im Zusammenhang mit der Förderung der Französischkenntnisse der fremdsprachigen Kinder und der Leitung von interkulturellen Werkstätten. GNT-Lehrpersonen verfügen über die gleiche Ausbildung wie die übrigen Primarlehrkräfte. Allerdings besuchen sie während des ersten Jahrs, in dem sie unterrichten, eine Weiterbildung in Bereichen wie Didaktik für Französisch als Fremdsprache und interkulturelle Pädagogik. Einer der wichtigsten Grundsätze bei der Einführung der Funktion der GNT-Lehrperson bestand darin, eine zu hohe Spezialisierung dieser Funktion zu vermeiden. Deshalb wurden die Schulen aufgefordert, die Funktion der GNT-Lehrperson innerhalb des Teams im Turnus ausüben zu lassen. Mehrere Schulen wenden dieses Prinzip seit einigen Jahren an, während andere über eine fixe GNT-Lehrperson verfügen.

Die Zuteilung von GNT-Stellen an die Schulen erfolgt nach der Bedürfnisklausel. Dabei wird eine ganze Reihe von Parametern berücksichtigt, um die Bedürfnisse der einzelnen Schule genau festzulegen: Typ des Quartiers, in dem die Schule liegt, Anteil der fremdsprachigen Schülerinnen und Schüler an der Schule, soziologische Verteilung der Schülerinnen und Schüler usw. Die Zuteilungskriterien sind zwar genau und transparent, doch die Zuteilung erfolgt nicht automatisch, sondern ist das Ergebnis einer Diskussion, an der sich auch die Inspektorin bzw. der Inspektor des Schulkreises beteiligt.

Die GNT-Lehrperson befasst sich mit allen Schülerinnen und Schülern, die in den Regelklassen einer Schule eingeschult sind. Ihre Tätigkeit ergänzt die Arbeit der Lehrkräfte in den Eingliederungsklassen der Primarstufe, die für neu immigrierte Schülerinnen und Schüler mit geringer oder unzureichender schulischer Vorbildung bestimmt sind.

Es liegen keine spezifischen Studien vor, in denen untersucht wurde, welche Auswirkungen die Einführung der Funktion der GNT-Lehrperson auf der Ebene der Bekämpfung des Schulversagens hatte. Daher ist es schwierig, diese Auswirkungen zu beurteilen. Hutmacher (1993) setzte sich jedoch mit der Wirksamkeit aller Massnahmen

auseinander, die in den letzten dreissig Jahren getroffen wurden, um das Schulversagen und die mangelnde Chancengleichheit zu beheben. Als Indikator benutzte er die Veränderung der Klassenwiederholungsrate im Verlauf der Jahre. Hutmacher zeigt, dass nach einer Phase, in der die Wiederholungsrate zurückging (bis 1975), seit 1979 ein erneuter Anstieg dieser Kennzahl zu beobachten ist, den er dem Versagen der eingeführten Politik zuschreibt (allerdings ist in den letzten Jahren eine erneute Trendwende zu verzeichnen). Dieser Anstieg der Zahl der Klassenwiederholungen ging mit einer Verstärkung der sozialen Ungleichheiten einher: Während die Klassenwiederholungsrate bei Kindern von ausländischen Arbeiterinnen und Arbeitern zwischen 1969 und 1971 fünfmal höher lag als bei Kindern von Führungskräften, erhöhte sich dieser Unterschied im Zeitraum von 1984 bis 1987 auf den Faktor 8.

Die Wirkung der Funktion der GNT-Lehrperson auf die Arbeitsweise der Lehrteams ist deutlicher erkennbar: Die GNT-Lehrpersonen spielen in den pädagogischen Teams eine positive Rolle und sind häufig die treibende Kraft bei der Einführung von Neuerungen.

Im Rahmen der gegenwärtigen Reform der Genfer Primarschule, die 1994 angelaufen ist, wird die Funktion der GNT-Lehrperson in Frage gestellt. Dieses breit angelegte Projekt ist u.a. darauf ausgerichtet, die GNT-Lehrperson besser in das Lehrteam zu integrieren. Einer der drei Schwerpunkte dieser Reform bezieht sich auf die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften innerhalb der Schule und insbesondere innerhalb der Lehrteams, die jeweils im Rahmen eines (dreijährigen) Lernzyklus tätig sind. Mit der eingeleiteten Erneuerungsbewegung sollen die pädagogischen Funktionen, die von den GNT-Lehrpersonen und den verschiedenen Speziallehrkräften der Schule wahrgenommen werden (Fachlehrpersonen für Zeichnen, Musik usw., Lehrkräfte der Eingliederungsstruktur), allmählich in das Lehrteam integriert werden.

Im Hinblick auf die Erweiterung der Autonomie der Schulen sieht die Reform des Primarunterrichts vor, dass den Schulen ein Stellenbudget zur Verfügung gestellt wird, das auf ein genau festgelegtes pädagogisches Projekt zugeschnitten ist. Jede Schule kann somit selbst entscheiden, wie sie die zur Verfügung gestellten Mittel einsetzen und ihre eigene Teamarbeit organisieren will. Für dieses Budget werden wie bei der Zuteilung der GNT-Stellen Kriterien im Zusammenhang mit den sozialen und kulturellen Merkmalen der aufgenommenen Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.

Eine der fünfzehn Schulen, die von Beginn weg an der Reform beteiligt waren, die Primarschule von Cayla, ist ein sehr gutes Beispiel dafür, in welche Richtung sich die Funktion der GNT-Lehrperson entwickelt. Das Projekt dieser Schule sieht in Bezug auf die Funktion der GNT-Lehrperson vier Schwerpunkte vor: Eingliederung von fremdsprachigen Schülerinnen und Schülern, deren Integration in die Schulkultur und Angebot von Stützmassnahmen zur Behebung von Lerndefiziten; Teamteaching; Ablösung von Lehrkräften; Leitung von bedarfsbezogenen Gruppen.

Mit der Einführung der Funktion der GNT-Lehrperson (oder durch die Integration der GNT-Lehrperson in das pädagogische Team, wie dies im Rahmen der Reform des Primarunterrichts vorgesehen ist) wird somit nicht angestrebt, einer «Multikulturalität»

der Schülerinnen und Schüler zu begegnen, die plötzlich aufgetreten ist und als bedrohlich empfunden wird. Vielmehr sollen Instrumente im Hinblick auf eine Differenzierung der Unterrichtspraktiken angeboten werden, so dass allen auftretenden Bedürfnissen entsprochen werden kann. Die vorgesehenen Lösungen sind das Ergebnis einer jahrzehntelangen Auseinandersetzung mit der Frage, welche Instrumente eingeführt werden sollen, um das Prinzip der gleichen Bildungschancen für alle zu verwirklichen. Diese Lösungen, die in erster Linie pädagogischer Natur sind, stehen im Einklang mit einer Veränderung des Lehrberufs. Diese ergibt sich aus einer verstärkten Professionalisierung und einer kollektiven Übernahme aller Aufgaben im Zusammenhang mit der Realisierung eines pädagogischen Projekts, das auf einem klar festgelegten Pflichtenheft beruht.

3 Von besonderen Massnahmen für Schulen in besonderen Verhältnissen zu einem Schulentwicklungsprojekt in multikulturellen Schulen in Zürich

Markus Truniger

Stadt und Kanton Zürich versuchen, punktuelle Massnahmen und viele mehr oder weniger grosse Initiativen von Schulen zu einem neuen Gesamtkonzept zu bündeln. Das noch junge kantonale Projekt «Qualität in multikulturellen Schulen» versucht, von Behörde - seite durch Beratung und Finanzmittel Bedingungen zu schaffen, damit die Schulen vor Ort massgeschneiderte Lösungen im Unterricht und in der Zusammenarbeit mit den Eltern entwickeln. Dadurch sollen alle vier Ebenen unseres Qualitätsmodells miteinander verknüpft werden. Resultate sind noch ausstehend.

Vorgeschichte: Unterstützende Rahmenbedingungen und eine Vielzahl pädagogischer Projekte

In der Stadt Zürich vor allem, aber auch in einzelnen Agglomerationsgemeinden ist das Phänomen von Klassen und ganzen Schulen, in denen Schülerinnen und Schüler aus der Migration die Mehrheit bilden, schon über zwanzig Jahre alt. Es gab darauf zwei Reaktionsweisen: erstens den Ruf nach besonderen Rahmenbedingungen und zweitens pädagogische Projekte von initiativen Lehrteams. Stark war und ist der Ruf nach kleinen Klassen und nach ausreichenden Stundendotationen im Stütz- und Förderunterricht (besonders Deutsch für Fremdsprachige). Vor allem der am frühesten und am stärksten betroffene innenstädtische Schulkreis Zürich-Limmattal hat diese Forderungen zu guten Teilen durchgesetzt.

Pädagogisch motivierte innovative Schulprojekte gab es immer wieder als Einzelinitiativen von hochmotivierten Lehrerinnen- und Lehrergruppen. Dazu gehören Schulprojekte wie Niveauunterricht in Deutsch und integriertes Angebot an Kursen HSK (Schule Limmat A; Zürich), Tagesbetreuung und Freizeitangebote (Schülerclub Nordstrasse; Zürich), Teamteaching und direkte Aufnahme von neu zugewanderten Kindern (Teammodell, Zürich-Limmattal), Integration der Kurse HSK und Teamteaching in

Klassen und Kindergärten (Hohlstrasse und Kindergärten, Zürich-Limmattal), Einsatz von Begleitlehrkräften in belasteten Klassen (Tandem, Zürich-Limmattal), modularisiertes Angebot in der Mathematik-Nachhilfe («Elemath», Opfikon), integrierte Sprachförderung im Kindergarten (Schlieren), Förderkurse für besonders Begabte (Schlieren, Dietikon, Zürich), Kommissionen zur Mitsprache und Mitarbeit der eingewanderten Eltern (Stadt Zürich) usw.

Beurteilung: All diese Projekte fanden die Zufriedenheit der Beteiligten, einzelnen wurde auch durch eine externe Evaluation gute Resultate bestätigt. Damit besteht eine grosse Erfahrungsbasis für eine Weiterentwicklung. Trotzdem fanden solche neuen Konzepte nur schwer und in sehr langsamem Tempo die Akzeptanz anderer Schulen und der Behörden für eine Verbreitung (knappe Finanzen). Nur selten sind sie denn auch auf andere Schulen übertragen worden.

«Integratives Massnahmenpaket» der Stadt Zürich

Ein erster Versuch einer einheitlichen Sicht und Konzeption ist ein städtischer Massnahmenplan. Erarbeitet wurde dieser von einer Gruppe von Lehrerinnen und Lehrern des Schulkreises Zürich-Limmattal, unter Beratung durch einen Mitarbeiter der Bildungsdirektion. Die Vorschläge umfassten Massnahmen für den Unterricht (Weiterbildung und Austausch unter den Lehrpersonen), geeignete Rahmenbedingungen (kleine Klassen von 18 Schülerinnen und Schülern, genügend dotierter und wirksamer Deutschunterricht für Fremdsprachige, Pilotprojekte zum besseren Einbezug der Eltern). Die Stadt Zürich hat einen beträchtlichen Teil der Vorschläge übernommen und daraus ein Massnahmenpaket geschnürt, das den dreissig am stärksten betroffenen Schulen der Stadt seit 1995/96 zugeht. Der Stadtrat (Exekutive) und schliesslich auch der Gemeinderat (Parlament) haben einen dafür nötigen Kredit von jährlich Fr. 495'000.– (pro Schulhaus im Durchschnitt Fr. 16'500.–) bewilligt. Diese Schulen können sich nun zusätzliche Entlastungs-Lehrpersonen, Weiterbildungen, Entlastung vom Unterricht für Projektarbeiten, Materialien und Übersetzungsdienste auf diesem Weg beschaffen.

Beurteilung: Diese besonderen Unterstützungen werden von den Schulen geschätzt. Eine eigentliche Evaluation wurde nicht gemacht. Der Schulkreis Limmattal hat 1998 eine Beurteilung vorgenommen. Eine gewisse entlastende Wirkung wird von den Lehrpersonen begrüsst. Einzelne Pilotprojekte, die eingeleitet wurden (Einsatz von Begleitlehrkräften «Tandem», niederschwellige Elternarbeit), zeigen auch auf, wie auf den Unterricht und auf die Elternmitarbeit Einfluss gewonnen werden kann. In der Breite scheinen die Massnahmen jedoch noch wenig Einfluss auf den Unterricht und den Einbezug der Eltern zu haben.

Kantonales Projekt «Qualität in multikulturellen Schulen» QUIMS

Nicht zuletzt auf Grund der Erfahrungen mit dem städtischen Massnahmenplan versucht seit 1996 die kantonale Bildungsdirektion, einen nächsten und weitergehenden Schritt zu tun. Das Projekt QUIMS ist ein Schulentwicklungsprojekt. Ziel ist es, in Schulen mit

hohen Migratinnen- und Migrantenanteilen («multikulturelle Schulen»), ein Leistungsniveau und Bildungschancen zu gewährleisten, die mit andern Schulen vergleichbar sind. In einer ersten Phase (1996–1998) wurden Erfahrungen und Erkenntnisse aus Praxis und Forschung aufgearbeitet. Als Projektgrundlage stehen nun zwei Bücher zur Verfügung: Fallstudien über innovative multikulturelle Schulen (Häusler, 1999) und ein Forschungsbericht zu Schulqualität in multikulturellem Umfeld (Rüesch, 1999). Mit ersten zwei Schulen wurde erprobt, mit welchen Methoden und Ressourcen lokale Schulen ihr Lernangebot erweitern und ergänzen können. In einer zweiten Phase (1999–2001) beteiligen sich nun schrittweise 15 Schulen mit einem Migrantinnen- und Migrantenanteil von über 50%. Sie führen lokale Projekte durch und wählen dabei aus sechs Modulen (Leistungsförderung, Sprachförderung, Lernbeurteilung und Förderplanung, Mitwirkung der Eltern, ausserschulische Lernanregungen, besondere Ausgestaltung der Sekundarstufe I) zwei aus. Vorgegangen wird nach Methoden der Schulentwicklung: Die Schulteams machen gemeinsam eine Diagnose und definieren Ziele, Teilprojekte, eine lokale Projektorganisation, die Durchführung und Evaluation. Der Kanton stellt eine Schulbegleitung (Beratung) sowie einen Kredit von Fr. 70'000.– pro Schule und Jahr zur Verfügung. Damit können Kosten von gewissen zeitlichen Entlastungen der Lehrpersonen, von Expertinnen und Experten für Weiterbildung und Fachberatung sowie von einzelnen Teilprojekten gedeckt werden. Der kantonale Regierungsrat hat für diese zweite Projektphase 2,5 Millionen Schweizer Franken bewilligt, wovon der grösste Teil in die Schulen fliesst.

Auf Ende 2001 werden die Erfahrungen und Resultate zusammengefasst und Vorschläge ausgearbeitet, welche zusätzlichen Programme mit welcher zusätzlichen Unterstützung in Zukunft an allen Schulen mit besonderen sozialen Verhältnissen verbreitet werden. Es ist der erklärte Wille der Bildungsdirektion und des Regierungsrates, ein solches Programm im Rahmen der eingeleiteten Volksschulreform im Kanton zu institutionalisieren (ab 2003).

Beurteilung: Das Projekt ist zum jetzigen Zeitpunkt mitten in der Arbeit. Es zeichnet sich ab, dass die Methode der Schulentwicklung den Vorzug hat, die ganzen Lehrteams zu involvieren und auch weiterzubilden sowie an Kernfragen des Lehrens und Lernens zu arbeiten. Gleichzeitig wird auch deutlich, dass der damit verbundene Aufwand an Zeiten und Kräften gross und die externe Unterstützung nötig ist. Diese ist eventuell noch zu vergrössern. Die Wirkungen auf die Lernsituationen der Kinder wird durch eine unabhängige externe Evaluation eingeschätzt. Deren Resultate sind auf Sommer 2001 vorgesehen.

Weitere Informationen: www.quims.ch

4 Kanton Basel-Stadt – Integration als ganzheitliche Aufgabe

Silvia Bollhalder

Basel ist ein Stadtkanton mit zwei kleinen Landgemeinden, der Anteil zwei- oder mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler ist ausgesprochen hoch (38%). Dies führte zu verschiedensten Massnahmen und Projekten, die ohne übergreifendes Konzept oder spezielle Rahmenvorgaben entstanden. Die Rektorate in der Stadt hatten und haben auch heute noch weitgehend freie Hand in der Gestaltung der internen Richtlinien und Umsetzungen. Ähnlich wie in Zürich entwickelten erst einzelne Schulen innovative Konzepte (auf Ebene Schule und Klasse), die in der Reform der Sekundarstufe I und jetzt im Zusammenhang mit der Umsetzung des Integrationsleitbildes in eine kantonale Strategie einfliessen (auf Ebene Umfeld, kantonales System). Die Reform auf der Sekundarstufe brachte wichtige strukturelle Verbesserungen in der Aufweichung einer frühen Selektion. Die Umsetzungsarbeiten zum Leitbild sind noch im Stadium der Planung.

Vorgeschichte: Eine Vielzahl pädagogischer Massnahmen und Projekte

Im Herbst 1989 beauftragte das Erziehungsdepartement Basel-Stadt den Delegierten der EDK für Migrationsfragen, Walter Kurmann, einen Bericht über die Schulung der fremdsprachigen Kinder im Kanton Basel-Stadt zu schreiben. Der umstrittene Bericht hatte u.a. zur Folge, dass das Pädagogische Institut den Auftrag erhielt, die Fremdsprachigenpädagogik in die Ausbildung einzubeziehen und eine Arbeitsgruppe für multikulturelle Pädagogik einzusetzen. Diese erstellte 1993 ebenfalls einen Bericht über institutionalisierte Massnahmen in Interkultureller Pädagogik mit Anträgen zur Weiterarbeit. Es zeigte sich, dass vielerorts qualitativ hochstehende Arbeit geleistet wurde, es aber an gegenseitiger Information und Koordination mangelte. Die Vielfalt der Konzepte schien gar zu einer Konzeptlosigkeit zu führen. Die neuen Anträge gingen vorwiegend in Richtung Förderung der Zweitsprache, Überdenken des Stellenwerts der Herkunfts- und Fremdsprachen, Förderung interkulturellen Lernens und Schaffen einer Fachstelle zur Koordination des Bereichs «Schulung von Migrantenkindern und Interkulturelle Pädagogik».

In dieser Phase gab es insbesondere folgende interessante Entwicklungen:

- Zweisprachige Kindergärten (wissenschaftlich begleitetes Pilotprojekt) mit spanisch-, italienisch- und deutschsprachigen Kindern und einer gemeinsamen Betreuung durch zwei Kindergärtnerinnen mit der entsprechenden Muttersprache (Bläsiring/Gellertstrasse); parallel dazu in zwei multikulturellen Kindergärten Aufbau einer themenzentrierten sprachlichen Förderung (Bericht 1992);
- Gestaltung einer Informations- und Fachzeitschrift «Kakadu» durch die Fremdsprachenklassen-Lehrkräfte für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler, Eltern und andere Interessierte;
- Planung eines Versuchs (Projekts) auf Schuljahr 93/94: Integrierte Lektionen in verschiedenen Muttersprachen, klassenübergreifende Sprachförderangebote, integrierte

heilpädagogische Hilfen; die Lehrkräfte, die die gleiche Klassenstufe unterrichten, arbeiten in Teams zusammen und bereiten gemeinsam den Unterricht vor. Sie arbeiten eng mit den Fachlehrkräften zusammen.

Beurteilung: Die erwähnten Berichte hatten praktisch keinen Einfluss auf die konkrete Arbeit. Die bestehenden Massnahmen und Konzepte wurden weitergeführt, blieben aber unkoordiniert, punktuell und relativ unverbindlich, allerdings weiterhin bei guter Qualität, weitgehender Zufriedenheit der jeweiligen Rektorate und Lehrerkollegien und recht gutem Erfolg für die Schülerinnen und Schüler. Die Forderung nach einer Fachstelle wird seither auch politisch regelmässig wieder aufgenommen und von den Verantwortlichen ebenso regelmässig nicht zur Kenntnis genommen oder erneut abschlägig behandelt.

Schulreform Orientierungsschule (5.–7.) und Weiterbildungsschule (8.–9. Schuljahr)

Im Verlauf der Schulreform in Basel (Beginn 1994) gestaltete eine grosse Zahl von Arbeitsgruppen wegweisende Ziele und Vorgaben bezüglich der Interkulturellen Pädagogik. Im Lehrplan der Reformschule OS (Teil B, Kap. 2.10) finden sich folgende Leitideen und Ziele zur interkulturellen Erziehung: Vorausgesetzt wird die Bereitschaft der Lehrkräfte, der Behörden, aber auch der Eltern, jede Klasse und damit die Schule allgemein als Erfahrungsraum zu betrachten, in dem Schülerinnen und Schüler verschiedenster Kulturen sich als gleichwertig erfahren und lernen, miteinander zu leben. Mehrsprachigkeit wird als Schlüsselqualifikation anerkannt und gefördert, Lerninhalte werden so weit als möglich den unterschiedlichen Lebensinhalten der Kinder und Jugendlichen angepasst, und es wird Wert auf eine nichtrassistische Erziehung gelegt. Bedeutungsvoll sind u.a. die institutionalisierten Formen der Elternarbeit, mit gesetzlich vorgegebenem Anteil fremdsprachiger Eltern im Elternrat einer Schule.

Beurteilung: Die Schulreform brachte strukturelle Verbesserungen und frischen Wind. Es werden gezielt erweiterte Lern- und Beurteilungsformen eingesetzt, durch spätere Selektion und bessere Durchlässigkeit besteht im neuen System mehr Chancengerechtigkeit. Erfreulich ist die Abnahme von Schulangst. Es sind jedoch keine signifikanten Leistungsverbesserungen zu verzeichnen (Bätz/Oser, Uni Freiburg, Evaluation, März 1998). Die Ansätze zur Integration mehrsprachiger Schülerinnen und Schüler sind gut geplant, müssen aber weiterentwickelt werden. Die konventionellen HSK-Angebote im Kanton Basel-Stadt sind gesamtschweizerisch gesehen gut integriert, die Lehrkräfte der Erstsprachen werden aber erst ansatzweise einbezogen.

Leitbild Integration

Die drei Leitgedanken der zukünftigen Integrationspolitik von Basel-Stadt lauten:

1. Das Fundament, auf dem die zukünftige Integrationspolitik aufbaut, wird von dem vorhandenen Potenzial, den Errungenschaften, Fähigkeiten und Kompetenzen der Beteiligten gebildet (Ressourcenansatz).
2. Integration wird als gesamtgesellschaftliches und gesamtstädtisches Anliegen verstanden, d.h. die Gesamtheit aller Gesellschaftsmitglieder, Einheimische und Zugezogene, rückt ins Blickfeld der Beobachtungen und Bemühungen.
3. Die erwünschte Tiefe und Verbindlichkeit erlangt eine Integrationspolitik dann, wenn ein bewusster und sorgsamer Umgang mit Differenz garantiert ist. Weder dürfen soziale oder strukturell bedingte Probleme oberflächlich kulturalisiert und ethnisiert, noch dürfen geschlechterspezifische Aspekte ignoriert oder neutralisiert werden.

Im Bereich Schulbildung verfolgt das Integrationsleitbild folgende Ziele: Alle Kinder und Jugendlichen haben die gleichen Bildungschancen in einem qualitativ hochstehenden Schulsystem. Der Erwerb und die Förderung von Sprachkompetenzen werden prioritär behandelt. Das Potenzial von Kindern und Jugendlichen aus vielfältigen Lebenswelten und Erfahrungszusammenhängen wird in der Schule anerkannt, genutzt und gefördert.

Seit Mai 2000 tagt eine Arbeitsgruppe mit mandatierten Vertreterinnen und Vertretern der Schulleitungen bzw. der Rektoratskonferenzen unter der Leitung des Ressorts Schulen. In einem ersten Schritt wird die Arbeitsgruppe einen Bericht vorlegen, in dem stufenspezifische und stufenübergreifende Umsetzungsmassnahmen gesammelt und gewichtet werden. Der Bericht dient der Departementsleitung als Entscheidungsgrundlage für gezielte Investitionen im Budgetjahr 2001.

Beurteilung: Es scheint in neuerer Zeit in Basel gut zu gelingen, Integration als eine ganzheitliche, auf vielen Gebieten anzugehende Aufgabe zu sehen, und nicht wie früher als ein fast ausschliesslich der Schule überbürdetes Problem. Vorgängig wurde im Zusammenhang mit dem Leitbild Integration ein Vorantreiben der Themen Förderung der Erst- und Zweitsprachen sowie Förderung der sozialen Integration und des paritätischen Zusammenlebens vorgeschlagen. Auf der Ebene der schulischen Massnahmen standen fächerübergreifende Sprachförderungskonzepte und die Einbindung der Kurse in Heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) im Vordergrund. Es gilt nun, ein Gesamtkonzept Sprachförderung über alle Schulstufen hinweg zu entwickeln, auch im Hinblick auf das Gesamtsprachenkonzept. Bereits ausgearbeitete schulische Projekte stehen bereit (Erstsprachförderung, Mediothek für Interkulturelle Pädagogik), weitere Teilgebiete müssen konzeptionell durchdacht werden (Elternarbeit, Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung, Richtlinien für Schulentwicklungsprojekte). Das Problem der noch immer schwierig handhabbaren Koordination über die verschiedenen Schulstufen hinweg ist anzugehen, und es muss eine Regelung der Verantwortlichkeiten erfolgen. Zusätzliche finanzielle Mittel stehen jedoch frühestens auf Beginn 2001 bereit, dies führt zu Verzögerungen und könnte den durch das Leitbild entstandenen Motivationsschub empfindlich bremsen.

5 Das Programm «Success for All» (USA)

Peter Rüesch

Dieses Programm wurde von wissenschaftlicher Seite entwickelt, begleitet und ausgewertet. Eine Vielzahl von Schulen führt das Programm durch, das eine Mehrebenenstrategie umfasst: Leseförderung (Ebene Unterricht), Lehrerinnen- und Lehrerweiterbildung (Ebene Schule) und Einbezug der Eltern. Die wissenschaftlichen Evaluationen weisen eine Steigerung der Lernleistungen nach.

Das Entwicklungskonzept «Success for All» basiert auf wissenschaftlichen und praktischen Erfahrungen mit Förderprogrammen für schulleistungsschwache Kinder in amerikanischen Schulen, darunter vielen Minoritätenkindern. «Success for All» wurde von Slavin und Mitarbeitern Ende der achtziger Jahre entwickelt und ist bisher in 400 verschiedenen Schulen in insgesamt 26 amerikanischen Bundesstaaten eingesetzt worden, das Programm wird zudem laufend evaluiert (vgl. Slavin, Madden und Karweit, 1989; Slavin, 1994; Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith und Dianda, 1996).

Das Programm konzentriert sich auf die Förderung von Kindern in den ersten drei Schuljahren (teilweise auch bereits in den Kindergartenjahren) im Fachbereich Lesen. Die zentrale Philosophie und Botschaft des Ansatzes ist, dass jedes Kind (ohne grössere hirnorganische Schädigungen) erfolgreich Lesen lernen kann, wenn es adäquat gefördert wird. Eine zentrale Zielsetzung des Programms ist zudem, die Überweisung von Kindern mit Lernproblemen in Sonderklassen möglichst zu verhindern.

Diese Ziele sollen erreicht werden, indem «Success for All» auf drei pädagogischen Grundsätzen aufbaut. 1. Der beste Ort des Lernens ist das reguläre Klassenzimmer; dabei muss den Kindern ein Lehr-Lern-Arrangement offeriert werden, das sich nicht auf einzelne Faktoren schulischen Lernens beschränkt (z.B. Leselernmethoden, Elternarbeit, Optimierung der Unterrichtszeit usw.), sondern das sämtliche der zentralen Bedingungen schulischen Lernens einbezieht. 2. Das Programm muss flexibel auf die spezifischen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler reagieren können. Das bedeutet besonders, dass bei auftauchenden Lernproblemen so rasch wie möglich reagiert werden muss, bevor sich grössere Lerndefizite herausbilden. 3. Es muss auch Flexibilität in der Verfügbarkeit von schulischen Ressourcen gewährleistet sein, insbesondere aber in Bezug auf das Vorhandensein von zusätzlicher Zeit und zusätzlichem Personal.

Das Schulentwicklungsprogramm «Success for All» beinhaltet die folgenden zentralen Komponenten:

– *Leselernprogramm*

Die Schülerinnen und Schüler besuchen Stammklassen von etwa 25 Kindern pro Klasse; es handelt sich um Jahrgangsklassen, die jedoch in Bezug auf Schulleistungen und soziale Hintergrundmerkmale der Kinder möglichst heterogen zusammengesetzt sind. Während rund 90 Minuten pro Tag erhalten die Schülerinnen und Schüler Leseunterricht in leistungshomogenen Kleinklassen von ungefähr 15

Kindern. Die Leseklassen werden auf Grund der Lesefertigkeiten der Schülerinnen und Schüler gebildet, so dass in einer Klasse Kinder aus unterschiedlichen Schuljahren eingeteilt sein können. Die Klasseneinteilungen werden im Abstand von acht Wochen überprüft und allenfalls, auf Grund der Lernfortschritte der Kinder, revidiert. Nach Slavin, Madden und Karweit (1989) ermöglicht dieser Ansatz der Lehrperson, einen möglichst grossen Teil der Unterrichtszeit für die direkte Instruktion der Schülerinnen und Schüler zu verwenden, weil Gruppenbildungen innerhalb der Klasse nicht nötig sind.

- *Einsatz von qualifizierten Lehrpersonen als Tutorinnen und Tutoren*
Schülerinnen und Schüler, die Lernschwierigkeiten bekunden, erhalten Einzelförderung durch qualifizierte Lehrpersonen. Diese Förderung erfolgt im Rahmen von zwanzigminütigen Unterrichtseinheiten, die während Schulstunden stattfinden, die nicht durch die Fächer Lesen und Mathematik besetzt sind. Auch während des Leseunterrichts in den Kleinklassen werden teilweise Tutorinnen und Tutoren, zusätzlich zur Klassenlehrerin bzw. zum Klassenlehrer, eingesetzt, um eine individuellere Förderung zu erlauben. Bei den Tutorinnen und Tutoren, welche die Einzelförderung anbieten, handelt es sich um ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die allenfalls auch über eine Zusatzausbildung im sonderpädagogischen Bereich verfügen.
- *Einbezug der Eltern*
Jede der Programmschulen verfügt über ein so genanntes «Family Support Team». Dessen Aufgaben bestehen in der Förderung der Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule, in der Information, Beratung und im aktiven Einbezug der Eltern ins Schulleben sowie in der allfälligen Konfliktlösung bei Problemen zwischen Eltern und Lehrkräften.
- *Programmbegleitung durch Supervisorinnen und Supervisoren*
Die am Schulentwicklungsprogramm teilnehmenden Schulen werden durch Supervisorinnen und Supervisoren oder Organisationsberaterinnen und -berater («program facilitators») begleitet, welche die Schulleitung und die Lehrkräfte bei der Umsetzung des Programmes und bei auftauchenden Problemen beraten und unterstützen.
- *Fortbildung und Training der Lehrkräfte*
Die Lehrkräfte werden vor dem Start des Schulentwicklungsprogrammes im Rahmen von Kursen auf neue Aufgaben vorbereitet. Ist das Programm angelaufen, erhalten die Lehrkräfte weiterhin Supervision und können das Programm ergänzende Fortbildungsveranstaltungen besuchen.
- *Begleitgruppe*
Eine Begleitgruppe, die aus allen am Schulversuch beteiligten Instanzen zusammengesetzt ist (Schulleitung, Klassenlehrerinnen und -lehrer, Tutorinnen und Tutoren, Eltern usw.), überwacht den Ablauf des Schulentwicklungsprogrammes.

Befunde der wissenschaftlichen Evaluation

Die wissenschaftliche Evaluation des Schulentwicklungsprogrammes umfasst 19 Schulen aus verschiedenen Regionen der Vereinigten Staaten, die zwischen 1987 und 1992 das Programm durchgeführt haben. Als Kontrollgruppe wurden zudem weitere Schulen aus derselben Region und mit vergleichbarer sozialer Zusammensetzung der Schülerinnen und Schüler beigezogen (vgl. Slavin, Madden, Dolan, Wasik, Ross, Smith und Dianda, 1996).

Bislang wurden Wirkungen des Programmes im Leistungsbereich untersucht. Die Befunde zeigen klare Leistungsvorteile von Kindern, die eine Schule des «Success for All»-Projektes besuchen. Interessant ist, dass die positiven Effekte mit zunehmender Dauer der Implementierung des Projektes immer ausgeprägter werden.

Von besonderer Bedeutung für den vorliegenden Bericht sind die positiven Effekte, die das Programm für fremd- und zweisprachige Minoritätenkinder zeigt. Im Rahmen von «Success for All» wurden dabei unterschiedliche Varianten der Zweitspracherziehung erprobt, eine bilinguale Variante (wo die Kinder den Leseunterricht in ihrer Erstsprache erhalten) und eine Immersionsvariante (wo der Leseunterricht grundsätzlich in Englisch erfolgt). Die «Success for All»-Schulen erwiesen sich dabei in beiden Varianten – bilinguale Erziehung und Immersion – den Schulen aus der Kontrollgruppe, die ebenfalls entweder einen bilingualen oder aber den Immersionsansatz der Zweitspracherziehung anwendeten, als deutlich überlegen².

Schliesslich zeigte sich in den am Programm teilnehmenden Schulen auch eine deutliche Reduktion der Anzahl Überweisungen von Kindern in Sonderklassen. Das Programm erwies sich gerade für Kinder mit schwachen Schulleistungen als besonders wirksam.

Allerdings wird bei diesem Programm auch ein Evaluationsproblem deutlich: «Success for All» ist ein Ansatz, der sich aus verschiedenen Komponenten zusammensetzt. Die spezifischen Wirkungen der Implementation einzelner dieser Komponenten lassen sich kaum von den Effekten anderer Programmkomponenten isolieren (vgl. Dolan, 1995). Es ist zudem anzunehmen, dass der besondere Erfolg des Programms nicht allein in der Summe der verschiedenen Teilstrategien, sondern in Synergieeffekten begründet liegt.

² Die Lesefertigkeiten der untersuchten Kinder wurden jeweils in Bezug auf die im Unterricht gesprochene Sprache evaluiert.

6 Strategien zur Verbesserung der schulischen Leistungsresultate ethnischer Minderheiten im Rahmen der School-Improvement-Industrien in Grossbritannien

Mechtild Gomolla

Das britische Erziehungsministerium unter New Labor setzt auf das Messen von Schulleistungen und das Überprüfen und Offenlegen von Unterschieden und Diskriminierungen von Schülerinnen und Schülern aus verschiedenen ethnischen Gruppen im Schulerfolg. Zur Verminderung der Unterschiede gibt es Unterstützung für die Schulen auf Ebene des Unterrichts (Vermitteln von pädagogischen und didaktischen Strategien durch Weiterbildung, vor allem auch in Bezug auf Abbau von Rassismus), auf der Ebene der Schule (mehr Austausch und Kooperation im Lehrerinnen- und Lehrerteam) sowie auf der Ebene des Umfelds (bessere Zusammenarbeit mit den Eltern). Diese Strategie des Überprüfens von Diskriminierungen und von Massnahmen der Schulentwicklung zu deren Verminderung ist noch neu. Über die Wirkung lässt sich noch nichts Genaues sagen.

Entstehungskontext

In England haben in der Vergangenheit zunehmend bessere Antirassismusgesetze³ und das politische Engagement ethnischer Communities und besorgter Eltern dazu geführt, dass in den späten 70er- und frühen 80er-Jahren Aufmerksamkeit und Initiativen in Bezug auf ungleiche Bildungserfolge ethnischer Minderheiten und Rassismus stark zunahmen. Mitte der 80er-Jahre verstummten die offiziellen politischen Antworten jedoch. Im Zuge der tiefgreifenden Umwälzungen des Bildungssystems durch den Education Reform Act (1988) und nachfolgender Gesetzgebungen (Stichworte: Einführung national gültiger Lehrpläne mit landesweiten Tests an Schlüsselstufen, Neuorganisation der Schulaufsicht, lokales Schulmanagement und freie Schulwahl, Veröffentlichung von «League-Tables» mit schulischen Leistungsresultaten in den Medien usw.) wurden multikulturelle und antirassistische Inhalte weitgehend von der Agenda gestrichen. «School-Improvement» und «School-Effectiveness» avancierten zu Schlüsselbegriffen dieser neuen Formen der Bildungskontrolle, unter denen in den 90er-Jahren ethnische Segregation in den Schulen und unterdurchschnittliche Erfolge einzelner ethnischer Minderheitengruppen anstiegen (z.B. Ausschlüsse afro-karibischer Schülerinnen und Schüler)⁴. Der seit Mai 1997 amtierenden New Labour-Regierung ist es gelungen, Fragen sozialer Gerechtigkeit und Chancengleichheit wieder als Gegenstand der Schulpolitik zu verankern. Im Sommer 1997 verabschiedete New Labour ein erstes «Weisses Papier zur Bildungspolitik»⁵. Zentrales Ziel war die Erhöhung der Quote der 11-Jährigen, die die Standards in Mathematik und Englisch erreichen, von 60 auf 80% im Jahr 2002 zu steigern, nicht zu-

³ Ein Meilenstein ist der 1976 verabschiedete Race Relations Act, der erstmalig *direkte und indirekte institutionelle Diskriminierung* aufgrund von Rasse, Farbe, Nationalität, Staatsangehörigkeit, ethnischer oder nationaler Herkunft in einer Vielzahl von sozialen Bereichen (inklusive des Erziehungswesens) verurteilt.

⁴ Gillborn, D./ Gipps, C.: *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London 1996.

⁵ Department for Education and Employment (DfEE): *Excellence in schools*. Cm 3681. London 1997.

letzt zur Bekämpfung ethnischer Ungleichheit. Eine von der Regierung neu eingesetzte «Social Exclusion Unit» (SEU) widmete ihren Inauguralbericht⁶ den hohen Abwesenheits- und Ausschlussquoten in den Schulen. Die Regierung entwickelte ein breites Bündel von Massnahmen zur Bekämpfung dieser Probleme⁷, z.B. kleinere Klassen für die 5- bis 7-jährigen Kinder, «early excellence»-Zentren zur Verbreitung guter Unterrichts- und Lernpraktiken, Aktionszonen («education action zones») zur Unterstützung von Innovationen in deprivierten Bezirken oder die Einführung einer täglichen Unterrichtsstunde in den Grundlagenfächern Lesen und Schreiben und in Mathematik nach standardisierten didaktischen Grundsätzen («National Literacy and Numeracy Project»).

Kernstück der Schulpolitik der Labour-Regierung ist der Ausbau eines kohärenten Modells des schulischen Qualitätsmanagements («school improvement») in allen Primar-, Sekundar- und Sonderschulen. Dessen wichtigste Instrumente sind: *Festlegung von klaren Ergebniswerten der Schuleffektivität* («target setting») und der Einsatz von *Schulentwicklungsplänen* («education development plans»), in denen Schulen und Behörden ihre Prioritäten, Ziele und Massnahmen, um diese zu erreichen, formulieren. Die lokalen Behörden statten die Schulen mit den nötigen «*Benchmarking*»-Daten aus, damit sie ihre Resultate verbessern können und bieten ihnen fachliche Unterstützung (Fachberatung, Informationen über «beste Praxis», Fortbildungsangebote usw.). Die Schulen werden durch Inspektionen, öffentliche Schulrankings und die Möglichkeit einer Intervention der Behörden bei unzureichenden Leistungen⁸ in der Verantwortung für ihre Resultate gehalten. Die lokalen Behörden sind dem Ministerium gegenüber für ihre Ergebnisse rechenschaftspflichtig.

Ethnisches Monitoring und Ziele der Schuleffektivität für ethnische Minderheiten-Gruppen

Im Rahmen des allgemeinen Modells der Qualitätskontrolle favorisiert das britische Erziehungsministerium (Department for Education and Employment, DfEE) ethnisches Monitoring als Instrument zur Steigerung der Leistungen von Schülerinnen und Schülern aus ethnischen Minderheiten⁹. Ethnisches Monitoring, das heisst i.d.R. das Beobachten und statistische Erfassen von Unterschieden in den Schulleistungen und im Schulerfolg nach ethnischer Herkunft, sozialer Schichtzugehörigkeit und Geschlecht. Kontrolliert werden sollen v.a. die Ergebnisse der nationalen Leistungstests und Examensnoten, jedoch auch die Anteile einzelner Minderheitengruppen bei der Zuordnung zu Leistungsgruppen und Niveauekursen, zu sonderpädagogischem Förderbedarf, bei den Exklusionen, in den Anwesenheitslisten usw.

⁶ Social Exclusion Unit: Truancy and School Exclusion. Report by the Social Exclusion Unit. Cm 3957. London, SEU 1998.

⁷ Barber, M.: The Big Picture: The National Achievement Agenda and Minority Ethnic Pupils. In: Multicultural Teaching, Vol. 17, No. 3, Summer 1999, pp 6–10, 16–17.

⁸ Im schlimmsten Fall können «versagende Schulen» auch von den Behörden geschlossen und mit neuem Personal wieder eröffnet werden.

⁹ vgl. Office for Standards in Education: Raising the Attainment of Minority Ethnic Pupils. School and LEA responses. London 1999; Blair, M./Bourne, J.: Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-Ethnic Schools. London 1998.

Ethnisches Monitoring soll im gegenwärtigen bildungspolitischen Kontext drei zentralen Zielen dienen: Erstens wird die Entwicklung und Implementation spezifischer Massnahmen zur Leistungsverbesserung angestrebt: Man will den z.T. ganz unterschiedlichen Lernbedürfnissen besser gerecht werden, die Kinder mit Englisch als neu hinzukommender Zweitsprache, gerade erst ins Land gekommene Flüchtlingskinder und Kinder aus fahrenden Familien haben. Mit einbezogen werden auch spezielle Risikogruppen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, die zwar fließend Englisch sprechen, jedoch in bestimmten Fächern Leistungsdefizite aufweisen. Zweitens sollen knappe Ressourcen gezielter eingesetzt werden. Drittens wird ethnische Monitoring als Möglichkeit betrachtet, Ignoranz in Bezug auf die unterdurchschnittlichen Erfolge von Minderheiten-Schülerinnen und -Schülern in Schulen und Behörden zu überwinden. Hinter den Daten liegende Vorurteile und Stereotype sollen aufgebrochen, Lehrerinnen und Lehrer aus verschiedenen Fächern zur Zusammenarbeit bewegt werden. Die Arrangements und Prozesse in der Schule sollen kontinuierlich daraufhin reflektiert werden, ob sie zur Schaffung oder Verfestigung niedriger Leistungsresultate beitragen (z.B. ob Lehrpläne und Arbeitsschemata für einzelne Gruppen wirklich angemessen sind)¹⁰. Die aktuelle Politik misst zwar besseren Schülerleistungen oberste Priorität bei; sie betont jedoch die Verbindung von instrumentellen Strategien zur Leistungsverbesserung einerseits mit Bewusstsein für die eher informelle Welt zwischenmenschlicher Beziehungen, Werte, Einstellungen und wechselseitigen Wahrnehmungen der Mitglieder der Schule andererseits. Gute interethnische Beziehungen und die Bekämpfung von Rassismus und Diskriminierung werden als unerlässlich betrachtet, um die Leistungen von Minderheiten-Schülerinnen und -Schülern zu verbessern. Die Schulen sind angehalten, Massnahmen zur Bekämpfung von Vorurteilen und Stereotypisierungen sowie zur Reduktion und Vermeidung von Exklusionen zu entwickeln und ihre Schulprogramme und «Policies» auf diese Aspekte hin zu überarbeiten. Zum Abbau rassistischer Gewalt in Schulen und Umgebung sollen die Schulen klare Verhaltensregeln und Sanktionssysteme im Umgang mit rassistischen Vorfällen entwickeln.

Ethnic Minority Achievement Grant (EMAG)

Seit April 1999 ersetzt ein spezieller Fond zur Verbesserung der Leistung von Schülerinnen und Schülern aus ethnischen Minderheiten, der «Ethnic Minority Achievement Grant» (EMAG), den früheren Section-11-Fond, einhergehend mit der Verlagerung des Fonds vom Innen- zum Bildungsministerium. Mit den von den LEAs verwalteten Section-11-Mitteln waren hauptsächlich zusätzliche Lehrkräfte zur Unterstützung von Commonwealth-Immigrantinnen und -Immigranten in der Primarstufe finanziert worden. Die Mittel aus dem EMAG sollen primär zur Verbesserung der Schulleistungen von Angehörigen ethnischer Minderheiten ausgegeben und daher auch breiter und flexibler eingesetzt werden können. Alle Schulformen – auch die Sekundarschulen – erhalten einen Etat, den sie selbst verwalten können. Bei der Beantragung dieser Mittel sind Schulen und Behörden verpflichtet, konkrete Ergebniswerte in Bezug auf die Leistungs-

¹⁰ vgl. OFSTED a.a.O.

steigerungen bilingualer Kinder und einzelner ethnischer Risikogruppen zu formulieren (z.B. auch Ziele zur Reduktion der Schulausschlüsse einzelner ethnischer Minderheiten-Gruppen¹¹). Abgestimmt mit dem Entwicklungsplan der LEA sollen die zusätzlichen Mittel zum einen für Sonderlehrkräfte ausgegeben werden, die Kinder mit Englisch als Zweitsprache und ethnische Minderheiten-Schülerinnen und -Schüler mit niedrigen Leistungen unterstützen, zum anderen für externe Fachberatung und Unterstützung der schulischen Arbeit. Der Einsatz der Mittel soll eng auf die Ziele und Entwicklungspläne der Schulen und Behörden bezogen sein. Die Arbeit der EMAG-Lehrkräfte ist nicht nur auf das Klassenzimmer beschränkt. Sie sollen wichtige Funktionen im Rahmen schulischer Gesamtstrategien erfüllen (z.B. Datenanalysen erstellen, um Förderbereiche zu ermitteln; Entwicklung, Implementation und Kontrolle von Schulprojekten; koordinierende Aufgaben im Bereich der Elternarbeit; Aufrechterhaltung von Kontakten mit externen Agenturen und Initiativen usw.). Spezielle Fachkräfte an den LEAs koordinieren den Einsatz der EMAG-Mittel und diesbezügliche Zielsetzungen. Sie sind auch für die Weiterqualifizierungen der EMAG- und der Mainstream-Lehrkräfte in Fragen der Sprachförderung bilingualer Kinder und der Leistungsverbesserung einzelner ethnischer Gruppen zuständig.

Kritische Einschätzung

Da die skizzierten Strategien zur Leistungsverbesserung bei den ethnischen Minderheiten-Schülerinnen und -Schülern erst ab September 2000 voll in Kraft getreten sind, lässt sich über ihre Wirkungen zurzeit noch wenig Genaues sagen. Betrachtet man die Handlungsansätze im Hinblick auf die deutschsprachige Diskussion, erscheint die Verknüpfung von antirassistischen bzw. Antidiskriminierungs-Komponenten (v.a. ethnisches Monitoring und Programme zum Abbau von Stereotypisierungen und Rassismus) mit allgemeinen Schulentwicklungsstrategien eine wichtige Ergänzung. Insbesondere ethnisches Monitoring könnte ein wertvolles Instrument zur Schulentwicklungsarbeit und Qualitätsverbesserung darstellen. Es könnte in Evaluationen dazu dienen, zusätzliche schulische Barrieren für spezifische Schülerinnen- und Schülergruppen sichtbar zu machen. Diese könnten nach dem Qualitätsmodell von P. Rüesch sowohl auf Ebene des *Unterrichts* liegen (z.B. pädagogisches Rezeptwissen, didaktische Strategien, Lehrer-Schüler-Interaktionen, Stereotypisierungen) als auch in der *Schulorganisation* (z.B. mangelnder Austausch und Kooperation im Team) oder in den *Beziehungen zum Schulumfeld* (z.B. zu wenig oder schlechter Kontakt mit den Eltern, fehlende Dolmetscherinnen und Dolmetscher). Die Erfahrungen im englischen Schulwesen zeigen, dass professionelles ethnisches Monitoring der sorgfältigen Klärung bedarf, welche Indikatoren in den Schulen angemessen und nützlich sind, wie Schulen diese Daten sammeln und interpretieren und wie diese Informationen in die Schulen zurückgespeist werden können.

¹¹ vgl. DfEE (1998): Guidance on the Ethnic Minority Achievement Grant. <<http://www.dfes.gov.uk/ethnic/guide.htm>>

7 Interkulturelle Verständigung als Schulentwicklungsfeld im nordrhein-westfälischen Landesprogramm «Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule» (GÖS)

Mechtild Gomolla

Interkulturelle Pädagogik ist einer der Schwerpunkte eines Programms zur Schulentwicklung im deutschen Bundesland Nordrhein-Westfalen. Schulen erhalten Unterstützung (etwas Geld und Stundenentlastung), wenn sie Projekte in diesem Rahmen durchführen. Die Vielfalt der geförderten Projekte ist gross: von Schulpartnerschaften über Sprachkurse für Migrantinnen- und Migrantenkinder bis zur Förderung des multi-kulturellen Zusammenlebens in der Schule oder im Stadtteil. Erfolge sind im Einbezug der Eltern und in der Zusammenarbeit mit ausserschulischen Partnerinnen und Partnern zu verzeichnen – und kaum in einer allgemeinen Verbesserung der Qualität und der Chancen in ganzen Schulen.

Entstehungskontext

In den alten deutschen Bundesländern sind die bildungspolitischen Antworten auf die Migration auf den Unterricht in Deutsch als Zweitsprache und den so genannten muttersprachlichen Ergänzungsunterricht zentriert. Daneben existiert eine Vielzahl von Konzepten interkultureller Erziehung, die jedoch kaum Eingang in die offiziellen Lehrpläne fanden. Im Bundesland Nordrhein-Westfalen (NRW) wurden seit Ende der achtziger Jahre – vor dem Hintergrund der allmählichen Einführung der Schulautonomie – einige Massnahmen ergriffen, in denen Ziele interkultureller Erziehung und Chancengleichheit mit europäischen Aspekten verknüpft sind und erstmalig die Thematik des institutionellen Wandels und der Innovation explizit mitgedacht wurde. Aus dem «Reparaturbetrieb für Migrationsschäden» sollte ein «Strukturelement eines Bildungssystems werden, das für eine sprachlich und kulturell plurale Gesellschaft Leistungen erbringt», lauteten die Ziele des gross angelegten Modellversuchs «Lernen für Europa» (1991–94). Ohne dass die Schule den Kampf gegen sozialen Ausschluss aufnehme, könne sie weder zur sozialen und kulturellen Integration noch zur Herausbildung «europäischer Staatsbürgerschaft» beitragen¹². Da der Modellversuch «Lernen für Europa» bereits an anderer Stelle ausführlich dokumentiert ist¹³, wird im Folgenden der Themenschwerpunkt «Interkulturelle Verständigung» im langfristig angelegten Programm «Gestaltung des Schullebens und Öffnung von Schule» (GÖS) des Ministeriums für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes NRW dargestellt, das von ähnlichen Prämissen ausgeht und in dem Impulse aus «Lernen für Europa» z.T. weitergeführt worden sind.

¹² Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lernen für Europa. Soest 1995, S. 29.

¹³ Eine ausführliche Darstellung von «Lernen für Europa» findet sich bei Allemann-Ghionda, C.: Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern 1999, S. 107ff; s. auch LSW 1995, a.a.O.

GÖS-Rahmenkonzept

Das Kürzel «GÖS» steht für ein Landesvorhaben, das Schulen bei der Weiterentwicklung ihrer pädagogischen Praxis unterstützt, gegebenenfalls finanziell fördert und Kommunen sowie ausserschulische Partner berät. Das *GÖS-Rahmenkonzept* aus dem Jahr 1988 greift zahlreiche Initiativen von Lehrkräften, Eltern, Schülerinnen, Schülern und ausserschulischen Partnerinnen und Partnern auf. Es wurde in den letzten zehn Jahren für die Qualitätsverbesserung von schulischem Lernen und zur Entwicklung spezifischer Schulprofile genutzt. Im Bericht der Bildungskommission des Landes NRW zur Zukunft der Schule¹⁴ finden sich die Leitideen dieses Konzepts wieder. Andere Bundesländer haben sie unter der Formel «Öffnung von Schule» z.T. in den Schulgesetzen aufgegriffen. GÖS-Projekte sollen folgenden allgemeinen *pädagogischen Leitperspektiven* entsprechen: Stärkung von Schule als Lebens- und Erfahrungsraum und von handlungs- und erfahrungsorientiertem Lernen, Verbindung des Vorhabens mit dem Unterricht, Zusammenarbeit mit ausserschulischen Partnern (regional/international) sowie zur Schul(programm)entwicklung beitragen. Betont wird v.a. die Kooperation mit ausserschulischen Partnerinnen und Partnern bzw. das Lernen an ausserschulischen Lernorten. Öffnung wird nicht nur im Sinne eines «Nach-aussen-Wendens» der Schulen verstanden, sondern auch so, dass der Unterricht lebensnäher und schülerinnen- und schülerorientierter gestaltet wird. Nach einer Versuchsphase wurde GÖS 1996 in ein Förderprogramm mit *landesweitem Ausschreibungsverfahren* überführt. Anfang 2000 hatte sich fast jede dritte der ca. 6750 Schulen in NRW beteiligt. Zwei Drittel von mehr als 4000 beantragten Vorhaben wurden bewilligt. Gefördert werden Projekte in *fünf Themenschwerpunkten*:

- Beruf und Arbeitswelt
- Gemeinwesen und soziale Verantwortung
- Interkulturelle Verständigung
- Kultur
- Umweltbildung

Die Projekte unterscheiden sich in Einzelvorhaben und Entwicklungsvorhaben. Für *Einzelvorhaben* können Landesmittel bis zu 3000.– DM beantragt werden, die als Anschubfinanzierung gelten. Für *Entwicklungsvorhaben* werden zusätzlich vier Entlastungsstunden bereitgestellt. Erfahrungsaustausch und Vernetzung zwischen den beteiligten Schulen, Kommunen usw. werden durch *regionale Foren* gefördert (Grossveranstaltungen und Arbeitstreffen). Eine GÖS-Arbeitsstelle am Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (LSW) in Soest, an der für jeden Schwerpunkt ein spezielles Team von «GÖS-Beraterinnen und -Beratern» aus allen Schulformen tätig ist, nimmt Koordinierungs-, Beratungs- und Transferfunktionen wahr. Am Ende des Schuljahres beschreiben die Schulen ihre Erfahrungen. Diese Berichte werden u.a. von den GÖS-Beraterinnen und -Beratern ausgewertet. Einige exemplarische Beispiele werden in Themenheften zusammengestellt, die im LSW angefordert werden können. Die Projekte

¹⁴ Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied 1995.

werden vom LSW fortlaufend evaluiert und dokumentiert. Praxisbeispiele, Erfahrungen und weiterführende Texte sind auch im Internet ausgestellt¹⁵.

Interkulturelle Verständigung als Feld der Schulentwicklung im Rahmen von GÖS

Der Begriff «Interkulturelle Verständigung» wird im GÖS-Programm weit gefasst. Als Grundvoraussetzung interkultureller Arbeit gilt eine hinterfragende Haltung, was die eigenen Deutungs- und Definitionsweisen als Lehrerin und Lehrer betrifft, sowie der pädagogischen Arrangements in der Schule. Das Ermöglichen von Zwischenräumen, Perspektivwechseln und authentischen Situationen wird als zentrales Ziel betont, das in Unterricht und Schulalltag zwischen den Eckpfeilern Wahrnehmung, Begegnung, biografisches Erzählen, Konflikte und Partnerschaft zu realisieren ist¹⁶. Interkulturelles Lernen soll in jeder Klasse stattfinden, unabhängig davon, ob Kinder mit einem unmittelbaren Migrationshintergrund anwesend sind oder nicht.

Auch im Bereich der interkulturellen Verständigung folgen die GÖS-Projekte der Einsicht, dass Innovationen nicht zu «verordnen» sind, sondern nur Teil einer von den Schulen selbst zu tragenden inneren Schulentwicklung sein können. Diese bedarf jedoch finanzieller Impulse und der fortlaufenden Unterstützung durch fachliche Beratung und Erfahrungsaustausch mit anderen Schulen und Öffentlichkeit. So reicht das breite Spektrum der geförderten Projekte im Schwerpunkt «Interkulturelle Verständigung» von Schulpartnerschaften und Solidaritätsprojekten über kompensatorische Massnahmen zum Abbau sprachlicher und sozialer Defizite (allgemein/speziell in Bezug auf Migrantinnen- und Migrantenkinder) und Strategien zur Förderung der (vorhandenen) Mehrsprachigkeit bis hin zu Handlungsansätzen zur Verbesserung des multikulturellen Zusammenlebens in Schule und Stadtteil.

Zu den Wirkungen von GÖS-Projekten im Bereich «Interkulturelle Verständigung»

Insgesamt beeindruckt am GÖS-Programm, wie mit relativ geringen Mitteln Schulkultur und pädagogische Praxis in der Breite verändert werden und eine gewisse Institutionalisierung dieser Schulentwicklungsarbeit erreicht werden kann. Eindrücklich ist auch die Vielfalt und Kreativität der Handlungsansätze. Unter dem Blickwinkel der Verbesserung der Bildungschancen von Migrantinnen- und Migrantenkindern und -jugendlichen und der allgemeinen Qualitätssicherung ist die Einschätzung von GÖS jedoch zwiespältig:

¹⁵ <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/goes>; vgl. auch Landtag NRW u.a. (Hrsg.): *Gerechtigkeit, Innovation, Leistung – GÖS – mehr Qualität für Lernen, Unterricht und Schulentwicklung*. Soest 1999.

¹⁶ Lauer, J.: *Interkulturelle Verständigung. Versuch einer Begriffsbeschreibung*. In: LSW (Hrsg.): *Begegnung mit ausserschulischen Partnern*. Soest 1998, S. 64–71.

Einerseits zeigen die Evaluationen des LSW, dass zwar nicht alle GÖS-Vorhaben dem Begriff der Schulentwicklung im engeren Sinne standhalten, viele GÖS-Projekte jedoch eindeutig mehr sind als nur die «Sahnehäubchen» im ansonsten unverändert bleibenden Schulalltag. In vielen Praxisbeispielen trägt die GÖS-Arbeit zum Hinterfragen und Aufbrechen gängiger Unterrichtskonzepte und fachlicher Strukturen, zur engeren Kooperation und dem Einbezug von mehr Lehrkräften in die Innovationen sowie zur Etablierung langfristiger pädagogischer Entwicklungsarbeit bei. So sind Schulpartnerschaften nach dem GÖS-Ansatz nicht nur auf den Fremdsprachenunterricht bezogen, sondern oft an mehrere Fächer angebunden (z.B. fächerübergreifende Arbeit zum Nationalsozialismus mit Partnerschulen in osteuropäischen Staaten). Eine Schulpartnerschaft mit einer Grundschule in Weissrussland wird beispielsweise unter antirassistischen Gesichtspunkten zur Stärkung der prekären Position der Spätaussiedlerinnen- und Spätaussiedler-Kinder an der eigenen Schule genutzt. In einigen Schulen wurden im Rahmen von GÖS-Projekten der so genannte «Muttersprachliche Ergänzungsunterricht» (MUE) und die dafür zuständigen Lehrkräfte intensiver in den Schulbetrieb eingebunden: z.B. durch Umwandlung des MUE in schulformübergreifende bilinguale Lerngruppen in einer Haupt- und Realschule, als Einstieg in Türkisch als zweite Fremdsprache ab der 7. Klasse in beiden Schulen.

Ein besonders grosser Gewinn durch die GÖS-Projekte ist das Aktivieren und der intensive Einbezug der Eltern. In zahlreichen Schulen entstanden in diesem Rahmen Schulvorbereitungs- und Deutschkurse für ausländische Mütter und Kinder oder spezifische Konzepte für die Beratung von Eltern¹⁷. Angelehnt an die angelsächsische «Community-Education»¹⁸ wird v.a. in sozialen Brennpunkten die Zusammenarbeit der Schulen mit einer Vielzahl von Partnerinnen und Partnern auf lokaler Ebene gefördert. Neben Expertinnen- und Expertenwissen, Austausch und Vernetzung mit anderen Institutionen (z.B. Organisation von Deutschkursen in den Schulen über die Volkshochschulen oder mit einem Stadtteilerneuerungsprojekt) dienen diese Netzwerke zur Beschaffung weiterer finanzieller Mittel (Fundraising). In den Evaluationen deutet vieles darauf hin, dass von den Synergien durch die Arbeit mit ausserschulischen Partnerinnen und Partnern v.a. Schülerinnen und Schüler mit einem Migrationshintergrund oder aus den ökonomisch schwächeren Schichten profitieren.

Andererseits ist nüchtern festzustellen, dass viel mehr als eine Anerkennung und «Offizialisierung» der Initiativen einiger weniger (meist ohnehin) engagierter Lehrkräfte mit diesem «Impulsprogramm» nicht zu leisten ist, das in die allgemeine Sparpolitik des Landes eingebettet ist (z.B. gleichzeitige Streichung von Mitteln für Fortbildungen). So verwundert es nicht, dass trotz der in NRW inzwischen obligatorischen Schulpro-

¹⁷ Kompensatorische Fördermassnahmen im Kindergarten und beim Übergang vom Vorschulbereich in die Grundschule, um den Migrantenkindern einen möglichst guten Schulstart zu ermöglichen, sind seit den achtziger Jahren ein Schwerpunkt der Arbeit der Regionalen Arbeitsstellen für die Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher in NRW.

¹⁸ Die Verbindung Interkultureller Erziehung mit Vorstellungen einer Öffnung der Schule in ihr soziales Umfeld ist in Deutschland eine Besonderheit des Ansatzes der Regionalen Arbeitsstellen für die Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher in NRW.

grammarbeit in GÖS-Vorhaben neben der Öffnung zum Schulumfeld kaum systematisch Schulentwicklungsarbeit nach «innen» angestrebt wird, d.h. die Entwicklung schulischer Gesamtstrategien, neuer didaktischer Herangehensweisen, gezielte Team- und Fortbildungsarbeit usw., wobei von den dezidierten Entwicklungsvorhaben grössere Veränderungswirkungen in die Kernbereiche von Unterricht und Schulorganisation hinein festgestellt werden¹⁹. Trotz hoher Anteile von Migrantinnen und Migranten in vielen Städten in NRW bieten die geringen finanziellen und fachlichen Mittel sowie die mangelnde inhaltlich-konzeptuelle Ausgestaltung auch eindeutig zu wenig Anreiz, diesbezügliche – oft konflikt- und angstbesetzte – Themen in den Schulen und Gemeinden aus eigener Initiative anzugehen. «Interkulturelle Verständigung» ist der GÖS-Schwerpunkt, in dem mit Abstand die wenigsten Projekte beantragt werden.

¹⁹ Vgl. Landtag NRW u.a. (Hrsg.): a.a.O.

B Literaturverzeichnis

- Ahrbeck, B., Bleidick, U. und Schuck, D. (1997). Modelle der inneren und äusseren Differenzierung für lernbehinderte Schüler. In: F. E. Weinert (Hrsg.). Psychologie des Unterrichts und der Schule. (739–770). Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3).
- Allemann-Ghionda, C. (1999). Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern.
- Aurin, K. (1991). Strukturelemente und Merkmale guter Schulen – Worauf beruht ihre Qualität? In: K. Aurin (Hrsg.): Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit, 64–87. Bad Heilbrunn OBB.: Verlag Julius Klinkhardt (2. Auflage).
- Bender-Szymanski, D. und Hesse, H.-G. (1987). Migrantenforschung: Eine kritische Analyse deutschsprachiger empirischer Untersuchungen aus psychologischer Sicht. Köln: Böhlau Verlag.
- Bildungskommission NRW (1995). Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission «Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft» beim Ministerpräsidenten des Landes NRW. Neuwied.
- Blair, M., Bourne, J. (1998). Making the Difference: Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-Ethnic Schools. London.
- Bönsch, M. (1990). Schule verbessern: Begründungshorizonte und praktische Realisierungsvorschläge. Hannover: Hahnsche Buchhandlung.
- Bundesamt für Statistik (1997). Integration – (k)eine Erfolgsgeschichte. Ausländische Kinder und Jugendliche im schweizerischen Bildungssystem. Bern: Bundesamt für Statistik (Bildung und Wissenschaft, Bd. 15).
- Chauveau, G., Rogovas-Chauveau, E. (1997). Etablissements ZEP: quelle efficacité? Les Cahiers pédagogiques, 354, 22–25.
- Creemers, B. P. M., Scheerens, J. (1994). Developments in the educational effectiveness research programme. International Journal of Educational Research, 21(2), 125–140.
- Cronbach, L. J., Snow, R. (1977). Aptitudes and instructional methods – A handbook for research on interactions. New York: Irvington Publishers.
- Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (1999). Schulen können Integrationsaufgaben meistern – aber nur mit der nötigen Ausrüstung. Merkblatt. Zürich: LCH – Dachverband Schweizer Lehrerinnen und Lehrer.
- Dar, Y., Resh, N. (1986). Classroom composition and pupil achievement: A study of the effects of ability-based classes. New York: Gordon and Breach Science Publishers.
- Department for Education and Employment (1999). Excellence in schools. Summary of the White Paper: main points. London. (<http://www.open.gov.uk/dfee/wpaper/newappx.htm>.)
- Direction de l'Évaluation et de la Prospective (1992). L'évaluation des ZEP: description, typologie, fonctionnement, résultats. Dossier Education et Formation, 14.
- Ditton, H., Kreckler, L. (1995). Qualität von Schule und Unterricht: Empirische Befunde zu Fragestellungen und Aufgaben der Forschung. Zeitschrift für Pädagogik, 41(4), 507–528.

- Dolan, L. J. (1995). An evaluation of family support and integrated services in six elementary schools. In: L. C. Rigsby, M. C. Reynolds und M. C. Wang (Eds.). *School-Community Connections: Exploring Issues for Research and Practice*, 395–420. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dubs, R. (1999). Macht mehr Geld bessere Schulen? Kritische Gedanken zum Mitteleinsatz im pädagogischen Alltag. In: *NZZ*, 23. Sept. 1999.
- Eidgenössische Kommission gegen Rassismus (1999). *Getrennte Klassen? Ein Dossier zu den politischen Forderungen nach Segregation fremdsprachiger Kinder in der Schule*. Bern: Eidgenössische Kommission gegen Rassismus.
- Fend, H. (1988). Schulqualität: Die Wiederentdeckung der Schule als pädagogische Gestaltungsebene. *Neue Sammlung*, 28, 537–547.
- Ferguson, D. L. (1998). Changing tactics: Embedding inclusion reforms within general education restructuring efforts. *International Journal of Educational Research*, 29, 143–159.
- Finn, J. D., Achilles, Ch. M. (1990). Answers and questions about class size: A statewide experiment. *American Educational Research Journal*, 27(3), 557–577.
- Fraser, B. J., Walberg, H. J., Welch, W. W., Hattie, J. A. (1987). Syntheses of educational productivity research. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 145–252.
- Galton, M. (1998). Class size: a critical comment on the research. *International Journal of Educational Research*, 29, 809–818.
- Gillborn, D., Gipps, C. (1996). *Recent Research on the Achievements of Ethnic Minority Pupils*. London.
- Good, T. L., Brophy, J. (1986). School effects. In: M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. (570–602). New York: MacMillan Publishing Company (3rd Ed.).
- Grisay, A. (1993). Le fonctionnement des collèges et ses effets sur les élèves de 6^{ème} et 5^{ème}. Ministère de l'Education National – DEP, Dossiers Education et Formation, 32.
- Grossenbacher, S. (1993). *Stützen und fördern in der Schule: Zur Entwicklung integrativer Schulformen in der Schweiz*. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung, SKBF (Trendbericht Nr. 1).
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. und Klaghofer, R. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Häusler, M. (1999). *Innovation in multikulturellen Schulen. Allstudien über fünf Schulen in der Deutschschweiz*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Hargreaves, L., Galton, M., Pell, A. (1998). The effects of changes in class size on teacher–pupil interaction. *International Journal of Educational Research*, 29, 779–795.
- Helmke, A., Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistungen. In: F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3), 71–176.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio Verlag.

- Hofman, W. H. (1994). School effects on performances of minority pupils. *School Effectiveness and School Improvement*, 5(1), 26–44.
- Huber, G. (1991). Methoden des kooperativen Lernens. In: E. Meyer, R. Winkel (Hrsg.). *Unser Konzept: Lernen in Gruppen. Begründungen, Forschungen, Praxishilfen*, (166–174). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Hutmacher, W. (1993). *Quand la réalité résiste à la lutte contre l'échec scolaire*. Genève: Service de la Recherche Sociologique, 36.
- Jerusalem, M. (1997). Schulklasseneffekte. In: F. E. Weinert (Hrsg.). *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Göttingen: Hogrefe (Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich D, Serie I, Bd. 3), 253–278.
- Jesson, D., Gray, J. (1991). Slant on slopes: Using multilevel models to investigate differential school effectiveness and its impacts on pupils' examination results. *School Effectiveness and School Improvement*, 2(3), 230–247.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1994). *Learning together and alone: Cooperative, competitive, and individualistic learning*. Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Krampe, G. (1993). Wirkung von Unterricht in der leistungsmässig heterogenen Gruppe auf Lernleistung, Schulangst, Schulfreude und auf den Sozialkontakt zwischen den Schülern. In: R. Olechowski und E. Persy (Hrsg.). *Frühe schulische Auslese*. (121–134). Bern: Verlag Peter Lang.
- Kronig, W. (2000). *Die Integration von Immigrantenkindern mit Schulleistungsschwächen. Eine vergleichende Längsschnittuntersuchung über die Wirkung integrierender und separierender Schulformen*. Zürich: Zentralstelle der Studentenschaft der Universität Zürich.
- Kronig, W., Haerberlin U., Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern: Verlag Paul Haupt.
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1995). *Lernen für Europa*. Soest.
- Landtag NRW u.a. (Hrsg.) (1999). *Gerechtigkeit, Innovation, Leistung – GÖS – mehr Qualität für Lernen, Unterricht und Schulentwicklung*. Soest.
- Lanfranchi, A. (1999). Bedingungen des Schulerfolgs: Die Bedeutung der Elternarbeit. In: M. Gyger und B. Heckendorn-Heinimann (Hrsg.) (1999). *Erfolgreich integriert? Fremd- und mehrsprachige Kinder und Jugendliche in der Schweiz* (147–160). Bern: Berner Lehrmittel- und Medienverlag.
- Lauer, J. (1998). Interkulturelle Verständigung. Versuch einer Begriffsbeschreibung. In: LSW (Hrsg.): *Begegnung mit ausserschulischen Partnern*. Soest, 64–71.
- Levine, D. U., Lezotte, L. W. (1995). Effective schools research. In: J. A. Banks, Ch. A. McGee Banks (Eds.). *Handbook of research on multicultural education*, (pp. 525–547). New York: Macmillan Publishing USA.
- Lewisham Education and Community Services (1999). *EMAS Handbook for Schools*. London.
- McGee Banks, Ch. A. (1993). Restructuring schools for equity: What we have learned in two decades. *Phi Delta Kappan*, 75(1, September), 42–44, 46–48.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des ZEP dans les collèges. *Revue Française de Pédagogie*, 109, 41–64.
- Mingat, A. (1983). Evaluation analytique d'une action zone d'Education Prioritaire au cours préparatoire. *Cahiers de l'IREDU*, 37, septembre.

- Mortimore, P., Sammons, P., Stoll, L., Lewis, D., Ecob, R. (1988). *School Matters*. Wells: Open Books.
- Moser, U., Rhyn, H. (1997). *Evaluation der Sekundarstufe I im Kanton Zürich: Bedingungen des Lernerfolgs. Zweiter Bericht*. Zürich: Erziehungsdirektion des Kantons Zürich.
- Moser, U., Rhyn, H. (1999). *Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in zwei Schulmodellen der Sekundarstufe I*. Herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Aarau: Verlag Sauerländer (Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 27).
- Moser, U., Rhyn, H. (2000). *Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule*. Herausgegeben von der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Aarau: Verlag Sauerländer (Pädagogik bei Sauerländer, Bd. 28).
- Moser, U., Ramseier, E., Keller, C., Huber, M. (1997). *Schule auf dem Prüfstand: Eine Evaluation der Sekundarstufe I auf der Grundlage der «Third International Mathematics and Science Study»*. Chur: Rüegger Verlag.
- Nuttall, D. L., Goldstein, H., Prosser, R., Rasbash, J. (1990). Differential school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 769–776.
- OFSTED (1999). *Raising the attainment of minority ethnic pupils. School and LEA responses*. London.
- Purkey, St. C., Smith, M. S. (1983). Effective Schools: A review. *The Elementary School Journal*, 83(4), 427–452.
- Rosenmund, M., Nef, R., Gerber, B., Truniger, P. (1999). *Volksschule und kulturelle Pluralisierung. Gemeindeschulbehörden als Mittler zwischen Immigrationsdynamik und Schulentwicklung*. Zürich: Verlag Pestalozzianum.
- Rüesch, P. (1998). *Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkinder – eine Mehrebenenanalyse*. Bern: Verlag Peter Lang.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Rutter, M., Maughan, B., Mortimer, P., Ouston, J. (1980). *Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim: Beltz Verlag.
- Sammons, P., Nuttall, D., Cuttance, P. (1993). Differential school effectiveness: Results from a reanalysis of the Inner London Education Authority's Junior School Project data. *British Educational Research Journal*, 19(4), 381–405.
- Shapson, S. M., Wright, E. N., Eason G., Fitzgerald, J. (1980). An experimental study of the effects of class size. *American Educational Research Journal*, 17, 141–152.
- Siraj-Blatchford, I., Siraj-Blatchford, J. (1999). «Race», Research and Reform: the impact of the three R's on anti-racist pre-school and primary education in the UK. In: *Race Ethnicity and Education*, 2(1999)1, 127–148.
- Slavin, R. E. (1994). School and classroom organization in beginning reading: Class size, aides and instructional grouping. In: R. E. Slavin, N. L. Karweit, B. A. Wasik (Eds.). *Preventing early school failure: Research, policy, and practice*, (122–142). Boston: Allyn and Bacon Publishers.

- Slavin, R. E. (1996). Cooperative Learning and student achievement. In: R. E. Slavin. Education for all. Lisse: Swets, Zeitlinger, 15–57.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Karweit, N. L. (1989). Effective programs for students at risk: Conclusions for practice and policy. In: R. E. Slavin, N. L. Karweit, N. A. Madden (Eds.), Effective programs for students at risk (355–372). Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Slavin, R. E., Madden, N. A., Dolan, L. J., Wasik, B. A., Ross, S., Smith, L., Dianda, M. (1996). Success for All: A summary of research. In: R. E. Slavin (Ed.). Education for all, (83–109). Lisse: Swets, Zeitlinger B. V.
- Staatskanzlei St. Gallen (1999). Interkulturelles Zusammenleben. St. Gallen: Staatskanzlei (Nr. 62 der Schriftenreihe Der Kanton St. Gallen heute und morgen).
- Steffens, U., Bargel, T. (1993). Erkundungen zur Qualität von Schule. Neuwied: Luchterhand Verlag.
- Stein, M. K., Leinhardt, G., Bickel, W. (1989). Instructional issues for teaching students at risk. In: R. E. Slavin, N. L. Karweit, N. A. Madden (Eds.), Effective programs for students at risk (145–194). Boston: Allyn and Bacon Publishers.
- Tetler, S. (1998). Group inclusion as a stepping stone to full inclusion. International Journal of Educational Research, 29, 131–141.
- Vincent, C. (1995). School, community and ethnic minority parents. In: S. Tomlinson, M. Craft (Eds.). Ethnic relations and schooling: Policy and practice in the 1990s, (174–190). London: Athlone Publishers.
- Walberg, H. J. und Wang, M. C. (1987). Effective educational practices and provisions for individual differences. In: M. C. Wang, M. C. Reynolds, H. J. Walberg (Eds.). Handbook of special education: Research and practice. Vol. 1: Learner characteristics and adaptive education. (113–128). Oxford: Pergamon Press.
- Wang, M. C., Baker, E. T. (1985–86). Mainstreaming programs: Design, features and effects. Journal of Special Education, 19, 503–525.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., Walberg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. Review of Educational Research, 63(3), 249–294.
- Weinert, F. E., Helmke, A. (1996). Der gute Lehrer: Person, Funktion oder Fiktion? In: A. Leschinsky (Hrsg.). Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen: Beiträge zu einer Theorie der Schule. (223–232). Weinheim: Beltz Verlag (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 34).
- Wocken, H., Antor, G., Hinz, A. (Hrsg.) (1988). Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen: Bilanz eines Modellversuchs. Hamburg: Curio Verlag.