

## LEITARTIKEL

*Jürgen Oelkers*

## Chancengleichheit, Integration und Schule: Ein Essay

Der Ausdruck „Chancengleichheit“ wird in der deutschsprachigen Pädagogik und Bildungspolitik inzwischen wieder heftig diskutiert, nachdem er fast dreißig Jahre lang verschwunden zu sein schien. Der Grund für die Wiederaufnahme des Konzepts sind die Ergebnisse der PISA-Studien, die vor allem für Deutschland, aber auch für die Schweiz und für Österreich, eine starke Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft erbrachten. Das wurde wahrgenommen als ungerechter Vorteil für Wenige und so als Verstoß gegen das Gebot der Chancengleichheit in der Bildung. Aber was genau besagt dieses Gebot?

Diese Frage ist vergleichsweise wenig bearbeitet worden. „Chancengleichheit“ ist ein moralisches Postulat und ein politischer Slogan, kein genau definierter Begriff. Schon die Unterscheidung zwischen „Chancengleichheit“ und „Chancengerechtigkeit“ fällt schwer, gleiche Chancen für alle kann es nie geben, die Nutzung der je gegebenen Chancen ist immer und Gerechtigkeit ist nicht einfach gleiche Zuteilung, obwohl das genauso empfunden wird. Daher steckt der Begriff „Chancengleichheit“ voller Tücken. Er klingt einfach, gut und überzeugend, aber ist selbst ganz unklar, nicht zuletzt im Blick darauf, was er für die gesellschaftliche Integration leistet.

Damit eng verbunden ist das Leistungsprinzip. Bildungserfolg soll nicht von der sozialen Herkunft abhängen, sondern einzig von der persönlichen Leistung. Ein Zusammenhang zwischen Herkunft und Leistung wird negiert zugunsten des Postulats, dass *jeder* gemäß seinen Fähigkeiten die Chance erhalten muss, sich bilden zu können. Der Berliner Pädagoge Johannes Tews kleidete dieses Postulat 1916 in die Formel „Freie Bahn für jeden Tüchtigen!“ Dahinter stand die Idee, den Zugang zur Höheren Bildung zu öffnen für begabte Kinder der Arbeiterklassen. Insofern war „Chancengleichheit“ und „Integration“ immer auch ein Stück Klassenkampf (vgl. zum Folgenden Oelkers 2006).

Die Identifizierung von „Chancengleichheit“ mit einem gleichen Schulabschluss für alle stammt aus den Vereinigten Staaten. Mit der Entwicklung der High School zum Prototyp der Höheren Bildung materialisierte und konkretisierte sich das Konzept der Chancengleichheit, die amerikanische High School war dafür das Musterbild, das mal vorbehaltlos begrüßt und mal entschlossen bekämpft wurde. Die Forderung nach Chancengleichheit ist ein linkes Konzept, das von konservativer Seite immer bestritten wurde, und dies vor allem mit Theorien der natürlichen Begabung.

Es ist wenig bekannt, dass der russische Anarchist Michail Bakunin in der Genfer Zeitschrift *Egalité* 1869 als einer der ersten eine „integrale Bildung“ für alle Kinder gleich forderte. Dieses Postulat ist in reiner Form nie verwirklicht worden, einfach weil es keine gleiche Verschulung gibt. Die Volksschule des ausgehenden 19. Jahrhunderts war de facto eine Einheitsschule, weil sie von mehr als 90 % der Schüler besucht wurde. Aber sie war selbst nie „einheitlich“, schon weil die örtlichen Gegebenheiten stark unterschiedlich waren und verschiedene Bedürfnisse realisiert

werden mussten. Gleichwohl hielt sich das Postulat und wurde im deutschen Sprachraum bemerkenswerterweise politisch umso stärker, je schwächer die Volksschule wurde.

Nach dem Ersten Weltkrieg, also dem Zusammenbruch der feudalen Mächte in Europa, wurde die Bildungspolitik zu einer Domäne der Sozialdemokratie, die das Postulat der Chancengleichheit praktisch umsetzen wollte. Im deutschen Sprachraum stehen dafür etwa groß angelegte Schulversuche in Hamburg, Berlin und Wien, die über die Grenzen der Städte hinaus bekannt wurden. An der Schulstruktur haben diese Versuche nichts geändert. Nach dem Zweiten Weltkrieg wurde das dreigliedrige System bestätigt und nicht etwa an das amerikanische angepasst, wie das in Japan und Italien der Fall war.

Ausgehend von der englischen Labour Party entwickelte sich in den fünfziger Jahren ein Konzept, das Bildungsreform als Sozialpolitik verstand, die Begabungsreserven ausschöpfen wollte und auf eine Gesamtschule hinauslief, die für die soziale Integration aller sorgen sollte. Die Comprehensive School wurde in England und Wales nach 1965 auch tatsächlich eingeführt, in Deutschland, Österreich und der Schweiz jedoch nicht. In England gab es seit 1944 ein dreigliedriges Schulsystem, das der Labour-Politik nicht standhielt, auch weil der starke Privatschulensektor genügend Alternativen bot. Im deutschen Sprachraum verhinderten die starken Gymnasien und die staatliche Förderung der Privatschulen Einheitslösungen, ausgenommen die 41 Jahre DDR.

Begleitet wurde die Schulentwicklung zwischen 1945 und 1975 von heftigen ideologischen Debatten, in denen auf der einen Seite das sozialistische Ideal der Gleichheit hochgehalten wurde, während die andere Seite ebenso radikal Postulate der Freiheit und des Marktes vertrat. Im deutschen Sprachraum war auch das Bestreiten der Theorie der natürlichen Begabung von Bedeutung, weil mit dieser Theorie das dreigliedrige Schulsystem begründet wurde. Jetzt hieß der Slogan „Begabung ist lernbar!“ Aber genau das lässt sich auch umgekehrt verstehen; wenn die Schule, wie Heinrich Roth sich das vorstellte, für die „Begabung“ zuständig ist, kann sie auch das Gegenteil bewirken, wobei beides nur als Überforderung verstanden werden kann.

Mit zwei anderen Begriffen lässt sich sinnvoller diskutieren, nämlich mit „Individualisierung“ und „Förderung“, allerdings auch nur dann, wenn mehr getan wird, als nur Schlagworte auszutauschen und damit unbestimmte Erwartungen zu verbinden. Der eine Begriff steht für einen veränderten Unterricht und so für eine Lernaufgabe der Lehrkräfte. Mit dem anderen Begriff ist die Frage verbunden, wie fair die Schule mit den Potentialen der Schülerinnen und Schüler umgeht. Meistens wird diese Frage als Postulat der „Chancengleichheit“ diskutiert, und oft wird die Individualisierung des Unterrichts als aussichtsreiche Strategie angesehen, das Postulat zu bearbeiten.

Es gibt aber keine Schule, die wirklich für alle „gleich“ wäre, was primär mit der Verschiedenheit der Kinder zu tun hat. Auch skandinavische Gesamtschulen haben immer Spezialklassen oder Lernorte für Kinder mit besonderen Bedürfnissen. Die Frage ist, ob sich damit Nachteile verbinden und wenn ja, welche. Die öffentliche Schule und die von ihr vermittelte allgemeine Bildung stehen unter dem Gebot der Leistungsgerechtigkeit, es kann unter diesem Gebot nicht hingegenommen werden, dass Kinder zu ihrem Nachteil verschult werden. Die heutige Diskussion der schulischen Integration hat wesentlich mit diesem Postulat zu tun. Aber was genau heisst „Chancengleichheit“?

Der schärfste Kritiker der sozialistischen Idee einer Chancenverteilung durch staatliche Bildungspolitik war Friedrich von Hayek, der Begründer des Neo-Liberalismus. Seine Schrift *Die*

*Verfassung der Freiheit* aus dem Jahre 1971 formuliert zentrale Einwände gegen den wie Hayek sagte „Bildungssozialismus“.

- Die Politik der Chancengleichheit erhöht massiv den bürokratischen Aufwand und ist zugleich illusionär, weil kein Bildungssystem imstande ist, Chancen nach Begabung und Leistungen „gerecht“ zu verteilen.
- Der Staat muss Chancen zuweisen und so Freiheiten bescheiden, das Ergebnis ist aber nicht mehr Gerechtigkeit für alle, sondern nur eine andere Verteilung mit neuen Benachteiligungen.
- Es gibt nie gleiche Chancen für alle, weil die Talente ebenso verschieden sind wie die Ressourcen der Bildung (Hayek 1971).

Chancengleichheit wäre so kein Problem der gerechten Zuteilung, sondern der Nutzung, und die ist niemals „gleich“. Hinter der Kritik von Hayek steht die Ablehnung von jeglicher Form der Planwirtschaft. Was heute „Neo-Liberalismus“ genannt wird, entstand in den dreißiger Jahren in Auseinandersetzung mit sowjetischen Ökonomen und westlichen Staatsinterventionisten. Das Gegenmodell ist der sich selbst regulierende Markt. Dieses Modell ist auf alle gesellschaftlichen Bereiche anwendbar. Milton Friedman (1982) hat im Anschluss an Hayek die Theorie eines Bildungsmarktes entwickelt, der weitgehend frei von staatlicher Reglementierung ist und so auch keine Regulierung der Chancen kennt. Es geht damit auch nicht um Integration, sondern um die Freiheit der Wahl beim Kauf eines Produkts.

Die staatlich garantierte Grundversorgung mit allgemeiner Bildung stammt aus dem 19. Jahrhundert. Sie löste eine historisch gewachsene Bildungsorganisation ab, die in vielen Ländern einen starken Marktcharakter hatte. Um 1850 bestimmten die Kirchen und private Anbieter das Angebot, die neu entwickelte Volksschule in Preussen oder in den liberalen Schweizer Kantonen war die Ausnahme, nicht die Regel, und auch die Volksschule war noch längst nicht auf dem heutigen Stand. Die privaten Anbieter wurden aber allmählich und überall an den Rand gedrängt, wo sie in der Schweiz bis heute sind. Mit Friedmans Idee des sich selbst regulierenden Bildungsmarktes würde die Schule wieder im 19. Jahrhundert landen, und die Lektion der Geschichte wäre vergessen. Eine weitgehende Entstaatlichung und so die Einführung von Bildungsunternehmen fordert aber selbst die neo-liberale OECD nicht.

Die Kritik am politischen Konzept der „Chancengleichheit“ trägt nicht nur neo-liberale Züge. Der amerikanische Bildungssoziologe James Coleman (1975) hat wenige Jahre später und ganz unabhängig von ihm einen ähnlichen Schluss gezogen wie Hayek. Der Ausdruck „equal educational opportunities“, so Coleman, sei nicht brauchbar, weil weder die Ressourcen für den Input der schulischen Bildung noch die Ergebnisse je „gleich“ sein könnten. Worum es nur gehen könne, sei die Reduktion der *Ungleichheiten*, nicht das Streben nach Gleichheit. Die Handicaps bestimmter Gruppen von Schülern können bearbeitet und wenn möglich auch beseitigt werden, „Gleichheit“ dagegen ist kein Ziel der Bildung, das erreichbar wäre. Historische Längsschnitte und Fallstudien gerade aus den Vereinigten Staaten zeigen, dass das Streben nach dem Ideal der Chancengleichheit und die politische Praxis der Verschulung tatsächlich immer zwei verschiedenen Welten waren (Angus/Mirtel 1999; Nelson 2005).

Colemans Formel der „reduction in *inequality*“ (ebd., S. 29; Hervorhebung J.O.) war folgenreich. Die amerikanische Bildungspolitik hat sich sehr weit darauf eingelassen, Ungleichheiten zu bearbeiten, statt Gleichheit herstellen zu wollen.

- Die verschiedenen Strategien reichten vom freien Transport der Schüler in Bussen über die Quotierung von Studienplätzen bis hin zur Einrichtung von Schulen mit besonderen Profilen.
- All das waren Maßnahmen zur Förderung und Integration.
- Die Erfolge sind gemischt, weil die Handicaps mit harten sozialen Fakten zu tun haben wie Einkommen und Milieuzugehörigkeit, die nicht einfach durch Schulwechsel zu beseitigen sind.

Die amerikanische Bildungsforschung spricht von „white flight“, also der Flucht der weißen Mittelschulen in die Vororte, womit die innerstädtischen Schulen in eine desolate Lage geraten sind, die bislang keine bildungspolitische Maßnahme verbessern konnte. Ein untrüglicher Indikator für „white flight“ ist die Entwicklung der Grundstückspreise.

Andererseits, wenn die ungleichen Effekte der Verschulung und nicht lediglich die Ressourcen betrachtet werden, dann liegt es nahe, nicht den Kindern gleiche Chancen zu „geben“, was nicht möglich ist, sondern die Verantwortung der Schule für das Zustandekommen der Leistung zu erhöhen (Coleman 1969, S. 22), also den Faktor der Accountability zu verstärken. So konkret hat sich Hayek nie geäußert. Er sagt an keiner Stelle, wie soziale oder psychische Handicaps bearbeitet werden können, die der Freiheit des Konsumenten im Wege stehen. Bei ihm gibt es weder Lernbehinderungen noch Verhaltensauffälligkeiten, der neo-liberale Konsument ist ebenso potent wie gesund, eine Beschränkung wäre wenn, dann selbst verursacht.

Ungeachtet solcher Befunde ist nach wie vor die gleiche Verschulung für alle ein bildungspolitisches Thema, das oft mit einem Slogan in Verbindung gebracht wird, den die amerikanische Bildungsadministration in die Welt gesetzt hat. Der Slogan lautet: *No Child Left Behind* und wird inzwischen auch in Deutschland und der Schweiz gebraucht, entgegen der Einsicht, dass immer Kinder „zurückbleiben“, was immer das dann genau heißen mag (Meier/Woods 2004). Auch wenn jeder Schüler und jede Schülerin einen Abschluss macht, heißt das nicht, dass niemand zurückbleibt, schon deswegen nicht, weil die Anschlüsse ganz unterschiedlich sind.

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich schwierig ist der oft komplementär gebrauchte Ausdruck „Fordern“. Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die bestimmen bekanntlich nicht den Unterricht. Hier jedoch, im Klassenzimmer, konkretisiert sich jede Leistungsforderung. Man kann auch nicht zur einen Hälfte „fördern“ und zur anderen „fordern“. Die Formel ist ein politischer Kompromiss und soll nur anzeigen, dass beide Standpunkte, der „konservative“ des Forderns und der der „fortschrittliche“ des Förderns verträglich sind.

Das wirkliche Problem lässt sich allgemein so fassen:

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

- Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird und wie es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen,
- damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, in einem bestimmten Lehrgang Lernniveaus zu erreichen und zu übertreffen (Jünger 2008).

Eine zentrale Frage geht dahin, ob diese Entwicklung von Bildungsstandards unterstützt wird, die ja als konkrete Zielgröße und verbindliche Leistungserwartung kommuniziert werden. „Verbindlich“ kann allerdings nicht im Sinne einer Industrienorm verstanden werden. Unterricht ist keine Fließbandarbeit und der Zeittakt der Schule ist keine Gewähr für eine effiziente Nutzung der Ressourcen. Am Ende der Schule steht auch kein „Produkt“, schon gar nicht ein irgendwie gleiches, sondern Schülerinnen und Schüler, die im Erfolgsfalle gelernt haben, anspruchsvoll und selbständig zu arbeiten. Die heutige betriebswirtschaftliche Sprache der Bildungsreform darf nicht als Machbarkeitsillusion verstanden werden. Umso wichtiger ist dann die Frage, was die Bildungsstandards zum Problem der schulischen Integration beitragen können.

In der Schweiz werden *Mindeststandards* entwickelt. Der Ausdruck beschreibt, was auf einer Skala von Kompetenzstufen in jedem Fach von allen Schülerinnen und Schüler mindestens erreicht werden muss. Wer einen solchen Standard nicht erreicht, soll oder muss gezielt gefördert werden. In diesem Sinne sind Standards elementar für Prozesse der Förderung. Sie geben an, woraufhin gefördert werden soll, und sie lassen unterschiedliche Niveaus in der Zielerreichung zu, was weder von den heutigen Lehrplänen noch von den weitaus meisten Lehrmitteln gesagt werden kann. Damit ist zugleich gesagt, dass der neue Deutschschweizer Lehrplan, der nach meiner Pensionierung vorliegen wird, ein Lehrplan neuen Typs sein muss, wenn er nicht das Schicksal aller Lehrpläne erleben soll, nämlich nutzungsfrei zu verstauben.

Die Kantone können die Mindeststandards höher oder tiefer ansetzen. Es handelt sich also nicht um eine Nivellierung nach unten. Die Standards werden einen starken Einfluss auf die Lehrplanarbeit und die Lehrmittel haben. Die im Projekt entwickelten Referenzrahmen erlauben eine bessere Strukturierung der Fächer, mit den skalierten Kompetenzniveaus wird es zudem möglich, eine Progression bei den fachbezogenen Lernzielen festzulegen. Auch die offiziellen Lehrmittel stützen sich in absehbarer Zukunft darauf, so dass sich die Lehrpersonen unausweichlich auf Standards beziehen müssen.

Es wird zunächst Standard-Fächer und Nicht-Standard-Fächer geben, weil der Aufwand zu groß gewesen wäre, für alle Fächer gleichzeitig Bildungsstandards zu entwickeln. Darin liegt eine gewisse Gefahr, die bei der weiteren Entwicklung im Auge behalten werden muss. Aus der Tatsache, dass mit bestimmten Fächern begonnen wurde, darf nicht geschlossen werden, dass es fortan eine Zwei-Klassen-Schulen geben soll oder muss, die aus „wichtigen“ Fächern besteht, nämlich solchen, die getestet werden und „unwichtigen“, wo das nicht der Fall ist. Das Konkordat lässt im Übrigen die Fächerfrage offen.

Ein weiteres ungelöstes Problem erwächst aus der Tatsache, dass Bildungsstandards für die Regelschule oder für den Normalbetrieb entwickelt wurden. Was sie für die Sonderbeschulung und deren Förderbedarf bedeuten, ist nicht abzusehen, und zwar unabhängig davon, ob die Sonderbeschulung integrativ erfolgt oder nicht und wer genau dazu gehört. Wie man ADS-Kinder oder aggressive Jugendliche auf Bildungsstandards und Leistungstests einstellen soll, ohne das

Problem Ritalin zu überlassen und den Unterricht auf Teaching-the-Test umzustellen, wäre eine gute Frage an die HarmoS-Macher.

Wie immer: Standards sind verbunden mit Leistungstests. Die Tests sind die eigentliche Innovation, denn curriculare Standards gab es natürlich immer schon, nur nicht in der elaborierten Form von Kompetenzmodellen. Dabei ist entscheidend, wie die Lehrkräfte mit den Tests umgehen, ob sie die Daten für den Unterricht nutzen und tatsächlich auch zur Förderung einsetzen. Es gibt einige Studien, die auf eine aktive Nutzung schließen lassen, sofern sich damit Vorteile verbinden, etwa im Blick auf die Verbesserung der Notengebung, die Kommunikation mit den Eltern oder die gezielte Beeinflussung der Leistungsentwicklung. Der Vergleich mit anderen ist oft ein starker Lernreiz (Tresch 2007).

Einige Daten liegen auch über den Test „Stellwerk“ vor. In einem Stellwerk werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit. Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen.

- Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden.
- Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit groß, dass sich am Lernen nur wenig verändert.
- In einer Evaluation von „Stellwerk“ im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf große Zustimmung stoßen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Sempert 2007).

Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Berufslehren gestellt werden. Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk“. Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind. Für diesen Zweck wird im Kanton Zürich auch das neunte Schuljahr verändert. Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das vor Ort in den Schulen festgelegt wird. Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen aufgrund ihrer Stärken und Schwächen auch individuelle Ziele. Verbindlich sind drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine größere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das in den Gymnasien der Fall ist. In den Projekten lernen die Schüler auch, wie man die im Projekt erstellten Produkte dokumentiert und präsentiert. Das ist eine konkrete Förderung am richtigen Ort.

Allerdings ist das keine Massnahme gegen Aussonderung. Davon betroffen sind vor allem Kinder und Jugendliche mit „Verhaltensauffälligkeiten“ oder „Lernstörungen“, also definitionsabhängigen Handicaps, die leicht ausgedehnt werden können, weil die Kriterien schwammig sind. Wie schnell das Etikett greift, ist nie untersucht worden, aber einen langsamen und gestuften Prozess darf man sich vermutlich nicht vorstellen. Im Mittelpunkt der Diskussion um integrative Förderung steht die Frage, wie diesem Trend zur Auslagerung von Problemfällen entgegenge wirkt werden kann, was dabei an Einstellungen geändert werden muss und welche strukturellen Probleme sich damit verbinden. Das wird mich abschliessend beschäftigen und endlich über den Kanton Zürich hinausführen.

Grundsätzlich erscheint es angemessener, auf innere Flexibilisierung zu setzen und Aussonderungen wann immer möglich zu vermeiden. Ein Timeout bei schwierigen Jugendlichen ist fast immer besser als ein Schulverweis. Entscheidend für eine Kultur des integrativen Förderns ist aber, ob dafür überhaupt Ressourcen und geeignete Verfahren zur Verfügung stehen. Sonst „fördert“ man nur in der pädagogischen Theorie, und die kann das bekanntlich immer. Berührt vom heutigen Postulat der „integrativen Förderung“ ist schliesslich auch die Schulstruktur, die darauf eingestellt sein muss und sich nicht als der größte Widersacher des Postulats erweisen darf. In der Schweiz gibt es keine Gesamtschule, wohl aber eine zunehmend flexibilisierte Schulorganisation. Sie dürfte das Modell der Zukunft sein, wenn Förderung, Leistung und Integration zusammengebracht werden sollen.

Im Kanton Thurgau wurde mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 das Modell einer durchlässigen Sekundarschule eingeführt. Beschlossen wurde das vom Großen Rat des Kantons bereits im Jahre 1995, die Umsetzung erwies sich wie immer erheblich schwieriger als erwartet.

- Bisher wurde zwischen dem Typus der „Realschule“ und der „Sekundarschule“ unterschieden, allerdings führten im Jahre 2005 nur noch sechs Gemeinden getrennte Schulhäuser, zum Teil auf dem gleichen Schulareal.
- In Zukunft gibt es nur noch *ein* grundlegendes Modell, in dem für alle drei Jahrgänge der Sekundarschule je zwei Stammklassen und drei Leistungsniveaus unterschieden werden.
- Die Primarlehrkräfte machen wie bisher einen Zuteilungsvorschlag, die Entscheidung trifft die Oberstufenbehörde.

Die Zuweisung zu einem Schultyp entfällt, damit verschwindet auch die Hierarchie zwischen zwei oder mehreren Schultypen. Die beiden Stammgruppen für die „Grundanforderungen“ (G) und die „erweiterten Anforderungen“ (E) sind für alle Schülerinnen und Schüler gemäß ihren Leistungen zugänglich, eine Rückstufung von Anfang an in die frühere Realschule wird dadurch vermieden. Umstufungen sind je nach Leistung möglich, Umstufungsprüfungen gibt es aber nicht. Dagegen sind Eingangsprüfungen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule möglich. Lehrkräfte mit einer Berechtigung für die bisherige Realschule können sich weiterqualifizieren und dann auch in Stammgruppen mit erweiterten Anforderungen unterrichten (Rüegg o.J.).

Lokale Modelle der inneren Differenzierung über das Grundmodell hinaus sind möglich. Die dreistufigen Leistungsniveaus innerhalb der Stammgruppen müssen mindestens im Fach Mathematik und einer Fremdsprache gebildet werden, also nicht zwingend im Fach Deutsch. Allerdings können weitere Niveaufächer eingerichtet werden. In ein- und derselben Stammgruppe werden die Schülerinnen und Schüler dann also auf verschiedenen Niveaus unterrichtet. Umstufungen zwischen den Stammgruppen sind während des Schuljahres direkt möglich, und zwar jeweils zu Beginn eines Semesters. Sie werden vor allem für das siebte Schuljahr erwartet, wie das bislang auch schon der Fall ist. Maßgeblich sind allein die Leistungen (Bürgi o.J.).

- Die Kleinklassen werden nicht aufgelöst, ihre Zahl aber soll deutlich reduziert werden.
- Zudem werden jahrgangsübergreifende Kleinklassen gebildet, was auch dazu dient, die Zahl der Kleinklassenschüler niedrig zu halten.
- Die wichtigste Maßnahme ist in diesem Zusammenhang die Verstärkung der schulischen Heilpädagogik.

Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden dann nicht mehr wie automatisch in eine Kleinklasse verwiesen, sondern erhalten neben dem Unterricht eine heilpädagogische Unterstützung. Das Problem und seine Bearbeitung wird also nicht externalisiert, sondern in der Schule belassen. Das Gleiche gilt für besondere Begabungen.

Das Modell zeigt zweierlei: Nur nach innen wie außen flexible Modelle ohne starre Zuweisungen sind geeignet, mit den Problemen der Zukunft fertig zu werden, und eine integrative Sonderschulung ist soweit wie möglich als Teil der Regelschule anzusehen. Es ist richtig, dabei von den „besonderen Bildungsbedürfnissen“ der Lernenden und nicht von deren Defiziten auszugehen, wie dies in der Vergangenheit immer der Fall war (Stadt Luzern 2008, S. 12). Allerdings muss die integrative Förderung zwischen allen Beteiligten konkret und folgenreich abgestimmt sein. Es wäre die Wiederholung des alten Fehlers, die schwierigen Fälle allein den Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu überlassen.

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

Die Stadt Luzern definiert „integrativen Unterricht“ wie folgt:

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

Die Hauptverantwortung liegt nach wie vor bei den Klassenlehrpersonen. Aber es sollen häufiger als bislang erweiterte Lernformen zur Anwendung kommen und die innere Differenzierung wird deutlich anspruchsvoller. Das geht nur gemeinsam. Die Basisidee ist die Zusammenlegung aller der Kräfte, die auch heute schon zur Förderung eingesetzt werden.

Allgemein heißt es dazu: Der gemeinsame Auftrag für die Klassenlehrpersonen, die Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie aller andern, die an Maßnahmen zur Förderung und Integration beteiligt sind, besteht darin, „geeignete Unterrichtsformen zu entwickeln, um auf die besonderen Lernbedürfnisse der einzelnen Lernenden eingehen zu können.“ Dazu wird auch hier der Lernstoff „auf verschiedenen Niveaus aufgearbeitet“, also nicht mit gleichen Zielen und Anforderungen für alle in allen Fächern. Ein, wie es heißt, „qualitativ hochstehender integrativer Unterricht“ soll nicht zuletzt „präventiv“ wirken und insbesondere Schülerinnen und Schüler, „die zu Lernschwierigkeiten neigen“, unterstützen (ebd.). Es geht im Blick auf die Integration nicht zuletzt um diese Gruppe, die im normalen schulischen Gang immer mehr zurückbleibt, weil mit den fachlichen Anforderungen sich die Leistungsschere immer mehr öffnet.

Zum Vergleich: Auch im Zürcher Volksschulgesetz von 2005 gibt es „integrative Förderung“, die gefasst wird als „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Förder- und Regel-



lehrpersonen“. Daneben gibt es als weitere sonderpädagogische Maßnahmen spezielle Formen der Therapie, Aufnahmeunterricht für Fremdsprachige, die noch kein Deutsch können, dann besondere Klassen außerhalb der Regekklassen sowie die Sonderschulung. Bei den „besonderen Klassen“ sind zulässig Einschulungsklassen, Aufnahmeklassen für Fremdsprachige, für die der Aufnahmeunterricht nicht ausreicht, sowie Kleinklassen für Schülerinnen und Schüler „mit besonders hohem Förderbedarf“ (Volksschulgesetz § 34). Das Gesetz sagt nicht, dass alle diese Formen angeboten werden *müssen*.

In der Stadt Luzern ist ein Modell entwickelt worden, das „Förderteam“, genannt wird und genauer beschreibt, wie konkret die Organisation des Förderns aussehen soll. Der Titel ist Programm.

- In Zukunft wird es je ein „Förderteam“ für die ersten drei und für die letzten drei Primarschulklassen geben.
- Die Förderteams werden aus den schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gebildet.
- Ihre Arbeit wird gezielt unterstützt von der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie, Diensten wie Logopädie oder Psychomotorik sowie allen sonstigen Beratungsstellen (Stadt Luzern 2008, S. 31).
- Deren Fokus liegt fortan auf Fördern und Integration, nicht lediglich auf Einzelfallbehandlung.

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

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

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

## Literatur

- Angus, D.L./Mirtel, J.E.: The Failed Promise of the American High School, 1890–1995. New York/London: Teachers College Press 1999.
- Bürgi, H.: Oberstufenreform im Kanton Thurgau. Frauenfeld o.J.
- Coleman, J.S.: The Concept of Equality of Educational Opportunity. In: Harvard Educational Review (Ed.): Equal Educational Opportunity. Cambridge/Mass.: Harvard University Press 1969, S. 9–24.
- Coleman, J.S.: What is Meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No. 1. (1975), S. 27–29.
- Dienststelle Volksschulbildung: Integrative Förderung: Informationen, Empfehlungen, Unterstützungshilfen. Luzern 2008.
- Friedman, M.: Capitalism and Freedom. With the Assistance of R. D. Friedman. With a New Preface by the Author. Chicago/London: The University of Chicago Press 1982.
- Hayek, F. A. v.: Die Verfassung der Freiheit. Tübingen: J.C.B Mohr (Paul Siebeck) 1971. (= Walter Eucken Institut Freiburg i. Br. Wirtschaftswissenschaftliche und wirtschaftsrechtliche Untersuchungen, Band 7)
- Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.
- Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April–Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.
- Meier, D./Wood, G. (Eds.): Many Children Left Behind: How the No Child Left Behind Education Act Is Damaging Our Children and Our Schools. Boston MA: Beacon Press 2004.
- Nelson, A.R.: The Elusive Ideal: Equal Educational Opportunity and the Federal Role in Boston’s Public Schools, 1950–1985. Chicago/London: The University of Chicago Press 2005. (= Historical Studies of Urban America).
- Oelkers, J.: Gesamtschule in Deutschland. Eine historische Analyse und ein Ausweg aus dem Dilemma. Weinheim/Basel: Beltz Verlag 2006.
- Oelkers, J./Reusser, K.: Expertise: Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen. Unter Mitarbeit von E. Berner/U. Halbheer/St. Stolz. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2008.
- Perry, L.B.: School Composition and Student Outcomes: A Review of Emerging Areas of Research. Referred Paper Presented at the Annual Conference of the Australian Association for Research in Education, November 2007 in Fremantle, WA. Perth, WA: Murdoch University, School of Education on 2007.
- Rüegg, M.: Durchlässige Sekundarschule. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten o.J.
- Stadt Luzern Volksschule Integration 2011. Grobkonzept und Modell: Integrative Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten. Bericht der Projektgruppe mit Antrag an die Schulpflege. Luzern o.J. (2008).
- Tresch, S.: Potenzial Leistungstest. Wie Lehrerinnen und Lehrer Ergebnismeldungen zur Sicherung und Steigerung ihrer Unterrichtsqualität nutzen. Bern: h.e.p. Verlag 2007.
- Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.

*Verf.: Jürgen Oelkers, Pädagogisches Institut der Universität Zürich, Freiestraße 36, CH-8032 Schweiz, E-Mail: oelkers@paed.uzh.ch*