

5. Individualisierung sozialer Ungleichheit

Die sonderpädagogische Überformung migrationsbedingter Diskriminierung

Das Programm einer integrativen Volksschule umfasst nicht nur, wie im vorangehenden Kapitel beschrieben, die Integration von Schüler*innen mit einem sogenannten *behinderungsbedingt* besonderen Bildungsbedarf: So wird nämlich mit dem revidierten Artikel 17 insbesondere die Förderung »sprachlicher und kultureller Integration« von Schüler*innen mit einem sogenannten Migrationshintergrund im Volksschulgesetz bekräftigt. Dabei handelt es sich keineswegs um ein neues Anliegen, sondern um eine bildungspolitische Tradition, welche eng verbunden ist mit der schweizerischen Integrationspolitik. Bereits 1972 ist den Empfehlungen der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektionen (EDK) die Aufforderung zu entnehmen, auf kantonaler Ebene geeignete Maßnahmen zu treffen, um die damals unter dem Etikett »Gastarbeiterkinder« bezeichneten Schüler*innen nicht zu diskriminieren:

Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren fordert die Kantone auf, die geeigneten Massnahmen zu treffen, um jede Diskriminierung von Gastarbeiterkindern in der Schule zu vermeiden und diesen womöglich dieselben Aufstiegschancen zu eröffnen wie den Schweizer Kindern. Dabei geht sie von der Überzeugung aus, dass alles getan werden müsse, um die Kinder von Gastarbeitern in den öffentlichen Schulen zu integrieren, ohne dass ihnen daraus Nachteile entstehen. (EDK 1995, S. 11)

Die Ausgangslage des vorliegenden Kapitels ist folglich die Forderung nach Nichtdiskriminierung und Integration sowie Sicherstellung von gleichen »Aufstiegschancen« für Lernende, denen aufgrund nationalstaatlicher und/oder sozialer Zugehörigkeit(en) ein besonderer Förderbedarf attestiert wird. Anhand von in diesem Kontext exemplarischen Situationsbeispielen

entwickle ich die Hypothese, dass unter dem aktuell sonderpädagogisch dominierten Diskurs soziale Ungleichheiten und deren strukturelle Ursachen schul- und bildungspolitisch marginalisiert oder sogar überformt werden. Die Programmatik Besonderer Maßnahmen in der Volksschule wird dabei im Lichte des governementalen Doppelprinzips der Integrationspolitik, dem »Fördern und Fordern« betrachtet (Piñeiro, Bopp & Kreis 2009).

Strukturiert ist das Kapitel wie folgt: In einem ersten Teil werden drei Vignetten präsentiert, deren Gegenstand die multiprofessionelle Aushandlung individueller besonderer Maßnahmen am »runden Tisch« umfasst. Dabei werden als problematisch wahrgenommene Situationen von Schüler*innen dargestellt. Die in den Vignetten exemplarisch zum Ausdruck kommende Problematisierung der Integration oder Separation dieser Lernenden beziehungsweise deren Zuteilung in leistungs- sowie sozialverhaltensmäßig mehr oder weniger anspruchsvolle Bildungsniveaus wird in einem zweiten Schritt theoriebasiert diskutiert. Dabei nehme ich mit der *Akteur-Netzwerk-Theorie* als Strategie der »Vernetzung und Entgrenzung« (Höhne & Umlauf 2014) Bezug auf die völkerrechtlich verankerte Forderung nach *Inklusiver Bildung* (UN-BRK 2006), welche eine Verschiebung des defizitorientierten Verständnisses schulischer Heterogenität als *Problem* hin zur positiv konnotierten Anerkennung von Vielfalt als *Chance* der Schul- und Unterrichtsentwicklung markiert. Die Normativität Inklusiver Bildung verbinde ich dann mit dem populistisch konsensfähigen Motto des »Förderns und Forderns«, welches gemäß Wicker (2009) am Übergang ins 20. Jahrhundert zum Leitprinzip einer »neuen schweizerischen Integrationspolitik« avancierte. Nach dieser Kontextualisierung widme ich mich der eigentlichen Analyse der eingangs präsentierten Situationsbeispiele: Ich zeige zuerst, wie – unter Bezugnahme auf die vorausgesetzte soziale Zugehörigkeit der Lernenden *Rani** und *Menika** – das Sozial- und Leistungsverhalten jeweils situativ herangezogen wird, um *separative* oder *integrative* Lösungen zu legitimieren. Im Kontrast dazu diskutiere ich mit *Krisztina** und *András** zwei weitere Beispiele, welche die gängigen Begründungsschemata irritieren und dabei die strukturellen Grenzen des Systems sichtbar machen. Insgesamt werden dabei die Mechanismen der *Individualisierung sozialer Ungleichheit* – wie sie bereits Bourdieu und Passeron (1970) beschrieben haben – dechiffriert. So stelle ich die Hypothese auf, dass sich im Kontext der Forderung nach Inklusion letztlich eine bildungspolitische Verschmelzung des »traditionell sonderpädagogischen Förderprinzips« einerseits mit der »meritokratischen Forderung nach Chancengleichheit« an-

dererseits zuträgt; und zwar immer unter dem Postulat, sich als Individuum im Wettbewerb um knappe Bildungsgüter messen zu müssen.

5.1 Verhandlung problematischer Fälle am runden Tisch

Die im Folgenden dargestellten Situationsbeispiele – in der Praxis als »Fälle« bezeichnet – sind den Verhandlungen an sogenannten *runden Tischen* entnommen, welche in Rotstetten einmal jährlich durch die Leitung IBEM einberufen werden. Diese jeweils schulhaushausspezifisch organisierten interdisziplinären Treffen sind nicht zu verwechseln mit den ebenfalls im selben Format durchgeföhrten kindspezifischen schulischen Standort- oder Netzgesprächen, anlässlich welcher institutionell bereits »bewilligte« individuelle Fördermaßnahmen regelmäßig überprüft und allenfalls angepasst werden. An Letzteren nehmen gerade bei verstärkten sonderpädagogischen Maßnahmen weitere, auch außerschulisch involvierte Therapeut*innen und Fachpersonen, die Eltern sowie je nach Alter die betroffenen Lernenden teil.

Die meist *kreisförmig* angelegte Sitz- beziehungsweise Tischordnung symbolisiert eine partizipative, lösungs- und kompromissorientierte Aushandlungsform, welche ich in den beobachteten Steuerungssitzungen immer dann antraf, wenn sich eine Vielzahl von Akteur*innen unterschiedlichster Professionen und Handlungsebenen an einer gemeinsamen Aushandlung von Lösungen beteiligte. Für den Austausch am runden Tisch treffen sich jeweils zwischen fünf und zehn Personen, wobei die für den jeweiligen Standort zuständige Schulleitung als Gastgeber*in fungiert und die Leitung IBEM eine moderierende Rolle einnimmt. Neben den vorwiegend dem BM-Team angehörigen Speziallehrkräften – meist mehrere in der Integrativen Förderung (IF) oder an besonderen Klassen tätige Heilpädagog*innen, Logopäd*innen oder Lehrpersonen für Unterricht in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – nehmen auch Schulsozialarbeiter*innen sowie involvierte Regellehrpersonen am Austausch teil. Zusätzlich wohnt dem runden Tisch die regional zuständige Schulpsychologin der kantonalen Erziehungsberatung (EB) bei. Da die Schulpsychologin in Rotstetten von sämtlichen Akteur*innen in der Höflichkeitsform angesprochen wird, erscheint sie im Folgenden unter dem Pseudonym *Frau Schneider**. Insgesamt trifft am runden Tisch eine Vielzahl unterschiedlicher Akteur*innen mit je spezifischen institutionellen Rollen, Entscheidkompetenzen, Interessen und Berufsverständnissen aufeinander. Die lediglich punktuelle Teilnahme von Klassenlehrpersonen widerspiegelt

dabei die in der Schulpraxis verbreitete Ansicht, diese seien in erster Linie für die Klassenführung im (regulären) Unterricht und *nicht* für die (besondere) individuelle Förderung einzelner Schüler*innen zuständig. Die Unterscheidung von Regellehrpersonen, welche sich in ihrer didaktischen Tätigkeit am »normkonformen« Kollektiv orientieren versus Speziallehrkräften (hier IF-Lehrpersonen), welche sich auf die Unterstützung des »förderbedürftigen« *Individuums* konzentrieren, stellt damit eine der zentralen Achsen in der Grenzziehung zwischen Regelbereich und Besonderen Maßnahmen innerhalb der Volksschule dar (vgl. Kapitel 7).

Die Festlegung der Themen, welche am runden Tisch diskutiert werden sollen, erfolgt durch eine schriftliche Themensammlung, wobei die zu besprechenden Fälle meist auf Initiative der Speziallehrkräfte aus dem BM-Team eingebracht werden. Auf der Traktandenliste, welche die Schulleiterin IBEM im Vorfeld an die Teilnehmenden versandt hat, werden die Schüler*innen – sie erscheinen im Folgenden ebenfalls unter einem Pseudonym – mit Angabe der Initialen ihres Vor- und Familiennamens sowie der Klasse aufgeführt. Dazu ist in Stichworten eine kurze Problemstellung, manchmal auch eine Frage formuliert. Im Zentrum der in diesem Kapitel exemplarisch analysierten Aushandlungen am runden Tisch steht die Problematisierung von *Differenz*, wobei einerseits die »Leistungsperformanz« und andererseits das »Sozialverhalten« als Hauptargumente für die Legitimation von Förderangeboten herangezogen werden. Die folgenden drei Vignetten – die Titel entsprechen eins zu eins der Ankündigung gemäß Traktandenliste – fassen in kondensierter Weise den Verlauf der fallspezifischen Diskussionen zusammen.

Vignette 1: R. B. 8a: Wie weiter ab Februar?

Zuoberst auf der Traktandenliste findet sich der Fall R. B. der Realklasse 8a im Oberstufenschulhaus *Hubel*: Der junge Mann – nennen wir ihn *Rani* – wird bereits zum zweiten Mal im separativen Angebot der *Timeout-Gruppe* betreut. Während die Leistungsfähigkeit des Achtklässlers als »nicht schlecht« beschrieben wird, habe er hingegen »grosse Probleme im Sozialen«. Die Probleme betreffen gemäß seiner ehemaligen Klassenlehrperson vor allem den Umgang mit Frauen und Mädchen: »Als Frau kommt man absolut nicht an ihn heran.« Gutgemeinte Ratschläge ziehe er ins Lächerliche und er ecke gerade bei den Mitschüler*innen mit seinen »primitiven sexistischen Sprüchen« an. Abgesehen vom »anstössigen« Sozialverhalten, werden auch die Arbeits- und Lernmoral von Rani als »katastrophal« bezeichnet. Dies wird etwa damit belegt, dass sich der Sechzehnjährige in der

Suche nach einer Schnupperlehre »völlig passiv und desinteressiert« zeige. Gemäss Klassenlehrerin bringe die »blosse Anwesenheit« des Schülers das ohnehin »stark belastete« Klassenklima schnell zum Kippen. Der Schüler wird deshalb, wenn immer möglich, in die Obhut des IF-Lehrers gegeben. Ein Klassenwechsel – allenfalls sogar die Aufnahme des Jugendlichen im Parallelenschulhaus – fällt als Lösungsansatz weg: Die in Frage kommenden Klassen befinden sich mit einer Grösse von 28 respektive 29 Schüler*innen bereits am oberen Limit.

fn, 24-01-2013

Vignette 2: Leistungsschwache Schülerinnen und Schüler: Übertritt in die 7. Klasse...

Menika besucht die sechste Klasse an der Primarschule Mätteli. Das »Mädchen aus Sri Lanka« habe grosse Schwierigkeiten in der Bewältigung des Unterrichtsstoffs – und zwar fächerübergreifend. Damit sie dem Regelunterricht folgen könne, wurden in vier Fächern reduzierte individuelle Lernziele (riLZ) vereinbart. »Gerilzt« und mit viel zusätzlicher Unterstützung durch die IF-Lehrperson arbeite die Schülerin eigentlich gut. Angesichts des bevorstehenden Übertritts setzen sich die Eltern, unterstützt durch eine die Familie eng begleitende private Lerntherapeutin dafür ein, dem Mädchen auch an der Oberstufe den Unterricht in einer Regelklasse zu ermöglichen. Trotz ausdrücklicher Empfehlung der IF-Lehrerin, welche im »Schonraum der KbF« – gemeint ist eine Sonderklasse – den »richtigen Platz« für Menika sieht, wird schliesslich entschieden, dass das Mädchen auch auf der Oberstufe eine Regelklasse besuchen soll. Ausschlaggebend scheint dabei einerseits der vehementen Widerstand der Eltern gegen eine Zuweisung ihrer Tochter in die Sonderklasse gewesen zu sein: Das Stigma Lernbehinderung hätte aus »kulturellen Gründen« äusserst schwerwiegende Folgen für Menika; welche fortan sozial gemieden und von der Teilnahme an Festen ausgeschlossen würde. Im Austausch der anwesenden Fachpersonen fällt allerdings noch ein weiteres Argument: So wird nach der Arbeitshaltung gefragt: »Ist sie eine Fleissige? [...] Also fleissig ist: Macht sie die Aufgaben... dann hat sie viel mehr Chancen... [Stille] Nicht den Stoff zu schaffen... verstehst du? Aber sie ärgert die Leute nicht...« [verlegenes Lachen]. Sichtlich erleichtert bestätigt die IF-Lehrerin daraufhin die positive Arbeitsmoral der Schülerin: »Sie wird die Leute bestimmt nicht ärgern. Sie ist eine Goldene!«

fn, 28-02-2013

Vignette 3: Schülerinnen und Schüler der Oberstufe ohne Deutschkenntnisse: Wie können sie in der richtigen Klasse eingeteilt werden?

Eine Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), welche in Rotstetten den Grundkurs Deutsch unterrichtet, bringt den Fall zweier vor wenigen Monaten aus dem Ausland zugezogener Jugendlichen in die Diskussionsrunde: Während die Achtklässlerin Krisztina aus Ungarn, obschon sie »eigentlich eine Sek-Schülerin wäre«, einer Realklasse im Schulhaus *Piaget-Zulliger** zugeteilt wurde, besucht András im anderen Oberstufenschulhaus das Sekundarniveau. In der Falldarlegung stellt die DaZ-Lehrperson klar, dass die Deutschkenntnisse von András nicht als besser einzuschätzen seien als jene Krisztinas. In der Begründung des Laufbahnentscheids von Krisztina argumentiert der zuständige Schulleiter aber dennoch mit sprachlichen Defiziten: Die Schülerin würde nicht nur Deutsch, sondern auch den gesamten Stoff im Hauptfach Französisch nachholen müssen, was er – kurz vor Abschluss der obligatorischen Schulbildung – als »unrealistisch« einschätzt. Gleichzeitig besucht András, Sohn eines ukrainischen Ingenieurs, im Parallelenschulhaus Hubel eine siebte Klasse auf Sekundarniveau. Der seinerseits zur Stellungnahme aufgeforderte Schulleiter argumentiert ganz anders: Er schätzt den Sprachrückstand als weniger bedeutend ein und spekuliert sogar mit der Wahrscheinlichkeit, der »perfekt englischsprechende« András würde später an einem internationalen Elite-Gymnasium aufgenommen. Währenddessen bangt die engagierte Deutschlehrerin, welche beide Jugendlichen im Erlernen der Unterrichtssprache unterstützt, um die Bildungslaufbahn der jungen Frau: Sie schätzt die intellektuelle Kapazität von Krisztina mindestens ebenso hoch wie jene von András und sucht nach einem Weg, der Schülerin einen Niveauwechsel in die Sekundarklasse zu ermöglichen. Sie befürchtet, die Motivation der Schülerin würde angesichts der Erkenntnis gebremst, dass [mit einem Realabschluss] »vieles nicht möglich ist«. Nach einer erfolglosen Anfrage des Schulleiters an das Schulinspektorat, welches »unter gewissen Umständen« Einzelunterricht im Rahmen von rund zwanzig Lektionen zur Aufholung von Sprachrückständen finanzieren kann, scheinen aber »für so jemanden« keine zusätzlichen Ressourcen vorhanden zu sein. Und auch die auf der Verordnungsebene zugesicherte Möglichkeit eines Nachteilausgleichs wird als Lösungsansatz ausgeklammert. Schlussendlich rekurriert die am runden Tisch anwesende Lehrerin der Sonderklasse auf persönliche Kontakte, um der jungen Frau schulextern den Besuch eines Deutschkurses zu er-

möglichen. Die Fallbesprechung wird mit dem Kommentar »Dranbleiben« geschlossen.

fn, 12–12-2013

5.2 Zwischen Fördern und Fordern

Zunächst verbindet die skizzierten Beispiele einige Gemeinsamkeiten, sie unterscheiden sich aber auch voneinander. Gemeinsam ist ihnen der Umstand, dass es sich um bereits etwas ältere Schüler*innen handelt und bei denen auf unterschiedliche Art und Weise der Faktor »Herkunft« eine Rolle spielt: zuerst Rani, ein als sozial auffällig beschriebener Achtklässler, der aus Ostafrika flüchten musste und aufgrund seines Verhaltens im »Timeout« unterrichtet wird. Dann die Sechstklässlerin Menika, welche aufgrund fächerübergreifend schwacher Leistungen nach dem Übertritt in die Oberstufe in einer Sonderklasse beschult werden soll; ein Stigma, welches ihre Eltern – sie stammen aus Sri Lanka – mit aller Kraft abzuwenden versuchen. Und schließlich der implizite Vorwurf einer willkürlichen Niveauteilung im Selektionsentscheid zweier als äußerst »begabt« beschriebener Jugendlichen, András und Krisztina, welche erst kürzlich aus Osteuropa zugezogener sind.

Insgesamt haben wir es gemäß Artikel 17 mit vier Lernenden zu tun, deren schulische Ausbildung durch »Störungen und Behinderungen oder durch Probleme bei der sprachlichen oder kulturellen Integration erschwert wird« (Art. 17 Abs. 1; VSG 1992; revidiert 2001). Die identifizierten Behinderungen oder Integrationserschwernisse sozialer, sprachlicher und/oder leistungsbezogener Art erscheinen in diesem Zusammenhang als Abweichung von einer angeblichen »Norm«, infolge welcher besondere Maßnahmen angezeigt sind. Welche konkreten Angebote für die unterschiedlichen Schüler*innen jeweils in Frage kommen, zeigt sich in den Aushandlungen am runden Tisch. Der runde Tisch stellt die Plattform dar, wo die betroffenen Schüler*innen als »Fälle« problematisiert und Maßnahmen ausgehandelt werden. Dieser Prozess lässt sich im Sinne der ANT als eine *Übersetzung* (scheinbar) individueller Problemstellungen beschreiben, welche aber zugleich Ausdruck der Produktion und Reproduktion struktureller sozialer Ungleichheit sind.

Folglich suche ich nach den impliziten Regeln« welche die Problematisierung schulischer Heterogenität in der Volksschule konstituieren: Inwiefern löst die nach dem Grundsatz der Integrativen Förderung zu reformierende Volksschule tatsächlich ihr Versprechen ein, den »besonderen Bedürfnissen«

der Lernenden mit entsprechenden Maßnahmen Rechnung zu tragen? Wie wird das (sonder)pädagogische Prinzip des »Förderns« im Verlaufe der obligatorischen Schulzeit und einer spezifischen Ressourcenpolitik zunehmend in jenes des ebenso meritokratisch wie integrationspolitischen »Förderns« übersetzt? Diesen Fragen versuche ich mittels Callons Verständnis einer *Soziologik der Übersetzung* nachzugehen (Callon 2006a; 2006b). Als Erstes werde ich dafür auf den »Paradigmenwechsel« im sonderpädagogischen Bereich und die internationale Forderung nach *Inklusiver Bildung* zurückkommen, in dessen dominanten normativen Diskurs sich auch das lokale Reformprojekt IBEM einschreibt.

Inklusive Bildung: Weg von der äußeren hin zur inneren Differenzierung

In der erziehungswissenschaftlichen Debatte – namentlich auch im Fachbereich einer heil- und sonderpädagogischen Disziplin – steht der aus der Soziologie entnommene Begriff der *Inklusion* für einen Paradigmenwechsel: Der beabsichtigte Wandel führt weg von einer »äußeren Differenzierung« in gesonderte Fördersettings hin zu »innerer Differenzierung« des Unterrichts. Statt dass Differenz via Struktur organisatorisch eingeschrieben wird, soll mittels individualisierter Ansätze auf der didaktischen Ebene des Regelunterrichts differenziert werden. In komprimierter Weise ist damit gemeint, dass alle Lernenden im gemeinsamen Unterricht in der Regelklasse zu fördern sind. Eine integrative oder inklusive Didaktik erfordert, dass Inhalt, Form und Ziele den heterogenen Lern- und Leistungsvoraussetzungen der Schüler*innen angepasst werden. Gemäß Prengel (2006) basiert eine entsprechende »Pädagogik der Vielfalt« auf einem wertschätzenden, positiv anerkennenden Umgang mit Gleichheit *und* Differenz, wobei schulische Heterogenität nicht als Bedrohung, sondern als Chance gesehen wird (Bräu & Schwerdt 2005). Der pädagogische Heterogenitätsbegriff bezieht sich dabei auf lern- und entwicklungsrelevante (Differenz-)Merkmale, welche neben Alter, Geschlecht und Leistungsperformanz auch Aspekte der Ethnizität umfassen (vgl. Ha gedorn et al. 2010; Sturm 2013). Damit erhält der Heterogenitätsbegriff im Kontext schulischer Institutionen neben einer *kognitiven* immer auch eine *soziale* Dimension der Ungleichheit: Während sich im Leistungsverhalten das Verhältnis von kognitivem Potenzial und tatsächlicher Performanz manifestiert, fasst die Dimension der »Herkunft« sozioökonomische Aspekte wie die familiäre Schichtzugehörigkeit, sprachliche und/oder »kulturelle« Voraussetzungen und anderes mehr. Sogenannte herkunftsbedingte Voraussetzungen

werden dabei nicht selten zur Begründung des Leistungsverhaltens, aber auch in Hinsicht auf soziale Kompetenzen und Arbeitsmoral herangezogen, womit sie eine wichtige Referenz in der Begründung besonderer Maßnahmen darstellen. So zeigen auch die im Folgenden näher zu analysierenden Fallbeispiele, dass situativ auf den Aspekt der Herkunft angespielt wird; und zwar ebenso zur Erklärung der Abweichungen wie auch als Argument für spezifische Maßnahmen.

Im Sinne eines umfassenden Verständnisses von Inklusiver Bildung als Policy-Leitsatz sind gemäß Platte (2012, S. 159) – neben menschenrechtlichen, partizipativen und werteorientierten Grundsätzen in der didaktischen Fundierung – namentlich auch »Veränderungen im System« vorzunehmen. Damit ist die Erwartung verknüpft, Diskriminierungen im Zugang und in der Teilhabe an Bildung überwinden zu können, unabhängig davon, ob die Ungleichheiten aufbehinderungs- und/oder intersektional verschärzte, herkunfts- respektive migrationsbedingte Faktoren zurückzuführen sind (vgl. Amipur 2016). Die Forderung, Differenzlinien der *Behinderung* als »verkörperte Andersartigkeit« im Sinne der *Disability Studies* (Waldschmidt 2006, S. 32), aber auch in Bezug auf soziale Ungleichheiten in *struktureller* Hinsicht so zu bearbeiten, dass Benachteiligung und Stigmatisierung vermieden werden, stellt damit eine zentrale Herausforderung Inklusiver Bildung dar. Anzusetzen wäre – so der allgemeine Tenor – beim (exklusiven) *Bildungssystem* selbst (Boban & Hinz 2003; Kronenberg 2007; Sander 2002).

Integration: Systemwechsel auch in der Migrationspolitik?

Um darzulegen, unter welchen Prinzipien der in der öffentlichen Bildung anvisierte *Systemwechsel* einer »integrativen Volksschule« agiert, unternehme ich einen Exkurs in die schweizerische Migrationspolitik. Dazu beziehe ich mich auf einen Sammelband zum schweizerischen Integrationsdiskurs mit dem Titel »Fördern und Fordern im Fokus« (Piñeiro, Bopp & Kreis 2009). Die in diesem Schlüsselband versammelten Beiträge verdeutlichen, wie das Leitkonzept *Integration* zu einer »mächtigen migrationspolitischen Idee« avanciert. Die Macht dieser »politischen Idee« gründet dabei in der *Konsensfähigkeit* der Formel »Fördern und Fordern«, wie Hans-Rudolf Wicker in seinem Beitrag nachzeichnet: Wicker zeigt auf, wie der Integrationsbegriff entlang einer Bipolarität »rechter« und »linker« Politik mit gegensätzlichen Bedeutungen aufgeladen wurde. Diese Grenzziehung rekonstruiert Wicker zunächst über die »Ausländer*innenfrage« hinaus in der Organisation des liberalen, durch

Modernisierung und Marktwirtschaft geprägten Nationalstaats, welche sich in den 1990er Jahren schließlich in gegensätzlichen Integrationsprämissen materialisiert: auf der einen Seite ein »liberales« Verständnis, welches sich darauf konzentriert, Integration aktiv zu *fördern*, auf der anderen Seite ein »konservativer« Kontext, welcher sich politisch stärker danach ausrichtet, Integration zu *fordern*, wenn nötig unter Anwendung von »Zwangsmassnahmen«. Gemäß Wicker (2009, S. 24) wird diese integrationspolitische Gegen-sätzlichkeit durch die an der Jahrtausendwende in den Migrationsdiskurs eingebrochene Formel des »Förderns« und »Forderns« entschärft, wodurch die schweizerische Migrationspolitik zu einer neuen, als konsensfähig geltenden Mitte gefunden habe (ebd.). Während die Verschmelzung unterschiedlicher politischer Interessen in einem gemeinsamen Motto eine Neuausrichtung der schweizerischen Migrationspolitik und in dem Sinne einen Wandel andeutet, bleibt der Integrationsbegriff in den aktuellen Gesetzen, Verordnungen und kommunalen Leitbildern weiterhin *diffus*, wodurch es »den einen frei-steht, mehr das »Fordern«, den anderen hingegen mehr das »Fördern« in den Vordergrund zu rücken« (Wicker 2009, S. 25).

Der Spielraum der Interpretation, welcher sich im Politischen ergibt, zeigt sich nicht nur im Migrationsbereich, sondern lässt sich bezeichnenderweise auch im bildungspolitischen Kontext des Reformprojekts IBEM beobachten. Auf dieser Grundlage argumentiere ich, dass der Beitrag des Staats im Sinne einer »integrativen Volksschule« sich in erster Linie auf die Finanzierung besonderer Angebote und Strukturen des *Förderns* konzentriert. Während sich Fördermaßnahmen schwerpunktmäßig auf die Schuleingangsphase konzentrieren, dreht sich der Spieß im Rahmen der leistungsrelevanten Selektion um: Am Übergang zur Sekundarstufe 1 herrscht ein Klima, welches mit aller Vehemenz *fordert*, dass die Individuen die Verantwortung über den eigenen Bildungs(miss)erfolg selbst tragen.

Ein Blick ins IBEM-Umsetzungskonzept in Rotstetten zeigt, dass den strukturellen Unterschieden in Hinsicht auf die soziodemographische Lage im Einzugsgebiet des jeweiligen Schulhauses – unter der Annahme, dass Kinder aus »bildungsfreien Familien« besonders viel Förderung benötigen – insofern Rechnung getragen wird, dass mehr IF- und DaZ-Lektionen zur Verfügung stehen. Nach vier Jahren der Umsetzung führen allerdings Gründe der Transparenz und »Chancengleichheit« zur Forderung, die Schulhäuser künftig strikte anhand der Anzahl Klassen mit IF-Lektionen zu dotieren: Während bisher noch die Sozialstruktur den Ausschlag für die Höhe der Lektionen gab, gilt neu das Argument, alle Schulen sollten gleichermaßen durch die

IF entlastet werden. Gemäß dem neuen kommunalen Berechnungsschlüssel stehen damit pro Primarklasse wöchentlich rund 2.7 Lektionen IF zur Verfügung. Hervorzuheben ist der Umstand, dass die Klassen auf der Oberstufe nicht einbezogen werden. Letztere hat mit insgesamt elf respektive zwölf Klassen total 20 Lektionen zugut, also 1.7 Wochenlektionen pro Klasse. Ein Wert, welcher allerdings vor dem Hintergrund zu relativieren ist, dass sich die IF auf das anforderungsschwächere Niveau der Realklassen konzentriert. Anhand dieses quantitativen Vergleichs lässt sich eine stufenspezifisch unterschiedliche Handhabung des Förderprinzips beobachten: Während auf der Primarstufe in die »besondere Förderung« der Schüler*innen und damit in Angebote investiert wird, welche ungleiche Startbedingungen ausgleichen sollen, zeigt sich mit fortschreitender Schullaufbahn, dass sich die Verantwortung auf der Oberstufe zunehmend zum Individuum verschiebt. Damit wird eine Fokusverschiebung vollzogen: weg von kompensatorischen Leistungen in Form von individuell legitimierten besonderen Maßnahmen durch das Bildungssystem, hin zum meritokratischen Leistungs- und Wettbewerbsprinzip. Dem individuellen Scheitern im Bildungssystem ist damit nicht nur eine »unübersehbare und einseitige Defizitorientierung eingeschrieben« (Piñeiro et al. 2009, S. 7), sondern gleichzeitig treten auch die ungleichheitsreproduzierenden Strukturen der Volksschule in den Hintergrund.

In Übertragung der mit dem Motto »Fördern und Fordern« neuen Strategie des migrationspolitischen Integrationsdiskurses auf die Schulpraxis lässt sich damit schließlich die Hypothese aufstellen, dass sich schulischer Erfolg, aber auch Misserfolg am individuellen Beitrag der Jugendlichen selbst misst: Angepasstes Sozial- und Arbeitsverhalten (Menika) wird mit der Integration in eine Regelklasse belohnt, während ein fehlender Integrationswille, Passivität und soziales Fehlverhalten (Rani) mit separativen Maßnahmen sanktionierte werden. Dabei manifestiert sich aber auch eine weitere Verschiebung: Die politische Forderung der »Integrationsfähigkeit« der Strukturen des Bildungssystems, welche dazu befähigt, alle Lernenden diskriminierungsfrei zu fördern, wird an die Verantwortung des Individuums zurückgespielt. Die besondere Förderung, welche Schüler*innen auf der Primarschulstufe zuteilwird und via Angebotsstruktur eingeschrieben wird – es sei an die Bezeichnungen als »DaZ-Kinder«, »IF-Schüler*innen«, »Integrationsprojekte« und »gerilzten Kinder« erinnert –, versucht die Bemühungen der Schule beziehungsweise ihre »Integrationsbereitschaft« zu belegen. Daneben ist der Situation der erst im Verlaufe der Oberstufe ins schweizerische Bildungssystem eintretenden Jugendlichen András und Krisztina, aber auch dem Schicksal von R. B. eine etwas

andere Leseart eingeschrieben: Diese stellt den angeblichen »Systemwechsel« insofern in Frage, als nicht die strukturellen Veränderungen der Institution Schule und deren symbolische Grenzen im Vordergrund stehen, sondern der Fokus auf *Einzelfälle* gerichtet wird, welche innerhalb der bestehenden Strukturen als mehr oder weniger »integrierbar« gelten beziehungsweise sich als Individuen sozial und leistungsbedingt »anpassungsfähig« verhalten.

5.3 Rani und Menika – oder: Sozialverhalten als Argument

Am runden Tisch der Oberstufenschulhäuser *Hubel* und *Piaget-Zulliger* in Rotstetten werden an jenem Nachmittag – neben weiteren allgemeinen Themen, wie etwa der Abgrenzung der besonderen Angebote KbF und Timeout-Gruppe oder dem Umgang mit »Hochbegabten, die ins Realniveau absteigen« – insgesamt acht Schüler*innen als »Fälle« besprochen. Ein Blick in die Traktandenliste zeigt, dass neben dem Bedürfnis, Schüler*innen auf der Erziehungsberatung entwicklungspsychologisch »abklären« zu lassen, das Anliegen bestmöglichlicher *Förderung*, aber auch die Problematisierung »sich verweigernder, nicht kooperativer Eltern« den interdisziplinären Austausch prägen wird:

- R. B. 8a: Wie weiter ab Februar?
- O. D. 8b: Wie kann O. am besten gefördert werden?
- K. M. 7a: Wann kann er abgeklärt werden?
- H. A. 7b: Wann kann er abgeklärt werden?
- S. B. 7g: ungenügende Leistungen, Eltern verweigern/sind nicht kooperativ
- V. D.: Rückblick, was kann besser gemacht werden?
- S. M.: Wie kann er am besten gefördert werden?
- S. T.: Wie viel Geduld/Zeit lassen ist angebracht?

Traktandenliste »runder Tisch«, Rotstetten, 2013

Im Folgenden wird auf die beiden Lernenden Rani und Menika näher eingegangen: Wie soll es mit dem »TOG-Schüler« Rani weitergehen, der trotz der individuellen, heilpädagogischen Begleitung keine oder nur sehr geringe Fortschritte macht? Was für besondere Maßnahmen stehen auf der Oberstufe, kurz vor Abschluss der obligatorischen Schulzeit, für die Förderung der Integration und Ermöglichung von »Chancengleichheit« *überhaupt* zur Verfügung und welche Rolle spielt das *Sozialverhalten* in der separativen beziehungsweise integrativen Ausrichtung der besonderen Maßnahmen? Diesen Fragen gehe

ich im Folgenden anhand einer vertiefenden Analyse der Schulschwierigkeiten von Menika und Rani nach. Die in diesem Zusammenhang zitierten Aussagen wurden mithilfe der auf Tonband aufgezeichneten Sitzungen wörtlich transkribiert (*tr*) und anonymisiert.

Rani: Von Timeout zu definitiv out

Es ist die für den Fall »zuständige« IF-Lehrerin der *Timeout-Gruppe*, welche das erste Wort erhält: »Rani ist... bereits zum zweiten Mal in der Timeout-Gruppe« (tr, 24-01-2013) eröffnet die Heilpädagogin ihre Schilderungen. In dieser Beschreibung wird der Schüler für die an der Sitzung teilnehmenden Akteur*innen zunächst über einen »ausländisch« klingenden Namen und im selben Atemzug mit der Assoziation eines konkreten, sonderpädagogischen Angebots identifiziert: Bei der Timeout-Gruppe (TOG) handelt es sich gemäß kommunalem Konzept um ein »erweitertes Angebot der IF«. Sie kommt als Maßnahme dann zur Anwendung, wenn das Sozialverhalten einzelner Schüler*innen den Unterricht in derart erheblichem Maße stört, dass das Lernen in der Klasse beeinträchtigt oder verunmöglicht wird. Ein Timeout ist also dann angezeigt, wenn die Verhaltensschwierigkeiten im begrenzten Rahmen der IF nicht genügend aufgefangen werden können. Mit der Separation von Lernenden, welche den Unterricht »stören«, soll eine zeitweilige Entlastung der Regelklasse ermöglicht werden.

Obgleich das Timeout ursprünglich von der Idee vielfältiger individueller Fördersettings innerhalb und außerhalb der Regelklasse getragen wurde und eine enge Zusammenarbeit zwischen Regellehrpersonen und schulischen Heilpädagog*innen auch in Form von Unterrichtscoaching vorsah, etablierte sich die TOG bald als ein stationäres Angebot: Während insgesamt 22 Lektionen pro Woche werden Lernende der Primar- und Oberstufe als Lerngruppe temporär zusammengezogen. An einem halben Tag pro Woche bleibt die TOG geschlossen, während die Schüler*innen entweder den Unterricht in ihren (ehemaligen) Stammklassen besuchen, außerschulische Betreuung erhalten oder zuhause bleiben. Gemäß Konzept sollen die Lernenden »zeitlich begrenzt« separativ beschult werden, wobei als oberstes Ziel eine sukzessive Rückkehr in die Regelklasse gilt, wo die Schüler*innen *spätestens* nach einem Jahr wieder »voll integriert« sein sollen.

Die in Hinsicht auf Ranis Sozialverhalten als problematisch beschriebene Situation erfolgt anhand einer Darstellung der sozialen, familiären und sprachlich-kulturellen Voraussetzungen des Schülers. Dabei lässt bereits

die selbstbestätigend formulierte Nachfrage eines Schulleiters nach Ranis Hautfarbe – »*Es ist der Schwarze, oder?*« (tr, 24–01–2013) – auf einen angekommenen Migrationshintergrund schließen. Da Rani aber als Einziger in seinem familiären Umfeld fließend Deutsch spricht, scheinen nicht »Sprachdefizite« für dessen Schulschwierigkeiten verantwortlich zu sein. In dieser Hinsicht unterscheidet sich das Beispiel kaum von einer Vielzahl ähnlicher Fälle, deren Gegenstand im als »schwierig« erachteten Sozialverhalten der Lernenden gründet. Obschon das im Folgenden zu analysierende Fallbeispiel gezielt unter dem Kriterium Migrationshintergrund ausgewählt wurde, soll angemerkt sein, dass *nicht* die »Herkunft« des Schülers für die separate Maßnahme beziehungsweise die ebenfalls zur Diskussion stehende Exklusion aus der Schule maßgebend ist. Vermutlich würde mit einem sozial auffälligen Schweizerschüler ähnlich verfahren, wobei anzunehmen ist, dass die Verhandlung möglicherweise entlang anderer Argumentationslinien erfolgen würde: So ist zum Beispiel anzunehmen, dass bei vorausgesetzter Unterstützung durch die Erziehungsberechtigten und möglicherweise auf Initiative schulischer Akteur*innen der Weg einer psychologischen Abklärung eingeschlagen worden wäre, sodass eine differenzierte Diagnose den Schüler von einem – im Unterschied zu Ranis zumindest teilweise als »selbstverschuldet« erachteten – schulischen Misserfolg entlastet hätte. Bezeichnenderweise erfährt die Darstellung des Falles R. B. nach einer zunächst summarischen Aufzählung seines Fehlverhaltens – darunter disziplinarische Schwierigkeiten wie »Verweigerung weiblicher Autorität«, Kaugummikauen sowie provozierendes, intolerantes »Benehmen« – eine narrative Wende. Im Versuch, die sozialen Auffälligkeiten zu erklären, wird auf traumatische Erfahrungen in der Kindheit verwiesen, wobei bruchstückhaft die Flucht der Familie über Eritrea, den Sudan und Italien angedeutet wird:

Rani hat eine Geschichte hinter sich, die wohl nicht jedes Kind hat... mit seiner Flucht [...] aber man kommt dort nicht an ihn ran. Also jedenfalls nicht als FRAU. Er weiss nichts von seiner Mutter, er würde gerne wissen, wo sie ist, ob sie überhaupt noch lebt... Der Vater lässt sich in dieser Hinsicht nicht auf Gespräche ein. Es ist schwierig... dort als Frau... ranzukommen.

tr, 24–01–2013

Das Zitat zeigt, wie die Problematisierung eines im schulischen Alltag als »reitent« beschriebenen jungen Mannes angesichts dessen tragischer Biografie zur Beschreibung des »hilflosen und schutzbedürftigen Kindes« zurückfindet.

Dabei erklärt die für Rani zuständige IF-Lehrerin dessen auffälliges Verhalten schließlich vor dem Hintergrund sozialer Ungleichheit: eine desintegrierte, zerrüttete Flüchtlingsfamilie, der Verlust der Mutter, ein aufgrund von seiner Geschichte traumatisiertes Kind. Dennoch aber scheint die soziale Legitimation und Absolution nur bedingt von Gültigkeit zu sein, wie die Hinwendung zum Thema Berufswahl zeigt:

Bisher wurde schweigend zugehört. Dann ergreift die für die Leitung der Besonderen Maßnahmen zuständige Schulleiterin das Wort und fragt, wie der Zusatz *Wie weiter ab Februar?* zu verstehen sei. Darauf erklärt die für die Betreuung der Timeout-Gruppe zuständige Heilpädagogin, Rani brauche »einen Ort, wo er [...] sein Verhalten mehr üben kann: Den Umgang mit Mädchen, den Umgang in der Gruppe... wo es Gute und weniger Gute gibt [...]« Doch Ranis ehemalige Klassenlehrerin – sie verlässt den Austausch nach Abschluss des Traktandums – wehrt die Möglichkeit einer Reintegration in die Stammklasse entschieden ab. Es sei eine »leidige Geschichte«... zu einfach falle der Jugendliche in seine problematischen Verhaltensmuster zurück: Er komme direkt wieder in die Schublade des »Unterrichtsstörers« rein...

fn, 24-01-2013

Trotz eines individuell auf die Bedürfnisse des Schülers eingehenden Ansatzes – wofür das laut Konzept »zeitlich begrenzte separate Angebot« der TOG steht – kann (oder will) sich der junge Mann nicht der im Regelunterricht erwarteten Lern- und Arbeitsmoral anpassen. Bei den Kriterien einer Reintegration geht es folglich nicht nur um die Bedürfnisse der betroffenen Jugendlichen selbst, sondern ebenso um das Wohl der Mitschüler*innen in der Klasse. Gemäß Umsetzungskonzept müsste eine Reintegration in die Regelklasse jeweils sorgfältig abgewogen und in der Einschätzung der jeweiligen Situation berücksichtigt werden, wie belastbar sich die bestehende Unterrichtskonstellation zeigt, worunter neben der Sensibilität für die Bedürfnisse der Mitschüler*innen auch eine Einschätzung der Bereitschaft der Lehrpersonen, ihren Unterricht zu individualisieren, fällt. Damit wird offensichtlich, dass die Entscheidung bezüglich inkludierender/exkludierender Maßnahmen immer von vielfältigen Variablen abhängt.

Schließlich fasst Frau Schneider, die Schulpsychologin, die eingebrachten Argumente zusammen und fragt, ob es *überhaupt* eine Klasse gäbe, in der eine Integration des Schülers erfolgversprechend wäre. Was die als durchschnittlich beschriebenen Leistungen und die guten Sprachkompetenzen des Schü-

lers anbelangt, wäre theoretisch sogar eine Eingliederung in eine Klasse mit Sekundarniveau denkbar. Dieser Lösungsansatz scheitert allerdings: erstens an der Bereitschaft der Lehrpersonen, dem Schüler eine weitere Chance zu geben, und zweitens, weil die Klassengrößen bereits im oberen Überprüfungsbereich liegen. In einem letzten Versuch einer volksschulinternen Lösung wird die Möglichkeit einer psychologischen Abklärung auf der kantonalen Erziehungsberatung in die Verhandlung eingebracht. Doch die Anmeldungen für Abklärungen auf der Erziehungsberatung liegen im laufenden Monat bereits bei fast achtzig offenen Dossiers, was erneut zum Argument fehlender Ressourcen führt:

Eine ebenfalls an der Oberstufe tätige IF-Lehrperson zählt weitere Möglichkeiten auf: 10. Schuljahr, Programme zur Berufsintegration oder die Option, die Schule in einer anderen Gemeinde abzuschliessen. Doch nach gut zwanzig Minuten erfolgloser Verhandlung drängt die Schulleiterin IBEM mit einem beunruhigten Blick auf die Uhr schliesslich dazu, den Fall »jetzt so stehen zu lassen«. Noch fällt – fast hoffnungsvoll – das Stichwort *Case-Management*, doch niemand scheint mehr wirklich hinzuhören.

fn, 24–01–2013

Im Allgemeinen scheinen sich die Akteur*innen einig: Die sozialen Verhaltensprobleme seien weniger im pädagogischen denn im therapeutischen Bereich zu lösen. In der Suche nach Lösungsansätzen zeigt sich, dass die Klassenlehrperson nicht bereit ist, den Schüler – wie es das Konzept der TOG eigentlich vorsieht – in die Regelklasse »zurückzunehmen«. Dass in der achten Klasse der Schulabgang kurz bevorsteht, stellt schließlich auch die »Verhältnismäßigkeit« der notwendigen Investition in Frage. Schließlich wird außerhalb des institutionellen Rahmens der Volksschule nach Lösungen gesucht: Mit der Unterstützung eines Psychologen – so die Hoffnung – soll Rani seine traumatische Kindheit verarbeiten und den bevorstehenden Übergang in eine Berufsschule schaffen. In der zirkulären Argumentation – sie findet immer wieder zurück zum renitenten, nicht einsichtigen Verhalten von Rani – zeigt sich vor allem etwas: Die Ressourcen der Volksschule, darunter namentlich die Bereitschaft der Lehrpersonen und Schulleitenden, weitere besondere Maßnahmen zur Förderung des Schülers zu treffen, scheinen an ihren Grenzen angelangt zu sein. Im offiziellen Protokoll dieses runden Tisches zeugt daher eine Sammlung offener Fragen von einer gescheiterten Integration:

R. B. 8a: Wochenplatz? Sozialpädagogische Institution? Gefährdungsmeldung? Psychiatrische Beratung? Andere Klasse? Evtl. auswärts?

prot, 24–01-2013

Damit resultiert die Fallbesprechung statt in konkreten Maßnahmen in einer Handvoll Fragezeichen, welche in ihrer Tendenz Richtung Exklusion deuten: Die Suche nach Lösungen außerhalb der Institution scheint als einzige und letzte Chance zu gelten, dem jungen Mann wenigstens den Weg in den Arbeitsmarkt zu ebnen. Das Fallbeispiel ist typisch für die in Rotstetten regelmäßig problematisierte »Verhaltensheterogenität«: So wird die Integration von Lernenden, deren Sozialverhalten als »auffällig« erlebt wird, als »mühsamer« wahrgenommen, als wenn die Heterogenität aufgrund von Leistungsunterschieden beurteilt wird; eine Einschätzung, welche auch der kommunale IBEM-Evaluationsbericht (vgl. *Kapitel 6*) abbildet:

Die Heterogenität hat [...] mit der Integration ein Ausmass erreicht, das im Unterricht nicht mehr zufriedenstellend bewältigt werden kann [...]. Dabei ist die Verhaltensheterogenität von Schüler/-innen belastender als die Leistungsheterogenität: Die Lehrpersonen empfinden erstere als mühsamer [...] und es fällt eher schwer, in der verhaltensmässigen Heterogenität eine positive Herausforderung zu sehen [...], während in einer leistungsmässig heterogenen Klasse eher noch eine positive Herausforderung gesehen wird.

IBEM-Evaluationsbericht Rotstetten, 2012

Die Verhandlung des Falles R. B. bleibt schließlich ohne Lösung, wobei die Maßnahmen tendenziell eher im außerschulischen denn im Bereich der Volksschule liegen. Die Tatsache, dass der Schüler die ihm angebotene Unterstützung abwehrt und sich die obligatorische Schulpflicht dem Ende zuneigt, erklärt die abnehmende Bereitschaft der schulischen Akteur*innen, zusätzliche personelle und finanzielle Ressourcen in die Eingliederung des Schülers zu investieren. Obwohl Ranis tragisches Schicksal auf der individuellen Ebene Erklärungen für sein sozial »auffälliges« Verhalten bietet, bewahrt es ihn dennoch nicht davor, auf der strukturellen Ebene mit separativen Maßnahmen sanktioniert zu werden.

Menika: KbF zwischen Stigma und Schonraum

Ebenfalls anlässlich eines runden Tisches, dieses Mal an der Primarschule Mätteli, thematisiert eine Heilpädagogin ihr Unbehagen angesichts des bevorstehenden Übertritts ihrer Schützlinge in die Oberstufe. In ihrer Schilderung unterstreicht sie, wie die »leistungsschwachen Kinder« bereits in der Bewältigung der Grundanforderungen »wirklich brutal anstehen« würden und dass sie mit den wenigen IF-Lektionen dem als »immens« bezeichneten Unterstützungsbedarf der Kinder »nicht gerecht« werden könne. Neben den »kindspezifisch verfügten Lektionen« – gemeint sind Schüler*innen, deren individueller Bedarf durch eine *Abklärung* legitimiert ist – versucht sie in den Regelklassen zu arbeiten, damit »auch die Realschüler [sic!] und Fremdsprachigen« von der Integrativen Förderung profitieren könnten. Der Zusatz »auch« mag eine zufällige Wortwahl sein; er lässt sich aber auch dahingehend interpretieren, dass insbesondere bei sozial unauffälligen und leistungsmäßig als weniger stark beschriebenen Schüler*innen – hier antizipierend im Realniveau angesiedelt – scheinbar auf eine Abklärung verzichtet wird. Diese Lernenden erhalten dann allenfalls kollektiv, also im Rahmen der Regelklasse (integrativ), aber auch in durchlässig organisierten »IF-Grüppchen« (separativ) Unterstützung durch schulische Heilpädagog*innen. Angesichts der *kognitiven* Überforderung vieler Kinder empfindet die an der Schule arbeitende Heilpädagogin die leistungsbedingte Selektion als eine »Erlösung«, wobei sie in fast entschuldigendem Ton anfügt, sie wünschte sich bisweilen, dieser Schritt würde bereits früher erfolgen:

Es ist einfach WAHNSINNIG... und dann kommt noch diese ganze Pubertät dazu! Sie [die Sechstklässler*innen] sind wirklich mit diesen SPEZ-SEK-Schülern zusammen, mit den ganz schwachen Schülern zusammen. Eigentlich... scheint mir das irgendwie... also natürlich auch eine GROSSE CHANCE, wenn man es auch so sehen könnte... aber es ist doch schon eher eine SEHR grosse Herausforderung.

tr, 28–02–2013

In der kategorischen Darstellung einer leistungsbedingt als sehr heterogen beschriebenen Schulklasse am Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe 1 wird den Lernenden hier ein weiteres strukturelles Distinktionsmerkmal *eingeschrieben*: Über die »schwachen« und »fremdsprachigen« Schüler*innen hinaus *materialisiert* sich das Ergebnis der Selektion in Form der Niveauteilung

als *Real-, Sek- und Spez(ial)-Sek-Schüler*innen*, wobei durch die Möglichkeit, die »ganz schwachen Lernenden« in einer Klasse zur besonderen Förderung (Kbf) zu separieren, ein weiteres inoffizielles Selektionsniveau zur Verfügung steht.

Um die Problematisierung der Zuweisung zur Kbf geht es im Fallbeispiel »Menika«, welches exemplarisch das folgende Spannungsfeld aufzeigt: Auf der einen Seite steht das schulische Angebot, den Lernenden im »Schonraum« der Kbf eine auf deren besondere Bedürfnisse individuell zugeschnittene Förderung zuteilwerden zu lassen. Dem gegenüber steht die Abwehrhaltung seitens der Eltern und Schüler*innen selbst, welche zu Recht die potenziell stigmatisierenden Folgen einer Etikettierung als »Lernbehinderte« fürchten, welche als Zielgruppe der Sonderklasse steht. Bei Menika wird allerdings von einer Zuweisung in die Sonderklasse abgesehen. Und dies, obwohl sich die involvierten schulischen Akteur*innen – angesichts fächerübergreifender Leistungsschwierigkeiten und des großen Bedarfs Menikas an zusätzlicher Unterstützung – klar für eine Weiterschulung in der Kbf aussprechen. Dieser Ausgang ist einerseits dem erfolgreichen Widerstand der Eltern zuzurechnen, andererseits spielt aber auch das »angepasste Sozial- und Arbeitsverhalten« des Mädchens eine bedeutsame Rolle.

Im Zentrum der Analyse steht hier die im schulischen Alltag meist unreflektierte Etikettierung der Lernenden via Maßnahmen der Integrativen Förderung (If) durch Heilpädagog*innen (auch als einfache oder niederschwellige Maßnahmen beziehungsweise verstärkte sonderpädagogische Maßnahmen, kurz NM/VM bezeichnet), reduzierter individueller Lernziele (riLZ) oder auch die mit dem Sonderklassenstatus einhergehende Stigmatisierung als »Lernbehinderte«. Gemäß der *Verordnung über die besonderen Massnahmen in der Volkschule* dient die Kbf der »Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lern- oder Leistungsstörungen, Behinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten, die nicht in einer Regelklasse geschult werden« (BMV, Art. 9). Während Störungen und Behinderungen – sowohl in Bezug auf Kriterien der Leistungsfähigkeit wie auch auf das Sozialverhalten (VSG, Art. 17 Abs. 1) – als Gründe der Zuweisung zu einer besonderen Klasse gelten, wird in den kommunalen Umsetzungskonzepten in Rotstetten die »Leistungsschwäche« als ausschlaggebend für eine separate Förderung in der Sonderklasse bezeichnet. Obwohl sich die Abgrenzung zwischen den beiden Maßnahmen *Kbf* und *Timeout-Gruppe* in der Praxis zwar nicht immer eindeutig zeigt, werden beide Angebote unmissverständlich als »Endstationen« bezeichnet, wie aus den folgenden Definitionsversuchen im Rahmen eines runden Tisches hervorgeht:

SL IBEM: Schüler mit Schwierigkeiten gehen in die Timeout-Gruppe.

Frau Schneider (EB): Also wie... mit Schwierigkeiten – soziale? Das Arbeitsverhalten und so?

SL IBEM: Ja... Und in der KbF sind es mehr Schüler und Schülerinnen, die eben die Leistungen nicht erbringen, die wirklich überfordert sind.

LP IF (KbF): Wenn man sagt, es sind wirklich nur Leistungsschwache und die TOG ist dann für die sehr Auffälligen [...], dann habe ich eigentlich meine Klarheit, die ich auch will: »Endstation Verhalten«. Das ist die TOG – egal wie gut die Leistungen sind... und bei mir [in der KbF], wenn sie leistungsschwach sind.

LP IF (TOG): Ja, der ist einfach wirklich ganz schwach. Und in der KLASSE geht der unter!

tr, 24-01-2013

Mit einer deutlich geringeren Klassengröße von durchschnittlich nur acht bis zwölf Lernenden soll in der KbF – laut kommunalem Konzept – ein »in hominem Masse differenzierter Unterricht« realisiert werden können, welcher den Bedürfnissen und Förderzielen der Schüler*innen individuell angepasst wird. Die Darstellung optimaler Lernbedingungen im »Schonraum KbF« steht dabei im Widerspruch zur Abwehrhaltung vieler Eltern sowie der Schüler*innen, welche auf dieses Angebot meist mit Verzweiflung reagieren, wie Frau Schneider, Schulpsychologin der regionalen Erziehungsberatungsstelle, schildert:

Wenn man von der KbF spricht, also, dann kommen Tränen. Ich weiss auch nicht genau, was es ist. Das ist wie ein *Stigma*, das Gefühl, dort bin ich verloren, dort bekomme ich nie eine Stelle und... [bricht ab].

tr, 24-01-2013

Im Unterschied zur gängigen, gesellschaftlichen Deutung eines Sonderklassenstatus als negativer »Stempel« profilieren nicht nur die Speziallehrkräfte, sondern auch die Schulpsychologin die KbF als einen »Schonraum«. Von zentraler Bedeutung in dieser positiven Darstellung ist das Argument der besonderen *Bedürftigkeit* der »ganz schwachen« Lernenden: Diese sollen im Rahmen einer kleinen Klasse vor dem drohenden »Untergang« in der Regelklasse bewahrt werden und – losgelöst vom frustrierenden Druck des ständigen Vergleichs mit leistungsmäßig viel stärkeren Mitschüler*innen – an der Erreichung ihrer individuellen Förderziele arbeiten können. Auch im Falle Menikas wird daher versucht, die Eltern von den Vorteilen der KbF zu überzeugen, allerdings ohne Erfolg, wie die IF-Lehrperson schildert:

Wir haben ihnen [den Eltern] das vorgeschlagen, wir haben gesagt: Es ist eigentlich eine... es ist ja AUCH eine Realklasse – oder? Einfach noch mit MEHR Unterstützung... und dennoch, nein... das haben wir nicht besser... [überbringen können]. Ich habe auch noch vorgeschlagen, sie dürften mal einen Besuch machen. Aber nein...

tr, 28-02-2013

Trotz der Darstellung der KbF als Chance, welche als besondere Klasse *innerhalb* der Volksschule und damit als Teil des öffentlichen Regelschulsystems gilt, bekräftigt die erfolglose Überzeugungsarbeit der IF-Lehrerin das Gegenteil: Die stigmatisierende »Etikette KbF«, welche Menika den Status einer Sonder Schülerin als Teil ihrer persönlichen Identität einschreibt (Goffman 1967), wird von den Eltern nicht akzeptiert. Der Widerstand der Betroffenen gegenüber der Zuweisung in Sonderklassen –unabhängig von dem Nationalstatus der Familien – wurde interessanterweise bereits in den Diskussionen im Großen Rat 2001 zur Revision von Artikel 17 (VSG) durch den damals amtierenden Bildungsdirektor Mario Annoni (FDP) angesprochen:

Das Problem ist, dass die Akzeptanz eines solchen Systems [Sonderklassen] bei den Betroffenen nicht optimal ist. Ob es sich nun um ausländische oder schweizerische Familien handelt, eine besondernde Schulungsform wie etwa die der Sonderklassen stößt bei den Betroffenen nicht wirklich auf Begeisterung [...]. (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 285; Übers. d. A.)¹

Bei Menika wird die Abwehr der Eltern gegenüber einer Weiterschulung in der KbF dennoch unter Rückgriff auf die (andere) »Kultur« erklärt. So schildert ein am runden Tisch teilnehmender Psychomotoriker seine Erfahrungen wie folgt:

Was ich halt weiss, die Eltern – oder die ganzen Clans, die bringen halt IHRE Bilder mit, aus ihrer KULTUR und dort hat eine Sonderklasse halt einfach eine ganz andere Bedeutung als hier. Das kann man ihnen nicht erklären

¹ Im ursprünglichen Wortlaut: La question est que l'acceptance d'un tel système [*classes spéciales*] par ceux qui sont concernés n'est pas optimale. Que ce soient des familles étrangères ou suisses, la scolarisation dans une forme de scolarisation particulière comme celle des classes spéciales ne rencontre pas, parmi les gens concernés, une adhésion totale [...].

[lacht] das hat eine ganz andere... und die sind dann einfach AUSGESCHLOSSEN, das habe ich auch schon mehrmals gehört. Die bringen das – glaube ich – halt einfach mit. Da kann man noch lange versuchen, diese Bilder zu ändern... Das ist *ganz tief verwurzelt*, das braucht sehr viele Jahre, bis das bei den Kindern und Kindeskindern Veränderungen geben kann... Also das ist... das ist emotional sehr tiefliegend...

tr, 28-02-2013

Die Schilderung bringt eine Vielfalt kulturalisierender Vorstellungen und Zuschreibungen zutage, welche hier nicht abschließend diskutiert werden können. Hervorzuheben ist allerdings, dass eine scheinbar »andere Bedeutung« der Sonderklasse angesprochen wird, welche im Kontext der jeweiligen »Kultur« zu verstehen sei: Es wird impliziert, dass der Umstand, eine Sonderklasse zu besuchen, »bei uns« positiv als Chance oder zumindest nicht negativ gedeutet wird, wohingegen »bei ihnen« die damit assoziierten negativen Bilder emotional »tief verwurzelt« seien. Gleichzeitig wird das bildungspolitische Prinzip der Integration respektive die zukunftsweisende Vision eines inklusiven Bildungssystems angedeutet, eine Veränderung, deren Verständnis – wiederum »bei ihnen« (und nicht bei uns) – »viele Jahre« in Anspruch nehmen würde. In anderen Worten könnte aufgrund dieser Konfrontation einer *kulturell anderen* Bedeutung von Sonderklassen der Eindruck erweckt werden, entsprechend »informierte« Eltern müssten sich um die Chance »reißen«, ihren Kindern eine auf deren individuelle Bedürfnisse zugeschnittene Förderung in einer besonderen Klasse ermöglichen zu können. Die Zusammensetzung der KbF in Rotstetten spricht indes eine andere Sprache: So bestätigt mir die zu jenem Zeitpunkt bereits seit zweieinhalb Jahren an der KbF tätige Lehrperson meine Vermutung, dass in dieser Lerngruppe vorwiegend Schüler*innen mit »Migrationshintergrund« unterrichtet werden. Bezeichnenderweise sieht der KbF-Lehrer das schulische Versagen dieser Lernenden aber nicht *per se* im fehlenden kognitiven Potenzial dieser Jugendlichen begründet, sondern macht in erster Linie die sprachlichen Defizite für deren schulische Demotivation verantwortlich: Die Schüler*innen – hier ausschließlich Jungen aus Mazedonien, Montenegro, Albanien, Angola und Rumänien – sprechen ein »holpriges Schwyzerdütsch« und seien der Schriftsprache insgesamt noch wenig mächtig, was auch ein ungenügendes Textverständnis erkläre. Da es zudem oft am nötigen Durchhaltewillen und der Bereitschaft fehle, die *geforderten* hohen Anstrengungen zu erbringen, würden die Jugendlichen den Anschluss an die regulären Klassen bald verlieren.

In der stigmatisierenden Wirkung besonderer Maßnahmen spielt aber auch die Unterscheidung zwischen den Phasen Schuleingang (Primarstufe) und Schulabgang (Oberstufe) eine Rolle: Menikas Schullaufbahn beginnt in der Einschulungsklasse, welche gemäß BMV bei Schüler*innen »mit deutlicher partieller Entwicklungsverzögerung« (BMV, Art. 10) zur Anwendung kommt und mit der KbF zum Angebot der besonderen Klassen zählt. Die stigmatisierenden Folgen dieser Besonderung zeigen sich aber offensichtlich unterschiedlich schwerwiegend: Im Unterschied zur KbF, in welcher die ihr zugewiesenen Lernenden meist bis zum Abschluss der obligatorischen Schulzeit verbleiben, treten ehemalige »EK-Kinder« nach einer zweijährigen Einschulungsdauer regulär in die zweite Klasse ein. Im Falle der KbF hingegen bleibt der Status als Sonderschüler*in beim Schulabgang als negativer Stempel haften, was die Chancen der betroffenen Jugendlichen auf ihrem nachobligatorischen Bildungsweg negativ beeinflusst (Eckhart, Haeberlin, Sahli Lozano & Blanc 2011; Eckhart & Sahli Lozano 2013).

So unterschiedlich die Schicksale von Rani und Menika auch sind, sie teilen sich eine bedeutende Gemeinsamkeit: In beiden Fällen dient das *Sozialverhalten* als Legitimierung schulischer Laufbahnentscheide: Während das (negative) Verhalten von Rani mit separativen Maßnahmen sanktioniert und schließlich mit einer potenziellen *Exklusion* aus der Volksschule besiegt wird, führt bei Menika derselbe Faktor – allerdings mit anderen (positiven) Vorzeichen – »Sie ist eine Goldene!« – zur *Inklusion*: Das angepasste Sozialverhalten des Mädchens sowie eine von Fleiß und Pflichtbewusstsein geprägte Arbeitsmoral bewahren sie – allen leistungsmäßig legitimen Gründen zum Trotz – vor einer Zuweisung in die KbF. Ebenso wird in beiden Fallbeispielen auf den sozialen Hintergrund rekurrenzt: Als wichtige Voraussetzung des erfolgreichen Widerstandes gegenüber der KbF mag dabei ein (vermutlich) bildungsaffines Elternhaus im Falle Menikas gelten, wohingegen Rani aufgrund sprachbedingter Kommunikationsbarrieren sowie einer desintegrierten, durch Krieg und Flucht traumatisierten Familienkonstellation auf keinerlei elterliche Unterstützung zählen kann.

5.4 Krisztina und András – oder: die strukturellen Grenzen des Systems

Im deutschsprachigen Kantonsteil besuchen die Schüler*innen nach Ablauf der Primarstufe (Zyklus 1 und 2) den Unterricht auf der Oberstufe (Zyklus 3)

zumindest in den Promotionsfächern Deutsch, Mathematik und Französisch meist entsprechend ihrer Leistungsperformanz. Wenn auch je nach Schulmodell Unterschiede in der Umsetzung der leistungsbedingten Selektion und der Bildung von entsprechend homogenen oder heterogenen Klassen zu verzeichnen sind, kann festgehalten werden, dass bei weitgehend gleichen Lehrplänen in reinen Realklassen tieferen Anforderungen an die Lernenden gestellt werden als in Sekundarklassen. In der Praxis zeigt sich weiter, dass die Existenz einer Klasse zur besonderen Förderung (Kbf) *de facto* zu einem weiteren Selektionsniveau wird.

Bereits das Beispiel von Rani lässt die strukturellen Grenzen des Systems erahnen und verweist dabei auf eine zentrale Kategorie in der Verhandlung und Legitimierung besonderer Maßnahmen: Es sind dies Begründungen, welche implizit oder explizit die (fehlende) Verfügbarkeit von *Ressourcen* ins Feld führen. Damit verdeutlichen sich erneut stufenspezifisch unterschiedliche Schwerpunkte finanzieller Investitionen durch das Bildungssystem in die individuelle Schullaufbahn der Lernenden. Ein Blick in die kommunale Resourcenverteilung im Bereich IBEM zeigt so auch, dass – mit dem Argument, ungleiche sozioökonomisch und sprachliche Startchancen auszugleichen – im Kindergarten bis und mit der 2. Klasse besonders bereitwillig Ressourcen für besondere Förderung eingesetzt werden. Während in der Schuleingangsphase *förderungsorientierte* Argumente im Vordergrund stehen, zeigt sich spätestens am institutionellen Übergang in die Oberstufe ein *förderungsorientierter* Wettbewerb, wobei auch die Bereitschaft, Mittel für individuelle Fördermaßnahmen zu sprechen, kontinuierlich abzunehmen scheint. Gleichzeitig wechseln auch die Vorzeichen der Etikettierung: Die durch zusätzliche Fördermaßnahmen zunächst *positive Diskriminierung* verschiebt sich im Kontext eines sich zuspitzenden Wertbewerbs um Berufs- und Zukunftschancen zunehmend in Richtung einer *negativen Diskriminierung*.

In diesem Kontext situiert sich schließlich die dritte Vignette der am runden Tisch in Rotstetten besprochenen »Fälle«: Gemäß Traktandenliste geht es um zwei erst kürzlich aus dem Ausland zugezogene Jugendliche »ohne Deutschkenntnisse«. Die Analyse zeigt, dass die – zumindest in abschließender Instanz für den Selektionsentscheid in der Schullaufbahn von Krisztina und András zuständigen Schulleitenden – das Argument *Sprache* mit jeweils umgekehrten Vorzeichen definieren: einmal als Problem, einmal als Chance. Das Recht der Schüler*innen auf Nichtdiskriminierung und Maßnahmen, welche ihren (besonderen) Bedürfnissen Rechnung tragen, steht dabei dem

Umstand gegenüber, dass – ich zitiere im Wortlaut eines Schulleiters – »für so jemanden« offenbar keine Ressourcen zur Verfügung stehen:

SL1 (Piaget-Zulliger): Also, es geht um Krisztina [...] dort liegt eigentlich... Das Problem ist WIRKLICH die Sprache. Und das heisst: Sie wird NIRGENDS mitkommen. Im Prinzip gibt's... – also ich hab's versucht, beim Inspektor, ob er da noch zusätzliche Lektionen spricht [...] aber... *für so jemanden* ist offenbar keine Quelle vorhanden. [...] In Mathe ist sie ja jetzt im Sek-Niveau und sie ist WIRKLICH gut. Aber Sek heisst: sie hat Französisch! – und Französisch ist Null... in der 8. Klasse! Das ist unrealistisch.

tr, 12-12-2013

SL2 (Hubel): Hätten wir den András in die Realschule eingeteilt, dann könnten wir ihn in einem Jahr in der Sek repetieren lassen, dann kriegt er GRATIS ein Jahr länger Deutsch. Versus in die [Sek-]Klasse, in die ich ihn eingeteilt habe – die läuft zwar nicht so gut – aber so lernt er etwas weniger Deutsch, dafür aber auch weniger Blödsinn. Also, aufgrund [...] meiner Einschätzung, dass er *blitze-blitze* ist, habe ich in Kauf genommen, dass mit dem Repetieren höchst wahrscheinlich nichts ist, weil ICH die vage Hoffnung habe, dass er den Stoff aufholt. Französisch? Das habe ich mir noch gar nicht überlegt. Vielleicht wird dann halt mal ein Sek-Schüler ins Gymnasium übertreten ohne Französisch [...] Also ich versuche einfach das Optimum herauszuholen.

tr, 12-12-2013

Die Gegenüberstellung der beiden Begründungen scheint die Einschätzung der Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) zu bestätigen, welche der Schulleitung im Selektionsentscheid implizit Willkür vorwirft: Obwohl die Deutschkenntnisse der beiden Jugendlichen vergleichbar seien, wird Krisztina in eine anspruchsgeringere Realklasse eingeteilt, während András den Unterricht im Sekundarniveau besucht. Obschon nicht eindeutig ersichtlich wird, wie die Selektion konkret zustande kam, liefern die unterschiedlichen Niveauteilungen mögliche Anhaltspunkte bezüglich potenzieller Bildungslaufbahnen von András und Krisztina. Ich werde diese im Folgenden anhand der Frage diskutieren, inwiefern ein migrationsbedingter Sprachrückstand als Problem oder Chance gelten kann. Anschließend prüfe ich zwei Möglichkeiten der Individualisierung – einerseits den *Nachteilsausgleich*, andererseits die Maßnahme *reduzierter individueller Lernziele* (riLZ). Die in diesem Rahmen aufgezeigten Problemfelder kondensierte ich schließlich in Form der

Hypothese, dass besondere Maßnahmen in der Volksschule paradoxerweise zielgruppenspezifische Benachteiligungen fördern und damit letztlich auch soziale Ungleichheiten reproduzieren.

Migrationsbedingter Sprachrückstand: Problem oder Chance?

Die Jugendlichen András und Krisztina, beide mit einem migrationsbedingten Sprachrückstand, besuchen in Rotstetten die Oberstufe, allerdings an unterschiedlichen Standorten. Während der Schulleiter des Schulzentrums *Piaget-Zulliger* (SL1) die Wahrscheinlichkeit als »unrealistisch« einschätzt, dass Krisztina ihre Deutschkenntnisse unter den gegebenen Bedingungen aufholen kann, zeigt sich der Schulleiter des Standorts *Hubel* (SL2) weit optimistischer und relativiert das defizitorientierte Argument des Sprachrückstandes. Neben der befürchteten Dynamik einer negativen Beeinflussung in der Realklasse, wo András vor allem Blödsinn lerne, statt seine Sprachdefizite aufzuholen, lenkt er die Diskussion auf die nachobligatorische Bildung: Trotz der Sprachlastigkeit der Hauptfächer erachtet dieser Schulleiter eine Aufnahme von András am Gymnasium oder sogar an einer internationalen Privatschule als denkbar. Im Kontrast zu dieser optimistischen Prognose steht die Situation von Krisztina, welche im anspruchsgeringeren Realniveau eingeteilt wurde und sich punkto Chancengleichheit klar im Nachteil befindet:

Lehrperson (DaZ): András ist »blitze-blitze« – ja, das finde ich auch! Krisztina ist »blitze-blitze-blitze«... finde ich. Ohne irgendwelche, irgendwelche Abklärungen... Sie scheint »desinteressiert«? Stimmt ÜBERHAUPT nicht! Im Gegenteil: Sie ist eine absolut AKTIVE Mitdenkerin... bla-bla-bla-blaaa-bla-bla-bla... [imitiert zusätzliche, aber inhaltlich scheinbar »überflüssige« Rede] Ähm, Entschuldigung... Also: Sie ist S-U-P-E-R !!! Sie IST super. Und mein persönliches Problem – wenn ich denn eins hätte, habe ich NICHT – ich finde einfach, man muss... bei Krisztina muss man ein bisschen aufpassen, dass sie nicht aufgibt. Sie braucht Herausforderungen [...] und sie würde sich diesen auch stellen.

tr, 12–12-2013

Schulischer Heilpädagoge (IF): Ich habe mit ihrem Vater gesprochen und ihm gesagt: Es bleibt *keine andere Möglichkeit* als der zweite Bildungsweg, wenn sie weiterkommen möchte. Jetzt: Einen guten [Real-]Abschluss der Grundschule, den kriegt sie hin und via vielleicht irgendeine Lehrstelle und dann Passerelle oder Sprachaufenthalt – Französisch nachholen – und irgendwie

an eine Fachschule, eine höhere oder an eine Uni sogar. Aber DIREKT? Unser Bildungssystem SIEHT-DAS-NICHT-VOR.

tr, 12–12-2013

Obschon sich die Deutschlehrerin unermüdlich dafür einsetzt, der von ihr als überaus begabt und zielstrebig eingeschätzten Krisztina zumindest die Perspektive eines Abschlusses im Sekundarniveau zu gewähren, scheint für den IF-Lehrer lediglich die umständlichere Variante eines Aufstiegs im zweiten Bildungsweg in Frage zu kommen. Die Prognose, dass die Schülerin – angesichts einer nicht in Aussicht gestellten Belohnung in Form eines Niveaualaufstiegs – möglicherweise die Motivation verlieren und sich mit aktiven Integrationsbemühungen (vgl. Wicker 2009, S. 43) zurückhalten wird, prallt dabei gegen das Argument der »Grenzen unseres Bildungssystems«. Während also der Status als Realschülerin die strukturellen Grenzen des Möglichen festschreibt, schafft die Argumentation des anderen Schulleiters im Versuch, »das Optimum herauszuholen«, eine Verschiebung des bestehenden Systems.

Nichtsdestotrotz irritiert dieses Fallbeispiel – und zwar, weil es nur bedingt mit dem gängigen Muster der kollektiven Zuschreibung korreliert: Es geht für einmal nicht um »schulleistungsschwache« und/oder »verhaltensauffällige« Immigrant*innenkinder, deren besonderer Förderbedarf sich über die *soziale Herkunft* aus »bildungsfernen Milieus« ergibt. Statt auf Schulschwierigkeiten – erklärt mit »kulturellen Barrieren« in der Kommunikation zwischen Schule und Erziehungsberechtigten – treffen wir hier auf Bedingungen, welche jenen einer Bildungselite entsprechen: Während András' Vater als Ingenieur in einem erst kürzlich in der Stadt lokalisierten internationalen Technologiekonzern arbeitet, stammt auch Krisztina – ihre Eltern sind beide im Gesundheitsbereich tätig – aus einem eher »bildungsnahen« Umfeld. Vor dieser Tatsache verweist der Fall tatsächlich auf eine mögliche Willkür in der Leistungsbeurteilung im Allgemeinen und im Zustandekommen von Laufbahnentscheiden im Speziellen (Kronig 2000).

Es wiederholt sich aber auch ein Argument, welches bereits aus den beiden vorhergehenden Fallbeispielen bekannt ist: das *Alter* der Lernenden. Maßgebend für die Bereitschaft, zusätzliche Mittel zu verfügen, ist also auch der Zeitpunkt, an dem zur Sicherstellung von Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung besondere Maßnahmen nötig werden. Dabei nehmen die institutionell verfügbaren strukturellen Möglichkeiten des Chancenausgleichs mit fortschreitendem Alter der Lernenden im Bildungssystem laufend ab, während die Bedingungen des Wettbewerbs immer mehr an Bedeutung gewinnen.

Das Prinzip der Umkehrung – von zusätzlicher *Förderung* zur allmählichen *Inpflichtnahme* der Lernenden und der *Forderung* entsprechender Leistungen – trifft dabei jene Jugendlichen besonders hart, welche wie András und Krisztina erst spät oder kurz vor Erfüllung der allgemeinen Schulpflicht in unser Bildungssystem eintreten. Die Frage, ob ein migrationsbedingter Sprachrückstand als Chance oder Problem verstanden wird, scheint damit erstens davon abzuhängen, wie das Prinzip der *Individualisierung* – auf der Ebene der inneren Differenzierung des Unterrichts wie auch in der Beurteilung von Leistungen – in die schulische Praxis übersetzt wird, und zweitens, welche *Erwartungen* an die jeweilige Bildungslaufbahn der Schüler*innen gestellt werden. Diesen Zusammenhang werde ich im Folgenden anhand der Gegenüberstellung der Maßnahme reduzierter individueller Lernziele als »negative Diskriminierung« und dem Nachteilsausgleich als »positive Diskriminierung« diskutieren.

Individualisierung im Lichte der Diskriminierung: Nachteilsausgleich oder riLZ?

Während die Schulpsychologin anlässlich der Problematisierung des Sprachrückstandes von Krisztina bisher schweigend zugehört hatte, ergreift sie schliesslich mit dem Hinweis auf den Nachteilsausgleich, wie er in einem neuen Merkblatt der Bildungsdirektion erläutert wird, das Wort. Dazu zitiert sie Artikel 27 einer kürzlich in Kraft gesetzten Direktionsverordnung (DVBS) zur einheitlichen Regelung der Praxis von Beurteilung und Schullaufbahnentscheiden in der Volksschule: »Die Schulleitung kann von den Vorschriften der Beurteilung abweichen, wenn wichtige Gründe vorliegen und die Eltern einverstanden sind.«

fn, 12–12-2013

Angepasste Rahmenbedingungen kommen gemäß Formulierung der Bildungsdirektion dann zur Anwendung, wenn »bestimmte individuelle Voraussetzungen« die Lernenden gegenüber anderen *benachteiligen* (ERZ 2014, S. 1). Dabei soll eine nachteilige Situation insofern korrigiert werden, als damit eine potenzielle (negative) Diskriminierung verhindert wird. Beim Nachteilsausgleich wird also davon ausgegangen, dass das nötige »kognitive Potenzial« zur Erreichung der regulären Lernziele vorhanden ist, die tatsächliche Leistungsfähigkeit aber aufgrund einer Beeinträchtigung – in erster Linie der Körperstrukturen und Körperfunktionen, aber auch angesichts chronischer

Krankheiten – eingeschränkt ist. Da es beim Nachteilsausgleich darum geht, strukturelle Benachteiligungen auszugleichen, kann die Maßnahme im Sinne einer *affirmative action* als positive Diskriminierung verstanden werden. Während die Direktionsverordnung die Ausnahmen von der Beurteilung (DVBS, Art. 27) nicht weiter ausführt, bezieht sich das neue Merkblatt der Bildungsdirektion (ERZ 2014) explizit auf das verfassungsrechtlich verankerte Diskriminierungsverbot (BV, Art. 8 Abs. 2) sowie die auf dieser Basis zu ergreifenden Maßnahmen mit dem Ziel, Benachteiligungen zu beseitigen und die Chancengleichheit in der Bildung zu verbessern:

Die Volksschule wird auch von Kindern und Jugendlichen besucht, die beispielsweise aufgrund ihrer körperlichen Voraussetzungen, ihrer Herkunft oder ihrer Sinnesfunktionen beim Lernen gegenüber anderen *benachteiligt* sein können. In Umsetzung der Bundesgesetzgebung sieht die Volksschulgesetzgebung des Kantons Bern verschiedene Möglichkeiten vor, Massnahmen gegen mögliche Benachteiligungen zu ergreifen und somit die *Chancengleichheit* für diese Kinder und Jugendlichen in Bezug auf den Bildungserfolg zu verbessern. (ERZ 2014, S. 1; Hervorh. d. A.)

Unter den als wichtige Gründe aufgeführten Voraussetzungen eines Nachteilsausgleichs zur Herstellung von »Chancengleichheit« wird über die Compensation von behinderungsspezifischer Benachteiligung hinaus mit Bezug auf die *Herkunft* explizit das Kriterium »noch unzureichender Kenntnisse der Unterrichtssprache« aufgeführt, welche sich durch Zuzug »aus einem anderen Sprachgebiet« ergeben (ebd., S. 3). Folglich sind migrationsbedingte Nachteile in der Volksschule mittels formaler Anpassung der Rahmenbedingungen – aufgeführt sind etwa Hilfestellungen durch DaZ-Lehrpersonen, Verwendung von Rechtschreibbehilfen sowie generell mehr Zeit für Aufgaben und Prüfungen – für »nicht länger als drei Jahre nach Zuzug in den Kanton Bern bzw. in die Sprachregion« zu gewähren (ebd., S. 6). Die Herstellung von »Chancengleichheit« fungiert so auch als erstes von insgesamt zehn strategischen Zielen, welche unter der politischen Führung durch Annoni formuliert wurden:

Die Einmaligkeit des Menschen, die Heterogenität unserer Gesellschaft und die kulturelle Vielfalt bilden ein grosses Potenzial für unsere Gesellschaft und für unser Bildungssystem. Dabei bilden die Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen aus bildungsfernen Schichten, die bedürfnisgerechte Wahrnehmung der Geschlechter im Bildungssystem,

der Ausgleich zwischen Stadt, Land und Regionen und die Folgen der Migration besondere Herausforderungen. (ERZ 2005, S. 5)

Angesichts der sozialen Herausforderungen – darunter werden gesellschaftliche Heterogenität und kulturelle Vielfalt sowie die Folgen der Migration genannt – sollen Chancengleichheit *und* individuelle Förderung »optimal realisiert« werden (ERZ 2005, S. 5): »Alle Kinder [...] unabhängig von sozialer und kultureller Herkunft, Muttersprache, Geschlecht, Fähigkeiten und Interessen« sollen bestmöglich *gefördert* werden, »damit sie sich in Schule, Gesellschaft und Arbeitswelt integrieren und zu deren Entwicklung beitragen können« (ebd.). Migrationshintergrund und soziale Benachteiligung – dies zeigen die hier analysierten Fallbeispiele – lassen sich zwar keineswegs gleichsetzen, dennoch wird statistisch immer wieder nachgewiesen, dass Kinder aus sozioökonomisch weniger privilegierten Milieus Benachteiligungen im Schulsystem erfahren. Neben einer geringeren Berufsqualifikation der Eltern wird auch der »fremdkulturelle Hintergrund« als Erklärung von Chancenungleichheiten genannt, welcher – mittels einer auf den entsprechenden Wertevorstellungen basierenden Sozialisierung sowie der Unkenntnis der Sprache – die »Integration« und damit den Erfolg dieser Kinder im Bildungssystem beeinflusst (Felder et al. 2012). Obschon im Zuge der bildungspolitischen Debatten vom ursprünglich durch den Regierungsrat vorgeschlagenen Systemwechsel und der gesetzlichen Verankerung einer umfassenden oder »großen Integration« abgesehen wurde, sollte der revidierte Integrationsartikel vor allem für Schüler*innen mit »fremdsprachigem« oder »fremdkulturellen« Hintergrund eine Verbesserung darstellen. Der erweiterte Gesetzestext sollte bezwecken, dass Kinder mit Migrationshintergrund »nicht mehr aufgrund eines sprachlichen Handicaps in Kleinklassen eingewiesen werden« (Tagblatt Aprilsession 2001, S. 288).

Die Maßnahme Nachteilsausgleich findet – namentlich auch bei »*fremdsprachlich*« begründeten »Handicaps« – seit Bekanntwerden des entsprechenden Merkblattes regelmäßig Eingang in die schulischen Steuerungsdiskussionen. Dabei wird die Auslegung oder *Übersetzung* entsprechender Gründe für angepasste Rahmenbedingungen bisweilen zum Gegenstand kontroverser Debatten. Im Zentrum dieser Kontroverse steht die Frage, inwiefern sogenannte integrative besondere Maßnahmen zu stigmatisierenden Etikettierungen führen. Während reduzierte individuelle Lernziele (riLZ) für das inhaltliche Nickerreichen des regulären Lehrplans sprechen, was im Zeugnis mit einem *[Stern] markiert wird und sich auf der diskursiven

Ebene in der Identifizierung der Betroffenen als »riLZ-Schüler*innen« oder als »Gerilzte« manifestiert, stellen angepasste Rahmenbedingungen (Nachteilsausgleich) eine weitaus diskretere Maßnahme der Besonderung im Sinne einer »positiven Diskriminierung« dar. Der Stern als Ersatz für eine Note respektive die Wiedergutmachung durch einen betont ressourcenzentrierten Beurteilungsbericht macht dabei das Etikett *riLZ* nicht weniger sichtbar und reproduziert unmissverständlich das Stigma einer von der angeblichen Norm abweichenden Leistungsperformanz.

Obwohl die individuellen kognitiven und migrationsbedingten sprachlichen Voraussetzungen in der Situation von Krisztina einen Nachteilsausgleich legitimieren würden, wird diese Möglichkeit durch die Schulleitung (SLi) ge-kontert: Man habe diese Variante in Erwägung gezogen, sei aber – aufgrund des Eindruckes, die Schülerin würde sich »nicht wirklich für den Unterricht interessieren« – zum Schluss gekommen, ein Nachteilsausgleich wäre wenig zielführend. Damit zeigt sich auch hier: Anstatt strukturelle Benachteiligungen (infolge eines migrationsbedingten Sprachrückstands) auf struktureller Ebene (mittels entsprechender Förderangebote) anzugehen oder, wie András' Schulleiter, mit seinem optimistisch-unbürokratischen Ansatz der Entgrenzung, werden Ungleichheiten auf individueller Ebene mit fehlendem Interesse seitens der Schüler*innen erklärt. Für Krisztina bedeutet dies – trotz ihres unbestritten hohen kognitiven Potenzials – zusätzliche individuelle und kostenintensive Anstrengungen, wenn sie erfolgreich am Bildungswettbewerb teilnehmen will. Dass bei Krisztina nicht vom Nachteilsausgleich Gebrauch gemacht wird, wirft verschiedene Fragen auf: Sind die Vorbehalte auf mangelnde Kenntnis und Erfahrungen generell zurückzuführen – und im Speziellen mit Bezug auf die Anwendung angepasster Rahmenbedingungen bei migrationsbedingtem Sprachrückstand? Oder sind womöglich Gewissenskonflikte und Vorbehalte der Lehrpersonen punkto »Gerechtigkeit« für die noch eher zurückhaltende Anwendung verantwortlich? Ein Vergleich der Anwendung des Nachteilsausgleichs im Bereich der Mittelschulen lässt zumindest vermuten, dass in der Definition der Anspruchsgruppe in erster Linie IV-relevante, sogenannte behinderungsbedingte besondere Bedürfnisse im Vordergrund stehen, während migrationsbedingte und die Unterrichtssprache betreffende Nachteile (noch) kaum Thema des dominanten Diskurses zu sein scheinen. Tatsache ist jedenfalls, dass bereits das Merkblatt der Bildungsdirektion explizit einen »restriktiven Einsatz« dieser Maßnahme gebietet und stattdessen auf die allgemeinen Grundsätze der Beurteilung sowie die im Rahmen des Lehrplans bestehenden Möglichkeiten zur inneren Differen-

zierung verwiesen wird (ERZ 2014, S. 3). Die Empfehlung einer restriktiven Handhabung des Nachteilsausgleichs wird so auch in Rotstetten im Rahmen eines runden Tisches protokolliert, wobei immerhin die Vermutung festgehalten wird, dass das »Bildungsniveau der Eltern« sich in der Häufigkeit der Anträge niederschlagen könnte:

Dass das Einzugsgebiet einer Schule und das Bildungsniveau der Eltern [wird] sicherlich einen Einfluss auf die Häufigkeit der Gesuche haben. Aus Sicht der Lehrpersonen gilt es auch, die Machbarkeit im Auge zu behalten: Wie stark und individuell Rahmenbedingungen angepasst werden können, ist auch eine Frage der Zeitressourcen. [...]. Zurückhaltung und Ausschöpfen des Graubereichs in der inneren Differenzierung werden empfohlen.

prot, 08–01–2015

Die im einzelnen Fall zur Diskussion stehenden Maßnahmen im Umgang mit (sozialer) Ungleichheit stehen also in Zusammenhang mit dem elterlichen Bildungsniveau: Ein Nachteilsausgleich erfolgt daher im Kontext der vorausgesetzten »Bildungsnähe« und bei vorhandenem kognitivem Potenzial im Sinne einer *positiven Diskriminierung*, wohingegen die der Migrationsbevölkerung oft pauschal zugeschriebene »Bildungsferne« zu *negativer Diskriminierung* in Form eines weiteren Stigmas als »lernbehindert« führt. Dieses Dilemma spricht auch die US-amerikanische Rechtswissenschaftlerin Martha Minow mit *Making all the difference* (1990) an. Minow zeigt anhand inklusiver und exklusiver Praktiken an öffentlichen Schulen in San Francisco auf, dass, sobald auf rechtlicher Grundlage versucht wird, soziale Ungleichheiten zu kompensieren, die Identifizierung mit einem entsprechenden *label* zwar nachteilsausgleichende Maßnahmen (*affirmative actions*) legitimiert, dasselbe Label aber auch zum Träger des Stigmas wird und negative Konsequenzen mit sich bringt:

With both bilingual and special education, schools struggle to deal with children defined as »different« without stigmatizing them. Both programs raise the same question: when does treating people differently emphasize their differences and stigmatize or hinder them on that basis. And when does treating people the same become insensitive to their difference and become likely to stigmatize or hinder them on that basis? (Minow 1990, S. 20)

Minow verknüpft hier Programme, welche sich auf Differenzmerkmale migrationsbedingten *und* behinderungsbedingten Ursprungs beziehen. Dabei spricht sie die Herausforderung an, Nachteilsausgleich zu fordern und Chancen zu fördern, ohne dass die getroffenen Maßnahmen stigmatisierend wirken. Obschon in der Volksschule Chancengleichheit und Nichtdiskriminierung gesetzlich verankert sind, sprechen die analysierten Fallbeispiele von einem ungebrochenen Trend der Separation und Aussonderung, welcher gerade Lernende aus weniger privilegierten sozialen Milieus besonders negativ trifft. Insofern bestätigt sich die kritische Prognose, welche bereits im Rahmen der Debatten zum Grundsatz einer integrativen Volksschule (REVOS 01) formuliert wurde:

Konkret hat [sich] nämlich nichts geändert. Der Trend zur Aussonderung, speziell der fremdsprachigen Kinder, wird ungebrochen weitergehen, wenn nicht endlich konkrete Massnahmen ergriffen werden. (Tagblatt Junisession 2001, S. 612)

Da Integration gemäß Wicker (2009) aber individualistisch verstanden wird (ebd., S. 41), rückt die Frage der strukturellen Merkmale des Systems und damit dessen Inklusions- oder Integrationsfähigkeit in den Hintergrund:

Es ist das Individuum, das »gefördert« und »gefordert« werden soll und es hängt allein vom Willen Einzelner ab, ob Integrationschancen wahrgenommen werden oder nicht. (Wicker 2009, S. 41)

In diesem Sinne wird schließlich das Differenzmerkmal der (sozialen) *Herkunft* zu einer individuellen »Behinderung«. Allerdings liegen die mit dieser Ungleichheit einhergehenden strukturellen Benachteiligungen – im Sinne des meritokratischen Leistungs- und Wettbewerbsprinzips – in der Verantwortung der Individuen selbst. Während also einerseits die Möglichkeiten der besonderen *Förderung* grundsätzlich unter dem Umstand leiden, dass auf der Oberstufe nur noch wenig Ressourcen in den Ausgleich sozialer Ungleichheit investiert werden, und andererseits sowohl punkto Leistung wie auch Sozial- und Arbeitsverhalten die klare *Forderung* eines individuellen Beitrags besteht, genießt András als einziger der vier Jugendlichen einen bedeutenden Vorteil: Dieser besteht letztlich darin, dass der für seinen Selektionsentscheid verantwortliche Schulleiter nicht nur strukturelle Nischen findet, sondern vor allem an den Schüler und an sein Bestehen im Bildungssystem glaubt.

Krisztina hingegen erhält trotz ihres unbestrittenen hohen kognitiven Potenzials – sie ist »blitze-blitze-blitze« – (zunächst) nicht die für den Schulerfolg nötige sprachliche Förderung. Sie scheitert also trotz anzunehmender »Hochbegabung« an den selektiven Strukturen und den institutionellen Entscheidungsträger*innen, welche die junge Frau als »zu passiv und desinteressiert« wahrnehmen. Als Realschülerin muss sie vermutlich künftig die Erfahrung machen, dass »vieles nicht möglich« ist und sie ihre Chance auf Bildungserfolg allenfalls in einem zweiten Bildungsweg wahrnehmen kann.

Die in diesem Kapitel als »Fälle« analysierten Übersetzungs- und Inschriftenprozesse zeigen, dass unter dem normativen Grundsatz einer integrativen Volksschule gleichwohl separative Maßnahmen sowie Praktiken der Etikettierung und Exklusion im Umgang mit Differenz zutage treten. *Rani* wird am runden Tisch explizit als »der Schwarze« identifiziert. Sein scheinbar unverbesserliches, sozial »auffälliges Verhalten« sowie der fehlende Einsatz bei der Lehrstellensuche werden mit Separation sanktioniert, sodass er zum Dauergast in der Timeout-Gruppe wird. Seine Verweigerung mag – über die traumatischen Fluchterfahrungen hinaus – weiter damit erklärt werden, dass er sich kaum Chancen auf dem Arbeitsmarkt erhofft. *Menika* schließlich hat trotz fächerübergreifender Schulschwierigkeiten bessere Voraussetzungen: Ihre Eltern kämpfen erbittert gegen die drohende Zuweisung in die örtliche Sonderklasse, da sie die Folgen der Etikettierung als »Lernbehinderte« fürchten. Da die Schülerin als sozial angepasst und fleißig gilt – »Sie ist eine Goldene!« –, wird schließlich von der Separation abgesehen. Durch die Maßnahme *riLZ* ist *Menika* zwar weiterhin als »integrierte schwache Schülerin« identifiziert, nicht aber als Sonderschülerin stigmatisiert. Die Analyse kommt insgesamt zum Schluss, dass soziale Ungleichheit – hier in Form der strukturellen Benachteiligung von Lernenden aus Familien mit Migrationshintergrund – als legitimer Grund für schulisches Versagen notwendigerweise in den Hintergrund treten muss, um die als integrativ konzipierte Volksschule vom Vorwurf der institutionellen Diskriminierung zu befreien. Im Schatten der proklamierten Inklusion, welche Vielfalt als Chance der Schul- und Unterrichtsentwicklung zelebriert, übernimmt das zu fördernde, institutionell geforderte Individuum schließlich die Verantwortung für die eigene Integration und letztlich auch für den Bildungserfolg, was nicht selten mit dem Preis einer Etikettierung bezahlt wird.

Nachtrag: Krisztinas scheinbar besiegeltes Schicksal nimmt rund ein Jahr später, im Januar 2015, eine unerwartet positive Wende: Gemäß Protokoll eines runden Tisches erhält die Schülerin »dank dem unermüdlichen Einsatz der IBEM-Lehrkräfte« schließlich die Chance, in eine Sekundarklasse zu wechseln, auf deren Niveau sie sich auch zu halten vermag.

