

Jürgen Oelkers

Integration durch Bildung: Wie geht das?)*

1. Integration als Problem der Bildung

Warum ist die deutsche Frauennationalmannschaft im Fussball ein gelungenes Beispiel für Integration, die deutsche Hauptschule aber nicht? Die Antwort scheint zunächst klar zu sein, im ersten Fall lohnt sich die Anstrengung, im zweiten Fall nicht. Hauptschulen sind in vielen Bundesländern und besonders in den Ballungsräumen „Restschulen“, hier sammeln sich diejenigen Schülerinnen und Schüler, die keine Perspektive haben und als die Verlierer des Bildungssystems angesehen werden müssen. Unter ihnen befinden sich überproportional viele Kinder und Jugendliche mit einem unverschuldeten Makel, der „Migrationshintergrund“ genannt wird.

Wir sind Strassburg, ich weiss nicht, ob der Europäische Gerichtshof den Ausdruck „Migrationshintergrund“ nicht beanstanden müsste, weil er gegen das Anti-Diskriminierungsgebot verstösst. Allein die Zuschreibung einer solchen Bezeichnung benachteiligt. Vielleicht ist die Wortwahl auch einfach nur gedankenlos, ähnlich wie „Prekariat“ oder „neue Unterschicht“. Was sollen türkische Familie davon halten, dass ihre Kinder nicht einfach beim Namen genannt werden, sondern schon in der Amtssprache den Zusatz erhalten „Kind mit Migrationshintergrund“? Kinder der „neuen Unterschicht“ werden erst so genannt und dann bedauert, was in aller Regel nicht dazu führt, etwas für sie zu tun.

Der Vergleiche mit der erfolgreichen Frauen-Nationalmannschaft - eigentlich auch kein politisch korrekter Begriff - hinkt natürlich, denn hier geht es um einzelne Talente, die erfahren haben, dass sie auf dem Weg über den Spitzensport in die Gesellschaft integriert werden. Zinédine Zidane ist das Vorbild für viele Jugendliche in den Banlieues, aber nur weil er Erfolg hatte, sind die Banlieues nicht verschwunden. Es sind soziale und kulturelle Ghettos am Rande der Gesellschaft, die geschaffen wurden, um Integration zu ermöglichen. Deutschland verstand sich lange Jahre nicht als „Einwanderungsland“, die türkischen Familien sollten oder konnten nicht integriert werden und es wurde darüber diskutiert, ob diese Familien Integration überhaupt wollen oder kulturell nicht viel zu fremd sind. Dafür stand seinerzeit der Ausdruck „Leitkultur“.

Einwanderungsländer wie Kanada gehen nicht davon aus, dass gesellschaftliche Integration mit kultureller Assimilation einhergehen muss. „Gesellschaftliche Integration“ bezieht sich auf

- die Anerkennung der Rechtsordnung,

*) Vortrag auf der Tagung „Migration in Europa“ veranstaltet von der Konrad Adenauer Stiftung am 15. September 2009 in Strassburg.

- das Befolgen der Gesetze,
- die Beherrschung der Landessprache,
- den selbstständigen Lebensunterhalt,
- den Beitrag zum Steueraufkommen
- und die Sicherung der Lebenschancen durch ausreichende Bildung.

Sie haben sich einen Pädagogen eingeladen und so weder einen Staatsrechter noch einen Soziologen oder Makroökonom. Die Pädagogik diskutiert das Thema „Integration“ vor dem Hintergrund der Frage, was in der Bildung Chancengleichheit bedeutet. In vielen deutschen Regionen kommt der Besuch einer Hauptschule für die Schülerinnen und Schüler einer Minimierung ihrer Lebenschancen gleich; wie immer sich die Lehrkräfte engagiert zeigen, der Arbeitsmarkt ist versperrt. Das ist Jahrzehnte lang hingenommen worden, auch weil der öffentlicher Druck gering war. Die Verlierer des Bildungssystems haben keine Lobby, aber warum gibt es überhaupt Verlierer?

Wenn man die Unsummen vor Augen hat, die der Bund allein für die Berufsbildung ausgibt, hat man mit dieser Frage Mühe, aber die Fakten sprechen für sich.

- Jeder vierte Lehrling bricht seine Ausbildung ab,
- die Gründe liegen im Betrieb und nicht, weil es Alternativen gegeben hätte;
- viele Hauptschüler erhalten gar keine Lehrstelle,
- stattdessen absolvieren sie betriebsferne Brückenkurse oder eine rein schulische Berufsbildung,
- auch das macht sie „schwer vermittelbar“.

Angesichts solcher Probleme scheint „Integration“ kein ganz leichtes Thema zu sein. Ich werde zunächst fragen, was unter Chancengleichheit verstanden werden kann. Wenn Schüler, die den Makel „Migrationshintergrund“ tragen, als benachteiligt hingestellt werden, dann aufgrund des Gebotes der Chancengleichheit (2). In einem zweiten Schritt gehe ich auf die Entwicklung des deutschen Bildungswesens ein und frage, ob der vor allem von der OECD immer wieder geäußerte Rückständigkeitsverdacht stimmt (3). Danach diskutiere ich einige Befunde aus der Lernstandsforschung, hier zeigt sich, dass Risikogruppen im Schulsystem entstehen und nicht einfach soziokulturell gegeben sind (4). Abschliessend frage ich, ob sich etwas an der Schulstruktur ändern muss, damit Individualisierung und Integration gleichermaßen erreicht werden können. Weil ich weiss, wie das Thema in Deutschland besetzt ist, werde ich mich auf Schweizer Beispiele beziehen (5).

2. *Chancengleichheit und gemeinsame Verschulung*

Es gibt 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 Chancengleichheit, es kann unter diesem Gebot nicht hingenommen 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?“ Und ist Gleichheit nicht das Ziel des Sozialismus?

Die sozialistische Idee einer Chancenverteilung durch staatliche Bildungspolitik ist in den fünfziger Jahren in der englischen Labour Party entwickelt worden. Ihr schärfster Kritiker war Friedrich von Hayek, der Begründer des Neo-Liberalismus. Seine Schrift *Die Verfassung der Freiheit* aus dem Jahre 1971 formuliert zwei 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 im deutschen Sprachraum gelegentlich etwas giftig „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. Dieses Thema hat nun auch die Schweiz erreicht.

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 den liberalen Schweizer Kantonen war die Ausnahme, nicht die Regel, und sie war noch längst nicht aus 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 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 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 (Nelson 2005).

Colemans Formel der „reduction in *inequality*“ (ebd., S. 29; Hervorhebung J.O.) war folgenreich.¹ 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 wären Fördermassnahmen. 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“ und untersucht zu diesem Zweck etwa auch 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.

Aber die Theorie der rationalen Wahl - Stichwort Bildungsgutscheine - wird nicht nur mit Hinweis auf die Sonderpädagogik relativiert, die zeigt, welche Voraussetzungen geschaffen werden müssen, damit bestimmte Personengruppen überhaupt wählen können. Gegen das Modell der rationalen Wahl sprechen auch empirische Befunde. Wenn Eltern entscheiden können, dann wählen sie nicht einfach die „beste Bildung für ihr Kind,“ sondern die soziale Zusammensetzung der Schule.

- *School Choice* hat daher einen direkten Zusammenhang mit *School Composition*, wie Befunde aus Ländern zeigen, die die Schulwahl frei gesetzt haben.
- Hier geht es nicht mehr um Integration, sondern klar um das Gegenteil, nämlich Segregation, von der Vorteile für das eigene Kind erwartet werden.

In Australien etwa besucht inzwischen ein Drittel aller Schülerinnen und Schüler „non-government schools.“ Die Mehrzahl kommt aus der Mittel- und Oberschicht. Ihre Eltern treffen soziale Wahlen, in der Folge verschärfte sich die ohnehin nicht geringe soziale Segregation. Zunehmende Wahl und Wettbewerb vergrösserten auch die Unterschiede zwischen den staatlichen Schulen. Eine Studie aus dem Jahre 2007 sagt das so: Öffentliche Schulen in wohlhabenden Regionen treten in einen Wettbewerb um die besten Schülerinnen und Schüler, weil sie die Eltern anziehen, Schulen in ärmeren Regionen verlieren ihre besten Schüler und geraten in eine Abstiegsspirale (Perry 2007, S. 7f.). Ein Bildungssystem, das auf dem Solidarprinzip beruht, ist das nicht mehr.

¹ „Such a formulation would properly connote the fact that the initial state in which schools find children, and the continuing environments outside the school that comote for the child’s time, are unequal, and that the school’s task is - besides increasing opportunity for all, through what it imparts - to reduce the unqualizing impact on adult life of these differential environments“ (Coleman 1975, S. 29).

Auf der anderen Seite sind die grossen Strategien zur Reduktion von Ungleichheit offenbar nur begrenzt wirksam.

- Der Bustransport der Schülerinnen und Schüler in Schulen ausserhalb ihrer Nachbarschaft ist von der amerikanischen Gesellschaft nie wirklich akzeptiert worden,
- die Quotierung der Studienplätze, die auch „affirmative action“ genannt wird, ist inzwischen nicht mehr verfassungskonform
- und auch das Konzept der „Accountability,“ also der Verantwortung der Schule für den Erfolg ihrer Schüler, wird sehr verschieden verwirklicht.

Dafür gibt es einen Grund: „Chancen“ entstehen tatsächlich erst durch Nutzung, sie sind keine abstrakten Grössen, die einfach zugeteilt werden könnten. Allerdings bezieht sich jede Nutzung auf ein konkretes Angebot und nicht einfach auf ein Wahlmodell. Das Nutzungsverhalten lässt sich an der Entwicklung des deutschen Bildungswesens gut aufzeigen. Mein nächster Punkt bezieht sich auf das, was geschehen ist, nachdem Georg Picht 1964 die „Deutsche Bildungskatastrophe“ ausgerufen hatte.

3. Die Entwicklung des deutschen Bildungswesens seit 1964

In den sechziger Jahren schwebte Reformern wie Georg Picht oder Ralf Dahrendorf ein Anstieg der Abiturientenquote vor, der 15 bis höchstens 20% eines Jahrgangs nicht überschreiten sollte. In einer IEA-Studie² zu den Leistungen im Mathematik-Unterricht ist bereits 1964 dokumentiert worden, dass die soziale Selektion in Deutschland so stark ist wie in keinem anderen Bildungssystem (Postlethwaite 1968), ein Befund, der unmittelbar auf die Frage der Chancengleichheit führte. Entsprechend fiel 1971 das OECD-Examen für die Bundesrepublik Deutschland aus:

- Die Arbeiterkinder hatten so gut wie keinen Hochschulzugang und waren in ihren Chancen, höhere Bildungsabschlüsse zu erreichen, stark behindert.
- Arbeiterkinder bildeten Mitte der sechziger Jahre mehr als 50% der Schülerschaft, während gemäss einer Studie von Dahrendorf (1965) nur 5% der Studierenden aus der Arbeiterschicht stammte.
- „Chancengleichheit“ im Blick auf eine akademische Ausbildung war also nicht gegeben (Kaelbe 1976).

Die Entwicklung seitdem lässt sich mit einigen Zahlen beleuchten:

- 1960 erwarben nur 6.1% der Schulabgänger die allgemeine Hochschulreife und dies ausschliesslich an Gymnasien.
- Die Quote stieg bis 1991 auf 26.9%, schwankte dann leicht um diesen Wert, der exakt im Jahr 2002 wieder erreicht wurde.

² *International Project for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)*. An der Mathematikstudie beteiligt waren die Länder Australien, Belgien, England, die Bundesrepublik Deutschland, Finnland, Frankreich, Israel, Japan, die Niederlande, Schottland, Schweden und die Vereinigten Staaten. Die internationalen Kosten wurden finanziert durch das US-Office of Education. Leiter der Projekts war Torsten Husén (Universität Stockholm), die Koordination übernahm das Hamburger UNESCO-Institut, die deutschen Daten wurden vom DIPF erhoben. Die Tests wurden federführend von R.L. Thorndike (1910-1990) (Teachers College Columbia University) entwickelt. Auf diese Weise entstand der Nukleus für die späteren TIMSS und PISA-Studien.

- Immer noch ist das Gymnasium der Hauptträger, aber die allgemeine Hochschulreife kann inzwischen auch an anderen Schulen erworben werden.

Neben dem gymnasialen ist ein zweiter Weg zur Hochschulreife etabliert worden, nämlich die Fachhochschulreife. Die ersten Abschlüsse lagen - seinerzeit fast unbeachtet - schon 1970 vor, als 0.5% aller Absolventen eines Jahrgangs diesen Abschluss erreichten. Der Wert stieg bis 1991 auf 10.4% an und erreichte 2002 die Marke von 11.5% (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 91). Für das gleiche Jahr zeigen die Schulabschlüsse insgesamt eine Dominanz der mittleren Abschlüsse, die Voraussetzung für attraktive Berufslehren sind und dann wie gesagt auch weitere Bildungswege eröffnen.³ Die zunehmende Krise der Hauptschule ist in dieser Entwicklung deutlich erkennbar. Aus der Volksschule wurde die „Restschule,“ wenngleich nicht überall.

Im Blick auf den Hochschulzugang spricht man heute im unvergleichlichen Behördendeutsch von der „Studienberechtigten-Quote.“

- Diese Quote beschreibt den Anteil der Absolventen eines Jahrgangs, die die Fachhochschulreife *und* die allgemeine Hochschulreife erworben haben, im Verhältnis zur gleichaltrigen Wohnbevölkerung.
- Im Jahr 2006 betrug diese Quote 43,1 Prozent, sie ist gegenüber dem Vorjahr⁴ leicht gestiegen.
- Die Quote besagt, wer den Zugang zu den Fachhochschulen und den Universitäten erhalten hat, wobei ein Studienabschluss an Fachhochschulen in aller Regel ein Weiterstudium an den Universitäten gewährleistet.

Die „Abiturientenquote“ bezieht sich, was in der Diskussion oft übersehen wird, nur auf den gymnasialen Abschluss und so auf die allgemeine Hochschulreife. Diese Quote betrug im Jahre 2006 bundesweit 29,7 Prozent und ist gegenüber dem Vorjahr leicht gestiegen, während die Fachhochschulquote weitgehend stabil ist.⁵ Beide Quoten zusammen ergeben die Prozentzahl von Schülerinnen und Schülern, die nach Abschluss ihrer Schulzeit ein Studium aufnehmen können. Hinzugefügt werden muss, dass die anderen Schulabschlüsse nicht einfach nichts wert sind, nur weil sie mit keiner Studienberechtigung verbunden sind.

Angenähert die Hälfte der Absolventen deutscher Schulen kann also studieren, allerdings müssen grosse regionale und sogar lokale Unterschiede in Rechnung gestellt werden.

- Die bloße Zahl der Abschlüsse ist nicht sehr aussagekräftig, wie sich am Problem nicht der gleichen, sondern der ungleichen Chancen leicht zeigen lässt.

³ Von den 894.420 Schulabgängerinnen und Schulabgängern der allgemeinbildenden Schulen machten in Deutschland im Jahre 2002 237.893 einen Hauptschulabschluss, 376.202 machten einen Realschulabschluss oder einen damit vergleichbaren Abschluss, 223.249 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 12.076 die Fachhochschulreife. An den Beruflichen Schulen betrug der Gesamtzahl der Abgänger im Jahre 2002 251.799 Schülerinnen und Schüler. Von ihnen machten 50.186 einen Hauptschul- und 75.440 einen Realschulabschluss, 30.063 erwarben die allgemeine Hochschulreife und 96.110 die Fachhochschulreife (Grund- und Strukturdaten 2004, S. 96f.).

⁴ Am Ende des Schuljahres 2004/2005 betrug die Studienberechtigten-Quote 42,5 Prozent. Alle Angaben gemäss Bundesamt für Statistik in Wiesbaden.

⁵ Die Quote für die allgemeine Hochschulreife betrug am Ende des Schuljahres 2007/2005 42,5 Prozent. Die Fachhochschulreife sank von 13,7 Prozent im Jahr 2004/2005 auf 13,4 Prozent im Jahre 2005/2006, also ist nahezu konstant.

- Die Chance, in Hamburg Abitur zu machen ist weitaus grösser als in Bayern,
- allerdings ist auch die Chance, mit einem Hauptschulabschluss keine Lehrstelle zu finden und arbeitslos zu werden, in Hamburg weit grösser als in Bayern.

In Regionen mit einem hohem Anteil an handwerklichen Betrieben sieht die Lehrstellensituation sehr anders als in Grossstädten mit einem stark zurückgehenden Anteil von Industrieunternehmen. Der Dienstleistungssektor reagiert auf Bildungsabschlüsse nochmals anders. Keine Gesamtschule wird das ändern.

Die Beurteilung der Situation ist zwischen den politischen Lagern naturgemäss sehr unterschiedlich. Tatsache ist, dass die „Studienberechtigten-Quote,“ fast unbemerkt von der Öffentlichkeit, in den letzten fünfzehn Jahren ständig angestiegen ist. Sie betrug 1992 noch 30,7 Prozent und liegt heute - bei steigenden absoluten Zahlen - fast 13 Prozent höher. Das ist der Einführung von Fachhochschulen zuzuschreiben, jedoch auch der Nachfrage nach den Gymnasien, nicht zuletzt in den neuen Bundesländern. Bei nach wie vor starker Binnenselektivität in den Gymnasien stieg die Quote der allgemeinen Hochschulreife von 22,7 Prozent im Jahre 1992 auf die genannten 29,7 Prozent im Jahre 2006 an, ein langsamer Trend, bei dem niemand sagen kann, wann eine Sättigungsgrenze erreicht sein wird. Die berühmte Frage, ab wann das akademische Proletariat beginnt, entstammt einer Zeit, in der weniger als 5 Prozent eines Jahrgangs studierten.

Davon ist die Diskussion der Schulstruktur zu unterscheiden, die erneut mit aller Heftigkeit eingesetzt hat und oft ideologische Untertöne kennt. Die Vorschläge reichen von der Einführung eines Gesamtschulsystems über die Schaffung von Gemeinschafts- oder Stadtteilschulen bis hin zur gezielten Entwicklung der Hauptschule.

- Im ersten Fall wird die „Polytechnische Oberschule“ der DDR via Finnland neu belebt, was kaum mehrheitsfähig sein dürfte und auch nur von ganz links gefordert wird.
- Im zweiten Fall soll auf die Erfahrungen mit integrierten Gesamtschulen zurückgegriffen werden, die vergleichsweise gute Werte bei der Durchlässigkeit haben, allerdings kaum Spitzenwerte in der Leistungsmessung erhalten. Haupt- und Realschulen sollen zu einer neuen Schulform fusioniert werden, mit der Option einer Entwicklung zur integrierten Gesamtschule.
- Im dritten Fall wird das dreigliedrige System verteidigt, allerdings unter der Voraussetzung einer massiven Aufwertung der Hauptschule, was nur in enger Kooperation mit der Berufsbildung möglich erscheint.

Die Bereitschaft einiger Bundesländer, Hauptschule und Realschule zu einer neuen Schulform zu fusionieren, hat vor allem demographische Gründe. Bei stark rückläufigen Schülerzahlen sind zwei Schultypen, die nebeneinander existieren und sich die Schüler streitig machen, nicht mehr bezahlbar. Zugleich haben die Gemeinden aus Gründen der Standortentwicklung ein Interesse daran, ihre Schulen zu erhalten, was dann Fusionen vor Ort nahe legt. Die qualitative Verbesserung der Hauptschule ist der Versuch, eine solche Entwicklung zu vermeiden. Er liegt dort nahe, wo diese Schulform abgewählt worden ist und ein sozial-ethnisches Ghetto entstanden ist. „Bildungsferne“ besteht dort im Blick auf die Anforderungen der deutschen Schulbildung, nicht bezogen auf die Herkunftskultur.

Letztlich entscheidet sich das Problem aber nicht in der Schule, sondern am Arbeitsmarkt. Wenn die Lehrstellen zurückgehen und Berufsschulen für immer mehr Branchen der Ausbildung zu Vollschulen werden, dann wird das duale System ausgehebelt

und alle heutigen Berechtigungen entwertet. In der Schweiz ist das bislang nicht der Fall, auch weil massiv in die Berufsbildung investiert wird, die als die zentrale Achse des Systems verstanden wird. Auch wenn die OECD das nicht einsieht, man kann eine Quote von unter 20% Maturanden haben, wenn hoch stehende Berufslehren zur Verfügung stehen, deren Schülerinnen und Schüler nicht von den Gymnasien abgeschöpft werden, und dies in Deutschland nach der vierten Klasse.

Das Schicksal der Hauptschule, will ich sagen, entscheidet sich mit der Entwicklung des dualen Systems der Berufsbildung. Im Blick auf Lehrstellen spielt die heutige Hauptschule eine durchaus unterschiedliche Rolle. Was sich in Berlin als Abschluss mit einem hohen Makel erweist, hat in Ingolstadt noch beträchtlichen Verwendungswert. Der Befund zur Hauptschule ist also nicht einheitlich finster, während auf der anderen Seite die demographische Entwicklung nur mit einer drastischen Veränderung der Familien- und Schulpolitik umkehrbar sein dürfte. Mittelfristig ist daher kaum mit einer Veränderung des Trends zu rechnen.

Bei gleich bleibender demografischer Entwicklung ist die Fusion oder Annäherung der beiden nicht-gymnasialen Schularten in Deutschland die wahrscheinlichste Variante. Sie ermöglicht eine Profilierung des Angebots, die in vielen Bundesländern mit der Hauptschule allein nicht mehr möglich ist. Das heisst im Übrigen nicht, dass heutige Hauptschulen nicht zum Teil beeindruckende Lösungen für ihre Probleme gefunden haben, die auch in neuen Schulformen Beachtung finden werden. Für diese Lösung spricht, dass sie in Hamburg und Berlin von unterschiedlichen Koalitionen auf dem Weg gebracht wird, ohne dafür eine erneute „Bildungskatastrophe“ zu benötigen. Was für die beiden Städte gilt, muss für Bayern keineswegs gut sein. Schulentwicklung vollzieht sich regional und wird in Zukunft unterschiedliche Lösungen kennen.

Eine Warnung sei angebracht:

- Die Geringschätzung der Hauptschule, ihre Abwahl durch die Eltern, hat neben der Qualitätsbewertung und der Dominanz des gymnasialen Leistungsprofils mit Abstiegsängsten und oft auch mit ethnischen Vorurteilen zu tun.
- Es sind *soziale* Wahlen, die nicht allein dadurch anders werden, wenn die Hauptschule mit der Realschule fusioniert wird.
- Ein Imagegewinn wird sich nur mit einem überzeugenden und unterscheidbaren Leistungsprofil erreichen lassen, das nicht am Meinungsmarkt der Abnehmer vorbei gedacht ist.

Daher hilft es wenig, die Hauptschule irgend „retten“ zu wollen, sie muss vollwertig erscheinen und sich nur im Auftrag unterscheiden, was ohne entschiedene Öffnung hin zur Berufsbildung kaum möglich sein dürfte.

Strukturfragen stellen sich, weil die Schulabschlüsse mit einem unterschiedlichen Wert auf dem Arbeitsmarkt verbunden sind. Aber das Problem ist komplexer, weil auch bei gleichen Abschlüssen in den Schulen Risikogruppen entstehen würden. Das lässt sich anhand von Schweizer Daten zur Leistungsentwicklung und inneren Selektivität der Schulen zeigen. Das wird mich in meinem nächsten Schritt beschäftigen. Er befasst sich mit einem weiteren Slogan, nämlich „fordern und fördern.“ Der verweist auf Anderes und Schwierigeres als eine simple Form des Behaviorismus, nämlich die Beeinflussung des Lernstandes.

4. Lernstand und Lernförderung

Outputmessungen unterstellen einen potentiellen Lernzuwachs zwischen zwei Zeitpunkten. Politisch wird oft angenommen, dass eine Schule um so besser sei, je steiler und kontinuierlicher der Zuwachs beschaffen ist. Aber anders als in manchen Sportarten - Frauenfussball ausgenommen - gibt es für den Zuwachs der Leistungen keine geheimen Präparate. Die Schulorganisation ist konsekutiv, das Lernen aber nicht oder nicht in gleicher Weise. Lernen durch Unterricht führt zu keinem Kompetenzzuwachs linear zur eingesetzten Lernzeit. Und ob sie konstant bleiben, sinken oder steigen, die Leistungen der Schülerinnen und Schüler haben immer verschiedene Ursachen. Unterricht ist im Blick auf die Schulfächer eine wichtige Einflussgrösse, aber nicht die einzige. Das zeigen neuere Studien in aller Deutlichkeit.

Zunächst kurz zu den Besonderheiten des Schweizer Bildungswesens, die sich mit einigen Eckzahlen beschreiben lassen. Das System ist wie in Deutschland föderativ aufgebaut und operiert doch ganz:

- Basis der Schweizer Bildung ist die Achse zwischen der Volksschule und der Berufsbildung.
- Die Volksschule kennt zwei Stufen, die sechsjährige Primarschule und die dreijährige Sekundarschule.
- Zwischen 60 und 80 Prozent eines Jahrgangs absolvieren eine zwei-, drei- oder vierjährige Berufslehre.
- Der landesweite Schnitt bei der Gymnasialmatur liegt bei 19,5 Prozent.
- Knapp ein Drittel eines Jahrgangs studiert an Universitäten und Fachhochschulen.

Es gibt im deutschen Sprachraum im deutschen Sprachraum bislang kaum Langzeitstudien über die Entwicklung des Lernstandes der Schülerinnen und Schüler während der gesamten Schulzeit. Eine solche Studie läuft derzeit in der Schweiz. Die Bildungsdirektion des Kantons Zürich hat im Jahre 2004 ein Forschungsprojekt in Auftrag gegeben, das eine Kohorte von anfänglich rund 2.000 Schülerinnen und Schülern während ihrer gesamten Schulzeit beobachtet. Die Schüler sind bei Schuleintritt getestet worden und nachfolgend in der dritten Klasse; sie werden dann noch in der sechsten und abschliessend in der neunten Klasse getestet, um so die Entwicklung des Lernstandes in den neun Pflichtjahren der Volksschule erfassen zu können.

Die Ergebnisse der ersten beiden Studien liegen inzwischen vor (Moser/Stamm/Hollenweger 2005; Moser/Keller/Tresch 2008; Moser/Hollenweger 2008). Einige dieser Ergebnisse lassen sich so fassen:

- Bei Schuleintritt haben etwa vier Fünftel der Kinder den Lernstoff der ersten Klasse in Mathematik teilweise bewältigt und ein knappes Fünftel befindet sich leistungsmässig bereits in der zweiten Klasse.
- Die Lesekompetenzen liegen weiter auseinander. 5 Prozent der Kinder kennen keine Buchstaben, etwa 35 Prozent erfassen die Verbindung zwischen Buchstaben und Lauten nur im Ansatz, 15 Prozent lesen bereits schwierige Wörter und längere Sätze.
- Noch disparater ist der Wortschatz, also die Fähigkeit, Bilder mit eigenen Wörtern richtig zu bezeichnen.

Nur knapp ein Drittel der Kinder beherrscht die richtigen Bezeichnungen, ein weiteres Drittel überbrückt geschickt die Lücken, das letzte Drittel beherrscht nur ganz elementare Bezeichnungen, also kann sagen, dass auf einem Bild ein Hammer ein „Hammer“ ist, mehr jedoch nicht. Korrekte Bezeichnungen für komplexere Bilder konnten von einem Drittel der Kinder nicht genannt werden.

Die zweite Studie nach drei Jahren Schulzeit zeigt, dass Unterricht starke, aber auch ungleiche Effekte hat. Die Schülerinnen und Schüler erreichen die erste Klasse der Volksschule mit grossen Unterschieden im Lernstand. Unterschiede können ausgeglichen werden, ohne dass die Leistungsstärkeren benachteiligt werden, aber nur dann, wenn qualitativ guter Unterricht stattfindet.

- Er vor allem macht den Unterschied, was primär mit der Kompetenz der Lehrkräfte, der Zusammensetzung der Klasse, den eingesetzten Lehrmitteln und den je erreichten Lernfortschritten zu tun hat.
- Die Erfahrung von Fortschritten stimuliert das Leistungsverhalten, was auch in umgekehrter Hinsicht gilt.
- Aber ein auf die gegebene Lerngruppe gut abgestimmter, differenzierter Unterricht zeigt im Blick auf Förderung gute Ergebnisse.

Viele Kinder konnten schlechte Chancen beim Start ausgleichen und haben so vom Unterricht profitiert. Die These, dass allein die soziale Herkunft über den Schulerfolg entscheidet, konnte so nicht bestätigt werden. Der Unterricht kann Rückstände ausgleichen. Allerdings gibt es in der Zürcher Studie deutlich auch Risikogruppen, solche Schülerinnen und Schüler nämlich, die die Lernziele nicht erreicht haben und mit hoher Wahrscheinlichkeit im weiteren Verlauf ihrer Schulkarriere weiter zurückbleiben. Das Problem ist, wie man in diese Entwicklung mit Aussicht auf Erfolg eingreifen kann. Das OECD-Postulat „No Child Left Behind“ ist dabei nicht sehr hilfreich, weil immer Kinder gegenüber anderen „zurück bleiben“; die Frage ist nur, *wie weit* (Meier/Wood 2004).

Die Abstände dürfen nicht so gross werden, dass ganze Gruppen die Lernziele verfehlen und so *durch die Schule* in ihren Lebenschancen beeinträchtigt werden.

- Wer am Ende der Schulzeit schlecht lesen kann,
- Techniken des elaborierten Schreibens nicht beherrscht,
- mangelhafte Leistungen in Mathematik zeigt
- oder nur über eine geringe Allgemeinbildung verfügt,
- ist in seinen Chancen reduziert und wird kaum einen Anschluss finden.

Nicht nur die Zürcher Studie verweist auf die Notwendigkeit einer konsequenten Leistungsentwicklung für alle Schülerinnen und Schüler. Allerdings, die wirklichen Probleme sind deswegen schwer zu bearbeiten, weil sie *in* den Klassen entstehen, trotz erheblichem Einsatz der Lehrkräfte auftreten und oft gar nicht bemerkt werden. Wer leistungsschwach ist und sich nicht auffällig verhält, bleibt schwach und unauffällig, weil sich der Platz in der Leistungshierarchie nicht ändert und die Schüler von sich aus nichts dagegen unternehmen.

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

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

- Die Studien verweisen auch darauf, dass die Entwicklung des Lernstandes zwischen verschiedenen Klassen auch ein- und derselben Schule höchst unterschiedlich sein kann.
- Das gilt ebenso für die Effekte der Förderung. In den einen Klassen gelingt es, die Leistungsschere zu verringern, in anderen jedoch nicht, was vor allem damit zu tun hat, dass sehr verschieden unterrichtet wird.

Verbunden damit ist allerdings auch ein strukturelles Problem, das deutlich benannt werden muss.

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

Sie werden dann als „leistungsschwach“ bezeichnet und oft aus dem Regelunterricht herausgenommen. In der Schweiz ist die Zahl derjenigen Schülerinnen und Schüler, die ausserhalb der Regelklassen unterrichtet werden, in den letzten zwanzig Jahren ständig angewachsen (Kronig 2007). Eine Zuweisung in Kleinklassen oder anderen Formen der Auslagerung mindert die Chancen in erheblicher Weise und kann doch als „Fördermassnahme“ bezeichnet werden kann. Die Zuweisung erfolgt in bester Absicht, nämlich zum Vorteil der Schülerinnen und Schüler, ähnlich wie das „Sitzenbleiben“ als eine zweite Chance gewertet wird, was oft gar nicht der Fall ist. Die Schüler werden einfach nur ein Jahr länger in der Schule gehalten. Wenn sie ihre Leistungen verbessern sollen, dann sicher nicht so, dass sie das gleiche Programm zum zweiten Mal absolvieren müssen.

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

Die heutigen Klassengrössen, das Stundendeputat oder der Korrekturaufwand sind harte Fakten, die jede weitergehende Form von individueller Förderung zunächst einmal begrenzen. Die gegebenen Umstände erlauben nicht mehr, und wenn die institutionellen Rahmenbedingungen gleich bleiben, dann ist auch kaum ein anderer Schluss möglich. Das Fördern findet seine Grenze schnell an den täglichen Belastungen, wenn nicht mehr geschieht, als an die Lehrkräfte zu appellieren. An sich lohnende Vorhaben, die zusätzliche Anstrengungen erfordern, werden dann nicht realisiert, die Arbeitszeit ist nicht beliebig steigerbar, und wenn es für den Aufbau einer integrativen Förderkultur keine Ressourcen,

Orte und Verfahren gibt, dann erscheint sie leicht als nebensächlich oder schlimmer als „nicht machbar.“

Begrifflich sollte man sich von einer Vorstellung trennen, die unter „Fördern“ einen Prozess versteht, der am Ende das Erreichen gleicher Ziele für alle gewährleistet. In keiner Lerngruppe erreichen alle Schüler ein- und denselben Leistungsstand. Mit dieser Idee wird eigentlich nur eine Lehrplanillusion kommuniziert. Ähnlich schwierig ist der Ausdruck „Fordern.“ Man kann darunter sehr allgemein die Ziele des Lehrplans verstehen, aber die 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 kann?
- 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 weitere 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.

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 entgegen gewirkt werden kann, was dabei an Einstellungen geändert werden muss und welche strukturellen Probleme sich damit verbinden. Das wird mich abschliessend beschäftigen.

In Deutschland ist die Frage, ob die Schulstruktur schon wegen der demographischen Entwicklung verändert werden muss, heftig umstritten, wobei der Streit meistens auf die seit Picht bekannten Positionen der Begabung oder der Auslese zurückgreift, während sich die Realitäten grundlegend geändert haben. Aber das hilft nichts bei der Frage, wer das

Gymnasium besuchen soll und wer nicht. Vielleicht ist hier ja ein Blick in die Schweiz weiterführend.

5. Wandel der Schulstruktur

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 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.

In meinem Wohnkanton Thurgau - „Heimatkanton“ darf ich mangels Bürgerrecht nicht sagen - wird 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.

Ich erwähne dieses neue Modell nicht, um bei meinem Wohnkanton zu punkten. Aber 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.

Beim Thurgauer Modell fällt auf, das es nicht oder noch nicht auf die Kompetenzstufen der PISA-Fächer angepasst ist, die auch die Leistungstests in der Schweiz bestimmen werden. Leistungsniveaus nur für Mathematik und die erste Fremdsprache vorzusehen, reicht nicht aus. Bildungsstandards werden mit Aufgaben konkretisiert, die den Leistungsstand bestimmter Fächer in einem Kernbereich testen und die für diesen Zweck fortlaufend geeicht werden müssen. Bei den HarmoS-Standards handelt es sich nicht zwei, sondern um vier Fachbereiche, nämlich wie bekannt um die Erstsprache, Fremdsprachen Mathematik und Naturwissenschaften.

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, 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 Lernschwierigkeiten neigen,“ unterstützen (ebd.). Es geht vor allem um diese Gruppe.

Zum Vergleich: Auch im Zürcher Volksschulgesetz gibt es „integrative Förderung,“ die gefasst wird als „Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Förder- und Regellehrpersonen.“ Daneben gibt es als weitere sonderpädagogische Massnahmen spezielle Formen der Therapie, Aufnahmeunterricht für Fremdsprachige, die noch kein Deutsch können, dann besondere Klassen ausserhalb des Regeklassem 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,
- deren Arbeit unterstützt wird 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 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 Ziel angenommen wird. Die Niveaus können je nach Leistung wechseln und jeder kann Ziele erreichen. Erst dann bleibt niemand zurück.

Literatur

- 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.
- Coleman, J.S.: What is Meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.
- Dahrendorf, R.: Arbeiterkinder an deutschen Universitäten. Tübingen: J.C.B. Mohr (Paul Siebeck) 1965. (= Recht und Staat in Geschichte und Gegenwart. Eine Sammlung von Vorträgen und Schriften aus dem Gebiet der gesamten Staatswissenschaften, Heft 302/303)
- 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.
- Grund- und Strukturdaten 2003/2004. Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung 2004.
- 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.
- Kaelble, H.: Chancengleichheit und akademische Ausbildung in Deutschland. In: K. Hörning (Hrsg.): Soziale Ungleichheit. Strukturen und Prozesse sozialer Schichtung. Darmstadt: Luchterhand 1976.
- Kronig, W.: Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zu Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern/Stuttgart/Wien: Haupt Verlag 2007.
- 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.
- Moser, U./Stamm, M./Hollenweger, J. (Hrsg.): Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen bei Schuleintritt. Oberentfelden: Sauerländer 2005.

Moser, U./Keller, F./ Tresch. S.: Schullaufbahn und Leistung. Bildungserfolg und Lernverlauf von Zürcher Schülerinnen und Schülern am Ende der dritten Volksschulklasse. Bern: h.e.p. Verlag 2008.

Moser, U./Hollenweger, J. (Hrsg.): Drei Jahre danach. Lesen, Wortschatz und soziale Kompetenzen am Ende der dritten Klasse. Oberentfelden: Sauerländer 2008.

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./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.

Postlethwaite, T.H. (Hrsg.): IEA-Leistungsmessung in der Schule. Eine internationale Untersuchung am Beispiel des Mathematikunterrichts. Frankfurt am Main/Berlin/Bonn/München: Verlag Moritz Diesterweg 1968.

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).

Volksschulgesetz des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.