

Jürgen Oelkers

Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule ^{)}*

In einem Arbeitspapier der deutschen Kultusministerkonferenz (KMK) vom April 2010 findet sich ein Zitat, mit dem ich beginnen werde, auch weil er meine Professur zu betreffen scheint. Ich vertrete die Allgemeine Pädagogik an der Universität Zürich und war gespannt, was die KMK im Zusammenhang mit dem heutigen Tagungsthema von mir wollte:

„Für die Verwirklichung inklusiver Bildung ist das Zusammenwirken der allgemeinen Pädagogik mit der Sonderpädagogik unabdingbar. Sie gestalten miteinander unter Berücksichtigung der jeweiligen berufsspezifischen Kompetenzen (den) gemeinsamen Lernraum“ (Pädagogische und rechtliche Aspekte 2010, S. 4).

Das sind zwei behördlich-autoritative Sätze, die allerdings nicht auf die Teildisziplinen der deutschen Erziehungswissenschaft abzielen. Mit „allgemeiner Pädagogik“ ist die Pädagogik der allgemeinbildenden Schulen gemeint, die nunmehr mit der Pädagogik der bisherigen Sonder- oder Förderschulen „zusammenwirken“ soll, was immer das konkret heissen mag. Das Ziel ist es, „inklusive Bildung“ zu verwirklichen.

Mein Lehrstuhl ist nicht gemeint und ich könnte mich jetzt darüber wundern, warum ich überhaupt eingeladen wurde. Ich nicht zum Kreis der hier versammelt ist und der politisch korrekt als „Integrations-/Inklusionsforscher_innen“ bezeichnet wird. Früher nannte man Sie „Sonderpädagogen“, was politisch nicht korrekt war und andere Fächer oder Forschungsinteressen ausklammerte. Aber auch dazu gehöre ich nicht, bin also fremd und muss mich irgendwie als einschlägig erweisen. Beim Thema „inklusive Bildung“ könnte ich jetzt auf den deutschen Bildungsbegriff eingehen, der ja von der Allgemeinen Pädagogik besonders gepflegt wird. Aber dann würde ich zu keinem Ende kommen und laufe Gefahr, dass mir der Strom abgedreht wird.

Doch bleiben wir beim Thema:

- Statt „inklusive“ könnte man auch sagen „integrative“ Bildung, die niemanden ausschliesst, jeden mitnimmt und keinen zurücklässt.
- Der entsprechende Slogan der OECD lautet: *No Child Left Behind*,
- und er soll auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zutreffen.

Sie sollen in Zukunft nicht länger von den anderen Kindern pädagogisch unterschieden, festgelegt und institutionell abgekoppelt werden. Das Ziel ist vielmehr, für alle Kinder und mit allen einen gemeinsamen „Lernraum“ zu entwickeln, in dem auch alle Verschiedenheiten Platz haben. Heterogen ist die Schule schon jetzt, künftig soll sie nicht länger exklusiv sein.

^{*)} Vortrag auf der 25. Internationalen Fachtagung der Inklusions-/Integrationsforscher_innen am 23. Februar 2011 in Bremen.

Man kann nun fragen, warum eine inklusive Bildung nicht längst Wirklichkeit ist. Fragt man so, dann wird man auf die lange Geschichte nicht der „Inklusion“, sondern der *Exklusion* verwiesen und so auf die disziplinäre Trennung von Allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik.

- Diese Trennung hat zu tun mit dem Adressaten der Bildung, der in der Geschichte der deutschen Schule nie einheitlich war.
- Es waren nie einfach „alle“ Kinder, sondern immer die „normalen“ und die „behinderten“, die schon kategorial keine Einheit bildeten,
- was in praktischer Hinsicht zu getrennten Lernräumen führte, die von zwei verschiedenen Pädagogen betreut wurden und werden.

Diese Pädagogiken haben bis heute wenig bis nichts miteinander gemein und stellen auch akademisch getrennte Sphären von Forschung und Lehre dar. Die Sonderpädagogik hatte sich lange Zeit einer Sonderbehandlung ihrer Klientel verschrieben und in der Allgemeinen Pädagogik kamen behinderte Kinder und Jugendliche nicht vor. Das *allgemeine* war immer das „nicht-behinderte“ Kind, das die Erziehungstheorie beherrschte, ohne die nötigen Unterschiede zu machen. Auf der anderen Seite kann schon der Begriff „Behinderung“ diskriminierend verstanden werden, wie auch die Bezeichnung „Sonderpädagogik“ nicht auf einen Normalzustand abhebt.

In einer Vorlesung zur Allgemeinen Pädagogik kommt häufig die Reformpädagogik als historische Epoche vor, aber sicher nicht die Reformpädagogik der Behinderten, was auch damit zu tun hat, dass die Vorzeigeschulen der Epoche nie eine inklusive Bildung vertraten. Kein Landerziehungsheim hat vor oder nach dem Ersten Weltkrieg Menschen mit Behinderungen integriert; die Reformpädagogik hatte wie jede Allgemeine Pädagogik das normale, gesunde und nicht-behinderte Kind vor Augen, eine Suchtweise, die seinerzeit stark eugenisch beeinflusst war. Die übrigen Kinder waren der ausgelagerte Rest. Für sie galten *exklusive* Formen der Erziehung und Bildung, die sich mit der Entwicklung des deutschen Hilfsschulwesens auch institutionell verfestigten.

Noch zu Beginn des 20. Jahrhunderts sprach man in der pädagogischen Literatur ganz unbefangen von „Krüppelschulen“ und im Laufe des 19. Jahrhunderts entstanden besondere Anstalten für „Kretine, Blödsinnige oder Idioten“ (Biewer 2008, S. 17). Der Sinn, dass solche Bezeichnungen diskriminierend wirken, fehlte seinerzeit, die Beschreibung sollte, ausgehend von der Medizin, neutral aussehen. Doch allein die sprachliche Zuschreibung von „Krüppeln“ oder „Idioten“ hatte eine starke und dauerhafte Abwertung zur Folge. Es dauerte lange, bis aus „Krüppeln“ Körperbehinderte wurde, und noch länger dauerte es, die Behinderung nicht als Defizit, sondern als Potential anzusehen, das nicht aus der Perspektive des Mitleids wahrgenommen und mit Aussonderung bedacht wird (Lutz/Macho/Staupe/Zirten 2003).

Die historische Strategie der *Exklusion* soll sich in ganz grundlegender Hinsicht ändern. In dem Papier der Kultusministerkonferenz heisst es:

- Für alle Kinder in Deutschland besteht die allgemeine Schulpflicht, „auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen“.
- Damit geht für alle Kinder das „Recht auf eine unentgeltliche, angemessene schulische Bildung“ einher.
- „Niemand wird wegen seiner Behinderung von Bildung und Erziehung ausgeschlossen“ (ebd., S. 2).

Doch das muss noch kein Votum für eine inklusive Verschulung sein, denn bislang galten Schulpflicht und Sonderbeschulung als vereinbar. Eine neue und andere Optik entsteht erst durch den Rückgriff auf das „Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen“, also die „Behindertenrechtskonvention“, die heute zur Diskussion steht und die am 13. Dezember 2006 von den Vereinten Nationalen verabschiedet wurde. Deutschland ist die 50. Vertragspartei, nachdem das Übereinkommen am 30. März 2007 in New York unterzeichnet wurde und der Deutsche Bundestag am 21. Dezember 2008 zugestimmt hat, ohne dass das von der Öffentlichkeit gross bemerkt worden wäre.

Dabei geht es um einen grundlegenden Wandel in der Bildungspolitik, den die Länder vornehmen müssen. Zentrales Anliegen dieser Konvention im Bereich der Bildung

„ist die Einbeziehung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in das allgemeine Bildungssystem und damit auch das gemeinsame zielgleiche oder zieldifferente Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderungen“ (ebd.).

Das Lernen soll gemeinsam erfolgen, aber gleichen *und* unterschiedlichen Zielen folgen, je nachdem, welche Lernbedürfnisse gegeben sind. Das Konzept bezieht sich den Artikel 24 der Konvention, der einleitend davon spricht, dass die Vertragsstaaten das Recht auf Bildung von Menschen mit Behinderungen anerkennen und zu diesem Zweck für ein integratives Bildungssystem Gewähr tragen, „to ensure an inclusive education system at all levels and lifelong learning“, wie es im englischen Vertragstext heisst (Gesetz 2008, S. 1436).

Nun sind solche globalen Vereinbarungen immer von einem Pathos der besonderen Art getragen. Man ist unwillkürlich an die UN-Kinderrechtskonvention erinnert, die im September 1990 verabschiedet wurde und der inzwischen 193 Staaten beigetreten sind. Auch diese Konvention sollte - und soll - weltweite Standards setzen, die sich aber ja nicht einfach mit der Ratifizierung ergeben, sondern hinter denen ein politischer Wille stehen müssen, zudem Ressourcen und Strategien der Implementation. Was die Konvention ansonsten kennzeichnet, ist die gute Absicht, der man nicht widersprechen kann und die dann aber auch zunächst nur in dieser Hinsicht einen Standard setzt. Die Frage ist, wie man mit den harten Barrieren umgeht oder umgehen soll; ich nenne nur Kinderarmut, Bildungsferne oder die weltweit zunehmende Kinderarbeit, die doch schon historisch überwunden zu sein schien.

Die Gefahr ist gross, dass mit solchen Konventionen lediglich Symbolpolitik verbunden wird. Im Falle der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen ist ein moralischer Konsens auf einer sehr abstrakten Ebene gegeben, tatsächlich widerspricht niemand und das werde ich jetzt auch nicht tun. Aber je konkreter es wird, desto mehr ergeben sich Widersprüche und Diskrepanzen, und je mehr die unterschiedlichen Interessen berührt werden, desto mehr bröckelt der Konsens. Und auch die Schulstruktur muss beachtet werden. Eine Schlüsselfrage, die bislang wenig Konsens hervorgebracht hat, bezieht sich darauf: Wie soll „Inklusion“ möglich sein in einem System, das strukturell auf *Selektion* angelegt ist?

Das KMK-Papier stellt fest, dass die Behindertenrechtskonvention keine „Aussagen zur Gliederung des Schulwesens“ enthält (Pädagogische und rechtliche Aspekte 2010, S. 3). Das stimmt, aber nur, weil eine gestufte Struktur die Voraussetzung war, unter der die Konvention abgefasst wurde. In der englischen Fassung heisst die entsprechende Bestimmung so:

- „Persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the community they live“ (Gesetz 2008, S. 1437).
- In der deutschen Fassung ist von einem „integrierten, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen“ die Rede (ebd.).

Das passt zur deutschen Gesetzeslage. Es gibt in Deutschland eben keine durchgehende Konsekution von der Primar- zur Sekundarschule, sondern eine selektive Gliederung nach der vierten und in zwei Bundesländern - Berlin und Brandenburg - auch nach der sechsten Klasse. Man konnte in der aus Bremer Sicht zweiten Hansestadt - Hamburg –im vergangenen Jahr wieder einmal sehen, dass Debatten über die Schulstruktur in Deutschland leicht die Form eines Kulturkampfes annehmen können, während es Kern nur darum geht, die Privilegien des Gymnasiums so zu bewahren, dass die bürgerlichen Kinder unter sich bleiben können.

Dafür einzutreten, ist natürlich legitim, nur sollte dann auch gesagt werden, dass die Wahl eines Gymnasiums eine soziale Wahl ist, die auf Ausschluss basiert. Eine „inklusive Bildung“ wie in Frankreich oder Skandinavien ist strukturell gesehen nicht. Oder soll „Inklusion“ nur heissen, dass Kinder mit Behinderungen statt in die Sonderschule zu gehen, auf die Hauptschule, die Realschule und das Gymnasium verteilt werden, also wie alle Anderen den Weg der schulischen Selektion in Deutschland durchlaufen? Das dürfte schwierig sein, sofern das gemeinsame Lernen sowohl „zielgleich“ als auch „zieldifferent“ angelegt sein soll, während Inklusion nur möglich ist, wenn und soweit genau diese Formel greift.

Ein anderes Problem ist die Fülle der Postulate, die aus der Behindertenrechtskonvention abgeleitet werden, ohne damit genaue Zeitvorstellungen oder gar Ressourcenfragen zu verbinden. Die KMK scheint die ganze pädagogische Welt verändern zu wollen, wenn es in ihrem Papier heisst:

„Die Schulorganisation, die Richtlinien, Bildungs- und Lehrpläne, die Pädagogik und nicht zuletzt die Lehrerbildung sind perspektivisch so zu gestalten, dass an den allgemeinen Schulen ein Lernumfeld geschaffen wird, in dem sich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen bestmöglich entfalten können und ein Höchstmass an Aktivität und gleichberechtigter Teilhabe für sich erreichen“
(Pädagogische und rechtliche Aspekte 2010, S. 3).

Eine „perspektivische“ Gestaltung ist kein Bauplan, sondern eine unbestimmte Zukunftsangabe, bei der man nicht weiss, ob sie auf 2020 oder 2030 zielt. Und können die Schulen diese Perspektive in Richtung Inklusion aus eigener Kraft überhaupt vornehmen? Und wenn *nein*, was zu vermuten ist, welche Unterstützung erfahren sie dann?

Was von ihnen abverlangt wird, ist tatsächlich ein Paradigmenwechsel weg von der Auslagerung und hin zur Inklusion aller Kinder, wofür sie in der Breite weder spezialisiert noch ausgerüstet sind. Natürlich kann man jetzt von einem „Aufbruch“ - neudeutsch „kick-off“ - reden, und dann abwarten, ob sich etwas ergibt; aber was man nicht kann, ist

- gleichzeitig die Schulorganisation zu verändern,
- die Richtlinien anzupassen,

- die Bildungs- und Lehrpläne umzuschreiben,
- aus zwei Pädagogiken eine zu machen
- und dann auch noch die Lehrerbildung auf eine neue Grundlage zu stellen,
- ohne über eine Ressourcenberechnung zu verfügen und eine klare Zeitleiste vor Augen zu haben.

Das schwierigste Problem ist immer Lehrerbildung: Soll - oder muss sogar - in einem inklusiven System die Ordnung der sechs Lehrämter aufgegeben werden, und wenn *nicht*, wie bildet man in Zukunft für die sonderpädagogischen Lehrämter aus, wenn deren Schulen in ihrer bisherigen Form verschwinden?

Die Hälfte des bisherigen Studiumumfangs leistet die Sonderpädagogik, die also eine viel stärkere Stellung hat als die Bildungswissenschaften in den anderen Lehramtsstudiengängen. Das wird man nicht ohne weiteres ändern können, zugleich sollen sich die sonderpädagogischen Lehrkräfte auf eine neue berufliche Situation einstellen, bei der sie auch im Regelunterricht gefordert sind und dann auch dafür ausgebildet sein müssen. Das kann nicht einfach mit dem bisherigen Lehramt geschehen, sondern verlangt Anteile der Allgemeinen Pädagogik in Gestalt der Bildungswissenschaften, die jetzt nicht vorhanden sind. Die KMK allein wird das Problem nicht lösen, ich verweise nur auf die Schwierigkeiten und den langen Zeitraum, der in den Planungspapieren nie angesprochen wird. Er verdirbt den Schwung des Anfangs.

Auf das neue Berufsbild werde ich am Ende des Vortrages anhand von Schweizer Beispielen näher eingehen. Zunächst ist noch die Frage zu stellen, wer genau vom Inklusionsgebot betroffen ist. In der Behindertenrechtskonvention geht es naturgemäss um die „vollständige Integration“ von Menschen mit Behinderungen, darunter auch Kinder und Jugendliche, in das Bildungssystem einer Gesellschaft (Gesetz 2008, S. 1437). Dabei kommt eine Definition ins Spiel, die die Gruppe der Betroffenen begrenzt:

„Zu den Menschen mit Behinderungen zählen Menschen, die *langfristige* körperliche, seelische, geistige oder Sinnesbeeinträchtigen haben, welche sie in Wechselwirkung mit verschiedenen Barrieren an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern können“ (ebd., S. 1423; Hervorhebung J.O.).

Konkret geht es im Blick auf die Bildungsmassnahmen vor allem um „blinde, gehörlose oder taubblinde Menschen“, denen Schrift-, Sprach- und andere Kommunikationsformen“ zur Verfügung gestellt werden sollen (ebd., S. 1437), was auch ohne inklusive Verschulung möglich wäre oder längst Realität ist. Zudem zeigt die Erfahrung, dass blinde oder gehörlose Kinder und Jugendliche relativ leicht inklusiv zu verschulen sind, während das bei geistigen Behinderungen weit schwieriger zu bewerkstelligen ist. Aber auch diese Gruppe wäre immer noch eine Inklusion, die von Aussen kommt, während der viel häufigere Fall mit der Selektivität der Schule zu hat, so von Innen heraus erfolgt und in umgekehrter Richtung verläuft.

- Die Schule definiert ja selbst „Behinderungen“, nämlich solche des Lernens und Verhaltens, die aber nicht inkludiert, sondern gerade ausgeschlossen werden.
- Diese Möglichkeit erwähnt die Behindertenrechtskommission nicht, sie bezieht sich nicht auf „Lernstörungen“ oder „Verhaltensauffälligkeiten“, weil das ausserhalb der Schule keine Behinderungen sind.

Doch diese Zuschreibungen sind für die Praxis der Inklusion mindestens ebenso bedeutsam wie die Kinder und Jugendlichen mit „langfristigen körperlichen, seelischen, geistigen oder Sinnesbeeinträchtigungen“. Ich werde darauf ebenfalls noch näher eingehen.

Ein weiteres ungelöstes Problem erwächst aus der neuen Steuerungsphilosophie der Bundesländer. Bildungsstandards und Leistungstests sind für die Regelschule oder für den Normalbetrieb entwickelt worden. Was sie für die Sonderbeschulung und deren Förderbedarf bedeuten, ist nicht abzusehen, und zwar unabhängig davon, ob die Sonderbeschulung integrativ erfolgt oder nicht und wer genau dazu gehört. Wenn gleiche Ziele für Alle gelten sollen, müssten auch gleiche Massstäbe in den Tests für Alle gelten, aber das kann im Blick auf bestimmte Behinderungsarten nicht ernsthaft gefordert werden. Und es ist auch unabhängig davon ein Problem: Wie man ADS-Kinder oder aggressive Jugendliche auf Bildungsstandards und Leistungstests einstellen soll, ohne das Problem Ritalin zu überlassen und den Unterricht auf Teaching-the-Test umzustellen, wäre ein eine gute Frage an die Testkonstrukteure.

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

- Daten für Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen gibt es bislang nicht.
- Sie nehmen entweder gar nicht an den Tests teil oder ihre Leistungen werden nicht gesondert erfasst.
- Aber heisst das, Kinder und Jugendliche mit Behinderungen werden in Zukunft schulisch integriert, doch von der Leistungsmessung ausgenommen?

Hier wäre ein echter Probestein für die Formel des „zielgleichen und zieldifferenten“ Lernens vor dem Hintergrund, dass es gerade für Behinderte nicht „ein bisschen“ Inklusion geben kann oder darf.

Ein konkretes Beispiel ist der Test „Stellwerk“ in der Schweiz. In einem Stellwerk werden die Weichen gestellt. Im Sinne dieser Metapher werden alle Schülerinnen und Schüler in vielen Schweizer Kantonen Mitte der 8. Klasse getestet, über welche Kompetenzen in zentralen Fächern sie tatsächlich verfügen. Der Test ist die Grundlage für gezielte Nachbesserungen während der verbleibenden Schulzeit.

- Die Schüler erhalten in einem Standortgespräch mit Lehrern und Eltern eine objektivierte Rückmeldung, wo sie stehen, und sie können fehlende Kompetenzen aufholen.
- Fördern in diesem Sinne setzt einen Treffpunkt voraus, an dem die genaue Richtung und der Ressourceneinsatz bestimmt werden.
- Ohne solche direkten Rückmeldungen ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass sich am Lernen nur wenig verändert.

In einer Evaluation von „Stellwerk“ im Kanton Zürich zeigte sich, dass neben dem Test vor allem die Standortgespräche bei den Lehrkräften auf grosse Zustimmung stossen, auch wenn damit zusätzliche Belastungen verbunden waren (Kammermann/Siegrist/Lempert 2007). Auch hier gibt es keine Daten, wie Kinder und Jugendliche mit Behinderungen auf dieses Angebot reagieren, das für sie womöglich noch bedeutsamer ist als für andere Gruppen.

- Das Ziel ist, die Anforderungen zu erfüllen, die heute an qualifizierte Berufslehren gestellt werden.
- Die öffentliche Schule ist dafür das „Stellwerk.“
- Sie ist verantwortlich, dass Lücken geschlossen werden und am Ende grundlegende Kompetenzen vorhanden sind.
- Das muss für alle Schülerinnen und Schüler gelten.

Für den Zweck der besseren Integration wurde im Kanton Zürich auch das neunte Schuljahr verändert. Die Lektionentafel unterscheidet neu zwischen einem minimalen und einem maximalen Angebot, das vor Ort in den Schulen festgelegt wird. Das Angebot der Fächer wird reduziert, die Schüler verfolgen aufgrund ihrer Stärken und Schwächen auch individuelle Ziele. Verbindlich sind drei Lektionen Projektunterricht pro Woche sowie eine grössere, selbständig erstellte Abschlussarbeit, ähnlich wie das in den Gymnasien der Fall ist. In den Projekten lernen die Schüler auch, wie man die im Projekt erstellten Produkte dokumentiert und präsentiert.

Unklar sind auch hier der Stellenwert und die Nutzung durch Jugendliche mit Behinderungen. Sie sollen integriert werden, aber sind aber bislang als Planungsgrösse in der Schulentwicklung gar nicht sichtbar. Auf der andren Seite stellen sie besondere Anforderungen, die beachtet werden müssen, ohne eine Zweiklassengesellschaft einzurichten. Man kann nicht so tun, als sei keine Behinderung vorhanden und muss den besten Weg finden, die Integration in die Gesellschaft voranzubringen. Das gilt insbesondere für den Lehrstellen- und Arbeitsmarkt, der prinzipiell offen sein und auf den doch individuell vorbereitet sein muss.

Sieht man sich die Entwicklung in den verschiedenen Ländern an, dass scheint es so etwas wie einen bildungspolitischen Aufbruch in Richtung Inklusion zu geben, der durch die Behindertenrechtskonvention angestossen worden ist. Politik ist nicht Praxis - An der Basis wird die Entwicklung wohl im moralischen Grundsatz begrüsst, ohne die Schwierigkeiten zu verschweigen. Das ist nachvollziehbar, denn einerseits fehlen Erfahrungen und andererseits drohen neue Belastungen, auf die sich die Lehrerschaft nur dann einlässt, wenn es sich für sie lohnt, also wenn nicht nur eine Aufbruchstimmung erzeugt wird, sondern echte Gelingenschancen bestehen. Das ist bekanntlich seltener der Fall, als man glaubt. Die Lehrerschaft ist von Berufs wegen skeptisch gegenüber Innovationen, die nicht aus der eigenen Schule stammen und sozusagen aus Erfahrung verdächtig sind.

Auf der anderen Seite sprechen wenigstens in der Schweiz die neuen Schulgesetze, die alle vom Volk abgestimmt werden müssen, eine deutliche Sprache. Sie sehen alle Integration vor. Mein Beispiel ist das Volksschulgesetz des Kantons Zürich, das am 5. Juni 2005 angenommen worden ist, mit gut 70 Prozent der Stimmen, also wuchtig, wie man in der Schweiz so schön sagt. Das Gesetz geht davon aus, dass der Weg aller Kinder und Jugendlichen in die Gesellschaft über die Schule führt. Sie ist die letzte verbliebene Institution der Integration, die anerkennen muss, dass der Weg in die Gesellschaft unterschiedliche Voraussetzungen und Verläufe kennt.

Auf diesen Tatbestand geht das Volksschulgesetz besonders an zwei Stellen ein. Einerseits stellen Schulen „mit einem hohen Anteil Fremdsprachiger“ zusätzliche Angebote zur Verfügung, mit denen insbesondere die Deutschkenntnisse sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern verbessert werden sollen. Dieser Paragraph dient, wie es ausdrücklich heisst, zur Förderung der Integration (VSG §25). Gemeint ist die Integration in den Schulen und im Unterricht, die ohne die Beherrschung der Unterrichtssprache und ohne wirksame Unterstützung der Eltern nicht möglich ist.

Handicaps wie mangelnde Deutschkenntnisse dürfen nicht zu Aussonderungen führen, sondern müssen - so gut es geht - beseitigt werden. Wenn das Herkunftsmilieu dafür nicht sorgt, müssen staatliche Massnahmen greifen. Nur so kommt man zu einigermaßen fairen Zugangschancen. Im Kanton Zürich gibt es ein Programm, das unter dem Namen „Quims“ bekannt geworden ist und auch in den deutschen Medien diskutiert wurde.

- Das Kürzel steht für *Qualität in multikulturellen Schulen* und wird vom Kanton finanziert.
- Schulen mit einem hohen Anteil an Fremdsprachigen erhalten zusätzliche Mittel,¹ mit denen das Sprachenlernen sowie die soziale Integration gefördert werden.
- Das Sprachenlernen betrifft qualifizierten Unterricht in Deutsch als Zweitsprache sowie eine Kooperation der Schule mit den Kursen für heimatliche Sprache und Kultur, die von vielen Gemeinden angeboten werden.
- Die Schulen verstärken die individuelle Lernunterstützung und können auch Kurse zur Förderung der sozialen Integration anbieten, etwa für Eltern fremdsprachiger Kinder.

Die andere Stelle im Zürcher Volksschulgesetz ist sehr viel ausführlicher und sie bezieht sich auf die sonderpädagogischen Massnahmen. Es heisst hier grundsätzlich:

- Schülerinnen und Schüler mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen „werden wenn möglich in der Regelklasse unterrichtet“ (VSG §33).
- Sonderpädagogische Massnahmen sind: „Integrative Förderung, Therapie, Aufnahmeunterricht, Besondere Klassen und Sonderschulung“ (VSG §34,1).

Mit „Regelklassen“ wird die Normalverschulung bezeichnet, zu unterscheiden von den zahlreichen Formen der Sonderbeschulung, die es auch und gerade in Zürich gibt. Das Gesetz schreibt vor, solche Formen nicht immer, sondern wann immer möglich in der Normalverschulung stattfinden zu lassen, also die Auslagerung zu begrenzen. Das ist für die Volksschule eine deutliche und nicht leichte Erweiterung des Auftrages.

Die fünf Massnahmen werden wie folgt definiert: „Integrative Förderung“ ist die generelle Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch die Förder- und Regellehrpersonen. „Therapie“ wird verstanden als die „individuelle Unterstützung“ von Schülerinnen und Schülern „mit spezifischen pädagogischen Bedürfnissen“. Der „Aufnahmeunterricht“ dient der Förderung der deutschen Sprache und ist gedacht für Fremdsprachige, die keine Aufnahmeklassen besuchen. „Besondere Klassen“ sind ausserhalb der Regelklassen geführte Lerngruppen. Zugelassen sind hier Einschulungsklassen, die erwähnten Aufnahmeklassen sowie Kleinklassen für Schülerinnen und Schülern mit

¹ Zwischen 30.00 und 60.000 Franken pro Jahr je nach Grösse der Schule und Belastungsfaktoren.

„besonders hohem Förderbedarf“. „Sonderbeschulung“, schliesslich, bezieht sich auf die Bildung von Kindern, „die in Regel- oder Kleinklassen nicht angemessen gefördert werden können“ (VSG §34, 2-6).

Der Akzent liegt auf individuelle Förderung und schulische Integration, auch wenn besondere Formen der Verschulung nicht ausgeschlossen werden (Beschluss 2006). Der Grund für diese Akzentuierung im Zürcher Volksschulgesetz ist die Verbesserung der Lebenschancen durch Schulerfolg und damit durch einen verwertbaren Abschluss. Es geht nicht um *gleiche* Chancen, wie in der bildungspolitischen Diskussion oft unterstellt wird; die viel zitierte „Chancengleichheit“ ist *nie* gegeben, weil sowohl die Ressourcen als auch die Ressourcennutzung immer nur unterschiedlich sein können. Kein Schulhaus ist wie das andere. Konkret werden die Lebenschancen durch den Schulabschluss definiert, über den entscheiden die Leistung und so die Förderung.

Die Probleme zeigen sich nicht zuletzt dort, wo die Schule für die Unterschiede sorgt, weil sie fachliche Leistungen verlangt und bewertet. Die Leistungsentwicklung schlägt sich im Lernstand nieder, der das je erreichte Niveau der Schülerinnen und Schüler erfasst und unterscheidet. Massgebend sind der Lehrplan und so die Ziele des Unterrichts, der aber immer ganz unterschiedlich stattfindet. Nicht nur die Schülerinnen und Schüler, auch die Lehrkräfte nutzen die vorhandenen Ressourcen verschieden und unterrichten je nach Situation ihrer Klassen und je nach Erfolg ihrer Massnahmen. Und das gilt genauso für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen.

Der Abstand zwischen den leistungsstarken und den leistungsschwachen Schülern muss im Verlauf der Schulzeit 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 vorliegenden 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 primär damit zu tun, dass sehr verschieden unterrichtet und gefördert 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). Vor allem dieser Tatbestand hat die Diskussion über „inklusive Bildung“ befördert, die sich nicht nur auf die Sonderbeschulung richtet, sondern auch die innere Selektivität der allgemeinbildenden Schule und deren Kostenfolgen vor Auge hat. In der Schweiz ist das kein Tabuthema, wer ein Schuljahr wiederholt, steigert die Kosten und lässt den Nutzen offen. Die pädagogische Absicht ist dagegen immer gut.

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 Finnland können die Schülerinnen und Schüler ein Jahr länger in der Schule bleiben, wenn sie dadurch die Ziele besser erreichen.

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 oft nur als moralischer Appell an die Lehrkräfte verstanden, die institutionellen Bedingungen und Ressourcen werden vernachlässigt, obwohl nicht zuletzt sie zur Erklärung von Erfolgen oder Misserfolgen beitragen können.

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 müssen in Unterricht übersetzt werden, wenn sie nicht lediglich auf dem Papier stehen sollen. Erst im Klassenzimmer konkretisieren sich die Leistungsforderungen, die nicht global gesteuert werden können. 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.

Die zentrale Frage lässt sich allgemein so fassen:

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

Das wird in Zukunft mit der Frage verbunden sein, nach welchen fachlichen wie überfachlichen Standards unterrichtet wird und wie es gelingen kann, soziale Nachteile und andere Handicaps auszugleichen, damit alle Kinder eine faire Chance erhalten, Ziele zu erreichen und je nach ihren Leistungen verwertbare Abschlüsse zu machen (Coleman 1975; Jünger 2008).

Von Massnahmen der Aussonderung während der Schulzeit sind viele Kinder und Jugendliche betroffen, nicht zuletzt solche 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.

- Ein zentraler Punkt in der Diskussion um integrative Förderung ist 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.

Grundsätzlich erscheint es angemessener, auf innere Flexibilisierung zu setzen und Aussonderungen wann immer möglich zu vermeiden. Ein Timeout bei schwierigen Jugendlichen ist fast immer besser als ein Schulverweis. Entscheidend für eine Kultur des integrativen Förderns ist aber, ob dafür überhaupt Ressourcen und geeignete Verfahren zur Verfügung stehen. Sonst „fördert“ man nur in der pädagogischen Theorie, und die kann das bekanntlich immer.

Berührt vom heutigen Postulat der „integrativen Förderung“ ist schliesslich auch die Schulstruktur, die darauf eingestellt sein muss und sich nicht als der grösste Widersacher des Postulats erweisen darf. In der Schweiz gibt es keine Gesamtschule, wohl aber einen Trend hin zu einer flexibleren Schulorganisation. Bis vor kurzem regierte ein starres System der Zuteilung und Aussonderung die Schulen, das nach dem ersten Entscheid kaum korrigierbar sind, ohne wirklich an die Leistungsentwicklung gebunden zu sein. Flexibilisierung wird die künftige Schulentwicklung weit mehr bestimmen, als es heute den Anschein hat, wobei auch gesagt werden muss, dass damit etwas Anders gemeint ist als auf dem deutschen Arbeitsmarkt.

Das lässt sich an zwei Beispielen aufzeigen. In meinem Wohnkanton Thurgau - „Heimatkanton“ darf ich mangels Bürgerrecht nicht sagen - wurde mit Beginn des Schuljahres 2008/2009 das Modell einer durchlässigen Sekundarschule eingeführt. Beschlossen wurde das vom Grossen Rat des Kantons bereits im Jahre 1995, die Umsetzung erwies sich wie immer erheblich schwieriger als erwartet.

- Bisher wurde zwischen dem Typus der „Realschule“ und der „Sekundarschule“ unterschieden.
- 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 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 von Anfang an diskriminierende Einstufung in die frühere Realschule wird dadurch vermieden. Umstufungen in en Niveaus sind je nach Leistung möglich, Umstufungsprüfungen gibt es aber nicht. Dagegen gibt es Eingangsprüfungen beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarschule, wie das in der Schweiz überall üblich ist (Rüegg o.J.).

Schülerinnen und Schüler mit Lernschwierigkeiten werden nicht mehr wie bisher fast automatisch in eine „Kleinklasse“ verwiesen, sondern erhalten neben dem Regelunterricht eine heilpädagogische Unterstützung. Das Problem und seine Bearbeitung werden also nicht externalisiert, sondern in der Schule belassen. Das Gleiche gilt für besondere Begabungen oder für Kinder mit Behinderungen. 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.

Ähnliche Modelle kommen inzwischen auch in anderen Kantonen wie Schaffhausen zur Anwendung. Sie zeigen eine identische Grundidee:

- Nach Innen wie Aussen flexible Modelle ohne starre Zuweisungen sind geeignet, mit den Problemen der Zukunft fertig zu werden.
- Eine integrative Sonderschulung ist soweit wie möglich als Teil der Regelschule anzusehen.
- Nur so kommt es zu keiner Chancenminderung einfach durch Aussonderung.

Dabei ist es richtig, von den „besonderen Bildungsbedürfnissen“ der Lernenden und nicht von ihren 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 Spezialisten zu überlassen.

Ein noch weitergehendes 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. Das kantonale Konzept für die Sonderschulung von 2008 versteht die integrative Sonderschulung als Teil der Regelschule; wenn es Spezialklassen gibt, dann soweit wie 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.

Gemäss dem Modell der Stadt Luzern wird es in Zukunft so genannte „Förderteams“ geben. Mit ihnen lässt sich genauer beschreiben, wie konkret die Organisation des Förderns in Zukunft aussehen soll. Der Titel ist Programm.

- In Zukunft wird es je ein „Förderteam“ für die ersten drei und für die letzten drei Primarschulklassen geben.
- Die Förderteams werden aus den schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen gebildet.
- Ihre Arbeit wird gezielt unterstützt von der Schulsozialarbeit, der Schulpsychologie, Diensten wie Logopädie oder Psychomotorik sowie allen sonstigen Beratungsstellen (ebd., 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.

Fördern muss als gemeinsame Aufgabe der Schule sichtbar gemacht werden, 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.

Nun ist natürlich die Aufzählung von Möglichkeiten eine Sache und deren Realisierung eine andere. Letztlich geht es in der Schweizerischen Primarschule darum, mit Massnahmen der integrativen Förderung das grundlegende Wissen und Können zu festigen, während es in der Sekundarstufe darauf ankommt, dass die Übertritte gelingen, in die Berufsbildung einerseits, die weiterführenden Schulen andererseits. Erreichbar ist das, wenn tatsächlich Mindeststandards bestehen und den Unterricht auch wirklich leiten. Sie geben an, wohin gefördert werden soll. Die Unterstützung des Regelunterrichts durch dafür ausgebildete Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ist sinnvoll, sofern dafür ausreichend Ressourcen zur Verfügung stehen und eine wirksame Organisation gefunden wird.

Allerdings gibt es eine Reihe von Schwierigkeiten: Nicht jedes Kind ist im Regelunterricht wirklich richtig aufgehoben, Spezialklassen kennen auch die skandinavischen Gesamtschulen, die kein sonderpädagogisches Dogma erfüllen, sondern pragmatisch vorgehen.

- Weiter ist Fördern um so schwieriger, je weniger der Unterricht individualisieren und auf das unterschiedliche Lerntempo Rücksicht nehmen kann, also je mehr nur im Klassenverband unterrichtet wird, was auf den höheren Schulstufen im herkömmlichen System ziemlich unausweichlich ist.
- Die Lehrmittel, also der Kern des Unterrichts, sind bislang nicht auf Probleme des integrativen Förderns eingestellt.

- Und die Kooperation zwischen den Lehrkräften auf der einen, den Heilpädagogen und Heilpädagoginnen auf der anderen Seite, verlangen einen hohen Aufwand, der nicht immer sichtbar wird im Ertrag.

Manche Probleme können einfach Anpassungsprobleme sein, jeder Wandel verlangt neue Lösungen, die sich einspielen müssen. Eine oft übersehene und doch zentrale Frage ist, wie sich die Lehrmittel auf „inklusive Bildung“ einstellen lassen, wenn sie bislang eher das Gegenteil bewirken. Viele der heute gebräuchlichen Lehrmittel genügen den Anforderungen an einen individualisierenden Unterricht, der unterschiedliche Formen des Förderns zulässt, nicht, weil die Lehrmittelautoren als Zielperson den durchschnittlichen oder den idealen Schüler vor Augen hatten. Besonders für die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler gibt es kaum brauchbare Lehrmittel, so dass die Lehrkräfte auf sich selbst und ihren didaktischen Erfindungsreichtum angewiesen sind.

- Ohne diesen Eigenanteil könnte die Risikogruppe gar nicht unterrichtet werden und so auch nicht ihren Leistungsstand verbessern.
- Die Entwicklung neuer Lehrmittel ist immer sehr zeitaufwendig und das gilt umso mehr, wenn neue und höhere Anforderungen gestellt werden.
- Auf der anderen Seite kann der integrative Unterricht nicht warten, bis die Lehrmittel auf seine Anforderungen hin angepasst sind.

Aus diesem Grunde hat der Zürcher Bildungsrat² eine Reihe von Sofortmassnahmen erlassen, zu denen auch eine webbasierte Austauschplattform gehört, die im Sommer dieses Jahres vom Zürcher Lehrmittelverlag aufgeschaltet wurde. Die Idee ist, die Expertise der Lehrkräfte zu nutzen. Auf der Plattform wird ein Grundstock an Übungsmaterialien und Beispielen für „good practice“ angeboten, die allen Lehrpersonen offensteht. Zusätzlich und vielleicht sogar in der Hauptsache können Unterlagen, die die Lehrkräfte selbst entwickelt haben und in ihrem Unterricht einsetzen, ausgetauscht und auch diskutiert werden. Aus der Not kann so eine Tugend werden, denn über das Thema des integrativen Unterrichts hinaus ist das ein Weg zur Neuaufstellung der Lehrmittelproduktion überhaupt, weg von einzelnen Autoren und hin zu einer Vielzahl von Nutzern, die im Rahmen des Lehrplans alle ähnliche Probleme vor sich haben und die Lösungen kollektiv optimieren können.

Meine Zusammenfassung lautet so: „Integrativer Unterricht“ und „inklusive Bildung“ sind nicht Teil einer neuen pädagogischen Ideologie, sondern eine echte Herausforderung. Dabei ist der Auftrag der allgemeinbildenden Schule wenigstens in der Schweiz weitgehend unverändert, so dass man auch von einer historischen Korrektur sprechen könnte, wenigstens bestimmt diese Überlegung mein Schlussbild. Wir korrigieren in gewisser Hinsicht eine Fehlentwicklung der Schulgeschichte.

Am 28. September 1832 wurde das „Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich“ erlassen. Es war das erste Gesetz, das den Begriff „Volksschule“ positiv verwendet; das „gemeine Volk“ war im 18. Jahrhundert ein anderer Ausdruck für „Pöbel“, während der Gesetzgeber nunmehr eine Schule *für* das Volk vorsah. Der allgemeine Zweck war Integration. Im Zürcher Gesetz wird das unmissverständlich so gesagt: „Die Volksschule soll die Kinder aller Volksklassen nach übereinstimmenden Grundsätzen zu geistig thätigen, bürgerlich brauchbaren und sittlich religiösen Menschen bilden“ (Gesetz 1832, S. 313). Leichter ist diese Aufgabe in den letzten zweihundert Jahren

² Beschluss der Sitzung vom 11. Januar 2010.

allerdings nicht geworden, auch weil Integration nicht mehr nur von den verschiedenen „Volksklassen“ her gedacht werden kann.

Am Ende kann dann auch die Fragestellung der Tagung beantwortet werden: „Inklusiv“ ist nicht gleich „gerecht“. Wer alle Kinder gemeinsam verschult, muss nicht die Bildungsgerechtigkeit erhöhen, wenn darunter verstanden wird, welche Chancen sich mit einem Bildungsabschluss verbinden. Die Gerechtigkeit entscheidet sich nach der Schule, also im Leben und auf dem Arbeitsmarkt. Allerdings kann die Schule dazu beitragen, sowohl im Leben als auch im Beruf Chancen ergreifen und damit umgehen zu können. Das gilt unabhängig von Behinderungen, welcher Art diese auch sein mögen.

Literatur

Beschluss des Regierungsrates über die Inkraftsetzung des Volksschulgesetzes vom 20. Juni 2006.

Biewer, G.: Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt 2008.

Coleman, J.S.: What is Meant by ‘an Equal Educational Opportunity’? In: Oxford Review of Education Vol. 1, No 1. (1975), S. 27-29.

Die Schulen im Kanton Zürich. Ausgabe 2009. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2009.

Dienststelle Volksschulbildung: Integrative Förderung: Informationen, Empfehlungen, Unterstützungshilfen. Luzern 2008.

Gesetz über die Organisation des gesamten Unterrichtswesens im Canton Zürich. Erste Abtheilung: Organisation der Volksschulen. In: Officielle Sammlung der seit Annahme der Verfassung vom Jahre 1831 erlassenen Gesetze, Beschlüsse und Verordnungen des Eidgenössischen Standes Zürich. Zweyter Band. Zürich: Bey Friedrich Schulthess 1832, S. 313-341.

Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationalen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationalen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. In: Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, S. 1419- 1457.

Jünger, R.: Gleiche Bildung für alle? Eine Untersuchung von privilegierten und nicht privilegierten Kindern in der Primarschule. Diss. phil. Universität Zürich, Institut für Pädagogik. Ms. Zürich 2008.

Kammermann, M./Siegrist, M./Sempert, W.: Begleitende und abschliessende Auswertung der Erfahrungen mit dem neu gestalteten Schuljahr an der Sekundarschule des Kantons Zürich. Schlussbericht zur zweiten Erhebung (April-Juni 2007). Vervielf. Ms. Zürich: Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik 2007.

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.

Lutz, P./Macho, Th./Staupe, G./Ziriden H. (Hrsg.): Der (im-)perfekte Mensch.

Metamorphosen von Normalität und Abweichung. Köln: Böhlau 2003. (= Schriften des Deutschen Hygiene-Museums Dresden hrsg. v. G. Staupe, Band 2)

Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationalen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

(Behindertenrechtskonvention - VN-BRK) in der schulischen Bildung. Stand: 29.04.2010 (nach Befassung in der 202. Amtschefskonferenz). Ms. Bonn-Bad Godesberg: KMK 2010.
Rüegg, M.: Durchlässige Sekundarschule. Frauenfeld: Amt für Volksschule und Kindergarten o.J.

Sonderpädagogische und unterrichtsergänzende Massnahmen. Stand im Schuljahr 2005/2006. Entwicklung und Vergleiche. Zürich: Bildungsdirektion Kanton Zürich 2007.

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 (VSG) des Kantons Zürich vom 7. Februar 2005.