

# Für sozialen Zusammenhalt statt Vereinzelung!

**Integrative Schule im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen.**

Von David Labhart und Tobias Studer

Aktuell folgen in verschiedenen Medien Berichte, Artikel und Einschätzungen, die insgesamt die Integration von Kindern und Jugendlichen in die Regelschule als gescheitert darstellen: «Wählerschaft wünscht sich Kleinklassen zurück»<sup>1</sup>, «Die integrative Schule droht an der Realität zu scheitern»<sup>2</sup> oder «In der Bevölkerung bröckelt der Rückhalt für die integrative Schule»<sup>3</sup>. Die Schlagzeilen suggerieren, dass die gesamte Bevölkerung gegen die integrative Schule sei. Und durch die Förderklasseninitiative in Basel-Stadt, die von Lehrpersonen initiiert wurde, wird der Anschein erweckt, als seien auch alle Lehrpersonen mit der Integration unzufrieden.

Es handelt sich jedoch um eine stark verzerrte Darstellung: Bei den Stimmen aus der Bevölkerung der TA Media handelte es sich um eine eigene Umfrage bei der eigenen Leserschaft. Und die NZZ hatte am 21. Juni 23 nur einen Juristen als Journalisten zur Hand, der die von der Mercator-Stiftung bei Sotomo in Auftrag gegebene Studie über die Frage «Welche Schule will die Schweiz?» in seinem Artikel stark verzerrt darstellt: Von einem «Bröckeln» der Zustimmung zur integrativen Schule kann gemäss der Studie überhaupt nicht gesprochen werden, weil keine Längsschnittdaten vorhanden sind. Insofern ist auch die Aussage falsch, dass die integrative Schule «nur» noch von Anhängern linker Parteien befürwortet wird. Aussagen zur Meinungsentwicklung lassen sich anhand der Studie nicht machen.

Dass es sich bei Diskussionen um die integrative Schule um einen politisch relevanten Diskurs handelt, machen die Unterschiede zwischen den Parteienhängerschaften, die laut der erwähnten Studie von Sotomo bestehen, allerdings überaus deutlich: «[...] Bei den Parteienhängerschaften der Mitte sowie des rechten Spektrums ist [...] nur eine Minderheit von 16 respektive 14 Prozent klar für den integrativen Unterricht»<sup>4</sup>. Die mediale Darstellung macht ein gesellschaftliches Ringen um die Deutung erkennbar, dass die Ansprüche an die Schule in den letzten Jahren gestiegen sind und Lehrpersonen hohen Belastungen ausgesetzt sind. Warum aber sollen für die Belastungen die Schwächsten der Gesellschaft schuldig gesprochen werden?

**«Integration kann sich nur konkret und situativ ergeben, indem Teilhabe und Lernen in gemeinsamer Kooperation hergestellt werden.»**

## **Integration als gesamtgesellschaftliche Frage**

Die mediale Diskreditierung der integrativen Schule und die verstärkt wahrnehmbare Vereinzelung müssen zum besseren Verständnis in einem gesellschaftlichen Kontext der steigenden Ungleichheit verortet werden. Die vorherrschenden und zunehmend auch breit wahrnehmbaren gesellschaftlichen Krisen wie der rasante Klimawandel, der Krieg in Europa und die westliche Migrationspolitik bringen eine verstärkte gesellschaftliche Brüchigkeit zum Ausdruck. Das zeigt sich unter anderem auch in der politischen Tendenz, dass rechtspopulistische und rechtsextreme Parteien gesellschaftsfähig wurden und gewählt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auf einer gesamtgesellschaftlichen Ebene die Frage nach dem sozialen Zusammenhalt.

Wie lassen sich angesichts dieser veränderten Herausforderungen die gesellschaftliche Rolle und Funktion der Schule und des Bildungssystems diskutieren? Die Schule

kann hinsichtlich ihrer Integrationsfunktion einen Beitrag zum gesellschaftlichen Zusammenhalt wahrnehmen.<sup>5</sup> Schule ist dazu da, dass gemeinsam Gesellschaft wird. Deshalb mag es auf den ersten Blick überraschen, dass aktuell nicht auf das Gemeinsame abgezielt, sondern vielmehr über die Forderungen nach Kleinklassen, Separierungen und Sonderbehandlungen einer verstärkten Spaltung in der Gesellschaft Vorschub geleistet wird. Angesichts der Bedrohung der Menschheit durch die erwähnten gesellschaftlichen Krisen droht ein Zerfall der gesamtgesellschaftlichen Solidarität und eine entsprechende Vereinzelung der Interessen.<sup>6</sup>

## **Homogenisierung und Individualisierung**

Vor dem Hintergrund der steigenden globalen Ungleichheiten, der gesellschaftlichen Brüchigkeit und des Wettbewerbs des Überlebens in der heutigen krisengeschüttelten Welt müssen die Herausforderungen verortet werden, denen die Schule aktuell





gewachsen sein muss: Zur vermeintlichen «Entlastung» von Lehrpersonen wird aktuell eine 133 Jahre alte Logik hervorgeholt. Der Anspruch an die Schule, für alle Kinder und Jugendlichen da zu sein, hat 1889 an der «Gründungssitzung der Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen» zur Deutung geführt, dass die Belastung der Lehrpersonen durch die «bleischwere» Anwesenheit von «Idioten» am besten durch die Gründung von (damals sogenannten) Hilfsklassen begegnet werden kann<sup>7</sup>. Kleinklassen sollen also zur Entlastung der Lehrpersonen und besserer Förderung der Schüler\*innen führen. Diese Logik wird nun aktualisiert, obwohl seit den 1990er Jahren wiederholt von wissenschaftlicher Seite dargelegt worden ist, dass das Ziel der adäquaten Förderung mit Kleinklassen nicht erreicht werden kann: Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen lernen in der Regelklasse mehr als in separativen Settings. Und zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration bringt die integrative Schule den

Schülerinnen und Schülern auch insgesamt mehr Vorteile<sup>8</sup>.

Dies sind jedoch nur individuelle Aspekte und es fällt auf, dass die dominierenden Positionen in der Wissenschaft hauptsächlich die individuellen Leistungsentwicklungen und die Allokation in der Arbeitswelt fokussieren. Die integrative Schule wird damit in erster Linie am Erfolg einzelner Kinder und Jugendlicher gemessen und auf die Vermittlungsfunktion von Inhalten, Wissen und neuen Kompetenzen reduziert. Jede Schülerin und jeder Schüler hat seine Potenziale zu entfalten und wird damit auch auf der Ebene adressiert, «Schmied\*in des eigenen Glückes» zu sein<sup>9</sup>.

Die Vereinzelnung führt so weit, dass da und dort von einem «Kerngeschäft» der Schule gesprochen wird, wobei darunter in erster Linie die Wissensvermittlung verstanden wird. Das Wahrnehmen dieses «Kerngeschäfts» wird durch Schülerinnen und Schüler gestört, die über ein abweichendes Verhalten oder über ein tieferes Lerntempo verfügen:

Kinder zerbrechen Bleistifte, sind unruhig und unangepasst oder führen die Aufträge der Lehrperson nicht aus. Insgesamt werden diese des Öfteren als diejenigen wahrgenommen, die quasi den «normalen» Ablauf des Unterrichts verhindern und in der ansonsten «normalen» Klasse als unerträglich und untragbar auffallen.

### **Schule als Enkulturation**

Diese Auffälligkeiten werden vielfach auf den «heutigen» Erziehungsstil in den Familien zurückgeführt, denen eine Schuld an den Verfehlungen der Schüler\*innen unterstellt wird. Mit dieser Ausrichtung am «Kerngeschäft» und der Kritik an der familiären Erziehung geht das Verständnis verloren, dass die öffentliche Schule primär Kinder sozialisieren soll: «Ursprünglich hat ihr [der Schule] sogar, vor allem der unentgeltlichen öffentlichen Volksschule (Armenschule), die Eigenschaft angehaftet, der von der Gesellschaft gestellte Ersatz und die Ergänzung der unzulänglichen Leistungen der Familie

zu sein.»<sup>10</sup> Die Volksschule hat die Aufgabe und verfügt über die strukturelle Fähigkeit, unterschiedlichste Kinder zusammenzubringen und allen zu ermöglichen, Teil einer solidarischen Gesellschaft zu werden. Es gibt kein «Kerngeschäft», das nicht auch die Enkulturationsprozesse als «Aneignung und Entwicklung von Kultur»<sup>11</sup> und als die Einführung in die Gesellschaft miteinbezieht. Zusammenleben, Ungleichheiten, Krisen und Kriege sind Themen, die herausfordern, deren Bearbeitung – und auch die Bearbeitung der Auswirkungen – jedoch zur Aufgabe der Schule gehören.

## Belastung der Lehrpersonen durch Zerstückelung der Arbeit

Dem hinlänglich bekannten Problem der «Belastung» der Lehrpersonen als «Überlastung» lässt sich eine anders gelagerte Interpretation entgegenhalten: Es geht nicht um die viele Arbeit, sondern um die Art, wie die Herausforderungen bearbeitet werden. Mit der arbeitsteiligen Kooperation kommt es letztlich zu einer Zerstückelung der Arbeit in der Schule. Die Aufteilung von Aufgaben, Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten führt nicht zu einer Entlastung. Das Thema der Zerstückelung zeigt sich nicht nur in der Schule, sondern auch an anderen gesellschaftlichen Orten und ist Ausdruck einer allgemeinen Entfremdungstendenz in der Arbeitsgesellschaft. Sowohl Lehrpersonen als auch Sozialpädagog\*innen beschreiben ein Überhandnehmen an bürokratischen Anforderungen und eine Zerstückelung der Zuständigkeiten. Auch die Einführung von strukturellen Zwischenebenen wie z.B. von Schulleitungen oder auch weiterer organisationaler Angebote wie Schulinseln führt zu weiterer Zerstückelung der Aufgaben anstelle einer umfassenden Zuständigkeit für die Kinder und Jugendlichen, mit denen im Rahmen einer Gruppe gearbeitet wird.

Mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, die man als Pädagog\*in vor sich hat, stellt die unhintergehbare Grundlage eines pädagogischen Arbeitens im Sinne der Integration dar. So einfach es klingen mag: Es sind und bleiben alle dabei! Das, was sich in der jeweils vorfindbaren Gruppe an Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext zeigt, ist jedoch nicht als einzelne Pädagogin oder einzelner Pädagoge zu tragen, sondern stellt die gemeinsame Aufgabe von Regel-, Heil- und Sozialpädagog\*innen wie auch weiteren in der Schule tätigen Menschen dar. Wird die Zusammenarbeit delegativ organisiert – «mach du doch das, dann muss ich nicht mehr daran denken und die «Förderung» ist organisiert» – dann findet eine Vereinzelnung der Pädagog\*innen statt. Die Organisation Schule wird in ihrer Struktur gestärkt, die Menschen auf ihre Rolle zurückgestutzt. Die Arbeit hat dann ihren direkten Bezug zum Kind oder Jugendlichen als Menschen verloren<sup>12</sup>.

## Situative Zusammenarbeit

Eine gemeinsame Arbeit als Zusammenarbeit zielt nicht auf eine Arbeitsteilung ab. Sie führt dazu, dass die Pädagog\*innen nicht vereinzelt, sondern als Netzwerk gestärkt die Aufgaben der Schule bearbeiten. Dabei ist ein situativ-pragmatischer Behinderungsbegriff hilfreich. Dieser fokussiert auf konkrete Situationen und denkt Behinderung als den Konflikt, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht<sup>13</sup>. Integration kann sich nur konkret und situativ ergeben, indem Teilhabe und Lernen in gemeinsamer Kooperation hergestellt werden. In pragmatisch ausgerichteter Zusammenarbeit passt sich ein «Situationsteam» flexibel an, um ausgehend von unterschiedlichen Deutungen einer Behinderungssituation zusammen eine gemeinsame Aufgabe zu entwickeln und zu verfolgen<sup>14</sup>. Es ist zu betonen, dass

sich dabei «nachhaltige Entlastungserfahrungen»<sup>15</sup> einstellen. Eine erfolgreiche Arbeit in einem «Situationsteam» führt also zu Entlastungserfahrungen, die darüber hinaus im Gegensatz zur Separation von Schüler\*innen in Kleinklassen die gesellschaftlichen Ungleichheiten nicht noch zusätzlich verstärken.

## Wie wollen wir zusammenleben?

Lehrpersonen haben einen anspruchsvollen Job, der aber gerade nicht im sogenannten «Kerngeschäft» aufgeht. Die Aufgabe besteht darin, die Frage gemeinsam zu behandeln, wie wir auf und mit der Welt zusammenleben wollen. Die Schule muss sich den gesellschaftlichen Ungleichheiten stellen, um kohäsiv und nicht spaltend zu wirken. Gesellschaftliche Probleme als natürliche an Kindern festzumachen und die Kinder und Jugendlichen dann in separative Strukturen zu entsorgen, unterstützt die Welt nicht darin, solidarisch gemeinsam sich den aktuellen Herausforderungen zu stellen. Nur eine integrative Schule wird dem Anspruch einer gemeinsamen Gestaltung von Gesellschaft gerecht. ■

**David Labhart** arbeitet an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik HfH im Themenfeld «Systementwicklung und Inklusion» mit dem Fokus, Integration als gesellschaftliche Herausforderung zu lesen.

**Dr. Tobias Studer** ist wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Hochschule für Soziale Arbeit FHNW Olten. Themenschwerpunkte: Kritische Theorie in der Sozialen Arbeit, Bildung, Behinderung, Arbeitsintegration, Pflegefamilien und Heimerziehung.

1 Tagesanzeiger vom 19.1.2023

2 NZZ vom 10.5.2023

3 NZZ vom 21.6.2023

4 Studienbericht zur «Befragung zur Bildungsvision der Schweizer Bevölkerung» von Sotomo im Auftrag der Stiftung Mercator Schweiz, S. 25, erhältlich unter

<https://www.stiftung-mercator.ch/journal/welche-schule-will-die-schweiz>

5 Die Schule hat sowohl eine Integrations- als auch eine Legitimationsfunktion, indem sie einerseits durch individuelle Anpassungsleistungen eine Zugehörigkeit gewährleistet und andererseits die gesellschaftlichen Unterschiede als gerechtfertigt erscheinen lässt. Zu den Spannungen, die aus den unterschiedlichen Funktionen entstehen, siehe auch: Martin Albert Graf, Erich Otto Graf (2008). Schulreform als Wiederholungszwang. Zur Analyse der Bildungsinstitution. Zürich: Seismo-Verlag.

6 Diese Problematik wird auch seitens der Sozialpädagogik als eine soziale Pädagogik behandelt, die auf die Überwindung der Individualpädagogik abzielt. Siehe bspw. Tobias Studer (2015): «Was wirkt in der Sozialpädagogik?» Eine kritische, bildungs-

theoretische Auseinandersetzung zu einem pädagogischen Grundproblem. In: Sandra Hupka-Brunner et al. (Hrsg.) Qualität in der Bildung. Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-170.

7 Zur doppelten Funktion der Hilfsschule – adäquate Förderung und Entlastung – siehe Carlo Wolfisberg (2002): Heilpädagogik und Eugenik. Zürich: Chronos, S. 68ff.

Schulpflicht und Bevölkerungswachstum führten im 19. Jahrhundert zu mehr Schüler\*innen, die dann in altershomogene Klassen sortiert wurden. Diese Aufteilung führte zur Idee der Leistungshomogenität einer Klasse. Vorher war «kollektiver Einzelunterricht» (S. 174) verbreitet. Siehe dazu Michèle Hofmann (2021): Ausschluss des «Anormalen» – oder: Die Etablierung der Schweizer Primarschule als Regelschule. Zeitschrift für Grundschulforschung 14 (1): 169-83.

8 Für eine aktuelle Zusammenstellung des Standes der Wissenschaft siehe [https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/2022-06\\_schulische-inklusion-dossier\\_final.pdf](https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/2022-06_schulische-inklusion-dossier_final.pdf)

9 Zum Zusammenhang vom Potenzialbegriff und Neoliberalismus siehe Florian Hessdörfer (2022): Der Geist der Potentiale. Zur Ge-

nealogie der Begabung als pädagogisches Leistungsmotiv. Bielefeld: transcript.

10 Gertrud Bäumer, 1929, zitiert nach Reinhard Fatke (2000): Schule und soziale Arbeit. Historische und systematische Aspekte. In: Suchtmagazin 3/2000 (S. 3-13), hier S. 5

11 Mario Erdheim unterscheidet den Begriff der Sozialisation in zwei Phasen: die Familiarisation und die Enkulturation. Enkulturation in der Schule heisst, «Freundschaft und Kameradschaft als neue nicht-familiäre Beziehungsformen» einzuüben – die Reproduktion familiärer Strukturen in der Schule ist dann kontraproduktiv und ist zu vermeiden. Dazu sind wohl auch psychoanalytische Reflexionen der Lehrpersonen vonnöten, um ihre Verstrickungen in familiäre Reinszenierungen zu erkennen. Mario Erdheim (1988): Adoleszenz zwischen Familie und Kultur. In: ebd. (Hg.) Die Psychoanalyse und das Unbewusste in der Kultur. Frankfurt: Suhrkamp, S. 191-214.

12 David Labhart (2018): Information zur Schule: Die Vereinzelnung der Professionellen sowie der Schüler\*innen und Schüler und das nicht-institutionalisierte Gemeinsame. <https://www.researchgate.net/publica->

tion/331166602\_Information\_zur\_Schule\_Die\_Vereinzelnung\_der\_Professionellen\_sowie\_der\_Schülerinnen\_und\_Schüler\_und\_das\_nicht-institutionalisierte\_Gemeinsame [abgerufen am 8.7.2023]

David Labhart (2019): Interdisziplinäre Teams in inklusiven Schulen. Eine ethnografische Studie zu Fallbesprechungen in multiprofessionellen Gruppen. Bielefeld: transcript.

13 Zur performativen Theorie von Behinderung siehe Jan Weisser (2005): Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung. Bielefeld: transcript.

14 Patrik Widmer Wolf (2016): Erweitertes Verständnis beruflicher Autonomie für Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen in der Zusammenarbeit mit Lehrkräften in inklusiven Schulen. In A. Kreis, J. Wick und C. Kosorok Labhart: Kooperation im Kontext schulischer Heterogenität. Münster: Waxmann, 171-184.

15 Ebd., S. 182.