Nummer 242 | Dezember 2025

vpod **bildungspolitik**

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

Warum Diskriminierungsfreiheit Inklusion bedeutet und wie diese gelingt

vpod zürich **Pflichtlektion**

vpod Bern lehrberufe

vpod Basel lehrberufe

Inhalt

vpod b
Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

vpod bildungspolitik 242
Dezember 2025

Jeweils kurz nach Erscheinen sind die vollständigen Hefte auf unserer Homepage als pdf abrufbar:
vpod.ch/publikationen/bildungspolitik/

Inklusion

04 Diskriminierungsfreiheit
Ein Interview mit Prof. Dr. Markus Schefer.

08 David in der Regelschule
Erfahrungsbericht einer Mutter über die inklusive Beschulung ihres Sohnes.

13 Brief wider den Ausschluss
Warum gerade behinderte Menschen unser Bildungssystem brauchen.

23 Gelingensbedingungen
An tragfähigen Schulen ist Inklusion machbar und wirksam.

26 Lernprozess für Schulgemeinschaft
Ein Interview mit dem Schulischen Heilpädagogen Philipp Siegel.

27 Gemeinsame Aufgabe
Für Ressourcen und Lösungen braucht es Politik, Schulleitungen und Lehrpersonen.

28 Mehr als schulische Integration
Wirkliche Veränderungen würden gesellschaftliche Strukturen von Macht und Ungleichheit infragestellen.

Pflichtlektion Zürich

19 – 22 Das Mitgliedermagazin der Sektion Zürich Lehrberufe
- Bossing an Hochschulen
- Entlasten statt belasten!
- Gesetzliche Verbesserungen auf der Kippe
- 10ni-Pause

Film

30 Die Schokolade und die Schweiz
Ein Film über soziale, ökologische und wirtschaftliche Herausforderungen.

Bildung und Ökonomie

32 Warum Bildung und Gesundheit immer teurer werden
Die Kolumne des Vereins für eine Volksschule ohne Selektion (VSoS).

33 Schuldenbremse verhindert Investitionen und führt zu Mieterhöhungen
Erkenntnisse bei einem Vortrag von Prof. Dr. em. Michael Graff.

34 Bildungsökonomische Perspektiven
Was «bessere» Bildung ökonomisch für Einzelne bringt und was zunehmende Bildungsungleichheit für die Gesellschaft bedeutet.

Regionen

36 Bern
Blinde Sparpolitik im Zeichen der Opfersymmetrie.

38 Basel
Proteste gegen Sparmassnahmen an der Uni.

Aktuell

37 Cance Wiedikon
Jerishka hat die Gymi-Prüfing bestanden.

39 Vorgestellt: Janusz Korczak

Impressum

Redaktion / Koordinationsstelle

Birmensdorferstr. 67
Postfach 8279, 8036 Zürich
Tel: 044 266 52 17
Fax: 044 266 52 53

E-Mail: redaktion@vpod-bildungspolitik.ch
Homepage: www.vpod-bildungspolitik.ch

Herausgeberin: Trägerschaft im Rahmen des Verbands des Personals öffentlicher Dienste VPOD

Einzelabonnement: Fr. 50.– pro Jahr (4 Nummern)
Einzelheft: Fr. 12.50

Kollektivabonnement: Sektion ZH Lehrberufe; Lehrberufsgruppen AG, BL, BE (ohne Biel), LU, SG.

Satz: erfasst auf Macintosh
Layout: Sarah Maria Lang, Liestal
Titelseite Foto: schiffner / photocase.de
Druck: Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint vier Mal jährlich

Redaktionsschluss Heft 243:
23. Februar 2026

Auflage Heft 242: 3000 Exemplare

Zahlungen:
PC 80 - 69140 - 0, vpod bildungspolitik, Zürich

Inserate: Gemäss Tarif 2024; die Redaktion kann die Aufnahme eines Inserates ablehnen.

Redaktion
Verantwortlich im Sinne des Presserechts
Johannes Gruber

Redaktionsgruppe
Sina Deiss, Christine Flitner, Markus Holenstein, Jonas Keller, Thomas Ragni, Pinuccia Rustico, Lirija Sejdi, Yvonne Tremp

Beteiligt an Heft 242
Bruno Achermann, Sophie Blaser, Georg Feuser, Gregor Frei, Claude Kupfer, Andrea Lanfranchi, Anna Lingscheid, Liselotte Lüscher, Thomas Ragni, David Reinle, Markus Schefer, Philipp Siegel, Hanspeter Stalder, Susann Wach, Monika Wicki

Zehn Argumente für eine inklusive Entwicklung in der Bildung

Die engagierte Entwicklung inklusiver Bildung ist für alle Beteiligten weit überzeugender, als der Versuch, auf überkommene elementar unfaire, diskriminierende Parallelstrukturen wie Sonderklassen und Sonderschulen zurückzugreifen (Markus Schefer, vgl. S. 4-7).

1 Alle Kinder haben die gleichen Rechte, miteinander wohnortnah zur Schule zu gehen und dabei angemessen unterstützt zu werden. Die Kinder/Jugendlichen mit einer Behinderung brauchen die vielfältigen Anregungen von Kindern, die nicht behindert sind. – Dies gilt insbesondere auch für Kinder mit herausforderndem Sozialverhalten.

2 Inklusive Bildung wirkt sich positiv auf die Leistung aller Lernenden aus, wenn der Unterricht von Anfang an die speziellen Bedürfnisse aller berücksichtigt.

3 Inklusive Bildung nimmt «the best interests of the child» (das Wohl des Kindes) besser wahr als jede Form von separativer Bildung.

4 Kinder und Jugendliche mit besonderen Bedürfnissen, die eine inklusive Schule besuchen, entwickeln tendenziell bessere Schulleistungen und bessere soziale Kompetenzen als vergleichbare Schüler:innen in Sonderschulen.

5 Die Inklusionsforschung hat über mehrere Jahrzehnte hinweg immer wieder geprüft, unter welchen schulstrukturellen Bedingungen sich Kinder mit Beeinträchtigungen günstiger entwickeln. Sie stützt mit belastbaren Daten und einer grossen Zahl von Studien, dass sich inklusive Bildung auf die Leistung und die Entwicklung aller Lernenden günstiger auswirkt als die Bildung von Lernenden in Sonderklassen/ Sonderschulen.

6 Die Forschung widerlegt die Behauptung, leistungsstarke Kinder würden in inklusiven Schulen durch die Anwesenheit von Kindern mit Behinderungen benachteiligt.

7 Junge, inklusiv gebildete Erwachsene mit Behinderung, verfügen im Vergleich zu ehemaligen Lernenden in Sonderklassen/ Sonderschulen über bessere soziale Beziehungsnetzwerke, ein besseres Selbstwertgefühl und ein günstigeres Fähigkeits-Selbstkonzept.

8 Wenn alle Ressourcen (Personal, Wissen, Geld, Räume u.a.) von den Sonderschulen in die inklusive Schule verschoben werden, dann ist die inklusive Bildung längerfristig nicht teurer.

9 Inklusive Bildung ist der Ort, wo Kinder und Jugendliche das Miteinander der Verschiedenen lernen und demokratisches Zusammenleben erfahren. Das fördert Solidarität und die Sichtbarkeit und Teilhabe von Menschen mit Behinderungen in der Gesellschaft.

10 Separative Bildung ist fundamental ungerecht und diskriminierend. Die Schweiz hat sich mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention dazu verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem aufzubauen. Inklusive Bildung ist ein verbürgtes Menschenrecht.

Die Diskussion über die Umsetzung inklusiver Bildung wird oft wenig sachlich geführt. Aktion Mensch gibt einen Überblick zu Argumenten für und gegen Inklusion und ordnet diese mit Blick auf aktuelle Studien, die Forschungslage und Expertenmeinungen ein:

Bruno Achermann,
Dozent Pädagogische Hochschule Luzern, pensioniert.
Prozessbegleiter für inklusive Entwicklungen in der Bildung.
E-Mail: achermail@bluewin.ch

Einen breiten Überblick zu integrativen Entwicklungen in der Schweiz bieten unter anderem:

R. Lanners; O. Meier-Popa, T. Wetter (2024). Was wissen wir über die schulische Integration in der Schweiz.
Bern: Stiftung Zentrum für Schweizer Heil- und Sonderpädagogik (SZH).

Prof. Dr. Markus Schefer ist Ordinarius für Staats- und Verwaltungsrecht an der Universität Basel. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem Grundrechte und Menschenrechte. Seit 2019 ist er Mitglied des Ausschusses der UNO-Behindertenrechtskonvention in Genf.

«Inklusion ist dann, wenn es keine Diskriminierung gibt – das ist recht einfach»

Ein Interview mit Prof. Dr. Markus Schefer über Inklusion.

Herr Schefer, wie sind Sie dazu gekommen, sich für die Menschenrechte von Menschen mit Behinderungen zu engagieren?
Ich habe mich intensiv mit grundlegenden Fragen der Diskriminierung auseinandergesetzt. Nach Jahren der Forschung habe ich mich gefragt, wo stellen sich in unserer Gesellschaft elementare menschenrechtliche Fragen, die eine grosse Anzahl von Menschen betreffen und für diese lebensprägend sind. Da kommen sie rasch zum Migrationsbereich und zur grossen Gruppe der Menschen mit Behinderungen.

Es gibt kaum eine Bevölkerungsgruppe, die von derart elementaren Möglichkeiten der Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und im Führen eines selbstbestimmten Privatlebens ausgeschlossen sind wie Menschen mit Behinderungen. Da gibt es viel zu tun. Die nötige Arbeit kann nicht bloss von Betroffenen und ihren Angehörigen geleistet werden. Wir alle sind gefragt, denn der Umgang mit Behinderungen betrifft uns alle.

Sie sagen im Gespräch mit der Kommunikationsabteilung der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich, dass die Behindertenrechtskonvention davon ausgehe, dass Segregation an sich diskriminierend sei. Deshalb sollte es aus menschenrechtlicher Sicht keine Sonderschulen mehr geben.
1954 entschied der oberste Gerichtshof in den USA, getrennte Schulen für schwarze und weisse Schüler:innen sind «inherently unequal». Heute würde man sagen, segregierte Schulen verweigern die gleichen Rechte, sie sind diskriminierend. Dieses Urteil war ein Paukenschlag, man musste es mit dem Militär durchsetzen. Noch heute leben viele Menschen mit Behinderungen bei uns in Sonderwelten, abgesondert von den anderen Menschen. Das ist das Mittel, wie wir unseren Umgang mit behinderten Menschen organisiert haben – ein unbewusstes Instrument, das dazu führt, dass diese Menschen am Rand unserer Gesellschaft leben und inhärent diskriminiert sind.

Die Behindertenrechtskonvention (BRK) geht davon aus, dass Parallelstrukturen wie Sonderschulen, separate Werkstätten oder Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen diskriminierend sind. In Artikel 5 der UN-BRK gibt es ein Verbot der Diskriminierung. Die BRK verlangt nicht bloss, Sonderschulen abzuschaffen, das ist nur eine Seite der Medaille. Die Schule muss so umgestaltet werden, dass sie auch für Menschen mit einer Behinderung offen und nicht die Sonderschule die bessere Lösung ist.

In der inklusiven Schule müssen angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen und die Ressourcen müssen von der Sonderschule zur inklusiven Schule verschoben werden.

Herr Schefer, Sie sagen: Sonderschulen sind diskriminierend. Darum müssen sie abgeschafft werden. – Das ist kurz und sehr klar!
Warum eine so klare Stellungnahme? – Im Gespräch mit Fachleuten an der HfH in Zürich habe ich die Erfahrung gemacht, dass gewisse Leute noch nicht verstanden haben, worum es geht. Unter anderem wollten sie den Begriff Inklusion definieren. Da habe ich gemerkt, diesen Leuten muss man Sachen sehr klar auf den Punkt bringen. Ich habe gesagt, «Inklusion ist dann, wenn es keine Diskriminierung gibt. Das ist recht einfach.» Ich habe eine Tendenz wahrgenommen, Fragestellungen mit verschiedenen Techniken zu verunklären. Eine Technik ist der

Foto: Philippe Jost

Der UNO-Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen ist besorgt und empfiehlt in seinen Abschliessenden Bemerkungen zum ersten Staatenbericht der Schweiz im März 2022, «ein verfassungsmässiges Recht auf inklusive Bildung einzuführen und eine umfassende Strategie für die Umsetzung einer qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildung für alle Kinder mit Behinderungen, einschliesslich Kindern mit geistigen oder psychosozialen Behinderungen und autistischen Kindern, zu entwickeln (...)».

Sprachgebrauch, z.B. hatte man ein Riesenproblem mit dem Begriff «Behinderung». Dann verwendete man «Beeinträchtigung», als ob das besser wäre. Man hat nicht erkannt, dass dies aus Sicht der Konvention zwei unterschiedliche Begriffe sind. Beide sind nötig. Oder man versuchte, nicht verletzende Begriffe zu gebrauchen. Von meiner Arbeit bei der UNO in Genf weiss ich, wie schwierig das ist. Je nachdem, woher jemand kommt, ist etwas Anderes verletzend. Das ist durchaus wichtig, nicht, weil es eine «richtige» Terminologie gibt, sondern, weil es eine gibt, die von den Betroffenen nicht als verletzend betrachtet wird. Dies ist entscheidend. Von diesem Kern aber hat man sich entfernt und sich allerhand einfallen lassen, das nicht das bezeichnet, was gemeint ist. Man redet über etwas Unangenehmes, Diskriminierung, über etwas, das man verändern muss. Ich meine, das muss man auf den Punkt bringen.

Ich habe in dem Gespräch an der HfH nicht verstanden, wie die Leute denken, mit welcher Methodik die Beteiligten an die bestehenden Fragen herangehen. Ich war nicht sicher, dass diese für sich konzeptionelle Klarheit haben, von dem, was sie sagen und machen. In solchen Situationen ist es für mich am einfachsten, wenn ich es so klar und eindeutig auf den Punkt bringe wie möglich.

Wohlmeinende und reflektierte Menschen sagen: Man muss offensichtlich Ungleiches auch ungleich behandeln können, wenn Menschen tatsächlich und offensichtlich anders sind.

Wenn wir das menschenrechtlich anschauen, dann war genau das der Ansatz der menschenrechtlichen Instrumente vor der Behindertenrechtskonvention, z.B. in den UN-Pakten von 1966, der Frauen- und Kinderrechtskonvention, der EMRK u.a.m.). Diskriminierung, Ungleichbehandlung konnte man mit objektiven und tragfähigen Gründen rechtfertigen, um den tatsächlichen Ungleichheiten Rechnung zu tragen. Das war die bisherige Denkweise. So wurde während Jahrzehnten entschieden. Das Ergebnis war und ist, dass Menschen mit Behinderungen vom allgemeinen Menschenrechtsschutz bisher wenig profitiert haben.

Die Behindertenrechtskonvention lässt keine Schlechterbehandlungen mehr zu, um den tatsächlichen Unterschieden, gestützt auf die Beeinträchtigung, Rechnung zu tragen. Das ist der Kern des Neuen, das die BRK bringt. Ungleichbehandlung ist nur dort möglich, wo Unterstützungsmassnahmen nötig sind, um die tatsächliche und nicht nur die rechtlich gleiche Ausübung der Menschenrechte sicherzustellen. – Das Diskriminierungsverbot funktioniert mit der BRK anders als vor der BRK. Das ist die grösste Neuerung. Viele meinen, die BRK sei im Grunde eine Europäische Menschenrechtskonvention (EMRK), die auf die Menschen mit Behinderungen zugeschnitten sei. Das ist nicht so. Dieser Kern der BRK ist in der Schweiz bis jetzt noch nicht angekommen.

Auch für Kinder/Jugendliche mit stark herausfordernden Verhaltensweisen gibt es keine Ausnahme?

Die Frage ist doch: Warum sind gewisse Kinder in der Schule so schwierig? – Ein Beispiel: Ein gehörloser Junge wird von seiner Schule als schwer verhaltensauffällig bezeichnet. Er hat ein Cochlea-Implantat im Ohr. In der Schule hat er – wie alle anderen Kinder – keinen Gebärdendolmetscher. Er hat eine schwierige Situation mit dem Vater. All dies führt zu grosser Überforderung, so dass ihn drei Lehrer fixieren müssen. Der Junge ist doch nicht von Natur aus (inhärent) gewalttätig. Es sind zu viele Herausforderungen im Umfeld, die ihn total überfordern. Unter anderem auch, dass der Austausch mit Gebärden nicht möglich ist.

Die Konvention verlangt, dass noch mehr Anstrengungen unternommen werden, um die Schule so zu verändern, dass sie inklusiv wird! Man muss unsere Schulen weiter entwickeln. Ich sage nicht, wir wissen genau wie. Da muss man in die Schulentwicklung und die Forschung investieren und von existierenden guten Erfahrungen lernen. Die BRK fordert auch, dass die Ressourcen verschoben werden sollen.

Das wäre weit besser, als auf überkommene, diskriminierende und elementar unfaire Strukturen wie Sonderklassen und Sonderschulen zurückzugreifen.

Wie kommen wir in der Schweiz mit inklusiver Bildung mehr als 10 Jahre nach der Ratifizierung der BRK voran?

Ich nehme bei vielen Menschen in der Schweiz die Grundannahme wahr: Unser Staat funktioniert recht gut. Dieses Denken gilt nicht nur in Bezug auf Menschen mit Behinderungen, sondern generell: Es geht uns besser als in anderen Ländern. Da und dort muss man noch Kleinigkeiten anpassen. In nicht wenigen Bereichen stimmt das ja auch. Aber es ist auch die Vorstellung verbreitet, dass dies für alle Menschen, die hier leben, so sei. Dabei vergessen viele, nehmen es nicht wahr oder wollen es nicht wahrhaben, dass auch unser System ganz elementare Ungerechtigkeiten produziert. Das ist für Menschen im Migrationsbereich so und ebenso für Menschen mit Behinderungen.

Im Bereich der Inklusionspolitik müssen wir das Bewusstsein erreichen, dass das gesellschaftliche und staatliche Arrangement für Menschen mit Behinderungen, und gerade auch für Kinder mit Behinderungen, nicht funktioniert und unfair ist, nicht nur am Rand, sondern im Kern! Diese Einsicht ist noch nicht genügend breit angekommen und das ist wahrscheinlich die grösste Herausforderung für die Weiterentwicklung der Inklusionspolitik. Das ist eine erste Voraussetzung dafür, dass man sieht, dass da grundlegender Handlungsbedarf besteht.

Ein Beispiel: Von etwa 10000 Menschen, die gehörlos sind, gibt es in der Schweiz eine einzige Person, die ein Doktorat gemacht hat. Einfach nur, weil sie gehörlos ist. Und diese Person hat auf ihrem Bildungsweg etwa dreizehn Beschwerden geschrieben.

«Wir müssen unsere Schulen so weiterentwickeln, dass sie inklusiv werden.»

Wer Nerven aus Stahl, den nötigen sozialen Hintergrund und ein unglaubliches Durchsetzungsvermögen hat, kann es schaffen.

Das hat nichts damit zu tun, wie man häufig dummerweise im Menschenrechtsbereich sieht, dass der eine mit dem moralischen Finger auf den andern zeigt. Das ist eine üble Gewohnheit, die sich eingeschlichen hat, dass man Menschenrechte nutzt, um moralisch auf den anderen zu zeigen. Das ist falsch. Das Problem liegt tiefer, nicht auf der individuellen Ebene, sondern auf der kollektiven Ebene von Vorstellungen, wer wir sind. Wenn es uns da gelingt, ein differenzierteres Bild über uns selber zu entwickeln, dann haben wir eine Chance, etwas weiterzukommen.

Versuch einer Begriffsklärung zur öffentlichen Diskussion über inklusive bzw. separative Bildung

In der öffentlichen Diskussion zum Thema «inklusive oder separative Bildung in der Schule» besteht oft wenig Klarheit beim Gebrauch von Begriffen. Hie und da werden Begriffe gar absichtlich verunklärt (z.B. «Schulen für alle» im Kanton Luzern, oder im Bildungsdepartement des Kantons Aargau wird von «Integration» gesprochen, wenn neue Sonderklassen in Regelschulhäusern geschaffen werden sollen). Deshalb hier eine kurze Klärung zentraler Begriffe.

«Diskriminierung»

bedeutet, jemanden herabsetzen, benachteiligen, zurücksetzen, aussondern, ausschliessen. Mit der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention (BRK) hat sich die Schweiz dazu verpflichtet, jede Form von Diskriminierung von Menschen mit Behinderungen gesetzlich zu unterbinden. Die BRK (vgl. BRK Art. 2: Begriff; Art. 3: Grundsatz; Art. 4: Verpflichtung und Artikel 5 der UN-BRK, Diskriminierung) hält fest:
1 Die Vertragsstaaten anerkennen, dass alle Menschen vor dem Gesetz gleich sind, vom Gesetz gleich zu behandeln sind und ohne Diskriminierung Anspruch auf gleichen Schutz durch das Gesetz und gleiche Vorteile durch das Gesetz haben.
2 Die Vertragsstaaten verbieten jede Diskriminierung aufgrund von Behinderung und garantieren Menschen mit Behinderungen gleichen und wirksamen rechtlichen Schutz vor Diskriminierung, gleichviel aus welchen Gründen. (...).
Das Mitglied des Ausschusses der UN-Behindertenrechtskonvention, der Jurist und Menschenrechtler, Prof. Dr. Markus Schefer von der Uni Basel sagt: Sonderschulen sind diskriminierend (vgl. S. 4).

«Regelschule – Sonderschule»

In der Schweiz wird noch immer von Integration in die Regelschule gesprochen. Der Kern dieser Denkweise ist es, dass ausgewählte Kinder mit Behinderungen sich, mit angemessener Unterstützung, den Bedingungen der Regelschule anpassen können und müssen. Wenn diese Kinder sich nicht genügend anpassen können, dann werden sie in eine Ausnahme-Schule, in eine Parallelstruktur, d.h. in die Sonderschule verwiesen.

Die Behindertenrechtskonvention (BRK) spricht eine andere Sprache. Alle Kinder haben das Recht eine

«inklusive Schule»

zu besuchen. Die Schule für alle muss so ausgestattet und organisiert sein, dass dort wirklich alle Kinder gemeinsam und wo nötig mit individuell angemessener Unterstützung leben und miteinander lernen können: «Die Vertragsstaaten stellen sicher, dass Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben» und «dass angemessene Vorkehrungen für die Bedürfnisse des Einzelnen getroffen werden.» (vgl. BRK, Artikel 24.2 b, c und d).

Es ist bedeutungsvoll, die Begriffe

«Integration und Inklusion»

zu klären: Bei der Integration bleibt die (Regel-)Schule so, wie sie ist. Der Zugang zur Regelschule ist an Bedingungen geknüpft. Die Behindertenrechtskonvention fordert auf der Basis gleicher Rechte und des Verbots von Diskriminierung die Anpassung der Schule an die sehr verschiedenen Möglichkeiten und Bedürfnisse der Kinder und Jugendlichen, und die jeweils nötigen individuell angepassten Vorkehrungen.
In seinen Allgemeinen Bemerkungen Nr. 4 zur Behindertenrechtskonvention stellt der Ausschuss Folgendes fest:
«Inklusion beinhaltet den Prozess einer systemischen Reform, die einen Wandel und Veränderungen in Bezug auf den Inhalt, die Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien im Bildungsbereich verkörpert, um Barrieren mit dem Ziel zu überwinden, allen Lernenden einer entsprechenden Altersgruppe eine auf Chancengleichheit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zuteil werden zu lassen (...). Lernende mit Behinderungen in Regelklassen ohne begleitende Reformen unterzubringen, stellt keine Inklusion dar.»
Schefer (vgl. S. 4-7) fasst sehr einfach und klar zusammen: «Inklusion ist dann, wenn es keine Diskriminierung gibt.»

Es entsteht etwas Neues: Die

«inklusive Bildung»!

In der Schweiz gab und gibt es kaum öffentliche inklusive Schulen. Andere Länder haben reichlich Erfahrung mit inklusiven Entwicklungen, z.B. im nahen Südtirol/Italien, in nordischen Ländern, in Australien und in Kanada (New Brunswick). Inklusive Schulentwicklung z.B. mit dem Standardwerk von Booth & Ainscow (2019) «Index für Inklusion» kann mithelfen, Kulturen, Strukturen, Strategien und Praktiken zu entwickeln.

Zwei Konzepte der UN-Behindertenrechtskonvention:

«Behinderung» und «Beeinträchtigung»

Die UN-BRK gibt keine abschliessende Definition des Begriffs Behinderung (vgl. Präambel, Absatz e). Behinderung entsteht «aus der Wechselwirkung zwischen Menschen mit Beeinträchtigungen und einstellungs- und umweltbedingten Barrieren, die sie an der vollen, wirksamen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern.»
Das menschenrechtliche Modell von Behinderung ist auf die äusseren, sozialen/gesellschaftlichen Bedingungen gerichtet und auf die Zugangsbarrieren, die aussondern und damit diskriminieren.
Menschen können dauerhafte, objektiv feststellbare körperliche, psychische, sprachliche, kognitive oder Sinnes-Beeinträchtigungen haben.

Bruno Achermann

In der Schweiz – so vermute ich – denken viele Menschen, dass das Völkerrecht und dass die Menschenrechte wichtig sind, und dass die Welt etwas besser wäre, wenn diese überall eingehalten würden: «Aber Menschenrechte und Sonderschulen: Das hat nichts miteinander zu tun!?»

Wenn man Beispiele bringt, wäre der Gedanke schon da: In Louisiana (USA, 1896) hatte es in der Eisenbahn getrennte Wagen für Schwarze und für Weisse. Ein Mann, der zu 1/32 schwarz war, setzte sich absichtlich in den Wagen für Weisse. Er wurde dort weggewiesen. Dagegen klagte er bis zum obersten Gerichtshof der USA wegen Verletzung der Gleichheitsgarantie. Das Gericht entschied im Fall Plessy vs. Ferguson: Solange die Bahngesellschaft vergleichbar gute Angebote mache, sei das nicht ein Problem der Rechtsgleichheit. Die Ungleichheit, die hier zum Ausdruck komme, sei eine, die die Gesellschaft, nicht der Staat herstelle. Der Entscheid legitimierte mit dem Grundsatz «separate but equal» (getrennt aber gleich) die systematische Rassentrennung, so namentlich auch in öffentlichen Schulen der USA bis in die 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts.

Dieses Beispiel macht deutlich, dass die Segregation (Entmischung, Aufteilung) von Menschen, je nachdem, welcher Gruppe sie zugehören, an sich bereits ein Problem ist. Apartheid (wörtlich: Getrenntsein) war und ist elementar ungerecht. Es wäre auch dann ungerecht, wenn die Schwarzen gleich gut wohnen würden wie die Weissen. Was ja nie so war und bis heute nicht so ist. Das sind historisch sehr illustrative Beispiele, die zeigen, dass Menschen zu separieren, sie gestützt auf identitätsprägende Kriterien in Parallelsysteme abzudrängen, elementar ungerecht ist.

Hierzulande sagen Schulgesetze, Schulpsycholog:innen, Richter:innen und viele an der Schule Beteiligte, die Einweisung in eine Sonderschule diene dem Wohl des Kindes mit Behinderungen, sei «in the best interests of the child». Mit dieser Begründung werden Kinder/Jugendliche in Sonderschulen eingewiesen!

Da muss man aufpassen: Kann man ein Kind/einen Jugendlichen in einem Umfeld fördern, dem ein Arrangement zugrunde liegt, das elementar ungerecht ist, das seine Würde verletzt? Es erlebt: «Ich darf nicht mit den Anderen zur Schule gehen, allein weil ich so bin, wie ich bin.

Im Fall Brown v. Board, in dem der Supreme Court (1954) die nach Hautfarbe getrennten öffentlichen Schulen verboten hat, schreibt das Gericht sehr treffend, dass eine solche Ausgrenzung «would affect the hearts and minds of children» (sich auf die Herzen und den Verstand der Kinder auswirken würde).[1] Der Einsatz gegen «separate but equal» war ein zentraler Bestandteil der Bürgerrechtsbewegung in den USA der 1950er und -60er Jahre. Durch die Entscheidungen des Supreme Court wurde 1954 wenigstens in öffentlichen Schulen die Rassentrennung aufgehoben. Diese rechtliche Klärung ist der Ausgangspunkt für die Behindertenrechtskonvention: Auch für Kinder/Jugendliche mit Behinderungen darf es in der Bildung keine Parallelwelten mehr geben.

Was ist jetzt zu tun?

Die Überlegung, dass die heute bestehenden Regelschulen veränderungsfähig und veränderungsbedürftig sind, findet in den Schulen, der Gesellschaft und auf staatlicher Ebene zu wenig statt. Der Kurzschluss, wenn etwas nicht funktioniert, gehen wir zurück zum Alten, zu Sonderklassen und zu Sonderschulen, ist falsch. Es braucht den Willen und den Effort zur Umgestaltung der bestehenden Schulen in inklusive Schulen. Da sind alle an der Schule Beteiligten gefragt: Menschen mit Behinderungen sind in vielen Fällen Expert:innen in eigener Sache. Sie müssen in allen Fragen, die sie betreffen, einbezogen werden. Elternorganisationen haben international bei der Entwicklung inklusiver Schulen grosses Gewicht. Politik, Gemeindeschulen, Lehrpersonen, Schulleiter:innen, die Schulverwaltung, die Bildungspolitik der Kantone, die Pädagogischen Hochschulen mit Forschung, Ausbildung, Beratung und Weiterbildung. Inklusive Schulen sind keineswegs nur Sache der Sonderpädagogik.

Die Unterzeichnerstaaten der BRK, auch die Schweiz, haben sich verpflichtet, inklusive Schulen aufzubauen. Mit der Ratifikation der BRK ist die Entwicklung inklusiver Schulen in der Schweiz verbindliches Recht. Die Vorstellung, dass Behörden von sich aus geltendes Recht umsetzen, diese Vorstellung stimmt so nur beschränkt. Was bei der Behindertenrechtskonvention dazukommt: Diese denkt anders über Menschen mit Behinderungen, als man bisher typischerweise gedacht hat. Sie bringt tiefgreifende Veränderungen auch juristischer Art. Sie betrifft einen Teil der Gesellschaft, über den man nicht besonders häufig nachdenkt. Kumuliert führt das dazu, dass das Recht hier nur zögernd, sporadisch und punktuell umgesetzt wird.

Wenn es Verstösse gegen geltendes Recht gibt, kann man sich dagegen gerichtlich wehren. Aber gerade im Schulkontext ist der Gerichtsweg aus zeitlichen und gewichtigen anderen Gründen beschränkt tauglich, wenn es drei Jahre braucht, bis die Betroffenen ein rechtskräftiges Urteil haben. Drei Jahre sind für einen Zweitklässler eine halbe Ewigkeit. Da haben wir keine tauglichen Instrumente. Jetzt braucht es engagierte und sachkompetente Politiker:innen über alle Parteien hinweg, mit langem Schnauf. In strategischen Prozessen des Dachverbandes der Behindertenverbände, von Inclusion Handicap, können einzelne Fälle durch die Gerichte gebracht, und damit Präjudizien geschaffen werden.[2]

Eine bedeutende Rolle können und müssen Behindertenverbände spielen. Neben den verschiedenen bedeutenden Tätigkeiten ist ein neues, anspruchsvolles Feld dazugekommen: Die Menschenrechtspolitik. Das braucht andere Instrumente, Zusammenarbeit, man kann nicht mehr nur als Empfänger von Leistungen auftreten, sondern als jemand, der ein Recht fordert. Das braucht etwas Mut und das ist eine Transformation, in der sich unsere Behindertenverbände befinden. Da und dort wissen sie noch nicht recht, wie sie das leisten sollen. Das stelle ich auch als Mitglied des Ausschusses der Behindertenrechtskonvention in Genf fest. Unsere Behindertenverbände müssen hierfür noch bedeutende Schritte vorangehen. Initiativen auf kantonaler Ebene können durchaus Erfolg haben, das hat sich bereits in mehreren Kantonen gezeigt.

Herr Schefer nimmt zum Abschluss des Gesprächs ein Buch zum Thema Verdingkinder zur Hand.

All jenen, die sich mit diesem Thema in den vergangenen Jahren auseinandergesetzt haben, ist es peinlich: Wie konnten wir, wie konnte man in der Schweiz so etwas zulassen, einfach wegschauen? Was mich beschäftigt: Die Parallelen zum aktuellen Umgang mit Inklusion sind deutlich erkennbar. Es sind nicht zwei Sachen, die auf ganz unterschiedlichen Ebenen stattfinden. Sie sind nah beisammen. Dass vielen da nicht unwohl wird, das begreife ich nicht. Heute wie damals immer wieder diese kollektive Blindheit, das Gefühl, wir machen das Beste. Man wollte damals nicht sehen, wie den Kindern zutiefst Unrecht angetan worden ist. Man hat sie allein gelassen, ausgesperrt, missbraucht und weggeschaut. Und heute? Ich denke, es ist gut möglich, dass wir uns in ein paar Jahrzehnten ob all dem Unrecht, das Menschen mit Behinderungen in Sonderinstitutionen der Schule, der Arbeit und des Wohnens zugefügt wird, erneut die Augen reiben. ■

Das Gespräch mit Prof. Dr. Markus Schefer führte **Bruno Achermann**

1 vgl. de.wikipedia.org/wiki/Brown_v._Board_of_Education
2 www.we-claim.ch/faelle

«Was soll das, ein Kind wie David auf die Regelschule zu schicken?»

Erfahrungsbericht einer Mutter über die inklusive Beschulung ihres Sohnes.
Von Anna Lingscheid und David Reinle

Peter sollte nicht geboren werden. «Lassen Sie besser abtreiben, er wird eh noch im Mutterleib sterben», sagten die Ärzte damals den werdenden Eltern. Sie aber überliessen dem Ungeborenen die Entscheidung und die Mutter brachte ein sterbenskrankes Würmchen mit halber Lunge, schwerstem Herzfehler und vielen weiteren Organfehlbildungen zur Welt.

Dass er auch noch fast blind ist, stellten sie erst Jahre später fest, waren sie doch erst mal damit beschäftigt, Peters Lebenswillen zu akzeptieren. Er hat gekämpft wie sonst keiner. Wurde in Eiswasser getaucht, Strom schoss durch seinen Körper, sein Herz wurde aufgeschnitten, er wurde nächtelang von der Mutter bebetet und immer wieder hob er seine kleine Faust und zeigte es allen. Jetzt sitzt er halb blind und kaum körperlich belastbar im Gymnasium mit einem Einser-Zeugnis in der einen Hand und dem ersten Preis beim Debattierwettbewerb in der anderen.

Ich bin so stolz auf den kleinen Klugscheisser und gleichzeitig auch wieder traurig, dass mein David zwar auch so gekämpft hat, aber seinen Sieg gegen den frühen Herztod mit einem schwersten Hirnschaden bezahlt hat.

Anfang

David, mein Sohn kam 2002 mit einem Herzfehler zur Welt. Eine Operation war unumgänglich, aber er sollte nach dem ersten Lebensjahr so weit gesund werden, dass er ein normales Leben würde führen können. Es kam leider anders und ein Herzstillstand von 10 Minuten zerstörte einen beträchtli-

Foto: Anna Lingscheid

Foto: Anna Lingscheid

chen Teil seines Gehirns. David kann nicht sprechen, auch nicht mit irgendeiner Form der unterstützten Kommunikation kommunizieren, er kann nicht laufen, hat eine zentrale Blindheit, schwerste Spastiken …

Mit zehn Monaten wurde David aus der Klinik direkt ins Kinderhospiz[1] entlassen. Die Ärzte gingen davon aus, dass er die nächste Bronchitis nicht überleben wird. Mich hat die damalige Prognose eher getröstet: David hat gekämpft und sein Bestes gegeben, also erlaubte ich ihm, den Kampf zu verlieren und zu sterben. Wir sind dann mit Freunden in die Bretagne gefahren und haben ihm das Meer gezeigt, die Appenzeller Berge bestiegen und versucht, sein kurzes Leben so schön, wie es nur ging zu gestalten. Sein Bruder hat ihn geküsst, so oft er konnte, wir Eltern haben ihn getragen, bis wir selbst nicht mehr laufen konnten.

Ich weiss nicht, was ihn dazu veranlasst hat, mein Angebot, sterben zu dürfen, nicht in Betracht zu ziehen – er redet ja bis heute nicht mit mir, aber er ist geblieben und die Zeit verging.

Separationsmaschinerie

Der integrative Kindergarten um die Ecke nahm ihn auf, und zwei Jahre später diskutierten wir den Übergang in die Schule. Die anderen Muttis mit ihren herzkranken Kindern, welche zum Teil auch noch geistige und andere Einschränkungen haben, sahen sich nach inklusiven Angeboten um – und ich schaute mir Förderschulen[2] an. Mir kam es anfangs gar nicht in den Sinn, David auf eine Regelschule zu schicken. Der Kampf um die wenigen inklusiven Plätze in Köln war gross und ich dachte auch: Was soll ich einem Kind mit Down-Syndrom den Platz wegnehmen, David kann doch eh nichts. Ich war traurig und resigniert.

Die «Beratung» über die Beschulung Davids in der Förderschule war teilweise doch sehr skurril. Bei einem Infoabend kam ich mir vor wie ein entmündigtes Kind: «Wir machen das schon, wir kümmern uns um ihr Kind, sie brauchen nichts mehr zu machen, wir haben die Erfahrung, stellen Sie nicht so viele Fragen…».

Der Besuch einer weiteren Förderschule schockierte mich regelrecht ob der Hässlichkeit der Räume. Ich sprach mit Davids Erzieherin darüber und sie meinte, dass sie noch nie in dieser Förderschule war. Sie empfahl also seit Jahrzehnten Eltern, ihr Kind an eben diese Schule zu geben und hatte sie noch nie von innen gesehen?! Ich fing also an, die Beschulung Davids ernst zu nehmen. Ich sah mir alle in Frage kommenden Förderschulen an, stellte haufenweise Fragen und liess es nicht mehr zu, dass mir, anstatt mich ernst zu nehmen, der Kopf getätschelt wurde.

Entscheidung für die Inklusion

Dann kam der Kongress «Eine Schule für alle» an der Universität in Köln. Eigentlich wollte ich nur eine Freundin abholen, um mit ihr einen netten Abend in der Stadt zu haben. Sie wollte aber erst noch einen Film sehen und einen Vortrag hören: Der Film «Klassenleben» von Hubertus Siegert[3] berichtet von einer inklusiven Schule in Berlin. Es gibt dort eine wundervolle Szene, wo einem schwerstbehinderten, schwerstkranken Schüler von zwei Mitschüler*innen erklärt wird, was ein Pferd ist. Sie haben ein Holzzebra in der Hand, das sie über ihn laufen lassen: «Also das ist ein kleines Holzpferd, weil ein richtiges wäre ja viel zu gross – fühl mal, und das hier ist auch ein Zebra, aber das sieht ähnlich aus, aber wir hatten kein Holzpferd und das Zebra ist schwarzweiss gestreift – ach, du bist ja blind und weisst gar nicht, was schwarzweiss ist.» Also fingen die Schüler*innen erst mal an, ihrem blinden Mitschüler zu erklären, was denn schwarz und was weiss ist. Ich war zu Tränen gerührt. Unmöglich die Synapsen der Kinder zu zählen, die sich während des Gespräches gebildet haben.

Dann kam der Vortrag von Gerald Hüther «Inklusion macht schlau»[4]. Herr Hüther lächelte uns an und sprach, dass er gut verstehen kann, dass wir als Eltern es uns wünschen, dass unsere Kinder zur Regelschule gehen können. Das wäre sehr lobenswert und emotional und er würde uns nun mal die wissenschaftlichen Fakten liefern.

In Verbindung zu dem vorher gesehenen Film wurde mir während des Vortrags klar, dass David auch in die Inklusion gehört. Nein, nicht auch, sondern gerade er. Wenn Inklusion schlau macht, wovon ich aus tiefstem Herzen überzeugt bin, muss es doch auch Menschen geben, die den «Regelschülern» die Möglichkeit eröffnen können, durch Inklusion klug zu werden. Es braucht Davids in den Schulen, damit Schüler die Frage «Was ist ein Pferd?» mit einem einstündigen Vortrag beantworten können/müssen und dabei unzählige Synapsen in ihren Köpfen spriessen lassen. Es braucht Davids in den Schulen, um die Grenzen zwischen Förderschüler*innen und Regelschüler*innen abzuschaffen. Wenn David regelbeschult wird, wer sollte dann

noch auf die Idee kommen, dass der blinde, schwache Peter kein Abitur an der Regelschule machen darf? Wenn wir die Inklusion ernst nehmen wollen, dürfen wir uns keine Schere im Kopf erlauben. Wir wollen nicht mehr fragen ob, sondern beantworten, wie wir gemeinsam leben möchten. Vor allen Dingen habe ich erkannt, dass David eine Aufgabe im Leben hat.

Weg in die Grundschule

Davids grosser Bruder Fabian besuchte damals bereits die Rosenmaarschule in Köln Höhenhaus[5]. Das Besondere an dieser Grundschule: Die Schüler*innen des ersten bis vierten Schuljahres werden gemeinsam unterrichtet und es gibt keine Noten. Weder für die Regel- noch für die Förderschüler*innen. Die Schule hatte bereits jahrelang Erfahrungen mit der Inklusion.

Der Schulleiter, Herr Heilmann[6], zögerte keine Sekunde damit, David in seine Schule aufzunehmen. Wir hatten das Glück, beim Gesundheitsamt die richtige Ärztin erwischt zu haben. Sie engagiert sich ebenfalls für die Inklusion. Andere Eltern hatten weniger Glück mit ihren zuständigen Amtsärzt*innen und mussten sich Sprüche anhören wie: «Ob ihr Kind inklusionsfähig ist oder nicht, entscheide immer noch ich.» Die Pädagog*innen des Kindergartens waren entschieden gegen die Überlegung, David inklusiv beschulen zu lassen. Es würde ihn überfordern, die Schule sei chaotisch und viel zu laut. Die übliche Wattebauschschmeisserei.

Dennoch habe ich die Bedenken ernst genommen und mir auch weiterhin Förderschulen angeschaut und mit anderen Eltern gesprochen. Es waren sehr ernüchternde Gespräche. Eine Mutter erzählte von der Förderschule Sprache, die sie sich angesehen hatte, dass es unerträglich laut war in der Schulklasse, die gerade mal aus acht Schüler*innen bestand. Eine andere Mutter lachte über das Schwimmbad, welches die andere Förderschule anpries; «Meine Tochter ist in den letzten vier Jahren drei Mal schwimmen gewesen.» Ein Argument der Inklusionsgegner, David nicht in die Regelschule zu geben, war es, dass David anderen Kindern den Platz wegnehmen würde. Und da waren es die tollen Eltern, die gebibbert und gekämpft haben, ob das eigene Kind einen der raren Regelschulplätze bekommt: «Wenn es zu wenig Plätze gibt, dann soll die Stadt gefälligst welche schaffen.» Sie, die am meisten zu verlieren hatten, standen an unserer Seite.

Also nachdenken: Was braucht es an der Rosenmaarschule? Wir gingen ins Gespräch mit Lehrer*innen, den Physiotherapeut*innen, der Nachmittagsbetreuung. Probleme wurden gewälzt, Gesetze gelesen, Ängste ausgesprochen… Es sollte dann einen Termin in der Schule mit allen Beteiligten geben. Am Abend vorher besprach ich mit der Mutter eines Kindes mit Down-Syndrom, dass es wohl nicht funktionieren kann. Wir hatten eine lange Liste erstellt, warum die Inklusion für David von vornherein zum Scheitern verurteilt ist. Wir gingen also in den Termin, traurig und fest entschlossen, das Projekt zu stoppen. Da sassen dann circa zehn Pädagog*innen, die bei jedem Punkt, den ich ins Feld führte, sagten: «Nein, das wollten wir so regeln; ach, und das hast du falsch verstanden – das ist der andere Raum; und das haben wir mit der Stadt geklärt…» Wir schauten in die Runde und sagten: «Leute, ihr wollt den David!» Und wir hatten alle Tränen in den Augen. Die Entscheidung war also gefallen und der einzige, aber schwerste Kampf sollte folgen.

«David hätte sich keinen besseren Zeitpunkt aussuchen können. Er findet niemals mehr einen schöneren Platz als in unserer Klasse.»

«Wenn es still war, da kam ja meistens dein grosser Einsatz und dann mussten wieder alle lachen. Das gefiel dir am besten. Uns auch.»

«Die Erinnerung an dich ist schön und tut gut. Du hast meinen Alltag im allerbesten Sinne häufig durchbrochen und deine Klasse mit unsichtbaren Fäden umspannt.»

«Du bist und bleibst ein Meilenstein in meinem Leben und mit deinem Tod hast du ihn noch tiefer in meinem Leben verankert.»

«Ich werde dich vermissen! Dich als Klassenkamerad gehabt zu haben ist etwas Besonderes und hat mich sehr bereichert, weil du einfach da warst. Ich habe über dich gestaunt, gedacht und auch mal gelacht, wenn du mal wieder aus dem Nichts lustige Sachen gemacht hast.»

«David weiss sehr viel über mich, ich habe ihm immer alles erzählt. Und von ihm und auch mit ihm habe ich viel gelernt sowohl schulisch als auch für das Leben.»

Schulbegleitung

David hatte während seiner Kindergartenzeit immer eine persönliche Krankenschwester an seiner Seite. Er erfüllte leider die Voraussetzung, dass er jederzeit in eine lebensbedrohliche Situation kommen konnte. Wir mussten uns allerdings zugestehen, dass er in den letzten Jahren wesentlich stabiler geworden ist, und diverse Herzkatheter sein Herz in einen halbwegs stabilen Zustand gebracht haben. Es ging also um die Beantragung einer qualifizierten Schulbegleitung und ich wollte mich auf keinen Fall mit einer Nichtfachkraft zufriedengeben. Es folgte ein monatelanger Kampf gegen das Sozialamt, der am Ende auf höchster Ebene in den Schul- und Sozialdezernaten ausgetragen wurde. Es hat mich tatsächlich physisch und psychisch an den Rand meiner Kräfte gebracht. Aber mit viel Unterstützung von allen Seiten konnten wir am Ende auch diesen Kampf gewinnen. Vor allen Dingen

Foto: Anna Lingscheid

David

hatte die beste Zeit der Welt. Und er hat seine Aufgabe übererfüllt: Er hat seine Mitschüler*innen nicht nur klüger gemacht, sondern auch besser. Ich möchte jetzt die Schüler*innen und Lehrer*innen sprechen lassen und aus den Briefen, die ich nach seinem Tod bekommen habe, zitieren.

«Es ist unheimlich wertvoll, einen guten ZUHÖRER zu haben. DANKE, dass du uns so oft so gut zugehört hast.»

«Du bist der Beste.»

«Nicht nur ich war für dich da, auch wenn es mir schlecht ging, warst du für mich da, hast meine Hand gehalten, ganz fest gedrückt und mir zugehört.»

«Was die Gemeinschaft mit dir vermittelt hat, kann kein Unterrichtsfach der Welt vermitteln.»

«Dank dir hat sich mein Sozialverhalten verbessert – ich weiss jetzt, nicht reden zu müssen, um sich verstehen zu können.»

«Leider hatte ich nicht so viel Zeit gehabt, dich kennen zu lernen, aber ich hatte genug Zeit um zu merken, was für ein wunderbarer Mensch du bist und was für eine tolle Stimmung du in die Klasse gebracht hast.

«Ich danke dir für sechs wunderschöne Jahre mit dir. Durch dich sind wir die Menschen, die wir heute sind, du hast uns gezeigt, dass alle Menschen besonders sind. Wir vermissen dich.»

«Ich danke dir für all die Dinge, die du mir beigebracht hast. Die mir kein anderer beibringen konnte.»

«Du hast uns gezeigt, dass und wie es geht: Schule alle zusammen.»

«Auch wenn nichts für immer bleibt – es wird immer so gewesen sein.»

«Wem soll ich denn jetzt vorlesen?»

«David hat dazu beigetragen, dass der Umgang mit schwerst mehrfachbehinderten Menschen für uns alle zur Normalität wurde.»

«Was hatten wir für ein Glück, dich in unserer Klasse zu haben!»

«Du hast die Schulgemeinde bunter gemacht und uns gezeigt, was schon inklusiv geht und woran wir alle noch weiterarbeiten müssen.»

«David hat alle seine Mitschüler*innen zu besonderen Menschen gemacht.»

«Für uns warst du nicht eine Person, die man besonders behandeln muss, sondern einer von uns.»

«Du hast immer wieder aufs Beste bewiesen, was möglich ist, wenn man nicht auf die hört, die sagen, was nicht geht.»

«Du hast uns allen seit dem ersten Tag immer wieder ein Lächeln ins Gesicht gezaubert.»

«Ich bin stolz, dass ich deine Lehrerin sein durfte. Du warst immer eine Unterstützung. Viele Kinder konnten sich an dir ‹festhalten›. Du hast uns viel beigebracht.»

«Einen grossen Applaus für dich.»

«Ich habe es sehr genossen, dir immer Mathe erklären zu dürfen.»

«Du hast mich zu einer vehementen Verfechterin der Inklusion gemacht. Du hast der Welt gezeigt, dass dein Platz und der Platz aller Kinder an einer Regelschule ist.»

«Danke, David, dass du entgegen allen Erwartungen vieler die Inklusion so gerockt hast. Denn das hat auch mir die Möglichkeit gegeben, dich kennen zu lernen.»

«Du wirst zwar nicht mehr da sein, aber du wirst immer in meinem Herzen bleiben.»

«Du warst ein grosser Anker in meiner Schulzeit. Immer wenn du da warst, habe ich mich wohl gefühlt.»

«Du hast der Welt gezeigt, was Inklusion ist und sie damit ein Stück besser gemacht! Und auch jetzt ist deine Arbeit nicht vorbei. Sie wird auf ewig Früchte tragen.»

«Wer von wem gelernt hat, ist wirklich die Frage – wahrscheinlich hatten wir beide viel voneinander.»

haben wir den Kampf stellvertretend für viele weitere Kinder gewonnen, denen wir nun mit Rat und Tat beiseite stehen konnten, wenn sie für die Beschulung, sei es in der Regel- oder Förderschule, eine Schulbegleitung erkämpfen mussten.

Ich muss mir immer wieder anhören, dass ich ja das Glück habe, dass ich in Köln wohne und die Rosenmaarschule in der Nähe ist. Das ist kein Glück: das ist das Resultat jahrzehntelanger politischer Arbeit meiner Vorgänger*innen, die bereits in den fünfziger Jahren mit der Inklusion begonnen haben und das Resultat der jetzigen Mitstreiter*innen. Das ist das Resultat meiner intensiven politischen Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und dem Nichthinnehmenwollen der mir vorgesetzten Realitäten.

Grundschulzeit

Jetzt konnte die Schulzeit endlich beginnen und ich muss sagen, dass ich nicht einen Moment meine Entscheidung bereut habe. David bekam in der Schule Physiotherapie, Ergotherapie und Sehtraining. In seiner Stammgruppe gab es eine Sonderpädagogin, die einen Förderplan für ihn erarbeitete. Also alles, was er auf einer Förderschule auch bekommen hätte. David hatte zwar keinen Snoozle-Raum, aber dafür rund um die Uhr Mitschüler*innen um sich herum, die mit ihm redeten, sich Spiele ausdachten, mit ihm sangen, ihm Geschmacksproben anboten etc. Und seine Aufgabe, andere Schüler*innen klug zu machen hat er mehr als ernst genommen:

- Die jedes Jahr neuen Erstklässler*innen haben mit einer wahnsinnigen Geschwindigkeit lesen gelernt. David war der «Lesevater» und hatte immer grosse Freude daran, vorgelesen zu bekommen, was die Erstklässler*innen natürlich immens motiviert hat, laut und deutlich vorzulesen.
- Wenn David in Begleitung seiner Fachkraft auf den Schulhof ging, wurden sie oft von schüchternen Erstklässler*innen begleitet, denen alles noch sehr gross und unheimlich erschien. Sie durften dann den Rollstuhl schieben, allerdings mussten sie erst den «Rollstuhlführerschein» machen. Sie bekamen dann einen richtigen Ausweis, der vom Schulleiter abgestempelt wurde. Und man kann sich vorstellen, wie die sich fühlten, wenn sie auf Ausflügen David schieben durften. Die grossen Selbstbewussten, die in der Pause eher Fussball spielten, durften das nicht – weil: kein Ausweis. Wenn Schüler*innen eine Arbeit erledigt hatten, wurden sie oft aufgefordert, das Erlernte David vorzutragen. Sie taten dies jedes Mal mit grossem Enthusiasmus.
- Wenn es darum ging einen Ausflug z.B. ins Museum zu machen, musste immer eine Gruppe von Schüler*innen abklären, ob für David alles bedacht wurde (z.B. Pflegemöglichkeit, Barrierefreiheit...)

Und es gibt noch so viele andere Erlebnisse: Marco, ein autistischer Schüler, hat mit niemandem geredet, ausser mit David. Die Schüler*innen sagten dann immer zu David: «Frag den Marco mal x», und zu Marco sagten sie immer: «Sag dem David mal y».

In der Gruppe vom grossen Bruder gab es einen Schüler mit Spina Bifida. Das war der beste Fussballtrainer der Welt. Der sass immer neben dem Bolzplatz und brüllte seine Freunde an:

«Beweg die Knochen, wenn ich Beine hätte: ich hätte den Ball gekriegt.» Bei den in dieser Schule ständigen Theateraufführungen hatte David in der Regel eine Hauptrolle und es gab eine schier grenzenlose Phantasie der Mitschüler*innen ob seiner Rolle. So war er Emma aus der Geschichte Jim Knopf. Ich bin tausend Tode gestorben, als er mit der Frau Mahlzahn kämpfen musste und von seinen Mitschüler*innen in einem Wahnsinnstempo immer haarscharf am Bühnenrand vorbeigeschoben wurde. Und wenn es David zu viel wurde, wurde kurz unterbrochen, David beruhigt und dann weitergekämpft.

An einem Tag sass David mit seinem Mitschüler Fritz zusammen, der sichtlich schlechte Laune hatte. Es brauchte eine Weile, bis ich rausfand was los war: «Der David ist mein Freund, dem ist es egal, dass mein Vater Astronaut ist!» Tatsächlich war der Vater Astronaut und David war der Einzige, der Fritz und nur Fritz liebte. Karin, eine Schülerin mit Down-Syndrom zog sich im Sandkasten gerne die Unterhose aus. Die Mutter hatte ihr tausendmal gesagt, dass sie das unterlassen soll. In der Schule hat sie von ihren Mitschüler*innen die klare Ansage bekommen: Wenn du mitspielen möchtest, hast du das zu unterlassen. Thema gegessen. Wenn ich mit David spazieren gehe, oder einkaufen oder auf Veranstaltungen, wird er namentlich von Gleichaltrigen begrüsst. Natürlich nehmen sie ihn abends nicht mit in die Disco. Aber David hätte das auch gar nicht geschafft.

Gesamtschule

Nun kam die weiterführende Schule. Kann das, was in der Grundschule gut lief, hier auch funktionieren? Wird er am Ende nur bei den Mädchen rumstehen und als süsser kleiner Junge deren Anhängsel sein? Wir werden es ausprobieren und wenn es nicht klappt, geht er eben doch auf die Förderschule.

Auch hier hat David seine Therapien und sonderpädagogischen Angebote gehabt. Es wurde eine Liegelandschaft in der Klasse gebaut und auch im sogenannten ANNA-Raum, dem Pausenraum für die Förderschüler*innen gab es noch kleinere Umbauten. Er hat Englisch, Französisch und Spanisch gelernt – na ja, und Kölsch. Mathematikunterricht gehabt, die deutsche Literatur kennengelernt und altersentsprechende Musik geboten bekommen.

Das erste Zusammentreffen mit seinen Mitschüler*innen und deren Eltern war befremdlich und ich musste so einiges weglächeln. Niemand wollte sich neben uns setzen. Wochen später erzählten mir Eltern, dass sie an dem Abend stinkesauer nach Hause gingen: «Inklusion ist ja o.k. Aber das hat uns niemand gesagt. Unsere Kinder wollten sich sogar weigern, in diese Klasse zu gehen.» Es hat viele Gespräche zwischen den Eltern, mit und unter den Kindern gegeben. Von diesen Auseinandersetzungen habe ich nichts mitbekommen. Ich bin aber sehr froh, dass mir das Vertrauen entgegengebracht wurde, und mir die Eltern von den Auseinandersetzungen der ersten Wochen erzählt haben. Nach circa drei Wochen war das Thema vom Tisch: «Ja doch, der David ist immer noch laut im Unterricht, aber ich höre das gar nicht mehr.» «Du hattest recht: jetzt denke ich gar nicht mehr, dass da ein Behinderter kommt, sondern dass der David kommt.»

David wurde ein gleichwertiger Teil der Klassengemeinschaft. Er wurde behütet, bestaunt, ernst genommen, beschimpft, geneckt… Ich konnte wiederholt beobachten, dass seine Mitschüler*innen ihn im Vorbeigehen immer kurz berührten.

- Ein Lehrer, der mit ihm wie mit einem Kleinkind sprach, wurde von ihnen zurechtgewiesen, dass er doch bitte altersgerecht mit ihm sprechen sollte.
- Während der ohrenbetäubende Lärm des Feueralarms David vor Angst in die Streckspastik versetzte, holten vier Mitschüler zügig, aber routiniert die Rettungstrage vom Schrank und brachten ihn drei Minuten später die Treppe hinunter auf den Schulhof.
- Wenn im Sportunterricht besprochen wurde, was in der Stunde passieren soll, wurde gleich mitüberlegt, was Davids Part ist.
- Wenn die Schulbegleitung für sich Pause machte, waren es gerade die coolen Jungs, die ihn über den Schulhof schoben. Und wenn dann dabei mal ein Rap gepoost wurde, musste er sich auch mal einen heftigen Tritt in den Rollstuhl gefallen lassen.
- Während der Gesamtschulzeit kamen immer wieder Journalist*innen, um Radiofeatures oder Filme zu erstellen. Der Film «Inklusion im Klassenzimmer» der Medienwerkstatt Wuppertal wurde in einem Kölner Kino gezeigt. Die Schüler*innen waren so stolz auf ihn, aber auch auf sich selber.
- Die Abschlussfahrt in der 10. Klasse habe ich David nicht erlaubt. Es ging nach Südfrankreich. Ich denke, es war ok, damals den Lehrer*innen zu sagen, dass sie gerne weit wegfahren sollen. Wenn wir von Respekt gegenüber behinderten Menschen sprechen, muss das auch bedeuten, ihnen auch unschöne Dinge zumuten zu müssen. Auch David musste hin und wieder einen Preis zahlen für die Inklusion. Allerdings hat die ganze Klasse dann doch noch eine gemeinsame Abschlussfahrt gemacht: Die Malteser Köln haben allen zusammen eine Reise in die Eifel geschenkt. Es ging in einen Kletterpark und David wurde von seinen Mitschüler*innen mitsamt Rollstuhl gefühlte 50 Meter in die Höhe gezogen. Ich durfte auch mit, und so habe ich alle zusammen noch einmal erleben dürfen. Wie sie mit David umgingen. Respektvoll, auf Augenhöhe, aber dennoch mit einem gesunden Egoismus. Sie waren stolz auf sich und auf David.

Ende

Während ich den Bericht hier verfasse, ist passiert, was passieren sollte: Am Freitag, den 13. März 2020, um 00:03 Uhr ist David gestorben. Ein Routineeingriff in der Klinik. Die Schüler*innen bekamen an diesem Freitag nicht nur die Information, dass es den coronabedingten Lockdown gibt, sondern auch, dass David gestorben ist. Drei Monate vor Ende ihrer gemeinsamen Schulzeit.

Sie waren glücklich, an dem Tag noch zusammen gewesen zu sein, haben sich danach aufgeteilt und Mitschüler*innen zu Hause besucht, die an dem Tag krank waren.

Wir hatten das Glück, dass David noch fünf Tage lang im Abschiedsraum des Kinderhospiz Olpe sein konnte. Am Sonntag kamen dann die Schüler*innen ins Kinderhospiz, um sich von David zu verabschieden. Sie weinten und lachten. Sie erzählten sich gemeinsame Geschichten und fragten sich, wie es jetzt weitergehen soll ohne David. Das Team des Kinderhospiz war beeindruckt: noch nie gab es so eine Situation, dass so viele Jugendliche da waren, um sich zu verabschieden. Die Beerdigung fünf Wochen später war unter Corona-Bedingungen. Wir konnten keine Einladungen aussprechen. Dennoch waren rund hundert Menschen vor Ort, die mit dem gebotenen Abstand rund um David spazieren gingen. Die Schüler*innen haben Fussspuren ausgeschnitten und beschriftet. Sie lagen überall auf der Wiese herum. ■

Anna Lingscheid, die Autorin des Berichts, ist die Mutter von David Reinle. Sie ist Fotografin und Mitarbeiterin von mittendrin e.V. Köln.

1 Kinderhospiz in Olpe: www.kinderhospiz-balthasar.de/nc/startseite.html

2 Begriffe «Förderschule», «Förderschüler»: In Köln gibt es neben inklusiven Schulen auch sogenannte Förderschulen; das sind separative Sonderschulen, im Kanton Luzern Heilpädagogische Schulen (HPS).

3 Der Dokumentarfilm «Klassenleben» von Hubertus Siegert, gedreht an der Fläming-Grundschule in Berlin, ist bei Bruno Achermann verfügbar.

4 Hüther, Gerald (2008): Warum macht Integration schlau? In: mittendrin e.V. Köln (Hg.) Warum macht Integration schlau? Materialien zum Kongress «Eine Schule für Alle» vom 16.-18. November 2007 an der Universität Köln. Norderstedt: Books on Demand, S. 311ff.

5 Die Roosenmaar-Grundschule, im Stadtteil Höhenhaus, ist eine öffentliche Grundschule der Stadt Köln (vgl. https://rosenmaarschule.de/).

6 Die Rosenmaarschule, der Schulleiter, Lehrpersonen, Sonderpädagog:innen, Klassenhelfer:innen, das Küchenteam u.a.m. – Das sind keine Zauber:innen. Es gibt sie, überall. – Wir brauchen inklusive Schulen, im Interesse aller, jetzt!

Die Fussnoten wurden von Bruno Achermann erstellt.
E-Mail: achermail@bluewin.ch

Bild: David-W - / photocase.de

Brief wider den Ausschluss

Warum gerade behinderte Menschen unser Bildungssystem brauchen.
Von Georg Feuser

Liebe Leserin, lieber Leser,
nach einer bis heute zweiundsechzigjährigen Befassung mit Fragen der Erziehung, Bildung und des Unterrichts (EBU) für alle Kinder und Jugendlichen – schwerpunktmässig in den ersten zwei Jahrzehnten ihres Lebens – erlaube ich mir, heute auf eine klassische wissenschaftliche Abhandlung zu verzichten und Sie direkt anzusprechen. Wenn ich hier von allen Kindern und Jugendlichen spreche, sind für mich auch alle die eingeschlossen, denen wir je nach Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen eine Behinderung attestieren.

Ich wende mich heute an Sie als Lehrperson, als Heil- und Sonderpädagoge, als Schulleiter und als Erziehungswissenschaftler, der nahezu drei Jahrzehnte an der Universität Bremen forschte und lehrte (von 2005 bis 2010 an der Universität Zürich) und eine nicht ausgrenzende «Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik» entwickelt und über zwei Jahrzehnte praktiziert hat. Wiederum eingeschlossen Kinder, Jugendliche (auch Erwachsene), die als lernunfähig, bildungsunfähig, austherapiert, selbst- und fremdgefährdend oder gar als gemeinschaftsunfähig galten. Sie waren oft über viele Jahre hochgradig sediert, mechanisch fixiert, auch weggesperrt und dadurch extrem isoliert und schwerst traumatisiert. Unter anderen kamen sie auch aus der Schweiz zu uns nach Bremen. Die auf denselben Grundlagen wie die Allgemeine Pädagogik von mir entwickelte Basistherapie «SDKHT»[1] ermöglichte es, mit ihnen eine neue Lebensperspektive zu gewinnen, die schliesslich pädagogisch begleitet und gefestigt werden konnte. Diese Arbeit mit Menschen unterschiedlichsten Alters, mit denen niemand mehr arbeiten wollte – und, das muss ich so sagen, mangels qualifizierter Ausbildung auch nicht konnte –, erfolgte mit dem Ziel der Inklusion in inklusiven Zusammenhängen.

Bildungsreduktionismus

Da man pädagogisch (auch heil- und sonderpädagogisch) und therapeutisch (psychologisch) in der Arbeit mit diesen Menschen scheiterte, wurden sie oft zwangsweise psychiatrisiert, obwohl sie nicht im psychiatrischen Sinne erkrankt waren – und nicht selten wurden sie auch dort weggeschlossen, da man ihnen die erforderlichen schulisch-pädagogischen und psychotherapeutischen Angebote, deren sie bedurften, nicht gewähren konnte. In Bezug auf die heilpädagogischen Schulen wird ganz selbstverständlich angenommen, dass sie in besonderer Weise

«Inklusion setzt in Anbetracht der noch immer bestehenden Parallelwelten von Regel- und Heil- und Sonderpädagogik die Integration voraus. Sie verlangt, die Regelschulen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen zu öffnen und sie für alle zugänglich zu machen, damit Inklusion stattfinden kann.»

geeignet sind, die Lern- und Bildungsbedürfnisse dieser Kinder und Jugendlichen einzulösen und dass an diesen Schulen bzw. Sonderklassen die entsprechenden pädagogischen und therapeutischen Qualifikationen seitens der dort arbeitenden Lehr- und Fachpersonen, des assistierenden Personals und auch der therapeutischen Fachkräfte gegeben sei. Aber das ist in sehr zahlreichen Fällen solcher Institutionen, in die ich Einblick hatte, nicht der Fall. So ist zu beobachten, dass für diese Kinder und Jugendlichen nahezu kein gemeinsamer Unterricht stattfand, sondern sich diverse als «therapeutisch» firmierende Interventionen aneinander reihten, die keinen spezifischen Bildungsgegenstand und inhaltlich nichts miteinander zu tun hatten. So war z.B. für einen nicht muttersprachlich Deutsch sprechenden Schüler in dessen Lernplanung für die Dauer eines ganzen Schuljahres ausgewiesen, zwei neue deutsche Wörter zu lernen — nichts sonst![2]

Das verdeutlicht, dass in diesen Schulen nur ein extrem reduziertes Lernangebot vorgehalten wird. Dieser Bildungsreduktionismus führt in Ergänzung mit den erheblich ausgedünnten Möglichkeiten sozialer und kommunikativer Austauschmöglichkeiten und Teilhabe dazu, dass, was man annimmt, dass es den Verweis eines Kindes in eine heilpädagogische Schule rechtfertigt, geradezu konserviert und die individuelle Entwicklung der Kinder be-hindert wird. Dies vor allem dann, wenn sie als kognitiv beeinträchtigt (sagen wir ehrlich: als geistig behindert) gelten und aufgrund einer solchen Diagnose ein separativer Sonderschulbedarf im Bereich kognitiver Entwicklung (komplexer Bedarf) angeordnet wird. Dadurch werden schliesslich alle Kinder mit vergleichbaren Diagnosen und Empfehlungen zusammengefasst; auch solche aus dem Autismus-Spektrum. Dadurch kulminieren pädagogische Problemlagen, die nicht mehr aufzulösen und zu bewältigen sind.

Von Pestalozzi und Klafki lernen

Es dürfte einleuchtend sein, dass durch diese Formen kategorialer Segregierung die Schüler:innen nicht nur nichts voneinander lernen können, sondern durch ihre Mitschüler:innen für ihre kompensatorischen Verhaltensweisen noch Vorbilder und Bestätigung finden. Die Vorbildwirkung und vor allem die Kooperationen, die in einer heterogenen inklusiven Lerngemeinschaft unter den Schüler:innen stattfinden, können auch qualifizierte Lehrpersonen in den Sonderinstitutionen nicht ersetzen. Da würde wohl auch Herr Pestalozzi, würde er von seinem Denkmal in Zürich vor dem Globus-Gebäude herabsteigen, sich vermutlich weigern, unter solchen Bedingungen zu arbeiten, weil er wüsste, dass er scheitern würde. In seinem «Stanser Brief» an einen Freund über seinen Aufenthalt in Stans schrieb er schon 1799:

«Die Menge der Ungleichheit der Kinder erleichterten meinen Gang. So wie das ältere und fähigere Geschwister unter dem Auge der Mutter den kleineren Geschwistern leicht alles zeigt, was es kann und sich froh und gross fühlt, wenn es also die Mutterstelle vertritt, so freuten sich meine Kinder, das was sie konnten, die anderen zu lehren. Ihr Ehrgefühl erwachte, und sie lernten selbst gedoppelt [...]» – im weiteren Fortgang des Berichtes stellt Pestalozzi fest: «Ich hatte in Kurzem unter meinen Kindern Mitarbeiter, die in den Fertigkeiten, die Schwächeren das, so diese noch nicht konnten zu lehren [...] ohne Zweydeutigkeit brauchbarer und vielseitiger brauchbarer geworden wären, als angestellte Lehrer.»[3]

Pestalozzi (und es gibt noch vor seine Zeit zurückreichende Belege für die lern- und entwicklungsfördernde Wirkung heterogener Lerngemeinschaften) scheint ein tieferes Wissen über Synergetik- und Emergenzprozesse[4] gehabt zu haben, als z.B. die heute in Heil- und Sonderpädagogik an den Hochschulen Lehrenden. In Bremen konnte ich, vom Kindergartenalter an bis zum Abschluss der Pflichtschulzeit nahezu täglich Herrn Pestalozzi die Richtigkeit seiner Aussage

Foto: Isabelle Casale-Jost

bestätigen – aber wir scheinen für das Schul- und Unterrichtswesen über mehr als zwei Jahrhunderte hinweg einfach nichts von ihm und aus der Geschichte unsres eigenen Faches lernen zu wollen. Wer sind da die lern- und bildungsunfähigen Personen?

Da das im Kern Unsinnige für so «normal» gehalten wird, dass wir es nicht überdenken, geschweige denn die wissenschaftlich vorliegenden Erkenntnisse und empirische Erfahrungen aufgreifen und umsetzen, verharren wir im Überkommenen: So haben wir z.B. auch für die in unserer normativen Wahrnehmung und Erwartungshaltung als «regulär» lernend und sich entwickelnd einzuschätzenden Kinder und Jugendlichen in den Regelschulen die Dummheit Schulstruktur werden lassen, in Jahrgangsklassen zu arbeiten. Dadurch beschneiden wir auch für diese Schüler:innen die Entfaltung ihrer Entwicklungspotentiale in erheblicher Weise; auch dadurch, dass sie in den verschiedensten Schulformen und Schulstufen nach Leistungskriterien in weitgehend (leistungs-)homogenen Gruppen zusammengefasst werden.

Und – last but noch least – auch ihnen vorenthalten wir Schulkamerad:innen, die Beeinträchtigungen haben und blockieren dadurch die Entfaltung ihrer humanen Potentiale, wie z.B. u.a. eine dialogisch und kommunikationsbasierte Kooperations- und Gemeinschaftsfähigkeit, aber auch, was Wolfgang Klafki – wohl der bedeutendste Erziehungswissenschaftler und Didaktiker in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts – in seinen «Studien zur Bildungstheorie und Didaktik»[5] forderte und mit seiner Allgemeinbildungskonzeption dafür Grund legte: Eine Bildung für alle im Medium des Allgemeinen, um eine weit umfassendere Befähigung der Schüler:innen zur Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit durch die Arbeit an «epochaltypischen Schlüsselproblemen» zu ermöglichen, als es das gegenwärtige EBU zu leisten vermag. Damit ist auch schon die Überwindung des Fächerunterrichts angesprochen, der Stunde um Stunde ohne thematische Einheit hintereinander abläuft und Wissen ohne Erarbeitung der Erkenntnissen, aus denen es resultiert, vermittelt.

Aber auch das sehen wir nicht. Vielmehr glauben wir, dass es eine Art Gnadenakt ist, dass Kinder mit Beeinträchtigungen auch in eine Regelschule gehen dürfen, wobei Kinder und Jugendliche, auf die ich eingangs aufmerksam gemacht habe, ohnehin von vornherein ausgeschlossen bleiben und in Sondersysteme zwangsinkludiert werden. Diesen gegenüber versagt bis heute selbst die akademische Inklusions-Community in Forschung und Lehre total. Die Zwangsinklusionen in Sondersysteme sind Verwaltungsakte, die oft auch gegen den Willen von Erziehungsberechtigten durchgesetzt werden. Selbst vom Schweizer Bundesgericht wird, einem Urteil folgend, die nationalstaatliche Rechtslage missachtet und eine massive, ggf. nicht mehr korrigierbare Kindeswohlgefährdung billigend in Kauf genommen – und das betrifft nicht nur den bekannt gewordenen Fall des Jungen Midelio.

UN-BRK

Ich denke, es ist allein aus dem, was ich bisher schon angesprochen habe, hinreichend deutlich geworden, dass das institutionalisierte EBU dem, was Inklusion im Sinne des «Übereinkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen» (UN-BRK)[6] verlangt, diametral widerspricht. Die UN-BRK ist in der Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten und zu nationalem Recht geworden.

Wenn wir nun schon bei Rechtsfragen sind und die UN-BRK erwähnt ist, muss ich feststellen, dass sie sehr vielen Schulleitungen, Lehr- und Fachpersonen und auch vielen Eltern nicht einmal bekannt ist. Und wer sie aus der Perspektive des EBU ein wenig kennt, weiss oft nur um den Artikel 24, der die Bildung behandelt. Aber auch dieser Artikel sagt eindeutig, dass die unterzeichnenden Vertragsstaaten das Recht von Menschen mit Behinderungen auf Bildung ohne Diskriminierung anerkennen und ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen und ein lebenslanges Lernen – auch den Besuch weiterführender Schulen – gewährleisten. Menschen mit Behinderungen dürfen nicht aufgrund von Behinderungen vom allgemeinen Bildungssystem ausgeschlossen werden.

Aber das ist nur einer von insgesamt 50 Artikeln, die die UN-BRK umfasst. Es mag hier genügen, noch auf den Artikel 12 zu verweisen, der aufzeigt, dass Menschen mit Behinderungen in allen Lebensbereichen gleichberechtigt mit anderen Rechts- und Handlungsfähigkeit geniessen und ihnen Unterstützung zu verschaffen ist, die sie bei der Ausübung ihrer Rechts- und Handlungsfähigkeit gegebenenfalls benötigen. Das bedeutet auch den Anspruch auf eine angemessene Assistenz in allen ihren Lebensbereichen – den Schulbesuch nicht ausgenommen. Der zentrale Grundsatz der UN-BRK ist «die Nichtdiskriminierung», wie sie der Artikel 3 ausweist. Der Verweis von Menschen mit Behinderungen in schulische Sondersysteme (oder später in Werkstätten und Wohnheime für Behinderte), die eine Parallelwelt zum Regelschulsystem darstellen, ist eine rechtswidrige Diskriminierung. Die Schlussfolgerung ist klar: Schliessung und Abschaffung aller Sondersysteme – auch im Bereich des EBU.

Da Sie einem Professor für Staats- und Verwaltungsrecht hinsichtlich solcher Rechtsfragen berechtigt eine höhere Kompetenz der Interpretation der UN-BRK zutrauen, erlaube ich mir, Sie auf ein Interview mit Herrn Prof. Dr. Markus Schefer, Universität Basel, aufmerksam zu machen, das an der HfH in Zürich geführt wurde[7] (vgl. auch S. 4). Er sagt in diesem Interview u.a.: «Die Behindertenrechtskonvention geht davon aus, dass Segregation an sich eine Diskriminierung ist. In Artikel 5 gibt es ein Verbot der Diskriminierung. Deshalb darf es aus der Sicht der BRK keine Sonderschulen mehr geben. Der Sachverhalt ist recht klar.»

An anderer Stelle betont er mit Verweis auf die Rassendiskriminierung und das Urteil des Obersten Gerichtshofes der USA von 1954, dass die Rassentrennung an öffentlichen Schulen verfassungswidrig ist und solche Parallelwelten abgeschafft werden sollen. Mit Bezugnahme auf Artikel 3 sagte er: «Eine Sonderschule ist eine solche Parallelwelt. Die Kinder und Jugendlichen werden darin ‹versteckt›. Es ist eines der Kernziele der Konvention, solche Parallelwelten abzuschaffen.» Das ist aber nur eine Seite der Medaille. «Die Regelschule muss so umgestaltet werden, dass sie auch für Menschen mit einer Behinderung offen ist, und nicht die Sonderschule die bessere Lösung ist – mangels einer inklusiven Schule.»

Nun sehen wir uns wieder auf eine Schule und auf Unterricht verwiesen, der als inklusiv bezeichnet werden kann. Inklusiv bedeutet «einschliesslich, inbegriffen» und beschreibt damit z.B. die Ganzheit einer Lerngemeinschaft, die der Logik nach, so sie zuvor nicht bestand, erst durch einen Prozess der Integration erreicht werden kann. Beide Begriffe, Integration und Inklusion sind bedeutungstragend und Inklusion setzt in Anbetracht der noch immer bestehenden Parallelwelten von Regel- und Heil- und Sonderpädagogik die Integration voraus. Sie verlangt, die Regelschulen für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen zu öffnen und sie für alle zugänglich zu machen, damit Inklusion stattfinden kann. Das wiederum erfordert die strukturelle Transformation des bis heute für alle Schüler:innen aller Schulformen und Schulstufen selektierenden, aus-

grenzenden, separierenden, segregierenden EBU – ich nenne es kurz: ein sEBU – das vom Kindergarten bis hin zu den tertiären Bildungsbereichen der Berufsbildung, der Hochschulen und Universitäten, noch dazu hierarchisch gegliedert und im Kern, wie u.a. auch die bekannten PISA-Studien dies offenlegen, ständisch orientiert ist, in ein inklusives (iEBU).

Wie kann etwas gescheitert sein, das man gar nicht versucht hat?

Nun tönt es mit zunehmender Intensität und Lautstärke durch einige Kantone, durch Konferenzen, Gesprächskreise und politische Gruppierungen, dass die Integration bzw. Inklusion gescheitert sei und die Sonderschulung für schwerer beeinträchtigte und vor allem für sozial auffällige Schüler:innen mit herausfordernden Verhaltensweisen unabdingbar sei – natürlich um des Kindeswohls willen, wie man vorgibt. Die Behauptung, dass die Inklusion gescheitert sei, erstaunt mich schon, den ich wüsste nicht, wo sie in der Schweiz je im Sinne der UN-BRK umfassend, also ohne Ausschluss praktiziert worden wäre. Wie kann etwas gescheitert sein, das man gar nicht versucht hat?

Auch Studien, die sich mit Fragen gelingender Inklusion befassen – oder auch mit Kriterien ihres Misslingens – und deren Daten in Lernfeldern erhoben wurden, aus denen von vornherein schwerst mehrfach (komplex oder intensiv) behinderte Schüler:innen und vor allem solche ausgeschlossen waren, die sehr herausfordernde Verhaltensweisen zeigen, in Bezug auf die die Überforderung der Lehrpersonen, der Mitschüler:innen und der Klassengemeinschaft ins Feld geführt wird, lassen mich erstaunen. Das um so mehr, als auch die Qualität des Team- und Co-Teachings und die didaktischen Grundlagen des Unterrichts, in dem Daten erhoben wurden, d.h. die curriculare, thematische, methodische, mediale und organisatorische Gestaltung des Unterrichts, weitgehend nicht in die Analysen einbezogen wurden – Faktoren, die primär für das Gelingen von Inklusion verantwortlich sind. Das sind nicht die Art und die Schweregrade der Beeinträchtigungen der als behindert geltenden Schüler:innen, sondern die Passung des Unterrichts. Studien, die der genannten Faktoren entbehren, haben keinen Erkenntniswert in Bezug auf Inklusion. Sie reproduzieren die Selektionspraxen des sEBU durch Praxen der Integration der Inklusion in die Segregation – ein Paradoxon. Diese Art selektierender Inklusion (ein Widerspruch in sich) ist heute die weitestgehende Variante, Inklusion im strukturell unveränderten sEBU zu praktizieren. Eine solche Unterrichtspraxis kann aber nicht als Inklusion bezeichnet werden. Dass sie letztlich scheitern muss, erscheint als logische Konsequenz.[8]

Strukturelle und kulturelle Pathologien

Wir sollten den Mut haben, einmal unter den Prämissen des postmodernen Neoliberalismus unseres Gesellschaftssystems in den Zerrspiegel des sEBU zu schauen, das die Interessen dieser Gesellschaft zu bedienen und institutionell abzusichern hat. Rendueles zeigt auf, dass ihre Prozesse auf eine gross angelegte Zerstörung des Sozialen hinauslaufen und sie zunehmend zu einem »kalten und düsteren Ort wird, an dem persönliche Güte und die Fürsorge für andere einen zum Verlierer machen (vgl. 2018, S. 236).[9] Verfolgen Sie allein die Debatte um die so genannten «sozialen Medien» (ich erlaube mir, sie als (a)-soziale Medien zu bezeichnen), finden Sie hinreichend viele Belege für diese Einschätzung. Unter der Perspektive einer Gesellschaftstheorie spricht Hartmut Rosa von einer strukturellen und kulturellen Pathologie und definiert sie wie folgt: «Eine strukturelle Pathologie liegt dabei dann vor, wenn soziale Institutionen dauerhaft Ergebnisse zeitigen, welche im Lichte der operativen moralischen Landkarten inakzeptabel erscheinen; eine kulturelle Pathologie bezeichnet dagegen einen Zustand, in dem die institutionelle Realität die motivationalen Ressourcen der Akteure austrocknet oder den antreibenden Ängsten und Hoffnungen die Plausibilitätsgrundlage entzieht» (2021, S. 182).[10]

In Bezug auf das sEBU erweist sich die strukturelle Pathologie des Systems aus dem Selektions- und Segregationscharakter seiner hierarchischen Struktur, die auf allen Ebenen des Systems mit hinsichtlich der Erfahrungswelten und Lernbedürfnisse der Schüler:innen entfremdeten Lehrplanverpflichtungen operiert und, wie schon angedeutet, Lernangebote im absteigenden System ausdünnt, was nicht heisst, dass sie in der obersten Ebene des Gymnasiums angemessen wären. Im untersten Segment des Systems, also im kategorial gefassten Sonderschulsystem, führt das, wie schon angedeutet, zu einem dramatischen Bildungsreduktionismus und zu Formen sozialer Deprivation und Isolation. Allein bezogen auf die UN-BRK ist dies »im Spiegel der operativen und moralischen Landkarten« menschenrechtsverletzend. Die kulturelle Pathologie erweist sich durch den und im Zusammenhang mit der strukturellen Pathologie im praktizierten meritokratisch-herrschaftsförmigen System (das nur die Bestätigung der erwarteten Normen positiv zur Kenntnis nimmt und Abweichungen sanktioniert) durch die Entbundenheit des Unterrichts und Lernens der Schüler:innen von ihren lebensweltlichen Zugängen, Erfahrungen, Interessen und Motivlagen als deren Entfremdung. Dennoch in diesem System zu lernen, wird wesentlich durch Strafen, vor allem mit dem Benotungssystem bis hin zum Abstieg im Regelschulsystem und durch Ausschluss aus diesem in Sonder(schul)systeme und den damit verbundenen sozialen Stigmatisierungs- und Versagensängsten erwirkt, was in Formen der Verdinglichung mündet. Das bedingt bei den Schüler:innen zwangsläufig die Ausbildung von Vermeidungsstrategien und extrinsischer Motivationen und verhindert den Aufbau intrinsischer Motivationen der Aneignung von Mensch und Welt auf der Basis, mit Interesse und Freude, also in emotional positiven Erfahrungs- und Feedbackzusammenhängen das «Lernen zu lernen» – um der Sache und der eigenen Entwicklung und Bildung willen.

Humanisierung und Demokratisierung statt Entfremdung und Verdinglichung

Noch deutlicher unter die Lupe genommen: Entfremdung und Verdinglichung machen die Schüler:innen zu einer Art Ware der Pädagogik und die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen zu Produktionsmittelbesitzer:innen, die im Unternehmen Schule eine marktgerechte Abrichung der Kinder und Jugendlichen zu leisten haben. Das insofern, als die Humanressourcen, die die Kinder einbringen, in späterhin vernutzbares Humankapital zu transformieren sind, das im neoliberalen Wirtschaftssystem einen Mehrwert zu erbringen hat. Das macht die Schule für alle Kinder und Jugendlichen zu einer Institution struktureller Gewalt – und von Bildung kann praktisch keine Rede mehr sein.

Erlauben Sie sich einmal eine solche rationale Analyse des Schulsystems und zu sehen, dass das sEBU ein Politikum besonderer gesellschaftlicher Bedeutung ist, dann dürfte es nicht schwer fallen, zu erkennen, (a) dass Inklusion für alle Kinder und Schüler:innen ein längst überfälliges Anliegen der Humanisierung und Demokratisierung des EBU und unserer Gesellschaft ist (ganz jenseits des Anliegens der Integration von Menschen mit Behinderung) und, (b) dass die Umsetzung des völkerrechtsbasierten Menschenrechtes auf Inklusion gerade für Menschen mit Beeinträchtigungen wichtig ist, die den normativen Erwartungshaltungen unserer Gesellschaft nicht zu entsprechen vermögen – wie angenommen wird – und die uns seitens der Pädagogik im Unterricht noch besondere Probleme aufwerfen – die eben dialektischer Natur sind und nicht biologisch verankerte, naturhafte Eigenschaften von Entitäten, sondern unter spezifischen internen und externen Bedingungen im sozialisatorischen Austausch mit Mensch und Welt erworbene –, dürfte die Ablehnung

«Inklusion ist nichts mehr und nichts weniger als eine kommunikationsbasierte kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv, in das die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen als Mitlernende eingebunden sind – und sie ist, wie es die UN-BRK vorsieht, unteilbar.»

Foto: Andrii Zastrozhnov / stock.adobe.com

und der Widerstand gegen Inklusion im Sinne der UN-BRK nicht einmal erstaunen machen. Erstaunen macht aber, dass Eltern im Interesse ihrer Kinder nicht vehement einen die Persönlichkeitsentwicklung induzierenden und fördernden inklusiven Unterricht einfordern.

Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik

Ich möchte meinen Brief an Sie nicht beenden, ohne den Kern dessen, was Inklusion für alle Kinder und Jugendlichen im EBU meint, noch ein wenig aus pädagogischer Sicht zu verdeutlichen. Albert Einstein soll einmal gesagt haben: «Probleme kann man niemals mit derselben Denkweise lösen, durch die sie entstanden sind.» Das gilt auch für die Lösung der mit Inklusion verbundenen pädagogisch-therapeutischen Komplexe.
Inklusion verlangt…

- eine Allgemeine Pädagogik, die niemanden mehr ausschliesst oder ausgrenzt. Sie erübrigt den Begriff der Inklusion, der ohnehin aus pädagogischer Sicht keinen spezifischen Wert hat, weder eine pädagogische Theorie noch entsprechende Handlungsanweisen begründet und längst total inflationiert gebraucht wird. Das zu lösende Problem sind die Exklusionen und die damit verbundenen Diskriminierungen, die das sEBU für alle verursacht.
- und eine Entwicklungslogische Didaktik, durch die alle Kinder und Schüler:innen in kommunikationsbasierter Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau (nach Massgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen) in Orientierung auf die «Zone ihrer nächsten Entwicklung» in Projekten an einem Gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten. Dies anhand einer inneren Differenzierung im Sinne einer entwicklungsniveauspezifischen Individualisierung.[11]

Der schon von Adorno beklagten «Allgegenwart des entfremdeten Geistes»[12] (1998, S. 93) als Folge sozialisierter Halbbildung kann nur mit einer nicht zu unterschreitenden lernenbasierten Bildung begegnet werden, die als Einheit von Mensch und Welt, von Individuellem und Sozialem und Bildung und Erziehung verstanden werden kann, «denn Bildung ist nichts anderes als Kultur nach der Seite ihrer subjektiven Zueignung» (ebd., S. 94). Bildung als Erkenntnis von Mensch und Welt wird für alle Lernenden nur durch ihre ihnen Sinn stiftende und Bedeutung tragende sinnlich-konkrete Tätigkeit erreicht werden können. Alles Lernen geht in Einheit von Kognition und Emotion vom wahrnehmenden, denkenden und handelnden Subjekt aus und ist mittels seiner Tätigkeit auf die Objekte gerichtet, auf Mensch und Welt, wie es die psychologisch-soziologischen Forschungen der so genannten Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule schon vor nahezu einem Jahrhundert auch empirisch nachgewiesen haben.

Es geht also um einen Erkenntnisse generierenden Unterricht, der von den Erfahrungen, Bedürfnissen, Motiven und voluntativen Vorstellungen der Lernenden ausgeht. Die gewonnenen Erkenntnisse können dann zu Wissen verdichtet und im Gedächtnis deponiert zu individuellen und persönlichen Werkzeugen der Gewinnung neuer Erkenntnisse werden. Ohne Erkenntnisse, aus denen Wissen gewonnen wird, bleibt die reine Wissensvermittlung tot und für die Schüler:innen allenfalls so lange von Belang, bis die nächste darauf bezogene Klassenarbeit als erledigt angesehen werden kann. Der Lehrplan, von dem heute das objektseitige Lernen ausgeht, mag ein Kanon dessen sein, was im Laufe einer Schulzeit zu bearbeiten bedacht werden soll, aber keine Vorgabe, was, wann, in welcher Jahrgangsstufe, in welchen Zusammenhängen wie schnell zu lernen ist. Nur mit einer, wie hier kurz skizziert, subjektwissenschaftlich fundierten Pädagogik kommen wir in Sachen der Inklusion und mit der Lösung der Probleme, die heute alle Kinder und Jugendlichen im gesamten Schulsystem aufwerfen, weiter.[13] Inklusion ist nichts mehr und nichts weniger als eine kommunikationsbasierte kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv, in das die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen als Mitlernende eingebunden sind – und sie ist, wie es die UN-BRK vorsieht, unteilbar.

Liebe Leserinnen und Leser, wenn Sie sich mit den Fragen der »Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik« hinsichtlich des didaktischen Feldes und der dreidimensionalen didaktischen Struktur weiter beschäftigen wollen, so finden sie dazu auf meiner Homepage einige Texte, Vorträge und auch PowerPoint-Folien, die für Sie interessant sein dürften und auch eine

umfassende Literaturliste.[14] Wenn Sie sich entschliessen, nicht auf das Trittbrett des in Gegenrichtung zur Inklusion fahrenden Zuges aufzuspringen oder in dessen Waggons wie in einer keine Selbstentwicklung mehr zulassenden Blase zu verbleiben, kann ich Ihnen aus meiner Erfahrung heraus berichten, dass im Sinne der Allgemeinen Pädagogik zu unterrichten, Sie Ihrem ursprünglichen Beruf endlich wieder näher bringen kann, für den Sie sich einmal entschieden haben oder wofür Sie gerade studieren. Sie werden mit ihrer Arbeit zufriedener sein können und als Mitglied einer Lerngemeinschaft in ihrer Tätigkeit wieder Freude finden und nicht unter der vermeintlichen Überforderung durch behinderte Schüler:innen regredieren, in ein Burnout kommen und erkranken, wie auch viele Schüer:innen an diesem sEBU erkranken und nur mit Medikamenten und Nachhilfen über die Runden kommen. Auch darüber wird in der Öffentlichkeit kaum berichtet. Aber über die Inklusion zerreisst man sich die Mäuler, als hätte man Verstand und Vernunft zugleich verloren und als wäre sie Pest und Colera in einem. Sicher, die Transformation des sEBU in ein iEBU ist eine herausfordernde Arbeit – an der Sache und vor allem an sich selbst!

Didaktische Konsequenzen

Ich fasse die grossen didaktischen Konsequenzen zusammen, die aus meiner Sicht nicht zu umgehen sind:

- Curricularer Ausgangspunkt des Unterrichts sind die Erfahrungen, die Bedürfnisse, die Motive und die Interessen der Kinder und Schüler:innen – und nicht der Lehrplan. Es ist der kollektiv zu erarbeitende »Gemeinsame Gegenstand», der seinerseits in vielfältiger Weise bearbeitet werden kann, so, wie viele Äste aus einem Baumstamm hervorgehen, die aber keine Unterrichtsfächer sind, sondern Möglichkeiten arbeitsteiliger Bearbeitung des Gemeinsamen Gegenstandes.
- Es bedarf altersgemischter Lerngemeinschaften – und keiner Jahrgangsklassen. Nur so kann es zu den Synergien kommen, die für alle Kinder und Schüler:innen neue emergente Erkenntnisse ermöglichen, die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen auch im Erzieherischen erheblich entlasten und, was man bislang als Unterrichtsplanung verstanden hat, realisiert sich eingebettet in die Projektarbeit.
- Die Arbeit in Projekten ist unverzichtbar und überwindet den thematisch wechselseitig entfremdeten fächerorientierten Unterricht. Dass dadurch zu wenig geübt würde, ist eine falsche Behauptung. Die Äste des Projektbaumes, an denen die Kinder in unterschiedlicher Weise in kleineren Gruppen am Gemeinsamen Gegenstand arbeiten, haben viele Zweige, die als Vertiefungen, Übungen, Wiederholungen usw. angesehen werden können und von den Kindern in der Regel spontan und ihren Lernbedürfnissen entsprechend als solche genutzt werden.
- Die Dokumentation der Lernprozesse eines jeden Kindes und einer jeden Schüler:in erfolgt in Form von Portfolios. Bücher, Lehr- und Lernmittel, die zur Verfügung stehen, sind nicht Seite um Seite durchzuarbeiten, wie ich es oftmals erlebe, sondern geeignete Arbeitsmaterialien, die man ausschneiden und ins Portfolio einkleben kann. Aber auch Fotos, Bild- und Tonaufnahmen sind sehr hilfreiche Medien, um den jeweiligen Lernprozess und dessen Fortschritte zu dokumentieren.
- Die Lehr-, Fach- und Assistenzpersonen sind Mitglieder im Kollektiv einer solchen Lerngemeinschaft – und Mitlernende! Oft wird zum Lernen nicht angeboten, was die Lehrenden selbst nicht wissen und wird zur Begrenzung des Lernens der Kinder, der Schüler:innen und der Studierenden. Unterricht ist Lernen, das Entwicklung induziert, so Wygotskij – und das kann dort sein, wo es für alle (auch für die Erwachsenen) etwas zu lernen gibt; man muss nur hingehen. Unterricht ist also nicht, was allein in der Schule und dort in einem Klassenzimmer passiert …

Einfachst gesagt: Der Mensch erschliesst sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer dialogisch-kommunikationsbasierter Kooperation! Das ist eine anthropologische Universalie über alle Kulturen und Ethnien hinweg; das zumindest sollten wir endlich auch in der Pädagogik kapieren. Nur so können wir, die Kinder und Schüler:innen auf der Basis der Erkenntnis von Mensch und Welt im Sinne der Aufklärung den Mut zum Ausgang aus der selbstverschuldeten Unmündigkeit gewinnen und uns unseres Verstandes ohne Leitung eines anderen bedienen, d.h. die eigene Mündigkeit erobern – auch gegen den herrschaftlichen Geist der ausserpädagogischen Eliten und deren machtvollen Einwirkungen auf die Pädagogik. ■

Prof. Dr. Georg Feuser, Grund-, Haupt-, Real- und Sonderschullehrer, Sonderschulrektor a.D., war von 1978 bis 2005 Professor für Behindertenpädagogik an der Universität Bremen, bis 2010 an der Universität Zürich. Anschrift des Verfassers: gfeuser@swissonline.ch

1 Zur Arbeitskonzeption und Basistherapie der »Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie finden Sie Texte und Hinweise auf meiner Homepage: https://www.georg-feuser.com/die-substituierend-dialogisch-kooperative-handlung-therapie-sdkht/

2 Im Rahmen eines ausserschulischen Arbeitsprojekts konnte dieser falsch diagnostizierte und folglich auch schulisch fehlplatzierte Schüler in kurzer Zeit sehr gute Fortschritte im Lernen und in seiner Persönlichkeitsentwicklung machen. Siehe dazu: https://www.tagesanzeiger.ch/integrative-schule-ich-bringe-meinen-sohn-in-eine-schule-in-die-ich-nicht-moechte-733940496643

3 J.H. Pestalozzi 1982): Pestalozzi über seine Anstalt in Stanz mit einer Interpretation Pestalozzis «Stanser Brief» (1799) von Wolfgang Klafki. Weinheim/Basel: Beltz, S. 33.

4 H. Haken & G. Schipek (2010): Synergetik in der Psychologie. Selbstorganisation verstehen und gestalten. Göttingen: Hogrefe.

5 W. Klafki (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel: Beltz.

6 UN-BRK siehe: https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/Redaktion/PDF/DB_Menschenrechtsschutz/CRPD/CRPD_Konvention_und_Fakultativprotokoll.pdf

7 Sie finden das Interview unter: https://www.hfh.ch/jeder-hat-ein-recht-auf-inklusion

8 Niemand wird bestreiten, dass dieselben Gesetzmässigkeiten, die eine Tasse zu Boden fallen und sie zerschellen lassen, sie nicht wieder zusammensetzen und auf Ihren Tisch bringen würden – nicht einmal, wenn sie für die Dauer der Existenz dieses Universums darauf warten würden. Aber in Bezug auf das sEBU, das seit Jahrhunderten auf Selektion und Ausgrenzung getrimmt und in entsprechend eng geschnürte Gesetze und Verordnungen gefasst ist, wie es für keine andere Wissenschaft der Fall ist, nimmt man an, mit seinen Strategien das Gegenteil dessen erzielen zu können, wofür es entwickelt wurde und was dessen gesetzlicher Auftrag ist, nämlich Inklusion.

9 C. Rendueles (2018): Kanaillen-Kapitalismus. Berlin: Edition Suhrkamp

10 H. Rosa (2021): Best Account. Skizze einer systemischen Theorie der modernen Gesellschaft. In: A. Reckwitz & H. Rosa: Spätmoderne in der Krise. Was leistet die Gesellschaftstheorie? Berlin: Suhrkamp Verlag, S. 151-251.

11 G. Feuser (2011): Entwicklungslogische Didaktik. In: A. Kaiser et. al. (Hrsg.). Didaktik und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 86-100.

G. Feuser (2013): Die «Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand» – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: G. Feuser & J. Kutscher (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, S. 282-293.

G. Feuser (2018): Wider die Integration der Inklusion in die Segregation. Zur Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik. Berlin: Peter Lang Verlag.

G. Feuser (2024): Didaktische Analyse und Unterrichtsplanung in Feldern inklusiven Unterrichts – Betrachtungen zur Befreiung aus formalen und technokratischen Zwängen und das Wagnis der Pädagogik als Kunst. In: T. Häcker, A. Köpfer, D. Rühlow. & S. Granzow (Hrsg.): Ein Unterricht für Alle? Zur Planbarkeit des Gemeinsamen und Kooperativen im Inklusiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 78-103.

12 Th. W. Adorno (1998): Theorie der Halbbildung. In: Th. W. Adorno: Soziologische Schriften I. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 93-121 und S. 574-577.

13 Ich habe in inklusiven Settings oft erfahren müssen, dass die grösseren Herausforderungen an die Lehrpersonen von so genannten nichtbehinderten Schüler:innen ausgingen, aber eine auch nur unscheinbare Verhaltensweise eines als behindert geltenden Kindes wurde dafür verantwortlich gemacht, dass der Unterricht kaputt gemacht oder so sehr gestört wird, dass dies den Lehrpersonen als unzumutbar erscheint und das Lernen der anderen Schüler:innen verunmöglicht.

14 Siehe dazu: https://www.georg-feuser.com/

vpod zürich

Mitgliedermagazin der Sektion Zürich Lehrberufe

Pflichtlektion

Bossing an Hochschulen

Mobbing ist vielen ein Begriff und auch bei der Rechtsberatung des VPOD immer wieder ein Thema. Was aber, wenn die Schikane nicht von Kolleg:innen, sondern von der Führungsperson ausgeht? In diesem Fall spricht man von Bossing. Dieses Phänomen ist gerade an den Hochschulen, deren Strukturen sehr starke Abhängigkeiten zwischen Vorgesetzten und Untergebenen fördern, ein bekanntes Problem. Das zeigte auch kürzlich eine Umfrage.

Bild: neelz / photocase.de

Man spricht von Mobbing, wenn die Betroffenen über einen längeren Zeitraum regelmässig Ziel von Schikanen oder Beleidigungen werden. Es wird ebenfalls als Mobbing gewertet, wenn die betroffene Person von anderen konsequent ausgeschlossen oder ignoriert wird. Bossing ist eine Unterkategorie des Mobbings, die sich dadurch auszeichnet, dass die Angriffe nicht von Kolleg:innen sondern von Vorgesetzten ausgehen.

Eine Umfrage, welche vom Rechercheteam «Reflekt» durchgeführt wurde, legt offen, wie weitverbreitet Bossing an Schweizer Hochschulen ist. Zwar ist die Studie nicht repräsentativ, sie zeigt das Problem aber deutlich auf. In nur 5 Wochen meldeten sich 180 Personen beim Rechercheteam. Über 140 der Fälle, wurden von «Reflekt» als Machtmissbrauch gewertet.

Berichtet wird häufig von verbaler Aggression. Eine Professorin, zum Beispiel, schreie das Team in Sitzungen regelmässig an und mehrere befragte Frauen sagten, sie hätten sexistische Sprüche von ihren Vorgesetzen erdulden müssen. Aber es gibt auch subtilere Arten des Machtmissbrauchs. «Reflekt» schreibt von Professor:innen, die ihre Dokorand:innen kaum oder gar nicht betreut haben oder mit der Forderung nach endloser Überarbeitung verhinderten, dass die Nachwuchswissenschaftler:innen sich durch Publikationen in ihrem Feld einen Namen machen können. Auch in solchen Fällen der Vernachlässigung kann man von Bossing sprechen.

Prekäre Machtverhältnisse

Es überrascht nicht, dass insbesondere junge Nachwuchswissenschaftler:innen auf Qualifikationsstellen von solchen Zuständen berichten. Dass es diese geben kann, ist strukturell bedingt, denn die Betreuuer:innen der Doktorarbeit entscheiden gleichzeitig über Verlängerung oder Nichtverlängerung der befristeten Anstellung. Diese Doppelrolle wirkt sich gleich auf zwei Arten negativ auf die jungen Forscher:innen aus. Für die wissenschaftliche Karriere sind die Doktorand:innen von den Betreuer:innen abhängig. Gibt es in der Doktorarbeit eine schlechte Note, werden die Nachwuchsforscherinnen: nicht unterstützt oder bleiben Empfehlungsschreiben aus, ist es so gut wie ausgeschlossen, dass sie auch nach dem Doktorat in der Wissenschaft verbleiben können. Und als Anstellungsinstanz herrschen die Betreuer:innen über die finanzielle Sicherheit der Nachwuchswissenschaftler:innen, da diese in vielen Fällen nur über einjährige befristete Stellen verfügen.

Kein Wunder, also, dass man es sich bei übergriffigem Verhalten sehr gut überlegt, ob man sich wehren soll. Das ist auch der Grund, weshalb der VPOD schon seit Jahren fordert, die Anstellung und Betreuung zu entkoppeln, um zumindest der doppelten Abhängigkeit etwas entgegenzutreten.

Wenig Vertrauen in das System

Auffällig ist, dass «Reflekt» berichtet, viele der Betroffenen würden sich nicht trauen, sich an interne Anlaufstellen zu wenden. Sie befürchteten Nachteile für die Zukunft oder zweifelten an der zugesicherten Anonymität. Auch beim VPOD werden wir damit immer wieder konfrontiert, dass Mitglieder sich zwar uns gegenüber öffnen, aber keinesfalls an die offiziellen Stellen gelangen möchten. Hier gilt es für die Hochschulen viel verlorenes Vertrauen zurückzugewinnen.

Was aber, wenn man an seinem Arbeitsplatz Bossing erfährt? Am wichtigsten ist es, dass man die Vorfälle dokumentiert, zum Beispiel in einem Tagebuch. Denn um dagegen vorgehen zu können, muss man aufzeigen, dass die Belästigungen über einen längeren Zeitraum und wiederholt stattgefunden haben. Gut ist es auch, wenn man sich Rückendeckung holt, zum Beispiel beim VPOD.

Text: **Jonas Keller,** VPOD-Regionalsekretär Zürich Lehrberufe

Den ausführlichen Bericht des «Reflekt»-Teams finden Sie hier: https://reflekt.ch/recherchen/uni/

Entlasten statt belasten!

Am 10. November übergab der VPOD Zürich zusammen mit krilp, ZBL und PMT die Petition «Entlasten statt belasten» mit 7421 Unterschriften. Darin fordern Lehrpersonen und Fachpersonal konkrete Verbesserungen: mehr Zeit und Ressourcen für Team-Teaching, eine Stärkung der Förder- und Unterstützungsangebote in der Regelklasse sowie faire Rahmenbedingungen für Lehrpersonen. Nur mit ausreichenden Ressourcen vor Ort kann eine Schule entstehen, die Kinder fördert, statt sie zu überfordern.

Inklusion stärken statt Fachpersonal abziehen!

Die «Förderklasseninitiative» gefährdet die Qualität der Zürcher Volksschule. In seiner Stellungnahme zum Umsetzungsvorschlag der Regierung bekräftigte der VPOD seine Forderungen nach einer wirklich inklusiven Schule.

Mit dem Mitte November vorgestellten Umsetzungsvorschlag zur Förderklassen-Initiative legt der Zürcher Regierungsrat eine differenzierte Vorlage vor, die den Gemeinden Handlungsspielräume lässt. Die im VPOD Zürich organisierten Lehrpersonen anerkennen diesen Schritt, sehen darin jedoch keine Antwort auf die Herausforderungen des Schulalltags. Förderklassen lösen keine Probleme, sie verlagern sie – zulasten der integrativen Arbeit in den Regelklassen.

«Jede Klasse, jedes Kind und jede Situation ist einzigartig – Lösungen müssen individuell und integrativ sein. Förderklassen sind keine Antwort auf die Herausforderungen der Schulen», sagt Sophie Blaser, Präsidentin der Sektion Lehrberufe des VPOD Zürich.

Fachpersonen gehören in die Regelklassen

Die vorgeschlagenen Förderklassen sollen von schulischen Heilpädagog:innen geführt werden. Damit würden aber genau jene Fachpersonen, die heute die Lehrpersonen im Unterricht unterstützen, aus den Regelklassen abgezogen. Schon jetzt fehlen im Kanton Zürich heilpädagogische Fachpersonen – und zwar genau dort, wo sie am meisten gebraucht werden: in den Schulklassen.

Die im VPOD Zürich zusammengeschlossenen Lehrpersonen erleben täglich, wie wertvoll die integrative Förderung in den Klassenzimmern ist. Sie ermöglicht Teamarbeit, individuelle Begleitung und die Entlastung der Lehrpersonen im Alltag. Wird diese Unterstützung ausgelagert, bricht das fragile Gleichgewicht in den Klassen auf Kosten aller Beteiligten weg: «Wir brauchen

Foto: Ruxi.photo

die heilpädagogischen Fachpersonen mit ihrem Wissen und Können im Klassenzimmer, nicht in separaten Strukturen. Nur so kann echte Inklusion gelingen», so Blaser weiter.

Inklusion als Leitprinzip

Die Schweiz hat sich mit der Ratifizierung der UNO-Behindertenrechtskonvention 2014 zu einem inklusiven Bildungssystem verpflichtet. Inklusion bedeutet, dass alle Kinder gemeinsam lernen und teilhaben können, unabhängig von Herkunft, Geschlecht oder Beeinträchtigung. Forschung und Praxis zeigen: In heterogenen Klassen profitieren alle Kinder, die Lernenden mit Förderbedarf ebenso wie ihre Mitschüler:innen.

Der VPOD erinnert daran, dass Separation selten zu einer erfolgreichen Reintegration führt. Besonders Kinder aus sozial oder sprachlich benachteiligten Familien werden dadurch zusätzlich ausgegrenzt. Ein inklusives Bildungssystem schafft hingegen Chancengerechtigkeit, stärkt das soziale Lernen und fördert die gegenseitige Akzeptanz.

Entlastung für Schulen braucht andere Massnahmen

Die Lehrpersonen, die sich im VPOD Zürich zusammengeschlossen haben, berichten aus den Schulen klar und übereinstimmend: Die Belastung im Unterricht ist hoch – sie entsteht durch komplexe Situationen, Zeitdruck und fehlende Unterstützung im Team. Neue Sonderstrukturen bringen hier keine Entlastung.

Die im VPOD Zürich organisierten Lehrpersonen setzen sich für eine Schule ein, die alle Kinder einschliesst, nicht aussondert. Der Regierungsrat hat mit seinem Vorschlag den Gemeinden zwar Spielräume gelassen – das ist zu begrüssen. Entscheidend ist nun aber, dass diese Spielräume genutzt werden, um die Inklusion zu stärken und das pädagogische Fachwissen in den Klassen zu halten.

Der VPOD Zürich appelliert an den Kantonsrat, die integrative Schule weiterzuentwickeln, statt neue Trennlinien zu schaffen. Eine Schule mit Zukunft braucht stabile Teams, Fachkompetenz im Unterricht und Strukturen, die alle Kinder miteinbeziehen. ■

Text: VPOD Sektion Zürich Lehrberufe

Gesetzliche Verbesserungen auf der Kippe

Nach über einem Jahr Beratung hat die Kommission für Bildung und Kultur (KBIK) nun auch die Vorlagen 5966a (Lehrpersonalgesetz) und 5967a (Lehrpersonalverordnung) dem Rat überwiesen. Es geht um die Anpassungen im neu definierten Berufsauftrag. Das Ergebnis ist enttäuschend, die Abstimmung wird knapp.

2017 wurde für Zürcher Lehrpersonen der neu definierte Berufsauftrag (nBA) eingeführt. Dieser legt das jährliche Arbeitspensum einer Lehrperson in Form eines Jahresarbeitszeitmodells fest. Gegliedert ist die Jahresarbeitszeit neben dem Unterricht in die vier weiteren Bereiche: Schule, Zusammenarbeit, Weiterbildung und Klassenlehrperson. Ein Jahr nach der Einführung gab die Bildungsdirektion eine externe Evaluation in Auftrag, um die Umsetzung des nBA in Schulen und Gemeinden in den ersten drei Jahren zu untersuchen. Der Bericht von Interface wurde im März 2022 veröffentlicht. Dieser zeigt: Drei Viertel der Klassenlehrpersonen sowie zwei Drittel der Lehrpersonen, die ihre Arbeitszeit erfassen, können ausweisen, dass die zeitlichen Ressourcen für den Unterricht nicht ausreichend sind.

Am 11. Juli 2022 reichte die GLP zusammen mit SP, Grüne und EVP die Motion (232/2022) ein mit der Forderung, im nBA 200 Stunden für die Aufgaben als Klassenlehrpersonen einzustellen, statt wie bisher 100 Stunden. Leider konnte die Motion zwei Jahre später, am 3. Juni 2024 aufgrund von Abwesenheiten nicht an den Regierungsrat überwiesen werden und war somit erledigt. Am 19. Juni 2024 legte die Regierung dann die Vorlagen 5966 und 5967 mit den geplanten Anpassungen im nBA vor, damit sie in der Kommission behandelt werden konnte.

Geringe Anpassung des Lektionenfaktors und Erhöhung der Klassenlehrpersonenpauschale?

Was ist also das Ergebnis? Die Abstimmung im Rat wird knapp. Bei vollständiger Präsenz der Ratslinken kann das Lehrpersonalgesetz angepasst, der Lektionenfaktor von 58 auf 59 Stunden pro Wochenlektion und die Pauschale der Klassenlehrpersonen auf 160 Stunden erhöht werden. Wo sind nun die noch 2022 von der GLP geforderten 200 Stunden geblieben? Die Änderung der Lehrpersonalverordnung, die eine Erhöhung der Ressourcen der Schulleitungen und Lehrpersonen beim Berufseinstieg vorsah, wird von der Mehrheit abgelehnt.

Fazit: Den Schulen werden vielleicht durch den Kanton 9.7 und durch die Gemeinden 42,3 Millionen Franken mehr zur Verfügung gestellt. Das wäre pro Schüler*in pro Jahr 319 Franken, also gerade einmal knapp ein Franken pro Tag. Das wäre nicht nichts, aber sicher zu wenig, um die Lehrpersonen langfristig wirksam zu entlasten. Umso wichtiger wird es darum sein, die Ressourcen wirksam einzusetzen. ■

Text: **Monika Wicki** ist Professorin für Special Needs Educational Governance an der Hochschule für Heilpädagogik in Zürich. Sie ist VPOD-Mitglied und SP-Kantonsrätin.

Reiche Eltern für alle!

Am 1. Oktober war nationaler Aktionstag gegen die Sparmassnahmen des Bundes in Forschung und Bildung. Über 700 Menschen protestierten in Zürich gegen die Kürzungen.
Von Jonas Keller

Die Teilnehmer:innen am Aktionstag gegen die Sparmassnahmen des Bundes versammelten sich auf dem Helvetiaplatz für den Demonstrationsumzug, wo Studierende und Nachwuchswissenschaftler:innen zu Wort kamen. Sie wehrten sich gegen die Pläne des Bundesrats, die Bundesfinanzen auf Kosten der Bildung und Forschung zu «entlasten». Für die Studierenden sieht der Bundesrat nämlich eine Stärkung der «Nutzendenfinanzierung» vor, was nichts anderes ist als eine Erhöhung der Studiengebühren. Es überrascht also nicht, dass die Studierendenverbände unter dem Slogan «Reiche Eltern für alle» zur Kundgebung aufgerufen hatten.

Der Vertreter des wissenschaftlichen Nachwuchses kritisierte den Bundesrat für die geplanten Kürzungen beim Schweizerischen Nationalfonds. Dieser finanziert Forschungsprojekte in der ganzen Schweiz, welche fast immer auch Stellen für Nachwuchswissenschaftler:innen beinhalten. Ein Abbau hier bedroht also den Wissenschaftsstandort Schweiz direkt.

Nach den Reden setzte sich der Demonstrationsumzug in Gang und bewegte sich über die Badenerstrasse zur Bahnhofstrasse und schlussendlich das Limmatquai hinunter zum Hauptbahnhof. Dort stiegen viele der Demonstrierenden gleich in den Zug nach Bern, wo der nationale Aktionstag seinen Höhepunkt erlebte: Eine Kundgebung auf dem Bundesplatz mit 2000 Teilnehmer:innen. ■

Vereinfachung und Ausbau des Stipendienwesens

Stipendien werden für Gymnasiast*innen, Berufslernende und Studierende ausgerichtet, wenn sie und ihre Familien für die Erstausbildung nicht selber aufkommen können. Ende Oktober hat die Kommission für Bildung und Kultur die Vorlage 5982a Bildungsgesetz dem Kantonsrat überwiesen. Es ist nach einer Verschlechterung 2015 nun ein zaghafter Schritt vorwärts.
Von Monika Wicki

2009 wurden im Zürcher Kantonsrat verschiedene Vorstösse eingereicht, die eine Vereinfachung und einen Ausbau des Stipendienwesens im Kanton Zürich forderten. Am 27. April 2015 beschloss der Zürcher Kantonsrat das Gesetz über die Anpassung der Gesetzgebung im Bereich von Ausbildungsbeiträgen (Stipendienreform; ABl 2015-05-08). Der schwierige Grundsatzentscheid des bürgerlich dominierten Kantonsrates war damals, dass nicht nur Stipendien, sondern auch zu verzinsende Darlehen ausgerichtet werden und diese an eine sogenannte «Normbiographie» gebunden würden.

Das Gesetz trat 2017 in Kraft. Beim zuständigen Amt wurden fünf befristete Stellen bewilligt, welche die ansteigenden Gesucheingänge, die damaligen Pendenzen sowie die Auswirkungen der Einführung der Stipendienreform hätten auffangen sollen. Im Sommer 2021 wurden drei weitere befristete Stellen eingesetzt. Dennoch betrug die durchschnittliche Bearbeitungszeit pro Gesuch 2022 noch immer 139 Tage. Daher wurden im Kantonsrat erneut Vorstösse eingereicht mit der Forderung, das Bildungsgesetz derart anzupassen, dass eine speditive Abwicklung der Gesuche innert nützlicher Frist möglich werde. Am 11. September 2024 lag die entsprechende Vorlage des Regierungsrates vor. Die Kommission für Bildung und Kultur hat die Vorlage nun an elf Sitzungen bearbeitet und am 23. Oktober 2025 dem Kantonsrat überwiesen.

Bescheidene Ergebnisse

Was wurde geschafft? Nach wie vor sollen Stipendien und Darlehen ausbezahlt werden und, nach wie vor gibt es ein kompliziertes System mit Altersgrenzen. Diese wurden zwar etwas erweitert: Bspw. werden Stipendien mit erhöhter Eigenleistung nicht mehr ab dem 25. Altersjahr, sondern erst nach dem 28. Altersjahr ausgerichtet, und Darlehen sollen erst ab dem 35. Altersjahr zum Zuge kommen. Da nun in der Folge insbesondere die Entscheide bei Gesuchen junger Menschen vereinfacht werden, kann davon ausgegangen werden, dass die Bearbeitungsfrist dieser Gesuche künftig etwas kürzer wird und auch weniger Personal pro Gesuch im Einsatz ist. Aber: Bis das Gesetz im Rat verabschiedet ist und in Kraft tritt, und bis die zugehörige Verordnung angepasst ist, wird einige Zeit vergehen. Konkret muss gesagt werden: Der bürgerlich dominierte Kantonsrat hat nun bald 20 Jahre an dieser Reform gearbeitet und nur wenig erreicht.

Schade, dass es nach 20 Jahren Diskussionen nicht möglich war, für die Betroffenen gute Lösungen zu finden oder sogar die Stipendien im Kanton Zürich auszuweiten. Immerhin besteht die Hoffnung, dass einige Gesuche künftig wieder etwas schneller bearbeitet werden. ■

Agenda

Informationen über Veranstaltungen und Versammlungen sind aufrufbar unter:
www.zuerich.vpod.ch/kalender

IMPRESSUM **VPOD ZÜRICH PFLICHTLEKTION:** Organ des VPOD Zürich Lehrberufe, Birmensdorferstrasse 67, 8036 Zürich, Tel: 044/295 30 00, Fax: 044/295 30 03, www.zuerich.vpod.ch, **Redaktion:** Jonas Keller und Pinuccia Rustico
Layout und Druck: ROPRESS, 8048 Zürich, **Nr. 4 / 25, Dezember 2025,** erscheint vier Mal jährlich, 10. Jahrgang, Auflage: 3000

Wie Inklusion gelingt

vpod ssp

Gelingensbedingungen tragfähiger und inklusiver Schulen

Vor 35 Jahren erschien die wegweisende Zürcher Studie «Integration ist lernbar» (Bächtold, Coradi, Hildbrand & Strasser, 1990). Ihr Fazit steht bereits im Titel. Heute wissen wir zusätzlich: Integration – oder Inklusion[1] – ist nicht nur lern-, sondern auch machbar und wirksam, sowohl für die Kinder als auch für die Schulen.[2]

Von Andrea Lanfranchi

Während die strukturelle Transformation des Schulsystems (Gesetze, Verordnungen) vor rund 20 Jahren relativ rasch umgesetzt wurde, verlief der Wandel im alltäglichen Handeln der Lehrpersonen erheblich langsamer. Die neueren Evaluationsstudien und Qualitätsrichtlinien decken sich weitgehend mit den Befunden der frühen integrativen Schulversuche – vieles wirkt wie ein Déjà-vu.

Zahlreiche international und auch für die Schweiz bestätigte Studien zeigen: Lernschwache Kinder erzielen in inklusiven Klassen grössere sprachliche und mathematische Lernfortschritte als in separierten Angeboten. Leistungsstärkere Kinder werden dadurch nicht gebremst (vgl. Aellig et al., 2021). Lernschwache integrierte Kinder entwickeln zwar ein tieferes Selbstkonzept als Kinder in Sonderklassen, doch führt dies zu einer realistischeren Selbsteinschätzung, die spätestens beim Übergang in die Berufsbildung hilfreich ist. Hinsichtlich Motivation unterscheiden sie sich im Schulalltag nicht von Kindern ohne Lernschwierigkeiten (Tarnutzer & Venetz, 2008).

Herausforderungen und Trugschlüsse

Grenzen der Inklusion zeigen sich insbesondere dort, wo Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (SHP) zu viele Klassen betreuen und kaum Zeit für multiprofessionelle Zusammenarbeit bleibt. Schwieriger ist die Umsetzung auch in der Sekundarstufe I aufgrund der starken Gliederung und des Homogenitätsanspruchs – eine Fiktion, wie wir wissen. Die Arbeit mit mehrfachbehinderten Kindern und Kindern mit ausgeprägten Verhaltensproblemen verlangt eine sorgfältige,

Foto: reinerseiner / photocase.de

fallbezogene Prüfung unter dem Aspekt des Kindeswohls, entlang dieser drei zentralen Fragen: Was braucht das Kind? Was wollen die Eltern? Was können die Lehrpersonen leisten? Eine «totale Integration» bleibt ein ideologisches Schlagwort, solange Schulen nicht professionell genug ausgerüstet sind.
Mehr als mit Grenzen sind wir allerdings mit vielen Trugschlüssen konfrontiert:
Erstens geht man davon aus, es gäbe eine klare Demarkationslinie der «Integrierbarkeit.» Die gibt es nicht, und die braucht es auch nicht. Nötig sind hingegen fallbezogene Förderpläne und deren Einbettung in der lokalspezifischen Realität.
Zweitens wird nicht selten sehr viel Energie verloren mit der Frage: «Wo gehört dieses Kind hin?», statt sich zu fragen, was seine spezifischen pädagogischen Bedürfnisse sind.
Drittens befürchten einige Lehrpersonen, aus dem lobenswerten Bestreben heraus, ihre Arbeit optimal zu leisten, sie könnten dem Kind mit besonderem Förderbedarf nicht gerecht werden. Manchmal investieren sie viel Zeit in die Beantwortung der Frage, wo man das schulschwierige Kind schulen könnte statt darin, was man im Hier und Jetzt, gestützt auf die vorhandenen und bewährten pädagogischen Mittel, tun kann. Wie die Praxis zeigt, werden diese berechtigten Sorgen nach den ersten inklusiven Erfahrungen schnell beigelegt. Lehrpersonen berichten dann anstelle von Überlastung neu von Entlastung, weil sie dank Kooperation und Coaching auf Schulschwierigkeiten rasch reagieren können. Das Know-how im Umgang mit schulschwierigen Kindern wird dann nicht mehr nach aussen delegiert, sondern nach innen geholt.

Bedingungen für das Gelingen

Die Erfahrungen der letzten Jahre und der heutige Schulalltag zeigen uns: Der Weg zur tragfähigen Schule als lernende Organisation ist kein Zuckerschlecken. Er ist streckenweise steil und steinig und mag bisweilen einigen Kolleginnen und Kollegen Verdruss bereiten. Vieles deutet aber darauf hin, dass es sich lohnt, nicht stehen zu bleiben. In der Schulpraxis trifft man auch auf misslungene «inklusive» Bestrebungen, etwa dann, wenn Kinder «still integriert» werden, das heisst: Sie sitzen wohl im Raum, haben aber keine professionelle, auf sie zugeschnittene Unterstützung und lernen kaum an einem «gemeinsamen Gegenstand» (in Anlehnung an Feuser, vgl. Pool Maag und Mathis: https://www.ilz.ch/blog/interview-lernen-am-gemeinsamen-gegenstand).

Oder aber, und das soll die neuste Entwicklung in einigen Kantonen der deutschen Schweiz sein: Sie werden bei anhaltenden Lern- und Verhaltensstörungen ausgesondert und in sogenannten «Förderklassen» unterrichtet. Weitgehend unabhängig vom Typ und vom Schweregrad der Auffälligkeiten gibt es Situationen, in denen Kinder den Unterricht massiv stören, weil sie über- oder auch unterfordert sind. Sie werden dann vorschnell als «nicht tragbar» bezeichnet. Das Problem liegt jedoch eindeutig nicht in der vermeintlichen «Integrierbarkeit» der Schülerinnen und Schüler mit Problemen, sondern in der Tragfähigkeit der Schule im Umgang mit Problemen.

Heute wissen wir, was tragfähige Schulen ausmacht. Nach einer überzeugenden Delphi-Befragung zu den Gelingensbedingungen inklusiver Schulmodelle (Weber, 2018, S. 2-3) geht es um folgende fünf Dimensionen:
1. Gemeinsames Verständnis
Das Schulteam verfügt über ein gemeinsames Verständnis von Integration bzw. Inklusion und entwickelt daraus gemeinsame handlungsleitende Prinzipien. Dieses gemeinsame Verständnis wird nach aussen sichtbar gemacht. Kinder werden ganzheitlich betrachtet, also als Individuen in spezifischen Umfeldern. Die Lehrpersonen überprüfen regelmässig ihre Praktiken, und die Schulleitung sowie Schulbehörde bekennen sich klar zu den integrativen bzw. inklusiven Bestrebungen, unterstützen das Schulteam und bieten angemessene Zeitgefässe und Weiterbildungen.
2. Schulführung und Steuerung
Die Schule verfügt über Rahmenbedingungen, die eine Umsetzung des entwickelten Verständnisses von Integration bzw. Inklusion unterstützen. Es gibt ein sonderpädagogisches Konzept, welches die Handlungsmöglichkeiten, Kooperationen und Ressourcen regelt. Dessen Umsetzung wird von der Schulleitung gefördert sowie explizit eingefordert. Unterstützungsangebote für besondere Herausforderungen in der Integration bzw. Inklusion sind institutionalisiert.
3. Kooperative Arbeitsbündnisse
Eine multiprofessionelle Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Akteuren in der Schule findet auf Basis sorgfältig geklärter Rollen und auf einem qualitativ hohen Niveau statt. Zwischen Klassenlehrperson und SHP finden regelmässig effiziente und verbindliche Absprachen bezüglich Aufgabenteilung statt. Die SHP ist hauptverantwortlich für die Planung und Durchführung sonderpädagogischer Massnahmen, und ist im Unterrichtsalltag spürbar präsent.
4. Gestaltung passender Lehr- und Lernbeziehungen
Wirkungsvolle Lernprozesse werden auf Basis tragfähiger Lehr- und Lernbeziehungen zu und zwischen den Lernenden gestaltet. Sonderpädagogische Ressourcen wie integrative Förderung (IF), Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Begabung- sowie Begabtenförderung (BBF) werden in einem Pool gebündelt, damit in der Klasse eine Klassenlehrperson und eine SHP in Kooperationspartnerschaft arbeiten, und keine unübersichtliche Anzahl unterschiedlicher Bezugspersonen wirkt. Es gibt Raum für offene Lehr- und Lernformen und gemeinsames Lernen sowie binnendifferenzierende Lehrmittel zur Unterstützung einer inklusiven Unterrichtsgestaltung.
5. Professionalisierung und Qualifikation
Grundvoraussetzung für gelingende Integration bzw. Inklusion sind passend qualifizierte und fachlich kompetente Team- und Leitungspersonen. Sie bilden sich kontinuierlich für die Herausforderungen der Integration bzw. Inklusion weiter (vgl. https://www.hfh.ch/weiterbildung/laufbahnmodelle): Die Klassenlehrperson verfügt über Kompetenz im Umgang mit Heterogenität und herausforderndem Verhalten; die SHP verfügt über fundiertes Wissen in den Bereichen Förderdiagnostik und Förderplanung, sowie über Unterrichts- und Beratungskompetenz; die Schulleitung delegiert nicht das ganze Know-how zu Integrations- und Inklusionsprozessen an Fachstellen Sonderpädagogik, verfügt über Führungskompetenz und handelt lösungsorientiert.

Ein Beispiel gefällig? Der folgende Link führt sogar zu zehn aktuellen Beispielen aus der Praxis Deutschschweizer Kantone, die Peter Lienhard zusammengetragen und auf Videos meisterhaft dokumentiert hat: https://www.hfh.ch/bildung-fuer-alle-in-den-traegerkantonen.

Integrationskritik und nötige Kurskorrekturen

Die vor allem aus bürgerlichen Kreisen konzertierte Kampagne gegen die Integration bzw. Inklusion (FDP- und SVP-Präsidenten: «Die schulische Integration ist gescheitert») hat zu einem negativen Narrativ geführt, wonach die heutigen Probleme der Schule dadurch gelöst werden können, dass wir pro Klasse ein oder zwei «massiv verhaltensauffällige» Schüler herausnehmen und sie in Förderklassen separiert unterrichten. Damit werden wir zwar Lehrpersonen vorübergehend entlasten. Die Probleme werden aber keineswegs gelöst, sondern an einem anderen Ort verschoben, so im Sinne von «aus den Augen, aus dem Sinn».

Welche Neujustierung in der Schule ist nun nötig, will man nicht der Versuchung erliegen, nach solch simplen Lösungen wie die breit diskutierte und nun auch in Zürich beschlossene Versetzung von Kindern mit Schwierigkeiten im Lernen und Verhalten in Förderklassen zu greifen? In einem Gastbeitrag für die Neue Zürcher Zeitung (NZZ, 16. Oktober 2025) bin ich in aller Kürze auf folgende drei Punkte eingegangen:

Prof. em. Dr. Andrea Lanfranchi

Foto: Ruxi.photo

Erstens sollte die Anzahl der Personen im Klassenzimmer reduziert werden. Es gibt viele gute Beispiele, wie sich die Fragmentierung der Hilfestellungen vermeiden lässt. So können unterschiedliche Massnahmen wie oben erwähnt so gebündelt werden, dass eine Schulische Heilpädagogin mit einem Pensum von 60 bis 80 Prozent zwei Klassen unterstützen kann, also bis zu zwei Tage pro Klasse zur Verfügung steht und mit der Lehrperson in verschiedenen Settings zusammenarbeitet. (Siehe Weber, 2017)

Zweitens müssen Lernarrangements im Bereich des sozial-emotionalen Lernens integraler Bestandteil des Unterrichts werden, genauso wie Lesen und Schreiben. Kinder werden unter anderem angeleitet, mit Frustrationen so umzugehen, dass wegen einer schlechten Mathematiknote oder eines Streits auf dem Pausenplatz nicht die ganze Klasse mit unangemessenen Reaktionen gestört wird. (Siehe Hövel et al., 2024)

Drittens müssen Lehrpersonen spürbar entlastet werden, zunächst einmal mit wirksamen Unterstützungssystemen (vor allem Schulpsychologischer Dienst mit niederschwelliger Beratungsfunktion, Schulsozialarbeit mit Einbezug der Eltern, etc.). Eine weitere realisierbare, aber noch zu wenig diskutierte Entlastung wäre die ersatzlose Streichung einer wöchentlichen Pflichtlektion, was neue Möglichkeiten bei Lehrpersonen für Vorbereitungen und multiprofessionelle Zusammenarbeit eröffnen und auch bei Schulkindern stressreduzierend wirken würde.

Schliesslich kann und muss die Schule mit präventiven Massnahmen der frühen Förderung ab Geburt nachhaltig entlastet werden: Insbesondere Eltern mit sozialen Belastungen können noch im Vorschulalter in ihrer Erziehungskompetenz wirksam und nachhaltig gestärkt und für die spätere Kommunikation mit Lehrpersonen fit gemacht werden, wie das Beispiel der longitudinalen Studie ZEPPELIN mit dem Förderprogramm «PAT – Mit Eltern Lernen» zeigt. (Siehe Lanfranchi et al., 2021)

Solche Problemlösungen sind gewiss aufwendiger, als «verhaltensauffällige Kinder» aus der Klasse zu nehmen und in eine Sonder- oder «Förderklasse» zu separieren. Vielleicht sollten wir eine Schulklasse mit all ihren verschiedenen Kindern als Kreis sehen, statt als Reihe. So wie es Mauro Martinoni, der Doyen der Integration in der italienischen Schweiz, vor vielen Jahren in einer Kolumne im Corriere del Ticino mit einer eindrücklichen Metapher dargestellt hat:

«Legt man 25 Dinge in eine Reihe, so ist immer eines das Letzte. Das gilt für Velorennen, für Katzenausstellungen und für die Schüler einer Klasse. Irgendwann hat einer genug davon, der Letzte zu sein, (...) und man versetzt ihn an eine andere Stelle. Doch dann merkt man, dass schon wieder ein Letzter da ist, um den frei gewordenen Platz einzunehmen. Es ist wie beim Dorfältesten. Er wird eines Tages sterben, doch es wird ein neuer nachfolgen. So könnte eine Aufgabe aus der Neuen Mathematik lauten: Wie viele Klassenletzte muss man entfernen, damit es keinen Klassenletzten mehr gibt? In Wirklichkeit handelt es sich nicht um ein mathematisches, sondern um ein schulpolitisches Problem; der Kanton Basel sondert acht von 100 Schüler aus, das heisst circa zwei pro Klasse, im Kanton Zürich sind es fünf von 100, das heisst circa einer pro Klasse, im Kanton Tessin ist es einer von 100, das heisst circa einer auf vier Klassen.» ■

Prof. em. Dr. Andrea Lanfranchi war Lehrer in Poschiavo, Schulpsychologe in Zürich und Institutsleiter an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik. Nach Forschungstätigkeiten in den Bereichen Schulerfolg, Familie und Frühe Bildung ist er heute Mitglied der ständigen EDK-Kommission für Bildungsgerechtigkeit und der Eidgenössischen Kommission für Migration (EKM) sowie Stiftungsratsmitglied einer Sonderschule.

1 Ich habe seit jeher den Begriff der Integration sinngemäss wie den heutigen Begriff der Inklusion aufgefasst – im Sinne der gleichberechtigten Teilhabe aller Menschen an der Gesellschaft, unabhängig von individuellen Eigenschaften und sozialen Bedingungen. Inklusion bedeutet, prägnant ausgedrückt, die Überwindung von Benachteiligung und Behinderung (Hofstetter, Koechlin & Lanfranchi, 2021). Wichtig und neu ist: Es geht weniger um Setting-Fragen, sondern vielmehr um eine chancengerechte Praxis. Diese Praxis soll alle Differenzlinien in den Blick nehmen und sich gleichzeitig gegen jede Tendenz zur Marginalisierung aufgrund von Zuschreibungen wenden. – «Integration» kann dort stehen gelassen werden, wo es um die geschichtliche Aufarbeitung heil- und sonderpädagogischer Prozesse geht sowie bei stehenden Begriffen etwa im Bereich schulorganisatorischer Belange. (Siehe Dossier Schulische Inklusion: Aellig, Altmeyer & Lanfranchi, 202.

2 Die folgenden Ausführungen sind die Weiterentwicklung meines Vortrags anlässlich der Veranstaltung des vpod-Zürich «Wie Inklusion gelingt» (Quartierzentrum Bäckeranlage, 27. Oktober 2025). Sie nehmen engen Bezug auf das Schlusskapitel des vom Autor herausgegebenen Buchs «Schulische Integration gelingt: Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln» (2011, zusammen mit Josef Steppacher, Klinkhardt-Verlag) sowie auf die qualitative Studie der Schulischen Heilpädagogin Barbara Weber «Delphi-Befragung zu Gelingensbedingungen integrativer Schulmodelle» (HfH, 2018).

Aellig, S., Altmeyer, S., Lanfranchi, A. (2021). Schulische Inklusion. Daten, Fakten und Positionen. Zürich: HfH, unveröff. Dossier; aktualisierte FAQ: https://www.hfh.ch/faq-schulische-inklusion

Bächtold, A., Coradi, U., Hildbrand, J., Strasser, U. (1990). Integration ist lernbar. Erfahrungen mit schulschwierigen kindern im Kanton Zürich. Luzern: Edition SZH.

Hofstetter, D., Koechlin, A., Lanfranchi, A. (2021). Inklusion als Überwindung von Benachteiligung und Behinderung. Zürich: HfH, unveröff. Definitionspapier, https://www.danielhofstetter.ch/resources/Inklusion_als_Uberwindung_von_Behinderung.pdf.

Hövel, D., Link, P.-C., Schellenberg, C., Gasser-Haas, O. (2024). Sozio-emotionales Lernen. Pädagogik sozioemotionaler Entwicklungsförderung. Zürich: HfH.

Lanfranchi, A., Steppacher, J. (Hg.) (2012). Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Lanfranchi, A., Neuhauser, A., Schaub, S., Ramseier, E. (2021). Die longitudinale Studie ZEPPELIN – Förderung ab Geburt zur Erhöhung der Bildungschancen von Kindern aus belasteten Familien. Zürich: HfH, https://digital.hfh.ch/forschungsbericht-2021/chapter/7-die-longitudinale-studie-zeppelin-forderung-ab-geburt-zur-erhohung-der-bildungschancen/

Tarnutzer, R., Venetz, M. (2008). Motivationales Befinden von Lernenden in integrativen Schulformen. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 4, 14-18.

Weber, B. (2017). Wie Integration in der Regelschule funktionieren kann. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik(5-6), 25-31.

Weber, B. (2018). Delphi-Befragung zu Gelingensbedingungen integrativer Schulmodelle. Zürich: HfH, unveröff. Schlussbericht. ■

Philipp Siegel ist Schulischer Heilpädagoge an der Schule Aemtler, Zürich.

Lernprozess für eine gesamte Schulgemeinschaft

Ein Gespräch über Inklusion mit dem Schulischen Heilpädagogen Philipp Siegel.

Du hast an der Schule Aemtler ein Inklusionprojekt geleitet. Könntest du dieses Projekt kurz vorstellen?
Im Schuljahr 2020/21 führte ich an unserer Schule ein Inklusionsprojekt durch, das eine Schülerin mit kognitiven und sprachlichen Schwierigkeiten beim Übertritt von der Primar- in die Sekundarstufe unterstützte. Ziel war, ihr eine reale Teilhabe am Schulalltag zu ermöglichen und ihre Selbstwirksamkeit zu stärken. Die Schülerin war einerseits in ihrer Stammklasse in den handlungsbetonten Fächern und im Klassenrat integriert, andererseits wurde sie in verschiedene Berufsbereiche der Schule eingebunden: Von der Wäscherei über die Hort-Küche und den Kindergarten bis hin zum Sekretariat. Dadurch erlebte sie sich nicht als Ausnahme oder Sonderfall, sondern als Teil der Schulgemeinschaft.

Zentral war der Grundsatz, dass Entwicklung im echten sozialen und gemeinschaftlichen Kontext stattfinden soll. Digitale Hilfsmittel kamen punktuell unterstützend zum Einsatz, aber entscheidend war die gelebte Zugehörigkeit: die Schülerin sollte sichtbar dazugehören und nicht neben dem schulischen (fächer- bzw. kognitionsbetonten) Alltag stehen.

Welche Herausforderungen galt es zu überwinden?
Eine wesentliche Herausforderung bestand darin, eine gemeinsame Haltung aller Beteiligten zu entwickeln. Inklusion gelingt nur, wenn Verantwortung geteilt wird und Vertrauen entsteht – zwischen Lehrpersonen, Betreuung, Eltern und Hausdienst. Zu Beginn war vieles unklar und musste im Prozess erarbeitet werden. Fachlich war es anspruchsvoll, Aufgaben zu finden, die weder über- noch unterforderten, sondern Sinn und Selbstwirksamkeit ermöglichten. Gleichzeitig erschwerten pandemiebedingte Einschränkungen die Kommunikation im Alltag. Die Zusammenarbeit entwickelte sich zunehmend über konkrete Erfahrungen, über Aushandlung und gegenseitige Verlässlichkeit.

Welche Erfolge habt ihr erreicht?
Im Verlauf des Jahres konnte die Schülerin zunehmend selbstständig arbeiten, ihre Sprachkompetenz steigern und ein klares Selbstbild entwickeln: Sie wusste, was sie kann und wo sie Unterstützung benötigt. Auch im Umfeld wurde sichtbar, wie gemeinsames Verantwortungsgefühl entsteht. Betreuungspersonal, Lehrpersonen und Mitschülerinnen entwickelten ein erweitertes Verständnis davon, was Teilhabe bedeutet. Die Stammklasse erlebte die Inklusion in den eigenen Reihen als bereichernd und erntete dafür öffentliche Beachtung.

Die Erfahrung zeigt, dass Inklusion nicht nur Unterstützung für ein einzelnes Kind bedeutet, sondern ein Lernprozess für eine gesamte Schulgemeinschaft sein kann. In den Folgejahren wurden immer wieder einzelne Erfahrungen aus dem Projekt im Schulalltag umgesetzt. Noch heute kann ich in meinen Plädoyers für gelingende Inklusion auf das Echo dieses Projekts zurückgreifen. Die Schülerin hat dieses Jahr ihre Ausbildung mit Bravour abgeschlossen.

Wie müssen sich unsere Schulen verändern, damit Inklusion wirklich gelingen kann?
Damit Inklusion nachhaltig gelingt, braucht es Strukturen, die Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortung ermöglichen. Beziehungsplege und Zeit für echte Begegnung müssen bewusst eingeplant sein – nicht als Zusatz, sondern als Teil des Lernens. Interdisziplinäre Zusammenarbeit sollte selbstverständlich sein, damit Wissen und Perspektiven sich ergänzen können. Schulen, die Unterschiede als Ausgangspunkt und Ressourcen für Entwicklung verstehen, gewinnen an Gemeinschaft, Klarheit und Lebendigkeit. Positiv gelebte Beispiele überzeugen dabei stärker als Konzepte auf dem Papier. Inklusion trägt, wo Menschen einander zutrauen, sich im Lernen gegenseitig zu unterstützen und voneinander zu profitieren, gerade WEIL man verschieden ist. ■

Das Interview führte Johannes Gruber.

Foto: Ruxi.photo

Gemeinsame Aufgabe

Inklusion und Integration aus Perspektive einer Klassenlehrperson Kindergarten.
Von Sophie Blaser

Sophie Blaser ist Kindergartenlehrperson und Präsidentin der VPOD-Verbandskommission «Bildung».

Die Integration in der Schule ist genau genommen absurd. Als Gesellschaft haben wir beschlossen, dass wir Kinder und Jugendliche systematisch und institutionalisiert bilden wollen. Die Schulpflicht ist dadurch eben auch das Recht auf Bildung. Die Frage nach der Integration impliziert, dass ein Kind eigentlich nicht dazu gehört, dass es nicht in die Schule passt und ein ausserordentlicher Aufwand betrieben werden muss, damit dieses Kind auch Teil sein kann.

Wenn die Gesellschaft sich Schule als Wissensvermittlung in Akkord vorstellt: Alle Kinder in Reih und Glied, keines tanzt aus der Reihe. Alle hören brav zu uns sitzen an ihrem Pult. Vorne steht eine Lehrperson und erklärt die Welt. Ja, dann passen viele nicht in dieses Bild. Weder die Kinder noch wir Lehrpersonen. Weil Ressourcen aber immer noch dieser Vorstellung entsprechend gesprochen werden, sind diese in der Realität knapp.

Verantwortungszuweisung

Es ist unsere Aufgabe, Lösungen zu finden. Mit dieser Motivation bin ich als Lehrperson ins Berufsleben gestartet. Lösungen zu finden für die zu kleine Garderobe, für einen reibungslosen Übergang in die Betreuung, für den gesunden Znüni. Überrascht war ich darüber, dass nach ein paar Jahren meine Vorgesetzten zu mir kamen und meinten, ich sei die einzige Lösung, die sie einem Kind und dessen Eltern in der Regelschule anbieten können. Wenn ich nicht bereit sei, dieses Kind zu nehmen, würden die Abklärungen für separative Sonderschulung oder Einzelunterricht beginnen. Es ging um ein Kind, das schon Mitte November aus dem 1. Kindergarten herausgenommen werden sollte. Ein Kind, das ein auffälliges und herausforderndes Verhalten zeigt, ja. Dass dieses Kind aber bereits nach 12 Wochen Unterricht keinen Platz mehr in einer Schule im Quartier haben könnte, verstand ich nicht. Es brauchte Lösungen.

Nötige Ressourcen

Ich war bereit, Lösungen zu finden, aber ganz allein konnte ich nicht die Lösung sein. Es fühlte sich so an, als ob meine Vorgesetzten sich dies zuerst so vorgestellt haben. Ich habe zugesagt, das Kind zu nehmen, aber mit der Bedingung, dass ich in den ersten zwei Wochen während der ersten Morgenlektion Unterstützung bekomme. Allein mit 23 Kindern hätte ich mich diesem Kind nicht genug widmen und eine Beziehung aufbauen können. Diese Unterstützung wurde uns gewährt. Ich hatte somit zu Beginn Zeit, auf das Kind einzugehen und damit umzugehen, dass es schon nach 12 Wochen eigentlich auch nichts mehr vom Kindergarten wissen wollte.

Gemeinsam mit den Eltern und etwas Geduld konnten wir schnell eine gute Beziehung aufbauen und so wurde das Kind in dieser Klasse ganz selbstverständlich ein Teil der Gruppe. Es ging nicht um Integration, sondern darum, dem Kind ein verlässliches Umfeld zu bieten, in dem es die Verhaltensgrenzen begreifen und sich innerhalb dieser Grenzen gut und selbständig bewegen konnte. Am Ende hat es nicht viel gebraucht. Vertrauen darin, dass das Kind dazugehört und 10 Lektionen Unterstützung.

Wille und Austausch vonnöten

Der Wille, Lösungen zu finden und dafür auch Unterstützungsstunden zu sprechen, ist zentral. Verfahrene Situationen zu lösen und dabei zu lernen, was ein Kind braucht und wie ich als Lehrperson mit diesen Bedürfnissen umgehen kann, hat mir sehr geholfen.

Jahre später kam es wieder dazu, dass ein Kind kurz vor der Sonderschulung stand, weil es nach drei Monaten im Schulsystem als nicht mehr tragbar galt. Wir waren uns im Unterrichtsteam bewusst, dass es herausfordernd werden wird. Aber der Wille und die Überzeugung, dass ein Kind nicht zu uns passen muss, sondern dass wir als Schule ein passendes Umfeld bieten müssen, hat uns nicht daran zweifeln lassen das Kind in unserer Klasse willkommen zu heissen.

«Als Lehrpersonen müssen wir lernen, uns über Lösungen auszutauschen und neue Lösungen zu wagen.»

Als Lehrpersonen müssen wir lernen, uns über Lösungen auszutauschen und neue Lösungen zu wagen. Die Schule ist ein Ort voller Menschen mit unterschiedlichen Bedürfnissen. Ein Ort voller Grenzen, Gefühle und Zwänge. Als Lehrperson habe ich mich dazu entschieden in einer Schule zu arbeiten, während meine Schüler*innen die Pflicht haben zu kommen. Wenn aus dieser Pflicht Gemeinschaft wird und wir uns der Idee verpflichten, eine Schule für alle zu sein, dann ist sehr vieles möglich. ■

Foto: Ruxi.photo

Mehr als schulische Integration

Die Realisierung von Inklusion stellt gesellschaftliche Strukturen von Macht und Ungleichheit infrage. Um dies zu befördern, braucht es interdisziplinäre Zusammenarbeit und Empowerment von Betroffenen. Wertvolle Beiträge hierfür leisten Community Arts. Von Gregor Frei

An der VPOD-Veranstaltung «Wie Inklusion gelingt» vom 27. Oktober 2025 in der Bäckeranlage wurde ausschliesslich über die schulische Integration gesprochen und über Beispiele, Schwierigkeiten und Erfolge berichtet. Seit der Einführung der QUIMS Schulen 2007 und integrativer Schulformen ab 2008 wird die Teilhabe von Kindern mit unterschiedlichen Förderbedürfnissen breit diskutiert und Projekte ausprobiert. Aus Perspektive der Sozialen Arbeit ist Integration nicht gleich Inklusion. Inklusion ist mehr als Integration – sie ist eine gesellschaftspolitische Aufgabe.

Gemäss der Hochschule für Heilpädagogik bedeutet Inklusion die «gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen an Gesellschaft und ihren Subsystemen», unabhängig von individuellen Eigenschaften oder sozialen Bedingungen. Integration dagegen wird als ein schulorganisatorischer Begriff verwendet, der sich auf eine differenzierende Unterrichtsgestaltung bezieht und somit von unterschiedlichen Förderbedarfen ausgegangen wird.

Die Fachstelle für Rassismusbekämpfung (FRB) blickt etwas anders auf die Thematik und betont zusätzlich die politische Dimension: Integrationspolitik müsse immer mit einer Politik gegen Diskriminierung und für institutionelle Öffnung einhergehen. Die Fachstelle Diversität, Integration und Antirassismus (FS DIA) ergänzt zudem, dass Integration gesetzlich verankert sei und sich in Strukturen wie den kantonalen Integrationsprogrammen spiegle. Integration habe zum Ziel, den gesellschaftlichen Zusammenhalt zu fördern – sie bleibe aber ein staatlich definierter, politischer Begriff.

Intersektionalität

Aus machttheoretischer Perspektive transportiert der Integrationsbegriff die Idee eines «Wir» und «Sie». Der Begriff der Integration kann somit ungewollt Machtverhältnisse und «Othering» reproduzieren. Damit werden bereits in der Sprache Hierarchien geschaffen, die Minderwertigkeit nahelegen. Inklusion hingegen fordert weiterführend, strukturelle Barrieren und gesellschaftliche Rahmenbedingungen zu verändern. Wie Matyas Sagi Kiss (Pro Infirmis) pointierte: «Inklusion heisst nicht, dass es einfach einen Rollstuhllift hat.»

In einem bedürfnis- und machttheoretischen Verständnis muss Inklusion intersektional begriffen werden. Ungleiche Machtverhältnisse aufgrund von Klasse, Gender oder Race werden durch weitere Faktoren wie Behinderung, Sexualität, Migrationsgeschichte, Aufenthaltsstatus oder psychische Belastungen überlagert. Diese Intersektionalität führt zu mehrfachen Benachteiligungen und somit ungleichen Zugängen und Ressourcen. Bedürfnisse – physische, psychische, soziale – sind jedoch universell und unterscheiden sich lediglich in ihrer Dringlichkeit. Eine fehlende Bedürfnisbefriedigung wirkt sich generell negativ auf Individuen aus, unabhängig von formalen Angeboten und Bestrebungen zur Integration. Das heisst, es gibt ein intersektionales Verständnis von Benachteiligungen, teils behindernden Strukturen, aber auch universelle Bedürfnisse und den Versuch, Kinder und Jugendliche in ihren individuellen Förderbedarfen zu begleiten. Daraus folgt die Frage: Wie kann Schule Inklusion leisten, wenn ihr aber die Ressourcen zur individuellen Förderung fehlen?

Widerspruch zur Logik der Leistungsgesellschaft

Inklusion ist Ausdruck gesellschaftlichen Wandels und erfordert strukturelle Reflexion. Inklusion betrifft nicht nur die Schule, sondern das Verhältnis von Individuum, Gemeinschaft und Staat. Gesellschaftliche Transformationen – Industrialisierung, Ökonomisierung, Erwerbsdruck – haben familiäre und gemeinschaftliche Strukturen grundlegend verändert. Kinder und Jugendliche sind daher heute stärker auf Kernfamilien und institutionelle Betreuung angewiesen. Die ausserfamiliäre und familienergänzende Erziehung und Betreuung werden somit zu einer Dienstleistung, in welcher das Kind zum bewertbaren Subjekt wird. Diese Entwicklung spiegelt den Druck der Leistungsgesellschaft wider, in der Andersartigkeit und «Nicht-Funktionieren» schnell pathologisiert werden und Mehraufwände wirtschaftlich beurteilt werden. Studien zeigen, dass Kinder mit Migrationsgeschichte häufiger und schneller diagnostiziert werden – ein Hinweis auf strukturelle Zuschreibungen und ungleiche Standards. Aber primär geht es wohl bei der Diagnostik um strukturelle und finanzielle Ressourcen, die oft im Regelbetrieb fehlen.

Inklusion steht also deutlich im Widerspruch zur Logik der Leistungsgesellschaft. Die Schule soll Chancengleichheit bieten, aber zugleich auf die Leistungsorientierung vorbereiten – ein Paradoxon. Inklusion kann nicht allein schulisch realisiert werden, sondern braucht politische und gesellschaftliche Verantwortung. Raul Krauthausen (Gründer Sozialheld*innen Akademie) beschreibt Inklusion als «Annahme und Bewältigung menschlicher Vielfalt». Diese Vielfalt erfordere Aushandlungsprozesse, Kompromisse und schlicht die Anerkennung von Differenz – jenseits von ökonomischer Verwertungslogik und Leistungsdruck.

Strukturelle Benachteiligungen überwinden

In einer mehrheitlich leistungsorientierten Gesellschaft mit ungleichen Voraussetzungen für Menschen gelingt Inklusion nur in einem Zusammenspiel von Schule, Sozialer Arbeit und Gesellschaft. Sonderschulen, Kleingruppenschulen oder Kleinklassen schaffen zwar eine differenzierte Förderplanung, aber eine (Re-)Integration in die Regelschule ist oft trotz heilpädagogischer Unterstützung eine Herausforderung für die Schule mit bestehenden Ressourcen. Die Annahme von und Bewältigung menschlicher Vielfalt gelingt in diesem Punkt selten, dies ist strukturell bedingt.

Aber Kinder und Jugendliche lernen nicht nur in der Schule, sondern auch in Familie,

Foto: Ruxi.photo

Peergroups, Vereinen, Jugendarbeit und Medien. Diese Systeme prägen Werte, Zugehörigkeit und den Umgang mit Vielfalt. Medien und die öffentlichen Repräsentationen von Menschen mit strukturellen Benachteiligungen, beispielsweise in der Politik und in Entscheidungsfunktionen, schaffen Identifikation und Sichtbarkeit: «You can't be what you can't see» (Dembah Fofanah, Kollektiv Mir sind vo da). Das heisst, es gibt eine starke Verbindung zwischen sich vertreten und gehört zu fühlen. Benachteiligungen wirken sich in den bestehenden Strukturen und Systemen oft ähnlich auf betroffene Personen aus.

Schulsozialarbeit und Jugendarbeit

In Schulnähe gibt es jedoch weitere Akteurinnen, welche Inklusion unterstützen können. Schulsozialarbeit und Jugendarbeit nehmen hier zentrale Rollen ein. Die Schulsozialarbeit ist oft mit sehr beschränkten Ressourcen ausgestattet, wodurch einige Klasseninputs zu Präventionsthemen und Einzelfallhilfe im Zentrum stehen. Während die Schule oft in Bezug auf die Bewältigung von Vielfalt an institutionelle Grenzen stösst, ermöglichen ausserschulische Angebote, wie die offene Jugendarbeit und gezielte partizipative Projekte, niederschwellige Räume. Zentral für diese Orte ist es, dass sie ohne Leistungsdruck funktionieren und Vielfalt begleitet erlebbar wird. Ihre Qualität hängt jedoch von Ressourcen und der Sensibilität für strukturelle Diskriminierung ab. Ein Ausbau dieser Angebote könnte die Schule und die Schulsozialarbeit massgeblich entlasten und gegenseitig stärken.

Community Arts und Interdisziplinarität

Jugendarbeit und generell die Soziokultur fördert soziale und kulturelle Teilhabe sowie Inklusion durch Repräsentation und Partizipation. Aber auch hier gibt es strukturelle Benachteiligungen und fehlende Ressourcen. Welche Angebote zur Partizipation welche Zielgruppen erreichen, bedarf einer sorgfältigen Analyse und einer Diversifizierung der Angebote selbst, um auch da der Vielfalt gerecht werden zu können. Als Erweiterung der Soziokultur und als relativ neuen Ansatz in der Schweiz eignen sich gemäss dem BSV-Modellprojekt Oberwinterthur (2022-2024) die Community Arts: partizipative, inklusive und niederschwellige Räume mit gemeinschaftlichem künstlerischem Schaffen als Ziel.

Community Arts entstand als Gegenbewegung zur Hochkultur, die vielen aus verschiedenen Gründen verwehrt bleibt. Dies kann sinnbildlich verwendet werden für Personen, die strukturelle Benachteiligung erleben. Community Arts eröffnen daher Menschen mit strukturellen Benachteiligungen neue Ausdrucksformen und ermöglichen Begegnung im gemeinschaftlichen künstlerischen Schaffen. Prinzipien wie Partizipation, Gastfreundschaft, demokratischer Zugang zu Kultur und soziale Gerechtigkeit sind zentral. Inklusion wird hier als grundlegende Haltung verstanden, die Machtverhältnisse sichtbar macht und Beteiligung ermöglicht – unabhängig von individuellen Ressourcen. Thematische Projekte, offene Formate oder bewusst geschlossene Gruppen zielen auf Safer Spaces gleichermassen wie Begegnungsräume.

Vielen Schulen fehlt es schulintern oft aus örtlichen und zeitlichen Gründen an solchen Räumen für Schüler*innen, obwohl sie für Identitätsprozesse und Beziehungsarbeit sinnvoll und nötig sind. Es braucht einerseits verschiedene Akteur*innen und Personen, andererseits passende Orte: Die Interdisziplinarität ist somit Schlüssel für echte Inklusion.

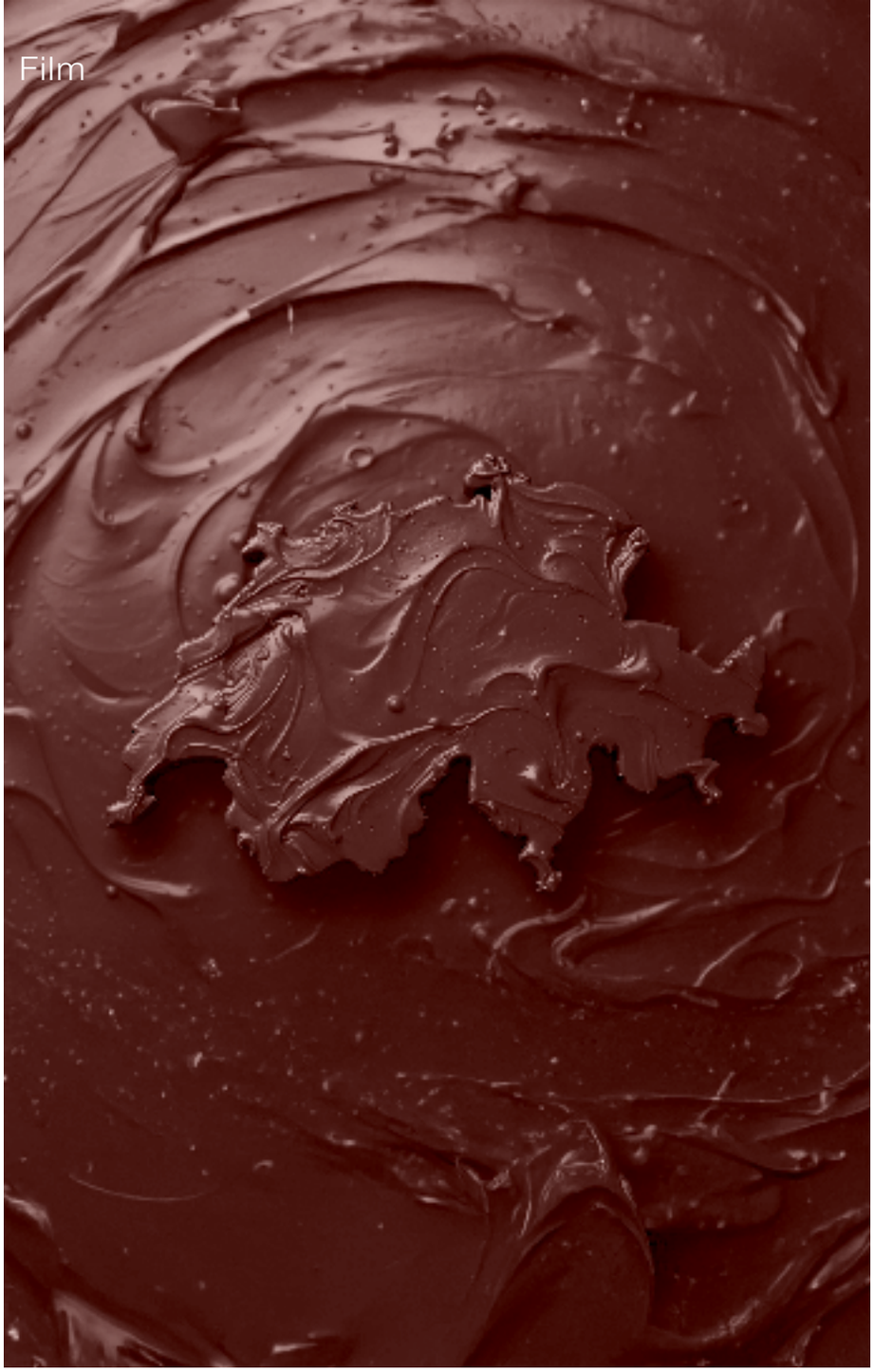
Aus Erfahrung in Lehre, Schulsozialarbeit, Familienbegleitung und Jugendarbeit zeigt sich: Nur wenn Fachpersonen verschiedener Disziplinen – aber insbesondere Betroffene selbst – in den Diskurs einbezogen werden, kann Inklusion verstanden und umgesetzt werden. Schulen benötigen daher strukturelle Unterstützung, ein erweitertes Verständnis von Lernräumen und Gefässe für Austausch und Hilfe. Die Kinder- und Jugendförderung, Stadtentwicklung und die Schule könnten als ganzheitliche Bildung verstanden werden, die Verstehensprozesse ermöglichen und so die Aufwachsbedingungen generell positiv und dynamisch gestalten können – ohne dabei die jeweils eigenen Ressourcen zu überschreiten.

Fortlaufender Lernprozess

Inklusion zu leben bedeutet, Prävention zu stärken, Interdisziplinarität in der Bildung zu fördern, Intersektionalität als Grundlage für das Verstehen von strukturellen Benachteiligungen zu nutzen und Chancenausgleich als Prozess sozialer Gerechtigkeit zu begreifen. Das Verstehen von Barrieren und Bewerten von sinnvollen Massnahmen kann von Fachpersonen beschrieben werden, aber Betroffene sollen eine zentrale Funktion in der Problembeschreibung wie auch Lösungsfindung einnehmen können. Jede Stimme darin ist bedeutsam. Es braucht auch Vielfalt in den Räumen und Beziehungen. Inklusion ist für Schulen, Gesellschaft wie auch Individuen ein fortlaufender Lernprozess hin zur Akzeptanz, dass Gleichheit nicht existiert, wohl aber Gerechtigkeit in Vielfalt. ■

Neben seiner Arbeit als Musiker (www.gregorfrei.com) war **Gregor Frei** zwischen 2012 und 2015 stellvertretender Programmleiter des Moods Jazzclub Zürich und ist seit 2015 als Sozialarbeiter und Dozent für Community Arts tätig.

2025 hat er Community Arts Winterthur (CAWIN) im Campo der SKKG als Pilotprojekt des Community Arts Netzwerks gegründet. Mit diesem sollen die Praxis sowie der Mehrwert für die Soziale Arbeit wissenschaftlich untersucht werden.



Die Schokolade und die Schweiz

Schokolade ist weit mehr als nur ein Genussmittel. Der Film «Die Schokolade und die Schweiz» zeigt, wie aus der einst kleinen Schweizer Schokoladenindustrie eine weltbekannte Marke wurde – und welche sozialen, ökologischen und wirtschaftlichen Herausforderungen damit verbunden sind.

Von éducation21

Schokolade gehört fest zu unserem Alltag: 2024 konsumierten die Schweizerinnen und Schweizer durchschnittlich 10,6 Kilogramm davon. Wir überlegen uns aber selten, welche Geschichte hinter der Schokolade steckt und welch langen Weg eine Tafel zurücklegt. Genau dieser Spur folgt der Film «Die Schokolade und die Schweiz». Er erzählt, wie die Schweiz im 19. Jahrhundert dank Erfindungen wie der Milchschokolade oder des Conchierens zur Schokoladennation wurde, und zeigt zugleich, wie historische Strukturen und globale Handelsbeziehungen die Produktion bis heute prägen. Der Film richtet den Blick aber auch auf Innovationen der heutigen Schokoladenherstellung und fragt: Wie könnte die «Schokolade der Zukunft» aussehen?

Das Filmteam reiste quer durch die Schweiz, zu historischen Manufakturen, zur ZHAW Wädenswil, wo an so genannter Laborschokolade geforscht wird, sowie nach Ghana und in die Elfenbeinküste, die wichtigsten Kakaoanbauländer. Dort kommen Kleinbäuerinnen und -bauern zu Wort, die von ihrem Alltag erzählen – aber auch von Missständen wie der mangelnden Transparenz «nachhaltiger Labels». Der Film überzeugt durch eine sachliche, dokumentarische Ästhetik und eine Erzählstimme, die kritisch ist, ohne zu belehren.

Woher kommt der Kakao?

Kakao – der wichtigste Rohstoff für Schokolade – wächst vor allem in Ländern rund um den Äquator, etwa in Ghana, der Elfenbeinküste oder Ecuador. Viele Menschen leben dort in ländlichen Gebieten und bewirtschaften kleine Felder. Die Erträge sind oft

Bilder: éducation21

Die Schokolade und die Schweiz
Dokumentarfilm von Dave D. Leins, 94 Minuten, 2024.
Themen: Arbeit, Handel, Konsum, Technologie, Tourismus, Menschenrechte
Sprache: Deutsch
Schulstufen: Zyklus 3 und Sek II
Didaktisches Begleitmaterial: Angela Thomasius, éducation21

Den Film und die vollständigen Begleitmaterialien mit ausführlichen Hintergrundinformationen, Arbeitsblättern und Kopiervorlagen finden Sie unter:
https://www.education21.ch/de/filme/die-schokolade-und-die-schweiz
Die Filme von éducation21 stehen Lehrpersonen der Volksschule und der Sekundarstufe II sowie Bildungsakteuren in der Schweiz kostenlos zur Verfügung: http://wwww.filmeeineweltvod.ch

gering, die Ab-Hof-Preise niedrig, während Produktions- und Lebenshaltungskosten stetig steigen. Da viele Familien vom Kakaoanbau allein nicht leben können, müssen auch Kinder mitarbeiten. Kinderarbeit und Menschenhandel sind in einigen Regionen deshalb weit verbreitet. Hinzu kommen Arbeitsbedingungen ohne ausreichenden Schutz und Umweltprobleme wie Abholzung und Bodenerosion. Der Klimawandel verschärft diese Situation zusätzlich.

Perspektiven für eine gerechtere Zukunft

Trotz dieser Herausforderungen gibt es Initiativen, die zeigen, dass Schokolade auch anders produziert werden kann. Produzentinnen und Produzenten, die auf Gemeindeentwicklung setzen, fördern nicht nur einzelne Bäuerinnen und Bauern, sondern ganze Dorfgemeinschaften. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Rückverfolgbarkeit. Sie zeigt, woher der Kakao stammt und unter welchen Bedingungen er angebaut wird.

Ein vielversprechender Ansatz ist die Agroforstwirtschaft, bei der Kakaobäume gemeinsam mit anderen Pflanzen kultiviert werden. Das schützt den Boden, stärkt die Artenvielfalt und erhöht langfristig die Einkommen der Produzierenden. Wenn Kleinbauernfamilien zusätzlich über Land- oder Baumbesitz verfügen, gewinnen sie finanzielle Sicherheit und Mitsprachemöglichkeiten.

Viele Organisationen setzen sich zudem für faire Verträge mit höheren Ab-Hof-Preisen, langfristigen Abnahmegarantien und Zugang zu Finanzierung oder Infrastruktur ein. Besonders entscheidend ist auch die Stärkung der Frauen. Wenn Frauen ein eigenes Einkommen und Mitspracherecht haben, profitieren ganze Familien und Dorfgemeinschaften davon.

Das Begleitmaterial

Der Film deckt alle Dimensionen der Bildung für Nachhaltige Entwicklung ab und fördert systemisches Denken, ethische Urteilsbildung und globale Verantwortung. Er regt dazu an, eigene Konsumentscheide zu reflektieren und nachhaltige Alternativen zu prüfen, was die Handlungskompetenz der Lernenden stärkt. Im Begleitmaterial zum Film für die Sekundarstufe II (Gymnasium und Berufsschule) gehen die Schülerinnen und Schüler der übergeordneten Frage nach, was die Schweizer Schokolade der Zukunft beinhaltet. Sie lernen, wie Schokolade produziert wird und welcher Player von wem profitiert. Danach entwickeln sie in Gruppen die Schokolade der Zukunft und präsentieren sich ihre Ideen gegenseitig.

Folgende Lernziele werden dabei verfolgt. Die Schülerinnen und Schüler können ...
- lokale und globale Zusammenhänge am Beispiel Schokolade erkennen.
- die Herkunft und Produktionsschritte einer Schokolade kritisch betrachten.
- eigene Vorstellungen zum Schokoladenkonsum transparent machen und zukunftsorientierte Ideen ins Plenum bringen. ■

éducation21, das nationale Kompetenzzentrum und Fachagentur der EDK für Bildung für Nachhaltige Entwicklung (BNE), erbringt seit 10 Jahren praxisorientierte Angebote für Schulleitungen und Lehrpersonen. Dazu gehören evaluierte Lernmedien und Bildungsaktivitäten ausserschulischer Akteure sowie didaktisierte Filme. Zudem stellt éducation21 Praxisbeispiele aus Schule und Unterricht zusammen und leitet das Netzwerk «Schulnetz21». Darüber hinaus leistet éducation21 fachliche und finanzielle Unterstützung an innovative Projekte in Schulen und an Pädagogischen Hochschulen.

Warum Bildung und Gesundheit immer teurer werden

Gemäss der Baumol'schen Kostenkrankheit steigen die Kosten für personalintensive Dienstleistungen stärker als in anderen Sektoren.
Von Hanspeter Stalder

Die Bildungsausgaben machen einen immer grösseren Anteil der öffentlichen Ausgaben aus. Sie sind von 14,8% im Jahr 2000 auf 17,7% im Jahr 2021 gestiegen.[1] Für diese wachsenden Kosten werden verschiedene Gründe angeführt, wie z. B. steigende Schülerinnen- und Schülerzahlen, der Ausbau der Sonderpädagogik oder Migration.

Bei den Gesundheitsausgaben sieht es ähnlich aus. Der Trend zeigt nach oben, was sich in den jährlich steigenden Krankenkassenprämien widerspiegelt. Auch hier werden zahlreiche Gründe genannt, wie z. B. eine alternde Bevölkerung, medizinischer Fortschritt oder steigende Medikamentenpreise.

Baumol'sche Kostenkrankheit

Obwohl diese Faktoren wohl eine Rolle spielen, gibt es noch eine weitere Erklärung aus der Volkswirtschaftslehre: die Baumol'sche Kostenkrankheit[2]. Sie besagt, dass in einer industrialisierten Gesellschaft mit stetigem Produktivitätswachstum die Kosten für Bildung und Gesundheitswesen systembedingt immer weiter steigen. Dagegen ersetzen bei automatisierbaren Gütern wie Computern oder Agrarprodukten Maschinen Menschen, die Produktivität steigt, und trotz höherer Löhne sinken die Lohnstückkosten pro Produkt, was den Erhalt oder sogar eine Senkung der Preise ermöglicht.

Bei nicht automatisierbaren Dienstleistungen wie Pflege, Medizin oder Unterricht bleibt die Produktivität jedoch stabil. Eine Lehrperson kann nicht mehr Schüler:innen pro Lektion unterrichten, ohne Qualitätsverlust zu riskieren. Durch steigende Produktivität in den automatisierbaren Sektoren wiederum entstehen dort höhere Löhne, weshalb auch die personalintensiven Branchen ihre Löhne anpassen müssen, um Fachkräfte zu halten. Die Konsequenz: Diese Dienstleistungen werden immer teurer, da Lohnanstiege nicht durch Produktivitätsgewinne kompensiert werden können, ein Problem für Berufe wie Pflege und Unterricht, die persönlichen Kontakt erfordern und sich nicht automatisieren lassen.

Das Beunruhigende ist: Zu den Dienstleistungen, die am stärksten von der Kostenkrankheit betroffen sind, gehören einige der wichtigsten Grundpfeiler zivilisierter Gesellschaften: Bildung und Gesundheitswesen. Diese Dienstleistungen leiden unter anhaltenden und schnellen Kostensteigerungen. Es ist ein systemisches Problem: Genau jene wirtschaftlichen Tätigkeiten, bei denen Automatisierung schwer möglich ist, sind oft die, die wir als besonders wichtig für das gesellschaftliche Wohlergehen einstufen.

Die Kostenkrankheit hat aber auch eine positive Seite. Weil die Kosten in anderen Bereichen wie Kleidung, Lebensmittel und technische Güter sinken, können wir uns eine gute Gesundheitsversorgung und Bildung trotz ihrer Kostensteigerungen weiterhin leisten. Da Industrie- und Agrarprodukte in realen Frankenbeträgen billiger werden, während Gesundheitswesen und Bildung teurer werden, müssen wir den Anteil unserer Gelder erhöhen, den wir für letztere aufwenden. Die Gesellschaft hat eine Wahl: Handelt sie nicht, könnte die Wirtschaft in eine problematische Richtung abdriften – eine Welt, in der materielle Güter im Überfluss vorhanden sind, während grundlegende Leistungen wie gute Bildung und gutes Gesundheitswesen für eine hohe Lebensqualität knapp sind, besonders für weniger privilegierte Menschen.

Warum wir es uns leisten sollten, für Bildung und Gesundheit mehr Geld auszugeben

Weil die Gesundheitskosten schneller steigen als die Inflationsrate, ist es nicht ausreichend, die Gesundheitsbudgets nur der vorherrschenden Inflationsrate anzupassen, wenn wir z. B. den Versorgungsstandard in öffentlichen Krankenhäusern bewahren wollen. Wenn Gesetzgeber nicht erkennen, dass die Kostenkrankheit hinter diesem Problem steckt, suchen sie nach anderen Erklärungen, etwa korrupte oder ineffiziente Krankenhausverwaltungen. Sie schlagen häufig Kostenkontrollen vor, die jedoch oft mehr Probleme verursachen als lösen. Doch wenn steigende Kosten durch unvermeidlich langsames Produktivitätswachstum in persönlichen Dienstleistungen entstehen, führen Kostenkontrollen zwangsläufig zu einer Qualitätsverschlechterung.

Wir können es uns leisten, mehr für die Dienstleistungen zu bezahlen, die wir für eine funktionierende Gesellschaft benötigen: eine gute Bildung und ein gutes Gesundheitswesen. Was wir uns hingegen nicht leisten können, sind die Konsequenzen von eingefrorenen Budgets oder gar Sparmassnahmen: schlechtere Bildung und Gesundheitsversorgung. Es ist klar: Wir werden unter immer grösseren gesellschaftlichen Problemen leiden, wenn notwendige Verbesserungen im Gesundheits- und Bildungswesen durch die Illusion behindert werden, wir könnten sie uns nicht leisten. ■

1 BFS 2024.

2 The Cost Disease, William J. Baumol, Yale university press, 2012.

Hanspeter Stalder ist ehemaliger Schulkommissionspräsident der Stadt Bern, Vorstandsmitglied des VSoS und Vater von zwei erwachsenen Kindern.

Bild: zhenya / stock.adobe.com

Wie die Schuldenbremse nötige Investitionen verhindert und zu höheren Mieten führt

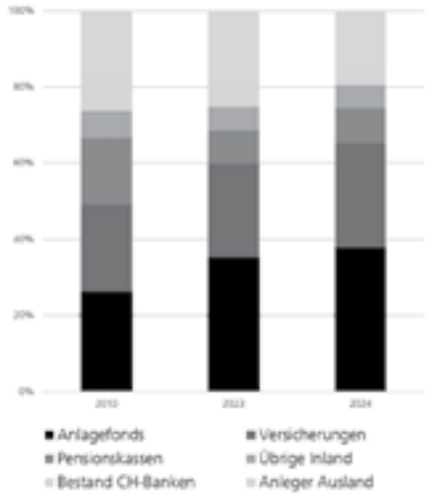
Anfangs September wurden wir an einer Mitgliederversammlung der VPOD-Pensionierten Region Zürich durch eine informative Präsentation von Michael Graff, emeritierter Professor für Volkswirtschaft an der ETH, über die Auswirkungen der 2003 nach einer Volksabstimmung in Kraft getretenen Schuldenbremse informiert.

Von Claude Kupfer

Legende: Entwicklung der Nettoschulden und der Schuldenquote des Bundes 1990-2024 — © EFD

Bruttoschuldenquote im internationalen Vergleich,1986–2023 (Quelle: Internationaler Währungsfonds)

Anteil der Staatsanleihen an den Finanzportfolios einzelner Anlegergruppen © EFD



Es ist höchste Zeit, die Schuldenpolitik des Bundes und auch der Kantone und Gemeinden zu überdenken und auf neue Grundlagen zu stellen. Die Schuldenbremse sieht vor, dass der Bund nicht mehr ausgeben darf, als er voraussichtlich einnimmt, die Schulden also (in Franken gerechnet) auf dem Stand von 2002 eingefroren werden. Die Details sind im Finanzhaushaltsgesetz (FHG, 7/10/05)) geregelt. In den Kantonen und Gemeinden wird, ohne eigentliche gesetzliche Regelung, diese Bundesbestimmung implizit zum Massstab für die eigene Finanzpolitik genommen. Auch der Bildungsbereich ist von der Schuldenbremse betroffen, wenn aufgrund dieser etwa immer wieder Kreditanträge für notwendige Investitionen abgelehnt werden. Die Schuldenbremse schadet so auch der Qualität unseres Bildungssystems.

Sinkende Schuldenlast

In den gut zwanzig Jahren seit dem Inkrafttreten der Schuldenbremse sind die Nettoschulden des Bundes mit kleinen Ausreissern nach oben kontinuierlich gesunken (vgl. Grafik 1, links oben). Wenn wir die Schuldenhöhe international vergleichen und in Relation zum Wirtschaftswachstum setzen, stellen wir fest, dass die Schweiz ein «Musterknabe» ist: Die Schuldenquote (Verhältnis zwischen den Staatsschulden und dem nominalen Bruttoinlandsprodukt) ist seit 2003 stark gesunken, beim Bund von rund 25 auf rund 15 Prozent, gesamthaft (inklusive Kantone und Gemeinden) von rund 45 auf rund 25 Prozent.

Der Imperativ zur Vermeidung weiterer Schulden, in Kombination mit der Heiligen Kuh bürgerlicher Fiskalpolitik, Steuern keinesfalls zu erhöhen, sondern, wenn möglich, gar zu senken, verhinderte in den letzten Jahren einen weiteren absolut notwendigen Ausbau des Sozialstaates im Gesundheitswesen oder im Bildungsbereich (zum Beispiel mehr Betreuung innerhalb der integrierten Klassen) oder führte gar zum Abbau wie bei der Erhöhung des Rentenalters.

Schuldenbremse treibt Immobilienpreise und Mieten in die Höhe

Michael Graff zeigte uns aber des Weiteren sehr anschaulich auf, dass die Schuldenbremse, so wie sie gegenwärtig gehandhabt wird, über die direkten Auswirkungen der Sparmassnahmen hinaus weitere Nachteile mit sich bringt, die Vorteile der Entschuldung überschatten. Die Einnahmen des Bundes bestehen im Wesentlichen aus Steuergeldern und Staatsanleihen (Obligationen). Die Grafik 3 (rechts oben) zeigt, welchen Anteil an Staatsanleihen die unterschiedlichen Investorengruppen in den Jahren 2010, 2023 und 2024 hatten.

Wie wir hier sehen können, stammt ein wesentlicher Anteil der Staatseinnahmen aus Investitionen der Versicherungen und Pensionskassen. Weil die Anleihen nun plafoniert sind, um keine zusätzlichen Schulden zu generieren, müssen diese Investoren für ihre zunehmenden Überschüsse nach anderen Anlagemöglichkeiten suchen. Die wichtigste Alternative zu den Staatsanleihen sind nun Immobilien. Die daraus folgende Nachfrage treibt die Immobilienpreise zusätzlich in die Höhe. Und in Liegenschaften, welche bereits im Besitz von Pensionskassen, Versicherungen oder auch Genossenschaften sind, können die Gelder in Ersatzneubauten investiert werden, was wiederum das Niveau der Mietpreise in die Höhe treibt.

Was nun Michael Graff in seinem Referat, im Einklang mit parlamentarischen SP-Vorstössen, anregt, ist eine Umstellung der Schuldenbremse: Neu sollen die Schulden in Relation zur Wirtschaftsentwicklung angepasst werden können; nicht sollen wie bis anhin die absoluten Schulden (in Franken) stabilisiert werden, sondern die Schuldenquote (Staatsschulden / BIP). So ermöglichen ein Wachstum der Wirtschaft sowie eine Geldentwertung dem Staat die Aufnahme von zusätzlichen Geldern zur Investition im Staatshaushalt (z.B. für das Gesundheitswesen). Das wiederum böte auch wieder zusätzliche Investitionsmöglichkeiten für Versicherungen und Pensionskassen etc., u.a. könnte damit eine Entlastung im Immobilienmarkt herbeigeführt werden. ■

Claude Kupfer war bis zur Pensionierung Mittelschullehrer obA für Geschichte und das Grundlagenfach Wirtschaft und Recht. Im VPOD Zürich Lehrberufe ist er seit seinem Studienabschluss 1980.

Bildungsökonomische Perspektiven

Was «bessere» Bildung ökonomisch für die einzelne Person bringt und was zunehmende Bildungsungleichheit für die Gesellschaft bedeutet.

Von Thomas Ragni

Empirisch ist leicht nachweisbar, dass sich «mehr» und «höhere» Bildung für Schul- und Uni-AbgängerInnen lohnt. Sie geht einher mit einem tieferen Arbeitslosenrisiko, einer höheren Beschäftigungschance, einer höheren Wahrscheinlichkeit, einen Job mit grösserem Einstiegslohn und einen Karrierejob mit besserer Lohnanstiegsperspektive zu realisieren. Ein Beispiel findet sich in Grafik 1.

Lesebeispiel: In der Schweiz «verdienen» im Jahr 2023 rund 27% der Personen mit einem Bildungsabschluss unterhalb der Sekundarstufe II weniger als 50% des Medianeinkommens, in Deutschland sind es fast 44% der Personen mit einem Bildungsabschluss unterhalb der Sekundarstufe II. (50% aller Erwerbstätigen «verdienen» mehr als das Medianeinkommen und 50% aller Erwerbstätigen «verdienen» weniger als das Medianeinkommen. Anders als beim Durchschnittseinkommen wird das Medianeinkommen nicht durch einige wenige extrem hohe Erwerbseinkommen verzerrt.)

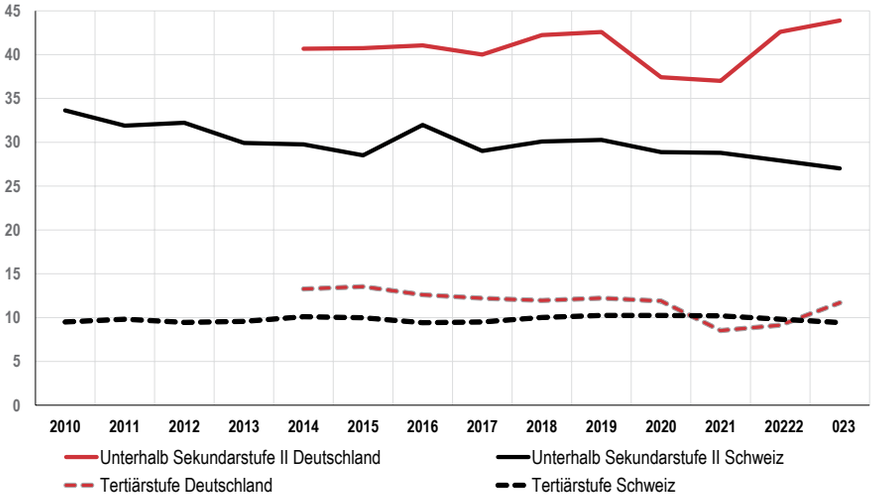
«Mehr» und «höhere» Bildung verbessern in Deutschland und in der Schweiz sehr deutlich die Chance auf ein höheres Einkommen. Dieser Befund trifft für alle OECD-Staaten zu.

Ich habe «mehr» und «höhere» Bildung stillschweigend mit «besserer» Bildung gleichgesetzt, indem ich sie wie selbstverständlich mit dem Indikator des höheren formalen Bildungsabschlusses bzw. Bildungstitels gemessen habe. Die Validität des formalen Bildungsabschlusses für «bessere» Bildung wird allerdings fundamental in Frage gestellt durch die Zeitreihen der PISA-Testbefunde (vgl. Grafik 2).

Für den Durchschnitt aller OECD-Staaten, die sich bei PISA beteiligt haben, sieht das Ergebnis sehr ähnlich aus wie für die Schweiz. – Wie kann es sein, dass die Abschlussquoten der formalen Tertiärbildungstitel bei den 25-34-Jährigen von 2000 bis 2022 ständig zunehmen, die realen Lesekompetenzen der 15- bis 16-Jährigen sich aber nur seitwärts entwickeln und die realen Mathematikkompetenzen seit 2003 (OECD-Durchschnitt) bzw. seit 2009 (Schweiz) sogar beständig am Sinken begriffen sind? Für die ökonomische Theorie der Bildung (des neoklassischen Mainstreams) – der «Humankapitaltheorie» – ist das ein unerklärbarer empirischer Befund.

1

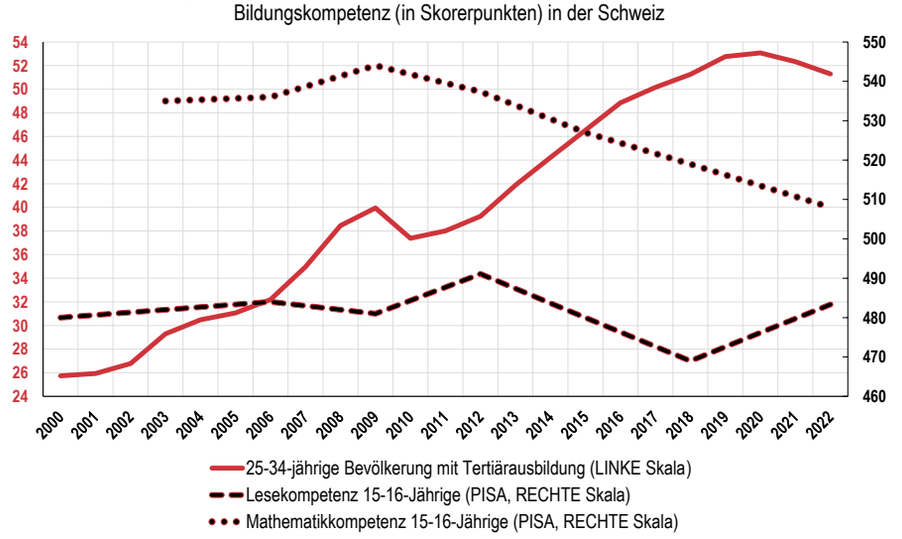
Anteil der Personen mit Einkommen **unterhalb der Hälfte des Medians** für die Gruppen mit hohem und tiefem Bildungsabschluss



Quelle: OECD; eigene Darstellung, eigene Berechnung

2

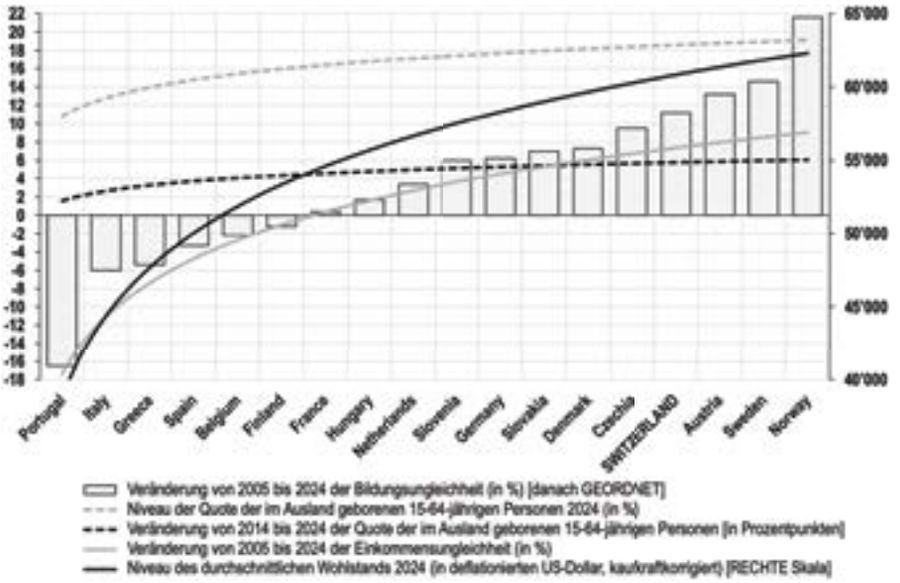
Entwicklung der Quote des höchsten formalen Bildungsabschlusses (in Prozent) und der Bildungskompetenz (in Skorerpunkten) in der Schweiz



Quelle: OECD Database, OECD PISA; eigene Darstellung

Bemerkung: Da die PISA-Tests nur alle 3 bis 4 Jahre erhoben werden, habe ich die Werte zwischen den Erhebungsjahren linear interpoliert.

3



Quelle: OECD, EUROSTAT, ILOSTAT; eigene Darstellung, eigene Berechnung

Mögliche Erklärungen:
1. Die «realen» Lese- und Mathematikkompetenzen, die PISA im Zeitablauf und im Länderquervergleich korrekt misst, sind immer weniger relevant für eine erfolgreiche Jobkarriere. «Rational» sich verhaltende Schul- und Uni-AbgängerInnen lassen die Efforts in ihre Bildungsinvestitionen immer weniger in Lese- und Mathematikkompetenzen fliessen – zugunsten von anderen (welchen?) Kompetenzen.
2. Auch wenn sich der «reale Bildungsgehalt» bei jedem formalen Bildungstitel im Zeitablauf zu verwässern scheint, macht es zu jedem Zeitpunkt für die Jobanbieter Sinn, dass sie unter den JobbewerberInnen mit dem ungefähr gleich guten Eindruck jeneN auswählen, die / der den relativ höchsten formalen Bildungsabschluss vorweisen kann. Im Konkurrenzkampf um die begehrtesten Jobs ist das Nullsummenspiel des «positionalen Wettbewerbs» (Fred Hirsch) in seiner schärfsten Form dadurch gekennzeichnet, dass nur die / der BewerberIn in der höchsten Rangposition den angebotenen Job ergattert (nach dem Turnierprinzip «the winner takes it all»).

Bildungsungleichheiten und Gesellschaft

Der im zweiten Punkt beschriebene Mechanismus kennzeichnet (u.a.) das kompetitive Bildungssystem, das sich in der globalen Ökonomie durchgesetzt hat. Naheliegend ist es darum zu untersuchen, welche gesellschaftlichen Auswirkungen eine zu- oder abnehmende Bildungsungleichheit haben kann, oder umgekehrt, welche gesellschaftlichen Veränderungen die Bildungsungleichheit zu beeinflussen vermögen. Empirisch sichtbar zu machen sind sie durch ihre Unterschiede im Länderquervergleich je Zeitpunkt oder / und durch ihre unterschiedliche Entwicklung im Zeitablauf je Land. In Grafik 3 finden sich beide Vergleichsarten.
Erklärungen: Die Bildungsungleichheit wird durch den Indikator des Personenanteils mit Tertiärabschluss («höchster» Abschluss) PLUS des Anteils mit Abschluss unterhalb Sekundarstufe II («niedrigster» Abschluss) gemessen. (Je grösser diese Summe, desto kleiner der Anteil mit «mittleren» Abschlüssen, desto grösser die Ungleichheit der Bildungsabschlüsse in der Bevölkerung im erwerbsfähigen Alter.)

Die Einkommensungleichheit wird gemessen durch den Indikator der Quote des verfügbaren (vollzeitäquivalenten) Einkommens des 8. Dezils geteilt durch jenes des 2. Dezils. (20% aller Einkommen sind grösser als das Einkommen des 8. Dezils, und 20% aller Einkommen sind kleiner als das Einkommen des 2. Dezils. Je grösser die Quote 8. Dezil / 2. Dezil, desto grösser die Ungleichheit der verfügbaren Einkommen.)

Der durchschnittliche Wohlstand je Land wird durch den Indikator des BIP pro Kopf gemessen.

Zwecks besserer «Lesbarkeit» der Grafiken bilden die Kurven nicht die effektiven Werte der Indikatoren ab, sondern die Trends der Indikatoren.

Wird die Länderreihenfolge aufsteigend nach der Zunahme der Bildungsungleichheit zwischen 2005 und 2024 geordnet, lassen sich folgende «Zusammenhänge» erkennen: Mit umso stärkerer Zunahme der Bildungsungleichheit ist im Trend (1) die Zunahme der Einkommensungleichheit umso grösser, (2) das Niveau des durchschnittlichen Wohlstands umso höher, und etwas schwächer ausgeprägt ist auch (3) das Niveau und (4) die Zunahme der Quote der im Ausland geborenen Personen umso grösser.

Zu betonen ist, dass hier keine kausalen Abhängigkeiten zwischen den betrachteten Variablen postuliert werden können. Es muss offenbleiben, was jeweils Ursache und was Wirkung ist, oder ob eine gemeinsam treibende Kraft die «gemeinsamen» Trends antreibt, oder ob es sich um rein zufällige Koinzidenzen handelt. Nur zwei Beispiele: (1) Es muss offenbleiben, ob die umso grössere Bildungsungleichheit die umso grössere Einkommensungleichheit «antreibt», oder ob es sich genau umgekehrt verhält. (Für beide Wirkungsrichtungen lassen sich plausible Wirkmechanismen benennen.) (2) Es muss offenbleiben, ob der umso grössere durchschnittliche Wohlstand eines Landes (BIP pro Kopf) eine umso stärkere (Pull- und/oder Push-) «Kraft» auf die Arbeitsimmigration entfaltet oder ob es umgekehrt ist, dass im Zuge der Alterung eine umso besser gelingende Rekrutierung von ArbeitsimmigrantInnen einen umso grösseren durchschnittlichen Wohlstand eines Landes bewirkt. Es könnte sogar sein, dass die Kausalitätsrichtung von Land zu Land wechselt oder dass sich beide Faktoren gegenseitig «aufschaukeln». (Ein umso grösserer Wohlstand pro Kopf zieht umso mehr und besser qualifizierte ArbeitsimmigrantInnen an, was dann wieder dazu führt, dass der Wohlstand pro Kopf umso kräftiger ansteigt, wodurch der Wohlstandsabstand zu jenen ärmeren Ländern weiter zunimmt, die der gleichen Alterung der Gesellschaft ausgesetzt sind, sich aber nur weniger und schlechter qualifizierte ArbeitsimmigrantInnen «leisten» können.)

Trotzdem sind die entdeckten rein empirischen «Zusammenhänge» beachtenswert. Denn auch wenn keine eindeutigen Kausalitätsrichtungen zwischen den Trendverläufen der Indikatoren identifiziert werden können, ist es doch sehr unplausibel, dass alle «gemeinsamen» Trendverläufe bloss rein zufällige Koinzidenzen sein sollen. ■

Thomas Ragni ist Ökonom und war lange als Berufsschul- und Mittelschullehrer tätig. Seit 2001 ist er Mitglied der Redaktionsgruppe der vpod bildungspolitik.

Politik der Opfersymmetrie

Eine Expertengruppe unter der Leitung von Serge Gaillard begann die Vorarbeit zum drohenden Entlastungspaket 27, das den Bildungsbereich aller Voraussicht nach hart treffen wird. Der Finanzexperte war Mitte November Gast an der Universität Bern und rechtfertigte die Massnahmen. Ein Bericht.

Über 460 Millionen Franken sollen im BFI-Bereich gekürzt werden.

Das Kompetenzzentrum für Public Management der Universität Bern lud ihren eigenen Lehrbeauftragten, Serge Gaillard, ein, um in einem öffentlichen Gastvortrag die Konsequenzen des Entlastungspakets 27 zu beleuchten. An der «ausgebuchten» Veranstaltung waren längst nicht alle Stühle besetzt – interessanterweise befanden sich viele aus der Kantons- und Bundesverwaltung im Saal, Studierende und Angestellte der Universität schienen in der Minderheit.

Milliarden einsparen

Worum geht es: Aufgrund von beschlossenen Mehrausgaben, unter anderem erhöhte Ausgaben für die Armee und steigende Kosten bei der Altersvorsorge «droht der Bundeshaushalt aus dem Gleichgewicht zu geraten». Ab 2027 könnte es kritisch werden. Es müssen also Massnahmen her, um den Bund zu entlasten. In diesem Zusammenhang fallen jeweils die Worte «Priorisierung», «Wachstumsreduktion». Es sei kein Abbau. 90 Prozent der Massnahmen betreffen die Ausgabenseite, praktisch alle Ausgabenbereiche sind betroffen. Mit dem Paket sollen 2027 rund 2.7 Milliarden und ab 2028 rund 3.6 Milliarden Franken. eingespart werden.

Auf Kosten der Bildung

Der Vortrag Gaillards fokussierte darauf, wie gut die Schweiz international dasteht (tiefere Verschuldungsquote) und auf das Instrument der Schuldenbremse. Insgesamt blieben wir stark auf der Makroebene. Doch wie trifft es uns im Bildungsbereich:

Über 460 Millionen Franken pro Jahr sollen im Bereich Bildung, Forschung und Innovation zusammengekürzt werden. So sollen u.a. diverse Projekt- und Forschungsbeiträge gekürzt werden, zum Beispiel an den Schweizerischen Nationalfonds (SNF), der Beitrag zur Finanzierung der kantonalen Hochschulen gesenkt und die Nutzerfinanzierung gestärkt werden. Gemäss den BFI-Institutionen könnten an die 700 Projekte und 2000 Stellen betroffen sein.

Es sei überproportional in den Bildungsbereich investiert worden in den letzten Jahrzehnten. Dass auch die Studierendenzahlen in den letzten zehn Jahren um 18 Prozent an Universitäten und um sogar 31 Prozent an den Fachhochschulen gestiegen sind, wird nicht aufgezeigt. Anders bei der Landwirtschaft: Dort wird erwähnt, dass die Investitionen in die Landwirtschaft zwar abnehmen, aufgrund der rückläufigen Anzahl Betriebe das Geld pro Betrieb doch gestiegen ist.

Die Studierenden könnten ruhig mehr Studiengebühren bezahlen, viele würden ja von den Eltern finanziert oder müssten halt einfach etwas mehr arbeiten gehen. Als Soziologin weiss ich: schon heute arbeiten 72 Prozent der Studierenden neben dem Studium. Die Bildungsmobilität wäre durch eine Verdoppelung der Gebühren akut gefährdet. Diese treffen nämlich genau jede Studierende, deren Eltern finanziell nicht in der Lage sind, sie zu unterstützen. Und das Stipendienwesen ist in der Schweiz im internationalen Vergleich wenig ausgeprägt.

Es wird dort gekürzt, wo der Bund nicht oder nicht ausschliesslich zuständig ist. Die Last wird also faktisch nicht kleiner, sondern nur verschoben: zu den Kantonen, Institutionen und Nutzenden. Was sie mit dem kleineren Kuchen machen, bleibt ihnen überlassen.

Schliesslich stellt sich heraus: Es gibt keine wissenschaftlichen Kriterien, wieso der Bildungsbereich bluten soll.

Es geht rein um die Opfersymmetrie – wenn bei den anderen gekürzt wird, soll auch hier gekürzt werden. Aber genau die Bildung trifft es so oder so, denn im Bildungsbereich finden sich viele ungebundene Massnahmen. Diese werden also über das Budget, zum Teil bereits ab 2026, eingespart. Mit anderen Worten: Da genügt auch ein gewonnenes Referendum nicht. Es gibt nur eines: sich organisieren, vernetzen und gemeinsam dagegen aufstehen. ■

Text: **Lirija Sejdi,** Regionalsekretärin VPOD Bern

Foto: Christof Jakob

Was läuft in Bern

Postulat überwiesen

Die Motion zum Vorstufenabzug beim seminaristischen Lehrpatent wurde in ein Postulat umgewandelt und angenommen. Die Bildungs- und Kulturdirektion (BKD) verspricht erste Entscheidungsgrundlagen bis Jahresende.

Schulsozialarbeit auf Sek II

Die Vorarbeiten zum Rahmenkonzept einer möglichen kantonsweiten Ausgestaltung von Schulsozialarbeit auf Sekundarstufe II scheinen anfangs 2026 zu einem Ende zu kommen. Danach sollte der Kanton über die Form der Realisierung entscheiden können.

Chance Wiedikon

Die erste Hürde ist geschafft: Jerishka hat die Gymi-Prüfung bestanden, dank der Unterstützung von Chance Wiedikon.

Von Susann Wach

An einem Samstagvormittag im November 2024 mache ich mich auf den Weg ins Kirchgemeindehaus Zürich-Wiedikon. Dort darf ich zuschauen, wie zwölf Buben und zwei Mädchen in Deutsch, heute speziell in Aufsatztheorie, unterrichtet werden. Ihr Lehrer, ein pensionierter Kantilehrer, geht mit den Sechstklässler:innen eine alte Gymiprüfung durch. Dabei ermahnt er die Lernenden, das Merkblatt zur Gliederung des Aufsatzes genau anzuschauen. Weitere Tipps heissen «Zeit gut einteilen», «Lesetext mit Leuchtstift markieren», «Mindmap erstellen» und – wichtig! – «Nie ENDE schreiben».

Mir fällt auf, dass die beiden Mädchen sehr fleissig sind und anscheinend ein gutes Lerntandem bilden. Ein paar Jungs kommen an diesem Morgen zu spät, einer hat seine Sachen vergessen und einer schläft fast ein. Die Lehrperson hält sich jedoch mit Tadel zurück, ihr Tonfall ist wohlwollend, um die Selbstwirksamkeit der Teenager zu stärken, statt sie zu demotivieren. Einige der anwesenden Kinder haben es in ihrer Schullaufbahn zur Genüge erlebt: Dass Lehrer:innen von Schüler:innen aus sozial benachteiligten Familien mit oder ohne Migrationshintergrund von vornherein geringere Leistungen erwarten, was dazu führt, dass diese tatsächlich schlechter abschneiden. In der Pädagogik heisst dieses Phänomen Pygmalioneffekt.

Potentialerkennung und Hilfe

Glücklicherweise musste Jerishka solche Erfahrungen nicht machen. Ende des 5. Schuljahres wird sie von ihrem Klassenlehrer – der ihr Potential erkannt hat – angefragt, ob sie ins Gymnasium wolle. Am Besuchstag ist der Lehrer auf ihre Mutter zugegangen und hat vom Förderprogramm «Chance Wiedikon» erzählt. «Ich habe das Angebot nicht einmal gekannt», sagt Subika (Jerishkas Mutter, mit der ich per Du bin). «Dann hat er mir die Blätter zum Durchlesen gegeben und dann haben wir gedacht, wir probieren es mal.» Zusammen mit den Zeugnisnoten ihrer Tochter, dem Empfehlungsschreiben des Klassenlehrers und einer Kopie der letzten Steuererklärung reicht Subika das Anmeldeformular ein. Bezahlen muss sie nur 20 Franken, sodass das knappe Familienbudget nicht zusätzlich belastet wird.

Anfangs 6. Schuljahr teilt mir Subika, die übrigens fliessend Züridütsch spricht, freudig mit, dass Jerishka den Einstufungstest bestanden hat und nach einem Vorstellungsgespräch ins Programm «Chance Wiedikon» aufgenommen worden ist. Ab sofort kann sie an den Vorbereitungskursen für die Gymiprüfung teilnehmen. Noch einmal betont Subika, dass auch der Übertritt in die Sek A ein Erfolg wäre. Sie hat ihre Tochter nie unter Druck gesetzt. Jeri – wie sie sich selbst nennt – lernt einfach gerne.

Spezifischer Zusatzunterricht

Das Förderprogramm «Chance Wiedikon» umfasst drei Teile: Im ersten Semester arbeiten die Kinder jeden Mittwochnachmittag und jeden zweiten Samstagvormittag in kleinen Gruppen mit erfahrenen Mentor:innen vor allem in den Fächern Deutsch und Mathematik. Einige bereiten sich so auf die Aufnahmeprüfung ins Langgymnasium vor. Im zweiten Semester, nach den Übertrittsprüfungen, findet der Kurs nur noch am Mittwochnachmittag statt. Der Schwerpunkt liegt abwechselnd auf der weiteren Förderung der Kompetenzen in Deutsch und Mathe, sowie in Lerntechniken.

Im dritten Teil des Programms werden Schüler:innen, welche die Aufnahmeprüfung ins Langgymnasium bestanden haben, während der gesamten Probezeit vom Verein Chance Wiedikon unterstützt. Nun wird den jungen Menschen besonders viel abverlangt. Jetzt müssen sie beweisen, wie ausdauernd sie lernen können. Und hier setzt der Verein «Chance Wiedikon» an einem wichtigen Punkt an. Seine Schützlinge haben meist kein bildungsbürgerliches Elternhaus, Mutter oder Vater können beispielsweise bei Chemieaufgaben nicht auf ihr eigenes Schulwissen oder gar Studium zurückgreifen.

Subika und Jerishka wirken locker. Abwechselnd erzählen sie, von welchen Angeboten die frischgebackene Kantischülerin heute profitieren kann: Eine ältere Schülerin führt Jeri nach dem «Gotte/Götti-Prinzip» in den Alltag der Kantonsschule ein. Die beiden treffen sich jeden Freitagmittag, damit Jerishka Fragen stellen kann. «Aber ich habe noch keine Fragen gehabt», sagt sie verschmitzt. Eine Deutschlehrerin erteilt zusätzlichen DaZ-Unterricht (Jerishkas Erstsprache ist Tamilisch) und einmal wöchentlich wird vom Verein eine Hausaufgabenstunde angeboten. Auf die Frage, welches der zwölf Fächer ihr am besten liege, weiss sie keine Antwort. Aber Jeri mag Latein!

10 Jahre Förderverein

Der spendenfinanzierte Verein «Chance Wiedikon» wurde 2015 von einigen aktiven und ehemaligen Lehrkräften der Kantonsschule Wiedikon Zürich gegründet. Ziel ist es, begabte Sechstklässler:innen aus sozial benachteiligten Familien während ihres letzten Primarschuljahres zu begleiten und sie zu unterstützen, damit sie gut vorbereitet in die Sekundarstufe I (Gymnasium oder Sekundarschule A) übertreten können.

Auf der Webseite www.chancekwi.ch wird das Konzept ausführlich beschrieben. Man erfährt alles über die Anmeldebedingungen und Auswahlkriterien sowie über die Vereinsstatuten. Ebenso gibt es eine beachtliche Artikelsammlung zum Thema «Chancen(un)gleichheit».

Sandra Frischknecht, die Co-Präsidentin des Vereins, hat zum zehnjährigen Jubiläum einen Wunsch geäussert: «Es wäre schön, wenn der Kanton endlich einen Teil unserer Kosten übernehmen würde.» ■

Bild: 106313 / photocase.de

«Nein zum Kahlschlag an der Universität!»

Hochschulpersonal und Studierende protestieren gegen Sparmassnahmen. Ein kurzer Bericht aus Basel.

Klare Botschaft vom Kollegienhaus am Petersplatz der Universität Basel. Mit Transparenten, Plakaten und Reden haben Mitarbeitende und Studierende der Universität Basel am 1. Oktober 2025 gegen das geplante Entlastungsprogramm 2027 des Bundesrats protestiert. Die Sparpläne bedrohen Forschung, Lehre und Studienbedingungen und verschärfen die ohnehin schon prekären Arbeitsverhältnisse an den Hochschulen.

Organisiert wurde die Kundgebung von der VPOD-Gruppe Mittelbau. Über hundert Hochschulangehörige folgten dem Aufruf und setzten mit einem riesigen Entlastungspaket ein sichtbares Zeichen gegen den drohenden Kahlschlag im Bildungsbereich.

«Wenn der Bund spart, zahlen wir den Preis»

In seiner Rede machte Jonathan Pärli, Vertreter der VPOD-Mittelbaugruppe, deutlich, was auf dem Spiel steht: «Die Bundesregierung will die Mittel für Wissenschaft, Bildung und Innovation um fast eine halbe Milliarde Franken kürzen. Der SNF, die Universitäten und alle institutionellen Akteure setzen sich dagegen ein. Das ist sehr gut – aber es wird nicht ausreichen. Wenn der Bund spart, zahlen wir den Preis – mit schlechteren Arbeitsbedingungen, weniger Forschung und weniger Bildungschancen. Und deshalb sind wir hier!»

Auch die Studierenden beteiligten sich mit klaren Worten am Protest. Silvan Degen warnte vor den sozialen Folgen steigender Studiengebühren: «Uns Studis drohen doppelte Semestergebühren. Damit wird der Zugang zu höherer Bildung für viele unmöglich – oder nur, indem man sich nebenher kaputt arbeitet. Das bedeutet mehr Stress, mehr Existenzängste und noch mehr Druck für eine Jugend, die schon jetzt am Limit ist.»

Nationaler Protesttag gegen Bildungskürzungen

Die Kundgebung in Basel war Teil eines landesweiten Aktionstags, an dem in mehreren Städten Hochschulbeschäftigte, Forschende und Studierende gegen die geplanten Kürzungen im Bildungs-, Forschungs- und Innovationsbereich protestierten (vgl. S. 22). Mit dem sogenannten Entlastungsprogramm 2027 will der Bundesrat 460 Millionen Franken einsparen. Besonders betroffen wären:

- der Schweizerische Nationalfonds (SNF), dem 10 % der Mittel gestrichen werden sollen – das gefährdet rund 700 Forschungsprojekte und 2000 Stellen,
- projektgebundene Beiträge für Gleichstellung, Inklusion und Nachhaltigkeit,
- sowie die Studierenden, deren Gebühren verdoppelt bzw. vervierfacht werden könnten.

Diese Einschnitte zerstören nicht nur Forschungsstrukturen, sondern verschärfen soziale Ungleichheit und treiben junge Menschen in prekäre Lebenssituationen.

Echte Entlastung statt Kahlschlag

Die VPOD-Gruppe Mittelbau fordert, dass die Politik endlich echte Entlastungsmassnahmen beschliesst – nicht auf dem Rücken der Beschäftigten und Studierenden. Zu ihren zentralen Forderungen gehören:

- unbefristete Stellen statt befristeter Kettenverträge,
- transparente Karrierewege und faire Löhne,
- eine verlässliche Grundfinanzierung für Forschung und Lehre,
- und eine Bildungspolitik, die Qualität und Chancengleichheit stärkt statt abbaut.

«Wir brauchen keine Sparmassnahmen, sondern Investitionen – in Wissen, Innovation und faire Arbeitsbedingungen», so Pärli abschliessend. ■

Text: **Sina Deiss,** VPOD-Regionalsekretärin Basel

Liselotte Lüscher stellt Personen vor, die die Entwicklung von Schule und Pädagogik beeinflusst haben.

Erziehung vom Kinde aus denken

Janusz Korczak, 1878-1942, war ein Vorrreiter der Kinderrechte.
Von Liselotte Lüscher

Er ist kein besonders bekannter Pädagoge, Janusz Korczak oder, wie er eigentlich hiess, Henryk Goldszmit. In den Geschichten der Pädagogik, die mir bekannt sind, kommt er nicht vor. Wenn er von einzelnen Pädagogen erwähnt wird, ist es im Zusammenhang mit der Reformpädagogik oder als einer der Vorreiter der Kinderrechte, die mehr als 50 Jahre nach ihm in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 festgeschrieben wurden.

Korczaks wenige Schriften sind voll von Ratschlägen und Forderungen an Menschen, die mit Kindern zu tun haben. Er hat in «Wie man ein Kind lieben soll» von 1920 bereits drei Grundrechte für Kinder formuliert: 1. Das Recht des Kindes auf seinen Tod, 2. Das Recht des Kindes auf den heutigen Tag und 3. Das Recht des Kindes so zu sein, wie es ist. Das 1. Recht hat eine Erklärung nötig. Er schreibt dazu: «Aus Furcht, der Tod könnte uns das Kind entreissen, entziehen wir es dem Leben» und er kritisiert die vielen Verbote, die das Kind schützen sollen, und unterstellt, diese würden nur unserer Bequemlichkeit entspringen. Die beiden andern von ihm formulierten Rechte decken ab, was er immer wieder fordert. Das Kind habe das Recht, heute traurig oder erfreut zu sein, das Morgen interessiere es nicht. Man solle deshalb auch nicht annehmen, das Kind sei noch nichts, «sondern werde erst etwas», denn es habe das Recht zu sein, wie es ist.

Eigenwert und Achtung

Das Kindesalter, «das sind lange, wichtige Jahre des menschlichen Lebens». Wichtig scheint mir auch seine Bemerkung, wir Erwachsene wüssten zwar viel über das Kind, aber wir könnten uns auch irren. «Das Kind allein weiss, ob es sich wohl fühlt oder nicht». Erziehung muss vom Kind aus gedacht werden. Es hat einen Eigenwert in seiner Existenz als Kind. «Wann», fragt sich Korczak, «wird jener Moment der Freimütigkeit eintreten, da das Leben der Erwachsenen und das der Kinder gleichwertig nebeneinander stehen werden?»

Als eine Art von Credo kann seine zweite pädagogische Schrift «Das Recht des Kindes auf Achtung» von 1929 betrachtet werden. Achtung haben soll man zum Beispiel vor der Wissbegierde, dem Erkenntnisdrang des Kindes, aber auch vor seinem Kummer und seinen Tränen und der schweren Arbeit des Wachsens. «Wenn wir ihm Achtung und Vertrauen entgegenbringen [...], wird es weniger Zweifel und Fehler geben», hofft er.

Waisenhausleiter

Korczak war ursprünglich Arzt und nicht Pädagoge. Ausser für Studienzwecke hat er Warschau, wo er 1878 geboren wurde, nicht verlassen. Als junger Mann verfasste er Romane und Theaterstücke, später nebst den erwähnten pädagogischen Schriften auch Kinderbücher. Seine Arbeit als Arzt begann er in einer Warschauer Kinderklinik, zweimal war er auch als Militärarzt tätig, zuerst im Russisch-Japanischen Krieg, Polen war damals noch russisch, und dann im 1. Weltkrieg als Polen bereits ein selbständiger Staat war.

Bereits 1912 übernahm er die Leitung eines jüdischen Waisenhauses in Warschau, das «Dom Sierot», und behielt diese bei bis die 200 dort lebenden Kinder gemeinsam mit ihm und den weiteren Betreuenden zuerst ins Warschauer Ghetto zwangsumgesiedelt und dann 1942 ins Konzentrationslager Treblinka deportiert und in den dortigen Gaskammern ermordet wurden.

In seinen beiden von ihm geleiteten Waisenhäusern in Warschau – 1919 hatte er die Leitung des «Nasc Dom», eines weiteren jüdischen Waisenhauses übernommen – führte er ähnliche Neuerungen ein wie zeitgenössische Reformpädagogen auch. Es gab ein von den Kindern gewähltes Parlament und ein Gericht, aber auch – und das ist bei ihm speziell – eine von den Kindern gestaltete Zeitung, die «Kleine Rundschau». Dem Gericht musste sich offensichtlich auch Korczak mehrmals stellen. Das Gericht sorge dafür, schreibt er, dass der Erzieher nicht gezwungen wird, «wie ein Hirt oder Pferdeknecht mit Knüppel und Geschrei Gehorsam zu erzwingen», sondern dass er gemeinsam mit den Kindern, «die oft besser wissen, wer recht hat», erwägen, beraten und beurteilen kann.

Wie bei andern Reformpädagogen spielten Frauen, die ihn unterstützen, eine grosse Rolle in seinem Leben. Er war zwar nie verheiratet, aber vor allem Stefania Wilczynska, Mitleiterin der beiden Waisenhäuser, scheint ihn vorbehaltlos unterstützt zu haben.

Korczak bleibt bedeutend als Vorreiter der Kinderrechte und auch als jemand, der versuchte, Kinder als gleichberechtigt und damit als bereits vollwertige Menschen zu sehen. Besonders deutlich ist dies in seiner Aussage «100 Kinder sind 100 Menschen» formuliert. 1972 wurde ihm postum der Friedenspreis des deutschen Buchhandels verliehen. ■

Liselotte Lüscher ist Erziehungswissenschaftlerin. Als ehemalige Lehrerin kennt sie das Schulwesen; seit vielen Jahren beschäftigt sie sich mit diesem auch wissenschaftlich und politisch. Sie promovierte zur Geschichte der Schulreform in der Stadt Bern, war Lehrbeauftragte am Pädagogischen Institut der Uni Bern und Mitglied im Berner Stadtrat.

Illustration: Von portret bezautorski - Polona.pl, Gemeinfrei, https://commons.wikimedia.org/w/index.php?curid=107660608

Bild: PHBern

Fokus Migrations-sprachen

AZB
P.P. / Journal
CH-8036 Zürich
Post CH AG

Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich

Am 10. Januar 2026 findet an der PHBern eine Impulstagung zu Fragen des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSU) statt.

Der **VPOD** engagiert sich schon seit langem für die Integration des herkunftssprachlichen Unterrichts in die Volksschule und ist auch an dem Netzwerk beteiligt, aus dem heraus am 10. Januar 2026 in Bern die Impulstagung «Fokus Migrationssprachen» stattfindet. Die Tagung widmet sich der migrationsbedingten Mehrsprachigkeit und untersucht die Wirkung von Projekten, die an Pädagogischen Hochschulen im Rahmen der Förderung durch das Bundesamt für Kultur (BAK) entstanden sind. Sie bietet eine Plattform für den Austausch aktueller Forschungsergebnisse und für die Diskussion bildungspolitischer Fragen zur Förderung von Mehrsprachigkeit im Schweizer Bildungssystem.

Neben einem Impulsreferat von Prof. Edina Krompák (PH Luzern) erwarten die Teilnehmenden praxisnahe Workshops und eine interdisziplinäre Podiumsdiskussion. Ziel ist es, den aktuellen Forschungsstand sichtbar zu machen und gemeinsam Perspektiven für die Weiterentwicklung einer mehrsprachigkeitsfreundlichen Bildungspolitik zu entwerfen – über alle vier Sprachregionen hinweg.

Weitere Informationen und Anmeldungen unter:
https://www.phbern.ch/ueber-die-phbern/aktuell/veranstaltungen/fokus-migrationssprachen-le-role-des-hautes-ecoles-pedagogiques-svizzere