

vpod

Bildungspolitik

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft



Schulische Inklusion – Gesellschaftliche Herausforderung

vpod
zürich

Pflichtlektion

vpod basel lehrberufe



Zeitschrift für
Bildung, Erziehung
und Wissenschaft

vpod bildungspolitik 232
September 2023

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

Schulische Inklusion – Gesellschaftliche Herausforderung

05 Kleine Schritte führen zum Erfolg

Eine Schule für alle braucht entsprechende Strukturen und Regeln im Unterricht.

06 Für sozialen Zusammenhalt statt Vereinzelung

Integrative Schule im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen.

09 Normalisierung von Vielfalt

Die integrative Schule kann die sozialen Kompetenzen, die Empathie und die Sensibilität enorm stärken.

10 Wie das Recht auf inklusive Bildung durchsetzen?

Strategische Prozessführung als juristisches Mittel.

13 Inklusion, Demokratie und Chancengerechtigkeit

Ein Bericht von der 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen 2023 in Zürich.

14 Gesellschaftliche Inklusion

Ein Kandidat für die Nationalratswahlen und eine Enquête-Kommission in Deutschland.

Pflichtlektion Zürich

15 – 18 Das MitgliederMagazin der Sektion Zürich Lehrberufe

- Kein Unterricht ohne Lehrpersonen
- Integration einzig gangbarer Weg
- Schulentwicklung angesagt
- 10ni-Pause

Aktuell

19 Mehr erfahren über das Leben von Sans-Papiers

Zum Crowdfunding der Sans-Papiers-Anlaufstelle für die Aktualisierung ihres Audiorundgangs.

21 Mehrsprachigkeit als Unterrichts- und Bildungskonzept

Ein Interview über die Arbeit des Bildungszentrums Matroschka.

Buch und Film

23 Bewegung und Partei

Zur Entwicklung der Schweizer Grünen.

24 One Word

Ein Dokumentarfilm über die Auswirkungen des Klimawandels auf den Marshall-Inseln.

VSoS

26 Leerstelle

Die Kolumne des Vereins «Volksschule ohne Selektion».

Basel

27 Für eine Verbesserung der integrativen Schule

Ein Interview mit der parlamentarischen Kommissionspräsidentin Franziska Roth.

Politische Ökonomie

28 Warum Ungleichheit gut sein soll

Ideologische Rechtfertigungsversuche gesellschaftlicher Ungleichheit.

Vorgestellt

31 Mit Volksunterricht gegen Aberglauben

Liselotte Lüscher stellt vor: Heinrich Pestalozzi.

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 (5 Nummern)

Einzelheft: Fr. 10.–

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

Satz: erfasst auf Macintosh

Layout: Sarah Maria Lang

Titelseite Foto: Esther Hildebrandt/stock.adobe.com

Druck: Ropress, Zürich

ISSN: 1664-5960

Erscheint fünf Mal jährlich

Redaktionsschluss Heft 233:

2. Oktober 2023

Auflage Heft 232: 2500 Exemplare

Zahlungen:

PC 80 - 69140 - 0, vpod bildungspolitik, Zürich

Inserate: Gemäss Tarif 2011; die Redaktion kann die Aufnahme eines Inserates ablehnen.

Redaktion

Verantwortlich im Sinne des Presserechts

Johannes Gruber

Redaktionsgruppe

Alex Aronsky, Christine Flitner, Fabio Höhener, Markus Holenstein, Ruedi Lambert (Zeichnungen), Thomas Ragni, Lirija Sejdi, Yvonne Tremp (Präsidentin), Susann Wach

Beteiligt an Heft 232

Olga Alexandre, Islam Alijaj, Sophie Blaser, Sandra Däppen, Aisha Fahmy, Georg Feuser, Nuria Frei, Hans Joss, David Labhart, Liselotte Lüscher, Rosanna Mailluari, Katrin Meier, Lucia Reinert, Franziska Roth, Bea Schwager, Martin Stohler, Tobias Studer, David Villiger, Monika Wicki, Alevtina Zaharova

Die Liste der Themenschwerpunkte zu «Schulischer Inklusion» in unserer Zeitschrift wird immer länger: Nach den Ausgaben 160, 180, 201, 220 und 227 widmet sich nun auch die vorliegende 232 den Merkmalen und Zielen inklusiver Bildung, dem Stand der Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention und der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems. Obwohl bei vielen Fach- und Lehrpersonen starkes Engagement und grosse Expertise vorhanden ist, scheint die offizielle Bildungspolitik – noch – nicht dazu bereit zu sein, das segregative Schulsystem tatsächlich zu überwinden. Oft verbergen sich hinter dem, was in den Kantonen unter dem Label «Integration» betrieben wird, unausgereifte Konzepte, ungeeignete Massnahmen und insbesondere fehlende Ressourcen. Nicht zuletzt schadet auch die immer weiter gestiegerte Arbeitsteilung unter den Lehrpersonen, da durch diese ebenso Überlastung und Entfremdung zunehmen, so die Sozialwissenschaftler David Labhart und Tobias Studer (S. 8).

Durch die bestehenden Defizite an den Schulen werden fahrlässig auch die Gegenkräfte zur Inklusionsbewegung gestärkt. Im Kanton «Basel-Stadt» etwa brachten diese die Förderklasseninitiative auf den Weg, die ein Zurück zur Separation fordert (S. 27). Aufgrund eigener Erfahrungen schildert auch Sophie Blaser, Kindergartenlehrperson und Präsidentin der VPOD-Bildungskommission, eindrücklich Mängel der Integration im Schulalltag. Trotzdem kommt sie zu dem Schluss, dass «die Integration der einzig gangbare Weg ist» (S. 16-17).

Die Klassenlehrperson Rosanna Maiullari beschreibt, wie sie in kleinen Schritten ihren Unterricht so umgebaut hat, dass alle Kinder, auch diejenigen mit besonderen Bedürfnissen, von diesem profitieren können (S. 5). Der Schulsozialarbeiter David Villiger schildert, wie integrative Schule das Bewusstsein und den Umgang der Schüler*innen miteinander positiv verändert (S. 9). So kann integrative Schule auf gesellschaftlicher Ebene «dem Anspruch einer gemeinsamen Gestaltung von Gesellschaft gerecht» (S. 8) werden.

Anhand des Umgangs mit dem Schüler Midelio fragt Nuria Frei in ihrem Beitrag «Wie das Recht auf inklusive Bildung durchsetzen?» (S. 10-12). Gegen die Verweigerung der Bildungsbehörden, Midelio der Regelschule zuzuweisen, erhoben die Eltern Beschwerde beim Kanton Luzern, dem Kantonsgericht und gingen bis vor das Bundgericht. Auch wenn das Hauptziel der Prozesse nicht erreicht wurde, Midelio in die Regelschule zu integrieren, sieht Nuria Frei diese nicht als gescheitert an, sondern würdigt ihre strategische Bedeutung: «Für die Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem sind viele Schritte und der Einsatz unterschiedlicher Instrumente durch die Zivilgesellschaft erforderlich. Die strategische Prozessführung ist eines davon.» Zu diesen Instrumenten gehört weiterhin auch das Engagement unserer Gewerkschaft mitsamt der «vpod bildungspolitik».



Johannes Gruber
vpod bildungspolitik



Wie schulische Inklusion um- und durchsetzen?

Es braucht Ressourcen und
Konzepte, engagierte Lehr- und
Fachpersonen sowie Jurist*innen
und Bildungspolitiker*innen.

Kleine Schritte führen zum Erfolg!

Eine Schule für alle braucht entsprechende Strukturen und Regeln im Unterricht.

Von Rosanna Maiullari

«Wichtig dabei war herauszufinden, wie der genaue Lernstand des Kindes im Moment war und zu überlegen, wie wir es am besten unterstützen konnten, um das nächste Ziel zu erreichen.»



Kürzlich kam ein 2.-Klässler in der grossen Pause zu mir und fragte: «Du bist doch die Lehrerin, die immer sagt, dass alle mitspielen können. Kannst du mir bitte helfen? Ich möchte auch Fussball spielen, aber die Grossen lassen mich nicht.» Natürlich half ich dem Kleinen und holte nach langen Verhandlungen mit den 6.-Klässlern für ihn eine Position als Verteidiger heraus, die er mit Stolz richtig gut erfüllte. Zugegeben, in diesem Moment fühlte ich mich sehr geschmeichelt zu wissen, dass Kinder sich auf mich verlassen, weil es bis zu ihnen «durchgedrungen» ist, dass alle mitmachen können.

Wie beim Spiel ist es meiner Meinung nach auch im Unterricht so, dass wir Klassenlehrpersonen uns für die Kinder mit besonderen Bedürfnissen stark machen müssen – und ich bin um diese Kinder richtig froh, die meinen Schulalltag «stören».

Kein weiter wie gewohnt

Als im letzten Sommer zwei Kinder mit ADHS und zwei weitere Kinder mit kognitiven Beeinträchtigungen meiner Klasse zugeteilt wurden, erschrak ich zunächst, denn ich hatte bereits zwei andere ADHS-Kinder und ein Kind mit einer leichten körperlichen Beeinträchtigung. Es war mir klar, dass ich meinen Unterricht, so wie ich ihn bisher gewohnt war, nicht mehr weiterführen konnte. Genauer betrachtet hatten

sich bei mir und meinen Schülerinnen und Schülern langsam einige Gewohnheiten eingeschlichen – wie zum Beispiel spontan etwas erklären zu wollen, ohne vorher den Gong ertönen zu lassen oder sich im Kreis zu melden, ohne die Hand aufzuhalten –, die ich nun überdenken musste.

Die Probleme liessen nicht lange auf sich warten und gemeinsam mit dem betroffenen Kind, meinem Stellenpartner, dem Klassenassistenten, der IF-Lehrperson, den jeweiligen Therapeutinnen der Kinder (Logopädie, Psychomotorik und Psychologin) und den Eltern erstellten wir eine Prioritätenliste und begannen ein Ziel nach dem anderen anzugehen und zu bewältigen. Wichtig dabei war, herauszufinden, wie der genaue Lernstand des Kindes im Moment war und zu überlegen, wie wir es am besten unterstützen konnten, um das nächste Ziel zu erreichen. Dafür forderte ich in Gesprächen Kind, Eltern und Therapeuten heraus, damit diese preisgaben, welche Strategien bei ihnen nützten und welche wir auch im Unterricht weiterverfolgen konnten.

Das wirkt nach einem erheblichen Aufwand für mich als Klassenlehrperson – was es auch war –, aber es schien mir in diesen besonderen Fällen der einzig gangbare Weg. Wir richteten also wieder mehr Strukturen ein, aktivierten einige wenige Regeln und konnten so den Klassenalltag sichtbar beruhigen.

Im Moment ist mein Aufwand, wenn ich im Unterricht mit diesen Kindern allein bin, minim: Ein ADHS-Kind hat einen «buddy» (Götti) für die Stillarbeit bekommen, ein anderes hat durch Lerncoachings gelernt, fairer beim Spielen zu sein. Wer in Mathe Hilfe braucht, kann sich selbstständig passendes Anschauungsmaterial aus der Lernbox holen, die mit der IF-Lehrperson zusammengestellt wurde, um zum Beispiel Mal-Rechnungen besser lösen zu können.

Entlastung und Freude

Mit anderen Worten hat sich für mich der Aufwand gelohnt, denn ich fühle mich jetzt entlastet und mehr noch: Ich habe Freude an der schönen Darstellung im Matheheft und am zufriedenen Gesichtsausdruck eines Jungen, der in der Pause mit den anderen zusammen spielen konnte, statt sich ständig zu streiten. Auch das Kind, das 45 und 54 nicht mehr verwechselt und dasjenige, das strahlt, wenn es vorlesen darf und wir es auch bei den viersilbigen Wörtern verstehen, lösen bei mir die Glücksgefühle aus, die meinen Beruf so liebenswert machen. ■

Rosanna Maiullari, M.A. «Inklusive Pädagogik und Kommunikation» Institut Unterstrass, ist Klassenlehrerin in der Stadt Zürich.

Für sozialen Zusammenhalt statt Vereinzelung

Integrative Schule im Kontext gesellschaftlicher Herausforderungen.

Von David Labhart und Tobias Studer

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

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

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

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

Integration als gesamtgesellschaftliche Frage

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

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

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

Homogenisierung und Individualisierung

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





gewachsen sein muss: Zur vermeintlichen «Entlastung» von Lehrpersonen wird aktuell eine 133 Jahre alte Logik hervorgeholt. Der Anspruch an die Schule, für alle Kinder und Jugendlichen da zu sein, hat 1889 an der «Gründungssitzung der Schweizerischen Konferenz für das Idiotenwesen» zur Deutung geführt, dass die Belastung der Lehrpersonen durch die «bleischwere» Anwesenheit von «Idioten» am besten durch die Gründung von (damals sogenannten) Hilfsklassen begegnet werden kann⁷. Kleinklassen sollen also zur Entlastung der Lehrpersonen und besserer Förderung der Schüler*innen führen. Diese Logik wird nun aktualisiert, obwohl seit den 1990er Jahren wiederholt von wissenschaftlicher Seite dargelegt worden ist, dass das Ziel der adäquaten Förderung mit Kleinklassen nicht erreicht werden kann: Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen lernen in der Regelklasse mehr als in separativen Settings. Und zur beruflichen und gesellschaftlichen Integration bringt die integrative Schule den

Schülerinnen und Schülern auch insgesamt mehr Vorteile⁸.

Dies sind jedoch nur individuelle Aspekte und es fällt auf, dass die dominierenden Positionen in der Wissenschaft hauptsächlich die individuellen Leistungsentwicklungen und die Allokation in der Arbeitswelt fokussieren. Die integrative Schule wird damit in erster Linie am Erfolg einzelner Kinder und Jugendlicher gemessen und auf die Vermittlungsfunktion von Inhalten, Wissen und neuen Kompetenzen reduziert. Jede Schülerin und jeder Schüler hat seine Potenziale zu entfalten und wird damit auch auf der Ebene adressiert, «Schmied*in des eigenen Glückes» zu sein⁹.

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

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

Schule als Enkulturation

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

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

Belastung der Lehrpersonen durch Zerstückelung der Arbeit

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

Mit den Kindern und Jugendlichen zu arbeiten, die man als Pädagog*in vor sich hat, stellt die unhintergehbare Grundlage eines pädagogischen Arbeitens im Sinne der Integration dar. So einfach es klingen mag: Es sind und bleiben alle dabei! Das, was sich in der jeweils vorfindbaren Gruppe an Kindern und Jugendlichen im schulischen Kontext zeigt, ist jedoch nicht als einzelne Pädagogin oder einzelner Pädagoge zu tragen, sondern stellt die gemeinsame Aufgabe von Regel-, Heil- und Sozialpädagog*innen wie auch weiteren in der Schule tätigen Menschen dar. Wird die Zusammenarbeit jedoch delegativ organisiert – «mach du doch das, dann muss ich nicht mehr daran denken und die «Förderung» ist organisiert» – dann findet eine Vereinzelung der Pädagog*innen statt. Die Organisation Schule wird in ihrer Struktur gestärkt, die Menschen auf ihre Rolle zurückgestutzt. Die Arbeit hat dann ihren direkten Bezug zum Kind oder Jugendlichen als Menschen verloren¹².

Situative Zusammenarbeit

Eine gemeinsame Arbeit als Zusammenarbeit zielt nicht auf eine Arbeitsteilung ab. Sie führt dazu, dass die Pädagog*innen nicht vereinzelt, sondern als Netzwerk gestärkt die Aufgaben der Schule bearbeiten. Dabei ist ein situativ-pragmatischer Behinderungsbegriff hilfreich. Dieser fokussiert auf konkrete Situationen und denkt Behinderung als den Konflikt, dass etwas nicht geht, von dem man erwartet, dass es geht¹³. Integration kann sich nur konkret und situativ ergeben, indem Teilhabe und Lernen in gemeinsamer Kooperation hergestellt werden. In pragmatisch ausgerichteter Zusammenarbeit passt sich ein «Situationsteam» flexibel an, um ausgehend von unterschiedlichen Deutungen einer Behinderungssituation zusammen eine gemeinsame Aufgabe zu entwickeln und zu verfolgen¹⁴. Es ist zu betonen, dass

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

Wie wollen wir zusammenleben?

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

Dr. David Labhart, Professor für Systementwicklung und Inklusion an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik HfH, beschäftigt sich mit dem Lernen in Gruppen, mit Wandel und mit inklusiver Hochschulbildung.

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

1 Tagesanzeiger vom 19.1.2023

2 NZZ vom 10.5.2023

3 NZZ vom 21.6.2023

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

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

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

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

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

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

Schulpflicht und Bevölkerungswachstum führten im 19. Jahrhundert zu mehr Schüler*innen, die dann in altershomogene Klassen sortiert wurden. Diese Aufteilung führte zur Idee der Leistungshomogenität einer Klasse. Vorher war «kollektiver Einzelunterricht» (S. 174) verbreitet. Siehe dazu Michèle Hofmann (2021): *Ausschluss des «Anormalen» – oder: Die Etablierung der Schweizer Primarschule als Regelschule*. Zeitschrift für Grundschulforschung 14 (1): 169-183.

8 Für eine aktuelle Zusammenstellung des Standes der Wissenschaft siehe

https://www.hfh.ch/sites/default/files/documents/2022-06_schulische-inklusion_dossier_final.pdf

9 Zum Zusammenhang vom Potenzialbegriff und Neoliberalismus siehe Florian Hessdör-

fer (2022): *Der Geist der Potentiale: Zur Genealogie der Begabung als pädagogisches Leistungsmotiv*. Bielefeld: transcript.

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

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

12 David Labhart (2018): *Information zur Schule: Die Vereinzelung der Professionellen sowie der Schülerinnen und Schüler und das nicht-institutionalisierte Gemeinsame*.

https://www.researchgate.net/publication/331166602_Information_zur_Schule_Die_Vereinzelung_der_Professionellen_sowie_der_Schülerinnen_und_Schüler_und_das_nicht-institutionalisierte_Gemeinsame [abgerufen am 4.9.2023]

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

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

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

15 Ebd., S. 182.



Beleidigungen auf dem Pausenhof sind immer noch üblich. Viele Schüler:innen wissen heute jedoch, warum diese Beleidigungen verletzend sein können und dass es in Ordnung ist, «irgendwie anders» zu sein.

Normalisierung von Vielfalt

Die integrative Schule kann die sozialen Kompetenzen, die Empathie und Sensibilität enorm stärken.
Von David Villiger

In meiner Rolle als Schulsozialarbeiter liegt mein Hauptfokus auf der Unterstützung und Beratung von Kindern und Jugendlichen. Im Vergleich zu Lehrpersonen und anderen Fachkräften, die direkt im Klassenzimmer tätig sind, habe ich nur einen begrenzten Einblick in die Herausforderungen, die die integrative Schule zweifelsohne auch mit sich bringen kann. Aus meiner etwas entfernteren Position sehe ich verschiedene Vorteile für alle Schüler:innen, hier möchte ich mich auf einen Aspekt beschränken.

Vielfalt wird sichtbar

Die integrative Schule macht Vielfalt sichtbar. Das kann die sozialen Kompetenzen, die Empathie und die Sensibilität enorm stärken. Das mag zwar selbstverständlich wirken, ich erachte es aber als wichtig, in den aktuellen Diskussionen immer wieder darauf hinzuweisen.

Die Einbindung von Kindern und Jugendlichen mit starkem ADHS oder einer Autismus-Spektrum-Störung verdeutlicht den anderen Schüler:innen, dass Verhaltensweisen auf einem Spektrum liegen und es zwischen neurotypischen und neurodiver-

sen Ausprägungen oft keine klare Trennlinie gibt. Viele Kinder und Jugendliche sagen zu mir, dass sie ähnliche Verhaltensweisen an sich selbst erkennen, diese jedoch weniger stark ausgeprägt sind.

Wertschätzung gegenüber Neuem

Wenn die Kinder angemessen begleitet werden und altersgerechte Antworten auf mögliche Fragen erhalten, führt die Integration zu einer Normalisierung von Vielfalt und einem Gemeinschaftsgefühl, das von Wertschätzung und Sensibilität gegenüber Neuem geprägt ist. Eine Schülerin mit Asperger-Syndrom kann zum Beispiel die Konfliktfähigkeit in der Klasse fördern, weil sie klar sagt, wenn sie etwas stört. Ein Schüler mit ADHS kann andere mit seiner Begeisterungsfähigkeit und Kreativität für ein spannendes Projekt motivieren.

Bewusstsein für Diskriminierung wertvoll

Die Reduzierung von Vorurteilen sollten wir nicht einfach als angenehmen Nebeneffekt verstehen. Durch die Stärkung von

Empathie und dem Verständnis, dass wir alle unterschiedliche Fähigkeiten, Bedürfnisse und Voraussetzungen haben, wird der Nährboden für Diskriminierungsformen wie Ableismus aber auch Rassismus und Sexismus entzogen.

Aus meiner persönlichen Erfahrung habe ich nicht den Eindruck, dass es auf dem Pausenhof weniger Konflikte oder weniger diskriminierende Bemerkungen gibt. Was sich jedoch verändert hat im Vergleich zu meiner eigenen Schulzeit, ist das Bewusstsein der Schüler:innen, warum diese Beleidigungen verletzend sein können und das Wissen, dass es in Ordnung ist, auf vielfältige Weise «irgendwie anders» zu sein. ■

David Villiger ist Schulsozialarbeiter an der Primarschule Binningen.

Wie das Recht auf inklusive Bildung durchsetzen?

Inclusion Handicap setzt sich für eine inklusive Bildungslandschaft im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) ein. Ein Instrument für die Erreichung dieses Zieles ist die strategische Prozessführung. Eine kritische Würdigung eines erwirkten Urteils des Bundesgerichts im Lichte der BRK. Von Nuria Frei



Bei Midelio (Vorname geändert)¹ wurde im Alter von drei Jahren eine Autismus-Spektrum-Störung (ASS) diagnostiziert. Gestützt auf eine Abklärung beim Schulpsychologischen Dienst (SPD) ordnete die Dienststelle Volksschulbildung des Kantons Luzern die separative Sonderschulung in einer Heilpädagogischen Schule (HPS) an. Dabei ging es um die Einschulung in die Basisstufe, die den Kindergarten und die ersten zwei Jahre der Primarschule zusammenfasst.

Ausschlaggebend für den Entscheid war eine vom SPD vermutete Intelligenzminderung. Dabei räumte der SPD ein, nicht beurteilen zu können, inwiefern die ASS Midelio hindere, seine kognitive Leistungsfähigkeit zu zeigen. Eine auf ASS spezialisierte Fachperson wurde nicht beigezogen. Dies führte zur Einteilung von Midelios Sonderschulbedarf in den Bereich «kognitive Entwicklung (komplexer Bedarf)» und nicht in den Bereich «Verhalten und sozio-emotionale Entwicklung».² Dabei war die ASS im Gegensatz zur vermuteten Intelligenzminderung diagnostiziert und der Bedarf an autismus-spezifischer Förderung unbestritten. Frühere Berichte attestierten Midelio eine gute Intelligenz und Lernfähigkeit, eine schnelle Auffassungsgabe für Neues und insgesamt ein gutes Förderpotenzial.

Gegen den Entscheid erhoben die Eltern

im Namen von Midelio – unterstützt durch Inclusion Handicap und eine Anwaltskanzlei im Rahmen der strategischen Prozessführung – Beschwerde beim Bildungs- und Kulturdepartement des Kantons Luzern, danach beim Kantonsgericht Luzern und schliesslich beim Bundesgericht. Wie bereits die Vorinstanzen wies das Bundesgericht die Beschwerde von Midelio ab.³

Rechtlicher Rahmen

Art. 24 Abs. 1 BRK verpflichtet die Schweiz, auf allen Ebenen ein inklusives Bildungssystem zu schaffen. «Auf allen Ebenen» bedeutet, dass nicht nur der Bund, sondern auch die Kantone verpflichtet sind, die BRK umzusetzen und hierfür die geeigneten organisatorischen Vorkehrungen zu treffen.⁴ Nach der Praxis des UN-Ausschusses für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (BRK-Ausschuss) gewährt Art. 24 BRK einen individuellen Anspruch auf inklusive Bildung ohne Diskriminierung und auf der Grundlage der Chancengleichheit. Dies umfasst das Recht, nicht separiert zu werden. Es beinhaltet zudem auch das Recht, im Rahmen der Verhältnismässigkeit, die notwendige individuelle Unterstützung zu erhalten. Die Verweigerung dieser Unterstützung stellt nach Art. 2 BRK sogar eine Diskriminierung dar.⁵

In der Schweizer Bundesverfassung gewährt Art. 19 BV einen individuellen Anspruch auf «ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht». Art. 8 Abs. 2 BV verbietet die Diskriminierung aufgrund von Behinderung. Das Behindertengleichstellungsgesetz (BehiG) verpflichtet die Kantone, die Integration von Kindern mit Behinderungen in die Regelschule zu fördern (Art. 20 Abs. 2 BehiG). Nach Art. 2 lit. b des interkantonalen Sonderpädagogikkonkordats (SoPädK), dem auch der Kanton Luzern beigetreten ist, sind «integrative Lösungen [...] separierenden Lösungen vorzuziehen, unter Beachtung des Wohles und der Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes [...] sowie unter Berücksichtigung des schulischen Umfeldes und der Schulorganisation». Also so weit, so gut?

Im Rahmen des ersten Staatenberichtsverfahrens überprüfte der BRK-Ausschuss die Schweiz in Bezug auf die Umsetzung der BRK. In seinen abschliessenden Bemerkungen kritisierte er zu Art. 24 BRK unter anderem die aus der Anwendung des SoPädK resultierende hohe Anzahl an Kindern in separativen Sonderschulen.⁶ Er empfahl der Schweiz, sicherzustellen, dass die Anwendung des SoPädK nicht zum Abschieben von Kindern mit Behinderungen in

«Das Bundesgericht führt aus, dass «praxisgemäss» kein absoluter Anspruch auf Integration in die Regelschule bestehe, die integrative Schulung in der Regelschule jedoch den Normalfall bilden soll.»

Sonderschulen führe und dass deren Recht auf inklusive Bildung gewahrt bleibe.⁷ Zu Art. 7 BRK kritisierte er die Diskrepanz zwischen dem Schweizer Konzept des «Kindeswohls» und dem Grundsatz des «übergeordneten Interesses des Kindes» der BRK. Daher empfahl er, das Konzept des «Kindeswohls» entsprechend dem völkerrechtlichen Standard zu stärken.⁸

Ziele des Prozesses von Midelio

Neben dem Hauptziel der integrativen Beschulung für Midelio zielte dieser Prozess darauf ab, die Hürden für die zuständigen Schulbehörden, ein Kind separat zu beschulen, wesentlich zu erhöhen. Die Gerichte sollten dazu gebracht werden, gestützt auf Art. 24 BRK und Art. 8 Abs. 2 BV eine Vermutung zu statuieren, dass das Kindeswohl in der Regelschule am besten gewahrt ist. Weiter sollten die Gerichte dazu gebracht werden, verbindliche Standards für einen Sonderschulentscheid festzulegen: Wenn eine Schulbehörde ein Kind dennoch separat beschulen möchte, hat sie einerseits den Sachverhalt vertieft abzuklären (d.h. Einholen von Gutachten von auf die jeweilige Diagnose spezialisierten Fachpersonen) und andererseits ihren Entscheid qualifiziert zu begründen (d.h. darlegen und beweisen, dass in der Regelschule das Kindeswohl gefährdet wäre). Heute stützen sich die Schulbehörden bei ihren Entscheiden meist nur auf Berichte der Schulpsychologischen Dienste, die in der Regel keine spezifischen Fachkenntnisse in Bezug auf bestimmte Diagnosen aufweisen. Zudem behaupten sie meist mit Hinweis auf das Kindeswohl pauschal, dieses sei in der Sonderschule besser gewahrt als in der Regelschule, ohne angemessene Vorkehrungen der Regelschule zu berücksichtigen bzw. zu prüfen. In der Folge müssen die Eltern beweisen, dass ihr Kind trotzdem für die Regelschule «geeignet» ist. Diese Beweislastverteilung sollte mit diesem Fall umgekehrt werden.

Unabhängig vom Ergebnis eines strategischen Prozesses wie im Fall von Midelio ist es wichtig, folgendes hervorzuheben: Ein einzelnes Verfahren kann die grundlegen-

den gesellschaftlichen und systemischen Veränderungen niemals herbeiführen, die nötig sind, um das Schweizer Schulsystem inklusiv im Sinne von Art. 24 BRK zu gestalten.⁹ Je nach Ergebnis kann ein Urteil aber ein Schritt in Richtung Reduktion der vom BRK-Ausschuss kritisierten hohen Sonderschulquote sein. Es kann sogar trotz Abweisung Argumente liefern, die den Weg zur Inklusion ebnen.

Urteil des Bundesgerichts im Fall von Midelio

Das Bundesgericht führt aus, dass «praxisgemäss» kein absoluter Anspruch auf Integration in die Regelschule bestehe, die integrative¹⁰ Schulung in der Regelschule jedoch den Normalfall bilden soll. Es anerkennt auch ausdrücklich, dass die Nichteinschulung in der Regelschule eine behinderungsbedingte Ungleichbehandlung darstellt und entsprechend qualifiziert gerechtfertigt werden muss; massgebend ist dabei das Wohl des betroffenen Kindes (E. 3.2.6). In der Folge unterlässt es das Bundesgericht aber festzulegen, welche konkreten Anforderungen eine solche qualifizierte Rechtfertigung erfüllen muss. Im Gegenteil: Trotz Erfordernis einer qualifizierten Rechtfertigung reicht es gemäss Bundesgericht bereits aus, dass die Ausführungen, wonach die erforderliche Betreuung und Förderung in der Regelklasse nicht umsetzbar seien, «nachvollziehbar» sind (E. 6.2; die tatsächlich erforderliche Betreuung und Förderung in der Regelschule wurde in diesem Fall aber gar nie eruiert). Dies gilt gemäss Bundesgericht selbst dann, wenn unklar ist, ob weiterführende Abklärungen durch Fachpersonen zu einem anderen Ergebnis geführt hätten. Auf solche weiterführenden Abklärungen zu verzichten, ist gemäss Bundesgericht zumindest nicht geradezu willkürlich (E. 5.4.3).

Weiter anerkennt das Bundesgericht zwar die direkte Anwendbarkeit des Diskriminierungsverbots von Art. 24 Abs. 1 BRK bei der Ausübung des Rechts auf Bildung in der Schweiz. Es ist aber der Ansicht, dass die bundesrechtlichen Garantien «praxisgemäss» bereits der inklusiven Schulung im

«Midelio wurde bereits auf Kindergartenstufe separiert, ohne ihm mit autismusspezifischer Förderung eine Chance auf Integration zu geben und seine Entwicklung in der Regelklasse zu beobachten.»

Sinne von Art. 24 BRK entsprechen (E. 3.1.1). Der Anspruch gemäss Art. 19 BV umfasse ein angemessenes, auf das Leben vorbereitendes Bildungsangebot von guter Qualität an öffentlichen Schulen. Ein darüber hinausgehendes Mass an individueller Betreuung, das theoretisch immer möglich wäre, könne jedoch mit Rücksicht auf das für diesen Bereich limitierte staatliche Leistungsvermögen nicht eingefordert werden (E. 3.1.2). Aus der Kritik des BRK-Ausschusses könne in Bezug auf den Einzelfall nichts abgeleitet werden, da es sich dabei um generelle Empfehlungen an die Schweiz zur besseren Umsetzung der BRK handle. Insgesamt kommt das Bundesgericht zum Schluss, das Diskriminierungsverbot von Art. 24 Abs. 1 BRK bleibe gewahrt, da der angefochtene Entscheid nicht an ein diskriminierendes Element anknüpfe (E. 6.5).

Kritische Würdigung des Urteils

Insgesamt wendet das Bundesgericht einen sehr nachgiebigen Prüfungsmassstab an. Es ist offenbar – trotz unmissverständlicher

Strategische Prozessführung

Ein strategischer Prozess unterscheidet sich von einem anderen Prozess dadurch, dass sein Hauptziel nicht (nur) die Abwehr einer Rechtsverletzung bzw. der Prozesssieg im Einzelfall ist. Es geht insbesondere um die Schaffung von Präjudizen (Grundlagenentscheide), die über den Einzelfall hinaus Rechtswirkung entfalten.

Die strategische Prozessführung als ein Instrument der Zivilgesellschaft geht noch darüber hinaus. Mit diesem Instrument werden mittels konkreten Einzelfällen Rechte vor Gericht eingefordert mit dem Ziel, Missstände auf gesellschaftlicher Ebene aufzuzeigen und mittel- bis längerfristig grundlegende gesellschaftliche Veränderungen herbeizuführen. Eine wirksame Strategie umfasst neben der juristischen auch die politische und wissenschaftliche Arbeit sowie eine aktive Kommunikation.

Fakultativprotokoll zur UN-Behindertenrechtskonvention (BRK)

Der Bundesrat hat zwar die Fakultativprotokolle zur UN-Frauenrechtskonvention (CEDAW) und zur UN-Kinderrechtskonvention (KRK) unterzeichnet, nicht jedoch das Fakultativprotokoll zur BRK. Diese Fakultativprotokolle ermöglichen, sich bei einer Rechtsverletzung nach definitiver Abweisung durch die Schweizer Gerichte (Ausschöpfung des Instanzenzugs) an den betreffenden UN-Ausschuss zu wenden. Ein Weiterzug dieses Urteils an den BRK-Ausschuss gestützt auf die BRK ist daher nicht möglich. Eine Petition, die den Bundesrat zur Ratifizierung des Fakultativprotokolls auffordert, wurde mit über 13'000 Unterschriften am 21. Oktober 2022 eingereicht.¹⁵

Kritik des BRK-Ausschusses – nicht gewillt, in den Kantonen in Bezug auf die Einschulungsentscheide allzu genau hinzusehen. Gemäss der Argumentation in diesem Fall würde es dies nur bei wirklich groben Fehlern bzw. ganz klaren Fällen tun, die sich schon im Willkürbereich befinden. Damit schränkt das Bundesgericht den Anspruch auf inklusive Bildung erheblich ein.

Dabei hätte das Bundesgericht die Kritik des BRK-Ausschusses zum Anlass nehmen können, gerade auch in Einzelfällen genauer hinzusehen. Schliesslich deutet die Kritik an der hohen Sonderschulquote daraufhin, dass in den Einzelfällen der Anspruch auf inklusive Bildung gemäss Art. 24 BRK ungenügend umgesetzt wird. Das Bundesgericht hat eine Möglichkeit verpasst, seine Rechtsprechung gestützt auf die Empfehlungen und die Praxis des BRK-Ausschusses weiterzuentwickeln. Dabei hätte es bei der Beurteilung, wie weit der Anspruch von Kindern mit Behinderungen auf ausreichenden und unentgeltlichen Grundschulunterricht gemäss Art. 19 BV geht, im Sinne einer Auslegung im Lichte des Völkerrechts Art. 24 BRK heranziehen und den Weg in Richtung Inklusion, zu der sich die Schweiz mit der Ratifizierung der BRK verpflichtet hat, vorgeben können.¹¹

Stattdessen hält das Bundesgericht an seiner bisherigen Rechtsprechung fest, die bundesrechtlichen Garantien entsprächen «praxisgemäss» der inklusiven Schulung im Sinne von Art. 24 BRK. Dabei beschäftigt sich das Bundesgericht nicht mit dem normativen Gehalt von Art. 24 BRK, insbesondere dem Anspruch auf inklusive Bildung, oder der Praxis des BRK-Ausschusses zu diesem Artikel. Auch eine Auseinandersetzung mit dem Konzept des «Kindeswohls» anhand des Grundsatzes des «übergeordneten Interesses des Kindes» der BRK fehlt. Was «praxisgemäss» bedeutet, wird nicht näher ausgeführt. Den offensichtlichen Widerspruch seiner Rechtsprechung zur Kritik des BRK-Ausschusses, Art. 24 BRK sei in der Schweiz ungenügend umgesetzt, übergeht das Bundesgericht kommentarlos.

Das Bundesgericht erwähnt also die Kritik und Empfehlungen des BRK-Ausschusses

zur besseren Umsetzung der BRK, setzt sich in der Folge mit dieser Kritik und diesen Empfehlungen aber nicht auseinander. Es ist bis jetzt offenbar nicht gewillt, seinen Anteil an der besseren Umsetzung der BRK in der Schweiz zu leisten. Dabei ist es eine der zentralen Aufgaben des Bundesgerichts, mit seinen Entscheiden zur Entwicklung des Rechts und zu dessen Anpassung an veränderte Verhältnisse beizutragen.¹² Damit bestätigt dieses Urteil fast ein Jahr nach der Überprüfung der Schweiz durch den BRK-Ausschuss die im aktualisierten Schattenbericht der Zivilgesellschaft geschilderte Situation¹³, die letztlich auch zur Kritik des BRK-Ausschusses geführt hat.

Perspektiven strategischer Prozessführung

Aufgrund eines (bis heute nicht bestätigten) Verdachts auf eine kognitive Behinderung wird Midelio seit zwei Jahren zusammen mit Kindern mit kognitiven Behinderungen in einer HPS beschult. Obwohl die ASS und die Erfordernis einer autismusspezifischen Förderung unbestritten ist, erhält Midelio aktuell keine Förderung einer auf ASS spezialisierten Fachperson. Die Fachstelle Autismus des Kantons Luzern unterstützt Kinder mit ASS lediglich in der Regelschule, nicht jedoch in der Sonderschule. Eine von den Eltern beigezogene, auf die inklusive Bildung von Kindern mit ASS spezialisierte Fachperson äussert die Befürchtung, dass Midelio im gegenwärtigen Lernumfeld mit Kindern mit kognitiven Behinderungen generell unterfordert sei und seine ASS komplettieren werde. Insgesamt stellt sie keine gute Prognose hinsichtlich der weiteren Entwicklung von Midelio bei einem Verbleib an der HPS. Midelio wurde somit bereits auf Kindergartenstufe separiert, ohne ihm mit autismusspezifischer Förderung eine Chance auf Integration zu geben und seine Entwicklung in der Regelklasse zu beobachten.

Mit diesem Prozess wurde somit nicht nur das Hauptziel der Integration von Midelio verfehlt, sondern es wurden auch die strategischen Ziele nicht erreicht. Die strategische

Prozessführung ist jedoch nicht gescheitert. Im Gegenteil: Für die Transformation zu einem inklusiven Bildungssystem sind viele Schritte und der Einsatz unterschiedlicher Instrumente durch die Zivilgesellschaft erforderlich. Die strategische Prozessführung ist eines davon.

Die Erkenntnisse aus dem Prozess werden nun evaluiert und die weitere Strategie daran ausgerichtet. Dabei war von Anfang an klar, dass mehrere Prozesse notwendig sind, bis sich die Rechtsprechung in Richtung Recht auf inklusive Bildung im Sinne von Art. 24 BRK bewegt. Erfreulich ist, dass das Verwaltungsgericht des Kantons Zürich unter anderem mit Verweis auf dieses Bundesgerichtsurteil die Beschwerde eines Jugendlichen mit Trisomie 21 gegen einen separierenden Entscheid auf Sekundarstufe guthiess.¹⁴ Der Fall von Midelio geht nun, da ein Weiterzug an den BRK-Ausschuss nicht möglich ist, weiter an den UN-Ausschuss für die Rechte des Kindes (KRK-Ausschuss). ■

Nuria Frei, lic. iur., Rechtsanwältin, ist als Fachmitarbeiterin Gleichstellungsrecht bei Inclusion Handicap tätig. Zudem ist sie Projektleiterin des gemeinsamen Projekts «we claim – Rechte einfordern, Inklusion bewirken» der Schweizer Behindertenorganisationen, das mittels strategischer Prozessführung im Bereich des Behindertengleichstellungsrechts die Rechte von Menschen mit Behinderungen stärkt und gesellschaftliche Veränderungen anstösst. www.we-claim.ch (Webseite wird voraussichtlich Ende Oktober 2023 aufgeschaltet)

Inclusion Handicap ist der Dachverband der Schweizer Behindertenorganisationen und damit die vereinte Stimme der 1.7 Millionen Menschen mit Behinderungen in der Schweiz. Er setzt sich für die Inklusion und den Schutz der Rechte und Würde aller Menschen mit Behinderungen ein. Unter anderem bietet er Rechtsberatung im Sozialversicherungs- und Gleichstellungsrecht an. www.inclusion-handicap.ch

¹ Der vollständige Name ist der Redaktion bekannt.

² Vgl. dazu §§ 8 und 12 der Verordnung über die Sonderschulung des Kantons Luzern: https://srl.lu.ch/app/de/texts_of_law/409

³ Bundesgericht, Urteil 2C_346/2022 vom 25. Januar 2023.

⁴ Vgl. dazu BGE 137 I 305 E. 6.6 in Bezug auf die UN-Frauenrechtskonvention (CEDAW).

⁵ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education, 25 November 2016, UN Doc. CRPD/C/GC/4, Rz. 8, 10a und 13.

⁶ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Convention on the Rights of

Persons with Disabilities, Concluding observations on the initial report of Switzerland, 13. April 2022, UN Doc. CRPD/C/CHE/CO/1, Rz. 47a.

⁷ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Concluding observations on the initial report of Switzerland, 13. April 2022, UN Doc. CRPD/C/CHE/CO/1, Rz. 48b.

⁸ Committee on the Rights of Persons with Disabilities, Convention on the Rights of Persons with Disabilities, Concluding observations on the initial report of Switzerland, 13. April 2022, UN Doc. CRPD/C/CHE/CO/1, Rz. 15a und 16a.

⁹ Vgl. dazu Eliane Scheibler, Schritt für Schritt zur Transformation, vpod bildungspolitik, Nummer 220, Februar 2021, S. 11ff.

¹⁰ Das Bundesgericht spricht hier missverständlich von «inklusive» Schulung; das rechtliche Erfordernis der inklusiven Bildung nach Art. 24 BRK ist jedoch im Schweizer Recht weder verankert noch umgesetzt. Die Autorin spricht im Artikel von Inklusion, wenn sie sich auf die BRK bezieht, und von Integration, wenn sie sich auf die Situation in der Schweiz bezieht. Zu den Begriffen «Exklusion», «Segregation», «Integration» und «Inklusion» siehe auch: Committee on the Rights of Persons with Disabilities, General comment No. 4 (2016) on the right to inclusive education, 25 November 2016, UN Doc. CRPD/C/GC/4, Rz. 11.

¹¹ Siehe dazu auch Markus Schefer im Interview mit Bruno Achermann, Wie kommen Menschen mit Behinderung zu ihrem Recht auf inklusive Bildung? vpod bildungspolitik, Nummer 227, September 2022, S. 14f.

¹² Was ist die zentrale Aufgabe des Bundesgerichts?

<https://www.bger.ch/index/federal/federal-inherit-template/federal-faq/federal-faq-13.htm>

¹³ Caroline Hess-Klein/Eliane Scheibler, Aktualisierter Schattenbericht, Bericht der Zivilgesellschaft anlässlich des ersten Staatenberichtsverfahrens vor dem UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Bern 2022, Art. 24, S. 73ff.

¹⁴ Verwaltungsgericht des Kantons Zürich, 4. Abteilung, Urteil VB.2022.00668 vom 1. März 2023.

¹⁵ Mehr Informationen zur Petition auf: www.zurecht.ch/petition

Februar 26 – März 01, 2024

Inklusion.
Resilienz.
Lernende Systeme

37. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen



2024 findet die
Jahrestagung der
Inklusionsforscher*innen
vom 26. Februar bis 1. März
in Graz statt.

Inklusion, Demokratie und Chancengerechtigkeit

Ein Bericht von der 36. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen 2023 an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik (HfH) in Zürich. Die dreitägige Veranstaltung richtet sich an Akteur*innen aus Hochschulen, Bildungsadministration, Schulen und Politik. Sie ist mit dem Ziel entstanden, den internationalen Austausch im deutschsprachigen Raum, die Vernetzung und die Weiterentwicklung der Forschung und der Praxis im Bereich Inklusion zu fördern und dient als Plattform für Wissenschaftler*innen, Praktiker*innen, Aktivist*innen, Betroffene und Interessierte, die sich mit Fragen der Inklusion in verschiedenen Kontexten befassen. Von Sandra Däppen

2023 nahmen insgesamt mehr als 350 Personen an der IFO-Tagung in Zürich teil. Es war erst die zweite Jahrestagung, die in der Schweiz stattfand. Sowohl das Tagungsthema wie der Tagungsort sind ein deutliches Zeichen: Die Inklusionsforschung nimmt den gesellschaftlichen Auftrag wahr, aufzuzeigen, wie gleiche Rechte für alle – so auch für Menschen mit Behinderungen – erfolgreich auch in der Schweiz umgesetzt werden können. Weitere Informationen zu den Tagungsorten und -themen sind auf der Webseite von bidok (behinderung inklusion dokumentation) zu finden.¹

An der IFO 2023 standen die Verhältnisse von Inklusion und Demokratie sowie Chancengerechtigkeit, Teilhabe, Anerkennung und Freiheit im Zentrum. Die Beiträge nahmen gesellschaftliche und demokratische Strukturen in Relation zu Inklusion auf der System-, Handlungs- und Subjektebene in den Blick. Bei Plenumsvorträgen, Workshops und Poster-Präsentationen wurden verschiedene Perspektiven aus Politik, Wissenschaft und Praxis vorgestellt und aktuelle Themen und Herausforderungen diskutiert. Dabei wurden sowohl interdis-

ziplinäre als auch methodisch vielfältige Ansätze präsentiert.

Auf der Internetseite der HfH findet sich ein Rückblick auf die Tagung, der videografierte Interviewaussagen enthält, unter anderem zur Frage «Was verstehen Sie unter gesellschaftlicher Teilhabe?»². Ein Tagungsband erscheint im Februar 2024.

Seit acht Jahren besuche ich die IFO und jedes Mal ist es für mich ein Höhepunkt, da Inklusion in diesem Rahmen konzentriert und engagiert diskutiert und vorangebracht wird. Besonders faszinierend ist es, mit Forscher*innen, deren Arbeit ich bisher nur durch ihre Texte kennengelernt habe, in einen persönlichen Austausch zu kommen. Dabei treffe ich sowohl «Inklusionsurgesteine» als auch aufstrebende Nachwuchsforschende, die an ihren Promotionen arbeiten. Allein diese Begegnungen sind den Besuch der IFO wert. Natürlich nehme ich auch inhaltlich viel Interessantes aus Theorie und inklusiver Praxis mit.

An den Vorträgen der IFO 2023 wurden Fragen der politischen Philosophie, der Sozialpsychologie, partizipativer Praktiken und der Inklusionsforschung diskutiert.

Besonders bewegt haben mich Beiträge, die von Menschen mit Beeinträchtigungen gestaltet wurden. Am Symposium der Forschungsgruppe Kreativwerkstatt³ erzählten Menschen von ihren gesellschaftlichen Behinderungserfahrungen. Ziel der partizipativen Forschung dieser Gruppe ist es, Behinderungssituationen und Barrieren zu erkennen, zu verstehen, zu bearbeiten und zu überwinden.

Tief beeindruckt hat mich die innere Stärke und Determiniertheit von Islam Alijaj (vgl. S. 14), dem Gemeinderat aus Zürich, der in seinem Plenumsvortrag über seinen Weg von der Sonderschule, in welcher sein Potenzial massiv unterschätzt wurde, bis in den Gemeinderat berichtete. Er kandidiert nun für den Nationalrat – mit Zerebralparese, Migrationsgeschichte, Körper- und Sprechbeeinträchtigung sowie mit einem Hirn, das gemäss seiner Aussage zu 150 Prozent funktioniert. Sein Anliegen: Gesellschaftliche Anerkennung und Selbstbestimmung für Menschen mit Beeinträchtigungen und eine Reform des Behindertenwesens.⁴

Ich setze mich seit 25 Jahren für Inklusion in Schule und Unterricht ein. Bisweilen scheint mir der Weg zum Ziel – in der Schweiz ein Menschenrecht für alle schrittweise durchzusetzen – lang und mühsam. Die frische, witzige Art von Islam Alijaj und sein Engagement erlebe ich als sehr ermutigend und stärkend – als Wegzehrung.

Im Februar 2024 findet die 37. Jahrestagung der Inklusionsforscher*innen zum Thema «Inklusion. Resilienz. Lernende Systeme» in Graz statt.⁵ ■

Sandra Däppen ist Dozentin in der Professur für Inklusive Didaktik und Heterogenität an der Pädagogischen Hochschule der Fachhochschule Nordwestschweiz.

¹ <http://bidok.uibk.ac.at/vernetzung/itagung/>

² <https://www.hfh.ch/schulische-inklusion-auf-dem-gesellschaftlichen-pruefstand>

³ www.forschungsgruppe-kreativwerkstatt.ch

⁴ <https://islamaliyaj.ch/#meineGeschichte>

⁵ <https://www.ifo2024.at/index.html>; Bild mit Bildquelle: <https://pph-augustinum.at/ueber-uns/aktuelle/top-news/ifo-2024-call-for-papers/>

Mein Name ist Islam Alijaj und ich kandidiere auf der Liste der SP für den Nationalrat. Vieles an mir steht einer Karriere in der Politik eigentlich im Wege: Mein Migrationshintergrund, meine Körperbehinderung, meine Sprechbehinderung oder auch mein Vorname. Doch vor einem Jahr haben viele Zürcher*innen das Unmögliche möglich gemacht und mich in den Gemeinderat gewählt. Nun möchte ich in der ganzen Schweiz etwas bewegen. Denn meine Kinder sollen nicht in einer Gesellschaft aufwachsen müssen, in der ihr eigener Vater als minderwertig angesehen wird. Um das zu erreichen, will ich unser heutiges System revolutionieren. Ein System, das Menschen mit Behinderungen lieber in Einrichtungen steckt, anstatt uns ein selbstbestimmtes Leben zu ermöglichen. Let's go!



Gesellschaftliche Inklusion!

Ein Aufruf zur Unterzeichnung der Forderung nach Einrichtung einer Enquête-Kommission in der Bundesrepublik Deutschland.



Der Verein Politik gegen Aussonderung e.V. (PogA) arbeitet zusammen mit anderen Vereinigungen und vielen Persönlichkeiten der Zivilgesellschaft an der Einrichtung einer Enquête-Kommission durch den Deutschen Bundestag zur Umsetzung des »Übereinkommens der Vereinten Nationen für die Rechte von Menschen mit Behinderungen (UN-BRK)«.¹

Deutschland, Österreich und die Schweiz haben die UN-BRK ratifiziert.² Im gesamten deutschsprachigen Raum scheint die Entwicklung der Inklusion in sämtlichen Bereichen des täglichen Lebens zu stagnieren, obwohl sich die Vertragsstaaten verpflichtet haben, das Recht auf inklusive Bildung sicherzustellen, aber auch darüber hinausgehend, insgesamt eine diskrimi-

nierungsfreie, gleichberechtigte und damit uneingeschränkte Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens.

Informieren Sie sich zu diesem Vorhaben, das einer breiten Unterstützung der Öffentlichkeit bedarf, über die Homepage des Vereins PogA:

<https://politik-gegen-aussonderung.net/>

Dort finden Sie umfassende Informationen zu diesem Vorhaben, das Sie durch Ihre Unterschrift auch aus der Schweiz unterstützen können. Wenn es gelingen kann, dass der Deutsche Bundestag eine Enquête-Kommission einsetzt, haben deren Arbeit und die resultierenden Ergebnisse auch eine Bedeutung für alle deutschsprachigen Vertragsstaaten.

Vielen Dank für Ihr Interesse und Ihre Unterstützung!

Prof. Dr. Georg Feuser

¹ In Deutschland kann auf Bundesebene eine Enquête-Kommission eingerichtet werden, wenn ein Viertel der Mitglieder des Deutschen Bundestages dem zustimmt. Die Kommission bearbeitet in Arbeitsgruppen von Abgeordneten und Sachverständigen unter Einbezug von Anhörungen komplexe Sachfragen – hier wären das u.a. Fragen zum Stand der Umsetzung der UN-BRK in allen Bereichen der Gesellschaft. Die Kommission erstellt für das Parlament einen Bericht zum Sachstand und zu daraus sich ergebenden Forderungen für die weitere Entwicklung der Inklusion.

² Die UN-BRK ist in Deutschland am 26. März 2009, in Österreich am 26. Oktober 2008 und in der Schweiz am 15. Mai 2014 in Kraft getreten.



Keine Schule ohne Lehrpersonen

Eine Woche vor Schulbeginn fehlten im Kanton Zürich 46 Lehrpersonen. Damit ist der Mangel trotz des Einsatzes von Laienlehrpersonen grösser als in den Vorjahren. Um die Attraktivität des Lehrberufs wieder zu steigern, sind grundlegende und nachhaltige Verbesserungen dringend notwendig.

Von den über 500 Personen ohne Lehrdiplom («Poldis» im Sprachgebrauch der Bildungsdirektion) haben rund 90 ihr Interesse an der neuen PH-Ausbildung bekundet, die eine Weiterbeschäftigung über ein Jahr hinaus ermöglichen würde. Allerdings werden nur 19 Personen die Ausbildung beginnen. Einige der zum Verfahren angemeldeten Personen erfüllen die Zulassungsvoraussetzungen nicht, andere haben das Verfahren abgebrochen oder nicht bestanden. Das muss zu denken geben. Besonders bedenklich ist, dass für die restlichen 400 eingesetzten Poldis keine langfristige Anstellung vorgesehen ist. Sie scheiden entweder aus dem Berufsfeld aus oder werden in anderen Gemeinden (erneut befristet für ein Jahr) angestellt.

Im neuen Schuljahr sind gar 620 Personen ohne Lehrdiplom gestartet. 120 Personen mehr als im letzten Jahr. Wie viele alte und neue Poldis mit welchen Qualifikationen im Zürcher Schulsystem tätig sind, ist noch unklar. Klar ist jedoch, dass die ständige Notwendigkeit, unqualifizierte Personen zu rekrutieren und zu integrieren, eine zusätzliche Belastung für Schulen darstellt und Lehrpersonen sowie Schulleitungen einem erhöhten Arbeitsaufwand aussetzt. Eine kurzfristige Entspannung der Rekrutierungssituation ist nicht absehbar.

Substanzielle Überarbeitung des Berufsauftrags vonnöten

Ein wichtiger Schritt zur Behebung des Lehrkräftemangels ist die Überarbeitung des Berufsauftrags für Lehrpersonen. Allerdings müssten die Massnahmen gegenüber dem Vernehmlassungsentwurf deutlich verbessert werden (siehe dazu «nBa verbessern – aber richtig» in der «bildungspolitik 223», Seite 19). Es braucht aber auch weitere Massnahmen, damit genügend Ressourcen und gute Arbeits- und Anstellungsbedingungen zur Verfügung stehen, um eine qualitativ hochstehende öffentliche Bildung für alle zu gewährleisten.

Mit dieser Forderung stehen wir nicht allein da. Die europäische Bildungsgewerkschaft EGBW, der auch der VPOD angehört und die über 11 Millionen Lehrpersonen in 51 Ländern

vertritt, hat folgende zehn Kernforderungen formuliert, um den Lehrberuf wieder attraktiv zu machen:

1. Gewährleistung der beruflichen Autonomie und der akademischen Freiheit
2. Verpflichtung zu kollaborativer und kollegialer Führung in Bildungseinrichtungen und -systemen
3. Gewährleistung angemessener Gehälter, einschliesslich der Beseitigung von Ungleichbehandlung
4. Gewährleistung nachhaltiger Arbeitsbedingungen und Förderung des Wohlbefindens der Lehrkräfte
5. Eindämmung übermässiger Arbeitsbelastung und überlanger Arbeitszeiten
6. Einrichtung qualitativ hochwertiger Wege in den Beruf und entsprechender Verfahren zur Bindung von Lehrkräften an den Beruf
7. Gewährleistung des Anspruchs auf qualitativ hochwertige und inklusive Aus- und Weiterbildung
8. Bewältigung der Herausforderungen in Bezug auf Gleichstellung und Vielfalt in den Lehrkollegien
9. Förderung des sozialen Dialogs und Verpflichtung zu diesem
10. Stärkung des Lehrberufs

In den nächsten Newslettern «10ni-Pause» der VPOD-Sektion «Zürich Lehrberufe» werden die Kernforderungen vertieft und Lösungsansätze aufgezeigt. Nur so können wir sicherstellen, dass die Bildungsinstitutionen über die engagierten und qualifizierten Lehrpersonen verfügen, die unsere Schülerinnen und Schüler in Zürich und weltweit verdienen. Eine Überarbeitung des Berufsauftrags für Lehrpersonen und die Umsetzung der zehn Kernforderungen der europäischen Bildungsgewerkschaft EGBW sind entscheidende Schritte, um eine qualitativ hochstehende Bildung zu gewährleisten und den Lehrkräftemangel nachhaltig zu beheben. ■

Text: **Fabio Höhener**, Gewerkschaftssekretär VPOD Zürich Lehrberufe

Integration als einzig gangbarer Weg

Eine Regelschullehrperson berichtet über ihre Erfahrungen mit Exklusion in ihrer eigenen Schulzeit und über die Herausforderungen, die sie nun als Lehrerin bei Integration und Inklusion bewältigen muss.

Mit dem Lehrpersonenmangel wird aktuell immer wieder die integrative Schule in Frage gestellt – gerade so, als würde die Separation kein pädagogisches Fachpersonal benötigen. Aus den Augen, aus dem Sinn. Und die Verantwortung liegt dann irgendwo anders. Diese Angriffe auf unsere Schule sind auch als ein Angriff auf unsere Gesellschaft zu verstehen.

Als Lehrpersonen leben wir Gemeinschaft vor und definieren mit, wer dazugehört und wer nicht. Wie in unseren Klassen und Schulen miteinander umgegangen wird und wie wir Probleme lösen. Als Lehrerin auf der Kindergartenstufe schätze ich es sehr, der erste Ort zu sein, an dem die Kinder des Quartiers zu der Schicksalsgemeinschaft werden, die wir oft «Schulklasse» nennen. Alle kommen in die Schule. Vorher sind die Wege unterschiedlich, danach auch. Aber in der Schulzeit sind alle da.

Exklusion in meinem Alltag als Schülerin

Als ich im Kindergarten war, lernte ich, dass es sehr schlimm war, sich einzunässen. Ich lernte das dadurch, dass ich oft schockiert zugehört habe, wie meine Kindergärtnerin laut schimpfend Lukas ein Paar Ersatzhosen vor die Füsse geknallt hat. Lukas sass weinend auf dem Boden. Ich ging kein einziges Mal im Kindergarten auf die Toilette.

In der 1. Klasse lernte ich, dass Kinder aus der Klasse verschwinden können, wenn sie nicht so gescheit sind. Plötzlich war Sandro weg. Wir wussten nicht, wieso und wohin er gegangen ist. Er ist nicht umgezogen, aber darüber gesprochen wurde nicht. Jahre später habe ich begriffen, dass Sandro in eine Kleinklasse versetzt wurde.

In der Mittelstufe lernte ich, dass Kinder in einem Rollstuhl keine Ansprüche haben sollten. Meine Klassenlehrerin nervierte sich während Wochen über die Kosten des Treppenlifts, der eingebaut wurde. Er war nötig, damit Laura ihr zukünftiges Klassenzimmer und die Fachzimmer mit ihrem Rollstuhl erreichen konnte. Ich freute mich für Laura, denn schon der Umbau des Kindergartens war ein grosses Thema im Quartier und ein Kampf, den ihre Eltern gewonnen hatten. Wir wussten auch, welche Kindergarten-, Unter- und Mittelstufenlehrpersonen Laura nicht in ihren Klassen wollten – denn dort wurde nicht umgebaut.

Mit zehn Jahren war ein Junge mit suchterkrankten Eltern in meiner Klasse. Er hatte die 5. Klasse bereits



repetiert und sein Ruf eilte ihm im Schulhaus voraus. Er rauchte in den Mittagspausen und kam stark parfümiert in den Nachmittagsunterricht. Manchmal telefonierte er während des Unterrichts unter dem Pult mit seiner Mutter. An einem Donnerstagmorgen im Juni hiess es, dass wir uns von ihm verabschieden müssen, weil er in ein Heim kommt. Wir hatten bis 9 Uhr Zeit. Wir waren alle etwas perplex, einige weinten und wir wünschten ihm alles Gute und hofften ihn wieder zu sehen. Als die Tür hinter ihm zufiel, sagte unsere Lehrerin trocken: «Behaltet keinen Kontakt zu ihm. Er wird weiterhin viele Probleme haben. Und gestern hat er geweint, als er seine Sachen packte. So, als hätte es ihn überrascht ins Heim zu kommen.» Da habe ich gelernt, dass unsere Lehrerin keine Empathie für seine schwierige Situation hatte und sie keine Hoffnung für ihn und seinen zukünftigen Weg sah.

Umgang mit instabilen Settings

Als Lehrperson habe ich schon einige integrierte Sonderschüler*innen in meiner Klasse. Anfangs sind sie eher zufällig zu mir gekommen. Als ich mit einer Kollegin unsere erste Klasse übernommen habe, war da ein integriertes Kind. Die Klasse war anspruchsvoll und hatte im Schuljahr zuvor elf verschiedene Vikar*innen gehabt. Wieso das Kind mitten im Jahr in diese instabile Situation integriert wurde, ist mir schleierhaft. Es war kein wertschätzender Klassenverband vorhanden, in den das Kind hätte einbezogen, eingegliedert oder aufgenommen werden können. Verhaltensauffälligkeiten haben fast alle Kinder gezeigt. Dank einer engagierten und erfahrenen Heilpädagogin, Logopädie und einer kleinen Betreuungseinrichtung wurde es in unserer Klasse ruhiger und ein strukturierter Unterricht wurde möglich. Wir haben gelernt, klare Ansagen zu machen, lesbar zu sein, Pläne zu erstellen, die Porta-Gebärden zur Unterstützung der Kommunikation zu nutzen und trotz alledem humorvoll mit den Kindern umzugehen.

Fundierte Abklärung Glückssache

Als ich mit den Eltern eines Kindes beim Schulpsychologen war, das introvertiert war und soziale Kontakte möglichst vermied, meinte dieser lapidar, das Kind sei halt jung – was es mit einem Wintergeburtstag definitiv nicht war – und im übrigen möchte er den Eltern sagen, dass das Kind gesund sei. In den folgen-

den Schuljahren wurde dieses Kind beim Schulpsychologischen Dienst abgeklärt und immer wieder im interdisziplinären Team besprochen. In einem dieser Gespräche hiess es vom Schulpsychologischen Dienst, dass eine Abklärung angezeigt wäre – von derjenigen Schulpsychologin, die das Kind abgeklärt hatte. Ich habe gelernt, dass hier Glück hat, wer zu einer sauberen, fundierten und ernstgemeinten Abklärung mit Bericht kommt und dass Kinder mit Auffälligkeiten, die den Klassenverband nicht stören, weniger interessieren. All unsere Bemühungen waren erfolglos und so blieb uns nur zu hoffen und die Übertritte sorgfältig aufzugleisen.

Separationsdrohung von Beginn an

Ein paar Jahre später, als es Mitte November war und mir gesagt wurde, ein Kind kommt entweder zu mir oder in die Separation, bin ich erschrocken. Die Vorstellung, ein Kind im ersten Schuljahr nach nur 12 Wochen Unterricht, bei zwei Vikar*innen und keiner Unterstützung bereits aus der Regelschule auszuschliessen, macht mich bis heute traurig. Das Kind kam zu mir, aber zu Ausflügen konnte es nur mit einer Begleitperson mitkommen. Der Beziehungsaufbau war anspruchsvoll, denn einer Lehrperson wollte das Kind weder die Hand geben noch «Guten Morgen» sagen. Ich habe gelernt, verlässlich und konsequent zu sein, zu benennen, was ich brauche und dass es manchmal doch irgendwo noch ein Kässeli gibt, aus dem Therapien und Unterstützung bezahlt werden können.

Fehlende Ressourcen verhindern Unterstützung

Als ich zwei integrierte Sonderschulsettings an meiner Klasse hatte, hiess es an einem Gespräch mit der Schulpsychologin, dass die Unterstützung noch für ein paar weitere Kinder ausreichen sollte und sie deshalb keinen Bedarf an einer Abklärung oder Unterstützung für dieses Kind sieht. Ich habe gelernt, dass an die Sonderschulsettings oft noch ein, zwei oder drei Kinder «rangehängt» werden, die vielleicht auch Ressourcen benötigten, aber der Aufwand scheint zu gross und das Geld ist nicht da. Also soll die Heilpädagogin oder der Heilpädagoge noch ein bisschen hie und da helfen, so als hätten sie mit den ihnen zugeteilten Schüler*innen zu wenig zu tun.

Mangel an Fachpersonen und Fachwissen

Ich bin nach wie vor davon überzeugt, dass die Integration der einzige gangbare Weg ist. Wir unterrichten Kinder und lehren dabei, was Gemeinschaft und Gesellschaft ist, wer dazu gehört und wie sie aus dem Konstrukt rausfallen können. Aber es fehlt im aktuellen Lehrpersonenmangel nicht nur an Lehrpersonen. Es fehlt uns an Heilpädagog*innen. Es fehlt an Logopäd*innen. Es fehlt an Psychomotoriktherapeut*innen. Es sind zu wenig Stellen im Schulpsychologischen Dienst gesprochen. Es fehlt uns an Fachwissen und Fachpersonen, die Kinder und uns in unserem täglichen Unterricht unterstützen und mit uns unsere Bemühungen und Anstrengungen fachlich und pädagogisch weiterentwickeln und gemeinsam reflektieren. ■

Text: **Sophie Blaser**, Kindergartenlehrperson und Präsidentin VPOD Zürich Lehrberufe / Verbandskommission Bildung

Schulentwicklung ist angesagt

Die Fachstelle für Schulbeurteilung sieht Entwicklungsbedarf bei den Schulen im Kanton Zürich. Schwierigkeiten zeigen sich bei der Individualisierung des Unterrichts, der Beurteilungspraxis und der Qualitätsentwicklung. Um der Vielfalt der Schülerinnen und Schüler vermehrt Rechnung tragen zu können, ist die gezielte Verbesserung dieser Aspekte dringend notwendig.

Regelmässig evaluiert die Fachstelle für Schulbeurteilung alle Schulen im Kanton Zürich. Mit dem Schuljahr 2020/21 wurde der dritte Evaluationszyklus abgeschlossen. Die Bilanz zeigt, dass die Schulen zwar in den Bereichen «Schulgemeinschaft» und «Zusammenarbeit mit den Eltern» leichte Fortschritte erzielt haben, in den Bereichen «individuelle Lernbegleitung», «sonderpädagogische Angebote», «Qualitätssicherung und -entwicklung» sowie «Beurteilungspraxis» war dies jedoch kaum der Fall.

Individuelle Lernbegleitung und Binnendifferenzierung sind zentrale Anforderungen an einen modernen Unterricht, und die Stärkung der formativen (lernbegleitenden) Beurteilung ist ein Grundanliegen des Zürcher Lehrplans 21. In diesen Bereichen gilt es in den kommenden Jahren vorwärtszukommen.

Offizielle Verneinung von Handlungsbedarf

Leider sieht die Bildungsdirektion keinen Anlass, die Schulentwicklung zu stärken. Auf unsere Anfrage 160/2022 bezüglich sinkender Schulqualität im Kanton Zürich schreibt sie, die Beurteilungen im dritten Evaluationszyklus würden zwar tendenziell kritischer ausfallen als im zweiten, dies sei jedoch nicht zwingend als Abnahme der Qualität in diesem Bereich zu interpretieren. Die Unterschiede seien auch Ausdruck der gestiegenen Erwartungen.

Doch wenn in den Bereichen «individuelle Lernbegleitung», «sonderpädagogische Angebote», «Qualitätssicherung und -entwicklung» sowie «Beurteilungspraxis» Fortschritte gemacht würden, könnte sich die Schul- und Unterrichtsqualität weiter verbessern. Damit würde der heutigen Vielfalt der Schülerinnen und Schüler im Klassenzimmer besser Rechnung getragen. Denn zahlreiche Studien zeigen: Gute Schulen sind inklusive Schulen. ■

Text: **Monika Wicki**, SP-Kantonsrätin und VPOD-Mitglied

Aktiv gegen Rassismus

Bereits zum 21. Mal setzen sich Menschen am Lauf gegen Rassismus für Menschen auf der Flucht ein. Entweder, indem sie mitlaufen oder, indem sie einen selbst gewählten Betrag pro Runde sponsorn. Am 18. September ist es auf der Bäckieranlage wieder so weit – die Anmeldung ist online, aber auch noch bis 15 Minuten vor dem Start möglich.

Mit dem Erlös unterstützt der Verein Lauf gegen Rassismus die Autonome Schule Zürich, die Freiplatzaktion Zürich, SAH-impuls und die Sans-Papiers-Anlaufstelle SPAZ. Der erste Lauf startet um 10 Uhr, der vierte und letzte um 13 Uhr. Eine Runde entspricht 400 Metern, Verpflegung, Garderobe, Duschen und Wertsachendepot sind vorhanden.

Bei Teams werden die Runden aller Teammitglieder zusammengezählt, das Startgeld beträgt für Teams Fr. 50.–, Kinder bis 14 Jahre starten für Fr. 5.–, Erwachsene zahlen Fr. 25.– bis 35.–, Lehrlinge und Geringverdiener Fr. 15.–. Die Startnummern werden ab 9 Uhr ausgegeben.

Weitere Informationen:
www.laufgegenrassismus.ch

Frischer Wind im GBKZ

Die Delegierten des Gewerkschaftsbundes des Kantons Zürich haben erstmals in der Geschichte des Dachverbandes ein Co-Präsidium gewählt. An der Delegiertenversammlung Ende Mai wählten sie die SP-Kantonsrätin Hannah Pfalzgraf und David Martinez als Doppelspitze. Der Wechsel im GBKZ-Präsidium wurde auf den 1. Juli 2023 festgelegt.

Ich freue mich auf die Herausforderung und denke, dass ich die Vernetzung der Gewerkschaftsbewegung mit der kanton-

alen Politik weiter vorantreiben kann», so die neue GBKZ-Co-Präsidentin Hannah Pfalzgraf. «Als nächstes steht sicher der Widerstand gegen die Ausweitung der Sonntagsarbeit auf dem Programm», so Pfalzgraf.

Auch für David Martinez ist die Weiterführung der laufenden Kampagnen wichtig: «Mit den Abstimmungserfolgen für unsere Mindestlohn-Initiativen in Zürich und Winterthur ist die Arbeit noch nicht getan», erklärte Martinez. Jetzt gehe es darum, für eine rasche Umsetzung zu sorgen.

Der Zürcher Gewerkschaftsbund hat einen offenen Brief veröffentlicht. Darin fordert er den Gewerbeverband der Stadt Zürich auf, das Abstimmungsergebnis zu respektieren und die Einführung des Mindestlohns auf Januar 2024 nicht länger zu blockieren.

Mit deutlich über 60 Prozent Ja-Stimmen haben die Städte Zürich und Winterthur im Mai Ja zu einem kommunalen Mindestlohn gesagt. Doch der Gewerbeverband blockiert die geplante Einführung auf Anfang 2024 mit einer bereits hängigen Beschwerde in Zürich und plant dies auch in Winterthur. Unterschreibe jetzt den offenen Brief des GBKZ und fordere die Verhinder*innen dazu auf, den Einspruch in Zürich zurückzuziehen und in Winterthur auf diesen zu verzichten!

www.volksentscheide-respektieren.ch
(GBKZ)

Sophie Blaser rückt in den Gemeinderat nach

Walter Angst (AL, Wahlkreis 3) war seit April 2002 Mitglied des Gemeinderats. Er hat per 15. Juli 2023 seinen Rücktritt erklärt. Die Präsidentin der VPOD-Sektion «Lehrberufe» Sophie Blaser (AL, Wahlkreis 3) rückte nach und ist somit für den Rest der Amtsdauer 2022–2026 gewählt. Wir gratulieren und wünschen viel Erfolg!

↑
**PREISE RAUF?
LÖHNE
RAUF!**

**ALLE AM 16. SEPTEMBER 2023
ZUR GROSSEN LOHNDEMO NACH BERN.**

13:30 UHR BESAMMLUNG SCHÜTZENMATTE.

vpod ssp

Nach drei Jahren mit sinkenden Reallöhnen beginnt eine entscheidende Lohnrunde. Neben der Teuerung sind die Arbeitnehmenden mit stark steigenden Mieten und einer weiteren Erhöhung der Krankenkassenprämien konfrontiert, während die Gewinne der Firmen und die Löhne der Chefs steigen...

Obwohl die Arbeitgeber sich über Fachkräftemangel beklagen, weigern sie sich bis jetzt, die Löhne der Preis- und Produktivitätsentwicklung anzupassen. Weitere Reallohnverluste wären für die Arbeitnehmenden inakzeptabel und nicht verkräftbar. Deshalb gehen die Gewerkschaften jetzt in die Offensive.

Programm

13:30 Besammlung auf der
Schützenmatte Bern*

14:00 Start Demo

15:00 Bundesplatz (Reden und Musik)

*Treffpunkt VPOD beim gelben «Preise rauf, Löhne rauf»-Transpi. Genauer Standort folgt.

Agenda

Informationen über Veranstaltungen und Versammlungen sind aufrufbar unter:
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:** Fabio Höhener

Layout und Druck: ROPRESS, 8048 Zürich, **Nr. 3 / 23, September 2023**, erscheint fünf Mal jährlich, 8. Jahrgang, Auflage: 2500

Mehr erfahren über das Leben von Sans-Papiers

Unser öffentlicher Audiorundgang in der Genossenschaft Kalkbreite informiert über Lebensrealitäten in der Irregularität. Er ist in die Jahre gekommen und muss erneuert werden. Wir starten dafür ein Crowdfunding. Von Aisha Fahmy und Bea Schwager



Damit auch in Zukunft möglichst viele Menschen über das Leben von Sans-Papiers informiert sind



Dann wollte er mir eine 1000er Note geben.



Er führt durch die Genossenschaft Kalkbreite



wie z. B. Kindertagesstätte, Geburtshaus, Arztpraxis, die Lebensrealität von Sans-Papiers.

Mit unserem Sensibilisierungs-Audiorundgang «Sans-Papiers: Leben im Schatten» informieren wir auf interessante und abwechslungsreiche Weise über die Situation von Sans-Papiers. Der Rundgang führt durch und um die Genossenschaft Kalkbreite und lässt sich mit dem eigenen Handy allein oder in Gruppen begehen. Er informiert anhand der Betriebe und Einrichtungen in der Genossenschaft über Lebenssituationen von Migrant:innen ohne geregelten Aufenthaltsstatus. Vor der Arztpraxis erfährt man z.B. mehr über den Zugang zum Gesundheitswesen für Sans-Papiers, bei der Kindertagesstätte über die Situation der Sans-Papiers-Kinder. Betroffene erzählen direkt von ihren Lebensrealitäten und Erfahrungen.

Der Audiorundgang eignet sich hervorragend für Schulklassen (ab Sekundarstufe) und Gruppen von Studierenden, aber auch für Teamausflüge und für Einzelpersonen. Im Anschluss an den Rundgang können auf

Wunsch Mitarbeiterinnen der SPAZ für Fragen und Vertiefungen zur Verfügung stehen.

Auffrischung dringend vonnöten

Die Idee für den Audiorundgang entstand 2014 nach unserem Einzug in die Genossenschaft Kalkbreite. Sie verband das rege Interesse der Öffentlichkeit an diesem innovativen Genossenschaftsbau und seinen Wohn- und Arbeitsformen mit unserem Wunsch, die Öffentlichkeit für Sans-Papiers und ihre Lebensrealität zu sensibilisieren. So entwickelten wir gemeinsam mit der Garzotto GmbH einen Audiorundgang. Die SPAZ hatte die Inhalte bereitgestellt und die Garzotto GmbH damals pro bono die Technologie. Mehr als sieben Jahre sind in der Welt der Software und der Smartphones eine sehr lange Zeit. Damit unser Audiorundgang auch in Zukunft noch genutzt werden kann, ist eine Überarbeitung und Anpassung des Rundgangs an die heutigen

Helfen Sie uns, die Software unseres Audiorundgangs aufzufrischen, damit wir weiterhin Menschen für das Leben, die Alltagsprobleme und Ängste von Sans-Papiers sensibilisieren können!

Mehr Infos unter:
<https://sans-papiers-zuerich.ch>



technischen Möglichkeiten notwendig. Deshalb brauchen wir Ihre Unterstützung!

Wofür brauchen wir das Geld für den Audiorundgang ganz konkret?

Allein die Überarbeitung des Audiorundgangs durch die Firma Garzotto GmbH wird uns knapp über 24'000 CHF kosten.

Wenn wir mehr als diesen Betrag erhalten, wird dabei die Arbeit der SPAZ am Audiorundgang ermöglicht sowie eine Broschüre und Werbung für den Audiorundgang, damit möglichst viele Menschen davon erfahren und ihn besuchen. Ausserdem wird uns der Audiorundgang jährlich 3'000-4'000 Franken für die Wartung kosten, auch dafür können wir jeden zusätzlichen Franken gebrauchen.

Können Sie sich ein Leben als Sans-Papiers vorstellen?

Wie würde Ihr Leben aussehen, wenn Ihnen das Gesundheitswesen, geregeltes Wohnen, der Arbeitsmarkt oder die Mobilität nicht offenstünden? Wenn Sie mit der ständigen Gefahr leben müssten, Ihre Existenzgrundlage zu verlieren und abgeschoben zu werden – insbesondere dann, wenn Sie die Rechte einfordern, die Ihnen zustehen? Ein solches Leben ist für die meisten unvorstellbar, aber für Sans-Papiers ist es bittere Realität.

In der Stadt Zürich leben und arbeiten rund 10'000 Menschen ohne geregelten Aufenthaltsstatus. Sie leben notgedrungen im Schatten der Gesellschaft und dennoch mitten unter uns. Sie leisten wichtige Arbeit im Privathaushalt, in der Gastronomie, auf dem Bau, in der Landwirtschaft und im Dienstleistungs-, Sex-, Care- und Reinigungsbereich. Es ist nicht einfach, sich vorzustellen mit welchen Alltagsproblemen und Ängsten Sans-Papiers hier leben.

Über das Leben von Sans-Papiers und insbesondere Sans-Papiers-Kindern und -Jugendlichen ist in der Öffentlichkeit wenig bekannt. Das soll sich mit dem Audiorundgang ändern – und dafür brauchen wir Ihre Unterstützung und die Unterstützung aus Ihrem Umfeld! ■

Aisha Fahmy ist Fundraisingverantwortliche bei der Sans-Papiers-Anlaufstelle-Zürich SPAZ und **Bea Schwager** die Anlaufstellenleiterin.



Abonniere die Zeitschrift

vpod bildungspolitik

Zeitschrift für Bildung, Erziehung und Wissenschaft

Die Zeitschrift «vpod bildungspolitik»
erscheint fünf Mal pro Jahr.

Ein Jahresabonnement kostet Fr. 50.–

Bestellt werden kann die Zeitschrift per E-Mail unter
redaktion@vpod-bildungspolitik.ch
sowie über unsere Homepage

vpod-bildungspolitik.ch



Zur Verstärkung unserer Redaktionsgruppe

suchen wir engagierte VPOD-Mitglieder, die Erfahrung im Bildungsbereich haben. Willkommen sind dabei Lehrende aus allen Bildungsstufen.

Die Redaktionsarbeit besteht vor allem aus der gemeinsamen Erarbeitung von Konzepten für Themenschwerpunkte. Wichtig sind im Konkreten auch Vorschläge von Artikeln und Autor*innen sowie das Schreiben von Textbeiträgen. Die Redaktion trifft sich circa viermal jährlich.

Wir würden uns über jede Form von Mitarbeit freuen.

.....

Bitte meldet euch unter:

redaktion@vpod-bildungspolitik.ch



Ich treffe Olga Alexandre (links) und Alevtina Zaharova (rechts) im Café Siono im Zürcher Kreis 3.

Mehrsprachigkeit als Unterrichts- und Bildungskonzept

Ein Interview mit Olga Alexandre, Leiterin des Bildungszentrums Matrjoschka, und Sprachlehrerin Alevtina Zaharova zu den Herausforderungen des Russischunterrichts in der Schweiz.

bildungspolitik: Olga, wie kam es dazu, dass du das Bildungszentrum leitest?

Olga Alexandre Als 1999 mein erstes Kind zur Welt kam, fragten wir uns, in welcher Sprache wir mit ihm kommunizieren. Mein Mann kommt aus Portugal und wir haben uns damals auf Englisch, Französisch und Deutsch verständigt. Mein Mann konnte kein Russisch und ich konnte kein Portugiesisch. Wir entschieden uns für Deutsch, weil wir in Zürich lebten und arbeiteten. Ich gab damals meine Karriere in einem internationalen Kosmetikunternehmen für die Familie auf und gründete eine Spielgruppe für Kleinkinder auf Russisch. Ich machte eine Ausbildung am Berner Alfred-Adler-Institut und wurde in Zürich Leiterin der ersten russischsprachigen Spielgruppe. Es hat mich überrascht, dass das Angebot bei Eltern auf so grosses Interesse stiess. Im Jahr 2000 waren bereits 25 Kleinkinder in der Gruppe. Da die Kinder älter wurden, wurde es notwendig, Schulklassen einzurichten.

Unsere Schule besuchten Kinder aus über 13 Ländern der ehemaligen Sowjetunion.

Und zu Hause sprachen sie oft drei Sprachen. Es war sehr schwierig zu verstehen, welche Lehrmethoden wir im Unterrichtsprozess anwenden sollten, da dies vor uns noch niemand getan hatte. Es war an der Zeit für eine seriöse Organisation.

Hast du Russisch an der Universität studiert, Alevtina?

Alevtina Zaharova Ich habe in den 1990er Jahren Russisch in der Ukraine studiert, an der Pädagogischen Hochschule in Odessa. Ich habe dort viel über Sprachdidaktik und Lernpsychologie gelernt. Das war eine sehr gute Universität mit hervorragenden Professoren. Die Zeit des Studiums hat mir bestätigt, dass meine Berufswahl richtig war. Bereits vor zwanzig Jahren habe ich mit Kollegen eine Sprachschule für Russisch in den Niederlanden gegründet. Später haben wir mit dem Bildungszentrum Matrjoschka in der Schweiz zusammengearbeitet und sind zu Partnerorganisationen geworden.

Am **Bildungszentrum Matrjoschka** unterrichten an vier Standorten 35 Lehrpersonen für 1000 Kinder Russisch. Die Schule ist Mitglied der Assoziation der UNESCO-Schulen und von den Bildungsdirektionen der Kantone Zürich, Genf, Bern und Zug für herkunftssprachlichen Unterricht (HSK) anerkannt.

Warum hast du dich für dieses Studium entschieden?

A.Z. Das war mein Traum schon seit meiner frühen Kindheit. Natürlich hat das Beispiel meiner Lehrerinnen und Lehrer, ihre Professionalität einen grossen Einfluss auf mich gehabt. Das Interesse an der Persönlichkeit des Kindes, die Liebe zum Beruf und zu den Kindern. Die wissenschaftliche Betrachtung der Entwicklung von Kindern, kombiniert mit traditionellen Konzepten, ermöglicht mir immer noch Entdeckungen in meinem Beruf. Schliesslich ist jedes einzelne Kind eine einzigartige Welt, und der Umgang mit ihm ist wie eine Reise in das Land des Schönen.

Wo hast du deine Kindheit und Jugend verbracht?

A.Z. Geboren und aufgewachsen bin ich im Süden der Ukraine, in der Stadt Odessa an der Schwarzmeerküste. Die multinationale Hafenstadt hat meine Weltansicht sehr geprägt. Ich fühle mich als Weltbürgerin, mir war von Kindheit an klar, wie vielseitig und wertvoll die verschiedenen Kulturen sind.

Welche Auswirkungen hat der Krieg in der Ukraine auf eure Schule?

O.A. Ursprünglich wollten wir an unserer Schule auch Ukrainisch anbieten, da 30 Prozent unserer Lehrpersonen aus der Ukraine kommen. Alles war schon vorbereitet, aber nun haben wir uns entschieden, lieber dabei mitzuhelfen, dass eine eigene ukrainische Schule gegründet wird. Alevtina hat sich z.B. darum gekümmert, dass die Lehrmittel für Ukrainisch, die wir bereits eingekauft hatten, an diese Schule weitergegeben werden und steht in Kontakt zu ihr. Ich hoffe jedenfalls, dass wir mit unserem Bildungszentrum dazu beitragen können, dass Mehrsprachigkeit und kulturelle Vielfalt immer selbstverständlicher werden und die Menschen in Frieden leben.

Alevtina, hat dein Studium mit deinem familiären Hintergrund (Eltern, Grosseltern) zu tun?

A.Z. Ja, meine Grossmutter väterlicherseits war Schuldirektorin. Leider habe ich sie nicht sehr gut gekannt. Aber ich erinnere mich gut an ihre freundlichen und verständnisvollen Augen, an ihre Gespräche über die Schule und die Schüler. Meine Eltern sagen, dass ich ihr sehr ähnlich bin, was eine grosse Ehre für mich ist. Wahrscheinlich habe ich von ihr mein Faible für Unterricht und Kindererziehung.

Was hat dich in die Schweiz geführt?

A.Z. Ich lebe erst seit 8 Jahren hier, davor habe ich mit meiner Familie in Deutschland und in den Niederlanden gelebt. Mein Umzug in die Schweiz hing mit dem Beruf zusammen. Olga lud mich ein, am Bildungszentrum Matrjoschka mitzuarbeiten. Besonders überzeugt hat mich der multikulturelle Ansatz, von Zwei- und Mehrsprachigkeit auszugehen. Wir glauben, dass die Zukunft solchen Kindern gehört, weil sie das Beste aus verschiedenen Kulturen aufnehmen können und so auch Verständnis und Respekt für unterschiedliche Weltanschauungen ausbilden.

Da Russisch heute eine offizielle Sprache der Vereinten Nationen ist und am siebthäufigsten in der Welt gesprochen wird, haben wir beschlossen, international anerkannte Russischprüfungen in den Unterricht einzubeziehen. Viele unserer Schülerinnen und Schüler haben nach dem Übertritt in das Gymnasium nicht mehr die Möglichkeit, Noten im HSK-Unterricht zu erhalten, für sie ist der Erwerb eines internationalen Sprachzertifikats eine gute Alternative.

Alle unsere Lehrpersonen haben ein Lehrdiplom und arbeiten mit einem Unterrichts- und Prüfungssystem für zweisprachige Kinder, das wir in Zusammenarbeit mit Linguisten und Philologen selbst entwickelt haben. Mit den Ergebnissen unseres struktu-

rierten und zielgerichteten Unterrichts sind wir sehr zufrieden.

Welche Unterschiede (und Gemeinsamkeiten) hat das alltägliche Leben in der Schweiz und in Russland, Olga?

O.A. Ich würde mehr die Gemeinsamkeiten als die Unterschiede betonen. Alle Menschen sind mit ähnlichen Dingen beschäftigt – Studium, Arbeit, Kinderbetreuung, Kultur und Freizeit. Vergleiche fallen mir schwer, da ich seit mehr als 35 Jahren in Europa lebe. Das Russland von heute kenne ich kaum. Wichtige Unterschiede sind sicher bei der Geschichte der beiden Länder. Während die Schweiz vier offizielle Sprachen hat, hat Russland 37 offizielle und 159 anerkannte Sprachen. Russland ist ein riesiges Land das 11 Zeitzonen umfasst, die einzelnen Teile des Landes sind sehr unterschiedlich.

Warum ist es wichtig, in der Schweiz die russische Sprache zu unterrichten? Was motiviert dich persönlich bei deiner Arbeit?

O.A. Bei russischsprachigen Eltern, egal aus welcher ehemaligen Sowjetrepublik sie stammen, hat die Entwicklung ihrer Kinder wie die Weitergabe russischer Literatur und Kultur einen hohen Stellenwert. Aus diesem Grund ist die russische HSK-Gruppe so zahlreich. Und dieses Interesse an unserer Schule motiviert uns wiederum sehr.

Das System des herkunftssprachlichen Unterrichts (HSK) in der Schweiz ist ein guter Ansatz, wir sind froh und dankbar dafür, dass unsere Kinder hier ihre Muttersprache lernen können und dies auch in einem offiziellen Schulzeugnis dokumentiert ist.

Welche besonderen Herausforderungen stellen sich für eure Arbeit, Alevtina?

A.Z. Die grösste Schwierigkeit besteht darin, dass das Erreichen eines hohen Sprachniveaus viel Anstrengung und auch Zeit erfordert. In einem HSK-Kurs jedoch ist die Anzahl von Unterrichtsstunden sehr begrenzt, normalerweise sind dies lediglich 2 bis 4 Stunden pro Woche. Und auch zu Hause können die Kinder oft kaum ihre Muttersprache anwenden, da sie oft in gemischten Familien aufwachsen.

Was muss bei den Arbeitsbedingungen und Löhnen für Russischlehrpersonen verbessert werden, Olga?

O.A. Unser Bildungszentrum hat niemals finanzielle Unterstützung vom russischen Staat erhalten. Wir sind stolz auf unsere Unabhängigkeit. Die Schule wird von unserem gemeinnützigen Verein getragen und lebt von der Begeisterung der Eltern, Lehrpersonen und Schüler. Bei uns sind auch viele Kinder aus sozial schwachen Familien, die kein Schulgeld bezahlen können. Natürlich möchten wir, dass unsere Lehrerinnen

und Lehrer gleich viel verdienen wie ihre Schweizer Kolleginnen und Kollegen, aber wir müssen selbsttragend sein und genauso viel einnehmen, wie wir ausgeben. Je erfolgreicher unsere Schule ist, desto bessere Löhne können wir zahlen. Wir unterstützen auch viele sozial schwache Familien.

Warum ist dir der HSK-Lehrerinnen- und Lehrerverein des Kantons Zürich wichtig?

O.A. Ich war 2003 bei der Gründung des Vereins ganz am Anfang dabei, machte aber dann eine Pause, bis mich der neue Präsident Tirso Apostol zu einem Treffen einlud. Tirso lud mich ein mitzuarbeiten, und mich systematisch um Fragen der Qualitätssicherung zu kümmern.

Es gibt zwar einen gemeinsamen Rahmenlehrplan für den HSK-Unterricht, die Unterschiede des Unterrichts in den einzelnen Sprachen aber sind gross. Ein Teil wird von den Botschaften der Herkunftsländer organisiert, der andere Teil von Sprach- und Kulturvereinen. Auch die methodischen und didaktischen Herangehensweisen sind sehr unterschiedlich. Der HSK-Lehrerinnen- und Lehrerverein des Kantons Zürich ist hier eine wertvolle Plattform, auf der Lehrpersonen aus verschiedenen Sprachgruppen über Probleme in ihrer Arbeit sprechen und ihre Anliegen einbringen können.

Der HSK-Lehrerinnen- und Lehrerverein vertritt nicht nur Lehrpersonen, sondern auch HSK-Koordinatorinnen und -koordinatoren, die in verschiedenen Kantonen arbeiten. Oft stossen sie dort auf die gleichen Schwierigkeiten. Die kantonalen Bildungsbehörden arbeiten nicht alle auf die gleiche Art und Weise und leider gibt es keine Stelle, an der die Informationen zugänglich sind. Deshalb haben wir die Absicht, eine Webseite zu erstellen, mit der wir Lehrpersonen und HSK-Koordinatorinnen und -Koordinatoren helfen, mit den Schweizer Behörden zusammenzuarbeiten – dies wäre auch für die Zusammenarbeit untereinander hilfreich. ■

Bei Interesse an der Mitarbeit im HSK-LVZH bitte per E-Mail melden unter:
tirsoapostol@msn.com

Der VPOD setzt sich seit langem innerhalb der Interessengemeinschaft Erstsprachen (IGE) für die Integration des herkunftssprachlichen Unterrichts in die Volksschule ein. Nur bei Zustimmung der Schweizer Bildungsbehörden können Arbeitsbedingungen und Löhne der HSK-Lehrpersonen Schweizer Standards angeglichen werden.

Bewegung und Partei

Seit ihrer Gründung im Jahr 1983 hat sich die Grüne Partei der Schweiz (GPS) von bescheidenen Anfängen zu einer potenziellen Bundesratspartei entwickelt. In einem diesen Sommer erschienenen Buch befassen sich 18 Politikwissenschaftler:innen mit der «Entwicklung und dem Wirken» der Schweizer Grünen.
Von Martin Stohler

Das Wachstum der Grünen Partei der Schweiz ist mehreren Faktoren geschuldet. Werner Seitz, zusammen mit Sarah Bütikofer Herausgeber des Bandes «Die Grünen in der Schweiz», macht dies in seinem Beitrag zur Geschichte der GPS von 1983 bis 2022 deutlich. Dazu gehört auch, dass im Laufe eines komplexen Prozesses unterschiedliche grüne und grün-alternative sowie Post-68er-Strömungen unter dem Dach der GPS zusammenfanden. Diese profitierte angesichts wachsender Klima- und Umweltprobleme in letzter Zeit stark vom Image der «Umweltpartei».

Klar positioniert

Doch wie steht es nun mit der «Entwicklung und dem Wirken» der Partei im Einzelnen? Bei einem Sammelband, an dem 18 Autor:innen mitgewirkt haben, wird man kein Werk aus einem Guss erwarten. Das Buch ist denn auch mehr ein Mosaik, bei dem man einige Steine vermisst. Gewisse Fragenkomplexe lassen sich aber doch ausmachen. So widmen sich mehrere Beiträge unter unterschiedlichen Gesichtspunkten der Frage, wer denn die Grünen wählt.

Pascal Sciarini und Adrien Petitpas befassen sich mit den Wähler:innen der Grünen und untersuchen Gemeinsamkeiten und Unterschiede im Vergleich mit der SP und den Grünliberalen. Madeleine Schneider untersucht das Stadt-Land-Verhältnis und die Rolle grosser Städte als Vorreiter:innen der grünen Wahlerfolge. Georg Lutz schliesslich wirft einen Blick auf die Entwicklung in den Sprachregionen. Dabei kommt er zum Schluss: «Trotz teilweise historisch etwas anderen Wurzeln sind in den Entwicklungen und der Positionierung der Grünen Partei in den verschiedenen Sprachregionen in den letzten Jahrzehnten nur sehr geringfügige Unterschiede festzumachen. Die GPS ist in allen Sprachregionen klar links positioniert,

gut verankert und entwickelt sich in den drei Sprachregionen weitgehend gleichförmig.»

Institutionelle Politik und Bewegungen

Eine zweite Gruppe von Beiträgen untersucht, wie die Grünen Institutionen unseres politischen Systems nutzen. Daniel Schwarz analysiert das Stimmverhalten der Grünen im Parlament und die Allianzen, die sie dabei eingehen. Sarah Bütikofer richtet den Blick auf den nach dem Majorzverfahren gewählten Ständerat und auf die Vertretung der Grünen in der kleinen Kammer. Wie andere Parteien nutzen die Grünen auch die Instrumente der Volksinitiative und des Referendums. Dazu findet sich im Buch eine Untersuchung von Lucas Leemann und Angela Odermatt.

Weitere Beiträge befassen sich mit dem Verhältnis der Grünen zu verschiedenen Bewegungen, angefangen bei der Anti-AKW-Bewegung der 70er-Jahre bis zum Klimastreik von heute. Monika Gisler beleuchtet das Verhältnis zwischen der Umweltbewegung und den Grünen, Andrea Schweizer jenes zwischen GSoA/Friedensbewegung auf der einen und der GPS auf der anderen Seite, und Gesine Fuchs nimmt den grünen «Feminismus als Teil der politischen DNA der Grünen» unter die Lupe.

Blinde Flecken

Zu den Themen, die im Buch nicht abgedeckt werden, gehört erstaunlicherweise auch die Europapolitik. Hier haben die Grünen, die 1992 noch die Nein-Parole zum EWR fassten, einen langen Weg zurückgelegt. Neuerdings sprechen sie sich für eine enge Zusammenarbeit mit der EU aus. Ebenfalls nicht näher untersucht werden die bildungspolitischen Positionen, möglicherweise, weil Bildungspolitik nicht zu den grünen «Kernthemen» gezählt wird.

Die Grünen
in der Schweiz

Entwicklung – Wirken – Perspektiven

Sarah Bütikofer, Werner Seitz (Hrsg.)

ds

demokratie.schweiz / démocratie.suisse



Sarah Bütikofer, Werner Seitz (Hrsg.):

Die Grünen in der Schweiz.

Entwicklung – Wirken – Perspektiven.

Seismo, Zürich 2023.

227 Seiten, 38 Franken.

Das Buch ist auf der Webseite des Verlags auch in Open Access als pdf erhältlich (seismoverlag.ch).

Im politischen Auftritt einer Partei spielt das Visuelle eine immer grössere Rolle. Diesem wird im Buch keine weitere Beachtung geschenkt. Das geht sogar so weit, dass – aus welchen Gründen auch immer – auf Fotos verzichtet wurde. Das ist schade, weil anhand von Bildmaterial auch manches zur Entwicklung der Grünen hätte aufgezeigt werden können.

Nicht recht einsichtig bleibt dem Rezensenten schliesslich die Verwendung des Begriffs «Parteibasis» im Beitrag «Politische Position von Parteibasis und Parteiführung der ökologischen Parteien GPS und GLP» von Isabelle Stadelmann-Steffen und Karin Ingold. Während üblicherweise unter der Parteibasis die Mitglieder einer Partei ohne Führungsposition oder spezielles Mandat verstanden wird, zählen die beiden Wissenschaftler:innen die entsprechenden Wähler:innen gleich zur Basis dazu. Die Parteiführung plus Mandatsträger:innen und/oder Kandidierende werden in dieser Optik zur (Partei-)Elite. Bei einem solchen Modell erübrigt sich dann auch die Frage, ob und wie die Mitglieder an der Parteibasis das politische Programm und die politischen Positionen der Partei mitbestimmen (können). ■



We are not drowning, we are fighting!

«One Word» ist ein Dokumentarfilm über die Auswirkungen des Klimawandels auf die Marshallinseln und wurde in Partizipation mit der marshallischen Bevölkerung entwickelt und gefilmt. Der Film schafft es mit seinem partizipativen Ansatz nicht nur, die reale Bedrohung der Klimakrise, sondern auch die Stärken, die Hoffnungen und die Anpassungsbereitschaft der Betroffenen zu zeigen.

Von Lucia Reinert, *éducation21*

One Word

Dokumentarfilm von Viviana Uriona, 83 Minuten.

Altersempfehlung: Ab 12 Jahren

Themen: Klimawandel, kulturelle Identität,

Ökosysteme, Partizipation, Anpassung

Sprache: Englisch, Untertitel Deutsch

Schulstufen: Zyklus 3

Didaktisches Material: Lucia Reinert, *éducation21*

Den Film (Video-on-Demand) und die vollständigen Unterrichtsimpulse mit ausführlichen Hintergrundinformationen, Arbeitsblättern und Kopiervorlagen finden Sie unter

<https://catalogue.education21.ch/de/film/one-word>

Die Republik der Marshallinseln ist ein Inselstaat im Pazifischen Ozean, der aus zwei fast parallel verlaufenden Inselketten mit insgesamt 29 Atollen, rund 1225 grösseren und kleineren Inseln sowie 870 Riffen besteht. Der grösste Teil der Marshallinseln liegt weniger als 1,8 Meter über dem Meeresspiegel. Wegen des Klimawandels und des Anstiegs des Meeresspiegels sagen negative Prognosen die Unbewohnbarkeit der Inseln bis zum Jahr 2050 voraus.

Film von Betroffenen

Die Filmemacherin Viviana Uriona arbeitete über neun Monate gemeinsam mit der lokalen Bevölkerung vor Ort an diesem Projekt. Vom Konzept über die Dreharbeiten bis zur Postproduktion waren Einwohnerinnen und Einwohner der Marshallinseln beteiligt. In mehreren Workshops wurde diskutiert, welche Themen im Film angesprochen und welche Personen interviewt werden sollten. Die Marshallinnen und Marshallern führten danach die Interviews und die Kamera.

Insgesamt waren über 70 Personen an der Entstehung des Films beteiligt.

Viviane Uriona studierte Politikwissenschaften und promovierte zu sozialen Bewegungen. Bereits in ihren früheren Filmen arbeitete sie mit partizipativen Ansätzen.

Mehr als Interviews

Aussagen von Bewohnerinnen und Bewohnern der Inseln zur Bedrohung ihrer Lebensgrundlage und zum drohenden Verlust ihrer vertrauten Umgebung stehen im Zentrum von «One Word». Zudem kommen Expertinnen und Experten, beispielsweise Vertreter der Regierung, ein Katastrophenmanager, eine Meereswissenschaftlerin und ein Geologe und Geophysiker zu Wort. Insgesamt haben sich über 20 Personen, die auf den Marshallinseln leben, für Interviews zur Verfügung gestellt. Obwohl die Gespräche mit Marshallern und Marshallern im Mittelpunkt des Films stehen, ist es kein reiner Interviewfilm. Die Aussagen werden mit Animationen, Infografiken und Drohnenaufnahmen ergänzt.

Gegensätzliche Bilder

Visuell spielt der Film in den Sequenzen zwischen den Aussagen der Inselbevölkerung mit Gegensätzen. Idyllischen Bildern vom türkisfarbenen Ozean, von paradiesischen Stränden und friedlichen Versammlungen der Inselbewohnerinnen und Inselbewohner werden Szenen von Bunkern, Dämmen, umgefallenen Bäumen und überschwemmten Landstrichen gegenübergestellt. Damit wird die Bedrohung der Lebensgrundlage der Bewohnerinnen und Bewohner für die Zuschauenden spürbar, und die Sequenzen geben ihnen die Möglichkeit, die teilweise sehr informativen und auch emotionalen Aussagen zu verarbeiten.

Geschichte der Marshallinseln

Die Marshallinseln liegen im westlichen Pazifik und bestehen aus zwei Atollketten mit insgesamt 1225 kleineren und grösseren Inseln. Mit einer Landfläche von 181 Quadratkilometern und einer Bevölkerung von 42 000 Personen gehören die Marshallinseln



zu den kleinsten Staaten der Welt. Insgesamt sind nur 24 Inseln bewohnt.

Die Geschichte der Marshallinseln ist eine Geschichte von Eroberung und Kolonisierung, aber auch von Widerstand und Resilienz. Im zweiten Jahrtausend vor Christus liessen sich Menschen aus Südostasien und Papua-Neuguinea auf einzelnen Inseln nieder. Die ersten europäischen Entdecker der Inseln waren die Spanier im Jahr 1529. Erst rund 200 Jahre später wurden sie von westlichen Mächten kolonisiert. Während des Zweiten Weltkriegs eigneten sich die USA die Inseln an, da sie ein wichtiger Stützpunkt im Pazifikkrieg waren. Erst 1986 erlangte die Republik der Marshallinseln ihre Unabhängigkeit.

Umweltprobleme

Die Marshallinseln haben gleich in mehrfacher Hinsicht mit Umweltproblemen zu kämpfen. Aufgrund des Klimawandels sind die Inseln vom Anstieg des Meeresspiegels und von der Zunahme von Extremwetterereignissen existenziell bedroht. Eine Studie der US Geological Survey aus dem Jahr 2018 kam zum Schluss, dass viele tief liegende Atolle bis Mitte dieses Jahrhunderts unbewohnbar sein könnten. Neuere Modellierungen zeigen sehr spezifisch, wo Küstenerosion Häuser ins Meer stürzen lassen wird, wo es zu erheblichem Landverlust kommen und wo Salzwasser in Süßwasserquellen eindringen wird.

Da die Riffe das Skelett der Inseln bilden, fällt der Erforschung der Korallen auf den Marshallinseln ein besonders Gewicht zu. Viele Korallenarten werden wegen der Versauerung der Meere sterben. Es ist noch nicht klar, ob sich einige auch an die neuen Bedingungen anpassen können.

Massnahmen der Marshallinseln

Die Marshallinseln unternehmen unterschiedliche Minderungs- und Anpassungsmassnahmen gegen den Klimawandel. Die Kohlendioxidemissionen der Marshallinseln liegen bei 2,6 Tonnen pro Person, in der Schweiz liegen sie bei 4 Tonnen und in den USA gar bei 15 Tonnen. Trotz einem

vergleichsweise niedrigen Wert gehen die Marshallinseln mit gutem Beispiel voran und beschränken ihre Emissionen beim Transport, in der Landwirtschaft und bei der Müllbeseitigung. Im Dezember 2020 hat sich das Land das Ziel gesetzt, die Treibhausgasemissionen aus der inländischen Schifffahrt bis 2030 um 40 Prozent zu senken. Die vollständige Dekarbonisierung soll bis 2050 erreicht werden.

Zudem versucht man, mit dem Bau von Küstenbefestigungen und Dämmen den Anstieg des Meeresspiegels zu verhindern. Auch die zusätzliche Speicherung von Wasser wird diskutiert, wie auch die Verlagerung von Siedlungen auf andere Inseln oder in höhere Lagen. Zudem können Küstenökosysteme wie Mangrovenwälder dazu beitragen, die Auswirkungen von Stürmen und Überschwemmungen zu mildern.

Mit dem drohenden Verlust ihrer Inseln, ihrer Wohnhäuser und der vertrauten Umgebung äussern sich die Marshallerinnen und Marshaller im Film auch über die Angst, einen Teil ihrer kulturellen Identität zu verlieren, und sprechen darüber, wie sie diese trotz den schwierigen Bedingungen erhalten können.

Begleitmaterial zum Film

Die Auseinandersetzung mit dem Klimawandel und dessen Folgen, Fragen zu möglichen Anpassungs- und Minderungsmaßnahmen sowie die Entwicklung von Perspektiven für die Zukunft verkörpern zentrale Anliegen von BNE und sind Gegenstand des Begleitmaterials zum Film.

Schulstufe: Zyklus 3

Dauer: 3–5 Lektionen

Lernziele

Die Schülerinnen und Schüler können

- die Zusammenhänge zwischen dem globalen Klimawandel und den Problemen der Bevölkerung der Marshallinseln aufzeigen,
- sich mit den Begriffen der kulturellen Identität auseinandersetzen und sich überlegen, was dies für sie bedeutet,
- Anpassungs- und Minderungsstrategien gegen den Klimawandel unterscheiden und konkrete Massnahmen analysieren.

Unterrichtseinheit

In der Unterrichtseinheit zum Film «One Word» verfolgen die Schülerinnen und Schüler die Leitfrage «Was haben die Probleme der Bevölkerung der Marshallinseln mit uns zu tun?». In einem ersten Schritt setzen sie sich mit der geografischen Lage der Marshallinseln auseinander. Anschliessend beschäftigen sie sich mit den Umweltproblemen (inklusive Minderungs- und Anpassungsmassnahmen) der Inseln und dem drohenden Verlust der kulturellen Identität der Bevölkerung. Danach geht es darum, wie die einzelnen Protagonistinnen im Film mit der Bedrohung umgehen und was der Klimawandel und die damit verbundenen Folgen bei den Schülerinnen und Schülern selbst auslösen. ■

NEU stehen die Filme von **éducation21** Lehrpersonen der Volksschule und der Sekundarstufe II sowie Bildungsakteuren in der Schweiz kostenlos zur Verfügung:
<http://www.filmeeineweltvod.ch>

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.

Leerstelle

Ein kritischer Beitrag zur Entfernung des Wandbilds im Schulhaus Wylergut in Bern.

Von Hans Joss



Das Schulhaus im Wylergut steht seit Ende des 2. Weltkriegs. Das Wylergut ist eine familienfreundliche Schule, sozial gut durchmischt. Früher mit den Klassen 1 bis 4, heute mit Basisstufe bis Klasse 6, vierjährige bis zwölfjährige Kinder. Im Schulhaus hing ein geschütztes Wandbild von den beiden Künstlern Emil Zbinden und Eugen Jordi. Dieses liess der Gemeinderat der Stadt Bern nun abmontieren und lässt es nach einer Übergangsfrist ersatzlos im historischen Museum archivieren.

Als Kinder erfreute uns das kindgemässe Bild jeden Tag und förderte unbemerkt unsere Lesebereitschaft und Lesefreude. Die Abbildungen von drei farbigen Menschen weckten die Neugierde für unbekannte Länder. Das Verbinden von graphischen Zeichen mit Bildern ist eine Grundvoraussetzung für sinnentnehmendes Lesen. Ein komplexer kognitiver Vorgang, der nicht genug geübt werden kann. Fragen von Lernenden, man dürfe doch das Wort «N****» nicht mehr verwenden, wurden immer sofort besprochen. Die Lehrpersonen gingen situativ darauf ein und erklärten die Bilder im Zusammenhang mit Rassismus und Kolonialismus, sie nutzten das Wandbild als Dokument und lieferten den geschichtlichen Hintergrund dazu. Die Schule hatte nie Probleme mit dem Bild, es wurde in den Unterricht integriert.

Verswinden

Die Wende trat ein, als ein junger Lehrer im Schulhaus Wylergut ein Unbehagen fühlte bei den Tafeln mit dem schwarzhäutigen Menschen, dem Chinesen und dem Indianer. Er teilte seine Beobachtung einem befreundeten Journalisten mit, der das Anliegen aufnahm und 2019 in die Medien brachte.

Die Kommission für Kunst im öffentlichen Raum der Stadt Bern lancierte darauf einen Wettbewerb zur Suche nach künstlerischen Arbeiten, um «die Stereotypen aus der Kolonialzeit im Schulkontext zu überdenken». Auftraggeber war der Gemeinderat der Stadt Bern. «Auf die einstimmige Empfehlung der Jury hin hat sich die Kommission für Kunst im öffentlichen Raum nun für das Projekt «Das Wandbild muss weg!» von Ashkira Darman (Gymnasiallehrerin Geschichte), Fatima Moumouni (Spoken Word Poetin), Vera Ryser (Kuratorin), Bernhard Schär (Historiker) und Angela Wittwer (Künstlerin) entschieden. Das Projektteam hält fest, dass eine Primarschule kein geeigneter Ort für das Wandbild sei; hier entziehe es sich der dringenden, gesamtgesellschaftlich zu führenden Debatte über den Umgang mit dem kolonialen Erbe. Daher soll das Wandbild von der aktuellen Stelle entfernt und an ein Museum übergeben werden.» Der junge Lehrer hat sich nachträglich beim Schulleiter für den von ihm ausgelösten Wirbel entschuldigt. Er

unterrichtet heute nicht mehr an der Schule im Wylergut.

2020 wurden die drei Tafeln am helllichten Tag mit schwarzer Farbe verschmiert. Die Sprayer:innen sandten dem fünfköpfigen Gemeinderat ein Bekennerschreiben. Dieser solidarisierte sich öffentlich mit den Frevlern und verzichtete auf jegliche Ahndung der Täter:innen. Kurz darauf zog er sich völlig zurück und überliess das Feld der Kulturkommission der Stadt Bern und später der Gruppe «Das Wandbild muss weg!».

2024 wird das Wandbild im Rahmen einer Ausstellung zum Thema Rassismus/Kolonialismus eingesetzt. Anhand der drei Tafeln will man Schulklassen für diese Themen sensibilisieren. Dafür werden alle 24 Tafeln des Wandbildes abmontiert und ins historische Museum transferiert. Anschliessend wird das Wandbild archiviert. Der Kostenaufwand beträgt mehrere hunderttausend Franken.

Fehlende Auseinandersetzung

Obschon viel geschrieben wurde über das angeblich rassistische Wandbild, unterliess man es, sich ernsthaft mit den Adressaten des Wandbildes auseinanderzusetzen. Vermutlich wurde keine Unterstufenlehrperson über Sinn und Zweck des Wandbildes befragt. Der Aspekt «Sprachentwicklung» wird in keinem einzigen Artikel erwähnt.

Ab Beginn fand eine verhängnisvolle Stigmatisierung und Verunglimpfung des gesamten geschützten Wandbildes statt. Das Wandbild wurde mit Rassismus und Kolonialisierung in Verbindung gebracht, eine böswillige Unterstellung, ging es den beiden Künstlern doch vor allem um eine kindgemässe, lernfördernde Auseinandersetzung mit dem Alphabet, dem Leselernprozess. Es spricht für die Sensibilität der beiden Künstler, vor siebzig Jahren ein Wandbild geschaffen zu haben, das noch heute aktuell ist und die Schüler:innen beim Lesenlernen unterstützt und Lehrpersonen entlasten kann. Mit unbestrittenem Mehrwert für alle Schüler:innen. Dieses geschützte Wandbild mit Rassismus und Kolonialismus in Verbindung zu bringen ist absolut willkürlich, und stellt meines Erachtens einen unentschuldbaren Missbrauch eines anerkannten Kunstwerks dar. ■

Hans Joss ist promovierter Psychologe FSP. Er war Dozent am Institut für Weiterbildung und ist derzeit als freier Psychologe, Supervisor und Coach tätig.

Der Verein «Volksschule ohne Selektion» engagiert sich für eine inklusive Schulentwicklung.

vsos.ch



Franziska Roth

ist Sozialpädagogin.
Als SP-Grossrätin in
Basel-Stadt präsidiert
sie die Bildungs- und
Kulturkommission.

Es braucht eine Verbesserung der integrativen Schule, keine Separation!

Ein Interview mit Franziska Roth zur «Förderklasseninitiative» in Basel-Stadt.

Du hattest mit Kolleg*innen im Herbst 2020 im Grossen Rat eine Motion zur Weiterentwicklung der Integrativen Schule in Basel-Stadt eingereicht. Warum braucht es diese Weiterentwicklung? Was sind die wichtigsten Probleme, für die es mehr Ressourcen und Konzepte braucht?

Die Klassen in Basel-Stadt sind sehr heterogen zusammengesetzt und die Anforderungen an die Lehrpersonen sind hoch. Die Volksschulen des Kantons Basel-Stadt weisen eine grosse Integrationsleistung aus, da gemäss BFS lediglich 2.3% der Schülerinnen und Schüler separativ beschult werden.

Natürlich stehen den Klassen Förderangebote zur Verfügung. Diese finden aber meistens ausserhalb des Klassenverbandes statt. Reichen diese Förderangebote nicht aus, um dem Förderbedarf eines Kindes gerecht zu werden, können verstärkte Massnahmen beantragt werden. Eine grosse Schwierigkeit hier ist, dass zuerst alle anderen Fördermassnahmen eingesetzt werden müssen und es lange dauert, bis diese verstärkten Massnahmen zum Einsatz kommen.

Vermehrt sind auch Kinder mit auffälligem Verhalten im sozialemotionalen Bereich eine grosse Belastung. Lehrpersonen berichten, dass sie sehr viel Ressourcen für diese Kinder aufwenden müssen, sodass kaum mehr Energie für die andern Kinder da ist. Zwar gibt es eine Anzahl Beratungsangebote und auch die Schulsozialarbeit ist unterstützend an jedem Schulstandort im Einsatz. Allerdings finden auch diese Angebote ausserhalb des Klassenzimmers statt. Innerhalb des Klassenzimmers ist die Lehrperson häufig auf sich selber gestellt und allein. Das ist sehr belastend und oft überfordernd.

Inzwischen wurde die «Förderklasseninitiative» eingereicht, die die integrative Schule zurückbauen möchte. Was schlägt diese genau vor? Warum ist dieser Weg aus deiner Sicht der falsche?

Die Förderklasseninitiative will eine Separation. Es sollen wieder heilpädagogisch geführte Förderklassen eingeführt werden, die von einer eigenständigen Leitung mit

voller Führungskompetenz geleitet werden. Diesen Förderklassen sollen diejenigen Kinder zugeteilt werden, die wegen ihres auffälligen Verhaltens in den Regelklassen nicht integriert werden können. Ich befürchte, dass so wieder Restklassen entstehen, in welche Kinder, die nicht ganz in das Schema der Regelklassen passen, sei das wegen Verhaltensauffälligkeit, Fremdsprachigkeit oder einer Lernschwierigkeit, separiert werden.

Das, was die integrative Schule möchte, nämlich, dass Kinder voneinander lernen, dass sie aufeinander zugehen, sich gegenseitig unterstützen, so wie wir es als Gesellschaft eigentlich auch machen sollten, wird torpediert. Das ist unsinnig, weil es ja bereits Spezialangebote für Kinder gibt, die nicht in den Regelklassen beschult werden können. Allerdings sind diese Spezialangebote so schwierig zu führen, dass man auch dort nochmals Spezialangebote plus machen möchte. Die Gefahr, dass diese Förderklassen auch nicht zu führen sind, weil dort ausschliesslich verhaltensauffällige Kinder sind, ist gross.

Das Erziehungsdepartement hat einen Massnahmenkatalog als Gegenvorschlag zur «Förderklasseninitiative» erarbeitet, der auch Teile eurer Motion aufgreift. Wie schätzt du diesen Katalog insgesamt ein? Welche Punkte gehen in die richtige Richtung, welche nicht?

Einige Punkte des Massnahmenkatalogs hätten eigentlich schon lange eingeführt werden können, da die Lehrpersonen schon lange signalisiert haben, dass die Situation in vielen Klassen sehr anspruchsvoll bis überfordernd ist. Dass nun mehr Ressourcen für die Kindergärten vorgeschlagen wird, sodass in stark belasteten Kindergärten in Doppelbesetzungen unterrichtet werden kann, ist sehr zu begrüssen.

Ebenfalls begrüsse ich sehr, dass die Sozialpädagogik in allen Schulhäusern eingesetzt werden kann. Leider ist nur angedacht, dass diese in Lerninseln, wo die störenden Kinder hinsollen, arbeiten. Viel sinnvoller wäre es, wenn die Sozialpädagoginnen und Sozial-

pädagogen direkt in den Klassen arbeiten würden und die Kinder in ihrem direkten Umfeld unterstützen könnten. Diese zusätzlichen Ressourcen sollen flexibel und schnell zur Verfügung stehen, ohne noch viele Abklärungen tätigen zu müssen. Das finde ich sehr hilfreich.

Dass auch Fördergruppen in einzelnen Fächern oder sogar Förderklassen für Kinder mit Lernschwierigkeiten geplant werden, befürworte ich nicht. Einerseits findet da wirklich eine Stigmatisierung statt, zudem existieren an vielen Schulhäusern die dafür benötigten Räume gar nicht. Man müsste Gruppenräume oder Räume, in denen eigentlich Fachunterricht stattfinden sollte, umnutzen, das belastet dann alle Klassen und den gesamten Unterricht. Es gäbe andere Möglichkeiten, um Kinder mit Lernschwierigkeiten besser zu unterstützen.

Was sind deiner Ansicht nach die politischen Perspektiven für die integrative Schule in Basel-Stadt? Wird es politisch gelingen, diese zu verteidigen und zu verbessern oder wird es einen Rückschlag geben?

Solange die FSS die Initiative unterstützt, befürchte ich einen Rückschlag. Allerdings gibt es viele Lehrpersonen, die in alternativen Sek-I-Modellen unterrichten oder die an der Primarschule mit kreativen Schulleitungen arbeiten können, die klar aussagen, dass es keine Separation braucht und es möglich ist, die integrative Schule zu verbessern.

Von Seiten Politik gibt es natürlich auch Stimmen, die wieder mehr Separation wollen, weil sie der Ansicht sind, dass die guten Schülerinnen und Schüler durch die schwachen und auffälligen Kinder ausgebremst werden und uns dann die Elite fehlt. Das wäre ein Schritt Richtung Zweiklassenschule und Zweiklassengesellschaft. Das müssen wir sicher verhindern. Ich hoffe sehr, dass wir mit einigen der Massnahmen aus dem Katalog eine Beruhigung hinbekommen und dann in weiteren Schritten eine Verbesserung der integrativen Schule erreichen. ■

Warum Ungleichheit gut sein soll

Die Rechtfertigung gesellschaftlicher Ungleichheit ist ein Kerndiskurs des Bürgertums. Mit der steigenden Ungleichheit bleibt dieser weiter relevant.

Von Thomas Ragni

Die Urformel des die «Freiheit» des Individuums an oberster Stelle setzenden klassischen Liberalismus will in der Gesellschaft das individuelle «Glücks»-streben ermöglichen: «Pursuit of happiness». Es ist gegen das ständische Prinzip gerichtet, das jedem seinen von Geburt bestimmten Platz in der Gesellschaft zuweisen will. Herkunft soll im individuellen Glücksstreben keine Rolle mehr spielen.

Entsprechend befürwortet der klassische Liberalismus das meritorische Prinzip in einer spezifisch modernisierten Form, wonach das individuelle «Glück» (nur noch) von den selbst erworbenen Kompetenzen und selbst «geleisteten» Efforts abhängen soll. Nur wenn sie ausschliesslich sich selbst zugerechnet werden können (dank Lernerifer, hartnäckigem Üben, unerschütterlichem Einsatzwillen, unbeirrbarem Fleiss...), erhält das «Individuum» die gesellschaftliche Anerkennung, dass sein gesellschaftlicher Erfolg seinen ganz eigenen «Verdiensten» zu verdanken ist. (Noch heute spricht man in der Schweiz und teilweise auch noch in Deutschland ganz selbstverständlich beim selbst erworbenen Lohneinkommen oder «Gehalt» vom «Verdienst».) In einem breiteren (und eigentlichen) Sinn sollte man darunter auch die «intrinsische Motiviertheit» in der Arbeit subsumieren, die sich etwa im Ausmass des Bemühens und in der Entschlossenheit der «gewissenhaften» Pflichterfüllung äussert, im Bestreben der möglichst perfekten Aufgabenerledigung, in der Sorgfältigkeit, Zuverlässigkeit, Gründlichkeit, Motiviertheit, im Eifer und in der Eigeninitiative bei der Auftragerfüllung, im «Berufsstolz» und damit im Ehrgeiz der fachlich möglichst perfekten Aufgabenerledigung, etc.

Leistungsloses Einkommen ungerecht

Später wurde das «Glücks»-streben immer mehr als Wohlstandstreben und wurden die selbst erworbenen Verdienste als sich selber zugerechnete «Leistungen» interpretiert. Eine Implikation daraus ist, dass für Liberale in einer bereits (wirtschafts-)freiheitlich ausgestalteten Gesellschaft «leistungsloses» Einkommen nicht «gerecht» sein kann, das heisst, normativ nicht gerechtfertigt werden kann.

Ein politisch konkretisiertes Programm, das sich am Massstab der individualistischen «Leistungsgerechtigkeit» orientiert, müsste etwa darauf dringen, dass sozialpolitisch mo-

tivierte Transferzahlungen auf ein absolutes Minimum gehalten und nur bei «unverschuldeter» (extremer) Armut oder Hilfslosigkeit (aus rein humanitären Gründen) gesprochen werden sollten. Umgekehrt müssten die im herrschenden Liberalismus als illegitim taxierten «leistungslosen» Einkommen aus ererbten Vermögen verunmöglicht werden (weil ansonsten eine «Refeudalisierung» der Gesellschaft drohte, wie es Pierre Bourdieu ausdrückt), indem solche Einkommen mit einem Steuersatz von «idealerweise» 100 Prozent belegt würden (oder zumindest indem prohibitiv hohe oder sogar «konfiskatorische» Einkommenssteuern auf Einkommen aus ererbten Vermögen erhoben würden).

Refeudalisierung und Repropriarisierung

Doch wieso ist die ursprünglich klarerweise «anti-proprietaristische» (Thomas Piketty)¹ Ideologie des (frühen) Liberalismus² bald nach der gesellschaftlichen Machtübernahme des Bürgertums im aufkommenden Proto- und Frühkapitalismus im 14. bis 17. Jahrhundert (je nach Region) circa seit dem 18. Jahrhundert allmählich wieder zu einer «proprietaryistischen» Ideologie mutiert? (Sie hatte schon in diversen Varianten in der Antike und in den mittelalterlichen und frühneuzeitlichen ständischen Ideologien vorgeherrscht.) Es ist zu konstatieren, dass die «Repropriarisierung» der liberalen Ideologie der «Refeudalisierung» im Kapitalismus auf dem Fuss gefolgt ist. Hier stimmt der Marx'sche Merksatz, dass das gesellschaftliche «Sein» das gesellschaftliche «Bewusstsein» bestimme und nicht umgekehrt: «Die Gedanken der herrschenden Klasse sind in jeder Epoche die herrschenden Gedanken, das heisst, die Klasse, welche die herrschende materielle Macht der Gesellschaft ist, ist zugleich ihre herrschende geistige Macht.»³

Der Liberalismus hat allerdings bis heute immer wieder versucht, seine «Repropriarisierung» auf die eine oder andere Weise zu kaschieren, um sein ursprüngliches moralisches Leitprinzip der «Leistungsgerechtigkeit» nicht aufgeben zu müssen. Um von der (beständig zunehmenden) Ungleichheit der «materiellen» Eigentumsverhältnisse und der etablierten Vermögensverteilung abzulenken, ist eine erfolgreiche Strategie gewesen, die «geistigen» Fähigkeiten zum Massstab der «Leistungsgerechtigkeit» zu

machen. Doch auch diese Strategie hat ihre Tücken offenbart. Denn als sehr diffizil hat sich erwiesen, die «Weitergabe» («Vererben» im übertragenen Sinn) von «unverdient» besseren Wohlstands-(Einkommens- und Karriere-)chancen zu verhindern, die sich aufgrund besserer Startchancen ergeben. Sie sind jenseits wörtlich zu vererbender (also übertragbarer) Vermögenswerte angesiedelt – «nur weil man in eine vielfältig privilegierte Familie hineingeboren ist», welche die Chance zur Aneignung erfolgsförderlicher, aber nicht übertragbarer «Capabilities» (Amartya Sen) zu erhöhen vermag.

Staatliche Herausforderungen

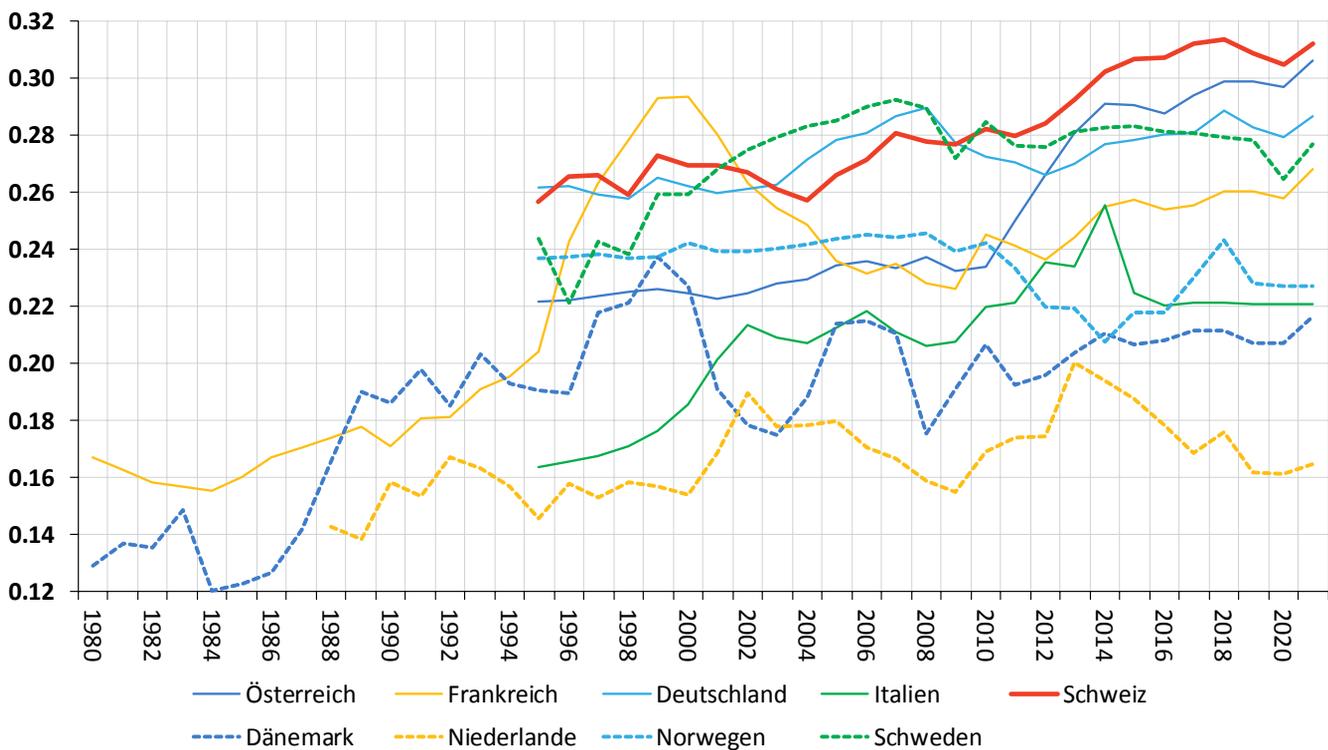
Hier sind vielfältige Privilegienformen qua privater Förderung und Erziehung am Wirken, die der Staat über das Steuer- und Erbrecht intergenerationell nicht so einfach neutralisieren kann und die er auch durch öffentliche Förderung und Erziehung von nicht-übertragbaren «Capabilities» offenbar nicht auszugleichen vermag (wie Pierre Bourdieu vermutet: weil habituell sedimentierte soziale Standes- und Klassenunterschiede weiterhin ihre subtile und oftmals nicht bewusste selektive Wirkung entfalten – weshalb er auch auf diesen Mechanismus die Diagnose der «Refeudalisierung» anwendete).

Die «Affirmative actions» in den USA zum Beispiel haben über viele Jahre versucht, durch Privilegien für «Minderheiten» (Schwarze, Latinos), unter anderem mit differenzierten Zulassungsbedingungen an höhere Schulen, gesellschaftliche Diskriminierungen zu entschärfen. Schon lange bevor der nun «sozialkonservativ» dominierte Supreme court dies erst kürzlich verboten hat, galten die meisten Projekte der «Affirmative actions» allerdings als wirkungslos oder sogar als kontraproduktiv (zum Beispiel, weil Sonderförderprogramme für SchülerInnen aus sozialen Brennpunkten wie ein soziales Stigma wirkten, wodurch die Arbeitsmarktchancen dieser «besonders geförderten» SchülerInnen sich noch weiter verschlechterten).

Egalität statt Leistung

Einige Vertreter der gemässigten, aber vor allem jene der radikalen Linken argumentieren nicht mehr mit «Leistungsgerechtigkeit» als (politischer) Handlungsmaxime, sondern mit «Bedarfsgerechtigkeit» oder noch radikaler mit «Egalität». Diese beiden normativen

Anteil am steuerbaren Nettovermögen der Top 1% reichsten Haushalte vor Steuern



Massstäbe beanspruchen ebenfalls – ein zentrales Kennzeichen der «Moderne» –, an strikt universalistischen Prinzipien der Moral ausgerichtet zu sein. Ihre Kritik ist insofern spezifisch «modern», als sie der moralischen Norm der (bürgerlichen) «Leistungsgerechtigkeit» vorwerfen, nicht konsequent genug universalisierbar zu sein: Wenn jeder Mensch von Geburt an gleich viel wert sein soll (normativ, moralisch), können diese beiden «linken» Moralnormen zumindest im Prinzip politisch auch dann angestrebt werden, wenn die Menschen von Natur aus (faktisch, kontingent) nicht gleich sind, also idiosynkratisch je andere natürliche Neigungen haben, z.B. mehr oder weniger Ehrgeiz oder Ruhmesstreben in sich tragen, und wenn sie («unverdientermassen») über unterschiedliche angeborene «Talente» und «Begabungen» bzw. über nicht erwerbfähige (und damit vom je eigenen Willen unabhängige) Kompetenzen verfügen.

Demgegenüber lässt sich bei «Leistungsgerechtigkeit» höchstens und idealerweise die Startchancengleichheit gesellschaftlich herstellen, nicht aber diese «natürlich» bzw. kontingent determinierte individuelle Unterschiedlichkeit der «Leistungsfähigkeit» eliminieren, so dass diese bürgerliche Art der «Gerechtigkeit» nicht universalisierbar sein kann, und zwar schon im Prinzip nicht, und nicht erst in der politischen Umsetzbarkeit (weil «Vested interests» dies verhindern). Bei Geltung der normativen Gleichwertigkeit aller Menschen könne angesichts der natürlichen Ungleichheit der Menschen allein

die gesellschaftliche Gleichheit moralisch verteidigt werden (die von den «Rechten» und auch von einigen gemässigten «Linken» als «Gleichmacherei» denunziert wird).

Der zweite Hauptkritikpunkt der «radikal» linken Position gegen die individualistische «Leistungsgerechtigkeit» ist, dass in der faktisch bestehenden, hoch arbeitsteiligen Wirtschaft, die sich selber als «Leistungsgesellschaft» ausflagt, die «Leistungen» praktisch nie individuell zurechenbar sind. Marktlich honorierte (messbare) «Leistungen» (in Form von monetär objektivierbaren Nettoerträgen) liegen meist nur in Teams oder sogar nur in ganzen Betrieben vor, so dass individualisierte «Leistungsmessungen» nach anderen (marktlich willkürlichen) Kriterien erfolgen müssen, meist nach (oft impliziten, bloss habituell entzifferbaren) sozialen Standards «gemessen» (der Pierre Bourdieu'schen «feinen Unterschiede»⁴) und demgemäss «belohnt» werden (in Form von selektiv zugänglichen Lohneinkommensklassen, differenzierten Karrierechancen, gläsernen Hierarchiedecken...).

Warum Markterfolg nichts mit Leistung zu tun hat

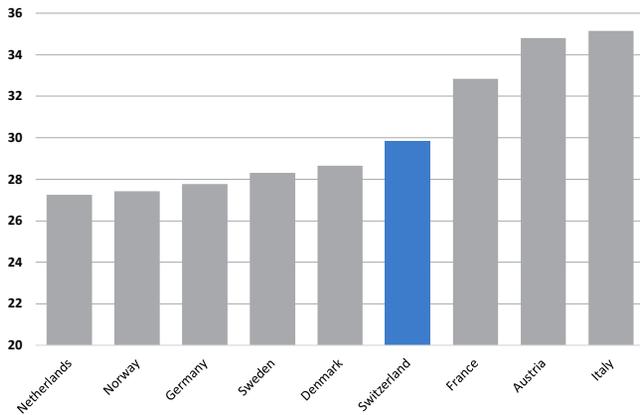
Noch grundsätzlicher argumentiert: Was hat (auch extremer) Markterfolg mit «individueller Leistung» in einem (modernisierten) meritokratischen Sinn zu tun? Der Marktlibertäre F. v. Hayek teilt diese Skepsis: In einer idealen (kapitalistischen) «Marktgesellschaft» ist der Markt-(miss-)erfolg «blind», also rein zufällig verteilt, und er könne intergenerationell

auch nicht systematisch übertragen (vererbt) werden (weil auch erfolgreiche Vererbung dem blinden Zufall ausgesetzt sei). Meritokratische Rechtfertigungsformen des individuellen (Miss-)Erfolgs in kapitalistischen «Marktgesellschaften» seien atavistisch und daher irreführend.⁵ Denn «Leistung» ist im gesellschaftlichen Kontext eine normative Kategorie (der gesellschaftlichen Anerkennung⁶), während Markterfolg ein kontingentes (und damit ein nicht normatives) Ereignis ist, selbst wenn es nicht nur auf «leistungslosen» ewigen Renteneinkünften oder nicht nur auf reinem Glück oder Pech beruhte (wie F. v. Hayek argumentiert), sondern auch noch von individuellen, vom Willen beeinflussbaren Efforts abhängt.

Besonders deutlich wird das, wenn eingestanden wird, dass individueller «Leistungs-(markt-)erfolg» nicht ausschliesslich von (willentlich beeinflussbaren) individuellen Efforts, sondern auch noch von (nicht willentlich beeinflussbaren) individuellen «natürlichen Begabungen» abhängt. Welche «natürlichen Begabungen» aber zu welchem individuellen Markterfolg führen, ist selber wieder kontingent, das heisst abhängig von den moralfreien technisch-organisatorischen Entwicklungen in der Wirtschaft. Vor ChatGPT war es zum Beispiel eine (arbeits-)markterfolgsrelevante Begabung, einen bestimmten Gedanken in die geschliffene Textform einer bestimmten Stilrichtung zu bringen (z.B. eines Schulbuchtextes oder eines polemischen Zeitungsartikels) oder in die Textform einer bestimmten Fachdis-

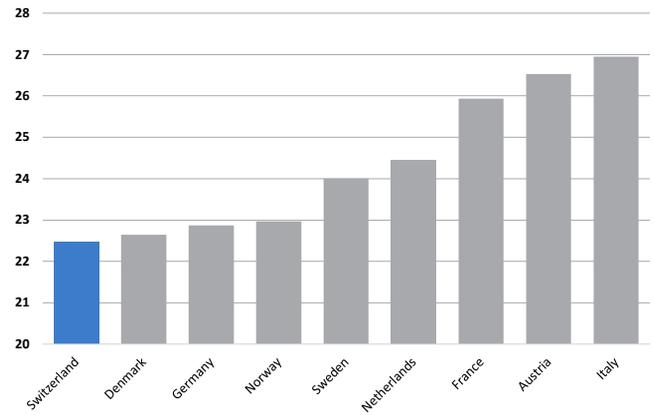
Q4Q4:

Probability child from top quartile stays in top quartile



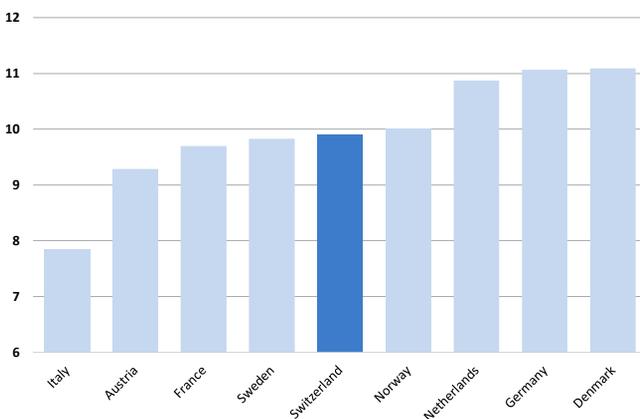
BHQ1:

Probability child from bottom half ends up in Q1



BHQ4:

Probability child from bottom half reaches top quartile



kussion (z.B. eines juristischen Kommentars oder einer sprachphilosophischen Erörterung). Mit ChatGTB wird diese Kompetenz dramatisch an Bedeutung für den (Arbeits-) Markterfolg von vielen Berufen verlieren (so wie früher z.B. mit der Erfindung der Dampfmaschine und etwas später des Diesellagregats die Bedeutung der rohen menschlichen Körperkraft und -ausdauer dramatisch an arbeitsmarktrelevanten Bedeutung verlor und heute in den reichen westlichen Gesellschaften fast nur noch im Profisport einen Marktwert erzielt).

Ungleichheit der Vermögen und intergenerationale soziale Mobilität der Einkommen

Gemäss Report 2022 von Oxfam⁷ nimmt die weltweite Ungleichverteilung der Vermögen auch in der jüngsten Vergangenheit weiter stark zu. Ich habe mit den Daten der World Inequality Database (WID) eine eigene

Auswertung durchgeführt für einen Ländervergleich mit den vier Nachbarländern der Schweiz und mit vier in Bezug auf BIP-Grösse und Pro-Kopf-Wohlstand vergleichbaren Ländern (Dänemark, Niederlande, Norwegen, Schweden):

Im Jahr 2021 steht die Schweiz im gewählten Ländervergleich an der Spitze der Vermögensungleichheit: Die 1 Prozent reichsten Schweizer Haushalte haben einen steuerbaren / versteuerten Vermögensanteil am versteuerten Gesamtvermögen von rund 31 Prozent (vgl. Grafik S. 29).

Immer wieder hört man den Rechtfertigungsversuch für soziale Ungleichheit, ein gewisses Ausmass an Ungleichheit könne motivierend sein, den sozialen Aufstieg mit Effort schaffen zu wollen. Allerdings ist bei jedem auch noch so grossen (oder auch noch so kleinen) Ausmass an sozialer Ungleichheit dieser «Motivationseffekt» gleich null, wenn jede/jeder weiss (wie in

vorkapitalistisch-ständischen Gesellschaften), dass sie/er «an ihren/seinen Platz hineingeboren» ist und dort auch bleiben muss und daher keine Chance sieht, jemals daraus entkommen zu können. Darum ist es für Bürgerlich-Liberale von grosser Wichtigkeit, eine möglichst grosse intergenerationale Mobilität in der Schweiz und auch im Vergleich zu anderen Ländern nachzuweisen. Wie steht es um diese im internationalen Vergleich? Im Folgenden werte ich die WID zur intergenerationalen Mobilität der Einkommen⁸ für die Schweiz im Vergleich aus. Das Erhebungsjahr ist 2016, für Dänemark 2014 (vgl. Grafiken oben):

Unter den Vergleichsländern befindet sich die Schweiz in der Mitte in Bezug auf die soziale Mobilität von der unteren Einkommenshälfte der Eltern zum obersten Quartil der Kinder. Der Grund liegt nicht bei der Beharrungstendenz, in den oberen Einkommensschichten (Q4) zu bleiben, weil diese im Länderquervergleich eher überdurchschnittlich ist. Vielmehr scheint der Grund darin zu liegen, dass die Schweiz eine überdurchschnittliche soziale Mobilität darin aufweist, aus den unteren Einkommensschichten der Eltern in die oberen Einkommensschichten (Q4) zu gelangen. Das stellt meines Erachtens dem öffentlichen Bildungssystem der Schweiz ein relativ gutes Zeugnis aus. ■

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

¹ «Proprietarismus» ist Thomas Pikettys Bezeichnung des Oberbegriffs für alle Arten und Varianten der ideologischen Rechtfertigung der gesellschaftlichen Ungleichheit (in: ders., Capital et idéologie, Paris 2019).

² Es ist natürlich eine definitorische Frage, was man alles unter den noch nicht proprietaristisch infizierten «Früh»-Liberalismus

subsumieren möchte, für den in meinem Verständnis die Idee der Gleichheit aller Individuen und deren egalitären Freiheitsrechte konstitutiv ist, die naturrechtlich begründet werden.

³ Karl Marx, Die deutsche Ideologie, in: MEW Bd. 3, S. 46.

⁴ Pierre Bourdieu, Die feinen Unterschiede, Frankfurt 1987.

⁵ F. v. Hayek, Recht, Gesetzgebung und Freiheit, Band 2: Die Illusion der sozialen Gerechtigkeit, Landsberg 1981.

⁶ A. Honneth, Kampf um Anerkennung. Zur moralischen Grammatik sozialer Konflikte, Frankfurt 2003.

⁷ Oxfam-Studie zu Reichtum - Die Reichen werden immer reicher - und zahlen weniger Steuern - News - SRF.

⁸ Global Database on Intergenerational Mobility | Dat.

Mit Volksunterricht gegen Aberglauben

Heinrich Pestalozzi (1746-1827) prägte die Volksschulbildung über die Schweiz hinaus.
Von Liselotte Lüscher

Der Pestalozzi-Kalender, das Pestalozzi-Schulhaus, das Kinderdorf Pestalozzi, aber auch die Pestalozzigasse in Wien und der Pestalozziplatz in Berlin. Was man hier ablesen kann, ist, Pestalozzi war vor allem im deutschsprachigen Europa bekannt.

Pestalozzi heute verstehen zu wollen, ihm gerecht zu werden, dünkt mich nicht einfach. Sein 1781 erschienener Roman «Lienhard und Gertrud», der ihn bekannt gemacht hat und wahrscheinlich damals ein Bestseller war, scheint mir heute nur noch auf dem Hintergrund der damaligen Zeit lesbar. Doch schon in diesem Roman – Pestalozzi war 34 – gibt es deutliche Hinweise auf sein Hauptinteresse, die Volksbildung. Er verknüpft dort zum Beispiel den Aberglauben mit mangelnder Bildung und möchte ihn bekämpfen mit «Volksunterricht». Seine späteren Schriften befassen sich fast ausnahmslos mit Erziehung und Unterricht.

Was man sich vielleicht bewusst machen muss für das Verständnis: Pestalozzi lebte in einer bewegten Zeit, die aber auch offen war für Neues: Er hat 1789 die französische Revolution erlebt, dann die Helvetik und damit den Untergang der alten Eidgenossenschaft. Als Napoleon 1814 abdankte, die Schweiz ein Jahr später sich unter einer Verfassung zusammenschloss, war er 70. Er kannte viele wichtige Politiker und Meinungsmacher seiner Zeit und war selber eine bekannte Persönlichkeit, vor allem wegen seiner schriftstellerischen Tätigkeit. Er erhielt zum Beispiel 1792 als rund 45-Jähriger mit Schiller und andern deutschen Schriftstellern zusammen das französische Ehrenbürgerrecht. Goethe war nur drei Jahre jünger als Pestalozzi und starb fünf Jahre nach ihm. Das gegenseitige Interesse war aber nicht gross. Pestalozzi hat sich neben positiven Stellungnahmen auch negativ geäußert über Goethe. Er war ihm wohl zu wenig gläubig und zu unbescheiden. Es scheint, dass sich Goethe auch nicht besonders für ihn und seine Volkserziehungsideen interessierte.

Seiner Zeit voraus

Nachdem ich mir in seinem bekannten Buch «Wie Gertud ihre Kinder lehrt» von 1801 etwas konsterniert Pestalozzis bis ins Detail ausgefeilte Methoden für den Elementarunterricht nahegebracht hatte und zum Beispiel seine Idee zu verstehen und zu akzeptieren suchte, dass vor dem eigentlichen Schulunterricht die Mütter ihre Kinder unterrichten müssten und ihnen zum Beispiel so früh als möglich, «ehe sie reden können», täglich Vokale verbunden mit Mitlauten vorsagen sollten, stiess ich auf einen Text von ihm, der nicht die Erziehung sondern die Strafgesetzgebung betraf, und der mich erstaunlich aktuell anmutete. Es war die Schrift «Über Gesetzgebung und Kindermord» aus dem Jahr 1783. «Ohne stilles Rasen, und ohne innere verzweifelte Wut würgt kein Mädchen sein Kind...», steht dort und «...das Mädchen hat sein Kind geliebet, und um euerer Strafgesetze willen dennoch getötet».

Es ging hier um unverheiratete Frauen, die ihr Kind nach der Geburt töteten, obwohl darauf die Todesstrafe stand! Uneheliche Kinder und deren Mütter waren damals gesellschaftlich geächtet, ihr Leben lang, was auch zu diesen Kindsmorden führte. Pestalozzi stellt dies in seinem Text fest und er lehnt diese Gesetzgebung und die Todesstrafe für die Kindsmörderinnen ab. Er findet, ein uneheliches Kind sei für den Staat gleichviel wert, wie ein eheliches, – es müsse nur «recht» erzogen werden. Dafür seien seine Eltern zuständig, auch ohne verheiratet zu sein! Und – der Staat dürfe den Vater des Kindes «von der ganzen ausgedehnten Pflicht, die die Natur ihm für Mutter und Kind aufgelegt, nicht entlassen». Er verfasste diesen Text für ein Preisausschreiben aus Deutschland, das Preisgeld hätte 100 Dukaten umfasst. Doch mit diesem Text konnte er nicht gewinnen, damit war er seiner Zeit zu weit voraus!



Erziehung aus Liebe

Pestalozzi hat sich für die Volksschule eingesetzt, hat über Erziehung nachgedacht und geschrieben, hat eigene Lehrmethoden entwickelt und hat sich auch als Praktiker versucht, dies immer wieder und mit mässigem Erfolg. Und er liebte die Kinder, die er erzog und unterrichtete, das spürt man auch in seinen Schriften. «Dass mein Herz an meinen Kindern hange, dass ihr Glück mein Glück, ihre Freude meine Freude sei, das sollten meine Kinder vom frühen Morgen bis an den späten Abend in jedem Augenblick auf meiner Stirne sehen...», steht in seinem Stanserbrief. ■

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.



Foto: Jonathan Licht

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

Retouren an: vpod, Postfach 8279, 8036 Zürich

Inklusions-Initiative: Jetzt unterschreiben!

Rund 1.7 Millionen Menschen mit Behinderungen leben in der Schweiz. Doch der Zugang zu Bildung, zum Arbeitsmarkt, zur Arztpraxis, dem ÖV oder zum Restaurant ist für viele Menschen erschwert oder gar unmöglich. Es gibt kaum einen Bereich in unserer Gesellschaft, in dem Menschen mit Behinderungen nicht diskriminiert werden.

Das muss sich ändern. Unterschreiben Sie die nationale Inklusions-Initiative, jetzt!

Zum Unterschriftenbogen:
<https://www.procap.ch/inklusions-initiative/>