

Inklusive Bildung unterstützt die soziale Kohäsion!?

Raphael Zahnd

Inklusive Bildung hat als Entwicklungsziel Eingang in die Agenden zahlreicher Nationalstaaten und (inter-)nationaler Organisationen gefunden (Köpfer et al. 2021). Sie nimmt «ihren Ausgang von den Rechten vulnerabler und marginalisierter Menschen», um eine *Schule für alle* zu schaffen, die auf separate Bildungsangebote verzichtet und «der Verschiedenheit der Voraussetzungen und Bedürfnisse aller Nutzer/innen gerecht» wird (Biewer 2017: 204). In inklusiven Schulen sollen sich alle Schüler:innen willkommen fühlen, insbesondere auch diejenigen, die wegen ihres Geschlechts, ihrer Herkunft, einer Behinderung, sozialer Ungleichheit oder anderer Gründe von Marginalisierung, Stigmatisierung und Diskriminierung bedroht sind.

Durch die Schaffung einer Schule, in der alle Schüler:innen partizipieren können und wertgeschätzt werden, kann gemäss den Einschätzungen von Expert:innen, wie beispielsweise dem Menschenrechtskommissar des Europarats, soziale Kohäsion unterstützt werden (Muiznieks 2015). Diese Einschätzung empirisch zu belegen, ist aufgrund der Komplexität des wissenschaftlichen Diskurses eine Herausforderung. «Soziale Kohäsion» ist ein multidimensionales Konzept, das soziale, kulturelle, ökonomische und politische Aspekte umfasst (Fenger 2012; Novy et al. 2012). Die vorliegenden empirischen Erkenntnisse erlauben es nicht, die Auswirkungen inklusiver Bildung auf alle diese Aspekte zu identifizieren. Hingegen ist es möglich, Aussagen zum Zusammenhang zwischen der sozialen Partizipation aller Schüler:innen und inklusiver Bildung zu machen und damit ein Merkmal der *sozialen* Dimension sozialer Kohäsion zu beleuchten (Fenger 2012). Um diesen Zusammenhang zu klären, wird nachfolgend aufgezeigt, welcher Einfluss inklusiver Bildung bezüglich der sozialen Partizipation aller Schüler:innen normativ zugeschrieben wird, welche empirischen Ergebnisse dazu vorliegen und wie die Situation in der Schweiz vor diesem Hintergrund zu bewerten ist.

Das Versprechen: Inklusive Bildung fördert inklusive Gesellschaften

Bestrebungen zur gemeinsamen Beschulung aller Schüler:innen gibt es im globalen Norden seit den 1970er-Jahren (Zahnd 2017). Im weiteren Verlauf entwickelt sich daraus eine internationale normative Agenda, die zunächst in der Salamanca-Erklärung (World Conference on Special Needs Education Access and Quality 1994) festgehalten

wird. Inklusive Bildung wird als global anzustrebendes Ziel festgelegt. Dieses Ziel wird anschliessend mehrfach bestätigt – beispielsweise durch die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK, United Nations 2006) oder durch das Ziel für nachhaltige Entwicklung Nr. 4: «Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all» (United Nations 2015: 14).

Bereits in der Salamanca-Deklaration wird eine Verbindung zwischen inklusiver Bildung und sozialer Partizipation hergestellt: «(...) regular schools with this inclusive orientation are the most effective means of combating discriminatory attitudes, creating welcoming communities, building an inclusive society and achieving education for all» (World Conference on Special Needs Education Access and Quality 1994: ix). Über 20 Jahre später findet sich in der allgemeinen Bemerkung Nr. 4 zur UN-BRK eine vergleichbare Argumentation, diesmal mit Fokus auf Menschen mit Behinderung: «Inclusive education helps create societies based on tolerance, inclusion and social justice. It prevents people with disabilities from being isolated and excluded from society. Instead, it enables them to participate in community life alongside everyone else» (Committee on the Rights of Persons with Disabilities 2016: 3).

Im Sinne normativer Aussagen lässt sich damit festhalten, dass inklusive Bildung nicht nur den Anspruch hat, gemeinsames Lernen aller Schüler:innen zu ermöglichen, sondern auch die soziale Kohäsion im Sinne der Partizipation der Schüler:innen in Peer-Netzwerken und der Förderung einer Vielfalt wertschätzenden Gemeinschaft zu unterstützen.

Situation in der Schweiz

Obwohl die Schweiz 2014 die UN-BRK ratifizierte und sich an den Zielen nachhaltiger Entwicklung orientiert, wird der Begriff «Inklusion» bildungspolitisch kaum verwendet. Stattdessen findet sich in einschlägigen Dokumenten der Begriff «Integration». Im Fokus der schulischen Integration sind Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf. Ein breites Inklusionsverständnis, das alle marginalisierten Gruppen berücksichtigt, besteht nicht. Die überkantonalen Vorgaben widersprechen zudem der internationalen Agenda, da separate Massnahmen nicht ausgeschlossen sind.

Entwicklung Separationsquote gesamte Schweiz

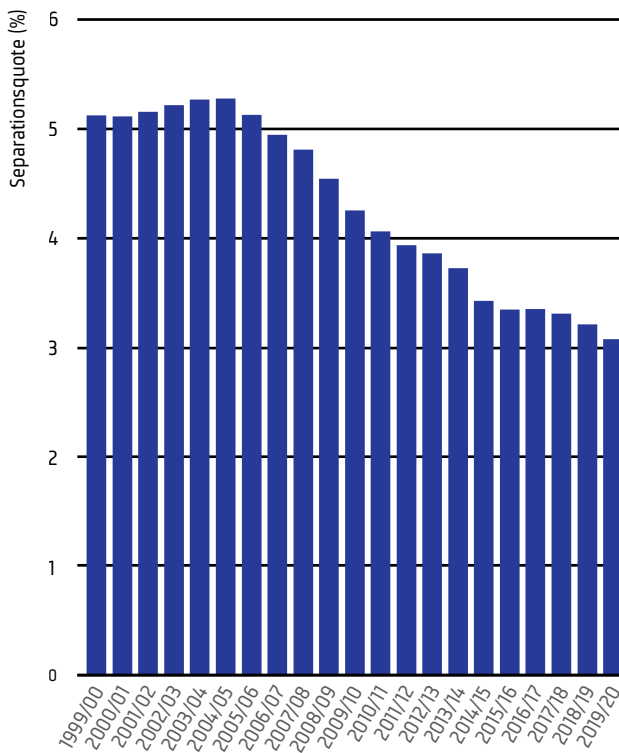


Abbildung 1: Entwicklung der Separationsquote in der Schweiz (Datenquelle: SZH 2021).

Kantonale Separationsquoten Schuljahr 2020/21

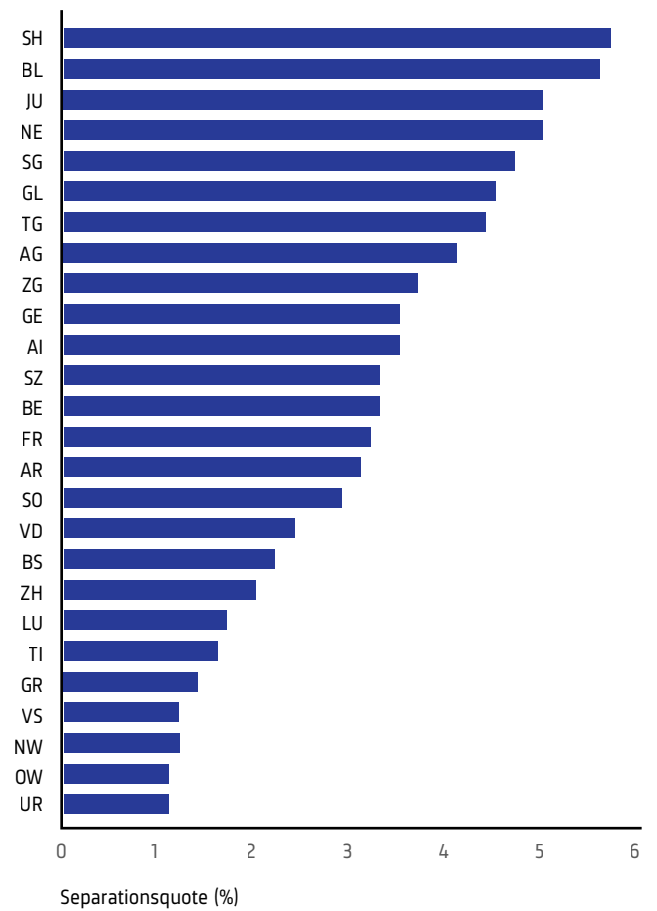


Abbildung 2: Kantonale Unterschiede bezüglich Separation (Datenquelle: BFS 2022).

**Beispiel Anteil CH/Ausland
Primarstufe 3–8
Schuljahr 2020/21**

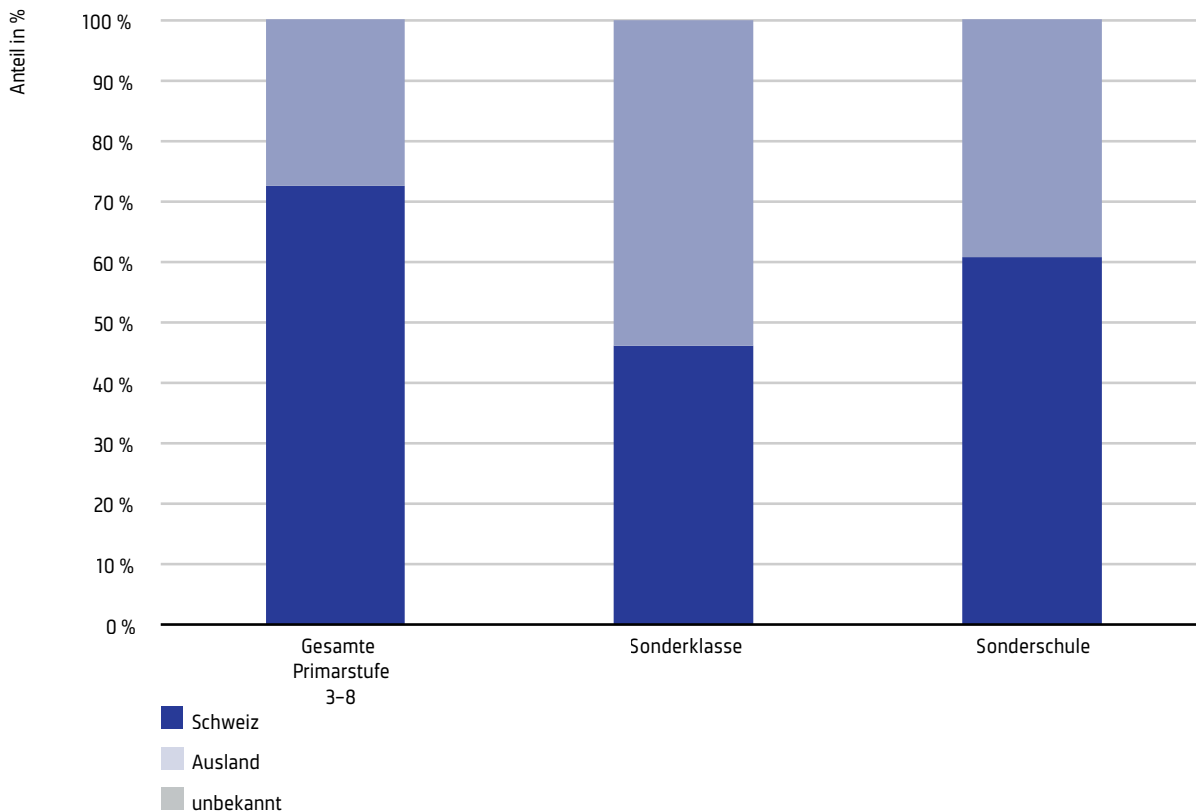


Abbildung 3: Anteil Schüler:innen mit Herkunft Schweiz/Ausland in unterschiedlichen Schulformen am Beispiel der Primarstufe (Datenquelle: BFS 2022).

Die Differenz zur internationalen Agenda zeigt sich auch in den Daten (vgl. Abb. 1). Zwar ist der Gesamtanteil an Schüler:innen, die in separativen Settings unterrichtet werden, seit Anfang der 2000er-Jahre zurückgegangen; er stagniert seit 2015 aber bei rund 3 %. Dabei sind die kantonalen Unterschiede beachtlich: Der Anteil Schüler:innen, die separativ unterrichtet werden, variiert zwischen 1,1 % (Uri und Obwalden) und 5,7 % (Schaffhausen) (Abb. 2). Zudem sind die kantonalen Entwicklungen sehr unterschiedlich. So ist die Separationsquote im Kanton Basel-Stadt zwischen 1999 und 2016 um 5,6 % gesunken, in Appenzell Innerrhoden jedoch um 1,7 % gestiegen (Mejeh und Powell 2018). Darüber hinaus zeigen die Daten, dass die seit Langem bekannte Diskriminierung im Sinne der Überrepräsentation von Schüler:innen ausländischer Herkunft in separativen Massnahmen (Kronig 2007) immer noch vorhanden ist (Abb. 3).

In der Schweiz besteht somit nicht nur grundsätzlich das Risiko einer separativen Schullaufbahn und dadurch eines Ausschlusses aus dem breiten Beziehungsnetz des

regulären Schulsystems, vielmehr unterscheidet sich der diesbezügliche Risikofaktor je nach Wohnkanton und Zugehörigkeit zu einer Bevölkerungsgruppe.

Fördert inklusive Bildung die soziale Kohäsion?

Es stellt sich die Frage, ob eine konsequente Umsetzung inklusiver bzw. integrativer Beschulung den versprochenen Effekt hat und zu einer besseren sozialen Partizipation aller Schüler:innen führt, wie die normativen Aussagen es in Aussicht stellen. Bisher vorhandene empirische Ergebnisse, die verschiedene Schüler:innengruppen fokussieren, legen dies nahe.

Hinsichtlich der sozialen Einbindung über die Schulzeit hinaus weisen die Ergebnisse einer Schweizer Längsschnittstudie auf den Vorteil eines integrativen Settings hin (Eckhart et al. 2011). Die Studie konzentriert sich auf schulleistungsschwache Kinder (Stichwort

«Lernbehinderung») und Kinder mit Migrationshintergrund. Sie zeigt auf, dass eine separative Beschulung im Erwachsenenalter zu kleineren sozialen Netzwerken führt und mit dem Gefühl einhergeht, schlecht integriert zu sein. Diese Einschätzungen gelten auch, wenn nur Personen mit ähnlicher Intelligenz und Schulleistung und ähnlichem sozialem oder ethnischem Hintergrund sowie gleichem Geschlecht verglichen werden. Positive Effekte zeigen sich bezüglich des Kontakts zwischen Schweizer Kindern und Kindern ausländischer Herkunft: Wer in der Schulzeit mehr positive Kontakte mit Kindern ausländischer Herkunft hatte, hat auch später mehr Kontakte mit und positivere Einstellung gegenüber Erwachsenen ausländischer Herkunft.

Weitere unterstützende Argumente für die integrative Beschulung finden sich in der Forschungslandkarte von Bless (2017), einer Art Metastudie mit Fokus auf Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf. Sie nennt als positiven Effekt die wohnortsnahe Beschulung, die einer «sozialen Entwurzelung aus der natürlichen Wohnumgebung entgegenwirkt» (a. a. O.: 218), und weist darauf hin, dass eine schulische Integration zu besseren sozialen Netzwerken ausserhalb der Schule führt.

Diese allgemeinen Befunde zeigen, dass sich integrative Beschulung positiv auf die soziale Einbettung auswirkt. Die soziale Partizipation aller Kinder ist dennoch kein Selbstläufer. Dies gilt insbesondere bei Kindern mit besonderem Bildungsbedarf, die mehr Schwierigkeiten haben, Freundschaften mit ihren Mitschüler:innen zu schliessen, und häufiger abgelehnt werden als ihre Klassenkamerad:innen (Garrote et al. 2017; Hank et al. 2021; Henke et al. 2017; Krawinkel et al. 2017; Zurbruggen und Venetz 2016). Die Situation scheint am problematischsten für Schüler:innen mit Schwierigkeiten im Bereich der sozialen Interaktion oder des Verhaltens, weniger schwerwiegend für solche mit Lernschwierigkeiten sowie bedingt problematisch für Kinder mit geistiger Behinderung (Bless 2017; Hellmich und Löper 2018).

Diese Problemstellung kann allerdings bearbeitet werden, denn die soziale Partizipation der Schüler:innen steht in einem Zusammenhang mit dem Unterrichtssetting (Abb. 4). Diesbezügliche Erkenntnisse basieren zwar grösstenteils noch nicht auf einer breit abgesicherten Studienlage und beziehen sich teilweise nur auf spezifische Gruppen mit besonderem Bildungsbedarf. Dennoch zeigen sie auf, dass die soziale Partizipation aller Schüler:innen von den Lehrpersonen beeinflusst werden kann: über eine geeignete Unterrichtsorganisation, passende Lernformen und Lernunterstützung, die Vermittlung von Kompetenzen, die Feedbackkultur und die Beziehungsgestaltung.

Unterrichtsorganisation	Verzicht auf äussere Differenzierung		
Lernformen und Lernunterstützung	Einsatz von Kooperativem Lernen	Einsatz von peer tutoring	
Vermittlung von Kompetenzen	Vermittlung von Kompetenzen zur sozialen Interaktion an die Klasse	Coaching von paraprofessionellen Akteur:innen in der Schule, damit diese soziale Interaktionen positiv unterstützen können	
Feedbackkultur der Lehrperson	Reduktion von negativem Feedback	Individuelle Bezugsnormorientierung bei Feedback zum Lernfortschritt	
Beziehungsgestaltung	Ein positives Klassenklima (= Verhältnisse, kollektive Einstellungen und Verhaltensweisen von Kindern und Lehrpersonen)	Lehrpersonen agieren als «gute» Vorbilder im Umgang mit Kindern mit besonderem Bildungsbedarf	Schaffung von Unterstützungsgruppen «Circle of Friends» für Kinder mit besonderem Bildungsbedarf

Abbildung 4: Massnahmen zur Erhöhung der sozialen Partizipation von Schüler:innen mit besonderem Bildungsbedarf (basierend auf Garrote et al. 2017; Hank et al. 2021; Hellmich und Löper 2018; Huber 2021; Krawinkel et al. 2017; Wagner-Willi und Widmer-Wolf 2009).

Fazit

Das Ziel inklusiver Bildung ist es, *eine Schule für alle* ohne Ausschluss zu schaffen. Dieses Ziel ist in der Schweizer Bildungslandschaft noch nicht umgesetzt. Die beachtlichen kantonalen Unterschiede zeigen zudem, dass in Kantonen mit hohen Separationsquoten (aber nicht nur dort) Entwicklungspotenzial besteht. Die aktuelle Situation ist nicht nur vor dem Hintergrund der internationalen Agenda kritisch zu bewerten, sondern auch auf Basis der aktuellen Studienlage. Denn diese macht klar, dass sich eine inklusive Beschulung positiv auf die soziale Partizipation auswirkt und damit einen Beitrag zur *sozialen* Dimension sozialer Partizipation leistet. Ein inklusives Setting ist Voraussetzung, damit es überhaupt zu Interaktionen zwischen allen Schüler:innen kommen kann. Zugleich bedarf es aber pädagogischer Massnahmen, damit dieses Potenzial voll entfaltet wird. Auf Basis der bestehenden Daten lassen sich folgende Schlüsse ziehen:

- Die inklusive Schule ist im Hinblick auf die soziale Partizipation aller Schüler:innen anzustreben.
- Um dem Anspruch inklusiver Bildung gesamtschweizerisch gerecht zu werden, braucht es entsprechende strukturelle Veränderungen der kantonalen Bildungssysteme.
- Die Lehrpersonenausbildung muss, nebst der Vermittlung von Fachwissen, die Schule verstärkt als Ort des sozialen Miteinanders thematisieren, damit die Lehrpersonen ihren Unterricht so gestalten, dass es diesem Miteinander förderlich ist.

Abschliessend bleibt anzumerken, dass es für eine detailliertere Einschätzung des oben skizzierten Sachverhalts weitere Untersuchungen braucht: Studien über die Förderung der sozialen Partizipation im Unterricht, aber auch Längsschnittuntersuchungen, die Effekte inklusiver Bildung über den schulischen Kontext hinaus beleuchten und dabei fördernde und hindernde Faktoren kantonalen Rahmenbedingungen mitberücksichtigen.

Résumé

L'éducation inclusive, un moyen pour soutenir la cohésion sociale!?

L'éducation inclusive n'a pas seulement l'objectif de permettre aux enfants d'apprendre ensemble, mais elle cherche également à garantir la participation sociale de tous les élèves et à contribuer ainsi à la cohésion sociale. L'article prend cette promesse comme point de départ pour éclairer la situation du système éducatif en Suisse, qui ne satisfait pas à la demande normative.

Ensuite, l'accent est mis sur la contribution de l'éducation inclusive à la participation sociale et sur les conditions-cadres pertinentes à cet égard. Alors que l'éducation inclusive a en principe un effet positif sur la participation sociale, il s'avère que la participation sociale des élèves ayant des besoins éducatifs particuliers nécessite néanmoins un soutien pédagogique.

Literatur

Biewer, Gottfried. 2017. Grundlagen der Heilpädagogik und Inklusiven Pädagogik. 3. Auflage. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bless, Gérard. 2017. Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. In *Zeitschrift für Heilpädagogik* 68(5): 216-27.

Bundesamt für Statistik (BFS). 2022. Lernende der Sonderpädagogik: Basistabelle (2020/2021). <https://www.bfs.admin.ch/bfs/de/home/statistiken/bildung-wissenschaft/personen-ausbildung/obligatorische-schule/sonderpaedagogik.assetdetail.21285137.html> (abgerufen am 27.7.2022).

Committee on the Rights of Persons with Disabilities. 2016. General Comment No. 4 (2016) on the Right to Inclusive Education. CRPD/C/GC/4. <https://www.ohchr.org/en/documents/general-comments-and-recommendations/general-comment-no-4-article-24-right-inclusive> (abgerufen am 27.7.2022).

Eckhart, Michael, Caroline Sahli Lozano und Philippe Blanc. 2011. Langzeitwirkungen der schulischen Integration: Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter. Bern: Haupt.

Fenger, Menno. 2012. Deconstructing Social Cohesion: Towards an Analytical Framework for Assessing Social Cohesion Policies. In *Corvinus Journal of Sociology and Social Policy* 3(2). <https://doi.org/10.14267/cjs-sp.2012.02.02>.

Garrote, Ariana, Rachel Sermier Dessemontet und Elisabeth Moser Opitz. 2017. Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. In *Educational Research Review* 20 (Supplement C): 12-23. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.11.001>.

Hank, Corinna, Simone Weber und Christian Huber. 2021. Fachbeitrag: Potenziale des Kooperativen Lernens bei der

Förderung sozialer Integration. Die Unterrichtsmethode des Integrationsförderlichen Kooperativen Lernens (IKL). In *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 91(1): 48-64. <https://doi.org/10.2378/vhn2022.art05d>.

Hellmich, Frank und Marwin Felix Löper. 2018. Primary School Students' Attitudes and Their Perceived Teacher Behavior towards Peers with Special Educational Needs. In *Empirische Sonderpädagogik* 10(2): 151-66.

Henke, Thorsten et al. 2017. Will You Be My Friend? A Multilevel Network Analysis of Friendships of Students with and without Special Educational Needs Backgrounds in Inclusive Classrooms. In *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 20(3): 449-74. <https://doi.org/10.1007/s11618-017-0767-x>.

Huber, Christian. 2021. Lehrkraftfeedback im Unterricht – wie Förderbedarf, Feedbackvalenz und soziale Integration in Grundschulklassen zusammenhängen. In *Empirische Sonderpädagogik* 13(4): 289-311.

Köpfer, Andreas, Justin J. W. Powell und Raphael Zahnd. 2021. Entwicklungslinien internationaler und komparativer Inklusionsforschung. In *Handbuch Inklusion international. Globale, nationale und lokale Perspektiven auf Inklusive Bildung*, Hg. Andreas Köpfer, Justin J. W. Powell und Raphael Zahnd, 11-41. Opladen, Berlin, Toronto: Barbara Budrich.

Krawinkel, Stefanie, Anna Sarah Südkamp und Heinrich Tröster. 2017. Soziale Partizipation in inklusiven Grundschulklassen: Bedeutung von Klassen- und Lehrkraftmerkmalen. In *Empirische Sonderpädagogik* 9(3): 277-95.

Kronig, Winfried. 2007. Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Mejeh, Mathias und Justin J. W. Powell. 2018. Inklusive Bildung in der Schweiz – zwischen globalen Normen und kantonalen Besonderheiten. In *Bildung und Erziehung* 71(4): 412-31. <https://doi.org/10.13109/buer.2018.71.4.412>.

Muiznieks, Nils. 2015. Inclusive Education Vital for Social Cohesion in Diverse Societies. Commissioner for Human Rights. https://www.coe.int/en/web/commissioner/blog/-/asset_publisher/xZ32OPEoxOkq/content/inclusive-education-vital-for-social-cohesion-in-diverse-societies (abgerufen am 20.7.2022).

Novy, Andreas, Daniela Coimbra Swiatek und Frank Moulaert. 2012. Social Cohesion: A Conceptual and Political Elucidation. In *Urban Studies* 49(9): 1873-89.

Schweizerisches Zentrum für Heilpädagogik. 2021. Sonderschulung. <https://www.szh.ch/themen/statistik/sonderschulung> (abgerufen am 27.7.2022).

United Nations. 2006. Convention on the Rights of Persons with Disabilities and Optional Protocol. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf> (abgerufen am 27.7.2022).

United Nations. 2015. Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. <https://sdgs.un.org/2030agenda> (abgerufen am 27.7.2022).

Wagner-Willi, Monika und Patrik Widmer-Wolf. 2009. Kinder mit besonderem Förderbedarf in der Grundstufe. Schlussbericht zur Fallstudie INTEGRU (Integration in die Grundstufe). Zürich: Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

World Conference on Special Needs Education Access and Quality. 1994. The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427> (abgerufen am 27.7.2022).

Zahnd, Raphael. 2017. Behinderung und sozialer Wandel. Eine Fallstudie am Beispiel der Weltbank. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Zurbriggen, Carmen und Martin Venetz. 2016. Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im Unterricht. In *Empirische Pädagogik* 30(1): 98-112.