

Fitzgerald Crain, Dr. phil., em. Prof. FHNW

## **Inklusive, integrative oder demokratische Schule?**

Der Titel des Vortrags ist eher ein Arbeitstitel. Vielleicht – denke ich im Nachhinein und darum zu spät – das ist kein Vortragstitel, bei dem man weiss, was einen erwartet. „Inklusiv“, „integrativ“, „demokratisch“, lauter Begriffe, die vieldeutig, zum Teil abgenutzt, verbraucht sind. Von Integration sprechen alle, aber nicht alle verstehen das Gleiche darunter. Inklusion versprach ein neuer, unbelasteter Begriff zu werden. Was aber ist Inklusion? Der Begriff stammt aus dem Englischen. „To be included“, man gehört dazu. Wozu aber gehört man? Und dann noch der Begriff „demokratisch“ – was verstehen wir denn genau darunter?

Es geht mir weniger um Begriffe. Der Vortrag ist eine Möglichkeit, mir über ein gewisses Unbehagen, was die moderne Schule und was den heutigen Bildungsbegriff betrifft, was integrative Schule ist und sein soll und was Inklusion bedeutet, Klarheit zu verschaffen.

Woher stammt mein Unbehagen? Dazu eine Vormerkung: Wovon hängt es ab, wie wir über eine zu beobachtende Tendenz in der Bildungsentwicklung oder grundsätzlich über das Verhältnis von Mensch und Gesellschaft denken? Dass ich mich beruflich mit Psychoanalyse befasst habe, hängt damit zusammen, dass ich mich in meinem Studium in Basel mit Psychoanalyse befassen *musste*, denn der einzige Psychologiedozent damals war Psychoanalytiker. Nur wenige Jahre nach meiner Promotion wurde die Psychoanalyse als nicht mehr zeitgemäss aus der universitären Psychologie ausgesondert. Aber solche mehr äusserlichen Faktoren sind es nicht allein, die eine Berufsbiographie beeinflussen. Mit zu berücksichtigen sind persönliche, auch biographische Aspekte. Was die Frage von Inklusion und Integration im Besonderen betrifft, so war es in meinem Fall die Erfahrung, dass ich – ich war acht Jahre alt – für ein Jahr in ein Heim gekommen bin.

Weder gibt es einen Grund, stolz auf diese Heimunterbringung zu sein, noch war es eine irgendwie schlechte Erfahrung, fühlte ich mich deswegen ausgesondert und separiert. Eher das Gegenteil war der Fall. Ich war gerne in diesem Schulheim und ich wäre gerne ein zweites Jahr geblieben. Ich kam zu einer Lehrerin und zu einem Heimleiter und dessen Frau, deren Haltung von grosser Zuneigung zu den Kindern bestimmt war. Ich erlebte eine viel freiheitlichere Erziehung als ich sie zu Hause gekannt hatte. Ich dachte damals nicht, dass ich jetzt ein Heimkind sei. Ich fühlte mich nicht stigmatisiert. Dieses Grundgefühl einer als befreiend erlebten Aussonderung und Separierung hat mich begleitet. Durch Zufall bekam ich als Student eine Teilzeitstelle als Heimpsychologe. Ich arbeitete als Erziehungsberater während mehr als dreissig Jahren in verschiedenen Kinder- und Schulheimen – auch während meiner Zeit als Dozent am Institut für Spezielle Pädagogik und Psychologie. Das heisst bis zu meiner Pensionierung und darüber hinaus.

Ich habe hauptberuflich Psychologie im Fachbereich Heilpädagogik unterrichtet. Ich war aber weder Lehrer noch Heilpädagoge. Ich beobachtete die Schulentwicklung eher von aussen. Irgendwann war von ambulanter Heilpädagogik, dann von integrativem Unterricht die Rede. Dann von Inklusion. Ich bekam mit, wie verbissen die Diskussion manchmal geführt wurde, wie ideologisch besetzt die Positionen oft waren und wie abwertend man separativen Formen des Unterrichts begegnete. Meine Erfahrung als Kind war eine andere gewesen. Auch von meinen beruflichen Erfahrungen in den mir bekannten Kinder- und Schulheimen her hatte ich eine andere Einstellung zu separativen Institutionen und Angeboten der Jugendhilfe.

Ich habe mich nach der Pensionierung im Rahmen einer bildungspolitischen Gruppe<sup>1</sup> mit Inklusion, Integration und Separation befasst. Wir haben viel darüber nachgedacht und dazu verschiedene Zeitschriftenbeiträge verfasst<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Es handelt sich um eine Bildungsgruppe im Rahmen des von linken Parteien und Gewerkschaften getragenen „Denknetzes“ – einer Organisation, die nach politischen, ökonomischen und bildungspolitischen Alternativen sucht.

<sup>2</sup> „Integrative Schule!“ in: Basler Schulblatt 01/2013. Crain, F., „Gelingt Integration?“ In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik. Februar 2013/ Nr. 2. S. 35 – 41 sowie Crain, F., „Schule im Widerspruch“. In: vpod bildungspolitik. März 2013/Nr. 180. S. 15 – 18

Ich möchte die Diskussion hier weiterführen. Wie ist mein Referat aufgebaut?

- Im ersten Teil gehe ich von einem einzelnen Beispiel – von Rebecca – aus. Rebecca ist, so sieht es auf den ersten Blick aus, eine junge Frau mit einer schweren geistigen Behinderung. Das Beispiel „Rebecca“ stammt von Oliver Sacks, der die junge Frau in seinem Buch „Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte“<sup>3</sup> beschrieben hat. Sacks stand während mehrerer Jahre, bis zu dessen Tod im Jahre 1977, in brieflichem Kontakt mit dem grossen russischen Neurologen Aleksandr Luria. Luria wünschte sich eine Neurologie, die sich als „romantische Wissenschaft“ versteht. Er stellte sich eine Wissenschaft vor, die von einzelnen Fallgeschichten aus geht, wobei nicht einfach neurologische Defekte in ihren Auswirkungen beschrieben werden. Vielmehr will sich die Forschung dem Selbst eines Menschen, seiner inneren Welt und der Beziehung zu anderen suchend annähern. Diese Forschungs- und Darstellungsweise steht in der Tradition Freuds<sup>4</sup>.
- In einem zweiten Teil folgen Ausführungen zu Freiheit und Selbstbestimmung, wobei ich mich auf die amerikanische Philosophin Martha Nussbaum<sup>5</sup> und den aus Bangladesh stammenden Ökonomen und Nobelpreisträger Amartya Sen<sup>6</sup> beziehe.
- Im dritten Abschnitt diskutiere ich den Aspekt der Inklusion und Integration im Rahmen dessen, was man – als Vision – eine demokratische Schule nennen kann. Ich orientiere mich an Anton Hüglis Konzept und Begriff der demokratischen Schule<sup>7</sup>.
- Ich stelle die Vision viertens in den Kontext der heutigen Schule, die sich explizit als integrative definiert
- und schliesse in einem fünften Abschnitt mit einem Ausblick ab.

## 1. Rebecca

Rebecca war 19 Jahre alt, als sie in die Klinik kam, in der Oliver Sacks als Neurologe arbeitete. Die junge Frau war, mit den Worten ihrer Grossmutter, wie ein Kind. Sie war unfähig, sich in der nächsten Umgebung ihres Wohnorts zurecht zu finden. Sie hatte gar kein Raumgefühl, konnte links und rechts nicht unterscheiden und wusste zum Beispiel nicht, wie man eine Tür mit einem Schlüssel öffnet. Manchmal zog sie ihre Kleider verkehrt herum an und bemerkte es nicht. Sie konnte endlos Zeit damit verbringen, einen Handschuh oder einen Schuh anziehen zu wollen, ohne dass sie merkte, dass es der falsche Handschuh, der falsche Schuh war. Sie war motorisch sehr ungeschickt und unbeholfen. Sie sah zudem sehr schlecht und hatte dicke Brillengläser. Weil sie einen gespaltenen Gaumen hatte, bekam ihr Sprechen einen pfeifenden Beiklang. Rebecca war ausserordentlich scheu und zog sich von anderen Menschen zurück. Sie hatte das Gefühl, eine „figure of fun“ zu sein.

Allerdings war da ihre Grossmutter, die sie sehr liebte. Rebeccas Eltern waren gestorben, als sie drei Jahre alt war. Ihre Grossmutter zog sie auf, bei ihr lebte sie. Ihre Grossmutter las ihr immer wieder Geschichten vor. Rebecca liebte Geschichten, sie liebte auch Gedichte. Aber obwohl sie sich sehr bemühte, sie lernte nicht, selbst zu lesen.

Sacks sah seine junge Patientin zuerst in der Klinik. Psychologische Tests belegten ihren sehr tiefen IQ von 60, ihre neurologischen Defizite, ihre vielen mangelhaft ausgebildeten Funktionen. Einmal aber traf Sacks Rebecca ausserhalb seines Untersuchungszimmers an, als er auf dem Weg zur Klinik den dazu gehörenden Park durchquerte. Es war ein wunderschöner Frühlingstag. Rebecca sass allein auf einer Bank. Sie war wie entrückt, sie genoss die Umgebung und ihr Gesicht war offen, beglückt. Als er sie ansprach, sprudelten Worte aus ihr heraus, Ausdruck einer tiefen Poesie, zu der Rebecca

---

<sup>3</sup> Sacks, O. (2010). Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. 32. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. Englisch: Sacks, O. (2011). The Man Who Mistook His Wife for a Hat“. London etc.: Picador.

<sup>4</sup> Luria war bis 1930 – solange die Psychoanalyse nicht als bürgerliche Wissenschaft diskreditiert war – Mitglied der Russischen Psychoanalytischen Gesellschaft. Siehe Kaplan-Solms, K. und Solms, M. (2005). Neuro-Psychoanalyse: Eine Einführung mit Fallstudien. , S. 33ff. 2. Auflage. Stuttgart: Klett-Cotta.

<sup>5</sup> Nussbaum, M. C. (2010). Die Grenzen der Gerechtigkeit: Behinderung, Nationalität und Spezieszugehörigkeit. Berlin: Suhrkamp

<sup>6</sup> Sen, A. (2011). Ökonomie für den Menschen: Wege zu Gerechtigkeit und Solidarität in der Marktwirtschaft. 5. Auflage. München: Deutscher Taschenbuch Verlag

<sup>7</sup> Hügli, A., „Für eine demokratische Schule“. In: vpod bildungspolitik. März 2013/Nr. 180. S. 19 – 22

fähig war. Sie war zu Hause, schreibt Sacks, in der Welt der Poesie. Sie war allerdings darauf angewiesen, dass man ihr die Welt erzählte. Es war erstaunlich, meinte Sacks, wie gut Rebecca Metaphern und Symbole verstand, wenn sie in einem Gedicht vorgelesen wurden, während sie umgekehrt grösste Mühe hatte, einfache Anweisungen oder Begriffe zu verstehen.

Später sah er sie tanzen, und wenn sie tanzte, verlor sie ihre motorische Unbeholfenheit. Dann war sie etwas ganz anderes als eine Anzahl von gemessenen defizitären Funktionen. Dann war Rebecca eine in vieler Hinsicht begabte junge Frau, nicht eine Frau mit einer geistigen Behinderung.

Rebecca liebte es auch, in die Synagoge zu gehen, die jüdischen Rituale mitzumachen, am Sabbat die Kerzen anzuzünden, die Gebete mitzusprechen.

Im April kam sie als Tagesaufenthalterin in die Klinik. Im November starb ihre geliebte Grossmutter, was eine tiefe und verzweifelte Trauer zur Folge hatte, aus der sie dank der Unterstützung durch ihre Umwelt und dank des Vertrauens zu sich selbst wieder heraus kam.

Rebecca: eine junge Frau mit einer geistigen Behinderung? Was machen wir mit einer so vollkommen unzulänglichen Kategorisierung? Sie sagt nichts über Rebecca aus, oder höchstens darüber, dass sie in lebenspraktischer Hinsicht in unserer Welt nicht ohne Unterstützung leben kann.

Natürlich ging es in der Klinik auch darum, ihr ein gewisses Mass an Bildung beizubringen. Das war ein Teil dessen, was man „Developmental and Cognitive Drive“<sup>8</sup> nannte. Rebecca allerdings wehrte sich dagegen: „I want no more classes, no more workshops“, sagte sie. „They do nothing for me, they do nothing to bring me together“<sup>9</sup>. „The classes, the odd jobs“, meinte sie, „have no meaning...What I really love, is the theatre“<sup>10</sup>. Und auch Sacks fragte sich, ob diese Programme zur Förderung ihrer kognitiven Fähigkeiten nicht der ganz falsche Weg seien. Trieb man Rebecca damit nicht bis an ihre Grenzen, wie man es in ihrem Leben bisher immer wieder – und auf, so Sacks, „geradezu grausame Weise“ – getan hatte?

## **2. Gedanken zu Freiheit und Individualität**

Was wäre mit Rebecca passiert, wäre sie in eine inklusive Schule gekommen? Man wird vielleicht einwenden, dass ihre Behinderung einen Unterricht in der Regelschule unmöglich gemacht hätte. Aber eine inklusive Schule definiert sich doch dadurch, dass „every one is included“? Wir müssen uns also eine moderne Schule vorstellen können, in der auch Rebecca unterrichtet worden wäre. Wir können uns eine ideale Unterrichtssituation vorstellen mit verständnisvollen Lehrpersonen, verständnisvollen Mitschülerinnen und Mitschülern, verständnisvollen Eltern.

Rebecca aber könnte sich auch dagegen gewehrt haben. Der Unterricht – Rechnen, Lesen, Schreiben, naturwissenschaftliche Fächer etc. – hätte sie, ich sage das immer *hypothetisch*, vielleicht überhaupt nicht angesprochen und vollständig überfordert. Hätte sie ein Recht, den öffentlichen inklusiven Unterricht zurückzuweisen? Trotz ihrer vielfachen Behinderungen war Rebecca, jetzt 19 Jahre alt, in der Lage, sich für das zu entscheiden, was für sie ein „gutes Leben“ war. Was sie wirklich brauchte, was sie liebte, war Theater, war Musik, waren Rituale. Dann hatte sie ein Gefühl von Kohärenz, dann vergass sie, dass sie eine „figure of fun“ war.

Die Frage der Selbstbestimmtheit, der persönlichen Autonomie des Menschen ist uralte. Wir finden sie bei den griechischen Philosophen, aber es gibt auch in der nicht-westlichen Welt, in Indien zum Beispiel, jene, die diese Frage gestellt haben – bereits mehrere Jahrhunderte vor Christi Geburt<sup>11</sup>. In unserer westlichen Welt waren es später die Theoretiker der Aufklärung, welche die Frage der individuellen Freiheit und des unabhängigen Denkens ins Zentrum ihrer Philosophie rückten. Zu

---

<sup>8</sup> Sacks, O., ebd., 192

<sup>9</sup> ebd., 194

<sup>10</sup> ebd.

<sup>11</sup> siehe Sen, A., ebd., 273ff.

nennen sind der Holländer Hugo Grotius im 16. Jahrhundert, John Locke und David Hume in England, dann Immanuel Kant, später John Stuart Mill<sup>12</sup>.

Martha Nussbaum gilt heute als eine der einflussreichsten Philosophinnen. Sie lehrt an der University of Chicago, hält sich jedoch oft in Europa auf. Sie bezeichnete sich in einem Interview in London explizit als Sozialdemokratin. Sie vertritt, in der Tradition der Aufklärung stehend, eine linksliberale Auffassung von Sozialdemokratie. Für die Aufklärer des 16. bis 18. Jahrhunderts war die Vernunft die Voraussetzung dafür, dass jemand seine individuelle Freiheit des Denkens und Handelns entwickeln konnte. Zugleich war die Vernunft die Voraussetzung dafür, dass man mit anderen Mitgliedern einer Gesellschaft einen Vertrag schliessen konnte, wobei man gegenseitig auf einen Teil der individuellen Freiheit verzichtete und sich dafür einen gewissen Schutz und eine gewisse Sicherheit durch die Gesellschaft – beziehungsweise dessen Instrument, den Staat – erwarb. Individuelle Freiheit und vertraglich abgemachte Einschränkung individueller Freiheit im Interesse einer Gemeinschaft sind wesentliche Grundlagen einer demokratischen Gesellschaft.

Vernunft verstand man lange als ausschliesslich männliche Eigenschaft – eine Auffassung, die heute kaum mehr nachvollziehbar scheint. Vernunft wurde im Zeitalter der Aufklärung idealisiert, während wir heute die irrationalen und dunklen Seiten unserer Existenz nicht mehr leugnen können. Die Idee des Gesellschaftsvertrags bezog sich auf die einzelne Nation; nur ausnahmsweise, so bei Grotius, sollten Moral und Ethik das Verhältnis *zwischen* den Nationen bestimmen – Nussbaum jedoch fordert eine transnationale Perspektive. Der Umgang mit der Natur war früher ebenso wenig ein Thema wie die Beziehung zwischen Mensch und Tier. Und schliesslich und in unserem Zusammenhang besonders wichtig: Menschen mit einer Behinderung waren keine Subjekte mit eigenem Willen. Im besten Fall verfügte man in wohlütigem Sinn oder aus Mitleid über und für sie. Sie entschieden nicht selbst. Menschen mit einer Behinderung sind für Nussbaum jedoch aktive Subjekte im Gerechtigkeitsdiskurs<sup>13</sup>.

Für Martha Nussbaum und Amartya Sen, die während mehreren Jahren eng zusammen gearbeitet haben, ist die individuelle Freiheit das höchste Gut. Dabei verstehen sie die individuelle Freiheit nicht in einem rechtsliberalen Sinn. Individuelle Freiheit ist erstens nie absolut, sie ist grundsätzlich auf andere bezogen und berücksichtigt immer die Möglichkeiten der anderen, ihre individuelle Freiheit ebenfalls zu entfalten. Nussbaum und Sen fragen zweitens: Welches sind die Voraussetzungen, damit ein Mensch, um mit Aristoteles zu sprechen, nicht nur ein „gutes Leben“ hat, sondern sich für ein gutes Leben auch *entscheiden* kann? Hier wird ihre Argumentation politisch und sie wird ökonomisch. Menschen brauchen dazu ein Dach über dem Kopf. Sie benötigen genügend Nahrung, um nicht hungern zu müssen. Sie müssen in einer Umwelt leben, die nicht vergiftet ist. Es braucht ein Gesundheitswesen, das die Grundbedürfnisse abdeckt. Sie benötigen eine gute Bildung. Sie müssen ein Gefühl von – niemals absoluter – Sicherheit haben. Individuelle Freiheit setzt voraus, dass Menschen von anderen geachtet werden und sich selbst zu achten vermögen. Arbeitslosigkeit zum Beispiel ist vor allem darum so schwer zu ertragen, weil sie die Selbstachtung einschränkt, vielleicht zerstört. Menschen haben deshalb ein Anrecht auf einen Arbeitsplatz. Ein gutes Leben setzt eine Gesellschaft voraus, welche die Frage der Gerechtigkeit und der gerechten ökonomischen Verteilung thematisiert – und dies immer in einem *weltweiten* Kontext.

In einer Gesellschaft, welche die individuelle Freiheit ins Zentrum stellt, erhält der Wille von Rebecca ein grosses Gewicht. Vielleicht kann ihr nicht jeder Wunsch erfüllt werden. Auch in einer gerechten Gesellschaft sind die ökonomischen Mittel begrenzt. Sie kann nicht fortwährend auf der Bühne stehen, es braucht ja ein besonderes Theater, ein Theater auch für Menschen wie sie. In ihrem Fall versuchte man ihr im Rahmen der Klinik diese Möglichkeit zu schaffen. Es gab glücklicherweise eine Synagoge in der Nähe ihres Hauses, wo sie – nach dem Tod ihrer Grossmutter – mit einer Grosstante zusammen

---

<sup>12</sup> siehe Nussbaum, M. C. ebd.

<sup>13</sup> Der deutsche Titel „Die Grenzen der Gerechtigkeit“ ist meiner Meinung nach ganz unzulänglich. Englisch lautet der Titel „The Frontiers of Justice“ – Frontiers aber sind nicht nur Grenzen. Frontiers sind Grenzbereiche. Einer dieser Grenzbereiche sind Menschen mit einer Behinderung. Es geht nicht um die Grenzen der Gerechtigkeit, gerade nicht.

lebte. Es gab die jüdischen Rituale, sie war in der Gemeinde aufgehoben. Ihre vielen Behinderungen und Einschränkungen waren ihr immer wieder bewusst, sie litt darunter, als „behindert“ angeschaut zu werden. Die schmerzhafteste Erfahrung, dass sie anders war, konnte ihr niemand ersparen. Andererseits gab es in ihrem Leben Momente, die wir als „gutes Leben“ kennzeichnen – jene Momente, da sie das Gefühl hatte, bei sich zu sein, sich selbst achten zu können, anerkannt und mit anderen Menschen verbunden zu sein.

Das ist es wohl, was Aleksandr Luria mit „romantischer Wissenschaft“ meinte: Dieses „gute Leben“ kann man fast nur poetisch beziehungsweise – wie Freud es formuliert hat – in der Form einer Novelle beschreiben<sup>14</sup>. Messen kann man es nicht.

### **3. Die Vision der demokratischen Bildung**

Was, habe ich mich nach der Lektüre von Sacks Buch gefragt, bildet für mich den roten Faden in den vielen kürzeren oder längeren, von manchmal tragikomischen Momenten durchsetzten „Fallbeschreibungen“? Sicher die Tatsache, dass eben keine „Fälle“ beschrieben werden, sondern lebendige und vielfältige Menschen, deren Person immer komplexer wird, je mehr man sie kennen lernt. Aber auch etwas anderes ist mir aufgefallen. In sehr vielen Fallbeschreibungen spielen die Musik, die Malerei, das Theater eine ganz grundlegende Rolle. Das hatte sicher damit zu tun, dass Oliver Sacks selbst ein in der Musik sehr bewandelter Mensch ist. Das allein aber kann es nicht sein. Das, was wir als das kreative Moment bezeichnen, hatte bei vielen dieser Menschen mit vielfältigen und schweren neurologischen Schwierigkeiten einen heilenden Effekt. Nicht dass die neurologischen Ausfälle oder Hypertrophien verschwanden. In den meisten Fällen waren die neurologisch bedingten Einschränkungen nicht zu beheben. Die Musik – oder das Theater im Fall von Rebecca oder die Malerei – aber gaben ihnen die Möglichkeit, sich als ganz, als kohärent zu erfahren, das Leben in diesen Momenten kreativer Erfahrung als lebenswert zu erleben. Musik, Malerei und Theater gaben ihnen ein Gefühl der individuellen Freiheit – so eingeschränkt ihre lebenspraktischen Möglichkeiten auch gewesen sein mochten.

Ich habe bei Sacks oft an den Kinderarzt und Psychoanalytiker Donald Winnicott oder auch an den Entwicklungspsychologen Daniel Stern denken müssen. Winnicott hat mich durch seine grosse Offenheit beeindruckt, mit der er anderen begegnet ist. Als Therapeut schuf er zusammen mit seinen Patientinnen und Patienten einen gemeinsamen Raum, in dem etwas vielleicht ganz Unerwartetes, eine öffnende Erkenntnis, ein Plan, ein Wunsch entstehen konnte. Das Gleiche geschieht im idealen Fall zwischen Eltern und Kindern – und manchmal auch zwischen Lehrpersonen und Kindern. Für Stern – der wie der Kinderarzt Winnicott die frühen Mutter-Kind-Interaktionen beobachtet hat – ist der therapeutische Prozess ein „moving along“, in dem es auch bei ihm immer wieder einen offenen Raum gibt, in dem Neues entstehen kann. Stern spricht vom „open space“, bei Winnicott ist es der intermediäre Raum. Es sind intersubjektive Momente, in Sterns Worten „moments of meeting“, da solche Momente eine Begegnung voraussetzen. Manchmal – und das ist wohl unausweichlich – verpassen Eltern, Lehrpersonen oder Therapeutinnen und Therapeuten diesen „moment of meeting“. Manchmal gelingt er. Das sind – in der Erziehung, in der Schule, in einer Therapie oder auch in der Heimerziehung – Glücksmomente<sup>15</sup>.

Im Fall von Rebecca gab es diesen Prozess des „moving along“ und damit jene Momente, da sie sozusagen neu entdeckt wurde und sich selbst neu entdeckte. Es brauchte dazu den Neurologen Oliver Sacks, der sich für sie einsetzte, der sie nicht als Bündel von Defiziten sah, sondern als ganzen Menschen. Es brauchte eine Klinik, die keine totale Institution im Sinne von Goffman war, vielmehr eine Institution, die das Moment der Fürsorglichkeit – des „Caring“ – und die individuelle Freiheit ins Zentrum stellte. Die Grossmutter war beteiligt und nach ihrem Tod die Grosstante; die jüdische Gemeinde spielte eine Rolle und nicht zuletzt Rebecca selbst. Es war ein sowohl systemisches als auch in einem psychoanalytischen Sinn intersubjektives Geschehen.

---

<sup>14</sup> Freud, S. (1895). Studien zur Hysterie. Siehe dazu Datler, W., Müller, B. und Finger-Trescher, U. (2004). Sie sind wie Novellen zu lesen...: Zur Bedeutung von Falldarstellungen in der Psychoanalytischen Pädagogik. Giessen: Psychosozial-Verlag

<sup>15</sup> siehe dazu Crain, F. (2005). Fürsorglichkeit und Konfrontation: Psychoanalytisches Lehrbuch zur Arbeit mit sozial auffälligen Kindern und Jugendlichen. Giessen: Psychosozial Verlag

Was hat das mit Schule zu tun, was mit der heutigen integrativen Schule und was mit der Vision einer demokratischen Schule?

Was hat man sich unter einer demokratischen Schule vorzustellen? Ich gehe hier nicht ausführlich auf dieses Konzept ein<sup>16</sup>, sondern beschränke mich auf jene Aspekte, die im diesem Zusammenhang von Bedeutung sind.

- Dass es in der Schule um die Vermittlung grundlegender sprachlicher oder rechnerischer Fertigkeiten geht, ist unbestritten. Zur Schule gehört, dass es um Leistung geht. Im idealen Fall verlangen die Schülerinnen und Schüler diese Leistung von sich selbst. Leistung misst sich an dem, was *sie selbst* leisten können. Nicht das Wettbewerbsdenken dominiert. Die Motivation ist in erster Linie intrinsisch, nicht extrinsisch.
- Gemeinschaftliches Lernen, vielfältiger Austausch und geteilte Interessen zwischen den Schülerinnen und Schülern spielen eine grosse Rolle – weil wir Menschen von Grund auf soziale Wesen sind und weil Demokratie Partizipation bedeutet, *aktive* Teilnahme an einer Gemeinschaft. Soziales Lernen ist nicht vor allem darum wichtig, weil soziale „Kompetenzen“ in einer zukünftigen Berufswelt einen Wettbewerbsvorteil bedeuten.
- In einer demokratischen Schule geht es um die Entfaltung der individuellen Freiheit, die es erlaubt, sich für ein eigenes Leben entscheiden zu können. Die Schule wird den Kindern also nicht dann gerecht, wenn sie allen das Gleiche gibt, sondern wenn sie dafür sorgt, dass sich jedes Kind optimal entfalten kann. Die individuelle Verschiedenheit wird ebenso betont wie das Prinzip von Gleichheit und Gleichwertigkeit.
- Es ist eine Schule, in der man allen Etikettierungen und Festschreibungen auf bestimmte Rollenbilder entgegen wirkt.
- Kinder und Jugendliche entwickeln ihre Vorstellung davon, was ein gutes Leben für sie und für die anderen, für ihre Umwelt und für die Zukunft bedeutet.
- In einer demokratischen Schule haben bildnerisches Gestalten, Musik und Bewegung eine grosse Bedeutung. Sie verkörpern einen zweckfreien Raum des Spielerischen. Im spielerischen Tun lernen Kinder mit verschiedenen Möglichkeiten zu spielen und innovativ zu sein. Sie lernen, dass man Grenzen überschreiten kann, indem man neue Möglichkeiten entdeckt. Zugleich lernen Kinder, dass die reale Welt begrenzt ist, und sie lernen, sich mit dieser Begrenztheit auseinanderzusetzen. Musik zum Beispiel ist also nicht darum von Bedeutung, weil mit ihr neuronale Bereiche gefördert werden, die bessere Rechenleistungen oder eine bessere Konzentration ermöglichen.

Was bedeutet dies im Zusammenhang mit Integration und Inklusion? Martha Nussbaum kommt in „Frontiers of Justice“ auf den „Individuals with Disabilities Education Act“ zu sprechen – ein Gesetz, das 1997 vom amerikanischen Kongress verabschiedet wurde<sup>17</sup>. Das Gesetz verpflichtet die Bundesstaaten, Kinder mit Behinderungen in einer möglichst wenig einschränkenden Umgebung zu unterrichten. Das Gesetz, so Nussbaum, fordere zu einem „Mainstreaming“ der Kinder auf: Der gemeinsame Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung schaffe mehr Anreize für Kinder mit einer Behinderung, sich kognitiv weiter zu entwickeln und vergrössere ihre Chancen, nicht als eine ganz andere Art von Mensch stigmatisiert zu werden. Auch die „normalen“ Kinder würden profitieren, weil sie etwas über die Vielfalt – die Heterogenität – der Menschen lernen würden. Genau so argumentiert man heute, wenn es um Inklusion beziehungsweise die integrative Schule geht.

Zugleich aber – und das ist entscheidend – wird mit dem Gesetz die Individualität des Menschen grundsätzlich anerkannt. Wenn ein Kind von einer Sonderschule mehr profitieren kann als vom Mainstreaming, ist der Bundesstaat verpflichtet, dies zu ermöglichen.

Martha Nussbaum war von dieser Frage persönlich betroffen. Ihr Neffe Arthur war zur Zeit der Publikation 2006 ein gross gewachsener und gut aussehender Junge von ca. zehn Jahren<sup>18</sup>. Er liebte

---

<sup>16</sup> siehe dazu Hügli, A., ebd.

<sup>17</sup> ebd. 284ff.

<sup>18</sup> ebd., 139ff

Maschinen aller Art, kannte ihre Funktionen, er wusste enorm viel über Technik und Wissenschaft. Zu Hause war er freundlich und offen. Kamen ihm andere Menschen aber zu nahe, geriet er in Panik. Er konnte, wenn er seine Mutter zum Einkaufen begleitete, keine Minute allein gelassen werden. Er war sehr ungenau, was sein Spiel mit anderen Kindern beeinträchtigte. Er neigte zu ruckartigen Bewegungen und Zuckungen und machte seltsame Geräusche. Man diagnostizierte ein Asperger-Syndrom oder – wie es heute heisst – ein Autismus-Spektrum-Syndrom sowie das Tourette-Syndrom. Schwere Nahrungsmittelallergien und weitere körperliche Behinderungen kamen hinzu. Arthur besuchte die öffentliche Schule und bekam intensive Förderung. Der Unterricht aber, so Martha Nussbaum, war erfolglos. Schliesslich entschied der Bundesstaat, dass der Besuch einer privaten Schule subventioniert würde, in der auch andere Kinder mit einer ähnlichen Behinderung unterrichtet wurden. Arthur machte kognitiv, emotional und in seinem Verhalten grosse Fortschritte, er war nicht mehr stigmatisiert und hatte jetzt Freunde.

Grundlegend gilt die Forderung, dass die Achtung vor der Individualität im Zentrum stehen muss. Die demokratische Schule ist dadurch gekennzeichnet, dass Kinder, die wie Rebecca beeinträchtigt, eingeschränkt sind beziehungsweise eine Behinderung „haben“, sich für einen Unterricht entscheiden können, der ihren Bedürfnissen entspricht. Konkret bedeutet das: Vielleicht wäre es für ein Kind wie Rebecca, was ihre Selbstachtung, ihr Lebensgefühl, ihre Beziehung zur Umwelt betrifft, besser, sie würde in einer Sonderschule unterrichtet, in der es einen Raum gibt, in der sie ihre eigenen und spezifischen Fähigkeiten entwickeln kann – eine Schule also, in der Theater, Musik oder bildnerisches Gestalten ein grosses Gewicht haben?

Nun wird man einwenden, dass es die Sonderschulen oder „Spezialangebote“ in der Schweiz weiterhin gibt und dass eine Sonderschule für ein Kind wie Rebecca wohl eine Selbstverständlichkeit wäre. Aber, und das ist entscheidend, auf Grund der Gleichheitsideologie des Inklusionskonzepts ist eine Sonderschule tendenziell immer eine letztlich minderwertige Form von Schule. Das Ideal ist die inklusive Schule. Ihr muss man sich annähern. Leider, so die implizite Argumentation, gibt es Schülerinnen und Schüler, welche dazu nicht in der Lage sind oder welche die Regelschule überfordern. Diese Kinder, diese Jugendlichen müssen weiterhin „ausgesondert“ werden.

Der Grundgedanke, dass integrativer Unterricht *grundsätzlich* besser als separativer Unterricht ist, wird im Bereich der Heimerziehung, der mir vertraut ist, daran erkennbar, dass Heimerziehung, wenn es sie schon geben muss, tendenziell so kurz wie möglich zu sein hat. Das Heim wird so zur Reparaturwerkstatt mit schnellstmöglicher Rückgabeverpflichtung. In unserer Studie zur Wirksamkeit der Heimerziehung<sup>19</sup> aber bewährten sich jene Ehemaligen am besten, die am *längsten* im Heim gelebt und die ihre Lehre oder Attestausbildung von der Lehrlingsgruppe aus zumindest begonnen oder gar abgeschlossen hatten.

Was ich am Konzept der integrativen oder gar inklusiven Schule kritisiere ist, dass der Gleichheitsgedanke auf Kosten der individuellen Freiheit des Individuums durchgesetzt wird. Wenn man schon von inklusiver Schule spricht, so müsste man diese neu definieren. Die inklusive Schule ist eine Schule für ausnahmslos alle Schülerinnen und Schüler, wobei es grundsätzlich darum geht, die Lebenschancen der Kinder und Jugendlichen zu fördern. Eine Spezialebene ist Teil dieser öffentlichen Schule. Heime sind Teil des öffentlichen Bildungswesens. Kinder und Jugendliche leben nicht im Heim, weil sie die Schule überfordern und weil sie deshalb ausgesondert werden müssen, sondern weil ein Schul- oder Kinderheim im optimalen Fall ein Ort der Bildung, der Entfaltung von Lebenschancen sein kann. In einer ideal gedachten demokratischen Schule gibt es keine „Aussonderung“ und keine „Aussonderungsquote“. Diese stigmatisierenden Begriffe hätten keinen Sinn und keine Berechtigung mehr, da es grundsätzlich immer um das Kindwohl ginge.

#### **4. Die integrative Schule heute**

Die so verstandene demokratische Schule ist eine geradezu utopische Vision. Es liegt ihr der gleiche emanzipatorische, aufklärerische und zugleich utopische Gedanke zugrunde, der auch die

---

<sup>19</sup> Crain, F. (2012). „Ich geh ins Heim und komme als Einstein heraus“: Zur Wirksamkeit der Heimerziehung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Schlussfolgerung von Salamanca 1994 oder der UNO Konvention 2006 „über die Rechte von Kindern mit Behinderungen“ bestimmt: Alle Menschen sind gleichwertig. Allen Menschen weltweit muss die Teilhabe an allen gesellschaftlichen Aktivitäten ermöglicht werden. Alle Menschen sollen die gleichen Chancen haben, ihre Persönlichkeit entfalten zu können.

Es soll Länder geben, in denen die inklusive Schule verwirklicht ist. Ich habe grösste Zweifel. Ich würde gerne wissen, wie italienische Schulen zum Beispiel mit jungen Menschen umgehen, die in hohem Masse verhaltensauffällig sind oder eine sehr schwere geistige Behinderung haben. Ich würde gerne wissen, wie gross der Anteil der Kinder aus wohlhabenden Familien ist, die in eine private Schule gehen. Warum meine Zweifel? Inklusion setzt voraus, dass die Schule ein von den ökonomischen Bedingungen unabhängiges Biotop sein müsste. Wir leben jedoch nicht in einer inklusiven Gesellschaft. Schauen wir uns den Umgang mit den Fremden, den Flüchtlingen in Europa zum Beispiel an, dann erkennen wir unschwer die Tendenz zur Exklusion. Italien macht diesbezüglich keine Ausnahme. Die Schule ist kein unabhängiger gesellschaftlicher Bereich. Die Schule ist den gesellschaftlichen Zwängen unterworfen, sie muss sich mit ihnen auseinandersetzen. Mehr noch: Die Schule muss aktiv etwas dafür tun, damit sie anerkannt wird, von den Eltern, der Politik, der Wirtschaft. Das bedeutet: Sie muss die Kinder dazu motivieren, sich in der modernen Wettbewerbsgesellschaft behaupten zu können.

In der integrativen Schule des Bildungsraumes Nordwestschweiz werden von diesem Schuljahr an sogenannte „Checks“ eingesetzt. Jede Schülerin und jeder Schüler wird im Verlauf der Volksschulzeit viermal in Deutsch, Mathematik, Fremdsprachen und Naturwissenschaften getestet. *Sämtliche* Schülerinnen und Schüler – auch jene mit einer Behinderung – werden mit der Durchschnittsleistung aller getesteten Schülerinnen und Schüler des Bildungsraums verglichen. Es gibt Durchschnittswerte der einzelnen Klassen, der einzelnen Schulhäuser, der einzelnen Schulbezirke sowie der vier Kantone Aargau, Solothurn, BL und BS. In „geeigneter Form“ erhalten die Kinder und Jugendlichen eine individuelle Rückmeldung. Sie wissen, welche Punktzahl sie erreicht haben. Die Ergebnisse der Checks auf der Stufe Sekundarstufe 1 sind Bestandteil des geplanten Abschlusszertifikates der Volksschule.

Was ist problematisch an diesen Tests? Warum widersprechen sie dem Grundgedanken einer integrativen Schule?

- Die Messungen haben ein Ranking zur Folge – ein Ranking der Kinder einer Klasse, der Schulklassen (und damit der Lehrpersonen) einer Schule, der Schulen (und damit der Schulleitungen) eines Schulkreises, der Schulkreise (und damit der Schulkreisleitungen) eines Kantons, ein Ranking auch der vier Kantone. Diese Rankings sollen, so heisst es von Seiten der Bildungsdirektionen, anonym bleiben. Die Zugangsberechtigung zu den einzelnen Testergebnissen ist genau festgelegt. Diese Anonymisierung wird sich als Illusion erweisen. Eltern, Politiker werden mit dem Recht auf Transparenz auf der Veröffentlichung der Rankings bestehen, man wird die Veröffentlichung gerichtlich erstreiten. Eltern werden mit dem Verweis auf ihre Rolle als Steuerzahler darauf hinweisen, dass sie ein Recht darauf haben zu wissen, was wo mit ihren Steuergeldern geschieht.
- Den gesellschaftspolitischen Hintergrund der Checks bildet der Wettbewerbsgedanke. Es geht nicht nur darum, dass das einzelne Kind die eigene Leistung verbessert, so dass es sich dem annähert, was es – wenn es sich anstrengt – selbst leisten kann. Es geht weniger darum, dass die einzelne Klasse in ihrer Durchschnittsleistung besser wird, indem sie sich ihre – durchaus hohen – Ziele selbst setzt und sich zu verbessern trachtet. Es geht vielmehr darum, besser als andere oder weniger schlecht als andere zu sein. Die Verbesserung im Ranking einer Schule von einem Jahr zum nächsten geht immer auf Kosten einer anderen Schule, die zurück fällt. Es ist ein grundlegend hierarchisches Denken, das sich in diesen Checks ausdrückt.
- Der neoliberale Grundgedanke des globalen, fortwährenden und lebenslangen Wettbewerbs zwischen den Menschen, den Gesellschaften, den Staaten widerspricht dem Grundgedanken der integrativen Schule. Es ist das Gegenteil dessen, was man sich unter Inklusion beziehungsweise unter Heterogenität oder „Diversity“ vorstellt. Die Checks sind eine Antwort auf die Kritik der Wirtschaft, welche die Aussagekraft der Zeugnisse als unzuverlässig beurteilt und die grosse Heterogenität der Bewerberinnen und Bewerber bemängelt.

### **Schlussfolgerungen und Ausblick**

Das Gelingen der integrativen Schule wird davon abhängig gemacht, dass die Schule über genügend Ressourcen verfügt, dass die Lehrpersonen, Heilpädagoginnen, Logopädinnen und Psychomotoriktherapeutinnen gut ausgebildet und bereit sind, in einem Team zusammen zu arbeiten. Unter diesen Voraussetzungen, heisst es, kann Integration gelingen. Viel zu wenig wird auf die grundsätzlichen gesellschaftlichen Widersprüche hingewiesen, denen die integrative Schule ausgesetzt ist. Der Grundgedanke der inklusiven beziehungsweise der integrativen Schule ist emanzipatorisch. Die Idee der inklusiven bzw. integrativen Schule ist dem Wettbewerbsgedanken entgegengesetzt. Die Schule von heute ist Teil einer Wettbewerbsgesellschaft. Der Gedanke des globalen Wettbewerbs dominiert die heutige Welt, nicht der Gedanke der Integration, geschweige denn der Inklusion.

Man kann sich deshalb fragen, warum sich die integrative Schule durchsetzen konnte. Vielleicht kennen Sie das mehrfach zitierte Bundesgerichtsurteil aus dem Jahr 2011. Eltern eines Schülers mit einer „zentral auditiven Wahrnehmungsstörung“ wünschten sich die Unterbringung ihres Sohnes in einem Sonderschulinternat. Ihr Gesuch wurde durch ein Gutachten des schulpсихologischen Dienstes des Kantons Schwyz unterstützt. Dem Entscheid des Kantons Schwyz, diesem Begehren *nicht* nachzukommen, wurde vom Bundesgericht Recht gegeben. Das Bundesgericht argumentierte erstens damit, dass wenn immer möglich die integrative Lösung Vorrang vor der separativen haben sollte, zweitens gebe es kein Recht auf eine optimale, sondern lediglich auf eine „angemessene“ Lösung und drittens sei der Kostenfaktor zu berücksichtigen.

Welches sind meine Befürchtungen? Die UNO-Konvention von 2006 könnte von einer neoliberal dominierten Politik dazu instrumentalisiert werden, teure separative Massnahmen in Bildung und Erziehung abzubauen, ohne dass die für eine integrative Schule notwendigen Ressourcen bereitgestellt werden. Auch in der Schweiz werden Bildungsausgaben reduziert<sup>20</sup>.

Ein damit verwandtes Szenarium ist ebenfalls möglich. Die integrative Schule wird heute vermehrt in Frage gestellt. Meine Befürchtung ist, dass Sonderschulklassen oder Kleinklassen für sehr schwierige Schüler und Schülerinnen wieder eingeführt werden könnten, dies aber nicht darum, weil man von ihrem Nutzen für die Kinder überzeugt ist, sondern um die Regelschule zu entlasten. Diese Schulen und Klassen wären für die „ausgesonderten“ Kinder und Jugendlichen da. Diese wären unter Umständen noch mehr stigmatisiert als sie es früher waren.

Welche Folgerungen ziehe ich?

- Es braucht erstens eine Analyse des gesellschaftspolitischen Umfelds, in dem Bildung stattfindet. Es ist eine Illusion zu meinen, die Schule könne die Gesellschaft grundlegend verändern. Wenn die Schule ein Teil der Gesellschaft ist und wenn die moderne Gesellschaft eine vom Wettbewerbsgedanken dominierte Gesellschaft ist, wird sie die Schülerinnen und Schüler auf das Leben auch in einer Gesellschaft vorbereiten müssen, die eher von Exklusion als von Inklusion geprägt ist.
- Es braucht zweitens eine Reflexion dessen, was Bildung ist und was Bildung sein soll. Was ist das Ziel der Bildung? Ist es eine umfassende demokratische Bildung mit dem Ziel, dass neben dem für die spätere Berufslaufbahn nötigen Fachwissen auch die individuelle Freiheit, die Autonomie und die demokratische Partizipation der Schülerinnen und Schüler gefördert werden? Oder geht es vor allem um „Employability“, um jenes Wissen, das Schülerinnen und Schüler befähigen soll, in der Wettbewerbsgesellschaft bestmöglich bestehen zu können?
- Es braucht drittens eine Reflexion dessen, was wir unter integrativer Schule verstehen. Ich bin keineswegs der Meinung, man müsse zum Zwei-Gruppen-Konzept zurück kehren: Hier die Kinder in der Regel-, dort die Kinder in der Sonderschule und in den Kleinklassen; hier die Regelschullehrkräfte, dort jene mit einer heilpädagogischen Ausbildung. Im Sinne des amerikanischen Gesetzes spricht viel für ein integratives Mainstreaming. Demokratische Schule heisst jedoch unter anderem, dass separative Angebote als Teil der öffentlichen Schule

---

<sup>20</sup> vgl. Gruber, J. und Flitner, Ch. „Mitten drin: Schweizer Bildung unter dem Spardiktat“. In: vpod-bildungspolitik. Mai 2013/Nr. 181. S. 5f.

gesehen werden. Damit würde der separate Unterricht aus dem stigmatisierenden Kontext des Begriffs der Aussonderung heraus gelöst.

Die moderne Schule kann sich dem Wettbewerbsprinzip nicht völlig entziehen. Die Frage ist, wie sie dies tut beziehungsweise wie weit sie in der Lage ist, dem emanzipatorischen Gedanken Platz zu geben. Die Zielsetzung müsste immer und grundsätzlich die Entwicklung des Kindes, der Jugendlichen und ihrer individuellen Freiheit sein.