

Die gelayoutete Fassung des folgenden Manuskripts erschien in der Zeitschrift «Die neue Schulpraxis», 2018, Nr. 2, S. 8–10.

Eine historische Perspektive

Schulische Exklusion und Integration/Inklusion

Wenngleich in der Schweiz weitgehend Konsens darüber besteht, dass alle Kinder und Jugendlichen nach Möglichkeit gemeinsam unterrichtet werden sollen, wird immer wieder von Schwierigkeiten berichtet, diesen Grundsatz im Schulalltag zu verwirklichen. In den folgenden Ausführungen wird die Forderung nach schulischer Integration/Inklusion historisch verortet, um besser zu verstehen, warum es so schwierig ist, dieses Anliegen in der Praxis umzusetzen.

Schulische Integration/Inklusion als Grundsatz im 21. Jahrhundert

Anlässlich der 1994 im spanischen Salamanca durchgeführten Weltkonferenz «Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität» sprach sich die UNESCO klar für die schulische Integration von Kindern mit «speziellen Förderbedürfnissen» aus. Die Schweiz hat, wie alle 91 anwesenden Staaten, die Salamanca-Erklärung, die zum Abschluss der Konferenz verabschiedet wurde, ratifiziert. Das Schweizer Bekenntnis zu schulischer Integration wurde 2002 im Behindertengleichstellungsgesetz verankert. Dieses Gesetzes hält fest, dass die Kantone «soweit dies möglich und dem Wohl des behinderten Kindes oder Jugendlichen dient, mit entsprechenden Schulungsformen die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschule» fördern. Heute besteht weitgehend Konsens darüber, dass alle Kinder und Jugendlichen möglichst gemeinsam unterrichtet werden sollen. Gleichwohl sind in den vergangenen Jahren immer wieder Beiträge erschienen, die von Schwierigkeiten berichten, wenn es darum geht, den gesetzlich festgeschriebenen und weitgehend anerkannten Grundsatz der schulischen Integration (oder Inklusion) in die Tat umzusetzen. Von solchen Schwierigkeiten handelt etwa ein Artikel, der unter dem Titel «Baustelle Integration» in der Zeitschrift *Beobachter* abgedruckt wurde. Dass «lernschwache und behinderte Kinder» in «gewöhnliche» Schulklassen integriert würden, sei zwar eine «noble Idee», doch bei der Umsetzung stiessen alle Beteiligten – insbesondere die Lehrpersonen – an ihre Grenzen, ist in diesem Artikel zu lesen. Hier scheint es also ein Problem zu geben, das es in den nächsten Jahren zu lösen gilt. Bevor man allerdings über (möglicherweise vorschnelle) Lösungen diskutiert, ist es lohnenswert, sich das Problem einmal genauer zu betrachten. So kann es beispielsweise hilfreich sein, die Forderung nach schulischer Integration/Inklusion historisch zu verorten, um besser zu verstehen, warum es so schwierig ist, diese Forderung in der Praxis umzusetzen.

Separative Bildungseinrichtungen für bestimmte Gruppen von Kindern und Jugendlichen

Seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert wurde ein allgemeines Bildungsrecht für alle, also auch für – wie wir heute sagen würden – «beeinträchtigte» Menschen propagiert. Im Verlauf des 19. Jahrhunderts wurden dann, gesondert von der Volksschule, verschiedene Bildungseinrichtungen geschaffen für bestimmte Kinder und Jugendliche, die spezielle Behandlung und vor allem speziellen Unterricht erhalten sollten: «Taubstumme», Blinde, «Geistesschwache», «Krüppel», «Verhaltensgestörte» und «Verwahrloste» (bei diesen Bezeichnungen, die aus heutiger Sicht als unangemessen empfunden werden können, handelt es sich um zeitgenössische Fachausdrücke, die zunächst nicht abwertend gemeint waren). Für diese Kinder wurden je sogenannte Anstalten und später auch besondere Klassen eingerichtet. Diese Institutionen sollten dem Wohl der Kinder dienen: Nur in gesonderten Schul- und Unterrichtsformen sei es möglich, auf die Bedürfnisse der Kinder Rücksicht zu nehmen und sie «ihrer Eigenart entsprechend zu unterrichten», wie der Glarner Sekundarlehrer Konrad Auer 1896 argumentierte. Mit dieser Ansicht stand Auer keineswegs alleine

da: Die separative Beschulung von «beeinträchtigen» Kindern und Jugendlichen entsprach im 19. und bis weit ins 20. Jahrhundert hinein der Mehrheitsmeinung.

Für die verschiedenen Gruppen von Kindern und Jugendlichen engagierten sich je spezifische Körperschaften. 1889 wurde zum Beispiel die Schweizerische Konferenz für das Idiotenwesen gegründet, die sich dafür einsetzen wollte, dass mehr Bildungsmöglichkeiten für «Geistesschwache» geschaffen würden. Der Zürcher Pfarrer Adolf Ritter, der die Konferenz eröffnete, machte in seiner Rede auf die «himmelschreiende Noth» im Bereich des «Idiotenwesens», wie das damals hiess, aufmerksam. In der Schweiz lebten «ungefähr 30 000 Idioten», dieser grossen Zahl gegenüber stünden lediglich sechs Anstalten, «die im Stande sind, ungefähr 180 Insassen zu beherbergen». Die Stadt Basel hatte ausserdem ein Jahr zuvor (1888), nach deutschem Vorbild, die beiden ersten «Spezialklassen für Schwachbegabte» in der Schweiz eröffnet. Ritter forderte im Namen der Konferenz für das Idiotenwesen, es müssten dringend weitere solche Klassen und auch mehr Anstalten eingerichtet werden. Die Schulpflicht, die seit 1874 in der Bundesverfassung verankert war, diente dabei als wichtiges Argument. Im Verfassungsartikel, der das Primarschulobligatorium enthielt, war zwar von den «geistesschwachen» Kindern nicht die Rede, Pfarrer Ritter und seine Mitstreiter legten den Artikel jedoch dahingehend aus, dass die Schulpflicht respektive das Recht auf Bildung auch für diese Kinder gelte, sofern sie bildungsfähig wären.

Jahrgangsklassen und die Vorstellung einer «normalen» kindlichen Entwicklung

Das Primarschulobligatorium spielte noch in einem anderen Zusammenhang eine zentrale Rolle. Bedingt durch die allmähliche Durchsetzung der Schulpflicht – verbunden mit einer Zunahme der Schweizer Bevölkerung – besuchten im ausgehenden 19. Jahrhundert viele Kinder die Primarschule. Der einfachste Weg, die grosse Anzahl Kinder organisatorisch handhabbar zu machen und zu verwalten, war die Einteilung in Alterskategorien. Seit den 1870er-Jahren führten immer mehr Kantone Jahrgangsklassen ein. Früher waren die Schülerinnen und Schüler in einer Leistungsklasse verblieben, bis sie das entsprechende Leistungsniveau – zum Beispiel im Buchstabieren – erreicht hatten, erst dann waren sie in die nächsthöhere Klasse aufgestiegen. Die Einteilung in Jahrgangsklassen bedeutete nun, dass die Kinder bestimmte Lernziele innerhalb eines bestimmten Zeitraumes erreichen mussten und dass die schulische Leistung von Gleichaltrigen verglichen wurde. Diese neue Unterrichtsorganisation dürfte massgeblich dazu beigetragen haben, dass im späten 19. Jahrhundert eine klare Vorstellung davon entstand, was eine «normale» – und eine «anormale» – altersgemässe kindliche Entwicklung sei. Kinder, die sich nicht dieser Norm entsprechend entwickelten, die also nicht mit ihren «normalen» Altersgenossen Schritt halten konnten, fielen negativ auf. Erschwerend hinzu kamen die grossen Klassen, die im Durchschnitt aus mehr als 50 Kindern bestanden, wobei auch Klassen mit über 80 Kindern keine Seltenheit waren. Jedes dieser Kinder sollte die Schule nicht einfach nur besuchen, sondern sie mit einem gewissen Bildungsgrad verlassen. Die Einführung von Jahrgangsklassen verstärkte die Forderung, dass «anormale» Kinder getrennt von «normalen» unterrichtet werden sollten, und die Absonderung derjenigen Kinder, die nicht der Norm (lat. für Regel) entsprachen, führte dazu, dass die Volksschule zur Regelschule, die Primarschulklassen zu Regelklassen wurden.

Von der «Separation» zur «Exklusion»

In der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstanden Spezialklassen und Anstalten in grosser Zahl. In diesen Einrichtungen sollte, wie von Auer 1896 gefordert, auf die spezifischen Bedürfnisse der «anormalen» Schülerinnen und Schüler Rücksicht genommen werden – was in Primarschulklassen mit durchschnittlich über 50 Kindern schlichtweg nicht möglich war. Und obwohl die «anormalen» Kinder aus den Regelklassen ausgeschlossen wurden, sollten die extra für sie geschaffenen separativen Bildungsangebote letztlich der gesellschaftlichen Integration dienen, indem sie die Kinder darauf vorbereiteten, am öffentlichen Leben teilzuhaben und einen Beruf zu erlernen. Obwohl schon früh auch Kritik geäussert wurde, galt dieses Modell lange Zeit als das Mittel der Wahl, um die «anormalen» Schülerinnen und Schüler zu bilden. Erst im ausgehenden 20. Jahrhundert wurde diese

Vorgehensweise grundsätzlich in Frage gestellt. «Separation» wurden nun nicht mehr als Mittel zur gesellschaftlichen Integration verstanden, sondern als «Exklusion», das heisst, als Ausgrenzung verbunden mit Stigmatisierung. Und in diesem Sinne wurde der gesonderte Unterricht für Kinder, die von der Norm abwichen, nun selbst von vormaligen Befürwortern dieser Idee als etwas Negatives angesehen. Mit der Integration respektive Inklusion wurde der Exklusion ein neues Modell gegenübergestellt. Betont wurden nun nicht länger der spezifische Förderbedarf «anormaler» Schülerinnen und Schüler, sondern das Bestreben, dass alle Kinder und Jugendlichen während ihrer Schulzeit möglichst gemeinsam an Bildung und Erziehung teilhaben sollten. Das allgemeine Bildungsrecht für alle, das der Ausgangspunkt für die Schaffung separativer Bildungsangebote gewesen war, wurde nun um den Aspekt «gemeinsame Bildung für alle» ergänzt.

Wir denken in Kategorien

Wie dieser kurze historische Abriss zeigt, bildete eine Entwicklung, die im Rückblick negativ beurteilt und mit dem Begriff «Exklusion» versehen wurden, den Ausgangspunkt für die heute aktuelle Forderung nach schulischer Integration/Inklusion. Das, was rückblickend als «Exklusion» verstanden wird, bedeutete in der damaligen Zeit aber nicht einfach nur «Ausschluss». Bestimmend für die gesonderte Behandlung und Erziehung bestimmter Kinder ist die Schaffung von neuen Ordnungskategorien (z.B. «geistesschwach», «verhaltensgestört» oder «verwahrlost») und damit von neuen Heterogenitätsformen, die mit speziellen Bildungseinrichtungen korrespondierten. Im Laufe der Zeit traten weitere Ordnungskategorien hinzu und bestehende wurden weiterentwickelt. Die Kategorie «geistesschwach» zum Beispiel wurde unterteilt in «blödsinnig», «schwachsinnig» und «schwachbegabt». Und diese Kategorien hatten keineswegs bloss ausschliessenden Charakter. Sie sollten dazu dienen, die Kinder bestmöglich zu fördern und zu unterstützen. Heute sieht man das anders: Inklusive Pädagogik, wie etwa im 2016 erschienenen *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* nachzulesen ist, lehnt «Etikettierungen und Klassifizierungen» grundsätzlich ab. Das Denken in bestimmten Kategorien, die Einteilung von Kindern in solche Kategorien, hat sich jedoch über einen langen Zeitraum hinweg entwickelt. Zwar können einzelne Kategorien an Bedeutung verlieren und ersetzt werden, weil sie als überholt gelten. Der Umstand jedoch, dass wir uns gewohnt sind, in solchen Kategorien zu denken, macht (nebst anderen Gründen, wie z.B. fehlende finanzielle Ressourcen) die angestrebte schulische Integration/Inklusion so schwierig.

Dr. Michèle Hofmann, Historikerin, wissenschaftliche Mitarbeiterin und Dozentin am Institut Primarstufe der Pädagogischen Hochschule FHNW

Literaturempfehlungen

Bühler, Patrick: «Diagnostik» und «praktische Behandlung»: Die Entstehung der therapeutischen Funktion der Schule. In: Reichenbach, Roland/Bühler, Patrick (Hrsg.): *Fragmente zu einer pädagogischen Theorie der Schule. Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf eine Leerstelle.* Weinheim/Basel: Beltz Juventa 2017, 176–195.

Hafner, Urs: *Heimkinder. Eine Geschichte des Aufwachsens in der Anstalt.* Baden: Hier + Jetzt 2011.

Hofmann, Michèle: Schwachbegabt, schwachsinnig, blödsinnig – Kategorisierung geistig beeinträchtigter Kinder um 1900. In: *IJHE Bildungsgeschichte* 2017, Heft 2, 142–156.

Wenger, Nadja: «Die Entlastung der Klassen von allzu schulhemmenden Elementen bedeutet eine grosse Erleichterung.» Die Fürsorgestelle für Anormale im Kanton St. Gallen (1939–1943). In: *IJHE Bildungsgeschichte* 2017, Heft 2, 205–215.

Wolfisberg, Carlo: Der institutionelle Umgang mit der Heterogenität der Schulkinder. In: Tröhler, Daniel/Hardegger, Urs (Hrsg.): *Zukunft bilden. Die Geschichte der modernen Zürcher Volksschule.* Zürich: NZZ Libro 2008, 189–199.