

# Für eine demokratische Schule

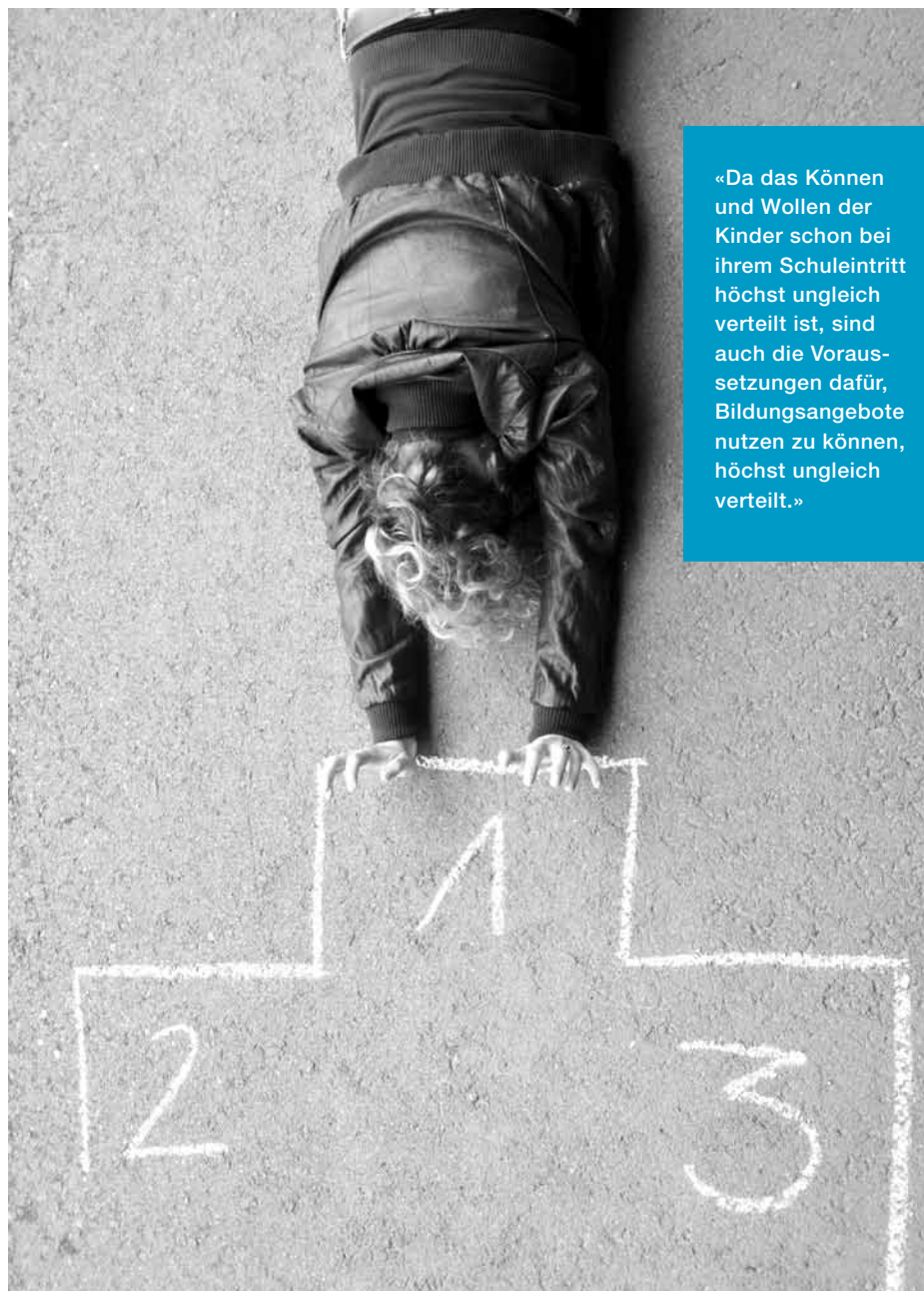
**Selektion und Separierung sind pädagogisch sinnvoll, wenn sie den Kindern grössere Lernchancen ermöglichen. Abzulehnen sind diese dann, wenn dadurch abwertende Etikettierungen vorgenommen werden, welche die Interaktion und den Austausch zwischen verschiedenen Gruppen und Individuen erschweren oder verunmöglichen.** Von Anton Hügli

Mit der Einführung der allgemeinen Schulpflicht – der wohl grundlegendsten Veränderung des europäischen Bildungssystems – geht das Versprechen einher, dass jedes Kind in das Erziehungssystem einbezogen wird.<sup>2</sup>

## 1 Allgemeine Schulpflicht, Prinzipien der Gerechtigkeit und Chancengleichheit

Wie für den Zugang zu jedem andern Teilsystem der Gesellschaft (der Wirtschaft, dem Recht, der Politik usw.) – mit Ausnahme der Familie – werden aber auch für den Eintritt in das Schulsystem besondere Bedingungen gesetzt: zum Beispiel durch Festlegung des Schuleintrittsalters und durch die jeweilige Definition der Schulreife. Grundsätzlich einer Sonderbehandlung zugeführt wurden (und werden teilweise noch immer) jene Kinder, die man unter Berufung auf das Kriterium der so genannten Bildungsfähigkeit als nicht schulungs- oder als nicht bildungsfähig deklarierte (Kinder mit einer Lernbehinderung, einer geistigen Behinderung). Jedes Kind aber, das die gesetzten Bedingungen erfüllt, hat – im Rahmen der obligatorischen Schulzeit und der gesetzlich festgelegten Unterrichtszeiten – das gleiche Recht auf pädagogische Aufmerksamkeit. Vom einzelnen Kind hängt es nun ab, so die stillschweigende Annahme, ob es die ihm gebotene Bildungschance auch nutzen kann und nutzen will.<sup>3</sup> Die Chance nutzen bedeutet, dass es sich mit (dem von der jeweiligen Schule – oder einem aussen stehenden Beobachter – in Form von Zeugnissen und Schulabschlüssen attestierten) Erfolg die Bildung aneignet, die gemäss Lehrplan und Bildungsziel allen Kindern zudedacht ist.

Das Prinzip, dem man hier folgt, ist das der Chancengleichheit. Es ist ein notwendiges Prinzip jeder Gesellschaft, welche Gleichheit aller auf ihre Fahnen geschrieben hat. Gleichheitsforderung und Chancengleichheit hängen wie folgt zusammen: Das (egalitaristische) Prinzip der Gleichheit verlangt, dass alle Mitglieder der Gesellschaft in gleichem Masse in den Genuss der gesellschaftlichen Güter kommen.<sup>4</sup> Diese bestehen in den Dingen, die zu haben allgemein als wünschenswert erachtet wird, weil sie entweder in sich selber schon wünschenswert sind oder dann als Mittel zur Erlangung solcher wünschenswerter Dinge, und die der Einzelne nur haben kann – darum das Adjektiv



«Da das Können und Wollen der Kinder schon bei ihrem Schuleintritt höchst ungleich verteilt ist, sind auch die Voraussetzungen dafür, Bildungsangebote nutzen zu können, höchst ungleich verteilt.»

«gesellschaftlich» –, wenn sie ihm von Seiten der anderen und insbesondere von Seiten des Staates zugestanden und garantiert werden. Zu solchen gesellschaftlichen Gütern gehören Grundrechte und Grundfreiheiten, aber auch die mit bestimmten Ämtern und Positionen verbundenen Befugnisse und Vorrechte. Gleiche Verteilung bedeutet im Grundsatz, jeder bekommt gleich viel. Dies ist leicht zu bewerkstelligen in Bezug auf Güter, die uneingeschränkt allen zugesprochen werden können

wie die Grundrechte (Recht auf Eigentum, auf physische Unversehrtheit usw.). Anders dagegen bei gesellschaftlichen Gütern, die so beschaffen sind, dass nicht alle, die sie haben möchten, sie tatsächlich auch haben können. Einige dieser Güter, zum Beispiel Führungs- und Prestigepositionen, sind notwendigerweise knapp. Andere sind umständehalber (kontingenterweise) knapp, weil sie – wie die meisten natürlichen Ressourcen – nur in begrenzter Zahl zur Verfügung stehen.

Knappe Güter stellen die Gesellschaft vor das entscheidende Problem: Wie kommt man der Gleichheitsforderung nach, wenn nicht alle gleich viel bekommen können? Darauf gibt es so viele Antworten wie Prinzipien der Gerechtigkeit. Ich nenne nur die zwei in unserer Gesellschaft massgeblichen. Das eine ist das Leistungsprinzip: jedem soviel wie er verdient (durch eigene Leistung erworben hat); das andere ist das Bedürfnisprinzip: jedem so viel wie er braucht. Das Hauptproblem dieser Prinzipien ist ihre Anwendung: Wann sind die Kriterien erfüllt, die mit diesen Prinzipien gesetzt werden? Wann zum Beispiel ist einer bedürftig? Und wer hat wie viel verdient? Doch wie immer man diese Kriterien auch definiert und spezifizieren mag: Gleichheit aller ist dann und nur dann gewährleistet, wenn jeder, der die gesetzten Kriterien erfüllt, das erstrebte Gut tatsächlich auch bekommt. Diese Art von Gleichheit (die gleichsam durch alle Gerechtigkeitsprinzipien hindurch geht) ist Gleichheit im Sinne des Prinzips der Chancengleichheit: Knappe Güter sollen so verteilt werden, dass keiner, der die Verteilungskriterien erfüllt, von ihnen von vornherein (ohne Grund) ausgeschlossen wird.<sup>3</sup>

## 2 Chancengleichheit in Schule und Unterricht

Was bedeuten diese grundsätzlichen Überlegungen für die Frage der Chancengleichheit in Schule und Unterricht? Bildung (als erwünschte Verfassung eines Menschen) ist an sich keiner Begrenzung unterworfen: Jeder kann im Prinzip unbegrenzt viel davon haben, ohne dass ein anderer deshalb weniger haben müsste. Begrenzt dagegen sind die Möglichkeiten, durch formalen Unterricht Bildung zu erwerben. Schulhäuser, Arbeitszeiten und Löhne von Lehrpersonen etc. sind kontingenterweise knapp. Lehrpersonen wie Schulen stehen damit vor einem Verteilungsproblem: Nach welchen Prinzipien verteilen wir die begrenzte Zahl von Lernangeboten?

Die einfachste Antwort lautet: Da wir Gleichheit wollen, geben wir jedem gleich viel. Aber gleich viel wovon? Die nahe liegende, politisch-rechtliche Antwort lautet: gleich viel von dem, was man messen und rechtlich auch erzwingen kann, von Formalem also wie dem Quantum an Unterrichtszeiten (Zahl von Lektionen), Abschlüsse der Lehrkräfte und dergleichen mehr. Die Krux mit diesem Kriterium liegt darin, dass die Chancen nur dann als gleich gelten könnten, wenn nicht nur die Quantität der Angebote für alle gleich wäre, sondern auch das, was im Unterricht geschieht. Schon dem oberflächlichen Beobachter jedoch ist klar, dass es Gleichheit in dieser Hinsicht nie geben kann. Dies aus kontingenten äusseren wie aus kontingenten

inneren, in den Schülerinnen und Schülern selber liegenden Gründen.

Die äusseren Gründe liegen in den Umständen, unter denen Unterricht stattfindet. Da Unterricht physische Präsenz von Lehrpersonen und Kindern an bestimmten Orten erfordert, ergeben sich von Anbeginn markante Unterschiede in Bezug auf den Zugang zum Schulsystem, je nach Wohnsitz der Eltern und Zusammensetzung der Klassen. Die faktisch bestehenden Ungleichheiten im Lernangebot – in der Ausstattung der Schulen, in der Qualität der Lehrkräfte usw. – werden darum nie zu eliminieren sein.

Die inneren Gründe für die faktische Ungleichheit liegen darin, dass der Erwerb von Bildung an bestimmte kognitive und personale Bedingungen gebunden ist. Da das Können und Wollen der Kinder schon bei ihrem Schuleintritt höchst unterschiedlich ausgeprägt ist, sind auch die Voraussetzungen dafür, Bildungsangebote nutzen zu können, höchst ungleich verteilt. Die Unterschiede im Können und Wollen wiederum schlagen sich nieder im Schulerfolg (in dem, was gelernt wird und wie gut es gelernt wird) und werden sich über die Zeit hinweg kumulieren (wer besser und mehr gelernt hat, schafft sich damit die Voraussetzung, später mehr und besser lernen zu können). Selbst im idealen Grenzfall noch – wenn man alle Schülerinnen und Schüler in ein und dieselbe Schule und zu ein und denselben Lehrkräften schicken könnte – wäre darum Gleichheit der Bedingungen nie garantiert.

Wie können und wie sollen wir auf dieses Problem reagieren? Ein verbreiteter Ausweg: Man sieht in diesen Ungleichheiten eine Folge der natürlichen, durch Geburt und Schicksal bestimmten Lebenslotterie, für die Staat und Schule keine Verantwortung zu übernehmen haben. Die einen haben eben Glück, die andern Pech. Was allein zählt, ist das, was der Einzelne (durch eigene Anstrengung) daraus macht, und Chancengleichheit ist gewährleistet, wenn jeder, der die Lernvoraussetzungen erfüllt, auch das entsprechende Unterrichtsangebot erhält. Dies ist auch völlig im Einklang mit dem in unserer Gesellschaft dominierenden Leistungsprinzip (so illusorisch es auch sein mag): Jeder bekommt das, was er sich – durch seine Leistung – verdient. Und wenn sich der schulische Erfolg später fortsetzt in beruflichem und gesellschaftlichem Erfolg (in Bezug auf Einkommen, Prestige und Macht), beweist dies nur, wie gut Chancengleichheit spielt in unserer liberalen Gesellschaft. Warum sollte es in der Schule anders sein? Wenn zum Beispiel der Zugang zum Gymnasium davon abhängig gemacht wird, dass man eine Aufnahmeprüfung besteht, ist Chancengleichheit dann gegeben, wenn jeder, der die Prüfung besteht, tatsächlich auch ins Gymnasium eintreten kann. Unter einer Voraussetzung allerdings: dass

neben dem Faktor, die Prüfung zu bestehen, kein weiterer Faktor mehr im Spiel ist. In dieser kleinen Zusatzbedingung liegt auch der Pferdefuss. Ins öffentliche Bewusstsein gedrungen ist dieser freilich erst, als man – erst in den USA, dann in Europa – das Schulwesen systematisch nach soziologischen Kriterien und mit Hilfe statistischer Methoden zu untersuchen begann. Warum ist Statistik wichtig? Statistisch gesehen ist Chancengleichheit nur dann gegeben, wenn zwischen jenen Schülern, die reüssieren, und jenen, die es nicht tun, nur eine einzige signifikante Differenz auszumachen ist: ob sie die erforderlichen Kriterien für Schulerfolg erfüllen. Jede weitere Differenz muss rein zufällig sein in dem Sinne, dass jede Person, gleich welcher Merkmalsgruppe sie zugehört, mit gleicher Wahrscheinlichkeit zu

## «Wie sollen Schule und Lehrpersonen mit den faktischen Ungleichheiten in den Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen?»

der Gruppe der Zugelassenen wie zu der der Ausgeschlossenen gehören kann. So müsste es, um beim Beispiel des Zugangs zu den Gymnasien zu bleiben, in der Population der Gymnasiasten ebenso viele Protestanten wie Katholiken, Unterschicht- und Oberschichtkinder, Mädchen und Jungen usw. geben wie in der Schülerpopulation anderer Bildungsgänge. Der Schock war gross, als sich – in den 50er Jahren – herausstellte, was man eigentlich immer schon wusste: Von einer solchen Neutralität kann keine Rede sein. Die Bildungsstatistik entdeckte ihr Stiefkind vom Dienst: das katholische Unterschichtmädchen vom Lande, das in Bezug auf Chancengleichheit alle als relevant erwiesenen Benachteiligungsfaktoren auf sich vereinigte. Die grossen Reformanstrengungen der 60-er Jahre – Stichwort «Bildungskatastrophe» – waren vom Willen getragen, diesen Benachteiligungen entgegenzuwirken. Das zweite Gerechtigkeitsprinzip kam nun zum Tragen: Wenn man wirkliche Chancengleichheit schaffen wollte, genügte es nicht mehr, allen, die es «verdienten», dieselben Lernangebote zur Verfügung zu stellen. Die benachteiligten Gruppen bedurften gezielter zusätzlicher Förderung – durch Defizit ausgleichende, kompensatorische Massnahmen

wie «Headstart» und Vorschulerziehung. Nicht Leistung allein, sondern auch Bedürftigkeit wie nun das weitere Kriterium für die Zuteilung pädagogischer Ressourcen.<sup>6</sup> Die damalige Reform euphorie ist allerdings längst verfliegen. Geschlechtsunterschiede, Unterschiede in der Religionszugehörigkeit und Stadt-Land-Gefälle sind zwar mittlerweile weitgehend eliminiert, aber jeder statistische Bericht zeigt wieder aufs Neue: Der soziale Status bleibt trotz aller Reform- und Fördermassnahmen der entscheidende Faktor: eine vorteilhafte oder benachteiligte Stellung in der Schule korreliert mit sozialer Herkunft. Die Schulpolitik hat auf dieses Problem noch immer keine adäquate Antwort gefunden.

Auf der Ebene von Schule und Unterricht steht jedoch ein ganz anderes Problem im Vordergrund, das die Schule von ihren Anfängen an begleitet und sich unter heutigen Bedingungen höchstens noch verschärft: Wie sollen Schule und Lehrpersonen mit den faktischen Ungleichheiten in den Lernvoraussetzungen ihrer Schülerinnen und Schüler umgehen?

### 3 Schulorganisation durch Homogenisierung und Differenzierung

Je grösser die Unterschiede zwischen den Kindern, desto schwieriger wird das entsprechende schulorganisatorische Problem: Wie weit ist gemeinsamer Unterricht der gemeinsam in die Schule eintretenden Kinder überhaupt möglich, wenn Auflösung der Schule in Einzelunterricht auf Grund der begrenzten Ressourcen nicht denkbar und sozial ohnehin unerwünscht ist? Die übliche Antwort lautet Homogenisierung und Differenzierung: Separate Gruppen bilden mit möglichst gleichen Lernvoraussetzungen – in Bezug auf Wollen und Können. Das klassische Beispiel dafür: die Kurs- oder Klassenbildung in einer Ski- oder Sprachschule. Und so bildete sich das übliche Schulsystem heraus mit Jahrgangsklassen und Leistungsklassen und unterschiedlichen Leistungszielen. Die Erwartungen der Gesellschaft auf eine schulische Vorsortierung der Schulabgänger nach unterschiedlichen Leistungsprofilen mit Hilfe von Schulabschlüssen und Schulzeugnissen lassen dabei die fächerübergreifende äussere Differenzierung (in Form des mehrgliedrigen Schulsystems) – Stichwort «Selektionsfunktion der Schule» – geradezu als naturgegeben erscheinen. Doch ob es nun um diese (fragwürdige) äussere oder um die so genannt innere Differenzierung (innerhalb eines Schultyps oder einer Klasse) geht, Selektion im Sinne der Zuordnung der einzelnen Kinder zu diesen unterschiedlichen Schulklassen, Schultypen und Lerngruppen ist und bleibt eine Daueraufgabe des Schulsystems.

Man kann diese Tendenz zur Homogenisierung und Differenzierung beklagen und

Selektion als solche verurteilen. Doch wer dies tut, sollte bedenken: Die Zuordnung der Schülerinnen und Schüler zu unterschiedlichen Lerngruppen – und selbst die Separierung von Kindern in Sonderklassen – kann immer auch verstanden werden als der Versuch, den einzelnen Kindern gerecht zu werden – gerecht in dem Sinn, dass man jedem Kind das zu geben versucht, was es braucht, und ihm jeweils die Lernangebote bereit stellen will, die es hier und jetzt tatsächlich auch nutzen kann. Man kann sich darüber streiten, ob man damit einem neuen Gerechtigkeitsprinzip folgt. Genau besehen ist es – wie mir scheint – der für das pädagogische Geschäft charakteristische Hybrid von Leistungs- und Bedürfnisgerechtigkeit: Blickt man vom Lernangebot her, so gilt es, die Lernenden auszuwählen, die die Voraussetzungen für die Nutzung dieses Angebots erbracht haben und darum weiter gehen dürfen. Blickt man von den Schülerinnen und Schülern her, dann gilt es, das Angebot zu finden, das ihren Bedürfnissen und Voraussetzungen am angemessensten ist. Die Schulpraxis allerdings hat ihre Mühe mit diesem doppelten Blick: Eine Lehrperson, welche die Bildungsinhalte zum absoluten Referenzpunkt ihrer Tätigkeit macht und sich den Gang des Unterrichts durch den Lehrplan diktieren lässt, wird wenig Sinn haben für die Perspektive ihrer Schülerinnen und Schüler, und eine Lehrperson, die sich vor allem für das Kind interessiert, kann leicht die Anforderungen des Bildungsplans aus den Augen verlieren.<sup>7</sup>

### 4 Warum nur die Kritik an einer bestimmten Form der Selektion berechtigt ist

Wie wir es auch wenden, ob wir vom Lehrangebot her auf das Kind oder vom Kind auf das Lehrangebot blicken: Selektion wird unumgänglich sein. Und Selektion beruht ihrerseits wieder auf Beurteilung und Bewertung: auf der Unterscheidung zwischen jenen, die etwas schon gelernt oder noch nicht gelernt, gut oder nicht gut verstanden haben. Man kann verurteilen, dass auf diese Weise geurteilt wird. Zu einer solchen Verurteilung gäbe es jedoch nur einen guten Grund: Wenn dies alles Urteile wären, welche Schule und Lehrpersonen kraft ihres Amtes willkürlich über Kinder verhängen. Die Gefahr, dass solche willkürlichen (auf Vorurteilen und Stereotypen beruhenden oder von oben oktroyierten) Urteile gefällt werden, ist in der Tat sehr gross – und muss mit allen Mitteln bekämpft werden –, aber ihren legitimen Ursprung haben die Urteile des Besser und Schlechter in der Sache, im schulischen Inhalt selbst. Jede Art von menschlicher Praxis und jede Art von intellektueller oder fachlicher Disziplin stellt Ansprüche, die den Massstab dafür abgeben, wie sie auszuführen ist, wenn sie nach den Regeln der Kunst

und ihrem Zweck gemäss, das heisst richtig ausgeübt sein will. Kinder in diese als wertvoll erachteten Praktiken einzuführen und ihnen die inhärenten fachlichen Ansprüche wichtig werden zu lassen, ist der eigentliche Sinn schulischen Unterrichts. Die pädagogische Arbeit könnte überdies nicht beginnen, wenn wir nicht immer schon unterstellten, dass es in jedem Menschen den Willen gibt oder dieser Wille zumindest erweckbar wäre und auch erweckt werden sollte, die Dinge, die ihm wichtig sind, gut und wenn möglich immer besser zu machen. Der Massstab, an dem sich Lehrperson und Lernende zu orientieren haben – respektive zu orientieren hätten –, ist darum kein anderer als der Anspruch, der in dem anzueignenden schulischen Gegenstand selber liegt (zum Beispiel wie man schreiben oder denken muss, wenn man es «richtig» machen will). Und die permanente Prüfung, ob die jeweils ausgeübte Tätigkeit diesem Anspruch genügt oder nicht genügt – ob von Seiten der Lehrperson oder von Seiten der Lernenden selbst –, wird sich niederschlagen in den aus der pädagogischen Arbeit nicht weg zu denkenden selektiven Urteilen des Besser und Schlechter.

Wer Selektion kritisiert, hat aber zumeist etwas anderes im Auge: die Art und Weise nämlich, wie diese Urteile zueinander in Beziehung gesetzt werden. Das schlichte Urteil über die Leistung eines Lernenden – er habe dies oder jenes gut oder schlecht gelernt –, kann in Beziehung gesetzt werden zu früheren Leistungen dieses Lernenden –, zum Beispiel um ihm die allfälligen Fortschritte aufzuzeigen, die er gemacht hat. Man kann aber stattdessen auch das Urteil über die Lernleistung des einen Lernenden zu den Urteilen über die Lernleistungen der anderen Lernenden in Beziehung setzen und endet dann mit der üblichen (und in der Tat problematischen) Form des Vergleichens und Messens: nicht ob das Kind, gemessen am Anspruch, den die Sache stellt, heute besser ist als gestern, sondern ob es besser oder schlechter ist verglichen mit den andern in seiner Gruppe. Statt besser werden zu wollen in dem, was man tut, wird dann der Wettbewerb, das Besser-sein-wollen als die andern zum zentralen Motiv, die Schule zur Rennbahn, das Studium zum Hürdenlauf.<sup>8</sup> Dies ist in der Tat eine Form der Selektion, die nicht sein müsste und die man mit gutem Grund bekämpfen kann (gerade weil sie die alles dominierende ist).

Aber wie aussichtsreich ist dieser Kampf? In Grenzen zu halten ist der Wettbewerb, solange selektive Urteile immer nur in Bezug auf die Zuordnung zu Lerngruppen in einzelnen Bereichen gefällt werden – zum Beispiel in voraussetzungsreichen und hierarchisch aufgebauten Fächern wie Mathematik und Fremdsprachen –, in denen unterschiedliche Lerngeschwindigkeiten den gemeinsamen

Unterricht erschweren oder gar verunmöglichen. Verhängnisvoll werden die selektiven Urteile, wenn man das angebliche Lernpotential von Kindern insgesamt zu beurteilen beginnt, um sie separaten Leistungszügen zuzuordnen wie in der traditionellen mehrgliedrigen Sekundarstufe I oder bei der Einrichtung von Sonderklassen. Das selektive Urteil kommt einer Etikettierung gleich, die Kinder auf beliebige Exemplare von Typen reduziert, mit der Folge, dass sie sich am Ende selber auch so sehen: als die per se Besseren oder Schlechteren eben. Schulstrukturen dieser Art sind die beste Brutstätte für die Züchtung der Mentalität des Besser-sein-Wollens als die andern, der Separierung und Ausgrenzung. Ändern könnte sich dies erst, wenn Schule und Bildungspolitik sich dem gesellschaftlichen Druck nicht mehr länger beugten und sich weigerten, sich die Schulorganisation durch die von Wirtschaft und Gesellschaft erwartete Selektionsfunktion diktieren zu lassen. Mit welchem Recht und welchen Argumenten aber sollten sie dies tun? Die bisher ins Spiel gebrachten Prinzipien der Gleichheit und Gerechtigkeit dürften dafür jedenfalls keine hinreichende Handhabe geben.

## 5 Gegenmodell: die demokratische Schule und das Prinzip des gleichen Rechts auf Interaktion

Warum also soll es – zumindest in der Volksschule –, keine auf Dauer gestellte Separierung geben dürfen? Eine Antwort, so meine ich, ergibt sich aus dem Ideal von Gemeinschaftlichkeit, das einer Demokratie – nicht nur verstanden als politische Verfassung, sondern als Lebensform – zu Grunde liegt. Eine Lebensform – so das grundlegende Kriterium von John Dewey – ist umso demokratischer, je mehr Austausch und je mehr

geteilte Interessen sie zulässt zwischen den einzelnen gesellschaftlichen Gruppen und innerhalb der einzelnen Gruppen.<sup>9</sup> Das fundamentalste Recht jedes Einzelnen ist so das Recht, mit allen andern in Interaktion treten zu können und mit ihnen gemeinsam bestimmen zu können, was für sie und ihr Zusammenleben gelten soll – und dieses Recht ist gerade darum wichtig, weil wir völlig von einander verschieden sind.<sup>10</sup> Für eine demokratische Schule heisst dies: allen Etikettierungen und Rollenbildern entgegenwirken, trotz notwendiger zeitweiser Separierung der Lerngruppen immer wieder Gemeinsamkeit schaffen, Kinder nicht auf ihre angeblichen Eigenschaften oder Defekte reduzieren, sie nicht als Exemplare minderwertiger oder höherwertiger Typen sehen, die in abgesonderte Institutionen zu stecken sind, sie zum Beispiel nicht als Behinderte sehen, sondern als Menschen mit Behinderung. In Bezug auf die unvermeidliche Selektion bedeutet dies, dass nur die Beurteilung von Lernleistungen (gemessen an den Ansprüchen der jeweiligen Disziplin) oder die besondere Lebenslage eines Schülers oder einer Schülerin<sup>11</sup> Selektionskriterium sein dürften, und nicht die abschliessende diagnostische Beurteilung und Bewertung eines Menschen nach seinem (angeblich schon fest gelegten) Potential.

In ständigem Kampf gegen jegliche Diskriminierung und Ausgrenzung gilt es darum, allen Tendenzen entgegenzuwirken, die Bilder von Personen verfestigen und Menschen auf Typen reduzieren – der Sonderschüler, der Gymnasiast, der Sekundarschüler usw. Separierungen sind nur dort zulässig, wo Kinder dies brauchen (und Lehrkräfte andernfalls überfordert wären), aber nicht aus Gründen, die nichts mit Schulleistung zu tun haben, wie Geschlecht, Herkunft, Religion, etc., und vor allem nicht – durch Berufung auf die an-

gebliche Natur einer Person.<sup>12</sup> Separierungen sollten darum immer nur fallweise erfolgen und nicht zu endgültigen Trennungen führen. Die übergreifende Gemeinsamkeit, die alle verbindet, ist das Schulleben als solches. Unter dem Dach der Schule gilt es, die gemeinsamen Angelegenheiten, welche die Schule als Ganze betreffen, gemeinsam zu regeln. Hier sollen – in konstitutionellem Rahmen – alle Angehörigen der Schule, Lehrpersonen sowohl wie Schülerinnen und Schüler, die gleichen Mitbestimmungsrechte und das gleiche Recht auf Anerkennung haben. Stichwort: Schule als Polis.

Worum also geht es? Nicht um eine inklusive Schule, die illusionär ist<sup>13</sup> und auch schon darum kein (positives) Ziel sein kann, weil sie nur anstrebt, was man (aus welchen Gründen auch immer) im Vergleich zum heutigen Zustand nicht mehr will – jene Separierungen nämlich, die durch Sonderschulen geschaffen wurden. Es gibt nur ein einziges sinnvolles Ziel: eine demokratische Schule (im oben skizzierten Sinn)<sup>14</sup>. Sie findet ihre Erfüllung darin, dass sie nicht nur Chancengleichheit einfordert, sondern das gleiche Recht auf Interaktion für alle.

Und als Vermutung zumindest sei die hoffnungsvolle These in den Raum gestellt: Die demokratische Schule allein kann den nötigen Widerstand leisten gegenüber allen Vereinnahmungsversuchen durch die Wirtschaft oder die Bürokratie; in ihr allein finden Lehrpersonen und Schülerinnen und Schüler ihre volle Autonomie. ■

Anton Hügli ist emeritierter Professor für Philosophie und Pädagogik an der Universität Basel. Seine Forschungsschwerpunkte sind unter anderem Praktische Philosophie, Philosophie des 19. und 20. Jahrhunderts, Begriffs- und Ideengeschichte, Philosophie der Erziehung sowie Lehrerbildung.

1 Anlass zu diesem Artikel gab eine Diskussion in der Bildungsgruppe des Denknetzes, die durch die von Fitzgerald Crain (vgl. seinen Beitrag in diesem Heft, S. 15–18) eingebrachte Auseinandersetzung mit dem Begriff einer inklusiven Schule ausgelöst wurde und sich an Fragen festmachte wie der, inwiefern Schule überhaupt inklusiv sein könne und warum sie es sein soll, und wie die Forderung, Schule habe inklusiv zu sein, sich zu den Prinzipien der Gleichheit und Gerechtigkeit auf der einen Seite und den Realitäten der Schulpraxis mit ihrem Selektionssystem auf der andern Seite verhält.

2 Die klarste Formulierung dieses Programms verdanken wir Condorcets Bildungsplan, den dieser 1792 der Französischen Nationalversammlung vorgelegt hat: «Wir dachten, dass es in diesem allgemeinen Organisationsplan unsere erste Sorge sein müsste, die Erziehung einerseits so gleich und so allgemein zu verbreiten, andererseits so vollständig zu gestalten, wie es die Umstände gestatten (...) wir wollten nicht, dass in Zukunft auch nur ein einziger Mensch im ganzen Reich sagen könnte: Das Gesetz sichert mir eine vollständige Gleichheit der Rechte zu, aber man verweigert mir die Mittel, sie zu kennen». (Bericht und Entwurf einer Verordnung über die allgemeine Organisation des öffentlichen Unterrichtswesens, Weinheim 1966, S. 20)

Da man nicht nur virtuell in das Schulsystem eintritt, sondern in die Schule an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit, und da ja auch Sonderschulen, Schulheime, Anstalten etc. zu solchen Orten gehören, müsste man sagen, dass mit der Realisierung dieses Programms im Grunde das «inklusive» Schulsystem schon geschaffen wurde (wenn man diesen Terminus unbedingt verwenden will), und wir dies gar nicht erst fordern müssen!

3 Man rechnet mithin damit, dass Kinder sich auch selber «exkludieren» können, indem sie das Lernangebot verweigern oder nicht richtig zu nutzen wissen.

4 Der Einfachheit bleibe ich bei den Gütern als den zu verteilenden Grössen. A. Sens berechtigter Haupteinwand gegen diese Theorie ist der, dass es bei der Verteilung von Gütern nicht darauf ankomme, welche und wie viele Güter die von einer Verteilungshandlung Betroffenen am Ende besitzen, sondern welche Möglichkeiten sie haben, das zu tun, was ihnen – mit gutem Grund – wichtig ist. Wenn wir soziale Entscheidungen zur Lösung eines Gerechtigkeitsproblems fällen, müssten wir daher prüfen, wie sich diese auf die «capabilities» der betroffenen Personen auswirken, das heisst ob sie deren Entscheidungsfreiheit vergrössern oder nicht. (The Idea of Justice, Cambridge M. 2009, S. 18f.)

5 Ein Folgeproblem entsteht, wenn zu viele die Kriterien erfüllen. Um Angebot und Nachfrage in Einklang zu bringen, müssen die Kriterien verschärft respektive Zusatzkriterien geschaffen werden, zum Beispiel Rankings in Bezug auf den Grad, bis zu dem man die Bedingungen erfüllt.

6 Der Schulpraxis freilich ist dieses Gerechtigkeitsprinzip nicht unvertraut. Wenn eine Lehrperson feststellt, dass Schüler in ihrem Unterricht zurückbleiben, und sie sich dafür verantwortlich fühlt, wird sie durch zusätzliche, kompensatorische Angebote diesen Schülern den Anschluss an die Klasse zu ermöglichen versuchen. Sie gibt nun nicht mehr jedem gleich viel, sondern den Schwächeren mehr. Aber wie viel mehr darf es sein, ohne dass die andern dadurch zu kurz kommen? Das Prinzip der Leistungsgerechtigkeit und das der Bedürfnisgerechtigkeit können sich hier leicht in die Quere kommen.

7 Eine in der Lehrerbildung gängige, auf Caselmann zurückgehende Lehrpersonen-Typologie unterscheidet hier idealtypisch zwischen logotropen und pädotropen Lehrpersonen.

8 Entsprechend müsste auch das (bei vielen) verpönte Wort «Leistungsstreben» in seiner Doppeldeutigkeit gesehen werden: Das eine Paradigma für dieses Wort ist das Ethos des Handwerkers, der seine Arbeit möglichst gut machen will und keinen Pusch duldet, das andere der Ehrgeiz des Schnellläufers, dessen höchstes Ziel es ist, auf dem

Siegerpodest zu stehen. Zu Recht kann man an der heutigen Schule kritisieren, dass sie zwar proklamatorisch dem Handwerker huldigt, aber in Tat und Wahrheit die Schnellläufermentalität kultiviert.

9 J. Dewey: Demokratie und Erziehung, Weinheim 3. Aufl. (ND) 1993, S. 115.

10 Vgl. H. Arendt: Vita activa oder Vom tätigen Leben, München/Zürich 1981, S. 15: «Das Handeln bedarf einer Pluralität, in der zwar alle dasselbe sind, nämlich Menschen, aber dies auf die merkwürdige Art und Weise, daß keiner dieser Menschen je einem andern gleicht, der einmal gelebt hat oder lebt oder leben wird... Über den engen Zusammenhang zwischen Demokratie, Bildung und Recht auf Interaktion vgl. A. Hügli: Erziehung zur Selbsterziehung oder: wie Demokratie und Bildung zusammenhängen, in Studia Philosophica Vol. 71/2012, S. 155–180.

11 Diese Spezifikation ist nötig insbesondere im Hinblick auf die Frage einer Heimplatzierung (vgl. den Artikel von Fitzgerald Crain in diesem Heft, S. 15–18).

12 Nicht festgelegt zu werden auf eine bestimmte Identität, insbesondere nicht auf eine bestimmte Geschlechtsidentität, kann auch als eine weitere Forderung des Prinzips der Chancengleichheit gesehen werden (vgl. A. Hügli: Geschlechterrollenproblematik und Chancengleichheit, in: Dem heimlichen Lehrplan auf der Spur, Hg. Pädagogisches Institut Basel-Stadt, Zürich 1997, S. 41–54).

13 Und die es schon darum nicht geben kann, weil alle Inklusionsbestrebungen die zweite Seite jeder von aussen veranstalteten Inklusion ausblenden: die Selbst-Inklusion des Inkludierten (die Bereitschaft, mit dabei sein zu wollen) und mithin auch die Selbst-Exklusion (durch passiven oder aktiven Widerstand, Schul- und Unterrichtsverweigerung, Absentismus, etc.). Vgl. auch Anm. 3.

14 Die als solche zugleich auch integrativ ist im Sinn der «integrativen Schule» von Fitzgerald Crain.