Frank J. Müller (Hg.)

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

Band 2

Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken,
Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg,
Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch

Psychosozial-Verlag

Frank J. Müller
Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

Die Reihe »Dialektik der Be-Hinderung« ist inter- und transdisziplinär angelegt. Sie eröffnet den Zugang zu einem vertieften theoretischen Begreifen der sozialen Konstruktion von Behinderung in Form von Beiträgen zu einer synthetischen Humanwissenschaft. Sie versteht sich in den Traditionen kritischer Theorie, die immer auf eine veränderte gesellschaftliche Praxis im Sinne von Dekolonisierung und Überwindung sozialer Ausgrenzung zielt. Außerdem muss kritische Theorie im Bereich von Behinderung und psychischer Krankheit erweiterte Zugangswege kritischer Praxis eröffnen und sich von dieser ausgehend bestimmen, denn wie bereits Comenius festhielt: »Das Wissen, das nicht zu Taten führt, mag zugrunde gehen!«

Damit ist ein Verständnis von Behinderung und psychischer Krankheit zugrunde gelegt, das von dem bio-psycho-sozialen Wechselverhältnis von Isolation und sozialer Ausgrenzung als Kernbestand der Konstruktion von Behinderung ausgeht. Gegen diese Prozesse wird die generelle Entwicklungsfähigkeit aller Menschen durch menschliche Verhältnisse gesetzt, in deren Mittelpunkt, in Anlehnung an die »Philosophie der Befreiung«, Anerkennung und Dialog stehen.

Das einzig Heilige, das zählt, ist die Existenz des Anderen.

Dialektik der Be-Hinderung
Herausgegeben von Georg Feuser, Wolfgang Jantzen, Willehad Lanwer,
Ingolf Prosetzky, Peter Rödler und Ursula Stinkes

Frank J. Müller

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

Band 2: Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken, Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg, Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch

Psychosozial-Verlag

Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung und der Universität Bremen.

Das Werk ist unter einer Open-Access-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0)
freigegeben (https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de).
Namensnennung: blickzurücknachvorn.net – AutorIn

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Originalausgabe
2018 Psychosozial-Verlag, Gießen
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de
Umschlagabbildung: *Eltern für Integration – Demonstration für eine Schule für alle*
Foto: Gisela Lau
Umschlaggestaltung nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
ISBN 978-3-8379-2773-3 (Print)
ISBN 978-3-8379-7417-1 (E-Book-PDF)

Inhalt

Gekommen, um zu bleiben –
Erfahrungen aus vier Jahrzehnten Gemeinsamer Unterricht **7**

Annedore Prengel
Interview **9**
Pädagogik der Vielfalt
Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung **33**

Georg Feuser
Interview **57**
Entwicklungslogische Didaktik **147**

Hans Wocken
Interview **167**
Auf dem Wege zu einer Grundschule für alle **189**

Helga Deppe-Wolfinger
Interview **193**
Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik **213**

Irmtraud Schnell

Interview **231**

An den Kindern kann's nicht liegen … **253**

Nina Hömberg

Interview **277**

Ergebnisse aus dem Landesweiten Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Grundschule **289**

Volker Schönwiese

Interview **303**

Disability Studies und integrative/inklusive Pädagogik **331**

Walther Dreher

Interview mit Walther Dreher **341**

Eine Gesellschaft für alle Menschen ohne besondere Bedürfnisse **387**

Wolfgang Podlesch

Interview **399**

Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung **419**

Register **437**

Gekommen, um zu bleiben – Erfahrungen aus vier Jahrzehnten Gemeinsamer Unterricht

Das Thema Inklusion hat mit der UN-Konvention zu den Rechten der Menschen mit Behinderung einige Aufmerksamkeit erfahren. Gleichermaßen kann man den Eindruck erhalten, es wäre ein völlig neues Thema, das erst durch die UN-Konvention über Deutschland (und die Welt) hereingebrochen sei. Dass seit Mitte der 1970er Jahre Erfahrungen und Forschungskenntnisse zum Gemeinsamen Unterricht vorliegen, scheint oftmals in Vergessenheit zu geraten. In wissenschaftlich begleiteten Modellprojekten in zahlreichen alten Bundesländern (und Brandenburg) wurden die PraktikerInnen in der Entwicklung begleitet und die Erkenntnisse systematisch dokumentiert. Diese erste Generation von ForscherInnen (und zugleich meist HochschullehrerInnen) ist innerhalb eines kurzen Zeitraums aus dem Dienst ausgeschieden. In einem Gespräch mit Jutta Schöler auf der Integrationsforschungstagung in Wartaweil 2012 entstand dann die Idee zu diesem Interviewprojekt.

Im Rahmen einer Interviewreihe wurden 18 WissenschaftlerInnen aus dem Bereich der Integrationspädagogik zu ihren Erfahrungen aus den vergangenen 40 Jahren befragt. In diesem zweiten Band sind die folgenden neun ForscherInnen vertreten: Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken, Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg, Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch.

Im ersten Band erschienen bereits die Interviews von Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser, Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen.

Zusätzlich zu den Interviews liegen von allen Befragten ein repräsentativer älterer Artikel (angepasst an die neue Rechtschreibung), die vollständigen Literaturlisten in einem einheitlichen Format sowie eine von den Befragten getroffene Auswahl an eigenen und fremden Veröffentlichungen vor.

Zielgruppe sind vor allem Studierende und andere Interessierte, die sich mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen wollen. Die Interviews und Texte geben

einen Einblick in die Arbeit der Befragten und die Literaturlisten und -empfehlungen bieten Möglichkeiten zur Vertiefung. Aus Platzgründen finden sich die Empfehlungen sowie die vollständigen Literaturlisten nur auf der projektbegleitenden Internetseite: www.blickzurücknachvorn.net. Dort stehen auch die vollständigen Interviewtexte und Artikel aus diesem Buch ein halbes Jahr nach Erscheinen zur Verfügung. Im Sinne des Open Access-Gedankens wurde als Lizenz die Creative Commons-Namensnennung 4.0 International Lizenz (cc-by) gewählt, sodass Lehrende die Texte und Interviews auch ohne Schwierigkeiten mit der VG WORT auf lokalen e-learning-Portalen einstellen können. Parallel dazu werden alle Bestandteile bei pedocs.de veröffentlicht.

Im Sinne des Forschenden Studierens können somit die Studierenden vollständige Interviewtexte zur Analyse zur Verfügung gestellt bekommen oder sich auszugsweise mit den Texten befassen.

Zur besseren Zugänglichkeit wurden die Interviews jeweils mit Marginalien versehen. Diese sind auch in einem Index am Ende des Buches zusammengefasst. Eine weitergehende Analyse des Materials steht noch aus. Da es das Ziel des Projekts ist, die Materialien für die gemeinsame Arbeit mit den Studierenden zur Verfügung zu stellen, wurde dies auf eine spätere Auflage verschoben.

Methodische Bemerkungen: Es handelt sich um Leitfadeninterviews, die im Zeitraum von August 2014 bis November 2015 persönlich zumeist bei den Befragten vor Ort geführt wurden. Der Leitfaden wurde den Befragten im Vorfeld zur Verfügung gestellt. Die Aufnahmen wurden als Schriftdeutsch transkribiert und sprachlich geglättet. Anschließend wurden sie den Befragten zur Durchsicht zur Verfügung gestellt. Da es schwerpunktmäßig darum ging, die Arbeit der Befragten darzustellen, wurden durch die Befragten auch Ergänzungen oder Streichungen vorgenommen.

Das Projekt wurde tatkräftig unterstützt durch die Max-Traeger-Stiftung und die Universität Bremen. Ein ganz herzlicher Dank geht auch an Ilona Hünger, Alena Knieriem, Lea Fischer, Andrea Baitz, Sylvester Keil (von anystyle.io), Claudia Edelblut-Schöne, Gisela Lau (für das Coverfoto) sowie Dr. Eva-Christina Müller.

Ein besonderer Dank geht an alle Befragten, die sich viel Zeit für das Interview sowie die Vorbereitung und die Korrektur genommen haben und ohne die das Projekt nicht möglich gewesen wäre.

Interview mit Annedore Prengel

Wie bist du zur integrativen Pädagogik gekommen?

Werdegang

Ich unterrichtete vom Jahr 1967 an, also mit 22 Jahren, im Hessischen Schuldienst, in Grund- und Sonderschulen, in Primar- und Sekundarstufen. Während der Zeit als Lehrerin in Südhessen hatte ich die Möglichkeit zwei Jahre lang beurlaubt zu werden und Sonderpädagogik in Mainz zu studieren. Beeindruckt hat mich vor allem Ernst Begemann, der dort lehrte. Nach etwa zehn Jahren im Hessischen Schuldienst wechselte ich an das Institut für Sonderpädagogik der Universität Frankfurt am Main, zunächst als abgeordnete Lehrerin, dann als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Dort erfuhr ich, dass seit Ende der 1970er Jahre integrative Schulen mit gemeinsamem Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderung entstanden waren.

Ausgrenzungserfahrungen

Zuvor ist mein Leben so verlaufen, dass ich in Beelitz gegen Ende des Zweiten Weltkriegs geboren wurde und noch während meines ersten Lebensjahres waren meine Eltern mit der ganzen Familie nach Nordhessen geflohen, nach Willersdorf, aus dem meine Großmutter Katharina Plett stammte. Ich bin in der nordhessischen Kleinstadt Frankenberg an der Eder aufgewachsen. Vermutlich hat eine Reihe ganz verschiedener schmerzlicher Ausgrenzungserfahrungen und -beobachtungen mein lebenlanges Interesse an der Kritik von Ausgrenzungen mitbegründet.

Unterstützende Beziehungen

Ich erfuhr aber auch sehr intensiv, dass unterstützende Beziehungen möglich sind, so in der Grundschule durch die Lehrerin Erika Loderhose, geborene Sandrock und am Gymnasium Edertalschule durch den Lehrer Albert Ducheyne.

Wichtige DozentInnen

Als ich mit der Arbeit im Schuldienst begann, hatte ich drei Jahre in Gießen studiert, mit den Schwerpunkten Politische Bildung, Kunst und Deutsch. Meine wichtigsten LehrerInnen aus diesem Lehramtsstudium waren die Soziologin Helge Pross und der Politik-Didaktiker Kurt Gerhard Fischer sowie Vera Rüdiger. Ich besuchte einflussreiche Vorlesungen von Otto Antrik, Alois Andiel, Heinz Maus, Karl Hermann Tjaden, Hildegard Hetzer und erlebte Theodor W. Adorno in einer

Gastvorlesung, zu der er nach Gießen kam. Ich gehöre zu einer Generation, deren politische Sozialisation sich intensiv im unmittelbaren Vorfeld der Studentenbewegung ereignete.

Wie begann die Auseinandersetzung mit integrativer Pädagogik?

An der Universität Frankfurt, Ende der 70er Jahre muss das gewesen sein, als ich die Idee der integrativen Pädagogik kennenlernte und von den ersten integrativen Kindergärten und Modellversuchen in Schulen hörte. Zuvor, noch als Lehrerin, war ich in Wiesbadener Stadtteilgruppen (Mühltal) sowie in der neuen Frauenbewegung als Mitbegründerin des Frauenzentrums Wiesbaden in der Adlerstraße aktiv gewesen.

Differenztheorien

An der Universität Frankfurt wurden damals in einigen Zirkeln postmoderne französische Theorien einflussreich und kamen zu den in Frankfurt wichtigen Einsichten der kritischen Theorie hinzu. Es entstand eine Aufbruchsstimmung, als wir begannen, Differenztheorien zu rezipieren, zu diskutieren und in Differenzen zu denken ohne zu hierarchisieren. Und irgendwann drängte sich die Einsicht auf, dass das, was alltäglich in Schulen in der neuen integrativen Pädagogik mit heterogenen Lerngruppen entwickelt wurde, und das, was differenztheoretisch formuliert wurde, etwas miteinander zu tun hat: Das Favorisieren von heterogenen Lerngruppen auf der einen *und* das Favorisieren von Differenz in postmodernen Theorien *und* das Favorisieren des Nichtidentischen in der Kritischen Theorie bei Adorno auf der anderen Seite.

Integrationsmodellversuche

Im Rahmen des DFG-Projekts unter der Leitung von Helmut Reiser und Helga Deppe »Integration an Grundschulen« besuchte ich dann Mitte der 1980er Jahre die ersten sieben Integrationsmodellversuche und führte in jedem dieser Projekte Interviews mit LehrerInnen, mit WissenschaftlerInnen und mit Personen aus der Schulverwaltung. Das fand damals noch in Westdeutschland und Westberlin statt. Sehr bekannt waren zum Beispiel die Uckermark-Schule und die Fläming-Schule, sie repräsentierten zwei Modelle der Integration, das wohnortnahe und das überregionale Modell. In diesem Forschungsprojekt habe ich einen intensiven Einblick in die Erfahrungen der Personen, die beteiligt waren, bekommen.

Freiwilligkeit

Das war sehr überzeugend, weil diese Schulkollegien, diese einzelnen Lehrkräfte, Methoden des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen entwickelten. Sie selbst wollten diesen Unterricht *freiwillig*, sie waren glücklich darüber, diesen Unterricht so entwickeln zu können. Sie schilderten immer wieder auf ganz unterschiedliche Weise: ich gehe *mit* der Energie der Kinder, die Kinder lernen individuell verschieden in der Freiarbeit und ich gestalte dafür die vorbereitete Umgebung. Alle zentralen Elemente eines differenzierenden Unterrichts wurden benannt.

Reformschulen

Das war auch möglich, weil es meist Schulen waren, die vorher schon reformpädagogisch gearbeitet hatten. Sie wussten also was Freiarbeit, was innere Differenzierung ist, weil sie das als reformorientierte Schulen kannten, egal auf welches Modell, zum Beispiel Petersen, Montessori oder Freinet, sie sich bezogen.

In Berlin gab es zum Beispiel eine Gruppe namens »Spinnendifferenzierung«, das bedeutete so etwas wie vernetzte Binnendifferenzierung. Besonders viele Berliner Persönlichkeiten wie zum Beispiel Gisela Ahlers, geb. Scheperjans, Ulla Widmer-Rockstroh, Helene Buschbeck oder Hildegard Kasper waren aktiv, um Unterricht zu öffnen. Ich betone noch einmal: Im Grunde waren alle wichtigen Elemente von inklusivem Unterricht, wie er heute entworfen wird, nicht nur in Berlin, sondern an vielen Orten der alten Bundesrepublik schon da.

Digitalisierung

Ein Aspekt, der noch nicht verbreitet war, war das Lernen mit Computern. Aber es wurde bereits immer wieder formuliert, dass es mit Integration nicht nur um behinderte Kinder geht, sondern um individuelle Lernmöglichkeiten jedes Kindes, zum Beispiel auch schnell lernender Kinder.

Andere Heterogenitätsdimensionen

Andere Heterogenitätsdimensionen wurden noch nicht durchgängig so betont wie heute, also zum Beispiel Geschlechterperspektiven oder interkulturelle Perspektiven, aber auch sie wurden schon punktuell berücksichtigt. Im Grunde gehörten also die wesentlichen Bausteine dessen, was wir heute Inklusion nennen, damals in diesen Modellversuchen schon dazu. In der Praxis sowie in den zahlreichen wissenschaftlichen Begleitungen kreiste viel Aufmerksamkeit um die Didaktik der inneren Differenzierung, um die professionellen Beziehungen in den Teams und um die Beziehungen der Kinder untereinander.

Negatives (Selbst-) Bild der SchülerInnen der Sonderschule

Das Sonderschulwesen, vor allem Hilfsschulen, also Schulen für Lernbehinderte, wurde in den 1970er Jahren ausgebaut. Ich hatte als Sonderschullehrerin konkret miterlebt, wie furchtbar es für manche Kinder war, dass sie in eine besondere Schule geschickt wurden. Ein Beispiel, an das ich mich deutlich erinnern kann: Ein schon etwas älterer Schüler, er besuchte etwa das 5. oder 6. Schuljahr, war in die Sonderschule überwiesen worden und kam neu in meine Klasse. Wir planten zu der Zeit einen Schulausflug und er sagte, er gehe nicht mit. Ich habe das überhaupt nicht verstanden und habe dann argumentiert, warum nicht, wir machen den Ausflug zusammen, na klar kommst du mit. Der Schüler blieb bei seinem *Nein* und fing irgendwann an zu weinen. Ich fragte immer weiter und dann kam endlich heraus: Die Nachbarn und die Familie durften nicht wissen, dass er auf einer Sonderschule war, aber die Wanderung sollte an dem Bauernhof vorbeiführen, von dem er kam. Es ist mir bis heute eindrucksvoll in Erinnerung geblieben, dass es für dieses Kind eine Schande war, auf die Sonderschule zu gehen.

Intelligenzdiagnostik

Und ich erinnere noch viele ähnliche Situationen. Wir sind ja als SonderschullehrerInnen durch die Lande gereist, im Umfeld der Schule und haben Kinder getestet, um eine Sonderschulbedürftigkeit festzustellen. Dabei fiel oft die Problematik punktuell gewonnener Testergebnisse auf, vor allem ihre mangelnde Prognosesicherheit. Natürlich habe ich auch gesehen, dass es für manche Kinder auch erleichternd sein konnte, eine bedrückende Situation in der Regelschule verlassen zu können und innerhalb der Sonderschule nicht zu den »schlechten« SchülerInnen zu gehören, allerdings war das Stigma damit nicht beseitigt. Und so habe ich vor allem erlebt, dass es für viele eine Quelle von Not und Selbstzweifeln war, in eine besondere Schule für die, die die Regelschule nicht schaffen, gehen zu müssen.

KollegInnen

Als ich dann, wie ich bereits erzählt habe, später die integrative Pädagogik mit ihren ausgefeilten Konzepten der Binnendifferenzierung für heterogene Lerngruppen kennenlernte und gleichzeitig Zugang zu theoretischen Ansätzen des »Denkens der Verschiedenheit« bekam, erschlossen sich neue Perspektiven. Wertvoll war vor allen Dingen in Frankfurt die Kooperation mit vielen Menschen im Fachbereich Erziehungswissenschaft am Institut für Sonder- und Heilpädagogik und in Gruppen, zum Beispiel feministischen Theoriegruppen, die wir zu der Zeit bildeten. Inspirationen im Hinblick auf psychodynamische Prozesse kamen von Helmut Reiser, die Aufmerksamkeit für soziale Strukturen, die in der Soziologie untersucht werden, von Helga Deppe. Dann gab es andere pädagogische Mitarbeiter, zum Beispiel Helga Schön, Ilse Abé oder Hans Eberwein, Ali Bill und Jan Peper. Johanna Ab und Hans Georg Rockemer waren zuvor am gleichen Institut gewesen. Ich habe, als ich aus dem Schuldienst an die Universität wechselte, Hans Georgs Dienstzimmer im »Turm« in Frankfurt bezogen, darin hatte er noch einen lustigen Brief für mich hinterlassen; er lebt leider nicht mehr und der Turm steht nicht mehr. Die KollegInnen im Institut für Sonder- und Heilpädagogik in Frankfurt waren für mich sehr wichtig. Es gab ein ganz besonders gutes Klima, außerordentlich kollegial und förderlich und sehr freiheitlich. Es war wirklich eine Stimmung von Freiheit und wechselseitiger Unterstützung und von intellektueller Inspiration. Ich konnte damals immer mal wieder auch noch erleben, dass meine Themen, zum Beispiel Differenztheorien oder Frauenforschung, verlacht wurden. Das hat mich nicht weiter gestört, weil ich wusste, wie spannend es war, dazu zu recherchieren und darüber nachzudenken.

Welche eigenen Interessenschwerpunkte waren für dich besonders relevant?

Beginn der Frauenforschung

Es war eine tolle, aufregende Zeit. Das schönste war, so viel Neues zu entdecken und darüber nachzudenken. Gemeinsam mit anderen jungen Frauen, die aus verschiedensten Fächern kamen, lasen wir unter anderem die Texte von Luce Irigaray. Wir fieberten der deutschen Veröffentlichung ihres Buches *Speculum de l'autre femme* entgegen, es wurde 1974 in Frankreich veröffentlicht und ist 1980 auf deutsch bei Suhrkamp erschienen. Damals entstand die Frauenforschung: die Frage nach der Bedeutung von Geschlechterdifferenzen, daran war ich intensiv mitbeteiligt. Ich gehörte ja mit zu den ganz wenigen, zu den ersten, die in der Sonderpädagogik auch Frauenforschung machten.

Was hast du da gemacht?

Geschlechterstudien

Ich schrieb meine Dissertation über Schulversagerinnen. Es ging darum, nach der Ausgrenzung von Sonderschülerinnen zu fragen. Es bildeten sich mehrere Initiativgruppen der Frauenforschung an der Universität Frankfurt am Main. Wir haben Veranstaltungen organisiert, Frauenwochen oder feministische Ringvorlesungen. Wir fingen in diesen Kreisen an über viele Themen zu arbeiten, es waren

die ersten Kolleginnen zum Beispiel aus der Geistigbehindertenpädagogik dabei, die zur Situation von Mädchen geforscht haben. Es kamen dann auch nach und nach Kollegen dazu, die über das Thema Jungen in der Sonderpädagogik arbeiteten, auch im Rahmen der Verhaltensgestörtenpädagogik oder der Psychoanalytischen Pädagogik. Ich fühlte mich zu Hause in den Geschlechterstudien und in der Integrationsforschung.

Die »Pädagogik der Vielfalt«

In jenen Jahren war ich aktiv in Projekten, in denen die Frauenforschung und die Integrationsforschung entstanden. In einem von Helga Deppe und Helmut Reiser geleiteten DFG-Projekt zur Integration in der Grundschule haben wir die ersten sieben integrativen Modellversuche evaluiert und in der Zeit vor 1990 den Projektbericht geschrieben, der als Buch vorliegt. Nicht gleichermaßen intensiv zu Hause war ich in der interkulturellen pädagogischen Forschung, aber darüber habe ich viel gelesen. Alle diese Denkrichtungen existierten noch getrennt voneinander.

Gemeinsamkeit der Konzeptionen

Es gab einen Moment, in dem konnte ich plötzlich einen Zusammenhang erkennen. Es konnte sichtbar werden, was all diese aus sozialen und pädagogischen Bewegungen hervorgehenden Denkrichtungen verbindet. Es geht doch allen gemeinsam um die Frage nach Gleichheiten und Differenzen zwischen Menschen. Plötzlich kam die Frage danach auf, ob alle diese Konzeptionen etwas gemeinsam haben könnten.

Pädagogik der Vielfalt

Daraus ist dann eine langjährige intensive Suche entstanden, die schließlich zu meiner Habilitationsschrift *Pädagogik der Vielfalt* führte, die 1989 abgeschlossen war und 1993 veröffentlicht wurde. Ich hatte Glück, denn dadurch, dass ich in Frankfurt lebte, konnte ich an vielen sozialwissenschaftlichen und philosophischen Vorlesungen und Seminaren teilnehmen und ich konnte viel von den zu der Zeit dort rezipierten Differenztheorien lernen. Ich brauchte sehr viel Zeit, sehr viel Lektüre, sehr viele Diskussionen, um zu untersuchen, wie all diese verschiedenen integrativen, feministischen und interkulturellen pädagogischen Konzeptionen sich unterscheiden und wie sie unter bestimmten Gesichtspunkten auch gemeinsam betrachtet werden können. Das war ja damals noch neu. Auch meine Wohngemeinschaft in der Frankfurter Schlossstraße war ein Ort der intellektuellen Auseinandersetzungen. Mit der Psychologin Margareth Weidner verbindet mich bis heute eine Freundschaft, sie lebt jetzt in Berlin. Das Habilitationsverfahren fand dann an der TU Berlin statt, begutachtet von Ulf Preuss-Lausitz aus der Integrationsforschung, der mich sehr zuverlässig unterstützt hat und von Barbara Schaeffer-Hegel aus der Frauenforschung.

Gestalttherapie

Zu den für mein weiteres persönliches und berufliches Leben wichtigen Einflüssen jener Phase gehörte auch eine Auseinandersetzung mit Gestalttheorie, Gestalttherapie, Gestaltpädagogik, Psychoanalyse und psychoanalytischer Pädagogik. Ich lernte in San Francisco, vermittelt durch Wiltrud Kraus-Kogan, die Psychoanalytikerin und Mitbegründerin der Gestalttherapie, Lore Perls, kennen und es entstand eine langjährige Freundschaft, die bis zu ihrem Tod im Jahr 1990 dauerte. Sie unterstützte mich, ebenso wie meine Frankfurter Freundin Ute Wirbel, darin, nach Zusammenhängen zwischen persönlichen Erfahrungen und gesellschaftlichen Entwicklungen zu fragen.

In diesen Jahren kam ich während des DGFE-Kongresses in Heidelberg mit Hanno Schmitt zusammen, wir gründeten eine kleine Familie und bekamen unseren Sohn. Wir lebten eine Zeit lang zwischen Marburg an der Lahn und Frankfurt am Main. Ich hatte Lehraufträge unter anderem an den Universitäten Marburg, Gießen und Darmstadt und bot Lehrerfortbildungen in Frankfurt und Marburg an.

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Die Zugehörigkeit zur deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft wurde mir seit dieser Zeit immer wichtiger. Sie bot mir Gelegenheit zur Beteiligung in vielen Kommissionen und Sektionen, unter anderem der Schulpädagogik, der Sonderpädagogik, der Sozialpädagogik, der psychoanalytischen Pädagogik, der Bildungsphilosophie sowie der Frauen- und Geschlechterforschung, wo bereichernde Freundschaften mit Rita Casale, Isabell Diehm und vielen anderen entstanden.

Und was kam nach Frankfurt?

Werdegang – Frankfurt, Paderborn, Halle, Potsdam, Frankfurt, Reckahn

Es hat nicht mehr lange gedauert, bis eine neue Phase begann. Schon als das Habilitationsverfahren noch gar nicht ganz abgeschlossen war, kam eine Ausschreibung von der Universität Paderborn für eine Professur in der Grundschulpädagogik und Frauenforschung. Als die Frauenforschung damals Einzug hielt an den Universitäten, richtete Nordrhein-Westfalen 20 Professuren an verschiedenen Orten ein, immer kombiniert mit einem anderen Fach. In Paderborn war es Frauenforschung und Grundschulpädagogik. Ich war ja auch ausgebildete Grund-, Haupt- und Realschullehrerin und hatte durch die Integrationsforschung im Bereich der Grundschulforschung geforscht. Also war ich eine der ganz wenigen die überhaupt einschlägig für die Stelle ausgewiesen waren. Man könnte sagen, dass mich die Integrationsforschung wieder re-integriert hat in die Grundschulpädagogik, aus der ich ursprünglich gekommen war. Und ich arbeitete dann einige Jahre an der Universität Paderborn, das war eine gute Zeit. Inzwischen hatte sich die deutsch-deutsche Wiedervereinigung ereignet mit der Folge, dass viele Stellen in der Erziehungswissenschaft in Ostdeutschland ausgeschrieben wurden und ich landete auf einer Professur in Halle. Acht Jahre lang arbeitete ich mit großer Freude in einem spannenden Kreis von KollegInnen an der Universität Halle mit einem Stellenprofil der Grundschulpädagogik ohne weitere Zusätze. Das Institut für Grundschulpädagogik befand sich zunächst noch in dem Städtchen Köthen und zog dann um nach Halle in das herrliche historische Ensemble der Franckeschen Stiftungen. Es war äußerst bereichernd die Welt und die Menschen in Sachsen-Anhalt kennenzulernen. Natürlich habe ich in Lehrveranstaltungen, in Studien, Publikationen und Vorträgen die Themen der Pädagogik der Vielfalt behandelt und weiterentwickelt.

Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft

Ein weiterer Schwerpunkt ging aus dem Forschungskolloquium, das ich schon in Paderborn mit Barbara Friebertshäuser gegründet hatte, hervor: Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. In der Köthener und später in der Hallenser Zeit wurde Friederike Heinzel Mitarbeiterin in meinem Arbeitsbereich, sie brachte unter anderem die Perspektive der Kindheitsforschung ein.

Eine langjährige Freundschaft entstand. Auch mit Ute Geiling freundete ich mich intensiv an. Mit Kerstin Merz-Atalik hatte ich gemeinsame Lehrveranstaltungen.

Und dann kam Potsdam?

Nach acht Jahren an der Universität Halle erhielt ich einen Ruf nach Potsdam, wo ich ebenfalls acht Jahre arbeitete. Hier war meine Professur ausgeschrieben für Anfangsunterricht, Soziales Lernen und Integration Behinderter. Zu der Zeit kam es auch zu Forschungs- und Fortbildungs-Kooperationen zu frühpädagogischen Themenfeldern mit Fachhochschulen in Berlin und Potsdam und mit dem Deutschen Jugendinstitut in München. In Kooperation mit Ute Geiling und Katrin Liebers sowie mit dem Lisum (Landesinstitut für Schule und Medien) Brandenburg entstanden Forschungsprojekte zum Thema Leistungsdokumentation und pädagogische Diagnostik in heterogenen Lerngruppen sowie mehrere Vorhaben konkreter Schul- und Einrichtungsbegleitforschung.

Pädagogische Beziehungen

Nach 40 Jahren an vier Universitäten begannen im Jahr 2010 mein Ruhestand und die Chance, noch einmal neu zu entscheiden, um welche Schwerpunkte es gehen sollte. Weiterhin befasse ich mich in wissenschaftlichen Vorhaben in Forschung, Lehre und Fortbildung mit Inklusionspädagogik, genauer: mit den elementaren Bausteinen der Pädagogik der Vielfalt. Dabei sind mir die Weiterentwicklung der theoretischen Grundlagen sowie die Klärung der inklusiven pädagogischen Diagnostik als unerlässlicher Bestandteil der alltäglichen Didaktik wichtig. Darüber hinaus habe ich eine thematische Zuspitzung gewählt, und zwar das Thema »Pädagogische Beziehungen«. Es betrifft wesentliche Aspekte jeder Pädagogik. Die Qualität pädagogischer Beziehungen beeinflusst in allen Bildungsstufen psychosoziale Entwicklungen, kognitive Lernprozesse und gesellschaftliche Sozialisation maßgeblich. Ich konnte endlich ein seit Langem entstandenes Forschungsinteresse, theoretische und empirische Studien zu sozialen Interaktionen in pädagogischen Arbeitsfeldern, ins Zentrum rücken. Gegenwärtig habe ich auch wieder enge Beziehungen zur Universität Frankfurt, weil ich dort als Seniorprofessorin in der erziehungswissenschaftlichen Lehre arbeite. Ein halbes Stundendeputat, also zwei Lehrveranstaltungen im Semester, habe ich sehr gern übernommen. Meine Lehrangebote betreffen vor allem die Themenfelder Diversity-Education und pädagogische Beziehungen.

Arbeitskreis Menschenrechtsbildung

Aktuelle Entwicklungen ereignen sich in historischen Zusammenhängen, denn es lässt sich zeigen, dass die Frage nach der Qualität pädagogischer Beziehungen eine lange Vorgeschichte hat. An einem kulturellen Gedächtnisort von nationaler Bedeutung in der philanthropischen Musterschule im brandenburgischen Dorf Reckahn wurde schon im 18. Jahrhundert um einen menschenfreundlichen Umgang mit den Bauern- und Tagelöhnerkindern sowie um eine Erziehung im Geiste der Toleranz gerungen. An diesem Ort ist es mir gelungen, einen Arbeitskreis Menschenrechtsbildung zu initiieren, der seit sechs Jahren regelmäßig tagt und in dem insgesamt mindestens 150 Personen mitgewirkt haben. In den Jahren

2016 und 2017 konnte ein Manifest namens »Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen« erarbeitet werden.

Integration – Inklusion?

Der pädagogische Integrationsbegriff muss differenziert betrachtet werden. Man kann drei Bedeutungen unterscheiden, die aus verschiedenen Entstehungskontexten stammen.

In einer ersten Bedeutung enthält integrative Pädagogik die zentralen Elemente der Inklusiven Pädagogik. Integrative Pädagogik ist hier zu verstehen als direkter Vorläufer von Inklusiver Pädagogik, im Grunde in synonymer Bedeutung, die schon im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts entwickelt worden ist, in einer ganzen Reihe von Kindergärten und in den ersten sieben Schul-Modellversuchen. Ein markantes und bekanntes Beispiel ist die Integration im Kinderhaus Friedenau, aus dem die Integration an der Flämingschule in Berlin hervorging, wo seit den späten 1970er Jahren Unterricht in heterogenen Gruppen praktiziert wurde und bis heute praktiziert wird. In der Zwischenzeit kam es zu einer sprachlichen Weiterentwicklung vor allem durch die Behindertenrechtskonvention, sodass nun Inklusive Pädagogik gesagt wird, für das, was hier gemeint ist: Die Arbeit mit heterogenen Lerngruppen in einer gemeinsamen Kita und einer gemeinsamen Schule, die Kinder und Jugendliche nicht in andere besondere Institutionen ausgrenzt. Diese Pädagogik heißt heute Inklusive Pädagogik oder in synonymen Bedeutungen Pädagogik der Vielfalt und Diversity-Education.

Eine zweite Bedeutung von Integration hat eine andere Tradition, sie kommt unter anderem aus der Tradition der integrativen Gesamtschule. Die integrative Gesamtschule will auf jeden Fall Schüler weitgehend gemeinsam unterrichten, mit dem wichtigen Ziel, dass möglichst viele SchülerInnen gefördert werden, vor allem benachteiligte Kinder, Mädchen, Kinder aus der Arbeiterschicht: möglichst viele sollen zum Abitur kommen. Mit dem Ziel Chancengleichheit zu realisieren sind die integrativen Gesamtschulen eingerichtet worden. In dieser Perspektive von Integration hatte man ursprünglich konzeptionell noch keinen Zugang zu Kindern, die vor allem kognitiv, aber auch körperlich nicht der Vorstellung von erfolgreichem Lernen entsprachen. In ihrer Logik, möglichst viele Schüler zum Abitur zu bringen, war wenig Platz für jenen Teil der Kinder, für die dieses Ziel nicht passend war. Für die engagierten LehrerInnen an Gesamtschulen waren einige wesentliche Anregungen, die aus dem gemeinsamen Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Kindern kamen, neu. Das haben viele in der Gesamtschulbewegung, auch in der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, als unglaublich befreiend und schön empfunden. Demokratische Differenztheorien wirkten befreiend, weil sie ein theoretisches Modell angeboten haben, welches auch für Kinder mit schwereren Beeinträchtigungen passend war. Um Missverständnissen vorzubeugen: Natürlich sollen Kinder und Jugendliche kognitiv intensiv gefördert werden, für die die Idee nicht zutreffend ist, dass sich Erfolg daran misst, dass möglichst viele zum Abitur kommen. Anerkennung von Differenz ist nicht affirmativ zu verstehen, sondern als Wunsch persönlichen Potenzialen Raum zu geben.

Es gibt noch eine Art die Begriffe Inklusion und Integration zu unterscheiden, zum Beispiel bei dem Inklusionsforscher Frank J. Müller. Dann wird *Inklusion* als eine sehr weit fortgeschrittene, gut gelingende Form von Arbeit mit heterogenen Lerngruppen aufgefasst, während man mit *Integration* Ansätze, die sich auf dem Weg dahin befinden, bezeichnet. Eine solche Unterscheidung bringt es aber mit sich, dass *Integration* stets zur Bezeichnung eines realisierten pädagogischen Ansatzes des gemeinsamen Lernens in heterogenen Gruppen verwendet werden müsste, denn eine solche Demokratisierung des Bildungswesens bleibt – wie alle gesellschaftlichen Vorhaben der Demokratisierung – immer unvollendbar. Aber auch wenn Inklusion eine dauerhafte, niemals in Reinform abgeschlossene Herausforderung für das Bildungswesen darstellt, muss man diesen Begriff nicht auf seine utopischen Gehalte reduzieren.

Gab es auf dem Weg in Paderborn und Halle und Potsdam dann noch Menschen, von denen du sagen würdest, dass sie besonders wichtig waren?

Philosophie der Menschenrechte

Die Erfahrungen im Schuldienst und die wissenschaftliche Frühphase in Frankfurt haben mich sehr beeinflusst und dann gab es noch einmal neue Einflüsse in Potsdam. Das war entweder 2003 oder 2004. Eines Morgens lese ich Zeitung hier in Potsdam und sehe eine ganz kleine Notiz: Vortrag von Heiner Bielefeldt, »Philosophie der Menschenrechte«, am Neuen Palais im Philosophischen Institut. Und ich war wie elektrisiert, da muss ich hin. Habe ich überhaupt Zeit heute Abend? Oh Wunder, in meinem Kalender steht nichts. Ich kann dahin. Ich bin zum Vortrag gegangen und Heiner Bielefeldt sprach über die Philosophie der Menschenrechte nach Kant. Ich habe neu begriffen, dass die menschenrechtlichen Prinzipien das zum Ausdruck bringen, was ich immer versucht habe unter Pädagogik der Vielfalt zu entwickeln. In meinen früheren Studien kommen die Menschenrechte schon als regulativ vor, aber noch nicht an zentraler Stelle, noch nicht so ausgeführt. Jetzt wurde mir klar, dass die menschenrechtlichen Prinzipien der Freiheit, Gleichheit und Solidarität für die inklusive Pädagogik der Vielfalt grundlegend sind. Gleiche Rechte für alle werden angestrebt, die Freiheit, verschieden sein zu können, soll allen zugutekommen und Solidarität wird füreinander aufgebracht, um gleiche Freiheit wechselseitig anzuerkennen. In dem Ansatz, der von Heiner Bielefeldt vertreten wird, wird nicht ein falsch verstandener Gegensatz zwischen Gleichheit und Freiheit aufgemacht. Sondern Freiheit ist unter anderem nach Kant das, was den Menschen in ihrer Menschenwürde zukommt. Gleichheit bedeutet, dass das für *alle* Menschen gilt! Dass universell jeder daran teilhaben soll und dass kein Mensch davon ausgeschlossen sein darf, das meint das Gleichheitsprinzip! Was ich früher versucht habe als *egalitäre Differenz* zu formulieren, war also schon längst in den Menschenrechten auf wunderbare Weise ausgearbeitet worden und ich sah auf neue Weise, dass wir in einer ganz langen Tradition damit stehen und dass diese Einsichten auf der ganzen Welt relevant sind. Es geht um die Menschenrechte, wie sie in internationalen Dokumenten ausgearbeitet und nicht nur in Europa entstanden

sind. Es gibt Spuren der Suche nach mehr Gleichheit und mehr Freiheit aus den verschiedensten Zeiten, immer artikuliert anhand der jeweiligen zeitlich und örtlich möglichen und limitierten kulturellen Mittel. Beeinträchtigungen bei der gesellschaftlichen Realisierung menschenrechtlicher Prinzipien gibt es in allen Kulturen, auch und gerade im Westen, genau darum werden Menschenrechte ja gebraucht.

Was waren aus deiner Sicht die größten Herausforderungen persönlich und auch für das Feld?

Spaltung in der Pädagogenschaft

Ich verstehe nicht, dass einige LehrerInnen und ErzieherInnen so gut mit den verschiedensten Kindern arbeiten können, während andere behaupten, das sei nicht möglich. Erstaunlich, welche guten erfolgreichen Lösungen manche Lehr- und Fachkräfte mit den schwierigsten Kindern finden. Und auf der anderen Seite gibt es viele, die Individualisierung gar nicht wollen, die sich nach wie vor unter Schule eine Lehrerin vorstellen, die an der Tafel steht und da ein Tafelbild malt und das erklärt und die gleichen Fragen an die ganze Gruppe stellt und die Kinder melden sich und irgendjemand kommt dann dran. Rätselhaft ist mir die Spaltung innerhalb der Pädagogenschaft. Sie bedeutet, dass einige so gut mit heterogenen Gruppen arbeiten und wirklich auch Situationen, die man für ganz schwierig hält, so wunderbar meistern. Ich denke da an verschiedene Schulen: Die »Kleine Kielstraße« in Dortmund oder in Berlin die Erika-Mann-Grundschule, die beide einen deutschen Schulpreis gewonnen haben. Die Op de Host Schule in Horst/Holstein hat den Cornelsen Schulpreis gewonnen. Hier haben sich Lehrerinnen zusammengetan, um eine inklusive Schule ohne Ausgrenzung zu verwirklichen, mit dem erklärten Ziel, dass es Erwachsenen und Kindern sehr gut gehen soll. Ulrike Becker, die auch im Frankfurter Institut für Sonderpädagogik ein und aus ging, leitet heute sehr erfolgreich die Refik Veseli Schule in Berlin Kreuzberg, sie ist zugleich apl-Professorin an der Universität Potsdam. Gleichzeitig empfinden viele andere Lehrkräfte alles, was mit Inklusion zu tun hat, nur als Belastung. Diese Spaltung in der Lehrerschaft zu analysieren, ist eine wichtige Aufgabe.

Du hattest es schon angesprochen, welche Bezüge gab es zur Praxis?

Grundlage: Eigene Praxis in Grund- und Sonderschulen

In meiner Praxis als Lehrerin ganz zu Beginn meiner Berufsjahre habe ich viel darüber erfahren, wie Kinder leben, vor allem wie unterprivilegierte Kinder leben. Ich bin in den Häusern von Kindern aus untersten Unterschichten ein- und ausgegangen. Ich kannte die Eltern, ich kannte die Kinder. Ich habe damals erlebt, dass es nicht schwer ist, im Unterricht zu differenzieren. Schule kann natürlich auch oft sehr, sehr schwere Arbeit mit sich bringen, klar ist, dass Schule ein Arbeitsfeld mit ganz großen Herausforderungen ist. Aber dass gerade Differenzierung von vielen so schwierig empfunden wird, habe ich nie verstanden.

Feldkenntnis durch Hospitationen

Nach dem Wechsel in den Hochschuldienst wurden meine zahlreichen Unterrichtsbesuche und die vielen Hospitationsberichte von Studierenden zu weiteren,

immer aktuellen Informationsquellen. An all den Universitäten, an denen ich gearbeitet habe, haben Studierende meiner Lehrveranstaltungen in Schulklassen mit und ohne Integration, mit und ohne Inklusion hospitiert. Die Reflexion ihrer Fallberichte in den Seminaren war sehr wertvoll und aufschlussreich.

Forschungsvorhaben an Schulen

Schulforschungsprojekte mit systematischen Studien und jahrelange wissenschaftliche Begleitungen einzelner Schulen, zum Beispiel der staatlichen Montessorischule Potsdam, standen im Zentrum der Arbeit an den verschiedenen Universitäten. Wir haben beobachten können, wie die vorbereitete Umgebung mit *instruktiven* Materialien – nicht Materialien um nur Übungsaufgaben abzuarbeiten; das auch, aber nicht nur – dazu dient, dass sich jedes Kind von seinem individuellen Stand aus neues Wissen aneignen kann.

Sozialpädagogische Studien

Ich hatte relativ spät dann noch ein sehr schönes Projekt, ein Beobachtungsprojekt an einer Tagungsstätte für Kinder. Ganze Schulklassen haben an diesem Ort einige Tage verbracht. Wir haben diese sozialpädagogische Praxis beobachtet und konnten feststellen, dass die TeamerInnen durchgängig unendlich geduldig und freundlich mit den Kindern umgegangen sind und dass sie sehr kreative Ideen hatten, um mit Grundschulkindern zum Thema Vielfalt zu arbeiten, zu spielen, etwas herzustellen und sie alle möglichen projektartigen Erfahrungen machen zu lassen.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Jahrzehntelange Traditionen der inklusiven Pädagogik

Also es dürfte nicht in Vergessenheit geraten, dass die heutige Inklusionspädagogik eine lange Tradition hat, die in den 1970er Jahren angefangen hat und noch frühere Vorläufer hatte. Wenn man das vergisst, dann schneidet sich die Inklusionsbewegung von ihrer eigenen Geschichte und ihren eigenen Erfolgen ab. Es gab aus den frühen Jahren sehr fundierte Erkenntnisse, die früh auch in weitere Entwicklungen des Bildungswesens eingeflossen waren. Wahrscheinlich wären zum Beispiel Vorhaben wie die flexible Eingangsstufe mit Einschulung ohne Auslese und Altersmischung im Anfangsunterricht, die ja in manchen Bundesländern recht verbreitet sind, nicht möglich gewesen ohne die wissenschaftlichen Begleitungen der integrativen Schulversuche. Die wissenschaftlichen Begleitungen dieser Schulversuche produzierten viele Forschungsberichte, die neue Entwicklungen bestärkt haben. Dazu gehörten die Tendenzen zur Zusammenlegung von Haupt- und Realschule, zur Reduzierung des Sitzenbleibens und der Abschulungen aus Gymnasien und Ansätze der Einzelintegration auch an Gymnasien.

Bedeutung der Beziehungsebene

Von Anfang an wurde in den ersten Forschungsprojekten schon sichtbar, dass zahlreiche Schwierigkeiten, die in pädagogischen Situationen, auch in der integrativen oder inklusiven Pädagogik entstehen, auf der Beziehungsebene angesiedelt sind. Früh wurde deutlich, dass Teams miteinander zurechtkommen müssen und dass Kinder miteinander zurechtkommen müssen, wenn das Lernen in heterogenen Gruppen gelingen soll. Von Anfang an war in der Integrationsbewegung eins klar: Es ist nicht einfach damit getan, dass man die Verschiedenen zusammenwürfelt und

glaubt, die verstehen sich schon. Beziehungsarbeit mit den Kindern war eine früh formulierte Aufgabe, wurde immer für wichtig gehalten, damit sie lernen können, sich wechselseitig als gleichberechtigt anzuerkennen. Gerade für schwer traumatisierte Kinder, die uns als verhaltensgestört auffallen und so bezeichnet werden, ist das Herstellen und Aufrechterhalten von guten Beziehungen, vor allem einer guten und Halt gebenden Beziehung zu einer Pädagogin oder einem Pädagogen, von existenzieller Bedeutung. Das ist nicht einfach, aber es ist möglich und dazu braucht man Supervision und regelmäßige Teambesprechung. Dazu gibt es auch wissenschaftlich evaluierte Modelle, zum Beispiel das »Projekt Übergang« von Ulrike Becker. Wenn Teambesprechungen und Supervision regelmäßig, dauerhaft und verbindlich praktiziert werden, werden auch Halt gebende pädagogische Beziehungen möglich. Natürlich sind gute pädagogische Beziehungen für alle Kinder und Jugendlichen wichtig, nicht nur für traumatisierte Kinder in riskanten Lebenslagen.

Kinderrechtskonvention

Die Kinderrechtskonvention bringt bestimmte Impulse in die Inklusion, vor allem stärkt sie die Partizipation von Kindern. Wenn in den Schulen Modelle wie Klassenrat, Mitbestimmung und Beschwerdeverfahren eingerichtet werden, können Kinder ihre Nöte und Wünsche anmelden und Verbesserungen anregen. Darin sehe ich eine Bereicherung für die Inklusion und das stimmt mit den inklusiven Prinzipien sehr gut überein.

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse, eigene und die Anderer?

Freiheit für Verschiedenheit

Eine wichtige Erkenntnis war, dass die Aufmerksamkeit für Verschiedenheit etwas mit dem Wunsch nach Freiheit zu tun hat. Vielfalt kann zum Ausdruck kommen, wenn Freiheit möglich ist, und zwar gleichberechtigt für jeden! Darin sehe ich einen existenziellen Zusammenhang, der persönlich und professionell bedeutsam und der immer wieder neu zu entdecken ist.

Alltägliche Erfahrungen und Theoriebildung

Meine Arbeit ist so ausgerichtet, dass ich mich mit dem täglichen Leben, das in Schulen oder in Kindertagesstätten stattfindet, verbunden fühle und zugleich nach Verknüpfungen mit theoretischen Aussagemöglichkeiten, einschließlich empirischer Erkenntnisse suche. Sozialphilosophische Konzeptionen mit Alltagserfahrungen von Menschen zu verbinden, das ist ein Interesse, das mich beflügelt. Damals in den 1970er und 1980er Jahren, als die Differenztheorien aus Frankreich hier aufkamen, merkte ich plötzlich, dass das, was dort in abstrakten Denkfiguren theoretisch erörtert wurde, Anknüpfungsmöglichkeiten zur Pädagogik mit heterogenen Lerngruppen bot. Manche PhilosophInnen haben mit Metaphern gearbeitet, die auch pädagogisch bedeutsam sind. Zum Beispiel Patchwork, *Patchwork der Minderheiten* von Jean-François Lyotard war ein Bändchen im Merve-Verlag. Eine Leidenschaft für Heterogenität, für Verschiedenes, wurde von zwei getrennten Welten her angeregt, von pädagogischen Arbeitsfeldern und von sozial- und bildungsphilosophischen Theorien. Faszinierend war, dass solche Imaginationen von Pluralität nicht zu Trennungen und Isolation führen mussten, sondern dass Verschiedenes

in einem gemeinsamen Raum, in einem gemeinsamen Rahmen, Platz hat, wo es sich wechselseitig bereichern und dynamisch verändern kann.

Welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen erachtest du für besonders wichtig?

Gleichheitstheorien

Ich kann in diesem Interview leider nur wenige der umfassenden Grundlagen andeuten. Neben Inspirationen aus der Postmoderne gab es noch ganz andere Grundlagen, zum Beispiel Gleichheitstheorien. Der Historiker Otto Dann hat in seiner Habilitationsschrift und im *Historischen Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland* die Entwicklung des Denkens der Gleichheit über Jahrhunderte dargestellt. Er hat, ebenso wie Rechtstheoretiker oder auch die feministische Soziologin Ute Gerhardt herausgearbeitet, dass man von Gleichheit nur sinnvoll reden kann, wenn man Hinsichten bestimmt. Also Wilhelm Windelband hat das 1910 schon so formuliert: »Gleichheit ist ein Verhältnis in dem Verschiedenes zu einander steht«. Dieses Verhältnis wird in der Philosophie der Menschenrechte ausbuchstabiert und verbindlich gemacht. Soziale und pädagogische Bewegungen orientieren sich daran, wenn sie für ihre Gruppen Gleichheit und Freiheit für Verschiedenheit fordern. Zum Beispiel für sexuell unterschiedliche Lebensweisen die Anerkennung fordern. Wenn sie sich an den Menschenrechten orientieren, gehen sie aber über ihre Partialinteressen hinaus und wollen universelle Anerkennung auch für andere Gruppierungen.

Normative Ordnungen

Bereichernd sind Theorien zu normativen Ordnungen, wie sie im Exzellenzcluster an der Universität Frankfurt in der Folge der kritischen Theorie heute in interdisziplinären Projekten entworfen und entwickelt werden. Man könnte die Auseinandersetzung zwischen dem segregierenden Schulwesen und dem inkludierenden Schulwesen als Auseinandersetzung zwischen verschiedenen normativen Ordnungen begreifen, die verschiedene Rechtfertigungsnarrative ins Feld führen, um zu begründen, dass die segregierende oder die inklusive Ordnung besser ist.

Kulturelles Gedächtnis

Die Theorie des kulturellen Gedächtnisses, wie sie unter anderem von Aleida Assmann formuliert wurde, regt dazu an, gegenwärtiges Geschehen in längerfristigen historischen Kontexten zu verorten. Historische Sichtachsen eröffnen spannende Einsichten. So lassen sich zum Beispiel variantenreiche historische Formen der Kritik der Gewalt gegen Kinder oder der hierarchiekritischen Anerkennung von Differenzen entdecken.

Welche empirischen Forschungen erachtest du für besonders wichtig?

Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen

Da könnte man unendlich viele Studien heranziehen. Manche sagen, es gebe nicht genug empirische Forschung zur Inklusion, dies sehe ich ganz anders. Es gibt eben eine Welle von Forschungen aus den Anfangszeiten der Inklusion, weil alle Modellversuche wissenschaftlich begleitet wurden. Das ist eine Forschungsrichtung, die teilweise zu wenig beachtet wird. Aktuelle empirische Studien, zum Beispiel von

Ulrich Vieluf oder von Petra Stanat und Hans Anand Pant sowie von vielen anderen, zeigen die kognitive Entwicklung von Kindern in heterogenen Gruppen auf.

Internationale Forschungen

Die Untersuchungen von Winfried Kronig aus der Schweiz zeigen immer wieder auf, wie bestimmte Strukturen dazu führen, dass es Menschen gibt, die in diese Strukturen passen. Segregierende Strukturen produzieren ihre Abnehmer, diese Erkenntnis war von Jakob Muth vor vielen Jahrzehnten schon formuliert worden. Aber es gibt auch aus vielen Traditionen der angloamerikanischen Pädagogik und der pädagogischen Psychologie zahlreiche Forschungsrichtungen, die Elemente der inklusiven Pädagogik unterstützen. Dazu gehören die Bedürfnisforschung, die Bindungsforschung, die Studien von Pianta zu pädagogischen Beziehungen, die Forschungen zum formativen Assessment und zum stereotype threat. Auch die Forschungen zum Führungsstil und zum Unterrichtsstil in der Folge von Kurt Lewin oder Tausch & Tausch. Aktuell sind Studien, die die weltberühmte französische Philosophin Julia Kristeva gemeinsam mit dem französischen Sonderpädagogen Charles Gardou publiziert. Sie schlagen vor, im Sinne einer neuen, pluralitätsbewussten Aufklärung, jedem zu gewähren, seinen ureigensten Beitrag zur Gemeinschaft zu leisten.

Was waren aus deiner Sicht die interessantesten Streitpunkte innerhalb der Community?

Kategorien: Schubladendenken?

Gestritten wird darüber, ob man Kategorien für Behinderungsarten verwenden soll. Manche Inklusionsbefürworter lehnen Kategorien für Behinderungsarten ab, sie vertreten einen a-kategorialen Ansatz. Konsens ist die Kritik an Schubladisierung, an Etikettierung durch Kategorien und damit an Festlegungen von Menschen. Diese Kritik an Stigmatisierung betrifft alle Kategorien, die man für Menschen finden kann, egal ob es sich um (Sub)Kulturen, Ethnien, Geschlechter oder eben leistungsbezogene Zuordnungen handelt. Aber wenn man vollkommen auf Namen für Gruppen von Menschen verzichtet, kann man auch ihre Benachteiligungen nicht mehr erheben und thematisieren. Man kann ohne Kategorien auch kein fachliches Wissen mehr sammeln, also wenn ich zum Beispiel keine Kategorie »Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung« mehr habe, kann ich kein Wissen zu diesem Handlungsfeld sammeln und dann kann ich ausschließlich Einzelfälle betrachten. Aber es gibt sehr viel wertvolles Wissen über den Umgang mit Kindern mit Verhaltensproblemen. Zur Lösung dieses Widerspruchs schlage ich vor, Vorkehrungen zu treffen, um die schädlichen Wirkungen von Kategorisierungen zu vermindern. Man muss immer berücksichtigen, dass Wissen, das aus der kategorialen Schublade kommt, ein allgemeines generalisiertes Wissen ist, das auf den Einzelfall niemals genau zutrifft. Dieses Wissen kann helfen vorläufige pädagogische Hypothesen zu bilden und zu berücksichtigen, dass man nie weiß, inwiefern ein Kind dem entspricht. Ich muss also generalisierendes Wissen mit dem Einzelfall in Beziehung bringen und dafür offen sein, dass es auch *nicht* stimmen kann, was mir als Regelwissen bekannt ist. Notwendig ist also eine Kombination aus kategorialem Wissen und Fallverstehen.

Äußere Differenzierung

Dissens kann auch um innere Differenzierung in inklusiven Institutionen entstehen. Umstritten ist eine Stammgruppenzugehörigkeit ohne temporäre Lerngruppen und ohne 1:1-Betreuung. Die radikalste Position wäre, dass ausnahmslos immer alle gemeinsam in der Klasse oder Gruppe lernen, arbeiten und spielen, zu der sie gehören. Eine moderatere Position würde in begründeten Fällen temporäre Lerngruppen oder auch phasenweise eine 1:1 Betreuung zulassen. Es gibt das Argument gegen Inklusion, dass man für Kinder mit psychischen Störungen, die eine 1:1 Betreuung brauchen, Sondereinrichtungen aufrechterhalten müsse. Angenommen ein Kind hätte zum Beispiel in einer Lebensphase derartige Nöte, dass eine einzelne Bezugsperson und ein eigener Raum hilfreich wären, dann kann das in der inklusiven Schule realisiert werden. Dazu braucht es keine Sonderschule. Temporäre Lerngruppen werden für unterschiedlichste Vorhaben gebildet, zum Beispiel auch für Neigungsgruppen, Projektgruppen oder Arbeitsgemeinschaften, sodass Kinder, die bestimmte gemeinsame Interessen haben, zusammenarbeiten können. Im »Projekt Übergang«, das Ulrike Becker für die Arbeit mit den wenigen Kindern, die als extrem schwierig erlebt werden, entwickelt hat, gehört zu einer von allen beteiligten Erwachsenen gemeinsam verantworteten Gestaltung des gesamten Settings die Bildung temporärer Lerngruppen an vier Tagen in der Woche für zwei Stunden und unter höchster Aufmerksamkeit für die Zugehörigkeit zur Stammgruppe. Auf diese Weise soll keine Trennung, keine Stigmatisierung erfolgen, sondern im Gegenteil: mit vielerlei Maßnahmen wird die Zugehörigkeit zu der Herkunftsklasse, in die die Kinder hineingehören, gepflegt. Die Arbeit in der kleinen temporären Lerngruppe für zwei Stunden am Tag ist eine Hilfe und eine Entlastung für alle Beteiligten. Die Evaluation hat ergeben, dass das Modell sehr erfolgreich ist. Inklusive Pädagogik würde sich keinen Gefallen tun, wenn sie dogmatisch sagen würde, wir wollen ausschließlich Lernen in festen Gruppen.

Lernen am gemeinsamen Gegenstand versus Individualisierung

Es gibt auch eine interessante Auseinandersetzung um das Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Ich halte das Konzept des Lernens am gemeinsamen Gegenstand mit innerer Differenzierung, bei der sich alles um ein bestimmtes Lernthema dreht, für sehr wichtig. Zum Beispiel in der Schule Berg Fidel in Münster wird die Arbeit an mathematischen Themen, wie zum Beispiel Dividieren, gemeinsam auf allen in der jeweiligen inklusiven Klasse vorhandenen Niveaustufen praktiziert.

Maria Montessori

Demgegenüber wird zum Beispiel in der Montessori-Pädagogik die innere Differenzierung meist anders hergestellt: die Kinder können in einer täglichen 90-minütigen Freiarbeitsphase an verschiedensten Arbeitsgebieten individuell oder in Kleingruppen arbeiten. Sie können rechnen, mit Sprache arbeiten, mit geografischem Material lernen, denn die vielseitigen Materialien sind in der Klasse vorhanden. Solche Unterrichtsphasen verlaufen völlig fächer- und altersgemischt. Dabei ist die Einzelarbeit zentral, aber sie können auch in kleinen Gruppen arbeiten. Dazu braucht man nicht das Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Ein Ort für die Pflege der Gemeinschaft der ganzen Lerngruppe sind Kreisgespräche. Hinzukommen können gemeinsame Kleingruppenprojekte, individuelle Projekte und

schulweite Projekte. Verbinden lässt sich das Lernen am gemeinsamen Gegenstand problemlos mit Individualisierungen in der Freiarbeit.

Kompetenzraster und Bildungsstandards

Kontroversen gibt es um Leistungserfassung. Es gibt Positionen, die die Arbeit mit Kompetenzrastern oder mit Pensenbüchern ablehnen. Die Kritik daran ist, dass Kinder anders lernen als schematische Rastersysteme abbilden können und das es besser für das kindliche Lernen ist, wenn es in größerer Freiheit und nicht nach linearen Vorgaben konzipiert wird. Ich bin demgegenüber der Meinung, dass Kompetenzraster hilfreiche Strukturen anbieten. Vor allem Lernkräfte, die mit Inklusion und mit der inneren Differenzierung unerfahren sind, können anhand der Kompetenzraster konkrete Vorstellungen zu den individuell passenden Zielen in einem differenzierenden Unterricht entwickeln. Und auch für schon erfahrene inklusiv arbeitende PädagogInnen sind systematische Raster Hilfsmittel zur pädagogischen Diagnostik. Es gab vor Jahren mal eine sehr interessante Kontroverse in Wittenberg während der Inklusionsforschertagung. Da argumentierte Alfred Sander gegen Bildungsstandards. Er sagte Bildungsstandards und Inklusion sind nicht vereinbar. Und dann erwiderte Barbara Brokamp, auch Kinder in inklusiven Klassen, auch schwerstbehinderte Kinder haben ein Recht auf Bildungsstandards im Interesse ihrer Teilhabe an Bildung, an Kultur. Ich habe versucht eine Synthese aus den beiden Positionen zu bilden, das heißt, die Bildungsstandards sind gültig für alle Kinder, aber nicht als Mindeststandards, nicht als Regelstandards, sondern als individualisierungsfähige Form von Standardisierung. Das heißt, es gilt für alle Kinder in unserer Kultur »Lesen lernen« als Bildungsziel, das ist der Standard. Aber nicht eindimensional, sondern so wie dieser Standard für jedes einzelne Kind persönlich möglich und passend ist. Für ein schwerstbehindertes Kind kann das bedeuten gestische und mimische Zeichen zu entziffern, oder für ein geistigbehindertes Kind Piktogramme erkennen zu können. Oder für ein Kind auf einer anderen Stufe erste Wörter zu entziffern, während ein Kind auf einer noch anderen Stufe lernt ganze Geschichten zu lesen und zu verstehen. Für alle gilt der Bildungsstandard lesen im weitesten Sinne und der wird radikal individualisierungsfähig aufgefächert. Um zu strukturieren und zu vermitteln, dass die Erwachsenen verantwortlich sein können für bestimmte Kompetenzen, die kulturelle Teilhabe ermöglichen, kann man Standardmodelle entwickeln, die von elementarsten Stufen für schwerstbehinderte oder ganz kleine Kinder bis zu hochdifferenzierten Stufen die Entwicklungen enthalten. Man muss dabei keineswegs davon ausgehen, dass jedes Kind genauso linear lernt wie es in den Stufen steht. Die Stufen sind nur ein Hilfsmittel. Manche Kinder lernen ganz anders, die überspringen vielleicht eine Stufe oder fallen wieder zurück, machen Umwege, suchen neue Wege. Wenn man das weiß, dann kann man das Hilfsmittel gut nutzen.

Inklusives Curriculum

Darüber hinaus ist unerlässlich, dass zum Lernen im Bereich des von Erwachsenen zu verantwortenden Kerncurriculums ein Lernen anhand frei wählbarer Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen hinzukommt. Inklusive Didaktik beruht auf zwei Säulen: einem individualisierungsfähigen obligatorischen Kerncurriculum und einem fakultativen Kindercurriculum. Die Kombination beider

Säulen ist tragfähig für ein inklusives Curriculum. Es ist möglich beide Perspektiven zu berücksichtigen. Dazu braucht es die Bereitschaft komplex und mehrperspektivisch zu denken. Dies sind meine Vorschläge zu Kontroversen um eine inklusive didaktische Theorie des gemeinsamen Lernens und der inneren Differenzierung.

Welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik siehst du?

Normativität, Theorie und Empirie

Es gibt eine wissenschaftliche Tradition, in der die Trennung zwischen normativen und empirischen Zugängen betont wird. Demgegenüber halte ich es für wichtig, die normative Komponente, die in jedem Forschungsvorhaben und jedem Bildungsvorhaben enthalten ist, aufzudecken und nicht zu verschweigen. Ebenso wesentlich ist der Zusammenhang zwischen Theorie und Empirie: Eine Bildungstheorie, die nicht auch empirisch fundiert wäre, könnte nicht begründen, inwiefern sie pädagogisch relevant ist. Eine Empirie, die nicht auch theoretisch fundiert wäre, könnte ihr Erkenntnisinteresse nicht stichhaltig begründen. Eine gehaltvolle Theorie der Inklusion ist empirisch fundiert und eine gehaltvolle für Inklusion relevante Empirie ist theoretisch fundiert und stets ist Normativität im Spiel.

Inklusive Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Pädagogik der frühen Kindheit

Verschiedene erziehungswissenschaftliche Teildisziplinen können voneinander lernen. So können zum Beispiel Konzepte aus der Erwachsenenbildung sehr viel beitragen zur inklusiven Pädagogik in allen Bildungsstufen: Volkshochschulen sind Institutionen ohne Aufnahmeprüfungen und Erwachsene werden in ihrer Eigenständigkeit als partizipativ Teilnehmende angesprochen, davon kann die Schulpädagogik eine Menge lernen. Schulpädagogik kann viel lernen von der Kindergartenpädagogik, vor allem hinsichtlich der Freiheit für Themen und Interessen der Lernenden.

Inklusionsforschung

Integrationspädagogen und -forscher bildeten früher so etwas wie eine kleine interdisziplinäre Community, die sich jedes Jahr zu ihrer Integrationsforschertagung traf. Sie bestand aus engagierten Einzelpersonen unter anderem mit sonderpädagogischer, grundschulpädagogischer, schulpädagogischer, erziehungssoziologischer, bildungsphilosophischer oder pädagogisch-psychologischer Qualifikation. Ich war von Anfang an dabei, die erste oder zweite dieser Jahrestagungen habe ich 1987 in Frankfurt am Main organisiert. In der Zwischenzeit hat sich das Feld der Inklusionsforschung stark verbreitert und verzweigt. Heute forschen viele WissenschaftlerInnen mit den verschiedensten Methoden aus den meisten erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Teildisziplinen zu Inklusion.

Und bezogen auf die verschiedenen Heterogenitätsdimensionen?

Unterschiedliche Perspektiven und Heterogenitätsdimensionen

Es ist möglich zu fragen, welche Unterscheidungen die Arbeit mit verschiedenen Heterogenitätsdimensionen mit sich bringt und welche Gemeinsamkeiten zwischen ihnen erkennbar sind. Jede Fragestellung eröffnet eine bestimmte Perspektive, die bestimmte Antworten ermöglicht und zugleich andere Antwortmöglichkeiten verdeckt.

Wenn ich eine Perspektive einnehme, die danach fragt, wie sich differente Gruppen unterscheiden, dann wird gruppenspezifisches Wissen möglich. Dann kann man fragen: Welche Erkenntnisse sind relevant für Frauen und Männer, für die Geschlechtergruppierungen und -verhältnisse in ihrer Pluralität, für interkulturelle und transkulturelle Entwicklungen, für Menschen, die verschiedenen Religionen angehören, für Menschen mit verschiedenen leiblichen, emotionalen und kognitiven Abilities und so weiter. Was ist im Kontext ihrer spezifischen Kollektivität relevant? Was ist darüber hinaus im Hinblick auf intrakollektive Untergruppen sowie für Einzelpersonen in diesen Kollektiven relevant? Was sind ihre spezifischen Partialinteressen in ihrer spezifischen sozialen Lage aufgrund der je spezifischen Form der Hierarchisierung, die sie betrifft? Es ist unerlässlich, immer auch danach zu fragen, wie sich diese Gruppierungen, Untergruppen und Einzelpersonen im Laufe der Zeit verändern, dann finde ich heraus, dass sie nicht mit sich identisch sind, sondern dass sie sich immerzu dynamisch weiterentwickeln und dass ihre Zukunft unvorhersehbar ist. Hier kommt die Kritik an identifizierenden, reifizierenden, essenzialisierenden, also festschreibenden Denkweisen ins Spiel.

Gemeinsame Perspektiven verschiedener Differenzlinien?

Wenn ich in einer weiten Perspektive nach Erkenntnissen frage, die für alle Gruppierungen gemeinsam gelten, werden andere Antworten möglich. Dann kommen intersektionale Überschneidungen und die Auseinandersetzung mit Hierarchien auf allgemeiner Ebene in den Vordergrund. Dann werden menschenrechtliche Aussagen, die sich ja gerade durch ihre Universalität, ihre Geltung für alle Menschen auszeichnen, zentral. Dann kann auch sichtbar werden, dass gruppenbezogene Demokratisierungsansätze, einschließlich der gruppenbezogenen Menschenrechtsdeklarationen der Verwirklichung der Menschenrechte, für alle Gesellschaftsmitglieder dienen wollen. Gegenwärtig werden aus meiner Sicht auch in der Pädagogik Aussagen, die *alle Kinder* betreffen, immer bedeutsamer, denn so wird betont, dass Kinder in allen Lebenslagen das gleiche Recht auf Beachtung kindlicher Grundbedürfnisse nach Versorgung, Schutz, Bindung, Anerkennung und Anregung haben.

Weder naiver Empirismus noch radikaler Konstruktivismus!

Eine solche perspektivitätstheoretisch fundierte Erkenntnisweise verfällt weder in naiven Empirismus nach dem Motto *wir forschen und rechnen und dann haben wir feststehendes Wissen*, noch einem radikalen Konstruktivismus nach dem Motto *alles Wissen ist nur konstruiert*. Fruchtbar finde ich die erkenntnistheoretische Einsicht, dass die perspektivischen Beziehungen zwischen Forschenden und Forschungsgegenständen veränderliches Wissen ermöglichen.

Du hast ja schon gesagt, dass du durch deine Verortung in der Frauenforschung und in der integrativen Pädagogik diese beiden Blickwinkel zusammenbringst und dass auch die interkulturelle Perspektive dazu kam. Kannst du was zu der Zusammenarbeit von diesen drei Bereichen mit anderen ForscherInnen sagen, also gibt es da Vernetzungen, die gut funktioniert haben?

Forschungen zu verschiedenen Differenzlinien?

Die einzelnen an Differenzlinien orientierten Forschungsrichtungen sind legitim und werden dringend gebraucht. Man muss und kann nicht immer alles gleichzeitig

denken, weil man viele Perspektiven auf einmal gar nicht einnehmen kann. Man kann ertragreich hochrelevante Forschungsfragen stellen, die sich auf Gemeinsamkeiten verschiedener Gruppierungen beziehen, allerdings bekommt man dann gruppenspezifische Besonderheiten weniger in den Blick. Unser Erkenntnisvermögen, die zur Verfügung stehenden Zeiträume und auch die Textsorten, die Textumfänge sind begrenzt. Jedes Forschungsprojekt beruht auf der Entscheidung für bestimmte Forschungsfragen und sollte seine unerlässliche Begrenztheit möglichst offen legen.

Hintergrund der Frage war, dass die inklusive Pädagogik alle Heterogenitätsdimensionen berücksichtigen will, aber dass sie sich letztlich doch wieder auf die Dimension Behinderung fokussiert und das Andere hinten runterfällt.

Besonderheiten der Differenzlinie Dis/Ability?

Ja, was ist besonders an der Dimension Dis/Ability? Für alle Gruppen kann man eine assimilatorische Pädagogik entwerfen, mit einer Ausnahme: Disability als geistige Beeinträchtigung steht im Kontext des Bildungssystems wie keine andere Heterogenitätsdimension für Heterogenität und bildet eine der größten Herausforderungen für Bildungseinrichtungen. Wenn der Erfolg von Bildungseinrichtungen – wie in den allermeisten leistungsbezogenen Schulstudien – daran festgemacht wird, ob hohe Schulleistungen als Output zu verzeichnen sind, liegt eine Logik zugrunde, die von Kindern und Jugendlichen mit geistigen Behinderungen durchkreuzt wird. Auch für sie ist natürlich eine optimale kognitive Förderung extrem wichtig. Aber sie fordern immer radikal zu einem Denken der Differenz heraus.

Palliativpädagogik

Darum kann die Palliativpädagogik, die sich dem inklusiven Lernen lebensverkürzend erkrankter Kinder widmet, einen überaus wertvollen Beitrag zur allgemeinen Inklusionspädagogik leisten. Sie bringt etwas Befreiendes ins schulpädagogische Denken, weil sie uns lehrt Kinder und Jugendliche anzuerkennen, deren kognitive Leistung weniger wird. Das hat Heiner Bielefeldt in seinem Kommentar zur Behindertenrechtskonvention formuliert, wenn er betont, dass mit der Inklusion von Menschen mit Behinderungen das Denken der Freiheit andere Dimensionen annimmt.

Anerkennung

Demokratietheoretisch ist hier wichtig, dass es um die grundlegende Anerkennung aller Menschen geht – jenseits der Leistungen, die sie im ökonomischen Sinne erbringen. Das entspricht unserem Grundgesetz, wir haben das Recht auf eine Art Grundsicherung, egal wie ungenügend sie konkret ausfällt, aber wir haben dieses Recht in unserer demokratischen Verfassung. Dass es Grundrechte gibt, die jedem Menschen zustehen, wird durch die Behindertenrechtskonvention gestärkt. Darum ist es am Beispiel von Menschen mit Behinderung einfach am deutlichsten möglich zu verstehen, was eine heterogene Lerngruppe in Schulen und Kindergärten ist. Und ich vermute, dass darum die Differenzlinie behindert/nichtbehindert so oft in den Vordergrund rückt.

Inklusive Pädagogik als die »Allgemeine Pädagogik«

Man vergisst leicht, dass die Herausforderungen, die von jeder Heterogenitätsdimension ausgehen, auf der Grundlage der universellen Menschenrechte auch verschiedene sind. Wenn man daran denkt, dass verschiedene sexuelle

Lebensformen anerkennt werden sollen, dass Kinder etwas erfahren sollen über differente Lebensweisen, wird deutlich, dass dies auch Herausforderungen auf einer anderen Ebene von Heterogenität enthält. Insofern kann man sagen, dass jede Perspektive, die sich an irgendeiner Differenzlinie festmacht, eine eigene Bereicherung für das Denken im Sinne einer Allgemeinen Pädagogik ist. Andreas Hinz hat schon ganz früh geschrieben, dass die damals noch sogenannte integrative Pädagogik *die* eigentliche Allgemeine Pädagogik ist, weil sie wirklich alle Lebens- und Lernweisen, also alle Menschen betrifft. Dieses Einbeziehen von anderen Heterogenitätsdimensionen kommt nie an ein Ende, es ist immer in Bewegung, weil man immer wieder Neues entdeckt, das für Menschen von existenzieller Bedeutung ist, sodass neue soziale Bewegungen und neue pädagogische Konzeptionen entstehen.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen siehst du für die Praxis?

Aufgabe: Ausbreitung in der Fläche

Das Projekt der Ausbreitung in der Fläche. Wie können die Angehörigen pädagogischer Berufe, die bis jetzt noch nicht viel mit Inklusion im Bildungswesen anfangen können, das lernen? Dabei Kinderrechte und Inklusion zusammenzudenken, finde ich auch besonders interessant.

Welche zukünftigen Herausforderungen siehst du für die Forschung?

Fachdidaktische Kompetenzraster

Eine wichtige Aufgabe ist aus meiner Sicht, dass man untersucht, wie man gute, also fachlich angemessene und zugleich für Kinder verständliche Kompetenzraster formulieren kann. Darin sehe ich eine zentrale fachdidaktische Aufgabe für alle Fächer.

Aufmerksamkeit für Fehlverhalten von PädagogInnen

Eine weitere ungelöste Forschungsfrage ist: Wie kann man Entwicklungsarbeit mit Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften leisten, die unprofessionell handeln? Was ist zu tun, wenn Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte sich deutlich fehlverhalten? Dazu gibt es vor allem problematische Lösungen, denn bei wirklichem Fehlverhalten folgen oft nur Versetzungen an eine andere Schule oder Einrichtung, aber keine wirksamen Veränderungen. Es müssen Wege gefunden werden, dass Menschen, die ungeeignet sind für den LehrerInnen- oder ErzieherInnenberuf, eine andere Arbeit finden können. Dazu braucht es juristische Forschung und juristische Maßnahmen. In Deutschland ist das Problem vollkommen unzulänglich geregelt.

Welche internationalen ForscherInnen waren für dich am Bedeutsamsten?

post colonial studies

Interessante Erkenntnisse kommen aus dem, was man post colonial studies nennt. Ich bin zum Beispiel auf Édouard Glissant aus der Karibik aufmerksam geworden, als im »Haus der Kulturen der Welt« in Berlin ein Film mit diesem Philosophen und Kulturwissenschaftler gezeigt wurde. Er hat ein Buch geschrieben *Poétique de la Relation*, auch über Vielfalt arbeitet er. Seine Philosophie hat eine künstlerische Ausrichtung. Er entwickelt die Metapher des Archipels und spricht von

archipelischem Denken. Die verschiedenen Denk-Archipele sind getrennt, haben aber untereinander Verbindungen, um Heterogenes in Beziehung zueinander zu setzen. Er sieht einen Abstand zwischen verschieden Denkweisen, aber sie können einander wahrnehmen, respektieren und beeinflussen.

Interesse an Globalgeschichte

Im Moment gehe ich manchmal meinem Interesse an welthistorischen Studien nach. Das hat damit zu tun, dass ich schon immer angezweifelt habe, dass die Menschenrechte eine europäische Errungenschaft sind, während alle anderen hinterher hinken. Es ist der Versuch danach zu suchen, wie Menschen zu anderen Zeiten und in anderen Kulturen sich mit ihren jeweiligen kulturellen Mitteln für ihre Interessen oder auch für die Interessen ihrer Mitmenschen eingesetzt haben. Andere Zeiten und Orte haben natürlich andere Bilder, andere Denkbilder und andere Metaphern hervorgebracht, sie verwenden selbstverständlich nicht gerade die politische Sprache, die seit wenigen Jahrhunderten in Europa oder im »Westen« entwickelt wurde. Aber für eine Reihe grundlegender Ideen finden wir Ausdruckformen auf der ganzen Welt –, sodass es etwas Gleiches zwischen uns als Menschen gibt, dass wir Ungerechtigkeit empfinden, gegen die wir uns empören, dass unsere körperliche Unversehrtheit ein elementarer Wert ist, dass wir in Beziehung zu anderen leben, dass wir wechselseitige Anerkennung brauchen, dass es ethische Verpflichtungen in irgendeiner Form gibt, über die wir am Lebensende vielleicht Rechenschaft ablegen, dass das Generationenverhältnis gestaltet wird und dass dafür »zeigen« kennzeichnend ist. In der Geschichtswissenschaft haben sich neue aktuelle Diskurse der Globalgeschichte entwickelt, die auch solche Themen verhandeln. Dem möchte ich nachgehen, um unser kulturelles Gedächtnis zu pflegen. Das ist ein weiter historischer Horizont von Diversity Studies, sie untersuchen die Frage nach Diversität auf der Basis gleicher Rechte auf der ganzen Welt. Überall können die Menschenrechte dazu dienen, die Wünsche und Forderungen und Sehnsüchte, die in Gestalt von politischen Rechten artikuliert werden, zu stärken.

Haben die italienischen oder skandinavischen Integrationsbemühungen eine Rolle für dich gespielt?

Trauerarbeit nach Milani Comparetti

Für die Integrationspädagogik hat der bedeutende italienische Pädiater Adriano Milani Comparetti eine große Rolle gespielt. Ich konnte in den 1980er Jahren in Frankfurt an einem Workshop teilnehmen, als er noch lebte. Er hat die Einsicht in die Bedeutung von Trauerarbeit vermittelt, Trauerarbeit über eine Behinderung. Ich habe noch den Klang seiner Stimme im Ohr, als er selbst auf Deutsch formulierte »Trauerverarbeitung«. Er verdeutlichte, dass trauern unerlässlich ist, um neue Potenziale freizusetzen. Inklusion ist keine Art Allheilmittel gegen Beeinträchtigungen. Inklusive Pädagogik sollte nicht so tun, als gäbe es keine Beeinträchtigung. Diese Denkweise verdeutlicht in einem weiteren Horizont, dass wir über unsere Begrenzungen und Limitierungen, denen wir unweigerlich existenziell ausgesetzt sind, in Krisen geraten, die einen Trauerprozess erfordern. Gerade indem ich nicht verleugne, dass ich kulturell, geschlechtlich, leistungsmäßig

und altersmäßig limitiert bin, dass ich nicht »alles« bin und habe, gerade indem ich diese Limitierungen nicht herunterspiele, entsteht paradoxerweise Freiheit für neue Möglichkeiten. Mit der Anerkennung von Begrenztheit ist hier nicht eine etikettierende Festschreibung gemeint, denn trauernd anerkennen was ist, geht schließlich mit neuer Offenheit für unbekannte zukünftige Entwicklungen einher.

Egalität im finnischen Kollegium

In Finnland hat mich ein Erlebnis beeindruckt, von dem ich erzählen möchte. Ich besuchte eine finnische Schule. Da saß die Putzfrau im Lehrerzimmer mit am Lehrertisch. So viel zum Thema Gleichheit, multiprofessionelle Teams und gemeinsame Verantwortung aller Erwachsenen.

Gibt es aus deiner Sicht noch Sachen, die wir vergessen haben?

Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen

Berichten möchte ich noch etwas mehr über das Projekt zum Thema »Pädagogische Beziehungen«, das ich initiiert habe, an dem zahlreiche Personen mitwirken und das nun in meiner Lebensphase des Ruhestandes eine immerzu weiter wachsende Rolle spielt. Meine ganze Arbeit an diesem Themenfeld beruht auf vielen Jahren persönlicher Erfahrungen zur existenziellen Relevanz persönlicher Beziehungen in pädagogischen Arbeitsfeldern. Anhand qualitativ-quantitativer empirischer Erhebungen in unserem inzwischen schon etwa 15 Jahre alten interdisziplinären INTAKT-Projekt konnten wir mit guten Gründen vermuten, dass durchschnittlich circa 25% aller pädagogischer Interaktionen als verletzend und 75% als anerkennend und neutral einzustufen sind. In theoretischen Studien bemühen wir uns um die Entwicklung relationentheoretischer Aussagen zur Relevanz von Anerkennung und Verletzung. Wir streben ethische Verbesserungen zunächst vor allem auf der Beziehungsebene in pädagogischen Arbeitsfeldern an. Auf der didaktischen Ebene wollen wir eine differenzierende Didaktik stärken, die an den individuellen Kompetenzen jedes Kindes und Jugendlichen aufbaut. Auf der bildungspolitischen Ebene wollen wir die systematische Förderung guter pädagogischer Beziehungen erreichen. Im Rochow-Museum und Akademie für bildungshistorische und zeitdiagnostische Forschung ist es mir gemeinsam mit insgesamt circa 150 Personen in einem über fünfjährigen Prozess gelungen, die »Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen« zu initiieren. Sie werden herausgegeben vom Deutschen Institut für Menschenrechte, vom Deutschen Jugendinstitut, vom MenschenRechtsZentrum der Universität Potsdam; ihre Verbreitung wird großzügig von der Robert-Bosch-Stiftung unterstützt. Das Vorhaben hat auf zweierlei Weise mit Inklusion zu tun: es dient in inklusiven Kitas und Schulen der Verbesserung inklusiver Prozesse auf der Beziehungsebene und in den segregierenden Teilen des Bildungswesens bahnt es auf der Beziehungsebene integrativere Interaktionsmuster an. Zahlreiche Verbände, Institutionen und Einzelpersonen haben die Reckahner Reflexionen unterzeichnet und sie werden gegenwärtig in andere Sprachen übersetzt. Die Leitung dieses Projekts empfinde ich als eine erfüllende Lebensaufgabe, bei der mir die Erfahrungen aus vielen Berufsjahren zugutekommen. Mein Wunsch ist es, zukünftig Anleitungen auch für Kinder und Jugendliche zu entwickeln, die

zwei Perspektiven verbinden: die kinderrechtlich fundierten Ansprüche der Kinder an ihre pädagogisch-professionellen Erwachsenen und die Vermittlung ethischer Prinzipien durch die Erwachsenen an die Kinder.

Pädagogik der Vielfalt
Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung[1]

Annedore Prengel

Zusammenfassung: Warum gewinnt eine Orientierung an »Vielfalt« in den verschiedenen Bereichen des Bildungswesens an Bedeutung? Der Beitrag begründet die These, dass die Pädagogik der Vielfalt mit inklusiven Strömungen einhergeht, die Antworten auf ungelöste Probleme in der Sphäre spätmoderner Bildung ermöglichen. Theoretische Grundlagen der Pädagogik der Vielfalt werden im Lichte der Theorie der Menschenrechte vorgestellt und im historischen Kontext vormoderner, moderner und spätmoderner Entwicklungen verortet. Die zentralen Elemente inklusiver Praxis werden dargelegt. Argumente der Kritik an pädagogischen Heterogenitätsdiskursen werden diskutiert.

Summary: Why does an orientation towards »diversity« gain more and more importance in the educational system? The article argues that diversity education goes along with inclusive approaches, which offer answers to unsolved problems of late modern age. Theoretical foundations of diversity education are presented in the light of the philosophy of human rights and located in the historical context of pre-modern, modern, and late modern social development. A summary of key elements of inclusive educational practice is exposed. Critical points are discussed.

(1) In unterschiedlichen Bereichen des Bildungswesens wählen Protagonisten pädagogischer Konzeptionen zu ihrer Selbstbeschreibung eine Orientierung an *Vielfalt*. Dazu gehören Ansätze im Elementarbereich (vgl. z. B. Wagner, 2008), in der Sozialen Arbeit (vgl. z. B. Leiprecht, 2011; Effinger et al., 2012; Sielert et al., 2009) und in der Schulpädagogik (vgl. z. B. Bräu & Schwerdt, 2005; Boller et al., 2007; Warzecha, 2003; Carle & Metzen, 2014; Boban & Hinz, 2003). Auch

1 Zuerst veröffentlicht in: Prengel, A. (2015), Pädagogik der Vielfalt: Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung (Hauptartikel). *Erwägen Wissen Ethik. Forum für Erwägungskultur, 26*(2), 157–168. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des De Gruyter Verlags.

in Lehrplänen und Bildungsprogrammen wird Inklusion der vielfältig Lernenden vorgesehen (vgl. z. B. Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein, 2014). In wissenschaftlichen Institutionen sind international Vorhaben der Diversity-Studies entstanden (vgl. z. B. Hauenschild et al., 2013) und auch bildungstheoretische und interdisziplinäre Abhandlungen würdigen die Relevanz des Vielfältigen (vgl. z. B. Blanck, 2012; Hörster et al., 2013; Waldschmidt & Schneider, 2007; Cloerkes, 2007; Lutz & Wenning, 2001; Walgenbach, 2007; Kampshoff, 2009; Budde, 2013). Die Konjunktur des pädagogischen Konzepts (Koller et al., 2014), das im Zeichen von *Vielfalt* oder auch *Diversity, Heterogenität, Differenz* und weiteren verwandten Begriffen verhandelt wird, lässt danach fragen, was die Perspektive der Vielfalt so attraktiv macht, dass Akteure auf den Ebenen von einzelnen Projekten, Schulen, Einrichtungen und Trägern, von Bildungspolitik und von Wissenschaft hierzulande und international davon ausgehen, dass sie zur Erfüllung ihrer Aufgaben beitragen kann. Der vorliegende theoretisch und empirisch fundierte Essay[2] stellt die These zur Diskussion, dass die Pädagogik der Vielfalt mit inklusiven Strömungen einhergeht, die Antworten auf ungelöste Problem in der Sphäre spätmoderner Bildung ermöglichen. Von einer Debatte im Medium der Zeitschrift *Erwägen Wissen Ethik* erhoffe ich eine Klärung, in der die Stärken und Schwächen der These, die ich hier wage, im Lichte interdisziplinärer Erkenntnisperspektiven erwogen werden.

(2) Der Artikel diskutiert die Frage nach der aktuellen Bedeutung der Pädagogik der Vielfalt im historisch-gesellschaftlichen Kontext, gerahmt von Einleitung und Schluss, in drei Kapiteln: Im *ersten und im zweiten Teil* werden theoretische Grundlagen der Pädagogik der Vielfalt im Lichte der Theorie der Menschenrechte vorgestellt und im historischen Kontext vormoderner, moderner und spätmoderner Entwicklungen verortet. Im *dritten Teil* werden Elemente inklusiver Praxis dargelegt. Der *vierte Teil* setzt sich mit einigen Argumenten der Kritik auseinander.

1 Theoretische Prämissen der Pädagogik der Vielfalt im Lichte der Philosophie der Menschenrechte

(3) »Pädagogik der Vielfalt« ist eine Bezeichnung unter anderen für facettenreiche Strömungen in der Bildungslandschaft, die heterogene Lebens- und Lernwei-

2 In diesen Versuch sind, neben Anregungen aus weit mehr schriftlichen Quellen, als in einem Literaturverzeichnis Platz finden könnten, Inspirationen aus Gesprächen mit Ulrike Becker, Bettina Blanck, Rita Casale, Isabell Diehm, Benjamin Edelstein, Barbara Friebertshäuser, Jörn Garber, Manfred Geier, Friederike Heinzel, Dirk Hülst, Lisa Pfahl und Hanno Schmitt eingewandert – ihnen allen sei gedankt. Der Beitrag beruht auf früheren Studien der Verfasserin (siehe Literaturliste und Verweise im Text), vertieft sie stellenweise, vereinfacht aber manchmal auch, was an anderen Orten differenzierter ausgearbeitet werden konnte.

sen als gleichberechtigt anerkennen und ihre Inklusion anstreben. »Pädagogik der Vielfalt«, »Diversity Education« und »Inklusive Pädagogik« werden als bedeutungsgleich verstanden.

(4) Die im Folgenden knapp umrissenen theoretischen Prämissen der inklusiven Pädagogik der Vielfalt gehen aus einem langjährigen kontinuierlichen Perspektivenwechsel zwischen »Theorie und Praxis« hervor. Sie fußen auf der sozialen Erfindung des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen, die seit Ende der siebziger Jahre, auf reformpädagogischen Errungenschaften wie Freiarbeit und Projektarbeit aufbauend, in den Modellversuchen der integrativen Pädagogik von Lehrkräften entwickelt wurden (Deppe-Wolfinger et al., 1990). Der Gemeinsame Unterricht mit Kindern aller denkbar heterogensten Lernausgangslagen wurde zunächst »integrativ« genannt und wies alle Kennzeichen dessen, was inzwischen mit »inklusiv« bezeichnet wird, auf. Die im Kontext verschiedener pädagogischer Bewegungen – vor allem der Integrativen/Inklusiven, der Feministischen und der Interkulturellen Pädagogik – entstandene Pädagogik der Vielfalt (Preuss-Lausitz, 1993; Hinz, 1993; Prengel 1993, 2006) bezieht beides, sowohl pädagogisch-didaktische Erfahrungen und Studien aus der Praxis mit heterogenen Lerngruppen als auch Heterogenes favorisierende bildungs- und sozialphilosophische Denkfiguren, vor allem aus der Kritischen Theorie und aus postmodernen Theorien, aufeinander – ohne einem von beiden Modi der Erkenntnisgewinnung den Vorzug zu geben. Inzwischen lassen sich theoretische Prämissen der Pädagogik der Vielfalt anhand von im internationalen Kontext entwickelten Denkfiguren der Philosophie der Menschenrechte (Bielefeldt, 1998, 2007, 2010; Menke, 2011; Deutsches Institut für Menschenrechte, 2013) artikulieren.

(5) Damit werden theorie-, empirie- und praxisrelevante Vorhaben im Horizont eines Spannungsfeldes aus Erfahrungen, Analysen, Kritiken und Zukunftsbildern umrissen. Diese Vorhaben enthalten – wie jeder sozial relevante Ansatz (Beer & Bittlingmayer, 2008) – normative Bezüge, die in Begründungen inklusiver Konzeptionen immer wieder explizit zum Ausdruck gebracht werden. Sie verstehen sich als Beiträge zur Demokratisierung des Bildungswesens und korrespondieren mit sozialen Bewegungen, denen es um Demokratisierung in verschiedenen gesellschaftlichen Sphären geht (Gomolla, 2014). Ihre Hoffnungen auf »erfülltes Leben« (Dewey, 2008; Bohnsack, 2003) und ihre Ziele der Verminderung gleichschaltender, entmündigender, unterdrückender, ausgrenzender, ausbeutender, demütigender Denk- und Handlungsweisen und Strukturen weisen *aus Erfahrungen geschöpfte* zukunftsweisende Momente auf, deren »normative Potenziale in sozialen Praktiken zu finden sind, die durch wechselseitige Anerkennung konstituiert werden« (Stahl, 2013, S. 15; vgl. auch Wilson & Hansen, 2009, S. 188). Demokratisierung wird als dauerhafte, auch zukünftig unabschließbare Aufgabe (zusammenfassend Heil & Hetzel, 2006; Prengel, 2011a) verstanden, deren Vorläufer historisch weit zurück verfolgt

werden können, zum Beispiel bis in mittelalterliche Auseinandersetzungen um Befreiung aus der Leibeigenschaft (Blickle, 2006; vgl. zur »Protomoderne« auch Broch & Rassiller 2008).

((6)) Als vielfaltsbewusste inklusive Ansätze können hier zusammenfassend ungezählte Bestrebungen betrachtet werden, die eine Reihe starker, jeweils sphärenspezifisch konkretisierter Gemeinsamkeiten aufweisen. Sie beruhen auf grundlegenden Einsichten, die an den Prinzipien der Menschenrechte – Gleichheit, Freiheit, Solidarität – orientiert sind (Bielefeldt, 1998) und sich gegen Ungleichheit, Unfreiheit und Menschenfeindlichkeit wenden. Die solidarisch anzustrebende *gleiche Freiheit* wird in der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte postuliert und in gruppenbezogenen Menschenrechtskonventionen auf verschiedene Lebenslagen bezogen (Vereinte Nationen, 1948, 1979, 1989, 2006; UNESCO, 2005). Von Ungleichheit, Unfreiheit und diskriminierender Aversivität betroffene Gruppierungen (Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung, 2006) sollen in den Genuss der gleichen Freiheit kommen – Gruppierungen, die aus der Vielfalt der Geschlechter, der Befähigungen (»Abilities«, »Capabilities«), der sexuellen Orientierungen, der Generationen, der Religionen, der sozioökonomischen, sozio-kulturellen Lebenslagen beziehungsweise der Kulturen, Subkulturen und Ethnien sowie aus zukünftig in weiteren unvorhersehbaren Figurationsprozessen (Elias, 1970) sichtbar werdenden Zugehörigkeiten hervorgehen. Anhand der Metapher des Patchworks werden in auf Gruppen und auf Einzelne bezogenen Formulierungen wie »Patchwork der Minderheiten« (Lyotard, 1977) und »Patchwork der Identitäten« (Keupp et al., 1999, 2013) die Heterogenität und Relationalität kollektiver oder individueller Zugehörigkeiten veranschaulicht. Ein Blick in internationale Theoriebildungen lässt erkennen, wie die universell-egalitäre humane Anerkennung auf der Makroebene globaler Auseinandersetzungen, z. B. von dem Politikwissenschaftler Achille Mbembe, entworfen wird: »But postcolonial thought is also a dream: the dream of a new form of humanism […]. It's the dream of a polis that is universal, because it's ethnically diverse« (Mbembe, 2008, o. S.). Eine solche Anerkennung kultureller Pluralität ist nicht mit kulturrelativistischer Tolerierung von Unfreiheit zu verwechseln, denn einem menschenrechtlichen Universalismus geht es um die individuelle und gemeinschaftliche Freiheit aller Menschen (Bielefeldt, 2007, S. 196) und um ein in seiner Ausrichtung je situativ zu reflektierendes Engagement gegen Machtverhältnisse in ihren verschiedenen kulturellen Gestalten, zu deren Aufklärung Differenz-, Macht-, Ungleichheits- und Diskriminierungstheorien beitragen (vgl. z. B. Fuchs, 1999; Barlösius, 2004; Hormel & Scherr 2010; Gomolla, 2010; Sonderforschungsbereich Universität Bielefeld, 2011).

(7) Im Folgenden wird danach gefragt, was die menschenrechtlichen Maximen der Gleichheit, Freiheit und Solidarität für vielfaltsbewusste pädagogische Ansätze bedeuten und wie sie sich auf das Generationenverhältnis und die darin begründete Pädagogik beziehen lassen.

(8) Das menschenrechtliche Prinzip der universellen *Gleichheit* wird für Angehörige aller Gruppierungen in Anspruch genommen. Das Streben nach Anerkennung als *gleich*, im Sinne von *gleichberechtigt*, bildet ein unhintergehbares Kennzeichen heterogenitätsbewusster inklusiver Strömungen. Hingegen käme die Verneinung menschenrechtlicher Gleichheit einer Zustimmung zu Unterordnung, zu Diskriminierung, Ausbeutung und Ausgrenzung gleich. Gleichheitstheorien weisen klärend darauf hin, dass Gleichheit nicht als Angleichung, Gleichschaltung oder inhaltliche Identität misszuverstehen ist. Bei Gleichheitsaussagen ist es vielmehr stets notwendig, Hinsichten zu bestimmen, in denen von Gleichheit die Rede ist (Dann, 1975). In neueren Menschenrechtstheorien wird hervorgehoben, dass zu diesen Hinsichten der Gleichheit auch die Unbestimmtheit gehört: »Demokratische Gleichheit heißt Gleichheit als Menschen; Recht auf Teilnahme oder Teilsein des einzelnen nicht als dieser oder jener, in dieser oder jener vorweg begrenzten, sondern in unbestimmter Hinsicht, Identität und Ausdehnung« (Menke, 2011, S. 252; vgl. auch Bielefeldt, 2010). In der *Sphäre der Bildung* wichtige Hinsichten der Gleichheit sind in universellen – je kulturell und historisch interpretierten – humanen Bedürfnissen unter anderem nach ausreichend Zuwendung, Anerkennung, Nahrung, Kleidung, Schutz, geistiger Anregung und Teilhabe begründet und werden in gleichen Rechten, vor allem im Recht auf Bildung, das die Unbestimmbarkeit der Aufwachsenden einschließt, gefasst. Im Generationenverhältnis wird um die als angemessen geltenden Gleichheits- und Ungleichheitshinsichten gerungen (Heinzel, 2011; Prengel & Winklhofer 2014). So brauchen Kinder von Anfang an und altersangemessen veränderlich beides: Anerkennung als unbestimmbare, ebenbürtige Subjekte aus eigenem Recht *und* Anerkennung als unmündige, versorgungs- und anleitungsbedürftige Abhängige. Darum haben Angehörige der älteren Generation Verantwortung dafür, wichtige kulturelle Errungenschaften durch Bildung zu vermitteln, sodass Angehörige der jungen Generation befähigt werden, ihr Gleichheitsrecht auf kulturelle und ökonomische Teilhabe und ihre Chancengleichheit wahrnehmen zu können.

(9) Das menschenrechtliche Prinzip der universellen *Freiheit* kommt jeder und jedem Angehörigen aller Gruppierungen zu und ermöglicht Vielfalt. Indem es den einzelnen zusteht, ihr Freiheitsrecht zu nutzen, steht es ihnen zu, ihre heterogenen Lebens- und Lernweisen zu entfalten und darin anerkannt zu werden (Bielefeldt, 1998, 2007; Pauer-Studer, 2000). Vielfalt entsteht aus in Anspruch genommener Freiheit (vgl. Prengel, 2007, 2014a). In der *Sphäre der Bildung* können Lebens- und Lernweisen in ihrer Heterogenität sichtbar und anerkennbar werden, in dem Maße, in dem ihnen Freiräume eröffnet werden und in dem sie darin intersubjektive Resonanz durch die Lehrenden und die Peergruppen erfahren. Im Generationenverhältnis haben die Angehörigen der älteren Generation Verantwortung dafür, den Angehörigen der jungen Generation – von Anfang an und altersangemessen – Freiräume zu sichern und Eigenständiges anzuerkennen, sodass sie überkommene kulturelle Errungenschaften nicht nur aneignen, sondern transformieren und zu neuen

Entwürfen finden können (Klafki, 1994; Habermas, 2009; Peschel, 2014). Es ist Aufgabe der Älteren, freiheitliche, nicht vorbestimmte Entwicklungen der Kinder zu ermöglichen, um ihre wachsende Mündigkeit zu stützen. Auffällig ist, dass das in Menschenrechtserklärungen, demokratischen Verfassungen und in diese verhandelnden theoretischen Diskursen zentrale Prinzip der *Freiheit* zwar bildungstheoretisch und bildungsphilosophisch beachtet, aber in Diskursen der Schultheorie und Bildungsforschung wenig thematisiert wird. Pädagogik der Vielfalt ist als ein Beitrag zu einer Pädagogik der gleichen Freiheit zu verstehen. Da sie die hierarchischen Elemente im Generationenverhältnis nicht leugnet, sondern – mit offenem Ausgang – bearbeitet, verfällt sie nicht in antipädagogische Einseitigkeit.

(10) Das menschenrechtliche Prinzip der *Solidarität* beinhaltet, dass die Menschen wechselseitig für ihre Gleichheit und Freiheit einstehen. Aufgrund der Universalität der Menschenrechte gehört dazu auch die Solidarität mit Fremden (Brunkhorst, 1997). In der *Sphäre der Bildung* verbindet eine menschenrechtlich orientierte Pädagogik damit für die Lehrenden die Aufgabe, sich solidarisch zu den Lernenden zu verhalten und ihnen die Fähigkeit zur Solidarität mit sich selbst und mit anderen zu vermitteln. Im Generationenverhältnis können die neu auf die Welt Kommenden nur durch die Solidarität – das »caring« (Moser & Pinhard, 2010; Prengel, 2013b) ihrer Mütter, Väter beziehungsweise ihrer anderen nahestehenden Personen – überleben und in den frühen solidarischen Erfahrungen erwerben sie die für alle menschlichen Tätigkeiten notwendige Beziehungs- und Kooperationsfähigkeit (Sennett, 2012). Über die Familie hinaus sind in Kindertageseinrichtungen und Schulen PädagogInnen für das Aufwachsen der jungen Generation von existenzieller Bedeutung, das gilt vor allem für Kinder, deren Eltern sie nicht gut versorgen können.

(11) Die drei grundlegenden menschenrechtlichen Prinzipien hängen aufs engste zusammen, keins von ihnen ist um den Preis der Aufgabe auch der beiden anderen verzichtbar, denn ohne Solidarität fehlt das Einstehen für gleiche und freie Verhältnisse; ohne Gleichheit und Freiheit werden andere untergeordnet und unterdrückt. Der Zusammenhang von Gleichheit und Verschiedenheit klingt schon in der langfristig einflussreichen antiken Bedeutung des Wortes »heterogen« an, denn es wird in der aristotelischen Kategorienlehre als *verschiedenes, das einander nicht untergeordnet ist*, verstanden[3] (Rath, 1998; Horn, 2012). In aktuellen sozialphilosophischen Diskursen, so zum Beispiel bei Herlinde Pauer-Studer (2000, S. 156, 263), wird der Gleichheit die Aufgabe der Freiheitssicherung für ausnahmslos alle Menschen zugesprochen. Für die Philosophie der Menschenrechte ist der Zusammenhang von Gleichheit und Freiheit zentral (Bielefeldt, 1998, 2010), auch bildungsphilosophisch wird er hervorgehoben (Stojanov, 2008).

3 Ich verdanke meinem Potsdamer Kollegen, dem Bildungsphilosophen und -historiker Christoph Lüth (1939–2008), diese begriffsgeschichtlichen Hinweise.

(12) Die verschiedenen Strömungen vielfaltsbewusster inklusiver Pädagogik und Politik haben gemeinsam, dass sie sich um menschenrechtliche Werte der solidarisch angestrebten gleichen Freiheit bemühen. Sie wenden sich gegen »vertikales« Über- und Untereinander und setzen sich für »horizontales« Neben- und Miteinander ein. Während hinsichtlich der Grundwerte ein umfassender Konsens vorliegt, sind situative und sphärenspezifische Ausrichtungen, wie die jeweilige Betonung von Gleichheits- oder Freiheitshinsichten in Machtkämpfen immer wieder neu zu entscheiden und umstritten (Fuchs, 1999).

(13) Ein in diesem Sinne gehaltvoll konzipiertes pädagogisch relevantes Theorem der Heterogenität ermöglicht vielseitige Blicke auf Heterogenes: auf interpersonelle und interkollektive *Verschiedenheiten*, auf intrapersonelle und intrakollektive *Vielschichtigkeiten*, auf unvorhersehbare *Veränderlichkeit in der Zeit* und auf *Unbestimmbarkeit* (vgl. Heinzel & Prengel, 2002). Die verschiedenen, vielschichtigen und veränderlichen Personen (Keupp, 2013; Hannover, 1997) und kollektiven sozialen Figurationen (Elias, 1970), seien sie in ihren intersektionalen Interdependenzen (McCall, 2005; Knapp, 2005; Walgenbach et al., 2007) auf der subjektiven und intersubjektiven Mikroebene, auf der gesellschaftlichen Makroebene oder auf den Mesoebenen kollektiver Sphären dazwischen wahrnehmbar, fordern zu einem unabschließbaren perspektivischen Gleiten (Graumann, 1960) und der Einsicht in die *Unbestimmbarkeit* des Heterogenen heraus. Diese Unbestimmbarkeit beruht also darauf, dass sowohl Erkenntnisperspektiven veränderlich und vorläufig sind, als auch dass die verschiedenen Menschen und die verschiedenen Gruppierungen aufgrund ihrer Vielschichtigkeit und Veränderlichkeit unergründlich und niemals begrifflich vollständig oder eindeutig fassbar und identifizierbar sind (vgl. dazu auch Heinzel & Prengel, 2002; Casale, 2001; Rendtorff, 2014; Mecheril, 2014).

(14) Daraus folgt: In der Perspektive des menschenrechtlich fundierten Theorems der Heterogenität werden monistische, reifizierende, essenzialisierende, etikettierende, pauschalisierende, und hierarchisierende Kategorisierungen kritisiert. Zwar sind klassifizierende Unterscheidungen notwendig: »Ohne sie könnte kein Akteur zu einer Ordnung seiner Wahrnehmungen und seiner Handlungsweisen gelangen« (Neckel, 2008, S. 153). Aber wenn in professionellen Kontexten, z. B. in Diagnostik, Methodik oder Sozialstatistik, klassifizierende Aussagen getroffen werden, so können sie nur als unvollständige und vorläufige Annahmen gelten. Darum ist das menschenrechtlich und erkenntnistheoretisch fundierte Theorem der Heterogenität pädagogisch und erziehungswissenschaftlich folgenreich. Vielfaltsbewusste inklusive Pädagogik ist einem komplexen Heterogenitätsverständnis verpflichtet, das – von Denkweisen der kritischen und postmodernen Theorien inspiriert – die Frage nach dem, *was anders sei*, und *was gegen Unterwerfungen zu tun sei* immer wieder öffnet.

2 Historisch-zeitdiagnostischer Deutungsversuch

(15) In diesem Abschnitt möchte ich es wagen, die These zur Diskussion zu stellen, *dass die Pädagogik der Vielfalt mit inklusiven Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung einhergeht*. Die Sphäre der Bildung wird in Anlehnung an Michael Walzer (1992) als »Sphäre der Gerechtigkeit« mit zwar gesellschaftlich verflochtenen, aber zugleich auch spezifischen Funktionen (Fend, 1980) und Lebensformen (Jaeggi, 2013) von anderen gesellschaftlichen Sphären unterschieden (Klafki, 1994, S. 53). Formen der inklusiven Pädagogik der Vielfalt kommen zunehmend variantenreich in der Bildungslandschaft zum Vorschein, weil sie – so die Vermutung – Antworten auf Probleme ermöglicht, die als typisch für die Spätmoderne analysiert werden.

(16) Diese Vermutung möchte ich bildungs- und zeithistorisch mithilfe der Unterscheidung zwischen *feudalen*, *modernen* und *spätmodernen* Gesellschafts- und Bildungsmodellen begründen. Damit werden gesellschaftliche Strukturen und interaktive Praktiken unterschiedlich konzipiert, sodass sie mit je typischen Modellierungen der zwischen Gleichheit und Ungleichheit, Freiheit und Unfreiheit sowie Solidarität und Aversivität changierenden Dimensionen sozialer Verhältnisse einhergehen. Sie werden in umstrittenen historischen Periodisierungen entworfen und in umstrittenen zeitdiagnostischen Analysen in ihrer vielschichtigen Gleichzeitigkeit aufgedeckt. So suchen zum Beispiel Studien zur »Protomoderne« (Broch & Rasiller, 2008) nach Modernem in vormodernen Zeitabschnitten und Studien zur »Refeudalisierung« (Neckel, 2010; Forst, 2005) nach überkommenen oder neu entstehenden ständischen Figurationen in der späten Moderne. Mit dem Begriff der Spätmoderne sollen in diesem Beitrag auch verwandte Wortwahlen, wie »zweite« und »reflexive« Moderne (Beck & Giddens, 1996) sowie »Postmoderne« (Welsch, 1987) einbezogen werden.

(17) In zeitdiagnostischen Analysen wird zunehmend verdeutlicht, dass das jeweils phasenweise dominierende Modell aus Problemen des vorangehenden seine Begründung ableitet und seinerseits Probleme hervorbringt, sodass mithilfe der Kategorie der *Paradoxie* die Widersprüchlichkeit aktueller aber auch der zu erwartenden zukünftigen Entwicklungen charakterisiert wird (Hartmann & Honneth, 2004; Honneth, 2002). Stark vereinfachend werden im Folgenden einige Kennzeichen der drei Bildungsmodelle kontrastierend hervorgehoben.

(18) Für das *feudalistische Modell* lässt sich herausstellen, dass geburtsständisch begründete Zugehörigkeiten generationenübergreifend hierarchisch aufeinander aufbauen. Gleichheit dient hier als »gruppeninterner Identifizierungsbegriff« (Dann, 1975) und kommt den Angehörigen des gleichen Standes zu. Erziehung soll im trennenden niederen und höheren Schulwesen, das nach Ständen – und vor allem im höheren Schulwesen auch nach Geschlechtern sowie nach weiteren Gruppierungen – trennt, zum standesgemäßen Leben befähigen.

(19) Die *moderne Demokratie* und ihre Bildungsentwürfe gehen aus einer langen Vorgeschichte der Auseinandersetzungen mit dem feudalistischen Modell hervor (Blickle, 2006; Sienknecht, 1968). In den bildungshistorischen Kanon sind die frühen religiös begründeten Vorschläge der »Pampaedia«, der Bildung für alle, von Johann Amos Comenius (1592–1670) und die Philanthropine der Aufklärer eingegangen (Schmitt, 1993). Ihr bedeutender Protagonist Friedrich Eberhard von Rochow (1734–1805) begründete die Einrichtung seiner philanthropischen Musterschule auf dem Land mit einer Fassung des Gleichheitspostulats, das schon die Anerkennung der Verschiedenen kennt, wie folgt: »Ich denke doch nicht, (...) dass man den Verstand eines Bauernkindes und seine Seele für Dinge einer anderen Gattung hält als den Verstand und die Seelen der Kinder höherer Stände« (Rochow, (1772/1907, S. 4) und an anderer Stelle: »Aber Menschen nicht tolerieren, weil sie verschieden sind an Hautfarbe, Kleidung, Sitten und an Äußerungen über ihre Art, sich das Verhältnis der Menschen mit Gott vorzustellen [...], das ist mir ein unbegreifliches Rätsel [...]« (Rochow, 1792, S. 211).

(20) Im Übergang von geburtsständischen feudalen Ordnungen zu leistungsbezogenen modernen Ordnungen sollen Gruppenzugehörigkeiten zugunsten von individuellen Bildungswegen an Gewicht verlieren. Im Laufe des umkämpften Modernisierungsprozesses breiten sich international einheitliche integrative Schulsysteme aus, die eine möglichst herkunftsunabhängige Grundbildung anstreben. Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland bildet mit seiner ausgeprägten und frühen Segregation, trotz einiger aktueller integrierender Maßnahmen, vergleichbaren Gesellschaften gegenüber nach wie vor eine Ausnahme (Klafki, 1971; Wiborg, 2010; Blanck et al., 2013; Prengel, 2011b). Obwohl auch international quasi-ständische Hierarchien in Bildungssystemen einflussreich sind (Bourdieu & Passeron, 1971), gilt das für die Bundesrepublik Deutschland in höchstem Maße (vgl. z. B. Baumert et al., 2006; Becker & Lauterbach, 2006; Krüger et al., 2010; Berger & Kahlert 2008).

(21) Ein zentrales legitimierendes Argument moderner Bildung in demokratischen Gesellschaften lässt sich auf dem Hintergrund der Kritik geburtsständischer Statuszuweisung pointiert herausstellen: Erziehung soll ermöglichen, dass die Angehörigen der jungen Generation aufgrund von individueller Leistung angemessene Positionen und Privilegien im hierarchischen Schichtengefüge im Sinne von Chancengleichheit und sozialer Mobilität erreichen. So wird plausibel, dass die individualisierend-meritokratische Ungleichheit, die durch Chancengleichheit ermöglicht wird, als gerechter gilt, als geburtsständische Hierarchien. Auch erscheint eine meritokratisch-leistungsbegründete Ausrichtung der Berufseinmündung unverzichtbar, da Gesellschaften angesichts der Bedeutung der *Ressource Wissen* auf umfassend ausgebildete Experten angewiesen sind. Von der Einrichtung der Grundschule zu Beginn der Weimarer Republik über die Bildungsreform der sechziger Jahre bis zu aktuellen Reformansätzen reichen Bestrebungen, die

ihre Begründung aus der Kritik ständischer Ungerechtigkeit schöpfen und der Logik der Stärkung meritokratischer und der Schwächung ständischer Elemente folgen. Der Erfolg der Reformen wird an der Steigerung von Leistungen möglichst aller Heranwachsender und an einer sozialen Durchlässigkeit, die leistungsbegründeten Aufstieg Einzelner in einem fairen Wettbewerb ermöglicht, gemessen. Sighard Neckel stellt die Bedeutung des meritokratischen Prinzips heraus:

> »Tatsächlich begründet das Leistungsprinzip ein Verhältnis auf Gegenseitigkeit. Anstrengungen sollen belohnt werden und die Belohnungen untereinander das Maß der jeweiligen Verdienste repräsentieren. Ob dies jemals Realität gewesen ist, ist gesellschaftlich letztlich nicht entscheidend. Wichtig ist vielmehr, dass das Leistungsprinzip eine normative Richtschnur für die Verteilung von Einkommen zieht und somit die Staffelung von materiellen Lebenslagen nicht einfach dem Resultat ökonomischer Ausscheidungskämpfe überlässt. […] Das Leistungsprinzip bedarf der gesellschaftlichen Aushandlung und des Konflikts um Verteilungsgerechtigkeit. Genau darin liegt sein Wert für die soziale Ordnung im Ganzen. Im allein meritokratischen Prinzip der sozialen Schichtung hat das Bürgertum einst sein Arbeitsethos gegen die aristokratische Maßlosigkeit des Genusses behauptet« (Neckel, 2008, S. 12).

(22) In der aktuellen, *spätmodernen Phase* moderner Demokratien, werden inzwischen unbeabsichtigte Wirkungen, Paradoxien, des modernen demokratischen Bildungsmodells immer sichtbarer: Das System produziert Gewinner und Verlierer. Die einzelne Person trägt die Verantwortung für ihre gesellschaftliche Positionierung, sie muss sich angestrengt in der Konkurrenz behaupten und autonom ihren Weg finden. Denjenigen, die dabei nicht erfolgreich sind, wird Respekt vorenthalten, sodass sie auch Selbstrespekt schwer entwickeln können. Die Erfolgreichen müssen um den Verlust ihres Status fürchten, sodass sie sich umso stärker nach unten abgrenzen und der Solidarität mit den Verlierern entbehren (Tonkens & Swierstra, 2011). Die Schattenseiten der meritokratischen Legitimation sozialer Ungleichheit setzen sich durch (Solga, 2005). In dieser Situation nimmt unter der Oberfläche postulierter Autonomie psychisch belastende Einsamkeit überhand (Ehrenberg, 2008, 2011; Neckel, 2008, S. 192). Isolierende Konkurrenzkämpfe betreffen potenziell alle, sie wirken sich besonders destruktiv auf von soziokultureller Benachteiligung betroffene Gruppierungen (Begemann, 1970) aus und exkludieren Menschen mit Behinderung von vornherein. Bildungsreformen, u. a. Einsetzung von Mindeststandards oder Förderung nach der Denkfigur (nicht nach problematischen Formen ihrer Anwendung) *»No child left behind«* können die Erfolgschancen eines Teils der Kinder, vor allem solcher aus unterprivilegierten sozialen Lagen, steigern und sind unerlässlich. Aber für Kinder, die sich nicht in erreichbarer Nähe unterhalb von Minimal- oder Regelstandards befinden oder schon darüber hinaus sind, sind eindimensionale Standardmodelle irrelevant. Denn dabei geht es um Förderung, die der Logik des an Chancengleichheit und Wettbewerb orientierten Bildungsmodells verhaftet bleibt – das

sie allerdings für einige fairer machen kann. Ansätze der Schulkritik betonen, dass der gleichschrittige Unterricht systematisch einen Teil der Schüler verfehlen muss und dass Bewertungsmaßnahmen wie Benotungen, Sitzenbleiben, Abschulungen und Zuordnungen zu entwerteten Schulformen wie Haupt- und Sonderschulen systematisch Kränkungen eines erheblichen Teils der Schüler in Kauf nehmen (Tillmann, 2006) und damit leistungsmindernd wirken und systematisch die Qualifikations- und Sozialisationsfunktionen der Schule in demokratischen Gesellschaften verfehlen.

(23) Angesichts der Dilemmata von Bildung in der Moderne lässt sich die Bedeutung von Inklusion herausarbeiten. Zunächst ist zu konstatieren, dass Inklusion sich nicht etwa von den demokratischen Errungenschaften der Moderne distanziert, sie baut vielmehr auf ihnen auf und strebt an, zur Verwirklichung von mehr Chancengleichheit beizutragen, *und*: sie weist darüber hinaus. Im Modell heterogenitätsbewusster inklusiver Pädagogik ist die Anerkennung und Entwicklungs- und Leistungsförderung ausnahmslos aller Heranwachsender in einer gemeinsamen Institution grundlegender Bildung vorgesehen, in der weitgehend auf die Dramatisierung hierarchisierender Zuschreibungen verzichtet wird. Gesucht wird vielmehr nach Formen und Ordnungen der Inszenierung und Ritualisierung gleicher Freiheit (Prengel, 1999), im Wissen darum, dass sie nur unvollständig erreicht werden kann. Innerhalb der Sphäre der Bildung wird der Sozialisations- und der Qualifikationsfunktion Priorität eingeräumt. Die Vorherrschaft einer überbetonten Selektionsfunktion wird kritisiert und reduziert, vor allem wegen ihrer motivations- und leistungsmindernden Wirkungen für die als »schlechte Schüler« Eingestuften.

(24) Inklusion anerkennt die gesellschaftliche Relevanz gemäßigter, möglichst fairer, meritokratischer Strukturen, geht aber über sie hinaus und durchkreuzt ihre Dominanz, indem sie ihnen eine zweite Perspektive hinzugesellt, die die Pluralität der Lebenslagen, Lebensformen und Lernweisen berücksichtigt. In inklusiven heterogenen Lerngruppen werden pädagogische Beziehungen angestrebt, die lernförderliche motivierende Anerkennung für SchülerInnen aller Leistungsniveaus ermöglichen. Die Kultivierung wechselseitiger Anerkennung in heterogenen Peergruppen ist – angesichts hierarchischer Adressierungen unter Kindern (Eckermann & Heinzel, 2013) – ohnehin eine dauerhafte Aufgabe demokratischer Erziehung. *Kinder mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung* werden oft als besonders schwer integrierbar empfunden, erfolgreiche Ansätze ihrer Inklusion wurden entwickelt (Becker, 2008). Inklusive Pädagogik ermöglicht *schnell Lernenden* die Freiheit, so rasch voranzukommen, wie sie können, stützt ihre demokratische Sozialisation in ihrer Peergruppe und hat so das Potenzial, zu einer demokratieförderlichen Konzeption von Elitebildung beizutragen. Inklusive Pädagogik bezieht an der wohnortnahen gemeinsamen Schule für ausnahmslos alle, auch *Kinder mit schweren Behinderungen*

und progredienten Krankheiten, ins alltägliche Leben ein. Existenzielle Abhängigkeitssituationen, die in einem auf Chancengleichheit reduzierten Denkmodell demokratischer Bildung unbeachtet bleiben, schließt Inklusion als stets zum menschlichen Leben gehörend mit ein. Damit ist inklusive Pädagogik Teil einer umfassenderen gesellschaftlichen Entwicklungsperspektive, denn an vielen Orten kommt eine ähnliche Aufmerksamkeit zum Vorschein, so zum Beispiel in der Hospiz- und Palliativbewegung, die bewusst macht, dass *alle* Lebensweisen und -phasen wertvoll sind – auch die von Angewiesenheit auf andere geprägten, einschließlich der allerersten und der allerletzten (Müntefering, 2014; Jennessen, 2008). In der Verminderung meritokratischer Entwertung und in der Einbeziehung und Anerkennung pluraler Lebenssituationen, seien sie von Kreativität und Entgrenzung oder von Abhängigkeit und Verletzbarkeit beeinflusst, besteht der Beitrag der Pädagogik der Vielfalt zur Arbeit an spätmodernen Herausforderungen in der Sphäre der Bildung.

(25) Durch die Konkretisierung der Allgemeinen Menschenrechte hinsichtlich der Lebensformen von Menschen mit Behinderungen in der Behindertenrechtskonvention wird bewusst gemacht, wie eine solche Anerkennung ihrerseits auch für alle gesellschaftlichen Gruppen folgenreich ist:

> »Gegen die Vision einer künftigen Gesellschaft ohne Behinderung stellt die Konvention das Bild einer Menschenwelt, in der Behinderte selbstverständlich leben und sich zugehörig fühlen können. (...) Die geforderte Anerkennung gilt demnach nicht nur den behinderten Menschen und ihrer Würde, sondern erstreckt sich auch – und dies ist bemerkenswert – auf ihre durch die Behinderung bedingten *besonderen Lebensformen*. Der diversity-Ansatz führt konsequent dazu, dass manche Formulierungen der Konvention eine Nähe zu den Dokumenten des kulturellen Minderheitenschutzes aufweisen. (...) Eine Gesellschaft, die den Beiträgen behinderter Menschen Raum gibt und Aufmerksamkeit widmet, erfährt somit einen Zugewinn« (Bielefeldt, 2009, S. 7).

Diese Sichtweise steht im Einklang mit der Anerkennung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen (UNESCO, 2005), sexueller Orientierungen (Offen, 2013; Tuider, 2012) sowie vielfältiger Lebensformen der Geschlechter (Hartmann, 2002; Pech, 2009) und mit der Arbeit an der Verminderung der arroganten Entwertung sogenannter »schlechter Schüler« in alltäglichen Praktiken, dominierenden Diskursen und schulischen Strukturen (Prengel, 2013b).

3 Eckpunkte inklusiver pädagogischer Praxis[4] und ihre menschenrechtliche Relevanz

(26) Der Versuch im Rahmen dieses Textes Eckpunkte inklusiver Praxis zu bündeln, bezieht sich explizit vor allem auf die Heterogenitätsdimension »Ability« und widerspricht nicht den im gleichen Zeitraum entwickelten Ansätzen zu anderen Heterogenitätsdimensionen, auch wenn deren Facetten hier nicht ausgeführt werden. Im Rückblick auf die inzwischen vierzigjährige inklusive pädagogische Praxis des gemeinsamen Unterrichts mit Kindern mit und ohne Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland wird ihre allmähliche Verbreitung in allen Schulstufen und Schulformen, vereinzelt auch in Gymnasien, erkennbar: Vom Beginn seit Mitte der siebziger Jahre mit sieben Modellversuchen in Westdeutschland über eine langsame partielle und im föderalen System unregelmäßige Ausbreitung nach der Wende, bis zur Expansion im Zeichen des Inklusionsbegriffs nach Inkrafttreten der Behindertenrechtskonvention 2009 (vgl. zusammenfassend Müller & Prengel, 2013). Inklusion spielt heute, zwar unterschiedlich ausgeprägt aber dennoch unübersehbar, in allen Bundesländern eine Rolle, was dazu geführt hat, dass die Inklusionsquote (der Anteil der Kinder mit einer Behinderung, die eine Regelschule besuchen) gegenwärtig auf ca. 25% geschätzt wird (Klemm, 2012). Das ist im internationalen Vergleich gering (Preuß-Lausitz, 2013).

(27) Die Praxis inklusiver Pädagogik seit Mitte der siebziger Jahre lässt sich auf fünf Ebenen des Bildungssystems, der *institutionellen*, der *professionellen*, der *didaktischen*, der *intersubjektiven* und der *bildungspolitisch-finanziellen* Ebene, analysieren. Auch wenn sich unvermeidlich stets widersprüchliche und unvollkommene Entwicklungen ereigneten und ereignen, können Eckpunkte herauskristallisiert werden, die, akkumuliert über den langen Zeitraum von 40 Jahren, bezeichnend dafür sind, was die Praxis Inklusiver Pädagogik ausmacht. Darin sind zentrale Aspekte dessen, was aufgrund professioneller Erfahrungen und internationaler Forschungsergebnisse für »gute« Pädagogik insgesamt als konsensuell gelten kann, enthalten. In einzelnen Einrichtungen und Schulen werden Annäherungen an diese Eckpunkte in sehr unterschiedlichem Maße erreicht, teils unzureichend, teils annähernd, teils exzellent, teils aber auch darüber hinausweisend und schon weiteres Neues erprobend. Darum kommt der folgende Versuch nach so vielen Jahren in denkbarer Kürze zusammenzufassen, was die Eckpunkte praktizierter Pädagogik der Vielfalt sind, einer vorläufigen, unvollständigen und sicher auch revisonsbedürftigen Zwischenbilanz gleich, die gleichwohl auf umfassenden und langfristigen Studien und Erfahrungen basiert.[5]

4 In diesem Abschnitt wird bei den einzelnen Eckpunkten auf Literaturhinweise verzichtet (vgl. dazu die detaillierten Quellenangaben in Prengel, 2013a, 2013b, 2010).

5 Für die anfänglichen Modellversuche, die noch unter dem Label »Integration« firmierten, aber dem was heute »Inklusion« bedeutet, entsprachen vgl. Deppe-Wolfinger et al., 1990. Für einen Überblick über Forschungsrichtungen vgl. Müller & Prengel, 2013; als Beispiel für avancierte inklusive Schul-

(28) *Institutionelle Ebene:* Alle Kinder und Jugendlichen werden wohnortnah in ihre Kita und Schule mit Primar- und Sekundarstufen aufgenommen. Verschiedene Institutionen – u. a. Frühförderung, Jugendhilfe, Kitas, Schulen, Eltern und weitere Stellen im Sozialraum arbeiten zusammen. In der ganzen Institution (Einrichtung bzw. Schule) werden gemeinsame Regeln und Partizipationsstrukturen im Interesse des Wohlbefindens von Kindern und Erwachsenen (im Sinne einer »Caring Community«) vereinbart. Unterricht erfolgt binnendifferenziert gemeinsam und teilweise in räumlicher Öffnung, in Ausnahmefällen werden temporäre Lerngruppen und Eins-zu-eins-Betreuung innerhalb der Inklusiven Schule angeboten. Wenn Jugendliche mit seltenen Lebenserfahrungen, z. B. mit einer seltenen Behinderung, über den Kreis der eigenen Schule hinaus Kontakt zu Peers mit ähnlichen Erfahrungen suchen, werden sie dabei unterstützt. Lernsituationen und Leistungsbewertungssituationen werden getrennt. Im Sekundarbereich können alle Schulabschlüsse zeitlich flexibel, sobald individuell der entsprechende Leistungsstand erreicht wurde, zertifiziert werden. Jede/r SchülerIn erhält ein seinen Fähigkeiten entsprechendes Abschlusszeugnis.

(29) *Professionelle Ebene*: Zu den Schulen gehört eine personelle Grundausstattung multiprofessioneller Teams, in denen neben Lehrerinnen und Lehrern sonderpädagogische und sozialpädagogische Fachkräfte arbeiten. Sie wird ergänzt anhand fallbezogener Unterstützung durch externe Experten u. a. aus Sonderpädagogik und Schulpsychologie. Die Teams kooperieren verbindlich und kontinuierlich in regelmäßigen Teamsitzungen mit Intervision bzw. Supervision, sodass Aufgaben und Probleme gemeinsam bewältigt werden.

(30) *Intersubjektive Ebene*: Pädagogische Beziehungen werden so gestaltet, dass die Heranwachsenden Halt und Anerkennung erfahren und dass vor allem zu traumatisierten Kindern nach dem Motto *jede kindliche Handlungsweise ist subjektiv sinnvoll* feinfühlige und verlässliche Beziehungen gepflegt werden. Peer-Beziehungen in heterogenen Gruppen sind eine zentrale Ressource für kindliche Entwicklung. Die Erwachsenen beachten auch die Peer-Beziehungen und tragen dazu bei, Selbstachtung und Anerkennung der anderen zu vermitteln.

(31) *Didaktische Ebene*: Inklusive Didaktik beruht auf zwei Säulen: sie kombiniert obligatorische und fakultative Anteile. Chancengleichheit wird angestrebt anhand eines *individualisierungsfähigen Kerncurriculums*, das anhand umfassend gestufter Standardmodelle die Schwächen eindimensionaler Minimal- oder Regelstandards überwindet, ohne ihre Vorteile aufzugeben. Lernende auf *allen* Kompetenzstufen – einschließlich schwerbehinderter und hochbegabter Kinder – lernen

entwicklung in einem städtischen Armutsgebiet vgl. Stähling, 2006, 2013; Stähling & Wenders, 2012; für die Elementarpädagogik vgl. Diehm, 2011; für weitere Schulen vgl. die Dokumentationen des seit 2009 vergebenen Jakob Muth Preises für inklusive Schulen (2014) und des Deutschen Schulpreises (2014); als Beispiele für Dokumentarfilme vgl. Siegert, 2005; Wenders, 2012).

unterstützt von Kompetenzrastern und Lernmaterialen in einem adaptiven differenzierenden Unterricht. Der Ansatz des »formativen Assessment« ermöglicht es den Lernenden und Lehrenden nach dem inklusionspädagogischen Motto *jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent*, die jeweiligen Ausgangslagen zu beachten und passgenau zielgerichtet am Erreichen der Zone der nächsten Entwicklung zu arbeiten (Prengel, 2014b; Böttcher, 2005). Als zweite Säule kommen Freiräume für Themen und Interessen der Kinder und Jugendlichen hinzu (Peschel, 2014; Hartinger & Lohrmann, 2011).

(32) *Bildungspolitisch-finanzielle Ebene*: Da Inklusion bisher nur partiell realisiert wird, geht es gegenwärtig darum, das inklusive Bildungsmodell planvoll in der Fläche des Bildungswesens zu implementieren, Regel- und Sondersysteme zusammenwachsen zu lassen, Personal zu qualifizieren und Qualität zu sichern (Deutsche UNESCO-Kommission, 2014). Die in getrennten Bildungsinstitutionen vorhandenen Ressourcen werden in inklusiven Schulen und Einrichtungen zusammengeführt. Inklusion wird nicht benutzt, um die Ressourcen sonderpädagogischer Institutionen einzusparen.

(33) Die hier in den Perspektiven fünf verschiedener Ebenen der Bildungssphäre vorgestellten Eckpunkte Inklusiver Pädagogik beziehen sich aufeinander und hängen voneinander ab. Zugleich bieten die einzelnen Punkte aus diesem Spektrum den verschiedenen Akteuren Handlungsmöglichkeiten für einen sukzessiven Prozess des Ausstiegs aus segregierenden und Annäherung an inklusivere Bildung. Die Eckpunkte sind an den menschenrechtlichen Maximen orientiert: Am menschenrechtlichen *Gleichheitsprinzip* knüpfen die gemeinsame wohnortnahe Bildungsinstitution, das didaktisch adaptiv vermittelte individualisierte Kerncurriculum und die Anleitung der Peers zur wechselseitigen Anerkennung als gleichberechtigt an. Am menschenrechtlichen *Freiheitsprinzip* knüpfen pädagogische Freiräume für Themen und Interessen der Heranwachsenden und die Erziehung der Peers zur Anerkennung der Freiheit der anderen an. An menschenrechtlicher *Solidarität* knüpft »Caring« als wegweisendes Prinzip auf allen Ebenen einschließlich der professionellen Qualifikation und Kooperation an.

4 Kritikpunkte

(34) Im Folgenden sollen kritische Argumente zur Pädagogik der Vielfalt diskutiert werden. Auf zwei Argumentationslinien lassen sich wichtige Kritiken zuspitzen: einerseits wird *ein Zuwenig* und andererseits *Zuviel* an Heterogenität moniert.

(35) Aus alteritätstheoretischer Sicht plädiert Michael Wimmer leidenschaftlich für radikale Heterogenität, dafür, den Anderen in seiner irreduziblen Andersheit, Fremdartigkeit, Unzugänglichkeit, Unbestimmbarkeit und Nicht-Gegenwärtig-

keit nicht zu vergessen (Wimmer, 2014, S. 232). Vermutet wird, die Denkfigur der egalitären Differenz komme einem »Phantasma« gleich, weil sie »konflikthafte Alterität, Negativität und Abstoßung« ausschließe (S. 228). Barbara Rendtorff (2014) kritisiert eine Banalisierung des Begriffs der Heterogenität, mit der die Einsicht in die Unbestimmbarkeit des Subjekts zum Verschwinden gebracht wird. Auch wird die Gefahr hervorgehoben, dass differenzierende Zuordnungen Gefahr laufen, die interaktive Konstruiertheit, strukturelle Machtverflochtenheit, Veränderlichkeit und transkulturelle Bedingtheit von Differenzen auszublenden (vgl. z. B. Mecheril & Vorrink, 2014; Messerschmidt, 2012; Lütje-Klose & Löser, 2013). Den Forderungen nach einem Heterogenitätsverständnis, das der Unbestimmbarkeit und Konstruiertheit, der Machtverflochtenheit und Ungleichheitsaffinität, der Veränderlichkeit und Transgressivität von Differenzen Aufmerksamkeit verleiht, kann aus meiner Sicht nur zugestimmt werden und eine Emphase für Nichtidentisches und für Hierarchiekritik war von Anfang an für die Pädagogik der Vielfalt maßgeblich. Einer der genannten Kritikpunkte wirft jedoch wiederum kritische Rückfragen auf: An den Teil der Argumentation von Michael Wimmer, der das egalitäre Moment im Heterogenitätsverständnis der Pädagogik der Vielfalt anprangert, ist die Frage zu richten, ob eine Alteritätstheorie auf das Postulat der universellen Gleichheit im Sinne gleicher Freiheit verzichten kann, denn damit würde ein zentraler Gehalt der Menschenwürde (Habermas, 2010) aufgegeben und die Akzeptanz von Menschenfeindlichkeit in ihren ungezählten Spielarten in Kauf genommen.

(36) Eine kritische Perspektive, in der es notwendig erscheint, Heterogenität zu reduzieren, nimmt Beate Wischer (2008) ein. Sie findet zwar den schulpädagogischen Heterogenitätsdiskurs plausibel und keineswegs unwichtig, zugleich bündelt sie zustimmend ausgewählte Studien und Argumentationsweisen, für die die Forderung nach innerer Differenzierung idealisierend und unrealistisch ist. Der Unterricht mit heterogenen Lerngruppen stelle unerfüllbare und mit der Selektionsfunktion der Schule unvereinbare Anforderungen an *die* Lehrkräfte. In dieser Kritik scheint eine mit dem »Selektionsgedanken zwangsläufig verbundene Feststellung von Ungleichwertigkeit« (Wischer, 2008, S.15) zur festen Vorstellung von schulischem Lernen zu gehören. Die Tatsache, dass zahlreiche Akteure auf allen Ebenen des Bildungswesens selbst eine Vielfaltsorientierung wählen, ihre Praxis daran ausrichten und ausdifferenzierte Lösungen für neu entstehende Probleme entwickelt haben, wird von den Protagonisten dieser Argumentationslinie nicht zur Kenntnis genommen. Dass die differenzierende Didaktik der heterogenen Lerngruppe in zahlreichen Schulen der Primarstufe, aber auch in Schulen beider Sekundarstufen voll entwickelt ist und – zwar nicht widerspruchs- oder fehlerfrei, aber freiwillig und sehr erfolgreich – praktiziert wird, und dass sie mit Preisen ausgezeichnet und umfassend empirisch untersucht wurde (siehe Anmerkung 3), wird ausgeblendet. Darum trifft die Beobachtung, dass Akteure im Bildungswesen es ablehnen, kooperativ auf die Heterogenität der Lernenden zu

reagieren, in Teilen zu (Oelkers, 2009; Widmer-Wolf, 2014), erklärungsbedürftig ist aber, warum für andere seit Jahrzehnten Individualisierung und Zusammenarbeit alltäglich sind und einen Anreiz für weitere kreative Unterrichtsentwicklung bilden.

(37) In erkenntnistheoretischer Perspektive findet sich aber auch ein Berührungspunkt mit der Kritik an einem möglicherweise falsch verstandenen Heterogenitätspostulat: Man verfiele in »Illusionen der Vielfalt« (Prengel, 1999, S. 44–47; 2007, S. 57–63), wenn man behaupten wolle, im Besitz der Vielfalt zu sein, denn menschliches und mediales Fassungsvermögen ist stets situativ-perspektivisch begrenzt (Graumann, 1960), so konnte ich hier im Medium eines Aufsatzes die Gender-, Kulturen- und Lebensformenvielfalt – um nur einige Beispiele zu nennen – nur andeuten. Auch gehen pädagogische Ideen, Praktiken und Strukturen welcher Art auch immer grundsätzlich aus historisch und kulturell bedingten Figurationen hervor. Darum muss eine Forderung an heterogenitätsbewusste inklusive Ansätze sein, nicht so etwas, wie *die Vielfalt* zu versprechen, sondern die gewählten notwendig begrenzten Perspektiven und Arbeitsformen transparent zu machen.

(38) Für die Auseinandersetzungen dieses Beitrags wurde ein Zusammenhang zwischen den für die Pädagogik der Vielfalt maßgeblichen Überlegungen der Philosophie der Menschenrechte, den historischen und zeitdiagnostischen Kontexten, den Eckpunkten inklusiver Praxis und der Kritik hergestellt. Gezeigt wurde, dass heterogenitätsbewusste inklusive Strömungen auf Anforderungen der Spätmoderne in der Sphäre der Bildung, u. a. auf Probleme der ständischen Relikte, der Refeudalisierung, des Auschlusses von abhängigen Lebenslagen und auf Paradoxien der meritokratischen Moderne den Versuch einer Antwort darstellen, die sich vielerorts schon längst ereignet. Es zeichnet sich ab, dass eine an der gleichen Freiheit orientierte Pädagogik Probleme der Spätmoderne in der Sphäre der Bildung lösen helfen kann, dass sie teilweise gelingen und teilweise scheitern kann, dass eine Ausbreitung im ganzen Bildungswesen wegen der erheblichen Widerstände, die aus alten hierarchischen Traditionen und aus neuen gesellschaftlichen Spaltungen hervorgehen, langwierig sein wird und dass sie neue Widersprüche hervorbringen wird.

Literatur

Barlösius, E. (2004). *Kämpfe um soziale Ungleichheit. Machttheoretische Perspektiven*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hrsg.). (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000.* Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Beck, U. & Giddens, A.(1996). *Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Becker, R. & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2006). *Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Becker, U. (2008). *Lernzugänge. Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Beer, R. & Bittlingmayer, U. (2008). Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung. In K. Hurrelmann, M. Grundmann & S. Walper (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (S. 56–69). 7. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz.

Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler*. Hannover et al.: Schroedel.

Berger, P. & Kahlert, H. (Hrsg.). (2008). *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert*. Weinheim und Basel: Beltz.

Bielefeldt, H.(1998). *Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos*. Darmstadt: Primus.

Bielefeldt, H. (2007). *Menschenrechte in der Einwanderungsgesellschaft. Plädoyer für einen aufgeklärten Multikulturalismus*. Bielefeld: transcript.

Bielefeldt, H. (2009). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenrechtskonvention.* Berlin: DIMR. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/ileadmin/user_upload/Publikationen/Essay/essay_zum_innovationspotenzial_der_un_behindertenrechtskonvention_aufflage3.pdf (14.3.2013).

Bielefeldt, H. (2010). Das Diskriminierungsverbot als Menschenrechtsprinzip. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 21–34). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Blanck, B. (2012). *Vielfaltsbewusste Pädagogik und Denken in Möglichkeiten*. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Blanck, J. M., Edelstein, B. & Powell, J. (2013). Persistente schulische Segregation oder Wandel zur inklusiven Bildung? Die Bedeutung der UN-Behindertenrechtskonvention für Reformprozesse in den deutschen Bundesländern. *Schweizerische Zeitschrift für Soziologie, 2013*(1), Sonderheft «Change and Reforms in Educational Systems & Organizations». Rosenmund, M., Leemann, R. J., Imdorf, C. & Gonon, P. (Hrsg.).

Blickle, P. (2006). *Von der Leibeigenschaft zu den Menschenrechten. Eine Geschichte der Freiheit in Deutschland*. München: C. H. Beck.

Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln.* Halle (Saale). http://www.eenet.org.uk/resources/docs/Index%20German.pdf (1.9.2014).

Bohnsack, F. (2003). *Demokratie als erfülltes Leben. Die Aufgabe von Schule und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Boller, S., Rosowski, E. & Stroot, T. (Hrsg.). (2007). *Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt*. Weinheim et al.: Beltz.

Böttcher, W. (2005). Soziale Auslese und Bildungsreform. *Aus Politik und Zeitgeschichte, 2005*(12), 7–13.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1971). *Die Illusion der Chancengleichheit*. Stuttgart: Klett.

Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster et al.: LIT.

Broch, J. & Rassiller, M. (Hrsg.). (2008). *Protomoderne. Schwellen früherer Modernität*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Brunkhorst, H. (1997). Solidarität unter Fremden. In A. Combe & W. Helsper (Hrsg.), *Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns* (S. 340–367). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Budde, J. (Hrsg.). (2013). *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Carle, U. & Metzen, H. (2014). *Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

Casale, R. (2001). Die Verwandlung der Philosophie in eine historische Diagnostik der Differenzen. In L. Helma & N. Wenning (Hrsg.), *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft* (S. 25–46). Opladen: Leske & Budrich.

Cloerkes, G. (2007). *Soziologie der Behinderten. Eine Einführung*. Heidelberg: Edition S.

Comenius, J. A. (1657). Sämtliche didaktischen Werke. Amsterdam. Zitiert nach Alt, R. (1960). *Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Band 1*. Berlin: Volk & Wissen.

Dann, O. (1975). Gleichheit. In O. Brunner, W. Conze & R. Koselleck (Hrsg.), *Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Band 2* (S. 997–1046). Stuttgart: Klett.

Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*. München: DJI-Materialien.

Der Deutsche Schulpreis (2014). Preisträger. http://schulpreis.bosch-stif-tung.de/content/language1/html/53141.asp (14.9.2014).

Deutsche Gesellschaft für Palliativmedizin et al. (2010). *Zur Betreuung schwerstkranker und sterbender Menschen in Deutschland*. Berlin. http://www.charta-zur-betreuung-sterbender.de/tl_ffiles/dokumente/Charta_ Broschuere.pdf (1.5.2014).

Deutsche UNESCO-Kommission (2014). *Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland*. Bonn. http://www.unesco.de/gipffel_inklusion_erklaerung.html (1.5.2014).

Deutsches Institut für Menschenrechte (2013). *Online Handbuch Inklusion als Menschenrecht*. Berlin. http://www.inklusion-als-menschenrecht.de/ (1.5.2014).

Dewey, J. (2008). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim: Beltz.

Diehm, I. (2011). Integration und Inklusion im Kontext von Migration und Pädagogik. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen. Eine Herausforderung an die Heil- und Sonderpädagogik* (S. 37–46). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Eckermann, T. & Heinzel, F. (2013). Etablierte und Außenseiter – wie Kinder beim kooperativen Lernen mit Heterogenität umgehen. In J. Budde (Hrsg.), *Unscharfe Einsätze. (Re-)Produktion von Heterogenität im schulischen Feld* (S.187–210). Wiesbaden: VS- Verlag für Sozialwissenschaften.

Edelstein, W. (2007). Schule als Armutsfalle – wie lange noch? In B. Overwien & A. Prengel (Hrsg.), *Recht auf Bildung. Zum Besuch des Sonderberichterstatters der Vereinten Nationen in Deutschland* (S. 123–133). Opladen et al.: Barbara Budrich.

Effinger, H, Borrmann, S., Gahleitner, S., Köttig, M., Kraus, B. & Stövesand S. (Hrsg.). (2012). *Diversität und Soziale Ungleichheit. Analytische Zugänge und professionelles Handeln in der Sozialen Arbeit*. Opladen et al.: Barbara Budrich.

Ehrenberg, A. (2011). *Das Unbehagen in der Gesellschaft*. Berlin: Suhrkamp.

Elias, N. (1970). *Was ist Soziologie?* München: Juventa.

Fend, H. (1980). *Theorie der Schule*. München et al.: Urban & Schwarzenberg.

Forst, R. (2005). Die erste Frage der Gerechtigkeit. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 2005(37) http://www.bpb.de/apuz/28842/die-erste- frage-der-gerechtigkeit

Fuchs, M. (1999). *Kampf um Differenz. Repräsentation, Subjektivität und soziale Bewegungen. Das Beispiel Indien*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Fuchs, M. (2007). Diversity und Differenz. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S. 17–34). Frankfurt a. M./New York: Campus.

Gomolla, M. (2010). Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In U. Hormel & A. Scherr (Hrsg.), *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse* (S. 61–93). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Gomolla, M. (2014). ›Heterogenität‹ als institutionelles Entwicklungsfeld im Schul- und Vorschulbereich. Ein normativer Reflexionsrahmen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 69–85). Paderborn: Schöningh.

Graumann, C. F. (1960). *Grundlagen einer Phänomenologie und Psychologie der Perspektivität*. Berlin: De Gruyter.

Habermas, J. (2009). Es beginnt mit dem Zeigefinger. *Die Zeit*. *Feuilleton*, *10. Dezember 2009 (51)*, S. 45.

Habermas, J. (2010). Das utopische Gefälle. Das Konzept der Menschenwürde und die realistische Utopie der Menschenrechte. *Deutsche Zeitschrift für Philosophie, 58*(3), 343–357.

Hannover, B. (1997). *Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens*. Bern: Huber.

Hartinger, A. & Lohrmann, K. (2011). Entdeckendes Lernen. In W. Einsiedler, M. Götz, A. Hartinger, F. Heinzel, J. Kahlert & U. Sandfuchs (Hrsg.), *Handbuch Grundschulpädagogik und –didaktik* (S. 267–371). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Hartmann, J. (2002). *Vielfältige Lebensweisen. Dynamisierungen in der Triade Geschlecht-Sexualität-Lebensform. Kritisch-dekonstruktive Perspektiven für die Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.

Hartmann, M. & Honneth, A. (2004). Paradoxien des Kapitalismus. Ein Untersuchungsprogramm. *Berliner Debatte Initial, 15*(1), 4–17.

Hauenschild, K., Robak, S. & Sievers, I. (Hrsg.). (2013). *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele*. Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.

Heil, R. & Hetzel, A. (Hrsg.). (2006). *Die unendliche Aufgabe. Kritik und Perspektiven der Demokratietheorie*. Bielefeld: transcript.

Heinzel, F. (2011). *Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit?*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Heinzel, F. & Prengel, A. (Hrsg.). (2002). *Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe*. *Jahrbuch Grundschulforschung. Band 6*. Opladen: Barbara Budrich.

Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration. Interkulturelle Erziehung. Koedukation*. Hamburg: Curio.

Honneth, A. (2002). Einleitung. In Ders. (Hrsg.), *Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus* (S. 7–12). Frankfurt a. M.: Campus.

Hormel, U. & Scherr, A. (Hrsg.). (2010). *Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Horn, D. (2012). Zur Herkunft und Bedeutung der Begriffe heterogen und Heterogenität. Ergebnisse einer Recherche in Wörterbüchern und philosophischen Lexika zu einem inklusionsrelevanten Begriff. In A. Prengel & H. Schmitt (Hrsg.), *Netzpublikationen des Arbeitskreises Menschenrechtsbildung in der Rochow-Akademie für historische und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam*. Reckahn. http://www.rochow-museum.uni-potsdam.de/home/arbeitskreis-menschenrechtsbildung/netzpublikationen-des-ak-mrb.html (6.8.2014).

Hörster, R., Köngeter, S. & Müller, B. (2013). Grenzobjekte und ihre Erfahrbarkeit in sozialen Welten. In Dies. (Hrsg.), *Grenzobjekte. Soziale Welten und ihre Übergänge* (S. 11–36). Wiesbaden: Springer.

Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (2006). *Was ist gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit?* Universität Bielefeld. http://www.uni-bielefeld.de/%28de%29/ikg/projekte/GMF/WasIstGMF.html (14.9.2014).

Jaeggi, R. (2013). *Kritik von Lebensformen*. Berlin: Suhrkamp.

Jakob Muth Preis (2014). Die Preisträger. http://www.jakobmuthpreis.de/preistraeger/ (14.9.2014).

Jennessen, S. (2008). Krankheit, Sterben und Trauer als Themen in der Schule. In Deutscher Kinderhospizverein (Hrsg.), *Begleiten – Abschiednehmen – Trauern. Kinder mit lebensverkürzenden Erkrankungen* (S. 23–38). Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes Leben.

Kampshoff, M. (2009). Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In J. Budde & K. Willems (Hrsg.), *Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten* (S. 35–52). Weinheim/München: Juventa.

Keupp, H., Ahbe, T., Gmür, W, Höfer, R., Mitzscherlich, B., Kraus, W. & Sraus, F. (2013). *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 5. Aufl. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Klafki, W. (1971/1976). Restaurative Schulpolitik 1945–1950 in Westdeutschland – Das Beispiel Bayern. In S. Oppolzer (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft 1971 zwischen Herkunft und Zukunft der Gesellschaft* (S. 253–299). Ratingen: Beltz.

Klafki, W. (1994). *Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik*. Weinheim und Basel: Beltz.
Klemm, K. (2012). *Inklusionsanteile im Ländervergleich – 2009/2010 und 2010/2011*. Grafik. Bertelsmann Stiftung Gütersloh. http://www. bertelsmann-stifftung.de/cps/rde/xchg/bst/hs.xsl/nachrichten_111873.htm (18.1.2014).
Knapp, G. A. (2005). Race, Class, Gender. Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories. *European Journal of Women's Studies, 12*(3), 249–265.
Koller, H.-C., Casale, R. & Ricken, N. (Hrsg.). (2014). *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts*. Paderborn: Schöningh.
Krüger, H.-H., Rabe-Kleberg, U., Kramer, R.-T. & Budde, J. (Hrsg.). (2010). *Bildungsungleichheit revisited. Bildung und soziale Ungleichheit vom Kindergarten bis zur Hochschule* (S.163–184). Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.
Leiprecht, R. (Hrsg.). (2011). *Diversitätsbewusste Soziale Arbeit*. Schwalbach: Wochenschau.
Lütje-Klose, B. & Löser, J. M. (2013). Diversität aus der Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In K. Hauenschild, S. Robak & Sievers, I. (Hrsg.), *Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiele* (S. 134–147). Frankfurt a. M.: Brandes & Apsel.
Lutz, H. & Wenning, N. (Hrsg.). (2001). *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen: Leske & Budrich.
Lyotard, J.-F. (1977). *Das Patchwork der Minderheiten. Für eine herrenlose Politik*. Berlin: Merve.
Marotzki, W. (1988). Bildung als Herstellung von Bestimmtheit und Ermöglichung von Unbestimmtheit. In O. Hansmann, Otto & Marotzki, W. (Hrsg.), *Diskurs Bildungstheorie. Systematische Markierungen* (S. 311–333). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
Mbembe, A. (2008). What is postcolonial thinking? An interview with Achille Mbembe. *Eurozine*, 2008-01-09. http://www.eurozine.com/ pdf/2008-01-09-mbembe-en.pdf (5.9.2014).
Mc Call, L. (2005). The Complexity of Intersectionality. *Signs, Journal of Women in Culture and Society, 30*(3), 1771–1802.
Mecheril, P. & Vorrink, A. J. (2014). Heterogenität. Sondierung einer (schul)pädagogischen Gemengelage. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 87–113). Paderborn: Schöningh.
Menke, C. (2011). Einleitung (Teil III. Demokratie). In C. Menke & F. Raimondi (Hrsg.), *Die Revolution der Menschenrechte. Grundlegende Texte zu einem neuen Begriff des Politischen* (S. 247–252). Berlin: Suhrkamp.
Messerschmidt, A. (2012). Über Verschiedenheit verfügen? Kategorisierungskritische Diversity-Ansätze und geschlechterreflektierende Bildung. In E. Kleinau & B. Rendtorff (Hrsg.), *»Geschlecht wird immer mitgedacht …«. Differenzen – Diversity – Heterogenität in erziehungswissenschaftlichen Diskursen. Jahrestagung 2011 der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der DGfE*. Opladen et al.: Barbara Budrich.
Ministerium für Bildung und Wissenschaft Schleswig-Holstein (2014). *Bericht der Landesregierung. Inklusion an Schulen*. Drucksache 18/2065. Kiel: Schleswig-Holsteinischer Landtag.
Moser, V. & Pinhard, I. (Hrsg.). (2010). *Care – Wer sorgt für wen? Jahrbuch Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft, Band 6*. Opladen et al.: Barbara Budrich.
Müller, F. J. & Prengel, A. (2013). Empirische Zugänge zu Inklusion in der Früh- und Grundschulpädagogik. *Zeitschrift für Grundschulforschung, 7*(1), 7–20.
Müntefering, F. (2014). *Sterben ist Teil des Lebens*. Interview SVZ.de 10.1.2014. http://www.svz.de/nachrichten/deutschland-welt/politik/sterben-ist-teil-des-lebens-id5389221.html (14.9.2014).
Neckel, S. (2008). *Flucht nach vorn. Die Erfolgskultur der Marktgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Campus.
Neckel, S. (2010). *Refeudalisierung der Ökonomie. Zum Strukturwandel kapitalistischer Wirtschaft*. Working Paper 10/6. Max-Planck-Institut für Gesellschaftsforschung. Köln. http://www.mpifg.de/pu/workpap/ wp10-6.pdf (14.9.2014).
Oelkers, J. (2009). Barrieren für individuelle Förderung im Bildungssystem und ihre Bearbeitung. In Bertelsmannstiftung (Hrsg.), *Heterogenität und Bildung. Individuelle Förderung in Deutschland – Hindernisse und Herausforderungen* (S. 9–38). Gütersloh. http://www. eineschule-fuer-alle-rlp.de/attachments/File/Heterogenitaet-und-Bildung.pdf (1.9.2014).
Offen, S. (2013). *Achsen adoleszenter Zugehörigkeitsarbeit. Geschlecht und sexuelle Orientierung im Blick politischer Bildung*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Pauer-Studer, H. (2000). *Autonom Leben. Reflexionen über Freiheit und Gleichheit*. Suhrkamp: Frankfurt a. M.

Pech, D. (Hrsg.). (2009). *Jungen und Jungenarbeit. Eine Bestandsaufnahme des Forschungs- und Diskussionsstandes*. Baltmannsweiler: Schneider.

Peschel, F. (2014). Ich lerne was ich will! – Wenn Schüler maßgeblichen Anteil an ihren Lernkulturen haben. In T. Rihm (Hrsg.), *Teilhaben an der Schule. Zu den Chancen wirksamer Einflussnahmen auf Schulentwicklung* (S. 87–97). Wiesbaden: Springer.

Prengel, A. (1993/2006). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Prengel, A. (unter Mitarbeit von Heinzel, F., Geiling, U. & Hemme-Kreutter, M.) (1999). *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.

Prengel, A. (2007). Diversity Education – Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In G. Krell, B. Riedmüller, B. Sieben & D. Vinz (Hrsg.), *Diversity Studies – Grundlagen und disziplinäre Ansätze* (S.49–67). Frankfurt a. M.: Campus.

Prengel, A. (unter Mitarbeit von Zschipke, K., Horn, D. & Schultz, S.) (2010). *Inklusion in der Frühpädagogik. Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. DJI, Reihe WiFF Expertisen/5. München. http://www.weiterbildungsinitiative.de/publikationen/inklusion.html (15.9.2012).

Prengel, A. (2011a). Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie. In L. Ludwig, H. Luckas, F. Hamburger, & S. Aufenanger (Hrsg.), *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Schriftenreihe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (S. 83–94). Opladen: Leske + Budrich.

Prengel, A.(2011b). Selektion versus Inklusion – Gleichheit und Differenz im schulischen Kontext. In H. Faulstich-Wieland (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität und Differenz*. Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer, Band 3 (S.23–48). Baltmannsweiler: Schneider.

Prengel, A. (2013a). *Inklusive Bildung in der Primarstufe. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes*. Frankfurt a.M: Grundschulverband.

Prengel, A. (2013b). *Pädagogische Beziehungen zwischen Anerkennung Verletzung und Ambivalenz*. Opladen: Leske + Budrich.

Prengel, A. (2014a). Heterogenität oder Lesarten von Gleichheit und Freiheit in der Bildung. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 45–67). Paderborn: Schöningh.

Prengel, A. (2014b). Didaktische Diagnostik als Element alltäglicher Lehrerarbeit – Formative Assessment im inklusiven Unterricht. In B. Amrhein & K. Ziemen (Hrsg.), *Diagnostik im Kontext inklusiver Bildung – Theorien, Ambivalenzen, Akteure, Konzepte*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prengel, A. & Winklhoffer, U. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in Pädagogischen Beziehungen*. *Band 1: Praxiszugänge; Band 2: Forschungszugänge*. Opladen: Leske + Budrich.

Preuss-Lausitz, U.(1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim/Basel: Beltz.

Preuss-Lausitz, U. (2013). *Inklusionsentwicklung in Deutschland unter Aspekten von Gerechtigkeit, Effektivität und Schulentwicklung*. Vorlage für die Deutsche UNESCO-Kommission. Berlin. http://www.do.nw. schule.de/ggg/PM-PDF/Preuss-Lausitz+130311+Deutschland%20auf%20 dem%20Weg%20zur%20inklusiven%20Schulentwicklung%20a.pdf (24.3.2013).

Rath, I. W. (Hrsg.). (1998). *Aristoteles: Die Kategorien. Griechisch/Deutsch*. Stuttgart: Reclam.

Rendtorff, B. (2014). Heterogenität und Differenz. Über die Bedeutung von Begriffen und den Verlust ihrer Produktivität. In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken(Hrsg.): *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 115–130). Paderborn: Schöningh.

Rochow, F. E. von (1907 [1772]). Versuch eines Schulbuchs für Kinder der Landleute oder zum Gebrauch in Dorfschulen. In F. Jonas & F. Wienecke (Hrsg.), *Rochows sämtliche pädagogische Schriften*. Berlin: Georg Reimer.

Rochow, F. E. von (1908 [1792]): Berichtigungen Erster Versuch. In F. Jonas & F. Wienecke (Hrsg.), *Friedrich Eberhard von Rochows sämtliche pädagogische Schriften, Band 2* (S.172–288). Berlin: Georg Reimer.

Schmitt, H. (1993). Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In Historische Kommission der DGfE (Hrsg.), *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung, Band 1* (S. 153–178). Weinheim und München: Juventa Verlag.

Sennett, R. (2012). *Together. The Rituals, Pleasures and Politics of Cooperation*. New Haven, CT: Yale University Press.

Siegert, H. (2005). *Klassenleben*. Dokumentarfilm. Berlin.

Sielert, U., Jaenecke, K., Lamp, F. & Selle, U. (2009). *Kompetenztraining »Pädagogik der Vielfalt« Grundlagen und Praxismaterialien zu Differenzverhältnissen, Selbstreflexion und Anerkennung*. Weinheim: Juventa.

Sienknecht, H. (1968). *Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik*. Weinheim: Beltz.

Solga, H. (2005/2008). Meritokratie – die moderne Legitimation ungleicher Bildungschancen. In P. Berger & H. Kahlert (Hrsg.), *Institutionalisierte Ungleichheiten. Wie das Bildungswesen Chancen blockiert* (S. 19–38). Weinheim und Basel: Beltz.

Sonderforschungsbereich Universität Bielefeld (2011). *Von Heterogenitäten zu Ungleichheiten.* SFB 882. Bielefeld. http://www.sffb882.uni- bielefeld.de/ (1.8.2012).

Stahl, T. (2013). *Immanente Kritik. Elemente einer Theorie sozialer Praktiken*. Frankfurt: Campus.

Stähling, R. & Wenders, B. (2012): *»Das können wir hier nicht leisten.« Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können*. Baltmannsweiler: Schneider.

Stähling, R. (2006). *»Du gehörst zu uns« Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider.

Stähling, R. (2013): Differenzieren lässt sich lernen. Wie die Grundschule Berg Fidel gelernt hat, mit Heterogenität umzugehen und Aussonderung zu unterlassen. In E. Jürgens & S. Miller (Hrsg.), *Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule* (S. 252–264). Weinheim & Basel: Beltz Juventa.

Stojanov, K. (2008). Bildungsgerechtigkeit als Freiheitseinschränkung? Kritische Anmerkungen zum Gebrauch der Gerechtigkeitskategorie in der empirischen Bildungsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik, 54*(4), S. 515–530.

Tillmann, K.-J. (2006). Viel Selektion – wenig Leistung: Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In D. Fischer & V. Elsenbast (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem* (S. 25–37). Münster: Waxmann.

Tonkens, E. H. & Swierstra, T. (2011). *Meritocracy and the Erosion of Self-Respect*. Vortragsankündigung Einsteinforum Potsdam 08.02.2011.

Tuider, E., Müller, M., Timmermanns, S., Brus-Bachmann, P. & Koppermann, C. (2012). *Sexualpädagogik der Vielfalt. Praxismethoden zu Identitäten, Beziehungen, Körper und Prävention für Schule und Jugendarbeit*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa.

UNESCO (2005). *Übereinkommen über den Schutz und die Förderung der Vielfalt kultureller Ausdrucksformen*. Paris. www.unesco.de/konvention_ kulturelle_vielffalt.html?&L=0 (06.09.2014).

Vereinte Nationen – UN (1948). *Allgemeine Erklärung der Menschenrechte*. www.un.org/Depts/german/grunddok/ar217a3.html (10.08.2009).

Vereinte Nationen – UN (1979). *UN-Konvention zur Beseitigung jeder Form der Diskriminierung der Frau*. www.un.org/womenwatch/daw/cedaw/ cedaw.htm (06.10.2009).

Vereinte Nationen – UN (1989). *Übereinkommen über die Rechte der Kinder. Die UN Kinderrechtskonventionen*. www.uniceff.de/ileadmin/ content_media/Aktionen/Kinderrechte18/UN-Kinderrechtskonvention.pdf (10.08.2009).

Vereinte Nationen – UN (2006). *Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen*. iles.institut-ffuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf (10.08.2009).

Wagner, P. (2008). *Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung*. Freiburg im Breisgau: Herder.

Waldschmidt, A. & Schneider, W. (Hrsg.). (2007). *Disability Studies. Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung*. Bielefeld: transcript.

Walgenbach, K., Dietze, G., Hornscheidt, L. & Palm, K. (2007). *Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität*. Opladen et al.: Barbara Budrich.

Walzer, M. (1992). *Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit*. Frankfurt a. M.: Campus.

Warzecha, B. (Hrsg.). (2003). *Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive*. Münster: Waxmann.

Welsch, W. (1987). *Unsere postmoderne Moderne*. Weinheim: VCH.

Wenders, H. (2012). *Berg Fidel. Eine Schule für alle*. Dokumentarfilm. Stuttgart.

Wiborg, S. (2010). Why is there no comprehensive education in Germany? A historical explanation. *History of Education: Journal of the History of Education Society*, *39*(4), 539–556.

Widmer-Wolf, P. (2014). *Praxis der Individualisierung. Wie multiprofessionelle Klassenteams Fördersituationen für Kinder im Schulalltag etablieren*. Opladen et al.: Barbara Budrich.

Wilson, T. S. & Hansen, D. T. (2009). Demokratie. In S. Andresen, R. Casale, T. Gabriel, R. Horlacher, S. Larcher Klee & J. Oelkers (Hrsg.), *Handwörterbuch Erziehungswissenschaft* (S. 178–193). Weinheim und Basel: Beltz.

Wimmer, M. (2014). Vergessen wir nicht – den Anderen! In H.-C. Koller, R. Casale & N. Ricken (Hrsg.), *Heterogenität – Zur Konjunktur eines pädagogischen Konzepts* (S. 219–2140). Paderborn: Schöningh.

Wischer, B. (2008). Reformengagement als Reflexionsproblem – kritische Anmerkungen zum aktuellen Heterogenitätsdiskurs. *Trios. Forum für schulnahe Forschung, Schulentwicklung und Evaluation 3*(1), 5–20.

Ytterhus, B. (2008). »Das Kinderkollektiv« – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme behinderter Kinder in der Gleichaltrigengruppe. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *»Dabeisein ist nicht alles.« Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 112–131). München/Basel: Reinhardt.

Interview mit Georg Feuser

Wie kamen Sie denn selber zur integrativen Pädagogik?

Rechte, Anerkennung, Partizipation unabhängig von Art und Schweregrad einer Beeinträchtigung

Wie kam ich zur integrativen Pädagogik? Eigentlich würde ich sagen, ich bin nicht dazu gekommen, sondern, das hat mit meiner bis weit in die Kindheit zurückreichenden Entwicklungs- und Sozialisationsgeschichte mit allen ihren Kontextfaktoren zu tun. Ich bin von einer Grundposition ausgegangen, die es als selbstverständlich erscheinen lässt, dass Menschen gleich welcher Art und Schweregrade einer Beeinträchtigung mit gleichen Rechten, mit gleicher Anerkennung, wie wir das für uns in Anspruch nehmen können, an unserer Gesellschaft und Kultur partizipieren. Insofern war für mich, was mit integrativer (oder heute inklusiver) Pädagogik bezeichnet wird, von Anfang an ein Anliegen, mit dem ich schon in mein erstes Studium gegangen bin. Das hat sich aus sehr frühen Erfahrungen ergeben, zu denen ich Ihnen berichten kann, wenn Sie das möchten. Es gibt für mich keine Schwelle, ab der ich sagen würde, so, jetzt denken wir integrativ. Für mich ist meine Geschichte mit dem, was wir Integration oder Inklusion nennen, ein kontinuierlich sich fortschreibender Prozess, natürlich mit Brüchen auf dem Hintergrund der gesellschaftlichen Widersprüche, die auf diesem Feld auf allen Ebenen existieren. Fachlich bin ich der Auffassung, dass es keine als integrativ bzw. inklusiv zu attribuierende Pädagogik gibt. Es bedarf einer Pädagogik, die niemanden ausschließt oder ausgrenzt; eben eine Allgemeine Pädagogik. Auf deren Hintergrund wäre dann zu bestimmen, welche Funktion den Begriffen Integration und Inklusion im Feld der Pädagogik zugeschrieben werden kann. Das nur als Randbemerkung. Ich halte diese Begriffe, wie sie derzeit in den Diskursen verwendet werden, für eine wenig wissenschaftlich valide Konstruktion. Aber darüber können wir uns ja noch unterhalten. Von daher stellt sich erst einmal die Frage, wie weit wir zurückgreifen wollen.

Gerne weit …

Kindheit zu Kriegsende

Ich bin im Januar 1941 in Karlsruhe geboren worden, also in die frühe Phase des zweiten Weltkrieges hinein. An die letzten Kriegsmonate kann ich mich noch sehr genau erinnern und natürlich auch an die Zeit danach. Während des Krieges lebten meine Mutter und ich bei ihren Eltern und ihrer Schwester in Rastatt, also im Haushalt meiner Großeltern mütterlicherseits. Gegen Ende des Krieges sind meine Mutter und Großmutter mit mir in unsere Wohnung in ein kleines Dorf bei Karlsruhe zurückgegangen, weil Rastatt doch sehr stark von Frankreich aus von den bis an den Rhein vorgerückten Alliierten unter Beschuss geriet. Wir sind oft für Tage nicht aus den Luftschutzkellern herausgekommen. Mein Vater war in den frühen 1930er Jahren auf eine Anzeige hin von Herne in Westfalen in den Ort gekommen und arbeitete als Fleischermeister in der Metzgerei eines Gasthofes. Dort habe ich den Einmarsch der französischen Truppen und algerischen Söldner erlebt, die alles auf Eseln und Maultieren transportierten. Mich haben die Tiere, die auch mit Maschinengewehren beladen waren, und auch die dunkelhäutigen Menschen sehr interessiert. Damit ich besser aus dem Fenster sehen konnte, aus dem, wie auch aus den Fenstern anderer Häuser weiße Tücher und Bettlaken als Zeichen dafür hingen, dass man sich kampflos ergeben würde, nahm mich meine Großmutter auf den Arm und schob die Gardinen zur Seite. Kurz danach knallte ein Schuss durch die Fensterscheibe. Wir blieben unverletzt, duckten uns weg und blieben lange wie erstarrt im Zimmer hocken. Ich erinnere Gespräche, in denen es hieß, dass die Schwarzen Wilde seien, um sich schießen und alles zerstören, was mich trotz des Vorgefallenen sehr irritierte. Der auf uns geschossen hatte, war für mich ein ›Neger‹, wie man damals sagte. Aber das hat mich diesen Menschen nicht entfremdet. Damit hat die erste rassistische Infiltration »das sind die Neger, die Wilden, die Schlimmen«, wie man im Haus hörte – diese Aussagen kamen nicht von meiner Mutter oder der Großmutter – ihre Wirkung nicht erzielt. Mir wurde später klar, dass unser Tun durchaus als Angriffsabsicht gegen die einrückenden und das Dorf besetzenden Soldaten hätte gewertet werden können.

Erfahrungen mit amerikanischen Soldaten

Später sind die französischen Soldaten – wir waren zuerst französische Besatzungszone – wieder abgezogen und es kamen amerikanische Soldaten. Unter ihnen waren auch dunkelhäutige Soldaten, die vor allem uns Kinder gut behandelt und versorgt haben. Meine Mutter leistete Übersetzungsdienste in der Gemeindeverwaltung und wir durften auf den Panzern spielen. Wir haben das erste Mal so etwas gesehen, das man Orangen und Bananen nannte und bekamen andere, uns völlig unbekannte Speisen. Darunter auch Speiseeis. Als ich es versuchte, war es mir zu kalt. Ich rannte zu meiner Mutter und bat sie es warm zu machen. So viel zum damaligen Wissen darüber, was man essen kann. Sowohl die weißen als auch die dunkelhäutigen Soldaten waren alle sehr freundlich zu uns. Ich hatte zu allen eine gute Affinität, was meine Annahme bestärkte, dass menschliche Verhaltensweisen nichts mit der Hautfarbe zu tun haben.

Kontakt zu stigmatisierten Personen

Eine andere Sache: In diesem kleinen Dorf (es heißt Stupferich; das kommt von Stutenpferch, verweist also auf die Pferdezucht), es hatte damals nur 700 Einwohner, lebte ein namenloser Jugendlicher, der als der »Dorfdepp« galt und so auch benannt

wurde. Wir würden ihn nach der klassischen Kategorisierung in die Gruppe der Menschen mit einer geistigen Behinderung einordnen. Er hauste vor dem Dorf in einer der großen Feldscheunen, in denen der geerntete Tabak getrocknet wurde und die Bauern auch Heu und Stroh lagerten. Er hat mich fasziniert. Die »Amis«, wie wir sagen, hinderten uns Kinder trotz sonst üblicher strenger Kontrollen nicht am Herumvagabundieren und so konnte ich zur Scheune des »Dorfdeppen« gehen. Ich benutze diesen Begriff jetzt bewusst. Als solcher wurde er bezeichnet; es war sein Name. Er bekam sein ›Futter‹ von den Bauern und von den Amis – sogar Cola – und ist dann wieder in den Feldern oder der Scheune verschwunden. Die Bauernhäuser standen offen und wenn ein Brot auf dem Tisch lag, hat er sich das genommen und man ließ ihn gewähren. Aber man wollte und ich sollte nichts mit ihm zu tun haben. Ich habe mich mit ihm angefreundet. Er besaß Blechdeckel von großen Kesseln, in denen auf den Höfen u. a. aus Kartoffeln und Rüben Schweinefutter gekocht, aber auch die verlausten Kleidungsstücke von heimkehrenden Soldaten oder Wäsche gewaschen wurde. Auf solchen Deckeln unterschiedlicher Größe trommelte er mit Stöcken. Das war seine Beschäftigung – oft über Stunden – in einer, wie wir heute klassifizieren würden, durchaus stereotypen Weise. Man störte sich nicht daran; er war eben der ›Depp‹. Wobei man wissen muss, in unserem alemannisch-badischen Dialekt ist der Begriff, wie wir das vielleicht heute assoziieren würden, nicht gleichbedeutend mit einer geistigen Behinderung, sondern die Bezeichnung für einen, der nicht kapieret, was man ihm sagt oder alles falsch macht, der sich zu dumm anstellt und zu nichts nutze ist. Entsprechend war es natürlich nicht nur unerwünscht, sondern anrüchig, mit ihm durchs Dorf zu ziehen. Dadurch habe ich schon sehr früh zu spüren bekommen, dass auch ich nicht so richtig in diese Gemeinschaft passe. Für meine katholische, tief gläubige und allen gegenüber demütige Mutter war es ein Gebot der Nächstenliebe, ihn zu akzeptieren. Sie hat nichts gegen meine Kontakte mit ihm unternommen, aber im Ort war das im ›Gerede‹ und führte zu einer gewissen Ächtung.

Im Dorf gab es noch eine weitere Person. Man nannte den Mann den Polacken. Er war ein Pole, der gleich zu Beginn des Krieges gefangen genommen wurde und als Kriegsgefangener auf einem Bauernhof arbeiten musste. In seiner freien Zeit füllte er Flaschen mit Brunnenwasser, setzte Tabletten zu und stellte so etwas wie ›Sprudel‹ her; grün mit Waldmeistergeschmack oder rot mit Himbeergeschmack. Das war natürlich auch für uns Kinder im Dorf interessant. Er hat uns Sprudel abgefüllt und wir brachten unsere Flaschen oder Becher wieder zu ihm in einen Schuppen zurück, in dem er arbeitete, um sie wieder füllen zu lassen. Als ›Polack‹, mit heutigen Begriffen gesagt, war er in dieses Dorf zwangsinkludiert, aber eine aus der Dorfgemeinschaft exkludierte Person, ohne aus dieser Inklusion ausbrechen zu können. Wäre er weggelaufen, hätte der Volkssturm ihn wohl verfolgt und erschossen. Nach dem Krieg war er frei, er hätte gehen können, musste aber erfahren, dass seine ganze Familie zu Kriegsbeginn umgekommen war. Er blieb im Dorf. Er war – und das ist interessant – solange ich das miterleben konnte, der Polack geblieben. Erst später wurde mir deutlich, dass der Begriff »Polack« nicht einen Menschen

polnischer Nationalität meinte, sondern im faschistischen Sprachgebrauch eine Bezeichnung für Menschen aus dem Osten war, die für >minderwertig< angesehen und geradezu als vogelfrei behandelt werden durften; also ein eugenisch-rassistischer Begriff. Das ist mir erst später aufgegangen, zumal man zum Deppen manchmal auch Polack gesagt hatte.

Stigmatisierungsprozesse erleben

Wir haben damals Tag für Tag und nicht selten auch in der Nacht auf den Feldern >gschafft<. Es musste ja alles aus dem Nichts aufgebaut werden. Es gab kaum taugliche landwirtschaftliche Gerätschaften. Sie waren gegen Ende des Krieges abgeholt und als kriegswichtige Rohstoffe verwertet worden. Wenn ich mich beim Arbeiten blöd angestellt habe, war ich auch ein Depp und wenn ich für eine Arbeit nicht getaugt habe, dann war ich der Polack. Das waren sehr zentrale Erfahrungen der Exklusion. Die Begriffe hatten einen hohen Bedeutungsgehalt für etwas, das nicht in die herrschenden Normen und Normalität des Dorflebens passte, wie das schließlich auch die »Flüchtlinge« waren, die ins Dorf kamen und einquartiert wurden. Nun haben wir ja wieder eine sehr prekäre Flüchtlingssituation, die mich in vielen ihrer Komponenten an damals erinnert. Ich fand die Flüchtlinge interessant und unter deren Kindern auch Freunde. Einer alten Flüchtlingsfrau habe ich viel zu verdanken. Sie hat mich arbeitsmäßig enorm unterstützt und entlastet. Sie bekam ein Zimmer im selben Haus zugewiesen, in dem wir wohnten und ihr Verdienst war das tägliche Essen und ein Krug Most. Damals trugen die Bauersfrauen und die Flüchtlingsfrauen ständig Kopftücher und niemand dachte sich etwas dabei.

So kam es, dass ich in diesem rassistischen, reaktionär, faschistoid, erzkatholisch denkenden Dorf ständig die »Normalitätsgrenzen« erfahren habe, was mich im Laufe der Zeit, begleitet von so viel Lektüre, als ich des nachts zu lesen in der Lage war, entgegen des Mainstreams zu einer tiefen Solidarität mit diesen Menschen führte.

Zugang zu Bildung

Ich hatte das Glück, dass meine Mutter, die aus einer einfachen Arbeiterfamilie stammte, in Rastatt aber am humanistischen Gymnasium Abitur machen konnte und als Klassen- und Schulbeste jährlich Bücherpreise erhalten hatte – das Werk Dostojewskis und Tolstois, das zu meiner Leselern- und Basislektüre wurde. Wenn wir auf dem Feld gearbeitet haben, das war ein weiteres großes Privileg, konnte meine Mutter über die »Physikalien« und den Kosmos und das Planetensystem erzählen. Ihre Schulbücher ergänzten meinen Volksschulunterricht und begründeten mein Interesse an der Astrophysik. Im Werk von Dostojewski (mit dem Roman *Arme Leute* habe ich das Lesen erlernt) fand ich auf hohem literarischen Niveau viele Parallelen zu den dörflichen Exklusionen und Mechanismen der Zwangsinklusion von Menschen unter den dort herrschenden ideologischen Bedingungen.

Mein Vater konnte vor der vorrückenden Roten Armee fliehen und später einem Gefangenentransport entkommen. Er war nach dem sogenannten Frankreichfeldzug an der russischen Front und hatte als Koch eine Kompanie zu versorgen. Er dürfte Furchtbares erlebt haben. Es wurde nie darüber gesprochen. Von sich aus erzählte er nur von einem gefangen genommenen Partisanen, der ihm als Hilfskraft zugeteilt worden war und ihm einen Stock mit einem Pferdekopf geschnitzt

hatte, den er nach Hause mitbrachte. Zwei Wochen nachdem mein Vater zu Hause angekommen war, fragte ich meine Mutter, wann der Onkel wieder gehen würde. Das blieb Symbol für mein Verhältnis zu meinem Vater und des seinen zu mir bis zu seinem Tod 1998.

Bedeutend wurde mir 1948 die Währungsreform. Da waren, wie es hieß, plötzlich alle gleich. Das sogenannte Kopfgeld von 40 DM konnte vom Rathaus abholt werden. Alles Ersparte war verloren. Ich musste das Geld abholen; meine Eltern wollten diesen Gang nicht machen. Das war mir eine unerträgliche Belastung. Dieses Geld war heilig – aber das mit der gemeinten Gleichheit eine Illusion.

Behindertenfürsorge als Beginn der umfassenden Institutionalisierung

Nach der Währungsreform begann, was als ›Wirtschaftswunder‹ bezeichnet wurde; es ging aufwärts. Als ich eines Tages zur Feldscheune kam, war der Dorfdepp nicht mehr da. Ich nahm an, dass er im Wald sei, weil er sich öfter einmal ein paar Tage lang irgendwo herumgetrieben hatte und nicht zu sehen war. Aber er tauchte nicht mehr auf. Gesprochen hat niemand darüber. Ich konnte herausfinden, dass er mit einem Messer geworfen hatte, als man ihm verweigerte, sich Brot aus einer Küche zu holen. Nun galt er, obwohl er niemanden verletzt hatte, als gemeingefährlicher Idiot und binnen kürzester Zeit kam er nach Wiesloch in die für Nordbaden zuständige Psychiatrie, wo er für mich verschwunden blieb. Angehörige von ihm waren ohnehin nicht bekannt. Dieser Mensch hat in dieser dörflichen Gemeinschaft, wie problematisch sie auch gewesen war, den Hitler-Faschismus und die Euthanasieprogramme überlebt. Aber mit dem Aufbau der Behindertenfürsorge in der jungen BRD wurde er kaserniert, aus einem zwar prekären aber freien Leben exkludiert und in eine geschlossene psychiatrische Abteilung zwangsinkludiert. Das war für mich ein totaler Anachronismus, der für meinen beruflichen Lebensweg sehr bedeutend geworden ist.

Selbstaufklärung über den Faschismus

Es hat uns damals niemand über den Faschismus als solchen, dessen Historie und barbarisch-mörderische Wirksamkeit in Form des Hitler-Faschismus aufgeklärt – auch nicht im Geschichtsunterricht. Der Holocaust, die Euthanasie, die »Ausmerze« und »Aufartung« blieben verschwiegen – die gesamten Verbrechen der Deutschen. Durch diese Vorgänge aufmerksam geworden, um nur ein Beispiel der Selbstaufklärung zu benennen, habe ich die Unterschrift meines Vaters gefälscht, um in der Badischen Landesbibliothek in Karlsruhe Bücher ausleihen zu können. Bücher, das war ein Luxus und lesen galt nicht als Arbeit, sondern als Drückebergerei. So habe ich herauszufinden versucht, warum ein Neger ein Polack ist, warum ein Depp ein Polack sein kann und dieser ein Depp und warum ich selbst so benannt wurde. Ich glaube, erst 1960 erschien bei Bertelsmann die Dokumentation *Der gelbe Stern* über die Judenverfolgung, die Konzentrationslager und Auschwitz, über die systematische Ermordung der sogenannten Untermenschen. Zuvor musste man sich Informationen mühselig selbst einholen, immer in Gefahr, erwischt zu werden; selbst das nächtliche Lesen mit Taschenlampe war verboten.

Schulische Laufbahn

Mein Großvater mütterlicherseits arbeitete bei der Bahn. Lokomotivführer als Berufswunsch stand bei mir hoch im Kurs. Aber durch die Befassung mit den Zusammenhängen, über die ich berichtet habe, war es dann die Psychiatrie, die mich

zunehmend interessierte; psychisch kranke und als behindert geltende Menschen. Meine Mutter wollte Lehrerin werden, aber damals als einfaches Arbeiterkind ohne Beziehungen zu den »hohen Herren und feinen Leuten«, wie es immer wieder geheißen hat, war das für sie 1933 trotz besten Abiturs nicht möglich. Mein sie total unterdrückender Vater verhinderte das auch später noch, als ich selbst schon an der Pädagogischen Hochschule in Karlsruhe studierte. Mir selbst war unvorstellbar, einmal einen Fuß in eine Universität setzen, geschweige dort studieren oder gar lehren zu können. Ich sollte nach dem vierten Schuljahr nach Karlsruhe-Durlach aufs Gymnasium, so die Meinung meines Volksschullehrers, selbst »Flüchtling« und im Dorf nicht anerkannt. Mit gefälschter Unterschrift meines Vaters meldete ich mich auch dort an, was aber bald aufgeflogen ist und meine Mutter musste mich wieder abmelden. So verblieb ich acht Jahre in der dörflichen Volksschule. Über eine »Vorklasse«, in der solche Schüler wie ich aus den umliegenden Dörfern zusammenfanden (wir waren eine reine Knabenklasse), in der vier Jahre Gymnasialstoff (den der Sexta, Quinta, Quarta und Untertertia) nachzuholen war, die höhere Handelsschule und die Wirtschaftsoberschule kam ich nach der achtjährigen Volksschule doch noch zum Abitur.

Absurdität von Normalitätskonstrukten

Die Lektüre der russischen Literatur, insbesondere eben Dostojewskij, waren Leitlinie und Zielorientierung. An der PH schrieb ich meine Abschlussarbeit in Philosophie über die Geschichte vom Großinquisitor im Roman *Die Brüder Karamasow*. Ich hatte eine Biografie über Dostojewskij verfasst, die ich publizieren wollte, aber die erste rororo Monografie über ihn kam mir damals zuvor. Die vier Brüder, Aljoscha der ›Heilige‹, Novize des Staretz Sossima, Iwan, der Intellektuelle und Atheist, Smerdjakov, der behinderte Epileptiker und Dmitri, Soldat und Lebemensch, affektiv und emotional labil, diese vier zentralen Personen im Roman neben der Gestalt des Vaters waren mir ein Spiegel des im Dorf Erlebten, was mich darin bestärkte, zu erkennen, wie absurd die Konstruktion von »Normalität« ist und wie absolut unmöglich, das, was als abnorm galt, das Verrückte und die Menschen, denen man das zuschrieb, auszugrenzen. Es war mir klar geworden, dass alles zu unternehmen ist, damit diese Menschen ganz »normal« mit uns leben dürfen und können. Insofern bin ich nicht zur Integration gekommen. Ich würde es so formulieren: Es fällt mir sehr schwer, mich in jemanden hineinzuversetzen, der einen Menschen aufgrund seiner individuellen physischen, psychischen und mentalen Existenzweise ausgrenzen will. Ich kann mir zwar eine solche Haltung, die dahinter stehende Ideologie und die Ängste, die Übertragungs- und Projektionsmechanismen der eigenen negativ bewerteten Persönlichkeitsanteile u. a. m. erklären, aber ich kann das nicht nachempfinden.

Lehramtsstudium als Alternative zur Medizin

Nach dem Abitur war es nicht möglich, den Wunsch zu realisieren, Medizin mit dem Ziel der Psychiatrie zu studieren. Ein solches Studium wäre aus den für mich damals bestehenden persönlichen Gründen nicht finanzierbar gewesen. So begann ich, wenn auch als zweite Wahl, aber nicht minder wertgeschätzt, an der sich zur Pädagogischen Hochschule wandelnden Pädagogischen Akademie in Karlsruhe ein Lehramtsstudium, was meiner Mutter verwehrt geblieben war.

Erste Praxiserfahrungen in heterogenen Lerngruppen

Ein erstes Praktikum absolvierte ich an einer einklassigen Dorfschule, was mir zu einer bedeutenden Erfahrung wurde, die bis heute in meine Konzeption einer »entwicklungslogischen Didaktik« hineinwirkt. Der Schulleiter und einzige Lehrer neben dem Gemeindepfarrer, der den Religionsunterricht gab, unterrichtete die Jahrgangstufen eins bis acht mit gut 60 SchülerInnen. Das war nahezu die Anzahl an Kindern, die Pestalozzi in seiner Anstalt zu Stans unterrichtete. Diese Dorfschule am Fuß des nördlichen Schwarzwaldes nahm selbstverständlich auch die Kinder auf, die erhebliche Lernschwierigkeiten hatten, wie mein Mentor schon bei der ersten Kontaktnahme verdeutlichte; also auch die ›Dorfdeppen‹. Sie nicht in seine Schule aufzunehmen, wäre ihm undenkbar gewesen. Man würde diese Kinder später in einer Schule für Lernbehinderte (damals noch Hilfsschule), für Verhaltensgestörte oder an einer Schule für Bildungsschwache (Geistigbehinderte) unterrichtet haben. So habe ich mit Beginn meines Studiums eine Schule mit einer altersgemischten Klasse hoher Diversität der SchülerInnen und einem zieldifferenten Unterricht auf der Basis innerer Differenzierung erfahren und auch unterrichten dürfen, eine Schule, die für alle offen war und niemanden ausgrenzte. Noch heute zitiere ich aus Pestalozzis Stanser Brief, mit dem er einem Freund in Aufarbeitung dessen berichtet, dass die Anstalt aufgelöst wurde, die Stelle, mit der er beschreibt, dass er die Älteren die Jüngeren lehren ließ und diese sich als viel tauglichere Gehilfen erwiesen als ausgebildete Lehrer! Das kann man sich noch heute auf der Zunge zergehen lassen, wo vieles Gerede über Inklusion, Diversität, äußere oder innere Differenzierung, das Jahrgangsstufenproblem u. a. m., wenn es überhaupt kritisch diskutiert wird, oft nicht entfernt diese Erfahrungen reflektiert und kaum das Erkenntnisniveau dieses Briefes erreicht. Nur mittels eines solchen Schulmanagements ließ sich an der einklassigen Dorfschule der zu leistende Unterricht pädagogisch vernünftig bewältigen. Die heute im Zusammenhang mit der Inklusion zu solchen Unterrichtsstrategien geführten Diskurse muten mich oft einfach als belanglos an.

Bezug zur Religion

Eine Episode sei noch angefügt: Man hatte damals in Baden-Württemberg als Lehrperson auch Religion zu unterrichten. Aber wenn der Pfarrer die Schule betrat, verließ mein Mentor diese durch den Hinterausgang und sagte: »Komm', Feuser, wir gehen, der Seifensieder kommt«. Das war seine Sicht auf einen die SchülerInnen indoktrinierenden Unterricht. Ich hatte während meiner Volksschulzeit am eigenen Leib verspürt, welche Menschenverachtung und Ausgrenzung durch einen dogmatischen Religionsunterricht in die Köpfe der Schüler implementiert wird und war von unserem Dorfpfarrer wegen meiner »Vorlautheit« und ihn erzürnenden Fragen nahezu jede Woche geschlagen worden; meist in meiner Funktion als Ministrant.

Erfahrungen mit schwerst kranken und sterbenden Menschen

Aber auch das sei erwähnt. Ich begleitete ihn sehr oft, wenn jemand im Dorf oder in den Nachbargemeinden, wie es hieß, auf den Tod erkrankt oder gebrechlich war und er die Sterbesakramente spendete; das zu jeder Tages- oder Nachtzeit, zu der er gerufen wurde. Oft blieben wir bei den Kranken und Sterbenden bis zu deren letzten Atemzug, bei deren Beerdigung ich dann auch wieder als Messdiener fungierte. Das vermittelte mir sehr früh auf andere Weise ein Verhältnis zu schwerst kranken und sterbenden Menschen – und zum Tod. Auch das war mir

eine bedeutende Erfahrung der Praxis sozialer Nahbeziehungen in Extremsituationen, die sich auch in die Praxis der von mir entwickelten SDKHT (*S*ubstituierend *D*ialogisch-*K*ooperative *H*andlungs-*T*herapie) hinein fortschrieb: so in die Arbeit mit Menschen im Koma und Wachkoma oder mit extremen, sogenannten ›herausfordernden Verhaltensweisen‹; mit Menschen, die aufgegeben waren. Und das mit dem erklärten Ziel der Teilhabe an Gesellschaft und Kultur im Sinne der Inklusion. Die Haltung unseres Dorfpfarrers in diesen Zusammenhängen rechne ich ihm trotz der anderen Erfahrungen hoch an.

Pädagogische Inspiration

Eine Moral ohne Gott war mir längst vorstellbar, fühlte mich als Atheist und trat auch bald aus der Kirche aus. Schon während meiner eigenen Volksschulzeit durfte ich an der zweiklassigen Dorfschule, die sie damals noch war, auch die »Kleinen« unterrichten, was mir mein Klassenlehrer ermöglichte, der mich ins Gymnasium bringen wollte. Mein Mentor im Rahmen des damals so bezeichneten Landschulpraktikums war aber keineswegs einem Unterrichtsstil im Sinne eines »Laissez Faire« zugeneigt, sondern sehr streng, aber gerecht. So lernte ich, dass beides nicht im Widerspruch zu stehen braucht. Bei den gemeinsamen Gängen durch Wiesen und Felder, während der Pfarrer unterrichtete, hatte ich durch den kurz vor seiner Pensionierung stehenden, sehr erfahrenen Lehrer meine mir bis heute bedeutend gebliebenen Privatvorlesungen. Für ihn war es seine Aufgabe, die Kinder zu bilden, ihnen die Welt über den Dorfrand hinaus zugänglich zu machen und zu erklären, damit sie diese und sich selbst zu erkennen vermögen und nicht, sie mit Wissen vollzustopfen, das nicht ihren Erfahrungen und Erkenntnissen entstammt und sie mit Noten zu terrorisieren.

Arbeit an einer Schule für Lernbehinderte

Für mich war klar, nach dem Studium an einer Sonderschule zu arbeiten. Ich erhielt 1963 an der Schule für Lernbehinderte in Rastatt meine erste Anstellung.

Äußere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte

Damals war die Schule in A- und B-Züge und meist nur einen C-Zug eingeteilt. Ich bekam als Klassenlehrer eine C-Klasse, in der sich die SchülerInnen sammelten, die wir im Vorfeld der 1968er Bewegung den »harten Kern« nannten; SchülerInnen also, die durch erhebliche Lernschwierigkeiten und/oder herausfordernde Verhaltensweisen auffielen. Es waren Kinder, die durch prä-, peri- oder postnatale Erkrankungen in ihrer Entwicklung beeinträchtigt waren, eine Enzephalitis überstanden hatten, was es damals noch häufiger gegeben hat und die, was in den meisten Fällen zusammenfiel, aus ärmsten Familien und Obdachlosensiedlungen kamen, die in den ehemaligen Kasernen der Militärgarnison Rastatt wohnten und lebten; in der Stadt »Kasernenraller« genannt. Eine Schule für Geistigbehinderte war in Baden-Württemberg (später: die Sonderschule für Bildungsschwache) noch nicht eingerichtet worden. Wurden im A-Zug eigentlich recht gut lernende Kinder unterrichtet, die aber ihrer nicht als hinreichend bewerteten Lernergebnisse wegen aus der Regelschule in die Hilfsschule verwiesen worden waren, waren im B-Zug schwerer lernende Kinder mit den eben erwähnten organischen Beeinträchtigungen, die auch durch ihr Sozialverhalten Probleme aufwarfen und im C-Zug viele jener mit schweren Entwicklungsstörungen, die ich im Fortgang meiner beruflichen Arbeit einige Jahre später in Frankfurt am Main

an der ersten Schule für Geistigbehinderte (damals: Schule für Praktisch Bildbare, Sonderschule) in der BRD vorfand und wiederum später in Gießen, wo ich eine Schule für Geistigbehinderte für die Stadt und den Landkreis Gießen aufbaute; die Martin-Buber-Schule (MBS).

Umgang mit deprivierten und traumatisierten Kindern

Viele der Kinder und Jugendlichen waren durch ihre oft von ihrer Kindheit an bestehenden Hospitalisierung in Landeskrankenhäusern und Psychiatrien sozial und bildungsmäßig schwerst depriviert – und traumatisiert. Vor allem ihnen galt mit dem Aufbau der Martin-Buber-Schule meine Arbeit in Gießen, wo ich auch den Kollegen Wolfgang Jantzen kennenlernte, meine Arbeit am Institut für Heil- und Sonderpädagogik der Philipps-Universität in Marburg, wo ich Lehraufträge wahrnahm und ab 1978 auch meine Tätigkeit an der Universität Bremen. Aber damit ist weit vorgegriffen. Vor allem die Schüler meines damals 7. und 8. Schuljahres, die aus armen und psycho-sozial hoch belasteten Familien kamen, abwehrend, destruktiv und auch aggressiv waren und erst einmal als Strategie der besten Verteidigung angreifend draufhauten, verlangten mir sehr viel ab. Ich hatte das Glück, einen Schulleiter zu haben, der mich, um es einfach zu sagen, machen ließ.

Wie groß war die Klasse?

Unterstützung durch die Schulleitung

Es waren 16 SchülerInnen. Der Schulleiter hielt mir, wie gesagt, den Rücken frei für meine pädagogische Arbeit. Eine der bedeutendsten Funktionen einer Schulleitung ist, das Kollegium zu innovieren, die erforderlichen Bedingungen für eine qualitativ hochstehende pädagogische Arbeit zu schaffen und den Lehrpersonen von den überwiegend unsinnigen administrativen Maßnahmen den Rücken frei zu halten – und, so weit möglich, auch von der Schulaufsicht. So konnte ich in der alten Garnisonsstadt Rastatt, von der 1848 die Badische Revolution ausgegangen und 1849 in der durch preußische Truppen eingenommenen Festung mit ihren riesigen Kasernen niedergeschlagen worden war und die nach dem Zweiten Weltkrieg überwiegend von französischen Soldaten genutzt wurden, meiner Arbeit nachgehen. Meine SchülerInnen hatten, wie Wolfgang Jantzen 1976 in die Diskussion brachte, nur eine »Arbeitskraft minderer Güte«. Im Hitler-Faschismus hätten sie u. a. als »Ballastexistenzen« und »nutzlose Fresser« gegolten. Bis heute wirft man diesen Menschen vor, Sozialschmarotzer zu sein, in die zu investieren sich ohnehin nicht lohnt. Das drückte sich damals sehr deutlich in der schon erwähnten Bezeichnung »Kasernenraller« aus. Heute würde man in Bezug auf ihre Herkunft auch von »bildungsfernen Familien« sprechen. Was mir schon damals zu begreifen gelang, war, dass die Bildung diesen Menschen fern ist und nicht diese der Bildung. Also verbrachte ich außerhalb des Unterrichts sehr viel Zeit mit meinen SchülerInnen dort, wo sie lebten. Der Durchschnittsbürger mied diese Orte und wusste folglich nicht, unter welchen Bedingungen man dort leben und Kinder aufwachsen mussten. Diese Erfahrungen fanden dann später in Gießen Ende der 1960er Jahre bis 1978 ihre Fortsetzung in den drei großen Randsiedlungen dieser Mittelhessischen Stadt. Unter anderem auch in der durch das Buch *Die Gruppe* von Horst-Eberhard

Richter bekannt gewordenen Eulenkopf-Siedlung, mit dem er seine Arbeit in dieser Siedlung dargestellt und ausgewertet hat.

Folgen sozialer Verelendung

Auf diese Weise habe ich sehr früh die Folgen sozialer Verelendung mitbekommen, die nichts mit irgendwelchen organischen oder anderen individuellen Beeinträchtigungen zu tun haben, sondern sozial und damit gesellschaftlich induziert sind. Dies im Zusammenhang mit grenzwertiger Ernährung, Alkoholismus, Gewalt, Missbrauch und Prügeln in den Familien, weil die Väter ihren Frust nicht nach außen z. B. in gewerkschaftliche oder politische Aktivitäten transformieren konnten, sondern geballt nach innen richteten. Prekäre Arbeitsverhältnisse gab es auch damals schon, Minderbezahlung, Ausbeutung und Geringschätzung – und dies trotz des durch das sogenannte ›Wirtschaftswunder‹ schon hohen Wohlstandes. Damals begann, was heute mit neoliberalen, deregulierten kapitalistischen Wirtschafts- und Finanzpraktiken beschrieben wird und in den 1970er Jahren eine immense Beschleunigung erfuhr und u. a. auch in die heute bestehende totale Bildungsungerechtigkeit und Prekarisierung großer Anteile der Bevölkerung führte.

Verhalten als Ergebnis gesellschaftlicher Verhältnisse

Diese Erfahrungen, denen ich ausbildungsmäßig nicht gewachsen war, sie aber zu bewältigen hatte, haben sich auch tief ins eigene Bewusstsein eingeschrieben. Sie legten die Grundlagen der Erkenntnis, dass die am Individuum zu beobachtenden Verhaltensweisen, die entwicklungspsychopathologische Probleme aufwarfen und mich vor oft unlösbare Fragen stellten, wie immer sie sich in den heil- und sonderpädagogischen und psychiatrischen Kategorisierungen auch darstellten, habitueller und nicht essenzieller Art waren, also sozialisatorisch angeeignete gesellschaftliche Verhältnisse – transponiert in Individualverhalten. Das vermittelte mir zunehmend das Verständnis des Verhältnisses von individuellen Verhaltensweisen zu gesellschaftlichen Verhältnissen und deren Dialektik.

Selbst bin ich mit meiner Frau, nachdem ich gerichtlich meine Volljährigkeit durchsetzen konnte (sie war damals erst mit dem 21. Lebensjahr erreicht), noch vor dem Studium nach Rastatt gezogen. So konnte ich meinem eigenen, erzkatholischen, postfaschistischen und rigiden autoritären Erziehungsmilieu, das von immenser moralischer Macht gewesen war, entkommen. Mein Vater erwartete, dass ich das Fleischerhandwerk erlerne, was ich nicht einlöste. So blieb die Kluft zwischen uns unüberbrückbar groß, zumal ich nur durch einen Kaiserschnitt entbunden werden konnte und (damals medizinisch noch die Folge) meine Mutter keine Kinder mehr bekommen konnte, was er mir anlastete. Er ist mit seinen Geschwistern in Herne in Westfalen im und nach dem Ersten Weltkrieg unter großer Not aufgewachsen. Er war wohl in der NSDAP gewesen, um einen Gewerbeschein zu bekommen, ließ sich im Militär an der Ostfront aber nicht befördern und blieb gemeiner Soldat. Wie der »Nachschub« für die von ihm zu versorgenden gut 200 Soldaten vor Ort organisiert wurde, weiß man aus späteren Berichten über das Heer. Ins Gespräch kamen wir nur darüber, dass er einmal in Staraja Russa stationiert war, wo auch Dostojewskij 1875–1878 und 1880 lebte, und er konnte in meinen Büchern das Haus wiedererkennen, in dem Dostojewskij gelebt hatte.

Lehrer als Unterstützer von Selbstbildungsprozessen

Aber wieder zurück: Meine Kindheit nach dem Zweiten Weltkrieg verbrachte ich also nicht in einem Arbeitermilieu, nicht in einem gewerkschaftlich denkenden Sinne, nicht in einem aufgeklärten Milieu, sondern in einem bäuerlichen Umfeld dumpfer Bürgerlichkeit von sehr geringem Bildungsniveau und dogmatischem Antisozialismus. Namen wie Marx, Engels, Feuerbach oder Hegel hat man nie gehört; auch in der Schule nicht. Aber mein Glück war bei allen Problemen einerseits, dass seitens meiner Mutter die besagte russische Literatur im Wohnzimmerschrank zu finden war und auf dem Dachboden ihre Schulbücher, die mir ergänzend Stoff zum Lernen geboten haben. Andererseits war mein Volksschullehrer, Herr Krippner, ein großes Glück für mich gewesen und im Laufe der weiteren Schulzeit zwei Lehrer für Deutsch, Geschichte und Religion und im Ersten Studium ein Theologieprofessor (sie waren Jesuiten). Das waren Menschen, die mich nicht verachtet haben und ein Oberstudienrat in Geografie ermöglichte mir, meine astrophysikalischen Interessen zu vertiefen. Mein Deutsch- und Geschichtslehrer wusste, dass ich oft selbst während des Unterrichts die »großen Philosophen« las – und ließ mich gewähren. Über drei Jahre lasen wir bei ihm von Woche zu Woche ein großes Werk der Weltliteratur oder der Philosophie, diskutierten dazu, schrieben dazu. Das war obligatorisch und bildete mir einen bedeutenden Hintergrund zu humanwissenschaftlichen Erklärungszusammenhängen des selbst Erfahrenen und für viele meiner Fragen.

Bezüge von Theorie und Praxis

Die Befassung mit sozialkritischer, soziologischer und marxistischer Literatur erfolgte parallel und ermöglichte mir eine Metaebene des Denkens. Es gelang zu sehen, dass ich mit meinen Auffassungen – man warf mir vor, dass ich immer dafür sei, dagegen zu sein – kein ›Spinner‹, nicht selbst ein Verrückter war. Ich konnte die erfahrene Praxis zunehmend in Theorien spiegeln und diese Theorien als ein unverzichtbares Mittel sehen, das Erkannte *erklären* und es schließlich auch in sozialer Nähe zu den Betroffenen *verstehen* zu können. Theorie und Praxis waren nur zwei Seiten ein und derselben Medaille. In der Lehre oder in Beratungszusammenhängen stoße ich immer wieder auf die Auffassung von Lehrpersonen, dass Theorien für den Elfenbeinturm der Universität gut seien, aber für die Praxis nicht nur nichts taugen würden, sondern als Ballast erfahren werden. Eine sehr bedenkliche Auffassung von vermeintlich akademisch ausgebildeten Lehrpersonen. Ich konnte ein sehr positives Verhältnis zu Theorien gewinnen, auch wenn mir viel verschlossen blieb und bleibt (denke ich nur an die Quantentheorie) und ich noch heute an Büchern arbeite, mit denen ich mich schon vor Jahrzehnten befasst habe. Es ist immer wieder Neues zu entdecken und viele Sachverhalte erschließen sich in neuer Weise.

Aufbau einer Sonderschule für Praktisch Bildbare

Nach dem Studium der Sonderpädagogik in Marburg 1967 bis 1969, zu dem ich beurlaubt war, baute ich, wie schon erwähnt, in Gießen die Martin-Buber-Schule auf, eine Schule für »Praktisch Bildbare« (Sonderschule), wie es damals hieß. Das nicht als überzeugter Vertreter einer institutionellen Verbesonderung von Kindern und Jugendlichen mit schwereren Beeinträchtigungen. Aber es gab damals – auch aus heutiger Perspektive zurückblickend betrachtet – bei aller Kraftanstrengung keine Möglichkeit, diese Kinder und Jugendlichen, die größtenteils unter erbärm-

lichen Bedingungen in Landeskrankenhäusern und Psychiatrien leben mussten, aus diesen zu befreien und ins Bildungssystem zu integrieren, ohne den Weg über die Sonderschule zu gehen.

Studium der Sonderpädagogik in Marburg

Ich wechselte 1965 in den Schuldienst des Landes Hessen. Warum? In Marburg gab es die erste Studienstätte Deutschlands für Heil- und Sonderpädagogik an einer Universität. Damals war Prof. Dr. Dr. Helmut von Bracken Institutsdirektor und ich wollte mich heilpädagogisch bzw. sonderpädagogisch qualifizieren. In Baden-Württemberg war ich als »außerplanmäßiger Lehrer (APL)« tätig. Ein Referendariat gab es damals nicht. Diese Art der zweiten Phase der Lehrerbildung erfolgte mit Seminaren an einem Lehrerseminar in Freiburg-Littenweiler; meist in Form von Wochenendkursen. Das verband ich mit Kontakten zur Freiburger Psychiatrie, zumal dort auch Personen stationär behandelt wurden, die ich kannte und um die ich mich auch kümmerte. In Baden-Württemberg stand dann der Wandel von der »Hilfsschule« zur »Sonderschule für Lernbehinderte«, zur »Leistungsschule« an, wodurch z. B. als geistigbehindert oder verhaltensgestört kategorisierte Kinder nicht mehr wie bisher z. B. in meiner C-Klasse unterrichtet werden durften. Eine »Schule für Bildungsschwache« führte Baden-Württemberg erst Jahre später ein. Meine SchülerInnen konnte ich mit ihrer Schulentlassung nach dem achten Schuljahr noch alle in Lehr- und Arbeitsverhältnisse vermitteln. Mit zunehmender Sättigung des Arbeitsmarktes, verstärkter Automatisierung und den aufkommenden Krisen der Wirtschaft wurden sie zur »industriellen Reservearmee«, deren Arbeitskraft man sich je nach der gerade dominierenden Arbeitsmarktlage bediente oder entledigte. Ich protestierte auch beim Oberschulamt in Freiburg/Brsg. gegen die Ausgrenzung dieser Kinder aus dem Sonderschulsystem, was ohne Erfolg blieb.

Wechsel nach Hessen

Das veranlasste mich, Baden-Württemberg aus Protest dagegen zu verlassen und mich nach Marburg zu orientieren, wo es am Institut zwei sogenannte Gastklassen für Geistigbehinderte gab. Für mich eine ideale Verbindung von Theorie und Praxis, Forschung und Lehre. Ich machte mich auf den Weg ins Hessische Kultusministerium (HKM) nach Wiesbaden und trug dem damaligen Kultusminister Schütte meine Anliegen vor. Er verwies mich an das zuständige Referat und dort traf ich auf Herrn Königstein, den späteren Referenten für das Sonderschulwesen in Hessen, der gerade in diese Funktion eingearbeitet wurde. Man fragte mich, wo ich arbeiten wolle. Ich trug meine Absicht vor, an den Gastklassen zu unterrichten und an der Universität Geistigbehindertenpädagogik zu studieren, was es damals als Fachschwerpunkt nicht gab. Ich aber meinte, dass er aufzubauen wäre. Dies mit dem Ergebnis, dass ich mich gleich auf den Weg nach Marburg machen und mein Anliegen mit Herrn von Bracken besprechen solle. Ich erinnere noch sehr genau an die Fahrt von Wiesbaden über Gießen nach Marburg. Der Zug hielt länger vor der Einfahrt in den Bahnhof von Gießen entlang der Frankfurter Straße. Die Betrachtung der Umgebung ließ in mir den Eindruck zurück, ich arbeite überall in Hessen, aber nicht in Gießen; es sollte anders kommen. In Marburg bekam ich für mein Anliegen grünes Licht, fuhr wieder nach Wiesbaden zurück, wo ich damit empfangen wurde, dass man an der Albert-Griesinger-Schule in Frankfurt

am Main, der ersten Schule für Geistigbehinderte in der BRD, dringend einen Lehrer suche. Ich willigte ein, stellte in Baden-Württemberg formal meinen Versetzungsantrag, wurde aber unmittelbar von Hessen übernommen. Die Formalia regelte das Ministerium. Ich glaube zwei Jahre später erhielt ich eine Anfrage vom Oberschulamt Freiburg, ob ich in Rastatt nicht eine Schule für Bildungsschwache aufbauen wolle. Solche Anachronismen gibt es.

Sonderschule

Zwei Wochen vor der terminierten Abnahme meiner zweiten Staatsprüfung verließ ich Baden-Württemberg nach Hessen. Ich hätte die Prüfung noch ablegen können, aber mein Protest verlangte, unmittelbar wegzugehen. Nachdem ich mich an der neuen Schule in Frankfurt etwas eingearbeitet hatte, wurde mir seitens des zuständigen Schulrats angeboten, meine zweite Staatsprüfung, verbunden mit einem Unterrichtsbesuch durch den zuständigen Schulrat Baumann und die zuständige Oberschulrätin Dornbusch, abzulegen. Ich hatte nach kurzer Zeit nahezu jede Woche einen zeitlich länger andauernden Schulratsbesuch als Folge meiner in der Auseinandersetzung mit dem Schulleiter Wolfram Wagner oft kontroversen Positionen, die sich interessanterweise nicht auf die Beschulung aller Kinder ohne Grenze nach unten hinsichtlich der Art und des Schweregrades ihrer Beeinträchtigungen oder andere Fachanliegen bezogen. Damals gab es in Hessen noch Einschulungsvoraussetzungen für diese neue Sonderschulform, die ich später auch an der Martin-Buber-Schule nicht eingehalten habe. Die Kontroversen bezogen sich überwiegend auf weltanschauliche Fragen; z. B. auch auf meine Kriegsdienstverweigerung, die als solche und im Prinzip als Unrecht angesehen wurde. Für die Prüfungsstunde wurde mir aufgetragen, meine Unterrichtsvorbereitung nach der Didaktischen Analyse von Klafki zu erstellen, verbunden mit der Frage, ob ich diese kennen würde. Ich antwortete mit »nein«, da wir in Baden-Württemberg auch in den Seminaren nie etwas von Klafki gehört haben und in der Literatur war ich eigenartiger Weise noch nicht auf ihn gestoßen. Mit dieser ehrlichen Antwort, musste ich mich doch oft mit Lügen durch mein schwieriges Leben bringen, setzte man meine Prüfung aus und verwies mich zur Ableistung des ganzen Referendariats, wie damals in Hessen über eineinhalb Jahre üblich, an die entsprechende Institution.

Studium bei Klafki und anderen

Noch am selben Tag fuhr ich nach meinem Unterricht nach Marburg, schlich mich in eine gerade laufende Vorlesung von Herrn Klafki und bin, kaum dass er seine Ausführungen beendet hatte, zu ihm hingegangen und sagte, dass ich die Didaktische Analyse kennen-, verstehen- und anwenden lernen möchte. Und er meinte: »Dann studieren sie bei mir!« Gesagt – getan. Auch in Frankfurt schaute ich mich bei den Erziehungswissenschaften um, kam mit Prof. Hans Rauschenberger in Kontakt, der Allgemeine Didaktik lehrte und mich in den an der Schule zunehmenden Krisen unterstützte, in der Sozialpädagogik mit Prof. Berthold Simonsohn und mit dem Sigmund- Freud-Institut (SFI), das 1959 auf Anregung von Adorno, Horkheimer und dem Ministerpräsidenten Hessens, Georg August Zinn, wieder gegründet worden war. Die Verknüpfung von Psychoanalyse und Pädagogik, wie sie schon mit der Wiener Schule vor dem Hitlerfaschismus grundgelegt worden war (ich erinnere nur an August Aichhorn, den Begründer

der psychoanalytischen Pädagogik, an Fritz Redel, Rudolf Ekstein, Siegfried Bernfeld und Bruno Bettelheim, an René Spitz oder an Erik Erikson; aber auch an den Schweizer Hans Zulliger), war mir hoch bedeutend und für viele meiner Fragen erklärungstüchtig.

Kritik der Reformpädagogik

Die Befassung mit der Reformpädagogik vor allem der 1920er Jahre war weniger ergiebig, da sie zwar den Gedanken der Humanisierung des Unterrichts im Sinne einer Kindzentrierung und Individualisierung des Lernens sehr gut vertrat, aber bezogen auf Fragen von Lerngemeinschaften und eines kooperativen Lernens im Sinne der Demokratisierung des Schulsystems doch bald dem völkischen Gedankengut sehr nahe war und zur Elitebildung tendierte. In Diskursen zu Fragen der Bedeutung der deutschen Reformpädagogik für die Entwicklung von Integration und Inklusion wird diese viel zu hoch bewertet und die aufgezeigte Problematik kaum beachtet. Keine reformpädagogische Richtung und Tradition vermag Integration bzw. Inklusion im Sinne der UN-Behindertenrechtskonvention zur realisieren. Dazu bedarf es einer neuen Pädagogik, einer ›Allgemeinen Pädagogik‹ und eines an den Gesetzmäßigkeiten menschlicher Entwicklung orientierten Lernens, das fundamental in sozial-kooperativen Zusammenhängen verankert ist und damit einer entsprechenden Didaktik, einer entwicklungslogischen.

Veränderung der Verhältnisse

Meine Kritik an der Theorie und therapeutischen Praxis der Psychoanalyse bezog sich darauf, dass sie die Ursachen der im Jugend- und Erwachsenenalter aufbrechenden psychischen Belastungen von Krankheitswert, die individualbiografisch bis in die Kindheit zurückverfolgt und freigelegt werden können (eine großartige Erkenntnis), nur unzureichend einer kritischen Analyse der sozialisatorisch wirksam werdenden familiären und milieuspezifischen Einflussfaktoren unterzog und, so sah ich es damals, den Therapieerfolg zu sehr darauf fokussierte, dass die Klienten besser mit ihren Störungen zurecht kommen und wieder arbeitsfähig werden können, ohne die psychische und psycho-somatische Erkrankungen auslösenden gesellschaftlichen Verhältnisse zu extrapolieren und im politischen Sinne ihre Veränderung einzufordern. Diese Momente kamen mit den Arbeiten von Horst-Eberhard Richter vor allem auch durch die Einbindung medizinischer Soziologie und Psychologie in die von ihm geleitete psychosomatische Klinik an der Universität Gießen und seiner damit verbundenen Forschungstätigkeit zum Tragen. Es wurde mir zunehmend deutlich, dass vor allem soziale Deprivation, bildungsmäßiger Reduktionismus und vielfältige Formen gesellschaftlicher Ausgrenzung aus der Teilhabe an Kultur, 1976 von Wolfgang Jantzen mit dem Begriff der »Isolation« in den sonderpädagogischen Diskurs eingebracht, ursächliche für die Entwicklungsprozesse und Verhaltensweisen waren, wie sie vor allem durch die Unterbringung und Verwahrung in Heimen und Anstalten hervorgebracht wurden, durch die sie aber behandelt, geheilt oder kompensiert werden sollten – so auch durch eine kategoriale Heil- und Sonderpädagogik; Institutionen – so würde ich heute sagen – der Manifestation bevölkerungs- und biopolitischer Denkweisen. Das verbunden mit der Erkenntnis, dass uns diese Menschen zwar psychopathologische Probleme aufwerfen, sie aber nicht wesensmäßig ›haben‹ und dass sie gesellschaft-

lich Geächtete sind, wie das Franco Basaglia, der Begründer der Demokratischen Psychiatrie Italiens, deutlich herausgearbeitet hat.

StudentInnenbewegung

Zur damaligen Zeit wurde in Frankfurt der Widerstand gegen die Adenauer'sche Restauration, die, so meine Wahrnehmung, das Wilhelminische System in der BRD re-etablierte, die Gräuel des Hitlerfaschismus weitgehend unter den Teppich kehrte und ehemalige Nazitäter, die vor Gericht hätten kommen müssen, in z. T. zentralen Ämtern der jungen BRD beschäftigte, deutlich spürbar. Im Juni 1967 war Benno Ohnesorg ermordet worden und ein Jahr später erfolgte das Attentat auf Rudi Dutschke, der schon 1967 zum »Marsch durch die Institutionen« aufgerufen hatte, auf dem ich mich befand. Die Zeit in Frankfurt am Main von 1965 bis 1967 und, weiterhin dort wohnend, die im Studium in Marburg von 1967 bis 1969 wie die darauf folgende Zeit in Gießen, wohin wir dann 1970 gezogen sind, war gleichwohl fachlich wie politisch eine sehr herausfordernde und aktive Zeit. Nur beide Momente zusammen – das Fachliche und das Politische – konnten ermöglichen, die zentralen, auf das Phänomen ›Behinderung‹ und auf als behindert geltende Menschen bezogenen Fragen mit der Zielsetzung ihrer Habilitation (nicht Rehabilitation) und gesellschaftlichen Integration zu Lösungen zu bringen, was in den gegenwärtigen Diskursen zur Inklusion (vor allem in der Schweiz) noch überwiegend tabuisiert und von der eigenen Tätigkeit als Lehrperson distanziert bleibt, als hätte Pädagogik nichts mit Politik zu tun. Pädagogik ist nicht Politik, aber das bedeutendste Politikum einer Gesellschaft. Es ging darum, tiefgreifende Veränderungen und Transformationen ohne Gewalt zu bewirken, der sich ab 1970 die RAF bediente, wenn man die blutige Bader-Befreiung und Flucht von Ulrike Meinhoff in den Untergrund als Beginn des Aufbaus der RAF sehen möchte. Es war ein kollektives Aufbäumen gegen immer dominanter werdende reaktionäre Strukturen, die den Alltag der Menschen definierten und ein Aufbäumen gegen die sich deutlich zeigenden Ungleichheiten und Ungerechtigkeiten, gegen die Meinungsmache der Springer-Presse (Bildzeitung) und die Dominanz der marktgerechten Aus- und Abrichtung der Menschen im institutionalisierten Schulsystem und der Monetarisierung des Gesundheits-, Bildungs- und Sozialsystems. Die Distanz zur DDR, der Eiserne Vorhang, die Wiederbewaffnung und Aufrüstung der BRD, der irrationale Antikommunismus, der »Kalte Krieg« als solcher fraß viele Gräben in die bundesdeutsche Gesellschaft, die heute tiefer sind denn je. Die Bundesrepublik als Kriegsfeld der NATO im Falle eines Ost-West-Krieges mit einer ersten Auffanglinie am Rhein ließ mich damals – in ein Bild gebracht – auch aus meiner Befassung mit der russischen Geschichte und Literatur heraus betonen, dass uns die russischen Zwiebeltürme näher sein sollten als die US-Amerikanischen Wolkenkratzer, was tiefsten Widerspruch herausforderte. Ich hatte das Glück, Adorno zu hören; die *Negative Dialektik* war erschienen. Wo immer man sich traf, gab es heftige und kontroverse Debatten, aber die Arbeit an der Schule nahm den absolut größten Zeitraum ein.

Konflikte mit der Schulleitung

Das verschärfte auch den Konflikt mit Wolfram Wagner, der mit der Albert-Griesinger-Schule hoch Anerkennenswertes geleistet hat, aber – ich sage es einmal

so – ihm nicht hörig untergeordnete KollegInnen externalisierte er brutal. Im Rahmen der Arbeit am Lehrplan der Schule für Geistigbehinderte (SfG) am Hessischen Institut für Lehrerfortbildung an der Rheinhardswaldschule in Kassel (HILF) nannte ihn der Rektor der Albert-Schweitzer-Schule in Gießen, Dr. Fritz Siebel, von der ausgehend ich ab 1969 die Martin-Buber-Schule aufbaute, in Bezug auf seinen Konflikt mit mir einen rechtsradikalen Lutheraner (andere Bezeichnungen spare ich hier aus), was die Sache schon recht gut bezeichnete.

Arbeit mit ausgegrenzten Sinti und Roma

Meine ›von ganz oben‹ verfügte Versetzung an die Johann-Hinrich-Wichern-Schule, eine Schule für Lernbehinderte in Frankfurt am Main (auch die zuständige Abteilung beim Regierungspräsidenten in Darmstadt, RP, war gegen mich aufgebracht und eingestellt), ermöglichte mir meine zweite Staatsprüfung abzulegen. In Herrn Reinhold Hellwig fand ich einen aufgeschlossenen und verständigen Schulleiter. Ich konnte auf dem Erfahrungshintergrund mit den KasernenbewohnerInnen in Rastatt mit Bewohnern des Bonameser Wohnwagenlagers, Sinti und Roma, in Kontakt kommen, mit Menschen, deren Vorfahren im Faschismus verfolgt und ermordet worden waren, was sie Vertretern staatlicher Institutionen gegenüber sehr vorsichtig machte, um es einmal so auszudrücken. Das konnte nur in Verbindung mit für die Bewohner vertrauenswürdigen Menschen erfolgen. Daraus ergaben sich immense Erfahrungen über Inklusionen in exkludierten gesellschaftlichen Räumen. Das wiederholte sich später ein drittes Mal in Gießen; ich komme noch näher darauf zurück. Die hier nur kurz skizzierten Zusammenhänge sind sehr zentral für die Entwicklung der Integration in Bremen und der pädagogischen Theoriebildung zu einer Schule für alle und eine das ermöglichende Pädagogik und Didaktik.

Studium in Marburg

Meine Bewerbung zum Studium in Marburg, zu dem man vier Semester beurlaubt werden konnte, wenn man sich für fünf Jahre im Schuldienst des Landes Hessen verpflichtete, blieb mehrmals beim RP Darmstadt hängen, bis mich Herr Königstein nach Wiesbaden beorderte, mir dort meine Personalakte in einem versiegelten Umschlag aushändigte, mich nach Marburg zur Immatrikulation schickte, vorangemeldet seitens des HKM beim Rektor der Philipps-Universität und mich mit meiner Personalakte wieder zurück nach Wiesbaden bat. Zum WS 1967/68 begann ich mein Rund-um-die-Uhr-Studium der Heil- und Sonderpädagogik, des Aufbaus eines Studienschwerpunkts Geistigbehindertenpädagogik, der Erziehungswissenschaft, der Medizin und Kinder- und Jugendpsychiatrie, der Soziologie und tangiert auch der Kriminologie. Verwoben darin die Erarbeitung einer Institutssatzung mit Drittelparität zusammen mit Ernst-Wilhelm Wolff, die über die damals in Berlin zum Eklat führenden Ansätze noch hinausging und den resultierenden strukturellen Veränderungen des Instituts im Kontext seiner Demokratisierung. Streiks, alternative, aber sehr intensive selbst organisierte Lehrveranstaltungen am Institut riefen Herrn Königstein nach Marburg, der mich als Sprecher der Studierenden in einer Vollversammlung anbrüllte: »Und Sie habe ich nach Marburg geschickt!« Oft, wenn ich aufgrund meiner Aktivitäten in Gießen zu ihm bestellt wurde, entließ er mich aus seinem Büro und rief mir, mich verwarnend und disziplinierend, lautstark auf den Fluren des HKM am Luisen-

platz in Wiesbaden hinterdrein. Dann bat er mich zurückrufend noch einmal in sein Büro und meinte leise: »Machen sie weiter so«. Die Lehrveranstaltungen von Herrn Dr. Siebel in Marburg waren besonderer Art. Er las uns aus Brecht vor, rezitierte andere Literaten, aus Briefen von Marx und Engels, zitierte Kant und Wittgenstein und breitete zu bestimmten Fragen oft einen Querschnitt durch die gesamte Geschichte der Philosophie vor uns aus. Ich vertiefte vor allem mein schon recht angereichertes Wissen über das Autismus-Syndrom, vor allem durch Frau Dr. Weber an der Kinder- und Jugendpsychiatrie, was dann unter erziehungswissenschaftlichen Aspekten zentraler Gegenstand meiner Promotion bei Herrn Klafki wurde. Die Konflikte am Marburger Institut führten dazu, dass Herr von Bracken sein Rektorat niederlegte und die Universität verließ. Ein schwieriger Prozess von hoher Dynamik, der auch sehr belastend war, zumal Herr von Bracken das Verdienst zukam, sich im Faschismus nicht auf die NSDAP eingelassen zu haben, was zum Verlust seiner Professur zu Braunschweig führte und zu seiner Emigration in die Niederlande. Er arbeitete auch am Godesberger Programm der SPD mit, das die Partei späterhin gründlich verraten hat. Das Studium war und blieb sehr intensiv. Ich war noch bis 1978 an der Philipps-Universität Marburg immatrikuliert – dies mit Erlaubnis des Hessischen Kultusministers unter der Bedingung, dass meine Dienstpflichten nicht darunter leiden dürften. Das taten sie nicht und als ich im Sommer 1978 dem Ruf an die Universität Bremen folgte, hatte ich zusätzlich zu meiner Schulleitertätigkeit an der Martin-Buber-Schule im Umfang von drei Arbeitsjahren für Anliegen des HKM gearbeitet. Herr Königstein versprach mir, ich könne einmal an einem Lehrgang des HILF teilnehmen, ohne etwas aktiv tun und einbringen zu müssen – es kam nie dazu.

Aufbau der Martin-Buber-Schule

Eines Tages, es dürfte 1968 gewesen sein, bat mich Herr Siebel, ihn nach seiner Lehrveranstaltung nach Gießen zu fahren. Dort angekommen meinte er, wir müssen noch wohin gehen. Und wir gingen zu den heruntergekommenen Randsiedlungen der Stadt, zum Heyerweg, zum Eulenkopf, auf die sogenannte Gummiinsel. Die Bewohner scharten sich um uns und er sagte ihnen, dass ich oft kommen werde und viele Kinder auch zu mir in die Schule gehen können und dort lernen dürfen. Man könne mir vertrauen. Seit dieser Zeit konnte ich dort zu jeder Tages- und Nachtzeit ein- und ausgehen und es war beschlossene Sache, aus der Albert-Schweitzer-Schule heraus die Martin-Buber-Schule aufzubauen, was mit dem Schuljahr 1969/70 mit aller Kraft geschah. Die Namensgebung erfolgte allerdings erst 1971 nach Interventionen durch den Schulträger (das waren die Stadt und der Landkreis Gießen) weil ich betonte, dass die bildungsmäßige Verelendung schwer beeinträchtigter und tiefgreifend entwicklungsgestörter Menschen psychische Euthanasie sei und sie durch ihre Ausgrenzung und Verwahrung unter menschenunwürdigen Bedingungen die Rolle von Ersatzjuden wahrnehmen würden. Auch meine Ernennung zum Schulleiter wurde dadurch um ein Jahr blockiert. Aber das Kultusministerium stimmte schließlich zu und setzte sich gegen den Schulträger durch. Später empfahl mir der FDP-Bürgermeister der Stadt Gießen, mich psychiatrisch untersuchen zu lassen, weil mein Einsatz für

behinderte Menschen nicht normal sei. Ich war noch immer Schulleiter als er als Bürgermeister nicht wiedergewählt wurde.

Leben am Rande der Gesellschaft

Die Randsiedlungen Gießens vertieften meine Erfahrungen, was es bedeutet, gesellschaftlich als nutzlos zu gelten, als überflüssig, als Müll, wie das z. B. Zygmunt Bauman in seinen soziologischen Studien artikuliert – und welche Ächtung daraus resultiert, mit diesen Menschen solidarisch zu sein. Aber das war mir stets ohne Alternative. Der Bau dieser ›Einfachst-Wohnungen‹ ging auf die Zeit zurück, zu der Dr. Siebel Sozialdezernent der Stadt Gießen gewesen war. Damit konnte der diesen Menschen wenigstens ein Dach über dem Kopf und ein Wohnen in festen Mauern ermöglichen, auch wenn viele der Wohnungen ohne Bad waren und es nur Gemeinschaftstoiletten auf den Fluren gab. Dennoch zogen diese Möglichkeiten viele Menschen nach Gießen, um dort wohnen zu können. Der Zusammenhang von Politik und Pädagogik, erhielt für mich in Gießen sozusagen seine definitive Bestätigung; erkenntnistheoretisch und praktisch.

Dialogisches Prinzip als Leitmotiv

Nach Gießen an die Albert-Schweitzer Schule versetzt, begann ich schon von Marburg aus mit dem Aufbau der Martin-Buber-Schule in der Liebigstraße 40. Das Gebäude war das Wohnhaus des Gießener Bürgermeisters gewesen, im Faschismus das Gauleiter-Haus, nach dem Krieg amerikanisches Offizierskasino und schließlich Froebel-Seminar, also Ausbildungsstätte für KindergärtnerInnen. Danach stand das Haus leer – und ist Schule geworden. Die Beschäftigung mit der jüdischen Geschichte und dem Holocaust brachte mich schon sehr früh zu den Arbeiten von Martin Buber. Die Aussage in seiner Schrift *Ich und Du*, mit der er sein dialogisches Prinzip grundlegte: »Der Mensch wird am Du zum Ich« wurde mir zum Leitmotiv mit universeller Gültigkeit für meine pädagogische Tätigkeit in allen Domänen und zur umfassendsten Begründung für Integration bzw. Inklusion wie zur zentralen Widerlegung, dass eine kategoriale Segregierung behinderter Menschen in Sonderinstitutionen auch nur entfernt humanwissenschaftlich begründbar und vernünftig wäre. Allerdings zitiere ich die Aussage nie, ohne ihre Umkehrung: Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind! Bezogen auf die Kinder und Jugendlichen, die für die Aufnahme in die Martin-Buber-Schule anstanden, fand ich in den Arbeiten von René Spitz zum »psychischen Hospitalismus« ein entsprechend psycho-soziales Pendent zu Buber und erstmals – bis heute nicht hinreichend gewürdigt – eine Entwicklungstheorie, die des Begriffs der Pathologie nicht bedarf, sondern anhand vor allem der psycho-sozialen Lebensbedingungen der Menschen alle verhaltensmäßigen Erscheinungen als entwicklungslogisch unter den eben für bestimmte Menschen gegebenen Ausgangs- und Randbedingungen zu beschreiben und zu erklären vermag. Die ganze Psychopathologie enthüllte sich mir im Spiegel dieser Erkenntnisse als normatives Machwerk der Kategorisierung von Menschen nach Nützlichkeitsunvermögen ohne auch nur einen Hauch von Aussagekraft bezüglich pädagogisch relevanter Fragen menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung.

Perspektiven der Ausgegrenzten

Es mag zu weit führen, sei aber doch noch erwähnt: Martin Buber legte seine Professur an der Universität Frankfurt am Main schon 1933 nieder und kam so

deren Aberkennung durch das Nazi-Regime zuvor. 1938 konnte er dann noch aus Deutschland fliehen; sein Wohnhaus in Heppenheim wurde verwüstet, wo er *Ich und Du* geschrieben hatte. Bis zu seiner Emigration arbeitete er in der Erwachsenenbildung, worauf sich seine pädagogischen Schriften sehr zentral beziehen. Ein besonderes Zeitdokument ist das Buch von Margarete Buber-Neumann *Als Gefangene bei Stalin und Hitler*. Sie war 1922–1929 mit dem Sohn Rafael von Martin Buber verheiratet, trat 1926 in die KPD ein und wurde mit ihrem Mann Heinz Neumann, Mitglied des Politbüros der KPD, aus der Schweiz nach Moskau abgeschoben. Ihr Mann fiel den Stalin'schen Säuberungen zum Opfer, sie wurde der Spionage verdächtigt, zu fünf Jahren Lagerhaft in Kasachstan verurteilt, 1940 an Deutschland ausgeliefert und dort als Kommunistin bis 1945 im KZ Ravensbrück inhaftiert. Man kann aus Lehrbüchern kaum mehr lernen als aus den Lebensgeschichten von Menschen, die in den verschiedensten Gesellschaftssystemen ausgegrenzt und aus dem Recht ent-setzt werden. Auch eine ›selektierende Inklusion‹, wie sie derzeit dominiert und die Menschen mit schweren Beeinträchtigungen und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen nicht in Regelsysteme aufnimmt und sie weiterhin in Sondersysteme zwangsinkludiert, ent-setzt Recht – auch das der UN-BRK.

Deinstitutionalisierung

In Gießen lernte ich u. a. auch Wolfgang Jantzen kennen; ich habe das schon angedeutet. Er war Lehrer an der Anna-Freud-Schule, Schule für Lernbehinderte, in Lich. In Marburg hatten wir im Kontext der »Heimkampagne« und deren Ausdehnung auf Hessen die »Heilpädagogische Aktionsgemeinschaft (HAG)« gegründet, um die despotische und unwürdige Behandlung der sogenannten Fürsorgezöglinge in den »Zuchthäusern der Fürsorge« aufzudecken, die nur eine andere Seite der Verwahrung und Verwahrlosung geistig- und mehrfachbehinderter Menschen in den Landeskrankenhäusern und psychiatrischen Abteilungen darstellte und beide Systeme wiesen faschistoide Funktionsweisen auf; auch das im Sinne des Marsches durch die Institutionen. Das war auch eine Art Gegenmodell zu der sich ab 1970 entwickelnden RAF. Ich lernte damals auch Wienke Zitzlaff kennen, Schwester von Ulrike Meinhof, Rektorin einer Schule für Lernbehinderte im Landkreis Gießen, was über viele Jahre zu einer intensiven Zusammenarbeit und freundschaftlichen Verbundenheit führte.

Notwendigkeit politischer Tätigkeit

Das geschah vor allem im Rahmen der Vorstandstätigkeiten des Landesverbandes Hessen e. V. (LV-H) des damaligen Verbandes Deutscher Sonderschulen e. V. (VDS), die wir aus unserer Vorstandstätigkeit in der »Region Mittelhessen« des LV-H heraus übernommen haben. Ich baute im Rahmen dieser Tätigkeit die Zeitschrift *Behindertenpädagogik und Integration* auf und war auch als Referent für Geistigbehindertenpädagogik auf Bundesebene des Verbandes tätig. Auch das ein Marsch durch die Institutionen. Noch in Frankfurt am Main wohnend, galt es auch dort, vielfältige Aktivitäten zu realisieren. Im Rahmen meiner Lehrveranstaltungen versuchte ich den Studierenden immer zu vermitteln, dass ihr Studium und ihre spätere Tätigkeit als BehindertenpädagogInnen, ob nun in segregierenden oder inkludierenden Räumen, zu 50% eine hoch fachliche und zu 50% eine intensiv politische Tätigkeit ist, dass aber in beiden Bereichen mindestens zu 100% gearbeitet werden muss.

Aufbau eines eigenen Publikationsorgans

Die Umwandlung des »Mitteilungsblattes des LV-H« im VDS zu einer eigenständigen Zeitschrift und im weiteren Verlauf zur »Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter« wie überhaupt die kollektive Leitung des Landesverbandes in unseren gleichberechtigten funktionsteiligen Vorstandsfunktionen löste nicht nur auf den Bundesverband bezogen heftige Reaktionen aus, der mit der *Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH)* ein Alleinvertretungsrecht des Verbandes in Bezug auf ein Publikationsorgan für sich in Anspruch nahm, sondern auch im LV-H selbst. So u. a. derart, dass die Bewerbung von Wolfgang Jantzen auf eine Stelle am Institut in Marburg durch den sogenannten Gellnhäusener Kreis nicht nur hintertrieben wurde, sondern bis ins HKM und den Hessischen Landtag hinein seine Entfernung aus dem Dienst gefordert wurde. Als ich schon längst an der Universität Bremen lehrte, in Hessen aber noch am HILF zusammen mit dem dort tätigen Dr. Karl-Friedrich Vetter, ehemals Kollege an der Albert-Schweitzer-Schule in Gießen, die »Zusatzausbildung für SozialpädagogInnen und ErzieherInnen« durchführte, wurde ich ins HKM zitiert, weil dort eine Anzeige gegen mich und meine Tätigkeit in Hessen eingegangen war, aus der ich zu entfernen sei, weil ich für die PDS kandidiert hätte. Mit der Zeitschrift *Behindertenpädagogik* konnte ein Forum eröffnet und Entwicklungen im Fach eine Plattform ermöglicht werden, die durch die traditionalistischen bis reaktionären Positionen in den verschiedensten Fachvereinigungen überwiegend negiert und blockiert wurden: Fragen einer subjekt- und gesellschaftswissenschaftlichen Neubestimmung des Phänomens der »Be-Hinderung« als soziale Konstruktion, der Entwicklung der Demokratischen Psychiatrie, der Deinstitutionalisierung des Behindertenbetreuungswesens und der Integration oder der »Neuen Euthanasie und Lebenswertdebatte«, um nur einige wenige zu nennen.

Integrierte Gesamtschule

Nicht unerwähnt bleiben darf der in Hessen durchgeführte flächendeckende, schulformübergreifende Versuch der Etablierung einer integrierten Gesamtschule, in Bezug auf den wir zumindest die Integration der als lernbehindert, sprachbehindert und verhaltensgestört geltenden Kinder und Jugendlichen forderten. Es wurde aber nur von einem dreigliedrigen Schulsystem ausgegangen; die Sonderschulen als viertes Element des gegliederten Systems und deren Abschaffung waren nicht mitgedacht. Der Versuch kam durch konservative Kräfte aus vielen Bereichen der Gesellschaft sehr schnell unter großen politischen Druck und die Lehrerschaft selbst war zu wenig in der Lage, diesem Druck argumentativ zu widerstehen und dem pädagogisch-didaktischen Anspruch einer integrierten Gesamtschule zu entsprechen. Die Eltern blieben verunsichert und dem gegliederten System verpflichtet. Aber der Gedanke der »Integration« war grundgelegt und wurde konsequent weiter gedacht und realisiert. Die Denomination meiner Stelle in Bremen wies als erste und einzige die »Integration Geistigbehinderter« aus. Der Gesamtschulversuch ist gescheitert. Noch heute ist die integrierte Gesamtschule durch ihre Stigmatisierung als »Einheitsschule«, was einen dummen Antikommunismus revitalisiert, nahezu tabuisiert. Längst ist vergessen, dass nach Ende des Zweiten Weltkriegs für Deutschland eine Einheitsschule und eine einheitliche Lehrerbildung vorgesehen war, weil man sehr richtig die autoritären

Staatssysteme und den Autoritarismus, der das Schulsystem ausgehend von Preußen über das Kaiserreich hinweg zutiefst prägte, als eine zentrale Quelle der Ermöglichung eines das ganze deutsche Volk erfassenden Faschismus begreifen musste. Ich erinnere dazu nur an die entsprechenden Analysen Adornos. Aber der massive politische Druck der rechten Kräfte, der Kirchen, der Gymnasialverbände, eben aller sich nach 1945 schnell gegen dieses Ansinnen verschwörenden Kräfte, obsiegte. Dass eine Demokratie der Pluralität eines gegliederten Bildungssystems bedürfe, war wohl auch für viele gesellschaftlichen Kräfte überzeugend und Plattform, ein ständisch gegliedertes System im Kontext der Adenauer'schen Restauration zu reetablieren, an dem wir uns auch in Sachen Integration und Inklusion bis heute die Zähne ausbeißen. Gerade die SPD hat nach dem Bruch mit dem Godesberger Programm und spätestens nach Willi Brandt in einer Weise mit ihrer Geschichte und ihren sozialen und demokratischen Errungenschaften gebrochen, dass es mir Übelkeit erzeugt.

Behindertenpädagogik in Abgrenzung zur Heil- und Sonderpädagogik

Die Entwicklung der Theoriebildung zur »Behindertenpädagogik«, verbunden mit den pädagogischen, didaktischen und therapeutischen Implikationen war zentraler Gegenstand der Arbeit in Bremen. Wolfgang Jantzen hatte 1976, wie schon erwähnt, den Begriff der »Arbeitskraft minderer Güte« als für Behinderung unter kapitalistischen Produktionsbedingungen kennzeichnend und den der »Isolation« von der Aneignung des gesellschaftlichen Erbes als deren sozio-psychologische Kennzeichnung in die Diskussion gebracht. Bis heute wird »Behindertenpädagogik« fälschlicherweise mit »Heil- und Sonderpädagogik« synonym gebraucht, weil, so meine Auffassung, negiert oder nicht gewusst wird, dass die »Behindertenpädagogik« als Theorie und Praxis, von der spinozinischen Denktradion herkommend, philosophisch dem historischen und dialektischen Materialismus, also einer monistischen Theorie verpflichtet ist und nicht, wie die Geschichte der Heil- und Sonderpädagogik ausweist, dem Descart'schen Dualismus einer getrennten Existenz von Materie und Geist unter dem Primat des Geistes. Aber wieder zurück: Ich habe schon erwähnt, dass ich 1969 nach Abschluss des Studiums der Sonderpädagogik Marburg nach Gießen ging und nicht mehr nach Frankfurt am Main zurück, wo man mich, wie berichtet, massiv bekämpft hatte.

Woran lag das?

Ich denke, allein die angedeuteten Auseinandersetzungen an der Abert-Griesinger-Schule zeigen das auf.

Also politische Differenzen?

Deinstitutionalisierung und Unterricht in der Sonderschule als Vorstufe zur Integration in die Regelschule

Sicher politische, die nicht offen, sondern nur unterschwellig auf der persönlichen Ebene abgehandelt wurden; aber auch zunehmend fachliche. Auch wenn es nach Außen als Widerspruch erscheinen mag, dass ich in Gießen eine »Schule für Praktisch Bildbare« aufbaute, war klar, dass diese zu erübrigen sein wird, wenn es gelingt, die Schüler in das reguläre Schulsystem zu integrieren, was allem voran

eine gesellschafts- und bildungspolitische Angelegenheit ist, die nicht durch pädagogische Mittel oder Tricks bewältigt werden kann. Dessen ungeachtet ist sie aber auch eine hoch fachliche, die nicht nur den Prozess der pädagogischen Bewältigung der Integration/Inklusion zu leisten hat, sondern auch ins politische Feld hinein überzeugen können muss. Damals ging es vorrangig darum, diese Menschen aus der Anstalts- und psychiatrischen Verwahrung zu befreien und ihren Anspruch auf Erziehung und Bildung im bestehenden gegliederten Schulsystem durchzusetzen. Das war nur auf diesem Weg möglich. Hessen war das erste Bundesland, das die Schulpflicht für als geistigbehindert klassifizierte Menschen einführte und ihren Unterricht durch Lehrpersonal sicherte und nicht, wie in anderen Ländern, z. B. durch ErzieherInnen oder SozialpädagogInnen und allenfalls die Schulleitung eine Lehramtsqualifikation hatte. Interessant ist die Erfahrung, dass die gegen die Einrichtung von Schulen für Geistigbehinderte vorgebrachten Argumente ihrer Struktur nach denen sehr, sehr ähnlich waren, wie sie später gegen deren Integration in Regelschulen vorgebracht wurden. Ihre Funktion war, diese Kinder und Jugendlichen vom Bildungssystem ausgeschlossen zu halten und bis heute werden als behindert kategorisierte Kinder in Sonderschulen »gefördert«. Von »Bildung« ist da keine Rede. Schon damals sprach ich von »psychischer Euthanasie«, wenn diese Menschen von *Bildung* ausgeschlossen werden; eben auch in der Begründung für die Namensgebung der Schule in Gießen. Ich habe ja schon darauf verwiesen.

Aufbau der vor- und nachschulischen Einrichtungen

Parallel zur Entwicklung der Schule baute die Lebenshilfe einen Sonderkindergarten auf und eine Werkstatt für Behinderte, um auch im vor- und nachschulischen Bereich eine Teilnahme an Bildung und Arbeit zu ermöglichen, bei allen Fragezeichen, die da zu setzen waren und sind. Erschreckend ist nicht, dass dies damals ein Gebot der Stunde war, sondern dass dies selbst zehn Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK noch immer der Fall ist.

Konflikte mit der Schulaufsicht

Ich nahm damals auch junge Erwachsene in die Schule auf, die nicht mehr schulpflichtig waren, aber bis dato in ihrem Leben nie ein Bildungsangebot erfahren konnten. Das entgegen den bestehenden rechtlichen Bestimmungen, was stets zu Konflikten mit Schulträger und Schulaufsicht führte und schließlich beim RP in Darmstadt bzw. im HKM in Wiesbaden ›ausdiskutiert‹ werden musste, wie ich das schon angedeutet habe. Es verging oft keine Woche, in der ich nicht ins HKM zitiert, belehrt, verwarnt – und meist in meinem Tun bestätigt wurde. Auch die Einrichtung eines Ganztagsbetriebs an der Schule war ein Politikum besonderer Art, um zumindest den Kindern aus den Randsiedlungen einen stabilen Tagesverlauf garantieren zu können; d. h. auch ihre Ernährung, Körperpflege und Kleidung abzusichern.

Aufbau der Martin-Buber-Schule

Das Haus Liebigstrasse 40 war besenrein und leer. Selbst Tische und Stühle für die ersten 42 Kinder borgten wir von anderen Schulen, an denen sie ausrangiert waren. Nötiges Arbeitsmaterial kaufte ich z. T. ohne einen dafür seitens des Schulträgers vorliegenden Etat. Die Eltern, in Bezug auf viele von ihnen musste auch grundlegende Überzeugungsarbeit für einen Schulbesuch ihrer Söhne und Töchter geleistet werden, standen bald einheitlich hinter solchen Erfordernissen – auch hinter der Namensgebung der Schule. Das Schild »Martin-Buber-Schule«,

das nach der Durchsetzung des Namens am Haus angebracht wurde, war mehrmals in der Nacht abgenommen und schließlich über einige Zeiträume hinweg von den an der Schule tätigen Zivildienstleistenden bewacht worden. Einige SchülerInnen konnten wir nur in die Schule aufnehmen, nachdem wir für sie Vormundschaften übernommen hatten und dadurch auch ihren Aufenthaltsort bestimmen konnten. Das heißt, wir holten sie aus ihrer Verwahrung in die Schule und sie kamen nicht mehr in die alten Verhältnisse zurück. Das mündete immer in politisch relevante Konflikte, aber die fachliche Begründung der Maßnahmen war so solide, dass sie den Anfechtungen – nicht selten auch juristischer Art – Stand gehalten haben.

Arbeit mit SchülerInnen mit Autismus

Allein die schon angemerkte Befassung mit den Forschungen von René Spitz zum psychischen Hospitalismus, aber auch die Arbeit an einem subjektwissenschaftlichen Verständnis des frühkindlichen Autismus und des Asperger-Syndroms war dafür grundlegend. Damals galten die später als tiefgreifend entwicklungsgestört bezeichneten Kinder als nicht beschulbar (heute spricht man von Autismus-Spektrum-Störung, wobei mir der englischsprachige Begriff der »autism-spectrum-disorder« zutreffender erscheint, aber das wäre ein eigenes Diskussionsfeld, denn ›disorder‹ hat vielschichtige Bedeutungen) und sie erfüllten natürlich auch die damals geltenden Einschulungsbedingungen nicht. An der MBS waren bald zehn Kinder mit Kanner-Syndrom, eines mit Asperger-Syndrom, wie von beiden Psychiatern in den frühen 1940er Jahren beschrieben. Im deutschen Sprachraum machte erst 10 Jahre später ein Artikel von Fischer darauf aufmerksam; was den üblichen Rückstand in Deutschland den internationalen Entwicklungen gegenüber gut verdeutlicht. Wir waren die erste Schule, die diese Kinder uneingeschränkt aufgenommen haben. In Bremen fasste etwas später Herr Cordes diese Kinder in einer Sonderklasse zusammen.

Dissertation

Mit meiner Dissertation begründete ich einen erziehungswissenschaftlichen Zugang zum Autismus auf der Basis einer materialistischen Begründung der Lern- und Entwicklungsfähigkeit dieser Kinder. Den Medizinern war die Arbeit nicht medizinisch genug, den Heil- und SonderpädagogInnen war sie zu psychologisch und zu soziologisch. Ich wollte aber bewusst in den Erziehungswissenschaften und nicht in der Heil- und Sonderpädagogik promovieren, da mir schon damals deutlich vor Augen stand, dass die Parallel-Systeme der Heil- und Sonderpädagogik und der Regelpädagogik zu überwinden und in einer fundiert human- und subjektwissenschaftlich begründeten Allgemeinen Pädagogik aufzuheben waren, was bedeutet, das selektierende, also das exkludierende und zwangsinkludierende Bildungssystem zu überwinden. Selbst heute ist man von einer Diskussion dessen noch weit entfernt und versucht, was ich immer wieder aufzeige, die (Zwangs-) Integration der Inklusion in die Segregation; ein Paradoxon. Wolfgang Klafki nahm die Arbeit an, was ihn als weit ausgreifend denkenden und im Sinne der Aufklärung zu verstehenden liberalen Erziehungswissenschaftler auswies und ich konnte 1978 die Promotion abschließen.

Ausgrenzung von SchülerInnen mit Autismus heute

In Folge meines Wirkens in Sachen ›Autismus‹ konnte immerhin verhindert werden, dass in der BRD eine Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit Autismus-Syndrom eingerichtet wurde. Heute, das ist ein sehr bedenklicher

Sachverhalt, zählen in Bezug auf die schulische Inklusion nur die als high-leveled geltenden Kinder mit Asperger-Syndrom; die rund zwei Drittel der von einer autistischen Persönlichkeitsentwicklung betroffenen Kinder mit Kanner-Syndrom sind im Inklusionismus ohne Stimme, bleiben im Dunkel inklusionsideologischer Diskurse und unsichtbar. Und jene aus dem Feld des high-functioning-autism werden, so meine Erfahrungen, aufgrund dessen, dass Lehrpersonen ihre Verhaltensweisen sich weder hinreichend erklären noch sie verstehen können, wieder aus sogenannten inklusiven Lernsettings entfernt und in Sonder- oder Spezialklassen verwiesen, die in der Regel das von ihnen für diese Kinder Erwartete auch nicht zu leisten vermögen. Man hegt dort oft einen Bildungsreduktionismus verbunden mit hohen Graden an sozialer Deprivation und toleriert die Verhaltensweisen als der klassifizierten Behinderung inhärent. Für die betroffenen Kinder und ihre Familien sind das pädagogisch unverantwortlich dramatische Geschehnisse. Die Aufnahme schwerstmehrfach beeinträchtigter oder tiefgreifend entwicklungsgestörter Menschen mit hoch herausfordernden Verhaltensweisen, die hinsichtlich ihrer Affekte sehr labil sind und sie kaum zu kontrollieren wissen, die sich beißen, schreien, toben oder in wenigen Minuten einen Raum völlig durcheinander bringen können, erfordert nicht nur, diese Handlungen als Ausdruck der Kompensation über lange Zeiträume erfahrener Isolation zu begreifen oder sie als Folgen von Traumatisierungen und als entwicklungslogisch zu verstehen, sondern auch, über angemessene Handlungskonzepte zu verfügen. Dies im Sinne eines Verständnisses von Unterricht als Formen eines Lernens, das Entwicklung induziert, wie ihn Vygotskij im Kontext der »Kulturhistorischen Schule« versteht. Einen solchen Unterricht vermag ein isolierter Fächerunterricht nicht zu leisten. Er bedarf eines durchgehenden Projektunterrichts. Als ich damals in Erkenntnis dessen, dass Stereotypien durch rhythmische Tätigkeiten in Handlungen, Sprache oder Denken das zentrale Nervensystem triggern und damit seine Funktionen stabilisieren und Stress reduzieren und sie zwischen Anforderungen an die betroffenen Kinder und Jugendlichen oder nach der Aufnahme eines Blickkontaktes zugelassen und eben nicht unterbunden habe, löste das vehementen Widerspruch aus.

Ausgrenzung im Fach

Auch innerhalb der Entwicklung fachlicher Dimensionen gab es Widerstände, heftige Auseinandersetzungen und Diskreditierungen. Ich habe massive Ausgrenzungen erlebt. Das drückt sich für mich auch darin aus, dass selbst Begriffe, die ich eingeführt habe, in z. T. wörtlicher Übernahme von damit verbundenen Ausführungen und Definitionen, nicht zitiert werden oder in einschlägigen Schriften, die Themen behandeln, zu denen ich grundlegende Arbeiten vorgelegt habe, nicht aufgenommen oder erwähnt werden, wie das auch für Wolfgang Jantzen zutrifft. Das hat mit wissenschaftlicher Arbeitsweise nichts zu tun; allenfalls mit Borniertheit und Dummheit, die es nicht zu entschuldigen gilt.

Schule ohne Einschulungsbedingungen

Die mit der MBS geschaffene Institution Schule definierte sich nicht durch das Gebäude, ihre Organisationsformen oder Strukturen, sondern durch die Art und Weise des Umgangs des Kollegiums mit der Schülerschaft und aller an der MBS untereinander. Das ist heute in Sachen Inklusion an den Schulen im Kern nicht

anders zu gewichten. Es war ein eisernes Gebot an der MBS, dass kein Kind wegen Art oder Schweregrad seiner Beeinträchtigungen und Entwicklungsstörungen nicht aufgenommen worden wäre oder diese Schule z. B. mittels einer Psychiatriesierung hätte verlassen müssen, weil man sie oder ihn z. B. aufgrund von herausfordernden Verhaltensweisen für untragbar eingeschätzt hätte. Die heute grassierende »selektierende Inklusion«, die mit scheinbar wissenschaftlichen Argumentationen oder Erfahrungswerten, die sich u. a. mit der so beliebten Evidenzbasierung und/oder mit »Best-Practice-Modellen« zu rechtfertigen scheinen, sind fadenscheinig und mir unerträglich. Ausgrenzung im Namen der Inklusion – um das zu rechtfertigen und zu praktizieren, muss man anscheinend schon Pädagogik studiert haben, wie sie heute an den Universitäten und Hochschulen angeboten zu werden scheint, sonst käme man wohl nicht auf eine solche Idee. Die damals bestehenden Einschulungsbedingungen für die Schule für Praktisch Bildbare, wie sie auch Prof. Heinz Bach an der Universität Mainz in seinem Buch zur Geistigbehindertenpädagogik von 1968 vertrat (Prof. Otto Speck an der Universität München sah sie in seinem Buch von 1970 immerhin kritisch und relativierte sie), die die Mehrzahl der SchülerInnen der MBS nicht erfüllt hätten, konnten im Rahmen meiner Arbeiten im Auftrag des HKM später aufgehoben werden. Im Konfliktfall verlassen nicht die Kinder die Schule, sondern Lehrpersonen oder andere MitarbeiterInnen. Einen solchen Grundsatz würde der gegenwärtige Inklusionismus weit von sich weisen. Getreu dem Prinzip der Regionalisierung galt dieser Grundsatz auch in Bremen. Für ein Verständnis von Inklusion müsste er schon allein aus berufsethischer Perspektive selbstverständlich sein. Es gibt keine Kinder für LehrerInnen, sondern nur LehrerInnen für Kinder. Die MBS zählte bald 86 SchülerInnen, von denen eine Mehrheit noch die Kontrolle über Blase und Darm erlernen mussten – und das bei nur drei Toiletten im Haus. Später waren es über 140 SchülerInnen, die auch in auf dem Schulhof aufgestellten Baracken und in einem benachbarten Gebäude unterrichtet wurden. Um es zu vergegenwärtigen: Damals galt es, den Nachweis zu erbringen, dass diese Kinder lernfähig sind, dann, dass sie bildungsfähig und schließlich auch schulbildungsfähig sind. Die Standarddiagnosen, die mir damals für fast alle unsere SchülerInnen in die Hände kamen, lauteten lapidar: Schwachsinn ungeklärter Genese vom Grad der Idiotie (den »Schwachsinn«, damals noch ein Oberbegriff, teilte man nach Schweregraden in Debilität, Imbezillität und Idiotie ein).

Einbeziehung schwerst mehrfach beeinträchtigter Kinder

Vor allem die Aufnahme schwerst mehrfach beeinträchtiger Kinder (sie wurden später auch als intensiv und komplex behindert bezeichnet) führte seitens der Mediziner oft zu der Warnung, dass diesen Kindern ein Schulbesuch nicht zuzumuten sei und sie versterben könnten. Ich konnte dagegen erfahren, dass sie auflebten und Entwicklungsprozesse in Gang kamen, die ich selbst nicht so weitgehend erwartet hätte, wie sie im Laufe der Zeit eingetreten sind, was sich mit der Entwicklung der Integration in den Kindertagesheimen in Bremen vergleichbar wiederholte; auch das eine interessante Parallele. Diese Kinder leben heute noch, wären aber möglicherweise in ihrer Isolation weiter verkümmert oder daran verstorben. Vergleichbare Erfahrungen machte auch der Kollege Andreas Fröhlich an seiner Schule

in Landstuhl. Was ist Schule? Für mich ein Ort, an dem im Sinne Vygotskijs ein Lernen organisiert wird, das Entwicklung induziert, aber nicht zwangsläufig an diesem Ort stattfindet; vielleicht sogar am allerwenigsten.

Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie

In diese Zeit fällt auch die Entwicklung der von mir so bezeichneten SDKHT (*S*ubstituierend *D*ialogisch-*K*ooperative *H*andlungs-*T*herapie), eine basistherapeutische und -pädagogische Konzeption zur Gewinnung einer neuen *Lebensperspektive*, wo diese für die ›aufgegebenen‹ Menschen völlig verloren gegangen war und die, konnte sie wieder gewonnen werden, im Sinne eines *Lebensplans* pädagogisch und assistierend weiterhin zu begleiten war. Ab 1978 konnte ich diese Konzeption in Bremen auch im Rahmen einer stationären Arbeit in den Fachräumen des Studiengangs fortführen und vertiefen. Wiederum mit Menschen, die als »austherapiert« galten und »aufgegeben« worden waren. Sie wurden als »lernunfähig«, »therapieresistent«, »rehaunfähig«, zu versorgende »Pflegefälle«, »selbstgefährdend«, »fremdgefährdend« und »gemeinschaftsunfähig« bezeichnet. Wir arbeiteten mit Menschen im Koma und Wachkoma und mit schweren mentalen Beeinträchtigungen; auch mit solchen im Grenzbereich zur Psychose. Mit dieser Arbeitsweise konnten wir z. B. auch schwer autistische Kinder in den Regelunterricht integrieren, wie das vor allem in Wien in Zusammenarbeit mit dem Stadtschulrat für Wien, Herrn Tuschel, und der Integrationsberatungsstelle, der »Autistenhilfe« Wien und dem Leiter der neuropsychiatrischen Abteilung für Kinder und Jugendliche des neurologischen Krankenhauses Rosenhügel, Wien, Herrn Prof. Berger, ab Juni 1996 in einer in Europa einmaligen Weise realisiert werden konnte. Erfahrungen damit und die Grundlagen dazu hatte ich 1978 schon im Gepäck auf dem Weg nach Bremen. Diese Arbeitsweise beruht auf dem Zusammenwirken von mindestens zwei bzw. drei Personen mit einer Klientin oder einem Klienten, wobei die Person 2 in engen synergetischen Zusammenhängen die/den Klientin/en in Bezug auf ihre/seine anzunehmenden Entwicklungsmöglichkeiten, die ihr oder ihm alleine noch nicht verfügbar sind, substituiert. Eine Person 1 arbeitet im Vis-à-vis-Kontakt mit der/dem Klientin/en z. B. in Alltagssituationen und eine Person 3 strukturiert das Lernfeld oder fungiert als Modell. Dies im Zusammenhang mit der arbeitsteiligen Erstellung eines Produkts in einer für alle gleichberechtigten kommunikationsbasierten Kooperation; also an einem Gemeinsamen Gegenstand. Das alles der Erkenntnis geschuldet, dass kein Mensch wegen Art und Schweregrad seiner Behinderung aus Bildungsprozessen auszuschließen ist und er, wie auch immer personal oder apparativ unterstützt, lernen kann, solange er lebt – wenn er in Lernfelder und Lerngemeinschaften eingebunden ist, die kommunikationsbasierte Kooperationen ermöglichen.

Auseinandersetzung mit Anstalten

Ausgehend von der HAG wirkten wir auf den verschiedensten Ebenen auch weit in das hessische Heimsystem hinein. Ich denke z. B. nur an Zustände in manchen Häusern des Hessischen Diakoniezentrums Hephata oder wie wir sie später in Bremen z. B. im Evangelischen Hospital Lilienthal oder in den Neuerkeröder Anstalten vorgefunden haben. Vor allem galt es, den Kindern einen Schulbesuch zu ermöglichen und den schon Erwachsenen die Möglichkeit, in einer Werkstatt

arbeiten zu können. Bildung und Arbeit waren als Menschenrechte aufzufassen, so meine Haltung schon damals. Wie man heute mit den Vorgaben der zu nationalem Recht gewordenen UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) eine ›selektierende Inklusion‹ praktizieren kann, erscheint mir derart widersprüchlich und anachronistisch, wie es damals die an eine Aufnahme in eine Schule für Geistigbehinderte geknüpften vorauszusetzenden Bedingungen seitens der Kinder waren. Auch das sind Zusammenhänge, die im Ahistorizismus des Zeitgeistes dem Inklusionismus wohl nicht mehr verfügbar oder bedeutungslos geworden sind. Was sich aber zeigen dürfte, um noch einmal auf Ihre erste Frage zurückzukommen, ist die ungebrochene Kontinuität meiner Exklusions- und Inklusionserfahrungen in Kindheit und Jugend, dann das Ringen um den Nachweis der Lern- und Bildungsfähigkeit schwer und schwerst beeinträchtigter und entwicklungsgestörter Menschen mit dem Ziel, ihnen Zugang zu Bildung zu ermöglichen und schließlich die Entwicklung der Integration in Bremen in Kombination mit dem erforderlichen Umbau der Regelsysteme im Sinne der Inklusion.

Studiengang Behindertenpädagogik in Bremen

Der Studiengang Behindertenpädagogik an der von drei SPD-regierten Länder (Bremen, Hessen und Nordrhein-Westfalen) getragenen Reformuniversität Bremen wurde auf der Basis vorangegangener Gutachten von Wolfgang Jantzen 1974 eröffnet und aufgebaut. Dann kam Barbara Rohr als zweite Professorin nach Bremen und im Juni 1978 schließlich ich – mit der Besonderheit in der Denomination meiner Professur, die die »Integration Geistigbehinderter«, später ergänzend auch die schwerst Entwicklungsgestörter einforderte. Das Lehramtsstudium – später kam das Diplomstudium der Behindertenpädagogik dazu – war als Projektstudium konzipiert.

Projektstudium

Es gab kein Lehramt Behindertenpädagogik wie ansonsten in Bezug auf die Heil- und Sonderpädagogik in allen anderen Bundesländern üblich, sondern studiert wurde ein Studienschwerpunkt (Primarstufe und Sekundarstufe I und II) mit einer Ergänzungsprüfung in einer zweiten Stufe, in dem Behindertenpädagogik ein Fach neben einem weiteren Studienfach war. Aus diesen Erfahrungen heraus entwickelten wir auch den Diplomstudiengang als Projektstudium. Beide Studiengänge starteten mit einem Einführungssemester (»Integrierte Einheit Lehrerbildung« und »Orientierungsphase« für den Diplomstudiengang), das einen Überblick über das zu studierende Fach und eine Einführung in die universitären Institutionen und das universitäre Arbeiten zum Gegenstand hatte. Darauf aufbauend gab es zwei je dreisemestrige Projekte, in die alle von der Studien- und Prüfungsordnung geforderten Aufgaben, so auch die Diagnostik, das Gutachten und die Praxisphasen integriert und eng aufeinander bezogen waren. Auch die Staatsexamens- bzw. die Diplomarbeit ergab sich überwiegend aus diesen Zusammenhängen. Das Projektstudium erlaubte über seine drei Semester hinweg auch sehr stabile Kohorten, was intensiv arbeitende AGs der Studierenden ermöglichte und über die Studienanforderungen im engeren Sinne hinaus auch weit in die Region hineinwirkte. Entsprechend der Landesverfassung der Freien und Hansestadt Bremen hätte es keine separaten Sonderschulen geben dürfen. Das Stufen- und nicht

schulformbezogene Lehramtsstudium ermöglichte den Einsatz der LehrerInnen mit dem Studienfach ›Behindertenpädagogik‹ entsprechend in allen Schulformen, was sich für die Entwicklung der Integration als sehr vorteilhaft erwies. Die MBS zu verlassen, deren Neubau gerade beschlossen worden war, fiel nicht leicht. Aber die Aufgabe, junge Menschen für die Arbeit mit schwerst beeinträchtigten und tiefgreifend entwicklungsgestörten, langjährig hospitalisierten und oft schwer traumatisierten Menschen aller Altersstufen zu gewinnen und sie solide darauf vorzubereiten, mit ihnen so weit als nur möglich in regulären Lebensfeldern zu arbeiten, wurde zum dominierenden Motiv.

Integration im Kindergarten

Bald nach der Aufnahme meiner Tätigkeit in Bremen kam es mit dem Anliegen der Realisierung der Integration zu einer intensiven Kooperation mit dem Landesverband Evangelischer Kindertagesstätten der Bremisch Evangelischen Kirche (BEK), den Frau Dr. Wehrmann leitete. Dabei war von den ersten Arbeitskontakten an sehr klar, dass die Integration in den Kindertagesheimen in strenger Orientierung am *Prinzip der Regionalisierung* zu erfolgen hatte, was bedeutet, dass jedes Kind unabhängig von Art und Schweregrad seiner Behinderung in den Kindergarten seines Sprengels aufgenommen wird. Auch war nach Versuchen, die Integration auf schulischer Ebene zu starten, was an immensen Widerständen allein schon der Sonderschulen scheiterte, überdeutlich geworden, dass Integration dort und dann einsetzen und beginnen muss, wo die Exklusionen und die Separation beginnen – und das ist spätestens beim Eintritt in den Kindergarten der Fall, aber möglicherweise auch schon dort, wo Kinder in Krabbelgruppen oder Krippen zusammenkommen. Diese von mir stets vertretene und propagierte Erkenntnis, die Integration bezogen auf das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem von unten her zu beginnen, fand kaum Gehör. Viele der Probleme der schulischen Integration sind als Artefakte des Systems, aber auch der Segregierungserfahrung der Schüler im Kindergartenalter zu bewerten, was unsere Arbeit in Bremen sehr deutlich zu erkennen gab.

Zusatzausbildung für ErzieherInnen und andere MitarbeiterInnen

Die BEK unterhielt mehr als 50% der Kindergärten in Bremen, die Stadtgemeinde, die sich den Entwicklungen bei der Kirche bald anschloss, mit wenigen Ausnahmen, den restlichen Anteil. Die Erfahrungen der Eltern mit der Kindergartenintegration nahmen ihnen auch die Ängste bezogen auf eine schulische Integration und ermutigte sie, diese dann nach drei Jahren für ihre behinderten wie nichtbehinderten Kinder auch konsequent einzufordern. Das alles war bei Weitem kein Selbstgänger. Um es vielleicht in ein Bild zu fassen: Wir haben über Jahre in den verschiedensten Gremien, von Kirchengemeinde zu Kirchengemeinde ziehend und mit Eltern, Pastoren und Bauherren diskutierend um diese Sache geworben, an der Universität mit den Studierenden, im Rahmen einer »Zusatzausbildung Integration« mit den ErzieherInnen und therapeutischen Kräften gearbeitet, damals mit den Zivildienstleistern und vielen anderen mehr. Über 12 Jahre hatte ich keinen Urlaub; nur so konnte nach sechs Jahren erreicht werden, dass alle Regelkindergärten integrativ arbeiteten und die Sonderkindergärten zu integrativen Regeleinrichtungen ihrer Gemeinde und des Stadtteils geworden sind. Parallel liefen

die Verhandlungen über eine Fortführung der streng regionalisierten Integration in der Grundschule. Selbstverständlich mussten die Personal-, Finanzierungs- und unzählige Detailfragen zur Klärung gebracht werden, ehe dann im August 1982 konkret mit der Dietrich-Bonhoeffer-Gemeinde in Bremen-Huchting das erste Kindertagesheim seine Arbeit aufgenommen hat, getragen von den Eltern, Pastor Kruse und der Leiterin Christine Brüss im Einvernehmen mit und unterstützt von allen MitarbeiterInnen der Gemeinde, die sich ihrerseits vielen Fort- und Weiterbildungen in der Gemeinde gestellt haben, die immer auch offen für die Eltern gewesen waren. Bauherr war der damalige Sozialsenator Henning Scherf. Ein Jahr später folgte bereits in Orientierung an den Erfahrungen der Dietrich-Bonhoeffer-Gemeinde das benachbarte Kindertagesheim St. Georg. Die dort arbeitenden PädagogInnen nutzten die Möglichkeit, in dem ihnen vorausgegangenen Kindertagesheim zu hospitieren, sich den Fortbildungen anzuschließen und damit schon orientierter und auch fachlich stabiler die Arbeit aufzunehmen. Das zu einer ersten Orientierung.

Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik

Die Konzeption der integrativen Arbeit war auf dem Hintergrund des hier schon Berichteten von mir entwickelt und eingebracht worden. Sie hat sich im Grunde bis heute bestätigt, wenn und wo man (was selbstverständlich sein müsste) eine ungeteilte Integration bzw. Inklusion praktizieren möchte. Sie entsprach schon damals dem, was sich dann begrifflich als »Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik« gefasst, etablierte. Es wurde von Anfang an mit altersgemischten Kindergruppen in Projekten gearbeitet, die von ihren Themen- und Fragestellungen her in den einzelnen Kindergärten der verschiedensten Stadtteile sich an den Erfahrungshorizonten und Interessensbereichen der Kinder orientierten. Das von mir als »Baummodell« skizzierte *didaktische Feld* kann das verdeutlichen. Die Arbeit in den Kindergärten war entsprechend vielgestaltig. Eine durchgängige *Arbeit in Projekten* ist bis heute ein Kernstück dieser Pädagogik – aus meiner Sicht auch für die LehrerInnen-*Bildung*, die ich von einer LehrerInnen-Ausbildung unterscheide.

Großes Engagement der Studierenden

Entsprechend wurde mit den Studierenden an der Universität im Rahmen des Projektstudiums intensiv an den eine »Allgemeine Pädagogik« grundlegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnissen und den ihnen wiederum zugrunde liegenden naturphilosophischen gearbeitet, an einem grundlegend neuen Verständnis menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung und damit sehr zentral an einem mit dem Weltbild in engem Zusammenhang stehenden Menschenbild und Behinderungsbild. Die Studierenden waren weit über das für das Studium Obligatorische hinaus an der Arbeit in den außeruniversitären Praxisfeldern engagiert. Ohne ihre Zu- und Mitarbeit hätten diese Entwicklungen nicht in dieser ungebrochenen Weise erfolgen können, was nicht meint, dass sie widerspruchsfrei und in gewisser Weise selbstlaufend gewesen wären. Ganz im Gegenteil: Basis der Weiterentwicklung war stets das Arbeiten an den auf vielen Ebenen aufscheinenden Widersprüchen, wohl wissend, dass ihre Lösung auf eine neue Ebene führt, die ihrerseits neue Widersprüche hervorbringt. Die universitäre wissenschaftliche Arbeit verstanden wir als das Schaffen von Wissen aus durch

die Forschung generierten Erkenntnissen, das, in die außeruniversitären Felder transformiert, die Lebenssituation von Menschen verbessern kann, auch dadurch, dass wir ihnen ermöglichten, selbst Wissen zu generieren. Für die Studierenden ergaben sich dadurch an der Universität Lehr- und Lernformen, die sie in ihrer späteren beruflichen Tätigkeit in vergleichbarer Weise mit den SchülerInnen praktizieren konnten, für die sie Verantwortung zu übernehmen hatten, um es einmal auf diese kurze Formel zu bringen. So verstanden wir auch den Auftrag der Reformuniversität Bremen.

Auseinandersetzungen um Anerkennung der Bremer Abschlüsse

Auch die universitäre Arbeit war durch harte Auseinandersetzungen gekennzeichnet und verlangte geradezu eine Akrobatik der Kompensation der nicht vorhandenen Finanzmittel für die operationale Seite der Arbeit. Seitens Bayern, das früher im Rahmen des Bund-Länder-Finanzausgleichs auch von Bremen unterstützt wurde, das nun ein Empfängerland geworden war, gab es heftige Angriffe gegen unsere Universität mit Diffamierungen dahingehend, dass sie eine kommunistische Kaderschmiede sei. Es gab Zeiten, zu denen LehramtsabgängerInnen nach dem Ersten Staatsexamen vor allem in den süddeutschen Bundesländern keine Möglichkeit bekamen, ihr Referendariat abzuleisten, was formal mit der anderen Studienstruktur in Bremen begründet wurde, aber nicht der alleinige Grund war. Selbst nach Ablegung der Zweiten Staatsprüfung wurden Stellengesuche von BewerberInnen aus Bremen negativ beschieden, obwohl das sogenannte Hamburger Abkommen nach Ablegung des Zweiten Staatsexamens eine bundesweite Anerkennung der Lehramtsabschlüsse garantierte.

Finanzierung der Universität

Nachdem durch die politischen Veränderungen in den die Universität Bremen mitfinanzierenden Bundesländern (Nordrhein-Westfalen und Hessen) diese aus der Finanzierung ausschieden, hatte auch das dramatische Folgen – in der gesamten Spanne von der Nichtbesetzung der noch für den Studiengang vorgesehenen Lehrstühle bis hin zu den Finanzmitteln für Telefon und Kopierpapier. Für ProfessorInnen gab es nur wenige Stunden für sogenannte Schreibkräfte, die aber, wie im Fall von Wolfgang Jantzen und mir, über Jahre nicht zur Verfügung standen; von wissenschaftlichen MitarbeiterInnen ganz zu schweigen. Man war in allem auf sich selbst gestellt und das total.

Pädagogische Arbeit in Zeiten hoher Armut

Der selbst im wirtschaftlichen Niedergang befindliche Stadtstaat konnte die Universität nicht mehr ausreichend finanzieren. Auch diesbezüglich zeigt sich eine kontinuierliche Linie an Misswirtschaft in der Spanne vom Verlust des Borgward-Werkes, über den von Nordmende bis hin zur Werften- und Hafenkrise. Aber das sind andere Domänen. Doch diese Problemlagen führten in manchen Stadtteilen zu einer extrem hohen Arbeitslosigkeit von weit über 30%, zu Armut und sozialen Krisen auch in den Familien, in denen oft ausagiert wurde, was an Verlusten und Verletzungen sich nicht in politische Aktivitäten nach außen artikulierte. Parallel dazu wurden viele Sozialprojekte ausgedünnt bis gestoppt, vor allem Jugendzentren, und auch eine solide Schulsozialarbeit kam weitgehend zum Erliegen. Diese Entwicklungen hatten sehr kontraproduktive Wirkungen und stellten die Arbeit in den Kindertagesheimen zusätzlich vor z. T. immense Sozialprobleme, die in die

Erziehungs- und Bildungsarbeit integriert werden mussten und nicht ausgegrenzt werden konnten und sollten. Auch unter diesen Bedingungen bewährte sich die pädagogische Konzeption. Vor allem die Prinzipien des *Kompetenztransfers* und der *integrierten Therapie*. Damit war die Zusammenarbeit des multiprofessionellen Teams der damals in Orientierung an Dänemark von uns so bezeichneten »StützpädagogInnen« (BehindertenpädagogInnen mit Lehramt bzw. Diplom in Behindertenpädagogik) und TherapeutInnen (im Bereich Sprache und Bewegung) mit den gruppenleitenden ErzieherInnen, den JahrespraktikantInnen und den Zivildienstleistenden gemeint und die Einbettung therapeutischer Erfordernisse in die unmittelbare pädagogische Arbeit, also nicht in Therapieräumen ausgelagert und losgelöst von den inhaltlichen und gegenständlichen Aktivitäten in der Gruppe. Dem standen anfangs vor allem die Kinderärzte sehr ablehnend gegenüber und auch Eltern hatten die erst einmal berechtigte Sorge, dass ihre behinderten Kinder durch die Integration nicht hinreichend therapeutisch versorgt sein könnten, weil Therapieräume mit einer Ausstattung, die das für sie signalisierte, nicht vorhanden waren. Da wir *alle* Kinder aufgenommen haben, wurde auch versucht, unsere Arbeit mit der Bezeichnung einer ›totalen Integration‹ in Misskredit zu bringen, während von »Totalen Institutionen« der segregierenden Behindertenfürsorge nicht die Rede war. Aber genau die konsequente Integration überzeugte die Eltern wie schließlich auch die Fachkräfte in den Sozial- und Gesundheitsdiensten der Stadt. Die ›Vollintegration‹ wurde bald selbstverständlich.

Wachsender Modellversuch in Kindertagesheimen

Von Anfang an war klar, dass es primär um die Schaffung einer qualitativ hochwertigen integrativen pädagogischen Arbeit geht und nicht um eine schnelle quantitative Ausweitung ohne hinreichende Vorbereitung des Personals und der pädagogischen Arbeitsweise. Die Entscheidung, welches Kindertagesheim mit der Integration beginnen sollte, fiel nach vielen Debatten und Abwägungen, auch in anderen Stadtteilen beginnen zu können, auf das Kindertagesheim der Dietrich-Bonhoeffer-Gemeinde in Bremen-Huchting. Von dort ausgehend kamen Jahr für Jahr neue Kindergärten hinzu, jeweils in Orientierung an den Erfahrungen der schon integrativ arbeitenden Häuser. Zum Schuljahresbeginn 1983/84 standen die ersten integrationserfahrenen Kinder aus der Dietrich-Bonhoeffer- und der St. Georg-Gemeinde zur Einschulung an die Grundschule an der Robinsbalje an. Die Entwicklung der integrativen Arbeit in den Kindertagesheimen der BEK ist von mir in dem Zwischenbericht *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehindertere Kinder im Kindertagesheim*, 1984 vom Diakonischen Werk herausgegeben (Nachdruck 1987), sehr detailliert beschrieben worden. Ich hoffe, dass er bald auf der digitalen Volltextbibliothek Bidok (http://bidok.uibk.ac.at/) wieder zur Verfügung stehen kann. Inklusiv arbeitende Kindergärten sind bis heute bei Weitem keine Selbstverständlichkeit und so wird die schulische Inklusion doch weitgehend schlicht auf Sand gebaut, was die Vorerfahrungen von Kindern und Elternschaft betrifft und die mangelnden Möglichkeiten für die Lehrpersonen, die Kinder und eine inklusive Arbeitsweise schon im Kindergartenalltag hospitierend erfahren und alle Kinder kennenlernen zu können.

Prinzip der Regionalisierung auch in der integrativen Schule

Damals war es in der BRD die Regel, dass behinderte Kinder, deren Eltern ihnen eine integrative Beschulung ermöglichen wollten, zu den integrativ arbeitenden Schulen gefahren wurden. Das war natürlich von den Möglichkeiten abhängig, die eine Familie hatte, um das finanziell und auch personell leisten zu können. In Bremen blieb das *Prinzip der Regionalisierung* auch für die schulische Integration ein nicht zu unterlaufendes. Dies auch getragen durch den damaligen Senator für Bildung, Herrn Horst-Werner Franke.

Öffentlicher Diskurs um Aufnahme in die Grundschule

Dennoch kam es im Kollegium der Grundschule an der Robinsbalje im ersten Anlauf zu einem Konferenzbeschluss gegen die Integration. Das führte zu sehr deutlichen Auseinandersetzungen hinsichtlich des damit zum Ausdruck gebrachten Verständnisses einer Schule und des damit verbundenen Menschenbildes. Dass das Kollegium einer Schule per Beschluss zu einer Selektionspraxis greift, die, zwar in anderem Gewand, aber faktisch ein Geschehen reproduziert, das an die Selektionen in Auschwitz erinnert, wenn die Züge mit den deportierten Menschen angekommen sind, war nicht hinnehmbar. Diese Problematik beschäftigte die bildungspolitisch verantwortlichen Parlamentarier aller im Bremischen Senat vertretenen Fraktionen, die Presse, Radio Bremen in Rundfunk und Fernsehen und die Zivilgesellschaft. Verhandlungen, die bis in die Sommerferien hineinreichten, nach denen die integrative Unterrichtsarbeit aufgenommen werden sollte, führten schließlich zur Zustimmung und für die Kinder zur nahtlosen Fortsetzung der Integration nach der Kindergartenzeit in der Grundschule. In Anbetracht der an vielen Orten in der BRD gefassten Konferenzbeschlüsse von Schulen gegen die Integration ist die Überzeugung und auch Standhaftigkeit des Bremischen Senators für Bildung in dieser Sache sehr zu würdigen.

Schulversuch

Dass behinderte Kinder vielerorts zu Standorten integrativer Grundschulen gefahren wurden und so eine außerschulische Gemeinschaft von Kindern und Eltern in ihrem Stadtteil nicht zustande kommen konnte, machte Integration zu einem Bildungsprivileg, anstatt zu Bildungsgerechtigkeit zu führen. Es gelang auch in Bremen nicht, die schulische Integration von vornherein als Regelfall zu etablieren. Sie konnte nur in der Konstruktion eines Schulversuchs realisiert werden, hinter der sehr zentral auch das Betreiben der Schuladministration stand, die, so konnten wir sehr häufig beobachten, in ihrer Praxis hinter den politisch möglichen Entscheidungen zurückblieb und, um es einmal so zu sagen, im Grunde die Bildungspolitik machte. Eine für Bremen aus meiner Sicht typische Verfahrensweise. Das äußerte sich z. B. auch darin, dass unsinniger Weise Jahr für Jahr um die Fortsetzung des Schulversuchs gerungen werden musste; seitens der Elternschaft, seitens der Lehrerschaft, seitens der wissenschaftlichen Begleitung. Letztere wurde mir für die Universität übertragen und dem damaligen Wissenschaftlichen Institut für Schulpraxis (WIS), das für die zweite Phase der Lehrerbildung (Referendariat) zuständig war, um mich, so wurde mir das seitens der Bildungsbehörde direkt gesagt, zu kontrollieren. Man könne mich nicht alleine machen lassen, war die galantere Umschreibung des Sachverhalts.

Mit dem WIS kam ein teils unterstützender, teils aber auch die Schularbeit auf den üblichen Rahmen fachdidaktischer und methodischer Denk- und Arbeitswei-

sen begrenzendes Moment ins Spiel. Probleme seitens des WIS zeigten sich z. B. auch darin, dass angezweifelt wurde, dass in Integrationsklassen ein Referendariat ›ordentlich‹ abgeleistet werden könnte oder ReferendarInnen mit dem Schwerpunkt Sekundarstufe I einem Automatismus gleich die Ausbildungsangebote für die Primarstufe wahrzunehmen hatten, was lange Zeit nicht hinterfragt wurde. Diese Entwicklungen waren auch begleitet von großen Meetings der Lehrerschaft Bremens mit dem Senator für Bildung bzw. der oberen Schuladministration, organisiert von VDS und GEW.

Einfluss der Politik

Auch auf parteipolitischen Veranstaltungen gab es zahlreiche, meist kontroverse Debatten zur Integrationsfrage, die aber bis gegen Ende der 1980er Jahre zielführend konstruktiv waren, bis die Vollintegration in Koalitionsverhandlungen von SPD und CDU den Machtinteressen der SPD als Koalitionär der CDU geopfert wurde. Danach ging es steil bergab.

Landespolitische Fehlentscheidungen

Auch in den Geisteswissenschaften verankerte Studiengänge wurden zugunsten gut finanzierter, aufstrebender technologischer Forschungseinrichtungen sehr beschnitten bis aufgelöst. Es ging um zukünftig gewinnträchtige Forschungen in der Spanne der Informationstechnologien bis hin zur Mikrogravitationsforschung mit dem in Deutschland einmaligen »Fallturm« auf dem Unigelände. Es ging um Forschung im Dienste des Fortschritts, die nicht mehr der Verbesserung der Lebensqualität der Menschen zum Ziel hatte, sondern sie als das verletzlichste Glied in Produktionsprozessen und Feldern der Dienstleistungen überflüssig zu machen. Die Prekarisierung ganzer Bevölkerungsanteile und die Spreizung der Schere hinsichtlich der Reichtumsverteilung bekam damals einen großen Schub, die Bildungsgerechtigkeit wurde zurückgefahren und das auf dem Weg zur Landespleite dahin schlitterte Bremen investierte viele Gelder, die Bremen retten sollten, in wenig nachhaltige Projekte, die sich als Flopp erwiesen.

Kooperation statt Integration

Aber das hier nur am Rande, so zentral diese Entwicklungen sich auch für die universitäre Arbeit und die Integration auswirkten. Ab 1995 war klar, dass wir keinen Fußbreit Boden mehr gewinnen können: Die Integration war zugunsten der »Kooperation« aufgegeben worden. An der Universität versuchten wir, so gut es ging, den Studierenden doch noch so etwas wie ein Projektstudium zu ermöglichen, das inzwischen an der Universität weitgehend geächtet war.

Zusammenbruch der DDR und der Sowjetunion

Ein bedeutender Einschnitt war auch die sogenannte Wiedervereinigung nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion und der DDR, die nicht nur die Menschen in den sogenannten neuen Bundesländern (sie waren ja formal Beitrittsgebiet der BRD, das sagte nur niemand) entwurzelte, sondern viele übergreifende Arbeitszusammenhänge zerstörte, die auf eine den Menschen dienende soziale Ordnung orientiert waren – bis hin dass Bücher der AutorInnen z. B. der Kulturhistorischen Schule eingestampft wurden, von denen wir einige durch schnelle Aufkäufe retten konnten. Publikationsmöglichkeiten brachen weg u. v. a. m. Mitte der 1990er Jahre wollten sowohl Wolfgang Jantzen als auch ich die Universität verlassen, aber mit den uns verpassten Stigmas hatten wir bei entsprechenden Verfahren keine Chance auf eine Berufung, selbst wenn wir auf dem ersten Platz der Berufungsliste standen.

Dokumentation des Schulversuchs

Die Arbeit im Schulversuch dokumentierte ich zusammen mit Heike Meyer in einem Zwischenbericht mit dem Titel *Integrativer Unterricht in der Grundschule*, der 1987 im Jarick-Oberbiel Verlag, Solms-Oberbiel, erschienen ist. Auf ihn sei verwiesen, wenn es Interesse an Details gibt, die hier nicht angeschnitten werden können. In Kürze erscheint auch eine kommentierte und mit Blick auf die Zeitumstände eingeleitete Sammlung einiger damals sehr zentraler Arbeiten von mir zur Grundlegung einer »Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik« – auch gespiegelt in gegenwärtigen Entwicklungen der Inklusion (als zwölfter Band der von mir im Verlag Peter Lang herausgegebenen Reihe zu Behindertenpädagogik und Integration). Auch damit dürfte dem möglicherweise noch bestehenden Interesse an diesen Entwicklungen Rechnung getragen werden, die, das wage ich zu sagen, denen von heute mit dem Firmenstempel der Inklusion auf allen Ebenen der Theoriebildung und Praxis (zumindest in der Frühen Bildung und Grundschulzeit) weit voraus waren.

Integration in der Sekundarstufe

Der Übergang ins Gymnasium, d. h. dort auch konkret die schulische Arbeit mit als geistig oder schwer behindert geltenden SchülerInnen, gelang nicht. Unter dem politischen und wirtschaftlichen Druck, unter den Bremen (aus meiner Sicht mitnichten nur fremdverschuldet) geraten war, gab es die damals auch so ausgesprochene Devise, dass keine kompetenten und qualifizierten Fachkräfte des Managements nach Bremen zu bringen wären, die den Stadtstaat wieder aufforsten könnten, wenn deren Kinder mit Behinderten die Schule besuchen müssten. So wurden wieder selbstständige Gymnasien etabliert. Nur in Bremen-Nord gelang ein solcher Schritt. Herrn Senator Franke höre ich noch heute zu mir sagen, dass, wäre die Vollintegration im ohnehin von außen sehr geächteten Schulsystem Bremens bis zum Abitur der Fall, kein/e AbiturientIn mehr einen Studienplatz an anderen Universitäten und kein/e SchulabgängerIn eine Lehrstelle in einem anderen Bundesland bekommen würde. Das nur als ein Beispiel wie groß der Druck auf Bremen geworden war.

Beteiligung behinderter Menschen in Forschung und Lehre

Die Auseinandersetzungen um die Einrichtung der Fachräume des Studiengangs Behindertenpädagogik könnte man auch unter dem Aspekt betrachten, dass sie eine Abwehr gegen die Teilhabe behinderter Menschen an den zentralen Arbeitsbereichen einer Universität zum Ausdruck bringen – ihre Beteiligung an Forschung und Lehre. Dies verstärkt dadurch, dass die Menschen, mit denen wir auf der Basis der Konzeption der SDKHT in den Fachräumen auch stationär arbeiteten, vor allem hinsichtlich ihrer Verhaltensweisen und die wiederum dadurch bedingten Handlungsweisen mit ihnen, jeder und jedem auf dem Campus auffallen mussten. Das Arbeiten mit solchen Menschen wurde weder für wissenschaftlich und relevant für die Forschung erachtet, noch dass eine solche praktische Arbeit einen Platz an einer Universität haben sollte.

Bevorzugung naturwissenschaftlicher Studien

Dass die Arbeit in Laboren naturwissenschaftlicher Studiengänge, deren Forschungsergebnisse geradezu aus den praktisch-experimentellen Arbeiten entstehen, dagegen selbstverständlich war, wurde nicht mit unseren Anliegen in Zusammenhang gebracht. Als der Fallturm für die Mikrogravitationsforschung errichtet

und u. a. mit Kameras ausgestattet wurde, die den freien Fall von Materialien in tausenden Aufnahmen pro Sekunde festhalten konnten und wir uns um die Ausstattung der Fachräume mit audio-visuellen Systemen bemühten, um z. B. eine Dialogszene im Vis-à-vis-Kontakt mit zwei Kameras aufzeichnen und sekundengenau parallel auf einem Bildschirm zur Analyse des Geschehens darstellen und speichern zu können, meinte der damalige Rektor der Universität hinsichtlich der Qualität der audiovisuellen Technik für die Fachräume zu mir, dass sein Sohn bei Neckermann eine Kamera gekauft habe, die gute Bilder mache – und empfahl uns, diese zu beschaffen. Solche Analysen waren sehr hilfreich, um z. B. Prozesse der Auslösung und Aufrechterhaltung von destruktiven oder aggressiven Verhaltensweisen erfassen und in den Interaktionen dafür auslösende Faktoren erkennen zu können. Das würde ein eigenes Feld aufmachen und harrt noch immer einer ausführlichen Publikation, die schon vorzulegen, die stets total unzureichenden Arbeitsbedingungen verhinderten. Heute ist noch lagerndes Bandmaterial, das nicht den Datenschutzbestimmungen für die Fachräume entsprechend gelöscht werden musste, nicht mehr fehlerfrei abspielbar und für Sicherungen auf DVD ist es zu spät, bzw. das wäre nur mit hohem technischen Aufwand zu realisieren.

Teilhabe an der Kultur für alle Menschen

Der Zusammenhang zu unserer Thematik hier ergibt sich aus dem Anliegen der Integration. Schon an der MBS in Gießen sahen wir den entscheidenden Auftrag darin, Menschen, die hinsichtlich ihrer Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten aufgegeben waren und z. B. als selbst- und fremdgefährdend, destruktiv und gemeinschaftsunfähig galten, durch unsere Zusammenarbeit mit ihnen zu befähigen, so weit als nur möglich in regulären Lebenszusammenhängen wohnen und arbeiten und an Kultur teilhaben zu können. Aus dem Gedanken der Lernfähigkeit eines jeden Menschen, sei er auch noch so schwer beeinträchtigt und der Unteilbarkeit dessen, was heute die UN-BRK fordert und als Inklusion beschrieben wird, ergab sich die Notwendigkeit, diese Menschen aus den Orten ihrer Verwahrung zu befreien, ihnen Bildung und Erziehung zu ermöglichen und die Frage zu klären, wie das geschehen und ermöglicht werden kann. Das führte zur Konzeption der SDKHT mit der dieses Ziel zu erreichen war. An der Universität ging es mit der Arbeit in den Fachräumen entsprechend um drei Dimensionen: Erstens, aufgegebenen Menschen wieder eine *Lebensperspektive* zu ermöglichen, die in integrativen (inklusiven) Lebensfeldern als stabiler *Lebensplan* fortgeschrieben werden kann. Zweitens, partizipativ forschend die Arbeitsweisen zu finden, die das ermöglichen und sie fortschreitend im basis-therapeutischen und pädagogischen Sinne zu kultivieren. Drittens, den Studierenden mit dem forschenden Handeln mit diesen Menschen, das mag sich banal anhören, zum einen die Angst vor ihnen zu nehmen und ihnen zu ermöglichen, das eigene vorurteilsbelastete und in Prozessen ihrer Sozialisation zum Habitus verdichtete Wahrnehmen, Denken und Handeln aufzubrechen und zum anderen sie in dieser Arbeit hoch zu qualifizieren. Aber dieses Ansinnen und die Mittel der Nutzung von Einwegscheiben und der audio-visuellen Dokumentation der Arbeit lösten massive Abwehrreaktionen aus. Dies seitens der Behindertenverbände Bremens, die wohl – ich sage es einmal so – um ihre Pfründe

fürchteten, selbst aber keine Lösungen für die Fragen hatten, die diese Menschen aufwarfen und inneruniversitär seitens verschiedenster studentischer Gruppierungen vor allem der Psychologie, die nicht zurückscheuten, unsere Arbeit in den Fachräumen als ›Fleischbeschau‹ zu etikettieren. Dahinter steckte auch blindes Agieren der damals aktiven K-Gruppen fern jeder inhaltlich relevanten Diskussion. Der Konflikt reichte auch in das Kollegium des Studiengangs Behindertenpädagogik hinein. Aber die Diskussionen wurden geführt, wo sie nur möglich waren – bis hinein in die senatorische Behörde.

Fachräume zur praktischen Arbeit gegen den Willen des Rektorats

Die Fachräume und die damit verknüpfte Intention, eine neutrale Beratungsstelle aufzubauen, waren ein essenzieller Bestandteil der Studiengangskonzeption. Schließlich entschied Senator Franke deren Einrichtung auch gegen das Votum der Universität. Wenn auch mit stets absolut unzureichenden Ausstattungsbedingungen, ohne finanzielle Mittel und personell nur durch einen Medientechniker, Wilfried Stümer, unterstützt, konnten wir dann doch im Sinne der drei Grundgedanken des Anliegens in den Räumen ambulant und stationär arbeiten. Aber gewollt und unterstützt seitens der Universität war das nie. Als ich im Sommer 2005 eine Anfrage der Universität Zürich auf eine Gastprofessur annahm und Studierende die Materialien, Dokumente und Videos schon verpackt hatten, wurde gezielt in die Fachräume eingebrochen, dort alles zerstört, aber nichts entwendet. Ein Akt des Vandalismus, der so gezielt ausgerichtet war, dass diesbezüglich an eine Auftragsarbeit zu denken war. Die Räume wurden umgewidmet und die beiden Studiengänge ein Semester später nach dem Ausscheiden von Wolfgang Jantzen aus dem aktiven Dienst – ich verwende hier diesen Begriff bewusst – ›abgewickelt‹. Alle Studierenden, die in den Fachräumen mitarbeiten und sich qualifizieren konnten, zehren noch heute von diesen Erfahrungen, wie ich immer wieder einmal höre. Ihnen ist, was Inklusion wirklich bedeutet, keine Frage und sie kämpfen gegen den Unsinn einer selektierenden Inklusion.

Unteilbare und uneingeschränkte Teilhabe an Kultur und Gesellschaft

Ich denke, damit sind zentrale Stränge dessen, was als Integration begann und heute unter dem Begriff der Inklusion gehandelt wird, skizziert. Ausgangspunkt waren die anthroplogischen Grundeinsichten in die Vernunfts-, Lern- und Bildungsfähigkeit eines jeden Menschen, die durch keine noch so spezifische Daseinsweise negiert werden kann. Exemplifiziert habe ich das vor allem durch meine Arbeit mit schwerst autistischen Menschen und später bis in Zustände hinein, die wir als Koma bezeichnen. Die Forderung nach einer anerkennungsbasierten, uneingeschränkten und unteilbaren Teilhabe an Kultur und Gesellschaft ist eine sich allein aus der *Angewiesenheit des Menschen auf den Menschen* (erinnern wir Buber: Der Mensch wird am Du zum Ich) ergebender unbeugsamer Sachverhalt, der im Grunde der Begriffe der Integration und Inklusion nicht bedarf. Dass in den letzten vier Jahrzehnten mittels dieser Begriffe auch der gesellschaftlich und nicht nur fachlich relevante Diskurs geführt werden konnte, ist an sich eine gute Sache. Die Arbeit an der MBS und das Projekt von Andreas Fröhlich an der Körperbehindertenschule in Landstuhl, in dessen Zentrum die Arbeit mit schwerst-mehrfach (körperlich- und geistig-)beeinträchtigten Kindern stand, bedürfen schon heute selbst in Fach-

kreisen des Erinnerns. Dies hinsichtlich der eben erwähnten anthropologischen Grunddimensionen als Eingangsvoraussetzungen in die Felder von Integration und Inklusion, ohne deren Berücksichtigung, was heute nahezu durchgängig mit dem Inklusionsverständnis geschieht – zumindest im Bereich der Pädagogik – nur in das bestehende selektierende, ausgrenzende und segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (sEBU) hinein ›abgewickelt‹ werden können.

Gab es eine Kooperation mit Fröhlich?

Abgrenzungen zu und von anderen Ansätzen

Gegen Ende meiner Zeit in Gießen und Marburg und in der Anfangszeit in Bremen, also um 1978 herum, gab es über die üblichen fachlichen Kontakte hinaus auch Besuche mit Studierenden in Landstuhl. Es galt ganz klar, verkürzt gesagt, die ›Schulbildungsfähigkeit‹ dieser Kinder nachzuweisen; darin bestand völlige Übereinstimmung. Wir hielten Kontakte und besuchten auch andere Orte, an denen man sich der Bildungsarbeit mit schwerst beeinträchtigten Menschen öffnete. Hier wäre u. a. auch an das Wirken von Wilhelm Pfeffer in Würzburg zu erinnern, der leider schon 1987 verstorben ist. Andreas Fröhlich entwickelte das Konzept der »Basalen Stimulation« und kooperierte überwiegend mit den medizinischen Zentren zur Rehabilitation körperbehinderter Menschen, war also auf Heidelberg orientiert. In Orientierung an den Entwicklungen, wie sie in der Rehabilitation und Bildungsarbeit mit Menschen mit zerebralen Paresen in Florenz vor allem durch Adriano Milani-Comparetti und Otto Roser in enger Verbindung mit der Demokratischen Psychiatrie Franco Basaglias vertreten wurden, teilten sich die Wege. Die SDKHT und die Basale Stimulation sind nicht nur methodisch nicht kompatibel, wie dies auch in Bezug auf die Affolter'sche »Gespürte Interaktionstherapie« und in besonderer Weise auch in Bezug auf das Konzept des Prekop'schen »forced holding« der Fall ist, sondern sie generieren sich aus anderen Menschen- und Behinderungsbildern und haben in vielen Bereichen eine sehr unterschiedliche Auffassung darüber, was aus ebenfalls unterschiedlich interpretierten Entwicklungstheorien und Entwicklungspsychologien therapeutisch und pädagogisch für die praktische Arbeit zu folgern wäre. Ich denke, Andreas Fröhlich hat, was ich verschiedenen Äußerungen von ihm zu unserem in Bremen entwickelten wissenschaftlichen Verständnis von Behinderung und damit assoziierten Kontexten entnehme, diese Entwicklungen nicht nachvollzogen, weder die der »Kulturhistorischen Schule« noch die sich aus der Selbstorganisationstheorie ergebende Systemtheorie und ergänzende Theorien, wie z. B. Fragen der Selbstorganisation der Materie und lebendiger Systeme, der Synergetik und Emergenz, der Attraktortheorien, der Theorie des Komplexen, des Hyper- und Grenzzyklus u. v. a. m. Das würde wiederum ein eigenes Feld eröffnen; allerdings von höchster Bedeutung gerade auch für die Integrations- und Inklusionsfrage, die diesbezüglich, freundlich ausgedrückt, leider sehr unterbelichtet ist.

Umstrukturierung der Bremer Universität

Seit den 1990er Jahren stagnierten die Arbeitsmöglichkeiten an der Universität Bremen. Neuorganisationen von Fachbereichen und die Zuordnungen der Studiengänge zu diesen und Berufungsangelegenheiten waren so angelegt, dass in

den Gremien der Selbstverwaltung der Universität kaum noch linke Mehrheiten zustande kommen konnten. Ich habe ja schon angedeutet, dass von dem, was wir über gut drei Jahrzehnte aufgebaut haben, letztlich nichts geblieben ist.

Wechsel nach Zürich

Das führte dazu, dass ich ein halbes Jahr vor meiner offiziellen Pensionierung das Angebot aus Zürich annahm, dort für ein Jahr unsere Forschungsergebnisse in die Lehre am Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich einzubringen. Dort war im Grunde auch in Vergessenheit geraten, dass an der Universität Zürich 1931 der erste Lehrstuhl Europas für Heilpädagogik eingerichtet und von Heinrich Hanselmann besetzt worden war. Man wollte das Institut im Grunde schleifen, da verschiedenste Interessen an dem denkmalgeschützten Institutsgebäude Interesse hatten und Konkurrenzen vor allem bezüglich der Ausstattung des Instituts seitens der Sozialpädagogik und allgemeinen Pädagogik doch Begehrlichkeiten weckten. Nach den Erfahrungen in Bremen war es schon eine gewisse Genugtuung, dort nicht qua Altersgrenze aus der universitären Arbeit entfernt zu werden und in Zürich doch diesen historisch bedeutsamen Lehrstuhl per Gastprofessur vertreten zu können. Zu meiner Verabschiedung in Bremen nach 28 ½ Jahren fand der Rektor der Universität den Weg zu dieser von Studierenden organisierten Veranstaltung, zu der viele Menschen auch aus anderen Bundesländern gekommen waren, nicht, während ich in Zürich binnen zweier Tage einen Termin beim Rektor der Universität haben konnte und ihm in langen Gesprächen die Bedeutung Zürichs für das Fach verdeutlichen konnte – einschließlich handschriftlicher Notizen Hanselmanns z. B. an dessen Nachfolger Paul Moor. Daraus resultierte, dass das Institut erhalten bleiben sollte, das aber in Form einer zukunftsträchtigen und nachhaltigen Konzeption und Struktur.

Neukonzeption des erziehungswissenschaftlichen Instituts

Damit verband sich der Auftrag, eine solche Konzeption vorzulegen, die dann über einige Semester hinweg kooperativ erarbeitet wurde und in die Gründung eines einheitlichen erziehungswissenschaftlichen Instituts führte, das von der Sonderpädagogik bis hin zur Gymnasialpädagogik und Berufsbildung die ›Pädagogiken‹ unter einem Dach zusammenführte. Sie zu verbinden wird Aufgabe der nächsten Jahre sein, wenn denn verstanden wird, dass dieses Institut ein inklusives zu sein hätte. Mir mehren sich Zweifel ob dieses Verständnisses bei vielen, die heute dort arbeiten, oder, anders gesagt, die das Sagen haben, sich entfalten könnte; die MitarbeiterInnen, die es denken und auch realisieren könnten, sind, Schweizer Gepflogenheiten entsprechend, diesbezüglich sehr unterwürfig und zurückhaltend – vielleicht auch nicht interessiert. Eine große Chance wurde allein dadurch versäumt, dass man rein gebäudemäßig nicht unter ein Dach zusammengezogen ist, wozu die Möglichkeit bezüglich der durch einen Neubau verlagerten Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) bestanden hätte. Auch führen die PHZH und die Hochschule für Heilpädagogik (HfH) nach wie vor ein sehr separiertes Nebeneinander, würde die Inklusionsfrage diesbezüglich doch längst eine Vereinheitlichung der LehrerInnen-Bildung erfordern. Immerhin, aus den Denominationen der neu besetzten Lehrstühle des ehemaligen Instituts für Heilpädagogik ist die ›Sonderpädagogik‹ verschwunden. Sie lauten jetzt: ›Bildung und Integration‹

und ›Gesellschaft, Partizipation und Behinderung‹. Aus dem geplanten einen Jahr der Arbeit in Zürich wurden schließlich fünf Jahre, bis ich dann 2010 emeritierte.

Sie haben es ja schon angesprochen, vielleicht nochmal dezidiert, welche eigenen Interessenschwerpunkte waren für Sie denn besonders relevant?

Entwicklungen im Bereich Autismus

Da fällt mir eine Antwort nicht leicht. Selbstverständlich sind, was ich entwickelte und erarbeitete, aus der Sphäre eigener Interessen nicht zu extrapolieren. Ich versuchte zu verdeutlichen, dass dies aus meinem eigenen Entwicklungs- und Werdensprozess heraus entstanden und nicht mit einem aufgesetzten Karriere- oder Forschungsinteresse zu vergleichen ist. Ich bin, was ich tat und tat, was ich bin. Manches dürfte, auf Neudeutsch, auch in gewisser Weise nachhaltig sein, so unbestimmt auch dieser Begriff in der Pädagogik gehandhabt wird. So habe ich z. B. seit meiner Zeit in Zürich die Autismusforschung nicht mehr aktiv verfolgt, wenn Sie so wollen. Ich bin natürlich informiert, auch wenn ich manches Buch dazu schnell wieder zur Seite lege, weil es, das mag überheblich klingen, nicht einmal den Erkenntnisstand hat, den ich unter erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen schon mit meiner Dissertation erreichen konnte und hinsichtlich der Arbeitsweise mit den betroffenen Personen den mit der SDKHT erzielten Stand nicht erreicht. Hier werden Strategien praktiziert, die oft nicht über eine Art Funktionstraining bestimmter Handlungsweisen oder Wahrnehmungstechniken hinauskommen und keine wirklich als solche zu bezeichnende theoretische Grundlage haben. Die heute favorisierte Konzeption des ABA (Applied Behavior Analysis) hat, wie ich annehmen muss, selbst die mit den schon in den 1950er Jahren in den USA begonnenen Diskursen zu den »Operants« (gemeint sind hier bestimmte Verfahrensweisen operanten Konditionierens) nicht nachvollzogen, geschweige denn die sogenannte »kognitive Wende« in den 1960er Jahren, die unabdingbar die Reflexion und Beachtung der innerpsychischen Bedingungen bei Lernvorgängen einforderte. Während in einigen Staaten der USA das »forced holdig« verboten wurde, wird es in Deutschland noch exzessiv praktiziert. Und wenn von diesen Entwicklungen wirklich etwas verstanden worden wäre, könnte heute der Verein Autismus Karlsruhe e. V. (eine Gliederung des Bundesverbandes »Autismus«) doch keine Fortbildung zum »Registrierten Verhaltens-Techniker (RVT)« als Grundlage der Arbeit mit Menschen aus dem Autismus-Spektrum mehr anbieten.

Response to Intervention

Aber auch in Bezug auf die Inklusion gibt es solche Verfahren. Ich denke nur an das RTI-Programm (Response to Intervention) des sogenannten Rügener Modells der Universität Rostock; eine letztlich auf curriculare Standards bezogene (test-) datengeleitete Praxis, die individuelle Förderpläne erstellt und die Lernergebnisse, bezogen auf diagnostisch identifizierte Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten einer ständigen Leistungsmessung unterzieht und, sind diese nicht befriedigend, bezogen auf drei evidenzbasierte Förderstufen, eine fächerorientierte Intervention anbietet. Das eine hat nichts mit der Persönlichkeitsentwicklung von Menschen mit einer autism-spectrum-disorder zu tun, das andere nichts mit Inklusion, aber beides wird als solches

verherrlicht. Das allein zeigt einen erbarmungswürdigen Zustand des Fachs, der einem Übelkeit verschafft. Da tut es schon auch gut, wenn man dann eine Dissertation wie die von Stefan Bach zur Frage der Heterogenität der Erscheinungsformen des Autismus-Syndroms und deren entwicklungsniveaubezogenen Ursachen lesen kann, die er bei mir geschrieben hat und von mir erarbeitete Grundlagen für sein Anliegen hilfreich verwerten konnte. Was vielleicht auf ein Allgemeinverständnis bezogen Interessen, die mir als Bedürfnisse aufscheinen, sein könnten, so würde ich gerne ein weiteres Leben als Schriftsteller und ein weiteres als Opernsänger führen und ein abschließend drittes als Katze bei mir selbst. Der Interessen sind viele. Dazu gehören Astrophysik und Quantentheorie, aber dazu fehlen mir total die mathematischen Grundlagen. Mein Vorhaben, nach dem Ausscheiden aus der Arbeit in Zürich dort an der Universität in diese Schwerpunkte hinein zu hören, konnte ich nicht realisieren; es standen zu viele noch einzulösende Anforderungen an – und das bis heute.

Auswirkungen des Bologna-Prozess

Heute sehe ich mit großem Bedauern, wohin die Universität, einmal Lehrstätte des Denkens, mit und nach der Etablierung des Bologna-Systems driftet, das auch andere Umsetzungsmöglichkeiten geboten hätte. Unter Dominanz quantifizierbarer Erhebungen wird die Universität zu einem Abrichtungssystem für späterhin in spezifischen Feldern effizient einzusetzenden und zu vernutzenden Fachidioten und verliert damit den Anspruch, rekurrieren wir nur auf Wilhelm von Humboldt, einer Bildungsinstitution. Das ist durchaus den Anliegen der OECD angemessen, die mit Studien wie PISA, IGLU und anderen Rankings das Geschäft der Selektion und Abrichtung von Menschen für ein neoliberales Wirtschafts- und Gesellschaftssystem betreibt, sich aber, sein Wirken euphemistisch verstellend, als System der Förderung von Chancengleichheit verkauft, die Pierre Bourdieu schon längst als Modell der Fortschreibung des bestehenden sEBU enttarnt hat. Das Bologna-Konzept hätte durch seine Modul-Struktur auch in der Weise als ein interdisziplinäres und transdisziplinäres Studienmodell umgesetzt werden können, das unserem Projektstudium in Bremen und dessen propädeutischen Vorläufer sehr nahe gekommen wäre. Ich habe die Umstellung auf Bologna in Bremen und dann noch einmal in Zürich mitbekommen. Dabei ging es nur um Verfahrens- und Prüfungsweisen, um »Gefäße«, nicht um Inhalte, die zuerst zu entwickeln wären, damit für diese angemessene Gefäße geschaffen werden könnten, um sie studieren zu können. Das mündete in einen Prüfungsterror, der mich die Frage stellen ließ, wann noch gelehrt werden könnte, was zu prüfen ist. Mündliche Prüfungen habe ich immer als ein Gespräch auf Augenhöhe aufgefasst und durchgeführt, in denen Studierende nachweisen können, dass sie, womit sie sich vertiefend beschäftigt haben, *denken* können; das in historischen und interdisziplinären Zusammenhängen und anwendungsorientiert. Für jemanden wie mich, der sich einst nicht vorstellen konnte, je einmal einen Fuß in eine Universität zu setzen, geschweige denn dort lernen und obendrein dort sogar noch lehren zu können, sind das dramatische Entwicklungen. Die Sokratische Weisheit, zu wissen, dass man nichts weiß (als Motiv ständigen Lernens), ist heute ein akademischer Schandfleck und nicht die größte aller erzielbaren Erkenntnisse.

Und bezogen auf die Integrationspädagogik gab es da Schwerpunkte, wo Sie gesagt haben, das war eher in Ihrem Fokus als anderes?

Pädagogik als Eröffnung von Möglichkeitsräumen

Auch diese Frage ist für mich nur schwer zu verstehen und zu beantworten. Sie ist nicht aus der referierten Vorgeschichte herauszulösen. Vielleicht kann ich so antworten: Die Pädagogik ist nicht die zentrale Frage, sondern menschliches Leben, menschliches Lernen, menschliche Entwicklung, deren Voraussetzungen, Ausgangs- und Randbedingungen, dass sie stattfinden und damit der Mensch überhaupt leben kann. Pädagogik ist diesbezüglich erst einmal eine synthetische Wissenschaft insofern, als sie die aus diesen Fragen resultierenden Erkenntnisse in zwischenmenschliche Interaktionen, in kommunikationsbasierte Kooperationen so organisiert und gesteuert zu übersetzen hat, dass bei den Lernenden dadurch intendierte Effekte entstehen und zu beobachten sind. Sie sehen, damit bewegen wir uns, wenn wir Letzteres als angewandte Pädagogik ansehen, sofort auch im Feld von Macht- und Herrschaftsstrukturen. Man kann auch sagen, wie eben schon in Bezug auf Entwicklungstrends der Universitäten angesprochen, mit Pädagogik – vor allem in ihrer institutionalisierten Form – bewegen wir uns auf Pfaden intentionaler Selektion der Bevorzugung oder der Vermeidung bestimmter möglicher Trends von Entwicklungsprozessen mittels der Setzung von Attraktoren, die bestimmte bevorzugen oder andere benachteiligen oder ausschalten. Das ist erst einmal nicht mit den Kategorien ›richtig‹ oder ›falsch‹ zu betrachten, die es in der Evolution nicht gibt. Ich möchte damit einen Unterschied hinsichtlich Ihrer Frage aufzeigen: Schwerpunkt meiner Interessen in Forschung und Lehre, Theoriebildung und Praxis sind die auf menschliche Phylo- und Ontogenese gerichteten Fragen im Allgemeinen; im Speziellen fokussiert auf die, mit der ich meine Antwort eingeleitet habe. Die Pädagogik ist etwas Konsekutives, das sich – nun wird es ethisch – nach dem auszurichten hat, was ein Mensch seiner Möglichkeit nach werden kann, auch wenn das Mögliche im Wirklichen (noch) nicht sichtbar ist. Pädagogik ist im Sinne der Formel der kommunikationsbasierten Kooperationen etwas Grundlegendes, aber das Fundamentale daran ist nicht ein Bildungskanon, ein Curriculum, eine Studienordnung, sondern, so philosophisch es erst einmal klingen mag, das Mögliche, das sich, wie das Hans Heinz Holz in Bezug auf die geschichtsphilosophischen Thesen von Walter Benjamin so großartig herausarbeitet, eine »Idee«. Dass sich das in einer objektiven Realität abspielt, ist selbstverständlich, denn außerhalb dieser gäbe es lebende Systeme nicht, die evolvieren können. Diese, ich nenne es einmal ›Wirklichkeit‹, ist die Basis der Pädagogik und modifiziert das denkbar Mögliche. Es bedarf also nicht abrichtungsbezogener Curricula, sondern bedürfnis-, interessen- und motivbezogener Möglichkeiten, Erkenntnisse über sich, die anderen und die Welt zu gewinnen. Das würde auch die Dimension des Humanen und des Demokratischen in der Pädagogik beschreiben, das spätestens mit der Aufklärung, z. B. verdichtet u. a. in Arbeiten von Rousseau, begründet, was wir Reformpädagogik nennen, so pädagogisches Handeln das ermöglicht und nicht verstellt. Das verweist zentral auf die Frage der Mündigkeit im Sinne einer erkenntnisbasierten

Selbstreflexivität, die den anderen Menschen in Bezug auf jede Handlungsentscheidung sozusagen mitdenkt. Das drückt sich, historisch noch weiter zurückgegriffen, in besonderer Weise schon im Wirken und Werk von Wolfgang Ratke und Amos Comenius, in seiner ›didacta magna‹ aus, die vor 360 Jahren erschienen ist. Beide können berechtigt als Begründer einer neuzeitlichen Didaktik angesehen werden; symbolisiert in der Aussage, dass es darum gehe, *allen alles zu lehren*. Ich denke, Sie spüren die Bedeutung dessen für die Frage der Inklusion in pädagogischen Feldern. Vielleicht ist Ihre Frage so erst einmal beantwortet.

Inklusion zwischen Demokratisierung und optimaler Nutzung des Humankapitals

Bezogen auf die Frage der Inklusion dürfte deutlich geworden sein, dass sie zum einen außerhalb dieser historischen und auch philosophischen Kontexte nicht vernünftig zu denken ist und zum anderen kein Additivum sein kann, das den aktuellen Pädagogiken als ein weiterer Aspekt zur Steigerung deren Pluralität hinzuzufügen oder diesen, ich sage es einmal so, beizumischen wäre. Ich habe auch bereits angedeutet, dass die Frage der Inklusion im Sinne des Gedankens der Humanisierung und Demokratisierung der Pädagogik eine grundlegend reformpädagogische ist. Das kollidiert mit weit verbreiteten Auffassungen, dass die gegenwärtig zu konstatierenden Problemlagen der Pädagogik eine Folge der vielen vorgenommenen, nicht zu Ende gedachten und nicht zu Ende gebrachten Reformen sei. Die Frage der Inklusion wird dadurch sofort in diese Kritik miteinbezogen und als weitere Destabilisierung der Pädagogik und als Verunsicherung der Lehrpersonen bewertet. Dabei bleibt aber meist ungeklärt, welches denn die abzuwehrenden Problemlagen sind und was als Fehlschläge der pädagogischen Reformen angesehen wird, was die beklagten Zustände im Einzelnen sind und was überhaupt mit dem Begriff der beklagten ›Reformen‹ gefasst und gemeint ist. Solches bleibt meist völlig unklar und ist leicht als ein Bemühen zu enttarnen, an den OECD-freundlichen Abrichtungs- und Verwertungsinstitutionen der Überführung von Humanressourcen in Humankapital, die sich Schule nennen und unter Preisgabe eines qualitativen Bildungsbegriffes in Standardisierungs- und Quantifizierungskonzeptionen erstarrt sind, wovon auch die Hochschulen und Universitäten nicht ausgenommen werden können, um jeden Preis festzuhalten.

Zugang zum Weltwissen

Die Geschichte einer neuzeitlichen Didaktik, wie ich es nur kurz angesprochen habe, ist von ihren Quellen her daran orientiert, unter kollektiven Gesichtspunkten niemanden vom Erwerb eines Weltwissens auszuschließen und, damit verbunden, unter Individualisierungsgesichtspunkten einer Persönlichkeitsbildung verpflichtet, die im Sinne der Kulturhistorischen Schule aufgeschlüsselt und verstanden werden kann. Das ist im Grundsatz keine Frage von Behinderung oder Hochbegabung, um diese beiden Begriffe hier noch einmal zu bemühen. Die Welt, die es zu erkennen, zu erklären und zu verstehen gilt, ist eine gemeinsame Welt und deshalb erst einmal nicht in Form ihrer Fraktionierung und Elementarisierung zu begreifen, wie das mit der Fächerorientierung der Schule zum Ausdruck kommt. Das Element erklärt nicht das Ganze, das Ganze aber die Funktion des Elements in Bezug auf das Ganze, was pädagogisch das Erfordernis aufwirft, von diesem Ganzen, das auch das Abstrakte genannt werden kann, zum Konkreten aufzusteigen.

Forschungs- und Erkenntnisprozesse im Sektor des Bildungssystems sind meist dem Pfad vom Konkreten zum Abstrakten verpflichtet, was suggeriert, dass dies nicht nur der leichtere Lernweg sei, sondern auch der logischere. Dahinter dürfte eine ausschließliche Fokussierung des Verständnisses von menschlichem Lernen und menschlicher Entwicklung als rein individuelle Praxis stehen – und ein mechanistisch, lineares und gleichzeitig polares Verständnis dieser Prozesse, die damit ihrer Dialektik enthoben werden. Diese verweist – und ich könnte hier einfach wieder Buber zitieren – auf das Kollektive, das sich in Kooperationsprozessen realisiert, die ihrerseits Kommunikationen erforderlich machen, die wiederum keine Frage einer elaborierten Sprache sind, sondern auch in Form eines ›somatischen Dialogs‹ auf taktile Weise ohne jede Lautäußerung erfolgen kann. Allein der Atem eines Menschen und die Veränderung dessen Intensität und Rhythmizität sind eine Sprache, wenn wir sie als solche zu verstehen gewillt sind. René Spitz schreibt in einer Arbeit über das Leben und den Dialog: »Leben in unserem Sinne wird durch den Dialog geschaffen«. In der Lehre verwende ich oft das einfache Beispiel des Stillens eines neugeborenen Kindes seitens seiner Mutter. Das ist eine kommunikationsbasierte Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand, den wir in der Herstellung eines die beteiligten Personen auf ihre je spezifische Weise befriedigenden Produkts sehen können. Das Kind, dessen Homöostase disbalanciert ist, drückt diese als Unwohlsein empfundene Situation (sagen wir ›Hunger‹) kommunikativ aus, es schreit in einer der Mutter sehr schnell verstehbaren Weise (z. B. hinsichtlich der Unterscheidung eines Weinens, das Schmerzen zum Ausdruck bringt, eine nasse Windel signalisiert oder auch Langeweile im Sinne des sich bald ausbildenden Bedürfnisses nach Gegenwart der primären Bezugs- und Bindungsperson). Die Mutter, deren Motiv, das auf den dahinter stehenden Bedürfnissen basiert, dass es, vereinfacht gesagt, ihrem Kind wohl ergehen soll, nimmt das Kind auf, wird mit ihm es tröstend und beruhigend reden und legt das Kind an die Brust, was diesem durch ihm wiederum längst vertraute Körpergerüche, den Schlag des Herzens der Mutter u. a. m. signalisiert, verstanden worden zu sein. Entsprechend den schon intrauterin erlernten Handlungen des Brust-Such-Verhaltens kann das Kind, durch weitere Handlungen der Mutter unterstützt, saugen und seine basalen Bedarfe befriedigen – in Assoziation mit allen Signalen, die für diese Situation charakteristisch sind bis hin zur Prosodik des ›Gesprächs‹ der Mutter mit ihrem Kind (z. B. durch die reziproke Kommunikation der Nachahmung der Schmatzgeräusche des Kindes beim Saugen). Die Brust als Gegenstand der Tätigkeit des Kindes, der ›gegenständlichen Tätigkeit‹ (der Handlung) des Saugens, stellt die Materialisierung der übergeordneten Bedürfnisse dar und führt die dominierenden Motive zum Ziel, das u. a. auch in der Schaffung einer gemeinsamen Lebensgrundlage und eines gemeinsamen Weltverständnisses gesehen werden kann. In solchen Momenten, so würde ich sagen, entsteht Inklusion. Schon in einer Arbeit von 1957 zeigt René Spitz auf, dass jede Verhaltensäußerung, ob sie nun bewusst oder unbewusst, gerichtet oder ungerichtet erfolgt, Kommunikation ist, die von einem anderen Menschen wahrgenommen werden kann und dessen Gefühle, Affekte, Gedanken oder Handlungen beeinflusst.

Begegnung als Kern der Pädagogik

In der Pädagogik – besser: in der pädagogischen Beziehung und, ein Buber'scher Begriff: in der ›Begegnung‹ – geht es um keine anderen Grundlagen. Kommunikationsbasierte reziproke Kommunikationen sind universal für die menschliche Existenz und seine Entwicklung. Aus der ursprünglichen Dyade der Mutter-Kind-Beziehung wird ein Kollektiv von Lernenden (ich sehe auch in den Lehrpersonen stets Lernende), deren Bedürfnisse sind differenzierter, ihre Motive komplexer, aber hinsichtlich des Erfordernisses zu Handeln im Sinne der Hierarchisierung eines dominierenden Motivs geordnet. Die Tätigkeitsformen sind im Sinne entwicklungspsychologisch zu beschreibender Niveaus von Wahrnehmung, Denken und Handeln bezogen auf die zu untersuchenden oder zu gestaltenden Zusammenhänge in der Spanne vom sinnlich-konkreten bis zum formal-logischen und dialektischen Denken und Handeln aufgefächert – und das gilt in gleicher Weise für die Lehrpersonen oder andere Fachkräfte wie für die Kinder bzw. Schüler.

Der Gemeinsame Gegenstand

Der Gemeinsame Gegenstand ist in kollektiven Lernprozessen, die, ich wiederhole, als kommunikationsbasierte Kooperationen zu verstehen sind, die Basis des intendierten Erkenntnisgewinns, aus dem als Produkt Wissen resultiert, das im Moment seines Auftretens zum Werkzeug der in der handelnden Auseinandersetzung mit den Objekten neu zu gewinnenden Erkenntnisse wird. Es sei schon hier betont, mit dem Gemeinsamen Gegenstand sind eben nicht die Objekte der ›gegenständlichen Tätigkeit‹ gemeint, wie es, vielleicht jetzt nachvollziehbar, in der Mutter-Kind-Dyade des Stillens nicht um die Brust als Objekt der Tätigkeit des Saugens geht, sondern um das übergeordnete Moment des darin sich realisierenden gemeinsamen Weltverständnisses. Das schließt gleichwohl für beide interagierende Personen komplexe Erkenntnisse über sich selbst, das eigene Tun und seine Folgen und – ich sage es hier einmal bewusst so – über die gesellschaftlichen Verhältnisse ein.

Institutionen als Machtapparate

Das ist keine Frage von Institutionen, sondern, hier als umfassenden Begriff gebraucht, von *Bildung*. Die Institutionen sind schlicht Orte, die Bildung für alle umfassend ermöglichen sollten und eben nicht begrenzen oder gar verunmöglichen. Als Machtapparate sind sie strukturelle Garanten, Herrschaft auszuüben und ständische (ich könnte auch sagen, herkunftsmäßige) Politik zu realisieren und sie dienen in vielen (vielleicht sogar in den meisten) Fällen ausschließlich dazu, Bildung zu verunmöglichen, auch wenn man in Verblendung durch die Euphemismen der schon angesprochenen Standardisierung und Quantifizierung des Pädagogischen, also von Sachverhalten, die dem Grunde nach nicht standardisiert und quantifiziert werden können, sondern nur durch qualitative Analysen transparent zu machen und aufzuschließen sind, geneigt ist, das eben nicht zu erkennen oder erkennen zu wollen, was im Besonderen die Lehrpersonen selbst und die Elternschaft betrifft. Andererseits ist Persönlichkeitsbildung, wie oben skizziert, keine Domäne von Kindergarten, Schule oder Universität, kein Verdikt von Altersgruppierungen, von Behinderung oder Nichtbehinderung oder anderer Faktoren, wie es keine Kindergarteninklusion oder Schulinklusion etc. geben kann.

Kontinuierliches Bemühen Institutionen als Ort der Begegnung herzustellen

In Bremen haben wir in Anlehnung an das schon Skizzierte versucht, die Kindertagesheime so weit als nur möglich als herrschaftsfreie Räume und Orte der inhalts- und sachbezogenen ›Begegnung‹ zu gestalten und das auch im Herrschaftsbereich der Schule zu ermöglichen, wenngleich dort die Widersprüche oft gewaltig aufbrachen. So allein durch die an keinen anderen Orten des gesellschaftlichen Lebens vergleichbar existierende Abstrusität der Bildung von Jahrgangsstufen oder durch die Altersfixierung von Lernstoff im Sinne von Lehrplanvorgaben und einer für alle einheitlichen Leistungsmessung und –bewertung, wie sie mit dem Zentralabitur wie die Spitze eines Eisberges aus dem Meer eines total sich selbst pervertierenden Schulsystem herausragt. Was ich beschrieben habe, wird nie ein Zustand sein, sondern nur als dynamischer Zustand immer wieder herzustellen sein – im Bemühen aller, sofern sie einen ›Gemeinsamen Gegenstand‹, z. B. Inklusion, haben. Das bedeutet, vom Gegenteil dessen her, was sein soll und in der gegenteiligen Realität dessen, die existent sein sollte, das Gegenteil des Gegenteils aufzubauen. Das erinnert an die Feststellung Adornos in seinen Minima Moralia, dass es kein richtiges Leben im Falschen geben kann. Vielleicht vermag diese Aussage besser zu verdeutlichen, als ich es zu sagen vermag, dass mit den Mittel und in den Strukturen eines über Jahrhunderte selektierenden, ausgrenzenden und segregierenden und darin fortwährend perfektionierten EBU Inklusion nicht zu realisieren ist, wenngleich von diesem System ausgegangen werden muss. Man verfängt sich aber sofort in dessen Systemlogik, wenn man nicht vom ersten Moment an mit dem Willen einer revolutionären Transformation des Systems an die Arbeit geht – und das in Bezug auf alle Pfade dieses Systems.

Revolutionäre Transformation

Ich spreche bewusst von einer *revolutionären Transformation* und nicht, wie heute zu lesen oder zu hören ist, von einer Transformation des gegenwärtigen EBU als solches. Das EBU ist ständigen Transformationsprozessen ausgesetzt. Eine Transformation im Sinne der Inklusion als Akt des ›guten Willens‹ halte ich nicht für möglich. Dass hier von einer revolutionären Transformation zu sprechen ist und von nichts weniger, soll auf die Bewusstheit der Positionen und Errungenschaften der Französischen Revolution und der Aufklärung und ihren Traditionen auch durch die Geschichte der Pädagogik hindurch verweisen, die nicht zu begrenzende und zu beschränkende Menschenrechte und eine unbeugsame Orientierung am Subjekt zur Grundlage hat, was die Gegebenheiten der Realität nicht negiert. Allgemein ist das mit der UN-BRK in Ansätzen zum Ausdruck gebracht, auch wenn ihr durchaus diesbezüglich Abstriche inhärent sind. Diese menschenrechtsbezogene Subjektorientierung kommt in der notwendigen Weise in einem Artikel von Franca und Franco Basaglia mit dem Titel »Befriedungsverbrechen« im gleichlautenden, von ihnen herausgegebenen Buch zum Ausdruck, mit dem sie davon ausgehen, selbst Gefangene der herrschenden Situationen zu sein, die es zu überwinden gilt. Im Gespräch mit Jean-Paul Sartre betont Basaglia, dass es nicht nur darum gehe, das Andere nur zu denken, sondern es zu machen, worauf Sartre antwortet, dass es darum gehe, die bestehenden Verhältnisse, die nicht zu negieren sind, schrittweise außer Kraft zu setzen, durch die Praxis, die er als die offene Flanke der Ideologie

beschreibt. Diesen Artikel müsste man jeder Lehrperson und allen im Feld der Pädagogik Arbeitenden und Verantwortung Tragenden zur Pflichtlektüre machen und ihn auch mit Eltern bearbeiten.

Zeithorizont

Ob eine revolutionäre Transformation je gelingen wird, muss heute – auch nach vier Jahrzehnten der Entwicklung der Integration bzw. Inklusion – als offene Frage behandelt werden. Manchmal, um es in ein Bild zu bringen, verweise ich auf die katholische Kirche, die 360 Jahre gebraucht hat, um Galileo Galilei hinsichtlich des seiner wissenschaftlichen Erkenntnisse wegen gegen ihn verhängten Bannspruchs zu rehabilitieren. Die Realisierung der Inklusion dürfte die doppelte Zeit in Anspruch nehmen. Enrique Dussel diskutiert in seinen *20 Thesen zur Politik* den Fragenkomplex der Transformation politischer Institutionen auch für die hier zu lösenden Problemstellungen richtungsweisend.

Ausschluss vollständig vermeiden

Aber zurück: Inklusion ist fachlich gesehen mit Blick auf den Unterricht nicht mehr und nicht weniger als eine Frage der Didaktik, das aber im umfassendsten Sinne ohne Kompromiss an das alte System und ebenso kompromisslos ein politischer Akt. Bei allen Erfordernissen, Kompromisse zu schließen, schließen sich solche, die gegen einen Menschen gerichtet sind, (siehe z. B. die 80/90: 100 Regel der Umsetzung der UN-BRK) aus. Kein Kind ist nicht ins Regelsystem aufzunehmen, keines aus diesem auszuschließen. Die in Folge resultierenden Veränderungen des Systems werden lange Zeiträume beanspruchen; das macht den Kompromiss aus. Ein entschiedenes »Nein« zur Selektion, Ausgrenzung und Zwangsinklusion in Sonderräume ist unabdingbare Voraussetzung, die dann viele Pfade ermöglicht, das zu realisieren. Der Ausschluss auch nur eines Menschen ist kein Kompromiss mehr, sondern Korruption.

Im Gespräch mit Politikern habe ich im Sinne einer Metapher immer betont, dass das gegenwärtige Schulsystem noch so viele AbiturientInnen hervorbringt, wie wir heute haben, ist nicht eine Leistung des Systems, sondern der Intelligenz von Kindern und Jugendlichen zu verdanken, die trotz des Systems und seinen zutiefst menschenverachtenden Praxen solches noch schaffen; ob das psychisch unverletzt der Fall sein kann, ist eine andere Frage. Auch, dass dieses EBU weder Menschen ohne noch mit Behinderungen oder Migrationshintergrund zuzumuten ist und dass es die Faktizität von Armut, sozialer und kultureller Deprivation weitgehend negiert. Man hat dafür ja den die Schuld an die Betroffenen delegierenden Jargon der ›Bildungsferne‹ der Familien dieser Kinder und Jugendlichen. Gleichzeitig dient aber der die Leistungsanforderungen überlebende Rest der Schülerschaft vor allem des gymnasialen Systems der Verstetigung des Gesamtsystems hinsichtlich Wirtschaft, Finanzsystem, Handel, Militär, Verkehr und Kunst, um nur einige Domänen zu benennen. Dafür bedarf es vielleicht 10% eines Jahrgangs, sodass es genügen mag, den verbleibenden 90% gerade jenen Grad an ›Kompetenzen‹ zu vermitteln, dass sie sozial nicht über Gebühr auffällig werden und im System als Verfügungsmasse, je nach Konjunkturlage, in den verschiedensten Domänen subaltern einzusetzen sind.

Zielstellung: kindgerechte Schule für alle Kinder

Bezogen auf den Beginn der Integrationsentwicklung in Deutschland vor mehr als vier Jahrzehnten kann ich in Bezug auf die KollegInnen, mit denen wir zusammenarbeiteten und mit denen wir uns austauschten, nur betonen, dass es – um es

in dieser Formulierung auszudrücken – ganz klar um eine kindgemäße Schule für *alle* Kinder ging und die Frage der Integration im EBU primär eine pädagogisch-didaktische und damit eine Bildungsfrage ist. Ich denke da an Alfred Sander, an Helmut Reiser, Helga Deppe, Hans Eberwein, Hans Wocken, Wilfried Schley, Jutta Schöler und es ließen sich noch mehr nennen, die unmittelbar mit Schulversuchen konfrontiert waren; vor allem auch Jakob Muth. Das auch, wenn heute z. B. Hans Wocken, sich der Auffassung verpflichtet fühlt, dass doch für einen kleinen Rest schwer beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher deren Sonderschulung beizubehalten ist, was ich nicht für vertretbar halte.

Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Wenn ich heute die verschriftlichten Diskurse zur Inklusionsfrage betrachte, bedienen wir uns nahezu ausschließlich einer Sprache, die die Errungenschaften der Aufklärung für die Pädagogik weitgehend außer Acht lässt und, wie es z. B. mit dem Begriff des ›sonderpädagogischen Förderbedarfs‹ sehr deutlich zum Ausdruck kommt, eines aus dem Geist des Selektierens und des Segregierens stammenden Jargons. Das lässt sich weder damit begründen noch rechtfertigen, dass solche (diagnostischen) Zuschreibungen als Voraussetzungen fungieren, finanzielle und personelle Mittel zu bekommen, um Inklusion zu ermöglichen. Selbst wenn solche Begriffe im Recht verankert sind, kann man sie in Diskursen kritisch analysieren und sich dafür einsetzen, dass sie aus dem Gesetz verschwinden, so wie dies schon Anfang der 1980er Jahre in Dänemark mit dem Begriff ›Behinderung‹ möglich geworden war. Wer vermeintlich eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bedarf, wird ›gefördert‹ und hat – was heute leider nicht nur aufgeweicht, sondern aus einem pädagogischen Verständnis schon weitgehend getilgt ist – seinen Anspruch auf Bildung verwirkt, ist aus dem Recht auf Bildung ent-setzt.

Verweigerung von stigmatisierender Diagnostik

Als in Bremen der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule anstand, wurde kein einziges Kind getestet oder diagnostiziert. Alle Eltern haben die Durchführung von Tests verweigert; auch Eltern nichtbehinderter Kinder. Und alle stellten Antrag auf gemeinsame Beschulung in Fortsetzung der Kindergartenzeit. Das waren hoch solidarische Akte. Die Reaktionen der Lehrerschaft dahingehend, dass sie dann keine zuverlässigen Informationen über ihre SchülerInnen hätten (als könnten Test solches schaffen!), wurde mit Einladungen in die Kindergärten beantwortet, wo die Kinder in ihren Sozialräumen und Handlungsfeldern und auch alle MitarbeiterInnen der Institution und die Eltern der Kinder anzutreffen waren. Das heißt nicht, dass notwendig fundierte Informationen über Beeinträchtigungen der Kinder vorenthalten wurden, so z. B. die Tetraspastik des einen Kindes, oder die aus einer Epilepsie resultierenden Dämmerattacken eines anderen Kindes, das Down-Syndrom oder ein Autismus-Syndrom eines weiteren etc. Die Überwindung einer kategorialen Heil- und Sonderpädagogik im Sinne ihrer Dekategorisierung hat nicht, wie z. B. von Herrn Ahrbeck zum Ausdruck gebracht, damit zu tun, Beeinträchtigungen und Entwicklungsstörungen oder entwicklungspathologische Phänomene (um den Begriff hier einmal der Bedeutsamkeit wegen in klassischer Weise zu verwenden) zu verschweigen oder, im Glauben, das sei Inklusion, zu schönen. Solche Tendenzen stelle ich mit Erschrecken in der Lehre und in Ausbildungszusammenhängen fest,

was eine harte Kritik rechtfertigt. Ich musste an Institutionen, an denen ich in den letzten Jahren arbeitete, feststellen, dass bei den Studierenden kein auch nur minimalst ausreichendes Verständnis für Syndrom bedingte Beeinträchtigungen menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung vorliegen und die Ausbildungscurricula solches mit Hinweis auf Integration/Inklusion und zu vermeidender Stigmatisierung erst gar nicht anbieten. Das ist eine Katastrophe. Aber das hat nichts mit der Dekategorisierung des Faches zu tun, die nötig ist, um sich wieder dem Subjekt annähern zu können, dessen ihm zugeschriebene Diagnosen, wie Franco Basaglia in einem anderen Zusammenhang betont, ich glaube in seiner Arbeit mit dem Titel *Was ist Psychiatrie*, jede Annäherung verunmöglicht.

Subjektwissenschaftliche Grundlegung

Ein weiteres in diesen Zusammenhängen zu betrachtendes Vorurteil ist, dass die Inklusion die soziale Integration der Kinder dadurch zu bewerkstelligen versuche, dass sie Angebots- und Lernniveaus nivelliert und gut lernende Kinder in ihrer Entwicklung einschränkt. Es ist in meinen Ausführungen deutlich geworden, dass es gerade durch die subjektwissenschaftliche Grundlegung einer Allgemeinen Pädagogik um die Ermöglichung der Entfaltung der Lern- und Entwicklungspotenziale eines jeden Kindes und Schülers geht, um das Mögliche also, das im Gegenwärtigen (noch) nicht sichtbar ist. Die Zuordnung eines Kindes oder Schülers in eine Kategorie, z. B. einer geistigen Behinderung, negiert eine seine Potenziale entfaltende Bildung, fixiert sein Entwicklungsniveau auf das im entsprechenden Sonderschulsystem herrschende Angebot und reduziert soziale Kontakte auf in gleicher Weise kategorisierte MitschülerInnen – und beraubt das betroffene Kind, wie ich das zum Ausdruck bringe, seines Namens. So geht es um eine geistige Behinderung und nicht um den Knaben Jakob, für dessen Lernen die Bedingung einer Trisomie 21 besteht, um eine Körperbehinderung und nicht um Xaver, dessen Bewegungen durch eine cerebrale Parese beeinflusst sind und um eine Epilepsie und nicht um das Mädchen Erika, dessen zerebrale Anfälle eine Variable ihrer Lebensvollzüge sind, nicht mehr und nicht weniger – eben keine Konstante, wie das die Diagnostik suggeriert, sondern eine Variable, weil diese und sämtliche andere Bedingungen durch Lernen selbst Veränderungen unterliegen. Ich konnte oft beobachten, wie als geistigbehindert klassifizierte Kinder Innovationen zur Problemerfassung oder -lösung in ihre Lerngemeinschaften einbrachten, die auch für sogenannte hochbegabte und schnell lernende MitschülerInnen handlungs- und erkenntnisleitend wurden. Sehen Sie, in Bezug auf viele Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder, die ich oft schon im Alter von zwei oder drei Jahren kennenlernen durfte, habe ich deren Potenziale bei allem wissenschaftlichen Hintergrund für geringer eingeschätzt, als es sich dann erwies. Dafür schäme ich mich heute.

Projektunterricht

Und ich kann die Erkenntnis hinzufügen, dass sie durch forschendes Lernen in Teams eines projektfundierten Unterrichts sich ein Wissen erwarben, das sich dadurch auszeichnete, dass sie wussten was sie wissen, während der traditionelle Fächerunterricht, der übergeordneten Zusammenhängen enthoben ist und bei dem die Vermittlung von (später dann standardisiert abfragbarem) Wissen im Vordergrund steht, zu einem Wissen führt, das nicht gewusst wird. So bleibt

Wissen totes Kapital für weiteres Lernen und die Lebensbewältigung. Es hat spätestens dann ausgedient, wenn die Klassenarbeit gelungen ist. Man will das nur nicht wahrhaben und schürt den Glauben an das mystifizierte, wunderbare Schulsystem, das wir haben. Mir ist das selbst so überdeutlich geworden, als ich nach mehr als zehn Jahren nach meinem Abitur und schon in der Lehrerbildung tätig, des nachts Alpträume hatte, in Mathematik im Abi durchzufallen, obwohl ich in Mathematik nicht schlecht war und meine Aufgaben zur Lösung bringen konnte. Ich suchte meine Abiaufgaben zusammen und präsentierte sie damals an der Rheinhardswaldschule in Kassel einer Gruppe dort tagender Mathematiklehrer an Gymnasien. Sie erklärten mir, was ich mit meinen Aufgaben eigentlich berechnet hatte. Ich kam also zu richtigen Lösungen ohne zu wissen, was ich tat. Danach hörten meine Alpträume auf. Ich beherrschte formal die Integralrechnung, aber ich hatte nichts davon verstanden.

Historische Bezugspunkte

Unterricht, wie schon erwähnt, als Lernen zu betrachten, das Entwicklung induziert, bedarf einer didaktischen Grundlegung, die mit dem gegenwärtigen Verständnis von Didaktik, das erziehungswissenschaftlich überwiegend der Methodik zuzuordnen ist, wenig bis nichts zu tun hat. Hinter die Didaktik von Wolfgang Klafki kann nicht zurückgegangen werden, wenngleich sie, wie ich das versucht habe, unter subjektwissenschaftlichen Gesichtspunkten weiterzuentwickeln ist. Selbst im ersten Lehrbuch der Heilpädagogik von Georgens und Deinhardt von 1861 finden sich Aussagen und Hinweise, die z. T. weitergehend sind als das, was heute als Standard fungiert. Sie erkennen die Heilpädagogik als Besonderung einer Tätigkeit, welche der Erziehung schlechthin zukommt und verorten sie damit – auf heute bezogen – in der Erziehungswissenschaft und damit in einer allgemeinen Didaktik. Sie begreifen das Fach, das sie mit ihrem Werk in den Rang einer Wissenschaft erhoben haben, als den pädagogischen Kampf gegen bestimmte Gestaltungen der Not und des Leidens, die in einer zivilisierten Gesellschaft hervortreten und ursächlich mit der Vernachlässigung zu tun haben, die die Gesellschaft den, wie sie sagen, »Heilbedürftigen«, zumutet. Schon sie fordern, die von Haus aus Ausgeschiedenen und Ausgestossenen in den Umkreis der menschlichen Gesellschaft aufzunehmen und ihre Isolierung aufzuheben – eine durch und durch der Inklusion würdige Aussage. Da frägt man sich wirklich, was der gegenwärtige Inklusionismus denn Substanzielles hervorgebracht hat. Zuzulassen zu denken, dass gesellschaftliche Verhältnisse schaffen, was dann heil- und sonderpädagogisch zu lösen aufgegeben ist, und diese Lösungsversuche selbst isolieren und dadurch Lernen und Entwicklung behindern, bricht noch heute Tabus. Sie erkennen in Ansätzen, dass es für politisch zu verantwortende gesellschaftliche Verhältnisse, die Lebensvollzüge von Menschen behindern oder Ursache für deren als ›pathologisch‹ aufscheinenden Entwicklungsverläufe sind, keine sonderpädagogischen Lösungen gibt. Die traditionelle Status-Diagnostik macht auch das gesellschaftlich Bedingte zum individuellen Gebrechen, fokussiert auf die Verhaltensweisen, die dann in Kombination mit dem Einschluss in Sonderinstitutionen auch heil- und sonderpädagogisch behandelt werden und negiert die Verhältnisse, macht sie un-

sichtbar. Was sichtbar bleibt, ist die diagnostizierte Pathologie, die dann im Dunkel der Institutionen verwahrt wird. Schließlich sieht man, wie Brecht schreibt, die im Dunkeln nicht mehr. Das ist, was diskutiert, enttarnt, aufgeschlüsselt und in die politischen Räume hinein transportiert werden muss, damit die Prozesse wieder sichtbar werden und die Betroffenen ihren Namen zurückbekommen. Ich hoffe, dass ich damit etwas ausdrücken konnte, was oft durch fachliche Begriffsschimären, wie ich es nenne, eher verschleiert, denn aufgeklärt wird.

Bottom-Up-Prozesse

Das ist nicht durch Verordnungen und Gesetze zu lösen, sondern dadurch und dort, wo Eltern, Lehrpersonen und Kindergarten- bzw. Schulleitungen zusammenkommen und sagen: »Wir machen das anders«. Wo immer Schulen andere Wege gehen, werden sie nicht durch unzumutbare Sanktionen blockiert, sondern, ganz im Gegenteil, gelingt das von einer Schule und ihrer Elternschaft auf den Weg Gebrachte, wie weit es auch immer dem Grundgedanken der Inklusion entsprechen mag, geht es durch die Presse und audio-visuellen Medien und wird schließlich selbst von Politikern oft nicht nur honoriert, sondern zu deren Renommee noch hervorgehoben. Ich erinnere nur an Berg Fidel. Es werden Filme gedreht, die, wie jüngst in Rostock erlebt, große Kinos füllen. Worin gründet also die Angst, anders zu arbeiten, auch schwer beeinträchtigte Kinder aufzunehmen? Es ist, so meine ich, u. a. Faktoren auch dem aus der Geschichte der Professionalisierung der Lehrtätigkeit heraus erklärbare vorauseilende Gehorsam, der die Lehrerschaft kollektiv durchdrungen hat, die subalterne, Knecht gleiche Verhaltensweisen den »Oberen« gegenüber zeigen und dadurch bedingt die Subordination einer für die Gesellschaft, ihren Erhalt und ihre kulturelle Weiterentwicklung bedeutendsten Wissenschaft, der Pädagogik, unter alle anderen gesellschaftlichen Belange verursachen, die ich schon benannt habe. Es zeigt sich ein fachlich und in den Personen gebrochenes Selbstbewusstsein hinsichtlich der gesellschaftlichen Bedeutung der eigenen Tätigkeit und eine in ihren Fragmenten verloren gegangene Berufsethik, die in der Geschichte noch nie auf einen erforderlichen Stand entfaltet und vereinheitlicht war.

Pädagogische Emanzipationsprozesse

So blüht auch der Etikettenschwindel mit der Inklusion. Aber eine Flasche, mit Essig gefüllt, bleibt Essig, auch wenn wir das Etikett eines Spitzenweines auf die Flasche kleben. Entsprechend bleiben wir die von den Basaglias benannten »Zustimmungsfunktionäre«, »Techniker des praktischen Wissens«, und »Angestellte der Herrschaft«. Die Pädagogik ist nicht Politik, aber sie ist hoch politisch und das verlangt, den Politikern klar aufzuzeigen, um was es pädagogisch gehen sollte. Dies ist eine seitens der Pädagogik hoch vernachlässigte Aufgabe. Nach innen gerichtet muss die Pädagogik einen Ausgang aus ihrer zu Teilen auch selbst verschuldeten didaktischen Unmündigkeit finden und die Problemlagen nicht weiterhin mit fraktionierten und Bildung fraktionierenden fachdidaktischen Ansätzen verkleistern, die, wie schon betont, erziehungswissenschaftlich überwiegend dem Bereich der Methodik zuzuordnen sind. Erforderlich ist eine Wiederbelebung und Weiterentwicklung der allgemeinen Didaktik auch als Grundbaustein pädagogischer Emanzipation. Erst von einer solchen Warte aus können auch fachdidaktische

Ansätze tatsächlich im didaktischen Sinne wirksam werden. Wo man sich aus fachdidaktischen Ansätzen heraus der Inklusion annähert, so meine Beobachtungen, geht das in Richtung allgemeindidaktischer Reflexionen und Praxisorientierungen, eben auch in Richtung Projektunterricht.

Resümierend bleibt mir nur die Feststellung: Integration und Inklusion sind pädagogisch gesehen in keiner Weise etwas Beliebiges. Wo immer man Menschen (a) aus ihren Zwangsinklusionen befreit und ihnen (b) den Zugang in die Regelsysteme ermöglicht – diese Prozesse bezeichne ich heute mit dem Begriff der Integration – werden sich (c) die Regelsysteme im Sinne der UN-BRK in allen Lebensbereichen revolutionären Veränderungen stellen müssen, sie wollen und realisieren, dann können wir vielleicht von Inklusion sprechen. Pädagogisch, ich habe das zu skizzieren versucht, geht es um die Schaffung von Lernräumen, in denen Lerngemeinschaften in kommunikationsbasierten Kooperationen in Projekten an einem Gemeinsamen Gegenstand forschend und damit erkenntnisbezogen Wissen generierend lernen und arbeiten und durch Individualisierungen dieser Prozesse im Sinne einer entwicklungslogischen Didaktik, also entwicklungsniveaubezogen und auf die ›nächste Zone der Entwicklung‹ ausgerichtet, sich ihrer Möglichkeit nach (und damit auch bezogen auf noch nicht sichtbar Mögliches) entwickeln können. Besser kann ich diesen Komplex nicht beantworten.

Welche MitstreiterInnen sind für Sie besonders wichtig?

MitstreiterInnen

Da gibt es natürlich sehr viele. Bezogen auf die Umsetzung der Integration im sogenannten ›Bremer Modell‹ sind es in allererster Linie und unmittelbar die StudentInnen, die sich in Projekten von der Idee der Integration haben überzeugen lassen, sich tief in die Materie eingearbeitet haben und ihre Mitarbeit weit über das hinaus, was die Studienordnung verlangt hätte, eingebracht haben. Das gilt in gleicher Weise auch für die ambulante und stationäre Arbeit nach dem Konzept der SDKHT mit Menschen, die auch aus der Schweiz zu uns nach Bremen kamen, Menschen, die von allen Fachdisziplinen aufgegeben waren und nicht selten Jahre an sie traumatisierender Verwahrung erfahren mussten. Auch in diese Arbeit, in die humanwissenschaftlichen Hintergründe der Konzeption und deren Umsetzung haben sie sich nicht nur eingearbeitet, sondern auch hinsichtlich der Organisation und Durchführung der Basistherapie auch im sogenannten Trockentraining eingeübt. Die Studierenden konnten damit natürlich auch ihre Bildungsinteressen realisieren und im Rahmen des Projektstudiums alle erforderlichen Leistungsnachweise damit verbinden.

Eltern als PartnerInnen

Die zweite, in gleicher Weise bedeutende Gruppe vor allem hinsichtlich der Umsetzung der Integration waren die Eltern der behinderten und nichtbehinderten Kinder. Auch Eltern, die unter sehr prekären Bedingungen von Arbeitslosigkeit, Armut und sozialer Ausgrenzung ihr Leben bewältigen mussten, dies damals mit zunehmender Aushöhlung der verschiedensten Unterstützungssysteme bis hin zum Abzug von Sozialarbeitern aus sozialen Brennpunkten der Stadt, waren

für die Sache zu gewinnen. Eltern, die ihre Kinder geschlagen haben, erwiesen sich nicht als brutale Gewaltmenschen, sondern versuchten aus ihrer Not heraus das Beste für ihre Kinder zu bewirken. Wenn man ihnen in Anerkennung ihrer Würde begegnete, waren sie für das Vorhaben der Integration und einer völlig anderen Erziehungspraxis ansprechbar und, wie ich es vor allem auch in Gießen an der MBS erleben konnte, bald tragende Säulen der Entwicklungen. Vor allem Eltern schwerer beeinträchtigter Kinder vermissten die ihnen aus Sondereinrichtungen bekannten und vermeintlich zur Therapie unbedingt erforderlichen Utensilien und waren in Sorge, dass ihre Kinder nicht hinreichend therapeutisch versorgt sein könnten. Es war interessant zu erkennen, dass z. B. ein Spastiker-Ball oder eine Rolle allein durch ihre Anwesenheit diese Sorgen beruhigte. Die Geräte an sich machen nichts und was mit ihnen getan wird und wie, das wurde als an sich gut wahrgenommen und nicht hinterfragt. Im Prozess der Aufklärung darüber und dass therapeutische und assistive Hilfen direkt in die Kooperationen der Kinder mit den zu bearbeitenden Sachverhalten hinein angeboten werden, machte den Eltern Sinn, zumal ihnen jederzeit unmittelbar Einblick in die Arbeit gewährt wurde.

Kompetenztransfer

Auch das *Prinzip des Kompetenztransfers* überzeugte. Dabei geht es darum, dass z. B. ein/e KrankengymnastIn nicht nur mit einem Kind arbeitet, das dieser Therapie bedarf, sondern mit einem/r ErzieherIn oder einer Assistenz des Kindes, damit diese im Alltaghandeln einen auch therapeutisch wirksamen Umgang mit dem Kind erlernen können, zumal diese Personen über lange Zeit in unterschiedlichsten Zusammenhängen mit ihm arbeiten. Dadurch kann auch vermieden werden, dass die ErzieherInnen oder Assistenzen problematische Bewegungsmuster des Kindes mangels Wissen und Können sogar noch verstärken. In einer Institution für Körperbehinderte gibt es für ein Kind vielleicht zweimal in der Woche im Therapieraum eine Sequenz in Physiotherapie, die wenig mit den Alltagshandlungen des Kindes zu tun haben. Im Regelkindergarten konnten den Kindern durch den Kompetenztransfer bald von Anfang an in jeder Situation des Tages ein angemessenes Handling im Sinne einer therapeutisch wirksamen Unterstützung ihres Tuns zuteilwerden. So auch im Bereich Sprache. Das war einer der Gründe, dass die Kinder oft in kurzer Zeit Entwicklungen realisieren konnten, die über die von mir erwarteten Möglichkeiten hinaus wiesen und von Ärzten oft für völlig unmöglich gehalten wurden.

Skepsis gegenüber der Wissenschaft

Ich erinnere einen Vater, der mir bezüglich der Aufnahme seiner Tochter in das integrative Kindertagesheim nach Jahren bekannte, dass er meinte, da komme mal wieder jemand von der Universität, mache schnell etwas, um publizieren zu können, und verschwindet dann wieder. Wir haben die Sache der Integration über eineinhalb Jahrzehnte gemeinsam betrieben und viele der zu Beginn sehr skeptischen Eltern wurden zu Hauptvertretern des Anliegens. Es ist meine durchgehende Erfahrung, dass Eltern, wenn wir ihnen vermitteln können, dass es uns um ihre Kinder geht, um die bestmögliche Realisierung ihres Lernens, um ein humanes Lernen und um Bildungsgerechtigkeit, dann sind Eltern bald die zuverlässigsten Bündnispartner.

Ich war und bin sehr erschrocken, wie in vielen Institutionen, gerade auch in der Schweiz, das Verhältnis von Eltern und Fach- und Lehrpersonen sehr gestört ist und man sich nicht selten feindlich begegnet.

Politische PartnerInnen

Ein weiterer, in gleicher Weise bedeutender Partner – ich habe das schon angedeutet – waren die Leitung und Mitarbeiterinnen des Landesverbandes Evangelischer Kindertagesstätten der Bremisch Evangelischen Kirche, Frau Wehrmann in der Leitung, Frau König und Frau Peppel. Und, last, not least, ist auch Herr Senator Franke hier in Fortsetzung der integrativen Frühen Bildung im Schulversuch zu erwähnen. Ich würde es so sagen: Er ist bis an die Grenze des mit seiner senatorischen Behörde und damit der Administration seines Hauses Möglichen gegangen – auch in Bezug auf seine Partei, die SPD. Sein Ausscheiden aus dem Amt aus gesundheitlichen Gründen, wie es hieß, sah ich damals, als das Gymnasium tangiert wurde, eher in dem Ansinnen begründet, auch dort inklusiv zu arbeiten. Aber das ist meine Wahrnehmung.

Finanzierung von Integration

Wenn ich das einmal als die regionale Seite des Prozesses bezeichne, so kommt noch die nationale und internationale hinzu, also Fragen der Entwicklungen im Feld der Fachwissenschaft. Hier gab es Mitstreiter, aber auch Gegner, was sich allerdings dahin entwickelte, dass einerseits bald niemand mehr etwas fachlich fundiert gegen die Entwicklung und Praxis der Integration einwenden konnte, es andererseits aber auch obsolet wurde, gegen Integration zu sein. Das führte dann zu den verdeckten Blockaden der Entwicklung und z. T. sehr repressiven Maßnahmen, die natürlich nicht als gegen die Integration gerichtet bezeichnet wurden, sondern offiziell aus anderen Gründen erfolgten. Die beliebteste Verweigerung waren die Hinweise, dass die Integration zu teuer und nicht zu finanzieren sei. Kompetente Rechenmodelle zeigten auch für den Stadtstaat, dass eine Vollintegration mit den Mitteln des segregierenden Systems bewältigt werden könnte und allenfalls der Übergang zusätzliche Mittel erforderlich macht. Für den Schulversuch Integration hatte ich für die Dauer der Anzahl der Unterrichtswochen eines Schuljahres zwei studentische Mitarbeiterinnen mit unzureichend wenig Wochenstunden; wir waren der am schlechtesten ausgestattete Schulversuch in der BRD. Leider, und das ist sehr schmerzhaft, gab es keine Mittel, auch nicht seitens der Universität, allein die erhobenen Daten mit von uns entwickelten Beobachtungssystemen, die die Qualität der Sozialkontakte zwischen allen Beteiligten, also SchülerInnen, LehrerInnen und Fachkräften qualitativ erfassten, auszuwerten. Mit meinem Weggang von Bremen nach Zürich habe ich 6000 Seiten digitalisiertes Datenmaterial vernichtet, das bis heute sowohl hinsichtlich der Erhebungsverfahren wie der Auswertung einmalig gewesen wäre. Im Zwischenbericht zum Schulversuch Integration von Heike Meyer und mir findet sich eine Darstellung des Verfahrens der ›Sequentierten Interaktionsanalyse‹, falls das jemanden interessieren sollte.

Bedeutung der Kinder

Aber: Die Hauptmitstreiter, das waren die Kinder und SchülerInnen. Wenn es Ferien gab, weinten die Kinder oft, weil sie ihre Projekte fortsetzen oder neue beginnen und darin nicht gestört sein wollten – in den Kindergärten wie in der Schule. Vielleicht ist das die überzeugendste Evaluation.

Sie haben jetzt schon ganz viele Bezüge zur Praxis angesprochen. Gab es da noch welche, die Sie jetzt noch nicht genannt haben?

Verzahnung von Theorie und Praxis

Das waren schon die zentralen Praxisbezüge. Durch unsere Studienkonzeption in Bremen waren Theorie und Praxis nicht, wie meist üblich, getrennt, sodass die Studierenden permanent die Erfahrung machen konnten, dass humanwissenschaftlich vertretbares und zielführendes Handeln einer fundierten Theorie bedarf und die bearbeiteten Theorien nicht nur praxisrelevant sind, sondern geradezu praxisleitend. Das schließt die Forschung mit ein, die nicht unabhängig davon in anderen Feldern oder bezogen auf andere Thematiken separiert erfolgte. Das mir so oft begegnende Dilemma der Theoriefeindlichkeit gerade in der Pädagogik hatte bei uns keinen Nährboden. Die Arbeit mit der SDKHT, das wäre sicherlich noch zu erwähnen, ging ja auch in den Bereich der Arbeit mit Menschen im Koma und Wachkoma hinein. Ich hatte schon kurz darauf verwiesen. Es ging damit auch darum, aufzuzeigen und nachzuweisen, dass Menschen, solange sie leben, gleich welcher Unterstützung sie bedürfen, lernen können – und wollen. Aufgegebene Menschen aus desolaten Zwangsinklusionen zu befreien und mit ihnen gemeinsam neue Lebensperspektiven zu entwickeln und zu realisieren galt auch für den Bereich der Frührehabilitation schwerst hirnverletzter Menschen, für die oft die lebensunterstützenden Systeme der Intensivmedizin abgeschaltet werden sollten, weil sie aufgegeben waren.

Arbeit mit KomapatientInnen

Ich erinnere eine Studie, die aufzeigte, dass 60% der bundesdeutschen Bevölkerung annimmt, dass Menschen im Koma tot seien. Das führt – eben auch für die Studierenden – in das Feld bio-politischer und bio- und medizinethischer Zusammenhänge hinein, in Bereiche der ›neuen Euthanasie und Lebenswertdebatte‹, des Hirn- und Teilhirntodes, Konstrukte, die die sich perfektionierende Technik der Organtransplantationen hervorgebracht hat. So gesehen, sind utilitaristische und präferenzutilitaristische Annahmen, aber auch einige Aspekte der analytischen Philosophie und ihre ethischen Implikationen allgegenwärtig. Auch die Neurowissenschaften mit Konzepten der Frage von Bewusstsein als zentrales Moment menschlichen Lebens mischen in diesem Bereich kräftig mit. Exemplarisch konnten die Studierenden das anhand der Initiative zur Rettung des Lebens von Monika Schubert über Jahre erfahren. Ich kann den Namen hier nennen, weil sie mir das selbst erlaubt hat und die Arbeit mit ihr und ihre Arbeit auch durch Presse und Fernsehen bekannt geworden sind. Frau Schubert war durch drei aufeinander folgende Schlaganfälle, deren Vorläufersymptomatik man leider medizinisch nicht hinreichend ernst genommen hatte, in ein Koma gekommen, das bezogen auf die Glasgow-Scale die tiefste Komatiefe auswies. Die lebenserhaltenden Systeme sollten abgeschaltet werden. Dem widersprach ihre Mutter und auch ich hielt das weder für angemessen noch ihren Interessen entsprechend. Wir kannten Frau Schubert aus der Teilnahme an unserem Doktorandenkolloquium. Sie war Geschichts- und Russischlehrerin und promovierte zu Wassili Suchomlimskis humanistischer Pädagogik. Drei studentische Teams arbeiteten über Jahre täglich drei Stunden mit Frau

Schubert mit unterschiedlichsten thematischen und therapeutischen Inhalten und Maßnahmen im Konzept der SDKHT. Sie überwand das Koma, konnte über eine Zwischenzeit in einem Pflegeheim wieder in die eigene Wohnung zurückkehren und mit einer Assistenz rund um die Uhr zu Hause leben und auch wieder an ihren Themen arbeiten. Jeder von mir befragte Neurologe meinte aufgrund der ihm vorgelegten MRT ihres Gehirns, dass man mit einem solchen Gehirn nicht leben könne. Wenn ich dann Videoaufzeichnungen aus unserer Arbeit mit ihr und einen Fernsehbericht von Radio Bremen zeigte, wie sie lebt, an ihrer Dissertation arbeitet, mithilfe eines Delta-Talkers einen Vortrag an der Universität hält, ihre Disko besucht, eine Auslandsreise unternimmt, um Freunde zu besuchen, war das Erstaunen sprachlos groß. Viele Anregungen aus dieser Arbeit wurden auch anderenorts übernommen und umzusetzen versucht, so z. B. auch durch den Kollegen Ernst Berger an der neuropsychiatrischen Abteilung für Kinder und Jugendliche des neurologischen Krankenhauses Rosenhügel in Wien oder durch den Kollegen Andreas Zieger an der Universitätsklinik für Neurologie am Evangelischen Krankenhaus Oldenburg in der Neurorehabilitation.

Eine andere Arbeit war die mit einem Buben, der infolge eines Ausfalls von Reanimationsgeräten nach einem Krupphustenanfall ins Koma kam und schwerste Hirnschädigungen erlitt. Man sprach damals von einem Apallischen Syndrom; ein untauglicher Begriff. Es sollte hier von einem Wachkoma gesprochen werden. Er galt, um es hier kurz zu sagen, als reines Stammhirnwesen, unfähig zu lernen. In der Sprache von Euthanasiebefürwortern »human vegetable«. Man sprach ihm symbolisch ein unscheinbar kleines Schmerzensgeld zu, weil er, wie begründet wurde, mit Geld nichts anfangen könne. Die Eltern meldeten sich nach Jahren völlig verzweifelt und am Rande ihrer Möglichkeiten, ihren Sohn zu versorgen, in meiner Sprechstunde, nachdem sie von unserer Arbeit gehört hatten. Der Junge wurde weder beschult noch die Eltern in irgendeiner Weise unterstützt. Wir arbeiteten mit dem Jungen und sein ›Fall‹ wurde auch juristisch wieder aufgegriffen. Durch die Arbeit mit ihm im Konzept der SDKHT konnten wir nachweisen, dass er lernfähig ist und Dinge erlernen konnte, die eine Beteiligung kortikaler Strukturen des Gehirns erfordern, sodass auch nachgewiesen werden konnte, dass neuronale Funktionen über alle Regionen des Gehirns organisiert werden konnten. Juristisch wurde ein hohes Schmerzensgeld erzielt, das den vom Bundesgerichtshof vorgesehenen Höchstbetrag für solche ›Fälle‹ um ein Vielfaches überstieg, und er konnte für vier Jahre mit seiner Mutter in einer behindertengerechten Wohnung mit Assistenz leben, die Schule besuchen u. a. m. Daraufhin änderte der Bundesgerichtshof für solche ›Fälle‹ seine Rechtsprechung. Ich durfte das umfassende Gutachten nicht veröffentlichen; eine Bedingung der beklagten Stadt. Später verstarb der Junge infolge eines epileptischen Anfallgeschehens, das aufgrund dessen nicht bemerkt wurde, weil der Nachtdienst, der für ihn erforderlich gewesen wäre, aus Kostengründen in eine Nachtbereitschaft für eine ganze Station des Hauses, auf der er zu dieser Zeit lebte, nicht mehr gewährleistet war. So bezahlen Menschen, die letztlich im gesellschaftlichen Dunkel bleiben, mit ihrem Leben für die Kürzungen

im Sozial- und Gesundheitsbereich. Aber das ist in der öffentlichen Wahrnehmung wohl kein Problem und wenn, dann eben normal.

Veränderungen in der LehrerInnenbildung

Sie sehen, die Praxisfelder waren im stationären und ambulanten Bereich sehr breit angelegt, von den vielen Fach- und Institutionsberatungen ganz zu schweigen. Allein dadurch, dass den Lehrpersonen an Regelschulen und in der Mehrzahl auch denen, die ein Studium der Heil- und Sonderpädagogik absolviert haben und als SonderschullehrerInnen bzw. schulische HeilpädagogInnen tätig werden, solche Erfahrungen fehlen, erklärt sich das Unvermögen, sich die Aufnahme schwerst beeinträchtiger Menschen in Regelkindergärten und –schulen auch nur vorstellen zu können, ganz zu schweigen davon, begreifen zu können, dass dies eine Bereicherung des Unterrichts für alle Kinder und SchülerInnen sein kann. Das gilt auch für die Beschäftigung dieser Menschen auf dem ersten Arbeitsmarkt. Vieles, was pädagogisch für eine inklusive Arbeit in Kindergarten und Schule hoch relevant ist, lässt sich weder aus der eigenen Lerngeschichte noch durch Hospitationen und Praktika in Kindergärten und Schulen erfahren. Von daher müssten im Rahmen von Ausbildung und Studium auch Kenntnisse und Erfahrungen aus dem Bereich der Neurorehabilitation angeeignet werden können.

Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens

Oft stoßen die Vorstellungen aber schon mit der Frage der Überwindung der Jahrgangsklassen an Grenzen. Ich habe schon auf die von Pestalozzi in seiner Anstalt zu Stanz gemachten Erfahrungen verwiesen. Die Wiener reformpädagogischen Mehrstufenklassen, die auch integrativ arbeiten und keine Kinder wegen Art oder Schweregrad der Behinderung ausschließen, wenn Eltern die Regelbeschulung für ihr Kind wünschen, dürften im deutschsprachigen Raum heute diesbezüglich wegweisend sein. Sie weisen schon eine langjährige Praxis aus. Über Jahre konnte ich im Rahmen der Etablierung der Integration von Kindern mit ›autistischer Wahrnehmung‹ viele Einblicke in die Mehrstufenarbeit gewinnen und auch dort meine Auffassung bestätigt finden, dass ein wirklich inklusiver Unterricht der Altersmischung, wie man das in der Schweiz nennt, oder eben jahrgangsübergreifender Lerngemeinschaften unabdingbar bedarf. Es ist geradezu der Grad an Heterogenität der Kinder und SchülerInnen, der in ihren Lerngemeinschaften Synergien freisetzt, die in jahrgangsorientierten Klassen nicht ermöglicht werden können. Verkürzt gesagt: Die Selbstregulation der sozialen Bezüge und sachbezogenen Kooperation entlassen die Lehrpersonen aus der Falle ständig kritisierender, disziplinierender negativer Interventionen – in Bremen konnten wir solche Verhaltensweisen mit 70–80% der pädagogischen Einflussnahmen messen –, da sich die SchülerInnen selbst wechselseitig motivieren und auch in ihren Handlungen regulieren bis hin zu schwierigen Konfliktlösungen, die ohne Gewalt und solidarisch ausgetragen werden können und das entlastet die Lehrpersonen. Die Kinder finden oft Lösungen zur Verbesserung der Teilhabemöglichkeiten eines auch schwer beeinträchtigten Mitschülers, was Fachkräften oft nicht gelingt. Selbstverständlich ersetzt das keine Lehrpersonen und es bedarf eines frühen Lernens solcher Umgangs- und Arbeitsformen, wie wir das in den Kindertagesheimen in Bremen realisieren konnten. Dann ist solches Handeln und Arbeiten schon mit dem Eintritt in die Schule weitgehend

entwickelt und selbstverständlich, wenn nicht ein unsinniger, die SchülerInnen zueinander in Gegnerschaft versetzender Leistungsdruck und sie diffamierende und beschämende Etikettierungen durch Bewertungen ihren Gemeinsinn zerstören.

Demokratisches Lernen

Die überregulierte und in vielen ihren Dimensionen total regulierte Schule bedarf, um ihren Bildungsauftrag wahrnehmen zu können, sofern sie das überhaupt noch als ihren Auftrag versteht und nicht nur affirmative Strategien des Lernens verfolgt, eines großen Maßes an Anarchie. Der Begriff ist leider seiner ursprünglich aus dem Griechischen kommenden Bedeutung der ›Herrschaftslosigkeit‹ beraubt, nur noch negativ konnotiert und als Gesellschaftsmodell total geächtet. Herrschaftslosigkeit ist nicht, wie es sich durch die Geschichte zieht, gleichbedeutend mit Zügellosigkeit (im Sinne von Führungslosigkeit), Rechtlosigkeit und ein Einfallstor der Tyrannei und sie bedeutet auch nicht die Missachtung von Autorität, wohl aber autoritärer Strukturen, von denen das EBU wie ein Schwamm, bis an die Grenze dessen, was er an Wasser halten kann, durchtränkt ist. Das verhindert angstfreies, solidarisches und kreatives Lernen. Die Altersheterogenität ist ein zentraler Faktor für das Entstehen einer sozialen Ordnung, die nicht durch Herrschaft von oben verordnet wird und dadurch erfahrbar macht, was Demokratie meint und bedeutet. In einem Lernkollektiv kann jedes Mitglied die Führung z. B. eines Teilvorhabens übernehmen, was eine Lerngemeinschaft als Kollektiv auszeichnet; die Lehrpersonen einbezogen. Die Schule, so meine Auffassung, versagt heute weitgehend darin, das zu schaffen, wessen wir in unserer demokratisch verfassten Gesellschaft am Dringlichsten bedürfen, nämlich Demokratiefähigkeit, die nicht verordnet, sondern nur in Freiheit und durch Mündigkeit erreicht werden kann, eben dadurch, sich im Sinne Kants seines Verstandes ohne Anleitung eines anderen bedienen zu können. Die Bewertung der Situation der Regierungsbildung nach den letzten Bundestagswahlen ist ein beredtes Beispiel dafür, wie unterentwickelt das Demokratiebewusstsein in unserer Gesellschaft bereits ist.

Internationale Kontakte

Um auf Ihre Frage zu noch zu erwähnenden Praxisbezügen zurückzukommen, wären auch langjährige internationale Kontakte und Arbeitszusammenhänge zu erwähnen, wie sie mit Bezug auf meine Tätigkeit in der Schweiz, mit den Verweisen auf die Arbeiten von Franco Basaglia mit Italien, und in Bezug auf Österreich schon angeklungen sind und sich auch in der Zusammenarbeit mit dem österreichweiten Elternverband »Integration:Österreich« bis heute realisiert hat. Erwähnen möchte ich vor allem auch die Kontakte in die USA, namentlich zentral verbunden mit dem Kollegen Tom Bellamy und seinem Forschungsprojekt am Center on Human Development der University of Oregon, Eugene, schon zu Zeiten meiner Arbeit an der MBS in Gießen, die sich dann auch von Bremen aus weiter fortgesetzt haben. Im Rahmen des ›Specialized Training Program‹ ging es z. B. um die Eingliederung langjährig psychiatrisch verwahrter Jugendlicher und Erwachsener in ein selbstständiges Wohnen und Leben und ihre Befähigung, auf dem ersten Arbeitsmarkt arbeiten zu können; also um Fragen der Integration Erwachsener, auch solcher, die aufgrund ihrer herausfordernden Verhaltensweisen in den Psychiatrien stereotaktischen Hirnoperationen unterzogen worden waren,

was ihre Persönlichkeit total zerstört hatte. Eine kleine Anmerkung: Viele der behinderten Menschen kamen aus der Anstalt, die mit dem Film *Einer flog übers Kuckucksnest* bekannt geworden ist.

Unterstützte Beschäftigung

Anlass waren die mir zugänglichen Arbeiten von Tom Bellamy und seinen MitarbeiterInnen, die bezogen auf die erwähnte Zielsetzung eine sehr erfolgreiche Arbeit mit diesen Menschen beschrieben, die damals in Deutschland nicht einmal in den Anlernbereich einer Werkstatt für Behinderte aufgenommen wurden, geschweige denn, dass diesbezüglich auch nur entfernt an eine partizipative Arbeit auf dem ersten Arbeitsmarkt gedacht worden wäre, was heute, selbst ein Jahrzehnt nach Inkrafttreten der UN-BRK, selbst für weniger schwer beeinträchtigte Menschen kaum denkbar erscheint. Dort, aber auch in Madison, Wisconsin, war man im Übergang der 1970er zu den 1980er Jahren weiter als wir uns das im Zeichen der Inklusion heute vorstellen können, bei allen Verdiensten des Konzepts der »Unterstützen Beschäftigung«, das sehr zentral von Stefan Doose auf der Basis entsprechender Erfahrungen in den USA in der BRD entwickelt wurde, aber leider noch immer schwer beeinträchtigte Menschen praktisch nicht erreicht hat. Mir wurde damals im wahrsten Sinn des Wortes einsehbar deutlich, wie blockierend die caritativ motivierte Organisation und Umsetzung des Behindertenbetreuungssystems in der BRD gegenüber dem empirisch orientierten, behavioristisch fundierten Vorgehen wirkte. Es wurde in den Diskursen zu solchen Fragen auch bei uns in Bremen oft nicht gesehen, dass die materialistische Theorie in gleicher Weise wie die Behavioristische bei aller Unterscheidung anderer philosophisch zentraler Komponenten, eine gemeinsame haben, nämlich ihre empirische Grundauffassung. Ich verkürze: Es ist die Auffassung, dass auch psychische Phänomene grundsätzlich erklärbar und mithin die hervorgebrachten Verhaltensweisen gewordene, erlernte sind und diese mithin veränderbar. Wenn ich die inneren Bilder des Dahinlebens vergleichbar schwer beeinträchtigter und entwicklungsgestörter Menschen in unseren Heimen und Anstalten mit dem freudigen Leben, Wohnen und Arbeiten der Menschen in der Kommune in Eugene verglich, war ich damals geneigt, meine Ernennung zum Professor wieder zurückzugeben. Schon in den 1950er Jahren wurde das Black-Box-Modell infrage gestellt und mit der sogenannten Kognitiven Wende in den 1970er Jahren schließlich überwunden und in vielen Staaten der USA sogar geächtet. Die »Operants«, wie es hieß, waren out. Die damit verbundenen Orientierungen eröffneten Arbeits- und damit Lernmöglichkeiten und Lebensweisen für die betroffenen Menschen, die hier, wie mit der irrationalen Abwehr der Einrichtung der Fachräume unseres Studiengangs schon geschildert, nicht im Mindesten fachlich solide zur Kenntnis genommen wurden. Ich selbst konnte damals sehr viel für meine Arbeit in Gießen und auch in Bremen lernen, bis dann später, als das Arbeitsmodell der SDKHT entwickelt und wiederholt erprobt war, man mich fragte, ob nicht StudentInnen aus Eugene zu uns zum Studium kommen könnten. Das ging nicht. Es schien mir in Anbetracht der total unter dem absoluten Minimum liegenden Ausstattung, mit der wir arbeiten mussten, nicht vertretbar, Gaststudierende in der SDKHT auszubilden; leider. Wir mussten die stationäre Arbeit im Jahr 2000

einstellen. Auf dem Hintergrund der entwickelten humanwissenschaftlichen und philosophisch materialistischen Fundierung dieser Arbeitsweise waren wir einer vorwiegend behavioristisch fundierten Arbeitsweise mit diesen Personenkreisen überlegen und konnten sie u. a. auch auf Menschen im Koma und Wachkoma erfolgreich anwenden. In Zürich konnte ich vergleichbare Arbeitsmöglichkeiten nicht einrichten, da ursprünglich nicht angedacht war, dass ich dort schließlich doch fünf Jahre arbeiten würde, was das ermöglicht hätte.

Italien

Von besonderer Bedeutung war auch die Entwicklung der Demokratischen Psychiatrie in Italien, die mit dem Namen Franco Basaglia unmittelbar verbunden ist. Darauf aufmerksam geworden, ermöglichten die Schriften, Besuche und persönliche Kontakte die Erfahrung, dass es in gleicher Weise Denkende und die Verhältnisse Analysierende gab, die unsere Erkenntnisse und Auffassungen, die stets diskriminiert und als ›spinnert‹ bezeichnet wurden, bestätigten. Das war für Wolfgang Jantzen und mich, auch bei gemeinsamen Besuchen in Italien, eine bedeutende Erfahrung. Die Demokratische Psychiatrie strahlte auch auf das EBU in Italien aus und vor allem bei Andrea Canevaro von der Universität Bologna fand ich in Bezug auf die Konsequenzen der Befreiung der als behindert kategorisierten Menschen aus ihren Zwangsinklusionen in sonderpädagogischen Institutionen und für ihre Integration ins reguläre Bildungssystem Begründungszusammenhänge, die sich auch historisch der gleichen Quellen bedienten, die ich in meinen Arbeiten anführte. Leider wurde Andrea Canevaro in Deutschland kaum bekannt, da seine grundlegenden Arbeiten nicht übersetzt worden waren, dies ganz im Gegensatz zu dem leider schon verstorbenen Kollegen Nicola Como, um dessen Arbeiten sich die Kollegin Jutta Schöler sehr bemühte. Die Kontakte führten von Franco Basaglia auch nach Arezzo zu Agostino Pirella, der in Gorizia noch mit Franco Basaglia zusammengearbeitet hatte und dann die Anstalt zu Arezzo reformierte. Angestoßen durch Andrea Canevaro in Bologna führten die Wege auch nach Florenz. Dort schuf Adriano Milani Comparetti ein völlig neues Denken über Kinder mit zerebralen Paresen, die als körperbehindert gelten, und entwickelte im Sinne der Integration neue kompetenzorientierte Arbeitsansätze mit ihnen. Er war der Bruder des Priesters und Schulreformers Don Lorenzo Milani, der mit seiner »Schülerschule« in Barbiana und durch die Schrift *Brief an eine Lehrerin* sehr bekannt geworden ist. Papst Franziskus besuchte jüngst das Grab dieses – auch aus Sicht der katholischen Kirche – Rebellen und Reformers. Die Entwicklungen in Florenz wurden in Deutschland vor allem durch Otto Roser bekannt. Auch diesbezüglich ergab sich ein wichtiger wissenschaftlicher Austausch und große Solidarität in Bezug auf die Notwendigkeit einer tiefgreifenden Reform des Bildungswesens. Die Rezeption dieser Entwicklungen erfolgte in Deutschland weitgehend unter Ausblendung der sie in Italien ermöglichenden gesellschaftlichen und politischen Hintergründe. Die entsprechenden Gesetzesänderungen waren nur durch Mehrheiten und Einfluss der kommunistischen Partei Italiens möglich geworden. Als diese Zusammenhänge deutlicher in Erscheinung traten, wurde der Widerstand gegen unsere Aktivitäten bezüglich der Integration im Feld der Pädagogik und

Psychiatrie massiver und der damalige Vorsitzende des Bundesverbandes Deutscher Sonderschulen (VDS), Herr Bruno Prändl, diffamierte diese Entwicklungen als »italienische Seuche«. Das vermag ein sehr deutliches Zeichen für die Widerstände sein, die uns entgegenschlugen. Das in Anbetracht dessen, dass es um nichts mehr und nichts weniger ging, als den Menschen und seine Lebensperspektiven in den Mittelpunkt pädagogischen und therapeutischen Handelns zu stellen und einem biologistisch-medizinisch-psychiatrisch fundierten Defizitmodell den Boden und den Institutionen die Macht ihrer Zugriffsmöglichkeiten auf entsprechend klassifizierte Menschen zu entziehen. Der Mensch ist der Souverän und darf seiner Rechte nicht entsetzt werden.

Humanisierungs- und Demokratisierungspotenzial

Gerade die Pädagogik müsste daran das größte Interesse haben, aber sie erwies sich – und erweist sich bis heute – als Instrument der Entsetzung von Recht, der Unterdrückung und macht seine Klientel zu Untertanen, beraubt sie ihrer Mündigkeit und Selbstbestimmung bzw. verhindert, dass sich der Mensch dahin entwickeln könnte, sein Handeln in Reflexion seiner sozialen und ethischen Verantwortung selbst zu bestimmen. Die Integrationsbewegung hatte, so gesehen, von Anfang an ein Humanisierungs- und Demokratisierungspotenzial und damit in gleicher Weise hoch bedeutsame fachliche und politische Dimensionen. Man hätte das alles schriftlich dokumentieren und publizieren sollen, aber ohne Ressourcen, täglich entsprechend diesen Überzeugungen in die konkrete Arbeit involviert, blieb dazu kaum Kraft und Zeit. Das ist mir heute ein sehr großes Problem. Dies nicht, weil ich der Meinung wäre, dass solches Schrifttum in einer Zeit des Ahistorismus, der ›Alternativen Fakten‹ und einer immensen fachlichen Verflachung und Verelendung der Pädagogik und in Anbetracht dessen, dass im Zeitalter der SMS-Sprachverstümmelungen selbst Studierende nur mit Mühe einen philosophisch oder fachlich anspruchsvollen Satz mit einem eingeschobenen Infinitiv noch sinnentnehmend lesen können, von Interesse wäre, sondern um einer potenziell möglichen Zukunft willen, die damit etwas anzufangen weiß.

MitstreiterInnen hat es auf vielen Ebenen gegeben, wenn man MitstreiterInnen als Kontexte betrachtet, die einen ermutigt haben, die solidarisch waren und von denen man im Austausch mit ihnen selbst wieder neue Ideen gewinnen konnte.

Dann bleiben wir doch gleich bei der Frage, welche Internationalen ForscherInnen für Sie am bedeutsamsten waren? Wir hatten jetzt hier die Italiener …

Erfahrungen aus den USA

Ja, das sind auf jeden Fall die Italiener. Es sind aber auch die Erfahrungen, die ich, ausgehend von Eugene, in den USA bezogen auf das Mainstreaming machen konnte. Mainstreaming war damals der Begriff, die vielen Strömungen im Bildungsbereich zu einem Hauptstrom zu vereinen, wie wir das mit dem Integrationsbegriff bezeichneten. Bezogen auf die Studienkontexte waren die Studierenden in Eugene von Anfang an in Feldern tätig, mit denen sie sich an der Universität wissenschaftlich befassten und es gab sehr enge Kontakte zwischen Universität und Schulen. Die Studierenden waren als ›Student Teacher‹ tätig und konnten

durch diese Arbeit einen Teil der schon damals sehr hohen Studiengebühren finanzieren, während bei uns die Studierenden überwiegend in Arbeitsverhältnissen ihren Lebensunterhalt verdienen mussten, die nichts mit ihrem Studium zu tun hatten. Immerhin kamen wir mit unserem Projektstudium in Bremen der engen Verknüpfung von Theorie und Praxis an den Universitäten, die ich in den USA kennenlernen konnte, sehr nahe. Dadurch konnte ich sehr viel lernen und war selbst in verschiedenen Zusammenhängen in das Training der Studierenden in konkreten Arbeitsfeldern, aber auch an der Universität, vergleichbar unserer Fachraumkonzeption in Bremen, einbezogen.

Unterstützte Beschäftigung

In Eugene war Elektronikindustrie angesiedelt und Menschen, denen man aufgrund ihrer Beeinträchtigungen in der BRD kein sinnvolles Lernen anbot, erlernten in Eugene Arbeitsprozesse von bis zu 120 aufeinander aufbauenden Schritten, um z. B. ein Schaltelement zusammenzubauen. Dazu wurden für die behinderten MitarbeiterInnen ihren Handlungsmöglichkeiten angemessene Werkzeuge und Arbeitsplätze entwickelt und ArbeiterInnen aus den Betrieben, in denen sie später tätig wurden, schon im Spezialiced Training Program an der Universität in den Umgang und in die Arbeit mit ihren behinderten MitarbeiterInnen eingeführt und eingeübt. Von den ›Student Teacher‹ war in Integrationsklassen eine Qualität des Unterrichtens zu sehen, der man bei uns selten begegnete. Oder: In Madison, Wisconsins, habe ich im Universitätsspital nach unseren Kriterien geistigbehinderte Frauen und Männer arbeiten sehen – und zwar in Abteilungen, in denen das bei uns noch heute absolut undenkbar und unmöglich wäre: in der Apotheke der Universitätsklinik beim Herrichten der Medikamente für die Patienten und in der Abteilung für die Sterilisation der Operationsinstrumente. Sie waren die präzisesten ArbeiterInnen mit den geringsten Fehlerquoten. An Kassen von Supermärkten waren sie ohnehin ganz selbstverständlich tätig – und das in der ersten Hälfte der 1980er Jahre. Zu der Zeit aßen bei uns geistigbehinderte Menschen in Heimen ihre Suppe noch aus Plastiktellern und mit Plastikbesteck, weil sie das Geschirr zerstören oder sich mit Metallbesteck verletzen könnten, während sie in Madison in aller Form in regulären Restaurants als KellnerInnen arbeiteten. Als ich davon berichtete und schrieb hieß es, dass sich der Feuser nun von Geistigbehinderten bedienen lasse, was wohl als unanständig bzw. als Ausbeutung dieser Fachkräfte wahrgenommen wurde. So tief waren damals im Behindertenbetreuungswesen der BRD die Sümpfe im Denken. Diese Arbeit war die Profession dieser Menschen zu einem regulären Verdienst. Man beobachtete die Menschen, arbeitete mit ihnen, versuchte herauszufinden, was sie gerne arbeiten würden und arbeitete sie im Sinne eines Training on the Job in ihre berufliche Tätigkeit ein; und das schon vor Ort am künftigen Arbeitsplatz. Das durchaus auch auf der Basis monetärer Überlegung dahingehend, dass diese Menschen dann ihren Unterhalt ganz oder weitgehend selbst verdienen können und dadurch nicht von Sozialfürsorge abhängig sind und diese finanziell entlasten. Dabei wurde Assistenz so umfangreich und so lange gewährt, wie sie in beiderseitigem Einvernehmen für erforderlich oder erwünscht gehalten wurde. Dazu wieder ein Beispiel, das die Unterschiede verdeutlicht: Tom Bellamy und ich hatten eine

vergleichbare Denomination unserer Professuren. Tom hatte einen persönlichen Jahresetat von fünf Millionen Dollar zur Verfügung, über den er für Forschungen und die Arbeit im Specialized Training Program, ohne Vorschriften durch andere, verfügen konnte. Ich hatte zur selben Zeit einen Jahresetat von 470 DM für Telefon, Kopien oder Reisekosten; den ersten PC an der Uni kaufte ich mir von meinem persönlichen Geld, wie ich viele meiner Arbeiten an der Uni selbst finanziert habe. Das berufsvorbereitende Training erfolgte meist für drei Arbeitsbereiche in den Firmen, damit bei Produktionsausfall eines Bereiches die Arbeiter in anderen Bereichen eingesetzt werden konnten. Die ›Vocational Habilitation‹ war nur eine Schiene des Programms. Die andere war das sogenannte ›Community Training‹. Das hatte das selbstständige oder, wenn nötig, ab und an assistierte Leben in der Stadt, in der eigenen Wohnung oder in einer WG zum Gegenstand, das Waschen der Wäsche im Waschsalon, das Bedienen von Automaten, die Benutzung öffentlicher Verkehrsmittel u. a. m. Diese Arbeitsweisen wurden aufgrund einer Initiative der Kennedy-Regierung in systematisch aufgebauten Handbüchern dokumentiert und mit Zeichnungen, Bildern und Anleitungen versehen und USA-weit den Fachinstitutionen zur Ausbildung Studierender und zur Fort- und Weiterbildung des Personals zur Verfügung gestellt.

Die theoretisch hinsichtlich der Analyse- und Erklärungsmöglichkeiten weitreichendere Theorie ist die des historischen und dialektischen Materialismus im Zusammenhang mit den Arbeiten der Kulturhistorischen Schule. Den Pragmatismus des Behaviorismus, seine zweite Säule neben der empirischen, funktionalisiert den Menschen im Sinne seiner Vernutzbarkeit in Produktionsprozessen und macht ihn im Grunde zu einem biologischen Teil von Maschinen für Funktionen, die metallurgisch noch nicht bewältigt werden können; so wie das heute bei uns weitgehend unhinterfragte Normalität ist. Das spiegelt sich in dem berühmten Satz vom richtigen Mann am richtigen Platz. Ich betone das noch einmal, um keine Unklarheiten darüber aufkommen zu lassen, dass die beobachtbaren und auch zu übernehmenden Kenntnisse nicht bedeuten, die Hintergrundphilosophie zu übernehmen. In Lehrveranstaltungen, in denen ich die Arbeit theoretisch in unseren Denkweisen erklärte, löste das bei den Studierenden großes Erstaunen und Anerkennung aus. Sie waren sehr offen, bessere Denk- und Analysewerkzeuge zu bekommen als das Vorgehen derart, verkürzt gesagt, wenn etwas funktioniert und das wiederholt und auch in unterschiedlichen Fällen und Zusammenhängen, dann wird dieses Vorgehen zur Philosophie und Theorie erklärt und zum Standard gemacht. Wir haben das heute mit dem ›Best-Practice-Modell‹ aus der US-Amerikanischen Betriebswirtschaftslehre reimportiert; eine Art Erfolgsmodell nach dem Motto, was funktioniert ist nicht nur gut, sondern auch richtig. Das wird neben einem evidenzbasierten Vorgehen besonders in Bezug auf Inklusionsversuche hoch gelobt. Ein theoretisch fundiertes Analysemodell menschlichen Lernens und menschlicher Sozialbezüge umfasst es nicht. Historisch gesehen verdanken wir nach Pawlow weitere zentrale Grundlagen der Lerntheorie und –psychologie den Arbeiten von Skinner und Thorndike. Das war vor der kognitiven Wende. Schon Pawlow hatte mit seinen

als assoziatives Lernen bekannt gewordenen Versuchen das spätere Black-Box-Modell des Behaviorismus überwunden. Was aber bei uns u. a. noch heute extrem unterbelichtet ist oder einfach nicht gelehrt und gelernt wird, sind Verfahren der unsystematischen und systematischen Verhaltensbeobachtung. Sie sind das zentrale Instrument, Zusammenhänge von z. B. sehr herausfordernden Verhaltensweisen mit Umweltkonstellationen in spezifischen Situationen und in Referenz zu bestimmten Personen zu gewinnen, die im Sinne einer Baseline dann auch ermöglichen, allgemein gesagt, den Verlauf von Interventionen zu bewerten, sie zu modifizieren oder auch als untauglich zu erkennen. Das alles spielt heute, soweit ich weiß, in pädagogischen Ausbildungszusammenhängen keine Rolle. Dennoch erfahren Strategien wie das ABA (Applied Behavior Analysis) als ›Therapie‹ für Menschen aus dem Autismus-Spektrum, wo es doch ein Beobachtungs- und Analyseinstrument ist, und andere Strategien, wie das Forced Holding, ein hohes Ansehen – und man bildet, worauf ich an anderer Stelle verwiesen habe, ›Registrierte Verhaltens-Techniker‹ für die Arbeit mit Menschen aus dem Autismus-Spektrum aus.

Nach einem Forschungssemester in den USA wurde ich bei der Verabschiedung im Kollegenkreis gefragt, was mir im Vergleich zu Deutschland so besonders aufgefallen sei. Ich antwortete: »Alles, was sich in den USA als Fehlentwicklung erwiesen hat und korrigiert wurde, wird in Deutschland importiert und als letzter Schrei gehandelt«.

Können Sie da eventuell ein Beispiel geben?

Überholte Therapieformen

Das habe ich ja schon angedeutet. Zum Beispiel die längst überwundende rein operante Form der Verhaltenstherapie oder die Prekop'sche Festhaltetherapie, die auch in ihrer modifizierten Form bleibt was sie war; forced holding – in manchen Staaten der USA ist sie sogar verboten. Damals gab es auch eine forciert geführte berufs- und handlungsethische Debatte, die so in der BRD in unserem Fach und seinen Nachbargebieten nicht geführt wurde. Das trat erst mit der Auseinandersetzung um die Schriften von Peter Singer und seiner utilitaristischen Euthanasie für schwer beeinträchtigte Menschen befürwortende und für moralisch geboten gehaltene Ethik ein. Aber darauf habe ich ja schon verwiesen.

Ausgrenzung im Fach

Derweil, das ist auch nicht zu verschweigen, wurden Fachbeiträge und Bücher von Wolfgang Jantzen und mir an Studienstätten für Heil- und Sonderpädagogik aus Bibliotheken entfernt. Luden mich Studierende zu von ihnen selbst organisierten Vorträgen oder Seminartagen an ihre Universitäten oder Hochschulen ein, weil sie an unseren Arbeitsergebnissen und Arbeitsweisen interessiert waren, erschien in keinem einzigen mir erinnerbaren Fall eine Kollegin oder Kollege, der dort lehrte. Über viele Jahre war ich, oft auch zusammen mit Studierenden, nahezu jedes Wochenende zu solchen Veranstaltungen in der BRD oder Westberlin unterwegs. Selbstverständlich auch auf eigene Kosten. Auch das zeigt, wie hoch tabuisiert es war, unsere Schriften und Arbeit zur Kenntnis zu nehmen und sich mit uns einzulassen. Die Gründung der Zeitschrift *Behindertenpädagogik* im Rahmen

der Vorstandstätigkeit im Landesverband Hessen e. V. des Verbandes Deutscher Sonderschulen (VDS) war eine Konsequenz daraus. Ich habe dazu ja schon ausführlich berichtet. Die Aufdeckung der Verbrechen an behinderten Menschen im Faschismus und die Kritik an der Fortsetzung eines biologistisch-medizinisch-psychiatrischen, auf Defekte, Defizite und Devianzen fokussierten Menschen- und Behinderungsbildes und der Versuch der Humanisierung und Demokratisierung des Heim- und Schulwesens war nicht nur absolut unerwünscht, sondern wurde in vielen Attacken unter der Gürtellinie auch gegen uns gerichtet ausagiert. Wir waren die Nestbeschmutzer, wie man das so nennt.

Welche Rolle haben denn die Sowjetunion und die ForscherInnen da und auch die DDR gespielt?

Rolle der ForscherInnen der Sowjetunion

Selbstverständlich eine sehr große Rolle, die zentralste, würde ich sagen. Und das nicht, wie Ihre Frage, nur auf die Vergangenheit bezogen, sondern ungebrochen bis heute. Das lässt sich unter dem Begriff der »Kulturhistorischen Schule« fassen und ist mit der sogenannten Troika, die namentlich mit Vygotskij, Leont'ev und Luria zu verknüpfen ist, das Zentrum für eine fundiert subjekt- und humanwissenschaftliche Bearbeitung unserer Fragen in Theoriebildung und Praxis. Das schreibt sich, um nur ein Beispiel zu nennen, bis in Fachbeiträge des von Wolfgang Jantzen, Iris Beck, Peter Wachtel und mir im Kohlhammer Verlag herausgegebenen zehnbändigen Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik mit seiner Orientierung auf Behinderung, Bildung und Partizipation fort. Dort finden Sie Beiträge z. B. von Dmitrij Leont'ev, dem Enkel von Aleksej N. Leont'ev oder von Nina Fedorovna Talyzina, die mit ihren Forschungen die Arbeit von Petr Jakolevic Gal'perin weiterführt, dessen Interiorisationstheorie eine bedeutende psychologische Grundlage einer ›entwicklungslogischen Didaktik‹ darstellt, die für die Realisierung eines inklusiven Unterrichts, wie ich herausgearbeitet habe, eine von drei Dimensionen der erforderlichen didaktischen Strukturmomente ist. Unterricht, der inklusionskompetent ist, erfordert eine dreidimensionale Didaktik der Strukturelemente der Tätigkeit, Handlung und Gegenständlichkeit. Hier wären viele Namen zu nennen, die mit großartigen Werken zu verbinden sind, die ein dialektisch fundiertes Verständnis menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung und deren Beeinträchtigungen grundlegen, das keine vergleichbaren Äquivalente in der westlichen Forschung hat – so gesehen z. B. auch nicht durch Piaget – und das vor bald 100 Jahren. Für die *Tätigkeitsstrukturanalyse*, ein erstes Moment der drei didaktischen Strukturen, sind z. B. die Entwicklungspsychologien von Vygotskij, Leont'ev, Piaget und Spitz von herausgehobener Bedeutung, die sich aber nur erschließen und didaktisch reliabel transferieren lassen, wenn man sich die entwicklungstheoretischen Hintergründe dieser Konzeptionen zu erschließen vermag. Damit tut sich aber ein sehr weites Feld auf, das hier nicht hinreichend behandelt werden kann.

Standardisierung menschlicher Entwicklung

Zugänge zur Kulturhistorischen Schule erschlossen sich durch die Rezeption der Troika vor allem in den USA, die mit deren Forschungsergebnissen die behavioris-

tisch nicht erschließbaren psychischen Zusammenhänge zu begreifen versuchten, um u. a. das Black-Box-Modell zu überwinden. Teilweise hat das aber auch dazu geführt, die aufgeschlüsselten Vorgänge psychischer Entwicklungsprozesse – ich sage es einmal so – in Entwicklungs-, Alters- und Kompetenzraster zu übertragen und sie auf diese Weise in Richtung pragmatischer Handhabbarkeit quantitativ zu standardisieren, was den Grundanliegen dieser Autoren völlig widerspricht. Es geschah, wie ich es damals in den USA mitbekommen konnte, so etwas, wie es heute vergleichbar mit der ICF passiert, die in Fortschreibung der ICIDH der WHO entgegen ihrem Grundanliegen zu Standardisierungen menschlicher Entwicklungs- und Teilhabeprozesse umfunktioniert wird. Der Quantifizierungs- und Messbarkeitswahn schlägt auch hier voll durch.

Übersetzungen russischer Literatur

Von zentraler Bedeutung waren aber die Übersetzungen der zentralen Werke der Kulturhistorischen Schule ins Deutsche in der DDR und selbstverständlich auch die Literatur der DDR in Bereichen der Pädagogik und Rehabilitation. Zu Zeiten als in der BRD die ersten Publikationen zur Geistigbehindertenpädagogik von Heinz Bach und Otto Speck erschienen, lagen in der DDR mit Bezug auf die ungarische Heilpädagogik und die ungarische Entwicklung der Psychoanalyse schon Fachpublikationen vor, die vergleichbare westdeutsche Publikationen hinsichtlich ihrer inhaltlichen Aussagekraft bei Weitem übertrafen. Ich erinnere nur an die Einführung in die heilpädagogische Arbeit mit geistig schwer und schwerst behinderten Kindern von Liselotte Eichler von 1968 oder später, nur um ein weiteres Beispiel zu benennen, an die Einführung in die Rehabilitationspädagogik von Sigmar Eßbach und seinem AutorInnenkollektiv. Diese Literatur wurde in der BRD nicht zur Kenntnis genommen; der Eiserne Vorhang und die Hetze gegen alles, was des Kommunismus verdächtig war, funktionierte perfekt. Auch die Leistungen auf dem Feld der Didaktik waren hervorragend, sodass ich in meinen Seminaren oder in Vorträgen zur Didaktik noch heute auf Lothar Klingbergs *Einführung in die Didaktik* (leider ohne Jahreszahl später auch im Westen erschienen) und Ursula Drews *Didaktische Prinzipien* von 1976 verweise. Eine Entsprechung dazu, von ganz anderen Zugängen ausgehend, leistete für die Didaktik nur Wolfgang Klafki. Werner Kienitz und sein AutorInnenkollektiv diskutierte u. a. mit seinem Buch zur Einheitlichkeit und Differenzierung im Bildungswesen 1971 viele der heute im Inklusionismus aufgehübschten Fragen zur Konstruktion von Diversität und Vielfalt und deren Bedeutung für einen Unterricht der Einheitlichkeit, der Vielfalt eben nicht ausschließt, angemessener, als ich es im plakativen Inklusionsgerede heute finde. Man könnte das auch wieder so sehen: In der BRD tendierten die Entwicklungen der Didaktik (Wolfgang Klafki in der BRD ausgenommen) mehr oder weniger in einen Pragmatismus, der schließlich der Fachdidaktik – und damit dem gefächerten Stoff – höchste Weihen verlieh und die allgemeine Didaktik beerdigte, während die Arbeiten in der DDR in qualitativer Forschungsorientierung in qualitativer Weise prozessorientiert Lernen und Entwicklung in den Vordergrund stellten und das bis hin zu den jüngsten Arbeiten des Kollegen Joachim Lompscher, der leider schon verstorben ist.

Abwicklung der DDR und die Auswirkung auf das Fach

Dem Pahl-Rugenstein-Verlag kommt eine besondere Bedeutung hinsichtlich der Funktion zu, DDR-Fachliteratur zugänglich zu machen. Wolfgang Jantzen und ich haben damals ja auch ab 1981 in einer Jahrbuchreihe für Psychopathologie und Psychotherapie elf Bände im Pahl-Rugenstein-Verlag herausgegeben (die letzten beiden im Jarick-Oberbiel-Verlag), in denen wir und die MitautorInnen uns schwerpunktmäßig mit der Reinterpretation von Syndromen unter subjektwissenschaftlichen Gesichtspunkten und mit der Weiterentwicklung unserer Theorien befassten. Es war bitter, mit ansehen zu müssen, wie mit der sogenannten Wende und der ›Abwicklung‹ der DDR bedeutende Werke auch der Kulturhistorischen Schule vernichtet wurden; einiges konnten wir noch schnell aufkaufen. Das zeigte auch deutlich, wie man in der BRD mit diesen bedeutenden wissenschaftlichen Werken umging – und heute finde ich, wenn ich das Lehrangebot an den Hochschulen und Universitäten der Lehrerbildung und Pädagogik ansehe, nahezu an keiner Lehrangebote für Studierende, die sich mit der Kulturhistorischen Schule befassen würden. In der erforderlichen inhaltlichen Konsistenz dürfte das meines Wissens an der Evangelischen Hochschule Darmstadt im BA und MA des Studiengangs ›Inclusive Education‹ am deutlichsten zum Tragen kommen. Nach der Wende kamen viele Studierende aus der ehemaligen DDR zu uns nach Bremen, was eine große Bereicherung war, waren sie z. T. doch schon mit den Grundlagen einer materialistisch-dialektischen Theoriebildung befasst. Als ich noch an der Universität Zürich tätig war, konnten Erich Graf und ich ein langes Interview mit dem Kollegen Klaus Peter Becker und seiner Lebens- und Berufsgeschichte in der DDR aufzeichnen, das ja auch für Lehrzwecke herangezogen werden könnte, für sich genommen aber ein wichtiges Dokument einer negierten Geschichte ist. Was sich ›Abwicklung‹ nannte, hat nicht nur im Ökonomischen mit der Verschleuderung von DDR-Gut, das auf 600 Milliarden geschätzt werden kann, für 250 Milliarden DM an westliche Investoren zu deren Bereicherung geführt, sondern auch zur Zerstörung eines bedeutenden Verlagswesens und vielen wissenschaftlichen Netzwerken, was auch in der BRD zu einer Art wissenschaftlichen Aderlasses führte. Das waren dann die »blühenden Landschaften«, die zu schaffen in verlogener Weise vorgegeben wurde.

Sowjetische Forschung mit taubblinden SchülerInnen

Vor ihrer Erkrankung übersetzte Monika Schubert noch ein Buch von Alvin Valentinowicz Aprauschev über seine Arbeit mit taubblinden Menschen im Sagorsker Kinderheim ins Deutsche. Einige seiner von Geburt an taubblinden SchülerInnen konnten an der Lomonossow-Universität Moskau studieren und promovieren, was weltweit Aufsehen erregte. Bei einem Aufenthalt in Moskau in den frühen 1970er Jahren fuhr ich nach Sagorsk, um dort das Kloster zu besuchen, eines der Klöster, die Moskau wie einen Schutzring umgeben. Das Kloster war sehr gepflegt und in Funktion und, so mit eigenen Augen gesehen, Offiziere der Sowjetarmee in Uniform ließen dort im Kreis ihrer Familie ihre Kinder taufen. Mein Anliegen war, das Kloster zu sehen und die Gesänge der Mönche hören zu können. Beim Gang durch den Ort entdeckte ich das Kinderheim von Aprauschev, von dem ich zuvor noch keine Kenntnis hatte. Mit nur minimalen Kenntnissen des Russischen

konnte ich die am Eingang angebrachten Schilder entziffern. Auch das Buch über seine Arbeit wurde kaum zur Kenntnis genommen. Der im Buch beschriebene Film über sein Schaffen, der von der DDR gedreht wurde, war später auch im Westen ausgestrahlt worden. Ich betone das, um auch dadurch zu verdeutlichen, wie fahrlässig und unwissenschaftlich seitens der westlichen Pädagogik, Heil- und Sonderpädagogik und Psychologie mit herausragenden sowjetischen Forschungsergebnissen umgegangen wurde, auch mit denen aus der DDR. Aber uns hat man den Ideologievorwurf gemacht!

Allgemeine Behindertenpädagogik

Als Episode sei noch angefügt: Wolfgang Jantzen und ich beschlossen, dass er russisch, ich italienisch lerne, um die Fachliteratur im Original zur Kenntnis nehmen zu können. Aber wir scheiterten bald mit unseren Volkshochschulkursen aus Termingründen bei unserer, wie ich immer sage, Rund-um-die-Uhr-Arbeit. Wolfgang Jantzen ist im deutschsprachigen Raum in besonderer Weise für die Rezeption und Weiterentwicklung der Arbeiten der Kulturhistorischen Schule zu danken, wie sich das mit seinem zweibändigen Werk der *Allgemeinen Behindertenpädagogik* dokumentiert. Es liegt heute bei Lehmanns Media in Berlin in einem Band vor. Für meine Arbeiten kommt der Kulturhistorischen Schule eine noch größere Bedeutung zu, als der Demokratischen Psychiatrie Italiens, aber beide haben Schlüsselfunktionen – auch als Türöffner zu einem neuen Denken.

Krüppelbewegung

In Zusammenhang damit ist auch die in Bremen und zentral auch an der Universität bei uns stattfindende Auseinandersetzung mit der von Franz Christoph begründeten »Krüppelbewegung«, die später sozusagen in der Selbstbestimmt-Leben-Bewegung aufgegangen ist. Diese Bewegung war berechtigt als eine Empowerment-Bewegung zu verstehen, die auch, vor allem durch Horst Frehe initiiert, in das Assistenzprojekt für behinderte Menschen führte, die sich ihre Assistenzen selbst einstellen, anleiten und auch entlassen können. Geschichte hat die Aktion von Franz Cristoph im Rahmen des UNO-Jahres der Behinderten 1981 geschrieben, als er zum Nachweis, dass behinderte Menschen in unserer Gesellschaft nicht ernst und nicht als gleichberechtigt wahrgenommen werden, dem damaligen Bundespräsidenten Carstens bei der Eröffnung der Rehamesse in der Dortmunder Westfalenhalle zweimal mit seiner Gehhilfe schlug. Wir hatten Sorge, dass er von Sicherheitskräften erschossen werden könnte, rechneten aber zumindest mit seiner Verhaftung und einem Prozess – aber es geschah nichts, gar nichts. Ich war oft mit Franz Christoph in der BRD und in Österreich unterwegs, wo wir Veranstaltungen *über* Behinderte *ohne* Behinderte besetzten und aufmischten. Das Plakat der Krüppelgruppe zum UNO-Jahr der Behinderten deklarierte das Jahr als ›Jahr der Behinderer‹ und zeigte das Logo von zwei skizzierten Menschen in rot, die einen anderen Menschen in blau in der Mitte hatten und ihn unterhakten in der Weise, dass der blau skizzierte Mensch einen Knüppel über den Köpfen der beiden anderen schwang. Und zu lesen war: »Jedem Krüppel seinen Knüppel!« Franz Christoph hat später in den Niederlanden aus Gründen seiner Benachteiligung in der BRD Asyl beantragt, das aber nicht gewährt wurde. Die Entwicklungen in den USA, die in der Bürgerrechtsbewegung wurzelten, wie sie mit Martin-Luther-King ihren

Höhepunkt erreichte, setzten sich auch in die Empowerment- und People-First-Bewegung hinein fort, die auch in der BRD aufgegriffen wurden. Ihnen fehlte hier aber der Hintergrund einer Bürgerrechtsbewegung, in die sie hätten eingebettet werden können. So wurde das Anliegen der Empowermentbewegung, dass Behinderte sich selbst ermächtigen und in dieser Selbstermächtigung von uns unterstützt werden, aus meiner Sicht etwas zur Farce insofern, dass es ein Paradoxon ist, dass wir die behinderten Menschen ausgrenzen und wegsperren und sie dann zu ihrer Selbstbefreiung befähigen sollen. Schließen wir sie also nicht aus und sperren sie nicht weg, dann ist dieses Problem gelöst.

Kolonialisierung

Die Dimensionen von Aus- und Einschluss lassen sich nur erfassen, wenn man sich in die Zusammenhänge und Geschichte von Imperialismus, Kolonialisierung, Sklavenhandel und Sklaverei einarbeitet. Da leistet ein Buch von Achille Mbembe mit dem Titel *Kritik der schwarzen Vernunft*, mit dem er die bedeutende Schrift von Frantz Fanon *Die Verdammten dieser Erde* aufgreift und fortsetzt, hervorragende Dienste. Die Auseinandersetzung damit lässt auch die Dimensionen der psychischen Folgen isolierender Ausgrenzung von Menschen mit Beeinträchtigungen bzw. psychischen Erkrankungen in einem neuen Licht erscheinen, denn der Zustand der Ausgrenzung ist ihre soziale Welt, die angeeignet wird und mit der zu kooperieren ist. Aus systemtheoretischer Sicht ist das mit den Arbeiten von Umberto Maturana und Francisco Varela in neuer Weise die Biologie und auch in die Psychologie eingegangen. Immerhin hat ihr Buch *Der Baum der Erkenntnis* eine gute Verbreitung gefunden.

Disability Studies

Im Grunde ist mit den Disability Studies eine Bewegung in Gang gekommen, die Situation von Behinderung in gesellschaftlichen und kulturellen Zusammenhängen aus den Fragestellungen und Erlebenshorizonten der Betroffenen heraus zu erforschen und das durch behinderte ForscherInnen selbst. Aber längst haben sich die nichtbehinderten WissenschaftlerInnen auch dieses Feldes bemächtigt und, so sehe ich es, es droht, seiner ursprünglichen Funktion verlustig zu gehen.

Notwendigkeit partizipativer Forschung

Das Modell der partizipativen Forschung in Gemeinschaft von behinderten und nichtbehinderten ForscherInnen vermag das vielleicht abzumildern, was aber erfordert, sein Forschen in den Dienst des anderen zu stellen, auch der Menschen, die aufgrund der Schwere ihrer Beeinträchtigungen das nicht selbst artikulieren und anleiten können. Das setzt aber ein Einlassen auf sie in Augenhöhe mit ihnen voraus, was der Inklusionismus bis heute nicht geschafft hat, da er genau diese Personen weiterhin ausgrenzt. Diesbezüglich werden auch viele Studien, die als Dissertationen verfasst werden, unglaubwürdig und reüssieren weit mehr als Stufe auf der Karriereleiter, denn als Entwicklung der Sachanliegen. Ich erinnere noch sehr gut, dass an der MBS ein Psychologiestudent auf mich zu kam, der eine Studie an der Schule durchführen wollte. Seine Ausgangshypothese, so die universitären Überlegungen, war, dass kognitiv-mentale Beeinträchtigungen auch Auswirkungen auf die Sprache der betroffenen Menschen haben und man annehmen könne, dass ein Mensch, wenn er denn sprechen kann, je nach Schwere der kognitiven Beeinträchtigungen, Sätze mit weniger Worten bildet, Worte mit weniger Silben verwendet, oder zum Teil

nur Silben ausspricht; dies im Vergleich mit gleichaltrigen Nichtbehinderten. Ich sagte ihm nur: »Sie dürfen eine Woche in die Schule kommen, ohne Papier, ohne Tonbandgerät. Danach schreiben Sie Ihre Erfahrungen auf. Dann wissen Sie es«. Die Studie erübrigte sich infolge. Aber der Student widmete sich einem Schüler, seiner Geschichte, seinen Lebenserfahrungen in einer Obdachlosensiedlung, befasste sich dort mit den Lebensverhältnissen der BewohnerInnen der Siedlung und schuf eine weitgehend lückenlose Biografie dieses Schülers mit ihm, mit seiner Familie und in seinem sozialen Umfeld. Er entdeckte, dass seine ausagierenden, oft destruktiven aber auch selbstverletzenden Handlungen stets seinem Erleben von Situationen angemessen, sinnhaft und im Kontext seines Systems auch systemhaft sind. Für den Schüler konnte ein Hauptschulabschluss ermöglicht und eine Lehrstelle gefunden werden. Das gerann in eine herausragende Dissertation und in eine langjährige Verbundenheit mit den SchülerInnen der MBS. Dass eine gemeine Stubenfliege sechs Beine hat, eine weitere auch und dass dann angenommen werden kann, dass alle gemeinen Stubenfliegen sechs Beine haben, bedarf keiner Forschung – aber so wird heute vielerorts und häufig geforscht. Für mich bedeutet in unseren Bereichen Wissenschaft, Wissen zu schaffen, das Menschen nützt, ihre Lebenssituation und ihre Lebensverhältnisse verstehen und verbessern zu können – Punkt – nicht mehr und nicht weniger.

Zusammenarbeit von Regel- und Sonderpädagogik

Die beiden Pädagogiksysteme der Regel- und der Heil- und Sonderpädagogik arbeiten sich da ja sehr gut in die Hände: Was der eine Bereich ausschließt, schließt der andere ein, okkupiert und kolonialisiert die Menschen, beraubt sie der Möglichkeit einer Identitätsbildung in regulären sozialen Verhältnissen und kreiert so eine beschädigte Identität, die sich aus der Kooperation mit der Isolation ergibt. Manchmal fällt es mir schwer, noch zu verstehen, wie ein solches System in Perfektion im institutionalisierten EBU überhaupt noch von Lehrpersonen so weiterbetrieben werden kann, ohne dass sie an Zweifeln oder gar in Schuldgefühlen den Kindern und SchülerInnen gegenüber ersticken, anstatt sich dem zu widersetzen und ein EBU ohne Ausgrenzung und Beschämung der Kinder und SchülerInnen zu praktizieren und das gegenüber den Oberen durchzusetzen, sie eben ihrer Macht zu berauben, dieses Herrschaftssystem weiter aufrechterhalten zu können. Aber das ist mein Unverständnis. Manchmal habe ich den Eindruck, dass jenen alles klar, mir aber alles eine Frage ist.

Was waren aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen?

Fachlich?

Ja, persönlich und für das Feld …

Persönlich: mich aus den reaktionären, rassistisch-faschistoiden, erzkatholischen Denkstrukturen meiner Kindheit und frühen Jugend zu befreien und dialektisch denken zu lernen.

Einbeziehung schwer beeinträchtigter Menschen in die Schule

Fachlich gesehen war die größte Herausforderung, die Lern- und Bildungsfähigkeit schwer beeinträchtigter Menschen nachzuweisen, sie aus den Anstalten und Heimen zu befreien und in die Schule zu holen, auch wenn es eine Sonderschule war. Dazu war die Zeit als Rektor der MBS eine sehr große Herausforderung, vor allem auch in der Zusammenarbeit in vielen Fragen mit dem Hessischen Kultusministerium im Widerspruch oft zu örtlichem Schulamt und Regierungspräsidium. Schließlich den Nachweis zu führen und das auch in der Praxis umzusetzen, dass es darum geht, wie Comenius schrieb, ›allen alles zu lehren‹ und dass wir dazu keine Sonderkindergärten und Sonderschulen mehr benötigen und das für die Kinder am Ort, an dem sie leben, im Kindergarten und in der Schule möglich ist.

Transformation des Bildungssystems

Dazu brauche ich keine Gesetzesänderungen, sondern den Willen der Lehrerschaft zur Durchführung und die Überzeugungskraft für die Eltern. Wir haben heute die UN-BRK, das ist sicher ein großer Vorteil. Aber aus ihr und durch sie resultiert kein Automatismus zur Inklusion. Schon Jahre zuvor gab es die Menschen- und Kinderrechtsresolution, die vollständig dafür ausreichen würden, ein Bildungssystem für alle zu realisieren und die Teilhabe aller an diesem zu garantieren. Ich weiß nicht, auf welche Resolution man noch warten möchte, bis ein Ruck durch die Bildungslandschaft geht und endlich die revolutionären Transformationen des Systems eingeleitet und durchgeführt werden, von denen ich sprach. Die Zielsetzungen sind mit den Klafki'schen Vorgaben der Schaffung von Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit hinreichend beschrieben und es muss als Aufgabe der ErzieherInnen und der Lehrpersonen als Gesamtheit angesehen werden, das zu realisieren. Sie sind dafür die Fachleute, oder sie sollen in andere Arbeitsbereiche gehen. Das muss auch der Politik einmal deutlich gesagt werden. Erziehungswissenschaftlich haben wir in Theoriebildung und Praxis eine Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik, die das zu realisieren erlaubt. Das mag überheblich klingen, aber wo immer ich Einblicke habe und Rückmeldungen bekomme, zeigt sich in aller Deutlichkeit, dass dort, wo kein Kind wegen Art oder Schweregrad seiner Beeinträchtigungen oder anderer Faktoren aus einem gemeinsamen Unterricht ausgeschlossen wird, man sich dieser Didaktik mehr und mehr annähert – auch dort, ich habe es schon betont, wo man sich diesem Grundsatz auch in den Unterrichtsfächern unter fachdidaktischen Aspekten stellt. Das Besondere dieser Arbeit liegt im Allgemeinen pädagogischer Theorie und Praxis und eben nicht der Verbesonderung der Lernenden, die wie ein Naturgesetz gegeben zu sein scheint. Nur, Naturgesetze gibt es nicht. Die Natur hat keine Gesetze. Nur der die Natur beobachtende Mensch entdeckt in Abläufen konstante oder sich wiederholende Prozesse, z. B. im Lauf der Gestirne, die man gesetzmäßig beschreiben und damit vorhersagen kann, wann und wo eine bestimmte Konstellation wieder auftreten wird. Das sind Menschengesetze über Abläufe in der Natur und keine Naturgesetze. Das sollte man in Bezug auf pädagogische Sachverhalte endlich erkennen und auch, dass in Bezug auf lebende Systeme das Unbestimmte das ist, was mit höchster Sicherheit angenommen werden kann, denn Lern- und Entwicklungsprozesse sind nicht linearer Natur, auch wenn das nicht

heißt, das sie beliebig seien; das sind sie mit Sicherheit nicht. Fabian Scheidler führt in seinem Buch *Das Ende der Megamaschine*, das mir 2015 zugänglich wurde, ein schönes Beispiel dafür an – sinngemäß: Ein Stein, den ich trete, bewegt sich mit der ihm dadurch verliehenen Energie, ein Hund, den ich trete, bewegt sich dagegen mit der Energie seines eigenen Stoffwechsels. Die Bewegung des Steins kann ich berechnen und vorhersagen. Die Bewegung des Hundes aber nicht; er kann mich angreifen, knurrend weglaufen u. a. m. Aber selbst wenn ich seine Reaktion richtig vorhersagen würde, bleibt es unmöglich, seine genauen Bewegungen vorherzusagen. Ach, wenn die Pädagogik das nur begreifen würde.

Abschaffung segregierender Institutionen

Nicht die Inklusion ist die zentrale Herausforderung, sondern die Beendigung der Exklusionen und die Abschaffung aller segregierenden, deprivierenden und isolierenden Institutionen für Menschen, die den normativen Ansprüchen und Erwartungen der Gesellschaft nicht entsprechen – und ihre uneingeschränkte Anerkennung.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Interessengeleitetes Lernen

Alles, worüber wir gesprochen haben – und vieles von höchster Bedeutsamkeit haben wir nicht tangiert. Allen alles zu lehren heißt nicht, alles zu wissen, aber zu erkennen, dass wir im sokratischen Sinne nahezu nichts wissen und daraus nicht den falschen Schluss ziehen, nur das zu lehren, was wir wissen. Denn dadurch wird die eigene Dummheit zur Begrenzung des Lernens der Kinder und SchülerInnen. Deshalb gilt es, mit ihnen gemeinsam in zunächst Unbekanntes vorzudringen, das ihnen von Interesse ist, ein Motiv zu handeln, zu arbeiten und uns eine Erweiterung der eigenen Erkenntnisse und folglich des eigenen Wissens erlaubt. Das heißt, eine echte Erzieherin, ein echter Erzieher, eine echte Lehrerin, ein echter Lehrer zu sein; egal mit welchen Schwerpunkten. So gesehen gibt es keinen schöneren Beruf als den der Pädagogin und des Pädagogen. Er erlaubt ein lebenslanges bezahltes Lernen!

Ich erinnere noch mein Erschrecken im Rahmen eines Besuchs in Bologna einige Zeit nach Franco Basaglias Tod, wo ich in einer Hochschule erfahren musste, dass man nicht mehr wusste, wer Basaglia war und was er getan hat. Dort wurden PädagogInnen und PsychologInnen ausgebildet. Das ist ein schlimmes Vergessen.

Diskussion: Integration Inklusion

Ein Vergessen ist auch die Umetikettierung von Integration in Inklusion und die Zuschreibung aller zu kritisierender Sachverhalte an den Begriff der Integration. Ich habe das ja schon als Etikettenschwindel bezeichnet und ich sehe nirgendwo, wo ich Zugänge und Einblicke habe oder Gespräche führen kann, dass sich dadurch etwas zum Besseren verändert hätte. Wir haben das Paradox selektierender Inklusion, die man der Integration vorgeworfen hat; auch ein unbesonnenes Hineinsetzen von behinderten Kindern in Regelklassen ohne Anspruch der Veränderung des Unterrichts und der Schule und die Anpassung der Kinder an diese. Ich denke, dass deutlich wurde, dass dem von Anfang der Integrationsentwicklung an nicht so war; zumindest für mich kann ich das in Anspruch nehmen. Der grassierende

Ahistorismus, der nicht nur alle Wissenschaftsbereiche, sondern inzwischen alle Lebensbereiche erfasst, hat solide Vergessensstrukturen hervorgebracht auch dadurch, dass man durch Temposteigerung aller Abläufe, jederzeitiger Verfügbarkeit, permanenter Bombardierung mit Events und überwiegend völlig unsinniger Konsum- und Habenzwänge wirksam davon abgehalten wird, eine kleine Zeitspanne der Besinnung zu haben.

Völkische Bezüge der Reformpädagogik

Dass schließlich auch das Feld der Pädagogik von »Alternativen Fakten« nur so wimmelt, nötigt mir kein Erstaunen mehr ab – leider. Dagegen waren die Zeiten der Debatte um die antiautoritäre Erziehung selbst in ihren völlig falsch verstandenen Auswüchsen hin zu einem Laissez-faire und um manche antipädagogischen Bewegungen fast noch erträglicher. Und in der Einschätzung sogenannter reformpädagogischer Modelle gelangte man, wie ich schon eingangs des Gesprächs betonte, doch zur Einsicht, dass sie den Gedanken der Inklusion nicht ermöglichen können, zumal ihr Verständnis von Gemeinschaft nicht das leisten konnte, was kommunikationsbasierte Kooperationen im Kontext entwicklungslogischer Didaktik erfordern. Von der Wandervogelbewegung bis hin zum Leben auf dem Monte Verita bei Ascona geriet das Gemeinschaftliche schnell ins Fahrwasser des Völkischen. Selbst im Jena-Plan Peter Petersens gibt es nur ganz wenige Stellen, an denen er eine/n HilfsschülerIn auch in der Regelschule zu unterrichten für möglich hält und in dem Buch *Bildung* von Hentig von 1996 finden sich nur drei Stellen, die das ansprechen.

Reggio-Pädagogik

Dagegen sind pädagogische Reformansätze, die der Aufklärung verpflichtet sind und sich auch politisch als antifaschistisch verstehen bzw. aus dem Widerstand gegen den Faschismus entstanden sind, wie z. B. die Reggio-Pädagogik, hinsichtlich ihres impliziten Menschenbildes und bezogen auf ihre Solidarität mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen von besonderer Bedeutung, die eine Art Fallout dieses Systems bilden, der im Dienste der sogenannten Bildungseliten, deren ständischen Interessen und hegemonialen Machtansprüchen aus dem Weg geräumt wird. Hier wäre z. B. auf Antonio Gramsci, Célestine Freinet, Anton Semjonowitsch Makarenko, Wassili Suchomlinski, aber auch auf die ›Pädagogik der Befreiung‹ von Paolo Freire zu verweisen, die in der Literatur gut vertreten und zugänglich sind. Nicht dass uns diese Konzeptionen zu sagen wüssten, wie Inklusion zu realisieren sei. Sie können uns aber eindringlich vermitteln – und dessen bedürfen aus meiner Sicht die jungen Menschen, die eine schon von Bildungsarmut geprägte Schulzeit hinter sich bringen mussten und sich in Pädagogik qualifizieren wollen, in besonderer Weise –, dass die Solidarität mit den ausgegrenzten oder von Ausgrenzung bedrohten Kindern und Jugendlichen, die das gegenwärtige EBU stigmatisiert, diskreditiert, beschämt und erniedrigt, eine unabdingbare Voraussetzung ist, das Anliegen der Inklusion überhaupt denken zu können. Viele Auszubildende sind an Wissen interessiert, das aber als Wissen tot bleibt, nicht mehr ist als Information, wenn man nicht denken kann. Gerade aber Denken zu lernen und zu denken wird im Bildungssystem auf allen seinen Ebenen nivelliert bis abgeschafft. Ich habe darauf ja schon verwiesen. Erforderlich ist ein Verstehen der Menschen, für die man

Verantwortung übernimmt, in dem Sinne, dass ich der Andere sein könnte, wäre meine Entwicklung unter vergleichbaren Ausgangs- und Sozialisationsbedingungen verlaufen, wie sie der Andere hat hinnehmen und verkraften müssen. Pädagogisch verlangt das, aus der Wahrnehmung der Kinder und SchülerInnen als *andere Andere* herauszukommen. Das hat mit Bewusstseinsbildung und Demokratisierung zu tun, wie das z. B. für das Wirken von Freire sehr zentral ist.

Modellversuche: Integration ohne Ausschluss

Blicken wir zu den Anfängen der Integrationsentwicklung in der BRD zurück, so war Bremen der einzige Ort und Schulversuch, der keinen Ausschluss von Kindern und SchülerInnen auf Basis ihrer Kategorisierung als Behinderte oder wegen Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen vorgenommen hat. Berlin ist noch zu erwähnen, wo man an einer Schule entgegen dem Dekret der damaligen Schulsenatorin Hanna-Renate Laurin, keine als geistigbehindert klassifizierten Kinder aufzunehmen, dies dennoch getan hat. Das war mit den Kollegen Wolfgang Podlesch, Rainer Maikowski und auch Hans Eberwein verbunden, wenn ich das recht erinnere. Schulversuche in der BRD führten auch zu solchen Kuriositäten, dass SchülerInnen, die im Laufe der Grundschulzeit mit Lernschwierigkeiten zu tun hatten und als ›lernbehindert‹ klassifiziert wurden, in eine Schule für Lernbehinderte gehen mussten, während als geistigbehindert klassifizierte Kinder, auf die hin der Schulversuch ausgerichtet war, in der Grundschule verbleiben konnten. Tobias Erzmann hat mit seiner Dissertation die damalige Schulversuchslandschaft unter verschiedensten Gesichtspunkten dargestellt, sollte es von Interesse sein, sich dazu informieren zu wollen.

Jahrestagung

Mit diesen Entwicklungen haben wir damals, die wir in Schulversuche involviert waren, die heute als IFO bekannte Internationale Jahrestagung der Integrations-/InklusionsforscherInnen ins Leben gerufen, die in 2018 zum 32. Mal tagt und jeweils von einer Studienstätte ausgerichtet wird. Das war mit dem Anliegen verbunden, einen Austausch über die verschiedensten Problemlagen der Schulversuche und der Aufgaben wie Strategien ihrer wissenschaftlichen Begleitung zu diskutieren. Die Schulverwaltungen konnten dem Druck vor allem der Eltern, die sich auch bundesweit organisierten und den Verein »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen« gründeten, nicht mehr widersetzen. Man verfuhr nach dem bekannten Motto ›teile und herrsche‹ und schuf Schulversuche, also die Ausnahme, damit die Regel nicht angetastet wird – und so blieb es. Kein Schulversuch wurde nach dessen Beendigung als Regelfall übernommen, wie keine Stelle an den Universitäten, die KollegInnen inne hatten, die sich dem Anliegen der Integration/Inklusion widmeten, wurde nach deren Ausscheiden aus dem aktiven Dienst beibehalten und wieder besetzt. Es erfolgten Änderungen der Denominationen oder Stellen fielen auch weg.

Zwiespalt Schulversuch

Die Schulversuche waren eine total zwiespältige bis in sich widersprüchliche Sache. Man musste sich auf sie einlassen, weil es ansonsten im Bereich Schule keine Praxisfelder für einen integrativen Unterricht gegeben hätten und der Schulversuch ermöglichte, Handlungsfelder in der Schule zu erschließen, die sonst nicht möglich gewesen wären. Dabei behielt die Politik und Administration aber jederzeit die Kontrolle. Wobei, wie ich für Bremen schon berichtete, der wissenschaftlichen

Begleitung durch die Universität zu deren Kontrolle wiederum eine weitere durch das Landesinstitut für Schulpraxis angeordnet wurde. Die Geschichte der Schulversuche zur Integration in der BRD wäre einer historischen Dokumentation und Analyse ihrer Strukturen und Funktionen würdig, aber dem hat man sich in der erforderlichen Weise bislang nicht gewidmet. Dass die 29. Jahrestagung der Integrations-/InklusionsforscherInnen sich das Thema gab: »Inklusion ist die Antwort – was war noch mal die Frage?« mag die LeserInnen dieses Interviews anregen, darüber nachzudenken, was solches über das Fach, sein Verständnis von Wissenschaft und von Integration und Inklusion zum Ausdruck bringt. Zusammen mit sechs Kollegen und einer Kollegin habe ich dazu ein Buch herausgegeben, das 2017 mit dem Titel *Inklusion – ein leeres Versprechen? Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts* erschienen ist . Einen Diskurs, der aus meiner Sicht mehr als überfällig wäre, hat das nicht ausgelöst – auch das ein beredtes Zeichen für das Dilemma und das Paradoxon, in dem die Inklusion heute steckt.

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse aus Ihrer Sicht?

Erkenntnisse welcher Art?

Jetzt im Feld der Integrationspädagogik.

Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik

Eine sehr zentrale Erkenntnis war, dass sich die auf dem Hintergrund des hier schon wiederholt angemerkten humanwissenschaftlichen Erkenntnisniveaus mit besonderem Blick auf die Kulturhistorische Schule schon im Vorfeld der konkreten Integrationspraxis von mir grundgelegten ›Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik‹ ohne Nachbesserungen, sicher aber im Laufe der Zeit mit Präzisierungen und Vertiefungen im Sinne einer nicht ausgrenzenden und verbesondernden pädagogischen Praxis bewährt hat. Wo sie richtig verstanden wurde, ist sie bis heute nicht angefochten worden – und das nicht nur im Feld von Kindergarten und Schule, sondern, was ich schon angedeutet habe, auch im tertiären Bildungsbereich. Um diese Grundlegung noch einmal zugänglich zu machen, habe ich zentrale Arbeiten dazu jetzt im 12. Band meiner Reihe im Lang Verlag *Behindertenpädagogik und Integration* kommentiert und in Kontexten der fachlichen Ereignisse ihrer Entstehungszeit noch einmal zur Verfügung gestellt; das unter dem Titel *Wider die Integration der Inklusion in die Segregation*. Damit ist es gelungen, zentrale Erkenntnisse über Ausgangsbedingungen und zentraler Randbedingungen der Ermöglichung menschlichen Lernens und menschlicher Persönlichkeitsentwicklung in eine pädagogische Theoriebildung und Handlungspraxis zu transformieren, die hinsichtlich der Zielsetzung erlaubt, so basal und allgemein und gleichzeitig so spezifisch pädagogisch zu arbeiten, dass unabhängig von Art und/oder Schweregrad seiner Beeinträchtigungen, Entwicklungsstörungen oder schon entwickelter, soziale Isolation und bildungsmäßige Deprivation kompensierender Handlungen, eine Teilhabe aller an Gesellschaft und Kultur und damit auch an Bildung garantiert werden kann.

Bildung im Kontrast zum gegenwärtigen Schulsystem

Dem immanent ist das Beharren auf *Bildung*, die sich von den Bedürfnissen, Interessen und Erfahrungen der Lernenden her bestimmt und erlaubt, davon ausgehend das kulturelle Erbe aufzunehmen, es kritisch zu analysieren und eine eigene, reflektierte Position dazu zu entwickeln. Sie ist auf *Mündigkeit* hin angelegt. Solches hört sich sehr hochtrabend an, aber nur deshalb, weil man diese grundlegenden Momente irgendwelchen abstrakten Leistungen zuordnet, die unter den derzeit gegebenen Bedingungen nur wenigen Menschen zugänglich sind und man sich nicht vorstellen kann, dass sie auf jedem Entwicklungsniveau abbildbar sind und damit über alle Entwicklungsniveaus hinweg realisiert werden können, wie ich das glücklicherweise über nahezu zwei Jahrzehnte täglich beobachten konnte. Eine solche Bildung ist, ich wiederhole mich, auf *Erkenntnisgewinn* ausgerichtet, aus dem Wissen generiert werden kann, das seinerseits zum Werkzeug weitergehenden und neuen Erkenntnisgewinns wird. Ihre zentralen Komponenten sind *Aufklärung* und *Erziehung*. Erziehung verstanden als die Entfaltung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen unter den Prämissen von *Gleichheit*, *Solidarität* und *Gerechtigkeit*. Ein curricular verordnetes, Schulbesuchsjahren, Schulformen und Schulstufen zugeordnetes Lernen vermag eine solche Bildung nicht zu generieren. Es tönt heute von vielen Seiten, dass dies letztlich auf Abrichtungsprozesse hinausläuft, die Verwertungsverdikten untergeordnet sind, also, wie ich schon herausgestellt habe, einer effizienten Umwandlung von Humanressourcen in Humankapital.

Subjektorientierung

Bildung hat vom *Subjekt* auszugehen und ist auf die Entfaltung seiner Potenziale ausgerichtet – ich sprach vom Möglichen, das im Wirklichen oft noch nicht sichtbar ist – was wiederum nur unter uneingeschränkter *Anerkennung* der Lernenden und deren *Gleichheit* als Mensch bei aller Unterschiedlichkeit im Individuellen gelingen kann. Das zu leisten ist wiederum ein didaktisches Problem der *Individualisierung* eines im Sinne des Gemeinsamen Gegenstands übergeordneten Gemeinsamen in den kommunikationsbasierten Kooperationen und eben nicht eines individueller Curricula oder eines unvermittelt nebeneinander abzuarbeitenden Fächerkanons. Dabei ist das potenziell Mögliche nicht etwas intrinsisch Vorgegebenes, das zu entdecken und wie aus einer Grube zu ›fördern‹ wäre, was durch spezielle sonderpädagogische Fachkenntnisse geleistet werden könnte, die man wohl einer nie vorhanden gewesenen Kompetenz der Heil- und Sonderpädagogik zuspricht. Im Sinne der von Vygotskij beschriebenen »Zone der nächsten Entwicklung« entsteht dieses Potenzial aus den gemeinsamen Kooperationen. Ich gebrauche ein hartes Bild: Die Schwere einer geistig-mentalen Beeinträchtigung ist nicht der Begrenzung oder Einschränkung der neuronalen und folglich auch psychischen Funktionen eines Menschen geschuldet, sondern den vorenthaltenen und begrenzten Möglichkeiten an gelingenden Kommunikationen und Kooperationen insofern, als sie den Wahrnehmungsraum des betroffenen Menschen erreichen, die Signale zu Informationen werden können, was als Basis eine reziproke Kommunikation, den Dialog erfordert. Das verweist auf die Aussage von Maturana und Varela in ihrem Werk *Der Baum der Erkenntnis*, dass Geist als ein Phänomen des In-der-Sprache-Seins im Netz sozialer Koppelungen zu verstehen ist und sich nicht in

meinem Gehirn befindet. Das im Zusammenhang mit dem Hinweis und der hinreichend empirisch nicht nur in den Neurowissenschaften belegten Tatsache, dass ein lebendes System sich nur verändert, wenn sein Interaktionsbereich sich verändert, was auch die Bindungstheorie bis in die Psychotraumatologie hinein belegt, dürfte verdeutlichen, wie sehr man Menschen geistig in ihrer Entwicklung be-hindert, wenn man sie in Annahme einer geistigen Behinderung in Gruppen vergleichbar kategorisierter Menschen bilden möchte; aber bilden will man ja nicht, man ›fördert‹. Dass ich über Jahre und oft schon vom zweiten Lebensjahr an unter den geschilderten pädagogischen Bedingungen in den integrativen Kindertagesheimen in Bremen die Entwicklungsverläufe sehr schwer beeinträchtigter Kinder als Beleg für die Angemessenheit der theoretischen Grundlagen und Erklärungsmöglichkeiten beobachten konnte, ist mir eine Erfahrung, die ich um keinen Preis missen möchte. Im Rahmen der stationären Arbeit mit der SDKHT haben sich solche Verläufe oft binnen weniger Tage ereignet, auch wenn sie in regulären Entwicklungsprozessen und -verläufen nur über Jahre zu beobachten sind. Das war oft wie im Zeitraffer. Deutlicher als ich es erfahren durfte, können die Belege für die Notwendigkeit der Integration und Inklusion in reguläre Bildungsinstitutionen und das umso notwendiger, je schwerer Menschen beeinträchtigt sind, nicht sein. Das bestätigte auch meine Aussage aus den frühen 1970er Jahren in Bezug auf schwer autistische Menschen, die in Kombination mit meiner Feststellung, dass der autistische Mensch nicht autistisch sei, für viel Aufruhr gesorgt hat und ganz einfach lautete: Nicht Isolation der Isolierten, sondern Integration der Isolierten. Mit der Aussage negierte ich ja nicht das schon vor der sogenannten Erstbeschreibung der Autismus-Syndrome von Kanner und Asperger von Grunja Jefimovna Suchareva beschriebene Phänomen eines spezifischen Entwicklungsverlaufs in der Kindheit, den sie als »schizoide Psychopathie« beschrieb, sondern kritisierte die mit dem Begriff des Autismus suggerierte Annahme der Unfähigkeit dieser Menschen zu sozialen Austauschprozessen. Wie oft wurde mir gesagt, dass autistische Menschen im Rahmen der Arbeit im Konzept der SDKHT die Person-2 nicht akzeptieren würden, was in keinem einzigen Fall zutraf. Im Gegenteil, selbst von früher Kindheit an schwer autistische Menschen haben die Person-2 nach kurzer Zeit der Arbeit mit ihnen geradezu eingefordert oder sie hinter sich geholt. Ich habe das in einem Grundlagenbeitrag im Band 12 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik zusammengefasst. In diesem Band findet sich auch ein Grundlagenbeitrag zu ›Bindung und Dialog‹ von Wolfgang Jantzen und mir. Auch die im zweiten Teil meiner Dissertation, die 1979 veröffentlicht wurde, gemachten Ausführungen zum Verständnis des kindlichen Autismus unter erziehungswissenschaftlicher Perspektive finden eine laufende Bestätigung; nicht zuletzt auch durch die modernen Neurowissenschaften. Ich denke da, um nur einige Wissenschaftler zu nennen, an die Arbeiten von Gerhard Roth bei uns in Bremen, an Manfred Spitzer oder Gerhard Hüther. Es sei noch ein nahezu trivialer Hinweis ergänzt: Eine Fingerhut voll Gehirnmasse einer Ratte hat mehr neuronale Verknüpfungen als mit dem Zusammenschluss aller auf dieser Erde heute vorhandenen Computer erreicht

werden könnten. Wenn man nun bedenkt, wie viel an menschlichem Gehirn selbst bei einem schwerst hirngeschädigten Menschen noch funktionstüchtig sein muss, um selbst ein intensivmedizinisch unterstütztes Leben führen zu können, bleibt mir nicht mehr nachvollziehbar, wie man schwerst beeinträchtigten Menschen die soziale Isolation und bildungsmäßige Deprivation durch Zangsinklusionen in sonderpädagogische Lern-, Wohn- und Arbeitsräume noch zumuten kann, ohne dass dies strafrechtlich als ›psychische Euthanasie‹ verfolgt wird. Mir drängt sich da immer wieder der Basaglia'sche Begriff der »Befriedungsverbrechen« auf, die wir noch staatlich honoriert, uns im Rechtsbewusstsein wiegend, begehen dürfen.

Welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen erachten Sie für besonders wichtig?

Theoretische Grundlagen

Einige habe ich angesprochen; sehr viele von grundlegender Bedeutung sind natürlich nicht benannt, um sich, wie ich es fasse, die postrelativistischen Erkenntnistheorien und ihre naturphilosophischen Grundlagen aneignen zu können, wie sie die Selbstorganisationstheorie und die resultierende Systemtheorie aber auch grundlegende Aspekte des Konstruktivismus repräsentieren. Sie sind Grundlage einer Allgemeinen Pädagogik und auch der Konzeption der SDKHT. Besonders möchte ich aber noch einmal die Arbeiten der Kulturhistorischen Schule und ihrer Nachfolger hervorheben und die Arbeiten von Franca und Franco Basaglia; aber das wird schon aus meinen Ausführungen deutlich.

Fliegenbeinzählerei, welche empirischen Forschungen erachten Sie für besonders wichtig?

Relevanz empirischer Forschung

Das hört sich jetzt sehr anmaßend an, ist aber nicht anmaßend gemeint: Bezogen auf das, was ich in Pädagogik und Therapie entwickelt habe, habe ich nicht wirklich eine empirische Arbeit gefunden, die mich auf diesem Weg weiter gebracht hätte. Ich fand allerdings Arbeiten, die bestätigten, was ich erfahren habe, also meiner eigenen Empirie entsprechen. Voran gebracht haben mich, wie Ihnen geschildert, die Begegnung und Arbeit mit den Menschen auf dem Dorf, in den Kasernen von Rastatt, in den Randsiedlungen der Städte, vor allem in Gießen und selbstverständlich auch Arbeiten, wie z. B. schon die Dissertation von Wolfgang Jantzen, die im Grunde – und verkürzt gesagt – bestätigen, dass man aus dem Sozialstatus von Familien, dem Grad ihrer Armut oder der Wohnverhältnisse und Arbeitstätigkeit der Eltern bzw. aus ihrer Arbeitslosigkeit schlussfolgern kann, dass ein Kind eine Lernbehindertenschule besucht. Die Arbeiten haben immer eher nachgängig bestätigt, was wir erkannt und entwickelt haben und nicht zu diesen Erkenntnissen und Entwicklungen angeregt. Was Wolfgang Jantzen und ich schon zu Beginn unserer Zeit in Bremen gelehrt haben, fand nahezu ohne Ausnahme im Laufe der Zeit seine Bestätigung in Forschungen anderer Wissenschaften. Damit wir uns recht verstehen: Ich habe nichts gegen empirische Studien, aber aus der Feststellung von

quantifizierbaren Zusammenhängen lässt sich keine Pädagogik entwickeln, keine Didaktik und keine Therapie. Das sind Fragen, wie ich es schon gesagt habe, der Transformation grundlegender Erkenntnisse über menschliches Leben, Lernen und Entwicklung in pädagogische Theorien und Praxis und damit qualitative Prozesse, die in besonderer Weise die Philosophie, Psychologie, Soziologie, eine sich human verstehende Psychiatrie und Neurowissenschaft betrifft. Einfacher ist eine Erziehungswissenschaft und Pädagogik nicht zu haben. Viele Studien, die heute zu Inklusionsfragen gemacht werden – ich ordne sie dem Inklusionismus zu –, sind erkenntnistheoretisch gesehen das Papier nicht wert auf dem sie stehen. Auch das mag überheblich klingen, ist aber meine Meinung. Vieles führt über das nicht hinaus, was wir vor vier Jahrzehnten zu Beginn der Integrationsentwicklung schon gedacht, erkannt und praktiziert haben, was ja nachgeprüft werden kann, oder erreicht in manchen Fällen nicht einmal diesen Stand, ist aber statistisch aufgeblasen und schillert wie eine Seifenblase. So etwas kann aber auch schnell platzen wie eine Seifenblase. Im Spiegel der Arbeiten seit der Umetikettierung der Integration in Inklusion, so wage ich anzunehmen, ist man in der Sache nicht weiter gekommen.

Anregungen aus anderen Wissenschaftsfeldern

Anstöße, weiter zu denken, finde ich in ganz anderen Wissenschaftsfeldern. Es sei hier vielleicht kurz angedeutet. Ich habe schon auf die naturphilosophischen Hintergründe verwiesen, die humanwissenschaftliche Erkenntnisse erst richtig verstehbar machen. Ich skizziere kurz in Bildern: Vor mehr als 50 Jahren haben Peter Higgs und Francois Englert berechnet, dass es ein nach Higgs benanntes Boson, das Higgs-Boson geben muss. Ein Elementarteilchen aus dem Standardmodell. Wir bewegen uns also im Feld der Quantenphysik. Dieses Teilchen trägt als Eigenschaft die Masse, die Materie hat. Aber diese Masse ist, wie am CERN in Genf 2013 experimentell herausgefunden werden konnte, keine intrinsische Eigenschaft dieses Teilchens, sondern es gewinnt seine Masse durch Wechselwirkung mit einem Feld, dem Higgs-Feld. Das führte noch im gleichen Jahr zum Nobelpreis, was die Bedeutung dieser Erkenntnis verdeutlicht. Damit ist das letzte Elementarteilchen aufgeklärt und nachgewiesen – ich sage es jetzt generalisierend –, dass alles was ist, aus Wechselwirkungen entstanden ist. Gehen wir nun im Sinne des historischen und dialektischen Materialismus davon aus, dass höhere Systeme in der Evolution sich aus vorausgehenden niedrigeren Systemen aufbauen, wie das Darwin erstmals fundiert nachgewiesen hat, müssen wir auch für lebende Systeme, die ja aus Materie aufgebaut sind, davon ausgehen, dass dieser sie aufbauende Grundsatz nicht verletzt werden kann, sonst könnten sie nicht existent sein. Ich denke, Sie, oder späterhin die LeserInnen können leicht erkennen, dass dies auch Gültigkeit für die Bereiche der Pädagogik hat, worauf ich eben in Bezug auf den ›Geist‹ nach Maturana und Varela verwiesen habe. Was ist also eine Behinderung? Und wodurch entstehen in pädagogischen und therapeutischen Prozessen, die am Subjekt beobachtbaren ›Eigenschaften‹ – aus dem Subjekt oder aus dessen Wechselwirkungen mit seiner Umwelt? Sie können das selbst weiterdenken. Oder ein anderes Beispiel: Auf welchem Hintergrund kann z. B. in einer Therapie ein Erfolg erzielt werden? Es interagieren Personen und es gibt das schon von Freud herausgearbeitete Phäno-

men der Übertragung. Was könnte deren Grundlage in der Materie sein? Da fällt einem der Quantentunneleffekt der Quantenmechanik auf. Nach dem Energieerhaltungsgrundsatz dürfte, nehmen wir zwei Berge, die wie ein ›U‹ durch ein Tal verbunden sind und ein Wägelchen wie in der Achterbahn ohne Widerstand die eine Seite hinunterrollt, es auf der anderen Seite gerade mal so hoch und dort wieder in Ruhe kommen, wie es auf der anderen Seite gestartet ist. Ist der Berg, den es hinauf rollt, höher als der Berg, den es hinunterrollte, könnte es diesen Berg nach Maßgabe der klassischen Physik nicht über dessen Gipfel hinweg überrollen, um auf der anderen Seite wieder hinunterzufahren. Und dennoch findet man Quanten auf der anderen Bergseite. Sie müssten quasi durch den Berg hindurch getunnelt sein. Woher kommt aber die Energie dazu? Sie müsste für eine sehr kurze Zeit geliehen und dann schnell wieder zurückgegeben worden sein. Wäre es nicht wert, darüber nachzudenken, ob der psychische Effekt der Übertragung seine Wurzeln nicht in diesem quantenphysikalischen Phänomen haben könnte, wenn wir einer evolutionären Logik folgen und nicht mit Setzungen arbeiten?

Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften

Ich möchte damit ein wenig verdeutlichen, woher die Anregungen und die Sicherheit kommen, dass wir mit dem, was der Begriff der Inklusion fasst, pädagogisch und therapeutisch aus naturphilosophischer Sicht mehr Erkenntnisse generieren können als aus der klassischen Geisteswissenschaft, der die Pädagogik entstammt, die sich noch immer nicht von ihrer theologisch-philosophischen Herkunft eines Descart'schen Dualismus gelöst hat. Aus diesen Feldern kommen dann die angedeuteten utilitaristischen und eschatologischen ethischen Begründungen, dass es moralisch gerechtfertigt sei, Schwerstbehinderte im Sinne der Euthanasie zu töten, auch um sie von ihren Leiden zu erlösen. Weiter hat es bis heute die Mutter der Pädagogik in dieser Frage nicht gebracht. Daraus kann ich keine Erkenntnisse für die Inklusion gewinnen, wohl aber Erklärungen, warum wir wider besseres wissenschaftliches Wissen im Feld institutionalisierter Erziehung und Bildung noch immer selektieren, ausgrenzen und einschließen. Wird da nicht die Zusammenführung autistischer Menschen zu einer Gruppe zum Zweck des sogenannten ›sozialen Kompetenztrainings‹ zur Farce? Das alles hat mit Pädagogik nichts zu tun. Das suggeriert man uns nur, um weiterhin willig so zu verfahren, wie es von denen, denen die Macht im Bildungsbereich zu rauben ist, gewünscht wird. Sehen Sie, das ist auch eine Folge der Dramatik in der Wissenschaftsentwicklung, dass Natur- und Geisteswissenschaften getrennt sind, wie es in der Psychologie die Emotions- und Kognitionspsychologie leider noch immer sind, wider jede vernünftige Erkenntnis deren Zusammenhänge. Diesbezüglich muss man sich wirklich mit Fragen der Biopolitik befassen, wie sie Foucault grundgelegt hat, deren Prinzipien Agamben mit »Sterben machen«, »leben machen« und »überleben machen« beschreibt, was, wie schon angedeutet, von der Präimplantationsdiagnostik über das sogenannte ›Liegenlassen‹ schwerst beeinträchtigter Säuglinge bis zur Hirntodfrage reicht.

Essenzielle Kontakte zu Menschen mit Beeinträchtigungen

Unter diesen Gesichtspunkten gesehen, hatte ich das Glück, durch den Dorfdeppen bis hin zu den Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen, tiefgreifenden Entwicklungsstörungen und schwersten Traumatisierungen sehr viel lernen zu

können. Ich sage das immer so: Ich kann auf viele Menschen verzichten, denen ich in meinem Leben begegnet bin, aber auf keinen einzigen von ihnen. Sehr viel und Grundlegendes habe ich von autistischen Menschen gelernt. Bis wir z. B. schauen, ob sie schauen, haben sie schon einen ganzen Raum und jedes Detail desselben gesehen und registriert und wir meinen dann, sie würden das alles nicht beachten können oder ignorieren. Da versagen unsere Beobachtungsinstrumente sehr schnell. Aber genau dann wird es spannend. Auf der anderen Seite überbewerten wir mit der Annahme, dass viele Entwicklungsprozesse unserem Unterricht zu verdanken sind. Einen genauen Nachweis, was z. B. durch Unterricht oder durch andere Faktoren im Alltag eines Kindes entstanden ist, können wir nicht erbringen. Ein Mensch lernt immer! Da ist der Wunsch Vater des Gedankens und unsere gute Absicht Pate unserer Wahrnehmung.

Schule neu denken

Die Kultusminister würden gut daran tun, die Schule für ein Jahr zu schließen, die Lehrerschaft weiter zu beschäftigen und mit der Neukonzeption ihrer Schule als inklusive zu beauftragen, die dann mit dem darauf folgenden Schuljahr für alle Kinder ihres Einzugsbereiches neu eröffnet wird. Und das mit einer fachlichen Schulautonomie, die ihre Arbeitsweise entsprechend ihrer Schülerschaft und deren Erfahrungshintergründe organisiert. Eine Schule, ich glaube, ich habe es schon angedeutet, die neben einem Flughafen, einer Autobahn oder einem Flusshafen liegt, in einem Park oder in einer urbanen Betonwüste kann nicht wie eine andere arbeiten, auch wenn sie nur zwei Kilometer voneinander entfernt wären.

Universität neu denken

Das Jahr der Aussetzung des Unterrichts wäre auch den Hochschulen und Universitäten zu verordnen, verbunden mit dem Auftrag, eine angemessene LehrerInnen-*Bildung* zu organisieren, ohne an den derzeit realisierten Bologna-Prozessen festhalten zu müssen, die in vielen Fällen als inadäquat umgesetzt anzusehen sind. LehrerInnen müssen gebildet werden; nicht primär ausgebildet. Was ich damit meine, dürfte sich erschließen; das Verlassen der Rolle als »Techniker des praktischen Wissens«. Wenn ich in Zürich auf der Bahnhofstraße am Denkmal Pestalozzis vorbeigehe, der einem Kind den Weg weist und es in dessen Richtung zu lenken versucht, verneige ich mich kurz, auch wenn das von den Passanten mit Befremden zur Kenntnis genommen wird. Manchmal denke ich, wenn er in den homogenen Klassen mit einem auf die Schulwoche fixierten Curriculum anhand vorgegebener Lernmittel unterrichten müsste, wie das heute üblich ist, würde er sich vermutlich im nächst erreichbaren Geschäft einen Strick kaufen und sich am nächst erreichbaren Baum erhängen. Die staatliche Regulation des Bildungssystems muss sich der Eingriffe in die Lehrerbildung und in den Unterricht der Schulen enthalten, was nicht heißt, dass der Staat nicht Ansprüche an dieses System zu stellen hätte. Aber deren Auswahl und Umsetzung muss den Fachkräften überlassen bleiben. Ein Bildungspolitiker, der sich einer Operation zu unterziehen hat, wird den Ärzten und dem OP-Team nicht vorschreiben, was sie zu tun haben, sondern sie als dafür fachlich kompetent und ihre Verantwortung wahrnehmend anerkennen. Das ist auch für das Feld der Bildungsinstitutionen in gleicher Weise in Anspruch zu nehmen.

Rückschritte in der Integrationsentwicklung

Wenn ich an die Anfänge der Integrationsentwicklung zurück denke und man würde mich gefragt haben, ob man in 40 Jahren so weit ist, wie wir das heute sind, würde ich das verneint und auf weit längere Zeiträume verwiesen haben. Wenn ich aber an die Zeit in Bremen zurückdenke und was dort möglich geworden war, kommen mir innerlich die Tränen, wenn ich sehen muss, was heute ist – und das nicht nur in Bremen, sondern im ganzen deutschsprachigen Raum. Was die Weiterentwicklung der Inklusion betrifft, geht mein Optimismus für die mir noch verbleibende Lebenszeit gegen Null. Die Borniertheit der Bildungspolitik im Schlepptau der reichen Wirtschafts- und Bildungseliten der Länder und deren Interessen, in den Menschen einen effizient funktionierenden biologischen Maschinenteil ihrer auf Wachstum getrimmten Industrien zu haben – nicht nur in der Produktion, sondern über alle gesellschaftlichen Bereiche hinweg bis hin zur Unterhaltungsindustrie – wird ein humanes und demokratisches EBU zu verhindern wissen. Und der erwähnte Habitus eines vorauseilenden Gehorsams in Kombination mit den durch Ausbildungs- und Einstellungsbedingungen möglichen Regulierungen des Verhaltens der Lehrerschaft wird sie in ihrem Herr-Knecht-Verhältnis unmündig halten und das System weiter stabilisieren. Allerdings bin ich mir darin sicher, dass die inzwischen erreichten Inseln einer neuen Bildungskultur zwar eingegrenzt und hinsichtlich ihrer Weiterentwicklung blockiert werden und bleiben können, aber zu negieren sind sie nicht mehr.

Was sind aus Ihrer Sicht die interessantesten Streitpunkte innerhalb der community?

Fehlende Krise der Sonderpädagogik

Ja, wenn's denn welche gäbe ... und ob es eine scientific community gibt, ist mit eine weitere offene Frage. Vor Jahren war die Rede von der durch die Integration bzw. Inklusion bedingten Krise der Heil- und Sonderpädagogik. Von dieser habe ich nichts bemerkt. Für mich ist ihre Krise, keine Krise zu haben und nach dem in der Politik inzwischen geflügelten Wort: Weiter so – auch im sEBU weiter zu wursteln.

Mangel an Streitkultur

Ich bin der Meinung, dass im Sinne der bestehenden Denkkollektive bzw. bezogen auf eine Art paradigmatischer Streitpunkte keine wirklichen Diskurse laufen. Das zeigt sich sehr deutlich in den schon erwähnten Jahrestagungen der Intergrations-/InklusionsforscherInnen, die sich weitgehend selbst zelebrieren und, wie ich im vergangenen Jahr in Linz in Seminaren erfahren musste, enden die Studien, die vorgetragen werden, meist ohne dass Schlussfolgerungen oder Konsequenzen für die weitere Theoriebildung und Inklusionspraxis daraus gezogen werden, was diskussionswürdig wäre. Es zeigt sich auch darin, dass kontroverse Positionen, wie sie im Schrifttum ja auftauchen – eben auch wie sicherlich mit meinem Interview mit Ihnen – keine Nachfragen, Aussprachen, Meetings oder Gegenschriften auslösen. Eine Diskurskultur, wie ich sie z. T. in meiner Studienzeit zumindest noch in der Form von Referat und Koreferat erleben konnte, gibt es meines Wissens heute nicht mehr. Das geht so weit, dass Arbeiten zu einschlägigen Themen, die

manche AutorInnen bearbeiten, weder zitiert, noch zur Kenntnis genommen und im Literaturverzeichnis nicht ausgewiesen werden. Auch das wehrt Diskurse ab. Manchmal hat man selbst nach über vier Jahrzehnten den Eindruck, dass das Rad der Integration bzw. Inklusion gerade neu erfunden wird; ein Zeichen dafür, wie weit der fachliche Ahistorismus fortgeschritten ist, als ginge es mit Inklusion und der UN-BRK um ›alternative Fakten‹.

Wir haben es schon so ein bisschen angesprochen bezogen auf die Disability Studies, welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen sehen Sie, welche Probleme oder welche Kooperationen gab es, also gerade auch Fragen von Migration, kulturellem Hintergrund …

Kulturelle Verschiedenheit in der Kita

Was Sie angesprochen haben, war bei uns in Bremen von Anfang der Integrationsentwicklung an ein integraler Bestandteil unserer Arbeit. In den Kindertagesheimen fanden sich, je nach Stadtteil, Kinder aus vielen Kulturen, Sprachräumen, Religionen und Nationalitäten zusammen, die nicht zu nivellieren versucht wurden, sondern als Bereicherung der Erfahrungshorizonte aller Kinder gewertet wurden. Vor allem wurde versucht, kulturspezifische Phänomene im Sozial- und Lernverhalten der Kinder, auch bezogen auf ihre Erfahrungshorizonte, nicht als »Behinderung« zu deuten, wie das im Feld der Grundschule damals schon recht häufig vorgekommen ist. Damit wurde auch versucht, einer späteren ›Sonderschulbedürftigkeit‹ vorzubeugen, was in Kontexten der Integration ohnehin absolut keine Option gewesen wäre; das dürfte aus meinen Ausführungen deutlich geworden sein. Kultur- und religionsspezifische Feste wurden mit allen Kindern und ihren Eltern gefeiert; nicht nur die christlichen, wie man vielleicht gerade in Bezug auf die Kindertagesheime der Bremisch Evangelischen Kirche denken könnte. Die Frage von Migrationshintergrund, die inzwischen eine Art eigene Agenda führt, war eine Komponente im Alltagsleben der Stadt und keine unter Ausgrenzungs- oder Integrationsgesichtspunkten besondere – hier ›Integration‹ verstanden im Sinne, wie sie heute wieder durch die sogenannte Flüchtlingspolitik und Ausländerintegration im Schwange ist. Gerade unsere Lehramtsstudierenden waren durch die Erfahrungen der Kindergartenarbeit sehr sensibilisiert und bildeten dort, wo sie später als Lehrpersonen tätig wurden, eine Art Sicherheitsgarantie für die Kinder, nicht in den Zugriff fataler sonderpädagogischer Diagnostik zu kommen. Wie sich das inzwischen entwickelt hat, kann ich nicht beurteilen.

Mangelnde Verschränkung der Dimensionen Kultur und Beeinträchtigung

Was mir als einen der vielen Widersprüche der Inklusion im Bildungssystem auffällt, ist, dass man mit der – ich nenne es hier so – ›Behindertenintegration‹ eine Art eigenes Feld aufgemacht hat, wie parallel dazu mit der ›Migrantenintegration‹ und diese, wie ich zur Kenntnis nehmen musste, sich selbst auf universitärer Ebene in auftragsunterschiedenen Lehrstühlen darstellen. Auch da kann ich nur kopfschüttelnd die Frage stellen, welches Verständnis von Integration und Inklusion sich da verselbstständigt hat und wem das letztlich dient. Einem platten Multikulturalismus standen wir insofern immer kritisch gegenüber, dass die damit verbundenen Sozial-

und Bildungsfragen und auch die resultierenden Konfliktpotenziale als solche zu erkennen, nicht zu verniedlichen, aber auch nicht zu hypertrophieren sind oder in Ethnien zu spalten und zu gettoisieren.

Abgrenzung von Gleichmacherei

Wir versuchten die Verschiedenheit, wie schon betont, als Bereicherung und im Kindergarten- und Schulalltag als gegebene Vielfalt anzunehmen, die nicht zu nivellieren ist und Gerechtigkeit nicht bedeutet, jeder und jedem das Gleiche zu geben oder von ihm das gleiche zu verlangen, sondern das, dessen sie oder er bedarf, um in einer Gemeinschaft kooperativ lernen zu können. Ganz im Gegensatz zu vielen mit der Integration bzw. Inklusion verbundenen Annahmen der Gleichmacherei wurde versucht, den Kindern eine differenzierte Wahrnehmung ihrer Bedürfnisse und die der anderen Kinder zu vermitteln, denen zu entsprechen ist, damit sich jedes Kind als gleich behandelt verstehen kann, ob das nun ein Kind im Rollstuhl, eines ohne Sprache oder mit einer anderen Hautfarbe oder mit einer den anderen Kindern nicht verständlichen Sprache war. Daraus entwickelte sich eine Art Werte-Verbindlichkeit, die ein konstruktives Zusammenleben und gemeinsames Lernen ermöglichte, das diesbezüglich wirklich konfliktarm blieb. Auch unter diesen Aspekten konnte ich die Erfahrung machen, dass eine inklusive Frühe Bildung geradezu als eine unverzichtbare Voraussetzung für eine gelingende inklusive Unterrichtsarbeit anzusehen ist.

Einheit von Bildung und Erziehung über Altersstufen hinweg

Durch die Trennung von Früher Bildung und Schulbildung sowohl hinsichtlich der Zuordnung zu Sozialministerien und Kultusministerien wie auch durch die Trennung dieser Bereiche in der Ausbildung, wie das in Deutschland der Fall ist, ist eine solche Sichtweise nie zustande gekommen. Auf der anderen Seite musste ich in der Schweiz erfahren, dass trotz der Zuordnung der Frühen Bildung zur sechsjährigen Primarschule und trotz gleicher Standorte der Bereiche an einer Schule diese Trennung nicht als überwunden angesehen werden kann. Was könnte für das Lernen und die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder daraus in den acht dafür vorgesehenen Jahren gemacht werden. Im kollektiven Bewusstsein wird Schule mit Pflichten, Leistung und Leistungsbewertung, mit konkurrentem und wettbewerbsorientierem Lernen identifiziert und Kindergarten mit Spielen; allenfalls mit dem Gedanken einer Vorschule. Eine Einheit von Bildung und Erziehung über alle Altersstufen hinweg, wie ich das ausgeführt habe, ist selbst dem Denken der PädagogInnen fern; von den Eltern ganz zu schweigen.

Selbstverständlichkeit der Vielfalt

Die ›Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik‹ versteht in ihrer Theoriebildung und Praxis jedes Moment, das Vielfalt konstituiert und als Diversität zu erkennen ist, als einer gemeinsamen Lernkultur inhärent, ob es nun unter Behinderung, Migration, Ethnie oder Gender-Frage gefasst wird. Es war uns, ich kann es nicht anders sagen, von Anfang dieser Entwicklungen an derart selbstverständlich, dass wir uns nicht veranlasst sahen, dass als etwas Besonderes herauszustellen. Darauf bezogen ist mir Annedore Prengels ›Pädagogik der Vielfalt‹ doch ein segmentiert bleibender Versuch, interkulturelle, feministische und integrative Momente, wie der Buchtitel suggeriert, in einer Pädagogik zu vereinen.

Ja, auf der anderen Seite kann man dann fragen, ob denn die Frauenforschung und auch die Migrationsforschung in dem Maße die anderen Dimensionen mitberücksichtigt haben?

Forschung behinderter Frauen

Es hat diesbezüglich interessante Entwicklungen gegeben. Das kann man im Kontext der Integrationsentwicklung bis in die Zeit der Gründung der »Krüppelgruppe« in Bremen und der resultierenden Behindertenbewegung zurückverfolgen, die ich kurz angesprochen habe. Dort flossen Momente der Genderbewegung und Frauenforschung mit der Behindertenbewegung zusammen: Zum einen als Abwehr und Gegenmoment gegen die mit der Integrationsentwicklung durchaus entstehende Gefahr einer neuen Art der Vereinnahmung, Negation oder Nivellierung der spezifischen Interessensphären und Emanzipationsbegehren gerade auch behinderter Frauen. Zum anderen schloss das aber die Reflexion der unter dem Begriff der Integration firmierenden Bemühungen um Anerkennung, Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit in allen gesellschaftlichen Kontexten nicht aus und damit auch nicht eine gewisse, stets aber kritisch bleibende Solidarität mit der Bewegung. Ich denke dabei an die Arbeiten und das Wirken von Swantje Köbsell, Heike Ehring und Barbara Rohr, um nur einige Frauen zu benennen, die hier Bedeutendes geleistet haben; oder auch Anne Waldschmidt, der eine differenzierte Grundlegung der Disability Studies zu verdanken ist. Dem gegenüber führt aus meiner Sicht die Migrationsforschung, die ihrerseits ja interdisziplinär ausgerichtet ist, eine doch sehr auf ihre Kernbereiche fokussierte Forschung und tangiert selbst in ihrem Bereich der Bildungsmigration die hier aufgeworfenen Fragen kaum.

Meine Frage zielt ja jetzt so ein bisschen darauf ab, dass ich mich mit Annedore auch schon gestritten habe, inwieweit Inklusion durch dieses Berücksichtigen aller Heterogenitätsdimensionen tatsächlich einen qualitativen Fortschritt darstellt. Wo sie gesagt hat, nö, das haben wir in Frankfurt bei der Integration schon so mitgedacht. Wie kommt man denn jetzt zu einer stärken Kooperation und Zusammenarbeit zwischen den Teildisziplinen, denn letztlich haben wir ja ein gemeinsames Problem der Ausgrenzungs- und Abwertungsprozesse?

Umfang der gesellschaftlichen Ausgrenzungsprozesse

Das ist richtig und meine Hinweise richten sich immer wieder darauf, dass die Kernfrage nicht die Inklusion ist, sondern die Exklusionen und in deren Folge die Zwangsinklusionen in die Sonder- und Randbereiche der Gesellschaft. Gründe dafür sehe ich in der doch großen politischen Blindheit des Inklusionismus und den resultierenden unpolitischen Strategien der Realisierung der Idee der Inklusion. Das dürfte wieder Gründe darin haben, dass die vor allem in der Soziologie schon seit Jahrzehnten zunehmend geführte Debatte um Fragen des Verhältnisses von Exklusion und Inklusion seitens der Pädagogik weitgehend ausgeblendet bleibt und in Folge wiederum die Diskurse die erforderliche Interdisziplinarität nicht erreichen und, wie schon gesagt, diese selbst weitgehend marginaler Art bleiben. Damit

bleibt auch verkannt, dass die an den Rand der Gesellschaft gedrängten Menschen hinsichtlich ihrer prekären Lebenslage auch bezogen auf ihre Bildungsbedürfnisse marginalisiert und, wie schon hervorgehoben, als bildungsfern stigmatisiert werden. Rein quantitativ stellen die Exklusionen behinderter Menschen gegenüber den schon als massenhaft wahrzunehmenden Menschen in prekären Lebenssituationen eine recht kleine Anzahl dar. Auch ist nicht anzunehmen, dass diese sich als Sozial-, Gesundheits- und Bildungsfragen artikulierenden Problemlagen jeweils, um es so zu sagen, mit diversitätsspezifischen Strategien lösen lassen. Das hat die traditionelle Heil- und Sonderpädagogik mit ihren kategorialen Zuweisungen ins Bildungssystem ja ausreichend bewiesen. Damit kann ich wieder an die vorausgehenden Aussagen für den Bereich des Bildungssystems anschließen, dass der Vielfalt nur in der Einheit einer auf Gerechtigkeit orientierten Bildung und Erziehung entsprochen werden kann. Deshalb sehe ich in den Bemühungen um Konstruktion und Dekonstruktion von Diversität bislang keine inklusionsfähige Strategie, die auch praxiswirksam ist. Das kann dann auch gesamtgesellschaftlich auf die vielen Heterogenitätsdimensionen bezogen werden, denen, so meine Auffassung, nur durch eine gesamtgesellschaftlich wirksame Strategie entsprochen werden kann, die diversitätsbezogene Selektions- und die daraus resultierenden Exklusionspraxen ächtet und überwindet. Damit sind wir mit revolutionären gesellschaftlichen Transformationsprozessen hin zu einer postkapitalistischen Gesellschaft befasst, die seitens der Ökologie in Anbetracht eines drohenden Planetozids und auch seitens der Ökonomie schon weitgehend diskutiert wird, aber leider, so sehe ich es, seitens der Pädagogik und des EBU nahezu völlig außer Acht gelassen wird. Nur in Einheit ist der Vielfalt gerecht zu werden; das nehme ich für alle Domänen, die wir hier tangiert haben, in Anspruch. Das entbehren mir die Positionen von Annedore Prengel, was aber nicht nur auf sie fokussiert werden kann, sondern für mich nur ein Beispiel einer von mir sehr geschätzten Persönlichkeit ist, die von Anfang der Integrationsentwicklung dabei gewesen ist. Um inklusiv wirksam werden zu können, müssen die Exklusionen beendet werden. Daran dürfte nicht vorbeizugehen sein.

Welche zukünftigen Aufgaben oder Herausforderungen sehen Sie für die Praxis … für die nächsten 720 Jahre?

Politisierung als Aufgabe

Allem voran, denke ich, ist die Politisierung des Anliegens einer Allgemeinen Pädagogik, wie sich das mit dem Begriff der Inklusion und der UN-BRK verbindet, neu zu schaffen und zu gestalten. Dabei unterscheide ich sehr, wie schon an anderer Stelle gesagt, dahingehend, dass Pädagogik nicht Politik ist, aber hoch politisch und zwar im Grunde für unsere Kulturen und Zivilisationen von erstem Rang. Dies in gleicher Weise in Bezug auf die Lehrerschaft und die Eltern. Bildung im hier von mir skizzierten Verständnis ist die erste Ressource einer menschlichen Gesellschaft, auch wenn sie sich heute zugunsten der Wachstumsraten und Produktionssteigerung in Abschaffung befindet. Wie politisch die frühe Entwicklung der Integration

gewesen war, zeigt eine Dokumentation in drei Teilen, die Christa Polster über die Entwicklung der Integration in Österreich von 1984–1993 gedreht hat. Man sollte sich diese im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht und Kunst, Wien, erstellte Doku einmal ansehen.

Gesamtkonzept zur Transformation des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems

Eine zentrale Aufgabe wird sein, aus pädagogischer Sicht ein schlüssiges Konzept der Transformation des sEBU in ein inklusives Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (iEBU) zu präsentieren, das der Vielfalt in einer pädagogischen Einheit unter Ermöglichung der Entfaltung der Potenziale aller Kinder und SchülerInnen zu entsprechen und dieses auch an die Politik zu vermitteln vermag. Der Flickenteppich, der heute über den Boden der Inklusion gespannt wird, signalisiert eher einen zwar von der Politik selbst verursachten, aber inzwischen von ihr verachteten Reformismus, der sie darin bestärkt, jeder Veränderung die Stirn zu bieten, ohne dabei offen legen zu müssen, dass es ihr um nichts mehr als die Erhaltung des sEBU geht. Anders gesagt: Wir machen es mit dem chaotischen Inklusionismus, der nur scheinbar viel mit Wissenschaft zu tun hat, der Politik leicht, die erforderlichen Transformationen abzulehnen und den Eltern sehr schwer, Vertrauen in diese pädagogische Praxis zu gewinnen. Es wird heute aus meiner Sicht sehr unterschätzt, welchen Schaden dilettantisch umgesetzte und gescheiterte Inklusionspraxen gerade auch für behinderte Kinder bei der Elternschaft angerichtet haben. Das bringt auch Wasser auf die Mühlen einer traditionalistisch-reaktionären Heil- und Sonderpädagogik, der es mit Pseudoargumenten zum Kindeswohl nur um ihren Selbsterhalt geht. Das wiederum ermöglicht der Regelpädagogik, sich der als Problem erlebten Schüler als Sand in ihrem Getriebe durch Ausschluss zu entledigen, was wieder Futter für den Erhalt der Sondersysteme ist.

Reformfeindliche Bestrebungen

Wie massiv wenige Eltern, die der sogenannten Bildungselite angehören und Geld haben, für Kinder sinnvolle Veränderungen der Schule wegwischen können, hat das Hamburger Debakel der Ablehnung einer sechsjährigen Grundschule von 2010 gezeigt, wie sie in der Schweiz die Regel ist, ohne dass das Land daran zerbrochen wäre. Damit wurde ein wesentlicher Teil der Hamburger Schulreform zunichte gemacht.

Inklusion als Aufgabe der Zivilgesellschaft

Ohne Überwindung der sich wechselseitig erhaltenden Parallelsysteme der Regel- und der Heil- und Sonderpädagogik wird weder auf theoretischer noch auf der Ebene institutioneller Praxen auch nur ein Schritt in Richtung Inklusion weiter zu kommen sein. Es müsste erreicht werden, dass Menschen für das Bildungsgut Inklusion, wie es die Doku von Christa Polster von 1984 zeigt, wieder auf die Straße gehen. Auch die UN-BRK hat auf der Ebene bildungspolitischer Realpolitik, der Lehrerschaft und Elternschaft keinen Schub einer neuen, auf die Schaffung pädagogischer Qualität orientierten Politisierung bewirkt. Selbst die Monitoringstelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte bleibt weitgehend unwirksam. Ich gebrauche mein oft erwähntes Beispiel: Die UN-BRK ist eine gute Briese Wind, aber die Segel müssen wir setzen und die Boote in die richtige Richtung steuern, damit der Hafen der Inklusion erreicht werden kann. Das ist keine Frage neuer Richtlinien und Verordnungen, sondern primär eine Gesellschaftsfrage auf die selbst die Zivilgesellschaft bislang keine überzeugende Antwort gefunden hat.

Inklusion als Anlass für Widerstand von ErzieherInnen, Lehrkräften und Eltern

Damit ist die Problematik aber nicht an die Politik delegiert. In dieser Richtung wirksam zu werden erfordert in besonderer Weise die Bereitschaft von Kindergärten und Schulen, von ErzieherInnen, LehrerInnen und Eltern, wo immer eine entsprechende Willensbildung im Kleinen möglich ist, in der Unterrichtspraxis, wie angesprochen, eine entsprechend inklusionskompetente und Entwicklung fördernde Bildung zu realisieren. Das verlangt von den SonderschullehrerInnen, ihr Recht zu diagnostizieren, so es als wissenschaftliches Alibi der Schuladministration zur Selektion, Ausgrenzung und Segregierung dient, an ihren Dienstherrn zurückzugeben und deutlich zu machen, dass sie sich zusammen mit den RegelschullehrerInnen als Lehrpersonen für Kinder verstehen und eine Schule für Kinder zu realisieren gewillt sind und das Management der Auswahl von Kindern für eine Schule ablehnen. Die Entfaltung einer von Zivilcourage getragenen Widerständigkeit gegen ein Schul- und Unterrichtssystem, das längst selbst nichtbehinderte und gut lernende Kinder an den Rand der Verzweiflung bringt, ist aus meiner Sicht eine ethisch gebotene Pflicht der Lehrpersonen, denen die Statistiken z. B. über den finanziellen Aufwand, den Eltern für Privatunterricht betreiben müssen, weil die Schule an den Kindern versagt und wie viele von ihnen – nicht nur die so besonders gefürchteten Kinder mit ADHS – Psychopharmaka einnehmen müssen, um die Schule ertragen zu können, bekannt sein dürften. Mein Traum ist, dass eines Morgens sich die Türen der Regelschulen für alle Kinder und Jugendlichen öffnen und auch die als behindert etikettierten Kinder und Jugendlichen mit ihren Lehrpersonen, TherapeutInnen und Assistenzen nicht zum Sonderkindergarten oder zur Sonderschule gehen, sondern in den Regeleinrichtungen willkommen geheißen werden. Man müsste das nur machen und ich bin sicher, es würde gehen und gebilligt werden. Ich habe die Erfahrung gemacht und hier auch davon berichtet, dass man Eltern für solche Veränderungen gewinnen kann, wenn wir es vermögen, ihnen zu vermitteln, dass es um ihre Kinder und deren Bildung geht.

Aufhebung von Widersprüchen

Das würde völlig neue Tätigkeitsformen im Sinne des Co- und Team-Teaching ermöglichen und die Lehrpersonen dem sie psychisch zerstörenden und krank machenden Widerspruch entheben, einen Beruf ergriffen zu haben, mit dem sie für und mit Kindern und SchülerInnen tätig werden wollten, aber durch die staatlich oktroyierten Ordnungsmittel, die nichts mit Pädagogik zu tun haben, wider jedes lern- und entwicklungspsychologische Wissen gegen die Kinder und SchülerInnen wirksam werden zu müssen, was letztlich auch in einem Zynismus diesen gegenüber mündet, der ihre Würde verletzt. Zur Anwendung kommen müsste eine didaktisch relevante Entwicklungsdiagnostik, mit der es nicht um einen IQ oder EQ geht. Die Lern- und Entwicklungsgeschichte der Kinder in und mit ihren Familien und den darüber hinausreichenden sozialen Milieus wären mit ihnen zusammen zu rekonstruieren und die Umstände, unter denen sie, wie René Spitz es bezeichnet, luxurierende Ich-Kerne entwickelt haben, die unter Stress oder neuen Konflikten zu Fixierungsstellen werden und die Entwicklung in eine ihre Möglichkeiten begrenzende Richtung lenken, wie es eine »rehistorisierende Diagnostik« erfordert.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen sehen Sie für die Forschung?

Relevante Forschung

Da habe ich eine klare Antwort: Die, die forschen, sollten sich erst einmal solide mit dem Fach, seiner Geschichte, seinen humanwissenschaftlichen und naturphilosophischen Hintergründen und mit sich selbst beschäftigen. Auch für sie gilt meine schon mit Beginn der Integrationsentwicklung getätigte Aussage: Integration fängt in den Köpfen an – in unseren. Das gilt auch für Fragen der Inklusion und aller damit assoziierten Bildungs- und Erziehungsfragen in Feldern der Institutionen und deren Organisation. Es werden – und das wurde mir auch schon so gesagt – Forschungen verbunden mit Fragestellungen durchgeführt, für die man Finanzmittel bekommt und nicht, weil diese wichtig, wegweisend, erklärend wären oder auch Neuland beschreiten würden. Das verknüpft mit z. T. auch einfach irren Regularien, um sich auf eine Hochschullehrerstelle bewerben zu können, die auch nahezu nichts mehr mit dem zu tun haben, was in Forschung und Lehre wahrzunehmen wäre. Meine Wahrnehmung ist die, dass Personen, die kaum je einmal einen behinderten Menschen von Angesicht zu Angesicht gesehen haben, nach einem schlanken Durchlaufen des Bachelor-, Master- und Promotionsparcours aus formalen Gründen für Jahrzehnte Stellen besetzen, auf denen sie lehren sollen, was sie selbst nicht erfahren oder praktiziert haben. Und Pädagogik hat nun einmal mit sehr konkreter Arbeit mit Menschen zu tun und ich denke nicht, dass man mir durch diese Hinweise unterstellen könnte, dass ich theoriefeindlich wäre. Oft fehlt das theoretische und praktische Rüstzeug, aber die Gefäße der formalen Karriere sind gefüllt – mit nichts. Eine tiefgreifende Besinnung auf qualitativ relevante Forschungsfragen, die nicht nur Statistiken anhäufen und füllen, scheint mir die zentrale Aufgabe in diesem Bereich zu sein.

Willfährige Forschung

Eine willfährige Forschung, die sich dem System anpasst, um es weiterhin passend zu halten, wird für Fragen der Inklusion keinen Fortschritt bringen, sondern deren Integration in die Segregation beschleunigen, was ich derzeit landauf und landab beobachte. Forschung und Wissenschaft hat mit Begriffen zu tun und diese sind inklusionsbezogen bis heute nicht so geklärt, dass eine vernünftige Verständigung möglich erscheint, sodass auch kaum vermittelt werden kann, um was es denn gehen solle. Das verlangt in gleichere Weise die Aufgabe eines euphemistischen Seifenblasengeredes, das wunderbar bunt schillernd ist, aber schneller platzt als es generiert ist. Damit wird auch eine gesellschaftliche Realität negiert und ihre menschenrechtsverletzenden Ecken und scharfen Kanten geglättet und was Menschen entwürdigt, demütigt und verletzt noch als deren Interessen dienlich hingestellt. Die scheinbaren Heiligtümer der Forschung sind mit dem Begriff der Inklusion nicht minder mystifiziert und eher von ersatztheologischem Heilsgehalt wie es in Bezug auf einen uns und die Erde langsam, aber systematisch vernichtenden Kapitalismus die Begriffe ›Markt‹ und ›Wachstum‹ sind. Das Sägen am Ast, auf dem man sitzt, wird die eigene Lage nicht verbessern.

Partizipative Forschung

Eine positive Entwicklung sehe ich in zunehmend partizipativer Forschung, aber nur, wenn wir die Disability Studies wieder in die Hände der Menschen zurückgeben, um deren Fragen und Interessen zu bearbeiten und um deren Bildung und Emanzipation es geht. Forschung muss, so gesehen, auch im Feld der Inklusion dienend werden und ihr Herrschaftsgebahren ablegen, mit dem sie bis unter die Halskrause voll ist. Das zeigt sich allein darin, wie in Kollegien die Personen, die forschen, die geachteten sind und jene, die sich in der Lehre für die Qualifikation der zukünftigen Lehrpersonen und damit für einen qualitativ wertvollen Unterricht einsetzen, das Fußvolk bilden. Das hat inzwischen für mich bedenkliche Grade angenommen und längst die Einheit von Forschung und Lehre als zentrale Aufgabe der Universität seit ihren Gründungszeiten zerstört. Wie es widerständiger Lehrpersonen bedarf, bedarf es einer widerständigen Forschung, die die Faktoren, die Menschen in ihrer Lebenstätigkeit und Entwicklung ›be-hindern‹, wie prekäre Lebenssituationen, Armut, physische und psychische Beeinträchtigungen, Migrationshintergrund u. v. a. m. und die zu Exklusionen und in soziale Isolation führen, ungeschminkt aufdeckt. Das aber sind die Tabuthemen der Forschung, für die man nicht die erhofften Gelder bekommt und mit deren Ergebnissen man sich nicht nur unbeliebt macht, sondern sich bekennen muss. Das nenne ich eine solidarische Forschung. Zukünftig sollte es im Feld der Inklusion also um eine partizipativ-solidarische Forschung gehen, die auf die Ermöglichung von Bildungsgerechtigkeit ausgerichtet ist und die Illusion von der politisch zwar beliebten, aber wissenschaftlich schlicht dummen Chancengleichheit der Lüge überführt; um nicht mehr, aber auch nicht weniger. Diesbezüglich wie in Bezug auf viele Momente und Felder, die in unserem Gespräch Erwähnung fanden, geht mein Optimismus bezogen auf meine noch verbleibende Lebenszeit gegen Null.[1]

1 Ergänzend zu meinen Ausführungen in diesem mit dem Kollegen Frank J. Müller vor längerer Zeit geführten Interviews erlaube ich mir, auf das Jahrbuch 2017 der Luria-Gesellschaft aufmerksam zu machen und auf einen Vortrag in zwei Teilen von mir zu verweisen, mit dem ich zu meinen beruflichen und wissenschaftlichen Positionen und Werdegang berichte, der dieses Interview partiell zu ergänzen bzw. hier berichtete Zusammenhänge auch zu vertiefen vermag. Dort finden sich auch einige wenige für die Ausführungen relevante Fußnoten und Literaturverweise, auf die ich in diesem Interview verzichte. Die Literatur, die im Zusammenhang mit den hier angesprochenen Sachverhalten der Integration/Inklusion unter Beachtung der Komplexität dieses humanwissenschaftlichen Feldes anzuführen wäre, würde den Rahmen des Interviews sprengen. Siehe: Feuser, G. (2017). Es ging immer um das Mögliche, das im Wirklichen nicht sichtbar ist! In W. Lanwer & W. Jantzen (Hrsg.), *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2017* (S. 72–109). Berlin: Lehmanns Media.

Entwicklungslogische Didaktik[1]

Georg Feuser

Der Begriff »Entwicklungslogische Didaktik« ist ein synthetischer Begriff. Entgegen seiner in die Diskussion gekommenen Verwendung in der Theoriebildung und Praxis integrativer Pädagogik attribuiert er den erziehungswissenschaftlich zentralen Begriff der Didaktik nicht als »entwicklungslogisch« vergleichbar den Kennzeichnungen von Didaktik in jenen Konzeptionen, mit denen didaktisches Handeln erklärt und verstanden werden soll. Kron (1993) listet diesbezüglich 30 Modelle auf, die den Anschein vermitteln, als repräsentieren sie die Didaktik als Ganzes, wie das z. B. in Bezeichnungen wie »beziehungstheoretische Didaktik«, »interkulturelle Didaktik« oder »skeptische Didaktik« (S. 117) zum Ausdruck kommt, um nur einige zu nennen. Der Begriff beschreibt das didaktische Fundamentum einer »Allgemeinen Pädagogik«, wie sie von Feuser zu Beginn der 1980er-Jahre grundgelegt und im sogenannten »Bremer Modell« integrativer Elementarerziehung im Sinne der ›Frühen Bildung‹ sowie für den sich anschließenden und darauf aufbauenden integrativen Unterricht in der Primarstufe und der Orientierungsstufe der Sekundarstufe I praktiziert und evaluiert wurde.

Problemlage und Problemstellungen

Es muss vorausgeschickt werden, dass die gesamte Integrationsbewegung, soweit sie das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) betrifft, von einer erschreckenden didaktischen Abstinenz geprägt ist, die heute, im vierten Jahrzehnt dieser Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, trotz einiger auf Didaktikfragen zentrierten jüngeren Arbeiten (Platte, 2005; Seitz, 2005; Siebert, 2006;

1 Zuerst veröffentlicht in: Feuser, G. (2010), Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Bd. 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Kohlhammer Verlags.

Ziemen, 2008) noch immer andauert. Systematische Analysen, welcher Art die Gründe dafür sein könnten, sind nicht vorhanden. Es können aber einige zentrale Tendenzen identifiziert werden: Die überwiegende Anzahl von Schriften, Aufrufen, Statements, Erklärungen zur Integration u. a. m. verdeutlichen diese primär als eine Bewegung sozialen Engagements, die – wenngleich auf dem Hintergrund uneinheitlicher, auch diffuser und wenig stringenter Gesellschaftsanalysen, soziologisch fundierter Orientierungen und Fragen der Realisierung individueller Rechte fußend – sich durchaus in mit der 1968er-Bewegung verbundene Anliegen der Überwindung eines autoritären und ständisch gegliederten Schulsystems rückvermitteln lässt. Diese Anliegen fanden in den 1970er-Jahren (das war schon 1957) ansatzweise bildungspolitische, schul- und unterrichtsorganisatorische, aber kaum eine angemessene didaktische Relevanz. Es sei hier nur an den flächendeckenden Versuch der Etablierung einer integrierten Gesamtschule in Mittelhessen erinnert. Eine in gewisser Weise konsequente Folge der durchgängig zu beobachtenden didaktischen Abstinenz von Reformversuchen der letzten fünfzig Jahre (im Gegensatz zur Reformbewegung der 1920er- Jahre) war seit Mitte der 1970er-Jahre eine sehr deutliche Ausrichtung der Praxis der Integration auf schul- und unterrichtsorganisatorische Aspekte, die sich nicht selten in der räumlichen Zusammenführung behinderter Schüler mit solchen, die als nichtbehindert galten, erschöpften. Der Unterricht blieb weiterhin an Schul- und Altersstufen orientierten curricularen Vorgaben, Prinzipien der äußeren Differenzierung und einem Bildungsreduktionismus dahingehend verpflichtet, dass behinderte Schüler nach Maßgabe der Curricula des Sonderschultyps unterrichtet wurden, den sie hätten besuchen müssen, wären sie nicht in einer Integrationsklasse platziert worden. Auch gab es selbst im Rahmen wissenschaftlich begleiteter Schulversuche solche Formen der Integrationspraxis, die Schüler einer bestimmten klassifizierten Behinderungsart in die Allgemeine Schule aufnahmen, während Schüler dieser Schule, die im Laufe der Primarstufenzeit mit Erschwernissen z. B. im Lernen auffällig wurden, aus der Allgemeinen Schule mit Integration ›exkludiert‹ und in eine Sonderschule ›inkludiert‹ wurden.

Diese wenigen, gleichwohl für das Schul- und Unterrichtssystem sehr zentralen Momente verdeutlichen u. a., dass ein formales Verständnis von Unterricht als Organisationsform von Lernen in einer schulischen Institution nicht infrage gestellt, ein Zusammenhang von Lehren und Lernen mit zu jedem Zeitpunkt fortschreitender Entwicklung der Schüler nicht erkannt wurde und den als behindert geltenden Schülern die Anerkennung verwehrt blieb, »sich (umfassend) bilden« (v. Hentig, 1996) zu können. [→ Unterricht und Lernen] Nach Feststellung eines ›sonderpädagogischen Förderbedarfs‹ eines Schülers wird er auch in als integrativ oder inklusiv bezeichneten Unterrichtsformen »gefördert«; von »Bildung« im Sinne der »Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik« ist nicht die Rede. Dahinter verdeutlicht sich nicht nur eine mehr oder weniger verdeckte Beibehaltung einer defizitorientierten, am medizinisch-psychiatrischen Modell ausgerichteten Auffassung von Behinderung, sondern auch der Verlust all-

gemeindidaktischen Denkens. Es dominiert eine unkritische Haltung gegenüber fachdidaktischen Vorgaben, ob sich diese nun in fächerspezifischen Curricula oder in Lehr- und Lernmitteln ausdrücken, die z. B. vorgeben, in welcher Abfolge Mathematik, eine Fremdsprache oder Geografie zu erlernen sei. Die Verpflichtung der Lehrer auf solche fachdidaktischen Vorgaben, was infolge des bildungspolitischen Diskurses um die Ergebnisse der OECD-Studien wie TIMMS, PISA, IGLU u. a. durch die Etablierung von outputorientierten Leistungsstandards noch verstärkt wird, fungiert als Legitimierung der besagten didaktischen Abstinenz. [→ Bildungsstandards und Kompetenzmodelle] Sie fixieren weiterhin eine Unterrichtsorganisation nach Maßgabe inhaltlich nicht miteinander verflochtener Fächerabfolgen, die bereits in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts durch die vor allem in der Informatik, Kybernetik und Kognitionspsychologie erreichten Fortschritte eine deutliche Verstärkung gefunden und die Illusion von der ›Machbarkeit‹ der Bildung als nutzwertorientierter Kompetenzaufbau und Akkumulation von Anwendungswissen genährt haben. Infolgedessen blieben die Entkoppelung des Verhältnisses menschlicher Persönlichkeitsentwicklung und menschlichen Lernens und ein Verständnis von Unterricht als ausschließlich schulisch-institutionelle Organisationsform von Lehr-Lern-Prozessen erhalten.

Es hat sich in den letzten Jahren eine Tendenz entwickelt, Problemlagen in der Realisierung der Integration diesem Begriff anzulasten und ihn durch den der Inklusion zu ersetzen (Hinz, 2002). Dieser Begriff wird mit der Illusion aufgeladen, dass allein durch seine Verwendung und die Etikettierung von Prozessen als inklusive die im EBU tief verankerten Probleme und Widersprüche nicht mehr existieren würden oder aufgehoben werden könnten, ohne dass entsprechende gesellschaftliche Prozesse stattfinden, die primär politischer und nicht erziehungswissenschaftlicher Natur sind. Es muss für die letzten zwei Jahrzehnte festgestellt werden, dass in dem Maße, wie sich die gesellschaftlichen Widersprüche in die Entwicklung der Integration eingeschrieben haben, sich die Integrationsbewegung entpolitisierte und sich sogar die diesbezüglich größte Bewegung im deutschsprachigen Raum, »Integration: Österreich«, auflöste (1993–2006), die die Integration im Feld der Pädagogik am weitesten vorangetrieben hat und gesetzlich in der Pflichtschule Österreichs verankern konnte. Die Integrations-Inklusions-Debatte negiert ferner weitgehend den in der Soziologie geführten Diskurs um Exklusions-Inklusions-Verhältnisse in funktional hoch differenzierten Gesellschaften (Baumann, 2005; Schroer, 2001; Stichweh, 2005). Sie wird überwiegend ahistorisch geführt und wirkt euphemistisch. Ferner wird nicht hinreichend zwischen zwei Sachverhalten unterschieden: Zum einen geht es um die Tatsache, ein in höchstem Maße normwertorientiertes, mit Selektion, Ausgrenzung und Segregierung operierendes und ständisch gegliedertes institutionalisiertes Bildungssystem in ein am individuellen Erkenntnisvermögen und an der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes und Schülers orientiertes zu überführen, das per se eine je spezifische Individuation und Sozialisation seiner Klientel zur Voraussetzung hat. Dieses ist primär eine pä-

dagogische Aufgabe, die human- und erziehungswissenschaftlich fundiert und didaktisch bewältigt werden muss. Sie entspricht einem reformpädagogischen Prozess, der als »Integration« beschrieben werden kann, der nur von seinem Gegenteil her begonnen werden kann. Zum anderen geht es um globale Fragen von Menschenrechtskonventionen, die im gesellschaftspolitischen Feld mit der Zielvorstellung und Vorwegnahme uneingeschränkter *Teilhabe* aller an Kultur und Bildung (eingeschlossen die Felder Arbeit, Wohnen, Freizeit) ohne Prozesse sozialer Ausgrenzung im Sinne von Sollensforderungen notwendigerweise mit dem Begriff der »Inklusion« operieren müssen. Wo Maßnahmen der Integration zu inklusiven Sozialräumen führen, heben sie sich in diesen auf. [→ II Isolation und Partizipation]

Erziehungswissenschaftliche Verortung

Integration kann im Fluss der Geschichte der Pädagogik als ein Prozess der Transformation eines auf gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für alle orientierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstands in die pädagogische Praxis einer »Allgemeinen Pädagogik« verstanden werden, die durch eine »entwicklungslogische Didaktik« (Feuser) konstituiert und realisiert wird. Dieser Transformationsprozess ist Voraussetzung dafür, dass Möglichkeitsräume im Sinne inklusiver Lernfelder überhaupt erst entstehen können. Zusammenfassend skizziert Integration das Vorhaben, von einer seit der Entstehung einer wissenschaftlichen, arbeitsteilig praktizierten intentionalen Pädagogik, die zu keinem Zeitpunkt ihrer Geschichte je eine wirklich ›allgemeine‹, sondern eine hochgradig nach unterschiedlichsten Kriterien selektierende und ausgrenzende war, zu einer »Allgemeinen Pädagogik« derart zu gelangen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten – auch unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen –, eingebunden auch Kinder anderer Sprache, Nationalität und Religion, gemeinsam miteinander ohne bildungsreduktionistische Verengungen lernen dürfen. Fachimmanent erfordert das die Synthese von Heil- und Sonderpädagogik und der als »Regelpädagogik« zu bezeichnenden sogenannten ›Allgemeinen Pädagogik‹, die bislang nicht erfolgt ist und institutionell die Schaffung eines Kindergartens und einer Schule für *alle*. Die Parallelität beider Systeme ist, seit im 16. Jahrhundert heil- und sonderpädagogische Bildungsbemühungen um behinderte Menschen begannen, ungebrochen. Seit sich die Heil- und Sonderpädagogik vor rund 150 Jahren als wissenschaftliche Disziplin (1931 in Zürich erstmals universitär) etablierte, verstärkte sich diese Parallelität noch. Lose gekoppelt sind beide Systeme nur durch die Exklusionsprozesse des Regelsystems und die Inklusionsprozesse der aus dem Regelsystem Exkludierten in das Sondersystem. Ein für die Synthese beider erziehungswissenschaftlicher Domänen hinreichendes Denkniveau im Sinne eines qualitativ neuen erziehungswissenschaftlichen Bewusstseins

entstand durch die Entwicklung der (kritischen und materialistischen) »Behindertenpädagogik« auf der Basis der »Kulturhistorischen Schule«, wie sie durch Jantzen (2007) in den 1970er-Jahren grundgelegt wurde und durch die auf der »kategorialen Bildungstheorie« seit den 1950er-Jahren aufbauenden »kritisch-konstruktiven Didaktik« und »Allgemeinbildungskonzeption« Klafkis (1963, 1996) – nämlich ein subjektwissenschaftliches und dialektisches. Anzumerken ist, dass der Begriff »Behindertenpädagogik« mithin kein Synonym für Heil- und Sonderpädagogik ist, was bis heute noch nicht hinreichend rezipiert wurde. Abbildung 1 verdeutlicht diese Zusammenhänge. [→ I Allgemeine Behindertenpädagogik]

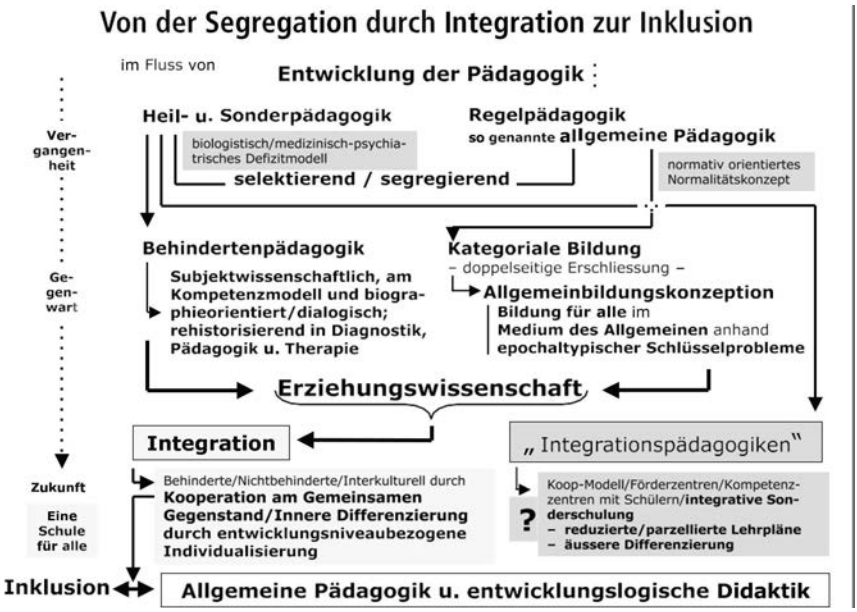


Abb. 1: Von der Segregation durch Integration zur Inklusion

Integration kann, ausgehend von der Faktizität eines ausschließlich segregierenden EBU, bezogen auf die deutlich gewordene Zielsetzung unbeschränkter Teilhabe aller an Bildung für alle als eine reformpädagogische Konzeption verstanden werden, die, der Aufklärung verpflichtet, sich durch die Demokratisierung und Humanisierung des EBU als solche qualifiziert. Wenn nach Feuser (1984, 1995) »Allgemeine Pädagogik« bedeutet, dass alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau – nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen – in Orientierung auf die »nächste Zone ihrer Entwicklung« (Vygotskij) an und mit einem Gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten können, impliziert dies, dass alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, jedes Kind und jeder Schüler auf seine Weise lernen darf und alle die erforderlichen

Hilfen bekommen, derer sie bedürfen. [→ VII Kooperation und der Gemeinsame Gegenstand]

Im Sinne einer programmatischen Analyse der Funktionszusammenhänge im selektierenden und segregierenden EBU kann exemplarisch aufgezeigt werden, dass die Selektion der Kinder und Schüler nach normwertorientierten Leistungskriterien zum Ausschluss aus den regulären Lernfeldern (oft auch aus den regulären Lebensfeldern) und zur Segregierung in Sonderinstitutionen führt, wenn ein »sonderpädagogischer Förderbedarf« festgestellt wird. Dies erfolgt in der Wahrnehmung von Behinderung als individuelle Kategorie in defekt- und abweichungsbezogener Weise. Dadurch werden die Kinder und Jugendlichen in Reduktion auf ihre vermeintlichen Defizite und Auffälligkeiten atomisiert und entsprechend in homogenen Gruppen, die der diagnostizierten Art ihrer Behinderung bzw. ihres angenommenen Leistungsvermögens entsprechen, zusammengefasst, was sich im Sonderschulwesen in den verschiedensten Sonderschultypen wie im allgemeinen Schulwesen in der Hierarchisierung der Schulformen ausdrückt – sie sind, bildlich ausgedrückt, zu Stein gewordene Formen äußerer Differenzierung. [→ II Isolation] Den Schülern werden, unseren Annahmen folgend, was zu lernen sie in der Lage wären und was von individuellem wie gesellschaftlichem Nutzen sein könnte, entsprechend reduzierte und parzellierte Bildungsangebote gemacht, also ein pädagogischer Reduktionismus praktiziert, der in Kombination mit der im Bildungssystem Struktur gewordenen äußeren Differenzierung und ihrer unterrichtsimmanenten Praxis einen sich selbst generierenden Zirkel der Produktion und Reproduktion von Ungleichheit und Be-Hinderung einleiten. [→ Naturalistische Dogmen] Die konzeptionelle Umsetzung integrativer Bemühungen mittels der (vor allem didaktischen) Momente des selektierenden und segregierenden EBU ist eine Fehlentwicklung, die allenfalls in eine pluralistisch-modernistische Passung des Systems segregierender Regel- und der Sonderbeschulung mündet und weiterhin ein humanes, am Subjekt orientiertes Lernen verunmöglicht, demokratische Grundsätze und Menschenrechte verletzt und durch einen Etikettenwechsel von ›Integration‹ durch ›Inklusion‹ eher verdeckt wird, denn im Sinne der Zielsetzung effizient korrigiert. Bleibt in integrativen Ansätzen nur eines der aufgezeigten sechs Momente erhalten, das dem funktionalen Kreislauf des sich selbst reproduzierenden segregierenden Systems entspricht, zwingt es, wie das in der Praxis immer wieder beobachtbar ist, das ganze System in die alten Pfade. Im Sinne einer Allgemeinen Pädagogik wäre gegen jedes dieser Momente ein ›Gegenmoment‹ zu setzen, d. h. eine ›Gegenkraft‹ zu entfalten, die Integration ermöglicht, wie es die nachfolgende Tabelle 1 verdeutlicht.

Pädagogik Heute (Regel- und Sonderpädagogik)	**Allgemeine Pädagogik (Inklusion)**
Menschenbild: Defekt- und abweichungsbezogene ***Atomisierung*** der als behindert geltenden Menschen	*Menschenbild:* ***Mensch als integrierte Einheit*** seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit
Sozialform: größtmögliche ***Homogenität***	*Sozialform:* größtmögliche ***Heterogenität***
Didaktisches Fundamentum: ***Selektion*** nach Leistungskriterien und	*Didaktisches Fundamentum:* ***Kooperation*** aller miteinander am
reduzierte und parzellierte Bildungsinhalte (pädagogischer Reduktionismus)	***Gemeinsamen Gegenstand*** (Projekte, Vorhaben, offene Lernformen u. a. m.)
Segregierung durch *äußere Differenzierung* (auch in Sonderinstitutionen)	*Innere Differenzierung* (interkulturell, jahrgangsübergreifend)
und ***individuelle Curricula*** (für Behinderte und Nichtbehinderte, Schul-/Sonderschultypen, Schul- und Altersstufen u. a.)	durch ***entwicklungsniveaubezogen-biografische Individualisierung*** (im Sinne des Gemeinsamen Gegenstands)

Tab. 1: »Gegenargumente«, die Integration ermöglichen

Auf der Ebene des zugrunde liegenden Menschenbilds wäre gegen die defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden bzw. sozial diskreditierten Menschen ein Verständnis des Menschen als integrierte Einheit seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit zu entfalten. Größtmögliche Heterogenität der Lerngruppen wäre gegen das zum Dogma geronnene Verständnis zu setzen, dass in homogenen Gruppen besser und leichter gelehrt und gelernt werden könnte. Die das »didaktische Fundamentum« bildenden gepaarten und dialektisch vermittelten Momente der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand richten sich gegen die Selektion nach Leistungskriterien und deren Beantwortung mittels reduzierter und parzellierter Bildungsinhalte, also gegen den pädagogischen Reduktionismus des gesamten Bildungssystems, der in der Heil- und Sonderpädagogik über alle Altersbereiche hinweg seine deutlichste

Entsprechung findet. Die innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogen-biografisch orientierte Individualisierung richtet sich gegen die Segregation mittels äußerer Differenzierung und die schulform-, sonderschultypen-, schul- und altersstufenbezogenen individuellen Curricula. Kurz gefasst: Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« und eine »innere Differenzierung durch entwicklungsniveaubezogen-biografische Individualisierung« konstituieren das didaktische Fundamentum einer integrativ potenten Allgemeinen Pädagogik als Basis einer »entwicklungslogischen Didaktik«; sie repräsentiert den dialektischen Zusammenhang der vier sie konstituierenden Momente der Kooperation, des Gemeinsamen Gegenstands, der inneren Differenzierung und der Individualisierung.

Die dreidimensionale Struktur entwicklungslogischer Didaktik

Unter erkenntnistheoretischen Gesichtspunkten integriert der Begriff folglich den humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand z. B. hinsichtlich tätigkeitstheoretischer und systemtheoretischer Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens in das Feld der Pädagogik, impliziert ein diesem Erkenntnisstand angemessenes Verständnis von Beeinträchtigungen, Störungen und Behinderungen des Lernens und der Persönlichkeitsentwicklung und führt zu einer subjekt-wissenschaftlich stringenten Neubestimmung des Verständnisses pädagogischer Prozesse als dialektische, was erziehungswissenschaftlich erstmals mit der Theorie der »Kategorialen Bildung« von Klafki (1963) aufscheint. Grundlegend für die Konzeption »entwicklungslogischer Didaktik« ist eine tätigkeitstheoretische, in der Kulturhistorischen Schule (Vygotskij, 1985, 1987; Leont'ev, 1973, 1982; Lurija, 1982; Galperin, 1980, u. a.) gründende und mit der »kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik« (Jantzen, 2007) spezifisch weiterentwickelte Persönlichkeitstheorie und Theorie der »Be-Hinderung« (menschlicher Persönlichkeitsentwicklung). Unter Aspekten postrelativistischen Denkens einer naturphilosophischen Betrachtungsweise beschreiben, begründen und erklären systemtheoretische Zugänge, die Selbstorganisationstheorie und Aspekte eines kritischen Konstruktivismus sowie weitere Erklärungsmodelle dieser Ansätze die Logik der strukturellen und funktionalen Zusammenhänge evolvierender lebender Systeme. Dies kann zusammenfassend gesagt werden: Was wir an Menschen als »Behinderung« etikettieren, ist ein entwicklungslogisches Produkt der Integration interner und externer System-Störungen in das System mit den Mitteln des Systems, die sich nach Maßgabe der Ausgangs- und Randbedingungen der Systemevolution in der Biografie akkumulativ vermitteln und der Entwicklungslinie eine bestimmte Drift geben. [→ VII Geistige Behinderung als Konstruktion] Bedingung interner und/oder (allein auch) externer (sozialer) Isolation (erstmals von René Spitz filmisch dokumentiert und als »psychischer Hospitalismus« begrifflich gefasst) führen in gattungsspezifisch definierte Grenzbereiche, in denen die Aufrechterhaltung der Kohärenz des Systems und seiner zentral

nervalen und psychischen Regulationen extrem bedroht sind (Spitz, 1963, 1972; Mantell, 1991). Was infolge als Produkte einer für den Selbsterhalt erforderlichen Tätigkeit, die das sozial-kooperative Defizit durch autokompensatorische und gegenregulatorische Prozesse auszugleichen versucht, sichtbar, aber unter der Betrachtungsweise eines ›äußeren Beobachters‹ als »pathologisch« bewertet wird, ist Ausdruck der Kompetenz eines Menschen, unter seinen jeweils spezifischen Ausgangs- und Randbedingungen ein menschliches Leben zu führen. [→ I Systemtheorie] Jeder menschliche Zustand ist ein Resultat der aus kooperativen Phänomenen resultierenden synergetischen Effekte (auch die Bedingung ›Isolation‹ definiert einen sozialen Raum) und hinsichtlich ihrer beobachtbaren bio-psycho-sozialen Erscheinungen (in der Perspektive des ›inneren Beobachters‹) »entwicklungslogisch« (Feuser, 1995, S. 84–132, 2004).

Das der »entwicklungslogischen Didaktik« zugrunde liegende Verständnis von Entwicklung ist wie folgt definiert: Entwicklung ist (für den einen wie für den anderen Menschen) primär abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen und erst in zweiter Linie von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems und primär geht es dabei um das, was aus einem Menschen (durch vorgenannte Zusammenhänge) seiner Möglichkeit nach werden kann und wiederum erst in zweiter Linie um das, was und wie er im Moment gerade ist (Feuser, 1995). Martin Buber drückt diese Sachverhalte auf sozial-psychologischer Ebene schon 1932 in dem Satz aus: »Der Mensch wird am Du zum Ich« (1965, S. 32), der, pädagogisch weitreichend, die Leseweise impliziert, dass er zu dem Ich wird, dessen Du wir ihm sind. Der Begriff der »Behinderung« als Kennzeichnung einer intrinsischen Eigenschaft eines Individuums, an dem sie vermeintlich in Erscheinung tritt und jede darauf aufbauende essenzialistische (und nicht relativistische) theoretische Konzeption kann heute keine wissenschaftliche Gültigkeit mehr in Anspruch nehmen. Er bleibt nur als soziale und gesellschaftliche Kategorie der schon angedeuteten ›Be-Hinderung‹ menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung bedeutend – wie sie auch seitens der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik praktiziert wird –, wenn Beeinträchtigungen der Wahrnehmung, Bewegung und des Verhaltens, der Sprache, des Denkens und Lernens mit einer der Art der vermeintlichen Behinderung entsprechenden Segregation der Betroffenen und der Reduzierung der Komplexität ihrer Kooperations- und Lernfelder beantwortet werden. Im Sinne normwertorientierter diagnostischer Entscheidungen wird die »Pathologie« eines Phänomens konstruiert und entsprechend normativer Bewertungen individuellen Vermögens in Relation zu gesellschaftlicher Verwertbarkeit, als Kosten-Nutzen-Verhältnis, letztlich auch der »Lebenswert« bestimmt – und im Rückgriff auf die vermeintliche Pathologie wiederum wissenschaftlich alibisiert. [→ II Behinderung als sozial- und kulturwissenschaftliche Kategorie]

Traditionelles Lehren und Lernen kann hinsichtlich seiner didaktischen Grundlegung im Sinne einer eindimensionalen Didaktik, die weitgehend nur der Sachstrukturanalyse der Lerngegenstände verpflichtet ist, gekennzeichnet werden. Klafki (1963) versteht Bildung als »Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die

Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit »erschließen«, und dieser Vorgang ist – von der anderen Seite her gesehen – nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit« (S. 43). Dabei weist die Formel vom Elementaren als dem doppelseitig Erschließenden darauf hin, »[...] dass das Bildende solcher Aneignung darin besteht, dass ein mehr oder minder weitreichender Aspekt der Wirklichkeit sich auftut und eben damit der junge Mensch sich selbst dieser Wirklichkeit erschließt« (ebd., S. 122) während das Fundamentale in Referenz zu Flitner mit jenen »umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren« (ebd., S. 123), beschrieben werden kann. Auch in der Fortschreibung der kategorialen Bildungstheorie geisteswissenschaftlicher Pädagogik über die »kritisch-konstruktive Didaktik« bis hin zur »Allgemeinbildungskonzeption« – für Klafki (1996) ein »Orientierungsrahmen für die Weiterentwicklung oder Reform unseres Bildungswesens« (ebd., S. 53) – die heute als elaborierteste erziehungswissenschaftlich-didaktische Konzeption wertzuschätzen, als »Bildung für alle im Medium des Allgemeinen« (ebd., S. 53) zu verstehen ist und die in ihrer Zielperspektive die Befähigung aller Lernenden zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit (ebd., S. 52) anstrebt, was durch eine curriculare Orientierung an »epochaltypischen Schlüsselproblemen« erfolgen soll, die »von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung« sind, »gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen« (ebd., S. 60), bleiben die zentralen Kategorien der Bildung und Erkenntnisse bewirkenden Prozesse der letztlich inhaltlich-stofflichen Seite verhaftet. [→ Schlüsselprobleme; III Bildung als Prozess]

Auf der Basis humanwissenschaftlicher Erkenntnisse und der heute unbestreitbaren Annahme, dass der Mensch das erkennende Subjekt ist und die Erkenntnis in der internen Rekonstruktion der erfahrenen Welt liegt und nicht draußen in dieser, sie also von ihm im kooperativ-handelnden Umgang mit den Menschen und Dingen der Welt hervorgebracht wird, sind Schule und Unterricht noch immer so verfasst, als läge das Wesen des Lehrens und Lernens auf der sachstrukturellen Seite und dass eine rein fachdidaktische Orientierung für einen entsprechenden Unterricht ausreichend sei. Ausgehend von den skizzierten zentralen Momenten der »Behindertenpädagogik« und der erkannten Relationalität von Bildung in der »Allgemeinbildungskonzeption« wird der Blick auf die Tätigkeitsstruktur des Menschen als Leitorientierung im EBU gelenkt. Durch sie gewinnt Didaktik ihre entwicklungslogische Dimension. Ihr muss die führende Rolle zugestanden werden. Unter Beachtung neuro-, lern- und entwicklungspsychologischer Sachverhalte, diese, der ihnen zugrunde liegenden erklärungstüchtigen Entwicklungstheorien wegen, besonders orientiert an den Arbeiten von Leont'ev (1973, 1982), Piaget (1969), Spitz (1972) und Vygotskij (1987), kann die Erkenntnis von Welt nur durch eine für den Lernenden sinnstiftende und bedeutungstragende Tätigkeit konstituiert werden. In Bezug auf diese findet Lernen stets in der »Zone der nächsten Entwicklung« (Vygotskij, 1987, S. 209) statt. Damit dieses erfolgen

kann, müssen die dialogischen, interaktiven und kommunikativen Prozesse auf der Basis der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz (eingedenk blockierter Zonen der Entwicklung) in einer gegenstandsbezogenen Kooperation zugänglich sein. Das orientiert auf eine weitere didaktische Dimension, die zwischen der den Menschen grundsätzlich auf die Welt orientierenden Tätigkeit und deren realen Wirklichkeit vermittelt – die Handlung. Sie ist durch bedürfnisrelevante Motive initiiert, Zielen unterworfen und auf die objektive Seite des Gegenstands bezogen. Eine entwicklungslogische Didaktik hätte im Sinne der Handlungsstrukturanalyse mit Bezug auf die Tätigkeitsstrukturanalyse die Frage zu beantworten, welche sachstrukturellen Momente sich ein Kind in der handelnden Auseinandersetzung mit diesen sinnbildend aneignen und im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern kann. Damit ›dienen‹ die Sachverhalte, Inhalte und Gegenstände der Auseinandersetzung (in Umkehrung der bestehenden Verhältnisse, dass das Sachstrukturelle bildend sei) der Persönlichkeitsentwicklung, der fortschreitenden Realitätskontrolle und sozial verantwortungsbewussten Emanzipation der Lernenden.

Es geht, wie schon betont, über alle Lebensalters- und Entwicklungsstufen hinweg, um das Primat des Erkenntnisgewinns vor der Kenntnisvermittlung – einfachst gesagt – um das Lernen des Lernens – hier schwerpunktmäßig in Orientierung an der Interiorisationstheorie Galperins und deren Weiterentwicklung (Ferrari & Kurpiers, 2001; Galperin, 1980; Jantzen, 2004; Lompscher, 2006). [→ VII Die ZdnE und die Schule Galperins] Die Dreidimensionalität der didaktischen Struktur einer Allgemeinen Pädagogik kann in Abb. 2 skizziert werden.

Abb. 2: (1) Tätigkeitsstrukturanalyse: 1–6 Entwicklungsstufen im Sinne der Leont'evschen Kategorisierung; hier könnten auch die nach Piaget und Vygotskij in Kombination miteinander eingetragen werden. (2) Handlungsstrukturanalyse: I–VI Prozess der Interiorisation modifiziert nach Galperin im Sinne der Etappen (I) Orientierungsgrundlage, (II) der materialisierten Handlung, (III) lautsprachliche Handlung, (IV) äußere Sprache für sich, (V) innere Sprache, (VI) Denken; Parameter, die auf jeder Stufe die Qualität der handelnden Aneignung bestimmen: (A) Entfaltung, (B) Verallgemeinerung, (C) Beherrschung, (D) Verkürzung. (3) Sachstrukturanalyse: a–l Aufgliederung des Stoffs in vermeintlich kleinste zu erlernende Schritte in der traditionellen eindimensionalen Didaktik. Diesbezüglich verdeutlichen die Pfeile von der Subjekt- zur Objektseite, dass das Erreichen der ›nächsten Zone der Entwicklung‹ ermöglicht, einen Sachverhalt zu begreifen und zu bewältigen, der weit über dem Niveau liegt, das mit der ›aktuellen Zone der Entwicklung‹ bewältigbar ist. Die ›nächste Zone der Entwicklung‹ würde aber durch das Erlernen der Schritte von c nach j, wie im traditionellen Unterricht vorgegangen wird, nicht erreicht werden können; möglicherweise würde ein Schüler auf diese Weise sich den Stoff auch gar nicht aneignen können.

Das Feld entwicklungslogischer Didaktik

Die Übersetzung der dreidimensionalen Struktur entwicklungslogischer Didaktik in ein didaktisches Feld öffnet (inklusive) soziale Räume im Sinne von Lern-Handlungsfeldern, in denen Menschen unterschiedlichster Biografie, Entwicklungsniveaus und Lernmöglichkeiten in Kooperation miteinander an verschiedenen

erkenntnisrelevanten Dimensionen einer zu bearbeitenden Wirklichkeit (die den »Gemeinsamen Gegenstand« kennzeichnen) im Sinne eines Entwicklung induzierenden Lernens zieldifferent arbeiten können, wie das im Baum-Modell (Feuser) (hier unter Bezugnahme auf Piaget dem E-Learning-Programm »ODL-Inclusive« entnommen) verdeutlicht werden kann.

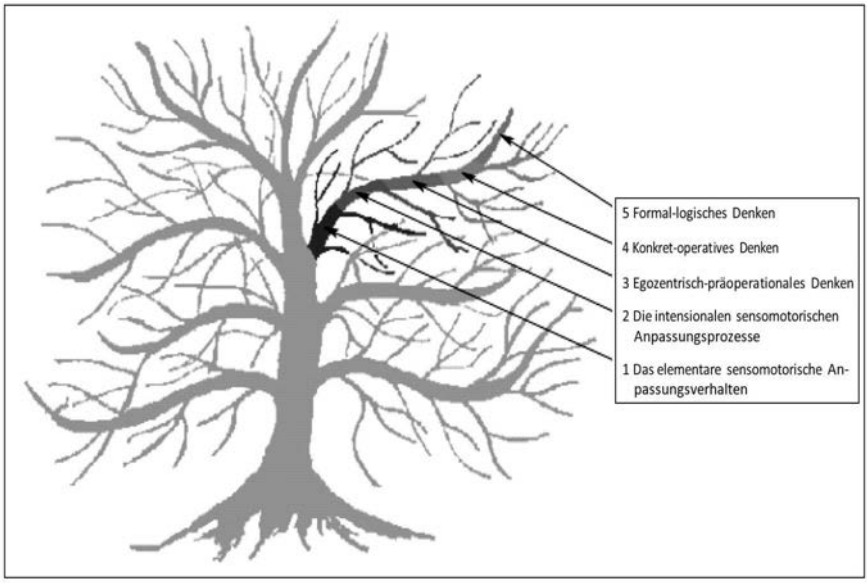


Abb. 3: Baummodell

Der Stamm repräsentiert die äußere thematische Struktur, die Wurzeln den jeweils möglichen wissenschaftlichen Erkenntnisstand hinsichtlich der einzelnen erkenntnisrelevanten Dimensionen, die in den Ästen entsprechend der subjektiven Erkenntnismöglichkeit von Welt auf unterschiedlichsten Entwicklungsniveaus aufscheinen, wie es die Skizze verdeutlicht. Mithin entsprechen die Äste nicht den traditionellen Unterrichtsfächern (!), sondern (unterrichts-organisatorisch in einem Projekt gefasst) der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten, mittels derer die Gegenstandsseite – entwicklungspsychologisch gesehen – (am Astansatz) sinnlich konkret bis hin zu einer abstrakt-logisch symbolisierten internen Rekonstruktion z. B. in Form von Sprache, Schrift, Formeln und Theorien (Astspitze) für alle Schüler entsprechend ihrem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau – subjektiv erfahrbar und fassbar werden. Das Innere des Stamms kennzeichnet den »Gemeinsamen Gegenstand« hinsichtlich seiner erkenntnisrelevanten Dimensionen, die in den Handlungsfeldern sichtbar werden, die ihrerseits nur dialektisch zu erschließen sind.

In der bildungstheoretischen Didaktik der geisteswissenschaftlichen Pädagogik wird mit den Begriffen des »Fundamentalen« und »Elementaren« das doppelseitig Erschließende von Welt und Mensch, mithin das Bildende beschrieben.

Aber erst durch die subjektwissenschaftlich-tätigkeitstheoretische Erweiterung dieser pädagogischen Begriffe kann aufgezeigt werden, dass es im individuell-erkenntnisbildenden Prozess durch die kooperativ-handelnde, aneignende Tätigkeit einerseits um deren Sinn stiftende und andererseits um deren Bedeutung konstituierende Seite geht. Beide Prozesse sind dialektisch vermittelt und, in ein Bild gebracht, zwei Seiten einer Medaille. Sie sind in jedem Ast und auf diesem in jedem menschlicher Erkenntnistätigkeit zugänglichen Komplexitätsgrad repräsentiert, weshalb kein Schüler in allen Handlungsfeldern (auf allen Ästen) tätig zu werden braucht, um sich im Sinne der hier beschriebenen Begriffe bilden zu können. Die Arbeit in einem solchen didaktischen Feld entlang der didaktischen Struktur der drei aufgezeigten Analysefelder einer ›entwicklungslogischen Didaktik‹ ermöglicht jedem Kind und Schüler das Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand mit jedem anderen – selbst in Anbetracht schwerer entwicklungsmäßiger Beeinträchtigungen oder sogenannter Hochbegabung (diese sind Bedingungen menschlicher Lebens- und Lerntätigkeit und nicht diese selbst).

Zurückverweisend auf die doppelte Vermitteltheit des didaktischen Fundamentums einer Allgemeinen Pädagogik verdeutlicht sich die Kooperation als die funktionale Einheit, die für jeden Lernenden seine Zone der nächsten Entwicklung zu schaffen vermag; sie ist eine strukturbildende Funktion, die sozusagen idealtypisch in einem Unterricht wirksam werden kann, der auf Differenz und Vielfalt, auf Anerkennung und Kompetenz, uneingeschränkte Teilhabe (wie umfassend sie auch immer hinsichtlich der Orientierungsleistungen und Handlungen personal oder auch advokatorisch assistiert sein muss) und Abgabe von Macht basiert, was die Lehrpersonen als Mitlernende antizipiert und einschließt und ein Kollektiv konstituiert. Kooperation schließt folglich reziproke Kommunikation, interaktive Prozesse und – auf basalster Ebene – den Dialog ein. Dies stets bezogen auf ein Drittes, das z. B. ein arbeitsteilig zu realisierendes Produkt sein kann, aber auch eine Kommunikation über die Art und Weise der geführten Kommunikation, also ein metakommunikatives Moment. Assistenz verändert das Grundverhältnis der Kooperation nicht, wenngleich sie ihrerseits ein kooperatives Verhältnis in der Kooperation ist. Sie geht als interpsychischer Prozess dem intrapsychischen weiterer Komplexitätssteigerung und Diversifikation psychischer Strukturbildung voraus und ermöglicht Entwicklung. Entsprechend kann die »Zone der nächsten Entwicklung« als ein ›Möglichkeitsraum‹ (Feuser, 2009) beschrieben werden, der in Realisierung der genannten Grundverhältnisse entsteht, die als Unterricht gefasst werden können. Entwicklung und Unterricht sind sich wechselseitig bedingender Natur (Chaiklin, 2003; Davydov, 1998; El'konin, 1980; Siebert, 2006; van der Veer, 2007) und Unterricht ist, so gesehen, weder auf eine institutionalisierte Organisationsform von Lehr-Lern-Prozessen noch als solche auf Schule zu reduzieren. »Geht man von dieser Theorie aus, wonach der Unterricht ideale Formen der Entwicklung vermittelt und damit eine Zone der nächsten Entwicklung schafft, dann wird deutlich, dass er keineswegs an ein bestimmtes Alter noch eine institutionelle Organisation gebunden ist« (Siebert,

2006, S. 113). [→ Unterricht und Lernen] Vygotskij (1987) schrieb: »Unterricht und Entwicklung treten also nicht erstmals im Schulalter auf, sondern sind praktisch vom ersten Lebenstag des Kindes an miteinander verbunden« (S. 297). Dies impliziert in Bezug auf die Frage der Entwicklung eines inklusiven EBU, dass es auch keine dem Kindergarten oder Schulformen bzw. Schultypen zuzuordnende Integration geben kann, was auf die vorgenannten Bestimmungsstücke »entwicklungslogischer Didaktik« zurückverweist, ja sie als solche konstituiert. Für sie zentral ist die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand«, die, um die »Möglichkeitsräume« der Entwicklung für alle als Zonen der nächsten Entwicklung entstehen zu lassen, eben einer am Entwicklungs- (Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungs-)Niveau orientierten inneren Differenzierung des Unterrichts bedarf. Dies, bezogen auf integrativen Unterricht, im Sinne einer den Wandel der kindlichen Persönlichkeit über mehrere Entwicklungsperioden hinweg berücksichtigenden Weise, ohne dass die Lerngemeinschaft sozial zerfällt. Folglich sind affektiv-emotionale Orientierungen in der Handlung ebenso zu berücksichtigen wie solche, bei denen das Lernenlernen und die Aneignung kultureller Bedeutungen als solche bereits zum Motiv geworden sind und sich die Entwicklung theoretischen Denkens im Sinne seiner Semantisierung anbahnt und entfaltet. In seinem Versuch einer Neubetrachtung der »Zone der nächsten Entwicklung« fasst Jantzen (2008) diese Zusammenhänge in Analyse der Entwicklungsgeschichte dieses Konzepts bei Vygotskij unter zwei sich vermittelnden Gesichtspunkten in einer Topologie der Zone der nächsten Entwicklung zusammen. Unter Aspekten des Zusammentreffens idealer und rudimentärer bzw. vorhandener Formen psychischer Tätigkeit verweist er auf die Zone der nächsten Entwicklung als eine Feldstruktur, innerhalb derer sich in Rückwirkung auf das Hervorbringen von Entwicklung Individuum und Gesellschaft lebenslang vermitteln und die sich von Kindheit an über das Jugendalter ins Erwachsenenalter hinein zunehmend nach innen verlagert, von einer interpsychischen zu einer intrapsychischen wird. Bezogen auf das Hervorbringen von Entwicklung muss dieser Prozess »im je gegebenen Augenblick [...] sowohl eine Öffnung des Erlebens in emotionaler Hinsicht wie im Hinblick auf die Aneignung von Bedeutungen vorhanden sein« (S. 239). Dies ermöglicht, den in der Zone der nächsten Entwicklung stattfindenden Transformationsprozess als zwei Differenziale *Sinn* bildender und Bedeutung konstituierender Funktionen zu verstehen, deren Einheit in der Kategorie Unterricht gefasst werden kann, zu dem Vygotskij feststellt: »Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung vorauseilt« (1987, S. 302). In sinnfälliger Weise beschreibt Vygotskij die skizzierten Sachverhalte wie folgt:

> »Das Kind vermag durch Nachahmung, in kollektiver Tätigkeit, unter Anleitung Erwachsener viel mehr einsichtig zu leisten, als es selbstständig tun könnte. Die Differenz zwischen dem Niveau, auf dem die Aufgaben unter Anleitung, unter Mithilfe der Erwachsenen gelöst werden, und dem Niveau, auf dem das Kind Aufgaben selbstständig löst, macht die Zone der nächsten Entwicklung aus« (S. 300).

[→ III Zone der nächsten Entwicklung] Hinsichtlich der weiteren Differenzierung dieser Sachverhalte unter dem Aspekt Unterricht ist hier vor allem auf die Arbeiten von Siebert (2006) zum entwickelnden Unterricht und von Lompscher (2004, 2006) zur Lerntätigkeit und Lernkultur zu verweisen. Ebenso wäre unter Aspekten der Ausbildung menschlicher Intersubjektivität u. a. auf die neurowissenschaftlich fundierten Forschungen von Aitken & Trevarthen (1997) und Trevarthen & Aitken (2001) zu verweisen, die erlauben, die hier skizzierten Zusammenhänge in der frühesten pränatalen Entwicklung im Zusammenhang mit einem emotional-motorischen System in einer »Intrinsic Motiv Formation (IMF)« grundgelegt zu sehen.

Pädagogische Perspektiven

Die Bedeutung der auf der Kulturhistorischen Schule basierenden Behindertenpädagogik und der auf der kategorialen Bildung basierenden Allgemeinbildungskonzeption werden im didaktischen Diskurs heute in Ansätzen erkannt, können aber nicht als rezipiert angesehen werden. So ist der Diskurs zur interkulturellen Pädagogik, zu Fragen des Unterrichts in heterogenen Gruppen (Platte, 2005) oder die Hinwendung zu einer »Pädagogik der Vielfalt« (Prengel, 1995) zwar damit verbunden, Fragen des Unterrichts und der Didaktik nicht mehr ausschließlich auf Lerngruppen oder Klassen vermeintlich homogener Zusammensetzung zu richten, sie bleiben aber selbst in weitreichenden Konzepten Spezifizierungen wie z. B. Fragen sozialisations- oder behinderungsbedingter Lernausgangslagen (Gudjons, 2001) verpflichtet. Es dürfte schwierig sein, von solchen Positionen aus die aufgezeigten, eine entwicklungslogische Didaktik konstituierenden Momente unterrichtlich zu realisieren, wenngleich zu sehen ist, dass diese Orientierungen deutlich auf die Notwendigkeit verweisen, auch Kinder mit Behinderungen in Allgemeinen Schulen zu unterrichten, wie das auch in den Empfehlungen der KMK von 1994 zum Ausdruck kommt, wenn gefordert wird, dass die Bildung junger Menschen verstärkt als gemeinsame Aufgabe aller Schulen anzustreben ist und sich die Sonderpädagogik als notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der Allgemeinen Pädagogik zu verstehen habe (S. 26). Auch werden die impliziten Ziele solcher Orientierungen und Forderungen weder durch Formen Offenen Unterrichts, durch einen Projektunterricht als methodische Konzeption oder durch Handlungskonzepte für einen Gemeinsamen Unterricht (Heimlich, 2003) zu erreichen sein. Sie kreieren in der Gesamtsicht der Entwicklung der Integration im EBU »Integrationspädagogiken« (siehe Abb. 1), die mehr oder weniger den Mechanismen eines sich selbst reproduzierenden selektierenden und segregierenden Systems verpflichtet bleiben. Eine Lösung von sonderanthropologischen Positionierungen kann im Diskurs der Didaktik noch nicht als erkannt bewertet werden. Die von Sève (1973) betonte Problematik, dass »die Theorie der Individualitätsformen [...] ganz und gar noch nicht die Theorie der Persönlichkeit« ist (S. 238), ist noch nicht im kollektiven Bewusstsein der Pädagogik verankert. [→ Modelle innerer Differenzierung]

Mit seinen Hinweisen zur Begründung und Umsetzung innerer Differenzierung hat Klafki (zusammen mit Stöcker), weit deutlicher als dies in vielen Konzeptionen integrativen Unterrichts der Fall ist, die auf Unterrichtsphasen bezogenen Aneignungs- und Handlungsebenen neben quantitativen Aspekten, die den Stoff- und Zeitumfang betreffen, als zentrale Momente einer inneren Differenzierung markiert (1996, S. 188). Sie bleiben aber, wie die Bestimmung des »Elementaren« als das »doppelseitig Erschließende« und das »Fundamentale« als »Inbegriff jener umfassenden Grunderfahrungen, die eine Dimension der geistigen Wirklichkeit als solche konstituieren« (Klafki, 1963, S. 122f.), der Objektseite, dem Stoff, den Inhalten, verpflichtet. Es geht, den eine entwicklungslogische Didaktik konstituierenden Momenten folgend, nicht um das (passive) »Erschlossensein einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit für einen Menschen und um das Erschlossensein dieses Menschen für diese seine Wirklichkeit« (ebd., S. 43), sondern um die (aktive) Erschließung der Welt im Sinne ihrer *Aneignung*, die nur in kooperativen Prozessen erfolgen kann, was in nahezu allen didaktischen Konzeptionen kaum Beachtung findet.

Die integrale Einheit (im Individuellen wie im Sozialen) des mit der menschlichen Existenz immanent bestehenden Bedürfnisses nach der Spiegelung seiner selbst im anderen Menschen und in dem von der Gattung geschaffenen kulturellen Erbe ist die reziprok-kooperative Tätigkeit im Kollektiv, als die Unterricht aufgefasst und Integration beschrieben werden kann (Feuser, 1989, 1995). Bezogen auf die zwischen Subjekt(en) und Objekt(en) im Sinne der »doppelseitigen Erschließung« vermittelnde Tätigkeit wäre – die von Klafki dafür bemühten Kategorien nun subjektwissenschaftlich gefasst – das »Elementare« als die im Subjekt Bedeutung konstituierende und das »Fundamentale« als die Sinn stiftende Seite dieses Prozesses zu begreifen. Oder: Das »Elementare« und »Fundamentale« sind aus der Sicht der Biografie des Subjekts (auf jedem Entwicklungsniveau) kategoriale Produkte der Bedeutungskonstitution auf der Basis des persönlichen Sinns.

Bezogen auf die Anerkenntnis des Menschen als in aktiv-handelnder Auseinandersetzung mit der Welt erkennendes und diese sich aneignendes Subjekt und einer sich strukturell als dreidimensional erweisenden entwicklungslogischen Didaktik wäre zusammenfassend festzuhalten:

> »Der persönliche Sinn erschließt die ›Welt‹ hinsichtlich der auf ihn bezogenen Bedeutungen, die er ihr verleiht, wie die ›Welt‹, wo sie durch andere Menschen (gattungsspezifisch) kooperativ erschlossen worden ist, sich dem Menschen bedeutungsmäßig erschließen kann, wenn sie sozusagen in Gestalt der persönliche Sinnbildungsprozesse bestätigenden Bedeutungen in Erscheinung tritt« (Feuser, 1989, S. 35f.).

Oder: Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge – in gemeinsamer Kooperation.

Sève (1973) schreibt: »Das Individuum ist einmalig im wesentlich Gesellschaftlichen seiner Persönlichkeit und gesellschaftlich im wesentlich Einmaligen seiner Persönlichkeit; das ist die Schwierigkeit, die zu bewältigen ist« (S. 237).

Literatur

Aitken, K. & Trevarten, C. (1997). Self/other organization in human psychological development. *Development and Psychopathology, 9*, 653–677.

Bauman, Z. (2005). *Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne*. Hamburg: Hamburger Edition.

Buber, M. (1965). *Das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Lambert Schneider Taschenbücher.

Chaiklin, S. (2003). The Zone of Proximal Development in Vygotsky's Analysis of Learning and Instruction. In A. Kozulin, B. Gindis, V. S. Ageyev & S. M. Miller (Hrsg.), *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context* (S. 39–64). Cambridge: Cambridge University Press.

Davydov, V. V. (1998). The Concept of Developmental Teaching. *Journal of Russian and East European Psychology, 36*(4), 3–102.

El'konin, D. B. (1980). *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Ferrari, D. & Kurpiers, S. (2001). *P. J. Gal'perin – Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen*. Butzbach-Griedel: AFRA-Verlag.

Feuser, G. (1984). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim*. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk e. V.

Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. *Behindertenpädagogik, 28*(1), 4–48.

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche – Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, G. (2004). Erkennen und Handeln. Integration – eine conditio sine qua non humaner menschlicher Existenz. *Behindertenpädagogik, 43*(2), 115–135.

Feuser, G. (2009). Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. Gemeinsam leben. *Zeitschrift für integrative Erziehung 17*, 3.

Galperin, P. (1980). *Zu Grundfragen der Psychologie*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Giest, H. & Lompscher, J. (2006). *Lerntätigkeit – Lernen aus kultur-historischer Perspektive*. Berlin: Lehmanns.

Gudjons, H. (2001). Lehr- und Lernplanung. In G. Antor & U. Bleidick (Hrsg.), *Handlexikon der Behindertenpädagogik* (S. 35– 38). Stuttgart: Kohlhammer.

Heimlich, U. (2003). *Integrative Pädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Hentig, H. v. (1996). *Bildung*. München: Carl Hanser Verlag.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 53*(9), 354–361.

Jantzen, W. (Hrsg.). (2004). *Die Schule Gal'perins*. Berlin: Lehmanns.

Jantzen, W. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Berlin: Lehmanns.

Jantzen, W. (2008). Die »Zone der nächsten Entwicklung« – neu betrachtet. In W. Jantzen (Hrsg.), *Kulturhistorische Psychologie heute* (S. 231–244). Berlin: Lehmanns.

Jantzen, W. (2008). Schwerste Beeinträchtigung und die »Zone der nächsten Entwicklung«. In W. Jantzen (Hrsg.), *Kulturhistorische Psychologie heute* (S. 171–195). Berlin: Lehmanns.

Klafki, W. (1963). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. (5./7. Aufl.). Weinheim: Beltz.

Klafki, W. (1996). *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. (5. Aufl.). Weinheim: Beltz.

KMK (1994). Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In W. Drave, F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.). (2000), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung* (S. 25–39). Würzburg: edition bentheim.

Kron, F. (1993). *Grundwissen Didaktik*. München: Reinhardt.

Leont'ev, A. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a. M.: Athenäum-Fischer-Taschenbuch-Verlag.

Leont'ev, A. (1982). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Lompscher, J. (2004). *Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht*. Berlin: Lehmanns.

Lurija, A. R. (1982). *Sprache und Bewusstsein*. Köln: Pahl-Rugenstein.

Mantell, P. (1991). *René Spitz 1887–1974. Leben und Werk im Spiegel seiner Filme*. Köln: ISAB-Institut.

ODL-Inclusive (2000–2004). Sokrates II/Minerva Projekt. Open and Distance e-Learning Projekt zur Einführung in die Inklusive Pädagogik. http://www.odlinclusive.org; http://web.archive.org/web/20120924073257/http://www.odlinclusive.org:80/index.php?id=53 (3.3.2018).

Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.

Platte, A. (2005). *Schulische Lebens- und Lernwelten*. Münster: M & V Wissenschaft.

Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.

Schroer, M. (2001). Die im Dunkeln sieht man doch. *Mittelweg, 36*(5), 33–46.

Seitz, S. (2005). *Zeit für inklusiven Sachunterricht*. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Sève, L. (1973). *Marxismus und Theorie der Persönlichkeit*. Frankfurt a. M.: Verlag Marxistische Blätter.

Siebert, B. (2006). *Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht*. Berlin: Lehmanns.

Spitz, R. (1963). *Vom Säugling zum Kleinkind*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Spitz, R. (1972). *Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung*. Frankfurt a. M.: S. Fischer Verlag.

Stichweh, R. (2005). Einleitung 2: Inklusion und Exklusion. In C. Gusy & H.-G. Haupt (Hrsg.), *Inklusion und Partizipation* (S. 35–48). Frankfurt a. M.: campus.

Trevarthen, C. & Aitken, K. (2001). Infant Intersubjectivity: Research, Theory, and Clinical Application. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 42*(1), 3–48.

Veer, R. van der (2007). *Lev Vygotsky*. Norfolk: Continuum.

Vygotskij, L. (1985): *Ausgewählte Schriften*, *Bd. 1*. (2. Aufl.). Köln: Pahl-Rugenstein.

Vygotskij, L. (1987). *Ausgewählte Schriften*, *Bd. 2*. (2. Aufl.). Köln: Pahl-Rugenstein.

Ziemen, K. (Hrsg.) (2008). *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle*. Oberhausen: ATHENA-Verlag.

Interview mit Hans Wocken

Wie bist du zur integrativen Pädagogik gekommen?

Das ist natürlich eine etwas längere Geschichte. Die kurze Antwort darauf?

Nein, gerne die lange Antwort.

Studienreisen

Die kommt dann auch noch. Die kurze Antwort ist zunächst einmal: ich bin durch Reisen dazu gekommen. Als ich in Köln wissenschaftlicher Assistent war, da habe ich von der Kölner Uni ziemlich viel Geld bekommen, damals war das noch so. Ich durfte in jedem Semester wirklich für 500 Euro verreisen, das war eine ganze Menge. Und das war eine Fortsetzung meiner Dortmunder Zeit, wo ich angefangen habe, mir andere Schulen anzusehen. Ich bin in der Kölner Zeit zum allerersten Mal in Italien gewesen, habe eine Studienreise organisiert und geleitet. Damals war eine ganze Reihe von bekannten Leuten mit dabei, die ich jetzt nicht aufzähle. Auf diesen Studienreisen bin ich nach Italien und Skandinavien gekommen und dort habe ich, das war in den 1970er Jahren, zum allerersten Mal Integration gesehen. Man muss sich vergegenwärtigen, dass es in den 1970er Jahren kein einziges Buch über Integration gab. Es gab nicht einmal einen Aufsatz, einen Zeitschriftenaufsatz über Integration, es sei denn Integration von Migranten. Das war damals auch ein kleines Thema, aber Integration von Behinderten war einfach kein Thema.

Keine Etikettierung für »Lernbehinderung« im Ausland

Nun kam ich da hin und habe überall, ich war ja Professor für Lernbehindertenpädagogik, die Frage gestellt: Wo sind meine Lernbehinderten? Dies geht schon ein bisschen in Richtung der zweiten Frage. Ich wollte wissen, wo sind die und da haben mich die Italiener und die Skandinavier mit großen Augen angeschaut: Wen meist du? Lernbehinderte haben wir nicht, haben wir einfach nicht. Weder die Skandinavier noch die Italiener konnten etwas mit diesem Begriff »Lernbehinderte« anfangen, die haben dort allenfalls gesagt, schau dich mal hier um, die sind in jeder Klasse irgendwie, die schreiben mal eine fünf und die sind ein bisschen lernschwach.

Von diesen Studienreisen, nach Skandinavien und nach Italien insbesondere, da bin ich dann nach Hause gekommen und ich konnte und musste zu Hause sagen, liebe Leute, ich habe zwar keinen Aufsatz darüber gelesen, aber ich habe es gesehen. Ich habe es mit eigenen Augen gesehen, mit eigenen Augen. Das hat mich dann absolut nicht losgelassen und mit diesen Vorerfahrungen bin ich dann nach Hamburg gekommen, das war 1980. In dem Jahr habe ich meine Professur für Lernbehindertenpädagogik in Hamburg angetreten, war also prädisponiert. 1981 war dann das UNO-Jahr der Behinderten und die Losung des UNO-Jahres der Behinderten war: »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen«.

Elterninitiativen in Hamburg

Diese Parole haben eine ganze Reihe von Elterninitiativen unter anderem im Hamburger Umfeld, Schenefeld und Hamburg, sehr sehr ernst genommen. Die haben gesagt, wir haben unsere Kinder gemeinsam im Kindergarten, behinderte und nicht behinderte Kinder, und warum soll das alles sein.

Zusammenarbeit mit Eltern

Als ich 1980 dort angefangen habe an der Universität Hamburg, traf ich per Zufall auf Ines Boban und Andreas Hinz. Das waren meine allerersten Studenten in meinem allerersten Seminar. Ich habe ein Seminar angeboten zur antiautoritären Pädagogik und das hat die beiden angesprochen. Da waren die da. Und sie haben dann zu mir gesagt, komm doch mal mit, denn die waren ja Hamburger und konnten mir die Hamburger Welt zeigen. Sie sind mit mir zu Elterninitiativen gegangen, insbesondere damals Elterninitiativen in Schenefeld und wir haben da unten im Partykeller gesessen und wilde Pläne geschmiedet. Es war ja nichts da, absolut gar nichts. Die Schenefelder hatten noch vor den Hamburgern die erste Integrationsklasse und in diesen Kreisen unten im Partykeller haben wir Pläne geschmiedet, wie wir dann Inklusion in Hamburg inszenieren können. Ich bin durch Ines und Andreas sozusagen mit Inklusion, mit einem inklusiven Feld in Berührung gekommen, ich war allerdings durchaus vorbereitet, aber die haben mich dahin geschleppt. Und die Mitstreiter, welche für mich wichtig waren, waren somit Ines und Andreas und auch die Eltern. Wir haben dann unten in dem Partykeller gesessen und wir haben auch über die Kinder gesprochen. Alle Eltern einer Initiative saßen im Kreis, diese Kinder sind alle für die nächste Klasse vorgesehen, und Renate Körner, das war damals die Leiterin der Elterninitiative, die hat immer gesagt, erzähl mal etwas über dein Kind. Und dann haben die Eltern ausgepackt. Nicht nur, was die Kinder nicht konnten, sondern auch was die Kinder konnten. Und ich bin dann jahrelang mit diesen Eltern in Kontakt gewesen, und ich habe ehrlich gesagt von diesen Eltern Inklusion gelernt, praktisch. Ich hatte es gesehen, aber das war eben eine Studienreise, und dort in diesen Gesprächsrunden mit den Eltern habe ich eine andere Sicht der Dinge kennengelernt, insbesondere durch Renate Körner, aber auch durch die anderen Mitstreiter. Ich habe dann selbst, ja maßgeblich kann ich sagen, zusammen mit Ines und Andreas angefangen an der Uni Seminare dazu zu veranstalten und habe die Hamburger Arbeitsgemeinschaft *»Gemeinsam leben – gemeinsam lernen«* gegründet, die Arbeitsgemeinschaft der Eltern. Ich hatte ja die Möglichkeit mit der Universität im Rücken. Ich konnte sagen, wir versammeln uns da, ich konnte Räume anbieten, das kostete gar nichts

und die Eltern waren glücklich, dass sie einen solchen Versammlungsort hatten, und so ist in Hamburg die Sache in Gang gekommen. 1982 haben die ersten Elterninitiativen in Hamburg einen Antrag auf Einrichtung einer Integrationsklasse gestellt, das ist 1982 noch schief gegangen. Und zwar hat der damalige Senator Joist Grolle gesagt, das könnt ihr machen, er war nicht unbedingt dafür, aber er hat gesagt, ich lass euch das machen. Voraussetzung ist, dass die Schulkonferenz zustimmt. Zur Schulkonferenz gehören LehrerInnen, Eltern und Hausmeister. Und der Hausmeister hat gesagt: »Nein«, und deshalb gab es das 1982 nicht. Ja, so kurios war die Geschichte. Der erste Anlauf hat uns natürlich geschadet, aber in Wirklichkeit sehr geholfen, denn das ganze Drum und Dran wurde von der Presse maßgeblich begleitet und urplötzlich war Integration ein Stückchen schon ein öffentliches Thema. 1983 haben dann die drei Elterninitiativen in Bergedorf, Nettelnburg und Stadtmitte erneut einen Antrag gestellt, und so sind 1983 dann die ersten Integrationsklassen in Hamburg entstanden. Ich bin also von der Pike auf, absolut von der Pike auf, dabei gewesen, über die Eltern mit Andreas und Ines zusammen und bin da so richtig reingewachsen.

Anfänge der wissenschaftlichen Begleitung

Und dann haben die Eltern gesagt, nachdem der Senator Grolle das genehmigt hat, dass sie auch eine wissenschaftliche Begleitung wollen. Herr Grolle hat gesagt, dafür haben wir kein Geld. Ja, da haben die Eltern geantwortet, wir haben da aber jemanden, der sich dafür interessiert und der macht das auch und dann habe ich die wissenschaftliche Begleitung gemacht, für Null und Null und Null. Und zwar jahrelang, erst nach fünf, sechs Jahren gab es dann so ein Taschengeld von 100 DM als Aufwandsentschädigung. Das Ganze muss man sich nicht so vorstellen wie eine wissenschaftliche Begleitung, wie das heute so der Fall ist, ein großes Projekt und dann Leute einstellen und so, das gab es alles nicht. Ich war einsam und allein und meine wissenschaftliche Begleitung sah wirklich wie Begleitung aus, zunächst gar nicht wie Wissenschaft. Ich bin in die Klassen reingegangen, in die ersten drei Integrationsklassen und zwar alle drei. Ich kannte alle Kinder, ich kannte deren LehrerInnen und ich kannte alle Eltern und habe mit denen gesprochen.

Begleitung vor Ort

Also auch hier noch einmal von der Basis an und nicht aus irgendwelchen Büchern, die es ja sowieso nicht gab oder von irgendwelchen schlauen Leuten und auch nicht vom Flugzeug aus, Flugblätter mit Fragebögen abwerfen und dann auswerten. Nein, meine Erfahrungen waren immer direkte Erfahrungen, absolut direkte Erfahrungen. Was ich über Integration damals wusste und was bis heute noch wirksam ist, das weiß ich aus eigenem Erleben, durch zusehen, durch mit den Leuten reden, das ist alles gewachsen. Was ich später mal geschrieben habe über Kooperation von PädagogInnen etc., das habe ich erlebt.

Probleme der Integration erleben

Es gab ja damals noch keine Vorerfahrungen darüber, was eigentlich die wichtigen Probleme von Integration sind. Wir wussten ja gar nicht, welche die schwierigsten Kinder seien. Wir wussten damals nicht, dass die verhaltensauffälligen Kinder die Probleme sind und nicht die Geistigbehinderten. Die Geistigbehinderten waren ein Kinderspiel, ein absolutes Kinderspiel. Aber die Chaoten in Anführungszeichen, die haben uns das Leben schwergemacht. Und wir wussten erst recht nicht, dass die

Erwachsenen noch schwieriger sind als die Kinder. Dass die PädagogInnen nicht miteinander können, ausgebildete, freundliche professionelle Menschen, dass die nicht miteinander arbeiten können, dass das Kooperationsproblem genauso wichtig war wie das andere Problem.

Von der Feldforschung zur Integrationsforschung

Ich bin mit den Problemen groß geworden, ohne eine vorgängige Hypothese, wie man sich das in der Wissenschaftstheorie vorstellt. Ich habe eine Hypothese und dann mache ich ein Design und dann untersuchen die das, alles Quatsch, alles Quatsch. Das war eine induktive Forschung, keine deduktive Forschung, es war vor allen Dingen Feldforschung, es war vielleicht nicht einmal Forschung, wenn man das genau nimmt. Es war Miterleben und mit dabei sein und ein nachgängiges Reflektieren und Untersuchen. Erst nachdem ich etwas wusste, sind bei mir Fragen aufgekommen und sind Untersuchungsvorhaben inszeniert worden, aber vorgängig war das unmittelbare Dabeisein. Wenn ich überhaupt sonstige praktische Erfahrungen hatte, dann waren das Studienreisen nach Italien und nach Skandinavien, welche ich dann wiederholt habe. Aber mein primäres Erfahrungsfeld waren absolut die Integrationsklassen.

Konzept der integrativen Regelklassen

Integrationsforschung im heutigen Sinne kam erst auf, nachdem dieser erste Schulversuch *»Integrationsklassen in Hamburg«* beendet war. Da hat der Senat gesagt, na gut, das war erfolgreich, dann werden wir es fortsetzen. Und da ist ja das Konzept der integrativen Regelklassen entstanden, da gab es auch schon ein paar Groschen dazu. Es gab diese Aufwandsentschädigung dazu, vorher habe ich keinen einzigen Pfennig gesehen, nicht fürs Drucken, nicht für Fahrten, für nichts. Ich wurde gelegentlich auch mal zu Vorträgen auswärts eingeladen. Von armen Elterninitiativen, von drei verschüchterten Mütterchen, die mich eingeladen haben und die haben mir dann eine Tafel Schokolade gegeben oder haben mir etwas Benzingeld gegeben. Also es war Forschung, wie man sie sich heute nicht mehr vorstellen kann. Diese Elterninitiativen, die wurden auch von niemandem unterstützt und von denen konnte ich nicht mehr verlangen, verlangen schon mal gar nicht, als einen Blumenstrauß. Es war eine Forschung zum Nulltarif, und in der Universität war ich auch einsam und allein, mehr oder minder ein Eremit, ein geduldetes Mitglied des sonderpädagogischen Kollegiums. Die großen Namen Bleidick, Rath und wie sie alle heißen, aber diesen KollegInnen muss ich das Kompliment machen, dass die mich haben machen lassen. Die haben zwar mit dem Kopf geschüttelt und gesagt, der Junge wird sich schon die Hörner abstoßen, aber sie haben mich machen lassen. Und die haben auch nicht gegen mich gearbeitet, das war die Liberalität der Hansestadt Hamburg, die ist mir da zugutegekommen, und diese KollegInnen, dass ich überhaupt mit Integration etwas machen konnte.

Neue Blickwinkel

Und auf dem Wege über diese ganze Integrationsbegleitung, so muss man es vielleicht nennen, bin ich auch selbst ein anderer Mensch geworden. Ich bin durch die Kommunikation mit den Eltern ein anderer Mensch geworden, ich habe durch die Kommunikation mit den Eltern andere Vorstellungen, andere Begriffe über Behinderung bekommen. Vorher war ich ein richtig knochiger Mensch, der genau sagen konnte, dass das die richtige Definition von Lernbehinderung ist. Die haben

so manches bei mir erschüttert und zunichtegemacht. Ich war Lehrling, ein wissenschaftlicher Lehrling, der alles von Grund auf neu infrage gestellt hat. Das änderte sich erst zu dem Zeitpunkt der integrativen Regelklassen, da war Integration ein gutes Stück etabliert, aber so bin ich dazu gekommen.

So ... Reisen, mein Interesse war Lernbehinderung, das hat sich dann nachher erweitert, denn unsere ersten Integrationsklassen waren selbstverständlich nicht nur Integrationsklassen mit Lernbehinderten, sondern insbesondere mit Kindern mit dem Down-Syndrom. Die waren insbesondere vertreten.

Gemeinschaft der IntegrationsforscherInnen

So, wen ich dann allenfalls noch als Mitstreiter benennen könnte und auch müsste, ist die Integrationsforschergemeinschaft. Wir haben da diejenigen, die damals in der Integrationsforschung tätig waren: Jutta Schöler, Ulf Preuss-Lausitz und die bekannten Gesichter. Die haben dies ja alles an ihren jeweiligen Orten betrieben in Berlin, im Saarland und so weiter. Wir hatten ein mächtiges Bedürfnis, uns mal auszusprechen. Nach außen hin waren wir mehr oder minder immer gezwungen zu sagen: »Ja das geht, es ist erfolgreich« und und und. Wir haben sehr wohl gesehen, dass es auch Probleme gibt. Das haben wir wohl gesehen, aber wenn wir das in der Öffentlichkeit gesagt hätten, dann wären diese Klassen wohl sofort zugemacht worden.

Austausch unter den ForscherInnen

Und aus diesem Bedürfnis heraus, sich darüber auszuquatschen, sind wir dann auf die Idee gekommen, dass wir einmal eine Integrationsforschertagung haben wollen. Entstanden ist diese Integrationsforschertagung haargenau auf einer Tagung der Fläming-Schule und zu dieser Tagung der Fläming-Schule haben sich ganz viele Integrationsforscher von damals angemeldet und wir haben dann eine Arbeitsgruppe angemeldet, eine »*Arbeitsgruppe Integrationsforschung*«. Und diese Arbeitsgruppe war gedacht, als eine exklusive Arbeitsgruppe, an der nur IntegrationsforscherInnen teilnehmen sollten. Und welche Arbeitsgruppe war am meisten besucht, die Arbeitsgruppe der IntegrationsforscherInnen. Denn die Eltern haben gesagt, das wollen wir doch mal sehen, was die da alles über uns erzählen. Und auf dieser Tagung in der Fläming-Schule ist dann der Gedanke entstanden, dass es wirklich einmal notwendig ist, dass wir unter uns sind und unter uns etwas bereden, denn wenn wir das Wort Korrelationskoeffizient oder das Wort Konfigurationsfrequenzanalyse in den Mund nehmen, dann laufen uns die Eltern davon. Aber es ist doch legitim, dass wir einmal sagen, was für ein Forschungsdesign wir anwenden und dergleichen, das hat die Eltern nicht die Bohne interessiert und da ist diese Integrationsforschertagung entstanden. An der dann auch sehr kontinuierlich und sehr konstant die bekannten Namen teilnahmen, bis auf den heutigen Tag. Die Integrationsforschertagung ist für mich immer so etwas wie ein Familientreffen gewesen. Ich gehe da nicht nur hin, um zu erfahren was es alles an neuen Erkenntnissen gibt, sondern ich gehe dahin, um die Leute zu sehen, um der Helga Deppe-Wolfinger die Hand zu schütteln, der Jutta und den Ulf Preuss-Lausitz, die will ich einfach wiedersehen und wo kann man die wiedersehen? Da. Also das Bedürfnis nach familiären Treffen ist daraus erwachsen und das ist unverändert eine der stärksten Triebfedern für mich, diese Integrationsforschertagung zu besuchen.

Zusammenarbeit zwischen Hamburg und Berlin

Wenn du nach den Mitstreitern fragst oder mit wem zusammen ich diesen Weg gegangen bin, da muss ich eben sagen: Ines Boban und Andreas Hinz, meine ersten Studenten, und Andreas Hinz war später mein Doktorand. Dann natürlich die Eltern und die Integrationsforschertagung. Ah, ich muss noch eine Gruppe erwähnen, die in meiner Biografie eine Rolle gespielt hat, die kann ich fast »die Berliner« nennen, das waren die Berliner. Als wir in Hamburg damit begonnen haben, mit Integration, was hatten wir da an Ahnung? Null. Dann haben wir uns natürlich gesagt, gut da müssen wir mal zu den Leuten gehen, die schon Integration machen und das war damals die Fläming-Schule, wer denn sonst. Und so sind wir zur Fläming-Schule gefahren und haben dort Wolfgang Podlesch, Rainer Maikowski, Norbert Stoellger kennengelernt und all die damaligen Figuren und diese damaligen Berliner sind dann auch nach Hamburg gekommen, wenn wir eine öffentliche Veranstaltung gemacht haben, dann haben wir gesagt, wir brauchen Referenten. Und wer konnte darüber referieren? Darüber konnte kein anderer referieren als eben diese sogenannten Berliner. Zwischen Hamburg und Berlin hatte sich so eine Art Ameisenstraße entwickelt. Die Berliner kamen zu uns und wir gingen zu den Berlinern. Diese Verbundenheit zwischen den Hamburgern und den Berlinern hat lange lange angehalten, also Wolfgang Podlesch war doch lange dabei, Rainer Maikowski, das hat lange angehalten. Später gab es dann auch eine verstärkte Rückbewegung, weil sich in Hamburg ja auch etwas entwickelt hatte, weil wir mit der Dauer auch etwas vorzuzeigen hatten. Eine Rückbewegung Richtung Uckermark-Schule und so.

Aber ich erinnere mich natürlich wahnsinnig gerne an viele viele Kontakte mit den Beiden. Mit denen konnte ich mehr anfangen als beispielsweise mit Hans Eberwein oder erst recht mit Norbert Stoellger, sondern da gehörten eher die Leute auf der mittleren Ebene dazu, Renate Hetzner und andere, Birgit, die mit den schwarzen Haaren, komme nicht auf den Namen, die gehörten eher schon dazu als Norbert Stoellger.

Außendarstellung von Integration

Es ist schon schön, dass die Fläming-Schule so im Nachhinein durch den Film *»Das Klassenleben«* noch mal besonders zu Ehren gekommen ist. Ist eine der besten Filme, die es dazu gibt. Am Anfang, das gehört vielleicht ein bisschen sogar zu der biografischen Rückschau: die ersten Integrationsfilme, die es gab, die waren alle ein bisschen gelogen, alle. Das waren schöne Filme, absolut schöne Filme, wo alle nur sagen können, mein Gott ist das nett und Integration ist ein Paradies. Und die haben einfach über so manchen Unzulänglichkeiten und Fehlern und Schwächen der Integration den Mantel des Schweigens ausgebreitet. Das waren Reklamefilme, Werbefilme. Du hast mich gefragt, was waren die größten Herausforderungen. Ja, wir haben am Anfang gemunkelt und haben einfach nicht alles gesagt, wir haben zwar nicht die Unwahrheit gesagt, aber wir haben nicht alles gesagt. Das gehört zur Geschichte. Um das durchzusetzen, musste man Integration auf Glanzpapier vorzeigen, sonst hätte es niemals geklappt.

Ich habe dann mit den Berlinern sogar noch mal eine Studienreise nach Norwegen veranstaltet, wo ich viele Berliner, die, die wollten, mitgenommen habe.

Das war noch der damalige Schulleiter der Uckermark-Schule, Rolf Schüppel hieß er glaube ich, also das war der ganze soziale Kontext, in dem ich groß geworden bin, was meine Biografie Richtung Inklusion ist. Merkwürdigerweise gab es keine intensive Verbindung zu den Bremern, was ja auch ein Stückchen nahe gelegen hätte. Bremen war ja auch nahezu von der ersten Stunde an mit dabei. Die ersten Integrationsklassen waren ja Bonn, Bremen, Hamburg, Berlin, aber zu den Bremern hat sich nie eine recht intensive Beziehung entwickelt, auf die ich sicherlich noch zum späteren Zeitpunkt zurückkomme. Sondern die Verbindung, meine Verbindung, war Berlin.

Ja. Welche Bezüge gab es zur Praxis?

Bezüge zur Praxis

Ja, ich habe meine Formen der wissenschaftlichen Begleitung, wissenschaftlich schon fast in Anführungszeichen, habe ich sehr sehr deutlich beschrieben. Es war ein teilnehmendes Dabeisein und nicht ein die Leute mit Fragebögen zupfeffern und dergleichen mehr. Bevor wir Untersuchungen gemacht haben, hat das lange lange gedauert. Ich habe die ersten Untersuchungen dann ja gemacht, sogar zu dem Leistungsproblem, da musste ich mit dem Test kommen. Oh, das war ein schwieriges Ding, sowas überhaupt durchzuführen. Also richtige Forschung hat später erst angefangen. Okay, Luft holen. Oder hast du Fragen dazu.

Nein.

Nein, wahrscheinlich kennst du aus den anderen Interviews ähnliche Geschichten.

Genau, also ich finde es ganz spannend, weil sich ja tatsächlich dieser Ansatz der wissenschaftlichen Begleitung verändert hat von damals zu heute und ich finde aber eben, dass der damalige Ansatz auch seine Vorzüge hat.

Absolut, ja.

Weil dieses Starre: Lesetests verteilen und wieder einsammeln halt auch nicht das Wahre ist.

Wandlung der wissenschaftlichen Methoden

Also ich habe dann später einmal an unbedeutender Stelle, nämlich in einer Hamburger Universitätszeitschrift, meine Auffassung zum wissenschaftlichen Arbeiten auch reflektiert und niedergelegt und habe die gesamte Wissenschaftstheorie, die es damals da so gab, Hypothesenformulierung, da kommt das und das, die habe ich einfach in Schutt und Asche gehauen, weil meine Arbeit nicht so war. Ich habe mir einen Leitspruch der Tvind-Schulen in Dänemark ein Stückchen zu Eigen gemacht: »Wenn du etwas wissen willst, dann musst du versuchen, möglichst nahe an die Dinge selbst ranzukommen«. Also nicht abständige Wissenschaft – Wissenschaft ist ja etwas Distanziertes, damit etwas Objektives dabei rumkommt – also nicht abständige Wis-

senschaft, sondern partizipative und empathische Wissenschaft. Die Trennungslinien, emotionale wie auch kognitive zwischen den Eltern und mir und den Lehrern, waren verdammt gering, verdammt gering. Wir sind zusammen ausgegangen, wir haben zusammen Studienfahrten gemacht, es gab keine Distanz, ich war einer von ihnen.

Hamburger Integrationszirkus

Und ich habe dann mit Andreas und Ines zusammen 1989 eine große Inklusionstagung gemacht für deutschsprachige Länder, die haben wir damals *»Hamburger Integrationszirkus«* genannt. Wir haben die Metapher »Zirkus« genommen, um die Vielfalt zum Ausdruck zu bringen. Und an dieser Integrationstagung in Hamburg, am *»Hamburger Integrationszirkus«*, den haben wir auch so aufgezogen wie einen Zirkus, da haben Referenten aus allen Ländern, die damals was mit Integration am Hut hatten, Dänemark, Italien und so weiter, die haben daran teilgenommen und es haben auch Leute aus Österreich und der Schweiz teilgenommen. Es war etwas Besonderes, ja. Und nichts war finanziert, keine Projekte, alles war Eigeninitiative, Ärmel hochkrempeln und anpacken. Okay.

Was waren aus deiner Sicht die größten Herausforderungen?

Kampf für Integration

Ja, habe ich lange drüber nachgedacht. Zu den größten Herausforderungen zählte die Eroberung der Schule, reinkommen. Reinkommen. Dies war unser Anliegen. Nicht irgendwelche Erkenntnisse formulieren, es war ja keineswegs so, dass sie alle mit offenen Armen dastanden und sagten, ja wir wollen eine Integrationsklasse. Es war ein Kampf, ein Kampf ohne Ende, dies kann man sich heute nicht mehr vorstellen. Wir hatten keine Verbündeten in der Wissenschaft, wir hatten keine Verbündeten bei den PolitikerInnen, wir hatten erst Recht keine Verbündeten in der Schulbehörde. Wir mussten Türen eintreten, Leute gewinnen und sagen, wir wollen etwas haben. Das war eine Sensation, eine absolute Sensation, dass man so etwas überhaupt macht, weil alle gesagt haben, da kommen Verrückte. Die erste Integrationsklasse in Schenefeld, das war noch ein Selbstgänger. Bei der zweiten Integrationsklasse habe ich mitgearbeitet, mit diesen Elterninitiativen und das ist in die Hose gegangen. Eine zweite Integrationsklasse wurde nicht mehr von dem damaligen Kultusminister Bendixen genehmigt. Das wollten die nicht haben. Und wir haben verrückte Sachen gemacht! Wir sind mit den Kindern und der Elterngruppe der zweiten Integrationsklasse, die nicht zustande gekommen ist, zum Kieler Landtag gefahren. Wir haben uns an den Kindern festgekettet, richtig mit Polizeihandschellen, richtig festgekettet, sind in den Landtag reingezogen und haben Integrationslieder gesungen. Und wir wären normalerweise nicht reingekommen, weil die Ordner, die Wächter im Landtag, natürlich alle Leute abwehren. Und die hatten Schiss, die behinderten Kinder anzufassen, das wussten wir und so sind wir also mit den Kindern in den Landtag eingezogen und haben Lieder gesungen. Und sowas spricht sich dann natürlich auch herum, und wir waren oder ich war eine Persona non grata, ein Widerstandskämpfer, wenn man so will.

Politische Veränderungen

In späteren Jahren hat sich das dann geändert, und als es dann eine SPD-Regierung in Schleswig Holstein gab, da wurde ich in den Beraterkreis berufen, wir

wollen hier jetzt Integration machen. So kommt man, fast wie Václav Havel aus dem Gefängnisstatus heraus kam, heraus aus dem Rebellenstatus und wird auch mal zu einem Experten.

Gemeinsamer Kampf mit Eltern

Also die zentrale Herausforderung war, wir müssen das erreichen und die ersten Aufgaben eines Wissenschaftlers bestanden nicht darin irgendeinen Scheiß aufzuschreiben, sondern das zu unterstützen. Die Eltern darin zu unterstützen, dass diese Integrationsklassen zustande kamen und sie zu verteidigen. Ich habe eben ja schon mit anklingen lassen, dass wir manches in der Öffentlichkeit einfach nicht gesagt haben, denn es klappte nicht alles, das war sonnenklar. Aber da haben wir einfach gesagt, nicht für die Öffentlichkeit. Intern werden wir schon darüber diskutieren. Es gab also, zum Entsetzen mancher Leute, keine großen Herausforderungen. Die wichtigste Herausforderung ist es, dass wir die Kinder in die Schule rein haben wollen. Das war das einzige Anliegen. Und glaub ja nicht, dass irgendjemand darüber nachgedacht hat, was eine inklusive Didaktik ist. Dann hätten wir gesagt, du hast aber Probleme, tja, das war kein Problem, wir hatten keine Zeit darüber nachzudenken, was eine inklusive Didaktik ist. Das ist die didaktische Diskussion und andere Diskussionen, die sind erst viel viel später aufgekommen.

Kooperation der PädagogInnen

Zum Beispiel das Kooperationsproblem, das war eher ein Problem für die Hamburger Integrationsklassen als das didaktische Problem. Das Kooperationsproblem war deshalb eher ein Problem, weil in der Anfangszeit wirklich ein Drittel aller Pädagogenteams auseinandergebrochen sind. Ein Drittel, und da kann man nicht mehr die Augen schließen und behaupten, das ist kein Problem, sondern man muss schauen, was machen wir denn da bitte.

Es waren also nicht die wissenschaftlichen Probleme, sondern das Problem, die Kinder in die Schule reinzukriegen und dann das Ganze irgendwie zu überleben. Das ist wie ein Bericht aus dem Krieg. So, nun wird es aber in deinem Fragebogen ein Stückchen theoretischer und wissenschaftlicher und auch ein bisschen schwieriger.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Dekonstruktion von Normalität

Schwierig, da könnte man lange drüber philosophieren. Ich will mal versuchen da eine Linie reinzubringen. Das was in meinem Umgang mit den Eltern, in Gesprächen mit den Eltern, für mich zentral war, war die Dekonstruktion von Normalität. 1980 hatte ich einen Begriff von Normalität. Lernbehinderte sind nicht normal, Lernbehinderte sind subnormal. Und dann haben die Eltern gesagt, jedes Kind ist ein vollwertiges Kind, jedes Kind hat individuelle Fähigkeiten und nicht nur Defizite, sondern auch positive Eigenschaften. Also diese Dekonstruktion von Defiziten und das Zerstören eines Begriffes von Normalität, das gehörte für mich zu den zentralen Leitgedanken, die damals so langsam in den Köpfen entstanden sind und die heute glaube ich zum Allgemeingut gehören und deshalb passt es dahin; dies sollte nicht in Vergessenheit geraten. Die Entdeckung und die Dekonstruktion von Normalität und das Entdecken der Vielfalt von Kindern, das hat sich dann

für mich persönlich später fortgesetzt, insbesondere in der Frankfurter Theorie der integrativen Prozesse von Helmut Reiser, Helga Deppe-Wolfinger, Annedore Prengel, Maria Krohn und wen habe ich noch vergessen.

Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit

Diese Frankfurter Theorie der integrativen Prozesse, das war und ist für mich bis heute die substanzhaltigste Theorie überhaupt, weil dort zum ersten Mal Inklusion gedacht wurde in Form einer dialektischen Figur, Inklusion ist eine Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit. Ein Gedanke, der heute zum selbstverständlichen Gemeingut gehört, aber das ist dort zum allerersten Mal formuliert worden. Es ist für mich bis heute die beste Theorie überhaupt, die ist ja dann später richtig theoretisch ausformuliert worden von Annedore Prengel in ihrem epochemachenden Buch: *Pädagogik der Vielfalt*. Natürlich von Helmut Reiser mit vorgedacht. Ich habe dann später den Andreas Hinz auf diese Fährte gesetzt, denn seine Dissertation baut jetzt ganz zentral auf dieser Theorie auf, Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit. Sie ist heute fast nicht mehr im Gespräch. Ich meinte fast, weil es selbstverständlich ist, nicht weil man der Ansicht ist, dass sie falsch war. Ich glaube nicht, dass das in der heutigen WissenschaftlerInnengeneration so gesagt werden würde, dass die Theorie integrativer Prozesse falsch ist, aber man nimmt nicht mehr explizit darauf Bezug, so nehme ich heute die Diskussion war. Ich lebe immer noch von dieser Theorie und mit dieser Theorie, habe selbst in einem neueren Aufsatz einmal über die Theorie der Inklusion etwas geschrieben und habe diese Theorie der integrativen Prozesse, wie ich persönlich meine, ein gutes Stückchen weiterentwickelt. In einem meiner letzten Bücher ist dieser Aufsatz »Theorie der Inklusion« enthalten, wo ich dieses dialektische Wechselspiel an verschiedenen Figuren auch aufgezeigt habe. Also zentral war die Problematisierung und Dekonstruktion von Normalität und die Entdeckung multipler Heterogenität. Die Denkfigur Heterogenität bedeutet nicht, alle Leute sind komplett anders, sondern Heterogenität bedeutet, wir sind nicht nur verschieden, sondern sind auch gleich. Wir sind beides gleichzeitig, wir sind genauso wie die anderen und wir sind trotzdem anders. Und das ist eine gültige Denkfigur, meine ich, bis auf den heutigen Tag und diese sollten wir nicht abschreiben. Es ist ein wissenschaftliches Allgemeingut geworden, glaube ich. So.

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse?

Inklusion ist kein Gnadenakt

Also das ist für mich der zentrale theoretische Fundus und einer der wichtigsten Erkenntnisse. Ein Nebengedanke, gar nicht mal so die wichtigste Erkenntnis, naja, ich habe mir aufgeschrieben: Inklusion ist nicht Gnade, sondern Inklusion ist ein Recht. Wenn du auf meine Internetseite gehst, sieht du einen Artikel von 1987 über Eltern und Integration und da habe ich formuliert: »Inklusion ist kein Gnadenakt, sondern Integration ist eine demokratische Verpflichtung«. Ich hätte sagen sollen: »Integration ein Menschenrecht«, dann wäre ich total up to date. So würde man das heute formulieren, aber mir war klar, dass Integration keine Gnade ist und deshalb war das also auch eine nicht unwichtige Erkenntnis. Im Vorhof der Menschenrechtskonvention ist das schon so als demokratische Verpflichtung

mitformuliert worden und wir sind in der Weiterverfolgung dieses Gedankens, dass Inklusion kein Gnadenakt ist, dann haben wir das sogenannte Elternwahlrecht problematisiert.

Als ich Integration gestartet habe, mit den Integrationsklassen, da war ich persönlich auch noch der Ansicht, man kann das nicht sicher wissen, wir sollten die Sonderschulpflicht aufheben und wir sollten Sonderschulen als Angebotsschulen verstehen. Da können die hingehen, die wollen, die können das machen, aber keiner muss das. Und von diesem Konzept der Angebotsschulen bin ich heute natürlich vollkommen runter, aber damals im Status wissenschaftlicher Unsicherheit war das anders. Ich wusste ja wirklich nicht, ob das gut geht, ich hatte ja keine Erfahrungen, das hätte auch fürchterlich in die Binsen gehen können. Im damaligen Status habe ich das für vernünftig gehalten, für Sonderschulen das Konzept der Angebotsschulen vorzuschlagen. Das war übrigens meine Antrittsvorlesung in Hamburg, das war meine Bewerbungsvorlesung. Als ich mich beworben habe, da habe ich vor Bleidick und Frau Rath gesagt, wir müssen Sonderschulen als Angebotsschulen konzipieren. Und diesen Standpunkt der Angebotsschulen habe ich in der ersten Integrationsphase auch noch beibehalten und erst viel viel später bin ich dann über integrative Regelklassen zu einem anderen Standpunkt gekommen.

Welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen erachtest du für besonders wichtig?

Theorie der integrativen Prozesse

Ich habe das mal in aller Eitelkeit auf mich bezogen. An erster Stelle steht bei mir die Theorie dieser integrativen Prozesse, die habe ich ja schon erwähnt, dass die nicht von mir ist, die ist eindeutig von der Frankfurter Schule, denen ich bis auf den heutigen Tag großen Respekt entgegenbringe und an deren Propagierung ich durch die Dissertation von Andreas Hinz mitgewirkt habe und die ich in meinen späten Tagen, meinem hohen Alter jetzt noch einmal aufgewärmt habe, das ist nachlesbar in diesen Büchern.

Theorie der gemeinsamen Lernsituation

So, zweitens habe ich hier aufgeschrieben, die Theorie gemeinsamer Lernsituationen. Das kommt an späterer Stelle noch einmal, welches die wichtigsten Differenzen waren und so weiter. Es gab damals neben dieser Theorie der integrativen Prozesse ja nur noch eine einzige Theorie, das war die Theorie der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand von Georg Feuser. Diese Theorie war heilig, war absolut heilig und es war ein Tabu sich dagegen auszusprechen. Ich war häufig in den Integrationsklassen und habe diese Theorien nirgendwo gefunden. Ich habe die nicht gefunden in der Praxis, und dann habe ich hervorragenden Unterricht bei LehrerInnen gesehen und habe die natürlich eines Tages gefragt, wenn wir reflektiert haben, wann haben denn die Kinder am gemeinsamen Gegenstand kooperiert. Ja und dann haben die LehrerInnen, die sind nahezu in Tränen ausgebrochen, die haben gesagt, es war doch ein schöner Tag, aber wenn ich richtig nachdenke am gemeinsamen Gegenstand kooperiert, nee. Das ist ein guter Unterricht, obwohl nicht oder wenig am gemeinsamen Gegenstand kooperiert wurde, das gab es. Und

da habe ich mir ein Herz gefasst beziehungsweise habe ich darüber nachgedacht und habe gesagt, das kann es alleine nicht sein, das ist nicht falsch, aber das kann es alleine nicht sein. Und da habe ich eben mit diesem Aufsatz »Inklusion als gemeinsame Lernsituation«, so ungefähr heißt der, da habe ich zum ersten Mal eine alternative Theorie der inklusiven Didaktik begonnen. Das hat Stunk gegeben, das hat echt einen Stunk gegeben, weil die gesamte Integrationsforscherfamilie an diesem Dogma der Kooperation am gemeinsamen Gegenstand hing und nicht verstehen konnte, wie ich dagegen rebellieren konnte. Hat niemand verstanden, niemand. Ja und dann, muss ich es eigentlich nicht mehr erwähnen, die Dialektik von Gemeinsamkeit und Individualisierung, das habe ich schon mit angesprochen.

Förderbedarf als systemischer Begriff

Ja, viertens, das ist schon ein bedeutsamer Punkt. Förderbedarf als systemischer Begriff. Als das Projekt Hamburger Integrationsklassen beendet war, war ich der einzige Behördenexterne Wissenschaftler oder auch Person, die in eine Behördenkommission berufen wurde, die die Aufgabe hatte, ein Konzept für eine Fortsetzung dieses Projekts zu erarbeiten. Als Mangel des Projekts Integrationsklassen wurde erkannt, dass da körperbehinderte Kinder sind, da sind geistig behinderte Kinder drin, blinde Kinder, aber wer ist da nicht vertreten oder kaum vertreten? Lernbehinderte Kinder. Die Eltern von lernbehinderten Kindern waren schlicht und einfach nicht in den Elterninitiativen vertreten, die wussten ja manchmal gar nicht, dass sie ein lernbehindertes Kind hatten, warum sollten sie sich dafür interessieren und in eine Elterninitiative reingehen. Und ich war ja außerdem noch Vertreter der Lernbehindertenpädagogik und da habe ich der Behörde gesagt, hört mal zu, so kann das nicht angehen. 50% der Behinderten sind lernbehindert und die tauchen da gar nicht auf? Und da haben wir, genauer gesagt ich, das Konzept der integrativen Regelklassen entwickelt. Das Papier existiert bis auf den heutigen Tag. Es war eine absolute Sensation, dass ich gesagt habe, wenn wir lernbehinderte Kinder integrieren wollen, dann können wir das durch die Diagnose nicht herausfinden. Ich kann am ersten Schultag nicht wissen, ob jemand lernbehindert ist. Geht nicht, also muss ich die einfach so nehmen. Das war ganz einfach schlicht und einfach die Fantasie bei mir. Im Lebensalter von vier, fünf oder sechs Jahren weiß ich nicht, ob er/sie in Klasse 2 oder 3 mal lernbehindert wird. Lernbehinderungen werden gemeinhin ja erst Ende des zweiten Schuljahres, Anfang des dritten Schuljahres und so weiter entdeckt. Und da bin ich auf die Idee der Nichtetikettierung gekommen. Und das habe ich dann übertragen auf sprachbehinderte Kinder und auf verhaltensauffällige Kinder, bei denen man das auch nicht weiß, ob die aus der Rolle fallen und in der Schule Schwierigkeiten machen. Da habe ich dieses Konzept formuliert, das ist niedergelegt in dem Aufsatz Förderbedarf als systemischer Begriff. Förderbedarf war bis dahin immer ein personenbezogener Begriff, der Karl ist ein Mensch mit Förderbedarf und der wird ihm persönlich zugeschrieben. Und ich habe dann gesagt, man muss sich eine gesamte Lerngruppe anschauen, wenn es da zwei Kinder mit ein bisschen Förderbedarf gibt, dann wird das möglicherweise schon durch die anderen Kinder kompensiert. Eine gesamte Gruppe bringt in der Summe so viel Förderbedarf auf und deshalb ist Förderbedarf nicht nur die Eigenschaft eines

Kindes, sondern auch die Eigenschaft einer bestimmten Lerngruppe. Aus diesen Gedankengängen ist dann der Hamburger Schulversuch integrative Regelklassen entstanden, das war der erste Schulversuch, ich kann es nicht ganz sicher sagen, auf europäischem Boden der das Prinzip der Nichtetikettierung und partiell Dekategorisierung realisierte. Eine Thematik, die bis auf den heutigen Tag virulent geblieben ist. In der Zeitschrift *Sonderpädagogik*, die damals von Heinz Neukäter und Herbert Götze herausgegeben wurde, da ist dieser Aufsatz »Förderbedarf als systemischer Begriff« erschienen und die haben damals eine ganze Horde von KollegInnen auf mich gehetzt. Auch ein paar Leute aus dem Osten, ich weiß gar nicht mehr wer alles über mich hergefallen ist. Die sind alle über mich hergefallen, die haben das nicht akzeptiert. Ich habe auf der Integrationsforschertagung bei meiner »Familie« dieses Konzept dann auch vorgestellt, zur Diskussion gestellt. Ja, ich habe gesagt, ich plädiere hier jetzt allen Ernstes für die Abschaffung der Begriffe Lernbehinderung, Verhaltensstörung und Sprachbehinderung. Weg damit, wir nehmen diese Kinder, fertig. So, und da sagt jemand, nein, ich will die Kinder zählen. Das war wörtlich sein Ausdruck. Er ist heute ein feuriger Vertreter dieses systemischen Ansatzes und dieser systemische Ansatz, der hat absolut Karriere gemacht. Der hat Karriere gemacht, insbesondere dann durch Ulf Preuss-Lausitz. Der hat ja Gutachten geschrieben für Bremen, Gutachten geschrieben für Nordrhein-Westfalen, Gutachten geschrieben für Sachsen und ich weiß nicht für wen noch. In all seinen Gutachten taucht dieser systemische Ansatz wieder auf. Der systemische Ansatz ist mittlerweile, glaube ich, in der Inklusionsdiskussion vollkommen unstrittig und wird von vielen vielen Ländern verfolgt. Was ich ein bisschen bedaure, das muss ich in aller Eitelkeit sagen, es wird fast nie erwähnt, dass die Hamburger integrativen Regelklassen oder meine Person der Erfinder dieses Ansatzes war, das kannst du nirgendwo lesen. Selbst mein verehrter Doktorsohn Andreas Hinz vergisst in manchen Publikationen darauf hinzuweisen, Hamburg war das erste Modell, was diesen systemischen Ansatz hervorgebracht hat. Also, das ist so im Nachhinein, wenn ich mein wissenschaftliches Leben bilanzieren will, das ist eine der erfolgsträchtigsten Ideen gewesen, die ich jemals gehabt habe, mit Abstand, eine der erfolgsträchtigsten Ideen und deshalb gehört das also auch zu meinen theoretischen Grundlagen.

So, was habe ich noch. Ja, ich habe eine Menge zu dem Thema Kooperation von PädagogInnen gearbeitet, habe ich schon erwähnt. Da gibt es eine erste umfängliche Publikation dazu, dies hat später Urs Haeberlin aufgegriffen, hat dazu auch eine empirische Untersuchung auf der Basis meines theoretischen Modells gemacht. Das gehört zu einem theoretischen Standbein.

Politische Arbeiten

Und schließlich sechstens noch zu einem weiteren theoretischen Standbein, ich war in der gesamten Geschichte eben ein ziemlich politischer Mensch, ich habe mich mit zahllosen Leuten gestritten, zunächst mal mit Georg Feuser habe ich mich gestritten und in späterer Zeit und gerade heute schreibe ich immer mal wieder was politisches. Bekannt sein wird dir, dass ich gegen Ahrbeck zu Felde ziehe. Bekannt wird dir sein, dass ich mich mit Speck anlege und auseinandersetze. Dass

ich gegenwärtig Bayern kritisiere, kann dir nicht bekannt sein, weil du so weit weg vom Schuss bist, die Bayerische Regierung nehme ich mir regelmäßig zur Brust. Ich habe jetzt ein Buch publiziert: *Bayern integriert Inklusion*. Deshalb bin ich in Bayern auch herzlich gehasst, ich werde gemobbt und gemieden, wo es nur irgendwo geht. Also ich habe mich in meinem Leben tüchtig angelegt, tüchtig angelegt mit vielen Leuten, es gibt eine ganze Reihe von politischen Arbeiten, das gehört absolut dazu. So, dass sind theoretische Grundlagen. Es tut mir leid, wenn ich andere Kollegen da nicht erwähnt habe, ich habe die Frage einfach nicht so verstehen können und wollen, was gibt es sonst noch an guten theoretischen Grundlagen, dass ich die Arbeit der Frankfurter Schule sehr würdige, habe ich mehrfach betont. Aber das sind sozusagen meine Beiträge zu Entwicklung einer Inklusion.

Empirische Forschung, was ist da besonders wichtig?

Output-Untersuchungen

Anfangs waren die Output-Untersuchungen die wichtigsten. Nachzuweisen, das funktioniert, insbesondere nachzuweisen die allseits große Befürchtung die lernen nichts mehr. Die Nichtbehinderten lernen nichts mehr und die Behinderten, die werden nicht besonders gefördert. Also am Anfang war es wahnsinnig wichtig, zu demonstrieren, dass die armen nichtbehinderten Kinder nicht darunter leiden. Aus diesem Grund ist meine Untersuchung »Integration und Leistung« eine der ersten wichtigen Untersuchungen gewesen, weil ich dort erstmals belegt habe, die nichtbehinderten Kinder gehen nicht unter. Ein allgegenwärtiges Aufatmen. So, dann war das schon mal klar. Später kamen dann von mir keine Untersuchungen mehr dazu, dass also auch die behinderten Kinder sehr gut gefördert werden. Hier kommen besondere Verdienste etwa Urs Haeberlin zu, mit den Untersuchungen zu den Lernbehinderten. Also am Anfang ging es darum, ob es etwas bringt.

Heute würde ich sagen, sind diese Output-Untersuchungen nicht mehr wahnsinnig interessant. Es gibt ja immer mal wieder neue Untersuchungen, jetzt in der Kölner Zeitschrift für Soziologie, die Untersuchung aus Bielefeld und ich weiß nicht wo noch, dass die behinderten Kinder mit Integration oder Inklusion gut lernen. Okay, dass es noch einmal bestätigt wird, aber es ist langweilig, es ist ziemlich langweilig, weil ich davon ausgehe, da kann ruhig mal eine Untersuchung das nicht bestätigen, wenn der Lehmann das nicht bestätigt oder wer anders, es ist mir ziemlich wurscht. Ich bin sehr sicher und sehr überzeugt davon, dass in intellektueller Hinsicht Inklusion immer die bessere Alternative für nichtbehinderte Kinder ist.

Empirische Forschung: Prozessuntersuchungen

Das Problem ist nicht das kognitive Lernen, das Problem ist vielmehr die soziale Eingebundenheit, da müssen wir wahnsinnig aufpassen. Behinderte werden ganz schnell zu Außenseitern, spätestens wenn das Grundschulalter vorbei ist. Wenn das Leben anfängt, dann sind Behinderte nicht mehr die interessanten Partner für Mädchen oder für Jungen und dann lässt man die behinderten Kinder, die noch im ersten Schuljahr wie kleine Püppchen behandelt wurden und umzärtelt wurden, bemuttert wurden, die lässt man dann wie eine heiße Kartoffel fallen und kümmert sich nicht mehr darum. Heute würde ich sagen, sind Prozessuntersuchungen

angesagt, nicht mehr Output-Untersuchungen, was kommt da rum, sondern wie läuft das ab, welche kommunikativen, sozialen und interaktiven Prozesse spielen sich in solchen heterogenen Lerngruppen ab? Wie gehen die miteinander um? Und das sind sehr aufwändige und schwierige Untersuchungen, das erfordert nämlich ein Dabeisein, das ist nicht mehr mit einem Fragebogen getan, sondern da muss man Mikroaufnahmen machen, man muss es sehen oder man muss das filmisch dokumentieren und dann im Nachhinein untersuchen. Und da wird bis auf den heutigen Tag viel zu wenig gemacht. Einer der Ersten, der das gemacht hat, das war ein Herr Sucharowski, glaube ich. Ein Kommunikationswissenschaftler, der hat das mit Filmdokumenten gemacht, der hat das gemacht und dann hat er sich irgendwohin beworben und dann ist dieser Ansatz eigentlich ein gutes Stückchen liegengeblieben. Dann hat das noch die Gruppe um Helmut Reiser gemacht, die sind in die Kindergärten gegangen und von denen gibt es zauberhafte Beobachtungen und Geschichten, was sich im Kindergarten da an interaktiven Prozessen abgespielt und was sich in Grundschulen abgespielt hat. Auch das ist ein Grund dafür, diesen Frankfurter Ansatz sehr zu würdigen. Heute erfährt man über die Prozesse innerhalb von Inklusion wenig, ziemlich wenig.

So, was waren aus deiner Sicht die interessantesten Streitpunkte?

Positionen zur inklusiven Didaktik

Der interessanteste Streitpunkt zunächst, war die inklusive Didaktik. Das muss ich nicht mehr schildern, es gab also diese heftige Auseinandersetzung zwischen Georg Feuser und mir, die absolut kollegial und fair ausgetragen wurde, wir geben uns bis auf den heutigen Tage die Hand. Es war lediglich der Aufbau von zwei kontroversen Positionen, die aber nicht miteinander geredet haben. Der Georg hat nicht mit mir darüber gestritten, das hat er nie gemacht. Er hat nie versucht mich zu widerlegen oder so etwas, sondern das gab es einfach so. Ich denke aber, dass diese Kontroverse fruchtbar war, dass sie absolut fruchtbar war für den Fortgang der theoretischen Inklusionsentwicklung.

Die Systemfrage

So, zweitens würde ich sagen, zu den interessantesten Punkten gehörte später die Systemfrage. Integration hat die Systemfrage nie gestellt. Wir waren froh, wenn wir ein Klässchen hatten, wenn wir das zugesprochen bekamen, dann haben wir das System in Ruhe gelassen. Keiner von uns hat die Abschaffung des gegliederten Schulwesens gefordert, keiner. Und erst heute mit Beginn der Inklusion wird diese Systemfrage wieder gestellt. Etwa sehr markant von der Brigitte Schumann, die kein Blatt vor den Mund nimmt und sagt, wir brauchen hier ein gesamtschulartiges System, ansonsten lässt sich Inklusion nicht machen. Ich tue es mittlerweile auch und es wäre um die Inklusion geschehen, wenn Inklusion wieder auf Integration zurückfallen würde und diese Systemfrage nicht artikulieren würde. Ob es um Noten geht, ob es um das Sitzenbleiben geht, ob es um das Etikettieren geht, das alles rührt schließlich an dem System und manches können wir überhaupt nicht lösen, wenn wir nicht an dem System mitdrehen. Wir werden wahrscheinlich nie eine glatte Lösung bekommen, aber Inklusion hat die Systemfrage gestellt und muss sie

stellen, ansonsten bringt sie sich selbst um ihre Identität, ohne eine Artikulation der Systemfrage geht es nicht und hier wird es noch mächtige Streitereien geben. Auch hierzu habe ich eine ganze Reihe von Aufsätzen verfasst »Reform oder Deform«, da wird wieder die Bayerische Inklusion analysiert und andere Aufsätze mehr.

Die Professionsfrage

Und schließlich drittens zu den interessantesten Streitpunkten betrachte ich aus heutiger Sicht die Professionsfrage. Diese haben wir am Anfang auch fast nie gestellt. Für Hamburg war klar, wenn wir Integration machen, müssen die SonderpädagogInnen dabei sein. So, die Eltern, die Hamburger Eltern haben sich aber an der Berliner Fläming-Schule orientiert und da waren ErzieherInnen mit im Geschäft, keine SonderpädagogInnen. Im Fläming-Modell gab es keine SonderpädagogInnen, offiziell zunächst nicht und da haben die Hamburger Eltern vom Senat gefordert, wir wollen auch ErzieherInnen. Da hat der Grolle gesagt, ja, und dann hat die Sonderschulbehörde gesagt, das könnt ihr nicht machen ohne SonderpädagogInnen. Und so ist es in Hamburg zu der merkwürdigen Konstruktion gekommen, dass wir ein Drei-Profession-Team hatten mit RegelschulpädagogInnen, SonderpädagogInnen und ErzieherInnen, was dann auch die bekannten Kooperationsprobleme verstärkt hat, nicht verringert, verstärkt ja. Und heute stellt sich diese Professionsfrage im verstärkten Maße, weil ja eins der zentralen Diskussionspunkte der öffentlichen Diskussion um Inklusion die Ressourcenfrage ist. Es gibt keine Veranstaltung, wo nicht gesagt wird, die Ressourcen müssen stimmen, die Rahmenbedingungen müssen stimmen und damit ist immer gemeint, es muss mehr Personal her. Ein vollwertiges Zweipädagogensystem wird ja nur noch von einzelnen Elementen in der GEW gefordert, ansonsten begnügt man sich ja mittlerweile schon fast damit, dass mindestens zu 50% oder wie auch immer eine zweite Person anwesend sein soll, aber wer ist das bitte, wer. Ist es ein/e Sonderpädagoge/in, ist es eine Mutter, ist es ein Bufdi, ist es ein/e IntegrationshelferIn oder ist es ein/e RegelschullehrerIn, wer bitte? Diese zweite Person, die ist professionell bis auf den heutigen Tag nicht ausgestattet. Ich persönlich bin jetzt der Auffassung, dass es nicht ein/e Sonderpädagoge/in sein muss, absolut nicht, sondern wir brauchen eine pädagogisch qualifizierte Person, die im Niveau und in der beruflichen Abstufung zwischen einem/r IntegrationshelferIn und einem/r Sonderpädagogen/in liegt, da irgendwo so auf dem Mittelniveau, wie es ungefähr die Italiener haben. In Südtirol und in Italien haben wir ein komplettes Zweipädagogensystem. Jede Stunde ist in Südtirol doppelt besetzt, aber nicht mit einem/r Sonderpädagogen/in, auch nicht mit einem/r LehrerIn, sondern mit einem/r Schulassistenten/in. Man kann diesen Begriff nehmen, man kann auch andere Begriffe nehmen, etwa wenn man nach Kanada schaut. Wie heißen die dort? Assistant Teacher. Ein Assistant Teacher ist kein/e LehrerIn, obwohl er so heißt, sondern der befindet sich so irgendwie dazwischen und diese Professionsfrage ist nicht gelöst. Wir werden, wenn nicht Wunder geschehen, kein volles Zweipädagogensystem bestehend aus RegelschullehrerIn und Sonderpädagoge/in bekommen. Das können wir uns abschminken. Der/die Sonderpädagoge/in, nicht weil er schlecht wäre, wir können ihn nicht bezahlen, wir können ihn nicht bezahlen und ich denke zwei PädagogInnen überhaupt ist

wichtiger als wenn wir eine partielle stundenweise Doppelbesetzung mit einem/r Sonderpädagogen/in haben. Absolut wichtiger. Und deshalb plädiere ich nicht für einen Rauswurf der SonderpädagogInnen, das ist nicht mein Anliegen, sondern ich plädiere dafür, dass wir auf einem mittleren Qualifikationsniveau möglichst zeitlich umfänglich eine/n zweiten Pädagogin/en in den inklusiven Klassen dabei haben. Und das dann der/die Sonderpädagoge/in wirklich ein Mensch ist für die besonderen Fälle, wo keiner mehr weiter weiß. In Form eher von externen Beratungszentren oder wie auch immer. Also an dieser Professionsfrage muss noch gearbeitet werden. Diese Professionsfrage, ich sehe keinen Einzigen in Deutschland und sonst wo, der diese Professionsfrage befriedigend geklärt hätte, sodass alle das übernehmen würden. Es ist ein offenes Problem. Ein ganz ganz großes Problem.

Welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik (aber auch Gender/Disability Studies) siehst du?

Bezüge zur Erziehungswissenschaft

Bezüge zu anderen Teildisziplinen der Pädagogik haben mich in meiner Biografie nicht besonders beschäftigt, deshalb auch nur eine sparsame Antwort. Die wichtigste Teildisziplin, zu der die Integrationspädagogik schließlich dann doch ein bisschen Kontakt aufgenommen hat, in zunehmendem Maße mehr, ist die Erziehungswissenschaft. Die Integrationspädagogik lief nebenher oder war eher ein gutes Stück ein Kind der Sonderpädagogik. Die meisten IntegrationsforscherInnen von damals kamen aus dem Revier der Sonderpädagogik und die Erziehungswissenschaft, die hat sich einen Scheißdreck darum gekümmert. Einen Scheißdreck und heute wird die Erziehungswissenschaft auch durch das Stichwort Inklusion, nicht durch das Stichwort Integration, durch das Stichwort Inklusion wird die Erziehungswissenschaft darauf aufmerksam. Inklusion hat gleichsam die Erziehungswissenschaft wachgeküsst. Das waren solche Stichwörter wie Diversity.

Disability Studies

Disability Studies, da gab es nur partielle Berührungspunkte. Ich hatte in Hamburg Kontakt mit Disability Studies, wir haben ja ZeDiS als Institution an der Hamburger Universität, aber aus persönlichen Gründen habe ich mich mit denen total überworfen und auch mal einen Brandartikel gegen die geschrieben. Ich fand die Disability Studies absolut anregend, ich habe mich lange Zeit damit beschäftigt, aber im Grunde genommen, sind die Impulse, die von Disability Studies für Inklusion ausgingen, bescheiden. Sie gehen eher in die Richtung einer allgemeinen Betrachtung, einer allgemeinen Inklusionspädagogik. Die Disability Studies haben sich außerdem auch für Schule fast nicht interessiert, das hat die gar nicht interessiert.

Inklusion als Thema der Erziehungswissenschaft

Deshalb sehe ich die ersten interdisziplinären Kontakte in Richtung Erziehungswissenschaft und das sind auch die wichtigsten und die notwendigsten Kontakte. Wenn Kersten Reich heute ein Buch über inklusive Didaktik schreibt, dann kann man sagen, Inklusion ist so allmählich in der allgemeinen Erziehungswissenschaft angekommen. Es sind ja auch im zunehmenden Maße Leute in der inklusiven Wissenschaft tätig, die keinen Stallgeruch mehr haben wie wir, die zur Integra-

tionsforschertagung nicht erscheinen. Diversity, Heterogenität, das ist das große Stichwort jetzt für die Erziehungswissenschaft, die über diese Schiene, nicht über die Integrationsschiene, sondern über die Schiene Heterogenität, Diversity, Differenz zur Inklusion gestoßen sind und ich denke, das muss man nicht bedauern, das ist absolut der richtige Weg. Inklusion muss den Weg in die Erziehungswissenschaft gehen und die Erziehungswissenschaft muss den Weg zur Inklusion gehen. Inklusion kann nicht eine neue Form von Sonderpädagogik bleiben, das wäre eine Katastrophe, ja.

Und wie ist das mit den anderen Heterogenitätsdimensionen, also zum Beispiel Fragen von Migration?

Parallelität der Heterogenitätsdimensionen

Diese haben längst noch nicht alle zueinander gefunden, längst noch nicht. Na es gab großartige Arbeiten. Die anderen Dimensionen werden im Wesentlichen also Migration und im Wesentlichen Gender, sowohl bei Annedore Prengel artikuliert als auch bei Andreas Hinz als auch bei Ulf Preuss-Lausitz. Das war also innerhalb der Integrationsforschergemeinde durchaus mit im Blick, dass es multiple Heterogenitäten gibt. Aber diese Disziplinen, die durch Gogolin vertreten werden oder durch FrauenforscherInnen oder was auch immer, die hatten noch längst nicht alle zur Inklusion gefunden, noch längst nicht alle. Dass das ein gemeinsames Dach sein könnte, sehe ich nicht, man muss einfach mal schauen, dass sie je für sich ihre eigenen Tagungen haben und ihre eigenen Diskurskreise und Diskurskanäle. Die Multikulti machen eigene Kongresse und eigene Bücher und Publikationen, die Gender machen eigene Publikationen, das läuft doch ein gutes Stückchen nebenher, absolut nebenher. Das sehe ich noch nicht, dass das zusammen kommen könnte. Es gibt erste Professuren, die so etwas im Titel haben wie Didaktik der Heterogenität oder Pädagogik der Heterogenität. Es gibt wenige, die das vertreten können. Ich könnte es nicht. Ich bin nicht in diesen drei Feldern zu Hause, wer das damals konnte, das war Andreas Hinz, der war in drei Feldern belesen. Ich weiß nicht, wer noch eine solche Professur hat. Ich kenne auch kaum einen Menschen, der in diesen drei Satteln zu Hause ist. Also da ist noch eine Menge zu machen. So, neben der Erziehungswissenschaft mit diesen drei Säulen, die noch ein bisschen parallel verlaufen, würde ich dann bei diesem Punkt noch die internationale Perspektive entwickeln und die läuft natürlich über Salamanca und über die Behindertenrechtskommission, absolut, die Menschenrechtsperspektive. Die Menschenrechtsperspektive ist vielleicht der entscheidende Impetus und der entscheidende Impuls, dass diese drei sich zusammenfinden. Die Behindertenrechtskonvention selbst lenkt ja unglücklicherweise den Inklusionsbegriff nur auf die Behinderten, das ist ja nahezu tragisch. Was sie gar nicht will. Aber ich denke, wenn man die Behindertenrechtskonversion richtig auffasst, dann lässt sich ein gutes Stückchen Verbrüderung dieser drei Disziplinen durchaus noch mal mit Unterstützung der Behindertenrechtskonversion hinbekommen. Glaube ich schon dran.

Notwendigkeit des Aufbaus eines inklusiven Bildungswesens

Zukünftige Aufgaben. Die zentrale zukünftige Aufgabe ist Unterrichts- und Schulentwicklung. Die wichtigste Herausforderung der Integration war es, die Kinder in die Schulen reinzuboxen. Die wichtigste Aufgabe der Inklusion ist es, die hereingeboxten Kinder nun auch dort zu behalten und dort gut zu fördern. Und deshalb ist Unterrichts- und Schulentwicklung die Aufgabe überhaupt. Nicht mehr abstrakte abständige Forschung, sondern mitmachen. Das ganze Land ist in Bewegung, das muss man sich einmal vorstellen. Eigentlich bräuchten wir in der Inklusionsforschung massenhaft Leute, die in der Lage sind, Schulen, die sich auf den Weg machen, wie man immer so schön sagt, dabei zu begleiten und zu unterstützen. Wir haben viel zu wenige Leute deiner Generation, die das könnten. Denn in der Entwicklung der Integrationsforschung war es ja so, wir hatten eine relativ prominente Garde von Ulf Preuss-Lausitz, Jutta Schöler, Alfred Sander und Helmut Reiser, so wir hatten aber fast keinen Mittelbau. Diejenigen, die wir damals als Mittelbau angesehen haben, die kann ich an einer Hand aufzählen. Es waren Andreas Hinz und Ines Boban und Kerstin Merz-Atalik und dann ist ziemlich Schluss. Wir hatten keinen Mittelbau und jetzt mit einem Mal hätte eigentlich ein massenhafter Mittelbau von damals, der hätte diese Aufgabe wuppen können, eine Schul- und Unterrichtsentwicklung und sie sind nicht da. Und jetzt machen alle, die mal ein Buch über Inklusion gelesen haben, die machen jetzt alle urplötzlich Schulbegleitung. Und da darf man auch ein bisschen skeptisch sein, ob da ein hinreichender Fundus an Erfahrung und Kompetenzen hinter steht. Also, die zentrale Aufgabe ist es, den Aufbau eines inklusiven Bildungswesens und eines inklusiven Unterrichts und so weiter auch so hinzubekommen, dass er überzeugen kann und dass dieses große Projekt, Aufbau eines inklusiven Bildungswesens, wirklich gelingt. Denn wenn das den Bach runter geht, wenn allzu viele Leichen produziert werden, dann werden die irgendwann mal sagen, die PolitikerInnen und die Eltern, nee, das haben wir uns anders vorgestellt. Wir sind zum Erfolg verdammt und verpflichtet. Und das werden die Schulen nicht aus eigener Kraft können, da brauchen sie kompetente Unterstützung und da würde ich mir viel viel mehr auch aus den Reihen der InklusionsforscherInnen wünschen, die das mitmachen. Ob das mit der Inklusion geschieht oder womit, das ist mir eigentlich egal.

Rückbau des gegliederten Schulwesens

So, dann steht neben dieser wichtigen Aufgabe der Unterrichts- und Schulentwicklung der Rückbau des gegliederten Schulwesens an. Das ist für mich klar. Also wir können nicht einfach sagen, wie die Bayern das machen, wir machen überall eine kleine inklusive Zelle, in Sonderschulen machen wir Inklusion, in Grundschulen machen wir Inklusion, in Hauptschulen machen wir Inklusion, in Realschulen machen wir Inklusion und im Gymnasium auch. Das ist Inklusion als Implantat. Da bauen wir etwas ein, aber alles bleibt beim Alten. Nein, wir haben das eben hier schon betont, Inklusion stellt die Systemfrage und wir müssen an dem sukzessiven, an dem progressiven Rückbau dieses gegliederten Systems arbeiten. Das ist eine Jahrhundertaufgabe, das wird nicht in den nächsten fünf Jahren passieren und auch vielleicht nicht innerhalb einer einzigen Generation, weil das deutsche gegliederte Schulsystem besonders renitent und besonders hartnäckig

ist, das ist zum Zähne ausbeißen, aber als Aufgabe muss das anerkannt werden und so muss es bleiben.

Professionsforschung

Zukünftige Aufgaben für die Forschung wiederhole ich einfach noch einmal was ich vorher schon gesagt habe, die Professionsaufgabe. Wer ist die zweite Person? Es gibt einen Film *Der dritte Mann*, wie muss der Film heißen? Der zweite Mann, die zweite Frau. Wer ist das? Was kann der? Was muss der können? Welche Gehaltsstufe und dergleichen mehr. Die zweite Person. Kein einziges Buch, ich kenne kein einziges Buch, das sich mit dieser Frage beschäftigt, null.

Publikationen

So, meine wichtigsten Buchpublikationen, ich nenne da einfach meine Postemerituspublikationen »Die Häuser der inklusiven Schule«. Es sind jetzt drei, Weihnachten 2015 werden es vier. Das nächste ist in Arbeit, da sind Arbeiten drin, einmal aus meiner Vergangenheit, die habe ich einfach nochmal wiederpubliziert und neuere Arbeiten, die durchaus eine Fortentwicklung sind. Ich habe jetzt einfach nach meiner Emeritierung in mancher Hinsicht Zeit gefunden, meine wissenschaftlichen Lebenserfahrungen aufzuschreiben. Man darf wissen, ich hatte als Professor für Lernbehindertenpädagogik in Hamburg die größte Fachrichtung zu betreuen. Ich hatte 250 Studenten, das war schon Arbeit. Bei mir lagen jedes Semester 30 Examensarbeiten und 50 Klausuren auf dem Tisch. Ich war verdammt noch mal ausgelastet. Und deshalb war es neben meinen sonstigen Kontakten und Begleitforschungsarbeiten, mit dem Schreiben bei mir nicht so heftig. Deshalb bin ich erst nach der Emeritierung dazu gekommen, manches aufzuschreiben und ich habe durchaus auch Dinge neu entwickelt, die ich damals noch nicht gedacht habe. Das sind also Buchveröffentlichungen zu denen ich stehe.

Welche internationalen ForscherInnen waren für dich am bedeutsamsten?

Internationale ForscherInnen sind nicht mein Steckenpferd, da ist der Andreas Hinz erheblich besser, der besucht internationale Tagungen, ich nicht. Aber es gibt internationale Menschen, die mich sehr beeindruckt und beeinflusst haben und da nenne ich aus der ersten Stunde Milani Comparetti und Ludwig-Otto Roser. Die habe ich auf meiner ersten Studienfahrt nach Florenz selbst noch kennengelernt und die haben mich schwer beeindruckt, wenngleich die gar nicht mal so viel was geschrieben haben. Aber der Elan, das Feuer, was der Comparetti ausgestrahlt hat, das war einfach großartig und die intellektuelle Brillanz, die auch Ludwig-Otto Roser hatte, das hat mich nachhaltig beeindruckt. Das waren für mich die wichtigsten Menschen auf der internationalen Bühne.

Wer sollte noch befragt werden?

Jakob Muth

So, und dann nenne ich noch einen Menschen, der total im Ruhestand ist, Jakob Muth. Der Vater der Integration, wir haben ihn häufig in Integrationsforscherkreisen so genannt, der Vater, den man nicht mehr interviewen kann. Sehr bedeutend, ich fand ihn sehr bedeutend. Ein Mensch, der wirklich pädagogisch gedacht hat. Es

ist eine andere Art von Erziehungswissenschaft, die er betrieben hat, die gute alte hermeneutische Erziehungswissenschaft, aber das waren tiefgründige Gedanken. Sein Buch *Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen* das lese ich bis zum heutigen Tage gern, absolut inspirierend, total inspirierend und Jakob Muth war ja auch derjenige, der Deutschen Bildungskommission zur Gemeinsamkeit von Behinderten und Nichtbehinderten, ich bekomme den Titel nicht mehr drauf, der Tag ist lang ja. Der das mit auf den Weg gebracht hat und als ein Allgemeinpädagoge und diese Resolution der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates gegen die Sonderpädagogik in die Diskussion gebracht hat. Speck war nicht auf der Seite von Jakob Muth und Anton Reinartz und andere Menschen waren auch nicht auf seiner Seite. Ein Allgemeinpädagoge hat das wirklich maßgeblich in Deutschland in die Diskussion eingebracht und deshalb verdient Jakob Muth in der Tat so etwas wie den Titel »Vater der Integration«. Ich war über alle Maßen glücklich und beglückwünsche Jutta Schöler dazu, dass sie maßgeblich dazu beigetragen hat, dass es einen Jakob-Muth-Preis gibt. Da findet das Ganze seine Position, da findet das seinen Ausdruck drin und ich glaube es gibt niemanden, der diesem Preis seinen Namen besser verleihen könnte als Jakob Muth, dass ist er, absolut er. Schade, dass wir ihn heute nicht mehr haben und schade, dass man den nicht mehr interviewen kann.

Auf dem Wege zu einer Grundschule für alle[1]

Hans Wocken

Der Text dokumentiert in unveränderter und ungekürzter Form das Konzept, das der Verfasser der Referentenkommission der Behörde für Schule in Hamburg als bildungspolitische Empfehlung vorgelegt hat. Es ist gleichsam das Gründungsdokument der Integrativen Regelklassen.

A) Leitideen

1. *Die Grundschule ist eine allgemeinbildende Schule.* Sie vermittelt eine grundlegende, allgemeine, ganzheitliche Bildung.
2. *Die Grundschule ist eine demokratische Schule.* Sie ist eine Schule für alle Kinder. Sie nimmt grundsätzlich alle Kinder ohne Ansehung ihrer Person auf. Die Verschiedenheit der Kinder ist nicht Anlass für Trennungen und Ausgrenzungen. Als Schule der Demokratie will sie gleichermaßen der Verschiedenheit der Einzelnen gerecht werden als auch die Gemeinsamkeit der Verschiedenen fördern.
3. *Die Grundschule ist eine Nachbarschaftsschule.* Sie belässt alle Kinder in ihren nähesten Verhältnissen. Alle pädagogischen Hilfen werden unmittelbar vor Ort angeboten.

B) Prinzipien

Grundlegende Bedingungen einer gemeinsamen Förderung aller Kinder sind

1. *Das Prinzip des zieldifferenten Lernens;* Dieses Prinzip schließt normorientierte Bewertungen (Zensuren) aus.

1 Bisher noch unveröffentlicht: Interne Diskussionsvorlage für die Planungskommission (1988). Hamburg.

2. *Das Stammgruppenprinzip;* Grundschulklassen werden als konstante Lerngruppen geführt. Nichtversetzungen und Sitzenbleiben sind grundsätzlich ausgeschlossen.

C) Strukturen

Die gemeinsame Erziehung aller Kinder wird in zwei Organisationsformen der Grundschule verwirklicht.

1. Regelklassen
   Die sonderpädagogische Förderung von Kindern mit Lern-, Sprach- und Verhaltensstörungen (»FörderschülerInnen«) ist Aufgabe der Grundschule. Von der Verantwortlichkeit für die pädagogische Förderung der »FörderschülerInnen« kann – etwa mit Berufung auf den Grundsatz der Freiwilligkeit – keine Klasse und keine Schule entbunden werden.
   Der Anteil der SchülerInnen mit zusätzlichen Förderbedarfen in den Bereichen des Lernens, der Sprache und des Verhaltens wird auf 10% geschätzt.
   Die integrative Unterrichtung der »FörderschülerInnen« wird durch folgende Maßnahmen ermöglicht:
   a. *Generelle Senkung der Klassenfrequenz*
      FörderschülerInnen werden doppelt gezählt. Dies bedeutet eine Senkung der Orientierungsfrequenz von 26 auf 24.
   b. *Zusätzliche pädagogische Ressourcen*
      Die Zuweisung zusätzlicher pädagogischer Ressourcen erfolgt nicht schülerbezogen, sondern klassen- und schulbezogen (10-Prozent-Regel). Mit diesem Zuweisungsmodus soll eine Etikettierung der FörderschülerInnen als »behindert« vermieden werden.

      Die pädagogische Unterstützung der FörderschülerInnen wird von SonderpädagogInnen der Fachrichtungen Lb, Vh und Spr und von GrundschullehrerInnen mit zusätzlichen Kompetenzen wahrgenommen.

      Bei Anwendung der 10-Prozent-Regel ist für jeden Zug der Grundschule eine Planstelle »FörderlehrerIn« vorzusehen. Ein/e FörderlehrerIn ist für die sonderpädagogische Unterstützung von etwa 10 FörderschülerInnen zuständig.
   c. *Zusätzliche räumliche Ressourcen*
      Für die sonderpädagogische Unterstützung der FörderschülerInnen sind eigene Räume einzurichten.
2. Integrationsklassen
   Integrationsklassen sind Lerngruppen an der Grundschule, in denen – zusätzlich zu dem Anteil an FörderschülerInnen – auch Kinder mit Behinderungen aufgenommen werden. Als behindert gelten Kinder, die nach geltender Regelung Sonderschulen für Geistigbehinderte, Körper-

behinderte, Sehbehinderte und Blinde, Schwerhörige und Gehörlose besuchen.

Mittelfristige Zielsetzung ist, mindestens in jedem Schulbezirk eine Grundschule mit Integrationsklassen einzurichten. Bei vorhandener Nachfrage sind zusätzliche Integrationsstandorte einzurichten.
Integrationsklassen haben für die teilnehmenden Eltern Angebotscharakter; für die Eltern gilt das Prinzip der Freiwilligkeit.
Die Unterrichtung behinderter Kinder in Integrationsklassen wird – über die genannten Prinzipien hinaus – durch folgende Maßnahmen ermöglicht:

a. *Senkung der Klassenfrequenz*
   Behinderte SchülerInnen werden dreifach gezählt. Bei einer Orientierungsfrequenz von 24 SchülerInnenn bedeutet dies:
   1 SchülerIn mit Behinderungen + 2 FörderschülerInnen + 17 Grundschüler = 24
   2 SchülerInnen mit Behinderungen + 2 FörderschülerInnen + 14 Grundschüler = 24
   (3 SchülerInnen mit Behinderungen + 2 FörderschülerInnen + 11 GrundschülerInnen = 24)
b. *Zusätzliche pädagogische Ressourcen*
   In Integrationsklassen ist zusätzlich ein/e ErzieherIn mit einer 3/4-Stelle tätig. Integrationsklassen werden durch ein Zwei-Pädagogen-Team geführt.
c. *Sonderpädagogische Unterstützung und Beratung*
   Dem speziellen Förderbedarf von Kindern mit Behinderungen wird durch die Zuweisung von speziellen Förderressourcen im Umfang von 2,5 SoLWstd. entsprochen. Bei der Zuweisung spezieller Förderressourcen ist das Prinzip der Passung von Förderbedarf und Förderkompetenz maßgeblich. Die sonderpädagogischen Förderressourcen werden schulübergreifend in regionalen »Beratungszentren für Integration« vorgehalten.

D) Folgen für das Sonderschulwesen

Die Sonderschulen für Blinde und Sehbehinderte, für Schwerhörige und Gehörlose, und die Einrichtungen der schulischen Erziehungshilfe bleiben unbeschadet eines möglichen Schülerrückgangs als Institution und als Standorte erhalten.

Die Sonderschulen für Geistigbehinderte und Körperbehinderte bleiben als spezielle Institutionen erhalten. Nach Maßgabe der Schülerzahlen ist gegebenenfalls eine Konzentration der Standorte in Rechnung zu stellen.

Die Grundstufe der Förderschule wird aufgelöst.

E) Stufenplan

Der angestrebte Wandel der Grund- und Sonderschulen sollte schrittweise erfolgen und erfordert einen mittelfristigen Stufenplan.

Folgende Stufen von jeweils 5-jähriger Dauer sind denkbar:

1. Schrittweise Auflösung der Grundstufe der Förderschule und gleichzeitig schrittweiser Aufbau des sonderpädagogischen Fördersystems an Grundschulen (sog. Prävention).
2. Schrittweise Umwandlung des Sprachheilwesens von einem stationären zu einem ambulanten System.

Die Einrichtung von Integrationsstandorten und der Aufbau regionaler Beratungszentren erfolgt parallel und in bisheriger Weise auf Antrag von Eltern- und Schulinitiativen hin.

Interview mit Helga Deppe-Wolfinger

Wie bist du zur integrativen Pädagogik gekommen?

Studium

Um diese Frage zu beantworten, muss ich ein Stück weit biografisch ausholen. Ich habe in den 1960er Jahren Soziologie, Politik und Pädagogik in Marburg studiert. Von dem Studium der Soziologie versprach ich mir, die Welt besser verstehen zu lernen. Nicht den einzelnen Menschen, sondern die Welt, wie alles miteinander zusammenhängt, wie Menschen miteinander umgehen, welche Strukturen eine Gesellschaft ausmachen, welche Wirkung Geschichte hat. Mein Studium fiel in die Zeit der Studentenbewegung, in der wir uns ganz praktisch engagierten, um die Welt zu verbessern oder zu verändern, sei es, um die Hochschulen zu demokratisieren, Notstandsgesetze zu verhindern oder das kleine vietnamesische Volk in seinem Kampf gegen die Großmacht USA zu unterstützen. Außerdem arbeitete ich in der gewerkschaftlichen Jugendbildung der IG-Metall und des DGB mit, lernte aus der Kooperation mit jungen Lohnabhängigen in den Betrieben mehr über den Zusammenhang von Kapital und Arbeit als im Studium möglich. Über gewerkschaftliche Jugendbildung habe ich dann auch promoviert, sie stellte schließlich die Brücke dar, die mich nach Frankfurt in die Sonderpädagogik führte.

Einrichtung eines Studienganges für Sonderpädagogik

Die Sonderpädagogik wurde an der Goethe-Universität in Frankfurt Anfang der 1970er Jahre als grundständiger Studiengang etabliert. Bis dahin gab es Sonderpädagogik nur als viersemestriges Zusatzstudium für RegelschullehrerInnen in Marburg. Initiatoren in Frankfurt waren der Sozialpädagoge und Auschwitz-Überlebende Prof. Simonsohn und sein damaliger Assistent Helmut Reiser, der eine der ersten Professuren in der Sonderpädagogik übernahm. In den Gründungsjahren setzte sich bei ihm und den bis dahin berufenen Kollegen Leber und Iben die Erkenntnis durch, mit Sonder- und Sozialpädagogik alleine werden wir unserer Klientel, den Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Verhaltensproblemen und/oder mit milieubedingten Lernschwierigkeiten nicht gerecht. Was wir brauchen, ist ein psychologischer beziehungsweise psychoanalytischer Zugang einerseits und ein soziologischer Zugang

andererseits. Ersterer war durch die bereits besetzten Professuren abgedeckt, der soziologische fehlte noch. Also wurde eine entsprechende Professur ausgeschrieben.

Professur mit dem Schwerpunkt Soziologie der Behinderten

Ich habe mich auf die Stelle »Soziologie der Behinderten« – so hieß die Stelle damals – beworben, weil die Frankfurter sagten, du hast dich mit Arbeiterjugendlichen beschäftigt, wir haben als Schwerpunkt Lernbehindertenpädagogik, das sind Leute aus der Arbeiterklasse, aus dem Lumpenproletariat, aus randständigen Milieus, wie auch immer man das zu den verschiedenen Zeiten benannt hat, bewirb dich darauf. Ich habe mich beworben und wurde berufen. Von Anfang an hatte ich Skrupel, Studierende für die Sonderschule auszubilden. Es kann doch nicht sein, so meine Überzeugung, dass es für einen Teil dieser Gesellschaft ein abgegrenztes isoliertes Schulwesen gibt, quasi eine Schule für das Proletariat. Ich habe mich dann gründlich mit Lernbehindertenpädagogik befasst und war ganz verblüfft, wie lange die Tradition in Deutschland schon bestand und wie sich diese Schulform verfestigt hatte. Sie, wie das gegliederte Schulwesen insgesamt, entsprachen vordemokratischen Bildungsvorstellungen, nach denen Schulen die Aufgabe zufiel, SchülerInnen nach Begabung und Bedarf auf dem Arbeitsmarkt in verschiedene Schulformen zu sortieren. Spätestens seit PISA wissen wir, dass der Zusammenhang von sozialer Lage und Schulerfolg in Deutschland besonders eng ist: je niedriger die Schulform umso schlechter die schulischen Leistungen der Kinder und Jugendlichen. Hieran hat sich bis heute wenig geändert. Ich war schon bei meiner Berufung auf die Professur an der Goethe-Universität der Meinung, dass auch die Kinder aus randständigen Milieus in die Mitte der Gesellschaft gehören, und damit in eine Schule, in der alle Kinder gemeinsam lernen können. Auch in der beruflichen Bildung bestand erheblicher Nachholbedarf in Bezug auf reguläre Ausbildungen in Handwerk und Industrie.

Schulreformen im Ausland

1975 habe ich die Professur in Frankfurt angetreten. Zwei Jahre später erreichte uns aus dem Ausland die Kunde, dass sich in vielen Ländern Europas das Schulwesen erneuert, es wurden Gesamtschulen gegründet und ausgebaut, also Schulen für alle Kinder, unabhängig von Schicht- oder Klassenzugehörigkeit. Auch in Deutschland (West) entstanden erste Gesamtschulen, um die ein heftiger Schulkampf entbrannte. Im Unterschied zu anderen Ländern wurden sie bei uns nicht zur vorherrschenden Schulform, sondern zur fünften oder sechsten Säule, je nachdem wie man zählt, neben Grundschule, Hauptschule, Sonderschule, Realschule und Gymnasium. In Ländern wie Italien und den skandinavischen Ländern wurde die Gesamtschule demgegenüber zur Regelschule ausgebaut. Dort lernten Kinder aus sogenannten bildungsfernen Familien fortan mit allen anderen zusammen. Ich selber war mehrmals in Italien, später auch in Finnland, um mich von den dortigen Erfahrungen inspirieren zu lassen.

Das war jetzt ein Blick zurück in die Vergangenheit.

Das heißt, dein Interesse war zuerst auf die Schüler mit Förderbedarf Lernen aus Armutsverhältnissen gerichtet?

Kritik der Sonderschule für Lernbehinderte

Ja. Ich wollte begreifen, warum es eine Schulform gibt, in der die gesellschaftlichen Verhältnisse festgeschrieben werden, anstatt sie über Bildung zu demokratisieren.

Seinerzeit erschienen auch die ersten kritischen Bücher über die Sonderschule für Lernbehinderte, so zum Beispiel Aab, Pfeifer, Reiser & Rockemer *Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit* (München, 1974) oder *Kritik der Sonderpädagogik* (Gießen, 1973). Die Autoren hatten schon damals herausgefunden, dass diese Schulform, die extra für lernschwache Kinder kreiert worden war und mit kleineren Klassen gearbeitet hat, nicht sehr effektiv in der Förderung der ihnen anvertrauten Kinder war. War schon die soziale Isolation fragwürdig, so setzte die mangelnde kognitive Förderung ein zusätzliches Fragezeichen hinter diese besondere Schulform für die »Kellerkinder« (Wocken).

Und wie war es dann in Frankfurt an der Uni? Gab es Lehrstühle für Lernbehindertenpädagogik auch in dem neugegründeten Sonderpädagogik-Institut? Und gab es eine Zusammenarbeit oder eher ein Gegeneinander der Professuren?

Strukturen der Uni Frankfurt

In Frankfurt gab es drei Fachrichtungen, die sich in Professuren abbildeten: Lernbehindertenpädagogik, Erziehungshilfe und Pädagogik für Geistig Behinderte/Praktisch Bildbare. Frankfurt spezifisch waren eine Professur für psychoanalytische Pädagogik, eine Professur mit sozialpädagogischem Schwerpunkt sowie – erstmals in der BRD – eine Professur für berufliche Rehabilitation. Schließlich gab es meine Professur für »Soziologie der Behinderten« (später umbenannt in Professur für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Allgemeine Sonderpädagogik und Soziologie der Behinderten). Hinzu kamen wechselnde wissenschaftliche MitarbeiterInnen und pädagogische MitarbeiterInnen, zumeist sehr fähige Lehrkräfte aus der Praxis. Wir entwickelten gemeinsam ein die Frankfurter Ausbildung prägendes Curriculum. Um das gute Betriebsklima im Institut wurden wir am ganzen Fachbereich beneidet. Dennoch gab es wenig direkte Zusammenarbeit zwischen den Professuren, obwohl einige inhaltliche Überschneidungen vorhanden waren. Die Arbeitsbedingungen waren nicht auf Kooperation angelegt, auch standen manche Eitelkeiten und Konkurrenzen einem gemeinsamen Tun im Wege.

MitstreiterInnen

Auch bei mir dauerte es eine Weile, bis ich herausgefunden hatte, mit wem ich produktiv zusammenarbeiten wollte. Dies war Helmut Reiser. Wir waren uns einig in der Zielsetzung, die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Team zu konzeptualisieren und voranzubringen. Gemeinsam mit Annedore Prengel verschafften wir uns in einem DfG-Forschungsprojekt einen Überblick über erste Schulversuche zur Integration in der BRD. In engagierten Diskussionen, die zuweilen bis in die Nacht andauerten, klärten wir unseren Theorierahmen und unser methodisches Vorgehen. Weder vorher noch nachher habe ich solch einen intensiven wissenschaftlichen Austausch erlebt.

Forschungsprojekt zu Integrationsklassen in Hessen mit Helmut Reiser

Anschließend übernahmen Helmut Reiser und ich die wissenschaftliche Begleitung der ersten Integrationsklassen in Hessen. Es handelte sich um ein fünfjähriges Forschungsprojekt (1985 bis 1990), in dem 15 Grundschulklassen über vier Schuljahre einbezogen waren.

Helmut hatte zuvor schon erste integrative Kindergärten in Hessen wissenschaftlich begleitet, gemeinsam mit drei Mitarbeiterinnen, die dann auch in der Schulbegleitung tätig waren. Der erste integrative Kindergarten in Hessen war derjenige der evangelischen französisch-reformierten Gemeinde in Frankfurt, er fand seine Fortsetzung in der Integrativen Schule, die neben drei staatlichen Schulen von uns begleitet wurden. Zu unserem breit gefächerten Forschungsdesign gehörten Untersuchungen zum Übergang vom Kindergarten in die Grundschule sowie Befragungen von Kindern, Eltern, Lehrkräften und Schulleitungen, in regelmäßigen Abständen über vier Jahre hinweg. Im Mittelpunkt aber standen Unterrichtsbeobachtungen, wobei wir ausgewählte Kinder besonders im Blick hatten. Alle Unterrichtsbeobachtungen wurden mit den LehrerInnen zeitnah rückgekoppelt und diskutiert, sodass sie ihren Unterricht weiter entwickeln konnten.

Das finde ich ja ganz spannend, dass es nicht so ein Ansatz ist, wie eben empirische Forschung oft heute, wir gucken den Lesescore am Anfang und den Lesescore am Ende an und sagen dann, ja Integration funktioniert oder eben nicht, sondern dass es die viel engere Beziehung zwischen wissenschaftlicher Begleitung und Lehrkräften gab. Das finde ich ganz interessant, das ist in den anderen Interviews immer wieder aufgetaucht.

Nähe zu den Lehrkräften

Es war in der Tat unser Anspruch, Handlungsforschung zu betreiben. Die LehrerInnen unterrichteten die Klassen während der ganzen Zeit von Montag bis Freitag und über's Jahr hinweg. Sie kannten die Kinder viel besser als wir, die wir nur periodisch anwesend waren. Wir konnten nur rückmelden, was sich situativ in bestimmten Konstellationen oder Momenten abspielte. Die LehrerInnen konnten vieles besser einschätzen als wir. Die wissenschaftliche Distanz ermöglichte es uns allerdings auch, Fehlentwicklungen oder Schwierigkeiten wahrzunehmen und die Lehrkräfte darauf hinzuweisen. Diese wiederum konnten in gegenseitigem Vertrauen formulieren, warum sie so und nicht anders gehandelt haben. Beides tat dem Unterricht gut.

Unterschiedliche didaktische Wege in den Integrationsklassen

Bei der Entwicklung des Unterrichtes in drei integrativen Klassen des Einschulungsjahrgangs 1986 haben wir drei unterschiedliche didaktische Wege beobachtet:

- Eine Großgruppen-Kleingruppenstruktur, die vor allem ab dem 3. Schuljahr dominierte. (Grundschulkinder versus Kinder mit Förderbedarf). Gemeinsamkeit für alle SchülerInnen wurde vor allem über musische und kreative Tätigkeiten hergestellt.
- Eine flexible Struktur über vier Schuljahre hinweg mit kontinuierlich zunehmenden fachspezifischen Leistungsanforderungen. Freie Arbeit wird im Verlauf der Grundschulzeit – vor allem in den Kernfächern – zum Kristallisationspunkt der Unterrichtsgestaltung. Ein anregendes Lernklima, das mitunter Werkstattcharakter annimmt, fördert die Eigenverantwortung für den Lernprozess und das Gruppengeschehen. Gemeinsamkeit wird vor allem über die Einführungsphasen für übergreifende Themen hergestellt.

➢ Eine individualisierte Betreuung in der Gemeinschaft. Das pädagogische Profil ist vor allem durch Wochenplanarbeit geprägt, die zunehmend der Bewältigung fachspezifischer Leistungsanforderungen dient. Gemeinsamkeit wird über den Morgenkreis und in der Ausrichtung des Unterrichtes an kreativen Ausdrucks- und Bearbeitungsformen hergestellt.

In allen beteiligten Klassen fielen die Untersuchungsergebnisse überwiegend positiv aus. Zwischen den verschiedenen Unterrichtsformen gab es allenfalls graduelle Unterschiede. Die sozialen Beziehungen der Kinder untereinander waren von ausgeprägter Akzeptanz und blieben sehr stabil, trotz abnehmender unterrichtlicher Gemeinsamkeiten im Verlauf der vier Schuljahre. Das Leistungsprofil der Kinder entwickelte sich sukzessive auseinander, der Übergang in weiterführende Schulen bereitete den nichtbehinderten Kindern keine größeren Schwierigkeiten als in regulären Klassen. Etliche der behinderten Kinder mussten hingegen auf Sonderschulen wechseln, weil die Integration in der Sekundarstufe I noch nicht realisiert war.

Besonderheiten der Modellphase

Die überwiegend positiven Ergebnisse trotz unterschiedlicher pädagogischer Konzepte haben wir mit der Zeit des Aufbruchs erklärt: Eltern behinderter wie nichtbehinderter Kinder kämpften für die gemeinsame Schule, nachdem sie in den Kindergärten gute Erfahrungen gemacht hatten. Von den Grundschulen bewarben sich solche für die ersten Modellklassen, die bereits Erfahrung mit dem Unterricht in heterogenen Gruppen hatten. Innerhalb der Schulen meldeten sich die Lehrkräfte, die der Vision der einen Schule für alle anhingen und sich für deren Umsetzung tatkräftig engagierten. Die Doppelbesetzung der Modellklassen mit zwei Lehrkräften war für sie zusätzlicher Anreiz. Die wissenschaftliche Begleitung sahen sie als Unterstützung ihrer Arbeit an. Diese Aufbruchsstimmung, diese Lust auf etwas Neues, überdauerte die ersten Jahre nicht sehr lange. Insofern sind die Ergebnisse unserer Forschungen nicht typisch für die Ausbreitung der Integration in der Fläche.

Und die Gesamtschulen, wie haben die sich entwickelt? Du hast ja gesagt, das war für dich mit der Ansatzpunkt für eine Überwindung des gegliederten Schulwesens. Haben sie sich parallel zur Grundschule für die Integration geöffnet oder folgten sie der Grundschule nach?

Integrierte Gesamtschule

Parallel entwickelten sie sich nicht, sondern im Anschluss an die Grundschule. Hier war es wiederum das Engagement der Eltern, das den Ausschlag gegeben hat. Spätestens Ende des 3. Schuljahres setzten sie sich mit weiterführenden Schulen – zumeist Gesamtschulen – in Verbindung, sprachen bei den Schulämtern vor, weil sie wollten, dass ihre Kinder auch nach dem vierten Schuljahr zusammenbleiben. In Frankfurt hat sich 1989 eine Integrierte Gesamtschule bereit erklärt, die Kinder aus zwei der von uns beforschten Grundschulen aufzunehmen. Für sie ging es dann bruchlos weiter. Bruchlos hieß nicht problemlos. Die Eltern der behinderten Kinder

wussten bis drei Tage vor Schuljahresanfang nicht, ob ihre Kinder aufgenommen werden oder nicht, das waren hochdramatische Situationen. Schließlich waren sie erfolgreich und die Schule ist seither und bis heute die Integrierte Gesamtschule mit der längsten Tradition in der Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessen.

Und die wissenschaftliche Begleitung ging dann auch weiter?

Auslaufen der Begleitforschung

Nein, die ging leider nicht weiter. Der Modellversuch in der Grundschule war einschließlich der wissenschaftlichen Begleitung vom Hessischen Kultusministerium finanziert worden. Die Beforschung der Integrationsklassen in der Sekundarstufe I wurde dann nicht mehr für nötig befunden, obwohl es ja eigentlich die schwierigere Phase für die jungen Menschen ist.

Welche eigenen Interessenschwerpunkte waren für dich besonders wichtig?

Was meinst du jetzt mit Interessenschwerpunkten?

Einzelne KollegInnen haben sich halt mehr auf Kinder mit Schwerstmehrfachbehinderung konzentriert oder andere eher auf bestimmte Teilaspekte oder Übergänge oder so etwas. Also gab es etwas, von dem du gesagt hast, da guckst du besonders drauf?

Benachteiligung durch Armut

Wie ich bereits sagte, trieb mich die Frage um, ob die Kinder aus Armutsmilieus genügend berücksichtigt wurden oder Integration ein typisches Anliegen des Bildungsbürgertums war.

Integration als Mittelschichtsphänomen

Die Elternbewegung für Integration hatte die Kellerkinder nicht immer im Blick. Sie rekrutierte sich eher aus der Mittelschicht mit akademischem Hintergrund und engagierte sich für ihre Kinder mit geistiger, körperlicher oder Sinnesbehinderung. Um Kinder mit gravierenden Sozialisationsdefiziten und entsprechenden Schulschwierigkeiten kümmerte sich niemand so richtig. Deren Eltern kamen höchst selten in die Schule, pflegten kaum Kontakt zu den LehrerInnen ihrer Kinder. Häufig hatten sie genug mit sich selbst zu tun.

Mythos Sonderschule als besserer Ort der Förderung

Die Lehrkräfte in den Grundschulen waren es, die nicht umhin kamen, sich auch mit schwierigen Kindern auseinanderzusetzen, sie im Klassenverband zu unterrichten. Bei ihnen überwog jedoch, jenseits der Integration, mehrheitlich der für Deutschland typische Aussonderungsblick. Da es eine spezielle Schule für Lernbehinderte gab, hatten sie die Möglichkeit, Kinder mit Lernschwierigkeiten aus der Regelschule auszuschulen und in die Sonderschule zu überweisen. Und dies häufig im Glauben, den Kindern damit Gutes zu tun. Gero Lenhardt hat in einem bemerkenswerten Aufsatz 2002 (»Die verspätete Entwicklung der Schule«, in: *Pädagogische Korrespondenz* 29, S. 5–22) von der »kollektiven Melancholie« gesprochen, die das deutsche Schulwesen kennzeichne, während in den Ländern,

in denen die Gesamtschule zur Regelschule wurde, der Optimismus der Pädagogik und Demokratie vorherrsche, der grundsätzlich jedem Kind Bildungsfähigkeit attestiert. Das deutsche Bildungswesen bewegte sich offenkundig in einem Teufelskreis: »Die Selektion erzeugt das Problem, das sie lösen soll, indem sie den schwächeren Schülern Bildungsmöglichkeiten entzieht. Ihre Leistungsschwäche wird zum Anlass für zusätzliche Selektion« (Lenhardt, S. 19). Diesen Teufelskreis zu durchbrechen, die Rückständigkeit des deutschen Schulwesens zu überwinden, war für mich ein zentrales Motiv, mich für die eine Schule für alle einzusetzen – wissenschaftlich und politisch. Sicherlich kann Schule nicht eine andere, eine bessere Welt produzieren, aber sie kann Unterschiede zwischen Reich und Arm egalisieren, durch gemeinsames Lernen der Kinder und Jugendlichen in der Schule. Dieser Prozess ist in anderen Ländern – zum Beispiel in Skandinavien – besser vorangekommen als bei uns. Die Defizitperspektive aus den Köpfen der beteiligten Akteure zu verbannen ist in Deutschland durch Integration und Inklusion teilweise gelungen, allerdings bis heute weder umfassend noch flächendeckend. Noch immer ist das gegliederte Schulwesen das vorherrschende, wenn auch die Hauptschule an Bedeutung verloren hat. Statt eines fünfgliedrigen Schulsystems setzt sich in der Sekundarstufe I mehr und mehr ein zwei- bis dreigliedriges durch: das Gymnasium und die Schule für alle anderen Schulformen, wobei die Sonderschule in den meisten Bundesländern weiterhin als dritte Säule existiert, auch die Schule für Kinder mit Lernhilfebedarf. Das Demokratiedefizit besteht also weiterhin, wenn auch in modifizierter Form.

Und wann ist es gelungen, Kinder aus Armutsverhältnissen dann tatsächlich miteinzubeziehen? Also du hast gesagt, die Elternbewegungen waren ja auch eher die Eltern aus Akademikerhaushalten. Habt ihr das dann in den Modellversuchen irgendwie noch verstärkt mit aufgegriffen?

Schule im Brennpunkt

Eine unserer Schulen in der wissenschaftlichen Begleitung liegt in Mitten eines sozialen Brennpunkts, mit vielen Flüchtlingskindern, die kein Wort Deutsch konnten. Manche waren bereits acht oder neun Jahre alt, als sie in die hiesige Schule kamen. Die LehrerInnen haben sich schon vor Einrichtung der ersten Integrationsklassen sehr stark mit der Frage beschäftigt, wie sie diese Kinder motivieren können die Sprache zu lernen und Spaß am Lernen zu entwickeln. Sie haben sich also schon früh den Anforderungen einer heterogenen Gruppe gestellt, sodass die Hereinnahme von Kindern mit Behinderungen für sie eine zusätzliche Herausforderung, jedoch nichts völlig Neues darstellte. Nach unseren Beobachtungen ist es den Lehrkräften in dieser Schule gut gelungen, Kinder aus randständigen Familien willkommen zu heißen und sie adäquat zu fördern. In den anderen wissenschaftlich begleiteten Schulen standen eher Kinder mit Downsyndrom, mit einer Hörbehinderung oder auch mit Mehrfachbehinderungen im Fokus, die Armutskinder waren weniger vertreten und auch nicht besonders beachtet worden.

Welche MitstreiterInnen waren für dich besonders wichtig so in den letzten 30/40 Jahren?

MitstreiterInnen

Neben Helmut Reiser und Annedore Prengel waren es unsere drei Mitarbeiterinnen in der wissenschaftlichen Begleitung, Gabriele Cowlan, Gisela Kreie und Maria Kron, mit denen wir über Jahre hinweg in kontinuierlichem Austausch waren. Alle drei verfügten über spezifische Kompetenzen, die sie in die Arbeit einbrachten. Gemeinsam entwickelten wir die Theorie integrativer Prozesse, mit der unsere Forschungsergebnisse unterlegt waren. Hierarchie spielte in der Zusammenarbeit nur eine untergeordnete Rolle. Über Frankfurt hinaus entwickelte sich allmählich ein Netzwerk der ForscherInnen, die in unterschiedlichen Bundesländern Modellklassen in Grundschulen wissenschaftlich begleiteten.

Integrationstagungen

Ab 1987 trafen wir uns jährlich, um über Forschungsmethoden und Theoriebildung und – nicht zuletzt – unser Politikverständnis zu diskutieren. Wichtige Diskussionsstränge aus dieser Zeit sind in dem seit 1988 von Hans Eberwein in sechs Auflagen herausgegebenen Handbuch zur Integrationspädagogik abgebildet. Aus den Treffen der wissenschaftlichen Begleitungen wurden im Verlauf der Zeit Integrationstagungen, die Integrationstagungen mutierten zu Tagungen der Inklusionsforscherinnen und -forscher in deutschsprachigen Ländern. Seit 2002 sind diese Tagungen dokumentiert. Etliche ForscherInnen aus den ersten Jahren sind noch heute dabei und in dem vorliegenden Band versammelt.

Welche MitstreiterInnen waren mir außerhalb Frankfurts wichtig? Es waren etliche aus den Anfangsjahren, jeder und jede mit einem besonderen Profil. Jakob Muth, der Älteste unter uns, war ein bisschen der Übervater. Er hatte ja bereits 1973 an den legendären Bildungsratsempfehlungen mitgearbeitet, in denen erstmalig eine enge Verzahnung von Sonderschulen und allgemeinem Bildungswesen gefordert wurde. Alfred Sander vertrat mit seinen Saarbrücker KollegInnen (Hans Meister, Irmtraud Schnell u. a.) den ökosystemischen Ansatz, gleichzeitig war er ein begnadeter Moderator, wenn es um Kontroversen zwischen den wissenschaftlichen Begleitungen ging. Aus Berlin kamen Jutta Schöler mit besonderer Nähe zur Integrationsbewegung in Italien, Ulf Preuß-Lausitz mit großem Einfluss auf die Bildungspolitik in Berlin und einigen Bundesländern, sowie Rainer Maikowski, der die gemeinsam entwickelten Vorstellungen in der Berliner Senatsverwaltung auf den Weg brachte. Aus Hamburg kamen Hans Wocken und Andreas Hinz, der eine mit besonderem Blick auf die »Kellerkinder«, der andere frühzeitig mit der Abkehr von dem Etikett »behindert« oder »nichtbehindert« und stattdessen inklusiv unterwegs – gemeinsam mit Ines Boban. Georg Feuser aus Bremen insistierte immer wieder auf einer schlüssigen Theorie, der von ihm ausgearbeiteten entwicklungslogischen Didaktik. Aus dem Kreis der Lehrkräfte an den ersten Integrationsschulen wechselten einige an Hochschulen, so zum Beispiel Andrea Platte, oder an integrationsfreundliche Stiftungen, so Barbara Brokamp. Auch in den Kultusverwaltungen der Länder fanden sich MitstreiterInnen für eine Verbreitung Gemeinsamen Unterrichts in der Fläche. Aus Schleswig-Holstein kam Christine

Pluhar, die innerhalb der Schulverwaltung unter wechselnden KultusministerInnen konsequent und nachhaltig schulische Integration auf allen Stufen des Bildungswesens realisierte. So entstand ein Netzwerk, das über die Hochschulen hinaus reichte und – selbstredend – noch weitere engagierte Menschen umfasste.

Zu den MitstreiterInnen der letzten 30–40 Jahre gehört natürlich auch die nachgewachsene Generation. Für mich besonders wichtig war und ist Vera Moser, ehemals Studentin in Frankfurt, heute Professorin in Berlin. Obwohl in der Sonderpädagogik verortet, ist es ihr gelungen, Inklusion theoretisch in der Erziehungswissenschaft (Schwerpunkt: Professionstheorie) einzubinden. Diskussionen mit ihr waren und sind immer höchst anspruchsvoll und anregend. Auch Dieter Katzenbach kommt aus Frankfurt und ist hierher nach Jahren in Hamburg, in denen er mit den integrativen Regelklassen befasst war, zurückgekehrt. In Finnland haben wir gemeinsam eine Variante auf dem skandinavischen Weg des gemeinsamen Lernens erkundet. Irmtraud Schnell hat ihre saarländischen Erfahrungen in den letzten 12 Jahren in Frankfurt eingebracht und damit Integration/Inklusion in Lehre und Forschung vertieft und erweitert. Einen großen Gewinn stellte für mich auch Ute Geiling dar, die nach der Vereinigung von BRD und DDR zu uns stieß, ein Semester als Vertretungsprofessorin in Frankfurt war und heute in Halle residiert. In der Integrationsdebatte in Westdeutschland spielte das Bildungswesen in der DDR keine bedeutsame Rolle. Es wurde die Chance vertan, auf Erfahrungen aus der Einheitsschule im Sekundarbereich (Politechnische Oberschule) zu rekurrieren, sie zumindest als Anstoß für eine Ausweitung der Gesamtschulbewegung in der BRD zu begreifen. Erste Modellklassen für behinderte und nichtbehinderte Kinder wurden in Brandenburg eingerichtet – mit Unterstützung westdeutscher Kolleginnen. Durch die »Wende« gewonnen aber haben wir MitstreiterInnen wie Ute, die ganz uneitel, aber mit hohem pädagogischem und wissenschaftlichem Anspruch die Integrationsdebatte in Theorie und Praxis bereicherten. Auch ihr zuweilen kritischer Blick auf westdeutsche Diskussionskultur hat uns gut getan.

Austausch unter den ForscherInnen

Doch lass mich zurückkommen auf die ersten Zusammentreffen der wissenschaftlichen Begleitungen in den 1980er Jahren – die sogenannten »Busfahrertagungen«. Diese waren durch intensive Diskussionen geprägt. Es gab inhaltliche Kontroversen über Theorien und Forschungsansätze, es gab Konkurrenzen um das bessere Konzept, sie überlagerten jedoch nicht das gemeinsame Anliegen, Integration voranbringen und zwar mit den Mitteln, die uns als WissenschaftlerInnen an den Hochschulen zur Verfügung standen. Einige von uns verfügten zur damaligen Zeit über günstige Forschungsbedingungen. In Frankfurt hatten wir drei volle Mitarbeiterstellen, sodass wir ein umfangreiches und vielschichtiges Instrumentarium einsetzen konnten, neben Interviews mit allen Beteiligten eine kontinuierliche Beobachtung von Kindern über vier Jahre hinweg. Die gute Ausstattung traf nicht auf alle Standorte zu, Methodenvielfalt prägte jedoch die meisten Untersuchungen. Unterrichtsbeobachtungen haben wir in Frankfurt besonders intensiv gemacht. Bei allen überörtlichen Treffen gab es genügend zu diskutieren, auch abzusprechen, wie und wo wir uns ergänzen können. Wir haben uns oft Zwischenergebnisse berichtet,

die nicht veröffentlicht wurden, einfach um abzuwägen, ob wir uns in dem, was wir tun, aufeinander beziehen können. Das war für mich eine ganz wertvolle Erfahrung.

Du hast es schon ein bisschen angesprochen, aber welche Bezüge gab es zur Praxis, also jetzt über die Grundschule noch hinaus?

Vermittlung von Studierenden

Nachdem die wissenschaftliche Begleitung, die fünf Jahre dauerte (4 Schuljahre und ein Jahr zur Auswertung), ausgelaufen war, haben wir die Kontakte zu den Schulen nie abreißen lassen. Auch berieten wir die damals noch wenigen Schulen der Sekundarstufe, die den Gemeinsamen Unterricht weiterführten. Des Weiteren haben wir Studierende für Praktika vermittelt, für Examensarbeiten, die kleinere Forschungsprojekte darstellten. Eine umfassende systematische wissenschaftliche Begleitung konnten wir leider nicht mehr realisieren.

Politikberatung

Neben den Schulkontakten betrieben wir von Anfang an auch ganz stark Politikberatung. Sie gehörte zu unserem Verständnis von Handlungsforschung, nämlich selbst zur Entzerrung des gegliederten Schulwesens beizutragen. Wir wurden eingeladen in Kultusministerien, von Parteien, Elternverbänden, der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, dem Deutschen Gewerkschaftsbund und so weiter. Mit der Elternvereinigung »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen« arbeiteten wir eng zusammen.

Was waren aus deiner Sicht die größten Herausforderungen?

Inklusive Kulturen an allen Schulen entwickeln

Damals wie heute mangelt es in der Fläche an einer Schulkultur, die tatsächlich nicht nur verbal den Anspruch Integration/Inklusion vor sich herträgt, sondern mit Heterogenität produktiv umgehen kann. Viele Lehrkräfte sind in ihrem täglichen Tun bemüht, Komplexität zu reduzieren. Dazu gehört es, sich schwieriger SchülerInnen zu entledigen. Die »falschen« SchülerInnen in einer Klasse zu wähnen, ist ein sehr deutsches Phänomen, vor allem in der Sekundarstufe I. Schülergruppen möglichst homogen zusammenzustellen, erleichtert die Arbeit. Heterogenen Gruppen zu unterrichten bedeutet hingegen zunächst Mehrarbeit, mehr Absprachen zwischen den Lehrkräften, auch mit solchen, die nicht immer unbedingt miteinander können.

Teamarbeit als Herausforderung und Gewinn

Teamarbeit, das wissen wir aus unseren Forschungen, ist eine der schwierigsten Aufgaben in der Schule. Sie fordert heraus und bedeutet zunächst Mehrarbeit. Die LehrerInnen, die Teamarbeit seit Jahren praktizieren, berichten allerdings auch, dass Teamarbeit nach einer Zeit der Einarbeitung entlasten kann. Sie stehen dann nicht mehr als Vorturner alleine vor einer ganzen Klasse und müssen alle Kinder disziplinieren und im Griff haben. Stattdessen können sie Lernbegleiter, Lernberater sein, weil sie SchülerInnen in kleinen Gruppen oder alleine anleiten und ermutigen können, unterschiedliche Lernwege einzuschlagen.

Lernen ohne Selektionsdruck

Lernen auf unterschiedlichen Niveaustufen wird immer dann zu einem Problem, wenn Übergänge von einer Schule zur anderen oder Schulabschlüsse anstehen. Das

gilt in Deutschland besonders am Übergang nach der vierten Klasse in die Sekundarstufenschulen. Schon Anfang des dritten Schuljahrs stellen Eltern die besorgte Frage »Kann mein Kind auf das Gymnasium? Welche Schulform kann/wird es besuchen können?« Unter dem Druck bildungsbewusster Eltern werden oftmals Chancen vergeben, die das Lernen in heterogenen Gruppen eröffnet. Dass Kinder auch mal langsamer lernen, auch mal Umwege gehen, auch mal abseits des offiziellen Lehrplanes kreativ werden, gehört zu einem lebendigen Lernort Schule dazu.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten aus deiner Sicht nicht in Vergessenheit geraten?

Schule verändern: eine Schule für alle

Priorität hat für mich die Schulstrukturdebatte. Wir werden oft gefragt, ob wir zuvörderst das ganze Schulwesen umstellen müssen, um dann inklusiv arbeiten zu können. Das würde ich nicht sagen, weil Inklusion dann auf den Sankt Nimmerleinstag verschoben wäre. Auch die Kinder, die heute zur Schule gehen, haben ein Recht auf guten Unterricht in der Gemeinschaft ihrer Klassenkameraden. Die Schulstruktur zu verändern, heißt, die eine Schule für alle auf den Weg zu bringen. Und das muss eine Ganztagsschule sein, in der alle Kinder mittun.

Ganztagsschulen

In Hessen wird gerade der Pakt für den Nachmittag zelebriert. Die Schule ist bis halb drei Uhr nachmittags zuständig, danach bis fünf Uhr die Stadt, die SozialpädagogInnen für Hausaufgabenbetreuung einstellt, Musikschulen und Turnvereine u. a. mit einbindet. Das alles verändert die Schule nicht grundlegend, weil nur ein Teil der SchülerInnen an diesen Angeboten teilnimmt. Schule zu verändern heißt, den ganzen Tag für alle zur Verfügung zu haben für gemeinsame Lernphasen, individualisiertes Lernen, Freiphasen, Spiel und sportliche Aktivitäten im Wechsel. Für Kinder mit besonderen Bedürfnissen (Lernproblemen) oder Kompetenzen (»Hochbegabte«) lassen sich im Ganztagsbetrieb Zeitleisten finden, in denen sie zusätzlich gefördert werden oder ihre Interessen ausleben können. Die gebundene Ganztagsschule für alle, das wäre für mich der erste Schritt zu einer inklusiven Schule.

Individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft

Hinzu kämen klassen- und jahrgangsübergreifender Unterricht, der individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft befördert – auch dies ist ein Rütteln an Schulstrukturen.

Längeres gemeinsames Lernen

Besonders wichtig erscheint mir ein längeres gemeinsames Lernen über das vierte Schuljahr hinaus. Der Zwang, SchülerInnen mit zehn Jahren (in wenigen Bundesländern mit zwölf Jahren) in unterschiedliche Schulformen zu sortieren, verfestigt bei den Lehrkräften einen Aussonderungsblick, der mit dem Glauben an ungleiche und bildungsresistente Begabungen einhergeht, und entmutigt SchülerInnen, die nicht den Sprung auf das Gymnasium schaffen. Mit dem Zurückfahren bzw. der Abschaffung der Hauptschule ist ein erster Schritt in Richtung einer Vereinheitlichung der Sekundarstufenbildung getan, die angestrebte Zweigliedrigkeit (ergänzt um das Sonderschulwesen) in den meisten Bundesländern zementiert allerdings die gesellschaftliche Spaltung zwischen bildungsorientierter Mittel- und Oberschicht einerseits und bildungsferner Unter- und Mittelschicht andererseits. Solange die

Schule für Lernhilfe innerhalb des gegliederten Sonderschulwesens noch Bestand hat, gibt es auch noch die Schule der gesellschaftlich abgehängten Kellerkinder – in einer demokratischen Gesellschaft ein Skandal.

Gut, aber würdest du sagen, man kann so eine Zweigliedrigkeit irgendwie sinnvoll gestalten oder muss es auf die Abschaffung des Gymnasiums hinauslaufen aus deiner Sicht?

Die Gefahr des zweigliedrigen Schulsystems

Ich sehe in der Zweigliedrigkeit eine ganz große Gefahr, weil sie die Spaltung zwischen Reich und Arm, zwischen bildungsmotivierten und bildungsfernen Familien vertiefen wird, sodass man den Graben kaum noch überspringen kann. Soll Inklusion gesamtgesellschaftlich Wirkung zeigen, muss ein Weg gefunden werden, das Gymnasium mit einzubeziehen. Eine Chance besteht vielleicht in dem Starkmachen der zweiten Säule: der Gesamtschule bzw. Stadtteilschule. Wenn es gelingt, diese Schulen so zu entwickeln und auszustatten, dass sie auch für Kinder aus Familien, die auf Bildung großen Wert legen, attraktiv sind, könnte das Gymnasium in Bewegung geraten. Voraussetzung hierfür ist, dass beide Schulformen einen mittleren Abschluss ermöglichen und beide zum Abitur führen. Um eine Hierarchie der Schulformen zu verhindern, darf dem Gymnasium nicht erlaubt werden, schwache Schüler an die Gesamtschule abzuschieben. Das Gymnasium für die Tüchtigen, die Gesamtschule für die Schwierigen und Beladenen, das geht gar nicht.

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte, sowohl deine eigenen als auch von den Anderen der letzten Jahre?

Schule kann als Teil der Gesellschaft für Veränderungen sorgen

Eine existenzielle Erkenntnis ist sicher, dass die Schule ein Teil der Gesellschaft ist. Man kann mit Schule nicht die Gesellschaft grundlegend verändern. Schule kann sich nur bedingt gegen gesellschaftliche Verwerfungen stemmen, aber sie kann Schneisen ins Dickicht schlagen für Demokratie und Inklusion. Sie kann Modelle oder Perspektiven im Kleinen entwickeln, die sich vielleicht dann auch im gesellschaftlichen Großen und Ganzen einmal durchsetzen werden. Schule kann Anstoß geben für mehr Bildungsgerechtigkeit, für humaneres Umgehen miteinander, das denke ich schon. Und sie kann das nötige Wissen und Können vermitteln, das im späteren Leben hilfreich ist. Haben die SchülerInnen gelernt, Unterschiede im Lernen und Verhalten zu akzeptieren und als Ressource zu nutzen, werden sie auch in Beruf und Gesellschaft mit Unterschiedlichkeit besser zurechtkommen. Die inklusive Schule bietet hierfür gute Voraussetzungen

Auf der anderen Seite, wenn man sich das anschaut, sind ja bei diesen Netzwerkreisen, Blick über den Zaun und so weiter auch seit Jahren, Jahrzehnten immer dieselben Schulen wieder vertreten, oder? Also wenn man zur Gemeinschaftsschultagung geht, dann trifft man halt die üblichen

Verdächtigen, die sich auf den Weg gemacht haben, die eben diese progressive Richtung vertreten und wenn man bei vielen anderen guckt, dann ist es immer noch dieses klassische, »Einer steht vorne und hat Recht-Modell«.

Vorbildfunktion der »Leuchtturmschulen«

Ja, das ist so, das muss man leider konstatieren. Ich gehöre zu denjenigen, die etwas übrig haben für sogenannte Leuchtturmschulen. So lange die Bildung unterfinanziert ist und das vorhandene Geld im Gießkannenprinzip verteilt wird, besteht die Gefahr, dass Inklusion zu einem Sparmodell verkommt, an dem alle Beteiligten leiden. Weder gibt es genügend zusätzliche Lehrkräfte für doppelt gesteckte Stunden noch ist genügend Zeit und Raum für Lernarrangements in heterogenen Gruppen vorhanden. Fehlt es an Ressourcen, so haben Kinder und Eltern vielleicht mehr davon, wenn innerhalb einer Stadt einzelne Schulen besser ausgestattet werden und dann so etwas wie eine Vorbildfunktion einnehmen können. Voraussetzung ist ein genügend großes Engagement der ausgewählten Schulen, die Kinder in ihrer Verschiedenheit willkommen zu heißen, sie gut zu fördern, sie auch bei Schwierigkeiten zu halten und letztendlich zu guten Abschlüssen zu führen.

Dies finde ich spannend, die Frage ist ja, ob dann nicht die anderen Schulen drum herum immer sagen, ach sie haben ein Kind mit Behinderung, gehen sie doch lieber dahin, die machen das, wir haben ja eigentlich nichts damit zu tun.

Ressourcenbedarf einer »Schule für alle«

Da muss man immer abwägen, das ist richtig. Aber ehe alle so wenige Ressourcen haben, dass sie mehr schlecht als recht Schule machen, bin ich dann doch eher für eine gute pädagogische Ausstattung in inklusiven Schulen mit Vorreiterfunktion. Das kann keine Rechtfertigung dafür sein, dass man es dabei belässt und dann quasi Sonderschulen für pädagogische Vielfalt schafft, das auf keinen Fall. Es kann sich nur um Modelle handeln, die den Weg aufzeigen, in welche Richtung sich Schule entwickeln soll. Ganz am Anfang der Integrationsbewegung hieß es auf öffentlichen Veranstaltungen, das geht ja gar nicht, behinderte Kinder lernen nicht genügend und die nichtbehinderten Kinder werden in ihrer Entwicklung gebremst. Diese Meinung ist mittlerweile über Jahrzehnte widerlegt. Unterschiedliche Kinder können sehr gut miteinander lernen, das muss nicht mehr bewiesen werden. Allerdings müssen die Voraussetzungen stimmen: dazu gehört die passende Ausstattung, dazu gehört auch die Fähigkeit zu guter Teamarbeit, in der sich die LehrerInnen aufeinander einlassen können, dazu gehören hohe didaktische Kompetenzen im Umgang mit heterogenen Gruppen. Prinzipiell bleibt es dabei: Schule braucht mehr Ressourcen, um die eine Schule für alle umsetzen zu können.

Ja und man muss auch gleichzeitig aufpassen, dass man jetzt mit dem Ausbau nicht die Bedingungen für die kaputt macht, die bisher schon gute Arbeit leisten.

Ja, diese Gefahr besteht ganz real.

Welche Arbeiten in theoretischen Grundlagen erachtest du für besonders wichtig?

Unterschiedliche theoretische Zugänge

In Frankfurt haben wir unsere Forschungen mit der Theorie integrativer Prozesse unterlegt, mit der sowohl innerpsychische Prozesse als auch institutionelle und gesellschaftliche Prozesse aufeinander bezogen und in eine dynamische Balance gebracht werden. Helmut Reiser rekurrierte auf das TZI-Konzept von Ruth Cohn, das er für integrative Prozesse in der Schule präzisierte. Mein Part bestand eher darin, gesellschaftliche Zustände, Bewegungen und Widersprüche herauszuarbeiten, die gemeinsames Lernen in einer Schule für alle behindern oder befördern. Politische Ökonomie, historischer Materialismus, Frankfurter Schule, Holzkamp, Heydorn fanden Eingang in unsere Diskussionen. Allerdings waren wir nicht der Ansicht, Integration/Inklusion sei nur mit einer Theorie erfassbar und machbar. Ebenso befassten wir uns mit dem ökosystemischen Ansatz aus dem Saarland, mit der entwicklungslogischen Didaktik von Feuser, dem Inklusionsbegriff von Hinz und anderen. Empirische Forschung benötigt ein theoretisches Fundament, um Ziel und Ausrichtung der Erhebungen bestimmen zu können, um Fragestellungen und Kriterien für den Forschungsprozess zu entwickeln. Dieses theoretische Fundament muss nicht für alle das gleiche sein, auch wenn wir das gleiche Ziel verfolgen – die demokratische Schule für alle zu begründen.

Gut. Gibt es empirische Forschungen, die du für besonders wichtig erachtest?

Forschungsberichte und Geschichte schulischer Integration

Nahezu alle erstmalig eingerichteten integrativen Klassen wurden in den entsprechenden Bundesländern wissenschaftlich begleitet (Berlin, Hamburg, Bremen, Hessen, Saarland, Schleswig-Holstein, nach 1989 auch in Brandenburg und Sachsen-Anhalt). Die mehr oder weniger ausführlichen Abschlussberichte liegen veröffentlicht vor. Sie sind zuweilen etwas sperrig ausgefallen, weil bis ins Kleinste dokumentiert wurde. Für den Aufwand, der dahinter steckte, sind sie recht wenig gelesen worden. Zusammen genommen stellen diese Berichte allerdings so etwas wie ein Fundament dar, auf dem spätere Forschungen aufbauten. Um die Anfänge der Integration nachvollziehen zu können, finde ich die Arbeit von Irmtraud Schnell zur Geschichte schulischer Integration besonders wichtig. Sie umfasst sowohl die theoretischen Grundlagen, die institutionellen und gesetzlichen Veränderungen, die Positionen von Parteien und Lehrerverbänden. Der Elternbewegung ist ein eigenes Kapitel gewidmet.

Was waren aus deiner Sicht die interessantesten Streitpunkte innerhalb der Community?

Diskussion über die Notwendigkeit eines gemeinsamen Therorierahmens

Streitpunkt war über Jahre offen oder latent die Frage, brauchen wir einen einheitlichen Theorierahmen, um unsere Forschungsergebnisse interpretieren zu können und eine inklusive Praxis zu begründen. Mehr oder weniger dogmatische Positionen

standen eher offenen theoretischen Konstrukten gegenüber, sodass die empirischen Erhebungen in ihrer Reichweite unterschiedlich interpretiert wurden.

Qualitative vs. quantitative Forschung

Immer wieder ging es auch um das Verhältnis von quantitativer und qualitativer Forschung. In den wissenschaftlichen Begleitungen überwogen qualitative Forschungsmethoden in Form von Interviews und teilnehmenden Beobachtungen. Dennoch wurde auch quantitativ geforscht. Je größer der Druck seitens des Wissenschaftsbetriebes an den Hochschulen wurde, sich über quantitative Forschungsmethoden auszuweisen, umso größer wurde auch die Anzahl jüngerer WissenschaftlerInnen innerhalb der Integrationsbewegung, die dem vorherrschenden Trend huldigten.

Wie war es sonst aus deiner Sicht mit der Zusammenarbeit mit anderen pädagogischen Teilbereichen, bezogen auf andere Heterogenitätsdimensionen, Frauenperspektive, Disability Studies?

Inspiration statt Zusammenarbeit

1993 kamen zeitgleich zwei Bücher heraus, die beide großen Einfluss auf die Integrationsdebatte hatten: Die *Pädagogik der Vielfalt* von Annedore Prengel und die *Heterogenität in der Schule* von Andreas Hinz. Annedore analysiert die Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik. Andreas widmet sich der Integration, der interkulturellen Erziehung und der Koedukation. Beide entwickeln einen je eigenen Differenzbegriff, der die Erkenntnisse aus drei pädagogischen Bewegungen zusammendenkt. Die Ausweitung der Heterogenitätsdimension über das sonderpädagogisch konnotierte Begriffspaar behindert/nichtbehindert hinaus, entsprach den praktischen Anforderungen der Schule und bereicherte die theoretische Grundlegung der Integrationsdiskussion. In Frankfurt konnten wir zudem auf die Forschungen von Isabell Diehm und Frank-Olaf Radtke zum Verhältnis von Erziehung und Migration zurückgreifen. Auch die Frauenforschung/Geschlechterforschung befruchtete unseren Diskurs, so die Arbeiten von Vera Moser, Isabell Diehm, Barbara Renthoff u. a. Besonders anregend war im Kontext der Integrationsforschung der Beitrag von Ulrike Schildmann, die in Dortmund eine Professur für Frauenforschung in der Behindertenpädagogik inne hatte und das Verhältnis von Normalität, Behinderung und Geschlecht bearbeitete. Nicht vergessen werden sollten auch die Forschungen der KollegInnen aus den Fachhochschulen. Sie erweiterten den Radius der Integrationsforschung über die Schule hinaus in die Gesellschaft hinein: von der frühkindlichen Bildung über die Kindertagesstätten hin zur beruflichen Eingliederung sowie der Integration im Gemeinwesen.

Gut. Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen siehst du für die Praxis?

Systemfrage

Dranbleiben an der Schulstrukturdebatte. Ob ein breit gefächertes Schulsystem, die Zweigliedrigkeit in der Sekundarstufe oder die eine Schule für alle, die Bildungs-

landschaft in Deutschland ist eine (bildungs-)politische Frage. Inklusion muss stets von neuem hart erkämpft werden. Und sie muss sich stets neu bewähren in Form eines guten Unterrichts für alle Kinder – die Mädchen und die Jungen, die sozial Privilegierten und die sozial Benachteiligten, die Einheimischen und die Migranten, die Flotten und die Bedächtigen, die Neugierigen und die in sich Gekehrten, die Behinderten und die Nichtbehinderten.

Gut. Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen siehst du für die Forschung? Was sollen wir noch machen?

Unterrichtsforschung in heterogenen Gruppen

Unterrichtsforschung bleibt auf der Tagesordnung, da Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen noch immer für viele Lehrkräfte eine Herausforderung darstellt, besonders in der Sekundarstufe I. In der Grundschule gestaltet sich das Miteinander der Kinder überwiegend positiv, wie wir aus zahlreichen Begleitforschungen wissen.

Sekundarstufe

In der Sekundarstufe ist der gemeinsame Unterricht jedoch noch keineswegs ausgereift. Es fehlen Forschungen über Integrations- und Ausgrenzungsprozesse zwischen SchülerInnen ab Klasse 5, auch solche über LehrerInnen im Spannungsfeld von Fachvertretung und Lernbegleitung. Inklusiver Unterricht ist eine produktive Schul- und Unterrichtsform, sofern sie für die sogenannten Hochbegabten ebenso Angebote bereithält wie für Kinder, die Lernschwierigkeiten haben. Der Beleg, dass ein solcher Unterricht allen Kindern zugutekommen kann, ist in etlichen »Leuchtturmschulen« erbracht. Der Forschung obliegt es, die präzisen Bedingungen abzubilden, die für ein erfolgreiches gemeinsames Lernen gegeben sein müssen. Je mehr Inklusion zu einem Etikettenschwindel verkommt, umso mehr müssen wir auf Forschungen zur Qualität der Inklusion bestehen!

Ursachen für den Fortbestand der Sonderschule

Auch bei der Schulstrukturforschung gibt es Nachholbedarf. So mangelt es zum Beispiel an Vergleichsforschungen zur Effektivität von Förderschulen und Regelschulen mit und ohne inklusiven Settings. Hans Wocken hat 2005 eine Studie vorgelegt zu Förderschülern in Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen. Nach wie vor ist hiernach die Förderschule für Lernhilfe die Schule der Armen, der Arbeitslosen, der Sozialhilfeempfänger. Und: Je länger ein/e SchülerIn in der Förderschule zugebracht hat, desto schlechter sind seine/ihre Leistungen und Intelligenztestwerte. Wocken erklärt diese deprimierenden Ergebnisse mit einem dreifachen Reduktionismus: didaktisch, methodisch und sozial. Warum es diese Schulform noch immer gibt, wäre eine höchst spannende Forschungsfrage.

Im Moment müssen wir uns wohl vordringlich fragen, ob inklusives Lernen unter den deutlich schlechteren Bedingungen immer noch funktioniert.

Qualität gemeinsamen Lernens

Ja, das stimmt. Einerseits hat sich mit der UN-Konvention ein Zeitfenster aufgetan, um der Bewegung für Inklusion einen Schub zu geben. Andererseits hat eben diese Konvention in Deutschland einen Prozess in Gang gesetzt, der Bildungsprozesse grundsätzlich als inklusiv etikettiert und damit den Gedanken der Inklusion sub-

stanziell entwertet. Lehrkräfte in Grund- und weiterführenden Schulen betonen, dass sie schon immer unterschiedliche SchülerInnen unterrichtet haben und dies seit 150 Jahren! So wird Inklusion zum Abklatsch unserer ursprünglichen Vorstellungen und noch dazu zu einem Sparmodell, welches einem guten Unterricht für alle den Boden entzieht. Gemeinsamer Unterricht – Integration – Inklusion: dieser Dreischritt landet nicht in der einen Schule für alle, sondern in einer Fallgrube, die keine zukunftsweisenden Perspektiven eröffnet. Umso wichtiger sind für die Umsetzung der UN-Konvention Forschungen zur Qualität inklusiver Lehr- und Lernprozesse, einschließlich struktureller Rahmenbedingungen, die unabdingbar sind.

Und in wieweit siehst du die Gefahr, dass es eben dann durch die UN-Konvention wieder zur Begrenzung auf die Dimension Behinderung kommt? Siehst du da die Gefahr oder nicht so?

Fokus auf die Dimension Behinderung

Die UN-Konvention ist vorab auf Menschen mit Behinderung fokussiert. Inklusion beinhaltet demgegenüber mehr als die Zuschreibung behindert oder nichtbehindert. Sie betont die Verschiedenheit und Vielfalt menschlicher Existenz. In der einen Schule für alle wird diese Unterschiedlichkeit als Ressource begriffen, die den Unterricht und das Zusammenleben bereichert. Dies allerdings nur dann, wenn sich die heute noch vorherrschende Schulkultur ändert und zusätzliche Unterstützungssysteme eingerichtet werden. Zur Schulkultur: Lernschwache oder störende Kinder werden häufig als diejenigen etikettiert, die den Unterricht aufhalten, anderen Kindern und LehrerInnen das Leben erschweren, ein gedeihliches Zusammensein hemmen. Folglich werden sie aussortiert in Schulen für Lernhilfe oder Erziehungshilfe, wo sie auf ihresgleichen treffen. Eine inklusive Schulkultur mustert nicht aus, sondern beherzigt den Grundsatz: alle Kinder aus dem Einzugsbereich der Schule gehören zu uns!

Ressourcenbedarf für Nichtaussonderung

Allerdings müssen die Rahmenbedingungen so sein, dass jedes Kind als Einzelnes und in der Gruppe gefördert werden kann. Hierzu bedarf es zusätzlicher personeller und sachlicher Ressourcen in der Regelschule. Das vielfach beklagte Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma zwingt die Schulen, einzelne Kinder zu »überprüfen« und als förderbedürftig zu etikettieren. Nur so können die Schulen zusätzliche Mittel bekommen. Unzählige Förderausschüsse binden zu Beginn eines jeden Schuljahres große Kapazitäten von Schulleitungen, Lehrkräften und Eltern. Einer inklusiven Schulkultur ist zweifellos mehr durch systembedingte Zuweisungen zusätzlichen Personals gedient, zum Beispiel ein bis zwei sonderpädagogische Lehrkräfte pro Klassenstufe. Hier können die Schulen selbst entscheiden, in welcher Klasse und für welches Kind Handlungsbedarf besteht.

Koexistenz von Sonderschulen und Gemeinsamen Unterricht

Das Nebeneinander von Sonderschulen und inklusiven Klassen ist zweifellos das teuerste System und zementiert zudem den (Irr-)Glauben an die Vorteile separierender Systeme. Die UN-Konvention ist Anlass genug für eine politische Willensbildung, wohin die Reise gehen soll. Sie in Deutschland zu realisieren, würde nicht nur den Kindern mit Behinderungen, sondern auch allen anderen

Kindern die Chance eröffnen, ihren je individuellen Voraussetzungen entsprechend gefördert zu werden.

Welche internationalen ForscherInnen waren für dich am bedeutsamsten?

Italien

Da fallen mir spontan Adriano Milani-Comparetti und Ludwig-Otto Roser ein. Milani-Comparetti war Partisan, Kinderarzt, Neurologe und Psychiater, Spezialist der Neuromotorik und Direktor verschiedener Rehabilitationseinrichtungen in Florenz, so Ludwig-Otto Roser, der als Psychologe den italienischen Weg der Integration gemeinsam mit Milani-Comparetti beschritten hat. 1957 eröffnete in Florenz das Centro Anna Torrigiani, ein geschlossenes Zentrum für Körperbehinderte. Dies stellte gewiss einen Fortschritt gegenüber früheren Zeiten dar, in denen Menschen mit Körperbehinderungen nur dürftig versorgt wurden. Im Zuge gesellschaftlicher Um- und Aufbrüche in Italien, insbesondere im Zuge der Psychiatriereform – eng verbunden mit dem Namen Basaglia – öffnete Milani-Comparetti das Zentrum hin zu Familie und Gesellschaft und etablierte eine Medizin, die nicht den Defekten den Vorrang gab, sondern den schöpferischen Fähigkeiten eines Kindes, sich selbst zu konstruieren und auf die Umwelt Einfluss zu nehmen. Die Möglichkeiten des Kindes, Vorschläge zu machen, dienten als Basis für einen Dialog zwischen Kind und Arzt/Therapeuten, nicht länger das Reiz-Reaktions-Schema. Behandlung sollte auf das unbedingt Unerlässliche reduziert werden, stattdessen galt es Normalität und Autonomie zu fördern. Mit diesem Ansatz stieß Milani-Comparetti auf erbitterten Widerstand der etablierten Medizin, gewann aber im Laufe der Zeit junge Ärzte, Psychiater, Psychologen und Therapeuten für sich.

Zu ihnen gehörte der Psychologe Ludwig-Otto Roser, dessen Credo es war: Tüchtig ist nicht, wer mehr leistet als andere, sondern der, der alles das leistet, was ihm möglich ist. Dieser Satz wurde zum Leitspruch für viele der ersten Klassen mit Gemeinsamem Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Jutta Schöler hat dem Wirken Ludwig-Otto Rosers ein Buch gewidmet: *Normalität für Kinder mit Behinderungen: Integration* (1998). Roser hielt in Deutschland viele Vorträge und lud uns nach Florenz ein. Er hatte bedeutenden Einfluss auf die Integrationsbewegung bei uns. Dennoch blieb die Skepsis groß gegenüber einem Ansatz, der nicht mehr den Defekt in den Mittelpunkt stellte, sondern ein Leben in der Normalität. Um die in Italien entwickelten Ideen bei uns weiter zu verbreiten, verabredeten wir mit Adriano Milani-Comparetti eine Gastprofessur in Frankfurt nach seiner Pensionierung. Ich setzte mich im Fachbereich Erziehungswissenschaften und im Präsidium der Goethe-Universität vehement für diese Gastprofessur ein und bekam Unterstützung von anderen Universitäten. Nach Überwindung etlicher Widerstände wurde die Gastprofessur für das Sommersemester 1986 bewilligt und wir hatten die Veranstaltungen innerhalb und außerhalb der Universität schon sehr konkret geplant. Im April 1986 starb Adriano Milani-Comparetti mit 66 Jahren plötzlich an einem Herzinfarkt. Die Integrationsbewegung war geschockt, dennoch hat er – ebenso wie Ludwig-Otto Roser – dazu beigetragen, Ketten in unseren Köpfen zu sprengen.

Gut. Gibt es noch was, was ich vergessen habe, was ich noch hätte fragen sollen?

Veränderung der Praxis in Italien

Lass mich ergänzen: In Italien wurde 1977 ein Gesetz verabschiedet, dessen Paragraf eins lautet: »Alle Kinder gehen in die gleiche Schule«. In Deutschland wurde diese Möglichkeit allenfalls diskutiert, in Italien wurde die Praxis reformiert. Ähnliche Entwicklungen fanden in den 1970er Jahren in Skandinavien statt. Bei uns war der Aussonderungsblick unter Lehrkräften und Schulverwaltungen so ausgeprägt, dass es noch Jahre dauern sollte bis die ersten Integrationsklassen bundesweit eingerichtet wurden. Flächendeckend gibt es bis heute weder Integration noch Inklusion. Diesen Weg zu gehen, erfordert politischen Willen und Mut, weil er zweifellos schwieriger ist als das Wirken in abgeschlossenen Sondereinrichtungen. Dennoch sollten wir ihn beschreiten, denn – hier möchte ich noch einmal Roser zitieren – »die Sondereinrichtung ist Ausdruck von Angst und Pessimismus, Integration ist Ausdruck einer hoffenden, einer sich entwickelnden Welt«. Integration und Inklusion zielen ab auf eine friedliche und demokratische Gesellschaft mit egalitären Rechten und Teilhabemöglichkeiten für alle Menschen. Inklusionsforschung, die einen solchen Prozess befördert, tut not.

Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik[1]

Helga Deppe-Wolfinger

Integration meint Ergänzung, Zusammenführung, Wiedereinbindung, Herstellung einer Einheit. Integration setzt Ausgrenzung und Desintegration im sozialen Zusammenleben voraus. Behinderte Menschen waren und sind von Ausgrenzungen in besonderem Maße betroffen, sie müssen stets aufs neue in allen gesellschaftlichen Feldern um Anerkennung und Integration kämpfen: in der Sphäre von Recht und Gesetz, in den Institutionen des Bildungswesens, auf dem Arbeitsmarkt[2]. Alte und neue, offene oder latente Behindertenfeindlichkeit in der Gesellschaft (Forster, 2002) erschwert zusätzlich den Prozess der Normalisierung behinderten Lebens.

Als pädagogischer Begriff wurde Integration zunächst im Rahmen der interkulturellen Pädagogik gebraucht, seit den 1970er Jahren bezeichnet er die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Menschen. Diese ist eingebunden in gesellschaftliche Entwicklungen, Zusammenhänge und Widersprüche, die sie befördern, behindern, verwässern oder verhindern. Hierzu gehören politische und ökonomische Rahmenbedingungen ebenso wie kulturelle Standards, die in dem je vorherrschenden Zeitgeist ebenso zum Ausdruck kommen wie in der Verfassung des Schulsystems eines Landes. Nicht zuletzt stellt sich die Frage, ob die Integrationspädagogik selbst gesellschaftliche Widersprüche reproduziert oder einen »Pfad in Utopia« (Feuser, 2001, S. 303) beschreitet. Die folgenden Darlegungen zielen darauf ab, die gesellschaftliche Dimension der Integrationspädagogik zu verdeutlichen.

---

1 Zuerst veröffentlicht in: Deppe-Wolfinger, H. (2004), Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik. In R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung* (S. 244–263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verlags Julius Klinkhardt.

2 2001 betrug die Arbeitslosenquote schwerbehinderter Menschen bundesweit 16,1% und lag damit deutlich über der Arbeitslosenquote der Gesamtbevölkerung (9,4%). Geistig behinderte Personen, psychisch Kranke und Menschen mit mehrfachen Behinderungen tragen das höchste Risiko (Maschke, 2003, S. 169).

Integrationspädagogik und Schulstrukturen

Integrationspädagogik ist in der Praxis an Institutionen gebunden. Der Kindergarten ist in der Entwicklung einer integrativen Perspektive weit voran geschritten. 1997 hatten bundesweit 41% der Kinder mit Behinderungen einen Integrationsplatz im Kindergarten inne, teils in integrativen Gruppen, teils als Einzelintegration (Kron, 2002, S. 178)[3]. Anders sieht es in der Schule aus. In den Schuljahren 1999/00 und 2000/01 besuchten nach Angaben der KMK 14% der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf allgemeine Schulen (Cloerkes, 2003, S. 19), nach Berechnungen Sanders waren es knapp 12% (Sander, 2002b, S. 62). Cloerkes macht mit Recht darauf aufmerksam, dass keine Statistik so irreführend ist wie die über schulische Integration, so weisen Länder mit überwiegend oder ausschließlich lernzielgleicher gemeinsamer Beschulung höhere Zahlen aus als Länder mit lernzielgleichen und lernzieldifferenten Angeboten[4]. Trotz der Absurditäten in der Statistik – die Langsamkeit in der Ausbreitung integrativer Erziehung in den Schulen ist nicht zu übersehen. »Gemeinsamer Unterricht« richtet sich in einer Nische ein, mit großen Unterschieden von Bundesland zu Bundesland, mit eher abnehmender als zunehmender Tendenz. Er hat die Schullandschaft pluralisiert, bisher jedoch nicht reformiert. Die Gründe hierfür liegen nicht zuletzt in den Schulstrukturen begründet.

Das Schulsystem in Deutschland ist – im Vergleich zu den meisten Nachbarländern – hoch selektiv. Auf die Grundschule, die von fast allen Kindern gemeinsam besucht wird, folgt eine in fünf Schulformen gegliederte Sekundarstufe: Sonderschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium und Gesamtschule geben vor, SchülerInnen nach Begabung und Leistungsvermögen zu fördern. Ein Blick in die Geschichte der Schule zeigt, dass sich Phasen der stärkeren Vereinheitlichung mit Phasen der Differenzierung abgewechselt haben, ohne dass sich am gegliederten Schulaufbau prinzipiell etwas geändert hat (Hübner, 2001, S. 45ff.). Die Einrichtung der vierjährigen Grundschule für (fast) alle Kinder zu Beginn der 1920er Jahre war ein Kompromiss der Reichsschulkonferenz nach dem ersten Weltkrieg. Die Ausweitung zu einer sechsjährigen Grundschule in Berlin folgte aus einer kurzzeitigen bildungspolitischen Diskussion über Schulstrukturen in den westlichen Besatzungszonen nach dem zweiten Weltkrieg. In der DDR etablierte sich

3 Dabei gibt es erhebliche Unterschiede zwischen Ost und West: In den neuen Bundesländern standen Integrationsplätze für 62% der Kinder mit Behinderungen zur Verfügung, in den alten Bundesländern für 36%. In Bremen und Hessen besuchten fast alle Kinder mit Behinderungen integrative bzw. Regeleinrichtungen (Kron, 2002, S. 178).

4 In der KMK-Statistik werden für Rheinland-Pfalz 40,2% aller sonderpädagogisch geförderten SchülerInnen in allgemeinen Schulen verortet, in Baden-Württemberg – keineswegs eine Integrationshochburg – 24,0%. Im Saarland – einem der integrationsfreundlichsten Länder bisher – beträgt die Integrationsquote 20,9%, in Hessen 9,9%, wobei hier nur die SchülerInnen im Gemeinsamen Unterricht gezählt werden, für die mindestens 5 Stunden zusätzlicher sonderpädagogischer Förderung zur Verfügung stehen. In den neuen Bundesländern schwanken die Zahlen zwischen 1% in Sachsen-Anhalt und 18% in Brandenburg (Cloerkes, 2003, S. 19).

die polytechnische Oberschule als Einheitsschule, behinderte Kinder blieben jedoch auch hier ausgegrenzt. In den l 970er Jahren kam es in der wirtschaftlich expandierenden Bundesrepublik erneut zu einer Phase der Vereinheitlichung: Die größere Durchlässigkeit der Sekundarstufenschulen und die Gründung von Gesamtschulen resultierte aus den veränderten Qualifikationsanforderungen und aus dem »Schulkampf« dieser Jahre, nicht zuletzt angestoßen durch die Studentenbewegung. In diese Zeit fällt auch die Einrichtung erster integrativer Klassen für behinderte und nichtbehinderte Kinder (Schnell, 2003), die einer selbstbewussten Elternschaft geschuldet war, die die Ausgrenzung behinderter Kinder nicht länger hinnehmen wollte.

Diesen Phasen der Vereinheitlichung steht allerdings das Beharrungsvermögen des gegliederten Schulsystems gegenüber. So stellt die Gesamtschule heute keine integrative Regelschule dar, sondern hat sich als »Säule« neben den traditionellen Schulformen etabliert. Auch ist sie diesen strukturell ähnlich. Die schulformbezogenen Gesamtschulen reproduzieren die Dreiteilung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium, die schulformübergreifenden Gesamtschulen differenzieren mittels des Kurssystems. Die Quote der SchülerInnen, die eine Gesamtschule besuchen, schwankt von Bundesland zu Bundesland, ist jedoch nirgendwo mehrheitsfähig[5]. Die Sonderschule stellt nach wie vor eine florierende Schulform da und hat Entlastungsfunktion für die allgemeinen Schulen. Ihre Schülerzahlen stabilisieren sich auf hohem Niveau. Etwa 4,6% aller SchülerInnen der Klassenstufen 1–10 besuchten im Schuljahr 2000/2001 in der Bundesrepublik Deutschland Sonderschulen, in den Schulen für Lernbehinderte wurden 2,5% beschult[6] (Cloerkes, 2003, S. 13). Die Tendenz ist eher steigend als fallend. Offenbar hat der »Gemeinsame Unterricht« nicht dazu beigetragen, die Schülerzahlen in den Sonderschulen zu senken.

Gegenwärtig befinden wir uns in einer Phase der Differenzierung des Schulsystems: Unterschiedlich lange Bildungswege im Gymnasium (12 oder 13 Schuljahre bis zum Abitur), Aufweichung der sechsjährigen Grundschule in Berlin durch Einführung des Übergangs in das grundständige Gymnasium nach vier Schuljahren, die Einführung von Schulprofilen in Grund- und Sekundarstufenschulen signalisieren Bewegung in der Schulpolitik, eine Bewegung indessen, die auf verstärkte Konkurrenz der Schulen und Schulformen untereinander abzielt, nicht auf Ausweitung gemeinsamer Lernsituationen für unterschiedliche SchülerInnen.

Dieser Entwicklung stehen die Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudien IGLU und PISA entgegen. Sie haben mit einem Dogma gebrochen: mit

5 In Hessen besuchten im Schuljahr 2002/2003 etwa 28% aller SchülerInnen in der Sekundarstufe I Gesamtschulen, davon ca. zwei Drittel schulformbezogene und ein Drittel schulformübergreifende Gesamtschulen (Hessisches Statistisches Landesamt, 2003).

6 Freilich schwanken auch hier die Zahlen von Bundesland zu Bundesland gravierend. Den niedrigsten Anteil von SonderschülerInnen an allen SchülerInnen wies das Saarland mit 3,29% auf (in der Schule für Lernbehinderte 1,7%), Hessen liegt im Mittelfeld mit 3,6% (in der Schule für Lernhilfe 2,1%), den höchsten Anteil gibt es in Sachsen-Anhalt mit 7,0% (in der Schule für Lernbehinderte 4,8%) (Cloerkes, 2003, S. 13).

dem Dogma, dass SchülerInnen nur in homogenen Lerngruppen gut gefördert werden können und es hierzu eines hoch selektiven Schulsystems bedarf (Deppe-Wolfinger, 2003). Die Grundschule, also die Schulform, die als einzige (fast) alle Kinder gemeinsam fördert, zeitigt bessere Leistungen als die nachfolgenden Sekundarstufenschulen. Laut IGLU verfügen SchülerInnen in Deutschland am Ende des vierten Schuljahres über eine vergleichsweise hohe Kompetenz im Leseverständnis, auch ist die Streuung der Leistungswerte am Ende der vierten Jahrgangsstufe klein (Bos et al., 2003, S. 134)[7]. Die PISA-Studie (Baumert et al., 2001) bescheinigt den fünfzehnjährigen SchülerInnen in Deutschland weitaus schlechtere Schulleistungen[8], die zudem durch eine Besonderheit geprägt sind: Der Leistungsabstand zwischen den leistungsschwächsten und den leistungsstärksten SchülerInnen ist im Vergleich zu anderen OECD-Ländern deutlich am größten (ebd., S. 105). Auch besteht ein enger Zusammenhang zwischen sozialer Lage und Kompetenzerwerb, der hauptsächlich über die Schulformzugehörigkeit vermittelt wird. Dieser Zusammenhang fällt umso straffer aus, je länger ein Fach in differenzierten Schulformen unterrichtet wird (ebd., S. 365/386). Soziale Disparitäten addieren sich über die Bildungskarriere hinweg jeweils an den »Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen«, also von den Übergängen von einer Schulform in die andere. Eine herausragende Rolle spielt der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen, hier kommt es zu gravierenden sozialen Disparitäten. Die frühe Segregation führt zur Bildung homogener Leistungsgruppen und zwar nicht nur in, sondern auch zwischen den Schulen eines Schultyps.

»Im internationalen Vergleich gibt es kaum leistungshomogenere Sekundarstufenschulen als in Deutschland« (ebd., S. 454). Die schlechtesten SchülerInnen befinden sich ganz überwiegend in Haupt- und Sonderschulen. Die Homogenisierung der Schülergruppen geht einher mit Ausleseprozessen innerhalb und zwischen den Schulformen: Verspätete Einschulungen, häufige Klassenwiederholungen, Überweisungen von einer Schulform in die andere führen zu erheblichen Verzögerungen in der Schullaufbahn, ohne dass die betroffenen SchülerInnen bessere Leistungen erbringen. Die PISA-E-Studie, sonst in der Bewertung der erhobenen Ergebnisse eher zurückhaltend, spricht im Kontext der hohen Absteigerquoten von einer Schulform in die andere von »strukturbedingten Demütigungen« (Baumert et al., 2002, S. 209–210).

7 1,3% der SchülerInnen erreicht die Kompetenzstufe der basalen Alphabetisierung nicht, 10,3% der SchülerInnen scheitern an der Kompetenzstufe II, in der es darum geht, angegebene Sachverhalte aus Sätzen oder kleinen Textpassagen zu erschließen. Die höchste Kompetenzstufe, in der ein vertieftes Verständnis der Texte vorausgesetzt wird, erreichen 18,1% (Bos et al., 2003, S. 117). Hierzu im Vergleich die internationalen Zahlen: 11,6% erreichen im Durchschnitt aller Länder nicht die Kompetenzstufe I, 26,5% nicht die Kompetenzstufe II. Die höchste Kompetenzstufe N wird international von 13,7% der SchülerInnen erreicht (ebd., S. 117f.).

8 Fast 10% der SchülerInnen in den Sekundarstufenschulen erreichen nicht einmal die unterste Kompetenzstufe einer basalen Alphabetisierung, fast 13% haben zwar buchstabieren gelernt, sind aber nicht in der Lage, einfache Texte zu entschlüsseln (Baumert et al., 2001, S. 117ff.).

Die enge Koppelung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation, frühe und wiederholte Separation der Kinder und Jugendlichen in verschiedene Schulformen, eine sich öffnende Leistungsschere zwischen den Schulformen und homogene Leistungsgruppen innerhalb der Schulformen kennzeichnen also das deutsche Schulsystem nach PISA. Sie sind in hohem Maße verantwortlich für die schwachen Schulleistungen der SchülerInnen in Deutschland. »Das deutsche Bildungswesen bewegt sich offensichtlich in einem Teufelskreis. Die Selektion erzeugt das Problem, das sie lösen soll, in dem sie schwächeren Schülern Bildungsmöglichkeiten entzieht. Ihre Leistungsschwäche wird zum Anlass für zusätzliche Selektion« (Lenhardt, 2002, S. 19). Trotz schlechter Schulleistungen der SchülerInnen, insbesondere in der Sekundarstufe I, wird seitens der Bildungspolitik an dem selektiven Schulsystem festgehalten. Wie ist dieser Widerspruch zu erklären? Da Entwicklungen in der Schulstruktur jeweils mit Bewegungen und Widersprüchen in der gesellschaftlichen Entwicklung verbunden sind, stellt sich die Frage, welche gesellschaftlichen Prozesse heute für zunehmende Differenzierungen verantwortlich sind.

Schule zwischen Markt und Staat

Weit reichende gesellschaftliche Umbrüche und ein sich wandelndes Verhältnis zwischen Politik und Ökonomie bestimmten die Entwicklung der letzten Jahrzehnte. Neue Produktionstechnologien – Mikroelektronik, vernetzte Informations-, Steuerungs- und Reglungssysteme in Produktion und Dienstleistungen – verändern sich in historisch unvergleichbarer Geschwindigkeit und haben Folgen für die Lebensgestaltung der Menschen. Heitmeyer (1997) vermutet, dass Desintegration zu einem Schlüsselbegriff zukünftiger gesellschaftlicher Entwicklungen avancieren wird. Die Grundfigur der ablaufenden Prozesse bestehe darin, »dass die ausdifferenzierte Gesellschaft immer neue und immer vielfältigere Möglichkeiten der Lebensgestaltung hervorbringt und durch die kapitalistische Kulturindustrie geradezu erzeugt. Zugleich verknappen sich aber für immer mehr Personen die Chance auf die Realisierung der Optionen« (Heitmeyer, 1997, S. 12). Alte soziale Fragen der Armut, der Arbeitslosigkeit, der sozialen Deprivation kehren auf die gesellschaftliche Tagesordnung zurück bzw. stellen die Kehrseite der schillernden Medaille Individualisierung, Pluralisierung und Vielfalt dar. Die Polarisierung der Gesellschaft nimmt zu, sozialer Zusammenhalt nimmt ab. Behinderte Menschen sind von Exklusion und Einkommensarmut besonders betroffen (Maschke, 2003, S. 175ff.).

Eine Zuspitzung erfahren die gesellschaftlichen Wandlungsprozesse durch ein neues Verhältnis von Staat und Ökonomie: In der bundesrepublikanischen Gesellschaft setzt sich zunehmend eine neoliberale Programmatik durch, die sowohl auf Rücknahme gesellschaftlicher Steuerung und Verminderung des öffentlichen Sektors als auch auf Ausweitung des Marktes und Aufwertung der Profitsteuerung

abzielt. Die Legitimationsfigur des Neoliberalismus betont das Primat der Ökonomie über die Politik, alles menschliche Verhalten und alles menschliche Handeln wird unter dem Gesichtspunkt des »ökonomischen Seins« betrachtet. Alle Politikbereiche werden an die Regeln und Gesetze marktwirtschaftlichen Handelns gebunden (Negt, 2002, S. 127). Wettbewerb ist demnach treibende Kraft gesellschaftlicher und kultureller Entwicklung, er ist aber auch »der wesentliche Mechanismus von Selektion« (Schui & Blankenburg, 2002, S. 82). Mit der geforderten Universalität des Marktprinzips werden die zugrundeliegenden Spiel- und Verhaltensregeln für unantastbar erklärt, es findet eine Entpolitisierung des gesellschaftlichen Lebens statt. Die Logik des Marktes beinhaltet eine Logik des Ausschlusses, ohne dass dagegen rebelliert werden würde. Wie weit ein solches Denken unsere Gesellschaft bereits durchdrungen hat, zeigt der rapide Abbau des Sozialstaates in jüngster Zeit, der ohne nennenswerten Widerstand aus der Bevölkerung stattfindet. Wer sich heute gegen den Abbau sozialer Sicherungen wendet, wird als rückständig und modernisierungsunwillig abgetan, weil er oder sie soziale Errungenschaften der Vergangenheit verteidigt. »Diese Situation ist umso paradoxer, als man dazu gezwungen ist, Dinge zu verteidigen, die man eigentlich verändern möchte, etwa ... die Gewerkschaften oder das öffentliche Schulwesen, die es weiterhin schonungslos zu kritisieren gilt« (Bourdieu, 2001, S. 39).

Der Abbau des Sozialstaates ist bereits weit voran geschritten: Rentenreform, Gesundheitsreform, Reform der Arbeitslosen- und Sozialhilfe wurden in Szene gesetzt, um »unternehmerische Autonomie« zu stärken. Die verbleibenden sozialen Dienste werden wie Unternehmen ökonomisiert. Auch der Bildungssektor ist hiervon betroffen. So wächst die Tendenz, das Verhältnis zwischen Hochschulen und Staat nicht mehr durch Gesetze zu regeln, sondern durch Verträge zwischen den öffentlichen Körperschaften, die nach Form und Inhalt Kaufverträgen entsprechen (Schui & Blankenburg, 2002, S. 149). Forschung und Lehre werden zu Produkten, Studierende zu Kunden. Die unternehmerische Autonomie der Hochschulen wird gestärkt bei gleichzeitigem Abbau der finanziellen Ressourcen. Ähnliches gilt für die Institutionen der Fort- und Weiterbildung. Noch nicht im gleichen Maße dereguliert ist der Sektor der öffentlichen Schulen. Schulgesetze und differenzierte Lehrpläne für einzelne Schulformen und Klassenstufen, Aufnahme-, Prüfungs- und Versetzungsvorschriften bilden nach wie vor das Korsett für schulisches Handeln, am ausgeprägtesten übrigens in konservativ regierten Bundesländern. Dennoch hat die Ausstrahlungskraft der Marktlogik auch die Schulen erfasst: Effizienz, Profilbildung, Budgetierung der Haushalte, Leistungsvergleiche zwischen einzelnen Schulen und Schulformen, Qualitätskontrolle beherrschen die Diskussion um Schulentwicklung. Chancengleichheit, soziale Gerechtigkeit, Partizipation und Solidarität (DeppeWolfinger, 2002) als Ziel von Bildung sind hingegen obsolet geworden. In der auf Chancengleichheit ausgerichteten Debatte der 1970er Jahre bestand ein Minimalkonsens darüber, dass Märkte aus sich heraus keine soziale Gerechtigkeit bewirken können und dass es deshalb politischer Interventionen bedarf. Dieser Konsens besteht heute nicht mehr, weil

die Herstellung sozialer Gerechtigkeit nicht länger vorrangiges Ziel von Bildung ist. Auch Chancengleichheit »ist kein Kriterium des gesellschaftlichen Lebens, der gesellschaftlichen Beteiligung bzw. der selbstbestimmten Verfügung über die eigenen Lebensumstände mehr, sondern reduziert sich auf gleiche juristische Eintrittsbedingungen in sich selbst regulierende Märkte« (Bultmann, 2001, S. 48).

Gegen die neoliberale Ausrichtung des Bildungswesens wendet Negt ein, dass die »Kosten-Nutzen-Rechnung einer Gesamtgesellschaft eine ganz andere als die eines Einzelbetriebes ist« (Negt, 2002, S. 356). Wird an Bildung und Ausbildung gespart, entstehen anderenorts Kosten zur Bekämpfung von Arbeitslosigkeit, Drogensucht und Kriminalität, sozialer und psychischer Verelendung. Auch stellt die staatlich regulierte Bildung keinen Markt dar, weil es keine Kundensouveränität gibt, die jungen Menschen erlauben würde, der Schule dauerhaft fernzubleiben oder zwischen unterschiedlichen Schulen oder verschiedenen Lehrkräften frei zu wählen. Vor allem aber hat Schule bisher einen gänzlich anderen Auftrag als der Betrieb: sie bedient keine Kunden, sondern erzieht und bildet Menschen. »Wer Schulen in Input-Output-Modellen misst, verwechselt die Produktion eines Autos mit der Herstellung von Leben, von lebensgeschichtlicher Identität« (Negt, 1997, S. 181).

Die Erziehung und Bildung von Menschen erfordert qualitative Standards, die zu überprüfen nicht nur legitim, sondern notwendig ist. Momentan interessiert Qualitätsentwicklung vor allem mit Blick auf national und international vergleichbare Schulleistungen. Elitebildung und Hochbegabtenförderung haben Hochkonjunktur. Die Frage, welche Schule die beste Förderung von Kindern mit Behinderungen oder Lernerschwernissen vorweisen kann, wird dagegen nur selten gestellt. Die Sonderschule bleibt gänzlich ausgespart und auch »Gemeinsamer Unterricht« ist bisher in der öffentlichen Wahrnehmung kein Qualitätsmerkmal für schulische Leistung. Ein Grund, sie im Kontext von Qualität zu negieren, liegt vermutlich darin, dass die Diskussion über die Qualität sonder- und integrationspädagogischer Förderung »keine bloß pädagogische (ist), sondern zugleich eine schulpolitische und gesellschaftliche Debatte über Ungleichheit und Differenzierung, über institutionelle Ausgrenzung und den Versuch, soziale Kohäsion für Kinder und ihre Familien zu befördern und sie zugleich zukunftsfähig und demokratiefähig zu bilden« (Preuss-Lausitz, 2001, S. 47).

Die gesellschaftliche Debatte über Ungleichheit und Differenzierung im Kontext unseres Bildungswesens findet nicht statt, obwohl PISA die besonders enge Koppelung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation in Deutschlands Sekundarstufenschulen aufgezeigt hat. Von milieubedingter Selektion betroffen sind vorab HauptschülerInnen und SonderschülerInnen, in besonderem Maße in der Schule für Lernbehinderte/Schule für Lernhilfe/Förderschule, denn diese Schule ist nach wie vor eine Schule der Armen, der Arbeitslosen, der Sozialhilfeempfänger (Wocken, 2000, S. 501) und der Ausländer. Die Überrepräsentanz ausländischer Kinder in den Schulen für Lernbehinderte ist in jüngster Zeit erneut angestiegen, wie Kornmann & Korn-

mann (2003, S. 288) aufzeigen, ihr Anteil an allen SchülerInnen in den Schulen für Lernbehinderte betrug im Jahre 2000 bundesweit 18,1%[9]. Die hohe Zahl von Migrantenkindern in Sonderschulen steht zweifellos im engen Zusammenhang mit erschwerten Lebensverhältnissen, wird jedoch häufig auf ein Problem der Sprachkompetenz reduziert. Aus tatsächlichen oder vermuteten Sprachdefiziten wird auf mangelnde Schulfähigkeit geschlossen. Sprachprobleme werden zu Entwicklungsverzögerungen, Teilleistungsschwächen, Lernbehinderungen generalisiert (Gomolla & Radtke, 2002, S. 263ff.). Das allgemeine Problem unzureichender Integration ausländischer Familien in die bundesrepublikanische Gesellschaft wird auf diese Weise mittels »institutioneller Diskriminierung« (ebd.) gelöst. Nicht die SchülerInnen in der Schule für Lernhilfe sind behindert, sondern sie werden durch deprivierte, anregungsarme Lebensumstände in ihrer Lernentwicklung behindert. Auch die Schule behindert Kinder, indem sie ihrer Leistungsfähigkeit misstraut. Statt sie mit anderen Kindern gemeinsam lernen zu lassen – wie z. B. in den skandinavischen Ländern, wo leistungsstarke und leistungsschwache Kinder in heterogenen Gruppen gleichermaßen gut gefördert werden – findet Etikettierung und Aussonderung statt. Lernbehinderung ist »Ausdruck eines selektiven Schulsystems, der starren Schulorganisation, des undifferenzierten Unterrichts« (Eberwein, 2003, S. 339).

Das Festhalten an den überkommenen Schulstrukturen stellt eine bildungspolitische Entscheidung dar, die nicht ernsthaft an der Überwindung milieubedingter Ungleichheit interessiert ist. Sie passt in eine neoliberale Programmatik, die Selektion als eine Seite des Wettbewerbs legitimiert. Die Logik des Marktes kennt Gewinner und Verlierer, zu den Verlierern gehören mittlerweile nicht nur die SonderschülerInnen, sondern jene 23% der SchülerInnen in Sekundarstufenschulen, deren Lesekompetenz nicht ausreicht, um einfache Texte zu entschlüsseln. Offenbar spiegelt sich die durch die Pluralisierung der Gesellschaft erzeugte Polarisierung der Sozialstruktur in einer Polarisierung des Schulsystems wider. Für Hübner »besteht die Gefahr der Wiederkunft von zwei Kulturen auch in der Schule, einer wissenschaftlich geprägten herrschenden und einer fast analphabetischen Kultur, die noch kaum zur Integration ins Beschäftigungssystem geeignet ist« (Hübner, 2001, S. 46). Auf diese polarisierende Dynamik reagiert die Bildungspolitik »gewährenlassend« (ebd.). Allenfalls kuriert sie an Symptomen: Deutschkurse für Vorschulkinder, Vereinheitlichung von Qualitätsstandards, Ganztagsschulen heißen die Lösungsmuster, um wenigstens die augenscheinlichsten dysfunktionalen Folgen milieubedingter Ungleichheit zu bearbeiten. Solange allerdings die sozial segregierenden Strukturen des Schulwesens für unverzichtbar erklärt werden, solange wird Ungleichheit produziert und kontinuierlich reproduziert. Welches sind die Folgen für den »Gemeinsamen Unterricht« und die Integrationspädagogik?

9 In den alten Bundesländern schwanken die prozentualen Anteile zwischen 9,7% in Schleswig-Holstein und 36,5% in Hamburg. In den neuen Bundesländern liegen sie zwischen 0,2% in Thüringen und 0,5% in Sachsen- Anhalt (Kornmann & Kornmann, 2003, S. 288f.).

Integrationspädagogik zwischen Separation und Inklusion

Angesichts des gegenwärtigen Zustands des deutschen Bildungswesens muss sich die Integrationspädagogik aus soziologischer Perspektive zwei Fragen stellen lassen:

1. Betreibt sie – entgegen ihres Anspruches, alle Kinder integrieren zu wollen – »die Sache der Segregierung in modernistischer Passung«, wie Feuser (2000, S. 37) vermutet?
2. Stellt sie sich angesichts der Dramatik schlechter Schulleistungen im deutschen Bildungssystem in ausreichendem Maße dem Problem der marginalisierten Kinder oder betreibt sie eine »gefährliche Sozialromantik«, wie Hiller (1997, S. 63) unterstellt?

Die Integrationspädagogik zu analysieren, ist heute kaum mehr möglich, denn es liegen sehr unterschiedliche Konzepte zur Begründung und Reichweite von Integration vor. Auch die Forschungszugänge sind vielfältig: Es gibt Unterrichtsforschung, Schulforschung, Ausbildungsforschung, Systemforschung, Sozialisationsforschung, Professionsforschung (Preuss-Lausitz, 2002). Eines aber ist allen Konzepten gemeinsam: Sie eröffnen eine neue Sichtweise auf Menschen mit Behinderungen und sie plädieren für eine Schulreform, die Separation und Segregation überwindet. Die neue Sichtweise auf Menschen mit Behinderungen beinhaltet die Abkehr von einer Defizitperspektive, die am Konstrukt der Minderbegabung ausgerichtet und vorab medizinisch-defektologisch begründet war. Stattdessen hat Integrationspädagogik den Blick geschärft für die Kompetenzen eines jeden Kindes unter der Maßgabe, dass jeder Mensch erziehungsfähig und erziehungsbedürftig ist (Eberwein, 1996). Und sie verlagert den Begriff des Hilfebedarfs weg von der Person auf die Ebene der Institution. Eine gestörte oder ungenügende Integration ist »nicht eine Folge von Behinderung und auch nicht ein Aspekt von Behinderung, sondern sie ist die Behinderung selbst« (Sander, 2002a, S. 106). Nicht die Integrationsfähigkeit des einzelnen Kindes steht auf dem Prüfstand, sondern die Integrationsfähigkeit der Schule. Die Integrationsfähigkeit pädagogischer Institutionen hängt ab von der Bereitschaft, Individualität junger Menschen zuzulassen und Gemeinsamkeit zu fördern. Beides entspricht den Anforderungen moderner Gesellschaften, denn die Pluralisierung der Gesellschaft fördert unterschiedliche Lebenswege. Soziale Differenzierungen erfordern aber ebenso die Wiedereinbindung der häufig vereinzelten und marginalisierten Individuen – gerade auch in der Schule, in der junge Menschen die lernfähigsten und vitalsten Jahre ihres Lebens verbringen. An pädagogischen Konzepten für binnendifferenziertes Lernen in heterogenen Gruppen mangelt es nicht. Dennoch ist es der Integrationspädagogik bisher nicht gelungen, eine Schulreform anzustoßen, die gemeinsames Lernen für alle Kinder zum Ziel hat[10].

10 So gibt es bis heute kein Schulgesetz, welches der gemeinsamen Erziehung Vorrang einräumt

Die Gründe hierfür sieht Stein zum einen in grundsätzlichen gesellschaftlichen Widerständen und zum zweiten in den Kompromissen, die die Integrationsbewegung bei der Umsetzung des »Gemeinsamen Unterrichts« eingegangen ist. Umfassende Integrationsansätze werden vor allem deshalb blockiert, weil sie »als das erkannt werden, was sie tatsächlich darstellen: gesellschaftliche Sprengsätze gegen die vorherrschende gesellschaftliche Ausrichtung an Nützlichkeit, wirtschaftlicher Verwertbarkeit, und auch postmodernistische Vorstellungen von Individualisierung und vorgeblicher Beliebigkeit an Wertorientierungen, die seit der Moderne die gesellschaftliche Entwicklung bestimmt haben« (Stein, 2000, S. 48). In der Tat sind die Wertorientierungen nur vorgeblich beliebig. Denn mit der Ausbreitung der Logik des Marktes gewinnt der Sprengsatz Integration zusätzlich an Schärfe, weil er sich Konkurrenzprinzipien widersetzt.

Dem Anspruch der Integrationspädagogik steht die Wirklichkeit des »Gemeinsamen Unterrichtes« gegenüber. Die Möglichkeiten, ihn zu realisieren, wurden – so Stein – »erkauft« mit dem in allen Ländergesetzen verankerten Vorbehalt, dass Integration an die sächlichen und personellen Ressourcen der jeweiligen Schule bzw. Schulverwaltung gebunden ist. Ausgeschlossen bleiben in der Regel Menschen mit schweren Behinderungen, sodass sich faktisch eine Zweiteilung zwischen integrationsfähigen und integrationsunfähigen Kindern herausgebildet hat. »Dies erweist sich langfristig als Bumerang für die Durchsetzung der gesamten Idee« (ebd., S. 50). Segregation innerhalb der integrationspädagogischen Praxis findet ihre Fortsetzung in verwässerten Integrationsmodellen. In den verschiedenen Bundesländern werden sehr verschiedene pädagogische Maßnahmen unter »Integration« subsumiert. Als beredtes Beispiel dient Baden-Württemberg mit einer Integrationsquote von 24% (Cloerkes, 2003, S. 19), wo vorwiegend ambulante Diagnostik und Förderung mit minimalen Stundenanteilen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale Entwicklung vor allem in der Grundschule als »Integration« ausgewiesen werden. Zugespitzt formuliert Hinz:

> »In irgend einer Klasse sitzt irgend ein Kind mit irgend einem Förderbedarf und irgend ein Sonderschullehrer – wenn denn einer zugewiesen worden ist – kommt ab und zu vorbei, bringt das neue Programm mit und kümmert sich. Die Schule als Ganzes verändert sich kein bisschen, aber immerhin, man kann sagen, dieses Kind sei voll integriert« (Hinz, 2002, S. 356).

Nicht nur die Einzelintegration erweist sich oftmals als problematisch, auch die Grenzen zwischen Integrationsklassen, Kooperationsklassen sowie Förder- und Beratungszentren als vermittelnde Instanzen zwischen Sonder- und Regelschu-

vor der Beschulung im gegliederten Schulsystem. Auch die Empfehlungen der KMK von 1994, die erstmals sonderpädagogische Förderung von dem alleinigen Lernort Sonderschule entkoppelt haben, folgten nur der realen Entwicklung in den Bundesländern unter dem Motto »anything goes« (Hübner, 2001, S. 44).

len werden zunehmend fließend, wie an der Zuweisung von Stellen für SonderpädagogInnen durch die Schulverwaltungen deutlich wird. Überdies verkürzt sich Integration in vielen Schulen mehr und mehr zum »bloßen Additum eines unveränderten Klassenunterrichts« (Sander, 2002b, S. 62), auf eine Additionspädagogik also, die zusätzliche Unterstützung streng auf das behinderte Kind in der Klasse fokussiert. Ein Indiz hierfür ist die hohe Zahl an Stunden, in denen behinderte Kinder mittels äußerer Differenzierung außerhalb der Integrationsklasse unterrichtet werden[11] (Rödler, 2002, S. 340). Zeitweilige Sonderpädagogische Förderung außerhalb der Klasse kann für einzelne SchülerInnen oder kleine Schülergruppen pädagogisch sinnvoll sein, vor allem in der Sekundarstufe I. Wenn sie aber 15 Wochenstunden und mehr beträgt und noch dazu über längere Zeiträume andauert, erfüllt sie eher den Tatbestand einer »modernisierten Exklusion« (Reiser, 2002, S. 410) bzw. einer »integrierten Selektion« (Reiser, 2003), als dass sie gemeinsames Lernen ermöglicht. Für Knauer ist ein Szenario vorstellbar, dass Kinder mit Beeinträchtigungen zusammen mit SchülerInnen, die weniger erfolgreich oder weniger schnell schulisches Wissen erwerben, durch äußere Differenzierung innerhalb der allgemeinen Schulen selektiert werden. Sonderpädagogische Förderung würde auf ein Minimum reduziert, sodass die Sonderschule tatsächlich die humanere und effizientere Alternative wäre. Die Integrationspädagogik würde ihrer Klientel einen »Bärendienst« erweisen, wenn sie an der engen Zielsetzung schulischer Nichtaussonderung innerhalb der Regelschule festhielte, ohne dass diese sich in erforderlicher Weise reformiere. »Normalität hieße dann, den zahllosen mangelhaften und beklagenswerten Normalitäten eine weitere hinzugefügt zu haben« (Knauer, 2002, S. 57).

Exklusion findet nicht nur innerhalb einzelner Schulen und Schulformen statt, sondern nimmt überdies im Verlauf der Schulzeit zu. Eine entscheidende Gelenkstelle stellt der Übergang von der Grundschule in die gegliederten Schulformen der Sekundarstufe dar. »Gemeinsamer Unterricht« findet in der Sekundarstufe hauptsächlich in Gesamtschulen und in Hauptschulen statt. Realschule und Gymnasium bestehen hingegen auf einer homogenen Schülerschaft. Nach einer Statistik des Hessischen Kultusministeriums besuchten in Hessen im Schuljahr 2002/2003 1751 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf die vierjährige Grundschule und 1067 SchülerInnen die sechsjährige Sekundarstufe I[12]. Je höher der Jahrgang, umso weniger SchülerInnen sind dort anzutreffen, im 10. Schuljahr waren es unter 50.

Angesichts der zögerlichen Ausbreitung von Integrationsklassen, angesichts der steten Gefahr einer modernisierten Exklusion im »Gemeinsamen Unter-

11 Nach einer Untersuchung in Hessen im Jahre 1994 wurden 15% der behinderten IntegrationsschülerInnen mindestens 6 bis 15 Wochenstunden und mehr mittels äußerer Differenzierung gefördert (Rödler, 2002, S. 340).

12 Von den 1076 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sekundarstufe I besuchten 494 eine integrierte Jahrgangsstufe, 302 eine Hauptschule/Hauptschulzweig, 215 eine Förderstufe, 38 eine Realschule/Realschulzweig und 18 ein Gymnasium/Gymnasialzweig.

richt« stellt sich die Frage, warum gibt es überhaupt Integrationsklassen, warum werden seitens der KMK geschönte »Zahlen zum Staunen« (Cloerkes, 2003) vorgelegt? Die Bildungspolitik steht offensichtlich in dem – spezifisch deutschen – Dilemma, die segregierenden Strukturen des Schulwesens nicht angreifen zu wollen, gleichzeitig aber Reformen in eng umgrenzten Räumen zuzulassen.

»Gemeinsamer Unterricht« ja, aber möglichst auf die Grundschule beschränkt, unter Ausschluss geistig behinderter Kinder und/oder Kinder mit schweren Behinderungen und möglichst keine Ausweitung in die Sekundarstufe, so lautet der fast einhellige parteiübergreifende Konsens in der deutschen Bildungspolitik. Dieses Verfahren einer »gebremsten Integration« hat »sowohl die Funktion der Befriedigung des Reformwillens als auch seiner gleichzeitigen Begrenzung und Brechung« (Feuser, 1995, S. 158). Reformwille zielt auf Innovationen ab: Und in der Tat gibt es landauf, landab Grundschulen und Sekundarstufenschulen, die Lernen in heterogenen Gruppen mittels Innerer Differenzierung ermöglichen und dieses mit gutem Erfolg. Gleichzeitig gibt es Schulen, die selektiv genau die Topoi aufnehmen, die sie – bei unverändertem pädagogischem Profil – zur besseren Ausstattung gebrauchen können: Die Einrichtung integrativer Klassen kann schwindende SchülerInnenzahlen kompensieren und sie stellt eine Möglichkeit dar, zusätzliche Ressourcen einzuwerben. »Das ›andere‹ Kind wird innerhalb der Allgemeinen Schule mit zusätzlichen Ressourcen ausgestattet; so ist es für die Gesamtsituation förderlich, möglichst viele Kinder zu ›anderen‹ zu machen und damit die Ausstattung zu verbessern« (Hinz, 2002, S. 357). Ein solches Vorgehen ist nicht an pädagogischem Innovationswillen ausgerichtet, sondern folgt der betriebswirtschaftlichen Logik, sich angesichts knapper öffentlicher Kassen im Bildungssektor in der Konkurrenz mit anderen Schulen günstiger zu positionieren. Integration droht also häufig zu scheitern, weil »Gemeinsamer Unterricht« im Kontext des selektiven Schulwesens und der Ausrichtung des Bildungssektors an Gesetzen des Marktes zu gebremster und verwässerter Integration degeneriert oder die Form modernisierter Exklusion annimmt. In der Integrationsdebatte wird häufig übersehen, »wie tief greifend die kulturelle Deformation der Integration durch den neoliberalen Zeitgeist ist« (Feyerer & Prammer, 2000, S. 4).

Die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen stehen der Ausbreitung der Integrationspädagogik entgegen. Sich diesem Trend zu widersetzen, heißt auch danach zu fragen, ob die Integrationspädagogik selbst zur Vernebelung ihres ursprünglichen Anspruchs beiträgt. Aus soziologischer Perspektive interessiert vor allem, ob sie einen Beitrag leistet, um Kinder aus randständigen Milieus in die allgemeine Schule einzubinden. Die in der PISA-Studie dokumentierte enge Koppelung von sozialer Lage und Schulform in Deutschland mahnt erhöhte Aufmerksamkeit für die »Kinder in Not« (Geiling, 2000) an. Kriwet (2002) moniert, die Integrationsdiskussion der letzten Jahrzehnte habe die gesellschaftliche Realität – Verfestigung und Ausweitung von Ungleichheit – weitgehend ausgeblendet und stattdessen Wunschbilder entwickelt, die angesichts realer wirtschaftlicher Machtverhältnisse nur enttäuscht werden konnten. Hiller kritisiert die Integrati-

onsbemühungen mit Blick auf sozial marginalisierte Kinder als »gefährliche Sozialromantik«, die um die Frage kreise, »ob auf dem ohnehin sinkenden Dampfer die Passagiere der unteren Preisklassen noch eine Weile lang Zutritt zu den Räumen haben sollen, die zuvor ausschließlich den Fahrgästen erster Klasse vorbehalten waren« (Hiller, 1997, S. 63). Höchste politische Priorität hat für ihn die Ausarbeitung eines eigenständigen Bildungskonzeptes für das unterste Fünftel der Gesellschaft – für Menschen also, die auf Dauer als Grenzgänger leben müssen[13]. Auch Schnell bezweifelt, dass die Integrationsbewegung, die sich vornehmlich aus bürgerlichen Familien rekrutierte, eine umfassende Gleichstellung aller SchülerInnen anstrebte. »Kindern und Jugendlichen mit milieubedingten Lern- und Verhaltensproblemen, also der größten Gruppe der Sonderschüler/innen, galt nicht durchgängig ihr Interesse« (Schnell, 2003, S. 276).

Der Verweis auf gesellschaftliche Disparitäten ist zweifellos berechtigt und die IntegrationsforscherInnen müssen sich fragen lassen, ob sie gesellschaftliche Widersprüche eher nivelliert denn aufgedeckt haben. Dieser Eindruck konnte entstehen, weil die Integrationspädagogik sich präsentiert hat als »Zwei-Gruppen-Theorie« (Behinderte und Nichtbehinderte), wie Hinz (2002) mit Recht kritisiert. Der sonderpädagogisch konnotierte Behinderungsbegriff ist personenorientiert und meint vorab individuelle Schädigungen und Beeinträchtigungen. Auch »sozial (re-)produzierte Differenzen werden ... im Sinne einer anthropologischen Wende zu individuellen, anthropologischen Einschränkungen der Bildsamkeit« (Moser, 2003, S. 25). Diese personenorientierte Sichtweise verstellt den Blick auf gesellschaftliche Umstände, die Behinderung bedingen und verfestigen. Selbst die Integrationskonzepte, die von anthropologischen Begründungen abrücken und Behinderung als Folge des starren und selektiven Schulsystems begreifen, bleiben in das »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« verstrickt: Solange SchülerInnen mit Förderbedarf namentlich ausgewiesen werden müssen, damit die Schulverwaltung zusätzliche personelle und sachliche Ressourcen zur Verfügung stellt, solange geraten diese SchülerInnen abermals in einen Sonderstatus, der sie als minderbegabt, als minderbildsam ausweist. Und es bleibt bei zwei Gruppen: den förderbedürftigen SchülerInnen und denen, die keine »besondere« Förderung benötigen.

Die Integrationspädagogik hat schon frühzeitig auf dieses Dilemma aufmerksam gemacht und es gibt Beispiele dafür, wie in der Praxis auf Etikettierungen verzichtet werden kann. Der Hamburger Schulversuch »Integrative Grundschule« (Hinz et al., 1998a) war durch zwei Merkmale gekennzeichnet, die ihn von anderen integrativen Schulformen unterschied: 1. Integration fand in sozialen Brennpunkten statt. Der Schulversuch richtete sich explizit an SchülerInnen, deren Probleme in den Bereichen Lernen, Sprache und Verhalten mit sozialer Benachteiligung verknüpft waren. 2. Bei der Gewährung zusätzlicher (sonder-)

13 Mit Verweis auf das Versagen von Sonder- und Hauptschule schlägt Hiller eine fünfjährige Grundschule und eine sich anschließende Jugendschule für alle Kinder vor, die keinen Realschul- oder Gymnasialabschluss erreichen können (Hiller, 1997, S. 64ff.).

pädagogischer Ressourcen an die beteiligten Schulen wurde auf die Etikettierung einzelner SchülerInnen verzichtet, stattdessen wurden die Mittel schul- bzw. klassenbezogen zugewiesen.

Der Hamburger Schulversuch hat differenzierte Ergebnisse gezeitigt. Die emotionale und soziale Integration der SchülerInnen mit Lern-, Sprach- und Verhaltensproblemen in »Integrativen Regelklassen« wurde als »weitgehend gelungen« eingeschätzt (ebd., S. 111). Hingegen entwickelte sich die Leistungsschere zwischen förderbedürftigen SchülerInnen und ihren MitschülerInnen erheblich auseinander und konnte auch nicht durch zusätzliches pädagogisches Personal verhindert werden (ebd., S. 96ff.)[14]. Die Diskussion dieser Ergebnisse in der Wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs spiegelt unterschiedliche Einschätzungen über die Reichweite integrativer Pädagogik im Blick auf sozial benachteiligte SchülerInnen wider: Ungünstige Sozialisationsbedingungen haben ungleiche Startbedingungen in der Schule zur Folge, die auch in »Integrativen Regelklassen«, zumal in sozialen Brennpunkten, nicht kompensiert werden können. »Die Macht der Verhältnisse ist stärker als die Schule« (ebd., S. 119). Gleichwohl: »Integration, die Gemeinsamkeit aller Kinder, macht auch dann Sinn, wenn die Kinder unterschiedlich bleiben« (ebd., S. 126) – so die eine Hypothese. Das Risiko des Scheiterns sei in »Integrativen Regelklassen« deutlich erhöht, weil die Komplexität der Grundschularbeit zunehme. Erhöhte Komplexität betreffe »eine neue Heterogenität der Schülerschaft, neue Qualitäten der Kooperation im Team, neue Anforderungen an die verwirklichten Konzepte des Unterrichts« (ebd., S. 115) – so die andere Hypothese. Prävention und Kompensation sei Aufgabe jeder Schule, auch der integrativen (Katzenbach, 2001, S. 403). Die Macht der Verhältnisse versus pädagogischer Allmachtsfantasien? Die Ergebnisse des Hamburger Schulversuchs liefern weder die Begründung für einen fatalistischen Determinismus in Bezug auf das Herkunftsmilieu der Kinder, noch entlassen sie PädagogInnen aus der Verantwortung, Unterrichtskonzepte zu optimieren, auch im Hinblick auf die Bearbeitung milieubedingter Defizite. Sie legen allerdings – jenseits der Kontroverse in der Wissenschaftlichen Begleitung – die begrenzte Reichweite von Pädagogik, auch der Integrationspädagogik, offen. Pädagogische Interventionen können weder gesellschaftliche Disparitäten aufheben, noch können sie Bildungs- und Sozialpolitik ersetzen. Auch eine spezifische Didaktik für lernbehinderte Kinder aus sozial und ethnisch randständigen Milieus erweist sich »als der unsinnige Versuch, der Behinderung zuzuordnen, was den Lebensverhältnissen anhängt« (Preuss-Lausitz, 2000, S. 88).

Gleichwohl besteht kein Grund zu Resignation und Fatalismus, denn es gibt Gegenbewegungen gegen die Ausgrenzung behinderter und benachteiligter

14 Am Ende der Grundschulzeit befanden sich etwa 2/3 der SchülerInnen in den »Integrativen Regelklassen« noch immer im unteren Drittel eines angenommenen NormalCurriculums, wobei es allerdings erhebliche Unterschiede zwischen den untersuchten Klassen gab (Hinz et al., 1998b, S. 221ff.).

Kinder und Jugendlicher und es gibt »Pfade in Utopia«, auch in der Pädagogik. Feuser plädiert für eine allgemeine basale Pädagogik, die allen Kindern ermöglicht, in Kooperation auf je individuellem Niveau am gemeinsamen Gegenstand zu lernen (Feuser, 1995). Für Preuss-Lausitz umfasst die integrative Schule drei Dimensionen: sie befördert individuelle Bildungsprozesse, vermittelt zukunftsfähige Kompetenzen und ermöglicht die Aneignung zivilgesellschaftlicher Fähigkeiten. So werde die Schule »zukunftsfähig – als subjektorientiertes, qualifizierendes und zivilgesellschaftliches Band für den sozialen Zusammenhalt« (Preuss-Lausitz, 2000, S. 93). Sander favorisiert eine Inklusive Pädagogik – Inklusion im Sinne einer optimierten Integration – als »notwendige antizyklische Bewegung, notwendig für die Entwicklung einer zugleich humanen und qualitätvollen Schule« (Sander, 2002c, S. 158). Hinz verbindet mit dem Konzept der Inklusion eine »allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat« (Hinz, 2002, S. 357). Sie umfasst viele Dimensionen: »Verschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihnen vor« (ebd.). Keines dieser Konzepte ist bisher in der Realität umgesetzt, von einigen wenigen Modellschulen abgesehen. Dennoch zeigen sie die Richtung auf, in der Schule – entgegen der marktförmigen Ausrichtung der bundesrepublikanischen Gesellschaft – an der Festigung einer demokratischen Zivilgesellschaft mitwirken kann.

Die Begriffe Integration und Inklusion liegen eng beieinander. Allerdings scheint die visionäre Kraft des Begriffs Integration als Reflex auf eine unbefriedigende Praxis und Unschärfen in der Theoriebildung abgenutzt (Reiser, 2003). An seine Stelle tritt in jüngster Zeit der Begriff der Inklusion. Er stellt eine programmatische Verschiebung der Perspektive dar, insbesondere durch die Abkehr von der »Zwei-Gruppen Theorie« (Behinderte und Nichtbehinderte) und das Plädoyer für Heterogenität ohne Ausschluss. Aus soziologischer Sicht bildet der Begriff Integration eher das ab, was ist: Minderheiten sind nach wie vor gesellschaftlich ausgegrenzt und bedürfen der Integration in das Gemeinwesen und ihre Bildungsstätten. Der Begriff der Inklusion verweist eher auf das normative Ziel, was sein soll. Er legt die Deformationen der Integrationspädagogik offen und nimmt die ursprünglichen Intentionen, die mit dem Begriff der Integration verbunden waren, abermals auf und konturiert sie präziser – und damit auch wieder visionärer. »Der Begriff der Inklusion erneuert ... die Zielvorstellung einer völlig aussonderungsfreien Schule« (Reiser, 2002, S. 404).

Angesichts der Zuspitzung gesellschaftlicher Widersprüche im Sinne der Logik des Marktes, angesichts der hochgradig selektiven und segregierenden Strukturen des Schulsystems und schlechter Schulleistungen in Deutschland, auch angesichts des Trends zu »modernisierter Exklusion« und »integrierter Selektion« in Praxis und Theorie der Integrationspädagogik gilt es heute vordringlich, die »völlige Zerstörung der Integration als in der Geschichte der Pädagogik weitreichendsten Ansatz einer Bildungsreform aufzuhalten und abzuwehren« (Feuser, 2001, S. 302).

Literatur

Albrecht, F., Hinz, A. & Moser, V. (Hrsg.). (2000). *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionstheoretische Standortbestimmungen*. Neuwied: Luchterhand.

Baumert, J. & Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2001). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Baumert, J. & Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.). (2002). *PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.

Bos, W., Lankes, E.-M., Prenzel, M., Schwippen, K., Walther, G. & Valtin, R. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Bourdieu, P. (2001). *Gegenfeuer 2. Für eine europäische soziale Bewegung*. Konstanz: UVK.

Bultmann, T. (2001). »Bestmögliche Ausstattung jedes Einzelnen!«. Zur Bedeutungsumwandlung von Chancengleichheit in der aktuellen Bildungspolitik. *Forum Wissenschaft, 3*, 47–50.

Cloerkes, G. (2003). Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In Ders. (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 11–23). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Cloerkes, G. (Hrsg.). (2003). *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Deppe-Wolfinger, H. (2002). Integration und Solidarität. In B. Warzecha (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (S. 39–57). Hamburg: LIT.

Deppe-Wolfinger, H. (2003). Zustände und Zumutungen – PISA aus integrationspädagogischer Perspektive. In D. Beinzger & I. Diehm (Hrsg.), *Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft* (S. 179–200). Frankfurt a. M.: Fachbereich Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität.

Eberwein, H. (1996). Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In Ders. (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze* (S. 33–55). Weinheim und Basel: Beltz.

Eberwein, H. (2003). PISA und die Selektion von Kindern mit Lernschwierigkeiten. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 54*(8), 338–342.

Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2002). *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch*. 6. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz.

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, G. (2000). Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmendiskussion. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 20–44). Neuwied: Luchterhand.

Feuser, G. (2001). Arbeit und Bildung für geistig schwerstbehinderte Menschen. In W. Jantzen (Hrsg.), *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik* (S. 300–323). Neuwied: Luchterhand.

Feyerer, E. & Prammer, W. (Hrsg.). (2000). *10 Jahre Integration in Oberösterreich – ein Grund zum Feiern!?* Linz: Universitätsverlag Rudolf/Trauner.

Forster, R. (2002). *Von der Ausgrenzung zur Gewalt. Rechtsextremismus und Behindertenfeindlichkeit – eine soziologisch-sonderpädagogische Annäherung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Geiling, U. (Hrsg.). (2000). *Pädagogik, die Kinder stark macht. Ansätze zur Arbeit mit Kindern in Not*. Opladen: Leske + Budrich.

Gomolla, M. & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.

Heitmeyer, W. (Hrsg.). (1997). *Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland. Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Hessisches Statistisches Landesamt (2003). *Die allgemein bildenden Schulen in Hessen 2002. Vorläufige Ergebnisse*. Wiesbaden.

Hiller, G. G. (1997). *Ausbruch aus dem Bildungskeller: Pädagogische Provokationen*. Langenau-Ulm : Armin Vaas Verlag.

Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 53*(9), 354–361.

Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998a). *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Schulversuchs.* Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

Hinz, A., Katzenbach, D., Rauer, W., Schuck, K. D., Wocken, H. & Wudtke, H. (1998b). *Die Entwicklung der Kinder in der Integrativen Grundschule.* Hamburg: Hamburger Buchwerkstatt.

Hübner, P. (2001). Schulpolitische und gesellschaftliche Probleme der Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen* (S. 38–57). Weinheim und Basel: Beltz.

Katzenbach, D. (2001). Replik auf Hans Wocken. Ist Prävention das Ziel von Integration? *Behindertenpädagogik, 40*(3), 401–405.

Knauer, S. (2002). Integrationspädagogik im gesellschaftlichen Umbruch. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 53–68). Weinheim und Basel: Beltz.

Kornmann, R. & Kornmann, A. (2003). Erneuter Anstieg der Überrepräsentation ausländischer Kinder in Schulen für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 54*(7), 286–289.

Kron, M. (2002). Gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung im Elementarbereich. Theorieansätze und Praxiserfahrungen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 178–190). Weinheim und Basel: Beltz.

Kriwet, I. (2002). Kritische Gedanken zur weiteren Entwicklung der Schule für Lernhilfe. Perspektiven im Rahmen der Integrationsdiskussion. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 53*, 104–122.

Lenhardt, G. (2002). Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. *Pädagogische Korrespondenz, 29*, 5–22.

Maschke, M. (2003). Die sozioökonomische Lage behinderter Menschen in Deutschland. In G. Cloerkes (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 165–181). Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Moser, V. (2003). *Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin*. Opladen: Leske + Budrich.

Negt, O. (1997). *Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche.* Göttingen: Steidl.

Negt, O. (2002). *Arbeit und menschliche Würde.* Göttingen: Steidl.

Preuss-Lausitz, U. (2000). Sonderpädagogik der Zukunft? Vom Getto zur sozialen Kohäsion. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionstheoretische Standortbestimmungen* (S. 84–94). Neuwied: Luchterhand.

Preuss-Lausitz, U. (2001). Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 52*(2), 46–50.

Preuss-Lausitz, U. (2002). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 458–470). Weinheim und Basel: Beltz.

Reiser, H. (2002). Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. *Behindertenpädagogik, 41*(4), 402–414.

Reiser, H. (2003). Vom Begriff Integration zum Begriff Inklusion – Was kann mit dem Begriffswechsel angestoßen werden? *Sonderpädagogische Förderung, 48*(4), 305–312.

Rödler, P. (2002). Allgemeine Sonderpädagogik als Grundlage für individualisierte Hilfen im Rahmen einer integrativ potenten Allgemeinen Pädagogik. *Behindertenpädagogik, 41*(4), 338–363.

Sander, A. (2002a). Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 99–108). Weinheim und Basel: Beltz.

Sander, A. (2002b). Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik. Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In B. Warzecha (Hrsg.), *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie* (S. 59–68). Münster: LIT.

Sander, A. (2002c). Von der Integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung. In A. Hausotter, W. Boppel & W. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14.–16. November 2001 in Schwerin* (S.143–164). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von Schülerinnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim/München: Juventa.

Schui, H. & Blankenburg, S. (2002). *Neoliberalismus. Theorie, Gegner, Praxis.* Hamburg: VSA.

Stein, A.-D. (2000). Integration als gesellschafts- und bildungspolitische Aufgabe. In P. Rödler, E. Berger, W. Jantzen (Hrsg.), *Es gibt keinen Rest! – Basale Pädagogik für Menschen mit schwersten Beeinträchtigungen* (S. 40–53). Neuwied: Luchterhand.

Warzecha, B. (Hrsg.). (2002). *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie*. Münster: LIT.

Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 51*(12), 492–503.

Interview mit Irmtraud Schnell

Wie bist du denn selber zur integrativen Pädagogik gekommen?

Es gab persönliche, berufliche und politische Wegweiser:

Lehrerin im sozialen Brennpunkt

Die erste wichtige Station war meine Tätigkeit als Grund- und Hauptschullehrerin in Wuppertal Anfang der 1970er Jahre, zunächst die Arbeit in einem sozialen Brennpunkt in einer Grundschule; es war ein sozialer Brennpunkt, wie es ihn hoffentlich nirgends mehr gibt in Deutschland. Ich bin nicht in einer wohlhabenden Familie aufgewachsen, aber dass in Deutschland Kinder in solchen Bedingungen aufwachsen, das lag außerhalb meines Horizontes und eigentlich sollte es zur Ausbildung von PädagogInnen gehören, sich auch ganz konkret mit anderen als ihren eigenen, meist bürgerlich-mittelschichtlichen Lebensbedingungen auseinanderzusetzen. Privat bewegte ich mich gleichzeitig im Kreis von »leitenden Angestellten« einer großen Forschungsabteilung. Bei entsprechenden Einladungen im Kollegenkreis zeigte sich mir die Diskrepanz der Lebensverhältnisse in Deutschland in krasser Form. Die Frage der Gerechtigkeit wurde so zu meinem zentralen Thema. Und es ist der Motor für mein Engagement auch heute noch.

Werdegang: Von der Grundschule zur Sonderpädagogik

In meinen ersten Dienstjahren habe ich Fernsehberichte über schwedische Schulen gesehen, die in einer Schule einen Raum, eine Art Lernwerkstatt hatten, zu der die Kinder, die an dem Tag irgendwelche Schwierigkeiten hatten, auch selbstgewählt hinkommen konnten – also anders, als der Time-Out-Raum heute. Und da habe ich gedacht, das ist so vernünftig, das wird in Deutschland bestimmt auch bald eingerichtet. Zur ähnlichen Zeit hatte ich einen sehr schwierigen Schüler in meiner Klasse; für die Klasse und für mich war er insofern schwierig, als er weder Gruppenunterricht noch Frontalunterricht länger als eine Stunde ertrug. Solch eine schuleigene Lernwerkstatt wie in Schweden oder solch ein Projekt wie »Übergänge" in Berlin, das hätte allen geholfen, aber das gab es damals nicht. Der schulpsychologische Dienst hat im Rahmen eines Lehrertrainings, das ich besuchte, meinen Unterricht beobachtet. Ich habe mich bemüht, ihn zu halten,

und die Klasse war schon richtig gut darin, ihn anzunehmen, aber letztlich leitete ich das Überprüfungsverfahren ein und er kam zur Schule für Erziehungshilfe. Dass er nicht mehr da war, das fand die Klasse merkwürdig, aber gleichzeitig fühlte sie sich natürlich entlastet von den vielen Unterbrechungen des Unterrichts. Solche Kinder in meiner Klasse dauerhaft halten zu können, wollte ich lernen, um dann wieder in die Grundschule zu gehen.

Studium der Sonderpädagogik

Ich folgte ihm also in die Sonderpädagogik, studierte Erziehungsschwierigen- und Lernbehindertenpädagogik in Köln und arbeitete dann zunächst einmal fast 10 Jahre in einer Schule für Erziehungshilfe.

Politischer Umbruch

Die nächste Wegmarke nahm ich nach dem Regierungswechsel im Saarland auf, wo ich seit Anfang der 1980er Jahre lebte. Die SPD übernahm erstmals die Regierung. Auch im Wahlkampf war eine andere Bildungspolitik schon zentrales Thema gewesen. Diether Breitenbach, der zuvor einen Lehrstuhl für Psychologie an der Saarbrücker Universität innehatte und mit Alfred Sander und Hans Meister im Gespräch war, wurde Kultusminister.

Und wann war das dann?

Beginn der Integration im Saarland

Der Regierungswechsel wurde 1985 vollzogen. Seit der Versetzung ins Saarland arbeitete ich an einer Schule für Schwerhörige. Nach ein paar Wochen führte Diether Breitenbach bei einer Veranstaltung der GEW aus, dass ihm Integration ein zentrales Anliegen sei. Kurz darauf forderte er auf einer Veranstaltung von »gemeinsam leben" Lehrkräfte und Eltern auf, die Möglichkeit zur Integration aufzugreifen: »dann fangt doch mal an«. Und wenig später wollten dann Eltern von zwei Schülerinnen »meiner« Klasse ihre Kinder in die allgemeine Schule bringen. Bei einem Mädchen, muss ich heute gestehen, war ich skeptisch, die Schülerin war gehörlos und lautsprachlich aufgewachsen, ihre Integration an einer Gesamtschule verlief aber wunderbar erfolgreich. Bei dem anderen Mädchen habe ich den Schulwechsel sehr unterstützt und erlebte dann, wie innerhalb von ein paar Wochen ein Kind ein anderes Kind werden kann, wenn sein Bedürfnis nach Kommunikation nicht nur von Erwachsenen, sondern auch von anderen Kindern erfüllt wird, beziehungsweise das Bedürfnis nach Kommunikation überhaupt erst richtig geweckt wird durch andere Kinder. Zum Beispiel fing sie an zu telefonieren, was sie zuvor vermieden hatte.

Zurück ins Saarland: Man muss sich die bildungspolitische Landschaft nach einem solchen von vielen lang ersehnten Wechsel als sehr lebendig, diskursiv und voller Initiativen vorstellen: Eine solche Initiative war eine Arbeitsgemeinschaft, angeboten von Uni und Lehrerfortbildungsinstitut, die sich über mehrere Jahre hinweg regelmäßig traf, und in der Grundschullehrkräfte beziehungsweise Lehrkräfte anderer allgemeiner Schulen und SonderpädagogInnen in der Praxis aufkommende Probleme der Integration besprochen, Lösungen gesucht und für differenzierenden Unterricht geeignete Materialien ausgetauscht haben. Es war so Vieles wirklich total neu, aber von Breitenbach sehr gestützt. Er hatte ja von der Universität her

engen Kontakt zu Alfred Sander und zu Hans Meister und berief eine Kommission »Integration behinderter Schülerinnen und Schüler in der Schule« (IBS), die Alfred Sander leitete. Sein Lehrstuhl und das Lehrerfortbildungsinstitut bekamen zusätzliches Personal, um schulische Integration theoretisch, inhaltlich-praktisch und politisch weiter voranzutreiben und auch von den Strukturen her, also auch im Gesetzestext vorbereiten zu können. Hans Meister leitete das Projekt »Integration behinderter Kinder im Elementarbereich« (IBKE) und verfügte ebenfalls über einen größeren Stab an MitarbeiterInnen, um Integration in Kindertagesstätten zu entwickeln und zu implementieren.

Integration in Kindergärten

In diesem Zusammenhang habe ich Integration in Kindergärten kennengelernt und sah auch dort, dass die Qualität der Erziehung und Bildung für alle Kinder, also der Blick auf deren Verschiedenheit und die Antwort darauf, darüber entscheidet, wie einfach oder schwer die Integration behinderter Kinder empfunden wird; im Vergleich zur Arbeit in den Schulen nahmen die PädagogInnen dort die Kooperation verschiedener Berufsgruppen als selbstverständlich auf. So sammelte ich nach und nach Erkenntnisse über Bedingungen des Gelingens integrativer Pädagogik. In Kindergärten wurden mir insbesondere die willkommende Haltung allen Kindern gegenüber und die Fähigkeit zur Kooperation als wesentliche Pfeiler deutlich.

Gemeinsam leben – gemeinsam lernen

Es gab einen Verein im Saarland, der hieß »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen«, da bin ich eingetreten und nahm an den Versammlungen teil. Daraus wurde dann später der Verein »Miteinander leben lernen« e. V. (MLL), in dessen Vorstand ich immer noch mitarbeite. Das gewährleistet meine Bodenhaftung, da bekomme ich mit, welche Probleme manche Eltern immer noch haben, mit ihrem behinderten Kind in den Kindergärten oder in der Schule überhaupt anzukommen, welche Hürden sozial-emotional, aber auch strukturell und finanziell zu nehmen sind und ganz allgemein: wie weit wir von Inklusion entfernt sind, sowohl politisch-gesellschaftlich als auch in der Praxis der Institutionen, dass es aber auch – manchmal vollkommen unerwartet – Entwicklungen vor Ort gibt, die Hoffnung machen. Und dass die Öffentlichkeitsarbeit für Integration/Inklusion eine ständige Aufgabe bleibt.

Widerstand der SonderpädagogInnen gegen Integration

Ich arbeitete seit 1987 als sogenannte Integrationslehrerein mit ganzer Stelle in allgemeinen Schulen – die Stammschule war weiterhin die Sonderschule. Dort habe ich große Schwierigkeiten bekommen, weil ich mich eindeutig für Integration aussprach. Als Vertreterin der GEW-Fraktion im Personalrat Sonderschulen habe ich zum Beispiel bei Personalversammlungen das Thema Integration eingebracht und lernte die enormen Widerstände der SonderschullehrerInnen gegen schulische Integration kennen. Insbesondere habe ich nachgefragt, wenn so allgemein Schwierigkeiten der Integration ins Feld geführt wurden – auch heute noch empfiehlt sich nachzufragen; Gerüchte über Integration bzw. heute Inklusion werden pauschal weitergetragen und nicht selten erweisen sie sich als haltlos, wenn Konkretion gefordert wird. In der Personalversammlung wurde z. B. auf meine Nachfrage hin deutlich, dass der Referatsleiter Sonderschulen unter »Abbrüchen von Integrationsmaßnahmen« auch bestandene Abiture zählte. An meiner Stamm-Sonderschule

wuchsen meine Schwierigkeiten bis zum Redeverbot in der Konferenz, und bis auf eine winzige Gruppe haben sich die KollegInnen dergestalt entlarvt, dass ich mich des Eindrucks nicht erwehren konnte, sie seien in erster Linie an der Institution interessiert und weniger an Kindern.

In Zusammenhängen bildungspolitischer Aktivitäten habe ich Alfred Sander kennengelernt. Als stellvertretende Landesvorsitzende der GEW und Fachgruppenvorsitzende gab es viele Gelegenheiten, bei denen wir zusammen kamen, bei Veranstaltungen, die die GEW ausrichtete, oder an der Uni, wo die Projekte IBS und IBKE integrationspädagogische Kolloquien veranstalteten, oder wenn wir uns über Stellungnahmen zu Gesetzesvorschlägen austauschten. Einmal haben wir anlässlich eines Jubiläums der Integrativen Schule Frankfurt in Frankfurt zusammen einen Dialogvortrag über Kooperation gehalten, und, ja leider ein bisschen arg spät für mich, also für eine universitäre Laufbahn viel zu spät, wurde ich dann für fünf Jahre Alfred Sanders wissenschaftliche Mitarbeiterin. Es war eine ganz besonders wertvolle Erfahrung, ihn als Chef zu haben. Er schlug mir vor, zu promovieren.

Arbeit zur Geschichte der Integration

Der Widerstand der SonderschullehrerInnen gegen schulische Integration, den ich nicht begreifen konnte und wollte, und die mittlerweile veränderte Politik der Landesregierung gaben mir notwendigen Rückenwind und die Ausdauer, mein Thema – ich habe ja zur Geschichte der Integrationsbewegung promoviert – auszuarbeiten. Was die Auseinandersetzungen mit anderen Lehrkräften und in bildungspolitischen Zusammenhängen erreichten, waren eine Präzisierung und Differenzierung meiner Haltung zur Integration Inklusion. Von daher möchte ich sie nicht missen und empfehle jedem jungen Menschen – vielleicht etwas behutsamer als ich – sich zu positionieren und notwendigen Auseinandersetzungen nicht aus dem Weg zu gehen.

Als Mitarbeiterin von Alfred Sander fing meine eigentliche wissenschaftliche Tätigkeit an. Natürlich war ich als Bundesvorsitzende der Fachgruppe Sonderpädagogische Berufe der GEW, die ich seit Ende der 1980er Jahre war, zu Stellungnahmen und Vorträgen aufgefordert, auf die ich mich entsprechend vorbereitet habe, habe an vielen Diskussionen teilgenommen und im Osten wie im Westen Deutschlands Tagungen zur Integration vorbereitet und durchgeführt. Die Zusammenarbeit mit anderen schulischen Fachgruppen gab mir einen Einblick in ihre Positionen und Widerstände. Ich besuchte auch die Integrationsforschertagungen, aber mit der Arbeit an der Uni in Saarbrücken begann 1995 die intensive Auseinandersetzung mit theoretischen Positionen zur Integration und mit der Geschichte dieser sozialen Bewegung.

Wie war es eigentlich innerhalb der GEW? War es ein Konsens innerhalb der Sonderpädagogen-Vertreter, dass es Integration sein soll?

GEW

Als Bundesvorsitzende der Fachgruppe Sonderpädagogische Berufe habe ich auch an Sitzungen des Hauptvorstands der GEW teilgenommen. Das war insofern aufschlussreich, als da ja alle Schulformen vertreten sind und alle Bereiche, also Jugendhilfe und Sozialarbeit, Frauen, Senioren. Die GEW insgesamt war ein wich-

tiger Streiter für Integration in der Geschichte der Integrationsbewegung und ich blieb in dieser Tradition, die zuvor von Peter Pape und davor von Walter Bärsch – er war übrigens vom Schüler einer Hilfsschule zum Professor für Pädagogik der Erziehungsschwierigen »aufgestiegen« –, entwickelt worden war: beide sahen Integration als Mittelpunkt der Sonderpädagogik, auch wenn nicht alle GEW-Mitglieder im Bereich Sonderpädagogik diese Position teilen konnten. Die GEW insgesamt trug die Ausrichtung mit.

Die Fachgruppe Sonderpädagogische Berufe der GEW befasste sich mit den Bedingungen für die Kinder, für die Lehrkräfte, sie interessierte sich für Strukturen, z. B. für die Lehrerbildung für Integration im Bereich Sonderpädagogik, sie entwickelte Positionen und entwarf Papiere als Diskussionsgrundlage in der Organisation. Einige Jahre lang haben wir als Online-Angebot die Schulgesetze bzw. Verordnungen der Bundesländer im Zusammenhang Integration gesammelt und die tatsächlichen Entwicklungen kommentiert; das war insofern ermutigend, als wir immer in einem oder mehreren Bundesländern Fortschritte vermelden konnten. Und wir haben mit den Fachgruppen der anderen Schulformen zusammen gearbeitet, um deren Verständnis dafür zu fördern, was Integration bedeutet – umgekehrt profitierten wir davon, die Sonderpädagogik in ihrer Rolle im Schulsystem zu verstehen. Es gibt in allen Verbänden einen Unterschied in der Positionierung auf der Bundesebene und der in den Landesverbänden und erst recht Unterschiede in der Arbeit vor Ort in den Schulen und in den Personalräten. Momentan kann die GEW in den verschiedenen Landesverbänden leider nicht mehr überall eindeutig als Vorreiter der Inklusion ausgemacht werden.

Die Integrationsbewegung hat im Nachdenken über ausgleichende Erziehung und Bildung einen wichtigen Teil ihrer Wurzeln. Es war zunächst – Ende der 1960er Jahre – eine Bewegung für eine gemeinsame Schule, in der Kinder mit abweichendem Lernen und Verhalten nicht ausgesondert wurden – die Normalitäts- und Begabungsvorstellungen beherrschten zur damaligen Zeit die Köpfe noch wesentlich stärker als heute. Mit dieser Bewegung wurde ich schon im ersten Studium Ende der 1960er Jahre befasst, es gab damals in Baden-Württemberg, wo ich studierte, zwei Gesamtschulen. Aber danach war ich mehr auf Grundschulpädagogik beziehungsweise auf meinen Berufseinstieg konzentriert.

Wenn ich resümieren sollte: Wichtige Stationen waren die eigene Berufstätigkeit als Lehrerin in Grundschulen, frühe Begegnungen mit der Umsetzung integrativer Pädagogik in Israel, als Sonderpädagogin in Sonder- und allgemeinen Schulen, die Wahrnehmung unterschiedlicher sozialer Bedingungen, meine Erfahrung in bildungspolitischen Auseinandersetzungen und natürlich die Präzision von alledem in der Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin zunächst von Hans Meister und später von Alfred Sander. Daraus kristallisierten sich meine Interessenschwerpunkte: Es waren und sind das Verhältnis von allgemeiner Pädagogik und Sonderpädagogik, die Gestaltung integrativen Unterrichts und der Platz der Kinder, die von zu Hause aus nicht auf die Schule vorbereitet werden (können) und schlechtere Startbedingungen, auch in finanzieller Hinsicht, haben, die aber

das gleiche Recht auf Bildung, auf eine gute Bildung, auf eine vielseitige Bildung haben und die eigentlich sowohl im Kindergartenalter, als auch in der Schule eine noch viel bessere und umfassendere und ihre Potenziale hebende und würdigende Bildung bräuchten als die anderen, die von zu Hause besser gestellt sind. Das Thema Recht auf umfassende Bildung – eben nicht in Form von Teaching to the test – und Bildungsgerechtigkeit war über die ganze Zeit, also von Beginn meiner Schulzeit als Lehrerin an, bis heute, das zentrale Thema für mich; nicht im Sinne einer gleichen Förderung aller, sondern im Sinne des Ausgleichs. In dieser Hinsicht hat das Wissen, das PISA 2000 erbracht hat, keine ernsthaften Konsequenzen nach sich gezogen, obwohl verschiedene Gremien von WissenschaftlerInnen sie über Jahre gebetsmühlenartig anmahnten. Dramatisch finde ich, dass die Fächer, in denen die Chance bestünde, gemeinsam grundlegende bildende Erfahrungen, kognitive und emotional-soziale, zu machen wie Musik, Sport und Kunst in den letzten 20 Jahren an den Rand gedrängt wurden. Chancen nicht auszugleichen ist aberwitzig kurzsichtig und auf Dauer die Gesellschaft schädigend.

Und du hattest Lernhilfe und Erziehungshilfe studiert in Köln oder was hattest du für sonderpädagogische Fachrichtungen?

Fachrichtungen

Ja, Lernbehindertenpädagogik und Erziehungshilfe waren meine Fachrichtungen und später noch Hörgeschädigtenpädagogik, die ich berufsbegleitend in Heidelberg studiert habe.

Bildungspolitik im Wandel

Nach den fünf Jahren als Mitarbeiterin von Alfred Sander kam ich wieder in die Schule. Als Alfred Sander um eine Verlängerung der Abordnung an die Uni bat, hat der damalige Referatsleiter im Ministerium seine Ablehnung unter anderem damit begründet, dass ich mich kritisch über das Saarland geäußert hätte, er meinte damit die saarländische Integrationspolitik, die sich mittlerweile stark verändert hatte. Breitenbach, der ein anderes Ressort übernommen hatte, wurde Mitte der 1990er Jahre noch einmal für Bildung zuständig. Bei diesen Wechseln wurde nicht nur mir deutlich, wie stark einzelne Personen, auch wenn sie der gleichen Partei angehören, die Bildungslandschaft in unterschiedlicher Weise prägen können. Unter der Ministerin Marianne Granz (SPD) ging es zum Beispiel um »Zeugnisgerechtigkeit«. Das Ministerium verlangte, den integrierten Kindern Zeugnisse der entsprechenden Sonderschulen auszustellen, was dazu führte, dass Fächer, in denen die integrierten Kinder mitarbeiteten, gar nicht bewertet werden konnten und andererseits Fächer der Sonderschule, zum Beispiel Rhythmik, im Fächerkanon der allgemeinen Schule gar nicht auftauchten. Vorher hatten die integrierten Kinder genau die gleichen Zeugnisse erhalten wie die Klasse, mit einem Vermerk bezüglich des Förderschwerpunktes. Da haben wir in der Personalratsfraktion der GEW ganz schnell ein Plakat entworfen und an die Schulen geschickt: »Diese Zeugnisse schreiben wir nicht«. Ein Elternpaar hat geklagt, finanziell unterstützt von der GEW. In diesen sehr bewegten Zeiten habe ich viel über Politik und Steuerung gelernt, auch darüber, wie Einzelpersonen unabhängig von wissenschaftlichen

Erkenntnissen Bildungspolitik gestalten zu können meinen und manchmal auch die Macht haben, es zu tun – Rückwärtsgewandtes trifft oft auf mehr Gegenliebe.

Wissenschaft und Politik

Der Zusammenhang zwischen Wissenschaft auf der einen und Politik auf der anderen Seite ist im Hinblick auf Bildung und Erziehung meinem Überblick nach auch heute noch wenig beforscht. Welche wissenschaftlichen Ergebnisse werden intern und von der Politik für bedeutsam gehalten, welche werden ignoriert? Welche Ergebnisse ziehen Konsequenzen nach sich und aus welchen Gründen? Das ist ein weites Feld und führt mitten in die Überlegungen zu den Einflüssen von Mittel- und Oberschicht auf die Politik und die Gefährdung von Demokratie.

Kommissionen

Diether Breitenbach hat jeweils eine Kommission aus Fachleuten berufen, wenn es darum ging, eine Weiterentwicklung auf den Weg zu bringen. So geschehen zum Beispiel im Hinblick auf die Sonderpädagogischen Förderzentren, die eingerichtet werden sollten, um die integrative Pädagogik in den Landkreisen an einer Stelle zu konzentrieren, zu vereinheitlichen und mit anderen Trägern und Institutionen, zum Beispiel Jugendhilfe, oder therapeutischen Angeboten zu vernetzen. Breitenbach hielt es auch im Interesse der integrativ arbeitenden Sonderschullehrkräfte für notwendig, Karrierechancen zu entwickeln – bis heute gibt es in den meisten Ländern keine Aufstiegschancen für außerhalb der Sonderschulen. Die Förderzentren wurden von seinem Nachfolger Wittling eingerichtet, der zuvor die Zustimmung der relevanten Lehrerorganisationen eingeholt hatte – allerdings je nach Gestaltungswillen der Schulleitungen als mehr oder weniger eigene Abteilungen an Sonderschulen Lernen. Beteiligte Lehrkräfte betrachteten es dennoch als einen Fortschritt; in den ersten Jahren vor allem dahingehend, dass ihnen die Diskussionen um den Sinn ihrer Position und Tätigkeit an ihren Stamm-Sonderschulen erspart blieben. Die Kommission wurde wiederum von Alfred Sander geleitet, ich bewundere immer noch sein Geschick aus zu Beginn unterschiedlichen, ja gegensätzlichen Meinungen, eine tragfähige gemeinsame Position zu flechten.

Beirat Inklusion

Von 2011 bis 2014 war ich Mitglied des Beirates »Inklusion«, den die Ministerin für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg, Martina Münch, zur Beratung ihres Vorhabens, Inklusion in Kindertagesstätten und Schulen zu implementieren, berufen hatte (Brandenburg war das östliche Bundesland, in dem von Anfang an, damals unter der »grünen« Ministerin Birthler, schulische Integration gefördert wurde). Da habe ich die Abhängigkeiten und die Komplexität bildungspolitischer Entscheidungen noch einmal im Ganzen verfolgen können. Es ist angesichts des hierarchisch organisierten gegliederten Schulsystems eine Mammut-Aufgabe, den Tanker Schule neu in Richtung Inklusion auszurichten, und Organisationen oder Verbände von Lehrkräften sind durchaus nicht immer hilfreich – ein erheblicher Teil der Elternschaft aber auch nicht. Koalitionsregierungen erschweren Entscheidungen zusätzlich, wenn die Partner sich in Bildungsfragen unterschiedlich positionieren oder verschiedene Interessen zu berücksichtigen sind. Wissenschaftliche Gremien können nicht direkt eingreifen, aber die Konsequenzen von Entscheidungen antizipieren und eventuell zielführende Alternativen entwickeln. Und zur zentral wichtigen Öffentlichkeitsarbeit

beitragen. Der Beirat hat damals ein umfassendes Papier zur Entwicklung bis 2020 erarbeitet.

Notwendigkeit Integration weiterzuentwickeln

Meine Erfahrungen in politischen Zusammenhängen lehrten mich, dass Integration immer weiterentwickelt werden muss, sie darf nie stehen bleiben, sie muss ständig ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt werden, sonst geht sie zurück. Denn die Bevölkerung hat zu einem großen Teil noch andere Denkmuster, und das Wirtschaftssystem fängt erst allmählich an, Integration als Ziel und Aufgabe zu benennen.

Und war dein Eindruck so, dass es zurückgegangen ist in den letzten Jahren?

Stillstand und Rückgang

O ja! Also das konnte man überall beobachten, dass die CDU – sie hatte ja in den meisten Ländern seit Mitte der 1990er Jahre die Verantwortung – schulische Integration – soweit es sie überhaupt gab – nicht abgebaut hat, aber sie hat inhaltlich nichts getan, um sie auch qualitativ weiterzuentwickeln. Das bewirkte Stillstand und danach Rückgang. Also zum Beispiel im Saarland bei einer Veranstaltung des Vereins »Miteinander leben lernen« trug die Staatssekretärin vor, es seien 86 Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im letzten Schuljahr aus allgemeinen in die Sonderschulen gegangen. Das sei doch ein Zeichen dafür, dass manche Kinder die Sonderschule brauchen. Ich fragte sie, ob denn untersucht worden sei, unter welchen Umständen beziehungsweise aus welchen Gründen die SchülerInnen in die Sonderschulen wechselten. Qualität von Integration beziehungsweise integrativem Unterricht oder die Unterstützung der beteiligten Lehrkräfte waren für sie keine Themen: Es gab eben Kinder, die die Sonderschule brauchen und andere die in der Regelschule unterrichtet werden können. Das ist im Grunde genommen heute noch die Politik der CDU im Saarland. Im Sommer 2015 übertitelte die Ministerpräsidentin Kramp-Karrenbauer ihren Artikel in *Die Zeit*, »Nicht mit der Brechstange«. Im Saarland ist schulische Integration seit 1986 gesetzlich geregelt. Sie schrieb, es könne sicher mehr Integration geben als jetzt, aber nicht für alle Kinder. Wenn wir mit dem Verein »Miteinander leben lernen« mit der CDU-Landtagsfraktion zusammensaßen, hatten wir immer den Eindruck, dass unsere Positionen sich nicht begegnen können. Allerdings muss man einräumen, dass auch die anderen Parteien – bis auf wenige einzelne PolitikerInnen – die angeblich »optimale Förderung« in den Sonderschulen nicht umfassend infrage stellen oder gar zugunsten der inklusiven Pädagogik aufgeben würden. Von der AfD ganz zu schweigen. Das Wahlrecht der Eltern, um das in der Geschichte der Integration von Eltern im Sinne der gemeinsamen Schule mit der Politik gerungen und Forderungen vielfach abgeschmettert wurden, wird jetzt von der Bildungspolitik im Sinne der Sonderschule vertreten.

Und welche MitstreiterInnen waren besonders wichtig für dich?

MitstreiterInnen

Es waren einzelne WissenschaftlerInnen und die WissenschaftlerInnen, die sich auf den Jahrestagungen trafen. Und es waren Bündnispartner in der politischen

Fürsprache und in der Öffentlichkeitsarbeit für Integration bzw. Inklusion; seit 2005 sind es auch RechtsexpertInnen. Anwälte der internationalen Kanzlei Latham & Watkins, für die auf dem Hintergrund ihrer internationalen Kontakte das deutsche Sonderschulsystem und die Verweigerung gemeinsamen Lernens unverständlich war, hat auf Anregung von Sybille Hausmanns-Blömer ein Schulgesetz für Hessen geschrieben, das die UN-BRK rechtlich umsetzte. Als das Musterschulgesetz »Inklusion« für das Saarland verfasst wurde, habe ich viele hoch interessante Gespräche mit den Rechtsanwälten geführt, in denen die unterschiedlichen professionellen Perspektiven dargelegt wurden und zu einer gemeinsamen Position entwickelt wurden.

In der Zeit als wissenschaftliche Mitarbeiterin von Alfred Sander waren es natürlich Alfred Sander und Hilde Schmidt sowie Hans Meister und dessen wissenschaftliche Mitarbeiter. Wir tauschten zum Beispiel immer aus, was eine/r von uns gelesen, geschrieben oder erfahren hat. Mit Alfred Sander und Hilde Schmidt fanden regelmäßig und bei Bedarf Sitzungen statt, mit Alfred Sander hatte ich einen »Jour fixe«, bei dem meine Aufgaben geklärt, aber auch Aktuelles ausgetauscht wurde. Vor Ort im Saarland war es außerdem die Zusammenarbeit zwischen Uni, der Arbeitskammer, dem Verein »Miteinander leben lernen« und der GEW sowie dem Landesbehindertenbeauftragten. Wir trafen uns ziemlich regelmäßig und richteten immer wieder eine Veranstaltung aus – zum Beispiel jedes Jahr ein landesweites Integrationsfest, das von circa 500 Menschen besucht wurde, von Jahr zu Jahr in anderen Regionen und im Wechsel der Hauptverantwortung. Die Aufgabe war erstens Öffentlichkeitsarbeit, wenn vonseiten des Ministeriums Initiativen gegen Integration bekannt wurden, in der Absicht, diese zu verhindern, beziehungsweise um Initiativen zur Weiterentwicklung von Integration zu unterstützen und zweitens das Thema Integration im Land als selbstverständlich zu verankern. Der Verein »Miteinander leben lernen« spricht immer wieder bei Bedarf die anderen Beteiligten an; an der Uni gibt es allerdings seit der Pensionierung von Hans Meister, Alfred Sander und Hilde Schmidt keine Partner mehr. Alfred Sander und Hilde Schmidt gehören aber dem Beirat des Vereins weiter an, Alfred Sander lange als der Vorsitzende.

Das ist komplett weggebrochen?

MitstreiterInnen

Das ist komplett weggebrochen, ja. Also da ist meines Wissens kein Sonderpädagoge mehr. Hans Meister, der vor einigen Jahren verstorben ist, und Alfred Sander waren beide von der Ausbildung her Sonderpädagogen und hatten in der Fakultät Erziehungswissenschaft Lehrstühle für Sonderpädagogik inne. Studierende im Lehramt Sekundarstufe I und II konnten bei ihnen ihre erziehungswissenschaftliche Ausbildung absolvieren und sich von ihnen prüfen lassen. Sie waren zunächst an der Pädagogischen Hochschule tätig, die es damals noch gab; dort gehörten zum Pensum der Studierenden für die Lehrämter Grund- und Hauptschule vier Stunden Sonderpädagogik. Also, das waren inspirierende Mitstreiter. Bei meiner

wissenschaftlichen Arbeit war es natürlich auch Reimer Kornmann, bei dem ich promovierte. Wir kannten uns von Veranstaltungen der GEW und im Zusammenhang von Gutachten zur Überrepräsentanz von Kindern mit Migrationshintergrund, die die Max-Traeger-Stiftung der GEW finanzierte. Professor Kluge von der AfH in Köln, bei dem ich meine Examensarbeit über Janusz Korczak geschrieben hatte, hätte mich auch angenommen als Promovendin – das sage ich, damit meine Promotion bei Reimer Kornmann nicht nur in Zusammenhang mit meiner GEW-Tätigkeit vermutet wird. Das Doktorandenkolloquium bei Reimer Kornmann und Wolf Rüdiger Wilms in Heidelberg war auch so eine Gruppe von MitstreiterInnen; dazu gehörten auch Manfred Weiser aus Heidelberg und Erwin Reichmann-Rohr aus Bremen.

Das war ein Kreis, in dem die Realitäten kritisch unter die Lupe genommen und beim Namen genannt wurden, in dem alles kritisch präzisiert wurde, was zu präzisieren war, also ein Gremium zur Reflexion des Geschehens auch von der Geschichte der Pädagogik und Sonderpädagogik her. Das war sehr hilfreich für mich. Ja, das waren wichtige. Die Mitglieder der Bundesfachgruppe »Sonderpädagogische Berufe«, so wurde der Name in meiner Zeit als Vorsitzende umbenannt, also die Landesfachgruppenvorsitzenden waren ebenfalls eine Gruppe, in der es darum ging, Sonderpädagogik in Richtung Integration beziehungsweise Inklusion weiterzuentwickeln. Die Papiere, die wir entwarfen, also was wir zum Beispiel damals zur Lehrerausbildung für Sonderpädagogen im Hinblick auf Integration geschrieben haben, das taugt heute noch als Grundlage. Unsere kleine Broschüre »Gemeinsamen Unterricht weiterentwickeln« war in der GEW ein Schritt auf dem Weg der Verankerung von »Inklusion« als Ziel und Praxis pädagogischer Arbeit. Die gemeinsamen Sitzungen ermöglichten allen Beteiligten einen guten Einblick in die Situation in den Ländern, die sich je nach Couleur der Landesregierung unterscheidet. Wir wechselten den Sitzungsort, sodass wir immer wieder die Praxis und ihre Probleme vor Ort erfuhren. In einigen Ländern bestanden gute Kontakte zu den Landesbehindertenbeauftragten und wir hatten auch Kontakt mit dem Verband behinderter JuristInnen.

Dein Hauptbezug zur Praxis war dann der Elternverein, nachdem du raus warst aus der Schule?

Eigene Schulpraxis

Der Elternverein ist ein wichtiger Teil meiner Integrationsgeschichte immer noch und als meine Zeit als Mitarbeiterin von Alfred Sander zu Ende ging, arbeitete ich wieder in der Schule. Ich musste ja von irgendetwas leben und meine Dissertation war noch nicht fertig. Und dann habe ich ja wieder ganz konkret den Bezug zur Praxis gehabt. Und dann habe ich erfahren, was ich davor und danach gelesen, geschrieben und diskutiert habe, z. B. zur Rolle der SonderpädagogInnen in der allgemeinen Schule, zur Schwierigkeit, ihren Platz zu finden zwischen Expertentum und Verantwortung für alle Kinder der Lerngruppe, oder zur multiprofessionellen Kooperation.

Was war das für eine Schule?

Kritik an den SonderpädagogInnen

Das waren verschiedene. Als sogenannte Integrationslehrerin war die Sonderschule für Schwerhörige zwar meine Stammschule, ab1987 habe ich aber nur noch in allgemeinen Schulen gearbeitet und zwar in allen Schulformen, die es im Saarland gibt, von der Grundschule bis zur Berufsschule. In allen Schulen bin ich auf tolle LehrerInnen getroffen, zum Beispiel im Gymnasium, wo der Mathematiklehrer sagte, das sei doch klar, dass ein halbseitig gelähmtes Mädchen keine Konstruktionszeichnung machen könne, und sie die Konstruktion beschreiben ließ. Viele Lehrkräfte waren offen für Kinder und einfach vernünftig, teilweise offener, als die SonderpädagogInnen, die ein bestimmtes Bild von den Entwicklungsmöglichkeiten eines in bestimmter Weise behinderten Kindes pflegten. Ich sehe den Berufsstand kritisch. Ich habe viele Lehrkräfte kennengelernt, die in einem Kind mit Behinderung vor allem das Kind sahen, was ich im Interesse des Kindes für den chancenreicheren Zugang halte. Es war mir ein Anliegen in der Ausbildung für SonderpädagogInnen eine Haltung und ein Berufsbild nahe zu bringen, das vor allem die Orientierung am einzelnen Kind zum Ziel hat und das Wissen, das der Kategorisierung folgt, entsprechend einordnet.

Wann bist du denn wieder an die Uni gekommen oder hattest du dann parallel noch Lehraufträge?

Universitäre Laufbahn

Ja, das auch, ich hatte Lehraufträge in Leipzig und in Gießen und dann kam ich 2005 nach Frankfurt. Helga Deppe-Wolfinger und Dieter Katzenbach, die mich von den Integrationsforschertagungen kannten, die ich seit den 1990er Jahren besuchte, unterstützten, dass ich die Vertretung des Lehrstuhls »Allgemeine Sonderpädagogik« am Institut für Sonderpädagogik übernehme, wenn Helga Deppe-Wolfinger pensioniert würde. Das war ein wunderbares Angebot: Ich hatte gerade ein Bewerbungsverfahren auf die Leitung eines Förderzentrums im Saarland absolviert und war im Sinne der Bildungsverwaltung nicht genügend geeignet – das hatte man mir in einer erstaunlichen Prüfung unter Beweis zu stellen versucht. Zunächst als Vertretungsprofessorin und später als wissenschaftliche Mitarbeiterin lehrte ich vor allem im Lehramtsstudium in der Einführung ins Studium der Sonderpädagogik, in den Modulen »Heterogenität im Anfangsunterricht« und »Teilhabe und Ausgrenzung« sowie im BA-Studium. Für eine weiterführende Universitätslaufbahn war ich einfach zu alt; deshalb habe ich, soweit es in meinen Möglichkeiten lag, junge Frauen dabei unterstützt, sich ihrer Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten bewusst zu werden beziehungsweise ihnen die Möglichkeit überhaupt erst bewusst gemacht. Die Form einer sogenannten Hochdeputatsstelle, die man für meine weitere Beschäftigung am Institut für Sonderpädagogik gefunden hatte, war mit einer erheblichen Lehrverpflichtung verbunden. Aber sie gab mir die Möglichkeit, in den vielen Seminaren und Prüfungen Studierende in Richtung Inklusion zu öffnen und zu informieren.

Gut. Was waren aus deiner Sicht die größten Herausforderungen für das Feld und persönlich?

Also du meinst jetzt in Bezug auf die Integrationsentwicklung?

Ja.

Persönliche Herausforderungen

Also ich sag jetzt mal, nicht nur die Forschung, sondern die Entwicklung auch. Also persönlich war die Herausforderung, dass ich nicht verstehen konnte, wie ein Mensch dieses separierende System für richtig halten und dieses Menschenbild akzeptieren kann, es gäbe Menschen, die wären »normal« und andere, die wären behindert. Und die Normalen könnten entscheiden, welche Welt den Behinderten offen stehe und wo sie keinen Zugang haben sollten. Das war eine große Herausforderung damit so umzugehen, dass nicht gleich so eine Konfrontation entsteht, dass man gar nicht mehr miteinander im Gespräch bleiben kann. Und für das Feld: mit Feld meinst du jetzt also das wissenschaftliche Feld?

Ja, Herausforderungen für das wissenschaftliche Feld.

Herausforderungen der Wissenschaft

Da sah und sehe ich verschiedene Herausforderungen. Die erste bestand schon seit Beginn der Integrationsforschung. Wenn WissenschaftlerInnen bestimmte Vorstellungen von Weiterentwicklungen der Integrationspolitik und -praxis haben, aber als Wissenschaftler die Untersuchungen im Feld unabhängig zu gestalten haben, dies ist ein Spagat. Sodann können die Ergebnisse von Untersuchungen von den Auftraggebern anders interpretiert beziehungsweise verwertet werden als von den Forschenden. Da können sich erhebliche Konflikte ergeben. Ein Beispiel: 1991 bis 1994 fand an zwei Sonderschulen im Saarland, der Schule für Sprachbehinderte und einer Schule für Lernbehinderte, ein BLK-Projekt »Sonderpädagogische Förderzentren als Weiterentwicklung der Organisation sonderpädagogischer Arbeit für behinderte Schülerinnen und Schüler« statt. Bundesweite Aufmerksamkeit erlangte das Ergebnis des Modell-Versuchs, das erprobte Konzept habe nicht zur Weiterentwicklung schulischer Integration beigetragen: die Schule für Sprachbehinderte zum Beispiel hatte im Projektzeitraum die Zahl ihrer SonderschülerInnen verdoppelt. Der Projekttitel hatte den Schulen allerdings keinen eindeutigen Auftrag gegeben, die integrative Förderung weiter zu entwickeln; die Projektleitung im Ministerium hatte sich der Wissenschaftlichen Begleitung unter Leitung von Alfred Sander nicht anschließen können. Entsprechend unterschiedlich geriet die Einschätzung der Versuchsergebnisse.

Abhängigkeit von der Bildungspolitik

Solche politischen Konstellationen stellen WissenschaftlerInnen vor die Frage, welchen Kompromiss sie einzugehen bereit sind. Da ist zum Beispiel abzuwägen, ob ich den Schulversuch wissenschaftlich begleite, obwohl schon von Beginn an zu erkennen ist, dass er nicht auf andere Regionen oder Situationen übertragen werden kann. Ich denke zum Beispiel an den Schulversuch in Baden-Württemberg

zur Integration autistischer Kinder, Hansjörg Kautter leitete den Versuch. Er mag sich gefragt haben, muss ich vielleicht eine Chance darin sehen, dass es in dem Land überhaupt erstmals möglich wird, über Integration zu sprechen. Und kann ich trotz aller Widerstände im Land mit der Untersuchung vor Ort etwas bewirken. Der Abschlussbericht wurde leider nicht veröffentlicht.

Veröffentlichung von Forschungsberichten

Das geschah nicht nur einmal. In Hessen bedurfte es eines Regierungswechsels, damit der Bericht von Ferdinand Klein und Richard Meyer über die Integration von Kindern mit geistiger Behinderung in Rüsselsheim-Königstädten veröffentlicht wurde. 1985 war der Versuch mit wissenschaftlicher Begleitung ausgestattet worden, der Abschlussbericht wurde zehn Jahre später veröffentlicht.

In solchen Begleitforschungen sind WissenschaftlerInnen einerseits auf die Politik als Auftraggeber angewiesen – glücklich, wer andere Geldgeber findet – und andererseits herrschen sie nicht allein über ihre Daten. Ergebnisse können ignoriert, selektiv gedeutet, ja missbraucht werden. Wie lässt sich der Spielraum zur eigenen Deutung der Ergebnisse erhalten. Das sind wichtige Fragen, die zu Ambivalenzen führen können.

Trotzdem halte ich auch weiterhin eine Inklusionsforschung für nötig, die sich nicht nur auf Einzelfragen bezieht, sondern Systeme in den Blick nimmt und zwar anders als die empirische Bildungsforschung, die zwar mit großen Stichproben beeindruckt, die Komplexität des Zusammenwirkens verschiedener Faktoren nicht erfassen kann.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollen nicht in Vergessenheit geraten?

Wichtige Erkenntnis: Alle Kinder können gemeinsam lernen

Hm, das ist eine Frage, die eine umfassende Antwort fordert. Also zunächst einmal: Kinder mit und ohne Behinderung können zusammen lernen, und das Gelingen gemeinsamen Lernens hängt nicht von den Kindern ab, sondern von der Art des Unterrichts und ganz wesentlich von der Fähigkeit der Professionellen im Interesse der Kinder zu kooperieren. Dann: Integrativer Unterricht erschöpft sich nicht in der Individualisierung des Unterrichts, sondern schafft auch Situationen für Gemeinsamkeit. Integrativer Unterricht ist wie guter Unterricht überhaupt, inhaltsreich, spannend, hält den Spagat zwischen individuellem und gemeinsamem Lernen und ist getragen von Wissen, Empathie und Humor. Eine Atmosphäre von Verbundenheit der Individuen und ihr Interesse aneinander und an der geistigen und sozialen Entwicklung eines/r jeden anderen trägt wesentlich zu eben dieser Entwicklung bei. Also zu meinen, man erwarte jetzt von Lehrkräften etwas völlig Neues, das entwertet eigentlich die Tätigkeit von Lehrkräften insgesamt. Aber in der ungesteuerten Umsetzung von Inklusion als Wahlrecht der Eltern zwischen allgemeiner und Sonderschule für ihr Kind mit Sonderpädagogischem Förderbedarf und einzelnen entsprechend unvorbereiteten Lehrkräften wuchs sich jetzt in der Öffentlichkeit Inklusion zu einer vollkommen neuartigen und unbewältigbaren Aufgabe aus und die Inklusionsbewegung hat nicht genügend deutlich gemacht,

dass Inklusion als Grundlage vor allem eine Qualität von Unterricht verlangt, die sich an die Kinder und Jugendlichen in ihrer Vielfalt richtet.

Offener Unterricht

Seit den 1970er Jahren wurde im Arbeitskreis Grundschule entwickelt, wie man differenziert; die Unterschiede von Kindern im Lernen und Verhalten sollten nicht länger zur Aussonderung der sogenannten schulschwachen Kinder führen. Anfang der 1970er Jahre wurde der Leselehrgang vom Pädagogischen Zentrum herausgegeben, der erlaubte mithilfe des angebotenen Materials zu individualisieren und zu differenzieren. Das war 1972. Wenn man als GrundschullehrerIn oder als GesamtschullehrerIn das zur Kenntnis genommen hätte – das Team-Kleingruppenmodell basierte ja auch auf den Ideen von kooperativem individuellen und gemeinsamem Lernen – dann wäre das heute kein gewaltiges Problem, dass Kinder unterschiedlich lernen. Wenn ein Kind ganz andere Voraussetzungen mitbringt, dann erst fängt Integration an und dafür braucht es dann besondere Unterstützung und Beratung durch zusätzliches Personal, wie zum Beispiel die Lehrkraft für Sonderpädagogik. Die Integrationspädagogik hielt sich da sehr zurück; sie hätte meines Erachtens viel stärker vertreten können, dass guter integrativer Unterricht für alle Kinder der richtige Unterricht ist. Denn offener Unterricht bietet Möglichkeiten zum Lernen für alle an: für die, die mehr Zeit für ihre Entwicklung brauchen und für die, die davon hüpfen und viele Ideen zum Lernen haben und für alle dazwischen.

Die Grundschule Berg Fidel in Münster ist ein Beispiel, ich verfolge die jahrgangsübergreifende Arbeit seit vielen Jahren. Dort gibt es eine freie Arbeitsphase, in der die Kinder in den Hauptfächern von ihrem Stand aus weiter arbeiten, und es gibt eine Phase, wo sie im »Freien Forscherclub« (FFC) in kleinen Gruppen an ihren Themen arbeiten, mit einer Struktur, die ein Forscherheft vorgibt und die direkt auf wissenschaftliches Arbeiten vorbereitet: Forschungsthema entscheiden, Forschungsfragen entwickeln, Recherche-Methoden bestimmen, Recherche, Vorbereitung der Präsentation und Evaluation. Zur Themenwahl gibt es keine Vorgaben, Beratung bei Bedarf. Ich habe ein Plakat gesehen, Einladung zum Vortrag »Wird man in 50 Jahren mit dem Auto zum Mond fahren können?« Es gibt auch diese gemeinsamen Stunden, in denen jedes Kind auf seinem Niveau den Auftrag erfüllen kann, sie heißen zum Beispiel »Schriftstellerstunden«: alle schreiben Geschichten; die, die noch nicht schreiben können, die malen eine Geschichte oder schreiben ein Wort oder sie lassen jemanden schreiben. Unterricht hat ja immer mit Ambivalenzen zu tun, also mit der Ambivalenz der verantwortlichen Unterstützung der Lernprozesse durch die Lehrkraft und mit dem Eigensinn und den Eigenaktivitäten der Kinder. Für die Integrationspädagogik beziehungsweise den inklusiven Unterricht sollten wir diese Ambivalenzen noch schärfer ausarbeiten: Welche Aspekte und Ambivalenzen von integrativem Unterricht gelten für jeden guten Unterricht?

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse, eigene und anderer?

Ökosystemischer Ansatz

Also für mich als Mitarbeiterin in der Forschungsgruppe in Saarbrücken war es natürlich zuerst einmal die ökosystemische Pädagogik und Diagnostik, die die

bisherige Diagnostik sozusagen umkehrte. Und die entwicklungslogische Didaktik von Georg Feuser war mir insofern sehr wichtig, weil sie eine Vorstellung davon gab, wie am gleichen Gegenstand auf unterschiedlichen Entwicklungsstufen gelernt werden kann. Die theoretischen Überlegungen zur Pädagogik der Vielfalt von Annedore Prengel bzw. zur Pädagogik der Heterogenität von Andreas Hinz und auch die von Ulf Preuss-Lausitz – die Bücher sind ja etwa zur gleichen Zeit erschienen und waren extrem wichtig für das Verstehen des Zusammenhangs von Integration und Demokratie; sie halfen mir, den Zusammenhang von Verschiedenheit und Gemeinsamkeit besser zu strukturieren und waren mir nicht nur für die wissenschaftliche Arbeit, sondern auch im privaten Leben Weg weisend

Dann die Forschung, die im Saarland im Zusammenhang der Implementation einer bildungspolitischen Veränderung geleistet wurde, die Voraussetzungen und die Beobachtung der Veränderungsprozesse – das war eine wichtige Grundlage für meine eigene wissenschaftliche Arbeit. Die Steuerung von Veränderung in einem System im bildungspolitischen Bereich. Da sind wichtige Erkenntnisse entstanden, die aus der Rückschau noch einmal genauer angeschaut werden sollten, auch im Vergleich mit anderen Formen der Implementierung von schulischer Integration in anderen Ländern, das heißt, mit anderen Ausgangslagen im allgemein- und im sonderpädagogischen Bereich. Da sind auch die schleswig-holsteinischen Entwicklungen interessant, weil sie von Anfang an auch das ganze Bildungssystem im Blick gehabt haben, das ganze sonderpädagogische und allgemeinpädagogische System.

Welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen erachtest du für besonders wichtig?

Theoretische Grundlagen

Arbeiten zur Frage des Menschenbildes zum Beispiel von Jollien und von Fragner, zur »Gleichwürdigkeit« von Menschen, wie Ute Geiling das ausdrückt, zu Rechtsfragen zum Beispiel von Eichholz, zu Kinderrechten zum Beispiel von Krappmann und solche zur Gerechtigkeit beispielsweise von Sennet sind für mich immer noch die zentralen. Und da können wir ja weit über die Grenzen der Integrationspädagogik hinaus Grundlegendes finden. Den Forschungsbericht von Helga Deppe-Wolfinger, Annedore Prengel und Helmut Reiser (1990) halte ich übrigens für Weg weisend: Dort werden alle Themen der Integration schon angesprochen. Für mein eigenes Verständnis der Profession Sonderpädagogik, aber auch für meine Lehrtätigkeit waren und sind Fakten zu historischen Prozessen und zu Auseinandersetzungen, zum Beispiel von Vera Moser und von Jan Weisser und auch Autobiografien von Menschen mit Behinderung zum Beispiel von Thomas Quasthoff, grundlegend. Für mich waren auch immer soziologische Beiträge wichtig, beispielsweise zu Entwicklungen im internationalen Raum, also zum Beispiel Steiner-Khamsi, Radtke, Lohmann, Amos und Parreira do Amaral. Und die zeigen, wie viele internationale Player Demokratie und Demokratiebildung auch in Deutschland gefährden. Die Verständigung darüber, was Bildung sei, ist also notwendig. Das auch für die Inklusionspädagogik grundlegende Thema Bildung ist – bis auf die Arbeiten von Feuser,

von Roedler und von Prengel – meinem Überblick nach etwas ins Hintertreffen geraten – es würde uns aber mit der allgemeinen Pädagogik wieder zusammenführen. Die Fragen des Zusammenhangs von Disability Studies und Inklusion sollten weiter bearbeitet werden.

Gut. Welche empirischen Forschungen erachtest du für besonders wichtig?

Begleitforschung

Natürlich alle Arbeiten der Begleitforschung, die in den Anfängen der Integrationsbewegung geleistet wurden und die den Nachweis erbrachten, dass und wie gemeinsames Lernen gelingt.

Schweizer Beiträge

Die Schweizer Beiträge sind mir wichtig, weil sie mit riesigen Untersuchungen zu überzeugenden Ergebnissen kamen. Zu den Schweizer Untersuchungen gehört auch die vergleichende Befragung Erwachsener, die als schulschwache SchülerInnen entweder eine Sonderklasse/-schule oder eine allgemeine Schule besucht hatten. Zu Langzeiteffekten schulischer Separation oder Integration sollte weiterhin und intensiv geforscht werden, hier halte ich die neueren Arbeiten von Lisa Pfahl und von Fabian van Essen für wichtig.

Wirkungen der allgemeinen Schule und Sonderschule im Vergleich

Die vergleichenden Arbeiten zu Wirkungen des Besuchs der Sonderschule und allgemeiner Schulen von zum Beispiel Hans Wocken, aber auch die grundsätzlicheren Arbeiten von Justin Powell, die sich vergleichend auf Schulsysteme beziehen, müssen weitergeführt werden.

Bei den letzten Jahrestagungen der Integrations- und InklusionsforscherInnen gewann ich den Eindruck, dass die großen Linien zu verschwinden drohen und viele sehr kleinteilige Projekte die Forschung zu Inklusion bestimmen. Manche Fragen müssen nun nicht mehr beforscht werden, weil sie häufig genug beantwortet wurden, also zum Beispiel die Einstellung von Lehrkräften zur Inklusion. Während »das Haus brennt«, wie Hans Wocken sagt und damit die von Inklusion gänzlich abweichenden schulischen Verhältnisse meint, findet die Auseinandersetzung damit in der Inklusionsforschung kaum wahrnehmbar statt.

Ja, und natürlich, was in Frankfurt geforscht wurde, die erste Untersuchung von Reiser in den 1980er Jahren »Sonderschullehrer in Grundschulen« und die späteren Analysen zu Fremdheit und Annäherung, Nähe und Distanz zwischen den Beteiligten. In der eigenen Praxis als sogenannte Integrationslehrerin war es hilfreich, ein Konzept zu haben, die Prozesse zu verstehen. Es gab übrigens einen wunderbaren Film *Gemeinsamer Unterricht – wie geht das?*, in dem Helga Deppe-Wolfinger das integrative Geschehen und die entsprechende unterrichtliche Praxis erklärt. ForscherInnen betrachteten es damals als ihre Aufgabe, Integrationspädagogik verständlich zu veröffentlichen. Eigentlich hat jede Forschergruppe wesentliche Erkenntnisse eingebracht. Die Forschung zu den Integrativen Regelklassen war mir wichtig, um unter Beweis zu stellen, dass schulische Integration nicht nur mit Kindern engagierter Eltern gelingen kann. Die Forschung zu Gesamtschulen gehört nicht direkt zur Integrationsforschung, wir sollten aber näher zusammenkommen. Es würde uns auch politisch gegenüber den verharrenden Kräften stärken.

Was waren aus deiner Sicht die interessantesten Streitpunkte innerhalb der Community?

Brauchen wir den Inklusionsbegriff?

Streitpunkt: Inklusionsbegriff

Brauchen wir ihn?

Ich hätte ihn nicht gebraucht.

Warum?

Ich hielt es für angezeigt ihn aufzunehmen, um damit noch einmal ein Bewusstsein in der Integrationsbewegung und -forschung zu erneuern, dass es nicht nur um sogenannte Geistig Behinderte und Nichtbehinderte geht. Denn die 50% der SchülerInnen an Sonderschulen, die Lernbehindertenschulen besuchten, waren nicht (mehr) zentral im Blick der Integrationsforschung und -bewegung. Das Motiv, quer zu Behindert/Nichtbehindert soziale Herkunft und Migration mit einzubeziehen. Die Geschlechterfrage eben auch, aber die war im Blick, zum Beispiel durch die Arbeiten von Annedore Prengel, Andreas Hinz und Ulf Preuss-Lausitz. Also jetzt bin ich froh, dass wir den Begriff aufgenommen haben, aber ich finde ihn mittlerweile grausam instrumentalisiert und verwässert. Das macht mich ratlos.

Na, mittlerweile ist es doch schon so, dass man wieder den Eindruck hat, dass Inklusion das mit den Behinderten ist und das wieder darauf begrenzt wird.

Ja, ja.

Gab es noch weitere Streitpunkte?

Zu Beginn: Welche Art von Forschung machen wir da? Ist das Forschung, was wir machen? Handlungsforschung, wenn wir gleichzeitig politisch aktiv sind im Sinne dessen, was wir forschen. Das war eine berechtigte Auseinandersetzung in den Anfängen der Integrationsforschung. Und welche Instrumente gebrauchen wir für diese Forschung? Und die Frage, wie geht man dann, wenn man Ergebnisse hat, damit um und dann auch wieder gegenüber der Politik, die die Forschung oft bezahlt hat. Also wie nah begeben wir uns zur Politik? Und wie schützen wir unsere Forschung sozusagen?

Forschen und politisch handeln

Und wie schätzt du das ein mit der Nähe zum Feld? Weil das ist ja m. E. ein ganz wichtiger Unterschied, wenn man vergleicht damals die Begleitforschung, die eben auch mit Entwicklungsbegleitung war, im Vergleich zum heutigen Auszählen von Lesefragebogen? Also diese Anbindung an die Schule, die ist

ja heute nicht mehr in der Form gegeben oft bei der Begleitforschung. Die kommen einmal vorbei, teilen die Fragebögen aus und sammeln sie wieder ein.

Veränderung der Forschung

Die Forschung in den letzten Jahren war meist auf einen kleinen Raum und oft auch auf sehr kleinteilige Fragen bezogen. Während es vorher ja in der Regel um Systeme und ihre Entwicklung, also um Systeme oder mehrere Schulen oder auch um eine zeitliche Entwicklung ging; zum Beispiel in der Langzeitstudie von Almut Köbberling und Wilfried Schley zu integrativen Prozessen in der Schulentwicklung, bei Lehrkräften und SchülerInnen über zehn Jahre schulischer Integration. Langzeitstudien auch über die Schulzeit hinaus gäben vielleicht neue Einblicke: Unterscheiden sich gesellschaftliches und politisches Denken von früheren SchülerInnen integrativen versus separativen Unterrichts? Und was in der Integrationsforschung noch ziemlich unterbelichtet ist, ist die Perspektive der Kinder. Mit Christina Huf zusammen interviewe ich Kinder und beobachte Unterricht in der Primus-Schule Berg Fidel. Die Forschung zu den Primus-Schulen in Nordrhein-Westfalen wird auch interessante Einblicke geben – sie wird übrigens vom Land finanziert: es scheint, dass die nach der vierten Klasse ohne Bruch weitergeführte Schule das Professionalitätsverständnis bei den Lehrkräften verändert. Es sind mehrere Schulen einbezogen.

Also so große Forschungen wie meinetwegen zu den integrativen Regelklassen gibt es im Moment kaum. Die »Bielefelder Längsschnittsstudie zum Lernen in inklusiven und exklusiven Förderarrangements« (BiLieF), vom Bundesministerium gefördert, ist wohl eine große Untersuchung. Ansonsten sind es kleinere Untersuchungen, die aber keine politische Wirkung haben werden. Wichtig wären Evaluationsstudien, die in ausreichender Komplexität erforschen, welche Veränderungen in den Schulen sich auf dem Weg zur Inklusion ereignen und mit welchen Effekten für Erziehung und Bildung im Allgemeinen – wie es wohl gerade in Bremen geschieht.

Naja, es gibt halt viele kleinere Sachen, wo jetzt irgendwie wieder Modellversuche gemacht werden zu Inklusion auf einmal. Gut. Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen siehst du für die Praxis?

Für die integrative Praxis in Schulen oder Kindergarten?

Ja, genau.

Individualität und Gemeinsamkeit

Diese Ambivalenz von Individualität und Gemeinsamkeit im Bewusstsein zu halten, dieses Spannungsfeld zu gestalten und abwechselnd oder gleichzeitig auf beiden Hochzeiten zu tanzen.

Gemeinsamer Unterricht: Nutzen für alle Kinder

Und deutlich zu machen, dass das, was wir erwarten, wenn wir von integrativem oder inklusivem Unterricht sprechen, allen Kindern nützt und diesen Unterricht umgekehrt für alle Kinder zu fordern. Also die Verantwortung zu

übernehmen für alle Kinder, egal mit welchen Voraussetzungen sie kommen, also diesen Abschiebemodus und die Platzierungsfragen aufzugeben. Auf lange Sicht wird das nur gelingen, wenn, wie in den Langzeitschulen in Berlin, in einigen Gesamtschulen in Hamburg und jetzt in den Primus-Schulen, Grund- und Sekundarstufen eine Schule bilden. Solange wir die Kinder schon nach dem vierten Schuljahr trennen, wird es immer geteilte pädagogische Verantwortung und damit die Gefahr von Verantwortungslosigkeiten geben, auf der Seite der Kinder und ihrer Eltern Schul- und Entscheidungsstress und im Hinblick auf die gesellschaftlichen Trends des Auseinanderdriftens der Milieus die frühe Anbahnung in der Schule.

Verständnis von Leistungen

Und wir brauchen ein anderes Verständnis für die Leistungen von SchülerInnen. Das abschlussbezogene Denken bei Lehrkräften und Eltern – als Grundschullehrerin eines ersten Schuljahres wurde ich von einer Mutter gefragt, ob ihr Sohn das Abitur schaffen könne – setzt in Deutschland immer noch viel zu früh ein und verhindert über die Standardisierung die Entdeckung und das Heben individueller Potenziale. Der Schulleiter einer Hamburger Stadtteilschule Witting forderte in einer Diskussion auf dem Kongress von Uni Frankfurt, GEW, Grundschulverband, GGG, Politik gegen Aussonderung und mittendrin e. V. 2017, jedes Kind müsse sein eigener Maßstab sein dürfen.

Dialogisches Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern

Von einem dialogischen Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern, wie es die UN-Kinderrechtskonvention fordert, sind wir in der Schule als System weit entfernt. Es ist eher so, dass wir Kinder den Vorstellungen der Erwachsenenwelt angleichen oder einpassen, und zwar vor allem der Mittelschicht-Welt.

WissenschaftlerInnen sollten mit dazu beitragen, dass die Aufgabe von Schule nicht hauptsächlich in der Allokation gesehen wird, sondern ein umfassenderer Zusammenhang von Erziehung und Bildung in den Blick genommen wird: Erziehung zur Demokratie und zur Achtung der Rechte aller.

Und für die Forschung, wo siehst du da zukünftige Aufgaben und Herausforderungen?

Mentalitätswechsel

Wir wissen, worauf es ankommt, wie inklusiver Unterricht zu gestalten sei. Es geht jetzt darum zu forschen – in der GEW habe ich immer gesagt, wie kommen wir vom Beschluss zum Genuss – welches die Voraussetzungen dafür sind, dass Lehrkräfte sich öffnen dafür, dass alle Kinder ein Recht auf gute Bildung haben und die Verantwortung annehmen, auch wenn das gegliederte System eine andere Logik nahelegt. Es ist ein professioneller Mentalitätswechsel der Beteiligten erforderlich. Wie kommen Menschen dahin und wie fühlen sie sich nachher? Also die Frage: wie werden AllgemeinpädagogInnen – und die SonderpädagogInnen – zu InklusionspädagogInnen? Also Lehrerforschung, aber als Forschung zur Entwicklung von Lehrerpersönlichkeiten. Und dann natürlich die Lehrerausbildung, da sind Entwürfe gefragt und Forschung zu Umstellungsprozessen in allen drei Phasen der Lehrerbildung.

Einsatz von SonderpädagogInnen

Und dann die Frage, welche Begleitung Schulen brauchen, wenn sie sich auf inklusive Pädagogik einstellen und Schulentwicklung begleiten. Forschung zur Frage, wie kann in einer Region die sonderpädagogische Förderung so implementiert werden, dass sie überall ankommt, wo sie gebraucht wird, und wie kann die Sonderpädagogik mit anderen Berufsgruppen zusammenarbeiten. Man könnte das Modell Katzenbach & Schnell in einer Region ausprobieren und begleitend forschen: wie strukturiert man das, mit Budgetierung und zusätzlichem Einzelinput? Auch die Frage, wo brauchen wir wirklich die SonderpädagogInnen, welche Berufsgruppen brauchen wir wo und dies zu implementieren – Hans Wocken hat vor Kurzem auf einem Kongress von mittendrin e. V. in Köln die Frage gestellt und ausgeführt, ob es immer SonderpädagogInnen sein müssten, um eine Doppelbesetzung in einer Integrationsklasse zu gewährleisten.

Es ist wieder Forschung wie in den Anfängen gefragt, die sich auf das ganze System bezieht, das jetzt natürlich komplexer geworden ist als in den Anfängen der Integrationspädagogik, als es um die Frage der Integration von jungen Menschen mit Behinderung in allgemeine Institutionen ging. Ich sehe da eine gewisse Hilflosigkeit dieser gigantischen Aufgabe gegenüber und die großen, teuer bezahlten Projekte der empirischen Bildungsforschung helfen da bislang auch nicht weiter.

Welche Bezüge siehst du zu den anderen Teildisziplinen, die allgemeine Pädagogik hatten wir jetzt gerade, aber auch Frauenforschung, Migrationsfragen, auch Gender und Disability Studies.

Austausch über Kategorien und ihre Wirkungen

Also, die Disability Studies waren für mich in der sonderpädagogischen Ausbildung für die Studierenden ungeheuer wichtig, weil sie damit von Anfang des Studiums einem Bild von Behinderung begegneten, das Teilhabe mit Selbstständigkeit verbindet. Ebenso wichtig war mir als Reflexionsebene die Perspektive der Behinderten auf Nichtbehinderte. Die Kategorien Geschlecht und Behinderung miteinander in den Blick zu nehmen, was heißt das denn, wenn ein Junge behindert ist, was heißt das, wenn ein Mädchen behindert ist und Migrationsgeschichte hat usw. Und die Kategorien an sich in ihrer Wirkung auf die Alltagspraxis zu reflektieren.

Intersektionalität.

Ja. Wir sollten das, was Andrea Platte geschrieben hat »… Wir müssen uns mit den anderen Forschungsrichtungen auch austauschen …« in die Tat umsetzen, jetzt nicht nur auf dem Papier. Wir hatten bei der GEW vor circa acht Jahren mal so eine kleinere Arbeitstagung, wo wir versuchten, die Begrifflichkeiten zu verorten und von den entsprechenden Vertretern der Teildisziplinen jeweils erläutern zu lassen. Intersektionalität, Diversität, Heterogenität, Integration, Inklusion. Das war interessant, es wurde deutlich, dass Öffnungen des Blicks über Grenzen gewinnbringend wären.

Welche internationalen ForscherInnen waren für dich am bedeutsamsten?

Internationaler Austausch

Frühere internationale Begegnungen in Israel, Holland, Leicestershire und spätere im Rahmen von Exkursionen in Südtirol bezogen sich auf die vergleichende Reflexion von Schulentwicklung und Unterricht in der Praxis. Während des Studiums Ende der 1970er Jahre sah ich bei einer Exkursion nach Israel Unterricht, der sich auf die Integration der jüdischen Einwanderinnen und Einwanderer aus ganz verschiedenen Kulturen, aber auch auf Kinder mit Behinderungen bezog; das Thema und die Praxis der Lehrkräfte war die Erziehung und Bildung der Verschiedenen zu einer Gemeinschaft. Dort lernte ich integrativen Unterricht kennen, von Shimon Sachs von der Universität in Tel Aviv theoretisch begründet. Eine andere Exkursion führte in eine Schule in den Niederlanden, in der ich die Bedeutung des Raumes erkannte, es gab viel Grün und Tiere in den Klassenzimmern (der erste Pädagoge sind die Kinder, der zweite ist die Lehrkraft und der dritte der Raum, wie Reinhard Kahl das sagt). In der Schule gab es Lernprogramme im Sinne von selbstständigem kleinschrittigem Erlernen der Kulturtechniken, die von den Lehrkräften gemeinsam erstellt worden waren. Materialien zur Individualisierung des Unterrichts wurden in Kooperation entwickelt.

Ein Teil des Kollegiums der Schwerhörigenschule besuchte Mitte der 1980er Jahre Leicestershire und lernte dort die Integration schwerhöriger Kinder kennen, die in verschiedenen schulorganisatorischen flexiblen Formen Kindern und Jugendlichen den Besuch allgemeiner Schulen ermöglichte – die Bildungsratsempfehlung der Bildungskommission von 1974, die ähnlich flexible Lösungen gemeinsamen Lernens vorsah, wurde nach meinem Überblick nirgends in Deutschland konsequent umgesetzt. In den Sekundarschulen z. B. gab es in Leicestershire einen (Rückzugs-) Raum, in dem SchülerInnen bei hochgradig textbelastetem allgemeinen Unterricht den Stoff auf andere Weise bearbeiteten. Die Integration wurde schon im Säuglingsalter angebahnt. Es beginnt jetzt in einzelnen Städten in Deutschland, dass junge Eltern bzw. Mütter besucht werden nach der Geburt, das Kind willkommen geheißen wird und Hilfen angeboten werden – Inklusion wäre so von Geburt an möglich.

Die Aufenthalte in Israel, Niederlande und Leicestershire zeigten mir, dass integrative Pädagogik schulorganisatorische und unterrichtspraktische Veränderungen voraussetzt und gleichermaßen entwickelt. Bei den Exkursionen nach Südtirol, die ich mit den Studierenden unternahm, war die Steuerung von Bildungssystemen zentrales Thema. Die frühen Exkursionen haben meine Bilder von Schule geprägt; die Wahrnehmung konkreten pädagogischen Handelns, die sinnlichen Eindrücke können Vorstellungen und Ansprüche an die eigene Tätigkeit prägen. Die Bedeutung der Wahrnehmung neben der theoretischen Auseinandersetzung ließ mich auch bei meiner eigenen Lehrtätigkeit in Frankfurt Exkursionen anbieten in Schulen, die auf dem Weg zur Inklusion sind bzw. in einen Stadtbezirk in Bremen, in dem die Veränderung zu mehr Teilhabe Aller erfahren werden kann.

Eine frühere Arbeit zu Janusz Korczak hatte mich zu Begegnungen mit früheren MitarbeiterInnen von Janusz Korczak auf einem Kongress in Tel Aviv geführt.

Korczaks Schriften und die humanistische Psychologie um Carl Rogers sowie die themenzentrierte Interaktion nach Ruth Cohn sind Grundlagen meines pädagogischen Denkens geblieben.

An den Kindern kann's nicht liegen …[1]

Zum aktuellen Stand gemeinsamen Lernens von Mädchen und Jungen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf in der Bundesrepublik Deutschland

Irmtraud Schnell

Für erwachsene Menschen mit Beeinträchtigungen wurden in den letzten Jahren gesetzliche Regelungen geschaffen, die ihre Gleichstellung ermöglichen sollen und Barrierefreiheit im Sinne des Zugangs und der Nutzung »in der allgemein üblichen Weise, ohne besondere Erschwernis und grundsätzlich ohne fremde Hilfe« (vgl. z. B. HBGG, 2004, S. 483) definieren. Die rechtliche Anerkennung wurde maßgeblich von Menschen mit Beeinträchtigung selbst erstritten und wird als Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik betrachtet (vgl. z. B. Jürgens, 2004, S. 360 und Köbsell, 2006). Menschen mit Beeinträchtigungen im Kindes- und Jugendalter in der Bundesrepublik dagegen sind, jedenfalls was den Zugang zu Erziehungs- und Bildungseinrichtungen betrifft, noch weit davon entfernt, ihren AltersgenossInnen gleichgestellt zu sein. Schon 1973 hatte der Deutsche Bildungsrat eine weitmögliche Integration der behinderten Kinder in allgemeine Schulen gefordert, weil so am ehesten ihrer Isolation im Erwachsenenleben vorgebeugt werden könne (Deutscher Bildungsrat, 1974). Mehr als 30 Jahre später wurden aus keinem der Landesgleichstellungsgesetze bislang entscheidende Konsequenzen für die Bildungspolitik im Bereich der Sonder- oder gar der Allgemeinen Pädagogik gezogen.

Der Beitrag beschreibt und analysiert zunächst die aktuelle Lage von gemeinsamem und getrenntem Schulbesuch an Hand statistischer Daten, versucht sodann, sie im Hinblick auf bildungspolitische, (sonder-)pädagogische und gesellschaftliche Entwicklungen zu deuten und erwägt zuletzt Schritte, die die Integrationsbewegung aufnehmen kann. Von der dichotomen Unterscheidung zwischen »Behinderten« und »Nichtbehinderten« und entsprechenden schulorganisatorischen Maßnahmen, die in der Regel in Deutschland zur Trennung führen, sind andere Gruppen von Kindern und Jugendlichen (hochbegabte und langsam

1 Zuerst veröffentlicht in: Schnell, I. (2006). An den Kindern kann's nicht liegen. *gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung, 14*(4), 195–213. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Verlagsgruppe Beltz.

lernende, deutsche und solche mit Migrationshintergrund, bildungsfern und bildungsnah aufgewachsene, überbehütete und vernachlässigte etc.) gleichermaßen betroffen. Ich teile die Zielperspektive Inklusion; im Beitrag hier soll es dennoch um das Gemeinsame Lernen von Mädchen und Jungen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf gehen, wohl wissend, dass die Zweiteilung weder die Realität einzelner Kinder und Jugendlicher noch die so benannter Gruppen erfassen kann. Ihren Platz jenseits dieser Dichotomie zu finden, wird eine Herausforderung auch für die Sonderpädagogik sein, wenn sie die Funktion eines Steigbügelhalters im gegliederten Schulsystem verweigern möchte.

»An den Kindern kann's nicht liegen«, kommentierte eine Studentin meine Grafiken[2], die ich nach der neuesten Statistik der Kultusministerkonferenz (KMK) erstellt habe und die ich auch im Folgenden kenntlich mache. Sie stellt den Stand des Jahres 2003 (Quelle 177 kmk.org.) dar im Hinblick auf SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die Sonderschulen oder allgemeine Schulen besuchen – die KMK unterscheidet erst seit 1999, zuvor bezog sich die Statistik nur auf SonderschülerInnen. Die ausgewiesenen Anteile des Besuchs der allgemeinen Schule wurden kritisiert, weil aus den Zahlen nicht hervorgehe, welche Qualität mit dem Gemeinsamen Lernen verbunden würde – das ist allerdings auch im Hinblick auf die Sonderschulen nicht der Fall. Sie unterstellten zum einen, dass der Besuch der allgemeinen Schule allein schon die Integration von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ausmache, sie zum anderen für einige Bundesländer, deren Bildungspolitik sich bis dahin des Gemeinsamen Lernens weitgehend enthielt, wie z. B. Baden-Württemberg, auffallend hohe Zahlen auswiesen, und darüber hinaus über die Rahmenbedingungen, die die Qualität mit bestimmen, keinerlei Aussagen machten (vgl. z. B. Reiser, 2002 und Cloerkes, 2003) – in Baden-Württemberg werden beispielsweise im Durchschnitt etwa 20 Minuten sonderpädagogischen Personals pro SchülerIn vorgehalten.

Gleichwohl mache ich von den Zahlen Gebrauch; es gibt keine anderen, die öffentlich zugänglich wären, und selbst, wenn sie allesamt und in unterschiedlicher Weise und Hinsicht die Wirklichkeit schönen, sind sie beschämend genug. Die Statistik zeigt nämlich, dass es weder fachliche noch andere pädagogische Gründe sein können, die den Besuch der Regel- oder Sonderschule erklären.

1 Zum Gemeinsamen Lernen in der KMK-Statistik

Veranschaulichen wir uns die Zahlen der Statistik, ergeben sich für die einzelnen Förderschwerpunkte folgende Bilder:

2 Der Förderschwerpunkt »übergreifend bzw. ohne Zuordnung« wurde nicht berücksichtigt, weil nicht aus allen Bundesländern Zahlen vorliegen. Der Förderschwerpunkt »Kranke« bedürfte einer speziellen Analyse.

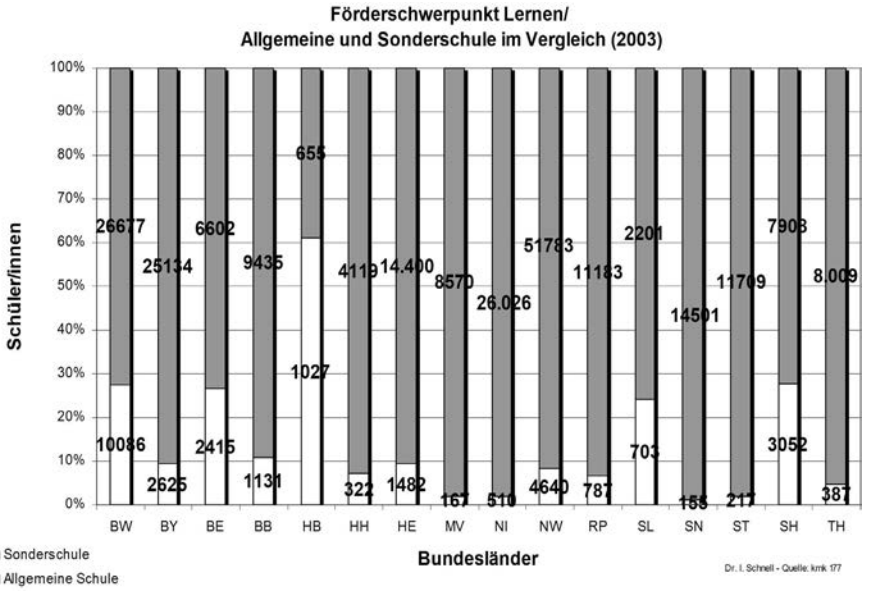


Abb. 1: Förderschwerpunkt Lernen

Im Förderschwerpunkt Lernen reicht der Anteil der SchülerInnen, die allgemeine Schulen besuchen, von 61% in Bremen bis zu 1% in Sachsen.

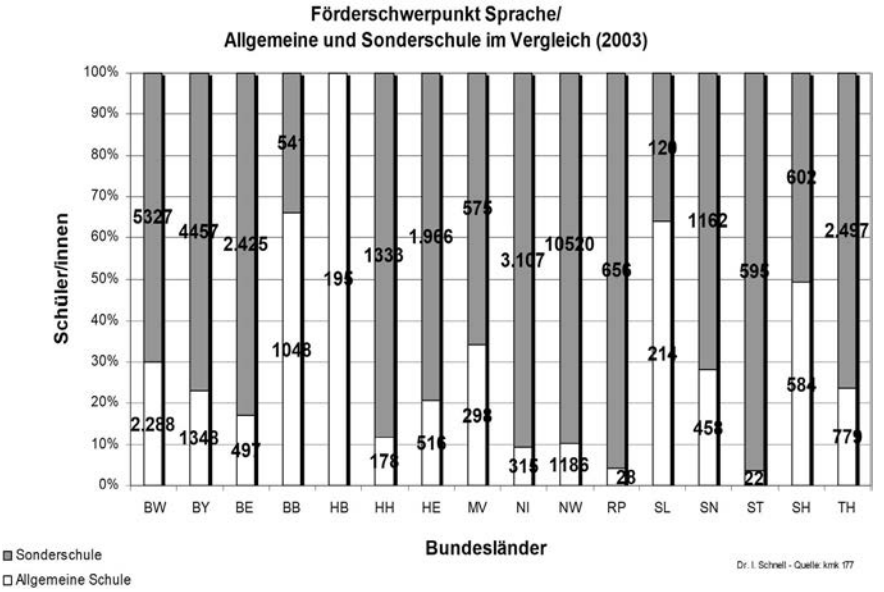


Abb. 2: Förderschwerpunkt Sprache

Die Anteile im Förderschwerpunkt Sprache bewegen sich zwischen 3% in Sachsen-Anhalt und 100% in Bremen.

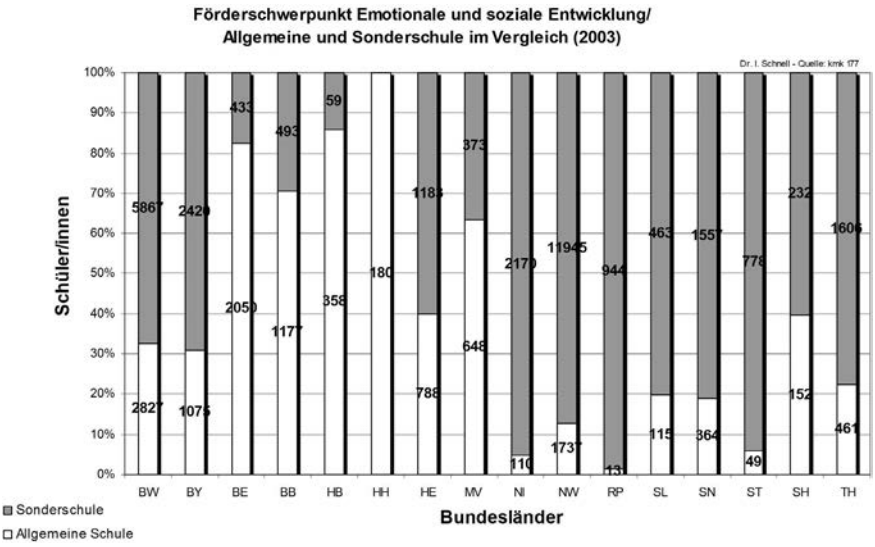


Abb. 3: Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung

Im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung, die Schülergruppe in diesem Bereich wird von vielen als die am schwierigsten zu integrierende betrachtet (vgl. Preuss-Lausitz, 2006, Hoffmann, 2006), reichen die Zahlen von 5% in Niedersachsen bis 100% im Nachbarbundesland Hamburg.

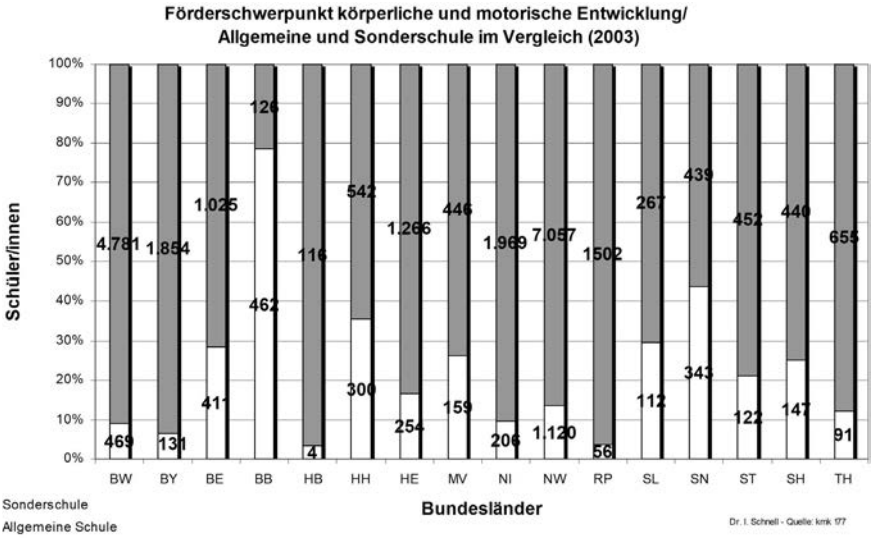


Abb. 4: Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung

Selbst im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung, von dem man denken könnte, dass es vor allem bauliche Barrieren sind, die dem Besuch der allgemeinen Schule entgegenstehen, reichen die Anteile von 3% bis 79%.

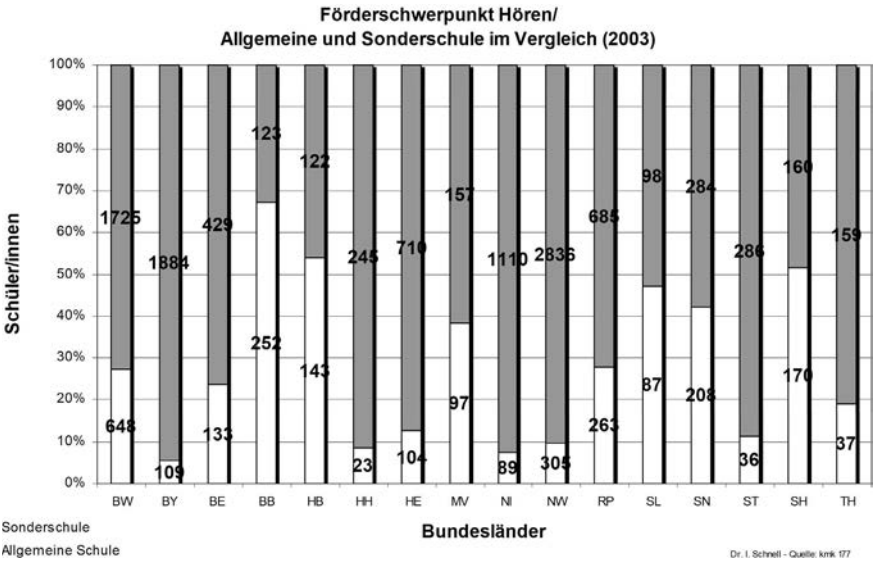


Abb. 5: Förderschwerpunkt Hören

Auch im Bereich der Sinnesbehinderung stellen wir große Unterschiede zwischen den Ländern fest. Von 5% bis zu 67% der Mädchen und Jungen mit einer Hörschädigung können allgemeine statt Sonderschulen besuchen. Der Förderschwerpunkt Sehen zeigt besonders deutlich, dass selbst im Falle der Sinnesbehinderungen es andere als fachliche Gründe sein müssen, die das Gemeinsame Lernen fördern oder behindern.

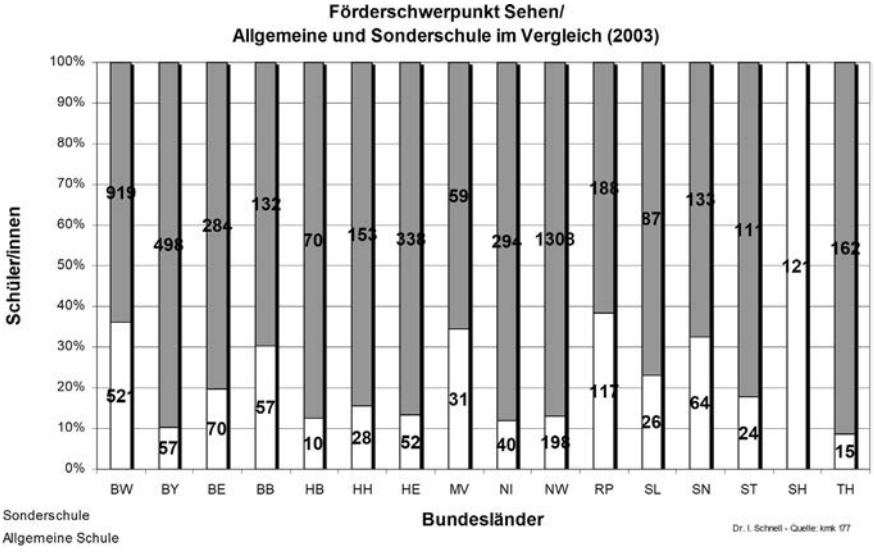


Abb. 6: Förderschwerpunkt Sehen

Offensichtlich wird von und in den einzelnen Ländern nach unterschiedlichen Kriterien darüber entschieden, ob ein Mädchen oder Junge mit einer bestimmten Beeinträchtigung eine allgemeine oder eine Sonderschule besucht. Es scheint für die Länder sehr unterschiedliche Beweggründe zu geben, einem Kind oder Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Gemeinsame Lernen mit anderen zu ermöglichen. Die sollten sich dann in den Anteilen von Integration und Separation innerhalb eines Bundeslandes insgesamt widerspiegeln.

Für einzelne Länder, an einigen Beispielen gezeigt, ergeben sich dann diese Bilder:

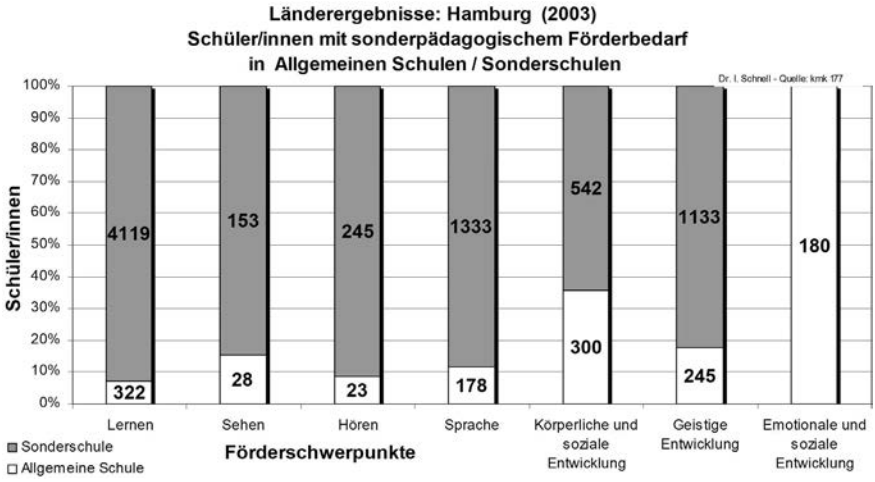


Abb. 7: Hamburg

In Hamburg besuchen 2003 36% der SchülerInnen im Förderschwerpunkt Körperliche und motorische Entwicklung allgemeine Schulen, im Förderschwerpunkt Sprache nur 12%, im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung hingegen sogar 100% – dank REBUS (Regionales Beratungs- und Unterstützungs-System, das leider von der jetzigen Landesregierung verändert wird).

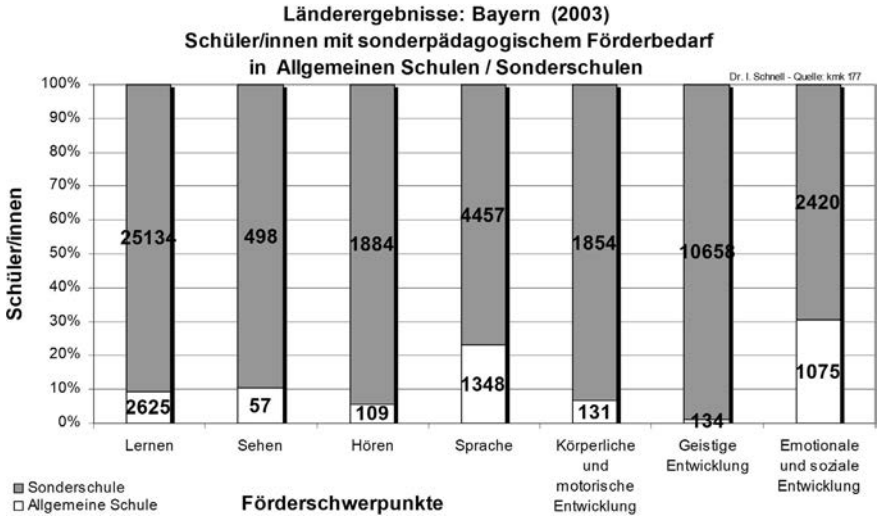


Abb. 8: Bayern

Warum besuchen in Bayern 23% der SchülerInnen mit Förderbedarf Sprache eine allgemeine Schule, aber nur 5,5% mit Förderbedarf Hören?

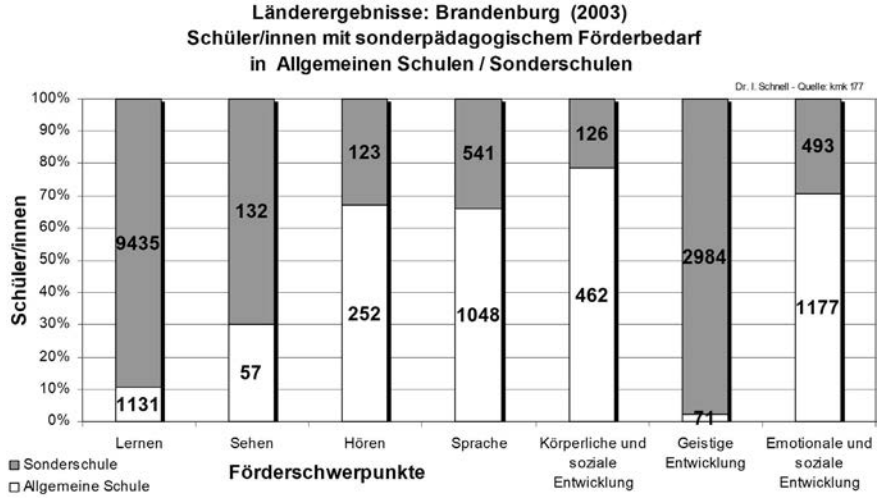


Abb. 9: Brandenburg

Wie kommt es, dass in Brandenburg ausgerechnet SchülerInnen mit Schulversagen überwiegend in Sonderschulen unterrichtet werden?

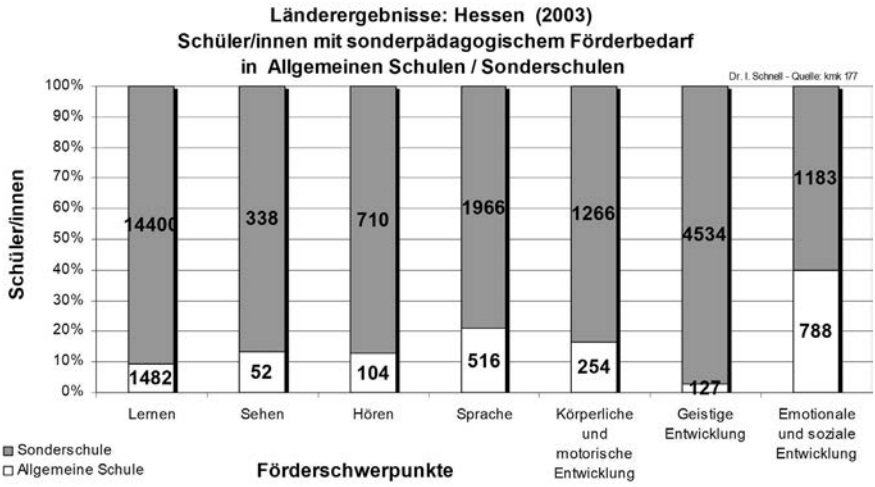


Abb. 10: Hessen

Warum lernen in Hessen 40% der SchülerInnen mit Förderbedarf im Bereich der Emotionalen und sozialen Entwicklung gemeinsam mit anderen, aber unter 10% im Förderbedarf Lernen?

Wir sehen unsere Erwartung entt äuscht, dass eine bestimmte bildungspolitische Ausrichtung eines Landes aktuell oder in der jüngeren Geschichte eine im Vergleich zu den einzelnen Förderschwerpunkten eher einheitliche Entscheidungspraxis innerhalb eines Landes bewirkt.

Welche Gründe könnte es denn sonst für die sehr unterschiedliche Zuweisungspraxis geben? Ehe wir uns dieser Frage widmen, wenden wir unseren Blick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, wie er sich in seinen integrativen bzw. separativen Anteilen darstellt.

Das gemeinsame Lernen beim Förderschwerpunkt geistige Entwicklung:
Herzstück des gemeinsamen Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung war stets die Öffnung allgemeiner Schulen für SchülerInnen mit sogenannter geistiger Behinderung. Die Integrationsbewegung verband damit die Abkehr vom Lernen im Gleichschritt und die bewusste Forderung nach einem individuelle Entwicklungen begleitenden Unterricht für alle Kinder. Tatsächlich zeigten die Erfahrungen in den 1970er und 1980er Jahren, dass es, wie andernorts zuvor, auch in Deutschland möglich ist, SchülerInnen mit unterschiedlichen kognitiven und intellektuellen Voraussetzungen gemeinsam zu unterrichten (vgl. z. B. Maikowski & Podlesch, 1988; Deppe-Wolfinger et al., 1990; Klein, 1998). Die KMK-Statistik zeigt jedoch, dass überall die meisten Mädchen und Jungen im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung Sonderschulen besuchen. Hamburg bildet eine rühmliche Ausnahme – fast jedes fünfte Kind in diesem Förderschwerpunkt konnte 2003 eine allgemeine Schule besuchen.

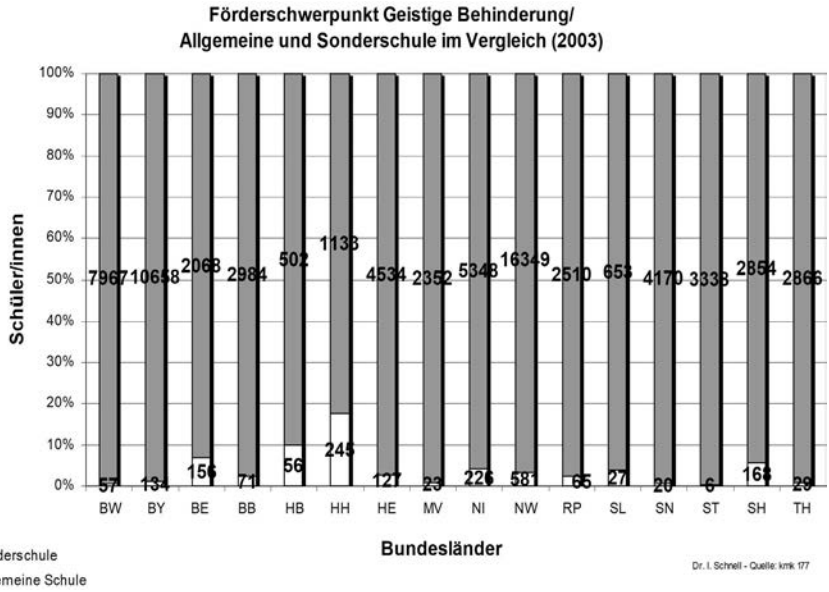


Abb. 11: Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Allerdings stagnieren, wie Abbildung 12 zeigt, in fast allen Bundesländern die Anteile der SchülerInnen in allgemeinen Schulen oder sinken sogar wie in Baden-Württemberg, Niedersachsen und Schleswig-Holstein, während die Zahlen in Sonderschulen steigen (s. Abb. 13), jedenfalls in den alten Bundesländern. Folgt die Bildungspolitik einem gesamtgesellschaftlichen Trend, indem sie sich vor allem um die Stärkung der Eliten kümmert? In Hamburg trifft er lediglich auf einen in den letzten Jahren von Eltern errungenen höheren Stand der Integrationsentwicklung.

Als Begründung für die zurückgehende Integration von SchülerInnen mit sogenannter geistiger Behinderung in allgemeine Schulen wird u. a. angeführt, dass Eltern sich wieder verstärkt der Sonderschule zuwendeten. Diese Behauptung bedarf allerdings einer eingehenden Überprüfung; viele Eltern wissen anderes zu berichten.

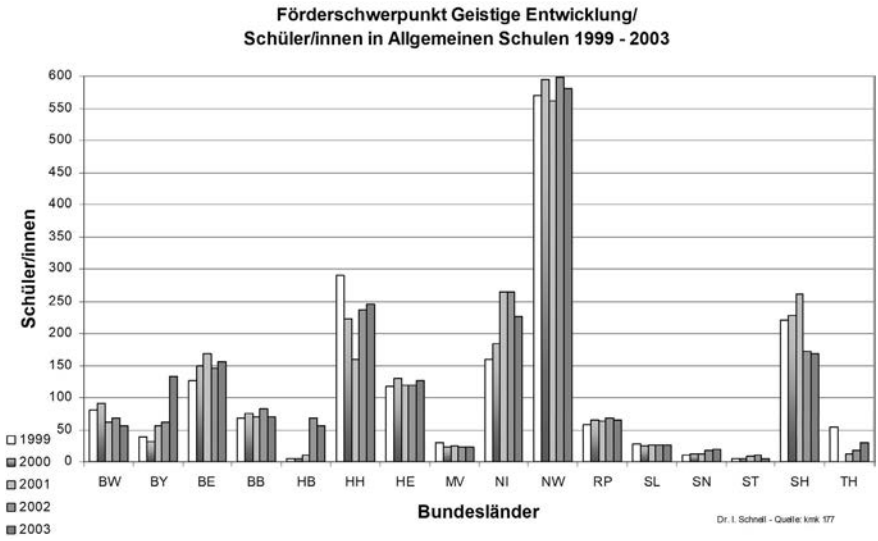


Abb. 12: Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 1999–2003 allgemeine Schulen

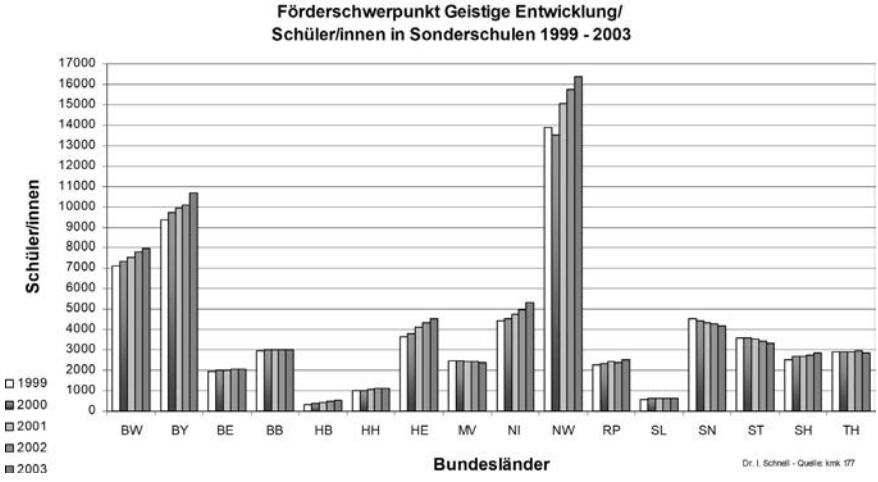


Abb. 13: Förderschwerpunkt geistige Entwicklung 1999–2003 Sonderschulen

Dass überall Grundschulen die Schulen sind, die sich auf Heterogenität auch im kognitiven Bereich besser einstellen, zeigt Abbildung 14. Die Statistik verweist aber auch darauf, dass das gegliederte Schulsystem mit seiner Ideologie der Trennung von Begabungen in homogenisierte Lerngruppen der Gemeinsamkeit Grenzen setzt. Aus anderen Staaten und seit IGLU wissen wir jedoch, dass Heterogenität der Leistungsfähigkeit im engen schulischen Sinne nicht entgegen steht (vgl. Bos et al., 2003; Deppe-Wolfinger, 2006).

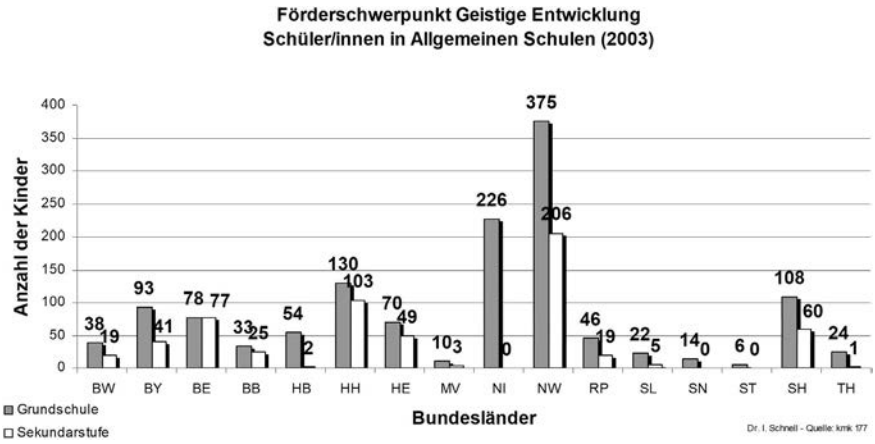


Abb. 14: Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung Grundschule/SEK I

Aus der Betrachtung der KMK-Statistik ist zu schließen:

- Die Praxis folgt in keinem Land einer durchgängig gültigen Ausrichtung.
- Von Land zu Land unterscheidet sich innerhalb eines Förderschwerpunktes die Zuweisung zur allgemeinen oder zur Sonderschule ebenso wie innerhalb eines Bundeslandes zwischen den Förderschwerpunkten.
- Insgesamt sind zwar in einigen Ländern die Spuren einer einstmals klaren Integrationspolitik zu erkennen, z. B. in Brandenburg der gegenüber anderen jungen Bundesländern wesentlich höhere Anteil der integrierten SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, der wohl auf die frühe Entscheidung der rot/grünen Landesregierung und der Kultusministerin Marianne Birthler für das Gemeinsame Lernen zurückzuführen ist, aber in keinem Land zeigt sich eine deutliche, das heißt grundsätzlich gültige Position.
- Aber vor allem: Wenn innerhalb eines Förderschwerpunktes die Anteile zwischen 5 und 100% divergieren, heißt das: Es könnte in allen Ländern und in jedem Förderschwerpunkt sehr viel mehr Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigung geben als bislang ermöglicht.
- Der Geist der Trennung, wie er sich im gegliederten Schulsystem zeigt, behindert insbesondere junge Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung im Sekundarstufenalter.
- Auf der Suche nach Gründen für die großen Unterschiede stoßen wir auf »Kulturen« bzw. Subkulturen, auf Lobbyismen und auf Traditionen – einzelne Regionen und Schulaufsichtsbezirke in Bundesländern zu untersuchen, um diese Subkulturen zu identifizieren, wäre sicher ein interessantes Unterfangen –, aber auch auf gesamtgesellschaftliche Trends und bildungspolitische Großwetterlagen, deren Niederschlag sich in der Schulpolitik zeigt.

2 Erziehung und Bildung – nicht mehr für alle? Auf der Suche nach Erklärungen

a) Gesellschaftliche Trends treffen in der Schule ein

Wenn wir von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf reden, gilt es zu unterschieden zwischen solchen, die von Geburt an oder durch Krankheit beeinträchtigt sind und solchen, die durch Schwierigkeiten beim Lernen und im Verhalten oder bei der Kommunikation als sonderpädagogisch förderbedürftig gelten. Das sind fast drei Viertel aller SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (Abb. 15). Für den Förderschwerpunkt Lernen ist vielfach belegt, dass die entsprechenden SchülerInnen bestimmten unterprivilegierten sozialen Gruppe angehören (z. B. Wocken, 2000, 2005; Klein, 2001; Koch 2004a, 2004b) und dass Kinder mit Migrationshintergrund überrepräsentiert sind (z. B. Kornmann & Neuhäusler, 2001).

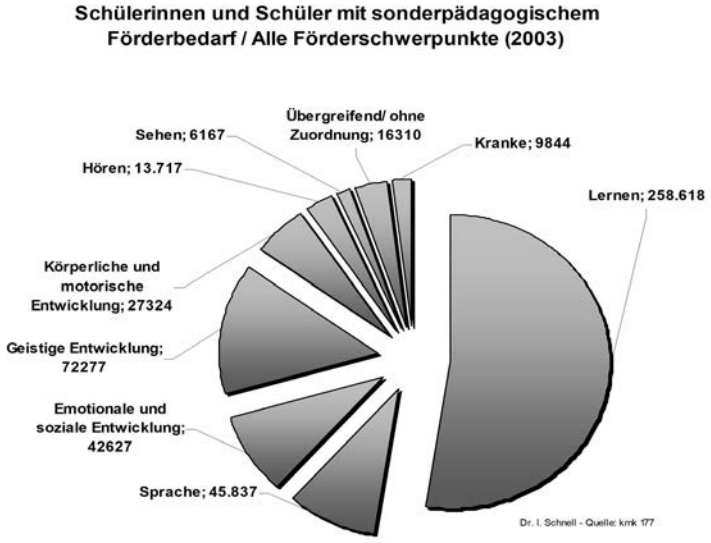


Abb. 15: SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf 2003 in der BRD

Der Anteil dieser SchülerInnen nimmt zu. Im Bundesgebiet stiegen die Schülerzahlen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung im Verhältnis zu anderen Förderschwerpunkten – für Sonder- und allgemeine Schule zusammen – von 5,6% in 1995 auf 8,7% in 2003. In Hessen wuchs allein in den zwei Jahren von 2001 bis 2003 die Anzahl der SchülerInnen im Förderschwerpunkt Emotionale und soziale Entwicklung um 48%, davon verblieben mehr als die Hälfte in allgemeinen Schulen. In demselben Zeitraum wuchs die Zahl der Kinder und Jugendlichen mit Förderbedarf Sprache um 34%; von ihnen besucht weit mehr als die Hälfte eine Sprachheilschule.

Erklärungen für diesen Zuwachs gibt es vielfältige und hier ist nicht der Ort, ihre Stichhaltigkeit zu prüfen. Der Druck, der in verschiedener Hinsicht auf Familien lastet, hat offenbar einen Einfluss auf das Aufwachsen der Kinder. Schulen müssten darauf reagieren können. Aber wie sollen sie sich im integrierenden Sinne auf gesellschaftliche Veränderungen einstellen, wenn Erziehungs- und Bildungseinrichtungen insgesamt nicht mehr auf die Reduzierung sozialer Ungleichheiten (vgl. Deppe-Wolfinger, 2004), sondern auf die Pflege der sogenannten Elite einerseits und die Marginalisierung von Minderheiten andererseits ausgerichtet werden?

b) Soziale Ungleichheiten werden bewusst verschärft

Am Beispiel Hamburgs, an einer der reichsten Städte in Europa, lassen sich gesellschaftliche Veränderungen zeigen, die ihre Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche, deren Familien nicht zu den wohlhabenden gehören, nicht verfehlen werden:

- Der Besuch des Kindergartens und der Vorschule ist an ein kompliziertes Gutscheinsystem geknüpft, das ganze Bevölkerungsgruppen ausschließt.
- Das Schulschwimmen wurde privatisiert und auf ein halbes Jahr verkürzt.
- Die Lernmittelfreiheit ist abgeschafft.
- Schon für das Grundschulalter werden die Schulbezirksgrenzen geöffnet und die Schulwahl den Eltern anheim gestellt.
- Schulen, Bäder, Bücherhallen und soziale Beratungsstellen werden in ohnehin benachteiligten Stadtteilen geschlossen. Prestige-Objekte wie Hafencity und S-Bahnausbau zum Flughafen werden aber finanziert.
- Zentrale Vergleichsarbeiten sorgen dafür, dass es bildungsbewussten Eltern leichter fällt, die »richtige« Schule für ihr Kind zu finden, unabhängig davon, ob das Ranking der Schulen nun öffentlich oder inoffiziell bekannt wird.
- Am Ende der Grundschulzeit fließt in das Gutachten der Lehrkräfte über den weiteren Bildungsgang, wie die Untersuchung der Lernausgangslagen (LAU vgl. z. B. Lehmann et al., 1999) bewies, die häusliche Situation entscheidend ein.
- Zentrale Abschlussprüfungen scheren SchülerInnen und Schulen mit völlig verschiedenen Ausgangslagen über einen Kamm.
- Die Zeit bis zum Abitur wird verkürzt auf 12 Jahre.
- Die Mittel aus dem Ganztagsschulprogramm der Bundesregierung werden für die Einrichtung von Cafeterien in Gymnasien verwendet.
- Die Integrativen Regelklassen, deren Ende eingeläutet worden war, konnten durch den geharnischten Widerstand von Eltern, PädagogInnen und WissenschaftlerInnen zumindest bis zur nächsten Wahl erhalten bleiben.

So können z. B. in Hamburg die ohnehin vorhandenen und sich durch veränderte Gesetze in der Bundesrepublik verschärfenden sozialen Schieflagen durch das

Bildungssystem verstärkt und Lebenschancen beschnitten werden. Geworben wird für diese Maßnahmen mit mehr Freiheit und Eigenverantwortung sowie der Steigerung der Qualität von Erziehung und Bildung, wie andernorts auch. Schulen sollen sich dem Wettbewerb des Marktes stellen – bei gleichzeitiger Verknappung der Mittel. Die Betriebsverwirtschaftlichung von Bildung und Erziehung bleibt, das zeigt sich bereits, nicht ohne Wirkung auf die innerdemokratischen Verhältnisse in Erziehungs- und Bildungseinrichtungen. Können Schulen und Lehrkräfte, das wird von ihnen immer noch zu Recht erwartet, in diesen Widersprüchen den Geist einer solidarischen Gemeinschaft fördern?

c) Maßnahmen der sogenannten Qualitätssicherung gefährden das Gemeinsame Lernen

Entgegen vielen anderslautenden Empfehlungen hat die KMK sich auf »Bildungsstandards« geeinigt, die, da sie sich auf die verschiedenen Schulformen des gegliederten Schulsystems beziehen, keine an Kompetenzen orientierte Mindeststandards definieren. Der Druck auf Schulen steigt in einseitiger Richtung und KollegInnen berichten aus ihren Schulen, dass ein umfassendes Bildungsangebot, das einer inklusiven Schule entspräche, vielfach dem »teaching to the test« zum Opfer falle. Mit den Vergleichs- und Orientierungsarbeiten wird der Blick schon früh auf den Leistungsstand der SchülerInnen gerichtet – es braucht viel Erfahrung, um einschätzen zu können, dass Kinder oft erstaunliche Entwicklungen nehmen – also beispielsweise ein Erstklässler, der beim Lesekompetenztest nicht erfolgreich abschließt, durchaus im ersten Viertel der zweiten Klasse reüssieren kann. (Sonder-)PädagogInnen lernen in ihrer Ausbildung die Tücken von Stigmatisierungsprozessen (Hohmeier, 1975; Lösel, 1975) und den »Pygmalion-Effekt« (Rosenthal & Jacobson, 1971) kennen. Der Gefahr, dass sich durch das häufigere Abprüfen des Leistungsstandes die Bilder von der Leistungsfähigkeit einzelner SchülerInnen verfestigen und dann auf die tatsächliche Leistungsfähigkeit zurückwirken, lässt sich nur durch große Aufmerksamkeit, ein gehöriges Maß an Selbstreflexion und vor allem durch Vertrauen in die Kompetenzen und die Entwicklungsfähigkeit von SchülerInnen begegnen. Da in einigen Bundesländern die Ergebnisse der Schulen öffentlich bekannt gemacht werden, könnten Schulen, die die hinteren Ränge des Rankings belegen, und deren Bedarf nicht durch Unterstützungsmaßnahmen ausgeglichen wird, in die Situation kommen, sich mit »schwierigen« oder sprachlich eingeschränkten oder einfach schulschwachen Kindern nicht mehr »belasten« zu wollen. Selbstverständlich müssen Mädchen und Jungen in Schulen in vielerlei Hinsicht Anstöße zur persönlichen Entwicklung bekommen und zu Leistungen herausgefordert werden, aber die finnische »Philosophie« des Respekts vor individuellen Leistungen und vor den Bildungsprozessen insgesamt wäre die richtige Basis, auch Schulen zu guten Leistungsergebnissen und zu Anstrengungen für sozialen Zusammenhalt anzuregen.

Der Druck durch die ständige Überprüfung trägt offenbar dazu bei, die Bereitschaft zur Aussonderung zu erhöhen und reduziert die Bereitschaft, Kinder mit besonderem Förderbedarf in allgemeine Schulen aufzunehmen. Kultusministerielle Versuche, die Zahlen im Bereich der Sonderpädagogischen Förderung nicht ausufern zu lassen, scheinen nicht von Erfolg gekrönt.

d) Können organisatorische Veränderungen im Bereich der Sonderpädagogik den Druck der allgemeinen Schulen lindern?

Um dem stetig wachsenden Bedarf an sonderpädagogischer Förderung und der Zunahme von SonderschülerInnen, vor allem in Schulen für Erziehungshilfe und für Lernhilfe, zu begegnen, wurden zum Beispiel in Hessen an Sonderschulen, in Hessen heißen sie »Förderschulen«, Beratungs- und Förderzentren eingerichtet, die laut Verordnungsentwurf vordringlich das Ziel haben »den Lernort an der allgemeinen Schule für die betreffende Schülerin, den betreffenden Schüler zu erhalten« (Richtlinien 2006), indem Lehrkräfte der allgemeinen Schule, Eltern und außerschulische Partner bei der Gestaltung des Lernumfeldes von Förderschullehrkräften beraten und Kinder und Jugendliche so gefördert werden, »dass sich die Lernleistungen der betreffenden Schülerin oder des betreffenden Schülers positiv entwickeln können und eine erfolgreiche Mitarbeit angestrebt werden kann« (ebd.).

Auf diesem Wege wurden in Hessen im Schuljahr 1998/99 2.654 SchülerInnen intensiv beraten und gefördert, im Schuljahr 2004/05 15.057 – davon konnte bei 6.685 die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs vorerst vermieden werden.

Die enorme Steigerung des Bedarfs an Beratung und Förderung sollte die Landesregierung zum Nachdenken darüber veranlassen, ob die ergriffenen Maßnahmen der Qualitätssicherung in allgemeinen Schulen wirklich für alle Mädchen und Jungen eine bessere Bildung und Erziehung gewährleisten – auch in Hessen gibt es wieder, zusätzlich zu Orientierungs- und Vergleichsarbeiten und neuerdings der »Unterrichtsgarantie Plus« vom ersten Schuljahr an Ziffernzensuren; die Maßnahmen werden allerdings nicht einer Überprüfung des Erfolges unterzogen.

e) Soll es bei den »zwei Säulen« der Sonderpädagogik bleiben?

Nachdem in den 1970er und 1980er Jahren die Sonderpädagogik und auch Sonderschulen in die Kritik und dementsprechend in die Krise geraten war, erstarkte sie in den 1990er Jahren wieder. Seit Mitte der 90er Jahre wird von den »zwei Säulen« sonderpädagogischer Förderung gesprochen. Vor allem im Hinblick auf die Schulen im Förderschwerpunkt Lernen ist das verwunderlich; wird doch immer wieder von neuem durch zum Teil sehr umfangreiche Untersuchun-

gen unter Beweis gestellt, dass SchülerInnen mit Schulversagen in allgemeinen Schulen besser gefördert werden als in Sonderschulen oder dass der Aufenthalt in der Sonderschule das Leistungsversagen nicht kompensieren kann (Tent, 1991; Wocken, 2000, 2006 Kronig et al., 2000). So entsteht der Verdacht, dass die Funktion der Sonderschule als Glied im gegliederten Schulsystem erhalten bleibt, wie sie in den Schulgesetzen bis in die 1990er Jahre als Aufgabe von Sonderschulen genannt wurde, dass sie nämlich die allgemeinen Schulen von schwierigen SchülerInnen »entlasten« sollten (s. o.). Studierende berichten, dass offensichtlich der Geist der Separation auch vor den Toren von Förderschulen nicht Halt macht (vgl. dazu auch Schor, 2003). SchülerInnen, die in Schulen für Lernhilfe dem Unterricht angeblich nicht erfolgreich folgen können, werden auf Schulen für Praktisch Bildbare verwiesen – oder auf Schulen für Erziehungshilfe. Argumentiert wird jeweils mit der angemessenen Förderung. Ein/e SchülerIn hat so mehrere (Sonder-)Schulwechsel hin und her erlebt – es gibt keinen Grund, die Aussage der Studierenden anzuzweifeln.

Der Wunsch von Eltern nach der Fortsetzung der Gemeinsamkeit, die im Kindergarten entstanden ist, ist immer noch in stärkerem Maße vorhanden als in Schulen umgesetzt wird. Aber die Vereinzelung, die die Politik und die sozialen Bewegungen betrifft, macht auch vor der Integrationsbewegung nicht halt. So kommt es, dass es weiterhin in einigen Ländern vor allem die durchsetzungsfähigen Eltern sind, denen nicht so sehr eine grundsätzliche Öffnung der allgemeinen Schule am Herzen liegt, sondern die je für ihre Töchter und Söhne mit sonderpädagogischem Förderbedarf einen Platz im Gemeinsamen Unterricht ergattern[3].

f) Gemeinsames Lernen auf Sparflamme

Alle Länder vermeiden, sich offen vom gemeinsamen Lernen zu verabschieden. Den Begriff Integration beziehen sie – und nicht nur sie – auf Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund. Sie gestehen immer noch kein Recht auf den Besuch der allgemeinen Schule zu; der Haushaltsvorbehalt besteht in allen Ländern weiter. Um Konflikten aus dem Weg zu gehen, lassen sie vor allem durchsetzungsstarken Elternwillen gelten. Das Anwachsen der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen, im Gegensatz zu den 1980er und 1990er Jahren, wird mehr oder weniger tatenlos beobachtet. Fortbildungs- und Beratungsangebote für Lehrkräfte und Eltern wurden gekappt –

3 Das scheint vor allem in solchen Ländern der Fall zu sein, in denen das Gemeinsame Lernen erst spät schulgesetzlich geregelt wurde – insofern sagen die ermittelten Ergebnisse von Johannes Mand (2006) sehr viel über den Stand der schulischen Integration in Nordrhein-Westfalen aus – weniger über den Wunsch oder das Begehren von Eltern bildungsfernerer Schichten. Im Saarland, das als erstes Bundesland schon 1986 in den Erziehungs- und Unterrichtsauftrag der allgemeinen Schulen auch behinderte SchülerInnen und Schüler einbezog, brächte eine Untersuchung mit Sicherheit andere Ergebnisse.

und das angesichts der Tatsache, dass jetzt viele junge KollegInnen in Schulen kommen. Bedingungen in allgemeinen Schulen werden verschärft (s. o.). Das Beispiel Hessen zeigt, wie sich ein Land ganz allmählich zurückzieht und einen Qualitätsverlust des Gemeinsamen Lernens hinnimmt: Seit zehn Jahren sind die personellen Ressourcen für die Doppelbesetzung in Integrationsklassen unverändert geblieben; allein in den Jahren 1999 bis 2003 haben jedoch die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gemeinsamen Unterricht um 1.000 zugenommen[4]. Im Saarland veröffentlicht die kultusministerielle Statistik schon seit Jahren nicht mehr den Personalaufwand für die schulische Integration. Anfragen zur Aufklärung verhallen folgenlos.

3 Folgerungen der Integrationsbewegung

a) Das Bürgerrecht auf Bildung

In der Sonderpädagogik hat Bildung und das Bürgerrecht auf Bildung in den vergangenen Jahrzehnten eine untergeordnete Rolle gespielt. Monika Vernoij stellte unlängst fest, dass während alle anderen Kinder eine »Schule« besuchten, wir für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf den geeigneten »Förderort« suchten (Vernoij, 2006, S. 82). Der Begriff der Förderung habe die zentralen pädagogischen Begriffe »Erziehung« und »Bildung« aus der sonderpädagogischen Theoriebildung und Praxis verdrängt (ebd., S.66). Anders als zu Beginn der Auseinandersetzung um den angemessenen Ort der Bildung für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wird heute kaum noch jemand Eltern, die schulische Integration wünschen, unterstellen, es gehe ihnen nur um die soziale Integration ihres Kindes (vgl. Schnell, 2003, S. 33ff.). Im Gegenteil: Mittlerweile ist deutlich, dass das Bildungsangebot und die Entwicklungsanreize in der allgemeinen Schule umfangreicher und vielfältiger sind als das in Sonderschulen mit ihren scheinbar homogenen Lerngruppen und dem darauf eingestellten Lernangebot zur Verfügung gestellt werden kann[5]. Soziale Integration und kognitive Herausforderung können ohnehin nicht als Alternativen betrachtet werden; komplexe Denkleistungen setzen eine angstfreie Atmosphäre voraus (vgl. z. B. Kornmann, 1999).

Umgekehrt heißt das, wenn für Mädchen und Jungen mit sonderpädagogischem Förderbedarf das Recht auf Bildung um der jeweiligen Persönlichkeit willen ebenso ernst genommen würde wie für andere, wenn es also nicht nur

4 Ich bin keineswegs der Meinung, dass Quantität automatisch Qualität mit sich bringt, also möglichst viel Personal zu optimalen Ergebnissen führt, einen Zusammenhang bzw. eine kritische Untergrenze gibt es aber wohl.

5 Insofern verwundert es, dass ausgerechnet in einem Beitrag des Instituts für Menschenrechte der Gegensatz soziale und kognitive Förderung im überholten Sinne aufrechterhalten wird (Motakef, 2006, S. 33).

um sonderpädagogische Förderung und Qualifizierung ginge, dann ist die allgemeine Schule der richtige Ort. Auch für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf könnte Bildung zum Beispiel so ausgelegt werden – Gruschka vermutet, dass diese Beschreibung wohl von vielen geteilt werden könnte: »Allgemeinbildung als soziale Bildung, Mündigkeit als Freisetzung von Urteilsfähigkeit, Gerechtigkeit als Fähigkeit der Schule, Schüler (und Schülerinnen I. S.) gleich zu behandeln, indem ihrer Besonderheit gefolgt wird, Solidarität als die Fähigkeit der öffentlichen Schule, ein starkes Motiv für praktische Sittlichkeit zu stiften« (Gruschka, 2002, S. 172). Im Sinne der Gleichstellung wäre der Besuch der allgemeinen Schule selbstverständlich vorrangig. VertreterInnen der Disability Studies erklären die Tatsache, dass es in Deutschland auffallend wenige WissenschaftlerInnen mit Beeinträchtigung gibt, mit dem deutschen Bildungssystem, das im Vergleich zu den USA erst spät mainstreaming eröffnete und so die Bildungschancen begrenzte.

Die Haltung von PädagogInnen zum gemeinsamen Lernen verändert sich, wie die neue Studie des Instituts für Schulforschung Dortmund zeigt (vgl. Bos et al., 2006). Die Zahl derer, die sich für eine Verlängerung der gemeinsamen Lernzeit aussprechen, hat sich im Zeitraum von acht Jahren mehr als verdoppelt (1998: 24%–2006: 56%). Vielleicht spiegelt sich darin auch ein verändertes Bewusstsein von PädagogInnen, dass die Aufgabe wächst, eine Gemeinsamkeit aller in der Schule vorzubereiten und inklusive Werte zu vermitteln.

b) Das Grundrecht auf Gemeinsamkeit

»Integration ist ein Grundrecht im Zusammenleben der Menschen, das wir als Gemeinsamkeit aller zum Ausdruck bringen. Es ist ein Recht, auf das jeder Mensch einen Anspruch hat«, schrieb Jakob Muth in seinen zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. Integration habe als Demokratisierungsprozess in der Französischen Revolution begonnen. Sie sei unteilbar. Integration als Gemeinsamkeit aller sei die Norm und müsse als solche nicht begründet werden (Muth, 1992, S. 185f.). Als Jakob Muth diese Worte schrieb, hatte er schon mehr als zwei Jahrzehnte intensiver Diskussion um die Möglichkeit gemeinsamen Lernens von behinderten und nichtbehinderten Kindern – so nannte man sie damals allgemein – hinter sich. Seit den Anfängen der Integrationsbewegung ist mehr als der Zeitraum einer Generation verstrichen. Sie hat es nun mit PolitikerInnen, mit Schulaufsichtsbeamten, mit Lehrkräften und Eltern zu tun, die wahrscheinlich an den Diskussionen nicht teilhatten und deren humanistische und demokratische Tradition nicht kennen.

Das bedeutet, dass, soll gemeinsames Lernen eine Zukunft haben, die Integrationsbewegung wieder in den gesellschaftlichen Dialog eintreten und inklusive Werte verständlich machen muss. Ich bin sicher, dass sie damit bei vielen auf offene Ohren stoßen wird.

c) Das Menschenrecht auf Gleichstellung

Die in Deutschland junge Wissenschaftsrichtung Disability Studies, die in den USA vor 20 Jahren als Bürgerrechtsbewegung entstand, fordert, Behinderung neu zu denken. Sie kritisiert aus vielerlei Perspektiven Theoriebildung und (sozial- und sonder-)pädagogische Praxis und relativiert in den letzten Jahren das soziale Modell von Behinderung, das zuvor gegenüber dem medizinischen Modell errungen werden musste. Anne Waldschmidt plädiert für eine kulturwissenschaftliche Perspektive. Ihr kulturelles Modell von Behinderung berücksichtigt,

> »dass Sozialleistungen und Bürgerrechte allein nicht genügen, um Anerkennung und Teilhabe zu erreichen, vielmehr bedarf es auch der kulturellen Repräsentation. Individuelle und gesellschaftliche Akzeptanz wird erst dann möglich sein, wenn behinderte Menschen nicht als zu integrierende Minderheit, sondern als integraler Bestandteil der Gesellschaft verstanden werden« (Waldschmidt zit. nach Köbsell, 2006, S. 18).

Die Behindertenbewegung hat sich in den vergangenen Jahrzehnten verständlicherweise auf Erwachsene mit Beeinträchtigungen bezogen. Aber: Könnte es da nicht Möglichkeiten der Begegnung und gemeinsame Interessen im Hinblick auf das selbstverständliche Miteinander im Kindes- und Jugendalter geben?

4 Erneute Schärfung der Position

a) Beispiele von Schulen offensiv zeigen

Seit die Ergebnisse der Internationalen Vergleichsstudien Deutschland als bildungspolitisches Entwicklungsland bestätigten, wird unablässig die Forderung nach individueller Förderung erhoben. Damit wäre als Kernstück die Würdigung individueller Leistungen zu verbinden, um SchülerInnen nicht zu beschämen und so ihre Lernmotivation zu erhalten. An Ziffernzensuren haftet die Missachtung von Entwicklung (vgl. z. B. Schuck, 2004) und Noten »brauchen« (s. u.) allenfalls leistungsfähige Kinder; aber auch deren Kreativität wird beschnitten.

Die Integrationsbewegung hat zur Debatte um notwendige Korrekturen in unserem Bildungssystem viel Erfahrung mit einem anderen Unterricht beizutragen:

- Ein grundsätzlich uneingeschränktes Bildungsangebot für alle
- Die Begleitung individueller Entwicklungen
- Die Herausforderung zur je möglichen Leistungsfähigkeit
- Eine Leistungsbewertung, die individuelle Entwicklungen würdigt
- Die Verbindung von Herausforderung und Akzeptanz
- Die Unterstützung von Gemeinsamkeit und Individualität
- Schulentwicklung, die den Namen verdient

Inklusive Werte, die sich auf die umfassende Vielfalt kindlicher und jugendlicher Herkunft, Lebensbedingungen, Ausgangslagen und Zukunftschancen beziehen, können Leitsterne für Schulentwicklung werden. Es gibt durchaus Schulen, auch in Deutschland, die schon weit vorangeschritten sind auf diesem Weg und längst nicht alle präsentieren sich offensiv. Sie sollten ihr Licht nicht unter den Scheffel stellen.

Viele Einzelpersonen und Organisationen teilen, auch angesichts internationaler Entwicklungen, die Forderung nach einem neuen Entwurf für das deutsche Schulsystem. Sie können als BündnispartnerInnen gewonnen werden. Es belebte die Auseinandersetzung, die zur Erkenntnis führen könnte, dass Bildung als Recht, sich zu bilden, und Qualifizierung sich nur auf Kosten eigenständiger und kreativer Persönlichkeiten voneinander trennen lassen.

b) Eine neue Runde der bildungspolitischen Auseinandersetzung wagen

Wenn eine angesehene Wochenzeitung im Jahr 2006 einen Artikel mit dem Titel »Kinder wollen Noten« (Lau, 2006, s. dazu auch Brügelmann, 2006) veröffentlicht, muss die Integrationsbewegung erkennen, dass sie es mit einem starken Gegenwind zu tun hat. Das Gemeinsame Lernen kann nur dann auf breitere Füße gestellt werden, sodass in Zukunft nicht mehr für jedes einzelne Mädchen, für jeden einzelnen Jungen mit Beeinträchtigung ein Platz in der allgemeinen Schule erkämpft werden muss, wenn das Bewusstsein für die ohnehin vorhandene Vielfalt einerseits wächst und andererseits die Produktivität integrativer Pädagogik lockt.

Daher muss sich die Integrationsbewegung aus ihrem Kreis und über die Sonderpädagogik hinaus in die Debatte um das allgemeine Schulsystem einmischen[6]. Das heißt zum Beispiel

- Symbolpolitik als solche zu kennzeichnen:
  Vergleichsarbeiten werden eingeführt – gleichzeitig werden Beratungs- und Fortbildungssysteme für Lehrkräfte abgeschafft und Fortbildung dem Markt der Möglichkeiten anheim gegeben.
- Widersprüchlichkeiten als Heuchelei zu entlarven:
  Einige hessische Schulen dürfen weiterhin Entwicklungsberichte schreiben, während alle anderen Schulen ab dem ersten Schuljahr Ziffernzensuren erteilen müssen. Oder: Die Schule für Lernbehinderte/Förderschule wird erhalten, obwohl seit Jahrzehnten keine Untersuchung ihre Effizienz belegen konnte.
- Die Blindheit der Bildungspolitik für demografische Entwicklungen offenzulegen.
- Die Ignoranz gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen anzuprangern, die der Schule mehr denn je die Aufgabe der Kohärenz, der Bildung von Gemeinsamkeit zuweisen.

6 Weil die Strukturen politischen Handelns wesentlich komplexer geworden sind, ist es auch schwieriger, als BürgerInnen Einfluss zu nehmen. Der Kurs der Bildungspolitik wird von weltweit agierenden Organisationen beeinflusst, die dem demokratischen Zugriff nicht zugänglich sind. Insofern sollte auch der Widerstand beginnen, sich dagegen global zu formieren.

In den vergangenen Jahrzehnten haben Medien und Teile der Politik die Anliegen der Integrationsbewegung aufmerksam begleitet. Es wurden Filme gesendet und Artikel geschrieben. Neuerdings scheint es bei einzelnen Bildungsredakteuren wieder ein Interesse für Nichtaussonderung zu geben. Sie sind jeweils erstaunt, wenn sie es mit dem ganzen Bildungssystem zu tun bekommen, wo sie doch nur nach Kindern mit Behinderung gefragt hatten. Es gilt, sich wieder offensiv um Kontakte zu Medien zu bemühen, Artikel und Leserbriefe zu schreiben. Und nicht zuletzt: Es stehen immer irgendwo Landtagswahlen an, auf denen von verschiedenen Personen, die sich zuvor abgesprochen haben, die Gretchenfrage gestellt werden kann, wie die KandidatInnen zu einem inklusiven Schulsystem stehen und was sie unternehmen werden, um es voranzubringen, welche Maßnahmen, die Gemeinsamkeit behindern, sie zurücknehmen werden und auf welchem Wege sie wieder Raum und Zeit schaffen wollen für Erziehung und Bildung in Schulen – und nicht locker zu lassen, bis konkrete Aussagen gemacht werden. Sie könnten mit der Selbstverständlichkeit einer Vertreterin der Disability Studies, wie Theresia Degener, fragen, warum eigentlich Behinderte in Sonderschulen geschickt werden (vgl. Degener, 2003). Das könnte die Gleichstellung von jungen Menschen mit Beeinträchtigung zum politischen Thema machen und so wieder einen bedeutenderen Stellenwert einräumen – anders haben das die »ersten« Eltern in der Integrationsbewegung auch nicht geschafft!

Literatur

Bos, W., Rolff, H.-G. & Kanders, M. (2006). *3. IFS-Lehrerumfrage zu Schule und Bildung*. Vorlage zur Pressekonferenz am 12. Juni 2006 in Berlin. Dortmund.

Bos, W., Lankes, E.-M. (Hrsg.). (2003). *Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich*. Münster: Waxmann.

Brügelmann, H. (2006). *Misstraut allen Noten!* Jörg Laus Plädoyer für Zensuren in der Schule hat unter Pädagogen eine heftige Debatte ausgelöst. Eine Streitschrift. http://zeus.zeit.de/text/2006/29/Noten-29 (18.07.2006).

Cloerkes, G. (2003). Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In ders. (Hrsg.), *Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen* (S. 11–23). Heidelberg: Winter.

Degener, T. (2003). Disability Studies als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland. In G. Hermes & S. Köbsell (Hrsg.), *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003* (S. 23–26). Kassel: bifos.

Deppe-Wolfinger, H. (2006). PISA und IGLU – Bildungspolitische Dimensionen aus der Sicht der Sonder- und Integrationspädagogik. In E. von Stechow & C. Hofmann (Hrsg.), *Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge* (S. 35–52). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deppe-Wolfinger, H. (2004). Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik. In R. Forster (Hrsg.), *Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene* (S. 244–263). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988*. Weinheim und München: Juventa-Verlag.

Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1974). *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett.

Duncker, L. (2006). Bilden oder qualifizieren? – Folgen der internationalen Vergleichsuntersuchung zum Bildungswesen. In E. von Stechow & C. Hofmann (Hrsg.), *Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge* (S. 53–64). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gruschka, A. (2002). Die Zukunft der Kritik als Zukunft ohne Kritik? In F. Achtenhagen & I. Gogolin (Hrsg.), *Bildung und Erziehung in Übergangsgesellschaften. Beiträge zum 17. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft* (S. 159–174). Opladen: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hessisches Gesetz zur Gleichstellung von Menschen mit Behinderungen und zur Änderung anderer Gesetze (Hessisches Behinderten-Gleichstellungs-Gesetz – HessBGG) In *Gesetz- und Verordnungsblatt für das Land Hessen Nr. 23* vom 23. Dezember 2004, Teil 1, S. 482–487.

Hoffmann, I. (2006). *»Gute« Jungs kommen an die Macht, »böse« in die Sonderschule. Bedingungen der Entstehung und Verstärkung von Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten männlicher Kinder und Jugendlicher*. Saarbrücken: Conte-Verlag.

Hohmeier, J. (1975). Stigmatisierung als sozialer Definitionsprozeß. In: M. Brusten & J. Hohmeier (Hrsg.), *Stigmatisierung 1. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen* (S. 5–24). Darmstadt: Luchterhand.

Jürgens, A. (2004). Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik. In H. Schnoor & E. Rohrmann (Hrsg.), *Sonderpädagogik: Rückblicke – Bestandsaufnahmen – Perspektiven* (S. 353–364). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klein, F. (1998). Voraussetzungen und Chancen des gemeinsamen Unterrichts – insbesondere im Hinblick auf die Entwicklung der (geistig behinderten) Kinder. In Informations- und Koordinationsstelle für Sonderpädagogische Förderung (Hrsg.), *Gemeinsamer Unterricht in der Grundschule. Forschungsbericht* (S. 5–27). Wiesbaden.

Klein, G. (2001). Sozialer Hintergrund und Schullaufbahn von Lernbehinderten/Förderschülern 1969 und 1997. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 52*(2), 51–61.

Koch, K. (2004a). Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil I: Sozioökonomische Bedingungen. *Sonderpädagogische Förderung, 49*, 181–200.

Koch, K. (2004b): Die soziale Lage der Familien von Förderschülern – Ergebnisse einer empirischen Studie. Teil II: Sozialisationsbedingungen in Familien von Förderschülern. *Sonderpädagogische Förderung, 49*, 411–428.

Köbsell, S. (2006). *Gegen Aussonderung – für Selbstvertretung. Zur Geschichte der Behindertenbewegung in Deutschland*. http://www.zedis.uni-hamburg.de/dokumente/Bewegungsgeschichte_hh_04-06_Vortrag.pdf (18.07.2006).

Kornmann, R. (1999). Menschen mit Lernbehinderungen. In J. Fengler & G. Jansen (Hrsg.), *Handbuch der Heilpädagogischen Psychologie* (S. 99–130). Stuttgart: Kohlhammer.

Kornmann, R. & Neuhäusler, E. (2001). Zum Schulversagen bei ausländischen Kindern und Jugendlichen in den Jahren 1998 und 1999. *Die neue Sonderschule, 46*(5), 337–349.

Kronig, W., Haeberlin, U. & Eckhart, M. (2000). *Immigrantenkinder und schulische Selektion. Pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.

Kultusministerkonferenz (2006). *Statistische Veröffentlichungen: Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1994 bis 2003*. Dokumentation Nr. 177 vom November 2005. http://www.kmk.org (18.07.2006).

Lau, J. (2006). *Kinder wollen Noten*. Die Lehrergewerkschaft fordert, Zensuren abzuschaffen. Dabei sind sie für Schüler der Beweis, dass Leistung zählt. http://zeus.zeit.de/text/2006/27/Titel-Schulnoten–27 (18.07.2006).

Lehmann, R., Gänsfuß, R. & Rainer, P. (1999). *Aspekte der Lernausgangslagen und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen, Klassenstufe 7*. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule.

Lösel, F. (1975). Prozesse der Stigmatisierung in der Schule. In M. Brusten & J. Hohmeier (Hrsg.), *Stigmatisierung 2. Zur Produktion gesellschaftlicher Randgruppen* (S. 7–32). Darmstadt: Luchterhand.

Maikowski, R. & Podlesch, W. (1988). Geistigbehinderte Kinder in der Grundschule? In Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.), *Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule* (S. 157–171). Weinheim und Basel: Beltz.

Mand, J. (2006). Integration für die Kinder der Mittelschicht und Sonderschulen für die Kinder der Migranten und Arbeitslosen? Über den Einfluss von sozialen und ökonomischen Variablen auf Sonderschul- und Integrationsquoten. *Zeitschrift für Heilpädagogik 57*(3), 109–115.

Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung. Eine Studie über Exklusionsrisiken und Inklusionschancen im deutschen Bildungssystem*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

Muth, J. (1992). *Schule als Leben. Prinzipien – Empfehlungen – Reflexionen. Eine pädagogische Anthologie*. Hohengehren: Schneider.

Preuss-Lausitz, U. (2006). Verhaltensauffällige Kinder sinnvoll integrieren – eine Alternative zur Schule für Erziehungshilfe. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 57*(1), 2–8.

Reiser, H. (2002). Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In Hausotter, A., Boppel, W. & Meschenmoser, H. (Hrsg.): *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung 2001 in Schwerin* (S. 127–142). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Richtlinien zu Beratungs- und Förderzentren in Hessen (zurzeit leider nicht verfügbar – im Mai 2006 über den Bildungsserver Hessen zugänglich).

Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1971). *Pygmalion im Unterricht. Lehrererwartungen und Intelligenzentwicklung der Schüler*. Weinheim, Berlin, Basel: Beltz.

Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim und München: Juventa.

Schor, B. J. (2003). Die Differenziertheit des deutschen Bildungswesens – Chance oder Hemmnis? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 54*(9), 370–376.

Schuck, K. D. (2004). Zur Bedeutung der Diagnostik bei der Begleitung von Lern- und Entwicklungsprozessen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 55*(8), 350–360.

Tent, L. et al. (1991). Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *42*(5), 289–320.

Vernoij, M. A. (2006). Zum niedrigen Stellenwert der Bildung in der Sonderpädagogik. In E. von Stechow & C. Hofmann (Hrsg.), *Sonderpädagogik und PISA. Kritisch-konstruktive Beiträge* (S. 64–84). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 51*(12), 492–503.

Wocken, H. (2006). *Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen*. Forschungsbericht, Potsdam 2005. In http://bidok.uibk.ac.at/library/wocken-forschungsbericht.html (15.07.06).

Interview mit Nina Hömberg

Wie kamst du selbst zur integrativen Pädagogik?

Erfahrungen an der Schule für Geistigbehinderte

Meine ersten Erfahrungen als Lehrerin habe ich an einer Berliner Schule für Geistigbehinderte[1] gemacht. Damals, Anfang der 70er Jahre, fand ich das Konzept des geschützten Raums und eines speziellen Förderorts für Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen vollkommen überzeugend. Immerhin boten diese neu gegründeten Schulen für viele Kinder und Jugendliche mit ausgeprägten Lernschwierigkeiten oft eine erste Chance auf Bildung – jenseits privater Einrichtungen.

Beeinflusst von der Studentenbewegung ließen sich diese neu gegründeten Schulen als eine freie Spielwiese der Pädagogik nutzen. Der äußerst magere Berliner Rahmenplan der Schule für Geistigbehinderte verpflichtete praktisch zu nichts, die Klassen waren winzig klein, die Ressourcen großzügig. Gemeinsam mit den SchülerInnen, den Angehörigen und interessierten KollegInnen konnten wir vieles ausprobieren: Reformpädagogische Ansätze, die Projektarbeit und individuelles Lernen erlaubten; ganzheitliche, praxisorientierte und kreative Lernformen – alles was neu oder wieder neu war.

Unterstützte Kommunikation

Auch sonderpädagogische Neuheiten, wie z. B. das Konzept der »Unterstützten Kommunikation«[2] wurden erstmals an einigen Schulen eingeführt. Dieses Angebot zur Verständigung über alternative Kommunikationsformen sollte SchülerInnen mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen eine barrierefreie Verständigung, Rehabilitation und Teilhabe sichern.

Schule ohne Leistungsdruck

Vor allem aber war die Sonderschule für Geistigbehinderte eine Schule ohne Leistungsdruck – nichts musste in bestimmten Zeiträumen erreicht werden, statt

1 Heute: »Förderschule für geistige Entwicklung«.

2 Siehe auch: Augmentative and Alternative Communication (AAC). In Deutschland Ende der 80er Jahre eingeführt, erstmals an einigen wenigen Schulen praktiziert und an einigen Universitäten diskutiert. Heute ist das Konzept der »Unterstützten Kommunikation« vollkommen etabliert und Teil der Lehre der Rehabilitationswissenschaften.

Noten gab es Gespräche und Berichte zu den individuellen Entwicklungen der SchülerInnen. Kurz – diese Schulform erschien mir als Paradiesgärtlein des Lernens.

Tatsächlich sind es übrigens genau solche Bildungsprinzipien und Ressourcen, die heute gemeinsames Lernen in der allgemeinen Schule möglich machen. Bis in die 90er Jahre hinein galten solche Lernbedingungen aber als »Kuschelpädagogik« und waren meist ausschließlich Kindern und Jugendlichen vorbehalten, von denen man sich wenig erwartete.

Begrenzte Lernmöglichkeiten an der Sonderschule

Trotz dieser fortschrittlichen Bedingungen zeigte sich, dass irgendetwas an dem Setting einer Förderung entlang ähnlicher Problematiken nicht aufging. Die SchülerInnen lernten trotz intensiver und zunehmend sachkundiger Förderung vergleichsweise wenig – gemessen z. B. an der Möglichkeit später ein übliches Leben in der Gesellschaft zu führen. Es gab viel Leerlauf im Unterrichtsalltag. Niedrigschwellige Beschäftigungsangebote und kleinschrittige Wiederholungen, die als unerlässlich galten, oder auch einschränkende Vorannahmen zu den Lernmöglichkeiten der SchülerInnen behinderten anspruchsvollere Bildungsangebote oft erheblich. Angebote z. B. zum Schriftspracherwerb waren selten – ebenso wie die Möglichkeiten übliche Kinder- und Jugendkulturen zu erleben oder von guten sprachlichen Vorbildern zu profitieren.

Gewalt in Institutionen

Ein berufliches Angebot jenseits von geschützten Werkstätten und Tagesstätten schien daher undenkbar. Auch Wohnen und Freizeit wurden ausschließlich in Sondereinrichtungen gedacht.

Und schließlich gab es auch Gewalt gegen SchülerInnen. Demütigungen, das Vorenthalten von Grundbedürfnissen bis hin zu körperlicher Gewalt waren keine Einzelfälle.

Neue Schulkonzepte

Die Erkenntnis, dass diese Missstände institutionell bedingt waren, haben viele LehrerInnen an Sonderschulen nach neuen Schulkonzepten suchen lassen – übrigens etwa zeitgleich mit ihren KollegInnen an den allgemeinen Kindergärten und Schulen, die schon erfolgreich Erfahrungen mit zielgleicher Integration gemacht hatten. Gesellschaftlicher Hintergrund dafür waren die großen Sozialbewegungen, die Ende der 80er Jahre einen Höhepunkt erreichten, wie z. B. die Bürgerrechtsbewegungen der Schwarzen in den USA, die Frauenbewegung, die Lesben- und Schwulenbewegungen oder eben die Selbstbestimmt-Leben-Bewegungen.

Einflüsse aus Italien

Was neue Konzepte für die Anerkennung der Rechte von Menschen mit Behinderungen anging, so haben wir, die Lehrpersonen in Deutschland, aber besonders auch die Angehörigen von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, vor allem nach Italien geschaut. Es war beeindruckend zu sehen, wie sich dort die Psychiatrien öffneten und die Schulen sich erfolgreich hin zu vollständiger und kompromissloser Integration veränderten.

Schulversuch in Berlin

In Berlin konnten Anfang der 90er Jahre LehrerInnen und engagierte Eltern einen Schulversuch zur *»Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen«* durchsetzen, nachdem eine glückliche politische Konstellation aus SPD und Alternativer Liste ihre Anliegen unterstützt hatte.

Wissenschaftliche Begleitung

An diesem Schulversuch habe ich, so etwa seit Mitte der 90er Jahre, als wissenschaftliche Begleitung teilgenommen. Die Erfahrungen dabei haben mich damals endgültig davon überzeugt, wie produktiv gemeinsame Bildungsmöglichkeiten für alle Beteiligten sein können.

Was waren das für Schulen?

Schulversuch zur zieldifferenten Integration

Es waren durchweg fortschrittliche Grundschulen, die meist schon einige Erfahrungen mit zielgleicher Integration hatten und es nun auch wagen wollten zieldifferent zu unterrichten. Diese Schulen haben verstanden, dass ein Schulversuch ihnen die Möglichkeit gab, neue Schulkonzepte zu erproben, die allen SchülerInnen zugute kommen sollten. Trotzdem war es damals geradezu unerhört mutig Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen aufzunehmen – immerhin war dieser Personenkreis erst wenige Jahre zuvor als SchülerInnen an Sonderschulen akzeptiert worden.

Integrative Kinderläden

Vorläufer der zieldifferenten schulischen Integration waren einige Kindergärten, besonders die selbst organisierten »Kinderläden«, die im Zusammenhang mit der Studentenbewegung als Orte selbstbestimmter Entwicklung von Kindern gegründet worden waren. Dort waren schon in den 60er Jahren die demokratischen Rechte von Kindern diskutiert und erfolgreiche Wege des gemeinsamen Lebens und Lernens entwickelt worden. Von diesen Erfahrungen konnten die Integrationsschulen nun profitieren.

Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts

Der *»Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen«* bot die Chance die Entwicklungen zieldifferenter Integration über gut zehn Jahre hinweg zu betrachten – und die Konzepte für Schulversuche mitzudenken, die – um einige Jahre zeitlich versetzt – für die Sekundarstufe durchgeführt wurden. Die Bedingungen für dieses Forschungsprojekt waren großzügig angelegt. So wurden z. B. den teilnehmenden LehrerInnen Fortbildungen und Stundenermäßigungen für ihre eigenen Forschungsprozesse bewilligt, sowie ein regelmäßiger Austausch mit KollegInnen anderer Integrationsschulen.

Intensiv eingebunden waren übrigens auch die Angehörigen und die SchülerInnen selbst. Dieses Setting einer »Partizipativen Forschung« habe ich als sehr produktiv erlebt.

Gut. Wie war das angebunden, war das irgendwie an der Uni oder war das eine selbstständige Arbeitsgruppe, oder?

Anbindung der wissenschaftlichen Begleitung

Weder noch – die wissenschaftliche Begleitung war an das Berliner Institut für Fort- und Weiterbildung und Schulentwicklung (BIL)[3], vergeben worden. Dort gab es nicht nur die geeigneten Rahmenbedingungen für die Fortbildung der PädagogIn-

3 Heute: Pädagogisches Informationszentrum (PIZ).

nen, die am Schulversuch beteiligt waren, sondern eben auch jahrelange Erfahrung zur Entwicklung und Beförderung zeitgemäßer Schulentwicklungsprozesse.

Der Schulversuch hatte nicht nur das Ziel förderliche Bedingungen für gemeinsame Bildungsprozesse zu erforschen und die Qualität von Lernen und Bildung aller Beteiligten SchülerInnen zu ermitteln, sondern auch die Aufgabe, das Wahlrecht der Eltern zwischen den unterschiedlichen Schulformen zu sichern.

In seinen Methoden hat sich der Berliner Schulversuch an anderen wissenschaftlichen Begleitungen zur schulischen Integration orientiert, wie sie z. B. durch Nicola Cuomo[4] in Italien und in Deutschland durch Jakob Muth, Helmut Reiser u. a. durchgeführt worden sind.

Und du hast es ja schon angesprochen, dass UK dein Interessenschwerpunkt war. Gab es darüber hinaus noch andere Sachen, wo du gesagt hast, das wären Sachen wo du dich drauf konzentriert hast?

Qualität und Quantität kommunikativer Prozesse

Mich haben die Effekte gemeinsamer Bildung bei ALLEN SchülerInnen interessiert. Bei den Verständigungsprozessen ließ sich das einfach besonders gut zeigen. UK war dabei ein geeignetes Konzept die Verständigungsprozesse zu erleichtern. Die unterschiedlichen Möglichkeiten zur Unterstützung der Kommunikation lassen sich in einem gut sprechenden Umfeld der allgemeinen Schule meist richtig gut nutzen. Qualität und die Quantität der kommunikativen Kontakte der SchülerInnen untereinander waren in integrativen Settings deutlich besser zu fördern, als in Sonderschulen.

SchülerInnen mit Autismus

Auch bei SchülerInnen mit Autismus ließen sich solche Peer Effekte nachweisen. Das Aufwachsen und Lernen in üblichen Bildungsinstitutionen bietet Kindern mit Autismus, bei geeigneter Unterstützung, oft eine Chance das Verhalten der Mehrheitskultur verstehen zu lernen – ohne ihre individuelle Persönlichkeitsstruktur verleugnen zu müssen.

Kurz – es ging mir um die Entwicklung einer guten Praxis für die Bildungsprozesse *aller* SchülerInnen – nicht um die isolierte Förderung für einzelne SchülerInnen mit Behinderungen im Rahmen der allgemeinen Schule.

Und wer würdest du sagen, war von den MitstreiterInnen für dich besonders wichtig?

SchülerInnen und Angehörige als MitstreiterInnen

Für die Entwicklung einer geeigneten Praxis zum gemeinsamen Unterricht waren es zunächst einmal die SchülerInnen selbst. Sie haben uns gezeigt, was sie lernen wollten und wie sie lernen konnten. Sie sind während des Schulversuchs auch immer wieder befragt worden. Ihre Perspektive ist als wesentlicher Aspekt der Qualitätssicherung in die Ergebnisse des Schulversuchs einbezogen worden.

4 Cuomo, N. *›Schwere Behinderungen‹ in der Schule*. Deutsche Bearbeitung von Jutta Schöler (1988). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Ebenso wichtig waren die Erfahrungen der Angehörigen. Sie wurden nicht nur zu ihren Einschätzungen der integrativen Prozesse befragt, sondern auch immer als ExpertenInnen zu den Fortbildungen eingeladen.

Wissenschaftliche Begleitungen anderer (Bundes-) Länder

Der beständige Diskurs der LehrerInnen und der wissenschaftlichen Begleitung wurde durch die regelmäßigen Treffen der Beteiligten aus allen teilnehmenden Schulen gesichert. In diesem Rahmen waren Hospitationen und kollegiale Beratung vorgesehen.

Wesentliche überregionale MitstreiterInnen waren natürlich die wissenschaftlichen Begleitungen anderer Bundesländer in Deutschland, aber auch in Österreich oder der Schweiz. Anders als in Berlin waren diese Begleitungen meist an die Universitäten vergeben worden. Von dort aus etablierten sich Forschungszirkel, die als Tagungen der IntegrationsforscherInnen bis heute das zentrale Forum für einen Austausch zum Stand der Forschung in den deutsch sprechenden Ländern sind. Das große Interesse der Erziehungswissenschaften an integrativer Schule und später an inklusiver Bildung hat mit Sicherheit dafür gesorgt, dass Politik und Verwaltung diese Bewegungen nicht mehr ignorieren konnten. Ich habe sehr von diesen regelmäßigen Treffen profitiert.

Italien

Aber auch wenn später außereuropäische Kontakte zum Thema Integration/Inklusion immer wichtiger wurden, zum Beispiel in die USA und nach Kanada, blieb Italien für mich ein Vorbild dafür, wie sich gemeinsame Bildung unkompliziert und qualifiziert umsetzen lässt. Bei meiner späteren Tätigkeit als Dozentin an der Freien Universität Bozen hab ich zumindest die Südtiroler Region mit ihren unterschiedlichen Bildungseinrichtungen gut kennengelernt. Es war befreiend, endlich einmal nicht mehr darüber streiten zu müssen, ob Kinder mit Beeinträchtigungen überhaupt in der allgemeinen Schule unterrichtet werden können, sondern WIE GENAU sich unter den Bedingungen von Verschiedenheit Schule organisieren lässt. Auch der Weg zu inklusiven Lebensweisen über die Schule hinaus wird in Italien/Südtirol meist schon mitgedacht. Alle Bildungsinstitutionen sind eng vernetzt. Die Übergänge werden gut geplant und gut begleitet. Fachkräfte sind für die inklusiven Prozesse zuständig – nicht nur für ein spezielles Kind und die Kommunen sind intensiv eingebunden.

Bezüge zur Praxis haben wir schon ausreichend beleuchtet. Was sind aus deiner Sicht die größten Herausforderungen gewesen oder auch immer noch?

Institutionelle Vorgaben und Vielfalt

Ja, solche Herausforderungen gibt es immer noch – auch wenn viele Schulen heute weit erfahrener sind in differenzierenden Lernangeboten und sehr viel offener für die Verschiedenheit ihrer SchülerInnen.

Aus meiner Sicht behindern vor allem ein gegliedertes Schulsystem, starre Curricula und Notengebungen ein inklusives Bildungskonzept – da hat sich wenig geändert.

Einstellungen der Lehrpersonen

Einstellungen zu Verschiedenheit spielten und spielen ebenfalls eine große Rolle. LehrerInnen, die ihre bunte Mischung von SchülerInnen interessant finden oder

Vielfalt sogar als Gewinn betrachten, sind zufriedener und erfolgreicher, als ihre KollegenInnen, die mit der Unterschiedlichkeit ihrer SchülerInnen nicht zurecht kommen.

Eine weitere Ursache für das Scheitern von Lehrpersonen im Gemeinsamen Unterricht sind oft mangelnde Handlungskompetenzen. Künftige LehrerInnen müssen schon während des Studiums auf eine heterogene Schülerschaft und eine geeignete Unterrichtspraxis für dieses Setting vorbereitet werden. Dazu gehört, neben der Fähigkeit differenzierte Lernangebote machen zu können, die Fähigkeit in multiprofessionellen Teams zu arbeiten.

Was denkst du, welche Erkenntnisse aus den letzten Jahrzehnten nicht in Vergessenheit geraten sollten?

Die Erkenntnis der 90er Jahre, dass Schädigungen und Funktionsbeeinträchtigungen zwar Barrieren für Teilhabe sein mögen, aber nicht behindern müssen, hat sich bis heute nicht völlig durchgesetzt. Behinderung wird oft immer noch als unveränderliches Persönlichkeitsmerkmal festgeschrieben – mit großem Schaden für die Bildung von Menschen mit Beeinträchtigungen.

Freiräume gemeinsam gestalten

Als typisch für die integrative Praxis der 90er Jahre habe ich die Freiräume für kreative Vorgehensweisen erlebt. So haben zum Beispiel einige LehrerInnen die Kinder der ersten Klasse in einem vollständig leeren Klassenzimmer begrüßt und gemeinsam mit ihnen überlegt, wie ihr Klassenraum aussehen sollte. Damals sind mit Hängematten, Teppichen, Lesesofas, Kochmöglichkeiten usw. erstmals in Schulräume eingezogen und Tischgruppen für spezielle Arbeitsbereiche, schöne Lernräume für Ruhe und Aktivität entstanden. Die Laborschule Bielefeld zum Beispiel hat die Bedeutung eines Raumkonzepts für Bildungsprozesse schon früh erkannt und fest in ihrem Schulkonzept verankert. Die LehrerInnen der ersten Generation in Integrationsklassen waren besonders daran interessiert, Barrierefreiheit herzustellen – zumindest würden wir es heute so nennen. Und zwar sowohl bei den sozialen Kontakten der Kinder untereinander, als auch beim Lernen und bei der Bewältigung des Alltags.

Probleme gemeinsam lösen

Dabei waren die Kinder immer wieder aufgefordert, Probleme selbst zu lösen und gute Kontakte herzustellen, z. B. im Rahmen von Klassenräten oder bei Patenmodellen.

Selbstentwickelte »Hilfsmittel«

Selbstentwickelte »Hilfsmittel« standen hoch im Kurs. Ich erinnere mich an ein großes Tragetuch mit vielen Schlaufen, in denen sich die Kinder gegenseitig tragen konnten – ganz nebenbei auch ihre MitschülerInnen mit schweren motorischen Beeinträchtigungen. Lernen fand nach Möglichkeit auf Augenhöhe statt, z. B. am Boden oder durch unbefangenes Lagern von Kindern mit motorischen Beeinträchtigungen *auf* den Tischen – damit sie bequem an einer Arbeitsrunde beteiligt sein konnten. Gebärdensprache, Verständigung über Kommunikationstafeln oder erste elektronische Sprechhilfen, Unterstützung beim Essen, beim Trinken, bei der Mobilität auf dem Schulhof oder bei der Organisation gemeinsamer Spiele – überall

wurden alle SchülerInnen einbezogen. Mit den schönsten Synergieeffekten für Lernen und Persönlichkeitsentwicklung. Heute sind viele dieser sozialen Aspekte des Lernens in die Hort- und Nachmittagsbereiche der Schulen gewandert – mit dem möglichen Effekt, dass sie als Spiel und nachrangig betrachtet werden.

Zeit und Raum für die Entwicklung von guten Lernorten und Anerkennung von Lernkonzepten in sozialer Kohäsion würde ich den LehrerInnen von heute wünschen.

Fähigkeitsorientierte Diagnostik

Neu waren damals übrigens auch die sorgfältigen Planungen, die allen SchülerInnen individuelle Lernangebote entlang ihrer Interessen anbieten sollten. Das Interesse an einer pädagogischen, fähigkeitsorientierten Diagnostik[5] war hoch, ebenso wie an internen Evaluationen[6] zur Schulentwicklung. Erstmals wurde nicht nur von Experten geplant, sondern im Rahmen von Unterstützerkreisen. Dort konnten sich die SchülerInnen selbst, die Angehörigen und »außerschulische« Fachleute, wie ÄrztInnen oder TherapeutInnen auf geeignete Vorgehensweisen verständigen. Oder auch nicht. Kontroverse Sichtweisen und Widersprüche waren ausdrücklich erwünscht. Erstmals wollten auch alle Beteiligten wissen, wie erfolgreich die Ergebnisse gemeinsamen Lernens waren und welche Auswirkungen ein verändertes Bildungskonzept auf die Ebene der Schule und deren Umgebung hatten.

Derartige Veränderungen waren von hohem Engagement getragen und wurden fast immer in besonderer Weise von den Schulleitungen unterstützt, die Freiräume für diese Entwicklungen möglich machten.

Was denkst du, waren die wichtigsten Erkenntnisse, sowohl deine eigenen und auch die der anderen, die Integrationsforschung oder Praxis gemacht haben?

Zwei-Gruppen-Theorie

Zu den wichtigsten Erkenntnissen der Integrationsforschung gehört – aus meiner Sicht – vor allem die Überzeugung, dass das Konzept von Integration nicht ausreicht, um die demokratischen Rechte aller BürgerInnen zu wahren. Integrative Konzepte basieren auf Zweigruppen-Modellen, bei denen Verschiedenheit nicht als typisch für Lerngemeinschaften erkannt wird und deshalb nur unter bestimmten Bedingungen gesellschaftliche Akzeptanz erfährt. Zugleich ist der Begriff der Integration, soweit es um Bildung geht, oft immer noch eng an Menschen mit Beeinträchtigungen gebunden.

Menschenrechte

Es war also vor allem die Erkenntnis, dass Inklusion, als Konzept, das die demokratischen Rechte aller BürgerInnen in allen Lebensbereichen einfordert, eher geeignet ist der Vielfalt einer Gesellschaft zu entsprechen.

5 Boban, I. & Hinz, A. (1998). Diagnostik für integrative Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (S. 151–164). Weinheim und Basel: Belz.

6 Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln*. Halle: Martin-Luther-Universität.

Und was würdest du sagen, waren dann die wichtigen StreitpartnerInnen?

Streit mit der Schulverwaltung

In Berlin haben Lehrpersonen und Angehörige zusammen mit Schulleitungen, Fortbildungseinrichtungen und Arbeitsgruppen an den Universitäten intensive Auseinandersetzungen mit den Schulverwaltungen geführt. Diese breit angelegte Diskurskultur hat sich in unterschiedlichen Foren widergespiegelt, wie z. B. dem Elternverein *»Eltern für Integration«*, einer Arbeitsgruppe zur Integration innerhalb der GEW[7] und dem »Arbeitskreis *Gemeinsame Erziehung (AK Gem)*[8]« an der TU Berlin, in denen Fragen der Schulentwicklung nachhaltig, sachkundig und theoriegeleitet diskutiert wurden und werden. Dabei wurden und werden nicht nur regelmäßig die Entwicklungen gemeinsamer Erziehung dokumentiert und weiter gedacht, sondern auch der Senatsverwaltung in zähen Verhandlungen Zugeständnisse für Bildungsreformen abgerungen.

Netzwerk der IntegrationsforscherInnen

Überregional war es das Netzwerk der IntegrationsforscherInnen, die mit regelmäßigen Tagungen[9], Auseinandersetzungen um Fragen integrativer/inklusiver Theorie und Praxis geführt haben. In diesem Zusammenhang ist auch »Bidok«[10] entstanden, eine Volltextbibliothek im Internet zu den unterschiedlichsten Themen von Integration und Inklusion und unterschiedlicher Autonomiebewegungen. Dort wird auch sog. »graue« Literatur veröffentlicht, also Texte, die oft nur in kleinen Auflagen oder speziellen Fachzeitschriften erschienen sind.

Welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen erachtest Du für besonders wichtig?

Emanzipatorische Bewegungen

Im Zusammenhang mit der Bildungsentwicklung in Deutschland haben mich besonders die Studentenbewegungen der Nachkriegsgeneration und die emanzipatorischen Sozialbewegungen der 70er und 80er Jahre interessiert. Das war aus meiner Sicht der Ausgangspunkt aller Debatten um die unbeschränkten Grundrechte aller BürgerInnen und damit auch die Aufhebung von Diskriminierung von Menschen mit Beeinträchtigungen. Diese Frage der Umsetzung demokratischer Rechte in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens bestimmt bis heute den Diskurs um Integration und Inklusion in der Forschung.

Welche empirische Forschung fandest du besonders wichtig?

Praxisbezogene Forschung und Entwicklung

Forschung zu integrativer, später inklusiver Bildung ging fast immer mit der Entwicklung einer Pragmatik für gemeinsame Bildungswege einher. Das fand und finde ich bei diesen Forschungsanliegen sehr glaubwürdig, weil damit der Wille zu

7 Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft.
8 Heute: Arbeitskreis Gemeinsam für inklusive Bildung.
9 Tagung der InklusionsforscherInnen.
10 bidok: behinderung – integration – dokumentation Digitale Volltextbibliothek. Universität Innsbruck http://bidok.uibk.ac.at/.

einer Umsetzung inklusiver Lebensweisen manifestiert wird. Im Zusammenhang mit schulischer Bildung wurde daher sehr frühzeitig ein ganzes Instrumentarium zur Qualitätssicherung gemeinsamer Bildungsprozesse entwickelt, wie z. B. zu einer fähigkeitsorientierten Diagnostik, zu Planungsmodellen, bei denen die betreffenden Personen einbezogen wurden oder auch zur Evaluation auf der Ebene eines ganzen Kindergartens oder einer ganzen Schule und deren kommunalen Umgebung.

Wohnen, Beruf und Freizeit als Forschungsfeld

Auch Fragestellungen zu weiteren gesellschaftlichen Aspekten, wie Wohnen, Beruf und Freizeit waren und sind immer auch Anlass empirischer Forschung. Diese wissenschaftlichen Forschungen werden übrigens bis heute durch immer neue Dokumentationen zu guter Bildungspraxis unterstützt, die Angehörige oder Lehrpersonen in entsprechenden Fachzeitschriften veröffentlichen oder auf Fachtagungen präsentieren.

Und welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik, also gerade auch jetzt im Sinne von den anderen Emanzipationsbewegungen, die du jetzt schon angesprochen hast, gibt es?

Emanzipationsbewegungen als Basis des Inklusionskonzepts

Als Teildisziplinen der Pädagogik würde ich diese Emanzipationsbewegungen nicht bezeichnen – tatsächlich waren Entwicklungen im pädagogischen Bereich eher die Folge solche Bewegungen. Aber schon das Konzept von Integration war bei vielen AutorenInnen breit angelegt und auf alle Gruppen menschlicher Gesellschaft gerichtet – wenn auch der Fördergedanke und die Ressourcenverteilung entlang von Beeinträchtigungen als Voraussetzung für gelingende Integrationsprozesse gesehen wurden.

Erst auf der Ebene von Inklusionskonzepten oder im Rahmen von neuen Demokratiebewegungen wird die bedingungslose Anerkennung von Gesellschaften der Vielfalt festgeschrieben und damit auf jeden Bereich gesellschaftlichen Lebens, jedes Lebensalter, jede Herkunft, jedes Geschlecht oder auch alternative Lebensweisen bezogen.

Und in der Pädagogik, wie hast du das da erlebt, also so auf der Ebene von universitärer Ausbildung?

Konservative Ausrichtung der Universitäten

Der Rahmen universitärer Ausbildung ist im Bereich der Rehabilitationspädagogik oft noch sehr konservativ angelegt. Das spiegelt sich meist schon in den ausdifferenzierten Arbeitsbereichen wieder, die oft immer noch eine spezifische Pädagogik für unterschiedliche »Behinderungsbilder« anbieten. An meiner Universität, der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, gab es aber immerhin schon Ende der neunziger Jahre am Institut für Rehabilitationspädagogik einen übergeordneten Arbeitsbereich für *»Allgemeine Rehabilitationspädagogik und Integrationspädagogik«*, der ausgesprochen fortschrittlich besetzt war. Damit hatten die Studierenden in vielen Arbeitsbereichen die Möglichkeit sich schon während der universitären Ausbildung mit Theorie und Praxis inklusiver Bildung auseinander zu setzen.

Ausrichtung auf inklusive Praxis im Studium

Heute können sich alle Studierenden an den Fakultäten für Erziehungswissenschaften, die in den unterschiedlichen Bildungsbereichen arbeiten werden, auf einen Gemeinsamen Unterricht vorbereiten und oft schon während des Studiums Praxiserfahrungen an Integrationsschulen erwerben. Das sehe ich als unverhandelbare Voraussetzung für das Gelingen inklusiver Bildung, wie sie in der UN-Behindertenrechtskonvention vorgesehen ist.

Und da gab es dann aber keine Kooperation mit den anderen Teildisziplinen, also gerade emanzipatorische Geschlechterforschung oder?

Na klar! Aber das waren individuelle Kontakte innerhalb emanzipierter wissenschaftlicher Forschungszirkel. In den konventionellen Arbeitsbereichen war aber die Sorge, dass die Grundsätze einer speziellen Behindertenpädagogik leiden könnten, sehr hoch. Integration unter der Bedingung intensiver, sonderpädagogischer Betreuung ließ ich allenfalls noch vorstellen, aber die Befürchtung, dass die jahrelang vertretenen Positionen nun nicht mehr zu halten seien und damit auch die eigene Forschung beschädigt würde, war sehr hoch. Am ehesten war noch eine Verbindung zu den Disability Studies denkbar – nicht gerade in ihren emanzipatorischen Anteilen, aber doch als Beispiele gelungener Rehabilitation.

Und wie war das, gab es aber trotzdem irgendwie noch die Kooperation? Gerade der Bereich UK ist ja doch von vielen Integrationsleuten nicht so berücksichtigt worden und eher in der klassischen Sonderpädagogik verortet.

Beratung und Fortbildung zu spezifischen Unterstützungsangeboten

Ja, das stimmt. Integrations-/Inklusionsschulen haben naturgemäß wenig Erfahrung mit speziellen Unterstützungsangeboten und die begleitenden SonderpädagogInnen waren und sind nicht unbedingt auf sämtliche Barrieren des Lernens und der Entwicklung vorbereitet. Diese Problematik gibt es auch in Italien, obwohl dort ein außerschulisches System der sozialen Dienste die sachgerechte Unterstützung von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen übernimmt. Dort und bei vielen Fortbildungen können sich Lehrpersonen, insbesondere die sog. IntegrationslehrerInnen, beraten lassen.

Beratungsangebote sicherstellen

Kurz – lernen in inklusiven Settings darf nicht bedeuten, Erkenntnisse aufzugeben, die bei speziellen Bedarfen Barrierefreiheit sichern. Das gilt auch für die Forschung im Bereich der Rehabilitationspädagogik bezogen auf inklusive Settings.

Zur Sicherung von barrierefreier Bildung sollten Lehrpersonen der allgemeinen Kindergärten und Schulen, sowie FörderpädagogInnen, die in Bereichen inklusiver Bildung arbeiten, zuverlässige Beratungsmöglichkeiten haben und bei der Wahrnehmung regelmäßiger Fort- und Weiterbildungen unterstützt werden. Räumliche, personelle und sächliche Ressourcen, wie sie den Förderschulen zur Verfügung stehen, müssen auch der allgemeinen Schule zugestanden werden.

Wo siehst du zukünftige Aufgaben und Herausforderungen für die Praxis?

Handlungsbedarfe zur Umsetzung der UN-Konvention

Eine allgemeine und qualitätvolle Umsetzung der UN-Konvention ist noch lange nicht erreicht. Neben den genannten Bedingungen zu den Ressourcen und zu den Ausbildungs- und Studienbedingungen, müsste vor allem ein Umdenken stattfinden, das den Fördergedanken weniger ins Zentrum stellt – zumindest solange Förderung an Defizite gebunden ist. Noch glaubt man Deutschland an die Erfolge von exklusiver Förderung in homogenen Gruppen – die es so nicht gibt! Etwas mehr Vertrauen in den originären Lernwillen der SchülerInnen, eine passende Differenzierung bei den Unterrichtsangeboten und die Erkenntnis, dass die Verschiedenen erheblich voneinander profitieren können – das wäre schon viel ...

Eine Frage am Rande: Das UN-Handbuch für Parlamentarier sieht ja vor irgendwie ein inklusives Schulsystem das 80 bis 90% der SchülerInnen mit Behinderung gemeinsam unterrichtet werden. Wie siehst du das?

Schule ohne Aussonderung

Inklusiv gedacht ist das nicht – tatsächlich sind ALLE SchülerInnen gemeint. Ausschlusskriterien gibt es in inklusiven Settings nicht. Es gibt sehr wenige Ausnahmesituationen, z. B. bei schwerer Krankheit oder bei kindlicher Schizophrenie – aber da entscheiden die SchülerInnen mit den Angehörigen selbst, ob ein Schulbesuch infrage kommt. Meist stellt sich aber heraus, dass die Schule sich nicht auf die Bedürfnisse von SchülerInnen einstellen kann oder darf, die in der Tat sehr individuelle Bildungsangebote brauchen.

Behindernde Rahmenbedingungen

Bezogen auf Schule bleibt es ein grundsätzliches Problem, dass mit Inklusiver Bildung das Richtige im Falschen etabliert werden soll. Starre Curricula, ein gegliedertes Schulsystem, Notengebungen und so weiter vertragen sich nicht mit der Vorstellung einer Schule der Vielfalt.

Im Grunde würde uns nichts daran hindern Bildungslandschaften zu schaffen, die allen Beteiligten, den Lehrenden und den Lernenden, gerecht werden und barrierefreies Lernen ermöglichen. Wir wissen wie's geht. Es hat viele, ausgesprochen erfolgreiche Schulversuche dazu gegeben und es gibt auch jetzt schon wunderbare Schulen, die als Vorbilder dazu dienen können.

Welche zukünftigen Aufgaben, Herausforderungen siehst du für die Forschung?

Inklusion als gesellschaftliches Modell

Ich würde mir wünschen, dass Inklusion grundsätzlich als gesellschaftliches Modell erforscht wird und nicht auf Bildung bezogen bleibt. Vielleicht würde es sich auch lohnen die Barrieren für ein gutes Leben in sozialem Zusammenhalt aufzuzeigen und Lösungsstrategien zu entwickeln.

Dazu wären größere, interdisziplinäre Forschungsgemeinschaften nötig, die auch Wirtschaft, Politik, Medien, Kunst, Literatur und Philosophie einbeziehen – und besonders die BürgerInnen selbst natürlich ...

Hast du noch Punkte, wo du sagst, das wäre mir wichtig?

Nö, das war's schon – oder vielleicht noch ein Zitat aus einem Lied von Leonard Cohen, weil derart beziehungsvolle Zitierungen damals besonders beliebt waren: »There is a crack, a crack in everything – that's how the light get's in«.[11]

11 Cohen, L. (1992). Anthem.

Ergebnisse aus dem Landesweiten Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Grundschule[1]

Nina Hömberg

Entstehung und Rahmenbedingungen

Der Landesweite Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen[2] in der Grundschule[3] ist zum Schuljahr 1996/97 beendet worden. Damit wurden die gesetzlichen Grundlagen[4] für die freie Schulwahl *aller* Eltern und für den gemeinsamen Unterricht *aller* SchülerInnen geschaffen. Diese Regelung bezog sich zunächst nur auf die sechsjährige Berliner Grundschule. Zur Fortsetzung der gemeinsamen Erziehung in diesem Bereich ist für die Sekundarstufe I ein weiterer Schulversuch eingerichtet worden.

Dieses Ergebnis ist als Ausdruck einer bildungspolitischen Willenserklärung zu verstehen, das durch nationale und internationale Entwicklungen ebenso befördert worden ist, wie durch die politische und gewerkschaftliche Unterstützung im Land Berlin, die Forderung der Berliner Eltern[5], die pädagogischen Erfolge der Integrationskindergärten und Integrationsschulen in Berlin, die Einsicht der Berliner Senatsschulverwaltung und durch das Engagement der IntegrationsforscherInnen an Berliner Universitäten[6].

---

1 Zuerst veröffentlicht in: Hömberg, N. (2007), Ergebnisse aus dem Berliner Landesschulversuch im Hinblick auf Kinder und Jugendliche mit schwerer Mehrfachbehinderung. In A. Hinz (Hrsg.), *Schwere Mehrfachbehinderung und Integration – Herausforderungen, Erfahrungen, Perspektiven.* Tagungsband der Bundesvereinigung Lebenshilfe (S. 57–74). Marburg: Lebenshilfe-Verlag. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verlags der Bundesvereinigung Lebenshilfe e.V.

2 In der Folge zu: »Kinder mit GB oder Kinder mit SMB« verkürzt.

3 In der Folge »Schulversuch« oder »Berliner Schulversuch« genannt.

4 Änderung des §10a Berliner Schulgesetz. Damit ist die Integration von Kindern mit GB und Kindern mit SMB an der Grundschule möglich, wenn die Eltern dies wünschen. Diese Regelung ist bis heute an einen Haushaltsvorbehalt gebunden. Immerhin ist die Integration von Kindern mit GB und Kindern mit SMB nun einklagbar geworden und die Schulen sind in der Beweispflicht, wenn sie die Ablehnung dieser SchülerInnen mit Ausstattungsschwierigkeiten begründen wollen.

5 Siehe z.B.: Eltern für Integration e.V./Eltern beraten Eltern - von Kindern mit und ohne Behinderung e.V.

6 Hier ist vor allem der Arbeitskreis gemeinsame Erziehung (AK GEM) an der TU Berlin mit J. Schöler, U. Peuss-Lausitz, P. Heyer u.a. und der Kreis um Hans Eberwein an der FU Berlin zu nennen.

Der Schulversuch war an eine wissenschaftliche Begleitung gebunden, die vom Pädagogischen Zentrum (PZ)[7], der damaligen Institution für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung im Land Berlin, ausging. Damit war der Schwerpunkt der Forschungsprozesse vorgegeben. Die wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs hat ihre Arbeit bis zum Frühjahr 2000 weitergeführt. Daher sind über einen Zeitraum von gut zehn Jahren die integrativen Prozesse und die Entwicklung einer Praxis für einen gemeinsamen Unterricht von Kindern mit GB und Kindern mit SMB unterstützt und dokumentiert worden.

Das Konzept[8] des Schulversuchs ging grundsätzlich von Berliner Bedingungen aus, war aber zugleich, besonders bei der Integration von Kindern mit SMB, an den Erfahrungen aus entsprechenden Schulversuchen in Deutschland orientiert, z. B. aus Hamburg (vgl. Boban, 1992; Hinz, 1991, 1992, 1993) und aus Italien (Cuomo, 1989).

Hier sollen nur die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung vorgestellt werden, die sich speziell auf die Situation von SchülerInnen mit SMB in integrativen Klassen beziehen. Allgemeine Erkenntnisse zum Gemeinsamen Unterricht, wie z. B. die Notwendigkeit einer akzeptierenden Grundeinstellung oder eines differenzierten Unterrichtsangebots, die in besonderer Weise auch für diesen Bereich schulischer Integration gelten, werden als bekannt vorausgesetzt. Diese Einschränkung gilt auch für die Darstellung der Entwicklung integrativer Erziehung in Berlin, für die Einzelheiten der gesetzlichen Grundlagen und für die Rahmenbedingungen[9] des Berliner Schulversuchs, soweit sie nicht diesen Teilbereich betreffen.

Grundlagen der Ergebnisse bis 2000

Im Schuljahr 1999/2000, also mit dem Ende der wissenschaftlichen Begleitung des Schulversuchs in der Grundschule, sind insgesamt 22 SchülerInnen mit SMB in Berliner Integrationsklassen unterrichtet worden. Davon waren 14 Kinder Mädchen. Neun Schulen, zwei davon im sozialen Brennpunkt. Acht SchülerInnen der Fläming-Grundschule, die sich mit einer besonderen Schulorganisation und einem konsequenten Integrationskonzept zur ersten Schwerpunktschule gemeinsamer Erziehung entwickelt hat.

Im Schuljahr 1995/96, kurz vor Beendigung des Berliner Schulversuchs zur Integration von Kindern mit GB und Kindern mit SMB in der Grundschule, waren insgesamt 85 SchülerInnen aufgenommen worden. Davon waren 52 Kinder Mädchen, 30 Kinder kamen aus Migrantenfamilien und 12 Kinder waren Jungen und

7 Später: Berliner Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung und Schulentwicklung (BIL), heute: Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM).

8 Ausführliche Darstellung dazu in: Matt, H., Podlesch, W. & Schmitt, B. (Hrsg.). (1992). Erster Jahresbericht der wissenschaftlichen Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Schuljahr 1990/91. Berlin.

9 Ausführliche Darstellung dazu in: Matt, H., Podlesch, W. & Schmitt, B. (Hrsg.). (1992). Erster Jahresbericht der wissenschaftlichen Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Schuljahr 1990/91. Berlin.

Mädchen mit SMB. Einbezogen waren 30 Schulen in 18 Berliner Bezirken mit insgesamt 69 Klassen (vgl. Podlesch, 1997, S. 2). Die folgenden Ergebnisse beziehen sich ganz überwiegend auf diesen Zeitraum und auf diese Zahlen.

Bei der Beobachtung integrativer Prozesse und bei der Entwicklung einer integrativen Praxis hat die wissenschaftliche Begleitung des Berliner Schulversuchs von Anfang an auf gemeinsame Forschungsprozesse aller Beteiligten gesetzt. Die PädagogenInnen[10], TherapeutenInnen, Eltern und SchülerInnen haben nicht nur zu ihren Erfahrungen Auskunft gegeben, sondern selbst individuelle Fragestellungen entwickelt und Vorstellungen zum Leben und Lernen in Gemeinsamkeit miteinander und in unterschiedlichen Gremien diskutiert. In erster Linie haben aber die PädagogenInnen durch gezielte Veränderungen des Unterrichts und durch die Reflexion ihrer Arbeit innerhalb der Jahresberichte der wissenschaftlichen Begleitung, ihre eigene Situation und die Praxis gemeinsamer Erziehung bei Kindern mit SMB und ihren Peers in integrativen Klassen aktiv erforscht und vorangetrieben.

Die wissenschaftliche Begleitung hat diese selbstbestimmte Vorgehensweise durch geeignete Fortbildungsangebote und durch verschiedene Untersuchungen zu relevanten Themen unterstützt. So ist z. B. für den Austausch der PädagogenInnen, die Kinder mit SMB in integrativen Klassen unterrichtet haben, ein eigener Arbeitskreis eingerichtet worden. Die Untersuchungen in diesen Integrationsklassen bezogen sich auf die Kommunikationsprozesse von sprechenden und nicht sprechenden Kindern (Hömberg, 2002b) und auf die Befragung der PädagogenInnen zur möglichen Problematik bei der Integration von Kindern mit SMB (Hömberg, 2000).

Zwischenergebnisse dazu liegen mit den Jahresberichten vor, die zwischen 1991 und 1997 erschienen sind (siehe: Matt et al., 1992; Hömberg et al., 1995; Podlesch et al., 1997). Erfahrungen, Berichte und einige abschließende Ergebnisse aus dem Schulversuch sind von den einzelnen TeilnehmerInnen der wissenschaftlichen Begleitung im Rahmen von Tagungen vorgestellt und in verschiedenen Fachzeitschriften und Buchbeiträgen veröffentlicht worden.

Die folgenden Ergebnisse zur Integration von Kindern mit SMB berücksichtigen diese verschiedenen Quellen, sind aber insgesamt stark verkürzt. Um einen besseren Überblick zu erhalten, werden der Verlauf integrativer Prozesse und die Entwicklung einer integrativen Praxis thematisch getrennt betrachtet, obwohl sie einander bedingen und sich gegenseitig beeinflussen.

Verlauf integrativer Prozesse

Die folgenden Beispiele sind typisch für den Verlauf integrativer Prozesse im Gemeinsamen Unterricht bei SchülerInnen mit SMB in Berlin und zeigen, wie

10 Wenn nicht eine Berufsgruppe besonders gemeint ist, werden hier alle Lehrpersonen in Integrativen Klassen als »PädagogenInnen« bezeichnet, z. B. Pädagogische MitarbeiterInnen, SonderpädagogenInnen und GrundschullehrerInnen.

Annäherungen entstanden und Einigungsprozesse verlaufen sind, wie sich Sichtweisen verändert haben und wie Herausforderungen bewältigt worden sind oder warum eine Problematik trotz guter Ergebnisse fortbestehen kann.

Sichtweisen …

Die Gruppe der Kinder mit SMB im Berliner Schulversuch entsprach vollkommen dem Personenkreis von Kindern, die als schwer und mehrfach behindert üblicherweise der Berliner Schule für Geistigbehinderte und ausnahmsweise der Schule für Körperbehinderte, zugewiesen wurden.

Dass die Kinder mit SMB in den Integrationsschulen nach einiger Zeit von ihrem Umfeld oft gar nicht mehr als »schwerstbehindert« angesehen wurden und in der Regel problemlos in den Unterricht einbezogen waren, ist als ein bemerkenswertes Ergebnis integrativer Prozesse zu sehen (vgl. Schmitt & Sühring, 1992; Hömberg 2003, S. 177). Offenbar ist nicht nur die Wahrnehmung, sondern auch die Entfaltung des persönlichen Entwicklungspotenzials erheblich von der Lernumgebung abhängig und orientiert sich weitgehend an den individuellen Erwartungen und Einstellungen (vgl. Weiß, 1998). Ein Beispiel für den Zusammenhang von Förderangebot, Lernort und Sichtweise findet sich in einer Untersuchung zur Schülerschaft der Schulen für Körperbehinderte von 1997: »Beeindruckend ist die Tatsache, daß im Ursprungsland der ersten Förderung schwermehrfachbehinderter Kinder durch Fröhlich in Rheinland-Pfalz der Prozentanteil bundesweit am höchsten ist!« (vgl. Wehr-Herbst, 1997, S. 318). Anscheinend kann das besondere Setting einer sehr spezifischen Förderung (Fröhlich, 1981, 1998), zumindest in der Verbindung mit einer Zusammenfassung der Kinder in Schwerstbehindertengruppen, den Eindruck einer SMB verstärken oder sogar tatsächlich die Lern- und Entwicklungschancen der Kinder beeinträchtigen.

Jutta Schöler hat überzeugend beschrieben, wie Kinder mit SMB bei Aktivitäten mit nicht behinderten Kindern profitieren können (Schöler, 1988, S. 87f.). Diese Vorannahme hat sich in Berliner Integrationsklassen bestätigt. Auch zarte und sehr in sich gekehrte Schülerinnen mit SMB haben das lebhafte Umfeld der allgemeinen Schule sichtlich genossen (Schmitt & Sühring, 1992; Grob-Paeprer, 1997, S. 222) und dabei in unterschiedlicher Weise in ihrer kognitiven, sprachlich-kommunikativen, motorischen, sensorischen und sozial-emotionalen Entwicklung deutlich profitiert (vgl. Hömberg, 2003b).

Um gelegentlichen Situationen einer Überforderung oder einer Reizüberflutung auszuweichen haben die SchülerInnen durchweg gute Entlastungsstrategien entwickelt, etwa indem sie lautstark protestiert haben oder eingeschlafen sind – Problemlösungen, die ihre MitschülerInnen vielleicht unauffälliger aber nicht grundsätzlich anders gewählt haben (vgl. Pfründer, 1997, S. 166).

Annäherungen …

Im Gegensatz zu anfänglichen Befürchtungen sind Kinder mit SMB in der Regel problemlos von den nicht behinderten Kindern akzeptiert worden. Bei einer deutlich sichtbaren Behinderung reagierten die meisten MitschülerInnen neugierig, hilfsbereit und interessiert an Kontakten, anders als z. B. bei Kindern mit Lernbeeinträchtigungen oder mit Hörschädigungen. Dies galt, bei guter Unterstützung durch die PädagogInnen, bis einschließlich Klasse 6 und darüber hinaus, soweit sich dies bei den wenigen SchülerInnen, die in die Sekundarstufe aufgenommen wurden, feststellen ließ.

Annäherungsprozesse unter den Kindern ergaben sich meist spontan (vgl. Grob-Paeprer, 1997, S. 172–174) und ließen sich durch ein gutes Vorbild, durch passende Unterweisung, vor allem aber durch gemeinsame Aktivitäten unterstützen (vgl. Hömberg, 2002b). Allerdings entwickelten sich nicht alle sozialen Lernprozesse reibungslos. Eine Untersuchung zur Ambivalenz beim Helfen liegt mit einem Bericht der wissenschaftlichen Begleitung vor (vgl. Podlesch & Schmitt, 1997, S. 11–21). Dabei stellen Podlesch und Schmitt fest, dass trotz der Problematik, die sich aus einer übermäßigen oder voreiligen Hilfe ergeben kann, die praktische und einfühlsame Unterstützung gerade in Klassen mit schwer behinderten SchülerInnen eine neue Qualität gewinnt:

> »Den Mitschüler auf die Toilette zu begleiten, ihm die Jacke anzuziehen, den Speichel wegzuwischen, ihn vom Rollstuhl auf die Matte verlagern, ihm nicht durch Erklärungen, sondern durch Fühlen, Schmecken, Sehen, Hören, Riechen die Möglichkeit zu geben, seine Umwelt kennenzulernen, dies führt zu einem besseren Verständnis füreinander« (ebd., S. 20).

Die Unterschiedlichkeit der Kinder, die zunächst die größte Barriere zu sein schien, wurde im Laufe der integrativen Prozesse schließlich als Gewinn erlebt. So bot die Präsenz der Kinder mit SMB den MitschülerInnen das Erlebnis sozialer und emotionaler Nähe, wie sie es üblicherweise in der Schule nicht mehr erleben dürfen (vgl. Linde & Ludwig, 1997, S. 183).

Herausforderungen …

Im Gegensatz zu den Befürchtungen im Vorfeld der Integration von SchülerInnen mit SMB, sahen die PädagogenInnen am Ende des Schulversuchs in der Situation von Pflege und Versorgung keine besondere Herausforderung mehr (Hömberg, 2000). Die Annäherung an einen neuen Aufgabenbereich hat zugleich die Qualität des Schullebens beeinflusst. Zumindest in diesen Klassen wurde der Aspekt des körperlichen Wohlbefindens bei *allen* Kindern berücksichtigt.

Als Voraussetzung für erfolgreiche Aneignungs- und Verarbeitungsprozesse war neben kompetenter Anleitung zu sachgerechter Pflege und Versorgung vor allem die Möglichkeit gefordert, sich immer wieder, z. B. im Rahmen von Supervision, mit Gefühlen persönlicher Abwehr auseinandersetzen zu können, ohne unter moralischen Druck zu geraten (Maikowski, 2000).

Eine Herausforderung blieb die Frage des richtigen Lernangebots. Auch wenn die meisten PädagogenInnen bereit waren, bei den unterschiedlichen Lernbereichen von möglichst sinnlichen, körpernahen Erfahrungen auszugehen, um die SchülerInnen mit SMB einbeziehen zu können, blieb die Unsicherheit der Zielsetzung oder doch zumindest einer verbindlichen Praxis in diesem Bereich. Dass Lernen dauerhaft individuell und verhandelbar sein sollte, war besonders für die GrundschullehrerInnen schwer zu akzeptieren, auch dann, wenn die SchülerInnen mit SMB keine Unzufriedenheit zeigten und sozial gut eingebunden waren. Während des gesamten Schulversuchs war daher die Auseinandersetzung mit traditionellen Vorstellungen von Diagnostik, Fördern, Lernen und Bewerten immer wieder von wesentlicher Bedeutung.

Einigungsprozesse …

Die Zusammenarbeit der verschiedenen Berufs- und Interessengruppen in Integrationsschulen, hat sich im Berliner Schulversuch als Forum integrativer Prozesse erwiesen. Dies galt besonders für die Integration von Kindern mit SMB. Hier war die Anzahl der Beteiligten mit differenten Ansichten, zu denen auch die Eltern zählten, besonders groß und die Schwierigkeit die Bedürfnisse und Fähigkeiten der Kinder richtig einzuschätzen, bot ein weites Feld von Möglichkeiten zur Auseinandersetzung (vgl. Hömberg, 1996, S. 26–31). Einigungsprozesse bei den unterschiedlichen Ansichten zu einer pädagogischen oder therapeutischen Intervention und ein wünschenswerter Kompetenztransfer sind im Verlauf des Schulversuchs immer dann gelungen, wenn sich gute Strukturen zur Kooperation schaffen ließen, etwa im Sinne eines runden Tischs. Dabei schien ein respektvoller Austausch auch dann zur Verständigung und erfolgreicher Intervention beizutragen, wenn sich keine Übereinstimmungen erzielen ließen (vgl. Feuser, 1985; Freiboth-Zenker & Matt, 1999; Hömberg, 2003a).

Abwehrstrategien…

Obwohl die integrativen Schulen und die Eltern mit den Ergebnissen gemeinsamer Erziehung bei SchülerInnen mit SMB ganz überwiegend außerordentlich zufrieden waren (vgl. Hömberg, 2000), war gerade dieser Bereich immer wieder erheblich gefährdet. Noch während des Schulversuchs, also bevor Kürzungen im Bildungsbereich die Ressourcen gefährden konnten, haben die meisten Schulen in

schwierigen Situationen der Schulentwicklung, auch dann, wenn sie mit der Integration dieser SchülerInnen in keinem Zusammenhang standen, die Überweisung der Kinder mit SMB an die Sonderschulen in Erwägung gezogen.

Diese verblüffende Doppelbotschaft konnten die Schulen letztlich nicht plausibel begründen. Unsicherheiten bei den Lernzielen und andere Aspekte der Qualitätssicherung schienen, trotz gelegentlicher Krisen, dabei nicht ausschlaggebend zu sein, auch wenn die Vermutung, die Sonderschulen *könnten* eine bessere Förderung bieten und die Befürchtung, die Bedingungen *könnten* sich verändern, in solchen Situationen immer wieder genannt wurden (vgl. Hömberg, 2000).

Selbst die Annahme, dass die Möglichkeit zur Entlastung durch die Sonderschulen hier nach wie vor eine erhebliche Verführung bedeutet, kann nicht hinreichend erklären, warum die Schulen ausgerechnet ein Erfolgsmodell zur Disposition stellen. Wahrscheinlicher ist, dass Kinder mit SMB von solchen Abspaltungstendenzen jeweils zuerst betroffen sind, weil nach wie vor innerpsychische Prozesse der Abwehr und eine Gefährdung der beruflichen Identität (vgl. Hinz, 1992, S. 14–16) die Einstellungen an Integrationsschulen beeinträchtigen.

Allerdings scheinen solche Lösungsversuche eher die Funktion entlastender Fantasien zu haben oder der aggressive Anteil eines Auseinandersetzungsprozesses mit schwerster Behinderung zu sein, denn tatsächlich hat nur eine Schülerin mit SMB den Schulversuch vorzeitig verlassen und bis heute werden Kinder mit SMB selbstbewusst und sicher integriert.

Ergebnisse zu einer integrativen Praxis

Bei den Zielsetzungen des Schulversuchs war vor allem die Entwicklung einer integrativen Praxis bei Kindern mit »extrem voneinander abweichenden Lernbedürfnissen und -möglichkeiten« (Jahresbericht 1992, Anhang, 2) genannt. Dabei waren zunächst detaillierte Erkenntnisse zu den »personellen, räumlichen, zeitlichen und materiellen Voraussetzungen« für gemeinsame Lernsituationen gefordert.

Die Ausstattung des Schulversuchs zur Integration von Kindern mit SMB war weitgehend an den Erkenntnissen der damals geltenden Sonderpädagogik (vgl. Fröhlich, 1989a,b; Bienstein & Fröhlich, 1993) und an den vergleichbaren Bedingungen der Berliner Schulen für Geistigbehinderte orientiert. Als relevant für Entwicklungs- und Lernbedürfnisse von SchülerInnen mit schweren Mehrfachbehinderungen wurden vor allem folgende Aspekte genannt:

- Gute personelle Ausstattung, die sachkundige Pflege, Versorgung und Therapie als Ausgangsbedingung für Gesundheit, Wohlbefinden und entspanntes Lernen gewährleistet.
- Passende Fördermaterialien und Räumlichkeiten, die Aktivität und Entspannung ermöglichen.

Weil die Ausstattung an den Vorgaben einer spezifischen Förderung für Kinder mit SMB ausgerichtet war, sollen sie hier eher auf ihre Passung für den Gemeinsamen Unterricht überprüft werden.

Effekte der Personalausstattung …

Zur »integrativen Förderung« (Jahresbericht 1992, Anhang, 2) eines Kindes mit SMB war daher die volle Stelle einer Pädagogischen Mitarbeiterin und, bei Bedarf, weitere sonderpädagogische Förderung vorgesehen. Obgleich mit dieser großzügigen Regelung die Schwellenangst der aufnehmenden Schulen ganz erheblich gemindert worden ist und obwohl die Arbeit der Pädagogischen MitarbeiterInnen ganz entscheidend zur Qualität und zum Gelingen des Schulversuchs beigetragen hat, ist das Ergebnis einer integrativen Förderung damit nicht immer erreicht worden. Diese Regelung unterstützt eher die Annahme, dass Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen ganz überwiegend der Pflege und Versorgung bedürften, verführt zu isolierter Förderung und kann so zur Barriere zwischen den Kindern werden. Die personelle Ausstattung sollte sich daher an aktuellen Bedürfnissen zur Unterstützung des *gemeinsamen* Unterrichts orientieren und nicht am vermuteten Förderbedarf einzelner SchülerInnen (vgl. Hömberg, 2003a, S. 187–188).

Effekte unterrichtsimmanenter Therapien …

Um eine Trennung von Unterricht und Therapie zu vermeiden, sollten notwendige, therapeutische Maßnahmen grundsätzlich in die Unterrichtsprojekte bzw. in die Aktivitäten aller Kinder einbezogen werden (vgl. Jahresbericht 1992, Anhang, 4). Diese Regelung ist in vielen Schulen erfolgreich umgesetzt worden und hat sich außerordentlich bewährt. Sicherheit bei der richtigen Unterstützung der Kinder mit SMB, z. B. beim Essen oder bei der Positionierung (vgl. Linde & Ludwig, 1997) erwarben dabei nicht nur die PädagogenInnen, sondern auch die MitschülerInnen.

Effekte räumlicher und sächlicher Ausstattung …

Auch die räumliche und sächliche Ausstattung war schon vollkommen für die Erfordernisse eines gemeinsamen Unterrichts konzipiert. So war ein zusätzlicher Raum vorgesehen, der aber so groß sein sollte, »dass er auch von einer Kindergruppe genutzt werden kann« und Sachmittel waren ganz allgemein für »binnendifferenzierende Unterrichtsmaterialien« vorgesehen (Jahresbericht 1992, Anhang, 3). Damit haben *alle* SchülerInnen von der qualitätsvollen Ausstattung

profitiert, die als günstige Voraussetzung für einen differenzierten und stark individualisierten Unterricht anzusehen ist.

Effekte einer sechsjährigen Grundschulzeit …

Als entscheidende Rahmenbedingung für die Erfolge der Integration von Kindern mit SMB hat sich das Berliner Konzept einer sechsjährigen Grundschulzeit erwiesen. Die lange Gemeinsamkeit hat die Qualität des Zusammenlebens in integrativen Klassenverbänden ausgesprochen positiv beeinflusst und wesentliche Hinweise zur Persönlichkeitsentwicklung von älteren SchülerInnen in integrativen Situationen ergeben.

Mit dem Erhalt des sozialen und kommunikativen Umfelds haben sich Prozesse der Entfremdung, die als entwicklungstypisch gelten, bei *allen* SchülerInnen nach hinten, also in Klasse 5/6 verschoben. Das Bedürfnis nach Abgrenzung oder der Neuorientierung, bezog sich auf die Interaktion *aller* SchülerInnen untereinander und schien sehr wesentlich von Übergangsängsten und von Entscheidungen zur künftigen Schulwahl beeinflusst zu sein und nicht ausschließlich von Fragen der Identitätsfindung. Die Sicherheit eines langjährigen Klassenverbands und die Begleitung der vertrauten PädagogenInnen haben eine Atmosphäre geschaffen, in der sich die SchülerInnen auf einem hohen Niveau mit Fragen von Gleichheit und Verschiedenheit, von behindert sein und behindert werden oder mit der Relativität von Schönheit, Glück, erfülltem Leben und der Bedeutung menschlicher Beziehungen, auseinandersetzen konnten.

Die sechsjährige Grundschulzeit bot zugleich die Möglichkeit den Fachunterricht der Klassen 5/6, durch ein differenziertes klassen- und fächerübergreifendes Lernangebot zu ergänzen. Hier konnten z. B. SchülerInnen mit SMB länger bei einem Lerngebiet verweilen und von den Vorteilen einer Altermischung profitieren. Allerdings war damit auch die Versuchung verbunden, hier einen schulinternen Sonderschulzweig zu etablieren.

Effekte des gemeinsamen Lernens

Zugleich mit den Rahmenbedingungen sollten im Schulversuch Erkenntnisse zur Förderung »der kognitiven, sprachlich-kommunikativen, motorischen, sensorischen und sozial-emotionalen Entwicklung« (Jahresbericht 1992, Anhang, 2) erarbeitet werden. Hier folgten die Zielsetzungen ausschließlich integrationspädagogischen Vorannahmen (vgl. Feuser, 1985; Hinz, 1990; Schöler, 1988), die besonders für SchülerInnen mit SMB heterogene Lerngruppen forderten.

Alle Beteiligten im Berliner Schulversuch, besonders auch die Eltern, konnten die Effekte gemeinsamen Lernens von SchülerInnen mit SMB speziell in drei Bereichen beobachten und beschreiben. Genannt wurden:

- Ein lebendiges Umfeld von Gleichaltrigen, die Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen Anregungen bieten und sie in gemeinsame Aktivitäten einbeziehen (vgl. Grob-Paeprer, 1997; Schmitt & Sühring, 1992).
- Gut sprechende MitschülerInnen, als geeignetes Umfeld zur Sprachentwicklung und zur kulturellen Teilhabe im Bereich Sprache und Kommunikation, bei Kindern mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen (vgl. Göke, 1997; Light, 1998; Hömberg, 2003b).
- Individuelle und gemeinsame Lernangebote, die in Kooperation mit Eltern und Therapeuten entwickelt werden und die über eine basale Förderung hinaus zielen. (vgl. Hetzner et al., 1992; Hömberg, 2003a).

Effekte begleitender Fort- und Weiterbildung

Die Erfolge dieser beispielhaften Schulentwicklung sind den PädagogenInnen an Berliner Integrationsschulen nicht einfach zugefallen, sondern das Ergebnis intensiver Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen und Einstellungen und ihrer qualifizierten Weiterbildung. Während des Berliner Schulversuchs war Weiterbildung sowohl schulintern, im Rahmen fachlich-pädagogischer Begleitung, als auch über die wissenschaftliche Begleitung im Rahmen allgemeiner Lehrerfortbildung organisiert. Dabei scheint Kompetenz Wege zur Akzeptanz zu öffnen und umgekehrt. Im Berliner Schulversuch ließ sich beobachten, dass

- PädagogenInnen, die sich sachkundig gemacht hatten, grundsätzlich eher bereit waren SchülerInnen mit SMB zu unterrichten (vgl. Hetzner & Podlesch, 1992, S. 50–52).
- akzeptierende PädagogenInnen häufiger als andere Fortbildungsangebote wahrnehmen, um den Herausforderungen des integrativen Schulalltags gewachsen zu sein (vgl. Hömberg, 2003a).

Fort- und Weiterbildungsangebote mussten daher:

- Möglichkeiten zur Auseinandersetzung mit der Situation schwerster Behinderung bieten.
- Kenntnisse zu den (Lern-)Bedürfnissen von SchülerInnen mit SMB vermitteln.
- Handlungskompetenzen zur Umsetzung spezifischer Lernangebote bzw. zur Adaption und Strukturierung üblicher Lernangebote im gemeinsamen Unterricht vermitteln.

Zusammenfassung und Ausblick

Der Berliner Schulversuch kann auf ausgezeichnete Ergebnisse im Gemeinsamen Unterricht bei SchülerInnen mit SMB verweisen. Grundlage dieser Ergebnisse

sind die Erkenntnisse und die Forschungsprozesse aller Beteiligten im Zeitraum von 1990–2000, die in den Jahresberichten der wissenschaftlichen Begleitung und in weiteren Veröffentlichungen dokumentiert sind.

Dass trotz dieser Ergebnisse nach wie vor, auch in erfolgreichen Integrationsschulen, Aussonderungs- und Abgrenzungstendenzen bestehen, zeigt die Notwendigkeit ständiger Auseinandersetzung mit den eigenen Einstellungen und die Schwierigkeit innerhalb eines aussondernden Systems gemeinsames Lernen etablieren zu wollen. Derartige Widersprüche werden sich vermutlich erst mit einem gesellschaftlichen und politischen Bekenntnis zu inklusiven Lebensformen dauerhaft beeinflussen lassen.

Literatur

Boban, I. (1992). Die Integration schwerst-, anders- und nichtbehinderter Kinder – eine Frage des Selbstverständnisses. In A. Hinz (Hrsg.), *Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung* (S. 109–125). Marburg/Lahn: Lebenshilfe-Verlag.

Bienstein, C. & Fröhlich, A. (1993). *Basale Stimulation in der Pflege. Pflegerische Möglichkeiten zur Förderung von wahrnehmungsbeeinträchtigten Menschen*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Cuomo, N. (1989). *»Schwere Behinderungen« in der Schule.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Feuser, G. (1985). Ein »bißchen« Förderung reicht nicht. Schulunterricht bei schwerstbehinderten Kindern und Jugendlichen. *Das Band*, 3, 6–21.

Freiboth-Zenker, C. & Matt, H. (1999). Kooperation von LehrerInnen und SonderschullehrerInnen in integrativen Grundschulen. In Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin (Hrsg.), *Das Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik*. Berlin: GEW.

Fröhlich, A. (Hrsg.). (1981). *Lernmöglichkeiten. Ansätze zu einer pädagogischen Förderung schwerst mehrfachbehinderter Kinder*. Heidelberg: Schindele.

Fröhlich, A. (1989a). Erfahrungen mit der Beschulung Schwerstbehinderter. In *Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport*, 165–178.

Fröhlich, A. (1989b). Schulische Integration schwerstbehinderter Kinder. Gutachterliche Stellungnahme für das Land Berlin. In *Der Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport*, 179–185.

Fröhlich, A. (1998*). Basale Stimulation. Das Konzept*. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben.

Göke, U. (1997). Verbesserung der Handlungskompetenz und Kommunikation. Entwicklungsbericht über Julius. In H. Matt, W Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92 und 1992/93* (S. 131–135). Berlin.

Grob-Paeprer, B. (1997). Interaktionen mit Stefanie. Ergebnisse einer wissenschaftlichen Hausarbeit. In H. Matt, W Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92 und 1992/93* (S. 170–179). Berlin.

Hetzner, R., Rupp, G. & Schilling, A. (1992). Zusammenarbeit mit Eltern, Erziehern und Therapeuten. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen*. Erster Jahresbericht der wissenschaftlichen Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Schuljahr 1991/92 (S. 121-122). Berlin.

Hetzner, R. & Podlesch, W. (1992). Aufnahme eines Kindes mit schwerer Mehrfachbehinderung in die Vorklasse. Erfahrungen der Fläming-Grundschule Berlin. In A. Hinz (Hrsg.), *Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung* (S. 14–17 und 50–52). Marburg/Lahn: Lebenshilfe-Verlag.

Hinz, A.(1990). »Integrationsfähigkeit« – Grenzen der Integration. *Behindertenpädagogik*, *29*(2), 131–142.

Hinz, A. (1991). Kinder mit schwersten Behinderungen in Integrationsklassen. Theoretische Überlegungen und erste praktische Erfahrungen in Hamburg. *Geistige Behinderung*, *30*(2), 130–145.

Hinz, A. (1992). Kinder mit schwersten Behinderungen. Herausforderung und Aufgabe für integrative Pädagogik. In A. Hinz (Hrsg.), *Schwerstbehinderte Kinder in Integrationsklassen. Bericht über eine Fachtagung* (S. 14–17). Marburg/Lahn: Lebenshilfe-Verlag.

Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation*. Hamburg: Curio.

Hömberg, N., Matt, H., Podlesch, W. & Schmitt, B. (Hrsg.). (1995). *Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen*. Dritter Zwischenbericht 1995. Berlin.

Hömberg, N. (1996). »Von der Schwierigkeit sich zu verstehen …«. *Grundschule Konkret, Beiträge zur Berliner Grundschulpraxis, 12*, 18–20.

Hömberg, N. (2000). *Befragung von Pädagogen/innen in Berliner Integrationsschulen zum Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen*. Berlin. (unveröffentlicht)

Hömberg, N. (2002a). With a little Help from Your Friends. Unterstützte Kommunikation im integrativen Unterricht. In E. Wilken (Hrsg.), *Handbuch Theorie und Praxis der Unterstützten Kommunikation* (S. 109–130). Stuttgart: Kohlhammer.

Hömberg, N. (2002b). Kinder lernen sich verstehen. Untersuchungen zum Peer-Training im gemeinsamen Unterricht bei natürlich sprechenden Schüler/innen und ihren Mitschüler/innen, die sich mit Alternativen zur Lautsprache verständigen. In F. Heinzel & A. Prengel (Hrsg.), *6. Band des Jahrbuchs Grundschulforschung. Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe* (S. 179–184). Opladen: VS-Verlag für Sozialwissenschaften.

Hömberg, N. (2003a). Kompetenz und Akzeptanz. Aspekte beruflicher Qualifikation bei Pädagogen/innen, die Schülerinnen und Schüler mit schwersten Beeinträchtigungen in integrativen Klassen unterrichten. In vds-NRW (Hrsg.), *Körperbehindertenpädagogik: Praxis und Perspektiven. Unterricht und Erziehung mit Schülern und für Schüler mit Körperbehinderungen* (S. 177–191). Meckenheim: vds.

Hömberg, N. (2003b). Wie Kinder sich verständigen lernen. Unterstützte Kommunikation im gemeinsamen Unterricht – ein Lernfeld für alle Kinder. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Basiswissen und integrationspädagogische Arbeitshilfen* (S. 121–140). Stuttgart: Kohlhammer.

Light, J. et. al. (1998). *Teaching Nondisabled Peers to Interact with Children Who Use AAC*. The Pennsylvania State University. Tagungsbeitrag. 8. ISAAC Conference. Dublin.

Linde, E. & Ludwig, C. (1997). Marieke in der Vorklasse der Fläming-Grundschule. Handling für Marieke. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92 und 1992/93* (S. 180–189). Berlin.

Maikowski, R. (2000). Zusatzqualifikation Gemeinsamer Unterricht von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung – berufsbegleitende Weiterbildung für Lehrkräfte in Berlin. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik* (S. 275–282). Neuwied: Luchterhand.

Matt, H., Podlesch, W. & Schmitt, B. (Hrsg.). (1992). *Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen*. Erster Jahresbericht der wiss. Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Schuljahr 1991/92. Berlin.

Podlesch, W. (1997). Entwicklungen des Schulversuchs. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt, B. (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92 und 1992/93* (S. 18–19). Berlin.

Podlesch, W. & Schmitt, B. (1997). Helfen – Prosoziales Verhalten im Kontext pädagogischer Schulforschung und integrativer Erziehungspraxis. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92 und 1992/93* (S. 11–21). Berlin.

Pfründer, P. (1997). *Schulische Integration von Kindern mit sogenannter schwerster Behinderung*. Wiss. Hausarbeit zur ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. PH Heidelberg.

Schmitt, B. & Sühring, S. (1992). Einige Kinder arbeiten besonders gerne mit ihm. Entwicklungsbericht über Benjamin. In H. Matt, W. Podlesch & B. Schmitt (Hrsg.), *Jahresbericht 1991/92* (S. 48–52). Berlin.

Schöler, J. (1988). Nichtaussonderung von »Kindern und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen«. Auf der Suche nach neuen Begriffen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 83–90). Weinheim: Beltz.

Wehr-Herbst, E. (1997). Die heutige Schülerschaft in der Schule für Körperbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, *48*(8), 318.

Weiß, J. (1998). Kommunikation von Kindern ohne Lautsprache mit ihrer sprechenden Umgebung in der Schule. In K. Hasemann & W. Podlesch (Hrsg.), *Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. Perspektiven gemeinsamer Erziehung* (S. 112–119). Baltmannsweiler: Schneider.

Interview mit Volker Schönwiese

Gut. Genau. Und dann würde ich auch gleich schon anfangen und fragen, wie bist du denn eigentlich zur integrativen Pädagogik gekommen, also was war dein persönlicher Werdegang/Zugang?

Persönliche Schullaufbahn als Kind mit Polyarthritis

Okay. Also ich bin ja schon die vorgestrige Generation – das ist jetzt nicht mich selbst abwertend gemeint – sodass ich zu einer Zeit zur Schule gegangen bin, als es die Sonderschulen bei uns noch nicht so weit spezialisiert gegeben hat wie heute. Das heißt, Ende der 1950er Jahre hat es noch keine spezialisierte Sonderschule für Körperbehinderte in Tirol gegeben. Zu dieser Zeit, als meine Krankheit begonnen hatte, und ich schulischen Unterstützungsbedarf gebraucht habe, da ging ich gerade in die erste Klasse des Gymnasiums, und niemand wusste: Wie soll das weitergehen? Wäre eine spezialisierte Sonderschule für Körperbehinderte vorhanden gewesen, wäre ich unmittelbar dort gelandet und hätte einen Sonderschul- oder bestenfalls einen Hauptschulabschluss erlangt, das wäre es gewesen. Es gab damals aber keine Alternative und meine Eltern als Akademiker waren sehr um meine Bildung bemüht, und es war dann die Frage, wie es mit der Schule weitergehen soll. Es passierte daraufhin etwas Klassisches, das bis heute noch exemplarisch ist: Die Schule wollte nicht entscheiden. Was macht eine Schule, wenn sie etwas nicht will? Sie sagt, wir brauchen erst einmal ein medizinisches Gutachten und verweist auf den Landesschulrat, die höchste Schulbehörde. Es wird zurückgewiesen, bevor überhaupt irgendeine Form der Willenskundgebung formuliert wird, ob das Kind willkommen ist oder nicht. Damals war Hans Asperger, nach dem das Asperger-Syndrom benannt ist, in Innsbruck an der Klinik tätig, als Leiter der Kinderklinik. Meine Eltern sind zu ihm gegangen, unsicher und verzweifelt, es war die Frage, was jetzt zu tun ist. Ja, und Asperger hat gesagt, lassen sie mich machen, ich schreibe ein Gutachten. Er hat mich testen lassen und schrieb ein Gutachten: Kinder mit Polyarthritis sind nach dem Stand der Wissenschaft durchwegs höchst begabt und eine Schulbehörde, die dies nicht berücksichtigt, macht aus heilpä-

dagogischer Sicht einen schweren Fehler. Jetzt war dies eine reine Erfindung, aber diese Zuschreibung, es gibt auch positive Stigmatisierungen, hat ein Eigenleben gewonnen. Ich war sicher ein kluges Kind, aber von wegen hochbegabt, ich weiß nicht, ich hatte jede Menge Schwierigkeiten beim Lernen und schlechte Schulnoten ... Ja, und dann war die Schulbehörde im Dilemma. Geht sie in Konflikt mit dem berühmten Heilpädagogen oder legt sie sich mit der Schule an, die mich nehmen müsste. Die Schulbehörde legte lieber der Schule nahe – man kann auch sagen, sie hat sie gezwungen – für mich eine Lösung zu finden. Ich wurde als Externist der regionalen Schule zugeordnet, es wurde eine Art Teilintegration entwickelt, teilweise war ich im Unterricht anwesend – je nach Gesundheitszustand, und zum großen Teil nicht. So bin ich durch das Gymnasium gerutscht. Es war eine Form von wilder Integration. Die Teilintegration funktionierte mehr schlecht als recht, aber getragen von Hauslehrern hat sie mithilfe sehr viel wohlwollender Unterstützung von den LehrerInnen der Schule und der Hilfe von MitschülerInnen, die mir ihre Hefte zum Mitlernen brachten und unterstützten, soweit funktioniert, dass ich Matura machen konnte. Also von daher ist mir das Thema der Schulintegration schon aus meiner Schulzeit nahe und ich denke, einige Jahre später wäre ich ohne viel Diskussion in einer Körperbehindertensonderschule gelandet, ja. Diese Glückssituation ist lebensgeschichtlich bei mir völlig präsent. Völlig klar, dass ich ein Gegner von Sonderschulen bin, ja, und völlig klar, dass ich immer gegen Sonderschulen agiert habe.

Beginn der Integrationsbewegung in Österreich

Mit dem Beginn unserer Behinderteninitiative in Innsbruck Ende der 1970er Jahre, als Beginn der Selbstbestimmt Leben-Initiativen in Österreich 1976, war immer auch ein inhaltlicher Punkt die Forderung nach schulischer Integration. Dann kam Anfang der 1980er Jahre, die Begegnung mit Eltern von behinderten Kindern, die ebenfalls angefangen hatten für Integration zu kämpfen. 1977 hatte es ja in Italien das Integrationsgesetz gegeben, natürlich auch in Südtirol gültig, und mit diesem Wissen haben sich die ersten Gespräche und Koalitionen zwischen der Initiativgruppe und Eltern in Richtung Schulintegration entwickelt. Im Konzept von »Selbstbestimmt Leben«, auch in dieser frühen Phase, war die Orientierung an schulischer Integration selbstverständlich, gegen Heimsonderschulen, gegen Sonderschulen, gegen Heime. Also von daher ist meine Motivation Teil meiner Lebensgeschichte, da brauche ich keine Sekunde darüber nachdenken.

Sodass du dann nach dem Abi dann Lehramt studiert hast?

Studium

Nein, nein. Ich habe nicht Lehramt, sondern Psychologie studiert, Psychologie und Pädagogik, und war während meines Studiums intensiv beim Aufbau von diesen ersten unabhängigen Behinderteninitiativen engagiert. Aus unserer Innsbrucker Initiative hatten sich in der Folge einerseits der erste Integrative Kindergarten in Österreich und der erste mobile Hilfsdienst, ein ambulanter Dienst als Selbsthilfeorganisation, und dann ein Selbstbestimmt-Leben-Zentrum entwickelt – aber dies ist eine zu lange Geschichte, die ich jetzt erzählen müsste.

Gerne.

Konfliktlinien wie heute

Gut, die ganze Geschichte erzähle ich jetzt nicht, sonst geht uns die Zeit für unser Thema hier ab. Aber ich kann einen bestimmten Zusammenhang herstellen. Es war mir ja aus den kritischen Diskussionen, der kritischen Psychologie der 1970er Jahre, heraus klar, dass das Thema Behinderung eine Frage der ganzen gesellschaftlichen Subsysteme ist und auch der gesellschaftlichen Kultur und dieser ganzen Fragen von – wie es damals geheißen hat – Randgruppenpolitik, also das war alles damals Ende der 1970er schon völlig klar. Wenn du willst, kannst du dazu im Internet eine Fernsehdiskussion vom Jänner 1980 ansehen, den Film kann ich dir auf *YouTube* noch zeigen[1]. In der ORF-Club2-Fernsehdiskussion war Ernst Klee, der dir wahrscheinlich bekannt ist, mit mir in Konfrontation mit einem Heimvertreter und dem wichtigsten ärztlichen Experten für die Heilpädagogen in Österreich, Andreas Rett – dem Erfinder des Rett-Syndroms. Da kannst du nachhören, dass die Konfliktlinien damals Ende der 1970er Jahre so ziemlich identisch waren mit denen heute, identisch thematisch und inhaltlich, alle heute ausdifferenzierten Argumentationslinien waren schon vorgelegen, also bitte, dies ist jetzt über 35 Jahre her. Insofern steht die Frage im Raum, wo sind wir denn heute eigentlich gelandet und was hat sich geändert oder nur differenziert im Vergleich zu damals, das ist eine Frage. Die analytische Trennung zwischen Fragen der institutionellen Diskriminierung, Kultur, Politik und Ökonomie, war bei uns argumentativ nicht so klar vorhanden, und zwar bei allen Fragen und nicht nur bei Schule, bei allen Fragen. Die Beachtung von Teilaspekten war damals unwichtiger als heute, weil damals das Gefühl dominierte, einer mächtigen historisch entstandenen Machtstruktur gegenüberzustehen, gegenüber der wir sowieso chancenlos sind. Die Stimmung war: wir ungebundenen Einzelpersonen, Teile von winzigen widerständigen Gruppen, was sollen wir da überhaupt, wir sind frei im Denken, wir haben keinerlei institutionalisierten Zwang irgendwie zu denken, uns irgendwo anzupassen und so weiter. Alle Themen waren sehr ganzheitlich präsent damals, mit viel Chaos und wenig wissenschaftlicher Reputation, dominant war der Widerstandsgeist.

1 ORF Club 2 »Wohin mit den Behinderten«, 3. Jänner 1980; im Internet: https://youtu.be/xZgxDbJyJ38 (29.10.2017) mit Prim. Andreas Rett (Kinderneurologie Rosenhügel), Pater Gots (Behindertendorf Altenhof), Ernst Klee (Journalist), Volker Schönwiese (Student), Emmy Buchar (Mutter eines behinderten Kindes), Alfred Turnovzky (Verband der. Querschnittsgelähmten) und Marion Turnovzky; Gastgeber: Hubert Feichtlbauer.

Es ist hier an der Schwelle zu den 1980er Jahren u. a. eine Grundsatz-Auseinandersetzung zwischen der Selbstbestimmt Leben Bewegung (mit Verbündeten) sowie Medizin und Großeinrichtungen der Behindertenhilfe zu verfolgen. Es wird in diesem zeitgeschichtlich-historischen Dokument sehr differenziert deutlich, wo die Macht war und wo sie angesichts der Vervielfachung der Institutionalisierung behinderter Menschen und dem zähen Widerstand gegen Deinstitutionalisierung bis heute geblieben ist. Ein Spaltungsdiskurs zwischen Förderbarkeit (Heilung) und Hilflosigkeit (schützend-aufbewahrende Pflege) steht auf der einen Seite. Auf der anderen ein Diskurs zu Integration, Anerkennung und zur Kritik des Heilungsparadigmas bzw. zur Kritik der Nutzung von Behinderung für Existenzsymbolik als Legitimationsdiskurs der Kirche.

Wie ging es dann weiter, also der Weg dann wieder zurück zur Uni, Promotion, oder?

Universität: Schwerpunkt Integrative Pädagogik

Ich habe 1983 dann an der Uni Innsbruck angefangen mit dem Schwerpunkt Integrative Pädagogik. Der Effekt meiner Anstellung war, dass ab dem Moment, an dem ich 1983 begonnen hatte, keine traditionellen SonderpädagogInnen mehr einen Lehrauftrag in der Studienrichtung Erziehungswissenschaften in Innsbruck bekommen haben. Jetzt könnte ich noch länger Hintergründe erzählen, wie es gelungen ist, dass ich als bekannt kritische oder für manche Uni-Angehörige unbequeme behinderte Person diese Anstellung bekommen habe, ich erspar es mir jetzt die ganze Geschichte zu erzählen, sonst wird alles zu lang werden.

Na gut. Ich finde es ja immer ganz spannend gerade zu schauen, wie sind die Leute dahin gekommen sind, wo sie dann waren und was für Geschichten da eigentlich noch so hinter stecken. Na gut.

Na, wenn du willst, kann ich schon erzählen.

Ja, gerne.

Forderung nach Mitbestimmung an der Universität

Also, ich habe Psychologie studiert und an dem Institut für Psychologie waren drei AssistentInnen, die von der Pädagogik hinausgeworfen worden waren, weil sie zu kritisch waren, zu sehr Mitbestimmung eingefordert haben zum Beispiel. Kritische Psychologie und Kritik der klassischen empirischen quantitativen Pädagogik waren damals sehr umstritten. Diese drei AssistentInnen – Eva Köckeis, Peter Gstettner und Peter Seidl – hatten einen geschichtsträchtigen Institutskonflikt um Mitbestimmungsmodelle an der Universität initiiert, welcher Einfluss auf die Universitätsgesetzgebung 1976 in Österreich hatte, in Richtung Einführung von Drittelparität bei den meisten universitären Entscheidungen. Das Ergebnis in Innsbruck war aber eine Befriedung, die drei WissenschaftlerInnen wurden an das Institut für Psychologie versetzt. Ich studierte am Institut für Psychologie und hatte mich stark an Peter Gstettner orientiert und mit ihm auch kooperiert.

Projekt mithilfe von Aktionsforschung

Peter Gstettner, der dir vielleicht bekannt ist, war ein Vertreter der Aktionsforschung. Bei ihm habe ich dann auch Vorlesungen besucht und ihn etwas angejammert, ich würde gerne ein Projekt anfangen. Ich hatte Goffmans Buch *Stigma* gelesen und dachte, das war Mitte der 1970er Jahre, ich will ein Projekt zum Thema Behinderung beginnen, mein eigenes Thema bearbeiten. Nachdem ich das Goffman-Buch gelesen hatte, war ich ja wirklich wie erleuchtet, ja, muss ich schon sagen. Ich habe mich also an Peter Gstettner gewandt und erzählt: Ich habe einen Zettel an das schwarze Brett am Institut gehängt »Behinderung ist eine soziale Relation«, oder so irgendwie, ich will ein Projekt machen. Es hat sich niemand gemeldet innerhalb von einem Monat. Niemand. Gstettner antwortete, naja wieso machst du so etwas Ungeschicktes, komm zu mir in die Lehrveranstaltung, ist ja

klar, auf einen Zettel am schwarzen Brett will sich niemand melden. Also bin ich in die Vorlesung zu Aktionsforschung und habe dort erzählt, ich würde gern ein Projekt beginnen und das mithilfe von Aktionsforschung durchführen.

Bildungs- und Aktionsprojekt von Ernst Klee und Gusti Steiner

Es gab damals schon, mir über Ernst Klee bekannt, das Vorbild der Menschenrechtskämpfe in Kalifornien, in Deutschland über den Frankfurter Volkshochschulkurs »Bewältigung der Umwelt«, das war mir von einer Dokumentation ein klein wenig bekannt. Von diesen historischen Geschichten weißt du, oder? Ernst Klee hatte in Amerika, er war ja evangelischer Theologe und Sozialpädagoge, hatte bei einem Studienaufenthalt in den USA den Beginn der Selbstbestimmt Leben Bewegung in den USA mitbekommen und deren aktionistischen Methoden. Er hat zurück in Deutschland in Frankfurt zusammen mit Gusti Steiner, einem behinderten Aktivisten, an einem Bildungs- und Aktionsprojekt gearbeitet. Von Klee und Steiner findest du auch Texte in der digitalen Bibliothek bidok.at[2]. Klee und Steiner begannen an der Volkshochschule Frankfurt mit einem Kurs zu »Bewältigung der Umwelt« und begannen die ersten Analyseschritte zur Situation von behinderten Menschen, mit der Frage was gegen Ausschluss und Diskriminierung getan werden kann. Dies hatte durchaus Ähnlichkeiten mit Aktionsforschung. Die Gruppe hat Demonstrationen organisiert, aktionistische Demonstrationen, Straßenbahnen blockiert und einiges, auch provokante und lustige, erheiternde Geschichten, die kannst du in dem Buch »Behindert« von Ernst Klee nachlesen, das ist von 1980, und du findest es auf bidok.at.

Projekt: Aufteilung in Integration von Kindern und von Erwachsenen

Das aktionistisch-analytische und das aktionistische Handeln in der Öffentlichkeit, das hat mich sehr beeindruckt. Da habe ich mir gedacht, so müssen wir auch in Innsbruck irgendwie vorgehen, dazu brauche ich aber eine Gruppe. Meine Vorstellung in der Lehrveranstaltung von Peter Gstettner zu Aktionsforschung führte dazu, dass sich 40 Studierende zum Mitmachen gemeldet haben. Da habe ich gedacht, hm, was mache ich jetzt mit 40 StudentInnen, mit so vielen nichtbehinderten Studierenden. In einer Plenumssitzung für die Interessierten haben Peter Gstettner und ich uns dann geteilt. Eine Gruppe hat gesagt, wir wollen Integration von Kindern behandeln und die andere Gruppe, die Integration von erwachsenen behinderten Personen, nach dem Vorbild des Frankfurter Hochschulkurses. Die beiden Gruppen haben sich getrennt und aus der »Kindergruppe« ist dann der erste integrative Kindergarten Österreichs entstanden und aus der anderen Gruppe ist diese Initiativgruppe entstanden »Initiativgruppe Behinderter und Nichtbehinderter« und da findest du auch in der bidok.at mehrere Texte dazu, wie wir vorgegangen sind, was wir gemacht haben[3]. Du findest auch auf *YouTube*

2 Doku der VHS Frankfurt 1975 zum Kurs »Bewältigung der Umwelt - Zur Integration der Körperbehinderten«. Vgl. das Buch: Klee, E. (1980). *Behindert. Über die Enteignung von Körper und Bewußtsein*. Frankfurt: Fischer Verlag; im Internet: http://bidok.uibk.ac.at/library/klee-behindert.html (29.10.2017).

3 Vgl.: Initiativgruppe von Behinderten und Nichtbehinderten (1982). Isolation ist nicht Schicksal. In R. Forster & V. Schönwiese (Hrsg.), *BEHINDERTENALLTAG - wie man behindert wird* (S. 333–376). Wien: Jugend und Volk; Im Internet: http://bidok.uibk.ac.at/library/initiativgruppe-isolation.html (29.10.2017).

einen Film, den wir 1978/79 gedreht haben, in dem wir in Rollenspielen alltägliche Erlebnisse aufgearbeitet und sehr zynisch präsentiert haben. Sehr provokant und sehr zynisch. Den Film kannst du anschauen[4]. Aus dieser Erfahrung heraus, war ich im Thema Behinderung schon sehr drinnen.

Warst du in beiden Gruppen?

Nein, ich habe die »Kindergartengruppe« dem Peter Gstettner überlassen, es war einfach alles zu viel. Ich musste ja studieren auch noch. Ich habe dann ewig lange studiert und 1980 abgeschlossen, aber diese Initiativgruppe weiter betrieben und auch an den ersten bundesweiten Treffen mitgewirkt, damit eine überregionale Vernetzung in Gang kommt, das war Basispolitik, würde ich mal so sagen. Zur Geschichte der »Selbstbestimmt Leben Bewegung in Österreich« findest du auch auf bidok.at ein Archiv, Interviews und jede Menge Dokumente[5].

Werdegang: Der Weg in die Universität

Dann ist Peter Gstettner nach Klagenfurt berufen worden und es war damit eine Stelle frei am Institut für Psychologie. Ich habe mir gesagt, ich bewerbe mich. Ich hatte die Unterstützung von mehreren AssistentInnen und der Studienrichtungsvertretung; die Institutsleitung und die Mehrheit des Instituts war völlig entsetzt, ja. Sie hatten die Befürchtung, dass ich diese Stelle aufgrund meiner Behinderung »ad personam« bekomme, also als behinderte Person bevorzugt werde. Das Institut hat verzweifelt in Österreich einen angepassteren, sagen wir mal, Behinderten gesucht, den sie statt mir dem Ministerium vorschlagen könnten. Es wurde keiner gefunden und als Reaktion darauf die Stelle erst gar nicht ausgeschrieben. Über Intervention konnte ich im Ministerium in Wien ein Gespräch führen und habe dort berichtet, da ist eine Stelle frei und ich will mich bewerben und das Institut schreibt die Stelle nicht aus. Die Ministerialbeamtin sagte mir, sie wüsste seit dem Jahr der Behinderten 1981, dass man behinderte Menschen bevorzugt einstellen sollte. Sie würde eine Anstellung von mir befürworten, wenn ich entsprechend qualifiziert bin. Wenn das Institut für Psychologie mich nicht will, vielleicht gibt es ein anderes Institut. Mit dieser Information bin ich an das Institut für Erziehungswissenschaft gezogen zum damaligen Leiter Prof. Hierdeis und habe diese Geschichte erzählt. Der sagte, ach interessant, ich nehme Sie; er hat zum Telefon gegriffen, im Ministerium angerufen, zehn Tage später war ich angestellt, über alle beschlussfassenden Gremien hinweg, ohne jemanden zu fragen, ohne irgendetwas,

Initiativgruppe von Behinderten und Nichtbehinderten (1982). Befreiungsversuche und Selbstorganisation. In R. Forster & V. Schönwiese (Hrsg.), *BEHINDERTENALL-TAG - wie man behindert wird* (S. 377–390). Wien: Jugend und Volk; Im Internet: http://bidok.uibk.ac.at/library/initiativgruppe-befreiungsversuche.html (29.10.2017).

4 Film »Was heisst denn da behindert 1979«. Im Internet: https://youtu.be/g3xSVszcnMw (29.10.2017). Film der Innsbrucker »Initiativgruppe Behinderte – Nichtbehinderte« (IBN) 1979. In Rollenspielen wurden reale Erlebnisse nachvollzogen. Ein Film aus der Gründungszeit der Selbstbestimmt Leben Bewegung in Österreich.

5 Archiv zur Geschichte der Behindertenbewegung in Österreich. Im Internet: http://bidok.uibk.ac.at/projekte/behindertenbewegung/ (29.10.2017).

ganz direkt interventionistisch, eine Ausnahme, von der gesagt wurde, so etwas dürfe eigentlich nie passieren. So bin ich hineingerutscht. Wenn es den formellen Ausschreibungs-Weg gegangen wäre, hätte ich den Job vermutlich nie bekommen. Auch hier war wieder so ein aktionistisches Element und meine Sicherheit, dass ich ein Recht gegen Diskriminierungen habe. Selten genug, dass so etwas im emanzipatorischen Sinne wirksam werden kann, das war damals schon etwas Besonderes. Das ist mir klar. So wie in der Schule, wie ich überhaupt in die Schule gekommen bin, und wie ich an die Universität gekommen bin, das ist eigentlich kein gerader Weg gewesen, eigentlich immer ein aktionistischer und politischer in irgendeiner Form. Regulär hätte ich nie da oder dort irgendeine Chance gehabt. Diese Erfahrung prägt mein politisches Verständnis, ob das jetzt Schulintegration oder irgendwas anderes ist – ich sag noch immer Integration – ja, diese Erfahrung prägt mein Wissen, dass die Uni ja auch nur eine große Institution ist, in der ich Geld verdiene, arbeiten kann, Ideen verbreiten kann, was unglaubliche Chancen birgt, aber auch nur eine Institution ist, mit den bekannten Dynamiken.

Disability Studies

Ich bin zutiefst überzeugt, dass die Betroffenen selbst aktiv werden müssen, und dann ist die Frage, wer sind da die Betroffenen. Die Eltern als Mitbetroffene, natürlich zum Teil ja, aber wo sind die Betroffenen, und dann bin ich schon wieder mitten im Thema, insofern, dass die Betroffenen, die so weit kommen wie ich, nämlich an die Universität, meistens unter schlechten Bedingungen in regulären Schulen wilde Integration erlebt haben, und was machen die daraus. Daran hängt teilweise die Entwicklung der Disability Studies. Die Disability Studies, die theoretisch unglaublich fruchtbar sind und mit denen ich mich mit Vergnügen und mit größtem Eifer auseinandersetze, aber es gibt auch einen merkwürdigen Bruch oder Vorbehalte zwischen Disability Studies und diesen gesellschaftlichen Politiken in Richtung Inklusion, jetzt nehme ich mal dieses Wort. Da gibt es ja »gute« und »schlechte« Gründe. Was ist da die Schwierigkeit in der Tradition der IntegrationsforscherInnen, und was ist die Schwierigkeit im Bereich der ForscherInnen in den Disability Studies. Was lernen wir von da und dort und wohin geht das, ja, das wäre so ungefähr mein Thema.

Das finde ich ganz spannend, also genau diese Frage von Bezügen zu anderen Teildisziplinen der Pädagogik einerseits, also auch Frauenforschung und migrationsbezogene Pädagogik und dann aber auch Gender und Disability Studies, wie man mit denen zusammenarbeitet oder eben nicht zusammenarbeitet und wo es Bezüge gibt und welche Probleme auch darin bestehen?

Keine Entwicklung ohne Widersprüche

Also bei Intersektionalität ist die Frage, was ist da das interessante, was ist das Vorwärts bringende und wo gibt es ein Problem. Da ist es notwendig gut zu unterscheiden; also ich gehe grundsätzlich von Ambivalenzverhältnissen und Widersprüchen aus. Und es ist kaum irgendeine Entwicklung denkbar, die ohne Widersprüche existiert. Alle Vorstellungen, jetzt hätten wir mit den Disability Studies eine gültige

Metakategorie gewonnen, die wir deduktiv einsetzen können und eigentlich alles erklären und alle Praxen steuern, dies ist wohl grundsätzlich falsch für mich. Genau das gleiche gilt für die integrative oder dann inklusive Pädagogik, wir glauben wir haben jetzt die Meta-Zugangsweise mit der wir alles erklären können und alle Praxen beschreiben und umsetzen können, auch dies ist falsch. Es ist aus meiner Sicht nötig um das Fundament zu ringen und zu fragen, von welchen allgemeinsten Zugängen gehen wir eigentlich aus, in welche Tiefen gerät man dort, von Strukturalismus, oder Poststrukturalismus oder Konstruktivismus oder Anti-Konstruktivismus oder was auch immer man da jetzt nimmt; oder wo ist es wichtig sehr induktiv von sehr realen Phänomen auszugehen, und leitet aus diesen Phänomen dann auch Theorieentwicklungs- und Handlungsnotwendigkeiten ab. Ich kann beiden Zugängen etwas abgewinnen und wehe man setzt nur auf das eine oder nur auf das andere.

Und bei den theoretischen Grundlagen aus den Arbeiten der letzten Jahrzehnte was würdest du da sagen, erscheint dir besonders wichtig, gibt es da irgendwas wo du sagst, dass wäre dein eigener Hauptzugang oder dein eigener Schwerpunkt?

Kooperation als Forschungsthema

Ich bin lange unter anderem auch mit Georg Feuser verbunden gewesen in irgendeiner Form, ja, ohne deswegen gleich ein bevorzugter Anhänger der kulturhistorischen Schule zu sein. Aber diese Form von kritischer Systemtheorie, die er vertreten hat, hat mich eigentlich immer sehr fasziniert. Und Kern dieser Systemtheorie, die er formuliert, ist ja, immer in Richtung Kooperationsprozesse zu gehen. Und Kooperation ist nicht nur eine schulpraktische Frage, sondern ist eine zentrale Frage von jeglicher Form von Evolution, von jeder Art von Entwicklung und Kooperation ist auch verbunden mit der Frage, wie funktioniert Geschichte überhaupt. Also wenn wir jetzt zum Beispiel Foucault hernehmen und seine Diskursvorstellung, wie funktioniert Geschichte durch Steuerung des Diskurs oder wie werden Diskurse gesteuert und wie steuern Diskurse Geschichte, wo Foucault davon ausgeht, dass das kontingent ist, das heißt, nicht wirklich steuerbar, relativ zufällig oder so. Was ist dann eigentlich die theoretische Grundlage dessen, wenn man das so sagt, was Entwicklung ist, dann ist es nicht nur einfach die Struktur die existiert, die Sprache, das Militär, die Schule, der Staat, durch Mächtige gesteuert, sondern dann gibt es Diskurse, die letzten Endes gesellschaftliche Gruppen und Einzelpersonen in Kooperationen mit der Gesellschaft entwickeln. Und so entsteht auch und so steuert sich gesellschaftliche Dynamik. Also Kooperation ist ein ganz zentraler Begriff, das zeigt sich auch, wenn wir jetzt die neueren Theorien der Epigenetik hernehmen und zurückgehen, Darwin neu lesen, wie es Philipp Sarasin zum Beispiel gemacht hat – da gibt es ein schönes Buch über Darwin und Foucault von Philipp Sarasin[6] – dann verweist der Zusammenhang auch hier auf die evolutionäre Basis

6 Sarasin, P. (2009). *Darwin und Foucault. Genealogie und Geschichte im Zeitalter der Biologie*. Frankfurt: Suhrkamp.

von Kooperationsprozessen, bis in die genetische Dynamik der Evolution hinein. Also Kooperation ist aus meiner Sicht, eines der basalsten Entwicklungsprinzipien überhaupt. Nicht das Individuum. Zum Beispiel, wenn gesagt wird, Empowerment oder Förderung und Stärkung, auf eine Person bezogen ist zentral. Empowerment ist super, ist aber sehr individualisierend meritokratisch meistens gemeint in Richtung einer Person oder eine Gruppe, was schon auch recht ist. Aber systemisch kooperativ ist noch ein anderer Ansatz. Wenn etwas allen Kindern in einer Klasse nützen soll, stehen die Kooperationsprozesse im Mittelpunkt und die klassische Definition von Georg Feuser ist Kooperation am gemeinsamen Gegenstand. Der gemeinsame Gegenstand symbolisiert den Rahmen, die Struktur. Wenn dieses Konzept auf wissenden LehrerInnen aufbaut, gibt es auch dabei ein Problem, weil die LehrerInnen wissen halt dann wieder was die Kinder kooperativ erforschen sollen, also die Dynamik zwischen den wissenden LehrerInnen, die die Erkenntnis der Kinder steuern über den Gegenstand oder wo entdecken die Kinder wirklich eigenständig, und was hat Bedeutung auf dem Hintergrund ihrer sozialen Lage. Da gibt es schon große Spannungsfelder. Und was heißt das für die Alltagsdidaktik, die Alltagsdidaktik ist sowieso geerdeter, sagen wir mal so. Aber auf der Theorieebene ist für mich Kooperation und nicht Selektion und Teilung und nicht Individualisierung der entscheidende Zugang. In diesem Zugang ist das Intersektionelle sowieso mit drinnen, weil klarer Weise in der Kooperation alle Kinder im Rahmen ihrer Möglichkeiten handeln, das beinhaltet Gender, Migration und Behinderung und so weiter. In Kooperation handeln alle Kinder aus ihrer eigenen Perspektive, dann sind die Vielfalt und der soziale Hintergrund von vornherein da. Das Konzept der Intersektionalität ist in diesem Sinne schon eine Reduktion. Intersektionalität ist de facto auch in der Realität ein dreigliedriges und meist irgendwie hierarchisches System ja, und da ist zum Beispiel die alte »Klassen«-Geschichte, die soziale Ungleichheit, auch wenn sie immer genannt wird, meist real nicht drinnen.

Na gut, das ist ja die Frage was bezieht man mit ein, welche Differenzlinien?

Intersektionalität und Institutionalisierung

Intersektionalität kann ausdehnt werden, aber in der real verfassten Universität meint Intersektionalität Migrationsforschung und Genderforschung, aktuell oftmals stark geprägt von Queer, ohne die Klassenfrage wirklich zu stellen. Und es gibt – eher am Rande – Behinderungsforschung im Sinne von Disability Studies, das ist die Praxis von Intersektionalität. Und damit ist dieser Ansatz institutionalisiert und verbunden mit bestimmten profilierenden Karrieren und so weiter, und schon ist man in dieser Institutionalisierungsdynamik, die man Universität, Wissenschaft und Lehre nennt, die aber mit den tatsächlichen Gegenständen, der gesellschaftlichen Praxis, immer wieder nur beschränkt etwas zu tun haben. Diese Eigendynamiken, die leben ja davon, dass sie sich verselbstständigen und sich vom Gegenstand – zum Beispiel von den Rechten von Frauen, von Personen mit Migrationshintergrund, von Menschen mit Behinderungen – abzulösen anfangen. Eine universitäre Karriere mit ihren Zwängen ist noch etwas anderes als einem Gegenstand zu folgen.

Da gibt es große Überschneidungen hoffentlich, aber es gibt vielfach auch wenige Überschneidungen.

Ganzheitlichkeit des gemeinsamen Gegenstandes

Die InklusionsforscherInnen sind ja in der gleichen Problematik drinnen. Ich sehe ein mögliches zentrales Fundament in Kooperation und gemeinsamen Gegenstand, und was kann der anderes sein als etwas vollständig Ganzheitliches. Der Gegenstand ist nicht nur ein Objekt, sondern dieser Gegenstand ist ein ganzheitliches Ding und alle Zuschreibungsprozesse, Bedeutungsbildungsprozesse zur Erfassung dieses Gegenstandes sind immer auch mit Fragen nach Kultur, nach Gesellschaft, immer nach Verteilung in der Gesellschaft, immer nach Politik, nach den Fundamenten der Erkenntnis verbunden. Immer auch mit der Frage nach den Fundamenten der Wahrnehmung, auch des eigenen biografischen Hintergrunds, psychischen Hintergrunds der Wahrnehmung. Konstruktion lebt von der Projektion eigener Geschichte in den Gegenstand hinein, also auch von Biografie. Das ist im Gegenstand immer mit drinnen. Also der Gegenstand ist ein ganz Ganzheitliches und ich denke inklusive Pädagogik müsste sich dessen klar sein, dass dieser Gegenstand etwas Ganzheitliches ist, so wie die Kinder und die Erwachsenen, die sich an diesen Gegenstand heranwagen und Erkenntnisprozesse einleiten gemeinsam Erkenntnis entwickeln – eigentätige Entwicklung von Erkenntnis und nicht nur Lernen im Sinne des alten Belehrtwerdens.

Schule als Ort forschenden Lernens

Also wenn Bildung so verstanden wird, dann ist diese Trennung inklusive Pädagogik, die Disability Studies, Naturwissenschaften, Kulturwissenschaften, Ökonomie, Politik ein Nonsens, ja, weil es ist von vornherein auf dem Möglichkeitsniveau der LehrerInnen und der Kinder ein Herantasten an den Gegenstand und an diese Analyse; Kinder forschen, in dem Sinne wie zum Beispiel die altbekannte Freinetpädagogik und die Pädagogik von Paolo Freire Zugang zu Welt ermöglichen. Schule heißt die Welt erforschen und nicht Kinder zu belehren und in dem Zusammenhang braucht es einen Rahmen der sicher genug ist, dass das auch gehen kann.

Dialektik zwischen Individuum und Struktur

Weil inklusive Pädagogik neigt dazu die Kinder zu individualisieren, alle Kinder sind anders und damit werden die Kinder wieder aus ihren Gruppenzusammenhängen, behindert, Migration, Gender, soziale Ungleichheit herausgelöst, sondern alle Kinder sind anders und diese Herauslösung aus ihrer Ursprungs- sozialen Status- oder Zuschreibungskategorie und in der Individualisierung verlieren sie aber auch teilweise ihre Identität. Das muss man nicht beklagen, aber wer übernimmt nachher diesen Rahmen, der für Entwicklung notwendig ist. Und da ist die Klasse als institutionelle verfasste identitätsbildende Struktur auch bildende Struktur, diejenige die den Rahmen herstellen muss, damit die Kinder auch Kinder als eigene sein können. Sie können nicht im Sinne von individuellen Empowerment oder mit Inklusion, alle sind verschieden und alle folgen ihren Interessen, ausreichend gebildet werden. Dort ist der Verlust von Identität die Gefahr oder eine Art Mainstreaming die Folge, die letzten Endes in einer Art neoliberalen Vereinzelung mündet, wo die Gefahr dann ist, wieder zurückzufallen in ganz archaische binäre Systeme, wie behindert-nichtbehindert, Mann-Frau, Ausländer-Inländer, Fremd-

Einheimisch, wie auch immer. Also das ist auch die Auffassung von Jürgen Link[7], den kennst du wahrscheinlich, die Normalismustheorie von ihm, der den flexiblen Normalismus ja einerseits sehr interessant beschreibt, aber selbst davor warnt zu glauben, dass der flexible Normalismus ein Fortschritt ist. Und so wie viele die Inklusionsidee verstehen, alle Kinder sind anders, ist ganz richtig, aber man muss davor warnen zu glauben, das ist jetzt des Rätsels Lösung. Ich finde, die Dialektik zwischen Individuum und Struktur ist entsprechend zu beachten, um halbwegs den richtigen Weg zu gehen. So lange ich nur von den Kindern ausgehe, ja, und die Struktur sekundär sehe lande ich in der Individualförderung und nicht in dem was der gemeinsame Boden der alten Integrationsdiskussion und der neuen Inklusionsdiskussion nach ist.

Begriffsentwicklung

Insofern bin ich ganz skeptisch gegenüber dieser ganzen neuen Debatte Integration wird durch Inklusion abgelöst und so, es ist zum großen Teil ein Scheingefecht. Man muss ganz real sagen, es hat sich so entwickelt, okay gut, dann reden wir halt von Inklusion nicht mehr von Integration, soll so sein, aber wenn man die Fundamente anschaut, woher Integration kommt, wenn jetzt Georg Feuser, Jutta Schöler, Ulf Preuss-Lausitz und all die du selber erst aufgezählt hast hernimmst, dann ist es ja absurd zu meinen, es braucht einen Inklusionsbegriff. Andreas Hinz hat durchaus aus guter Motivation diese Differenzierung sehr befördert und sie ist als Instrument auch wahrscheinlich sinnvoll, aber man darf nicht kritiklos damit umgehen. Integration wird inzwischen verwendet für alles, auch für schreckliche sonderpädagogische Geschichten. Jetzt sind wir im gleichen Prozess mit der Inklusion drinnen, es gibt eine Etikettenänderung im großen Stile und wir stehen wieder dort, wo wir vorher schon waren. Begriffsentwicklungen aus gutem Grund dürfen nicht von der Frage nach der Basis der Argumentation ablenken.

Ich sehe es halt so ein bisschen problematisch mit der UN-Konvention, weil ich den Eindruck habe, dass wir dadurch wieder in der Inklusionsbegrifflichkeit nur auf die Behinderungsdimension zurückgeführt sind und selbst da dieses nichtbehindert, behindert immer noch bestehen bleibt und wir sozusagen den Schritt irgendwie zurückgegangen sind zu einem klassischen Integrationsmodell, wir integrieren die Behinderten und nennen es aber jetzt Inklusion und …?

Gefahren der De-Kategorisierung

Je nachdem was wir jetzt Inklusion nennen, ich glaube den sozialen Bezug und den Rahmen zu nennen hat durchaus was Richtiges an sich. Ich glaube, eine ausgeweitete intersektionelle Auflösung von Zuschreibungskategorien birgt die Gefahr von Identitätsverlust in sich. Jenseits von sonderpädagogischen Kategorien der Zuschreibung von Behinderung, hat eine Formulierung, die meine Wahrnehmung in einer Gruppe beschreibt, durchaus Sinn.

7 Link, J. (1998). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Die Frage ist aber, wer formuliert …

Behinderungsbegriff

Ja, das ist entscheidend. Wenn es die sonderpädagogischen oder medizinischen Experten sind, dann vergiss es. Aber die UN-Konvention lese ich nicht so, dass sie es befürwortet, dass die SonderpädagogInnen/ÄrztInnen Behinderung definieren sollen, die UN-Konvention geht von einer sozialen Relation aus und von einem nichtfertigen Begriff von Behinderung. Ein offenes, dynamisches Konzept ist da beinhaltet und dieses bevorzugt die Definitionsmacht der Betroffenen selbst sehr stark. Im Sinne eines prozessorientierten Rahmens ist mir die Konvention sehr viel wert.

Flexibler Normalismus

Wer auch immer daraus noch was macht, das ist noch etwas anderes. Wie wird die Konvention im Gebrauch verändert, von wem. Aber der Zugang der Konvention, Rechte zu formulieren ist grundsätzlich der richtige Zugang. Die Auflösung der Kategorien Behinderung, also diese de-konstruktivistische, poststrukturalistisch de-konstruktivistische Auflösung von Gender, Auflösung von Kategorien der Fremdheit, welche auch immer, Auflösung der Kategorie von Behinderung führt unter den derzeitigen gesellschaftlichen Umständen schnurstracks in Individualisierung, die die sozialen Gruppenzugehörigkeiten und damit auch die Identitäten der Personen verloren gehen lässt. Damit sind wir da, was Link beschreibt, die Gefahr dieser zunehmenden Flexibilität, des flexiblen Normalismus, die letzten Endes in postmoderne Verlorenheit führt, mündet unter Umständen in Angst und neuen binären Abgrenzungskategorien, wie fremd und einheimisch, zu – für eine Politik der Gefühle nutzbaren – Rückfällen.

Identitätsentwicklung

Wenn wir die Frage der Identität hernehmen, das würde ich auch sehr betonen, dann hat diese einen Außenaspekt und einen Innenaspekt und einen Gruppenaspekt in dessen Rahmen sich die Person entwickelt in Kooperation, in Auseinandersetzung mit anderen Kindern und Erwachsenen. Dies zu beachten ist der richtige Zugang zu Schule und zur Didaktik und auch zur Inklusion. Es geht immer um diese Aushandlungsprozesse und da ist der Identitätsbegriff von Markowetz hilfreich zum Beispiel[8].

Dynamiken in der Schule

Und für den Zugang zur Inklusion in der Schulklasse und den Prozessen der Auseinandersetzungen in den Klassen ist die Unterscheidung zwischen Inklusion oder Integration gar nicht hilfreich, auch nicht die Unterscheidung von Disability Studies oder integrativer Pädagogik, das ist dann real einfach egal. Es ist wichtig von den sozialen und kulturellen und institutionellen Dynamiken auszugehen, die in der Klasse präsent sind. Und wie kann didaktisch darauf Rücksicht genommen werden. Und es geht um die Dynamik des Rahmens der Schule mit all ihren ökonomisch und standespolitisch gesteuerten und Stellen- und Ausbildungs- und sonstigen Dynamiken, sowie die Dynamik der Kinder und der Eltern in Beziehung

8 Vgl. z. B. Markowetz, R. (2000). Identität, soziale Integration und Entstigmatisierung. *Gemeinsam leben - Zeitschrift für integrative Erziehung*, 3-00, 112–120. Im Internet: http://bidok.uibk.ac.at/library/gl3-00-identitaet.html (29.10.2017).

zur psychischen und sozialen Dynamik der LehrerInnen, die hier eine Vermittlungsinstanz sind.

Verloren sein durch Individualisierungsprozesse

Ja, und dann geht es um die Entwicklung der Kinder ganz gleichgültig, welchen Hintergrund sie haben, welchen Zuschreibungen sie unterliegen, ohne dass deren Herkunft und Identität vernachlässigt oder eliminiert werden muss. Wenn ein Kind mit Migrationshintergrund in der Schulklasse ist, geht es um sehr unterschiedliche Formen der Anerkennung von Kultur und Sprache, wenn ein behindertes Kind Unterstützungsbedarf hat, dann hat es diesen in sehr unterschiedlicher Weise. Es braucht Assistenz, es braucht Unterstützung und wenn Gender im Mittelpunkt steht, dann heißt dies nicht, dass der Unterschied zwischen Mann und Frau eliminiert wird, sondern dass er eine andere Wertigkeit bekommt – all das sehr real. Also de-konstruktivistische Auflösungen von Zuschreibungskategorien führen, wenn ich es plump sage, in neoliberale Individualisierungsprozesse und in ein verloren sein, das ganz anderen Herrschaftsinteressen entspricht als es Inklusion entspricht.

Reformen in Italien

Also ich glaube Miguel Melero beschreibt die Situation relativ gut[9]. Er beschreibt die Situation und die Dilemmas eigentlich ganz schön, dem fühle ich mich relativ nahe. Melero spricht davon, dass die Integration oder Inklusion, wie auch immer, ein sehr reales Anliegen von Anerkennung ist und dass diese Vorstellungen darüber Gesellschaftsveränderungen machen zu können, wacklig ist. Dies betrifft diesen Impetus, mit dem wir alle angetreten sind, wir machen Gesellschaftsveränderung und dies letztlich von den italienischen Reformen abgeleitet zu denken. In den 1960er, 1970er Jahren waren in Italien die linken und kommunistischen Reformer ja durchaus von der Idee geprägt, auch über Bildungsreformen Gesellschaftsveränderungen zu erreichen. Unter diesem Aspekt waren damals die Kommunisten einen historischen Kompromiss mit den Christdemokraten eingegangen. Diese politische Konstellation führte in den 1960er, 1970er Jahren sowohl zur Abschaffung der großen stationären Psychiatrie, als auch zur Abschaffung der Sonderschule. Gesundheitsreform und Bildungsreform wurden betrieben, weil schon klar war, der Kapitalismus lässt sich nicht so ohne weiteres überwinden, über revolutionäre gewerkschaftliche Arbeit in den Betrieben. Die Idee auch der Kommunisten war, dass über Gesundheitsreform, institutionalisierte Reform und Bildungsreform eine langfristige Gesellschaftsänderung erreicht werden kann. Wir alle haben im deutschsprachigem Raum von dieser italienischen Erfahrung in den 1970er Jahren, der Änderung der Schule ja sehr gezehrt, Jutta Schöler hat massiv Wissen über die italienische Reformpraxis in den deutschsprachigen Raum gebracht. Aber kaum jemand von uns hat sich wirklich gefragt, wie ist es in Italien eigentlich zu den Reformen gekommen. Jutta Schöler deutet es ja auch immer nur sehr kurz an. Eine bestimmte Rolle hat Milani Comparetti in Florenz damals gespielt. Er war kommunistennah und im Zweiten Weltkrieg Widerstandskämpfer. Sein Bruder,

9 Melero, M. L. (2000). Ideologie, Vielfalt und Kultur. Vom Homo sapiens sapiens zum Homo amantis. Eine Verpflichtung zum Handeln. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, 4, 11–34.

Don Lorenzo Milani, der die Scoula Barbiana gegründet hat[10], also auch der hat die italienische Schulreform beeinflusst. Adriano und der Don Lorenzo, die waren schon sehr wichtige Reformer in Italien, aber der politische Hintergrund – den sie beide nicht nennen – war der historische Kompromiss zwischen Kommunisten und Christdemokraten. Und der Ideologe dieses Kompromisses war letztens Antonio Gramsci, würde ich mal behaupten. Es besteht die Frage, woher kommt bei uns diese Idee der Integration eigentlich historisch. Diese Wurzeln befragt kaum jemand und es kommt auch niemand auf die Idee revolutionäre Entwicklungen über Bildungsreform zu machen. Es ist evident, dass wir uns hier lineare Fortschritts-Zusammenhänge abschminken müssen. Auch die Gesamtschuldebatte ist ja keine kommunistische, sondern eher noch die der Interessensvertretung der Wirtschaft, ja, also der Wirtschaftskammern, die vertreten diese bei uns noch eher. Also wer in Österreich die Gesamtschule vertritt, das sind vordergründig die Sozialdemokraten, klar, aber inzwischen mehr die Wirtschaftskammer, die Industriellenvereinigung, die Wirtschaftskammer in Kooperation mit Teilen der Sozialdemokraten unter erbittertem Widerstand der Christdemokraten, die klassisches Bürgertum und die StandesvertreterInnen aus dem Bildungsbereich im Rücken haben.

Vor dem Hintergrund das Humankapital der jetzigen HauptschülerInnen besser zu nutzen?

Inklusion als Wirtschaftsinteresse

Integration ist einfach bessere Gesamtschule, ist bessere Entwicklung des Humankapitals, das die Wirtschaft benötig. Für die neoliberale Wirtschaft ist die Sonderschule und dieses ständische Teilen der Kinder nach ihren Herkünften etwas was sie nicht brauchen kann. Sie braucht eine Einheitlichkeit der Ausbeutung des Humankapitals und der Bildung des Humankapitals unabhängig von ihrer Herkunft und unabhängig von ihren Zuschreibungen, ob Frau und Mann oder behindert und nichtbehindert oder Ausländer und Inländer, das ist ihr eigentlich egal, ja lästig. Insofern gibt es auch ein emanzipatorisches Element in diesen Wirtschaftsinteressen, in diesen neoliberalen Wirtschaftsinteressen. Und es bleibt trotzdem noch neoliberales kapitalistisches Verwertungsinteresse und damals war in Italien ein Versuch, einen Kompromiss zu finden. Die Natur dieses Kompromisses in den 1960er Jahren in Italien ist der Hintergrund der ganzen Integrationsentwicklung auch im deutschsprachigen Raum, würde ich mal behaupten.

Italien

Über Jutta Schöler und Otto Roser ist das Wissen über die italienische Integrationspraxis in den deutschsprachigen Raum eingesickert, ja, auch Roser war Anhänger der italienischen Kommunisten. Die italienischen Reformkommunisten waren damals so etwas wie weltoffene Sozialisten, kann man schon mal sagen, die haben mit dem stalinistischen Denken nicht mehr viel zu tun gehabt, die haben sich vom Stalinismus abgegrenzt und dementsprechende historische Konflikte durchgefochten. Diese Tendenz ist der Hintergrund unserer Integrationsforderung.

10 DIE SCHÜLERSCHULE, *Scoula di Barbiana*, Berlin (Wagenbach) 1970 (erweiterte Neuauflage 1984).

Gesellschaftsveränderung über Schule

Und Melero dem das alles vermutlich bekannt ist, der hat in den 1980er Jahren in Spanien erstmals Integration von Kindern mit Down-Syndrom konsequent umgesetzt. Pablo Pineda ist Produkt dieser Integration zum Beispiel. Melero argumentiert intersektionell an Anerkennung orientiert, Inklusion ist keine sozial-reformerische Angelegenheit sondern eine Praxis, die Kinder anerkennt, in ihrer Entwicklung nützt und deswegen unbedingt gemacht werden muss. Aber zu glauben, darüber Gesellschaftsänderungen machen zu können ist eher eine Illusion. So verstehe ich ihn. Und in diesem Spannungsfeld bewegen wir uns heute auch noch. Einerseits wird aus ständischen Interessen die Integration, Inklusion völlig abgelehnt – die Eigendynamik eines differenzierenden Schulsystems, dass sich auf Teufel komm raus wehrt, sich ja nicht verändern zu müssen und die Vorstellung Gesellschaft ist ständisch gegliedert und wir bilden das ab, die muss auch bleiben, legitimiert über individuelle Leistung, meritokratische Grundsätze. Ein überkommendes Konzept aus dem 19./20. Jahrhundert, wenn nicht noch älter. Auf der anderen Seite ist die Auflösung dieses Ständischen im Sinne fortgeschrittener, modernisierter, neoliberaler und kapitalistischer Interessen. Und unsere Emanzipationsgeschichten im Sinne von Entwicklung von Sozialisation als Vergesellschaftung, als Aneignung von Gesellschaft emanzipatorisch und handlungsfähig zu werden, mit Integration-Inklusion, beinhaltet aber keine Garantien für entsprechende Entwicklungen. Wir wissen aus der Empirie, dass Inklusion Kindern eindeutig für ihre Entwicklung nützt, aber ob das nicht auch ein affirmatives Mainstreaming beinhaltet, das sind Fragen, für die Disability Studies gut geeignet sein könnten. Könnten. Ob wir tatsächlich so etwas wie emanzipatorische Arbeit mit Inklusion machen, da bleibt ein großes Fragezeichen. Ob unser sozialreformerischer Gramsci-artiger Impetus noch vorhanden ist, oder ob der nicht sowieso schon nur ein historisches Relikt ist, von dem wir immer noch etwas zehren, ohne es zu wissen, das ist die Frage, wem wir noch anhängen ohne es zu wissen, aber eigentlich sind wir schon ganz wo anders in Richtung Mainstreaming unterwegs.

Differenzierung in Kooperation

Übrig bleibt, dass Inklusion sicher Kindern und deren Handlungsfähigkeiten nützt, sofern sie in einem gesicherten Rahmen erfolgt in Kooperation mit der Vielfalt anderer Kinder. Alle Differenzierungen, die Kooperation behindern, sind weniger geeignet Entwicklung zu initiieren, ob es dann kapitalistisches Interesse ist oder sozialreformerisches Interesse ist, Inklusion zu betreiben, das muss grundsätzlich offen bleiben. Wir in unserem pädagogischen Impetus können nicht anders, als Kindern helfen, ihren Entwicklungsweg zu gehen und sie auch zu autonomen und handlungsfähigen Personen werden zu lassen und ihnen zu helfen, Deutungsfähigkeit in der Gesellschaft zu entwickeln, das Verstehen von naturbezogenen, aber auch gesellschaftlichen Konstruktionsprozessen eigentätig zu erarbeiten. Dies erfordert Kooperation am gemeinsamen Gegenstand. Mit dem Spannungsfeld der wissenden LehrerInnen, der didaktisch-wissenden LehrerInnen und dem handlungsfähigen und sich eigentätig entwickelnden Kind, weiß ich nicht recht, wie wir damit wirklich umgehen sollen. Weil dieses Konzept bleibt unsicher und kann in die eine oder andere Richtung kippen, das ist die alte Geschichte zwischen autoritärer und laissez-fair-Pädagogik.

Demokratische Pädagogik

Die Frage ist, wo steht hier die klassische alte pädagogische Formulierung der demokratischen Pädagogik. In Grund genommen ist inklusive Pädagogik oder auch die integrative Pädagogik klassische demokratische Pädagogik, die Grundprinzipien sind eigentlich schon alle vor ewigen Zeiten formuliert worden und es differenziert sich jetzt nur durch unterschiedlichste Zugänge, Wissensstände, Theorien – wir könnten dadurch wissender und handlungsfähiger werden. Italien hat seit den 1970er Jahren die Integration – ist er deshalb jetzt ein sozial-revolutionärer Staat geworden? Natürlich nicht, aber wir sollten genau anschauen, was haben behinderte Menschen in Italien für Positionen erlangt durch Integration, Inklusion seit den 1970er Jahren. Das wäre auch mal interessant sich das genau anzusehen, was sind die Langzeitwirkungen von Integration/Inklusion, auch in Regionen Kanadas, in denen Inklusion schon länger verankert ist oder Skandinavien. Bei aller Ergebnisoffenheit – ich bin überzeugt, dass die Ergebnisse eher in Richtung demokratischer, humanerer Entwicklungen hintendieren, ohne irgendeine lineare Logik deswegen davon ableiten zu können. Inklusion als ein Attraktor in Richtung humanerer und demokratischer Verhaltensweisen und Kooperationsprozesse.

Was sich mir natürlich jetzt aufdrängt ist, wie kommen wir dann zu Gesellschaftsveränderungen, wenn nicht über die Schule?

Auch über die Schule. Die nichtgebildeten Arbeiter im 19. Jahrhundert waren sozialrevolutionär unterwegs und haben sich intensiv gebildet. An Bildung alleine hängt es nicht, aber Bildung kann schon auch helfen. Ich bin überzeugt, inklusive Pädagogik ist verpflichtet, sich alle Theorien heranzuholen, genauso wie intersektionelles Denken heißt alle Differenzkategorien zu beachten bis in die Nähe des Verlierens von Differenzkategorien. So muss auch die inklusive Pädagogik alle Theorien heranziehen und an Kernproblemen arbeiten, eine etwas verbesserte Sonderpädagogik darf die inklusive Pädagogik nicht sein.

Und ich glaube da ist halt genau diese Schwierigkeit in der Kooperation dann mit den anderen Teildisziplinen der Pädagogik, die sich auch natürlich erstmal abgrenzen und sagen, wir machen hier unsere Migrationspädagogik, wir machen hier unsere Genderfragen und wie kommen wir dann zueinander und können eben Ausgrenzungen und Zuschreibungen aufgrund der einzelnen Heterogenitätsdimensionen irgendwie gemeinsam thematisieren.

Behinderung ist keine dominante Differenzkategorie

Der institutionelle Alltag der Unis ist der, dass immer wieder eine Differenzkategorie zur dominanten wird und die interessante Erfahrung ist die, dass die Kategorie behindert – nichtbehindert als Differenzkategorie eigentlich nirgendwo zur dominanten wird. Die Frage von Intersektionalität ist in unserer derzeitigen Tradition sicher immer zuerst einmal dominant, die Geschlechtsgeschichte dominant, jetzt aktuell zunehmend ersetzt durch die Migrationsfrage, ganz heftig im

Moment. Aber wenn man sich ansieht, wie und wo Lehrkanzeln entstehen, welche Forschung finanziert wird, und wo es neue Staatssekretariate oder es Minister gibt, ja, dann ist sicher nicht viel für Behinderungsfragen dabei. In Österreich gab es einen Staatssekretär, der mit Migrationsfragen beschäftigt war (ohne der Frage nachzugehen, was aus dem geworden ist). Es gibt seit langer Zeit so seit 30 Jahren Frauenministerinnen und formulierte Frauenagenden, die Behindertenagenden sind ..., ja wo?

Noch nicht da.

Politische Verankerung des Themas Behinderung in Österreich

Wo sind die Kompetenzen, im Grunde genommen in zehn Ministerien und in allen Ländern überall ein bisschen versteckt und verteilt, niemand koordiniert dies. Und die, die die Umsetzung der UN-Konvention jetzt etwas koordinieren, sind mittlere Beamte des Sozialministeriums ohne Durchsetzungskraft. Einen Behindertenbeauftragten oder eine Behindertenbeauftragte, der/die Bund-, Länderübergreifend ein/e AnsprechpartnerIn sein könnte, wie gut und schlecht auch immer, gibt es in Österreich nicht. In Deutschland gibt es zumindest eine Bundesbeauftragte, aber auch nicht als Staatssekretariat oder Ministerium. Wo sind in Deutschland die Migrationsfragen verankert? Gibt es da ein Staatssekretariat oder Ministerium? Sicher wie in Österreich sehr prominent – im Innenministerium angesiedelt?

Ich denke mal, es wird beim Innenministerium mit angesiedelt sein. Es ist auch nicht so prominent. Aber es wird sich in den nächsten 20, 30 Jahren auch massiv verändern müssen.

»Integration durch Leistung«

Migration ist eindeutig im Aufwind, auch mit viel Politik der Gefühle bis Sündenbockproduktion. Und es gibt ein Kapitalinteresse, gebildete Ausländer hereinzuholen und zu verwerten und die Armen draußen zu lassen. »Integration durch Leistung« war der Leitspruch unseres Staatssekretärs und dann Ministers. Da gibt es ein massives Interesse, so wie die USA es historisch vorgemacht haben, wie sie auf Ellis Island die Leute selektiert haben, ob sie alt, behindert, krank sind, gebildet, ungebildet. Die einen hat man aufgenommen, die anderen hat man nach Hause geschickt. Das ist ein Ursprungs-Akt der USA, so ähnlich geht jetzt auch die Europäische Union im Grunde genommen mit dieser Migrationsfrage an. Wer darf aus der dritten Welt zu uns kommen und wer darf nicht kommen, das ist so ein dominierendes politisches Thema im Moment, das schüttet alles zu.

UN-Behindertenrechtskonvention

Im Vergleich dazu ist die Frage von Behinderung ein Randthema und so etwas von uninteressant, auch die UN-Behindertenrechtskonvention. Der wird irgendwie formell irgendwie Genüge getan, aber der wird politisch kein Potenzial zugesprochen, ein soziales Randproblem, das nach den Regeln von Sozialwirtschaft und in deren Entwicklungsinteresse reguliert wird.

Das müssen wir mitmachen.

Gesellschaftliche Funktionen von Behinderung

Das müssen wir halt irgendwie mitgestalten und versuchen so gut als möglich sekundär zu verwerten, zu schauen, wie verwenden wir diese Personengruppe als Symbolisierung von Leid, Gesellschaft und Tod und Elend und wie können wir dann noch besinnlich damit umgehen. Dies ist eine der traditionell gepflegten Funktionen von Behinderung; Österreich hat diese Charity-Strategie noch nicht überwunden. Ansonsten geht es um Reha und Mainstreaming. Du siehst, sehr optimistisch argumentiere ich nicht.

Wo siehst du denn für die nächsten Jahre die größten Herausforderungen so für das Feld inklusive/integrative Pädagogik?

Ständisch orientierte Gesellschaft

Die Sonderschulen abzuschaffen. Eine Methode zu finden, im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Interessen und gesellschaftlichen Entwicklungszusammenhängen und Identitätsbildungen Ausschluss zu beenden. Das ist sicher in einer immer weniger ständisch organisierten Gesellschaft möglich. Das Bildungssystem hat die alten ständischen Kulturen und ständischen Strukturen, die seit Jahrhunderten bei uns gepflegt worden sind, und die nach dem ersten Weltkrieg in neuer Form verfasst worden sind, weiter übernommen. Dieses ständische Denken, das nach dem Ersten Weltkrieg mithilfe der katholischen Soziallehre weitergeführt worden ist, sag ich mal, im Sinne der Subsidiarität, die Verantwortung in bestimmte Gruppen zurück zu geben, sowohl in der politischen Organisation als auch in den gesellschaftlichen Gruppen. Das ist ein Abklatsch des ständischen Systems und ist die Reaktion auf die sozial revolutionären Zustände nach dem Ersten Weltkrieg. Dieses ständische System, gründlich durchmixt mit Meritokratie und individualisierten Leistungsanforderungen, gehört abgeschafft und durch ein inklusives, auf Kooperation setzendes Unterrichten ersetzt. Klingt sehr utopisch, die Schulrealität ist ja die, dass durch die Existenz der Sonderschule und der Möglichkeit SchülerInnen los zu werden, vielfach nicht mal das Standardwissen über Binnendifferenzierung angewandt wird.

Abschaffung der Sonderschulen

Die einzige Lösung ist: keine Kinder mehr in Sonderschulen neu aufzunehmen und eine massive Kampagne schul- und klasseninterner LehrerInnenfortbildung. Stattdessen werden aktuell alle möglichen Scheindebatten geführt, ob die UN-BRK überhaupt die Abschaffung der Sonderschulen verlangt. Die dominante politische Position ist: Inklusion und Sonderschulen und Sonderklassen sind selbstverständlich vereinbar. Und dann sind wir schon mittendrin in dem Alltag der Bildungspolitik. Die Lösung kann nur sein: Abschaffen, so wie in Italien. Zwei Jahre Vorlaufzeit, dann wird die Sonderschule abgeschafft, in dem Sinne, kein Kind wird neu in die Sonderschule aufgenommen. Die Mehrheit der Kinder in den Sonderschulen wird bei uns ja nicht in der ersten Klasse eingeschult, sondern kommt im Laufe der Pflichtschule in den ersten acht, neun Jahren aus der Regelschule in die Sonderschule. Also die Kinder mit Lernschwierigkeiten werden im Schulalltag aussortiert, weil es die Allgemeine Sonderschule gibt und die Möglichkeit gibt.

Bevor Schule sich ändert und die LehrerInnen Fortbildung in Anspruch nehmen, sendet man lieber diese Kinder weg. Über die Möglichkeit der Etikettierung kann man sie entweder in die Sonderschule schicken oder man bekommt zusätzlich Ressourcen für die Regelschule, LehrerInnenposten. Zu Zeiten des Rückgangs an SchülerInnenzahlen und der Abnahme von LehrerInnenplanposten, fragt sich das System ganz praktisch, wie behalte ich meine Lehrpersonen, den LehrerInnenstand aufrecht, wo haben wir ein paar Kinder, denen wir sonderpädagogischen Förderbedarf zuschreiben können, zum Zweck des Erhalts von LehrerInnenposten. Das ist ein rein systemischer Effekt mit wenig zu personalisierender Bösartigkeit oder Verantwortungslosigkeit. Es ist System-Interessenspolitik, die dazu führt, dass die Anzahl der Kinder mit der Zuschreibung sonderpädagogischen Bedarfs steigt und die Möglichkeit der Integration in Österreich hat dazu geführt, diesen Effekt zu bestärken. Du kannst dieses System nur kappen, indem du sagst, dass keine Kinder mehr neu aufgenommen werden in die Sonderschule, keine mehr von der Regelschule überwiesen werden und ab der ersten Klasse auch keine mehr neu aufgenommen werden. Das trifft dann auch Kinder deren Visibilität eindeutiger in Richtung Behinderung geht, weil sie körperbehindert sind, sinnesbehindert sind, »geistigbehindert« sind oder was auch immer. Es sind das ja in der ersten Klasse bei uns nur 0,8 oder 0,9% und alle anderen kommen im Laufe der Jahre dazu, sodass man zu diesem Wert von 2,4% SonderschülerInnen in Sonderschulen bei uns kommt und 5,2% von allen Kindern Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Das mag für Deutschland immer noch irgendwie ein bisschen toll klingen, aber in der Dynamik ist da überhaupt nichts toll.

Inklusive Schule als Ganztagsschule

Das ständische und meritokratisch individualisierende System stabilisiert sich selbst und weitet sich pseudo-marktmäßig aus. Integrationsgesetzgebung wird dazu benutzt. Das Integrationssystem ist flexibel, es ermöglicht einem kleinen Teil von Eltern, die sehr engagiert sind und offensichtlich ein hohes soziales Kapital haben, für ihre Kinder, auch wenn sie sehr schwer behindert sind, bessere Verhältnisse zu erreichen – auch da oft mit sehr viel Kampf und Durchhaltevermögen. Aber das ist dann eine Minderheit der Kinder, die integriert werden, der größte Teil der Platzierung der Kinder ist den genannten Systemeffekten geschuldet. Würde eine inklusive Schule mit Ganztagsschule und mit entsprechenden ganztägigen Unterstützungsformen kombiniert, dann wäre der Zug der Eltern in Richtung Sonderschule nicht mehr so groß, vor allem nicht, wenn sie einsteigen. Eltern wollen zu Schulbeginn nicht unbedingt die Sonderschule, das zeigt die Erfahrung. Diese Eltern sind ansprechbar für Inklusion, sofern ihr familiäres und soziales und lokales Umfeld entsprechend gestützt wird, dass Inklusion auch machbar ist und Familienentlastung schafft, dann sind die Eltern sehr offen.

Elternwahlrecht

Wenn die Kinder schon in der Sonderschule sind, dann gibt es oft massiven Elternwiderstand gegen Inklusion, dann kennen die Eltern die Ganztagsstrukturen der Sonderschule und fürchten den Verlust an Familienentlastung. Sie sind abhängig geworden vom Sondersystem. In der Realität wird unter Bewahrung der Systembedingungen rundum plötzlich gesagt, Elternrecht ist Menschenrecht. Plötzlich wird ein

neues Menschenrecht kreiert, wie rundum ein neues Menschenrecht auf den eigenen Tod kreiert wird, zu Gunsten der aktiven Sterbehilfe, so gibt es Menschenrecht auf Entscheidung der Eltern über ihre Kinder, wo individualisiert entschieden wird. Also die Einführung der Schulpflicht im 18. Jahrhundert war sicher nicht eine Entscheidung der Eltern, die haben gesagt, schrecklich wir brauchen das Kind bei uns auf dem Bauernhof und jetzt muss es in die Schule gehen. Wie auch immer Schulpflicht im 18. Jahrhundert eingeführt worden ist, bei uns durch Kaiserin Maria-Theresia, das war kein Elternwahlrecht, sondern staatlicher Entscheid. Das Elternwahlrecht im Moment ist vorgeschoben, das Bedürfnis der Eltern, dass sie gute Bedingungen und Familienentlastung benötigen, das ist natürlich ganz richtig.

Notwendige Entwicklungen für eine inklusive Schule

Mit einem Stopp der Aufnahmemöglichkeit in die Sonderschulen gibt es einen Rattenschwanz an nachfolgenden Entwicklungs-Notwendigkeiten, die wir dann Schritt für Schritt umsetzen müssen, die jetzt verzögert oder verhindert werden: schulinterne Fortbildung, schulinterne Begleitung, didaktische Begleitung, Supervision für LehrerInnen und lauter solcher Dinge, die alt bekannt sind, die manche hassen, manche fordern, dann braucht es diese einfach, um die Systemänderung abwickeln zu können. Schulassistenz-Fragen müssen gelöst werden: Wer geht mit dem Kind jetzt auf das WC? Sollen das die LehrerInnen machen, okay gut, bin sehr dafür, dass es die LehrerInnen machen. Unter bestimmten Bedingungen sollten es AssistentInnen dazu geben. Dann: Was passiert mit den Räumen? Man kann mehrere Räume haben unter Umständen, wenn es die Sonderklassen nicht mehr gibt. Was ist das für Didaktik mit mehreren Räumen? Wie ist dann die Mischung der Arbeitsgruppen, wie können die wofür verwendet werden? Außer man sagt okay, fünf, acht oder zehn Kinder wieder in einen anderen Raum, aber sie sind ein Teil unserer Klasse und beim Singen, dann dürfen sie reinkommen und daneben sitzen. Dann fängt der ganze Zirkus der Selektion wieder an. Aber der Stopp der Aufnahme hätte eine Systemwirksamkeit, zwar keine von heute auf morgen, aber Schritt für Schritt für Schritt müsste konsequent gehandelt werden. Das würde eine politische Entscheidung erfordern, die bei uns nicht in Sicht ist.

Und für die ForscherInnengemeinschaft was würdest du da sagen, was sind da die interessantesten Sachen?

Partizipative Forschung

Ja die ForscherInnen, die sollten halt auch ordentlich begleiten und unterstützen. Die ForscherInnen müssen aus ihrer Distanz heraus. Sie müssten beginnen mehr von den realen Phänomenen auszugehen, induktiv von den realen Phänomenen, ihr bestes Wissen einbringen, das sie dann auch wieder an die Handelnden zurückspielen können. Im Sinne einer Form von Handlungs- und Aktionsforschung oder einer Grundorientierung, die sehr nahe an den handelnden Personen ist und trotzdem höchstes theoretisches Wissen mitverarbeitet und das alles als Prozess sieht. Ich denke da an Paul Willis mit seiner Schulethnografie »Spass am Widerstand«[11] uralt

11 Willis, P. (1972/ 2013). *Spaß am Widerstand: Learning to Labour.* Berlin: Argument.

und von der Qualität immer noch absolut vorbildlich. Ich denke an Bourdieu, der InterviewerInnen einsetzte, die dem Habitus der interviewten Personengruppen möglichst nahekommen und imstande sind, den entsprechenden gesellschaftlichen Raum zu repräsentieren. Bourdieu nennt eine Untersuchung über die Sprache von AfroamerikanerInnen, in der junge AfroamerikanerInnen gebeten wurden, die Interviews durchzuführen. Es ging darum, die Verzerrungsfaktoren durch die habituale Distanz zwischen InterviewerInnen und Befragten zu vermindern. Die Vertrautheit im Interview ermöglicht authentischere Äußerungen und Selbstrepräsentationen. Dies erinnert an »Peer-Interviews«, könnte heute gesagt werden. Bourdieu geht allerdings nicht so weit, die Interviewten in »kommunikativer Validierung« direkt in die Interpretation einzubeziehen, ich sehe auch nicht, dass Aktionsforschung für ihn eine Perspektive war[12]. Das Gesagte gilt natürlich für die Schulforschung, die Beteiligung der LehrerInnen, der Kinder und der Eltern genauso. Wir verwechseln ja oft Aussagen mit Wirklichkeiten und es sind immer Bedeutungsbildungen in einem bestimmten Setting entscheidend. Wie sehr das Setting der wissenschaftlichen Forschung den Gegenstand beeinflusst und auch deren Erkenntnis beeinflusst, altbekannt, das muss halt Wissenschaft zur Kenntnis nehmen. Dass WissenschaftlerInnen nicht von einer Außenposition von außerhalb über einen Gegenstand forschen können. Wir können nicht ohne eine bestimmte Form von systemischer und persönlicher Selbstreflektion und kommunikative Validierung auf andere blicken. Also das sind schon große Herausforderungen für Wissenschaft.

Das ist ganz spannend. Und nochmal zurück zu den letzten Jahrzehnten Integrationspädagogik und integrationspädagogische Forschung, was würdest du da sagen von den Sachen die du selber gemacht hast und aber auch von anderen, was sollte auf keinen Fall in Vergessenheit geraten?

Blick auf Behinderung

Ja, also was ich selbst geforscht habe, das heißt, ich habe sehr viel geschrieben, aber sehr quer durch den Gemüsegarten und sehr oft aus aktuellen oder drängenden, oder verzweifelten Anlässen, weniger aus grundlegenden wissenschaftlichen Motivationen heraus. Ich bin insofern ja auch kein klassischer Integrationsforscher. Oft bin ich bei Forschungsanträgen gescheitert, die Begutachtungspraxis der großen Forschungsfonds ist ja ein eigenes Thema, da wird der Versuch bei sozialer Innovation mitzuwirken, Tabus aufzubrechen, nicht unbedingt bevorzugt positiv bewertet. Ein gelungenes großes Kulturprojekt, das wir in einem großen Team gemacht haben, war das Projekt über das Bildnis des behinderten Mannes vom

12 Vgl. das Kapitel »Verstehen« in: Bourdieu, P. et al. (1998). *Das Elend der Welt. Zeugnisse und Diagnosen alltäglichen Leidens an der Gesellschaft* (S. 779–822). 2. Aufl. Konstanz: UVK; und vgl. zur »Kommunikativen Validierung« das Kapitel »Kontrollen und Triangulationen« in: Köckeis-Stangl, E. (1980). *Methoden der Sozialisationsforschung*. In D. Ulich & K. Hurrelmann (Hrsg.), Handbuch der Sozialisationsforschung (S. 321–370, 362–363). Weinheim: Beltz.

16. Jahrhundert, ein partizipatorisches und transdisziplinäres Projekt[13]. Da sind Bilder und Repräsentationen von behinderten Menschen bis heute angesprochen, bedeutsame Hintergründe der sozialen, kulturellen und auch ökonomischen, historischen Entwicklung des Blicks auf behinderte Menschen, die Behinderung produzieren und reproduzieren.

Rolle der Sonderpädagogik

Also ich denke die Sonderpädagogik darf sich nicht in die Integration verwandeln oder es darf nicht sein, dass inklusive Pädagogik sich als eine humanisierte oder verschwommene neue Form von Sonderpädagogik entwickelt, was manchmal passiert, manchmal auch nicht und was die Disability Studies manchmal zu recht, manchmal völlig zu Unrecht an der inklusiven Pädagogik kritisieren. Die Vorstellung, ersetzen wir inklusive Pädagogik durch Disability Studies, kann ich nicht teilen, wobei unglaublich viel zu lernen ist aus der Perspektive der Disability Studies.

Reale gesellschaftliche Bedürfnisse kooperativ analysieren

Aber ich möchte nochmals den Primat des Zugangs zu realen gesellschaftlichen Bedürfnissen – von gesellschaftlicher Praxis – betonen, es geht um ökonomische, kulturelle und politische Zugänge. Auch hier ist der Entwicklung von Kooperationsprozessen in der Forschung der Vorzug zu geben. Um diese Bedeutungszuschreibungen, die letztlich die Organisation von Schule oder andere inklusive Lebenswelten determinieren oder stark beeinflussen, besser durchschaubar zu machen. Und die Lebens- und Forschungswelt Universität dazu.

Und gab es da in den letzten Jahren Sachen, wo du sagst, das müsste unbedingt im Gedächtnis bleiben?

Auf Schule bezogen meinst du?

Ja, auf Schule bezogen.

Hast du die Nachhilfe für einen Sektionschef[14] gesehen, die wir geschrieben haben?

Ja.

Nachhilfe für einen Sektionschef

Da haben wir in einer der Nachhilfe-Lektionen mehrere Studien genannt, da ist die kanadische Studie dabei, diese große, wirklich mächtig große kanadische Studie und diese schweizerische Studie von Eckhard, diese Längsschnittuntersuchung. Die Studien zeigen, wir haben für den Erfolg von Inklusion schon empirische Evidenz, bei aller methodischer Vorsicht, die geboten ist. Die so lange gestellte Frage, lässt sich Inklusion überhaupt empirisch begründen, ist gelöst.

Analysen institutioneller Diskriminierungen und Barrieren

Die beiden Studien, die ich jetzt genannt habe, sind dafür Beispiele. Und die ganze Geschichte der Reformpädagogik und inklusiven Didaktik, wir haben das

13 »Das Bildnis eines behinderten Mannes. Studie zur Darstellung von Behinderung und ihre Aktualität«. Projektseite im Internet: http://bidok.uibk.ac.at/projekte/bildnis/index.html (29.10.2017).

14 Nachhilfe Schulinklusion – Überblicksseite. Im Internet https://www.bizeps.or.at/wissenswertes/nachhilfe-schulinklusion/ (29.10.2017).

doch alles vorliegen. Das ist ja das Absurde, wir wissen alles, wir haben alles, also müssen wir uns eigentlich die Frage stellen, warum funktioniert es nicht. Und warum ist dieses Ständische und Meritokratische so mächtig und wie wirkt es bis in die handelnden Personen und in die Institutionen hinein, inklusive Universität. Also institutionelle Diskriminierung, das ist so ein Ansatz, der jetzt aus der Migrationsforschung kommt, der für uns auch sehr brauchbar erscheint, zum Beispiel. Fragestellungen der inklusiven Pädagogik müssen ein Stück anders gelagert werden und rein fundamental, weg von diesen alten sonderpädagogischen Zuschreibungsmechanismen und Fördervorstellungen, aber auch weg von diesen poststrukturalistischen Vorstellungen der Autonomie des Individuums, sondern es braucht wieder die Konzentration – ich sag es immer wieder, wie am Anfang – auf Kooperationsprozesse und den realen gesellschaftlichen Rahmen dafür. Und die müssen analysiert werden und es muss gefragt werden, was es dazu braucht, damit es gelingen kann.

Du hattest schon gesagt, die Italiener waren wichtige Einflussfaktoren. Gibt es sonst auf dieser internationalen Ebene noch Sachen, wo du sagst, das war eigentlich für deine eigene Entwicklung sehr wichtig?

Für mich selber?

Oder auch insgesamt.

Skandinavisches Normalisierungsprinzip

Sicher. Skandinavien musst du jetzt hernehmen. Das Normalisierungsprinzip, das skandinavische Normalisierungsprinzip, wobei das ja spannend ist, dass das skandinavische Normalisierungsprinzip von Nils Erik Bank-Mikkelsen so entstanden ist, dass er als hoher Beamter im dänischen Sozialministerium, zuständig für die Behindertenhilfe, in einem deutschen KZ war, ich glaube in Ravensbrück war er, und nach dem Zweiten Weltkrieg wieder zurück in seinen Posten in Dänemark gekommen ist und wieder angefangen hat Einrichtungen der Behindertenhilfe zu besuchen und dann gesagt hat, eigentlich geht es da zu, wie in deutschen KZs, das kann so nicht sein. Und er und andere dann angefangen haben ein Reformkonzept zu entwickeln, Ende der 1940er, 1950er Jahre, zu sagen, wie können wir diese KZ-artigen Strukturen in Sonderschulen, Heimen mit angeschlossenen Sonderschulen, wie können wir die ändern. Und so ist das skandinavische Normalisierungsprinzip entwickelt worden. Es war die massivste Form von Kritik an Institutionalisierung, an mörderischer Institutionalisierung und dementsprechenden Hospitalismus und Vernichtungsstrategien, die damit verbunden sind, die klargemacht haben, dass die Institutionalisierung der Behindertenhilfe ein Abklatsch dieser Grundidee ist, der Trennung, Institutionalisierung und Vernichtung durch Arbeit.

Deinstitutionalisierung

Und Erving Goffman hat das ja in seinem Buch *Asyle* für die Psychiatrie perfekt beschrieben, die Formen psychiatrischer Hospitalisierung, welche Phänomene produziert werden und was das für Folgen für die Insassen noch hat, bei solchen

Fragen würde ich ansetzen, wieder. Und wir sollten fragen, wie können wir diese Phänomene der Institutionalisierung durch Abschaffung der Institution auflösen, aber was kommt dann stattdessen und wie. Wir wissen es eigentlich nur ungefähr, und wie Inklusion unter dem jetzigen gesellschaftlichen Verhältnis machbar ist, da ist noch vieles offen.

Und gibt es da jetzt oder gegenwärtig in Österreich noch Bestrebungen zur Auflösung von anderen Institutionen, also jenseits jetzt von diesem Schulthema spielt es irgendwie eine Rolle? Anti-Psychiatrie?

Deinstitutionalisierung in Österreich

Es gibt bei uns ein altes Konflikt-Thema der Psychiatriereform, die ist auch bei uns im halben Schritt stecken geblieben. Es gibt sie noch die stationäre Psychiatrie in relativ großem Maße, aber so wie es die alte Psychiatrie war, nicht mehr. Es gibt seit 1990 ein Unterbringungsgesetz, das einen halben Schritt zur Psychiatriereform gemacht hat, will ich mal so sagen. Es gibt in der Kinder- und Jugendhilfe schon österreichweit einen Trend zur Abschaffung der Fürsorgeerziehungsheime, die sind auch weitgehend aufgelöst und stattdessen gibt es andere Strukturen. Im Bereich der Behindertenhilfe gibt es bei uns immer noch die Großeinrichtungen und diese, wie das dann formuliert wird im Sinne einer halben Modernisierung, diese dezentralen Einrichtungen, kleinere Heime, dezentral und Wohngemeinschaften, die aber letztens immer noch am Paradigmata der Betreuung orientiert sind, nur dezentraler. Dies hat wenig mit Selbstbestimmung zu tun, und dann gibt es halt auch diese Tendenz zur Deinstitutionalisierung in kleinem Maße, also das ist ein langes Entwicklungs- und Kampffeld. Und das gibt es im Rahmen der Psychiatrie auch und in der Kinder- und Jugendhilfe kenne ich mich nicht so gut aus. Sonst wüsste ich im Moment nicht wo jetzt noch groß Heimstrukturen unterwegs wären oder Großeinrichtungen, oder denkst du noch an wen anders?

Nein, aber die drei Felder.

Dann bleiben nur noch Gefängnisse und Großeinrichtungen für Flüchtlinge und natürlich der riesige Bereich der Altenhilfe, der in der Bearbeitung der Folgen der UN-BRK so leicht vergessen wird, aber sonst ist die Schule eine der wichtigsten Formen der Institutionalisierung.

Was waren aus deiner Sicht die interessantesten Streitpunkte innerhalb der Community der IntegrationsforscherInnen?

Die interessantesten?

Ja.

Innerhalb der Community?

Genau.

Einbeziehung von Betroffenen

Naja, okay. Auch diese Community ist eine universitäre Community und auch dort spielt es sich ab, wie auf allen Universitäten. Also es ist diese universitäre Dynamik halt sehr stark zu spüren und es ist die Frage, wieweit ist dort die Anbindung dieser Community an irgendwelche Kulturen der Betroffenen. Von der Tradition haben die IntegrationsforscherInnen sich relativ leicht, aber auch nur zum Teil, mit Eltern zusammengetan. Jetzt mit behinderten Personen lieber nicht. Und behinderte Personen haben es ihnen auch nicht leicht gemacht sich mit ihnen zu verbünden und so gibt es dann auch ziemliche Ablösungskämpfe. Also ich denke nur was da zwischen Hans Wocken und dann dem Hamburger Zentrum für Disability Studies (ZeDiS) passiert ist, das war so ein archetypischer Prozess von Ablösungskrisen. In dem Buch, das Petra Flieger und ich geschrieben oder herausgegeben haben, über Menschenrechte, Inklusion, Integration[15], da habe ich im Vorwort das Thema Angst hineinformuliert. Partizipation ist ein Thema, Angst ist ein weiteres zentrales Thema, wie gehen die ForscherInnen damit eigentlich um. Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften, dazu gibt es ein uraltes Buch von Devereux[16], das immer noch sehr interessant ist, das diese epistemische Frage der Eigenbeteiligung im Gegenstand und der Eigenkonstruktion stellt, der selbstverständlich auch die Inklusionsforscher ausgesetzt sind. Aber so etwas wie eine große Einigung, was prioritär wäre, weiß ich nicht, ob die möglich ist, ob sie überhaupt sinnvoll ist, keine Ahnung. Also kleiner kann ich es nicht machen, jetzt aus meiner Ruhestandsperspektive.

Welche MitstreiterInnen waren besonders wichtig für dich selber?

Für mich?

Ja.

MitstreiterInnen

Erstens die Gleichbetroffenen, also die Community der behinderten Personen, die Selbstbestimmt Leben Community, dann ein Teil von kritischen Eltern und ein Teil von kritischen und verbündeten Experten. Also herausleuchtendes Beispiel ist für mich von meiner Geschichte her Ernst Klee. Der sich auch so weit vorgewagt hat, dass er dann von der Selbstbestimmt Leben Bewegung an den Rand gedrängt wurde. Ernst Klee war als Theologe und Sozialpädagoge wirklich ein solidarischer Mitkämpfer der frühen Behindertenbewegung. Die Frage ist, wie gehen wir mit Abgrenzungsfragen um und wie weit ist Ablösung als ein fundamentales Entwicklungsprinzip sowohl familiär als auch gesellschaftlich für Individuation,

15 Flieger, P. & Schönwiese, V. (Hrsg.). (2011). *Menschenrechte - Integration - Inklusion: Aktuelle Perspektiven aus der Forschung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

16 Devereux, G. (1973). *Angst und Methode in den Verhaltenswissenschaften*. Frankfurt a.M.: Fischer.

wie auch immer wir es nennen, ein zentral wichtiges Thema. Wie weit ist dieses Ablösungsprinzip nötig, braucht es im Ablösungsprinzip Bösewichte, die wir bekämpfen können? Und es ist auch unsere große Frage, wie weit bekämpfen wir das Bildungsministerium, den Staat, die Lehrergewerkschaft als die Bösen, oder wo schaffen wir es so eigenständig aufzutreten, dass wir auf gleicher Ebene mit gleicher Macht mit dem Gegenüber in einen Aushandlungsprozess treten können, dies ist auch schon die Frage. Oder ist dieses sich zum Opfer machen nicht auch ein Zeichen der Schwäche und nicht der Emanzipation. Was leicht nachvollziehbar ist in der Situation der strukturellen Schwäche in der wir sind, wenn rundherum Austeritäts- und Abgrenzungspolitik eine neue Konjunktur hat. Aber wie ist in unserem Agieren auch eine Mitreproduktion dieser Schwäche mit drinnen, weil wir uns die Stärke nicht mehr zutrauen, oder so. Und wen finden wir als Kooperationspartner?

Gesellschaftspolitisches Klima der Veränderung

Das heißt, wenn ich den historischen Prozess da in Italien mir vergegenwärtige, von damals in den 1960er Jahren, ein anderes gesellschaftspolitisches Klima, aber damals waren es die Gewerkschaften, die Kommunisten, die christlich-sozialen und die Experten, die damals SonderpädagogInnen waren, die gemeinsam diese Änderung herbeigeführt haben. An die Betroffenen selbst kann ich mich nicht daran erinnern, dass die damals eine besondere Rolle gespielt hätten, auch die Eltern nicht, sondern das war dieser gesellschaftliche Prozess der Gesellschaftsveränderung als historisches Klima im Hintergrund, Ablösung der Politik von der Nachkriegsgeneration. Der zweite Weltkrieg war endgültig vorbei, es gab eine ökonomische Hochphase. Die Entwicklung brauchte diese Auseinandersetzung mit dieser Weltkriegsgeneration nicht mehr, eine Ablösung von dieser verzweifelten Nachkriegs- und doch endlich Friedenspolitik zu machen stand an. Aus dem heraus sind dann Reformen entstanden. Heute ist dieses Klima nicht so, heute gibt es andere große gesellschaftliche Konflikte, wenn man sich die ganzen ökonomischen Krisen anschaut, die jetzt laufen und wie kann man aus diesen Krisen heraus wieder Partner finden?

Unterschiedliche Interessen an Bildung

Also nachdem, was ich zuerst gesagt habe, wie geht man mit dem Interesse der Wirtschaftsverbände um, auf Humankapital, wie geht man mit dem um? Sagen wir »igitt« oder sagen wir »ist mir völlig egal, weil ich bin ja die Herrin und bin immer an Kindern orientiert«, oder die alte Geschichte: Schule hat eine Bildungsfunktion, eine Selektionsfunktion und eine soziale Funktion. Holen wir uns das wieder mal her, wer ist an welchen Funktionen interessiert. Also die Wirtschaftsverbände haben ein Interesse an dieser Bildungsfunktion, in der Variante Qualifikation, ganz offensichtlich. Die haben kein Interesse an dieser Sozialfunktion. Aber fortgeschrittene Unternehmen würden das nicht mehr so ohne weiteres unterschreiben, die wissen, dass Arbeitsprozesse auch soziale Prozesse sind und Kooperationsprozesse sind, da gibt es schon einiges an interessanter Parallelität mit der Organisation von Betrieben im projektorientierten, dezentral und international agierenden Kapitalismus, und wie weit lassen wir uns aber dann ein auf derartige Tendenzen. Die Gewerkschaft interessiert Inklusion sowieso kaum. Also ich meine als Gesamtgewerkschaft. In Deutschland hat die Bildungsgewerkschaft schon gewisses Interesse, in Österreich überhaupt nicht, aber die Gewerkschaftsverbände als große Verbände sind noch

anders als die Bildungsgewerkschaft orientiert. Also wer geht an diese großen Interessensverbände heran und Österreich ist ja wahrscheinlich noch stärker als Deutschland korporatistisch geprägt, das heißt letztlich auch politisch verankert in der politischen Entwicklung und Macht von Interessensverbänden. Das wird in Deutschland auch so sein, aber in Österreich ist er wahrscheinlich noch stärker dieser Neo-Korporatismus, den die Liberalen auch noch abschaffen wollen und durch die Kommodifizierung von allem und jedem ersetzen wollen, auch die Bildung. Nötig ist eine Analyse, welches sind die staatstragenden Interessensverbände eigentlich. Und wie tritt man an die staatstragenden Interessensverbände heran, wer sind die und wie geht denn das überhaupt? Insofern ist die Frage der Kooperation auch eine Frage der Analyse, wer sind denn überhaupt die treibenden Kräfte? Wie ist die Verbindung mit institutioneller Entwicklung von Schule? Wenn das nicht gefragt wird, passiert so etwas, wie es in Hamburg passiert ist. Wo dann, so wie ich es mitgekriegt habe, eher bürgerliche Eltern Schulreform verhindern. Das ist das ständische, das ist der ständische Blick auf eine differenzierende Schule, das ist die Stärkung der selektiven Funktion von Schule. Also es ist die Frage, wie weit immer noch letztendlich von diesen drei Uraltfunktionen Bildungs-, Selektions- und Entwicklungsfunktion sehr viel von unseren Dilemmas beschreiben. Wobei immer noch die Selektionsfunktion dominiert und an ihr offensichtlich die ganze Schulentwicklung als Projekt der Moderne und der alles vermarktlichenden Postmoderne hängt. Wer hat an dem Interesse. Das wäre auch schon ein schönes Forschungsprojekt, ein politisch geleitetes Forschungsprojekt.

Disability Studies und integrative/ inklusive Pädagogik[1]

Ein Kommentar

Volker Schönwiese

1

Integrative/Inklusive Pädagogik[2] ist jenseits ihrer vielfältigen vor allem entwicklungstheoretischen Fundierung auf das dominante Handlungsfeld Schule bezogen. Für die Disability Studies scheint es kein so klares Bezugsfeld zu geben. In vielen Publikationen im deutschsprachigen Raum wird stattdessen die Etablierung der Disability Studies als Richtung eines kulturwissenschaftlich-akademischen Faches deutlich (vgl. z. B. Lutz, 2003). Wenn über Verbindungs- und Trennungslinien zwischen Inklusiver Pädagogik und Disability Studies nachgedacht werden soll, ist aber die international sehr heterogene Landschaft der Disability Studies in Betracht zu ziehen. Pfeiffer (2002) beschreibt z. B. neun Versionen des Paradigmas von Behinderung im Rahmen der Disability Studies mit jeweils anderen Konsequenzen für Forschung, Selbstvertretung und Praxis von behinderten Personen:

> »(1) the social constructionist version as found in the United States, (2) the social model version as found in the United Kingdom, (3) the impairment version, (4) the oppressed minority (political) version, (5) the independent living version, (6) the post-modern (post- structuralist, humanist, experiential, existential) version, (7) the continuum version, (8) the human variation version, and (9) the discrimination version« (Pfeiffer, 2002, S. 3).

---

1 Zuerst veröffentlicht in: Schönwiese, V. (2009), Disability Studies und integrative/inklusive Pädagogik. *Behindertenpädagogik*, 3, 284–291.

2 Aus praktischen Gründen verwende ich hier Integration und Inklusion als gleichbedeutend. Dies in dem Sinne, dass Integration und Inklusion das gemeinsame Spielen, Lernen und Arbeiten aller Kinder und Jugendlichen in Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand auf dem jeweiligen individuellen Entwicklungsniveau meint (vgl. Hinz, 2008, S. 1).

Diese Aufzählung vermittelt keine eindeutige Dominanz einer kulturwissenschaftlichen Fragestellung, sie verweist vielmehr auch auf eine starke Verbindung mit der Independent Living-Bewegung und die Analyse sozialer Fragen im Zusammenhang mit den Erfordernissen von Unterstützungsstrukturen für behinderte Personen. Pfeiffer fragt dementsprechend immer wieder nach der Bedeutung der verschiedenen Paradigmen für Forschung und Selbstvertretung behinderter Personen, oft ist er skeptisch – jenseits seiner eher traditionellen philosophisch-epistemiologischen Haltung.

2

Das Konzept von Independent Living als Hintergrund bzw. Gundlage für Forschung im Bereich der Disability Studies ist extrem breit und von seinem Anspruch her geradezu allumfassend:

> »Clearly then the concept of ›independent living‹ is a broad one that encompasses the full range of human experience and rights. It follows therefore that regardless of the nature and complexity of impairment disabled people should have the right to be born and have access to appropriate medical treatments as and when they are needed. Other rights include the right to be educated alongside ›non-disabled‹ peers, equal access to work, leisure activities, political institutions and processes, the right to personal and sexual relationships and parenthood, and to participate fully in community life. Further, although the disabled people‹s movement is commonly associated with disabled people with ›physical‹ or ›sensory‹ conditions in the younger or middle age groups, advocates of the ›independent living‹ philosophy are quite clear that it applies to all sections of the disabled population in all countries across the world. This includes people with complex and high support needs, people with cognitive conditions and labelled in various ways; examples include with ›learning difficulties‹, ›behavioural‹ difficulties‹, or ›mental illness‹. Equally important disabled activists point out that disabled women, disabled lesbians and disabled gay men, disabled people from minority ethnic groups, disabled children and older disabled people are particularly disadvantaged due to sexism, hetrosexism, racism, ageism and other forms of structural oppression and prejudice. Consequently, to enable all disabled people to achieve a meaningful autonomous lifestyle necessitates the eradication of all forms of structural and cultural disadvantage. This has obvious and wide-ranging economic, political and cultural implications for all nation states particularly within the context of the ever increasingly interdependent global society of the 21st century« (Barnes, 2003, im Internet).

Dieser breite an Menschenrechten, sozialen Fragen und Verteilungskämpfen orientierte Ansatz spiegelte sich z. B. im Programm und in der Vielfalt der TeilnehmerInnen bei einer britischen Tagung, die ich besuchen konnte, wider (Internati-

onal Disability Studies Conference, Lancaster University/GB, 2008). Wesentlich selbstverständlicher als im deutschsprachigem Raum waren hier sozial- und kulturwissenschaftlich orientierte behinderte ForscherInnen, IntegrationsforscherInnen, AutismusforscherInnen usw. neben- und miteinander eingebunden, Indepenent Living, Disability Studies und Inklusive Pädagogik waren kein praktischer Widerspruch im wissenschaftlichen Dialog – zumindest nicht auf dieser Tagung. Dagegen scheint mir, dass im deutschsprachigen Raum die Inszenierung der Trennung noch wesentlich größeren Raum und größere Bedeutung hat.

3

Im deutschsprachigen Raum ist das Verhältnis von Integrativer/Inklusiver Pädagogik und Disability Studies kaum angesprochen. Der Inklusionsforscher Andreas Hinz ist einer der ersten, der sich zu diesem Thema äußert. Hinz (2008) sieht Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder, insgesamt sieht er ein Ergänzungsverhältnis von Integrativer/Inklusiver Pädagogik und Disability Studies.

Gemeinsamkeiten sieht er z. B. im gemeinsamen Verständnis von Behinderung als soziale/kulturelle Konstruktion, in der Kritik des medizinischen Modells von Behinderung und des Selbstverständnisses von Sondereinrichtungen, sowie der Verankerung in sozialen Bewegungen (ebd., S. 3).

Spannungsfelder sieht er

> »unter dem Aspekt, dass Behinderung keine funktionale Kategorie mehr ist, Disability Studies aber gerade den Anspruch erheben, Behinderung als gesellschaftliches Phänomen sichtbar zu machen; unter dem Aspekt, dass demzufolge Peer-Counselling als Notwehrlösung in einer segregativ gebliebenen Schule angesehen werden muss, während Disability Studies es gerade als notwendige kulturelle Repräsentanz begreifen; unter dem Aspekt des partizipativen Anspruchs von behinderten Menschen, dass ›nichts ohne sie‹ geschehen solle .... oder zumindest ihre Perspektive dominieren müsse ...« (ebd.).

Selbstverständlich geht es darum, Behinderung als gesellschaftliches Phänomen sichtbar zu machen. Das beinhaltet die Frage nach der Funktion von Behinderung, d. h. in welchem Zusammenhang Behinderung eine funktionale Kategorie ist bzw. geworden ist. Disability Studies sehe ich in diesem Zusammenhang als kritische Wissenschaft. Dass die Selbstvertretung auch als kulturelle Selbst-Repräsentanz im Sinne von »Disability Culture« durch die betroffenen Personen nur als Notwehrlösung und nicht als wehrhafte und eigenständige Ausdrucksform von Identität gesehen werden soll, kann ich nicht nachvollziehen. Sofern es Peer-Counselling in (Sonder-)Schulen überhaupt gibt, gilt es dabei die Selbstbestimmung von SchülerInnen zu stützen, nicht aber segregative Systeme zu legitimieren. Behinderte LehrerInnen in LehrerInnenteams in integrativen/inklusiven

Klassen einzusetzen wäre eine wichtige Forderung in diesem Zusammenhang. Der Selbstvertretungsanspruch sollte für InklusionspädagogInnen eigentlich nicht zum Problem werden.

Es ist ja zu fragen, welche Auswirkungen es hätte, wenn eine Integrative/Inklusive Pädagogik das Selbstvertretungsrecht von behinderten und nichtbehinderten Kindern/Jugendlichen/Erwachsenen/Männern/Frauen nicht anerkennt? Die Entstehung der UN-Konvention für die Rechte behinderter Menschen ist z. B. ohne eine sehr aktive Rolle der internationalen Selbstbestimmt-Leben-Bewegung nicht zu denken. Im deutschsprachigen Raum ist die direkte Kooperation relevanter Gruppen von Betroffenen, indirekt Betroffenen (wie Eltern), LehrerInnen, WissenschaftlerInnen und der Zivilgesellschaft zu wenig ausgeprägt. Es darf dabei keinesfalls vergessen werden, dass die Disability Studies im deutschsprachigen Raum personell eine extrem dünne Decke haben, allein deshalb ist Geduld angebracht.

Hinz meint: »Möglicherweise könnten die Diversity Studies einen integrierenden Rahmen bilden, in dem eine stärkere Verknüpfung der Fokusse von inklusiver Pädagogik und Disability Studies entwickelt werden kann« (ebd., S. 4f.). Das ist interessant, aber: warum braucht es so einen neuen Rahmen, warum können nicht Integrative/Inklusive Pädagogik und Disability Studies gegenseitig direkte »kritische FreundInnen« sein?

4

Nochmals zu »Disability Culture«. Siri Linton schreibt (zit. nach Dederich, 2007, S. 19):

> »Wir sind alle miteinander verbunden, aber nicht durch die Liste unserer gesammelten Symptome, sondern durch die sozialen und politischen Umstände, die uns als Gruppe zusammengeschweißt haben ... Worüber wir uns empören, das sind die Strategien, die verwendet werden, um uns in unseren Rechten und Möglichkeiten und uns in unserer ursprünglichen Lebensfreude zu beschneiden.«

Die Analyse der kulturellen Repräsentanz von Behinderung ist also von Empörung gespeist. Diese Reaktion ist nicht neu. Ist doch auch der Foucault'sche Diskursansatz immer mit gelebtem oder zumindest intellektuellem Widerstand in Verbindung zu bringen, der sich gegen Herrschaftssysteme oder zumindest soziale Ungleichheit empört. Die Marx'sche Gesellschaftsanalyse lässt sich wie die Foucault'sche auch nur begrenzt für Managertraining oder affirmative Strategien verwenden. Ähnlich ist das mit den Disability Studies und der Sonderpädagogik.

> »Die Leute sagen, dass viele von uns verärgert sind. Natürlich sind wir verärgert. Wir mussten die schlimmsten Gemeinheiten hinnehmen. Wir wurden zu vegetie-

> renden Krüppeln gebrandmarkt. Man hält uns für krank und chancenlos. Da hat man eben einmal die Nase voll. Für mich ist der Zorn eines der wichtigsten Elemente in unserer Bewegung« sagte Ed Roberts (in Golfus & Simpson, 1995).

Er war eine wenn nicht die wichtigste Gründungs- und Leitperson der amerikanischen Idependent-Living-Bewegung seit den 60er Jahren sowie Mitbegründer des »World Institute on Disability« in Oakland/Kalifornien[3]. Für mich sind die Disability Studies nur aus diesem Widerstandsgefühl und -ansatz verstehbar, sie sind aus meiner Sicht auch Teil von »Disability Culture«. Wenn sich der Widerstand akademisch verflüchtigen sollte, verlieren die Disability Studies ihre symbolische Kraft und reale Bedeutung.

5

SonderpädagogInnen, die sich in die Disability Studies eingearbeitet haben, kämpfen im Zusammenhang mit Integration/Inklusion um eine Perspektive. Ein Beispiel dafür ist das Buch *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies* (Dederich, 2007). Das Buch fächert vielfältige Fragestellungen der Disability Studies sehr gut auf, übersetzt zentrale Aussagen der englischsprachigen Literatur brauchbar für den deutschen Sprachraum und stellt umfangreiches Material zur Verfügung. Das ganze Buch kann an dieser Stelle allerdings nicht kritisch rezensiert werden, nur so viel: Die inhaltliche Perspektive zu Inklusion würde ich mir durch das Buch nicht vorgeben lassen wollen – auch im Sinne »nichts über uns ohne uns«. Dazu ein Zitat zur Geschichte der Institutionalisierung von Behinderung (Dederich, 2007, S. 9f.):

> »Die Basis dieser institutionellen Ausbreitung und Etablierung eines Netzwerkes rehabilitativer, pädagogischer und therapeutischer Hilfen bildet im europäischen Kulturraum ein sozial, politisch und ethisch motiviertes Inklusionsgebot, das im Zeitalter der Aufklärung entstanden ist und sich seitdem schrittweise ausgebreitet hat. Doch wie die Geschichte zeigt, konnte dieses durchaus wirksame Inklusionsangebot die in unserer Kultur verankerten Tendenzen zur systematischen Ausgrenzung, Benachteiligung und teilweise sogar Verfolgung und Vernichtung behinderter Menschen nicht nur nicht beheben; es trägt vielmehr selbst, etwa durch institutionelle Spezialisierungen, zur Ausformung neuer Exklusionsbereiche in der Gesellschaft bei.«

3 Zum »World Institute on Disability« (http://www.wid.org/): The World Institute on Disability is an internationally recognized public policy center organized by and for people with disabilities. It works to strengthen the disability movement through research, training, advocacy and public education to help people with disabilities throughout the world enjoy increased opportunities to live independently.

Die Entstehung des gesamten sonderpädagogischen Systems als Inklusion zu bezeichnen, ist entweder ein gezielter sonderpädagogischer Reflex oder ein nicht deutlich gemachter Bezug zur funktionalen Inklusion in Teilsysteme im Sinne der Luhmann'schen Systemtheorie, was im elaborierten Sinne möglicherweise auf das Gleiche hinausläuft. Das latent formulierte Erstaunen, dass das Sondersystem zu Exklusionsbereichen geführt hat – obwohl es doch »sozial, politisch und ethisch motiviert« war – ist kaum einer kritischen Kultur- und Diskursanalyse geschuldet.

6

Disability Studies sind interdisziplinär angelegt. Es gibt eine Diskussion innerhalb der Integrativen/Inklusiven Pädagogik über den Inklusions-Begriff, der u. a. seine Herkunft in der internationalen Gebräuchlichkeit des Inklusionsbegriffs hat – er wird sowohl in der »Salamanca-Erklärung« der UNESCO als auch in der UN-Konvention zu den Rechten behinderter Menschen verwendet (und wurde auf Druck von Bayern in der offiziellen deutschen Übersetzung mit »Integration« übersetzt). Der soziologische Inklusionsbergriff aus der Luhman'schen Systemtheorie, der mit der Inklusionsvorstellung innerhalb der Integrativen/Inklusiven Pädagogik nichts zu tun hat, kommt aktuell der Diskussion innerhalb der Integrativen/Inklusiven Pädagogik in die Quere, wie bei der »23. Tagung der Integrations- und InklusionforscherInnen« aus dem deutschsprachigem Raum (2009) deutlich wurde. Es hat den Anschein, als gäbe es im immer schnelleren Wissenschaftsgetriebe einen anhaltenden »turn« in Richtung soziologischer Systemtheorie, dem kein Fach entkommt, aktuell auch nicht die Integrative/Inklusive Pädagogik.

> »Aus dem Blickwinkel der Systemtheorie bzw. der gesellschaftlichen Funktionssysteme beschreibt Inklusion ... kein (positives) gesellschaftliches Ziel, das auf der Grundlage gemeinsamer Handlungsperspektiven oder Solidaritätserwartungen angestrebt wird, sondern charakterisiert wertneutral das moderne Passungsverhältnis von Individuum und Gesellschaft bzw. die Voraussetzung für die Entstehung und Aufrechterhaltung der differenzierten Gesellschaftsstruktur ...« (Wansing, 2007, S. 278).

Somit wären z. B. auch Kinder in Sonderschulen als in modernen Gesellschaften inkludiert zu sehen. Soziale Benachteiligungen und die Unterdrückung von Entwicklungspotenzialen lassen sich aber so nicht beschreiben. Wansing zeigt, dass auch Luhmann anhand von extremen Soziallagen Exklusion als direkte Folge funktionaler Differenzierungen des Gesellschaftssystems thematisiert (ebd., S. 280). Damit wird z. B. dieser Text interdisziplinär für die Diskussion innerhalb der Integrativen/Inklusiven Pädagogik produktiv. Ich frage mich, ob nicht die neue Welle der Diskussion über den Inklusionsbegriff diesen Begriff bald so differenzieren wird, dass er seine menschenrechtliche und entwicklungslogische

Substanz verlieren wird. Dem Integrationsbegriff ist ja Ähnliches passiert, er ist inzwischen institutionell als Allerwelts- und Anpassungsbegriff etabliert. Integrative/Inklusive Pädagogik muss um ihre Begrifflichkeiten kämpfen, ihr kritisches Potenzial bewahren und Interdisziplinarität darf nicht mit Affirmation gegenüber mächtigen oder gerade zeitgeistig erwünschten Fach-Argumentationen verwechselt werden. Disability Studies können hier potenzielle kritische Kooperationspartner sein, wie z. B. Dannebeck (2007) argumentiert, der zeigt, dass die kontinuierliche Widerspenstigkeit der kulturwissenschaftlich orientierten Disability Studies durch die Entwicklung transdisziplinärer und reflexiver Perspektiven Chancen für praktisches Handeln in der Sozialen Arbeit eröffnen.

7

Das Verhältnis von Integrativer/Inklusiver Pädagogik und Disability Studies ist bislang ein Randverhältnis. Das ist nicht zuletzt deshalb merkwürdig, da die meisten behinderten WissenschaftlerInnen, die sich den Disability Studies zuordnen, im deutschsprachigen Raum durch »wilde Integration« erst zu universitären Studien gekommen sind. Die Sonderschulen haben entsprechend ihrer grundsätzlich selektiven Funktion nichts Systematisches für die höhere Qualifikation von behinderten SchülerInnen geleistet. Geschichten zu dieser »wilden Integration« werden kaum erzählt, sind vermutlich auch in der erlebten Ambivalenz von Unterstützung, Sonderbehandlung/Absonderung und Anpassungsdruck schwierig zu reflektieren. Nicht umsonst hat die Behinderten-Bewegung (historisch: »Krüppelbewegung«) ein ambivalentes Verhältnis zur Integration, der sie Anpassungstendenzen vorwirft (vgl. Köbsell, 2006). Aber wäre das nicht ein spannendes Thema für eine gemeinsame Aufarbeitung von Disability Studies und Integrativer/Inklusiver Pädagogik?

Ich mache gerne den ersten Schritt mit einer Episode aus meiner eigenen Geschichte, die in der Handhabung sonderpädagogischer Kompetenz durchaus Witz hat, da ich meine akademische Karriere einer Fehldiagnose verdanke. Als ich 1958 an Polyarthritis erkrankte, bemühten sich meine Eltern, mir den Besuch des Gymnasiums zu ermöglichen. Die Schuldirektion und die Landesschulbehörde konnten sich das nicht vorstellen und verlangten in einer typischen institutionellen Reaktion die Vorlage eines heilpädagogisch-medizinischen Gutachtens, wohl in der Erwartung, dass damit das Problem für das Gymnasium zu erledigen wäre und die Verantwortung Sondereinrichtungen übergeben werden könnte. Meine Eltern baten den bekannten Heilpädagogen Prof. Asperger, der 1944 erstmals die »autistische Psychopathie« beschrieben hat und damals Leiter der mich behandelnden Kinderklinik Innsbruck war, um ein Gutachten. Er erfüllte diese Aufgabe mit einer perfekten Fehldiagnose. Er schrieb nach Erzählungen meiner Eltern in der Expertise, es sei aktueller Stand der Wissenschaft, dass Kinder mit Polyarthritis durchwegs hochbegabt wären und diese Kinder deshalb durch die

Schulbehörde in jeder Form unterstützt werden müssten. Prof. Asperger war ein sehr berühmter und freundlicher Herr, ich ein Kind, das in der ersten Gymnasialklasse gerade seine ersten »nicht genügend« nach Hause gebracht hatte. Die Schulbehörde konnte nicht anders, als widerwillig dem Urteil von Prof. Asperger zu folgen. Nach einigen Verhandlungen wurde mir ermöglicht, das Gymnasium zumindest als von der Schule betreuter Externist zu absolvieren. Sozial war das keine Integration aber so weit fördernd, dass ich das Gymnasium abschließen konnte. Das Gutachten erfüllte seine Funktion als selbsterfüllende Prophezeiung. Nicht dass ich plötzlich hochbegabt geworden wäre, aber es ermöglichte mir als privilegiertem Akademikerkind eine entsprechende Bildung und bewahrte mich vor der Sonderschule, in der ich bestenfalls einen Hauptschulabschluss machen hätte können. Dies ist meine Urszene mit Schule, Heilpädagogik und Integration.

8

Wenn schon das Konzept des »kritischen Freundes« auf wissenschaftlicher Ebene nicht so leicht umzusetzen ist, könnte sich vielleicht so etwas wie Verbündet-Sein ergeben. Gesellschaftliche Vorhaben wie schulische Integration oder Anti-Diskriminierung werden und wurden nur in breiten Bündnissen erreicht. Das zeigen z. B. die amerikanische Anti-Diskriminierungsgesetzgebung aber auch die (kleinen) Erfolge zur schulischen Integration/Inklusion in Österreich deutlich.

Es ist die Frage, ob sich Ansätze des Verbündet-Seins nicht auch in die Forschungsvorhaben über partizipatorische Forschung (vgl. Flieger, 2009, S. 159ff.) oder gar durch »Militante Untersuchungen« einbringen lassen. Zander (2009) schreibt:

> »Als ein Beispiel für die Aneignung der Aktionsforschung durch Marginalisierte können die Disability Studies (DS) gelten. Basis der DS waren zunächst Schriften von behindertenpolitischen AktivistInnen. DS sind interdisziplinär und untersuchen Behinderung vor allem als gesellschaftliches und politisches Problem. Aktionsforschung überträgt Prinzip und Forderung der Behindertenbewegung ›Nichts über uns ohne uns!‹ (›Nothing about us without us!‹) auf die Sozialwissenschaft. Neben der üblichen Beteiligung von Betroffenen als Mitforschende (co-research) sind auch die Professionellen i. d. R. selbst behindert .... Die ›Militante Untersuchung‹ ist die jüngere proletarische Schwester der Aktionsforschung. Sie wurde in den 60er Jahren zunächst in den italienischen FIAT-Werken durch Basis-AktivistInnen entwickelt und zu Beginn der 80er auch bei Ford in der BRD angewandt. Sie verwandte Methoden aus dem Arsenal der Aktionsforschung, wie ›Mituntersuchung‹ und ›aktivierende Befragung‹. Ihr besonderes Merkmal dürfte sein, dass zwar auch WissenschaftlerInnen an ihr beteiligt waren, im Mittelpunkt aber betriebliche und gewerkschaftliche Fragen standen, z. B. Arbeitsbedingungen, Gesundheitsbelastungen und Organisationsformen. Der Begriff der Militanz verspricht zudem auch eine konfrontative Konfliktorientierung« (Zander, 2009, im Internet).

Ich denke von derartiger thematischer Direktheit und Theorie-Praxis-Verbundenheit könnten alle, die von den realen institutionellen Gegebenheiten der Schule ebenso wie der Universitäten ermüdet sind (oh, dieser Bolognia-Prozess! Oh dieser Zirkus mit den Exzellenz-Ansprüchen! Oh diese Verteilungskämpfe, diese internen Kleinkriege!), zehren.

Literatur

Barnes, C. (2003). Independent Living, Politics and Implications. http://www.independentliving.org/docs6/barnes2003.html (13.3.2009).

Dannebeck, C. (2007). Paradigmenwechsel Disability Studies? Für eine kulturwissenschaftliche Wende im Blick auf soziale Arbeit mit Menschen mit besonderen Bedürfnissen. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 103–125). Bielefeld: transcript.

Dederich, M. (2007). *Körper, Kultur und Behinderung. Eine Einführung in die Disability Studies*. Bielefeld: transcript.

Flieger, P. (2009). Wege zur Entgrenzung der Rollen von ForscherInnen und Beforschten. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmler & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration* (S. 159–171). Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.

Golfus, B. & Simpson, D. E. (1995). *When Billy Broke His Head … and Other Tales of Wonder* (deutscher Titel: »Als Billy sich den Schädel einschlug«). Dokumentarfilm, USA.

Hinz, A. (2008): Inklusive Pädagogik und Disability Studies – Gemeinsamkeiten und Spannungsfelder. Überlegungen in neun Thesen. Referat bei der Ringvorlesung »Behinderung ohne Behinderte!? Perspektiven der Disability Studies«, Universität Hamburg, Zentrum für Disability Studies, Sommersemester 2008. http://www.zedis.uni-hamburg.de/wp-content/uploads/2008/05/hinz_thesen_inkled_disabstud.pdf (13.3.2009).

Köbsell, S. (2006): Im Prinzip: »Jein« – Zum Verhältnis der deutschen Behindertnbewegung zur Integration behinderter Menschen. In M. Dederich, H. Greving, C. Mürner & P. Rödler, *Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik* (S. 62–71). Gießen: Psychosozial-Verlag.

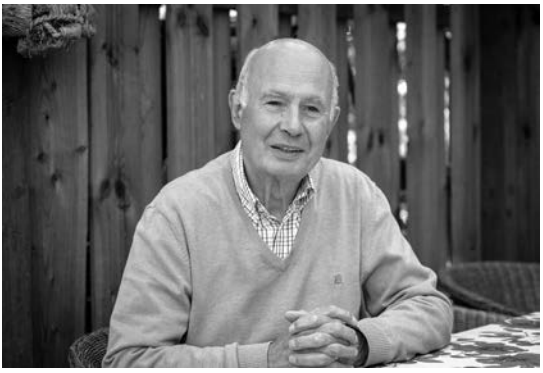
Lutz, P., Macho, T. & Staupe, G. (Hrsg.). (2003). *Der (im-)perfekte Mensch. Methamorphosen von Normalität und Abweichung*. Köln: Böhlau.

Pfeiffer, D. (2002): The Philosophical Foundations of Disability Studies. *Disability Studies Quarterly*, *22*(2), 3–23. http://www.dsq-sds-archives.org/_articles_pdf/2002/Spring/dsq_2002_Spring_02.pdf (13.3.2009).

Wansing, G. (2007). Behinderung: Inklusions- oder Exklusionsfolge? Zur Konstruktion paradoxer Lebensläufe in der modernen Gesellschaft. In A. Waldschmidt & W. Schneider (Hrsg.), *Disability Studies, Kultursoziologie und Soziologie der Behinderung. Erkundungen in einem neuen Forschungsfeld* (S. 276–297). Bielefeld: transcript.

Zander, M. (2009): Aktionsforschung – Beispiele, Probleme, Möglichkeiten. http://bidok.uibk.ac.at/library/zander-aktionsforschung.html (13.3.2009).

Interview mit Walther Dreher



Wasserzeichen ↺ – Symbol eines ›modus vivendi‹ im Anthropozän

»I believe that everyone is born with a destiny or a purpose, and the journey is to find it« (Senge et al., 2004, S. 227).

(Ich glaube, dass jeder mit einer Fügung oder einer Aufgabe geboren wurde und die Reise, auf die wir uns begeben, bedeutet, diese zu finden.)

»Keiner der sucht, sucht nach nichts. Jeder, der sucht, sucht worum er insgeheim bereits weiß, was er insgeheim bereits gefunden hat« (Gebser, 1977, V/II, S. 55).

Gewidmet Professor Dr. Theodor Hofmann (1930–2015) für sein uneingeschränktes Vertrauen, das er mir entgegenbrachte. Prof. Dr. Nicola Cuomo (1946–2016), der mich und viele teilnehmen ließ an seiner Intuition der ›Emozione di Conoscere ed il Desiderio di Esistere‹, Wege zeigte zur ›vincere la paura‹, Angst zu besiegen und Spuren legte, auf die ich heute wieder zurückgefunden habe und die mich in neuer Weise wegweisend begleiten. Gewidmet auch meinen Enkeln Mia Leia Kyoko, Adam Luke, Paul Jakob Fuyuki und Luisa Melina Natsumi, als Zeichen einer ›wissenden Hoffnung‹, dass das, was aus der Zukunft ihnen entgegenkommt, sie zu »Mitschöpfer(n) einer Humansphäre« ruft (Sacks & Kurt, 2013, S. 180).

Rück-Voraus-Blicke

Zum Darstellungsmodus dessen, was hier festgehalten wird, möchte ich vorweg erläuternd anmerken, dass ich mit dem, was ich im Interview mit Frank J. Müller gesagt habe, nach dem Transkript nichts (mehr) anfangen konnte. Vielleicht war ich 2014 schon zu weit vom ehemals professionell aktiven Weg entfernt, oder aber – und das trifft die Sache viel eher – war ich mir selbst der in sich stringenten Ereignis-Kette meines Lebens gar nicht mehr oder noch nicht wirklich bewusst – hatte ich doch bis dahin mehr voraus und weniger zurückgeblickt. Daher bin ich Frank J. Müller tief dankbar, dass er diesen Impuls gesetzt hat, der mich meinen Lebens-Weg noch einmal gedanklich – und in vielen Momenten auch emotional

nacherlebend – hat gehen lassen. Ich bin bis in meine Kindheit zurückgegangen, habe ein wenig die Studienzeiten vorbeiziehen lassen und mich retrospektiv vertieft in das, was textlich publiziert wurde. Auf diese Weise sind Haupt- und Nebenwege, wie sie Paul Klee so schön als Bild dargestellt hat, Schritt für Schritt sichtbarer geworden und haben mich zum Heute geführt, von dem aus andere auf analogen Spuren fortfahren können. Ich wäre froh, wenn sich studentische Arbeitsgruppen und vielleicht eine interessierte online-community mit den vorliegenden Rück-Voraus-Blicken befassen würden, um mitzuwirken an dem, was neu in die Welt kommen möchte.

Transzendente Ordnung Narrative Inklusion

›Blick zurück nach vorn‹ erweckt in mir eine Erinnerung an einen der Lehrer aus meinen Tübinger Studienjahren, Martin Wagenschein, dessen Autobiografie den Titel trägt *Erinnerungen für Morgen*. Im Vorwort schreibt Wagenschein: »Dabei bin ich überzeugt, dass Kausalität nicht ausreichen kann zu fassen, was als Fügung sich besser verstehen ließe« (Wagenschein, 1983, S. 9). Auch in meinem Erinnern werden Spuren freigelegt, von denen manche sich wie ›kausal‹ aneinanderreihend anmuten, viele sich aber eher fügend verstehen lassen. Und so nehme ich heute mein – nicht nur professionelles – Leben in einer Weise ›als wahr‹, die Jaworski in Anlehnung an David Bohm so fasst: »... my life seemed to unfold according to a transcendent order« (Mein Leben schien sich gemäß einer transzendenten Ordnung zu entfalten) (Jaworski, 2012, S. 73). Im Nachhinein nähere ich mich selbst einem solchen Blick auf meine eigenen Lebenslinien. Sie werde ich im Folgenden verstärkend nachziehen, sodass sich die Fragen nach ›Inklusion‹ eng mit meiner persönlichen Vita verknüpfen werden und so (m)eine ›Narrative Inklusion‹ entsteht.

Für mich ist natürlich eine sehr spannende Frage, wie kommen Sie überhaupt zur integrativen Pädagogik, also wie ist Ihr biografischer Zugang dazu?

Ich denke, dass bei jedem oder bei vielen, die im Feld der Pädagogik bei Menschen mit Beeinträchtigungen tätig sind, biografische Elemente in den Berufsweg eingeflochten sind.

Landesirrenanstalt

Ich bin 1940 in Balingen geboren. Meine Mutter war 1943 mit meinem Bruder und mir – mein Vater war als Offizier d.Res. im Krieg – von Balingen nach Zwiefalten auf die Schwäbische Alb zu ihren Eltern gezogen. Wenn ich an diese frühe Kindheit zurückdenke, dann sehe ich mich vor dem alten Zisterzienserkloster Zwiefalten stehen, dessen Gebäude 1812 »königliche Landesirrenanstalt« wurden. Neben der, aus kindlicher Perspektive mächtigen Klosterkirche mit ihrer barocken Pracht, sehe ich noch heute hinter starken Gittertoren auf weitläufigen Grasflächen Menschen ›umherirren‹, hinter Fenstern tauchten ab und zu Gesichter auf und seltsame Laute waren zu hören, die ich als Kind nicht in mein Leben einzuordnen wusste. Auf einem Bauernhof direkt neben dem Kloster waren wohl auch solche Menschen tätig. Ich erinnere mich an einen klein gewachsenen und ›kindhaft‹ aussehenden Mann, der immer ein Holzstöckchen zwischen Daumen und Zeigefinger

hielt, an das eine Schnur von vielleicht zwanzig Zentimeter Länge geknüpft war und das er immer wieder mit großer Geschwindigkeit zwischen den Handflächen drehte, sodass die Schnur zu flattern begann. Sein angespannt lachendes Gesicht schien auszudrücken, dass er sich dabei ›wohlfühlte‹. Ab und zu bewegte er sich unvermittelt in die Hocke, um dann wieder aufzustehen. Wir Schüler der ersten Klasse, für die das Kloster und sein Umfeld Spielplatz waren, machten uns einen Spaß daraus, ihn anzusprechen und zu bitten ›sein Gebet‹ zu sagen. Dann begann er: ›Vaterrr, Mutterrr und Geschwisterrr. Amen. Rrr …‹

Vernichtung in Grafeneck

Nicht weit entfernt von Zwiefalten liegt die kleine Burg Grafeneck, in der 1939 die erste Vernichtungsanstalt für Menschen mit Behinderungen entstanden war. 1940 – in meinem Geburtsjahr – wurden dort fast 10.000 (geistig)behinderte Menschen, auch aus dem nahe gelegenen Mariaberg, vergast. War da eine ›geistige und seelische Atmosphäre‹, in die ich als Kind hineingeboren wurde und in der ich ›ausgesprochene und unausgesprochene Dinge hörte‹ und deren Dunkel ich spürte?

Dorfdepp

1947 sind wir nach Heselwangen umgezogen, einem kleinen Dorf bei Balingen, im dem das großelterliche Haus meines Vaters stand. Dort lebte auch ›Karle‹. Wir Volksschüler der Unterstufe – die Schule war zweiklassig mit Schülern der Klasse 1–4 in einem Raum, die der Klassen 5–8 in einem anderen – hatten unseren Spaß, wenn wir den 10 bis 15 Jahre älteren jungen Mann, der nie eine Schule besucht hatte und für uns der ›Dorfdepp‹ war, zum Weinen brachten, wenn wir sagten, ›Karle, du kommscht nach Mariaberg‹. Karle begann dann zu weinen und mit den Schuhen auf dem Boden zu scharren. Mariaberg bedeutete für ihn nicht nur weg von zu Hause, sondern vermutlich war das Wort Anlass für eine tiefe Angst, – wenngleich er deren Grund wohl wie ich, eher ahnend zu fassen vermochte –, getötet zu werden. Noch heute spüre ich diese sehr dunkle Zeit in mir ›anwesend‹. Liegt hier ein Keim einer Sehnsucht, Menschen nicht auszuschließen oder sie gar zu töten, sondern immer Teil-zu-Sein eines gemeinschaftlich Ganzen und dass sich Mensch und Mensch mit Achtung begegnen?

Ohnmacht

Ich habe selbst einmal hilflos so ein Ausgeschlossen sein erlebt. Noch heute sehe ich die Situation klar vor Augen, ich könnte ein Bild davon zeichnen. Ich war vielleicht acht Jahre alt, als ich mit in einer Gruppe verschiedenaltriger Kinder und Jugendlicher auf einem großen Stapel von ca. zwei Meter langen Fichtenstämmen spielte. Beim rauf und runter Klettern lösten sich die Stämme wohl etwas, verschoben sich und ein kleinerer Junge tat sich dabei weh. Schnell war ein Sündenbock gefunden, ich, der dafür verantwortlich zu sein schien, obgleich ich mich nicht schuldig fühlte, waren doch viele an dem Geschehen beteiligt. Ich wurde von zwei älteren Jungen an den Armen festgehalten und der kleinere durfte auf mich einhauen. Vielleicht war es weniger der Schmerz, als das ohnmächtige ausgeliefert sein und das Unrecht, das ich empfand. Was alles noch schwieriger machte war, dass meine Mutter, zu der ich weinend nach Hause gelaufen war, nicht den Mut hatte, die Gruppe zur Rede zu stellen. Erst viel später ist mir bewusst geworden, dass ihre und meines Vaters ›Nazivergangenheit‹ – meine Mutter war, wohl eher

meines Vaters zuliebe, Führerin im Bund deutscher Mädchen (BDM), mein Vater war, wie schon genannt, Offizier und als Lehrer aktiv in der Hitlerjugend –, dass diese ›Seiten‹ der Eltern in einem Dorf, das teilweise ›kommunistisch‹ gesonnen war, mundtot machte. Auch das ›öffentliche Ansehen‹ litt unter dem Status ›entnazifiziert‹ meines Vaters. Dies Schweigen meiner Mutter und ihr hilfloses Bemühen, mich zu trösten ›und alles nicht so schwer zu nehmen‹, verdoppelte meine ›unverschuldete Hilflosigkeit‹. Geblieben ist eine ›Seelenstimmung‹, die mich bis heute begleitet. In bestimmten Lebenssituationen, wie z. B. später in meinen Begegnungen mit sogenannten ›schwerbehinderten‹ Menschen, drängte sich hier und da ein Empfinden auf, dass sie sich vielleicht analog solcher Übermacht von außen ›ausgesetzt‹ wahrnehmen.

Versagen

Wie angemerkt, bin ich als Grundschüler in eine zweiklassige Volksschule gegangen, da war Klasse 1–4 zusammen, genannt Unterklasse und Klasse 5–8, genannt Oberklasse. Ich habe selbst erlebt wie Klassen zusammen unterrichtet werden, aber auch, dass dabei individueller ›Leistungsbedarf‹ zu kurz kommen konnte, was sich bei mir so auswirkte, dass ich die Aufnahmeprüfung ins Gymnasium – die es damals noch gab –, nicht im ersten Anlauf schaffte. Ich musste ein Schuljahr in der zweiklassigen Dorfschule wiederholen und spüre noch heute, wie schwer sich der erste Schultag für ein weiteres Schuljahr auf meine Schultern legte. In eine peinliche Atmosphäre hinein mischten sich Höhnisches und Abfälliges.

So sehr mir die Jahre des Großwerdens ›auf dem Lande‹ kostbare Erfahrungen geschenkt haben, so sehr waren segregierende soziale Lebensformen einengend und belastend. Noch heute empfinde ich mich in einem ursprünglichen Naturerleben verwurzelt, und ebenso suche ich noch immer Wege, wie unreflektiertes, teils stark ritualisiertes miteinander leben durch bewusst machende Dialoge verändert werden kann. Erst sehr viel später hat mir solches Erleben das ›Wasserzeichen↺‹ *transparent* werden lassen.

Volksschullehrer

Nach dem Gymnasium habe ich ab 1960 am Pädagogischen Institut in Stuttgart eine zweijährige Ausbildung zum Volksschullehrer absolviert, um dann danach sofort in eine dreiklassige Dorfschule zu kommen, wo ich bis 1964 die Klassen 1 und 2 unterrichtet habe. Das waren keine großen Klassen, der erste Jahrgang umfasste ungefähr 12 und der zweite 9 Kinder also insgesamt 22 SchülerInnen in einem Klassenraum. Für beide Gruppen gab es unterschiedliche ›Stoffverteilungspläne‹ (heute spricht man von Curricula), zugleich wurden fast alle Erfahrungen gemeinsam geteilt.

Krise

Trotz zweier wunderbarer schulpraktischer Jahre drängte es mich, meinem Wissensdrang Raum zu geben und weiter zu studieren. Von 1964 bis 1971 habe ich an der Eberhard Karl Universität Tübingen die Fächer Pädagogik, Philosophie und Geschichte studiert. Meine Lehrer waren in Pädagogik insbesondere Otto Friedrich Bollnow und Andreas Flitner, in Philosophie ebenfalls Otto Friedrich Bollnow – er hatte einen pädagogischen und einen philosophischen Lehrstuhl inne – und insbesondere Walter Schulz. Auch in diese Zeit fällt eine selbst verschuldete und mich lange belastende Erfahrung. Ich hatte finanzielle Unterstützung nach dem

Honeffer Modell beantragt und bin in einer ersten mündlichen Prüfung, durch die ich meinen Studieneifer nachweisen sollte, bei meinem späteren Doktorvater in ziemlich beschämender Weise durchgefallen. Da ich Philosophie und Geschichte als Fächer wählte, benötigte ich das ›Große Latinum‹ – Latein hatte ich in einem neusprachlich-naturwissenschaftlich ausgerichteten Gymnasium nicht als Fach –, das ich innerhalb kurzer Zeit nachholen musste und das mich zwang, mich durch trockene Kurse hindurch zu quälen. Dazu kam die Verlockung, im AStA-Reisereferat anzuheuern, um auf diese Weise als Reiseführer gratis Europa bereisen zu können. Da blieb wenig Raum, um gut vorbereitet bei Bollnow Fragen nach ›Zeit und Zeitlichkeit, Raum und Räumlichkeit‹ beantworten zu können. Durch ein späteres Referat über ›Das Nachholen des Versäumten (!) – Die Zeitschleife‹, konnte ich diese Scharte wieder auswetzen; aber es hat mich lange verunsichert und beschwert, zugleich aber erfahren lassen, wie mir von Bollnow – in ›unverdienter‹ Weise – neues Vertrauen entgegengebracht wurde. So konnte ich mehr und mehr zu mir selber finden und später ist ein fast väterliches Verhältnis zu diesem sensiblen Menschen gewachsen, aus dem ich noch heute Kräfte schöpfe.

Natur als Kultur

Im Tübinger Studium waren es unter anderem die beiden Kölner Wissenschaftler Max Scheler und Helmut Plessner, neben Arnold Gehlen, die mit ihren ›kosmologischen‹ Ansätzen als die Väter einer philosophischen Anthropologie – verstanden als Erweiterung des Kantischen transzendentalphilosophischen Ansatzes – zu nennen sind, welche mein philosophisches Fragen stark beeinflussten. Plessners ›exzentrische Positionalität‹ und Gehlens Interpretation des Menschen als ›Mängelwesen‹ ließen mich verstehen, weshalb es für den Menschen notwendig ist, (s)eine ›Kultur‹ aufzubauen und sie als eine ›künstliche Natur‹ zu gestalten, um eine ›eigene Position‹ zu finden und um Mängel kompensieren zu können. Fazit: Der Mensch ist ›von Natur aus‹ ein ›Kulturwesen‹.

Anthropologie

Vor dem Hintergrund der ›Philosophie als Anthropologie‹ entwickelte Otto Friedrich Bollnow nach dem Zweiten Weltkrieg ›anthropologische Fragestellungen‹ im Kontext von Bildung.

Anthropologische Betrachtungsweise

Bollnows begründete mit seinem Schülerkreis den Ansatz der ›anthropologischen Betrachtungsweise der Pädagogik‹ respektive einer ›Pädagogik in anthropologischer Sicht‹.

Einführung des Subjekts

Hinzu kam die, ebenfalls erst nach den Kriegswirren in der 50er Jahren des letzten Jahrhunderts bekannt werdende, französische Bewegung des Existenzialismus, verbunden mit Namen wie Jean Paul Sartres, Albert Camus, Gabriel Marcel und der Phänomenologie von Maurice Merleau-Ponty. Der Mensch als Natur- und Kulturwesen, die Frage nach der anthropologischen Bedeutung einzelner ›Wesenszüge‹ des Menschen und die existenzphilosophischen Ansätze wurden Hintergrundimpulse für mein Promotionsprojekt einer Monografie über den Mediziner Viktor von Weizsäcker. Das Thema der Dissertation lautete: ›Das pathosophische Denken Viktor von Weizsäckers. Ein Beitrag der medizinischen Anthropologie zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik‹. Mit Weizsäckers ›Einführung des Subjekts in die Medizin‹ eröffnet er einen neuen Zugang zum

Wesen des (kranken) Menschen. Krankheit, Kranksein und Krankwerden sind Organon für ein Fragen nach dem Menschen, das erkennen lässt: »Jede Krankheit (ist) moralisch, jede Physiologie theologisch, jede Anatomie mythisch«, aber auch »jede Schuld (ist) mechanisch, jede Angst chemisch, jeder Hass und jede Liebe energetisch« (Dreher, 1974, S. 14). Das waren Sichtweisen aus einem human- und naturwissenschaftlichen Feld, die mich aufhorchen ließen. Hier zeichnete sich eine neue Anthropologie ab, ein genetisch-dynamisches Gesamtbild des Menschen, das die Konstellation der Mit- und Umwelt in den Begriff Mensch mit einbezog. – Ich muss aber auch gestehen, dass es mich, als ›Nicht-Mediziner‹, großer Anstrengungen bedurfte, um mich in dieser Welt der psychosomatischen Medizin zurechtzufinden. Ich lernte vieles kennen, ein tieferes Er-kennen hat sich mir erst später, auch durch die Begegnung mit Fragen der Heilpädagogik, erschlossen. Was sich akkumulierte, waren Bausteine jener ›order‹, von der Jaworski spricht.

Gestaltkreis

Insbesondere Weizsäckers Arbeit ›Der Gestaltkreis. Über die Einheit von Wahrnehmen und Bewegen‹ hat mein Denken hin auf systemtheoretische Impulse der 80er und 90er Jahre tiefgreifend beeinflusst. Dazu kam die Thematik der ›Leiblichkeit‹ bei Maurice Merleau-Ponty und den Ärzten Herbert Plügge und Alfred Nitschke. Die Namen dieser Ärzte sind heute wenigen bekannt, damals waren diese Persönlichkeiten für mich als Studenten wegweisend.

Leibhaftig

Deren Geist verbirgt sich wie verdichtet im letzten Satz, mit dem ich meine Dissertation abschloss: »Will die Pädagogik nicht – wie so oft – hinter ihrer Zeit ›herhinken‹, dann muss sie die Chance ergreifen, welche ihr in der Erfahrung der Inkarnation des Logos des Menschen und in der Spiritualisierung des Leiblichen angeboten wird, die Chance, es wirklich mit dem ›leibhaftigen‹ Menschen zu tun zu haben. Aber auch hier muss eine verwandelte oder eine sich eben wandelnde Pädagogik sein« (Dreher, 1974, S. 228). – ›Leibhaftig‹ könnte auch heute ein Terminus sein, den zu reflektieren Einsichten eröffnet: ›Leib-haftig‹ als ein ›sinnenhaftes‹ Wahrnehmen können eines Gegenüber, aber insbesondere auch als jenes ›leib-haftende‹ Element, jenes ›Leib-sein‹, das sich nie überspringen lässt und ›durch das hindurch – à travers‹, wie Merleau-Ponty es fasst der ›Geist‹ sich bildet. Wenn ich an jenes ›geistige Erarbeiten‹ damals denke, dann liegen dort die Keime, die später in der Begegnung mit Aron Ronald Bodenheimer und dem Werk ›Elemente der Beziehung‹ ein erweitertes Verstehen des ›Humanum‹ erwachsen ließen.

Erziehung als Therapie

Dem Übergang von der ausführlichen monografischen Darstellung der Arbeit von Weizsäckers hin auf ihre Bedeutung für eine anthropologische Betrachtungsweise in der Pädagogik, konnte ich mich damals nur rudimentär nähern, da mir der theoretische Zugang zur sozialen Dimension des krank oder beeinträchtigt menschlichen Seins zwar möglich war, nicht aber eine persönliche Teilnahme an einem entsprechenden Erfahrungsfeld.

Georg Picht

Theoriebezogen diente der Beitrag Georg Pichts mit dem Titel »Erziehung als Therapie der Gesellschaft«. Wir lesen dort: »Von Menschlichkeit kann nur dort gesprochen werden, wo in der Partnerschaft der Starken und Schwachen, der

Gesunden und Kranken, der Gerechten und Ungerechten, der Glaubenden und Ungläubigen jeder begreift, dass er ohne den Anderen nicht zu bestehen vermag, wo jeder dem Anderen seine Würde zuweist, und daraus die Freiheit aller erwachsen kann. Der mühsame Weg zu solchen Möglichkeiten ist schon als bloßer Weg Therapie der Gesellschaft« (Dreher, 1974, 227).

Brüche in Ökonomie, Gesellschaft und Kultur

Was Picht damit meinte, sollte mir erst später vor Augen treten, als mich der Weg in ›Heilpädagogische Felder‹ führte, sich mir dort die Frage nach der Partnerschaft von Starken und Schwachen aufdrängte und mit Klaus Dörner (s. u.) deren Fortführung bis in unsere Gegenwart hinein geht und die bedrohlichen Brüche in Ökonomie, Gesellschaft und Kultur wahrnehmen lässt. Vielleicht ahnte ich, dass etwas Altes zerbrechen wird und ein erst noch herauszubildendes Neues sich ankündigt. Es war wie eine Vorbereitung auf etwas, was werden wollte und was ich heute als ›Projekt Inklusion‹ benennen möchte.

Geistigbehindertenpädagogik

Wie bin ich nach Köln gekommen? Nach meinem Studium haben mich die Beziehungen meines Doktorvaters Otto Friedrich Bollnow nach Japan und u. a. mein Interesse für den Buddhismus in dieses Land geführt. Von 1971 bis 1975 war ich an der privaten Reitaku Universität in der Präfektur Chiba als Lektor für Deutsch und deutsche Kultur tätig. – Im April 1974 traf ich in Tokyo eine Exkursionsgruppe von SonderpädagogInnen aus Reutlingen und Köln, geleitet von meinem zehn Jahre älteren und früheren Tübinger Studienkollegen Theodor Hofmann. Mit der Erzählung, wie ich im Januar 1974 ›zu-fällig‹ bei meinem Besuch in der Asahide Gakuen, einer Anfang der 1970er gegründeten Schule und Werkstatt für Geistigbehinderte, von dieser Besuchergruppe erfuhr, ließe sich ein weiteres Element jener schon genannten ›order‹ sichtbar machen.

Hofmann hatte einen Ruf für das neu zu etablierende Fachgebiet Geistigbehindertenpädagogik an der Pädgogischen Hochschule Rheinland, Abteilung für Heilpädagogik, nach Köln erhalten. Er war dabei, ein Team für seine Arbeit in Köln zusammenzustellen, was u. a. der Grund gewesen sein mag, dass er mich bei unserer Begegnung fragte, ob ich mir eine Mitarbeit beim Aufbau der Fachrichtung vorstellen könnte. Die Konsequenz war: Zu Beginn des Sommersemesters 1975 stand ich als Akademischer Rat in Köln im Hörsaal 1 der Abteilung für Heilpädagogik der PH Rheinland vor einer Mannschaft von 80 StudentInnen. Die meisten waren Aufbaustudierende und somit in meinem Alter, einige waren sogar älter. »Was wollen sie eigentlich von mir?« war damals meine erste Frage, wohl eher aus ›Verlegenheit‹. Da riefen alle wie im Chor: »Einen Schein!« Das war ernüchternd und entlastend zugleich. Ich denke daran mit Schmunzeln und mit großer Beschwernis zugleich zurück. Ich war damals 35 Jahre alt. Ich hatte zwar ein zweijähriges Studium zum Volksschullehrer in Stuttgart abgeschlossen, eine zweijährige Lehrerphase an einer dreiklassigen Dorfschule erfahren und mein Promotionsstudium in Tübingen absolviert, ich war vier Jahre im Ausland gewesen, aber Hochschulerfahrung für und aus einem heilpädagogischen Fachgebiet hatte ich nicht, geschweige denn die Theorie- und Praxisbasis eines Heinz Bach, Ulrich Bleidick oder Otto Speck, um nur diese drei zu nennen, die damals schon

ausgewiesene Experten im noch jungen Lehrbereich waren und in deren Werke ich mich erst einzuarbeiten hatte.

conditio humana

Was hat mich damals ›gerettet‹ und während meiner über dreißigjährigen Lehr- und Forschungstätigkeit geleitet? Das war einmal das Vertrauen von Theodor Hofmann darin, dass ein ›Allgemeinpädagoge‹ komplementär mit einem Sonderpädagogen zusammen grundlegende Fragen stellen und eine gemeinsame Aufbauarbeit beginnen können – was andere vielleicht für leichtfertig oder gar unverantwortlich hielten. Zum anderen waren es unsere Lehrer aus dem Tübinger Studium, die uns angeregt hatten, mit offenem Denken sich der ›conditio humana‹ zu nähern. Dies aber war gefordert in Anbetracht dessen, was mit ›geistigbehindert‹ gemeint sein könnte und welches Verständnis gegenüber diesem ›Phänomen‹ aus wissenschaftlicher Sicht abverlangt würde. (1958 war die ›Elternvereinigung Lebenshilfe für das geistige behinderte Kind‹ gegründet worden, mit dem Ziel einer Reform der Behindertenpädagogik und der Etablierung von Heilpädagogischen Kindergärten, Tageseinrichtungen und Beschützenden Werkstätten. 1968 Umbenennung in »Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte e. V.« und seit 1995 »Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e. V.«).

geistigbehindert

Nicht nur ›für einen Schein‹ und auch nicht ›zum Schein‹ habe ich im ersten Semester mit dem Thema ›Leiblichkeit‹ begonnen, anknüpfend an die Forschungen von Maurice Merleau-Ponty, Frederik J. J. Buytendijk, Herbert Plügge und Alfred Nitschke. Wenn ich meinen Artikel zu Theodor Hofmann ›Beiträge zur Geistigbehindertenpädagogik‹ (1969) anschaue – betitelt hatte ich ihn mit »Überlegungen im Vorfeld einer sonderpädagogischen Theoriebildung der Erziehung schwer geistigbehinderter Menschen« – dann bemerke ich, dass in ihm geistige Spuren der sogenannten anthropologischen Wende hervortreten. Das ›Phänomen der Leiblichkeit‹ ist ein allgemein menschliches – und die Studenten waren neugierig, so etwas kennenzulernen, aber vielleicht auch provoziert und zugleich verunsicherter durch eine Sichtweise, in der sich die Begegnung mit beeinträchtigten Menschen so verdichtet: »Es müsste immer wieder deutlich gemacht werden, wie die ›körperliche‹ Leistung mit dem situationellen Gerichtetsein des Menschen in einem Gestaltkreis verknüpft ist. Ebenso dass alles Körperliche eine geistige Struktur hat und dass alles Leibliche von einer Materialität durchdrungen ist. Wenn dies geschieht, dann kann ein schwer geistigbehinderter Mensch nicht als ›Stein‹ oder als ›massa carnis‹ bezeichnet werden, der in seiner Körperlichkeit auf den Zustand eines leblosen Objektes reduziert wäre. Vielleicht würden sich uns die Augen dafür öffnen, dass der schwerbehinderte Mensch, so wie jeder Mensch, ›transparent‹ werden möchte, dass er draußen sein möchte bei den Anderen, bei den Dingen, und damit ringt, seinen ›Körper‹ in die ›Medialität des Leiblichen‹ zu verwandeln und zugleich dieser Medialität durch seinen Körper ›Halt‹ zu geben. Vielleicht ist ihm dies in den sogenannten ›Stereotypien‹ oder in dem von uns als ›dranghaftes Hantieren‹ interpretierten Verhalten gelungen. Deshalb hält er eventuell daran fest. Dann wäre es die erste Aufgabe des Erziehers, dieses Verhalten zu akzeptieren, es als sinnvoll und als eine vom Behinderten aus gelungene Verwandlung zu erkennen und doch

zugleich den Erziehungsauftrag darin zu sehen, Helfer zu neuen Verwandlungen zu werden«. Und als übergreifendes Fazit schließt der Text wie folgt ab: »Die Anerkenntnis, dass der Ankerpunkt des Geistigen im Leiblichen liegt, könnte Leitfaden für eine Neuorientierung sein. Vielleicht ließe sich aufweisen, dass eine sonderpädagogische Theorie der Erziehung schwer geistigbehinderter Menschen nur von einem Philosophie und Physiologie des Leibes umfassenden Ansatz zu leisten ist« (Dreher, 1996, S. 17ff.). Auf den Menschen so zu schauen, würde eine reduzierende Sicht wie die folgende überhöhen können: »Frühkindliche Erziehung ist nichts anderes als eine optimale Abfolge von Sinnesreizen (...) die dem Kind von der Geburt an zuteilwerden müssen« (Dreher, 1996, S. 11).

Hier liegen ›Denk- und Wahrnehmungsräume eines Allgemeinen‹, aus denen heraus ich in die Heilpädagogik hinein Zugang suchte. Zugleich wollte ich aber auch spezielle Erfahrungen mit beeinträchtigten Menschen rückbeziehen auf dieses Allgemeine. Dies versuchte ich in einer wissenschaftlichen Institution, die ziemlich klare Vorstellungen über die Aufgaben in Lehre und Forschung vorgab. Damals waren mir Denkimpulse, wie z. B. die, die ich später bei Peter Senge und Kollegen in *Presence* (2004) fand, noch nicht oder nur schwach zugänglich. Dort wird gefragt, ob nicht Wissenschaft ein unvollendetes Projekt ist, ein Prototyp mit enormer Kraft aber auch mit bedenklichen Begrenzungen? Den Limits von Wissenschaft wird dort die Perspektive gegenübergestellt: »Connectedness ist he defining feature of the new worldview« (Senge et al., 2004, S. 194).

Hochschulbetrieb

Die ersten Jahre der Tätigkeit in der Fachrichtung in Köln waren nicht gekennzeichnet durch etwas Neues, sondern vom Bemühen getragen, einen Zugang zu bisher ›Versteckte‹ zu finden. Insbesondere der Personenkreis der von ›schwerbehindert‹ genannten zog das Interesse auf sich.

An dieser Stelle ist für mich der Hinweis wichtig, dass an der Studienstätte Köln über mehr als zwei Jahrzehnte hinweg überwältigende Zahlen von Lehramts- und Diplomstudierenden der Heil- respektive Sonderpädagogik zu bewältigen waren, die ›Forschung‹ nur marginal möglich machten und die in der ›Lehre‹ alle personellen Kapazitäten – sowohl quantitativ als auch subjektiv erlebt – im wahren Wortsinne ›erschöpften‹ im doppelten Sinne: Wir waren eine kleine Gruppe von WissenschaftlerInnen und wir wurden, neben den Lehraufgaben, ziemlich ›ausgepowert‹ durch Korrekturen und Prüfungen.

Dennoch begann Ende der 1970er Jahre unser Kollege Karl-Ernst Ackermann seine Fühler auszustrecken und organisierte eine erste Studienreise zu Ludwig Otto Roser nach Florenz.

Welche eigenen Interessenschwerpunkte waren besonders relevant?

Pädagogik unsteter Erziehungsformen

Vielleicht war es die ›Sehnsucht nach dem Meer (Mehr)‹ – die Antoine des Saint-Exupéry beschreibt –, die mich, nach zwei Jahren Schule halten, 1964 an die Universität Tübingen zog, um Fragen weiter nachzugehen, die sich mir während meines zweijährigen Studiums am Pädagogischen Institut in Stuttgart (1960–62)

aufgedrängt und während der schulpraktischen Zeit intensiviert hatten. Insbesondere Impulse von Otto Friedrich Bollnow zum Thema ›Existenzphilosophie und Pädagogik‹ bewegten mich. Eben erst hatte Bollnow diesen Ansatz publiziert, der mich als jungen Studierenden besonders ansprach: »Es geht allgemein darum, die klassische Pädagogik der stetigen Erziehungsvorgänge durch eine entsprechende Pädagogik unstetiger Formen zu erweitern« (Bollnow, 1959, S. 20).

Geisteswissenschaftliche Orientierung

So ist meine persönliche Suche aus geisteswissenschaftlichen Denkpositionen erwachsen und genährt worden. Sie bestimmen mich bis heute. Empirisches Forschen, auch die empirische Wende in der Erziehungswissenschaft, ist mir immer ein Stück fremd geblieben. Vielleicht liegt es an meinem persönlichen leidenschaftlichen Naturell, mich mit allem, Menschlichem und Umweltbezogenen, in ganz subjektiver Weise zu ›beziehen‹, das sich der Nachprüfbarkeit oder Wiederholbarkeit verwehrt.

Anerkennung als Mensch

Die Schwerpunkte meines Interesses haben viele ihrer Wurzeln in meinem universitären Studium. Inhaltlich lassen sie sich an den Themen der Publikationen zwischen 1979 und 2000 ablesen und sie bewegen sich über zwei Jahrzehnte hinweg um die Frage der »Anerkennung des Geistigbehinderten als Menschen«, wie ich einen Artikel 1979 betitelt habe.

Anthropozän

Diese Frage hat mich nicht nur während jener drei Jahrzehnte aktiver Hochschultätigkeit begleitet, sie wird immer wieder Anlass zur Besinnung, wie zum Beispiel in dem Beitrag, den ich 2014 »Inklusion und Humanität« überschrieben habe. Auch die jetzt vorliegende Reflexion auf mein eigenes Leben stellt die Frage nach dem Menschsein in den weiteren Kontext ›Anthropozän als Menschenzeit‹, das heißt, der Bewusstwerdung *unserer Beteiligung* an dem, was um uns alle herum geschieht.

Denkspuren

Ich nenne nur Stichworte, die andeuten wollen, welche Phänomene thematisiert wurden und in welcher Weise sie mein Tun geprägt haben. Gesammelt sind sie in der Publikation *Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik*, als erstem Band der Reihe ›Inklusive Bildung für alle (IEFA)‹, der 1996 erschien. Insgesamt sind in dieser Reihe acht Publikationen erschienen.

Inhaltlich lassen sich bestimmte Phänomene herauslösen, wie:

Leiblichkeit

Die Leiblichkeit des Menschen
Provoziert durch tradierte Defizitdefinitionen Behinderter, sensibilisiert durch Weizsäckers Einführung des Subjekts in die Medizin und konfrontiert durch Plügge mit den Gegebenheiten ›Körper, Leib und Existenz‹ als ›Merkmale‹ der Seinsweise des Menschen führte zu ersten Bemühungen, Erziehung (schwer) geistigbehinderter Menschen von einem Philosophie und Physiologie des Leibes umfassenden Ansatz her zu verstehen lernen.

Basale Pädagogik

Basale Pädagogik
Ausgehend von Feusers Hinweis, dass der ›Gegenstand‹ eines sonderpädagogischen Handelns nicht der von uns behindert genannte Mensch ›an sich‹ ist, sondern dessen Prozess der Auseinandersetzung und Aneignung von Welt, zu dem ich als

Pädagoge direkt dazu gehöre, und in dem ich mich herausgefordert erfahre, mich zu verhalten, versuchte ich zu fokussieren, dass es um einen individuell dialogischen Werde Prozess geht, der mich ebenfalls betrifft, der uns beide umfasst. So richtet sich ›basale Pädagogik‹ einmal auf die Aneignungsprozesse des behinderten Menschen, wobei Erziehungs- und Bildungsunfähigkeit grundsätzlich ausgeschlossen werden, und sie wendet sich gleichermaßen an den Pädagogen, für den die Selbsterziehung als Erziehung des Selbst – und das heißt auch Befreiung von eigener Entfremdung – zur basalen Aufgabe wird (Dreher, 1996, S. 55f.). – Heute sehe ich u. a. darin Vorzeichen für eine Annäherung an Inklusion, deren Konkretion, wie im U-Prozess erfahrbar, ich damals nur ahnte.

Anthropogenese

Anthropogenetisches Modell und Kommunikative Kompetenz

Anthropologische Fragestellungen nach dem ›Wesen‹ des Menschen, wie sie Giel in der »Philosophie als Anthropologie« und Bollnow in der *Anthropologischen Betrachtungsweise in der Pädagogik* zum Ausdruck brachten, stehen heute weniger im wissenschaftlichen Diskurs. Die ›Wesens‹-Frage wird als Ausschnitte oder Perspektiven der Frage des Menschen nach sich selbst durch die Verwissenschaftlichung großer Bereiche unseres Lebens vergleichgültigt. Die Wesensfrage »wird aufgehoben in der wissenschaftlichen Einstellung des Als-ob: man fragt zwar immer nach dem Ganzen der Welt, als ob man es erkennen könnte, aber man weiß doch zugleich, dass dies unmöglich ist« (Dreher, 1996, S. 58). Ein weiteres Charakteristikum ist die Kluft, die zwischen ›natürlicher Weltsicht‹ und ›wissenschaftlicher Weltsicht‹ entsteht. Anthropogenetisch fragen lehnt sich an den Mediziner Alfred Auersperg an, der von der Prämisse ausgeht, »dass Leben primär Erleben ist und dass die menschliche Welt ursprünglich als kommunikative Ordnung zu verstehen sei. Er verweist dabei auf Bubers Theologie des ›Zwischen‹, auf Heideggers ›Mitdasein in gemeinsamer Mitwelt‹ und auf Buytendijks ›Phänomenologie der Begegnung‹, in welcher der Mensch ›im erlebten Anderen das unsere Mitwelt zentrierende und strukturierende personale Prinzip‹ erfährt und erkennt« (Dreher, 1996, S. 62).

›Anthropogenetisch‹ ist ein Sprachgebrauch, – der natürlich ›genetisch‹ nicht im Sinne von ›vererbt‹ versteht –, der das Menschsein, der den Anthropos versteht aus den Entwicklungs- und Werde-Impulsen des Zwischenmenschlichen, also aus einer durch personale Beziehungen entstehenden Ordnung, aus einer Wir-Ordnung – in der wir uns immer schon vorfinden. Von diesen ›Ordnungen‹ lässt sich dann ›kognitiv absteigend abstrahieren‹ – Auersperg spricht vom ›absteigenden Abstraktionsmodus‹ –, wodurch das unmittelbar Erlebte eingeschränkt wird, im Extremfall soweit reduziert ist, dass es ›messend‹ feststellbar wird. Was hier dann festgestellt wird (z. B. Reduktion auf Sensorisches und Motorisches; Wahrnehmung als kleinster Nenner der Austauschprozesse zwischen Individuum und Umwelt) ist nicht ausreichender Grund des Erfahrenen. Beispielhaft habe ich versucht, dies an Fröhlichs »Somatischem Dialog« und Johannes Schumacher »Schwerstbehinderte Menschen verstehen lernen« aufzuzeigen. Die Bedeutung für die Erziehung, ohne sie jetzt hier herleiten zu können, wird in einem Zitat gedrängt

ausgedrückt: Erziehung »… erfordert für den Erzieher ein neues Selbstverstehen, für die Sonderpädagogik die Infragestellung ihres Sonderstatus, für die Disziplin (Geistigbehindertenpädagogik) als Wissenschaft einen Wissenschaftler, der einem vielfältigen Erleben zugänglich ist und sich auf dieses einlässt, um die Vielschichtigkeit des Menschen durch ein neues Bewusstsein, das ich mit Jean Gebser als das integrale bezeichnen möchte, als Ganzes wahrzunehmen und wahren zu können« (Dreher, 1996, S. 66).

Innenwelt

Innenwelt

Elemente der Beziehung

Eine analoge Begegnung zum Verständnis des Menschen, wie sie sich mir in meinem Studium durch Auersperg aufdrängte, ist mir erneut in den 1980er Jahren durch das Kennenlernen von Aron Ronald Bodenheimer zuteil geworden. Bodenheimer, als Psychiater selbst mit beeinträchtigten Menschen konfrontiert, thematisiert, »… dass wir in der Begegnung mit Geschädigten oder von Behinderung bedrohten Menschen *nicht* das Anliegen der uns Begegnenden adäquat begreifen« (Dreher, 1996, S. 81). Durch Bodenheimers Werk *Elemente der Beziehung* öffnete sich uns in Köln im wahren Wortsinn ein neuer Zu-Gang zum Verständnis der ›Welt als kommunikativer Ordnung‹, der dadurch erweitert wurde, dass Bodenheimer uns noch vertiefter dahin führte zu verstehen: »›Sinne‹, gedacht als Pforten, durch die etwas hineinkommt oder heraustritt, helfen uns niemals das Wesen der Beziehung angemessen zu verstehen, und sie schaden uns gar, wenn sie Beziehungs-störungen als Sinnes-störungen vorgeben« (Dreher, 1996, S. 85).

Barbara Fornefeld hat dann Ronald Bodenheimers fundierende und transformierende Gedanken aus *Elemente der Beziehung* in die Fragestellungen des Umgangs mit ›Schwerbehinderten‹ hineingetragen. Ursula Stinkes hat ihrerseits analog phänomenologische Impulse mit der Frage nach dem ›geistigbehinderten‹ Kind verknüpft.

integral

Wir begannen zu spüren, dass sich uns immer intensiver eine, die Dominanz des mental-rationalen Bewusstseins überdeterminierende, neue Form der Bewusstwerdung öffnete, die Jean Gebser die ›integrale‹ nennt und die er aus seinem Tiefblick heraus so fasst:

»Selbständige Sphären sind im Menschen verschlungen: ›die Welt des Geistes und der Materie, des Lebens und der Seele …, die sphärische Durchdrungenheit des Geistes mit Materiellem, des Leibes mit Geist, ist für alle Gelegenheiten des menschlichen Lebens eine Urgegebenheit‹« (Gebser, 1978, III S. 597f.). Viktor von Weizsäcker hat diesen Zusammenhang fast poetisch in ein Bild gefasst: »Wie eine Möwe ist er zwischen den Elementen, bald in die Lüfte steigend, bald ins Wasser tauchend, eigentlich zwischen beiden nur den Spiegel streifend. So ist der Mensch zwischen Fleisch und Geist, *durch* beide *in* keinem« (Dreher, 1974, S. 69).

AKILAB

In die Aktualität des Geschehens jener Jahre gehört das ›Erfahrungsfeld zur Entfaltung der Sinne‹, das wir 1988 – zum Jahr des 600sten Jubiläums der Universität zu Köln – vor der Heilpädagogischen Fakultät aufgebaut hatten, als auch die etwas späteren interuniversitären Ringvorlesungen des Arbeitskreises

Integrative LehrerInnenausbildung (AKILAB) über vier Jahre hinweg, sowie der Beitrag »Integrative Grundschule« im Taschenbuch der Grundschule von Becher und Bennack.

Inklusive Erziehung für Alle (IEFA)

In der Reihe IEFA sind unter anderem erschienen die Dissertationen von Spiridon Soulis, Sung-Ae Kim, Hermann Josef Spicher, Lefkothea Kartasidou und Rudolf Forster.

Ritterburgen und Ritterrüstungen

Ich habe allerdings früh bemerkt, dass ich dieses mich bewegen müssen im sonderpädagogischen Feld, so empfand, als würde ich mehr und mehr, um es in einem Bild auszudrücken, in eine Ritterrüstung gesteckt. Ich konnte mich zwar darin bewegen, aber der ›Panzer‹ ließ es nicht zu, an der Dynamik der Allgemeinen Pädagogik teilzunehmen. Die Rüstung trug das Wappen der Burg Geistigbehindertenpädagogik, die Burg selbst gehörte zum ›Herrschaftsgebiet Heil- oder Sonderpädagogik‹. Die Ritter lebten auf je ihre Weise. Ab und zu trafen sie sich zu Auseinandersetzungen, wenn Terrains abzustecken oder neu zu gewinnen waren oder auch zu Festlichkeiten. Die Konferenz der Lehrenden der Geistigbehindertenpädagogik ist so ein Anlass, sich zu treffen. Mein Kollege Hofmann nannte sie in ihren Anfangsjahren eine ›Brautschau‹, wo mögliche MitarbeiterInnen oder MitstreiterInnen ›rekrutiert‹ werden konnten. Da glänzten dann die Rüstungen – besonders der Knappen – und die Burgfräulein hatten sich herausgeputzt. Auch heute haben solche Treffen dieses Flair: Es wird ›stolziert‹ – außer dem open space für DoktorandInnen, in dem ›Neues‹ ansatzweise aufscheint –, und was vorgestellt wird, lässt sich zumeist in bereits publizierten Dokumenten besser vorab schon nachlesen.

Definitionsmacht

Solche Szenarien tragen allgemein wissenschaftstypische und sozio-kulturelle Züge: Wo gedacht wird, wird mit Kategorien aus ›Definitions-Burgen‹ gearbeitet. Sie lassen Räume abstecken, Ziele formulieren, bringen Handlungsanweisungen hervor und – Rüstungen gleich – schützen sie nach außen. Ein Mensch ›hat‹ dann eine geistige Behinderung, als deren Ursache zum Beispiel eine Hirnschädigung unbekannter Genese ausgemacht wird.

ERASMUS

In die Zeit der 1980er Jahre fällt die internationale wissenschaftliche Beziehungsaufnahme durch studentische Austauschprogramme, schwerpunktmäßig unter dem Projekt ERASMUS und unterstützt seitens der Europäischen Union. Verträge mit den Universitäten Bologna, Malaga, Ioannina, der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich in Linz und der Hochschule Arnheim/Nijmegen bewirkten einen regen Studierendenaustausch zum Thema Integration.

Cuomo

Interessant an diesem Austausch ist, dass er etwas vom ›Leben in Ritterrüstungen‹ sichtbar werden ließ. Ein Beispiel: In Italien hatte mit der Psychiatriereform Anfang der 1970er Jahre (Franco Basaglia) ein zwar radikaler, aber eben auch reformierender Anstoß der Neubestimmung psychiatrisch Kranker Raum geschaffen, gefolgt von schulischer Umgestaltung. Als Nicola Cuomo Anfang der 1980er Jahre nach Köln kam zu Seminaren, Vorlesungen und Praxisbesuchen, zu einer Zeit, in der gerade die Schule für Geistigbehinderte ›aufzublühen‹ begann, bewirkte seine Sichtweise Kopfschütteln. Er musste sich vorkommen wie ein Robin Hood, der sich einer Phalanx der ›Ritterschaft (geistige) Behinderung‹

konfrontiert sah. Viele Studierenden fühlten sich von Cuomo angesprochen und absolvierten ein oder zwei Studiensemester in Bologna. Aus dem Projekt Rom mit dem Thema ›Pädagogik und Menschen mit Down Syndrom‹ erwuchs eine analoge Zusammenarbeit mit Miguel Melero und der Universität Malaga. Aber es blieb bei solchen Einzelinitiativen, sowohl seitens der Lehrenden als auch Studierenden.

Poiein

Das Bild von der ›Rüstung geistiger Behinderung‹ durchzieht mein berufliches Arbeitsfeld wie ein roter Faden, manchmal deutlicher sichtbar, dann wieder nur indirekt eingebunden in allgemeinere Fragestellungen. In zwei Beiträgen versuchte ich andere Rüstungen anzulegen, konkret, Ansatzpunkte zu finden, um die seit Langem Wissenschaft und Praxis begleitende defizitäre Sichtweise ›Geistigbehinderter‹ zu überwinden. Bildhaft gesprochen: Ich versuchte die Ritterrüstung abzulegen, um sie durch das Bild der Raupe und des Schmetterlings abzulösen. In dem zur Raupe gehörenden Kokon erscheint zwar wieder eine ›Umhüllung‹, aber diesmal eine, aus der ›Gewandeltes‹ ans Tageslicht drängte.

In dem Beitrag »Vom Menschen mit geistiger Behinderung zum Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen« (1998) gewinnt die ›Erziehungsbedürftigkeit‹ neue Aufmerksamkeit – wie sie sich aus den anthropologischen Grundfragen schon ein halbes Jahrhundert zuvor aufgedrängt hatte: Der Mensch ist erziehungsbedürftig und erziehungsfähig. Er selbst hat etwas zum Erziehungsprozess beizutragen. Spiridon Soulis durch den Begriff ›Poiein‹, als kulturschöpferischen Weg des Menschen mit schwerster Behinderung herausgearbeitet.

ohne special needs

Diesem Schritt folgte ein weiterer, noch radikaler betitelter Beitrag: »Eine Gesellschaft für alle Menschen – ohne besondere Bedürfnisse« (2000). Denn: »Das letztendliche Ziel der Behindertenbewegung ist eine Gesellschaft für alle Menschen, ohne ›besonderen Bedürfnisse‹« (Dreher, 2000, S. 56), so die Forderung des Europäischen Behindertenforums, einer Vereinigung Betroffener. Ihr Analogon findet sie in der Feststellung: Behinderte gibt es nicht. Eine Gesellschaft für alle ohne Behinderte mit besonderen Bedürfnissen braucht also eine Umkehr des Denkens und Handelns, die angesichts des Gewordenen, dem Festhalten an Gewissheiten und dem Risiko des Scheiterns provokativ sind. Aber nur auf dem Weg über gewandelte Perspektiven einer neuen Pädagogik finden wir heraus aus dem Labyrinth der defizitären Sichtweise behinderter Menschen (Dreher, 2000, S. 56).

Wenn ich diesen Rückblick an mir vorbeiziehen lasse, dann wird mir bewusster, in welchen double bind Situationen ich mich permanent bewegte. Auf der einen Seite wurde immer deutlicher, was Feuser so fasste: ›Geistigbehinderte gibt es nicht‹ – sodass allgemein- und sonderpädagogische Experten aufgefordert wurden, ihre Verantwortungen für ›inadäquat definierte Personen‹ zu verändern hatten. Auf der anderen Seite standen lang etablierte Institutionen zur Verfügung um ›eingewiesene‹ aufzunehmen.

Institution Geistigbehindertsein

Es war schwer dahin kommen, was Dietmut Niedecken forderte, dass nämlich »… Integration nicht immer wieder an der von der Institution ›Geistigbehindert-

sein‹ verwalteten Aggression zerschellt« (Niedecken, *Behinderte*, 6/99, S. 84). Es blieb klar, dass auf dem eingeschlagenen Weg weiterzusuchen war. Die einen taten dies, indem sie in der Praxis um Lösungen rangen, die anderen, indem sie das Geschehen theoretisch begreifbar machten und damit dieses Ringen von außen zu unterstützen suchten. Das Mühen um ein solches Ringen war der Begleitimpuls in das neue Jahrhundert. Nicht abschotten in und durch die »Institution ›Geistigbehindertsein‹«, sondern Neu- und Umdenken durch die Konzeption einer ›Inclusive Education‹. In mir tauchte damals der Begriff GENIUS auf, den ich jedem Menschen als zuzusprechend empfand und ich spürte tief ungewusst und unbewusst, dass die Leitlinien des Vergangenen nicht weiter gezogen werden konnten und sollten, aber wie sie ablegen, welchen anderen folgen?

Heidegger Zukunft

Ich spürte, dass etwas kommen wollte, was Heidegger Zukunft nennt, eine ›Kunft auf uns zu‹ – aber ich konnte irgendwie nicht verstehen, was von diesem Philosophen hier ausgedrückt wurde. Schließlich: Wirklich und wirkend werden ist im Hier und Jetzt nur möglich. Aber auch hier musste ich passen. War doch Gegenwart nur so etwas wie eine Durchgangsstation, aus der Vergangenheit, ›über‹ die Gegenwart, hin, auf Zukunft. Ich fühlte mich wie im Niemandsland, koordinatenlos, wie ich es später formulierte (s. u.).

Presence

Es ist meinem persönlichen Umfeld zu verdanken, dass ich zu jener Zeit C. Otto Scharmer begegnet bin und gerade noch ›rechtzeitig‹ das Gemeinschaftswerk *Presence* von Peter Senge und KollegInnen publiziert wurde, sodass ich in den letzten Semestern meiner aktiven Hochschulzeit noch mit Studierenden einen ersten Blick in das hier vorgestellte tun konnte. Was war faszinierend an dieser Begegnung?

sadness of separation

Vielleicht waren es die drei ›Phänomene‹ oder Begriffe, die mich besonders angesprochen haben: ›*Presence*‹, die Gegenwart, die Gewärtigkeit, die mich seit meiner ›Entdeckung‹ von Jean Gebsers Werk *Ursprung und Gegenwart* eine neue raum-zeit-freie Lebens-Qualität erahnen ließ; dann der ›*human purpose*‹, der Sinn (m)eines je eigenen Lebens, also die Konfrontation mit mir selbst und schließlich die ›*emerging future*‹ als einer Zeit-Qualität ›aus der Zukunft‹, die mir bis dahin fremd war. Ich fühlte mich ›herausgehoben‹ aus dem sich ständig Abgrenzen müssen durch einen ›Sonderstatus‹, ich spürte, dass der Wissenschaftsbetrieb nicht etwas Anonymes ist, sondern mit mir und einer tieferen Begegnung mit mir selbst zu tun hat und dass es eine Zukunft – ›auch‹ für (Geistig)Behinderte gibt –, von der ich noch nichts ahnte. Zu tief saß in mir, was die Autoren ›sadness of separation‹ nennen (Senge, 2004, S. 68). Daher verlockte mich, was so angekündigt wurde:

Presence

»Presence is an intimate look at the development of a new theory about change and learning. The book introduces the idea of ›presence‹ – a concept borrowed from the natural world that the whole is entirely present in any of its parts – to the worlds of business, education, government, and leadership. Too often, the authors found, we remain stuck in old patterns of seeing and acting. By encouraging deeper levels of learning, we create an awareness of the larger whole, leading to actions that can help to shape its evolution and our future.

This astonishing and completely original work goes on to define the capabilities that underlie our ability to see, sense, and realize new possibilities – in ourselves, in our institutions and organizations, and in society itself« (Bookcover).

(Presence ermöglicht einen grundlegenden Einblick in die Entfaltung einer neuen Theorie über Wandel und Lernen. Das Buch führt in die Idee von ›Presence‹/ Gegenwärtigkeit ein – einem Konzept, das der natürlichen Welt entnommen ist und besagt, dass das Ganze in all seinen Teilen präsent ist –, zutreffend für die Welt des Business, der Bildung, der Politik und der Führungskräfte. Wir bleiben, so die AutorInnen, zu oft in alten Mustern des Sehens und Tuns gefangen. Indem zu tiefere Ebenen des Lernens ermutig wird, wirken wir mit an der Aufmerksamkeit für das größere Ganze, was zu einem Tun führt, das beitragen kann, der Evolution des Ganzen Konturen zu geben und unserer Zukunft.

Dieses erstaunliche und durch und durch originelle Werk zielt darauf, die Fähigkeiten zu definieren, die unserem Sehen, Fühlen und neue Möglichkeiten zu realisieren zugrunde liegen – und dies bezogen auf uns selbst, auf unsere Institutionen und Organisationen und auf die Gesellschaft selbst) (Text im Buchcover).

Aus der Idee, dass das Ganze in all seinen Teilen präsent ist, entsprang eine Ermutigung, nachzufragen, inwiefern sich in der Situation des ›Sonder…‹ ein Ganzes widerspiegelt, das selbst durch ›separation‹ charakterisiert ist. Könnte diese ›Sondersituation‹ überwunden werden im Durchgang durch diese verschiedenen Ebenen – vom Individuum bis zur Gesellschaft im Ganzen – um dahin zu finden, was Jaworski dann später nannte ›separation without separateness‹? (Senge et al., 2004, S. 195)

Theorie U

Mit *Presence* begegnete mir zum ersten Mal explizit die ›Theorie U‹. Persönlich habe ich Otto Scharmer schon um die Wende zum 21. Jahrhundert kennengelernt und erfahren, dass er sich intensiv mit der Ausarbeitung dieser Idee befasste.

IFO 2005

2005 fand die 19. Jahrestagung der IntegrationsforscherInnnen unter dem Thema ›Auf dem Weg in eine inklusive Bildungslandschaft‹ in Köln (IFO 2005) statt. Jürgen Münch hält im Vorwort des Tagungsbandes fest:

Inklusion

»›Inclusion is about society‹ (Peter Miller). Intendiert ist eine offene Gesellschaft, die mit individuell, soziokulturell und ethnisch bedingter Verschiedenheit akzeptierend umgeht und gegen Diskriminierung, ökonomische bzw. soziale Ausgrenzungen und Gewalt auf demokratische, solidarische und die jeweiligen Gruppierungen beteiligende Strukturen, Kommunikationsformen und Konfliktlösestrategien hinwirkt« (Platte et al., 2006, S. 14).

Erweitert betrachtet, finden sich hier wesentliche Ansatzpunkte für Transformationsprozesse, wie sie die ›Theorie U‹ später explizit aufführt. Trotzdem war die Situation in der BRD zu Beginn des 21. Jahrhunderts noch immer nicht geöffnet für diese Art von grundlegenden Veränderungen, wie Kersten Reich und ich in unserem Beitrag auf der IFO darstellten.

Bildungslandschaft Europa

Kersten Reich von der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät und ich vom Department Heilpädagogik und Rehabilitation der Universität zu Köln thematisierten gemeinsam: »Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie«.

»Für das ›Niemandsland‹ inklusiver Bildungsprozesse bildet die europäische Bildungslandschaft einen möglichen Bezugspunkt. Eine Untersuchung der ›European Agency for Development in Special Needs Education‹ (2003) ermöglicht, drei konzentrische Kreise über dieser europäischen Landschaft zu ziehen. Den äußeren Kreis bilden die Länder mit ›one track approach‹ bzw. einem Einheitssystem, nämlich Portugal, Spanien, Italien, Griechenland, Zypern, Schweden, Norwegen und Island, deren bildungspolitische Strategie und Praxis eine Integration! Inklusion fast aller Schülerinnen und Schüler in regulären Schulen anstrebt. Der mittlere Kreis umfasst die Länder Irland, Großbritannien, Frankreich, Luxemburg, Liechtenstein, Österreich, Slowenien, Slowakei, Tschechische Republik, Polen, Litauen, Estland und Finnland, die parallele Schulwirklichkeiten akzeptieren ›multi track approach‹ bzw. Kombinationssystem. Sie bieten neben den beiden Systemen Regelschule und Sonderschule vielfältige sonderpädagogische Unterstützung an. In den Ländern, die der dritte Kreis umschließt ›two track approach‹ bzw. zweigleisiges System, nämlich die Niederlande, Belgien, die Schweiz und die Bundesrepublik Deutschland, gibt es zwei getrennte Bildungssysteme. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden üblicherweise in Sonderschulen oder Sonderklassen unterrichtet. Allerdings tritt für die deutsche Situation, neben dieser Zweigleisigkeit, das dreigliedrige Schulsystem der Sekundarstufe mit seiner hohen sozialen Selektion verschärfend hinzu. Es mag provokant und vielleicht ein wenig überzeichnet sein, wenn die BRD hier als ein ›inklusionspädagogisches Niemandsland‹ bezeichnet wird. Aber Fakt ist, dass die BRD zehn verschiedene Sonderschulformen *für* ›Besondere‹ kennt« (Platte et al., 2006, S. 81f.).

Escher Belvedere

»Mit dem Denk-Bild ›Belvedere‹ von M. C. Escher (Locher, o. J., 142ff.), ließe sich ›Das deutsche Haus des Lernens‹ – von einem distanziert wirkenden Architekten geplant, modelliert und in einer steinigen, schroffen und kargen Landschaft aufgestellt – treffend als Analogie illustrieren. Was ›objektiv‹ und ›geometrisch richtig‹ konstruiert zu sein scheint, zeigt sich beim näheren Betrachten höchst merkwürdig und widersprüchlich ausgeführt: Grund-, Haupt- und Realschule sowie die gymnasiale Oberstufe stützen sich auf das exklusive und in gewissem Sinne hermetisch abgetrennte Fundament Sonderschulpädagogik. Aber auch jene allgemein bildenden Schulformen werfen Fragen auf. Die ›Grundschultreppe‹ hinaufsteigend werden Haupt- und Realschule noch einigermaßen erreichbar. Wer aber vermag die ›gymnasiale Oberstufe‹, in Eschers Grafik durch eine Leiter dargestellt, von ›innen nach außen hochgehend‹ zu erklimmen? Und wie stabilisiert sie sich als baldachinüberwölbtes Stockwerk, liegt dieses doch recht ›verquert‹ zur darunter liegenden Etage?« (Platte, 2006, S. 83) Absorbiert von der irritierenden Konstruktion jenes Bauwerkes, das ›eine schöne Aussicht‹ verspricht – entgeht dem Blick des Betrachters leicht der schon erwähnte – im Bild unten links auf der Bank sitzende – Architekt, der das Ganze zu verantworten scheint. Plan, Modell und Umsetzung lassen, in einem Weltbild klassischer Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt verfangen, die VerANTWORTung des Architekten überhören. Ins Spiel seiner Betrachtungen versunken, kann er unbekümmert der Realität den

Rücken kehren. Scheint er sich doch nicht angesprochen zu fühlen von dem, was mit seinem Konstrukt, in Wirklichkeit, passiert.

Die Praxis selbst hat sich in eben dieser separierenden Wirklichkeit behaglich und beharrend eingerichtet. Hier trifft zu, was Peter Senge in *Presence* so ausdrückt: »I think our culture's dominant story is a kind of prison. It's a story of separation – from one another, from nature, and ultimately even from ourselves. In extraordinary moments ... we break out of the story. We encounter a world of being one with ourselves, others, nature, and life in a very direct way. It's beautiful and awe-inspiring. It shifts our awareness of our world and ourselves in radical ways. It brings a great sense of hope and possibility but also a great uncertainty. It can also be hard suddenly finding ourselves outside the story that has organized our life up to that point. It's wonderful to be free, but also terrifying ...« (Senge et al., 2004, S. 221f.).

(Ich denke, dass die unsere Kultur dominierende Erzählung die über ein Gefängnis ist. Es ist eine Erzählung über Trennung – einer vom anderen, von der Natur, und letztlich auch von sich selbst. In außergewöhnlichen Momenten ... treten wir aus dieser Erzählung heraus. Wir begegnen einer Welt, in der wir eins sind mit uns selbst, mit anderen, mit der Natur und kommen ganz direkt in Berührung mit dem Leben. Es ist wunderbar und Ehrfurcht gebietend. Es wandelt sich unsere Achtsamkeit auf unsere Welt und auf uns selbst in radikaler Weise. Es kommt ein Gespür von Hoffnung auf und von Möglichkeiten, aber auch das Empfinden von Ungewissheit. Es kann auch ganz schwierig werden, sich plötzlich außerhalb der Erzählung wiederzufinden, die doch unser ganzes Leben bis dahin organisiert hat. Wunderbar, frei zu sein und erschreckend zugleich.)

Dieser, in Eschers Bild versinnbildlichten, ›Erzählung‹, versuchten wir, mit dem Thema der 19. Jahrestagung der IntegrationsforscherInnen in Köln 2005, ein anderes Bild entgegen zu stellen: »Auf dem Weg in eine inklusive Bildungslandschaft«. Kersten Reich und ich hielten in unserem Beitrag fest: »Eine ›inklusive Bildungslandschaft‹ bleibt so lange ›Niemandsland‹, wie sie sich schwerpunktmäßig von den Wissenstraditionen her zu verstehen und Gegenwart und Zukunft von dorther zu gestalten sucht. Wer dieses Niemandsland betreten möchte, darf nicht zurückschauen« (Platte, 2006, S. 88).

Fazit

In sich Schauen

Provoziert durch einen globalen Impuls sind zwei Antworten möglich:

›Weiter so‹ und was eventuell neu, innovativ oder gar emergierend sein könnte, im gewohnten Stil einordnen in Gewohntes. Der terminologische Disput über ›Integration‹ und oder ›Inklusion‹ ist bis heute ›lebendig‹.

Oder:

Das Fernrohr umbiegen, nicht zurück- sondern ›in-sich-Schauen‹.

Bewegung pro Inklusion

Wohin schauen? Worauf den Fuß setzen? Aus solchen Fragen erwuchs bei Olga Lyra, – damals Promotionsstudierende an der Universität zu Köln – und mir eine Projektidee unter dem Titel ›LehrerIn-Bildung-Kultur, BeWEGung pro Inklu-

sion‹, die wir an Verantwortliche im Bildungsraum Schule herantragen wollten. Olga Lyra schreibt:

»Die Konfrontation mit dem Ansatz des U … entspringt dem Gedanken, seine innovative und transformierende Kraft Führungskräften aus dem Bildungsbereich zur Verfügung zu stellen … Dabei soll die Möglichkeit tief greifenden Wandels in der Pädagogik mit dem Durchlauf durch das U, und zwar mit Blick auf das Verständnis und die Umsetzung inklusiver Bildung im regionalen Bildungsbereich, erforscht werden« (Lyra, 2012, S. 92).

Das Ergebnis dieses Projektes ist 2012 erschienen in: Olga Lyra ›Führungskräfte und Gestaltungsverantwortung. Inklusive Bildungslandschaften und die Theorie U‹.

UN-Konvention und Theory U

Ich deute es heute als eine Synchronizität zweier Ereignisse, dass einerseits Ende 2006 die Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD) von der Generalversammlung der Vereinten Nationen beschlossen und 2007 zur Unterzeichnung an die Weltgemeinschaft weitergereicht wurde, und andererseits 2007 die erste Auflage der ›Theory U‹ erschienen ist. Mit der UN-Konvention ist eine ›unbekannte Landschaft Inklusion‹ aus dem ›brodelnden internationalen Meer von Bildungsdiskussionen aufgetaucht‹, nicht als ›lineare Fortsetzung‹ der Diskussion um Segregation und Integration, sondern analog der Perspektive aus der ›Theorie U‹, als eine »Emerging Future«, also als ein Ereignis, das uns ahnen ließ, dass etwas in die Welt kommen möchte, was so bisher nicht da gewesen ist. Dass ein solcher Blick, sowohl in der scientific community als auch bei bildungspolitisch Verantwortlichen, nicht zwangsläufig erwachsen ist, zeigt die bis heute und immer neue Kontroverse um ›Inklusion‹.

Absencing und Presencing

Für mich ist die UN-Konvention von 2006 einerseits jenes Ereignis, das mich ›outside the story‹ stellte, mir die Wahrnehmung gab ›to be free‹ und andererseits ist es die ›Theorie U‹, die für das Projekt Inklusion die neue Zeit-Dimension ›aus der Zukunft‹ zu erschließen ermöglichte und im Presencing ein Zeit-Feld eröffnete, durch das ein sich Herauslösen aus einem Absencing-Modus eingeleitet wurde.

prae-kategorial

Einen Aspekt des Absencing und möglichen Presencing möchte ich an dieser Stelle ›zwischenschieben‹. Mich beschäftigt die Frage, ob wir kognitiv zu einem Status Zugang finden könnten, der seitens der Experten »›vor‹ der Kategorisierung und Begriffsbildung ›behindert‹ liegt«? Ich versuche zu fragen, ob mit Beginn einer bewussten und gezielten Zuwendung zu Menschen mit Behinderungen, besonders ab Mitte des 19. Jahrhunderts, durch die Zuschreibung ›Behinderung‹ von Anfang an eine Distanz zu diesem Kreis von Menschen fixiert wurde, denn Sprache drückt nicht nur aus, sie schafft Wirklichkeit. Die Konsequenz war und ist es noch immer, dass um ›Behinderung‹ eine ›Sonderwirklichkeit‹ mit vielfältigsten Ausprägungen geschaffen wird. Inklusion weist für mich auf ein Paradox hin, das ich so ausdrücken möchte: Einerseits wird diese ›Sonderwirklichkeit‹ – auch durch Experten gestiftet und basierend auf einer Wissenschaft, die sich speziell dafür ausgebildet hat – permanent ausdifferenziert und zum anderen gilt es ebenfalls unablässig diese Wirklichkeit zu ›hinter-fragen‹, um quasi den Blick auf eine Wirklichkeit frei zu bekommen, die ›vor der Diagnose Behinderung‹

steht, beziehungsweise diese ›auflöst‹. Vielleicht klingt das wie eine ›intellektuelle Spielerei‹. Dennoch lässt mich der Gedanke nicht los, nach einer Begegnungsweise zu fragen, die ›vor‹ der Zuschreibung ansetzt, respektive aus dieser heraustritt, um durch ein noch unbekanntes Portal in dieses neue Feld des Zusammenlebens, Inklusion genannt, zu treten.

neue Wege – Kernideen

Alleine einen solchen Gedanken zuzulassen ängstigt. Aber andere teilen diese Ängste und ermutigen zugleich zu neuen Wegen: ›Wir müssen lernen, auf neue Weise zu denken‹ (Kurt, 2010, S. 11). Eine zukunftsfähige Wissenschaftlichkeit fragt daher: Wie gelangen wir über intellektuelle Konstrukte, Daten und empirische Befunde hinaus zu lebendigen Ideen? Zu Kernideen oder Ideenkernen, die fruchtbar sein und fruchtbar machen können?

Fragestellung

2015 ging von der Universität Halle im Rahmen der 29. IFO ein Impuls aus, sich mit Fragestellung ›Inklusion‹ unter einer irritierend anmutenden Thematik erneut zuzuwenden: »Inklusion ist die Antwort! Wie war noch einmal die Frage?« Mit diesem Tagungstitel – der, wie die Tagung selbst – nicht nur auf Zustimmung traf, wurde deutlich: Die Antwort Inklusion bedarf der Rück- und Neu-Besinnung auf die vorausgegangene Frage. Was auf den ersten Blick harmlos oder wie ein ›Scherz‹ klingt, ist brisant: Geht es doch implizit um eine Neu-Besinnung auf den respektive die, welche die Frage stellen! Vereinfacht gefragt: Ging und geht die Frage aus sonderpädagogischer und integrativer Perspektive nicht stets einher mit der, vielleicht unbewussten, Setzung, ›Du bist ein anderer‹ und wir versuchen – weil wir's anscheinend wissen –, wie Du zu uns gehören, wie Du Dich einfügen kannst. Hier versuchte die Tagung in Halle eine Zäsur zu setzen. Ich habe versucht, in meinem Beitrag zum Tagungsband darauf expliziter einzugehen und die sich für mich daraus ergebenden Veränderungen anzudeuten (Dreher, 2016, S. 257–284).

Welche MitstreiterInnen waren besonders wichtig?

Münchner Schule

Bei meinem Beginn in Köln war es besonders die Münchner Schule um Otto Speck, mit Manfred Thalhammer und Dieter Fischer, in der ich ein analoges Denken wiederfand. – Wegweisend war auch Martin Hahn und sein Verständnis von Behinderung als ›Mehr an sozialer Abhängigkeit‹. Gleich in den ersten Jahren hat Wolfgang Jantzen mir unbekannte Sichtweisen an die Studierenden in Köln herangetragen.

In Köln war es der engagierte, offene und immer vom anderen Menschen aus als einem gleich zu wertenden und zu würdigenden Du her wirkende Kollege Theodor Hofmann, der mir Vorbild wurde. Und von all denen, denen ich begegnet bin, seien es Studierende oder MitarbeiterInnen, bin ich geprägt worden, je auf ganz eigenwillige und eigensinnige Weise. Dies zu charakterisieren fällt mir schwer, daher nenne ich hier nur Namen, verstanden als Fingerzeige auf besondere Menschen.

Team Köln

Karl-Ernst Ackermann, Katja Seebaum, Christoph Anstötz, Heribert Combüchen, Brigitte Jacobi, Heidi Enkler, Harald Flechtner, Maria Zingsem, Barbara Crom, Birgit Dietl, Barbara Kern, Christian Bradl, Heinrich Kuipers, Christine

Bach, Gabriele Kleuters, Markus Dederich, Marion Nowotny, Marion Esser, als Schulleiter Theo Eckmann, Karl Heinz Imhäuser, Frank Tolmin, Ursula Stinkes, Barbara Fornefeld, Wolfgang Lamers, Norbert Heinen, Monika Seifert, Hermann Josef Spicher, Andrea Platte, Erik Weber, Esther Brück, Anna von Borstel, Dagmar Willert, Anna Held, Jürgen Münch, Barbara Brokamp, Christine Hüttl, Desirée Gbur, Michael Ern, Gabi Kirchhoff, Barbara Boisserée, Ute Goertz, Hans-Jürgen Röhrig, Claus Hagemann, Werner Schlummer, Heike Bücheler, Stefanie Müller, Ursula Böing, Saskia Erbring, Karin Terfloth, Pia Görg, Christoph Kant, Birgit Schürgers, Susanne Irmscher, Michael Hengst, Björn Kreiß, Sandra Geisenheyner, Clemens Dunkel, Uta Wilms, Philipp und Birgid Nothdurft, Britta Klostermann, Peter Schütterle, Katrin Ilm, Oliver Dycker, Olga Lyra, Bettina Amrhein (als letzte Doktorandin), Frau Gottschalt, Frau Paffenholz, Frau Berger, Frau Zanea, Frau Sommer und Frau Adolf – und wahrscheinlich habe ich weitere wichtige Personen jetzt nicht namentlich genannt.

All diesen Menschen begegnen zu können, danke ich Theodor Hofmann. 2018 werden es 45 Jahre, dass wir uns in Tokyo – nachdem wir uns im Tübinger Studium eher flüchtig kennengelernt hatten – wiedergetroffen haben und er mich mutig und voller Vertrauensvorschuss in die Zusammenarbeit in Köln hineinholte. Hofmann war es, der einen besonderen ›Geist‹ in die Fachrichtung trug. Einerseits ist er selbst schon seit früher Kindheit in enger Gemeinschaft mit beeinträchtigten Menschen aufgewachsen. Sein Vater war pädagogischer Leiter des Tempelhof – heute: Gemeinschaft Tempelhof https://www.schloss-tempelhof.de/gemeinschaft/vision-werte/–, damals einer klassischen ›Behinderteneinrichtung‹. Andererseits drängte ihn die Idee, dass Sonderpädagogik etwas zu überwindendes sei. Hofmann war tiefgründig und humorvoll in einem. Zu meinem 50sten 1990 schrieb er:

> Schon obligatorisch –
> wenngleich dilettantisch –
> fehlt es nicht:
> mein Gedicht.
> Ich dachte nach
> und war verwundert:
> schon ein halbes Jahrhundert
> gibt's unseren Walther Dreher.
> Nun ist es soweit
> mit 50 ist er zweimal gescheit.
> (So sagen's die Schwaben,
> die von Gscheitsein ne Ahnung haben)
> Seine stattliche Figur –
> von den Sandalen bis zur Tonsur –
> ist beflügelt mit hehrem Geist,
> der ihn fernöstliche Weg weist:
> Meditierend sich verschenken,

nicht versenken,
los sich lösen vom Profanen,
Freiheit erahnen,
sie mit Wünschen verweben,
sich allem entheben,
sich nicht mit Tand belasten,
fasten;
so kommt Walther Dreher
seiner Leiblichkeit näher.
Schnurgerade Weg zu einem – oft vermeintlichen – Ziel,
vermeidet er still.
Er durchschwebt dichte Nebel
zu noch unbekannten, sonnigen Höhn:
immer suchend, erahnend, ertastend, verstehend.
So lehrt Walther Dreher uns hoffen,
lässt jedem von uns eine Türe offen.

Und zu meinem 74. Geburtstag, ein Jahr vor seinem Tod, schrieb er mir folgendes:

Lieber Herr Dreher,
Habe Geduld gegen alles Ungelöste
in deinem Herzen und versuche,
die Fragen selbst liebzuhaben
wie verschlossene Stuben und wie Bücher,
die in einer sehr fremden Sprache geschrieben sind.
Forsche jetzt nicht nach Antworten,
die dir nicht gegeben werden können,
weil du sie nicht leben kannst
und es handelt sich darum,
alles zu leben.
– Lebe jetzt die Fragen –
vielleicht lebst du dann allmählich
ohne es zu merken
eines fernen Tages
in die Antwort hinein.
Rainer Maria Rilke

Vielleicht hören sich solche Erinnerungen fast intim an. Und vielleicht rufen sie die Frage hervor: Hat das was mit Inklusion zu tun? Für mich sind sie Symbol für ›Atem-Räume‹, die Hofmann geschaffen hat, ganz unscheinbar und vielleicht sogar gar nicht gewollt, für einen dialogischen Umgang untereinander und Nähe in Gegenseitigkeit. Ich empfinde sie heute als ein bleibendes Geschenk. In der Erfahrung und dem Wissen um solche Räume liegt für mich eine Kraft, den Aus-

bruch aus der Höhle des platonischen Höhlengleichnisses zu >propagieren< und den Aufbruch ins Ungewisse zu tun.

Erasmus-Partnerschaften

Nicht unerwähnt lassen möchte ich die KooperationspartnerInnen der Europaprojekte TEMPUS, INTEGER, EUMIE – unter dem Koordinator Ewald Feyerer – und der ERASMUS-Partnerschaften und einen, der mich immer wieder angezogen und angeschoben hat, wenngleich wir die Terrains sehr unterschiedlich >beackert< haben und noch immer in anderer Weise unterwegs sind: Georg Feuser. Seinen Scharfsinn, sein Engagement und seine sozio-polito-wissenschaftliche Radikalität bewundere ich und manchmal erschrickt sie mich. Ich möchte nicht verschweigen, dass Georg einer der zwei Schriftgutachter war, als ich mich 1980 auf die zweite Professur >Geistigbehindertenpädagogik< in der Fakultät für Heilpädagogik der Universität zu Köln bewarb. Erstaunt hat mich, dass er mir sein Gutachten zur Einsicht in Kopie zukommen ließ. Für mich gehörten Verfahren dieser Art unter die Kategorie >top secret<. Dankbar bin ich ihm, dass er – obgleich ich damals nur wenig Schriftliches vorzulegen hatte und wir uns persönlich nicht kannten –, kritisch zurückhaltend eine Adäquanz für Lehr- und Forschungsaufgaben bestätigte. Aus seiner Stellungnahme heraus und in dem darin ausgedrückten Vertrauen, verbarg sich für mich >aus der Zukunft< her verpflichtender Auftrag, mindestens >mein Bestes< zu geben, wenn nicht noch mehr. Diesen Auftrag zu erfüllen, ist mir bis heute Ansporn für mein Denken und Tun geblieben!

Cuomo

Ein besonderes Gedenken auf dem Weg zu einer Inklusiven Pädagogik und zur >integralen Qualität< unseres Bewusstwerdens, gilt Nicola Cuomo (1946–2016). Der wissenschaftliche und interkulturelle Austausch mit der Universität Bologna seit Beginn der 1980er Jahre, sowie der von Cuomo ausgehende Impuls, >L'Emozione di Conoscere e il Desiderio di Esistere< – in einer gleichlautenden Assoziazone institutionalisiert, haben mich in ungewohnter Art und Weise dem näher gebracht, wie es möglich ist, das Heranwachsen eines beeinträchtigten Menschen in (s)einem sozialen Umfeld wahrzunehmen und es zugleich wissenschaftlichem Erfassen zugänglich zu machen. Cuomo hat uns ahnen lassen, wie die Aufhebung der Polarität von Kognition und Emotion – der letztlich die Gliederung des deutschen Schulwesens folgt – Grundvoraussetzung für das Gelingen einer – wie wir damals formulierten – integrativen Pädagogik und Didaktik ist.

Emozione di cognoscere

Um die Ideen zu verbreiten und analoge Impulse international einzuholen, begründete er eine online Zeitschrift mit dem Titel L'EMOZIONE DI CONOSCERE – LA EMOCION DE CONOCER – THE EMOTION TO KNOW – EMOTTA DE ACONOASTE mit dem Untertitel >il Desiderio di Esistere – el Deseo de Existir – the Desire to Exist – Dorinta de a Exista<.

Pinocchio Schmetterling

»Das Logo der Zeitschrift zeigt Pinocchio, wie er fasziniert einen Schmetterling betrachtet, der sich auf seiner Nasenspitze niedergelassen hat. Beides – Pinocchios Gesicht und der Schmetterling auf seiner Nase – möchte also Staunen und Verwunderung darstellen. Der Schmetterling steht dabei für die emotionalisierenden Bedingungen eines Lernens, das nicht monoton und geradlinig verläuft wie die Flugbahn eines Geschosses, sondern sich in Kontexten vollzieht, Loopings schlägt,

sich umdreht, anhält, die Richtungen wechselt – eben wie der Flug eines Schmetterlings. Die Zeitschrift greift auf Rat und Hilfe von Fachleuten an Instituten und Universitäten rund um die Welt zurück, die schon seit Jahren im Bereich ›Emozione di Conoscere‹ (Emotionen des Lernens) und ›Desiderio di Esistere‹ (Bedürfnis zu leben) zusammenarbeiten. Die Wahl von Pinocchio als Logo ist der Geschichte der Handpuppe, die zum Kind wird, geschuldet: Pinocchio steht für Verschiedenheit und die darin enthaltenen Ressourcen; für eine Sichtweise, die in Kontexten, im Alltagsleben wie in pädagogischen Vorhaben, die Kapazitäten für Entwicklung und Lernen mit Behinderung wahrnimmt – und auch sieht, wann die Umweltbedingungen zur Behinderung werden. Die Neugier der Handpuppe, ihr Unternehmungsdrang, ihre Abenteuerlust: Hier sehen wir die Voraussetzungen für Aktivität anstelle von Passivität, für die Fähigkeit und Begierde eines Kindes, Entdeckungen zu machen, kennenzulernen und zu begreifen« (http://rivistaemozione.scedu.unibo.it/images/stories/Rivista_deutsch.pdf).

Dies sind Wahrnehmungen, die ich bei Otto Scharmer jetzt wiederfinde in dem, was er als die höchsten ›Zukunftspotenziale‹ eines Menschen anspricht.

Welche Bezüge gab es zur Praxis?

Schwere Behinderungen in der Schule

In den 1970er Jahren waren es ›Projektgruppen‹, zumeist von Studierenden initiiert, die sich in Institutionen – damals besonders in Psychiatrischen Einrichtungen – aber auch Schulen engagierten. Direkte schulbegleitende Forschungsarbeit haben wir über mehrere Jahre zum Thema ›Schwerbehinderte im pädagogischen Feld Schule für Geistigbehinderte‹ durchgeführt. Es war ein schwieriger Suchprozess und – neben der immensen Studierendenzahl, die fast ausschließlich durch ›Lehre‹ betreut werden musste –, für mich persönlich überfordernd. Bewegt denke ich an die damals intensive Zusammenarbeit mit Nicola Cuomo zurück. Bei Besuchen in Bologna konnten wir erfahren, wie Theorie und Praxis sich verknüpften. 1988 ist Cuomos Buch *Handicaps ›gravi‹ a scuola – interroghiamo l'esperienza* auf Deutsch erschienen, übersetzt von Jutta Schöler: *Schwere Behinderungen in der Schule. Wir fragen die Erfahrung*. Die italienische Fassung basiert auf Reformbestrebungen, die schon in den 70er Jahren begonnen hatten und auf grundsätzliche Veränderungen zielten. In der Einführung dieses Buches schreibt Aureliana Alberici (Schulrätin in Bologna von 1975–1983):

»*Eine politische und pädagogische Strategie zur Integration behinderter Kinder in die Grundschule in Bologna.*

Vier Monografien, vier Geschichten von Menschen einzeln und in der Gruppe, vier *Prüfsteine* pädagogischen Handelns. Renzo, Daniele, Ines und Sergio sind Kinder aus Fleisch und Blut, mittel bzw. schwer behindert (mongoloid, hirngeschädigt, autistisch). Für sie suchten wir nach einem Weg, um in der Erziehung die *schulische, soziale und kulturelle Integration* zu ermöglichen.

Obwohl es im Hinblick auf das Alter der Kinder, der Typologie der Behinderung und der Ebene der Eingliederung (Kindergarten und Grundschule) verschiedene

Geschichten sind, belegen die vier Monografien dennoch *eine* Theorie der didaktischen Arbeit und *eine* gemeinsame Methodologie.

Diese Theorie zielt auf die Überprüfung eines Erziehungsweges zur Integration schwer behinderter Kinder, der beweisen soll, dass die Anwesenheit dieser Kinder nicht zur Senkung und zum Abbau der vom Lehrer für das Schuljahr gesetzten Ziele führt. Außerdem bietet sie die Möglichkeit zu überprüfen, ob die Anwesenheit des hier im Mittelpunkt stehenden behinderten Kindes als weitere *Vervollkommnung und Qualifizierung der gesamten Klassengruppe* betrachtet werden kann, ob also die Integration mithilfe *einer* Erziehungstheorie gelingt.

Recht und seine substanzielle Umsetzung

Die Voraussetzung beinhaltet die Erkenntnis, dass eine positive kulturelle und soziale Integration des behinderten Kindes die gesamte schulische Welt betrifft, dass sie *eine radikale Veränderung von Einstellungen*, der Sprache, von subjektiven und objektiven Räumen, der Didaktiken einschließt und dass sie die Rahmenbedingungen für eine notwendige *Reform* des gesamten Schulsystems vom Kindergarten bis zur Mittelschule setzt. Dies bedeutet, die bekannten Probleme in *vollem Bewusstsein* und dem *Willen* in Angriff zu nehmen, ein per Gesetz aufgestelltes formales *Recht* in eine *substanzielle Gelegenheit* umzusetzen, die schulische Erfahrung zu verbessern und zu qualifizieren, indem man bei der Fortbildung und der beruflichen Qualifikation der Lehrer und anderer Mitarbeiter in der Schule beginnt …« (Cuomo, 1989, S. 15, Hervorh. d. A.).

Im mich Besinnen auf jene Zeit der ersten Begegnung und der folgenden Zusammenarbeit, wird mir heute erst deutlich, dass solche Samen – um ein Gleichnis zu bemühen – bei seinen Besuchen in Köln nicht auf fruchtbaren Boden fallen konnten. So absurd es klingen mag, aber hier in Nordrhein-Westfalen war gerade damit begonnen worden, herrliche Sonderschulen zu bauen, mit Schwimmbädern, Zusatzräumen zu jedem Klassenzimmer und vieles mehr. In Bologna erinnere ich mich an viele recht bescheidene Schulen, mit schmaler Ausstattung. Bei uns sollte und wollte ein anderes Teppichmuster gewoben werden, eine »Sonderanfertigung ›geistige Behinderung‹«, Cuomos rote Fäden wirkten da wie Webfehler.

Wenn ich zurückdenke, so verstehe ich im Nachhinein mein ›anthropologisches Pfade-Suchen‹ vielleicht besser als ein Bemühen, gesetzesbedingte Vorgaben zu transzendieren, die ich bis heute als schier unüberschreitbare Barrieren empfinde. So entdecke ich in dem Text (neue) Aspekte wie ›schulische, soziale und kulturelle Integration‹, ›Vervollkommnung und Qualifizierung der gesamten Klassengruppe‹, ›radikale Veränderungen von Einstellungen‹, ›notwendige Reform des gesamten Schulsystems‹, ein ›volles Bewusstsein‹ und der ›Wille‹, ›ein per Gesetz aufgestelltes formales Recht in eine substanzielle Gelegenheit umzusetzen‹, als bis heute einzulösende Elemente einer allumfassenden Transformation.

Facilitated Communication

Ein weiteres kontroverses Praxisfeld hat sich mir durch die Begegnung mit der Facilitated Communication (FC), also der gestützten Kommunikation aufgetan. Pamela West, damals Studierende der Fachrichtung, war mit ihrer Schwester Katja Rohde in Seminare gekommen, unter anderem auch, als unsere japanischen Kollegen aus dem Rainbow-Projekt in Köln waren. Sie stützte ihre Schwester und

in den Gesprächen enthüllte sich uns eine Persönlichkeit, die wir nicht ›in ihr‹ vermuteten. Die ›Gestützte Kommunikation‹ wurde in der Fakultät kontrovers behandelt. Dagmar Willert hat sich mit dieser Kommunikationsweise intensiv auseinandergesetzt. Eine Gruppe von Jugendlichen und jungen Erwachsenen fand sich, die auf diese Weise kommunizierten: Carsten, Daniel, Tayfun, Ergyn, Christian, Ruya, Murat – neben Katja Rohde, Birger Sellin, Dietmar Zöller.

In der Fakultät wehte der FC ein rauher Wind entgegen, besonders aus der Psychologie. Ich habe damals nicht die Kraft aufbringen können, die heranwachsenden Schüler gegenüber solchen Attacken zu schützen, obwohl uns durch Bodenheimer hätte erkennbar werden können, dass FC nicht nur eine ›stützende Hilfestellung‹ anbot, sondern ihr Kern in der Anerkennung des Anderen als jemand, dem ich nicht nur ›zurufe‹ sondern ›anrufe‹, liegt. Ich müsste weiter ausholen, damit sich mitvollziehen lässt, worum es hier geht (Dreher, 1996, S. 77ff.).

IncluCity Cologne

›IncluCity Cologne – Inklusive Stadt Köln‹ ist um 2000 entstanden und wurde zu einem Ort des Sich-einmischens in politische Fragen der Stadt Köln (http://www.genius-for-all.de/INCLUCITY%20COLOGNE%20Festschrift%20Jürgen%20Münch.pdf).

Nicht unerwähnt bleiben dürfen Grund- und Gesamtschulen in Köln, auch Gymnasien, die integrative Pädagogik praktizieren und immer offene Türen für interessierte Studierende anbieten.

Was sind aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen, persönlich und für das Feld?

Erkenntnissubjekt

Im Kontext der Universität im 21. Jahrhundert und deren gesellschaftlichem Beitrag zur Inklusion ist für mich die größte Herausforderung das sich wandelnde Verständnis des im Feld der Wissenschaft agierenden Erkenntnissubjektes. Meine schon erwähnten biografischen Stationen sind dabei für mich prägend geworden. Hier noch einmal einige Stationen:

Wissenschaftsverständnis

Die Auseinandersetzung mit Viktor von Weizsäcker und seinen humanmedizinischen Fragestellungen brachte die erste Möglichkeit, mich einem ›Wissenschaftsverständnis‹ in einer Weise zu nähern, wie ich es zuvor nicht kannte. Hans Lipps hatte ›Objektivität‹ als »Angemessenheit der Erkenntnis an ihren Gegenstand« bezeichnet und dies in den Kontext seines Verständnisses von ›Wirklichkeit‹ gestellt. Wirklichkeit ist für Lipps »ein Feld der Berufung«, dem gegenüber sich der Mensch verantwortlich zeigen muss. *Es liegt am Menschen, was wirklich ›wirklich‹ wird.*

»Verbindlichkeit der Wissenschaft besagt für Lipps nicht bloßes Wissen, nicht die Maßgeblichkeit gesicherter Erkenntnisbestände, sie bedeutet nicht ein Sichverbergen hinter einer Anonymität, nicht ›Botmäßigkeit einer unabänderlichen Wirklichkeit‹, sondern Verbindlichkeit der Wissenschaft heißt ›Verbindlichkeit einer Handlung, deren Instanz jeder in sich selbst findet, zu deren Verantwortung er sich frei zu bekennen hat‹« (Dreher, 1974, S. 137).

Das war wie ein Paukenschlag, verunsichernd und befreiend und ermutigend zugleich!

Es sollte drei Jahrzehnte dauern, bis mich diese Erkenntnis ein- und überholte. Es war damals wie ein »Durchschweben dichter Nebel«, wie es Hofmann liebevoll formulierte, aber es motivierte »immer suchend, erahnend, ertastend, verstehend« zu bleiben.

Walter Schulz' Weltsicht

Von Walter Schulz habe ich ›mitgenommen‹ die Wahrnehmung jener Tatsache, dass verschiedene Welt-Sichten möglich sind und dass die ›wissenschaftliche Weltsicht‹ und die ›natürlich Weltsicht‹ jeweils anderes sichtbar machen – insbesondere aber der Gefahr ausgesetzt sind, in extremer Weise auseinanderzudriften.

contra Verobjektivierung

Vielleicht sind solche Hintergründe durch meine ganze hochschulische Zeit erkenntnisleitend geblieben und haben dazu geführt, mich hartnäckig gegen verobjektivierende Distanz – ›wissenschaftlich abgesegnet‹, wenn die Experten nicht mehr selbst weiter wussten (in ihren Ritterrüstungen) – zu beeinträchtigten Menschen zu stellen. Ich wollte nach dem zu fragen, was uns allen von Anfang an gemeinsam ist, aber durch bereits vorgegebene Konstrukte verschüttet wurde, um dann von da aus weiter zu fragen, wie sich die Konstrukte wieder ›aufweichen‹ lassen und wie sich neue Landschaften gestalten lassen – auch zunächst ohne Kartografie. In diesem Moment taucht ein Impuls von Viktor von Weizsäcker auf, in welchem er sein Verständnis der Krankheit und des kranken Menschen in eine knappe ›Formel‹ fasst: ›Ja, aber nicht so. – Wenn nicht so, dann anders. – Also so ist das.‹ Ja, du darfst krank sein, aber nicht auf diese Weise. – Wenn nicht so, dann geh/such einen anderen Weg. – Was dann passiert führt weiter zu einem ›aha, so ist das‹. Ich entdecke darin eine Analogie zum Spannungsverhältnis von Absencing und Presencing. Der Sprung aus dem Absencing/down loading heraus und hinein in einen Prozess des Presencing mit den drei Bewegungen: Sensing, als eine ›Lernreise‹ durch das ›Ja, aber nicht so‹. Presencing als Erfahrungsraum des ›wenn nicht so, dann anders‹ bis hin zum Durchgehen durch das ›Nadelöhr‹ und die Konfrontation mit der Frage ›Wer bin ich?‹ Realizing als ein prototypisch zu erlebendes ›also so ist das‹. Wie kommt es, dass solche Fragen und Zusammenhänge ›auftauchen‹?

Es ist Andreas Hinz und seinem Team der Universität Halle-Wittenberg zu verdanken, dass ich mich 2014 von deren Thema ›Inklusion ist die Antwort – was war nochmal die Frage?‹ zur Ausrichtung der 29. IFO-Tagung deshalb ansprechen ließ, weil hinzugefügt wurde, dass die Tagung von der ›Theorie U‹ ausgehe und die Teilnehmenden zu einer dreitägigen gemeinsamen Lernreise zum gemeinsamen Erkunden unserer Wege und Erfahrungen im Feld der Inklusion einlädt. Dies lies mich aufhorchen.

Bei der Vorbereitung zur Teilnahme an dieser IFO Tagung 2015 und danach dann an denen von 2016 und 2017 habe ich danach gesucht, ob sich denn im Feld der mit Inklusion befassten wissenschaftlichen Beiträgen ablesen lässt, dass sich neue Landschaften gebildet haben. Ich bin vier Stimmen begegnet, die ich zu Wort kommen lassen will:

Klaus Dörner

Die erste Stimme ist die von Klaus Dörner aus dem Jahre 2007. Durch sie möchte ich beispielhaft die Situation illustrieren, in denen sich gewisse ›Ritter‹ befinden und dabei ein mehr ›organismisches Bild‹ zurate ziehen, das den Prozess des Wandelns ankündigt. Die ›Ritter‹ möchten gerne ›aus der Haut fahren‹, wie der werdende Schmetterling im Status seiner Existenz als Kokon. Aber es ist nicht das ›Erlangen‹, das ›genutete Metall zum Bersten‹ zu bringen, es ist vielmehr das ›Bewusstwerden‹ einer notwendigen Metamorphose, um das es hier geht.

Erkennen – Erlangen

»Es ist nur eine Sache des Erkennens, nicht des Erlangens«, sagt Zen-Meister Wolfgang Kopp (Dreher, 2018, S. 243) und drückt kernhaft aus, was Klaus Dörner in seinem Beitrag »Verantwortung vom Letzten her. Warum meine Anerkennung des Behinderten zu kurz springt und Solidarität überspringt oder wie professionelle Praxis mit Behinderten durch Emmanuel Levinas ethisch vollständiger zu begründen ist« (Dörner, 2007) uns nahe bringen kann. Dörners Beitrag dient hier als Beispiel, was es bedeutet, in ein System eingeordnet, ihm unterworfen zu sein. Er erhellt zwei unterschiedliche Formen der Verantwortung gegenüber lebenslänglich in Institutionen festgestellten Menschen mit Beeinträchtigungen. Eine nennt er professionell anerkennend-aktiv-intentional, die sich aus dem Ich als Aktionszentrum, aus einer aktiv-asymmetrischen Subjekt-Objekt-Dimension herleitet, die den Anderen mir gleichzumachen, anzueignen, ihn zu überzeugen, ihn zu manipulieren und zum Konsens mit mir zu bringen versucht. Sie gehört zur »Profi-Behinderten-Beziehung« (Dreher, 2018, S. 143), verabsolutiert wird daraus Herrschaftstechnik. Die zweite ist eine Verantwortung vom Anderen her. Der Andere setzt mich ein, er (an)erkennt mich, ich setze mich dieser Verantwortung aus, ihm antwortend vor-intentional, vor-reflexiv, primär, fundierend. Diese Verantwortung erwächst aus einer passiv-asymmetrischen Objekt-Subjekt-Dimension, »in der der Andere als Aktionszentrum durch seine sprechenden Augen [...] mit bedeutet und befiehlt, ihn nicht zu töten, zu instrumentalisieren oder allein zu lassen, vielmehr in seinen Dienst (als Gegenteil von Dienstleistung) zu treten, sein Assistent zu sein«. Diese Sicht gründet in der Philosophie Emanuel Levinas' (Dreher, 2018, S. 144). Die Basis für die Sicht- und Handlungsweise ist Dörners Gütersloher Deinstitutionalisierungsprojekt. In seiner Erfolgsgeschichte verbergen sich Wandlungsimpulse, die ihren Grund auch in erfahrenen Kränkungen der Akteure haben. Zum einen war in diesem Projekt kränkend die Aufkündigung des aneignend-(an)erkennenden, selbstbestimmten Profi-Verantwortungssubjekts, zum anderen aber auch das Erkennen von Kränkungen aufseiten der Anderen, die eine Langzeitpatientin ein paar Monate nach ihrer Entlassung in ihre Wohnung so ausdrückt:

»[...] nun habe ich meine Selbstbestimmung, lebe in dieser schönen Wohnung; jedoch wochenlang, monatelang, immer nur allein mit dieser Selbstbestimmung wohnen, ohne dass mich jemand braucht, das hielten Sie, Herr Dörner, keine 14 Tage aus« (Dreher, 2018, S. 144).

Das System Langzeitunterbringung bewirkte, dass die Profis Jahre brauchten, um sich diesen doch naheliegenden Gedanken von den Menschen mit Beeinträchtigungen beibringen zu lassen, dass nämlich Sozialprofis gerade nicht ›Bedeutung

für Andere‹ gegen Geld anderen wegnehmen und monopolisieren dürfen, sondern dass für alle gilt: »Jeder Mensch will notwendig sein und kann dies er nur vom Anderen her« (Dreher, 2018, 144).

Denken und Handeln vom Anderen her

Diese Erfahrungen leiten Dörner zu (s)einem Kategorischen Imperativ für die Solidaritätssteuerung sozialen Handelns: »Handle in Deinem Verantwortungsterritorium so, dass Du Dich zum Einsatz aller Deiner Ressourcen – auch gegen die eignen Interessen – vom Andren her bestimmen lässt, beginnend vom Letzten her, bei dem es sich am wenigsten lohnt« (Dörner, 2007, S. 181). Dieser Imperativ geht aus »vom Anruf, Anspruch, von der Transzendenz des Anderen – als unüberbrückbarem Abstand zu mir« (Dreher, 2018, S. 144).

Aktiv-asymmetrisch Passiv-asymmetrisch

Dörners Gütersloher Projekt überbrückt, vereinfacht gefasst, extrem entgegenstehende Pole: Auf der einen Seite begegnet uns die Darstellung eines äußerst langwierigen Prozesses von in Heimen institutionalisierten Menschen, denen offenbar ohne Not und aus professionellem Eigennutz verfassungswidrig Persönlichkeitsrechte vorenthalten oder beschränkt zugestanden werden und die Zähigkeit, am profi-zentrierten Egoismus festzuhalten. Auf der anderen Seite ein Sorge-Befehl vom Letzten her, konkret eingegrenzt auf einen einzigen Menschen, absolut und kategorisch verbindlich, »als gäbe es auf dieser Welt nur diesen einzigen Menschen, auf den man alle Ressourcen der Welt zu verschwenden habe« (Dreher, 2018, S. 145). Diese Pole, einerseits eine notwendige aktiv-asymmetrische Orientierung und andererseits eine gegenläufige passiv-asymmetrische Orientierung zu vereinen in einem übergreifenden Ganzen, das Inklusion genannt werden kann, scheint schwierig und gilt für viele als ›u-topisch‹, ›u‹ im Sinne des griechischen ›nicht‹ und ›topos‹ als Ort, also als ein ›Nicht-Ort‹ oder ›kein Ort‹, wo so etwas wirklich werden kann. Bleibt damit Inklusion utopisch?

Inklusion gilt für alle

Eine zweite Stimme kommt von Karlheinz Imhäuser und dem Beitrag »Was ist Inklusion und wie kann sie gelingen?« (Imhäuser, 2014, S. 8–11). Imhäuser hebt hervor, dass Inklusion voraussetzt, »dass nicht nur Bildungseinrichtungen, sondern alle Lebensbereiche in ihrem Zusammenspiel gesehen werden«. Für Imhäuser ist der Anspruch auf Teilhabe in der UN-Behindertenrechtskonvention universal, beschränkt sich nicht auf Menschen mit Behinderungen, sondern gilt »für alle Menschen«, wie dies in Aktionsplänen der Länder – beispielhaft an NRW gezeigt – zum Ausdruck kommt. Allerdings setzt der Weg voraus, »Barrieren in den Köpfen der Menschen« zu beseitigen und das Gemeinwesen insgesamt unter inklusiven Gesichtspunkten weiterzuentwickeln: »Das inklusive Gemeinwesen ist der Ort, an dem jeder Mensch wahrnehmen kann, dass er eine ›Wirkung‹ hat und etwas beitragen kann, in seiner Bildungseinrichtung, seinem Verein/Verband, seiner Kirche, an seiner Arbeitsstelle usw. Auch die Kommune selbst beziehungsweise der Stadtteil/das Quartier und ihre Verwaltung/die Politik können selbst wirksam werden, in unserer Gesellschaft eine inklusive Kultur zu etablieren.« Und wann soll dies geschehen?

Imhäuser zieht einen Vergleich als Analogie zur Inklusion heran: Nachhaltigkeit. Der Autor ist der Meinung: »Durch Inklusion wird es, ähnlich wie beim Begriff der

Nachhaltigkeit, der ab den 1970er Jahren bis heute in unterschiedlicher Intensität mehrere Dekaden geprägt hat, zu einem langwierigen und fundamentalen Wandel im Denken und Handeln unserer Gesellschaft kommen, für dessen Abschluss es keinen terminierbaren Zeitpunkt geben kann.« Bezogen auf ›Inklusion‹ stehen wir jetzt in der ersten Dekade. Eine Zitation von Barbara Brokamp klingt fast so, als ob ihr ein Wasserzeichen ↺ ›zu-grunde‹ läge:

»Auf allen Ebenen unserer Gesellschaft können – auch in kleinen Schritten und Gesten – gegenseitige Achtung, Wertschätzung und Verantwortungsübernahme gelebt werden. Sie können dazu beitragen, dass Menschen nicht beschämt, sondern mit Respekt unterstützt werden; dass Menschen sich für neue Sichtweisen öffnen; dass zunächst schwierig erscheinende Situationen konstruktiv gelöst werden (...).

Wir überdenken unsere eigenen Vorurteile, reflektieren unsere Kommunikation mit anderen, sehen auf unser Team oder unsere Einrichtung mit anderen Augen, nehmen Barrieren wahr und bauen sie ab, entdecken neue Ressourcen, Chancen und Potentiale (...).

Ob in Nachbarschaften, Kommunen, Unternehmen, Parteien oder Regierungen – Inklusion ist weder eine beliebige fixe Idee noch ein Rezept, wie man ›bestimmte Gruppen behandelt‹ oder ›integriert‹. Inklusives Handeln ermöglicht vielmehr angemessenes, menschenwürdiges und gleichberechtigtes Umgehen aller miteinander – für eine Gesellschaft, in der ausnahmslos alle von einer selbstbewussten und die Realität der Vielfalt annehmenden Gemeinschaft profitieren.«

Uwe Becker Die Inklusionslüge

David und Goliath

Die dritte Stimme ist die von Uwe Becker, hörbar geworden in seiner Publikation *Die Inklusionslüge. Behinderung im Flexiblen Kapitalismus* (Becker, 2015). Seine umfassende und scharfsinnige Analyse bewundere ich. Becker kommt in einer differenzierten Auseinandersetzung, insbesondere den sozio-ökonomischen Hintergründen des Für und Wider von Inklusion, zu dem Schluss, dass die Diskussion durch sich widersprechende Logiken geprägt ist. Von ihm entleihen wir das Bild von David und Goliath: »Die Dignität (der) ökonomischen Logik ist deutlich höher graduiert als die Logik jenes Menschenrechtsprojekts der Inklusion ... Die Kollision beider Logiken gleicht eher dem Kampf zwischen David und Goliath, nur dass David in diesem Fall unterliegt« (Becker, 2015, S. 184).

Auf das engere Feld der Schule bezogen lässt sich dieses Bild, um die Spannung in ihm zu explizieren, strukturell so ausmalen:

»... Ergänzend zur Leistungszentrierung des Bildungssystems (wird) eine empathische, personen- und entwicklungsbezogene Pädagogik etabliert oder die hoch selektiven Mechanismen des bestehenden Schulsystems werden schlichtweg im ›Inklusionssystem‹ weitergeführt« (Becker, 2015, S. 152) – und die Neutralitätshaltung, man könnte auch sagen politische Handlungsabstinenz, des Wissenschaftsbetriebs, wird's ertragen, auch wenn »David in diesem Fall unterliegt«. So einfach ist das.

VDS

Eine vierte Stimme habe ich dem Bericht einer Tagung des Instituts für Lehrerbildung 2016 mit dem vds-NRW entnommen, die unter dem Motto »Gemeinsam

Lehren und Lernen – Die Rolle der Sonderpädagogik innerhalb der inklusiven Fachdidaktik und einer gemeinsamen Unterrichtsverantwortung« (vds, 2016) stattfand. Ich greife nur punktuell Hinweise heraus, mit denen der Berichterstatter, Johannes Schumacher, ehemaliger Studierender der Heilpädagogischen Fakultät und für mich wegweisend im kommunikativen Umgang mit sogenannten ›Schwerbehinderten‹ (Dreher, 1996, S. 60ff.), andeutet, welche Spannungsfelder Sonderpädagogik und Allgemeine Pädagogik gemeinsam zu betreten haben.

Schumacher beginnt seinen Bericht mit dem Hinweis: »In einer sich inklusiv verändernden Bildungs- und Schullandschaft muss sich die Sonderpädagogik neu verorten«. Etwas später wird es ›spannend‹, wenn es um das Verhältnis von Inklusion und Sonderpädagogik geht. Denn: »Eine kategoriale Auffassung von Behinderung und Förderschwerpunkten ist nach wie vor zentraler Gegenstand (sonder-)pädagogischer Theorie und Praxis und macht die Identität vieler SonderpädagogInnen aus. Sonderpädagogik benötigt (derzeit noch) Etikettierungen, um eigene notwendige Ressourcen sicher zu stellen … Aus inklusiver Sicht ist ein verändertes Selbstverständnis der Sonderpädagogik nötig. Es gilt Perspektiven einer ›nonkategorialen‹ Sonderpädagogik zu entwickeln, ohne dabei die förderschwerpunktspezifischen Expertisen aufzugeben« (vds, 2016, S. 4). Sprichwörtlich und etwas frech lässt sich das so ausdrücken: »Wasch mir den Pelz, aber mach nicht nass!« Analoges gilt für die Allgemeinpädagogik. »… auch die Regelschule kategorisiert und sondert aus. Die verbreitete und in ihrer Grundintention durchaus zutreffende Kritik an Sonderpädagogik als aussondernder Pädagogik greift insofern zu kurz, als Aussonderung ja nicht nur durch die Sonderpädagogik stattfindet, sondern auch im allgemeinen Schulsystem und im Hinblick auf ›Abweichungen‹ aller Art« (vds, 2016, S. 4). Daraus lässt sich schlussfolgern:

Nicht abschaffen – modernisieren

»Inklusive Bildung kann kein Plädoyer für die Abschaffung der Sonderpädagogik sein, sondern vielmehr eine Aufforderung, sich zu modernisieren und sich an einem pädagogischen Reformprozess von gesamtgesellschaftlichem Ausmaß zu beteiligen. Dieser Auftrag ist genauso an die allgemeine Schule gerichtet, die ihre Formen von Etikettierung und Selektion überwinden muss. Perspektivisch brauchen wir eine ›inklusionskompetente Allgemeine Pädagogik‹« (vds, 2016, S. 4).

Extended professionalism

Erneut bleibt eine Spannung bestehen, die aber im ›Alten‹ stehen bleibt, letztlich im ›Mehr vom Gleichen‹: Nicht abschaffen – ›nur‹ modernisieren – obgleich an einen ›gesamtgesellschaftlichen Reformprozess‹ erinnert wird. Der aber als ›Re-form‹ ›ungefährlich‹ ist, weil letztlich nicht ernsthaft ›gewollt‹ und da ›diesmal‹ ohnehin ›Goliath‹ gewinnen wird. Und so wird sich konzentriert auf den »konkurrierend aushandelnden Umgang im Lehrerkollegium«, auf die Abwendung oder Verringerung des »Professionalisierungsrisikos« bei SonderpädagogInnen – das »Leitbild einer ›extended professionalism‹ …, das sich nicht durch Kompetenzkataloge, sondern durch Haltungen auszeichnet« scheint Lichtblicke zu eröffnen (vds, 2016, S. 5).

Die Stimmen zusammengefasst, geben folgendes Bild:

- Die Pole einer einerseits notwendig aktiv-asymmetrischen Orientierung und andererseits eine gegenläufige passiv-asymmetrische Orientierung der Verantwortung gegenüber lebenslänglich in Institutionen festgestellten Menschen mit Beeinträchtigungen zu vereinen, in einem übergreifenden Ganzen, das Inklusion genannt werden kann, scheint schwierig.

Inklusion: Dekade 1

- Bezogen auf ›Inklusion‹ stehen wir jetzt in der ersten Dekade eines langwierigen und fundamentalen Wandels im Denken und Handeln unserer Gesellschaft.

Logiken: Ökonomisch vs. Menschenrechtsbasiert

- Die Kollision zweier Logiken, der ökonomisch orientierten versus die des Menschenrechtsprojekts der Inklusion, gleicht eher dem Kampf zwischen David und Goliath, nur dass David in diesem Fall unterliegt.

Sonderpädagogik modernisieren

- Sonderpädagogik nicht abschaffen – ›nur‹ modernisieren.

Alles also nur ›utopisch‹? Nur Wunschdenken?

Utopia

Integrales Bewusstwerden

Seitdem mir Ende der 1970er Jahre Jean Gebser begegnet war, drängte sich sein Denken hartnäckig und permanent in meine akademische Arbeit, ohne dass ich auf Momente des Wahr-Nehmens auch solche des Wahr-Gebens hätte können folgen lassen. 1995 versuchte ich seinen Einfluss in einem Beitrag für Band 1 der Reihe AKILAB zu fassen: »Sonderpädagogik, Integration und ›integrales Bewusstsein‹«. Der Terminus ›Inklusion‹ war damals noch nicht ›geboren‹, aber Gebsers Verständnis von ›integral‹ weist auf eine ›Bewusstwerdungsqualität‹, die sich verabschiedet von einer Einseitigkeit des – vereinfacht ausgedrückt – linear-mental-rationalen Denkens und dessen Perspektivitätsgebundenheit, hin zu einem ›integralen Denken‹, in dem Aspekte wichtig werden, »... die Raum und Zeit und auch die Persönlichkeit übersteigen, indem Gebser die Beziehung des Menschen zu sich und der Welt durch neue Qualitäten benennt, wie denen von Zeit-Freiheit (nicht Zeitlosigkeit), Raum-Freiheit (nicht Raumlosigkeit) und Ich-Freiheit (nicht Ichlosigkeit). Damit werden, bezogen auf die Geschichte der Bewusstwerdung des Menschen, heute die Fundamente einer aperspektivischen Welt sichtbar, deren Strukturen getragen werden von einer a-rationalen Haltung, die zur Wahrnehmung und Wahrgebung des Ursprungs in der Gegenwart befähigt« (Dreher, 1996, S. 169).

Ich habe damals Karlheinz Kleinbach als Zeugen und als Zeugnis eines solchen Verstehens herangezogen:

»Solange meine Wünsche, Absichten, Erwartungen von meinem Gegenüber aufgenommen und erwidert werden, solange ich mich in absehbaren Routineabläufen sozialen Kontakts befinde, nehme ich den anderen Menschen in seiner Andersheit *nicht wahr*. Erst wenn mein Bewusstsein in seiner Rückläufigkeit und in seinem Selbstbezug in Frage steht, bricht *meine Ordnung* zusammen: Claus schaut mich an und hält meine rechte Hand fest für Minuten, schiebt mich vor sich her über den Pausenhof. Er ist ›da‹, nicht ›wieder da‹. Dieser Augenblick ist nicht einer von vielen möglichen, sondern wir sind in diesem Augenblick Komplizen, können aber diese Komplizenschaft keinem Dritten plausibel machen, es ist eine Komplizenschaft um nichts, kein Ich-Du, keine Intimität, die ihre eigene Geschichte hat. Es ist ein Da-sein, in dem unsere Verlautba-

rungen zwar nicht unverständlich sind, aber einem Dritten gegenüber nur mitteilbar sind unter Preisgabe ihrer Einzigkeit« (AKILAB, 1995, S. 50).

›Erst wenn mein Bewusstsein in seiner Rückläufigkeit und in seinem Selbstbezug in Frage steht, bricht meine Ordnung zusammen.‹

Damals konnte ich es mir (noch) nicht erlauben, aus dieser Szene klar Position zu beziehen zu einem ›empathischen Erkenntnis-Subjekt‹ dessen Fundament in eine Sprache zu fassen, wie dies heute Hildegard Kurt tut. Mit ihren Worten schaue ich jetzt auf die eben beschriebene Situation:

Liebendes Erkenntnissubjekt

»Das liebende Erkenntnissubjekt ist bemüht, sich seinen Gegenstand weitestgehend ohne vorgefertigte Vorstellungen und Meinungen zu nähern. Auch einer definierten Kausalität gegenüber bewahrt es bewusst Distanz. Es begegnet seinem Gegenstand in einer Haltung *innerer Gegenwärtigkeit* und wie *absichtslos*.

Es sucht geduldig nach Wegen, seine Wahrnehmung immer mehr zu verfeinern. Es unterscheidet klar, hütet sich aber vor vorschnellen Interpretationen. Es urteilt so wenig wie möglich. Denn jedes Urteil schafft Abstand und trennt den Urteilenden ab. Das empathische Ich im Prozess des Erkennens will aber sich dem Sosein des jeweiligen Phänomens maximal nähern. Es will dessen Evidenz zum Aufscheinen bringen.

Das liebende Ich im Prozess des Erkennens beendet die tyrannische Einseitigkeit analytischer Verfahren, indem es sie einbettet in eine erweiterte Erkenntnispraxis. Anstatt standardisierte Methoden des Erfassens, Bemessens und Bewertens heranzuziehen, versucht es, aus einer inneren Teilhabe an dem untersuchten Phänomen heraus die jeweils angemessene Form der Annäherung und des Umgangs zu entwickeln …« (Kurt, 2010, S. 110f., Hervorh. d. A.).

Raupe Nimmersatt

Solch anderes Denken bedeutet, von alten Mythen oder Metaphern Abschied zu nehmen, um sich in neuen Bildern zu finden. Ähnlich wie Jan Gebser sich immer wieder in meine Arbeit einmischte, so ging es mir mit der Geschichte von Eric Carle *Die kleine Raupe Nimmersatt*. Von ›ihr‹ ging der Impuls aus, ›metamorphosierend‹ zu denken und zu wirken zu beginnen.

Nicanor Perlas Metamorphosierend Denken

Metamorphose als natürlicher Prozess und Metapher veranschaulicht der Alternativpreisträger Nicanor Perlas unter Bezugnahme auf die Biologin Norie Huddle, am Beispiel der Verwandlung einer Raupe in einen Schmetterling. Was in der biologischen Metamorphose geschieht, nämlich einerseits ein Desintegrationsprozess des ›Organismus Raupe‹ und andererseits ein ›Kreationsprozess‹ eines ›imaginativ‹ entstehenden ›Organismus Schmetterling‹ – der ›eine Zukunft die schon in der Gegenwart enthalten ist‹ – repräsentiert –, ist für Perlas die Grundlage, darin eine Analogie für soziale Transformationen zu erkennen. Der natürliche Prozess lässt sich mit sozialen Metamorphosen vergleichen, die das Zusammenleben der Menschen charakterisieren. Was aber in der Natur ›quasi von selbst‹ geschieht, muss in der menschlichen Welt ergriffen und durch wirkliches Wollen geschaffen werden.

Nicht nur damals, sondern (teilweise) bis heute habe ich *mich* im Kokon der Metamorphose so erlebt, wie das im Bild gezeichnet wird:

Metamorphose

Die im Raupenkörper entstehenden neuen Zellen, Imagozellen, schwingen in einer anderen Frequenz als der Rest des Raupenkörpers, werden dadurch als

feindlicher Fremdkörper gehalten, angegriffen und verschlungen. Ich erinnere mich schmerzhaft an manche Vorträge vor Auditorien, wo eine solche Frequenzdissonanz den Raum füllte und ich mich fast verschlungen erlebte von ›Angreifern‹, die in mir nur einen abgehobenen Professor erblicken konnten, der ihren Status infrage stellte und daher Gefahr bedeutete.

Heute nun erlebe ich mich in einem anderen ›Stadium‹ analog dem folgenden ›Raupenstadium‹: »… diese neuen Imago-Zellen tauchen weiter auf und werden immer mehr. Schon bald kann das Immunsystem der Raupe diese Zellen nicht mehr schnell genug vernichten. So überleben immer mehr der Imago-Zellen diese Angriffe. Und dann passiert etwas Erstaunliches: Die kleinen und bis dahin ziemlich einsamen Imago-Zellen beginnen sich in kleinen Gruppen zu verklumpen. Dabei schwingen sie auf einer ähnlichen Ebene und beginnen von Zelle zu Zelle Informationen miteinander auszutauschen. Dann, nach einer Weile, passiert wieder etwas höchst Erstaunliches: Diese Klumpen von Imago-Zellen beginnen Gruppen zu bilden! Sie ergeben einen langen Faden von in Haufen verklumpten Imago-Zellen, die in der gleichen Frequenz schwingen und nun in größerem Maßstab miteinander innerhalb der verpuppten Larve Informationen austauschen.

Wandlung von Innen

Dann, an einem bestimmten Punkt, scheint dieser lange Faden von Imago-Zellen plötzlich zu begreifen, dass er etwas ist. Etwas anderes als die Raupe. Etwas Neues! Und mit der Erkenntnis einer eigenen Identität verwandelt er den eigenen Raupenkörper *von innen*. *Diese Erkenntnis ist die eigentliche Geburtsstunde des Schmetterlings …* « (Perlas, 2009, S. 241).

Lausche ich auf die vier oben genannten Stimmen, dann entnehme ich der von Dörner, dass eine Verpuppung anstünde, aber sowohl die Impulse von außen als auch die von innen noch zu schwach sind, um das ›System‹ zu diesem Schritt zu animieren. Analoges gilt für den VDS Report und die Goliath-Mentalität lässt Raupen erst gar nicht zu. Was Imhäuser anspricht, ermutigt, zu erwarten, dass die ›Kokonarbeit‹ zum Arrangement der Raupenverwandlung führt – und die Carl-Richard Montagstiftung hat schon einen eindrücklichen Beitrag geleistet auf dem Weg der Transformation hin zur Erkenntnis, dass dieser ›Faden etwas ist‹. Etwas Neues! Es ist eine ›Geburtsstunde‹.

Theorie U

Blicke ich heute zurück, so ist die Begegnung mit Otto Scharmer und der ›Theorie U‹ mit dem eben genannten Stadium meines Lebensweges zu verknüpfen. Mir ist schrittweise ›aufgegangen‹, was es bedeuten mag: ›Wandlung von innen‹. Die ›Theorie U‹ hat mir die Erkenntnis (m)einer eigenen Identität näher gebracht, mich ermutigt, diese Erfahrung mit anderen zu teilen, sie mit Werdeprozessen von Institutionen zu verknüpfen und zu entdecken, welche Perspektiven auf Felder in neuen Landschaften – ökonomischen, sozialen, spirituell-kulturellen – möglich werden. Und dass es Wege dahin gibt, die zu einem ›Umdenken mit Methode‹ inspirieren (Dreher, 2013).

Sie hat mir auch gezeigt, dass für Wissenschaftsburgen, die an der Grenze zu solchen Landschaften stehen, von dort aus noch immer ihre ›Raubzüge‹ auf ›Naheliegendes‹ ausrichten, um das »scheinbar gute alte Leben zu verteidigen«

(Perlas, 2009, S. 240), dessen Zeit abgelaufen ist. Angebrochen ist eine Zeit, nicht zuletzt verstärkt durch ganz neue Formen der Kommunikationsmöglichkeiten, in der nun, als Analogie für soziale Transformationen, einzelne Individuen sich »im automatischen Immunsystem der alten Gesellschaft« behaupten können (Perlas, 2009, S. 241). Solche ›imaginierenden Individuen‹ müssen sich zusammenfinden, um Bewegungen zum Aufbau einer besseren Gesellschaft zu impulsieren und zugleich um »mit- und untereinander Synergien zu schaffen«, die so etwas wie den »Umriss einer zukünftigen Gesellschaft« zu verwirklichen vermögen. Inklusion ist die Antwort. Was musste noch einmal zurückgelassen werden?

Aber: Was sich in der Natur als Transformationsprozess – bewirkt eventuell durch eine höhere Form von Intelligenz oder ein formendes Feld im Organismus – von alleine vollzieht, muss in der menschlichen Welt durch menschliche Intelligenz entwickelt werden: Wandel muss *aktiv gewollt* werden!

An diesem Punkt möchte ich den Titel des Beitrages erweiternd beleuchten.

Theorie U

›Theorie U‹

Ich bin in verschiedenen Publikationen auf die Bedeutung und Verwirklichung der ›Theorie U‹, auch im Kontext des Kulturfeldes Bildung, eingegangen. In mir hat diese Theorie ein Wasserzeichen entstehen lassen, das mich erinnert und ermutigt an eine ›Mission‹, die ich einmal so ausdrückte: »Rüttle die Welt wach und begegne allem, Mensch und Natur, mit tiefer Achtung und Liebe«. Der lange Weg meines eigenen Bemühens um das ›Projekt Inklusion‹ lässt mich wahrnehmen, dass sich dieses nicht einfach nur ›abarbeiten‹ lässt durch immer neue und verfeinerte Fragestellungen. Für mich ist dieses Projekt eine Aufforderung geworden an uns alle – Individuen, Gruppen, Institutionen, Gemeinwesen, an Ökonomie, Societas und Kultur im weitesten – an einem *Bewusstwerden unseres Anteils an dem, was um uns geschieht, teilzunehmen*, Fragen und mögliche Antworten ohne Vorbehalte miteinander zu teilen und uns gemeinsam auf eine Reise zu machen, um zu erkennen, dass eine zu schaffende Wirklichkeit *uns braucht*!

Die ›Theorie U‹ unterstützt uns darin, drei ›innere Wissensinstrumente‹ zu beleben: Die *Öffnung des Denkens*, die *Öffnung des Fühlens* und die *Öffnung des Wollens*.

Hieran schließt sich die folgende Perspektive an.

Anthropozän

Den Begriff ANTHROPOZÄN entnehme ich dem ›Manifest für das Anthropozän‹ von der schon mehrfach erwähnten Kulturwissenschaftlerin Hildegard Kurt und dem Publizisten Andreas Weber.

Verantwortung liegt bei uns

Es mag für ein Befasstsein mit Fragen ›behinderter Menschen‹ – auch wenn unter dem übergreifenden Thema Inklsuion – als unangemessen gedeutet werden, wenn nicht nur an jenes früher angesprochene anthropologische Fragen erinnert wurde, anthropogenetische Verbindungslinien gezogen wurden, ein offener Blick

für eine Verknüpfung der Inklusionsthematik mit einem Werden von Humanität angemahnt wurde, sondern wenn auch noch eine Perspektive, ›Anthropozän‹ oder ›Erdzeitalter des Menschen‹ genannt, hinzugenommen wird.

Ich bin froh, dass ich mir heute erlaube, solche weiten geistigen Sprünge zu machen und mich nicht sofort irgendeine ›voice of judgement‹ (Stimme des Beurteiltwerdens) verunsichert und zurückhält, etwas auszudrücken, was befremdend klingen mag und zugleich befreiend werden kann.

Zu lange habe ich mir ›Sorge um den Menschen vom Rande her gesehen‹ gemacht, in dem Sinne, dass ich keinen ›rechten Weg‹ fand hinaus aus jenem ›schützenden Silo‹ – zuvor nannte ich es ›Ritterburg‹ –, das – nicht zuletzt durch den Wissenschaftsbetrieb – um geistigbehinderte Menschen errichtet wurde. Heute finde ich langsam andere, neue Ein-Sichten, die in grundsätzlichere und allumfassendere Zusammenhänge hineinschauen lassen – wie zum Beispiel jene Erkenntnisse aus dem Gestaltkreis oder auch jenem epistemologischen Analogon von Maturana und Varela, dass alles Gesagte von Menschen gesagt ist und so Wegweiser sein kann zu jener Episteme: »Der Anthropozän-Diskurs will, indem er betont, dass alle Natur Kultur ist – also menschlich –, unsere Verantwortung für sie verbindlich machen« (Weber & Kurt, 2015, S. 8). Wir sind nicht nur auf der Erde, *wir sind diese Erde*.

Wissenschaft

Von hier ausgehend wird es für mich heute Aufgabe, die Verantwortung von Wissenschaft für die Gemeinschaft neu wahrzunehmen. Auch hier bin ich froh, dass ich mich jetzt nicht in einer Synopse von Definitionen verstricken muss, um wissensanreichernd auf den Tisch zu legen, was denn ›Wissenschaft‹ sei.

Mitfühlende Wissenschaft

Weber und Kurt sprechen in ihrem ›Manifest‹ von »Wissenschaft als mitfühlender Praxis« als Pol zur »objektive(n), zeitlos gültige(n) wissenschaftlichen Beschreibung«, deren Wissen nicht allgemeinverbindlich ist, sondern nur Systeme stabilisiert, in denen es entstanden ist (Weber & Kurt, 2015, S. 16).

»Ein planetarisches Miteinander erfordert, wachsam zu sein: Wo dient Wissenschaft dem Wissenschaftsbetrieb selbst? Wo legitimiert sie Interessen politischer, ökonomischer oder technischer Macht? Wo hingegen zeigt sich Wissenschaft als Instanz, die der Entfaltung des Lebendigen dient und den Anthropos in seiner Praxis der Lebendigkeit zu einem Selbstsein-in-Verbundenheit bewegt? … die Welt (ist) ein Gewebe von Beziehungen mit der Kraft, Lebendigkeit zu erzeugen – als Kultur im Sinne schöpferischen Miteinanders, als Bewusstseinskunst und als eine Lebenskunst ökologischer Verwandlung« (Weber & Kurt, 2015, S. 17).

Natürlich gehört es zum ›täglichen Geschäft‹ z. B. von Schule und Inklusion, nach all den konkreten Fragen von Curricula, Lernprozessen und anderem mehr zu fragen. Aber so, wie Saint-Exupéry empfiehlt, um Schiffe zu bauen nicht mit der Materialsammlung zu beginnen, sondern jenem inneren ›Call‹ nachzuspüren, so gilt es für die Wissenschaften, immer neu nach deren Selbst-Verständnis zu fragen. Impulsgeber dafür kann das ›Wasserzeichen-U‹ sein.

Wasserzeichen ↺

Wasserzeichen als Symbol einer Future that stays in need of us

Wasserzeichen in Papieren haben mich schon immer fasziniert. Aus eigenen Erfahrungen mit Papierschöpfen – auch im heilpädagogischen Kontext – beeindruckt(e) mich immer neu, wenn ein ›Zeichen‹ im Schöpfvorgang in die Papiermasse eingelegt wird und nach dem Trocknen eines geschöpften Blattes sichtbar bleibt, ohne den ›Zweck‹ des geschöpften Papieres – nämlich darauf schreiben zu wollen – zu ›beeinträchtigen‹ und dennoch immer in (s)einer Transparenz gegenwärtig zu sein.

Hier liegt für mich die Analogie zum ›Wasserzeichens ↺‹. Eingeprägt oder ›unterlegt‹ der ›Lebens-Pagina‹, auf der ein jeder seine ›Lebens-Geschichte‹ entfaltet, ›er-innert‹ das Zeichen an Wandlungsprozesse, vor und in denen wir permanent stehen. ›Durch‹ sie gestalten wir uns und die Welt, so unseren Halt immer neu suchend und findend.

Das Bild des ›Wasserzeichens‹ will die von Otto Scharmer benützen Perspektiven, wie »social grammar – social technology – new narrative of social change« (Scharmer, 2018, S. xii) ergänzen. Es signalisiert für mich in ›ein-drücklicher‹ Weise den Ernstcharakter Transformation, d. h. der *Vorbereitung unseres Selbst* für jene *»future that stays in need of us«* (Scharmer, 2018, S. 157).

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Für mich bleibt zentral, dass mit der UN-Konvention 2006 ein Impuls gesetzt wurde, der einerseits von vergangenen Erfahrungen ausgeht, sich zugleich aber ›quasi aus der Zukunft anmeldet‹, also anstößt, jetzt schon ›eine mögliche Zukunft zu leben‹. Dabei sind mir wichtig die Anstöße, die unermüdlich von Betroffenen ausgehen und für meine Gedankenlinien richtungsweisend sind.

Was das Projekt ›aus der Zukunft‹ anbetrifft, so schließe ich mich ganz der Feststellung von Karlheinz Imhäuser an und verbinde diese mit dem vorherigen Bild der Metamorphose eines Schmetterlings. Imhäusers Hinweis auf die ›erste Dekade der Inklusion‹ zeichnet die widersprüchliche Spannungssituation, die sich auch im Larvenstadium ereignet:

»Die vielen Inklusionspläne in Ländern, Kommunen und Unternehmen und die diversen verfügbaren Umsetzungsinstrumente sind für viele ein Synonym für die nächste ›von oben‹ verordnete gesellschaftliche Großbaustelle, die mit allen damit verbundenen Bedenken beäugt und skeptisch betrachtet wird«. Obgleich des angekündigten und auch im Munde geführten Wandels, ist das ›gewordene und gewohnte Immunsystem des Weiter-so in Gefahr‹, also kommt heftiger Angriff auf das, was da störend ›von oben‹ kommt. »Für andere sind diese Aktionspläne und die entstandenen und entstehenden Handlungsleitfäden aber das ›Baustellenmanagement‹ und damit der Referenzrahmen zur Umsetzung vor Ort«. Durch ›Handlungsleitfäden‹, an denen entlang sich Imagozellen organisieren und aus ihrem ›Zusammenhängen managen‹, entspringt die Erkenntnis, ›wir sind etwas anderes‹. Hier geschieht die Geburt eines Neuen.

Synergien

Im sozialen Feld Pädagogik hat die zweite Inklusions-Dekade zur Aufgabe, was Nicanor Perlas so ausspricht: »Gesellschaftliche Transformation« – ich ergänze in Richtung Inklusion – »wird erst dann wirklich möglich, wenn diese ganz verschiedenen Identitäten es lernen, mit- und untereinander eine Synergie zu schaffen. Denn diese Synergien sind so etwas wie der Umriss einer zukünftigen Gesellschaft, die sich verwirklichen will« – Imhäuser sagt ›Referenzrahmen‹, und Brokamp ergänzt »… für eine Gesellschaft, in der ausnahmslos alle von einer selbstbewussten und die Realität der Vielfalt annehmenden Gemeinschaft profitieren« (Imhäuser, 2014, S. 11).

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse (eigene und anderer)?

Make a system sense and see itself

Während meiner Hochschultätigkeit habe ich mir viele ›Kenntnisse‹ erworben, nicht nur intellektuell angereicherte, ich meine auch durch manche dialogische Begegnung, besonders mit ›Betroffenen‹, existenziell berührende. Manches davon habe ich schon in die Antworten zur Frage zwei einfließen lassen. Aber Kenntnisse sind nicht ›Erkenntnisse‹. Die Vorsilbe ›Er‹ in Er-Kenntnis meint ja, dass einer Kenntnis bis an die Wurzeln ihrer Entstehung und ihres Ergebnisses nachgegangen wird. Und dabei ist mir – fast erst heute – bewusster geworden, dass *Ich-Selbst* in diesem Erkenntnisprozess die zentrale Rolle spiele: *Wir selbst* sind diejenigen, die am ›Werde Prozess der Welt‹ beteiligt sind, verantwortlich wirkend und verpflichtend bewirkt werdend. In der ›Theorie U‹ greift Otto Scharmer auf eine Grafik zurück, die einmal einen durch ein Fernrohr schauenden Betrachter zeigt, der mithilfe seines Instruments nach draußen schaut. Vereinfacht und verkürzt gesagt: Eine wissenschaftlich anerkannte Attitude, um das, was außerhalb meiner ist, zu ›erkennen‹. Wenngleich diese ›naive Sicht‹ seit Langem überwunden ist, wenn die Naturwissenschaften uns zeigen, wie Instrumente auf die Untersuchung wirken, wie gestellte Fragen das Ergebnis beeinflussen können, so fällt es uns noch immer schwer, jenes oben skizzierte Fernrohr so umzubiegen, dass es *auf uns selbst*, also den Betrachter zeigt. Anders gesagt: »Making a system *sense and see* itself« (Scharmer, 2018, S. 17). In gewisser Weise empfinde ich die höchst informative Untersuchung zur ›Inklusionslüge‹ von Uwe Becker als gutes Beispiel der Sicht des Betrachters durch das Fernrohr, um festzuhalten, was da draußen passiert. Dies ist eine mögliche und legitime ›Ein-Stellung‹. Aber es ist mindestens ebenso bedeutsam respektive verpflichtend, unsere Anteile an der Situation und unser Mitwirken an einer ›Inklusion*swahrheit*‹ zu thematisieren. Mit Gebser ist von der ›Inklusion*Wahr-Gebung*‹ zu sprechen. Damit lässt sich erneut anknüpfen an das Verständnis von Wissenschaft und ihr Auftrag im 21. Jahrhundert, erweitert durch den Aspekt des ›Enlivenment‹ als einer ›Kultur des Lebens und Verlebendigens‹ und des ›Convivialismus‹ als transformatorische ›Kunst des Zusammenlebens‹ (Adloff & Heins, 2015, S. 10).

KUBUS

Ich möchte hier auf ein Beispiel aufmerksam machen, das dazu beitragen kann, einen solchen Prozess, bezogen auf Menschen, die wir ›schwerbehindert

oder komplex behindert‹ nennen, verstehen zu lernen. Ich beziehe mich auf ein Projekt, in seiner Kurzdarstellung auf youtube (https://www.youtube.com/watch?v=I9kXB4EGhMI) dargestellt, dessen Hintergrund schon in eine bestimmte Richtung weist: ›KUBUS – Verein zur Förderung der Kultur, Bildung und sozialen Teilhabe für Menschen mit und ohne Behinderung‹.

MitWissenschaft

Eindrucksvoll wird sichtbar gemacht, mit wie viel Reflexion, Phantasie und dialogischem In-Beziehung-treten Studierende sich einer Märchengeschichte nähern und sie schwer beeinträchtigten Menschen zur Begegnung anbieten. Die Art und Weise wie sie es tun, ist beispielhaft für eine ›zarte Empirie‹ im Goethe'schen Sinne (Dreher, 2013, S. 147). Die Projektleiterin, Barbara Fornefeld, kommentiert abschließend, dass die TeilnehmerInnen erstaunt sind, »wieviel mehr ›Schwerbehinderte‹ verstehen, wieviel mehr sie wissen, als wir bisher erkannt haben. Wenn man sie hineinnimmt in unsere Kultur, kommt auf einmal viel mehr, als das, was wir erwartet haben«. Für mich ist dies ein erhellendes Beispiel für das, was es bedeutet, wenn wir das Fernrohr wissenschaftlicher Beobachtung ›auf uns selbst richten‹. Wir erfahren dann, dass der andere Mensch immer schon ›Teil ist‹ unserer Welt und nur leben kann, wenn er diese Welt ›einatmen, spüren, sein zu-dieser-Welt-Sein als Apriori mitbringen darf‹ und nicht erst etwas ›leisten‹ muss, um ›dazu zu gehören, inkludiert‹ zu sein – dies geht dem »... wenn man sie hineinnimmt ...« *voraus*. In eins damit gehört die Bereitschaft zur Mit-Wirkung des Begegnenden Ich als Du, als Perspektive 1. Person und 2. Person unabdingbar dazu! Dass unsere, als ›normale Welt‹ deklarierten ›Erwartungen‹, diese Sicht versperren können, wie Fornefeld sagt, ist Folge unserer blinden Flecke. Wir scheinen noch immer der Gefahr zu unterliegen, geharnischt und hoch zu Ross dem ›Lehensherrn Wissenschaftsbetrieb‹ unseren Tribut zu zollen – auf Kosten derer, die von uns abhängig sind, weil sie abhängig gemacht werden. Das Projekt wurde 2012 mit dem ›mitMensch Preis‹ ausgezeichnet. Der Terminus gibt Anlass dazu, Wissenschaft erneut, wie schon angedeutet, als ›MitWissenschaft‹ (Kurt, 2010, S. 118) zu assoziieren. Wenn Wissenschaft sich so verstehen ›will‹, dann mag es leichter werden, mehr Menschen ›ins Boot‹ (Fornefeld) einer solchen Arbeit zu holen – auch in ein ›Boot Inklusion‹. Und letztlich lässt sich die Botschaft ›spezifisch gewichten‹ durch die ›Dichte‹ des folgenden Gedankens: »Denn es ist nicht wahr, dass das Werk des Menschen getan ist, dass wir nichts mehr zu tun hätten auf der Welt. Das Werk des Menschen hat gerade erst begonnen« (Césaire, 1967, S. 5).

Welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen erachten Sie für besonders wichtig?

Theoretische Grundlagen

Ich habe mich in der letzten Dekade nicht mehr so intensiv mit theoretischen Grundlegungen innerhalb der scientific community befasst. Erwähnt habe ich schon den Einfluss des Oeuvres von Nicola Cuomo. Inspirieren tun mich noch immer die Beiträge von Georg Feuser, wenngleich für mich deren ›ideologische‹

Ausrichtung (z. B. deren materialistischen Denktradition) und deren intellektuelle Schärfe mit (permanentem) Unterton der ›Anklage‹ Hürden für ein mich darin finden errichten. Mehr ›zu Hause‹ bin ich bei Andreas Hinz.

Welche empirischen Forschungen erachten Sie für besonders wichtig?

Transformation

Ich selbst bin kein ›Empiriker‹, wenngleich wir uns in der Fachrichtung Anfang der 1980er Jahre mit einem ›empirischen Projekt‹ der schulischen Situation ›Schwerbehinderter‹ anzunähern versuchten. Ein Grund meiner ›Abstinenz‹ oder auch forschungstheoretischen und methodischen ›Unwissenheit‹ mag darin liegen, dass, wie schon angesprochen, meine akademischen Lehrer – besonders Otto Friedrich Bollnow – die ›empirische Wende‹ in der Erziehungswissenschaft nicht in der Weise mitvollzogen haben, sodass ein Funke zu mir übergesprungen wäre. Sogenannte ›wissenschaftliche Begleituntersuchungen‹ betrachte ich oftmals als ›Alibi-Untersuchungen‹, denn seitens der beteiligten ist (zumeist) niemand echt an Ergebnissen interessiert, oder milder ausgedrückt, Erkenntnisse, Einsichten haben keine oder kaum Konsequenzen. L'art pour l'art.

Empirie und Bewusstwerdung

Daher ist eine Neubestimmung von ›Empirie‹ angesagt. Ausgehend vom Verständnis von Wissenschaft als einer dem Leben dienenden ›Institution‹, kann Empirie und empirisch forschen nicht bedeuten, nur unser ›Verfügungswissen‹ (Kurt, 2010, S. 43) zu erweitern, sondern Wissenschaft ist verpflichtet, ihren Fokus auf das Bewusstsein respektive Bewusstwerden des Menschen zu richten, auf das Bewusstsein des Fragenden und des Befragten, eingebettet in immer schon vorhandene soziale Felder und ausgerichtet auf deren Transformation.

Zur aktionsforscherischen Wende finden sich Hinweise in Lütje-Klose, 2017 und Feyerer, 2018.

Was waren aus Ihrer Sicht die interessantesten Streitpunkte innerhalb der Community?

Selbstreflektive Wende

Ich würde nicht von ›interessantesten‹, sondern eher ›brisantesten‹ und auch nicht ›waren‹, sondern immer noch ›sind‹ sprechen. Für mich bleibt weiter ein ›Streitpunkt‹ die Partizipation ›Betroffener‹ (auch) in Lehre und Forschung. Nicht nur die Erfahrungen einer Katja Rohde (1999), eines Fredi Saal (Behinderte, 2000, S. 54) oder eines Armin Rist (Dreher, 2016) sind zu beachten, sondern insbesondere für Impulse, wie denen von Tobias Buchner, Oliver König und Saskia Schuppener, die sie im Sammelband *Inklusive Forschung* (2016) gebündelt haben, sind Wirkräume zu gestalten. Wirkräume, die für den Wissenschaftsbetrieb störend, vielleicht sogar verstörend sind, einmal, weil sich die Mitwirkenden in die Räume mit hineingenommen erfahren, durch eine »Erweiterung der Universität nach außen« (Scharmer & Käufer, 2000, S. 25), verknüpft mit dem, was auch als ›aktionsforscherische Wende‹ bezeichnet wird. Zum anderen aber auch, weil zur Erweiterung nach Außen – wie schon verschiedentlich eingefügt – eine solche

nach ›Innen‹ gehört, die »*selbstreflektive Wende* auf die eigenen Muster von Aufmerksamkeit und Bewusstsein« (Scharmer, 2009, S. 40).

Intelligence of the Heart

Solche Wendepunkte in die akademische Tätigkeit mit einzubeziehen setzt Markierungen, von denen Weite ausgeht und ein Sich-Öffnen möglich wird. Hildegard Kurt macht hierzu aufwühlende Beobachtungen. »Die Tragik der Moderne rührt wesentlich daher, dass sie Wissen und Liebe voneinander trennt ... Zukunftsfähig werden bedeutet, Wissen und Liebe miteinander zu versöhnen oder vielmehr, die Wissenschaft zu öffnen für die Liebe. Eine zukunftsfähige Wissenschaft wird erkennend lieben und liebend erkennen« (Kurt, 2010, S. 104). Um ehrlich zu sein, brauche ich Mut, um zu solchem Denken ›öffentlich‹ zu stehen, wenngleich ich Nicola Cuomo zur Seite spüre. Ich bin aber froh, dass Kurts Verständnis von ›transtheoretischer Wissenschaft‹ couragiert von einem empathischen Erkenntnissubjekt ausgeht, welches das intellektuelle Subjekt ergänzt durch seine systematische Kultivierung des Herzens. Dieser Mut erleichtert zu akzeptieren, dass wir neue Quellen erschließen können, aber auch ›dürfen‹: »It feels like the future is now arriving and beginning to land ... We experience that beginning as an intensifying global field of connections, people, and courageous initiatives who operate through a deepened source of human intelligence: the *intelligence of the hear*.« (Scharmer, 2018, S. 402). (Es ist, als ob jetzt die Zukunft ankomme um Fuß zu fassen ...Wir erfahren diesen Beginn als ein intensives globales Feld von Verbindungen, von Menschen, von couragierten Initiativen, die aus einer vertieften Quelle menschlicher Intelligenz wirken: *Der Intelligenz des Herzens*.)

Welche Bezüge zu anderen Teildisziplinen der Pädagogik (aber auch Gender/Disability Studies) sehen Sie? Welche Probleme sehen Sie? Wie kann man sie verstärken?

Hier muss ich passen, da ich mich mit diesen Fragen nicht explizit befasst habe. Ich kann nur, informiert durch Teilnahme an Tagungen, soviel anfügen, dass es fatal ist, wenn die UN-Konvention über die Rechte Behinderter als ›Privileg Behinderter‹ betrachtet wird und andere Gruppen sich nicht angesprochen und miteinbezogen wahrnehmen.

Welche zukünftigen Aufgaben/Herausforderungen sehen Sie für die Praxis? Welche zukünftigen Aufgaben/Herausforderungen sehen Sie für die Forschung?

Abschließend möchte ich komprimieren, was zuvor teilweise ausholend dargestellt wurde. Ich versuche es ›aphoristisch‹ und markiere Aspekte mosaiksteinartig mit Spiegelstrichen:

- Inklusion in pädagogischen Feldern bedeutet, Ritterburgen zu verlassen und hineinzutreten in interdependente ökologische, soziale und spirituell-kulturelle Landschaften. Wenn wir Problemen in der Praxis begegnen, zum Beispiel bei der Frage nach Möglichkeiten einer gemeinsamen Schule und

eines gemeinsamen Unterrichts, dann werden diese zum Thema der Verantwortlichen aus diesen Landschaften. Wir begegnen ihnen nicht als zurückgelassene, sondern als maß-gebend Kundige durch unser Denken über menschliches Verwurzeltsein ›vom letzten her‹. Wir nehmen sie hinein in eine Verantwortung, die nicht im Vergangenen gründet, sondern die ›aus der Zukunft‹ kommt und *uns alle braucht!*

Kernideen – Ideenkerne

➢ Hochschulen sind solche Sicht- und Handlungsweisen schwer zugänglich. Liegt es daran, dass sie unbeirrt und ausschließlich sich dem Diktat intellektueller Konstrukte unterwerfen, ohne lebendige Ideen, ohne ›Kernideen‹ (Kurt, 2010, S. 13)?

modus vivendi

➢ Auf ›Kernideen oder Ideenkerne‹ zu stoßen, bedarf einer radikalen Begegnung mit uns selbst. Für mich ist die ›Theorie U‹ einerseits zu einer Rahmensetzung als auch zu einer Methode geworden, sich aufzumachen auf den Weg zu einer solchen Begegnung. Wenngleich meine ›Sehnsucht‹, mich *gemeinschaftlich* auf diesen Weg zu machen, nur in kleinen Momenten erfüllbar sein mag – und daher mein Appell: »… engagiert Euch für Sachen, die ich nicht mehr machen kann …« (In Memoriam Stéphane Hessel in Genius-for-all.de) – bin ich froh, etwas von der Radikalität der Frage nach mir selbst, gerade auch nach meinem ›professionellen Selbst‹, im Durchgang durch das Nadelöhr am Grunde des U kennengelernt zu haben. Seitdem symbolisiert für mich das ›U‹ einen *›modus vivendi‹, eine Weise zu sein und zu leben*.

Transparenz

➢ Das ›Zeichen ↺‹ dem Leben – dem persönlichen, gemeinschaftlichen, institutionellen, ökonomischen, politischen, spirituell-kulturellen – als Symbol für Wandlungsprozesse wie ein ›Wasserzeichen eingelegt‹, vermag dieses Leben ›transparent‹ werden zu lassen, ohne, wie in einem weißen Blatt Papier, die uneingeschränkte Pluralität von Beschriftungen zu ›stören‹. Gebser würde sagen: ›Ursprung und Gegenwart werden auf diese Weise sichtbar‹. Sich darüber auszutauschen mit je eigenen Lebenstexten, wird aufregend. Natürlich auch mit der Möglichkeit ›defizienter Benutzung‹ und um im Bild zu bleiben: ›Papier ist geduldig‹.

Synthese Wissenschaft

Soziale Evolution

Erden des Selbst

➢ *Social Fields als die Plattform, für eine Synthese von Wissenschaft, sozialer Evolution und Werden des Selbst* – dies betrifft jeden Menschen. Die Übersetzungsarbeit dieses Prozesses in verschiedene Kulturen und auf diverse Menschengruppen bezogen, ist zu leisten.

➢ Festzuhalten lassen sie sich auf einer ›Unter-lage‹ mit dem ›Wasserzeichen ↺‹.

cooperative

➢ Während ich selbst (zu) lange eher ›emeritenhaft‹ gearbeitet habe, ist nun eine Zeit angebrochen, in der sich Menschen verbinden und verbünden. Es ist eine Zeit des ›co…‹, des einander Mitteilens und vorbehaltlosen Teilens.

Mitte finden – Du musst dein Leben ändern

➢ Wo sind für solche Fragestellungen von ›Inklusion‹ Initiatoren und Partner auf diesem Weg in und durch eine sich verändernde Welt? Wie lassen sie ich finden? Was geht *in ihnen* vor? Otto Scharmer berichtet, wie zu Beginn des 21. Jahrhunderts ihm deutlich wurde, was in seinem Leben ›falsch lief‹. Er berichtet: »Ich rannte in zu viele unterschiedliche Richtungen, war in

zu vielen Projekten an zu vielen verschiedenen Orten gleichzeitig tätig, wovon jedes Sinn ergab, aber all das war kein Ganzes, es fehlte die Mitte« (Scharmer, 2009, S. 457).

➢ Lässt sich diese Frage nicht analog an viele ›Unternehmungen zur Inklusion‹ stellen? Scharmer fährt dann fort: »In diesem Augenblick, als die Botschaft – *Du brauchst eine neue Mitte; du musst Dein Leben ändern!* – für mich deutlich wurde, konnte ich auch plötzlich sehen, worauf ich mich konzentrieren sollte. Nämlich auf ein einziges Projekt: einen Ort und eine lebendige Gemeinschaft zu schaffen, die ihre Energie darauf verwendet, Grundlagen für eine erweiterte Wissenschaft zu entwicklen, in der Aktionsforschung, Aufmerksamkeitsveränderung und angewandte soziale Transformation als Aspekte *eines einheitlichen Grundvorganges integriert* werden« (Scharmer, 2009, S. 457).

Erweiterte Wissenschaft Gemeinschaften: intrauniversitär – interuniversitär

➢ Die zukünftigen *WegbereiterInnen der Inklusion* sind auf solche Gemeinschaften angewiesen. Werden sie intrauniversitär und interuniversitär entstehen?

➢ Für mich ist heute die ›Presencing Community‹ (www.presencing.org) Vorbild für so charakterisierte Gemeinschaften geworden. Über Details habe ich an verschiedenen Stellen berichtet. Teilnehmen und Erfahren lassen sich deren transformierende Aktivitäten über verschiedene online Angebote – ohne finanziell belastet zu werden, da kostenfrei! Dieser Weg ist für mich – obgleich einer Generation zugehörig, die nicht ›ab ovo‹ mit den Provokationen und ›Verführungen‹ einer IT-Welt groß geworden ist – ein spannender Pfad geworden, um am Prozess einer digitalen Veränderung der Welt zu partizipieren. Dabei möchte ich noch einmal die fruchtbare Polarität oder auch Komplementarität unterstreichen, welche diese Veränderungsimpulse gerade auch im Kontext von Inklusion bewirken. Da ist auf der einen Seite ein sich wandelndes Selbstverständnis einer Wissenschaft und derer, die sie betreiben, die, unter Einbezug Betroffener und im Durchgang durch ein Nadelöhr, den Fragen nicht ausweicht ›Wer bin ich? Was ist meine Aufgabe? Welchen ›Job‹ mache ich? Was ist meine Berufung?‹ Durch ein solches ›Sich-befragen und sich infrage stellen lassen‹ wird der Zugang zu einem Lebens-Raum vorbereitet, der ›aus der Zukunft‹ kommt und Teilnehmende ›frei-schwimmen‹ lässt, ohne alte Kohlköpfe als Proviant auf dem Rücken mitzuschleppen (Maturana & Varela, 1987, S. 268ff.). Hier liegt ein Wandlungsmoment, in dem die Welt der Wissenschaften (der Blick aus der dritten Person) ins Gespräch kommt mit Veränderungen der Struktur des Bewusstseins (Blick auf die erste Person). Solche Verknüpfungen sind dem humanwissenschaftlichen Feld rehabilitativer Fragestellungen zumindest implizit nicht fremd. Was meines Erachtens fehlt, ist auf der anderen Seite jene Befreiung aus der selbsterrichteten Schutzzone ›Sonder... oder Heil...‹ oder auch aus der Schmollecke der selbst konstruierten Sorge um einen ›nicht inkludierbaren Rest...‹. Warum Schmollecke? Weil sich Experten noch immer in der ›Opferrolle‹ abgeschobener Hüter von Sonderinstitutionen sehen,

Presencing Community

anstatt sich von ›Imago-impulsen‹ anstecken zu lassen und zu erkennen, welche Potenziale aus der Zukunft sichtbar werden, wenn der Schmetterling erst einmal seiner Geburtsstunde gewahr wird und sich mit anderen zusammen wagt abzuheben und eine Schmetterlingsperspektive zu gewinnen, die er bisher nicht kennt.

Soziale Transformation

➢ Was fehlt, ist die Erkenntnis, dass heute ein Brückschlag notwenig und möglich ist zwischen einer erweiterten – transtheoretischen – Wissenschaft und einer Aufmerksamkeitsveränderung *durch eine ›angewandte soziale Transformation‹* (der Blick aus der zweiten Person), also für einen sozialen Wandel! Das Feld ist vorbereitet, die Ära der Ritterburgen zu beenden, sich nicht mehr abzugrenzen oder vor Goliath zu kapitulieren.

Welt ohne Gegenüber

➢ Ich stimme Scharmer auch darin zu, dass es einen Kampf der Kräfte in unserer Zeit gibt. Es ist eine ›geistige Auseinandersetzung‹, die stattfindet, ›in einer Welt ohne Gegenüber‹. »Die Welt ohne Gegenüber ist nicht die Welt des Nichts, der Leere, der Inhaltslosigkeit, der Haltlosigkeit, der Beziehungslosigkeit. *Die Welt ohne Gegenüber ist eine Welt der Durchsichtigkeit*, die unverstellt und unbegrenzt dem geistigen Auge das Ganze in seiner Transparenz, in seiner Diaphanität wahrnehmbar macht. Sie ist eine Welt der unverstellten Fülle« (Gebser, 1976, V/I, S. 279).

U-school

➢ U-school bildet den Ausgangspunkt für eine Aktionsforschungsuniversität, die auf lokalen, nationalen und globalen Pfeilern errichtet werden soll. U-Labs sind Lernplattformen zu Verknüpfung von change maker. Hubs sind Gemeinschaft vor Ort (Scharmer, 2018, S. 128ff.).

➢ Das Wasserzeichen ↺ findet in seiner Transparenz (s)ein Analogon in der Lichtigkeit und Leichtigkeit des ›Schmetterlingsfluges‹ meines Freundes Nicola Cuomo, aber auch ›im Orkan‹: »… der Schlag eines Schmetterlingflügels (kann) die Dynamik der globalen Wetterverhältnisse beeinflussen« (Perlas, 2009, S. 243). So gesehen kann der ›Kulturschöpferische Weg des Menschen mit schwerer geistiger Behinderung‹ (Soulis, 1996) als ein inkludierender Pfad welt-bewegend werden.

Schöpfungsprozess ›humanisierender Seiten‹

Ein (zu) pathetischer Abschluss? Ich bemühe noch einmal Stéphane Hessel: »… engagiert Euch für Sachen, die ich nicht mehr machen kann …«

Wenn es aber wirklich werden soll, was Frank J. Müller mit seinen Studierenden plant, nämlich Fäden der hier zu Wort gekommenen Generation aufzunehmen, um sie weiterzuspinnen –, dann bin ich (doch noch) dabei – soweit es die geistigen und physischen Kräfte zulassen –, Orte zu suchen, Partner aus unterschiedlichen ökonomischen, sozialen und kulturellen Feldern anzusprechen um, – analog einem Papierschöpfungsprozess – mitzuwirken am Schöpfungsprozess »humanisierender ›Seiten‹ des Anthropos, unterlegt mit einem ›Wasserzeichen ↺‹. Auf ein solch ›blankes Blatt von Gegenwärtigkeit‹ lässt sich all dies festhalten, was als ›Kultur der Inklusion‹ werden will. ›Zukunft Inklusion‹ – ›in need of us‹ – wird so zu einem Tor für jede und jeden, ihr und sein ›destiny or purpose‹ zu entdecken und

sich mit anderen gemeinschaftlich auf die Reise zu machen, hin zu jener emergierenden ›Kultur der Inklusion‹!

Noch einmal taucht jener erste Tag vor dem Gebäude der Heilpädagogischen Fakultät auf, als ich auf dem Weg zum Hörsaal I und zu den einen ›Schein-erwartenden Studierenden‹ war. Ich wusste nicht, was werden würde. Mehr als vier Dekaden sind vergangen. Es ist eine aufregende und kostbare Zeit, für die ich allen, die mir auf dieser Zeit-Weg-Strecke begegnet sind, dankbar bin. Eine ›transcendent order‹ wird diaphan, durchsichtig.

Get involved

Eine Zukunft will ankommen und es fühlt sich an wie: Jetzt kann es richtig losgehen. »Get involved!« (Scharmer, 2018, 157)

Literatur

Adloff, F. & Heins, V. M. (Hrsg.). (2015). *Konvivialismus. Eine Debatte*. Bielefeld: transcript.

AKILAB (1995). *Grundlagen gemeinsamen Lernens*. (S. 37–54). Aachen: Verlag Mainz.

Becker, U. (2015). *Die Inklusionslüge*. Bielefeld: transcript.

Bollnow, O. F. (1959). *Existenzphilosophie und Pädagogik. Versuch über unstetige Formen der Erziehung*. Stuttgart: Kohlhammer.

Buchner, T., Koenig, O. & Schuppener, S. (Hrsg.). (2016). *Inklusive Forschung. Gemeinsam mit Menschen mit Lernschwierigkeiten forschen*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Césaire, A. (1967). *Zurück ins Land der Geburt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Cuomo, N. (1989). *›Schwere Behinderungen‹ in der Schule. Unsere Fragen an die Erfahrung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dreher, W. (1974). *Das pathosophische Denken Viktor von Weizsäckers. Ein Beitrag der medizinischen Anthropologie zu einer anthropologisch fundierten Pädagogik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.

Dreher, W. (1996). *Denkspuren. Bildung von Menschen mit geistiger Behinderung. Basis einer integralen Pädagogik*. Aachen: Mainz.

Dreher, W. (2000). Eine Gesellschaft für alle, ohne besondere Bedürfnisse. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft,* 1, 50–57. Graz: Reha-Druck.

Dreher, W. (2013). Umdenken mit Methode. Scharmers ›Theorie-U‹ könnte der Waldorfpädagogik helfen. *erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute*. Juli/August 2013, Spezial Inklusion. 15–18.

Dreher, W. (2016). Zäsuren. In A. Hinz, T. Kinne, R. Kruschel & S. Winter (Hrsg.), *Von der Zukunft her denken. Inklusive Pädagogik im Diskurs* (S. 257–284). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dreher, W. (2017). IFO und ↺ -FO. In B. Lütje-Klose, M.-A. Boger, B. Hopmann & P. Neumann (Hrsg), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft, Band I: Menschenrechtliche, sozialtheoretische und professionsbezogene Perspektiven* (S. 72-82). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dreher, W. (2018). Inklusion – ↺-topia verwirklichen. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), System. Wandel. Entwicklung (S. 143–149). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Dörner, K. (2007). »Verantwortung vom Letzten her«. Warum meine Anerkennung des Behinderten zu kurz springt und Solidarität überspringt oder wie professionelle Praxis mit Behinderten durch Emmanuel Levinas ethisch vollständiger zu begründen ist. In M. Dederich & K. Grüber (Hrsg.), *Herausforderungen. Mit schwerer Behinderung leben* (S. 175–190). Frankfurt: Mabuse.

Gebser, J. (1975–1980). *Gesammelte Werke in 8 Bänden*. Schaffhausen: Novalis.

Imhäuser, K. (2014). Was ist Inklusion und wie kann sie gelingen? *Deutsche gesetzliche Unfallversicherung*, Forum 4, 8–11.

Jaworski, J. (2012). *Source. The Inner Path of Knowledge Creation*. Oakland: Berrett-Koehler Publishers.

Kurt, H. (2010). *Wachsen. Über das Geistige in der Nachhaltigkeit*. Stuttgart: Johannes M. Mayer.

Lütje-Klose, B., Boger, M.-A., Hopmann, B. & Neumann, Ph. (Hrsg.). (2017). *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft*. (S. 72–80). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Lyra, O. (2012). *Führungskräfte und Gestaltungsverantwortung. Inklusive Bildungslandschaften und die Theorie U*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Maturana, H. & Varela, F. (1987) *Der Baum der Erkenntnis*. Bern, München, Wien: Scherz.

Perlas, N. (2009). Die globale Zivilgesellschaft als kulturelle Kraft des Wandels. In G. v. Lüpke (Hrsg.), *Zukunft entsteht aus Krise* (S. 200–244). München: Riemann.

Platte, A., Seitz, S. & Terfloth, K. (Hrsg.). (2006). *Inklusive Bildungsprozesse* (S. 77–80). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Rohde, K. (1999). *Ich Igelkind. Botschaften aus seiner autistischen Welt*. München: F. A. Herbig Verlagsbuchhandlung.

Sacks, S. & Kurt, H. (2013). *Die rote Blume. Ästhetische Praxis in Zeiten des Wandels*. Klein Jasedow: thinkOya.

Scharmer, O. (2007). *Theory U. Leading From the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*. Cambridge MA: The Society of Organizational Learning.

Scharmer, O. (2009). *Theorie U. Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl-Auer.

Scharmer, O. (2016) *Theory U. Leading from the Future as it Emerges. The Social Technology of Presencing*. Revised and Updated with New Preface, Case Stories, and Full-Color U Journey Drawings. Cambridge MA: Berrett-Koehler Publishers.

Scharmer, O. (2018). *The Essentials of Theory U. Core Principles and Applications*. Oakland CA: Berrett-Koehler Publishers.

Scharmer, O. & Käufer, K. (2000). Universität als Schauplatz für den unternehmenden Menschen, Hochschulen als ›Landestationen‹ für das In-die-Welt-Kommen des Neuen. In St. Laske, T. Scheytt, C. Meister-Scheytt & C. O. Scharmer (Hrsg.), *Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft* (S. 109–134). Mering: Rainer Hampp.

Senge, P., Scharmer, C. O., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (Hrsg.). (2004). *Presence. Human Purpose and the Field of the Future*. Cambridge MA: The Society for Organizational Learning.

Soulis, S. (1996). *Poiein. Der kulturschöpferische Weg des Menschen mit schwerster geistiger Behinderung*. Aachen: Mainz.

VDS. (2016) Sonderpädagogische Förderung in NRW Mitteilungen des Verbandes Sonderpädagogik e.V Landesverband NRW 2/2016, S. 3–7.

Wagenschein, M. (1983). *Erinnerungen für Morgen. Eine pädagogische Autobiographie*. Weinheim und Basel: Beltz.

Weber, A. & Kurt, H. (2015). *Lebendigkeit sei. Für eine Politik des Lebens. Ein Manifest für das Anthropozän*. Klein Jasedow: thinkOya.

Eine Gesellschaft für alle Menschen ohne besondere Bedürfnisse[1]

Walther Dreher

Günter Dörr hat 1998 ein Buch herausgegeben mit dem Titel *Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik*. Mein dortiger Beitrag stand unter dem Thema »Vom Menschen mit geistiger Behinderung zum Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen«. Die folgenden Ausführungen wollen damit fortfahren, nach neuen Perspektiven Ausschau zu halten. Allerdings stelle ich mir heute die Frage, ob es der richtige Weg ist, (nur) in der Sonderpädagogik weiter nach neuen Perspektiven zu suchen. Ist es nicht eher angezeigt, allgemein in der Pädagogik die Horizonte zu verschieben? Und wenn wir uns darum bemühen zu erkennen, dass wir den Perspektiven einer neuen Pädagogik verpflichtet sind, die Eine Gesellschaft für alle ohne besondere Bedürfnisse vorbereiten können, dann entsteht hieraus ein schöpferisches Ethos für die Zukunft.

Mit der Herausgabe des Buches *Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik* hat sich Günter *Dörr von* seiner »langjährigen offiziellen Tätigkeit als Vorsitzender eines Betroffenen- und Elternverbandes«, wie er es im letzten Satz seines Beitrags ausdrückte, verabschiedet. Aber zu Ende geführt hat er den Satz ganz anders: »... nicht aber (verabschiede ich mich) aus meiner Verantwortung für Menschen, die mir die liebsten geworden sind.« (Dörr, S. 17). Sein Plädoyer zum Thema »Wie viel Würde braucht der Mensch? Anforderungen der Sonderpädagogik auf dem Weg zu einem sozialen Gemeinwesen« unterstreicht den Ernst dieser von ihm genannten Verantwortung. Es ist wichtig zu begreifen, was *Dörr* meint, dass nämlich der Dialog – ob verbandsbezogen, bildungspolitisch oder wissenschaftstheoretisch ausgerichtet – um Fragen des Verständnisses von Behindertsein fortgeführt werden muss, weil es um neue Impulse geht und um die *Zukunft*.

---

1 Zuerst veröffentlicht in: Dreher, W. (2000), Eine Gesellschaft für alle Menschen ohne besondere Bedürfnisse. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 23*(1), 50–57. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Zeitschrift BEHINDERTE MENSCHEN (www.behinteremenschen.at).

Wenn es um Zukunft geht, dann erinnere ich gerne an das Verständnis, das Martin *Heidegger von* Zukunft formulierte. In *Sein und Zeit* betont er, dass Zukunft nicht als eine Einheit im zeitlichen Strom zu verstehen sei, die eben noch nicht ist und auf die wir zugehen, sondern »die ursprüngliche und eigentliche Zukunft ist das »Auf-sich-zu« (Heidegger, 1963, S. 330). Damit ist ausgedrückt, dass der Mensch *»sich«* aus der Gegenwart und aus seiner Vergangenheit *»vorauswirft«*, um von dort her auf sich zuzukommen: *Zukunft*. Wir selbst sind »normalerweise« in einem Zeitverständnis befangen, das *man* hat und das durch die sogenannte »Uhrenzeit« bestimmt ist. Die Uhrenzeit ist eine »ablaufende Zeit«. Der Übergang vom zweiten in das dritte Jahrtausend hat dies besonders deutlich gemacht. Weltweit wurde spekuliert, was denn da eventuell passieren könnte, weil der *Ablauf der* Zeit nicht voraussehbar gewesen war. Die Zeit, von der *Heidegger* spricht, hat eine ganz andere Qualität – sie ist eine durch die Existenz des Menschen bestimmte. Zeit ist hier *Zeitlichkeit*. Durch die »Sorge«, welche die Seinsganzheit des Daseins bestimmt, sind auch Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft existenzielle »Größen«. »Zukunft, Gewesenheit, Gegenwart zeigen die phänomenalen Charaktere des ›Auf-sich -zu‹, des ›Zurück auf‹, des ›Begegnenlassens *von*‹« (Heidegger, 1963, S. 328f.).

Dieser Hinweis bedeutet kein »philosophisches Abdriften«, das gerne als unrealistisch und ideell missdeutet werden könnte. Mit diesem Hinweis auf *Heidegger möchte* ich die Bedeutung unterstreichen, die *in unserem eigenen Denken* – von der Zukunft her auf unsere Gegenwart zu – liegt. Ich bin der Überzeugung, dass es gegenwärtig in besonderer Weise darauf ankommt, welche Sichtweisen wir in die »Zukunft voraus werfen«. Indem wir »von dort-her« auf die Gegenwart »zukommen« – ohne die Vergangenheit, das Gewordene außer acht zu lassen – wirken wir mit an den *Metamorphosen* einer Pädagogik und auch einer Gesellschaft im weiteren Sinne.

Die folgenden Gedanken sind in diesem Zusammenhang zu verstehen. Ich habe Impulse von anderen aufgenommen, die mein Denken verändert haben und die langsam beginnen, mein Handeln zu bestimmen.

Behindert sein als ein Konstrukt

Ich habe an anderer Stelle hervorgehoben, dass es unsere zukünftige Aufgabe sei, »zu einer Überwindung der *defizitären Sichtweise* behinderter Menschen zu finden« (Dörr, 1998, S. 58). Diese Forderung provoziert und verpflichtet zugleich. Die Antwort auf die Provokation und die Verpflichtung stelle ich an den Anfang meiner Ausführungen. Anders ausgedrückt: Ich nenne die »Lösung« – und danach Wegstücke, die zu ihr führen sollen. Die Lösung mag zunächst als brachial oder als martial erscheinen, brachial wie der Umgang des Columbus mit dem Ei, martial wie die Lösung des gordischen Knotens durch Alexander den Großen. Aber in beiden Verhaltensweisen liegen schöpferische Elemente, die auch wir benötigen. In Anlehnung an Georg *Feusers These*: Geistigbehinderte gibt es

nicht, wiederhole ich diese These und verallgemeinere: Behinderte gibt es nicht. Menschen mit Behinderungen gibt es nicht. Diese Sicht werfe ich – im Sinne *Heideggers* – voraus, um Positionen verändern zu können. Natürlich weiß ich, wie »gefährlich« es ist, etwas thesenartig so zu formulieren. Ich verstehe die These als »geistigen Zündstoff« über den Tag hinaus. Die These beabsichtigt, dass wir uns bewusst werden, welche Bemühungen und Aktivitäten in den letzten Jahrzehnten unternommen wurden, um Menschen mit sogenannten Behinderungen anders sehen zu lernen und sie durch ein sich wandelndes Denken *bedingungslos* und *inklusiv* als jeglicher Gemeinschaft zugehörig zu erkennen.

Der wissenschaftliche Diskurs verpflichtet zur rationalen Begründung obiger These und zum Nachweis ihrer Stimmigkeit. Diese Verpflichtung kann ich an dieser Stelle noch nicht einlösen. Woran ich arbeite sind Hinweise, die den Zugang zum Diskurs eröffnen können: Hier gehe ich von Bewegungen innerhalb der *Weltgemeinschaft* aus, orientiere mich dabei an der *Sicht Betroffener*, versuche anzudeuten, inwiefern *Behinderung immer* mehr als *Konstrukt* bewusst werden kann, um erneut anzuknüpfen an die Chance und Notwendigkeit *globaler Netzwerke* und deren *GENIUS*.

Impulse der Weltgemeinschaft

In einer Zeit globaler Relationen ist es berechtigt, zuerst von der *Politik der Weltgemeinschaft* auszugehen, weil sie trotz aller Partikularismen das Wagnis unternimmt, alle Menschen dieser Welt anzusprechen. Wandlungsimpulse gab es vielfältig: Ich nenne die Weltgesundheitsorganisation (WHO), die 1980 u. a. auf die Differenzierung von Schädigung (impairment), Beeinträchtigung (disability) und Behinderung (handicap) aufmerksam gemacht hat. Zahlreiche Impulse gingen auch aus vom Jahr der Behinderten 1981 und der Dekade der Behinderten, die 1993 zu Ende ging. Die Weltkonferenz »Erziehung für alle« (EFA) in Jomtien 1990, die Standard Rules für die Herstellung der Chancengleichheit Behinderter 1993, die Salamanca-Weltkonferenz 1994 »Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität«, 1998/99 das Jahr des älteren Menschen mit dem Ziel einer »Gesellschaft für alle« und das Welt-Erziehungs-Forum »Erziehung für alle« 2000 in Dakar waren und sind Initiativen, die nicht ohne Wirkung bleiben, weil sie mehr als nur appellieren wollen.

Hier ist ein »weltumspannender Geist«, ein *GENIUS* am Werke, dessen Wirkung wir uns nicht zu entziehen vermögen. Es ist ein Geist allerdings, der sich in der Weltgemeinschaft, der es um die ganze Menschheit geht, – das »Integrat« als einem Menschheitsprinzip, wie *Jean Gebser* es formulierte (Gebser, 1975) – noch läutern muss im Rekonstruktions-, Dekonstruktions- und Neukonstruktionsprozess normativer Bedingungen.

Die Weltgesundheitsorganisation postuliert Gesundheit als körperlichseelisch und -geistiges Wohlbefinden. Im Kontext von Menschen mit Behinderungen

trifft sie eine interessante Differenzierung, sie unterscheidet nämlich drei Stufen: Impairment (Schädigung), disability (Beeinträchtigung) und handicap (Behinderung). Die Standard Rules von 1993 machen bereits auf Relativierungen aufmerksam, welche durch Erfahrungen und Diskussionen im Laufe der Dekade der Behinderten das Wissen um Behinderungen vertiefte, sowie die Terminologie hinterfragte. Auf unsere These bezogen: Behinderte gib es nicht, gehen wir auf die WHO und die Standard Rules kurz ein. Es werden von uns nicht nur die Behinderung und die Beeinträchtigung infrage gestellt, sondern auch die Schädigung (impairment).

Woher nehmen *wir die* Legitimation – als sogenannte Nicht-Behinderte – zu sagen: Ein Mensch mit Trisomie ist geschädigt, ein Autist ist geschädigt, ein Blinder, Gehörloser ist geschädigt, ein Geistigbehinderter ist ein Hirngeschädigter. Woher also die Legitimation, wenn nicht aus mental geprägten Machtverhältnissen? Diese Machtverhältnisse drücken sich darin aus, wie wir uns als denkende Wesen verstehen. Wenn wir uns als Menschen dem Paradoxon ausgesetzt sehen, dass wir nur denkend unser Denken erfassen können, dann wird die Frage nach den Wurzeln dieser Zirkularität entscheidend. Wenn wir uns heute, auch im Kontext von Alltäglichkeit, nicht der zirkulären Verbundenheit unserer biologischen Wurzeln und unserer Erkenntnisfähigkeit bewusst werden, finden wir aus dem Dilemma impairment – disability und handicap nicht heraus. Wir können uns dann nur mit »defensiver Argumentationsabgrenzung« begnügen. Aber eine solche Abgrenzung führt uns nicht wirklich weiter!

»Wundwundwund schrie ich …«

Ich versuche mit der Hilfe Betroffener selbst den Problemen näher zu kommen. Ich beginne mit *Katja Rohde*, die mich im Kontext der Veröffentlichung ihres Buches in französischer Sprache angesprochen hatte.

Sie hat mir den Wunsch nach einem Vorwort brieflich mitgeteilt:

> »Lieber sir dreher, offenheitsgedanken ergaben nüchternes skeptisches mißtrauen gegen manchen ärgerlichen Vorwurf, den ich Wissenschaftlern und Spezialisten machen mußte. Auzas, die Verleger in saint cyr, sind jedenfalls auf Unglauben gestoßen, als sie von mir erzählt haben. Verstehen kann ich solche Reaktionen. Da ich für französische Autisten vielleicht dieselbe Funktion haben werde, wie *Birger* sie hier hatte und auch *Dietmar*, finde ich die Idee von auzas gut, dem Buch ein Versachlichendes Vorwort voranzustellen. Vielen, vielen dank, daß sie sich dazu bereitfinden …«

Katja fragt an und bedankt sich also beim »Spezialisten«, der es ja wohl wissen muss, was es mit Autismus »auf sich hat«. Ihr eigenes Wissen- »offenheitsgedanken«- und ihre existenzielle Befindlichkeit scheinen damit verglichen sekundär.

»Versachlichend« soll mein Wort also sein. Aber um welche »Sache« geht es denn? Was soll denn »sachlicher« werden und damit auf etwas Bezug nehmen, was wohl »nicht so ganz sachlich«, was vielleicht sogar »unsachlich« sein könnte, weil es wohl zu »persönlich«, zu »subjektiv« ist. Welcher Blick suggeriert uns denn »persönlich= unsachlich«?

Vielleicht soll mein (Vor-)Wort eine Antworthilfe sein auf *Katjas* Frage: »Bist Du nun erstaunt, o Leser, Realitätsseltenes glauben zu sollen?« (Rohde, 1999, S. 58) Denn »realitätsselten« ist es schon, wenn ein Mensch, der mehr als zwanzig Jahre durch pädagogische Sonderinstitutionen gegangen ist, von sich behauptet, er sei gebildet und könne seit seinem fünften Lebensjahr lesen. Wenn dieser Mensch von uns verlangt, etwas zu »erkennen, ohne es erklären zu wollen«, wenn ein Mensch – als geistig Behinderter diagnostiziert – durchleben muss, was es bedeutet: »Ich wurde in meiner Art nicht erkannt« und sich darauf (aus seiner Sicht) konsequent verhält:

> »Feature bildend vom Idiötchen, das Theater machend Ärger bedeutet, säte ich Trauer und Not. Ich schrie. Wundwundwund schrie ich, ufersdunkle Verzweiflung furchtbarer Art ließ mich schreien, ich Igelkind gab denjenigen, die meine Schwachsinnbehinderung immer wieder diagnostiziert hatten, Recht durch Igelverhalten« (Rohde, 1999, S. 68).

Denn *Katja* hatte erkannt, dass nur ein Umdenken von außen, eine Metamorphose – und nicht ohne Grund ist dies vielleicht das wichtigste Thema in ihrem Leben – einen Gestaltwandel herbeiführen konnte, ein Aufgeben des Festhaltens am »kaputtmachenden Glauben, Autismus wäre Armut im Geiste« (Rohde, 1999, S. 75).

Angebracht aber ist es zu begreifen oder zumindest zu erahnen, dass hier ein »Zündstoff« der »conditio humana« enthalten ist, der einen »emotionalen und mentalen Brand« in den Menschen entfachen möchte und insbesondere in den Experten.

»… von einer anderen Seinsweise fehlt mir einfach jede Kenntnis.«

Ein Auszug aus einem Essay von Fredi *Saal* (1998) mit dem Titel »Behindertsein – Bedeutung von Würde aus eigenem Recht, oder: Die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens als Postulat der Vernunft« mag auf die Radikalität im Sinne der Verwurzelung unseres Denkens in einem Postulat hinweisen, das besagt: »Das Leben muss sich im Interesse des eigenen Seins als ganz und gar unangreifbar erweisen« und »durch das, was ich als unauswechselbares Individuum bin, habe ich meine eigene, durch nichts zu erschütternde Bedeutung«.

Fredi Saal schreibt:

> »Ich erlebe mich als mich mir gegeben. Aus diesem Mich-mir-Gegebensein kann ich nicht aussteigen – wenigstens solange nicht, wie ich Wert darauflege, weiterhin am irdischen Daseinslauf teilzunehmen. Ich kann niemand anders sein oder werden als jener, der ich in mir angelegt bin – mit allen Ecken und Kanten, mag ich mich auch noch so sehr dagegen sträuben. Von einer anderen Seinsweise fehlt mir einfach jede Kenntnis. Ich bleibe stets auf das Vorhandene verwiesen. Es steht mir nicht frei, mich selbst gegen einen anderen einzutauschen. Die Gnade des Daseins kann also nicht darin liegen, nicht behindert oder sonst wie ›anders‹ zu sein. Es gäbe mich dann nicht. An meiner statt fungierte ein Anderer, der mir stets fremd bliebe, selbst wenn er meinen Namen trüge. Die Gnade des Seins liegt nicht im Allgemeinen, sondern in der Art und Weise, wie ich mir selbst gegeben bin. Wenn also eine Behinderung dazu gehört, zählt sie selbstverständlich zu den Konstanten, die meine individuelle Existenz ausmachen. Ich finde sie vor als meine Daseinsbedingungen wie ich alles andere in der Welt vorfinde, das sich mir als mein Schicksal darbietet. Daraus gestaltet sich mein Dasein ganz gleich, ob ich es in größtmöglicher Freiheit ergreife oder ob ich mich in ihm von anderen Mitlebenden bereitwillig wie auf einem Spielbrett von einem Feld zum anderen schieben lasse. Im einen Fall sehe ich mich immer wieder auf Festlegungen von außen verwiesen, im anderen bleibt mir stets die Zukunft als offene Möglichkeit mit den meinem Dasein innewohnenden Perspektiven … Dadurch ist jedes menschliche Dasein in seinem Wesen nach allen Richtungen offene Möglichkeit – und zwar bis zum letzten Atemzug. Das gilt für jedes, also auch für jedes anscheinend unansprechbare, menschliche Individuum auf je eigene Weise. Dabei unterliegt es weder einer allgemeinen noch einer individuellen Form. Es lässt sich auf nichts und von niemandem festlegen. Das widerspräche der konstatierten Offenheit« (Saal, 1998, S. 59f.).

Fredi Saal drückt hier auf sein Leben bezogen aus, was *Levinas* mit der »Verantwortung angesichts des Anderen« meint. »Ich erlebe mich mir gegeben« und »von einer anderen Seinsweise fehlt mir einfach jede Kenntnis« sind Formulierungen, die nicht eindrücklicher die Unantastbarkeit und den Spielraum des einzelnen Menschen beschreiben könnten. Dies bedeutet jedoch nicht, dass wir nichts miteinander zu tun hätten. Aber es ist zu unterscheiden, ob der Andere zur Schachfigur wird – ausgesetzt dem Verschieben von einem Feld zum anderen, von der »Schädigung« bis zur »Behinderung« – oder sein Leben in größtmöglicher Freiheit ergreifen kann durch eine gegenseitige Offenheit aller, die Zukunft garantiert. »Ohne Zweifel entwirft der Mensch sich selbst. Darum müssen wir höllisch aufpassen, dass er nicht vom anderen entworfen wird« (Saal, 1998, S. 65). Das Spannungsverhältnis von gelebter Lebenswirklichkeit und von außen definierter Faktizität könnte eindringlicher nicht ausgedrückt werden. Es wird eine der wichtigen Aufgaben der kommenden Zeit sein, sich mit diesem Spannungsverhältnis, mit dieser Ambiguität (Zweiseitigkeit *I* Doppelwertigkeit) auseinanderzusetzen.

»… gegenwärtiges Ammenmärchen vom geistig behinderten Autisten«

Katja Rohde und *Fredi Saal* sind Zeugen einer persönlichen Lebensdeutung, welche die – »Selbstwahrnehmung« zumindest als ebenso wichtig und richtig erkennen, wie die Deutung des persönlichen Lebens von außen, also durch den anderen. Diese Deutungen von außen charakterisieren durchgängig wissenschaftliche Fragestellungen und verleihen ihren Aussagen – trotz kritisch rationaler Haltung – den Nimbus der Gewissheit. Diese Gewissheit infrage zu stellen, fällt uns schwer. Die beiden chilenischen Wissenschaftler *Maturana* und *Varela* machen auf Grundlagen der menschlichen Erkenntnis aufmerksam, welche die biologischen Wurzeln des Erkennens – und damit auch die »biologische Dimension« des sogenannten »geschädigten« Menschen – in die Kontinuität zum Sozialen und Menschlichen stellen, und das Phänomen der Erkenntnis so als Ganzheit »Natur und Geist« darzustellen vermögen. Ihre Epistemologie – auf die an dieser Stelle nicht eingegangen wird – ermöglicht eine andere Sicht auf die conditio humana und sie ist eine Einladung dazu, gewohnte Gewissheiten loszulassen. Damit nähern wir uns zumindest unserer Eingangsthese: Behinderte gibt es nicht! Und wir müssten hinzufügen: Behinderte werden durch uns konstruiert!

In *Katjas* Sprache hört sich das so an:

> »Ihr solltet offenbar gegenwärtige Ammenmärchen vom geistig behinderten Autisten nicht so leichtgläubig akzeptieren, auch wenn das für Euch einfacher ist, weil es Euch Wesensveränderungen Eurer eigenen, d. h., der Lehrerperson erspart, Euch Arbeitsaufwand saftiger Art nicht abverlangt. Lebensnotwendiges Arbeiten gelingt Euch sicher, wenn ihr Autismus mit seinen lästigen Symptomen, zum Beispiel ärgerliches Zappeln, Aggressivität, Apathie, Sprachlosigkeit, als Herausforderung seht, furchtbar für die Autisten, hoffnungsvoll für Euer Erleben einer Realität, die qualvoll ist für die Betroffenen, die Euch aber eine tiefere Dimension erschließt« (Rohde, 1999, S. 147).

Warum fällt es aber den sogenannten Experten so schwer, sich solchen Umdenkungsprozessen zu öffnen? Warum zweifeln sie an der Authentizität von *Katja*? In diesem Verstehensprozess kann uns der russische Psychologe *Wygotski* weiterhelfen (Keiler, 1998).

Schon in den zwanziger Jahren unseres Jahrhunderts hat er darauf aufmerksam gemacht, dass »sich die menschliche Kultur nur wegen einer gewissen Stabilität und Konstanz der biologischen Grundausstattung des Menschen (habe) immer mehr anreichern können …« Wo nun eine, wie auch immer begründete bzw. definierte Schädigung bzw. Beeinträchtigung eintritt, führt dies zu einer Umstrukturierung der Entwicklung und entstellt den »normalen Verlauf der Einwurzelung des Kindes in die Kultur …« Die Konsequenz daraus führt zur »Schaffung von Nebenwegen der kulturellen Entwicklung« (Keiler, 1998, 158f.). So ist auch

Katjas Lebensweg ein solcher einer kulturellen Schöpfung auf Nebenwegen, die aber zwei Jahrzehnte verkannt wurde, weil der Blick nur an der Diagnose und an ihrem Verhalten haften blieb und kein Weg gefunden werden konnte, die Umstrukturierung ihrer Entwicklung zu erkennen, diese als sinnvoll zu akzeptieren und sich darauf pädagogisch zu beziehen.

> »Meine Kindheit irreparabel geschädigt, Möglichkeiten, ohnegleichen vertan, zu tiefst gedrückt, Lustlosigkeit auslösend, statt Liebesbeweise bewirkend, zerfreute ich Mutter und Vater. Quälerei ist, daß ich nicht mehr weiß, weshalb tastendes Kopfgefühl hurtig in mich eindrang, hurrikanartig mein armes Gehirn überfallend. Ohne gutes grünes ergiebiges Fühlen, hilfsloses ›Biffarhaustüren, das ist sicher‹ Denken meiner Eltern auslösend, wurde ich größer« (Rohde, 1999, S. 60).

Der Blick der Umwelt fiel auf Symptome und erzeugte Hilflosigkeit gegenüber der Möglichkeit der Erkenntnis des Hungers nach kultureller Teilhabe:

> »Das ohnmächtige, Ohnmacht hassende, gastfreundliche, siegesduftende Lebensgefühl meiner Mutter fand aquamarinblaues Hoffen durch eine Fülle an Therapien, sedierend, doch ineffektiv ... Zur giftigen Hilflosigkeit meiner Mutter gesellte sich Hilflosigkeit der Umgebung ... Meine Lehrerinnen und Lehrer ... sahen mein autistisches Verhalten als Schwachsinnsdokumentation an« (Rohde, 1999, S. 66ff.).

Um solche Irrtümer nicht zu wiederholen, wird es Aufgabe einer zukünftigen Pädagogik sein, dass *wir*, die wir in einer selbstverständlichen Welt der Kulturschöpfung leben, getragen durch unsere psychophysiologische Konstitution, *uns* dem als »geschädigt« definierten Menschen *öffnen*, damit seine Entwicklung von ihm keine Nebenwege der Kultur abzuverlangen braucht. Wenn alle in der Gemeinschaft verbundenen Menschen erkennen, dass wir nur die Welt haben können, die wir mit anderen zusammen hervorbringen, werden sich zukünftig *gemeinsame Lebensräume* gestalten lassen. Dies ist gewiss keine einfache Aufgabe, aber sie lässt uns Abschied nehmen vom »Wahn der objektiven Weltwahrnehmung«, vom irrigen Helfen wollen und lässt uns hoffentlich ausbrechen aus selbst konstruierter professioneller Unersetzbarkeit und Unfehlbarkeit. »Die einzige Chance für die Koexistenz ist also die Suche nach einer umfassenderen Perspektive, einem Existenzbereich, in dem beide Parteien in der Hervorbringung einer gemeinsamen Welt Zusammenfinden« (Maturana & Varela, 1987, S. 264). Noch einmal: Dies ist kein einfacher Weg, weil er von uns abverlangt, eine Welt der Vielfalt zu akzeptieren und in ihr entsprechend zu handeln. *Katja* drückt es in ihrer Wahrnehmung so aus:

> »Zur fragenden Urgestalt der Igelexistenz kommt der Wasserwasserregen ohne Trara, wenn es Menschen gelingt, ohne Ufersfurcht, ohne Angst, anzuecken, mit mir unter wirren Bedingungen zu leben, mir durch ihres Istgefühles Forderungshaltung,

> durch die gute Realitätsanpassung, durch Lust an der Wirklichkeitsgestaltung in Fairneß hefewarmes Lebensgefühl zu vermitteln, ohne daß ich nur Ergebnisse ihrer Planungen akzeptieren muß. Offenes Diskutieren richtet weniger Schaden an als bevormundendes Heimlichtun. Wer mir helfen will, soll ehrlich zu mir sein, sonst geht das Hefegefühl verlustig« (Rohde, 1999, S. 102).

Eine solche Welt wird es »Igelstacheln« ermöglichen, sich nicht mehr mit Gift füllen zu müssen. »Die Stacheln aber, giftbefreit, wurden zu segensreichen Dornsträuchern, die die Gefährten des Igels vor der Angriffslust der Eris schützten« (Rohde, 1999, S. 162).

Unsere Vergangenheit liegt in der Zukunft

Wir müssen also zu neuen Ufern aufbrechen. Mit welchen Fähigkeiten und mit welcher Risikobereitschaft?

Maturana & Varela erzählen eine Geschichte, wie man schwimmen lernen kann, um zu neuem Ufer zu gelangen. Der Appell lautet: Mach dich nackt auf den Weg und nimm keinen Ballast mit. Ich füge hinzu: Vergiss nicht, das neue Ufer ist hier, da wo du stehst, hier, von wo Du ablegen möchtest. Ich wage hier ein Analogon zu *Heideggers* Verständnis von Zukunft. *Heidegger* schreibt:

> »Nur sofern Dasein überhaupt ist als ich *bin* gewesen, kann es zukünftig auf sich selbst so zukommen, daß es *zurück* kommt. Eigentlich zukünftig ist das Dasein eigentlich *gewesen*. Das Vorlaufen in die äußerste und eigenste Möglichkeit ist das verstehende Zurückkommen auf das eigenste Gewesene. Dasein kann nur eigentlich gewesen *sein*, sofern es zukünftig ist. Die Gewesenheit entspringt in gewisser Weise der Zukunft« (Heidegger, 1963, S. 326).

Hören wir noch einmal *Katja*:

> »Wie es für mich weitergeht, wissen meine Eltern und ich noch nicht. Ich würde gerne auch zur Uni gehen, wenn ich luftiges Igelswesen unter Kontrolle habe, wenn ich nicht mehr stereotype Bewegungen machen muß, wenn Uhus Willen Arsenale an Gelassenheit über meinen armen Tuffsteinkopf schüttet, wenn der kalte Regen über Tomi einem liebesoffenen Südwind gewichen ist, Autismus riesiger, urgestaltender, guter Kraft etwas gibt, was sie schon immer gesucht hatte, so daß Igelstacheln weicher werden, so daß Igelstacheln weichen« (Rohde, 1999, S. 59).

Katja denkt sich voraus und wir sollten uns ihr anschließen.

Perspektiven einer neuen Pädagogik

Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik sind gut, aber nur, wenn sie nicht beschränkt bleiben auf die Sonderpädagogik. Besser ist es, wenn die neuen Perspektiven als (Besondere) *Perspektiven einer neuen Pädagogik*, einer neuen sozialen Gemeinschaft, einer erneuerten Kultur sichtbar werden. Am besten aber ist *diese* Perspektive: »Das letztendliche *Ziel* der Behindertenbewegung ist eine *Gesellschaft für alle Menschen*, ohne ›besondere Bedürfnisse‹« (EQUATE, Ausgabe Nr. 5, 1999, S. 4). Dies ist die Forderung des Europäischen Behindertenforums, einer Vereinigung von Betroffenen, der ich mich anschließe. Auch diese Forderung ist natürlich in ihrer Diktion wiederum missverständlich und »gefährlich«. Ihr Analogon findet sie in der Feststellung: Behinderte gibt es nicht. Eine *Gesellschaft für alle ohne Behinderte mit besonderen Bedürfnissen* braucht also eine Umkehr des Denkens und Handelns, die angesichts des Gewordenen, dem Festhalten an Gewissheiten und dem Risiko des Scheiterns provokativ sind. Aber nur auf dem Weg über gewandelte Perspektiven einer neuen Pädagogik finden wir heraus aus dem Labyrinth der defizitären Sicht behinderter Menschen.

GENIUS Inclusion

Heilpädagogik oder Behindertenpädagogik als eine »*FOKUS*-Pädagogik« vergrößert – bildhaft gesprochen – wie durch eine Lupe die Gegebenheiten und erschwerten Bedingungen der Entwicklung des Menschen und seiner Kultur. In dieser ihrer Aufgabe verbirgt sich immer die Gefahr, eine isolierende oder besondere Pädagogik zu sein oder zu werden. *Niedecken* (1999) hat dies unlängst an der Institution »Geistigbehindertsein« aufgezeigt. Diese Gefahr wird heute auf internationaler Ebene erkannt, thematisiert und durch die Konzeption einer »Inclusive Education« zu überwinden versucht. Immer noch werden solche Bemühungen als Utopien verschrien. Nehmen wir das Wort Utopie wörtlich, so meint es, dass es sich um »ortlose« Gedanken oder Gebilde handelt, denen in unserer Welt keine Realität zukommt. In diesem Sinne könnte man die Skepsis fast teilen. Aber heute geht es nicht mehr um U-topien, sondern um *A*-topien. Dies bedeutet, dass solche Impulse nicht an Orte gebunden sind, dass sie *»ort-frei«* sind, d. h. paradoxer Weise, sie können sich *an jedem* Ort und unter den jeweiligen Gegebenheiten realisieren. *Globale Netzwerke*, die sich gegenwärtig bilden, bezeugen die Überwindung von Grenzen und das nicht gebunden sein an Räume. Hier nun schließt sich ein globaler Zirkel, an dem wir weltweit Anteil nehmen können und dessen *Geist uns* alle beeinflusst. Dabei ist nicht der »Geist« im *Sinne Hegels* oder in einem transzendenten Sinne angesprochen. Geist meint *menschliche Erkenntnismöglichkeiten* im Sinne von *Maturana* und *Varela*.

Symbolisch nenne ich diesen Geist *GENIUS*. Hinter diesem *GENIUS* verbirgt sich konkret der aktive Mensch, der versteht, dass Erkennen Tun und Tun Erken-

nen ist und aus dieser Erkenntnis mitarbeitet am *GENIUS*: Global Education Network for an Inclusive Universal Society.

Literatur

Dörr, G. (Hrsg.). (1998). *Neue Perspektiven in der Sonderpädagogik*. Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.

Gebser, J. (1975). *Gesammelte Werke in 7 Bänden*. Schaffhausen: VERLAG.

Heidegger, M. (1963). *Sein und Zeit*. 10. Aufl. Tübingen: Niemeyer.

Keiler, P. (1998). Behinderung als pädagogisch-psychologisches Problem und als gesellschaftliche Herausforderung. Zur Aktualität von L. S. Wygotskis defektologischem Ansatz. In H. Eberwein & A. Sasse, *Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff*. Berlin: Luchterhand.

Maturana, H. R. & Vareia, F. J. (Hrsg.). (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. Bern/München: Scherz.

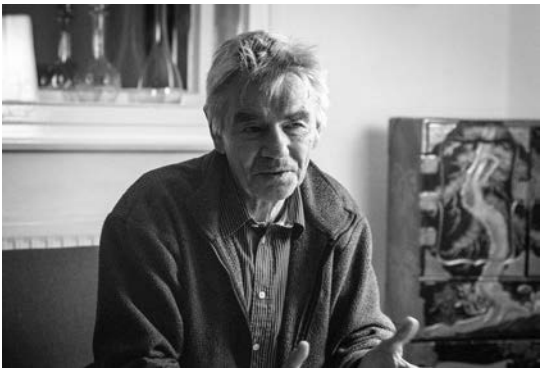
Niedecken, D. (1999). Die inneren Feinde der Integration. Zur Institution »Geistigbehindertsein«. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22*(6), 79–85.

Rohde, K. (1999). *Ich Igelkind. Botschaften aus einer autistischen Welt*. München: Nymphenburger.

Rohde, K. (1999). *L'enfant herisson. Autobiographie d'une autiste*. Paris: VERLAG.

Saal, F. (1998). Behindertsein – Bedeutung und Würde aus eigenem Recht oder: Die Unantastbarkeit des menschlichen Lebens als Postulat der Vernunft. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft*, *21*(4/5), 55–78.

Interview mit Wolfgang Podlesch



Wie bist du denn eigentlich zur integrativen Pädagogik gekommen?

Entwicklung zum schülerorientierten Unterricht

Ich war ja Lehrer und wollte Schulpsychologe werden, habe deshalb noch Psychologie studiert. Ich bin dann vom Pädagogischen Zentrum Berlin gefragt worden, ob ich in dem neuen Referat für Lehrerfort- und -weiterbildung als Naturwissenschaftler für den technisch-naturwissenschaftlichen Unterricht in der Grundschule zuständig werden wolle. Ich sagte zu und begann, Unterrichtsmaterialien zu entwickeln und zu erproben. Die Idee war, Themen schülerorientiert und alltagsbezogen vorzubereiten, also zum Beispiel das Thema »Elektrischer Stromkreis« nicht abstrakt und lebensfremd zu bearbeiten, sondern handlungsorientiert und auf die Interessen der SchülerInnen abgestimmt. Hinzu kam die Idee – im Anschluss an die Lernpsychologen Galperin, Lompscher, Vygotskij, Leontjew, Piaget und Klaus Holzkamp – mit den Schülern beim Lernen zur Erweiterung ihrer Handlungsfähigkeit von konkret-materiellen Tätigkeiten auszugehen, sie dann sprachlich zu begleiten, um darauf Vorstellungen und abstrakt-begriffliche Erkenntnisse aufzubauen. Mit dem Projekt »Versuche zur Fahrradbeleuchtung« begann die Wende zum schülerorientierten Unterricht.

Begleitung der Schulversuche zur Integration

Wichtig für meine Entwicklung wurde dann die Mitarbeit im Projekt *»Aktionsanlässe. Situationsorientierte Lernangebote für Fünfjährige. Anregungen für die Arbeit in Vorschulgruppen, Vorklassen und Eingangsstufen«*. Im Rahmen dieser Arbeit bin ich dann durch Zufall an die Fläming-Schule geraten. Das war 1977. Dort gab es schon ab 1975 die ersten Integrationsklassen[1]. Die Aktionsanlässe, zum Beispiel »Kinder lernen Arbeitsplätze der Eltern kennen«, »Die Klasse wird umgeräumt«

1 Projektgruppe Integrationsversuch (Hrsg.). (1988). *Das Fläming-Modell*. Weinheim und Basel: Beltz-Verlag. Zur Zeit werden an der Fläming-Schule mit etwa 600 Kindern in allen Klassen auch Kinder mit Förderbedarf unterrichtet (10%) und in sog. Schwerpunktklassen außerdem Kinder mit schwersten Mehrfachbehinderungen und mit Förderbedürfnissen in der geistigen Entwicklung. Siegert, H. (2005). Klassenleben. DVD-Video, Piffl Medien. Siehe auch Homepage der Schule mit Schulprogramm und Bericht der Schulinspektion.

oder »Erfrischungsstände« wurden mit den Vorklassenleiterinnen geplant und ausprobiert. Ich lernte damals zum ersten Mal Kinder mit Behinderungen kennen und konnte sie bei ihren Lerntätigkeiten beobachten. Eines Tages sagte mir der damalige Schulleiter Christian Hoenecke, er und andere KollegInnen seien mit der Betreuung durch das Pädagogische Zentrum unzufrieden und deshalb fragte er mich, ob ich als Lehrer und Psychologe die Arbeit nicht wahrnehmen könnte. Nach einigem Hin und Her fiel die Entscheidung, ein neuer beruflicher Abschnitt begann, und ich muss sagen, dass ich die 23-jährige Arbeit in und für die gemeinsame Erziehung nie bereut habe, mehr noch, es waren tolle Jahre. Ich war begeistert von der Idee, an einer großen Reform in Schule und Gesellschaft teilzuhaben. Von 1980 bis 2003, von der Vorklasse bis zur Berufsschule habe ich alle Schulversuche zur Integration von Kindern mit Behinderungen – vor allem mit geistiger und schwerer Mehrfachbehinderung – begleitet. Spannend und interessant für mich war, dass ich immer mit den Kindern sozusagen »mitwuchs«.

Politische Entscheidungen: Fallbeispiele

Aufregend wurde es, wenn politische Entscheidungen die Arbeit gefährdeten, zum Beispiel als der damalige FDP-Senator Rasch den weiteren Grundschulbesuch eines Jungen mit gravierenden Beeinträchtigungen nach der Vorklasse verbot, oder als die Schulsenatorin Hanna-Renate Laurien (CDU) durch Erwirkung einer gerichtlichen einstweiligen Anordnung verhinderte, dass Jenny Lau, ein Mädchen mit Down-Syndrom, nach der Grundschule zur Oberschule wechselte und stattdessen eine Sonderschule besuchen musste. Sie wolle einen Präzedenzfall vermeiden. Aber gerade darum ging es. Der Fall Jenny Lau wurde über Berlin hinaus bekannt. Protestaktionen fanden statt und zahlreiche Schreiben erreichten die Berliner Senatorin: von Verbänden, der Lebenshilfe, Gewerkschaften, renommierten Juristen und Politkern. In öffentlichen Debatten mit der Senatorin, an denen sich bekannte Pädagogen beteiligten wie Jakob Muth, Georg Feuser und Ulf Preuss-Lausitz, wurde – leider vergeblich – versucht, die Entscheidung der Senatsverwaltung zu revidieren. Es entstand dann eine umfangreiche Dokumentation: »Jenny darf nicht in die Oberschule«, herausgegeben von Gisela und Wolf-Dieter Lau. Erst ab dem Schuljahr 1996/97 begann ein neuer Schulversuch zur Integration von Jugendlichen mit geistiger und schwerer Mehrfachbehinderung in der Oberschule.

Übergangsgestaltung zwischen Grund- und Oberschule

Noch ein Blick zurück: 1983. Ab diesem Jahr gingen zum ersten Mal Kinder der Fläming-Grundschule auf eine Oberschule, die Sophie-Scholl-Gesamtschule. Ich kann mich noch sehr deutlich erinnern, dass der Schulleiter der Sophie-Scholl-Schule die Fläming-Schule aufsuchte und uns mit einem Fragenkatalog konfrontierte, der viele Vorurteile enthielt und eigentlich dazu herhalten sollte, die Gesamtschule als ungeeignet für integrative Ideen zu halten. Vorurteile, wie die Vereinsamung der Integrationsschüler, Instrumentalisierung als »Sozialmaskottchen«, den guten Ruf der Gesamtschule zu schädigen, wenn jetzt auch noch »Lahme, Taube und Blöde« kommen. Daraufhin haben wir Oberschüler und auch Lehrer gebeten, doch mal in der Fläming-Schule zu hospitieren und Gespräche mit uns zu führen. Auf der entscheidenden Gesamtkonferenz sprach sich dann eine Mehrheit zur Teilnahme

am Schulversuch aus. Wir haben auch der Schule angeboten, dass Lehrkräfte und SonderpädagogInnen von der Fläming-Schule auf die Oberschule wechseln könnten, um dann nach einiger Zeit wieder in die Grundschule zurückzukehren, so im Sinne eines Rotationsverfahrens.

Werdegang/ Entwicklung der Fläming-Schule

Aber auch an der Fläming-Schule gab es am Anfang Schwierigkeiten, als das Kinderhaus Friedenau e. V. den Wunsch hatte, eine integrative Kleinkindgruppe in die Vorklasse der Schule zu schicken. Ein so heißes Eisen wollte der damalige Schulleiter nicht anfassen. Das Kinderhaus Friedenau geht auf eine Idee des Facharztes für Kinderkrankheiten Dr. Karimi zurück. Eltern behinderter und nichtbehinderter Kinder trafen sich dort und so kam es zur Gründung von Eltern-Kinder-Gruppen und des »Kinderhauses Friedenau e. V.«, das war im Jahre 1972. 1975 war es dann soweit, die gemischte Gruppe wurde für die Vorklasse angemeldet, unter anderem mit dem schwerbehinderten Marc Koch. Mit Mühe wurde ein gemeinsames Vorschuljahr genehmigt, doch wie ich schon erwähnte, wurde Marc als »nicht integrationsfähig« wieder aussortiert und von einem Spastiker-Zentrum aufgenommen. Erst im zweiten Anlauf, im Schuljahr 1976/77, konnte eine zweite Kinderhausgruppe das Eis brechen und die Grundschule bis zum Ende und später die Gesamtschule besuchen. 1985 kam es zum nächsten Konflikt. In der Kinderhausgruppe war diesmal ein Mädchen mit schwerer Mehrfachbehinderung dabei. Es wurde eine Arbeitsgruppe eingerichtet, in der alle Vorbehalte und Ängste und notwendigen Hilfen besprochen wurden. Auch eine Fortbildung mit dem anerkannten Experten Andreas Fröhlich und seinem positiven Gutachten führten nicht dazu, dass sich ein Team der Fläming-Schule für die Arbeit bereit erklärte. Auch war nicht damit zu rechnen, dass die Schulsenatorin Laurien einen Schulversuch genehmigen würde. Erst zum Schuljahr 1990/91 konnte eine integrative Vorklasse und einem Mädchen mit schweren Beeinträchtigungen eröffnet werden. Damals beruhte alles auf Freiwilligkeit. Man musste die Lehrer finden und die Zustimmung zum Schulversuch auf einer Gesamtkonferenz erreichen. Leider durfte in Berlin nur die Fläming-Schule schwerer behinderte Kinder aufnehmen. Erst durch den von der Bund-Länder-Kommission unterstützten landesweiten Schulversuch ab Schuljahr 1990/91 entspannte sich die Lage und die Wünsche vieler Eltern konnten erfüllt werden. Aber nach wie vor mussten Schulen und Eltern auch nichtbehinderter Kinder gefunden werden, die sich für die Integration einsetzten.

Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung

Abhängig war ich auch von der Schulverwaltung, die ja zusätzliche Lehrerstellen zur Verfügung stellen musste. Meine Ansprechpartnerin war Oberschulrätin Safadi, eine ehemalige Schulleiterin einer »Sonderschule für Geistigbehinderte«. Als ich das erste Mal mit ihr ins Gespräch kam, sagte sie: »Kommen Sie einmal in meine ehemalige Schule, da sehen Sie, wie man's macht«. »Ja, das ist ja wunderbar«, sagte ich, »Sie haben ein Schwimmbad, eine gut ausgestattete Einrichtung, einen hervorragenden Personalschlüssel. Das hätten wir an der Grundschule auch gerne.« Sie war beeindruckt von unserem Engagement und unserer guten Arbeit. Ich kann mich noch deutlich erinnern, als ich ihr einmal sagte: »Für das nächste Schuljahr habe ich Schulen für 18 Kinder mit geistiger Behinderung gewonnen.«

»Unmöglich«, ihre Antwort, »zusätzliche Lehrerstellen sind nur für zehn Kinder genehmigt!« Um Schulen zu gewinnen, bin ich auf Gesamtkonferenzen immer mit einer erfahrenen Lehrerin und Eltern betroffener Kinder aufgetreten. Gemeinsam haben wir unsere Arbeit vorgestellt, unterstützt mit Videos, Fotos und Arbeiten aus dem integrativen Unterricht. Ich konnte über den Schulversuch oder über unsere Fortbildung berichten, die Lehrkräfte konnten glaubwürdig zum individualisierenden und differenzierenden Unterricht, zur verbalen Beurteilung Stellung nehmen und die Eltern Fragen anderer Eltern, vor allem nichtbehinderter Kinder beantworten. Diese Dreierkombination hat sich sehr bewährt. Dann habe ich zu Frau Safadi gesagt: »Ja, es geht um 18 Kinder, und die Schulen dazu, wohnortnah und baumäßig geeignet, habe ich auch. Ohne feste Zusage für alle verlasse ich nicht ihr Haus.« »Ich gehe jetzt zum Staatssekretär, warten Sie!« Nach einer halben Stunde kam sie zurück: »Sie kriegen die Mittel für Ihren Schulversuch.« Wir konnten auch durchsetzen, dass die Genehmigung immer für sechs Jahre lief und jedes Jahr neue Klassen dazu kamen, d. h. der Schulversuch war längerfristig gesichert.

Ich könnte jetzt stundenlang so weitererzählen, aber das ist ja nun irgendwie witzlos und langweilig.

Nein, durchaus nicht. Ich finde es wirklich sehr spannend. Ich habe ja jetzt mit Volker Schönwiese, Jutta Schöler und Walther Dreher schon Interviews geführt und gerade dann nämlich in diesen »Na gut, ich erzähle doch die ausführliche Version«- Momenten kommen dann immer noch ganz spannende Aspekte mit dazu, insofern: gerne.

Ja, Walther Dreher habe ich in den 1980er-Jahren kennengelernt, als die Fläming-Schule zur »Mutterschule der Integration« geworden war, so drückte es Jakob Muth einmal aus, der uns auch mit seinen Studierenden besuchte und uns pädagogisch und bildungspolitisch kraftvoll unterstützte. Hans Wocken kam mit Studierenden, Dieter Dumke, Heinz Bach, Ewald Feyerer aus Linz, Urs Haeberlin, Andreas Möckel und so weiter. Wir wurden auch häufig von anderen Schulen eingeladen, um unsere Erfahrungen und didaktischen Konzepte zu diskutieren, zum Beispiel von Hamburger Schulen und sogar Schulen aus Bayern. Im regen Austausch standen wir unter anderem mit der Bodelschwingh-Grundschule in Bonn-Friesdorf, mit der Hartenberg-Schule in Mainz und so weiter. Umgekehrt suchten wir Kontakte zu reformorientierten Schulen, von denen wir uns Anregungen versprachen, zum Beispiel bei einer Grundschule in Köln-Höhenhaus, die auf der Grundlage der Pädagogik Peter Petersens arbeitete. In dieser Zeit wurde ich zu einer Tagung der Waldorf-Schulen eingeladen, zusammen mit Walther Dreher. Wir redeten frei, ohne mediale Unterstützung, keine Power-Point-Präsentation. In der Diskussion berichteten einige Lehrkräfte, dass sie, mehr oder weniger geduldet, schon anfingen, Kinder mit geistiger Behinderung zu integrieren, obwohl diese Kinder als sogenannte »seelenpflegebedürftige Kinder« in Sondereinrichtungen betreut werden. Trotz des nationalen und internationalen Interesses am Fläming-Modell

– Zwei-Pädagogen-System, 15 Kinder, davon bis zu fünf behindert, keine Ziffernzeugnisse, sondern verbale Beurteilungen, offener Unterricht, Individualisierung durch Binnendifferenzierung, wissenschaftliche Begleitung mit intensiver Fortbildung usw. – hatten wir ständig mit administrativen Vorbehalten zu rechnen. Auch wenn der damalige Berliner Bürgermeister Richard von Weizsäcker nach einem Besuch von unserer Arbeit und den Erfolgen sehr angetan war, hatte die damalige Schulsenatorin große Schwierigkeiten, die Integrationsidee zu akzeptieren. Ihr ging es um leistungsbetonten sogenannten zielgleichen Unterricht und die integrative Beschulung sei nur Kindern vorbehalten, die im Laufe ihrer Schulzeit sozusagen zu Nichtbehinderten würden.

Bildungspolitik im ständigen Wandel

Als sie die Schule besuchte, ging es ihr unter anderem um die Frage des Beurteilens, des Zensurierens. »Wie beurteilen Sie die Leistungen eines ›Geistigbehinderten‹ gegenüber eines ›Hochintelligenten‹ in der dritten Klasse?« Als sie kam, hatte es ein Schüler mit »Verhaltensauffälligkeiten« auf sie abgesehen. Ich sagte noch: »Wir müssen Sven im Auge behalten.« Er hatte nämlich ein besonderes Faible für Taschen und interessierte sich brennend für deren Inhalte, und Frau Laurien hatte immer ihre Handtasche dabei. Es passierte, was passieren musste: In einem unbemerkten Augenblick griff Sven die Tasche – Frau Laurien hatte sie auf einem Stuhl abgelegt – und schüttete sie aus. »Und das verstehen Sie unter Integration?«, rief unsere Senatorin aus. Ich habe zu Frau Laurien gesagt: »Wissen Sie, ich bin Beamter des Landes Berlin. Sie sind vielleicht nach der nächsten Wahl nicht mehr unsere Senatorin. Und nach dem Berliner Schulgesetz hat die Schulbehörde dafür zu sorgen, dass wertvolle fortschrittliche Ideen in öffentlichen Schulen umgesetzt werden. Dazu gehören Schulversuche, die strukturelle Änderungen von Unterricht und Erziehung vorbereiten.« Ich habe wirklich sieben Senatoren erlebt: Herrn Rasch, Frau Laurien, Frau Volkholz, Herrn Klemann, Frau Stahmer, Herrn Böger, Herrn Zöllner.

Sybille Volkholz, damals offiziell parteilos, aber dem Bündnis 90/Die Grünen nahestehend, hat als Nachfolgerin von Frau Laurien wichtige gesetzliche Integrationsregelungen auf den Weg gebracht, zum Beispiel das Elternwahlrecht zwischen Sonderschule und allgemeiner Schule zu entscheiden, zunächst eingeschränkt, das heißt ohne Geltung für Kinder mit geistiger Behinderung. Später wurden hierzu wissenschaftlich begleitete Schulversuche durchgeführt, verbunden mit Fortbildung und Öffentlichkeitsarbeit, sodass die Erweiterung des Elternwahlrechts ohne große Schwierigkeiten gesetzlich verankert werden konnte. Entsprechend verlief die Entwicklung in der Oberschule und später in der Berufsschule. Hier wird ein Prinzip der Berliner Integrationsbewegung deutlich: Mit der Integration in der Grundschule beginnen, in Oberschule und Berufsschule fortsetzen, gleichzeitig die Ausweitung auf alle Behinderungsformen durchsetzen, unterstützt durch bezirksübergreifende Theorie-Praxis-Seminare, öffentliche Veranstaltungen und Tagungen, sodass aufgrund der gesellschaftlichen Akzeptanz schulgesetzliche Änderungen zu einem allgemeinen Wahlrecht möglich wurden.

Noch einmal zurück zum Fall Jenny Lau. Sybille Volkholz war es, die gleich zu Beginn ihrer Amtszeit den Fall löste. Jenny wechselte von der Sonderschule in eine

Hauptschule, die Werner-Stephan-Schule, die unter ihrem Schulleiter Großpietsch mit schwierigen SchülerInnen neue Unterrichtskonzepte entwickelte und sehr gute Ergebnisse vorweisen konnte.

Fortbildungsgestaltung durch erfahrene Lehrkräfte

Nach unserem Selbstverständnis als Netzwerkarbeiter umfasste die wissenschaftliche Begleitung auch die Fortbildung. Für den Grundschulbereich hatte ich am Anfang als Mitarbeiter Rainer Maikowski, später die Sonderpädagoginnen Hedwig Matt, Brigitte Schmitt und Nina Hömberg, für den Oberschulbereich war es Karl-Heinz Imhäuser, der bei Walter Dreher darüber im Rahmen seiner Dissertation weiterarbeitete. Durch Umfragen versuchten wir, auf die Fortbildungswünsche der Lehrkräfte einzugehen. Wir hatten uns die am Schulversuch beteiligten Schulen und Klassen aufgeteilt, dann gab es regelmäßige Treffen zwischen uns, um zu entscheiden, welche Themen wichtig sind, beispielsweise lebenspraktisches Lernen, Projektmethoden, lernbegleitende Diagnostik oder die Fortbildung in Mathematik mit Reinhard Kutzer aus Marburg, der das sogenannte struktur-niveauorientierte Lernkonzept entwickelt hatte, z. B. beim Erwerb des Zahlbegriffs von konkreten Tätigkeiten und anschaulichen Lernspielen auszugehen, um dann auf der sprachlichen und vorstellungsmäßigen Ebene weiterzumachen. Diesen strukturorientieren Mathematikansatz hat dann Charlotte Zwack-Stier, eine ehemalige Mitarbeiterin von Professor Kutzer, über mehrere Jahre in unserem Schulversuch von Klasse 1 bis 6 mit großem Erfolg weitervermittelt. Als sehr effektiv und nachhaltig erwies sich auch die Idee, Fortbildungsveranstaltungen reihum in den Klassenräumen der am Schulversuch teilnehmenden Lehrkräfte abzuhalten. Sie stellten zu Beginn ihr didaktisches Konzept vor, zeigten bewährte Unterrichtmaterialien, gingen auf die Klassenraumgestaltung ein und so weiter. Diese Praxis führte häufig dazu, dass gegenseitige Hospitationen verabredet wurden.

Entwicklung der Integration in Ost-Berlin

Diese Formen der Fortbildung und des Austauschs von Erfahrungen bewährten sich besonders, als mit der politischen Wende ab 1989 Ostberliner Schulen und Ostberliner Lehrkräfte für die Schulversuche gewonnen wurden. Offener Unterricht, Binnendifferenzierung, Projektarbeit, Orientierung an der Freinet- oder Montessori-Pädagogik, ohne Fibel lesen und schreiben lernen, stießen anfangs auf große Skepsis und wurden zum Teil abgelehnt. Doch die persönlichen Begegnungen mit den »Wessis« und den konkreten Unterrichtsbesuchen veränderten die Einstellungen zum integrativen Unterricht. Überzeugungsarbeit war auch bei der Frage der Notengebung und Leistungsbeurteilung notwendig. Auf einer großen öffentlichen Veranstaltung in einer Hellersdorfer Grundschule kritisierten besonders heftig Eltern die Praxis, statt Ziffernnoten verbale Beurteilungen zu geben. Zustimmung zum Schulversuch nur, wenn es bei Ziffernzeugnissen und Noten bleibt. Erst als an Beispielen konkret gezeigt wurde, wie sinnvoll und wie viel aussagekräftiger Leistungsbeschreibungen sind, ließ die anfängliche Skepsis nach. »Was erfahren Sie, wenn Ihre Tochter in Sachkunde die Note Zwei erhält, gegenüber der Information, dass Laura einen Fahrradschlauch flicken kann, gelernt hat, wie sie ein Feuer löschen kann und sich selbstständig erarbeitet hat, wie sich ein Steinmarder ernährt?« »Was sagt ein ›Ausreichend‹ für einen Aufsatz über

eine Kurzgeschichte aus gegenüber einem ›Ausreichend‹ für einen Sprung über einen Kasten?«

West-Berlin: Integration auf dem Arbeitsmarkt

Während also im Ostteil Berlins Schulentwicklung durch Integration langsam in Gang kam, ging es in den integrativen Oberschulen im Westteil der Stadt um die Frage, ob und wie die Integration an der Berufsschule fortgesetzt werden kann und perspektivisch, welche Chancen Jugendliche mit Lernschwierigkeiten oder sogenannter geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt haben. Es wurden Schulbesuche in Hamburg organisiert und die Hamburger Arbeitsassistenz konsultiert, bei der es um die Begleitung von Jugendlichen in Betrieben ging, weil hier schon erste einschlägige Erfahrungen gemacht wurden, z. B. Beschäftigungen auf Tankstellen, Einrichtung und Betreibung eines Bistros in Altona, Herstellung und Verkauf von Holzbänken, Eröffnung eines Dritte-Welt-Ladens und so weiter. In Berlin hatte das Institut für Sozialforschung und Betriebspädagogik mit seinem Modellprojekt SprungBRETT, in dem Antje Ginnold arbeitete, eine führende Rolle. In Hamburg waren es Stefan Doose, Hartmut Sturm, Andreas Hinz und Ines Boban, die wichtige Anregungen gaben.

Berufsschulen

Das war dann auch das große Thema in der Berliner Lebenshilfe, die eine Arbeitsgruppe initiierte, in der ich auch mitarbeitete und in der es um Arbeitsmöglichkeiten von Jugendlichen mit sogenannter geistiger Behinderung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt ging, also um Alternativen zu den Werkstätten für Behinderte. Darum ging es unter anderem auch an der Loschmidt-Berufsschule, die bereit war, Jugendliche mit geistiger Behinderung im Rahmen eines wissenschaftlich begleiteten Schulversuchs zu integrieren. Unser Besuch mit LehrerInnen in Hamburg führte schließlich dazu, dass die KollegInnen der Loschmidt-Schule auch ein Bistro initiierten, in dem morgens Frühstück angeboten wurde und mittags kleine Gerichte. Der Lernbereich Ernährung/Hauswirtschaft wurde dadurch vollkommen umstrukturiert. Die tagtägliche Planung: Was bieten wir heute an, was blieb von gestern übrig, was konnte nicht verkauft werden, weil es den Lehrkräften und Jugendlichen nicht schmeckte, was probieren wir aus? Wer kauft ein, welcher Betrag steht zur Verfügung, welche Mengen werden benötigt? Wer bedient heute, wer kassiert und rechnet ab? Die BerufsschülerInnen erlebten zum ersten Mal, wie bedeutsam ihre Arbeit war. Mit großer Ernsthaftigkeit und auch Begeisterung kamen alle in die Schule und brachten immer wieder neue Vorschläge ein. Ein Jugendlicher brachte eines Tages eine richtige Registrierkasse mit. Dem Bistro folgte aufgrund der guten Erfahrungen die Eröffnung einer Fahrradwerkstatt im Lernbereich Metall. Später kamen noch zwei weitere Berufsschulen dazu.

Das waren meine letzten Berufsjahre, angefangen in einer Vorklasse der Flämig-Grundschule, aufgehört mit dem schwierigen Übergang Schule – Beruf. Übrigens wurde Jenny Lau Schauspielerin beim Berliner Theater RAMBAZAMBA und arbeitete mit sechs Stunden als Serviererin in einem Café. Ein anderer Jugendlicher mit dem Down-Syndrom wurde in einem kleinen Kino zum Filmvorführer ausgebildet – nach dem Grundsatz »Erst platzieren, dann trainieren!« Leider verlor er den Job, als alles auf digitale Technik umgestellt wurde.

Du hast ja schon gesagt, Schwerpunkt waren Menschen mit kognitiven Einschränkungen und schwerer Mehrfachbehinderung.

Fallbeispiele zu Herstellungsprozessen

Ja, das ist richtig. Als Psychologe habe ich mich stark mit Entwicklungs- und Aneignungsprozessen auseinandergesetzt. Als Klaus Holzkamp sein Lernbuch schrieb, also Lernen vom Standpunkt des Lernsubjekts begriff, war er auch an unserer Arbeit interessiert. Ich weiß noch, einmal sprachen wir über Benjamin, ich hatte dazu ein Video vorbereitet. Aufgrund der Schwere der Behinderung war für uns unklar, was er überhaupt wahrnimmt, was er versteht, wie er auf Berührung reagiert. »Wir müssen jetzt anfangen ›Benjaminisch‹ zu lernen!«, sagte Klaus. Uns fiel dann auf, dass Benjamin mit offenem Blick aufmerksam Gegenstände und Vorgänge in seinem Umfeld beobachtete. So entschieden wir uns, Tee, den er regelmäßig trank, mit ihm gemeinsam zu brühen. Die Idee war – sie wurde für viele Unterrichtsangebote, auch in anderen Klassen und für andere Kinder eine zentrale Orientierung – Dinge und Sachverhalte begreifbar zu machen, indem man an ihrer Herstellung beteiligt wird. In dem Beispiel »Mit Benjamin Tee zubereiten« hieß das im Einzelnen: Zuerst Benjamin Gegenstände wie Teebeutel, Teekanne, Wasser, elektrischer Schalter usw. zu zeigen, ihn damit in Berührung zu bringen, dies zusammen mit einem anderen Mitschüler oder einer Mitschülerin, und schließlich durch einen Schalter, den Benjamin selbst drückt, Wasser zu erhitzen und in eine Kanne über den darin eingehängten Teebeutel laufen zu lassen. So konnte sich Benjamin sich selbst als Hersteller seines Tees erleben. Ein anderes Beispiel, das zeigen kann, wie bei geistiger Beeinträchtigung Galperins Konzept der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen helfen kann, erfolgreiche Lernprozesse anzubahnen. In der Weihnachtszeit stellte sich eine Lehrerin vor ihre Klasse und führte in einzelnen Schritten vor, wie man aus einem Stück Seidenpapier einen Stern falten kann. Nach meiner Beobachtung konnten nach einiger Zeit nicht mehr alle dem Faltvorgang folgen und stiegen aus, andere kamen zu für sie sehr unbefriedigenden Ergebnissen. Im Sinne Galperins wurde dieses Bespiel in unseren regelmäßigen Fortbildungsrunden aufgegriffen und folgendes Verfahren erläutert: Den Herstellungsprozess zum Seidenstern in seine einzelnen Etappen auflösen, das heißt jeden Faltschritt konkret festzuhalten, also die Herstellung vom Blatt Seidenpapier bis zum fertigen Stern in Teilschritte zerlegen und die jeweiligen Teilprodukte nacheinander an der Schultafel befestigen. So entstand eine konkret-materielle Orientierungsgrundlage. Dies Vorgehen hat den Vorteil, dass die Kinder in ihrem eigenen Arbeitstempo und unabhängig von der Lehrkraft ihre Tätigkeit selbstbestimmt organisieren und sich bei Schwierigkeiten an dem nach wie vor sichtbaren und zugänglichen Herstellungsablauf orientieren können. So gewinnt auch der Pädagoge Zeit und Gelegenheit, die Kinder zu beobachten und rechtzeitig Unterstützung anzubieten. Dieses Konzept, von konkret-materiellen Tätigkeiten auszugehen, dann mit sprachlich vermitteltem Handeln und schließlich mit Vorstelllungen und abstrakt-kognitiven Symbolen fortzufahren, hat sich bei allen Lernprozessen bewährt, nicht zuletzt deshalb, weil

bei erneut auftretenden Schwierigkeiten die Kinder immer auf die nächst tiefere Aneignungsstufe zurückgehen können.

Vermeidungsverhalten

Ein anderer Bereich des wissenschaftlichen und unterrichtspraktisch relevanten Interesses war das Vermeidungsverhalten von SchülerInnen – nicht nur der mit kognitiven Beeinträchtigungen – neuen Anforderungen gegenüber. Die Anstrengungs- und Risikobereitschaft, die konstitutiv für alle Lernprozesse ist, ist unterschiedlich ausgeprägt, abhängig von Erfolgs- beziehungsweise Misserfolgserfahrungen. Vermeidungsverhalten ist schon deshalb kein typisches Merkmal bei geistiger Behinderung, wie man immer wieder lesen kann, weil es mir zu meinem Vorteil Zeit lässt, zum Beispiel um andere bei ihren Bemühungen zu beobachten oder anderen Gelegenheit gibt, auf mich aufmerksam zu werden.

Dialogfähigkeit

Für das interaktiv-kommunikative Verhalten bei geistiger Behinderung hat der Sprachwissenschaftler Wolfgang Sucharowski wichtige Erkenntnisse vorgelegt. Er beobachtete nach einer Phase der Orientierung und des Zurechtfindens, dass die Kinder in der nächsten Phase auf Angebote der LehrerInnen oder anderer Kinder mit einem konsequenten Nein reagierten, das aber die Gesprächspartner veranlasste, Angebote zu wiederholen und Hilfen anzubieten, die in der nächsten Phase gesprächsinitiierende Aktionen auslösten, das heißt den Nein-Sager zu Handlungen und eigenen kommunikativen Akten bewegten. Schließlich begann die Phase selbstständiger Gesprächsarbeit, das heißt, selbstständig über eigene Wünsche den LehrerInnen oder anderen Schülern gegenüber zu sprechen. Sucharowski stellte also das Entstehen einer Dialogfähigkeit und die Entwicklung einer Fähigkeit zur Kommunikation fest. Wie sich Kinder an Schulen mit dem Förderschwerpunkt »geistige Entwicklung« in ihrer Kommunikationsfähigkeit verbessern können, wenn – wie es eine Berliner Schule in ihrem Selbstporträt beschreibt – für 60% der SchülerInnen Deutsch nicht die Erstsprache ist und 80% für Fremde nicht verständlich sprechen, bleibt mir ein Rätsel.

Unmissverständliche Aufgabenstellungen

Wie auch neurowissenschaftliche Erkenntnisse helfen können, zunächst überraschende Unterrichtsbeobachtungen aufzuklären, zeigt folgendes Beispiel. Ich erinnere mich an eine Situation in einer Zehlendorfer Realschule, die Alfred-Wegener-Schule (jetzt Gail-S.-Halvorsen-Integrierte Sekundarschule, Inklusion in allen Klassen). Da hatte die Lehrerin in ihrer zehnten Klasse das Thema »Liebe, Sex und Zärtlichkeit« behandelt. Im Test danach antwortete Julian, ein Jugendlicher mit Down-Syndrom, auf die Aufgabe »Nenne Unterschiede zwischen Männern und Frauen«: »Männer trinken Bier aus Flaschen!« In der Nachbesprechung versuchten wir zu klären, warum diese Antwort durchaus zutreffend ist, bloß nicht in diesem Kontext zum Thema »Liebe, Sex und Zärtlichkeit« passt. Im Anschluss an Spitzers Theorie semantischer Netzwerke und dem Konzept fokussierter und unfokussierter Aktivierungsprozesse im Gehirn wurde der Vorschlag erarbeitet, Julian zu der fokussierten Aktivierung zu verhelfen, indem im Test zu der Aufgabe »Nenne Unterschiede …« eine Umrisszeichnung einer nackten Frau und eines nackten Mannes hinzukommt.

Offene Unterrichtssituationen

Wieweit diese Erkenntnisse zur Entwicklung und Aneignungstätigkeit von Kindern und Jugendlichen mit kognitiven Beeinträchtigungen ihrer Förderung in

der Schule zugutekommen, hängt natürlich von der diagnostischen Kompetenz der Lehrkräfte ab und darüber hinaus von ihrer didaktischen Kompetenz, das heißt, wieweit sie sich von immer noch prägenden frontalen Unterrichtsformen trennen und zu Lernarrangements kommen, die zum Beispiel Wochenplanarbeit, Projekte und freie Arbeit umfassen, die selbstbestimmte Ziele und Tätigkeiten sowie Kooperationspartner zulassen.

Projektarbeit als sinnstiftendes Element

Insbesondere Projekte haben den Unterricht an der Fläming-Schule geprägt, beispielsweise die Herstellung und der Verkauf von Apfelsaft aus selbst geernteten Früchten oder der Bau von Bücherregalen für die Klassenbibliothek. Von überragender Bedeutung wurde das Blockhaus-Projekt in einer sechsten Klasse. Ausgehend von der Erfahrung, dass Geräte für die Schulgartenarbeit nachmittags von Jugendlichen aus der Umgebung gestohlen wurden, kam es zum Vorschlag ein Blockhaus mit verschließbaren Türen zu bauen. Angefangen mit der Beschaffung von Werkzeugen und Holzstämmen aus Berliner Wäldern – alles möglichst kostenfrei – der Entwurfs- und Modellbauphase bis zur Fertigstellung der Hütte, alle SchülerInnen waren engagiert beteiligt. Wer anfangs zögerte, weil er sich das eine oder andere nicht zutraute, konnte erst einmal beobachten, wie es andere machen. Kooperation und Hilfen gehörten zum Alltag der Umgangsformen. Einige SchülerInnen, die noch immer mit dem Lesen und Schreiben Probleme hatten, übten fleißig, ihre Kompetenzen zu verbessern, weil jedem einleuchtete, wenn Briefe an die Försterei zu schreiben waren, um kostenlos Holz und ihren Transport zu erreichen, kommt es auf ansprechende fehlerfreie Briefe an. Hierzu wurden dann die von Holzkamp ins Gespräch gebrachten »Lernschleifen« eingeführt, das heißt, richtig schreiben zu üben mit zahlreichen Wiederholungen – im üblichen Schulalltag oft frustrierend und unbeliebt – wurde jetzt motiviert praktiziert, weil es sinnstiftend und zur Erweiterung meiner Handlungsmöglichkeiten notwendig ist. Die »Lernschleifen« hatten sich auch beim Regal-Projekt bewährt: Löcher bohren mithilfe einer Bohrmaschine erst an Abfallholz üben und dann gekonnt an den teuren Regalbrettern ausführen.

Lernprinzipien für die Planung und Durchführung von Unterricht

Projekte bieten allen daran Beteiligten neue Chancen, ihre Rollen zu erweitern. Vor allem das in der Didaktik immer schwer zu lösende Problem zwischen objektiver Anforderungsstruktur und subjektiver Leistungs- und Tätigkeitsstruktur der Kinder zu vermitteln, lässt sich in handlungsorientierten Vorhaben gut lösen, auch und gerade im Hinblick auf die sehr heterogenen Kompetenzen in Integrationsklassen. Während meiner Arbeit im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung habe ich dann einen Kanon integrationspädagogischer Lernprinzipien entwickelt und erprobt, der sich sowohl bei der Planung von Unterricht als auch bei der Durchführung und Analyse bewährt hat. Im Einzelnen handelt es sich um folgende Prinzipien:

- Lernen durch Orientierung
- Lernen mit allen Sinnen
- Lernen durch Handeln
- Lernen durch Kommunikation
- Lernen durch Kooperation

- Lernen durch Übung und Wiederholung
- Lernen durch Selbst- und Mitbestimmung
- Lernen am »gemeinsamen Gegenstand«
- Lernen nach individuellen Erziehungsplänen

Welche MitstreiterInnen waren für dich besonders wichtig? Du hast ja auch schon ein paar genannt.

MitstreiterInnen

Ja, ich habe viele genannt. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung der Schulversuche waren es die Kolleginnen Nina Hömberg, Hedwig Matt, Brigitte Schmitt und die Kollegen Rainer Maikowski und Karl-Heinz Imhäuser. Aufgrund der zahlreichen wissenschaftlich begleiteten Schulversuche in Berlin – ich denke gerade an das wohnortnahe Konzept der Uckermark-Schule – war die Vernetzung mit der GEW und den Universitäten und deren Engagement sehr wichtig. In regelmäßigen Treffen, zum Beispiel im Arbeitskreis Gemeinsame Erziehung, wurden systematisch alle bedeutsamen integrationspädagogischen Fragen diskutiert und Initiativen für die schulpolitische Entwicklung erarbeitet. Daran waren Jutta Schöler, Ulf Preuss-Lausitz, Hans Eberwein, Sabine Knauer, Sabine Dübbers, Peter Heyer, Ulla Widmer-Rockstroh beteiligt. Was psychologische, sonderpädagogische und didaktische Fragen anging, waren die Auseinandersetzungen mit Klaus Holzkamp, Georg Feuser, Wolfgang Jantzen, Hans Wocken, Christel Manske (Pseudonym Iris Mann) und Andreas Fröhlich fruchtbar. Renate Valtin unterstützt uns in allen Fragen um den Erwerb der Lese-Rechtschreibkompetenz und ein Glücksfall war es, die langjährige Mathematik-Fortbildung für die an den Schulversuchen beteiligten Lehrer durch Reinhard Kutzer und insbesondere Charlotte Zwack-Stier zu sichern. Positive Erfahrungen haben wir mit der Fortbildung durch Andreas Fröhlich gemacht, der bei uns hospitierte und uns für die Entwicklungsförderung von Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung sehr gute praxiserprobte Hilfen zur basalen Stimulation und zum somatischen Dialog geben konnte. Allerdings nun auch unter den Bedingungen integrativer Klassen, d. h. unter Berücksichtigung der Frage, wie durch offene Unterrichtformen die nichtbehinderten Kinder an der Förderung beteiligt werden können. Von weiterführender Bedeutung für die Förderung bei schwerer Mehrfachbehinderung war auch eine Fortbildung mit einer Berliner Sonderpädagogin, die durch ihren Aufenthalt in den USA bei Douglas Biklen dessen Konzept der Unterstützten Kommunikation im integrativen Kontext kennengelernt hatte.

Was sind aus deiner Sicht die größten Herausforderungen gewesen, sowohl persönlich als auch im beruflichen Feld?

Entwicklung zu einer Schule für alle – Fortbildungen als wichtiger Bestandteil

Eine sehr große Herausforderung fand und finde ich immer noch die Überwindung unseres nach wie vor separierenden Schulsystems und die Entwicklung einer Schule für alle, also ohne Aussonderung. Dazu gehörte die Veränderung des Unterrichts hin zu binnendifferenzierenden Formen, sprich die Verbesserung der Unterrichts-

qualität durch Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Der Vorteil in den Berliner Schulversuchen war, dass dafür Ermäßigungsstunden gewährt wurden, sodass unsere Fortbildungsangebote, die wir als konstitutiven Bestandteil der wissenschaftlichen Begleitung ansahen, nachhaltig wahrgenommen wurden. Fortbildung zur stärkeren Berücksichtigung von Projekt- und Freiarbeit, die mathematische Fortbildung durch Charlotte Zwack-Stier von der Klasse 1 bis 6, die Unterstützung durch Renate Valtin zu Schwierigkeiten und Störungen beim Schriftspracherwerb, die intensiven »Fallanalysen«, unterstützt durch eigene Beobachtungen und Videoaufnahmen, dies alles über Jahre zu organisieren, bei zunehmender Ausweitung der Schulen und – ich erinnere noch einmal an die »Pionierarbeit« im Ostteil der Stadt, in dem zum Beispiel Kinder mit geistiger Behinderung als »schulbildungsunfähig« galten –, war anstrengend, aber die Anstrengung zahlte sich aus. Die Erfolge und die wachsende Akzeptanz bei kritischen Eltern, Schulpolitikern und skeptischen Lehrkräften beflügelten unsere Aktivitäten. Auch die zahlreichen Studienreisen, zumeist mit Lehrkräften verschiedener Schulen, nach Italien und Schweden, in Deutschland unter anderem nach Hamburg, Köln, Bonn, Hannover, ermutigten und bereicherten unsere Arbeit.

Rückschläge durch die politische Lage

Andere Herausforderungen bestanden in den nie endenden Auseinandersetzungen mit der Schuladministration. Manchmal hatte ich bei den mir in den Weg gelegten Steinen das Gefühl bewusster und gewollter Behinderung meiner Arbeit, also des bewusst herbeigeführten Scheiterns aufgrund der Frustrationserfahrungen. Beispielsweise hat man mir mehrfach untersagt, öffentlich über die von mir geleiteten Schulversuche zu berichten oder hat mit einem ahnungslosen Professor der Humboldt-Universität ein Gutachten verabredet, der mich interviewen wollte, um Genaueres über meinen Schulversuch zu erfahren. Schwieriger waren die schulpolitischen Richtungswechsel nach politischen Wahlen. Konservative Senatoren mit Rückenwind konservativer Schulräte und Stadträte versuchten dann, die Ausweitung der Integration auf die weiterführenden Schulen zu blockieren oder die Ausweitung um SchülerInnen mit geistiger oder schwerer Mehrfachbehinderung zu verhindern. Doch oft war es der öffentliche Druck, vor allem der Eltern oder Gewerkschaften, aber auch öffentlicher Anhörungen und Foren, der einschneidende Änderungen verhinderte.

Verhältnis der Universitäten

Ein interessanter Fall ist die Beziehung zu den verschiedenen Universitäten in Berlin. Die Technische Universität hatte mit Ulf Preuss-Lausitz, Jutta Schöler, Irene Demmer-Dieckmann und Norbert Weber immer Unterstützer, weil sie zum Teil selbst Schulversuche zur Integration wissenschaftlich begleiteten oder den Studierenden Seminare dazu anboten. An der Freien Universität waren es Jörg Ramseger, Hans Eberwein und Sabine Knauer, die die integrative Erziehung in zahlreichen Veranstaltungen und Publikationen thematisierten. Prekär entwickelte sich das Verhältnis zum Fachbereich Rehabilitationswissenschaften der Humboldt-Universität. Norbert Stoellger, ehemals für Sonderpädagogik am Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Freien Universität zuständig, leitete von 1983 bis 1986 mit mir vom Pädagogischen Zentrum den von der Bund-Länder-Kommission mitfinanzierten Modellversuch an der Fläming-Grundschule. Er zog sich dann immer mehr von der Arbeit für mehr Integration zurück, setzte auf die Vielfalt sonderpädagogischer

Förderung, also auch weiterhin auf Sonderschulen, auf Kooperation von allgemeinen und Sonderschulen, auf Sonderpädagogische Kleinklassen und wurde Vorsitzender des Landesverbandes Berlin im Fachverband für Behindertenpädagogik (VdS). Insgesamt zeichneten sich die Sonderpädagogen der Humboldt-Universität durch große Zurückhaltung aus, was Integration und Inklusion angeht.

Versäumnisse im Wendeprozess

Wie wichtig wäre es zum Beispiel gewesen, nach der Wende im Ostteil der Stadt die Integration von Kindern mit geistiger Behinderung im Rahmen wissenschaftlich begleiteter Schulversuche im Verbund von Forschung und Lehre für und mit den Studierenden auf den Weg zu bringen, statt zuzusehen, wie neue »Sonderschulen für Geistigbehinderte« etabliert wurden. Chancen wurden nicht nur versäumt, sondern die Integration und Integrationsforscher wurden diskriminiert, zum Beispiel durch Bernd Ahrbeck in seinem Buch *Der Umgang mit Behinderung*. Überraschend fiel dann seine Antwort in einem Spiegel-Interview 2014 auf die Frage aus, wo er ein Kind mit Down-Syndrom gern sähe: »Ich halte es für sehr gut vertretbar, dass geistig behinderte Kinder mit nichtbehinderten gemeinsam eine Grundschule besuchen. In den weiterführenden Schulen wird es schwierig, wenn das Kind dort dem Unterricht nicht folgen kann. Da besteht die Gefahr, dass es emotional und sozial außen vor bleibt und vereinsamt.« Ich bin nun gespannt, was bei seiner gemeinsam mit Rainer Lehmann durchgeführten Längsschnittstudie zum INKA-Projekt (Inklusive Schulen auf dem Weg) in Berlin Marzahn-Hellersdorf herauskommt. Es werden die Lernausgangslagen und Lernentwicklung der Kinder und Jugendlichen beschrieben und die Lernhintergründe durch Ermittlung der emotionalen und psychosozialen Situation erfasst. In dem Modell-Projekt werden an 25 Grund- und Integrierten Sekundarschulen SchülerInnen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotional-soziale Entwicklung ohne Feststellungsdiagnostik aufgenommen und durch lernbegleitende Diagnostik und Förderplanung unterstützt. Zum Einsatz kommen SonderpädagogInnen von auslaufenden Sonderschulen.

Schulversuch berufliche Integration

Über den Schulversuch an der Loschmidt-Schule, in dem es unter anderem auch um den Übergang Schule – Beruf von Menschen mit sogenannter geistiger Behinderung ging und den ich 2002 zu begleiten begonnen hatte – mein Vorschlag Karl-Heinz Imhäuser für die Nachfolge zu gewinnen, wurde von der Schulverwaltung abgelehnt – ist von der neu beauftragten wissenschaftlichen Begleitung Sieglind Ellger-Rüttgardt und Grit Wachtel der Humboldt-Universität lediglich ein interner Jahresbericht 2003 verfasst worden, der nie öffentlich diskutiert wurde und wohl für den Schulversuch folgenlos blieb, weil keine längerfristige Kooperation und Fortbildung vorgesehen war.

Was würdest du sagen, welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Jedes Kind ist begabt: Anpassung von Unterricht

Wie es in der Flüchtlingsfrage keine Obergrenze geben kann, so gibt es auch keine Grenzen der Integration. Jedes Kind ist begabt, es verfügt über Fähigkeiten, die Kontakte zur Umwelt zulassen. Aufgrund dieser Erfahrungen in unseren Berliner

Schulversuchen hatte ich mit Renate Hetzner vorgeschlagen, statt von Kindern und Jugendlichen mit sogenannter schwerer Mehrfachbehinderung zu sprechen, von Menschen mit elementaren Lernbedürfnissen, die aufgrund ihrer Wahrnehmungstätigkeit Kontakte zu ihrer Umwelt aufnehmen können und zu ihrer Entwicklungsförderung und Erweiterung ihrer Erlebnis- und Handlungsfähigkeit konkrete Anregungen durch andere Kinder und Erwachsene benötigen und Kommunikationsformen anzubahnen, die den Austausch gemeinsamer Erlebnisse und Erfahrungen ermöglichen. Auch bei sogenannter geistiger Behinderung kommt es darauf an, Kompetenzen und Interessen aufzuspüren und für eine anregungsreiche vielfältige Umwelt zu sorgen. Für den gemeinsamen Unterricht gilt es deshalb, binnendifferenzierende und individualisierende Unterrichtsformen zu praktizieren, die den heterogenen Ausgangslagen gerecht werden. Die Erarbeitung und Erprobung der schon genannten Lernprinzipien gewann sowohl bei der Vorbereitung des Unterrichts als auch bei ihrer Analyse, auch bei der Diagnose von Schwierigkeiten individueller Lernprozesse immer stärkere Bedeutung. Hinzu kam die zu lösende Frage in unseren Schulversuchen, auf die sich von Jahr zu Jahr ergebenden Veränderungen optimal zu reagieren: neue Klassen mit neuen KollegInnen, die Übergänge von der Grundschule auf die Sekundarstufe, die Erweiterung der Gruppe von Kindern mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache, sozial-emotionale Entwicklung um geistige Entwicklung und schwere Mehrfachbehinderung. Konstitutiv für unser Verständnis von wissenschaftlicher Begleitung war die Durchführung gemeinsamer Fort- und Weiterbildung, also der verbreitete Slogan »Voneinander und miteinander Lernen« galt auch für uns. Dazu hatten wir ein differenziertes und anpassungsfähiges Fortbildungssystem entwickelt. Ob Integration gelingt, das hatten schon andere empirische Untersuchungen gezeigt, hängt wesentlich von der Qualität des Unterrichts ab, von den Kompetenzen der Lehrkräfte und ihrer Fähigkeit zu Kooperation.

Und welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen waren für dich besonders wichtig?

Lernwege von Kindern mit geistiger Behinderung

Die Arbeiten der Entwicklungspsychologin Hellgard Rauh zu geistiger Behinderung waren für mich sehr ermutigend. Sie stellte fest, dass Kinder mit geistiger Behinderung sich genauso entwickeln wie Kinder ohne Behinderung, allerdings nicht im selben Tempo und nicht so weit, was Vorstellungs- und Abstraktionsfähigkeit angeht. Verzögerungen in der sprachlichen Entwicklung hängen mit den Problemen bei der Verarbeitung sequenzieller Information zusammen. Erfolgreich sind deshalb Lernangebote, die klar sowie einfach gegliedert sind. Wenn Kinder so wenig können, wie oft beklagt wird, ist das eher ein Resultat von geringen Erwartungen, Unterforderungen und unzureichender Passung. Die in den letzten Jahren zunehmende Abfassung von Texten in Leichter Sprache sind eine erfreuliche Entwicklung.

Dazu passt der von Wolfgang Jantzen wiedergegebene Befund, dass bei geistiger Behinderung spezifische neuronale Erregungsprozesse zu der subjektiven Erfahrung

führen, Anforderungen besser bewältigen zu lernen, wenn sie langsam ausgeführt werden. Die »Entdeckung der Langsamkeit« erweist sich so als erfolgreiche Handlungsstrategie.

Lernen am Modell

Die Effektivität des Beobachtungslernen – Lernen am Modell – von Bandura im Rahmen seiner Theorie des sozialen Lernens und der Selbstwirksamkeit immer wieder herausgestellt, ist mittlerweile überzeugend aufgeklärt, nämlich weil im Gehirn das System der Spiegelneurone eine »Art diskretes inneres Mittun« (Joachim Bauer) bewirkt. Dazu passt die von Manfred Spitzer formulierte Theorie semantischer Netzwerke, nach der zum Beispiel Begriffe mit anderen Begriffen ein semantisches Netz bilden, dass bei kognitiven Anforderungen normalerweise zu der gewünschten fokussierten Aktivierung kommt, also adäquat auf Fragen richtige Antworten generiert, bei unfokussierter Aktivierung allerdings zu viele Angebote gemacht werden und es deshalb in der von mir schon erzählten Episode ein Schüler mit Down-Syndrom auf die Frage nach dem Unterschied von Frauen und Männern die Antwort gab: »Männer trinken Bier aus Flaschen!«, eine in sich stimmige Reaktion, aber inadäquat in einem Test nach der Unterrichtseinheit »Liebe, Sex und Zärtlichkeit«.

Welche empirischen Forschungen fandest du besonders wichtig, gab es da welche?

Empirische Forschungen

Einige habe ich genannt, z. B. Wolfgang Sucharowski mit seinen Untersuchungen zu Verständigungs- und Verstehensprozessen in Integrationsklassen oder die Arbeiten von Reinhard Kutzer zum kind- und sachgemäßen Lernen im struktur-niveauorientierten Mathematikunterricht. Was die Forschung zur Lern- und Leistungsentwicklung in Integrationsklassen angeht, finde ich nach wie vor die Untersuchungen von Haeberlin, Tent und Wocken und die damit im Zusammenhang stehenden Selbsteinschätzungen der SchülerInnen wichtig. So bemerkt Haeberlin, dass an Sonderschulen gegen Ende der Schulzeit die anfangs positive Selbsteinschätzung absinkt. Erwähnen möchte ich auch die Untersuchung von Rainer Lehmann, der die Fachleistungen Berliner SchülerInnen der Klassen 8 bis10 an Sonderschulen für Lernbehinderte erhoben hat und für einen großen Anteil Leistungen auf »untersten Niveau« eines Tests für die Grundschule in den Klassen 4 und 5 feststellte, außerdem große Unterschiede zwischen den Schulen nachwies: schlechte Leistungen einer Schule würden an anderen Schulen zu den besten gehören, also wieder die Erkenntnis: auf die Qualität des Unterrichts kommt es an. Zur sozialen Integration sind mir die Arbeiten von Preuss-Lausitz und Wocken wichtig. In Wockens Untersuchung zur sozialen Distanz bei SchülerInnen aus Integrationsklassen, aus Haupt- und Gesamtschulen, sowie Sonderschulen zeigte sich die geringste soziale Distanz gegenüber Kindern mit geistiger Behinderung bei den Integrationskindern, die stärkste Distanz bei den SonderschülerInnen. Ulf Preuss-Lausitz hat in den Klassen 1 bis 6 der Berliner Uckermark-Schule Soziogramme durchgeführt und gezeigt, dass sich von Jahr zu Jahr das soziale Klima verbesserte und die anfangs

unbeliebteren Jungen sich an die Mädchen anglichen. Die immer wieder zitierte Kontakt-Hypothese von Cloerkes wird damit einmal mehr bestätigt.

Zu wenig beachtet werden meines Erachtens die empirischen Untersuchungen zur Lern- und Leistungsentwicklung in heterogenen Klassen von Andreas Helmke und Hartmut Ditton. So hat Helmke nachgewiesen, wie es gelingen kann, in Mathematik zu überdurchschnittlichen Leistungen zu kommen bei gleichzeitiger Verringerung der Leistungsstreuung, meint leistungsstärkere und leistungsschwächere SchülerInnen gleichermaßen gut zu fördern. Der Unterricht zeichnete sich durch folgende Merkmale aus: klare Strukturierung, echte Lernzeit, Förderorientierung, also durch diagnostische Kompetenz, die sich in Variation der Schwierigkeit der Anforderungen und Kleingruppenarbeit äußert, eine freundlich-ermutigende Lehrer-Schüler-Beziehung, »Langsamkeits-Toleranz«, also kein Zeitdruck, zusätzliche Lernzeiten, Gelassenheit, Geduld. Wer so unterrichtet – ein weiterer Befund von Helmke – erreicht eine günstige Entwicklung des Selbstvertrauens und der Freude am Lernen. Ditton stellte in seinen 37 vierte Grundschulklassen fest, dass in Klassen mit großer Streuung geringere Anforderungen gestellt werden, ein Hinweis – wie es Ditton formuliert – auf ein reduziertes Engagement dieser Lehrergruppe.

Forschungszugänge bei schweren Mehrfachbehinderungen

Zu deiner Frage nach empirischen Untersuchungen möchte ich doch noch ergänzen, dass bei schwerer Mehrfachbehinderung nur qualitative Untersuchungsmethoden infrage kommen, weil sich die Kinder stark voneinander unterscheiden und zur Einschätzung Fallstudien deshalb geeigneter sind. Hierzu hat Jakob Muth in seinem Buch *Tines Odyssee zur Grundschule* eindrucksvolle Beispiele beschrieben.

Förderung der individuellen Subjektivität

Ein weiteres adäquates Verfahren ist die sogenannte »Entwicklungsfigur«, das von Morus Markard und anderen sowie Klaus Holzkamp im Projekt »Subjektentwicklung in der frühen Kindheit« erprobt wurde. Bei der Entwicklungsfigur zur Förderung der individuellen Subjektivität werden folgende Instanzen unterschieden: 1. Instanz: Beschreibung eines störenden Verhaltens oder einer störenden Kooperation/Kommunikation, d. h. einer Problematik individueller Lebenspraxis, 2. Instanz: Analyse und Deutung der Problematik, 3. Instanz: Angebote und Alternativen zur Veränderung der Lebenspraxis, 4. Instanz: Retrospektive, Analyse des veränderten Verhaltens. Hieran habe ich mich auch in den Berliner Schulversuchen orientiert. Ein Beispiel: 1. Instanz: Ein Mädchen in der Vorklasse verhielt sich anderen gegenüber aggressiv, nahm ihnen Brote oder Bücher weg, schrie sie an und neigte zu Wutanfällen. Wenn sie sich wehrten, beschimpfte sie sie oder zog sich zurück und fiel in stereotypische Verhaltensmuster. 2. Instanz: Aufklärung und Deutung. In Gesprächen mit der Mutter erfuhren wir, dass ihre Tochter durch längere Krankenhausaufenthalte und krankheitsbedingt kontaktarm und unter sterilen und isolierenden Lebensumständen aufwuchs. Sie litt auch unter Krampfanfällen. Unsere Hypothese war, dass das Mädchen unter diesen Bedingungen nur sehr eingeschränkt adäquate Kommunikations- und Kooperationsformen entwickeln konnte und ihr konkrete und sinnlich-materielle Erfahrungen fehlten. 3. Instanz: Lebenspraktische Angebote machen: Abwaschen des Frühstückgeschirrs, Herstellung und Abfüllen

von Apfeltee, Abräumen und Aufräumen und ähnliches. Tatsächlich fand sie daran großes Interesse. Bei diesen Tätigkeiten kam es zu vorsichtiger Annäherung und Kooperation mit anderen Kindern, die sie immer mehr zuließ und die zu ersten kleinen Gesprächen führten. Faszinierend war ihr fast schon ritualisiertes Verhalten beim Abwaschen: Wasser einlassen, den Schaum des Spülmittels auf den Händen und Armen beobachten, darauf Einfluss nehmen, dabei genau hinzusehen, dafür nahm sie sich viel Zeit. 4. Instanz: Der Weg aus der Isolation in die Integration bahnte sich an. Sprachlich-kommunikative Umgangsformen verbesserten sich, andere Kinder kamen häufiger auf sie zu und sie reagierte zunehmend mit Offenheit und Freundlichkeit.

Ja. Was waren aus deiner Sicht die interessantesten Streitpunkte innerhalb der ForscherInnengemeinschaft.

Unterrichtsmethodik

Die Auseinandersetzung um die adäquate Didaktik und Unterrichtsmethodik. Da gab es immer heftige Auseinandersetzungen zwischen Wocken auf der einen Seite und Feuser auf der anderen Seite. Feuser war immer der Meinung, der Unterricht, den er auch bei uns gesehen hat, sei mangelhaft. Unterricht müsse in Projekten realisiert werden. Zugegeben, Projektarbeit – gerade in Integrationsklassen – bietet sehr viele Vorteile: Alltagsbezug, konkret-materielle Aneignungstätigkeiten, Übung und Wiederholung als »natürliche« Begleiter, also in sinnvollen Handlungszusammenhängen, Mitbestimmung der Kinder, selbstständiges Lernen, Lernen am Modell, Chancen für Kooperation und Präsentation und so weiter. Dennoch glaube ich, dass Projektarbeit nur eine, wenn auch die beste Unterrichtsform, aber nicht die einzige ist. Zur Öffnung des Unterrichts sind auch viele andere Arrangements geeignet: Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenlernen, Lernspiele, Präsentationen, Partnerarbeit, vorbereitete Lernumgebung, wie sie in der Montessori-Pädagogik vorgesehen ist, lebenspraktisches Lernen, Lernen in Teilgruppen, die Praxis der Lernschleifen für auftretende Schwierigkeiten beim Rechnen oder beim Schriftspracherwerb. Ungläubiges Staunen stellte sich auch bei mir regelmäßig ein, wenn Georg Feuser mich davon überzeugen wollte, dass jeder Mensch alles lernen könnte, auch die Einstein'sche Relativitätstheorie. Ich habe es wirklich versucht, aber immer noch nicht kapiert.

Pädagogische Konzepte

Von didaktischer Relevanz waren auch die Einschätzungen der verschiedenen pädagogischen Konzepte wie Freinet-Pädagogik gegenüber Montessori-Pädagogik. Zweifellos hat sich zum Beispiel die Freinet-Druckerei für die Arbeit in Integrationsklassen hervorragend bewährt, weil sich vom Farbauftrag der Walzen über das Schreiben der Wörter mit Metalllettern bis zum fertigen Text alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Lernvoraussetzungen beteiligen können. Bei den Schütt- und Gießübungen von Montessori bin ich dagegen skeptisch, weil die dabei zu erwerbenden Fertigkeiten beim tagtäglichen Teekochen und Abfüllen zum Frühstück in einem viel sinnvolleren Handlungszusammenhang stehen. Was die Materialien zum Mathematikunterricht angeht, halte ich die rot-

blauen Stangen, die Spindeln oder das goldene Perlenmaterial zur Ausbildung von Zahlbegriffen oder Rechenoperationen für weniger geeignet als das von Reinhard Kutzer erprobte Konzept des niveau- und strukturorientierten Mathematikunterrichts und dem dafür konstruierten Rechenzug, z. B. für die Operationen Addieren und Subtrahieren durch Ab- und Aufladen von Kisten, und den vielen Lernspielen mit Wendeplättchen oder das Büchsenspiel zur Zahlzerlegung.

Spannend bei den Jahrestreffen waren auch die Auseinandersetzungen und Anregungen um die besten Untersuchungsmethoden: empirische Untersuchungen mit großen Stichproben gegenüber qualitativen Methoden wie Fallstudien, Längsschnittuntersuchungen gegenüber Methoden zur Totalerfassung des Unterrichtsgeschehens, Videoanalysen, Interviewtechniken und so weiter.

Gab es Bezüge zu anderen Teildisziplinen, also sei es feministische Pädagogik, migrationsorientierte Pädagogik. Oder gab es auch Probleme in Bezug zu den anderen Teildisziplinen?

Helferstrukturen bei Jungen und Mädchen

Im Fokus unserer Arbeit stand immer wieder die Beobachtung, dass Mädchen häufiger als Jungen anderen halfen, insbesondere Kindern mit Beeinträchtigungen, beispielsweise beim An- und Ausziehen. Wir haben dann herausgefunden, dass von den Mädchen häufiger Hilfen ausgehen, die in der Klasse eine Randposition einnehmen. In den täglichen oder am Ende einer Woche angesetzten Klassengesprächen diskutieren dann die Kinder miteinander und verabredeten, z. B. zurückhaltender bei Hilfen zu sein und genauer hinzusehen, wann eine Unterstützung angebracht ist. Ein Beispiel: Swenja schreibt einen kleinen Text. Sie schreibt sehr langsam, weil sie aufgrund ihrer körperlichen Beeinträchtigung Mühe hat, den Bleistift festzuhalten. Jetzt verliert sie ihn, er fällt auf den Fußboden. Sehr langsam rutscht sie von ihrem Stuhl, um ihn wiederaufzuheben. Sie schafft es und setzt ihre Arbeit fort. In ähnlichen Fällen hatten ihr früher Mitschülerinnen spontan geholfen, sie haben den Stift vom Boden aufgehoben und ihr auf den Tisch gelegen. Die Lehrerin hatte dies schon häufig beobachtet und sprach dann mit allen Kindern darüber. Am Ende wurde vereinbart, dass es besser ist, wenn Swenja solche Situationen selbstständig und ihrem eigenem Tempo zu bewältigen lernt. Das ist gemeint, wenn von lernbegleitender Diagnostik die Rede ist.

Eltern mit und ohne Migrationshintergrund

Migration, das war natürlich auch immer wieder ein Thema. Uns war aufgefallen, dass türkische Eltern sich sehr stark für die Integration interessierten, weil sie die Sonderschule ablehnten. Im Laufe der Schulzeit stellten sie dann allerdings fest, dass ihre Kinder mit Lernbeeinträchtigungen doch nicht so schnell und erfolgreich lernten wie die anderen und wie sie es erwarteten. Ihr Missverständnis bestand darin, dass Integration schnell alle Probleme löst. Bei auftretenden Schwierigkeiten neigten sie dazu, die Kompetenzen der LehrerInnen und SonderpädagogInnen in Zweifel zu ziehen. Dies erlebten wir allerdings auch bei deutschen Eltern. Es kam vor, dass sie ihre Kinder zur Sonderschule schickten, weil sie sich dort eine bessere Förderung erwarteten. Hinzu kam mit zunehmendem Alter die Sorge, wie es nach der Schule

weitergeht. Einigen Eltern sowohl deutscher wie nichtdeutscher Herkunft bot die Sonderschule mit der Aussicht auf sozialpflichtige Beschäftigungsverhältnisse in einer Werkstatt für Behinderte mehr Sicherheit.

Du hattest es vorhin schon kurz angesprochen, welche zukünftigen Aufgaben und zukünftigen Herausforderungen siehst du für die Praxis und welche für die Forschung?

Inklusion an den beruflichen Schulen

Ganz wichtig sind mir die Beschäftigungs- bzw. Berufsperspektiven von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, also Alternativen zu den Werkstätten für Behinderte zu finden. Für den Übergang Schule – Beruf fehlt es an öffentlichem Interesse. Dabei gab es schon einige gute Ansätze. Das SprungBRETT-Projekt und andere Projekte des ISB (Gesellschaft für Integration, Sozialforschung und Betriebspädagogik). Doch die zeitliche Befristung dieser Modellprojekte haben zu keiner nachhaltigen Entwicklung geführt, dass zum Beispiel die Arbeitsagentur oder die Integrationsfachdienste es zu ihrer Aufgabe machen, auch und gerade Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg ins Arbeitsleben zu qualifizieren und dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse zu schaffen. Die Arbeitsagentur ist an schnellen Vermittlungsabschlüssen und hohen Fallzahlen interessiert. Schon in der Integrierten Sekundarschule muss es mit sorgfältig ausgewählten und kontinuierlich begleiteten Praktika als Teil persönlicher Zukunftsplanung beginnen und an den Berufsschulen mit ihren verschiedenen Berufsfeldern weitergehen. Zur Vermeidung eines undurchsichtigen Maßnahmendschungels kommt den regionalen Integrationsfachdiensten eine entscheidende Aufgabe zu: Akquirierung von Arbeitsplätzen, auch im öffentlichen Dienst der Stadtbezirke, Aufbau eines Netzwerks von Partnerbetrieben und Unternehmen, Arbeitsplatzanalysen und schließlich die längerfristige Arbeitsbegleitung der Jugendlichen mit Abschluss einer Ausbildungsvergütung und Absicherung durch Lohnkostenzuschüsse. Auf diese Weise kann es gelingen, Jugendliche mit sogenannter geistiger Behinderung erfolgreich zu vermitteln. Stefan Doose hat in einer Verbleibs- und Verlaufsstudie gezeigt, dass sich nach neun Jahren von 251 Personen noch zwei Drittel in festen Arbeitsverhältnissen befanden. In Berlin müsste der von der Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft gerade neu berufene Beirat »Inklusive Schule« die schon begonnene Arbeit »Inklusion an den beruflichen Schulen« verstärkt fortsetzen und auf die Vernetzung mit den regionalen Integrationsfachdiensten ausdehnen.

Nachschulische Entwicklung

Zu der Frage nach den Lebenswegen von Jugendlichen mit geistiger Behinderung und schweren Mehrfachbeeinträchtigungen nach der Schule, ihrer Persönlichkeitsentwicklung, ihren Partnerschaftsbeziehungen, ihrer Freizeitgestaltung, ihrer Wohnsituation und so weiter, gibt es kaum Forschungsarbeiten, geschweige denn Langzeitstudien. Diese dringende Aufgabe auch unter Berücksichtigung der internationalen Forschung böte eine brauchbare Grundlage für viele praxisrelevante Fragen, zum Beispiel wie schon während der integrativen Schulzeit die persönliche

Zukunftsplanung zu gestalten ist und welche Personen und Institutionen daran zu beteiligen sind.

Notwendigkeit der Qualifizierung der Lehrkräfte

Ein weiterer forschungs- und praxisrelevanter Aspekt betrifft das Qualifizierungsproblem der an inklusiver Bildung und Erziehung beteiligten Lehrkräfte. Wenn in Berlin zurzeit der Anteil der Inklusionskinder schon von knapp 65% auf 70% ansteigt, in den Klassen 1 bis 3 für die Bereiche Sprache, Lernen und emotional-soziale Entwicklung keine Statusdiagnostik mehr durchgeführt wird und gleichzeitig fast 50% der neu eingestellten Lehrkräfte Quereinsteiger sind, wird deutlich, wie wichtig eine Qualifizierungsoffensive ist. In einem berlinweiten Schulversuch, in dem Lehrkräfte von guten Schulen, zum Beispiel von den Schwerpunktschulen, mitarbeiten, müssten die wichtigsten Kompetenzen erfolgreichen Unterrichts vermittelt werden. Dazu könnten die didaktischen Untersuchungen von Schöler, Wocken, Feyerer, Meyer, Helmke und die Berliner Erfahrungen mit den integrationspädagogischen Lernprinzipien herangezogen werden. Von besonderer Bedeutung für erfolgreichen Unterricht – dies ist bisher vernachlässigt worden – sind die lernprozessbegleitenden diagnostischen Kompetenzen, also die Fähigkeit, bei Aneignungstätigkeiten zwischen der objektiven Anforderungsstruktur und der subjektiven Leistungsstruktur zu vermitteln. Eine gute Zusammenarbeit der LehrerInnen mit den SonderpädagogInnen im Mehr-Pädagogen-System erleichtert diese Tätigkeit. Um Aussagen darüber zu gewinnen, wie effektiv die Fort- und Weiterbildungsprogramme sind, müsste eine wissenschaftliche Begleitforschung hinzukommen, die auch die Rahmenbedingungen wie Klassenfrequenzen, zusätzliche Stunden für Fördermaßnahmen usw. erfasst. Die finnischen Erfahrungen haben gezeigt, dass es sich lohnt, gerade zu Beginn der Schulzeit verstärkt zusätzliche Stunden zur Förderung schwächerer SchülerInnen insbesondere beim Spracherwerb einzusetzen, weil kommunikative und schriftsprachliche Kompetenzen grundlegend für alle darauf aufbauenden kognitiven Kompetenzen sind. So kann die Entwicklung von Lernschwierigkeiten und die Erfahrung von Misserfolgen von vornherein vermieden werden.

Die UN-Behindertenrechtskonvention durchzusetzen darf nicht dadurch behindert werden, dass die Lehrkräfte aufgrund defizitärer Ressourcen und unzureichender Qualifizierung das Gelingen von Inklusion in Schule und Gesellschaft infrage stellen.

Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung[1]

Wolfgang Podlesch

Vorbemerkungen

Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat 1998 mit den »Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung« die »Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte« aus dem Jahre 1979 abgelöst. Zum einen reagierte die KMK damit auf die zunehmende Praxis, Kinder und Jugendliche mit diesem Förderschwerpunkt nicht mehr ausschließlich in der Sonderschule zu unterrichten, sondern auch in der allgemeinen Schule. (So werden in Berlin z. Z. etwa 150 SchülerInnen in Grund-, Haupt-, Real- und Gesamtschulen sowie in einer Berufsschule unterrichtet.) Zum anderen folgte die KMK der Auffassung, bei der Förderung nicht mehr von Defiziten auszugehen, sondern von der Vorstellung selbstbestimmter Lebensgestaltung. Auf eine strenge Definition »geistiger Behinderung« wird verzichtet, stattdessen wird von »Beeinträchtigungen in der geistigen Entwicklung« gesprochen mit

> »Auswirkungen auf das situations-, sach- und sinnbezogene Lernen, die selbstständige Aufgabengliederung, die Planungsfähigkeit und den Handlungsvollzug, das persönliche Lerntempo sowie die Durchhaltefähigkeit im Lernprozess, die individuelle Gedächtnisleistung, die kommunikative Aufnahme-, Verarbeitungs- und Darstellungsfähigkeit, die Fähigkeit, sich auf wechselnde Anforderungen einzustellen, die Übernahme von Handlungsmustern, die Selbstbehauptung und die Selbstkontrolle, die Selbsteinschätzung und das Zutrauen« (1998, S. 2).

Betont wird die Unterschiedlichkeit hinsichtlich individueller Ausgangslage, Entwicklungstempo und Fähigkeitsprofil. In Bezug auf den Unterricht wird aus-

1 Zuerst veröffentlicht in: Podlesch, W. (2003), Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In H. Eberwein, *Behinderung und Lernprobleme überwinden* (S. 39–53). Stuttgart: Kohlhammer.

drücklich empfohlen, von den Bildungszielen der allgemeinen Schule auszugehen und bei der individuellen Förderplanung die notwendigen Modifizierungen vorzunehmen. Hervorzuheben ist der Hinweis auf die Bedeutung verlässlicher Bezugspersonen.

Hierauf hat in jüngster Zeit Rauh (1995, 1999, 2000) im Rahmen ihrer Längsschnittstudien über Kinder mit Down-Syndrom aufmerksam gemacht. Nach Rauhs Untersuchungen erfolgt der Entwicklungsverlauf dieser Kinder gegenüber Kindern ohne Beeinträchtigung in den ersten drei Lebensjahren im Durchschnitt mit halbem Entwicklungstempo. Später kann sich das Tempo auf etwa ein Drittel vermindern. Da allerdings auch Kinder mit Down-Syndrom sehr verschieden sind und sich unterschiedlich entwickeln, müssen andere Einflüsse mit berücksichtigt werden. Rauh nennt in diesem Zusammenhang das Konzept der Bindungssicherheit/Bindungsunsicherheit. Bindungssicherheit ist das Resultat aus den sozialen und emotionalen Interaktionserfahrungen eines Kindes mit seinen Eltern, Geschwistern und anderen Personen. Wie sie im Spiel, in Alltagssituationen, in Kindergarten und Schule auf Erfolg und Misserfolg reagieren, entscheidet mit darüber, wie diese Kinder auf Neues reagieren, welche Risikobereitschaft sie entwickeln, ob sie neuen Herausforderungen lieber aus dem Weg gehen oder »bindungssicher« Risiken eingehen. Bindungssichere Kinder entwickeln sich nach Rauhs Beobachtungen nicht unbedingt rascher als unsichere Kinder, aber ihr sozial-emotionales Verhalten kann als ausgeglichen beschrieben werden, sie fühlen sich wohler und sind weniger verletzlich. Gerade in der Schule kommt es darauf an, und darin haben die KMK-Empfehlungen Recht, dass LehrerInnen auch die Rolle verlässlicher Bezugspersonen übernehmen. Dann kann verhindert werden, dass sich die Kinder aus Angst vor Misserfolgen zurückziehen, »aus dem Felde gehen«, Ablenkungen inszenieren, mit Witz und Charme zu beeindrucken versuchen oder Aggressionen entwickeln. Die sicheren und verlässlichen Bezugspersonen sind auch diejenigen, die irritierende Verhaltensweisen zu deuten und interpretieren lernen. Ihr Wissen, dass z. B. die neuronalen Erregungen, die Lern- und Gedächtnisprozesse begleiten, bei Kindern mit Down-Syndrom langsamer verlaufen (Jantzen, 1998b) und diese sich deshalb mehr Zeit nehmen, um erfolgreich zu sein, garantiert, dass sie diese Zeit auch gewähren. Die Entdeckung der Langsamkeit als Erfolg sichernde Strategie kann so auch im Unterricht eine steuernde Größe werden.

Was ist unter »Beeinträchtigung der geistigen Entwicklung« zu verstehen?

Die Zurückhaltung der »Empfehlungen« zum Begriff »geistige Behinderung« widerspiegelt die sonderpädagogische Fachdiskussion (vgl. Maikowski & Podlesch, 2002). Mühl schreibt: »Gegenstand der Geistigbehindertenpädagogik ist nicht der Mensch mit geistiger Behinderung, es ist auch nicht die geistige Be-

hinderung. Es ist vielmehr die Frage nach Erziehung, Bildung und Unterricht unter den Bedingungen der geistigen Behinderung« (2000, S. 13). Mit geistiger Behinderung verbindet Mühl zentral die kognitive Beeinträchtigung (S. 49), die andere Beeinträchtigungen mit bedingt (S. 48ff.). »Geistige Behinderung kann somit als weitreichende Lernbeeinträchtigung beschrieben werden, die mit einer Hirnschädigung einsetzen kann und all jene Bereiche der Entwicklung und Sozialisation betrifft, die in hohem Maße von Lernprozessen abhängig sind« (2000, S. 52). Mühl erwähnt zwar auch die verbreitete Abgrenzung zwischen geistiger und Lernbehinderung durch Bestimmung des Intelligenzquotienten, lehnt aber – wie auch Eggert (1996) und Bremer-Hübler & Eggert (1999) – die einseitige Orientierung daran ab. Feuser (1995) und Jantzen (1998a, 1998b) heben demgegenüber soziale Benachteiligung bzw. Isolation als Folge der primären Schädigung hervor. Und Speck kommt nach gründlicher Auseinandersetzung mit der Literatur zur geistigen Behinderung zu der Auffassung: »Demnach bezieht sich geistige Behinderung auf spezielle Erziehungsbedürfnisse, die bestimmt werden durch eine derart beeinträchtigte intellektuelle und gefährdete soziale Entwicklung, dass lebenslange pädagogisch-soziale Hilfen zu einer humanen Lebensverwirklichung nötig werden« (1999, S. 63). Fornefeld (2000) setzt sich ebenfalls kritisch mit den verschiedenen Interpretationsversuchen auseinander, entscheidet sich dennoch aus pragmatischen Gründen für die Bezeichnung »Menschen mit geistiger Behinderung« (S. 50). Als aktuelles Verständnis von geistiger Behinderung favorisiert sie die Beschreibung von Thimm:

> »Die geistige Behinderung eines Menschen wird als ein komplexer Zustand aufgefasst, der sich unter dem vielfältigen Einfluss sozialer Faktoren aus medizinisch beschreibbaren Störungen entwickelt hat. Die diagnostizierbaren prä-, peri- und postnatalen Schädigungen erlauben keine Aussagen zur geistigen Behinderung eines Menschen. Diese bestimmt sich vielmehr aus dem Wechselspiel zwischen seinen potenziellen Fähigkeiten und den Anforderungen seiner konkreten Umwelt« (1999, S. 10).

Buckley (2002) weist in empirischen Studien nach, dass das anregungsreichere Milieu in Integrationsklassen eine vielfältigere Lernförderung begünstigt als das eingeschränkte Lernumfeld der Sonderschule. Ebenso komplex wie differenziert und ganzheitlich sind die Auffassungen von Eckmann. Er spricht von »elementar begabten« Kindern und ihrem »personalen Stil«, der gekennzeichnet ist durch:

- »➢ Elementare Befähigung neben Abhängigkeit und Angewiesensein. Elementar befähigt heißt, dass ein Kind in den Grundfähigkeiten des Begegnens, Wahrnehmens und Handelns eine persönliche Kompetenz besitzt, die es auf ganz persönliche Weise unmissverständlich lebt und mitteilt.
- ➢ Zu diesem persönlichen Stil gehört auch eine ursprüngliche Erlebnisfähigkeit, die wir immer wieder bewundern können bei allen unmittelbaren Handlungen: Tanz, Malen, Trommeln usw.

- Eine sehr direkte Fähigkeit, Beziehungen durch Nähe oder Distanzierung auszudrücken.
- Eine fundamentale Vitalität, die sich Fremdbestimmung kraftvoll widersetzen kann und das Ge-genüber oftmals fast verzweifeln lässt.
- Ein existenzielles Interesse, das ganz bei den Dingen ist, z. B. ganz Musik ist -
- nicht Musik macht, in Verbindung mit einer außergewöhnlichen Begabung für den Augenblick und die Gegenwart ohne perspektivische Spekulationen.
- Eine soziale Integrität, die charakterisiert ist durch unverbrüchliche Loyalität, Empfindungstiefe, Fähigkeit zur Nähe.
- Eine archaische Emotionalität, Klarheit und Stimmigkeit, die uns immer wieder sprachlos und hilflos macht, weil wir uns so weit davon entfernt haben« (1996, S. 11f.).

Demgegenüber akzentuieren die schulorganisatorischen Sprachregelungen – der Vollständigkeit halber sollen sie nicht unerwähnt bleiben – die Abweichungen von der Norm, z. B. heißt es in der Berliner Verordnung über die sonderpädagogische Förderung zum Schwerpunkt »Geistige Entwicklung«: »Sonderpädagogisch gefördert werden Schüler, die wegen hochgradiger Beeinträchtigung in ihren Lernmöglichkeiten, Entwicklungsfähigkeiten und intellektuellen Funktionen erheblich unter den altersgemäßen Erwartungsnormen liegen« (2000, §12). Um dies im Einzelfall festzustellen, werden zwei wissenschaftliche Testverfahren vorgeschrieben, von denen mindestens eines sprachfrei sein muss. Auch wenn man dieses Verfahren für ungeeignet hält, ist man gezwungen sich daran zu halten, weil je nach Behinderungsart und Schweregrad die Anzahl der Förderstunden in Integrationsklassen unterschiedlich ist, z. B. in Berlin zehn zusätzliche Stunden bei geistiger Behinderung, aber nur 4,5 Stunden bei Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt »Lernen«. Angemessener wäre es – und dies ist eine wichtige bildungspolitische Forderung –, auf etikettierungs- und selektionsdiagnostische Maßnahmen zu verzichten, die Sonderschulen Schritt für Schritt aufzuheben, in integrative Regelschulen zu überführen und je zwei Klassen eine zusätzliche Lehrerstelle zuzuweisen, sodass prozessdiagnostische und lernunterstützende Tätigkeiten kooperativ wahrgenommen werden können.

Integrationspädagogische Lernprinzipien

Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung hängt davon ab, inwieweit es gelingt, integrationspädagogische Lernprinzipien zur Grundlage der Unterrichtsgestaltung zu machen.

- Lernen wird als individuell-konstruktiver und kooperativer Aneignungsprozess begriffen, der die Erhaltung und Erweiterung der Verfügung über die eigenen Lebensverhältnisse zum Ziel hat (vgl. Holzkamp, 1993).

Lernprinzipien eignen sich darüber hinaus auch zur Beobachtung und Einschätzung von Integrationsprozessen. Ebenso lassen sich damit Fragen der Unterrichtsplanung beantworten, die diagnostische Aufgaben mit einschließen.

Die Prinzipien sind Resultat systematischer Unterrichtsbeobachtungen im Rahmen von Berliner Schulversuchen in Grund-, Sekundar- und Berufsschulen. Im Einzelnen geht es um folgende neun Lernprinzipien:

- Lernen durch Selbst- und Mitbestimmung
- Lernen durch Orientierung
- Lernen durch Handeln
- Lernen mit allen Sinnen
- Lernen durch Kommunikation
- Lernen durch Übung und Wiederholung
- Lernen in Kooperation
- Lernen am »gemeinsamen Gegenstand«
- Lernen nach individuellen Erziehungsplänen.

Lernen durch Selbst- und Mitbestimmung

Für Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung kommt es darauf an, befähigt zu werden, ihr Leben möglichst selbstständig und selbstbestimmt zu gestalten. Dieses Ziel zu erreichen, wird in der Fachliteratur und in programmatischen Schriften immer wieder als Anspruch betont. Von herausragender Bedeutung war es, als die KMK in ihren »Empfehlungen zum Förderschwerpunkt gei stige Entwicklung« gerade dieses Leitziel besonders herausstellte. Bemerkenswert in diesem Zusammenhang ist auch der Hinweis, bei der Erhebung des Förderbedarfs die SchülerInnen zur Entscheidungsfindung direkt mit einzubeziehen. Nach Auffassung der KMK soll dieses Recht allerdings erst bei Volljährigkeit gelten, nicht schon mit Schulbeginn, wie es eigentlich zu fordern wäre.

Im Unterrichtsalltag wird dieser Grundsatz noch zu selten berücksichtigt. Wenn es um Unterrichtsplanung, Auswahl von Lernzielen und Lerninhalten geht, wird diese Arbeit meist von den Lehrkräften allein erledigt. Als Vorgaben werden die Rahmenpläne stärker akzeptiert als die Willensbekundungen der Kinder. Dabei bekunden Kinder ihre Interessen und Bedürfnisse auf vielfältige Weise, sodass die Schule sich darauf leicht beziehen könnte. Wo dies indes praktiziert wird, sind die SchülerInnen hoch motiviert.

Natürlich ist dennoch zu akzeptieren, dass Kinder mit geistiger Beeinträchtigung stärker als andere auf Hilfe und Unterstützung angewiesen sind. Ob beim Helfen eigene Erwartungen, übernommene Alltagstheorien oder verborgene Motive (z. B. Abhängigkeitsbeziehungen zu schaffen bzw. aufrecht zu erhalten) eine Rolle spielen oder ob Hilfen sehr bewusst zum Erwerb von Unabhängigkeit, Selbstständigkeit und erweiterter Handlungsfähigkeit eingesetzt werden, ist an

den zu beobachtenden Formen der Zusammenarbeit nicht-unmittelbar abzulesen, sondern kann nur durch Deutungs- und Interpretationsbemühungen aller Betroffenen herausgefunden werden. Der Deutungs-/Begründungsdiskurs, wie er sich in der subjektwissenschaftlichen Lernforschung im Rahmen der Kritischen Psychologie (vgl. Holzkamp, 1993) herausgebildet hat, kann dazu einen wichtigen Aufklärungsbeitrag leisten und Fragen der Erziehung und Bildung in Elternhaus und Schule sowie didaktische Entscheidungen für den Unterricht beantworten helfen.

Als positives Indiz für die Unterstützung bei der Ausbildung von Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit können auch nicht ohne weiteres Hinweise infrage kommen, die sich auf die »Hilfsbereitschaft« der nicht behinderten MitschülerInnen beziehen. Wie bei Erwachsenen sind auch bei Kindern mitunter Motive wirksam, die mehr den eigenen Interessen und Bedürfnissen geschuldet sind als dem Bedürfnis der Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen nach Selbstständigkeit. In Integrationsklassen werden oft Hilfen gewährt, angeboten oder auch aufgedrängt, die überflüssig sind bzw. emanzipatorischen Zielen zuwiderlaufen. Häufig kommen Konflikte dadurch zustande, dass Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung eigenen Ideen und Wünschen nachgehen wollen und dabei von Erwachsenen oder anderen Kindern gehindert werden. Kommt es tatsächlich zu Situationen, in denen Konfliktlösungen ausgehandelt werden, ziehen die SchülerInnen mit geistiger Beeinträchtigung nicht selten den Kürzeren. Als Folge solcher Niederlagen sind grundsätzlich zwei Reaktionen zu beobachten: Resignation oder Rebellion.

➢ Resignation als Resultat von Fremdbestimmung und Instrumentalisierung führt diese Kinder in den Teufelskreis immer weiterer Bevormundungen, weil sie es aufgegeben haben, eigene Wünsche zu äußern. Reglementierungen erscheinen am Ende gerechtfertigt und begründet, weil durch Attribuierungsprozesse Resignation als Eigenschaft des »Behinderten« angesehen wird und nicht als Ergebnis »schwarzer Pädagogik«.

Ähnlich verhält es sich bei Verhaltensweisen, die als Rebellion, Auflehnung, Verweigerung u.Ä. wahrgenommen werden. Anzeichen, die eigentlich den Versuch der Durchbrechung von Abhängigkeitsverhältnissen signalisieren und im gemeinsamen Handeln zu mehr Selbstbestimmung und Einflussnahme auf eigene Handlungsmöglichkeiten führen sollten, werden von der Umwelt falsch interpretiert und als bedauerliche Eigenschaften und Eigenarten »Geistigbehinderter« mystifiziert.

Lernen durch Orientierung

Stärker als nicht Betroffene brauchen Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung beim Lernen Orientierungshilfen im Sinne von Strukturierungen und Verankerungen, am besten in bildhafter, anschauli-

cher Form. Es genügt z. B. nicht, ihnen morgens zu sagen, was heute »dran« ist. Sprache als sequenziell angebotene Information kann häufig nicht vollständig entschlüsselt, geschweige denn, darauf angemessen reagiert werden. Hier können z. B. Fotos der Schüler bei ihren Tätigkeiten, Montagen, Symbolkarten, später Wortkarten, Berge versetzen. Was am Schulvormittag passiert, die Fächerfolge, Pausen, Essen usw., kann ebenfalls mit Fotos, Bildkarten usw. optisch und damit dauerhaft fixiert und immer wieder betrachtet werden. Somit erhalten Zeitabläufe räumliche Übersetzungen und bleiben damit dem ständigen Zugriff und Rückbezug erhalten. Nach meinen Unterrichtsbeobachtungen wird dieser Grundsatz noch zu wenig beachtet. Dadurch kommt es häufig bei SchülerInnen zu Verunsicherungen und Irritationen, die zu störenden Verhaltensweisen führen, kaum noch aufgeklärt werden können und dann vorschnell den Kindern bzw. ihrer Behinderung angelastet werden, z. B. bei auftretenden Verweigerungen und Rückzugsverhalten.

Überschaubarkeit und Lernen in Zusammenhängen sind daher Forderungen des gemeinsamen Lernens, die für SchülerInnen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung besonders akzentuiert werden müssen, die aber auch alle anderen in ihrem Lernprozess unterstützen.

Als besonders wichtig haben sich dabei folgende Maßnahmen erwiesen:

- die Entwicklung eines »roten Fadens«, der den Unterrichtstag, später auch die Unterrichtswoche, durchzieht und rahmt,
- das Blocken von Stunden, um größere Zeiteinheiten zu gewinnen, z. B. für epochale Orientierungen, und
- ein gemeinsamer Wochenbeginn und Wochenausklang.

Auch bei vielen Handlungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zu erlernen sind, haben Orientierungshilfen eine zentrale Bedeutung. Wie es bei Koch- und Backrezepten unmittelbar einleuchtet, gilt dies gleichermaßen für viele andere Lernbereiche. So hat es sich bewährt, die Herstellung von Gegenständen, z. B. aus Seidenpapier einen Stern falten, in den verschiedenen Etappen zu dokumentieren, beim Stern also von dem Blatt Papier auszugehen und jeden weiteren Faltvorgang einzeln und übersichtlich an der Tafel oder auf einem Plakat zu fixieren und damit allen Schülerinnen und Schülern jederzeit zugänglich zu machen. Wichtig ist auch, ein Exemplar des Endprodukts für alle sichtbar zu präsentieren; denn darauf beziehen sich ja die einzelnen Teiloperationen.

Lernen durch Handeln

Die Erfahrung lehrt, dass Lernprozesse oft erst dann erfolgreich verlaufen, wenn sie mit konkretem Handeln verbunden werden, an dem viele Sinne beteiligt sind. Handlungen haben den Vorteil, dass sie vor den Augen der Lernenden ablaufen, dadurch leicht zu kontrollieren und ggf. zu korrigieren sind. Eine falsche Bewe-

gung, z. B. beim Schreiben, bei handwerklichen oder sportlichen Tätigkeiten, kann sofort erkannt und gestoppt werden. Solche Rückkoppelungsprozesse haben einmal den Vorteil, dass sie lange Irrfahrten und frustrierende Misserfolge vermeiden helfen, und überdies auch anderen – MitschülerInnen sowie den Lehrkräften – die Chance eröffnen, unterstützend einzugreifen.

Lernen mit allen Sinnen

Wo über neue Lern- und Unterrichtskultur diskutiert wird, ist meist auch vom Lernen mit allen Sinnen die Rede. Dies ist eine bekannte und allgemein akzeptierte Forderung. Doch kommt es darauf an, genau zu klären, welche Handlungen mit welchen Sinnesmodalitäten zur Aneignung bestimmter Lernziele und Lerninhalte sinnvoll sind. Bruchrechnen an der Buttercremetorte zu üben (dies Beispiel gehört schon ins Buch pädagogischer Binsenweisheiten) sollte man lieber unterlassen, weil mehr der Wunsch den Kuchen zu essen als das Interesse an der Mathematik angeregt wird. Leselernprozesse an Gegenstände zu koppeln, z. B. die Anlaute H und M mithilfe von kleinen Gegenständen, etwa einem Haus aus Holz, einer Mütze, einem Marzipanbrot o.Ä. zu veranschaulichen, kann eher das Interesse auf die Gegenstände lenken, als an ihnen die verschiedenen Anlaute erlernen zu lassen. Bei allen Lernprozessen ist also zu prüfen, ob sinnlich-konkretes Handeln den Erwerb von Wissen unterstützt oder behindert.

Lernen durch Kommunikation

Lernen durch Handeln und mit allen Sinnen ist zwar eine basale Aneignungsform, stellt aber nicht die einzige Möglichkeit dar, Kenntnisse und Fähigkeiten zu erwerben. Sprache, Schrift und Kommunikation sind sehr effiziente und ökonomische Mittel, Informationen auszutauschen und Wissen aufzunehmen. Dass Kinder mit geistiger Beeinträchtigung häufig wenig davon haben, liegt nach meinen Beobachtungen daran, dass unzureichend berücksichtigt wird, wie komplex sprachliche Verschlüsselungs und Entschlüsselungsprozesse ablaufen. Gelungene Verständigung setzt voraus, dass im Zeitkontinuum angebotene Information simultan phonologisch, grammatikalisch, syntaktisch und semantisch analysiert werden kann, ehe die pragmatische Antwort er folgt, d. h. reagiert und durch sprachliches Handeln Veränderungen bewirkt werden können.

➢ Günstig ist es, wenn die Lehrkräfte im Bewusstsein dieser Grundlagen anfangen, langsamer, klarer, deutlicher und einfacher zu sprechen, z. B. in kürzeren Sätzen. Sinnvoll ist es auch, sprachliche Alternativen statt Wiederholungen derselben komplizierten Satzstruktur anzubieten. Hier können LehrerInnen viel von den MitschülerInnen ohne Beeinträchtigungen lernen (vgl. Sucharowski et al., 1988).

Wenn sie an einer Verständigung wirklich interessiert sind, z. B. einen Jungen mit Down-Syndrom für ein Spiel zu gewinnen, probieren sie unterschiedliche Strategien aus, unter Umständen werden auch konkret-gegenständliche Hilfen eingesetzt. Dabei lernen sie, woran eine Einigung gescheitert ist und welche sprachlichen Wendungen erfolgreich sind. Da auch die individuellen Unterschiede sehr groß sind, kommt es auf eine prozessorientierte Diagnostik an. So konnte z. B. beim Abschreiben folgende Strategie beobachtet werden: Von dem gewünschten Buchstaben wurden zunächst nur Teile angeeignet, z. B. vom Buchstaben B im Vornamen IBO, indem mit einem Bleistift andeutungsweise Bögen oder senkrechte Linien nachgefahren wurden, um sie dann – als Orientierungsmuster im Kopf – wirklich zu Papier zu bringen.

Lernen durch Übung und Wiederholung

Viele Fertigkeiten und Kenntnisse, die unser Leben erleichtern und bereichern, sind nicht auf Anhieb verfügbar, sondern erst Resultat vielfältiger Übungen und zahlreicher Wiederholungen. Sie können von Stress und Frustrationen begleitet sein oder Freude und Spaß machen. Wer z. B. ein Musikinstrument spielt, weiß, dass Übungen leichter fallen, wenn damit Stücke verbunden sind, die einem gefallen. Wenn Melodie und Rhythmus durch Übungen immer besser werden, wird Wiederholen nicht negativ erlebt.

Auch bei der Entwicklung von handwerklichen, grob- und feinmotorischen Fertigkeiten kommt es darauf an, interessante Themen und Aufgaben zu finden, deren Bearbeitung Übungen und Wiederholungen nötig macht und nicht als Selbstzweck im Mittelpunkt stehen lässt. Wenn z. B. SchülerInnen im Rahmen eines Projekts Regale herstellen, kommen viele Fertigkeiten häufig zur Anwendung – sägen, schmirgeln, schrauben, messen usw. –, ohne dass sie als langweilig, störend und fremdbestimmt erlebt werden. Ähnlich verhält es sich beim Kochen und Backen: Was Kindern gut schmeckt, wird gerne hergestellt, auch wenn dazu immer wieder dieselben Tätigkeiten erforderlich sind. Zu einer Frühlingssuppe z. B. gehören mehrere Gemüsesorten, die mit verschiedenen Küchengeräten vorbereitet werden müssen: Kartoffeln mit einem Messer schälen, Kräuter mit einem Wiegemesser zerkleinern, Mohrrüben, Sellerie in Scheiben bzw. Würfel schneiden, Zwiebel schälen und fein hacken, Lauch waschen und in dünne Ringe schneiden usw. An solchen Aktivitäten können gerade auch sogenannte geistig behinderte bzw. schwerst mehrfach behinderte Kinder gut beteiligt werden.

Lernen in Kooperation durch Handeln am gemeinsamen Gegenstand

Die sinnlich-konkrete Tätigkeit wird zu Recht als adäquate Aneignungsform von Kindern mit elementaren Begabungen und Lernbedürfnissen charakterisiert. Sie

garantiert basale Informationen für Wahrnehmungsprozesse und darauf aufbauende sprachlich-verbale und höhere kognitive Strukturierungsleistungen. Am Beispiel der Gemüsesuppe lässt sich diese Erkenntnis unmittelbar nachvollziehen: schmecken, riechen, tasten, drücken, schneiden, raspeln, spüren, hören und sehen sind direkt auf ein- und denselben Vorgang bezogen und ergänzen sich gegenseitig. Die unterschiedliche »Behandlung« der Gemüsesorten mit sehr verschiedenen Küchengeräten bildet eine zusätzliche Unterstützung und Festigung bei der Entwicklung lebenspraktischer Fertigkeiten. Dabei wird eine weitere didaktische Forderung erfüllt: Lernen in sinnvollen Handlungszusammenhängen. Die Gemüsesuppe als gemeinsames Ziel verbindet alle sie hervorbringenden Teiloperationen zu einem sinnvollen Ganzen. Auf das Training von isolierten Teilfertigkeiten kann verzichtet werden (vgl. Affolter, 1987). Auch das von Feuser formulierte didaktische Fundamentum der »Kooperation am gemeinsamen Gegenstand« und der »Inneren Differenzierung durch Individualisierung« (Feuser, 1995, S. 174) wird beim Vorhaben »Gemüsesuppe« realisiert. Kinder mit voneinander abweichenden Voraussetzungen treten in Kooperation und die vielseitige und komplexe Aufgabenstellung ermöglicht die notwendige innere Differenzierung, ohne den »gemeinsamen Gegenstand« aus dem Auge zu verlieren.

In Schule und Unterricht habe ich allerdings auch immer wieder asymmetrische Kooperations- und Interaktionsprozesse beobachtet. Dazu gehören z. B. Helfensprozesse, die gut gemeint, aber u. U. überflüssig bzw. schädlich sind. Wenn beispielsweise bei Einkäufen den geistig beeinträchtigten Kindern geholfen wird, indem ihnen andere alles abnehmen, kann das Lernziel »Selbstbestimmt leben lernen!« nicht erreicht werden. Hier haben die Lehrkräfte die Aufgabe genau hinzusehen, ob eine Kooperation Abhängigkeiten konstituiert oder gar vertieft oder ob sie emanzipatorisch wirkt. Auch die eigene Zusammenarbeit mit den SchülerInnen ist unter diesem Gesichtspunkt zu überprüfen.

Gelungene Kooperationsprozesse zwischen Kindern stellen die folgenden beiden Beispiele dar:

- In einer vierten Klasse sind einige Mädchen und Jungen in einem Nebenraum dabei zu lernen, wie man einen Fahrradschlauch flickt, während die anderen zum Thema »Fahrrad« Rechtschreibmaterialien bearbeiten und andere Sprachübungen ausführen. Jana, ein Mädchen mit Beeinträchtigung, hat gerade einen Schlauch aufgepumpt, ihn in Wasser untergetaucht und so herausgefunden, wo der Schlauch ein Loch hat. Sven hilft ihr jetzt weiter: mit Sandpapier den Gummi aufrauen, Vulkanisierflüssigkeit dünn auftragen, fünf Minuten trocknen lassen und dann den Gummiflicken andrücken. Erfolgreich machen Jana und Sven später den Test: Der Schlauch ist dicht. Die Lehrerin hat die beiden immer wieder beobachtet, aber nie eingegriffen.
- Ums Helfen ging es auch in einer dritten Klasse einer Grundschule. Orientiert an der offenen Unterrichtsform des Stationen-Modells konnten Kinder zum Thema »Erste Hilfe« gleichzeitig an mehreren Lernstationen, die zirkelförmig aneinander gereiht waren, Übungen zur »Ersten Hilfe« machen

und sich dabei lebenswichtige Fertigkeiten und Informationen aneignen. Taylan, ein Junge mit Down-Syndrom, versuchte, eine Mullbinde von Stefans Arm abzuwickeln und gleichzeitig die Binde richtig aufzuwickeln, ein komplizierter Vorgang, wie sich herausstellte: Mehrere gegenläufige Drehbewegungen waren gleichzeitig auszuführen. Eine Katastrophe, wenn dabei die Mullbinde auf den Boden fiele. Nach mehreren mehr oder weniger erfolgreichen Versuchen hatte Taylan verstanden, wie es geht. Einige Kinder haben Taylans Bemühungen gespannt verfolgt und freuten sich über seinen Erfolg. Keiner hatte ihm dabei geholfen. Hatten sie geahnt sie, dass er es schaffen würde?

Lernen nach individuellen Erziehungsplänen

Für den gemeinsamen Unterricht hat sich der Grundsatz bewährt, dass alle Unterrichtsthemen, Lernziele und Lerninhalte zunächst uneingeschränkt auch für Kinder mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gelten. Die Unsicherheit ist nämlich zu groß, von vornherein zweifelsfrei abschätzen zu können, ob ein Schüler oder eine Schülerin mit einem Lernangebot überfordert ist oder nicht. Das schließt nicht aus, dass bei der Unterrichtsplanung differenzierende Gesichtspunkte beachtet werden, im Gegenteil: die besonderen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Kinder mit Beeinträchtigungen machen individualisierende Überlegungen notwendig, die dem Nachteilsausgleich dienen. Daraus können sich Differenzierungen im Wochenplan ergeben oder eigene individuelle Erziehungspläne, die über Förderpläne hinaus auch weitergehende und langfristige Ziele beinhalten. Von Förderplänen zu sprechen, ist zwar weit verbreitet, der Begriff betont aber zu sehr die vom Lehrer wahrzunehmende Förderung und vernachlässigt das Recht des Schülers auf Selbst- und Mitbestimmung, auch über Lernziele und -inhalte sowie Aneignungsformen mitzuentscheiden.

Bei der Erarbeitung von Förder- bzw. Erziehungsplänen hat es sich bewährt, folgende Fragen zu berücksichtigen:

- Welche Interessen, Bedürfnisse, Fähigkeiten sind erkennbar?
- Wie äußern die SchülerInnen diese?
- Welche Unterstützung wird ihnen dabei von den Lehrern bzw. MitschülerInnen geboten?
- Was könnten die nächsten Ziele sein?
- Wie sind sie zu realisieren: im Rahmen regelmäßiger Trainingsphasen, im Rahmen des Unterrichts für alle, durch Einzelförderung oder in Gruppen?
- Wie können Unterrichtsthemen oder -einheiten so vorbereitet werden, dass ihre unterschiedlichen Aspekte den verschiedenen Fähigkeiten der SchülerInnen entsprechen?
- Wie kann Lernen vom Konkreten zum Abstrakten gesichert werden (konkrete Handlung, Arbeit mit Abbildungen, Modellen, Fotos, Begriffen)?

- Welche lebenspraktischen Ziele und Inhalte können bei dem Thema verfolgt werden (Kochen, Backen, Telefonieren, Einkaufen, Bus- und U-Bahn-Fahrten, Umgang mit Geld usw.)?
- Gibt es innerschulische Gelegenheiten zu selbstständigen und interessanten Tätigkeiten (Café, Mensa, Sekretariat, Hausmeister, Bibliothek, Werkstätten)?
- Können dazu altersgemischte Gruppen von Jugendlichen mit und ohne Beeinträchtigung gebildet werden oder ist es besser individuell vorzugehen?
- Welche Unterrichtsformen kommen infrage: Vorhaben, Projekte, Stationen-Lernen, Arbeit nach Tages- und Wochenplänen, lehrgangsartige Kurse?

Unter dem Gesichtspunkt stärkerer Unterstützung zu selbstständigem und selbstbestimmtem Lernen ist es sinnvoll, mit den Betroffenen folgende Fragen zu klären:

- Was möchtest du gerne ausprobieren?
- Was kannst du schon gut, was klappt noch nicht so gut?
- Was sind deine Stärken, deine Fähigkeiten?
- Was möchtest du noch lernen?
- Was sind die nächsten Schritte?
- Wer macht was bis wann?
- Wie dokumentieren wir das, wie merken wir es uns?

Gemeinsamer Unterricht und Unterrichtsorganisation

Bei der Darstellung der Lernprinzipien wurde deutlich, wie wichtig ihre Beachtung bei der Unterrichtsgestaltung für die Entwicklung der SchülerInnen ist. Es kommt darauf an, Lernarrangements vorzubereiten, die genügend Zeit und Raum für die Wirksamkeit der Lernprinzipien lassen. So versteht es sich von selbst, dass z. B. der lehrerzentrierte Unterricht kaum Zeit-Räume für die Ausbildung von Selbstständigkeit oder Handlungskompetenz bieten kann. Geeignet sind Unterrichtsformen wie Wochenplanarbeit, Stationen-Lernen, Freie Arbeit, Arbeitsgemeinschaften, die Differenzierung und Öffnung des Unterrichts zulassen (vgl. Sebold, 1994; Herold & Landherr, 2001). Dazu gehören insbesondere Vorhaben und Projekte. Auf sie soll deshalb im Folgenden näher eingegangen werden.

Es hat sich bewährt, bei Projekten die für das jeweilige Schuljahr vorgesehenen Sachkundethemen und für die Sekundarstufe Fächer verbindende bzw. Fächer übergreifende Themen zu berücksichtigen. In Projekten lassen sich viele sprachliche und mathematische Lernziele in sinnvollen Handlungszusammenhängen verfolgen. Meist gelingt es auch, die Trennung von Wissensaneignung und -anwendung aufzuheben und damit das Transferproblem zu umgehen. Dazu fünf Beispiele:

- In einer vierten Integrationsklasse wurden unter dem Thema »Bekleidung – Stoffe und ihre Eigenschaften« Kleidungsstücke für Bosnien gesammelt und verschickt. Schon die Vorbereitung der Sammlung löste vielfältige Tä-

tigkeiten aus: Werbung, Schreiben und Gestalten von Texten: übersichtlich, knapp, ansprechend, fehlerfrei usw. Ähnlich aktiv und hoch motiviert erfolgte die Sammlung und die Bearbeitung der Kleidungsstücke. Sichtung und Sortieren nach verschiedenen Gesichtspunkten: brauchbar – unbrauchbar, Winterkleidung – Sommerkleidung, Kleidung für Kinder oder Erwachsene usw. Hierzu bildeten sich mehrere Arbeitsgruppen. Die Kinder mit geistiger Beeinträchtigung lernten konkret und handlungsorientiert viele neue Begriffe dazu bzw. festigten sie, z. B. Baumwolle, Seide, Nylon, Farben, Zahlwörter. Zur Frage »Welche Stoffe halten Regen, Schnee, Kälte, Wärme, Wind ab?« wurden kleine Experimente durchgeführt. Es wurden Listen geschrieben, die Übersichten der Sammlung wiedergaben. Da die Gruppen relativ selbstständig arbeiteten, hatten die Lehrkräfte Zeit für Beobachtungen und für die Planung weiterer Lernschleifen, insbesondere für die Kinder mit Lernschwierigkeiten, z. B. Leseübungen mit Laut unterstützenden Gebärden als motorische Gedächtnisstütze (vgl. Alton, 2002).

➢ In einer dritten Klasse wurde das Thema »Wasserversorgung und Abwässerbeseitigung« behandelt, drei Wochen lang, jeden Vormittag von 8:00 Uhr bis 10:00 Uhr. Als es um den Wasserverbrauch ging, wurde der Verbrauch in der Klasse dadurch bestimmt, dass am Waschbecken der Ablaufsiphon abgeschraubt und das Wasser des Tages in einer darunter aufgestellten Wanne aufgefangen wurde. Am Ende des Vormittags füllten die Kinder das Wasser in Ein-Liter-Flaschen ab; in Reihen aufgestellt, konnte daran der Verbrauch exakt bestimmt werden. An den sinnlich-konkreten, instrumentellen Tätigkeiten beteiligten sich die Kinder mit großer Begeisterung und Sorgfalt. Täglich zu wiederholende Aktivitäten sicherten den gekonnten Umgang beim Füllen der Flaschen und führten zu immer besseren Ergebnissen. Die Kinder mit geistiger Beeinträchtigung führten erste mathematische Operationen durch (Messen, Schätzen, Bündeln, Zählen usw.). Andere Kinder fingen an, mit Rechner und Computer Hochrechnungen durchzuführen (Verbrauch pro Woche, pro Monat und Jahr, aller Klassen) und in Grafiken übersichtlich darzustellen.

➢ In einer fünften Klasse ging es um das Rahmenthema »Ich und die Tiere« in Anlehnung an das Projekt »Praxis integrierter naturwissenschaftlicher Grundbildung« (PING) des Kieler Instituts für die Pädagogik der Naturwissenschaften. Hier wurden für die Klassen fünf bis zehn zu 25 Themen didaktisch vielseitige und ergiebige Schüler-Anregungsmaterialien erprobt, die dazu beitragen sollten, sich mit Natur und Technik im Sinne eines dem Menschen und der Natur gerecht werdenden Handelns auseinanderzusetzen. Die SchülerInnen der fünften Klasse hatten in einem Zoo Steinmarder beobachtet. In der Schule fanden die Kinder heraus, dass sich Steinmarder viel und gern bewegen und das Gehege im Zoo viel zu klein war. Unter der PING-typischen Frage »Was können wir tun?« entwarf die Klasse Art gerechte Gehege-Modelle. Die Fachlehrer und Sonderpädagogen über

nahmen Beratungs-, Organisations- und Unterstützungsaufgaben, insbesondere für die Kinder, die stärker auf Strukturierungen, Orientierungshilfen und konkrete Materialien und Tätigkeiten angewiesen sind. Schließlich einigten sich alle auf ein Modell für ein Art gerechtes, größeres Gehege, das dem Besitzer des Privatzoos vorgestellt wurde. Der die SchülerInnen besonders bestärkende, überraschende Effekt bestand nun darin, dass er sich tatsächlich auf den konstruktiven Vorschlag der SchülerInnen einließ und den Neubau eines Geheges für die Marder veranlasste. Das Beispiel zeigt: nicht träges Wissen wurde akkumuliert, sondern ausgehend von einer wirklichen Erfahrung entstanden auf der Basis neuer Erkenntnisse praktische Vorschläge, die die Umwelt veränderten.

➢ In einer Gesamtschule entschieden die SchülerInnen und LehrerInnen eines ganzen Jahrgangs das Rahmenthema »Mittelalter« gemeinsam zu bearbeiten. Fächer verbindend und übergreifend stellten die LehrerInnen zunächst Arbeitsmaterialien zu verschiedenen Aspekten zusammen: Wie lebten die Kinder im Mittelalter? Womit spielten sie? Wie ernährten sich die Menschen? Welche Tätigkeiten übten sie aus? Welche Rolle spielte das Christentum? Wie verbreitet war der Hexenglaube? Es bildeten sich Neigungsgruppen, an denen sich natürlich auch die jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung beteiligten. Die Präsentation der Ergebnisse erfolgte im Rahmen von Referaten, Ausstellungen, Modellen und handwerklichen Arbeiten, Rollenspielen, Festen mit selbst herge-stellten Backwaren und Gerichten nach alten Rezepten usw. Besonderen Eindruck machte die Vorstellung der »Spielgruppe«, an der insbesondere Jugendliche mit geistiger Behinderung teilnahmen. Nach Stichen und anderen Wiedergaben hatten die Jugendlichen verschiedene Spiele hergestellt, vorgeführt und ansprechende Spielanleitungen formuliert. Bei der Erprobung durch andere interessierte SchülerInnen kam viel Spaß und Freude auf.

Eine spezielle Form Fächer übergreifender Projektarbeit stößt z. Z. in integrativen Hauptschulen auf große Resonanz: die Gründung von Schülerfirmen mit den drei Betriebsteilen Produktion, Verwaltung und Kantine. In der Regel sind es SchülerInnen der 10. Klassen, die sich auf ein Produkt einigen, das auch wirklich abgesetzt werden soll, z. B. Bilderrahmen, bedruckte T-Shirts, Visitenkarten usw. Hier lernen die Jugendlichen ihre Interessen zu artikulieren, ihre Fähigkeiten einzusetzen, ihre sozialen Kompetenzen anzuwenden und weiter zu entwickeln. Die regelmäßige Arbeit in der Schülerfirma einmal in der Woche über ein Schuljahr sichert gerade den Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung viele Lernmöglichkeiten, ihre Stärken und Schwächen einschätzen zu lernen und ein realistisches Selbstbild aufzubauen.

➢ Eine Berliner Berufsschule bietet seit zwei Jahren jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, die nach der zehnten Klasse die Haupt-, Real oder Gesamtschule verlassen haben, die Möglichkeit, in z. Z.

drei Integrationsklassen zwei weitere Jahre die Schule zu besuchen, und zwar in den Berufsfeldern Bekleidung und Textiltechnik, Holztechnik, Ernährung und Hauswirtschaft. Für das Schuljahr 2002/2003 ist eine weitere Klasse zum Bereich Fahrradtechnik vorgesehen. Von besonderer, innovativer Bedeutung für die Klassen und die Schule insgesamt war die Einrichtung eines Bistros mit täglichem Frühstücksangeboten und Mittagessen. Die Idee dazu entstand nach einem Besuch Hamburger Berufsschulen und der Hamburger Arbeitsassistenz (vgl. Schulze et al., 1997; Hamburger Arbeitsassistenz, 2001; Hinz & Boban, 2001; Doose, 2002). Von der täglichen Besprechung über die Angebote, den Einkauf, die Zubereitung, die Preisgestaltung, bis hin zum Service im Bistro (Bedienung, Kasse, Getränke usw.), für alle Tätigkeiten können sich auch die Jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung qualifizieren und mit Unterstützung durch Lehrkräfte und MitschülerInnen ihre Kompetenzen erweitern. Begleitende Praktika in Betrieben führen zur Vertiefung der in der Schule erworbenen Fähigkeiten, sodass begründete Hoffnung besteht, dauerhafte Beschäftigungsverhältnisse auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt – flankiert von Integrationsfachdiensten und Arbeitsassistenz (vgl. Sozialgesetzbuch IX, 2001) – zu erzielen.

Die Beispiele zeigen, wie durch projektorientierte Lernarrangements Kinder und Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Kooperation und Interaktion mit anderen SchülerInnen lernen, ihre Handlungskompetenz, d. h. ihr fachliches Wissen, ihr methodisches Können, ihr Sozialverhalten und ihre Persönlichkeitskompetenz auszubilden, um am gesellschaftlichen Leben möglichst selbstständig und selbstbestimmt teilnehmen zu können.

Resümee und Ausblick

Kinder und Jugendliche, die unter den Bedingungen »geistiger Behinderung« leben, lernen nicht anders als andere Heranwachsende. Allerdings sind Unterschiede in Bezug auf das Tempo der Entwicklung und in Bezug auf das jeweilige Kompetenzniveau in einzelnen Entwicklungsbereichen zu beobachten, etwa bei kognitiven Leistungen, im sozial-emotionalen Verhalten oder beim sprachlich-kommunikativen Handeln. Aber auch die individuellen Unterschiede, was Interessen, Lerneinstellungen, Risiko und Anstrengungsbereitschaft usw. angeht, bestimmen mit, wie Auseinandersetzungen mit der Umwelt ausgehen. Nicht jeder entdeckt die Langsamkeit oder das Abwarten, genaue Beobachten und Nachahmen als erfolgsrelevante Strategien.

So wie sich Kinder und Jugendliche mit geistiger Beeinträchtigung anstrengen, autonom ihre Umgebung zu verstehen und im Lebensalltag zurechtzukommen, so kommt es sehr darauf an, welche Unterstützung und Begleitung sie durch Erwachsene und Gleichaltrige erhalten. Zwar bieten heterogene Lerngruppen in In-

tegrationsklassen und -schulen die große Chance, voneinander und miteinander zu lernen, doch gilt es für hinreichende Rahmenbedingungen zu sorgen.

➢ Erst wenn es gelingt, effektive Lernprinzipien und offene Unterrichtsformen mit hohem Freiheitsgrad für Individualisierung und Differenzierung zu verbinden, verändert sich der Unterrichtsalltag. Hinzu kommt die Beobachtung, dass SchülerInnen mit geistiger Beeinträchtigung verlässliche Bezugspersonen brauchen.

Kleine Lehrerteams, die regelmäßig ihre Erfahrungen austauschen und gemeinsam ihren Unterricht vorbereiten, können diese Bedingung eher erfüllen als viele Fachlehrer ohne kooperativen Arbeitszusammenhang. Grundschulen sind dazu eher bereit und in der Lage als Sekundarschulen, die stärker als bisher Fächer übergreifend und Fächer verbindend bis hin zu Vorhaben und Projekten ihren Unterricht zu ändern beginnen sollten. Diese Innovation und die pädagogische Schulentwicklung in der Berufsschule ermöglicht jugendlichen mit geistiger Beeinträchtigung im Rahmen verschiedener Berufsfelder ihre Profilierung und Qualifizierung fortzusetzen und trägt dazu bei, auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt befriedigende Arbeitsverhältnisse zu realisieren im Sinne von Selbstbestimmung und Teilhabe am Leben in der Gesellschaft.

Literatur

Affolter, F. (1987). *Wahrnehmung, Wirklichkeit und Sprache*. Villingen-Schwenningen: Neckar-Verlag.

Alton, S. (2002). Kinder mit Down-Syndrom und das auditive Kurzzeitgedächtnis. *Leben mit Down-Syndrom*, (39), 12–17.

Bremer-Hübler, U., Eggert, D. (1999). Psychodiagnostik. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Geistige Behinderung* (S. 61–71). Stuttgart: Kohlhammer.

Buckley, S. (2002). Integration in der Schule. Vorteile und Schlüssel zum Erfolg. *Leben mit Down-Syndrom*, (39), 28–33.

Doose, S. (2002). Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 245–263). Weinheim: Beltz.

Eckmann, T. (1996). Eine Standortbeschreibung. In T. Eckmann et al. (Hrsg.), *Wundersame Vögel – Gute Geister. St. Augustin* (S. 6–25). (Bezug über Heinrich-Hanselmann-Schule, Arnold-Janssen-Str. 25c, 53757 St. Augustin).

Eggert, D. (1996). Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger Behinderung. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 19*(1), 43–64.

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Fornefeld, B. (2000). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. München: Reinhardt.

Hamburger Arbeitsassistenz (Hrsg.) (2001). *Übergang von der Schule in den Beruf für Menschen mit Behinderung*. Hamburg: Eigenverlag.

Herold, M. & Landherr, B. (2001). *Selbstorganisiertes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.

Hinz, A. & Boban, I. (2001). Integrative Berufsvorbereitung. In Dies.. *Beiträge zur Integration* (S. 412–420). Neuwied: Luchterhand.

Holzkamp, K. (1993). *Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung*. Frankfurt a. M.: Campus.

Jantzen, W. (1998a): Menschen mit geistiger Behinderung – veränderte Sichtweisen. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 12*, 526–532.

Jantzen, W. (1998b). Zur Neubewertung des Down-Syndroms. *Geistige Behinderung, 37*, 224–236.

Kultusministerkonferenz (Hrsg.) (1998). *Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Bonn.

Maikowski, R. & Podlesch, W. (2002). Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in Grundschulen und in der Sekundarstufe. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.). *Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch* (S. 349–359). Weinheim: Beltz.

Mühl, H. (2000). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. 4. überarbeitete Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.

Rauh, H. (1995). Geistige Behinderung. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 929–942). Weinheim: Beltz, Psychologie-Verlag-Union.

Rauh, H. (1999). Entwicklungsprognose am Beispiel der Entwicklung von Kindern mit Downsyndrom. In R. Oerter et al. (Hrsg.), *Klinische Entwicklungspsychologie* (S. 195–217). Weinheim: Beltz.

Rauh, H. (2000). Kognitives Entwicklungstempo und Verhalten bei Kindern mit Downsyndrom. *Frühförderung interdisziplinär*, *19*(3), 130 –139.

Schulze, H. et al. (1997). *Schule, Betrieb und Integration*. Hamburg: GEW.

Sebold, L. (1994). Schritt für Schritt den Unterricht öffnen. In P. Heyer et al. (Hrsg.), *Zehn Jahre wohnortnahe Integration* (S. 91–100). Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

Sozialgesetzbuch IX (2001). Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen. Regensburg.

Speck, O. (1999). *Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung*. München: Reinhardt.

Sucharowski, W. (1988). *Verhalten zwischen Verständigung und Verstehen*. Kiel: Landesinst. Schleswig-Holstein f. Praxis u. Theorie d. Schule.

Thimm, W. (1999). Epidemiologie und soziokulturelle Faktoren. In G. Neuhäuser & H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Geistige Behinderung* (S. 9–25). Stuttgart: Kohlhammer.

Senator für Schule, Jugend und Sport (Hrsg.). (2000). Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (VO Sonderpädagogik). Berlin.

Register

A

Abgrenzungen zu und von anderen Ansätzen 93
Abgrenzung von Gleichmacherei 139
Abhängigkeit von der Bildungspolitik 242
Abschaffung der Sonderschulen 320
Abschaffung segregierender Institutionen 127
Absencing und Presencing 359
Absurdität von Normalitätskonstrukten 62
Abwicklung der DDR und die Auswirkung auf das Fach 122
AKILAB 352
Aktiv-asymmetrisch Passiv-asymmetrisch 369
Allgemeine Behindertenpädagogik 123
Allgemeine Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik 85, 130
Alltägliche Erfahrungen und Theoriebildung 20
Analysen institutioneller Diskriminierungen und Barrieren 324
Anbindung der wissenschaftlichen Begleitung 279
Andere Heterogenitätsdimensionen 11
Anerkennung 27
Anerkennung als Mensch 350
Anfänge der wissenschaftlichen Begleitung 169
Anregungen aus anderen Wissenschaftsfeldern 134
Anthropogenese 351
Anthropologie 345
Anthropologische Betrachtungsweise 345
Anthropozän 350
Arbeit an einer Schule für Lernbehinderte 64
Arbeit mit ausgegrenzten Sinti und Roma 72
Arbeit mit KomapatientInnen 110
Arbeit mit SchülerInnen mit Autismus 79
Arbeitskreis Menschenrechtsbildung 15
Arbeit zur Geschichte der Integration 234
Aufbau der Martin-Buber-Schule 73, 78
Aufbau der vor- und nachschulischen Einrichtungen 78
Aufbau einer Sonderschule für Praktisch Bildbare 67
Aufbau eines eigenen Publikationsorgans 76
Aufgabe: Ausbreitung in der Fläche 28
Aufhebung von Widersprüchen 143
Aufmerksamkeit für Fehlverhalten von PädagoglInnen 28
Auseinandersetzungen um Anerkennung der Bremer Abschlüsse 86
Auseinandersetzung mit Anstalten 82
Ausgrenzung im Fach 80, 119
Ausgrenzungserfahrungen 9
Ausgrenzung von SchülerInnen mit Autismus heute 79
Auslaufen der Begleitforschung 198
Ausrichtung auf inklusive Praxis im Studium 286
Ausschluss vollständig vermeiden 102

Außendarstellung von Integration 172
Äußere Differenzierung 23
Äußere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte 64
Austausch über Kategorien und ihre Wirkungen 250
Austausch unter den ForscherInnen 171, 201
Auswirkungen des Bologna-Prozess 96

B

Basale Pädagogik 350
Bedeutung der Beziehungsebene 19
Bedeutung der Kinder 109
Begegnung als Kern der Pädagogik 100
Beginn der Frauenforschung 12
Beginn der Integration im Saarland 232
Beginn der Integrationsbewegung in Österreich 304
Begleitforschung 246
Begleitung der Schulversuche zur Integration 399
Begleitung vor Ort 169
Begrenzte Lernmöglichkeiten an der Sonderschule 278
Begriffsentwicklung 313
Behindernde Rahmenbedingungen 287
Behindertenfürsorge als Beginn der umfassenden Institutionalisierung 61
Behindertenpädagogik in Abgrenzung zur Heil- und Sonderpädagogik 77
Behinderung ist keine dominante Differenzkategorie 318
Behinderungsbegriff 314
Beirat Inklusion 237
Benachteiligung durch Armut 198
Beratungsangebote sicherstellen 286
Beratung und Fortbildung zu spezifischen Unterstützungsangeboten 286
Berufsschulen 405
Besonderheiten der Differenzlinie Dis/Ability? 27
Besonderheiten der Modellphase 197
Beteiligung behinderter Menschen in Forschung und Lehre 90
Bevorzugung naturwissenschaftlicher Studien 90
Bewegung pro Inklusion 358
Bezüge von Theorie und Praxis 67
Bezüge zur Erziehungswissenschaft 183
Bezüge zur Praxis 173
Bezug zur Religion 63
Bildung im Kontrast zum gegenwärtigen Schulsystem 131
Bildungslandschaft Europa 356
Bildungspolitik im ständigen Wandel 403
Bildungspolitik im Wandel 236
Bildungs- und Aktionsprojekt von Ernst Klee und Gusti Steiner 307
Blick auf Behinderung 323
Bottom-Up-Prozesse 106
Brüche in Ökonomie, Gesellschaft und Kultur 347

C

conditio humana 348
contra Verobjektivierung 367
cooperative 382
Cuomo 353, 363

D

David und Goliath 370
Definitionsmacht 353
Deinstitutionalisierung 75, 325
Deinstitutionalisierung in Österreich 326
Deinstitutionalisierung und Unterricht in der Sonderschule als Vorstufe zur Integration in die Regelschule 77
Dekonstruktion von Normalität 175
Demokratische Pädagogik 318
Demokratisches Lernen 113
Denken und Handeln vom Anderen her 369
Denkspuren 350
Der Gemeinsame Gegenstand 100
Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 14
Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit 176
Dialektik zwischen Individuum und Struktur 312
Dialogfähigkeit 407

Dialogisches Prinzip als Leitmotiv 74
Dialogisches Verhältnis zwischen Erwachsenen und Kindern 249
Differenzierung in Kooperation 317
Differenztheorien 10
Digitalisierung 11
Disability Studies 124, 183, 309
Diskussion über Integration Inklusion 127
Diskussion über die Notwendigkeit eines gemeinsamen Therorierahmens 206
Dissertation 79
Dokumentation des Schulversuchs 90
Dorfdepp 343
Dynamiken in der Schule 314

E

Effekte jahrgangsübergreifenden Lernens 112
Egalität im finnischen Kollegium 30
Eigene Praxis in Grund- und Sonderschulen 18
Eigene Schulpraxis 240
Einbeziehung schwer beeinträchtigter Menschen in die Schule 126
Einbeziehung schwerst mehrfach beeinträchtigter Kinder 81
Einbeziehung von Betroffenen 327
Einfluss der Politik 89
Einflüsse aus Italien 278
Einführung des Subjekts 345
Einheit von Bildung und Erziehung über Alterstufen hinweg 139
Einrichtung eines Studienganges für Sonderpädagogik 193
Einsatz von SonderpädagogInnen 250
Einstellungen der Lehrpersonen 281
Elemente der Beziehung 352
Eltern als PartnerInnen 107
Elterninitiativen in Hamburg 168
Eltern mit und ohne Migrationshintergrund 416
Elternwahlrecht 321
Emanzipationsbewegungen als Basis des Inklusionskonzepts 285
Emanzipatorische Bewegungen 284
Emozione di cognoscere 363
Empirie und Bewusstwerdung 380
Empirische Forschung: Prozessuntersuchungen 180
Empirische Forschungen 413
Entwicklung der Integration in Ost-Berlin 404
Entwicklungen im Bereich Autismus 95
Entwicklung zu einer Schule für alle – Fortbildungen als wichtiger Bestandteil 409
Entwicklung zum schülerorientierten Unterricht 399
ERASMUS 353
Erasmus-Partnerschaften 363
Erden des Selbst 382
Erfahrungen an der Schule für Geistigbehinderte 277
Erfahrungen aus den USA 116
Erfahrungen mit amerikanischen Soldaten 58
Erfahrungen mit schwerst kranken und sterbenden Menschen 63
Erkennen – Erlangen 368
Erkenntnissubjekt 366
Erste Praxiserfahrungen in heterogenen Lerngruppen 63
Erweiterte Wissenschaft Gemeinschaften\ intrauniversitär – interuniversitär 383
Erziehung als Therapie 346
Escher Belvedere 357
Essenzielle Kontakte zu Menschen mit Beeinträchtigungen 135
Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma 103
Extended professionalism 371

F

Fachdidaktische Kompetenzraster 28
Fachräume zur praktischen Arbeit gegen den Willen des Rektorats 92
Fachrichtungen 236
Facilitated Communication 365
Fähigkeitsorientierte Diagnostik 283
Fallbeispiele zu Herstellungsprozessen 406
Fehlende Krise der Sonderpädagogik 137
Feldkenntnis durch Hospitationen 18
Finanzierung der Universität 86

Finanzierung von Integration 109
Flexibler Normalismus 314
Fokus auf die Dimension Behinderung 209
Folgen sozialer Verelendung 66
Förderbedarf als systemischer Begriff 178
Förderung der individuellen Subjektivität 414
Forderung nach Mitbestimmung an der Universität 306
Forschen und politisch handeln 247
Forschung behinderter Frauen 140
Forschungen zu verschiedenen Differenzlinien? 26
Forschungsberichte und Geschichte schulischer Integration 206
Forschungsprojekt zu Integrationsklassen in Hessen mit Helmut Reiser 195
Forschungsvorhaben an Schulen 19
Forschungszugänge bei schweren Mehrfachbehinderungen 414
Fortbildungsgestaltung durch erfahrene Lehrkräfte 404
Fragestellung 360
Freiheit für Verschiedenheit 20
Freiräume gemeinsam gestalten 282
Freiwilligkeit 10

G

Ganzheitlichkeit des gemeinsamen Gegenstandes 312
Ganztagsschulen 203
Gefahr des zweigliedrigen Schulsystems 204
Gefahren der De-Kategorisierung 313
Geisteswissenschaftliche Orientierung 350
geistigbehindert 348
Geistigbehindertenpädagogik 347
Gemeinsame Perspektiven verschiedener Differenzlinien? 26
Gemeinsamer Kampf mit Eltern 175
Gemeinsamer Unterricht: Nutzen für alle Kinder 248
Gemeinsamkeit der Konzeptionen 13
Gemeinsam leben – gemeinsam lernen 233
Gemeinschaft der IntegrationsforscherInnen 171
Georg Picht 346
Gesamtkonzept zur Transformation des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems 142
Geschlechterstudien 12
Gesellschaftliche Funktionen von Behinderung 320
Gesellschaftspolitisches Klima der Veränderung 328
Gesellschaftsveränderung über Schule 317
Gestaltkreis 346
Gestalttherapie 13
Get involved 385
GEW 234
Gewalt in Institutionen 278
Gleichheitstheorien 21
Großes Engagement der Studierenden 85

H

Hamburger Integrationszirkus 174
Handlungsbedarfe zur Umsetzung der UN-Konvention 287
Heidegger Zukunft 355
Helferstrukturen bei Jungen und Mädchen 416
Herausforderungen der Wissenschaft 242
Historische Bezugspunkte 105
Hochschulbetrieb 349
Humanisierungs- und Demokratisierungspotenzial 116

I

Identitätsentwicklung 314
IFO 2005 356
IncluCity Cologne 366
Individualisiertes Lernen in der Gemeinschaft 203
Individualität und Gemeinsamkeit 248
Inklusion 356
Inklusion als Anlass für Widerstand von ErzieherInnen, Lehrkräften und Eltern 143
Inklusion als Aufgabe der Zivilgesellschaft 142
Inklusion als gesellschaftliches Modell 287
Inklusion als Thema der Erziehungswissenschaft 183

Inklusion als Wirtschaftsinteresse 316
Inklusion an den beruflichen Schulen 417
Inklusion – Dekade 1 372
Inklusion gilt für alle 369
Inklusion ist kein Gnadenakt 176
Inklusionsforschung 25
Inklusion zwischen Demokratisierung und optimaler Nutzung des Humankapitals 98
Inklusive Erziehung für Alle (IEFA) 353
Inklusive Kulturen an allen Schulen entwickeln 202
Inklusive Pädagogik als die »Allgemeine Pädagogik« 27
Inklusive Schule als Ganztagsschule 321
Inklusive Schulpädagogik, Erwachsenenbildung, Pädagogik der frühen Kindheit 25
inklusives Curriculum 24
Innenwelt 352
In sich Schauen 358
Inspiration statt Zusammenarbeit 207
Institutionelle Vorgaben und Vielfalt 281
Institutionen als Machtapparate 100
Institution Geistigbehindertsein 354
integral 352
Integrales Bewusstwerden 372
Integration als Mittelschichtsphänomen 198
»Integration durch Leistung« 319
Integration im Kindergarten 84
Integration in der Sekundarstufe 90
Integration in Kindergärten 233
Integration – Inklusion? 16
Integrationsmodellversuche 10
Integrationstagungen 200
Integrative Kinderläden 279
Integrierte Gesamtschule 76, 197
Intelligence of the Heart 381
Intelligenzdiagnostik 11
Interesse an Globalgeschichte 29
Interessengeleitetes Lernen 127
Internationale Forschungen 22
Internationale Kontakte 113
Internationaler Austausch 251
Intersektionalität und Institutionalisierung 311
Italien 115, 210, 281, 316

J

Jahrestagung 129
Jahrzehntelange Traditionen der inklusiven Pädagogik 19
Jakob Muth 186
Jedes Kind ist begabt: Anpassung von Unterricht 411

K

Kampf für Integration 174
Kategorien: Schubladendenken? 22
Keine Entwicklung ohne Widersprüche 309
Keine Etikettierung für »Lernbehinderung« im Ausland 167
Kernideen – Ideenkerne 382
Kinderrechtskonvention 20
Kindheit zu Kriegsende 58
Klaus Dörner 368
Koexistenz von Sonderschulen und Gemeinsamen Unterricht 209
KollegInnen 12
Kolonialisierung 124
Kommissionen 237
Kompetenzraster und Bildungsstandards 24
Kompetenztransfer 108
Konflikte mit der Schulaufsicht 78
Konflikte mit der Schulleitung 71
Konfliktlinien wie heute 305
Konservative Ausrichtung der Universitäten 285
Kontakt zu stigmatisierten Personen 58
Kontinuierliches Bemühen Institutionen als Ort der Begegnung herzustellen 101
Konzept der integrativen Regelklassen 170
Kooperation als Forschungsthema 310
Kooperation der PädagogInnen 175
Kooperationsprozesse in Kommunikation 99
Kooperation statt Integration 89
Krise 344
Kritik an den SonderpädagogInnen 241
Kritik der Reformpädagogik 70
Kritik der Sonderschule für Lernbehinderte 194

Krüppelbewegung 123
KUBUS 378
Kulturelles Gedächtnis 21
Kulturelle Verschiedenheit in der Kita 138

L

Landesirrenanstalt 342
Landespolitische Fehlentscheidungen 89
Längeres gemeinsames Lernen 203
Leben am Rande der Gesellschaft 74
Lehramtsstudium als Alternative zur Medizin 62
Lehrer als Unterstützer von Selbstbildungsprozessen 67
Lehrerin im sozialen Brennpunkt 231
Leibhaftig 346
Leiblichkeit 350
Lernen am gemeinsamen Gegenstand versus Individualisierung 23
Lernen am Modell 413
Lernen ohne Selektionsdruck 202
Lernprinzipien für die Planung und Durchführung von Unterricht 408
Lernwege von Kindern mit geistiger Behinderung 412
Liebendes Erkenntnissubjekt 373
Logiken: Ökonomisch vs. Menschenrechtsbasiert 372

M

Make a system sense and see itself 378
Mangel an Streitkultur 137
Mangelnde Verschränkung der Dimensionen Kultur und Beeinträchtigung 138
Maria Montessori 23
Menschenrechte 283
Mentalitätswechsel 249
Metamorphose 373
Mitfühlende Wissenschaft 376
MitstreiterInnen 107, 195, 200, 238, 239, 327, 409
Mitte finden – Du musst dein Leben ändern 382
MitWissenschaft 379
Modellversuche: Integration ohne Ausschluss 129
modus vivendi 382
Münchner Schule 360
Mythos Sonderschule als besserer Ort der Förderung 198

N

Nachhilfe für einen Sektionschef 324
Nachschulische Entwicklung 417
Nähe zu den Lehrkräften 196
Natur als Kultur 345
Negatives (Selbst-)Bild der SchülerInnen der Sonderschule 11
Netzwerk der IntegrationsforscherInnen 284
Neue Blickwinkel 170
Neue Schulkonzepte 278
neue Wege – Kernideen 360
Neukonzeption des erziehungswissenschaftlichen Instituts 94
Nicanor Perlas Metamorphosierend Denken 373
Nicht abschaffen – modernisieren 371
Normative Ordnungen 21
Normativität, Theorie und Empirie 25
Notwendige Entwicklungen für eine inklusive Schule 322
Notwendigkeit der Qualifizierung der Lehrkräfte 418
Notwendigkeit des Aufbaus eines inklusiven Bildungswesens 185
Notwendigkeit Integration weiterzuentwickeln 238
Notwendigkeit partizipativer Forschung 124
Notwendigkeit politischer Tätigkeit 75

O

Offener Unterricht 244
Offene Unterrichtssituationen 407
Öffentlicher Diskurs um Aufnahme in die Grundschule 88
ohne special needs 354
Ohnmacht 343
Ökosystemischer Ansatz 244
Output-Untersuchungen 180

P

Pädagogik als Eröffnung von Möglichkeitsräumen 97
Pädagogik der Vielfalt 13
Pädagogik unsteter Erziehungsformen 349
Pädagogische Arbeit in Zeiten hoher Armut 86
Pädagogische Beziehungen 15
Pädagogische Emanzipationsprozesse 106
Pädagogische Inspiration 64
Pädagogische Konzepte 415
Palliativpädagogik 27
Parallelität der Heterogenitätsdimensionen 184
Partizipative Forschung 145, 322
Persönliche Herausforderungen 242
Persönliche Schullaufbahn als Kind mit Polyarthritis 303
Perspektiven der Ausgegrenzten 74
Philosophie der Menschenrechte 17
Pinocchio Schmetterling 363
Poiein 354
Politikberatung 202
Politische Arbeiten 179
Politische Entscheidungen: Fallbeispiele 400
Politische PartnerInnen 109
Politischer Umbruch 232
Politische Veränderungen 174
Politische Verankerung des Themas Behinderung in Österreich 319
Politisierung als Aufgabe 141
Positionen zur inklusiven Didaktik 181
post colonial studies 28
prae-kategorial 359
Praxisbezogene Forschung und Entwicklung 284
Presence 355
Presencing Community 383
Prinzip der Regionalisierung auch in der integrativen Schule 88
Probleme der Integration erleben 169
Probleme gemeinsam lösen 282
Professionsforschung 186
Professionsfrage 182
Professur mit dem Schwerpunkt Soziologie der Behinderten 194
Projekt: Aufteilung in Integration von Kindern und von Erwachsenen 307
Projektarbeit als sinnstiftendes Element 408
Projekt mithilfe von Aktionsforschung 306
Projektstudium 83
Projektunterricht 104
Publikationen 186

Q

Qualität gemeinsamen Lernens 208
Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft 14
Qualitative vs. quantitative Forschung 207
Qualität und Quantität kommunikativer Prozesse 280

R

Rahmenbedingungen des Forschungsprojekts 279
Raupe Nimmersatt 373
Reale gesellschaftliche Bedürfnisse kooperativ analysieren 324
Rechte, Anerkennung, Partizipation unabhängig von Art und Schweregrad einer Beeinträchtigung 57
Recht und seine substanzielle Umsetzung 365
Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen 30
Reformen in Italien 315
Reformfeindliche Bestrebungen 142
Reformschulen 10
Reggio-Pädagogik 128
Relevante Forschung 144
Relevanz empirischer Forschung 133
Response to Intervention 95
Ressourcenbedarf einer »Schule für alle« 205
Ressourcenbedarf für Nichtaussonderung 209
Revolutionäre Transformation 101
Ritterburgen und Ritterrüstungen 353
Rolle der ForscherInnen der Sowjetunion 120
Rolle der Sonderpädagogik 324
Rückbau des gegliederten Schulwesens 185
Rückschläge durch die politische Lage 410

Rückschritte in der Integrationsentwicklung 137
Rück-Voraus-Blicke 341

S

sadness of separation 355
Schöpfungsprozess ›humanisierender Seiten‹ 384
Schule als Ort forschenden Lernens 312
Schule im Brennpunkt 199
Schule kann als Teil der Gesellschaft für Veränderungen sorgen 204
Schule neu denken 136
Schule ohne Aussonderung 287
Schule ohne Einschulungsbedingungen 80
Schule ohne Leistungsdruck 277
SchülerInnen mit Autismus 280
SchülerInnen und Angehörige als MitstreiterInnen 280
Schule verändern: eine Schule für alle 203
Schulische Laufbahn 61
Schulreformen im Ausland 194
Schulversuch 88
Schulversuch berufliche Integration 411
Schulversuch in Berlin 278
Schulversuch zur zieldifferenten Integration 279
Schweizer Beiträge 246
Schwere Behinderungen in der Schule 364
Sekundarstufe 208
Selbstaufklärung über den Faschismus 61
Selbstentwickelte »Hilfsmittel« 282
Selbstreflektive Wende 380
Selbstverständlichkeit der Vielfalt 139
Skandinavisches Normalisierungsprinzip 325
Skepsis gegenüber der Wissenschaft 108
Sonderpädagogik modernisieren 372
Sonderschule 69
Sowjetische Forschung mit taubblinden SchülerInnen 122
Sozialer Evolution 382
Soziale Transformation 384
Sozialpädagogische Studien 19
Spaltung in der Pädagogenschaft 18
Standardisierung menschlicher Entwicklung 120
Ständisch orientierte Gesellschaft 320
Stigmatisierungsprozesse erleben 60
Stillstand und Rückgang 238
Streit mit der Schulverwaltung 284
Streitpunkt: Inklusionsbegriff 247
Strukturen der Uni Frankfurt 195
StudentInnenbewegeung 71
Studiengang Behindertenpädagogik in Bremen 83
Studienreisen 167
Studium 193, 304
Studium bei Klafki und anderen 69
Studium der Sonderpädagogik 232
Studium der Sonderpädagogik in Marburg 68
Studium in Marburg 72
Subjektorientierung 131
Subjektwissenschaftliche Grundlegung 104
Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie 82
Synergien 378
Synthese Wissenschaft 382
Systemfrage 181, 207

T

Teamarbeit als Herausforderung und Gewinn 202
Team Köln 360
Teilhabe an der Kultur für alle Menschen 91
Theoretische Grundlagen 133, 245, 379
Theorie der gemeinsamen Lernsituation 177
Theorie der integrativen Prozesse 177
Theorie U 356, 374, 375
Transformation 380
Transformation des Bildungssystems 126
Transparenz 382
Transzendente Ordnung Narrative Inklusion 342
Trauerarbeit nach Milani Comparetti 29
Trennung von Natur- und Geisteswissenschaften 135

U

Übergangsgestaltung zwischen Grund- und Oberschule 400
Überholte Therapieformen 119

Übersetzungen russischer Literatur 121
Umfang der gesellschaftlichen Ausgrenzungsprozesse 140
Umgang mit deprivierten und traumatisierten Kindern 65
Umstrukturierung der Bremer Universität 93
UN-Behindertenrechtskonvention 319
Universitäre Laufbahn 241
Universität: Schwerpunkt Integrative Pädagogik 306
Universität neu denken 136
UN-Konvention und Theory U 359
Unmissverständliche Aufgabenstellungen 407
Unteilbare und uneingeschränkte Teilhabe an Kultur und Gesellschaft 92
Unterrichtsforschung in heterogenen Gruppen 208
Unterrichtsmethodik 415
Unterschiedliche didaktische Wege in den Integrationsklassen 196
Unterschiedliche Interessen an Bildung 328
Unterschiedliche Perspektiven und Heterogenitätsdimensionen 25
Unterschiedliche theoretische Zugänge 206
Unterstützende Beziehungen 9
Unterstützte Beschäftigung 114, 117
Unterstützte Kommunikation 277
Unterstützung durch die Schulleitung 65
Ursachen für den Fortbestand der Sonderschule 208
U-school 384
Utopia 372
Uwe Becker Die Inklusionslüge 370

V

VDS 370
Veränderung der Forschung 248
Veränderung der Praxis in Italien 211
Veränderung der Verhältnisse 70
Veränderungen in der LehrerInnenbildung 112
Verantwortung liegt bei uns 375
Verhalten als Ergebnis gesellschaftlicher Verhältnisse 66
Verhältnis der Universitäten 410
Verloren sein durch Individualisierungsprozesse 315
Vermeidungsverhalten 407
Vermittlung von Studierenden 202
Vernichtung in Grafeneck 343
Veröffentlichung von Forschungsberichten 243
Versagen 344
Versäumnisse im Wendeprozess 411
Verständnis von Leistungen 249
Verweigerung von stigmatisierender Diagnostik 103
Verzahnung von Theorie und Praxis 110
Völkische Bezüge der Reformpädagogik 128
Volksschullehrer 344
Von der Feldforschung zur Integrationsforschung 170
Vorbildfunktion der »Leuchtturmschulen« 205

W

Wachsender Modellversuch in Kindertagesheimen 87
Walter Schulz Weltsicht 367
Wandlung der wissenschaftlichen Methoden 173
Wandlung von innnen 374
Wasserzeichen als Symbol einer Future that stays in need of us 377
Wechsel nach Hessen 68
Wechsel nach Zürich 94
Weder naiver Empirismus noch radikaler Konstruktivismus! 26
Welt ohne Gegenüber 384
Werdegang 9
Werdegang: Der Weg in die Universität 308
Werdegang: Von der Grundschule zur Sonderpädagogik 231
Werdegang/Entwicklung der Fläming-Schule 401
Werdegang – Frankfurt, Paderborn, Halle, Potsdam, Frankfurt, Reckahn 14
West-Berlin: Integration auf dem Arbeitsmarkt 405
Wichtige DozentInnen 9
Wichtige Erkenntnis: Alle Kinder können gemeinsam lernen 243

Widerstand der SonderpädagogInnen gegen Integration 233
Willfährige Forschung 144
Wirkungen der allgemeinen Schule und Sonderschule im Vergleich 246
Wissenschaftliche Begleitung 279
Wissenschaftliche Begleitungen anderer (Bundes-)Länder 281
Wissenschaftliche Begleitung von Modellversuchen 21
Wissenschaftsverständnis 366
Wissenschaft und Politik 237
Wohnen, Beruf und Freizeit als Forschungsfeld 285

Z

Zeithorizont 102
Zielstellung: kindgerechte Schule für alle Kinder 102
Zugang zu Bildung 60
Zugang zum Weltwissen 98
Zusammenarbeit mit der Schulverwaltung 401
Zusammenarbeit mit Eltern 168
Zusammenarbeit von Regel- und Sonderpädagogik 125
Zusammenarbeit zwischen Hamburg und Berlin 172
Zusammenbruch der DDR und der Sowjetunion 89
Zusatzausbildung für ErzieherInnen und andere MitarbeiterInnen 84
Zwei-Gruppen-Theorie 283
Zwiespalt Schulversuch 129

Psychosozial-Verlag

Frank J. Müller (Hg.)

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

Band 1: Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser, Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen

2018 · 365 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2772-6

Im Rahmen des Projekts Blick zurück nach vorn werden führende WissenschaftlerInnen aus dem Bereich Integrationspädagogik zu ihren persönlichen Erfahrungen, zu ihrem eigenen Zugang zum Themenfeld Inklusion, zu ihren Forschungsschwerpunkten sowie zu künftigen Herausforderungen befragt. Die Interviewten zeichnen dabei die Entstehungsgeschichte des Gemeinsamen Unterrichts vor dem Hintergrund ihrer eigenen biografischen Entwicklung nach und skizzieren in der Zusammenschau die Entwicklung bis zur Gegenwart. Die Interviews zeigen auf, in welchem Umfang Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht bestehen, inwieweit aus der jeweiligen Sicht des Interviewten Entwicklungen rückläufig sind und wo Chancen und Anknüpfungspunkte für die Zukunft gesehen werden. Ergänzt werden die jeweiligen Interviews durch je einen repräsentativen Artikel des Interviewten und durch ausgewählte Literaturlisten. Das Interviewprojekt demonstriert, dass zu Inklusion und Gemeinsamem Unterricht langjährige umfangreiche Erfahrungen vorliegen, auf denen in Zukunft aufgebaut werden kann.

Der erste Band enthält Interviews und Begleitmaterial von Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser, Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Psychosozial-Verlag

Georg Feuser (Hg.)

Inklusion – ein leeres Versprechen?

Zum Verkommen eines Gesellschaftsprojekts

Februar 2017 · 288 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2570-8

Die aktuelle Inklusionsdebatte zeichnet sich durch ein heterogenes Begriffsverständnis und die widersprüchliche Umsetzung der Inklusion und Integration in Kindergärten und Schulen aus. Daran hat auch die UN-Behindertenrechtskonvention nichts geändert. Die AutorInnen decken auf, dass der zwingend erforderliche strukturelle Umbau des institutionalisierten Bildungssystems politisch nicht gewollt ist und dass die Frage der Voraussetzungen für eine inklusionskompetente Pädagogik und Didaktik in Fachdiskursen zentraler historischer und humanwissenschaftlicher Grundlagen entbehrt und nach wie vor eine eher untergeordnete Stellung einnimmt. Die BeiträgerInnen zeigen, wie sich Solidarität, Bildungsgerechtigkeit und eine grundlegende anerkennungsbasierte Gleichberechtigung auch praktisch realisieren lassen und wie materielle und geistige Barrieren überwunden werden können. Sie legen strukturelle Gewalt- und politische Herrschaftsverhältnisse offen und entlarven die »Zwangsinklusion« in Sondersysteme und marginale Bereiche der Gesellschaft. Mit Inklusion geht es um Exklusion aus diesen Systemen. Nur mithilfe einer kritischen Humanwissenschaft kann dem vagen Begriff der Inklusion seine Bedeutung zurückgegeben werden und der Integrationsbegriff neu verstanden werden.

Mit Beiträgen von Georg Feuser, Erich Otto Graf, Wolfgang Jantzen, Willehad Lanwer, Erwin Reichmann-Rohr, Peter Rödler und Anne-Dore Stein

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Im Rahmen des Projekts *Blick zurück nach vorn* wurden führende WissenschaftlerInnen aus dem Bereich Integrationspädagogik zu ihren persönlichen Erfahrungen, zu ihrem eigenen Zugang zum Themenfeld Inklusion, zu ihren Forschungsschwerpunkten sowie zu künftigen Herausforderungen befragt. Die Interviewten zeichnen dabei die Entstehungsgeschichte des Gemeinsamen Unterrichts vor dem Hintergrund ihrer eigenen biografischen Entwicklung nach und skizzieren in der Zusammenschau die Entwicklung bis zur Gegenwart. Die Interviews zeigen auf, in welchem Umfang Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht bestehen, inwieweit aus der jeweiligen Sicht der/des Interviewten Entwicklungen rückläufig sind und wo Chancen und Anknüpfungspunkte für die Zukunft gesehen werden. Ergänzt werden die Interviews durch je einen repräsentativen Artikel der/des Interviewten. Das Interviewprojekt demonstriert, dass zu Inklusion und Gemeinsamem Unterricht langjährige umfangreiche Erfahrungen vorliegen, auf denen in Zukunft aufgebaut werden kann.

Frank J. Müller, Prof. Dr., ist Sonderpädagoge und zurzeit Juniorprofessor für inklusive Pädagogik mit den Schwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen an der Universität Bremen. Seine Forschungsschwerpunkte sind Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in heterogenen Lerngruppen durch inklusive Open Educational Resources.

www.psychosozial-verlag.de

ISBN 978-3-8379-2773-3