Frank J. Müller (Hg.)

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

Band 3



Andreas Hinz, Barbara Brokamp, Dietlind Gloystein,
Edith Brugger-Paggi, Ewald Feyerer, Gérard Bless,
Ines Boban, Maria Kron, Monika Schumann und Ute Geiling

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 3: Andreas Hinz, Barbara Brokamp, Dietlind Gloystein, Edith Brugger-Paggi, Ewald Feyerer, Gérard Bless, Ines Boban, Maria Kron, Monika Schumann und Ute Geiling

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
© 2023 Psychosozial-Verlag GmbH & Co. KG, 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 978-3-8379-3097-9 (Print)
ISBN 978-3-8379-7922-0 (E-Book-PDF)

Inhalt

**Gekommen, um zu bleiben –
Erfahrungen aus 45 Jahren Gemeinsamer Unterricht** **7**

Barbara Brokamp

Interview **9**

**Organisationsentwicklung inklusiv gestalten
(Barbara Brokamp & Bruno Achermann)** **27**

Dietlind Gloystein

Interview **51**

Hatte Zappelphilipp »nur« Gleichgewichtsstörungen? **113**

Edith Brugger-Paggi

Interview **127**

Berufsbild Inklusive Lehrperson **157**

Ewald Feyerer

Interview **167**

**Kann Inklusion unter den Strukturen
des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen?** **217**

Gérard Bless

Interview **229**

Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte **255**

Ines Boban & Andreas Hinz

Interview **271**

It's not Inclusion … (Ines Boban) **355**

Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? (Andreas Hinz) **365**

Maria Kron

Interview **383**

Integration als Einigung **411**

Monika Schumann

Interview **423**

Inklusive Schule im Sozialraum – eine Perspektive für die heilpädagogische Profession? **447**

Ute Geiling

Interview **473**

Schulentwicklung in Ost und West – keine Antworten auf Heterogenität (Ute Geiling & Alfred Sander) **497**

Gekommen, um zu bleiben – Erfahrungen aus 45 Jahren 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 Praktiker:innen in der Entwicklung begleitet und die Erkenntnisse systematisch dokumentiert. Diese erste Generation von Forscher:innen (und zugleich meist Hochschullehrer:innen) 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 28 Wissenschaftler:innen aus dem Bereich der Integrationspädagogik zu ihren Erfahrungen aus den vergangenen 45 Jahren befragt. In diesem dritten Band sind die folgenden zehn Forscher:innen vertreten: Barbara Brokamp, Dietlind Gloystein, Edith Brugger-Paggi, Ewald Feyerer, Gérard Bless, Ines Boban und Andreas Hinz, Maria Kron, Monika Schumann und Ute Geiling.

Kriterium für die Auswahl war, dass die Befragten bereits in den Ruhestand getreten waren und sich auf der Seite von Forschung und Lehre mit dem Thema Integration und Inklusion befasst haben.

Im ersten und zweiten Band wurden die Interviews von Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser, Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann, Wolfgang Jantzen sowie Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken, Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg, Volker Schönwiese, Walter Dreher und Wolfgang Podlesch veröffentlicht.

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 und die vollständigen Literaturlisten nur auf der projektbegleitenden Internetseite: https://www.blickzurücknachvorn.net. Dort stehen auch die vollständigen Interviewtexte und Artikel aus diesem Buch 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 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 das Ziel des Projekts es 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 2020 bis November 2021 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 auch Ergänzungen oder Streichungen vorgenommen.

Durchgeführt wurde das Projekt von Prof. Dr. Frank J. Müller und tatkräftig unterstützt durch die Max-Traeger-Stiftung und die Universität Bremen. Ein ganz herzlicher Dank geht auch an Anna Zimmermann, Dr. Anna Driver, Julia Bialek, Sylvester Keil (von anystyle.io), Claudia Edelblut-Schöne, Gisela Lau (für das Coverfoto), Lea Fischer sowie Dr. Eva-Christina Müller.

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

Interview mit Barbara Brokamp



Wie bist du selbst zur integrativen Pädagogik gekommen?

Familiärer Hintergrund

Die Frage ist vielleicht etwas kurz gegriffen. Hier geht es eigentlich nicht nur um integrative Pädagogik, sondern um den Kontext. Also zunächst einmal: Ich komme aus einer kinderreichen Familie und das Thema Gerechtigkeit und wie wir behandelt wurden von unseren Eltern und auch von Außenstehenden, im Kindergarten und in den Schulen usw., war immer schon ein Thema für mich. Ich habe mich früh engagiert für Gerechtigkeit, bestätigt durch ein paar Erlebnisse.

Schüler:innenbewegung

So war ich dann schon sehr früh in der Schüler:innenbewegung aktiv in Bremen, im Sozialistischen Schülerbund Bremen. Dazu muss man wissen, dass es, als die Student:innenbewegung so richtig schön aufflammte, in Bremen noch gar keine Universität gab. So haben die Schüler:innen das übernommen, sodass wir sozusagen mit sehr jungen Jahren schon sehr politisiert waren. Mehr als vielleicht in anderen Städten zu der Zeit, inspiriert durch die Studierendenbewegung. Mein frühes Interesse für Politik ist wie ein roter Faden: Ich habe immer den Anspruch gehabt, dass man Fragen der Umsetzung von Inklusion oder Integration nicht trennen kann vom politischen Umfeld oder vom politischen Denken und Handeln.

USA-Aufenthalt

Ein weiterer Baustein auf meinem Weg zur Inklusion war sicher mein einjähriger Aufenthalt als Austauschschülerin in den USA. Dort hatte ich zwei Geschwister mit einer Behinderung, was mich wahrscheinlich persönlich noch mal sehr geprägt hat.

Studium in Oldenburg

Ich habe dann nach dem Abi zunächst an der Carl von Ossietzky-Universität in Oldenburg studiert. Dort gab es eine einphasige Lehrerausbildung, was man nicht hoch genug schätzen kann, und ich finde es heute noch sehr, sehr bedauerlich, dass es kaum bekannt ist oder zur Kenntnis genommen worden ist, auch bei der Reformierung der Lehrer:innenausbildung heutzutage. In dem Studium wurde ich auch schon konfrontiert mit einem sehr komplexen Verständnis von Pädagogik, von Zusammenhängen zwischen verschiedenen pädagogischen Dis-

ziplinen usw. sowie mit einer pädagogischen, auch gesellschaftspolitischen Fragestellung, die immer, immer, immer einen großen Einfluss auf mein weiteres Studium hatten, auf mein Handeln, auch auf mein pädagogisches Handeln.

Bedeutende Lehrende zur Studienzeit

Dann habe ich nach Bremen gewechselt. Dort bin ich auf eine sehr interessante Lehrende gestoßen, nämlich (Prof.) Barbara Rohr, eine ganz tolle Frau, die sehr früh schon die ganze Frauenfrage in einer sehr angenehmen Weise sehr authentisch, sehr überzeugend mit in das Studium eingeflochten hat; dann bei Georg Feuser natürlich, der sehr inspirierend war, sehr anspruchsvoll, sehr fordernd, sehr konsequent, radikal in seiner Haltung, auch in seinem Handeln. Das hat mir sehr imponiert. Und bei Wolfgang Jantzen, der auch sehr, sehr anspruchsvoll war und der wiederum sehr politisch war und auch immer ökonomische Aspekte, also politökonomische Aspekte eingebracht hat in seine Lehre; Vorlesungen hatten wir damals in der Reform-Uni nicht.

Sonderpädagogikstudium in Bremen

Auch ein Punkt, den ich sehr wichtig fand, der auch etwas mit einem, sagen wir mal, integrativen Denken zu tun hat. Letztlich: Wir haben in Bremen in Projekten studiert, seit Gründung der Universität in den 1970er Jahren. Das bedeutete, wir hatten eine Fragestellung, an der wir geforscht haben aus unterschiedlichen Richtungen. Wir trafen uns in einem sogenannten Projekt-Plenum, also im Zentrum, in dem diese Fragestellung und unsere Ergebnisse immer wieder aus verschiedenen Sichtweisen diskutiert und erforscht worden sind, dann haben wir sie gemeinsam bearbeitet – und wir haben alle gespürt zu dem Zeitpunkt, dass wir wirklich forschende Lernende sind. Das hat mich auch sehr geprägt. Die Lehrer:innenausbildung damals in Bremen war so strukturiert, dass wir Sonderpädagog:innen in das ganz normale Lehramtsstudium integriert waren und die Sonderpädagogik als ein Fach studiert haben, sodass wir in einer Lehrer:innenausbildung sozusagen ein (Unterrichts-)Fach hatten mit allen anderen zusammen. Und dann eben war das Fach die Sonderpädagogik und da später auch dann zwei Fachrichtungen, sodass wir auch alle Praktika an Nicht-Förderschulen machen mussten, zusammen mit Studierenden, die nicht Sonderpädagogik als Fach gewählt haben. Und das halte ich für einen sehr guten Ansatz, den man leider nicht weiterverfolgt hat. Ich glaube, auch in Bremen ist das immer noch so?

Man hat ein Fach – Deutsch oder Englisch mit Klasse 5 bis 13 –, ja, und dann eben die inklusive Pädagogik.

Ah ja, und auch alle machen in Grundschulen/Regelschulen Praktika? Ja, sehr schön. Das finde ich gut. Es wird, glaube ich, an keiner anderen Universität so gehandhabt, soweit ich weiß.

Ich weiß nicht, wie es in Berlin jetzt aussieht. In Bielefeld jetzt aber inzwischen.

Referendariat

Aber damals war es revolutionär. Auf jeden Fall ja. Ich habe mein Referendariat auch in Bremen gemacht und habe dann direkt nach dem Studium in einem Kin-

dergarten, der Träger war damals die »Spastiker-Hilfe«, gearbeitet. Das war ein integrativer Kindergarten bzw. eine Gruppe war eine sogenannte integrative Gruppe. Ich kann also zu deiner Frage meines Zugangs zur integrativen Pädagogik sowohl familiäre Kindheitserfahrungen als auch Erfahrungen in meinem späteren Umfeld in Schule und Studium und dann auch später im Referendariat anführen. Also etwas anderes gab es einfach für mich gar nicht. Ich habe mich nicht da mühselig hin entwickelt, sondern es war einfach selbstverständlich. Also von Anfang an.

Und dann war ich arbeitslos. Ein halbes Jahr. In Bremen gab es ja viele arbeitslose Lehrer:innen zu dem Zeitpunkt und ich bin dann nach Nordrhein-Westfalen gewechselt, auch aus anderen Gründen. Von daher war diese Frage »Wie bin ich dazu gekommen?« eigentlich von Anfang an keine Frage in dem Sinne. Es war ein Prozess, der sich richtig schön langsam und gut so tief entwickelt hat.

Aber vielleicht kannst du noch sagen, wie es dann in Nordrhein-Westfalen weiterging?

Wechsel nach Nordrhein-Westfalen

Also so ganz grundsätzlich ja, ich habe hier an einer Förderschule im Rheinisch-Bergischen Kreis/Bezirk Köln gearbeitet, da gab es ja noch ganz wenige Integrationsschulen damals. So die ersten ... Wir haben dann aber zusammen mit einigen Kolleg:innen und unserem sehr geschätzten Schulrat, Peter May heißt er, im Rheinisch-Bergischen Kreis die Integration entwickelt. Und ich war dann auch ziemlich bald an einer Grundschule, noch vor dem offiziellen Schulversuch in NRW.

Fachleiterin im Studienseminar Sonderpädagogik

Parallel dazu war ich relativ früh auch schon Fachleiterin im Studienseminar für Sonderpädagog:innen, eine seltene Mischung: In der Sonderpädagogikausbildung und an einer Grundschule tätig. Ich fühlte mich zuständig für die Referendar:innen, die sich für Integration interessiert haben und dann später auch einen Teil ihrer Ausbildung an einer Nicht-Förderschule absolvieren durften.

Erste Integrationsklassen

Diese ersten Integrationsklassen vor dem Schulversuch waren dann auch ausgegangen von Elterninitiativen mit der Unterstützung durch die Schulaufsicht, Peter May. Es gab dann einige Lehrer:innen, die dazu bereit waren und Lust hatten und wir haben uns sehr engagiert bemüht, Kenntnisse und Erfahrungen anderer Schulen zu erhalten: Wir sind auch ins Saarland gefahren, wir sind nach Hamburg gefahren, nach Berlin und haben überall sozusagen gelernt, gelernt, gelernt und haben das dann versucht, umzusetzen. Und dann kam ja auch der Schulversuch.

Ja, welche eigenen Interessen für dich Schwerpunkte waren, finde ich besonders relevant.

Interessen und Schwerpunkte

Ja, ich glaube, sie haben sich im Laufe der Zeit entwickelt. Ich hatte ja eben schon gesagt, dass mein ganz großes Interesse war, immer das, was in Schulen passiert an Demokratie, Integration, Entwicklung, an Gerechtigkeit und so weiter auch politisch zu sehen. Also einzelne Phänomene nicht losgelöst davon zu sehen, also

nicht nur »Dinge« didaktisch im engeren Sinne zu betrachten oder mich auf Einzelaspekte ganz stark zu fokussieren, sondern ich habe immer versucht, das komplexe Ganze zu erfassen und das auch sehr politisch gesehen.

GEW NRW

Ich habe in der GEW Landesarbeitsgemeinschaft Integration Nordrhein-Westfalen mitgearbeitet (damals noch mit Jacob Muth!), war da auch aktiv, um den gesamten Prozess der integrativen Schulentwicklung landesweit zu unterstützen, damals hieß es noch Gemeinsamer Unterricht, und zwar zunächst im Grundschulbereich und später dann auch im Sek. 1 Bereich. Genau. Also mein Interessenschwerpunkt war es, wirklich strukturell etwas zu verändern und Mitstreiter:innen zu gewinnen und Dinge einfach zusammen zu denken, die vielleicht vorher noch so getrennt gedacht worden sind.

Versetzung an die Gesamtschule Köln-Holweide

Nach einiger Zeit konnte ich mich versetzen lassen nach Köln und bin dann an die Gesamtschule Holweide gekommen und habe da einige Jahre als Lehrerin gearbeitet und immer parallel dazu im Studienseminar Sonderpädagogik. Das war echt nicht immer einfach, weil nicht alle meine Kolleg:innen im Studienseminar überzeugt waren, dass das der richtige Weg ist für die Kinder, integrativ unterrichtet zu werden. Entsprechend waren auch nicht alle Kolleg:innen in der Ausbildung davon überzeugt, dass man die jungen Lehrer:innen als Anwärter:innen in diese Richtung ausbilden müsste, sondern einigen ging es immer ganz stark darum, ganz sonderpädagogisch und ganz in die Tiefe, die kleinsten Details auch manchmal sehr stark medizinisch orientiert zu kennen und zu wissen. Und das war nicht mein Anliegen. Ich habe auch an der Gesamtschule Holweide die Erfahrung gemacht, dass wir uns sehr gut und aktuell auf hohem Niveau weiter- und fortbilden konnten mit dem, was auf uns zukam. Wir wussten, dass man sich nicht auf alle Dinge vorbereiten kann. Wirklich, wenn man offen ist für Neues und lernen möchte und sich als Team versteht, sehr gut mit neuen Phänomenen umgehen kann, mit Dingen, von denen man gar nicht wusste, dass es sie gibt. Ob in der Kommunikation, also in allen Bereichen eigentlich, ist es die beste Gestaltung.

Zudem dann Rezeptwissen in der Regel doch nicht hilft …

... genau oder man wendet es falsch an ... und dann wird man doch reinfallen.

Und Holweide hatte auch einen Schulversuch?

Gesamtschulgedanken

Ja, genau. Holweide hatte die ganze Zeit einen Schulversuch-Status und dadurch auch sehr gute Bedingungen, einen eigenen Erlass. Da ging es nicht nur um Inklusion (damals Gemeinsamer Unterricht), sondern auch insgesamt um die konsequente Umsetzung von Gesamtschulgedanken. Also möglichst späte äußere Differenzierung in dem Sek. I-Bereich, ganz hohe Durchlässigkeit und alles, was zu einer sozialen Gerechtigkeit gehört. Ja, wir haben ja das Team-Kleingruppen-Modell ... Also es ging darum, dass wir kleine Teams in der großen Schule gebildet haben. Die Schule war 9-zügig zu dem Zeitpunkt und wir haben aus diesen neun Zügen,

also neun Parallelklassen in einem Jahrgang, Dreiergruppen gemacht. Immer drei Klassen gehörten zu einem Team und diese drei Klassen wurden von einem Lehrer:innen-Team unterrichtet, und zwar möglichst ausschließlich. Das waren dann meistens so acht bis zehn Lehrer:innen zum Beispiel, die verantwortlich für diese drei Klassen waren und alle Fächer (auch fachfremd) dort unterrichtet haben. Also die Kinder wurden von den Lehrer:innen in allen Fächern unterrichtet. Und es gab dann jeweils Tutor:innen, also Klassenlehrer:innen-Paare, die dann für die einzelnen Klassen zuständig waren. Aber man hat sich immer als Team verstanden und das hat ganz viele Kompetenzen und Ressourcen freigesetzt, weil wir uns ja ständig austauschen und gemeinsam Ideen entwickeln konnten. Die Verantwortung lag eben wirklich auf allen Schultern, nicht bestimmte Lehrer:innen waren zuständig für bestimmte Kinder oder umgekehrt. Das war schon toll.

»Kompetenz-Transfer«

Da habe ich sehr viel gelernt und der Begriff »Kompetenz-Transfer«, den hatte damals Georg Feuser benutzt, füllte sich für mich mit Leben. Da habe ich gewusst, was er meinte. Es war nämlich wirklich so, dass diese Zuordnung: »Die Sonderpädagog:innen sind ›dafür‹ verantwortlich und die anderen sind ›nur‹ Gesamtschullehrer:innen und deswegen können die nicht mit denen umgehen …« sich als totaler Unsinn erwiesen hat. Wir haben wirklich immer gemeinsam, je nach Interessen, je nach Erfahrung überlegt, wer kann mit welchem Kind oder mit welcher Kindergruppe am besten usw. Das war schon sehr wirksam. Am meisten habe ich gelernt – ich würde mal sagen – von den Schüler:innen, wie selbstverständlich und mit welcher Selbstverständlichkeit sie mit den vielen, mit der Vielfalt der Schüler:innen untereinander umgegangen sind. Das war toll.

Fallbeispiele

Wir hatten damals, ich glaube bundesweit, einen der ersten sehr schwer sogenannten schwerstbehinderten Schüler. Es gab noch in Berlin das Beispiel, aber bei uns eben auch. Ich nenne ihn jetzt mal Frank. Frank war in unserer Klasse und konnte sich über Laute mitteilen. Nicht immer verständlich für uns alle, er hatte sehr oft Anfälle und musste viel ruhen und war sehr eigenwillig. Viele Verhaltensweisen waren für uns nicht immer nachvollziehbar, weil wir ihn nicht gut genug kannten oder nicht die Idee hatten, wie wir ihn besser kennenlernen konnten. Das hat dazu geführt, dass die Kinder, seine Mitschüler:innen, sehr viel Verantwortung übernommen haben und ihn wirklich gleichwertig behandelt haben. Es war unglaublich. Ich könnte viele Beispiele erzählen. Eins ist mir noch in Erinnerung. Es ging darum, dass die Kinder immer in Tischgruppen saßen (das gehörte auch zu diesem Team-Kleingruppen-Modell), und Frank war eben auch in einer Tischgruppe verortet, die auch immer heterogen zusammengesetzt waren. Es ging darum, dass die Kinder am Ende des Schuljahres ihre Zensuren diskutieren sollten, die sie von den Lehrer:innen als Empfehlung bekommen haben. Sie sollten darüber reflektieren, ob sie damit einverstanden sind, sie selber als auch die Tischgruppe. »Ja, du hast in Mathe eine 2, das stimmt« und so weiter. Ich glaube, achte Klasse. Da ging es um die Deutschnote für Frank. Ich habe den Kindern gesagt, na ja, also der Frank bekommt schon ein etwas anderes Zeugnis, weil wir ihm ja keine Note geben können. Das ginge ja irgendwie nicht. Und da waren

die Kinder seiner Tischgruppe total empört und haben sich richtig beschwert. Sie argumentierten, das sähen sie nicht ein. Der (Frank) habe auch das Recht, eine Note zu bekommen. Und dann sagte ich: »Ja gut, wenn ihr eine Idee habt, wie wir ihn beurteilen können, dann helft mir mal, ich weiß das nicht.« Dann haben die Schüler:innen Sachen gesagt, die mich wirklich sehr berührt haben. »Also wieso? Er hat doch gelernt, viel besser zuzuhören. Das ist doch toll und in Deutsch ist es doch ganz wichtig.« Oder: »Wir verstehen ihn viel besser. Immer, wenn er so lautiert und seine Laute dann macht, ist das irgendwie viel verständlicher geworden.« Also sie hatten sich da wirklich ganz differenzierte Indikatoren für die Notengebung überlegt und das stimmte. Das stimmte wirklich! Na, da kann man also viele Beispiele erzählen, wie selbstverständlich sie ihn in ihrer Klassengemeinschaft aufgenommen haben und auch darauf gepocht haben, dass er »gleichbehandelt« wurde, aber auch gleiche Pflichten hatte. Also wenn er da Mist gebaut hat, dann waren sie auch sauer. Die haben auch mit ihm geschimpft und ich fand es eine sehr schöne Zeit. Die Kraft der Integration geht von den Kindern aus!

Ja, du hast ja gesagt, die Schwerpunkte haben sich gewandelt mit der Zeit. Was kam denn dann später noch dazu?

Interessenschwerpunkt »Lehrer:innenverhalten«

Also die Interessenschwerpunkte, was die politische Sache anging, das blieb auf jeden Fall wie ein roter Faden bis heute. Dazu kamen immer mal wieder so spezifische Fragestellungen, die ich jetzt vielleicht auch als Forschungsaufgaben gerne gesehen hätte – oder als Forschungsfragen, die mich dann besonders beschäftigt haben. Temporär. Ich hatte zum Beispiel mal eine Umfrage durchgeführt am Ende der zehnten Klasse zu meinem Lehrerinnenverhalten und wollte mir ein Feedback geben lassen. Und da kam unter anderem heraus, dass sich die Mädchen manchmal von mir zu stark gefordert fühlten, was soziale Kompetenzen und die Integrationsleistungen anging und die Jungen weniger. Solche Fragen, so spezifische kleine Fragen, von denen ich dachte, das ist für alle interessant – auch systemisch gesehen. Wie kann man solche Dinge sozusagen im normalen Alltag reflektieren oder auch vielleicht verändern? Oder welche Hilfestellung könnte es geben, dass man damit besser umgehen kann? Das hat mich schon auch immer interessiert. Also eine konkrete Hilfestellung durch wen auch immer, den Alltag, die Alltagspraxis weiterzuentwickeln, weil wir dies manchmal so alleine nicht geschafft haben. Das fand ich interessant. Vielleicht auch strukturelle Konsequenzen?

Also letztlich auch eine Einbeziehung der Schüler:innen.

Einbeziehung der Schüler:innen-interessen

... ja der Entwicklung der Schüler:innen und dann auch die Erkenntnisse, die wir daraus vielleicht gewonnen haben, wie man das dann weiterentwickeln kann. Also wir haben jetzt hier in Köln die Helios-Schule, also eine »neue Universitätsschule« wie Bielefeld, so etwas in der Art, die eine Begleitung der Schulprozesse

oder der Erfahrungsprozesse, die gemacht werden, ständig reflektiert – in den jeweiligen Rollen. Da habe ich auch oft drüber nachgedacht, wie man das bewerkstelligen kann.

Gut, noch was zu den Interessenschwerpunkten?

Das kommt ja gleich noch mal gut. Ich springe ja …

Gerne, welche Mitstreiter:innen waren besonders wichtig?

Mitstreiter:innen

Ja, das ist jetzt schwierig, weil im Laufe meines gesamten Lebens immer neue, für die jeweilige Phase wichtige Mitstreiter:innen dazukamen. Und erst mal möchte ich gar nicht so sehr gerne zu einzelnen Personen etwas sagen, weil die bekannteren ja oft genannt werden wie Georg Feuser und Barbara Rohr. Wichtig sind Personen während des Studiums oder auch schon vielleicht Lehrer:innen aus meiner Schulzeit. Die hatten ja gerade auch eine bestimmte Wirkung auf mich. Jetzt gibt es aber ganz viele Menschen aus nicht pädagogischen Kontexten, die nicht diesen Auftrag hatten und trotzdem großen Einfluss diesbezüglich auf mich hatten, die ich gar nicht alle aufzählen kann. Und von daher ist es schwierig, zu sagen … Klar, die und die Leute, die diese Rolle hatten, die Hochschullehrer:innen in Bremen auf jeden Fall. Und später dann der Walter Dreher natürlich, mit dem ich ja ganz eng zusammengearbeitet habe, denn ich war vier Jahre lang Abgeordnete im Hochschuldienst, auch hier in Köln. Also eigentlich gab es immer wieder Leute, die zu bestimmten theoretischen Fragen Einfluss hatten, andere vielleicht mehr zu sozialen Fragen usw. Die Leute, mit denen ich mich umgeben habe, haben Einfluss gehabt und mich geprägt. Und die Auseinandersetzungen, auch wenn es Konflikte waren, haben mich weitergebracht.

Aber wir können ja die Phasen kurz durchgehen.

Ja, aber ich fände es schade, wenn man jetzt so einige Namen erwähnen würde. Und all die anderen vielen tollen Menschen kommen da nicht vor, dass ist für mich so ein bisschen schwer. Also ich halte nichts von diesen Helden, Heldinnen- und Helden-Bildern.

Ja, du kannst auch die Held:innen weglassen und sagen, ich rede über einfache Namen …

Kolleg:innen an der Schule

Das sind dann ganz normale Kolleg:innen an der Schule gewesen, die sehr engagiert waren. Und bis nachts mit rauchenden Köpfen haben wir gemeinsam überlegt: Wie können wir etwas verbessern? Dann Eltern, die Geschwister von Kindern, die Schüler:innen selber natürlich sowieso. Und auch andere Leute aus meinem Leben: Ich habe viel Musik gemacht, Leute, mit denen ich in einer Band gespielt habe oder im

Chor gesungen, die haben auch Einfluss, auch deswegen. Und ich finde das ganz schwer. Und ich finde es ganz schön, was der Walter Dreher in seinem Interview gemacht hat, der da so eine Liste in seinem Artikel aufgezählt hat. Und ich habe mal angefangen, aber das ist unmöglich. Das sind so viele, also die, die offen sind und ja, und sich gerne auseinandersetzen. Das bringt mir eigentlich am meisten.

Du hast es ja schon angedeutet, aber welche Bezüge gab es zur Praxis?

Praxisbezüge

Na ja, ich war ja mal in der Praxis. Ich halte auch nichts von dieser starren Trennung, Theorie und Praxis. Was ist das? Es gibt ja auch eine Hochschulpraxis. Was ist Theorie, was Praxis? Ein bisschen schwierig, finde ich immer.

Aber du bist ja irgendwann zur Montag Stiftung gewechselt. Ja, warst du dann auch noch an der Schule, oder?

Nein. Also mein Werdegang ist so, dass ich an der Schule war und parallel im Studienseminar. Dann war ich an der Universität, einige Jahre, und vier Jahre im Hochschuldienst.

Montag Stiftung

Dann war ich danach in der Lehrer:innenfortbildung und am Schulamt für die Stadt Köln und parallel an der Schule mit einigen Stunden und habe auch sehr viel zur Schulentwicklung und so weiter moderiert, Lehrer:innenfortbildungen gemacht und dann bin ich zur Stiftung gekommen. Aber auch in der Stiftung verstehen wir uns ja als operative Stiftung, sodass wir immer auch sehr praxisorientiert gehandelt und Konzepte erarbeitet haben. Wir haben strategisch gehandelt und Projekte entwickelt. Aber auch die Veröffentlichungen sind immer im Austausch mit ganz, ganz vielen Menschen entstanden. Auf allen Ebenen, und da hatte ich eigentlich immer einen Bezug zum Praxishandeln, zwar dann nicht an der Schule als Lehrerin, aber als Moderatorin und ich habe Fortbildungen gegeben und Prozesse begleitet.

Was waren aus deiner Sicht die größten Herausforderungen?

Abhängigkeit der Schulentwicklung von der gesellschaftlichen Entwicklung

Die Erkenntnis, dass eine Schule oder Bildungseinrichtung ja immer Teil der Gesellschaft ist und einfach auch immer dadurch einen engen Rahmen hat. Die Schulentwicklung ist letztlich auch abhängig von der gesellschaftlichen Entwicklung und von der Haltung in der Gesellschaft, vom Bewusstsein oder auch sogar von komplexeren globalen Zusammenhängen. Und das halte ich für eine große Herausforderung. Wenn man im einzelnen Feld eigentlich weiterdenken möchte und weiter handeln möchte und vielleicht Ideen hat, und merkt, es ist doch so schwierig, weil man immer wieder gebremst wird und es ist eine sehr große Herausforderung, diese Widersprüche auszuhalten und auch ständig wieder neu zu erleben. Und zwar in ganz vielen Bereichen. Und gleichzeitig gibt es viele reale Bremsklötze, auch durch unser Gesellschaftssystem bedingt oder durch kapitalis-

tische Strukturen. Es ist so schwer, eben die Herausforderung zu akzeptieren, und dass es so wenig Alternativen gibt. Das finde ich eine wahnsinnig große Herausforderung. Ernüchternd auch vielleicht. Und diese Erfahrung schwappt ja über in alle Bereiche, in denen frau/man wirken möchte.

Spielräume nutzen

Und ja, das ist ein bisschen so, wie dann aber eben auch diese Spielräume zu nutzen, die da sind, und zu gucken, wo können bestehende Regelsysteme irgendwie so gedehnt werden, dass das, was man erreichen will, trotzdem noch möglich ist. Und trotzdem zu akzeptieren, dass andere Sachen eben nicht funktionieren.

Systemische Grenzen

... ja oder wo kann ich auch durch einen kleinen Handlungsspielraum, den ich habe, eine möglichst große Wirkung erzielen oder auch eben Grenzen überschreiten, die dann eine ganz andere Breitenwirkung haben, also auch systemisch.

Aushalten von Widersprüchen

Spannend, diese Widersprüche auszuhalten. Das bezieht sich auch auf Inklusion, diese Widersprüche.

Gibt es noch andere Herausforderungen?

Herausforderung, bei sich zu bleiben

Ja, ich finde eine grundsätzliche Herausforderung ist, bei sich selbst zu bleiben, also sich immer wieder zu erden, sag ich mal. Und mit sich gut im Einklang zu bleiben, sodass man sich nicht verausgabt, sich nicht hinreißen lässt in irgendwelche Idealismen. Und für sich zu sorgen, ist eine große Herausforderung und geht eigentlich in meinen Augen auch nur, wenn man sich gut eingebettet fühlt und viele Reflexionsmöglichkeiten hat, auf welcher Ebene auch immer. Muss ja nicht nur theoretisch sein oder nicht nur verbal. Ja, das finde ich auch wichtig.

Auch dafür finde ich übrigens den Index für Inklusion ein sehr hilfreiches Instrument!

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Bedeutung des Miteinanders

Was heißt Erkenntnisse? Seit den 1970er Jahren gibt es erfolgreiches gemeinsames Miteinander – auf der globalen Ebene wissen wir, dass wir nur MITEINANDER überleben können. Miteinander auf allen Ebenen, das heißt auch, in den Diskurs zu gehen, sich gegenseitig ernst zu nehmen. Das gilt für gemeinsames Lernen wie gemeinsames Leben. Wir haben erfahren, dass die nachkommenden Generationen andere Meinungen haben als wir. Das haben wir für uns damals ja auch in Anspruch genommen.

Weiterentwicklung der Gesellschaft

Und dass genau das zu einer Weiterentwicklung der Gesellschaft beiträgt und dass es da vielleicht auch kein Richtig und kein Falsch gibt oder dass es anmaßend ist, alles nur aus unserer Sicht zu beurteilen. Das finde ich ganz wichtig. Also offen zu sein für andere Entwicklungen und neue Entwicklungen. Das Vertrauen

in die Menschen behalten und das auch zu zeigen. Dass man sieht, was da so an Ressourcen und Gedanken da ist ... das muss sichtbar werden können.

Hast du da ein Beispiel?

»Fridays for Future«

Ja, »Fridays for Future« zum Beispiel. Ich finde es interessant, wie auch hier ein Wandel stattgefunden hat in der Bewertung dieser Bewegung auch von Politiker:innen. Das ist ein ganz gutes Beispiel, anfangs wurde gesagt, es sind ein paar Spinner:innen und inzwischen werden sie als Diskussionspartner:innen mit ihrer Sichtweise auch ernst genommen und sind mit ihrem Wissen für alle unentbehrlich geworden. Das ist nur ein Beispiel, aber das kann man sicherlich übertragen auf andere Bereiche. Mobilität: Fahrradfahren zum Beispiel, dass es ernster genommen wird ...

Was machen sonst die wichtigsten Erkenntnisse, wenn man so auf die Begleitforschung beispielsweise, aber eben auch auf die Entwicklungen an den Schulen guckt, im Bereich der Integration?

Haltungsentwicklung

Ja, ich denke, da ist die Frage der »Haltung«. Da gibt es ja auch wirklich genügend Forschungsarbeiten zu, von denen an der Schule Tätigen, also allen, dass die Haltung entscheidend ist und dass wirklich immer wieder überlegt werden muss, wie man zu einer Haltungsentwicklung kommen kann. Wie können wir dazu beitragen, dass bestimmte Werte selbstverständlich bleiben oder sich auch neue entwickeln, die dann hilfreich sein können für eine anerkennende Kultur und Diversität.

Hindernisse durch Parallelstrukturen

Auf struktureller Ebene würde ich mir wünschen, dass Erkenntnisse aus Italien oder anderen Ländern, wo man einfach etwas radikaler auch strukturelle Veränderung vorgenommen hat, dass wir das hier auch ernster nehmen würden und erkennen, dass so Parallelstrukturen, wie sie hier existieren und immer wieder neu gefüttert werden, schädlich sind, sage ich mal ganz bewusst. Also ein wahnsinniger Hemmschuh und so eine Bremse, das müsste man überwinden, glaube ich. Den Mut zu haben, zu sagen: Wir machen jetzt mal etwas ganz Neues, probieren das jetzt mal aus oder – nicht probieren, sondern wir gestalten das, fertig. Und das wird schon gehen.

Aber worauf beziehst du das jetzt?

Behindernde Verwaltungsstrukturen

Zum Beispiel das parallele System von Förderschulen und Regelschulen oder es gibt das Gleiche auch bei den Verwaltungsstrukturen, wo mehrere Säulen sozusagen zuständig sind für bestimmte Probleme oder Anliegen, die die Bürgerinnen und Bürger haben. Ich arbeite jetzt ja auch in der Flüchtlingshilfe, wo ich erfahre, dass es da eine Ressourcenverschwendung gibt und zwar in allen Bereichen. Es ist eine wirkliche Kränkung für die Menschen, was da teilweise passiert. Und zwar nicht nur, weil die Menschen sich persönlich gekränkt fühlen, sondern es ist kaum

nachvollziehbar, wie mit menschlichen Ressourcen umgegangen wird – auch in der Verwaltung, also auch bei den Kolleg:innen in der Verwaltung. Wir könnten viel weiter sein, glaube ich, wenn es nicht überall diese Parallelstrukturen gäbe.

Ja und bei den Schulen? Also Italien hat beispielsweise eine Einheits-Mittelschule.

Ja, dass man sich einfach nicht traut, den Mut hat.

Woran liegt das?

»Feldverteidiger:innen«

Ja, das liegt teilweise an dem Selbstverständnis von Sonderpädagog:innen, die »ihr Feld nicht räumen« wollen. Das haben ja auch schon andere genannt. Teilweise scheitert es an Gymnasien, die ihnen nicht vertrauen. Also wenn man die ganze Bandbreite anschaut, scheint es oft an den Feld-Verteidiger:innen zu liegen. Die, die irgendwie ihr Feld nicht räumen wollen oder ihre angebliche – sage ich mal – Kompetenz nur dort anwenden wollen, was ein altes Denken ist in meinen Augen: also liebend gerne mehr Gymnasiallehrer:innen an den Gesamtschulen mit bestimmten Kenntnissen, liebend gerne mehr Förderpädagog:innen in die Gesamtschulen, um da eben Perspektiven- und Kompetenzenvielfalt leben zu lassen.

Gibt es noch andere Sachen, wo du sagen würdest, die sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Systemischer Blick auf Prozesse

Also vielleicht noch mal eine Sache, die mich ja auch beschäftigt hat die letzten zehn Jahre oder noch länger jetzt. Ich habe mich ja sehr stark mit Veränderungsprozessen auseinandergesetzt, beschäftigt damit, wie eigentlich Veränderung geht. Und da würde ich mir wünschen, dass die Inklusionsbewegung stärker auch auf Erfahrungen zum Beispiel der Organisationsentwicklung schaut.

Index für Inklusion

Dass systemisch auf die Prozesse geschaut wird – Inklusion entwickelt sich nicht im luftleeren Raum. Wertgeleitete Veränderungsprozesse (übrigens auch hier kann der Index für Inklusion eine sehr wertvolle Hilfe sein) setzen bestimmte Kenntnisse voraus, denke ich. Und es ist schade, wenn wir meinen, die Inklusionsbewegung, nur mit gutem Willen, mit Moral, mit Idealismus oder mit Aktion und mit Überzeugung, können wir Dinge verändern. Dazu gehören in meinen Augen auch schon Kenntnisse der Veränderungstheorien.

Und wenn jetzt jemand sagt, finde ich spannend … Wo würdest du sagen, sollte man ansetzen?

Grundlagen der Systemveränderung

Ja, ich würde das schon ins Studium integrieren: Grundlagen der Systemveränderung. Wie passiert sowas? Was gehört dazu? Ja, vielleicht auch Projekte, die in die Richtung gehen und diese mit den Studierenden entwickeln. Wie passieren

Veränderungen? Ja, da gibt es ja genügend Beispiele. Das war auch das, was wir mit unserer Stiftung, mit den Projekten, die ich oder die wir verantwortet haben, entwickelt haben, diese Veränderungsprozesse gestalten.

Werte der Inklusion

Und wenn ich etwas weiterentwickeln möchte in Richtung Inklusion, gestalte ich eben diese Veränderungsprozesse mit den Werten der Inklusion, die Inklusion ausmachen, also das, wie Partizipation und Wertschätzung usw. Aber es realisiert sich ja alles nur im Handeln letztlich. Aber das finde ich wichtig.

Welche Arbeiten zu theoretischen Grundlagen waren wirklich wichtig?

Wichtige theoretische Grundlagen

Was heißt wirklich wichtig. Na ja, natürlich die Dinge, die ich in meinem Studium schon lernen durfte. Von Georg Feuser, Barbara Rohr, Wolfgang Jantzen und davor, in meinem allerersten Semester an der Universität Oldenburg, haben wir das Buch gelesen, *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung* heißt es, glaube ich. Das hat mich sehr beeinflusst. Da geht es um die Frage, wo die Grenzen unseres Wirkungsfeldes als Lehrer:innen sind. Zu deiner Frage, was wirklich wichtig ist: Was gerade anstand, hat mich interessiert, also ich kann nicht sagen, ein Buch hat mich besonders fasziniert. Ich habe auch eine Supervisionsausbildung gemacht und da gibt es natürlich auch viele, die mich mitgeprägt haben. Ob es jetzt Gunter Schmidt oder der Fürstenau oder viele Autor:innen und Fachleute waren, die sich eigentlich mit Beratungsprozessen auseinandergesetzt haben. Kolleg:innen hier an der Uni in Köln, die ich eben schon genannt habe. Besonders natürlich Walter Dreher, aber auch dann meine Mit-Kolleg:innen. Und die vielen tollen Menschen in der Stiftung, u. a. Karl Heinz Imhäuser. Und ja, Ines Boban und Andreas Hinz natürlich und Maria Luise Braunsteiner, die möchte ich unbedingt erwähnen. Die ist eine wirklich beeindruckende Frau, die könnte man auch interviewen. Dann die Kolleg:innen, die den Index für Inklusion noch einmal differenziert überarbeitet haben. Ich habe ja dann auch intensiv mit Andrea Platte und ihren Kolleg:innen aus der TH Köln zusammengearbeitet. Also ich habe eigentlich, weil ich auch relativ viel lese, immer wieder Inspiration. Ob es jetzt Auszüge aus Literatur, aus der Belletristik sind … Das ist interessant. Oder aus anderen Fachdisziplinen, aus der Philosophie.

Und gab es empirische Forschung?

Wichtige empirische Forschungen

Also da habe ich nachgedacht über diese Frage, also ich glaube, das war vor den 1970er Jahren, da hat Prof. Dumke aus Bonn etwas veröffentlicht, was für uns so besonders wichtig war. Der hat nämlich nachgewiesen, dass die Leistungen von Schüler:innen, die mit sogenannten behinderten Kindern in einer Klasse unterrichtet wurden, nicht »schlechter« sind als die Leistungen von Schüler:innen ohne solche Mitschüler:innen. Das war einfach wichtig für uns als Argument, weil wir immer so angefeindet worden sind. Genau mit diesem Argument: »Die Kinder lernen dann weniger.« Und ja, die Veröffentlichung der Kolleg:innen der Integration. Auf den Integrationsforscher:innentagungen wurden ja immer wieder

Forschungsergebnisse oder Praxiserfahrungen vorgestellt, die haben mich beeinflusst und unter all die Veröffentlichungen, die mich besonders geprägt haben, war sicher der Index für Inklusion eine ganz besondere Anregung für mich.

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

Rolle der Sonderpädagog:innen

Ja, jetzt müssten wir erst mal definieren, was Community heißt. Aber nehmen wir mal an, dass es erst mal im Bildungsbereich um die Inklusions-Community geht. Ich nehme mal einen Punkt heraus: Die Rolle der Sonderpädagog:innen ist ein Streitpunkt gewesen, ich habe sie auch als sehr widersprüchlich erlebt. Einerseits als Vorreiter:innen oder als Initiator:innen von Inklusion, weil sie überzeugt waren, dass den Kindern, für die sie sich verantwortlich fühlten, in dem ausgegrenzten Setting zu viel vorenthalten wurde. Und gleichzeitig gab es aber auch Sonderpädagog:innen, die eben, was ich vorhin schon gesagt habe, eher ein bisschen besserwisserisch mit ihrem Status als Sonderpädagog:innen umgingen und ihrem Hang, angeblich das Know-how zu haben, was so viel mehr und besser und wichtiger ist als vielleicht das Wissen anderer Pädagog:innen.

Debatte um Schulstruktur

Das hat natürlich Konsequenzen für die konkrete Gestaltung des Schulalltags. Nicht zuletzt ist ein Streitpunkt auch die Debatte um die Schulstruktur.

Aber waren die innerhalb der Community tatsächlich umstritten?

Dimensionen der Heterogenität

Vielleicht teilweise. Wichtig scheint mir noch das Inklusionsverständnis, z. B. das Denken anderer Dimensionen von Heterogenität, das war auf jeden Fall eine Streitfrage und ist auch heute noch so. Es gibt sog. Inklusionsschulen, die sagen: Wir haben jetzt schon Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, jetzt wollen wir nicht auch noch Flüchtlinge. So darfst Du das natürlich nicht schreiben. Oder die jede neue Frage der Heterogenität erst mal vorsichtig abtun, weil sie da schon so viel haben. Na, das finde ich auch ein Streitpunkt.

Und was wäre aus deiner Sicht dafür wichtig, um da weiterzukommen, um tatsächlich diese Heterogenitätsdimensionen stärker verknüpft zu betrachten?

Inklusion als Menschenrecht

Inklusion ist eine Menschenrechtsfrage! Diese Diskussion muss noch stärker geführt werden. Strukturell: Eine Schule für alle! Ganz klar Lehrer:innenausbildung. Für alle!

Wie würde denn eine Lehrer:innenbildung für alle aussehen?

Eine Lehrer:innenbildung für alle

Also ich finde das Beispiel aus Bremen schon gar nicht schlecht. Die Grundidee, das an Stufen zu orientieren und dann vielleicht gar nicht zu trennen zwischen einzelnen Schüler:innengruppen.

Qualifizierung für die Bedarfe von Kindern

Ich finde richtig, dass man sich überlegt, welche spezifischen Bedarfe gibt es bei Kindern? Und wie können wir denen gerecht werden? Und wie kann man sich darauf vorbereiten oder qualifizieren? Welche Kenntnisse gibt es, die vermittelt werden könnten? Oder ob man da nicht andere Aspekte nimmt, wie Kommunikation meinetwegen oder Sozialisationsaspekte. Welche Fähigkeiten muss ich als Pädagog:in haben z. B. in Sachen Kommunikation?

Klar, gibt es auch Streitpunkte?

Gendern

Ja, politische Streitpunkte, die Genderfrage war so ein Thema. Es gab Streitpunkte wie theoretische ... klar, über die Komplexität der Theorie, sag ich mal, kann man sich vorstellen ...

Aber was waren da die Eckpunkte?

Theorielastigkeit

Es ging um Theorielastigkeit, die Sprache, die man benutzt untereinander, die sogenannte »Wissenschaftlichkeit«, vielleicht so was in der Art.

Und auf der anderen Seite des Spektrums?

Auf der anderen Seite wären dann die Fragen mehr aus der Praxiserfahrung, also da wurde ein künstlicher Widerspruch daraus gemacht ...

Offenheit der Community

... und eine Wertigkeit da reingebracht. Das fand ich gar nicht gut, es gab ja auf den Integrationsforscher:innentagungen, heute Inklusionsforscher:innentagungen, immer wieder die Diskussion, wer da zugelassen ist und wer nicht. Und dann wurde diskutiert, ob man nicht nur Hochschulangehörige zulässt. Eine Zeitlang war die Diskussion, dass man keine FH-Leute zulässt. Das gab es auch mal. Anstatt sich zu überlegen, Mensch, die Leute, die Interesse haben an diesem Diskurs, egal warum und woher, sollen teilhaben. Also das war schon ein Streitpunkt. Der Anspruch, sogenannte »Anspruch«, kann man auch drüber diskutieren, aber ich fand es schwierig.

Ich fand das ganz spannend: In Innsbruck war auch die Diskussion, ob Menschen mit Lernschwierigkeiten teilnehmen können.

Also ja, ja, genau. Ja, das sind so Widersprüche. Neu, neu, überlegen.

Klar, du hattest es schon angesprochen, die Bezüge zu den anderen Teildisziplinen, wie Genderstudies und Disability-Fragen: Welche Bezüge siehst du da und welche Probleme siehst du da in diesem Zusammenhang?

Inklusives Handeln als Pädagogik

Also einmal geht es ja um Themen wie »Gender« oder so was. Oder jetzt so richtig speziell um andere Felder der Pädagogik. Grundsätzlich finde ich erst

mal schlecht, dass wir uns als Inklusionsforscher:innen sozusagen nie selbstverständlich als Teil der allgemeinen Pädagogikforschung verstanden haben. Es gab mal eine Tagung, da war zeitgleich – glaube ich – eine große Tagung von der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und man konnte ja nur zu einer fahren. Und die Idee, dass wir zum Beispiel unsere Tagung verlegen und mit vielen Leuten daran teilnehmen, das war nicht Diskussionspunkt. Als gäbe es uns und die anderen, obwohl die viel, viel größere Wirkung haben und eigentlich viel grundlegender aufgestellt sind. Das wurde nicht richtig ernst genommen. Das finde ich immer sehr schade. Die inhaltlichen Bezüge sind doch da. Also man kann nur inklusiv handeln in der Pädagogik, inklusives Handeln ist Pädagogik. Das ist jetzt nicht ein Teilaspekt oder da muss ein Bezug hergestellt werden. Das ist auch nicht eine Teildisziplin oder ein Hobby von einigen.

Ja, aber trotzdem ist hier die Frage, wie kann man diese Heterogenitätsdimensionen miteinander vernetzt denken?

Heterogenitätsdimensionen

Du meinst jetzt in der Praxis auch? Also wie ganz konkret? Na ja, in der Forschung, da denke ich, müsste man wahrscheinlich auch strukturell etwas ändern, also dass man die Fakultäten, ich weiß nicht, wie die jetzt im Einzelnen aufgestellt sind, aber die sonderpädagogische Fakultät (mit ihren unterschiedlichen Fachrichtungen!!) natürlich oder in Köln die heilpädagogische oder Fakultät für Rehabilitation zu irgendwas. Das ist, glaube ich, schon ein struktureller Fehler, die so zu trennen, in Köln sind sie sogar vom Gebäude her getrennt. Und inhaltlich habe ich ja eben schon was gesagt, wenn es um die Lehrer:innenausbildung geht, dass das in meinen Augen auch zusammengehört, auch forschungsmäßig. Und in der Praxis finde ich, kann man durch Schulentwicklung, die sich eben nicht nur als ein Teilbereich entwickelt, sondern als grundsätzlicher Entwicklungsprozess, wo eben alles reingehört, also was man nicht trennen kann, kann man dazu einiges beitragen.

Kernaufgabe der Schulentwicklung: Inklusion

Es gibt ja immer noch diese Idee: Z. B. gibt es in einer Schule eine Inklusionsgruppe, die ist dann für den Aspekt verantwortlich. Das ist gefährlich, denn die Steuergruppe als Kerngruppe der Schulentwicklung muss auch selbstverständlich Inklusion als Kernaufgabe sehen. Und da gehören dann alle Dimensionen dazu.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen siehst du für die Praxis?

Eine Lehrer:innenbildung für alle

Eigentlich haben wir das ja schon besprochen. Ich glaube schon, strukturell, denke ich, muss man gucken, dass man dranbleibt, die Schulen, das Schulsystem weiterzuentwickeln im Sinne von einer Schule für alle. Lehrer:innenausbildung entsprechend. Und ja, das bildet sich eigentlich alles so ab, wie ich das auch für die anderen Bereichen gesagt habe.

Ur-Aufgabe der Pädagog:innen: Kinder zu bilden

Eine Herausforderung ist, weiter ein bisschen darauf zu achten, dass die Bildungseinrichtungen nicht vereinnahmt werden von der Ökonomisierung. Dass

die Ur-Aufgabe der Pädagog:innen, Kinder zu bilden, als eigener Wert bestehen bleibt, auch wenn er natürlich Teil der gesellschaftlichen Entwicklung bleibt, aber sich nicht vereinnahmen zu lassen. Und dann besteht die Aufgabe – das ist ja das, was ich vorhin mit der Kapitalismuskritik gesagt habe – politisch weiterzudenken und zu arbeiten.

Aber von wem kann das ausgehen?

Stärkere Demokratisierung und Partizipation

Ja, von allen, also die stärkere Demokratisierung, Partizipation, würden dazu beitragen, mehr Verantwortungsbewusstsein zu entwickeln, zu übergeben an junge Leute, die dann entsprechend handeln und gesellschaftliche Aspekte stärker einbeziehen.

Bedeutung eines gemeinsamen Vorgehens aller Beteiligten

Also wir haben im Bereich von gemeinsamem Unterricht ja häufig das Problem, dass es eben kein gemeinsamer Kampf mehr ist von Eltern von Kindern mit Beeinträchtigung und Eltern mit Kindern ohne Beeinträchtigung, sondern das ist eben sozusagen das Interesse, das Eigeninteresse von Kindern mit Beeinträchtigung. Mein Eindruck ist, dass es eben kein gemeinsames Vorgehen mehr ist.

Verein »mittendrin e. V.«

Also, wenn das jetzt die Eltern allgemein angeht, das kann ich nicht beurteilen. Das kann sein. Ich kenne ja den Verein »mittendrin e. V.« bei uns in Köln ganz gut. Die sind sehr aktiv und wirksam. Aber was die Lehrer:innen angeht, ganz bestimmt auch nicht, weil an den Schulen setzen sich Schulleitungen und Kolleg:innen sehr intensiv, sehr vehement dafür ein, dass sie bessere Bedingungen dafür bekommen, inklusiv unterrichten zu dürfen. Ja, also das ist nicht getrennt nach den Interessen von bestimmten Gruppen, sondern die sind schon als Anliegen einer allgemeinen Pädagogik da. Nicht alle, aber viele. Das hat sich auch total verändert im Übrigen.

Im Sinne von früher waren es eher Sonderpädagog:innen, oder?

Aufbruchstimmung

Ja, ich finde, es ist allgemeiner inzwischen, dass es mehr Schulen gibt, die sich dafür einsetzen. Auch wenn ich mir so eine Aufbruchstimmung wie damals wünsche. Das darf man nicht verwechseln mit der doch inzwischen relativen Selbstverständlichkeit, mit der diese Forderungen immer wieder erhoben werden, auch wenn sie gebremst werden. Und wenn dann einige frustriert aufgeben, weil die Bedingungen so schlecht sind. Aber diese Grundidee ist wirklich breit entwickelt, inzwischen breit verankert und das finde ich schon mal sehr gut. Und ich glaube, da ist es unsere Herausforderung oder Aufgabe, das aufrechtzuerhalten und auch Dinge zu realisieren und umzusetzen, so gut es geht, und nicht bestimmte Kindergruppen abzuhängen. Das ist natürlich auch immer die Gefahr.

Was sind aus deiner Sicht Aufgaben und Herausforderungen für die Forschung?

Das ist eine schwierige Sache. Da habe ich auch hier die viel größere Präsenz in der allgemeinen Forschung stehen. Das heißt, nicht sonderpädagogische extra Detailfragen zu diskutieren oder zu erforschen, sondern, glaube ich, mehr die komplexen Zusammenhänge immer wieder zu thematisieren und so sichtbar zu machen. Also zum Beispiel, ich sage mal was zu Corona. Das wäre ein super Forschungsfeld. Was lehrt uns Corona für den Umgang mit Diversität? Das ist eine super Forschungsfrage, finde ich. Und zwar in so vielen Bereichen, auf so vielen Gebieten. **Corona**

Was hat Klimaschutz mit Inklusion zu tun? Da wird ja auch immer schön getrennt. Jetzt machen wir erst mal Klimaschutz und danach kommen wir dann wieder zu Inklusion oder so. Also so etwas finde ich spannend. **Klimaschutz**

Oder das Thema Lernräume, also einfach andere Felder noch mal dem unterzuordnen. Diese Inklusion nicht zu trennen, sondern immer wieder diese inklusive Brille oder diese Diversität anerkennende Brille aufzusetzen. Im Grunde bei allem, was erforscht wird. Also im Grunde ist die Herausforderung diese Brille, diese Leitidee in alle Forschungsgebiete einzubringen. **Lern-Räume**

Gibt es noch was zu sagen, das du vergessen hast?

Naja, ich habe ja eben schon ein paar Mal den Index für Inklusion kurz erwähnt. Ich möchte einfach noch mal darauf hinweisen, welche Bedeutung der für mich und ich glaube für viele, mit denen ich auf jeden Fall zusammengearbeitet habe, hat. Ob es jetzt Schulen sind, einzelne Kolleg:innen oder auch aus den Kommunen oder Moderator:innen und so weiter ... Schulentwicklung. Dieser Index trägt dazu bei, die Ansprüche, die ich vorhin formuliert habe, nämlich politisch zu denken, werteorientiert zu arbeiten, Veränderungsprozesse ernst zu nehmen, das Know-how sich anzueignen, partizipativ zu agieren, selbstreflexive Angebote zu machen, also weil er so viele Möglichkeiten bietet, wirksam zu sein, dass ich das sehr schade finde, wenn man das Instrument nicht mehr so stark berücksichtigt, wie es schon mal war. Es hat mir sehr viel gebracht und allein die Lektüre von den Zusammenhängen, die dort dargestellt werden, auch zum Klimaschutz und so, die sind schon vor etlichen Jahren eigentlich sehr erhellend gewesen. Kann man sich gern noch mal angucken und auch damit arbeiten. Ein schönes Entwicklungsinstrument. **Index für Inklusion**

Wie ist es jetzt, wird der Schwerpunkt jetzt noch von der Montag Stiftung weiterverfolgt?

Ich bin ja seit 2018 nicht mehr in der Stiftung. Inklusion schimmert überall durch und ist eine wesentliche Orientierung. Das ist auf jeden Fall klar. Aber es ist kein extra Bereich mehr. **Montag Stiftung**

Aber gibt es diese Qualifikation für Prozessbegleiter:innen noch?

Qualifikation für Prozessbegleiter:innen

Nein, die führt die Stiftung nicht mehr durch, aber es gibt ja das Buch, in dem das Konzept veröffentlicht ist und mit dem kann eigentlich jeder andere auch arbeiten. Aber es gibt eben ein paar Leute, die das sehr gut kennen, die das auch mit entwickelt haben, die auch ansprechbar sind dafür und auch zur Verfügung stehen und das jetzt immer noch auf Anfrage durchführen. Also nach wie vor finden solche Qualifikationen über unterschiedliche Trägerangebote auch statt und ich glaube, das ist immer noch ganz bereichernd.

Was würdest du sagen, in dem Bereich der Prozessbegleitung, was war dir da am wichtigsten?

Vertrauen in Menschen und in Veränderungsprozesse

Vertrauen in die Leute, die in den jeweiligen Systemen arbeiten, dass sie verantwortlich sind für ihre Veränderungsprozesse und dass sie ganz viele Ressourcen und Reichtum in sich tragen und das immer wieder aufzeigen. Also eine Wertschätzung von dem, was sie eigentlich können und was da ist. Das nicht nur auf Bildungseinrichtungen bezogen, auch auf Kommunen bezogen, auf kleinere Einheiten, Arbeitsgruppen, eigentlich übertragbar auf unterschiedliche Bereiche. Und darin steckt ja die Anerkennung von Diversität, sowohl individuell als auch als System. Und das finde ich schon gut, wenn wir das schaffen, weiterhin.

Organisationsentwicklung inklusiv gestalten

Auf dem Weg zu einem anerkennenden Umgang mit Vielfalt[1]

Barbara Brokamp & Bruno Achermann

Wie lassen sich Veränderungsprozesse inklusiv gestalten? Inklusive Entwicklung kann in Bildungseinrichtungen nur dann glaubwürdig und erfolgreich sein, wenn sich auch der Organisationsentwicklungs*prozess* an inklusiven Werten orientiert. Der *Index für Inklusion*[2] mit seinen zum Dialog einladenden Fragen bietet für den Veränderungsprozess in diesem Kontext hilfreiche Angebote. Die Bedeutung des *Index für Inklusion* wird deshalb im Folgenden beschrieben und anhand von Beispielen und Erfahrungen dargestellt. Eine wichtige Leitfrage ist: Wie kann der Organisationsentwicklungsprozess selbst inklusiv gestaltet werden?

1 Grundlagen und Aspekte einer inklusiven Qualität von systemischer Organisationsentwicklung

Wer sich auf den Weg begibt, Inklusion in einer Kindertageseinrichtung, einer Schule oder in einer anderen Bildungseinrichtung schrittweise voranzubringen, wird sich mit der Frage auseinandersetzen, auf welche Weise Veränderungen in der Organisation erfolgsversprechend möglich werden. Herausforderungen, Rah-

1 Erstveröffentlichung: Brokamp, B. & Achermann, B. (2017). Organisationsentwicklung inklusiv gestalten. Auf dem Weg zu einem anerkennenden Umgang mit Vielfalt. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 192–215). Hannover: Klett-Kallmeyer. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung von Kallmeyer in Verbindung mit Klett/Friedrich Verlag GmbH, Hannover.

2 Inzwischen gibt es mehrere Varianten eines Index für Inklusion. Hier spielen insbesondere der von Booth und Ainscow entwickelte und von Boban und Hinz adaptierte Index für Inklusion für Schulen (2003) sowie der überarbeitete und weiterentwickelte Index von Booth und Ainscow (2011, 2016) eine Rolle. Ab 2017 steht der Index für Inklusion von Booth und Ainscow als vollständig neue Übersetzung und Adaption auf deutschsprachige Verhältnisse der vierten englischsprachigen Auflage für Schulen zur Verfügung. Außerdem werden ebenso der Kommunale Index für Inklusion (MSJG, 2011) und der Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen (GEW, 2015) genutzt.

menbedingungen und Veränderungsprozesse sind in jeder Organisation unterschiedlich. Die Menschen sind verschieden, die die Organisation gestalten und prägen. Jede Organisation hat ihre Geschichte, ihre Erfahrungen. Selbstverständlich sind Organisationen auch aufgrund ihrer Aufträge, Ziele, Strategien und Strukturen verschieden.

Oft werden in Bildungseinrichtungen anspruchsvolle Herausforderungen, die die gesamte Institution betreffen, an einzelne engagierte Personen oder an eine (Arbeits-)Gruppe delegiert. Dort werden Vorschläge ausgearbeitet, die Folgen für die ganze Organisation haben. Die Erfahrungen zeigen, dass eine nachhaltige Wirkung immer dann gegeben ist, wenn viele Mitarbeiter:innen an solchen Prozessen beteiligt sind. Eine willkommen heißende und die Vielfalt anerkennende Organisation will die Beteiligung aller ermöglichen, somit ist auch ein Entwicklungsprozess sinnvoll, der diesem Anspruch entspricht.

Die systemische Organisationsentwicklung (OE) bietet einen seit Jahren erprobten und geeigneten Rahmen für kollektive Beteiligungsprozesse und damit für eine bedeutungsvolle und nachhaltige Erneuerung in Organisationen. OE hat ursprünglich den Anspruch, sowohl einen Beitrag zur Entwicklung von Organisationsstrukturen und damit zu einer wirksameren Zielerreichung zu leisten als auch zur Verbesserung der auf Zusammenarbeit gegründeten Steuerung der Organisationskultur und damit der Humanisierung des Arbeitsplatzes und des Lebens der beteiligten Menschen (vgl. Becker & Langosch, 2002) beizutragen. Im Laufe der Zeit haben sich verschiedene ›OE-Schulen‹ mit sehr unterschiedlichen Schwerpunkten entwickelt, wie Organisationslernen möglich werden soll (vgl. König & Volmer, 2005, S. 186ff.; Arnold, 2010). Systemische OE lädt alle Beteiligten dazu ein, sich selbstorganisierend und gleichberechtigt an Veränderungen zu beteiligen – unabhängig vom Ausmaß ihrer formalen Macht. Zu diesem dialogischen Prozess kann die Arbeit mit dem *Index für Inklusion*[3] einen wertvollen Beitrag leisten.

Im Wissen, dass Wandel immer auch in den Köpfen stattfindet (vgl. Arnold, 2006), hat OE in allen Systemen die Aufgabe, zur Standortbestimmung und damit zur Selbstevaluation anzuregen, wozu der *Index für Inklusion* ein sehr brauchbares Instrument ist. Es geht darum, eigene innere Bilder von Kulturen und Praktiken bewusst zu machen, im Dialog zu reflektieren und mit allen Beteiligten auszutauschen. Auf diese Weise kann eine gut verankerte gemeinsame Werte- und Handlungsbasis entstehen. Damit verändert sich das soziale System (vgl. König & Volmer, 2008). Erfolgreiches Organisationslernen wird möglich, wenn die Beteiligten gemeinsam Verantwortung im und für den Prozess übernehmen.

Wer im Rahmen von OE die Veränderungsziele festlegt, hängt von den Ebenen ab, in denen Veränderungen angestrebt werden. Aus der Sicht systemischer OE ist es wichtig, hierarchische und mechanistische Vorstellungen von Organisationslernen kritisch zu hinterfragen: »›Intervention‹, ›Steuerung‹

3 Wenn hier von dem *Index für Inklusion* gesprochen wird, kann jede – jeweils passende Variante – gemeint sein.

und ›Führung‹ sind Begriffe, die mehr versprechen als sie halten können. Sie entstammen einem mechanistischen Bild von Organisation. In diesem werden lineare Formen der Beeinflussung (Befehl-Gehorsam) unrealistisch überhöht« (Arnold, 2010, S. 21).

Hierfür ist es fast immer sinnvoll, Entwicklungsprozesse intern oder extern begleiten zu lassen.

Das systematische Gestalten von Veränderungsprozessen verlangt ein gemeinsames Wollen der Veränderung, eine gemeinsame Idee von Zukunft und das Ringen um ein gemeinsames Vorgehen. Inklusion ist ein Prozess, der auch nach Abschluss kurzfristiger Projektvorhaben nicht beendet ist. Lässt sich eine Organisation darauf ein, sich an inklusiven Werten zu orientieren, begibt sie sich »bewusst oder unbewusst in die Risikozone der Instabilität mit dem Ziel, neue stabile Ordnungen in ihrer Kultur, ihren Strategien und Strukturen sowie Praktiken zu implementieren« (MSJG, 2015, S. 189) – jenseits der althergebrachten.

2 Schritte eines Veränderungsprozesses: alle wichtig und immer anders!

Inklusive Strategien und inklusives Handeln sind getragen von grundlegenden Werten der gesamten Einrichtung. Ein systemisch und systematisch angelegter Veränderungsprozess durchläuft immer bestimmte Phasen, die Bestandsaufnahmen, Schwerpunktsetzungen und Zielvereinbarungen, Planungen von Maßnahmen und Auswertungen enthalten. Grundlage ist ein verständigtes Leitbild, eine verständigte Grundidee, eine Vision, die von möglichst vielen Akteur:innen in einer Einrichtung geteilt werden. Immer geht es um *Verständigung* über gemeinsame Grundhaltungen und allgemeine Zielsetzungen, um dann Prioritäten abzuleiten. Verbindliche und realistische Aktions- und Maßnahmepläne geben Hilfe bei der Umsetzung.

Die Leitung unterstützt diese Kultur in all ihren Arbeitsfeldern. Nicht eine kleine Interessengruppe steuert diesen Prozess, sondern eine legitimierte Lenkungs- oder Steuergruppe, die ein Mandat möglichst aller Akteur:innen hat.

Erfahrungen zeigen, dass das Durchlaufen der einzelnen Phasen nie reibungslos in einer vorher definierten Abfolge oder einem zeitlich geplanten Ablauf verläuft (vgl. MSJG, 2015, S. 90ff.). Viele kleine Situationen, Geschichten und Ereignisse, Frustrationen und Überforderungen, neue gesetzliche Regelungen und andere Dinge verändern den Kontext, der dann neue Handlungsweisen erfordert: Ein Stoppen und Rückblicken, eine Neubestimmung der Prioritäten, eine kritische Auseinandersetzung mit der Kommunikationskultur u. a. können erforderlich werden. Oft sind diese Prozesse sehr komplex und manch eine:r verliert den Überblick, deswegen sind legitimierte Steuergruppen so wichtig.

Häufig werden nach einer Auswertung die erfolgten Ergebnisse nicht genügend gewürdigt. Auch Feiern ist Bestandteil von Veränderung!

3 Sieben Aspekte wirkungsvoller Veränderung

3.1 Systemisches Denken und Handeln

Jede Bildungseinrichtung ist ein komplexes System und auch Teil eines größeren, noch komplexeren Systems. Die beteiligten Menschen haben ihre eigene Geschichte, ihre Denk- und Handlungsweisen, Ressourcen, Traditionen und Rituale. Alles hängt mit allem zusammen. Systeme sind wie Mobiles, jede – auch kleine – Veränderung hat Einfluss auf das Ganze, jede Person hat Einfluss auf die gesamte Institution und bringt eine eigene Dynamik ein. Es ist daher von Bedeutung, wie der OE-Prozess angelegt ist, und wie bewusst man sich jener Werte ist, die mit inklusiven Vorstellungen vereinbar sind. Das heißt, jedes Handeln, ob Alltagsgestaltungen im Unterricht oder im Ganztag, Personalentwicklungen oder räumliche Planungen sind immer wieder am Leitbild Inklusion zu überprüfen, auszurichten und zu überdenken.

Es ist wenig erfolgsversprechend, wenn Bildungsbehörden oder die institutionell Zuständigen inklusive Entwicklungen ›anordnen‹. Gesetzliche Vorgaben und klare Aufträge können Entwicklungen jedoch anstoßen, Orientierung bieten und förderliche Rahmenbedingungen schaffen, innerhalb derer sich die Bildungseinrichtung inklusiv entwickeln kann. Das gilt besonders, wenn sie mit konkreten Unterstützungsmöglichkeiten verbunden werden und ein Konsens über die grundlegende Ausrichtung besteht. Das begünstigt Ehrlichkeit und Offenheit in der Auseinandersetzung über den Weg und seine Schritte.

Die Wechselwirkungen zwischen unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen ermöglichen besonders produktive Veränderungen. Die Erfahrung zeigt, dass tiefgreifende Wandlungsprozesse nicht linear verlaufen und die Ergebnisse nicht vorhersehbar sind (vgl. Brokamp, 2012). Gleichzeitig kann das Unvorhersehbare und Ungewisse auch sehr fruchtbar sein.

3.2 Gestaltung inklusiver Entwicklungen mit allen Beteiligten

Der Satz »Nichts über uns ohne uns!« gibt einen wichtigen Hinweis auf die partizipative Gestaltung von Veränderungsprozessen (vgl. Buttner, 2014). Systemische OE lädt alle Beteiligten zur aktiven Partizipation ein. Dies ist der gemeinsame Kern von systemischer OE und einem inklusiven Entwicklungsprozess mit dem *Index für Inklusion*, der dazu grundlegend beiträgt.

Organisationen sind von Menschen geprägte, sich ständig verändernde und sich entwickelnde Systeme. Einflüsse gehen von den Elementen im System, also den Menschen selbst aus. Aus diesem Grund sind Partizipieren, also Mitsprechen, Mitentscheiden, Mitmachen bedeutend und erfordern Selbstreflexion, Selbstevaluation und geeignete Kommunikationsformen. Inklusive Entwicklungen können zwar mit geeigneten Fragen, neuen Impulsen (z. B. Hospitationen, Entwicklung

der Zusammenarbeit mit und von Unterstützungssystemen, Bildung von Netzwerken, interner Fortbildung oder Unterrichtsentwicklung) und durch die Veränderung struktureller Rahmenbedingungen angestoßen werden. Sinnvolle und nachhaltige Veränderungen werden aber nur dann möglich, wenn die Beteiligten selbst etwas für die Weiterentwicklung tun und die Verantwortung für Veränderungen teilen. Konkret bedeutet dies, dass Traditionen und vertraute Bilder durch wiederholte Reflexion und Rückmeldungen im Dialog infrage gestellt und Kulturen, strategisches Handeln und Strukturen sowie Praktiken schrittweise den als veränderungsnotwendig abgestimmten Bedürfnissen angepasst werden.

3.3 Veränderung des Verständnisses von Leitung und Führung

Die Leitung einer Einrichtung ist zunächst für die strategische Ausrichtung, das ›Management‹, die Verwaltung aller betrieblichen Abläufe und aller Prozesse verantwortlich. Wenn inklusive Werte für sie bedeutsam sind, hat das für die Führung und die Leitung Konsequenzen.

Für diejenigen, die formal für inklusive Veränderungsprozesse zuständig und verantwortlich sind (z. B. Träger, Aufsicht, Behörde, Leitung der Bildungseinrichtung), bedeutet inklusive Leitung und Führung zunächst, die Heterogenität aller Mitarbeiter:innen zu achten. Führung spielt sich nicht nur in einer hierarchischen Spitze ab, letztlich führen alle Mitglieder eines Systems – mindestens sich selber. Meistens haben sie darüber hinaus Führungsaufgaben, Verantwortungen für Prozesse mit anderen Menschen: in Teams, in Lerngruppen, in Kolleg:innenkreisen usw. Nimmt man diesen Gedanken ernst, bedeutet es, Vertrauen und Zutrauen in die Mitarbeiter:innen auf allen Ebenen zu entwickeln, zu ihrer Befähigung beizutragen und Verantwortung zu teilen. Um die Verantwortung mit allen anderen Beteiligten zu teilen, Entscheidungen gemeinsam zu treffen oder zu delegieren, ist es sinnvoll, die Ressourcen und Potenziale der Menschen zu kennen und sichtbar zu machen und ihre Bedürfnisse ernst zu nehmen (vgl. Grossrieder & Achermann, 2012).

Diese Prozesse und diese Kultur brauchen entsprechende Strukturen: Raum und Zeit, verbindliche Informationen und Transparenz, Zugänglichkeit und Verständlichkeit, Kooperationsstrukturen, ggf. Netzwerke und eigene Lernprozesse sowie kollegialen Austausch. Die Gestaltung dieser Rahmenbedingungen bleibt zunächst Führungsaufgabe.

Alle Menschen in der Bildungseinrichtung erhalten im Rahmen einer solchen ›Kultur der Ermöglichung‹ neue Gestaltungsräume und übernehmen Verantwortung für deren Weiterentwicklung. Grundlage dieser Idee eines inklusiven Leitungs- und Führungsverständnisses sind Respekt, Vertrauen und Zutrauen. Das bedeutet einen »Funktionswandel von Führungskräften als Führen zur Selbstführung, für die die Leitgesichtspunkte der Ermöglichung und Potentialorientierung charakteristisch sind« (Milbach, 2004, S. 106).

Diese Veränderung des Leitungs- und Führungsverständnisses ist ein bedeutsamer und keineswegs ein einfacher Schritt: Für die formale Leitung und Führungskraft kann dieser Prozess des Wandels am Anfang mit Gefühlen von Machtverlust, Unsicherheit und mit Bedenken verbunden sein – die Macht wird abgegeben und Ungewisses ist da. Manche Beteiligte fühlen sich nicht in der Lage, Verantwortung zu übernehmen, andere empfinden partizipative Veränderungen als erhebliche zusätzliche zeitliche und berufliche Aufgabe. Nicht selten aber auch – sogar gleichzeitig – als Bereicherung.

Besonders wichtig ist die Glaubwürdigkeit und Kongruenz der Personen, die leiten und offizielle Führungsaufgaben übernommen haben: Nur durch Offenheit und Aufmerksamkeit, durch eigenes entsprechendes Handeln und Verhalten kann eine solche inklusive Organisationskultur wachsen.

3.4 Pflege von Kooperationsbeziehungen mit externen Partner:innen als Teil der Kommune

Keine Bildungseinrichtung existiert unabhängig von anderen, jede ist Teil eines größeren Systems, eines Stadtteils bzw. eines Orts, einer Kommune oder ggf. auch eines Trägers. Neben der Kooperation innerhalb der Bildungseinrichtung ist es für inklusive Prozesse hilfreich, mit Akteur:innen aus dem Umfeld zu kooperieren und ihre Perspektiven und Vorschläge in die eigenen Überlegungen einzubeziehen. Das entspricht der gesellschaftlichen gemeinsamen Verantwortung für die ganztägige Bildung aller Kinder in den jeweiligen Regionen. Dazu gehören dann auch zugezogene oder temporär ansässige Kinder und Jugendliche. Hier geht es auch um die Verständigung über Bildung, über die Bedeutung von Bildung und die Anerkennung unterschiedlicher Gestaltungsmöglichkeiten. Die Erfahrungen und Ressourcen ›anderer‹ und ebenso die eigenen Beiträge zur Gestaltung des Umfelds können die inklusive Entwicklung einer Bildungseinrichtung begünstigen und dabei helfen, eigene Schwachstellen aufzudecken. Dazu ist es wichtig, immer wieder Überlegungen anzustellen, wie möglichst verschiedene Meinungen, Ideen, Ansichten, Erfahrungen und Blicke auf die eigene Einrichtung eingeholt werden können.

Darüber hinaus ist es hilfreich, mit vorgesetzten Stellen, mit Fachbeauftragten unterschiedlicher Abteilungen bzw. der Trägerorganisation als engagierten Partner:innen und wichtigen Teilen des Systems regelmäßig im Dialog zu sein. So kann auch dort Vertrauen in die Selbstorganisationskräfte und die inklusive Entwicklung der einzelnen Bildungseinrichtung wachsen.

3.5 Gemeinsame Weiterentwicklung der Kultur der Bildungseinrichtung

Nachhaltige Veränderungsprozesse zeichnen sich durch einen Kulturwandel der gesamten Bildungseinrichtung aus – von innen heraus. Dies bedeutet, bestehende

Orientierungen im Dialog mit allen Beteiligten zu reflektieren und ggf. dadurch Veränderungen anzuregen, um eine Kultur zu entwickeln und zu pflegen, die Partizipation für alle ermöglicht. Scharmer (2009, S. 63ff.) spricht von drei positiv wirksamen Bedingungen: »open mind«, die Öffnung des Denkens, »open heart«, die Öffnung des Fühlens, und »open will«, die Öffnung des Willens. Diese Bedingungen können in einem Prozess wirksam werden, der nicht schnell und hastig nach Lösungen sucht, sondern zunächst die Tiefe eigener Wahrnehmung und Quellen ernst nimmt. In der eigenen bewussten Aufmerksamkeit wird eine Möglichkeit gesehen, Zukunftserfordernisse zu erkennen und aus ihnen heraus zu handeln. Veränderungsprozesse und -absichten werden nicht mehr nur aus den Erfahrungen der Vergangenheit oder den Gegebenheiten einer Gegenwart abgeleitet, sondern aus der Zukunft (vgl. Scharmer & Käufer, 2008).

Um innerhalb einer Bildungseinrichtung ein Klima zu entwickeln, in dem Achtsamkeit und Wertschätzung die tragenden Pfeiler der Kommunikation sind, bedarf es des Austauschs und des Dialogs: Sich und andere wirklich verstehen zu wollen und einander intensiv zuzuhören, ist die Basis inklusiven Handelns. Arnold spricht von einem »suchenden Lauschen« als »Voraussetzung einer neuen Achtsamkeit gegenüber den Wirklichkeitskonstruktionen, Überzeugungen und Deutungen des Gegenübers in Kommunikationssituationen« (2009, S. 52). Dahinter steht letztlich die veränderte Fokussierung von der eigenen Situation hin zum Wohlbefinden des Ganzen.

Für die Perspektiven der weiteren Entwicklung ist es hoch bedeutsam, dass die Beteiligten sich über Regeln verständigen, wie sie miteinander umgehen wollen, einige Leitideen für die ganze Einrichtung auf der Grundlage einer inklusiven Orientierung aushandeln und diese immer wieder reflektieren und – wenn nötig – verändern.

3.6 Produktive Irritationen durch Veränderungen

Wer etwas Neues auf sich zukommen sieht, kann sich darauf freuen. Gleichzeitig kann Unbekanntes auch Ängste wecken, verunsichern oder auf Ablehnung stoßen. Die Angst vor dem Ungewissen und dem Veränderungsdruck, insbesondere, wenn er von ›oben‹ kommt, kann das Gefühl von Destabilisierung auslösen, weil gewohnte Muster und Rituale infrage gestellt werden. Müri (2005, S. 205) spricht von »Verwirrungen«, die Veränderungen in Organisationen auf Ebene der menschlichen Beziehung stiften. Ebenso können angeordnete Veränderungen die implizite Botschaft in sich tragen, dass das, was bisher – oft mit großem Engagement – aufgebaut und geleistet wurde, nun nicht mehr gut (genug) sei. Das kann kränkend wirken.

Wenn neue Verabredungen auch Vertrautes enthalten oder an Bestehendem und bereits Erreichtem anknüpfen, können sich manche Menschen eher auf Veränderungen einlassen und sich damit leichter auseinandersetzen. Für die einzelne

Bildungseinrichtung gilt es daher, Ressourcen zu erkennen, Befürchtungen und Widerstände ernst zu nehmen, sich genügend Zeit zu geben und Strukturen zu entwickeln, in denen Bedenken und Verunsicherung ausgesprochen werden können. Gleichzeitig ist es reizvoll, wie die Spannung des Ungewissen genutzt werden kann.

3.7 Vielfalt der Beteiligten und Kontroversen als Chance

Der Dialog mit allen an der Bildungseinrichtung Beteiligten und externen Kooperationspartner:innen kann dabei helfen, dass im Gespräch über die aktuelle Situation und über mögliche nächste Schritte unterschiedliche Ideen, Perspektiven, Kulturen und Praktiken sichtbar werden (vgl. Achermann & Grossrieder, 2010). Solche Differenzen enthalten die Chance, in einen gemeinsamen Suchprozess einzutauchen, vorhandene Ressourcen zu erkennen und tragfähige Lösungen zu suchen. Die Vielfalt der Beteiligten birgt höhere Potenziale für die Gestaltung des gemeinsamen Prozesses und für jede einzelne Person die Möglichkeit, selbst zu wachsen. Dies gilt jedenfalls dann, wenn es gelingt, alle Stimmen zu Gehör zu bringen und eine dialogische Qualität zu entwickeln.

Mit diesen Aspekten im Hintergrund besteht ein großes Potenzial, dass die Entwicklung der Bildungseinrichtung auch als Prozess eine inklusive Qualität erreichen kann.

4 Der *Index für Inklusion* – ein vielschichtiger Helfer beim Wandel

Um inklusive Veränderungsprozesse im o. g. Sinne anzugehen, hat sich die Arbeit mit dem *Index für Inklusion* bewährt. Die o. g. Gesichtspunkte und Erfordernisse können mithilfe der unterschiedlichen Varianten des *Index für Inklusion* bedacht werden und Qualitätsansprüche gut realisiert werden. Der Index kann eine große Hilfe sein, sich immer wieder die inklusiven Werte zu vergegenwärtigen, die als Leitideen dienen (vgl. Boban & Hinz, 2017b).

Aus den Erfahrungen lassen sich viele Aspekte ableiten, die grundsätzlich wesentlich für Veränderungsprozesse sind. Dabei ist – wie bereits betont – der Dialog Grundlage von inklusiven Veränderungen. Durch unterschiedliche Perspektiven entwickelt sich das Neue, Unbekannte, das die Akteur:innen aktiv gestalten können und das in den drei Dimensionen zu neuen Kulturen, Strategien[4]

4 In der früheren Adaption des *Index für Inklusion* für Schulen wurde der englische Begriff »policies in producing inclusive policies« mit »Strukturen« übersetzt. Wir (BB, Bach) halten eine Erweiterung um den Begriff »Strategien« für sinnvoll, um keine Missverständnisse aufkommen zu lassen. Hinter policies verbirgt sich mehr als »Strukturen«.

und Strukturen sowie Praktiken führt. So können die immer auch veränderbaren Fragen auf allen Ebenen beim Dialog-, Reflexions- und Selbstevaluationsprozess von Nutzen sein. Sie bieten durch den Diskussionsprozess Denkanstöße für Lösungen und konkrete Änderungsideen und decken u. U. Ressourcen auf, nach denen vorher vielleicht nie gefragt wurde (vgl. MSJG, 2011).

4.1 Zur Bedeutung von und zum Umgang mit Fragen des *Index für Inklusion*

> »Die geschwungene Form des Fragezeichens ist ein Abbild des Hin und Her, des Dazwischen. Das ist der Raum, in dem sich die Suchprozesse vollziehen. Fragen sind wie Flügel: Sie tragen weit über das hinaus, was infrage kommt.«
>
> *(Müller & Hoffmann, 2008, S. 67)*

Die Fragen des Index, die schon aufgrund ihrer großen Anzahl ein vielfältiges Potenzial von Inspirationen bieten, können und sollen einen auf konkrete Handlungen fokussierten Such- und Reflexionsprozess öffnen. Der Index hält für viele unterschiedliche Situationen Fragen bereit. Dabei gibt es keine Fragen, die wichtiger oder ›eigentlicher‹ als andere sind. Die Vielzahl der Fragen ermöglicht es, alle Bereiche zu durchdringen und so der hohen Komplexität von inklusiven Entwicklungsaspekten gerecht zu werden (vgl. Boban & Jerg, 2017).

Auf der Basis einer inklusiven Orientierung zielen die Fragen trotz ihrer formal geschlossenen Form nicht auf ein ›ja‹ oder ›nein‹ bzw. ein ›richtig‹ oder ›falsch‹ (vgl. Brokamp, 2011, S. 241; 2013, S. 282). Vielmehr können sie das Denken öffnen, vertiefen, Fantasie und Kreativität anregen, Lust machen, sensibilisieren, erinnern, Wünsche wecken, Befindlichkeiten ausdrücken, Mut machen, zu Offenheit beitragen, Perspektiven öffnen, ungenutzte Ressourcen und bisher nicht entdeckte Potenziale suchen und dabei helfen, sich selbst kennenzulernen, über Wirkungen nachzudenken, nächste Schritte zu entwickeln, globale Zusammenhänge zu erkennen, die Zukunft vorwegzunehmen, Wirklichkeitskonstruktionen anderer zu sehen und zu verstehen, Selbstwirksamkeit zu spüren etc. Die Index-Fragen führen schnell zu Überlegungen, wann und in welchem Ausmaß »inklusive Momente« (Platte, 2005, S. 228ff.) vorhanden sind bzw. durch welche Schritte inklusive Entwicklungen möglich werden.

Die Beschäftigung mit einer oder mehreren Fragen kann auch dazu führen, dass aus spontanen Ideen konkrete Entwicklungsprojekte für Bildungseinrichtungen werden, da sich hinter jeder Frage der systemische Blick verbirgt und immer Aspekte von Kulturen, Strategien und Strukturen sowie Praktiken angesprochen sind. Es lohnt sich daher zu überlegen, ob Diskussionsergebnisse nicht festgehalten und für weitere Bearbeitungen genutzt werden.

4.2 Varianten für die Arbeit mit dem *Index für Inklusion*

Für die Arbeit mit dem Index kann es verschiedene Bedarfssituationen geben, die immer auch ein Teil von OE sind:

- Vielleicht geht es darum, punktuell in einer Veranstaltung darüber zu informieren, was Inklusion bedeutet. Hier kann der Index einen Einstieg bieten.
- Oder es geht um eine kontinuierliche Arbeit an der Weiterentwicklung einer Situation.
- Mitunter ist schon relativ klar, worum es inhaltlich gehen soll, weil drängende Probleme dies nahelegen.
- Vielleicht kommt es gerade darauf an, mit vielen Personen gemeinsam zu sondieren, wo der Schuh am meisten drückt und was ansteht.
- Es kann auch darum gehen, an gute Erfahrungen anzuknüpfen und Funktionierendes weiterentwickeln zu wollen.
- Manchmal geht es um die Gestaltung des Einstiegs in die Arbeit mit einem *Index für Inklusion*.
- Wenn bereits viele Erfahrungen im Gepäck sind, können mit den Fragen Kontinuität entwickelt und regelmäßig Aktivitäten entfaltet werden.

Für jede Bedarfssituation können andere Formen der Arbeit hilfreich sein, ein stringentes Vorgehen oder feste Vorgaben gibt es nicht. Jede Bildungseinrichtung hat andere Vorerfahrungen und Kulturen, an die es sich anzuschließen anbietet. Es ist wichtig, sich die Phasen eines Veränderungsprozesses zu vergegenwärtigen, ohne sie dogmatisch, mechanisch oder stoisch ›abzuarbeiten‹ (vgl. MSJG, 2015, S. 90ff.). Der Index bietet Möglichkeiten, in jeder Phase Mitstreiter:innen zu aktivieren oder aktiv einzubeziehen.

Wie bereits skizziert, werden die einzelnen Schritte oder Phasen bei jedem Veränderungsprozess sehr behutsam und aufmerksam und deren Wirkungen auf verschiedenen Ebenen betrachtet – jederzeit können Pläne verändert und Zielsetzungen variiert werden. Diese Herangehensweise erfordert viel ehrliche Reflexion – und die Perspektiven möglichst vieler.

4.2.1 Punktuelle Nutzung

Auch eine punktuelle Nutzung des *Index für Inklusion* kann zielführend sein. Es haben sich z. B. Formen als hilfreich erwiesen, die es allen Beteiligten ermöglichen, mithilfe der vielen Fragen eigene konkrete Ideen zu entwickeln. Dieses ›Be-Fragen‹ kann an allen Orten und auf allen Ebenen (vgl. MSJG, 2011, S. 25) sowie mit unterschiedlichsten Beteiligten stattfinden.

> In einem Kindergarten werden für ein offenes Treffen mit Eltern und Mitarbeiter:innen bestimmte Indikatoren mit besonderer Bedeutung für die

aktuelle Situation im Voraus ausgewählt. So ist stärker abgesichert, dass die Beteiligten unmittelbar in konkretere Planungen einsteigen können.

Für eine Dienstberatung der Schulleiter:innen werden zwei externe Personen angefragt, einen halben Tag eine erste Begegnung mit dem Index zu moderieren. Nach einer Einführung in Ideen des Index ›schnuppern‹ sechs Kleingruppen in jeweils einen seiner Bereiche hinein und lassen sich von den Indikatoren und Fragen ihres jeweiligen Bereichs anregen zu überlegen, welche Veränderung in ihrer Schule angenehm und gut machbar wäre – und welche der Fragen aus dem großen Angebot gut passen. Sie werden im anschließenden Plenum mit der Nennung von Seite, Indikator und Frage präsentiert, sodass alle Beteiligten sie im Index mitverfolgen und somit einen Überblick über die Bandbreite konkreter Ideen bekommen können.

Diese beiden Beispiele machen deutlich, dass es bei den Herangehensweisen Variationen gibt, die jeweils abhängig vom konkreten Anliegen sind; im ersten Fall eine stärkere Zentrierung auf bestimmte Inhalte, im zweiten ein inhaltlich offeneres Herangehen. Es können auch mehrere Menschen an der Auswahl von individuellen ›Lieblingsindikatoren‹ und ›Lieblingsfragen‹ mitwirken – oder die vorhandene Steuergruppe wählt sie aus. Wichtig ist in jedem Fall, dass alle Beteiligten sicher sein können, dass ihre Überlegungen ernst genommen und wirksam werden und sie so die Verantwortung für die Entwicklung dieser Einrichtung gemeinsam als Team tragen.

4.2.2 Kontinuierliche Reflexion

Wie die Index-Fragen für eine kontinuierliche Reflexion der Situation genutzt werden können, zeigen die folgenden Beispiele, die sich auf unterschiedliche institutionelle Situationen beziehen:

Die Leiterin einer Kita beginnt jede Teamsitzung mit einer Index-Frage, die sie selbst aussucht. Sie erwartet dabei keineswegs, dass daraus große Projekte entwickelt werden, sondern sie pflegt damit vor allem eine Kultur des gemeinsamen Nachdenkens und Planens. So macht sie die Erfahrung, dass das Klima in der Kita insgesamt offener und transparenter wird, dass mehr Kolleg:innen sich trauen, ihre Meinung zu sagen, und die Kita insgesamt davon profitiert.

Die Geschäftsstelle eines großen Verbandes wendet sich dem Index auch im Hinblick auf die eigene Arbeit zu: Sie hat damit begonnen, Inklusion auch innerhalb der Geschäftsstelle zu thematisieren. Mithilfe des *Kommunalen Index für Inklusion* diskutiert und hinterfragt die Geschäftsstelle ihre Arbeit

und nähert sich so in einem kontinuierlichen, auf unbegrenzte Zeit angelegten Prozess Schritt für Schritt dem Konzept der Inklusion (vgl. Rasch, 2013, S. 93).

Das Kollegium einer Grundschule beginnt seine Konferenzen ebenfalls mit einer Frage aus dem Index: Hier wird mit geschlossenen Augen auf eine Frage getippt, die dann den Bedingungen entsprechend angepasst wird. Dabei machen die Kolleg:innen die Erfahrung, dass sie fast von jeder Frage aus auf ›drängende‹ Themen kommen, da alle Fragen mit zentralen Themen ihrer Schule zu tun haben. So haben z. B. viele Fragen einen Bezug zum Thema *Teamarbeit* – eines der Themen, die sich durch alle Bereiche des Index ziehen. Und wenn Teamarbeit das zurzeit ›brennende‹ Thema ist, ist es leicht, diese Bezüge herzustellen.

In einer Schule beginnen die regelmäßigen Pädagogischen Konferenzen, an denen alle Pädagog:innen teilnehmen, die mit einer bestimmten Lerngruppe zu tun haben, immer mit einer Index-Frage. Die Fragen werden abwechselnd von einer Person eingebracht. Nach festgelegten Regeln findet ein Dialog statt. Die Frage und nachfolgende anregende Ideen werden protokolliert. Am Beginn der nächsten Sitzung berichten wenige Personen über mögliche Konsequenzen. Danach findet ein neuer Dialog statt.

In einer Gesamtschule verfolgt das Team der Lehrer:innen einer Klasse vier Ziele anhand von Indikatoren aus dem Index, die zu Beginn des Schuljahres festgelegt wurden. Das Team kann Erfolge feststellen in folgenden Bereichen:

- Der Unterricht wird auf die Vielfalt der Schüler:innen hin geplant.
- Die Schüler:innen sind Subjekt ihres eigenen Lernens.
- Die Schüler:innen lernen miteinander.

Dabei nimmt das Team auch Unzufriedenheit wahr, z. B. beim Erreichen des vierten Ziels:

- Die Lehrer:innen der Klasse planen, unterrichten und reflektieren im Team.

Durch die Auseinandersetzung stellen sie fest, dass durch eine ungünstige Stundenplanung, d. h. den ständigen Wechsel der zweiten Lehrkraft in den Fächern Mathematik und Deutsch, eine befriedigende gemeinsame Planung nicht möglich ist und strukturelle Änderungen nötig sind. Der gesamte Prozess dauert länger als geplant. Nach wie vor ist es schwierig, genügend Zeit für die gemeinsame Planung zu finden, jedoch ist nun eine erste wichtige Voraussetzung gegeben.

Darauf aufbauend werden weitere, aus dem *Index für Inklusion* abgeleitete Ziele für das kommende Schuljahr formuliert. Sie werden auch bei der

Planung der Fortbildung berücksichtigt. Außerdem wird die Auswertung des Schuljahrs konsequent anhand der formulierten Ziele vorgenommen.

In einer Fortbildungsreihe für Begleiter:innen inklusiver Entwicklungsprozesse in einem Bundesland suchen jeweils wechselnd zwei Teilnehmer:innen eine Frage aus dem Index aus und bereiten sie für die nächste Sitzung als Einstieg vor. Einziges Kriterium für die Auswahl ist, dass sie eine Verbindung zwischen der letzten und der folgenden Sitzung herstellt.

Auch hier gibt es unterschiedliche Wege, wie die Fragen ausgewählt und in die Treffen eingebracht werden. Die gemeinsame Verantwortung für die Vorbereitung und die Auswahl der Fragen ist Ausdruck von Partizipation und trägt zur Identifikation mit dem Prozess bei. Ein weiteres produktives Moment besteht darin, dass Fragen verändert und dem gegebenen Kontext angepasst werden.

4.2.3 Fragen im größeren Zusammenhang

Neben dem direkten Gebrauch als Dialoganlässe können die Fragen bzw. der Fragenkomplex auch als Grundlage für weitergehende Überlegungen und Untersuchungen genutzt werden. Sie können für die Entwicklung von Fragebögen als Evaluationsinstrumente verwendet werden, die als Basis für das Einholen von Einschätzungen vieler Beteiligter dienen können. So können Fragebögen für alle Akteur:innen zusammengestellt werden – jeweils der konkreten Zielsetzung entsprechend differenziert, und aus unterschiedlichen Perspektiven. Auch als Barometer mit den beiden Alternativen >trifft zu< und >trifft nicht zu< oder mit differenzierteren, z. B. vierstufigen Skalen versehen und individuell bearbeitbar sind sie zu nutzen. Oder sie können Anregungen für Beobachtungen und Interviews sowie bei Besuchen bieten, wie die folgenden Beispiele aus der Technischen Hochschule Köln zeigen.

Studierende reflektieren in einem Modul, das vordergründig gar nicht direkt mit Inklusion zu tun hat, ihre Beobachtungen während 13-wöchiger Praxiserfahrungen in unterschiedlichen pädagogischen Situationen mithilfe einer selbst gewählten Frage aus einer der Versionen des *Index für Inklusion*. In ihren Berichten wird deutlich, dass die jeweiligen Fragen intensive Reflexionsprozesse über bedeutsame Situationen anstoßen können.

Auf der Basis des Index untersuchen Studierende mithilfe von Beobachtungen und Fragebögen für Nutzer:innen inklusive Kulturmerkmale einer Stadtteilbibliothek. Dabei stellen sie viele positive Aspekte fest, etwa reichlich vorhandenen Platz, um die Bibliothek auch mit Kinderwagen und Rollatoren zu erreichen, oder eine mehrsprachige Begrüßung. Die Befragten schätzen das Personal als sehr freundlich und hilfsbereit ein. Ihnen werden

jedoch auch bestehende Barrieren deutlich, wenn etwa Eltern mit Kindern für die Nutzung des vorhandenen Aufzugs Personal rufen müssen, weil der sich im Bürotrakt befindet und nicht selbstständig genutzt werden kann. Gleiches gilt für die Nutzung des Behindertenparkplatzes und der -toilette, deren Barrieren den Mitarbeiter:innen bisher nicht bewusst sind.

Andere Studierende untersuchen zwei Schwimmbäder im Hinblick auf ihre Zugänglichkeit. Dabei nehmen sie finanzielle, bauliche, personelle und Barrieren der zeitlichen Nutzung in den Blick. Die vielfältigen Fragen des Index lenken den Blick darüber hinaus auf weitere Aspekte, etwa die Anbindung an den öffentlichen Nahverkehr oder eine willkommen heißende Gestaltung des Eingangsbereichs. Neben systematischer Beobachtung machen sie ebenfalls eine Befragung von Besucher:innen über Möglichkeiten und Barrieren der Nutzung. Als Produkt ihrer Arbeit schreiben sie einen Zeitungsartikel.

4.2.4 Inspiration durch Rundschreiben und Wandzeitungen mit Fragen

Schließlich können einzelne Fragen auch in größerem Rahmen als ›Frage des Monats‹ oder ›Frage der Woche‹ das Nachdenken über aktuelle Situationen anregen. Sie können dann prominent platziert werden, sodass unmittelbar Beteiligte wie Besucher:innen sie wahrnehmen und ggf. kommentieren können. Eine ähnliche Form kann auch auf viel frequentierten Internetseiten genutzt werden.

Ein Schulrat beginnt seinen monatlichen Rundbrief an alle Schulen seines Zuständigkeitsbereichs regelmäßig mit einer Index-Frage, die er die Schulen im Lehrerzimmer aufzuhängen bittet, sodass alle Kolleg:innen die Gelegenheit haben, sich mit ihr auseinanderzusetzen – sei es allein, in Kleingruppen oder im ganzen Team.

Eine ›Frage der Woche‹ hängt auch auf dem Flur einer Musikschule – sichtbar und einladend für alle Teilnehmer:innen von Kursen, Eltern, Kolleg:innen und Mitarbeiter:innen.

4.2.5 Anregungen durch vielfältige Methoden

Methodisch bewährt haben sich Ideen aus dem ›Kooperativen Lernen‹, bei denen die Perspektive der Teilnehmenden sichtbar wird. Hier wird häufig der Dreierschritt ›Think-Pair-Share‹ oder ›Eins-Zwei-Alle‹ angewendet. Jede:r Einzelne denkt zunächst selbst nach, überlegt sich die eigene Position und eigene Erfahrungen. Erst dann geht es in den Austausch – zunächst mit einer zweiten Person, dann mit mehreren. In der Beschäftigung mit den Index-Fragen kommen so viele unterschiedliche Perspektiven und Ideen zusammen. Diese Herangehensweise –

erst Zeit für das individuelle Nachdenken, dann für Zweier-Teams, schließlich in der ganzen Gruppe – entspricht dem partizipativen Anspruch des Index.

Eine spezifische Form aus diesem Bereich ist das ›Buddy Book‹ (vgl. Brüning & Saum, 2009), ein Heft im Hosentaschenformat, in dem z. B. zu Beginn einer Veranstaltung oder eines Prozesses individuelle Ziele und Wünsche, evtl. auf Grundlage ausgewählter Index-Fragen, formuliert werden, die dann im Laufe der Veranstaltung kommentiert, ergänzt, reflektiert etc. werden. So kann sich jede Person immer wieder selbst vergewissern, wie weit sie zufrieden ist, wo es Stolpersteine oder Störungen gibt und welche neuen Anregungen und spontanen Ideen sie mitnimmt.

Auch Methoden aus dem Bereich der Zukunftsplanung können anregend sein. Dabei geht es darum, in einem größeren (Unterstützer-)Kreis Ideen für die Beantwortung einer ›großen Frage‹ ohne einfache Antwort zu finden, wenn es etwa unklar ist, wie der Weg einer Person nach dem Ende der Schulzeit weitergehen oder wie die Gestaltung der Aufgaben eines Projekts nach seiner Realisierung aussehen soll (vgl. z. B. Hinz & Kruschel, 2013). Letztlich geht es auch hier um Methoden der OE, die für Individuen, Gruppen oder Institutionen genutzt werden.

4.3 Reflexion von Wirkungen auf verschiedenen Ebenen

Um die Möglichkeiten der Nutzung des Index noch umfassender zu reflektieren, bietet es sich an, verschiedene Ebenen des Dialogs und der Wirkung von einzelnen Menschen, Gruppen und Netzwerken im Hinblick auf Überlegungen zur Inklusion zu betrachten (vgl. MSJG, 2011; vgl. Boban & Hinz, 2017a). Dabei lassen sich fünf Ebenen unterscheiden, wie im *Kommunalen Index für Inklusion* entwickelt, die im Folgenden an Beispielen erörtert werden.

Ich mit mir: die einzelne Person

Auf der Ebene der Selbstreflexion geht es darum, sich immer wieder selbst zu be- und hinterfragen: Wie stehe ich eigentlich zu dem, was gerade gesagt wurde? Spüre ich bei der Auseinandersetzung mit der einen oder anderen Frage Unbehagen? Nehme ich eigene Vorurteile, Stigmatisierungstendenzen wahr? Welche inneren Dialoge löst diese Frage bei mir aus? Wie weit bin ich aufmerksam, wofür mehr und wofür weniger? Wie nehme ich eine Situation wahr – auf Grundlage welcher Annahmen und Zuschreibungen? Jede einzelne Frage aus dem Index kann in mir etwas auslösen, das mich zum Reflektieren bringt. Ich kann für mich Rituale entwickeln, solche Reflexionsanlässe regelmäßig werden zu lassen, etwa ein Tagebuch führen, zu festen Zeiten eine ›Auszeit‹ nehmen und darüber als ›inneres Team‹ nachdenken. Schulz von Thun (1998) hat mit dem ›Inneren Team‹ einen Beitrag geleistet, um die Idee der ›inneren Diskussion‹ anzuregen und Hilfestellungen zu geben. In meine Reflexion kann ich auch meine unterschiedlichen Rollen und Funktionen einbeziehen – aus welcher Rolle heraus

fühle und agiere ich: Sozialarbeiterin? Vater? Frau? Unterrichtende? Leitungsperson? Oder andere? Gegebenenfalls kann es auch sinnvoll sein, sie mit anderen zu thematisieren. Auch Gunter Schmidt (vgl. Woelm, 2012) bietet ein interessantes Vorgehen an, um sich zu reflektieren, seine eigenen Seiten kennenzulernen und differenzierter wahrzunehmen. Sein ›Seitenmodell‹ oder ›reflecting inner team‹ lässt sich auf alle Situationen anwenden. Vor allem wird hier deutlich, dass schon in uns selbst unterschiedliche Perspektiven ›wohnen‹.

> Am Beginn einer Fortbildung helfen die Fragen des Index dabei, bestimmt Bereiche zu reflektieren, die bisher individuelle ›weiße Flecke‹ darstellen: Was sind die ersten Assoziationen, wenn ich an Inklusion denke? Was verbinde ich persönlich mit Inklusion in meinen unterschiedlichen Lebensbereichen? Inwiefern ist mir Inklusion wichtig? Welche Rolle spielt Inklusion in meinen privaten Beziehungen, in der Nachbarschaft …?

Ich mit dir: Mensch zu Mensch

Im Austausch mit einer anderen Person geht es neben den gleichen inhaltlichen Fragen wie bei der Selbstreflexion auch darum nachzuspüren, wie ich von anderen verstanden, wahrgenommen und gesehen werde, wie andere ihre Erfahrungen, Einschätzungen und Positionen darstellen und wie sie mich und meine Positionen verstehen. So sehr sich die Sender:innen einer Information auch um Eindeutigkeit und Klarheit in der Formulierung bemühen mögen – die Empfänger:innen interpretieren sie für sich, und wie weit beide Informationen jeweils übereinstimmen, ist noch eine andere Frage. Hier können die Qualitäten des Dialogs eine anregende Funktion haben (vgl. z. B. Hartkemeyer & Hartkemeyer, 2005).

> Im Rahmen eines Seminars wird die folgende Index-Frage als Impuls eingebracht: »Werden alle freundlich und respektvoll behandelt, unabhängig von ihrem Status?« Sie bringt überraschenderweise Klarheit in einen schwelenden Konflikt über Problemlösungsstrategien zwischen zwei Teilnehmer:innen. Im Austausch zu zweit wird schnell klar, dass ein grundlegend unterschiedliches Verständnis darüber besteht, was unter freundlicher, respektvoller Behandlung zu verstehen ist – und dass darin die Wurzel des Konflikts liegt. Nach gründlicher Abklärung steht einer raschen Problemlösung nichts mehr im Wege.

Wir: die Organisation oder Einrichtung

Auf der Ebene der Organisation (z. B. Schule, Kindergarten, Kita) geht es um gemeinsame Verständigungen und Strategien über deren Weiterentwicklung – auch nach innen gerichtete. Welche Kultur des Miteinanders und der Mitsprache auch immer gepflegt wird, wie das Leitungsverständnis aussieht, ob im Team, bei Versammlungen, bei Konferenzen, Tagungen oder Veranstaltungen einer Einrich-

tung oder einer Initiative usw. – die Fragen des Index können schnell zu vertieften, auch themenbezogenen Gesprächen führen. Zudem besteht die Chance, dass die Auseinandersetzung mit den Fragen immer auch ›durch eine:n selbst läuft‹, also immer die eigene Person beteiligt und damit eine Identifikation mit dem Thema und die Übernahme von Verantwortung bei möglichst vielen Menschen provoziert. Häufig entstehen daraus auch Vorhaben für die Fortbildung, sodass alle Beteiligten für bestimmte Kommunikationsformen sensibilisiert werden.

So nutzt eine Schule, die aktuell vor einer Entscheidung zum Umgang mit Hausaufgaben steht, im schulischen Index den Indikator »Die Hausaufgaben tragen zum Lernen aller SchülerInnen bei« (Boban & Hinz, 2003, C1.10, S. 90) mit seinen zehn Fragen für die Anregung der Diskussion in ihren Gremien.

In einer anderen Schule bearbeiten die unterschiedlichen Gruppen von Beteiligten oder Gremien dieselben Fragen und stellen sich hinterher ihre jeweiligen Einschätzungen vor. Oder gemischte Gruppen diskutieren die verschiedenen Sichtweisen. Wichtig bleibt es, offen den jeweils anderen zuzuhören und zu versuchen, sie zu verstehen.

Die Entwicklung einer inklusionsorientierten Alltagsgestaltung mithilfe des Index benötigt in der Kita, wie sich in Baden-Württemberg zeigt, zwei aufeinander abgestimmte Prozesse: Zum einen entwickelt ein installiertes ›Index-Team‹ mit Freiheiten versehen Umsetzungsideen und zum anderen meldet es seine Ergebnisse kontinuierlich in das Gesamtteam zurück, sodass sie dort diskutiert werden. Dabei kommt der Kita-Leitung eine wichtige Scharnierfunktion zu. Gelingt hier eine enge Verzahnung, entsteht eine Wir-Stärke für eine inklusionsorientierte (Weiter-)Entwicklung der Einrichtung.

Wir und wir: Kooperation und Vernetzung

Auf der Ebene der Vernetzung und Kooperation verschiedener Einrichtungen kann der Index als ›roter Faden‹, als Bindeglied zwischen den Institutionen angewandt werden. Mit ihm kann eine Einrichtung in den Austausch mit anderen in ihrer Umgebung einsteigen. Übergänge können sinnvoll gestaltet werden, wenn Kita und Schule oder Schule und Sportverein dieselbe Werteorientierung teilen.

In der Gemeinde Wiener Neudorf bei Wien wird 2006 ein Vernetzungsprojekt zwischen den vier Kitas, den beiden Horten, der Volksschule und der Gemeinde begonnen. Ziel ist es zunächst, die Kooperation und die Übergänge zwischen den beteiligten Institutionen zu verbessern. Dafür wird ein gemeinsames Index-Team gebildet, das die Koordination dieses Entwicklungsprozesses übernimmt. Durch Befragung von vielen Beteiligten werden zwei Schwerpunkte für die Weiterentwicklung in den nächsten Jahren he-

rausgearbeitet, die »Gewaltfreie Kommunikation« als Möglichkeit, noch anerkennender miteinander umzugehen, und das »Kooperative Lernen« in der Volksschule – beides Schlüsselelemente inklusiver Pädagogik. Nach drei Jahren stellt sich heraus, dass das Projekt auf die Gemeinde als Ganzes ›übergreift‹ – und damit eine andere Ebene erreicht (vgl. zur Entwicklung Braunsteiner & Germany, 2009, zu Schlüsselelementen Boban & Hinz, 2008).

Im Rahmen eines Comenius-Regio-Projekts werden im Köln-Bonner Raum Projekte von Kitas, Jugendhilfeeinrichtungen oder z. B. Musikschulen, unterschiedlichen Trägern und Schulen in einer großen Vernetzungsveranstaltung sichtbar gemacht, um anschlussfähige Übergänge zu begünstigen und inklusives Handeln als gemeinsamen roten Faden anzuregen.

Erfahrungen mit dem *Index für Inklusion* in Kindertagesstätten werden im Rahmen des Projekts *IQUAnet* exemplarisch in Baden-Württemberg gesammelt und in eigens entwickelte lokale und landesweite Netzwerke getragen, um den Transfer in die Breite zu fördern (vgl. u. a. Jerg, Schumann & Thalheim, 2011, 2014).

Kooperation und Vernetzung werden allgemein dadurch begünstigt, dass Institutionen immer selbstverständlicher in Kooperation mit anderen arbeiten – sei es im Rahmen von Ganztagsschulen, kommunalen Bildungslandschaften, bei der Öffnung von Musikschulen und Sportvereinen oder anderen Prozessen.

Schließlich kann es auch darum gehen, Parallelstrukturen zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen aufzudecken und deren Ressourcen zu bündeln, Konkurrenz in ihren Angeboten und im ›Kampf um das Budget oder Stellen‹ zu vermeiden und gemeinsame Lösungen zu finden. Inklusion ist hier mehr als ein Querschnittsthema, es bildet den Referenzrahmen.

Alle gemeinsam: die ganze Kommune, Region, das Land … und die Welt

Mittlerweile machen sich, auch angeregt durch die *UN-Behindertenrechtskonvention*, ganze Kommunen auf den Weg zu mehr inklusivem Handeln (vgl. MSJG, 2011, S. 182ff.). Hier können die verschiedenen Varianten des Index einander ergänzend genutzt werden, insbesondere ihre unterschiedlich strukturierten Fragen mit den verschiedenen Horizonten. Doch auch auf internationaler Ebene kann der Index ein Bindeglied darstellen. Neben bilateralen Verknüpfungen, gemeinsamen Forschungsprojekten, internationalen Tagungen, Austauschprojekten und Begegnungen gibt es auch gemeinsame Veranstaltungen mehrerer Länder; zudem können auch virtuelle Netzwerke anregend sein. Der Austausch über konkrete Arbeitsweisen mit dem Index in den unterschiedlichen Ländern kann viele neue Ideen hervorbringen (vgl. Index for inclusion network, o. J.).

Das österreichische Vernetzungsprojekt in Wiener Neudorf weitet seine Aktivitäten über die Jahre schrittweise aus. Geht es zunächst um die Vernetzung der Bildungseinrichtungen, kommt später die Gemeinde als Ganzes stärker in den Blick – mit ihrem Angebot des Generationendialogs, einem für alle Bürger:innen der Gemeinde offenen Kurs kommunaler Bildung, inklusiven Angeboten der Musikschule, einer generationenübergreifenden Nähstube, einem Babytreff für junge Eltern, der Partizipationsmöglichkeit für Jugendliche im örtlichen Jugendbeirat, offenen Sitzungen des Index-Teams, einer ›Index-Frage der Woche‹ auf der Gemeindehomepage, einem Willkommenspaket mit allen wichtigen Informationen für neu zugezogene Bürger:innen, einem regelmäßigem Bericht des Index-Teams über die aktuellen Aktivitäten und Vorhaben im Gemeinderat, der Beteiligung an internationalen Projekten und Netzwerken zum Erfahrungsaustausch und zur Weiterentwicklung. So macht sich diese Gemeinde als Ganzes auf den Weg zur Inklusion, koordiniert vom Index-Team und getragen von der Gemeindeverwaltung, mit unterschiedlichen Schwerpunkten in verschiedenen Entwicklungsetappen (vgl. u. a. Gebhardt & Müller, 2015; Gebhardt & Gredler, 2015).

Zwei Schulrät:innen im nördlichen Schleswig-Holstein haben bereits vor dem Inkrafttreten der *UN-Behindertenrechtskonvention* die Idee, in ihren Zuständigkeitsbereichen Schulen in ihrer inklusiven Entwicklung zu stärken. Dazu holen sie sich externe Unterstützung und beginnen mit einer Informationsphase, worum es bei Inklusion geht und was der Index bietet. Ihre einzige Vorgabe ist dabei, dass Schulen sich nicht allein auf den Weg machen, sondern ihre wichtigen Kooperationspartner:innen – etwa Kitas, aufnehmende und abgebende Schulen, soziale Dienste, Beratungsstellen, Kleinstheime, die Ortspolizei und auf jeden Fall den Schulträger – einbeziehen. So beginnen Schulen, ihr Netzwerk zu betrachten und mit ihm gemeinsam zu arbeiten – und mit dem jeweiligen Index-Team beginnt dann die unmittelbare Arbeit mit dem Index (vgl. Hinz & Jesumann, 2010).

In dem länderübergreifenden *Comenius-Regio-Projekt* geht es darum, eine Struktur der regionalen Kooperation zu entwickeln, um vor Ort inklusive Entwicklungen zu unterstützen. In beiden beteiligten Regionen arbeiten sowohl einzelne Einrichtungen (Schule, Hort, Kita, Verwaltung etc.) für sich als auch in übergreifenden vernetzenden Veranstaltungen mit Fragen aus den Versionen des Index. Es finden Nachhaltigkeitskonferenzen und große Veranstaltungen zu Leitbildentwicklung statt.

Die Übersicht über die Ebenen des jeweiligen Dialogs kann zum einen deutlich machen, wie vielschichtig die Reflexion der aktuellen Situation und möglicher nächster Schritte sein kann, sie verdeutlicht auch, wie solche Reflexionsprozesse

in unterschiedlichen Konstellationen möglich sind und welche Folgen daraus entstehen können.

5 Externe Prozessbegleitung

Viele Gründe sprechen dafür, sich bei der Gestaltung des Veränderungsprozesses unterstützen zu lassen. Oft ist ein System überfordert, zu viele Rollen und widersprüchliche Aufträge wirbeln in den Köpfen. Die zunächst verantwortlichen Personen sollen einerseits inhaltlich mitdiskutieren und gleichzeitig den Prozess moderieren. Sie sorgen für Partizipation möglichst aller Beteiligten, für eine aktive kritische Mitarbeit und sind gleichzeitig u. U. ihre Vorgesetzten.

5.1 Bedeutung externer Prozessbegleitung

Wenn ein Veränderungsprozess gelingen soll, ist es hilfreich, Know-how von solchen Prozessen zu haben, zu wissen, wie ein System ›tickt‹ und frühzeitig Fallen und Stolpersteine zu erkennen. Das setzt neben Wissen auch Erfahrungen voraus, am besten aus unterschiedlichen Kontexten. Externe Begleiter:innen können hier sehr hilfreich sein:

- Sie begleiten viele Einrichtungen und Organisationen, sie kennen verschiedene Systeme, spezifische Bedingungen und Geschichten. Sie geben ihr Know-how gern weiter, sind nicht mit dem zu begleitenden System verbunden und stehen nicht im Verdacht, zu konkurrieren.
- Sie kennen die Versionen des *Index für Inklusion* als Unterstützungsinstrumente und die Bedeutung von Fragen.
- Sie kennen viele Methoden, um aktivierend, partizipativ und ressourcenorientiert zu wirken; sie taxieren realistische Zeitabläufe und vermeiden übermotivierte Pläne und aktionistische Vorgehensweisen.
- Idealerweise verkörpern sie selbst durch ihr Verhalten inklusive Werte: Sie gehen sorgsam, streitbar und wertschätzend mit sich und allen Akteur:innen um und würdigen unterschiedliche Perspektiven und Erfahrungen. Sie achten darauf, dass alle dabeibleiben und immer wieder reflektiert wird.
- Sie haben keine Angst vor Ungewissheit und unerwarteten Ereignissen, die manchmal alle Planungen über den Haufen werfen, und kennen begünstigende Strukturen und die Rollen und Funktionen im System.

Wenn Bildungseinrichtungen sich externe Begleiter:innen zur Unterstützung holen, ist es wichtig, sich die Arbeitsweisen der Begleiter:innen genau beschreiben zu lassen und deren Kompetenzen, Erfahrungen und Referenzen zu erfragen. Nicht alle haben das gleiche oder ein gleich umfassendes Verständnis von Inklusion und einige haben weniger Erfahrungen mit Bildungseinrichtungen,

z. B. Schulen. Es gilt zu überprüfen, ob sich die Bildungseinrichtung mit den potenziellen Begleiter:innen verständigen kann. Zudem können Bildungseinrichtungen bei der Suche nach passenden Begleiter:innen auf die Erfahrungen und Empfehlungen anderer Einrichtungen zurückgreifen oder ›offizielle‹ staatliche Fortbildungsangebote des Landes, der Bezirke oder Schulämter nutzen. Aber auch hier sind Qualität und individuelle Schwerpunkte sehr unterschiedlich – wie bei freiberuflichen Berater:innen auch.

5.2 Steigender Bedarf an externer Begleitung und Beratung

Der Bedarf an qualifizierten externen Berater:innen und Begleiter:innen steigt. Aus diesem Grund hat die *Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft* in den letzten Jahren eine Qualifizierungsmaßnahme zusammen mit Fortbildner:innen und Teilnehmer:innen entwickelt, die es erfahrenen Fortbildner:innen bzw. Systemberater:innen ermöglicht, sich das Know-how für die Unterstützung von Einrichtungen anzueignen, die explizit auf dem Boden eines inklusiven Referenzrahmens handeln wollen.

Das in Buchform vorliegende Konzept nebst Arbeitsblättern umfasst neben vielen hilfreichen allgemeinen Hinweisen neun Module zur Qualifizierung. Dabei geht es um Fragen der Haltung, der Rollenschärfung, der konkreten Gestaltung solcher Prozesse, der unterschiedlichen Rollen der Akteur:innen im System sowie immer wieder um die Orientierung am Rahmen inklusiver Werte. Dieses Konzept steht allen zur Verfügung, die selbst solch eine Qualifizierung anbieten oder Teile davon für das eigene System oder Team anwenden wollen. Das Trainingshandbuch versteht sich nicht als ›Rezeptbuch‹, sondern bietet Anregungen und kann immer weiterentwickelt werden.

In »14 Punkten, ohne die es nicht geht« wird der inklusive Charakter sehr deutlich zusammengefasst (vgl. MSJG, 2015, S. 27):

- Inklusion gelingt nur inklusiv
- ein inklusives Lernverständnis
- Rollenklarheit: Prozessbegleiter:innen agieren auf verschiedenen Ebenen
- Selbstreflexion: Lehrende sind Lernende
- Feedback: eine Kultur der gegenseitigen wertschätzenden Rückmeldung
- Index(e) für Inklusion: Fragen statt Antworten
- Heterogenität: Vielfalt in der Gruppe begrüßen und fördern
- Ressourcenorientierung: Vielfalt nutzen
- Partizipation: Verantwortung übernehmen und teilen
- Offenheit für das Unvorhersehbare: Veränderung als Prozess verstehen und gestalten
- Teamwork: die Arbeit im ›Couple‹
- Spaß an der Sache und an den Menschen
- Vorwissen und Erfahrung: Qualität der Arbeit und des Miteinanders sichern
- Vernetzung und Austausch: offen für Weiterentwicklung

Das Konzept des Trainingshandbuchs zur Prozessbegleitung (vgl. MSJG, 2015) kann klären und ermuntern. Externe Begleiter:innen spielen eine wichtige Rolle, ihre Wirkung und ihr ›Auftrag‹ sind bedeutsam für die Qualität des Prozesses. Inklusion ist kein ›abhakbares‹ Projekt und Veränderungsprozesse können nicht 1:1 imitiert werden – dazu sind Systeme zu komplex.

Sich begleiten und beraten zu lassen ist kein Ausdruck von Schwäche, sondern spiegelt wider, dass es um einen gemeinsamen Organisations-Lern-Prozess geht, der beinhaltet, dass Veränderungsprozesse und eine Weiterentwicklung unserer Gesellschaft nur gemeinsam gestaltet werden können. Inklusion ist ein Prozess, der genau diese Haltung beinhaltet.

6 Fazit

Bestrebungen, Veränderungen in Richtung Inklusion zu implementieren und inklusive Bildungsprozesse zu entwickeln, wirken dann nachhaltig, wenn sie partizipativ – also mit möglichst vielen gemeinsam – entwickelt worden sind und an bereits Vorhandenes anknüpfen. Der Kontext ist entscheidend – es geht nicht um ein bloßes Change-Management nach bestimmten Regeln. Das Orientieren an inklusiven Werten ist ausschlaggebend und immer wieder werden neue Vielfalten sichtbar, die Normverschiebungen und neue Muster hervorrufen.

Der *Index für Inklusion* mit seinen verschiedenen Ausgaben ist kein ›Rezeptbuch‹, vielmehr kann er jeweils ein wertvolles Instrument der Unterstützung sein – er ist in vielen Situationen und auf vielen Ebenen anwendbar und kann zu tiefgreifenden Bestrebungen führen, ohne das Lustvolle am Gestalten zu vernachlässigen. Sich der Komplexität dieser Prozesse bewusst zu sein ist wichtig und entlastend. Es wird einmal mehr deutlich, dass solche tiefgreifenden Veränderungen nicht im Galopp zu bewerkstelligen sind und durch externe Begleitungen eine große Unterstützung erfahren können.

Weitere Herausforderungen werden auch in Zukunft sein, immer wieder viele Menschen zum (Mit-)Gestalten zu gewinnen und sich nicht durch vermeintlich bedrohliche Phänomene einschüchtern zu lassen.

7 Fragen zum Weiterdenken

Folgende Fragen ergeben sich aus dem Vorstehenden, die es sich lohnt, weiter zu verfolgen:

- Wie können komplexe Sachverhalte in Bildungseinrichtungen ohne vereinfachende Reduzierungen sichtbar gemacht werden?
- Welche Fortbildungsangebote fördern ein systemisches Denken und Handeln?
- Wie kann zu mehr gemeinschaftlichem Verantwortungsbewusstsein beigetragen werden?

- Wie kann auf allen Ebenen inklusives Handeln ermöglicht werden?
- ...
- ...
- ...

Literatur

Achermann, B. & Grossrieder, I. (2010). Stärkung der Inklusionskraft der allgemeinen Schule. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 297–310). Marburg: Lebenshilfe.

Arnold, R. (2006). Organisationslernen. In A. Wollert & P. Knauth (Hrsg.), *Human Resource Management. Neue Formen betrieblicher Arbeitsformen und Mitarbeiterführung*. Düsseldorf: Symposion Publishing.

Arnold, R. (2009). Umgang mit kritischen Ereignissen: Drei ausgewählte Tools zum Selbstcoaching. *Journal für Schulentwicklung, 13*, 51–55.

Arnold, R. (2010). Systemische Schulentwicklung: »Frisches Denken« gefragt! *GEW-Zeitung Rheinland-Pfalz, 12*, 20–25.

Becker, H. & Langosch, I. (2002). *Produktivität und Menschlichkeit*. 5. Aufl. Stuttgart: Lucius.

Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle: Martin-Luther-Universität. http://www.eenet.org.uk/index_inclusion/Index%20German.pdf (16.09.2016).

Boban, I. & Hinz, A. (2008). Schlüsselelemente inklusiver Pädagogik. Orientierungen zur Beantwortung der Fragen des Index für Inklusion. In H. Kauder, F. Feiner & H. Schaupp (Hrsg.), *Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule – theoretische Perspektiven und praktische Beispiele* (S. 53–65). Graz: Leykam.

Boban, I. & Hinz, A. (2017a). Das Inklusionsverständnis und seine Bedeutung für die Entwicklung von Bildungsprozessen. In dies. (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 32–51). Hannover: Klett-Kallmeyer.

Boban, I. & Hinz, A. (2017b). Inklusive Wertorientierung – ein Kernaspekt inklusiver Entwicklung. In dies. (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 70–87). Hannover: Klett-Kallmeyer.

Boban, I. & Jerg, J. (2017). Überlegungen zu einer inklusiven Kultur des (Hinter-)Fragens. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Inklusive Bildungsprozesse gestalten – Nachdenken über Horizonte, Spannungsfelder und Schritte* (S. 216–235). Hannover: Klett-Kallmeyer.

Booth, T. & Ainscow, M. (2011). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. 3. Aufl. Bristol: CSIE.

Booth, T. & Ainscow, M. (2016). *Index for Inclusion – a guide to school development led by inclusive values*. 4. Aufl.. Cambridge: IfIN.

Booth, T. & Ainscow, M. (2017). *Index für Inklusion. Leitfaden für eine von inklusiven Werten geleitete Schulentwicklung*. Weinheim/Basel: Beltz.

Braunsteiner, M.-L. & Germany, S. (2009). Wiener Neudorf – Baden und zurück? Einblicke in ein Schulentwicklungs- und Vernetzungsprojekt. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmler & H. Tiemann (Hrsg.), Perspektiven auf Entgrenzung – Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration (S. 149–156). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brokamp, B. (2011). Ein kommunaler Index für Inklusion – oder: Wie können sinnvoll kommunale inklusive Entwicklungsprozesse unterstützt werden? In P. Flieger & V. Schönwiese (Hrsg.), *Menschenrechte – Integration – Inklusion* (S. 237–244). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Brokamp, B. (2012). Veränderung gestalten: Inklusive Schulentwicklungsprozesse. In K. Reich (Hrsg.), Inklusion und Bildungsgerechtigkeit (S. 147–159). Weinheim, Basel: Beltz.

Brokamp, B. (2013). Schulentwicklung mit dem Index für Inklusion. In mittendrin e.V. (Hrsg.), Alle Mittendrin! Inklusion in der Grundschule (S. 280–284). Mühlheim: Verlag an der Ruhr.

Brüning, L. & Saum, T. (2009). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen*. 5. Aufl. Essen: Neue Deutsche Schule.

Buttner, P. (Hrsg.). (2014). Partizipation in der sozialen Arbeit: Alibi oder Empowerment? *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit, 2/2014*.

Gebhardt, I. & Müller, C. (2015). Wiener Neudorf – Zukunftsplanung in und für eine Gemeinde auf dem Weg der Inklusion. In R. Kruschel & A. Hinz (Hrsg.), *Zukunftsplanung als Schlüsselelement von Inklusion. Praxis und Theorie personenzentrierter Planung* (S. 165–173). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gebhardt, I. & Gredler, A. (2015). Der Index als Basis für Vernetzung von Bildungseinrichtungen und die inklusive Entwicklung der Gemeinde. In I. Boban & A. Hinz (Hrsg.), *Erfahrungen mit dem Index für Inklusion. Kindertageseinrichtungen und Grundschulen auf dem Weg* (S. 129–137). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

GEW (Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft) (Hrsg.). (2015). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen. Gemeinsam leben, spielen und lernen*. Frankfurt am Main: GEW.

Grossrieder, I. & Achermann, B. (2012). Wie lernen Schulen Inklusion? In S. Seitz, N.-K. Finnern, N. Korff & K. Scheidt (Hrsg.), *Inklusiv gleich gerecht? Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 162–167). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hartkemeyer, J. F. & Hartkemeyer, M. (2005). *Die Kunst des Dialogs – kreative Kommunikation entdecken. Erfahrungen, Anregungen, Übungen*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Hinz, A. & Jesumann, C. (2010). Eine Region macht sich verstärkt auf den inklusiven Weg – der Kreis Schleswig-Flensburg und die Stadt Flensburg. In A. Hinz, I. Körner & U. Niehoff (Hrsg.), *Auf dem Weg zur Schule für alle. Barrieren überwinden – inklusive Pädagogik entwickeln* (S. 228–238). Marburg: Lebenshilfe.

Hinz, A. & Kruschel, R. (2013). *Bürgerzentrierte Planungsprozesse in Unterstützerkreisen. Praxishandbuch Zukunftsfeste*. Düsseldorf: selbstbestimmtes leben.

Index for inclusion network (o. J.). http://www.indexforinclusion.org/index.php (16.09.2016).

Jerg, J., Schumann, W. & Thalheim, S. (Hrsg.). (2011). *Vielfalt entdecken. Erfahrungen mit dem Index für Inklusion in Kindertagesstätten und Gemeinde*. Reutlingen: Diakonie.

Jerg, J., Schumann, W. & Thalheim, S. (Hrsg.). (2014). *Vielfalt gemeinsam gestalten*. Reutlingen: Diakonie.

König, E. & Volmer, G. (2005). *Systemisch denken und handeln: personale Systemtheorie in Erwachsenenbildung und Organisationsberatung*. Weinheim, Basel: Beltz.

König, E. & Volmer, G. (2008). *Handbuch Systemische Organisationsberatung*. Weinheim, Basel: Beltz.

Milbach, B. (2004). Die Motivation innovativen Handelns in Schulentwicklungsprozessen und ihr pädagogisch-psychologischen Konsequenzen. In R. Arnold & C. Griese (Hrsg.), *Schulleitung und Schulentwicklung* (S. 105–111). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

MSJG (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft) (Hrsg.). (2011). *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

MSJG (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft) (Hrsg.). (2015). *Inklusion auf dem Weg – das Trainingshandbuch zur Prozessbegleitung*. Berlin: Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge.

Müller, G. & Hoffmann, K. (2008). *Systemisches Coaching. Handbuch für die Beraterpraxis*. Heidelberg: Carl Auer.

Müri, P. (2005). Organisationsentwicklung. Eine neue Methode der Unternehmensführung. In K. Kälin & P. Müri (Hrsg.), *Sich und andere führen: Psychologie für Führungskräfte, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* (S. 199–212). Bern: Ott.

Platte, A. (2005). *Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse*. Münster: M & V.

Rasch, E. (2013). Das Thema Inklusion im Deutschen Verein. *Archiv für Wissenschaft und Praxis in der Sozialen Arbeit, 44*(3), 93.

Scharmer, C. O. (2009). *Theorie U: Von der Zukunft her führen. Presencing als soziale Technik*. Heidelberg: Carl-Auer.

Scharmer, C. O. & Käufer, K. (2008). Führung vor der leeren Leinwand. Presencing als soziale Technik. *Organisationsentwicklung, 2*, 4–11.

Schulz von Thun, F. (1998). *Miteinander reden 3 – das ›innere Team‹ und situationsgerechte Kommunikation*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Woelm, E. (2012). Einführung in das Seitenmodell (nach Gunter Schmidt). https://www.youtube.com/watch?v=uMij5iN0ac8 (16.09.2016).

Interview mit Dietlind Gloystein



Wie kamst du selber zur integrativen Pädagogik?

Kindheit

Um in einem auf Leistung und Homogenität ausgerichteten Erziehungs- und Bildungssystem integrativ arbeiten zu können, benötigte man in Deutschland – und das sicherlich nicht nur auf die 1980er Jahre bezogen – persönliche Stärke, Mut, Ausdauer, Weggefährt:innen und eine theoretische Anbindung. Mit einem Blick zurück in meine Kindheit möchte ich aufzeigen, wo die Wurzeln meines noch immer visionären Denkens und Handelns zu finden sind.

Gegen den Strom schwimmen

Das Aufwachsen in einer Hafenstadt war für mich und meine spätere berufliche Tätigkeit prägend. Das Meer und der Fluss haben mich früh gelehrt, auch gegen den Strom zu schwimmen, durch das Kommen und Gehen von Ebbe und Flut einen Rhythmus und damit immer wieder Zuversicht für Entwicklungen zu erlangen und auch bei wackeligem Grund beständig das Gleichgewicht zu finden.

Begegnung mit verkrusteten Strukturen

Angetreten, um als Lehrerin Veränderungsprozesse in Richtung Integration und später Inklusion mitzugestalten, erwiesen sich gerade diese Fähigkeiten von Vorteil, als es darum ging, über Jahrzehnte hinweg die verkrusteten Strukturen in den Bildungsbehörden und -verwaltungen, aber auch in den Schulen und ihren Praktiken sowie in den »Köpfen« der Lehrkräfte und den dazugehörigen Ausbildungssystemen aufzubrechen.

Nachkriegskindheit in Norddeutschland

Mitte der 1950er Jahre geboren, wuchs ich unbeschwert und frei auf, hatte Zugang zu allen mich umgebenden gesellschaftlichen Systemen und Kulturen.

Da es damals noch keine Kindergärten bei uns im Ort gab, spielten wir Kinder gemeinsam auf der Straße, trafen uns am Strand oder in den Nachbarsgärten. Es gab viel zu entdecken. Wir waren immer in Bewegung, haben viel ausprobiert, was nicht immer ungefährlich war. Konflikte lösten wir in der Gemeinschaft. Erwachsene waren selten dabei.

Mein Vater nahm mich oft auf seinen Arbeitstouren mit. Zuständig für die Trinkwasserversorgung im Weser-Ems-Gebiet beaufsichtigte er zu der Zeit den Ausbau des Wasserrohrleitungssystems, das besonders durch einen überdurchschnittlichen Anstieg der Bevölkerungszahlen, verursacht durch einen starken Flüchtlingsstrom nach dem Zweiten Weltkrieg, erforderlich wurde. Ich gewann in den Jahren vor der Einschulung einen ersten Einblick in die Arbeitswelt der Erwachsenen, lernte aber auch die Region, ihre Bewohner:innen und ihre Besonderheiten kennen.

Seemannsgeschichten der Kindheit

Sonntags begleitete ich meinen Vater nach einem Spaziergang durch den Hafen in die stadtbekannte Hafenkneipe. Ich bekam ein kleines Glas Dunkelbier, stand am Tresen oder am Billardtisch und hörte den Geschichten der Seemänner zu. Auch wenn ich nicht immer alles verstand, was sie sich erzählten, eröffnete sich mir eine faszinierende neue Welt.

Regelmäßig und gerne besuchte ich meine Großeltern. Mein Opa fuhr als Maschinist auf einem Hochseeschlepper. Wir besuchten ihn im Hafen und trafen auf einheimische Hafenarbeiter und internationale Seeleute, von denen wir einige auf dem Nachbargrundstück meiner Großeltern wiedersahen. Sie lebten vorübergehend und solange im »Seemannsheim«, bis sie eine neue Heuer gefunden hatten. Wir kamen mit ihnen ins Gespräch. Ich lauschte gerne ihren für mich fremden Sprachen und war immer wieder überwältigt von ihrem Aussehen, das mir auch in ihrer Kleidung so fremd und ungewöhnlich erschien.

Grundschulzeit

Mit sieben Jahren wurde ich wohnortnah eingeschult. Zum Einzugsgebiet der Grundschule zählten Familien aus allen gesellschaftlichen Schichten. Durch die Arbeitsstätte meiner Eltern lebten wir nah am Stadtrand, waren umgeben von Ein- und Mehrfamilienhäusern mit Gärten und Baracken. Die Kinder stammten überwiegend aus alten Kapitäns- und Handwerkerfamilien, aber auch aus Familien, die noch aus dem Zweiten Weltkrieg oder danach u. a. aus Ostpreußen gekommen waren. Sie waren zum Teil noch ohne festen Wohnsitz und wohnten in Baracken.

Eigene Schulerfahrungen

Es gab keine Aussonderung in unserer Schule, auch was Kinder mit sogenannten Beeinträchtigungen betraf. In meine Klasse ging ein Mädchen mit einer starken körperlichen und kognitiven Beeinträchtigung. Sie gehörte zu unserer Lerngruppe dazu, ebenso wie zwei Jungen, denen das Lernen und Anpassen an die schulischen Strukturen nicht leichtfielen.

Gemeinsamer Unterricht

Bis zum Ende der vierten Klasse wurden wir von einer Lehrerin in den Doppelklassen 1/2 und 3/4 unterrichtet. Der Unterricht erfolgte handlungsorientiert, differenziert, war auf ein soziales Miteinander ausgelegt. Mittags gingen wir alle nach Hause und trafen uns dann am Nachmittag auf der Straße wieder zum Spielen, Schwimmen, Schlittschuhlaufen, Rodeln o.ä.

Vielfalt im Alltag

Menschen in ihrer Vielfalt und Einzigartigkeit durfte ich schon sehr früh in meiner Kindheit erleben. Unterschiede in Tätigkeit, Sprache, Bewegung, Alter, Auftreten, Kulturen, Geschlecht etc. gehörten für mich zum Alltag. Der Umgang miteinander war friedlich und unterlag keiner Wertung und auch keinem Ausschluss von der Gemeinschaft.

Mit Blick nach vorn ging es dann so bunt weiter: Ab der zehnten Klasse konnte ich durch Schüler:innenjobs in mehreren Arbeitsbereichen grundlegende Erfahrungen sammeln. Mein Tätigkeitsfeld erstreckte sich von der Arbeit auf der Werft, an der Tankstelle, als Kabelwerkerin, Kassiererin im Supermarkt bis zur Hausaufgabenhilfe für türkischstämmige Kinder und langjährigen Begleiterin eines autistischen Kindes (Anmerkung: veralteter Sprachgebrauch).

Privat lebte ich, wie viele andere dieser Generation auch, in Wohngemeinschaften. Absprachen, Konflikte, selbstkritisches Hinterfragen eigener Stereotypen und Vorurteile gehörten hier genauso zur Tagesordnung, wie die Freude und Bereicherung am Leben in der Gemeinschaft sowie das Kennenlernen anderer Menschen und Lebensformen.

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle festhalten: Die hier von mir vorgestellten Eindrücke und Erfahrungen ergeben einen Sinn, wenn es darum geht, Bedingungen für das Wachsenlassen und Stärken von Persönlichkeit herauszuarbeiten. Kinder bedürfen einer Umwelt, die es ihnen erlaubt, grundlegende Erfahrungen zu sammeln und ihre Wünsche und Bedürfnisse zu befriedigen. Es muss ihnen möglich sein, die Welt, wie sie sie erleben, in einem größeren Zusammenhang zu sehen und sie als geordnet, verlässlich und stimmig zu verstehen, auch was die Entwicklung des Gefühls von Verbundenheit im sozialen System und dem Gefühl von Bedeutsamkeit bzw. Sinnhaftigkeit des Lebens anbelangt.

Eigene Jugend: Selektion nach der Grundschule

Aufgewachsen in einer Zeit des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg, gehörte ich zu jenen vom Glück begünstigten Menschen, die frei, unbefangen und in einer Gemeinschaft aufwachsen, ungehindert die Grundschule besuchen und wie selbstverständlich Abitur machten konnten.

In meinen Kinderjahren standen mir gesellschaftliche Frei- und Sozialräume zur Verfügung, die es mir erlaubten, meinem kindlichen Bedürfnis nach Bewegung, Spiel, Entdeckung und Kontakt nachzugehen.

Die Erfahrungen dieser Zeit unterstützten mich darin, eine persönliche Haltung zu mir selbst, meinem Gegenüber und Mitmenschen zu finden.

Ich erlebte mich zunehmend selbstwirksam; fühlte mich in den unterschiedlichen Gruppierungen und insgesamt in der Gemeinschaft sicher und anerkannt. Schon damals konnte ich mir nicht vorstellen, dass es irgendetwas gebe, was mich in meinem Denken und Handeln einschränken oder begrenzen könnte. Bis zum Ende meiner Grundschulzeit war ich davon überzeugt, dass alle anderen Kinder ähnlich empfanden. Mit dem Übergang in die nächsthöhere Schulform kamen erste Zweifel auf. Mein »Weltbild« geriet ins Wanken.

Es fing mit der Veränderung in der Zusammensetzung der Lerngruppen an. Plötzlich fehlten Kinder. Wir wurden nach der vierten Klasse in unterschiedliche Schulformen aufgeteilt: Einige gingen auf die Realschule, andere auf die Hauptschule, wieder andere auf das Gymnasium oder auf die Sonderschule. Das war für mich der erste Einschnitt, den ich aber noch nicht so bewusst wahrgenommen habe, weil wir Kinder uns weiterhin am Nachmittag trafen.

Schicksal der Mädchen

Eine Wahrnehmung von zunehmender Homogenisierung bzw. einer Bewertung von Diversitätsdimensionen verbunden mit Privilegien und der Macht einer hierarchischen Struktur des Zusammenlebens registrierte ich erst in der gymnasialen Oberstufe. Nach der zehnten Klasse verließen fast alle Mädchen die Schule, um eine Ausbildung in klassischen Mädchenberufen zu absolvieren. Einige gingen nicht freiwillig, sondern auf Verlangen ihrer Eltern. In der Regel waren es die Väter, die über den Bildungsweg und die berufliche Karriere ihrer Töchter entschieden. Aus ihrer Sicht reichte ein mittlerer Bildungsabschluss für eine Ehefrau, Hausfrau und Mutter in spe völlig aus.

Klassengemeinschaft

So fand ich mich ab der elften Jahrgangsstufe in einer Situation wieder, in der sich für mich die Zusammensetzung der Lerngruppe und das soziale Klima drastisch veränderte. Die Klasse bestand überwiegend aus Jungen. Das Miteinander war von Konkurrenz und Misstrauen geprägt. Mangelnde Leistungen wurden durch großzügige Schulspenden vonseiten der Eltern ausgeglichen. Ich fühlte mich zum ersten Mal in meiner Schulzeit unwohl. Ich, die ehemalige Schul- und Klassensprecherin, die sich immer für die Rechte und Belange von Mitschüler:innen eingesetzt hatte, verstummte zusehends.

Straftäter als Klassenlehrer

Neu war für mich auch schikaniert zu werden. Bis zum Abitur wurde ich von dem Klassen- und Fachlehrer unverhältnismäßig oft überprüft, vorgeführt, bloßgestellt und vor der Klasse und Prüfungskommission beleidigt, beschimpft und ausgelacht. Böswilligkeiten wechselten sich unberechenbar mit vorgetäuschten Freundlichkeiten ab. Unterstützung von außen erhielt ich keine. Auch meine Eltern konnten mir nicht helfen. Die Schulleitung verweigerte diesbezüglich jedes Gespräch. Der Lehrer selbst verleugnete alle Vorwürfe. Letztendlich fühlte ich mich schuldig und der Situation nicht gewachsen. Zehn Jahre später erfuhr ich, dass jener Klassenlehrer aufgrund von sexuellem Missbrauch an unsere Schule strafversetzt worden war. In meinem Jahrgang hatte er es auf mich abgesehen. Wegen Mobbing und Belästigung, von denen weitere Mädchen betroffen waren, musste er Jahre später auch diese Schule verlassen.

Innerhalb von nur drei Schuljahren hatte ich damit sowohl an Kohärenzgefühl verloren. Aber auch an Anerkennung, was meine Person und Leistungsfähigkeit anbelangt, mangelte es zu dem Zeitpunkt.

Die erlebte Krisensituation hätte zu einem früheren Zeitpunkt meiner Kindheit – ohne ausreichende Resilienz und Unterstützung – Schaden in der Entwicklung meiner personalen Identität nehmen können. Anzeichen dafür können u. a. sein: eine gering ausgeprägte Selbstachtung, das Fügen in Unterordnung und Unterdrückung, die Unfähigkeit, Chancen der Selbstverwirklichung zu ergreifen.

Krankheitsausfälle in der Schule

Anfang der 13. Klasse erkrankte ich und verlor dadurch meinen Platz in der Sportmannschaft. Die Leichtathletikgruppe wurde im Rahmen des Sportunterrichts von einer ehemaligen Olympiateilnehmerin geführt, die für ihre überzogenen Leistungserwartungen bekannt und berüchtigt war. Bis zu meiner (einmaligen) Erkrankung galt ich als zuverlässig und zählte zu den Leistungsstärksten der Gruppe. Von einem auf den anderen Moment wurde ich ausgeschlossen. Eine

Nachrückerin war schnell gefunden. Ich fühlte mich ausgegrenzt, blieb beschämt zurück.

Dieses Schlüsselerlebnis zeigte einen nachhaltigen Einfluss hinsichtlich meiner Ein- und Vorstellungen zum Schulsport, der im Sinne lebenslangen Lernens und salutogenetischer Sichtweise von Gesundheit mehr auf pädagogisch-professionelle Begleitung in der motorischen Kompetenzentwicklung, auf lustvolles Bewegen und der Partizipation aller Beteiligten ausgerichtet sein sollte. Ein Blick auf Leistung, der sich im Schulsport auf »Gewinner« und »Verlierer« reduziert, erschien mir zunehmend fragwürdig und damals schon nicht zeitgemäß.

Mündliche Prüfung

»Mein« Klassenlehrer hielt auch in der mündlichen Prüfung eine »Überraschung« für mich bereit. Vorbereitet auf eine Prüfungssituation, an der höchstens drei Personen teilnehmen, erwartete mich eine vom Prüfer einbestellte Seminargruppe. Für mich war es eine Schocksituation. Mir verschlug es die Sprache. Ich wurde wieder vorgeführt und 25 mir fremde Personen schauten dabei zu. Das erlebte Trauma hat mich in den nachfolgenden Prüfungssituationen lange begleitet, aber auch beruflich für die »Ausgestaltung« von Prüfungssituationen sensibilisiert.

Zusammenfassend kann hier festgehalten werden:

Der Besuch der Sekundarstufe offenbarte sich im Nachhinein als erste große Krise, verbunden mit drastischen Veränderungen in der gesamten Lebenssituation. Ich lernte Kategorien und Mechanismen kennen, die zu Ausschluss und Isolation führen können. Fokussiert auf Leistung, Konkurrenzdenken und Mitschüler:innen, die fast ausschließlich einer Schicht entstammten, entstand ein Gefühl von Fremdheit und Unwohlsein. Von der elften Klasse an einem Mobbing ausgesetzt, kamen Selbstzweifel auf. Die Lust und Neugier am Lernen sowie der Rückhalt in der Klasse schienen verloren. Der Wunsch nach Schulabbruch stand zeitweise täglich im Raum. Meiner sozialen Einbindung in Familie und Freundeskreis sowie meinem starken Willen und Rechtsempfinden habe ich es zu verdanken, dass ich die gestellte Entwicklungsaufgabe bewältigen konnte.

Eigene Bildungsbiografie

Was bringt mich dazu, hier an dieser Stelle meine eigene (Bildungs-)Biografie öffentlich zu machen?

Der Blick zurück dient sowohl der eigenen biografischen (Selbst-)Reflexion als auch dem Schritt nach vorn, wenn es darum geht, ein Verständnis und Ableitungen von Professionalisierungsprozessen im Kontext einer an Diversität und Partizipation orientierten Lehrer:innenbildung herauszuarbeiten.

Mein persönlicher Rückblick richtet den Fokus auf entwicklungsrelevante Aspekte, die es im Rahmen lebenslangen Lernens und der Erstellung von Ausgangslagen für das Lernen zu beachten gilt. Aus systemischer Entwicklungssicht sind dabei folgende Gedanken handlungsleitend:

Der Mensch und seine Entwicklung ist als eine dynamische und in sich verflochtene Einheit zu sehen. Entwicklung, verstanden als ein fortlaufendes Geschehen sinnvoller Veränderungen, braucht den Dialog und die eigene Handlung, vollzieht sich in einem Wechselspiel von Stabilität und Instabilität. Dabei konstruiert sich jeder Mensch seine Welt und seine Wirklichkeit selbst und zeigt

sich in einem für ihn, in seinem Kontext, sinnvollen Verhalten (vgl. Doering & Doering, 2002).

Aus persönlicher Sicht einer Diagnostikerin nutze ich diesen Raum, um etwas zurückzugeben und mich für entgegengebrachtes Vertrauen zu bedanken. Über 40 Jahre lang haben Kinder, Jugendliche, Erwachsene sich mir gegenüber in Gesprächen geöffnet, ihre (Familien-)Geheimnisse, Befürchtungen, Sorgen und Wünsche mir gegenüber vorbehaltlos und auch mutig offenbart. Gemeinsam rangen wir um Lösungen und suchten nach Entwicklungs- und Lernwegen. Meistens nahmen die (Erst-)Gespräche im öffentlichen Raum der Bildungsinstitution ihren Ausgang. Und selbst bei langjährigen Kontakten entstand selten eine Gelegenheit, in der auch ich im Gegenzug aufgefordert wurde, meine Entwicklungsgeschichte preiszugeben. Dies hole ich hiermit in aller Öffentlichkeit nach.

Hinsichtlich der Vernetzung von theoretischem Wissen, Praxiserfahrungen im pädagogischen Feld und dem Bezug zur eigenen Person ergeben sich für die Aus-, Weiter- und Fortbildung von Lehrkräften folgende Überlegungen und Forderungen:

- Werden Lehrkräfte zwar schon seit den 1980er Jahren als »reflective practitioner« (Schön, 1983) wahrgenommen, bezog sich die Ausbildung dieser relevanten Kompetenz bislang überwiegend auf die Reflexion von Theorien zu Lehr-Lern-Prozessen und von praktischen Erprobungen. Die Analyse und Reflexion eigener biografischer Erfahrungen gewinnt erst an Aufmerksamkeit, seitdem in aktuellen Studien deren Relevanz für die Denk- und Handlungsmuster von Lehrkräften belegt und thematisiert werden. Dabei spielen eigene Schulerfahrungen, aber auch Erfahrungen, die nicht im direkten Bezug zum Beruf stehen, eine Rolle. In diesem Zusammenhang möchte ich auch angehende Lehrkräfte auffordern, dem kritischen Nachdenken über die eigenen Haltungen und Denkkonstruktionen als Basis fachlicher, kooperativer und systemischer Kompetenzen genügend Raum zu geben
- Aus Sicht der inklusiven Pädagogik kommt ein Leitgedanke zum Tragen, in dem es um die grundsätzliche Anerkennung der »ganzen Person« geht. Für eine Annäherung an die Aufgaben, auf die angehende Lehrkräfte innerhalb ihrer Ausbildung vorbereitet werden und die sie später in der Gestaltung inklusiver Bildung zu erfüllen haben, ergibt sich daraus folgende Konsequenz: Es geht zusehends darum personalisierte Angebote für Entwicklung und Lernen bereitzustellen bzw. ein Verständnis für die Situation, das Verhalten und Handeln der Kinder zu entwickeln (vgl. Gloystein & Frohn, 2020).

Beginn des Studiums

Hinsichtlich meiner Berufswahl war ich auch nach meiner Schulzeit noch unsicher. Ich strebte zwar das Lehramt an, konnte mich aber zu dem Zeitpunkt nicht für ein Fach oder eine Schulform entscheiden. Wegen der schlechten Erfahrungen zum Ende meiner Schulzeit hatte ich Zweifel, ob ich überhaupt noch im Schuldienst tätig sein wollte. Ich suchte nach Orientierungen, ließ mich beraten und hörte mir Vorträge an.

Vortrag von Christel Manske in Oldenburg

Ein Vortrag von Iris Mann alias Christel Manske mit dem Titel »Schlechte Schüler gibt es nicht!« stellte im Nachhinein einen Schlüsselmoment dar. Noch unter dem Eindruck meiner eigenen schulischen Erfahrungen stehend, rüttelten mich die engagierten Worte und klar formulierten politischen Forderungen auf. Die Ausführungen der promovierten Schulpsychologin und Sonderpädagogin führten mich zu meinen Wurzeln zurück und gaben mir durch ausformulierte Thesen wie »Alle Schüler können lernen« und dem Anspruch »Schafft die Sonderschule ab« die künftige pädagogische und politische Richtung vor.

Meine eigenen biografischen Erfahrungen und Christel Manskes pädagogisches Mandat für Gleichheit und Freiheit führten mich auf dem direkten Wege in die integrative Pädagogik.

Erste Begegnung mit der Sonderschulthematik

Meine Berufsentscheidung stand fest: Ich wollte Sonderpädagogik studieren, später an der Regelschule unterrichten und die Sonderschule abschaffen.

Ein Praktikum in der Lebenshilfe bestärkte mich in meiner visionären Zielsetzung. Mit Entsetzen wurde mir erst bei meinem Einsatz in der Mittel- und Oberstufe einer Tagesbildungsstätte bewusst, welche Konsequenzen und Folgen das Aussetzen einer Schulpflicht für die Entfaltung der Persönlichkeit haben kann. Kinder und Jugendliche, die den sonderpädagogischen Schwerpunkt »geistige Behinderung« erhalten und schulpflichtig sind, werden (auch heute noch) in Niedersachsen in einer teilstationären Einrichtung im Sinne des § 13 SGB XII gesondert untergebracht. Sie erhielten während meiner Praktikumszeit, wenn überhaupt, ein Beschäftigungsangebot durch ein überwiegend nicht adäquat ausgebildetes pädagogisches Personal.

Gemeinsam mit einer engagierten Erzieherin begannen wir zu zweit für die Oberstufe Unterrichtseinheiten zu entwickeln und anzubieten. Ein Novum in der Fördereinrichtung, das nicht von allen Mitarbeiter:innen mitgetragen wurde. Zum Ende des Praktikums gaben mir die Eltern folgenden Satz mit auf den Weg »Mach' was, dass auch unsere Kinder was lernen!«

Alle Kinder sollten lernen dürfen

Damit war Mitte der 1970er Jahre für mich der Weg gesteckt. Das Ziel hat sich bis heute nicht geändert. Seit fast 50 Jahren geht es darum, eine Schule für Alle nicht nur zu postulieren, in Modellprojekten immer wieder erneut auf ihre Wirksamkeit hin überprüfen zu lassen. Nein, nach einem halben Jahrhundert Probe- und Entwicklungszeit sollte eine Schule, in der alle Kinder gemeinsam lernen und sich entwickeln können, als »Regelfall« im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem fest verankert sein.

Jahrelange Begleitung der Eltern und ihrer Kinder

Neben grundlegenden Haltungen und Einstellungen zum bestehenden Erziehungs- und Bildungssystem, entstanden durch die Praxiserfahrungen in der Tagesbildungsstätte auch erste pädagogische Prinzipien. Seit meinem Praktikum in der Lebenshilfe ist die Zusammenarbeit mit Erziehungsberechtigten und ihren Kindern maßgeblich und von Bestand. So gab es im Laufe der Jahre kurze intensive Kontakte. Andere Familien begleitete ich über Jahre und Jahrzehnte. Freundschaften sind daraus entstanden. Immer geht es dabei – neben dem Interesse am Gegenüber – um die advokatorische Verantwortung für die Interessen von Kindern und Jugendlichen.

Projektstudium an der Universität Oldenburg

Mein Studienort war Oldenburg. Vor meinem Praktikum in der Lebenshilfe hatte ich zunächst einige Semester Physik und Sozialwissenschaften studiert, wechselte dann aber auf Lehramt mit Sonderpädagogik und Arbeitslehre. In dieser Zeit strebte die Politik eine grundlegende Strukturreform des Schulwesens an. Erklärtes Ziel war der Ausbau des Gesamtschulwesens.

»Einphasige integrierte Lehrerausbildung« (ELAB)

Die geplante Schulreform bedurfte entsprechender Anpassungen der universitären Lehrer:innenausbildung. Eine initiierte Studienreform wurde durch die Teilnahme am Bundesmodellversuch »Einphasige integrierte Lehrerausbildung« abgesichert.

Hauptkennzeichen dieses Oldenburger Modellversuchs, genannt ELAB, waren der Aufbau eines Projektstudiums, die Integration von Theorie und Praxis (bei integriertem Vorbereitungsdienst). Ebenso wurden Lokal- und Regionalbezug sowie die gleichzeitige Ausbildung von Diplom und Lehramt berücksichtigt.

Der erste Studienabschnitt diente der Orientierungsphase, in der Studierende vorrangig ihre Studienmotivation und Berufsvorstellungen klären und erstes fachspezifisches Problembewusstsein erlangen. Hierfür wurden, neben der theoretischen Ausbildung, zwei bis drei vier- bis sechswöchige Erkundungsvorhaben durchgeführt.

Der Ausbildungsschwerpunkt im zweiten Studienabschnitt lag im Erwerb fachspezifischer Kompetenz. Dazu wurde u. a. in beiden Fächern im Rahmen eines Projektes eine fachwissenschaftliche Fragestellung exemplarisch bearbeitet. Die Ergebnisse flossen in die Planung und Erprobung einer Unterrichtseinheit ein, die im Rahmen von sechs- bis achtwöchigen Unterrichtsvorhaben durchgeführt wurden. Die Ausbildungsziele für den dritten Studienabschnitt lagen – bei stärkerer Orientierung auf Schulstufen – in der Vertiefung fachspezifischer Fragestellungen sowie einer berufspraktischen Einführung, verbunden mit der Übernahme der Lehrer:innenrolle. Diese Phase wurde mit einem »Vorbereitungssemester« eingeleitet. Es folgte ein »unterrichtspraktisches Halbjahr« in der Schule und ein anschließendes Prüfungssemester. Das Studium endete mit einer Staatsprüfung, in die die Prüfungsteile des ersten und zweiten Staatsexamens in der zweiphasigen Ausbildung aufgingen.

Prägende Lehrkräfteausbildung

Die Teilnahme am Modellversuch zeigte rückblickend einen prägenden und nachhaltigen Einfluss auf die Gestaltung meiner Berufsbiografie und langjährigen Tätigkeit im pädagogischen Feld. So habe ich auch nach meinem Studium den universitären Raum – verstanden als Ort der Reflexion und Theoriebildung – für meine eigene Professionalisierung, aber auch für die konzeptionelle Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lehrentwicklung genutzt und gebraucht.

Ich lernte frühzeitig in meinem eigenen Arbeitsbereich zu forschen, schulpädagogische Fragestellungen aus der konkreten Schulwirklichkeit vor Ort zu entwickeln, durch reflexive Distanz zum Unterrichtsalltag die eigene Berufspraxis (und eigene Biografie) kritisch zu durchleuchten. Das Forschen im Team und Denken in Projekten bedingte durch den ständigen Austausch unter-

schiedlicher Perspektiven den Aufbau einer forschenden Haltung. Sie hat mich bis heute nicht verlassen, treibt mich wie ein Motor an, hält mich in Bewegung und wach.

Kannst du vielleicht ein Beispiel bringen, wie das aussah mit den Projekten? Waren die fachübergreifend?

Kontaktlehrer:innen als Mittler:innen zwischen Hochschule und Schule

Gerne gebe ich einen Einblick in das Konzept des Oldenburger Projektstudiums. Im Mittelpunkt des Modellversuchs stand die Verbindung von Theorie und Praxis. Das setzte eine Ausbildungsorganisation voraus, welche strukturbestimmend in Form von Projekten oder projektorientierten Kursen realisiert wurde. Es bedurfte einer engen Zusammenarbeit von Lehrenden der Hochschule und Kontaktlehrer:innen aus den Schulen, um die hohen Ansprüche theoretischer und praktischer Qualifikationsprozesse in interdisziplinären Vorhaben umzusetzen.

Von der Einführung kooperativer, kollegialer Arbeitsformen profitierten auch wir, eine der vielen Studiengemeinschaften, die es zu der damaligen Zeit an der Oldenburger Uni gab. Wir waren zu viert, Studierende der Fächer Arbeitslehre/Technik, Deutsch und Religion. Kennengelernt hatten wir uns im Rahmen eines Erkundungsvorhabens. Wir verbrachten viel Zeit miteinander, wohnten während der Unterrichtsvorhaben zusammen. Gemeinsam bereiteten wir den Unterricht vor, hospitierten untereinander und reflektierten anschließend die gehaltenen Stunden. Neben der Planung unseres Unterrichtsprojektes fanden aber auch ernsthafte, leidenschaftliche und tiefe (Streit-)Gespräche über den Zustand und die Entwicklung der Gesellschaft und die Rolle, die die Universität und die Schule dabei spielen sollte, statt. In diesem Zusammenhang, verbunden mit den Erkenntnissen aus den universitären projektabhängigen Kursen im zweiten Studienabschnitt und der umfassenden Analyse des Schulstandortes kristallisierte sich schließlich eines unserer Projektthemen heraus.

Unsere schul- und unterrichtspraktische Ausbildung absolvierten wir an einer sogenannten Lernbehindertenschule im ostfriesischen Moordorf. Der Ort zählte nach dem Zweiten Weltkrieg zu den ärmsten Gemeinden Deutschlands. Veränderungen zeichneten sich mit der Einrichtung des Volkswagenwerkes in Emden ab, in dem in den 1970er Jahren ein Viertel der Bevölkerung Beschäftigung fand. Durch den Wandel zu einer Arbeitersiedlung und Pendlergemeinde erhöhte sich allmählich auch der Lebensstandard in Moordorf. Die bis dahin ortsüblichen Lehmbauten wurden abgerissen oder mit Klinkersteinen untermauert. Man ging davon aus, dass Jugendliche nach Beendigung ihrer Schulzeit bzw. ihrer Ausbildung in Eigenleistung ein Haus für die zukünftige Familie errichteten. Ende der 1970er Jahre galt die Gemeinde zwar schon als aufstrebend, war aber noch geprägt von Armut und Kinderreichtum, Jugendarbeitslosigkeit, Sucht- und Gewaltproblematiken. Während unserer regelmäßigen Elternkontakte stellten wir fest, dass Familien mit zehn bis zwölf Kindern keine Seltenheit waren. Die meisten Kinder hatten keinen eigenen Spiel-, Arbeits- oder

Schlafplatz. Sie schliefen überall: in der Küche auf der Bank oder in der Abstellkammer. Der Pastor und die Lehrkräfte wurden im unbeheizten und fast unbewohnten Wohnzimmer empfangen. Es kam vor, dass nach unserem Besuch der Familienvater betrunken nach Hause kam und das Mobiliar komplett zerlegte. Morgens mussten wir Kinder vom Kiosk abholen. Sie tranken schon vor dem Unterricht Schnaps.

In Kenntnis der häuslichen und persönlichen Situationen von Kindern und Jugendlichen der Moordorfer Sonderschule entschieden wir angehenden Lehrkräfte uns für das Unterrichtsprojekt »Hausbau«. Darin sahen wir eine Möglichkeit, die Jugendlichen der achten Klasse in ihren Interessen und ihrem Lebensweltbezug zu erreichen sowie mit ihnen gemeinsam eine berufliche Orientierung zu erarbeiten. Viele von ihnen hatten – in Kenntnis ihrer Zukunftsaussichten – mit der Schule schon innerlich abgeschlossen, blieben zu Hause, waren am Unterricht kaum interessiert, wirkten resigniert, verschlossen oder zeigten aggressive Verhaltensweisen.

Waren diese Projekte fachübergreifend? Also waren das dann Sachen, die Arbeitslehre und Behindertenpädagogik verbunden haben?

Themenschwerpunkte im Projektstudium

Bildungstheoretisch orientierten wir uns an Klafki, dem Mitbegründer des Faches Arbeitslehre und der Theorie der Allgemeinbildung, in der epochaltypische Schlüsselprobleme curricular strukturierend wirken. Da Klafki Arbeit, Wirtschaft und Technik zu den Problemfeldern zählte und diese demzufolge auch der Allgemeinbildung dienten, siedelten wir unser Projekt vorrangig in Arbeitslehre, aber auch fächerübergreifend in Mathematik, Deutsch, Kunst, Religion sowie im Bereich des sozialen Lernens an. Dieses Vorgehen bot uns die Möglichkeit, die sich aufzeigende Problematik in ihrem komplexen Charakter zu erfassen, sowohl den Bildungsinhalt »Hausbau« als auch der Persönlichkeitsentwicklung von Jugendlichen hinsichtlich der Fähigkeiten Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität betreffend. Zur weiteren inhaltlichen Strukturierung nutzten wir Klafkis Grundfragen der didaktischen Analyse, befassten uns aber auch intensiv mit Klingbergs dialektisch orientierter Didaktik, wobei uns seine Aussagen zum Rollenverhältnis von Lehrenden und Lernenden und zum Unterricht als Kooperationsgeschehen für unser Vorhaben als besonders relevant erschienen.

Das für die Projektplanung und -durchführung nötige theoretische Fundament zogen wir ebenso wie unsere Haltung aus einem Paradigmenwechsel hervorgegangenen Ansatz der materialistisch-kulturhistorischen Behindertenpädagogik. Dabei konzentrierten wir uns auf frühe Arbeiten von Jantzen und Feuser, deren sozialer Behinderungsbegriff sich insbesondere durch den Rückgriff auf die Kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie herausgebildet hat. Wir setzten uns mit dem Tätigkeitsansatz als Grundlage für die Analyse und Gestaltung von Lernprozessen auseinander. Dazu »bearbeiteten« wir auch Lompscher. Wir stießen auf Galperins Interiorisationstheorie, welche in dem von uns geplan-

ten Handelnden Unterricht (vgl. Mann, 1977, 1979; Rohr, 1980) ihre Anwendung finden sollte. Gemeinsam beschäftigten wir uns vertiefend mit den Werken von Lurija, Leontjew und Wygotski, die uns im Rahmen der Theoriebildung schon seit Beginn des Studiums begleiteten und deren theoretische Weiterentwicklung und Bekanntheitsgrad sich in Deutschland durch die kritische Psychologie um Holzkamp und im Rahmen der Behindertenpädagogik durch Jantzen und Feuser fortsetzte. Ein während des Studiums erarbeitetes Grundwissen über die Prinzipien menschlicher Entwicklung unterstützte uns in unserem Anliegen, Ausgangslagen zu erkennen, zu erklären und zu verstehen, um in der Folge adäquate pädagogische Angebote entwickeln zu können.

Projektthema: Hausbau

Das Projektthema »Hausbau« setzten wir – hier in Kurzfassung und überwiegend unter Beachtung der Arbeitslehre – im Rahmen unseres unterrichtspraktischen Halbjahrs wie folgt um:

Vorab hatten wir in Gruppengesprächen die Interessen, Wünsche und Fragestellungen der Schüler:innen erfasst, uns mit den örtlichen Gegebenheiten zum Hausbau beschäftigt, Elterngespräche zum Thema »Wohnsituation« geführt, uns über Ausbildungsmöglichkeiten im Bau-Handwerk informiert und bei Maurern, Zimmerleuten und Architekten zu Aspekten wie Arbeitstätigkeiten, Werkzeuggebrauch und Abläufe in der Hauskonstruktion kundig gemacht.

Unter Anwendung der historisch-genetischen Methode nach Schütte verschafften wir uns gemeinsam mit den Schüler:innen exemplarisch einen Überblick über die Geschichte der Arbeit im Baubereich des ostfriesischen Raums. Von Interesse waren dabei die sich wandelnden Arbeitsbedingungen durch Veränderungen im Material- und Maschineneinsatz. Dabei dienten uns unterschiedliche Verfahren, wie z. B. Erfinden, Konstruieren und Problemlösen sowie die praktisch-gegenständliche Tätigkeit der Schüler:innen und auch die Auseinandersetzung mit der Technikgeschichte als Vorbereitung auf Betriebserkundungen.

Bei der Klärung der Fragen zur Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung sowie in der Umsetzung des Projektthemas wurden wir intensiv von einem aus der Region stammenden Kontaktlehrer unterstützt.

Innerhalb der Orientierungsphase des Unterrichtsprojektes kamen Filme wie *Ein Haus wird gebaut – Von der Baugrube bis zum Dach* zum Einsatz. Wir besichtigten mit der Lerngruppe Baustellen, interviewten Maurer, Zupfleger und Zimmerleute.

In der nächsten Unterrichtssequenz bauten die Schüler:innen in Gruppenarbeit eigene Modellhäuser. Dazu hatten wir im Vorfeld ein mal ein Meter große Spanplatten zugesägt. Sie dienten als Bodenplatte, in der vorgefertigte Außen- und Innenwände aus Sperrholz gesteckt werden konnten.

Wir stellten den Schüler:innen das vorgefertigte Material zur Verfügung. Bevor die Gruppen-Hausbauphase begann, setzten wir uns mit Vorschriften, die es beim Hausbau zu beachten gilt, auseinander. Erarbeitet wurden Richtgrößen für Wohnungen, DIN-Maße, Bedarfsermittlung von Wohnflächen u. a. Auch Möglichkeiten der Wohnraumförderung wurden auf Wunsch der Schüler:innen thematisiert.

Wichtigkeit der Raumthematik

Anschließend beschäftigten wir uns mit Grundrissen. In Rollenspielen wurden typische familiäre Wohnsituationen dargestellt. Ziel dieser Phase war es, die klassische Raumaufteilung in Wohnhäusern kritisch zu hinterfragen und neue Wohnmodelle zu entwickeln. Dazu ein Beispiel: Traditionell nahmen Elternschlafzimmer und Wohnzimmer den größten Wohnraum ein. Beide Räume wurden jedoch kaum benutzt. Die Kinder drängten sich hingegen auf engstem Raum bzw. hielten sich in der Küche oder überwiegend draußen auf. Dadurch entstehende Konfliktsituationen wurden spielerisch nachgestellt, gemeinsam ausgewertet und nach Lösungsmöglichkeiten, auch in der Raumgestaltung, gesucht.

Maßeinheiten für spezielle Räume

Die Ergebnisse wurden, unter Beachtung vorgegebener DIN-Maße für Räume, im Hausmodell umgesetzt. Die passende Inneneinrichtung konnte im Werk-, Textil- und Kunstunterricht hergestellt werden. Die fertig gestellten Häuser wurden in einer Ausstellung vorgestellt und hinsichtlich der neuen Raumaufteilung verglichen und bewertet.

Im nächsten Schritt galt es, das Modell maßstabsgerecht zu zeichnen. Die ersten Bauzeichnungen wurden von den Schüler:innen im Maßstab 1:1 angefertigt und anschließend soweit wie möglich maßstäblich verkleinert. Diese Übungen nebst Berechnungen erfolgten im Mathematikunterricht, während im Deutschunterricht Beschreibungen und Protokolle zum Hausbau angefertigt wurden.

Im Bereich der Berufsorientierung setzten wir uns u. a. mit dem Tätigkeitsbild der Maurer:innen auseinander. Wir brachten Maurergeschirr, wie Kellen, Maurerschnur- und -hammer mit in die Schule, rührten eine Mischung an und versuchten gemeinsam mit den Schüler:innen eine Mauer hochzuziehen. Auch experimentierten die Schüler:innen selbstständig mit Messinstrumenten des Maurers wie Wasser- und Schlauchwaage, Zollstock, Maßband und Wasserwaage. Konkrete und praxisnahe Messaufgaben wurden im Mathematikunterricht erstellt und bearbeitet.

Sprachliche Herausforderungen

Durch diese Form des Unterrichtens lösten sich allmählich auch unsere Verständigungsprobleme mit den Schüler:innen auf. Uns war vor dem unterrichtspraktischen Halbjahr nicht bewusst gewesen, dass das Oldenburger- und Wesermarschplattdeutsch nicht mit dem Ostfriesenplatt zu vergleichen war. Wir nahmen eine für uns fremde Sprache wahr. Das haben die Schüler:innen natürlich sofort bemerkt und so wurden wir gerade in den ersten Wochen oft »vorgeführt«, konnten die Schüler:innenantworten nicht einordnen und wurden dafür ausgelacht. Das änderte sich mit dem steigenden Interesse am Unterrichtsthema. Wir kamen mehr und mehr – nicht nur inhaltlich – miteinander ins Gespräch, was auch daran lag, dass sich unsere Schüler:innen um eine hochdeutsche Sprache bemühten und wir uns zunehmend in den Dialekt »einhörten« und fleißig Vokabeln lernten.

Ein gemeinsames Haus

Insgesamt war es – auch im Nachhinein – eine fruchtbare und sehr anregende Zeit, die wir miteinander verbracht haben. Wir entwickelten einen guten Kontakt zu den Schüler:innen und ihren Eltern. »Gemeinsam bauen wir ein Haus!« war ein miteinander verbindendes, lehrreiches und für die Schüler:innen auch ein auf ihre Zukunft gerichtetes Projekt.

Wir vier angehenden Lehrkräfte wohnten vor Ort auf engem Raum zunächst in einer Bauruine auf dem Schulgelände, dann in einem umgebauten Schweinestall. Wir waren nie allein, wuchsen gemeinsam an unseren Aufgaben, gaben uns gegenseitig Feedback für Gelungenes und weniger Gelungenes, teilten und feierten unsere Erfolge. Praktisch und theoretisch unterstützt von einem Kontaktlehrer und einem Hochschullehrer trauten wir uns viel zu, denn wir fühlten uns wie im universitären Raum und der Situation entsprechend (selbst-)sicher und geschützt.

Diese Erfahrung hat viel in mir bewirkt: Von da an wollte ich immer nur im Team bzw. in einem Netzwerk arbeiten.

Wieder zurück an der Hochschule sahen wir uns gestärkt, was sowohl unsere Unterrichtskompetenzen als auch unsere Rolle als zukünftige Lehrkraft anbetraf. So kurz vor dem Ausbildungsende empfanden wir uns als gut vorbereitet und freuten uns auf eine Festanstellung an einer Schule in der Region. Dann sickerte es allmählich durch, dass viele angehende Lehrkräfte, die u. a. der DKP angehörten bzw. politisch aktiv waren, durch den Radikalenerlass von 1972 von einem Berufsverbot betroffen sein würden. Auch hatte das Land Niedersachsen kurzerhand einen Einstellungsstopp für Lehrkräfte veranlasst.

Das mit den Berufsverboten ist natürlich auch spannend, wenn man sich überlegt, dass Lehrer:innenbildung eigentlich doch im Interesse des Staates ist. Wenn die dann aber so ist, dass ein überwiegender Teil oder ein großer Teil der Studierenden dann direkt mit Berufsverbot belegt wird …

Berufsverbote

Ja, Lehrkräfte wurden damals in Niedersachsen erstmals überhaupt wissenschaftlich fundiert auf der Basis einer kohärenten Theoriebildung und Praxis integrativ ausgebildet. Sie galten landesweit als hochqualifiziert und für den Wandel der Gesellschaft gut vorbereitet und wurden doch zum Ende des Studiums nicht vom Land Niedersachsen als Lehrkraft übernommen. Vielen blieb nur eine berufliche Neuorientierung. Einige bewarben sich im SOS-Kinderdorf, andere bei der Lebenshilfe. Viele Betroffene wechselten in den Berliner Schuldienst. Andere wurden 20 Jahre später vom Niedersächsischen Schuldienst übernommen.

Positiver Rückblick aufs Studium

Rückblickend kann ich für mich immer nur wieder feststellen: Diese innovative Form der Ausbildung war bereichernd und erkenntnisreich. Ich habe damals für die Arbeit als Lehrerin und Forscherin meine Grundlagen gewonnen, sowohl fachwissenschaftlich als auch im Hinblick auf ein professionelles Rollenverständnis. Eine verstärkte Reflexionsfähigkeit verschaffte mir persönlich eine Weiterentwicklung in den Bereichen Selbsterkenntnis und -veränderung sowie Selbstständigkeit.

Es war eine glückliche Fügung, dass ich damals in Oldenburg und »besuchsweise« in Bremen studiert habe. Aus der Rückschau betrachtet war ich genau zur richtigen Zeit am richtigen Ort. Die Lehrer:innenbildungsreform wurde in Niedersachsen nach fünf Jahren Laufzeit beendet.

Aber warum, woran ist es gescheitert?

Scheitern der einphasigen Lehrer:innenausbildung

Dafür gab es mehrere Gründe, von denen ich hier nur einige aufzählen kann. Der Philologenverband hatte den Modellversuch von Anfang an abgelehnt. Der aufkommenden Kritik am traditionell praxisfernen Gymnasialausbildungsprogramm wurde vehement widersprochen. Eine mangelnde Kooperationsbereitschaft der Gymnasien zeigte sich an den geringen Kontaktlehrer:innenzahlen. Dadurch mangelte es an Ausbildungsschulen. Auch die Sonderpädagogik versuchte die Reformbewegung zurückzudrängen. Mit der Veröffentlichung des Deutschen Bildungsrates von 1973 und dem damit sich etablierenden kooperativen Schulmodell, welches die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung vorsah, fürchtete man die Abkehr von einem strikt separaten Sonderschulwesen. Selbst das Oldenburger Bildungsbürgertum zeigte sich von der Hochschulreform enttäuscht: Chancengerechtigkeit, Projektstudium und durchlässige demokratische Strukturen schienen nicht in ihrem Sinne zu sein. Der Politik war der Wille an der Umsetzung des Gemeinschaftsschulkonzepts und der damit einhergehenden Anpassung der Lehrer:innenausbildung in der Zwischenzeit wieder abhanden gekommen. Hinzu kamen interne universitäre Probleme sowohl in der Finanzierung als auch in der Organisation. Eine vorgegebene Kostenneutralität bei kleineren zu betreuenden Studierendengruppen, unzureichender Ausstattung und erweitertem bzw. verändertem Aufgabengebiet (u. a. die Begleitung und Beratung von Studierenden im Ausbildungsunterricht) zeigte sich trotz großem Engagement und Kraftaufwand aller Mitarbeitenden als illusorisch. Das Fehlen von angemessenen Regelungen für die Erprobung des Modellversuchs und den dadurch entstehenden Handlungsunsicherheiten erwies sich bei den sich fortschreitend verschlechterten Umsetzungsbedingungen als zusätzliches Problem.

Wie würdest du das einphasige Modell bewerten im Vergleich zu dem jetzigen System?

Vergleich Studium damals und heute

Na ja, das einphasige Oldenburger Reformmodell ist offiziell gescheitert. Erfahrungsberichte, Analysen liegen kaum vor, eine systematische wissenschaftliche Begleitung hat nicht stattgefunden. Von daher kann man schlecht etwas über die Wirkungszusammenhänge sagen bzw. Bewertungen abgeben, zumal hier von komplexen Prozessen und zunehmend verschlechternden Projektbedingungen ausgegangen werden muss.

Insgesamt hat das einphasige Modell zahlreiche Impulse für zukünftige Entwicklungen in der Lehrer:innenausbildung gesetzt. So wurden einzelne Merkmale wie der Theorie-Praxis-Bezug, die Etablierung von Praxisphasen im akademischen Studium, Kooperation zwischen allen Beteiligten in Hochschule und Praktikumsschulen sowie die generelle Begleitung der Studierenden auch während des Praxissemesters von dem Modell der zweiphasigen Lehrer:innenausbildung mehr oder weniger im Laufe der Jahrzehnte übernommen.

Als wesentlicher Vorzug gegenüber der zweiphasigen Ausbildung hat sich m. E. das Projektstudium mit Praxisphasen in Verbindung mit dem Kontaktlehrer:innen-Modell herausgestellt. Schon in der Aufzählung wird deutlich, was den Unterschied zur zweiphasigen Ausbildung ausmacht. Die Beziehung von Theorie und Praxis spielt eine Rolle, ebenso wie die Art der Kooperation und Begleitung. Im hier vorgestellten einphasigen Modell kam nach Kriszio und Steinbrink (1980) ein Qualitätsverständnis zum Tragen, in dem Wissen, dass Erkenntnis und Handeln, also Theorie und Praxis, integrierte Bestandteile eines einheitlichen Ausbildungsgangs bildeten. Nur ein Projektstudium konnte diese klar gesetzte Anspruchshaltung erfüllen und damit einen neuen in sich logischen Studienaufbau und auf universitärer Ebene die Möglichkeit einer reflektierten Praxis schaffen. Die gesetzte Struktur gab uns Studierenden Orientierung und gleichzeitig große Freiheiten und Spielraum (nicht nur) in den Projektphasen.

Das Verhältnis der Kontaktlehrer:innen im dritten Studienabschnitt unterschied sich wesentlich von dem zwischen Ausbilder:innen des Vorbereitungsdienstes und Referendar:innen. Kontakt- wie Hochschullehrer:innen konnten, genauso wie die Ausbildungsschule, von den Studierenden frei gewählt werden. Kontaktlehrer:innen sahen sich in einer Ausbildungs- und Betreuungsrolle. Und auch wenn sie ihre Prüfungsfunktion zum Ende des Studiums nicht ausschließen konnten, nahmen Studierende diese Ambivalenz doch anders wahr als Referendar:innen. Studierende des einphasigen Modells lernten »ihre« Kontaktlehrer:innen oft schon im ersten oder zweiten Studienabschnitt kennen. Während der praktischen Phasen sahen sie sich fast täglich in Gesprächs-, Beratungs- und Hospitationssituationen. Gemeinsam wurde an Unterrichtsstunden und -einheiten »geschraubt«, Elterngespräche und Erkundungsgänge vorbereitet etc. Im Vordergrund stand die Durchführung eines »guten« Unterrichts, wofür alle Verantwortung übernahmen. So entstanden, wie in unserer kleinen Moordorfer Studiengemeinschaft, intensive (prüfungsfreie) Kooperationsbeziehungen, die einer abschließenden Prüfungssituation standhielten.

Einen weiteren Unterschied sehe ich darin, dass wir uns während des Studiums im Sinne Schöns (1983) zunehmend in Richtung »Reflective Practitioners« entwickelten. Dreisemestrig angelegte Projekte, verbunden mit einer Vor- und Erarbeitungs- sowie praktischen Durchführungsphase schlossen auch Auswertungsphasen mit ein. Aus der Ausbildungsschule zurück, stand in der Hochschule ein Raum für gemeinsame Reflexionen bereit. Theoretisch-wissenschaftliches Wissen konnte auf diese Art und Weise durch eigenes Erfahrungshandeln relativiert werden und einen eigenen Wissensbereich entstehen lassen. Perspektivwechsel sorgten für das kritische Hinterfragen eigener Haltungs- und Denkkonstruktionen.

Tagungen mit Feuser und Jantzen

Ich fühlte mich nach diesem Studium »in die Spur« gesetzt. Ausgestattet mit einem gesellschaftspolitischen Auftrag, einer Theorie und einem Grundwissen in den Bereichen Entwicklung, Lernen und Arbeit, suchte ich neben meiner praktischen Tätigkeit als Lehrerin immer wieder die theoretische Bestätigung und Weiterentwicklung. Dazu trugen in den ersten Berufsjahren Vorträge und Veranstal-

tungen u. a. von Georg Feuser und Wolfgang Jantzen bei. Sie wurden durch den politisch und gewerkschaftlich engagierten Ortsverband der GEW Wesermarsch regelmäßig zu Tagesveranstaltungen eingeladen, um uns theoretisch wieder »einzunorden«. Später zog es mich mit dem Umzug nach Berlin immer weiter in den Kreis der Integrations- und Inklusionsforscher:innen.

Und in der Zeit in Niedersachsen?

Einstellungsstopp in Niedersachsen

Mit einer Einstellung in den niedersächsischen Schuldienst ging es dann weiter. Trotz Einstellungsstopp, welcher über zehn Jahre währte.

Als eine in Oldenburg ausgebildete »Lehrkraft an Sonderschulen« begann ich meinen Berufsweg an einer Sonderschule. Bremer Studierende hingegen, ebenfalls in einem Modellversuch ausgebildet, hatten Sonderpädagogik als Fach studiert. Damit erwarben sie schon damals eine Lehrbefähigung, die je nach Stufenschwerpunkt und Stufenergänzung für alle Regelschulen Gültigkeit hatte.

Arbeit an einer Sonderschule in Niedersachsen

Ich nahm die mir von der Bezirksregierung Weser-Ems angebotene Stelle an und traf auf eine Schule mit einem erfahrenen und engagierten Kollegium. Begrüßt und willkommen geheißen wurde ich mit dem Satz: »Na, wenn Du in Projekten arbeiten willst, dann machen wir das mit Dir.« Elf Jahre habe ich an dieser Schule als Klassen- und Fachlehrerin gearbeitet und dabei viel gelernt über Projekt-, Team-, Beziehungs- und Elternarbeit.

Das war in der Lernbehindertenschule?

Lernbehindertenschule

Ja, es war eine Lernbehindertenschule. Die Schüler:innen dieser Schule stammten überwiegend aus dem ländlichen Umland. Sie kamen morgens mit dem Schulbus, in dem auch die Schüler:innen der höheren Schulen saßen. Der Status »Lernbehinderte« brachte ihnen Hänseleien und Ablehnung ein. Darunter litten sie sehr, auch später als Erwachsene, zumal sie dadurch vollends den Kontakt zu den anderen im Dorf verloren. Inzest, sexueller Missbrauch, hoher Alkoholkonsum, Armut und Krankheit waren damals die beherrschenden Themen. Die Lebensaussichten waren für viele Kinder und Jugendliche bedrückend. Wir haben im Kollegium alles dafür getan, um ihre Situation zu verbessern und ihnen gute Startmöglichkeiten für ein Leben nach der Schule zu bieten. Besonders wichtig war es uns, ihnen in der Schule einen Raum zu geben, in dem sie sich sicher und wohl fühlen konnten. Dann ging es darum, sie aus der Isolation zu holen, Freude am Dialog und Lernen, und später an einer Ausbildung zu entfachen.

Projektarbeit

In Projekten lernten sie und wir, uns an ihrer Lebenswelt, ihren Tätigkeiten und Interessen zu orientieren, fachübergreifend und produktorientiert an übergeordneten und später berufsvorbereitenden Themenstellungen zu arbeiten. Wir banden die Eltern, die umliegenden Handwerksbetriebe, das Arbeitsamt, benachbarte Schulen usw. mit ein, unternahmen von Jahr zu Jahr weitere und längere Exkursionen mit dem Rad, Bus und Zug. Die Treffen und Fahrten planten und

organisierten wir gemeinsam, verpflegten uns selbst, lösten Konflikte im Rollenspiel, fertigten Reisedokumentationen an. Die letzte große Reise nach Berlin habe ich allein mit meiner Klasse unternommen. Es war aufregend und ein gelungener Abschluss einer intensiven gemeinsamen Zeit. Wir haben Jahre später noch davon geschwärmt. Für diesen Jahrgang gelang es uns für alle Schüler:innen – dank der kooperativen Handwerksbetriebe – eine Ausbildungsstelle oder eine berufsbildende Maßnahme zu organisieren. Zwei Schüler wechselten zu Beginn der neunten Klasse in die Hauptschule über.

Grundstein der Integration

In Niedersachsen gab es bis Mitte der 1980er Jahre keine Integration. Weiterhin an der Durchführung eines Gemeinsamen Unterrichts interessiert, verfolgte ich die bundesweiten Entwicklungen. Viele Veröffentlichungen gab es dazu noch nicht. Ich hörte über Freunde vom Schulversuch »Integration« in Bremen, der zum Schuljahr 1984/85 startete. Feuser war einer derjenigen, der in dieser Zeit die zentralen Thesen zur Integration formulierte. Von großem Interesse waren damals auch Veröffentlichungen von Preuss-Lausitz, Heyer und Zielke etc., die ausführlich über Berliner Schulversuche in der Uckermark- und Fläming Grundschule berichteten.

Kooperationsklasse an einer Grundschule

Mein Ziel war es, an einer integrativen Schule, zumindest in einer Integrationsklasse zu arbeiten. Die Gelegenheit ergab sich 1985 in meinem zweiten Arbeitsjahr. Für ein Jahr wurde ich auf meinen Wunsch und dem energischen Drängen meiner Schulleitung für mehrere Stunden in der Woche an eine Grundschule abgeordnet. Ein Einschulungskind mit einer posttraumatischen Belastungsstörung sollte unseres Erachtens nicht, wie laut Antrag der Grundschule gefordert, auf die Lernbehindertenschule wechseln, sondern – zumindest vorläufig – an der Grundschule verbleiben. In den ersten Schulwochen durfte ich mit dem Jungen nur allein in dem Abstell- und Kartenraum der Schule arbeiten. Sowohl Schulleitung als auch die Klassenlehrerin waren strikt dagegen, dass ich den Klassenraum betrat. Nach und nach gewöhnte sich das Kollegium an mich. Ich bestand darauf, dass ich zumindest mit einer Kleingruppe den Unterricht bestreiten wolle und bekam dafür einen kleinen Nebenraum zugewiesen. In der Konsequenz wollten immer mehr Kinder am temporären Gruppenunterricht teilnehmen. Irgendwann übernahm ich die Krankheitsvertretung einer GS-Kollegin. Das verhalf mir zur Akzeptanz im Kollegium und zu einem kooperativen Miteinander im Unterricht. Wir unterrichteten von da an zu zweit in der Klasse, entwickelten erste Formen eines offenen Unterrichts und konnten erreichen, dass der Junge in der Klasse verblieb. Und so entstand wohl die erste oder zumindest eine der ersten Grundschulklassen in Niedersachsen, in der Grund- und Sonderpädagog:innen miteinander kooperierten. In einem Bundesland, dem bis heute die Umsetzung von Integration und Inklusion schwerfällt.

Zusammenarbeit mit einer Montessori-Lehrerin

Ende der 1980er Jahre kam eine Kooperation mit einer Montessori-Lehrerin, die an einer Grundschule unterrichtete, zustande. Sie hatte mich um Unterstützung gebeten. Es lag eine schulische Anfrage vor. Eltern hatten einen Beschulungsantrag für ihre geistig behinderte (Anmerkung: veralteter Sprachgebrauch) Tochter gestellt. Sie forderten eine wohnortnahe Beschulung und die Durchfüh-

rung von Gemeinsamem Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen. Ihr Kollegium und auch die Schulleitung sowie einige Eltern, die sich um die Leistungsentwicklung ihrer Kinder sorgten, lehnten das Integrationsmodell strikt ab. Nach langem Ringen mit der Schulaufsicht und dem Kollegium der Schule konnten wir das Projekt gemeinsam starten. Ich war nun Klassenlehrerin einer neunten Klasse an der Sonderschule und einer ersten Klasse an der Grundschule.

Praxisanwendung der Theorie des Studiums

Hinsichtlich einer unterrichtlichen Planungs- und Handlungskompetenz sah ich mich den Anforderungen entsprechend ausgebildet und fühlte mich im Unterrichtsalltag – auch Dank der Unterstützung erfahrener Kolleg:innen – zunehmend sicher. Ganz anders verhielt es sich hingegen mit meiner diagnostischen Kompetenz. Während des Studiums hatte ich ein profundes Grundlagenwissen bezüglich einer subjekt- und entwicklungsorientierten Diagnostik erworben. Ich glaubte den Aufgaben einer zukünftigen Diagnostikerin gewachsen zu sein, wenn es darum ging, das Besondere der Entwicklung eines Menschen erkennen, erklären und verstehen zu können. Konsequent im Sinne Jantzens an einem Menschenbild ausgerichtet, dass diesen in einer Einheit seiner biologischen, psychischen und sozialen Bedingtheit und in seiner Gewordenheit als Resultat seiner bisherigen Entwicklung sieht, verband ich meine zukünftige gutachterliche Tätigkeit mit einer notwendigen Aufarbeitung von Lebensgeschichten. Vor diesem Hintergrund lassen sich individuelle Ausgangsbedingungen erkennen, die die Voraussetzungen schaffen, einen Menschen in seinen Behinderungen sowie Lern-, Entwicklungs- und Teilhabemöglichkeiten zu verstehen und (pädagogisch) begleiten zu können.

Diagnostik

Für die Umsetzung dieser qualitativ anspruchsvollen Aufgabe brauchte es entsprechende Methoden und Verfahren. Diese hatte ich mir erhofft, im Rahmen der universitären Ausbildung in psychologischer Diagnostik erarbeiten zu können.

Die theoretische Vorbereitung auf die zukünftige Tätigkeit als sonderpädagogische Gutachterin war innovativ und fußte auf den Veränderungen in den Sichtweisen des Behinderungsbegriffs und damit einhergehend im diagnostischen Vorgehen. Besonders Siegfried Grubitzsch hielt in seinen Vorlesungen eindrücklich und beharrlich zur Entwicklung einer kritischen Haltung gegenüber einer bislang vorherrschenden stigmatisierenden Diagnostik an. So warf er schon damals die Frage der Messbarkeit psychischer Merkmale, Eigenschaften oder Verhaltensweisen auf und brachte mich damit in den ersten Berufsjahren in einen inneren Konflikt, der mich zunächst fast handlungsunfähig werden ließ.

Wie sollte ich als Pädagogin eine Lernbehinderung bei einem Kind feststellen, wenn die Sonderpädagogik als einziges Überprüfungsinstrument ausschließlich normierte Testverfahren in Form von Intelligenztests zur Anwendung bereithielt?

Wenige Monate nach meiner Einstellung traf mich unvorbereitet die offizielle Anordnung, zeitnah gleich mehrere Gutachten zu erstellen. Unmittelbar wurde mir bewusst, dass hier unterschiedliche Menschenbilder, Erwartungen, Interessen und Praktiken aufeinanderprallten. Ich stand dieser Situation – theoretisch gefestigt, aber ohne adäquates Handwerkszeug – ausweglos und allein gegenüber.

Die Ausgangssituation für die Bearbeitung eines Feststellungsverfahrens auf Sonderschulbedürftigkeit lässt sich für die damalige Zeit im Allgemeinen wie folgt beschreiben: Eine Grundschule meldet eine:n Schüler:in zur Diagnostik bei der Schulaufsicht an. Als Anlass wird der Verdacht auf eine bestehende Lernbehinderung genannt. Begründet wird der Antrag mit einer manifesten Lernstörung, welche sich in einem vorliegenden mehr als zweijährigen Lernrückstand äußert. Die Schulaufsicht nimmt den Antrag an und beauftragt die zuständige Sonderschule mit der Erarbeitung eines Gutachtens zur Feststellung von Sonderschulbedürftigkeit. Ein bestätigter Feststellungsbescheid geht einher mit einem Schulwechsel, bei dem der zukünftige Beschulungsort in der Lernbehindertenschule zu erwarten ist.

Die Beantragung erfolgte damals formlos. Pädagogische Einschätzungen, medizinische Befunde, therapeutische Berichte etc. lagen nicht vor, was meistens daran lag, dass es im ländlichen Raum kein präventives und therapeutisches Angebot für Kinder mit Entwicklungs- und Lernverzögerungen gab. Die Ergebnisse der vorgeschriebenen Schuleingangsuntersuchung wurden vonseiten der Gesundheitsbehörde nur unzureichend und stichwortartig übermittelt. Falls Kinder vor Eintritt in die Schule einen Kindergarten besucht hatten, wurde dies – jedoch ohne Angaben zum Entwicklungsverlauf – in der Schüler:innenakte vermerkt. Folglich musste mangels Daten auf eine notwendige Dokumentenanalyse und -interpretation verzichtet werden. Nur wenige Klassenlehrer:innen der gemeldeten Kinder fanden sich für ein Lernentwicklungsgespräch bereit. Unterrichtshospitationen waren eher unerwünscht. Die meisten Gutachter:innen suchten den Kontakt zu den Erziehungsberechtigten, um ihnen das Überprüfungsergebnis mitzuteilen. Es galt als selbstverständlich, das betroffene Kind zur testdiagnostischen Überprüfung kommentarlos aus dem Unterricht zu holen. In einem Nebenraum wurde es zu einem ihm fremden Menschen an den Tisch gesetzt. Dieser trat in Kontakt zu dem Kind, indem er Testinstruktionen verlauten ließ. Die Testdurchführung erfolgte unter Wahrung der Gütekriterien der Psychometrie, bei der die/der Gutachter:in auf die »Standardisierung der Situation«, d. h. auf die Neutralisierung der Einflüsse von Raum, Zeit, Verständnis, Sprache etc. achtete. Auftretende Messfehler wurden zu keiner Zeit ausreichend thematisiert oder gar berücksichtigt. Die mit dem psychometrischen Test quantitativ gemessenen Fähigkeiten bildeten das Kernstück des zu erstellenden Gutachtens.

Ein Verfahrensablauf, welcher – wie hier vorgestellt – eine Messung von Sonder-/Förderbedürftigkeit zum Ziel hat und dafür eine zeitlich und inhaltlich beschränkte Diagnostik nutzt, stieß besonders in der (Schul-)Verwaltung auf große Resonanz. Intelligenztests, ökonomisch in der Handhabung, wurden als treffsicheres, objektives Diagnostikum gehandelt. Daran hat sich bis heute nichts geändert.

Konsequenzen einer Entscheidung als Gutachterin

Für mich stand damals fest: Den hier vorgegebenen sonderpädagogischen Verfahrensweg wollte und konnte ich nicht übernehmen. Fraglich erschien mir, inwieweit das aufgezeigte Verfahren inklusive der genutzten Methoden für eine

Klassifikation geeignet war. Auch schien mir ein diagnostisches Vorgehen, welches auf die Suche nach dem »wahren Wert« ausgerichtet ist, nicht mehr neueren Denkmodellen zu entsprechen. Auf der Grundlage nur eines Testergebnisses eine so schwerwiegende Entscheidung mit Auswirkungen auf den Bildungs- und Lebensweg eines Kindes allein zu fällen, schien mir ebenfalls unvorstellbar. Und was für mich am schwersten wog, war die Art und Weise, wie unmenschlich und unsensibel mit Kindern in diagnostischen Situationen umgegangen wurde.

Alternativen zu Tests

Kurz davor den Dienst als Sonderpädagogin zu quittieren, beriet ich mich mit zwei Kolleg:innen. Sie standen dem tradierten sonderpädagogisch-psychologischen Verfahrensweg ebenfalls kritisch gegenüber. Gemeinsam suchten wir nach diagnostischen Alternativen. Zuallererst verabschiedeten wir uns endgültig von dem einfachen Ursache-Wirkungsmodell, welches die Entstehung von Lernbehinderung mit einer verminderten Intelligenz gleichsetzt. Im Laufe der Jahre stellten wir eine diagnostische Sammlung zusammen, welche sich zunehmend an den Vorläufern der Kind-Umfeld-Analyse nach Schmidt und Sander orientierte. Dafür bildeten wir uns fort, holten für schulinterne Fortbildungen Referenten wie Dietrich Eggert aus Hannover an die Schule, kooperierten mit Kindergärten und Grundschulen. Wir schärften unsere Beobachtungsgabe, überprüften nur noch zu zweit, schafften kindgerechte Überprüfungssituationen, nutzten Screenings und informelle Verfahren. Unser Augenmerk lag auf der Zusammenarbeit und Abstimmung mit allen involvierten Personen.

Unter den dargelegten Entwicklungen und Bedingungen gelang es zwar unserem kleinen Team von kritischen Sonderpädagoginnen nicht das Feststellungsverfahren abzuschaffen, aber wir konnten zumindest den Verfahrensablauf ein wenig humaner und demokratischer gestalten. Durch gezielte Informationen und Gesprächsangebote stärkten wir das Widerspruchsrecht der Erziehungsberechtigten, begegneten den Kindern mit Wertschätzung und Akzeptanz, sorgten für Transparenz in den Abläufen.

Seit dieser Zeit beschäftigen mich folgende Fragen: Das Feststellungsverfahren ist bis heute für Eltern/Erziehungsberechtigte in ihren Abläufen und Beteiligungsrechten wenig transparent – Woran liegt das? Weshalb besaßen Erziehungsberechtigte eigentlich nie das Recht auf freie Gutachter:innenwahl? Warum steht für Erziehungsberechtigte kein flächendeckend unabhängiges Beratungsangebot zur Verfügung? Wann wird das sonderpädagogische Feststellungsverfahren in seiner bestehenden Form endgültig abgeschafft?

Versetzungsantrag nach Berlin

Aus privaten und beruflichen Gründen wechselte ich 1995 in den Berliner Schuldienst. In Niedersachen sah ich für mich keine berufliche Zukunft mehr. Perspektivisch hätte ich weiterhin als Sonderpädagogin an einer Sonderschule, evtl. verbunden mit einer Abordnung an einer Regelschule oder auf Führungsebene in einer Leitungsfunktion an einer Sonderschule arbeiten können.

Die Weiterentwicklung in Richtung des Gemeinsamen Unterrichts kam in meinem Heimatbundesland nicht voran bzw. wurde systematisch zurückgedrängt. Angetreten, um die Sonderschulen abzuschaffen, musste ich nach elf

Berufsjahren erkennen, dass um mich herum Stillstand herrschte. Von Aufbruchstimmung in Richtung Integration keine Spur. Auch nicht mehr an der 1990 umbenannten Carl-von Ossietzky-Universität in Oldenburg/Niedersachen.

Bei meinem Einstellungsgespräch in Berlin bot man mir eine Stelle an einer Sprachbehindertenschule an. Ich entschied mich für eine Grundschule in Kreuzberg.

Welche Grundschule war das?

Hunsrück-Schule in Berlin, Kreuzberg

Es war die Hunsrück-Grundschule. Geprägt von der Lage nahe der ehemaligen Grenze zwischen Ost- und Westberlin, wies sie damals einen hohen Migrationsanteil von über 80 % auf. Überwiegend Kinder aus Familien türkischer und arabischer Herkunft, oftmals von Armut bedroht, besuchten die mit einfachen Mitteln ausgestattete Schule. Eine Schule ohne Leitung und Konzeption, aber gezeichnet von einem kleinen Team engagierter Pädagog:innen.

Ich habe drei Jahre an der Hunsrück-Grundschule unterrichtet. An dieser Schule sah man bis zu der Zeit für Klassen mit Einzelintegration eine Unterrichtsorganisation mit getrennten Zuständigkeiten vor. Die Aufteilung führte dazu, dass die Grundschullehrkraft den Klassenunterricht leitete und der/die Sonderpädagog:in während des Unterrichts konsequent neben einer/einem Schüler:in mit sonderpädagogischen Förderbedarf saß und ihr/ihm Instruktionen gab bzw. sie/ihn kontinuierlich zum Arbeiten anhielt. Diese Form der Besonderung im gemeinsamen Klassenzimmer, nach Feuser auch mit dem Begriff der »Schäferhundpädagogik« belegt, entsprach nicht meinen Vorstellungen von integrativem Unterricht.

Gemeinsame Unterrichtsplanung der Lehrkräfte

Zwei Klassen der mehrzügigen Grundschule wurden von der ersten Klasse an im Team von jeweils zwei Grundschullehrer:innen geführt. Zur Lerngruppe zählten auch Kinder mit (gemäß dem damaligen Sprachgebrauch) einer Lern- und geistigen Behinderung. Der Unterricht wurde in Kooperation mit einer Schulhelferin gemeinsam geplant und durchgeführt. Dabei orientierte sich die Unterrichtskonzeption an den Prinzipien des offenen und schüler:innenorientierten Unterrichts. Lernen mit allen Sinnen und Freiarbeit standen von Schulbeginn an auf dem Wochenplan.

Gutachten

Als neue Kollegin wurde ich überwiegend im Vertretungsunterricht und im Bereich der sonderpädagogischen Förderung eingesetzt; im zweiten Jahr auch mit wenigen Unterrichtsstunden im Teamteaching. Über die Schulaufsicht erfolgte eine regelmäßige Beauftragung für die Bearbeitung von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren. Zur Überprüfung gemeldet wurden Kinder aus der eigenen integrativen Grundschule, aber auch aus umliegenden Grundschulen und vereinzelt aus den bezirklichen Oberschulen. Die Aufgabe der sonderpädagogischen Diagnostik hatte sich inzwischen gewandelt. Wurde bislang eine Sonderschulbedürftigkeit oder ein Schulversagen festgestellt, ging es jetzt um die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs. Neben der Förderbedarfsfeststellung galt es im Rahmen des Gutachtens Empfehlungen zur Schullaufbahn sowie zu Art und Umfang der Förderung herauszuarbeiten.

Kind-Umfeld-Analyse

Diagnostisch setzte ich da wieder an, wo ich in Niedersachsen aufgehört hatte. Zugunsten der Erstellung aussagekräftiger Kind-Umfeld-Analysen – mit ihren Wurzeln in der sozialökologischen Entwicklungstheorie Bronfenbrenners – verzichtete ich weitestgehend auf die Durchführung von Intelligenzverfahren. Mit dem Ziel auf dem schnellsten Wege ein Verständnis für die Lebens-, Lern- und Entwicklungssituation des »gemeldeten« Kindes zu erfassen, ging ich offen, unvoreingenommen und nicht wertend in die Gespräche mit dem Kind, den Eltern, Lehrkräften und weiteren Begleitpersonen. Es folgten neben Unterrichtshospitationen mit teilnehmenden Beobachtungen Phasen mit Einzel- bzw. Kleingruppenarbeit. Der Einsatz diagnostischer Methoden und Verfahren richtete sich zunehmend nach den ermittelten Bedarfen aus den durchgeführten Beobachtungen, Befragungsergebnissen und der Dokumentenanalyse. Die Ergebnisinterpretation besprach ich – wenn möglich – zuerst mit den Eltern, bevor wir uns gemeinsam mit allen Involvierten im Abschlussgespräch des einberufenen Förderausschusses trafen. Vorrangig ging es hier darum, gemeinsam Ursachen der vermuteten Lernbeeinträchtigungen oder -blockade zu erkennen und zu verstehen, um auf dieser Grundlage nach individuellen Entwicklungs- und schulischen bzw. umfeldbezogenen Verbesserungsmöglichkeiten zu suchen.

Ein derartiges Vorgehen ergab immer wieder unerwartete Wendungen und überraschende Zusammenhänge, die über die Feststellung der Statuserhebung einer Lernbehinderung, die ursächlich ausschließlich beim Kind zu suchen war, hinausgingen.

Besonders für die Eltern erschien es mir wichtig, die Einschätzungen und Berichte über ihre Kinder klar und verständlich aufzusetzen und wiederzugeben. Ging es doch darum, an einem Strang zu ziehen, wenn es um die gemeinsame Unterstützung der Kinder ging. So waren es auch die Eltern, die mich in mein neues Umfeld einführten und mich darin unterstützten die Lebenswelt der Kreuzberger Familien zu verstehen.

Rollenkonflikte als Gutachterin

In meiner Rolle als bestellte Gutachterin geriet ich zusehends in einen Rollenkonflikt. Während ich mich in diesem Verfahren als Vertreterin und »Übersetzerin« des Kindes und dessen Bedürfnisse sah, was mir auf lange Sicht die Akzeptanz, das Vertrauen und die Glaubwürdigkeit aufseiten der Kinder und ihrer Eltern verschaffte, entsprachen meine diagnostischen Leitideen weder den Vorstellungen der Schulaufsicht noch einigen Leitungen sowie Mitgliedern der jeweiligen Förderausschüsse. Auch zahlreiche Sonderpädagog:innen, an Regel- oder Sonderschulen tätig, zeigten sich meinen diagnostischen Vorstellungen gegenüber skeptisch bis ablehnend.

Für die Gutachtenerstellung war vonseiten der regionalen Schulaufsicht nur ein enges Zeitfenster vorgesehen. Die Anwendung von Testdiagnostik galt laut Anweisung der Schulaufsicht als zwingend notwendig. Bei Kindern mit Migrationshintergrund war das Ergebnis von zwei Leistungsüberprüfungen, wobei auch ein sprachfreier Test zu verwenden war, vorzulegen. Diese Vorgabe galt auch, wenn von anderer Stelle, wie dem Sozialpädiatrischen Zentrum (SPZ), aktuelle

testdiagnostische Ergebnisse vorlagen. Da die integrativen Grundschulen über keine Testverfahren verfügten, mussten diese für jede Überprüfung in der einzigen Lernbehindertenschule des Bezirks ausgeliehen werden.

Bei einer meiner ersten Überprüfungen verweigerte ich bei einem Jungen der fünften Grundschulklasse die Feststellung einer sogenannten Lernbehinderung und damit einer aus Sicht des Schulamtes schon feststehenden Umschulung in die Sonderschule für Lernbehinderte ab Klasse 7. Gleich mehrere triftige Gründe hatten in der abschließenden Gutachten-Feststellung dazu geführt, den Jungen trotz großer Lernrückstände nicht als lernbehindert einzuschätzen. So waren die Testunterlagen des durchzuführenden sprachfreien SPM-Tests veraltet, unvollständig, zum Teil zerrissen und lagen nur in schwach kopierter Form vor, was für die Überprüfung eines Kindes mit einer Augensteuerungsproblematik zusätzlich erschwerend gewirkt haben musste. Darüber hinaus galt der Junge als sozio-kulturell benachteiligt. Er wurde als Kind mit türkischem Migrationshintergrund ohne Deutschkenntnisse eingeschult und hatte außer in der Schule keine Möglichkeit am deutschsprachigen Leben teilzunehmen. In der Grundschule, in der so gut wie keine deutsch sprechenden Kinder eingeschult worden waren, erhielt der Junge keine Sprach- und Lernförderung. Die mühsam erlernten Worte konnte er nur schwer mit Inhalt füllen. Im Rahmen der Überprüfung waren Anzeichen einer Hör- und Sprachverarbeitungsstörung festgestellt worden, die das Erlernen einer Sprache zusätzlich erschwerten. Da ist es nachzuvollziehen, dass der Junge aufgrund seiner geringen Deutsch- und Kulturkenntnisse die Anweisungen im K-ABC-Untertest Lesen/Verstehen nur schwer verstehen und ausführen konnte, worauf die Ausführungen im Handbuch auch explizit hinwiesen. Auch in dem laut Handbuch stark kulturabhängigen Untertest Gesichter und Orte kam der Junge zu einem schlechten Ergebnis. Die Aufgabensammlung besaß nur Gültigkeit in der Anwendung bei Kindern aus dem deutschsprachigen Raum und sollte auf keinen Fall genutzt werden, um auf eine mangelnde Intelligenz des Kindes zu schließen. Am Ende der beauftragten testdiagnostischen Überprüfung wirkte der sensible und sonst immer fröhliche Junge niedergeschlagen, verzweifelt und traurig auf mich. Schon vor der Leistungsüberprüfung signalisierte er im flüsternden Ton: »Ich bin nicht gut!« Deutlich zeigten sich an dieser Stelle im Laufe der Schuljahre entstandene Lernblockaden. In den Förderempfehlungen wies ich auf das insgesamt heterogene Profilbild im Kaufmann-Test und damit auf die Nicht-Verwertbarkeit der Testergebnisse hin. Es folgten Aufforderungen hinsichtlich ärztlicher Überprüfungen der Augen und Ohren sowie Empfehlungen für die Durchführung therapeutischer und pädagogischer Intensivmaßnahmen, die sich auch auf die seit der ersten Klasse unzureichende Klassenführung bezogen. Eine Wiedervorstellung, inklusive Abklärung der Förderbedarfsfrage und unter Vorlage eines durchgeführten Förderplans, hielt ich frühestens nach einem Jahr für angemessen.

Eine Reaktion über das von mir angefertigte Gutachten erfolgte prompt. Die zuständige Schulrätin erteilte mir mit dem Kommentar: »Sie schaden Kindern!«

eine Dienstaufsichtsbeschwerde. Ein Schulpsychologe, bekannt für seine nichts aussagenden Kurzgutachten – bestehend aus ausführlichen Testbeschreibungen und zusammengefassten Auswertungsergebnissen in Form von Intelligenzquotienten – erhielt die Aufgabe mich zu belehren. Ich weigerte mich, das von mir erstellte Gutachten in eine der Schulaufsicht dienliche Form – verstanden als Entscheidungsgutachten über die zu besuchende Schulform – umzuschreiben.

Unabhängigkeit und Versetzung nach Mitte

Kurze Zeit später machte ich mich auf die Suche nach einem neuen Bezirk und einer neuen Schule. Mir war in der Auseinandersetzung mit der aufgetretenen Konfliktsituation jäh bewusst geworden, dass in Berlin die Praxis der integrativen Beschulung, verbunden mit einer neuen Sicht auf die Diagnostik, auch Mitte der 1990er Jahre noch nicht Einzug gehalten hatte. Insbesondere die bezirkliche Schulverwaltung, aber auch viele Lehrkräfte schienen an der veralteten medizinisch-psychologischen und auch sonderpädagogischen Vorstellung der »Defektorientierung« beharrlich festzuhalten. Dies umso mehr, weil die Konstanz einer sogenannten Lernbehinderung durch das Messen eines abstrakten Konstrukts namens Intelligenz präzise genau und einfach möglich schien.

Ein Denken, das darauf fußt, die Verschiedenheit der Kinder auf ein zentrales Merkmal zu reduzieren, daraus prognostisch ihre Bildbarkeit abzuleiten und sie auf dieser Grundlage und eines eigens in der Sonderpädagogik geschaffenen Strukturmusters in feste Gruppen zu schicken, hatte ich von jeher abgelehnt. Der Versuch der Kreuzberger Schulverwaltung, mich in ein eng gestecktes Kategoriendenken zu zwängen, konnte dementsprechend nur misslingen.

Ein auf Veränderung und Entwicklung ausgerichtetes diagnostisches Leitbild braucht ein Umfeld, das zur Klärung der sonderpädagogischen Fragestellung die individualisierende Beschreibung der Kompetenzen und Ressourcen eines Kindes in seinen verschiedenen Lebensbereichen in den Mittelpunkt stellt. Damit richtete sich diagnostisch der Fokus auf den Einsatz und die Interpretation von system- und personenbezogenen Verfahren, welche hohe Komplexität sowie Offenheit und Flexibilität in der Betrachtung sowohl bei der Diagnostikerin als auch bei allen Mitgliedern des Förderausschussverfahrens, wozu auch die Erziehungsberechtigten als Expert:innen ihrer Kinder zählen, verlangt.

Verstehende Zugänge in der Diagnostik

Eine Diagnostik, die den verstehenden Zugang zum Ziel hat und die Diagnostikerin sich im Rahmen eines sonderpädagogischen Feststellungsverfahrens als advokatorische Vertreterin und »Übersetzerin« des Kindes versteht, braucht für den nötigen Perspektivenwechsel ein umfangreiches Erklärungs- und Anwendungswissen was die Grundlagen und Bedingungen kindlicher Entwicklung und der Bestimmung von Voraussetzungen für das schulfachliche Lernen sowie die Wirkungsweisen und Einflüsse bestehender Umwelteinflüsse anbelangt. Diagnostische Kompetenz heißt es konsequenterweise neben der Aneignung von Denkwerkzeugen auch mit einer entsprechenden Ergänzung diagnostischer Methoden und Verfahren sukzessiv zu erweitern. Verstärkt setzte ich mich wieder mit Aspekten menschlichen Lernens auseinander. Noch in Niedersachen hatte ich kurz vor meiner Umsetzung eine weitere Lehrbefähigung im sonderpädagogi-

schen Förderschwerpunkt Sprache erworben. Jetzt ging mein Interesse verstärkt in Richtung der emotional-sozialen und frühkindlichen Entwicklung. Auch wollte ich unabhängig von bestehenden Verwaltungsvorschriften und sonstigen Vorgaben an den »Themen«, die mir das Kind vorgibt, arbeiten. In dem geplanten Aufbau eines Netzwerkes, bestehend aus Lehrer:innen, Erzieher:innen, Therapeut:innen etc., erhoffte ich mir einen regen fachlichen Austausch und gegenseitige Beratung. Zukünftig wollte ich Gutachten nur noch in Form individualisierter Entwicklungsgeschichten verfassen. Das gewählte Format erschien mir schon damals geeignet, biografische Gewordenheit verständlich und transparent aufzuzeigen. Diese Darstellungsform unterstützt »überprüfte« Kinder, ihre Erziehungsberechtigten und auch die Förderausschussmitglieder darin, gegenwärtige Handlungen besser zu verstehen, Zusammenhänge zu erkennen sowie Verhaltens- und Beziehungsmuster zu verdeutlichen.

Durch rückschauendes Betrachten können Entwicklungs- und Lernprozesse, welche die Persönlichkeit geformt haben, zur Grundlage für ein Verstehen der aktuellen Lebenssituation und einer Initiierung entwicklungslogischer pädagogischer und therapeutischer Maßnahmen beitragen.

Kinder- und Jugendpsychiatrie in Mitte an der Charité, Integration und Grundschule

Auf der Suche nach einem neuen Bezirk und einer neuen Schule wurde ich von der Schulleitung der Krankenhausschule der Charité-Mitte zu einem Gespräch eingeladen. Bei meiner Vorstellung gelang es mir meine diagnostische Anspruchshaltung hinsichtlich der Erstellung von sonderpädagogischen Gutachten durchzusetzen. Ein halbes Jahr später trat ich mit einer Umsetzung in den Berliner Bezirk Mitte meinen Dienst als Krankenhauslehrerin an der Schule in der Charité an. Fast sieben Jahre arbeitete ich in der geschlossenen Abteilung der Kinder-Neuropsychiatrie unter der Leitung von Prof. Neumärker. Seine Prioritäten waren die Behandlung von Essstörungen, Psychosen sowie Entwicklungsstörungen und ADHS. In stationärer und zum Teil Langzeitbehandlung befanden sich Kinder und Jugendliche im Altersspektrum von fünf Jahren bis ins junge Erwachsenenalter. Sie nahmen täglich bis zu sechs Stunden am Fachunterricht der internen Schule teil. Um während des Klinikaufenthaltes einen Unterrichtsausfall zu vermeiden sowie einen Schulabschluss auch bei Krankheit zu gewährleisten, orientierte sich das Kollegium im Unterrichtsalltag an den Aufgaben, die die Schüler:innen aller Schulformen von ihren Heimatschulen wöchentlich geschickt bekamen.

Neben meiner Tätigkeit als Arbeitslehrelehrerin, den ich in den Werkstatträumen der Klinik (im Keller neben der forensischen Abteilung) abhielt, unterrichtete ich im sogenannten »Bettenhochhaus«. Dies war ein Unterrichtsangebot für bettlägerige Kinder mit chronischen Krankheiten oder Krebserkrankungen. Darüber hinaus war ich im Unterricht der Grundschule am Arkonaplatz eingesetzt. Wieder wurde ich regelmäßig im Rahmen meiner Tätigkeit über das Schulamt mit der Erstellung von sonderpädagogischen Gutachten, die von Grund- und Oberschulen in Alt-Mitte beantragt wurden, beauftragt.

In dieser Zeit erfuhr ich in den wöchentlichen Teamsitzungen mit Prof. Neumärker und seinem Team sowie meinem neuen Kollegium viel über die Bedeu-

tung und Auswirkung von Erkrankungen für den Bildungs- und Lebensweg, über die Folgen der Erkrankung für die Lernprozesse sowie über die Auswirkungen von Krankheit auf das psychische Gleichgewicht.

Parallele Arbeitsstelle an der Grundschule am Arkonaplatz

Auch lernte ich eine neue Kultur im Bildungsbereich kennen. Von nun an arbeitete ich in einem Ostberliner Bezirk mit seinen gewachsenen Strukturen und Praktiken. Ich wurde in den auch über die Wendezeit hinaus von personeller Kontinuität getragenen Kollegien beider Schulen schnell bekannt als »Vorzeige-Wessi«. Einige Kolleg:innen und auch Eltern, mit denen ich regelmäßig im Kontakt stand, führten mich in die kulturellen Besonderheiten des Ostberliner Schulalltags und Bezirks ein.

Die integrative Unterrichtstätigkeit an der Grundschule, zum Teil in Doppelsteckung mit einer sehr erfahrenen Grundschullehrerin, verhalf mir zu einem Zuwachs meiner methodisch-didaktischen Kompetenz. Es gelang mir zusehends schneller den Zusammenhang zwischen individuellen Lernvoraussetzungen und fachlichem Lernen herzustellen. Die Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen in der KiJuPsy empfand ich als sehr bereichernd und erfüllend. Besonders die Freiarbeitszeiten im Werkstattbereich und im Berufswahlunterricht, in dem ich die personenzentrierte Arbeit mit den Methoden der individuellen Zukunftsplanung (Doose, 1998, 2020) nutzte, führten zu intensiven Gesprächen und Erkenntnissen, die ich wiederum für gezielte Entwicklungs- und Lernangebote anzuwenden wusste.

Insgesamt erschien mir das Unterrichts- und KiJuPsy-therapeutische (Behandlungs-)Konzept der Charité-Mitte mit seiner starken Norm- und Leistungsorientierung als wenig zeitgemäß. Der Unterricht in der Klinikschule wurde überwiegend frontal und kleinschrittig sowie nach vorgegebenem Lehrplan durchgeführt. Raum für selbstgewählte Themenstellungen sowie selbstreflexives Lernen wurde vonseiten der Lehrkräfte nicht gegeben. Der rigide Umgang der Klinikleitung mit nicht »willigen« Schüler:innen bzw. Patient:innen war nur schwer zu ertragen. Die Station der Kinder- und Jugendpsychiatrischen Abteilung, abgeschottet in einer eigenen, isolierten Welt, sah in ihrer Hausordnung kein Lernen an außerschulischen Lernorten und auch keine pädagogisch begleitete Rückführung in die Heimatschulen vor. Insgesamt war der Einfluss der »Medizin«, die sich gegenüber der Pädagogik als weisungsbefugt verstand, dominierend. Die vorgegebenen, starren, stationären Abläufe und Anweisungen erwiesen sich als nicht verhandelbar. Therapien wurden nicht weiterentwickelt und hinsichtlich der Fragestellung untersucht, welcher Behandlungsansatz in welchem Fall der richtige sein könnte. Eine kritische Auseinandersetzung mit dem eigenen Tun gehörte nicht zum Arbeitsalltag. Insgesamt entbehrte die medizinische als auch die pädagogische Arbeit oft jeder Wissenschaftlichkeit. Die Arbeit im interdisziplinären Team erschöpfte sich in einem Informationsaustausch, der vonseiten der Medizin gesteuert wurde. Ein Mitsprache- und Entscheidungsrecht in diagnostischen Fragestellungen wurde den Pädagog:innen nicht eingeräumt. Meine Akzeptanz für ein derart unbewegliches System wich in dem Maße, wie ich mich daran gehindert sah, eine individualisierte ganzheitliche Diagnostik und darauf aufbau-

end pädagogische Angebote anbieten und durchführen zu können. Dabei war ich – durch mehrere pädagogische und therapeutische Zusatzausbildungen qualifiziert – im Rahmen meiner langjährigen Erfahrung als Gutachterin und Lehrkraft darauf fokussiert, mit den Kindern und Jugendlichen zusammen »beste« Entwicklungs- und Lernbedingungen auszuloten und immer daran zu arbeiten, die dafür nötigen pädagogischen »Stellschrauben« auch zu finden.

Lehrtätigkeit

Da sich über die Jahre konzeptionell, in den Abläufen sowie in der Zusammenarbeit keinerlei Anzeichen von Veränderungen zeigten, suchte ich in den Folgejahren nach neuen Wegen als

- Kursleiterin einer berufsbegleitenden Weiterbildung für Berliner Lehrkräfte aller Schulformen. Auf Initiative von Rainer Maikowski und Wolfgang Podlesch wurde der zweijährige Kurs »Zusatzqualifikation Gemeinsamer Unterricht von Schüler:innen mit und ohne Behinderung« erstmalig im Jahr 1998 im Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) angeboten. In Kooperation mit engagierten Pädagog:innen, wie Christian-Peter Schultz und Gisela Neumann, übernahmen wir über mehrere Jahre die Verantwortung für die konzeptionelle Gestaltung, Organisation und Durchführung der Kurse;
- Fachseminarleiterin für »Sonderpädagogischen Unterricht« an das 3. bis 6. Schulpraktische Seminar (SPS)/Berlin-Friedrichshain-Kreuzberg. Christian-Peter Schultz und ich zählten zu dem Zeitpunkt zu den ersten Sonderpädagog:innen mit Unterrichtserfahrungen im GEM, die als Integrationsbefürworter:innen im Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Sonderschulen/für Sonderpädagogik in Berlin zugelassen wurden. Da der Vorbereitungsdienst angehende Sonderpädagog:innen vorrangig auf die Tätigkeit an Sonderschulen vorbereitete, waren bis zum Jahr 2001 nur Sonderpädagog:innen eingestellt worden, die ihren Dienst an Sonderschulen verrichteten. Mit Aufnahme unserer Tätigkeit im SPS gründeten wir die AG »Integration«. Mit Weggefährt:innen wie Angelika Granzow-Seidel setzten wir uns erfolgreich für eine durchgängige Ausbildung von angehenden Sonderpädagog:innen im integrativen Bereich ein;
- Projektmitarbeiterin im Forschungsprojekt »Qualitätssicherung der Förderung von SchülerInnen mit Förderbedarf ›Emotionale und soziale Entwicklung‹« des Instituts für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität Berlin unter Leitung von Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz ([Grund]-Schulpädagogik/TU Berlin) und Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold (Päd. Psychologie/Universität Hildesheim) (s. a. Preuss-Lausitz, 2005);
- langjährige Lehrbeauftragte an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen in Berlin (KHSB) im Bereich Diagnostik in der Heilpädagogik und
- regelmäßige Teilnehmerin an den jährlich stattfindenden Integrationsforscher:innentagungen (IFO) und Arbeitskreisen wie der AK GEM an der TU Berlin unter Leitung von Ulf Preuss-Lausitz.

Weiterbildung

Parallel dazu bemühte ich mich um die Erweiterung meiner diagnostischen Kompetenzen u. a. durch

- eine enge fachlich geprägte Kooperation mit einer logopädischen und ergotherapeutischen Praxis sowie dem Kinder- und Jugendpsychiatrischen Dienst in Berlin Mitte;
- Aus- und Weiterbildung im Bereich der Grundlagen neurophysiologischer und -psychologischer Entwicklungsbegleitung und
- die Teilnahme an Arbeitskreisen zu Themen der Kindesentwicklung.

Zunehmend vertiefte ich mich wieder in ein Literaturstudium. In meiner langjährigen diagnostischen Tätigkeit hatte ich mir zwar viel Wissen angeeignet, aber in diagnostischen Prozessen und Situationen plagte mich immer wieder das Gefühl, dieses Wissen noch nicht so weit durchdrungen und verinnerlicht zu haben, dass ich intuitiv und sicher danach handeln und entscheiden konnte. Die Ursache vermutete ich in einer mir fehlenden Systematik, nach der ich Entwicklungs- und Lernverläufe entwicklungslogisch deuten und sichtbar machen konnte.

Umsetzung der Theorie in der Praxis

Auf der Suche nach Antworten orientierte ich mich weiterhin an allgemeingültigen theoretischen Konzepten menschlicher Entwicklung. Entwicklungsvorstellungen, die für alle Kinder (auch für Kinder mit Beeinträchtigungen) gelten, trennen nicht nach Entwicklungslogiken, Begründungen oder (pädagogischen) Angeboten und Zuständigkeiten. Wieder tauchte ich in Wolfgang Jantzens *Allgemeine Behindertenpädagogik* und hier insbesondere in Bd. 2 sowie in *Diagnostik als Rehistorisierung* (Jantzen, Lanwer-Koppelin) ein. Gleichzeitig war ich auf der Suche nach weiterer Literatur, die sich mit Zusammenhängen neurophysiologischer und -psychologischer Entwicklungsprozesse als Voraussetzung für das Lernen und Verhalten auseinandersetzte. Ich stieß auf Ingeborg Milz' *Neuropsychologie für Pädagogen*, auf Jean Ayres' *Bausteine der kindlichen Entwicklung*, las Fachbücher von Hüther, Eliot, Stemme und v. Eickstedt, Lauer, Goldstein etc. Die Auseinandersetzung mit qualitativen Forschungsmethoden gewann zunehmend an Bedeutung.

Schulisch stand 2004 ein weiterer Wechsel an. Bei einem meiner Vorträge über den Zusammenhang von Entwicklung, Lernen und Verhalten trat eine Mitarbeiterin des Jugendamts Pankow-Weißensee an mich heran. Sie warb für eine Zusammenarbeit. In Absprache mit der zuständigen Schulrätin verabredeten wir eine zeitnahe Beantragung meiner Umsetzung. Der Bezirkswechsel gestaltete sich jedoch schwierig und zäh.

Das ist ein bisschen wie ein Bundeslandwechsel.

Ja, wirklich. Bei der Beantragung meiner Umsetzung von Niedersachsen nach Berlin, von Kreuzberg nach Mitte und auch von Mitte nach Pankow, selbst bei den Abordnungen an die Schulpraktischen Seminare und an die TU bzw. später an die HU beschlich mich immer das Gefühl »leibeigen« zu sein. Bei den behördlichen Verhandlungen, die nie offen ausgetragen wurden, wurde mit offenem

Ende hoch gepokert. Aber ich hatte immer gute Fürsprecher:innen und Innovationen »im Gepäck«. Und so gelang auch dieser Wechsel in einen weiteren Berliner Bezirk mit all seinen Besonderheiten, die es zu entdecken gab.

Übergang Kita – Grundschule

Meine Tätigkeit im Bezirk Pankow begann mit einer Abordnung an eine Kita im Ortsteil Weißensee. Die Umsetzung in den vorschulischen Bereich kam auf meine Initiative hin zustande und wurde vonseiten der Senatsverwaltung bewilligt. Schon seit meiner Zeit in Niedersachsen interessiert an der bestmöglichen Gestaltung von schulischen Übergängen und überzeugt davon, dass Kindern begleitete Übergänge leichter fallen, fiel hier der Startschuss für ein Projekt mit dem Arbeitstitel: »Entwicklung und Erprobung einer an Inklusion orientierten Prozessdiagnostik für einen nichtaussondernden Übergang von der Kindertagesstätte in die Grundschule«.

Zeitlich bewegte sich das Vorhaben vor dem Hintergrund der Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts in Richtung Inklusion sowie – damit einhergehend – der Berliner Schulreformphase (Reformen der Berliner Grundschule 2004; Berliner Bildungsplan 2004). Auch die Berliner Senatsschulverwaltung stellte mit den neuen Rahmenvorgaben im Elementar- und Grundschuleingangsbereich die Akzeptanz der Unterschiede in den Mittelpunkt der konzeptionellen und organisatorischen Neuregelungen für die Arbeit in Kindertagesstätte (Kita) und Grundschule. Zu den Eckpunkten der ersten Reformwelle zählte die Umgestaltung der Kitas zu Bildungseinrichtungen sowie die Einführung der flexiblen Schuleingangsphase, verbunden mit einem vorgezogenen Schuleintritt und vorschulischer Förderung, Individualisierung und Jahrgangsübergreifendem Lernen (JüL) sowie dem Verzicht auf Rückstellungen und Klassenwiederholungen.

Diagnostik von Lernvoraussetzungen

Grundsätzlich gilt für Berlin seit 2004: Alle schulpflichtigen Kinder sind in die allgemeine Schule einzuschulen. Die Voraussetzungen des Kindes sollen nicht mehr zum Prüfstein für die Aufnahme in die Grundschule gemacht werden. Dies verlangt vonseiten der Institution die Schaffung flexibler und anpassungsfähiger Systeme sowie die zügige Entwicklung von an Inklusion orientierten Konzepten, insbesondere diagnostisches Denken und Handeln betreffend. Die Akzeptanz von Heterogenität erfordert in der Umsetzung eine konsequente Berücksichtigung individueller Entwicklungsbedingungen und -voraussetzungen, ebenso der Lernbedürfnisse und Lernbereitschaft sowie der verschiedenen Fähigkeiten und Fertigkeiten aller Kinder.

Welches sind nun aber die geeigneten diagnostischen Vorgehensweisen und Instrumente, wenn individuelle Förderung in den Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit gestellt wird? Wie und mit welchem Ergebnis können die Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten von Kindern im Übergang Kita – Grundschule erkannt, angeregt und aktiviert werden? Welche Kompetenzen und Unterstützungsangebote brauchen Lehrkräfte und pädagogisches Personal, um der Individualität und Vielfalt der Kinder gerecht zu werden? Diese und andere Fragen standen zu Beginn des geplanten Vorhabens im Vordergrund.

Das an dieser Stelle nur kurz vorzustellende Projekt startete im Schuljahr 2004/05 mit einer strukturierten Übergangsbegleitung von Kindern auf dem Weg von der Kita in die Grundschule und wuchs in den Folgejahren beständig auf ein bezirkseigenes Projekt an. Entstanden aus der Eigeninitiative einer einzelnen Person, wuchs das Vorhaben ein Jahr später – unter der Beteiligung dreier standortnaher Kitas, einer Grundschule und einem (aufzulösenden) Förderzentrum – auf Campusgröße an. Im Schuljahr 2009/2010 verbanden sich zehn Pankower Schulen und beschlossen, ihr bisheriges Handeln gemeinsam zu konkretisieren und das Konzept ihrer inklusiven Schule auszuarbeiten. Unterstützung versprach die dafür eigens gebildete Steuergruppe und eine im Schuljahr 2007/08 gegründete Beratungsstelle für Kindesentwicklung (vgl. Gloystein, 2011).

Die Entwicklungsbegleitung der Vorschulgruppen einer Kita im Berliner Bezirk Pankow, Ortsteil Weißensee, wurde im Schuljahr 2004/05 von der Bezirksstadträtin genehmigt und von der Kita-Leitung und den Eltern gewünscht. Die Berliner Senatsbildungsverwaltung genehmigte ein Jahr später das laufende Projekt unter einem, aus ihrer Sicht sonderpädagogischen Blickwinkel, bei dem lediglich einzuschulende Kinder mit besonderem Hilfe- und Unterstützungsbedarf berücksichtigt werden sollten. Meiner Intention folgend, ging es jedoch von Anfang an darum, Kita, Grundschule und Förderzentrum miteinander zu vernetzen und ineinandergreifende Strukturen zu entwickeln, die der Lernentwicklung aller Kinder förderlich sind.

Der erste Schritt des von mir initiierten Vorhabens diente der umfassenden Erforschung der frühen Entwicklungswege von Vorschulkindern sowie der Erfassung der allgemeinen Lernausgangslagen im Zusammenspiel mit dem Lebensumfeld. Der Diagnoseprozess startete mit teilnehmenden Beobachtungen innerhalb des Feldes, der Durchführung von leitfadenorientierten Elterninterviews und einer anschließenden umfangreichen diagnostischen Einzelüberprüfung aller beteiligten Kinder im Vorschulalter. Diese Phase diente der ersten Kommunikation, dem Vertrautmachen mit dem Feld und Bekanntmachen mit den dort ansässigen Menschen, um an deren natürlichen Alltag zu partizipieren und Wissen über ihre Entwicklungsprozesse zu bekommen.

Ich begleitete die Kinder während ihres letzten Kita-Jahres in ihrem Alltag: in der Kita, im Vorschulunterricht, zu Hause, auf dem Spielplatz, zu Ärzt:innen und Therapeut:innen, beim Sport etc. Mithilfe eines eigens für das Projekt erstellten leitfadengestützten Fragebogens führte ich erste Gespräche mit allen Erziehungsberechtigten durch. Gemeinsam gingen wir der Entwicklungsgeschichte ihres Kindes von der Geburt bis kurz vor der Einschulung nach. Wie verabredeten eine enge Zusammenarbeit, die bei einigen Erziehungsberechtigten bis zur Volljährigkeit ihrer Kinder hielt. Bei der Erhebung der Ausgangslagen aller Kinder kamen diverse Screeningverfahren zum Einsatz. Erhoben wurden die individuellen Entwicklungsverläufe und -stände in den Bereichen Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Lernen und Verhalten.

Der Rückgriff auf ein umfassendes Erklärungswissen erleichterte es mir, allgemeine und besondere Zusammenhänge zwischen einzelnen Entwicklungsbereichen herzustellen. Im dialogischen Prozess der Aufarbeitung der Entwicklungs-

geschichte entstanden umfassende entwicklungs-, gruppen- und kontextbezogene Ausgangslagen, welche als Grundlage für die langfristige Entwicklung eines pädagogischen Angebots genutzt werden sollten.

Wie ist es dir gelungen, dabei eben auch dieses Umfeld nicht aus dem Blick zu verlieren?

Wer sich eingehend und nachhaltig mit ganzheitlicher Entwicklungs- und Lernbegleitung beschäftigt, kommt nicht umhin, sich mit der allgemeinen und individuellen Entwicklung des einzelnen Kindes, seinem unmittelbaren Erziehungs- und Lebensumfeld als auch mit dem mittelbar institutionellen und gesellschaftlichen Umfeld auseinanderzusetzen.

Wir haben untereinander immer mit allen Beteiligten im Gespräch gestanden, uns regelmäßig ausgetauscht. Dann war ich ja so etwas wie eine Alltags- und Übergangsbegleitung, wusste also, wie, wo und mit wem die Kinder lebten und was es bei Transitionsprozessen zu beachten gab. In den Fokus der Betrachtung gerieten ebenso Faktoren wie der Sozialstatus bzw. die soziale und gesundheitliche sowie familiäre Situation. Die Haltung und Einstellungen der Erzieher:innen spielten eine große Rolle, ebenso wie die bildungspolitischen und institutionellen Bedingungen und Barrieren. Fragen zur Ausbildung und zum Einsatz bzw. zur Stellung von Erzieher:innen aus der ehemaligen DDR tauchten z. B. auf und bedurften einer zeitgeschichtlichen Einordnung und Interpretation. In dem Zusammenhang wurden 15 Jahre nach dem Mauerfall noch Unterschiede in der Statusvergabe »Beeinträchtigung« deutlich. So sahen sich einige Erzieher:innen weiterhin in der Tradition einer schulvorbereitenden Einrichtung, welche in der ehemaligen DDR Kinder ab dem dritten Lebensjahr besuchten. Kinder mit einer »Behinderung« wurden durch die Erzieher:innen frühzeitig identifiziert und u. a. aufgrund ihrer Meldung einem Sondersystem zugeführt. Nach der Wende sahen sich einige der Erzieher:innen der Projekt-Kita ihrer Machtposition beraubt. In der Konsequenz ignorierten sie die betroffenen Kinder, fühlten sich ihnen gegenüber nicht verantwortlich, verweigerten sich besonders gegenüber den basalen Förderzielen des Projektes. Der vorschulische Unterricht wurde frontal abgehalten und die aus der Sicht der Erzieher:innen »nicht lernfähigen« Kinder dahingehend angewiesen, während der Unterrichtszeit untätig, abwartend und still auf ihren Plätzen zu verharren. Es gab verängstigte Kinder, die den Vorschulunterricht unter dem Tisch verbrachten.

Im Anschluss an die Erhebung der Vorgeschichte und an die Erstbeurteilung aller Kinder im letzten Kita-Jahr vor der Einschulung, begann die Ausarbeitung und Durchführung eines einjährigen Entwicklungsprogramms.

Das heißt nicht nur die Diagnostik, sondern auch noch Unterstützungsprogramm …

Entwicklungsunterstützung

Ja! Dies war auf Gruppen- und Einzelangebote ausgerichtet und betraf alle relevanten Entwicklungsbereiche, die Kinder im Rahmen ihrer frühkindlichen Ent-

wicklung durchlaufen. Das Kernangebot, um das sich weitere dem jeweiligen Entwicklungsniveau entsprechende Übungen rankten, bestand aus einem Gleichgewichts- und Bewegungstraining, welches entwicklungslogisch aufgebaut war und mit dem die einzelnen Haltungen und Bewegungen des Aufrichtungsprozesses nachvollzogen wurden. Die Bewegungsabfolgen, welche alle vier bis sechs Wochen wechselten, entsprachen den Bewegungsmöglichkeiten von Grundschulkindern. Der Zuschnitt bezog sich auf die jeweilig im Vorfeld erhobenen Einzel- und Gruppenbedürfnisse. Das pädagogisch ausgerichtete Programm war auf Wiederholung und Reflexion ausgerichtet. Alle Übungen wurden mit den Kindern besprochen. Sie selbst dokumentierten und beschrieben/bewerteten einzelne Bewegungen und insgesamt den Übungsverlauf durch Zeichnungen, Zeichen und Kommentare (z. B. »Das kann ich gut«, »Das fällt mir noch schwer«). Neben dem Bewegungsprogramm wurden auch Entwicklungsangebote im Bereich Hören und Sehen sowie in den Teilbereichen der taktilen, auditiven und visuellen Verarbeitung angeboten und durchgeführt, sowohl für Gruppen als auch für einzelne Kinder. Für den Bereich Sprache zeigte sich eine Logopädin mitverantwortlich. Im Rahmen von Informationsveranstaltungen wurden die Erziehungsberechtigten über die Ziele und den Verlauf der strukturierten Übergangsbegleitung informiert und in die »Grundlagen der kindlichen Entwicklung« eingeführt.

Erzieher:innen der Kita, aber auch Erzieher:innen und Lehrkräfte der Grundschule sowie des Förderzentrums zeigten Interesse an dem Programm. Fortbildungen fanden statt, eine Arbeitsgruppe wurde gegründet. Nach einem Jahr stand fest: Wir gründen, in Kooperation mit der regionalen Schulaufsicht, einen Campus. Unser Ziel war die Vernetzung von Schulstrukturen zwischen Grundschule und Förderzentrum sowie eine Kooperation mit den Kitas. Die Arbeit an den fließenden Übergängen begann mit der Einführung des Bewegungsprogramms in der Grundschule. Alle Kinder der Schulanfangsphase nahmen nach der Einschulung an dem Training teil. Einmal in der Woche trafen sich die Kita-Kinder mit den Grundschulkindern zu einer gemeinsamen Übungseinheit. Bei einer wöchentlich stattfindenden Supervision kamen über vier Jahre lang die anleitenden Erzieher:innen und Grundschullehrkräfte zusammen. Bis heute arbeiten die beteiligten Einrichtungen nach dem erarbeiteten Konzept.

Schulentwicklung

Wie kann inklusive Schulentwicklung an unserer Schule vorangetrieben werden? Dazu wurden regelmäßig Themen im Kollegium angesprochen, die auf inklusive Strukturen durchleuchtet werden sollten. So ging es um Themen wie: Vorbereitung auf die Schule/Übergang in die Schule, Unterrichtsentwicklung in den JüL-Klassen, Personalentwicklung, Kooperation etc. Der Schulfähigkeitsbegriff wurde diskutiert und infrage gestellt. Auf eine Beantragung von sonderpädagogischem Förderbedarf sollte in Zukunft zugunsten einer nicht aussondernden prozessbegleitenden Diagnostik verzichtet werden. Ein Jahreskalender für eine Zeitplanung zur Beobachtung von Lernen und Entwicklung wurde erarbeitet. Für alle Kinder sollten ab der Kita Individuelle Entwicklungs- und Lernpläne (IEP) erstellt und fortgeschrieben werden. Die Arbeit an einem Kita-/Schulpro-

gramm mit einer Orientierung auf »vom Kind ausgehend« begann. Insgesamt herrschte am Schulstandort »Aufbruchstimmung«, verbunden mit dem Streben nach Veränderung und Kooperation nach außen.

»Gesucht werden ... Pankower Schulen auf dem Weg zur Inklusion«, so lautete in Erweiterung des Campus-Projektes im Schuljahr 2009/10 die Ausschreibung der regionalen Berliner Schulaufsicht. Um den Inklusionsprozess in Gang zu bringen, wurde eine Steuergruppe gebildet. Unter der Prämisse »Schulen für alle« übernahm die interdisziplinär arbeitende Gruppe Aufgaben der Prozesssteuerung in den Bereichen Verbundbildung, Konzeptentwicklung sowie Einführung/Organisation/Unterstützung des Indexprozesses (in Kooperation mit der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft). Ein weiterer Schwerpunkt lag in der zeitnah geplanten Auflösung/Umstrukturierung der regionalen Förderzentren. Ein schrittweiser Wegfall der sonderpädagogischen Feststellungsverfahren galt als gesetzt und bedurfte der Entwicklung neuer diagnostischer Konzepte, Methoden und Instrumente.

Sukzessiv nahmen die Pankower-Modell-Grundschulen alle Kinder des Einzugsgebietes auf. Parallel dazu erfolgte ein schrittweiser Wegfall der Feststellungsverfahren in den Bereichen Lernen/EMSOZ/Sprache. Zwei der drei regionalen Förderzentren zum sonderpädagogischen Schwerpunkt »Lernen« wurden im Rahmen der Projektlaufzeit geschlossen. Dazu zählte auch das Förderzentrum am Projektstandort. Unterstützung zu allen Fragen und Rahmenbedingungen der Schulprogrammentwicklung, des differenzierten Unterrichts sowie einer gezielten Entwicklungs- und Lernbegleitung bot die Beratungsstelle für inklusive Prozessbegleitung. In der sich im Aufbau befindenden Beratungsstelle arbeitete ein professionelles Team erfahrener Integrationslehrkräfte, Erzieher:innen, Therapeut:innen und Heilpädagog:innen (im Praktikum).

Neben der Arbeit als Leiterin der Beratungsstelle – verbunden mit der Entwicklung und Gestaltung prozessorientierter diagnostischer Verfahren sowie der Konzeption und Durchführung von Fortbildungsangeboten (u. a. mit dem Index für Inklusion) – galt mein Augenmerk weiterhin der Begleitung der Kinder aus der Übergangsgruppe der Kita. Ich begleitete sie auf ihrem Entwicklungs- und Lernweg bis zum Ende der sechsten Klasse, einige noch darüber hinaus. Zu Beginn eines jeden neuen Schuljahres wurde in Kooperation mit den Kindern eine umfassende Ausgangslage erstellt, dokumentiert und mit personalisierten pädagogischen Angeboten und Absprachen reagiert. Regelmäßig fanden Entwicklungsgespräche zwischen den Erziehungsberechtigten, Lehrkräften, dem pädagogischen Personal und mir, der Entwicklungsbegleiterin, statt. Oft nahmen die Kinder selbst an den Treffen teil. Manche forderten es regelmäßig ein.

Zusammenarbeit mit Therapeut:innen, Ärzt:innen, Optometrist:innen, dem Jugendamt etc.

Um uns herum entstand nach und nach ein Kreis von Expert:innen. Beratend standen uns ein HNO-Arzt, ein Optiker und Optometrist:innen, Physiotherapeut:innen, Logopäd:innen, Ergotherapeut:innen, ein Kinder- und Jugendpsychiater, eine Kinderärztin sowie eine Jugendamtsmitarbeiterin zur Seite. Wir trafen uns regelmäßig in Arbeitskreisen, auf Fortbildungen oder nach Bedarf. Der mehr-

dimensionale Blick auf das Kind in seiner Lebenssituation unterstützte uns darin, Entwicklungsstände und -situationen wahrzunehmen und zu erkennen.

Angetreten, um Entwicklungs- und Lernmöglichkeiten eines Menschen verstehend zu entschlüsseln, um passgenau »Entwicklungs«-Angebote in der Zone der nächsten Entwicklung anbieten zu können, entstand im Laufe der Jahre und in Kooperation mit dem Netzwerk ein entwicklungslogisches Begleitprogramm, das über die Jahre immer weiter verfeinert und ausgebaut werden konnte.

Gibt es das irgendwo veröffentlicht?

Dokumentation des Pankower Projektes

Nein, es ist ein nicht veröffentlichtes Forschungsprojekt, von dem ich profitiert und sehr viel gelernt habe. Und einige andere sicherlich auch. Mit einigen Schulen stand ich in engem Kontakt und in regem Austausch bezüglich diagnostischer Fragestellungen. Zumindest Erziehungsberechtigte, Kinder und Jugendliche, Erzieher:innen und Lehrkräfte der beteiligten Kitas und Schulen konnten sich über einen Zeitraum von mindestens zehn Jahren mit dem hier nur kurz skizzierten diagnostischen Ansatz vertraut machen. Wir alle haben uns in Arbeitsgruppen, im täglichen Zusammensein sowie in (Einzel-)Gesprächen in einem Denken geübt, das auf Wertschätzung, Akzeptanz sowie Erkennen, dialogischem Verstehen und Begleiten von Entwicklung und Lernen ausgerichtet ist. Das Pankower Projekt wurde von der Projektleitung umfassend dokumentiert. Zu einzelnen, der hier angesprochenen Aspekte liegen Veröffentlichungen vor.

Individualisierte, entwicklungsbezogene Diagnostik

Ich bin in dieser Zeit einen großen Schritt weitergekommen, was die Umsetzung einer individualisierten und entwicklungsbezogenen Diagnostik anbelangt. Im Aufwind eines sich in Richtung Inklusion bewegenden Unterrichts- und Schulsystems schienen im Rahmen eines bezirkseigenen Vorhabens grundlegende inhaltliche, strukturelle und organisatorische Veränderungen vorstellbar. Erstmalig in meiner beruflichen Laufbahn konnte ich mich diagnostisch in Kita und Schule »frei bewegen und entfalten«. Dank einer Schulrätin mit Visionen und einem klaren und analytischen Blick für bildungspolitische Erfordernisse. Erste Reformbestrebungen des Berliner Bildungssenats in Richtung Inklusion, ein privates und universitäres Forschungskolloquium sowie die Bereitschaft Pankower Kitas, Schulen und der Jugendhilfe stellten den Rahmen für die geplante Implementierung eines diagnostischen Konzepts unter der Prämisse: »Diagnostische Verfahren in Kita, Grund- und Oberschule sollen sich an einem ganzheitlichen Bild vom Kind als Träger von Stärken und Schwächen und eines unverwechselbaren Persönlichkeitsprofils orientieren« (Auszug Arbeitspapier Inklusionsprojekt Berlin-Pankow).

Auf dieser Grundlage war es möglich, ein an kindlicher Entwicklung orientiertes ganzheitliches und entwicklungslogisches Konzept zu installieren. Beginnend im Übergang Kita – Grundschule fand das Programm der prozessdiagnostischen Entwicklungs- und Lernbegleitung einen bis heute durchgängig festen Platz in der Schulanfangsphase zumindest einer Kita und einer Grundschule im Panko-

wer Ortsteil Weißensee. Gerade an diesem Schulstandort war es gelungen, allen Kindern und ihren Erziehungsberechtigten ein durchgängiges Begleitangebot im Übergang zur Grundschule und darüber hinaus zu gewährleisten. Die Einführung, Vermittlung, Festigung und Verinnerlichung einer Denkstruktur, welche sich an allgemeiner menschlicher Entwicklung orientiert, erwies sich dabei als äußerst tragende, leitende und nachhaltig wirkendende Komponente. Durch den stetigen Austausch von Informationen und Erfahrungen, der über einen längeren Zeitraum, auf mehreren Ebenen und in unterschiedlichen Situationen stattfand, vollzog sich ein Wissenstransfer. Das theoretische Entwicklungsmodell, das anfangs nur mir als Fundament meiner diagnostischen Überlegungen und Entscheidungen diente, wurde mehr und mehr auch von allen anderen Projektbeteiligten akzeptiert und genutzt. Das gleichwertige Wissensniveau verhalf uns zunehmend zu einer gemeinsamen Sprache, abgestimmtem Handeln und damit einer viel größeren diagnostischen Wirkkraft, als ich eingangs je vermutet und erhofft hatte. Wir folgten nun alle mehr und mehr dem »roten Faden« der Entwicklung. Er gab uns die Richtung vor, auch bei der Entscheidung über mögliche »Entwicklungshilfen«, und unterstützte die Kinder darin selbstreflexiv ihre eigene und die Entwicklung der anderen zu verfolgen, zu beurteilen und (mit) zu gestalten. Erziehungsberechtigte, Erzieher:innen und Lehrkräfte gewannen, auch bedingt durch die regelmäßige Teilnahme an Arbeitskreisen und Fortbildungen, zum Themenschwerpunkt »Entwicklung« zusehends an Sicherheit, wenn es um die Beurteilung und Einschätzung von Kindern hinsichtlich ihrer aktuellen Entwicklungs- und Lebenssituation ging.

Der Entwicklungsansatz fand darüber hinaus auch seinen Weg in die sonderpädagogische Diagnostik und damit in die bezirklichen Schulen. Dazu kam es, nachdem das Pankower Projekt nebst Beratungsstelle für Prozessbegleitung durch einen Senatsbeschluss zum Schuljahr 2012/13 vollends aufgelöst wurde. Der Grund: die Verabschiedung eines Leitfadens zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf an Berliner Schulen. Damit wird bindend für alle Berliner Bezirke zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf und für die Festlegung des spezifischen Förderschwerpunkts ein Verfahren nach der Sonderpädagogikverordnung durchgeführt. Die Verfahrensregelung ist verbunden mit einem Rückschritt in traditionelle Überprüfungspraktiken, die eine (fast ausschließliche Anwendung) von Leistungsdiagnostik für die Feststellung von SPF in den sonderpädagogischen Bereichen L-E-S (Lernen-Emotional-soziale Entwicklung-Sprache) vorsieht.

Zentral gesteuerte Diagnostik

Mit der Einrichtung einer zentral gesteuerten Diagnostik für die Sicherung gemeinsamer und transparenter Standards führte die Senatsverwaltung im Rahmen ihres Change Managements einen aus ihrer Sicht notwendigen Eckpfeiler in der Umsetzung des Berliner Gesamtkonzepts »Inklusive Schule« ein. In jedem Bezirk wurden fortan Diagnostiklehrkräfte mit der Erstellung sonderpädagogischer Gutachten beauftragt und im Bereich »Standardisierte Testverfahren« von einem Psychologen in wichtige Aspekte der Leistungsdiagnostik eingeführt.

Nachdem ich über viele Jahre Entwicklungs- und Bildungsverläufe von der Einschulung bis zum Schulabschluss und darüber hinaus prozessdiagnostisch und in Kooperation aller begleitet hatte, zeigte sich meine diagnostische Expertise auch an dieser Stelle des Systems von Vorteil. Offenheit, Wissen, Erfahrung und routinierte Abläufe erleichterten es mir gezielt und sicher in die Lebens- und Lernsituation von Kindern und Jugendlichen »einzutauchen«. Weiterhin kamen dafür nur Verfahren zum Einsatz, mit deren Hilfe ich die Entwicklungs- und Lernstände nebst Umfeldbedingungen erheben und deuten konnte, um auf dieser Grundlage die Gesamtsituation erfassen und Begleitvorschläge entwickeln zu können. In den Folgejahren erstellte ich bei einer Teilzeitabordnung als Diagnostiklehrkraft pro Schuljahr bis zu 80 umfängliche Gutachten und zahlreiche Berichte über Kinder und Jugendliche, die durch die Schule oder Erziehungsberechtigte zur Überprüfung auf sonderpädagogischen Förderbedarf gemeldet worden waren. Sukzessiv kamen Anfragen auf Erstellung von Nachteilsausgleichen hinzu. Dabei handelte es sich um bezirksweite Meldungen aus dem Übergang Kita – Grundschule, der Grund- und Oberschule (einschließlich Gymnasium) sowie Privatschulen. Die Beauftragung, die sich zunächst auf den sonderpädagogischen Schwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung und Erleben beschränkte, wurde zwei Jahre später auf Beschluss der Bildungsbehörde um die sonderpädagogischen Schwerpunkte Lernen und Sprache ausgedehnt.

Kind-Umfeld-Analyse

Schlagartig hatte sich mein Tätigkeitsfeld verändert. Spezialisiert auf diagnostisches Handeln im Sinne einer Kind-Umfeld-Diagnostik in Kooperation mit allen Systemebenen, kam es jetzt häufiger vor, dass ich in der Ausgangslagenerhebung und Entscheidungsfindung mit dem Kind bzw. Jugendlichen, wie zu Beginn meiner beruflichen Tätigkeit, allein dastand. Wenn es heißt, in kürzester Zeit Informationen und Beobachtungen zu sammeln, zu deuten und auszuwerten, um im Interesse und unter Berücksichtigung der Perspektiven zur Überprüfung »gemeldeter« Kinder und Jugendliche eine angemessene Entscheidung über einen möglichen Förderbedarf und hinsichtlich der Schaffung von Möglichkeitsräumen für Entwicklung und Lernen zu treffen, dann braucht es für den Abgleich den Dialog mit den Erziehungsberechtigten und Bezugspersonen. Selten verweigerten Erziehungsberechtigte oder das Kind/der Jugendliche von sich aus den gemeinsamen Weg im diagnostischen Prozess. Aber es kam jetzt verstärkt vor, dass u. a. Kinder und Jugendliche, die unter Bedingungen von sozialer Benachteiligung und Bildungsferne aufwuchsen, schon im Grundschulalter von ihrer Familie aufgegeben worden waren bzw. diese mit der Alltagsorganisation überfordert schienen. Hält dann auch die Schule weder Unterstützung noch Halt und ein adäquates pädagogisches Angebot bereit, zeigt sich nicht an der Entwicklung, dem Lernen und dem Wohlbefinden ihrer Schüler:innen interessiert, geraten diese fast zwangsläufig in den Negativstrudel von Unsicherheiten und Ängsten, Schulunlust, Rückzug, Verhaltensproblemen, körperlichen Beschwerden etc.

Für mich als Außenstehende war die Situation kaum auszuhalten. Die Kinder und Jugendlichen traten mir offen entgegen, nahmen mich nicht als Beurteile-

rin und sich als Beurteilte wahr. Sie ließen vertrauensvoll einen Blick in »ihr Inneres« zu. Sie gaben ihr Einverständnis dafür, dass jemand mit ihrer Unterstützung ihr Wahrnehmen, Denken, Lernen Handeln, Verhalten und ihre Lebenssituation versucht zu erfassen, zu verstehen und ggf. zu »übersetzen«. Jedoch sollte ihre Offenheit – bei manchen verbunden mit der Hoffnung auf Verständnis und Erkenntnis – keine Entsprechung finden. Schon während der Überprüfung wurde klar, dass es auch zukünftig für sie weder vonseiten der Erziehungsberechtigten noch der Schule Angebote von Zuwendung, Begleitung und Förderung geben würde, die zum Gelingen der Orientierungs-, Leistungs- und Anpassungsanforderung im Regelschulsystem beitragen. Mit der offiziellen Anerkennung von sonderpädagogischem Förderbedarf erfolgte zwar eine schülerbezogene Mittelzuweisung, die jedoch in der schulinternen Verteilung für die betroffenen Schüler:innen keine adäquate pädagogische Umsetzung erfahren sollte.

Erweiterter Inklusionsbegriff

Zu Projektzeiten hatte ich mit Schulen und Kitas kooperiert, die sich in ihrem Selbstverständnis vorrangig an einem erweiterten Inklusionsbegriff sowie einem dynamischen Begabungsbegriff orientieren und sich darüber hinaus um den Abbau von Benachteiligung und Veränderungen der Förderbedingungen (nicht nur) von Schüler:innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bemühen. Aus ihrer Sicht machen individualisiertes und schüler:innenorientiertes Lernen und Arbeiten Kategorisierungen in »mit« bzw. »ohne« sonderpädagogischen Förderbedarf überflüssig.

Mit den neuen behördlichen Verordnungen und Anweisungen verhielt es sich mit den Schulen und Kitas, die ab dem Schuljahr 2012/13 in meinen Zuständigkeitsbereich fielen, anders. Sie verwendeten (wenn überhaupt) den eng definierten Begriff von Inklusion. In einem tradierten Denkmuster teilten sie Schüler:innen in ein zwei Gruppensystem ein. Den Zweck diagnostischer Arbeit sahen sie unverändert in der Feststellung von Behinderung mithilfe von Statusdiagnostik. Den Anspruch im Sinne von »Learning without Limits« (Hart et al., 2004) Fertigkeiten, Kompetenzen, Qualitäten und Potenziale jeder Schülerin bzw. jedes Schülers einzuschätzen und unaufhörlich zu erweitern, bezog sich aus ihrer Sicht nicht auf die Personengruppe mit einer diagnostizierten Beeinträchtigung, da diese – zumindest damals – als unveränderbares Persönlichkeitsmerkmal wahrgenommen wurde.

Individuelle Kompetenzentwicklung

Über viele Jahre war es mir im diagnostischen Prozess gelungen, über ein »Denken vom Kind« aus – mal mehr, mal weniger – Veränderungen in Haltungen und Einstellungen bei Erziehungsberechtigten, Lehrkräften und Erzieher:innen zu bewirken. Die gemeinsame Bestimmung und das Besprechen komplexer und vielfältiger Ausgangslagen und Bedürfnisse führte bei involvierten Personen langfristig dazu ein Verständnis für die Einzigartigkeit und Verschiedenheit von Kindern/Jugendlichen zu realisieren und anzuerkennen. Daraus erwuchs verstärkt sowohl der Anspruch bestmögliche Bedingungen für die individuelle Kompetenzentwicklung und Persönlichkeitsbildung von Ler-

nenden als auch – im Sinne einer Integrationsfunktion – eine Bindung an der Gemeinschaft zu gewährleisten, wovon mit einer zunehmenden Ausrichtung auf Vielfalt und Partizipation sowohl Unterrichts- als auch Schulentwicklung profitierten.

Neue sonderpädagogische Verordnung

Die mir im Rahmen der neuen sonderpädagogischen Verordnung zugewiesenen Schulen hingegen, die sich konzeptionell von Vorstellungen einer Homogenisierung, Norm und einem Mittelmaß im statistischen Sinne sowie Platzierung leiten ließen, schränkten mich in meinem Professionsverständnis und diagnostischen Handeln und Wirken ein. Verbunden mit einem Autonomie- und Einflussverlust blieb mir nur, schriftlich und ohne weitere Aussprache eine Feststellung über einen möglichen sonderpädagogischen Förderbedarf zu treffen. Da vonseiten der Schule Lern- und Anpassungsbarrieren nicht als systemisches Problem, sondern als persönliche Zuschreibung gehandelt wurden und auch kein ausreichendes Begleit- und Beratungsangebot zur Verfügung stand, sollte sich in den meisten Fällen keine Veränderung in der Lern- und Lebenssituation für von Ungleichheit betroffenen Kinder und Jugendlichen ergeben. Mit dieser Erkenntnis und dem Wissen stand ich ihnen in der Überprüfungssituation selbst ohne Hoffnung und mit »leeren Händen« gegenüber. Mir blieb es nur zu gehen. Schweren Herzens. Als die letzte Schultür für mich zufiel, wusste ich, dass damit unwiderruflich meine Einflussmöglichkeiten erloschen. Nur von innen aus dem System heraus war es möglich gewesen, als »bestellte unabhängige Vertreterin und Verteidigerin des Kindes« mit Wirkung auf individueller und systemischer Ebene in der hier beschriebenen Art und Weise zu agieren.

Wechsel an die HU Berlin

Im Jahr 2016 wechselte ich an die Humboldt-Universität zu Berlin u. a. in ein Forschungsprojekt mit dem sperrigen Namen »FDQI-HU[1]« (Fachdidaktische Qualifizierung Inklusion angehender Lehrkräfte). Damit folgte ich der Anfrage von Vera Moser, wissenschaftliche Leiterin und eine der Projektinitiator:innen. Das Vorhaben wird im Rahmen der gemeinsamen »Qualitätsoffensive Lehrerbildung« von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert und zielt auf eine Verbesserung der Lehrkräftebildung in Richtung Inklusion. In Korrespondenz mit den bildungspolitischen und fachlichen Anforderungen an inklusive Lehr-Lern-Settings wurde im Projekt FDQI-HU ein interdisziplinäres Entwicklungsnetzwerk gegründet, das Wissenschaftler:innen aus fünf Fachdidaktiken und den Bereichen Rehabilitationswissenschaften, Sprachbildung sowie Grundschul- und allgemeine Didaktik zusammenschließt und in Einklang bringen soll. Dabei wird ein breiter Heterogenitätsbegriff zugrunde gelegt, der die für den Bildungserfolg als maßgeblich erachtete Differenzlinien berücksichtigen muss.

1 Das Projekt FDQI-HU wird im Rahmen der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Mehr Informationen zum Projekt unter https://pse.hu-berlin.de/de/forschung-und-lehre/projekte/fdqi-hu

Forschung und Lehre

Mit dem Wechsel in Forschung und Lehre bot sich mir die Möglichkeit

- über den Zeitraum von sechs Jahren mein Interesse an wissenschaftlichem Arbeiten zu vertiefen und bei einem äußerst praxisrelevanten Projekt mitzuarbeiten: der Entwicklung und Erprobung von Lehrformaten, die Studierende auf den an Inklusion, Diversität und Partizipation orientierten Unterricht vorbereiten;
- in Kooperation mit Projektmitarbeiterinnen wie Angelika Thäle und Jana Buck sowie Ulrike Barth von der Alanus Hochschule Themen einzubringen, die wir aufgrund unserer Praxiserfahrungen als besonders relevant für die Lehrkräftebildung einstuften;
- unter der Fragestellung »Wie kommt eigentlich die Inklusion ins Fach?« unterschiedlichen Perspektiven zu begegnen. Dabei war festzustellen, dass Fachdidaktiken wie Englisch, Sachkunde, Latein, Arbeitslehre, Geschichte, Sonderpädagogik sowie die MINT-Fächer inklusiven Fachunterricht sehr unterschiedlich bewerten und definieren, was im Rahmen des Projektvorhabens lange Abstimmungsprozesse erforderte. Anzeichen von Unverständnis und Irritation wurden hervorgerufen, sobald der Eindruck entstand, dass 40 Jahre bundesweiter reformbegleiteter und -unterstützter Integrationspädagogik (vgl. Müller, 2019) an einigen Fächern spurlos vorbeigezogen sind.

Dass Inklusion einer modifizierten Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte bedarf, ist unbestritten. Hochschulen und Universitäten sind als Bildungsinstitutionen und Bestandteile des Bildungssystems von Anfang an in den Inklusionsdiskurs mit einbezogen. Wie können angehende Lehrkräfte auf den Umgang mit Diversität und der Entwicklung einer inklusiven Schule umfassend und nachhaltig vorbereitet werden, wenn sie an einer Universität studieren, die es bislang versäumt hat, einen eigenen Prozess zur Entwicklung zu mehr Inklusion und Partizipation zu durchlaufen? Immerhin stehen Hochschulen als Ausbildungseinrichtung in der Verantwortung, angehende Lehrkräfte dahingehend zu qualifizieren, dass sie in ihrem späteren Berufsfeld Inklusion umsetzen können. Während sich Schulen schon seit Jahren in einer Transformationspflicht in Richtung Inklusion sehen, scheinen sich Hochschulen und Bildungsbehörden nur sporadisch und zumindest nicht flächendeckend und transparent mit dieser längst überfälligen Entwicklungsaufgabe zu befassen. Erlaubt sei an dieser Stelle die Frage: Weshalb eigentlich nicht? Stehen sie nicht gegenüber der Schulgemeinschaft in ihrer Vorbilds-, Mittler-, Unterstützungs-, Dienstleistungs- und Fürsorgefunktion in einer Veränderungspflicht? Mit diesen Gedanken startete ich – den Index für Inklusion »unter dem Arm« und im Kopf – ins Projekt.

Umgang mit Diversität von Lehrkräften

In Anbetracht ihrer zukünftigen Tätigkeit treten Lehramtsstudierende verstärkt an die Fachdidaktiken mit der Forderung nach einem hochwertigen und an Inklusion und Individualisierung – in Balance zu Gemeinsamkeit – ausgerichtetem Ausbildungsangebot heran. Zielstrebig sind sie schon während des Studiums

darauf fokussiert, fachbezogene Lehr- und Lernarrangements für alle Schüler:innen unter Berücksichtigung differenter Ausgangslagen konzipieren zu wollen.

Projekt FDQI-HU

Im Projekt FDQI-HU, welches fachdidaktische, sonderpädagogische, sprachbildnerische und allgemeindidaktische Expertisen miteinander vernetzt, wird der produktive Umgang mit schulischer Heterogenität in den Blick genommen. Vor allem fragt das Projekt nach fachdidaktischen Bedingungen und fachspezifischen Potenzialen, nach denen inklusiver Unterricht gestaltet werden kann. In interdisziplinärer Zusammenarbeit wurde in der ersten Projektphase ein »Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen« (DiMiLL) als theoretische Basis entwickelt und darauf aufbauend ein Seminarkonzept für Studierende der Fachdidaktiken erarbeitet, erprobt und mithilfe des Design-Based-Research-Ansatzes evaluiert. In der konzeptionellen Weiterentwicklung gelang es, flexibel einsetzbare Lehr-Lern-Bausteine zu entwerfen. Diese finden ihren Einsatz im regulären universitären Präsenzbetrieb, aber auch – in Zeiten der Pandemie – in den eigens dafür angelegten E-Learning-Kursen. Die inhaltliche Ausrichtung der Bausteine wurde so gewählt, dass sie den Subfacetten des Konstrukts »adaptive Lehrkompetenz« (Sach-, diagnostische, didaktische und Klassenführungskompetenz) nach Beck et al. (2008) nachkommen. Daneben werden unter Einhaltung des Bausteinformates Inhalte zur Heterogenitätssensibilität/Diversitätskompetenz sowie Grundsätze des »Didaktischen Modells für inklusives Lehren und Lernen« berücksichtigt. Der gezielte Aufbau bzw. die Erweiterung adaptiver Lehrkompetenzen und Selbstwirksamkeitsüberzeugen strebt eine Verbesserung der fachdidaktischen Qualifizierung an.

Mit der Mitarbeit in dem über zwei Förderphasen hinweg bewilligten Drittmittprojekt, endete für mich ein äußerst arbeitsreicher produktiver, kreativer und erfüllender Zeitabschnitt. Zum Ende meiner Berufstätigkeit gelang es mir aus der Perspektive der Fachdidaktik heraus, »Diagnostik im Kontext von Inklusion« noch einmal in aller Tiefe zu beleuchten, zu überdenken, neu zu ordnen und zu gestalten. Etliche Tagungsbeiträge, Seminare, unendlich viele Diskussionen und Debatten mit Studierenden und Kolleg:innen, zahlreiche Veröffentlichungen, u. a. mit Ulrike Barth, Julia Frohn, Elisabeth Plate und Angelika Thäle zeugen von einer regen inhaltlichen Auseinandersetzung. Und dem großen Wunsch nach Veränderung.

Unterrichtsplanung in Deutschland folgt neben fachlichen, didaktischen, methodischen und lernpsychologischen Überlegungen zu einem großen Teil dem Muster von Einstieg, Erarbeitung und Sicherung. Setzen Lehrkräfte diese Phasierung als dominierendes Unterrichtskonzept ein, verhindern sie strukturell Unterricht, der individuellen Lernvoraussetzungen, Aneignungs- und Arbeitsprozessen von Schüler:innen Raum und Zeit gibt.

Prämissen der Inklusion

Inklusion verlangt neue Kulturen (Haltung, Sprache, Werte), Strukturen (Konzepte, Arbeitsorganisation) und eine andere Praxis. Auf Schule und Unterricht bezogen bedeutet Inklusion für Lehrpersonen: Barrieren im Lernen zu identifizieren, individuelles Lernen in der Gemeinschaft zu ermöglichen, einen Perspektivenwechsel in Richtung Ressourcen und Potenziale vorzunehmen sowie Ausgangslagen des Lernens (vgl. Gloystein & Moser, 2019) bestimmen zu können.

Damit Kinder und Jugendliche mit ihren sehr unterschiedlichen Voraussetzungen am inklusiven Unterricht partizipieren können, bedarf es der Bestimmung von Ausgangslagen

- bezogen auf fachliches Lernen und der Entwicklung der Schüler:innen bzw. der Lerngruppe;
- hinsichtlich der konkreten Unterrichtssituation und der allgemeinen Rahmenbedingungen sowie
- der Lehrkraft bzgl. ihrer Haltung, ihrem Rollenverständnis, ihrer Methodenkenntnis und ihrem Fachwissen.

Grundsätzliches Ziel einer fachdidaktischen Diagnostik ist es, Informationen über vielfältige Ausgangslagen zu erhalten, um in weiterer Folge zielgerichtet, lerngruppenbezogen und adaptiv Lernangelegenheiten und -umgebungen arrangieren zu können (Gloystein & Frohn, 2020).

Damit sind grundlegende Voraussetzungen für eine vom »Fach« ausgehende diagnostische Sicht gesetzt. Fachdidaktisch erhobene Ausgangslagen geben Auskunft über den aktuellen fachlichen Lern- und Leistungsstand von Kindern und Jugendlichen sowie über die Qualität des Lernprozesses insgesamt. Eine »vom Kind« ausgehende diagnostische Sicht, die über die Bestimmung von fachlichen Vorläuferfähigkeiten hinausgeht, fehlt jedoch weitestgehend. Wer könnte sie einnehmen? Die Sonderpädagogik, die nach wie vor im alten Machtgefüge einer Feststellungs- und Selektionsdiagnostik verharrt und damit eine Diagnostik und Ausgangslagenbestimmung fördert, die durch Etikettierung und Defizitorientierung geprägt ist?

Sowohl die fachdidaktische als auch die sonderpädagogische Diagnostik stecken in ihrem Bemühen um eine an Inklusion und die daran anknüpfenden Konzepte Heterogenität, Diversität und Differenz weiterhin in alten Denk- und Handlungsmustern fest.

Individuelle Kompetenzentwicklung verlangt – unter Vermeidung einer verkürzten Gleichsetzung von Fachkompetenz und Bildungsstandards – ganzheitlich die fachliche und personale Kompetenzentwicklung aller Kinder und Jugendlichen einer Lerngruppe permanent im Blick zu behalten. Dabei gilt es, die in Verbindung zum fachlichen Lernen stehenden Entwicklungsbereiche, wie z. B. Sprache, Kognition, Wahrnehmung und Motorik, sowie soziales Verhalten mit zu berücksichtigen. Den Schnittstellen zwischen entwicklungs- und fachbezogener Perspektive gebührt bei der Ausgangslagenbestimmung besondere Beachtung. Die Fähigkeiten Zuhören/Hörverstehen haben z. B. eine entwicklungs- und eine fachbezogene Seite. Als Konstrukt und Basiskompetenz mit wesentlichem Einfluss auf den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen, braucht es ein verbindliches Kompetenzmodell, welches verlässliche Aussagen über Entwicklungsstände und -verläufe zulässt. Der Einblick in die personale, soziale und fachliche Kompetenzstruktur verhilft Kindern und Jugendlichen nachhaltig zu mehr Bewusstsein und Eigenverantwortung für eigene Entwicklungs- und Lernbelange. Den am Erziehungs- und Lernprozess beteiligten Personen verhilft die diffe-

renzierte Kenntnis der Potenziale von Kindern und Jugendlichen zu mehr Verständnis und Möglichkeiten und Impulsen einer strukturierten und prozessorientierten Entwicklungs- und Lernbegleitung. Ein weiterer Vorteil: Fehldiagnosen können verhindert werden (vgl. Gloystein & Reibert, 2004; Gloystein, 2014).

Zusammendenken von Entwicklungs- und Fachperspektive

Das diagnostische Prinzip des Zusammendenkens von Entwicklungs- und Fachperspektive wird im Schulalltag sowie im Rahmen der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften noch zu wenig genutzt. Die dringend notwendige Ausrichtung in ein »Denken in Diversitätsdimensionen« (Gloystein & Barth, 2020), verstanden als Fundament einer (sonder-)pädagogischen Diagnostik, gilt ebenfalls als noch nicht etabliert. Hier besteht ein dringender Forschungs- und Handlungsbedarf. Um im schulischen Kontext die Teilhabe und Bildungschancen aller Kinder und Jugendlichen unabhängig von ihren Ausgangsbedingungen im optimalen Ausmaß zu ermöglichen, benötigen moderne Lehrkräfte entsprechende Kompetenzen. Ein weiterführender Ansatz der »adaptiven Lehrkompetenz« nach Beck et al. (2008) könnte richtungsweisend für die Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte sein. Aus der Perspektive der Inklusionspädagogik benötigen Lehrkräfte in einer konzeptionellen Neuausrichtung des mittlerweile überholten Konstrukts Diversitätskompetenz, diagnostische Kompetenz, Fachkompetenz und didaktisch-methodische Kompetenz. Plädiert wird für eine umfassende und systematische Professionalisierung in den genannten Kompetenzbereichen. Alle vier genannten Kompetenzbereiche können nicht, so wie auch von Beck et al (2008) resümiert, losgelöst voneinander zur Anwendung kommen. Die Fähigkeit des flexiblen Umgangs mit den vier genannten Kompetenzbereichen ist nur gegeben, wenn sie situationsspezifisch und aufeinander abgestimmt zur Anwendung kommen. Eine Schlüssel- und gleichzeitig Teilkompetenz der adaptiven diagnostischen Kompetenz nimmt prominent die neu hinzugekommene Diversitätskompetenz ein. Die diagnostische Kompetenz sieht sich weiterhin grundlegend und mehrperspektivisch im Dienst der Erstellung von Ausgangslagen als Voraussetzung für die Planung pädagogischer Aufgaben.

Lehramtsstudiengang an der HU

An der Humboldt Universität konzentriert sich die diagnostische Grundausbildung zukünftiger Lehrkräfte im BA-Studiengang zunehmend auf ein Sichtbarmachen grundlegender Orientierungen hinsichtlich inklusiv-diagnostischer Vorstellungen und Haltungen, auf die Aneignung von spezifischem Fachwissen und die Einführung in adäquate Instrumente, Methoden und Handlungswerkzeug. Mit dem Ziel »divers denken und handeln« (Gloystein & Barth, 2022) zu lernen sowie unterschiedliche Ausgangslagen wahrzunehmen und ihnen gerecht zu werden, werden Studierende aller Fächer und Studiengänge im Masterstudiengang in Seminaren zu didaktisch-methodischen und diagnostischen Fragestellungen dahingehend unterstützt, ein professionelles Bewusstsein für (Gruppen-)Zuschreibungen und Vorurteile, der Bildung von Kategorien und Stereotypen, Chancengleichheit und -gerechtigkeit zu entwickeln. Sie lernen relevante Diversitätsdimensionen (z. B. Entwicklung, Migration, Armut, Lernen) kennen und planen in Gruppen Unterrichtssequenzen – immer unter Beachtung individueller, gruppen- und kontextbe-

zogener Ausgangslagenbestimmungen und auserwählter inklusiver Merkmale der Unterrichtsgestaltung, wie Partizipation (Barrieren abbauen) und Kooperation (in Gemeinschaft lernen). Positive Erfahrungen konnten bislang mit dem Einstieg ins Seminar gemacht werden. Hier kommt ein digitales Bausteinformat zum Einsatz. Neben dem Baustein Einführung in das DiMiLL (Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen) setzen sich Studierende in selbstreflexiver Eigenarbeit bzw. in Partner- und Gruppenarbeit – bei anschließender Gesamtauswertung im Plenum – mit den in sich schlüssig aufbauenden Bausteinen Heterogenitätssensibilität (Gloystein, 2020), diagnostische Kompetenz (Gloystein & Frohn, 2020) und Ausgangslage (noch unveröffentlicht) auseinander.

Interdisziplinäres Projektstudium

Anzustreben wäre die Übernahme des Seminarkonzepts (vgl. Brodesser et al., 2020) in eine grundlegende Neuausrichtung der Ausbildungsstruktur der ersten und zweiten Phase der Lehrkräftebildung. Ein interdisziplinäres Projektstudium bzw. ein projektorientiertes Studium, in Verknüpfung mit hohen Praxisanteilen könnte zukünftige Lehrkräfte schon in der Ausbildung im Erwerb dringend benötigter adaptiver Lehrkompetenzen, welche sich erst in ihrer Orchestrierung zu einer adaptiven Lehrkompetenz entfalten, unterstützen.

Mit dieser Forderung schließt sich für mich nach vielen Jahren der Berufstätigkeit ein Kreis. Ich danke allen, die mich auf meinen beruflichen Wegen begleitet und unterstützt haben.

Mitstreiter:innen

Das ist eine gute Überleitung. Welche Mitstreiter:innen waren für dich besonders wichtig?

Die Frage ist für mich schwer zu beantworten. Es gab für mich viele berufliche Stationen und unterschiedliche Arbeitsbereiche.

Schon während meines Projektstudiums an der Ossietzky-Universität in Oldenburg hatte ich erkannt, dass ich ohne Mitstreiter:innen nur wenig bewegen kann. In meiner Wahrnehmung wird zu oft marginalisiert. Menschen werden an den Rand geschoben, ausgegrenzt, in (Sonder-)einrichtungen isoliert ... Wir sollten uns mehr um ein gesellschaftliches Miteinander bemühen. Das fängt zwar bei mir an, gesellschaftliche Veränderungen verlangen jedoch starke Impulse und unser aller Engagement.

Während meiner beruflichen Zeit in Niedersachsen zählte der Ortsverband der GEW zu meiner »Anlaufstelle«, in der ich mich viele Jahre engagiert und als Berufsanfängerin mit meinen Forderungen nach mehr Integration aufgehoben und sicher gefühlt habe. Mit dem Bundeslandwechsel nach Berlin kamen Ende der 1990er Jahre der Arbeitskreis Gemeinsam für inklusive Bildung (AK GEM) an der TU Berlin und im deutschsprachigen Raum der Kreis der Integrations-/Inklusionsforscher:innen dazu. Über einen langen Zeitraum waren die regelmäßigen AK GEM-Sitzungen an der Berliner TU und die jährlich stattfindenden IFO-Tagungen für mich sichere Orte, an denen im kleinen vertrauten Kreis offen Fachgespräche geführt, bildungspolitische Entwicklungen

und Forderungen diskutiert sowie aktuelle Forschungsvorhaben und -ergebnisse vorgestellt wurden. Sehr verbunden habe ich mich mit dem Team der Montag-Stiftung Jugend und Gesellschaft gefühlt. Engagiert, überzeugt von ihrer Projektidee unter dem Motto »Inklusion ist machbar!«, das gab noch mal frischen Wind und gute Ideen. Der rege fachliche Austausch und die gemeinsame Arbeit als »Prozessbegleiter:innen für Inklusion« habe ich als sehr bereichernd und inspirierend wahrgenommen.

Und es gab und gibt immer Menschen, die sich in meinem direkten Arbeitsumfeld mit mir in meinem starken Bestreben nach mehr Integration/Inklusion und der eindringlichen und dauerhaften Forderung nach einem Paradigmenwechsel in der (sonder-)pädagogischen Diagnostik solidarisiert haben. Ohne sie wäre ich gedanklich und konzeptionell nie so weit gekommen.

Kinder und ihre Erziehungsberechtigten, mit denen ich – über die Grenzen Deutschlands hinweg – im Rahmen meiner Tätigkeit als bestellte Gutachterin sowie Entwicklungs- und Lernbegleiterin zusammengearbeitet habe, befürworteten eine Diagnostik, bei der sie nicht das Gefühl hatten, sie würden »nur aus irgendwelchen Zahlen und Prozentwerten« bestehen. Sie haben mich über all die Jahre vorangetrieben und mich darin bestärkt, den Weg einer »verstehenden, entwicklungslogischen Diagnostik« weiterzuverfolgen. Durch Erzieher:innen, Lehrkräfte, Schulleiter:innen, Therapeut:innen und Kinderärzt:innen habe ich Bestätigung erfahren, wenn es darum ging, die Zusammenhänge zwischen Motorik, Wahrnehmung, Sprache, Lernen und Verhalten in Form von Entwicklungs- und Lerngeschichten darzustellen, um gemeinsam mit den Kindern, Jugendlichen und Erziehungsberechtigten den »roten Faden der Entwicklung« weiterzuspinnen. In Berlin gibt es Schulen sowie Schul- und Klassenleitungen, die sich am ausgearbeiteten Konzept der Entwicklungs- und Lernbegleitung orientieren, danach handeln und ihr Unterrichts- und Schulkonzept daran ausgerichtet haben.

Auch Lehramtsstudierende erwiesen sich als engagierte Mitstreiter:innen sowie Mit- und Vordenker:innen. Nicht immer fiel es ihnen leicht, eine Vorstellung hinsichtlich unterschiedlicher Entwicklungs- und Lernausgangslagen zu erarbeiten und sie in Verbindung mit dem Lerngegenstand sowie inklusionspädagogischer Leitideen zu bringen. Ihre zum Abschluss des Semesters präsentierten Unterrichtssequenzen sowie das Ergebnis einer geplanten und durchgeführten Matheausstellung (vgl. Barth & Gloystein, 2018) und auch ihre Prüfungsergebnisse zeugten durchgängig von Kreativität, Engagement, vernetztem Denken und Kompetenzzuwachs im Bereich adaptiver Lehrkompetenz.

Was waren aus deiner Sicht die größten Herausforderungen, sowohl persönlich als auch für das Feld?

Persönliche Herausforderungen

Das Festhalten an überholten theoretischen Vorstellungen, Mustern, Strukturen, Einstellungen und Haltungen, die im Bildungsbereich über die Jahrzehnte wenig Veränderung erfahren haben.

Seit meiner Kindheit bin ich Teil des deutschen Bildungssystems und stelle keine grundlegenden Entwicklungen in diesem Bereich fest. Das Dilemma ist bis heute der schulische Alltag, aber auch die universitäre Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte, geprägt von den Vorstellungen einer »Normalpädagogik«. Die Orientierung an einem »fiktiven Normalfall« erlaubt es weiterhin, Bildungsbiografien von Schüler:innen durch Selektion zu steuern. In der konsequenten Anwendung von Selektionsmechanismen finden diagnostische Verfahren ihren Einsatz, die sich bei der Erhebung von Leistungs- und Lernständen an Normwerten und statistischen Mittelwerten orientieren. Eine schulpsychologische und sonderpädagogische Begleitung und Beratung wird erst bei einer diagnostizierten Abweichung von der Bezugsnorm gewährt und bezieht sich im Ganztagsbetrieb der Schule vorrangig auf Aspekte der Lern-, Leistungs- und Verhaltensentwicklung.

Seit über 40 Jahren weisen Modellprojekte – seit dem Jahr 2009 ausgezeichnet mit dem Jakob Muth Preis – zwar in die richtige Richtung, insgesamt zeigt sich das bestehende Bildungssystem in ihren Kulturen, Strukturen und Praktiken jedoch als starr, verkrustet und wenig flexibel. Ein Denken und Handeln, welches Kinder und Jugendliche dahingehend unterstützt, in ihrer einzigartigen Persönlichkeit wahrgenommen, verstanden, erkannt und professionell begleitet zu werden, stößt da schnell an Grenzen. Die Vormachtstellung der Fächer ist allgegenwärtig – in allen Belangen der Unterrichtsführung und -gestaltung und selbst in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte. Darauf wies Georg Feuser schon vor vielen Jahren mit dem erkenntnisreichen Satz hin: »Wir unterrichten Kinder und keine Fächer!«

Was würdest du sagen sind Bereiche, wo die Entwicklungen rückläufig waren, wo wir schon mal ein Stück weiter waren? **Rückläufige Bereiche**

Lehrkräfte fühlen sich überfordert und nicht ausreichend auf ihre Arbeit in heterogenen Lerngruppen vorbereitet. Die Bewältigung von Heterogenität gehört nicht zu ihren Basiskompetenzen. Im deutschen Bildungssystem reagieren Lehrkräfte, so erkannte schon Weinert (1997), auf interindividuelle Unterschiede oftmals passiv oder substitutiv. Entweder wurden unterschiedliche Lernvoraussetzungen einfach ignoriert oder versucht, die Schüler:innen an die gestellten Leistungsanforderungen des Faches anzupassen. Es fällt auf, dass viele Lehrkräfte kaum in der Lage sind, Lernprozesse angemessen diagnostizieren zu können. Deshalb schaffen sie es auch nur unzureichend, Schüler:innen differenzierte Lernzugänge aufzuzeigen bzw. eine adäquate Lernumgebung bereitzustellen.

Die Anpassung von Schule und Unterricht an die Bedarfe der Kinder und Jugendlichen – und die Orientierung an der Aufgabe, Partizipation zu ermöglichen – stellt verbunden mit dem Aufbau eines inklusiven Schul- und Unterrichtssystems, dezidierte Anforderungen an die Lehrkräfte bzw. ihrer Professionsentwicklung.

Entsprechende Qualifizierungsangebote sind rar. Hinzu kommt, dass eine Generation gut ausgebildeter und integrationserfahrener Lehrkräfte in den Ruhestand geht. Aktuell scheinen sehr viele weniger gut ausgebildete Quereinsteiger:innen

und Lehramtsstudierende – zumindest in einigen Regionen Deutschlands – das Unterrichtsgeschäft übernommen zu haben. Die Fluktuation ist hoch. Insgesamt ist ein bundesweiter Lehrkräftemangel zu beklagen. Die Inklusionsquote stieg eine Zeit lang, zumindest in einigen Bundesländern, rapide an. Pandemiebedingt fiel über einen längeren Zeitraum Unterricht aus bzw. fand behelfsmäßig online statt. Verstärkt besuchen wieder Kinder mit Fluchterfahrungen und aus Kriegsgebieten kommend deutsche Schulen. Darüber hinaus verändert sich – mit Einführung der verlässlichen Grundausstattung – das diagnostische Verfahren zur Ermittlung sonderpädagogischen Förderbedarfs in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (L-E-S).

Gefahr der Etikettierung

Die hier grob skizzierte Beschreibung der aktuellen Schulsituation zeigt auf, dass Lehrkräfte – und natürlich auch andere im pädagogischen Bereich Tätige – den Unterrichtsalltag zu Recht als anstrengend und fordernd erleben. Mit einer erhöhten Wahrnehmung von (schon immer) vorhandener Diversität, reagieren Lehrkräfte zunehmend mit Überforderungsanzeichen und Abwehrverhalten. Die Suche nach Entlastungs- und Selektionsmöglichkeiten beginnt. In der Vergangenheit konnten deutsche Schüler:innen gemäß der sogenannten Normalverteilung der Intelligenzwerte durch ein entsprechendes Abklärungsverfahren mit einem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt im Bereich Lernen etikettiert werden. Die starre Einteilung nach intellektuell-kognitiven Fähigkeiten prägte den Blick und die Erwartungshaltungen der Lehrkraft gegenüber Schüler:innen mit diagnostizierten Beeinträchtigungen im Lernen. Mit der amtlichen Feststellung des Förderbedarfs lässt bei Lehrkräften häufig der »Druck« nach einer Leistungsbewertung im Normbereich, verbunden mit der Anstrengung eine stoffliche Anschlussfähigkeit zu gewährleisten, nach. Bei vielen Lehrkräften führt der Etikettierungsvorgang zu einer spürbaren Entlastung, aber auch zu einer reduzierten Erwartungserhaltung, welche häufig in Verbindung mit einem kaum angepassten Bildungsangebot und einem zu geringen Aufforderungscharakter für Kinder mit dem SPF-Lernen steht.

Entsprechend geltenden pädagogischen Leitlinien ist richtungsgebend von einem dynamischen Bildungsbegriff auszugehen, weshalb auch langfristig mit dem endgültigen Wegfall der traditionellen Feststellungsverfahren zu rechnen ist. In der Konsequenz werden Vorstellungen über das Entwicklungs- und Lernvermögen von Schüler:innen zugunsten eines Lernens ohne Grenzen ausgerichtet (Barth, Gloystein & Plate, 2017). Das Recht auf ein anspruchs- und gehaltvolles Bildungsangebot ist damit für alle Kinder und Jugendliche uneingeschränkt gegeben.

Konsequenzen des Wegfalls des Feststellungsverfahrens

Erziehungsberechtigte berichten jedoch, dass sie mit dem Wegfall der Feststellungsverfahren in den Bereichen L-E-S von Klassenleitungen eindrücklich und wiederholt aufgefordert werden, mit ihrem Kind bei einer/einem niedergelassenen Psycholog:in vorstellig zu werden. Die Sorge ist groß. Nicht immer wissen Erziehungsberechtigte, an wen sie sich in ihrer Not wenden sollen, zumal der Termindruck groß ist. Naheliegend ist, dass die Wahl auf eine Praxis fällt, in der zeitnah ein Behandlungstermin zu bekommen ist. Es folgt ein Anamnesegespräch mit den Erziehungsberechtigten. Das Kind nimmt an einer Leistungsüberprüfung teil. Parallel

dazu erhält die Lehrkraft zwei Fragebögen, die sie ausgefüllt in der Praxis abzugeben hat. Die Diagnose lautet, wie erwartet, ADHS. Das entsprechende Rezept liegt schon bereit. Der hier beschriebene Junge litt jedoch nicht an ADHS, sondern an einer Hörproblematik, welche aufgrund eines nachgewiesenen Operationsfehlers schon seit der frühen Kinderzeit besteht. Die Erziehungsberechtigten verweigerten die Medikation. Die Lehrkräfte beharrten darauf und drohten bei Nichteinhaltung der medikamentösen Verordnung mit Methylphenidat mit einem möglichen Schulverweis. Die gestellte Diagnose erachteten sie für gerechtfertigt, denn immerhin hätten sie sie doch in Zusammenarbeit mit der Psychologin erstellt.

Bei der hier dargestellten Situation mag es sich um eine selten vorkommende Fehldiagnose oder auch um eine vorschnelle Diagnose handeln. Nicht von der Hand zu weisen ist jedoch die Tendenz, dass mehr Kinder und Jugendliche auf Drängen von Lehrkräften in psychologischen Praxen und KiJuPsy-Kliniken vorstellig werden. Auch wird aus den Schulen berichtet, dass Kinder und Jugendliche mit vermutetem Unterstützungsbedarf, mit dem Wegfall der Etikettierung, kein hinreichend und passgenaues pädagogisches Begleit- bzw. Bildungsangebot erhalten. Erschwerend kommt hinzu, dass es Lehrkräften oftmals an kritischem Hintergrundwissen über »Störungsbilder« wie ADHS, Autismus, Rechenschwäche, LRS, aber auch hinsichtlich einzelner Förderschwerpunkte wie Lernen, Sprache und emotionale-soziale Entwicklung sowie tradierten Begriffen wie Schulfähigkeit mangelt. Das lässt erahnen, dass sich Lehrkräfte bei der Zuarbeit für psychologische und KiJuPsy-Praxen von subjektiven Meinungen lenken lassen. Bemängelt wird an dieser Stelle auch eine unzureichende Ursachenforschung vonseiten der Schule und auch der Praxis.

Exklusionsquote

Es passt in die Gemengelage, dass seit einigen Jahren die Exklusionsquote an deutschen Schulen steigt. Viele Erziehungsberechtigte haben das Vertrauen in die integrative Beschulung verloren. Aus Sorge um das Wohlergehen ihrer Kinder fällt deshalb der Beschulungswunsch in den meisten deutschen Bundesländern wieder verstärkt zugunsten einer Anmeldung an einem Förderzentrum aus.

Dies ist für mich eindeutig ein Rückschritt, den wir einer politischen Unentschlossenheit und den Befürworter:innen des gegliederten Schulsystems zu verdanken haben. Mit der Ratifizierung der UN-BRK stehen wir aus völkerrechtlicher Sicht mit der vollständigen Abschaffung des Förderschulwesens seit über zehn Jahren und damit weiterhin in der Pflicht!

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse – eigene und von anderen?

Paradigmen der Diagnostik

Von Beginn an meiner Tätigkeit orientierte ich mich an Paradigmen in der Diagnostik, die besagen, dass

- menschliche Entwicklung veränderbar ist,
- es nicht mehr um Selektion, sondern um Integration und das Herausfinden eines individuellen Entwicklungsbedarfs geht,
- und dabei die individuelle Beschreibung und nicht die Klassifikation im Vordergrund steht.

Die Schriften von Galperin, Jantzen, Feuser, Zieger, Radigk, Ayres, Kornmann, Eggert etc. bestärkten mich in meinem diagnostischen Denken und trugen zur Ausgestaltung eines entsprechenden Handlungsrahmens bei.

In den vielen Jahren meiner Arbeit, in denen ich Diagnostik aus den unterschiedlichsten Blickwinkeln heraus erfahren und entdecken durfte, erkannte ich zunehmend den Wert dieser – aus meiner Sicht völlig unterschätzten – Fähigkeit, systematisch Beobachten und Erkennen zu können. Heute erachte ich, unter Ausrichtung einer mehr systemischen Sichtweise (Bronfenbrenner, 1981), diagnostische Kompetenz als Schlüsselkompetenz, die mir das Erkennen und Erstellen selbst komplexer Ausgangslagen erleichtert und möglich macht. Schon bei der Erstellung von sonderpädagogischen Gutachten, Stellungnahmen und Berichten war es mir stets um das Erstellen von Ausgangslagen für Entwicklung und Lernen gegangen. Dabei stand unter Entwicklungsperspektive hauptsächlich die biografische Gewordenheit und Ursachenfindung von Beeinträchtigungen in den genannten Bereichen im Fokus der Betrachtungen. Diese Grundlage bot, unter Beachtung von Umweltaspekten, eine Basis für die Entwicklung und Erstellung individueller Lern- und Entwicklungspläne. Das Wissen um konkrete Ausgangslagen aller Kinder einer Kita-Gruppe im Übergang zur Grundschule wurde für die Planung und Durchführung eines passgenauen und entwicklungsbegleitenden Übergangsprogramms genutzt. Als Fachseminarleiterin im Fach Arbeitslehre regte ich an, dass Lehramtsanwärter:innen im Rahmen ihrer Unterrichtsvorbereitungen regelmäßig Ausgangslagen hinsichtlich der Bereiche Entwicklungs- und Tätigkeitsstruktur erheben und diese wertvollen diagnostischen Informationen für die Planung individueller und gruppenbezogener pädagogischer Angebote nutzen. Später ging es darum, komplexe Ausgangslagen für Schulen zu erstellen, die sich mit Unterstützung einer Prozessbegleitung auf den Weg zur Inklusion begaben. Als diagnostisches Analyseinstrument diente hierbei der Index für Inklusion. Im FDQI-HU Projekt entwickelten wir in einem interdisziplinären Team ein »Didaktisches Modell für inklusives Lehren und Lernen«. Während im Projektverlauf der Fokus der Fachdidaktiken mehr auf der Bestimmung fachdidaktischer (Lern-)Ausgangslagen gerichtet war, setze ich auch hier wieder mit dem Blick vom Kind aus an, wie in allen der hier vorgestellten diagnostischen Tätigkeitsbereiche. Es geht bei Inklusion um die Transformation einer Schule in eine diversitäts- und »kindgerechte« Schule. Um kindgerechten Unterricht als Fundament für selbstgesteuertes, personalisiertes Lernen in heterogenen Gruppen, sozialer Integration und die Partizipation am gemeinsamen Lerngegenstand bestmöglich zu unterstützen, sensibel auf exkludierende Bedingungen zu reagieren und Barrieren möglichst gering zu halten, braucht es auf allen Ebenen und in allen Bereichen eine fortlaufend und konzertierte Bestimmung von Ausgangslagen. Damit ist aus meiner Sicht das Aufgabenfeld der Diagnostik umfassend gesetzt.

Zurecht weist Prosetzky (2018) darauf hin, dass es weder eine inklusive Diagnostik geben noch Diagnostik inklusiv sein kann, sondern man könne diese Inklusion nur durch eine theoretisch reflektierte und verantwortungsbewusste Transforma-

tion in die Praxis ermöglichen. Vielleicht wäre der hier vorgeschlagene Weg – theoretisch untermauert mit einer entsprechenden Zielsetzung sowie Wissen, Werten, Leitideen, Handlungskonzepten, Methoden – zukunftweisend. Dafür bedarf es lediglich ein Loslassen von bestehenden diagnostischen Vorstellungen und Konstrukten. Im pädagogischen Feld. Und in der Ausbildung von Lehrkräften.

Und was wollten wir mit der alten Diagnostik? Also die alte Diagnostik als Statusdiagnostik wird ja im Moment gebraucht, um Ressourcen zuzuweisen. Und brauchen wir nicht irgendetwas, was sozusagen die Funktion der alten Diagnostik übernimmt? Oder wie lösen wir sozusagen das Problem, was die alte Diagnostik bisher adressiert? Nämlich das mit den Ressourcen.

Was bleibt von der »alten Diagnostik«?

Solange wir dem Denken in einer Bezugsnorm und einem einseitigen Leistungsbegriff unterlegen sind, wird die klassische Status- und Selektionsdiagnostik wohl ihre Anwendung finden. Aber passt das mit unseren Vorstellungen von Diversität, individueller Bezugsnorm und personalisiertem Lernen (vgl. Schratz & Westfall-Greiter, 2010) zusammen, welche mit selbstgesteuerten und eigenverantwortlichen Aneignungsprozessen in Verbindung gesetzt werden?

Die im Rahmen einer Eingangsdiagnostik traditionell eingesetzten Verfahren können sicherlich an anderer Stelle weiterhin genutzt werden. Für mich erwies sich die Anwendung von Intelligenz- und Leistungsdiagnostik in dem zeitlich knapp bemessenen sonderpädagogischen Überprüfungsrahmen als unangebracht und bei einer zu geringen Aussagekraft als zu aufwändig. Obwohl der Testdurchführung und -interpretation mächtig, obsiegte die über allem stehende Verantwortung für den zukünftigen Bildungs- und Lebensweg des zu überprüfenden Kindes bzw. Jugendlichen. Für die Erstellung einer aussagekräftigen Kind-Umfeld-Analyse bedarf es der Auswahl und Anwendung von Verfahren, die auf vielfältige Prozesse des Erklärens und Verstehens zurückgreifen und der konkreten Entwicklungs-, Lern- und Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen geschuldet sind.

Kritik am Feststellungsverfahren

Gerade in dem Wissen, dass jede Diagnose und Feststellung im Bereich der sonderpädagogischen Förderung mit einer Negativzuschreibung und einer Verbesonderung verbunden ist, bedarf es einer wohlüberlegten Entscheidung hinsichtlich der zu nutzenden Quellen, die in der jeweiligen Überprüfungssituation zum Einsatz kommen müssen, damit zum Abschluss des Verfahrens in Kooperation mit allen beteiligten Personen eine profunde Entscheidung hinsichtlich der nächsten Schritte und nötigen pädagogischen Angebote vereinbart werden kann. Ein solches Vorgehen erscheint mir als zwingend notwendig und erforderlich. Ein diagnostischer Prozess darf nicht in der Feststellung von Förderbedarf steckenbleiben, was häufig bei Feststellungsverfahren, in denen lediglich Intelligenzdiagnostik zum Einsatz kommt, der Fall ist. Eine Statusdiagnose, die auf weitere Erklärungen, Beratungen und Vorschläge verzichtet, lässt das Kind mit seiner Diagnose allein. Isolation, Mobbing und insgesamt ablehnendes Verhalten

durch die Peer Group können die Folge sein. Erschwerend kommt hinzu, dass es (sonderpädagogischen) Lehrkräften äußerst schwerfällt, mit der Unterschiedlichkeit von Menschen konstruktiv umzugehen. Viele engagierte Lehrkräfte fordern die Interpretation von Überprüfungsergebnissen regelrecht ein, wenn es in der Umsetzung darum geht, diagnostisches mit didaktischem Denken und Handeln zu verbinden.

Grundsätzlich mangelt es (sonderpädagogischen) Lehrkräften schon von der Ausbildung her an adaptiver Lehrkompetenz, insbesondere an Diversitäts- und diagnostischer Kompetenz.

Situation in Berlin

Viele Bundesländer forcieren den Umbau in ein inklusives Schulsystem, verbunden mit Veränderungen in der Diagnostik. Seit dem Schuljahr 2017/18 wird in Berlin schrittweise in einem mehrjährigen Prozess die verlässliche Grundausstattung für die sonderpädagogische Förderung in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache (L-E-S) eingeführt. Sonderpädagogische Diagnostik führt damit zukünftig nicht mehr zu einer zusätzlichen kindbezogenen Ressource und soll langfristig das Auslaufen von sonderpädagogischen Feststellungsverfahren in den genannten Bereichen bewirken. Die Berliner Schulen sind im Gegenzug angehalten, konzeptionell auf die neue Situation zu reagieren. Gefragt sind systemische Sichtweisen, eine additive Vernetzung der Qualifikationen im Team, standortbezogene Präventions- und Beratungsangebote, Lernprozessdiagnostik etc.

Sichtbarmachung des individuellen Lernprozesses

Um individuelle Lernprozesse sichtbar zu machen, wird nach Prengel didaktische Diagnostik als lernbegleitendes Prinzip erkannt. Neuerdings ist ein deutlicher Zuwachs in der Entwicklung und Anwendungspraxis lernprozessdiagnostischer Verfahren und Instrumente, die im Rahmen von Assessmentverfahren ihren Einsatz finden, zu verzeichnen. Im Konzept des formativen Assessments werden durch dynamisches Testen kontinuierlich im Lernverlauf Leistungswerte mit dem Ziel der Optimierung von Unterrichts- und individuellen Lernprozessen erhoben.

Während die intensive Beobachtung und Steuerung aufeinander aufbauender Kompetenzstufen zu Recht im Fokus einer fachdidaktischen Diagnostik stehen, geraten die entwicklungs-, kultur- und sozialbezogenen Voraussetzungen von Kindern/Jugendlichen nebst ihrer Kompetenzentwicklungen kaum in den diagnostischen Blick. Eine umfassende Diagnostik zur Erfassung des Gesamtbildes des Kindes/Jugendlichen ist damit nicht gegeben. Die Gefahr, dass Kinder und Jugendliche weiterhin an ihrer gemessenen Leistung, sei es im Rahmen von Zuweisungsdiagnostik oder Lernprozessdiagnostik, beurteilt werden, ist groß. Was wir dringend brauchen, ist eine größere Wahrnehmung von Diversität (bezogen auf Entwicklung, Geschlecht, Alter, Herkunft, sozio-ökonomischen Status, Lebensstil, Weltanschauung etc.). Darüber hinaus benötigen wir eine andere Herangehensweise an die Feststellung und Beurteilung von Leistungen, die hinsichtlich ihrer genutzten Instrumente auf eine zensurenorientierte und curriculare Rückmeldung hin ausgerichtet sind. Nur so können wir es langfristig schaffen, eine Schule zu entwickeln, in der alle in ihrer Persönlichkeit wachsen und ohne Grenzen lernen können.

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

Einflüsse

Als Grenzgängerin zwischen den Welten Kita-Schule, Schule-Beruf, Schule-Hochschule sowie Theorie und Praxis, Sonder- und Regelpädagogik, Feststellungsdiagnostik und ganzheitlicher Begleitung etc. erkannte ich frühzeitig den Stellenwert und die Notwendigkeit einer starken theoretischen Anbindung. Da ich schon mit der Forderung »Schafft die Sonderschule ab!« in das Studium startete, fiel die Orientierung entsprechend leicht und hat sich bis heute nicht geändert. Die Richtung ist geblieben, nur die Themen sind spezieller geworden

Für mich war Christel Manske, alias Iris Mann, die »Türöffnerin«. Veröffentlichungen wie *Schlechte Schüler gibt es nicht*, *Lernen durch Handeln* und *Die Kraft geht von den Kindern aus* weckten sowohl das Interesse für »Handelnden Unterricht« als auch für eine »vom Kind« ausgehende pädagogische Sicht.

Damit war ich »schon mal in der Spur«. Eine Orientierungsgrundlage verschaffte mir während des Studiums die Auseinandersetzung mit der materialistischen Erkenntnistheorie und insbesondere mit der materialistischen Behindertenpädagogik. Ging es um Fragen zur Unterrichtsgestaltung, griff ich auf Barbara Rohrs Veröffentlichung *Handelnder Unterricht* zurück. In ihren Beiträgen setzte sie sich u. a. mit der Bedeutung der materialistischen Lerntheorie für die Didaktik auseinander und verwies in diesem Zusammenhang auch auf Galperins Interiorisationstheorie. Für die unterrichtsbezogene Anwendung habe ich sie verinnerlicht. Auch Georg Feuser sah sich von den Ausführungen Galperins bei der Konzeption seiner Entwicklungslogischen Didaktik inspiriert.

Kulturhistorische Schule

Mich prägten die Arbeiten der Kulturhistorischen Schule. Wenn es um zentrale Themen der Entwicklung wie Denken und Sprechen, Aufmerksamkeit, Gedächtnis und Wahrnehmung ging, las ich in den Veröffentlichungen von Vygotski, Lurija und Leontjew, später auch bei Piaget. Die ersten Texte der Tätigkeitstheorie betreffend erhielt ich über Freund:innen, die bei Wolfgang Jantzen und Georg Feuser studierten. Anfang der 1980er Jahre gelangten zunehmend Veröffentlichungen aus der DDR auf den Oldenburger-Uni-Büchertisch In den Werken von Lompscher ging es um die Vorstellung und Weiterentwicklung der Galperin'schen Theorie der etappenweisen Ausbildung geistiger Handlungen. Kossow setzte sich mit dem Erwerb von Lese- und Rechtschreibfähigkeiten und ihrem systematischen Training auseinander ...

Das Thema Diagnostik interessierte mich zunehmend. Ich setzte mich neben der Tätigkeitstheorie mit Aspekten der allgemeinen menschlichen Entwicklung auseinander. Andreas Zieger verschaffte mir mit seinen Vorlesungen und Veröffentlichungen zu den »neurophysiologischen und neuropsychologischen Grundlagen des menschlichen Gehirns« (Zieger, 1984) einen ersten Überblick. Vertiefen konnte ich meine Kenntnisse durch Wolfgang Jantzens Neurowissenschaftliche Grundlagen im Band II seiner *Allgemeinen Behindertenpädagogik* und Radigks *Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion*. Handlungsleitend sind für mich

die Erkenntnisse und Forschungsergebnisse im Bereich der Neuroplastizität und -diversität.

Anwendungsbezogenes Wissen

Im Laufe der letzten 40 Jahre erarbeitete ich mir ein Grundwissen hinsichtlich der unterschiedlichen menschlichen Entwicklungsbereiche. Sehr schnell hatte ich verstanden, dass ich anwendungsbezogenes Wissen brauchen würde, wenn ich Kinder in ihrer Gewordenheit und Gesamtsituation erkennen und erklären wollte. Ich benötigte Argumente, wenn es darum ging, Erziehungsberechtige, Lehrkräfte und Schulleitungen »hochzweckmäßiges« Verhalten von Kindern verständlich zu machen. Dieses gilt es immer in Verbindung mit den Bezugspersonen und bestehenden Umweltbedingungen als komplexe Sachverhalte ohne einfache Antworten anzuerkennen und zu begreifen. Lagen Fehldiagnosen und -einschätzungen vor, konnte ich diese nur anhand umfassend erhobener Ausgangslagen widerlegen. Wissen, Erkenntnisse und praktische Erfahrungen unterstützten mich darin, Entwicklungsbereiche und -stände im Allgemeinen und im Besonderen zusammen denken zu können und in Bezug zum Lernen und Verhalten zu setzen. Dabei halfen mir die Ausführungen von Porter, Ayres, Milz, Eggert, Goddard, Johansen, Lauer, Früchtenicht, Feldenkrais etc., aber auch Jantzens Werke *Diagnostik als Rehistorisierung* (1996) und *»Es kommt darauf an, sich zu verändern ...«. Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention* (2005). Von ihm und Oliver Sacks fühlte ich mich zum Erzählen diagnostischer Geschichten inspiriert. Geht es um den Einsatz neuer diagnostischer Methoden, orientiere ich mich seit ein paar Jahren an den Grundlagenwerken der Vignettenforschung um Schratz, Agostini und Brinkmann.

Entwicklung der Lehrkräftebildung für Inklusion

Darüber hinaus erachte ich es für wichtig, sich mit der Entwicklung der Lehrkräftebildung für Inklusion auseinanderzusetzen und Einfluss zu nehmen. Als wegweisend sind hier die Arbeiten, um nur einige zu nennen, von Feuser, Feyerer, Greiten, Moser, Ziemen, Terhart. Die European Agency regt mit ihren Aussagen und Veröffentlichungen zu Diskussionen und zum Weiterdenken an.

Geht es um die Erfordernisse der Unterrichtsentwicklung für heterogene Gruppen erachte ich die Veröffentlichungen von Preuss-Lausitz und Maikowski (1998), Feyerer und Prammer (2003), Riegert und Musenberg (2005) sowie Thäle (2020) als grundlegend und wegweisend. Alle genannten Veröffentlichungen setzen mit ihren Erkenntnissen und Anregungen den Fokus auf die Pädagogik bzw. den Fachunterricht der Sekundarstufe.

Zu den Grundlagenwerken in Bezug auf die Lehrkräftebildung zähle ich Ewald Feyerers (2001) Ausführungen bezogen auf *Die Einführung der Integration in die europäische LehrerInnen(aus)bildung*. Das Standardwerk *Handbuch Integrationspädagogik* (Eberwein, 1994) legt Grundpositionen im Gebiet der Integrationspädagogik offen. Das *Handbuch schulische Inklusion* (Sturm, 2018) versteht sich als ein Grundlagenwerk für alle, die im Bereich Schule arbeiten. Es beschäftigt sich mit Fragen von Inklusion und Exklusion im Bildungsbereich und bietet eine Einführung in die Thematik an.

Umbau zur inklusiven Schule

Der Umbau zur inklusiven Schule (Kita, Kommune) ist ein dynamischer Prozess. Inklusion ist oft nur bruchstückhaft und schrittweise zu realisieren und dabei in Abhängigkeit der Veränderlichkeit von Gruppierungen oder den einzelnen Personen zu begreifen. Inklusive Veränderungsprozesse verlaufen nicht linear oder gleichförmig. Change-Prozesse in Organisationen sind durch einen typischen Phasenverlauf gekennzeichnet: Phänomene wie Widerstand, Verneinung und Konfusion gelten dabei als notwendige und verbreitete Begleiterscheinungen (vgl. Gloystein, 2014). Um ein vollständiges Bild davon zu erhalten, wo sich ein Veränderungsprozess aktuell befindet, bedarf es differenzierter Standortbestimmungen. Unterstützung dabei bietet der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2002, 2016; dt. Übersetzung Hinz & Boban, 2003, Achermann et al., 2017), ein Fragenkatalog, der für Schulen, Kitas (GEW, 2005) und Kommunen (Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft, 2011) entwickelt wurde. Die Fragen helfen dabei, eine Einrichtung oder Gemeinschaft auf Aspekte wie Teilhabe und Vielfalt bzw. Ausgrenzung und Diskriminierung zu überprüfen. Sie regen nach Brokamp und Lawrenz (2013) auch den inneren und äußeren Dialog an, helfen Ressourcen zu entdecken und inklusive Werte umzusetzen. Dementsprechend stellt auch der Index für mich ein Grundlagenwerk dar.

Und hat er einen Mehrwert, der Inklusionsbegriff?

Inklusionsbegriff

Mit dem Blick zurück erkenne ich mit dem Aufkommen von Inklusion den Beginn einer neuen Ära. Die Integrationspädagogik erhält einen weiteren Schub, verbunden mit einem deutlichen Impuls in Richtung Veränderung und Weiterentwicklung.

Besonders die Praxis konnte von dieser Entwicklung profitieren. Die östlichen Berliner Schulbezirke, die der Integrationsbewegung bis dahin oftmals kritisch, unentschlossen und unerfahren gegenüberstanden, gerieten mit dem »neuen« systemischen Ansatz regelrecht in eine Aufbruchstimmung. Sie hielt über eine Dekade an und führte in ganz Berlin zur Auflösung von Förderzentren, der Gründung zahlreicher Gemeinschaftsschulen, zu Schulprojekten und Kooperationen an den schulischen Übergängen. Der Berliner Senat – unterstützt durch den Fachbeirat Inklusion – bemüht sich nach großen Anlaufschwierigkeiten mit dem Gesamtkonzept »Inklusive Schule in Berlin« um einen schrittweisen Umbau in ein inklusives Bildungssystem. Für den Schulbereich wird vonseiten der Bildungsbehörde angestrebt, die Zahl der Schüler:innen mit Beeinträchtigungen, die gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen ohne Beeinträchtigungen lernen, deutlich zu erhöhen. Seit dem Schuljahr 2014/15 wird schrittweise, in einem mehrjährigen Prozess die verlässliche Grundausstattung für sonderpädagogische Förderung in den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache (L-E-S) eingeführt. Zur Unterstützung der Bildungseinrichtungen wurden in jedem Bezirk schulpsychologische- und inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentren

(SIBUZ) eröffnet, denen neben diagnostischen Aufgaben auch die professionelle Begleitung von Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion obliegt.

Situation des deutschen Bildungswesens

Die Frage bleibt: Erweist sich die Kultur der kleinen Schritte als ausreichend bei der Umsetzung von Inklusion im deutschen Bildungssystem? Verfolgt man die regelmäßig erhobenen Staatenberichte der Monitoring-Stelle der UN-BRK, kommt man zu einem anderen Ergebnis. In ihren abschließenden Bemerkungen deckt das Institut für Menschenrechte fortlaufend gravierende Probleme bei der Umsetzung auf, benennt konsequent Kritikpunkte, formuliert unablässig Empfehlungen. Das deutsche Bildungswesen scheint auch im Jahr 2022 nicht für die Implementierung von Inklusion bereit und in der Lage zu sein. Stehen wir in der Reform womöglich gerade da, wo wir zu Beginn der Jahrtausendwende schon einmal standen? Was sagt der erneute Blick zurück?

Insgesamt war die Integration nach über 20 Jahren einer spannungsreichen Entwicklung ins Stocken geraten. Mit den ersten Schulversuchen in den 1980er Jahren zur Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen wurde die Trennung von Sonder- und Regelschulen immer mehr hinterfragt und Modelle für einen gemeinsamen Unterricht erfolgreich erprobt und evaluiert. In den 1990er Jahren verankerte der Gesetzgeber die integrative Beschulung in Grund- und Oberschulen als wählbares Parallelsystem zum bestehenden Sonderschulwesen. Ab den 2000er Jahren nahmen die konkreten Probleme innerhalb des weiterhin selektiven Schulsystems zu. Die Forderung nach einer inklusiven Schule wurde lauter.

Mit der Umsetzung von Inklusion zeichneten sich auch bildungstheoretische Veränderungen ab. Anders als ursprünglich konzeptionell tendiert (Feuser, 1995), entwickelte sich Integration auf der Basis einer Zwei-Gruppen-Theorie. Eine Mutter bringt es mir gegenüber in einem Gespräch auf den Punkt: »Es gibt eine [Gruppe], die integriert wird und eine, in die integriert wird, [...] eine der Normalen und Eigentlichen und eine der Anomalen und Nichteigentlichen – und eine, die gefördert wird und eine, die lernt.«

Dabei verfolgte der integrationspädagogische Ansatz, entwickelt in der wissenschaftlichen Begleitforschung der 1980er Jahre und bekannt als »Theorie integrativer Prozesse« (Klein et al., 1987) sowie »Lernen am Gemeinsamen Gegenstand« (Feuser, 1987), schon damals ein Bildungsziel, das in seiner Verwirklichung des Anspruchs eines ungehinderten Zugangs zu allen gesellschaftlichen Einrichtungen in sich trägt (Reiser et al., 1987, S. 34). Eine bildungstheoretische Erweiterung ergab sich in den 1990er Jahren mit der Perspektive »Heterogenität in der Schule (Hinz, 1993) und einer »Pädagogik der Vielfalt« nach Prengel (1993).

> »Die Umsetzung der Leitidee ›Inklusion‹ in Schule und Unterricht wird sowohl im Sinne institutioneller Veränderung (alle Kinder und Jugendlichen lernen in allgemeinen Schulen zusammen, Sonderschulen werden aufgelöst) als auch unter qualitativen Gesichtspunkten konzipiert. Es geht um die Gestaltung eines Unterrichts und Schulalltags, der die differenten Ausgangslagen der Schüler:innen berücksichtigt und ihnen gerecht werden kann bzw. soll« (Thäle, 2019, S. 11).

Gruppeneinteilung

Trotz theoretisch fundierter Ansätze konnten sich bis heute Vorstellungen durchsetzen, die Menschen in Gruppen teilen, was zu typischen Zuschreibungen führt und entsprechende Erwartungen und Haltungen hervorruft. Aber die Integrationsbewegung hält sich, ist auf dem Weg, kann von der Weiterentwicklung in Richtung Inklusion profitieren und dabei einen Mehrwert erkennen.

Systeme sind über die Jahre zugänglicher für Veränderung geworden. Mehr und mehr setzt sich ein Mehrebenendenken und damit Bronfenbrenners ökosystemisches Umweltmodell durch. Ganz langsam verändert sich das Denken. Behinderung wird (endlich) als sozialer Prozess wahrgenommen. Eine eingeschränkte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben wird zu Recht als Behinderung verstanden. Erneut wird die Frage der Umsetzung eines inklusiven Bildungssystems an der Auflösung von Sonderschulen oder der Zusammenlegung von Schulen in Form von Sekundar- und Gemeinschaftsschulen festgemacht.

Veränderte Verantwortlichkeiten

Die Verantwortlichkeiten verändern sich. Wurden bislang Kinder/Jugendliche für ihren Bildungserfolg oder ihr »Versagen« verantwortlich gemacht, geraten jetzt die Systeme und die dort Tätigen unter Zugzwang. Sie stehen in der Gestaltungsverantwortung. Zugänglichkeit und Barrierefreiheit wurden zum Prinzip für (Hoch-)Schul- und Unterrichtsentwicklung erhoben. Neben der Herstellung von Barrierefreiheit im Schulgebäude muss sich die Vermeidung von Hindernissen bzw. die Anpassung der Lernumgebung und des Unterrichts der Lerngruppe situationsabhängig an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen aller Kinder und Jugendlichen (und Studierenden) orientieren. Um ein Lernen in Gemeinschaft zu ermöglichen und Ausschluss zu vermeiden, gilt es, individuelle, gruppen- und kontextbezogene Ausgangslagen zu erheben. Dafür eignen sich Analyseinstrumente, wie der Index für Inklusion und das Universal Design for Learning (UDL). Beide Verfahren verfolgen den Gedanken ein »Design für alle« zu sein und bieten Unterstützung beim Auffinden von (Lern-)barrieren und insgesamt im systematischen Aufbau einer Schule für alle. Kompetenzorientierte Verfahren lassen Rückschlüsse auf individuelle und gruppenbezogene Entwicklungs- und fachliche Ausgangslagen zu. Im Interesse der Gemeinschaft werden weitere Instrumente gesucht, die Interpretationshilfen auf den jeweiligen Ebenen, wie der Politik, der Verwaltung, der Schulführung, der Lehrpersonen und der Schülerschaft bieten sowie ein Zusammendenken des Bildungswesens ermöglichen (vgl. Fend, 2008).

Welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik (aber auch Gender/Disability Studies) siehst du? Welche Probleme siehst du? Wie kann man sie verstärken?

Angrenzende Teildisziplinen

Inklusion geht einher mit Diversität und individueller Kompetenzentwicklung (mit Orientierung an der eigenen Bezugsnorm). Schule hat einen Erziehungs- und einen Bildungsauftrag und steht damit in der Verantwortung und Pflicht optimale Beiträge zum Lernen in der Gemeinschaft und dem persönlichen Wachstum (auch fachlich) aller ihrer Schüler:innen zu leisten.

Für einen wirksamen Umgang mit Verschiedenheit, Unterschieden und Unvorhersehbarkeit gehört auch, einen Umgang mit der Wirkung bestimmter und fundamentaler Diversitätsdimensionen zu finden (vgl. Gloystein & Barth, 2022). Dazu zählen: Alter, Gender, ethnische Herkunft und Nationalität, Religion und Weltanschauung, Entwicklung, soziale Herkunft etc. Bezüge zu anderen pädagogischen Teildisziplinen, wie Sozial-, Gesundheits-, Demokratie-, Kindheits-, Neuro-, Migrationspädagogik etc. sind demzufolge gegeben. Damit Lehrkräfte angemessen auf die Belange von Kindern/Jugendlichen reagieren können, brauchen sie Wissen hinsichtlich relevanter Diversitätsdimensionen. Aktuelle Forschungsergebnisse, wie z. B. zur Reproduktion und Linderung von Armut in der Schule, berühren auch ihr berufliches Arbeitsfeld.

Folgt man dem inklusionspädagogischen Grundgedanken, so sind wir – untrennbar mit Partizipation verbunden – auf dem Weg zu einer Allgemeinen Pädagogik der Vielfalt in Anerkennung von Diversität. Vor diesem Hintergrund erweisen sich mit der Leitidee Inklusion und damit der Realisierung der Menschenrechte zahlreiche Konzepte als kompatibel, wie Ansätze einer Pädagogik der Menschenrechte, der Gemeinde- und Sozialraumorientierung, Initiativen für ein Gesundheitsbewusstsein im Sinne eines weiten Gesundheitsverständnisses, verschiedene Formen von Prävention von Diskriminierungen und Mobbing etc.

Es wäre wünschenswert, wenn wir zu relevanten Arbeitsschwerpunkten, Themen und Diversitätsdimensionen ganz selbstverständlich miteinander kooperieren würden.

Was waren aus deiner Sicht die wichtigsten Streitpunkte in der Community?

Der Übergang von der Integration zur Inklusion wurde von langen und zeitweise heftigen Auseinandersetzungen begleitet. Seit ein paar Jahren steht die Frage nach der Zukunft und dem Auftrag der Inklusionsforscher:innnentagung in der Diskussion.

Welche empirische Forschung erachtest du als wichtig?

Da ist sicherlich die Begleitforschung zu Schulversuchen zu nennen. Insbesondere die Ergebnisse der ersten Schulversuche, u. a. in Bremen (Feuser & Mayer, 1987), Hamburg (Wocken et al., 1988), Berlin (Maikowski & Podlesch, 1999; Preuss-Lausitz, 1983, 1990, 1993), und Linz (Feyerer, 1998) gelten als Meilensteine der Integrationsforschung und haben die Entwicklung der weiteren integrativen und inklusiven Beschulung stark geprägt. Während es zunächst darum ging, mithilfe empirischer Forschung, politisch-öffentliche Befürchtungen von Integrationsgegner:innen und -skeptiker:innen auszuräumen, steht bis heute die Optimierung der integrativen Praxis bzw. der Aufbau eines inklusiven Schulsystems im Mittelpunkt der Forschung.

Bedeutung der Erziehungsberechtigten

Nicht vergessen sollten wir, dass damals Erziehungsberechtigte die treibende Kraft der Integrationsbewegung waren. Da war es kein Wunder, dass die Auswertung von Elternbefragungen in gleich mehreren Bundesländern überwiegend positiv ausfiel. Die Akzeptanz und Zufriedenheit hinsichtlich der integrativen Praxis war bei Erziehungsberechtigten von Schüler:innen mit und ohne Behinderung, so konnte laut Preuss-Lausitz (1994) hinlänglich bewiesen werden, in den 1990er Jahren sehr groß. Zu ähnlichen Ergebnissen kam Frank J. Müller (2014). Er konnte im Rahmen einer Befragung von 1.194 Erziehungsberechtigten aus 41 integrativen Berliner Grundschulen u. a. belegen, dass diese der schulischen Integration von Kindern mit SPF positiver gegenüberstehen als Lehrkräfte. Schon Preuss-Lausitz hatte 1994 darauf hingewiesen, dass die konkrete Erfahrung mit Integration/Inklusion Skepsis verringert und einen starken Impuls in Richtung Ausweitung setzt. Die Frage, inwieweit die Zustimmung so hoch bleiben würde, wenn Integration/Inklusion als »Normalfall« eingeführt wird, beschäftigte ihn schon damals. Zu Recht, wie sich später herausstellen sollte. Ein von der Bertelsmann Stiftung 2015 vorgestelltes Umfrageergebnis verdeutlicht, dass die Mehrheit der Erziehungsberechtigten in Deutschland der gemeinsamen Erziehung kritisch gegenüberstehen. 60 % der Erziehungsberechtigten, die über keine eigenen Erfahrungen im Bereich der integrativen Beschulung verfügen, stehen der Integration/Inklusion ablehnend gegenüber. Sie vertreten die Einstellung, dass Kinder/Jugendliche mit einer Beeinträchtigung auf Sonderschulen besser gefördert werden. Um dieser Entwicklung entgegenzuwirken, besteht ein, aus meiner Sicht, erheblicher Forschungsbedarf. Sowohl die Erfahrungen der Erziehungsberechtigten von Kindern mit SPF in inklusiven Settings als auch in der Sonderbeschulung müssen einer vertieften Analyse unter vergleichenden Studienbedingungen unterzogen werden. Zu fragen wäre beispielsweise, wodurch sich konkrete Qualitätsunterschiede aus Sicht der Erziehungsberechtigten abzeichnen.

Bei Evaluationsstudien zur Integration wird zunehmend auch einer Vielzahl von Einzelfragen nachgegangen. So befasste sich in den Jahren 2001 bis 2004 eine Untersuchung, an der ich als abgeordnete Lehrkraft mitgewirkt habe, mit der Fragestellung nach der Unterrichtsgestaltung in Klassen mit Schüler:innen mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. Die Studie wurde am Institut für Erziehungswissenschaft der TU Berlin in Zusammenarbeit mit der Berliner Bildungsverwaltung und der beteiligten Schulaufsicht durchgeführt und von Preuss-Lausitz (TU Berlin) und Arnold (Universität Hildesheim) geleitet. Entsprechend der Fragestellung wurden Merkmale auf insgesamt drei Ebenen, nämlich der Schüler:innen, der Unterrichts- und Schulsituation sowie der sonderpädagogischen Förderung untersucht. Zum Einsatz kamen nach Textor (2007) überwiegend quantitative Methoden. Da zum damaligen Zeitpunkt über den gemeinsamen Unterricht speziell dieser Schüler:innengruppe kaum Informationen vorlagen, erfolgte der Zugang deskriptiv. Im Rahmen der empirischen Untersuchung kamen u. a. eigens erstellte Protokollbö-

gen zum Einsatz, die von Projektmitarbeiter:innen im Rahmen einer nicht teilnehmenden Unterrichtsbeobachtung verwendet wurden. Die schriftlich verfassten Beobachtungen lieferten neben weiteren genutzten Quellen hinreichende Informationen für die Unterrichtsforschung. Im Rahmen der Projektauswertung wurden Empfehlungen für den Unterricht, der Einzelschule als System, der Kooperation zwischen Schule, Eltern und für die Fortbildung des pädagogischen und sonstigen fachlichen Personals formuliert und veröffentlicht (Preuss-Lausitz, 2005). Neben offenen Fragen und Erkenntnissen brachte das Projekt zahlreiche Erhebungsinstrumente hervor, die ihren Weg in die schulische Praxis und Lehrkräftebildung fanden.

»Wie können zukünftige Lehrkräfte im Rahmen der universitären Lehrkräftebildung auf die Herausforderungen inklusiven Unterrichts vorbereitet werden?« Diese Frage steht im Zentrum des Projektes FDQI-HU, das fachdidaktische, sonderpädagogische, sprachbildnerische und allgemeindidaktische Expertisen miteinander vernetzen soll sowie eine Verbesserung der fachdidaktischen Qualifizierung für Inklusion anstrebt. Als theoretische Grundlage wurde im Verlauf der ersten Projektphase in interdisziplinärer Zusammenarbeit ein didaktisches Modell für inklusiven Fachunterricht konzipiert. Das »Didaktische Modell für inklusives Lehren und Lernen« (vgl. Frohn et al, 2019) stellte die theoretische Grundlage für die Entwicklung inklusionssensibler Seminare dar. Diese wurden erprobt, regelmäßig evaluiert und fanden ihren Einsatz im Rahmen des allgemeinen Lehrbetriebs der universitären Lehrkräftebildung der Humboldt-Universität. Die Teilnahme am Seminar sah mögliche Wirkungen auf die Studierenden vor. Dementsprechend wurden im Rahmen der FDQI-HU-Seminare mögliche Veränderungen im Inklusionsverständnis, der Heterogenitätssensibilität, der Selbstwirksamkeitsüberzeugungen beim Unterrichten heterogener Lerngruppen sowie der Adaptiven Lehrkompetenz zum Gegenstand der empirischen Begleit- und Evaluationsstudie erhoben.

Empirische Forschung

Während meiner langjährigen Mitarbeit im FDQI-HU-Forschungsprojekt drängte sich mir zunehmend die Frage auf: Wie inklusiv muss eigentlich empirische Forschung sein? Hinsichtlich der Ausgestaltung empirischer Forschung – der Schwerpunkt liegt hier auf solchen, die der quantitativen zugeordnet werden – bedarf es meines Erachtens einer Anpassung hinsichtlich zentraler Merkmale und Zielvorstellungen von Inklusion. In der Begriffsbestimmung geht es nach Kronauer (2018) und Thäle (2020) um die Auseinandersetzung mit Differenz sowie der angemessenen Teilhabe im Rahmen gesellschaftlicher Institutionen. In der Umsetzung dieser zentralen Forderungen steht außer Frage, dass im Vorfeld empirischer Forschungsarbeiten geklärt sein muss, welches Verständnis von Inklusion dem Vorhaben zugrunde liegen soll. Daraus ergeben sich Fragen zum Umgang mit Heterogenität sowie der Zugänglichkeit. Besonders große Forschungsvorhaben, wie das Projekt FDQI-HU erfordern interdisziplinäres Denken und unter Beachtung von Zuordnungsregeln der Entwicklung einer gemeinsamen Sprache. Dabei gilt es in der Auseinanderset-

zung, Übersetzung und Einigung hinsichtlich aller vertretenden fachspezifischen Sichtweisen und Begriffsapparate diese miteinander zu verknüpfen. Nur so kann der empirische Anspruch, dass sämtliche Aussagen bestätigungsfähig sind, gewährleistet werden. Dieser Grundsatz muss sich in der Methoden- und Instrumentenwahl wiederfinden. Auch für eigens entwickelte Erhebungsinstrumente sollte der Rückfall bzw. die Bewahrung überholter (sonderpädagogischer) Praktiken und Begriffe der Zuschreibung obsolet sein, was nicht nur die Reaktionen von Studierenden im Rahmen der Prä-Post-Befragungen verdeutlichten. Mit Blick auf die Qualität und Güte von Forschung gelten nach Booth (2012) an Inklusion orientierte Werte wie Transparenz, Akzeptanz, Respekt als Leitlinien hinsichtlich des gemeinsamen Miteinanders und könnten auch in der empirischen Forschung für Klarheit, Stringenz und Zugänglichkeit in den Absprachen, Abläufen und damit der Demokratisierung von Forschungsprozessen sorgen.

Literatur zum Interview

Ayres, A. J. (1984). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Barth, U. & Gloystein, D. (2018). Adaptiv kompetent – Potentiale gemeinsamer Lehre. In A. v. Langner (Hrsg.), *Inklusion im Dialog: Fachdidaktik – Erziehungswissenschaft – Sonderpädagogik* (S. 247–253). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Barth, U., Gloystein, D. & Plate, E. (2017). »Learning without Limits« – Lernen ohne Begrenzungen. In A. Textor, S. Grüter, I. Schiermeyer-Reichl & B. Streese (Hrsg.), *Leistung inklusive? Inklusion in der Leistungsgesellschaft. 2. Unterricht, Leistungsbewertung und Schulentwicklung* (S. 224–235). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Beck, E., Baer, M., Guldimann, T., Bischoff, S., Brühwiler, C., Müller, P., Niedermann, R., Rogalla, M. & Vogt, F. (2008). *Adaptive Lehrkompetenz. Analyse und Struktur, Veränderbarkeit und Wirkung handlungssteuernden Lehrerwissens: Band 63. Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Münster: Waxmann.

Boban, I. & Hinz, A. (Hrsg.). (2003). *Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln*. Halle-Wittenberg: Martin-Luther-Universität.

Booth, T. (2012). Der aktuelle »Index for Inklusion« in dritter Auflage. In K. Reich (Hrsg.), *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit* (S. 180–204). Weinheim, Basel: Beltz.

Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. London: Centre for Studies on Inclusive Education.

Booth, T. & Ainscow, M. (2003). Index für Inklusion.

Booth, T. & Ainscow, M. (2019). *Index für Inklusion. Ein Leitfaden für Schulentwicklung. In deutscher Fassung*. Hrsg. v. B. Achermann, D. Amirpur, M.-L. Braunsteiner, H. Demo, E. Plate & A. Platte. Weinheim, Basel: Beltz.

Brodesser, E., Frohn, J., Welskop, N., Liebsch, A.-C., Moser, V., Pech, D. et al. (Hrsg.). (2020). *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre: ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (Interdisziplinäre Beiträge zur Inklusionsforschung). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:19011

Brokamp, B. & Lawrenz, W. (2013). Inklusion vor Ort – Erfahrungen mit dem Kommunalen Index für Inklusion. *Zeitschrift für Inklusion*, (2). https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/15

Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Doering, W. & Doering, W. (2002). *Entwicklungssprünge*. Bremen: Edition Doering.

Doose, S. (2020). *»I want my dream!« Persönliche Zukunftsplanung weiter denken. Neue Perspektiven und Methoden einer personenzentrierten Planung mit Menschen mit und ohne Beeinträchtigung*. 11. grundlegend überarbeitete und erweiterte Auflage. Neu-Ulm: AG SPAK.

Eberwein, H. (Hrsg.). (1988). *Handbuch Integrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
Eggert, D. (1997). *Von den Stärken ausgehen … Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik*. 2. verb. Auflage. Dortmund: Borgmann.
Fend, H. (2008). *Schule gestalten. Systemsteuerung, Schulentwicklung und Unterrichtsqualität*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
Feuser, G. & Berger, E. (Hrsg.). (2002). *Erkennen und Handeln. Momente einer kulturhistorischen (Behinderten-) Pädagogik und Therapie*. Berlin: Pro Business.
Feuser, G. & Meyer, H. (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule*. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel.
Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I*. Innsbruck: Studienverlag.
Feyerer, E. (2001). Die Einführung der Integration in die europäische LehrerInnen(aus)bildung. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2*, 30–43.
Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim, Basel: Beltz.
Frohn, J., Brodesser, E., Moser, V. & Pech, D. (Hrsg.). (2019). *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. https://doi.org/10.25656/01:16759
Galperin, P. (1972). Die geistige Handlung als Grundlage für Bildung von Gedanken und Vorstellungen. In P. Galperin & A. Leontjew, *Probleme der Lerntheorie*. 3. Auflage. Berlin: Verlag Volk und Wissen.
Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (2017 [2005]). (Hrsg.). *Index für Inklusion in Kindertageseinrichtungen: Gemeinsam leben, spielen und lernen*. Frankfurt: GEW.
Gloystein, D. (2011). Der Index für Inklusion in der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen und anderen pädagogischen Fachkräften. In B. Lütje-Klose, M.-T. Langer, B. Serke & M. Urban (Hrsg.), *Inklusion in Bildungsinstitutionen* (S. 219–228). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Gloystein, D. (2014a). Der Zusammenhang von Hör- und Sprachverarbeitung, Kommunikation, Lernen und Verhalten. In U. Barth & T. Maschke (Hrsg.), *Inklusion – Vielfalt gestalten. Ein Praxishandbuch* (S. 244–260). Stuttgart: Freies Geistleben.
Gloystein, D. (2014b). Inklusion als Entwicklungsaufgabe jeder Schule. Mit dem Index für Inklusion. In U. Barth & T. Maschke (Hrsg.), *Inklusion – Vielfalt gestalten. Ein Praxishandbuch* (S. 694–706). Stuttgart: Freies Geistleben.
Gloystein, D. & Barth, U. (2020). Diversitätsdimensionen denken – Ein neues Grundprinzip in der pädagogischen Diagnostik. In T. Dietze, D. Gloystein, V. Moser, A. Piezunka, L. Röbenack, L. Schäfer, G. Wachtel & M. Walm (Hrsg.), *Inklusion – Partizipation – Menschenrechte. Transformationen in die Teilhabegesellschaft?* (S. 112–120). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Gloystein, D. & Barth, U. (2022). Divers denken und handeln! – Theoretische Orientierungen und Handlungsperspektiven für die Lehrkräftebildung. In B. Schimek, G. Kremsner, M. Proyer, R. Grubich, F. Paudel & R. Grubich-Müller (Hrsg.), *Grenzen.Gänge.Zwischen.Welten. Kontroversen – Entwicklungen – Perspektiven der Inklusionsforschung* (S. 238-245). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Gloystein, D. & Frohn, J. (2020). Der Baustein Adaptive diagnostische Kompetenz: ein Selbstversuch und inklusionssensible pädagogische Diagnostik als Impuls für Perspektivwechsel und professionelle Reflexion. In E. Brodesser, J. Frohn, N. Welskop, A.-C. Liebsch, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusionsorientierte Lehr-Lern-Bausteine für die Hochschullehre. Ein Konzept zur Professionalisierung zukünftiger Lehrkräfte* (S. 62–75). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Gloystein, D. & Moser, V. (2019). Die Strukturelemente inklusiven Lehrens und Lernens – Ausgangslage. In J. Frohn, E. Brodesser, V. Moser & D. Pech (Hrsg.), *Inklusives Lehren und Lernen. Allgemein- und fachdidaktische Grundlagen* (S. 65–67). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Gloystein, D. & Reibert, R. (2004). Hatte Zappelphilipp »nur« Gleichgewichtsstörungen? In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Qual-l-tät und Integration. Beitrag zum 8. PraktikerInnenforum* (S. 283–287). Linz: Trauner.
Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. & McIntyre, D. (2004). *Learning without Limits*. Cornwall: MPG Books.
Hinz, A. (1983). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio.

Jantzen, W. (1990). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie*. Weinheim, Basel: Beltz.
Jantzen, W. (1992). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1 Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*. 2. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.
Jantzen, W. (Hrsg.). (2004). *Die Schule Gal'perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter*. Berlin: Pro Business.
Jantzen, W. & Lanwer-Koppelin, W. (Hrsg.). (1996). *Diagnostik als Rehistorisierung*. Berlin: Edition Marhold.
Klafki, W. (1975 [1963]). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Durch ein kritisches Vorwort ergänzt. Weinheim, Basel: Beltz.
Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Reihe Integration behinderter Kinder*. Weinheim, München: DJI-Materialien.
Klingberg, L. (1981 [1972]). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Bearbeitete Auflage. Berlin: Volk und Wissen.
Kornmann, R. (2003). Thesen zur Diagnostik und Integration. In G. Feuser (Hrsg.), *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis* (S. 155–157). Frankfurt/M: LangNorddeutscher Bibliotheksverbund.
Kornmann, R. (2006). Ich sehe nur, was ich fordere. Lern- und entwicklungsförderliche Perspektiven durch Variation von Anforderungen. In G. Becker, M. Horstkemper, E. Risse, L. Stäudel, R. Werning & F. Winter (Hrsg.), *Diagnostizieren und Fördern. Stärken entdecken – Können entwickeln. Friedrich Jahresheft XXIV* (S. 118–120). Norddeutscher Bibliotheksverbund
Kossow, H.-J. (1979). *Zur Therapie der Lese-Rechtschreibschwäche*. Berlin: VEB Deutscher Verlag der Wissenschaften.
Kriszio, M. & Steinbrink, U. (1980). Modellversuch Einphasige Lehrerausbildung an der Universität Oldenburg. Selbstkritisches Resümee eines Experiments. *Zeitschrift für Pädagogik, 26*(4), 559–580. https://doi.org/10.25656/01:14108
Kronauer, M. (2018). Was kann die Inklusionsdebatte von der Exklusionsdebatte lernen? In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibedtseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institutionen, Profession und Person* (S. 40–54). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Lurija, A. R. (1984). Wygotski und das Problem der funktionalen Lokalisation. In W. Jantzen & G. Feuser (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie IV* (S. 15-23). Köln: Pahl Rugenstein.
Lurija, A. R. & Cvetkova, L. (1989). Neuropsychologie und Probleme des Lernens in der Schule. In W. Jantzen & G. Feuser (Hrsg.), *Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie IX* (S. 139–183). Köln: Pahl Rugenstein.
Maikowski, R. & Podlesch, W. (1999). Zur Sozialentwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Grundschule. In H. Eberwein (Hrsg.), *Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam* (S. 321–331). Weinheim, Basel: Beltz
Mann, I. (1977). *Lernen durch Handeln*. München, Wien, Baltimore: Urban & Schwarzenberg.
Mann, I. (1978). *Die Kraft geht von den Kindern aus*. Fulda: Achenbach.
Mann, I. (1979). Handelnder Unterricht bei Sonderschülern und Kindern aus Obdachlosenasylen. Dissertation. Universität Bremen.
Milz, I. (1996). *Neuropsychologie für Pädagogen*. Dortmund: Borgmann.
Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.). (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Bonn: Eigenverlag.
Müller, F. J. (2014). *Integrative Grundschulen aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion? Eine qualitative/quantitative Erhebung zur Elternzufriedenheit*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Müller, F. J. (2019). Vierzig Jahre Integrationspädagogik – Reformbegleitung und -unterstützung: Wissenschaftliche Begleitforschung zwischen Beratung, Dokumentation und politischem Kampf. In T. Maschke (Hrsg.), *Bildungsinnovation: Impulse aus Reformpädagogik und Inklusiver Pädagogik* (S. 146–168). Salzburg: Residenz.
Prengel, A. (2006 [1993]). *Pädagogik der Vielfalt*. 3. Auflage. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
Preuss-Lausitz, U. (1981). *Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule*. Norddeutscher Bibliotheksverbund.

Preuss-Lausitz, U. (1983). *Wissenschaftliche Begleitung des Schulversuchs an der Uckermark-Grundschule zur gemeinsamen Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Jahresforschungsberichte 1983ff*. Berlin: PZ Berlin

Preuss-Lausitz, U. (1994). Integrationsforschung: Ergebnisse und »weiße Flecken«. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. (S. 299–306). 3., veränd. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Preuss-Lausitz, U. (2005). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz Sonderpädagogik.

Preuss-Lausitz, U., Heyer, P., Schüppel, R., Widmer-Rockstroh, U. & Zielke, G. (1993). *Zehn Jahre Erfahrungen mit der wohnortnahen Integration an der Uckermark-Grundschule. Schulleitung und ehemalige wissenschaftliche Begleitung ziehen Bilanz*. Norddeutscher Bibliotheksverbund.

Preuss-Lausitz, U., Heyer, P. & Zielke, G. (1990). *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin*. Weinheim, München: Juventa.

Preuss-Lausitz, U. & Maikowski, R. (Hrsg.). (1998). *Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Jugendlicher*. Weinheim, Basel: Beltz.

Prosetzky, I. (2018). Hochschuldidaktische reflexionen zur (Un)-Vereinbarkeit von Diagnostik und Inklusion. In S. Römer (Hrsg.), *Diagnostik als Beziehungsgestaltung* (S. 81–124). Berlin: Frank & Thieme.

Radigk, W. (1990). *Kognitive Entwicklung und zerebrale Dysfunktion*. Dortmund: Modernes Lernen.

Rapp, W. H. (2014). *Universal Design for Learning in Action. 100 Ways to Teach All Learners*. Baltimore, London, Sidney: Brookes Pub.

Riegert, J. & Musenberg, O. (Hrsg.). (2015). *Inklusiver Fachunterricht in der Sekundarstufe*. Stuttgart: Kohlhammer.

Rohr, B. (1980). *Handelnder Unterricht*. Rheinstetten-Neu: Schindele.

Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. London: Temple Smith.

Schratz, M. & Westfall, T. (2010). Das Dilemma der Individualisierungsdidaktik. Plädoyer für personalisiertes Lernen in der Schule. *Journal für Schulentwicklung. Re-Vision Schulentwicklung – Lernen im Fokus, 1*, 18–31.

Schütte, I. (Hrsg.). (1981). *Technikgeschichte als Geschichte der Arbeit. Die historisch-genetische Methode in Technikunterricht und Arbeitslehre*. Bad Salzdetfurth: Barbara Franzbecker.

Sturm, T. & Wagner-Willi, M. (2018). *Handbuch schulische Inklusion*. Obladen & Toronto: Budrich.

Thäle, A. (2020). *Inklusiver Deutschunterricht in der Sekundarstufe I. Praktiken im Umgang mit literarischen Texten*. Wiesbaden: Springer.

Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit »schwierigen« Kindern. Hintergründe, Untersuchungsergebnisse, Empfehlungen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Weinert, F. E. (1997). Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeiten der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In *Friedrich-Jahresheft, Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit* (S. 50–52). Seelze: Friedrich-Verlag.

Wooken, H. (1988). Hans Wocken: Kooperation von Pädagogen in integrativen Grundschulen In H. Wocken, G. Antor & A. Hinz (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen* (S. 199–274). Hamburg: Curio.

Wygotski, L. S. (1977). *Denken und Sprechen*. Berlin: Fischer.

Zieger, A. (1884). *Neurophysiologische und neuropsychologische Grundlagen des menschlichen Gehirns*. Oldenburg: ZpB Universität Oldenburg.

Hatte Zappelphilipp »nur« Gleichgewichtsstörungen?

Über den Zusammenhang von Gleichgewicht, Entwicklung, Lernen und Verhalten[1]

Dietlind Gloystein & Ralf Reibert

Philipp hat Probleme

Philipp, mittlerweile neun Jahre alt, wurde aufgrund einer allgemeinen Entwicklungsverzögerung sowie eines Aufmerksamkeitsdefizit-Syndroms mit Störung des Sozialverhaltens vom Schulbesuch 99/00 zurückgestellt. Die anamnestische Erhebung der Vorgeschichte im Rahmen eines Förderausschussverfahrens im Jahr 2001 ergab geburtliche Komplikationen und auch postnatal frühkindliche Entwicklungsstörungen. Die Geburt von Philipp, dem letztgeborenen der drei Kinder der Familie, galt als besonders schwierig (Nabelschnur eng um den Hals, kurzzeitiges Aussetzen der Herztätigkeit mit Einsatz der Wehen – sofort eingeleitete Geburt – Folgen: verformter Schädel, gebrochenes Schlüsselbein, unregelmäßige Herztöne bis 14 Tage nach der Geburt, 14 Tage Brutkasten). Bis zu seinem zweiten Lebensjahr zeigte sich Philipp als auffallend ruhiges Baby und Kleinkind, das sich schnell entwickelte, was die motorische Entwicklung sowie Sprachentwicklung betraf. Auffällig schien die verspätete und kurze Phase des Krabbelns und die fehlende Blasenkontrolle. Mit vier Jahren musste sich Philipp einer Harnblasen-Operation unterziehen. Eine medikamentöse Einstellung erfolgte. Des Weiteren litt Philipp unter Neurodermitis und noch heute unter Asthma bronchiale. Mit fünf Jahren erkrankte er an einer Lungenentzündung. Im März des Jahres 2001 wurden nach langer, intensiver Diagnostik eine Borreliose sowie atonische Anfälle festgestellt.

Ab circa dem fünften Lebensjahr entwickelte sich Philipp als Energiebündel, das die volle Aufmerksamkeit seiner Umwelt in Anspruch nahm. Tagsüber war

---

1 Erstveröffentlichung: Gloystein, D. & Reibert, R. (2004). Hatte Zappelphilipp »nur« Gleichgewichtsstörungen? Über den Zusammenhang von Gleichgewicht, Entwicklung, Lernen und Verhalten. In E. Feyerer & W. Prammer (Hrsg.), *Qual-I-tät und Integration: Beiträge zum 8. PraktikerInnenforum* (S. 283–297). Linz: Trauner Verlag. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Trauner Verlags.

Philipp ständig in Bewegung, nachts litt er an Albträumen. Sein Verhalten erschien immer unkontrollierter, impulsiver und unberechenbarer. Auffälligkeiten im Selbstwertgefühl und Sozialverhalten sowie in einzelnen Wahrnehmungsbereichen führten zu Konflikten. Freunde der Familie distanzierten sich zunehmend wegen des »anstrengenden, schlecht erzogenen Kindes«. Die Kita-Erzieherin reagierte auf Philipp mit Unverständnis und aggressiven Verhaltensweisen, sodass Philipp nur noch weinend und unter Protest in die Einrichtung gebracht werden konnte. Philipps Eltern fühlten sich zunehmend isoliert, überfordert und hilflos. Erst die Vorstellung in einer Kinderklinik erbrachte laut Aussage der Eltern konkrete Diagnosen und Hilfen. Mit der Feststellung eines ADHS und der anschließenden intensiven Auseinandersetzung mit der Thematik gelang es den Eltern zunehmend besser, Philipps Verhaltensweisen zu verstehen und darauf adäquat zu reagieren. Auf Anregung der Mutter setzte sich erstmalig der Kindergarten mit dem Thema ADHS auseinander.

Die Mutter selbst betont, dass schon immer ein sehr intensives Mutter-Kind-Verhältnis zwischen ihr und ihrem Sohn bestanden hätte. Die unerwartete komplizierte Geburt sowie die schweren Krankheiten in den letzten Jahren hätten dazu geführt, dass sie nur schwer »loslassen« könne und an Philipp »klammere«. Sie wisse um diesen Zustand und bemühe sich u. a. auch um therapeutische Hilfen. Insgesamt erhalte Philipp eine liebevolle und intensive Unterstützung und Förderung durch das Elternhaus.

Des Weiteren ergab die Überprüfung im Jahr 2001 folgendes Bild:

Philipp erschien als aufgeschlossener und kooperativer Junge. Innerhalb der Einzelüberprüfung zeigte sich, dass er sich wenig zutraute. So glaubte er, so »schlecht« zu sein, dass er vielleicht gar nicht eingeschult werden könne. Philipp schien noch nicht altersgemäß belastbar. Er baute schnell ab und wurde unruhig. Er war sehr ehrgeizig und konnte im Spiel schlecht verlieren. Er begann dann zu mogeln oder versuchte den Spielaufbau zu zerstören. Bei Enttäuschungen und Auseinandersetzungen beruhigte er sich schlecht wieder. Innerhalb der Gruppe wurde er schnell albern oder kasperte herum. In einer harmonischen und gut strukturierten Umgebung konnte Philipp mittlerweile sein Verhalten weitgehend steuern.

Philipp zeigte grundsätzlich eine gute Lernbereitschaft. Er stellte Wissensfragen und war interessiert an seiner Umwelt. Während der Einzelüberprüfung konnte Philipp seine Aufmerksamkeit zwischen zehn und 20 Minuten halten. Er ließ sich gut motivieren bei abwechslungsreichen Tätigkeiten. Nach circa 90 Minuten war Philipp erschöpft. Er konnte sich nicht mehr konzentrieren und arbeitete zunehmend flüchtiger. Sein Bewegungsdrang zeigte sich deutlich. Philipp teilte Aufgaben in vertraut und leicht (»Kenn ich, die sind leicht«) und unbekannt und schwer ein. Bei Aufgaben, die ihm leicht vorkamen, entspannte er sich und arbeitete zum Teil auch zu flüchtig. Bei schwierigen Aufgaben, die vielleicht auch als Aufgaben für »Könner« angepriesen wurden, verzog Philipp sofort ängstlich die Gesichtszüge, war angespannt, vertraute seiner eigenen Leistungsfähigkeit wenig.

Während des Freispiels und innerhalb der Sportstunde wurde deutlich, dass Philipp sich über einen gewissen Grad und Zeitraum strukturieren konnte. Er benötigte aber häufig intensive vestibuläre Reize, die er in schnellen Drehbewegungen suchte. Sein Oberkörper, besonders im Nacken- und Kieferbereich war sehr verspannt. Übungen wie »Stab beidhändig anfassen und über den Kopf heben« oder »Auf Zehenspitzen gehen und Arme hoch« konnte Philipp deshalb nur flüchtig und schnell ausführen, er verlor dabei das Gleichgewicht. Beim Sitzen auf dem Sitzball verlor er die Haltungskontrolle. Am liebsten rannte Philipp durch die Turnhalle. Beim »Schnelllaufen« auf der Stelle hielt er nur kurzzeitig eine Bewegungsfolge ein. Beim »Bank hochziehen« zeigte er Kraft, beim »Luftballon zuwerfen« Kraftdosierung.

Insgesamt war Philipps Gesamtkörperkoordination nicht altersgemäß entwickelt. Er zeigte Probleme im Gleichgewicht, in der Ausdauer und Gelenkigkeit.

Des Weiteren ergaben sich Schwierigkeiten in folgenden Bereichen:

- Verarbeitung taktiler Reize
- Lateralität und Dominanz
- Feinmotorik
- Auditive Wahrnehmung
  - Figur-Grund-Wahrnehmung
  - Rhythmus
  - Diskrimination
- Visuelle Wahrnehmung
  - Figur-Grund-Wahrnehmung
  - optische Differenzierung
  - visumotorische Koordination
  - Raumlage
- Sozial-Kompetenz
  - Kontaktfähigkeit
  - Durchsetzungsfähigkeit

Damit galt Philipp schon vor der Einschulung als ein Kind mit einem umfassenden sonderpädagogischem Förderbedarf, dessen Schwerpunkt im Bereich emotionaler und sozialer Entwicklung festgelegt wurde. Neben Förderempfehlungen bzgl. des Schulalltags, besonders zu den Bereichen Verarbeitung vestibulärer Reize und auditiver Wahrnehmung (Philipps Probleme in der zentralen Sprachverarbeitung – schlechtes Verstehen von Informationen), wurde seitens des Kinderkrankenhauses eine spätere medikamentöse Einstellung Philipps (Ritalin) sowie eine Verhaltenstherapie für die Mutter angeraten.

Eine umfassende neurophysiologische Überprüfung am Ende des Jahres 2001 ergab starke grobmotorische Koordinations- und Gleichgewichtsstörungen, persitierende frühkindliche Reflexe, Auffälligkeiten in den Augenmuskelfunktionen sowie in der auditiven und visuellen Wahrnehmung.

Die Frage nach dem Warum

Nach dieser doch sehr ausführlichen Diagnostikphase, in der unabhängig voneinander u. a. Kinderärzte, Psychologen, Neurologen, Ergotherapeuten, Lehrer zurate gezogen wurden, wussten die Eltern und Philipp selbst zwar um seiner vielen Defizite, aber die Fragen nach dem »Warum« nach einem Erklärungszusammenhang, nach dem Umgang damit wurde ihnen nicht beantwortet. Vielleicht auch, weil Lehrmeinungen häufig im theoretischen Ansatz verbleiben, um das von ihnen vertretene Denkschema beibehalten zu können. Die Praxis, eine Vernetzung innerhalb der einzelnen Fachdisziplinen oder der Dialog, auch mit dem Kind, könnte ja eventuell die Grenzen verschwinden lassen.

Wir stellten uns jedenfalls, genau wie die Eltern, viele Fragen:

- Weshalb kämpft Philipp so mit seinem Gleichgewicht?
- Warum immer diese Albträume?
- Weshalb diese häufigen epileptischen Anfälle und erst seit einiger Zeit?
- Gibt es so etwas wie einen roten Faden, eine Struktur in seiner Biografie?

Gleichgewicht ist doch der Grundgedanke der Natur! Sollten etwa Gleichgewichtsstörungen der Grund für Philipps massive Probleme sein?

Da die Sicherheit im Umgang mit der Schwerkraft in der Natur eine so große Rolle spielt, nehmen wir sie als eine Selbstverständlichkeit hin. Läuft neurologisch in Verbindung mit der Schwerkrafteinwirkung etwas falsch, ordnen die meisten Menschen diese Dinge anderen Ursachen zu. So kann ein Psychologe z. B. oft ein psychologisches Problem ausfindig machen (z. B. Philipp: Überbehütung durch die Mutter), ein Neurologe oder Kinderarzt spricht vielleicht von ADHS. Oft können die Probleme aber noch weiter zurückgeführt werden, nämlich bereits auf eine schlechte Verarbeitung von Gleichgewichtsreizen während des fötalen Lebens im Mutterleib und der Neugeborenenperiode.

Schauen wir uns die Sache mit dem Gleichgewicht doch etwas genauer an. Dazu begeben wir uns noch einmal an den Ursprung unserer und auch Philipps Entstehung. Trotz seiner Einzigartigkeit ist doch auch jedes Kind das Produkt eines immer gleichen Entwicklungsmusters im Mutterleib. Die Entwicklungsschritte eines Embryos sind bis ins Detail festgelegt. Dabei gibt es aber auch Abweichungen vom »Plan«, die zu späteren Problemen oder neurologischen Entwicklungsverzögerungen führen können. So gilt auch der »Stress« als sogenannter Risikofaktor während der Schwangerschaft, da es zu Veränderungen im Stoffwechsel und Hormonspiegel führen kann. Philipps Mutter hatte bis zur Geburt große Sorgen, Ängste und eben sehr viel Stress. Hohe Adrenalinspiegel in der Mutter werden auf den Embryo übertragen, und der Embryo gewöhnt sich allmählich an hohe Stresshormonspiegel im System. Dies kann, neben vielen weiteren Risikofaktoren, die frühe Reflexaktivität und Entwicklung des Gleichgewichts beeinträchtigen.

Auch der Gleichgewichtssinn zeigt sich wie eine Wasserwaage als überaus empfindlich gegenüber Veränderungen. Die Wahrnehmung der Schwerkraft entwickelt sich bereits im Fötalleben, die vestibulären Kerne erscheinen etwa neun Wochen nach der Konzeption und beginnen in der zehnten und elften Woche zu funktionieren. Damit funktioniert das Vestibulärsystem bereits im Beginn seines Entstehens, bevor es ausgereift ist, und fördert seine eigene Weiterentwicklung.

Im Mutterleib hat der Fötus gerade in der ersten Zeit der Schwangerschaft viel Gelegenheit, die eigene Lage ständig zu verändern. Auch die Mutter stimuliert während der meisten Zeit der Schwangerschaft das vestibuläre System ihres Fötus durch ihre Körperbewegungen (die vestibulären Kerne veranlassen Anpassungsreaktionen an Gleichgewichtsveränderungen, die durch die Bewegungen des mütterlichen Körpers ausgelöst werden).

> »Wenn die Geburt näher rückt, sollte der Fötus eine Position mit dem Kopf nach unten eingenommen haben, idealerweise so, dass der Kopf im Becken der Mutter ›sitzt‹. Eine komplizierte Geburt, eine ungewöhnliche Geburtslage wie Steiß- oder Querlage kann ein Anzeichen dafür sein, dass der Vestibularapparat nicht so perfekt funktioniert, wie er sollte« (Goddard, 2000, S. 1991).

Während der Schwangerschaft, der Geburt und in den allerersten Lebenswochen kann sich das entwickelnde Kind nur mithilfe von Reflexen bewegen. Frühkindliche Reflexe sind automatisch ablaufende, stereotype Bewegungen, gesteuert vom ältesten Teil des Gehirns ohne Beteiligung der Großhirnrinde. Die frühen Reflexe dienen dem Überleben des Babys während der ersten Lebensmonate. Sie sind anfänglich außerhalb bewusster Kontrolle. Einige Wochen nach der Geburt, wenn höhere Schichten des Gehirns genutzt werden können, beginnen diese automatischen Reaktionen, unter muskuläre Kontrolle zu geraten. Auch wird langsam ein gewisser Grad an willkürlichen Bewegungen möglich. Bei einem gesunden Kind sollten alle primitiven Reflexe bis zum Ende des ersten Lebensjahres unterdrückt oder transformiert worden sein. Bei einigen Kindern misslingt jedoch die vollständige Unterdrückung oder Umwandlung, sodass die primitiven Reflexe trotz normaler Entwicklung in anderen Bereichen im System aktiv bleiben. Die fortgesetzte Präsenz primitiver Reflexe beeinträchtigt die Reifung des ZNS und kann später die Entwicklung der Grobmotorik (Gehen, Springen, Laufen etc.), der Feinmotorik (Geschicklichkeit der Hände, Auge/Handkoordination) und schließlich optimaler Wahrnehmungsleistungen negativ beeinflussen.

Die Rolle von persistierenden Reflexen

Auch bei Philipp »fanden« wir deutliche Hinweise auf folgende persistierende primitive Reflexe:

Mororeflex

Der Mororeflex entsteht in der neunten Schwangerschaftswoche und ist bei der Geburt vollständig vorhanden. Er ist eine unwillkürliche Reaktion auf eine Bedrohung, hervorgerufen durch plötzliche, unerwartete Reize wie z. B.

- taktil – Schmerz, unsanfte Berührung, Temperaturveränderungen;
- auditiv – Geräusche;
- visuell – plötzliche Bewegung, Lichtwechsel;
- vestibulär – bei Änderung der Kopfhaltung, Stimulation im Innenohr.

Seine Auslösung versetzt das Neugeborene in einen Alarmzustand. Es kommt zu einer schnellen Abduktion von Armen und Beinen begleitet vom Öffnen der Hände. Der Brustkorb weitet sich, damit die Lungen sich mit Luft füllen können, um dann einen lauten Schrei auszustoßen. Zusätzlich werden Stresshormone aus der Nebennierenrinde ausgeschüttet, die das Kind für einen Moment sehr aufmerksam werden lassen. Wird dieser Reflex nicht in die weniger dramatische Version des Erwachsenen-Schreckreflexes transformiert, wird das Kind (der Erwachsene) ständig in einem Zustand von Angst und Spannung leben und bei jeder Bedrohung überreagieren.

Ein persistierender Mororeflex kann sich in Form von Gleichgewichtsproblemen wie Reiseübelkeit, schlechter Balance und Koordination zeigen. Der Mororeflex kann vestibulär ausgelöst werden, d. h. ein Kind mit persistierenden Moro kann z. B. durch eine schnelle Karussellfahrt in eine Mororeaktion kommen. Die Reflextätigkeit regt die Produktion von Adrenalin und Cortisol (Stresshemmer) an. Dies führt zur Erhöhung des Herzschlages, Weitung der Pupillen, Rötung, Pulsfrequenzerhöhung, Blutdruckanstieg, erhöhte Aktivität des RAS (Retikuläres Aktivierungssystem) – das dann wiederum den Muskeltonus erhöht. Durch ständige Signale an die Nebennierenrinde ermüdet die Drüse. Infolgedessen können ausreichende Immunität und eine ausreichende Reaktion auf mögliche Allergene nicht mehr gewährleistet werden. Das betroffene Kind gehört dann vielleicht zu jenen, das sich jeden Husten und jede Erkältung einfängt, die gerade im Umlauf sind. Durch den Infekt wird dann vielleicht die Eustaiche Röhre (Verbindung Mittelohr – Nasenrachenraum) nicht genug belüftet, wodurch eine herabgesetzte Hörfähigkeit entstehen kann, was wiederum zu auditiven Diskriminationsproblemen und LRS-Problemen führen kann. Auch wird das betroffene Kind dazu neigen, den Blutzucker schneller als andere Kinder zu verbrennen, was Stimmungs- und Leistungsschwankungen weiterhin verstärken wird.

Der Tonische Labyrinthreflex (TLR)

Ebenso wie der Mororeflex ist der TLR vestibulären Ursprungs. Beide können durch die Stimulation des Labyrinths und durch eine Veränderung der Körperposition im Raum aktiviert werden.

Der TLR ist für Neugeborene eine Möglichkeit mit der Schwerkraft umzugehen und sich im Raum zurechtzufinden. Zudem spielt er auch eine wichtige Rolle für das Gleichgewicht, Muskeltonus, Körperspannung und Tiefensensibilität und hilft dem Säugling, aus der Beuge- in die Streckhaltung zu kommen.

Beim TLR führt ein Ausstrecken bzw. nach Hintenlegen des Kopfes unter die Linie des Rückgrats zum Ausstrecken der Arme und Beine, also zu einem erhöhten Muskeltonus. Ein nach vorne Beugen des Kopfes führt zur Beugung der Extremitäten. Der TLR hat also einen großen Einfluss auf die Muskelspannung. Ein fortbestehender TLR hat wohl die stärksten Auswirkungen auf das Gleichgewichtsorgan. Kinder mit persistierendem TLR leiden häufig unter Reiseübelkeit. Sie haben insgesamt einen schwach ausgebildeten Gleichgewichtssinn. Entsprechend haben sie gegen viele sportliche Aktivitäten eine Abneigung. Jede Kopfbewegung kann eine Streckung der Arme oder Beine auslösen, was das Gleichgewicht empfindlich stört. Das Kind muss diesen Impulsen ständig entgegensteuern, was wiederum sehr negative Auswirkungen auf Balance und Bewegung hat.

Der TLR wird unterschieden in den TLR rückwärts (Streckung) und den TLR vorwärts (Beugung). Ein persistierender TLR vorwärts kann zu einem hypotonen (schwachen) Muskeltonus führen. Diese Kinder sind eher schlaff und haben Gelenke, die sich überbiegen lassen. Im Gegensatz dazu kann der TLR rückwärts zu einem hypertonen (starken) Muskeltonus führen. Diese Kinder wirken eher steif und angespannt.

Bleibt der TLR teilweise oder vollständig auslösbar (Philipp fiel z. B. beim TLR rückwärts um), kommt es zur unvollständigen Herausbildung der Augen- und Labyrinthreflexe, sodass Veränderungen in der Kopfhaltung weiterhin Muskeltonusveränderungen im gesamten Körper bewirken. Das Kind erlangt somit keine automatische Kopfkontrolle, mit der Folge, dass es zu instabilen Gleichgewichtsreaktionen kommt. Da ein gut entwickeltes Gleichgewichtssystem jedoch die Grundlage aller sensorisch integrierenden Verarbeitungsprozesse in unserem Gehirn darstellen, ergeben sich vielfältige Schwierigkeiten bei dem Kind. Bei Bewegungen kommt es zu einem instabilen visuellen Bild. Dadurch benötigt es in Situationen, die eine normal automatisierte Anpassungsleistung erfordern, einen großen Teil seiner Energie und Aufmerksamkeit für diese Regulation, was natürlich den höheren kognitiven Prozessen verloren geht und es insgesamt reaktionsverzögert evtl. auch ablehnend wirken lässt. Deutlich wird dieser Zustand, wenn wir uns vorstellen, dass wir auf einem sehr schmalen Steg einen Graben überqueren. Wir richten unsere ganze Aufmerksamkeit auf das Halten des Gleichgewichtes. Wenn wir nun gleichzeitig eine schwierige Rechenaufgabe lösen sollen, wäre dieses gar nicht oder nur schlechter möglich, als es uns normalerweise gelingen würde.

Ein über vier Monate hinaus bestehender TLR behindert die Entwicklung der Kopfstellreflexe. Dies bedeutet, dass der Kopf ungenügend kontrolliert wird. Beim Laufenlernen bewirken diese unkontrollierten Kopfbewegungen, dass sich der Gesamtmuskeltonus dauernd verändert, sodass sich keine Gleichgewichtskontrolle entwickeln kann.

Der Asymmetrisch Tonische Nackenreflex (ATNR)

Ein persistierender ATNR wirkt sich ebenfalls auf das vestibuläre System aus, da eine Kopfbewegung nach rechts oder links zur Streckung der Gliedmaßen führt. Diese Bewegungen verwirren das Gleichgewichtszentrum. Ein koordiniertes Kreuzmuster beim Kriechen, Krabbeln oder beim Gehen wird gestört, sodass das Kind einen roboterhaften Gang entwickelt. Entwicklungsstufen, die das Etablieren der Seitigkeit regulieren, können dadurch nicht genutzt werden. Die unvollständige Ausbildung der Ohrpräferenz kann zu einer verlangsamten Verarbeitung von Lauten führen, da die Nervenimpulse nicht auf dem direkten Weg, sondern erst auf dem Umweg über den Corpus Calosum (Balken) zum Sprachzentrum auf der linken Seite geleitet werden. Bei vielen Kindern mit Lese- und Lernschwierigkeiten konnte durch dichotische Tests gezeigt werden, dass sie sprachliche Laute bevorzugt von links hören oder keine bevorzugte Ohrpräferenz entwickelt haben. Es kommt zu Problemen in der Lautverarbeitung, da die Informationen mal vom linken und mal vom rechten Ohr verarbeitet werden, wodurch es zu sprachlichen Verzögerungen und sprachlichen Verzerrungen kommt. Die Umsetzung der gehörten Laute in sprachlichen Sinngehalt wird besonders in Räumen mit Echo (z. B. Turnhalle) oder mit vielen Nebengeräuschen (z. B. Klassenraum) erschwert. Hier kommt die Schwierigkeit der Lautdiskriminierung hinzu.

Alle sportlichen Aktivitäten, bei denen das Gleichgewichtssystem eine wichtige Rolle spielt, werden erheblich erschwert. Das Werfen und Kicken eines Balles erscheint schwerfällig und unbeholfen. Der ATNR wirkt sich störend auf die gesamte funktionelle Körpersymmetrie aus. Deshalb gelingt es den davon betroffenen Kindern nicht, einen geraden Purzelbaum zu machen. Sie rollen immer schräg an, weil sie den Kopf beim Rollen zur Seite drehen und dadurch den ATNR aktivieren. Ayres konnte diesen Reflex noch bei den acht- bis neunjährigen Kindern in der Bankstellung durch Kopfdrehen auslösen.

Um das Gleichgewicht zu erhalten, muss das Kind entweder weitere Ausgleichsbewegungen produzieren oder diese durch den ATNR ausgelösten Bewegungen unterdrücken, was wiederum zu einer verkrampften Muskulatur oder zu einer erhöhten Bewegungsunruhe führt. Natürlich bindet dieser Prozess auch Energien und Aufmerksamkeit, welche dem Kind dann nicht mehr in genügendem Ausmaß zur Verfügung stehen.

Der Symmetrisch Tonische Nackenreflex (STNR)

Ähnlich wie beim ATNR löst der STNR durch eine Kopfbewegung eine Streckung oder Beugung der Gliedmaßen aus. Eine Kopfbewegung nach hinten führt zur Streckung der Arme und Beugung der Beine, eine Kopfbewegung nach vorn führt zur Streckung der Beine und Beugung der Arme. Auch hier wird die gesamte Körperkoordination und das Gleichgewicht durch Kopfbewegungen nach

vorn oder hinten empfindlich gestört. Umgekehrt kann ein Strecken bzw. Beugen der Arme und Beine zu einer Kopfbewegung führen. Wiederum wird das Gleichgewichtszentrum verwirrt und überfordert.

Der STNR muss gehemmt sein, um dem Kind das Krabbeln auf allen Vieren zu ermöglichen. Sonst ist es im Vierfüßlerstand seinen Kopfbewegungen ausgeliefert und schaukelt nur vor und zurück, anstatt vorwärts zu krabbeln (statt krabbeln Porutschen, Bärengang, Hasenhoppeln).

Typische STNR-Kinder haben eine schlechte Körperhaltung, sacken beim Sitzen zusammen, haben einen affenähnlichen Gang und wirken tollpatschig. Das Schwimmen fällt ihnen oft schwer (Beine sacken immer ab).

Philipps eingangs beschriebene Stabilitätsprobleme werden damit durch mehrere persistierende tonische Reflexe, die ihm buchstäblich immer wieder das »Gleichgewicht über den Haufen werfen«, verstärkt. Zum damaligen Zeitpunkt war Philipps Bewegungsverhalten noch gekennzeichnet durch Massenbewegungen im Oberkörperbereich. Isolierte Bewegungen mit den Armen bzw. dem Kopf konnte er nicht durchführen, auch aufgrund eines »festsitzenden« Thorax, bedingt durch eine Lungenentzündung. Dadurch erklärte sich auch seine verstärkt auftretende Bewegungsunruhe ab dem fünften Lebensjahr; sein sich ständiges Stimulieren durch Drehungen, sein Unvermögen einen Stab über dem Kopf zu halten.

Nachdem die Thoraxblockierung innerhalb der nun regelmäßig stattfindenden Craniosacral-Arbeit (die an dieser Stelle nicht näher beschrieben werden kann, siehe aber dazu die Ausführungen von Gudrun Braemer, 2002) aufgehoben werden konnte, empfand Philipp ein besseres Körpergefühl und entspannte sich zusehends. Gleichzeitig begannen wir mit einem täglichen häuslichen Übungsprogramm zur Reflexunterdrückung. Auch hier zeigten sich relativ schnell Erfolge. Philipps Albträume und Horrorfantasien und nächtlichen Stimmen verschwanden, ebenso seine Schuldgefühle. Zum ersten Mal konnte er ohne Licht einschlafen. Auch das elterliche Schlafzimmer musste er nun nicht mehr regelmäßig nachts aufsuchen. Insgesamt wirkt Philipp ruhiger, ausgeglichener und selbstständiger. Seine starken Selbstzweifel sind jetzt selten geworden. Auch über Kopfschmerzen und Übelkeit klagt er nicht mehr (lt. Elternfragebogen im Januar 2003). Eine erneute Überprüfung des Reflexstatus im November 2002 zeigte eine deutlich verbesserte Körperkoordination und eine abgeschwächte Reflextätigkeit. Als Philipps Mutter dann auch noch nebenbei erwähnte, dass ihr Sohn nun gar nicht mehr am ganzen Körper zappele, sondern nur noch hin und wieder mit den Beinen, war deutlich, Philipp zeigt nun keine Massenbewegungen mehr, sondern ist in der Lage, seine Arme und Beine isoliert voneinander zu bewegen.

Seit der ersten Überprüfung im Jahr 2001 begleiten wir nun Philipps Entwicklung kontinuierlich und intensiv, fast schon familiär. Neben vermittelnder und beratender Tätigkeit innerhalb und zwischen Elternhaus, Schule, Kinderklinik und Behörden wird eine Therapie zur Entwicklungsförderung angeboten. Dabei stehen wir immer im Dialog mit allen Beteiligten, auch oder gerade mit Philipp.

Wie oben beschrieben, arbeitet das vestibuläre System eng mit den Reflexen zusammen, um das Gleichgewicht zu erleichtern. Aber unangemessene vestibuläre Signale können frühkindliche Reflexreaktionen auslösen; ebenso wird auch eine abweichende Reflexaktivität die Funktion des vestibulären Systems behindern. Das vestibuläre System befindet sich im Innenohr und seine Aufgabe ist es, jede Drehung des Kopfes und Rumpfes als auch jede Bewegung in der Bewegung zu überwachen, zu regulieren und entsprechende Anpassungen zu veranlassen.

Über den Gleichgewichtssinn erhalten wir Informationen darüber:

- in welcher Lage sich unser Körper im Raum befindet,
- wie sich die Schwerkraft auf die Lage des Körpers auswirkt,
- wie schnell wir uns bewegen.

Dazu ein gern zitiertes Beispiel der Ergotherapeuten:

> »Stellen Sie sich ein Kind auf einer Schaukel auf einem Kinderspielplatz vor. Allein beim Schaukeln ist das Gleichgewichtssystem damit beschäftigt zu registrieren, wie stark die Bewegungen der Umgebung sind (der Schaukel), wie stark die eigenen Bewegungen sein müssen, um diese Schaukel stärker in Bewegung zu setzen und wann solche motorischen Eigenbewegungen eingesetzt werden müssen, um nicht dem Schwung entgegen zu wirken. Gleichzeitig muss der Körper Ausgleichsbewegungen produzieren, damit das Kind nicht aus der Schaukel kippt und auch der Kopf muss in einer Senkrechten stabilisiert werden.
>
> Wenn dieses Kind nun noch gleichzeitig einen vor sich liegenden Ball fixiert, kommen noch einige andere Aufgaben dazu. Das vestibuläre und visuelle System müssen aufeinander abgestimmt werden. Das heißt, die Augen müssen zu den Kopf- und Schaukelbewegungen noch Ausgleichsbewegungen ausführen, um das Objekt im Auge zu behalten. Diese Augenbewegungen sind eng mit dem Vestibularapparat verknüpft. Je nach Stärke der Schaukelbewegung muss eine entsprechend starke Augenbewegung erfolgen, die über das Gleichgewichtssystem und dem sogenannten vestibulo-okularen Reflexbogen (VOR) gesteuert wird. Würde dieser Ball nun noch rollen, und das Kind würde ihn noch mit den Augen verfolgen, kann man sich vorstellen, dass dieser Prozess noch um einiges kompliziert wird.«

Im visuellen System zeigen sich vestibuläre Probleme, indem die Augenfolgebewegungen gestört sind. Der blickmotorische Apparat im Hirnstamm unterliegt vestibulären und kortikalen Einflüssen. Falsche Informationen werden dann durch den vestibulo-okulären Reflexbogen an das visuelle System weitergeleitet bzw. mit visuellen Informationen verknüpft. Die Folgen sind Schwindel, Doppelbilder oder Unscharfsehen. Dies wirkt sich dann z. B. auf den Leselernprozess aus. Gleichfalls ist die Auge-Hand-Koordination betroffen. Kann das Auge nur ungenau gesteuert werden, wird die Abstimmung zwischen Auge und Hand auch schwierig. Dies würde wiederum zu Problemen beim Schreibenlernen führen.

Hieran wird deutlich, welche Kettenreaktion durch ein unzureichend funktionierendes vestibuläres System ausgelöst wird.

Philipp zeigte bei der Eingangsüberprüfung aufgrund der starken Gleichgewichtsstörungen erhebliche Störungen in den Augenfolgebewegungen. Er reagierte schnell mit Übelkeit und Vermeidungsverhalten. Ebenfalls zeigten sich Fixierungs- und Konvergenzprobleme. Da die Stärkung des vestibulären Systems und somit auch die Regulierung der visuellen Schwierigkeiten noch innerhalb der Einschulungsphase erfolgte, erlernte Philipp Lesen und Schreiben recht zügig und ohne große Probleme. Bis heute trainiert er täglich die Blickfixation.

Eine weitere Folge von einem schlecht arbeitendem vestibulären System ist ein schlecht funktionierender Richtungs- und Orientierungssinn. Menschen mit einem schlecht oder unzureichend funktionierenden vestibulären System haben oft große Probleme in der räumlichen Wahrnehmung, z. B. fällt es ihnen schwer, sich anhand eines Stadtplanes zu orientieren. Oft können sie nur schwer links und rechts unterscheiden. Das Gespür für zeitliche Abläufe ist häufig gestört.

Mit dem Aufrichten gegen die Schwerkraft, der Entwicklung von Haltung und Balance im Zusammenspiel mit den Augenmuskeln, die die willkürlichen Augenbewegungen ermöglichen und dem Muskeltonus, differenziert sich dieses Wahrnehmungssystem weiter aus. Schließlich arbeitet es auch mit dem visuellen und auditiven zusammen, sodass es als gemeinsames Bezugssystem angesehen werden kann.

Körperbild und Raumorientierung

Die erste Form der Raumentwicklung ist der egozentrische Raum, d. h. der Raum im Hinblick auf die eigene Person. Dieser »persönliche Raum« ist die Bewegungskugel, deren Umkreis man mit normal ausgestreckten Gliedmaßen ohne Veränderung des Standortes erreichen kann.

Die drei Dimensionen vertikal, horizontal, vorne/hinten, die sogenannten Dimensionen des euklidischen Raumes, werden zunächst am eigenen Körper erlebt (Milz, 1993). Alle uns umgebenden Objekte werden in Beziehung zu unserem Körper gesehen und die Orientierung im Raum wird bezüglich unseres Körpers bestimmt. Deshalb ist es wichtig, dass ein klares, genaues und vollständiges Bild des Körpers und seiner Orientierung im Raum erworben wird.

1. Vertikale Dimension von der Richtung der Schwerkraft:

   Zuerst lernt das Kind die Schwerkraft kennen. Es nimmt die Konstanz dieser Richtung wahr (Vestibulärsystem). Dabei befindet sich alles auf einer Ebene (Bauch- und Rückenlage) und doch lernt das Kind mit dem Drehen bereits ein »Oben« und »Unten« kennen, je nachdem welche Körperseite auf der Unterseite liegt.
2. Horizontale Dimension aus dem Konzept der Lateralität:

   Die Horizontale entwickelt sich aus der Lateralität des Körpers. Zunächst wird die Rechts-Links-Richtung auf die Arme und Hände übertra-

gen und erst später generalisiert. Mit dem Sitzen, Aufrichten erfährt das Kind die Senkrechte im Raum. Erst wenn es diese Senkrechte an sich selbst erfahren hat, wird es auch einen Turm bauen können. Das Aneinanderreihen von Klötzchen zu einer Schlange, einer Mauer, das Aufeinanderstellen zu einem Turm lernt das Kind zuerst. Dabei muss es ein Klötzchen nach dem anderen in die Hand nehmen und hinstellen (entspricht erstes Zählen ohne Zahlen, nur durch Handlung).

3. Vorne/Hinten-Dimension durch Hinweise für die Tiefe:
   Hier dringt das Kind beim Krabbeln, Laufen, in der Raumeroberung, in die Tiefe des Raumes ein. Die Vorne/Hinten-Dimension des Raumes entwickelt sich aus den Hinweisreizen für Entfernungen, welche die Tiefe vermitteln. Dabei entsteht zuerst der Raum vor dem Kind und dann hinter ihm.

Diese drei Raumdimensionen müssen miteinander verschmelzen, um Objekte im dreidimensionalen Raum in Beziehung zueinander zu setzen. Sie bilden das grundlegende Verständnis für die Arithmetik.

Zur Raumerfahrung gehört also nicht nur der egozentrische Raum, sondern auch der Außenraum, der allgemeine Raum. Raumorientierung ist das Kennen, Beschreiben und Ausführen von räumlichen Beziehungen wie oben/unten, vorn/hinten, links/rechts. Aufgrund von Bewegungserfahrungen wird der Außenraum immer differenzierter strukturiert und organisiert. Dazu gehören das räumliche Einschätzen des eigenen Standortes ebenso wie der Entfernung zu den Handlungsobjekten.

> »Wir Erwachsenen haben keine Probleme mit Ortsbezeichnungen wie ›vorne links‹ oder ›oben rechts‹ oder gelegentlich doch? Räumliche Wahrnehmungen und Vorstellungen haben wir uns in unserer Kindheit mit räumlichen Erfahrungen angeeignet. Wer diese Raumerfahrungen als Kind nicht ausreichend erlebte und sprachlich formulieren lernte, läuft Gefahr, die ›einfachsten Dinge dieser Welt‹ nicht zu begreifen.«

So glaubt auch die Mathematikpädagogin Margret Schmassmann, dass Raumerfahrungen eine wichtige Voraussetzung für mathematisches und geometrisches Verständnis sind.

»Unser« Philipp hatte bis zur Einschulung noch große Raumprobleme. Er bewegte sich selten frei im Raum, hielt sich eher an Wänden und Türen. Auch bei Zeichnungen »klebte er eher in der Ecke«. Links/rechts-Unsicherheiten gestand er sich ein, Zahlenunsicherheiten bei Vorgänger und Nachfolger auch. Mittlerweile fühlt er sich auch durch den abgeschwächten ATNR und mit den gemachten Erfahrungen seiner Körpermitte sicherer in diesem Bereich und bräuchte eigentlich einen Wiederholungs-Einführungskurs im Hunderterraum, den ihm die Schule aber nicht bieten kann und will. Die Klassenlehrerin erkennt das Problem nicht, fühlt sich auch überfordert mit vier Integrationskindern in der Klasse.

Die ständig wechselnden sogenannten »Doppelsteckungen« werden meistens für den Vertretungsunterricht herangezogen. Der Versuch der besorgten Eltern mit dieser Aufgabe ein Nachhilfestudio zu beauftragen, das sich rühmt, gerade bei Dyskalkulie der richtige Ansprechpartner zu sein, scheiterte an den hohen Kosten schon bei der Eingangsdiagnostik. Ebenfalls der Versuch, eine finanzielle Unterstützung über das Jugendamt zu beantragen. Der begutachtende Schulpsychologe lehnte, laut Aussage der Mutter, die Forderung mit der Begründung ab, »der Junge werde eh immer Probleme haben«. Die Eltern bemühen sich jetzt um einen neuen Schulplatz, in der Hoffnung eine individuellere Beschulung für ihren Sohn zu finden.

Philipp findet zusehends sein Gleichgewicht

Immer noch reagiert Philipp auf Veränderungen, besonders auf plötzliche, für ihn nicht vorhersehbare Ereignisse, wie den ständigen Wechsel der Bezugspersonen innerhalb der Schule oder den jetzt von den Eltern geplanten, anstehenden Schulwechsel. Aber er findet zusehends sein Gleichgewicht. Philipp ist ruhiger und ausgeglichener geworden. (Jetzt vermissen die Eltern die stundenlangen Spaziergänge durch die Stadt.)

Philipps Anfallsbereitschaft hat sich deutlich verringert (lt. Kinderkrankenhaus). Auf medikamentöse (Ritalin) Einstellung wurde bislang vonseiten der Klinik verzichtet. Innerhalb der Schule gilt Philipp als unauffällig (lt. Uni-Projekt: EMSOZ-Kinder, an dem die Grundschule im zweiten Jahr beteiligt ist). Die im ersten Schuljahr regelmäßig stattfindenden Helferkonferenzen, an denen Schulleitung, Eltern und Fachlehrerinnen teilnahmen, wurden im zweiten Schuljahr eingestellt. Philipp zeigt sich im Verhalten als »normaler« Junge, innerhalb des Klassenverbandes ist er integriert. Seine Schulleistungen entsprechen der Norm. Philipps Selbstwertgefühl ist gestärkt, auch, weil er kontinuierliche Unterstützung und Begleitung durch die Familie, die Klassenlehrerin, den festen Klassenverband und die Entwicklungstherapeuten erfährt. Außerdem trägt ein weiterer glücklicher Umstand zu Philipps Entwicklung bei. Eine Entwicklungstherapeutin, die gleichzeitig als Integrations-/Sonderschullehrerin tätig ist, hat Zugang zu allen Systemen (wie Schule, Schulpsychologie, Elternhaus, Klinik, Therapien) und kann Einblicke nehmen, eingreifen, beraten, vermitteln, zuhören, schlichten und mitmachen. Zwischen den Beteiligten entwickelte sich so ein Dialog, eine gemeinsame Sprache. Philipp, sehr feinfühlig, spürt, welche Einstellung ihm entgegengebracht wird. Er fühlt sich akzeptiert und aufgehoben. So kann er gar nicht mehr das Gleichgewicht verlieren.

Literatur

Ayres, A.J (1984). *Bausteine der kindlichen Entwicklung*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
Braemer, G. (2002). Craniosacral-Arbeit, eine therapeutische Kommunikationsform mit Zukunft. In G. Feuser & E. Beyer (Hrsg.), *Erkennen und Handeln* (S. 445–446). Berlin: Pro Business.
Goddard, S. (2000). *Greifen und Begreifen*. Kirchzarten bei Freiburg: VAK.
Kephard, N.C. (1977). *Das lernbehinderte Kind im Unterricht*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
Milz, I. (1998). *Neuropsychologie für Pädagogen*. Dortmund: Bormann.
Schmassmann, M. (1986). Mathematik im Kindergarten. *Z. Der Schweizerische Kindergarten, 1*.
Trepel, M. (1999). *Neuroanatomie*. München: Urban & Fischer.

Interview mit Edith Brugger-Paggi



Wie kamst du selbst zur integrativen Pädagogik?

Einstieg in das Thema Integration

Ich würde sagen sehr spät, eigentlich. Der Begriff integrative Pädagogik war für mich für lange Zeit überhaupt ein Fremdwort. Wobei ich früh in diese Richtung gearbeitet habe, ohne den theoretischen Hintergrund zu kennen.

Ich bin in Bruneck (Südtirol) geboren und dort aufgewachsen. Bruneck ist die einzige Stadt im Pustertal mit damals ca. 11.000 Einwohner:innen.

Lehrer:innenbildung und Studium

Irgendwo war die ganze Entwicklung für mich eine Art Zufall, oder noch besser, eine Reihe von Zufällen gewesen. Gerade in Bruneck war es mir damals möglich nach fünf Jahren Volksschule, es hieß damals noch Volksschule, drei Jahre Latein-Mittelschule zu besuchen. Warum war das etwas Besonderes? Weil es zur damaligen Zeit in ganz Pustertal die einzige Latein-Mittelschule in Bruneck gab. Die anderen waren in Brixen, dann Bozen und Meran. Das heißt, wenn du hier in einem Dorf aufgewachsen bist, dann hattest du keine Chance, überhaupt als Mädchen, eine weiterführende Schule zu besuchen. Buben sind z. T. nach Abschluss der Volksschule in irgendwelche geistlichen Ausbildungsstätten gekommen und haben auf die Art und Weise das Abitur erlangt. Aber Mädchen? Heimunterbringung oder öffentliche Verkehrsmittel gab es kaum. Es gab zwar die achtjährige Schulpflicht, aber das bedeutete in den Dörfern entweder einige Klassen zweimal zu machen oder die fünfte Klasse dreimal, bis man die acht Jahre beisammenhatte. Nur wer also in einer Stadt wohnte, hatte die Möglichkeit weiter zu studieren, sofern man nach der fünfjährigen Volksschule die Aufnahmeprüfung für diese Latein-Mittelschule schaffte. Ich habe dann nach Abschluss der Latein-Mittelschule die Lehrerbildungsanstalt in Meran besucht. Im Heim untergebracht. Das war die kürzeste Ausbildungszeit, die zu einem Beruf führte. Nach vier Jahren Oberschule hatte man die Lehrbefähigung, um in der Grundschule zu unterrichten. Nachdem mein Vater gestorben war, als ich fünf Jahre alt war, musste meine Mutter zusehen,

wie sie über die Runden kam. Und für mich war es deshalb wichtig, so schnell als möglich etwas zu verdienen. Mit 18 Jahren habe ich mir dann gedacht: Nee, also mit dem, was ich jetzt gelernt habe, eine Klasse übernehmen, kann ich mir nicht vorstellen. Und so habe ich dann alles drangesetzt, noch eine universitäre Ausbildung zu machen und bin in Mailand gelandet, an der Cattolica (Katholische Universität). Das war damals für eine deutschsprachige Südtirolerin sehr, sehr ungewohnt. Die meisten gingen an die »Landesuniversität« in Innsbruck, das war *die* Universität für Südtiroler:innen. Und einige gingen nach Padua. Die meisten Südtiroler:innen waren in diesen beiden Universitäten eingeschrieben. Ich wollte aber nicht in dieser Enklave landen und habe mich für Mailand entschieden. Genau in den 1968er Jahren. Und da wurde ich ganz schön wachgerüttelt. Es war ein anstrengendes Jahr. Erstens, weil meine Italienischkenntnisse noch nicht so ausgereift waren, um auf universitärer Ebene das zu leisten, was verlangt wurde. Aber ich bin gut über die Runden gekommen. Zweitens habe ich die Student:innenbewegungen kennengelernt, mitgemacht, mich an den Diskussionen beteiligt. Es ging da schon u. a. um die ersten Anzeichen der Basaglia-Reformen zur Auflösung der Irrenanstalten. Nach einem Jahr bin ich dann aber wieder aus Mailand weg, um mir das weitere Studium zu finanzieren.

Erste Erfahrungen als Lehrerin in der Einheitsmittelschule

In einem kleinen Dorf in der Provinz Sondrio wurde an einer Mittelschule eine Lehrerin für Deutsch als Zweitsprache gesucht. Das Dorf befand sich an der Schweizer Grenze und viele Arbeiter suchten in der Schweiz eine Beschäftigung. Deshalb war das Erlernen der deutschen Sprache für sie wichtig. Nur die Schüler:innen waren davon nicht überzeugt. Ich habe dort also in einem wirklich kleinen Dorf Deutsch unterrichtet. Ich hatte aber keine Erfahrung mit Unterricht. Was ich an der Lehrerbildungsanstalt gelernt hatte, das konnte ich vergessen. Es war jetzt das erste Mal, dass ich merkte, was Einheitsmittelschule heißt. Diese war 1962 italienweit eingeführt worden, um das Bildungsniveau der gesamten Bevölkerung zu heben. Es war die gemeinsame Schule der 11- bis 14-Jährigen. Damit wollte man allen den Zugang zu einer angemessenen Bildung ermöglichen. In jedem Ort mit mindestens 3.000 Einwohner:innen musste eine Einheitsmittelschule errichtet werden, mit Außenstellen auch in den kleinsten Dörfern. Ich unterrichtete in sechs Klassen, der älteste Schüler war ein Jahr jünger als ich, er war 17 oder 18. Ein Mädchen in einer dritten Klasse war schwanger und hat in dem Jahr noch ihr Kind bekommen. Es ging nicht um behindert oder nicht behindert, sondern die Vielfalt war einfach normal in einem kleinen Bauerndorf, wo alle aus ziemlich ärmlichen Verhältnissen kamen und die wenigsten Schüler:innen sehr motiviert waren zu lernen. Sie sprachen zudem einen Dialekt, den ich am Anfang überhaupt nicht verstand. Ich habe dann meinen Mann dort kennengelernt, der an derselben Schule unterrichtete, und habe dann noch weitere zwei Jahre in anderen Mittelschulen der Gegend unterrichtet.

Neustart an deutschsprachigen Mittelschulen in Südtirol

Nach drei Jahren sind wir wieder nach Bruneck zurückgekommen. Im Schuljahr 1970/71 habe ich hier in Bruneck angefangen zu unterrichten, vorerst noch ohne gültigen Studientitel, aber den hatten damals bei uns noch die wenigsten.

Ich habe das Studium dann nebenberuflich fortgesetzt. Es hat etwas länger gedauert, denn von hier mit dem Zug nach Mailand zu fahren, war eher umständlich. Aber ich habe abgeschlossen und zwar mit der höchsten Punktezahl. Das war für mich auch wichtig.

Lehrer:innenbildung oder auch nicht

Ich habe hier Literarische Fächer unterrichtet. Das ist so ein Fächerbündel: Deutsch, Geschichte, Geografie und in den ersten Jahren auch Latein. In Italien ist genau vorgeschrieben, welcher Studientitel zum Unterricht welcher Fächer berechtigt. Ich musste moderne Sprachen und Literatur studieren, um hier Deutsch zu unterrichten. Das war abstrus. Ich habe im ersten Jahr sechs Sprachen belegen müssen: Italienisch, Latein, Spanisch, Englisch, Französisch und Deutsch. Es war aber reine Literaturgeschichte oder reine Übersetzungsarbeit. Ich konnte dann zwar *Macbeth* übersetzen, aber nicht eine minimale Auskunft auf Englisch einholen. Was aber in meiner universitären Ausbildung zudem gefehlt hat, das war die gesamte pädagogisch-didaktische Seite. Das heißt, wir hatten eine rein fachspezifische Ausbildung.

Eigene Erfahrungen als Lehrerin

Ich war von Anfang an begeistert vom Unterrichten, habe aber auch gemerkt, dass das, was ich an Unterrichtserfahrungen aus meiner Schulzeit mitgebracht habe, nicht sehr hilfreich war. Neben meiner Klasse befand sich eine sogenannte Differenzial- oder Sonderklasse. Man sprach noch nicht von Integration zu der Zeit. Ich habe manchmal eine Vertretungsstunde in der Klasse gemacht; da waren eben ein paar Schüler:innen, die etwas langsamer waren, sieben/acht Schüler:innen insgesamt. Aber na ja, die hatte ich auch in meiner Klasse.

Waren das aber nur Schüler:innen mit Förderbedarf?

Sonderklassen

Ja, in diesen Differenzial- bzw. Sonderklassen befanden sich nur Schüler:innen mit nachgewiesenem Förderbedarf. Diese Klassen befanden sich aber in der Regelschule. Es gab keine Sonderschulen in Südtirol.

Debatte um Integration in Südtirol

Anfang der 1970er Jahre und erst recht ab 1977 hat dann die ganze Diskussion um die Integration von Schüler:innen mit Beeinträchtigungen in den Regelklassen begonnen. Ich habe mich von Beginn an sehr intensiv mit der Diskussion auf nationaler Ebene auseinandergesetzt. Durch mein Studium in Italien war ich auch sehr viel näher an italienischen Texten und an der italienischen Kultur als an der deutschen. Hier in Südtirol spürte man immer noch eine gewisse Abwehrhaltung, ich würde sagen, es war immer so ein Widerstand gegen all das, was von Italien kam, zurückzuführen sicher noch auf die Abspaltung Südtirols von Tirol und Österreich nach dem Ersten Weltkrieg und die Annexion an Italien. Das war für viele Südtiroler:innen immer noch eine tiefe Wunde. Alles, was von Italien kam, wurde sehr negativ gesehen. Man schaute nach draußen: Österreich, Deutschland. Und dieses Nach-draußen-Schauen hat auch dazu geführt, dass man von der Integration in Italien, noch dazu eingeführt von einer Mitte-Links-Regierung, nichts hielt und sie auch nicht wollte. Ich habe mich mit dem Bereich wirklich intensiv auseinandergesetzt und habe dann auch die Ausbildung

zur Integrations-, also damals Stützlehrerin, gemacht. Das war ein berufsbegleitender Kurs im Ausmaß von 1.800 Stunden und war somit ziemlich anstrengend. Die Brunecker-Gruppe war immer die gefürchtetste, weil da ein paar kritische Lehrpersonen von der Mittelschule waren, auch zwei Kolleg:innen von mir, die ebenso in Italien, in Padua, studiert hatten und sich auch sehr für die Integration engagierten. Der Großteil der Dozent:innen war aus Österreich, durchweg Vertreter:innen der Sondereinrichtungen und der Sonderpädagogik. Also für einen Spezialisierungslehrgang für Integrationslehrpersonen wirklich die falsche Richtung. Das hat mich dann auch dazu bewogen, mich mit der Ausbildung intensiver auseinanderzusetzen.

Es gab noch einige Privatschulen, das waren dann auch keine Privatgymnasien, sondern auch private Einheitsmittelschulen?

Bedeutung der Privatschulen

Ja. Es sind immer Einheitsmittelschulen. Sie sind meistens in der Hand kirchlicher Institutionen. Also schon mit langer Tradition. Aber sie nehmen nicht zu, es sind immer dieselben. Und logischerweise, nachdem man dort zahlen muss, können sich nicht alle diese Schulen leisten; diese Schulen haben zudem mehr Freiheit bei der Auswahl der Lehrpersonen, weil sie sich nicht an die offiziellen Ranglisten halten müssen. Aber der Großteil der Schüler:innen, über 90 %, besucht die staatliche Regelschule.

Das Gesetz zur Einheitsmittelschule 1962 war also der Ausgangspunkt der integrativen Entwicklungen in Südtirol?

Ausbildung als Stützlehrerin

Ja, das war die Situation zu Beginn der 1980er Jahre. Die Tatsache, dass ich und zwei weitere Kolleg:innen der Mittelschule die Ausbildung als Stützlehrer:innen gemacht haben, hat unsere Mittelschule dazu gezwungen, die ersten integrierten Klassen einzurichten, weil wir dort das Praktikum absolvieren mussten. Einige Jahre später habe ich dann die erste integrierte Klasse mit Schüler:innen mit Downsyndrom an unserer Schule übernommen.

Das waren sehr intensive Erfahrungen. Ganz einfach, weil niemand wusste, wie es gehen sollte. Es gab keine Vorerfahrungen, wir konnten auf nichts zurückgreifen. Wenn ich andere Interviews gelesen habe, die wissenschaftliche Begleitung und die Diskussionen vor und nachher und schon was sie an der Universität alles gemacht haben, da bekam ich schon ein schummriges Gefühl. Wir sind blindlings rein in die Arbeit mit dem Wenigen, das ich mir aus italienischen Texten und Erfahrungen angelesen hatte. Aber ich muss sagen, deswegen würde ich unsere Arbeit nicht als schlechter bezeichnen. Wir waren überzeugt davon, dass es richtig war, in diese Richtung zu arbeiten. Ich hatte meine Kontakte zu Italien ausgebaut, habe Literatur aus Italien heraufgeholt. Aber das war nie eine pädagogisch-didaktische Literatur im eigentlichen Sinn, die hat es nicht gegeben, weil es keine Lehrstühle für integrative Pädagogik und Didaktik an den Universitäten

gab. Von daher musste man nur schauen, was kommt so von Lehrer:innen, die in die Richtung etwas publizieren. Besonders bedeutsam waren die ersten Veröffentlichungen von Andrea Canevaro, einem der Vorreiter der schulischen Integration in Italien, und Ludwig Otto Roser. Aber ansonsten war es äußerst schwierig, zu der Zeit zu spezifischer Literatur zu kommen.

Freinet-Pädagogik

Ich habe dann sehr viel in Richtung Freinet gearbeitet und Ansätze der Freinet-Pädagogik in meinen Unterricht eingebaut. Vom Klassenrat über die Freiarbeit, Wochenplanarbeit. Wir haben uns alte Bleisätze von einer Druckerei organisiert und haben dann selber mit den Schüler:innen Texte, insbesondere Gedichte gedruckt. Es waren Tätigkeiten, die sicher für alle Schüler:innen wichtig waren und die allen Schüler:innen die Möglichkeit zugestanden haben, sich auf ihre Art und Weise einzubringen.

Welche Mitstreiter:innen waren besonders wichtig?

»Brief an eine Lehrerin«

Etwas, das mich schon in den ersten Jahren meiner Unterrichtstätigkeit begleitet hat, waren besondere Texte und Personen. Ich würde sie nicht als Mitstreiter:innen bezeichnen, weil sie schon vor Beginn meiner Unterrichtstätigkeit gelebt und gewirkt haben. Aber sie haben mich sehr stark geprägt. Einer von ihnen war Don Lorenzo Milani. Er ist vor genau 100 Jahren (1923) geboren. Don Milani wurde 1954 als Pfarrer nach Barbiana, einem verlassenen Bergdorf in der Toskana, strafversetzt, weil er sich in Florenz für die Arbeiter eingesetzt hatte. In Barbiana hat er dann im Widum eine Schule errichtet für all jene Schüler:innen, die aus der staatlichen Schule rausgeflogen waren, weil es ja damals noch keine Einheitsmittelschule gegeben hat. Was mich damals besonders beeindruckt hat, war sein *Brief an eine Lehrerin*, *Lettera a una professoressa*. Bei uns, wenn man in der Mittelschule unterrichtet, hat man automatisch den Titel Professor bis in die Universität. Das heißt in der Mittelschule »Frau Professor« und das heißt an der Uni auch »Frau Professor«. *Lettera a una professoressa* ist ein Schreiben an eine fiktive Professorin der Mittelschule, in dem die Schüler:innen von Barbiana die Missstände der öffentlichen damaligen Latein-Mittelschule ankreiden und beschreiben, wie sie ihre Schule gestaltet haben. Das war für mich, sagen wir mal, der Punkt, wo ich gemerkt habe: Ja, so kann ich mir Schule vorstellen. Also nicht 350 Tage im Jahr Unterricht, wie sie es an der Schule von Barbiana handhabten, aber weg von den Fächern, das Ausgehen von Themen, die Diskussionen, das Studium von Quellen, das Hinterfragen von Aussagen. Es war ein kritischer Zugang, ein offener Zugang zu allen Themen. Sie hatten kein didaktisches Material an der Schule, haben es selber gebastelt, ebenso wie die Bänke für die Schule. Don Milani hat sehr viel von seinen Schüler:innen verlangt. Das war für mich so die Bibel zur damaligen Zeit. Ich habe mit meinem Mann vor einigen Jahren diese Schule besucht und wir haben ganz zufälligerweise einen Ex-Schüler von Don Milani getroffen. Er hat uns dann durch die Schule geführt, sie ist jetzt ein Museum, ein Schulmuseum, noch so belassen wie zu Don Milanis Zeiten. Sie ist aber eben kaum offen, oder

in der Regel nur auf Vormerkung, weil der Ort nur schwer zugänglich ist. Es ist nur diese kleine Kirche und das Pfarrhaus daneben. Da ist kein Dorf, die Höfe sind weit verstreut in der Gegend. Diesen Menschen zu erleben, der selber das Ganze miterlebt hat, seine Erzählungen, das war für mich und für meinen Mann wirklich eine prägende Erfahrung, ein Geschenk. Er hat auch die ersten Neuveröffentlichungen der ganzen Literatur von Don Milani in die Wege geleitet. In der Zwischenzeit ist leider auch er verstorben. Ich habe meine einzige ursprüngliche italienische Fassung Jemandem geliehen und sie nicht mehr zurückbekommen. Aber Jutta Schöler hat mir eine deutsche Übersetzung zukommen lassen und das ist auch eine Seltenheit, weil sie alle vergriffen sind. Und da heißt es eben *Brief an eine Lehrerin*. Alexander Langer hat damals den Text übersetzt. Er war einer jener Vorreiter im politischen Denken in Südtirol, der sich für die Aufhebung der Sprachgruppen-Käfige eingesetzt hat. Das war bei uns noch sehr verankert, also Deutsche, Italiener, Ladiner, jede Sprachgruppe für sich und Kontakte unter den Sprachgruppen sollten nach Möglichkeit vermieden werden, insbesondere in den Schulen. Noch heute muss jede:r Südtiroler:in die eigene Sprachgruppenzugehörigkeit erklären und öffentliche Stellen werden aufgrund der Stärke der jeweiligen Sprachgruppe vergeben. Dass ich einen Italiener geheiratet habe, war ja lange Zeit nicht gerade gern gesehen.

Bilingualität

Unsere Tochter ist zweisprachig aufgewachsen. Da haben sie uns alles Mögliche an Schäden für ihre sprachliche Entwicklung vorhergesagt. Ist alles Gott sei Dank nicht zugetroffen.

Wie ist es in der Schule? Gibt es da tatsächlich Klassen …

Nach Sprachgruppen getrennte Schulen

Ja, wir haben für jede der drei offiziellen Sprachgruppen eigene Schulen. Es gibt ein deutsches Schulamt, ein italienisches Schulamt, ein ladinisches Schulamt, deutsche, italienische, ladinische Schulen und Kindergärten, aber keine zweisprachigen Schulen. Entwicklungen in diese Richtungen sind immer noch tabu oder sehr selten. Italienisch an deutschsprachigen Kindergärten wird nicht angeboten, obwohl das das Alter wäre, wo die Kinder am besten die zweite Sprache erlernen würden. Die Angst davor, dass die Kinder nicht mehr Deutsch lernen, wenn sie zu früh mit der italienischen Sprache in Kontakt kommen, ist immer noch sehr verbreitet, obwohl sämtliche wissenschaftlichen Studien auch hier an der Uni in Brixen zu gegenteiligen Erkenntnissen kommen.

Freiräume der Lehrplanung

Dann waren noch andere Werke, die mich geprägt haben. Da war ein Grundschullehrer, Mario Lodi, der seine Erfahrungen in der Grundschule in einem Buch veröffentlicht hat, wo er von den Themen, den Fragen der Schüler:innen ausgegangen ist. Also keine theoretischen Werke. Ich hatte damals keinen Zugang zur Theorie, ganz einfach. Aber das waren die Werke, die aufzeigten »in diese Richtung kann man arbeiten«. Unsere Lehrpläne sind ja nicht so, dass sie dir vorschreiben, was du in welcher Woche machen musst. Wir haben sehr freie Rahmenlehrpläne. Man hat ganz viele Möglichkeiten mit diesen Lehrplänen zu

arbeiten. Ich habe die Freiräume immer genutzt. Ich kannte die gesetzlichen Bestimmungen und mir ging es darum zu schauen: welche Freiräume geben sie mir. Und da ist so viel drin, wenn man nur will.

Das ist in Deutschland ja tatsächlich auch so. Also man muss schon die gesetzlichen Bestimmungen kennen, um sich die Freiräume dann schaffen zu können.

Vorbilder

Wer für mich in der Zeit noch wichtig war, als ich hier unterrichtet habe, war Paul Innerhofer. Er war damals Psychologieprofessor in Wien und wurde von der damaligen Landesregierung, vom Landesrat Zelger geholt, um eine Untersuchung durchzuführen. Zu den Untersuchungen würde ich später noch einmal kommen. Aber eine Aussage, die er gemacht hat, hat mich sehr stark geprägt, und die würde ich dir gerne vorlesen, weil sie für mich wichtig ist:

Pädagogischer Prozess in vier Schritten

»Ich habe einmal ein Modell für Behinderte, das den pädagogischen Prozess in vier Schritte gliedert. Erster Schritt: lernen zu sehen. Zweiter Schritt: lernen zu verstehen. Dritter Schritt: das Kind annehmen, wie es ist. Vierter Schritt: verändern« (Paul Innerhofer, vorgelesen von EB).

Wir sind ja meistens davon ausgegangen: Du bekommst ein Kind, du musst es verändern. Das ist das erste. Und zu sehen, eigentlich, geht es genau umgekehrt, war schon beeindruckend. Zuerst zu sehen, zu beobachten, zu schauen, dann zu verstehen, was im Kind abläuft, und erst zum Schluss kommt dann die Veränderung. Das war ein radikaler Wendepunkt für mich.

Kinder sehen und verstehen

Ich habe von den Schüler:innen ganz viel gelernt. Ich habe einfach gelernt, zu schauen, zu beobachten. Mir ist oft gesagt worden: »Sie sehen aber auch wirklich alles in der Klasse.« Ja, das ist auch meine Aufgabe, zu sehen, welche Interessen zum Beispiel gerade im Bereich Freiarbeit bei den Schüler:innen thematisiert werden. Da sind dann Sachen zum Vorschein gekommen, wo ich sage: Da ist ein Reichtum da, der in der Schule eigentlich nicht gesehen und nicht wertgeschätzt wird. Da ist die Schule. Und was die Schüler:innen außerhalb der Schule machen und für was sie sich interessieren, das ist für die meisten Lehrpersonen die meiste Zeit überhaupt nicht Thema.

Beratungstätigkeit am deutschen Schulamt

Wie bereits angedeutet, habe ich mich für mehrere Jahre nebenberuflich gewerkschaftlich betätigt. Nachdem ich aus dieser Tätigkeit ausgestiegen bin, wurde ich sofort vom damaligen Schulamtsleiter Dr. Walter Stifter an das Schulamt geholt. Er war neu als Schulamtsleiter, aber er kannte mich von meiner gewerkschaftlichen Tätigkeit her, wusste von meiner Ausbildung und von meinem Engagement im Bereich Integration. Er war vorher Naturkundelehrer an der Oberschule und hatte da wohl kaum Kontakt mit schulischer Integration. Aber er hat gemerkt, da braucht es jemanden, der den Bereich vertritt. Er hat mich gefragt, ob ich mir so etwas wie eine Beratertätigkeit auf Landesebene vorstellen könnte. Es gab noch nichts in dem Bereich. Das war 1988. Ich muss sagen, er hatte sehr großes Vertrauen in mich und hat mir sehr viel Gestaltungsfreiheit zugestanden.

Modell der kooperativen Klassen

Die politischen Vertreter:innen waren zur damaligen Zeit der Integration nicht besonders wohlgesinnt. Am Anfang hat man in Südtirol, um die Integration zu verhindern, das Modell der kooperativen Klassen eingeführt, weil man gesagt hat: Diese wilde Integration von unten, die wollen wir nicht, das kann nicht gut gehen. Aber die nationalen gesetzlichen Bestimmungen galten nun mal auch für Südtirol. Also versuchte man diese durch einen Schulversuch zu umgehen. Die kooperativen Klassen an den Mittelschulen waren im ursprünglichen Modell aus zehn behinderten und zehn nicht behinderten Schüler:innen zusammengesetzt. Nur in den Fächern Religion, Kunsterziehung, Technische Erziehung, Geschichte, Geografie und Leibeserziehung wurden die Gruppen, wenigstens auf dem Papier, gemeinsam unterrichtet mit der Anwesenheit von zwei Lehrpersonen. In den Fächern Deutsch, Mathematik/Naturkunde und Italienisch hatten sie hingegen jeweils eigene Lehrpersonen und wurden immer getrennt unterrichtet. Man hat dann gemerkt, dass diese Aufteilung zehn zu zehn nicht sinnvoll war und hat dann die Schüler mit Behinderung auf sechs, in Ausnahmefällen auch auf vier, reduziert. Dieses Modell hat sich sehr lange gehalten, auch wenn im Laufe der Jahre die integrierten Klassen immer mehr zunahmen. Den Eltern hat das Modell auch gefallen: kleine Klassen, gute Lehrer:innen, kaum Kontakte der Gruppen untereinander. Und die Schüler:innen wussten auch voneinander sehr wenig, genauso wie der Großteil der Lehrpersonen in diesen Klassen. Ich war ein Jahr lang Direktorin an einer Mittelschule, an der diese Klassen noch bestanden, und habe das Modell aus der Nähe beobachten können. Als ich dann im Schulamt war, war es mein Ziel, dieses Modell als Auslaufmodell wirklich abzuschaffen, weil es gegen die nationalen gesetzlichen Bestimmungen ging und herzlich wenig mit Integration zu tun hatte. Ich habe mir damit nicht viele Freunde gemacht. Bis zum Schluss gab es immer noch starke Verfechter dieses Modells.

Erste Erfahrungen auf Landesebene

Ich hatte am Schulamt noch zwei Inspektorenkollegen, die mich unterstützt haben. Das war Inspektor Walter Alber, Grundschulinspektor, der selber auch integrierte Klassen an seiner Schule eingeführt hatte. Und dann ein neuer Kindergarteninspektor, Inspektor Walter Innerhofer. Mit ihm ist mir der Durchbruch im Kindergarten gelungen. Ich war ja vom Kindergarten bis zur Oberschule für alle Bildungsstufen im Bereich Integration zuständig. Das damalige Kindergartengesetz sah vor, dass Kinder mit Beeinträchtigungen bis zum 14. Lebensjahr im Kindergarten bleiben konnten. Der Kindergarten liegt in der primären Gesetzgebungskompetenz des Landes und muss sich deshalb nicht so streng an die nationalen Bestimmungen halten.

»Die sind ja völlig überfordert«

Ich habe noch 12-jährige Kinder im Kindergarten angetroffen. Mit der Begründung, sie hätten noch nicht das Niveau einer ersten Klasse in der Grundschule, wurden sie im Kindergarten behalten, auch weil man davon überzeugt war, dass diese Kinder im Kindergarten besser aufgehoben seien und das dem Niveau dieser Kinder entspreche. Deswegen war es am Anfang nicht unbedingt leicht, dagegen anzukämpfen. Genauso wie es am Anfang nicht leicht war, die Schüler:innen aus der Grundschule in die Mittelschule zu bekommen: »Die

sind ja noch nicht auf der Ebene. Was sollen diese Schüler an der Mittelschule. Die sind ja völlig überfordert!« Da war sehr viel Überzeugungsarbeit notwendig bei allen Beteiligten, Lehrer:innen, Eltern, aber auch bei den Vertreter:innen der Sanitätsbetriebe (Ärzt:innen, Psycholog:innen, Therapeut:innen), zuständig für Diagnosen und Therapien. Sie haben logischerweise ein sehr großes Gewicht, wenn es um Entscheidungen geht, und die unterschiedlichen Einschätzungen können Eltern sicher auch verunsichern.

Integrative Schullandschaft und Lehrer:innenausbildung

Ich wusste von Anfang an, wo ich meine Schwerpunkte in meiner Tätigkeit am Schulamt legen musste, weil ich aus der Erfahrung her gespürt habe, was mir in meiner Tätigkeit als Lehrperson gefehlt hatte. Deswegen war mein erster Schwerpunkt, mir einen Überblick zu verschaffen: Wie schaut die Schullandschaft in Bezug auf Integration aus? Was gibt es in den Schulen? Was gibt es für Schüler:innen mit Beeinträchtigungen? Wo sind sie? Der zweite Schwerpunkt war die Ausbildung der Lehrpersonen sowie die Weiterbildung. Hier war eine Kehrtwende absolut notwendig. Das war mir besonders wichtig. Als Lehrperson hätte ich mir mehr Beratung gewünscht. Mit meiner Abordnung ans Schulamt habe ich dann angefangen, langsam Beratungsangebote aufzubauen. Zuerst in Bozen. Meine Gesetzeskenntnis hat mir dabei geholfen, sehr schnell auch Bestimmungen vorzubereiten und durchzuboxen, die mich in meinen Anliegen unterstützt haben. Ich hatte zwar keine juridische Vorbildung, aber für die Jurist:innen im Schulamt war der Bereich der schulischen Integration auch neu. Deswegen habe ich viele Verwaltungsakte und gesetzliche Bestimmungen selber ausgearbeitet und in den entsprechenden Gremien zur Genehmigung vorgelegt. Ich habe Sachen durchgesetzt, bei denen mir viele gesagt haben: »Das brauchst du gar nicht probieren, das wird nie gehen.«

Kompetenzzentrum für Inklusion

Die letzte Errungenschaft ist das Kompetenzzentrum für Inklusion im Bildungsbereich, das heute (15. Oktober 2020) an der Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen vorgestellt wird. Ich hatte einen entsprechenden Artikel im letzten Landesgesetz 7/2015 eingebracht. Auch in diesem Fall hat man mir gesagt, das sei nicht realistisch. Es hat jetzt fünf Jahre gedauert, aber jetzt steht es. Ich bin richtig stolz drauf.

Psycho-pädagogische Beratungszentren

Zu Beginn meiner Abordnung ans Schulamt war ich alleine für den Bereich Integration zuständig, es war ein Ein-Frauenbetrieb. Und als ich nach 19 Jahren Tätigkeit am Schulamt in den Ruhestand getreten bin, hatte ich eine Dienststelle mit 24 hochqualifizierten Mitarbeiter:innen mit Beratungszentren in den einzelnen Bezirken aufgebaut: Bruneck, Brixen, Bozen, Meran und Schlanders. Sie nennen sich Psycho-pädagogische Beratungszentren. Es sind nicht nur Beratungsangebote in Richtung Integration, sondern sie umfassen zudem die Bereiche Schulberatung, Gesundheitserziehung, Unterrichtsentwicklung, Supervision. Also ein Team an Expert:innen, das zusammenarbeitet und Schulen beraten kann. Ich glaube, das sind in der Zwischenzeit wirklich sehr, sehr kompetente Menschen, die dort arbeiten und die eine professionelle Beratung anbieten. Tatsache ist, dass die Beratung auch angenommen wird von Schulen, Schüler:innen,

Eltern und Lehrer:innen, aber auch von außerschulischen Diensten, die in diesem Bereich tätig sind. Mir hat immer vorgeschwebt, dass Schulen fallbezogen, spezifische Beratung bekommen. Aber wenn Schulen sich gerade in ihrer Weiterentwicklung hin zu inklusiven Schulen befinden, dann ist es auch wichtig, dass mehrere Berater:innen mit unterschiedlichen Kompetenzen zusammenarbeiten und den Schulen ein Paket anbieten können. Und in diese Richtung muss auch weitergearbeitet werden.

Rahmengesetz zur »Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen«

Noch mal zurück auf die Entwicklung der Integration insgesamt. 1992 ist auf nationaler Ebene ein Rahmengesetz erlassen worden. Das ist typisch für Italien. Wir haben nicht Gesetze nur für die schulische Integration, sondern wir haben Rahmengesetze, die das gesamte Leben von Menschen mit Beeinträchtigung vom Anfang bis zum Ende berücksichtigen. Und Schule ist ein Teil davon. Dasselbe ist auch passiert mit dem Landesgesetz Nr. 7 von 2015: »Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen«. Auch dort ist Schule und Bildung ein Teil. Aber es geht ebenso um Wohnen, es geht um Freizeit, es geht um Familie, es geht um Mobilität und Transport. Es ist ein umfassendes Gesetzeswerk. Ich glaube, es ist ganz wichtig, den Menschen im gesamten Lebenslauf zu sehen und den Fokus nicht nur auf einen Bereich zu legen, z. B. auf die Schule.

Unberücksichtigte Störungsbilder

In den letzten Jahren haben sich in Italien Entwicklungen breitgemacht, die für mich eher beängstigend sind. Und zwar hat man plötzlich gemerkt, es gibt ja nicht nur »die Behinderten«, sondern es gibt zusätzlich auch andere Schüler:innen, die besondere Bedürfnisse haben. Da gibt es noch die mit den spezifischen Lernstörungen. Das, was man im deutschsprachigen Raum mit Lese-Rechtschreibstörungen, Rechenstörungen und so weiter bezeichnet. Wir hatten in Südtirol aus Tradition Kontakt mit dem deutschsprachigen Ausland und hatten somit diese spezifischen Störungsbilder immer berücksichtigt. Aber in Italien gab es das nicht. Die sind einfach unter den Tisch gefallen.

Kästchendenken

Wenn man bedenkt, erst 2010 hat man spezifische Regelungen für Schüler:innen mit spezifischen Lernstörungen herausgegeben und ihnen bestimmte Rechte zuerkannt. Aber dann wurde sehr genau definiert, wer in den Genuss dieser Rechte kam, immer nur, wer eine entsprechende klinische Diagnose hatte. In der Folge sind dann immer weitere spezifische Bedürfnisse dazugekommen. Das waren besondere Erziehungsbedürfnisse, soziale und ökonomische Benachteiligungen. Das heißt, man hat immer wieder nachgebessert und jedes Mal, wenn man gemerkt hat, da ist noch etwas, wurde eine neue Regelung erlassen. Das ist das, was mir Angst macht, weil es genau zu diesem Kästchendenken führt, das dem inklusiven Ansatz widerspricht.

Schule und Corona

Wenn ich jetzt an die letzte Entwicklung mit dem Lockdown in den Schulen denke, haben wir jetzt Situationen, wo wirklich der Gap zwischen den Schüler:innen ungemein gestiegen ist. Daher könnten wir spezifische Bedürfnisse am laufenden Band produzieren. Dieses dauernde Nachbessern und dieses Reglementieren unterschiedlicher Bedürfnisse ist für mich einfach das Gegenteil zur Inklusion. Erst vor Kurzem sind neue Bestimmungen herausgekommen, wo

ganz dezidiert wieder auf die Bestätigung der Behinderung durch die Dienste der Sanitätseinheiten gepocht wird: Nur wer eine klare klinische Diagnose hat, hat das Recht auf bestimmte Maßnahmen. Also für mich ein totaler Rückschritt.

Mir schwebt vor, dass man das öffnet. Ich sage nicht: Wir brauchen keine Diagnosen. Diagnosen sind hilfreich, um besser zu verstehen, welche die Bedürfnisse der Kinder, der Schüler:innen sind. Aber wenn ich jeden dieser Unterschiede genau reglementiere, wieder genau in ein Kästchen fasse und die spezifischen Maßnahmen an die Diagnose kopple, dann ist das für mich im Rahmen einer inklusiven Schule ein Widerspruch per se. Es geht für mich in die falsche Richtung. Ich verlange schon seit Langem, diese Entkoppelung von Diagnose und individuellen Maßnahmen, aber wir hängen da an der italienischen Gesetzgebung. Und Südtirol hat aufgrund der sekundären Gesetzgebungskompetenz nur wenig Spielraum.

Aber es ist ja wahrscheinlich an sich gut gemeint zu sagen, wir beziehen diese Kategorie noch mit ein und versuchen ihnen Unterstützung zu gewähren. Und diese Schüler:innen beziehen wir auch noch mit ein.

Herausforderungen der Inklusion

Aber wenn ich den Gedanken bis zum Ende durchspiele, dann führt das auch zu einer extremen Zersplitterung unter den Schüler:innen und auch zu viel Unsicherheit unter den Lehrpersonen. Denn du müsstest dann jedes Mal schauen: Wo fällt der hinein und was darf er und was darf er nicht. Mit unermüdlichen Diskussionen darum. Für mich wäre wichtig, und ich habe letztlich auch mit Dario Ianes, Professor für Integrative Pädagogik an der BIWI in Brixen, noch mal darüber geredet, dass man Schulen einfach eine gewisse Anzahl an spezialisiertem Personal zur Verfügung stellt. Und diese Möglichkeit wäre im Landesgesetz jetzt so auch vorgesehen. Wir sprechen nicht mehr von Integrationslehrpersonen, sondern von spezialisiertem Personal. Dadurch könnte die Bandbreite an unterschiedlichen Kompetenzen erweitert werden, um besser auf die gesamte Vielfalt an der Schule einzugehen. Wichtig ist, dass man vom engen Rahmen der Schüler:innen mit Beeinträchtigung wegkommt und dieses zusätzliche Personal nicht an spezifische Diagnosen koppelt, sondern die Zuweisung auf der Grundlage von Projekten und innovativen Organisationsmodellen erfolgt. In die Richtung müsste auch die gesamte didaktische Planung verlaufen. Weg von den Jahrgangsklassen hin zu offenen Lerngruppen, aufbrechen der reinen Fächergrenzen. Das sind für mich die Herausforderungen, an denen es zu arbeiten gilt.

Welche eigenen Interessenschwerpunkte waren besonders relevant?

Inklusive Ausbildung von Lehrkräften

Ich habe es vorhin schon irgendwo angedeutet, ein ganz wesentlicher Interessenschwerpunkt war die Ausbildung der Lehrpersonen. Zuerst einmal der Integrationslehrpersonen, aber dann auch des gesamten Lehrpersonals.

Wie gesagt, ich hatte selber eine sehr negative Erfahrung in diesem Bereich gemacht und habe mir das zum Ziel gesetzt, als ich ans Schulamt abgeordnet wurde.

Ausbildung von Integrationslehrpersonen als Zusatzqualifikation

Nach dem Aufbau der Beratung habe ich sehr schnell angefangen, neue Modelle in der Ausbildung der Integrationslehrpersonen zu entwickeln. Die Ausbildung wurde damals vom Schulamt organisiert. Wir hingen zwar von der Struktur her an den römischen Vorgaben, aber mit der Zeit ist es mir gelungen, mit dem Ministerium in Rom neue Modelle auszuhandeln. Wir haben seminarartig gearbeitet, sodass die Studierenden, zwar berufsbegleitend, aber gemeinsam in Seminaren die Ausbildung machen konnten. Wir haben zum Teil sehr aufwendige kompetenzorientierte Aufnahmeverfahren gemacht, um zu eruieren, ob die Studierenden für die Aufgaben einer Integrationslehrperson geeignet waren, ob sie wussten auf was sie sich da einlassen würden. Und ich glaube, das ist auch wichtig, es bedarf spezifischer auch personaler Kompetenzen in diesem Bereich.

Was war die Motivation der Lehrer:innen, diese Zusatzausbildung zu machen?

Zusatzqualifikation

Es war die Möglichkeit, leichter eine Lehrstelle zu bekommen. Das ist auch später noch sehr lange eine Motivation gewesen. Bei uns muss man ja zuerst eine Ausbildung als Lehrperson haben. Erst im Anschluss daran kommt die Spezialisierung. Ich muss mich nicht von vornherein entscheiden, ob ich als Integrations- oder als Regellehrperson arbeiten will. Der Großteil jener, die sich für die Zulassung zu den Spezialisierungskursen beworben hat, war bereits berufstätig. Alle hatten bereits einen für die jeweilige Bildungsstufe gültigen Studientitel. Aber mit der Zusatzqualifikation war es dann unter Umständen leichter in einem bestimmten Ort eine Stelle zu bekommen. Manchmal war auch die Tatsache verlockend nur mit wenigen Schüler:innen und nicht mit ganzen Klassen arbeiten zu müssen, was aber nicht dem Rollenbild einer Integrationslehrperson entsprach. Es sind einige wirklich sehr gute Lehrpersonen aus diesen Ausbildungen herausgekommen, die zum Teil heute noch in Schulen arbeiten. Ich hatte auf die Art und Weise aber auch die Möglichkeit mit vielen Dozent:innen aus dem In- und Ausland in Kontakt zu treten, konnte mir die besten aussuchen. Wichtig war für mich auch, bereits vor Beginn der Ausbildung in gemeinsamen Treffen mit den Dozent:innen Zielsetzungen und Inhalte der Ausbildung genau zu klären. Es gab dann auch welche, die sich mit der inklusiven Ausrichtung nicht anfreunden konnten und absprangen. Ich habe am Schulamt zwei Ausbildungslehrgänge organisiert.

Franziska Garber

2000 ist die Ausbildung dann an die neugegründete Freie Universität Bozen übergegangen, und zwar an die Fakultät für Bildungswissenschaften (BIWI) in Brixen. Ich war am Anfang stark in die Beratung bei der Organisation dieser Kurse involviert, weil auch für die Verantwortlichen der Fakultät die Organisation einer solchen Zusatzqualifikation in dieser Aufbauphase Neuland war. In dieser Zeit habe ich sehr intensiv mit Franziska Garber gearbeitet, sie ist wirklich

eine Mitstreiterin gewesen. Sie war Vorsitzende des Arbeitskreises Eltern behinderter Kinder und hat sich dort sehr intensiv für Integration eingesetzt. Sie hat dann aber auch an der Uni unter Dekan Prof. Gerwald Wallnöfer als Fakultätssekretärin gearbeitet, und da wirklich vieles auf den Weg gebracht.

Transfer deutsch- und italienischsprachige Kompetenzen

Ich habe dann selber an der Uni von 2001 an Lehraufträge übernommen, sowohl was Gesetzgebung im Bereich schulische Integration und Inklusion anbelangt als auch inklusive Didaktik, inklusive Pädagogik. Das waren eigentlich die ersten Lehrtätigkeiten insgesamt in diesem Bereich. Wir konnten nicht auf viele Vorerfahrungen zurückgreifen, denn es war italienweit nicht anders als hier, weil die spezifische Lehrer:innenausbildung auf universitärer Ebene erst in jenen Jahren begonnen hat. Am Anfang war es noch möglich, ein Dozent:innen-Team zusammenzustellen mit Leuten, die wirklich hinter der Idee der Inklusion standen. Und das war zur damaligen Zeit wirklich nicht einfach, denn auch in der Ausbildung der deutschsprachigen Lehrpersonen waren nur deutschsprachige Dozent:innen zugelassen, die ihrerseits wieder mit ihren italienischsprachigen Kolleg:innen aufgrund der sprachlichen Barrieren, nicht kommunizieren konnten und so kam auch kein Kompetenztransfer zustande. Da besteht kein Kontakt untereinander. Das sind zwei unterschiedliche, auch universitäre Kulturen; die einen wissen nichts von den anderen. Jetzt sind es immer mehr auch Südtiroler:innen, die hier unterrichten, die beide Kulturen kennen und man beginnt auch gemeinsame Unterrichtssequenzen anzubieten.

Italienische Strukturen verhindern Planungssicherheit

Ich habe hier dann am Anfang Dozent:innen aus Deutschland, aus Österreich gehabt, zum Teil aus der Schweiz. Wir hatten zum Beispiel Jutta Schöler, Ursula Carle und Franz Wember, Inge Krämer Kilic und Nina Hömberg, wir hatten Renate Walthes, Andreas Hinz und Ines Boban aus Deutschland hier. Wir hatten aus Österreich Volker Schönwiese und Marianne Wilhelm. Es war richtig spannend in dieser Anfangsphase. Die Menschen kannten sich oder lernten sich auch hier erst kennen, sie haben sich untereinander bereichert. In der Zwischenzeit schaut es ein bisschen anders aus. Es ist auch bei uns in Italien immer so, man hat keine Planungssicherheit. Wir haben so viele Veränderungen auch in den universitären Strukturen. Man weiß nie, kann ich diese Lehrgänge alle zwei Jahre organisieren oder gibt es dann wieder neue Bestimmungen? Und deshalb kann man auch längerfristig keine Kontinuität aufbauen.

Kompetenzorientierte Ausbildung in Südtirol

Jetzt hat Südtirol im Rahmen seiner Autonomie mehr Gestaltungsmöglichkeiten in dieser Ausbildung erhalten. Die Ausbildung, die jetzt gestartet ist, da muss ich sagen: Hut ab. Es ist jetzt gelungen, die Ausbildung nicht mehr nach Fächern zu organisieren, sondern nach Kompetenzen. Diese kompetenzorientierte Ausbildung, wenn es gelingt, dass sich auch die Dozent:innen gut drauf einlassen, wäre ja der richtige Zugang zur ganzen Arbeit. Ich gehe nicht mehr von Pädagogik, Didaktik oder Psychologie aus, sondern die Ausbildung ist nach Bereichen gegliedert, z. B. Bereich Schüler:innen, Bereich Klasse, Bereich Schule, Schule im Netzwerk mit den entsprechenden Kompetenzen, über welche die Studierenden am Ende der Ausbildung verfügen sollten. Studierende sollen am Ende im

Stande sein gemeinsam im Team, inklusive Unterrichtseinheiten zu planen, die besonderen Bedürfnisse von Schüler:innen zu erkennen und entsprechende Lernangebote zu entwickeln. Zudem gibt es noch Vertiefungsmodule zu bestimmten Schwerpunkten, so z. B. Expert:in für die Entwicklung von Kommunikation und adaptivem Verhalten für Schüler:innen mit Autismus-Spektrum-Störungen und herausforderndem Verhalten, oder Expert:in in inklusiver Schulentwicklung oder Expert:in in unterstützenden und alternativen Kommunikationsmöglichkeiten. Da ist ein anderer Zugang zur ganzen Ausbildung gefordert, aber auch von den Dozent:innen gegenseitige Abstimmung und gemeinsame Planung und ein Abgehen von den engen Fächergrenzen.

Eine Verständnisfrage noch: Gibt es eine einphasige Lehrer:innenbildung oder ist das auch ähnlich wie in Deutschland mit einem Teil an der Uni und einem Referendariatsteil noch an der Schule?

Grundschullehramtsausbildung in Italien

Italien hat sich von Beginn an (2000) dafür entschieden für Grundschule und Kindergarten eine vierjährige universitäre Ausbildung vorzusehen. Die ersten beiden Jahre waren gemeinsam, ab dem dritten Ausbildungsjahr mussten sich die Studierenden entweder für die Grundschule oder für den Kindergarten entscheiden. Die Studierenden müssen während der Ausbildung einen bestimmten Anteil an Praktika an den Schulen bzw. Kindergärten absolvieren. Praktika sind integrierender Teil der Ausbildung. Jetzt sind wir bei der fünfjährigen Masterausbildung für den Primarbereich mit einem guten Anteil an Praktika in den Kindergärten und Schulen. Dann schließen sie mit der Lehrbefähigung für Kindergarten und Grundschule ab, können also im Nachhinein entscheiden, in welcher Schulstufe sie unterrichten wollen, die Lehrbefähigung gilt für beide Bildungsstufen.

Mittel- und Oberstufenlehramtsausbildung in Italien

Während die Sekundarlehrer:innenausbildung, also Mittel- und Oberstufe, immer zuerst noch eine Fachausbildung vorsieht, im Anschluss daran, aber oft erst nach mehreren Jahren Unterrichtstätigkeit, gibt es noch ein Ausbildungsmodul zur Erlangung der Lehrbefähigung (insgesamt 24 Kreditpunkte im Bereich Anthropologie, Psychologie und Methodik-Didaktik). Für mich einfach noch viel zu wenig. Dieser Bereich wird immer noch sträflich vernachlässigt.

Aber es ist ja tatsächlich spannend, weil es sich ja eben doch auch noch einmal deutlich unterscheidet von den deutschen Strukturen und da einen Einblick zu bekommen, ist wirklich toll.

Weniger Theorie, mehr Praxis

Das habe ich gemerkt beim Lesen anderer Interviews. Wir hatten in unserer Unterrichtstätigkeit keine wissenschaftliche Begleitung, das war nicht denkbar. Es ist völlig anders gelaufen. Aber ich muss sagen, ich bin froh, dass es anders gelaufen ist. Ich war sehr oft bei den Inklusionsforscher:innentagungen in Deutschland oder auch Österreich. Ich war am Anfang sehr begeistert davon, aber irgendwann habe ich gesagt: »Die müssen doch dauernd beweisen, dass Integration richtig

ist und Studien und nochmals Studien und noch einmal beweisen.« Bei uns ist zu Beginn leider nichts in wissenschaftliche Studien investiert worden. Wir fangen jetzt so langsam damit an. Solange es keine universitäre Ausbildung in dem Bereich gab, gab es auch keine wissenschaftlichen Studien und niemanden, der sich darum gekümmert hätte. Aber man hat getan, was möglich war. Es war bei vielen ein starker Pioniergeist zu spüren, der heute vielfach abgeflacht ist. Ich war süchtig nach Veröffentlichungen aus dem didaktischen Bereich aus Deutschland, und aus Italien holte ich mir fortschrittliche Lektüre zur Integration. Aber ich musste nicht beweisen, dass das richtig ist. Ich konnte probieren, ich konnte Fehler machen, konnte meine Energien in den Unterricht, in die Verbesserung der Lernsituationen für alle Schüler:innen investieren, ohne den Druck, immer alles beweisen zu müssen.

Der Wunsch nach allgemeiner Pädagogik

Genauso wie sie draußen einerseits an den Sonderschulen herumbasteln, immer neue Bezeichnungen dafür erfinden und andererseits von dem dreistufigen Bildungssystem nicht loskommen. Das ist alles verlorene Energie und verlorener finanzieller Aufwand. Ich habe mir immer gewünscht, dass die Inklusionsforscher:innentagungen sich öffnen würden in Richtung allgemeine Pädagogik, allgemeine Didaktik, nicht mehr die Trennung: hier Inklusion, dort das Allgemeine; Inklusion kann sich nur entwickeln, wenn es zu gemeinsamen Sichtweisen kommt. Ich habe auch gemerkt, dass man von bestimmten Begriffen nicht loskommt: immer wieder Begriffe wie »geistige Behinderung«, »Lernbehinderung«, das sind Begriffe, die bei uns nicht verwendet werden.

Italienische Tagung zur Qualität der Inklusion

Im Gegensatz zu den Inklusionsforscher:innentagungen gibt es in Italien seit 1997 alle zwei Jahre einen »Convegno sulla qualità dell'inclusione«. Das sind Großtagungen zur Qualität der Inklusion, organisiert vom Erickson Verlag, dem national führenden Verlag für Publikationen im Bereich Integration und Inklusion. Das sind an die 3.000 bis 4.000 Lehrpersonen, Forscher:innen und Wissenschaftler:innen, die drei Tage lang zusammenkommen. Bedeutende Referent:innen aus dem In- und Ausland, die in Vorträgen oder in Workshops neue wissenschaftliche Erkenntnisse einbringen und richtungsweisende Angebote machen. Das ist eine so kompakte Kraft an Menschen, die in diese Richtung denken, daran glauben. Das spürst du richtig, drei Tage lang. Bei den Inklusionsforscher:innentagungen habe ich diese Kraft eigentlich nicht so gespürt. Das ist einfach immer begrenzt auf den eigenen Kreis. Und wenig Versuche, andere mit hereinzubekommen ins Boot in Richtung Inklusion.

Das liegt natürlich auch daran, dass es tatsächlich am Anfang ja diese Begrenzung auf den Forschungsbereich war. Gleichzeitig war es auch in Abgrenzung zu einer sehr, sehr starken sonderpädagogischen Tradition.

Allgemeine Pädagogik

Gerade deshalb sollte man die allgemeine Pädagogik, die allgemeine Didaktik und die Grundschulpädagogik hereinholen. Denn nur auf die Art und Weise kann sich die Idee der Inklusion auch auf neue Situationen ausweiten.

Ich glaube, in den letzten Jahren ist vermehrt tatsächlich diese Universitätslogik noch mal stärker zum Tragen gekommen, von: Ich muss einen Vortrag halten, um mein Projekt zu präsentieren, egal in was für einer Phase meines Projektes.

Einfluss der italienischen Tagung zur Qualität der Inklusion

Oder Studierende, die ihre wissenschaftlichen Arbeiten vortragen müssen. Ich spüre einfach wenig Entwicklung und dadurch meines Erachtens auch wenig Ausstrahlungskraft nach außen. Wenn ich an die Tagungen zur Qualität in Rimini denke, dann haben die dort verabschiedeten Abschlussdokumente Auswirkungen bis in das Unterrichtsministerium in Rom und finden Beachtung auch in den nationalen Medien.

Wir waren bei den Mitstreiter:innen. Haben wir noch welche vergessen?

Italienische Mitstreiter:innen

In den ersten Jahren waren das zwei Kolleg:innen, die in Padua studiert hatten, die mit mir an derselben Schule unterrichtet haben. Die auch mit mir die Ausbildung zur Integrationslehrperson gemacht haben und die mit mir die ersten integrativen Klassen an unserer Schule übernommen haben. Einer war Josef Duregger. Gemeinsam haben wir die ersten »Pustertaler Integrationsgespräche« gestartet, interdisziplinär: Schule mit Sozialdiensten und Sanitätsbetrieb. Offen für Lehrpersonen, Eltern und Interessierte. Mit Josef Duregger und mit seiner Frau haben wir im Selbstverlag die erste Publikation zur Gesetzgebung in Südtirol im Bereich Integration veröffentlicht. Die war sehr schnell vergriffen. Es folgte eine zweite, diesmal unterstützt durch die Landesregierung. Es war dies die erste und einzige Veröffentlichung zur Thematik in deutscher Sprache bezogen auf die Situation der schulischen Integration in Südtirol und Italien. Josef war dann mit mir in der Gewerkschaft und auch dort haben wir den Bereich sehr stark forciert.

Freundschaft mit Jutta Schöler

Ich habe in der Zeit auch Andrea Canevaro und Nicola Cuomo kennengelernt und Jutta Schöler auf deutscher Seite. Das waren so meine Mentor:innen. Mit Jutta Schöler hat sich eine langjährige Freundschaft entwickelt. Sie ist auch eine sehr starke Praktikerin. Sie war auch in Italien. Wir hatten sehr viele gemeinsame Kontakte und das hat das Ganze logischerweise sehr bereichert, weil wir von Sachen sprachen, die wir beide kannten.

Deutsche Mitstreiter:innen

Ich würde sagen, nicht als Mitstreiter:innen, aber Menschen, die mich besonders geprägt haben, möchte ich noch nennen Annedore Prengel, insbesondere ihre Schrift *Die Pädagogik der Vielfalt*. Oder Alfred Sander, beide hatte ich bei den ersten Inklusionsforscher:innentagungen kennengelernt. Dann Judith Hollenweger aus der Schweiz, im Rahmen der International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF), wir haben eine Zeit lang intensiv zusammengearbeitet. Hans Wocken, der auch ein paar Mal mit Student:innen hier an der Uni war.

Index für Inklusion in Südtirol

Hinz und Boban waren am Anfang und in ihrer Arbeit mit dem Index für Inklusion wegweisend für mich. Wobei die erste Übersetzung des Index von 2003 für unsere Realität kaum umsetzbar war, weil er von den Begriffen her noch stark

sonderpädagogisch ausgerichtet war. Bestimmte Begriffe und Indikatoren wären hier in Südtirol nicht mehr vertretbar gewesen. Das hat mich dann auch bewogen, mich für eine eigene Auflage des Index für Südtirol einzusetzen, an der ich mit einem Team an der Uni federführend mitgearbeitet habe, ebenso wie an der neuen Auflage des Index für Inklusion für deutschsprachige Bildungssysteme aus dem Jahre 2017.

Welche Bezüge gab es zur Praxis?

Zusammenarbeit von Integrationsperson und Fachlehrerin

Ich habe selber als Fachlehrerin für Literarische Fächer an der Mittelschule und später nach Abschluss meiner Zusatzausbildung als Integrationslehrperson gearbeitet und dabei sehr gute Erfahrungen gemacht. Weil es in den Anfangszeiten war, weil ich sowohl in meiner Rolle als Fachlehrerin, als auch in jener als Integrationslehrperson mit Kolleg:innen zusammengearbeitet habe, wo beide dieselben Vorstellungen von Integration, von gemeinsamem Unterricht hatten. Da haben die Schüler:innen nicht mehr gemerkt, wer welche Rolle innehatte, oder wer für wen zuständig war. Wir waren zwei Lehrer:innen in der Klasse und wir haben uns für die gesamte Klasse und für alle Schüler:innen eingesetzt. Wir konnten uns durch Blickkontakt verständigen, wussten, wo es langgeht, und haben sehr offen unterrichtet, und das war spannend. Das war nicht in allen Fächern so, weil andere Fachlehrpersonen nicht unbedingt in die gleiche Richtung gedacht haben. Aber in unseren Fächern war es auf alle Fälle möglich.

Tätigkeit im Schulamt

Ich habe dann im Schulamt sehr viele Möglichkeiten gehabt, Klassenbesuche zu machen. War viel in Schulen unterwegs zur Beobachtung und Beratung, überhaupt in den ersten Jahren. Ich kannte mehr oder weniger sämtliche Schüler:innen mit einer schwerwiegenden Beeinträchtigung. Die hatte ich alle wenigstens einmal gesehen und in den Schulen besucht. Sehr viel Einblick habe ich dann durch die Praktikumserfahrungen der Studierenden bekommen. Alle Ausbildungslehrgänge sahen auch Praktika vor und so bekam ich durch die Praktikumsberichte Einblick in den Schulalltag. Das ging weiter auch an der Universität. Ich habe auch dort sehr viele Praktika begleitet. Da merkte man schon, wie kommt es in der Schule an, wie schaut es in der Schule konkret aus und wo gibt es noch Stolpersteine.

Durchsetzung des Index für Inklusion

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung und Untersuchung an den Schulen zur Umsetzung des Index für Inklusion habe ich Schulen und Kindergärten begleitet. Das waren auch sehr wichtige Momente. Da habe ich auch gemerkt, dass die Umsetzung des Index sehr hohe Anforderungen an die Schulen stellt, dass es fast unmöglich ist, den Index flächendeckend zu implementieren. Man kann nur Schulen dazu motivieren, in diese Richtung zu arbeiten. Wir haben Schulen mit 100 und mehr Lehrpersonen. Und so große Schulkomplexe zu motivieren, als Gesamtes, sich auf diesen Prozess einzulassen, ist nicht leicht. Meines Erachtens geht es aber auch nicht anders. Der Index kann zwar in Teilen, aber nicht nur von einzelnen Lehrpersonen umgesetzt werden. Es muss sich wirklich

die ganze Schule, Lehrpersonen, Eltern und Schüler:innen an diesem Projekt beteiligen. Das waren für mich sehr tiefgreifende und z. T. auch sehr ernüchternde Erfahrungen.

Die Frage ist ja, wie kann man Schulen unterstützen, damit sie sich in die Richtung entwickeln, die man selber für richtig hält.

Aufhebung der Trennung zwischen inklusiver und allgemeiner Pädagogik

Es wäre schlimm, wenn ich nur allein die Entwicklung in Richtung Inklusion für richtig halten würde. Aber zu deiner Frage: Grundlegend ist die Ausbildung. Nur kann man nicht nur Integrationslehrer:innen ausbilden, sondern man muss auch die anderen Lehrer:innen ausbilden in jedem Fachbereich. Das ist für mich noch ein Manko. Es sind zwar Lehrveranstaltungen für Inklusive Pädagogik und Didaktik auch derzeit an der Uni in der Grundausbildung verpflichtend vorgesehen, aber diese zwei Lehrveranstaltungen sind zu wenig. Und ich verstehe immer noch nicht, warum man nicht im Stande ist, die Trennung zwischen inklusiver und allgemeiner Pädagogik und zwischen inklusiver und allgemeiner Didaktik aufzuheben; ansonsten entsteht immer der Eindruck, für Inklusion sind nur die paar Dozent:innen zuständig, in Wirklichkeit müsste es Aufgabe und Anliegen aller Dozent:innen sein, in ihren Vorlesungen den inklusiven Ansatz zu vertreten. Es gibt nur eine Pädagogik und Didaktik und die muss inklusiv sein und das muss in die Fachdidaktiken genauso einfließen. Das würde sehr viel Freiraum schaffen für fächerübergreifende Projekte und Vorhaben, für wissenschaftliches Forschen.

Dann ist halt eben auch die Frage, sind sie nur für die Dimension Behinderung zuständig oder sind sie auch für alle anderen Sachen zuständig.

Spezialisierungen

Ich brauche sicher bestimmte Spezialisierungen. Aber wenn ich Lehrpersonen habe, die grundsätzlich inklusiv denken und arbeiten und imstande sind, inklusive Unterrichtseinheiten zu planen und umzusetzen, dann brauche ich danach nur noch die Spezialisierung in bestimmten Bereichen. Das kann sowohl in der Migrationsdidaktik oder -pädagogik sein, das kann zum Bereich der umfassenden Beeinträchtigungen sein, das kann im Bereich der Autismus-Spektrum-Störungen sein. Dann habe ich diese spezifischen Spezialisierungen. Die kann ich dann in umfassenderen Bereichen zusammenfassen und nicht so sehr nach Störungsbildern. Wenn ich den Bereich Wahrnehmung als großen Bereich hernehme, dann hat dort sehr viel Platz. Oder Sehen und Hören. Ich habe ja die ganzen Zwischenstufen zwischen einer effektiven Beeinträchtigung und einer vielleicht auch vorübergehenden Störung. Von daher tendiere ich, mehr in diese Richtung zu gehen. Also eine gediegene inklusive Grundausbildung sämtlicher Lehrer:innen. Dann brauche ich danach nur das Spezifische mit eigenen Modulen zu ergänzen. Bei uns geht die Entwicklung jetzt so langsam in diese Richtung. Aber es wird noch einige Zeit dauern, bis die Grundausbildung in diesem Bereich stimmt. Und solange das nicht geht, ist Inklusion immer so auf wackeligen Beinen.

Was waren aus deiner Sicht die größten Herausforderungen, sowohl persönlich als auch für das Feld?

Herausforderung: Ausbau der Ausbildung

Sicher die Ausbildung. Ich hänge immer wieder an der Ausbildung, weil ich sehr viel investiert habe in diesem Bereich. Wichtig ist aber auch, die Rahmenbedingungen zu schaffen. Ich habe angefangen bei null. Und habe dann laufend versucht, auch gesetzgeberische und personelle Rahmenbedingungen zu schaffen, die Beratung auszubauen, spezifische Angebote zu machen, um wirklich Schulen zu befähigen, in diese Richtung zu arbeiten. Die Tatsache, dass ich selber wirklich versucht habe, kompetent zu sein in diesem Bereich, hat es jenen, die nicht unbedingt meiner Meinung waren, nicht leicht gemacht sich dagegen zu stellen, weil ihnen die Argumente gefehlt haben.

Herausforderung: Schulen von der Inklusion überzeugen

Für mich war die große Herausforderung, Schulen zu motivieren, sich auf eine inklusive Schulentwicklung einzulassen. Tatsache ist, dass eine inklusive Schule sowohl von unseren Gesetzen als auch von den Rahmenrichtlinien vorgesehen ist. Tatsache ist aber auch, dass es bis zur Umsetzung im schulischen Alltag noch ein langer Weg ist. Ich merke einfach, dass es immer noch schwierig ist, Lehrpersonen davon zu überzeugen, dass sie alle gemeinsam Verantwortung für das Lernen und die Entwicklung aller Schüler:innen einer Lerngruppe haben und dass man Verantwortung nicht delegieren kann. Nicht »du bist dafür zuständig«, sondern »wir sind gemeinsam dafür zuständig«. Ich habe vielleicht andere Kompetenzen oder zusätzliche Kompetenzen, aber wir gestalten das gemeinsam. Und das ist einfach ein ganz schwieriger Prozess, insbesondere wenn man bedenkt, dass es bei uns flächendeckend in allen Schulen erfolgen müsste.

Sensibilisierung der Schulführungskräfte

Ein weiteres Anliegen war die Sensibilisierung der Schulführungskräfte. Für mich sind sie ungemein wichtige Personen an der Schule. Sie geben die Ausrichtung der Schule vor. Wenn ich eine Schule besuche, merke ich eigentlich sehr schnell, wie es an der Schule um die Inklusion steht: Das Bild, das die Schule von sich gibt, wie man sich begegnet, mit welchen Begriffen gearbeitet wird an der Schule. Da sind die Schulführungskräfte für mich die grundlegenden Schlüsselpersonen. Die Lehrpersonen merken sehr schnell, wie die Schulführungskraft zur Inklusion steht und entsprechend wissen sie, wie sie sich zu verhalten haben. Dann trauen sie sich einfach nicht mehr, bestimmte Äußerungen zu machen: »Dafür bin ich nicht zuständig, die gehen mich nichts an.« Ich habe manchmal einfach den Eindruck, die Bedeutung der Führungskräfte in diesem Bereich wird noch zu stark vernachlässigt. Wir haben in den letzten Jahren einen starken Wechsel an Schulführungskräften gehabt. Sehr viel neue, junge, die eigentlich noch wenige Erfahrungen in diesem Bereich haben, weil sie von der Oberschule kommen und dort gibt es noch nicht so viele Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung. Das ist für mich ein wunder Punkt, an dem noch zu arbeiten ist.

Ressourcenorientierte Sichtweise

Auch der Übergang von einer defizitorientierten Sichtweise zu einer ressourcenorientierten Sichtweise. Das bezieht sich sowohl auf das Bild, das Lehrpersonen von ihren Schüler:innen haben, als auch was die personellen Ressourcen und jene

des Umfelds betrifft. Der Schrei nach immer mehr Lehrpersonen wird von Jahr zu Jahr vonseiten der Schulen stärker. Aber mehr Personal bedeutet nicht automatisch eine bessere Qualität, eher mehr Möglichkeiten, Aufgaben und Verantwortungen zu delegieren. Ebenso werden auch die Ressourcen der Mitschüler:innen und der Eltern noch zu wenig berücksichtigt. Wenn ich mit Lehrer:innen in der Beratung war oder in Fallbesprechungen gearbeitet habe, wurde mir sehr schnell erzählt, was Kinder nicht können. Da ist die Liste enorm lang. Und wenn ich dann frage, was kann der/die Schüler:in eigentlich? Wo steht er/sie? Da taten sich die Lehrer:innen dann wesentlich schwerer. Dieses Umdenken, das wir auch in den individuellen Bildungsplänen sehr stark forciert und grundgelegt haben, das gilt auch für andere Schüler:innen, für alle Schüler:innen. Man ist viel schneller dran zu sehen, was fehlt und was läuft schlecht, als erst mal zu schauen, wo sind eigentlich die Ressourcen. Dieses Umdenken würde eigentlich für alle Schüler:innen sehr positiv sein. Ich gehe schon mit einer anderen Haltung an die Schüler:innen heran. Wir haben 2008 die Rückkehr zu den Ziffernnoten gehabt. Das hat dieses Negativdenken noch einmal verschärft. Ich muss Testergebnisse haben, ich muss Noten haben, um meine Bewertung zu begründen. Dadurch gehen wir wieder in die falsche Richtung. Kinder denken wieder in Noten und vergleichen Noten, vergleichen Leistungen. Eltern machen das, Lehrer:innen machen das. Es geht wieder in Richtung selektiven Denkens. In der Zwischenzeit ist man ab dem Schuljahr 2020/21 wenigstens für die Grundschule wieder von den Ziffernnoten abgegangen und zu einer beschreibenden Form der Bewertung übergegangen. Aber gerade diese steten Veränderungen führen auch dazu, dass Lehrer:innen reformresistent werden. Jede:r Unterrichtsminister:in – und die wechseln sich in Italien häufig ab – muss sich durch besondere neue Reglementierungen etablieren.

Zugang zu Wissen vor dem Internet

In meiner Anfangszeit am Schulamt musste man warten, bis das Ministerium die dicken Rundschreiben per Post verschickte. Und die waren nicht für alle zugänglich. Lehrer hatten Schwierigkeiten, überhaupt an die Bestimmungen heranzukommen. Deswegen war dieses Machtgefälle sehr stark: Wissen ist Macht. Und wer das Wissen nicht hatte, konnte schlecht argumentieren. Mit Internet kann heute jeder, wenn er will, auf die Informationen zugreifen. Das gilt auch für Eltern.

Plattform zu Inklusion und Integration

Ich habe auf dem didaktischen Bildungsserver Südtirols zum Thema Integration und Inklusion in Südtirol eine Plattform aufgebaut. So als ständige Informationsplattform, sodass Interessierte sich laufend informieren und orientieren können. Diese Plattform wurde und wird auch heute noch häufig genutzt. Leider wurde sie in den letzten paar Jahren nicht mehr aktualisiert, weil niemand den Aufwand auf sich genommen hat, daran weiterzuarbeiten.

Welche Erkenntnisse sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Die gemeinsame Schule: Probleme und Herausforderungen

Was für mich grundlegend war und ist, ich habe es vorhin angesprochen: Die gemeinsame Schule von Klasse eins bis acht. Das ist zwar abgesichert, aber ich sehe zum Beispiel, dass an den Mittelschulen die Tendenz besteht, Klassenzüge mit

besonderen Schwerpunkten zu errichten. Da haben wir den Musik-Zug und dann haben wir den Englisch-Zug, dann haben wir den Sport-Zug und den für digitale Medien, was sehr interessant ist, aber es führt indirekt wieder zu einer Selektion. Denn in einen Musikkurs werden Schüler:innen nur nach Bestehen einer Aufnahmeprüfung zugelassen. Da habe ich schon die erste Selektion. Man müsste versuchen zu überlegen: Wie kann ich solche Angebote an einem Nachmittag oder in anderen Situationen anbieten, ohne jetzt wieder diese Selektion vorzunehmen. Neigungsgruppen kann man auf vielfache Art und Weise organisieren.

Über einen Profiltag zum Beispiel. Dass man sagt, wir haben einen Tag in der Woche, wo man sich einem Profilband anschließen kann.

Ja, das wäre eine Möglichkeit. Ansonsten ist die Gefahr der Selektion ganz evident.

Bewertung

Ein weiterer wichtiger Bereich ist jener der Bewertung. Dieses Sich-Klammern-an-Noten ist für mich schädlich und kontraproduktiv. Ebenso die Beibehaltung der Jahrgangsklassen sowie das Festhalten an den strikten Fächergrenzen. Was ich sicher gelernt habe, ist die Tatsache, dass gute Rahmenbedingungen leider nicht genügen, um Qualität zu garantieren. Die Arbeit an der Qualität ist eine, die nie aufhört. Genauso wie *dabei sein* allein nicht zu einer gelebten Integration und Inklusion reicht. Am Anfang hat man ja sehr oft gedacht, wenn ich den/die Schüler:in mit einer Behinderung in die Klasse setze, dann ist das ja schon Integration. Das allein genügt nicht.

Die Bedeutung der Sprache

Was mir noch sehr wichtig ist, ist die Bedeutung der Sprache in diesem Bereich. Die Begriffe, die ich verwende. Ob ich sage »der/die Behinderte« oder »ein Kind mit einer Beeinträchtigung« oder »der/die geistig Behinderte« ist ein Unterschied. Wir verwenden die Begriffe der Internationalen Klassifikation der Krankheiten der WHO (ICD), wir sprechen von einer kognitiven Beeinträchtigung. Was für mich etwas anderes ausdrückt als »geistige Behinderung«. Der Begriff des Förderns. Im Italienischen gibt es keinen gleichwertigen Begriff für das Fördern. Für mich hat er immer den Touch, ich muss etwas ausbessern, ich muss etwas nachbessern, ich muss etwas aufholen, was ich noch nicht kann. Das setzt mich immer unter Druck: Ich als Lehrer:in muss und das Kind muss. Ich vertrete vielmehr den Weg von der Förder- zur Angebotskultur: Ich mache Angebote und das Kind wählt seinen Möglichkeiten entsprechend aus den Angeboten aus.

»Das ist das Beste für das Kind«

Am Anfang spürte man sehr stark den Druck und die Erwartungshaltung der anderen: als Integrationslehrer:in weiß ich, was das Beste für das Kind ist. Das ist auch in der Diskussion, die ich in Deutschland oder in deutschsprachigen Ländern sehr oft höre: Ja, das ist das Beste für das Kind. Sei es Sonderschule oder was anders; dieses vorab zu wissen, diese Sicherheit, mit der solche Entscheidungen vertreten werden, ist für mich nur schwer nachvollziehbar. Je mehr ich in dem Bereich gearbeitet habe, desto geringer waren meine Sicherheiten, was das Beste

für ein Kind sei, z. B. bei Übertritten von einer Bildungsstufe in die nächste oder bei der Wahl einer weiterführenden Schule nach Abschluss der Mittelschule. Ich hatte immer sehr viel Vertrauen in die Jugendlichen selbst, wenn es um die Wahl einer weiterführenden Schule ging. Ich merke immer erst in der Arbeit mit einem Kind, einem Schüler, einer Schülerin oder mit einer Situation, welche Möglichkeiten stecken im Kind, welche im Umfeld Schule, wo müssen Veränderungen, Anpassungen angedacht und vorgenommen werden. Aber ich weiß es nie im Voraus. Und ich glaube, das wäre eine ganz wichtige Erkenntnis weiterzugeben oder sich das zugestehen zu können, nicht immer zu wissen, sondern »Ich lasse mich mal darauf ein«. Die Tatsache, dass man bei uns nicht wählen kann zwischen verschiedenen Bildungssystemen (Sonderschule, Regelschule), nimmt sehr viel an Spannungskraft aus der ganzen Diskussion.

Entkopplung der Diagnose und den Rechten von Schüler:innen

Was für mich wichtig wäre, was eine Herausforderung für die nächste Zeit wäre, ist wirklich diese Entkoppelung der Diagnosen der Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung von den Rechten, die damit verbunden sind. Das habe ich vorhin angedeutet, das wäre für mich ein ganz wichtiger Punkt, an dem zu arbeiten ist.

Inklusion

Was in Italien schwierig war, ist dieser Übergang von der Integration zu Inklusion. Wir sind in Italien sehr stolz, dass wir eines der ersten Länder waren, die Integration umgesetzt haben. Und wir sind so stolz, dass wir dann den nächsten Sprung zur Inklusion nur schwer wahrnehmen wollen. Das hat Canevaro bis vor einigen Jahren noch gesagt: Es fällt ihm einfach schwer, dieses Wort zu benutzen. Jetzt in der Zwischenzeit ist er sehr überzeugt davon. Genauso wie Dario Ianes jetzt sehr überzeugt in diese Richtung arbeitet. Dario Ianes hat die Kongresse zur Qualität der Inklusion ins Leben gerufen. Er ist ein sehr starker Vertreter der Inklusion, aber im wahren Sinn des Wortes, also nicht Inklusion der Behinderten. Das ist ja immer noch eine weit verbreitete Meinung, wir müssen »die Behinderten inkludieren«, was dem eigentlichen Sinn von Inklusion widerspricht, wo ich die gesamte Vielfalt mitdenke. Diese Richtung vertritt auch Ianes ganz dezidiert. Genauso wie er jetzt auch, da stimme ich vollkommen mit ihm überein, das Universal Design for Learning vertritt. Also nicht ein Festhalten an individuellen Bildungsplänen für bestimmte Schüler:innengruppen mit vorab diagnostizierten Beeinträchtigungen und Störungen und damit verbundenen Rechten, sondern offene Angebote, die es allen Schüler:innen ermöglichen daran teilzunehmen.

Rahmenrichtlinien, in der die Vielfalt Platz hat

Mit unseren Lehrplänen, Rahmenrichtlinien wäre es möglich, so breit gefächert zu planen, dass alle Schüler:innen mit ihren je besonderen Voraussetzungen und Möglichkeiten daran erfolgreich teilnehmen können und somit diese ganze Vielfalt Platz hat. Wo ich nicht für jede:n Einzelne:n etwas Besonderes planen muss, sondern es ist so offen, dass die Verschiedenen für sich etwas finden können, um daran teilzunehmen.

Index für Inklusion

Was für mich wirklich eine riesige Herausforderung war, war die Arbeit mit dem Index für Inklusion. Ich habe vorhin angedeutet, die erste Ausgabe in der Übersetzung auf Deutsch von Boban und Hinz war für mich hier nicht vertretbar,

und wir haben dann sehr schnell begonnen, eine für Südtirol spezifische Auflage zu erarbeiten. Auch mit der Uni, also mit der BiWi (Bildungswissenschaften), und Heidrun Demo, eine junge sehr engagierte Forscherin und Professorin für Pädagogik und Didaktik der Inklusion, hat hier von Anfang an intensiv mitgearbeitet.

Handbuch zur Umsetzung des Index für Inklusion

Wir haben diese Südtiroler Fassung des Index mit eigenen Indikatoren, mit eigenen Fragestellungen, auch in den Schulen erprobt, und zwar in deutschen, italienischen und ladinischen Schulen. Wir haben die Erfahrungen dann in einem Handbuch zusammengefasst, und zwar auf Deutsch und Italienisch, zweisprachig. Wir hatten nämlich gemerkt, dass Schulen der verschiedenen Sprachgruppen z. T. unterschiedlich an die Umsetzung des Index herangegangen waren und wir wollten den Lehrpersonen aller Sprachgruppen ermöglichen, diese Erfahrungen zu teilen.

Adaption des Index für Inklusion für den deutschsprachigen Raum

Wir haben dann intensiv auch an der Adaption des Index für Inklusion für den deutschsprachigen Bildungsbereich aus dem Jahre 2017 mitgearbeitet, immer dieses Team an der BiWi, und wir haben, glaube ich, schon einige gute Anregungen zur Anpassung des letzten Index eingebracht.

Index für Inklusion

Zum Beispiel war mir beim letzten Index, außer den Indikatoren und Fragestellungen, daran hat sich ja wenig geändert, das Curriculum, das wesentlicher Teil des letzten Index ist, besonders wichtig. Das Ausgehen von Themenbereichen, das Ausgehen von den Fragestellungen. Das kann man dann für Schüler:innen auf verschiedenen Niveauebenen anbieten. Ich glaube, Schüler:innen lernen so. Sie lernen nicht nach Fächern und im 45-Minuten-Rhythmus. Aber das ist noch schwierig umzusetzen.

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

Andrea Canevaro

Wie bereits gesagt, hatte ich wenig Zugang zu theoretischen Grundlagen. Weil ich einfach von Anfang an wenig Möglichkeiten hatte, mich damit auseinanderzusetzen. Sicher, einer der wichtigsten Vordenker war für mich damals Andrea Canevaro. Mit seinen ersten Veröffentlichungen zur Schulreform, zu Integration und Schule, seine ersten Studien zur Integration. Das war das, was mich geleitet und damals geprägt hat. Aber ansonsten war damals in Italien der Zugang zu theoretischen Grundlagen kaum gegeben. Im Studium überhaupt nicht und auch anschließend nicht. Ich habe sehr viel Literatur gelesen, aber nicht im Rahmen meiner universitären Ausbildung, auch nicht im Rahmen meiner Spezialisierung. So musste ich viel selber organisieren und war sehr viel auf mich selber gestellt.

Wie war es denn zum Beispiel mit dem Inklusionsbegriff? An welcher Stelle tauchte der tatsächlich dann auf?

Index für Inklusion

Für mich ist er im Index für Inklusion das erste Mal konkret aufgetaucht. Und Tony Booth war wirklich für mich, mit seinen Veröffentlichungen, die Person, die mich in Bezug auf das inklusive Gedankengut grundlegend geprägt hat.

Tony Booth

Ich habe ihn persönlich kennengelernt und er ist sehr überzeugend, auch in seiner Persönlichkeit und seinen Schriften, die wirklich von einer inklusiven Idee ausgehen. Was mich am Index so besonders überzeugt, ist das Ausgehen von Haltungen, von Werten. Du kannst den Index nicht nur abarbeiten wie andere Fragebogenaktionen, dann bist du auf dem falschen Weg.

Haltung

An den Haltungen zu arbeiten ist schwierig. Weil es anstrengend ist und weil es mit dir persönlich etwas zu tun hat. Du kannst nicht einfach zur Tagesordnung übergehen. Und es ist ein langer Prozess, das ist für die Schulen immer schwierig. Wenn ich Schulen dabei begleitet habe, habe ich sehr viel an den Haltungen gearbeitet. Wenn wir nicht die Basis schaffen, die Haltung wie wir als Menschen miteinander umgehen wollen, dann bleibt Inklusion nur ein leerer Begriff. Es geht um Wertschätzung den anderen Menschen gegenüber, um Gleichwertigkeit zwischen Lehrer:innen, Schüler:innen und Eltern, die Kommunikation auf Augenhöhe. Und das, was der/die Schüler:in sagt, hat gleich viel Wert wie das, was ich als Lehrer:in sage. Wenn wir unsere Haltung nicht in diese Richtung entwickeln können, sichern können, dann ist alles andere, meines Erachtens, einfach nur Oberflächenarbeit. Und Oberflächenarbeit führt nicht zu nachhaltigen Veränderungen.

Welche empirische Forschung erachtest du als besonders wichtig?

Empirische Forschungen in Italien

Ich möchte drei Forschungen ansprechen. In Italien sind ja für lange Zeit keine Forschungen in dem Bereich gemacht worden. In den letzten Jahren wird mehr geforscht, das hängt auch mit der Entwicklung der universitären Lehrer:innenbildung zusammen.

Frühe Forschung in Südtirol

In Südtirol hat man eine erste Forschung schon 1985/86 gemacht, das war für italienische Verhältnisse sehr früh. Diese Untersuchung wurde von der Landesregierung in Auftrag gegeben mit dem Ziel zu sehen, ob die Integration funktioniert. Das war nicht einmal zehn Jahre nach deren Einführung.

Untersuchungen zur Integration

Die Untersuchung wurde von Prof. Paul Innerhofer in Zusammenarbeit mit Prof. Cesare Cornoldi von der Universität Padua an deutschen und italienischen Mittelschulen durchgeführt. Auch die Mittelschule, an der ich unterrichtete, war in die Untersuchung eingebunden und wir als Brunecker-Gruppe standen der Untersuchung sehr kritisch gegenüber. Da kamen die Untersucher:innen in die Klassen, machten ihre Tests, in erster Linie Rechtschreibetests, und sind dann wieder verschwunden. Wir wussten nicht, was da rauskommt. Wir waren überhaupt gegen Tests dieser Art. Das mit den Rechtschreibetests war notwendig, weil es die einzigen Tests waren, für die es auf italienischer Seite äquivalente Tests gab.

Nachdem ich wusste, dass Integration bei uns nicht beliebt war, habe ich einfach Angst gehabt, dass das hintergründige Ziel gewesen wäre, zu bestätigen, dass Integration ein Schaden für die Nichtbehinderten ist, zu einem Leistungsabfall bei den Nichtbehinderten führen könne. Innerhofer hat als gebürtiger Südtiroler unsere Schulsituation sehr genau gekannt. Er hat dann parallel Untersuchungen

zu den Rechtschreibleistungen der Schüler:innen auch in München und in Wien gemacht und das Ergebnis war, dass die Südtiroler:innen trotz Integration in Bezug auf Rechtschreibleistung besser abschnitten als die Wiener:innen. Das hat dem ganzen dann vieles an Spannung genommen.

Innerhofer hat die Untersuchung dann veröffentlicht und im Anschluss andere Aufträge für andere Untersuchungen im Bereich Arbeit und Wohnen von Menschen mit Behinderung erhalten. Er hat Tagungen dazu organisiert und so die Thematik in den Mittelpunkt der Diskussion gerückt. Und er ist ein Mensch gewesen, der hier auch Anerkennung auf politischer und auf Schulverwaltungsebene gehabt hat.

Gemeinsame Unterrichtsanalyse anhand von Videoaufnahmen

Ich habe mich mit Innerhofer in der Folge noch sehr intensiv auseinandergesetzt und das Spannende war, anschließend an diese erste Untersuchung hat sich eine Gruppe von Lehrpersonen hier bei mir zu Hause getroffen. Das war 1987. Mit riesigen Videokameras und in Schwarzweiß haben wir Unterrichtssequenzen aufgenommen und hier gemeinsam dann Mikroanalyse dazu gemacht. Das war ungemein spannend. Das ist ganz was anderes, wenn du die Klasse siehst und dich, wie du vor oder mit der Klasse arbeitest. Das war so spannend, hier zu Hause sich zu treffen und Videoanalysen zu machen. Es war zu der Zeit wirklich extraterrestrisch, würde man sagen, was wir da geleistet haben.

Ich habe auch später noch viel mit Videoaufnahmen gearbeitet gemeinsam mit den Schüler:innen hinter der Kamera und mit ihnen die Videoaufnahmen analysiert. Das war die erste Untersuchung, die schon wichtig war für uns, denn wenn die Ergebnisse andere gewesen wären, dann hätte das für lange Zeit einen Rückfall für die Integration bedeutet.

Untersuchungen zu Verhaltensstörungen

Die nächsten Untersuchungen habe dann ich initiiert. Die erste war eine Untersuchung mit Jutta Schöler und Petra Gehrmann zu den Verhaltensstörungen an unseren Schulen. Wir hatten gemerkt, dass diese Problematik von den Lehrpersonen immer stärker wahrgenommen wurde. Die Untersuchung war sehr breit angelegt und hat nachgewiesen, dass Lehrer:innen die Ursachen für das problematische Verhalten Großteils bei den Schüler:innen sehen und nicht bei sich selbst, den eigenen Verhaltensweisen im Unterricht, der eigenen Didaktik. Sondern »die Schüler:innen sind eben so und da kann man nichts machen«. Und Diagnosen bestärken ja größtenteils auch diese Sichtweise. Nicht ich als Lehrperson muss etwas verändern, sondern die Schüler:innen. In der Folge haben wir, als integrierender Bestandteil des Untersuchungsdesigns, auch Fortbildungen organisiert für Lehrer:innen in Fokusgruppen, um ihnen eine neue Sichtweise näherzubringen, um längerfristig eine Veränderung zu bewirken oder jedenfalls ein Bewusstsein dieser Situation. Das war drei Jahre lang mit verschiedenen Dozent:innen aus dem deutschsprachigen Ausland, darunter auch Petra Gehrmann zusammen mit Kerstin Merz-Attalik. Sie kommt fast jedes Jahr mit einer Student:innengruppe nach Südtirol. Mit ihr bin ich immer noch in Kontakt.

Untersuchung zur Qualität der Integration

Die nächste Untersuchung war 2003, im internationalen Jahr der Menschen mit Behinderung, zur Qualität der Integration. Da haben wir in den

deutschen und italienischen Schulen flächendeckend eine Erhebung mit Fragebögen zur Qualität der Integration durchgeführt und dann mit Fokusgruppen die Themen noch vertieft: Eltern, Lehrer:innen, Vertreter:innen der Sanitätsbetriebe, auch interdisziplinäre Gruppen. Man hatte durchgehend wirklich den Eindruck, Integration ist angekommen, wird auch von allen Beteiligten positiv bewertet.

Untersuchung zur Umsetzung des Index für Inklusion

Die letzte Untersuchung war die zur Umsetzung des Index für Inklusion. Wir haben in den Schulen die Umsetzung unseres Entwurfs zum Südtiroler Index erprobt. Wir haben mit den Schulen die Modelle durchexerziert, wir haben die Fragebögen erprobt, die einzelnen Phasen zur Implementierung durchexerziert und daraufhin die notwendigen Änderungen vorgenommen und den endgültigen Text in Form eines Handbuchs für Schulen herausgegeben. Das war eine sehr intensive Arbeit im Team. Wir haben Schulen mit 500 Schüler:innen, mit kleinen und größeren Schulstellen, entsprechend vielen Lehrer:innen, Schüler:innen und deren Eltern, also eine sehr aufwändige, aber auch sehr fruchtbringende Arbeit, auch wieder vergleichend zwischen den Schulen aller drei Sprachgruppen, deutsch, italienisch, ladinisch. Das war immer mein Anspruch gewesen, immer mit allen Sprachgruppen zu arbeiten. In der Gewerkschaftsarbeit und dann auch in der Arbeit am Schulamt. Ich hatte gute Kontakte zu den anderen Schulämtern. Ich habe diese Haltung auch an der Uni in Brixen weiterverfolgt. Die Fakultät für Bildungswissenschaften in Brixen hat nämlich auch getrennte Studiengänge für die verschiedenen Sprachgruppen, denn die Ausbildung der zukünftigen Lehrpersonen muss in deren Muttersprache erfolgen, deutschsprachig, italienischsprachig und ladinischsprachig. Meines Erachtens sind Untersuchungen immer ungeheuer wichtig, da sie immer wieder das Thema in den Vordergrund rücken und Entwicklungen anstoßen.

Deutschsprachige Forschung am Kompetenzzentrum für Inklusion

Durch die Eröffnung des Kompetenzzentrums für Inklusion an der Fakultät für Bildungswissenschaften wird Forschung wieder zum Thema. Und zwar auch deutschsprachige Forschung, was die deutschen Schulen in unserer Provinz anbelangt. Italienischsprachige Forschung auf nationaler Ebene gibt es ja schon vermehrt. Deswegen glaube ich, durch dieses Kompetenzzentrum, das ja das Ziel hat, Forschung zu forcieren oder auch internationale Forschung voranzutreiben, dass da wieder etwas auf den Weg gebracht wird.

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

Integration und Inklusion

Für mich Integration und Inklusion, in Italien auf alle Fälle.

Und der ganze Streitpunkt um die verschiedenen Beeinträchtigungen oder Störungen und all das, was damit verbunden ist. Italien schafft es einfach nicht, sich von der immer noch stark medizinisch ausgerichteten Sichtweise zu lösen. Und das ist ein starker Hemmschuh in der Entwicklung einer effektiv inklusiven Schule.

Streitpunkt um Beeinträchtigung

Also mit der Ausdifferenzierung der einzelnen Kategorien.

Ja, der einzelnen Bedürfnisse, du kannst sie nennen, wie du willst. Das ist etwas, wo ich ganz große Bedenken habe.

Widerspruch Pisa und Inklusion

Aber auch die Diskussion um die internationalen Untersuchungen wie z. B. Pisa. Pisa, Inklusion und Integration sind für mich ein Widerspruch, der nicht ausdiskutiert ist. Obwohl bei uns zum Beispiel die Schüler:innen mit einer Beeinträchtigung vielfach bei den Erhebungen mitmachen. Aber diese Fixierung auf ganz bestimmte Bereiche, die dann eine bestimmte Wertung erfahren, ist für mich wieder Ausdruck einer Selektion. Das sind die durch die Tests vorgegebenen Hauptziele, bestimmte Kompetenzen, die wir anstreben müssen, die wichtig sind, und viele andere Kompetenzen, z. B. soziale, kreative, handwerkliche werden nicht beachtet oder als zweitrangig angesehen. Diese Sichtweise wird durch diese Erhebungen verstärkt.

Das ist halt dieses: Messen wir das, was wir schätzen, oder schätzen wir das, was wir messen?

Haupt- und Nebenfächer

Dann spricht man von Hauptfächern und Nebenfächern, weil die Hauptfächer sind die, die das Gewicht haben, und die anderen sind halt die, die es auch gibt. Dieses Denken wird da auf alle Fälle unterstützt. Und Schüler:innen, die gerade in den anderen Bereichen ihre Stärken haben, fallen durch den Rost.

Du hast es vorhin schon mal kurz angesprochen: Welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik, aber auch Gender oder Disability Studies siehst du und wie kann man sie ggf. verstärken?

Angrenzende Teildisziplinen

Ich sehe Vernetzungen mehr im Rahmen der Pädagogik und Didaktik, auf alle Fälle hier bei uns. Im Bereich der Inklusion, Inklusionspädagogik, inklusiven Didaktik, der ganze Bereich der Lernpsychologie, der pädagogischen Psychologie. Auch der Bereich Migration, interkulturelle Pädagogik, also all das, was mit in diesen Bereich der Vielfalt hereinfällt, weil mir der näher steht. Auch Kommunikation, Kommunikationswissenschaft, der soziologische Bereich, der mit hereinspielt. Das sind meine Verbindungsmomente, da zieht es mich noch hin, das ist für mich noch bedeutsam.

Aber gibt es diese Kooperation zur allgemeinen Didaktik oder allgemeinen Pädagogik hier in einem stärkeren Maße, als es beispielsweise in Deutschland der Fall ist?

Fehlende Kooperation der allgemeinen Pädagogik

Das kann ich nicht vergleichen. Mir ist die Kooperation bei uns hier im Moment noch zu gering. Überhaupt wenn ich denke, dass wir auch Dozent:innen der allgemeinen Pädagogik oder allgemeinen Didaktik hatten, die von Inklusion großen

Abstand nahmen. Das waren zwei Welten für sie: Ich mach das und du machst die Inklusion. Das kann es nicht sein. Jetzt dürfte es vielleicht besser gehen. Aber das ist immer personenabhängig. Und das darf es für mich nicht sein. Es muss eine Vorgabe sein, es muss eine Richtung sein, es muss eine Haltung sein. Da sind wir wieder bei den Haltungen. Denn wenn diese Haltung nur in zwei, drei Vorlesungen vertreten wird, dann wird es nie eine nachhaltige Haltung werden.

Welche zukünftigen Aufgaben, Herausforderungen siehst du für die Praxis?

Ich habe einiges schon vorweggenommen.

Teamunterricht

Wichtig für mich wäre, den Gedanken des Universal Design for Learning auch in unseren Bildungseinrichtungen, auch an der Hochschule zu implementieren. Das würde auch dem Bedürfnis nach Sonderlösungen für bestimmte Schüler:innengruppen entgegenwirken. Weitere Schwerpunkte wären Teamarbeit, Teamunterricht als echten Teamunterricht zu verstehen und nicht als Weitergabe von Verantwortung. Also das Gemeinsame der Lehrpersonen auch im gemeinsamen Unterricht. Denn die Integrationslehrpersonen und Fachlehrpersonen sind ja gemeinsam in der Klasse. Aber welche Rolle spielen sie in der Klasse? Ist das ein gemeinsamer Unterricht? Oder machst du das mit dem/der Schüler:in mit Beeinträchtigung und ich gestalte den Unterricht für die Klasse? Das setzt die gemeinsame Planung voraus. Ich sage immer, bevor ihr in den Unterricht geht, vor Schulanfang, müsst ihr euch klar sein, welche Idee von Inklusion ihr eigentlich habt. Wenn ihr euch das nicht klar macht und wenn ihr nicht klar habt, welche Rolle ihr dann im Unterricht spielt, startet ihr bereits mit dem falschen Fuß. Das ist vor Schulanfang für mich grundlegend. Ich kann es nicht mehr im Nachhinein ausbessern. Denn wenn die Rolle vor dem/der Schüler:in schon einmal klar ist: »Du bist Lehrer:in für den Peter und ich bin die Lehrer:in für die Klasse«, dann ist der Zug abgefahren. Solche Rollenbilder gilt es aufzuweichen.

Fokus im medizinischen Bereich

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Zusammenarbeit mit den anderen Diensten. Wir haben zwar die ICF als Grundlage für die Beschreibungen der Schüler:innen mit Beeinträchtigung, aber die Diagnosen sind rein medizinisch ausgerichtet und dies wird jetzt durch die letzten Bestimmungen noch verstärkt. Therapeut:innen sind wichtig und dass die Therapien den Kindern zugestanden werden, ist für mich eine wichtige Voraussetzung. Aber es wird noch zu stark der medizinische Bereich im Vordergrund gesehen.

Elternarbeit

Ein weiterer Schwerpunkt wäre für mich die Elternarbeit. Oft sehen Eltern die Diagnosen für ihre Kinder als Mittel, um bestimmte Rechte und Maßnahmen einzufordern. In der Folge fordern sie ein Maximum an Stunden der Integrationslehrperson für ihr Kind. Integrationslehrpersonen werden dann als Lehrer:innen für ihr Kind angesehen und nicht als Lehrpersonen, welche die Integration des Kindes in die Klassengemeinschaft fördern sollen, welche gemeinsam mit den anderen Lehrpersonen der Klasse Lernsettings gestalten, damit auch ihr Kind gemeinsam mit den Mitschüler:innen fruchtbringend an Lernangeboten teilneh-

men kann. Eltern stehen grundsätzlich der Integration positiv gegenüber, aber oft nicht im Sinne eines inklusiven Ansatzes.

Wie ist das an den Mittelschulen? Gibt es da Sachen, wo du sagst, das sind noch mal spezifische Herausforderungen, die die Grundschulen vielleicht schon erledigt haben?

Herausforderungen an der Grundschule

An der Grundschule sind die Lehrer:innenteams kleiner. Aber die Abspaltung, jeder ist für sein Fach zuständig, ist in der Grundschule genauso vorhanden. Nur teilen sie es sich anders auf. Da ist noch nicht eine so fachspezifische Grundausbildung da.

Herausforderungen an der Mittel- und Oberschule

In der Mittelschule, diese Aufsplitterung in so viele Fächer und entsprechend viele Lehrpersonen (bis zu zehn in einer Klasse), erschwert die Zusammenarbeit. In der Oberschule ist es noch schlimmer, da ist die Aufsplitterung noch größer. Wenn zwölf, dreizehn Lehrer:innen in einem Klassenrat sich auf gemeinsame Zielsetzungen und Vorgehensweisen einigen sollen, dann wird das schwierig. Wir haben zum Teil eine sehr hohe Diskontinuität an den Schulen, weil Lehrpersonen sehr häufig wechseln. Das bedeutet, jedes Jahr wieder von vorne anzufangen. Mehr Kontinuität wäre für mich wichtig an den Schulen und hauptsächlich in Mittel- und Oberschulen eine nicht so starke Fächeraufsplitterung.

Stellenvergabe nach Punktesystem

Bei uns werden die Stellen an den Schulen immer noch nach Punkten vergeben, auf zentraler Ebene. Wer einen Punkt mehr hat, wählt vorher. Das erschwert logischerweise die Arbeit an den Schulen.

Das heißt, die Punkte werden den Lehrkräften gegeben und die Lehrkräfte können sich die Schule aussuchen, oder die Punkte bekommen die Schulen?

Nein, die Lehrkräfte erhalten Punkte aufgrund der Studientitel und des Dienstalters und entsprechend ihrer Position in der Rangliste. Auf Provinzebene können sie dann jedes Jahr ihre Lehrstelle wählen. Wer dann in der Stammrolle ist, beamtet sagt ihr, glaube ich, bleibt dann schon mal länger am selben Platz. Aber Schulführungskräfte haben keinerlei Einfluss auf die Stellenwahl der Lehrpersonen, sie müssen nehmen, was an die Schule kommt, und das erschwert auch eine langfristige pädagogisch-didaktische Planung, Ausarbeitung von Richtlinien und Schulkonzepten, die von allen getragen werden. Viel steht dann auf dem Papier, in den Schulprogrammen und Jahresplänen der Schulen, aber nicht immer wird es im schulischen Alltag dann auch so umgesetzt.

Aber es ist spannend, dass es diesen Ansatz gibt, dass die Lehrkräfte das entscheiden können und nicht die Schulleitung.

Zuweisung der Lehrpersonen

Nein, Schulführungskräfte haben keinerlei Einfluss auf die Zuweisung der Lehrpersonen. Die sind nur froh, wenn sie rechtzeitig zu Schulbeginn am 1. Septem-

ber alle Lehrer:innen haben. Das ist auf dem restlichen Staatsgebiet nicht der Fall, weil ein hoher Anteil an Lehrpersonal noch nicht in der Stammrolle ist und es deshalb viel Bewegung auch zwischen den Regionen gibt und die Zuweisung noch nicht digitalisiert ist. Dadurch kann es zu großen Verzögerungen kommen.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen siehst du für die Forschung?

Forschung zur Umsetzung der Inklusion

Für mich ist ein Schwerpunkt die Umsetzung der Inklusion in den Schulen und die Ausarbeitung von Modellen, die diese Umsetzung erleichtern. Forschung ist oft noch sehr kleinschrittig, auf einzelne Punkte fokussiert. Es wäre wichtig zu schauen: Was funktioniert wirklich, wenn wir in Richtung Inklusion denken? Und wie können wir solche Modelle forcieren und wissenschaftlich begleiten?

Schulen begleiten, die neue Modelle erproben

Da sehr mutig zu sein, festgefahrene Muster aufzubrechen. Also Schulen zu finden, die bereit sind, neue Modelle zu erproben, fließende Übergänge zu erproben zwischen Kindergarten und Grundschule zum Beispiel, offene Klassen und Fächeraufhebung zu erproben. Wir haben viele Möglichkeiten. Und die werden nicht genutzt, weil das bedeutet, bereits Erprobtes aufzugeben, und zwar in größerem Rahmen aufzugeben, das kann nicht eine einzelne Lehrperson tun, da muss eine ganze Schule dahinterstehen. Solche Entwicklungen wissenschaftlich zu begleiten, das wäre für mich ganz wesentlich.

Studien zur Zweitsprache

Forschungen auch in Richtung Frühes Erlernen der Zweitsprache im Kindergarten. In die Richtung auch etwas voranbringen und den Menschen die Angst zu nehmen vor der zweiten Sprache. In diese Richtung gibt es ja Studien. Aber es bewegt sich im Moment noch sehr wenig.

Forschung an den Bedürfnissen der Schulen ausrichten

Wirklich von den Schulen auszugehen und Forschung auch danach auszurichten, was Schulen brauchen. Ich bin in meiner Praktikumsbegleitung immer davon ausgegangen: Fragt mal die Schulen, fragt die Lehrer:innen, was sie brauchen, auf was ihr hinschauen sollt und entwerft daraus euer Untersuchungsdesign.

Breites Betätigungsfeld

Ja, ein breites Betätigungsfeld für alle, die sich im Bereich Inklusion engagieren wollen.

Berufsbild Inklusive Lehrperson[1]

Edith Brugger-Paggi

Jede/r von uns hat, wenn er/sie an Lehrer denkt, ein bestimmtes Bild vor Augen – meist männlich, wenn auch derzeit der Großteil der Lehrpersonen weiblich ist. Diese Bilder sind geprägt durch unsere Erfahrungen und prägen ihrerseits, größtenteils unbewusst, unser pädagogisches Handeln, weitab von offiziellen Beschreibungen und Aufgabenzuschreibungen. Diese hängen entscheidend vom Bildungssystem des jeweiligen Landes ab. So wird sich ein Berufsbild für Lehrpersonen an Gymnasien grundlegend unterscheiden von jenem für Lehrpersonen an Sonderschulen, dies sowohl was spezifische Kompetenzen als auch was Handlungsfelder und Aufgaben anbelangt. Und wieder anders wird ein Berufsbild »Inklusive Lehrperson« aussehen. Das Umfeld Inklusiver Lehrpersonen sind inklusive Schulen, also Schulen, die allen Schülern und Schülerinnen offenstehen, unabhängig von deren Lernvoraussetzungen, sprachlichem und kulturellen Hintergrund oder sozialem Status.

Ein solcher Art gestaltetes Bildungssystem

> »betrachtet die Vielfalt und individuellen Unterschiede aller Kinder, Schülerinnen und Schüler als Normalität und Ressource, es sichert allen das Recht auf einen gemeinsamen und chancengerechten Bildungsweg von hoher Qualität, es ermöglicht allen die volle Teilhabe am Leben und Lernen in Kindergarten und Schule« (Autonome Provinz Bozen, L. G. 7/2015, Art. 6).

Damit ist auch ganz klar, dass sich Inklusion nicht nur auf die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht behinderter Kinder beziehen kann, sondern vielmehr die gesamte Vielfalt mit einbezieht, die unsere Gesellschaft heute kenn-

1 Erstveröffentlichung: Brugger-Paggi, E. (2017). Berufsbild Inklusive Lehrperson. In B. Schörkhuber, M. Rabl & H. Svehla (Hrsg.), *Vielfalt als Chance – Vom Kern der Sache* (S. 41–49). Wien: LIT Verlag. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des LIT Verlags.

zeichnet. Es geht also um das Recht aller Schüler und Schülerinnen auf Bildungserfolg im gemeinsamen Unterricht.

Das Berufsbild der »Inklusiven Lehrperson«

Was ist nun das Spezifische eines Berufsbildes »Inklusive Lehrperson«? Vorerst gilt es festzustellen, dass in inklusiven Klassen die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen wesentlich größer und von Klasse zu Klasse unterschiedlich ist. Entsprechend breit gefächert sind auch die Anforderungen an die Lehrpersonen. In inklusiven Klassen ist jede Lehrperson eine inklusive Lehrperson; Inklusion kann man nicht an jemanden delegieren, der dafür zuständig ist, es ist vielmehr die Aufgabe aller an einer inklusiven Schule Tätigen.

Ein Berufsbild ist eine sachliche Beschreibung der verschiedenen Aspekte des Lehrberufs wie Auftrag, Aufgaben und Tätigkeiten, Anforderungen, Rahmenbedingungen, Rechte und Pflichten sowie Zugangsvoraussetzungen. Es ermöglicht eine Klärung der beruflichen Identität, eine Klärung der Rolle nach innen und nach außen sowie in gewissem Maß auch die Anforderungen an die Aus- und Weiterbildung der Lehrpersonen.

Die Rolle von Lehrpersonen wird grundlegend durch den bildungspolitischen Auftrag definiert, der in Bildungsgesetzen grundgelegt wird. Ebenso durch das Dienstrecht, das Rechte und Pflichten festlegt; es handelt sich dabei um ziemlich stabile für einen längeren Zeitraum gültige Rahmenbedingungen. Auf einer anderen Ebene erfolgt die persönliche Auseinandersetzung mit der Rolle. Jede Lehrperson bringt unterschiedliche berufliche Erfahrungen, Motivationen, Erwartungen, Wertehaltungen, Kompetenzen, Interessen und Neigungen mit. Hier gilt es zu unterscheiden, wie sich die jeweilige Lehrperson in dieser Rolle erlebt, aber auch wie sie von anderen wahrgenommen wird.

Diese Rolle artikuliert sich wiederum unterschiedlich in der Beziehung zu den Kindern, Kolleginnen und Kollegen sowie zu den Eltern. Die Person steht zudem in unmittelbarer Beziehung und Abhängigkeit zur Organisation, in diesem Fall der Schule, in der sie tätig ist. Auch diese hat bestimmte Erwartungen an die Person, in diesem Fall an die Lehrperson; Erwartungen, die mit dem Aufgabenfeld, mit der Bereitschaft, sich an der Entwicklung der Institution zu beteiligen, mit der beruflichen Motivation, aber auch mit fachlichen und überfachlichen Kompetenzen zusammenhängen.

Nicht alle Komponenten der Institution haben voraussichtlich dieselben Erwartungen, nicht alle dasselbe Rollenverständnis, sodass es mitunter zu ungerechtfertigten Aufgabendelegationen und in der Folge zu offenen bzw. verkappten Konflikten kommen kann. Im Gegensatz zum eher formalen Aspekt des bildungspolitischen Auftrags, handelt es sich bei den letzteren beiden Aspekten – jenem der Person und jenem der Organisation – um Aspekte, die in dauernder Veränderung begriffen sind, die sich also in ihrer Beziehung zueinander immer wieder neu definieren müssen.

Handlungsfelder und Aufgaben

Größtenteils entsprechen die Handlungsfelder der inklusiven Lehrperson jenen einer Regellehrperson, wobei sich je nach Schulart und Schulstufe z. T. erhebliche Unterschiede feststellen lassen.

Grundlegend für eine inklusive Lehrperson sind Einstellungen und Haltungen. Welches Menschenbild leitet mich? Tony Booth (2011a) spricht von Inklusion als wertbezogenem Rahmen für die pädagogische Praxis. Er führt dabei Werte an wie das Prinzip der Gleichheit im Sinne der Gleichwertigkeit aller Kinder und Erwachsenen, Respekt für Vielfalt, Vertrauen, Freude, Empathie, Nachhaltigkeit. Wertschätzung bedeutet, als Person gesehen zu werden, sowohl auf Schüler- und Schülerinnenseite, als auch auf Seite der Lehrpersonen und Eltern. Die Bedeutung der gegenseitigen Wertschätzung wird vielfach unterschätzt und führt oft zu Unstimmigkeiten, zu Verletzungen, die dann nachhaltig die Beziehungen prägen. Werte bestimmen unser Handeln und müssen als solche gelebt werden.

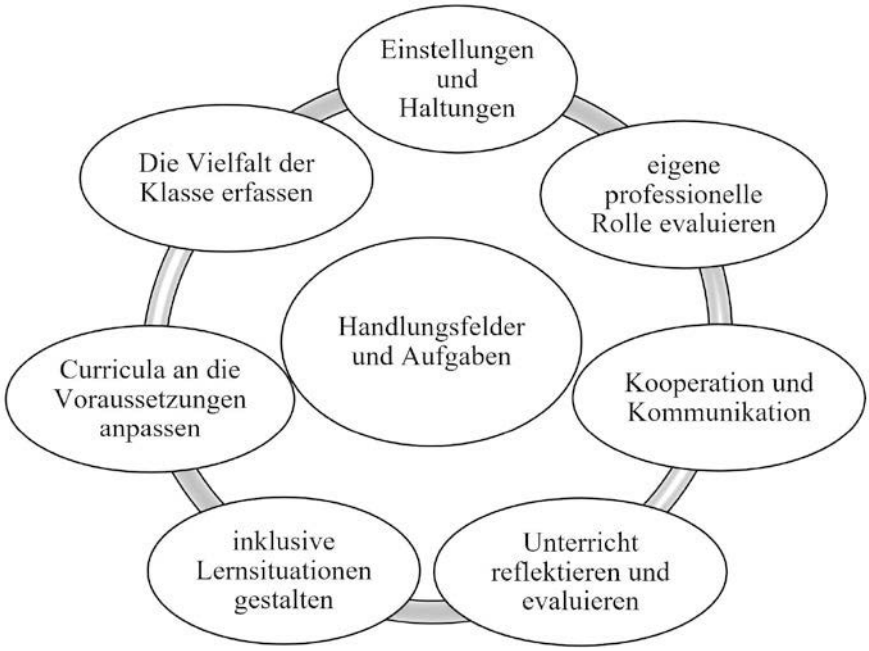


Abb. 1: Handlungsfelder und Aufgaben Inklusiver Bildung (Brugger-Paggi)

Booth wird noch deutlicher in diesem Zusammenhang, wenn er sagt: »Wenn Inklusion nicht mit Werten verbunden ist, von denen man zutiefst überzeugt ist, dann mag das Streben nach Inklusion nur die Anpassung an eine vorübergehende Mode sein, oder eine offenkundige Befolgung von Anweisungen der nationalen und internationalen Richtlinien« (Booth, 2011a, S. 9).

Ein weiterer in diesem Zusammenhang wichtiger Aspekt sind die Haltungen, die wir anderen Menschen entgegenbringen. Erwin Wagenhofer unterstreicht dies mit den Worten: »Haltung ist etwas, das man nicht unterrichten, sondern nur vorleben kann« (Wagenhofer, 2013, S. 16). Vielleicht liegt gerade darin die Schwierigkeit, denn nicht alles kann rational über Wissen vermittelt werden. Grundlegend ist ein Menschenbild, das allen Schülerinnen und Schülern Begabungen zumutet und das ausgerichtet ist auf die Fähigkeiten und Interessen der Lernenden. Allen Kindern werden Entwicklungen zugetraut und an alle werden hohe Erwartungen gestellt.

Das leitet über zum zweiten Handlungsfeld: Die Vielfalt der Klasse erfassen. In einer inklusiven Klasse ist die Vielfalt an sozialen, motivationalen, an sprachlichen und kulturellen, an kognitiven Voraussetzungen wesentlich größer als in einer Regelklasse, wo man noch zu oft von einer vermeintlichen Homogenität der Schülerinnen und Schüler ausgeht. Aber auch hier geht es darum, mit welchem Blickwinkel wir an diese Diversität herangehen: Mit dem Blickwinkel nach dem wir bereits zu Beginn Kinder nach bestimmten Kategorien (behindert, verhaltensgestört, lerngestört, hochbegabt usw.) einordnen und somit bereits unseren Blick einengen auf vorgeformte Bilder und Erwartungen, oder indem wir uns mit einem offenen neugierigen Blick auf die neue Klasse einlassen, neugierig auf das, was Kinder uns zeigen werden, wollen und können. Es gilt, eine Vielzahl an Methoden und Strategien zu kennen und einzusetzen, um die vielfältigen Potenziale der Kinder in ganz unterschiedlichen Situationen zu erfassen. Welche Fragen haben sie, wie gehen sie auf Angebote ein, wie eignen sie sich Informationen an, wie gehen sie auf andere Kinder zu? Welche Faktoren behindern, welche erleichtern Teilhabe und Lernen aller Kinder? Inwiefern sind auch Raum und Zeit förderliche bzw. hinderliche Faktoren?

Und daraus ergibt sich eine weitere Handlungsperspektive: die Anpassung der Curricula an diese unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeitsprofile. An die Stelle von spezifischen Curricula für unterschiedliche Kategorien von Kindern sollten einheitliche Rahmencurricula angedacht werden, die differenzierte Zugänge und Komplexitätsstufen ermöglichen. Bereits in der Salamanca Erklärung wird eine hohe Lehrplanflexibilität gefordert: »Lehrpläne sollten den Bedürfnissen der Kinder angepasst werden, nicht umgekehrt. Schulen sollten daher im Lehrplan Möglichkeiten bereithalten, die Kindern mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen gerecht werden« (UNESCO, 1994, Abs. 28). Einen neuen Weg schlägt Booth (2011b) vor. Er geht von großen Schwerpunktthemen aus wie »Nahrung, Wasser, Kleidung, Wohnverhältnisse/Umwelt, Mobilität/Transportwesen, Ethik, Macht und Regierung usw.« (s. a. Reich, 2012, S. 199). Diese Themenschwerpunkte werden sodann fächerübergreifend und spiralförmig aufbereitet. Dies ermöglicht einen offenen Zugang zu Themen, den Einbezug der Fragen der Schüler und Schülerinnen, differenzierte Lernwege und Sozialformen. Kinder sind von Natur aus neugierig und haben konkrete Fragen an die sie umgebende Welt. Fragen, für die sie eine Antwort suchen auch gemeinsam mit anderen, Lehrpersonen eingeschlossen. Fächer und Fächerbündel sind meist losgelöst von der Realität der Kinder, von deren Zugang zur Welt. Kinder denken nicht in

Häppchen von 45 Minuten, die ohne inneren Zusammenhang aneinandergereiht werden. Eine Veränderung in Richtung Schwerpunktthemen stellt aber eine hohe Herausforderung an Lehrpersonen dar, die selbst ja auch nicht in diese Richtung ausgebildet worden sind. Hier gilt es gemeinsam im Team (unter Nutzung der unterschiedlichen Fachkompetenzen) Themen projektartig aufzubereiten und den Kindern in offenen Lernsituationen vielfältiges Material anzubieten.

Und damit sind wir bei einem weiteren Handlungsfeld, bei dem es darum geht, inklusive Lernsituationen zu schaffen, an denen alle Kinder ihren Möglichkeiten entsprechend erfolgreich teilhaben. Es sollen Aufgaben gestaltet werden, die unterschiedliche Zugänge ermöglichen, die individuell herausfordernd, aber auch machbar sind. Es gilt unterschiedliche Organisationsformen des Lernens anzubieten und zu gestalten (wie z. B. Projekte, Lernwerkstätten, jahrgangsübergreifende Lerngruppen, offene und kooperative Lernformen), die unterstützen, dass die Kinder miteinander- und voneinander lernen (Peers, Tutoren- und Helfersysteme, cooperative learning). Und dies, wenn möglich, im Teamunterricht, wo Lehrpersonen mit unterschiedlichen Kompetenzen auf die vielfältigen Bedürfnisse der Lerngruppe eingehen können.

Ein weiteres wichtiges Handlungsfeld ist die Reflexion und Evaluation des Unterrichts. Dabei geht es darum, den Unterricht unter Einbeziehen der Schüler und Schülerinnen, der Eltern und der Kollegen und Kolleginnen zu evaluieren, um die Wirksamkeit des Unterrichts zu erfassen. Auf der Ebene der Klasse kann dies der Klassenrat mit Schülern und Schülerinnen sein, aber auch verschiedene offene und geschlossene Fragebögen, Wandzeitungen, Evaluationszielscheiben können eingesetzt werden. Auf der Ebene der Lehrpersonen können Teamgespräche unterschiedliche Wahrnehmungen, Beobachtungen und Einschätzungen spiegeln und so verschiedene Blickwinkel und Erklärungsansätze bieten. Auch Formen der gegenseitigen Hospitation und der kollegialen Beratung können zielführende Methoden für die Reflexion des Unterrichts sein.

In dieses Handlungsfeld fällt auch die Aufgabe, die Lernerfolge der Schülerinnen und Schüler zu beobachten und zu bewerten. In inklusiven Klassen mit ihren so unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Leistungspotenzialen gilt es auch die Form der Leistungsbewertung zu überdenken. In erster Linie geht es darum, die individuellen Lern- und Entwicklungsfortschritte zu beobachten, zu dokumentieren und ressourcenorientiert zurückzumelden. Das bedeutet, den Blick nicht in erster Linie auf Fehler und Defizite zu lenken, sondern vielmehr die Entwicklungen von der jeweiligen Ausgangslage zum aktuellen Entwicklungsstand zu erfassen. Dabei können nicht einheitliche Bildungsstandards als Maßstab verwendet werden. Es geht vielmehr darum, unterschiedliche Ebenen der Zielerreichung als Norm in inklusiven Klassen vorzusehen; sicher werden die meisten Schüler und Schülerinnen, die für die jeweilige Klasse vorgesehenen Mindeststandards erreichen und für sie können auch zielgleiche Bewertungen vorgesehen werden. Aber es wird auch Schüler und Schülerinnen geben, die aufgrund ihrer je individuellen Voraussetzungen diese Mindeststandards nicht erreichen können

und hier sollten zieldifferente Bewertungen möglich sein ohne dadurch ihre weitere Schullaufbahn zu beeinträchtigen. Das setzt voraus, dass auch differenzierte Verfahren der Überprüfung der Lern- und Leistungsfortschritte eingesetzt werden, die es jedem Schüler, jeder Schülerin ermöglichen zu zeigen, was sie dazu gelernt haben, über welche neuen Kompetenzen sie verfügen. Wichtig ist, dass Entwicklungen und Leistungsnachweise auf unterschiedlichen Komplexitätsebenen von Lehrpersonen und in der Folge auch von den Schülern und Schülerinnen als gleichwertig anerkannt werden.

In all diesen Bereichen sind die Kommunikation und die Kooperation grundlegende Handlungskompetenzen der Lehrpersonen, die sicher in inklusiven Settings höhere Komplexität aufweisen. Auf der Ebene der Lehrpersonen ist die Arbeit gekennzeichnet durch die Arbeit in Teams, oft auch multiprofessionellen Teams in Zusammenarbeit mit außerschulischen Expertinnen und Experten, sei dies im therapeutischen, sozialen Bereich, aber auch im Bereich der Migration. Die Lehrpersonen einer Klasse müssen sich auf ein gemeinsames, an inklusiven Werten ausgerichtetes Unterrichtskonzept einigen, sich für alle Schüler und Schülerinnen verantwortlich fühlen. Innerhalb des Lehrerteams sind unterschiedliche Kompetenzen vorhanden, wichtig insbesondere im Erkennen individueller Unterschiede und Bedürfnisse. Diese Kompetenzen werden ausgetauscht und führen zu einer erhöhten Professionalität bei allen Teammitgliedern. Entscheidungen über spezifische didaktische Maßnahmen werden koordiniert, Unterrichtprozesse gemeinsam reflektiert.

Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist die Kooperation mit Eltern, sowohl auf Schul- als auch auf Klassenebene. Alle Eltern müssen an das Konzept einer inklusiven Schule herangeführt werden, müssen informiert werden über Zielsetzungen, Strukturen, Angebote, Abschlüsse und weitere Anschlussmöglichkeiten. Dies ist nötig, um möglichen Ängsten vorzubeugen und Eltern für die gemeinsame aktive Gestaltung dieser Schulform zu gewinnen. Wichtig sind Verstehen und Dialog und ein konstruktiver Umgang mit etwaigen Widerständen. Im Einzelnen geht es darum, Eltern als gleichwertige Partner anzuerkennen, insbesondere auch im Falle bildungsferner und nichtdeutschsprachiger Eltern. Wichtig ist auch ein transparenter Dialog über Leistungserwartungen und Leistungsmöglichkeiten sowie über Unterstützungsangebote, um falschen Erwartungen entgegenzuwirken. Auch auf der Ebene der Schüler gilt es, individuelle Gespräche zur Begleitung und Beratung bei individuellen Lernprozessen mit einzelnen Schülern und Schülerinnen, aber auch mit kleinen Gruppen zu führen. Dabei ist der Einsatz verschiedener mitunter auch nicht verbaler Kommunikationsstile und Kommunikationsformen notwendig.

All diese Aufgaben sind eng verknüpft mit der Notwendigkeit, die eigene professionelle Rolle und Entwicklung laufend kritisch zu reflektieren, zu evaluieren und zu gestalten. Das bedeutet zuallererst, das eigene Berufsbild genau zu kennen und es auch anderen in und außerhalb des Systems Schule klar zu kommunizieren. Häufig entstehen Missverständnisse gerade deshalb, weil die jewei-

ligen Berufsbilder nicht bekannt sind. Falsche gegenseitige Erwartungen und Zuschreibungen sind die Folge. Weiter geht es darum, die professionellen fachspezifischen, didaktischen und pädagogischen Kompetenzen zu reflektieren und weiterzuentwickeln und dafür Verantwortung übernehmen. Dabei ist es in inklusiven Bildungssystemen wichtig, auch neue Kompetenzen zu erwerben, die noch nicht Teil der eigenen Lehrerausbildung waren. Hier gilt es, eigene Grenzen zu kennen, zu akzeptieren und damit verantwortungsvoll umzugehen. So auch mit der Frage, inwiefern man als Lehrer und Lehrerin hinderlich bzw. förderlich für Lernen und Teilhabe aller Schüler und Schülerinnen sein kann. Es kann sehr wohl vorkommen, dass die eigene Haltung, aber auch bestimmte pädagogisch-didaktische Vorgehensweisen nicht für alle Schüler und Schülerinnen hilfreich für deren Entwicklung sind. Mögliche Hintergründe dafür zu erforschen, vielleicht auch gemeinsam mit Schülern und Schülerinnen oder mithilfe von Kolleginnen und Kollegen, kann hier hilfreich sein.

Die Anforderungen an Lehrpersonen sind in inklusiven Settings besonders hoch und es ist nicht möglich für jede Situation über die nötigen Handlungskompetenzen zu verfügen. Hier ist es wichtig, mögliche Unterstützungssysteme zu kennen und im Bedarfsfall Unterstützung zu holen. Das können Kolleginnen und Kollegen an der eigenen Schule sein, die über besondere Erfahrungen bzw. Spezialisierungen verfügen, aber auch außerschulische Fachkräfte und Beratungseinrichtungen. Eine inklusive Schule gelingt nur, wenn möglichst alle Lehrpersonen das Konzept mittragen und sich aktiv an der Entwicklung hin zu einer inklusiven Schule beteiligen.

Folgen für die Aus- und Weiterbildung

Es gilt auf zwei Ebenen zu arbeiten. Einerseits auf der Ebene der Weiterbildung für all jene Lehrpersonen, die bereits im Beruf und nun vor der Aufgabe stehen, in einer Schule und in einer Klasse zu arbeiten, die aufgrund einer erweiterten Diversität der Lernenden neue und komplexere Anforderungen stellt. Hier geht es darum, sehr basisnahe aktivierende Angebote zu gestalten, welche die einzelne Schule in der Planungs- und Umsetzungsphase begleiten und unterstützen. Lehrpersonen müssen erfahren, dass inklusiver Unterricht machbar ist, ausgehend auch von positiven Praxisbeispielen. Der Index für Inklusion (Booth & Ainscow, 2013) kann dabei eine wertvolle Unterstützung darstellen.

Die zweite Ebene ist jene der Ausbildung der künftigen Lehrpersonen. Dabei gilt es die Balance zu halten zwischen Generalisierung und Spezialisierung. Voraussetzung ist, dass bereits in der Grundausbildung aller Lehrpersonen, sowohl im allgemeinen Teil, als auch in der Fachdidaktik, die Grundlagen einer inklusiven Pädagogik und Didaktik vermittelt werden. Jede Pädagogik und jede Didaktik müsste eigentlich eine inklusive Pädagogik und eine inklusive Didaktik sein und somit die notwendigen Kompetenzen für eine inklusive Schule vermitteln.

Bereits in der Salamanca Erklärung aus dem Jahre 1994 wird sehr deutlich auf die Schwerpunkte einer solchen Ausbildung hingewiesen:

> »Bildungsprogramme für Lehrer und Lehrerinnen sollten ihren Studenten und Studentinnen, gleich ob für die Grund- oder Sekundarstufe, eine positive Orientierung gegenüber Behinderung vermitteln und somit ein Verständnis dafür entwickeln, was in Schulen durch dort verfügbare Betreuung erreicht werden kann. Das dafür erforderliche Wissen und die erforderlichen Fertigkeiten sind vor allem die guten Unterrichtens [...] Normalerweise sollte eine spezielle Ausbildung für die Pädagogik besonderer Bedürfnisse [...] in die Ausbildung und Praxis als Regelschullehrer oder -lehrerin integriert sein. Ein nichtkategorialer Ansatz, der alle Arten von Behinderung einschließt, sollte vor der Spezialisierung auf eine oder mehrere Behinderungsarten als allgemeine Grundlage entwickelt werden« (UNESCO, 1994, Abs. 41).

Es fragt sich, warum diese von so vielen Staaten unterzeichnete Erklärung noch immer nicht Eingang in die allgemeine Lehrerausbildung gefunden hat. Sicher geht die Diversität in einer inklusiven Schule über den Bereich der Behinderung hinaus, aber das ändert nichts an den Grundaussagen, die nichts an Gültigkeit verloren haben. Bereits in diesem Dokument wird auch auf die sehr wohl notwendigen Spezialsierungen hingewiesen, die an die Grundausbildung anschließen müssen. Auch hier gilt es, nicht nach Behinderungsarten vorzugehen, sondern vielmehr einen offeneren Zugang zu Entwicklungen in verschiedenen Bereichen anzudenken, so z. B. in den Bereichen Sprache und Kommunikation inklusive Mehrsprachigkeit und Migration, kognitive Entwicklung und Motorik, Sehen, Hören und Wahrnehmung allgemein. Dies deshalb, weil sich die Entwicklungen in den jeweiligen Bereichen gegenseitig beeinflussen und Kinder sich nicht mehr in die Kästchen der klassischen Behinderungsarten einordnen lassen. Es sind dies neue Lernfelder auch für Dozenten, die ihrerseits sich auf neue Lernwege einlassen müssen.

Literatur

Autonome Provinz Bozen (2015). Landesgesetz vom 14. Juli 2015, Nr. 7 Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen. http://lexbrowser.provinz.bz.it/doc/de/202703/landesgesetz_vom_14_juli_2015_nr_7.aspx?q=&a=2015&n=7&in=-&na= (11.11.2015).

Autonome Provinz Bozen (2009). Rahmenrichtlinien des Landes für die Unterstufe. http://www.provinz.bz.it/schulamt/schulrecht/381.asp (20.04.2014).

Booth, T. (2011a). »Wie sollen wir zusammenleben«. Inklusion als wertbezogener Rahmen für pädagogische Praxisentwicklung. GWE-Hauptvorstand, Frankfurt am Main.

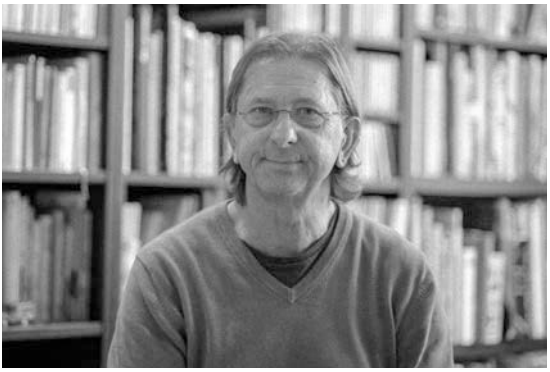
Booth, T. & Ainscow, M. (2011b). Index for inclusion developing learning and participation in schools. Third edition revised by Tony Booth. Centre for Studies on Inclusive Education, Bristol CSIE.

Brugger-Paggi, E., Demo, H., Garber, F., Ianes, D. & Macchia, V. (2013). *L'Index per l'inclusione nella pratica. Index für Inklusion in der Praxis. Come costruire la scuola dell'eterogeneità. Kindergarten und Schule der Vielfalt gestalten*. Milano: Franco Angeli.

Favorini, A. M. (Hrsg.). (2009). *»Pedagogia Speciale e formazione degli insegnanti«. Verso una scuola inclusive*. Milano: Franco Angeli.

Ianes, D. (2014) »L'evoluzione dell'insegnante di sostegno«. Verso una didattica inclusiva. Ed. Trento, Centro studi Erickson S. p. A.
Lindmeier, C. (2013) Aktuelle Empfehlungen für ein inklusionsorientierte Lehrerbildung – ein Kommentar. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 5*, 180–202.
Reich. K. (Hrsg.). (2012). *Inklusion und Bildungsgerechtigkeit. Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule*. Weinheim, Basel: Beltz
Wagenhofer, E., Kriechbaum, S. & Stern, A. (2013). *Alphabet – Angst oder Liebe*. Salzburg: Ecowin.
UNESCO (1994). Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik der besonderen Bedürfnisse. https://www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf (04.11.2015).

Interview mit Ewald Feyerer



Wie kamst du selbst zur integrativen Pädagogik?

Zugang zur integrativen Pädagogik

Da gab es verschiedene Stränge. Einer davon ist mein Lehramtsstudium für Sonderschulen, das ich 1981 nach der Matura begonnen habe. Damals war Josef Fragner mein Professor, der sich in seiner Dissertation mit dem Thema Integration und mit der kulturhistorischen Schule der Sowjetunion auseinandergesetzt hat. Durch ihn lernte ich im Studium Jantzen und vor allen Dingen Feuser und die Behindertenpädagogik, Wygotski, Luria, Galperin und Leontjew kennen. Dieser Zugang zu *Behinderung als Isolation im Aneignungsprozess* war eine ganz wichtige theoretische Grundlage dafür, Behinderung anders und Sonderschulen eher als Ursache statt als Folge von Behinderung zu sehen. Zusätzlich zu dieser theoretischen Auseinandersetzung fand ich praxisorientierte Bücher – wie zum Beispiel *Schlechte Schüler gibt es nicht* oder *Die Kraft geht von den Kindern aus* von Iris Mann bzw. Christel Manske. Wichtig war auch – damals konnten wir ja von seinen sexuellen »Therapiepraktiken« noch nichts wissen – Jürg Jegge. Seine Bücher *Dummheit ist lernbar* und *Angst macht krumm* haben meinen Zugang, Schule anders leben zu wollen, bestärkt. Wir lernten auch Personen wie Felix Mattmüller-Frick kennen, der dir wahrscheinlich kein Begriff ist. Er war Schulinspektor in der Schweiz, in Basel und baute dort das sogenannte *Kleinklassen-Modell* auf, in dem er einen eigenen pädagogischen Zugang umsetzte, einen sehr stark rhythmisierten Unterricht auf Basis einer vierphasigen Entwicklung hin zu persönlicher Autonomie und Mündigkeit. All diese Personen waren in Linz zu Vorträgen und längeren Workshops. Und wir hatten eine Professorin, Elfriede Schmiedinger, die sich intensiv mit Alternativpädagogiken auseinandersetzte und ein Semester lang, ich glaube, jede zweite Woche Montag abends außerhalb der Lehrveranstaltungen, riesengroße Filmrollen über verschiedene Alternativschulpädagogiken anschleppte. Das war ein Zugang, der mir ebenfalls sehr zu-

sagte. Die Filme machten deutlich, dass und wie man Schule kindgerecht, demokratisch, solidarisch und human gestalten kann, wie Georg Feuser immer sagt. Diese zwei Aspekte in der Ausbildung, einerseits die theoretischen Grundlagen, andererseits die ganz konkreten Hinweise zur Umsetzung, waren ein wichtiger Zugang zur integrativen Pädagogik.

Soziologische Perspektive

Parallel zum Lehramtsstudium studierte ich Soziologie. Damit begonnen habe ich schon ein Jahr davor. Ich wollte nämlich nach der Matura ein Jahr lang pausieren und trotzdem ein Stipendium bekommen. So inskribierte ich Soziologie, denn in der Studienberatung sagte man mir, das würde gut zusammenpassen. Und das stellte sich dann wirklich als gute Idee heraus, weil die soziologische Sicht ein Zugang ist, der in der Pädagogik viel zu kurz kommt und außerdem mir persönlich sehr nahe war. Ich erlebte in meiner Kindheit und Jugend nämlich selbst soziale Ungleichheit, als Sohn von Hilfsarbeitern, aufgewachsen in ärmlichen Verhältnissen, musste ich auf verschiedenste Weise immer wieder erfahren, dass wir aufgrund des sozialen Status ungleich behandelt wurden. Es war zum Beispiel überhaupt keine Frage, dass ich nicht ins Gymnasium gehen konnte. Es war klar, dass ich in die Hauptschule kam, denn mit meinem sozialen Hintergrund gab es einfach nichts anderes.

Wie kam es dann, dass du trotzdem dein Abitur machen konntest?

Zweiter Bildungsweg

Im zweiten Bildungsweg. Meine Eltern ließen sich scheiden, als ich sechs war. Mein Vater verstarb, als ich 14 Jahre alt war. Ab diesem Zeitpunkt bezog zuerst meine Mutter, dann ab 18 ich selbst, eine kleine Halbwaisenpension. Das war meine Chance, denn damit sowie mit den von Bruno Kreisky eingeführten Unterstützungen wie Schülerfreifahrt und Gratisschulbuch konnte ich den zweiten Bildungsweg finanzieren, in einem Oberstufenrealgymnasium maturieren und mit 22 Jahren zu studieren beginnen, nachdem ich vorher eine Fachschule für Elektrotechnik abgeschlossen hatte.

Österreichische Euthanasieanstalt Hartheim

Im Soziologiestudium setzte ich mich auch theoretisch mit dem Thema soziale Ungleichheit auseinander. Wir mussten zwei Spezielle Soziologien wählen. Ich entschied mich für Pädagogische Soziologie und Abweichendes Verhalten. Damit hat sich mein Blick in die Richtung gefestigt, dass Gesellschaft anders gestaltet werden muss, und Schule natürlich auch. Bildungssysteme müssen einfach anders aufgebaut werden, wenn benachteiligte Gruppen gleiche Chancen im Bildungswesen haben sollen. Auch mit den Wirkmechanismen totaler Institutionen setzte ich mich intensiver auseinander. Ich weiß nicht, ob dir bekannt ist, dass in der Nähe von Linz das Schloss Hartheim steht. Das war eine ehemalige T4-Anstalt, *die* österreichische Euthanasieanstalt der NS-Zeit. Im ersten Studienjahr schrieb ich eine Proseminararbeit zum heutigen Institut Hartheim, eine äußerst spannende Geschichte. Das Institut Hartheim wurde in den 1950er Jahren von Klosterschwestern gegründet, als »Vergeltung des Geschehens während der Nazizeit«, ganz in der katholischen Tradition der Nächstenliebe. Aber die Klosterschwestern hatten

keinerlei pädagogische Ausbildung, sie wollten vor allem den Bedürftigen helfen und sich damit »den Schlüssel zum Himmelsreich verdienen«, mit den Mitteln der damals üblichen »schwarzen Pädagogik«. Ich hatte einen Freund, der machte dort Zivildienst, schoss heimlich Fotos von Kindern, die geschlagen wurden, die stundenlang mit Zwangsweste am Klo sitzen mussten, und so weiter.

Das waren wirklich wilde Zeiten damals zu Beginn der 1980er Jahre, jene Zeit, in der man auch in Österreich begann, diese totalen Institutionen im Bereich der Behindertenarbeit zu kritisieren und massiv anzugreifen. Während unseres Lehramtstudiums gab es auch an der Pädagogischen Akademie eine Fotoausstellung, die das Thema aufgriff. Im Institut Hartheim kam es dann relativ bald zu einem Wandel: Die Klosterschwestern wurden sozusagen entmachtet, ein pädagogischer Leiter angestellt und Schritt für Schritt moderne Sonderpädagogik eingeführt.

Symbolischer Interaktionismus

Theoretisch wichtig im Soziologiestudium war für mich besonders die Auseinandersetzung mit dem symbolischen Interaktionismus. Mitbegründet von George Herbert Mead, einem Sozialpsychologen der sogenannten Chicagoer Schule mit einer interessanten Persönlichkeitstheorie, bei der die Identität auf dem *me* und dem *I* aufbaut und die Sprache mittels *signifikanter Symbole* Bedeutungen schafft und Interaktionen ermöglicht. Man hat demnach zwei Persönlichkeitsanteile in sich, einer präsentiert unser ureigenstes Selbst und der andere ist von der Gesellschaft, den *signifikanten Anderen* geprägt. Diese Theorie hat auch einen starken Konnex zur Aneignungstheorie, kann man sagen, und ich konnte gute Querverbindungen herstellen, zum Beispiel zwischen der Labeling-Theory und dem Etikettierungsansatz bei Bleidicks Paradigmen, mit denen ich mich im Rahmen meiner Diplomarbeit auseinandersetzte. Ich wollte unter anderem die Ursachen der Randständigkeit von Behinderung analysieren und Möglichkeiten aufzeigen, was man dagegen machen könnte und wie ein neues Behindertenbild sowie ein gesellschaftlich adäquater Umgang damit aussehen könnte. Diese soziologischen Theorien waren also der zweite Zugang zur integrativen Pädagogik für mich.

Verein *miteinander* (Elternverein)

Nach dem ersten Dienstjahr leistete ich meinen Zivildienst im Verein *miteinander*, der von Josef Fragner als Vorsitzender geleitet wurde, ab. Das war dann der dritte Strang, kann man sagen. Der Verein *miteinander* war ein Elternverein, der es sich zur Aufgabe stellte, für ihre Kinder integrative Lösungen zu finden, die auch beispielhaft für die gesamte Behindertenarbeit in Oberösterreich sein sollten. Der Verein war gerade im Aufbau und es war damals in den Achtzigern noch sehr viel möglich. Gute Ideen wurden ausreichend gefördert, denn die Sozialpolitik definierte sich auch gerade neu. Im Verein *miteinander* bauten wir übrigens auch ein erstes Mal ein Institut Integrative Pädagogik auf, mit der Idee, Konzepte für neue Maßnahmen wie Frühförderung zu entwickeln, pädagogische Unterstützung für Familien und Fort- und Weiterbildung für integrative Behindertenarbeit anzubieten. Wir durften mit spannenden Leuten zusammenarbeiten und in Kooperation mit der Volkshochschule der Stadt Linz immer wieder Personen aus Deutschland zu Vorträgen einladen: Feuser, Jantzen, Eberwein, Köhler, Schön-

berger, Jetter und viele andere. So gelang es uns auch, nach dem Studium nicht in ein Loch zu fallen, uns den sogenannten »Praxisschock« zu ersparen. Wir konnten uns ständig weiter mit der Idee der Integration, des »gemeinsamen Unterrichts behinderter und nichtbehinderter Kinder«, wie damals die Formulierung war, auseinandersetzen. Ein äußerst wichtiger Faktor, den ich Studierenden immer wieder empfehle, ist, sich nach dem Studium eine Gruppe zu suchen oder zu bilden, in der regelmäßig Möglichkeiten zum Erfahrungsaustausch bestehen, neue Ideen entstehen und diskutiert werden können und man sich gegenseitig bestärkt. Das war damals organisatorisch gut abgesichert. Die Volkshochschule bezahlte die Referent:innen und der Verein *miteinander* organisierte sie, in enger Verbindung mit der Zeitschrift *behinderte menschen*, deren Chefredakteur auch damals Josef Fragner war.

Mobiler Hilfsdienst

In meinem letzten Monat im Zivildienst arbeitete ich im MoHi, dem ersten *Mobilen Hilfsdienst* in Österreich, der, aufbauend auf dem Münchner Vorbild, leistbare Angebote zur Familienentlastung, für Lernhilfen, für eine 24-Stunden-Betreuung zu Hause mit den Betroffenen als Expert:innen setzte. Maßnahmen, die es damals noch nicht gab und die dort erprobt wurden. Für mich war das so spannend, dass ich das Thema für meine Diplomarbeit änderte und alles wegschmiss, was ich schon geschrieben hatte. Der MoHi konnte nämlich einerseits eine wissenschaftliche Evaluation gut brauchen, etwas zum Vorzeigen: was leistet er, was kann er, wo sind Schwächen, welche Weiterentwicklungsmöglichkeiten gibt es. Andererseits interessierte mich das vom Thema her sehr. Daher schrieb ich meine Diplomarbeit, heute würde man ja Masterthesis sagen, über den MoHi, machte Interviews, Befragungen, Datenanalysen und so weiter. Das war auch insofern für meine Entwicklung wichtig, weil ich damit Zugang zur *Selbstbestimmt Leben Initiative* bekam, bei österreichweiten Vernetzungstreffen Volker Schönwiese kennenlernen durfte und die Idee des Empowerments, der Selbstverantwortlichkeit, des *Nicht-über*-die-Behinderten-Reden, sondern des *Mit-den*-Behinderten-Reden. Die Bedeutung der Partizipation wurde dadurch recht lebendig, kann man sagen.

Streitigkeiten zwischen den Behindertenverbänden

Was ich dabei leider auch kennenlernte, waren diese Unterschiede zwischen den Vertreter:innen der Behindertenverbände, der verschiedenen Behindertengruppen. Es gab die Hierarchie Kriegsinvalide, Zivilinvalide, von Geburt an Behinderte, Geistigbehinderte. Es war nicht nett zu hören, dass der Zivilinvalidenverbandsvorsitzende sagte: »Für uns braucht man den MoHi, für uns braucht man Pflegegeld, damit wir selber bestimmen können, wie wir leben. Aber den Geistigbehinderten, denen geht es doch eh so gut im Heim.«

Beschulung von als »schulunfähig« eingestuften Kindern

Damit kommen wir schon zum vierten Strang. Nach dem Zivildienst war ich Lehrer an einer relativ innovativen, kleinen Sonderschule am Stadtrand von Linz. Wir starteten dort Schulversuche zur Beschulung von bisher als »schulunfähig« eingestuften Kindern. Mit diesem Thema hatte ich mich ja bereits während meiner Examensarbeit zum Lehramtsstudium auseinandergesetzt, mir die Situation in Oberösterreich genau angeschaut, bisher nie erhobene Daten recherchiert, die auch in der heutigen Bildungsstatistik immer noch fehlen. Ich

tingelte von Bezirksschulrat zu Bezirksschulrat und erhob die Zahlen, führte Interviews, hospitierte und recherchierte, welche andere Möglichkeiten es gäbe. Nun bekam ich die Chance, diese Ideen praktisch umzusetzen, als schulunfähig eingestufte Kinder im Rahmen eines Schulversuchs gemeinsam mit anderen Kindern im Teamteaching zu beschulen, wenn auch nur in einer Sonderschule. Wir bildeten zwei Stammklassen mit jeweils drei Lehrer:innen und drei Kindergruppen aus dem Bereich L, dem Bereich G sowie mehrfachbehinderte Kinder, unterrichten diese teilweise gemeinsam, teilweise nach Gruppen getrennt, aber immer in unserem großen Klassenraum. Da die Sonderschule Teil eines Schulzentrums war, konnten wir auch mit Klassen der anderen Schultypen kooperieren, und zwar sowohl an der Volksschule als auch der Hauptschule und der Polytechnischen Schule (= PTS, ein eigener Schultyp in Österreich für die 9. Schulstufe, das letzte Pflichtschuljahr, für all jene Schüler:innen, die nicht in weiterführenden berufsbildenden Schulen unterkommen). In weiterer Folge entstanden an diesem Standort flexible Integrationsmodelle, also Einzelintegration, aber auch eine Kooperationsklasse, die als ganze Sonderschulklasse an der Volksschule untergebracht war, und letztlich auch wirkliche Integration mit Integrationsklassen an der Volksschule, an der Hauptschule und an der PTS.

Wissenschaftliche Begleitung von integrativen Schulversuchen

Als vorletzten Strang würde ich meine Tätigkeit als wissenschaftlicher Begleiter von integrativen Schulversuchen nennen. Nachdem ich mein Soziologiestudium mit dem Magistertitel 1988 beendete, ging die Diskussion über Integration in Österreich gerade so richtig los. Und ich bekam 1989 die Chance, wissenschaftlicher Begleiter der integrativen Schulversuche im Auftrag des Landesschulrates für Oberösterreich zu werden. Es war die Idee des Ministeriums, in jedem Bundesland eine Stelle für wissenschaftliche Begleitung zu installieren und auch zusätzlich zu finanzieren. In Oberösterreich war das parteipolitisch von vornherein so abgesprochen, dass die Hälfte dieser Stelle von der ÖVP [Österreichische Volkspartei] und die andere Hälfte durch die SPÖ [Sozialdemokratische Partei Österreichs] besetzt wird. Die ÖVP arbeitete immer eher gegen Integration und bevorzugte ein kooperatives Modell, das sogenannte Kleinklassen-Modell, bei dem an Regelschulen eine oder zwei kleinere Klassen für Kinder mit Lernschwierigkeiten eingerichtet wurden, die dann mit Regelklassen kooperieren sollten. Die SPÖ befürwortete dagegen eher das Integrationsklassenmodell in Anlehnung an die Schulversuchsklassen in Bremen. Da es damals ein Gesetz gab, laut dem nur 5 % aller Klassen eines Bundeslandes Schulversuchsklassen sein durften, wurde in Oberösterreich vereinbart, dass die Hälfte dieser Klassen Kleinklassen sein sollten und die andere Hälfte Integrationsklassen. Und genauso wurde die wissenschaftliche Begleitung aufgeteilt: eine Hälfte mit einer Kleinklassenbefürworterin und die andere Hälfte für einen Integrationsklassenbefürworter. Dafür war eigentlich Josef Fragner vorgesehen, der hatte aber aufgrund seiner Professur und seiner anderen Tätigkeiten keine Zeit und schlug daher mich vor. Das war mein Einstieg in die wissenschaftliche Begleitung, letztlich eine sehr intensive und prägende Zeit, in der viel entwickelt wurde.

Wer bekam die andere Hälfte?

Kleinklassen-befürworterin

Anna Würleitner, eine Sonderschuldirektorin, die ganz klar das Kleinklassen-Modell forcierte. Sie hatte ich auch ein Jahr lang als Professorin an der Hochschule, wo wir sehr um Integration versus Sonderschule stritten. Sie machte mit uns Exkursionen an Sonderschulen, um uns zu zeigen, wie schön die Sonderschule ist. Am heilpädagogischen Kongress leitete sie einen Workshop, in dem ein Film gezeigt wurde, bei dem Integration als Schnellzug präsentiert wurde, der von Linz nach Wels ohne Halt durchfährt, dabei Personen in Marchtrenk am Bahnsteig zurücklässt. Und die Sonderschule war dann der Personenzug, der auch in Marchtrenk stehenbleibt und alle etwas langsamer mitnimmt. Sonst müssten die sozusagen auf der Strecke bleiben. Das war so ihre Grundidee.

Anna Würleitner

Aber ich muss ihr wirklich Lernfähigkeit zugestehen. Sie öffnete sich Schritt für Schritt der Idee der Integration, auch durch die Arbeit in der wissenschaftlichen Begleitung. Sie sah, dass es den Kindern in der Integration recht gut ging. Man muss ihr, so wie den meisten Sonderpädagog:innen, auch zugutehalten, dass sie ja nur das Beste für die Kinder wollte, und fest davon überzeugt war, dass die Sonderschule das Beste sei, weil die Regelschule diesen Kindern nicht guttat. Und sie sah dann, dass es in den Integrationsklassen allen Kindern gut geht, wenn sich die Regelschule verändert und innere Differenzierung mittels Individualisierung umgesetzt wird. Sie wurde dann, ich glaube nach zwei Jahren wissenschaftlicher Begleitung, Landesschulinspektorin für Sonderpädagogik und Integration und unterstützte die Entwicklung in Oberösterreich dementsprechend, sodass wir Mitte der 1990er Jahre bereits mehr als 60 % aller Kinder mit SPF (= sonderpädagogischer Förderbedarf) integriert hatten. Das war insgesamt eine sehr gute Entwicklung damals, zahlenmäßig und pädagogisch.

Unterricht an der Sonderschule

Als wissenschaftlicher Begleiter hatte ich zu Beginn nur eine halbe Planstelle, den Rest meiner Lehrverpflichtung unterrichtete ich weiter an der Sonderschule. Im ersten Jahr, also 1989/90, hatten wir zehn Integrationsklassen in Oberösterreich, im zweiten bereits 23 und das verdoppelte sich dann jährlich. Da war es bald nicht mehr möglich, nur halbtags dafür zu arbeiten, und der Präsident des oberösterreichischen Landesschulrates genehmigte auf meinen Antrag hin eine weitere Planstelle, sodass ich ab 1992 mit meiner vollen Lehrverpflichtung in der wissenschaftlichen Begleitung arbeiten konnte. Aber fünf Überstunden unterrichtete ich bis 1995 trotzdem noch an meiner Sonderschule, Leibeserziehung und Physik in Oberstufenklassen.

Wissenschaftliche Begleitung

Die damalige wissenschaftliche Begleitung war ein sehr gutes und wichtiges Konzept zur Entwicklung der Integration. Da gab es in Graz ein Schulversuchszentrum, vom Ministerium eingerichtet mit dem Auftrag, Schulversuche in ganz Österreich zu evaluieren. Das Konzept sah vor, dass die Evaluation sowohl formativ als auch summativ sein sollte, also sehr wohl mitentwickelnd, aber auch bewertend im Sinne von: Wo stehen wir denn, sind wir dort, wo wir hinwollen, was müssen wir verändern, was ist wichtig für die Übertragung ins Regelschul-

wesen? Dieses Handlungsforschungskonzept war ein äußerst spannender und effektiver Ansatz, einerseits Teil des Feldes zu sein, andererseits sich kritisch davon zu distanzieren. Ich verstand mich immer als *kritischer Freund* der Schulversuchslehrer:innen, der in die Schulen kam, teilnehmend beobachtete, dokumentierte und zwischen Lehrer:innen, Eltern, Schulverwaltung und Bildungspolitik vermittelte. Das war interessant. Ich kann mich zum Beispiel an eine Situation erinnern, als ich mit Anna Würleitner bei einer Inspektor:innentagung war. Wir warteten lange im Gang vor dem Tagungsraum. Drinnen tagten die wichtigen Bezirks- und die Landesschulinspektor:innen, und dann hatten sie eine Viertelstunde Zeit für uns. Meine Forderung war, dass wir in die Schulen gehen dürfen, ohne dass der Inspektor bzw. die Inspektorin dabei ist. Das war damals überhaupt nicht üblich. Immer, wenn man als schulfremde Person eine Schule besuchte, musste der Inspektor, die Inspektorin dabei sein, was aber die Arbeit als wissenschaftliche:r Begleiter:in unmöglich gemacht hätte. Sie genehmigten es und wir konnten gute Mittler:innen zwischen den Anliegen der Lehrer:innen, der Behörde und den Eltern werden. Es war eine Aufgabe, bei der man das Feld durch regelmäßige Hospitationen sehr gut betreuen und den gemeinsamen Unterricht mitentwickeln konnte. Wir organisierten Fortbildungen, waren bei Konferenzen dabei, hielten Elternabende ab. Da gab es Themen wie: Wie wird offener Unterricht gestaltet; lernen meine Kinder auch wirklich genug, wenn auf Noten verzichtet wird; wie funktioniert der Übergang in die Hauptschule und und und. Da wurden immer auch die Ängste der Eltern thematisiert. Seitens der Lehrer:innen erhoben wir immer wieder, was gut läuft und was weniger gut läuft. Das brachten wir dann der Behörde näher. In Wien im Ministerium fand ein regelmäßiger Austausch zwischen den einzelnen Bundesländern statt. Da sah man dann, was bundesweit funktioniert und was geändert werden sollte. Wir erstellten Rahmenkonzepte zur Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts und arbeiteten auch an Gesetzestexten beratend mit. Die Überführung ins Regelschulwesen ging ja relativ schnell in Österreich. Der Schulversuchsparagraf 131a wurde 1989 eingerichtet und 1993 wurde bereits das Elternrecht auf Integration ab der ersten Schulstufe aufsteigend verankert.

In die Regelschule?

In die Regelschule! Das geschah wirklich innerhalb der vier vorgesehenen Jahre. Und dann stellte sich natürlich die Frage nach der Sekundarstufe, da gab es ein großes Forschungsprojekt namens INTSEK. Die Arbeit als wissenschaftlicher Begleiter war auch vom methodischen her spannend: am Anfang explorativ im Feld zu forschen, dann tiefer aber auch breiter im Zugang zu werden, ganz gezielt spezielle Fragen zu beantworten. Jeder Abschnitt verlangte neue methodische Zugänge. Die letzte gemeinsame Studie in Österreich war dann zum Übergang Schule – Beruf: Wie funktioniert die Berufsorientierung, wie geht es den SPF-Schüler:innen bei der beruflichen und sozialen Integration ab der neunten

Schulstufe, also ab dem letzten Jahr der Schulpflicht in Österreich? Leider gelang die Verankerung des gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe II nicht gut, auch, weil damals zur Jahrtausendwende der Regierungswechsel zu schwarz-blau, also zu Schüssel und Haider stattfand.

Fortbildungen im Sinne von Erfahrungsaustauschen

Fortbildungen für die und mit den Schulversuchslehrer:innen boten wir auch an, das war auch sehr lehrreich. Wir fuhren immer an einen anderen Schulversuchsstandort und setzten uns dort einen Nachmittag lang mit Fragen der Lehrer:innen, wie zum Beispiel der Gestaltung von offenem Unterricht, dem Schriftspracherwerb ohne Fibel, Teamarbeit etc. auseinander. Für mich stellte sich dabei heraus, dass das eine der effektivsten Möglichkeiten ist, eine Idee zu implementieren, mit den Schulen, mit den betroffenen Lehrer:innen selbst Fort- und Weiterbildung im Sinne von Erfahrungsaustausch zu organisieren. Zu fragen, was sind eure Themen, was sind die Probleme, die euch beschäftigen, wo gibt es schon Lösungen dafür? Und das dann auszutauschen, auch über den eigenen Tellerrand hinaus zu schauen, externe Impulse einzubringen, neue Materialien anzuschauen, eventuell auch gemeinsam zu entwickeln.

Meinungsverschiedenheit mit dem Landesschulratspräsidenten

Selbstverständlich haben wir auch Öffentlichkeitsarbeit geleistet. Es war auch immer spannend, wenn der Landesschulratspräsident, der von der ÖVP gestellt wurde, anderer Meinung war. Wenn ich dann in der Zeitung seine Ansichten lesen und einen Leserbrief gegen ihn schreiben musste, obwohl er der Dienstgeber war. Aber das klappte ganz gut in Oberösterreich, Riedl hielt gegenteilige Meinungen aus. Es gab auch andere Bundesländer, wo der Landesschulratspräsident das nicht goutierte. Aber unserer ließ das zu.

Elternbewegung in Österreich

Sehr bedeutsam war auch die Elternbewegung. In Österreich wurde die Integrationsentwicklung ja ganz stark von der Elternbewegung initiiert und getragen. Da waren wir natürlich jedes Jahr bei den großen Elterntreffen dabei und haben gemeinsam Konzepte, Rahmenbedingungen und Umsetzungsmaßnahmen diskutiert. Das war, glaube ich, auch damals der große Unterschied zu Deutschland, dass es hier eine gemeinsame Bewegung aller war. Da gab es die engagierten Eltern, aber auch ambitionierte Lehrer:innen und unterstützende Behördenvertreter:innen. So wurde es möglich, dass sich die Idee von Bundesland zu Bundesland, von einem Standort zum anderen verbreitete und sich wirklich gut entwickelte. Seit Mitte der neunziger Jahre wissen wir daher sehr genau, wie gemeinsamer Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe qualitativ hochwertig umgesetzt werden kann.

Aber in Deutschland war das ja schon die Generation der Eltern Mitte der 1970er, Anfang der 1980er Jahre. Hier war das dann anscheinend eine spätere Generation, oder?

Verbreitung der Integration in Österreich

Nun, den ersten Schulversuch, allerdings noch ohne wissenschaftliche Begleitung, gab es 1984, also nicht so viel später als bei euch. Es waren Eltern, die die Integration in Deutschland kennengelernt und nach Österreich gebracht hatten. Dann

haben Pädagog:innen die Idee aufgegriffen. Gemeinsam wurde mit öffentlichem Druck dafür gesorgt, dass die Schulbehörde Schulversuche gesetzlich einrichtete und evaluierte. Bei den Tagungen, die von Elternvereinen organisiert wurden, referierten immer wieder wissenschaftliche Begleiter:innen aus Deutschland, wie zum Beispiel Feuser, Wocken oder Schöler. Und es gelang, in beiden politischen Parteien, also auch in der ÖVP, Befürworter:innen der Idee zu finden und infolge parteienübergreifend zu agieren, was dazu geführt hat, dass die Integration bei uns stärker in die Breite ging als in Deutschland.

Praxis im Schulversuch überzeugte

Basis dafür war der gemeinsame Kampf für die gesetzliche Verankerung. Die Eltern schafften es zum Beispiel, dass Mitte der 1980er Jahre im Ministerium eine Arbeitsgruppe eingerichtet wurde, die zusammen mit Ministerialbeamt:innen die Entwicklung der Schulversuche begleitete und immer wieder auch politisch schaute, dass etwas weitergeht. Ja, die Elternbewegung agierte in ihrer Öffentlichkeitsarbeit unheimlich geschickt, muss man sagen. Integration war immer wieder einmal Thema in den Medien. Der erste Schulversuch entstand im Burgenland, in Oberwart, da hatten Eltern bereits im Kindergarten Integration erlebt, hätten das dann in der Schule aber nicht dürfen, bauten daher einfach vor der Schule Zelte auf und verkauften das medial gut. Bis dann nach einigen Tagen die Behörde sagte: »Lassen wir die Spinner, sie werden schon sehen, dass es nicht funktioniert.« In Oberösterreich war es ähnlich. Der damalige Landesschulinspektor war ganz klar für das Kleinklassen-Modell und für die Sonderschule. Der war eigentlich dran interessiert, zu sagen: »Wir erleben jetzt seit den 1970er Jahren den Rückgang der Sonderschulen. Die Eltern wehren sich immer mehr, dass ihre Kinder in die Sonderschule kommen.« Daher wollte er in Anlehnung an das Baseler Kleinklassen-Modell die Sonderschule attraktiver machen. Dann kamen aber Eltern, die die Schulversuche im Burgenland, in der Steiermark und in Tirol kannten. Sie kämpften dafür, dass auch ihre Kinder in die Regelschule integriert werden können. Da hat es dann auch geheißen: »Ja, lassen wir es halt zu, sie sollen die Hälfte der Schulversuche haben, sie werden schon sehen, dass das nicht funktioniert.« Nur war es dann so, dass sich die Integrationsklassen exponentiell vermehrten. Jedes Jahr verdoppelte sich ihre Anzahl. Es gab einen starken Widerhall in der Bevölkerung für dieses Modell, denn es war gut ausgestattet. Man hatte zwei Lehrer:innen für ungefähr 20 Schüler:innen und die Lehrer:innen waren freiwillig dabei, daher sehr engagiert und interessiert. Und wie schon gesagt, gab es noch dazu eine wissenschaftliche Begleitung. Da ging wirklich etwas weiter.

Idee der integrativen Pädagogik an die Studierenden weitergeben

Und nun zum letzten Strang. 1994 wurde Fragner Direktor an der Pädagogischen Akademie und ich bekam die Chance, sozusagen an seine Stelle zu treten, als abgeordneter Lehrer im Hochschuldienst, würdet ihr wohl sagen. Ich war noch Landeslehrer, bin aber an der Pädagogischen Akademie mitverwendet worden, und meine Forschungsagenden wurden durch die wissenschaftliche Begleitung abgedeckt. Ich übernahm unter anderem jene Stunden, die mit *Allgemeiner Sonderpädagogik* tituliert waren. Die deutete ich natürlich inhaltlich um in integrative Pädagogik. Da nicht nur die Sonderschul-, sondern alle Regel-

schul-Studierenden das gleiche Stundenausmaß an Allgemeiner Sonderpädagogik hatten, konnte ich alle Lehramtsstudierenden mit der Idee des gemeinsamen Unterrichts erreichen und einen Paradigmenwechsel vollziehen, weg von der Frage »Was läuft alles falsch bei den Kindern?« hin zu »Was sind deren Lebensbedingungen?« und »Was sollte denn Schule machen, damit auch diese Kinder erfolgreich lernen können, damit *alle* Kinder gut lernen können?«, also vom defizit- zum kompetenzorientierten Ansatz zu wechseln. Das größte Anliegen in der Ausbildung war für mich immer, den Studierenden, die sich so manche familiäre Situation gar nicht vorstellen können, bewusst zu machen, dass Kinder Probleme *haben*, wenn sie Probleme *machen*. Daher geht es darum, zu schauen, welche Probleme die »schwierigen« Kinder haben, und wie man ihnen helfen kann, anstatt zu sagen: »Ihr müsst zu Hause mehr üben, mehr lernen, mehr tun, damit ihr in der Schule besser seid.« Die ganze Verantwortung immer an die Kinder und Eltern abzugeben, ohne sich darum zu kümmern, wie es den Kindern geht, was sie wirklich können, welche Interessen sie haben, welche Lebensgeschichte sie mitbringen, das hilft nicht. Da hinzuschauen, diesen Paradigmenwechsel zu initiieren, war mir wichtig.

Integrative Pädagogik als Pflichtveranstaltung an der Universität

Stück für Stück schafften wir es dann, das Curriculum ein bisschen zu verändern, erste Wahlpflichtfächer einzubringen, um den gemeinsamen Unterricht stärker zu verankern und diese Inhalte dann bei der nächsten Curricula-Neugestaltung auch angemessen in Pflichtveranstaltungen zu implementieren.

Verpflichtende Praxis in Integrationsklassen in der Lehramtsausbildung

Was wir auch schafften, und das war sehr sehr mühsam, in der Ausbildung Stück für Stück eine verpflichtende Praxis in Integrationsklassen zu verankern. Bei uns ist ja die Schulpraxis von Anfang an in der Ausbildung zum Lehramt verankert, denn es gibt keine zweite Phase. Eine gemeinsame Praxis im Teamteaching zwischen Regel- und Sonderpädagog:in war dann in der Volksschule auch gut durchsetzbar, sodass ein:e Sonderschulstudent:in und ein:e Volksschulstudent:in zumindest ein Semester lang im Laufe des Studiums gemeinsam in einer Integrationsklasse hospitieren und unterrichten mussten. In der Sekundarstufe war das dann schwieriger, weil es unmöglich war, in einer Integrationsklasse alle Praxisstunden in den beiden ausgewählten Unterrichtsfächern abzudecken. Und wir hatten in der Summe einfach auch zu wenig Sonderschulstudierende, um sowohl die Hauptschule als auch die Volksschule bedienen zu können. Das ist eines der ungelösten organisatorischen Probleme, auch heute noch, dass die sehr unterschiedliche Studierendenzahl es nicht ermöglicht, dass jede:r Regelschulstudent:in zumindest ein Praxissemester in Form eines verpflichtenden Teamteaching mit einem/einer Sonderschulpädagog:in bzw. jetzt mit Studierenden der Spezialisierung Inklusive Pädagogik absolviert.

Weil die Zahl nicht für alle Lehramtsstudierenden gereicht hat?

Lehramtsstudierende

Genau, wenn wir zum Beispiel 100 Volksschulstudierende und 40 Sonderschul- und 200 Hauptschulstudierende hatten, dann konnten die 40 Sonderschulstudie-

renden nicht mit allen anderen im Teamteaching sein. Was wir aber gut schafften, war, das Thema Heterogenität, innere Differenzierung mittels Individualisierung als Leitidee im Curriculum zu verankern.

Für alle?

Heterogenität: Thema in der Lehramtsausbildung

Ja, für alle, wirklich für alle. Das dritte Semester war zum Beispiel in allen Curricula diesem Leitthema gewidmet und praxisbegleitend wurden dazu inhaltliche Schwerpunkte in eigenen Lehrveranstaltungen gesetzt. Irgendwann passierte es aber, dass das Thema Heterogenität am Beispiel Reformpädagogik, insbesondere der Montessoripädagogik in fast jedem Fach unabgestimmt und eher oberflächlich behandelt wurde. Dadurch wurde ein wichtiges Thema bald zu einem roten Tuch für die Studierenden. Man konnte dann schon mal hören: »Nicht schon wieder Heterogenität, immer diese Individualisierung!«

Praktikerforen

Institutsleiter für das Institut Integrative Pädagogik, wie man damals noch sagte, wurde ich übrigens 1995. Insgesamt leitete ich drei Institute, mit drei unterschiedlichen Namen an der Pädagogischen Hochschule Oberösterreich (= PH OÖ). Aber im Prinzip verfolgten wir immer dieselben Ideen. Nämlich einerseits die Lehre in Richtung Integration, Inklusion zu verändern, andererseits forschungs- und entwicklungsmäßig dazu etwas zu tun, und der dritte Aspekt war, Service zu liefern, Unterstützung, Öffentlichkeitsarbeit für die Entwicklung des Schul- und Hochschulsystems. Ende der 1990er bis Mitte der 2000er Jahre führten wir dazu zum Beispiel sogenannte *Praktikerforen* durch, zu Beginn jährlich, dann alle zwei Jahre bis 2005. Wir luden Praktiker:innen, Theoretiker:innen und Behördenvertreter:innen ein, um uns im Rahmen einer großen Tagung zwischen drei und fünf Tagen zu aktuellen Themen auszutauschen. Neben Vorträgen gab es Workshops und Seminare, die Praktiker:innen stellten ihre Modelle vor, die Politiker:innen wurden mit Forderungen aus der Praxis konfrontiert und präsentierten ihre Vorstellungen. Es gab Marktstände und Pressekonferenzen und die am Thema Interessierten konnten sich vernetzten. Auch Eltern bzw. Vertreter:innen von Elterninitiativen waren immer wieder mit dabei. Damit konnten wir die angestrebte inhaltliche Vernetzung zwischen Praxis, Wissenschaft und Behörde gut umsetzen.

Es wirkte auch die Schulbehörde ganz gut mit in Oberösterreich. Ich kann mich zum Beispiel an 1993/94 erinnern, als die Integration in das Regelschulwesen übergeführt wurde, und der Landesschulratspräsident, der am Anfang der Idee der Integration durchaus nicht so freundlich gegenüber stand, sich die Mühe machte, in jeder Region an einer Multiplikator:innenveranstaltung mitzuwirken. Wir haben in Oberösterreich fünf Regionen, kann man sagen, und wir machten in jeder Region eine große Veranstaltung, bei der er sich selbst hinstellte und die Idee des gemeinsamen Unterrichts wirklich unterstützte. Das merkte man an den Schulen draußen. Das ist ein großer Unterschied zu heute. Damals gab es den Minister Scholten, von dem man wusste, dass er Integration umsetzen wollte. Er sagte

auch explizit, dass für ihn das Modell der Zukunft die integrative Schule sei. Und so brachte Minister Scholten seine Beamt:innen im Ministerium dazu, obwohl sie dagegen waren, für Integration zu arbeiten. Der für Sonderschulen zuständige Beamte freundete sich zum Beispiel langsam mit der Idee des gemeinsamen Unterrichts an und stieg zum Sektionschef im Ministerium auf. Und in den Bundesländern war es ebenso. Überall dort, wo der Landesschulratspräsident – Frauen gab es auf diesem Posten ja nicht – die Idee unterstützte, machten auch die Schulen große Fortschritte. In der Steiermark und in Oberösterreich waren die Landesschulratspräsidenten eher positiv eingestellt. Dort griffen die Bezirksschulinspektor:innen und Schuldirektor:innen die Idee engagierter auf. In anderen Bundesländern wie Vorarlberg oder Niederösterreich gab es seitens der Landesschulratsebene eine starke Abwehrhaltung. Dort passierte lange Zeit nichts für Integration, es wurden eher die Sonderschulen gestärkt.

Es gibt natürlich viele Punkte, wo man ansetzen kann für Nachfragen. Was mich noch mal interessieren würde: Feuser und Jantzen waren ja in der deutschen Community der Sonderpädagog:innen ein Stück weit isoliert, als Kommunisten verschrien. Wie kam es, dass es in Österreich anders betrachtet wurde? Oder war das nur etwas, das Volker Schönwiese und Josef Fragner betraf?

Rezeption von Feuser und Jantzen in Oberösterreich

Bei uns in Oberösterreich war es so, dass Fragner Feuser und Jantzen inhaltlich hereinbrachte. Willi Prammer, ein Kollege im Institut, studierte damals auch Lehramt. Der rief Georg Feuser an und fragte ihn, ob er zu uns zu einem Vortrag komme. Uns interessierten seine Theorie und die Bremer Schulversuche. Diesen Streit an den deutschen Unis bekamen wir zuerst gar nicht richtig mit, dann verwunderte es uns eher, denn seine Theorie war ja sehr überzeugend. Da konnte man doch nichts dagegen haben! Aber was in Österreich schon passierte: Als Feuser-Anhänger:in war man als »Totalintegrierer:in« verschrien. Und wir hatten schon auch Probleme wegen der politischen Radikalität der Idee, z. B. mit dem obersten Ministerialbeamten. Einmal meinte er: »Ihr wollt ja das gesamte Schulsystem verändern, nicht nur die Behinderten in die Regelschule bringen.« Was ja auch stimmte, die Vertreter:innen der ÖVP aber leider zu verhindern wussten.

Bedeutung von Feuser für Oberösterreich

Es hat also schon Abwertungen gegeben, trotzdem fand Georg in Österreich viele Personen, die sein Konzept überzeugend fanden und umsetzen wollten. Die deutschen Streitereien sind von vielen überhaupt nicht wahrgenommen worden. Das konnte man erst sehen, wenn man sich näher mit dem Ganzen auseinandersetzte. Für uns zählte vor allem, dass es gute Praxisbeispiele und gute Wissenschafter:innen gab, die Konzepte und Umsetzungsmöglichkeiten des gemeinsamen Unterrichts aufzeigten. Und überall dort, wo Georgs Theorie die Basis war, sah man, dass der Unterricht anders gestaltet wurde. Bei uns in Oberösterreich wurde von Anfang an auf innere Differenzierung mittels Individualisierung hingearbeitet, um neben der räumlichen und sozialen auch die unterrichtliche Inte-

gration umzusetzen. Und durch die wissenschaftliche Begleitung, durch unsere Fort- und Weiterbildungen sowie später durch unsere Seminare in der Ausbildung kam Georgs Konzept im ganzen Bundesland zur Anwendung.

Welche eigenen Interessenschwerpunkte waren für dich besonders relevant?

Interessenschwerpunkt soziale Ungerechtigkeit

Wie schon angedeutet, der Kampf für eine sozial gerechtere Welt. Wie gesagt, einerseits bedingt durch meine eigenen biografischen Erfahrungen, andererseits durch das Soziologiestudium. Und durch eine idealistische Einstellung, denn wie die Welt im Sinne des Kapitalismus gestaltet wird, ist nicht gerecht. Und das trifft auch auf die Schule zu, die vorhandene soziale Ungleichheit eher festigt als abbaut. Daher wollte ich daran mitwirken, eine Schule zu gestalten, die kindgerechter und fairer, im Sinne von Georg humaner, solidarischer und demokratischer ist. Das war ein Interessenschwerpunkt, der mich ganz stark geprägt hat. Schule im besten Sinne lebensnah und handlungsorientiert zu gestalten, mit Rücksichtnahme auf die Eigenheiten der Kinder, deren Lebensgeschichte und -situation, eine Schule, in der *Eigensinn* nicht negativ, sondern positiv konnotiert ist, sodass die Kinder gerne in die Schule gehen, sie dort ihre Interessen und Fähigkeiten entwickeln, ein gutes soziales Miteinander erleben, Freunde finden können, gut integriert sind und sich in ihrer Persönlichkeit stärken können. Also eine Schule, in der nach Hartmut von Hentig – seine Verfehlungen waren damals auch noch nicht bekannt – die Kinder gestärkt und die Sachen geklärt werden.

Da würde ich gerne noch einmal einhaken. Die Frage ist ja: War die Integration tatsächlich schwerpunktmäßig eher auf Kinder mit Beeinträchtigungen ausgelegt oder ist genau dieser Aspekt von Armut in den unterschiedlichen Ausprägungen auch schon Bestandteil dieses Integrationsansatzes in Österreich gewesen?

»Es geht nicht nur um die behinderten Kinder, es geht um alle Kinder.«

Das war immer eine Parallelität. An der vorderen Front stand immer groß und fett der gemeinsame Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Das war das Hauptthema. Wenn man Georgs Schriften liest und auch meine Artikel, die ich zu der Zeit schrieb, findet man immer diese Floskel »gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern«. Von Armut oder Migration war da nicht so viel zu lesen, aber es war selbstverständlich immer mitgedacht. In Vorträgen und Seminaren wurde von uns, wie auch von Georg, immer dazugesagt: »Es geht nicht nur um die behinderten Kinder, es geht um *alle* Kinder.« Und wir machten auch immer dieses Gegensatzpaar auf, »schwerstbehindert« und »schwerstbegabt«. Es wurde klar kommuniziert, dass eine integrative Schule für alle Kinder optimale Lernmöglichkeiten bieten muss und damit war, so wie Georg heute noch immer sagt, Inklusion vorweggenommen. Also Integration war schon immer inklusiv gedacht, es waren alle Differenzlinien mitgedacht, auch Kinder aus armen Verhältnissen. Aber in den Texten ging

es vor allem um die Integration behinderter Kinder. In der konkreten Arbeit an der Hochschule und in der Fortbildung zeigte sich, dass es leider gar nicht einfach ist, Lehrer:innen klarzumachen, dass es immer auch darum geht, Familienverhältnisse zu berücksichtigen, neutral hinzuschauen, und dass Gerechtigkeit nicht heißt, alle gleich zu behandeln, von allen das Gleiche zu verlangen, sondern eben zu differenzieren beim Fordern und Fördern.

Pädagog:innen können die soziale Ungerechtigkeit nicht abschaffen – was können sie tun?

Wenn man sagt, man hat als eigenen Interessenschwerpunkt eine gerechtere Welt, eine chancengerechtere Schule, dann muss man sich als Pädagog:in damit auseinandersetzen, wie das umgesetzt werden kann. Es dauerte eine Zeit lang bis mir klar wurde: Als Pädagoge kann ich die Welt, die soziale Ungleichheit nicht wirklich verändern. Ich bin kein Politiker, ich bin Pädagoge. Und andere Produktionsverhältnisse, eine gerechtere Einkommens- und Vermögensverteilung, andere Wohnbedingungen kann die Pädagogik nicht herstellen, auch nicht die Ungleichheit zwischen Mann und Frau im Berufsleben und im sonstigen Leben beseitigen. Aber wir Pädagog:innen können bei der Aneignung der Welt, des kulturellen Erbes helfen. Wir sind dafür verantwortlich, wie sich unsere Schüler:innen die Welt aneignen und womit sie sich wie beschäftigen im Unterricht. Pädagogik hat also Einfluss darauf, wie Schüler:innen die Welt wahrnehmen und später als autonome und mündige Bürger:innen das gesellschaftliche Zusammenleben beeinflussen, womit sich Student:innen während des Lehramtsstudiums beschäftigen und dann Schule gestalten. Damit muss man sich als (Hochschul) Pädagog:in einfach auseinandersetzen: Welche Haltungen und Einstellungen leiten mich, gestalte ich Schule/Lehre an der Hochschule auch danach, was bewirkt mein Unterricht bei den Schüler:innen, welche Einstellungen, Normen und Werte werden dadurch – oft unbewusst – bei ihnen gefestigt, welche Barrieren sind vorhanden, welche Vorurteile prägen mich, welche Schüler:innen vernachlässige ich womöglich?

Schule ohne Noten

Anders gefragt: Wie kann gemeinsamer Unterricht pädagogisch, didaktisch und methodisch für alle erfolgreich umgesetzt werden? Sind zum Beispiel Noten dabei hilfreich oder nicht? Es war mir relativ bald klar, dass Ziffernnoten nicht sein müssen bzw. dem von mir angestrebten pädagogischen Handeln gegenüber sogar ziemlich hinderlich sind. Es ist ja phänomenal, wenn man die Studien aus den 1960er Jahren vor sich liegen hat, die schon damals ganz klar aufzeigten, dass Noten ungerecht sind, dass sie keine der notwendigen Kriterien wie Objektivität, Reliabilität und Validität erfüllen. Und trotzdem werden Noten noch immer als Garant für schulische Leistung angesehen und reformpädagogische Ansätze als spielerisches Lernen verunglimpft. Eine Schule für alle war für uns immer eine Schule ohne Noten.

Schulversuch: Schule ohne Noten

Bei den Schulversuchen wurde der Verzicht auf Ziffernnoten bis zum Ende der Volksschule von den Lehrer:innen recht gut mitgetragen, aber dann wurde es immer schwieriger. Wir hatten in Oberösterreich auch im Rahmenkonzept für die Sekundarstufe die Möglichkeit, auf Noten zu verzichten. Das war, würde ich sagen, damals wirklich revolutionär. In oberösterreichischen Integrationsklassen

mussten nur beim Übergang von einer Schule zu einer anderen Noten gegeben werden. Unser Sohn, zum Beispiel, bekam einmal in der vierten Klasse Volksschule Noten und dann noch einmal in der vierten Klasse Hauptschule. Insgesamt konnte er sechs Jahre ohne Noten frei lernen und das hat seiner Leistungsentwicklung nicht geschadet, seine Dissertation liegt nun schon wieder einige Jahre zurück.

Offene Lernformen und Partizipation

Der Verzicht auf Noten, aber auch auf das Sitzenbleiben, das Wiederholen von Klassen, war ein wichtiger Schwerpunkt für uns in Oberösterreich. Daher passte ich gemeinsam mit Lehrer:innen im Schulversuch das *Pensenbuch* aus der Montessoripädagogik an den österreichischen Lehrplan an, und für die Sekundarstufe entwickelten wir den sogenannten *Entwicklungsbericht*. Damit verbunden war klarerweise das Thema der Förderdiagnostik: Wie gestalten wir individuelle Lernprozessbegleitung, Lernstandsanalyse und wie setzen wir das im gemeinsamen Unterricht um? Offene Lernformen waren damals was vollkommen Neues. Das war Entwicklungsarbeit mit den Lehrer:innen im Schulversuch. Teilweise haben wir uns aus der Literatur Ideen geholt und in die Schulen gebracht. Wulf Wallrabenstein war zum Beispiel einer der Autor:innen, die uns geholfen haben, offenen Unterricht nicht nur als Methode, sondern als Pädagogik zu sehen. Wir lebten nie dieses »Frontalunterricht ist schlecht und offener Unterricht ist gut«, sondern sagten immer, dass offener Unterricht auch Frontalunterrichtsphasen beinhalten muss. Dass ist ja eigentlich verrückt, das als Gegensatz auszuspielen. Sehr wichtig war uns auch, Schule so zu gestalten, dass Schüler:innen- und Elternmitgestaltung, -mitbestimmung, also *Partizipation* möglichst umfassend gelebt wird sowie der pädagogische Umgang mit schwierigen Schüler:innen, die Klarstellung, dass das Prinzip der menschlichen Würde auch für diese Gruppe gilt.

Policy-Ansatz

Das war der eine Ansatz: pädagogische, methodisch-didaktische Umsetzung des integrativen Unterrichts. Und ein weiterer Schwerpunkt, der mir immer sehr wichtig war, ist der Policy-Ansatz: Wie bringe ich die Idee in die politische Umsetzung? Da war es mir wichtig, von Anfang an den Stand der Entwicklung aufzuzeigen, also einmal rein statistisch zu zeigen: Wir haben so und so viele Schüler:innen, so und so viele Klassen und Schulen mit gemeinsamem Unterricht. Anfangs bekam ich auch noch Daten, wie viele Ressourcen in den gemeinsamen Unterricht fließen, das ist schon lange nicht mehr der Fall. Das wäre aber wichtig, immer wieder zu sehen, wie sich die Ressourcensituation ganz konkret gestaltet, auch im Vergleich zwischen Integration/Inklusion und Sonderschulen. Weil es ja immer heißt, Integration sei so teuer. Aber je länger die Entwicklung dauerte, desto weniger Ressourcen gingen in integrative Modelle, immer mehr blieben in der Sonderschule. Und am teuersten ist einfach eine Doppelfinanzierung von Sonderschulen und Integration. Also aufzuzeigen, wie der Stand der Dinge ist, welche guten Lösungen, welche Probleme es gibt, welche Entwicklungen notwendig sind, was von diesen und jenen Personenkreisen beigetragen werden könnte, damit sich eine bessere Entwicklung abzeichnet. Das war ebenfalls ein Schwerpunkt, der mich immer wieder bewegte.

Welche Mitstreiter:innen waren besonders wichtig?

Mitstreiter: Josef Fragner

Nun, da habe ich ja schon viele genannt. Zum Beispiel Josef Fragner, als Professor, dann als Direktor an der pädagogischen Akademie, als Vorsitzender im Verein *miteinander*, und als Chefredakteur der Zeitschrift *behinderte menschen*, heute nur mehr *menschen* genannt, wo er, denke ich, einen großen Einfluss darauf hatte, dass es eine umfassende Verbreitung von Texten zur Integration und Inklusion gab. Es war eine spannende Zusammenarbeit mit ihm, wobei es durchaus auch Phasen der Unterschiedlichkeit und des Streites und dann wieder des Zusammenfindens gab. Einstweilen kann ich von einem guten Freund reden, der leider Gottes in seinen letzten Berufsjahren, 2006/07 beim Übergang von der Pädagogischen Akademie zur Pädagogischen Hochschule, parteipolitisch auf schäbigste Art und Weise entmachtet wurde. Er war Direktor der Pädagogischen Akademie und eigentlich der logische Gründungsrektor für die Pädagogische Hochschule. Aber er passte parteipolitisch nicht in die damalige Konstellation in Österreich. So wurde er vom Ministerium glatt abserviert, muss man sagen. Das war keine schöne Sache damals.

Und was machte er dann?

Er lehrte noch kurze Zeit als Professor an der PH OÖ und trat dann in den Ruhestand über. Leider Gottes wurde er auch sehr krank, das muss man auch dazu sagen. Wobei er das jetzt glücklicherweise gut im Griff hat.

Mitstreiter: Georg Feuser

Feuser war dann der nächste, der ganz, ganz wichtig war, eben aufgrund seiner Theorie und seiner Vorträge und Seminare, die er in Österreich hielt. Er war auch bereit, mit uns in Schulen zu fahren, sich anzuschauen, was wir machen und gab uns die positive Rückmeldung dazu, dass für ihn unsere Form von innerer Differenzierung und Individualisierung gut passt. Denn es ist ja spannend mit ihm und seiner Theorie. Eine Schule, die seinen theoretischen Ansatz radikal umsetzt, kenne ich noch nicht. Also nicht in der Gänze, ausschließlich mit Projektunterricht und ohne Unterrichtsfächer. Das war aber in Bremen auch nicht so, wie ich bei Exkursionen mit Studierenden feststellte.

Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I mit Willi Prammer

Wir entwickelten eine Umsetzung mit Ansätzen der Reformpädagogik und offenem Unterricht, eine gute Mischung von gebundenen Phasen, Freiarbeit, Wochenplanunterricht und Projektunterricht, aber durchaus auch Fachunterricht, wie im Buch *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I* von Willi Prammer und mir ausführlich und mit Praxisbeispielen beschrieben. Das Buch kann man übrigens auch in *bidok* [behinderung inklusion dokumentation] downloaden.

Entwicklung von Bachelor- und Masterprogrammen

Dann kooperierte ich mit Georg auch in den zwei internationalen Erasmus-Projekten, die ich koordinierte, *INTEGER* und *EUMIE*. Da war es mir ganz wichtig, dass er dabei ist. Da musste ich ihn einen Abend lang in einem Gasthaus in Linz nach einem seiner Vorträge überreden, damit er beim ersten Projekt *INTEGER* überhaupt mitmachte. Damals meinte er, wenn ich ihm zwei Stun-

den Zeit und etwas zum Schreiben gäbe, dann mache er mir am Tischtuch so ein Curriculum, da bräuchten wir kein internationales Projekt dazu. Aber er stimmte dann doch zu. Beim Projekt *INTEGER* von 1997 bis 2001 ging es darum, ein Kerncurriculum für die Bachelorausbildung, für die Grundausbildung, zu entwickeln. Und das ist gut gelungen, denke ich mal. Fünf Basismodule und rund 15 optionale Module dazu, als Anregung für jede Hochschule, für jede Universität. Leider funktioniert die originäre Homepage nicht mehr, aber die wichtigsten Informationen, die einzelnen Module sowie ein Glossar in Englisch und Deutsch finden sich jetzt auf der Homepage von Georg Feuser wieder. In der Folge entwickelten und disseminierten wir dann von 2002 bis 2005 EUMIE, den *Eu*ropean *M*aster of *I*nclusive *E*ducation, ein interessantes Masterprogramm, das in seiner Gänze allerdings nirgends umgesetzt wurde, auch nicht bei uns in Linz. Da haben einfach die jeweiligen Umstände an allen beteiligten Hochschulen in den Ländern nicht gepasst. An der Universität zu Köln wäre es vielleicht etwas geworden. Ich hatte ja 2004 einen Ruf auf eine C4-Professur dorthin, konnte diesen aber aus verschiedensten Gründen nicht annehmen. Vielleicht greift jemand diese Idee wieder einmal auf, in Form von einzelnen Modulen oder als gesamtes Studium. Dazu wurde es ja entwickelt.

Erasmus-Projekte initiieren Entwicklungen

Erasmus-Projekte hatten für mich den großen Vorteil, dass sie die Welt und damit die Sichtweisen öffneten. Mir war vorher nie klar, wie die anglo-amerikanische Welt das Thema angeht oder die französische, die spanische, wie Länder aus dem Norden Europas und aus dem Osten integrative bzw. inklusive Bildung denken und leben. Italien war ja bekannt, aber sonst war es schon recht spannend, unterschiedlichste Ansätze zu sehen und die eigenen Ansätze in die anderen Länder zu transferieren. Da gewann ich persönlich sehr, sehr viel. Und auch die eigene Institution konnte viel gewinnen, weil sie sich darauf einließ und die Programme sowie den Austausch von Lehrenden und Studierenden sehr unterstützte. Die Schwierigkeit dabei war und ist, eine gewisse Breitenwirkung zu erzielen. Und wie gesagt, bei *EUMIE* war es so, dass es durchaus an vielen Stellen ein Interesse gab, aber die Strukturen es nirgends zuließen, den Studiengang zu implementieren. Das ist schade, aber mit dem muss man leben, dass man ein Projekt koordiniert, ein gutes Produkt entwickelt, die Verwertung dann aber ausbleibt. Letztlich war der Weg das Ziel, kann man so sagen, denn bei allen Projektpartner:innen passierte viel.

Mitstreiter:innen: Rödler, Dreher, Cuomo, López-Melero

Im Zusammenhang mit *INTEGER* und *EUMIE* sind natürlich auch noch andere Personen zu nennen: Peter Rödler war zum Beispiel bei *INTEGER* dabei, ebenfalls eine ganz wichtige Person, eine der wenigen mit hoher Kompetenz auch im IKT-Bereich. Oder Walther Dreher, bei *INTEGER* und *EUMIE* dabei. Sein Hang zur bildhaften Sprache half, das gesamte Bild aufzubauen und zu kommunizieren und so manche Brücke zu schlagen. Das war ja oft spannend, zum Beispiel wenn Georg und Nicola Cuomo miteinander diskutierten. Miguel López-Melero aus Málaga, ein Kommunist, Mentor von Pablo Pineda, der erste junge Mann mit Downsyndrom, der einen Universitätsabschluss machte. Miguel war

Gründer des Projektes *Roma* zur Integration von Kindern mit Downsyndrom, das wir auch kennenlernen durften. Denn wir hatten bei *EUMIE* und *INTEGER* eine Arbeitsweise, dass wir einmal im Semester an einen anderen Standort fuhren und dort unsere Tagungen abhielten. Anfangs begannen wir Mittwochnachmittags und hörten Sonntagmittags auf, ohne Touristik-Programm. Bald planten wir auch einen halben Tag für Touristik ein und hörten schon Samstagabend auf. Manchmal wurden auch Hospitationen in Schulen eingeplant. Das war jedes Mal sehr intensiv, und so konnten wir auch das Projekt *Roma* kennenlernen und Miguel López Meleros spannenden Ansatz. Wen es interessiert, von ihm gibt es auf *bidok* Artikel zum Nachlesen.

Mitstreiterin: Louise Hayward

Aus Schottland fällt mir noch Louise Hayward ein. Sie ist nicht so bekannt, kommt eigentlich auch aus der Didaktik, Schwerpunkt Schriftspracherwerb. Sie brachte dort ihre Aspekte ein, und sie sprach ein wunderbares Englisch, das auch ich gut verstand. Bei den irischen Partner:innen tat ich mir da deutlich schwerer.

Mitstreiter:innen: Schulversuchslehrer:innen

Weitere Mitstreiter:innen, Mitkämpfer:innen waren viele, viele Personen, von denen ich die Namen nicht alle aufzählen kann. So gab es im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung ganz viele Lehrer:innen, mit denen ich sehr intensiv zusammenarbeitete. Ich fuhr ja zuerst einmal pro Semester, dann einmal pro Jahr an jede Schule mit einer oder mehreren Schulversuchsklassen, zusätzlich traf man sich regelmäßig bei Arbeitstreffen, Tagungen und Fortbildungsworkshops zum Erfahrungsaustausch. Da waren viele Leute dabei und wir überlegten gemeinsam Fragen wie: Wie können wir den Schriftspracherwerb ohne Klassenfibel gestalten? Brügelmann war dabei natürlich eine ganz große Hilfe. Oder: Wie kann Mathematikunterricht ohne einheitliches Rechenbuch gestaltet werden? Da bekamen wir von Freinet und Montessori wichtige Anregungen.

Pensenbuch

Zur Beurteilung ohne Ziffernnoten sowie als Instrument zur Förderdiagnostik entwickelten wir in Oberösterreich unser *Pensenbuch*, von der Montessori-Pädagogik abgeleitet, aber auf den österreichischen Lehrplan abgestimmt und mit basalen Kompetenzen erweitert. So fanden zum Beispiel auch Fähigkeiten wie Brot streichen oder Schuhe binden, Farben zuordnen usw. Eingang, denn wir wollten auch basale Kompetenzen einbinden. Es sollte ja für alle Kinder gelten. Das *Pensenbuch* war eine Vorlage für viele Lehrer:innen, und wir evaluierten auch die Anwendung im Schulversuch. Manche übernahmen es 1:1, anderen war es zu umfangreich. Die bauten sich dann daraus einfachere Lernziellisten für ein oder zwei Schuljahre. In der Sekundarstufe erweiterten wir das *Pensenbuch* zu einem Entwicklungsbericht, indem wir Elemente der direkten Leistungsvorlage ergänzten. Die Schüler:innen sammelten das ganze Schuljahr über ausgewählte Beispiele ihrer Arbeiten und am Ende eines jeden Jahres wurden diese gemeinsam mit Lernziellisten aus den Fächern Deutsch, Mathematik und Lebende Fremdsprache Englisch sowie Rückmeldungen zum Sozial- und Arbeitsverhalten und zum Projektunterricht gebunden. Nach vier Jahren hatte jede:r Schüler:in ein sehr persönliches, individuell gestaltetes Dokument ihrer Entwicklung in Händen.

Mitstreiter:innen: Integrations-/Inklusionsforscher:innen

Neben den Lehrer:innen aus den oberösterreichischen Schulversuchen kooperierte ich noch intensiv mit den wissenschaftlichen Begleiter:innen der anderen Bundesländer. Volker Rutte, zum Beispiel, wird dir wahrscheinlich kein Begriff sein, er war aber schon vor mir bei den Treffen der deutschsprachigen Integrationsforscher:innen dabei. Da arbeitete ich noch an meiner Dissertation, als er schon dabei war. Ich stieß erst zum Ende meiner Dissertation dazu. 1997/98 war ich das erste Mal bei den Integrationsforscher:innen, die ebenfalls als wichtige Mitstreiter:innen genannt werden müssen, Helga Deppe-Wolfinger, Hans Wocken, Jutta Schöler, Andreas Hinz, Ines Boban, Volker Schönwiese, Annedore Prengel und und und.

Mitstreiter:innen: Heinz Forcher und Anna Würleitner

Elternvertreter:innen waren auch sehr wichtige und vor allem wirkmächtige Mitstreiter:innen. Heinz Forcher ist dir vielleicht ein Begriff, aus Tirol, ein Vater, der sehr stark für die Integration kämpfte, oder die ganzen Elternvereine wie zum Beispiel *Integration Österreich* oder *ISI Graz*, auf dessen Initiative 1985 die erste Integrationsklasse in der Steiermark gegründet wurde. Aber wie gesagt, auch Behördenvertreter:innen wie meine damalige Chefin, Anna Würleitner, von der wir vorhin schon sprachen. Sie entwickelte und evaluierte immer mit uns gemeinsam, also mit den zwei wissenschaftlichen Begleitern, einigen ausgewählten Schulversuchslehrer:innen, Direktor:innen und Bezirksschulinspektor:innen, Rahmenkonzepte für die Schulversuche und die gesetzliche Überführung in Oberösterreich. Sie sagte nicht: »So müsst ihr es machen!«, sondern holte sich alle Gruppen an den Tisch, und wir entwickelten gemeinsam die Konzepte.

Mitstreiter:innen: Willi Prammer und Eva Prammer-Semmler

Wen müsste man noch nennen? Selbstverständlich meine Kolleg:innen aus der »Gründerzeit« an der Pädagogischen Akademie, wie zum Beispiel die beiden Prammers, also Willi Prammer und seine Frau Eva Prammer-Semmler, die auch in Schulversuchen mitarbeiteten. Willi war lange Jahre Leiter eines Sonderpädagogischen Zentrums (SPZ). Gemeinsam mit Illi de Verrette bauten wir vier Gründungsmitglieder das Institut an der Pädagogischen Akademie auf. In letzter Zeit war noch die Vizerektorin der Pädagogischen Hochschule, Katharina Soukup-Altrichter, sehr wichtig. Wir konnten uns darauf verlassen, dass das Rektorat hinter der Idee der Inklusion steht, das Institut nicht irgendwo allein in der Luft hängt, denn da gab und gibt es eine Vizerektorin, die mitgeht und das mitträgt.

Du hast es schon ein bisschen angesprochen jetzt bei den anderen Sachen: Welche Bezüge gab es zur Praxis?

Praxisbezug als wissenschaftlicher Begleiter

Ja, wie gesagt, ganz ganz viele. Der Praxisbezug war eines der Kennzeichen meiner Arbeit, insbesondere in den Jahren meiner Tätigkeit als wissenschaftlicher Begleiter und Lehrer:innenfortbildner. Und ich muss sagen, die effektivsten und zufriedenstellendensten Phasen meiner Berufslaufbahn waren jene, wo die Beziehung zur Praxis eng war. Als wissenschaftlicher Begleiter konnte ich die Sache wirklich ganzheitlich angehen, einerseits theoretisch und forschungsmäßig, aber eben auch praxisbezogen. Ich hatte den großen Vorteil, in Schulen hospitieren

zu dürfen, zuzuschauen, wie die Lehrer:innen innere Differenzierung mittels Individualisierung umsetzten, was sie alles entwickelten, wie sie Probleme lösten. Dann trug ich diese Lösungsansätze in andere Schulen und damit wurden die Kompetenzen der Lehrer:innen dort erhöht. Oder ich griff Fragen aus der Praxis auf und brachte den Lehrer:innen neue Impulse zur Lösung ihrer Fragen. Es war auch so, dass Lehrer:innen, wenn sie Probleme hatten, jederzeit auf mich zurückgreifen konnten. Da war zum Beispiel einmal folgende Situation: erste Klasse Volksschule, Integrationsklasse, konservatives Dorf, konservative Volksschule und ein verhaltensauffälliges Kind, starke ADHS-Problematik, Verletzung eines anderen Kindes mit einer Schere im Streit, das Kind mit einer schlechten sozialen Stellung im Ort, und alle Eltern wollten nach zwei, drei Monaten das Kind weghaben aus der Klasse. Da holte mich die Schule. Ich hielt einen Elternabend ab und machte dabei klar, dass Inklusion nicht heißen kann, Kinder woanders abzugeben, wenn es Schwierigkeiten gibt. In weiterer Folge arbeitete ich beratend mit der Mutter des Kindes und mit den beiden Lehrerinnen. Das pendelte sich dann relativ schnell ein. Da hatte ich das Gefühl, ich bin Teil der Praxis, ich kann der Praxis auch etwas bringen. Zumeist aber konnte ich etwas mitnehmen und wurde dadurch in der Aus- und Fortbildung viel glaubwürdiger. Ich kannte damals auch noch die entsprechenden Gesetze im Detail, weil ich sie lesen musste, wenn es Begutachtungen gab, und zum Teil auch Vorschläge machen durfte, was drinnen stehen soll und was nicht. So gelang es mir zum Beispiel, dass heute im Hochschulgesetz in § 42(10) steht, dass alle Lehramtscurricula »die Zielsetzungen von Art. 24 der UN-Behindertenrechtskonvention zu beachten« haben.

Praxisbetreuung der Studierenden

Als die wissenschaftliche Begleitung dann auslief, wurde leider Gottes mein Bezug zur Praxis weniger und weniger. Anfangs im Rahmen der Praxisbetreuung besuchte ich noch einmal die Woche eine Klasse, um Studierende zu beraten und zu begutachten. Da passierte es schon immer wieder mal, dass, wenn ich Student:innen Optimierungsvorschläge machte, sich die Besuchsschullehrer:innen kritisiert fühlten und sich zu verteidigen begannen. Aber es gab auch Besuchsschullehrer:innen, die dankbar über kritisches Feedback waren, wenn ich Vorschläge machte, den integrativen Unterricht zu verbessern.

Weniger Praxisbezug

Den geringeren Bezug zur Praxis bemerkte ich dann auch dadurch, dass die Studierenden in der Aus- und die Lehrer:innen in der Fort- und Weiterbildung meine Konzepte weniger gut annahmen. Denn sie spüren, ob man aus eigener Erfahrung weiß, was in der Schule abgeht. Dann sind sie bereiter, die dahinterstehende Theorie anzunehmen, als wenn sie spüren, dass man vor zehn Jahren das letzte Mal in der Schule war.

Vernetzung von Schulen und Hochschulen bzw. Universitäten

Gestern Abend sprachen wir über regionale Projekte von Hochschulen mit Schulen. Das finde ich wichtig, betrieb es aber ein bisschen zu wenig, da ich mich sehr auf die österreichweite Entwicklung und Vernetzung konzentrierte. Von 2013 bis 2018 hatten wir ja auch das *Bundeszentrum für Inklusive Bildung und Sonderpädagogik*, kurz *BZIB*, an der Pädagogischen Hochschule in Linz, und ich durfte auch dieses leiten. Dessen Aufgabe war die österreichweite Ver-

ankerung der Inklusion in der Lehrer:innenbildung. Daher agierten wir stark auf der Policy-Ebene. Die Arbeit mit den Schulen in Oberösterreich vernachlässigten wir dadurch, auch weil uns die Landesschulbehörde nicht mehr unterstützte. Die wurde ab der Jahrtausendwende eine vollkommen konservative Institution, deren Chef zum Beispiel sagte: »Jetzt haben wir zehn Jahre lang für die Integration von Behinderten sehr viel Geld ausgegeben, jetzt werden wir zehn Jahre lang die Begabten fördern.« Und dann war die Kooperationsmöglichkeit natürlich weg. Die wollten nicht mehr, dass wir miteinander arbeiten. Das war der eine Punkt, und der andere Punkt war, dass wir wirklich stark national und international unterwegs waren mit unseren Projekten. Aber ich bin nach wie vor davon überzeugt, dass es ganz wichtig ist, dass sich Hochschulen und Universitäten immer wieder mit den regionalen Schulen vernetzen und Lehrer:innen hereinholen, aber auch für Lehrer:innen als Ansprechpartner für Entwicklungsprojekte zur Verfügung stehen. Es ist schade, dass das in den letzten Jahren in Oberösterreich nicht mehr passieren konnte. Irgendwie ist es schon paradox, wenn du miterleben musst, dass deine Projekte und Arbeiten national und international anerkannt sind, du auf nationaler Ebene ein Key Player bist, dort wichtige Impulse einbringst, aber aus rein parteipolitischen Gründen wehrt sich die Führungsebene der regionalen Bildungslandschaft dagegen, dass du in ihre Schullandschaft reinkommst. Aber wie gesagt: Praxisbezüge gab es insgesamt recht viele, diese waren sehr wichtig und zufriedenstellend für mich als wissenschaftlicher Begleiter, aber auch zufriedenstellend und gewinnbringend für die Schulen, weil wir wechselseitig immer wieder neue Impulse und neue Chancen bekamen, uns weiterzuentwickeln.

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

Umsetzung der Inklusiven Pädagogik je nach Institution

Als eine der größten Herausforderungen möchte ich die indirekte Proportionalität zwischen der Chance auf Umsetzung inklusiver Pädagogik und der Höhe der Bildungsinstitution sehen. Es war phänomenal zu sehen, wie schnell die Volksschulen die Idee der Differenzierung und Individualisierung, des Berücksichtigens der Heterogenität annahmen. Von dort gab es damals viele Aussagen in die Richtung, dass die Schulen schon viel weiter seien als die Ausbildungsstätten. Und das stimmte auch. Ich wuchs bezüglich der Integration ja von der Volksschule über die Sekundarstufe I bis hinauf ins Polytechnikum und die Berufsbildenden Mittleren Schulen, also die Schulen der Sekundarstufe II mit. Und dann arbeitete ich in der Lehrer:innenausbildung. Und ich muss sagen, dass es umso schwieriger wurde, die Idee zu verankern, je höher die Integration aufstieg, aufgrund des den jeweiligen Institutionen innewohnenden Steigerungsgrades der Selektivität. Segregation, Selektion gehört zum mitteleuropäischen Bildungssystem und darin Inklusion zu verankern, ist sehr, sehr schwierig. Irgendwann sagte ich einmal, die Pädagogische Akademie bzw. Hochschule ist das Waterloo meiner

beruflichen Laufbahn. In dem Sinne, dass ich in Pflichtschulen sehr viel bewegen konnte in Richtung gemeinsamen Unterricht, es in der Lehrer:innenausbildung aber sehr mühsam war und es sehr lange dauerte, dort Fortschritte zu verankern. Einige Niederlagen musste ich da schon einstecken.

Einfluss auf Hochschulen

Die Wirkung meiner Arbeit war in den Schulen draußen also bedeutend direkter zu sehen als in der Hochschule, würde ich sagen. Wir bauten zwar im Laufe der Zeit an vielen Curricula mit und konnten wichtige Inhalte und Lehrveranstaltungen einbringen, jetzt sogar die getrennte Sonderschullehrer:innenausbildung durch integrierte Schwerpunkte zur Inklusiven Pädagogik ersetzen. Aber dieser große Schwung, dass es auch viele Kolleg:innen gibt, die begeistert mitgehen und sich auf offene Diskussionen über Inklusive Bildung einlassen, der passierte nicht. Das ist eine sehr schwierige Sache und da hatte ich wohl auch etwas zu hohe Erwartungen.

Widerspruch Neoliberalismus und Grundidee der Inklusion

Die zweite große Herausforderung ist der Widerspruch zwischen der Grundidee der Inklusion im Sinne eines radikalen Wandels der Gesellschaft und der tatsächlichen Entwicklung unserer Gesellschaft in Richtung radikalem Neoliberalismus, der es einfach nicht zulässt, dass sich diese Ideen der Freiheit, Gleichheit und Geschwisterlichkeit wirklich verbreiten. Durch die Tendenz der Merkantilisierung tun sich die Student:innen heutzutage sehr schwer, wahrscheinlich schwerer als wir damals, mit der Idee der Solidarität, der Idee des Engagements für eine bessere, gerechtere Welt. Wir mussten uns damals viel weniger Sorgen um unsere Existenz machen als Studierende heute, wir lebten in den 1980er Jahren in einer Zeit des Auf- und Umbruchs. Das ist auch ein Widerspruch und eine große Herausforderung mit der wir täglich leben müssen: die Ambivalenz zwischen Entsolidarisierung der Gesellschaft und den normativen Ansprüchen der Inklusiven Pädagogik.

Die leidige Notendiskussion

Ja, und dann noch diese leidige Notendiskussion. Diese Unmöglichkeit des Verzichts darauf, obwohl man seit den 1960er Jahren weiß, dass sie nicht gerecht oder valide sind, dass es genügend Schulsysteme gibt, in denen Schüler:innen ohne Notendruck gut lernen. Aber das deutschsprachige Schulwesen schafft es nicht, auf Ziffernnoten zu verzichten. Das ging bei uns sogar so weit, dass die ohnehin geringen Fortschritte von der letzten Regierung wieder zurückgenommen wurden. Wir hatten die Politik soweit, dass sie den Notenverzicht in Volksschulen zumindest zuließen, wenn das Klassenforum mehrheitlich dafür war. In Oberösterreich gab es Landesschulinspektor:innen, die sogar Schulversuchskonzepte mit uns entwickelten, um auf Noten verzichten zu können, nicht nur in Integrationsklassen. Aber mit dem Wechsel an der Spitze kam es unter Schwarz-Blau wieder zu einem Rückschritt, Noten waren plötzlich wieder das Zeichen für »wirkliche« Leistung. Und Türkis-Grün kümmert sich um solche Fragen nicht. Die haben genügend andere Probleme und greifen das Thema inklusive Bildung nicht an. Und so stehen wir vor der großen Herausforderung, dass sich das Bildungssystem ändern sollte, seit einigen Jahren aber vollkommen darauf verzichtet wird, Inklusion bildungspolitisch zu thematisieren.

Behindert sein oder behindert werden

Eine weitere große Herausforderung ist es, den Paradigmenwechsel in der Sichtweise von Behinderung in den Köpfen zu verankern, weg vom individual-theoretischen, medizinischen Modell hin zum sozialen Modell zu kommen. Letztendlich bleiben die meisten Leute in der Praxis, im konkreten Tun, im medizinischen Paradigma hängen, auch wenn sie theoretisch dem sozialen zustimmen. Wenn man nämlich ihre Handlungen anschaut, kommen sie nicht wirklich weg vom behindert *sein* und hin zum behindert *werden*. Viele Lehrer:innen handeln immer noch nach dem Prinzip, dass Schüler:innen von Geburt aus dumm, gescheit, faul, fleißig ... seien. Es gibt kaum Lehrer:innen, die dem Buchtitel von Jürg Jegge zustimmen würden, dass Dummheit lernbar ist. Und damit hängt ja auch die Sichtweise von Behinderung zusammen. Dieses biologische Determinieren von Leistungsfähigkeit, von Behinderung – Nichtbehinderung, Begabung – nicht Begabung, Fähigkeit – Unfähigkeit, also dieser Ableismus. Das ist eine große Herausforderung, auch in der Ausbildung, Lehrer:innen davon wegzubringen.

Diskurs über Inklusion an der Universität

Dann gibt es noch die Unmöglichkeit oder Schwierigkeit des offenen Diskurses mit den Kolleg:innen an der Hochschule. Über die Studierenden bekamen wir immer wieder einmal mit, dass andere Lehrende die Idee der Integration bzw. Inklusion schlecht machten. Aber diese Kolleg:innen redeten nicht mit uns. Und wir konnten die Kolleg:innen nicht zum Reden zwingen. Obwohl seit Fragner, also seit 1995, Integration bzw. Inklusion immer eine der Leitideen unseres Hauses war, gab es selbstverständlich Leute, die sehr dagegen waren und es noch immer sind. Aber die zeigten nicht auf und sagten: »Lass uns drüber reden«, sondern intervenierten im Stillen dagegen. Das war und ist natürlich für Studierende nicht ganz leicht, wenn sie einerseits die »Utopie« vorgestellt bekommen und andererseits mit der angeblichen »Realität« konfrontiert werden, indem gesagt wird: »Das ist alles Blödsinn, das kann nicht funktionieren. Die Wirtschaft braucht ja das und das usw.« Wenn die Studierenden uns informierten, hatten wir zumindest die Möglichkeit, mit ihnen darüber zu diskutieren. Aber das Thema gemeinsam zu besprechen, die Argumente pro und kontra offen auszutauschen, das war eigentlich nie möglich.

Immer noch die gleichen Fragen

Was ich persönlich auch sehr herausfordernd finde, ist, dass man nach 40 Jahren immer noch die gleichen Fragen diskutieren muss, wie zum Beispiel: »Werden die behinderten Kinder ebenso gefördert wie in der Sonderschule? Kann man den Schüler:innen wirklich so viel Freiraum geben, wie ihn Freiarbeit und Projektunterricht benötigen? Bemühen sie sich ohne Noten genug? Kann man den nichtbehinderten Kindern zumuten, dass ein anderes Kind ständig schreit oder sogar andere schlägt? Lernen denn die Kinder auch genug in der inklusiven Schule?« Diese Frage war übrigens das Hauptmotiv für meine Dissertation *Behindern Behinderte?* Als wissenschaftlicher Begleiter war ich auf vielen Elternabenden. Wenn es um den Übergang von der Volksschule zur Hauptschule ging, waren bei jedem Elternabend Eltern, die fragten: »Aber lernt denn mein gut begabtes Kind auch genug in der Integrationsklasse? Müssen da die Lehrer:innen nicht ständig auf die Behinderten warten?«

Fallstudie: Beschäftigung mit begabten Schüler:innen in Integrationsklassen

Weiters gab es seitens der wissenschaftlichen Begleitung das Projekt INTSEK. An 14 Schulen wurden in den zweiten Klassen der Sekundarstufe I Fallstudien durchgeführt, samt standardisierten Beobachtungen in mehreren Unterrichtseinheiten. Dabei wurde festgestellt, dass sich die Lehrer:innen mit den begabten Schüler:innen weniger lang beschäftigten als mit den weniger begabten Schüler:innen. Die Lehrer:innen nannten uns nämlich die drei begabtesten und die drei mit den größten Lernschwierigkeiten. Wir wählten je eine:n davon aus und von diesen beiden wurde dann alle fünf Minuten die Kommunikation beobachtet. Und plötzlich stand im Raum: »Wenn sich die Lehrer:innen weniger lang mit den gut begabten Schüler:innen beschäftigen, dann werden diese doch weniger gefördert und sind womöglich gegenüber Regelklassenschüler:innen benachteiligt.« Das war der zweite Anlass für meine Dissertation, in den vierten Klassen dieser Schulen zu untersuchen, wie es nach acht Schuljahren mit dem Lernstand der nicht behinderten Schüler:innen in den Integrationsklassen und den Parallelklassen aussieht. Das Ergebnis war eindeutig: Die Leistungen unterschieden sich nicht signifikant. Was sich aber signifikant unterschied, war die Zufriedenheit der Schüler:innen, und die Selbsteinschätzung, das Klassenklima, die Möglichkeit zur Mitbestimmung, das Vertrauen zwischen den Lehrer- und Schüler:innen, die Individualisierung des Unterrichts.

Politischer Einfluss in Österreich in den 1990er Jahren

Was ich auch als große Herausforderung empfinde, ist dieses Auf und Ab der politischen Wirksamkeit und der Möglichkeiten, die sich auftun oder auch nicht. In den 1990er Jahren hatten wir ein *window of opportunity* in Österreich, mit Bundesminister Scholten. Er war derjenige, der das Fenster aufstieß und eine nichtumkehrbare Entwicklung hin zur gesetzlichen Verankerung des Elternwahlrechts einläutete. Seine Nachfolgerin Elisabeth Gehrer musste dann auch, obwohl sie Mitglied der ÖVP war, noch das Elternwahlrecht in der Sekundarstufe I verankern, auch in der AHS-Unterstufe. Aber ab der ersten schwarz-blauen Koalition war diese Idee weg vom Fenster. Damit starb praktisch auch die Umsetzungsmöglichkeit für die Sekundarstufe II. Auch regional merkt man es sehr stark: Je nachdem, wie die Politik agiert, welchen Druck sie ausübt, welche Ziele sie vorgibt, desto mehr oder weniger greifen die nachgeordneten Stellen und Schulen die Idee des gemeinsamen Unterrichts auf oder eben nicht. Und damals in den 1990er Jahren war die Elternbewegung noch stark. Heutzutage gibt es keinen Elterndruck mehr für inklusive Schulen. Ganz im Gegenteil. Vor zwei Jahren gab es zum Beispiel hier in Oberösterreich eine starke Elterninitiative, die gefordert hat, dass die Sonderschulen bestehen bleiben, damit ihre Kinder ohne SPF in Integrationsklassen an Sonderschulen gehen können.

Das heißt, die fordern eine umgekehrte Integration, Kinder ohne Förderbedarf an der Sonderschule zu integrieren.

Umgekehrte Integration

Genau! Oberösterreich war ja *der* Vorreiter der umgekehrten Integration. Das war damals Würleitners Prestigeprojekt. Sie sagte: »Wenn wir in Richtung Inte-

gration gehen wollen, müssen wir die Sonderschulen mit auf den Weg nehmen. Dazu ermöglichen wir es ihnen, an der Sonderschule Integrationsklassen zu errichten.« Ein neuer Schulversuch wurde eingerichtet und in den 1990er Jahren legistisch einfach durchgezogen, weil es für die Landesschulbehörde wichtig war. Diese Schulversuche wurden auch von vielen Eltern goutiert und angenommen, weil damit eine Schule vorhanden war, die reformpädagogische Ansätze anbot, die sie in der Regelschule nicht gefunden hätten. Solch eine Sonderschule, zum Beispiel die in Gmunden, hatte ein sehr großes Einzugsgebiet, 20 bis 30 Kilometer im Radius, aus dem die Eltern nun ihre nichtbehinderten Kinder freiwillig in die Sonderschule geben konnten. Dort gab es dann Montessori-Pädagogik. Und der Name Sonderschule wurde durch einen neutralen Namen ersetzt, wie zum Beispiel *Schule an der Marienbrücke* oder sogar *Schule für alle*.

Kein Ende der umgekehrten Integration

Aber in den Zweitausenderjahren wurden die Integrationsklassen an Sonderschulen legistisch immer mehr hinterfragt und es durfte eigentlich keine solchen Schulversuche mehr geben. Integration war schon lange in der gesamten Pflichtschule gesetzlich verankert. Trotzdem machte Oberösterreich mit der umgekehrten Integration weiter, bis vor einigen Jahren das Bundesministerium sagte: »Das müssen wir jetzt auf saubere juristische Beine stellen, wir werden das in Zukunft streng verbieten.« Und dann kam es zur großen Elternbewegung mit der eigentlich paradoxen Forderung: »Ich möchte, dass mein nicht behindertes Kind in die Sonderschule gehen darf.« An einem Standort ging das einmal sogar soweit, dass es keine einzige Anmeldung von Schüler:innen mit SPF für die erste Klasse gab, aber die Eltern trotzdem unbedingt eine Integrationsklasse an der Sonderschule eröffnen wollten.

Ich finde es insofern ganz spannend, als dass es eben diesen Schonraumaspekt der Sonderschule, der ja auch für die Lehrkräfte gilt, sozusagen beibehält und gleichzeitig gemeinsames Lernen ermöglicht. Und wo ich dann denke: Ist das nicht der kleinere Konflikt, zu sagen, ihr dürft in eurem schönen Schonraum bleiben, aber ihr müsst dann wenigstens noch Kinder ohne Förderbedarf mit dazu nehmen?

Umgekehrte Integration verhindert Weiterentwicklung in Richtung Inklusion

Das mag schon stimmen, aber das Problem dabei ist, dass du damit sowohl die Regelschulen als auch die Sonderschulen von der Weiterentwicklung in Richtung Inklusion entlastest. Bei uns in Oberösterreich gab es unterschiedliche Entwicklungen an den Sonderschulen mit umgekehrter Integration. Da gab es einmal diese »Gründersonderschule« in Gmunden, die mit der umgekehrten Integration begann. Deren Direktor setzte sich wirklich zum Ziel, eine Schule für alle zu werden. Diese Schule stellte sogar beim Landtag einen Antrag, dass sie sich von einer Sonderschule in eine Volks- und Hauptschule umwandeln kann. Das ließ die Politik nicht zu. Aber die meisten Sonderschulen bauten neben der Sonderpädagogik Integrationsklassen als neues Standbein auf. Die hatten nie die Idee, wirklich in Richtung Inklusion zu gehen, sondern wollten einfach nur den Stand-

ort sichern und festigen. Der Direktor der Gründersonderschule wurde später übrigens Bezirksschulinspektor und als solcher sagt er nun: »Ich bringe meine Regelschulen nicht soweit, dass sie mir die schwierigen Kinder wirklich gut betreuen. Daher muss ich mir auf die Sonderschule gut schauen, die das gut macht. Sonst habe ich keinen adäquaten Platz für diese Schüler:innen.« Ich dagegen sage immer, wenn man diesen Ausweg ständig anbietet, werden sich die anderen Schulen eben nicht weiterentwickeln. Man muss diesen Ausweg schließen und als Behördenvertreter:in sagen: »Ich unterstütze euch bei der Weiterentwicklung. Wenn ihr ein Kind habt, das Schwierigkeiten hat und deshalb Schwierigkeiten macht, dann setzen wir uns zusammen und überlegen, was es braucht, damit ihr mit dem Kind gut umgehen könnt. Da gebe ich zusätzliche Ressourcen hin, und da müssen dann die Lehrer:innen aus der Sonderschule raus und in die Regelschule rein.«

Schonraum für Lehrer:innen

Das mit dem Schonraum finde ich übrigens eine spannende Idee, mit interessanten Forschungsfragen, wie zum Beispiel, ob die Sonderschule nicht nur Schonraum für die Schüler:innen bietet, sondern vor allen Dingen Schonraum für die Lehrer:innen, die dort sein wollen, die diesen einfach nicht verlassen wollen. Und wenn sie doch den Schonraum verlassen müssen, dann wird es oft schwierig. Dann gehen die zwar an die Regelschule, sagen dort aber relativ schnell: »Ich gehe jetzt mit *meiner* Gruppe wieder mal raus aus der Klasse in den Nebenraum, denn das ist für *meine* Kinder ganz wichtig, dass sie jetzt wieder einmal Ruhe haben, dass sie sich sammeln können« und so weiter. Und wenn man dann genauer hinsieht, dann bekommt man das Gefühl, das machen sie deshalb, weil das Teamteaching nicht gut funktioniert. Denn dort, wo das Teamteaching funktioniert, ist der Nebenraum für die Kinder mit SPF eigentlich keine Notwendigkeit. Dann freut man sich über einen eventuell vorhandenen zusätzlichen Raum, nützt ihn für alle und macht Gruppenbildungen eher nach Interessen als nach Fähigkeiten.

Interessante Forschungsfrage

Also diese Behauptung, sich nach Leistungsfähigkeit trennen zu müssen, um im Nebenraum die kleine Gruppe der SPF-Schüler:innen ausreichend gut fördern zu können, wäre wirklich eine spannende Forschungsfrage. Und wie eng dies mit dem Gelingen bzw. Nichtgelingen von Teamteaching zusammenhängt.

Wenn ich eine:n autistische:n Schüler:in habe, der/dem 25 Schüler:innen in der Klasse einfach zu viel sind, dann sage ich: Ja, ok, ich verstehe, dass man da eine kleinere Gruppe macht. Aber die kann dann immer noch heterogen zusammengesetzt sein und muss nicht aus fünf autistischen Kindern bestehen.

Spielraum für Schulen

Genau, da mache ich eben eine kleinere Klasse. Oder gehe so weit, wie das Nicola Cuomo in seinem Buch beschrieben hat. Da war der Einstieg so, dass das Kind mit Autismus alleine im Parallelraum unterrichtet wurde und Stück für Stück über Fotos und kürzere Begegnungen in seinem Parallelraum an die Mitschüler:innen herangeführt wurde, bis er dann wirklich in die Klasse gehen konnte, zuerst nur sehr kurz und dann immer länger. Dieser autonome Spielraum muss den Schu-

len gegeben werden, auch die Ressourcen dafür. Denn kleinere Gruppen kann in Österreich einstweilen jede Schule autonom bilden, aber ausreichende Lehrer:innenstunden zu bekommen, ist eher unwahrscheinlich.

Klassengröße

Wir drängten ja 1993 bei der gesetzlichen Implementierung des gemeinsamen Unterrichts stark darauf, dass eine klare Klassenschüler:innenzahl festgelegt wird, verringert gegenüber den anderen Klassen, und auch der/die zweite Lehrer:in gesetzlich fixiert wird. Der Bundesgesetzgeber meinte aber: Wenn wir das ins Bundesgesetz schreiben, dann sagen die Länder: »Ja, wir machen das, aber ihr müsst uns dafür zusätzlich Geld geben.« Die Regierung sagte daher: »Nein, das machen wir nicht. Wir schreiben ins Gesetz: Die Klassenschüler:innenzahl *kann* verringert werden und ein:e zweite:r zusätzlich ausgebildete:r Lehrer:in *kann* eingesetzt werden.« Damit wurde die Umsetzung beliebig und abhängig vom Goodwill der jeweiligen Behörden. Deswegen hatte ich mit Anna Würleitner einen großen Streit, auch öffentlich auf Podiumsdiskussionen, weil sie diesen flexiblen Ansatz sehr stark unterstützte und sagte: »Wir machen das ja auch, um positiv agieren zu können. Wenn zum Beispiel ein blindes Kind in eine Klasse integriert wird und eine:n ganze:n Lehrer:in für sich alleine braucht, dann wollen wir diesem Kind auch eine:n ganze:n Lehrer:in geben. Und nicht nur, wenn drei oder vier Kinder drinnen sind. Und wenn sieben Kinder mit leichteren Beeinträchtigungen da sind, dann reicht auch ein:e ganze:r Lehrer:in.« Die Folge war, wenn man jetzt die Zahlen anschaut, dass nun im Durchschnitt sieben Kinder mit SPF in einer Integrationsklasse sind, statt vier bis fünf wie in Schulversuchszeiten, und dazu noch eine Menge anderer Kinder, die zwar nicht mit SPF gelabelt sind, aber trotzdem einige Probleme mitbringen. Darüber wird aber heute nicht mehr öffentlich debattiert. Die Eltern, die damals in den 1990er Jahren die Politik dazu brachten, dass sie sich dem gemeinsamen Unterricht öffnete und auf die Qualität schaute, die fehlen heute. Wie gesagt, heute sind eher Eltern laut, die für den Erhalt der Sonderschule kämpfen. In der Steiermark gab es zum Beispiel vor Kurzem eine starke Elternbewegung, die gegen die Abschaffung der Sonderschulen agitierte, in Kombination mit einer neuen Landesschulratspräsidentin, wodurch die Weiterentwicklung zu einem inklusiven Schulsystem, die in der Steiermark ja schon weit fortgeschritten ist, ins Trudeln gebracht wurde.

Differenzbereiche »Ausländerpädagogik« und Integrationspädagogik

Was ich auch als spannende Herausforderung erlebte, bereits in den 1990er Jahren, und noch immer erlebe, ist die Trennung, um nicht zu sagen, gegenseitige Abschottung, der Differenzbereiche. Da gab es von unserer Seite aus die Integrationsbewegung, wir bemühten uns um einen gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern, und dann gab es, damals nannte man es noch so, die Ausländerpädagogik, die sich bemühte, die Kinder mit Fluchthintergrund, damals hauptsächlich aus Bosnien, in die Schulen zu bringen und gut zu integrieren. Das gleiche Anliegen, eine ähnliche Problematik, aber kein gemeinsames Vorgehen. Warum arbeiteten wir nicht zusammen? Ich versuchte das ein paar Mal, aber es blieb dabei: Wir fuhren unsere Schiene, die Ausländerpädagogik ihre. Wir entwickelten uns zur inklusiven Pädagogik, die Ausländerpädagogik zur Mi-

grationspädagogik bzw. zur interkulturellen und transkulturellen Pädagogik. Und es gelingt auch heute noch nicht, die Diversitätsbereiche unter dem Begriff Inklusion zu vereinen, intersektionale Zugänge zu stärken. Das ist eine äußerst herausfordernde Geschichte, stark von Standesdünkeln geprägt, wie mir scheint.

Der Versuch, die Differenzbereiche in der »Inklusion« zu vereinen

Ab 2007, als die Pädagogische Akademie in die Pädagogische Hochschule umgewandelt wurde, hatte mein Institut explizit die Aufgabe, alle Differenzbereiche zu vereinen, Inklusion wirklich breit zu denken. Dementsprechend arbeitete ich mit den Vertreter:innen aller Bereiche im Institut zusammen. Das war keine leichte Aufgabe. Einerseits befürchteten Behindertenpädagog:innen im Team, dass ihre Anliegen und ihre Klientel nun weniger wert seien, und sie weniger Bedeutung hätten, weil sie das Institut nun »teilen« mussten und das Migrationsthema politisch viel bedeutsamer sei. Und die anderen meinten, die Behindertenpädagog:innen wären zu dominant, hätten eine Vormachtstellung, weil es immer noch den Schultyp Sonderschule und den Bedarf für einen Ersatz von Sonderschullehrer:innen gäbe, während die Migrationspädagogik und Begabungsförderung nur marginal im Curriculum verankert seien, vor allem in Wahlfächern, und dem Thema Gender überhaupt ganz wenig Beachtung geschenkt werde.

Kampf um Ressourcen verhindert Kooperation

Als vor drei Jahren die Migrationspädagog:innen in unserem Haus eine Deutsch-als-Zweitsprache-Fachtagung für den deutschsprachigen Raum ausrichteten, durfte ich die Idee der Vernetzung kurz anreißen und zur Diskussion stellen. Da wurde mir klar: In Deutschland erleben die Leute mit einem Lehrstuhl für Deutsch als Zweitsprache (DaZ), dass die Ressourcen im Zusammenhang mit Inklusion nur für die Sonderpädagog:innen gedacht werden. Und sie, die Migrationspädagog:innen, kriegen zu wenig Ressourcen. Dieser Kampf um Ressourcen dominiert so stark, dass ein gemeinsames Vorgehen kaum vorstellbar ist.

Das Gemeinsame finden und gemeinsam vertreten

Wie man es da schafft, dass sich alle ruhig miteinander hinsetzen und sagen: »Ok, das ist das Allgemeine in unserem Besonderen, das eint uns, das betreiben wir gemeinsam. Damit gehen wir zur Politik und sagen, aus unserer gemeinsamen Sicht sollte das und das in der Ausbildung passieren.« Das Gemeinsame, also das *Allgemeine im Besonderen*, muss ja nur einmal vorkommen, das muss nicht jeder Bereich anbieten. Es braucht nicht jeder Bereich ECTS-Punkte dafür, um zum Beispiel die Mechanismen zu erklären, wie Exklusion entsteht und so weiter. Dieses und jenes brauchen wir nur einmal zu lehren und dann konzentriert sich jeder Bereich auf sein *Besonderes im Allgemeinen*. Damit können wir einerseits Ressourcen sparen, andererseits benötigt aber jeder Bereich genügend Ressourcen, um seinen speziellen Beitrag leisten zu können. Das wird ein langer Prozess, fürchte ich. Es war und ist ja auch bei den Inklusionsforscher:innentagungen (IFO) ein sehr kontroversielles Thema. Allerdings wurde das Thema das letzte Mal bei der IFO 2017 in Linz explizit angesprochen, dann hörte ich nichts mehr davon. Schade.

Etikettierung-Ressourcen-Dilemma

Ich glaube, drei Herausforderungen habe ich mir noch notiert. Zuerst einmal die De-Kategorisierung, diese Spannung zwischen dem Anspruch der Inklusiven Pädagogik auf De-Kategorisierung und andererseits die Notwendigkeit, die Dinge klar benennen zu können. Wie gehen wir damit um, dass wir einerseits

keine *Behinderten* mehr wollen, keine *Gehörlosen*, keine *Blinden*, aber dass es eben Menschen gibt, die nicht sehen können, die nicht hören können. Dass man einerseits nicht stigmatisiert, aber andererseits die richtigen Maßnahmen setzen und begründen kann. Denn begrenzte Ressourcen können ja nicht irgendwie nach bloßem Gutdünken vergeben werden. Also anders gesagt: Wie können wir das *Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma* lösen? Wie können wir Ressourcen zielgerecht vergeben ohne durch Etikettierungen zu stigmatisieren? Diese Thematik ist im deutschsprachigen Raum noch ganz offen.

Aber gibt es Bemühungen in Österreich über pauschale Ressourcenzuweisung oder irgendetwas anderes, um wegzukommen von dem Einzelnen?

Ressourcenzuweisung in Österreich

Ja! Wir beschäftigten uns im BZIB, also im Bundeszentrum für inklusive Bildung und Sonderpädagogik, ein Jahr lang intensiv mit diesem Thema, auch im Auftrag des Ministeriums. Es gab ja einen Grundsatzerlass zur Gestaltung von inklusiven Modellregionen und da stand unter anderem auch drinnen, dass die Ressourcen flexibel und nicht stigmatisierend vergeben werden sollen. Daher setzten wir uns mit Vertreter:innen der drei inklusiven Modellregionen und mit Wissenschaftler:innen aus Österreich, der Schweiz und Südtirol über ein Jahr lang damit auseinander, wie das umgesetzt werden könnte. Die Schweizer haben Modelle dafür, die Südtiroler auch. Die machen das ja ganz banal. Sie gehen von einer medizinischen Diagnose aus, dann gibt es die zusätzlichen Pro-Kopf-Ressourcen an die Schule, nicht an das Kind, und die Schulen können pädagogisch begründen, wie sie damit umgehen, wie sie diese Ressourcen autonom einsetzen. Und sollten Eltern der Meinung sein, dass ihr Kind zu wenig gefördert werde, dann können sie Einspruch erheben und eine Überprüfung des Ressourceneinsatzes verlangen. Für Österreich schlugen wir mehrere Modelle vor, berechneten auch die Stärken und Schwächen verschiedener Modelle. Die Grundessenz der Arbeitsgruppe war, dass eine rein indexbezogene Zuordnung von Ressourcen schwierig sei, weil dabei die ganz kleinen und die ganz großen Schulen nicht adäquat versorgt werden. Daher wäre eine Mischform sinnvoller. So sollte es einerseits eine Basisversorgung gemäß der Schulgröße geben und zusätzlich einen Ressourcen-Pool für jede Region, der dann von Vertreter:innen des Pädagogischen Zentrums in Zusammenarbeit mit dem Feld und wie in Südtirol ebenfalls ohne direkte Schüler:innenzuordnung an die Schulen verteilt wird. Meine Idealvorstellung wäre, dass es drei verschiedene Pools gibt: einmal den grundsätzlichen Basispool für die normale Differenzierung im Klassenunterricht. Weiters sollten die Schulen Stunden nach indexierter Belastungshöhe für zusätzlich notwendige Differenzierungsmaßnahmen haben, die sehr flexibel und autonom eingesetzt werden können, ohne Schüler:innen zu stigmatisieren. Drittens gäbe es den regionalen Pool für Schulen, die aus diesen und jenen Gründen mit ihren Ressourcen nicht auskommen und daher für einzelne Schüler:innen einen SPF beantragen. Denn alle Lernbarrieren können nicht aus sozialen Kennwerten abgleitet werden, wie zum Beispiel Blindheit. Das ist dann

natürlich personenbezogen zu labeln und zu sagen, für dieses Kind gibt es so und so viele Ressourcen zusätzlich, aber wie in Südtirol, nicht an das Kind, sondern an die Schule. Also, es gibt gute Konzepte, die wir auch im Band 3 unserer Reihe *Inklusion konkret* dokumentiert und dem Ministerium übergeben haben. Schauen wir mal, ob sie daraus etwas machen. Wer übrigens daran interessiert ist, kann diesen Band auf der Homepage des Instituts Inklusive Pädagogik downloaden.[1]

Transnormalität

Die größte Herausforderung im Zusammenhang mit Inklusion ist meiner Meinung nach die unbedingt notwendige Veränderung des Normalitätsverständnisses, weg vom *Protonormalismus* hin zur *Transnormalität* zu kommen. Das ist ganz schwierig. Wegzukommen von dieser Idee, dass es gescheite und dumme Kinder gibt, dass es Ausländer:innen und Nicht-Ausländer:innen gibt, Behinderte und Nicht-Behinderte und so weiter, also weg von der zum Protonormalismus gehörenden *Zwei-Gruppen-Theorie*. Dafür zu einer Sichtweise von Normalität zu kommen, die besagt, dass Menschen ihre jeweilige Biografie, ihre Sozialisation mitbringen und damit jeweils anders geprägt sind, andere Lernausgangslagen, Motivationen, Träume, Fähigkeiten aufweisen, und dass diese Vielfalt ein Schatz ist, denn nur wenn man Verschiedenes kann, kann man voneinander lernen. Trisomie 21 ist nur *ein* Merkmal einer Person, aber nicht das alles Bestimmende. Nicht das Defizit des Nicht-Deutsch-Könnens soll gesehen werden, sondern der Wert der Mehrsprachigkeit, der Interkulturalität. Das zu verändern im deutschsprachigen Raum, eigentlich im gesamten mitteleuropäischen Raum, das ist die grundlegende Herausforderung. Wenn sich das nicht verändert, wie soll Inklusion jemals gelingen?

Partizipation an Schulen

Als letzte Herausforderung möchte ich den Aspekt der Partizipation nennen: Wie kann Mitgestaltung, Mitbestimmung in deutlich höherem Ausmaß an den Schulen gelebt werden? Anke Langner hat in ihrer Habilitation unter anderem gezeigt, dass autoritäre Lehrer:innen deutlich weniger bereit sind, die Idee einer inklusiven Schule umzusetzen als Lehrer:innen, die demokratisch eingestellt sind, also mehr Partizipation zulassen, Disziplin und Noten nicht so wichtig nehmen und weniger an Vererbung als an Sozialisierung glauben. Nicht wenige Lehrer:innen glauben ja noch immer, sie müssen die Herrschenden in der Klasse sein, anstatt gemeinsam mit den Kindern das Lernen im Lernraum Schule zu gestalten.

Also, es gibt noch eine Menge an Problemen und Herausforderungen, die von euch zu bearbeiten sind.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Erkenntnisse aus den letzten Jahrzehnten

Eine Sache, die vielleicht schwierig ist, aber die wichtig wäre, denke ich, das sind die Erkenntnisse aus den ersten Schulversuchsjahren. Es gab viele Berichte damals, aber das war alles graue Literatur, vielleicht unter den wissenschaftlichen Beglei-

1 https://ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/Inklusive_Paedagogik_neu/BIZB/Downloads-Dokumente/Band3gesamt.pdf

ter:innen bekannt, aber kaum in Bibliotheken zu finden. Da gibt es ja viele Erkenntnisse, wie integrativer/inklusiver Unterricht gut laufen kann. Wenn wir mal anfangen bei den Jahrbüchern von Alfred Sander, die gab es auch als Buch. Oder die Berichte, die Ferdinand Klein schrieb über die Schulversuche zur Integration von Kindern mit geistiger Beeinträchtigung. Ich finde auch Hans Wockens Studien zum Lernerfolg, zur sozialen Integration wichtig, da gibt es genügend Schriften dazu, Gott sei Dank. Hans Eberwein hat in seinem Handbuch den Wissensstand überblicksartig herausgegeben. Oder die vielen Berichte aus der Laborschule Bielefeld, die waren schon in meiner Studienzeit wegweisend. Sie war damals noch in den Anfängen und lebte die Idee einer humanen, demokratischen und solidarischen Schule ganz intensiv, gab viele Projektberichte heraus, die direkt in Bielefeld bezogen werden können.

Studie aus den 1990er Jahren zur Integration

Urs Haeberlin, Gérard Bless, deren großen Studie in den 1990er Jahren zu einem wichtigen Aufschrei führte. Auf einmal stand im Raum: »Hoppala, die lernen jetzt zwar mehr in der Integration, fühlen sich aber sozial schlechter integriert.« Ein Ergebnis, mit dem man nicht gerechnet hatte. Das ist ja immer das spannende an Forschung, wenn auf einmal Ergebnisse auftauchen, mit denen man nicht rechnet. Auch die Vergleichsstudie von Haeberlin und Kolleg:innen zur beruflichen und sozialen Integration von ehemaligen Sonder- bzw. Integrationsschüler:innen ist noch als wichtige Erkenntnis zu nennen. Langzeitstudien, die langfristige Auswirkungen schulischer Inklusion analysieren, sind ja leider nur sehr wenige vorhanden.

Kaum Studien zur Effektivität von Sonderschulen

Es gibt auch kaum Studien zum Erfolg, zur Effektivität der Sonderschule. Das war damals in den achtziger, neunziger Jahren noch ein Thema, dann nicht mehr. Das wäre auch eine Aufgabe, das wieder einmal aufzugreifen, diesen *Mythos Sonderschule*. Ich finde es immer noch ungerecht, dass sich der gemeinsame Unterricht immer wieder legitimieren muss, die Sonderschule jedoch nicht. Andererseits bringen diese gegenseitigen Konfrontationen nicht wirklich etwas. Viel besser wäre es, wenn man sich gemeinsam auf den Weg machen würde zu einer inklusiven Schullandschaft. Aber wenn sich die einen legitimieren müssen, finde ich es ungerecht, wenn sich die anderen nicht legitimieren müssen.

Wenig Rezeption von Schulversuchsstudien

In Österreich wurde der Schwerpunkt der wissenschaftlichen Begleitung auf die Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts gelegt. Es ist wirklich schade, dass die vielen Schulversuchsergebnisse aus Österreich in Deutschland so wenig rezipiert wurden. Aber auch verständlich, weil es vor allem graue Literatur war. Die Berichte wurden im sogenannten Schulversuchszentrum in Graz in winzigen Auflagen produziert, mehr für den ministeriellen Gebrauch. Da gab es einige Bände zum Thema, die dort bezogen werden konnten, wenn man es wusste. Werner Specht, der die wissenschaftliche Begleitung der integrativen Schulversuche österreichweit koordinierte, publizierte leider kaum Artikel, obwohl es eine Menge wichtiger Erkenntnisse gab. Zum Beispiel aus Befragungen in den Anfangsjahren, in denen die verschiedenen Modelle, also die Integrations-, die Stützlehrer-, die Klein- und Kooperationsklasse vergleichend analysiert wurden: Da kam ganz klar

heraus, dass das Integrationsklassenmodell am vorteilhaftesten ist, und zwar auf allen Ebenen: bei der Umsetzung der sozialen Integration, der Leistungsintegration, der Zufriedenheit aller Beteiligten, und so weiter.

Fallstudien zur Sekundarstufe I

Anschließend wurden Fallstudien in der Sekundarstufe I durchgeführt. Und nachdem auch dort das Elternwahlrecht gesetzlich verankert war, analysierten wir die Situation im beruflichen Übergang, also am Ende der Pflichtschule, in den sogenannten Polytechnischen Schulen (PTS) und in Berufsbildenden Mittleren Schulen (BMS): Wie sieht es aus in Bezug auf die Berufsorientierung, den Berufseinstieg, die Teilhabe am ersten, zweiten oder dritten Arbeitsmarkt, die Wohnsituation etc.? Welche Unterschiede gibt es in Bezirken mit viel Integrationserfahrung und in Bezirken mit vielen Sonderschüler:innen?

Es wäre mir wichtig, dass diese Erkenntnisse nicht verloren gehen. Wobei man natürlich sagen muss, das ist 30, 40 Jahre her, zum Teil. Aber irgendwie habe ich das Gefühl, es ist immer noch ganz aktuell und wichtig. Weil wir damals wirklich Wesentliches erarbeitet haben: Wie kann es gut funktionieren, wie kann Integration gelingen? Und ich verstehe Richtlinien, dass bei Seminar- und Abschlussarbeiten ausschließlich jüngere Literatur verwendet werden darf, überhaupt nicht!

Entwicklung im Bereich Inklusion

So sehr ich momentan mit der bildungspolitischen Entwicklung unzufrieden bin, möchte ich uns schon auch zugestehen, dass viel Gutes gelang und viel an Veränderung passierte. Wenn ich zum Beispiel an meine Ausbildung zurückdenke, musste ich noch die charakteristischen Merkmale von mongoloiden Kindern lernen, und dass diese Kinder maximal bis zum Zahlenraum 20 rechnen lernen und auf jeden Fall in die »Sonderschule für Geistigbehinderte« gehören. Ein anderer Schultyp käme für diese Kinder keinesfalls infrage. In den 1990er Jahren musste man dann noch heftig darüber diskutieren, ob denn Kinder mit Downsyndrom integriert werden könnten. Das wurde ganz vehement angezweifelt. Und heutzutage, wenn ich sage, dass Kinder mit Trisomie 21 integriert werden, dann höre ich: »Na bitte, das ist ja aber wirklich nichts Besonderes.« Das wurde selbstverständlich. Die Idee der Integration, also der Heterogenität, der Vielfalt, wurde zumindest im Grundschulbereich gut verankert. Und man findet in jeder Klasse zumindest Stationenbetrieb, also gemäß Hans Brüggelmann offenen Unterricht auf der ersten, der methodisch-organisatorischen Stufe, und in manchen Klassen auch Freiarbeit und Projektunterricht, also auch die didaktisch-inhaltliche und pädagogisch-politische Stufe von offenem Unterricht. Das Eingehen auf Vielfalt ist deutlich stärker geworden, das kann man schon sagen. Auch wenn man die Zahlen anschaut, kann festgehalten werden: Österreich hat einiges geschafft, kommt im Landesdurchschnitt auf nur mehr rund 1,5 % Sonderschüler:innen. Und wenn man in die Steiermark geht, die waren schon einmal auf einer Exklusionsquote, ich sage ja lieber Segregationsquote, von 0,6 %. Das ist weltweit ein Vorzeigewert, den gibt es selten. Insofern ist schon viel Gutes passiert, ist einiges in die richtige Richtung gelaufen.

Errungenschaften

So wissen wir seit den 1990er Jahren, wie man gemeinsamen Unterricht pädagogisch und didaktisch-methodisch qualitätsvoll umsetzt. Da gibt es viel nach-

zulesen, das wird heute gelehrt und das sieht man auch in Hospitationsklassen der Lehrer:innenausbildung, wenn auch bei weitem nicht in allen. Wir bewiesen auch, dass ein gut durchdachter und gut geplanter offener Unterricht für *alle* Schüler:innen gut ist. Dabei muss man wirklich betonen, ein *gut durchdachter und gut geplanter* Unterricht und kein offener Unterricht, der von *Schwellenpädagogik* getragen wird.

Studie zur Auswirkung inklusiven Unterrichts auf die Gesundheit

Es gibt Studien, die zeigen, dass guter inklusiver Unterricht sich auch auf den Gesundheitszustand auswirkt. Zum Beispiel zeigt die große Studie von Timmons und Wagner aus Kanada, dass der Lernfortschritt und auch der Gesundheitszustand in Schulen mit einem hohen Inklusionsgrad besser ist als in Schulen mit einem geringen Inklusionsgrad. Zur langfristigen Wirkung gibt es die Studie, auch wieder von Haeberlin et al., die analysierte, wie es lernbehinderten Kindern zehn Jahre nach Schulabschluss geht. Auch da sieht man, dass die Kinder aus integrativen, inklusiven Settings ein höheres Selbstwertgefühl haben, sozial besser vernetzt sind, und beruflich besser integriert sind als ehemalige Sonderschüler:innen.

Strukturelle Unterstützung der Inklusion anstelle von *Leuchtturmpolitik*

Damit kommt auch der finanzielle Aspekt ins Spiel. Immer wieder hört man, Inklusion koste zu viel. In Wirklichkeit, auf lange Sicht, würde man damit sogar sparen. Es hat sich auch gezeigt, dass Inklusion nur funktionieren kann, wenn ein eindeutiger politischer Wille vorhanden ist. Alles andere ist *Leuchtturmpolitik*. Man kann an einzelnen Standorten sehr gute Arbeit leisten, aber das System wird sich nicht ändern durch diese Politik, Leuchtturmprojekte zu forcieren, diese ins Rampenlicht zu stellen und sich damit zu begnügen. Das ist nichts anderes als eine Befriedung der Community: Da gibt es etwas, das gut läuft, das man vorzeigen kann. Schon die Nachbarschule wird sich nicht verändern, nur weil da eine Schule so gut funktioniert und so strahlt und so leuchtet. Die wird sich nur verändern, wenn die Politik sagt: »Ihr müsst euch jetzt verändern. In zehn Jahren gibt es keine Sonderschulen mehr. Bis dorthin helfe ich euch, dass ihr euch zu inklusiven Schulen entwickelt, und in zehn Jahren gar nicht mehr das Bedürfnis habt, Kinder abzugeben.« Solange das nicht passiert, wird sich das System nicht verändern. Es stellt sich somit die Frage, wie man das der Politik rüberbringt. Das wissen wir noch nicht. Das geht nämlich nur, wenn die Gesellschaft Druck macht, die Eltern Druck machen, damit die Politiker auch sehen: »Ok, ich kriege Stimmen dafür, wenn ich das mache.« Jetzt sehen sie: »Ich kriege nicht mehr Stimmen, wenn ich mich für Inklusion einsetze. Ich kriege eher Widerstand von den Eltern, die die Sonderschule beibehalten wollen.« So lange das so läuft, wird sich kein politischer Wille zur Systemumwandlung aufbauen und die *Integration der Inklusion in die Segregation*, wie Feuser so schön sagt, das Konzept der inklusiven Bildung total verwässern.

Elternwahlrecht in Österreich

Das zeigt auch ganz klar die Entwicklung in Österreich, wo nun schon fast 30 Jahre lang das Elternwahlrecht gesetzlich verankert ist, was aber nicht zu einer inklusiven Schullandschaft geführt hat. Das Elternwahlrecht ist ja eine schöne Idee, insbesondere für Politiker:innen, die sich nicht festlegen wollen, aber es funktioniert nicht. 2003/2004 gab es ein großes Forschungsprojekt mit dem

Titel »Qualität in der Sonderpädagogik, kurz QSP« und dem Ziel, die Entwicklung nach zehn Jahren Elternwahlrecht zu evaluieren. Werner Specht, der es leitete, stellte fest, dass es eine Farce sei, denn einerseits kann in Regionen, in denen es viel gemeinsamen Unterricht gibt, das Wahlrecht auf Sonderbeschulung kaum umgesetzt werden, andererseits finden Eltern in Gebieten, in denen es viele Sonderschulen gibt, kaum gute Integrationsklassen vor. Wirklich zwei gut ausgestattete Parallelsysteme zu führen, wäre aber viel zu teuer und daher nicht durchführbar. Die Bildungspolitik sollte daher gemäß UN-BRK den Systemwechsel hin zu inklusiven Schulen auch gegen erwartbaren Widerstand einläuten, und nicht länger auf das Elternwahlrecht setzen.

Change Management

Und wenn man das System ändern will, das lernten wir auch, dann bedeutet das Change Management. Und Change Management braucht Unterstützung, braucht Ressourcen, zusätzlich zum politischen Willen, keine *Strategie der Freiwilligkeit innerhalb der bestehenden Ressourcen*. Bildungspolitiker:innen und Behördenvertreter:innen müssen klar sagen: »Ich unterstütze euch, damit ihr in zehn Jahren soweit seid, keine Schüler:innen mehr aussondern zu müssen. Ich gebe euch Geld für die Moderation und Koordination des Veränderungsprozesses, und die notwendige Zeit, damit die Schulentwicklung nicht so nebenbei passieren muss. Natürlich auch gezielte Fort- und Weiterbildung.« Das wäre dann eine *Strategie der Verbindlichkeit mit angemessener Unterstützung der Entwicklung*, wie Herbert Altrichter und ich in unserem Hauptreferat bei der IFO 2017 aus Governanceperspektive heraus vorschlugen.

***Innere* Schulentwicklung benötigt auch *äußere* Schulentwicklung**

Eine weitere wichtige Erkenntnis war, dass die Fokussierung auf eine *innere* Schulreform zu wenig ist. Das war der Weg der österreichischen Politik: »Liebe Schulen, entwickelt euch zur inklusiven Schule. Mit den gleichen Ressourcen, die ihr bisher bekommen habt, aber macht Inklusion, sodass sich niemand aufregt.« Das gelingt manchen Schulen durchaus sehr gut. Aber die anderen kümmert das keinen Deut. Und Dyson sagt ja auch, eine der wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen inklusiver Schulentwicklung ist eine entsprechende Schulkultur. Diese Schulkultur entsteht dort, wo sich die Lehrer:innen, meistens von dem/der Direktor:inangeleitet und/oder von Eltern initiiert, auf den Schulentwicklungsweg machen. Bei den anderen nicht. Und solange es nicht systemisch gewollt ist, solange ein selektives Schulsystem die Struktur vorgibt und die Lehrer:innen gezwungen sind, möglichst objektive Noten zu geben, um möglichst objektiv zu selektieren, solange das die Hauptaufgabe bleibt, gibt es nicht wirklich einen Grund, eine inklusive Schulkultur zu entwickeln. Dementsprechend braucht innere Schulreform unbedingt auch eine *äußere* Schulreform. Denn es wird sich nichts verändern, solange es schularten- und jahrgangsbezogene Lehrpläne gibt, solange es Klassenwiederholungen gibt, solange Kinder sitzenbleiben müssen. Vielmehr werden die Lehrer:innen die Idee der Inklusion re-kontextualisieren, sodass sie in das segregative System passt. Und damit stirbt letztlich die ursprüngliche Idee.

Thema Gesamtschulen in Österreich

*Kultur*veränderung benötigt also auch eine *Struktur*veränderung und umgekehrt. Eigentlich ist die Diskussion um Inklusion eine neue Diskussion über die

Gesamtschule, allerdings für alle 6- bis 15-Jährigen. Die Gesamtschule ist ja in Österreich ein ganz altes, aber noch immer sehr heißes Thema. Ich weiß nicht, ob du die Diskussion dazu verfolgt hast, die führen wir ja seit den 1970er Jahren. Nachdem die Idee in Deutschland aufkam, machte man sich auch bei uns auf den Weg, aber ohne die Gymnasien einzubeziehen. Bei uns wurden nur die Hauptschulen verändert, vom A- und B-Zug wurde zu Leistungsgruppen gewechselt, und die erste Leistungsgruppe war vom Stoff her dem Gymnasium gleichgesetzt. Das Gymnasium hat daneben immer das Gleiche weitergemacht. Eine Gesamtschulidee ist so nie wirklich umgesetzt worden, aber die Leistungsgruppen wurden in den Hauptschulen verankert. Mit der Integration sind dann die Leistungsgruppen wieder infrage gestellt worden. Im Schulversuch zur gemeinsamen Schule wurden sie in Oberösterreich dann an allen Hauptschulen abgeschafft. Gymnasien machten wiederum weiter wie bisher, waren so gut wie nicht in die integrativen Schulversuche einbezogen. In ganz Österreich gab es insgesamt nur rund zehn Integrationsklassen an einigen wenigen Gymnasien in der Steiermark und in Wien. Um die Jahrtausendwende gab es dann wiederum Schulversuche zur Gesamtschule, allerdings unter einem anderen Titel, die Neue Mittelschule wurde erprobt. Das Wort *Gesamtschule* ist so verpönt, dass es von der Politik total vermieden wird. Jetzt durften Gymnasiallehrer:innen an Hauptschulen mitmachen, aber die Gymnasien selbst mussten sich wieder nicht verändern. Es wurde schon als Erfolg angesehen, dass einzelne Gymnasien mitmachen dürfen. Allerdings konnte das nur an maximal 5 oder 10 % der Schulen eines Bundeslandes umgesetzt werden und nur, wenn die Eltern und die Lehrer:innen das mit deutlicher Mehrheit wollten. Somit wurde trotz der vielen Schulversuche für eine neue Sekundarstufe I die gymnasiale Unterstufe nie angetastet und die Gesamtschule konnte nie wirklich erprobt werden.

Gab es an den Neuen Mittelschulen auch den Weg zum Abitur?

Weg zum Abitur

Nein, das blieb wie es war. So, wie es damals schon bei mir war. Man kann mit einem guten Hauptschulabschluss in ein sogenanntes Oberstufengymnasium gehen, also in ein Gymnasium, das erst in der fünften Klasse bzw. neunten Schulstufe beginnt. Oder man macht Matura in einer Berufsbildenden Höheren Schule, zum Beispiel einer HTL, also einer Höheren Technischen Bundeslehranstalt. Wenn man das machen will, benötigt man aber einen entsprechenden Notenschnitt. Auch das blieb gleich. Alles im Grunde genommen noch wie in den 1960er Jahren.

Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS)

Momentan gibt es in den Mittelschulen, welche die Hauptschulen ersetzen, keine Leistungsgruppen mehr, sondern ein zweistufiges Notensystem: »AHS-Standard«, gleichgesetzt mit dem Gymnasium, denn AHS kommt von Allgemeinbildender Höherer Schule, und »normaler Standard«. Damit ist man fast wieder zurück in den 1960er Jahren, als es zwei Gruppen gab, A- und B-Zug. Damals war es allerdings so, dass man in allen Fächern im B-Zug war, auch wenn man bloß in einem Fach nicht gut genug war. Das ist jetzt zumindest besser.

Aber es gibt letztlich die zwei Gruppen. Die Beurteilung ist so aufgeteilt, dass man zweimal fünf Noten hat, und ein Einser in der Normal-Standardgruppe dem Dreier in der AHS-Standardgruppe entspricht. So gibt es auch jetzt wieder eine Wechselproblematik, wie früher bei den Leistungsgruppen.

Bildungspolitik ist nicht evidenzbasiert

Aber bei der Einführung der Neuen Mittelschule ist auch etwas Systemveränderndes gelungen. Die zwei zuständigen Ministerinnen, eine im Wissenschaftsministerium, eine im Unterrichtsministerium, einmal ÖVP, einmal SPÖ, sahen, dass in der ÖVP die Gesamtschulidee nicht durchzubringen ist, obwohl sogar die Industriellenvereinigung dafür gewesen wäre. So unterstützte die ÖVP-Ministerin zumindest den Weg, die Lehrer:innenausbildung zu verändern. Früher wurden die Gymnasiallehrer:innen nur an der Uni ausgebildet, die Hauptschullehrer:innen nur an der Pädagogischen Akademie. Jetzt werden sie sowohl an der Uni als auch an der Pädagogischen Hochschule ausgebildet, und zwar mit einem gemeinsamen Curriculum und in Kooperation miteinander. Die Idee war: Verändert man die Lehrer:innenausbildung, wird sich irgendwann auch das Gesamtsystem verändern. Und die zweite Idee war, man führt die Neuen Mittelschulen ein und stattet sie personell besser aus, sodass sich ein Push-Charakter entwickelt. Dass sie Eltern von gut begabten Kindern und solche mit höherem sozialem Status anziehen, auch durch eine modernere Pädagogik mittels innerer Differenzierung und Individualisierung. Man hat dazu versucht, stundenweise AHS-Professor:innen in der Neuen Mittelschule mitarbeiten zu lassen, sechs Stunden pro Klasse im Teamteaching mit zusätzlich finanzierten AHS-Lehrer:innen waren angedacht. Es gab auch eine umfassende wissenschaftliche Begleitung. Politisch führte man dann aber die Neue Mittelschule gesetzlich ein, obwohl die Begleitforschung noch gar nicht abgeschlossen war.

Systemveränderungen

Die Begleitforschung konnte übrigens zeigen, dass es unterschiedliche Levels bei der Umsetzung gab. Die ersten Schulversuchskohorten waren engagierter als andere und setzten die pädagogischen Veränderungen stärker um. Und an jenen Standorten, die wirklich alle neuen pädagogischen Elemente umsetzten, nämlich gemeinsamen Unterricht, Schüler:innenorientierung, selbstreguliertes Lernen, Individualisierung und Differenzierung, Teamteaching, differenzierte Leistungsbeurteilung und sogenannte KEL-Gespräche (Kinder-, Eltern-, Lehrer-Gespräche) bei der Beurteilung, waren die Leistungsentwicklungen besser, die Zufriedenheit höher. Da sah man, dass man mit der Idee einer inklusiven Schule wirklich in Richtung einer chancengerechteren, kindgerechteren Schule kommt. Aber es gab natürlich auch Neue Mittelschulen, die nur eines dieser Elemente umsetzten, oder zwei oder drei. Dort konnte keine signifikante Veränderung bemerkt werden. Das ist auch eine wichtige Erkenntnis, dass es nicht reicht, nur einige Elemente zu verändern. Es muss das gesamte System verändert werden, alle Pfeiler müssen entsprechend umgebaut werden. Wenn man eine Brücke bauen will, reicht es eben nicht, nur einen Pfeiler zu bauen, man braucht einfach mehrere Pfeiler, damit die Brücke, hier als Bild für inklusive Bildung, stabil ist, gut getragen wird und auch ab und an stärkeren Belastungen standhält.

Was haben wir noch gelernt?

Schulleitung in den Weiterbildungsprozess miteinbeziehen

Schulleiter:innen, Behördenvertreter:innen gehören in Fort- und Weiterbildung eingebunden. Schulleitungen sind ganz wichtige Positionen, die eigentlich nicht wirklich beachtet werden im Prozess. Wir haben damals in der wissenschaftlichen Begleitung nach zwei, drei Jahren, als die Schulversuche in den Bereich der Sekundarstufe kamen, einen regelmäßigen Erfahrungsaustausch zwischen Schulleiter:innen, Schulinspektor:innen und wissenschaftlicher Begleitung eingeführt. Der war ganz wichtig, um Probleme auf der administrativen Ebene zu besprechen und auch grundlegende pädagogische Inhalte zu vermitteln. Ein sehr wichtiger Aspekt, forschungsmäßig leider stark unterbelichtet.

Schulqualität Allgemeinbildung (SQA)

Im Zusammenhang mit den inklusiven Modellregionen wurde in der Steiermark ein gutes Konzept für eine interdisziplinäre Fortbildung entwickelt. In Österreich wurde ja die Schulaufsicht vor einigen Jahren gesetzlich verändert. Die Bezirksschulinspektor:innen waren nicht mehr die großen »Aufseher:innen«, sondern Begleiter- und Unterstützer:innen. Das neue System hieß *SQA, Schulqualität Allgemeinbildung*, und die Inspektor:innen sind nun Schulqualitätsmanager:innen (SQM), die mit den Schulen Entwicklungsziele vereinbaren sowie konkrete Entwicklungsschritte für das nächste Schuljahr. Auf der Landesebene wird ein Entwicklungsplan mit dem Bundesministerium vereinbart. Dabei gibt es immer Ziele, die für alle Schulen gleich vorgegeben sind, wie zum Beispiel Individualisierung, und andere, die die Schulen frei vereinbaren. Für das Ziel der Individualisierung setzte die Steiermark ein Konzept der Fortbildung um, bei dem aus jeder Schule der/die SQA-Beauftragte:r, ein:e Inklusionsbeauftragte:r und der/die Schulleiter:in verpflichtend teilnahmen. Die regionalen Fortbildungsgruppen wurden jeweils von einem/einer SQA- und einem/einer Inklusionsspezialist:in geleitet. Nachdem die SQA-Prinzipien und der Index für Inklusion als Schulentwicklungsinstrument vorgestellt wurden, definierte jede Schule, wo sie in ihrer Entwicklung stehen und was sie gerne entwickeln möchten. Beim nächsten Mal wurde vorgestellt, was an der Schule dazu ausgearbeitet wurde, und Feedback gegeben. Solche Konzepte sind wichtig. Lehrer:innenfortbildung allein reicht nicht, man muss auch die Leiter:innen mit einbeziehen und Multiplikator:innen schulen.

Inklusion als Mehrebenenkonstellation

Was mir auch klar wurde, ist das Konzept der Mehrebenenkonstellation. Logisch, Inklusion ist eine Mehrebenenkonstellation, wie Andrea Dlugosch sagt. Sie kann nicht top-down befohlen werden, kann aber auch nicht bottom-up erzwungen werden. Es müssen alle Ebenen zusammenarbeiten. Das heißt, die Frage von oben her ist: Wie motiviere ich die unteren Ebenen? Die müssen ja auch bereit sein mitzugehen. Nur dann geht etwas weiter. Entwicklung auf nur einer Ebene allein wird scheitern in Bezug auf systemische Veränderung, auch wenn dadurch vorzeigbare, aber eben regional begrenzte Leuchtturmprojekte entstehen können.

Inklusive Modellregionen (IMR)

Um systemische Entwicklung anzustoßen, gab es in Österreich das Konzept der inklusiven Modellregionen (IMR). Das wäre vom Mehrebenenansatz her ein grundsätzlich gutes Konzept, denn es wurde nicht top-down gesagt: »So muss es sein!«, sondern: »Wir wollen in Richtung Inklusion gehen, und in acht Jahren

sollt ihr als Schulen soweit gestärkt sein, dass ihr keine Kinder mehr ausschließen müsst und wir möglichst keine Sonderinstitutionen mehr brauchen.«

Umsetzung der inklusiven Modellregionen

Aber das Konzept der inklusiven Modellregionen wurde nicht wirklich ernst genommen. Die verantwortlichen Ministerialbeamt:innen setzten das so um, dass es zwar als politisches Feigenblatt dienen konnte, aber letztlich keine großen Änderungen politisch ausdiskutiert werden mussten. Man nahm jene Länder, die schon weit und sowieso bereit dafür waren: Steiermark, Kärnten, Tirol. So konnte das offizielle Österreich zeigen: Da passiert etwas in Richtung UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK). Hätten sie wirklich Inklusion umsetzen und erproben wollen, dann hätten sie eigentlich Länder einbeziehen müssen, die das nicht wollten, die noch weniger weit in ihrer Entwicklung waren. Denn es lag ja schon mehr oder weniger auf dem Tisch, was gut funktioniert und was nicht. Man hätte zum Beispiel im ersten Jahr nochmals zusammenfassend gute Lösungen aus der Steiermark, Kärnten und Tirol dokumentieren und dann die anderen Länder in die Pflicht nehmen können: »Das und das haben diese drei Regionen schon gemacht, was macht ihr jetzt, um 2020 auch so weit zu sein?« So um 2015, 2016 waren alle Länder ganz hellhörig: »Jetzt wird es passieren, jetzt werden wir den Auftrag zur Abschaffung der Sonderschulen bekommen.« Aber der Auftrag kam einfach nicht, und die Gewerkschaft sagte gleich: »Das werden wir aussitzen.« Und da es die Politik nicht schaffte, trotzdem zu sagen: »So, jetzt seid ihr dran etwas zu tun, ihr müsst jetzt auch liefern«, hat sich systemisch nicht wirklich etwas verändert. Und so wird sich auch in Zukunft nichts verändern.

Lehrer:innenbildung nur nach Alter gegliedert

Nur die neue Lehrer:innenbildung kann sich sehen lassen. Die wird auch dementsprechend von der Politik immer wieder in den Vordergrund gestellt, wenn es um Aktivitäten zur UN-BRK geht. Denn wenn ich eine inklusive Schullandschaft will, dann bringt eine Lehrer:innenausbildung, die nach Schularten gegliedert ist, also für die Sonderschulen ein eigenes Lehramt vorsieht, rein gar nichts. Das ist vollkommen kontraproduktiv. Daher wurde die Lehrer:innenausbildung so verändert, dass sie nicht mehr nach Schularten, sondern nach dem Alter der Schüler:innen gegliedert ist: Es gibt nun eine Primarstufen-, eine Sekundarstufenausbildung, Allgemeinbildung und eine Sekundarstufenausbildung, Berufsbildung. In diese Ausbildungen wurde jeweils eine Schwerpunktsetzung Inklusive Pädagogik eingebaut.

Herausforderung beim Studiengang Inklusive Pädagogik

Seither werden Grundlagen der Inklusiven Pädagogik für alle Studierenden in allen Lehrämtern vermittelt und alle Studierenden müssen sich für einen Schwerpunkt bzw. zwei Fächer entscheiden. Eine Möglichkeit dafür ist der Schwerpunkt Inklusive Pädagogik mit einem Fokus auf Behinderung. Damit sind wir wieder beim Spannungsfeld der De-Kategorisierung. Was ist der Unterschied zwischen ehemaligen Sonderschullehrer:innen und den Primar- oder Sekundarstufenlehrer:innen, die den Schwerpunkt Inklusive Pädagogik studieren? Das ist echt eine Schwierigkeit, eine große Herausforderung, das berufliche Selbstverständnis neu zu definieren. Man sieht es ja schon bei der Namensgebung. Inklusive Pädagog:innen sollen ja alle sein. Primarstufenpädagog:in mit Schwerpunkt Inklusive Pädagogik ist auch nicht wirklich gut. Aber wie soll man sie sonst nennen?

Schwerpunkte des Studiengangs Inklusive Pädagogik

Wenn man sich die neuen Lehramtscurricula anschaut, sieht man übrigens sehr unterschiedliche Zugänge in der Umsetzung. In Oberösterreich entschieden wir uns dafür, den Schwerpunkt behinderungsspezifisch zu gestalten. Daher haben wir Module, die ausreichend Grundlagen über den inklusiven Umgang mit Wahrnehmungs- und Motorikproblemen, über kognitive Entwicklung, Lernen und sozialemotionales Verhalten vermitteln. Und im Master können sich die Studierenden dann auf einen Förderbereich konzentrieren. Andere Bundesländer wählten mehr den Weg, möglichst wenig Fokussierung auf den Differenzbereich Behinderung zu verankern. Wobei sich dann wieder die Frage stellt: Gibt es dort genügend Grundwissen über Behinderung, damit die Barrieren, denen Schüler:innen mit Beeinträchtigungen ausgesetzt sind, auch abgebaut bzw. verhindert werden können?

Welche Bundesländer haben das anders gemacht?

Studiengang Inklusive Pädagogik in anderen Regionen

Tirol agierte ganz anders. Dort wurde ganz penibel darauf geachtet, sonderpädagogische Kategorien zu vermeiden, Inklusion im Sinne von Hinz und Boban nicht auf Behinderung zu fokussieren. Auch in Baden, also Niederösterreich, wurde versucht, einen umfassenderen Zugang zu etablieren. Die Steiermark schlug einen etwas breiteren Weg ein als wir, aber doch mit Schwerpunktmodulen zu Förderbereichen.

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

Entwicklungslogische Didaktik von Georg Feuser

Nicht wirklich überraschend: Georg Feusers *Entwicklungslogische Didaktik*. Beim Lehramtsstudium müsste das wirklich überall Grundlage sein, für alles unterrichtliche Handeln. Ich weiß, Student:innen zu bewegen, seine Texte zu lesen, ist nicht einfach. Daher war es immer hilfreich, wenn er selbst vortrug, wenn man ihn als Person konkret erleben konnte. Aber man kann es ja auch »übersetzen«, sozusagen. Man kann seine Arbeit in Seminare einbringen und zur inhaltlichen Grundlage machen, in »einfacher Sprache«. Das ist eines der grundlegendsten Werke, meine ich, die einfach am umfassendsten eine inklusive Pädagogik und Didaktik begründet. Und auch die dahinterstehenden Theorien sind wichtig: Klafki oder die Kulturhistorische Schule der Sowjetunion, die Aneignungstheorie, die *Allgemeine Behindertenpädagogik* von Jantzen.

Theorie der gemeinsamen Lernsituationen von Hans Wocken

In »pragmatischer Abschwächung« von Georg Feuser erwähne ich immer Hans Wockens *Theorie der gemeinsamen Lernsituationen*, weil er für mich ganz gut ausdrückt, dass Georgs Theorie die umfassendste und beste Theorie ist, aber auch einen sehr, sehr hohen Anforderungsgrad an die praktische Umsetzung aufweist, den man nicht hundertprozentig durchhalten kann. Und Hans bringt mit seiner Theorie der gemeinsamen Lernsituationen zum Ausdruck, dass es manchmal Situationen im Schulleben gibt, die nicht didaktisch durchgestaltet sein müssen, wo man auch einmal zulassen kann, dass jemand nur dabei ist. Im Sinne von familiä-

rer Situation, familiärem Lernen, auch das muss an einer inklusiven Schule Platz haben. Ich kann nicht behaupten, dass Kinder nichts lernen, wenn sie bloß dabei sind, wenn Anderen etwas vorgelesen wird. Es ist zwar kein gezielter, didaktischer Vorgang im Sinne Feusers, aber du schaffst es nicht, fünf Tage in der Woche fünf und mehr Einheiten so durchzuplanen, wie Georg seine Projekte im Kindergarten, in den Schulversuchen und in der Lehre an der Uni Bremen durchgeplant hatte.

Werke von Peter Rödler

Peter Rödlers Werke zum Autismus würde ich ebenfalls als sehr wichtig für Inklusion empfinden.

Freinet

Reformpädagogische Konzepte sind heutzutage schon relativ en vogue in der Lehrer:innenausbildung. Ich bevorzuge ja Freinet, den lernte ich schon in meinem eigenen Lehramtsstudium kennen. Da gab es damals eine Schulbesuchsklasse, in der ich mein 14-tägiges Blockpraktikum machen durfte. Freinet finde ich im Vergleich mit Montessori wichtiger, weil er die Demokratie, die Partizipation in den Vordergrund stellt, den Schüler:innen das Wort gibt und gemeinsam mit den Schüler:innen Schule und Lernen gestalten will. Während bei Montessori die biologische Entwicklung des Kindes, die Freilegung der im Kind liegenden Begabungen, der Schwerpunkt ist. Bei den Jena-Plan-Schulen gefällt mir besonders das gemeinsame Feiern.

Projektunterricht: John Dewey bis Iris Mann

Ganz wichtig finde ich die Konzepte des handlungsorientierten Unterrichts, beginnend beim Projektunterricht nach John Dewey bis zu Iris Mann, die die Tätigkeitstheorie herunterbricht auf Unterrichtsebene und auch sehr gut schreibt, mehr in Form einer Erzählung. Das kann jede:r Studierende lesen und leicht verstehen. Auch Hilbert Meyer finde ich wichtig, der immer wieder mal Aktualisierungen seiner Unterrichtswissenschaft herausbringt und, ich würde sagen, jedes Mal wieder ein bisschen mehr in Richtung Inklusion verdichtet.

Eberweins Handbücher

Was haben wir noch? Eberweins Handbücher! Zur Integrationspädagogik, auch das über Lernen und Lernbehinderung oder zur Förderdiagnostik. Auch wenn die letzten Aktualisierungen schon etwas zurückliegen, sind diese Bücher immer noch eine gute Grundlage.

Weitere wichtige Werke

Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt*, Jutta Schölers Werke, insbesondere die italienischen Verhältnisse, um ein bisschen über den Rand schauen zu können. Aber auch die Bücher, in denen sie über einzelne Behinderungsarten und die jeweiligen schulischen Bedarfe schreibt. Oder auch die von ihr herausgegebene Reihe im Beltz Verlag, in welcher der gemeinsame Unterricht für einzelne Fächer thematisiert wird, sozusagen ein pädagogisches Buffet angerichtet wird, aus dem Lehrer:innen das für sie passende auswählen können. Unser Buch *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe 1*, das ich mit Wilfried Prammer schrieb, wurde auch in ihrer Reihe herausgegeben und zeigt, wie integrativer Unterricht konkret gestaltet werden kann. Walter Drehers *Denkspuren* finde ich auch interessant, ein ganz anderer Zugang. Und den *Index für Inklusion* natürlich, als Standardwerk zu den Qualitätskriterien einer inklusiven Schule und für inklusive Schulentwicklung. Wobei mir die ältere Übersetzung von Hinz und Boban durchaus reicht. Die kann auch noch im Netz downgeloadet werden.

Welche empirischen Forschungen erachtest du für besonders wichtig?

Evaluationsstudien

Da wären einmal, wie ich oben bei den Schulversuchen und der wissenschaftlichen Begleitung schon sagte, die Evaluationsstudien von damals. Wir haben in den 1990er Jahren zwar nicht auf die Schule als Institution geschaut, aber in die Integrationsklassen hinein: Wie funktioniert der gemeinsame Unterricht? Und schon auch: Wie sind die I-Klassen in der Schule integriert? Dabei mussten wir feststellen, dass es in manchen Schulen große Grabenkämpfe gab, sich Befürworter:innen und Gegner:innen »bekriegten«. Das ging manchmal so weit, dass, wenn in der Integrationsklasse ein:e Lehrer:in krank war und ein:e andere:r supplieren musste, ein Test aus der eigenen Klasse gegeben wurde, um zu beweisen, dass in der Integration zu wenig gelernt wird. Das waren teilweise harte Kämpfe. Aber es gab auch gute Einbettungen, wo zum Beispiel jüngere Schüler:innen von älteren aus anderen Klassen einen Buddy bekamen.

Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS)

Heute müsste man eine ähnliche wissenschaftliche Begleitung aufbauen, allerdings den Fokus weniger auf die Klassen, sondern mehr auf die Schulen legen. Man weiß zwar, wie gemeinsamer Unterricht geht, aber nur weil *man* es weiß, wissen es ja die einzelnen Schulen noch nicht. Ich kann mich da an einen Satz erinnern, den der oberste Beamte im Ministerium sagte, als die Schulversuche ausliefen und die Gesetzesüberführung stattfand: »So, jetzt haben wir die Integration erprobt, mit einem sogenannten Mercedes-Modell, also da haben wir viel Geld und Ressourcen hineingesteckt, jetzt wissen wir, wie es geht, da schaffen wir die wissenschaftliche Begleitung wieder ab, die brauchen wir jetzt nicht mehr, denn wir wissen ja, wie es funktioniert.« Damals sagten die wissenschaftlichen Begleiter:innen unisono: »Aber die anderen Schulen, die anderen Lehrer:innen wissen es noch nicht. Die brauchen unbedingt jemanden, der sie unterstützt und begleitet.« In Österreich wurden dafür die sogenannten *Sonderpädagogischen Zentren*, die *SPZ*, eingeführt. Später hießen sie *Zentrum für Inklusivpädagogik* und jetzt gibt es *FIDS, Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik*. Diese Organisationen hätten auch die Aufgabe, die Schulen zu begleiten, sie bei ihrer Entwicklung hin zur inklusiven Schule zu unterstützen. Aber sie konzentrierten sich hauptsächlich aufs Gutachtenerstellen, einerseits weil sie von den Ressourcen her nicht gut genug ausgestattet waren, und andererseits waren das ja sehr oft die Sonderschuldirektor:innen in der jeweiligen Region. Da gab es viele Zentren, die erstellten nur Gutachten. Andere Zentren begleiteten schon auch die Schulen. Das wäre einfach notwendig, wenn, wie ich zuerst sagte, der Wechsel gelingen soll. Eine Veränderung des Systems braucht eine gute Begleitung im Wechsel. Das könnte eine wissenschaftliche Begleitung, die wie damals formativ und summativ ausgerichtet ist, gut leisten. Da geht es ja auch um Fragen wie: Wie kommt jetzt die bestehende Sonderschule mit der benachbarten Grundschule zusammen? Wie können die zusammenwachsen, ohne dass die einen aus lauter Angst, weil sie ihren Schonraum verlassen müssen, dagegen kämpfen? Beziehungsweise die anderen, weil sie nicht wollen, dass die Kinder kommen, ihre

Türen zumachen. Das wären schon spannende Fragen, da näher hineinzusehen. Ein paar Studien gibt es auch schon dazu, aber eine strukturell gut verankerte wissenschaftliche Begleitung in der Art, wie wir es damals hatten, gibt es eigentlich nicht. Das wäre aber notwendig! Dass man auch als wissenschaftliche:r Begleiter:in die Chance hat, die Schulen zu besuchen, zu begleiten. Jederzeit die Lehrer:innen und Leitungen zu unterstützen, wenn sie dich brauchen, Multiplikator:innen aufzubauen, und nicht nur irgendwann einmal eine Erhebung zu machen und einen Vortrag zu halten.

Inklusion auf Mikroebene

Dann wäre es noch interessant, forschungsmäßig genauer auf die Mikroprozesse hinzuschauen. Wie das zum Beispiel Tobias Buchner macht, der jetzt mein Nachfolger als Institutsleiter an der PH OÖ ist, mit seiner Fragestellung: Wie wird der Raum genutzt? Welche Inklusions-, aber auch welche Exklusionsprozesse passieren im Rahmen einer inklusiven Schule? Wie kann Exklusion durch Raumnutzung und Unterrichtsgestaltung vermindert werden? Oder die Frage zu stellen: Wie kommen denn die Kinder zu Kategorisierungen? Nach welchen Kriterien schließen sie andere aus oder ein? Welche Rolle spielt dabei das Vorbild der Erwachsenen, das Rollenverständnis der Schulbegleiter:innen und Lehrer:innen? Wie laufen diese Prozesse auf der Mikroebene? Das wären spannende Fragen.

Partizipative Forschung

Damit wären wir wieder beim Thema partizipative Forschungsarbeiten: Wie kann man wirklich partizipativ forschen? Da ist einiges offen. Und auch intersektionale Forschungsarbeiten, das ist, denke ich, auch ein Aspekt, der noch nicht wirklich angegangen wurde. Außerdem gibt es noch ganz wenige Langzeitstudien. Im deutschsprachigen Raum kenne ich nur die Studie von Haeberlin et al., die untersuchte, wie es Sonderschüler:innen im Vergleich zu integrierten Schüler:innen als junge Erwachsene geht.

Mögliche Forschungsfragen

Sollte jemand ein paar Forschungsfragen oder Hypothesen brauchen, die man überprüfen sollte, hätte ich ein paar. Die eine erwähnte ich schon: Sonderschulen sind nicht nur Schonraum für die Kinder, sondern auch für die Lehrer:innen. Oder: Lehrer:innen bevorzugen getrennte Lernräume für Schüler:innen mit SPF vorgeblich aus pädagogischen Gründen zwecks besserer Förderung, dahinter steckt aber das Problem, dass das Teamteaching nicht gut funktioniert. Davon bin ich fest überzeugt, aber es wäre schon erhellend, es einmal empirisch zu überprüfen.

Neues Berufsverständnis

Weiter die Hypothese, dass Sonderpädagog:innen für ihr Berufsverständnis Kinder mit SPF sowie getrennte Lernorte brauchen, wahrscheinlich auch heute noch. Wie könnte man das verändern? Was passiert diesbezüglich durch die neue Lehrer:innenbildung, bei der es keine Sonderschullehrer:innenausbildung mehr gibt? Welches Berufsverständnis bildet sich dabei heraus? Bisher war es ja einfach, indem man dachte: »Ich arbeite gern mit behinderten Kindern und ich werde von der Gesellschaft für meine Aufopferung, für mein Engagement, sich für *diese* Kinder einzusetzen, gelobt.« Damit bekam man eine gesellschaftlich anerkannte Rolle und viele bauten ihren Selbstwert darauf auf. Es entspricht aber nicht dem inklusiven Grundgedanken, wenn ich andere »schlechter« machen muss, damit

ich mich besser fühlen kann. Aber letztlich baut das Berufsverständnis von Sonderschullehrer:innen auf die Stigmatisierung der Sonderschüler:innen auf. Wie kann dieser Aspekt ersetzt werden?

Welche der früheren empirischen Forschungen findest du wichtig?

Studie »Behindern Behinderte?«

Ja, wie schon mehrmals gesagt, die Evaluation der Schulversuche. Ich finde ganz, ganz wichtig, dass es die Gruppe der Integrationsforscher:innen gab und gibt, die eben in die Schulen reinschauten, die dokumentierten, was passierte, was funktionierte, was nicht funktionierte, auch die österreichische Forschung zu den Schulversuchen, die formativ die Entwicklung begleitete, summativ analysierte und damit den Prozess insgesamt sehr vorantrieb. Zum Beispiel Studien zur Leistungsentwicklung in Integrationsklassen oder zum sozialen Miteinander von Dumke oder Wocken oder meine Studie »Behindern Behinderte?«. Diese Legitimationsstudien waren zur damaligen Zeit sehr wichtig, weil man zeigen konnte, dass die Kinder in den Integrationsklassen mindestens gleich viel lernen oder sogar ein bisschen mehr. Und interessanterweise werden diese Fragen auch heute immer noch gestellt.

Forschungsdifferenzierung nach Förderbedarfen

Da fällt mir auch noch ein weiterer wichtiger, offener Forschungsansatz ein. Die früheren Forschungen differenzierten kaum nach Förderbereichen und hatten häufig Schüler:innen aus dem Förderbereich Lernen als Zielgruppe. Daher ist es heute bei Lernbehinderung relativ eindeutig, dass diese im gemeinsamen Unterricht nicht schlechter abschneiden als in Sonderschulen. Aber im Bereich der geistigen Entwicklung gibt es noch wenig Forschungsergebnisse. Es gibt zwar kleinere Studien aus Australien und Amerika, die da hinschauen, auch eine aus der Schweiz von Gerhard Bless.

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

Die These der Unteilbarkeit der Integration

Da wäre einmal die These der *Unteilbarkeit der Integration*, aufgestellt von Jakob Muth, mit der immer wieder – auch unter Integrationsbefürworter:innen – die Frage nach Grenzen der Integration gestellt wird, nicht nur bei Studierenden, Lehrer:innen und Eltern, sondern auch unter den Forscher:innen. Können wir jetzt normativ von der Unteilbarkeit ausgehen oder müssen wir doch die pragmatischen Umsetzungsgrenzen akzeptieren?

Und?

»Totalintegrierer«

Ich wurde immer als »Totalintegrierer« bezeichnet bzw. beschimpft. Manche verwendeten das ja wirklich bewusst als Schimpfwort. Ich war immer stolz darauf. Meine Antwort auf die Frage nach den Grenzen der Inklusion ist folgende: Es gibt keine Grenzen seitens der Kinder, bedingt durch Art oder Schweregrad der

Behinderung. Niemand konnte bisher nachweisen, bei dieser oder jener Behinderung kann Integration bzw. Inklusion nicht stattfinden. Aber es kann Grenzen seitens des Systems geben, bedingt durch Haltungen und Einstellungen, fehlende Ressourcen. Wobei Ressourcen nicht nur Lehrer:innenstunden bedeuten, sondern auch Kompetenzen, Fortbildungen, Teamteaching. Haben die Lehrer:innen die Kompetenzen, mit der Vielfalt pädagogisch sinnvoll umzugehen? Sind sie bereit, sich die notwendigen Kompetenzen dafür anzueignen, sich auf den Weg der inneren Differenzierung einzulassen, auch wenn ein Kind einen sehr hohen Assistenzbedarf aufweist? Selbstverständlich kann ich nicht jedes Kind in jede Situation zwingen, nur damit es dabei ist. Das macht keinen Sinn. Aber man kann Situationen adaptieren, wenn es notwendig ist und gewollt wird. Deshalb bin ich radikal dafür, dass ein Schulsystem gebaut wird, an dem jedes Kind erfolgreich teilhaben kann und die dafür notwendige Unterstützung erhält.

Integrationsklassen

Die Frage nach dem richtigen Modell war ebenso ein Streitpunkt und ist auch mit der Frage nach den Grenzen und Möglichkeiten verbunden. Was ist denn jetzt die wirkliche Integration, das beste Modell für gemeinsamen Unterricht? Da kristallisierte sich bei uns eindeutig das Modell der Integrationsklassen als Spitzenreiter heraus. Und es war auch wirklich ein gutes Modell. Im Schulversuch gab es insgesamt rund 20 bis 24 Schüler:innen, davon hatten 20 bis 30 % einen SPF. Es gab zwei Lehrer:innen für das Teamteaching in allen Unterrichtseinheiten, Unterstützung durch die wissenschaftliche Begleitung, offenen, zieldifferenten Unterricht, intensivierte Elternarbeit. Gut durchdacht, engagiert gelebt, sodass es für alle Vorteile brachte und dementsprechend auch sehr gut angenommen wurde.

Kooperations- und Kleinklassenmodell

Nach der gesetzlichen Überführung ins Regelschulwesen war die Freiwilligkeit der Lehrer:innen weg, immer mehr mussten in einem Integrationsklassenteam zusammenarbeiten. Da kam dann immer stärker das Rausgehen auf den Gang oder in den Nebenraum auf. Auch die Anzahl der Stunden für Zusatzlehrer:innen verringerte sich und heutzutage ist in einer Mittelschule nicht einmal der gesamte Stundenplan einer Klasse mit einer zweiten Person abgedeckt. Wenn es gut geht, kommt ein:e Sonderpädagog:in zur Gänze hinein, das sind ungefähr 20 Einheiten, aber der Lehrplan hat 30 Wochenstunden. Das heißt, die Bedingungen für dieses Modell verschlechterten sich stark. Als Konkurrenz zur Integrationsklasse wurden das Kooperations- und das Kleinklassenmodell erprobt. Die Kooperationsklasse war eine Sonderschulklasse, die an der nächstgelegenen Regelschule dislozierd geführt wurde. Dort wurde gemeinsam mit einer Regelklasse gesungen, geturnt, gebastelt, aber getrennt gerechnet, geschrieben und gelesen. Das Kleinklassenmodell war ähnlich, nur gab es hier keine Sonderschulklassen aus einer Sonderschule. Die Kleinklasse wurde direkt an der Regelschule als kleinere Klasse von fünf bis zehn Schüler:innen mit Lern- oder Verhaltensschwierigkeiten gebildet, ohne dass die Schüler:innen einem SPF-Verfahren unterzogen wurden. Das Ziel war die individuelle Förderung auf zielgleichem Niveau und baldige Reintegration in die Stammklasse. Bezüglich Unterrichtsgestaltung war ebenfalls die Kooperation mit einer Stammklasse vorgesehen, insbesondere in den sogenannten

Nebenfächern wie Bildnerische Erziehung, Sport und Bewegung etc. Ich erlebte aber auch einige wenige Kleinklassen, die wie Integrationsklassen arbeiteten. Die nahmen die zwei Lehrer:innen für Teamteaching, nutzten die beiden Räume für alle Schüler:innen, und machten guten gemeinsamen Unterricht. Andererseits habe ich leider auch Integrationsklassen erleben müssen, die wie Kooperationsklassen arbeiteten. Also der Name, die Bezeichnung täuscht manchmal. Es ist nicht immer drinnen, was draufsteht!

Ganz spannend, weil, wenn man von der Ressourcen-Sichtweise darauf guckt, könnte man sagen, wir nennen das Kooperationsklasse und machen aber Integration oder Inklusion.

Kehrseite der Kooperationsklassen

Die Grenze bei den Ressourcen war die Schüler:innenzahl. Wenn du nämlich eine Volksschulklasse mit 25 Volksschulkindern und dann noch sieben, acht oder zehn Kleinklassenkindern hast, da ist es dann schon schwierig, etwas gemeinsam zu machen. Aber bei geringerer Schüler:innenzahl hat es manchmal durchaus gut gepasst und die lebten das auch gut. Wobei man schon sagen muss, dass das Kooperations- und das Kleinklassenmodell in der Regel anders funktionierte. Wie ich eben vorher sagte: gemeinsam Filme anschauen, gemeinsam feiern, gemeinsam turnen und singen, aber beim Rechnen, Lesen und Schreiben in getrennten Räumen sein und damit auch sichtbar stigmatisiert sein als die schwachen, die dummen Schüler:innen. Eine Fallstudie im Projekt INTSEK brachte es einmal auf den Punkt: Während in Integrationsklassen die Schüler:innen mit SPF selbstverständlich Teil der Klasse sind, sind sie bei Kooperationsmodellen nur Besucher:innen, noch dazu zumeist ungeliebte Besucher:innen.

Inklusion als Sparmodell

Die Frage nach der Einzelintegration war und ist immer noch ein Streitpunkt. In Oberösterreich gab es dieses Modell, bei dem nur ein:e Schüler:in mit SPF in eine Regelklasse integriert wird, manchmal mit einigen zusätzlichen Lehrer:innenstunden, oft ohne jegliche zusätzlichen Stunden, anfangs gar nicht, weil wir es pädagogisch als nicht zielführend erachteten. Bei der österreichweiten Evaluation stellte sich dann auch heraus, dass es bei diesem Modell – im Gegensatz zum Integrationsklassenmodell – an den Schulen kaum pädagogische Veränderungen in Richtung innere Differenzierung und Individualisierung gibt. Aus Sicht einer inklusiven Schulentwicklung ist es jedoch nicht günstig, alle Kinder mit SPF in eine Integrationsklasse pro Jahrgang zu geben. Nehmen wir zum Beispiel die Laborschule Bielefeld. Dort werden nicht sechs SPF-Schüler:innen in einer Klasse konzentriert, damit man dort die zusätzlichen Lehrer:innen-Ressourcen konzentrieren kann, sondern gleichmäßig auf drei Klassen verteilt. Klarerweise verteilt sich auch der/die Sonderpädagog:in auf die drei Klassen. Das ist ein sinnvolles pädagogisches Modell, finde ich. Wenn die »I-Kinder« nicht in einer »I-Klasse« sind und die anderen in »normalen« Klassen. Jetzt passiert aber bei uns Folgendes: Weil die Schulbehörde zu wenig Ressourcen hat und sparen muss, sagt sie, nun keine Integrationsklassen mehr machen zu wollen, sondern Inklusion.

Die SPF-Schüler:innen werden verteilt, Ressourcen gibt es nur sehr wenige, und die Regelklassenlehrer:innen sind oft gar nicht auf innere Differenzierung und Individualisierung eingestellt. Das geht natürlich total in die Hose. Inklusion wurde zum Sparmodell und bekam damit einen äußerst schlechten Ruf.

Integration vs. Inklusion

Ein weiterer Streitpunkt ist die Frage nach der Begrifflichkeit, Integration versus Inklusion. Der Wechsel von Integration zu Inklusion um die Jahrtausendwende war wirklich spannend. Das können die Studierenden wahrscheinlich gar nicht mehr nachvollziehen heute.

Integrationsbegriff in den 1990er Jahren

Wir sprachen und schrieben zum Beispiel beim Projekt *INTEGER* Ende der 1990er Jahre immer nur von Integration, auch bei der Abschlussdokumentation, bei unserem Folder und bei allem, das wir entwickelten. Obwohl am Ende des Projektes schon die Diskussion auftauchte: »Müssen wir nicht eigentlich von Inklusion reden? Das wäre ja doch etwas anderes.« Georg hat sich ganz massiv dagegen verwehrt, nicht verwunderlich. Und ich kann seinem Argument durchaus folgen, wenn er sagt: »In meinem Kopf ist die Allgemeine Pädagogik das Gleiche, was ihr mit Inklusion wollt, und die entwicklungslogische Didaktik gilt für alle Kinder gleich.« Aber ich muss trotzdem sagen, dass es zwar in seinem Kopf so ist, geschrieben hat er aber immer nur vom gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder. Und wir haben nie darüber diskutiert, was wir denn mit Kindern aus anderen Kulturkreisen konkret tun, wie wir Genderfragen oder andere Religionen berücksichtigen. Aber es war für uns vollkommen klar: Integration ist für *alle* gedacht, *niemand* darf ausgeschlossen werden, und die dreidimensionale Didaktik gilt grundsätzlich für alle Kinder.

Einzug des Inklusionsbegriffs

Beim *EUMIE*-Projekt Anfang der Nullerjahre sprachen wir dann doch von Inklusion. Da vollzogen wir den Wandel in der Community mit. Ich schrieb auch selber bei meinen Publikationen bis zu den 2000er Jahren über *Integration*, dann lange Jahre mit Fußnoten wie »Ich verwende jetzt Integration, meine aber auch Inklusion«, später dann umgekehrt: »Ich verwende Inklusion, meine aber auch Integration« und so ab Mitte der Nuller-Jahre entschied ich mich dafür, ab jetzt den Inklusionsbegriff zu verwenden. Wie gesagt, ich kann Georgs Argument nachvollziehen, dass seine Theorie eine inklusive Theorie ist, aber auch das Argument von Hinz, dass die Praxis der Integration eben nicht inklusiv ist. Und ich kann auch das Argument nachvollziehen, dass es uns nichts nützt, wenn wir nur den Namen austauschen, wie es ja zumeist passiert. Wenn man zum Beispiel die bayrischen Modelle der Inklusion ansieht, dann ist das ja das Lächerlichste, was es gibt. »Inklusionsklassen« einzurichten, die nichts anderes sind als das, was wir im Schulversuch Kooperationsklassen nannten, also dislozierte Sonderschulklassen in Regelschulen. Und für den gemeinsamen Unterricht gehen so gut wie keine zusätzlichen Ressourcen aus der Sonderschule in die Regelklassen.

Namedropping

Was da an Namedropping passiert, ist schon erstaunlich. Sowohl in der Community als auch in der Politik und der gesamten Schullandschaft. Leider hat Georg vollkommen recht mit seiner Analyse, dass momentan die Inklusion in die Segregation integriert und damit von ihrer Idee her zerstört wird.

Selbstbestimmung

Als spannenden Diskussionspunkt erlebte ich auch immer wieder die Diskussion um Selbstbestimmung. So meinten Kolleg:innen, dass Inklusion zu sehr auf Empowerment setze und Menschen mit hohem Assistenzbedarf dadurch womöglich unter die Räder kämen, weil die Anwaltschaft für diese Gruppe immer weniger würde. Unter anderem auch deshalb, weil der Bereich Behinderung zu kurz käme, wenn alle Differenzbereiche einbezogen werden, weil die Migration so dominant ist in unserer Gesellschaft, dass der Fokus nur auf die Migration gerichtet wäre. Ich finde es auch spannend, dass das Migrations- und Fluchtthema heute unter dem Namen der Integration firmiert und sich ebenfalls von Inklusion abgrenzen will, denn Menschen mit Fluchterfahrung seien ja nicht behindert, wie immer wieder gesagt wird.

»Zwang zur Inklusion«

Damit verbunden sind auch Diskussionen in der Community, dass manche ja gar nicht integriert werden wollen, eine geschützte Werkstätte, ein Heim auch was Gutes sein kann. Dass der »Zwang zur Inklusion« gegen die Interessen von vielen Betroffenen ginge. Die wollen zum Teil in der geschützten Werkstätte, im Heim sein. Dort fühlen sie sich wohl. Ich machte zum Beispiel im Zusammenhang mit meiner Diplomarbeit über den MoHi Interviews in einem großen Behindertendorf in Oberösterreich, diskutierte mit zehn Bewohner:innen und fragte sie: »Was wären denn eure Wünsche? Wie schaut es damit aus, das Heim zu verlassen, in Wohngemeinschaften oder alleine zu leben, selbstbestimmt, aber ausreichend unterstützt?« Da sagte von zehn in der Gruppendiskussion nur einer, er möchte gern selbstständig in einer Wohngemeinschaft wohnen. Das überraschte mich total. Aber wenn jemand gewohnt ist, in geschützten Habitaten aufzuwachsen und betreut zu werden, dabei auch etwas Freiraum zu haben, kann man sich anscheinend nur schwer vorstellen, selbstständig zu leben. Damit verbunden ist auch die Diskussion mit radikalen Vertreter:innen der Selbstbestimmung. Wo beginnt die Autonomie, wo endet sie? Und die Diskussion, inwieweit Inklusion ein Elternwahlrecht ist oder das Recht des Kindes. Können Eltern sagen: »Ich habe das Recht, ich bestimme, mein Kind soll in die Sonderschule gehen?« Wenn man die Behindertenrechtskonvention ernst nimmt, wäre das nicht so. Inklusion ist dort als Recht des Kindes auf die beste pädagogische Beschulung im Kreise der Peers verankert.

Gemeinsamkeiten der Diversitätsbereiche

Das Problem mit den Diversitätsbereichen erwähnte ich bereits. Es ist von allen Seiten her schwierig, zum Gemeinsamen zu finden. Im Institut Inklusive Pädagogik brachte ich die Behindertenpädagogik mit Vertreter:innen der Begabungs- und Begabtenförderung, der Religionspädagogik, Migrationsthemen, Genderthemen zusammen. Da tauchten immer wieder die Fragen auf: Wer ist denn jetzt der/die Expert:in wofür? Wer hat in welchem Modul die Oberhoheit? Wer darf sagen, wo es langgeht? Es wird viel zu wenig die Chance genutzt, sich auf den Weg zu machen, das Gemeinsame zu suchen und sich gemeinsam zu stärken. Vielmehr werden die Differenzen in der Community betont.

Migrationspädagogik als Teil der Inklusiven Pädagogik

Die Pädagogische Hochschule Oberösterreich gibt eine Hochschulzeitung mit wechselnden Themenschwerpunkten heraus. Einmal war Inklusion das Thema, da führten Marion Döll, eine Migrationspädagogin, und ich ein Streitgespräch.

Ich wollte, dass sich Marion als volles Mitglied des Instituts Inklusive Pädagogik sieht. Sie steht zwar inhaltlich voll auf der Ebene des Nichtausschließens, des gemeinsamen Unterrichts, der inneren Differenzierung und Individualisierung. Aber sie meint, wenn sie in ihrer Scientific Community sagen würde, sie ist *Inklusions*pädagogin, dann hätte sie dort kein gutes Standing mehr, dann gäbe das dort große Verwerfungen. Inklusion wird dort nämlich eng mit Sonderpädagogik verknüpft, und das in einem negativen Sinn. Darauf sagte ich, dass wir uns dann eben gemeinsam auf den Weg machen müssen, das zu verändern. Wir könnten ja Role model sein. Da meinte sie: »Naja, Linz ist ja nicht der Nabel der Welt und kann das wohl nicht verändern.« Schade.

Aber das Problem haben wir natürlich überall, dass sozusagen auch durch die UN-BRK der Begriff der Inklusion ja doch wieder in die Ecke der Menschen mit Behinderung gerückt wurde und jetzt ist die Frage, wie man tatsächlich zu einem gemeinsamen, verbindenden Arbeiten kommen kann.

Behindertenrechtskonvention denkt Inklusion breit

Wobei ich immer darauf verweise, dass die Behindertenrechtskonvention zwar den Titel *Behinderten*rechtskonvention trägt, aber alle erläuternden Bestimmungen dazu, wie zum Beispiel die Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung, diese 30 Seiten, die den Artikel 24 näher erklären, deutlich machen, dass es um *alle* Kinder geht. Es wird immer wieder betont, dass sich die Schule in ihren Strukturen ändern muss, dass es nicht genügt, Kinder mit Beeinträchtigungen in unveränderten Regelschulen zu platzieren. Damit kann man eigentlich die Behindertenrechtskonvention auch als Argument dafür verwenden, dass man den breiteren Zugang wählt. Aber es hat halt den Titel Behindertenrechtskonvention. Damit stehst du im Eck. Und anscheinend wollen viele nicht in dieses Eck gestellt werden und andere sehen sich dadurch bedroht.

Kampf um die Ressourcen

Denn da gibt es ja noch den Kampf um die Ressourcen. Ich baute ja schon an einigen Lehramtscurricula mit. Da ging es nie nur um die Frage, was die Studierenden können sollten, sondern vor allem um die Frage, welche Fächer in welchem Ausmaß im Curriculum vertreten sind und welche Lehrenden welche Ressourcen bekommen.

Wie heißen die neuen Pädagog:innen?

Das Berufsverständnis als Streitpunkt erwähnte ich schon. Wie nennen wir die neuen Lehrer:innen? Wir bilden nun keine Sonderschullehrer:innen mehr aus, aber als Ersatz dafür auch keine »Inklusiven Pädagog:innen«, denn das müssen ja alle sein. Wir bilden »Primarstufenpädagog:innen mit dem Schwerpunkt Inklusive Pädagogik« aus. Das bring mal auf einen kurzen Begriff, mit dem man sich identifizieren kann. Oder »Sekundarstufenpädagog:in mit einer Spezialisierung in inklusiver Pädagogik und einem Fokus auf sozial-emotionale Entwicklung«, zum Beispiel, denn dieser Fokus kommt im Master auch noch dazu. Da können wir eigentlich nicht mehr sagen, wir kategorisieren nicht, das ist natürlich immer noch eine Anlehnung an die Sonderpädagogik. Das sollte es zwar nicht mehr sein, aber wir wollten schon dafür sorgen, dass es genügend »spezialisierte

Generalist:innen« gibt, die vertiefte Kompetenzen in Inklusiver Pädagogik erwerben, um die Inklusion von wirklich allen Kindern und Jugendlichen voranbringen zu können und vorhandene Barrieren beseitigen, vermindern oder sogar verhindern können. Das ist eine echt schwierige Geschichte. Wenn dir ein guter Name einfällt, melde dich bitte.

Das mit den Bezügen zu den Teildisziplinen hatten wir jetzt schon angesprochen.

Kooperation der Differenzbereiche

Würde ich auch sagen. Die Probleme, die da mit Rollenverlusten, mit Identitätsverunsicherungen vorhanden sind. Ich meine, ein erster Lösungsansatz wäre vielleicht, dass wir verstärkt aufeinander zugehen und versuchen, gemeinsame Aktivitäten zu setzen, unsere Konzepte auszutauschen und ein gemeinsames Verständnis zu finden, uns annähern. Darauf haben wir uns im Streitgespräch auch geeinigt: »Wir setzen uns regelmäßig zusammen und schauen uns mal unsere theoretischen Zugänge genauer an. Die kennen wir ja voneinander gar nicht wirklich. Man liest zwar ein bisschen in den anderen Bereichen mit, aber wirklich gut kennen wir sie nicht. Setzen wir uns doch einmal zusammen und schauen uns die Unterschiede an, was es an Gemeinsamen gibt, was wir Neues entdecken, das man vielleicht sogar übernehmen kann. Überlegen wir uns zum Beispiel ein intersektionales Forschungsprojekt und verstärken wir die Kooperation in der Lehre.« Solche Aktivitäten würden ein schrittweises Annähern wahrscheinlich erleichtern, ebenso eine stärkere Vernetzung durch gegenseitiges Einladen bei Tagungen. Wie schon erwähnt, war es recht spannend für mich, als ich bei der DaZ-Tagung als Inklusionspädagoge und Kollege Mußmann als »Sprachheilpädagoge«, nach dem alten Terminus, nach der aktuellen Bezeichnung als »Professor für Inklusive Pädagogik mit Schwerpunkt Sprache«, teilnahmen und das Thema etwas öffneten. Wobei bei diesem ersten Schritt auch stark sichtbar wurde, wo die Grenzen sind, welche Vorbehalte es gibt. Die Schwierigkeit ist, dann nicht im Annäherungsprozess stecken zu bleiben und den nächsten Schritt zu gehen, nach den Unterschieden die Gemeinsamkeiten herauszuarbeiten.

Welche zukünftigen Aufgaben, Herausforderungen siehst du für die Praxis?

Bildungsinstitutionen verändern

Im Prinzip sind es dieselben Aufgaben, Herausforderungen wie in den 1990er Jahren: Bildungsinstitutionen so zu verändern, dass sie wirklich inklusiv arbeiten. Das heißt, sich als Pädagog:in Kompetenzen anzueignen, mit Vielfalt produktiv umgehen zu können. Strukturen zu verändern, damit Barrieren zum Bildungszugang, zu erfolgreichen Bildungsabschlüssen sowie -übergängen abgebaut werden. Das benötigt viele Kompetenzen auf vielen Ebenen: haltungsmäßig, unterrichtsbezogen, die Klassenführung betreffend, pädagogische Diagnostik, angemessenes Assessment, Kooperation, Beratung und Schulentwicklung.

Abschaffung sozialer Exklusion

Die Aufgabe der Pädagog:innen kann nicht die Abschaffung sozialer Exklusion, sozialer Ungleichheit sein. Aber sie müssen eine pädagogisch adäquate Ant-

wort auf die gesellschaftliche Vielfalt finden, die vorhanden ist. Das Positive in der Vielfalt sehen, von Mehrsprachigkeit statt von fehlenden Deutschkenntnissen reden, nicht immer diese Assimilationsforderung im Kopf haben und nicht die Schuld für Lernschwierigkeiten auf die Eltern abschieben, die sich zu wenig bemühen, sich zu wenig integrieren, sich zu wenig anstrengen, um die Normen, die wir vorgeben, zu erreichen.

Demokratischere und solidarischere Schule

Öffnung der Schule, Individualisierung und innere Differenzierung, oder wie manche heute sagen Personalisierung des Lernens, Verzicht auf Noten, Mitbestimmung ausbauen und und und. Alles, was wir vorher besprochen haben, wirklich eine humane, demokratische und solidarische Schule leben, in dem Sinne, dass alle alles lernen dürfen, aber keine:r alles lernen muss und jede:r die dafür notwendige Unterstützung bekommt. Das wäre die Aufgabe, denke ich, auf allen Ebenen, vom Kindergarten bis zur Erwachsenenbildung, also auch auf den Universitäten und Hochschulen.

Schwierige Rahmenbedingungen

Die Herausforderung ist, dass die Rahmenbedingungen dafür nicht gerade günstig sind. Dass wir von Anfang an, seit den Schulversuchen zum gemeinsamen Unterricht, immer unter der Paradoxie arbeiten müssen, inklusive Bildung in einem selektiven Schulsystem umzusetzen, das in den 1960er Jahren gesetzlich grundgelegt und im Wesentlichen nicht verändert wurde. Die Gesellschaft, die Lehrer:innen sind sozialisiert in diesem selektiven Schulsystem. Die Eltern auch, denn die besuchten diese Schule. Und jetzt musst du in einem selektiven Schulsystem, mit vielen Personen, die Selektion gutheißen, diese positiv erlebt haben, nun einen radikalen Schnitt machen. Das ist natürlich schwierig. Das gelingt eigentlich nur, wenn du Unterstützung hast, zum Beispiel seitens der Schulleitung. Da kannst du schon viel machen, wenn du da keinen Gegenwind, sondern Hilfe bekommst. Ich sagte mir in meinem ersten Dienstjahr, jetzt bin ich endlich Lehrer und nehme mir die im Dienstrecht abgesicherte Methodenfreiheit. Endlich kann ich selbst entscheiden, wie ich pädagogisch und didaktisch vorgehe. Ich muss es nur dem Inspektor und der Schulleitung pädagogisch begründen können. Und das konnte ich auch. Natürlich ist es anstrengend, wenn der Direktor und die Kolleg:innen anders arbeiten. Aber zumindest in meiner Klasse kann ich so arbeiten, wie ich das pädagogisch für sinnvoll halte. Und vielleicht finde ich ja auch einige Kolleg:innen, die mit mir gehen. Wenn nicht, muss ich mir eben Kolleg:innen von anderen Schulen zur Bestärkung suchen oder überhaupt an eine andere Schule wechseln.

Widerstand leisten

Das ist die Herausforderung, manchmal auch gegen den Widerstand von Eltern zu arbeiten. Das ist auch etwas, das Lehrer:innen lernen müssen, es auszuhalten, dass man es nicht jedem recht machen kann. Das sagte ich immer den Lehrer:innen, wenn sie offenen Unterricht einführten: »Wenn ihr auf Noten verzichtet, wird am Ende der vierten Klasse zumindest ein Elternteil aufstehen und sagen: *Mein Kind hätte jetzt bessere Noten, wenn ihr von Anfang an Noten gegeben hättet.*« Damit muss man dann umgehen können. Wissen, dass es solche Widerstände geben kann, weil die Eltern hofften, dass sich das Kind besser entwickelt und dann der Schule, dem anderen Lernen die Schuld gegeben wird. Alle kann man nicht zufriedenstellen.

Kann Inklusion unter den Strukturen des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen?[1]

Ewald Feyerer

1 Ausgangslage

Seit den 1960er Jahren weist das österreichische Schulsystem seine jetzige segregative Struktur auf. Seit den 1970er Jahren wird die Idee einer Gesamtschule auf der Sekundarstufe 1 in unterschiedlichsten Ausprägungen und unter unterschiedlichen Begriffen diskutiert, erprobt und evaluiert. Letztlich haben wir aber noch immer ein zweigliedriges System[2], heute zwischen Neuer Mittelschule (NMS) und Gymnasium/Allgemeinbildender Höherer Schule (AHS), früher zwischen Hauptschule (HS) und AHS. Auch die erfolgreiche gesetzliche Verankerung der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) in den 1990er Jahren änderte nichts an der selektiven Grundstruktur des gesamten Schulsystems.

Obwohl die Integrationsbewegung mit dem Anspruch der Unteilbarkeit[3] antrat, musste sie sich nämlich mit der additiven Verankerung parallel zum Sonderschulsystem zufriedengeben, da sie nur erfolgreich sein konnte, indem die bestehende Gliederungssystematik nicht angetastet, elementare bildungspolitische und pädagogische Fragestellungen ignoriert und tabuisiert wurden. So hat sich in den 1980er Jahren eine Art Grundkonsens durchgesetzt, dass die Beschäftigung mit Strukturfragen der Vernichtung von Zeit- und Arbeitsressourcen gleichkommt, man sie also am besten gar nicht erst auf die Tagesordnung nimmt:

---

1 Erstveröffentlichung: Feyerer, E. (2019). Kann Inklusion unter den Strukturen des segregativen Schulsystems in Österreich gelingen? In J. Donlic, E. Jaksche-Hoffman & H. K. Peterlini (Hrsg.), *Ist inklusive Schule möglich?* (S. 61–76). Bielefeld: transcript. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des transcript Verlags.

2 Eigentlich müsste man von Dreigliedrigkeit sprechen, da es ja noch das Sonderschulsystem parallel dazu gibt. Da dies aber im deutschsprachigen Diskurs nicht üblich ist, bleibe ich beim Begriff der Zweigliedrigkeit.

3 These 3: »Integration ist unteilbar. Sie lässt keine Ausnahmen zu« (Muth, 1992, S. 186).

> »Schulautonomie, Schulentwicklung, Evaluation und Qualitätssicherung am Standort – dies waren die Entwicklungsthemen im Zeichen der Tabuisierung der Strukturfrage. [...] Zentrale Voraussetzung für den letztlichen Erfolg dieser Bewegung [der Integrationsbewegung] war, dass man sie aus der Parteipolitik heraushielt. Jede Politisierung war bis zum vorletzten Jahr mit dem verfassungsgesetzlichen Status des Schulorganisationsgesetzes fast gleichbedeutend mit dem Scheitern der jeweiligen Inhalte. Demnach konnte das Bestreben der Behindertenintegration nur erfolgreich sein, wenn es (a) sich ausdrücklich auf die Integration Behinderter beschränkte und keine weiter gehenden integrativen Ansprüche stellte, und (b) sich grundsätzlich nicht auf die Gliederungssystematik der Schulformen auswirkte. Letzteres bedeutete vor allem auch, dass die Integration Behinderter die Existenz der Sonderschulen nicht antasten durfte, sondern dass ein integratives und ein segregatives System grundsätzlich nebeneinander bestehen mussten.
>
> Diese Junktimierungen führten in der Folge zu teilweise grotesken Auswüchsen. Unter anderem beispielsweise dazu, dass Schüler mit Behinderungen – auch mit Lernbehinderungen – an einer integrationsbereiten AHS Aufnahme finden konnten, Schüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf, die den Aufnahmekriterien der AHS nicht entsprachen, dagegen nicht« (Specht, 2008, S. 7f.).

Somit ist in Österreich das Schulsystem ebenso wie in Deutschland und der Schweiz immer noch strukturell von Selektion und Ausgrenzung bestimmt: unterschiedliche Schulformen ab der ersten Schulstufe, Jahrgangsstufenlehrpläne, Sitzenbleiben, Rücküberweisungen, Ausschulungen.

> »Die Absteigerquoten von einer Schulform zur anderen überwiegen die Aufsteigerquoten bei weitem. Angesichts der hohen Absteigerquoten spricht die PISA-E-Studie (für Deutschland) von ›strukturbedingten Demütigungen‹. [...] Solange Lehrerinnen und Lehrer gezwungen sind, Kinder auf allen Stufen des Bildungssystems zu sortieren, solange die Klassen so groß sind wie sie sind, solange Schulen wenig selbständig arbeiten dürfen, solange wird bei vielen Lehrkräften ein Aussonderungsblick vorherrschen vor dem Willen, für jedes Kind Verantwortung zu übernehmen und kein Kind zurückzulassen« (Deppe-Wolfinger, 2008, o. S.).

Kann unter solchen Bedingungen Inklusion gelingen? Die Antwort darauf hängt davon ab, was man unter Inklusion versteht und an welchen Kriterien man den Erfolg misst.

2 Kriterium Integrations- und Segregationsquotient[4]

Versteht man unter Inklusion vor allem die gemeinsame Beschulung behinderter und nichtbehinderter Schüler:innen, dann könnte man sagen, dass auch unter den segregativen Bedingungen des österreichischen Schulsystems Inklusion möglich ist. So weist die Steiermark z. B. einen Integrationsquotienten von 80 % und einen Segregationsquotienten von sage und schreibe nur mehr 0,6 % auf (Bruneforth et al., 2016). Dies ist ein weltweit beachtlich geringer Wert und kein Schulsystem wird es schaffen, Sonderbeschulungen ganz zu vermeiden. Aber auch die Kennwerte der anderen österreichischen Bundesländer sind im deutschsprachigen Raum vorbildhaft. Grundlage dafür war die Verankerung der Integration als Elternwahlrecht und als Aufgabe aller Schularten sowie eine klare politische Strategie seitens des Unterrichtsministeriums in der ersten Hälfte der 1990er Jahre. So meinte z. B. der zuständige Bundesminister Rudolf Scholten (1992, o. S.) in einer Grundsatzerklärung:

> »Die Situation erfordert, dass das Unterrichtsministerium die weitere Entwicklung nicht nur dem freien Spiel der freien Kräfte überlässt [...] In Abkehr von der bisher verfolgten Zielsetzung, in gesonderten Bildungseinrichtungen die beste mögliche Schule für behinderte Kinder zu entwickeln, sieht das Unterrichtsministerium die Entwicklung der Schule zu einer Schule unter Einschluss aller Kinder als zentrale Notwendigkeit zur Wahrung des Wohles behinderter wie nichtbehinderter Kinder.«

Diese Haltung wirkte auf alle Ebenen durch, sodass es bereits in den 1990er Jahren zu einem starken Rückgang der Sonderbeschulung kam und im Jahre 2013/14 im österreichweiten Durchschnitt nur mehr 1,6 % aller Pflichtschüler:innen in Sonderschulen oder angeschlossenen Sonderschulklassen beschult werden, wobei es starke regionale Unterschiede gibt – von, wie bereits erwähnt, 0,6 % in der Steiermark bis zu 2,5 % in Vorarlberg (Bruneforth et al., 2016). Abb. 1 macht den Erfolg der De-Segregation und Integration deutlich. So werden 2014 im Durchschnitt in Deutschland noch immer 4,3 % der Schüler:innen segregativ beschult, also fast dreimal so viel wie in Österreich, und nur zwei deutsche Bundesländer, nämlich die Hansestadt Bremen und Schleswig-Holstein, schaffen es, in die Reihe der österreichischen Bundesländer einzubrechen.

4 In deutschen Publikationen wird hier gerne von Inklusions- und Exklusionsquotient gesprochen. Da die Kinder, die in einer Sonderschule beschult werden, aber nicht exkludiert, sondern nur segregiert sind, und jene Kinder mit SPF, die die Regelschule besuchen, am besten als integriert zu benennen sind, bleibe ich bei den in Österreich schon lange üblichen Bezeichnungen.

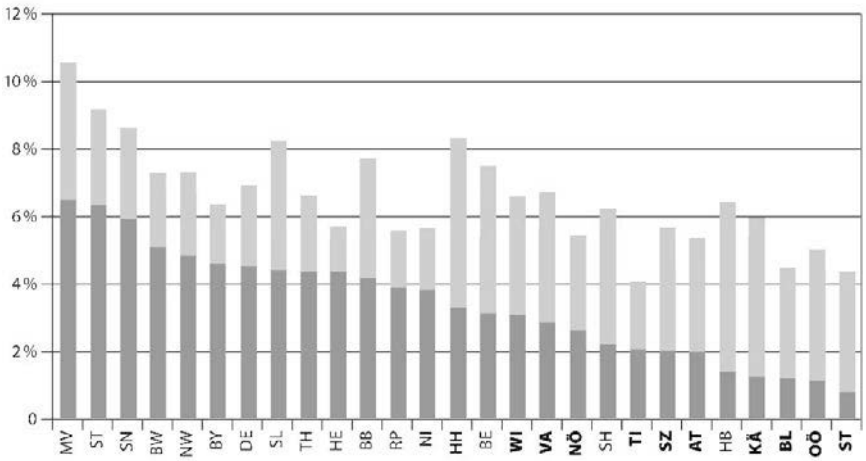


Abbildung 1: Anteil von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in österreichischen (fett) und deutschen Bundesländern, sortiert nach Segregationsquotient, dunkel; hell ist der Anteil an Pflichtschüler:innen mit SPF, die integrativ, also im Gemeinsamen Unterricht beschult werden. Daten KMK und BMBF 2014 (erstellt von Christine Pluhar, Ewald Feyerer)

Inklusion im Vergleich zu Deutschland also gelungen?

So erfreulich diese zahlenmäßige Entwicklung ist, denn der Abbau von Segregation ist eine unbedingt notwendige Bedingung für Inklusion, muss festgehalten werden:

> »Die Verankerung des Elternwahlrechts bei Beibehaltung der selektiven Grundstruktur des Schulsystems mit einer Vielfalt der Förderorte und einer gymnasialen Unterstufe führt(e) nur zu einem integrativen Schulsystem, also zu einer Parallelverankerung (›multi track system‹) von gemeinsamer Beschulung und Sonderbeschulung. Die Entwicklung der Inklusion im Sinne einer Schule für alle (›one track system‹) stößt an strukturelle Grenzen. Die eigentlich notwendige Diskussion über eine äußere Schulreform war und ist immer noch tabu« (Feyerer & Altrichter, 2018, S. 78).

Im Rückblick betrachtet muss sogar gesagt werden, dass die erfolgreiche Integration sich als ein großes Hemmnis für die Weiterentwicklung zur Inklusion herausstellt. Die nun schon sehr lange praktizierte Parallelität verhindert(e) nämlich eine grundsätzliche Diskussion über die angeblichen Grenzen der Integration/Inklusion aufgrund von Art und Schweregrad der Beeinträchtigung, über die geringe Effektivität von Sonderschulen, die strukturelle Neuordnung der Sonderpädagogik und die prinzipielle Ungerechtigkeit des österreichischen Schulsystems.

Klicpera und Gasteiger-Klicpera (2004, S. 15–18) zeigen für Österreich, dass bei Schüler:innen, die nach dem Lehrplan der Allgemeinen Sonderschule (ASO) unterrichtet werden, der sozioökonomische Status eine umso größere Rolle spielt, je niedriger der Integrationsquotient des Bundeslandes ist. In Ländern mit höhe-

rem Integrationsquotienten wird nicht so schnell ein SPF wegen schwierigem Verhalten ausgestellt und die Unterrichtspraxis in der Regelklasse bei der Feststellung des SPF stärker berücksichtigt. Da die Inklusionsfähigkeit meist noch immer am Kind und nicht an der Schule festgemacht wird, finden sich schwerer beeinträchtigte Kinder mit sehr hohem Assistenzbedarf, vor allem solche mit Kommunikationsproblemen, überall eher in der Sonderschule (Klicpera, 2007, S. 65–78).

Kottmann (2007, S. 103–106) spricht in diesem Zusammenhang von institutioneller Diskriminierung durch schülerbezogene Feststellungsverfahren. Durch die flexible Anwendung unscharfer Kriterien und die Koppelung von Förderdiagnostik, Etikettierung und Ressourcenvergabe werden speziell die sozial Schwachen, die Kinder mit Migrationshintergrund und die Jungen benachteiligt.

Auch wenn die österreichischen Schulgesetzte überall dort, wo das von der Schulbehörde, den Leiter:innen und Lehrer:innen gewollt wird, eine umfassende und qualitativ hochwertige inklusive Bildung ermöglichen, muss festgehalten werden, dass damit das hierarchisch gegliederte Schulsystem und eine weitgehend schichtenspezifische Wahrung von Bildungsprivilegien fortgeschrieben wird. Dieses System benachteiligt eine Vielzahl von Kindern und Jugendlichen, nicht nur solche mit Beeinträchtigungen, sondern auch solche mit Migrationshintergrund, solche aus sozial benachteiligten Familien und die Buben. PISA und Folgestudien (z. B.: Bacher, 2007; Specht, 2008) zeigen klar auf, dass in gegliederten Schulsystemen die Bildungschancen maßgeblich von der sozialen Herkunft abhängen, die individuelle Förderung weniger gut gelingt und die Anzahl der Risikoschüler:innen höher ist als in Gesamtschulsystemen. Damit werden auch in Österreich persönliche Lebenschancen vertan und Potenziale vergeudet, auf die mit Blick auf die wirtschaftliche Lage und die gesellschaftliche Entwicklung nicht verzichtet werden kann. Teile der Bevölkerung werden durch Bildungsarmut von Selbstbestimmung und gesellschaftlicher Teilhabe ausgeschlossen. Gleichzeitig wird allen Kindern die Vielfalt der Gesellschaft in der Schule vorenthalten. Sie können so nicht lernen, respektvoll und konstruktiv mit den anderen umzugehen.

> »Die Bildungsdefizite der Herkunftsfamilie werden durch die Schule in Österreich nicht behoben, sondern fortgeschrieben. […] Wer ›oben‹ ist und daher eine gute soziale Ausgangsposition hat, fällt nur sehr selten nach unten. Angehörige sozial schwacher Schichten haben es hingegen schwer, die Bildungsleiter hinaufzuklettern, unabhängig von jeglicher Begabung. […] Als ChristInnen müssen wir in diesem Fall von einer strukturellen Sünde sprechen, an der die Angehörigen der oberen sozialen Schichten beteiligt sind. Um sich von dieser Sünde zu befreien, bedarf es des aktiven Engagements für ein anderes, gerechteres Bildungssystem« (Katholische Aktion Österreich, 2009, S. 1 und 12).

Unser Schulsystem muss somit als segregativ, leistungsfeindlich und sozial ungerecht eingestuft werden. Wer dies ändern will, muss Schule radikal, also von Grund

auf neu, nämlich wirklich inklusiv, denken und strukturell neu ordnen. »Pseudo-Inklusion« (Wocken, 2018) im Sinne von »Integration der Inklusion in die Segregation« (Feuser, 2018, S. 25) kann nicht erfolgreich sein, denn:

3 Inklusion ist mehr als De-Segregation und Integration

Der gemeinsame Schulort ist eine notwendige, aber noch keine hinreichende Voraussetzung für gelingende Inklusion. Dazu bedarf es auch der sozialen und der unterrichtlichen Integration, also eines gemeinsamen Unterrichts auf der Basis von Individualisierung und Differenzierung. Gemäß der Definition der UNESCO (2008) umfasst Inklusion eine ständige Qualitätsentwicklung, um allen Kindern unter Berücksichtigung der Diversität und unter Vermeidung von Diskriminierung optimale Teilhabe an qualitativ hochwertiger Bildung zu ermöglichen. Dies beinhaltet eine ständige Qualitätsentwicklung der Schulen. Weder die österreichischen noch die deutschen Schulen haben eine solche Tradition. Die Politik setzt aber, oft unter Berufung auf Hattie (2013), vor allem auf innere Schulreform, gibt damit den Lehrer:innen die Hauptlast der Veränderung, und strebt keine Strukturveränderung aktiv an. Weiters hat Hattie (ebd., S. 101–115) wesentliche Faktoren inklusiver Bildung wie Teamteaching, Innere Differenzierung, Jahrgangsübergreifender Unterricht und Offener Unterricht als für die Leistungsentwicklung nicht erfolgreich, Integration/Inklusion, Entdeckendes Lernen, Individualisiertes Lernen und Reduzierung der Klassengröße als nur wenig erfolgreich eingestuft. Wozu also Strukturen in Richtung inklusiver Bildung ändern, wenn sich die Schüler:innenleistung dadurch nicht verbessern lässt?

Zur Beantwortung dieser Frage möchte ich exemplarisch den Einflussfaktor Offener Unterricht näher beleuchten. Laut einer Studie von Hattie (2013, S. 105f.; 229f.), die Offenen Unterricht und Freiarbeit mit einem Effektmaß von praktisch 0 als weder nützlich noch schädlich einstuft, könnten die pädagogischen Bemühungen, Offenen Unterricht in der Schullandschaft zu verankern, als blauäugig und nicht empirisch gestützt abgelehnt, und, verstärkt mit dem Hinweis auf die hohe Wirksamkeit von z. B. direkter Instruktion, regelmäßigen Tests, eine Beibehaltung traditionellen Lernens gefordert werden. Schaut man aber genauer hin, kann diese Schlussfolgerung sicher nicht aufrechterhalten werden. Warum?

Auch in meiner Studie *Behindern Behinderte?* (Feyerer, 1998), die wahrscheinlich in die Metaanalyse einbezogen worden wäre, wenn Hattie auch deutschsprachige Studien analysiert hätte, hat sich herausgestellt, dass der Offene Unterricht, das hohe Ausmaß an Individualisierung und innerer Differenzierung in Integrationsklassen keinerlei Auswirkungen auf die Schüler:innenleistungen hatte, denn diese unterschieden sich nicht zwischen den nichtbeeinträchtigten Schüler:innen der Integrationsklassen und den Schüler:innen der Parallelklassen. Sehr wohl unterschieden sich aber Merkmale, die ich als wichtige Indikatoren guter Schulen ebenfalls erhoben habe: die Zufriedenheit, das Wohlbefinden und die Selbsteinschät-

zung waren in den Integrationsklassen signifikant höher als in den Parallelklassen. Sieht man wie Hattie nur auf die Schüler:innenleistung, könnte getrost auf Offene Unterrichtsformen verzichtet werden. Versteht man unter guter Schule aber mehr, als die Schüler:innen zu intellektuellen Höchstleistungen zu bringen, dann muss sehr wohl auch über die Unterrichtsform und die Schulstruktur geredet werden.

Weiters sind in Hatties Ergebnissen sehr viele Hinweise darauf zu finden, dass Offener Unterricht auch für kognitive Lernleistungen wirksam sein kann, wenn er gründlich vorbereitet, ausgewogen umgesetzt und über seinen Verlauf penibel gewacht wird. Offener Unterricht heißt ja nicht, dass die Schüler:innen ausschließlich nach ihrem Belieben verfahren können. Guter Offener Unterricht verlangt in Wirklichkeit eine sehr gute Planung, ein Abstecken von Eckpfeilern, eine ausgewogene Balance zwischen direkter und indirekter Instruktion und regelmäßiges Abchecken des Lernzuwachses im Sinne einer Lernprozessdiagnostik, somit also formative Bewertung und regelmäßiges Feedback, zwei der sehr wirksamen Erfolgsfaktoren auf der Hattie-Skala (2013, S. 206–218).

Die Ergebnisse der Hattie-Studie sind also insofern ernst zu nehmen, da sie darauf verweisen, dass bei Offenem Unterricht die Gefahr groß ist, dass Schüler:innen zu wenig Ordnungsstrukturen und Orientierung erfahren, was insbesondere für kognitiv schwächere Schüler:innen mit wenig Vorwissen problematisch sein kann. Diese Schüler:innen benötigen eine engere Führung mit kürzeren Anleitungsintervallen, mit klaren Ordnungsstrukturen, um selbstständig lernen zu können. Darauf ist bei der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung entsprechend zu achten. Weiters zeigen sie, dass es wirklich blauäugig wäre, sich mit der bloßen Einführung Offenen Unterrichts eine signifikante Verbesserung von Schüler:innenleistungen zu erhoffen. Aber das war ja auch nie wirklich das Ziel einer solchen Maßnahme. Vielmehr ging und geht es bei der Einführung von Offenem Unterricht darum, ein pädagogisches Gesamtkonzept umzusetzen, das die Diversität der Schüler:innen nicht negiert, das einen gemeinsamen Unterricht von z. B. geistig beeinträchtigten und hochbegabten Schüler:innen ermöglicht, ohne dabei eine Nivellierung von Schüler:innenleistungen zu bewirken und neben der Vermittlung kognitiven Wissens auch noch die Förderung von Kreativität, Selbstständigkeit, Selbst- und Mitverantwortung, Demokratiefähigkeit und Mündigkeit zum Ziel hat. Es geht also bei guter inklusiver Schule um Menschenbildung und nicht nur um kognitive Leistungen. Ob diese umfassenden pädagogischen Ziele mit offenem Unterricht erreicht werden, kann auf Basis der Hattie-Studie überhaupt nicht argumentiert werden. Fest steht aber, und das ist das gute Ergebnis dieser empirischen Studien: Offener Unterricht hat keinen negativen Einfluss auf die Schüler:innenleistungen, obwohl viel Zeit für Selbstorganisation, Kooperation, soziales Lernen und Persönlichkeitsentwicklung zur Verfügung gestellt wird.

Erfolgreiche Inklusion bedingt also nicht nur das räumliche Dabeisein von Kindern mit SPF, sondern als wichtigsten Gelingensfaktor nach Dyson (2010) eine Schulkultur, zu deren Merkmalen die Anerkennung und Würdigung von Unterschiedlichkeit, die Bereitstellung von Bildungsangeboten für alle Schü-

ler:innen, eine starke Zusammenarbeit im Kollegium und die Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schüler:innen, Schulpersonal und Eltern zählen. Innere Schulreform ist daher jedenfalls auch eine notwendige, aber wiederum keine hinreichende Gelingensbedingung, denn:

> »Kulturveränderung benötigt auch eine Strukturveränderung und umgekehrt! Solange eine möglichst gerechte Selektion in verschiedene Schulformen das Hauptziel der Schule ist und die Mehrgliedrigkeit der Sekundarstufe 1 sowie Sonderschulen nicht abgeschafft werden, wird sich die Selektionskultur nicht in Richtung Förderkultur verändern« (Feyerer & Altrichter, 2018, S. 80).

Wie wichtig eine Veränderung der Kulturen und Strukturen ist, betonen auch die Vereinten Nationen (2016) mit ihrer *Allgemeinen Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung*, in dem die fünf kurzen Absätze des Artikels 24 der UN-Behindertenrechtskonvention 2006 ausführlich erläutert werden. Punkt 9 und 11 sagen z. B. dazu:

> »9 Die Gewährleistung des Rechts auf inklusive Bildung beinhaltet einen *Wandel in Kultur, Politikkonzepten und Praxis* in allen formellen und informellen Bildungsumfeldern, um den unterschiedlichen Bedarfen und Identitäten der einzelnen Lernenden Rechnung zu tragen. Es geht mit der Verpflichtung einher, die Barrieren, die diese Möglichkeit behindern, abzubauen. Dazu gehört auch, die Kapazität des Bildungssystems so zu stärken, dass es alle Lernenden erreicht. *Im Mittelpunkt steht die volle und effektive Teilhabe, Zugänglichkeit, Beteiligung und der Lernerfolg aller Lernenden*, insbesondere jener, die aus unterschiedlichen Gründen ausgegrenzt oder gefährdet sind, an den Rand der Gesellschaft gedrängt zu werden. *Inklusion beinhaltet Zugang zu und Fortschritt bei qualitativ hochwertiger formeller und informeller Bildung frei von Diskriminierung*. Das Anliegen von Inklusion besteht darin, Gemeinschaften, Systeme und Strukturen für die Bekämpfung von Diskriminierung, einschließlich schädlicher Stereotype, zu befähigen, Vielfalt anzuerkennen, Teilhabe zu fördern und Lern- und Teilhabebarrieren für alle zu überwinden, indem der Schwerpunkt auf das Wohl und den Erfolg von Lernenden mit Behinderungen gelegt wird. *Sie erfordert einen tief greifenden Wandel der Bildungssysteme in den Bereichen Gesetzgebung und Politikkonzepte sowie der Mechanismen zur Finanzierung, Verwaltung, Ausgestaltung, Erbringung und Überwachung von Bildung.* [...]
>
> 11 Der Ausschuss betont, wie wichtig es ist, die Unterschiede zwischen Exklusion, Segregation, Integration und Inklusion anzuerkennen. Exklusion tritt auf, wenn Lernende direkt oder indirekt am Zugang zu Bildung in jeder Form gehindert werden, beziehungsweise wenn ihnen dieser Zugang verwehrt wird. Segregation tritt auf, wenn Bildung für Lernende mit Behinderungen in getrennten Umgebungen vermittelt wird, die so ausgelegt sind oder genutzt werden, dass sie auf bestimmte oder unterschiedliche Beeinträchtigungen eingehen und Lernende mit Behinderungen von Lernenden ohne Behinderungen isolieren. Integration ist der

> Prozess, Menschen mit Behinderungen in bestehenden allgemeinen Bildungsinstitutionen unterzubringen unter der Annahme, dass sie sich an die standardisierten Anforderungen solcher Institutionen anpassen können. Inklusion beinhaltet den Prozess einer systemischen Reform, die einen Wandel und Veränderungen in Bezug auf den Inhalt, die Lehrmethoden, Ansätze, Strukturen und Strategien im Bildungsbereich verkörpert, um Barrieren mit dem Ziel zu überwinden, allen Lernenden einer entsprechenden Altersgruppe eine auf Chancengleichheit und Teilhabe beruhende Lernerfahrung und Umgebung zuteil werden zu lassen, die ihren Möglichkeiten und Vorlieben am besten entspricht. Lernende mit Behinderungen in allgemeinen Klassen ohne begleitende strukturelle Reformen, zum Beispiel in Bezug auf Organisation, Lehrpläne und Lehr- und Lernmethoden unterzubringen, stellt keine Inklusion dar. Darüber hinaus garantiert Integration nicht automatisch den Übergang von Segregation zu Inklusion« (Vereinte Nationen, 2016, S. 3–5; Hervorhebungen durch den Autor).

Den Anteil der Schüler:innen, die in Sonderschulen bzw. Sonderschulklassen beschult werden, auf z. B. 0,6 % zu senken reicht also eindeutig nicht aus, um Inklusion erfolgreich umzusetzen. Es müssten parallel dazu auch strukturelle Änderungen initiiert werden. Mit dem neuen Regierungsprogramm 2017–2022 (BKA, 2017) scheint eine strukturelle Veränderung des selektiven Schulsystems in Österreich aber in noch weitere Ferne gerückt zu sein als bisher. Mit dem Bildungsreformgesetz 2017 der Vorgängerregierung wurden zwar wichtige Bausteine wie die Errichtung von unabhängigen Pädagogischen Beratungszentren (PBZ) anstelle der bisherigen Zentren für Inklusions- und Sonderpädagogik (= ZIS) an Sonderschulen oder eine stärkere Autonomie der Schulen verankert, andererseits wurde aber die Idee der Inklusion nicht konsequent weitergedacht und für die Erprobung einer gemeinsamen Schule[5] der zehn 10- bis 14-Jährigen eine Beschränkung auf 15 % aller Standorte bzw. maximal 5.000 AHS-Unterstufenschüler:innen eines Bundeslandes eingeführt. Die Eltern und Lehrer:innen an den einzelnen Standorten müssen mit einfacher Mehrheit zustimmen. Damit ist ausgeschlossen, dass etwa Wien auch zur Modellregion wird. Für Vorarlberg, wo es bereits einen Fünf-Parteien-Beschluss im Landtag für die Gemeinsame Schule gab, heißt das, dass nun mit der konkreten Umsetzung begonnen werden kann. Eine echte gemeinsame Schule in Vorarlberg wird es aber frühestens 2025 geben. In welcher Form die Sonderschulen eingebunden werden, ist noch vollkommen offen. In allen anderen Bundesländern wird die gemeinsame Schule weiterhin nur ein zusätzliches Angebot zu den bestehenden Schularten der Sekundarstufe 1, den Sonderschulen, den Neuen Mittelschulen und den Gymnasien sein. Und im neuen Regierungsprogramm finden sich unter dem Titel »Bewährtes differenziertes Schulsystem erhalten und ausbauen – Lehrer und anderes Schul- und Bildungspersonal als Säulen des Bildungssystems stärken« Punkte wie »Wiedereinführung der sonder-

5 Der momentane Name für die Idee einer Gesamtschule.

pädagogischen Ausbildung – Ausbildungserfordernisse und Inhalte im Bereich der Sonderpädagogik definieren«, »Erhalt und Stärkung des Sonderschulwesens – Präzisierung der Kriterien für Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in anderen Regelschulen« (BKA, 2017).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Österreich weiß seit der Evaluierung der Schulversuche zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern in den 1990er Jahren, wie inklusiver Unterricht pädagogisch und didaktisch umgesetzt werden kann (z. B. Feyerer & Prammer, 2003) und welche strukturellen Rahmenbedingungen zur Entwicklung eines inklusiven Schulsystems günstig wären (z. B. Specht et al., 2007; Feyerer, 2009). Seit den 2000er Jahren fehlt allerdings ein klarer politischer Wille, die notwendigen Maßnahmen zu initiieren und zu unterstützen. Daran änderten auch die einstimmige Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention im Jahr 2008, der Nationale Aktionsplan Behinderung 2012–2020 (NAP; BMASK, 2012) und der Erlass »Verbindliche Richtlinien zur Umsetzung inklusiver Modellregionen« (BMBF, 2015) wenig, obwohl in den inklusiven Modellregionen durchaus wichtige Entwicklungen erprobt und evaluiert wurden. So hat z. B. Kärnten aufgezeigt, wie Sonderschulen reduziert und die sonderpädagogischen und therapeutischen Fachkräfte so dezentralisiert werden können, dass Kinder mit erhöhten Bedarfen möglichst nicht ausgeschlossen werden müssen. Tirol hat ein wirksames Konzept der pädagogischen Beratung aufgebaut, das Regelschulen und Lehrer:innen darin unterstützt, inklusive Bildungsangebote umzusetzen und als Modell für die neu aufzubauenden Strukturen im Rahmen der Bildungsdirektionen fungieren können. Die Steiermark hat z. B. ein Netzwerk Inklusion aufgebaut, das Schulleitungen, SQA[6]-Beauftragte und Inklusionsbeauftragte bei der internen Schulentwicklung mittels des Index für Inklusion unterstützt. Vorarlberg wiederum hat ein effektives System der inklusiven Förderung aller Kinder mit Lern- und Verhaltensschwierigkeiten aufgebaut, auch wenn diese keinen SPF aufweisen. Sowohl in Vorarlberg als auch in Tirol und Kärnten finanziert jedoch die jeweilige Landesregierung zusätzliche Dienstposten, um eine ausreichende Unterstützung aller Schüler:innen garantieren zu können. Als von der Regierung wirklich gut gelungenes Projekt im Sinne der Inklusion kann bisher nur die in Mitteleuropa als vorbildhaft zu bezeichnende Neustrukturierung der Lehrer:innenbildung genannt werden. Will man Inklusion, dann benötigt man nämlich keine besonderen Lehrer:innen für besondere Schulen, sehr wohl aber Lehrer:innen, die grundsätzlich in der Lage sind, auf die Vielfalt der Schüler:innen

6 »SQA – Schulqualität Allgemeinbildung«: Initiative des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung. Sie will durch pädagogische Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung zu bestmöglichen Lernbedingungen für Schüler:innen an allgemeinbildenden Schulen beitragen. Das eigenständige Lernen von Schüler:innen – unterstützt durch wertschätzende, sachlich fundierte Begleitung von Lehrer:innen – soll zur weiteren Anhebung des Bildungsniveaus führen.

didaktisch-methodisch richtig zu reagieren sowie sogenannte »generalisierte Spezialist:innen«, die ausreichend sonderpädagogische Kompetenzen mitbringen, um gemeinsam mit ihren Kolleg:innen Schule und Unterricht so zu gestalten, dass Barrieren abgebaut und alle Schüler:innen – also »schwerstbehinderte« genauso wie »schwerstbegabte«, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, aus bildungsnahen oder -fernen Milieus kommend – gemeinsam erfolgreich lernen können.

Die oben genannten Ziele der jetzigen Regierung stehen dem Anliegen der Inklusion diametral gegenüber. Bildungsminister Heinz Faßmann will zwar ein Consultingboard einrichten, das ihn dabei unterstützt, die Anliegen des Regierungsprogramms und der UN-Konvention zusammenzuführen. Die Hoffnung, dass diesem die Quadratur des Kreises gelingt und der nächste Prüfbericht der UNO Fortschritte – und keine Rückschritte – festhalten kann, ist aber nicht sehr groß. Bereits die bisherige, mehr als 30-jährige Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts in Österreich war, wie ich versucht habe aufzuzeigen, davon geprägt, Strukturdiskussionen tunlichst zu vermeiden. Dies wird sich wohl auch unter der neuen türkis-blauen Regierung nicht ändern. Es ist daher zu befürchten, dass Inklusion unter den segregativen Strukturen des österreichischen Schulsystems auch weiterhin nicht gelingen wird. Ja, es besteht sogar die Gefahr, dass das für alle Schüler:innen sehr gute Konzept der Inklusion aufgrund immer schlechter werdender Rahmenbedingungen und des Fehlens einer klaren und eindeutigen politischen Willensäußerung pro Inklusion heute Gefahr läuft, als Sparprogramm bei den Schulen anzukommen und damit letztlich vollkommen abgelehnt und negativ rekontextualisiert wird. Durch die Integration einer »Pseudo-Inklusion« (Wocken, 2018) in die Segregation verliert die Idee der Inklusion ihren Sinnzusammenhang, wird aufgeweicht und zerstört. Die bisherige Strategie der »Freiwilligkeit innerhalb der bestehenden Ressourcen« (Feyerer & Altrichter, 2018, S. 86) ist eindeutig zu wenig, um ein segregatives Schulsystem in ein inklusives umzuwandeln.

Literatur

Bacher, J. (2007). Effekte von Gesamtschulsystemen auf Testleistungen und Chancengleichheit. *WISO, 30*(2), 16–34.

BMASK (2012). Nationaler Aktionsplan 2012–2020. Strategie der österreichischen Bundesregierung zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention. https://broschuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=165 (16.08.2018).

BMBF (2015). Verbindliche Richtlinien zur Entwicklung inklusiver Modellregionen. Beilage zum Schreiben des BMBF 36.153/008/I/5/2015. https://www.bmb.gv.at/schulen/bw/abs/rl_inklusive_modell_2015.pdf?5l51vi (16.08.2018).

BKA (2017). Zusammen für Österreich. Regierungsprogramm 2017–2022. https://www.bundeskanzleramt.gv.at/documents/131008/569203/Regierungsprogramm_2017%e2%80%932022.pdf/b2fe3f65-5a04-47b6-913d-2fe512ff4ce6 (15.08.2018).

Bruneforth, M., Vogtenhuber, S., Lassnigg, L., Oberwimmer, K., Gumpoldsberger, H., Feyerer, E., Siegle, T., Toferer, B., Thaler, B., Peterbauer, J. & Herzog-Punzenberger, B. (2016). Indikatoren C: Prozessfaktoren. In M. Bruneforth, L. Lassnigg, S. Vogtenhuber, C. Schreiner & S. Breit (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2015. Band 1. Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren* (S. 71–128). Graz: Leykam.

Deppe-Wolfinger, H. (2008). Von der Ausgrenzung zur Inklusion – Wer oder was ist normal im Bildungswesen? http://bidok.uibk.ac.at/library/deppe-wolfinger-ausgrenzung.html (15.08.2018).

Dyson, A. (2010). Die Entwicklung inklusiver Schulen. Drei Perspektiven aus England. *Die Deutsche Schule, 102*(2), 115–129.

Feuser, G. (2018). Zur Verantwortung von Theoriebildung, Praxis und Forschung für eine durch Aufklärung und Solidarität bestimmte Bildung. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 21–39). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Feyerer, E. (1998). *Behindern Behinderte? Auswirkungen integrativen Unterrichts auf nichtbehinderte Kinder in der Sekundarstufe I*. Innsbruck, Wien: STUDIENVerlag.

Feyerer, E. (2009). Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/inne/n mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In W. Specht (Hrsg.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009. Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen* (S. 73–97). Graz: Leykam.

Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis*. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.

Feyerer, E. & Altrichter, H. (2018). Die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems. Analyse von aktuellen Reformbestrebungen aus Governance-Perspektive. In E. Feyerer, W. Prammer, E. Prammer-Semmler, C. Kladnik, M. Leibetseder & R. Wimberger (Hrsg.), *System. Wandel. Entwicklung. Akteurinnen und Akteure inklusiver Prozesse im Spannungsfeld von Institution, Profession und Person* (S. 74–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning« besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Katholische Aktion Österreich (2009). *Auf dem Weg zur gerechten Schule*. Wien: Eigenverlag (Spiegelgasse 3, 1010).

Klicpera, C. (2007). *Erfahrungen von Eltern und Schulaufsicht mit dem Elternwahlrecht in der Entscheidung über den Unterrichtsort*. Wien: Lit.

Klicpera, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2004). Einfluss individueller und familiärer Merkmale von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Besuch einer Sonderschule bzw. Integrationsklasse. *Sonderpädagogik, 34*(1), 3–21.

Kottmann, B. (2007). Die Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf: Benachteiligung der Benachteiligten. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 99–108). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Muth, J. (1992). *Schule als Leben. Prinzipien – Empfehlungen – Reflexionen. Eine pädagogische Anthologie*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag.

Scholten, R. (1992). Grundsatzerklärung zur integrierten Schule. http://bidok.uibk.ac.at/library/bi-1-92.html (15.08.2018).

Specht, W., Seel, A., Stanzel-Tischler, E., Wohlhart, D. & die Mitglieder der Arbeitsgruppen des Projekts QSP (2007). *Individuelle Förderung im System Schule. Strategien für die Weiterentwicklung von Qualität in der Sonderpädagogik*. Graz-Klagenfurt: bifie.

Specht, W. (2008). Strukturreform des Bildungswesens – ein dringendes Erfordernis? Die österreichische Perspektive. Redemanuskript, präsentiert am Symposium »Strukturreform im Bildungswesen. Ein dringendes Erfordernis?«, Universität Salzburg, 15. April 2008.

UNESCO (2008). Inclusive Education: The Way of the Future. Conclusions and Recommendations of the 48th Session of the International Conference on Education (Ice). http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-5_Conclusions_english.pdf (19.08.2018).

Vereinten Nationen (2016). Allgemeine Bemerkung Nr. 4 (2016) zum Recht auf inklusive Bildung. Ausschuss zum Schutz der Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/Publikationen/Information/Information_12_Das_Recht_auf_inklusive_Bildung.pdf (19.08.2018).

Wocken, H. (2018). Das Scheitern der Pseudo-Inklusion. Beklagte Missstände, unangenehme Wahrheiten und dringliche Umsteuerungen. https://www.hans-wocken.de/Texte/Pseudo-Inklusion.docx (18.08.2018).

Interview mit Gérard Bless



Wie kamen Sie selbst zur integrativen Pädagogik?

Persönlicher Weg zur integrativen Pädagogik

Wie vermutlich bei allen Befragten, ist der Weg zur integrativen Pädagogik auch bei mir eine spezielle Geschichte. Nach meiner Ausbildung in Schulischer Heilpädagogik habe ich als Sonderschullehrer an einer Gehörlosen- und Sprachheilschule gearbeitet. Sonderschulen waren in der Schweiz bereits damals relativ gut ausgestattet. So hatten wir beispielsweise eine gute Bibliothek mit zahlreichen Fachzeitschriften. Zwischen 1980 und 1983 las ich dort erste Artikel zum Thema Integration. Ich dachte mir dabei, *dass die Autor:innen nun von der Rolle sind und Visionen verbreiten, die unmöglich gehen*. Ich konnte mir das nicht vorstellen. 1983 bin ich zurück zur Universität, um das Lizentiat zu erwerben. Ich musste eine Qualifikationsarbeit realisieren und habe gedacht: *Jetzt zeige ich mit einer Untersuchung auf, dass dies nicht geht*. Also habe ich eine Studie zur sozialen Akzeptanz von Kindern mit Lernbehinderungen in den ersten Integrationsklassen der französischsprachigen und der deutschsprachigen Schweiz durchgeführt. Im Prinzip bin ich zur Integrationsthematik gekommen, weil ich mir das nicht vorstellen konnte.

Buch *Die Integration von Lernbehinderten*

Im Rahmen eines Kolloquiums musste ich meine Arbeit vorstellen. Prof. Haeberlin fand die Arbeit gut, was mir geschmeichelt und mich zugleich überrascht hatte. Die Idee, eine Untersuchung zur Integration zu machen, hatte damals in der Schweiz niemand. Als ich die Arbeit abgegeben hatte, forderte mich Prof. Haeberlin auf weiterzumachen und aufbauend auf meiner Lizentiatsarbeit ein Gesuch für eine vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Forschungsarbeit vorzubereiten. Am Schluss dieser Forschungsarbeit ist das Buch *Die Integration von Lernbehinderten* erschienen. Prof. Haeberlin hatte die Verantwortung über diese Forschungsarbeit, und Urs Moser wurde mit mir dafür als Forschungsassistent angestellt.

Buch *Zur Wirksamkeit der Integration*

Interessant ist: Ich hatte zu Beginn eine gute Forschungsidee, hatte ein Thema aufgegriffen, das später über mehrere Jahrzehnte Forschungsgruppen beschäftigt hat und noch beschäftigt. Aber das nützt nichts, wenn nicht jemand mit viel Erfahrung da ist, der sofort realisiert, dass die Thematik eine hohe Relevanz aufweist, Perspektiven eröffnet und im deutschsprachigen Raum zu den ersten relevanten empirischen Arbeiten gehören könnte. Somit bin ich Urs Haeberlin äußerst dankbar, dass er dies gemerkt hat. Anschließend wurden an der Universität Freiburg mehrere Nationalfondsstudien zur Integration mit dem wissenschaftlichen Nachwuchs realisiert. Ich habe dann mit dem Buch *Zur Wirksamkeit der Integration* habilitiert.

Erkenntnis durch Irritation und empirische Befunde

So war eigentlich mein Zugang zur Integration: eine Irritation, eine Reaktion und dann empirisch erhärtete Befunde. Und je mehr ich mich auf dieses Thema eingelassen habe, desto mehr musste ich meine anfängliche Sichtweise revidieren. Heute bin ich ein entschiedener Befürworter der schulischen Integration und suche nach pragmatischen Lösungen, um diese bestmöglich zu realisieren. Trotzdem bin ich kein Integrations- oder Inklusionsideologe geworden. Integration ist meines Erachtens eine pädagogische Maßnahme, welche im Hinblick auf eine optimale Eingliederung in die Gesellschaft getroffen wird. Als Wissenschaftler möchte ich anschließend wissen, welche Wirkungen diese Maßnahme auf verschiedenen Ebenen und in verschiedenen Bereichen hat, damit Entscheidungen und Vorgehensweisen auf eine empirische Basis abgestützt werden können.

Untersuchungen im Praxisfeld

Im Prinzip haben wir damals untersucht, was man im gegebenen Praxisfeld untersuchen konnte. Man konnte beispielsweise die Wirkung der Integration auf Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung nicht untersuchen, denn diese Kinder waren nicht integriert, sie wurden ausschließlich in Sonderschulen unterrichtet.

In Deutschland war es ja tatsächlich so, dass die Eltern die »Integrationsantreiber vom Dienst«, wie es Mettke damals genannt hat, waren. Wie war das in der Schweiz? Gab es da auch ähnliche Bewegungen?

Entwicklung der Integration in der Schweiz

Nein. Vielleicht gab es einzelne Eltern, ich möchte ihnen jetzt nicht Unrecht tun. Aber im Prinzip waren es geografische Zwänge. Die Integration ist dort entstanden, wo geografisch betrachtet ein Relief war, Gebirge, abgelegene Dörfer, lange Wege, um beispielsweise Lernbehinderte in eine Kleinklasse zu bringen. Zudem war die Bevölkerungsdichte in diesen Regionen gering. Das sind die zwei wesentlichen Gründe, die zur Integration geführt haben. Im Vordergrund standen keine pädagogischen oder ethisch abgestützte Ideen, sondern es mussten pragmatische Lösungen gefunden werden, die den geografischen Gegebenheiten Rechnung trugen. Natürlich kann man im Nachhinein idealisieren, rechtliche und ethische Argumente vorschieben und Pionier:innen ausfindig machen. Aber wenn man es ganz nüchtern betrachtet, sind es häufig geografische Bedingungen, die anfänglich zur Integration geführt haben. In den 1990er Jahren habe ich im Rahmen von Integrationsprojekten bei der OECD mitgearbeitet. Durch den regelmäßi-

Integration infolge geografischer Zwänge

gen Austausch mit den verschiedenen Delegierten der OECD-Staaten wurde mir sehr bewusst, dass die geografischen Bedingungen Bevölkerungsdichte und Relief anfänglich fast überall die treibende Kraft der Integration waren, was vielleicht in Deutschland (z. B. in Hamburg, Bremen und Berlin) nicht der Fall war. Da spielten die Eltern in der Tat eine wichtige Rolle. Natürlich kann man noch im Nachhinein sagen, dass es eine pädagogische Vision war. Italien hatte so etwas; dort ist Integration durch die Schließung sonderpädagogischer Institutionen entstanden. Sonderschulen wurden im Nachgang der Anti-Psychiatrie-Bewegung geschlossen. Aber in der Schweiz ist Integration meines Erachtens aus geografischen Zwängen entstanden. Zudem glaube ich, ohne die Forschung oder uns selbst zu überschätzen, haben die bereits angesprochenen Untersuchungen einen Tabubruch bewirkt. Wir waren nicht beliebt, denn wir haben Ergebnisse gezeigt, die für die Separation nicht schmeichelhaft waren. Und das war eigentlich unmöglich. Man hatte ein sehr differenziertes Sonderklassen- und Sonderschulsystem aufgebaut und plötzlich kamen Wissenschaftler, die dies hinterfragten. Dies kam bei den Kantonalen Verantwortlichen mehrheitlich nicht gut an. Einmal haben wir sogar ein Publikationsverbot vom Bildungsdirektor (Kultusminister) des Kantons Freiburg bekommen. Wir hätten nur noch Ergebnisse publizieren dürfen, die die bestehende Situation gestützt hätten. Prof. Haeberlin wehrte sich natürlich massiv dagegen und argumentierte mit der Freiheit der Wissenschaft. Für solche Dinge konnte er sehr gut kämpfen. Wir haben ja trotzdem weitergemacht. Interessant aber ist, was nicht systemstabilisierend ist, ist nicht beliebt. Ich würde doch sagen, die größten Gegner dieser Untersuchungen oder die lautesten Kritiker waren aus den eigenen Reihen. Das waren über einige Jahre Sonderpädagog:innen.

Das war ja in Deutschland ebenfalls zu beobachten, bis es gekippt ist. Wer modern sein wollte, musste mit der Zeit irgendetwas über Integration sagen oder schreiben, auch wenn er selbst eine Zeit lang ein überzeugter Gegner war. Irgendwann hat ein Gesinnungswandel stattgefunden, und die Skepsis ist etwas gewichen.

Am Anfang der Entwicklungen in der Schweiz waren wir so etwas wie Vorreiter:innen. Unterdessen gibt es viele Personen aus Wissenschaft, Politik und Verwaltung, die sich mit diesem Thema befassen. Aber in den 1980er und 1990er Jahren war das nicht so.

Wie ist es in der Schweiz? War das dann Kantonssache, wie man die Integration angegangen ist, oder wonach entschied sich das?

Kantonssache

Im Prinzip ist das nach wie vor eine Kantonsangelegenheit, da die Verantwortung über die Schule bei den Kantonen liegt. Es ist wie in Deutschland, wo die einzelnen Bundesländer ebenfalls die Verantwortung tragen. Wir haben 26 Kantone. Beim kleinsten Kanton, würde ich meinen, kennt der Bildungsdirektor (Kultusminister) die Vornamen aller Schüler:innen, so klein ist der. Der größte Kanton, Zürich, ist in etwa vergleichbar mit einem eher kleinen Bundesland. Insgesamt sind das kleine Einheiten, die sehr stark auf diese Autonomie pochen. Das fö-

deralistische System halte ich in unserem Land an und für sich für sehr sinnvoll, nur übertreiben wir. Meiner Meinung nach bräuchte es nicht 26 Hoheiten. Nur dürfte das politisch kaum veränderbar sein, da es nicht nur um die Schule geht. Die Kantone sind in vielen Bereichen autonom, so zum Beispiel bei den Steuern, im Gesundheitswesen, bei der Polizei usw. Zu Beginn dieses Jahrhunderts gab es in der Bildungslandschaft einige Bewegungen. Beispielsweise hat die EDK, das ist die Schweizerische *Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren* (vergleichbar mit der Kultusministerkonferenz) verschiedene Projekte in die Wege geleitet, die die Bildungslandschaft leicht veränderten. Mit *HarmoS* wurde versucht, die Harmonisierung der Schule zwischen den Kantonen voranzutreiben. Nach einem langen politischen Prozess sind letztlich eher unspektakuläre Harmonisierungen zustande gekommen, aber immerhin. Im Zuge dieser Harmonisierung einerseits und dem Wegfall der Invalidenversicherung für die Finanzierung der Sonderschulen und der pädagogisch-therapeutischen Angebote andererseits, wurde hierfür die finanzielle Verantwortung ebenfalls den Kantonen übergeben. Diese Entwicklungen haben der Integration einen starken Schub verliehen.

Konkordat Sonderpädagogik

Entscheidend für die Integration war das im Anschluss von der EDK ausgearbeitete *Konkordat Sonderpädagogik*, dem die Mehrheit der Kantone zugestimmt hatte. Damit erlangte das Konkordat schweizweit Gültigkeit und muss seitdem umgesetzt werden. Es war das erste Mal, dass in einem offiziellen Text stand, dass integrative Lösungen separierenden vorgezogen werden müssen. Obwohl das streng genommen nur eine Empfehlung war. Analysiert man bildungsstatistische Daten, so kann leicht festgestellt werden, dass im Zuge dieser Veränderungen die Separation der Schüler:innen in Sonderklassen oder Sonderschulen massiv abgenommen hat. Während im Schuljahr 2004/05 in der Schweiz noch 6,22 % der Kinder ausgesondert wurden, betrug diese Quote im Schuljahr 2019/20 noch 3,08 %. Diese Zahlen belegen eine außerordentlich schnelle Entwicklung der Integration. Allerdings gibt es markante kantonale Unterschiede, die diese an und für sich sehr positive Entwicklung etwas trüben. 2019/20 lag die Aussonderungsquote je nach Kanton zwischen 1.09 % und 5.75 %. Diese Unterschiede beeinflussen die Bildungslaufbahnen der Kinder je nach Kanton in unterschiedlicher Weise. Die Bildungsstatistik unterstreicht insgesamt trotzdem eine erfreuliche Entwicklung.

Zahlen: schnelle Entwicklung der Integration

Kann man sagen, wie sich diese verbleibenden 3,08 % zusammensetzen?

Im Allgemeinen sind dies Kinder mit, in Anführungszeichen, »schwerwiegenderen Behinderungen«. Wobei es nach wie vor Kantone gibt, die noch Sonderklassen für Lernbehinderte oder Verhaltensauffälligkeiten in Regelschulhäusern führen, aber die sind stark rückläufig. Zudem gibt es noch Sonderklassen für fremdsprachige Kinder. Auch hier ist ein starker Rückgang festzustellen. Insgesamt kann man sagen, dass Kinder mit intellektuellen Beeinträchtigungen, Mehrfachbehinderungen, Körper- oder Sinnesbehinderungen sowie schweren Verhaltensauffälligkeiten häufiger separiert werden, auch wenn davon immer mehr

Kinder integrativ beschult werden. In einem zurzeit laufenden Forschungsprojekt zur Versorgung von Kindern mit einer Sehbehinderung stellen wir fest, dass in Sonderschulen für Sehbehinderte fast nur noch Kinder mit einer sehr schwerwiegenden Sehbehinderung, häufig im Rahmen einer Mehrfachbehinderung, beschult werden. Die große Mehrheit besucht die Regelschule.

Schwere der Behinderung und Betreuungsaufwand

Man kann feststellen, dass es irgendwo eine Grenze entlang der Schwere der Behinderung und des Betreuungsaufwandes gibt, die die Praxis vollzieht. Das widerspricht natürlich dem Integrationsgedanken, ist aber die Realität im Praxisfeld.

Das birgt meines Erachtens immer so die Gefahr von Restschulen, die dann in besonderem Maße die Bildungschancen von den Kindern, die da hingehen, negieren.

Sonderschulen als »Restschulen«

Sonderschulen waren schon vor der Integrationsbewegung Restschulen. Nun wird ein Teil dieser Kinder integriert und profitiert dadurch über den sozialen Austausch von der stimulierenden Präsenz der Regelschüler:innen.

In den verkleinerten »Restschulen« verbleiben mehrheitlich Kinder mit einer schwerwiegenderen Behinderung. Diesen fehlt nun die stimulierende Wirkung der früheren Mitschüler:innen. Das ist ein ungelöstes Problem.

Es gibt Kinder mit schwereren Behinderungsformen, die integriert werden, aber dies ist selten. In der Regel geht es um Kinder mit einer Lernbehinderung, um einen Teil der Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung, um Körperbehinderte, Sinnesbehinderte und Verhaltensauffällige, sofern es leichte Formen sind. Bei den schwerwiegenderen Behinderungen ist die Bereitschaft zur Integration eher gering. Aber immerhin, wenn ich so im internationalen Vergleich schaue, muss sich die Schweiz nicht verstecken. Je nach Art der vorhandenen Bildungsstatistik wird natürlich auch etwas gemogelt. Häufig springen die Leute meines Erachtens auf ungeeignete statistische Indikatoren auf. Zu nennen sind zum Beispiel die Förderquote oder die Inklusionsquote in Deutschland. Das sind keine Maße, die die reelle Entwicklung der Integration beschreiben können. Nur die Aussonderungsquote vermag aufzuzeigen, wie integrativ ein Bildungssystem über die Zeit wird. Die Förderquote zeigt nur, wie viele Kinder zusätzliche Ressourcen bekommen. Und da sind wir bei diesem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Die Förderquote nimmt in der Regel über die Jahre zu. Aber die Aussonderung ist der maßgebende Indikator. Im europäischen Vergleich gibt es Länder wie Italien oder Malta, die praktisch keine Aussonderung kennen. Die Schweiz befindet sich diesbezüglich etwa im oberen Mittel.

Förderquote in Deutschland als Illusion

Deutschland weist beispielsweise eine hohe Förderquote auf. Viele dieser Kinder werden zwar integriert beschult, aber die Aussonderungsquote sinkt kaum. Da gibt man sich meines Erachtens Illusionen hin. Das Bildungssystem ist in diesem Sinne nur unwesentlich integrationsfähiger geworden. Allerdings muss ich auch betonen, dass eine geringe Aussonderungsquote zwar die Entwicklung der Integration, was Anzahl der integrierten Kinder betrifft, aber nicht die Qualität der realisierten Integration zu beschreiben vermag.

Jährliche Beobachtung

Ich bin ein großer Verfechter der jährlichen Beobachtung, was bildungsstatistisch geschieht. Die Daten sind leicht zu erheben. Es werden nur Kinder gezählt, die Fehlerwahrscheinlichkeit ist somit gering. Problematisch bleibt dabei die Frage der Kategorien, die man anwendet. Aber wer nicht in einer Regelklasse beschult wird oder wer beispielsweise mehr als acht Unterrichtseinheiten pro Woche außerhalb der Regelklasse unterrichtet wird, der ist eben außerhalb und somit ausgesondert. Das kann man nicht beschönigen.

Ich beobachte, dass es Länder gibt, die einen unheimlichen Drang haben, sich möglichst gut darzustellen. Dabei wird sehr häufig ein manipulativer Sprachgebrauch eingesetzt.

Und das ist natürlich genau die Problematik des Etikettierung-Ressourcen-Dilemmas, wenn ich sage, ich etikettiere nicht mehr die Schüler:innen mit Förderbedarf Lernen, Emotional-Soziale-Entwicklung und Sprache. Dann kann ich sie aber auch nicht mehr nachverfolgen in den Statistiken und habe auch keinen Überblick mehr, wie sich deren Zahl entwickelt.

Bildungsverwaltungen

Es gibt Bildungsverwaltungen, die spielen da nicht immer mit. Sie sprechen keine Gelder zu, wenn sie nicht wissen, wofür und für wen Gelder (Ressourcen) gesprochen werden sollen. Da unterliegen manche Exponent:innen der Inklusionspädagogik einer Illusion. Jemand muss das finanzieren, und das angestrebte Gießkannenprinzip entspricht nicht der Funktionsweise aller Bildungsverwaltungen beziehungsweise aller politischen Verantwortungsträger:innen.

Und es hat natürlich die Problematik, dass das Gießkannenprinzip auch den Schulen nicht gerecht wird. Eine Schule im Brennpunkt, wenn ich der dasselbe gebe, wie den Schulen in wohlhabenden Stadtgebieten, ist es eben nicht gerecht.

Oder bei uns: Stadt, Land, Gebirge, da gibt es schon Unterschiede.

Welche eigenen Interessenschwerpunkte waren für Sie besonders relevant?

Interessenschwerpunkte in der Forschung: Wirksamkeitsuntersuchungen

Forschungsmäßig habe ich mich auf Wirksamkeitsuntersuchungen konzentriert. Am Anfang ging es um die Frage, ich sag es jetzt etwas platt, soll man denn Integration wollen oder nicht? Das ist in erster Linie keine empirische Entscheidung, sondern eine bildungspolitische, aber die Empirie kann zumindest beschreiben, was passiert, wenn man Kinder mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf integriert oder separiert. Diese Wirksamkeitsanalysen finde ich nach wie vor sehr wichtig. Bildungsstatistische Analysen stehen ebenfalls im Vordergrund meiner Interessen, denn diese ermöglichen eine nüchterne Beschreibung dessen, was im Praxisfeld geschieht. Die Klassenwiederholung war für mich auch ein Thema, denn manchmal kommt man mit der Integration in schwierige Situationen. Nehmen wir an, in einer Klasse erreicht ein Kind mit einer Lernbehinderung

oder einer geistigen Behinderung die Klassenziele nicht. In derselben Klasse ist aber ein Kind ohne ausgewiesenen sonderpädagogischen Förderbedarf, das muss aufgrund seiner Schulleistungen die Klasse wiederholen, während das integrierte Kind mit dem Rest der Klasse in die nächste Klassenstufe weitergeht. Das können betroffene Eltern häufig nicht verstehen. Deshalb habe ich mich auch mit der Frage nach der Wirksamkeit der Klassenwiederholung auseinandergesetzt. Das waren so die wichtigen Themen.

Das ist ja ganz spannend, weil genau diese Wirksamkeitsdebatte hatte man ja lange Zeit auch mit den Eltern: Lernen denn dann die Kinder mit Förderbedarf weniger als in der Sonderschule, weil die Sonderschule so toll fördert? Und gleichzeitig: Lernen die Schüler:innen ohne Förderbedarf nicht weniger? Was waren Ihre Ergebnisse?

Das haben wir untersucht, im Zusammenhang mit der Integration von Lernbehinderten, und später auch mit der Integration von geistig behinderten Kindern. Beide Male konnten wir keine »Bremswirkung« durch die Integration feststellen. Es gibt nur wenige Untersuchungen, die zum Schluss kommen, dass ein negativer Einfluss der Integration auf die Mitschüler:innen besteht, aber gerade diese sind häufig aus forschungsmethodischen Gründen kritisch zu betrachten.

Untersuchungen zu Schulleistungen

Wenn beispielsweise die Schulleistung eines geistig behinderten Kindes im Klassendurchschnitt behalten wird und dann festgestellt wird, dass der Durchschnitt etwas tiefer liegt als in Klassen ohne geistig behindertes Kind, dann ist das methodisch nicht korrekt. Man muss die Schulleistungen der integrierten Kinder extrapolieren und nur die Regelschüler:innen miteinander vergleichen. Und wenn man das macht, ist in der Regel keine Bremswirkung zu beobachten.

Unsere Studien hierzu wurden ziemlich beachtet, wir hatten eine sehr große Resonanz. Trotzdem bedauere ich, dass insgesamt zu wenig solche Studien realisiert wurden. Wir benötigen eine Vielzahl von Studien zu gleichen Fragestellungen, damit man in Bezug auf die Ergebnisse und deren Generalisierung mehr Sicherheit erlangt. Ich fand es immer sehr schade, dass es in Deutschland bis vor wenigen Jahren keine großangelegten Wirksamkeitsstudien gab. Kollegen mussten immer unsere Studie zitieren. Ich glaube, das dürfte damit zusammenhängen, aber vielleicht irre ich mich, dass man in der Schweiz im Vergleich zu Deutschland etwas leichter zu Forschungsgeldern kommt. Solche Untersuchungen sind nämlich sehr aufwendig und benötigen entsprechende finanzielle Mittel.

Und es waren hier auch tatsächlich kantonsübergreifende Studien?

Wir haben immer entweder die gesamte deutschsprachige Schweiz oder die gesamte Schweiz in die Studien einbezogen. Meisten haben wir keine Stichproben aus der italienischsprachigen Schweiz in die Untersuchungen aufgenommen; dies vor allem aus sprachlichen Gründen. Aber sonst haben wir immer schweizweit

untersucht und manchmal sogar noch das Fürstentum Liechtenstein einbezogen, obwohl dieser Kleinstaat nicht zur Schweiz gehört.

Wie ist das eigentlich jetzt, völlig unabhängig davon, hat Liechtenstein eine eigene Lehrer:innenbildung? Oder rekrutieren die aus der Schweiz oder aus Österreich?

Liechtenstein

Einerseits studieren Liechtensteiner:innen in der Schweiz oder teilweise in Österreich, und andererseits rekrutiert das Fürstentum auch Lehrpersonen aus diesen Ländern. Das Land ist zu klein für eine eigene Lehrer:inennbildung.

BELLA-Studie

Ja, das mit diesen Untersuchungen ist tatsächlich problematisch, beispielsweise bei der BELLA-Studie in Berlin von Rainer Lehmann: Er hat Schüler:innen mit Förderbedarf Lernen untersucht und hat dann festgestellt, dass sie im gemeinsamen Unterricht bis Klasse 9 bessere Leistungen zeigen und in Klasse 10 dann aber bessere Leistungen an den Lernbehindertenschulen. Hintergrund ist aber, dass in Berlin den Schüler:innen, die im Förderschwerpunkt Lernen gute Leistungen in Klasse 9 zeigen, dieser Förderschwerpunkt aberkannt wird, nach der Klasse 9, damit sie einen Regelschulabschluss machen können. Damit fallen sie aus der Stichprobe raus. Dann ist nicht wirklich überraschend, dass die verbleibenden, die immer noch Förderbedarf haben, auf einmal schlechtere Leistungen erzielen. Wenn man diesen Bezug zum Feld aber nicht hat, dann kommen statistische Merkwürdigkeiten irgendwie nicht zutage.

Deshalb habe ich bei jeder Untersuchung, die ich gemacht habe, immer auch selbst Daten gesammelt. Ich musste spüren, wie das abläuft bei der Datensammlung, ich musste spüren, wie die Leute darauf reagieren. Das war mir immer hilfreich bezüglich der Einschätzung der Vertrauenswürdigkeit der Daten und bei der Interpretation der Ergebnisse. Ich glaube, das würde dann auffallen. Auf sowas kommt man dann, wenn man sich wirklich im Feld selber auch bewegt. Das ist meines Erachtens ein sehr wichtiger Punkt.

Organisation von Integration

Was ich vielleicht noch anfügen möchte, wenn man international schaut, wird ja sehr viel geforscht. Im Moment laufen Untersuchungen, die vermehrt auf die Frage hinauslaufen: Ja, wie soll man denn Integration realisieren und gestalten? Wie organisiert man Integration am besten? Wie packt man das an? Diese Studien sind natürlich sehr viel schwieriger zu realisieren als Systemvergleiche. Es gibt aber auch Untersuchungen, bei denen ich nicht verstehe, weshalb sie gemacht werden, da ihre Fragestellungen bereits genügend geklärt sind oder sich nicht auf Forschungslücken konzentrieren. Ich führe das ein bisschen auf den Druck der Professor:innen oder Forscher:innen zurück, zu publizieren. Da werden teilweise wirklich Schnellschüsse gemacht. Z. B. kann ich nicht verstehen, wenn ich etwas Konkretes untersuchen will, warum untersuche ich nicht diese Variable direkt, sondern frage die Lehrpersonen, was sie darüber meinen und denken.

Es gibt für bestimmte Fragestellungen geeignete Untersuchungsstrategien, und andere sind hierfür nicht geeignet. Da muss man ein bisschen aufpassen. Dieser Zwang zum Publizieren dürfte in einigen Situationen, wie z. B. beim Nachwuchs, eine ungewollte Nebenwirkung auf die Qualität der Untersuchungen haben. Wir haben für jedes Projekt praktisch immer drei bis vier Jahre gebraucht. Da können Sie nicht pro Jahr 20 Artikel publizieren. Sie haben lange Zeit nichts zu berichten. Das ist zu akzeptieren. Die Zeiten ändern sich diesbezüglich, was ich ein bisschen bedauere.

Untersuchungsstrategien

Welche Mitstreiter:innen waren besonders wichtig?

Am Anfang, würde ich sagen, war Haeberlin sehr wichtig, weil er gemerkt hat, das könnte was werden. Dann mein Mitstreiter im ersten Projekt, Urs Moser. Später hat er sich an der Universität Zürich vor allem mit der PISA-Studie beschäftigt. Winfried Kronig, Michael Eckhart und Elisabeth Moser Opitz waren auch beteiligt. Vor wenigen Jahren haben Rachel Dessemontet Sermier und Valerie Benoit mitgearbeitet. All diese Personen waren unter anderen über die Zeit an diesen Forschungsprojekten beteiligt. Zu nennen ist sicher auch Reto Luder, der immer wieder größere Projekte realisiert, bei denen ich manchmal als Kooperationspartner fungiere. Das waren in der Schweiz so die Wichtigen. In Deutschland und Österreich, Sie haben diese Personen eigentlich bereits interviewt, hatte ich zeitweise Kontakte zu Personen wie Alfred Sander, Jakob Muth, Hans Wocken, Raimer Kornmann, Georg Feuser, Volker Schönwiese, Andreas Hinz, Ulf Preuss-Lausitz, Hans Eberwein, Annedore Prengel und Jutta Schöler, um einige zu nennen. Diese Persönlichkeiten waren für mich wichtige Orientierungspunkte zu Beginn meiner Bemühungen im Rahmen der Integrationsforschung.

Mitstreiter:innen

Franz Wember, Universität Dortmund, der nicht direkt diesem Integrationskreis zuzuordnen ist, spielte für mich ebenfalls eine große Rolle. Er hat immer wieder darauf gepocht und Arbeiten gemacht, in denen es darum ging, letztendlich dem Kind und dem Praxisfeld zu helfen. Er erachtete es als unsere zentrale Aufgabe, Wissen bereitzustellen, das den Kindern, den Eltern und der Praxis dient.

Mit der Zeit habe ich nicht mehr an den Veranstaltungen dieses Kreises teilgenommen, da ich zu diesem Zeitpunkt eine mehr oder weniger offene Ablehnung gegenüber empirischer Forschung spürte, die Diskussion wurde meines Erachtens immer ideologischer geführt.

Mir genügen normative Vorstellungen und der unentwegte Einsatz für die Inklusionsideologie nicht, obwohl ich das auch sehr wichtig fand. Ich habe eine andere Sichtweise der Integration. Für mich ist schulische Integration, oder wenn Sie es heute Inklusion nennen wollen, eine pädagogische Maßnahme. Man ergreift diese Maßnahme, um letztendlich einer Menschengruppe, die eher am Rande der Gesellschaft lebt, optimalere Teilhabechancen zu eröffnen. Das geschieht über die schulische Integration. Schulische Integration ist kein Ziel für sich, sondern ein pädagogisches Mittel. Und wenn Sie etwas als Maßnahme betrachten, dann interessiert Sie natürlich in der Folge, ob die Maßnahme wirkt. Und dann kommen

Inklusion als Menschenrecht

Sie auf diese Wirksamkeitsstudien. Wenn Sie nur normativ argumentieren, interessiert das nicht. Inklusion ist ein Menschenrecht – Punkt. Im Gegenzug möchte ich wissen, was mit dem Kind passiert. Ich denke, da muss man aufgeklärt sein und verstehen, was abläuft. Das ist in wenigen Worten mein Standpunkt. Manche werden das als naiven Pragmatismus abtun. Aber ich denke, das ist letztendlich das, was den Betroffenen am meisten dient, wenn sie als Wissenschaftler auf dem Boden der Realität bleiben. Das Praxisfeld tickt nicht gleich wie die Wissenschaft oder die normativen Forderungen, sondern da hat es viele Zwänge, Widerstände und so weiter. Und damit muss man umgehen können.

Ich habe lange Zeit gedacht: »Ach wäre ich ein Diktator und könnte bestimmen, wie die Schule gehen müsste, ich würde da …« Heute denke ich: »Zum Glück war das nicht so.« Man muss die Schule sich entwickeln lassen, mit Fortschritten und Rückschritten, das gehört einfach dazu.

Ich frage mich halt, wie kann man sozusagen hinter diese Diskussion des *Wie* wieder zurücktreten und auch das *Ob* wieder infrage stellen? Wenn man das jetzt als pädagogische Maßnahme betrachtet und sagt, wenn wir jetzt rauskriegen, es wäre doch günstiger, wenn wir die computergestützte Förderung in dieser schwarzen Box machen, wo wir das Kind mit Förderbedarf hineinsetzen und am Ende kommt es raus, und es stellt sich heraus, okay, es zeigt bessere Leistungen im Lesen, Schreiben und Rechnen. Wäre das eine zulässige Alternativmaßnahme gegenüber der Integration? Also können wir das *Ob* tatsächlich wieder infrage stellen?

Ich denke, von der Wissenschaft her wird das *Ob* wahrscheinlich nicht infrage gestellt. Aber von der Praxis wird dies schon noch kommen. Ich habe mit Blick auf bildungsstatistische Daten in der Schweiz das Gefühl, dass der Praxis langsam die Puste für die Integration ausgeht. Die Aussonderungsquote hat erfreulicherweise massiv abgenommen, sich abgeflacht und nun sind wir nahezu bei einer Stagnation angelangt.

Steigende Separation

Die Kantone, die bisher wenig separiert haben, die separieren interessanterweise immer noch wenig. Die Kantone, die mittelmäßig separiert haben, da steigt die Separation wieder an. Und die Kantone, die sehr viel separiert haben, machen nach wie vor bedeutsame Fortschritte in Richtung Integration. Im Prinzip ist es das Mittelfeld, das die Gegenbewegung darstellt. Und von dort her könnte ich mir vorstellen, dass eine Forderung zur Prüfung des *Ob* wiederkommen könnte. Deshalb scheint es mir wichtig zu sein, dass man immer auf aktuelle und gute Studien zurückgreifen kann. Für solche Systemvergleiche, denke ich, braucht es einfach Längsschnittstudien mit Kontrollgruppenvergleichen. Bei allem anderen habe ich meine Zweifel. Ich denke, man braucht klare und einfache Strategien, damit auch Leute in der Praxis das schlussendlich glauben. Wenn sie nur statistisch die forschungsmethodischen Probleme zu lösen versuchen, sind die Ergebnisse nicht mehr für alle nachvollziehbar. Also zur Frage, ob man wieder zu dieser *Ob*-Frage zurückkommen soll oder kommen wird, glaube ich, dass sich dies zuerst

von der Praxis her und nicht von der Wissenschaft ergeben könnte. Übrigens geht es in diesen Wirksamkeitsstudien nicht nur um die schulischen Kernfächer. Die Wirkungen der Integration beziehungsweise der Separation können bezüglich zahlreicher Variablen untersucht werden: von der sozialen Akzeptanz, über die Partizipation, das soziale Netz außerhalb des schulischen Kontextes, bis hin zur beruflichen Integration und zur Lebenszufriedenheit und anderes.

Welche Bezüge hatten Sie zur Praxis?

Persönlicher Praxisbezug

Also gut, ich war selber ein Praktiker, ausgebildeter Primarlehrer. Später habe ich als Erzieher in einer Institution für Jugendliche gearbeitet, die dort eine Berufsanlehre absolvierten. Das waren Jugendliche mit diversen Schwierigkeiten im Lernen, Verhalten und auch mit dem Gesetz. Dort habe ich schnell gemerkt, *ich weiß zu wenig über das Feld*. So entschloss ich mich zum Studium der Sonderpädagogik, habe dabei die Sonderschullehrerausbildung gemacht und dann mehrere Jahre als Sonderschullehrer gearbeitet. Über die Untersuchungen bin ich ebenfalls sehr mit der Praxis verbunden, weil ich da auch vor Ort hingehe. Und neben meiner Professur leite ich seit nun 33 Jahren den Regionalen Schuldienst, der an unser Institut angegliedert ist. Dort arbeiten über 50 Fachpersonen für Schulpsychologie, Logopädie und Psychomotorik. Sie arbeiten in den deutschsprachigen Schulen des Kantons Freiburg. Während die Fachpersonen in den Schulhäusern ihre Arbeitsräume haben, befinden sich das Sekretariat und die Leitung am Heilpädagogischen Institut.

Über diesen Schuldienst bin ich natürlich immer wieder mit besonderen Schulsituationen konfrontiert. Von daher würde ich meinen, hat mich die Praxis nie verlassen. Auch mache ich immer wieder Schulbesuche. Insofern würde ich behaupten, dass ich nach wie vor einen engen Bezug zur Praxis habe.

Spannend, also gerade diese Konstruktion mit dem Schuldienst und der Anbindung an die Universität.

Ja, der Schuldienst ermöglicht einen sehr guten Einblick in das Schulleben.

Fachkräfte an Schulen

Wir haben eine sehr komfortable Dotation an Schulpsycholog:innen. Auf ein Einzugsgebiet von 1.100 Kinder haben wir eine volle Schulpsycholog:innenstelle, auf 600 Kinder eine volle Logopädiestelle und auf 2.700 Kinder eine volle Psychomotorikstelle. Die Schulen können so vor Ort direkt durch wichtige Fachpersonen unterstützt werden. Schulische Heilpädagog:innen oder Sprachlehrpersonen für fremdsprachige Kinder sind ebenfalls vor Ort, aber diese gehören nicht der Organisationsstruktur des Regionalen Schuldienstes an. Die Schulen haben somit gute Rahmenbedingungen.

Fachpersonen und Unterstützungsmaßnahmen

Als Leiter muss ich unter anderem die Anmeldungen sichten und unterzeichnen. Meine Unterschrift ist quasi die amtliche Bestätigung, dass die Unterstützung des Kindes für die Eltern gratis ist. Auf den Anmeldungen muss immer ein Grund für die Anmeldung angegeben werden. Da wird mir sehr bewusst, dass vor

allem die Schulpsycholog:innen manchmal sehr schwierige Situationen zu bewältigen haben. Die Fachpersonen des Schuldienstes haben natürlich die Aufgabe, die Situation und die Bedürfnisse der Kinder genau abzuklären, aber sie müssen vor allem im Austausch mit den Lehrpersonen und mit den Eltern geeignete Unterstützungsmaßnahmen (Therapien) vor Ort anbieten. Hierfür wird eine gute Dotation des Fachpersonals benötigt.

Das ist natürlich eine beeindruckende Ausstattung. Das ist ja für eine große Schule, für eine weiterführende Schule in Deutschland, die haben ja tausend Schüler:innen. Wenn die tatsächlich eine:n Schulpsycholog:in vor Ort hätten, der/die das irgendwie die ganze Zeit mit begleitet, das wäre ja hervorragend.

Mir ist sehr bewusst, dass das sehr gute Rahmenbedingungen sind.

Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma

Über die letzten 30 Jahre hat sich die Stellendotation verdoppelt. Die Schüler:innenzahl hingegen hat sich kaum verändert. Damit sind wir wieder bei diesem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma. Es gibt dadurch auch Probleme. Wenn Fachleute vor Ort in der Schule sind, dann besteht die Gefahr, dass Problemsituationen schnell an die Fachpersonen delegiert werden.

Was waren aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen, persönlich und für das Feld?

Herausforderungen

Widerstände

Anfänglich würde ich mal meinen, Integration war tabu, man durfte das nicht laut aussprechen. Wir haben relativ viele Widerstände bekommen von den facheigenen Personen: Sonderschullehrpersonen, Schulinspektor:innen. Die waren gar nicht erfreut über unsere Arbeit. Am Anfang war es noch schwierig, das auszuhalten. Wir wollten keine Nestbeschmutzer sein, aber wir konnten ja nicht leugnen, was unsere Studien ergaben. Das ist anfänglich das Schwierigste gewesen. Mit der Zeit rückte dies in den Hintergrund.

Wurden die Studien breit rezipiert von den Sonderpädagog:innen in der Schweiz?

Rezeption der Studien in der Schweiz

Ja, wir haben Pressekonferenzen abgehalten, die Tageszeitungen berichteten immer wieder darüber, und manche Ergebnisse wurden sogar in der Tagesschau besprochen. Wir haben zahlreiche Vorträge in Fachgremien, Schulen, Berufs- und Elternvereinigungen gehalten. Die Teilnehmenden an den Studien wurden immer über die Ergebnisse informiert. Es entstanden auch mehrere Fernseh- und Radiosendungen zur Thematik, an denen wir teilnahmen. Ich habe selbst sehr viele Vorträge sowohl im In- als auch im Ausland gehalten, da ich überzeugt war, dass die Ergebnisse unter die Leute kommen müssen. Wir haben viel Zeit in die Dissemination der Ergebnisse investiert. Natürlich mit dem Nachteil, dass man quasi den Hut des Integrationsapostels aufgesetzt bekommt. Aber ich denke, das

war wichtig, im Gespräch zu sein. Bei den Diskussionen anlässlich dieser Veranstaltungen kamen immer wieder die gleichen Fragen und Sorgen.

Es gab und gibt natürlich »integrationsfeindlichere und -freundlichere« Kantone, und das hat man lange gespürt.

Welches sind denn die integrationsfreundlicheren?

Integrationsfreundliche Kantone

Im Prinzip kommen hier wiederum die geografischen Gesichtspunkte ins Spiel, wobei dies nicht durchgängig für alle Kantone stimmt: dünn besiedelt und schwierige Topografie.

Aber als typisch integrationsfeindlich hätte ich eine Zeit lang die Kantone vom Nordwesten bis Nordosten der Schweiz (Zürich ausgenommen) sowie den Kanton Waadt genannt. Das waren schon die Regionen, die am meisten ausgesondert haben. Heute ist das deutlich besser geworden, obwohl ich jetzt eine gewisse Ermüdung zu beobachten glaube.

Was manchmal schwer zu ertragen ist, ist der manipulative Sprachgebrauch. Was alles als Integration oder Inklusion bezeichnet wird, muss nicht viel mit der Realität vor Ort zu tun haben.

ULIS

Ich nehme jetzt als Beispiel Frankreich. Ich weiß nicht, ob Sie die ULIS kennen. Die Franzosen haben ja gerne Abkürzungen U-L-I-S. Das sind *Unités localisées pour l'inclusion scolaire*, also lokale Einheiten für die schulische Inklusion. Und wenn man das genau anschaut, dann sind das zum Teil Strukturen, die regional oder lokal Integration unterstützen. Aber häufig sind die ULIS nichts anderes als eine Separation von Kindern mit einem besonderen Bedarf in Sonderklassen, die in Regelschulen untergebracht sind.

Dann habe ich einfach Mühe, wenn man das unter dem Begriff Inklusion laufen lässt. Alles hört sich gut an, doch wer genau hinschaut, merkt, dass auch Schaum geschlagen wird. Solche Beispiele findet man in zahlreichen Ländern.

Die französische Sprache, das ist auch in der Schweiz so, hat eine Art Dinge zu bezeichnen, die mich befremden, obwohl ich zweisprachig und in diesem Kulturkreis aufgewachsen bin. Zum Beispiel würde man auf Französisch sagen, ein Kind wurde in die Sonderschule integriert.

Sie hatten das Problem ja schon angesprochen mit diesen Klassenwiederholungen. Dass sozusagen die Systemlogik eben dem Integrationsgedanken gegenübergestellt wird. Man kann sagen: »Wir können Schüler:innen mit Förderbedarf Geistige Entwicklung am Gymnasium integrieren, aber der Bruder von dem Kind, der hat nur eine Hauptschulempfehlung oder eine Realschulempfehlung, der darf nicht integriert werden, weil das dieser Systemlogik widerspricht.« Wie ist es in der Schweiz?

Untersuchungen zur Klassenwiederholung

Gehen wir von der Idee aus, dass ein jedes Kind bestimmte Fähigkeiten und Möglichkeiten hat. Man holt es dort ab und versucht, es optimal weiterzu-

bringen. Und aufgrund von, ich sage jetzt mal Schwierigkeiten, sollte es nicht ausgesondert werden, dann gilt das für Alle. Es ist im Prinzip ein Widerspruch im System, dass, wenn sie eine Etikette mit dem Begleitwort Behinderung oder besonderer Bedarf haben, es nicht zur Klassenwiederholung kommt. Aber wenn sie das Etikett nicht haben, aber vergleichbare Schwierigkeiten aufweisen, dann müssen sie unter Umständen die Klasse wiederholen. Das ist für Eltern schwierig zu verstehen oder zu akzeptieren. Solche Widersprüche waren Teil der Gründe, warum ich auf diese Untersuchungen zur Klassenwiederholung kam.

Aber es ist natürlich genau dieser Knackpunkt von, wenn wir alle mitnehmen wollen, dann müssen wir uns eben auch darum kümmern.

Und auch noch, unter den Repetenten, wenn man die Schullaufbahn wirklich über die ganze Schulpflicht betrachtet, wird ein guter Teil davon mit der Zeit Klientel der Sonderpädagogik. Das war auch noch so ein Punkt, den ich da mitgenommen habe.

Und was waren da die Ergebnisse hinsichtlich der Klassenwiederholung?

Wirksamkeit der Klassenwiederholung

Die kurz- bis mittelfristige Wirksamkeit der Klassenwiederholung bezüglich der Lernfortschritte konnten wir nicht nachweisen. Mit mehr finanziellen Mitteln hätten wir die Studie noch länger gemacht. Dann wäre es dort, wo die Ergebnisse nicht ganz so eindeutig waren, klar negativ geworden. Mindestens auf der Primarschule konnten wir nicht nachweisen, dass die Klassenwiederholung wirksam war.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Wichtige Erkenntnisse aus den letzten Jahrzehnten

Ja, ich bleibe bei meiner Botschaft, dass man trotz der wissenschaftlichen Höhenflüge die Bodenhaftung nicht verlieren darf und das Feld genau beobachten und immer wieder beobachten muss. Ich glaube, das Praxisfeld ist nicht sehr wissenschaftsgläubig. Das Feld, ich meine damit die Schulakteur:innen, liest oder interessiert sich selten für wissenschaftliche Beiträge und Artikel. Deshalb muss man vorsichtig sein, dass man da nicht die Bodenhaftung verliert.

Ich möchte ein Beispiel sagen: Wir haben lange über schulische Integration gesprochen und die Praxis begann langsam, sich damit auseinanderzusetzen. Erste Realisierungen entstanden und dann kam die Botschaft: »Integration ist vorbei, Inklusion ist richtig.« Das hat dem Praxisfeld an vielen Orten den Boden unter den Füßen weggenommen. Jetzt haben wir uns so bemüht, Integration umzusetzen, und nun ist das falsch, wir sollten Inklusion machen. Die Realität im Feld ist meines Erachtens nach wie vor bei der Integration. Ich kenne kein Land, dem es

wirklich gelungen ist, Inklusion entsprechend den theoretischen Vorstellungen flächendeckend zu realisieren.

Praxis – Wissenschaft – Illusion

Ich glaube, man muss aufpassen, dass man solche Botschaften nicht unnötig verbreitet, damit die Praxis da nicht aufgibt. Für mich eine wichtige Erkenntnis: Wir müssen der Praxis Sorge tragen und vorgefundene Schwierigkeiten ernst nehmen. Wir müssen das Praxisfeld genau beobachten, damit wir einerseits als Wissenschaft nicht Illusionen unterliegen und andererseits keine Überforderung im Feld produzieren. In der Praxis ließen sich fast täglich Gründe finden, um mit der Integration aufzuhören.

Diese Gründe dürfen nicht die Oberhand gewinnen, sonst gibt man auf. Das wäre sehr schade, weil ich finde, auch wenn es immer noch ausgesonderte Kinder in Sonderschulen gibt, hat doch eine beachtliche Entwicklung stattgefunden. Man muss da in sehr großen Zeitabständen denken, man kann nicht alles sofort schnell verändern. Das braucht Zeit, vielleicht mehr als eine Generation von Lehrpersonen und Schulakteur:innen.

Das mit der Inklusion ist ja so ein bisschen eine spannende Geschichte. Wenn wir einerseits gucken, was beispielsweise Andreas Hinz Anfang der 2000er Jahre gesagt hat, was er unter Inklusion ausgehend von dem nordamerikanischen Modell versteht, und sagt, wir lassen das mit der Zwei-Gruppen-Theorie und beziehen die anderen Heterogenitätsdimensionen mit ein. Das ist ja etwas, was jetzt durch die UN-BRK auch wieder so ein Stück weit zurückgeworfen wurde auf: Wir fokussieren uns doch wieder auf die Dimension Behinderung und es gibt auf einmal wieder zwei Gruppen. Ist dieses weitergehende Modell von Inklusion aber etwas, wo Sie sagen, es hat durchaus eine gewisse Berechtigung? Kann es sozusagen auch, aus Ihrer Sicht, als Vision dienen? Auch wenn man es nicht direkt der Schulpraxis verordnen kann oder sollte?

Visionen

Auf jeden Fall. Als Vision im Sinn, dahin wollen wir. Das denke ich auf jeden Fall. Etwas anderes ist es, zu deklarieren, dass die Realisierungen im Feld Inklusion seien. Da bin ich nicht einverstanden. Nehmen wir einen Schulakteur als Beispiel, die Schulverwaltung. Die Schulverwaltung will in der Regel klare Angaben, wofür Geld ausgegeben wird, zumindest ist es in der Schweiz so. Deshalb glaube ich, die Vision ist noch zu weit weg, trotzdem bleibt sie ein konkretes Ziel. Aber man muss behutsam dorthin gehen.

Qualitative Ansprüche der Integration

Für mich war beispielsweise eine räumliche Integration nie Integration. Auch die Integration hat qualitative Ansprüche. Integration wurde plötzlich schlecht geredet und in eine Ecke getrieben. Auch wenn man das Praxisfeld jetzt als inklusiv bezeichnet, bedeutet dies noch lange nicht, dass bestimmte Qualitätsmerkmale plötzlich da sind. Deshalb bleibe ich nach wie vor in meinen Vorlesungen oder bei Vorträgen und Publikationen beim Begriff Integration, obwohl ich natürlich den Begriff Inklusion und dessen Anliegen diskutiere. Ich wirke dadurch vielleicht altmodisch, aber das spielt keine Rolle.

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse? Sowohl eigene als auch von anderen?

Teilhabe an der Gesellschaft

Ich würde sagen, bei aller Ehrfurcht gegenüber rechtlichen und ethischen Grundlagen für alle Personen, ob jetzt bezogen auf Integration oder Separation ist egal, geht es immer um das Wohlergehen und die optimale Förderung von Menschen im Hinblick auf ihre Teilhabe an der Gesellschaft. Ich denke, das ist mal eine sehr wichtige Erkenntnis.

Wohnortnahe Beschulung

Aus diesem Grunde erachte ich Integration als pädagogische Maßnahme, und daraus leitet sich dann natürlich ab, dass man diese Maßnahme immer wieder überprüft und schaut, ob sie zielführend ist. Zum Beispiel ist Folgendes interessant: Ich habe mehrmals Forschungsüberblicke zur Wirksamkeit der Integration realisiert und publiziert. Im Prinzip fehlen die wichtigsten Dinge weitgehend. Zum Beispiel ist die wohnortnahe Beschulung ein wichtiges Grundprinzip integrativer Schulung, denn dadurch besteht die Möglichkeit für diese Schüler:innen, in der natürlichen Wohnumgebung Fuß zu fassen und Kontakte zu knüpfen, was wiederum mittel- bis langfristig für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben von großer Bedeutung ist. Es gibt kaum Untersuchungen, die die Wohnortnähe bei Integration im Vergleich zur Separation dokumentieren. Zudem ist die Anzahl der Untersuchungen, welche Langzeitwirkungen bis ins Erwachsenleben analysieren, sehr gering. Oder verschiedene Modelle, wie man Integration organisiert, werden kaum miteinander verglichen. Das wären für mich wichtige Fragestellungen, welche die Wissenschaft ebenfalls bearbeiten müsste. Man könnte jetzt zugunsten solcher Fragestellungen darauf verzichten, immer wieder Untersuchungen zu Einstellungen von Lehrpersonen zur Integration zu machen. Die empirischen Ergebnisse hierzu sind gefestigt, und zudem werden Einstellungen von Lehrpersonen laut Studie von Elisabeth Moser-Opitz in ihrer Wirkung für das Kind überschätzt.

Da haben wir natürlich aber auch dieses Problem von »Schätzen wir das, was wir messen können, oder messen wir das, was wir schätzen?« Das ist natürlich etwas, was ganz schwierig ist bei diesen empirischen Zugängen.

Probleme des empirischen Arbeitens

Aber es gibt wie überall gute oder weniger gute empirische Arbeiten. Es kann nicht sein, dass unter dem Druck, möglichst viele Publikationen vorweisen zu können, einzelne junge Wissenschaftler:innen nur noch Fragestellungen nachgehen, die sich leicht und schnell untersuchen lassen. Dies dient der Sache letztendlich nicht. Im Hinblick auf ein Referat anlässlich des Jahreskongresses des vds [Verband Sonderpädagogik] in Weimar habe ich versucht, eine Art Wissenskarte zur Integrationsforschung zu entwerfen. Das wurde anschließend in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* publiziert. So eine Wissenskarte ist, auch aus Platzgründen, nie vollständig und müsste immer wieder ergänzt werden. Es ging mir darum, zu zeigen, dass wir Forschungslücken haben. Es wäre schon interessant, wenn die wissenschaftlichen Bemühungen diese Lücken schließen könnten.

Wo sehen Sie die größten Lücken?

Studien zu Langzeitwirkungen der Integration/ Separation

Ich würde meinen, Studien zu den Langzeitwirkungen der Integration beziehungsweise der Separation. Dann, finde ich, braucht es auch Vergleiche verschiedener Organisationsformen zur Realisierung der Integration. Zum Beispiel: die typische Integrationsklasse in Deutschland, vier behinderte Kinder und zwei Vollzeit Lehrpersonen im Vergleich zu einer individuellen oder Einzelintegration. Ich habe das mal in der Schweiz verglichen. Die individuelle Integration schneidet in Bezug auf die Lernentwicklung und die wohnortnahe Beschulung signifikant besser ab als solche Integrationsklassen. Diese Art von Studien fehlt einfach. Über die finanziellen Auswirkungen fehlen ebenfalls Forschungsarbeiten. Gut, Ulf Preuss-Lausitz hat eine solche Studie realisiert. In der Schweiz haben wir ebenfalls eine einfache Untersuchung durchgeführt. Aber ich weiß noch, als ich bei der OECD mitarbeitete, wollte man Kostenanalysen in verschiedenen Mitgliedstaaten durchführen. Die Schweiz war damals eines der drei Länder, in denen zunächst ein Pilotversuch gestartet wurde. Aber alle mussten abgebrochen werden. Es war unmöglich, genau zu erfahren, wie viel Geld in die Separation gesteckt wird. Die Finanzierung lief über staatliche Mittel, Versicherungen und Stiftungen, aber auch über Spenden, die man nicht offenlegen wollte. Ein weiteres Forschungsgebiet wären auch die gesellschaftlichen Veränderungen. Hat die Integration in der Gesellschaft eine größere Toleranz und Akzeptanz gegenüber andersartigen Personen gebracht oder nicht? Dabei muss der Fokus nicht unbedingt auf Personen mit Behinderungen gerichtet sein, sondern auch generell auf Personen, die irgendwie am Rande der Gesellschaft standen oder stehen. Diese Fragestellungen bilden meines Erachtens solche Forschungslücken.

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

Bedeutende theoretische Grundlagen

Es gibt Dinge, die mich sehr beeinflusst haben. Zum Beispiel das Normalisierungsprinzip von Bengt Nirje, obwohl sich Nirje damals nicht mit Integration befasste. Schulische Integration, jetzt weitergedacht, entspricht in seinem Sinne den »normalen« Lebensbedingungen in der Gesellschaft. Übrigens hat ihm die Universität Freiburg 1993 für seine Verdienste mit dem Normalisierungsprinzip den Titel eines Ehrendoktors verliehen.

Auch die Kontakthypothese, welche von Cloerkes aufgenommen und analysiert wurde, spielt für die Begründung der Integration und konkret für die Forderung nach einer wohnortnahen Beschulung eine wichtige Rolle.

Man kann jetzt nicht von einer Theorie sprechen, aber die Erkenntnisse im Zusammenhang mit dem Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma scheinen mir ebenfalls relevant zu sein. Wenn Sie so viele Mittel der Schule zur Verfügung stellen wie in der Schweiz, dann kommt dieses Dilemma sehr schnell zum Tragen. Das sind für mich richtungsweisende Grundlagen gewesen. Natürlich sind die Arbeiten,

welche ethische Grundlagen ausarbeiten und diskutieren, ebenfalls von großer Bedeutung. Es gibt ganz viele Theorien oder Kleintheorien, die für das wissenschaftliche Arbeiten direkt eine Rolle spielen. Zum Beispiel ermöglicht die Theorie »big-fish-little-pond effect (BFLPE)« von Marsh, bei Untersuchungen zum Begabungskonzept oder zu diversen Aspekten des Selbstkonzepts Hypothesen abzuleiten und damit Vorhersagen zu treffen. Ähnlich ist es auch mit dem schon älteren Theorieentwurf von Hanns Petillon zu den Determinanten der Beliebtheitsrangordnungen in Grundschulklassen, wenn ihre Forschungsarbeit beispielsweise die soziale Akzeptanz untersucht. Aber richtungsweisend oder prägnant für mich waren das Normalisierungsprinzip, die Kontakthypothese sowie Arbeiten, die die Wertgleichheit der Menschen trotz unterschiedlicher Leistungsfähigkeit betonen (vgl. Haeberlin).

Eine Theorie, ein Modell ist ja eine Hilfe, ein wichtiges Arbeitsinstrument für die Wissenschaft, und man soll sie auch als solches betrachten. Natürlich kommt es immer darauf an, was Sie als Wissenschaftler:in machen. Was sind Ihre Betätigungsfelder? Je nachdem brauchen Sie andere Orientierungen.

Mir hat eine norwegische Delegierte bei der OECD erklärt, was sie macht, wenn sie integrative Situationen begleitet, die drohen zu scheitern. Da sagte sie: »Ich analysiere die gesamte Situation und versuche herauszufinden, was ist hier die Hürde, die Barriere? Was macht es, dass ein Kind nicht mehr tragbar ist? Ich versuche nur, diese Hürde wegzunehmen oder ihre hemmende Wirkung zu minimieren.«

Hürden abbauen als Handlungsprinzip

Beispielsweise ein Kind mit einer Körperbehinderung, das schlecht in den dritten Stock kommt, dann wird das Klassenzimmer gezügelt, obwohl das manchmal einfacher gesagt als getan ist. Damit kann eine kleine Hürde abgebaut werden. Das Prinzip, Hürden abzubauen, leitet ihr Handeln. Von solchen Überlegungen habe ich viel profitiert, obwohl sie ganz einfach sind.

Welche empirischen Forschungen halten Sie für besonders wichtig?

Wichtige empirische Forschungen

Wie ich bereits gesagt habe, stehen für mich Wirkungsanalysen nach wie vor im Vordergrund, wobei heute das »Wie« der Integration auch empirisch angegangen werden kann und vermehrt angegangen wird. Ich denke jetzt beispielsweise an Elisabeth Moser-Opitz, Reto Luder oder Christoph Huber von der Universität Wuppertal. Letzterer untersucht u. a. die Wirkung des Lehrer:innenfeedbacks zur Verbesserung der sozialen Stellung von Kindern mit Förderbedarf (auch experimentell). Insbesondere Kinder mit Lernbehinderungen oder Verhaltensauffälligkeiten haben im Rahmen der integrativen Schulung ein erhöhtes Risiko, eher unbeliebt zu sein. Da er versucht Lösungen für diese Problematik zu finden, arbeitet er meines Erachtens an der Fragestellung des »wie realisiert man Integration«. Solche Arbeiten sind meines Erachtens wichtig.

Klare, relevante Fragestellungen

Empirische Arbeiten mit klaren und relevanten Fragestellungen, die aus einem Problem heraus entstehen, angemessene Stichproben und eine pas-

sende Forschungsstrategie haben, müssen sauber und nachvollziehbar realisiert werden. Untersuchungen von geringer Qualität scheinen mir eher kontraproduktiv zu sein. Die Ökonomisierung der Wissenschaft hat uns diesbezüglich einen Bärendienst erwiesen, indem zur Beurteilung der Wissenschaftler:innen vor allem die Publikationen gezählt und die eingeworbenen Drittmittel zusammengerechnet werden. Dies kann die Qualität der Forschung leider auch negativ beeinflussen.

Eine Schwierigkeit ist natürlich, dass wir in der Lehramtsausbildung nicht mehr einen so hohen Anteil an empirischer Qualifikation haben.

Also Sie meinen die Ausbildungsinhalte betreffende Forschungsmethodik?

Ja. Und es ja oft, also beispielsweise bei meinem Studium war es so, dass wir das im ersten Semester hatten, da hatte es keinen Bezug zur Examensarbeit und bis zu der Examensarbeit ist dann alles, was man im ersten Semester gelernt hat, auch längst in Vergessenheit geraten. Und ich glaube, dass da auch viel statistischer Unsinn produziert wird, in solchen Qualifikationsarbeiten. Und die Frage ist dann sozusagen: Wo entsteht die Qualifikation der Leute, die qualitativ hochwertige Arbeiten produzieren sollen? Und gleichzeitig, wenn man Leute aus Studiengängen wie Psychologie oder ähnlichem nimmt, die eben die statistischen Kompetenzen haben für Mehrebenenanalysen und ähnliches, dann haben wir den fehlenden Bezug zum Feld. Dann kommen Aussagen raus, die statistisch richtig sind, aber inhaltlich einfach Quatsch.

Forschungsmethodische und statistische Ausbildungsinhalte

Wir legen großen Wert auf forschungsmethodische und statistische Ausbildungsinhalte. Diese begleiten unsere Studierenden durch das ganze Studium, inklusive Projektlehrveranstaltungen. Die Qualifikationsarbeiten sind natürlich nicht alle gleich gut, das ist klar, aber wir legen da viel Wert drauf. Trotz dieser Vorkehrungen wird meines Erachtens vor allem über Drittmittelprojekte gelernt, wenn wir Doktorand:innen oder Forschungsassistent:innen engagieren können. Die lernen viel, und wir ermöglichen ihnen regelmäßig den Besuch von Summerschools, in denen sie dann bestimmte Methoden auf einem hohen Niveau vertiefen. Ich würde mal behaupten, ohne mich klein machen zu wollen, dass es hier einige Nachwuchsleute gibt, die mich in methodischer Hinsicht teilweise überholt haben. Wobei man immer wieder schauen muss, dass die Vorgehensweise sinnvoll ist, und nicht einfach nur der Methodik willen etwas gemacht wird. Die Relevanz der Forschungsfragen und die Angepasstheit der verwendeten Forschungsstrategien und der Datenauswertungen stehen im Vordergrund. Ein:e gute:r Methodiker:in, ein:e gute:r Statistiker:in zu sein, reicht nicht aus, um ein:e gute: Wissenschaftler:in zu sein.

Ich hatte sehr lange intensiven Kontakt mit einem Professor der Universität Freiburg für Statistik in der Medizin, der auch bei den Psychologen Statistik

unterrichtete. Er sagte mehrmals: »In den Sozialwissenschaften seid ihr richtige Methoden-Fetischisten. Die Daten, die ihr analysiert, haben häufig nicht die Qualität, die sie für die Anwendung hoch komplexer Verfahren brauchen. Macht einfachere Dinge. Wenn es dort signifikant ist, wisst ihr, es ist signifikant. Verschleiert nicht.« Ich hatte etwas Mühe, das zu akzeptieren, doch unterdessen denke ich, dass er wahrscheinlich Recht hatte.

Die Herausforderung steigt natürlich, wenn man jetzt sagt, wir wollen nicht nur den Systemvergleich, sondern wollen tatsächlich auch gucken, wie das umgesetzt werden kann. Und gerade, wenn dann Fragen von individualisiertem Unterricht dazukommen und Differenzierung auch nach Inhalten stattfindet und so weiter, dann wird es schnell sehr schwierig, das mit Vergleichsgruppen oder ähnlichem auszustatten.

Einzelfallanalysen

Ich glaube, dass es auch in diesem Fall gute forschungsmethodische Zugänge gibt, beispielsweise methodisch sauber durchgeführte Einzelfallanalysen. Es gibt natürlich auch wertvolle qualitative Arbeiten, die man hierzu ebenfalls einsetzen kann, diese sollte man nicht unterschätzen. Ich bin nach wie vor überzeugt, dass ein empirischer Zugang wichtig und notwendig ist, denn letztendlich braucht es auch Fakten und nicht nur Glaubensbekenntnisse oder normative Forderungen. Offensichtlich ist es schwierig, diese Punkte zu vereinen.

Wir kommen vielleicht noch mal kurz zu den empirischen Forschungen zurück. Welche von denen, die gemacht worden sind, von Ihnen oder auch von anderen, erachten Sie für besonders wichtig?

Wichtige empirische Forschungen

Ja, das ist jetzt schwer zu sagen, weil ich da natürlich voreingenommen bin. Ich meine, die erste Untersuchung, die wir gemacht haben, die war sehr wichtig, denn sie hat quasi so eine Art Dammbruch produziert, indem man Separation mit Integration vergleicht und das methodisch doch relativ sauber machen konnte. Das war eine wichtige Arbeit damals. Heute wäre das weniger wichtig. Natürlich sind auch die empirischen Arbeiten von Preuss-Lausitz und Wocken wichtig gewesen. Trotzdem, ich bedaure es nach wie vor, dass es damals in Deutschland nicht gelungen ist, größere Studien zu machen. Für Deutschland ist die Schweiz ein Nebenschauplatz. Und was aus der Schweiz kommt, ist für Deutschland aufgrund der unterschiedlichen Organisationsstruktur, der personellen Bedingungen und des Bildungssystems nicht unbedingt so wahnsinnig relevant. Aber die gleiche Studie in Deutschland hätte viel bewirkt. Das hätte eine vertiefte Diskussion nach sich gezogen.

Das fand ich immer schade, dass damals etwas Vergleichbares nicht zustande gekommen ist. Ich kann mich noch erinnern, als mir Rainer Benkmann sagte: »Weißt du was, ihr geht uns auf den Nerv. Wir müssen in der Lehre immer eure Studie zitieren.« Ja, schön, macht eine, war meine Antwort.

Was ich in letzter Zeit auch interessant fand, war die Studie von Bodo Hartke auf Rügen. Es ging ja darum, dort Integration flächendeckend zu realisieren. Seine Idee fand ich äußerst spannend. Er hatte gesagt: »Wir können schon was über die Wirksamkeit der Inklusion untersuchen, aber wir müssen den Lehrpersonen gleichzeitig etwas bieten, wir müssen ihnen eine Hilfe sein.« Und dann kam er auf die Idee mit dem RTI [Response to Intervention]. Der Wille, eine Untersuchung durchzuführen und dabei den Beteiligten etwas zu bieten, ist eine wertvolle Sache.

Und nachher würde ich meinen, sind die Arbeiten vom Kollegen Huber aus Wuppertal und in letzter Zeit die Untersuchungen der Forschungsgruppe um Kuhl, Kocaj und Stanat als sehr wertvoll einzustufen.

Obwohl die ja auch nicht einfach waren mit Vergleichsgruppen und Längsschnitten …

Längsschnittstudien in der Schweiz

Die nahezu schweizweit durchgeführten Längsschnittstudien mit Kontrollgruppenvergleichen waren sehr aufwendig. Alleine schon das Bekommen der Bewilligungen für die Studie von den verschiedenen kantonalen Ämtern war ein enormer Aufwand. Aber es war auch spannend.

Gibt es noch weitere Streitpunkte aus Ihrer Sicht?

Streitpunkte

Nein, ich glaube, das Gegenüberstellen von normativen Visionen und Arbeiten, die versuchten, Fakten zu eruieren, war das Wesentliche. Man lehnte das Empirische teilweise ab und fand es irrelevant. Wenn Integration ein Menschenrecht ist, müsse man nicht untersuchen, ob das was bringt oder nicht. Dieser Logik kann ich zwar folgen, aber trotzdem finde ich, dass man die Konsequenzen empirisch überprüfen muss. Wenn ein Kind mit einer Behinderung integriert wird, möchte ich doch wissen, ob ihm das schadet oder nicht. Ich meine, dass wir den Betroffenen und den Eltern gegenüber verpflichtet sind, hierzu Antworten geben zu können. Von der Logik ist klar, ein Recht ist ein Recht, und das muss man nicht weiter untersuchen.

Aber trotzdem, das grenzt an Ideologie, und bei Ideologien ist es manchmal von Vorteil, etwas skeptisch zu bleiben.

Wobei ja oft die Aussage war, wir müssen eben nicht mehr das *Ob* untersuchen, sondern nur noch das *Wie*.

Untersuchungen zum »Ob« vs. »Wie«

Ja, im Prinzip schon. Aber so lange noch Kinder ausgesondert werden, sollten trotzdem noch einzelne Untersuchungen zum *Ob* gemacht werden. Das Praxisfeld kann integrationsmüde werden, und da braucht es Impulse. Im Jahre 2021 können sie kaum noch jemanden mit einer Studie aus den 1990er Jahren überzeugen, obwohl ältere Studien besser sein können als aktuelle. Wichtig ist, wie gut die Studien methodisch realisiert wurden.

Deswegen mache ich ja immer noch dieses Interviewprojekt. Welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik, aber auch zu Gender- und Disability Studies sehen Sie?

Gender- und Disability Studies

Ja, das ist eine Frage, zu der ich mir gestern lange Gedanken gemacht habe. Ich empfinde diese übergreifend genannten Forschungsrichtungen eher als Bezeichnungen für eine bestimmte Forscher:innencommunity. »Ich mache Disability Studies, ich mache Gender Studies.« Mir sind eigentlich diese Kategorien egal. Im Vordergrund stehen Probleme und davon abgeleitete Fragestellungen, die für das Praxisfeld relevant sein können oder nicht.

Ja, es gibt Bezüge, es gibt Informationen, Gedanken und Erkenntnisse von diesen Richtungen, die ich ebenfalls aufnehme. Aber dieses Einschwören auf diese Communities ist mir teilweise eben auch suspekt.

Das ist ja genau die Frage: Wenn man sagt, die Communities könnten sich gegenseitig jeweils befruchten, wie kann man diesen Austausch gegebenenfalls befördern?

Austauschförderung innerhalb der Community

Ich kann etwas Interessantes oder Relevantes holen. Beispielsweise, wenn mich eine Fragestellung beschäftigt, beginne ich in der Regel mit einem Forschungsüberblick. Über verschiedene Datenbanken finde ich relevante Arbeiten oder Studien. Aber deswegen muss ich mich nicht in einem solchen Kreis verpflichten.

Es besteht auch die Gefahr, dass man in einer solchen Community immer im eigenen Saft schmort. Das ist beim Inklusionskreis meinem Empfinden nach auch etwas der Fall.

Und gleichzeitig gibt es ja irgendwie die Erkenntnis, dass wir verschiedene Dimensionen von Heterogenität haben, die alle zu Ausgrenzung, Aufwertungen, Abwertungen, Zuschreibungen führen. Die also dieses Problem teilen, und es gibt sozusagen unterschiedliche Gruppen von Menschen, die sich mit jeweiligen Teilproblemen davon beschäftigen. Die Frage ist eben, gibt es gegebenenfalls Erkenntnisse, die man irgendwie stärker aufeinander beziehen kann, um weniger im eigenen Saft zu schmoren? Und auch so intersektionelle Überschneidungen anzugucken. Viele Studien, auch gerade im Bereich von Kindern mit Förderbedarf, haben ja zum Beispiel die Frage von Jungen oder Mädchen gar nicht mitberücksichtigt. Gleichzeitig hat es schon einen Effekt, beispielsweise wie die Klasse zusammengesetzt ist.

Wir haben das teilweise auch gemacht.

Ich auch.

Geschlechtsneutrale Fragebogen

Aber einmal wurden wir von Jutta Schöler hart kritisiert. Und zwar hatten wir den Fragebogen FDI 4–6 konstruiert und in einer Studie eingesetzt. Dieser Fragebogen existiert heute in einer Kurzversion PIQ, welcher von Kolleg:innen überarbeitet, geprüft und in verschiedene Sprachen übersetzt wurde. Im ursprünglichen Fragebogen (1986) hatten wir, wie in der Schweiz damals noch üblich, nur die männliche Schreibweise benutzt. Die Kritik betraf diesen Umstand in dem Sinne, dass wir mit diesem Instrument gar nicht messen könnten, was die Mädchen denken. Ich muss gestehen, dass ich ob dieser Kritik beleidigt war, da ja unterschwellig die gefundenen Resultate infrage gestellt wurden. Somit habe ich anschließend sofort eine Untersuchung gemacht, in welcher eine geschlechtsneutrale Version, eine Mädchen-Version und eine Jungen-Version verglichen wurden. Als Resultat stand fest, dass es zwischen den drei Versionen keine Unterschiede gab. Trotzdem ist es ab diesem Zeitpunkt für mich selbstverständlich, dass ein Fragebogen geschlechtsneutral formuliert werden muss, auch wenn empirisch damals keine Unterschiede festzustellen waren.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen sehen Sie für die Praxis?

Zukünftige Aufgaben und Herausforderungen in der Praxis

Wie man dem Energieschwund zugunsten der Integration begegnen kann, empfinde ich als große Herausforderung. Wenn der Praxis die Luft ausgeht, was kann man da machen? Bei den ersten Realisierungen schulischer Integration war es immer das Beste, wenn vor Ort lokale Pioniere vorhanden waren. Wenn diese das Gefühl hatten, »wir haben an unserer Schule Integration erfunden«, funktionierte die Implementierung der Integration in der Regel gut.

Und jetzt kommen erste Ermüdungserscheinungen. Manchmal denke ich, vielleicht müsste gute Supervision oder Intervisionen von integrativen Situationen im kleinen Rahmen (in einer Klasse, mit allen Beteiligten) organisiert werden, damit die Energie aufrechterhalten werden kann. Das können Wissenschaftler:innen nicht leisten, dies ist die Angelegenheit der Schulverwaltung. Ich bin aber überzeugt, dass dies etwas bringen könnte.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen sehen Sie für die Forschung?

Wachsam bleiben.

Zukünftige Aufgaben und Herausforderungen in der Forschung

Ich wiederhole mich, aber immer wieder beschreiben, was in der Praxis läuft. Ich halte sehr viel von Bildungsstatistik. Ich konnte jedes Jahr alle Daten vom Bundesamt für Statistik nehmen und Berechnungen anstellen: Aussonderungsquote und anderes berechnen, wie beispielsweise kantonale Unterschiede oder den Anteil der Klassenwiederholungen. Wenn man jährlich Vergleiche anstellt und die aneinanderreiht, kann man so quasi über die vielen Querschnitte einen Längsschnitt machen. Das Problem ist dabei nur, dass damit die Probleme, die aufgezeigt werden können, zu harmlos erscheinen. Wenn hingegen echte Längs-

schnittdaten analysiert werden, bei denen die Schüler:innen von der ersten obligatorischen Schulklasse bis zur letzten beobachtet werden können und sichtbar wird, welchen Weg diese Kinder gemacht haben, dann erscheinen die Probleme wesentlich größer. Ein Beispiel: Die Quote der Klassenwiederholung liegt in der Schweiz je nach Schuljahr zwischen 2,5 und 3 %. Da denkt man sich doch, das Problem ist nicht so schlimm: auf hundert Schüler:innen sind das zwei bis drei, das geht.

Analyse ganzer Schullaufbahnen

Wenn Sie aber die gesamten Schullaufbahnen analysieren, so wiederholen zwischen 27 und 30 % aller Kinder mindestens einmal eine Klasse. Das ist eine enorm hohe Quote. Somit ist die Frage berechtigt, ob das Kind oder die Schule versagt. Bei solchen Analysen kann das angesprochene Problem in seinem Ausmaß erst eingeschätzt werden. Solche Arbeiten müssen nicht alle machen, aber ich wäre froh, wenn einzelne Forscher:innen das im Auge behalten. Voraussetzung zur Analyse gesamter Schullaufbahnen sind Daten mit einem individuellen und einmaligen Code pro Kind sowie Angaben für alle obligatorischen Schuljahre. Die Analyse solcher Datensätze ist relativ aufwendig und mühsam, jedoch im Hinblick auf die Beschreibung diverser Phänomene äußerst interessant. Ich habe das in verschiedenen Kantonen gemacht. Mit den aktuellen Datensätzen des Bundesamts für Statistik wird es bald möglich sein, vollständige Daten über die gesamte obligatorische Schulzeit schweizweit zu analysieren.

Bildungsstatistik

In Deutschland gibt es Wissenschaftler, welche Interesse an der Bildungsstatistik haben, z. B. W. Dworschak. Von ihm habe ich auch schon einen sehr

Mediales Aufsehen

interessanten und gleichzeitig kritischen Beitrag zur Bildungsstatistik gelesen. Andere bildungsstatistische Beiträge, wie z. B. die Berichte, die Klemm via Bertelsmann-Stiftung herausgibt, sind meines Erachtens zu wenig präzise in Bezug auf die wirkliche Bedeutung der beschriebenen bildungsstatistischen Indikatoren. In der Folge wird die Situation in Bezug auf die Realisierung der Integration in Deutschland beschönigt. Damit kann man medial Aufsehen erregen, aber sowohl einzelne Exponent:innen aus der Wissenschaft als auch aus dem Praxisfeld unterliegen in Bezug auf die Realisierung von Integration teilweise einer Illusion.

Das hat ja Hans Wocken auch gesagt, dass alle medialen Darstellungen auch immer als Werbeplattform für Integration gedacht waren.

Lösungen finden und nüchtern bleiben

Und das ist massiv. In Deutschland gibt es sehr kämpferische Gruppierungen, oder? Einige Exponent:innen, deren Interviews Sie in ihren Bänden publiziert haben, haben sich teilweise extrem für die Sache der Integration eingesetzt, was auch sehr wichtig war. Trotzdem sollte man nicht übertreiben und nüchtern bleiben. Alfred Sander ist einer der Pioniere, dem dies äußerst gut gelang. Das fände ich schön, wenn so etwas weitergeht. Die Praxis beobachten und versuchen, Lösungen anzubieten. Da komme ich auf Franz Wember zurück und denke, das ist eigentlich unsere raison d'être. Die Öffentlichkeit bezahlt uns, um Lösungen zu finden. Das ist unsere Herausforderung.

Sichtweisen

Vielleicht noch etwas, was ich ergänzen möchte. Durch die Mitarbeit an Projekten der OECD, das war während der 1990er Jahre bis Anfang 2000, hatte ich das Glück, viele Kontakte mit Vertreter:innen aus den diversen Mitgliedstaaten zu knüpfen. Darunter gab es einige Persönlichkeiten, die mich sehr beeindruckt und meine Sichtweisen mitgeprägt haben. Zu nennen ist beispielsweise Darlene Perner, eine kanadische Delegierte. Sie arbeitete bei der Schulverwaltung als Beraterin für die integrative Praxis und gleichzeitig auch an einer Universität. Eine weitere Person, deren Namen ich leider nicht wieder ausfindig machen konnte, war ein Delegierter aus Schweden. Den vergesse ich nie mehr, denn er hat das Wort Inklusion eingeführt und geprägt, was niemand weiß, außer jene, die damals dabei waren. Er hat Anfang der 1990er Jahre anlässlich einer OECD-Plenarsitzung zu laufenden Integrationsprojekten gesagt, in Schweden machen wir sehr viel Integration, aber wenn wir das genau beobachten, so ist die Integration häufig schlecht realisiert. Es handelt sich leider häufig mehr oder weniger um eine räumliche Integration von Kindern mit Behinderungen.

Begriff Inklusion

Salamanca-Erklärung

Im Ministerium überlegten wir, wie diese Situation verbessert werden kann, und kamen zum Schluss, dass ein neuer Begriff hermusste, mit dem man eine qualitativ gute Integration in Abhebung von einer schlechten Integration beschreiben konnte. Als neuer Begriff hat das Ministerium in der Folge den Begriff Inklusion eingeführt. Diese Erklärungen haben zunächst bei den Anglophonen vor Freude nahezu Speichelfluss ausgelöst. Endlich gab es für sie einen geeigneten Begriff. Weder der Begriff Mainstream noch jener der Integration war für Englischsprachige geeignet. Auch die Deutsch- und die Französischsprachigen waren begeistert, da dieser neue Begriff einfach zu übersetzen war: inclusion, Inklusion, inclusion. Das war die Entstehung dieses Begriffs, und über die OECD ging dessen Verbreitung dann sehr schnell. Über die Publikationen der OECD und über die Salamanca-Erklärung sowie andere Anschlussveranstaltungen fand anschließend eine sehr rasche internationale Verbreitung dieses Begriffs statt. Mit der Zeit wurde er bis zum »Kampfbegriff« hochstilisiert. Aber eigentlich ist dieser Begriff relativ einfach entstanden, und da bin ich sehr froh, dass ich das so miterleben konnte. Dann sieht man die Sachen manchmal etwas anders. Aber das weiß praktisch niemand.

Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte[1]

Gérard Bless

Einführende Anmerkungen[2]

Wer schulische Integration in erster Linie als pädagogische Maßnahme versteht, kommt nicht umhin, nach empirischem Wissen über die Wirksamkeit dieser Maßnahme zu suchen. Wer Integration vordergründig sozial-politisch versteht, wird sich vor allem mit rechtlichen und ethischen Argumenten auseinandersetzen. Letztgenanntes ist in der Inklusionsdebatte mehrheitlich der Fall. Inklusion wird als Recht vertreten und das empirische Wissen spielt nur eine nachrangige Rolle. Die erstgenannte, pädagogische Sichtweise kann durchaus als pragmatische Sichtweise bezeichnet werden. Doch was macht nun das Wesen dieser pädagogischen Maßnahme aus?

a) Der durch die gemeinsame Beschulung am Wohnort des Kinds ermöglichte soziale Austausch wird zum Motor des schulischen und sozialen Lernens in der allgemeinen Schule. In diesem Raum werden alle Beteiligten auf eine Gesellschaft mit optimaleren Teilhabechancen in verschiedenen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens vorbereitet.
b) Es wird davon ausgegangen, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler mit einem typischen Entwicklungsverlauf über die möglich gewordenen Interaktionen genauso die Entwicklung der integrierten Kinder unterstützen und anregen wie die erwachsenen Lehr- und Fachpersonen.
c) Zentral ist die Vermeidung der sozialen Entwurzelung aus dem Wohnumfeld der Schülerinnen und Schüler. Die Zukunft und somit der Lebensmittel-

1 Erstveröffentlichung: Bless, G. (2017). Integrationsforschung: Entwurf einer Wissenskarte. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 5*, 216–227. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verbands für Sonderpädagogik e.V.

2 Dieser Beitrag basiert auf dem Eröffnungsreferat, das der Autor auf dem vom Verband Sonderpädagogik (vds) organisierten Kongress »Respekt – Relevanz – Ressourcen« am 21. April 2016 in Weimar gehalten hat.

punkt der Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf dürften im Erwachsenenalter mehrheitlich entweder am selben Ort oder zumindest in geringer Entfernung des Wohnumfelds liegen. Die Festigung der sozialen Bezüge am Wohnort bereits während der Schulzeit ist somit von großer Relevanz.

d) Die durch die Realisierung der Integration leicht steigende Heterogenität der Schülerschaft erfordert individualisierte pädagogische Vorgehensweisen in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und -methodik, Lerninhalte und -ziele, aber auch hinsichtlich der Leistungsbeurteilung von Schülerinnen und Schülern.

Qualitativ gut realisierte schulische Integration berücksichtigt folgende Grundprinzipien: die Garantie einer adäquaten Förderung aller Kinder, den Besuch einer öffentlichen Schulklasse am Wohnort, die Akzeptanz und Toleranz gegenüber Andersartigkeit und gegenüber der natürlichen Heterogenität aller, das Angebot besonderer Maßnahmen vor Ort in der Schule und – falls notwendig – auch außerschulische Maßnahmen wie beispielsweise die Beförderung oder die Entlastung der Eltern. Diese Prinzipien können als Referenzrahmen für die Implementation der schulischen Integration sowie für die Bewertung bereits existierender oder künftiger integrativer Schulformen dienen. Werden diese wenigen Grundprinzipien in die Schulpraxis umgesetzt, so ist bereits ein beachtlicher Schritt in Richtung einer integrationsfähigeren Schule getan. Die Lenkung eines großen Schiffs wie das der Schule wird umso erfolgreicher sein, je weniger und je einfachere Handgriffe dafür notwendig sind. Reformen wie schulische Integration haben einen spürbaren Mehrwert, wenn sie die Komplexität eines bestehenden Systems nicht weiter erhöhen.

Wissenskarte zur Integrationsforschung

Im Folgenden wird eine Wissenskarte zur Integrationsforschung skizziert. Anhand dieser sollen sowohl das derzeit vorhandene Wissen als auch die Wissenslücken in der Integrationsforschung aufgezeigt werden. Da die Fülle an relevanten Studien unterdessen sehr groß ist, kann hier kein Anspruch auf Vollständigkeit eingelöst, wohl aber ein informativer Überblick geboten werden.

Der angestrebte Überblick bezieht sich auf spezifisches Wissen, das direkt mit dem Förderort betroffener Kinder und demnach mit der Integration oder Separation zusammenhängt. Dabei werden insbesondere folgende vier Themenstränge als relevant erachtet: Wissen um die Wirkungen auf Schülerebene in Abhängigkeit vom Förderort, Wissen um die Einstellungen der Eltern, Lehrpersonen und anderen Akteuren der Schule, Wissen um die mittel- bis langfristigen finanziellen, organisatorischen, schul- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Konsequenzen sowie Wissen um die konkrete Gestaltung der schulischen Integration. Als Quellen werden zumeist – aber nicht ausschließlich – Überblicksarbeiten herangezogen. Auf die Nennung jeder einzelnen Untersuchung muss verzichtet werden.

Wirkungen auf Schülerebene: Vergleich zwischen Integration und Separation

Bisher wurde im Rahmen der Integrationsforschung am häufigsten die Situation von Kindern mit Lernbehinderungen untersucht, deutlich weniger häufig jene von Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen und nur selten jene von Kindern mit anderen Förderschwerpunkten (vgl. Tabelle 1). Zahlreiche Forschungsarbeiten zeigen auf, dass im Rahmen der Integration mindestens gleich gute, häufig jedoch größere Lernfortschritte erzielt werden als in Förderschulen oder Sonderklassen (Baker, Wang & Walberg, 1995; Bless, 2000; Bless, 2007, Bless & Mohr, 2007; Carlberg & Kavale 1980; Fischer, Roach & Frey, 2002; Freeman & Alkin, 2000; Lindsay, 2007; Peetsma et al., 2010; Ruijs & Peetsma, 2009; Sermier Dessemontet, Bless & Morin, 2011; Szumski & Karwowski, 2014; Wang & Baker, 1985–1986). Dieser (leichte) Vorteil ist bei Kindern mit Lernbehinderungen ausgeprägter als bei Kindern mit intellektuellen Beeinträchtigungen. Bei Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten zeigt die Forschungslage bezüglich der Lernfortschritte keinen Vorteil der Integration (Lindsay, 2007; Ellinger & Stein, 2012).

Das Begabungskonzept von integriert beschulten Kindern mit Lernbehinderungen ist tiefer als jenes ihrer Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Beeinträchtigung und auch als jenes von vergleichbaren Kindern in Sonderklassen oder Förderschulen (Bless, 2000; Bless, 2007; Bless & Mohr, 2007; Venetz et al., 2012). Dieses Resultat ist jedoch kein pädagogisches Ergebnis, sondern eine Konsequenz der Referenzgruppe, mit der sich das Kind täglich vergleicht. Mit dem Fragezeichen in Tabelle 1 wird angedeutet, dass dieser Befund nur a priori gegen die Integration spricht. Das Begabungskonzept kann in der Förderschule vermutlich allein aufgrund des Bezugsgruppeneffekts hochgehalten werden. Sobald die Kinder den Schonraum der Förderschule verlassen, sinkt das Begabungskonzept wieder. Zum allgemeinen Selbstkonzept ist die Befundlage bei Kindern mit Lernbehinderung widersprüchlich (Bless, 2007, Bless & Mohr, 2007; Elbaum & Vaughn, 2001, 2003; Elbaum, 2002; Avramidis, 2013). Bei integriert beschulten gehörlosen Kindern ist das allgemeine Selbstkonzept tiefer als bei separiert beschulten. Im Gegensatz dazu ist die Befundlage bei Kindern mit Körperbehinderung genau umgekehrt (Bless, 2007, S. 43). Weitere Forschungsarbeiten sind hier erforderlich, da je nach Aspekt des Selbstwertgefühls und je nach Art des Unterstützungsbedarfs die Wirkungen unterschiedlich sein dürften.

Die Langzeitwirkungen der schulischen Integration bzw. der Separation auf die Lebenssituation junger Erwachsener sind selten untersucht worden und betreffen vor allem Personen, die als Schülerinnen und Schüler als lernbehindert galten. Die Arbeiten von Blöchlinger (1991), Hauer (1990), Riedo (2000) sowie Eckhart et al. (2011) legen unter anderem Vorteile der integrierten Beschulung in Bezug auf die berufliche Ausbildung und die Erwerbstätigkeit nahe. Die Separation in den Schonraum der Sonderklasse zur Vorbereitung der nachschulischen Lebenssituation scheint die diesbezüglichen Erwartungen weniger gut zu erfüllen als die in-

tegrierte Beschulung. Zudem kann aufgrund der bescheidenen Forschungslage in Bezug auf die Entwicklung diverser Merkmale der Persönlichkeit von Kindern mit Lernbehinderungen nach wie vor keine Aussage gemacht werden (Bless, 2007).

	Allgemein	Lernbehinderung	Intellektuelle Beeinträchtigung	Verhaltensauffälligkeit	Sprach- und Sprechstörung	Körperbehinderung	Sehbehinderung	Hörbehinderung
Lernentwicklung		=/+	=/+	–/=	=			+
Begabungskonzept		–?						
Allgemeines Selbstwertgefühl		=				+		–
Langzeitwirkungen		+						
Diverse Persönlichkeitsmerkmale		=						
Wohnortnahe Beschulung	+	+	+					
Adaptive Kompetenzen			=/+					
Soziales Netz außerhalb des Schulkontextes		+						

Legende:
+ zugunsten der Integration
– zuungunsten der Integration
= weder für noch gegen die Integration zuverlässige Forschungslage
leeres Feld: mehr Forschung ist erforderlich, Forschungslücke

Tabelle 1: Wirkungen auf Schülerebene: Vergleich zwischen Integration und Separation

Obwohl aus Gründen der Evidenz selten in Publikationen explizit darüber berichtet wird, zeigt die Analyse der Untersuchungsstichproben verschiedener Forschungsarbeiten an der Universität Freiburg (Haeberlin et al., 1999; Bless, 2007; Sermier Dessemontet, Benoit & Bless, 2011), dass schulische Integration erwartungsgemäß wohnortnahe Beschulung in großem Ausmaß ermöglicht und somit einer sozialen Entwurzelung aus der natürlichen Wohnumgebung entgegenwirkt. Im Rahmen der individuellen Integration in eine Klasse der allgemeinen Schule ist die wohnortnahe Beschulung deutlich höher als bei der schulischen Integration in Integrationsklassen mit mehreren Kindern mit einem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf. Zudem ist anzunehmen, dass je seltener eine Behinderungsform ist, die Beschulung mit der Integration desto häufiger wohnortnah realisiert wird. Außer für Kinder mit Lernbehinderungen oder intellektuellen

Beeinträchtigungen liegen keine nachprüfbaren Daten vor. Im Hinblick auf die Zielsetzung optimaler Teilhabechancen am gesellschaftlichen Leben dürfte die mit der Integration verknüpfte wohnortnahe Beschulung mittel- bis langfristig von entscheidender Bedeutung sein.

Bezüglich der Wirkungen der Integration auf die adaptiven Fähigkeiten weist die Forschungslage darauf hin, dass integriert beschulte Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung mindestens ebenso gute bis bessere Fortschritte in Bezug auf ihre adaptiven Fähigkeiten erzielen als vergleichbare Kinder in Sonderklassen oder Förderschulklassen. Die adaptiven Fähigkeiten sind beeinflussbar und bilden ein wichtiges Diagnosekriterium der intellektuellen Beeinträchtigung. Insgesamt ist von einer Pattsituation mit Hinweisen auf einen leichten Vorteil der integrativen Beschulung auszugehen (Sermier Dessmontet et al., 2011; Sermier Dessemontet et al., 2012).

Wirkungen auf Schülerebene: Vergleich innerhalb von Klassen der allgemeinen Schule

Eine Untersuchung weist darauf hin, dass sich die Beschulungsart auch außerhalb des schulischen Kontexts auswirkt. Integriert beschulte Kinder mit Lernbehinderungen scheinen ein signifikant aktiveres Freizeitverhalten mit einem größeren sozialen Austausch und einem geringeren Medienkonsum aufzuweisen als separiert beschulte Kinder (Grimaudo, 2012). Diese Untersuchung ist erwähnenswert, weil sie im Hinblick auf die mittel- bis langfristige Zielsetzung der schulischen Integration aufzeigt, dass eine Vermeidung der sozialen Entwurzelung auch im außerschulischen Kontext einen besseren sozialen Austausch zu bewirken scheint.

Werden die in Tabelle 1 dargestellten hellgrauen Felder betrachtet, so sprechen diese zurzeit weder für noch gegen die Integration. In einigen Bereichen deuten sich integrationsstützende Befunde an. Insgesamt ist die Anzahl bisheriger Untersuchungen aber noch zu gering, um Ergebnisse generalisieren zu können. Die zahlreichen farblos gebliebenen Felder deuten auf Forschungslücken hin.

In Tabelle 2 werden Forschungsergebnisse bewertet, die die Wirkung der Integration innerhalb der Klassen in den allgemeinen Schulen untersuchen. Am häufigsten hat sich die Forschung bisher mit der sozialen Akzeptanz bzw. der sozialen Partizipation der Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf befasst. Kinder mit einer Lernbehinderung oder Verhaltensschwierigkeiten und teilweise auch Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung erfahren demnach im Rahmen der integrativen Schulung eine geringe soziale Akzeptanz durch ihre Mitschüler mit einem typischen Entwicklungsverlauf (Avramidis, 2013; Baker & Bosman, 2003; Bless, 2000; Bless & Mohr 2007; Boer et al., 2013; Ellinger & Stein, 2012; Huber, 2009; Huber & Wilbert, 2012; Kavale & Forness, 1996; Ruijs & Peetsma, 2009; Schwab, 2014). Dieses negative Resultat scheint sich jedoch nicht bei Kindern mit einem anderen Unterstützungsbedarf zu zeigen. Die Forschungsergebnisse decken

hier eine große Herausforderung für die Integration auf. Zurbriggen und Venetz (2016) zeigen zudem, dass soziale Partizipation negativ mit Verhaltensauffälligkeiten verknüpft ist. Situationen des gemeinsamen Lernens scheinen positiver erlebt zu werden als Einzelsituationen. Das Ausmaß sozialer Partizipation steht zudem in positiver Beziehung zum aktuellen Erleben im Unterricht.

	Allgemein	Lernbehinderung	Intellektuelle Beeinträchtigung	Verhaltensauffälligkeit	Sprach- und Sprechstörung	Körperbehinderung	Sehbehinderung	Hörbehinderung
Soziale Akzeptanz, soziale Partizipation	=/+	–	–/=	–		=	=	=
Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler	+	+	+					

Legende:
+ zugunsten der Integration
– zuungunsten der Integration
= weder für noch gegen die Integration zuverlässige Forschungslage
leeres Feld: mehr Forschung ist erforderlich, Forschungslücke

Tabelle 2: Wirkungen auf Schülerebene: Vergleich innerhalb von Klassen der allgemeinen Schule

Ein zentrales Ergebnis betrifft die Tatsache, dass die Mitschülerinnen und Mitschüler mit einem typischen Entwicklungsverlauf in Bezug auf ihre Lernfortschritte durch die Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nicht gebremst werden (Bless & Klaghofer, 1991; Bless, 2007; Sermier Dessemontet & Bless, 2013; Farrell et al., 2007; Kalambouka et al., 2007; Ruijs & Peetsma, 2009). In Tabelle 2 werden die Ergebnisse zur Lernentwicklung der Mitschüler mit einem »+« gekennzeichnet, da sie einem integrativen Vorgehen nicht widersprechen.

Einstellungen von Eltern und Lehrpersonen

Zu Einstellungen der Eltern von Kindern mit oder ohne Unterstützungsbedarf zur schulischen Integration existieren insgesamt eher wenig Studien, die vorliegenden Ergebnisse fallen mehrheitlich positiv aus (Bless, 2007; Schwab, 2014). Im Unterschied dazu wurden Lehrereinstellungen zur schulischen Integration in den letzten Jahren extrem häufig untersucht. Benoit (2016, S. 39–86) liefert

hierzu im Anschluss an die Metaanalyse von Scruggs und Mastropieri (1996) und den Überblicksarbeiten von Avradimis und Norwich (2002), De Boer, Pijl und Minnaert (2011) und Schwab (2014) einen ausführlichen Forschungsüberblick mit 35 Einzeluntersuchungen, die zwischen 2009 und 2013 erschienen sind. Als Forschungsbefund zeigt sich insgesamt ein ambivalentes Bild (vgl. Tabelle 3).

	Allgemein	Lernbehinderung	Intellektuelle Beeinträchtigung	Verhaltensauffälligkeit	Sprach- und Sprechstörung	Körperbehinderung	Sehbehinderung	Hörbehinderung
Lehrereinstellungen zur Integration	+/–							
Lehrereinstellungen zur Integration von Kindern mit …		+	–	–	+	+	–	–
Faktoren, die die Lehrereinstellungen beeinflussen								
Rollenverständnis, Verantwortung der Lehrpersonen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf								
Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Lehrpersonen								
Elterneinstellungen zur Integration	=/+							

Legende:
+ zugunsten der Integration
– zuungunsten der Integration
= weder für noch gegen die Integration zuverlässige Forschungslage
leeres Feld: mehr Forschung ist erforderlich, Forschungslücke

Tabelle 3: Einstellungen von Lehrpersonen und Eltern

Zur pädagogischen Idee der Integration herrscht allgemein eine positive Einstellung vor. Geht es jedoch darum, Integration konkret zu realisieren, so steigt die Zurückhaltung der Lehrerschaft bedeutsam an. Gegenüber der Integration von Kindern mit unterschiedlichen Förderschwerpunkten sind die Einstellungen verschieden. Während die Bereitschaft zur Integration von Kindern mit einer Lernbehinderung, einer Sprech- oder Sprachbehinderung sowie einer Köperbehinderung relativ groß ist, so ist sie gegenüber Kindern mit Sinnesbehinderungen oder einer intellektuellen Beeinträchtigung etwas geringer. Deutlich am geringsten ist die Bereitschaft zur Integration von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten. Folgende Faktoren scheinen die Einstellungen der Lehrpersonen positiv zu beeinflussen: konkrete Erfahrungen mit der schulischen Integration gemacht zu haben, Kontakte außerhalb des Schulkon-

texts mit einer behinderten Person zu haben, Lehrperson einer Klasse des Kindergartens oder der Grundschule zu sein, eher der jüngeren Lehrergeneration anzugehören, das Gefühl zu haben, für den Unterricht in integrativen Klassen kompetent zu sein und schließlich materielle und humane Unterstützung zu erhalten. Je nach Untersuchung unterscheidet sich die Stärke der jeweiligen Prädiktorvariablen, doch hat das Gefühl, für den integrativen Unterricht kompetent zu sein, den wichtigsten Einfluss auf die Einstellung. Diese Variablen scheinen Möglichkeiten zur Verbesserung der Einstellungen von Lehrpersonen zu offenbaren. Zu dieser Thematik sind mehrere Arbeiten in Heft 1 (2016) der *Empirischen Sonderpädagogik* erschienen (Schwab & Feyerer, 2016). Verallgemeinerbare Ergebnisse zu Selbstwirksamkeitsüberzeugungen stehen noch nicht zur Verfügung. Rix et al. (2006) kommen in ihrem Forschungsüberblick unter anderem zu dem Schluss, dass Lehrpersonen, die die Unterrichtung von Kindern mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf als Teil ihrer beruflichen Rolle sehen und somit erkennen, dass sie für diese Kinder direkte Verantwortung tragen, aufgrund der guten Lehrer-Schüler-Interaktionen qualitativ besseren Unterricht in integrativen Klassen realisieren können.

Wissen um die mittel- bis langfristigen finanziellen, organisatorischen, schul- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Konsequenzen

	Allgemein	Lernbehinderung	Intellektuelle Beeinträchtigung	Verhaltensauffälligkeit	Sprach- und Sprechstörung	Körperbehinderung	Sehbehinderung	Hörbehinderung
Bildungsstatistische Analysen zu Entwicklungen								
Kosten der Integration versus Separation	=/+	=/+						
Wirksamkeit verschiedener integrativer Schulformen								
Zuweisung zur Integration bzw. Separation								
Schulpolitische Konsequenzen								
Gesellschaftspolitische Konsequenzen								
Sozialpolitische Konsequenzen								

Legende:
+ zugunsten der Integration
– zuungunsten der Integration
= weder für noch gegen die Integration zuverlässige Forschungslage
leeres Feld: mehr Forschung ist erforderlich, Forschungslücke

Tabelle 4: Wissen um die mittel- bis langfristigen finanziellen, organisatorischen, schul- und gesellschaftspolitischen Entwicklungen und Konsequenzen

Wie in Tabelle 4 ersichtlich, bestehen in diesem Bereich außer bei den bildungsstatistischen Analysen insbesondere Forschungslücken.

Von internationalen Organisationen (OECD, UNESCO, EU) sowie auf nationaler Ebene werden seit mehreren Jahrzehnten umfassende bildungsstatistische Daten gesammelt und aufbereitet. Im Folgenden wird kurz auf Entwicklungen in Deutschland und der Schweiz eingegangen. Betrachtet man die Aussonderungsquoten während der letzten zehn Jahre (Abbildung 1), so zeigen sich in Deutschland nur unwesentliche Veränderungen. Während im Schuljahr 2004/2005 4,9 % aller Schülerinnen und Schüler einer Förderschule zugewiesen wurden, waren es 2013/2014 noch 4,6 % der Kinder (Sekretariat der Kultusministerkonferenz, 2016; Klemm, 2015). Der Wirbel um die Inklusion und die UN-Konvention scheint bisher eher innerhalb der allgemeinen Schule für Aufruhr zu sorgen, als an der bisherigen Aussonderungspraxis deutliche Veränderungen herbeizuführen. Im Vergleich dazu hat sich die Aussonderungsquote in der Schweiz nach dem Allzeithoch vom Schuljahr 2004/2005 deutlicher verringert. Wurden vor zehn Jahren noch 6,2 % der Kinder ausgesondert, so trifft es heute 3,7 % der Kinder (Berechnung auf der Grundlage der Daten des Bundesamts für Statistik, 2016). In beiden Ländern ist gleichwohl eine Entwicklung in Richtung einer vermehrten schulischen Integration zu erkennen.

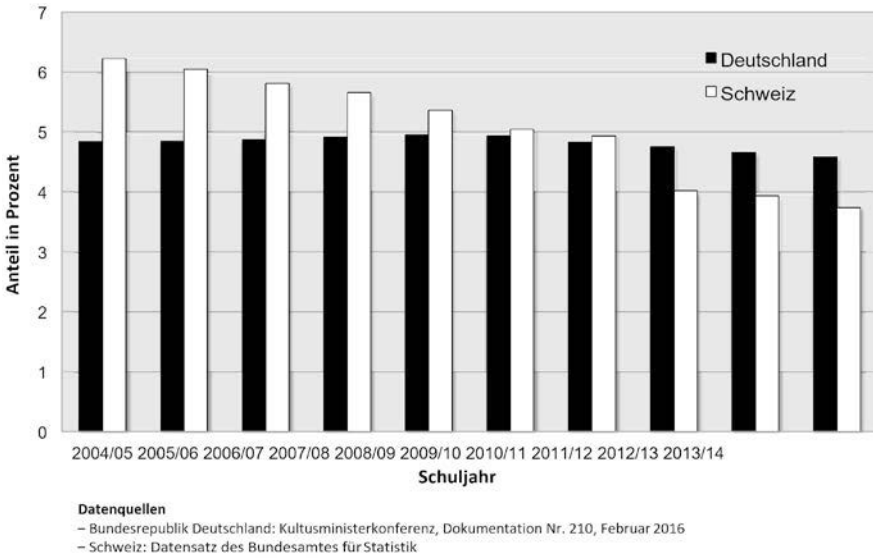


Abbildung 1: Entwicklung der Aussonderungsquote in der Bundesrepublik Deutschland und in der Schweiz zwischen den Schuljahren 2004/2005 und 2013/2014

Im Gegensatz zur schweizerischen Bildungsstatistik besitzt Deutschland Daten über den Anteil der Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Unterstützungsbedarf, der in die allgemeine Schule integriert wird. Erwartungsgemäß steigt die Förderquote (von 6 % auf 7 %) für den beobachteten Zeitraum in allgemeinen Schulen deutli-

cher an als die Aussonderungsquote im gleichen Zeitraum sinkt (Dworschak, 2017, S. 36). Das parallele Angebot von Förderschulen und integrativen Vorgehensweisen führt zu einer höheren Förderquote, was in zahlreichen Ländern zu beobachten ist. Dieses Phänomen ist vermutlich dadurch zu erklären, dass integrative Lösungen im Vergleich zur Aussonderung deutlich weniger invasiv sind. Somit werden mehr Kinder einer Feststellung des Unterstützungsbedarfs zugeführt, ohne dass damit ein erhöhtes Risiko zur Aussonderung einhergehen muss. Zudem darf nicht unterschätzt werden, dass das Etikett »festgestellter Unterstützungsbedarf« erlaubt, Ressourcen für das betroffene Kind zu erhalten. Dieses Phänomen wird in der Fachliteratur unter dem Namen »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« diskutiert (vgl. Huber & Grosche, 2012). Zur Beurteilung der realisierten Fortschritte in Bezug auf die schulische Integration eignet sich die Aussonderungsquote deutlich besser als die Integrationsquote oder die Förderquote (vgl. hierzu Dworschak, 2017; Wocken, 2014), da sie über den noch verbleibenden Anteil der tatsächlich von der allgemeinen Schule separiert beschulten Kinder informiert. Eine steigende Integrationsquote ohne einen parallel dazu stattfindenden Rückgang der Aussonderungsquote in vergleichbarem Umfang besitzt kaum Aussagekraft zur Messung der Fortschritte in Richtung einer integrationsfähigeren Schule. Sowohl Deutschland als auch die Schweiz weisen ein föderalistisch organisiertes Bildungssystem und in der Folge auch große regionale Unterschiede auf. Unter den Ländern Deutschlands und zwischen den Kantonen der Schweiz bestehen ähnlich große Differenzen (Deutschland 6,6 % bis 1,5 %, Schweiz 6,2 % bis 1,2 %). Zur Einordnung dieser Feststellungen wird mit Nachdruck darauf hingewiesen, dass eine tiefe Aussonderungsquote noch keine Rückschlüsse auf die konkrete Qualität der jeweiligen Realisierungen der schulischen Integration ermöglicht.

Die Forschungslage zu finanziellen Konsequenzen der Beschulungsform ist äußerst bescheiden. Die bisherigen Ergebnisse legen nahe, dass von vergleichbaren Kosten bis hin zu geringeren Kosten der Integration für das einzelne Kind auszugehen ist (Zutter, 1990; Preuss-Lausitz, 2000). Einzelne Schulverwaltungen haben zudem interne, nicht veröffentlichte Kostenvergleiche angestellt. Mitte der 1990er Jahre musste die OECD ein diesbezügliches Projekt mangels geeigneter Daten in den Mitgliedstaaten bereits im Stadium der Voruntersuchungen abbrechen. Untersuchungen über die finanziellen Auswirkungen der Integration sind offensichtlich schwer zu realisieren.

Bisher gibt es im deutschsprachigen Raum nur wenige Studien, die die Wirksamkeit verschiedener integrativer Organisationsformen untersuchen (Bless, Sermier Dessemontet & Benoit, 2010; Hildeschmidt & Sander, 1995; Rauer & Schuck, 2007). Generalisierbare Aussagen sind noch nicht möglich. In Anbetracht der hohen Relevanz geeigneter Organisationsformen für die Realisierung der schulischen Integration scheint hier eine schwerwiegende Lücke zu bestehen. In der Schweizer Studie zeigte sich beispielsweise, dass im Gegensatz zur Einzelintegration das Modell der Integrationsklassen (Klassen der allgemeinen Schule mit vier behinderten Kindern und mindestens einer doppelten Stellendotation) den Grundsatz der wohnortnahen Beschulung auch in der Stadt Zürich nicht zu erfüllen vermag.

Rihs (2016) analysiert mit einer soziologischen Perspektive, wie die Entscheidungen für die Zuweisung geistig behinderter Kinder zur Integration beziehungsweise Separation beim Kindergarteneintritt variieren. Dabei sind nicht nur Merkmale des Kindes, sondern auch der Familie, der Schule, lokale Gegebenheiten sowie verschiedene Interessen bedeutsam. Zu den schulpolitischen, gesellschaftspolitischen und sozialpolitischen Konsequenzen sind bisher keine Untersuchungen bekannt.

Wissen um die Gestaltung der schulischen Integration

Die Gestaltung der schulischen Integration ist bisher wenig untersucht (vgl. Tabelle 5). Es gibt Ergebnisse zur Wirksamkeit einzelner Vorgehensweisen, die aber nicht zu einer klar fassbaren, spezifischen oder besonderen Strategie für den integrativen Unterricht zusammengefasst werden können. Erfolgreiche Strategien für den integrativen Unterricht scheinen sich nicht wesentlich von gutem Unterricht in herkömmlichen Schulen zu unterscheiden, was im Hinblick auf die Realisierung der Integration von Vorteil ist. Strategien wie kooperatives Lernen, Peer-Tutoring, direkte Instruktion, Wiederholung und Übung, gutes Klassenklima und eine gute Klassenführung scheinen erfolgreich zu sein (Bless, 2007; Werning, 2016).

	Allgemein	Lernbehinderung	Intellektuelle Beeinträchtigung	Verhaltensauffälligkeit	Sprach- und Sprechstörung	Körperbehinderung	Sehbehinderung	Hörbehinderung
Erfolgreiche Strategien für den integrativen Unterricht unterscheiden sich nicht wesentlich von gutem Unterricht in herkömmlichen Schulen		+						
Erfolgreiche Klassenführung	+							
RTI-Ansatz (Response-to-intervention-Ansatz)		+		=/+	=			
Lehrerfeedback als Strategie zur Verbesserung der sozialen Akzeptanz								
Strategien zur Verbesserung der sozialen Interaktion mit Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen			=/+	=/+				

Legende:
+ zugunsten der Integration
– zuungunsten der Integration
= weder für noch gegen die Integration zuverlässige Forschungslage
leeres Feld: mehr Forschung ist erforderlich, Forschungslücke

Tabelle 5: Wissen um die Gestaltung der schulischen Integration

Eine interessante Forschungsarbeit zu diesem Thema liefert die Rostocker Forschungsgruppe um Prof. Hartke mit einer umfassenden Untersuchung des Rügeners Inklusionsmodells. Es zeichnen sich dabei einige Vorzüge des Response-to-Intervention-Ansatzes ab (Voß, Marten et al., 2016; Voß, Diehl et al., 2016). Eine weitere Erforschung dieses Ansatzes ist vielversprechend, da den Lehrpersonen konkrete Hilfen für die Gestaltung des integrativen Unterrichts angeboten werden.

Wie bereits dargestellt, erfahren insbesondere Kinder mit Lernbehinderungen und Verhaltensauffälligkeiten eine geringe soziale Akzeptanz. Garrote, Sermier Dessemontet und Moser Opitz (2017) fassen in ihrem systematischen Forschungsüberblick Studien zusammen, die Strategien untersuchen, die die soziale Interaktion integrierter Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf wirksam beeinflussen (z. B. Training der sozialen Interaktionen, diverse Gruppenaktivitäten). Erste Experimentalstudien zum Einfluss von öffentlichen Rückmeldungen durch die Lehrperson auf die soziale Akzeptanz eröffnen neue Perspektiven für die Förderung der sozialen Integration in der Schulklasse (Huber, 2011; Huber, Gebhardt & Schwab, 2015). Forschungsarbeiten zur Gestaltung der Integration von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen weisen mehrheitlich auf positive Wirkungen kombinierter Trainings sowohl der Peers als auch der Kinder mit Autismus-Spektrum-Störungen zur Verbesserung der sozialen Interaktionen hin (Hundert, Rowe & Harrison, 2014; Kamps et al., 2014; Katz & Girolametto, 2013; Loftin, Odom & Lantz, 2008; McFadden, Kamps & Heitzman-Powell, 2014; Radley et al., 2014). Allerdings haben diese Studien aus Prävalenzgründen sehr kleine Stichproben, sodass in Bezug auf die Interpretation dieser Ergebnisse Vorsicht geboten ist.

Innerhalb derzeit laufender Forschungsprojekte sind Ergebnisse zur Kooperation zwischen Lehr- und anderen Fachpersonen, zur Kooperation innerhalb des Schulhausteams, zur Förderplanung, zur Durchführung und Evaluation der Förderung (Luder et al., 2016) sowie zur Wirkung spezifischer Fortbildungen (Felder et al., 2014) zu erwarten.

Schlussbemerkungen

Zusammenfassend können das Wissen und die Wissenslücken zur schulischen Integration folgendermaßen eingeschätzt werden. Die Wissenskarte zeigt, dass das empirische Wissen über die Wirkung der Integration im Vergleich zur Separation vor allem für die Population der Kinder mit Lernbehinderungen und etwas weniger deutlich für Kinder mit einer intellektuellen Beeinträchtigung in Bezug auf die Lernentwicklung, das Begabungskonzept, die adaptiven Kompetenzen, die soziale Akzeptanz und die Wirkung auf die Mitschüler sehr zuverlässig ist. Einige Lücken bestehen diesbezüglich für Schülerinnen und Schüler mit anderen Förderschwerpunkten. Für Populationen mit einer geringen Prävalenz ist es einerseits äußerst schwierig, passable Stichproben zu finden, und andererseits äußerst schwierig, mögliche Störvariablen wirkungsvoll zu kontrollieren. Metho-

disch sauber durchgeführte empirische Einzelfallstudien bilden hier eine Alternative. Ein weiteres Forschungsdefizit ist bei der Überprüfung der Wirksamkeit verschiedener integrativer Organisationsstrukturen auszumachen. In Anbetracht dessen, dass die wohnortnahe Beschulung ein grundlegendes Prinzip der Integration darstellt, wäre es wünschenswert, die Wirksamkeit der Einzelintegration mit jener der Integrationsklasse, die mehrere Kinder mit Unterstützungsbedarf aufnimmt, oder mit sogenannten Schwerpunktschulen zu vergleichen.

Die tabellarischen Darstellungen verdeutlichen, dass sich die Forschung einerseits vorrangig mit jenen Populationen befasst hat, die am ehesten integriert beschult wurden und werden. Zudem wurden jene Forschungsfragen häufiger untersucht, deren abhängige Variablen forschungstechnisch »leicht« zu erheben sind. Dass zuerst das Machbare und Einfachere untersucht wird, sofern die Forschungsfragen relevant sind, ist verständlich. In den letzten Jahren boomen Untersuchungen zu den Einstellungen von Lehrpersonen. Hier scheint das Wissen nun genügend abgesichert zu sein, sodass in Zukunft die Forschungsaktivität zugunsten anderer relevanter Themen zurückgefahren werden könnte.

Wichtige Perspektiven für die künftige Integrationsforschung bilden einerseits Fragestellungen über die Langzeitwirkungen der Integration beziehungsweise Separation bis ins Erwachsenenalter sowie Forschungsfragen im Bereich der konkreten und wirkungsvollen Gestaltung der integrativen Praxis. Andererseits sollte auch die Bearbeitung von Forschungsfragen, die den Rahmen der Schule verlassen und gesellschafts- und sozialpolitische Entwicklungen und Konsequenzen der schulischen Integration beziehungsweise der Separation untersuchen, vermehrt in den Vordergrund rücken.

Literatur

Avramidis, E. (2013). Self-concept, social position and social participation of pupils with SEN in mainstream primary schools. *Research Papers in Education, 28*(4), 421–442.

Avradimis, E. & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal f Special Needs Education, 17*, 129–147.

Baker, J.T. & Bosman, A.M.T. (2003). Self-image and peer acceptance of Dutch students in regular and special education. *Learning Disability Quaterly, 26*(1), 5–14.

Baker, T., Wang, M.C. & Walberg, H.W. (1995). Synthesis of research/The effects of inclusion on Learning. *EL: Education leadership, 52*(4), 33–35.

Benoit, V. (2016). Les attitudes des enseignants à l'égard de l'intégration scolaire des élèves avec des besoins éducatifs particuliers en classe ordinaire du niveau primaire (Dissertation). Universität Freiburg, Schweiz. http://doc.rero.ch/record/260843 (06.04.2017).

Bless, G. (2000). Lernbehinderungen. In J. Borchert (Hrsg.), *Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie* (S. 440–453). Göttingen: Hogrefe.

Bless, G. (2007). *Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt*. Bern: Haupt.

Bless, G. & Klaghofer, R. (1991). Begabte Schüler in Integrationsklassen. *Zeitschrift für Pädagogik, 37*, 215–223.

Bless, G. & Mohr, K. (2007). Die Effekte von Sonderunterricht und gemeinsamem Unterricht auf die Entwicklung von Kindern mit Lernbehinderungen. In J. Walter & F. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens (Handbuch der Sonderpädagogik) (Band 2)* (S. 375–382). Göttingen: Hogrefe.

Bless, G., Sermier Dessemontet, R. & Benoit, V. (2010). Evaluation zu den Wirkungen der Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung im Kanton Zürich. Ein Vergleich zwischen Sonderbeschulung, Einzelintegration und Integrationsklassen. Unveröffentlichter Evaluationsbericht zu Händen der Bildungsdirektion des Kantons Zürich.

Blöchlinger, H. (1991). *Langfristige Effekte schulischer Separation*. Luzern: Edition SZH.

Bundesamt für Statistik (2016). Bildung und Wissenschaft. http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/15.html (06.04.2017).

Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children: A meta-analysis. *The Journal of Special Education, 14*, 47–62.

De Boer, A., Pijl, S-J., Post, W. & Minnaert, A. (2013). Peer acceptance and friendships of students with disabilities in general education: The role of child, peer, and classroom variables. *Social Development, 22*(4), 831–844.

Dworschak, W. (2017). Bildungsstatistik und Inklusion – eine kritische Betrachtung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 68*(1), 31–43.

Eckhart, M., Haeberlin, U., Sahli Lozano, C. & Blanc, P. (2011). *Langzeitwirkungen der schulischen Integration. Eine empirische Studie zur Bedeutung von Integrationserfahrungen in der Schulzeit für die soziale und berufliche Situation im jungen Erwachsenenalter*. Bern: Haupt.

Elbaum, B. (2002). The self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis of comparisons across different placements. *Learning Disabilities Research and Practice, 17*, 216–226.

Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001). School-based Interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *The Elementary School Journal, 101*, 303–329.

Elbaum, B. & Vaughn, S. (2003). For which students with learning disabilities are self-concept interventions effective? *Journal of Learning Disabilities, 36*, 101–108.

Ellinger, S. & Stein, R. (2012). Effekte inklusiver Beschulung: Forschungsstand im Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. *Empirische Sonderpädagogik, 4*(2), 85–109.

Farrell, P., Dyson, A., Polat, F., Hutcheson, G. & Gallannaugh, F. (2007). The relationship between inclusion and academic achievement in English mainstream schools. School Effectiveness and School Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice, 1*(3), 335–352.

Felder, F., Garrote, A., Krähenmann, H., Moser Opitz, E., Schnepel, S., Jandl, S., Bless, G. & Sermier Dessemontet, R. (2014). Effective teaching practices in inclusive classrooms. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 83*(2), 154–155.

Fisher, D., Roach, V. & Frey, N. (2002). Examining the general programmatic benefits of inclusive school. *International Journal of Inclusive Education, 6*(1), 63–78.

Freeman, S. F. N. & Alkin, M. C. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and special education, 21*(1), 3–18.

Garrote, A., Sermier Dessemontet, R. & Moser Opitz, E. (2017). Facilitating the social participation of pupils with special educational needs in mainstream schools: A review of school-based interventions. *Educational Research Review, 20*, 12–23.

Grimaudo, T. (2011). Zum außerschulischen sozialen Austausch von integriert und separiert beschulten Kindern mit »Lernbehinderungen«. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 81*(2), 136–144.

Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Die Integration von Lernbehinderten – Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.

Hauer, K. (1990). Abgang wohin?: *Zur sozialen Situation lernbehinderter Schulabgänger: eine empirische Pilotuntersuchung von ehemaligen Sonderschülern und lernbehinderten Normalschulabgängern des Bezirks Schärding (Oberösterreich)*. Passau: Wissenschaftsverlag R. Rothe.

Hildeschmidt, A. & Sander, A. (1995). Integration behinderter Schüler und Schülerinnen in der Sekundarstufe I. *Heilpädagogische Forschung, 21*, 14–26.

Huber, C. (2009). Soziale Ausgrenzung in der Integration von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf: Zusammenhang von Persönlichkeit, Gruppenheterogenität und sozialer Ausgrenzung. *Empirische Pädagogik, 23*(2), 170–190.

Huber, C. (2011). Lehrerfeedback und soziale Integration. Wie soziale Referenzierungsprozesse die soziale Integration in der Schule beeinflussen können. *Empirische Sonderpädagogik, 3*(1), 20–36.

Huber, C., Gebhardt, M. & Schwab, S. (2015). Lehrkraftfeedback oder Spaß beim Spiel? Eine Experimentalstudie zum Einfluss von Lehrkraftfeedback auf die soziale Akzeptanz bei Grundschulkindern. *Psychologie in Erziehung und Unterricht, 62*, 51–64.

Huber, C. & Grosche, M. (2012). Das response-to-intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 63*(8), 313–322.

Huber, C. & Wilbert, J. (2012). Soziale Ausgrenzung von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und niedrigen Schulleistungen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 4*(2), 147–165.

Hundert, J., Rowe, S. & Harrison, E. (2014). The combined effects of social script training and peer buddies on generalized peer interaction of children with ASD in inclusive classrooms. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(4), 206–215.

Kalambouka, A., Farell, P., Dyson, A. & Kaplan, I. (2007). The impact of placing pupils with special educational needs in mainstream schools on the achievement of their peers. *Educational Research, 49*, 365–382.

Kamps, D., Mason, R., Thiemann-Bourque, K., Feldmiller, S., Turcotte, A. & Miller, T. (2014). The use of peer networks to increase communicative acts of students with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(4), 230–245.

Katz, E. & Girolametto, L. (2013). Peer-mediated intervention for preschoolers with ASD implemented in early childhood education settings. *Topics in Early Childhood Special Education, 33*(3), 133–143.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 29*(3), 226–237.

Klemm, K. (2015). Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten. Bericht im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. http://www.bertelsmann-stiftung.de (06.04.2017).

Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *The British Journal of Education Psychology, 53*, 519–569.

Loftin, R. L., Odom, S. L. & Lantz, J. F. (2008). Social Interaction and repetitive motor behaviors. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 38*(6), 1124–1135.

Luder, R., Kunz, A., Bless, G., Jossi, A., Paccaud, A., Moretti, M. & Felkendorff, K. (2016). Integrative Förderung in der Schweiz – IFCH. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 2*, 27–34.

McFadden, B., Kamps, D. & Heitzman-Powell, L. (2014). Social communication effects of peer-mediated recess intervention for children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders, 8*(12), 1699–1712.

Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J. & Karsten, S. (2010). Inclusion in education: Comparing pupils development in special and regular education. *Educational Review, 53*(2), 125–135.

Preuss-Lausitz, U. (2000). Gesamtbetrachtung sonderpädagogischer Kosten im gemeinsamen Unterricht und im Sonderschulsystem. Ergebnisse einer empirischen Studie. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 3*, 95–101.

Radley, K. C., Ford, W. B., Battaglia, A. A. & McHugh, M. B. (2014). The effects of a social skills training package on social engagement of children with autism spectrum disorders in a generalized recess setting. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 29*(4), 216–229.

Rauer, W. & Schuck, K.-D. (2007). Hamburger Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In W. Gröhlich, C. Bos & M. Pietsch (Hrsg.), *HESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen in Hamburger Grundschulen* (S. 219–254). Münster: Waxmann.

Riedo, D. (2000). *»Ich war früher ein schlechter Schüler …« – Schule, Beruf und Ausbildungswege aus der Sicht ehemals schulleistungsschwacher junger Erwachsener*. Bern: Haupt.

Rihs, N. (2016). *Selektive schulische Integration geistig behinderter Kinder. Variierende Zuweisungsentscheidungen beim Kindergarteneintritt*. Wiesbaden: Springer VS.

Rix, J., Hall, K., Nind, M., Sheehy, K. & Wearmouth, J. (2006). *A systematic review of interactions in pedagogical approaches with reported outcomes for the academic and social inclusion of pupils with special educational needs*. EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London, London, UK.

Ruijs, N. & Peetsma, T. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review, 4*, 67–79.

Schwab, S. (2014). *Schulische Integration, soziale Partizipation und emotionales Wohlbefinden in der Schule. Ergebnisse einer empirischen Längsschnittstudie*. Wien: LIT.

Schwab, S. & Feyerer, E. (2016). Schwerpunktthema: Einstellungsforschung zum inklusiven Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 1*, 3–4.

Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion, 1958–1995: A research synthesis. *Exceptional Children, 63*, 59–74.

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2016). Sonderpädagogische Förderung in Schulen – 2005 bis 2014. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 210 – Februar 2016.

Sermier Dessemontet, R., Benoit, V. & Bless, G. (2011). Schulische Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung – Untersuchung der Entwicklung der Schulleistungen und der adaptiven Fähigkeiten, der Wirkung auf die Lernentwicklung der Mitschüler sowie der Lehrereinstellungen zur Integration. *Empirische Sonderpädagogik, 4*, 291–307.

Sermier Dessemontet, R. & Bless, G. (2013). The impact of including children with intellectual disabilities in general education classrooms on the academic achievement of their low, average and high achieving peers. *Journal of Intellectual and Developmental Disabilities (JIDR), 38*(1), 23–30.

Sermier Dessemontet, R., Bless, G. & Morin D. (2011). Effects of inclusion on the academic achievement and adaptive behavior of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research (JIDR), 55*(6), 579–587.

Szumski, G. & Karwowski, M. (2014). Psychosocial functioning and school achievement of children with mild intellectual disability in polish special, integrative, and mainstream schools. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities, 11*(2), 99–108.

Venetz, M., Tarnutzer, R., Zurbriggen, C. & Sempert, W. (2012). *Emotionales Erleben im Unterrichtsalltag und schulbezogene Selbstbilder. Vergleichende Analysen von Lernenden in integrativen und separativen Schulformen*. Bern: Edition SZH.

Voß, S., Diehl, K., Sikora, S. & Hartke, B. (2016). Inklusiver Mathematik- und Deutschunterricht im Rügener Inklusionsmodell (RIM). *Zeitschrift für Heilpädagogik, 67*(5), 119–132.

Voß, S., Marten, K., Mahlau, K., Sikora, S., Blumenthal, Y., Diehl, K. & Hartke, B. (2016). Evaluationsergebnisse des Projektes »Rügener Inklusionsmodell (RIM) – Präventive und Integrative Schule auf Rügen (PISaR)« nach vier Schuljahren. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 67*(5), 133–149.

Wang, M. C. & Baker, E. T. (1985–1986). Mainstreaming programs: Design features and effects. *The Journal f Special Education, 19*, 503–521.

Werning, R. (2016). Lernen. In I. Hedderich, G. Biewer, J. Hollenweger & R. Markowetz (Hrsg.), *Handbuch Inklusion und Sonderpädagogik* (S. 229–234). Bad Heilbronn: Klinkhardt.

Wocken, H. (2014). Verkehrte Inklusion. Über die ungerührte Fortsetzung der Separation und die ungeziemende Eingemeindung der Nichtbehinderten. In H. Wocken (Hrsg.), *Bayern integriert Inklusion* (S. 104–126). Hamburg: Feldhaus.

Zurbriggen, C. & Venetz, M. (2016). Soziale Partizipation und aktuelles Erleben im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Pädagogik, 30*(1), 98–112.

Zutter, B. (1990). Betriebswirtschaftliche Aspekte der Integration von Lernbehinderten. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 59*(4), 446–451.

Interview mit Ines Boban und Andreas Hinz



Wie seid ihr selber zur inklusiven Pädagogik gekommen?

Kindheit

Andreas Hinz (AH): Ich bin aufgewachsen in Hamburg auf dem Gelände einer ursprünglichen Freikirche, die dort auch verschiedene Häuser hatte, in denen Kinder mit Behinderungen gelebt haben. Ein Diakonissenhaus gab es, ein Haus für arme alleinerziehende Mütter mit vielen Kindern. Mein Vater war dort Kirchenmusiker.

Es war ein kirchlicher Träger, der sich um die »sozial Schwachen« gekümmert hat. Ich glaube, das hat ein bisschen eine Rolle gespielt. Ich habe auch Kontakte zu diesem Kinderheim gehabt.

Zivildienst in einer »MF-Gruppe«

Später, 1976, habe ich mir dann nach der Kriegsdienstverweigerung für den Zivildienst eine Gruppe für schwermehrfachbehinderte Kinder – eine »MF-Gruppe« – ausgesucht, angegliedert an eine Schule für Geistigbehinderte, da habe ich versucht herauszukriegen, ob ich das beruflich machen möchte. Das waren Gruppen, die ein Jahr vorher aus dem Boden gestampft worden waren, nachdem in der *Bildzeitung* eine Skandalgeschichte präsentiert worden war, dass Eltern ihr Kind im Stall gehalten hatten. Die Kinder durften bis dahin überhaupt nicht in die Schule, sondern wurden irgendwie, wirklich *irgendwie* betreut. Das hat mich schwer beeindruckt. Und ich glaube, dass in der Zeit so ein Keimling zu wachsen begann, damals noch sehr intuitiv: Durch das schulische Sortieren der Gleichen zueinander und der Unterschiedlichen auseinander entsteht automatisch ein Rest, von dem Rest ein Rest und von dem Rest noch mal ein Rest. Hauptschule ist dieser Logik nach schon »Rest«, Lernbehindertenschule ist noch mal »restiger«, Geistigbehindertenschule ist noch viel »restiger« und dann kommt darin noch mal der allerletzte Rest vom Rest vom Rest vom Rest.

Da waren acht Kinder in der Gruppe. Eins davon sprach ein kleines bisschen. Es war eine sehr schwierige Mischung von sehr aggressiven Kindern und sehr

wenig bewegungsfähigen Kindern und Kindern, die sich nicht orientieren konnten. Die Türgriffe waren weit oben, damit die Kinder sie nicht öffnen konnten, denn sie waren nicht »verkehrssicher«. Keine Klasse in dieser Schule für Geistigbehinderte wollte mit unserer Gruppe gemeinsam auf Klassenreise fahren – also Exklusion hoch drei. Da habe ich gefühlt: Das kann es nicht sein! Das kann es echt nicht sein! Das war sozusagen die erste Station.

Vater Marinesoldat mit Sehbehinderung

Vorher hat schon eine Rolle gespielt, ohne dass mir das so bewusst war, dass mein Vater nur 10 % Sehfähigkeit hatte. Nachdem er in einer Marineschule aufgewachsen war, ist er begeistert in den Krieg gezogen und »wollte seine Pflicht« erfüllen für sein Vaterland. Seine Beeinträchtigung hat ihm dann im Zweiten Weltkrieg das Leben gerettet, als er als Funker in den Niederlanden auf einem Begleitschiff für U-Boote Dienst tun sollte. Zum Glück war der Kapitän von diesem Schiff Augenarzt, der hat meinen Vater bloß einmal angeguckt: »Hinz, was ist mit ihren Augen los?« Er hat ihn untersucht und sofort aus der Armee entlassen. Die Begleitschiffe sind alle untergegangen – wenn er nicht so schlechte Augen gehabt hätte, hätte es mich also nicht gegeben. Ich glaube, das spielt irgendwo ganz im Hintergrund auch eine Rolle. Später hat er mich mit einer flammenden Anti-Kriegsdienst-Stellungnahme unterstützt, als ich nicht zum Bund wollte und durch die Gesinnungsprüfung durch musste.

Denunziation beim Erbgesundheitsgericht im Nationalsozialismus

Allerdings gab es auch eine sehr schwierige Seite, denn während der Nazi-Zeit gab es eine Denunziation beim Erbgesundheitsgericht nach dem Motto: »Guckt mal bei Familie Hinz, ob bei denen etwas nicht stimmt. Die haben alle was mit den Augen – eine Tendenz zum Albinismus. Das könnte auch etwas Erbbiologisches sein – ob man da nicht den Nachwuchs verhindern sollte.«

Übertragung von Erfahrungen der Mutter aus dem Zweiten Weltkrieg

Ines Boban (IB): Solche Themen oder diese Zusammenhänge entdeckst du ja auch erst im Laufe der Jahre. Mir wurde relativ spät klar, was es bedeutet, dass meine deutsche Mutter in Hamburg 1943 den Feuersturm miterlebt hat. Ich habe oft empfunden, dass ihre Seele sozusagen mit elf stehengeblieben ist und sie mir wie ein Mantra immer wieder mitgegeben hat: »Der Mensch als solches ist eine Bestie!« Denn sie rannte in Panik in den Bunker und als sie wieder rauskam, musste sie über Phosphorleichen steigen. Ihre Großmutter und ihre Tanten sind von Phosphorbomben getötet worden. Ich schleppe so wahrscheinlich mit mir rum, meiner Mutter irgendwie beweisen zu wollen, dass sie das zwar so erleben musste, aber dass es nicht der »Mensch als solches« ist, sondern die bestialischen Umstände. Dass wir Menschen durchaus in der Lage sind, ein gutes Zusammenleben hinzubekommen und friedvoll und positiv miteinander umzugehen.

Mit viel Pathos für die Inklusion

Das ist sicherlich eine Folie, die dann auch manchmal zum Pathos führt. In der Anfangsphase der Integration gab es Situationen, wo ein Kollege, der auch Vater in meiner Klasse war, bei einer Veranstaltung in einer anderen Gesamtschule, die – wie fast alle – zunächst keine Integrationsklasse aufnehmen wollte, in Tränen ausbrach. Er konnte nicht fassen, dass die keine wirkliche »Schule für alle« sein wollten. Das war hoch emotional. Ein anderer Vater warf uns auf einer anderen Veranstaltung vor, wir würden mit den Kindern experimentieren. Ich er-

widerte: »Das ganze Leben ist ein einziges Experiment!« Und schließlich auch eine Situation auf einer Tagung, wo Wolfgang Jantzen – auch mit viel Pathos – donnerte: »Sonderschulen sind Institutionen der Gewalt. Sie gehören abgeschafft!« Ich war schwer beeindruckt, weil ich da noch im Begriff war, Sonderschullehrerin zu werden. Und von heute aus würde ich ihm entgegenhalten, dass ich allmählich erkannt habe, dass Schulen überhaupt Institutionen der Gewalt sind. Gehören sie also abgeschafft? Fragezeichen ...

Gemeinsame Zeit als Oberstufenschüler:innen und erste Orientierungsfigur

IB: Ich war als Praktikantin in dieser Gruppe, wo Andreas Zivildienstleistender war; wir waren da schon ein Paar. Unsere zwei Gymnasien – er im Jungengymnasium, ich im »reinen« Mädchengymnasium – hatten eine gemeinsame Oberstufe und wir machten Musik zusammen. Dann wusste ich nicht richtig, was ich mit mir und meinem sehr schlechten Abitur anfangen sollte und bin als Praktikantin in diese Situation mitgegangen. Vielleicht sollten wir noch ergänzen, dass dort keine ausgebildeten Pädagog:innen arbeiten wollten. Die Putzfrau Anna Schicht hat die Gruppenleitung übernommen. Ich finde, man kann das ganze Interview Anna widmen, denn die war quasi eine unserer ersten Orientierungsfiguren. Andreas Fröhlich machte sich da gerade erst bemerkbar und wir bekamen die erste Fortbildung in basaler Stimulation.

AH: Da kam das erste Buch zum Thema raus – bis dahin gab es echt nichts an Literatur. Gar nichts!

Pädagog:innen in MF-Gruppe

Anna hatte als Putzfrau die Gruppenleitung, dann gab es noch eine Kinderpflegerin und eine Physiotherapeutin, die gruppenübergreifend tätig war. Und zwei Zivis. Für acht Kinder vier Leute. Lehrkräfte gab es da nicht, das war ja wohl anscheinend nichts, wo es um Bildung gegangen wäre.

Erste Begegnung mit Menschen mit Beeinträchtigung

IB: Für mich war das die allererste Begegnung überhaupt mit Menschen mit Beeinträchtigung.

Eindrücke der 18-jährigen

Krischan hatte das Downsyndrom und war von seinen Eltern versteckt worden. Zu sehen, wie der doch mit neun Jahren anfing, feste Nahrung zu sich zu nehmen und sich krabbelnd fortzubewegen – nachdem er jahrelang nur vor der Brust seiner Mutter hing. Das waren ganz stark prägende Eindrücke für uns 18-/19-Jährige. Echte Lernchancen – und von Anfang an zu sehen und die Erfahrung zu machen, wie hyper isoliert du auch in einer angeblichen Fachwelt bist.

AH: Auch innerhalb der zuständigen Schulform.

Schule mit allen denkbaren Freiräumen

IB: Das war schon der Hammer. Sowieso war da einiges hammerig an dieser Schulform, was mit Leuten zu tun hatte, die es sich dort echt bequem gemacht haben. Also diese Schule von innen so zu erleben, war der Knüller. Gleichzeitig war es ein Faszinosum, dass man da tun und lassen konnte, was man wollte – das hat ja auch Nina Hömberg im Interview beschrieben. Es war natürlich auch ein großer Reiz, der von diesem eher »unschulisch« daherkommenden Freiraum ausging.

AH: Freiräume ohne Ende.

Beginn des Studiums

IB: Du hast ja dann einen Studienplatz bekommen – ich noch keinen, ich habe gejobbt, aber auch schon ein paar Seminare belegt. Damals ging das, da haben

die Leute einem die Scheine auch undatiert unterschrieben, sodass ich praktisch schon studieren konnte, ohne einen Studienplatz zu haben.

AH: Und dann hing in der Uni am »schwarzen Brett« irgendwann ein Zettel. Ich habe ihn gar nicht gesehen, und du bist dann hingegangen.

Besuch aus der Flämingschule

IB: Das war eine Ankündigung einer Abendveranstaltung im Gemeindehaus der Schenefelder Kirche – vor den Toren Hamburgs in Schleswig-Holstein. Dort sollten Leute aus der Flämingschule Berlin kommen. Sie kamen zu spät, weil ihr Auto eine Panne hatte. Dann kam Novi rein, blond gefärbt, eine schwarz gefärbte – das war Birgit Lingenberg – und eine rot gefärbte Frau, Lumpi aus dem Kinderhaus, und ein Mann mit wilden Locken, das war Jörg-Rainer Mettke.

AH: Der *Spiegel*-Redakteur, als Elternvertreter.

Praktikum an der Flämingschule und Examensarbeit über die Klasse dort

IB: Sie erzählten dem eher beigefarbenen Auditorium, dass man allen Ernstes dort in Berlin ein Kinderhaus habe, dass dort behinderte und nicht behinderte Kinder gemeinsam aufwachsen und in einer Grundschule ihren Weg weiter gemeinsam gehen würden. Daraufhin habe ich eine Bewerbung geschrieben, die ging an Renate Hetzner, um als Studentin dort ein Praktikum machen zu dürfen. Sie hat mich genommen, ich durfte vier Wochen dort in der zweitältesten Integrationsklasse im dritten Jahrgang Praktikum machen. Dann habe ich den Antrag gestellt, dass ich für meine Examensarbeit auch wieder in ihrer Klasse sein dürfte. Das waren dann noch mal sechs Wochen. Und also habe ich die über diese vierte Klasse, Renate Hetzers Integrationsklasse, geschrieben.

Engagierte Eltern und die Zusammenarbeit mit Hans Wocken

AH: Das war die Zeit, in der sich »wildgewordene Eltern« in Partykellern zusammenrotteten. Und wir bekamen zu denen dann schnell Kontakt – zu der Schenefelder Gruppe, aber auch zu mehreren Hamburger Gruppen. Da ging dann eigentlich diese Kooperation in der Elternbewegung los. Irgendwann hieß es in Schenefeld: »Wir wollen eine zweite Klasse nach der einen, die es schon gibt. Und die Bildungspolitiker sind so schwer von Begriff in Kiel, wir brauchen mal einen mit Titel, der denen mal sagt, dass das richtig und gut ist. Kennt ihr nicht irgendwen? Da gibt es doch bestimmt an der Uni welche.« Da war grade so ein neuer Professor in Hamburg angekommen aus Dortmund, Hans Wocken hieß der. Der hatte abends Zeit, weil er eigentlich noch in Dortmund wohnte und immer pendelte. Den haben wir dann mit dem VW Käfer einer Kommilitonin mitgenommen und sind zusammen zu einem Elterntreffen gefahren. Den ganzen Abend hat er nichts gesagt. Eigentlich waren die Leute schon am Aufstehen, da fasste sich eine Mutter ein Herz und fragte ihn: »Haben sie eventuell auch ein Kind, das in die Klasse gehen könnte?« – »Nee, ich arbeite an der Hochschule.« Und dann setzten sich wieder alle hin und es kam der zweite Teil des Abends, der eigentlich gar nicht vorgesehen gewesen war. Es war so eine Phase – da sind Eltern, die wollen was, die tun sich zusammen und die brauchen einfach Unterstützung. Das passte genau mit unserem Unbehagen über dieses übersortierte Bildungssystem zusammen.

Erste Integrationsklassen

Da gab es also 1981 diese eine Klasse in Schenefeld, die nächste wurde dann nicht genehmigt. Und 1983 ging es mit den ersten Integrationsklassen in Ham-

burg los. Hans bot dazu seine ersten Forschungsseminare an. Wir waren natürlich dabei und fanden das super spannend. Es wusste zu der Zeit ja keiner, wie es geht, wie man das am besten machen kann.

Entscheidung an die Uni zu gehen und über Integration zu forschen

So startete das Ganze eigentlich. Und irgendwann, ein ganzes Stück später, nachdem ich dann durchs Referendariat durch war, war die Frage, ob ich nach einer Phase der Arbeitslosigkeit in eine Arbeitsbeschaffungsmaßnahme in der Körperbehindertenschule gehe oder eine ABM-Stelle an der Uni anstrebe. Mein Herz hat mir gesagt: Das ist viel zu spannend mit den Integrationsklassen, geh' an die Uni. Ich will gucken, wie das funktioniert, wie das geht, wie die das machen. Am Anfang war das ja wirklich noch was ganz Kleines. 1983 gab es vier erste Klassen. Wir kannten alle Kinder und die Eltern natürlich auch alle, die Lehrer:innen sowieso. Das war wirklich eine ganz kleine Szene, die da versucht hat, was gemeinsam auszuhecken. Dass das mal so ein Riesending werden würde, dass das in die Sekundarstufe I reingeht und fast alle bis zur zehnten Klasse durchlaufen, hat damals kein Mensch gedacht. Und das hat ja auch einiges an politischen Kämpfen bedeutet.

Eltern für Integration

Insofern war es dann auch logisch, dass ich im ersten Jahr nach der Gründung von »Eltern für Integration« Hamburg im Vorstand war und dass die Treffen alle an der Uni stattfanden. Das war eine super enge Kooperation – bis hin zum 5. Bundeselterntreffen, das 1987 zwei Tage lang am Philosophenturm der Hamburger Uni mit 1.500 Teilnehmer:innen, 12 Vorträgen aus fünf Ländern und 22 Workshops stattfand. Über die Tagung haben wir dann – noch mit elektrischer Schreibmaschine – das Buch zum »Hamburger Integrationszirkus« herausgebracht, das war wohl das größte Treffen der Elternbewegung für Integration ...

Ihr habt Sonderpädagogik studiert, was für Fachrichtungen? War das da schon aufgeteilt in zwei Fachrichtungen?

Geistig- und Sprachbehindertenpädagogik

AH: Ja, ich habe Geistig- und Sprachbehindertenpädagogik am Anfang studiert, auch weil ich gewisse Zweifel hatte, ob ich wirklich Lehrer werden will, und dachte, mit Sprachbehindertenpädagogik kann ich im Zweifelsfall auch in die Logopädie gehen und außerhalb der Schule etwas machen. Aber ein ganz freundlicher Professor, den ich da hatte, hat immer wieder betont: »Ja, bei Geistigbehinderten ist das ganz anders, wir reden hier über normal intelligente Leute!« Das fand ich dermaßen furchtbar mit meinem Zivi-Hintergrund, das ging gar nicht. Ines hatte Geistig- und Körperbehindertenpädagogik gewählt und Körperbehindertenpädagogik war echt spannend. Da war ein ganz toller Kinderarzt, Rainer Höhne, der eine Vorlesung über Pädiatrie machte, der auch die Integrationseltern sehr unterstützt hat. Der arbeitete im Werner-Otto-Institut, im Sozialpädiatrischen Zentrum.

IB: Er war auch Prof nachher an der Uni in Lüneburg. Und die Seminare im Institut der Pädiaterin Inge Flehmig waren auch immer ein Erlebnis!

Geistig- und Körperbehindertenpädagogik

AH: So habe ich umgeschwenkt auf Geistig- und Körperbehindertenpädagogik. Ines hatte als Schulfach dazu Arbeitslehre mit dem Schwerpunkt Textiles Gestalten, ich Geografie. Aber ich glaube, uns war beiden nicht 100 %ig bewusst, dass wir damit echt Lehrer:innen würden.

Beschäftigung mit Integration über Schule hinaus

IB: Stimmt. Uns hat im Studium ganz viel Anderes interessiert. Themen wie »Sexualität und Behinderung« oder berufliche Integrationsfragen. Also, das war immer noch nicht so ein »Wir verändern Schule« oder »Schule muss ein anderer Ort werden«. Das hat lange gedauert – eigentlich. Wir hatten irgendwie eine lange Zeit eine andere Brille auf.

Alternativen erkunden

AH: Wobei sich aber ein Faden schon durchzog, nämlich das Angucken und die Faszination durch Alternativen. Wir sind x-mal nach Dänemark gefahren mit von Profs organisierten Exkursionen. Norwegen, Dänemark ...

IB: England, Holland ... und Italien natürlich.

Exkursion nach Italien

AH: Ja, 1986 waren wir in Parma auf einer Exkursion. Da gab es dann hinterher einen Bericht in der *Hamburger Lehrerzeitung* von Boban, Hinz, Maikowski und Wocken.

Diskussionen in Italien

Wir haben uns halbe Nächte die Köpfe heiß geredet über das, was wir da gesehen haben. Wo Hans immer gesagt hat: »Oh nee, das kann es nicht sein, nee, das geht gar nicht.« Und Ines hat immer dagegengehalten: »Aber das ist der erste Schritt, ja das ist der *erste Schritt*.« Zum Beispiel Musikunterricht mit 15-Jährigen: gescheitelt, adrett und mit Blockflöte, mittendrin ein Mädchen in einem riesigen Rollstuhl, deren Hand eine Rassel hielt, die jemand für sie rhythmisch schüttelte. Sie führten uns dann in einen Nachbarraum, in der Frühzeit des Computerwesens, in dem eine riesige Apparatur aufgebaut war, wo von A bis Z ein Lichtpunkt wanderte. Wenn sie per Kopf eine Taste in der Kopfstütze drückte, konnte sie sich auf die Art und Weise mitteilen. Uns fiel dann die Kinnlade runter, als sie sagten: »Das haben alles die Jugendlichen gebaut!« – diese 15-Jährigen, adrett gescheitelt, mit Blockflöte. Und das Ganze unter schwierigen äußeren Bedingungen, ziemlich ärmlich, keine schönen Häuser. Aber was da an Prozessen lief, welche Einstellung die Leute hatten und wie sie sich füreinander engagiert haben, das war beeindruckend. Das war ein weiterer Startimpuls damals, der uns zu unseren Veränderungsgedanken von heute führte.

Faszination von Alternativen

IB: Und weißt du, Andreas, wenn du diese Faszination von Alternativen ansprichst: Ich weiß noch, dass wir damals von Anfang an von unserem Kommilitonen Lutz im »Arbeitskreis Alternative Sonderpädagogik« fasziniert waren. Der war da am Ende seines Studiums und hatte doch tatsächlich schon ein Buch bei Rowohlt rausgebracht: *Alternativschulen*.

Lutz van Dijk

AH: Lutz van Dijk, der Historiker und Jugendbuchautor, der in Südafrika lebt und zu dem wir immer noch Kontakt haben.

Projekte an den Bedarfen der Menschen ausgerichtet

IB: Das hat uns da schon fasziniert. Aber es war noch nicht wirklich eine innere Klarheit da. Das war eher alles in Nischen gedacht. Wir haben ja auch schon als Studierende angefangen, gemeinsam mit Eltern das Stadthaushotel in

Hamburg zu entwickeln. Wir waren pragmatisch unterwegs und haben ganz stark von den konkreten Menschen aus geguckt, welche Bedarfe sie haben.

Die Welt verändern für konkrete Personen

Deswegen haben uns auch alle nordamerikanischen, kanadischen Pragmatiker:innen sofort unheimlich gut gefallen, sie waren quasi gleich anschlussfähig: Unterstützer:innenkreise bilden, die Welt verändern für konkrete Personen. Und wenn sich ein Mikrokosmos für einen Menschen verändern lässt, ist ja eigentlich bewiesen, dass es geht und so ist es potenziell für alle verändert. Jemand wie Hans guckte jeweils sehr viel mehr auf das Bestehende, war bereit auf den Status quo einzugehen und hat darauf auch seine Forschung ausgerichtet.

Praxisorientiert und visionär

AH: Ja, wir waren sehr praxisorientiert, aber auch visionär, von ganz anderen Ideen fasziniert. So eine kleine Hotelpension aufzumachen, wo die Leute tarifentlohnt und sozialversicherungspflichtig arbeiten und tatsächlich Steuerzahler:innen sind, mit dem Etikett »Werkstattzuweisung, geistig behindert«, das ist ja nicht so super pragmatisch, das ist auch ein bisschen verrückt. Dass diese Hotelpension überhaupt funktioniert hat, und dass sie auch nach 25 Jahren immer noch funktioniert, das konntest du am Anfang ja auch nicht ahnen. Da haben sicher auch unsere vielen Erfahrungen aus der Ferienbetreuung während des Studiums eine Rolle gespielt, dass wir überhaupt das Selbstbewusstsein und die Beziehungen zu kompetenten Ratgeber:innen hatten, sowas anzufangen.

Vom Konkreten zum Allgemeinen

Wir sind sehr stark von konkreten Leuten und deren Bedarfen und dem »Was kann man jetzt machen« ausgegangen und haben dann aus diesen Erfahrungen später versucht herauszudestillieren: »Was heißt das eigentlich?« oder »Was ist das Allgemeine da dran?«

Buch mit Patricia Netti 2022

IB: Also: Wie kann man es theoretisch begründen, dass es funktioniert? So haben wir es ja auch aktuell in dem Buch mit Patricia Netti gehalten.

Universitätsarbeit nicht als langfristiger Karriereplan

AH: Es war eigentlich auch nie so, dass es eine langfristige Planung war: Ich will irgendwann mal Professor werden, ich will in die Forschung gehen, ich will in die Wissenschaft, sondern es war eigentlich eher das Ergebnis von Situationen und Schritten: Na, wenn mich dieser Schulversuch so interessiert und wenn mich interessiert, wie die Kinder sich entwickeln, dann schreibe ich da natürlich was auf und versuche irgendwann eine Stelle an der Uni zu kriegen. Ich kann mich gut erinnern, wie Hans Wocken sagte: »Wenn du längerfristig an der Uni bleiben willst, dann musst du mal über eine Dissertation nachdenken.« Und dann habe ich angefangen darüber nachzudenken – aber nie mit langfristiger Planung, eher kam mir dann was entgegen, wo eine Tür aufging. Zum Beispiel auch die Vertretung von Helga Deppe-Wolfinger zwei Jahre in Frankfurt – das war eine tolle Erfahrung, obwohl ich ja viel lieber mit ihr kooperiert hätte in der Zeit, als sie zu vertreten.

Sonderpädagogikstelle an der Gesamtschule Winterhude

Und genau so, wo eine Tür die plötzlich aufging, war es ja auch für dich dann, wo das Telefon klingelte bei uns Zuhause und eine Kollegin aus einer Grundschule anrief und sagte: »Mit den Eltern zusammen haben wir jetzt so gepowert, wir kriegen tatsächlich die Fortsetzung in der Sek I an der Gesamtschule Winterhude und wir suchen einen Sonderpädagogen.« Da hat sie mich gefragt, ob ich

das nicht machen wollte, wo ich aber doch gerade das Gefühl hatte, ich finde das so spannend, in den Klassen zu sitzen, zu gucken und was aufzuschreiben. Ines kriegte nur so halbwegs mit, worum es da ging, und sagte lapidar: »Jaja, ich mach das.«

»Ich bin die Richtige«

IB: »Ich bin die Richtige«, habe ich gesagt. Denn du hast gesagt: »Ich glaube, ich bin nicht der Richtige.« Und dann habe ich gesagt: »Aber ich bin die Richtige!« Dabei wusste ich gar nicht genau, worum es ging. Das war eigentlich mehr nur so ne Frotzelei, eigentlich weil mir auf den Keks ging, wie lange sich das wiederholte. Und da hast du gesagt: »Ja, das stimmt, Ines ist die Richtige, bestimmt!«

AH: Und so kam es am 8.8.1988 zur Verbeamtung der Kollegin Ines Boban als Sonderpädagogin an der Gesamtschule Winterhude für die nächsten elf Jahre.

Das wusste ich zum Beispiel gar nicht. Winterhude ist ja auch letztlich mit eine der Schulen, die über dieses KuBa-Modell die Schullandschaft geprägt hat, ohne dass sie referenziert werden.

AH: Wobei KuBa – cultural basics – erst lange nach deiner Zeit war.

IB: Ja, genau. Überhaupt alles Mögliche, richtig deutliche Veränderungen sind erst nach meinem Dort-Sein gekommen. Was nichts mit meinem Verschwinden zu tun hat, sondern mit einem neuen Schulleiter.

Wer war das dann?

Schulleitung Reformschule Winterhude

IB: Martin Heusler, der prägte die Reformschule Winterhude. Ich habe ihn gar nicht mehr erlebt. Machen wir es so rum: Birgit Xylander ist grade verabschiedet worden. Das war eine Kollegin von mir und sie war jetzt Schulleiterin die letzten Jahre nach seinem Tod. Sie war zwischendurch auch didaktische Leiterin. Für Birgit haben wir grade auch etwas geschrieben, zur Verabschiedung entstand ein Buch und sie schrieb jüngst etwas in unserem Buch zur Partizipation.

AH: Winterhude war, bis es mit den Integrationsklassen losging, eigentlich eine Gesamtschule, die schwer damit zu kämpfen hatte, dass ihr die frühere Existenz als Hauptschule aus allen Klassenräumen quoll.

IB: Und dass die Kooperative Heinrich-Hertz-Gesamtschule als Konkurrenzschule so nahe lag.

Attraktivität der Schule durch Integrationsklassen

AH: Sie hatte immer Probleme, ob sie denn wirklich genug Schüler:innen für einen fünften Jahrgang kriegt, dass es überhaupt weitergeht und die Schule nicht geschlossen wird. Mit den Integrationsklassen kamen dann plötzlich viel mehr gymnasialempfohlene Kinder. Die Attraktivität dieser Schule nahm einen enormen Aufschwung. Das war echt faszinierend. Es war für uns dann eine gute Konstellation: Ich war am Literatur lesen und am Rumüberlegen und Rumdenken für die Diss. Und wenn ich was zu schreiben drohte wie »Lehrer müssen …«, dann kam Ines an und sagte: »Komm mal wieder runter. Die *müssen* gar nichts, schon

gar nicht, was du schreibst.« Das war eine gute Ergänzungssituation – Praxis und Literaturrecherche für die Diss.

Das heißt, die wissenschaftliche Begleitung bezog sich dann auch auf die Sekundarschulen?

Wissenschaftliche Begleitung

AH: Nein, ich war nur im Grundschulbereich bei den Integrationsklassen. Hans Wocken und ich plus zeitweilig Georg Antor, der dann später in Köln war. Kurz gab es auch noch Sieglind Ellger-Rüttgardt, aber das war eher eine Randepisode. Mit dem Reinwachsen in die Sek I wurde eine zweite wissenschaftliche Begleitung gegründet, die von Wilfried Schley geleitet wurde, für die dann Almut Köbberling abgeordnet war und wo einige Kolleg:innen stundenweise mit wenigen Stunden dabei waren – also Marianne Poppe, Ines und noch einige Leute.

IB: Es gab noch einige Menschen – auch Sozialpädagog:innen. Wir waren ein gemischtes Team.

Prozessbezogener Ansatz in der Sek I

AH: Wir hatten auch gemeinsame Sitzungen in der »Arbeitsstelle Integration« der Uni, sodass wir gegenseitig so halbwegs auf dem Laufenden waren. Aber sonst haben beide Gruppen autonom gearbeitet. Und ihr hattet einen sehr stark prozessbezogenen Blick – immer wieder Befragungen, Einschätzungen, Rückmeldungen an die Klassen und an die Kolleg:innen. Während Hans ja doch so manche Untersuchungen gemacht hat, wo diese starke Nähe zur Handlungsforschung nicht da war, sondern ein halbes Jahr später der fertige Bericht auf dem Tisch lag. Natürlich wurden die dann im Schulversuch diskutiert und Holger Müller hat als Projektleitung selbstverständlich seine Kommentare dazu abgegeben. Aber das war nicht so handlungsforschungsnah wie bei euch in der Sek I.

Enge Kooperation mit den Schulrät:innen und der Politik

IB: Das habe ich schon beeindruckend kooperativ erlebt. Da war Gert Rauschning Schulrat, er war für die Sek I Projektleiter, aber auch bei euch im Grundschulbereich Holger Müller, davor Hermann Schwarz. Wir hatten schon gute Schulräte – und auch Schulrätinnen, z. B. Frau Uentzelmann, die vorher eine der ersten Grundschulen mit Integrationsklassen geleitet hatte. Diese Kooperation war einmalig.

Ich hatte manchmal das Gefühl, solange die SPD irgendwie alle nur abspeisen wollte im Sinne von »kleine Nischen«, war der Kampf richtig klar. Dann konnte man auch damit rechnen, dass sich die GEW mit den Elterninteressen verbindet. Von dem Moment an, wo quasi die behördliche Seite, lange Zeit die SPD, das alles auch selber wollte, wurde es plötzlich viel schwerer, da wurden die Kolleg:innen oft misstrauisch: Kann man tatsächlich einfach mal zusammenarbeiten? Dieses Muster »immer gegeneinander«, und nur »in Durchsetzung gegen«, und irgendwie befürchtend, dass man da über den Tisch gezogen wird, das hat immer auch eine Rolle gespielt. Im Rückblick, würde ich sagen, haben wir wirklich politisch eine gute Phase in Hamburg gehabt, mit echt tollen Senator:innen – Joist Grolle und anfangs auch Rosi Raab. Natürlich auch immer mit irgendwelchen schwierigen Anteilen, aber relativ gesehen zu dem, was einen

sonst bildungspolitisch so anfliegt in letzter Zeit, waren viele Möglichkeitsräume da.

Phasenweise gute Kooperation mit der Politik

AH: Das ging bis dahin, dass die Senatorin in einer kurzen Phase sinngemäß sagte: »Machen sie mal als Eltern ordentlich Rabatz, das hilft mir dabei, innerhalb des Hamburger Senats die Finanzen zu kriegen, dass wir noch mehr Integrationsklassen-Standorte in der Sek I weiterführen können.« Im Grunde waren das fast ein Stück weit gemeinsame Strategien, wie man das weiter hinkriegen kann – und bis auf einen Standort wurden alle Integrationsklassen aus Grundschulen weitergeführt. Es gab zumindest Phasen, wo es wirklich eine sehr intensive und förderliche Kooperation war. Mit der sogenannten Arbeitsebene, also Projektleitung, Oberschulrät:innen, gerade mit den Grundsatzreferenten, sowas habe ich davor und auch danach nie erlebt. Bis dahin, dass das Telefon klingelte und jemand sagte: »Die Senatorin möchte von mir ein Papier haben zu dem und dem Thema, und zwar übermorgen, kannst du mal eben vorbeikommen, lass uns mal zusammen überlegen.« Und das ist schon eine geniale, tolle Möglichkeit. Natürlich war ich als Uni-Mensch einer, der mitreden konnte, aber nichts zu entscheiden hatte. Entschieden haben die Behördenleute natürlich selbst, sie waren ja eingebunden in die Behördenhierarchie. Aber so im Gespräch miteinander zu sein, das fand ich schon eine sehr hohe Qualität.

Gut. Und dann war die Geschichte mit der Dissertation? Wie ging das weiter?

Heterogenitätsdimensionen

AH: Hans hat mir irgendwann einen Artikel aus dem *Hamburger Abendblatt* auf den Tisch gelegt mit der handschriftlichen Anmerkung: »Solltest du dich auch darum kümmern?« Der hatte die Überschrift: »Zurück zu den Mädchenschulen?« Und zwar nun zu feministischen Mädchenschulen. Ich wollte ja vorher promovieren über »geistig behinderte Kinder in Integrationsklassen«, habe viel in Klassen gesessen, Unterricht beobachtet und mit Kolleg:innen geredet. Und irgendwann wusste ich nicht mehr, was »geistige Behinderung« sein soll, weil viele Kinder Sachen konnten, die sie nicht können durften nach dem, was ich im Studium gelernt hatte. Und wenn du nicht mehr weißt, was »geistige Behinderung« ist, dann kannst du das auch nicht abgrenzen und dann kannst du auch nicht darüber promovieren. Insofern kam mir dieser Artikel aus dem *Hamburger Abendblatt* ganz recht, da er den Blick geweitet hat in Richtung darauf, wie in Schule mit Heterogenität umgegangen wird. Man könnte fast auf die Idee kommen, dass das so ein etwas embryonaler Vorläufer für Inklusion war, nicht nur die eine Heterogenitätsdimension anzugucken, sondern eben auch andere. Da habe ich dann meterweise Literatur zur feministischen Schulkritik und zur interkulturellen Erziehung verspeist – und fand es super spannend. Ines dachte immer, ich wäre furchtbar einsam, ich säße da zu Hause und läse ein Buch nach dem anderen. Ich fand es spannender als Krimis. Es hat mich wahnsinnig fasziniert zu gucken, wie analog die Argumentationen sind. Dann war manche feministische Position plötzlich im gleichen argumentativen Topf wie die traditionelle

Sonderpädagogik: Mädchen müssen geschützt werden vor Jungen, es sei besser, wenn sie allein sind. Und sie bräuchten ganz besonders geduldige Physiklehrerinnen. Fast so eine Sonderpädagogisierungstendenz in der Koedukationsdebatte. Das war auch für Ines manchmal ganz spannend, weil diese Debatte in ihrer Gesamtschule natürlich auch tobte. Da konntest du so manche Argumentation oder Überlegungen ein bisschen miteinbeziehen. Jedenfalls ruckelte es sich so langsam zurecht, mit interkultureller Erziehung, mit Koedukation und mit Integration. Witzigerweise erschien dann die Dissertation genau im gleichen Jahr 1993 wie Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* und wie Ulf Preuss-Lausitz' *Kinder des Jahrhunderts*. Das fand ich wirklich irre.

Diss-Verteidigung und Abwehr durch andere

Ich habe dann allerdings bei der Verteidigung sehr negative Reaktionen erlebt. Ich bin ja einfach in zwei andere Teilgebiete eingedrungen und habe schlichtweg behauptet – offenbar illegitimerweise –, dass es da viele Gemeinsamkeiten gibt zwischen feministischer Pädagogik, zwischen Migrationspädagogik – damals interkultureller Erziehung – und damals integrativer Pädagogik. Diese Reaktionen waren hart – mit der impliziten Logik, dass zum Beispiel die interkulturellen Kolleginnen um Himmelswillen nicht wollten, dass sie in irgendeinen Zusammenhang mit Menschen mit Behinderung gebracht werden: »Wir sind doch nicht in der Behindertenszene, was ist das denn, sollen die Einwandererkinder als behindert gesehen werden? Was ist das denn für ein Unsinn?« Da waren massivste Abgrenzungsbedürfnisse vorhanden. Der Blick über den eigenen Tellerrand und das Entdecken von Gemeinsamkeiten, natürlich auch von Unterschieden, aber eben auch von stark analogen Argumentationen, von Gleichheit und Differenz und eben auch beidem – das war bemerkenswert.

Heterogenitätsdimensionen

Das ist offenbar ein Problem, wenn sozusagen die eigene Exklusivität und die eigene Wichtigkeit eines bestimmten Diskurses, einer bestimmten Szene sozusagen oder Subdisziplin dadurch relativiert wird, dass da jemand sagt: Ach übrigens, ihr macht etwas ganz Ähnliches, was *die* auch alle machen und was ganz andere Leute auch noch machen. Ich glaube, trotz aller Intersektionalitätsemphase, die ja immer wieder beschworen wird, dass das schon ganz große Barriere dafür ist, dass da mehr Gemeinsamkeit entsteht. Nichtsdestotrotz ist es aus meiner Sicht absolut notwendig, dass wir aus diesem Tunnelblick rauskommen, nur auf eine bestimmte Dimension zu gucken. Wahrscheinlich haben schon zehn Leute in Interviews gesagt: Es ist ihnen wichtig, dass wir nicht nur auf »unsere« Tagungen gehen, wo es um Inklusion geht. Sondern dass wir versuchen, wirklich eine Vernetzung der Diskurse hinzukriegen, auch dadurch, dass wir auf Migrationsforschungstagungen gehen und in die Geschlechterforschung gehen und und und.

Wobei man natürlich nicht alles schafft. Das habe ich auch bei mir selber gemerkt. Bis Anfang der 1990er Jahre hatte ich das Gefühl, ich habe es ungefähr noch so im Blick. Ich weiß so in etwa, wie da die Diskurse laufen, auch in diesen beiden »anderen« Bereichen. Aber das kannst du auf Dauer gar nicht durchhalten. Weil die Differenzierung und die Tiefe der Diskurse so groß geworden sind; was inzwischen alles in der Migrationspädagogik diskutiert wird, das kann ich gar

nicht alles mitbekommen. Zumindest in den Zeiten, als ich noch in der Uni war, konnte ich es auf Dauer nicht leisten. Und insofern ist es schon sinnig, dass man dann Schwerpunkte setzt und guckt: Welche zweite Szene ist denn die, bei der ich mich ein Stück weit einklinken kann und will? Die Voraussetzung dafür ist allerdings, dass man überhaupt erst einmal wahrnimmt, dass die Inklusionsdebatte eine viel komplexere ist als »nur« die um Behinderung.

Und wie haben die Geschlechterforschung oder die feministische Pädagogik darauf reagiert? Haben sie darauf reagiert?

Reaktionen aus der Geschlechterforschung

AH: Nicht begeistert. Es war eine Kollegin in der Kommission, die war in diesem Bereich auch aktiv, aber nicht so voll drin in dieser Szene. Insofern war da ein gewisses Stirnrunzeln: »Kann man das wirklich alles so parallel sehen?« Aber es war nicht so eine aggressive Abwehr wie die, die von der anderen Dimension herkam. Das kommt eben dabei rum, wenn man etwas über den Tellerrand guckt und versucht, Dinge miteinander in Beziehung zu setzen, die doch so gern für sich alleine bedeutsam sind. Na ja, so tickt Uni eben auch.

Das kann einem ja schon in der Sonderpädagogik passieren. Walther Dreher sprach ja auch schon von Burgherren und Burgfräuleins mit ihren Ritterrüstungen.

Subkultur Universität

AH: Ja, ein treffendes Bild! Ich glaube schon, dass Uni von der Tendenz her eine ziemlich narzisstisch bedürftige Subkultur ist, die die eigene Bedeutsamkeit doch sehr pflegt und sich über Abgrenzung und Abwertung anderer definiert. Das merkst du umso mehr, wenn du versuchst, etwas Verbindendes auf die Beine zu stellen – da ist dann schnell die Exklusivität von anderen bedroht.

Synergien verschiedener Ansätze

IB: Ich glaube, das ist eigentlich das, was uns am meisten Spaß gemacht hat: die Entdeckung der Synergien. Sich da so langsam durchzuklamüsern und immer wieder die Parallelen und Analogien zu entdecken und dann auch nutzbar zu machen, Verbindungen herzustellen, sodass etwas Besseres entsteht als vorher durch die Inspiration, die man von woanders hat. Das ist eigentlich der Reiz, sich mit all diesen verschiedenen Ansätzen und Feldern in der Welt zu befassen und sie zusammenzubringen.

Wechselwirkungen zwischen Heterogenitätsdimensionen in der Schule

AH: Ich muss nochmal ein bisschen Bedeutung vom *Hamburger Abendblatt* wegnehmen. Denn es war nicht nur der Zeitungsartikel, es war auch ein Schlüsselmoment, der das sehr befördert hat. Bei dem vielen Schauen in den Klassen ist mir natürlich auch aufgefallen, dass zwischen den Kindern nicht nur diese eine Heterogenitätsdimension verhandelt wurde, sondern einige andere auch. Da gab es eine Schlüsselsituation in einer ersten Klasse einer Grundschule, wo in einer Tischgruppe während des Wochenplans verhandelt wurde, wen das eine Mädchen zum Geburtstag einlädt und wen auf keinen Fall. Da konntest du sowohl den sozialen Status erkennen, als auch Migrationshintergrund, der offenbar nicht

so »toll« und nicht so erwünscht war. Und das war auch sichtlich kombiniert miteinander: Das sehr arme griechisch-stämmige Mädchen, das manchmal mit seiner Großmutter zusammen in einem Bett schlief und auch so ein bisschen schmuddelige Klamotten anhatte, das sollte auf jeden Fall nicht zur Geburtstagsfeier eingeladen werden. Das ging ganz konträr zu der ursprünglichen Differenzlinie, die ja eigentlich vor allem im Blick war, nämlich nicht/behindert. Das zukünftige Geburtstagskind war sehbehindert, wohnte in einem Bungalow und hatte einen Swimmingpool im Garten. Das war eigentlich genau das Beispiel, wie unterschiedliche Differenzlinien auch widersprüchlich wirken. Die Abgrenzung gegenüber diesem griechisch-stämmigen Mädchen war bei den anderen Kindern völlig klar – und Jungs standen »natürlich« überhaupt nicht zur Debatte. Nur Mädchen zum Geburtstag einladen, aber die eine eben nicht, die im Armutskontext lebende, die »migrationsmäßige« Schülerin.

Aber der Aspekt mit dem sozialen Status kam ja dann erst später irgendwann auch mit zu dem Modell dazu. Wie war das? Warum spielte das da eigentlich nicht gleich schon eine Rolle?

Dimension: sozialer Status

AH: Bei der Dissertation war die Komplexität ein wichtiger Punkt. Drei Dimensionen sind schon ganz schön heftig. Die Diss war ja auch furchtbar lang. Und ich habe mich dann auch erst mal nicht so richtig drum gekümmert, ob es denn da noch eine Debatte gibt, die womöglich wiederum eine ähnlich analoge Struktur hat. Könnte es da eine Argumentation geben, dass es für »die Armen besser ist, wenn sie unter sich sind« ... In Unterrichtsbeobachtungen war es klar, dass es eine Rolle spielt. Vielleicht hat mich auch ein bisschen beeinflusst, dass ich ja die Habilitation von Annedore hatte, die war ja schon seit 1987 fertig und ist erst 1993 veröffentlicht worden. Jedenfalls hatte ich ein mit Schreibmaschine getipptes Exemplar von ihr.

Aber die *Pädagogik der Vielfalt* war dann die Habilitation, oder?

AH: Genau, ihre Habilitation war auch viel stärker theoretisch und meine Arbeit hatte mehr direkten Praxisbezug und stand nach der Literaturrecherche unter der Fragestellung, wie dort in diesen damals komplett getrennten Diskussionen jeweils argumentiert wird.

Und dann? Wie ging es weiter? Wir sind jetzt Mitte der 1990er Jahre.

Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt

AH: Ja, Mitte der 1990er Jahre. Der Schulversuch integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt lief seit 1991. Das war genau dieser Kipppunkt, den Ines beschrieben hat, wo nicht mehr die Eltern der Schulbehörde die Bude eingerannt haben und immer gefordert, gefordert, gefordert haben, sondern wo die Schulbehörde beschlossen hat: Die Elterninitiative ist wunderbar für Integration, das

planen wir inzwischen auch von uns aus weiter, aber es kann nicht nur die Elterninitiative sein, sondern es muss auch möglich sein, dass eine Schule beschließt, für alle Kinder da sein zu wollen – wie in Berlin die Uckermark-Grundschule. Es gab eine Riesendebatte um das Konzept dafür. Die Behörde hat sich mit Unterstützung von Hans Wocken dieses Konzept ausgedacht, mit der Kombination von Integrationsklassen und integrativen Regelklassen in der Integrativen Grundschule im sozialen Brennpunkt. Manche Grundschulen hatten dann nur die integrativen Regelklassen, was ja auch ein blöder Name war. Damit sollte deutlich gemacht werden, es sind integrative Klassen, sie sind sofort die Regel und es ist kein Schulversuch. Das war aber nicht politisch durchsetzbar, insofern war es dann doch ein Schulversuch.

Große Gestaltungsräume der einzelnen Schule

Es gab auch eine ganze Reihe von Grundschulen, die beides hatten, und die Schulbehörde hat die Schulen immer wieder dazu ermutigt, die Ressourcen, die sie zugewiesen bekommen haben, autonom einzusetzen. Da gab es eine südlich der Elbe, die Grundschule Grumbrechtstraße, die hatte schon längere Zeit Integrationsklassen und kriegte dann 1991 auch sofort die integrativen Regelklassen (IR). Ich bekam dann mit, dass es Spannungen im Kollegium gab: »Es ist ungerecht, wir haben in den üblich großen IR-Klassen viele Kinder, die kein Wort Deutsch sprechen, wir haben viel weniger Stunden. Ihr habt in den kleineren Integrationsklassen zwar die mit dem offiziellen Etikett, aber die sind relativ pflegeleicht – und macht es Sinn, das überhaupt so zu trennen?« Da lief eine heiße Debatte im Kollegium und plötzlich wurden die Integrationsklassen-Teams super konservativ: »Die brauchen sich gegenseitig, die dürfen nicht verteilt werden im ganzen Jahrgang.« Es war eben auch eine sehr angenehme Arbeitssituation im Team. Ja, von diesen Debatten habe ich etwas mitbekommen und fand es sofort spannend. Ich kannte von Holger Müller die Position der Schulbehörde: »Macht Euers draus. Seht zu, ihr wisst doch am besten vor Ort, wie ihr die Ressourcen am besten sinnig einsetzen könnt.« Zu dem Thema gab es dann eine Arbeitsgruppe in der Schule. Ich konnte da mitmachen und habe mit Modellen von anderen Schulen, z. B. von der Uckermarkschule, die Diskussion angeheizt und habe dann so nette Arbeitsaufträge übernommen wie z. B. festzustellen, was für Stunden die Schule eigentlich überhaupt kriegt und wie man die umorganisieren könnte. Was würde da passen? Welche Stunden können da alle reingebuttert werden und welche auch nicht? Dabei habe ich auch ganz viel gelernt, wie Schulorganisation funktioniert bzw. Organisation innerhalb einer Schule. Es war da auch ein ganz toller Schulleiter, Rainer Kühlke, der ganz offen war und sehr unterstützend für seine Kolleg:innen. Die Arbeitsgruppe hat ewig lange getagt, und schließlich wurde am Ende dieses Prozesses mit ganz knapper Mehrheit beschlossen: Wir wollen als Ganzes integrative Schule sein. Wir weisen Kinder mit offiziellem Förderbedarf jedes Jahr den verschiedenen Klassen so zu, wie es Sinn macht. Wir versuchen, möglichst weitgehend ein Zwei-Pädagog:innen-System hinzukriegen. Es war eine Schule mit einem Umfeld mit einer Wahnsinnsfluktuation, mit Asylbewerberschiffen im Hafen während des Balkankriegs, ein ständiges Kommen

und Gehen. Bei einem Jahrgang habe ich mal geguckt, die hatten von Klasse 1 bis 4 mehr als 40 Kinder in der Klasse, aber nur 20 gleichzeitig, also quasi einen kompletten Austausch, wenn du so willst. Es waren dort zudem Berufsanfänger:innen tätig. Insofern fand ich es auch absolut sinnig, dass sie sich Gedanken machten: Wie können wir ein schuleigenes Konzept auf die Beine stellen, das auch die Zersplitterung und das Additive von Ressourcen beendet – hier machen wir eine Fördergruppe für sozial Benachteiligte, da machen wir eine für die, die Deutsch als Zweitsprache haben. Diese additiven Maßnahmen haben ja doch zweischneidige Effekte, wenn überhaupt positive. Insofern fand ich es sehr logisch und reizvoll, dass die angefangen haben zu überlegen, wie können wir das so machen, dass wirklich zwei Leute für eine Lerngruppe zuständig sind.

Ich bin dann ja eine Weile später zur Vertretung von Helga Deppe-Wolfinger nach Frankfurt gegangen und habe dann gehört, dass sie relativ schnell mit breiter Mehrheit beschlossen haben, schrittweise die Jahrgänge aufzulösen. Das fand ich echt stark. Gerade in Kooperation mit dieser Schule fand ich das eine super tolle Rolle, als Außenstehender bei Diskussionen mitmachen zu können. Helmut Reiser hat es mal so schön ausgedrückt: Wissenschaftliche Begleitung ist »dabei, ohne dazuzugehören«. Bei Diskussionen, wo du merkst, sie haben Vertrauen – z. B. haben die vier Erzieherinnen dieser Grundschule dann gesagt: »Uns will doch keiner als zweites in der Lerngruppe haben, die wollen doch alle einen Sonderpädagogen, denn die können ja unterrichten und wir dürfen das ja gar nicht. Dann bleiben wir übrig.« Ich habe dann vorgeschlagen, eine Kollegiumsbefragung zu machen: Mit wem könnte ich mir vorstellen als Team zusammenzuarbeiten? Ich habe dann versprochen: »Ich werde euch ganz allgemein über die Ergebnisse informieren, ich werde keinen einzigen Namen sagen.« Und die Erzieherinnen blieben überhaupt nicht übrig, ganz im Gegenteil waren sie hoch attraktive Kolleginnen. Das war so eine Form der Zusammenarbeit, wo ich nichts entscheiden, aber im Diskussionsprozess drin sein konnte. Mit den Leuten auf einer Vertrauensbasis etwas zusammen zu entwickeln, das hat mir riesig Spaß gemacht.

Distanz zur Praxis als Black-Box-Forschung

Es war aber auf eine Art ein ganz kleines Mini-Projektchen in Relation zu diesem riesigen Teilprojekt: »Entwicklung der Kinder in integrativen Grundschulen im sozialen Brennpunkt«, in dem wir Daten ohne Ende gesammelt haben über fünf Jahre. Das war dann die Zeit, in der ich nicht mehr alle Kinder oder alle Kolleg:innen kannte, am Schluss kannte ich nicht mal mehr alle Schulen. Da hat sich die Perspektive als wissenschaftliche Begleitung sehr verändert, die Distanz hat massiv zugenommen. So ist dann auch zustande gekommen, was wohl ziemlich einmalig ist: Es war ja nun mal eine Black-Box-Untersuchung und wir waren ja kaum in den Schulen, sondern haben Studierende hingeschickt und die haben dann die Untersuchungen durchgeführt – das ging ja gar nicht anders. Und wir haben gerechnet, bis die Augen viereckig waren. Bei den Ergebnissen gab es dann keine Einigung, wie wir sie nun interpretieren und deuten würden. Ich glaube, es ist nach wie vor die einzige Untersuchung, wo zwei Ergebnisinter-

pretationen am Schluss stehen. Das war eine Kontroverse, die eine logische Folge war, wenn du eine Black-Box-Untersuchung machst, wo du eigentlich nicht genau weißt, was du da rausgekriegt hast. Zumal wir auch nicht am ersten Schultag da waren, sondern die erste Untersuchung zur Hälfte des ersten Schuljahres stattfand. Und keiner hatte Ahnung, was da vorher war. Insofern gab es dann die eine Hypothese, die Kinder haben sich unterschiedlich entwickelt in den Schulen. Und die andere Hypothese war, die Kinder waren schon von Anfang an unterschiedlich und die Schulen haben unterschiedliche Einzugsbereiche. Im Rückblick würde ich auch sagen, da waren wir auch methodisch nicht besonders gut, denn wir haben uns schlicht auf die Projektleitung verlassen, die gesagt hat, die Schulen sind vergleichbar: beide sind im sozialen Brennpunkt, ich kenne sie. Wir haben nicht genügend untersucht, wie weit sie wirklich vergleichbar sind. Insofern war es logisch, dass es zu zwei unterschiedlichen Interpretationen kam. Das wurde dann auch auf einer IFO (Inklusionsforscher:innentagung) mal debattiert.

Unterschiedliche Erwartungen an den Schulversuch Integrative Grundschule

Zudem waren auch noch diese unterschiedlichen Erwartungen an die Integrative Grundschule ein echtes Problem. Das hat uns in den 1990er Jahren schwer beschäftigt, weil es ja eine kontroverse Diskussion war – vor allem im bildungspolitischen Raum, weniger im Schulversuch selber. Für die meisten Leute in der Praxis war es klar, dass die Kinder nicht alle in vier Jahren »geheilt« werden können. Im Grunde steht dahinter ja die Frage: Wollen wir Kompensation und Prävention oder wollen wir Integration? Und wie steht das eigentlich zueinander? Das fand ich eine ganz, ganz schwierige Sache, weil im Vorweg auch schon sehr viel an kontroversen Stellungnahmen gelaufen waren, was den Schulversuch insgesamt ganz schön unter Druck gesetzt hat.

Beschränkter Blickwinkel bei den Untersuchungen der Integrativen Grundschule

Ich fand das umso problematischer, dass dann die wissenschaftliche Begleitung ja fast nur noch im Grunde diese Verlaufsuntersuchung, die »Entwicklung der Kinder«, betrieben hat und alles andere völlig an den Rand gedrängt war. Das fand ich wirklich – und ich finde es von heute aus gesehen super super schade, dass wir nicht die Ergänzung mit anderen Untersuchungen mit anderen Blickwinkeln mit drin hatten, sodass wir ein bisschen mehr Klarheit gehabt hätten. Black-Box-Untersuchungen sind halt wirklich sehr begrenzt in ihren Aussagemöglichkeiten.

Welche Blickwinkel hatten dir da noch gefehlt?

Prozesse zwischen Kindern, mögliche informelle Kategorisierung

AH: Gerade der Blickwinkel auf die Prozesse: Was läuft zwischen den Kindern ab in den Klassen? Das finde ich wirklich total schade, wenn du tatsächlich eine Situation hast, wo du nicht administrativ etikettieren musst, du also nicht »die Behinderten« konstruieren musst und »die Nicht-Behinderten«, sondern einfach alle Kinder da sind, so wie sie sind. Gerade bei den Grundschulen, die sowohl I-Klassen als auch IR-Klassen haben, wo also alle Kinder des Einzugsbereichs und auch ein paar von außen in die Grundschule reinkommen können, ohne dass sie administrativ etikettiert werden, dann hast du ja eine Riesenchance zu gucken:

Was passiert denn jetzt? Wahrscheinlich wird es ja so sein, dass irgendwelche inoffiziellen, informellen Kategorisierungen auftauchen. Und welche sind das? Wie sehen das denn die Kolleg:innen und wie gehen sie damit um? Wie reflexiv gehen sie damit um? Und das Praxisfeld war ja in dem Schulversuch da – wir haben es einfach nicht genutzt dafür. Weil wir nur noch auf die PCs geguckt haben und die Standardabweichung und diese Massen von Leistungsdaten und sozialen Daten und was weiß ich, was da alles in dieser Untersuchung enthalten war, erhoben und ausgewertet haben. Das hat alles andere völlig an den Rand gedrängt – bestenfalls ist die Etikettierungsfrage noch bei meiner Sonderpädagog:innenbefragung in Jahrgang eins und vier ein Thema gewesen. Das ist schon kein Zufall, dass die anderen Untersuchungen, die es auch gegeben hat, irgendwie so im dritten Band noch ein Jahr später ziemlich marginal veröffentlicht worden sind. Das war auch politisch so gewollt.

Wann war das?

AH: Herausgekommen ist der zusammenfassende Bericht 1998. Das muss so in den Jahren davor gewesen sein.

Und das waren? Schuck und …

AH: Hans Wocken, Karl Dieter Schuck, Wulf Rauer, Hubert Wuttke, Dieter Katzenbach und ich.

Und wie war die Aufteilung?

Diskussion der Ergebnisse auf der IFO

AH: Hans Wocken und ich gegen alle anderen. Ich glaube, es hatte auch damit zu tun, dass Hans und ich vorher schon die Erfahrungen mit den Integrationsklassen hatten und sehr klar den Blick darauf hatten, Unterschiedlichkeit als etwas zu betrachten, was zu akzeptieren ist. Da war klar, dass wir ja hier nun nicht anfangen können, alle Kinder »heilen« zu wollen. Dann fangen wir nämlich wieder an zu selektieren, weil das ja sowieso nicht bei allen Kindern funktionieren würde. Diese Erfahrungen hatten alle anderen Kollegen nicht, sie hatten eher eine Verbindung zu Fragen sozialer Benachteiligung. Ja, da war dann soziale Benachteiligung zum ersten Mal so richtig massiv auf dem Tisch. Die anderen Kollegen hatten diese Erfahrung mit den Integrationsklassen nicht und eher den Blick darauf: »Moment, du kannst nicht sagen, einmal lernbehindert immer lernbehindert, also quasi doof bleibt doof.« Ich glaube, an das, was dahinterstand, sind wir in der Diskussion nicht gut rangekommen. Das war sehr kontrovers innerhalb der Begleitung und ja auch bildungspolitisch in Hamburg, wo es ja genau die gleichen Fronten und die unterschiedlichen Erfolgskriterien gab. Zumal wenn du dann im sozialen Brennpunkt bist, dann musst du auf beides gucken. Da kannst du ja einerseits nicht sagen: Die Leistungen sind im Durchschnitt unterirdisch

und das ist zu akzeptieren, der Anschluss zur fünften Klasse ist mir wurscht, ich vertrete volle Individualität. Und du kannst andererseits auch nicht sagen: Ihr müsst euch alle so wahnsinnig fördern lassen – und schon balle ich die Faust –, dass ihr alle die Ziele der vierten Klasse erreicht, sonst ist es alles ein großer Misserfolg! Weder das eine noch das andere geht. Irgendwie haben wir uns innerhalb dieser Begleitungsgruppe stark polarisiert und das war nicht besonders professionell. Und deswegen fand ich es auch so fatal, dass später im RTI-Modellversuch auf Rügen alle Begriffe ohne Differenzierung in einen großen Pott geworfen wurden – Integration, Inklusion und Prävention ...

Wissenschaftliche Begleitung in der Sekundarstufe I – stark prozessbezogen

IB: Guck und das ist doch ein Stichwort. Ich glaube, bei uns war besonders professionell, dass Wilfried Schley damals für uns Teams, die wir ja waren – ich war ja sowohl in der Rolle wissenschaftlicher Begleitung mit einigen Stunden, als vor allem ja auch Kollegin –, dass er uns Supervision geboten hat. Das ist keine klassische wissenschaftliche Begleitungsrolle, aber das war für mein Empfinden etwas ganz Großes, was wir damals dadurch hatten. Dass wir auch schulübergreifend mit den Teams zusammengesessen haben und uns darin geübt haben, uns zu fragen, was gilt es zu verändern, damit es für die Kinder passt? Nicht unbedingt bloß bezogen auf Unterricht und Materialien – auch solche Fortbildung gab es. Es gab ja das Beratungszentrum Integration, das die Eltern mithilfe des Grundschulpreises initiiert hatten, wo wir auch stundenweise wiederum selber in der Lehrer:innenfortbildung alle mitgemischt und Sachen mitentwickelt haben. Das Diagnostische Mosaik hatten wir z. B. schon als Studierende bei Wilfried irgendwie kennengelernt. Aber dessen Bedeutung erschloss sich mir, als wir es nun für das gemeinsame Denken in den Teams sehr exzessiv einsetzten. Das war seine Art, uns wissenschaftliche Begleitung zu ermöglichen: Dieser Rahmen, um auf die einzelnen Kinder, die uns die größten Fragezeichen geboten haben, als Team zu schauen und daran gemeinsam zu arbeiten – das fand ich schon ziemlich professionell.

Aber das ging so auch nur, solange wir nur vier Gesamtschulen waren. Ich weiß gar nicht mehr so richtig – weil Almut Köbberling furchtbar krank wurde und dann starb –, wie dann danach eigentlich wissenschaftliche Begleitung in der Sek I weiterging. Da war nichts mehr, ne? Wilfried ging dann in die Schweiz. Und dann war der Schulversuch beendet.

Prozessbezogene wissenschaftliche Begleitung

AH: Genau, da gab es nicht diese Tendenz, ganz viele und vor allem möglichst harte Daten zu sammeln wie in der Grundschule, wo wir stark damit konfrontiert waren, dass qualitativ angelegte Untersuchungen als Lyrik diffamiert wurden. Bei euch war das eigentlich immer eine wissenschaftliche Begleitung, die mit Beratung und gemeinsamer Reflexion verbunden war, stark prozessbezogen.

Zusammenarbeit von einem multiprofessionellen Team

IB: Eine sehr unterstützende Grundhaltung, im Grunde mit auszuloten, was in diesem völlig neuen Feld passiert. Es waren ja nicht zufällig Gesamtschulen in der Sekundarstufe I, meine Hochachtung vor den Kolleg:innen ist extrem. Ich dachte, ich müsste für ganz viel sorgen, aber das war überhaupt nicht der Fall, weil ganz viel da war an Bereitschaft, sich auf individuelle Lebenslagen einzustellen.

Im Gegenteil: Ich erinnere, dass eine Gesamtschulkollegin sowohl zu mir als Sonderpädagogin als auch zu der Sozialpädagogin, wir waren ja eine Dreierkonstellation in jedem Team, sagte: »Aber nicht, dass ihr denkt, dass ihr jetzt zuständig seid, wenn irgendwelche spezifischen Fragestellungen anstehen. Ich habe mich immer schon um die 15-Jährige gekümmert, die ungewollt schwanger ist.« Das war eine tolle Erfahrung, auch eine hohe Reflexionsbereitschaft oder eher -kultur an der Gesamtschule zu erleben. Aber es war dadurch nicht einfacher, eine eigene Rolle zu finden. Und das war ja erst mal das, worum sich Wilfried und Almut mit uns ganz viel Mühe gegeben haben, dass wir überhaupt gucken können, wie so ein multiprofessionelles Team handlungsfähig ist und wie wir das von den Rollen her gestalten wollen. Darum ging es eigentlich im Schwerpunkt in der wissenschaftlichen Begleitung in der Sek I.

AH: Gerade bei den Berufsgruppen, die neu waren; na ja, Sozialpädagogik war ja nicht neu an der Gesamtschule, aber sie war neu mit dieser Rolle im Unterricht.

Ergänzung unterschiedlicher Perspektiven im Team mit je biografischen Hintergründen

IB: Genau, Schulsozialarbeit war schon lange etabliert. Und das Tolle war ja auch, dass meine erste Kollegin auch direkt aus der Schulsozialarbeit kam, aber eben auch große Lust hatte, sich konkret in die Unterrichtssituationen mit einzuklinken. Und toll – ich glaube, da würde sie auch zustimmen – war auch, dass wir beide auch komplett unterschiedlich sozialisierte Personen mit verschiedenen Perspektiven waren. Das Großartige mit ihr war, dass wir das beide als wirklich passende Ergänzung sehen konnten. Ich sag's mal ganz platt, mir lag z. B. viel mehr, sehr regressive Mädchen zu ermuntern und aufzubauen und mit denen durch einen Befreiungsprozess zu gehen, und sie hatte sehr viel mehr Interesse, mit überaus dominanten Jungs in den Ring zu steigen und zu gucken, welche Richtung jetzt hier eigentlich angesagt ist.

Ich bin ja immer nur mit Mädchen zur Schule gegangen, und wenn überhaupt, würde ich sagen, habe ich eher in meiner Schulzeit konstruktive Jungs-Rollen übernommen – Chefredakteurin der Schülerzeitung, Schulsprecherinnenrolle und so weiter. Ich hatte dadurch später zuweilen viele Schwierigkeiten, z. B. bei der Hofaufsicht, mit Jungs, die es schön fanden, sich gegenseitig die Hemden zu zerreißen, in welchem Ausmaß ich da rein gehe oder nicht. Wenn man guckt, warum fasziniert einen das Thema Inklusion, dann würde ich sagen, hat das auch ganz viel biografische Anteile. Das ist zum Beispiel ein biografischer Teil, den ich echt als Belastung mit mir herumgeschleppt habe, dass ich nie mit Jungs zusammen zur Schule gegangen bin – und Rauferei latent als destruktiv interpretiert habe.

AH: Nur ab der elften Klasse.

IB: Und das war auch eher grauenvoll, ehrlich gesagt.

AH: Zum Beispiel mit mir.

Sozialisation in einer Mädchenschule

IB: Du warst nicht der Vertreter der grauenvollen Fraktion. Aber es gab ja die, die ihre kleinen tragbaren Fernsehgeräte mitbrachten und unbedingt ihre Eishockey-Übertragung sehen wollten während des Rechtskundeunterrichts und sich alle Mühe gaben, Unterricht zu kippen.

AH: Oder das Misstrauensvotum gegen Willy Brandt.

Eigene biografische Einflüsse

IB: Ok, das wollten wir alle sehen. Aber es gab andere Verhaltensweisen, mit denen die bei uns sozialisierten Lehrerinnen – bei euch gab es ja auch nur eine einzige Frau, was ja auch interessant ist – schwer zurechtkamen. Diese Unterlegenheit oder die Hilflosigkeit ... Letztlich bin ich ganz dankbar, das erlebt zu haben, dass es Verhaltensauffälligkeiten gibt, bei denen eine ganze Reihe von gut bezahlten Lehrer:innen überhaupt nicht wissen, wie sie damit umgehen sollen, das aber wohl als ganz normales Verhalten an anderen Schulen angesehen wurde. Da kam ich im Grunde ja auch aus einem latenten Ghetto.

AH: Ja, wir waren beide in Sonderschulen – Mädchen- und Jungengymnasien.

Institutionen umbauen

IB: Es ist halt die Frage: Wie schaffen wir es, Institutionen so umzubauen, dass sie Orte sind, für die Kinder alles stehen und liegen lassen? So könnten wir aufhören mit dem adultistischen Muster, dass wir als Erwachsene sowieso immer besser wissen als die Kinder selbst, was für sie gut ist ...

Analyse von heute auf damals

Das sind ja auch Sachen, die sammelt man so allmählich immer weiter zusammen und einem wird die Bedeutung eines solchen Satzes von Jantzen damals – Schulen als Institutionen der Gewalt – jetzt plötzlich noch einmal in einer ganz anderen Weise klar. Weil ich eher synthetisch und nicht so analytisch denke, fällt mir das auch ganz schwer zu sagen, ab wann war eigentlich was wie oder seit wann ist eigentlich das und das.

Vielleicht ist es dann einfacher zu sagen, was für Mitstreiter:innen besonders wichtig waren für dich. Was für Menschen Inspirationen reingebracht haben. Vielleicht ist das einfacher.

Mitstreiter:innen

IB: Auf der konkreten Ebene haben wir ja schon ein paar Namen gesagt. Eine Inspiration war Lutz van Dijk zum Beispiel damals. Hermann Schwarz, als Autoritätsfigur, die sich aber wirklich wie eine natürliche Autorität verhalten hat und einen so gerührt hat. »Wer die Lernenden stärken will, muss die Lehrenden stärken!« – das ist so ein Impuls von ihm. Und Hans Wocken natürlich. Dann gibt es auf der Literaturebene viele tolle Kolleg:innen.

Was für uns symptomatisch war, glaube ich, wenn wir unseren Studierenden diese Frage gesagt haben: Wer sind unsere Quellen? Dann haben wir eigentlich erst mal ganz viel über Kinder und Jugendliche gesprochen. Da zähle ich jetzt nicht all die Namen auf. So haben wir die Einführungsvorlesung später in Halle immer begonnen – »unsere Lehrer:innen«, das waren dann vor allem Kinder und Jugendliche, für die wir verantwortlich waren oder für die wir Vertrauenspersonen in irgendwelchen Ausschüssen waren und wo wir dann erleben mussten, wie Ausgrenzung stattfand. Mir ist vorhin übrigens auch beim Vorüberlegen noch eingefallen, als ich über meine Mutter sprach: Die beste Freundin meiner Mutter ist eine Frau, die teilweise afrikanische Wurzeln hat, die das Dritte Reich in Hamburg überlebt und darüber viel später auch ein Buch bei Rowohlt veröffentlicht hat. Wann immer wir uns sahen, kam es zu dem Punkt, wo sie wieder

über Erfahrungen von Alltagsrassismus erzählte. Ich habe das nie so kausal gesehen, aber eigentlich war selbstverständlich immer auch diese Frage auf dem Tisch: Wie wird in dieser Gesellschaft mit der Tatsache umgegangen, wenn du dunkelhäutig bist?

AH: Sie hat Schlager gesungen in den 1950er Jahren unter dem Künstlernamen Leila Negra.

IB: Ich glaube, das ist auch eine wichtige Quelle. Aber du willst eigentlich mehr von den Figuren hören, die wissenschaftliche Inspiration waren?

Wichtig ist, was für dich wichtige Inspirationen waren.

Inspiration

IB: Oft ist es fast eine unbewusste Quelle. Mir werden manchmal solche Orientierungslinien, die Menschen bieten, erst langsam und im Nachhinein bewusst.

Alice Miller

AH: Eine Inspiration, die mir sofort einfällt, war während des Studiums Alice Miller. Ein Buch nach dem anderen haben wir gelesen und waren schwer angetan; beeindruckt haben wir über unsere eigenen Familien nachgedacht.

Sozialisation in einer adultistischen Welt

IB: Und jetzt haben wir zum Glück auch noch das Buch ihres Sohnes gelesen. Ich glaube, wir mussten auch noch ganz viel abschütteln. Wir sind ja noch komplett in einer hierarchisch-adultistischen Welt groß geworden. Wir hatten auch noch Nazis als Lehrer:innen und sind auch Seminarleiter:innen im Referendariat begegnet, die noch zumindest durch den Nationalsozialismus sozialisiert waren. Und das war hoch kompliziert. Insofern war Alice Miller eine ganz wichtige Quelle: *Das Drama des begabten Kindes* und *Du sollst nicht merken*. All diese eher psychoanalytischen, aber auch psychoanalysekritischen Blicke auf die Welt – das war schon wichtig, um sich selber auch besser auf die Schliche zu kommen.

AH: Letztlich war es auch gar nicht so entscheidend, wie weit nun wirklich ihre Theorie stimmt oder nicht, sondern der Reflexionszugang war das Entscheidende.

Inspiration

IB: Ja, ein super Anlass zum Nachdenken war sie für uns. In die Richtung gehen natürlich einige. Auch Caroline Eliacheff. Der absolute Aha-Effekt: Dietmut Niedecken mit dem Buch: *Geistig Behinderte verstehen*. Und ich dachte bis zur Hälfte des Buches, ich soll sie verstehen. Bis ich dann langsam kapiert habe, dass sie meint, sie verstehen den Tötungsauftrag der Gesellschaft. Mensch, das sind schockierende Momente, wo du merkst, wie lange du selber in einer bestimmten Klebrigkeit von Denken eingefangen bist. Aber dann natürlich vor allem, als wir mit Almut zusammen nach Wales fuhren zur Fortbildung in Sachen »community inclusion« und »person-centered planning« und dann John O'Brien, Jack Pearpoint, Marsha Forest und Judith Snow auch als Team agierend in ihrem Pragmatismus erlebten. Das passte zur Theorie integrativer Prozesse wohltuend.

AH: Sie haben sich für theoretische Analysen und Begründungen nicht sonderlich interessiert. Vielmehr wollten sie Bewegungen stärken und voranbringen.

Theoriebezug

IB: Da hätte der deutsche Diskurs viel Gutes reinbringen können. Ich habe John auch mal gefragt, nachdem ich dann Bourdieu verstanden hatte, warum sie

das nicht auch nutzen für eine theoretische Begründung. Das fand er lustig und interessant und wenn's passt – wie schön. Aber null Gründe, sich groß um Theorien zu kümmern. Das haben wir eigentlich eher gemacht: Wir haben dann angefangen, das alles einzuordnen für uns.

AH: Bis auf die Theorie U von Otto Scharmer später, da ist er dann ja sehr eingestiegen.

Englischsprachige Tagungen

IB: Ja. Und ansonsten Roger Slee und Michael Giangreco. Für uns waren die Inspirationen fantastisch, die wir auf verschiedenen Konferenzen im englischsprachigen Raum bekamen. Manchmal waren es auch – gerade bei Michael Giangreco oder Roger Slee – vor allem deren Grafiken, mit denen sie was zusammenfassten, wodurch dann so ein ganzer Kosmos geklärt wurde. Ich kann gar nicht sagen, dass ich jetzt unendlich viel dieser Literatur studiert hätte, sondern es waren wirklich die Begegnungen der direkten Vermittlung, die zündeten. Deswegen habe ich es auch immer wieder geliebt, auf Tagungen zu gehen. Weil da begabte Menschen in der Lage waren, in sehr komprimierter Form zu analysieren und zu spiegeln, was Sache ist, und daraus Rückschlüsse abzuleiten, wie wir jetzt andere Schritte gehen können. Einschließlich des Index für Inklusion, der uns auf die Art und Weise in Manchester 2000 quasi vor die Füße fiel und so viele Wege und Handlungsmöglichkeiten dadurch eröffnete – durch die Vorarbeiten all dieser Leute sozusagen. Und wir brauchten ja nur eine Brücke zu bauen zu deutschen Verhältnissen. Umgekehrt waren zu der Zeit so gut wie keine deutschsprachigen Forscher:innen bei solchen internationalen Konferenzen, außer Walther Dreher, den wir mal getroffen haben, und zwei Österreicherinnen. Es gab kaum deutschsprachige Interessent:innen auf den Tagungen, die für uns auch die Welten der Inklusion aufgemacht haben.

Was waren das eigentlich für Tagungen? Gibt es so eine Full-Inclusion-Community im angloamerikanischen Raum? Auch da gibt es ja durchaus unterschiedliche Zugänge.

International Special Education Conference (ISEC)

AH: Jein, der eine Tagungsturnus, bei dem wir mehrmals dabei waren, war die ISEC, die International Special Education Conference. Die sonderpädagogische Konferenz, zu der Leute aus dem gesamten Commonwealth kommen und wo du eine wahnsinnige internationale Vielfalt findest. Die Kolleg:innen aus Manchester, Mel Ainscow vor allem, die haben 2000 versucht, diese Tagung anders auszurichten. Und sie hieß dann »Inclusive and Supportive Education Conference«. Die haben jedenfalls versucht, die Grundausrichtung dieser Tagung, die alle fünf Jahre irgendwo in Großbritannien stattfand und dann vor kurzem auch in Portugal, in Richtung Inclusive Education zu verändern. Das ist letztlich aber doch eher indifferent geblieben, weil jeweils die Leute, die es organisieren, die Definitionsmacht haben. Wir waren dann in Belfast und in Glasgow. In Manchester waren es über tausend Leute – weltweit. Diese Vielfalt zu erleben und dann zu gucken, wo sind die Rosinen und wie kommst du an

die ran. Wo sind Berichte, die ein Stück nach Full Inclusion klingen, von der Ankündigung her.

Roger Slee

IB: Roger Slee zum Beispiel als Repräsentant australischer Praxis hat dann auch das *International Journal of Inclusive Education* gegründet.

AH: Der ist ja so ein wissenschaftlicher Weltenbummler. Er war eine Zeit lang in Australien, dann in Montreal, dann in London, jetzt ist er wieder in Australien.

Internationaler Diskurs der Inklusion

IB: Der war eine Orientierungsfigur. Wir haben auch in Hongkong an einer Tagung teilgenommen, wo er auch war. Es war toll zu erleben, dass die da auch mit ihrer fraglos selbstverständlichen Radikalität sind. Erst recht war der Hammer, dass da Leute aus dem Iran waren, z. B. der Inklusionsbeauftragte aus Isfahan. Ja, das sind für mich unvergessliche Begegnungen, weil ich mit meinen eigenen Vorurteilen erst mal wieder aufräumen zu lernen hatte. Und die haben uns faszinierende Filme in die Hand gedrückt. Zwar sehe ich da nicht Full Inclusion, aber ich sehe Teilschritte und Möglichkeiten, bestimmte Dinge möglich zu machen – etwa ein blindes Mädchen in der allgemeinen Schule oder einen körperbehinderten jungen Mann, der ein umgebautes Auto fährt. Und ich sehe, dass Menschen mit dieser Intention tätig sind. Das fand ich noch viel inspirierender manchmal als tolle Berichte von australischen Schulen auf Kangaroo Island. Obwohl Deutschland sich natürlich locker daran orientieren könnte. Aber um eine Argumentation zu haben, dass man mit Menschen, die ganz andere Barrieren kultureller, religiöser oder politischer Art vor sich sehen und trotzdem keinen Zweifel daran haben, dass es Sinn macht, die Systeme zu verändern und dafür was tun und was zu riskieren – das sind für mich die eigentlichen Helden in der ganzen Szene.

Austausch über Full Inclusion auf der ISEC

AH: Bei der ISEC war es trotz dieser Indifferenz auch eine Chance, mal einen Tag vorzuschalten und mit Leuten in einen Erfahrungsaustausch zu gehen, die verschiedene Versionen des Index für Inklusion entwickelt haben und die dann von all ihren Kontexten, von Neuseeland, von Australien, von Äthiopien, von Ägypten, von Indien, von sonst wo erzählen. Bei solchen angedockten gemeinsamen Treffen, da war schon klar, dass es ein gemeinsames Verständnis gibt, was Full Inclusion meint. Und da im Erfahrungsaustausch zu sein, das war sehr stärkend und anregend. Wenn du dann erstmal in so einem Netzwerk bist, dann hörst du ja auch: »Fährst du auch zu dieser Tagung da und da hin?« Und so sind wir zum Beispiel nach Hongkong gekommen.

Verschiedene Dimensionen der Länder

IB: Und so haben wir auch Marie Schoeman kennengelernt, die im südafrikanischen Kultusministerium in Pretoria arbeitete. Dadurch konnten wir Einblicke in Südafrikas Inclusion bekommen. Da geht ja noch eine Wahnsinnswelt auf mit dem Thema, also in Kombination mit der Frage von Apartheid und Armut. Dann war der Blick nach Indien durch die Begegnungen mit Mithu Alur und den South-North-Dialogue da, wo das Kastenwesen und die Situation in den Slums von Mumbai drastisch fühlbar wurden. Dann haben wir Margaret Kress aus Kanada kennengelernt, die uns die indigene Kritik an Kanadas inklusivem weißem Kolonialismus nahegebracht hat. Wir können es gut an einzelnen Per-

sonen festmachen, die uns Türen geöffnet haben in ihre jeweiligen Felder und Welten, wodurch unser Verständnis immer komplexer wurde.

International Democratic Education Conference (IDEC)

Ich weiß, ich springe jetzt, aber das ist dann auch der Schritt zur weltweiten International Democratic Education Conference, zur IDEC, als wir anfingen mit den Israelis so viel Synergie zu erfahren. Ich muss es kurz schildern. Von KRÄTZÄ, von den Berliner KinderRÄchTsZÄnkern, kam Mike Weimann nach Halle im Rahmen des Alternativen Vorlesungsverzeichnisses. Das hatten die Studierenden organisiert, und de facto waren zwei Zuschauerinnen zu deren Filmen da, eine Studentin und ich. Und das hat unser Leben komplett verändert. Das ist wie mit dem kleinen Zettel von vorhin: Gehe ich da hin oder gehe ich da nicht hin? Mike kannten wir auch schon von einer Integrationstagung der Elternbewegung in der Berliner Wuhlheide. Und es war total spannend, denn er hatte diesen Film *Pretty Cool System* mitgebracht, der Film, in dem die erste demokratische Schule Israels in Hadera vorgestellt wird. Die Studentin und ich sind danach zusammen in ein Seminar gegangen und haben das gleich mal gezeigt, so nach dem Motto: »Ihr habt da gestern etwas verpasst.« Da saß Robert Kruschel noch als Student und sagte: »Das kann ich mir nicht vorstellen, dass das funktioniert – können wir uns das nicht mal angucken?« Und dann haben wir ein Jahr erfolglos und dann bis zum zweiten Jahr erfolgreich daran gearbeitet, dass wir uns das angucken können und eine Exkursion machen: Wir sind mit einer großen Gruppe Studierender nach Israel und die Israelis zu uns gekommen – insgesamt über zehn Jahre.

Universitäten sollten nicht wie schlechte Schulen werden

Andreas hat es vorhin ja schon aufgezählt. Das können wir am besten erinnern, was wir jeweils erlebt haben auf unseren Exkursionen als Student:innen. Ich hätte bis auf wenige Momente Schwierigkeiten wiederzugeben, was eigentlich in den Seminaren geschehen ist oder woran ich mich erinnern kann – es gibt einiges Wenige. Und das war auch prägend. Also was die Veränderung von Universität bedeutet: Ich hatte immer den Traum – und habe das ja auch gelehrt –, dass Schulen wie gute Universitäten werden. Und wenn stattdessen Universitäten immer mehr wie schlechte Schulen werden, dann ist das ein Grund, es nicht mehr mitzutragen.

Aber das heißt, die IDEC kam dann irgendwann dazu, als Inspirationsquelle?

AH: 2007 die EUDEC in Berlin, die europäische Tagung.

IB: Ja, da ging es los.

Democratic Education

AH: Das war die größte und produktivste Irritation unseres Berufslebens, weil Democratic Education so viele Selbstverständlichkeiten so rabiat in Frage stellt. Es ist eigentlich wie ein roter Faden: immer wieder irritiert sein, stolpern über Dinge, die bisher selbstverständlich sind. Die Überlegung, wie man das eigentlich produktiv wenden kann und wie man es anders sehen und machen kann. Das aber dann auch angereichert mit theoretischen Rahmungen. Es ist ja nicht so, dass wir uns die ganzen 40 Jahre immer nur gewundert haben und es toll fanden

zu stolpern, sondern wir haben ja schon auch ein bisschen was zusammengesammelt und herausgefunden. Es beschreibt vielleicht so ein bisschen unseren Zugang zu der Tätigkeit.

Zusammenspiel von Theorie und Praxis

IB: Im Gegenteil, mir bringt es auch viel Spaß, z. B. auf Zukunftsplanung bezogen, fünf verschiedene theoretische Begründungen für dieses Handlungsfeld zu finden. Ich finde es wunderbar von Mai-Anh Boger, wenn sie sich in ihrer Diss von der genealogischen Betrachtung distanziert und zu rhizomatischen Strukturen übergeht … Das sind für mich riesen Geschenke, genau zu diesem, was ich vorher nur mit großen Schwierigkeiten hätte in Worte fassen können. Und dann kommt so eine radikale theoretische, andere Betrachtung ins Feld. Natürlich würde ich sagen, für mich in der Praxis hat auch die Theorie integrativer Prozesse der Frankfurter Forschungsgruppe um Helmut Reiser und Helga Deppe-Wolfinger eine unglaublich hilfreiche Folie abgegeben. Auch um immer wieder klar zu kriegen, dass es nicht um Verschmelzungen geht und sehr wohl um die Möglichkeit sehr unterschiedlich zu bleiben, aber das gemeinsame Dritte zu finden, was ich nicht als gemeinsamen Gegenstand im Sinne von Georg Feuser verstehe, daran habe ich mich verzweifelt abgemüht. Ich würde mir nie erlauben zu sagen, dass wir das geschafft hätten. Zumal ich nie so weit Sonderpädagogin geworden bin, dass ich gewusst hätte, wo sich eigentlich wirklich gerade die Zone der nächsten Entwicklung erwischen ließe. Diese analytische Kompetenz habe ich durch mein Studium oder auch durch meine Praxis so nie erworben. Stattdessen ist die Form, wie wir das Diagnostische Mosaik gemacht und Unterstützer:innenkreise entwickelt haben, mein Ansatz: Dass wir immer die Kompetenz der Beteiligten und das mögliche Machbare aufgreifen. Begriffe wie »optimale Förderung« oder Losungen wie »Wir holen jemanden ab, da wo er steht« – die sind mir fremd. Ich bin der festen Überzeugung, dass ich das nicht tue. Denn weder steht irgendjemand an einer bestimmten Stelle, noch hole ich jemanden ab … Ich würde auch von mir selber sagen, dass ich gar nicht nur eine bin, sondern oft mehrere Optionen gleichzeitig sehe. Und je nachdem, in welchem Kontext ich mich befinde, in welchem Team, in welcher Situation, kann ich komplett eine andere sein – der Theorie der Resonanz entsprechend. Und von daher ist es super wichtig, sich miteinander empathisch auf das einzulassen, was da ist, und deswegen enthält diese Kreis- und rhizomatische Logik für mich viel mehr Kraft, als weiterhin an den linear gedachten Baumschemata entlang die Welt erklären zu wollen. Von Stufenmodellen ganz zu schweigen.

Kinderrechte und Menschenrechte in der Demokratischen Bildung

AH: Das gilt auch für den Förderungsbegriff. Mir ging noch was im Kontext der IDEC durch den Kopf, das passt nämlich, finde ich, extrem gut zusammen und das hat es noch ein Stückchen produktiver gemacht, weil ja auch die ganze Menschenrechtsdebatte sehr stark auf den Plan kam im Zusammenhang mit der Behindertenrechtskonvention. Und die Menschenrechte sind ja in der Democratic Education absolut die Basis für alles, gerade auch die Kinderrechte. Und wir hatten mit dem Beispiel der demokratischen Bildung ein konkretes Beispiel der Umsetzung von Kinderrechten vor uns. Gleichzeitig lief dieser Prozess, bei

dem wir vom Deutschen Institut für Menschenrechte viel gelernt haben: Was das überhaupt für eine Optik ist und dass nicht nur die BRK bedeutsam ist, sondern es mit der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte 1948 losgeht und immer wieder die Konkretisierung in Konventionen als »living document« zu verstehen ist. Offenbar müssen sie es immer wieder für bestimmte »Randgruppen« wie »Kinder«, »Frauen«, »Behinderte«, »Wanderarbeiter« etc. noch einmal betonen, dass sie Menschen sind und Menschenrechte haben. Und es muss für bestimmte Phänomene betont werden: Rassismus und so weiter. Das hat noch eine andere Dynamik reingebracht, die nach wie vor für uns wichtig ist.

Aber wenn wir jetzt zurückgehen in die Zeit vor der Konvention. Ich weiß nicht genau, wann kam bei euch zum ersten Mal der Terminus Inklusion vor?

Tagung in Wales

IB: In Wales. Wir fuhren 1994 nach Wales, mit Almut Köbberling zusammen zu einer fünftägigen Fortbildung. Und wir waren da anfangs geradezu unangenehm berührt: Das kam uns vor wie eine Sekte, die waren so penetrant positiv und sagten Slogans wie: »Celebrate diversity!« Damit konnten wir erst mal gar nicht umgehen.

AH: So zuckerig, so rosarot getönt. Echt unbehaglich.

Begriff: Inclusion

IB: Aber diese Tagung war so extrem teuer, dass wir dachten, da müssen wir jetzt durch, das müssen wir jetzt aushalten. Dort sprachen sie von Inclusion, Inclusive Education, Community Inclusion ... Es ging konsequent um diesen Terminus. Vorher hatten wir den irgendwie noch nicht wirklich zu fassen gehabt, da war immer »Integration«.

AH: Jedenfalls nicht im Kontext Pädagogik.

Nationalsozialistische Vergangenheit

IB: Und dann ging's da ab – es hat uns emotional auch sehr gepackt. Was auch übrigens wieder damit zu tun hatte, dass Marsha Forest irgendwann zu uns sagte: »Ihr seid die ersten Deutschen, mit denen ich zusammentreffe. Wir sind Juden.« Und dann zählte sie auf, was ihrer Familie passiert ist, und es kostete sie Kraft, und sie war froh, dass wir da waren. Und dann hat sie gesagt, zum Schluss dieser gesamten Veranstaltung – das zum Thema Sekte –, sie würden das so machen, dass Jack einen Text von Haim Ginott vorliest, den Brief eines Überlebenden aus einem Konzentrationslager ...

AH: ... der dann das Vorwort meiner Dissertation wurde ...

Emotionaler Abschluss der Tagung: If they don't feel it, they won't change it

IB: ... und sie möchte gerne, dass Andreas dann die Gitarre dazu in die Hand nimmt und »Donna« spielt. Und sie weiß, dass Jack dann anfangen wird zu weinen. Und er wird es unter Tränen lesen, und das muss auch alles so sein. Denn nur wenn die Menschen fühlen, werden sie etwas ändern. »If they don't feel it, they won't change it.« Auf diese Art sollte die Tagung enden. Das war ihre Power. Das war Marsha.

Typisch Deutsch

AH: Es gab noch eine Situation, als die sich gerade im Team unterhielten. Ich kam zufällig in den Raum und hörte Marsha sagen: »Oh, he is so German!« Ich ging da gerade vorbei und zog nur die Augenbraue hoch und sie wollte sofort er-

klären, wie sie es meinte. Es ging um Wolfensberger und der hätte eben bestimmte Verhaltensweisen gehabt, extrem systematisch und ordentlich …

IB: … und dass diese ganze Normalitätschose auch so very German ist.

Kollektive Vergangenheit

AH: Es lugte dann auch in der Situation wieder plötzlich deutsche Geschichte und kollektive Vergangenheit hervor.

Fazit der Tagung

IB: Es ist kein Zufall, dass wir das jetzt damit verbinden. Jedenfalls war das so, dass wir dadurch wie aufgeladen waren. Das war auch etwas Transformierendes. Weil wir vorher diesen Menschen gegenüber irgendwie reserviert gewesen waren (»Was wollen die?«). Und sie haben es tatsächlich geschafft, auch eben genau über viele Geschichten und ins Emotionale zu gehen, bei uns ganz viel zu öffnen und zu verändern.

Visionäres und pragmatisches Vorgehen

AH: Und das aber nicht völlig abgehoben oder esoterisch, sondern in Kombination mit ganz pragmatischem Vorgehen. Da waren elf Leute von einer Psychiatriestation und es war klar, dass sie nächstes Jahr aufgelöst wird. Dann wurde geplant: »Wie machen wir das? Wie funktioniert das? Was sind die Schritte? Was ist eure Zielsetzung? Was ist euer Nordstern dabei? Warum wollt ihr das oder müsst ihr das vielleicht auch?« Genau dieses Methodische, mit diesen Tools. Sowohl das Visionäre als auch das Pragmatische, beides haben sie zusammengebracht. Das war der Clou bei der ganzen Sache. Und später wurde dann ja auch Zukunftsplanung einer unserer Arbeitsschwerpunkte an der Uni.

Integration bedeutete Anpassung

IB: Für mich war Inklusion eigentlich ein wirklich neues Haus, in das wir gehen konnten. Weil Integration – weißt du, ich habe einen Vater aus Dalmatien, der glaubte, »sich integrieren« zu müssen, indem er sich anpasst, so gut es irgend geht. Er wollte auch keinen Knoblauch essen, weil man ja sonst denken könnte, er käme vom Balkan. Wann immer es um Ausländer und Integration ging, ging es eigentlich um Anpassung. Ehrlich gesagt habe ich das auch ganz stark empfunden, als ich Lehrerin in der Gesamtschule war. Dass es schon darum ging, zwar mit Nachteilsausgleich und allem Drum und Dran, aber letztlich um ein gewisses Maß an Anpassung. Ich war letztlich froh, dass ein Schüler alles andere als Bereitschaft zur Anpassung hatte, weil dadurch das Thema wirklich anders präsent war – und klar war, dass es um Akzeptanz von Unterschiedlichkeit geht. Im Grunde war diese Inklusion tatsächlich wie ein neues Framing. Dass wir eben nicht nur gucken, wie machen wir es möglich, dass das Bestehende doch letztlich das *Eigentliche* bleibt und die anderen darin *auch* sein können. Diese Zwei-Gruppen-Theorie habe ich auch in der Praxis immer wieder schon sehr stark gespiegelt gesehen und gedacht, so kommen wir nicht vom Fleck.

Aber das finde ich ganz spannend. Wenn man sich jetzt anguckt, was für Videos zur Integration in dem Arbeitsmarkt beispielsweise existieren. Dann stellen halt irgendwelche Chef:innen von dem Unternehmen dar, dass der/die Mitarbeiter:in sich wunderbar angepasst verhält und man ihn mit den Kund:innen irgendwie arbeiten lassen kann und dass alles ganz prima funktioniert. Und letztlich sieht man, dass vielleicht die akademische Leistung, die von Schule sonst

erwartet würde, nicht geliefert wird. Aber das angepasste Verhalten, was die Mittelschicht erwartet: das freundliche Grüßen, das Ganz-ehrlich-Sein, das Fleißigsein, das ist, was die Wertschätzung erfährt, und was auch die Integration ins Berufsleben letztendlich ermöglicht. Das finde ich ganz spannend. Das sind genau diese Anpassungsprozesse, die du jetzt auch beschrieben hast.

Veränderung im Arbeitsmarkt

IB: Ja, erst recht der Arbeitsmarkt muss sich verändern, das hat ja Peter Tiedeken immer wieder angemerkt. Arbeit wird wirklich überbewertet – das meine ich nicht zynisch, sondern als Kritik am Normalisierungsprinzip bezahlter Arbeit. Deswegen müssen wir Beth Mount auch erwähnen, das ist eine Frau aus New York City, von der wir in Sachen Zukunftsplanung unheimlich viel gelernt haben. Sie arbeitet in Harlem und in der Bronx mit jungen Leuten, die meistens dunkle Hautfarbe und eine Beeinträchtigung haben und mit 15 Dollar und irgendwelchen Essensmarken durchs Leben kommen sollen, mit einer alleinerziehenden Mutter oder so. Sie meinte auf einer Tagung, sie könnte jetzt als erstes erzählen, wie viel Tote es in diesem Stadtteil gibt, wie viele Gewaltverbrechen, aber das lasse sie, weil es uns nicht weiterbringt. Sie sorgt dafür, dass diese Personen überleben können in diesem Dickicht. An einem Tag in der Woche packen sie in einem Biomarkt die Kisten aus und werden dafür mit Biogemüse bezahlt, und am nächsten Tag schneiden sie im neu aufgemachten Schwulen-Treffpunkt, wo nur einmal die Woche ein Café ist, den Kuchen auf. Also schaffen sie eine Struktur. Irgendwie kreieren sie Formen, sodass sie eine Bedeutsamkeit kriegen im Kontext einer Szene – ob sie damit nun Geld verdienen oder nicht. Du hast ja vorhin betont beim Stadthaushotel, tarifentlohnt und Steuerzahler:innen. Das haben wir natürlich auch immer wieder versucht. Wie kriegt man es hin, dass der Status von einer Person sich verändert, weil es dann mehr Sicherheiten gibt. Aber umgekehrt ist jetzt unser Fokus auch darauf zu gucken, muss es überhaupt Schule sein oder muss es unbedingt Arbeit sein? Wie können wir akzeptierende Gemeinschaften bilden, in denen eine gute Resonanz vorhanden ist, ohne dass es immer um Fragen von Standards geht?

Man braucht ein Zertifikat.

IB: Eben, weg von den Zertifikaten. Verdammt. Da sind auch andere Namen wichtig, auch Stefan Doose oder ...

Unterstützte Beschäftigung

AH: Stimmt, die ganze Geschichte mit der Unterstützten Beschäftigung.

Mitstreiter:innen

IB: Ja, Stefan Doose und Susanne Göbel, die kamen als Student:innen aus den USA zurück und brachten z. B. von Oregon mit, dass sich ein Kreis von Menschen versammelt und einbringt, wie das Jetzt zu einer zukünftig besseren Gegenwart weiterentwickelt werden kann. Und wir brachten damals die gleiche Idee aus Wales mit. Das ist so ähnlich, wie du mit Annedore und Ulf komischerweise zeitgleich an einem bestimmten Thema gearbeitet hast. So war das, als Susanne und Stefan kamen und wir bei Jack, John, Judith und Marsha gewesen waren. Da

gibt es zwar auch verschiedene Akzente, aber letztlich ging es uns dann allen um die gleiche Dynamik, wie Zukunft unabhängig von institutionellen Strukturen »erfunden« und geplant werden kann.

Beschäftigung mit Inklusion in Abgrenzung zu Integration

AH: Von dieser Fortbildung in Wales ausgehend kam dann auch die Frage auf, wieso sie in Nordamerika und Großbritannien eigentlich nicht von Integration, sondern von Inclusion reden. Was ist das überhaupt? Gibt es einen Unterschied oder ist das das Gleiche? Klingt es nur moderner oder was soll das? Was steht da eigentlich dahinter? Da haben wir dann in Vor-Bologna-Zeiten ein Forschungsseminar über zwei Semester angesetzt, alle mögliche Literatur zusammengeholt und versucht, uns einen Überblick zu verschaffen: Wann tauchte der Begriff der Inclusion eigentlich auf in den USA? Welche Ideen sind damit verbunden? Jedenfalls stellte sich heraus, dass es diese pädagogische Debatte um Inclusion schon in den 1970er Jahren gab. Da wurde von vier Forschungsgruppen berichtet, die mit etwas unterschiedlichen Konzepten gearbeitet haben. Von der Grundtendenz her war es der Versuch, tatsächlich Full Inclusion in den Blick zu kriegen. Die grenzten sich vom Kaskadenmodell mit unterschiedlichen Stufen von Integration ab. Bei dem konstruierst du ja logischerweise – und das hat uns natürlich extrem angesprochen – wieder den Rest vom Rest vom Rest, mit dem leider gar nichts Inklusives geht. Denn die Unterstützungsbedürfnisse sind viel zu groß und die allgemeine Schule oder der Betrieb oder wo auch immer in einer Community – das kann kein Mensch leisten, und deswegen »brauchen wir« eben doch die segregierte Vollversorgung.

Ist das irgendwo veröffentlicht?

Erste Veröffentlichungen zu Inklusion

AH: Ein Stück weit. Es gab ja so eine Phase, wo ich im Ausschuss Kindheit und Jugend der Bundesvereinigung Lebenshilfe war. Da sind drei Bücher rausgekommen. In einem habe ich über historische Wurzeln ein bisschen was geschrieben.

IB: Das war auch ungefähr zeitgleich mit Alfred Sander aus dem Saarland.

EU-Projekt, durch Uni Gent koordiniert

AH: Und wir hatten auch den Kontakt mit der Uni Gent in Belgien. Die haben ein EU-Projekt koordiniert, etwas über das Stadthaushotel gelesen und haben bei uns angeklingelt: »Kommt doch mal rum. Wir treffen uns in Spanien mit vielen Studierenden und vielen Dozierenden; lasst uns doch mal gucken, ob wir was zusammen machen können. Und erzählt doch mal von dem Hotel.«

Verbindung zum internationalen Diskurs

Da ging es um Inclusive Education. Es hat unsere Fragehaltung sehr angeschoben: Was meinen die damit? Was ich dann im ersten, bekannter gewordenen Aufsatz zur inklusiven Pädagogik 2002 aufgeschrieben habe und was nun nicht exklusiv von mir war, war im Grunde der Versuch, irgendwie die Verbindung zum internationalen Diskurs herzustellen. Da war ja schon Gordon Porter aus New Brunswick in Kanada dabei, mit seinen Positionen und seinen Gegenüberstellungen. Und das war auch wieder eine Chance zur selbstkritischen Reflexion: Wie weit sind wir denn eigentlich in der Integration? Nicht in der Hoffnung, dass jetzt alles besser wird, weil wir einen anderen Begriff haben, das ist ja Quatsch.

Und schon gar nicht mit dem hinterfotzigen Gedanken: Jetzt werte ich mal die Integration ab, weil die Inklusion so viel toller ist. Ich fand das wunderbar, wie Ulf Preuss-Lausitz das auch in seinem Interview beschrieben hat, wie er sich über mich aufgeregt hat.

IB: Nannte er Dich nicht »Exorzist«?

Abwehrreaktionen gegen Inklusionsbegriff

AH: Ich war dann der Exorzist, der angeblich schlechten integrativen Unterricht austreiben wollte. Und je mehr man sich aufregt, desto mehr kann man auch daneben liegen. Denn es war ja schon sehr bewusst geschrieben: Es geht um Praxis. Es geht nicht um Theorieunterschiede, sondern es geht um Tendenzen in der Praxis. Vielleicht war das auch ungeschickt, es war ja zunächst mal nur als heuristisches Modell gedacht, um einfach gegenüberzustellen: Was meinen die denn eigentlich in der nordamerikanischen Diskussion mit Inklusion? Da gab es dann schon die ganze Palette an Reaktionen: von ziemlich aggressiv bis zur Abwehr mit Argumenten wie »kurzlebige Modewelle«, in zwei Jahren redet sowieso keiner mehr davon – so etwa Sieglind Ellger-Rüttgart. Das ist halt auch Wissenschaftsbetrieb. Aber irgendwann haben dann ja doch alle mit der UN-BRK gesehen: An dem Begriff kommen wir nicht mehr vorbei. Und dann hat sich diese Kontroverse ja auch ein bisschen gelegt.

Die Frage ist, also vorbei ist die Welle ja wahrscheinlich nicht, aber hat sie noch dieselbe Form oder denselben Inhalt? Das finde ich auch ganz spannend, dass wir im Vorfeld der UN-BRK letztlich eine Begriffsentwicklung sehen können, in Abgrenzung zu der Integrationspraxis, die man dann beobachten konnte. Und eben mit der Frage: Wie ist das denn mit den anderen Heterogenitätsdimensionen? Wo Annedore Prengel beispielsweise sagte: »Die waren bei uns auch schon immer mit drin.«

AH: Ja, *mit* – das ist genau der Punkt.

Wenn man sich die Untersuchung von Hans Wocken beispielsweise anguckt, dann gibt es schon noch welche, wo zwischen Jungen und Mädchen nicht unterschieden wird und so. Na ja, gut, wie auch immer. Also zum Teil waren sie mit dabei. Wir haben also diese Begriffsentwicklung und dann kam die UN-BRK. Ist der Begriff jetzt noch der Begriff? Oder ist er von der UN-BRK als größere Welle sozusagen völlig vereinnahmt worden und versandet jetzt irgendwo am Strand?

AH: Eigentlich finde ich nicht. Nur, wie die UN-BRK gesehen und benutzt wird ...

Genau, nicht durch die UN-BRK, sondern durch die Rezeption oder die Sichtweise auf die UN-BRK. Dass gesagt wird: Ah ja, Inklusion, das ist ja das mit den Behinderten.

AH: Was ich vorhin so stichwortartig gesagt habe, die Allgemeine Erklärung der Menschenrechte und ihre Aktualisierungen, das Living Document und so ... Da ist die BRK dann eine von diversen Etappen, die einfach nur nochmal betont, dass Menschen mit Beeinträchtigungen eben auch Menschen sind und Menschenrechte haben, und es sind ja keine Sonderrechte. Die Verkürzung auf diesen einen Aspekt, das hat mit der Rezeption zu tun. Wahrscheinlich hat das diesen ewigen Kreislauf, wie Begriffe aufkommen, erst einmal bekämpft werden, Exorzismus, okkupiert werden, verändert werden, ins System umgemodelt, umgeformt werden, sodass sie systemkompatibel und weniger bedrohlich gemacht werden ... Das hat die BRK noch bestärkt, das glaube ich schon. Aber das ist ein Prozess, der ohnehin abgelaufen wäre. Ich habe auch 2002 nicht die Idee gehabt, das ist nun der Begriff, der für alle Zeiten die reine Lehre dessen beinhalten wird, was wir wollen, und der diesen Nordstern darstellen könnte. Mir war schon klar, dass diese Inflationierungstendenzen, diese Verflachungstendenzen, diese Perversionstendenzen, wenn man es biestig sagen möchte, dass die natürlich beim Inklusionsbegriff genauso losgehen werden wie beim Integrationsbegriff vorher auch. Oder nimm Resilienz oder was da an »Modebegriffen« vorher alles schon am Laufen war. Es ist auch logisch, dass es nun so ein Containerbegriff ist und alle möglichen Leute da alles mögliche Verschiedene reinpacken, bis hin zur neoliberalen Leistungssteigerung für alle. Wenn du Texte von der Bertelsmann-Stiftung liest, da steht ja Manches drin, wo du dann denkst: puh ...

Optimale Verwertung des Humankapitals von allen. Sehr gerecht.

AH: Genau. Und Förderschulen sind einfach nicht so effektiv. Das hat ja Peter Tiedeken in seiner Diss rausgearbeitet, wie Inklusion unter kapitalistischen Bedingungen sehr schnell ambivalent und dann auch gesellschaftlich systemkonform eingefangen wird, quasi von der basisdemokratischen Systemkritik zur Partizipation an der kapitalistischen Konkurrenz – und das durch Inklusion ...

IB: Aber was wir schon jetzt haben, und das finde ich schon sehr berührend, ist, dass Menschen, die aus einem ganz anderen Kontext heraus auf die Welt gucken, zum Beispiel Carolin Emcke, die den Friedenspreis des Deutschen Buchhandels bekommen hat, der geht es schon um die Frage von Diskriminierung.

Und andere, die einfach in irgendwelchen Texten plötzlich als ein Adjektiv eine inklusive Gemeinschaft oder Gesellschaft fordern, wo es nicht um Pädagogik geht. Offenbar erreicht dieser Begriff jetzt andere Akteur:innen, die sehr wohl verstehen, dass es um ein friedfertiges, aufeinander konstruktiv bezogenes, die Unterschiede nicht wegschneidern wollendes Phänomen geht – dass dieser Begriff das anpackt. Wenn man bedenkt, wie lange wir um Frauenrechte ringen. In Neuseeland prangt auf dem Zehn-Dollar-Schein Miss Sheppard, die das Frauenwahlrecht mit durchgesetzt hat. Da haben sie jetzt Neun-Dollar-Scheine gedruckt, um zum Ausdruck zu bringen: So ganz haben wir es immer noch nicht gepackt, worum es uns vor 125 Jahren ging. Das will mich nicht trösten. Man

kann den Feminismus und die Suffragetten, frauenspezifische Themen nach wie vor angucken, um zu sehen: Gehen wir da jetzt wirklich akzeptierend um – ja oder nein? Oder eher wie weit? Genauso wird man das tun vor dem Hintergrund: Welchen Namen hat diese Person? Kann sie es gleich vergessen, sich damit irgendwo zu bewerben und so weiter. Es gibt ja spezifische Diskriminierungsdimensionen, die immer wieder getrennt gesehen werden. Aber dass wir insgesamt auf eine diskriminierungsbewusste und -ärmere Welt gucken möchten und diese Intention unter Inklusion fassen, da denke ich, das ist zwar nervig und anstrengend für alle Beteiligten, aber ich glaube, es greift immer ein bisschen besser. Dass es jetzt stark auf den Aspekt von Behinderung zuzudriften schien, war das eine. Ich weiß nicht, ob ich da in einer zu lockeren Subkultur lebe, aber ich glaube doch, dass es verstanden wird, mehr und mehr, gerade von Journalist:innen.

Inklusionsbegriff in der Sozialen Arbeit

AH: Auch in der Sozialen Arbeit wird mehr und mehr mit dem Inklusionsbegriff gearbeitet als mit dem Integrationsbegriff.

Positive Seite des Inklusionsbegriffs

IB: Ich habe so eine Hoffnung, ohne dass es etwas Ideales ist. Aber der Begriff ermöglicht, sich schnell und kurz zu verständigen, über den Nordstern eben. Ich hoffe auch, dass es ihn auch schon in ganz bestimmten Diskursen gar nicht mehr braucht. Wo der Drops gelutscht ist – aber der Inklusions-Drops ist noch nicht gelutscht.

Also das heißt du hast noch Hoffnung?

Begriff Inklusion

IB: Ja, mich nimmt es positiv ein, dass in allen möglichen Büchern, die ich so zur Hand nehme, in denen es um ganz andere Themen geht, plötzlich dieses Adjektiv »inklusive Politik« oder »die Zielstellung einer inklusiven Gesellschaft« aufblitzt. Sodass ich glaube, dass es verstanden wird, dass es eine Grundorientierung ist. Und erst recht kannst du es daran merken, dass es rechte Parteien und Populist:innen gibt, die als erstes schon mal sagen, sie wollen auf keinen Fall Inklusion.

Rechte wollen die Sonderschulen stärken

Die sind dann aber sofort auch ganz schnell da mit dem Nachsatz: »Wir wollen die Sonderschulen wieder stärken.« Das ist auch interessant.

AH: ... und aufhören mit diesem »ideologischen Quatsch«.

Ich verstehe, dass du da so einen Hoffnungsschimmer hast, dass es sich sozusagen in die gesellschaftliche Breite irgendwie verteilt. Gleichzeitig finde ich es schade, dass diese Schärfe oder Pointiertheit, die der Begriff eben hatte durch die Einführung damals, verloren gegangen ist. Zu sagen: Okay, wir verstehen das so. Und dadurch, dass ihr für den deutschen Sprachraum die wart, die gesagt haben, wir machen das übrigens so. Hier, das ist die Tabelle.

AH: Das meinen wir, wenn wir den Begriff benutzen.

IB: Vor allem mit dem schönen Aufsatz in Anlehnung an Marsha Forest: »It's not inclusion.«

Das so klar zu haben und zu sagen: Okay, es gibt irgendwie diese Zuordnung und wenn wir eine Zwei-Gruppen-Theorie haben, dann ist es halt nicht Inklusion.

Alles ist »inklusiv«

AH: Ja, weißt du, mir ist da auch ganz zwiespältig zumute. Einerseits habe ich auch ein Stück Hoffnung, weil ich sehe, dass in verschiedensten Bereichen, wo du zunächst mal keine Verbindung siehst wie z. B. Permakultur oder ökologische Landwirtschaft, wo du dich erstmal fragst, ob es eine Verbindung gibt. Ja, es gibt wirklich viele Querverbindungen. Leute wollen da in eine ähnliche Richtung, Stichwort Nordstern. Gleichzeitig ist natürlich die Schattenseite immer wieder, es wird »wischiwaschi«. Die Gefahr, dass alles Mögliche da reingepackt wird, dass es die »inklusive Werkstatt« gibt und auch die »inklusive Sonderschule«, die gibt es ja in Bayern und in Sachsen auch – dass irgendwie Alles und Jedes inklusiv genannt wird. Bis hin zur neoliberalen »finanziellen Inklusion« des globalen Südens in den Weltmarkt …

IB: Ob das auch ein bisschen mit Herrn Luhmann zusammenhängt?

AH: Och, na ja, das an den zu delegieren, weiß ich jetzt nicht.

IB: Das war ein Scherz.

Inklusion als Mainstream

AH: Es ist natürlich irgendwann auch stark diese Tendenz da: Ich bin fortschrittlich, ich bin gut, also bin ich auch inklusiv. Diese Labberigkeit und dieses tendenziell Nichtssagende, da kommst du nicht gegen an. Wir sind sozusagen, mit Augenzwinkern und Anführungsstrichen: »Mainstream«, wie es Andrea Platte so schön auf unserer IFO in Halle gesagt hat. Und das hat eben auch große Schattenseiten.

Niklas Luhmann

IB: Darf ich kurz meinen kleinen Luhmann-Einwurf ergänzen: Ich glaube, Luhmann hat im angloamerikanischen Raum nicht sehr viel Bedeutung gehabt, nur hier in Deutschland. Da war der Begriff schon etabliert in der Soziologie, und dann kommen wir so ganz naiv und bringen halt diesen Begriff mit in der Konnotation des Anglo-Diskurses, wie er dort gar nicht verstanden wurde. Darf man sich das erlauben?

AH: So naiv finde ich das gar nicht.

Exklusion und Inklusion

IB: Es hat viel Reibung hier erzeugt. Weil nüchterne Luhmann'sche Rezipient:innen natürlich ein bisschen konsterniert waren. Ich finde das jetzt auch spannend, wenn da Gesprächsbereitschaft und Annäherung ist, um zu gucken, wie kann sich das auch gewinnbringend miteinander ergänzen. Es hat so eine Phase gegeben, wo ich das Gefühl hatte, da wurde »aktives Missverstehen« geübt, was dann auch oft so eine leichte Arroganz hatte – so nach dem Motto: Alle müssen jetzt erst einmal Luhmann gelesen und verstanden haben, bevor man weiter mit diesem Begriff arbeiten darf, damit man weiß, auf welcher Tretmine man da gerade vielleicht steht. Das war jetzt nur mein Scherz/Einwand.

AH: Sonst darf man den Begriff nicht mehr benutzen.

Wie war euer Eindruck von der angloamerikanischen Diskussion? Da wird ja durchaus unterschieden zwischen Full Inclusion, Inclusion, Mainstreaming und was auch immer.

AH: Responsible Inclusion gibt es auch.

IB: Response To Intervention (RTI) gibt es auch noch, als angeblichen Königsweg zur Inklusion.

Diese Mine heben wir uns noch auf. Inwieweit spielen da tatsächlich die anderen Heterogenitätsdimensionen auch in dem Maße eine Rolle, wie sie bei euch eine Rolle gespielt haben? Oder war es dann nicht eher die Frage von vollständiger Teilhabe, doch wieder von Schüler:innen mit Special Needs, woher sie auch immer kamen?

Inklusion in Nordamerika und Heterogenitätsdimensionen in anderen Ländern

AH: In Bezug auf Nordamerika nicke ich. Da war es wirklich stark die Kritik am Kaskadenmodell und das Betreiben von Verbänden. Es war ja auch kein Zufall, wer diese (full) inclusive education Position vertritt in den USA: Das waren TASH in den USA und CACL in Kanada, genau die Organisation, in denen Eltern und Unterstützer:innen von Leuten mit »schweren Behinderungen« organisiert sind. Ich glaube nicht – mit Sicherheit nicht, behaupte ich jetzt einfach mal –, dass das so systematisch mit anderen Heterogenitätsdimensionen verbunden war, wie es bei uns ist (oder sein sollte). Gleichzeitig sehe ich da aber auch den Einfluss von Tagungen oder die Anregung von anderen Diskussionen, beispielsweise von der in Südafrika, wo ganz klar ist, dass zu Inklusion auch die Geschichte des Apartheid-Systems und rassistische Diskriminierung in brutalster Form gehört, diese Wahnsinns-Armut, HIV, Aids, Zugang zu Trinkwasser und und und.

IB: In Indien auch, und auch das Kastensystem als Thema.

Kennenlernen von verschiedenen Kontexten auf Reisen

AH: Das ist ja für uns auch das Faszinierende gewesen, auf Reisen und Tagungen immer wieder in unterschiedliche Kontexte reingucken zu können. Und dann auch mitnehmen zu können, dass in unterschiedlichen gesellschaftlichen Konstellationen unterschiedliche Aspekte von Heterogenität noch drängender, noch explosiver sind und manche vielleicht nicht so bedeutsam sind. Das war für uns eine ganz starke Anregung und ein Lerngewinn. Oder in Südafrika über den Kontakt mit Marie Schoeman Gespräche im Kultusministerium zu haben, in Schulämtern, mit Schulen, mit Kolleg:innen in Unis reden zu können – und da ein Stückchen in die Diskurse reinschnuppern zu können und da dann auch genau die gesellschaftliche Kontextabhängigkeit des Inklusionsdiskurses jeweils mit in den Blick kriegen zu können.

First Nation People in Kanada im Schulsystem

IB: Bis zu der radikalen Position von Margaret Kress in ihrem Aufsatz, den sie uns geschenkt hat, dass sie keiner kanadischen Schule gestattet, sich inklusiv zu nennen, da bis heute bestimmte Prinzipien, die eigentlich in Beziehungen der First Nations eine Selbstverständlichkeit sind, auch nur angefragt, auch nur angeschaut worden sind. Sie meint, selbst wenn es diese Advocates oder Menschen, die als Unterstützer:innen für First Nation People da sind und auch Begleitung machen, dass die nur dem Rechnung tragen, dass sie dem gängigen System reibungslose Abläufe ermöglichen sollen und dass du nicht zu schnell rausfliegst, aber rausfliegen kannst du natürlich immer noch. Und man baut zwar Brücken,

hat aber nicht wirklich konsequent berücksichtigt, was ein Ethos ist, das etwas damit zu tun hat, wie sich Beziehungen gestalten, wenn es um intakte Beziehungen von sogenannten Erwachsenen und sogenannten Kindern geht. Und in indigenen Gesellschaften wird allen Lernenden immer angeboten zu entscheiden: »Von wem möchte ich lernen? Wann möchte ich lernen? Was möchte ich lernen?« Dass du dich als Anbieter zeigst und niemals pushst, niemals abholst und von Punkt A nach Punkt B bringst – und »förderst«.

Radikale Positionen

Mir gefällt das gut, weil es eine Klärung ist, so eine knallharte Position zu hören. Die muss man ja nicht vollständig teilen. Man kann ja tausend Weichzeichner ranholen, weil man sonst vor lauter Handlungsdruck nicht weiß, wie man weitermachen soll. Aber ich schätze das unheimlich, wenn es so eine klärende, ja mutige Position gibt.

Kanadisches Bildungssystem

AH: Das kanadische Bildungssystem ist ja durch und durch behavioristisch und insofern ist die Rassismuskritik der indigenen Nationen am weißen, christlichen kanadischen, inklusiven Kolonialismus wichtig. Und das ist nicht nur eine Frage, wie gesellschaftlich – es wird ja vom kulturellen Genozid gesprochen, vor allem in den Residential Schools – mit ihnen umgegangen worden ist. Auch individuell wird eher die Frage gestellt, wie du als indigener Mensch in unserem nicht hinterfragten System möglichst gut klarkommst. Und das hat mit diesem Blick, trotz aller tollen Strukturen und organisatorischer Nicht-Segregation wirklich noch nicht so wahnsinnig viel mit Inklusion zu tun – unter dieser Heterogenitätsdimension.

Wenn ich die Curricula vorgebe und ich die Tests vorgebe und die Strukturen vorgebe und sage, wer die Menschen sind, von denen du nur lernen darfst, dann …

Internationaler Austausch über Inklusion

AH: Wenn ich eben auch ganz genau weiß, was ist »appropriate« und was macht einen »good Canadian citizen« aus. Das kriegen dann schon die Vierjährigen eingetrichtert, aber als ganz »freundliche Gehirnwäsche«. Das ist nach wie vor das Spannende, reingucken zu können in Diskurse und mit Leuten in Austausch zu kommen, da ein Stückchen weit eruieren zu können: Was ist *deren* Idee von Inklusion und was sind die weißen Flecken vielleicht auch? Was verstört mich da auch erst mal, wenn ich in einer kanadischen Schule sitze und denke, was machen die hier? Und so habe ich es vor Kurzem auch in einer extrem behavioristischen Schule in Island erlebt – und zum Glück gibt es da auch ganz andere.

Internationale Unterschiede der Schulsysteme

IB: Und es begeistert mich umgekehrt, wenn ich in Indien während der IDEC in irgendeiner Schule, in einem Kontext sitze, wo ich noch die schlimmsten Sachen von indischen Schulen weiß, und plötzlich bin ich an einem Ort, wo sie alle konsequent einander achten. Und es funktioniert. Nichts geht durcheinander. Die Regeln sind selbst gemacht und sie werden unglaublich kreativ und gut eingehalten. Ob man das dann noch Schule nennt oder nicht, das ist dann zweitrangig.

Demokratische Schule als staatliche Schule

AH: Das findet häufig eher in Nischen in freier Trägerschaft statt. Aber wenn du nach Israel guckst, die haben da das Angebot staatliche Schule zu werden. Und die meisten nehmen es an und machen so weiter. Es bleibt spannend, ob sie tatsächlich *so* weitermachen können oder ob es nachher auch nur noch so das Etikett einer »democratic school« ist, sich letztlich die Kultur nicht aufrechterhalten lässt, unter die staatliche Aufsicht gerät und ins Traditionelle umgeformt wird. Aber das bleibt spannend.

Da hat Israel natürlich auch eine andere Kultur von inner-staatlicher Unabhängigkeit, ein Stück weit, glaube ich. Das Spannende, es führt jetzt ein bisschen ab, bei dieser ganzen Frage um freie, und zwar wirklich frei und nicht nur in freier Trägerschaft, Schulen, finde ich, ist die Frage: Funktioniert es jenseits von pädagogischen Inseln und funktioniert es jenseits von tollen Internatsschulen wie Summerhill oder einzelnen Sudbury Schulen? Die eben doch so eine pädagogische Insel irgendwie bilden. Auch mit einer bestimmten Klientel, was natürlich angezogen wird, Mittelschicht bis ordentliche Oberschicht, die vertreten ist.

Schule in Indien in extrem schwierigen Kontexten

IB: Dafür war das in Indien gut. Wir haben auch Orte besuchen dürfen, von der IDEC aus organisiert. Das waren Lernorte in den härtesten Milieus, wo Kinder unter den härtesten Bedingungen leben, etwa eigentlich in Bordellkammern ...

AH: ... und ein Ort mit einer nationenweiten Notfallnummer, wo die Kinder aus akuten Situationen gerettet werden.

Gelebte demokratische Prinzipien

IB: Und dort werden die ganzen demokratischen Prinzipien konsequent mit den Kindern gelebt. Also dieses Zutrauen darin, dass auch Kinder, die ihre erste Sozialisation unter Gewaltbedingungen haben, sofort verstehen, warum eine andere Haltung und eine andere Struktur und andere Räume der Seele und jeglichen anderen physischen Aspekten guttun. Da sind sie sehr konsequent, wie wir beobachten konnten. Und genau das ist, was so die Hoffnung nährt. Denn was du beschreibst, das sind ja die klassischen Momente, die wir in solchen Gesellschaften wie Israel, Deutschland, Kanada, USA und so weiter natürlich als Phänomen beobachten können. Darum ist es gut, sich an andere Orte zu begeben.

Individuelle und gesellschaftliche Ebene

AH: Die Frage jenseits von Nischen – für mich ist das auch sehr fraglich. Und zwar auch ein bisschen mit dem Hintergrund, wenn ich die Diskussion innerhalb der Szene freier, demokratischer Schulen sehe, beschleicht mich doch manchmal der Eindruck, dass man sich sehr auf der individuellen Ebene bewegt und die Ebene von Gesellschaft sehr wenig in den Blick kriegt. Das ist logisch ...

Ist ja auch ok. Bis zu einem gewissen Punkt kann ich sagen, ich habe meine Wirkungssphäre und da kümmere ich mich und … Ist ja auch ein Ansatz.

AH: Bloß gleichzeitig meine Freiheit, meine Freiheit, meine Freiheit ... Und ob es irgendwas Legitimes gibt, dass eine Gesellschaft irgendwas will oder braucht oder dass es irgendwelche Bedarfe gibt, taucht da eher wenig auf. Insofern beschleicht mich manchmal ein bisschen, jetzt kriege ich gleich einen kritischen Blick von Ines, die Befürchtung, ob das nicht doch so ein bisschen eine überindividualisierte Debatte ist, die die gesellschaftliche Ebene doch eher ausblendet. Das würde eigentlich eher für Nischen als für die Überwindung von Nischen sprechen.

Überindividualisierte Debatte, die die gesellschaftliche Ebene ausblendet

IB: Ich weiß ja nicht genau, wie sich die Dinge jetzt entwickeln. Das kann ja in alle möglichen Richtungen gehen. Aber was mir gerade sehr viel Hoffnung macht, ist, wenn man so sieht, wie sich Kinder und Jugendliche organisieren, wozu ihnen auch die aktuelle Technik ganz andere Möglichkeiten gibt. Und wenn wir dann diesen Film *School circles* zum Beispiel von den sechs Nischen-Schulen in Holland sehen, wo es soziokratisch zugeht und dieser Film jetzt auch im Internet zu haben ist, werden immer mehr Kinder und Jugendliche zum Beispiel erfahren, dass man so Schule machen kann. Soziokratische Prinzipien helfen denen offenbar, um zu einer guten Form von Gemeinschaft zu kommen. Dann könnte ich mir auch vorstellen, dass tatsächlich auch so etwas »von unten« wächst. Ich will gar nicht »nach oben« sagen, sondern in die Breite, wie es sich rhizomatisch verbreitet und wir in diesen Kreisformaten Aushandlung haben. Das kann auf der Klassenraumebene, auf der Schulraumebene, auf der kommunalen Ebene, das kann ja für alle Räume funktionieren. Von daher bleibt dir in diesem autoritär auf Selektion und Allokation hin organisierten System – wo den Lehrer:innen gesagt wird: »Macht mal Inklusion, aber macht ansonsten Vergleichsarbeiten, Standarderfüllung, Berufsschulabschluss-Fixierungen und all solche Dinge, die Inklusion permanent aushebeln« – da bleibt einem mit real existierenden Kindern und Jugendlichen zum Teil nur Nischenarbeit. Auch in den real existierenden staatlich finanzierten Schulen ist die Kunst der Lehrer:innen, mit diesen Widersprüchen dann nischenhaft umzugehen.

Soziokratische Selbstorganisation von Kindern und Jugendlichen

AH: Ich sage ja auch gar nicht: keine Perspektive, keine Chance. Sondern ich weiß es schlicht nicht. Ich bin da nicht nur optimistisch.

Realismus und Pessimismus

IB: Ich bin auch realistisch genug, komplett pessimistisch in zwei Minuten zu sein, wenn ihr das möchtet. Aber das führt ja nicht weiter.

Für mich wäre tatsächlich die Frage … mich faszinieren Modelle wie Summerhill und überzeugen mich auch, dass sie in diesem Setting funktionieren. Die Frage ist aber: Wie kann ich eben auch anderen Kindern und Jugendlichen, die aus weniger gut gestellten Elternhäusern kommen, die eben nicht im Internatssetting unterrichtet werden, sondern im sozialen Brennpunkt leben, mit der ganzen Technik, die wir jetzt zur Verfügung haben, die aber nicht nur für Bildung genutzt wird, sondern auch für Konsum und Entertainment, wie kann man denen Teilhabe und Gestaltungsmöglichkeiten an Bildungsprozessen einräumen? Und klappt das in einem vergleichbaren Maße wie Summerhill oder Sudbury? Und das auch noch für Kinder mit erhöhtem Unterstützungsbedarf.

AH: Ich finde in Israel gibt es da schon Ansätze, nicht nur Schulen in sozial sehr schwierigen Situationen wie in Givat Olga, sondern auch das Institute for Democratic Education am Kibbutzim College, das viele Schulen und Gemeinden auf dem Weg zu demokratischeren Verhältnissen unterstützt.

Sozialarbeiter:innen in Slums in Indien

IB: Wir haben in Indien auch tolle Leute getroffen, die ehrenamtlich mit Kindern im Slum gemeinsame Sache machen und sich gemeinsam mit ihnen ums Essen und Trinken kümmern. Und im nächsten Moment geht es dann ums Internet und um irgendwelche Bildungsfragen, wenn die anderen Fragen, die Gewalterfahrungen der letzten Nacht und all solche Dinge der letzten Nacht bearbeitet sind.

Yaacov Hecht

Ich glaube, das ist der zentrale Fokus: Dass wir Lebensorte brauchen, die Sicherheit geben, an denen du Resonanz erfährst, wo es Leuten auffällt, *ob* du da bist und *wie* du da bist, die mit dir zusammen Sorge tragen, dass überhaupt die physikalischen Bedingungen da sind, sich für die Welt interessieren zu können und dann mit dir zusammen auf die Welt gucken. Und dafür sagt Yaacov Hecht, der Vertreter demokratischer Bildung in Israel, ja auch in absolut brillanter, radikaler Weise: »Wenn wir solche Orte geschaffen haben, wo sich ganz viele denkende und fühlende Wesen treffen, dann ist ganz klar, dass das die Orte sind, an denen die zentralen Fragen, die die Menschheit jetzt umtreiben, nämlich Ökologie, Fluchtursachen, wie es den Flüchtenden geht, wer da gerade warum stirbt, im Mittelmeer oder sonst wo, dass die dort von zentraler Bedeutung sind.«

AH: ... und die Frage, wie es um die Menschenrechte steht.

Alle Menschen wollen ihre Menschenrechte realisiert sehen

IB: Genau, immer auf der Folie dessen, dass wir für alle Menschen die Menschenrechte realisiert sehen wollen, wissend, dass das eine permanente Aufgabe forever ist. Und das gilt natürlich auch in den verheerendsten Örtlichkeiten.

Einbeziehen der Lebensrealität in den Schulalltag

Bei den anderen ist es sogar noch nicht einmal immer leichter. Ich weiß, dass eine der Lehrerinnen in der demokratischen Schule Hadera, die selber aus Marokko stammte, meinte, dass sie oft den Kindern und Jugendlichen sagt: »Ich finde, ihr habt jetzt genug Seidenmalerei gemacht, ihr habt genug Leder punziert – da hinten, hinter dem Zaun, hinter der Mauer, leben Kinder, die Palästinenser sind und noch nie das Meer gesehen haben. Was tun wir jetzt?«

AH: Also nicht völlige Freiheit bis sonst wo.

IB: Nee, du bist ja da als authentisches Gegenüber.

»Childismus«

Über Summerhill hat ja einer mal, der auch darüber geschrieben hat und dort lange tätig war, gesagt, dass es für ihn schwierig war, dass man sich als Erwachsener den Kindern unterwirft. Also nicht Adultismus, sondern das Gegenteil wäre dann »Childismus«. Dass die Kinder mehr Entscheidungsmöglichkeiten haben und Definitionsmacht als du als Erwachsener oder als Älterer. Das wäre ja völliger Humbug.

Obwohl das bei Sudbury im Zweifelsfall dann noch weitergeht. Wenn ich die Macht darüber habe, wer Mitarbeiter:in sein kann und wer nicht. Aber eben auch die Verantwortung habe, irgendwie zu sagen, ich konstruiere mir mein Curriculum selber. Was ja in Summerhill noch relativ entspannt ist dadurch, dass es Menschen gibt, die prinzipiell Angebote machen.

IB: Und das sollst du in Sudbury ja vermeiden.

Und da, glaube ich, ist es halt auch tatsächlich für Kinder mit Unterstützungsbedarfen oder größeren Unterstützungsbedarfen als der Durchschnitt schwierig zu sagen: »Übrigens, das ist jetzt ein Angebot, was ich mal super brauchen könnte.«

IB: Das haben wir auch wirklich in Hadera oder in israelischen demokratischen Schulen anders erlebt.

AH: In Jerusalem gibt es eine Sudbury Schule.

IB: In den Golanhöhen gibt es noch eine Schule mit dem Sudbury Modell.

AH: Die jetzt auch eine staatliche Schule geworden ist – ich habe es mir nicht vorstellen können.

Kinder anregen, auch zur Reflexion durch Mentoring

IB: Aber weißt du ... Wenn du da siehst, was für charismatische Figuren auch diese Erwachsenen sind. Der eine Vater, der dann auch selber Lust hat Schlagzeuger zu sein. Indem du dich nicht zurückhältst, sondern präsent bist. Die hatten unheimlich viele Schlagzeuger da an der Schule. Die haben so und so viele Bands. Es gibt ganz viele Dynamiken, die da entstehen, und aus denen heraus sich Interessen entwickeln können. Auch jemand mit Asperger ist ja nicht so isoliert in seiner Entwicklung, dass er nicht auch mit den Impulsen in der Umgebung korrespondiert. Und die anderen wiederum sind ja nicht so wenig empathisch und achtsam, dass sie nicht sehen könnten, dass du jetzt vielleicht Rückzug oder was ganz anderes oder eine systematische analytische Herleitung der grammatikalischen Art brauchst. Und dann kannst du sie ja auch bekommen. Ich glaube, das ist das, was wir uns oft nicht klar machen: Sie reagieren ja und stellen nicht nur Angebote zur Verfügung, sondern sie sehen, da wird jetzt das und das gebraucht, zum Beispiel mal systematisch sich um hebräische Pronomen zu kümmern, also machen wir das jetzt und bieten dafür eine Kleingruppe an. Oder wir machen es auch eins zu eins. Und dann wird das geboten. Nicht vorher angeboten und gewählt, sondern geboten. Das sagt Meital ja auch, und das hat sie mehrfach betont, unsere Freundin in Israel, die da seit mehr als zehn Jahren Lehrerin an demokratischen Schulen ist: Das Mentoring ist das Herzstück der ganzen Geschichte, bei dem ich den Kindern ständig und regelmäßig rückmelde: Ich beobachte, was du machst. Ich sehe, was dir gefällt. Ich weiß, dass du Mathe meidest. Das behagt mir nicht. Könnten wir darüber mal klären und würdest du auch mal *mir zuliebe* in den und den Mathekurs gehen und dann nach einer Woche sehen wir, was es dir gibt und was es dir nicht gibt. Es ist volle Kante Einfluss nehmen, denn Resonanz ist immer »ein Fluss«.

Zentraler Stellenwert von dialogischem Mentoring

AH: Was ja die Sudbury-Leute ablehnen. Bei denen spielt Mentoring nicht nur keine Rolle, sondern das geht gar nicht, weil es die Freiheit und die Willensbildung beeinflusst. Dagegen sehen andere, wie auch Dror Simri, der an der Schule in Hadera das Konzept des dialogischen Mentoring entwickelt hat und es auch in der Lehrer:innenbildung vermittelt, ein ganz zentrales Moment demo-

kratischer Bildung. Die Kinder werden darin unterstützt, quasi die Hinterbühne ihrer Entscheidungen zu beleuchten und dadurch zu stimmigeren Handlungen zu kommen – die Entscheidung liegt und bleibt aber selbstverständlich bei ihnen.

Gentle Teaching

IB: Ja, das sind große Unterschiede. Na ja, und wenn du die »gentle teaching«-Geschichten nimmst, wo Leute mit Straßenkindern in Brasilien gearbeitet haben und sagen: Du brauchst nur die Augenbrauen zu tief zusammenzuziehen und auf die falsche Art aufs Kind zu gucken, dann dreht sich dieses Kind um und geht, dann kannst du nicht mehr mit ihm arbeiten. Insofern fängt Lehrer:innenfortbildung mit der Stellung der Augenbrauen an und mit der Art, wie ich auf ein Kind schaue. Da hast du dann noch einmal andere Formen von Angebot oder Ansprache. Da kannst du wahrscheinlich auch nicht Mentoring machen, sondern da musst du sie wirklich – da finde ich den Begriff Gentle Teaching ganz gut – überhaupt erst mal davon überzeugen, dass du die Chance bekommst, dass das Kind sich nicht auf der Sohle umdreht, dass es Vertrauen entwickelt und dass das, was dann geschieht, wirklich nährend ist und nicht verstörend oder weiter abturnend.

Die nächste Frage wäre jetzt, was für eigene Interessenschwerpunkte tatsächlich für euch besonders wichtig waren. Viele sind jetzt schon zur Sprache gekommen. Aber vielleicht …

All means all

AH: Vor unserem biografischen Hintergrund: »All means all« war einer, ist nach wie vor einer. Je weiter verbreitet inklusive Bildung in Schulen oder Schulen auf dem Weg zur inklusiven Bildung sind, desto größer wird die Gefahr, dass es doch unausgesprochene oder auch ausgesprochene selektive Grenzen gibt. Insofern ist das eigentlich seit Zivi- und Praktikantinnen-Zeiten ein Punkt, der für uns ganz zentral wichtig ist. Ich glaube, es ist kein Zufall, dass ausgerechnet wir diejenigen waren, die noch vor der Konvention die erste bundesweite Tagung zu dem Thema, damals noch: »Kinder mit schwersten Behinderungen in der Integration«, organisiert haben, mit der Lebenshilfe zusammen. Was ich in letzter Zeit immer wieder höre: Selbst wenn du den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung nimmst – es wird ja immer weniger und der Weg in die Förderschule wird immer selbstverständlicher.

Wie ist da aus eurer Sicht die Entwicklung? Wenn man sich die Zahlen an den Sonderschulen für Geistige Entwicklung anguckt, die sind ja relativ stabil, wenn man sich jetzt mal von Bremen absieht.

Umformungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung

AH: Das liegt im Zusammenwirken von Umformungsprozessen durch Bildungspolitik und Bildungsverwaltung mit dem Hochhalten des Elternwahlrechts begründet. Jetzt plötzlich ist das Elternwahlrecht ein wichtiges demokratisches Recht – vorher nie, seit der Sonderschulbesuchspflicht seit 1938, das hat Ulf Preuss-Lausitz ja mal so schön aufgeschrieben.

Etikettierungsprozesse

Und es hat mit den unzureichenden Ausstattungen zu tun, den im Licht der BRK »unangemessenen Vorkehrungen«, an allgemeinen Schulen noch viel mehr als an Förderschulen. Dass da eine Dynamik entsteht, die zu vermehrten Etikettierungen führt, ist allemal klar. Wenn dann der größere Teil dieser vermehrten Etikettierungen in der allgemeinen Schule stattfindet, das ist dann eine »großartige Inklusionsentwicklung«. Das finde ich – genau wie Hans Wocken – schon ganz schön bitter.

Selektionstradition in Deutschland

Das ist aber auf der anderen Seite eben auch logisch, dass die Entwicklung in diese Richtung geht. Denn ein Bildungssystem mit so einer starken hierarchischen Tradition von ein paar 100 Jahren mal eben aufgrund einer Konvention, von den Menschenrechten ausgehend, grundlegend zu verändern, ist nicht wirklich realistisch. Ich sehe es schon so, dass die Menschenrechtsperspektive nirgendwo konsequent aufgenommen worden ist. Dann müsste man ja wirklich das Ganze verändern. Und insofern ist es eigentlich logisch, dass das Bildungssystem mit dem politischen, dem bildungspolitischen Rahmen drum herum, mit dieser ganzen Herausforderung systemkonform assimilierend umgeht.

Gutachten für österreichische Hochschulen

IB: Das wird auch daran deutlich: Andreas ist ja Gutachter für die neuen Curricula in österreichischen Hochschulen.

»Neue Lehrer:innenbildung«

AH: Bei der »neuen Lehrer:innenbildung« in Österreich müssen die Hochschulen alle Curricula neu machen, da bin ich externer Gutachter zum Aspekt Inklusion.

Beispiele von inklusiven Schulen

IB: Da wird häufiger ganz knallhart sonderpädagogisch geplant, z. B. basale Stimulation. Und eigentlich wird ausgeblendet, dass wir womöglich keine basale Stimulation brauchen, wenn wir in einem regulären, also in einem sehr lebendigen, quirligen Umfeld sind – was wunderbar im Kinderhaus Friedenau und in der Fläming Schule, um Sandra herum in Wiener Neudorf und in anderen Beispielen wie mit Emily Willkomm in ihrer Hamburger Ida-Ehre-Gesamtschule deutlich wird. Da könnte man ablesen, warum es dort bestimmte sonderpädagogische Dinge so überhaupt nicht mehr bräuchte. Im Gegenteil war man gut bedient, wenn man ein bisschen was von Feldenkrais wusste oder von anderen Formen, sich Bewusstheit zu verschaffen und miteinander Dinge reflexiv und bewusst zu klären.

Spezialisierung in inklusiver Pädagogik in der österreichischen Lehrer:innenbildung

AH: Teilweise – es gibt ganz unterschiedliche Strickmuster. Ich finde es eigentlich ein ganz gutes Beispiel, weil es so schön einfach ist, den nackten Finger auf die angezogene Bildungspolitik und die Bildungsverwaltung zu richten. Das Beispiel macht deutlich, dass die Hochschulen da genauso drinhängen, denn es ist obligatorisch, dass sie Spezialisierungen in inklusiver Pädagogik anbieten müssen. Und häufig geht es sowieso schon mal exklusiv um Beeinträchtigung, ohne dass da jetzt stünde »Fokus Beeinträchtigung«, das könnte auch ein anderer sein, etwa Mehrsprachigkeit. Da gibt es manchen Hochschulverbund, der wirklich einen vielfältigen Fokus anbietet. Innerhalb dieses unausgesprochen auf Beeinträchtigungen verkürzten Schwerpunktes inklusive Pädagogik findest du dann das Strickmuster, dass es losgeht mit den Störungsbildern. Dann kommen sie ir-

gendwann beim letzten Modul zur »inklusiven Didaktik« – und dann kommt da nur die individuelle Förderung. Dass da irgendwie gemeinsames Lernen gedacht sein könnte, das taucht gar nicht auf. Das ist so das extrem tradierte Strickmuster, wo nicht wesentlich veränderte Sonderpädagogik als inklusive Pädagogik umetikettiert wird. Andererseits hast du aber auch andere Strickmuster, die vom gemeinsamen Lernen ausgehen, von den Potenzialen und was dabei wichtig ist, und die dann gucken, welche Rahmenbedingungen dafür notwendig sind und wie Unterstützung möglichst nicht diskriminierend unter verschiedenen Aspekten gestaltet werden kann. Da kannst du dann als zweites in die Spezialisierung früherer Fachrichtungen reingehen. Obwohl es nicht bis zur basalen Stimulation geht, weil da ja wirklich die Frage ist, ob das nicht die Konsequenz absoluter Isolation ist, dass man solche Formen von Förderung entwickelt hat, die in einer anderen Situation schlicht nicht mehr nötig sind. Ich sage nicht: alles weg, das ist nicht die Konsequenz. Aber eine kritische Überprüfung dessen, was denn tatsächlich gebraucht wird in einem anderen, inklusionsorientierten Umfeld. Da sind wir sehr unterschiedlich weit.

Genau, da stellt sich für mich natürlich auch die Frage: Was brauchen wir denn noch? Sind beispielsweise Konzepte wie Lilli Nielsen noch wichtig, eben als Ansätze, die in früheren Entwicklungsstadien ansetzen? Wenn ich sage, ich habe ein Tragesystem, was mich erst einmal davon entlastet, mein eigenes Körpergewicht zu tragen, und was mir die Möglichkeit gibt, mit beiden Beinen zu baumeln und damit Erfahrungen zu machen … Das sind Sachen, die in der Regelschule überhaupt nicht thematisiert werden, weil sie die Ausstattung nicht haben und weil sie gegebenenfalls auch das Wissen nicht mehr haben.

Zusammenarbeit mit Therapeut:innen

IB: Da kann ich dir aber als Praktikerin von damals sagen, dass ich froh war, dass wir dafür Formen gefunden haben. Wir mussten sie uns selber basteln, dass die häufig von der Geburt an schon mit den Kindern und Jugendlichen in Verbindung stehenden Therapeut:innen, etwa Krankengymnast:innen zu uns in die Schule gekommen sind und mit uns gearbeitet haben. Und uns ermutigt und ermuntert haben, zum Beispiel auch mal gegen den erkennbaren Widerwillen des Kindes bestimmte Sachen durchzusetzen, z. B. das Stehen, weil es physiologisch notwendig war.

Lehrkraft-Kind-Kommunikation

Ja, das war insofern total wichtig. Wenn du durchschaust, dass bestimmte Sachen wegen der Gesundheit, wegen des Kreislaufs, wegen der Venen an jedem Tag sein müssen – und ich kann natürlich versuchen, das irgendwie spielerisch herbeizuführen, aber wenn das nicht geht, können wir natürlich auch in einer Form schroffer Einigung miteinander klären, dass es mal wieder Zeit ist dafür, die Beine so und so zu halten. Das ist auch Teil von Sicherheit und Geborgenheit geben. Wenn du selber deinen Schweinehund nicht überwindest, kann dir helfen – das musst du mit mir ja auch ständig machen –, dich dazu zu ermutigen und zu ermuntern, bestimmte Funktionen wieder aufrechtzuerhalten. So kann

das ganz gut immer ins System reinkommen. Natürlich braucht es das. Da hatten wir ja auch die Situation in einer Klasse, dass die eine Familie auf Doman-Delacato schwört, und die Mutter der anderen, sehr stark beeinträchtigten Schülerin ist eben auf Feldenkrais orientiert. Eigentlich schließt sich das schon mal komplett aus.

Einbeziehung widersprüchlicher Ansätze

AH: Gegen alles andere wehrt sich ihre Tochter. Das konntest du wirklich auch beobachten. Das Team musste dazu Position beziehen. Erst einmal waren sie sehr freundlich und haben gesagt: Ja, okay, wir versuchen es, aber wenn dann die Schülerin, die mit Doman-Delacato fünfmal am Tag an Armen, Beinen und am Kopf gedreht wurde, anfing, in der Pause ihre »Dreher:innen« zu verhauen, da hörte dann der »Spaß« irgendwann auf.

Schule als Kompromissfeld

IB: Das muss man miteinander klären und aushandeln. Ich weiß nicht, wie viel Sinn das macht für dein Thema, aber ich finde auch, dass man wirklich nicht automatisch Gebetsräume bräuchte an jeder Schule. Ich finde, man kann auch gucken, wie weit Dinge auch lebbare Privatsache sind. Müssen wir wirklich alles und jedes in der Schule quasi repräsentieren und für alles Räume schaffen? Ich glaube, Schule ist auch ein Kompromissfeld. Insofern geht es da auch darum, sich ums Lagerfeuer herum zu treffen und dieses Innere zu definieren, aber manch andere Dinge bleiben im Zelt. Da kann nicht jedes und alles Raum haben.

Das ist jetzt aber natürlich eine ganz spannende Frage: Was hat Raum und wofür gibt es Zelte, wofür gibt es Lagerfeuer, wofür nicht? Die einen sagen ja, wir brauchen ganz dringend die fünf Kinder mit Behinderung in einer Klasse, damit sie sich gegenseitig irgendwie unterstützen und sie nicht vereinzelt und alleine und ganz traurig sind. Brauchen wir das? Brauchen wir ein Zelt, wo draufsteht, wer Lust hat, geht rein? Wo können wir Räume schaffen, die selbstbestimmt genutzt werden? Wo sind auch selbst gewählte Ausschlussmechanismen ok? Wo sind sie eben nicht selbst gewählt und sollten thematisiert werden?

Aushandlungsprozesse mit Schüler:innen um Räume

IB: Genau. Es sollte immer thematisiert werden. Ich finde auch, dass es verschiedene Epochen geben kann. Tatsächlich können wir auch mal ganz derbe Dinge beschließen, wenn uns klar ist, dass wir einen Zeitraum haben, wo wir das miteinander kritisch angucken: Was hat das jetzt gebracht? Aber trotzdem lassen sie sich jetzt mal darauf ein, weil wir ja geklärt haben, dass wir in zwei Monaten gucken: Wollen wir so miteinander reden? Wollen wir das immer mit der gewaltfreien Bitte und so weiter? Oder geht es auch anders? Und was sind dann die Alternativen? Wir kommen aus der Nummer nicht raus, dass wir tatsächlich immer wieder darum bitten müssen, dass Leute einfach mal was mitmachen und probieren und sich anpassen. Bei der Soziokratie geht es immer um dieses: Kannst du damit leben, wenn …? Oder geht es dir komplett gegen den Strich? Man muss auch nicht für alles eine hundertprozentig definierte Position haben und tausend Argumente. Das kann auch nicht jede:r leisten. Ich glaube schon, dass dieses »You have to dance with the group«, was Marsha Forest oft sagte, ob

es ein Tango oder ein Walzer ist, hängt von den Leuten ab, die dabei sind. Und dann gilt es miteinander auszuloten: Was passt zu dieser Konstellation auch in dieser Zeit, in der wir uns befinden? In der Umgebung, in der wir uns befinden? Wie viel können wir uns zumuten? Da gibt es nichts Absolutes.

Wobei ich immer in Zweifel ziehen würde, dass es irgendeinen Sinn macht zu sagen, die fünf gehen verordnetermaßen irgendwohin. Und wir haben ja auch hinreichend häufig genug Informationen von den angeblich so Ähnlichen, dass sie sich überhaupt nicht leiden können und auf gar keinen Fall gemeinsame Sache machen wollen. Das ist ja auch eine wunderbare Chance, wenn es solche Dissonanzen gibt, mit denen zu arbeiten.

Das spannende ist tatsächlich: Wofür stellen wir Räume bereit? Weil du gerade auch gesagt hast: Man muss halt auch in Frage stellen: Wofür gibt es Zelte, wofür gibt es Lagerfeuer, wofür auch nicht. Wenn ich sage, ich habe einen Raum und der kann von euch gestaltet werden. Und dann sagen die Mädchen: »Okay, wir machen einen Mädchenraum daraus. Bis auf Monika, die mögen wir nicht, die darf da nicht mitmachen.« Oder fünf Kinder mit Downsyndrom aus unterschiedlichen Klassen sagen: »Ach ja, eigentlich wollen wir uns da donnerstags immer treffen und darüber sprechen, wie scheiße Schule ist.« Ok, können sie machen. Aber gibt es dann sozusagen Momente, wo man, aus eurer Sicht, eingreifen sollte? Zu sagen: »Nein, das ist ein Prozess, den wir nicht gut finden. Dafür ist dieser Raum nicht gedacht.«

Welche Räume in der Schule für wen

IB: Ich glaube auf jeden Fall, dass alle Beteiligten Steuerfunktionen haben sollten: Ich sehe das, was ich schwierig finde. Ich sehe das, was ich spannend finde. Ich sehe was, was mich beklommen macht. Oder ich sehe was, was mich irritiert. All das sollte Raum haben in den Gremien, also in den Kreisen, die es gibt. Es gibt ja immer verschiedenste Formen von Kreisen, auch von Intensitäten. Wichtig ist, dass all das thematisiert wird und immer auch Chance auf Erprobung von Veränderungen hat. Lass uns mal, mir zuliebe, einfach weil es für mich wichtig ist, es muss keine Mehrheiten geben dafür. Sondern, ich glaube schon, dass das möglich ist, nach Aushandlung von Regeln und Reform von Regeln immer wieder kreativ die Situation neu zu gestalten. Aber dazu braucht es die Gesprächsbereitschaft aller Beteiligten. Und diese Sorge, wenn sich die vermeintlich Gleichen immer zusammentun? Natürlich. Wir hatten an der IGS Köln-Holweide diese Diskussion, dass alle Beteiligten das eigentlich unproblematisch fanden, dass in der großen Pause eine Ecke voller Mädchen mit Kopftüchern ist und eine andere Ecke so und so mit Rollstuhlfahrer:innen und so weiter. Ich finde das schon nicht ganz unproblematisch, denn es erzählt uns ja was: Es macht schon auch eine bestimmte Ebene sichtbar, nämlich, dass es offenbar immer noch am leichtesten ist, sich mit denen zu verständigen oder sich mit denen zu entspannen, die offenbar ähnliche Grundherausforderungen bearbeiten oder ähnliche Gedanken im Kopfe führen. Das würde immer noch meinen Ehrgeiz entfachen, das zu thematisieren.

Die Frage ist dann, was macht das Mädchen mit Kopftuch, das im Rollstuhl sitzt?

IB: Ja, genau, das wird spannend. Wie eine unserer Freundinnen: Afrikanischer Ursprung, im Rollstuhl und dick. Und die meint manchmal: »Jetzt müsste ich eigentlich noch sagen, dass ich lesbisch und jüdisch bin. Das würde die Sache noch mehr verdichten.«

Relativistische Position

AH: Ich finde, es ist eine sehr relativistische Position, die du jetzt hast. Ich weiß nicht, ob ich da so hundertprozentig mitgehen würde. Alles muss ausgehandelt werden außer Gebetsräumen – Gebetsräume nicht.

Alle anhören und aushandeln

IB: Doch, auch darüber würde ich mit mir handeln lassen. Klar, ich fall auch nicht in Ohnmacht, wenn irgendwo ein Kreuz an der Wand hängt. Ich kann damit umgehen. Aber es ist dann ein Thema einer Gemeinschaft. Wie wollen wir leben? Welche Bedeutung kommt dem zu?

Politische Orientierungen oder Religion privat

Klar ist das relativistisch. Das hat was mit Beziehungen zu tun. Das sind Aushandlungsdinge zwischen den Leuten, die miteinander diesen Lebensraum gestalten. Das funktioniert auch nicht anders, auf der Grundlage von Menschenrechten. Wobei ich Religion oder auch politische Orientierung schon als sehr hoch komplizierte Aspekte empfinde, die im Zelt blieben – ich meinte damit das Private. Denn sobald sie anfangen, das Gemeinschaftsleben auszuhebeln, dann sind sie irgendwie unantastbar, weil es eben Religion ist, das kann man ja nicht diskutieren. Dann wird es wirklich kompliziert.

Aber wird es nicht noch komplizierter, wenn man sagt, man spricht nicht darüber? In Amerika ist es ja lange Tradition, dass man lieber über Politik nicht spricht, weil sonst die Thanksgiving-Feiern immer im Desaster enden. Aber wenn ich sage, das Politische bleibt im Zelt, wir geben dafür eigentlich keinen Raum am Lagerfeuer, dann ist die Frage …

Fundamentale politische Positionen und fundamental religiöse Positionen

IB: So meinte ich das auch nicht. Ich meinte, mit der politischen Orientierung ganz klar, wo sich auch der Index für Inklusion insgesamt vornehm zurückhält, mit radikalen Positionen, die eben genau nicht als Diskussionspart daherkommen, sondern als rigorose ...

AH: Du meinst dogmatische, fundamentalistische politische Positionen und fundamental-religiöse Positionen?

Grenzen des Privaten in der Schule

IB: Ja, die eben gerade nicht auf der Grundlage von Menschenrechten mit Akzeptanz oder Diskriminierungsfreiheit einhergehen, sondern bewusst danach suchen, wo ich diskriminieren oder wo ich Hierarchien und »meine Normalität« herstellen kann. Die ganz klar mit besser und schlechter etc. arbeiten. Es war übrigens verrückt, wie wir neulich eine Frau aus den USA trafen, die entgeistert war, als ich sagte, ich wäre Atheistin, weil ich die erste Person war, die sie traf. Wie ich dann meine Kinder erziehen will, wenn ich keinen strafenden Gott, der alles sieht, mit dazu ziehen kann, wollte sie da von mir wissen. Das meinte ich. Da wird es dann schwierig, weiter miteinander zu frühstücken.

Du hättest immerhin noch Andreas …

IB: Der ist ganz schnell gegangen, als er merkte, dass die Frau evangelikale Tendenzen hatte.

Nee, ich meinte als strafende Gottfigur.

Eisler, Holzkamp und Hecht im Inklusionskompass

IB: Ach so, nein! Für mich gibt hier die Kulturwissenschaftlerin und Historikerin Riane Eisler eine hilfreiche Orientierung: Weg vom dominatorischen, also hierarchischen und unterdrückenden, und hin zum partnerschaftlichen, aushandelnden Diskurs. Und sie liegt damit auch auf einer Linie mit Klaus Holzkamp, der ja das Lernen im defensiven Modus kritisiert, bei dem es vor allem darum geht, institutionellen Anforderungen zu entsprechen und keine Probleme zu bekommen, und das Lernen im expansiven Modus favorisiert, bei dem Lernende über sich hinauswachsen und in selbstgewählte Tiefen selbst gestellter Fragen gehen können. Beide haben wir in unserem Inklusionskompass zusammengeführt, um mit inklusionsorientierter Entwicklung Räume für expansives, partnerschaftliches – und Yaacov Hecht würde sagen, pluralistisches – Lernen zu vergrößern und die Bereiche defensiven, dominatorischen und linearen – und letztlich fremdbestimmten – Lernens zu verringern. Und immer wird es beide Bereiche geben.

Was waren aus eurer Sicht die größten Herausforderungen, persönlich und für das Feld?

Schulversuche Integrationsklassen und Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt, Kooperationsproblem der Erwachsenen

AH: Also für das Feld, da bin ich jetzt wieder bei den Schulversuchen Integrationsklassen und Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt: Das Kooperationsproblem der Erwachsenen. Das war ja das große Ding, und da bin ich mit Hans nicht so ganz einig, dass wir nicht drüber geredet hätten, wie er in seinem Interview gesagt hat. Sondern ich finde eigentlich, dass wir damals dieses Problem als wissenschaftliche Begleitung für den Grundschulbereich offen angepackt und viele Leute ja auch befragt haben, nämlich die, die ausgestiegen waren. Ein Fünftel aller Pädagog:innen – 20 von 100 waren das – waren ja wieder ausgestiegen in den ersten fünf Jahren. Das haben wir relativ offensiv, finde ich eigentlich, in die Community gebracht. Und das war wirklich aus meiner Sicht mit die größte Herausforderung, weil in der traditionellen Lehrer:innen-Sozialisation Teamarbeit nicht vorgesehen ist: Ich bin Einzelkämpfer:in, ich habe die Tür zu, ich habe meine Klasse und da mache ich alles. Und das ist bis heute häufig ein Problem.

Kinder mit aggressiven Verhaltensweisen

Das andere waren die Kinder mit aggressiven Verhaltensweisen. Was irgendwie nicht so wirklich erwartet war, sondern es gab eher die Erwartung: Je weiter die Kinder kognitiv von der Normalität entfernt sind, desto schwieriger wird es. Und das hat sich ja überhaupt nicht bestätigt. Die vielen Kinder mit geistiger Behinderung, deren Eltern schon aktiv waren und gepowert hatten, das waren meist nicht

die großen Herausforderungen, sondern eher die Kinder, wo es zwischen ihnen und anderen aggressiv zur Sache ging.

Erfahrungen der ersten Integrationsklassen

Persönlich für mich war eine große Herausforderung, dass wir ja alle keine Ahnung hatten, wie das gehen könnte. Wir haben ja gerade in der Anfangszeit, als wir noch alle Klassen und alle Kinder kannten, ganz viel im Unterricht gesessen und mitgefiebert: Wie kann es denn gehen? Und wenn ich ein bisschen abstrahiere vor dem Hintergrund meiner schwierigen Erfahrungen vorher in einer Klasse für schwermehrfachbehinderte Kinder: Und nun alle in der Grundschule – das zusammenzukriegen und da eine Idee zu entwickeln, wie das überhaupt funktionieren kann, wenn du wirklich Integration ernst nimmst im Sinne von »kein Ausschluss von irgendwem«, sondern »alle sollen die Möglichkeit haben, dort aufzuwachsen« ...

Spannende erste Zeit, wie die Inklusion vorangeht

Das ist aus meiner Perspektive die größte Herausforderung gewesen – nicht im Sinne eines riesig großen Problems. Es war einfach spannend wie ein Krimi, in den Klassen anwesend zu sein und zu gucken: Wie machen die Kolleg:innen das eigentlich? Und hinterher mit ihnen auch drüber reden zu können.

Erwartungshaltung zwischen Integration und Kompensation

IB: Ich erinnere das als riesengroße Herausforderung damals, dass die Hamburger Schulpolitik, verkörpert durch die Senatorin Rosemarie Raab, die Erwartung hatte, dass am Ende von Klasse 4 die Kinder mit Label in integrativen Regelklassen durch sonderpädagogische Förderung dann keinen mehr haben sollten. Das war für euch im Schulversuch ein Riesenproblem in den 1990er Jahren. Das war vor allem noch mal wieder ein neuer Angang, erklären zu müssen, jetzt für die Sekundarstufe I, dass wir integrativ weitermachen und auch am Ende von der Klasse 10 nicht davon ausgegangen werden kann, dass dann bestimmte Zuschreibungen so nicht mehr existieren würden. Diese Überfrachtung der Erwartungshaltung, was jetzt Sonderpädagogik oder Sonderpädagog:innen in der Arbeit an Veränderung bringen würden. Das war auch für mich persönlich zum Beispiel ein großes Problem, als ich dann einstieg in die Sekundarstufe I. Es waren ja drei Hamburger Gesamtschulen oder zunächst eine und dann drei, die sich praktisch in diesem Feld innovativ bewegten. So, dass selbst ein Hans Wocken meinte: »Nee, in der Sekundarstufe I kann das Ganze nicht funktionieren, das entwickelt mal schön stufenbezogen. Erst mal Integration und Grundschule!« – quasi. Das merkt man auch dem Interview an, das du mit ihm geführt hast, dass der Bezug auf die Grundschule absolut dominierte. Über den Tellerrand hinauszugucken, wie Almut Köbberling, Wilfried Schley und andere, die wir uns dann im anderen Feld bewegt haben und Dinge dort entwickeln mussten, war doch eine andere Sache. Mein Schulleiter damals, Aart Pabst, fand immer wieder, ich wäre zu kritisch mit dem System der Gesamtschule und ich sollte doch mal sehen, dass das Glas schon halb voll wäre und nicht halb leer. Für mich war das eine große praktische Herausforderung, dass auch Gesamtschule, wie sie damals war, stark orientiert am segregierten System war und sich natürlich in Konkurrenz befand. Es gab keine wirkliche Gesamtschule, solange es in unmittelbarer Nähe Gymnasien oder Kooperative Gesamtschulen gab. Wir hatten einfach weiterhin ein Abbild

des segregierenden Schulsystems, mit dem wir kämpften. Das war eine Riesenherausforderung. Ich finde, dass wir das auch immer benannt haben, dass wir nicht irgendwas beschönigt, sondern schon damals die Widrigkeiten thematisiert haben, die uns strukturell viele Schwierigkeiten bereitet haben. Innerhalb dieser Strukturen wiederum dann aber integrative Betonung und Akzente zu setzen für Menschen, die bisher nicht mitspielen durften, während gleichzeitig Menschen rausflogen, Kinder geschasst wurden im System, die nicht mit dem Sonderstatus da waren – das fand ich so schlimm, dass ich zum Teil, bildlich gesagt, rückwärts zur Schule gegangen bin, weil ich kaum wusste, wie ich mein Gesicht wahren kann in einer so widersprüchlichen Situation. Das war für mich persönlich eine Riesenherausforderung.

Neoliberaler Druck auf Schule

Und diesen neoliberalen Druck auf Schule immer zu spüren, also diese Output-Orientierung, mit all den OECD-Tests – wie gehen wir damit um? Lassen wir die Kinder mit Beeinträchtigungen raus aus dieser Aktion? Und welche Konsequenzen wurden aus alldem gezogen? Das war eine riesengroße Belastung. Das ist es, glaube ich, heute nicht weniger. Ich finde das heute auch für die Praxis und auch für mich persönlich oft schwierig, wenn ich mit Praktiker:innen in einer Fortbildung zusammentreffe. Auch im berufsbegleitenden Studiengang hat mich das oft fast schier zerrissen, dass natürlich weiterhin sämtliche Selektionsstandards von Schule aufrechterhalten werden. Und andererseits kam die Aussage: »Gestaltet das Ganze inklusiv!« Diesen Widerspruch halte ich nach wie vor für unauflösbar.

Schulversuch Integrative Grundschule und seine Begleitung

AH: Diese Herausforderung und gleichzeitig auch den Widerspruch zwischen Inklusion und Kompensation, den du eben angesprochen hast, habe ich ja schon früher beschrieben, der kochte ja in dem großen Hamburger Schulversuch Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt in den 1990er Jahren sehr hoch, bei dem wir uns als Begleitung sehr auf die Black-Box-Untersuchung der Entwicklung der Kinder fixiert und andere Blickwinkel sehr wenig genutzt haben.

Forschung in der Sek I

IB: Genau daran wurde in der Wissenschaftlichen Begleitung in der Sek I zeitgleich gearbeitet. Durch den psychologischen Blick von Wilfried Schley und durch die Art, wie Almut Köbberling sich eingebracht hat – und auch die anderen Kolleginnen, die stundenweise Abordnungen hatten. Dadurch hatten wir da einen anderen Zugang – und bei einer kleineren, überschaubaren Gesamtsituation ...

AH: Es waren fünf, sechs, sieben, acht Schulen mit jeweils einer Klasse im Jahrgang, die im Blick war.

Diagnostisches Mosaik

IB: Da konnte man bestimmte Dinge anders, eben nicht über Fragebögen und Tests, sondern durch andere Beobachtungs-, Selbstbeobachtungs- und Reflexionsmethoden angehen. Und es lief im Grunde wie bei Balint-Gruppen, dass wir guckten: Was beschäftigt uns und warum? Wie schon beschrieben haben wir ja mit dem Diagnostischen Mosaik sehr viele Praxissituationen bearbeitet und daraus Erkenntnisse gezogen. Eigentlich schade, wie wenig sich das anderen kundgetan hat. Es ist wenig zur Kenntnis genommen worden.

Ja, weil die Sekundarstufe halt auch insgesamt wenig vertreten ist …

Weiterführende Schulen in Hamburg

AH: Hamburg war ja das einzige Bundesland, in dem es der Elternbewegung wirklich gelungen ist, jede Klasse weiterzuführen ab fünf bis durch in Klasse 10 – bis auf eine Ausnahme. In allen anderen Bundesländern gab es da ja riesen Übergangsprobleme und ganz viele Abbrüche. Das war wirklich eine schwere bildungspolitische Kiste, die die Eltern gestemmt haben.

Lehrer:innennbashing durch die Politik

IB: Darf ich noch eins sagen zu Rosemarie Raab. Was mich damals auch richtiggehend umgetrieben und verletzt hat. Es war eh eine Zeit, in der gerne Lehrer:innenbashing gemacht wurde, auch von der SPD. Sie rümpfte die Nase über Grundschullehrer:innen: Es wäre rausgekommen, dass sie Gymnasialempfehlung vermehrt aussprechen an Kinder aus akademischen Haushalten. Ähnlich leistungsstarke Kinder aus anderen Kontexten würden dagegen weniger ans Gymnasium empfohlen. Solche Sachen wurden gerade diskutiert, als wir uns mit dem Integrationsthema auf den Weg machten.

AH: »Falsche Empfehlungen« war das Stichwort – sozial selektiv, mit Diskrepanzen zu den Leistungsdaten.

Beratung der Grundschullehrer:innen bei dem Übergang zur Oberschule

IB: Ja, da wurden die Grundschullehrer:innen diffamiert, dass sie falsche Perspektiven pflegen würden. Mir kam dazu immer stärker in den Sinn: Vielleicht wissen Grundschullehrer:innen einfach sehr gut, was es braucht, um am Gymnasium klarzukommen, ggf. auch mit externer Förderung, was Nachhilfe angeht und was die Eltern und finanzielle Mittel betrifft. Vielleicht wissen sie einfach über die selektiven Tanzchoreografien der abnehmenden Schulen und beraten von daher einfach sehr systemimmanent und kompetent. Was wir dann zu bieten hatten in Integrationsklassen, war ja einfach noch eine völlig abweichende Spielvariante. Und dann zu sehen, mit wie viel Engagement Gesamtschullehrer:innen sich den Kindern zuwenden, wie wenig das eigentlich selbst von SPD-Leuten und schulpolitisch Verantwortlichen gewürdigt wurde, das empfand ich als spannende Erfahrung.

AH: Sehr quantitativ-empirisch orientiert und sehr wenig systemisch.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollen aus eurer Sicht nicht in Vergessenheit geraten?

Inklusion für alle

AH: Die allererste ist aus meiner Sicht, da spielt meine Biografie eine Rolle: Inklusion darf um Himmels willen nicht zu einer selektiven Angelegenheit werden, die nur für bestimmte Leute »geht« – Stichwort 80 %, 90 %, angeblich steht das ja in der UN-Konvention so drin, aber da steht ja drin »easily« 80 bis 90 % und bei den anderen wird es anspruchsvoll. Inklusion meint also wirklich alle. Das ist eine Erkenntnis, die hat Nina Hömberg ja auch in ihrem Interview beschrieben aus dem Schulversuch in Berlin – es geht tatsächlich mit allen und um alle. Und wir sind gefragt in unserer Kreativität und in unserer Flexibilität und in dem, wie wir die Situation gestalten. Dass das tatsächlich mit

allen und um alle geht, das, finde ich, ist etwas, das nicht vergessen werden darf. Ein zentraler Punkt.

Angebliche Neutralität der Forschung

IB: Ich tue mich schwer damit, ob es wirklich so etwas wie zentrale Erkenntnisse aus den letzten Jahren überhaupt gibt. Ich war während der Praxis zugleich wissenschaftliche Begleitung, und ich finde nach wie vor auch, dass das eine gute Mischung war. Oft wird ja gesagt, Wissenschaftler:innen sollten möglichst viel Distanz zu dem Feld haben und so etwas wie Neutralität einbringen. Ich glaube, dass es gerade eine günstige Kombination war für mich, sowohl in der wissenschaftlichen Begleitung, als auch in der Lehrer:innenfortbildung, als auch zeitgleich in der Lehrer:innenbildung und in der Schule zu sein. Ich glaube, dass das für mich persönlich viel ermöglicht hat, und ich bin hochgradig skeptisch gegenüber jeglicher Forschung, die so etwas wie Neutralität behauptet. Natürlich habe ich immer sehr stark thematisiert, inwieweit ich Teil dieses Forschungsprozesses bin und meine eigenen Zugänge sehr stark transparent gemacht. Was mich besorgt, sind zunehmende Forschungsstudien, die vorgeben, Erkenntnisse zu liefern, wo eigentlich nur der Status quo beschrieben – und die eigene normative Orientierung verleugnet wird. Ganz viel Beschreibung von Schule, wie sie ist, und von Situationen, wie sie eben sind – und so ist es dann. Und eben nicht die Perspektive einzunehmen, gerade diesen Status quo in Frage zu stellen und zu gucken: Wie können wir an welchen Stellschrauben zu mehr Inklusivität, zu mehr Akzeptanz, zu mehr Respekt, zu mehr Realisierung von Menschenrechten kommen? Wie können wir dem Recht auf Spielen in Grundschule und Sekundarstufe Durchbruch verschaffen? Eine Intentionalität von der Forschungsperspektive, die fehlt mir oft. Ich finde es unglaublich, wie viel Forschungsmittel investiert werden, um zu gucken: Wie reagieren Kinder in dem Moment, wenn sie eine eins, zwei, drei, vier, fünf oder eine sechs kriegen. Mich interessiert das eigentlich herzlich wenig, wenn daraus nicht Zensuren hinterfragende Konsequenzen gezogen werden. Zumal es doch in inklusiven Settings um benotungsfreies Lernen geht! Oder zu gucken: Wie sind die Interaktionsprozesse zwischen diesen und jenen, wenn daraus nicht Konsequenzen abgeleitet werden für besseres Miteinander, sondern einfach ständig immer wieder nur Beschreibungen formuliert werden.

Oder eine Untersuchung, dass hohe Zufriedenheit bei Kindergärtner:innen dann gegeben ist, wenn sie Kinder maximal »schulfertig« gemacht haben. Dazu keinen Menschenrechtsbezug zu formulieren, finde ich fatal. Wobei ich jetzt nicht sagen kann, dass wir das früher immer explizit so gemacht haben, aber immanent. Wenn ich gucke, worauf wir uns bezogen haben, dann würde ich sagen, war es immer klar, dass wir uns darum bemüht haben, zu einer geringeren Selektivität von Schule beizutragen. Das finde ich eine wichtige Grundhaltung, wenn man über Praxisentwicklung und Forschungsentwicklung nachdenkt.

Individualisierung

AH: Ein weiterer Punkt für mich ist, dass es wirklich in vielen Situationen gelungen ist, sehr unterschiedliche Kinder gemeinsam lernen zu lassen. Ich sehe in der Schulpädagogik eine häufige Schieflage, die sagt, wir müssen differenzieren,

differenzieren, differenzieren – aber das Gemeinsame geht dabei womöglich den Bach runter. Das haben wir ja schon bei den neuen österreichischen Curricula angesprochen.

IB: Individualisieren, differenzieren und fördern werden überbetont – so unsere Erkenntnis.

Dekategorisierung

AH: Klar ist es wichtig, aber das ist nur die eine Seite der Medaille und dass ist noch keine Inklusion. Und eigentlich waren wir damals schon in vielen Situationen stark inklusiv orientiert oder haben schon in Anklängen inklusive Arbeit gesehen, die auch weit darüber hinausgegangen ist, was offizielles Programm war, dass nämlich »behinderte« und »nicht-behinderte« Kinder zusammen zur Schule gehen durften. Der Blick auf die Individualität jedes einzelnen Kindes, dass der auch in den integrativen Regelklassen eigentlich eine Qualität hatte, die meine Position zur Frage von Dekategorisierung sehr stark vorangetrieben oder bei der Klärung dieser Position geholfen hat. Dass wir nämlich eigentlich so ziemlich gar nichts wissen, ob jemand nun einen Status hat oder nicht. Was sagt denn das bitte pädagogisch aus? Das sagt etwas verwaltungslogisch, aber pädagogisch gar nichts aus. Und die Chance, dass da Teams zusammenarbeiten, die im Dialog über einzelne Kinder und über die Gruppe sind, das ist eine Qualität von pädagogischer Reflexion, die fand ich wirklich genial. Und da haben sicherlich auch ein Stück weit prozessorientierte und teamorientierte Formen von Fortbildung im Beratungszentrum Integration eine Rolle gespielt. Dass das so wichtig war für die Kolleg:innen und dass sie das dann tatsächlich auch praktiziert haben. Es hätte natürlich mit dem Diagnostischen Mosaik viel mehr sein können. Aber diese Verbindung zwischen einem dekategorialen Ansatz in der integrativen Grundschule, wo Kategorien wirklich nur noch ganz entfernt im Hintergrund eine Rolle gespielt haben und das letztlich auch völlig schnuppe war für die Ressourcenzumessung, ob nun jemand L oder V oder S oder irgendwas »ist«, sondern wo es wirklich um die Lernprozesse jedes einzelnen Kindes geht, und zwar eingebunden in die soziale Gemeinschaft. Und das ist natürlich im Allgemeinen, im gesamten System viel schwieriger hinzukriegen als in Schulversuchen, denn das waren damals ja die Kolleg:innen, die dies wollten und eine hohe Bereitschaft hatten, da viel Zeit und Kraft reinzusetzen.

Verwaltungslogik vs. Pädagogiklogik

IB: Das müsste eigentlich auch mittlerweile vielen Leuten aufgefallen sein, dass so eine additive Logik, wie sie z. B. Baden-Württemberg schulpolitisch vertreten hat mit dem »Auslagern und Einlagern« von Sonderschulklassen in die allgemeine Schule, nur administrativem Denken folgt. Und dann lassen sie es darauf ankommen, ob Praktiker:innen da sind, die daraus etwas Gemeinsames machen und nicht irgendwelche Parallelwelten sozusagen, die zufälligerweise jetzt mal eben in Musik, Kunst oder Sport unter einem Dach sind. Das sind auch wichtige Erkenntnisse. Wobei mich nervt, dass diese Stagnation – die dann jetzt zu RTI und allen möglichen, wieder die Addition begünstigenden und das Individualisieren und das Fördern in den Vordergrund schiebende Formen geführt hat –, dass all diese schwierigen Tendenzen die zentrale Frage

immer wieder wegpushen: Wie bauen wir gute Communities und somit gute Lerngemeinschaften?

Welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen erachtet ihr für besonders wichtig?

Theorie integrativer Prozesse

AH: Da schließe ich mich sehr Hans Wocken in seinem Interview an: Die Theorie integrativer Prozesse, finde ich, ist nach wie vor die tragfähigste und wichtigste theoretische Grundlage auch für Inklusion. Und im Anschluss an die Frankfurter Arbeitsgruppe um Helmut Reiser und Helga Deppe-Wolfinger würde ich Annedore Prengels *Pädagogik der Vielfalt* mit reinnehmen. Mit meiner Diss habe ich versucht, sie ja auch ein bisschen auszuweiten und zu konkretisieren für unterschiedliche Heterogenitätsdimensionen. Zwei Stärken will ich bei ihr hervorheben: Eine Stärke ist, dass es keine spezifische Theorie für einen bestimmten Personenkreis ist, sondern dass es eine ganz allgemeine Theorie über Lernprozesse und überhaupt Prozesse in pädagogischen Zusammenhängen ist. Die zweite Stärke sehe ich darin, dass es kein theoretischer Zugang ist, der den Leuten sagt, was richtig ist, sondern dass er – sehr im Unterschied zum Gemeinsamen Gegenstand, und das finde ich, ist eine Stärke – die Reflexivität der Leute, die die Arbeit tun und die die Arbeit analysieren, ganz enorm stärkt. Ich weiß nicht, ob ich schon erzählt habe von der Tagung, auf der die Frankfurter ihren Abschlussbericht zur wissenschaftlichen Begleitung der Integrationsklassen in Hessen vorgestellt haben. Da kam sehr stark von Georg Feuser die Kritik: Ja, ihr habt da jetzt so ein sehr kompliziertes Schema mit Gemeinsamkeit und Individualität als positivem Horizont und Vereinzelung und Kollektivierung als Gefahrenmomente entwickelt. Da wird ja gar nicht klar, was jetzt das Ziel ist und vor allem was richtig ist und was falsch ist. Und genau darum ging dann die Kontroverse bei dieser Tagung, dass die Frankfurter:innen mit Recht, mit vollem Recht finde ich, gerade diese Stärke herausgestellt haben: Nee, da steht jetzt nicht drin, wie es richtig geht und was falsch ist, sondern da steht drin, was wir über Jahre beobachtet haben, welche Prozesse wir gesehen haben. Wir haben versucht, das herauszudestillieren und haben daraus dann eine allgemeinere theoretische Aussage gemacht. Das gehört alles zu dem Feld und es ist wichtig, dass man die vielen Pfeile zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit, dass man da möglichst ein lebendiges Wechselspiel hat, eine Balance von beidem. Und dass es dann doch immer wieder, auch wenn das vielleicht Einzelnen am Anfang gar nicht so bewusst war, aber beispielsweise viel später in der Dissertation von Katja Scheidt wieder auftaucht, dass genau dieses Verbinden von Gemeinsamkeit und Individualität eigentlich der Kern des Ganzen ist. Das freut mich dann auch, dass diese Theorie nicht völlig vergessen ist. Vielleicht auch, weil sie relativ wenig rezipiert wurde. Ich glaube nicht, dass es inzwischen selbstverständlich ist, wie Hans Wocken meint. Ich glaube eher, dass sie relativ anspruchsvoll ist, und sie sagt den Leuten gerade nicht, was richtig ist und wie sie es machen sollen. Und deswegen wurde sie eher

nicht so breit rezipiert. Aber sie taucht jetzt immer wieder mal auf – erfreulicherweise, sehr ausführlich in Hans Wockens Band *Inklusion als Dialektik* von 2021.

Bedeutung der Theorie integrativer Prozesse

IB: Sie erklärt ganz viel darüber, was in Gemeinschaften passieren kann oder passiert, und was wertvoll ist, worauf wir achten, worauf wir uns fokussieren. Ein Versäumnis ist, dass sie den englischsprachigen Diskurs wenig erreicht hat. Dort wird praktizistisch oder pragmatisch argumentiert, und auf der Basis von Rechten. Da hätten wir eigentlich in dem Diskurs ein Geschenk machen können, wenn sich jemand engagiert hätte, es in englischsprachige Tagungen einzubringen, nachdem Andreas sie für eine kanadische Publikation übersetzt hatte.

Französische Philosophie

IB: Wenn du noch nach Theorien fragst ... Ich glaube, wir selber haben uns da nicht genügend vertieft, aber ich habe es immer sehr genossen, wenn Menschen uns auch französische Philosoph:innen nahebringen. Ich kann schlecht beurteilen, ob das eigentlich hinreichend im Diskurs beachtet worden ist. Aber was mir sehr viel Spaß bringt, ist, wenn man bei Foucault sieht, wie er sich auch selber widerspricht und das eine komplett verteidigen kann in seiner Denke und Argumentation und dann im nächsten Buch eine komplette Gegenversion darstellt. Das finde ich inspirierend irritierend.

Entwicklungsprozesse nicht linear, sondern zirkulär

Letztlich ist die theoretische Haltung, die auch schon bei der Theorie integrativer Prozesse zum Ausdruck kommt, das konstruktive Umgehen mit Komplexität. Das ist der zentrale Zugang, um wirklich nicht nur Integration, weiterhin am Status quo orientiert, sondern transformatorische Momente und andere Denkformen zu bahnen. Also weg von den Dogmen und weg von den Erwartungshaltungen, weg von Rastern und Entwicklungsgittern: Wie weit ist das Kind entwickelt? Wo müsste es eigentlich schon sein? Weg von IQ-Ideen. Von all diesen Dingen sich zu lösen, bereit zu sein, sich einzulassen auf Vielfalt und auf die Jonglage sehr widersprüchlicher Entwicklungen in Einzelnen wie in Gruppen, ist transformativ. Ich kann dazu nicht *die eine* Theorie ausmachen. Mich freut, dass z. B. Remo Largo in seinem letzten Buch auch auf eine kreisförmige Darstellung von Entwicklungsprozessen kommt und überhaupt nicht mehr diese lineare, stufenweise Logik vertritt. Also weg von den linear beschreibbaren Dingen. Das sind für mich Zugänge, die sind häufig aus indigenen Kontexten entlehnt. Da gibt es wunderbare Reflexionsanstöße: Wann sind Gruppen wirklich echte Gruppen? Und es hat immer viel mit Fragen zu tun, die wegkommen von Vernunft und Linearität von Kant und Hegel, hin zum Einbezug von sehr unterschiedlichen Dimensionen und deren Komplexität, die in Gruppen und in Feldern stecken.

Mai-Anh Boger

AH: Das ist doch eigentlich die Grundhaltung, die Mai-Anh Boger in ihrer Dissertation jetzt genau auf den Punkt gebracht hat, mit sehr sehr vielen Seiten.

Diagnostisches Mosaik

IB: Ja, ich empfinde mich häufig in der wissenschaftlichen Situation wie eine Suchende und eine Sammlerin. Deswegen liegt mir auch das Diagnostische Mosaik so, da wir nämlich eigentlich gar nicht anders können, als die Dinge eben rhizomatisch statt genealogisch zusammenzufügen und zu gucken: Wo sind die passenden Möglichkeiten, die passenden Brillen, um jetzt in dieser Situation, sowohl als Forscherin als auch als verantwortliche Pädagogin, handlungsfähig zu

sein, um in der Situation jeweils die Lösung oder die weicheren, die humorvollen, die gangbaren Situationen zu schaffen, als »teilmächtige Possibilistin«.

Komplexität theoretischer Zugänge

AH: Ich glaube auch nicht an die eine omnipotente Supertheorie. Schon gar nicht, wenn sie so mit dogmatischer Verve vorgetragen wird, immer wieder, seit Jahrzehnten. Und gleichzeitig finde ich, ist auch in einzelnen Theorien immer etwas enthalten, was offenbar Leute mit guten Gründen zu dieser Theorie hat greifen lassen. Um es explizit zu machen: Ich finde, mit dem »gemeinsamen Gegenstand« sind inspirierende Dinge verbunden und Georg Feuser hat eine tolle Art, wunderbare und sehr widerborstige Begriffe zu prägen, wie die »Schäferhundpädagogik«, die auch in unserer Lehre ja durch die Jahre immer eine Rolle gespielt hat. Ich glaube aber, dass wir gut daran tun, sehr unterschiedliche Theorien heranzuziehen für unterschiedliche Fragestellungen. Und das ist keine Beliebigkeit, sondern das ist ein gewisser Theorierelativismus vielleicht, zu gucken: Warum haben eigentlich die im Nachbardorf die und die Lösung gefunden in der Scientific Community? Und warum haben die eigentlich diesen Zugang gewählt? Es gibt gute Gründe für ganz unterschiedliche Zugänge; einzelne als Tiefpunkt der Inklusionsentwicklung zu diffamieren – das muss echt nicht sein.

Dann wären wir schon bei der Frage, überspringen jetzt die empirische Forschung und kommen dann später zurück, und bleiben gleich bei den interessantesten Streitpunkten innerhalb der Community. Was waren die aus eurer Sicht?

Herstellung des Forschungsfelds und Legitimationsfragen

AH: Ich glaube, dass wir in der Anfangsphase in den 1980er Jahren so stark damit beschäftigt waren, überhaupt erst mal Praxisfelder zu ermöglichen und so stark mit Legitimationsfragen zu tun hatten, dass da interne Streitpunkte gar nicht so das Primäre waren. Das ging eher los in der Phase der Abschlüsse der Modellversuche. Wo sozusagen keiner mehr Angst haben musste, das Ganze zu gefährden, indem ich irgendwas Kritisches zu irgendwem sage und womöglich auch zu dem, was ich selber mache.

Kontroverse zwischen Georg Feuser und Helmut Reiser

Da ging es los. Ich finde eine deutliche Kontroverse, die spannend war, war die zwischen der Theorie integrativer Prozesse und der des gemeinsamen Gegenstands, also zwischen Georg Feuser und Helmut Reiser, wenn wir es personalisieren wollen. Bei der Abschlusstagung des Hessischen Schulversuchs, von der ich schon erzählt habe.

Kannst du die vielleicht noch kurz skizzieren, weil der gemeinsame Gegenstand und die gemeinsamen Lernsituationen, das ist schon häufiger angesprochen worden, aber die Situation mit den integrativen Prozessen …

Kontroverse Theorie-Praxis-Verhältnisse

AH: Es ist im Grunde eine Kontroverse, die man auch ganz gut zusammenpacken kann. Nämlich einerseits deduktiv von einer ganz klaren theoretischen Position auszugehen und dann zu bestimmen, wie Praxis zu sein hat. Klammer auf: Etwas,

von dem ich sagen würde, das funktioniert nicht. Und dass heute so viel Verbitterung und so viel Schimpfereien zu hören sind, das hat vielleicht auch etwas damit zu tun – und nicht nur mit der »Blödheit der Leute«, die immer noch nicht die richtigen Bücher lesen und diesen ganzen Opferkonstruktionen, wie unsere Bücher werden aus den Bibliotheken entfernt und all diesen ganzen doch relativ verbitterten Äußerungen. Ein theoretischer Standpunkt, der sagt, wie Praxis zu sein hat – das ist einfach von vornherein schon schwierig. Während sowohl Helmut Reiser, ich personalisiere das jetzt mal so auf ihn und meine jeweils die ganze Arbeitsgruppe mit den Kolleg:innen, als auch Hans Wocken, an dessen gemeinsamen Lernsituation ich auch ein bisschen mitgedacht habe, während wir alle eher einen induktiven Weg gegangen sind und geguckt haben: Was passiert da eigentlich in Klassen? Welche Prozesse laufen da ab? Schon mit einer Vorstellung im Hinterkopf, wie man das theoretisch einordnen könnte, wie man das – auf der Basis der Themenzentrierten Interaktion oder anders – systematisieren könnte, aber das Herangehen war zumindest doch auch induktiv, mit einem Stück theoretischem Vorwissen und Vorverständnis natürlich, logisch. Insofern standen sich da zwei Vorgehensweisen gegenüber. Und da packe ich einfach mal Helmut und Hans in einen Pott.

Kontroverse: Richtige Theorie haben und sie umsetzen versus mögliche Optionen in der Praxis anhand der Theorie reflektieren

Der zweite Aspekt der Kontroverse war: Es gibt einerseits eine Theorie, die sagt, wie es richtig ist, und es gibt andererseits ein Spektrum von Situationen und Prozessen, und unser Job ist zu reflektieren: Welche haben welchen Stellenwert? Gibt's da Schieflagen? Dominiert nur die koexistente Lernsituation oder gibt es auch kooperative Situationen? Dieses Gegenüberstehen von einerseits richtig und falsch, also integrativ und nicht integrativ, und andererseits ein Spektrum unterschiedlicher Möglichkeiten und »Lass mal gucken, was davon in welchem Ausmaß vorhanden und wie weit es insgesamt stimmig ist« – das ist eigentlich bei beiden, sowohl bei den gemeinsamen Lernsituation als auch bei der Theorie integrativer Prozesse, der Gegenstand der Kontroverse zum »gemeinsamen Gegenstand« gewesen – aus meiner Sicht.

Inklusionsbegriff

IB: Und dann gibt es auch noch die Kontroverse: »Braucht es überhaupt diesen ›bescheuerten Begriff der Inklusion‹? Reicht Integration nicht? Wir meinten doch schon immer alle.« Und ja, es ist ganz schwierig, finde ich, damit auch konstruktiv umzugehen. Denn da kommt schnell so etwas subtil Verletztes: »Wir meinten das doch schon immer.« Das mag ja auch so sein. Dennoch glaube ich, dass es in Diskursen immer mal wieder neue Justierungen braucht. Und ich bin auch froh, wenn wir diesen Begriff irgendwann gar nicht mehr bräuchten, im Sinne: Es geht um eine wirklich allgemeine Pädagogik, wie Alfred Sander das ja damals auch schon aufgezeigt hat. Aber für den Diskurs innerhalb der Scientific Community blitzt immer mal durch, dass da Irritation und Verbitterung ist.

Dafür sind wir deutlich stärker wieder in der Ecke Behinderung und Beeinträchtigung, als wir es vorher waren mit dem, was ihr geprägt habt.

Umgang mit Begriffen in Systemen

AH: Na ja, wie gehen Systeme denn mit Begriffen um? Am Anfang werden sie verteufelt oder ignoriert. Und nachher werden sie integriert in das System und werden damit ungefährlich gemacht. Das kennt man ja von ganz vielen Begriffen und Ansätzen.

Habitus von Autor:innen berücksichtigen

IB: Eine Beharrungslatenz. Selbst mit einer klaren Definition von Dialog ist niemand vor einem Habitus gefeit, der zu massiven Widersprüchlichkeiten führt. Georg Feuser hat ja den Dialog sehr stark mit Buber akzentuiert, und dann kommt sein Nachsatz, der ja auch großartig ist: Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du ich ihm bin. Ein bestimmter Habitus kann dann allerdings nonverbal dazu beitragen, dass ein weiterer Nachsatz zum Schwingen kommt: Und ich möchte gerne, dass du zu einem bestimmten Ich wirst, dass Du zu dem Ich wirst, dessen Du Ich Dir bin. Verstehst du, was ich meine? Das ist natürlich heftig, was ich jetzt sage.

AH: Und es erscheint nicht sehr dialogisch, jemanden zu einem bestimmten Ich hin dirigieren zu wollen.

IB: Aber das ist so interessant: Mit welchen Begriffen arbeitet wer? Und was kommt rüber, zum Beispiel bei Vorträgen oder auch in der Art und Weise, wie er sich über unsere Einladung zur Hallenser IFO-Tagung aufregt, auf der er noch nicht mal war, und wie er – geschweige denn Wolfgang Jantzen – dazu Stellung nimmt? Weniger die Tatsache, dass wir mit dem Ansatz von Otto Scharmer gearbeitet haben, sondern dass es überhaupt unmöglich ist und ein Licht auf »unseren« Geist wirft, wenn wir uns erlauben, mit einer provokanten Frage zum Innehalten und zum sich Rückbesinnen und nochmal neu Justieren und zum Gucken einzuladen, wo wir jetzt eigentlich hinwollen, scheint zu reizen. Dass sowas überhaupt denkbar ist, das ist anscheinend schon für sich eine Zumutung.

Einladung zur IFO-Tagung

AH: Vielleicht im Klartext zur Erklärung: Wir hatten mit einem Augenzwinkern, das sich offenbar nicht allen vermittelt hat, als Titel geschrieben: »Inklusion ist die Antwort – was war noch mal die Frage?« Und das in Anlehnung an eine Tagung in den 1970er Jahren in Hamburg mit der gleichen, auf Feminismus bezogenen Formulierung. Das Anliegen halte ich für extrem dialogisch, nicht zuletzt angesichts der vielen jungen Wissenschaftler:innen, die neu in den Diskurs eintreten, nun »im Mainstream« der Erziehungswissenschaften.

Diskrepanz zwischen Inhalt und Habitus

IB: Und dann wird die Vorbereitungsgruppe dafür verdammt oder verunglimpft, es so zu machen. Da bin ich gespannt, was so eine Publikation eines solchen Interviews und deine – dann drei – Bücher da bewirken können. Wir schaffen es eben häufig nicht wirklich, über Kontroversen öffentlich miteinander im Dialog zu sein. Und die IFO-Tagung in Linz, wo Georg den Eröffnungsvortrag hatte ... Ja, ich könnte es nur deutlich machen, indem ich ihn vorspiele, mit welchem Habitus er die Dinge sagt und wie er ganz vielen jungen Wissenschaftler:innen quasi die Legitimation für das, was sie machen, abspricht – und sich dann gleichzeitig aber auf Buber zu beziehen, das ist für mich die unterschwellige Schwierigkeit. Wenn du fragst, welche Diskussionen waren relevant. Ich finde, viele Diskussionen sind gar nicht explizit geführt worden. Ich will nicht sagen,

dass ich alles irgendwie hätte wahrnehmen können und lesen und an allem beteiligt war. Das wäre eine Grandiosität, die ich nicht habe.

Integration der Inklusion in die Segregation

AH: Gerade bei unserem Beispiel finde ich das bemerkenswert. Dass aus der Wahl eines mit Augenzwinkern formulierten Tagungstitels sowas Riesiges gemacht wird, ein ganzer Sammelband. Und was war das Anliegen dieses Tagungstitels? Genau das, was er super unterstützen würde, nämlich sich noch einmal darüber zu vergewissern: Was ist eigentlich das Zentrale, worum es geht? Und wofür wird Inklusion aktuell immer mehr benutzt? Wieder so eine schöne griffige Formulierung: die »Integration der Inklusion in die Segregation«. Das war das Anliegen dieser Tagung und nichts anderes. Und daraus dann einen derartigen Popanz zu machen und den Tiefpunkt der gesamten Tagungsreihe, die er 1987 mitbegründet hat und bei der ich auch von Anfang an dabei war, zu konstruieren, das ist schon echt bemerkenswert, hat irgendwie was Päpstliches – da war dann mal wieder echt was »falsch« ...

Ich finde es spannend. Mein Eindruck so von außen ist immer, dass ihr inhaltlich gar nicht so weit auseinander seid. Und genau diese Frage von Individualisierung und Gemeinschaft etwas ist, was euch auch total bewegt. Das ist ja das, was ihm halt als Kernanliegen auch irgendwie dient. Und dass ihr da eigentlich relativ nah beieinander seid.

Gemeinsame und kontroverse Positionen mit Georg Feuser

AH: Ich glaube der Unterschied ist wirklich der, einerseits sich multiple Theorielandschaften anzugucken und andererseits die eine Theorie zu haben, die ganz klar sagt, wie es zu sein hat. Und das ist natürlich einerseits ein großer Vorteil, weil es so schön eindeutig ist. Andererseits ist es aber auch in der Wirkung fatal. Inhaltlich haben wir bei ganz vielen Punkten einen Konsens, zum Beispiel dieses »All means all«, das ist ja auch etwas, was wir haargenau gleich vertreten. Nur dieses Dogmatische, dass Theorie weiß, wie Praxis zu sein hat. Das ist, glaube ich, das, was uns ganz massiv unterscheidet. Und es gab eine Phase in den 1990er Jahren, in der habe ich das so erlebt, wenn ich in Norddeutschland irgendwo in Sachen Integration unterwegs war, dass ich regelmäßig erst einmal sagen musste: »Leute, ich sage euch nicht, wie ihr es zu tun habt, sondern ich bin euer Gesprächspartner, wenn ihr das wollt. Und wir können uns darüber austauschen, wie was gehen kann« – also Theorie und Praxis als wechselseitige Reflexionsfolien. Das war immer wieder nötig, um in Abgrenzung zu theoretischer Übergriffigkeit überhaupt mit Leuten ins Gespräch kommen zu können. Da sind inhaltlich letztlich ganz viele Gemeinsamkeiten, aber das Theorie-Praxis-Verhältnis und der Umgang mit ihm ist total unterschiedlich.

Individuelle Lernwege

IB: Das Umständliche, was vielleicht Georg ungehalten sein lässt, ist, dass tatsächlich jede:r selbst lernendes Subjekt ist und den je eigenen Weg geht – und gehen muss. Das gilt auch für Pädagog:innen und Wissenschaftler:innen.

Verschiedene Zeitpunkte zum Andocken

AH: Und es gibt anscheinend auch unterschiedliche Zeitpunkte, zu denen Zugänge mehr oder weniger zugänglich sind – und das gilt auch für uns: Klaus

Holzkamp haben wir in unserem Studium mehrfach präsentiert bekommen – und erst Jahrzehnte später hat uns sein subjektwissenschaftlicher Ansatz sehr viel gesagt. Und auch von der Theorie U von Otto Scharmer haben wir im Studium gehört – und erst viel später konnten wir wirklich etwas mit ihr anfangen.

Theoretische Zugänge nicht vereinheitlichbar und nicht eins zu eins in Praxis umsetzbar

IB: Und es werden eben nicht alle Newton, Hegel und Kant lesen oder Wygotsky, Leontjew, Galperin und so weiter. Sondern wir schöpfen aus verschiedensten Quellen. Und gerade das ist so anregend und schön – zu entdecken, dass es mittels sehr unterschiedlicher Quellen zu einem sehr archaisch menschlichen Grundbedürfnis kommt, nämlich dass wir funktionierende Gruppen, Lerngruppen, Schulgemeinschaften und so weiter brauchen, dass das ein Grundprinzip ist. Und dass es da ultra verschiedenste Möglichkeiten gibt, wie wir da rangehen können. Ich empfinde das als eine große Inspiration und Erleichterung und Erfrischung auch. Dass es eben nicht über einen einzigen Türöffner zu regeln geht. Ich hatte in Hamburg eine Studentin als Praktikantin in der Schule, die meinte: »Mit der richtigen Theorie ist die Praxis ein Klacks.« – Ich denke, Praxis wird nie zum Klacks. Es bleibt immer komplex: »Wunderbar, wenn du jetzt erst mal einen theoretischen Zugang hast, aber noch wichtiger wäre es, dass wir miteinander als Team reflektieren können, warum wir vielleicht sehr unterschiedliche Wahrnehmungen haben und uns daran erfreuen können. Freuen darüber, dass wir komplett unterschiedliche Dinge wahrnehmen und jetzt für richtig halten, statt ständig nur glücklich zu sein, wenn wir alle überzeugt haben, nur in einer ganz bestimmten Weise zu ticken.«

Fundi und Realo

AH: Vielleicht kann man auch den Unterschied zwischen uns und ihm in diesem Bild fassen: Es gab doch in den 1990er Jahren mal die Fundi- und Realo-Debatten bei den Grünen. Ich glaube, dass wir eigentlich immer versucht haben beides zu sein. Schriftlich vielleicht mehr Fundi und im Kontakt und in der Fortbildung und im Gespräch viel mehr Realo. Denn wenn du nur Fundi bist in Gesprächen, dann treibst du die Leute regelmäßig in die Enge. Und das ist überhaupt nicht anerkennend für irgendwen. Wenn du etwas bewirken und Entwicklungen unterstützen willst, ist es wichtig, auch Realo zu sein. Und wenn du das nicht bist oder wenn du das sehr sehr wenig bist, dann wird es irgendwann destruktiv. Dann schreist du nach der Revolution und bist irgendwann verbittert und stinksauer – und destruktiv, weil du dann oft Menschen abkanzelst. So empfinde ich das. Wir haben das auch manchmal miteinander so ein bisschen, dass witzigerweise Ines dann mehr die Fundi ist und ich mehr der Realo. Also ich relativiere dann Manches, was sie so »mit der Faust in der Stimme« auf den Tisch bringt.

Ich glaube wirklich, dass du beides brauchst, und das ist wiederum eine Frage der Balance. Wenn du deine eigene Fundi-Seite völlig vergisst, dann bist du als Wissenschaftler:in nur noch willfähriges Werkzeug von irgendwelchen Ministerien und Forschungsprogrammen. Und dann kannst du auch in Bayern schöne Untersuchungen machen, wenn du keine Grundsätze – oh nein, das ist böse – wenn du keine Grundsätze mehr hast. Oder keine grundlegenden theoretischen Fundamente, die irgendwie klar sind für dich. Dann kannst du auch bayerische

Sonderschulen »inklusiv« finden. Und wenn du das Pragmatische nicht hast, dann bist du irgendwann der Marx lesende Mensch auf der Straße, der von Freitags-Demonstrant:innen über den Haufen gerannt wird. Und dann verlierst du irgendwann auch den Kontakt zu praktisch tätigen Leuten. Ich glaube wirklich, dass man beides braucht. Vielleicht ist das ein Bild für den Unterschied, gar nicht so sehr inhaltlich, sondern in dieser unterschiedlichen Gewichtung.

Inklusionsbegriff nach Niklas Luhmann

IB: Korrigiert mich gern, aber ich glaube einen nicht wirklich gut geführten Diskurs gibt's noch um den Inklusionsbegriff: »Luhmann hat es doch eh schon und ganz anders gesagt.« Für mich sehr anstrengend, dann sagen zu müssen: »Okay, kann sein, dass Luhmann da eine bestimmte soziologische Begrifflichkeit schon entwickelt hatte, und nehmt es trotzdem einfach mal hin, dass im englischsprachigen Raum Luhmann offenbar nicht diese Rolle spielt, und das von dort ›inclusion‹ anders konnotiert wird.«

AH: ... und aus der Menschenrechtsdebatte kommt ...

Diskussionskultur

IB: ... den internationalen Diskurs akzeptierend wahrnehmen. Warum, um es kurz zu machen, erlaubt sich Marsha Forest, zu sagen: »Integration means *in*, inclusion means *with*.« Also, woher kommen andere Akzente? Lasst uns doch mit denen konstruktiv arbeiten und nicht nach dem Motto: Das ist alles schon anders geklärt. Das, finde ich auch, ist eine sehr anstrengende Haltung einiger Kolleg:innen, wenn durch diese Klärungen, die vermeintlich schon irgendwo stattgefunden haben, so eine Starrheit da reinkommt. Und nicht wirklich die Lust daran zu empfinden, miteinander anregend zu finden, dass Diskurse unterschiedlich geführt werden können und dass wir dadurch alle weiterkommen, wenn wir diese anderen Aspekte in Erwägung ziehen. Die müssen ja nicht für jede Situation Gültigkeit haben. Und es kann ja sein, dass es in einigen anderen Zusammenhängen tragend ist, mit Luhmann zu argumentieren und sich die Dinge zu erklären. Für den Diskurs, den wir voranbringen wollten, war es meiner Meinung nach häufig nicht so zielführend.

Martin Kronauer über Inklusion

Der Soziologe Martin Kronauer betont, dass es immer zunächst um gesellschaftliche Exklusion gehen muss, um dann zu einer Aussage über Inklusion zu kommen. Das ist analytisch konsequent – und es sollte nicht gegeneinander ausgespielt werden.

Inklusionsdebatte im angloamerikanischen und deutschen Raum

AH: Wobei ihm dabei interessanterweise offenbar nicht bewusst war, dass es den pädagogischen Inklusionsdiskurs in Nordamerika schon seit den 1970er Jahren gibt. Sondern er hatte das Bild: Es gibt den soziologischen Inklusionsdiskurs und dann kam davon abgeleitet oder davon abgespalten oder wie man es nennen will, diese pädagogische Inklusionsdebatte auf. Dass die tatsächlich eine andere Herkunft und Geschichte hat und es zwei zunächst mal unabhängige voneinander bestehende Diskurse waren, ist vielen nicht klar. Das wäre wirklich eine lohnende Forschungsarbeit zu klären: Wo kommt beides her? Und was hat das miteinander zu tun? Und wie ist es verbindbar? Und wo sind aber auch wirklich trennende Aspekte? Aus Luhmanns Logik heraus wirkt eine Marsha Forest total naiv: »Ach, zelebriert was zusammen, ach – wie nett.« Mit

einem Luhmann-Blick ist das natürlich geradezu lächerlich, sowas wie »celebrate diversity!« zu vertreten. Dass damit gemeint war, Verschiedenheit zu würdigen und ihr Rechnung zu tragen, kommt da nicht gerade in den Sinn.

Prävention, Integration, Inklusion

Die andere Kontroverse: Prävention und Integration im Zusammenhang mit dem großen Modellversuch Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt, das hatten wir schon. Warum ich nochmal darauf komme, ist: Im Grunde ist die Fortsetzung eine nicht wirklich stattfindende Auseinandersetzung um RTI, was sich nämlich theoretisch völlig ungeklärt, soweit ich jedenfalls gelesen habe, irgendwo zwischen Prävention, Integration und Inklusion bewegt. Und die Frage: Was ist denn nun das eine und das zweite und das dritte? Wie hängen die zusammen? Und wo ist RTI einzuordnen? Vor dem Hintergrund fände ich es absolut dringend, dass diese Auseinandersetzung um Prävention, Integration und Inklusion wirklich weitergeführt wird. Und da sehe ich so gut wie nichts. Auch von Vertreter:innen von RTI, das geht munter durcheinander und ist irgendwie alles in einem großen theoretischen »Muspott«. Da finde ich Klärung echt angesagt. Und diese Kontroverse ist irgendwie nach dem Grundschulversuch in Hamburg in den 1990er Jahren wieder versandet. Denn das gehört ja auch zu den Spezifika der Vertreter:innen von RTI, dass davor ja gar nichts war mit Prävention: »Da gab es ja nix. Da wurde gewartet, bis das Kind in den Brunnen gefallen ist.« Das ist ja schlicht nicht wahr, da gab es ganze Forschungsprogramme. Das ist eine relativ unbefriedigende Situation, da wird so ein unsinniger – und sich selbst aufwertender – Mythos aufgebaut. Das wäre auch ein Thema, wo eigentlich noch mal jemand ran gehen könnte, als Theoriediskussion.

IB: Noch etwas, was, wie ich glaube, unterschwellig nicht geklärt ist.

Kontroverse Ines Boban und Hans Wocken: Pädagogik

Es gibt Kontroversen, die latent existieren und nicht explizit. Ich glaube, dass es latent eine Frage gibt, wenn man psychologisch rangeht und z. B. Arno Grün heranzieht: Ob ich grundsätzlich glaube, dass ein Mensch ein weißes Blatt ist und Tabula rasa und Pädagogik dafür da, aus ihm ein soziales Wesen zu basteln. Oder ob ich grundsätzlich davon ausgehe, dass der Mensch als hochgradig empathisches und auf Sozialität hin sich entwickeln wollendes Wesen auf die Welt kommt und Pädagogik dabei eher der störende Faktor sein kann – das ist zum Beispiel auch ein Dissens zwischen Hans Wocken und mir. Ganz vieles, was wir machen an Pädagogik, führt dazu, dass es eben am Ende einen »Lernbehinderten«, einen »Verhaltensgestörten« etc. gibt, so wie das klassisch regierende System das sagt und konstruiert – also macht, weil es Macht hat. Und das lässt mich oft verzweifeln. Schon als wir damals während des Studiums über Anti-Pädagogik und all diese Dinge miteinander gerungen haben, sind wir an der Stelle nicht wirklich zu Ende gekommen mit unseren Überlegungen. An der Stelle gibt es nur entweder/oder. Du kannst nicht sagen, der Mensch ist beides: sowohl ein soziales als auch ein asoziales Wesen. Sondern ich glaube, diese soziale Intention ist grundsätzlich da und es gibt ganz ganz viele Faktoren, die zur Asozialität, sozusagen zum Ellbogen-Benutzen, zum Populisten, ja zum Fascho-Werden und was weiß ich nicht alles führt. Und wenn wir das nicht in den Blick kriegen

können miteinander, dass wir da sehr unterschiedliche Grundüberzeugungen haben, was eigentlich Rolle und Aufgabe von Schule, von Pädagogik, vom Kindergarten und so weiter ist, dann zeigt sich dies in den Darstellungen von Praxis und Ideen, wie wir den Status quo von Praxis »ein bisschen netter« machen. Aber so kann nicht wirklich eine grundsätzliche Verbesserung der Lebenssituation von Kindern, die Einlösung der Kinderrechte, geschweige denn der Menschenrechte insgesamt erreicht werden. Den Diskurs vermisse ich jedenfalls, ich kann ihn nicht erkennen.

AH: Das ist im Grunde so eine anthropologische Basisfrage.

Rolle der Pädagog:innen

IB: Wenn jemand von der Zone der nächsten Entwicklung spricht und suggeriert, dass die erkennbar und wissensbar sei und so weiter, dann klafft was auseinander in meinem Bild von der Rolle von Pädagog:innen. Bis dahin, dass ich so schön irritiert war, als kritische Menschen auch Paulo Freire vorwerfen, paternalistisch auf die Rolle von Lehrer:innen zu gucken. Ich hatte mich ja gerade darüber gefreut, wie vielfältig er unsere Rolle beschreibt als Künstler:in und als Politiker:in. Und gleichzeitig bin ich denen nun dankbar, dass sie sagen: »Okay, er tut so, als müssten die Menschen überhaupt erst zum Bewusstsein, zur Freiheit gebracht werden, statt von vornherein davon auszugehen, dass ein jeder Mensch auf Freiheit im Handeln, im Denken und so weiter und auf eine Lust am kritischen Bewusstsein angelegt ist und dafür nicht immer erst mal Lehrer:innen und Schule gebraucht werden oder Alphabetisierungskurse.« Das finde ich ganz wunderbar, dass ich auch da wieder eine Verunsicherung erfahre durch kritische Menschen und ihre Kritik am Begründer der Pedagogía Crítica.

Aber da kommen wir wieder auf das, was wir schon hatten, diese Frage von Sudbury und Summerhill: Mache ich Angebote oder sage ich »Okay, das ist der Raum und ich halte mich raus und wenn du ein Angebot haben willst, kannst du dich vertrauensvoll an mich wenden«? Wo ich denke, Kinder mit größerem Unterstützungsbedarf haben unter Umständen doch Schwierigkeiten ihr eigenes Curriculum zu entwickeln.

Mentoring

IB: Deswegen liebe ich den Begriff des Mentoring und des Begleitens. Nämlich, dass ich mich nicht aus der Affäre ziehe, sondern in die Beziehung begebe, mit den Kindern Aushandlungsprozesse führe über die Beziehung. Deswegen glaube ich, das greift deiner letzten Frage vor: Was sind die Zukunftsaufgaben? Ich glaube, Soziokratie zu entwickeln. Und ganz viele Fähigkeiten für eine gute Gestaltung von eben genau dieser zu entwickeln, eine Balance zwischen einerseits: Wie viel Begleitung, wie viel darf ich dir auf den Geist gehen? Weil ich Verantwortung spüre, weil du eben kein Solist bist, sondern weil das Ganze hier ein Orchester ist. Ohne dass ich der Dirigent des Orchesters bin, sondern ich spiele vielleicht neben dir die zweite Geige. Und wenn du gerade die erste spielst, kommt es jetzt auch darauf an, wie du dieses Stück interpretierst und worum es hier geht. Also wie kann ich einerseits deine Melodie und Stimme unterstützen und begleiten? Und

andererseits: Wie viel Autonomie ist für die Entwicklung deiner Persönlichkeit wichtig, bei der ich dich nur störe?

Transformatorische Grundhaltung

Das ist etwas, womit ich oft hadere, wenn ich zur IFO-Tagung gehe, dass ich glaube, dass all diese Horizonte noch nicht den Raum einnehmen, den es bräuchte, um wirklich mehr in eine transformatorische Grundhaltung zu kommen. Ich glaube, es wird immer noch stark der Status quo von den Gegebenheiten bedient. Was kein Vorwurf ist, es ist eher eine Analyse und ein stilles »Dran-Rumleiden«.

Inklusionsforschung als Mainstream

AH: Na ja, Inklusionsforschung ist jetzt Mainstream. Da gibt es Forschungsprogramme, da gibt es Geld und damit kann man Karriere machen. Und dann ist es halt so. Da greifen auch andere Kreise aus der Erziehungswissenschaft zu, die mit ihren super gut entwickelten Methoden nun eben »auch mal« dieses Thema bearbeiten. Das ist eine komplett andere Situation, als sie damals war. Damals war es etwas Subversives, wo man sich irgendwie zusammengerauft hat und etwas wollte. In den Anfängen der IFO-Tagungen war es eine vertrauensvolle wechselseitige Beratung und Diskussion unter Wissenschaftler:innen, die mit dem Gemeinsamen Unterricht eine – von vielen für unrealistisch und kaum ernsthaft vertretbar gehaltene – Alternative zum Üblichen untersuchten, vorwiegend in den Schulversuchen; das war wie eine Familie, mit allem, was dazugehört. Heute ist es eine Perspektive, wo man sich – viel »realistischer« – dann eben auch mit bestimmten Fragestellungen beschäftigt und mit anderen, die womöglich Veränderungsnotwendigkeiten aufzeigen, eben nicht.

IB: Umso wichtiger ist es, deutlich zu machen, dass es gefährlich ist, lediglich ostentativ den Status quo zu bedienen – wo der Dirigent das Orchester im Griff hat und wir schauen, welcher Taktstock dafür wie taugt.

AH: Es hat Logik, und es ist Ausdruck der jetzigen Situation. Die hat andere Gefahrenmomente und andere Herausforderungen, als sie damals bestanden haben. Ist ja logisch.

Lehrer:innenmangel

IB: Und dann noch den Lehrer:innenmangel.

AH: Den kannst du nun wirklich nicht der Inklusion anlasten.

Personalmangel

IB: Nee, im Gegenteil; drum bin ich umso gespannter, wie sich Schulen und Kindergärten entwickeln. Abgesehen davon, wie sich der Pflegebereich entwickelt, wo gerade Pflegeheime geschlossen werden – wie wir wissen, wegen des Mangels an Personal. Es gibt ja keine Anwesenheitspflicht im Altersheim, da kann man sie angeblich lockerer schließen. Es gibt aber eine Anwesenheitspflicht in Schulen. Jetzt wird es spannend, wie da mit dem Personalmangel umgegangen wird. Was das für Institutionsentwicklung bedeutet, das macht mir wirklich Angst in Bezug auf die Zukunft.

Anwesenheitszwang

AH: Da könnte es echt problematisch sein, den Anwesenheitszwang abzuschaffen. Dann wird das Ganze voll dem Markt überantwortet. Oh, oh, so haben wir über Schulpflicht noch gar nicht geredet.

Aber genau diese Fragen von demokratischen, pädagogischen Zugängen spielen im Moment keine Rolle.

AH: Da sind wir jetzt wieder die Exot:innen innerhalb der Inklusionslandschaft.

Und das ist auch spannend, dass dieser ganze Aspekt irgendwie keine Berücksichtigung mehr findet. Auch irgendwie frustrierend. Gleichzeitig aber eben auch, dass es auf der anderen Seite ja doch häufig pädagogische Inseln der Mittelschicht sind.

Jugendbewegungen

IB: Weißt du, wir sind gerade an einem Punkt, wo wir das gar nicht mehr aufrechterhalten können. Wenn wir jetzt »Fridays for Future« nehmen oder den »Walk for my live«, gegen die National Rifle Association in den USA – was da jugendliche Schüler:innen mittlerweile bewerkstelligt haben, was Elterngenerationen erschossener Kinder von Amokläufern nicht geschafft haben, seltsamerweise. Durch Jugendbewegungen entstehen momentan politisierende Kräfte, die wir vielleicht vorher nicht so richtig wahrgenommen haben. Vielleicht wird jetzt durch die neuen Medien auch anders darüber berichtet. Es gab ja auch schon eine hochpolitische Bewegung mit Schulbesetzungen in Brasilien – orientiert an den Unibesetzungen in Chile. So auch in Kroatien, einem EU-Land, wo genau so das System in Frage stellende Bewegungen durch Kinder und Jugendliche organisiert worden sind. Das wird, glaube ich, unumkehrbar zunehmen, dank dieses Mediums, soziale Bewegungen zu organisieren. Insofern, ob wir diesen Diskurs führen in unserer Community oder nicht, da entstehen gerade andere Prozesse und neue Bezugspunkte.

Gleichzeitig ist da natürlich der Vorteil von neuen Medien, dass sich Schüler:innen über Schulgrenzen hinweg vernetzen können: Wir können zusammen dieses oder jenes auf die Beine stellen. Wir können uns treffen und für mehr Klimaschutz demonstrieren. Und gleichzeitig aber die Institution Schule an sich nicht infrage stellen und verändern. Weil sie das schulübergreifend machen oder auch klassenübergreifend, aber nicht zwangsläufig eine Mehrheit innerhalb der Schule dahintersteht.

Reaktionen von Schulverwaltung auf Jugendbewegungen

AH: Ist es nicht auch gleichzeitig eine Wechselbeziehung dazu, dass dann Bildungspolitik und oft auch Bildungsverwaltung sich in ihren Reaktionen dermaßen dämlich anstellen und sagen: »Nein, wir haben aber eine Schulpflicht, das dürft ihr nicht, ihr müsst aber am Freitag da sein. Sonst seid ihr demnächst zurück in euren Leistungen.« Und dass sich dann diese sozialen Bewegungen außerhalb von Schule verorten, finde ich nur logisch. Wenn Schule die gedanklichen und die realen Türen aufmachen und sagen würde: »Mensch Leute, lasst uns uns jetzt mal gründlich diesem Thema zuwenden«, dann wäre das ein ganz massiver Veränderungsprozess, bezogen auf einzelne Schulen und auf pädagogische Prozesse. Ich glaube, dass das wirklich auch an dieser institutionellen Reaktion und Umgangsweise mit der sozialen Bewegung Jugendlicher liegt.

Politisch aktive Jugendliche über ihr Lernen und üblichen Unterricht

IB: Gleichzeitig passiert es ja aber. In der Rechtfertigung formulieren ja in den Zeitungsartikeln viele Jugendliche, was sie am Freitag dank dieser Bewegung jetzt alles gelernt haben. Und sie kontrastieren das zu der Art des Lernens, wie sie sich sonst an diesem Freitag den Hintern platt gesessen hätten. Das passiert.

Oder auch, was wir gesehen haben in dieser Chicagoer Schule: Die nennen sich »Peace Warrior«, wo der Schulweg selber ein Spießrutenlauf ist, wo man zusehen muss, dass man nicht von irgendwelchen Kugeln erschossen wird. Zur Schule zu gehen ist dort lebensbedrohlich. Und die erste Veränderung in Schule ist erst einmal, miteinander irgendwie wieder das Adrenalin loswerden, sich einander zuzuwenden, wieder ein paar positive Gedanken fassen zu können. Und es tatsächlich als Auftrag zu sehen, Leben nicht nur als Überleben zu verstehen, sondern das Leben selbst auch zu gestalten. Das berührt mich komplett. Und dass die dann miteinander entdecken: Menschen, die mit Rassismus konfrontiert sind und in entsprechend isolierten Schulen dort zur Schule gehen, tun sich mit den anderen zusammen, an denen das Massaker stattgefunden hat. Und dass die dann – auch dank der Medien – entdecken, dass sie zusammengehören und es eine gemeinsame Bewegung für Menschenrechte ist. Das finde ich fantastisch.

Diskriminierungserfahrungen und Menschenrechtsverletzungen zum Thema machen

Weil das genau das ist, wie wir auch damals argumentiert haben, warum es gut wäre, über Inklusion zu sprechen: Dass wir nämlich diese Synergie unterschiedlichster Diskriminierungserfahrungen und Menschenrechtsverletzungen zum Thema machen können – ohne die Frage »spezifischer Zielgruppen«. Das ist leider im Diskurs wieder komplett weggerutscht und es heißt wieder: die Inklusion von Menschen mit Behinderung, die »an den Rollstuhl gefesselt« an einer Behinderung »leiden«.

Ambivalente Rolle von »Behindertenaktivist:innen«

AH: An diesem Tunnelblick auf Inklusion, der sie auf Behinderung reduziert, haben auch manche Selbstvertreter:innen und »Behindertenaktivist:innen« ihren Anteil, die logischerweise auf die Teilhabemöglichkeiten und -begrenzungen für diesen Personenkreis fokussiert sind und damit den breiteren Fokus ignorieren. Da kann man dann gern gegen das »Leiden« angehen, aber es bleibt eine Frage von Behinderungserfahrung – sehr zweischneidig.

Wahrung der Menschenwürde versus »Leiden« von Menschen mit Behinderung

IB: Dass dieser Duktus des »Leidens« sich wieder so breit macht, entspricht nicht der Intention, sondern ist ein entlarvendes Phänomen. Es gilt, immer wieder ins Bewusstsein zu heben, wie viel Kraft daraus erwächst, wenn wir uns an die elementaren Gründe erinnern, die auf dem archaisch menschlichen Bedürfnis auf ein friedliches Miteinander und damit auf der Wahrung der Menschenwürde basieren; die beziehen sich auch auf Martin Luther King oder Nelson Mandela. Da brauchst du manchmal bestimmte Vordenker:innen, die in einfache Worte kleiden konnten, was eigentlich die Essenz ist. Das ist hilfreicher, als auf komplizierte Sachen zu verweisen und zu sagen, wir müssten erst mal alle Kant gelesen haben.

Gemeinsame Anliegen der Demokratiepädagogik, ökologischen Schule etc. wahrnehmen

AH: Und ich glaube, es ist auch nicht nur eine frustrierende Situation. Wenn du solche sozialen Bewegungen jetzt siehst, wie Ines sie gerade beschrieben hat. Oder wenn du dir so anguckst, was es für Szenen gibt: Demokratiepädagogik, da läuft ja auch schon seit zig Jahren was. Oder Rassismuskritik, ökologische Schule,

Nachhaltigkeit und und und. Da gibt es viele, viele Dinge, die relativ unabhängig voneinander laufen und wo es eigentlich »nur« – in dicken Anführungsstrichen – darum ginge, dass man gegenseitig die intersektionalen Türen aufmacht, sich wahrnimmt und das gemeinsame Anliegen sieht.

IB: Und sich gegen die neoliberale Ausnutzbarkeit durch entsprechende Konzerne und Organisationen wie die OECD und manche Stiftung wehrt.

Internationale Gemeinsamkeiten in der Pädagogik

AH: Insofern bin ich da nicht nur auf so einem frustrierten oder pessimistischen Pfad unterwegs. Ich sehe schon, gerade wenn du international guckst, da gibt es eine Masse an indigenen Bewegungen, die die Erfüllung der Grundbedürfnisse und Partizipation fordern. Wichtig wäre, dass wir uns ein Stück mehr gegenseitig in den Blick kriegen und feststellen können, wie groß eigentlich die Gemeinsamkeiten sind. Das hilft nicht unbedingt für den Unterricht in der nächsten Woche, schon klar. Aber wenn wir uns die Entwicklung der Welt insgesamt angucken, das ist jetzt vielleicht großspurig gesagt, dann gibt es da nicht nur ein paar Irre und Exot:innen wie uns, die die Entwicklung kritisch sehen und versuchen, ursprüngliche Intentionen weiter aufrechtzuerhalten, sondern da gibt es schon eine Menge an sozialen Bewegungen, die dies auch akut fordern.

Politische Neutralität der Lehrer:innen

IB: Zum Glück hilft es doch auch beim Unterricht in der nächsten Woche, wenn das Institut für Menschenrechte Handreichungen dazu herausgibt: Wie gehen wir jetzt um mit Rechtspopulismus oder mit populistischen Vorwürfen, wenn du dich als Lehrer:in nicht neutral verhieltest. Das ist einfach stark, wie an verschiedensten Stellen dann Synergie erlebbar wird: Ich muss das nicht mehr alles selber erfinden und formulieren, sondern da gibt es ganz viele kluge, engagierte Menschen, die auf dieser Grundlage der Menschenrechte Orientierung in Form von Handreichungen zur Verfügung stellen, und das tollerweise im Netz.

Welche empirischen Forschungen erachtet ihr für besonders wichtig?

Leistungsuntersuchungen, Untersuchungen zu sozialer Distanz, über die Entwicklung von Kindern mit Förderbedarf

AH: Na ja, da gab es natürlich wichtige Legitimationsforschung. Ohne die wären wir bildungspolitisch untergegangen. Seien es die Wocken'schen Leistungsuntersuchungen, seien es Untersuchungen zur sozialen Distanz. Leistungsuntersuchungen haben ja im Grunde in allen Schulversuchen damals stattgefunden. Auch in einer integrativen Grundschule im sozialen Brennpunkt war das ja ein total wichtiger Aspekt neben der sozialen Ebene. Das hat eine Basis dafür gegeben, dass das überhaupt irgendwie als legitim angesehen wurde und dass das nicht als Reformruine endete. Es gibt ja genug deutsche Reformruinen, die dann mit zwei, drei, vier, fünf Schulen angefangen haben und irgendwann friedlich und heimlich beerdigt wurden. Was ich spannend fand, wenn ich jetzt so an die Vergangenheit denke, waren schwierige Untersuchungen über die Entwicklung von Kindern mit Förderbedarf. Was mir sehr in Erinnerung ist, ist zunächst die ganze Reihe von Untersuchungen der Haeberlin-Arbeitsgruppe, wobei man natürlich schon auch kritisch hinterfragen kann: Ging es da wirklich um Integration? Ging es da wirklich womöglich um Inklusion? Es ging ja schon sehr kategorial um »die Lern-

behinderten«, und die Entwicklung weg von den Kleinklassen in der Schweiz hatte ja auch schlichte finanzielle Gründe – viel zu viel Fahrtkosten und so etwas. Aber nichtsdestotrotz, das war doch etwas, mit dem man argumentieren konnte. Und die Untersuchung von Tent in Hessen Anfang der 1990er Jahre, wo vergleichende, methodisch sehr anspruchsvolle Untersuchungen zwischen unterschiedlichen Landkreisen mit hoher und niedriger Etikettierungsquote vorgenommen wurden, wo dann Paare aus den Kindern gebildet und dann deren Entwicklung verglichen wurde. Denn die übliche Meinung war doch: Meine Güte, wie soll denn das funktionieren? Wie kann denn das für alle förderlich sein? Das bringt es doch nicht. Weil diese kulturellen Traditionen so wahnsinnig stark sind.

Sinn und Unsinn von Untersuchungswiederholungen

Wenn heute zum 378. Mal Leistungsuntersuchungen gemacht werden und der soziale Status von Kindern untersucht wird, das fühlt sich für mich sehr zweischneidig an. Einerseits finde ich das legitim und vielleicht sogar auch wichtig, weil es damals Modellbedingungen waren, weil es freiwillige, »wollende« Menschen waren, die daran beteiligt waren. Und heute haben wir eine andere Situation, wo irgendwie jede:r muss. Insofern finde ich das sinnvoll, sowas auch zu wiederholen. Aber wenn es denn nur das ist, zumal bei Vergessen der damaligen Untersuchungen, dann hat das auch einen schalen Beigeschmack, muss ich ehrlich sagen.

Umgang zwischen Kindern

Was ich wichtig fand, waren Sucharowksis Untersuchungen in Schleswig-Holstein, wo es genau um diese Prozessebene ging – leider sind die wenig bekannt geworden. Wie Kinder miteinander umgehen, da streiten wir uns manchmal auch darüber, ich finde das schon interessant und hoch spannend und auch wichtig, im Detail zu gucken: Was läuft da in Interaktionen ab? Wo du sagst: »Ist dieses super detaillierte Zeug wirklich bedeutsam? Bringt das wirklich was?« Ja, ich glaube, da brauchen wir ganz viele unterschiedliche Pflanzen; Forschungspflanzen, die den Garten erst zu einem Garten werden lassen. Aus der letzten Zeit – es gab ja dann so Wellen, z. B. die Welle mit den Beliefs. Ich finde da sind viele Aspekte relevant. Auch Einstellungen von Leuten, auch wenn es nicht wirklich spannend ist das zu lesen, denn es wiederholt sich letztlich doch alles immer wieder stark. Aber ich finde schon, dass da viele verschiedene Untersuchungen wichtig sind. Eine, die ganz wenig rezipiert und die auch leider nie als offizielles Buch veröffentlicht worden ist, ist von den Frankfurter:innen, nämlich über die »Bedingungen der Problemwahrnehmung« – was eigentlich das Problem ist in der Entwicklung von Integration. Das ist eine super spannende Untersuchung, die haben Helmut Reiser, Hiltrud Loeken und Andrea Dlugosch zusammen gemacht. Die haben in zwei verschiedenen hessischen Landkreisen untersucht, wer eigentlich welchen Blick auf die Situation und auf die Entwicklung von schulischer Integration hat. Angefangen bei den Kindern, über die Kolleg:innen, Schulverwaltung, Schulaufsicht, Schulleitung war auch beteiligt. Das fand ich wichtig, weil da wirklich verschiedene Ebenen von Akteur:innen im System beteiligt waren. Das wird mir jetzt erst im Moment bewusst: Im Grunde war das eine Untersuchung, die ein ganz, ganz früher Vorläufer von Governance war. Und die war insofern be-

deutsam, als sie zum Beispiel ein Ergebnis hatte, was die Sicht von Lehrer:innen angeht: ein Drittel pro Integration, ein Drittel indifferent, ein Drittel anti. Das ist jetzt total banal, wenn ich das so sage, und die haben es natürlich viel differenzierter ausgeführt. Aber das ist was, womit du argumentativ arbeiten kannst. Und woran du auch deine Strategien zum Beispiel für Fortbildung ausrichten kannst. Angebote für Leute, die aufgeschlossen sind, und schulinterne Angebote, wo du irgendwie mit Zielrichtung auf indifferent eingestellte Leute arbeiten kannst, und die Antipoden, also die Leute, die da mit verschränkten Armen und verbiesterten Gesichtern sitzen und dir eigentlich permanent nur die Frage signalisieren: »Was willst du Arsch eigentlich von mir? Was soll dieser ganze Mist mit der Inklusion?« Da macht es wahrscheinlich auch erst mal wenig Sinn, sich um die heftig zu bemühen und gemeinsam Reflexion auf die Beine zu stellen.

IB: Ich habe wahrscheinlich Vieles nicht gründlich genug gelesen. Hat Corinna Schmude nicht auch etwas im Kindergartenbereich gemacht?

Studie zur Sicht auf Inklusion im Elementarbereich

AH: Das war eine super interessante Untersuchung im Elementarbereich, wo sie von allen 16 Bundesländern die Verordnungen für Inklusion im Kitabereich analysiert haben. Und letztlich haben sie rausgekriegt: In fast allen Ländern geht es um Integration. Und es ist ganz klar eine Zwei-Gruppen-Theorie vorhanden, nämlich die einen, die was Besonderes brauchen, und die anderen, die es nicht brauchen. Normalitätsstandards sind da auch ganz stark drin: Wir brauchen zusätzliche Angebote für Kinder mit Migrationshintergrund, mit erschwertem Entwicklungshintergrund, vielleicht brauchen wir auch noch welche mit Geschlechterhintergrund oder sonst was. Dieser Dualismus von Normalität und Abweichung – der hat sich in diesen ganzen Länderbestimmungen gefunden.

Kinder mit Downsyndrom in inklusiven Kontexten

IB: Und was mir persönlich viel gebracht hat, waren Bird und Buckley, zwei Psychologinnen in England. Die waren komplett im Zweifel und hielten überhaupt nichts von Inklusion, als sie dann doch angefangen haben, die langjährig begleiteten, ihre Praxis aufsuchenden Menschen mit Downsyndrom zu beobachten und daraus Rückschlüsse zu ziehen. Da haben sie sehr deutlich gemacht, dass Fertigkeiten und Kompetenzen in jeglicher Hinsicht weitaus stärker bei denen entwickelt waren, die in regulären Kontexten zur Schule gingen, während die, die in Sonderschulen waren, spannenderweise auch lebenspraktische Fertigkeiten weit weniger hatten. Jetzt kann man natürlich wieder streiten: Waren es verschiedene »Gruppen«? Für mich war das auch gar nicht so interessant, weil ich ja gar nicht ehrgeizig auf Leistung geguckt habe. Interessant fand ich dagegen, dass sie sagten, dass Menschen, die im integrativen Kontext sozialisiert sind, später bei ihren Abschlussbefragungen regelmäßig gesagt haben, dass sie vielleicht einen Freund oder zwei Freunde oder auch gar keinen Freund haben. Während die, die in Sonderschulen zur Schule gegangen sind, offenbar einen ganz anderen Begriff von Freundschaft hatten und alle Kinder aus ihrer Schulklasse aufgezählt haben – das wären alles »Freunde«. Da wurden offenbar ganz andere Perspektiven auf soziale Kontexte entwickelt. Was einerseits ein sehr starker Befund ist, zum anderen eben auch an die Adresse von begleitenden Mentor:innen gerichtet

ist, zu gucken: Ist das ein hinnehmbarer Befund? Oder ist es uns wichtig, z. B. auch noch mehr Freundschaftsmöglichkeiten zu arrangieren? Also heißt das, dass da tatsächlich soziale Bezüge nicht gut entwickelt waren, oder wie interpretieren wir das? Das hat mir extrem zu denken gegeben damals in der Praxis. Ich war Cora Halder unheimlich dankbar, dass sie alles ins Deutsche übersetzt und daraus ein eigenes Buch gemacht hat. Das war dann in dem Sinne mal Praxisforschung, die auch in ein eigenständiges Buch gemündet ist. Und für Praktiker:innen, glaube ich, war dieser Blick dieser beiden Psychologinnen ausgesprochen wichtig, um sich als potentielle Beziehungsstifter:innen sehen zu lernen.

Soziales Netz unter Kindern und Jugendlichen

AH: Auf der Linie lag ja auch zum Beispiel ein Befund von Ulf Preuss-Lausitz in der Uckermark-Schule: Dass mit ansteigenden Klassenstufen die Freundschaften nicht etwa abnehmen, sondern dass sie intensiver werden. Das soziale Netz entwickelt sich positiv. Und das war ein wichtiger Befund. Weil ja die Befürchtung immer war: »Je älter, desto mehr geht die Schere auseinander.« Das war ja der Standardspruch. Und vor allem wird die Einsamkeit der behinderten Kinder und Jugendlichen dann zunehmen, das wird alles immer schwieriger. Und zumindest bis zur Klasse 6 konnte er deutlich zeigen, dass in dieser Berliner Untersuchung genau das Gegenteil der Fall ist.

IB: Das hatten wir in Hamburg auch bei der Abschlussbefragung in Klasse 10 gesehen – ein ganz anderes Level der Betrachtung: Einige haben beschrieben, dass es ihnen phasenweise dreckig ging in Klasse acht. Das war eine deutliche Tendenz. Das sind natürlich alles kleine Gruppen und das sind Kinder sehr engagierter Eltern. Insofern darf man da gar nichts verallgemeinern. Aber für uns war das damals eine ganz wichtige Reflexionsgrundlage. Und ich glaube, als Einstieg der Betrachtung für heute können da auch noch immer anregende Fragen drinstecken.

Welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen seht ihr? Wo gab es Probleme in der Zusammenarbeit mit den anderen Teildisziplinen? Kann man die Bezüge irgendwie auch stärken?

Gründungen von Zentren für inklusive Bildung

AH: Meine erste eindrückliche Erfahrung habe ich ja bei der Verteidigung meiner Diss gemacht, das habe ich ja schon erzählt. Aber das hat sich ja später, beginnend mit dem Schwerpunkt an der Uni Dortmund, ein Stück weit geändert, gerade was die Inklusions- und die Geschlechterforschung angeht. Und in den letzten Jahren gibt es ja nicht nur zunehmend Literatur, die viel stärker intersektional angelegt ist, sondern auch zunehmend in Universitäten Gründungen von Zentren für inklusive Bildung, in denen verschiedene Heterogenitätsdimensionen zusammengebracht werden sollen. Da können wir nur hoffen, dass das auch wirklich geschieht und nicht nur einzelne Beteiligte ihren jeweiligen Aspekt unter einem gemeinsamen Dach bearbeiten ...

Komplexität verschiedener Diskurse zusammenbringen

IB: Zum Glück gibt es ja zunehmend auch Menschen, die Bücher schreiben, die die Komplexität verschiedenster Diskurse zusammenbringen. Bestimmt unterläuft ihnen da auch mal der eine oder andere Fehler, weil sie nicht in jedem

Diskurs so tief drin sein können. Aber ich finde, das ist schon eine gute Tendenz. Dass wir nicht mehr immer nur diese tief, tief, tief und eng geführten super Expert:innen haben, wo du dich lange schlau machen lassen musst, wie die Begrifflichkeiten sind, sondern dass es zunehmend sehr anspruchsvolle Bücher von Menschen gibt, die versuchen, das in eine zusammenfügende Sprache zu bringen. Und eben diese Macht von Worten nicht missbrauchen für Exklusivität, sondern dass es auch zunehmend inklusive Schreibstile Intellektueller gibt, die quasi eine freundliche, zugängliche Sprache haben und deutlich machen mit diesen 21 Lektionen zum 21. Jahrhundert, worin das Gemeinsame und auch worin das Gefährliche, aber auch die Chance liegt, wenn es zum Beispiel um künstliche Intelligenz geht. Aber wir haben ja mit vielen Sachen schon deutlich gemacht: Ganz viel kam für uns an Impulsen aus der Psychologie. Ich könnte jetzt da ganz viel Literatur sagen, die so inspirierend war, um einen anderen Blick auf das Ganze zu bekommen. Aus der Soziologie, aus der Philosophie und aus der Gestaltpädagogik. Ganz viele Anregungen um bestimmte Fragen anders zu stellen oder andere Deutungen zu machen. Im Moment finde ich fast das Stärkste, wo ganz viel daraus zu schöpfen ist, ist das Feld so einer alternativen oder Gemeinwirtschaft. Wenn die über Degrowth, Upcycling, Prosumismus oder Commons schreiben. Das sind ausgesprochen anregende Diskurse, weil es letztlich immer wieder um die Frage geht: In welcher Welt wollen wir leben? Und da kann man sich von sehr unterschiedlichen Dingen aus losbewegen. Insofern gehören die Diskurse zusammen. Das heißt nicht, dass man immer unbedingt auf solche Tagungen gehen muss.

Gewaltfreie Kommunikation

Als wir noch an der Uni gearbeitet haben, war eine sehr große Erfrischung, dass es immer Studierende gab, die bestimmte Zugänge neu auch mit reinbrachten. Die ganze Sache mit der Lebensbereichernden Pädagogik, Gewaltfreier Kommunikation, das hat damals eine Studentin an uns herangetragen. Wir haben manchmal Impulse bekommen, die aus ganz anderen Ecken kamen, obwohl die ja auch wieder mit Themenzentrierter Interaktion und Ruth Cohn verwandt ist. Und dann zu sehen: Was kann das für Schule und für die Praxis bringen?

Inspiration aus verschiedenen Kulturen

Eine Studentin hat sich auf die Anthropolog:innen eingelassen, die Matriarchatsforschung gemacht haben, und entdeckt, wie stark alle zirkulären Phänomene wie Klassenrat und so weiter dort verwurzelt sind: Was das anthropologisch für Argumentationsfiguren hat, die Wirksamkeit von Kreisen. Ich glaube, dass das auch eine Riesenchance ist, wenn wir mit Studierenden für ihre Examensarbeiten offen dafür sind, diese Nachbardörfer sozusagen zu besuchen und uns inspirieren zu lassen.

AH: Auch Heitmeyers Untersuchungen über die Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit ist ein Beispiel.

Ökologie und Schule

IB: Super, das wurde ganz stark dann bei uns, weil es offenbar so eine klärende Funktion hatte und eine gut deutbare. Es geht eben nicht nur darum, dass Schule von heute möglichst auch eine Photovoltaikanlage auf dem Dach hat und mehr Mülltrennung macht, sondern eine andere Betrachtung des Gesamten vollzieht. Und dass künftige Lehrer:innen dazu gerne bereit sind und sich nicht überfordert

fühlen von irgendwelchen komplexen Betrachtungen, das macht mich ganz zuversichtlich.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen seht ihr für die Praxis?

Inklusion erfordert Systemtransformation

IB: Insgesamt, glaube ich, sind wir jetzt an einem Punkt – und du kannst mich als Fundi gleich wieder relativieren –, wo es um Systemtransformation geht. Wenn wir das ernst meinen mit der Inklusion, können wir bestimmte Dinge so nicht mehr weiterhin machen – was die Notengebung, was ganz viele Selektionsmechanismen und Standardisierungsfloskeln von Schule, Vergleichsarbeiten und all diese Dinge der Segregationstradition angeht. In der Praxis – in der politischen wie in der pädagogischen Praxis –, sind extrem viele Dinge so nicht mehr haltbar, was eigentlich auch zu einer großen Arbeitserleichterung von vielen Leuten führen wird. Wir haben Lehrer:innenmangel, werden wohl weniger ausgebildete Kolleg:innen haben, und gleichzeitig ganz viele Kolleg:innen, die super ausgebildet sind, aber gar nicht mehr in dieses Feld wollen. Denn wenn wir uns konsequent an Inklusion orientieren, haben wir immer eine Reihe von Leuten, die noch nicht mal mehr ins Referendariat gehen, um sich nicht mehr auf dieses bestehende, hierarchisch strukturierte System hin eichen zu lassen. Wenn das in Zukunft alles noch händelbar sein soll und Schule weiterhin ein anspruchsvoller Lernort, an dem hoch entwickelte Pädagogik zu genießen sein soll, dann ist da viel grundsätzlich zu verändern. Wenn die Menschenrechte ernst genommen werden, das Recht auf Spiel und auf Rekreation ernst genommen wird, kommt ganz viel Veränderungsnotwendigkeit auf die Praxis zu. Wenn das Prinzip der Dialogfähigkeit ernst genommen werden will und die Partizipation von Kindern als Gestalter:innen ihrer eigenen Lernwelt ernst genommen wird, dann wird das soziokratische Kompetenzen brauchen. Da wird es viel zu entwickeln geben, glaube ich. Und ansonsten kommt leider auch auf uns zu, dass wir uns mit Populismus und rechten Tendenzen anders als bisher auseinandersetzen müssen. Ich meine nicht nur die schulische, sondern auch die wissenschaftliche Praxis – also jetzt nicht achselzuckend zu gucken und zu hoffen, dass sich solche Kräfte selber überholen. Das muss auch universitäre Praxis werden an der Stelle, eine andere Sensibilität und auch eine andere Form der Auseinandersetzung zu entwickeln. Ich habe die noch nicht, ich kann auch noch nicht sagen, wie das aussieht. Aber das, was wir auch in einem Workshop auf der Berliner IFO-Tagung miteinander in den Blick bekommen haben, wie das sich zum Teil auswirkt und was wir für Varianten haben von Identitären und Übernahme von bestimmten Praxisfeldern, wie Nachhilfeunterricht durch Rechtsradikale, der NPD nahestehende Menschen usw. angeboten wird. Das alles mit einer anderen Sensibilität wahrzunehmen, ist sowohl für die Forschungspraxis, für die Lehre und Universität wichtig, als auch eben für die am Rande der Überlastung sowieso verzweifelten Praktiker:innen in Schule. Das kommt auf uns zu unter dem Aspekt: Wenn wir uns an Inklusion und Menschenrechten orientieren, was bedeutet das dann? Sind wir da naiv und stel-

len uns selber ein Bein mit unserer Toleranz oder sind wir da ähnlich wie demokratische Schulen, dass wir eine sehr deutliche Position beziehen und in dem Fall nicht in einen Dialog einsteigen. Solche Diskussionen und Kontroversen liegen an. Die braucht es, wenn in der frühen Phase Neuankömmlingen auf unserer Welt Dialogisches verschlossen blieb, also wenn kein Wilkommensein ermöglicht und erfahren wurde. Insofern sind darum anthropologische Zugänge wichtig, die achten, wie die Situation der ganz Kleinen ist: Was sind politische, soziologische oder soziale Bedingungen, unter denen Mütter und Väter nicht mehr in der Lage sind, wirklich – angefangen beim Augenkontakt – Zeit mit ihren Kindern zu verbringen? Tja, und sich digitalen Medien samt künstlicher Intelligenz zuzuwenden, diversen medialen Tendenzen, mit denen Kinder jetzt aufwachsen, wird Lehrer:innen fordern. Daraus positive Möglichkeiten abzuleiten, auch das wird in der Zukunft viel mehr Praxisrelevanz haben.

AH: Das brauche ich gar nicht zu relativieren.

Komplexität annehmen statt reduzieren

IB: Komplexität annehmen statt Komplexität reduzieren. Das ist, glaube ich, auch eine zentrale Aufgabe in puncto inklusive Praxisentwicklung.

Teamstrukturen

AH: Um Komplexität angemessen wahrnehmen und dann mit ihr umgehen zu können, ist es dringend, Teamstrukturen zu haben. Das ist ein Lied, was wir auch schon seit den 1980er Jahren singen: Teamstrukturen zu haben, die Formen gegenseitiger Unterstützung ermöglichen und auch ermöglichen, einerseits flexibel miteinander arbeiten zu können und andererseits gleichzeitig auch eine klare Vorstellung davon zu entwickeln, was eigentlich mein Job ist und was nicht. Und solange wir noch diese verschiedenen Berufsgruppen haben, gibt es noch einiges an Klärungsbedarf. Darauf hat ja Hans Wocken auch immer wieder hingewiesen. Und ich war in den 1990er Jahren sehr froh darüber, dass die Hamburger Schulbehörde immer butterweiche Formulierungen gewählt hat in der Beschreibung von Aufgaben und Zuständigkeiten: »Orientierung an …«, »unter Zuhilfenahme von …«, also nicht: »G-Kind lernt nach G-Lehrplan«, sondern alle nach dem Allgemeinen, und weitere Orientierung können wir beziehen aus … Langer Rede kurzer Sinn: Eigentlich glaube ich, dass es die größte Herausforderung ist, Schulen auch durch Teamstrukturen die Chance zu ermöglichen, eine lernende Organisation zu werden, was ja nun wirklich keine neue Idee ist. Und das auf eine Art und Weise, die selbstwertdienlich ist, wo die Leute also Zufriedenheit entwickeln können und wo sie sich nicht so auspowern, dass sie nach zehn Jahren in Therapieausbildungen gehen oder dann eine eigene Praxis für irgendwas aufmachen. Das ist eine Erfahrung schon aus der frühen Phase der Integration, da haben die Leute sich wahnsinnig stark ausgepowert und ganz viele sind dann aus Schule rausgegangen oder sind wenigstens Schulleitung geworden und aus dem Unterricht und der Teamarbeit raus gewesen. Das ist, glaube ich, wirklich eine der ganz großen Herausforderungen. Da gab es ja noch nicht diese ganze Verdichtung von Arbeit in der Schule mit Arbeitszeitberechnungen und all das, mit welchen Faktoren da welche Tätigkeit verrechnet wird. Also insofern waren das ja fast noch geruhsame Zeiten.

Verschulte Universität

IB: Wir haben das manchmal so zusammengefasst, dass wir uns sehr wünschen würden, Schulen würden sich so entwickeln wie Universitäten früher mal waren. Wir verzweifeln darüber, dass wir aber auch selber zugelassen haben, dass Universitäten sich stattdessen wie »schlechte Schule« entwickelt haben. Mit der Modularisierung, mit dauernden Benotungen und Prüfungen – und insofern können wir uns da nur an die eigene Nase fassen. Wir haben da weitgehend alles den Bach runtergehen lassen, was an Freiheit und an Selbstkonzeption von Lernwegen möglich gewesen ist zu Zeiten, als wir studiert haben. Das haben wir geschehen lassen. So sind Universitäten wirklich in negativem Sinn verschulte Orte des Neoliberalismus mit Marktlogiken und verschärfter Konkurrenz geworden, und das, was wirklich gute Grundschule heutzutage repräsentiert, hat viel mit dem zu tun, wie wir endlich, nachdem wir damals raus waren aus schwierigen Schulen, studieren konnten. Und diese Rückbesinnung darauf, wirklich gute Orte des universalen Wissens zu werden und Menschen dabei zu begleiten, egal wie alt sie sind, ihren großen Fragen nachgehen zu können und immer auch dafür zu sorgen, dass allen deutlich wird, was die großen Fragen sind, die die Menschheit gerade umtreiben und wie wir dazu einen Teil beitragen können. Das sind Dinge, die jetzt für die Zukunft in der Luft liegen.

Herausforderung Unterstützungssysteme

AH: Wenn ich Ines folge und Bildungspolitik wie auch Bildungsverwaltung alles zu Praxis dazu packe, dann ist eine zweite große Herausforderung, Unterstützungssysteme so aufzubauen, dass sie dicht an den Leuten in der Schule dran sind und dass sie die Gefahr der Stigmatisierung durch die Zuständigkeit für bestimmte Personengruppen vermeiden. Es geht darum, dass sozusagen Leute anzapfbar sind für gemeinsame Beratung, die eine spezifische Expertise haben: Das kann etwas sein, was wir bisher bei Sonderpädagogik lokalisiert haben. Das kann etwas sein, was Richtung Traumata geht. Das kann etwas sein, wo es vielleicht um Mehrsprachigkeit geht. Das kann etwas sein, was Richtung Hochbegabung geht – oder was auch immer sonst. Also etwas – jedenfalls was die Strukturen angeht –, was wir auch in Kanada gesehen haben, wo jede Schule ein schulinternes Unterstützungssystem hat plus Ansprechpartner:innen, die woanders sind und die im Bedarfsfall dann an die Schule kommen und mit denen das Team über die konkreten Personen und die konkreten Prozesse reden kann.

Inklusive Schulen gegen die Logik des Systems statt mit dessen Unterstützung

Davor liegen allerdings einige Barrieren: Es gibt ganz viele Schulen, die wirklich tolle Arbeit machen, die sehr inklusionsorientierten Unterricht und sehr inklusionsorientiertes Lernen realisieren, aber quasi gegen die Logik des Systems und nicht mit dessen Unterstützung. An einem Tag, als ich vor einiger Zeit in Leipzig an einer Schule war, ist mir das nochmal sehr bewusst geworden, wie irrsinnig kräfteraubend das ist. Das entspricht nicht – ich sag es mal ganz technokratisch – der Fürsorgepflicht des Dienstherrn oder der Dienstherrin, letztlich alles Mögliche, was du ja auch schon angesprochen hast, weiter bestehen zu lassen, was gleichzeitig Barrieren für inklusive Prozesse schafft, die Leute sich daran die Hacken abarbeiten zu lassen und diese Widersprüche irgendwie aushalten zu müssen – vielleicht mit Resilienz- und Achtsamkeitsübungen. Ich sehe eine große

Herausforderung darin, ein Unterstützungssystem zu schaffen, das sicherlich nicht überall das gleiche sein wird – wäre ja auch illusorisch bei dem fast heiligen Bildungsföderalismus. Ich finde – und das sage ich nicht, weil wir hier gerade in Bremen sind – die Unterstützungsformen, wie ich sie aus der Distanz in Bremen wahrnehme, die sind ein ziemlich anregendes Beispiel, wo es wirklich innerhalb der Schule Unterstützungssysteme gibt und Leute, die man von außen ranholen kann.

Inklusion als politische Aufgabe

IB: Und das ist von entscheidender politischer Bedeutung: Es ist eben nicht der Praxis zu überlassen, sondern das ist jetzt dieser gesellschaftspolitische Schritt. Wie schaffen wir es, Schulen zu Orten werden zu lassen, an denen Kinder wirklich unheimlich gerne sind, ohne ständig irgendwelche motivierenden und disziplinarischen, geschweige denn behavioristischen Mechanismen zu bemühen? Oder lassen wir es zu, dass sich immer mehr alternative Lernorte bilden, neue Schulgründungen stattfinden – oft dem alten Muster von Waldorf folgend –, aber auch jede Menge konzeptionell neue. Es spricht nichts gegen Neues, aber wenn Bildungspolitik nicht gestalterisch an den gegenwärtigen Momenten von Schule arbeitet, sondern hofft, dass die anderen, die Unzufriedenen, selber mit unglaublichem Kraftaufwand irgendwo ihre Nischen entwickeln und wir dann alle noch perspektivisch von Lehrer:innenmangel reden müssen, wie sinnlos ist das dann? Also da kommen extreme Widersprüche auf uns zu.

Politische Arena

AH: Ich glaube, dass wir diese politische Arena ganz massiv brauchen: Auseinandersetzungen, Diskussionen, Kontroversen und dass wir die Schul- und Unterrichtsentwicklungsarena auch brauchen. Das meine ich auch mit Beratungsstrukturen, mit Unterstützungsstrukturen für die einzelnen Schulen, sodass Schulen ihren Weg auch gehen können.

Umgang mit Zeit: »Time is life«

IB: Und weißt du, was auch passt? Von David Korten der Satz, dass wir weg kommen müssen von dem Motto »Time is money« hin zu dem Narrativ »Time is life«. Also ein anderer Umgang mit Zeit, dass wir den Kindern Zeit gewähren, sich zu entwickeln, das ist das eine, aber auch, dass wir den Erwachsenen, die sie begleiten, andere Zeitmuster zur Verfügung stellen. Jetzt, wo die Verdichtung durch den Mangel an erwachsenen Personen in Schule so stark ist, könnte es die Logik sein, noch größere Gruppen und noch mehr Unterrichtsverpflichtung einzuführen. Wenn das passiert, werden wir so viel Burn-out, Depression und Psychiatrisierung forcieren, wie wir es noch nicht gesehen haben, obwohl das ja schon eine Tendenz in diesem Feld ist. Und jetzt dieses Umschalten – David Korten war beim Club of Rome ein wichtiger Mitdenker, der betont, dass unsere Gesellschaften immer mehr den Bach runtergehen, je mehr wir dieser Formulierung »Time is money« Raum geben in egal welchen Zusammenhängen. Ich finde, in Schule kann man das extrem gut ablesen, was diese Erzählung »Zeit ist Geld« bedeutet, und immer diese Fragen nach Kostenfaktoren, nach Einsatz von und wie viel Stunden kriegt wer wofür und was und wie – und die »Abrechenbarkeit«. Da können wir das wunderbar lernen, dass wir mit der fragwürdigen Geschichte, also mit dem falschen Narrativ auf ein Feld zugegangen sind und es unter einer

falschen Logik betrachten. Gerade die Schul*zeit* wäre eben *zeit*intensive *Zeit*nutzung, wo Menschen Raum für »slow«, »wenig«, »klein« und »direkt« und Beziehung haben müssen. »Zeit ist Leben« – das sind Entwicklungen für Zukunft. Das alles ist inklusiv. Nach dieser Argumentation gibt es nichts Spezifischeres zu sagen in dem Feld. Denn dann kann ich in Ruhe und Gelassenheit hingucken und sehen: Braucht das Kind, das ein Cochlea-Implantat hat, noch andere Rahmenbedingungen? Und dieses andere Kind, das auch ein Cochlea-Implantat hat, aber mit der Situation ganz anders umgeht – was signalisiert das? Ach, so ist das. Und wenn ich Zeit habe, das Miteinander zu sehen: Mit dem Kind, mit den Eltern, im Team und so weiter und dann daraus possibilistisch Lösungen zu entwickeln, dann ist das Adjektiv »inklusiv« passend. Aber ob wir das je schaffen?

Widersprüche beim Thema Zeit

AH: Auch dabei wird wieder der Umgang mit Widersprüchen ein zentrales Element sein. Denn man könnte das jetzt auch als fast idyllisch wahrnehmen, was wir hier so erzählen: Oh ja, die haben jetzt alle ganz viel Zeit und die beraten sich miteinander und es ist alles ganz friedlich und so und ganz schön. Und gleichzeitig stehen Eltern vor der Tür mit ihren Kindern und die haben jetzt Rechte auf etwas Konkretes, auf angemessene Vorkehrungen für eine qualitativ hochwertige Pädagogik. Auch das wird sicher nicht konfliktlos und nicht widerspruchslos passieren. Also nicht, dass da so eine idyllische Idee besteht: Ah ja, die beraten sich alle ganz schön miteinander und die verlangsamen, alles ganz toll. Nee, so wird es nicht sein. Sondern es wird natürlich unter Zeitdruck sein, und das ist ja auch eine Erfahrung, die wir bei der Begleitung von Schulentwicklungsprozessen immer wieder gemacht haben. Man muss sich schon ganz gut überlegen, wofür man sich denn Zeit nimmt, weil sie immer begrenzt ist, weil immer zu wenig davon da ist und weil man damit schon unter Druck steht, sich für bestimmte Prioritäten zu entscheiden. Widersprüche im Blick zu haben, ist ein wichtiger Aspekt.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen seht ihr für die Forschung?

Prozessorientierte Forschung, auch mit Mehrebenensystemen

AH: Also direkt für Forschungsprojekte – ein paar habe ich ja schon benannt, mit denen die unausgesprochenen Kontroversen aufgearbeitet werden könnten, sollten, müssten. Ich glaube, dass allgemein prozessorientierte Untersuchungen total wichtig sind. Black-Box-Untersuchungen helfen uns wirklich nur sehr begrenzt, sage ich aus der Erfahrung. Wichtig ist auch, was an Prozessen, an Etikettierungs-, Diskriminierungs- und natürlich auch an Anerkennungsprozessen im Unterricht stattfindet – und wie das verändert werden kann. Auch unter dem Vorbehalt, dass ich die Strukturierung von Inhalten in den traditionellen Schulfächern problematisch finde, trotzdem glaube ich, dass es wichtig ist, fachdidaktisch durchzubuchstabieren: Wie kann das denn im Fach XY inklusiv oder zumindest inklusionsorientiert ablaufen? Ich glaube, dass Forschung auch sehr gut daran tut, Materialien zu entwickeln und Leute wirklich konkret mit Materialien zu unter-

stützen. Das ist jetzt nicht Honig an die Müllersche Backe, das meine ich ernst. Mich haben deine Ideen für »Open Educational Resources« auf der Tagung in Zagreb wirklich fasziniert, ich wäre auf so etwas nicht gekommen. Da bin ich vielleicht eine andere Generation. Welche Möglichkeiten bestehen bei den neuen Medien, Leute wirklich zu unterstützen und ihnen alle möglichen Formen von Materialien zur Nutzung zur Verfügung zu stellen, das finde ich echt klasse. Auch dabei gilt es dann, nicht bei der Individualisierung stehen zu bleiben, sondern das gemeinsame Lernen im Blick zu behalten. Und trotzdem, auch bei allen Vorbehalten gegenüber der tradierten Schulfachsystematik, ist es wichtig, durch Forschung mehr dafür zu sorgen, dass Kollegien, dass Lehrer:innen und Teams es wirklich »können können«. Und nicht einfach weiterhin zu sagen: »Die und die Ressourcen habt ihr und das soll dabei herauskommen und jetzt macht mal.« Das kann nicht die Strategie sein. Da hat Forschung eine ganz konkrete Unterstützungsaufgabe.

Ansonsten glaube ich, dass Forschung über Schulentwicklungsprozesse, Unterrichtsentwicklungsprozesse, ob nun mit Governance oder anders, dass das ein wichtiger Punkt ist unter dem großen Stichwort, was du ja auch schon auf den Tisch gebracht hast, nämlich Transformation: Wie kann man denn solche Prozesse steuern? Das geht ja los von der Ebene des einzelnen Kindes. Das machen wir jetzt mal von »oben« nach »unten«: das einzelne Kind, die Kindergruppe, die Kolleg:innen, die Eltern, Schulleitung, Schulaufsicht, Schulverwaltung, Ministerien, politische Entscheidungsträger:innen bis zu den Regierungschef:innen. Wie das eigentlich alles miteinander zusammenhängt. Und ich hoffe, dass dieses absolut unterfinanzierte Projekt, das Robert Kruschel und ich in Schleswig-Holstein begleitet haben, ein ganz klitzekleiner Baustein in dieser Richtung sein könnte, wo es um Unterstützungssysteme für inklusive Bildung in Schleswig-Holstein ging. Da wäre noch viel an tragfähigen Dingen zu erforschen, auch über Roberts fulminante Dissertation hinaus.

Transformationsanspruch auch an Forschung

Und letztlich ist mit Transformation die Systemfrage immer wieder auf dem politischen Tisch. Und da, denke ich, kann Forschung sich auch nicht drum rumdrücken. Das ist auch Aufgabe von Forschung und Wissenschaft, das immer wieder zu thematisieren und dazu ein Stück weit auch zu Mahner:innen zu werden: »Übrigens Leute, worum ging es nochmal? Inklusion ist die Antwort. Was war nochmal genau die Frage?«

Menschenrechtsorientierte Gestaltung von Schule als Frage für Forschung

IB: Wollen wir eine einem entfesselten Kapitalismus entsprechende Schule gestalten helfen? Oder gucken wir hin, wie eine Gesellschaft, die libertär orientiert ist, auf Menschenrechte bezogene Möglichkeiten gestaltet? Diese normative Klarheit – mit ihrer ganzen Widersprüchlichkeit – ist eine Grundvoraussetzung und Aufgabe von Forschung. Daraus resultieren natürlich nicht unbedingt revolutionäre Forschungsstrategien, sondern der Anspruch, sich immer wieder bewusst zu machen: Aus welcher Position heraus forsche ich? Wer ist mein Auftraggeber? Wer bezahlt mich und wem soll das dienen? Das ist immer transparent zu formulieren. Oder schaffen wir es auch weiterhin, unseren eigenen Fragen

nachzugehen und dafür einen Kreis von Menschen zu bilden, der sich darüber austauscht? Wo es nicht einer Doktorarbeit dient und dem Mainstream oder einem Forschungsprogramm eines Ministeriums, womit ich gut durchkomme bei bestimmten Leuten, auch mit Blick auf zukünftige Drittmittel, sondern eine Entwicklung von Forschung, die wirklich noch mit dem Anliegen verbunden ist, gesellschaftliche Prozesse anders zu gestalten, als sie es bisher werden. Und nicht nur das Bestehende zu bedienen und ein »büschen kommodiger« zu machen.

AH: Da gehört ganz klar eine kritische, vor allem eine machtkritische Perspektive dazu.

Gesellschaftsprozesse thematisieren und problematisieren

IB: Wer immer für eine bestimmte Karriere arbeitet, soll das können. Aber wichtig ist, das immer mit zu thematisieren und zu problematisieren. Dass es eben deshalb begrenzt bleibt, ist auch ganz, ganz wichtig. Wir haben so eine Inflation an solchen Arbeiten, die ständig irgendwie »hermeneutisieren«.

Sonderpädagog:innen an Grundschulen bei pauschaler Ressourcenzuweisung

AH: Wobei die Ergebnisse z. B. von Marek Grummts Dissertation wirklich spannend sind und weiterhelfen und ein paar Hinweise geben können: Was sind denn Rollendefinitionen von Sonderpädagog:innen an Grundschulen, die nicht für einzelne etikettierte Kinder zuständig sind, sondern eine pauschale Ressourcenzuweisung haben. Da hat er erfahrene Kolleg:innen befragt, wie sie ihre Aufgabe und ihre Zuständigkeiten und ihre Rolle definieren, wie sie damit klarkommen, wie zufrieden sie damit sind und wie sie von anderen akzeptiert werden. Und das ist für mich ein Beispiel für Forschung, die unterstützende Aspekte hervorbringt.

Gründlichkeit von Forschung

Die Gründlichkeit kann man aus der Praxisperspektive heraus kritisch sehen. Aber ich finde, was er aus seiner Arbeit rausziehen kann an Hinweisen, ist etwas, was für Fortbildungsfragen, auch für Fragen der ersten Phase der Lehrer:innenbildung absolut wichtige Aspekte sind.

Kompetenz der Sonderpädagogik

Nämlich die Frage: Kannst du überhaupt irgendwas Besonderes, wenn du Sonderpädagog:in bist?

Was ist das Besondere an der Sonderpädagogik?

IB: Die Frage stellte sich mir schon mein ganzes Studium hindurch: Was ist eigentlich das je Besondere der Sonderpädagogik?

Beschreibende Forschung

Aber Frank hat ja gefragt: Was sollen zukünftig Themen sein? Und es mag all das auch weiterhin geben. Aber das Schwierige ist: Wie kommen wir wirklich verstärkt auch zu einer Forschung und Wissenschaft mit Ergebnissen, die etwas zur Politikberatung beitragen? Okay, auch für die Praxis und für die erste und zweite Phase mögen da überall Sachen drinstecken. Aber mit einer Radikalität, die wirklich an die Wurzeln geht und nicht ständig nur beschreibt, was ist, und sagt: So ist das! Und dann allen das Deutungsmuster überlässt. Und was machen wir jetzt? Wenn in einer Untersuchung stundenlang Schulsituationen aufwendig durch Studierende beobachtet werden und konstatiert wird, dass die Kinder mal sichtbar gestärkt und mal mit hängenden Köpfen aus einer Interaktion mit einer Lehrerin kommen, dann reicht es nicht, dies festzustellen, quasi nach dem Motto: So ist das eben! Dieses »so ist das« macht mich ungeduldig. Ich möchte schon wissen: Wie sorgen wir denn dafür, dass möglichst viele – so hoffentlich

die Intention aller – viel Anerkennung erfahren. Und natürlich, das hätte ich auch vorhersagen können, dass »das so ist«. Nicht immer würdest du Schüler:innen oder auch Student:innen beobachten können, die aus einer Interaktion mit mir gestärkt hervorgehen. Ich finde es echt fraglich, dass aus solchen momentanen Schlaglichtern generalisierte Beschreibungen von Praxis werden. Das könnten wir übrigens auch leichter haben. Die Frage ist doch: Wie ermöglichen wir zum Beispiel Interaktion zwischen Erwachsenen und Kindern, aus der möglichst viel Stärkung und positive Resonanz hervorgehen kann? Und das sind ja andere Fragen, als zu gucken: Wie oft kommen sie mit hängendem Kopf aus einer Interaktion? Verstehst du den Unterschied?

Praxisnahe Forschung

AH: Vielleicht reagiere ich ein bisschen kritisch auf dein Kritisches, dadurch, dass ich finde, das sind Untersuchungen, wo jemand sehr intensiv Leute beobachtet oder mit Leuten geredet hat, an Leuten in der Praxis schon relativ dicht dran war. Und da sehe ich schon einen Unterschied zu einer Befragung von 350 körperbehinderten Schüler:innen in Nordrhein-Westfalen per Fragebogen, bei der du dich hinterher wirklich fragen kannst: Was wissen wir jetzt eigentlich überhaupt? Wir wissen schon mal gar nichts über den Kontext, über Unterricht, über soziale Prozesse. Das eine wie das andere kann man natürlich kritisch angucken, das finde ich absolut sinnvoll. Die Nähe zu Praxis in der Forschung, das ist schon ein wichtiges Thema. Unsere Großkopferten in Halle haben immer gesagt: Praxisforschung ist ein historisches Relikt, das war mal und das hat nix gebracht und das führt nicht weiter – nee, kann ich nach wie vor nicht bestätigen.

Metastudien

IB: Und wie oft ist von Leuten, die du interviewt hast, die Hattie-Studie irgendwie benannt worden? Das ist ja so ein Trend, dass man lauter Studien sichtet und dann guckt: Was kommt aus allen Studien heraus? Und aus der wird dann wieder eine neue Studie. Der hat ja auch tatsächlich einen richtigen Zitiererfolg. Ich glaube nicht, dass das die Lösung von Problemen wirklich voranbringt. Aus lauter vorangegangenen Forschungsarbeiten ein Gesamtes zu machen, das kann auf ganz schön tönernen Füßen stehen, weil es die Komplexität jeder einzelnen Untersuchung reduziert. Zumal dann ist es kein Schritt zur Lösung, wenn es wiederum nur dazu dient zu gucken, was denn aus all diesen Beschreibungen des Status quo herauskommt für dessen struktur- und prinzipienimmanente Effektivierung. Das manifestiert aus meiner Sicht die Stagnation und hat kein wirklich innovatives Potenzial.

Aber das ist ja nicht schön, damit dieses Interview enden zu lassen.

Nee, deswegen hören wir damit auch nicht auf. Wir hören auf mit: Welche internationalen Forscher:innen waren für euch am Bedeutsamsten?

IB: War denn Michael Giangreco ein Forscher? Der Begriff der Forscher:innen ... Er hat ja auch mit Karikaturen gearbeitet. Oder Roger Slee, Mara Sapon-Shevin ...

Michael Giangreco, Mara Sapon-Shevin, Roger Slee

AH: Natürlich, klar. Haufenweise Untersuchungen hat Michael gemacht. Und zwar Einiges, was wir auch ein bisschen in Texten aufgenommen haben, was aber ansonsten in der deutschen Debatte überhaupt keine Rolle gespielt hat.

Er hat beispielsweise darauf hingewiesen, dass es für inklusive Bildung wichtig ist, Förderpläne mit der Unterrichtsplanung für die gesamte Lerngruppe zu verschränken. Das ist mir sonst nirgendwo begegnet. Und wenn ich in Deutschland irgendetwas über Förderpläne höre, dann heißt es Kompetenzorientierung, natürlich nur für die, die welche brauchen, und schon sind wir wieder bei den zwei Gruppen. Die Verschränkung mit den Unterrichtsthemen für die ganze Lerngruppe, wie immer sie auch entstanden sind, ob sie vorgegeben oder gemeinsam entwickelt sind als Projekte, das ist etwas, was hier durchgängig fehlt. Und wo ganz schnell die Logik wieder ist: Das ist ein Kind mit besonderem Bedarf, da muss der Erwachsene dazu und der macht dann seine Förderplan mit dem Kind. Das geht nicht weit genug.

Michael Giangreco in Vermont ist einer. Mara Sapon-Shevin in Syracuse, um die Ecke da, ist auch eine, von der wir viel gelernt haben. Ich kann es eigentlich fast leichter sagen bei bestimmten Konferenzen oder bei bestimmten Konferenzserien: Roger Slee ist ein ganz wichtiger. Den haben wir 2000 kennengelernt bei der ISEC in Manchester und haben das auch sehr viel in Texten mit verwandt. Und den haben wir dann auch immer wieder bei anderen Konferenzen getroffen, beispielsweise in Indien. Da gab es einen Süd-Nord-Dialog mit drei Konferenzen hintereinander, wo er dann auch beteiligt war und wo auch eine Menge an Forscher:innen aus Indien da waren. Mithu Alur ist eine Frau, die sowohl eine Schule leitet oder eine Schule gegründet hat, als auch promoviert hat, als auch wissenschaftlich arbeitet, als auch Politikberatung macht und ganz stark mit Entwicklungsarbeiten beschäftigt ist. Und sie hat eine Tochter mit Cerebralparese, die in London studiert hat.

Südafrikanischer Diskurs

Und die ISEC ist auch so ein Ort gewesen, wo wir dann beispielsweise auch Kontakte gekriegt haben mit einer Frau, die weniger geforscht hat, aber im Kultusministerium in Südafrika gearbeitet hat – Marie Schoeman. Über verschiedene Leute und ihre jeweiligen Perspektiven bekamen wir ein bisschen Einblick in den Diskurs in Südafrika – hoch spannend gerade auch nach dem offiziellen Ende der Apartheid und elf offiziellen Sprachen im Land. Eine andere war Petra Engelbrecht. Die inzwischen die Nachfolge von Tony Booth in Canterbury hat.

IB: Sie war nicht in Johannesburg und auch nicht in Cape Town, sondern, wie heißt der kleine Ort?

Wer sind wirklich Forscher:innen?

AH: Stellenbosch. Da kann man auch wieder die Frage stellen: Sind das wirklich Forscher:innen?

USA: Alfredo Artiles

Alfredo Artiles aus den USA war auch auf der ISEC. Einer, der an der Westküste in Kalifornien arbeitet und inzwischen, glaube ich, auch mit Rolf Werning in Hannover und auch mit Petra Engelbrecht kooperiert hat.

Jack Pearpoint, Marsha Forest etc.

Eine andere Gruppe, zu der wir gar nicht forschungsmäßig Kontakt gekriegt haben zunächst mal, sondern eher mit sehr praktischer Arbeit, sind wie schon gesagt die Kolleg:innen in Toronto und in Atlanta, Georgia. Also Jack Pearpoint, Marsha Forest und ihr ganzes Umfeld. Die arbeiten sehr praxisbezogen, die machen mehr Entwicklungsarbeit. Von denen haben wir wahnsinnig viel gelernt,

was Community Inclusion angeht, was Person-centered Planning, was also diese ganze Richtung von Zukunftsplanung angeht.

Forschung als Form der Wissensschaffung

IB: Seitdem habe ich auch das Selbstbewusstsein, Forschung nicht in diesem klassischen Sinne zu verstehen, von wegen »leitende Hypothese« und so, sondern ich *schaffe Wissen*, indem ich in der Praxis Situationen gestalte und sie reflektiere. Von daher sind ganz viele von diesen eher pragmatischen Amerikaner:innen und Kanadier:innen und Inder:innen ja auch ausgesprochen emanzipierend oder empowernd gewesen für uns. Weil das alles auch eine Form des Wissen-Schaffens ist und eben nicht auf einer abgehobenen, distanzierten Ebene. Wobei es gut tut, eine theoretische Begründung für das zu haben, was ich wie tue. Wir konnten Bourdieu ranziehen oder Baldwin und Linnea, warum diese Kreiskraft bei Unterstützer:innenkreisen so wirksam ist. Das fanden sie dann lustig, wenn wir zu einer Sommeruniversität oder Summer School nach Nordamerika gefahren sind und sie gefragt haben, wie Sie diese Begründung finden: Ja, erheiternd und nett, aber sie fanden es eigentlich nie bedeutsam. »Wenn ihr Deutschen immer alles begründen können wollt – das ist ein interessanter anderer kultureller Kontext.« Deswegen habe ich vorhin gefragt: Was genau sind Wissenschaftler:innen? Weil wir bei den anderen immer wieder viel stärker erlebt haben, dass sie eher mit sozialen Bewegungen verbunden sind. Auch bei dem ganzen Erasmus-Projekt sind wir beispielsweise in Gent auf Leute gestoßen, die waren auch in der Universität tätig, aber sie waren auch immer mit sozialen Bewegungen verbunden, mit Eltern und anderen.

USA: John O'Brien & Beth Mount

AH: Lass uns noch einen Moment in Nordamerika bleiben. Witzigerweise waren die Leute einerseits total pragmatisch, andererseits schließt sich auch wieder ein Kreis, wenn du daran denkst, dass sich John O'Brien und Beth Mount aus New York City Otto Scharmers Theorie U vorgeknöpft haben und ihre ganze Arbeit noch einmal reflektiert und auch ziemlich viel verändert haben vor diesem Hintergrund. Da passen dann plötzlich auch Sachen wieder zusammen und Kreise schließen sich.

Chile: Pedagooogia 3000

IB: Wir waren auch mit dem Paulo-Freire-Institut unterwegs und haben uns von daher viel mit Freire befasst und so auch die Südamerikaner:innen anders wahrgenommen; der »Entschuler« Ivan Illich hat z. B. als Theoretiker in deren Diskurs bis heute eine hohe Bedeutung. Und es war spannend, Menschen zu begegnen an den Universitäten und Fortbildungsinstituten, in Santiago de Chile, Temuco und anderen Städten. Da waren viele Lehrer:innen, die erstaunt waren, dass bestimmte Sachen bei uns keine so hohe Bedeutung haben – die Bewegung »Pedagooogia 3000« haben wir da kennengelernt. Das wird dort sehr stark rezipiert. Es geht um nichts Geringeres als die Dekolonisierung des Lernens.

USA: Riane Eisler – und viele Querverbindungen

Für mich total beeindruckend ist auch Riane Eisler, eine Anthropologin in den USA. Die haben wir nicht persönlich, sondern über Interviews im Netz kennengelernt und haben dann Bücher von ihr gelesen, in denen ganz viel aufgegriffen wird von dem, was uns wichtige Anliegen sind. Deswegen bringen wir das auch ausführlich in dem letzten Buch mit ein. Ein Buch von ihr heißt *Die Kinder von*

morgen. Es ist voller Inspirationen – mit ganz anderen Wurzeln oder ganz anderen theoretischen Hintergründen, als wir sie pädagogisch normalerweise nutzen würden. Zum Beispiel plädiert sie als Feministin dafür, weg von der die Hälfte der Menschheit ignorierenden »History« zur vervollständigenden »Herstory« zu gehen, also differenziert zu gucken: Welche Geschichten wurden Kindern bisher wie erzählt, und wie verändern wir den Erzählduktus in Schulen? Also als Geschichtsunterricht, aber auch überhaupt zu reflektieren, welche »Heldenerzählungen« gepflegt werden und wie wir heroisieren. Von »Heroes« zu »Sheroes« zu wechseln, ist für sie keine Lösung. Um solche Feinheiten geht es da, wo sie die Deutungsmacht von Sprache analysiert. Das sind zum Teil ganz andere theoretische Aspekte, als sie sonst in meinem Alltag an der Uni bedeutsam waren. Riane Eisler gibt über die Analyse unserer dominatorischen Prägungen und ihre Erforschung partnerschaftlicher Kulturen Orientierung für alle Lebensfelder – für die Gestaltung von Schule zumal. Radikaler als ihre ist die anthropologische Sicht, die in Carol Blacks Film *Schooling the world. The white men's last burden* deutlich wird. Der dokumentiert die innere Logik unserer militärisch-kolonialistischen Schultraditionen und schafft so Wissen auf das Intensivste. Mit ihrem Blick ist das zerstörerische Potenzial, wie es in den Residential Schools in Kanada thematisierbar geworden ist, in ein sehr schwieriges Kontinuum einordbar. In seinen Auswirkungen haben dies auch Daniel Greenberg mit dem Sudbury School Model und die Greens mit dem Kooperativen Lernen bearbeitet. Und auch Alfie Kohn, wenn er das »Punishing by rewards« betrachtete.

Kanada: Gary Bunch, Gordon Porter, Diane Richler

AH: Wen wir auch noch nennen könnten, wären weitere Kolleg:innen aus Kanada: Gary Bunch, der an der North York University in Toronto war, und Gordon Porter, der in Maine an der Uni und vorher in New Brunswick als Lehrer, Schulleiter, Schulrat und überhaupt als Menschenrechtsaktivist schwer aktiv war. Und Diane Richler, die die Elternorganisation CACL geleitet hat.

Ganz unterschiedliche Situationen und weltweit ähnliche Probleme

Was ich im Rückblick so sehe, sind zwei Momente – zum einen Anregung aus Kontrasten heraus: ganz anderen Praktiken, ganz andere Strukturen, ganz andere Ausgangssituationen, die dann auch bei uns nochmal vieles in Frage stellen und die kritische Reflexion über unsere Situation und unsere Entwicklung erleichtern. Und zum anderen auch die beruhigende Botschaft, dass eigentlich weltweit überall ganz ähnliche Probleme vorhanden sind: Leistungsdifferenter und gemeinsamer Unterricht, unterschiedliche Lernniveaus zusammenzukriegen, in Teams zu arbeiten, das sind letztlich die gleichen Probleme und die gleichen Herausforderungen. Und es gibt nicht irgendwo das »Paradies der Inklusion«, aber wir haben auch nicht die absolute Diaspora der Inklusion in Deutschland. Es gibt auch in Deutschland ein paar Aspekte – das klingt jetzt vielleicht merkwürdig, wenn ich das so sage –, die international vorzeigbar sind und wo wir auch Leuten in anderen Ländern, in anderen Kontexten ein Stückchen Inspiration und Anregung geben können.

Erschütterung und Inspiration

IB: Und auch dass das jeweils heterogene Kontexte sind. Dass wir erschüttert sein können über den Behaviorismus, der unhinterfragt ganz viel an nordame-

rikanischen und wahrscheinlich auch an vielen Orten in Indien und so weiter durchschlägt im Schulalltag. Und andererseits eine Inspiration von Menschen, beispielsweise Margaret Kress, die sich stark um indigene Zugänge Gedanken macht und Inklusion mit ihrem kolonialistisch-weiß-christlichen Hintergrund kritisiert. Oder wie das in Neuseeland lief mit der Maori Kultur, in der ähnliche Formen wie Zukunftsplanung oder Familienrat praktiziert wurden. Das sind ja auch alles Anregungsmomente, die in diesen Gesellschaften stärker blühen können, wo eben auch solche Betrachtungen vorhanden sind. Und zu sehen, dass ganz viel, was wir quasi oder was europäische Flüchtlinge in die USA getragen haben, dort auch als weißer Kolonialismus gegenüber den indigenen Völkern betrachtet wird und wo Schulzentrismus hochgradig hinterfragt wird.

AH: Mittlerweile wird ja auch eugenisches Denken massiv wahrgenommen und kritisiert, was in Kanada an eugenischem und behavioristischem Denken ganz stark ist, was wir erst mal gar nicht gesehen haben. Sowohl das Indigene, als auch das Assimilative ...

Gordian Troeller – *Kinder der Welt*

IB: Aber worauf ich hinauswill: Die UNICEF betont zum Tag der Kinderarbeit, wie schlimm es ist, dass Kinder arbeiten müssen, weil sie dann nicht zur Schule gehen können, also »nichts lernen«. Das ist ein Klassiker. Du verstehst sofort, worauf das abhebt. Wir finden es selbstverständlich, immer noch zu denken, dass das Größte ist, in ein afrikanisches Dorf eine Schule zu bauen, in der dann im Stakkato 40 oder 80 Kinder etwas im Chor rufen, worauf an der Tafel mit einem Stock entsprechend gezeigt wird – und sonst würden sie nicht lernen? Dass diese schulischen Abschlüsse wichtig sind, um am Ende an eine Universität zu kommen, um die »Spiele der Selektion« mitzumachen – das wird nicht mit reflektiert. Uns hat sehr fasziniert, wie Gordian Troeller hier bei Radio Bremen seine Filmreihen produziert hat: Erst *Frauen der Welt*, dann bis zum Jahr 2000 *Kinder der Welt*. Er hat damit eindrücklich aufgezeigt, was Vierjährige können, die zum Beispiel in Bolivien an einer Einfallsstraße Zeitungen verkaufen. Er hat nicht gesagt: Toll, dass die Kinder Zeitung verkaufen müssen. Sondern: Aha, die Kinder müssen etwas beitragen, denn sonst kann die Familie nicht überleben. Die Mütter sind verlassen worden, haben vier Kinder, und dieser Vierjährige sitzt am Straßenrand und zählt jetzt seine Einnahmen. Er geht nach Hause mit dem würdevollen Selbstbild, dass er ganz viel kann, zum Beispiel zum Familieneinkommen beitragen. Dann schwenkt Troeller die Kamera auf einen Kindergarten, wo »Toys R Us«-Materialien dazu beitragen, Kinder zu infantilisieren: »Ringelpietz mit Anfassen«-Lernen, umgeben von viel rotem, gelbem und blauem Plastik.

Kontroverse zum Thema Kinderarbeit

Das hat damals in Deutschland zu einer heftigen Kontroverse geführt zum Thema Kinderarbeit. Weil alle überzeugt waren, dass man sie immer verurteilen muss. Aber aufzuzeigen, sich zu trauen, zu zeigen, was Kinder lernen, wenn sie nicht zur Schule gehen, das war eine produktive Irritation durch diesen Filmemacher, der also mit seiner Kamera ferne Gegenden der Welt erforschte – zusammen mit Marie-Claude Deffarge, später mit Ingrid Becker-Ross.

Diese Position, dass Bildung auf die Lebenssituation von Kindern in Armut mit der Notwendigkeit von Arbeit eingeht, findet sich inzwischen an vielen Orten. In Slums in Indien gibt es Internetcafés für Kinder und Jugendliche. Hier stehen die Computer frei zugänglich, und Sozialpädagog:innen passen auf, dass die Kinder nicht nur auf ihnen spielen, sondern sie auch nutzen, um Weltwissen zu generieren. Und sie achten darauf, wie das passend gemacht werden kann mit ihrem Alltag, da sie ja ansonsten arbeiten müssen und nur abends im Dunkeln Zeit haben. Das Barefoot-College in Rajasthan, initiiert von Bunker Roy, lehrt Frauen aus der Kaste der Unberührbaren u. a., Sonnenkollektoren-Lampen herzustellen, die dann den – am Tag als Hirt:innen arbeitenden – Kindern ermöglicht, in Abendschulen und Kinderparlamenten in der Dunkelheit ihr Wissen und Handeln auszubilden und weiterzuentwickeln. Solche Betrachtungen anderer Lernsituationen erschüttern überkommene Denkmuster.

Und sie lassen mich deutlicher den Schmerz empfinden, wenn ich mich an meine Schulzeit als Kind und Jugendliche erinnere, in der so viel Zeit mit von mir abgekoppeltem totem Wissen okkupiert war. Das ist auch ein Diskurs, den wir bisher nicht wirklich führen, weshalb ich sehr froh bin über internationale Impulse.

Greta Thunberg

Die größte internationale Impulsgeberin scheint mir Greta Thunberg zu sein, die quasi erforscht, um was es wem geht und wieviel BLABLABLA weitergepflegt werden soll.

England: Tony Booth und der Index für Inklusion

AH: Und wir haben bisher einen Namen fast umschifft: Tony Booth. Der hat schon wichtige Dinge zustande gebracht, auch gerade seine Forschung gemeinsam mit Mel Ainscow und mit Allan Dyson. Für den Index für Inklusion hat Mel Ainscow wohl vor allem seinen Namen gegeben und das Phasenmodell eingebracht, das viele nicht so sensationell finden. Aber ich finde schon, dass das – vor allem, aber nicht nur durch den Index – wichtige internationale Figuren sind. Was ich in der letzten Zeit von Mel Ainscow mitgekriegt habe, steht er auch ein bisschen in der Gefahr neoliberaler Vereinnahmung, aber die Frage von Steuerung, von Entwicklungsprozessen, da macht er auch viel. Und das sage ich jetzt unabhängig davon, dass da was später nicht zusammengepasst hat und wir den neuen »Index für inklusive Bildung« wegen des Copyrights nicht publizieren durften und da auch Phänomene von Dogmatismus und Enge eine ziemliche Rolle gespielt haben.

Manish Jain und Copyleft

IB: Denn nicht jede:r, die:der für Inklusion steht, kann sich auch immer inklusiv verhalten – oder wie Manish Jain mit seiner Universität in Rajasthan ein kostenloses »Copyleft« statt eines »Copyrights« praktiziert, damit gute Ideen weiterverbreitet werden.

Mitstreiter:innen

Aber weißt du, das ist mein Problem insgesamt. Es gibt so viele Namen, die man eigentlich nennen müsste. Das war kein Gag mit Greta Thunberg. Denn wenn wir immer nur die Etablierten nennen – ich kann nicht sagen, dass ich nur durch die »Betitelten« irgendwie meine Kraft entwickeln konnte. Wenn ich an Ingrid Körner denke oder oder oder. Es gibt ganz viele Aktivist:innen in den Fel-

dern, die sind dermaßen zentral dafür, was passiert und was nicht passiert. Die Hamburger Arbeitsassistenz hätte es ohne diese eine Mutter nie gegeben. Da sind so viele Menschen, die von so großer Bedeutung sind, die wir nicht erwähnen, weil sie nicht explizit mit der Integrations-/Inklusionsforscher:innentagung oder mit -forschung zu tun haben, aber das sind natürlich Massen von Leuten. Jemand hat mal geschrieben: Integration ist weiblich. Auch weil bestimmte Sachen vor allem von Frauen getragen wurden, damals im Hamburger Kontext. Wohl weil es den Rollenmustern entspricht, wie Riane Eisler es analysiert, das »Caring« an Frauen zu delegieren – und Integration wie Inklusion sind stark mit Aspekten des »Carings« verbunden. So wurden denn auch Mütter und Väter zum Motor für diese pädagogischen Neuerungsschritte – nicht Pädagog:innen und es ist schon gar nicht die Erfindung von Wissenschaftler:innen. Unterstützt wurden Eltern eher von Jurist:innen und Journalist:innen als von den ganzen anderen Fachleuten.

AH: Es ist auch nicht die Erfindung der Politik.

IB: Politiker:innen konnten durch die Elternbewegung zu neuen Einsichten gelangen, bekamen also Fortbildung. Und die Eltern haben das alles gemacht, obwohl sie oft gar keine Kraft mehr hatten.

Frühe Umorientierung während des Studiums

AH: Vielleicht war unsere spezifische Chance, dass wir schon als Studierende mit diesen »verrückten Eltern« zusammengekommen sind. Hans musste ja sozusagen sein »etabliertes Lehrergebäude«, sein »gedankliches Sonderschullehrergebäude« wieder einreißen. Und bei uns waren eher nur so Grundmauern vorhanden. Und natürlich hatten wir im Studium alles Mögliche gelernt, was wir dann wieder kräftig verlernt haben im Zuge der Integrations- und Inklusionsentwicklung. Von vielen Leuten, die auch an Unis und in Schulen gearbeitet haben, habe ich gehört, wie schmerzlich das ist, durch die Integrationsentwicklung kritisch rückgespiegelt zu kriegen, was sie vorher in Sonderschulen gemacht haben und wie problematisch das zum Teil war. Vielleicht haben wir auch einfach Glück gehabt, dass wir so früh schon mit diesen veränderten Ansätzen in Berührung gekommen sind.

It's not Inclusion …

Der Traum von einer Schule für alle Kinder[1]

Ines Boban

> »Martin Luther King Jr. said: ›I have a dream!‹
> He did not say: ›I have quaterly goals and objectives!‹«
> »All means all. No but's about it.«
> *(Marsha Forest, 2000, S. 10)*

Was, wenn ALLE wirklich ALLE hieße? Ohne WENN und ABER ... »Which part of ALL don't you understand?« fragen Forest et al. (2000, S. 3) alle Zweifler und Zauderer provozierend. Marsha Forest und ihr Mann Jack Pearpoint sind seit Jahren weltweit als Visionäre wie in Toronto als Praktiker ProtagonistInnen für Inclusion, deren Texte eindeutig Position für eine Schule für alle Kinder einer Nachbarschaft beziehen. Einige Passagen ihrer Texte sollen stellvertretend für die Ideen und Überzeugungen aus dem englischsprachigen Raum zur Inclusion wiedergegeben und im Hinblick auf aktuelle Erfahrungen und Entwicklungen in Deutschland ergänzt werden. Die Wahl fällt zum einem auf die beiden Mitherausgeber der kanadischen *Inclusion NEWS*, weil sie seit langer Zeit vielen wichtige Grundorientierung geben, zum anderen um speziell Marsha Forest zu würdigen, die in diesem Sommer 56-jährig ihrem seit 1988 diagnostizierten Brustkrebs erlag.

Ihre Überzeugungskraft hat auch mir viel Kraft und Überzeugung gegeben. Während ich bei unserer ersten Begegnung noch dabei war, vorsichtig für gemeinsame Erziehung zu werben mit Sätzen wie: »Lasst uns doch die Verschiedenheit der Kinder als Quelle der Anregung nutzen«, forderte sie strahlend auf: »Celebrate Diversity!« Während wir bis heute notgedrungen einzelne Schulversuche mit Integrationsklassen erst durchzusetzen und dann zu rechtfertigen versuchen, kommt von ihr die Offensive: »Don't defend inclusion, make others defend segregation!« (Forest et al., 2000, S. 3). Mit einfachen, klaren und unbescheidenen Worten – die natürlich auch ihr Umstrittensein forcierten – stärkt sie allen den Rücken, die sich auf den Weg begeben, insbesondere Eltern und Kinder.

---

1 Erstveröffentlichung: Boban, I. (2000). It's not Inclusion … Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.), *Integration von Menschen mit Behinderung: Entwicklungen in Europa* (S. 238–247). Neuwied, Berlin: Luchterhand. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Luchterhand Verlags.

Ein ›Geschenk‹ von ihr war die Weitergabe eines Plakats von Eltern behinderter Kinder. Es zeigt das Portrait eines Kindes mit Downsyndrom und hat ins Deutsche übersetzt folgende Botschaften:

> Was dein Kind am meisten braucht:
> ➢ normales Sprechen und normale Sprache zu hören
> ➢ Freunde haben zu können, die in der Nähe leben
> ➢ eine Zukunft zu haben, auf die es sich freut
> ➢ Teil seiner Gemeinde zu sein
> ➢ gute Vorbilder zum Lernen
> ➢ Normalität in seinem Alltagsleben
>
> Wie können Sonderschulen all das bieten?

Es gibt kurze, plastische Texte, zuweilen einzelne Sätze, die in komprimierter Form das Wesentliche zu vermitteln vermögen. Einer solcher Sätze-Schätze ist die Aussage von Jutta Schöler (1988, S. 87f.):

> »Je schwerer die Behinderung ist, umso notwendiger braucht ein Kind die vielfältigen Anregungen der nichtbehinderten Kinder:
> ➢ deren Bewegungen es mit den Augen verfolgen kann,
> ➢ deren Geräusche es mit den Ohren wahrnimmt,
> ➢ deren Gerüche es mit der Nase unterscheiden lernt,
> ➢ deren Hände es am eigenen Körper spürt.«

Sie bestätigt damit den obigen Text und bekräftigt indirekt dessen Frage. Im Gegensatz zu den eigentlichen Bedürfnissen steht die Logik der gängigen Alltagspraxis. Und deren sonderpädagogischer Kaiser ist trotz aller neuen didaktischen, methodischen und therapeutischen Kleider, trotz aller neuen und neumodischen Gewänder – nackt! Forest und Pearpoint (1993) legen damit den Finger beharrlich in die Segregationswunde:

> **Der Kaiser ist nackt!**
> Wenn ein Kind mehr Beziehungen braucht – wir geben ihm weniger: Wir teilen ihm einen Schulhelfer zu und bauen eine Eins-zu-eins-Abhängigkeit auf.
>
> Wenn ein Kind mehr Zeit braucht – wir geben ihm weniger Stunden in der Schule und mehr Stunden zum Fahren im Spezialbus quer durch die Stadt zum »segregation land«.
>
> Wenn ein Kind Modelle für normales Verhalten braucht – wir geben ihm sechs andere Kinder, die schreien, als seine »Lähmung« und dann wundern wir uns, warum es nicht vorwärtskommt und keine Beziehungen aufbaut.
>
> Wenn ein Kind mehr Kommunikation braucht – wir stecken es in einen Raum mit zehn anderen Kindern, die Probleme mit der Kommunikation

haben, und wieder wundern wir uns, warum es nicht lernt und sich nicht angemessen verhält.

Kinder brauchen keine abgetrennten Erfahrungen, wie man sich in Supermärkten verhält. Sie müssen mit ihren Klassenkameraden einkaufen gehen können, wenn etwas gebraucht wird.

Kinder im Alter von 10 brauchen keine Tätigkeiten außerhalb der Schule, sondern sie brauchen Botengänge und Streifzüge in der Schule, die für Zehnjährige typisch sind.

Oberschüler brauchen keine Arbeitserfahrungen, die anders sind als die von Gleichaltrigen. Sie brauchen die Möglichkeiten, Beziehungen zu knüpfen, sodass ihre Freunde und deren Mütter und Väter, die Läden betreiben oder in Fabriken arbeiten, ihre Mitarbeiter ermutigen, den Freund ihrer Tochter oder ihres Sohnes einzustellen. Die meisten Menschen bekommen Jobs durch solche persönlichen Netzwerke, nicht durch Berufsvorbereitungsmaßnahmen.

Die beschriebenen Situationen können einem verdammt vertraut vorkommen – aus Sonderschulen, aber auch aus Mini-Sonderschulen, die in allgemeine Schulen importiert wurden und sich nun »Integration« nennen.

Die traditionelle Sonderpädagogik müsste in einem tatsächlich integrativen Kontext eigentlich mit ihrem Latein am Ende sein. Jedoch ist es erschreckend, wie penetrant die »Theorie der Andersartigkeit« (vgl. Boban & Hinz, 1993) in westlichen Gesellschaften überhaupt kultiviert wird. Da geht es dann in integrativ angelegten Strukturen häufig um »die einen« und »die anderen«, gar um die »Integration der einen (anderen)« in den Kreis »der eigentlichen«, um »sie« und »uns«. Hier existieren dann Bilder, die Gefühle des Trennenden forcieren und pflegen und fatale Tendenzen auch hier – auch in der Sprache vielsagend sichtbar – ihre Fortschreibung finden, wie Forest, Pearpoint und Snow mit Folgendem aufzeigen (1992):

Die Sprache von UNS und *IHNEN*

Wir mögen Dinge. *Sie sind fixiert auf Objekte.*
Wir versuchen Freundschaften zu schließen. *Sie zeigen aufmerksamkeitsheischendes Verhalten.*
Wir machen Pausen. *Sie zeigen Vermeidungsverhalten.*
Wir sorgen für uns. *Sie sind eingefahren.*
Wir haben Hobbys. *Sie stimulieren sich selbst.*
Wir haben Durchhaltevermögen. *Sie verharren.*
Wir lieben Menschen. *Sie sind abhängig von anderen.*
Wir bestehen auf etwas. *Sie haben Wutanfälle.*
Wir haben Talente. *Sie haben Begabungsinseln.*
WIR SIND MENSCHLICH. *SIE SIND ...?*

Von Meyer Shevin findet sich in der aktuellen *Inclusion NEWS* (2000, S. 6) diese »Language of Us/Them« ergänzt durch die Sätze:

> »We stand up for ourselves. *They are non-compliant.*
> We choose our friends wisely. *They display poor peer socialisation.*
> We change our minds. *They are disoriented and have short attention spans.*«

Mit einem solchen »Schubladendenken«, einer solchen defizitorientierten Sicht von Menschen mit Behinderungen (und von uns, wie noch deutlich wird) bringen, machen wir »sie« zu unseren Objekten von Kategorisierung und Stigmatisierung und »uns« auf ihre Kosten zu ihren vermeintlich positiven Gegenfiguren. Das eigentliche Defizit liegt jedoch im »Entweder-oder« und uns allen fehlt etwas dabei.

Geradezu heilpädagogisch im ureigentlichen Wortsinne kommt uns der Soziologe Ulrich Beck mit dem kleinen Wort »und« zur Hilfe: »Das UND durchlöchert das ENTWEDER/ODER!« Was also, wenn wir obige Sprache durchlöchern mit einem simplen UND? Dann ändert sich etwas ganz und gar grundlegend, weil die Wahrheit der »Sprache von UNS ALLEN« (Boban & Hinz, 1997) so einfach ist:

Die Sprache von UNS ALLEN
Wir alle mögen Dinge und sind auch fixiert auf Objekte.
Wir alle schließen Freundschaften und zeigen auch aufmerksamkeitsheischendes Verhalten.
Wir alle machen Pausen und zeigen auch Vermeidungsverhalten.
Wir alle sorgen für uns und sind auch eingefahren.
Wir alle haben Hobbys und stimulieren auch uns selbst.
Wir alle haben Durchhaltevermögen und verharren auch.
Wir alle lieben Menschen und sind auch abhängig von anderen.
Wir alle bestehen auf etwas und haben auch Wutanfälle.
Wir alle haben Talente und haben auch Begabungsinseln.
WIR ALLE SIND MENSCHLICH UND SIND AUCH ...?

Wir alle stehen oft für uns selbst ein und sind auch nicht in der Lage, Verantwortung zu tragen. Wir wählen unsere Freunde gut aus und sind doch auch einsam. Wir gehen spazieren und rennen hin und wieder weg. Und hoffentlich sind wir alle fähig, unsere Meinungen zu verändern – nach wohlvertrauten Phasen der Verwirrung und Zeiten der Konzentrationsschwäche. Solange diese Haltung nicht entwickelt ist, kann auch hinter dem Programm »Inclusion« viel Diskriminierendes, Stigmatisierendes, Kränkendes, Ablehnendes, Verdrängendes und Abspaltendes verborgen sein und als heimlicher Lehrplan des Selbstkonzepts von Kindern und das Gleichgewicht ihrer Familien infrage stellen. Letztlich ist die

Wurzel für alle Formen der Exclusion pure Furcht, genauso wie die Wurzel für alle Formen der Inclusion Vertrauen ist.

Wie wenig gegenseitiges Vertrauen bislang entwickelt werden konnte – auch unter der Fahne der Inclusion –, zeigt die anschauliche Sammlung von Erfahrungen aus dem Teil der Welt, der zurzeit vielleicht die günstigsten Voraussetzungen für deren Realisierung hat (Forest et al., 2000, S. 3):

Warnsignale für schlechte Praxis in Bildung und Erziehung

Wir raten dir, diese Liste zu lesen und gleichzeitig zu lachen und zu weinen. Alle diese Äußerungen beruhen auf wirklichen Situationen, erlebt von Familien aus ganz Kanada und den USA. Wenn du mehr als drei dieser Warnsignale erfahren hast, raten wir dir, dich hinzusetzen, innezuhalten, durchzuatmen, nachzudenken und dann zu HANDELN!

Du weißt, it's not inclusion, es ist nicht Inklusion ...

... wenn es eine Integrationsklasse gibt.
... wenn es eine Integrationsschule gibt.
... wenn es einen Integrationslehrer gibt.
... wenn es »Integrationskinder« (»I-Kinder«, »Gutachtenkinder« etc.) gibt.
... wenn du erwartest, das Telefon könnte klingeln und die Schule wird dir zum millionsten Mal erzählen, dass du Renata abholen musst, weil sie »schlechtes Verhalten zeigt«.
... wenn du chronischen Durchfall, Schmetterlinge in deinem Magen und eine Harngangsinfektion hast vom Stress.
... wenn du das chronische Gefühl hast, etwas stimme nicht.
... wenn du deinem Sohn sagst, dass er nie wieder »dorthin« zurückgehen muss und dein Sohn antwortet: »Gott sei Dank, Gott sei Dank.«
... wenn sie sagen: »Aber, sie hat Integration für eine halbe Stunde pro Tag.«
... wenn sie »Integration« am Morgen hat und nachmittags in ein anderes Gebäude muss.
... wenn du dich nicht willkommen fühlst.
... wenn du dich nicht zugehörig fühlst.
... wenn das Personal sich weigert, deine Tochter aus ihrem Rollstuhl zu heben.
... wenn der Rollstuhlkonvoi gemeinsam durch die Halle zur Cafeteria rollt.
... wenn das Personal Gummihandschuhe trägt, um dein Kind anzufassen oder zu füttern.
... wenn alle zum Ausflug mitkommen außer dein Kind.
... wenn dein Kind das einzige ist, das nicht in die Pause rausgeht.

... wenn dein Kind das einzige ist, das in die Pause geht – allein mit seinem Assistenten.
... wenn der Schulhof abgeteilt ist, speziell für dein Kind.
... wenn keine Menschen zur Unterstützung bezahlt werden.
... wenn alle Menschen zur Unterstützung bezahlt werden.
... wenn es »Johannes Assistenten« gibt, statt eines Klassenassistenten.
... wenn Jana im Kindergarten integriert ist, obwohl sie zehn Jahre alt ist.
... wenn alle denken, sie »machen« Integration.
... wenn du zu einem Treffen eingeladen bist (ohne deinen Unterstützerkreis) und 28 Professionelle in (grauen) Anzügen begrüßen dich am großen runden Tisch.
... wenn diese 28 Leute dir alle erzählen, sie wüssten, wie du dich fühlen musst, aber:
... du würdest immer noch die Behinderung deines Kindes negieren.
... du wärest nicht »realistisch«.
... du würdest zu viel auf »diese Bürgerrechtsmenschen« hören.
... du bist ...
... wenn es nur Weiße, nur Mittelschichtler gibt und alle gleich aussehen und handeln.
... wenn du deine ganze Zeit damit verbringst zu versuchen, Integration zu verteidigen und ihnen zu erklären, warum es eine gute Idee ist.
... wenn du für den Assistenten deines Kindes selbst zahlst.
... wenn du für einen in-service für Integration zahlst.
... wenn »Integration« pünktlich um 9.00 Uhr beginnt und spätestens um 15.30 Uhr endet.
... wenn du dein Kind nur durch einen Einwegspiegel sehen darfst.
... wenn Integration durch ein Kurzzeitforschungsprogramm finanziert wird.
... wenn es eine neue »Integrationsabteilung« gibt.
... wenn »Integration« jemandes anderen Zuständigkeit ist.
... wenn dein Haar im Nacken zu Berge steht, sobald du die Schule betrittst.
... wenn du beginnst, dich schrecklich zu fühlen und dich um deinen Verstand zu sorgen.
... wenn du definitiv weißt, es wäre besser, nicht da zu sein.
... wenn »Integration« ein Fach im Stundenplan wird.
... wenn dein Kind »seinen Lehrer« hat und der Rest der Klasse hat »den Lehrer«.
... wenn die Kinder sich zur Partnerarbeit zusammentun und der Partner deines Kindes immer sein Unterrichtsassistent ist.
... wenn ein Unterrichtsassistent deinem Kind ständig zugeordnet ist.
... wenn noch niemand etwas gehört hat von der Idee namens »Freundschaft«.

Lachend und weinend füge ich eine willkürliche Sammlung ›krauses Zeug‹ aus deutschen Landen hinzu: Es verdient noch nicht einmal die Bezeichnung »Integration«, ...

... wenn sie in einigen Bundesländern nur in privaten Montessorischulen realisierbar ist.
... wenn sie nur von Klasse 1 bis Klasse 4 gehen darf.
... wenn Kinder für jede Ressource gelabelt und gestempelt werden müssen.
... wenn ein Schulrat ein behindertes Kind mit drei nicht behinderten Kindern verrechnet und dann auch noch behauptet, behinderte Kinder nähmen den anderen Plätze weg.
... wenn alle Eltern nichtbehinderter Kinder gefragt werden müssen, ob ein behindertes Kind in die Klasse kommen darf.
... wenn Lehrer entscheiden dürfen, welche Sorte Kinder sie sich zutrauen und welche nicht.
... wenn Gerichte darüber entscheiden müssen, zu wessen Gunsten das Schulgesetz wie interpretiert werden kann oder muss.
... wenn nichtbehinderte Kinder vor Kameras geholt werden, damit sie davon stammeln, wie toll sie hier den Umgang mit (das Umgehen von?!) Behinderten lernen.
... wenn Familien ihre Gemeinde, ihre Stadt, ihr Bundesland oder ihr Land verlassen, um in anderer kultureller Hoheit Integration leben zu können.
... wenn offiziell Behinderte bleiben dürfen, während normale Schulversager gehen müssen.
... wenn du dich sorgst, anderen, der Gesellschaft, diesem Schulsystem eine Last zu sein.
... wenn die Schulpflicht über das Recht auf Bildung gestellt wird und dir die »Integration« in der Sonderschule für Körperbehinderte als Kompromiss zur Einweisung in die Sonderschule für Geistigbehinderte angeboten wird.
... wenn Klassen aus Sonderschulen ausge*lager*t (!) und Außenklassen als Integration verkauft werden.
... wenn von Integration geredet wird, aber »gemeinsame« Feste und Feiern gemeint sind.
... wenn von Integration geredet wird und Anpassung und Kompensation gemeint sind und so immer wieder die »Grenzen der Integration« verteidigt werden.
... wenn Politiker von der Notwendigkeit der Integration reden und sie als zu erbringende Leistung der zu Integrierenden definieren.
... wenn es für Integration einen Ressourcenvorbehalt im Haushalt gibt – aber natürlich nicht für Sonderschulen.
... wenn Integration das Thema von Sonderpädagogen ist und keinen Grundschulpädagogen wirklich etwas angeht.
... wenn Gesamtschulen sagen, sie verstünden unter »gesamt« Jungen und Mädchen aus allen Schichten und aller Begabungen (so sie dem gegliederten Schul-

wesen zuzuordnen wären) und natürlich aller Konfessionen, vielleicht auch noch aller Kulturen, aber bitte nicht auch noch aller Behinderungen (und so zur eigentlichen Behinderung werden).
... wenn Kinder ihre »Integrationsfähigkeit« beweisen müssen.
... wenn »sonderpädagogischer Förderbedarf« die Exklusivität von Experten, Spezialisten und Therapeuten absichern hilft.
... wenn »integrative Ferienfreizeiten mit sehbehinderten Kindern« angeboten werden.
... wenn gar keine Ferienfreizeiten für irgendwen angeboten werden.
... wenn Schulräte und Studienseminarleiter bei Hospitationen in der Klasse deines Kindes »seinen« Förderplan auf den Schenkeln liegen haben und fragen, welche Ziele soeben angestrebt und welche erreicht wurden.
... wenn dieselben Personen zugleich die Lehrpläne von Sonderschulen vor der Nase haben, während sie speziell die »optimale Förderung« deines Kindes per Kontrolle sichergestellt haben wollen.
... wenn überhaupt jemand behauptet, es gebe »optimale Förderung«.
... wenn »individuelle Förderpläne« für die einen, nicht aber für die anderen SchülerInnen gemacht werden – und zwar ohne deren Beteiligung.
... wenn du – und dein Kind – nicht wenigstens Zugang zu den Förderplänen haben.
... wenn Sonderschulen beginnen sich Sonderpädagogische Förderzentren zu nennen.
... wenn Sonderschullehrer in Integrationsklassen arbeiten, aber weiterhin zum Kollegium ihrer alten Sonderschule gehören.
... wenn Gruppenleiter für Werkstätten für Behinderte werben und behaupten, »unsere Leute« wollen nicht »da draußen«, sondern nur »hier drinnen« arbeiten.

Die Liste ließe sich leider fortsetzen. Also: Hinsetzen, innehalten, durchatmen, nachdenken und dann HANDELN! Die Verflachung und Inflationierung des hiesigen Integrationsbegriffs kann nur durch die Konfrontation mit den unbescheidenen, umfassenden Ansprüchen der »Inclusion« deutlich gemacht und gestoppt werden. Imaginieren wir den Traum von einer Schule, die alle willkommen heißt, täglich neu, um seiner Verwirklichung immer näher zu kommen und da Qualitäten zu verbessern, wo es uns möglich ist.

»Inclusion means WITH – not just IN!« ist die Botschaft Marsha Forests, mit der sie auf das Wesentlichste reduziert den qualitativen Unterschied zwischen Integration und Inclusion zusammenfasst (Forest et al., 2000, S. 3). Sie konnte »neue Bilder in die Köpfe bringen« (vgl. Schöler, 1995), entwickelte, erprobte und lehrte zugleich konkrete Handlungskonzepte als »Action for Inclusion« (O'Brien & Forest, 1989). Sie existieren als MAP (»Making Action Plans«) und PATH (»Planning Alternative Tomorrows with Hope«) und werden z. B. als Teile von Zukunftskonferenzen auch in Deutschland zunehmend bekannt (vgl.

Boban & Hinz, 1998, 1999; Kann & Doose, 1999). Denn aus den »Bambinis«, die alle gleich und alle verschieden sind (vgl. Schöler, 1994), werden Erwachsene, die »People first« sind (vgl. Haake, 2000). Es stimmt optimistisch, welche Dynamik Konzepte von Community Living (vgl. Lindmeier & Lindmeier, 2000) und Supported Employment – Unterstützte Beschäftigung – (vgl. Ginnold, 2000) auch hierzulande entwickeln, gemäß der Maxime: »Inclusion is not a part time program. It is a right of life! We were ALL born in!« (Forest et al., 2000, S. 3).

Literatur

Boban, I. & Hinz, A. (1993). Geistige Behinderung und Integration: Überlegungen zum Begriff der ›Geistigen Behinderung‹ im Zusammenhang integrativer Erziehung. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 44*(5), 327–340.

Boban, I. & Hinz, A. (1997). Menschen mit Down-Syndrom und Integration in der Schule. In E. Wilken (Hrsg.), *Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom* (S. 108–123). Erlangen: Selbsthilfegruppe für Menschen mit Down-Syndrom.

Boban, I. & Hinz, A. (1998). Diagnostik für Integrative Pädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 151–164). Weinheim, Basel: Beltz.

Boban, I. & Hinz, A. (1999). Persönliche Zukunftskonferenzen: Unterstützung für individuelle Lebenswege. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22*(4/5), 13–23.

Forest, M. (2000). Inclusion is not Exclusion. *Inclusion News, 10*.

Forest, M. & Pearpoint, J. (1993). The Emperor is naked. In J. Pearpoint, M. Forest & J. Snow (Hrsg.), *The Inclusion Papers. Strategies to Make Inclusion Work* (2. Aufl., S. 104–108). Toronto: Inclusion Press.

Forest, M., Pearpoint, J., Maiuri, F., Snow, J., Galati, R., Galati, D. & Bailey, L. (2000). It's not Inclusion: Warning Signs of bad Practice in Education. *Inclusion News, 3*.

Forest, M., Pearpoint, J. & Snow, J. (1992). The Language of US and THEM. *Learning Together Magazine Issue, 3*, 22.

Ginnold, A. (2000). *Schulende – Ende der Integration?: Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Haake, D. (2000). People First Deutschland – eine Organisation für Menschen mit Lernschwierigkeiten, die auch von Menschen mit Lernschwierigkeiten geleitet wird. In M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.), *Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa* (S. 292–298). Neuwied, Berlin: Luchterhand.

Kan, P. van & Doose, S. (1999). *Zukunftsweisend: Peer Counceling & Persönliche Zukunftsplanung*. Kassel: bifos.

Lindmeier, B. & Lindmeier, C. (2000). Wohnen oder Unterbringung? – Integrative Wohnkonzepte in Großbritannien. In M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.), *Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa* (S. 299–326). Neuwied, Berlin: Luchterhand.

O'Brien, J. & Forest, M. (1989). *Action for Inclusion: How to Improve Schools by Welcoming Children with Special Needs Into Regular Classrooms*. Toronto: Inclusion Press.

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.

Schöler, J. (1994). *Sono bambini – Es sind Kinder!: Die Aufgaben einer gemeinsamen Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder in Italien und der Bundesrepublik Deutschland*. Berlin: Klaus Guhl.

Schöler, J. (1995). Neue Bilder in die Köpfe bringen! *Zusammen: Behinderte und nicht behinderte Menschen, 15*(1), 6–11.

Shevin, M. (2000). The Language of Us/Them. *Inclusion News*, 6.

Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?[1]

Andreas Hinz

Der folgende Text nimmt die zunehmende Verwirrung um zwei viel benutzte und wenig geklärte Begriffe in den Blick: den der Integration und den der Inklusion. Der zweite scheint zunehmend genutzt zu werden und teilweise den ersten Begriff abzulösen, teilweise werden beide auch synonym verwendet (zum Überblick vgl. Sander, 2001). Wenn man einen Blick in die englischsprachige Literatur wirft, ergibt sich ein ähnliches Bild. Zudem findet sich dort in vielen Quellen ein sehr pragmatischer und praxisbezogener Zugang, weniger gibt es dagegen theoretische Aussagen darüber, was mit den Begriffen Integration und Inklusion an möglicherweise unterschiedlichen Konzepten und Ansätzen verbunden ist.

Das Thema wird dadurch zusätzlich schwierig, da schnell der Verdacht aufkommen kann, dass positiv besetzte Begriffe zunächst neu eingeführt, im Laufe der Zeit jedoch inflationiert und für alles und jedes benutzt werden, sodass die Suche nach neuen Begriffen einsetzt – ein Kreislauf, der immer wieder neu in Gang gesetzt wird. So findet sich etwa für die gleiche Institution zunächst der Begriff Hilfsschule, später Schule für Lernbehinderte, noch später Förderschule oder Schule für Lernhilfe – nur die Institution bleibt im Wesentlichen wie sie war und in der Alltagssprache wird aus dem Lernbehinderten das Lernhilfekind. Auch beim Integrationsbegriff ist eine Inflationierung festzustellen. Nahezu alle Maßnahmen, Organisationsformen und Konzepte werden gern als integrativ hingestellt und erheben damit per se einen positiven Qualitätsanspruch (vgl. Hinz, 1999a). Selbst die Vollzeitsonderschule (›full-time special school‹) taucht in Systematiken trotz ihrer separierten Situation als ›Integrationsform‹ auf (Pijl & Meijer, 1997, S. 11).

Und nun taucht der neue Begriff der Inklusion auf, der für Manche nichts definitiv Neues meint, sondern schlichtweg als Übersetzung von Integration

1 Erstveröffentlichung: Hinz, A. (2002). Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? *Zeitschrift für Heilpädagogik, 53*(9), 354–361. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Verbands für Sonderpädagogik e.V.

im englischen Sprachraum (so z. B. bei Hausotter & Oertel, 2000, S. 33) anscheinend nur aktuelles Interesse provozieren soll. Wenn dies der Fall wäre, könnte die Darstellung hier enden. Von Anderen wird der Unterschied zwischen beiden dagegen als »viel mehr als ein modischer Wechsel politisch korrekter Semantik« (Mittler, 2000, S. 10) betrachtet. Und schon tauchen die ersten Tendenzen in der englischsprachigen Diskussion auf, die auf begriffliche Unschärfen und eine Tendenz zur Inflationierung des Inklusionsbegriffes hinweisen, der »benutzt und missbraucht« werde (›used and abused‹; Corbett, 2001, S. 10). So meinen etwa Meijer, Pijl und Hegarty, Inclusive Education beträfe »eine große Reihe von Schülern« und »eine breite Unterschiedlichkeit von Schülern« – also anscheinend nicht alle (1997, S. 1), Jülich (1996, S. 300) stellt zwei unterschiedliche Ansätze als »full inclusion vs. responsible inclusion« gegeneinander, schließlich wird mit dem Ansatz einer »successful inclusion« (Kochhar, West & Taymany, 2000) nichts Anderes bezeichnet als das, was bisher unter Integration gefasst wird.

Dass Integration und Inklusion begrifflich nicht klar auseinandergehalten werden, macht mitunter die Auseinandersetzung mit internationalen Dokumenten schwierig, denn immer wieder müssen auf internationaler Ebene begriffliche Kompromisse gefunden und damit begriffliche Unschärfen in Kauf genommen werden, damit sie für alle Staaten akzeptabel sind, etwa bei der Salamanca-Erklärung oder der Charta von Luxemburg (vgl. Sander, 2001, S. 9f.). Teilweise werden solche verunklarenden Tendenzen sogar zum Programm erhoben, wenn etwa auf einer Tagung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung 2001 von leitenden Vertretern der European Agency for Special Needs Education hervorgehoben wird, es sei gar nicht so entscheidend, was mit »Education for all« und Inklusion gemeint sei: Ein gemeinsames Schulsystem, ein gemeinsamer Schultyp oder eine konkrete gemeinsame Schule für alle Kinder des Umfeldes (vgl. hierzu kritisch Dyson & Millward, 2000, S. 15f.).

Die weitere Darstellung geht von der These aus: Integration – im Sinne der lediglich räumlichen Verlagerung von Sonderpädagogik in die allgemeine Schule ohne weitere Veränderung – stabilisiert das bestehende sonderpädagogische System und hilft, den Paradigmenwechsel und eine – wie Feuser (2000) sagt, notwendige und erst noch herzustellende – Krise der Sonderpädagogik zu vermeiden. Inklusion dagegen fasst die notwendigen Veränderungen mit geschärftem Blick ins Auge, die erst einen Paradigmenwechsel bedeuten würden. Je nach eigener Grundhaltung und Bewertung stehen sich dabei folgende Begriffspaare gegenüber: Eine ›differenzierte Integration‹ einer ›totalen Inklusion‹ oder eine ›selektive Integration‹ einer ›umfassenden Inklusion‹.

Im Folgenden wird im ersten Schritt den Hintergründen für die kritische Stellungnahme gegenüber der Integration aus der Perspektive der Inklusion nachgegangen, bevor im zweiten Schritt diese inklusionistische Kritik in zentralen Punkten zusammengefasst wird.

Hintergründe für die inklusionistische Kritik an der Integration

Sieht man die Kritik an der Integration genauer an, so zielt sie nicht etwa in rückwärtiger Richtung auf neue (oder alte) Selektionskriterien, sondern sie nimmt Umformungsprozesse der Integration und Momente des Steckenbleibens in alten Bahnen in den Blick, klagt also ein, was ursprüngliches Anliegen von Theorie und Praxis der Integration war. In diesem vorantreibenden Sinne einer »optimierten und erweiterten Integration« (Sander, 2001, S. 7) sind also kritische Aussagen über die Entwicklung der Integration zu verstehen, nicht etwa mit der verschämten Botschaft zurück ›zur institutionellen Trennung‹ oder dem scheuen Eingeständnis, ›Integration war der falsche Weg‹.

Inklusion beansprucht in der Tat einen grundsätzlichen Wandel der grundlegenden theoretischen Sichtweisen und damit einen Paradigmenwechsel: Von der »functional limitation perspective« gilt es zur »minority perspective« zu kommen (Karagiannis, Stainback & Stainback, 1997, S. 10). Es geht diesem Verständnis nach nicht um die Einbeziehung einer Gruppe von Menschen mit Schädigungen in eine Gruppe Nichtgeschädigter, vielmehr liegt die Zielsetzung in einem Miteinander unterschiedlichster Mehr- und Minderheiten – darunter auch die Minderheit der Menschen mit Behinderungen.

Hier geht es um diverse Dimensionen von Heterogenität, etwa die der Geschlechterrollen im Sinne einer reflexiven Koedukation, die der unterschiedlichen kulturellen und sprachlichen Herkunft im Sinne einer interkulturellen oder antirassistischen Erziehung, weiter die Heterogenität bildungsferner und bildungsnaher Milieus mit unterschiedlichen sozialen Umfeldern, auch die Heterogenität weltanschaulicher Orientierungen im Sinne eines interreligiösen oder multiethischen Unterrichts, schließlich die Heterogenität verschiedenster Lebensentwürfe, sexueller Orientierungen usw.

Derlei Ansätze sind in Deutschland in den letzten Jahren als ›Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit‹ (Prengel, 1993; 1999; Preuss-Lausitz, 1993; Hinz, 1993, 1996, 1998) eingeführt und durch einen neuen Blick auf die Heterogenität kindlicher Entwicklung ergänzt worden (vgl. Largo, 2001). Insgesamt sind sie allerdings in der Erziehungswissenschaft weitgehend ignoriert worden, haben jedoch in der Grundschulpädagogik einen gewissen Stellenwert erlangt, wenn man z. B. das Motto des Grundschulkongresses 1999 in Frankfurt am Main betrachtet: »Grundschule – Schule der Vielfalt und Gemeinsamkeit« (vgl. Schmitt, 1999).

Als Grundlage der Entwicklung zu Integration und Inklusion ist in den Vereinigten Staaten und anderen Ländern die Bürgerrechtsbewegung anzusehen, die in diversen Konstellationen und zu verschiedenen Zeiten in unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen ihre Forderungen nach der Gleichstellung von Schwarzen, von Frauen, von Homosexuellen stellten. Während die entsprechende Entwicklung in Deutschland zunächst eher durch die Skandalisierung von Aussonderung durch artikulationsfähige Eltern begründet wurde, findet sich nun auch

hier verstärkt die Argumentation der Gleichstellung – bis hin zu gesetzlichen Regelungen zur Nichtdiskriminierung.

Die immer wieder zitierte Argumentationsfigur Adornos eines ›Miteinander des Verschiedenen‹ wird dabei nicht mehr nur im Sinne eines ethischen Appells verstanden, nämlich als zentrale erziehungswissenschaftliche Aufforderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei. Mit diesem Auftrag war mitunter eine leichte Tendenz zu moralischer Verklärung im Sinne eines harmonischen sozialen Lernens verbunden. Adorno kann auch im Sinne der Qualifizierung für heute wie später wichtige Kompetenzen verstanden werden: Die Fähigkeit, mit unterschiedlichsten Menschen in einer vielfältigen und z. B. multikulturellen Gesellschaft zu agieren und zu kooperieren.

Vor diesem Hintergrund sind in der Praxisentwicklung der Integration zunehmend Probleme deutlich geworden, die sich auf qualitativer und quantitativer Ebene zeigen.

Qualitätsprobleme der Integration

In den USA scheint lange Zeit und für viele Menschen die Hauptsache zu sein, dass sich Kinder mit Behinderung in der allgemeinen Schule befinden; dies stellt die Eltern zufrieden, unter Umständen auch Juristen, die immer wieder in wegweisenden Verfahren für genau diese Situation gesorgt haben (vgl. Jülich, 1996, 1998). Besonders bei der Organisationsform wohnortnaher Einzelintegration ergibt sich jedoch schnell eine additive Situation, bei der dann – überspitzt formuliert – ein Sonderlehrer für das Sonderkind ab und zu vorbeikommt und pädagogische Sonderangebote in Sonderräumen nach Sondercurricula mit Sondermethoden macht (vgl. Hinz, 1999a).

Integration besteht dann häufig aus einem räumlichen Bei- oder Nebeneinander; Interaktion, soziales Eingebundensein und emotionales Wohlbefinden kommen weniger in den Blick. Dies ist ein Phänomen, das beispielsweise auch aus Dänemark berichtet wird (vgl. Tetler, 1999, S. 161f.; Tetler & Kreuzer, 2000, S. 87), einem Land, das gemeinhin als eines der Mutterländer erfolgreicher Integration genannt wird. Mitunter erschöpft sich Integration auch in einem zeitlich begrenzten Miteinander im musisch-künstlerischen Bereich. Wenn aber die für ›zentral‹ gehaltenen Inhalte der Schule ins Spiel kommen – Lesen, Schreiben, Rechnen, später Naturwissenschaften und Fremdsprachen –, geht jeder wieder getrennte Wege: die einen in ihre Klasse und die anderen in ihre andere Klasse. Bei diesem Weg kooperativer Projekte, der besonders mit dem Blick auf Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung gegangen wird, bleiben gerade sie dann doch vor allem ›anders‹. So droht Integration letztlich doch eher zu einer selektiven und teilbaren Angelegenheit zu geraten, die nur – und dies häufig eher additiv denn integrativ – für die Kinder realisiert wird, die nicht zu verschieden sind von dem, was jeweils gerade als ›normal‹ angesehen wird.

Quantitätsprobleme der Integration

Auch auf quantitativer Ebene werden zunehmend Probleme deutlich. So zeigen sich etwa in den USA und Australien deutlich zunehmende Anzahlen von Schülern mit >special educational needs< (z. B. von 4 auf 11 % im Zeitraum von 1973 bis 1987, vgl. Opp, 1993, S. 42). Dies wird teilweise in der Literatur (etwa bei Schröder, 1999, S. 204 mit Hinweis auf Myschker, 1996 und Opp, 1996) mit der Unterstellung kommentiert, die explosionsartig vermehrten >learning disorders< beträfen jene Kinder, die für deutsche Sonderpädagogen schon immer in die allgemeine Schule gehörten. Was also mit lautem Getöse in anderen Ländern als Integration >verkauft< werde, sei eigentlich nichts wirklich verändert Neues. Die Beteiligung von Schülern mit >schwereren< Behinderungen sei demgegenüber weitaus weniger vorhanden, sie finden sich eher in Sonderklassen und Sonderschulen wieder – und damit ist dies auch ein qualitatives Problem.

Betrachtet man die Entwicklung in Deutschland, so finden sich hier entsprechende Tendenzen in der Praxis (vgl. Hinz, 1999a, 2000b): Auch hier kommt es insbesondere in Bundesländern mit dem Konzept einer flächendeckenden, wohnortnahen Einzelintegration bei gleich bleibenden Sonderschülerquoten zu einer geradezu explosionsartigen Zunahme an sonderpädagogischem Förderbedarf, darüber hinaus ist eine quantitative Stagnation des Gemeinsamen Unterrichts in den letzten Jahren festzustellen, zudem bei abnehmenden Ressourcen. So kommt es zunehmend zu einer Sektoralisierung des Gemeinsamen Unterrichts mit der Eingrenzung auf die Grundschule, auf Kinder mit Entwicklungsproblemen im Sinne der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und emotionale Entwicklung und auf einen zielgleichen Unterricht. Außer in Hamburg findet sich bundesweit ein hoch problematisches Nadelöhr beim Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I. Und integrative Berufsschulprojekte in der Sekundarstufe II, in denen Jugendliche mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung eine Chance hätten, finden sich äußerst vereinzelt, gerade noch in Hamburg, Frankfurt und Köln (vgl. Schulze et al., 1997). Dies hat mit Systembedingungen und der nach wie vor unveränderten Selektionsfunktion von Schule zu tun, aber auch mit politischen Entscheidungen.

Kritikpunkte aus inklusionistischer Sicht und inklusive Perspektiven

Im Wesentlichen lassen sich aus inklusiver Perspektive drei Kritikpunkte benennen: Die Fixierung auf die administrative Ebene, das Festhalten an einer Zwei-Gruppen-Theorie und die administrative Etikettierung mit entsprechenden individuellen Curricula. Sie werden im Folgenden skizziert.

Kritik an der Fixierung auf die administrative Ebene

Die Praxis der Integration scheint sich weitgehend nach folgendem dominierenden Motto und Muster zu gestalten: ›Sag mir deine Schädigung und ich sage dir deine Integrationsmöglichkeiten‹: Hast du extrem hohen Unterstützungsbedarf, kommt nur die Sonderschule infrage, bist du ein Stück kompetenter und hast weniger Bedarf, wäre eine Sonderklasse in Erwägung zu ziehen, vielleicht aber auch ein sonderpädagogischer Raum (›ressource room‹) in einer allgemeinen Schule möglich. Bei geringeren spezifischen Anforderungen erscheint dann ein teilweise oder durchgängig Gemeinsamer Unterricht in der allgemeinen Klasse angezeigt. Dieses differenzierte System sonderpädagogischer Förderung ist gleichzeitig hoch selektiv und vertritt ein Konzept einer »educational or social readiness« (Mittler, 2000, S. 10) mit der schlichten Gleichung: ›Je fitter, desto integrierbarer, je schwächer, desto weniger integrierbar‹.

Eine solche Logik ist problematisch: Art und Grad der Schädigung bestimmen das Ausmaß der Integration, entscheidend ist das ›least restrictive environment‹, die am wenigsten eingrenzende Umgebung. Was aber heißt das im Umkehrschluss? Diese Logik bedeutet bei schwererer Behinderung eine stärkere Aussonderung, die wiederum zur Folge hat, dass die Sonderschulen, die Kinder und Jugendliche mit schweren Behinderungen aufnehmen, zur Restschule degenerieren.

Die immer wieder vorhandene Freude über hohe Integrationszahlen lässt häufig den Blick auf die Situation des einzelnen Kindes in den Hintergrund geraten, das sich sehr oft in einer Insellage befindet (vgl. Biklen, 1992), manchmal auch gemeinsam mit seinen Lehrern, ohne dass sich irgendwelche Reflexionsschritte im Selbstverständnis der Schule vollziehen. Überzogen könnte man sagen: In irgendeiner Klasse sitzt irgendein Kind mit irgendeinem Förderbedarf und irgendein 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. Auch hier scheint jene aus der beruflichen Rehabilitation bekannte Devise zu gelten, die in den USA als »place and pray« (platzieren und beten) bezeichnet wird; die Gebete von Eltern werden allerdings häufig nicht erhört und führen immer wieder zu Beschreibungen desintegrativer Situationen und sogar existenzieller Krisen (vgl. Forest et al., 2000; Boban, 2000).

Betrachten wir die Situation in Deutschland, so sehen wir eine Vielzahl von Modellen, Konzepten und Maßnahmen mit unterschiedlichsten Rahmenbedingungen, und nahezu alle sind irgendwie integrativ, alle sind pädagogisch edel, hilfreich und gut, und alle sind erfolgreich. Reiser hat diese Situation als »äußere Verwirrung« (1997, S. 272) bezeichnet, bei der keiner mehr den Überblick hat und die Tragweite und Funktionalität von Konzepten und Maßnahmen nicht mehr kritisch hinterfragt wird (vgl. auch die Auswertung der KMK-Schulversuche von Borchert & Schuck, 1992). Nahezu jedes Kultusministerium versucht in den letzten Jahren einen Aspekt hervorzuheben, der die eigene führende Rolle

auf dem Feld der Integration belegen kann, und ist bestrebt, ihn in die Öffentlichkeit zu bringen.

Die erste Statistik der KMK (2001), die den Gemeinsamen Unterricht eigens ausweist, legt hierzu ein beredtes Zeugnis ab, wenn etwa Baden-Württemberg mit 30 % Integrationsquote (Anteil von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen an allen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf) nahezu bundesweit führend erscheint und Hamburg mit 10,8 % weit abgeschlagen zurückbleibt. Dass in Baden-Württemberg vorwiegend ambulante Diagnostik und Förderung mit minimalen Stundenanteilen in den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionaler Entwicklung – vor allem in der Grundschule – als Integration geführt wird und in Hamburg dieser Statistik nach kein einziges Kind mit diesen Förderschwerpunkten in der Grundschule integriert, weil es in Integrativen Regelklassen nicht als solches etikettiert wird, zeigt die Problematik der konzeptionellen Verwirrung sehr deutlich – wie allerdings auch die Problematik statistischer Erhebungen (vgl. KMK, 2001, S. 58, 62, 65).

Als Folge all dieser Tendenzen ist beobachtbar, dass es in der Praxis der meisten Bundesländer – darauf weist zumindest die Statistik der KMK hin – lediglich selektive integrative Möglichkeiten für unterschiedliche Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gibt: Vielleicht stehen noch Ressourcen für Kinder mit Lernhilfebedarf zur Verfügung, eventuell bestünden Chancen auf eine Sprachheilklasse an einer Grundschule, stundenweise Prävention wäre möglich, Anträge auf Erziehungshilfebedarf liegen für einige Zeit auf Eis, Kinder mit geistiger oder schwerer Mehrfachbehinderung haben dagegen wegen leerer Kassen wenig Chancen. Auch hier scheint die Logik zu gelten: Sage mir deine Schädigung, ich sage dir deine Integrationsmöglichkeiten. Und neue Begriffe des Labelings finden sich: Erziehungshilfebedarf, Lernhilfebedarf – man kann sich schon fragen, ob es ein echter, womöglich nonkategorialer Fortschritt ist, wenn es nicht mehr um ›den Lernbehinderten‹ geht, sondern um ›das Lernhilfekind‹.

Inklusion als Konzept legt seinen Schwerpunkt deutlich anders: Das Einbezogensein als vollwertiges Mitglied der Gemeinschaft ist zentral (›full membership‹, Lipsky & Gartner, 1999, S. 13), unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten. Es ist keine Qualifikation nötig für die Zugehörigkeit zum Gemeinsamen Unterricht, die über eine Diagnose von Mindestfähigkeiten erfolgen müsste, »ein Kind muss sich nicht erst sein Recht auf Inklusion verdienen oder kämpfen es zu erhalten« – ›a child does not have to earn his or her right to be included or struggle to maintain it‹ (Sapon-Shevin, 2000, S. 4). Und vor dem Hintergrund der Probleme der Integration erscheint besonders wichtig: Die institutionelle Ebene bedeutet nicht schon eine Qualität an sich, sondern sie bietet lediglich einen Rahmen für Qualität. Sie bildet sich in reflexiven Prozessen zur Entwicklung eines veränderten Selbstverständnisses der ganzen Schule heraus, im Hinblick auf emotionales Wohlbefinden, soziales Eingebundensein, kooperatives Spielen, Lernen, Arbeiten, Leben aller Kinder, vor allem mit- und voneinander (vgl. Stainback & Stainback, 1997).

Der ›whole school approach‹ (Januszewski & Spalding, 1997) bezeichnet die größte Herausforderung inklusiver Erziehung, nämlich die Veränderung von Einstellungen und Haltungen, die Veränderung des Selbstverständnisses und des Menschenbildes einer ganzen Institution. Dies ist weitaus anspruchsvoller und schwieriger als die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischer Extraförderung und einem notwendigen Quantum didaktischer Modifikationen. Reflexive Entwicklungsprozesse von Institutionen sind die zentrale Herausforderung, vor die die Schule in Zeiten der Autonomieentwicklung allgemein gestellt ist – Schulprogramm und Schulprofil sind die zentralen Stichwörter. Hierbei sind mit Sicherheit Synergieeffekte möglich, die sich allerdings in der Praxis bisher wenig zeigen.

Am ehesten lässt sich dies darin feststellen, dass jene Hamburger Grundschulen, die sich seit längeren Jahren als integrative Grundschulen verstehen und kooperatives Problemlösen in Teams praktizieren, auch die Schulen sind, die die ersten und überzeugendsten Schulprogramme entwickelt haben. Und es sind die Schulen, die auch die deutlichsten Schritte in inklusiver Richtung unternommen haben, indem sie sich als integrative, stadtteilbezogene, sozialökologische (gesunde), interkulturelle und jahrgangsübergreifende Schulen für alle verstehen (vgl. hierzu z. B. Hinz, 1998, 1999c). Dies sind schwierige, langwierige Prozesse, die u. U. mit einigem Leidensdruck im Hintergrund stattfinden, die aber langfristig bessere und solidere Ergebnisse im Sinne einer inklusiven Schule hervorbringen. In Großbritannien wurde für Schulen auf diesem Weg als Möglichkeit der Selbstevaluation der ›Index for Inclusion‹ entwickelt, der eine Hilfe dafür darstellt, unter Beteiligung von Schülern, Lehrern und Eltern den aktuellen Stand bezüglich der drei Dimensionen »inklusive Kulturen schaffen«, »inklusive Grundsätze formulieren »und »inklusive Praktiken entwickeln« zu reflektieren (vgl. CSIE, 2000, die deutsche Adaption von Boban & Hinz wurde 2003 veröffentlicht und ist im Internet abrufbar).

Kritik an der Zwei-Gruppen-Theorie

Die Integration hat immerhin einen Fortschritt gebracht, dass entsprechende Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nicht mehr primär ›andersartig‹ sind – Andersartigkeit hat eine große Nähe zur Abartigkeit und zur Minderwertigkeit. Vielmehr sind sie ›nur noch‹ ›anders‹ (vgl. Boban & Hinz, 1997). Integration hat aber dieses Anderssein nicht im Sinne einer Dialektik von Gleichheit und Differenz aller Schüler überwunden. ›Special programs‹ usw. sind nach wie vor in gestufter Differenzierung vorhanden. Dies hat zumindest vier Folgen:

- Das ›andere‹ Kind wird weiterhin implizit abgewertet, auch wenn mit dem euphemistischen Begriff des ›Integrationskindes‹, häufig dann im täglichen Sprachgebrauch als ›I-Kind‹ bezeichnet, gearbeitet wird, anstatt vom ›Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf‹ oder ›Kind mit Be-

hinderung< zu sprechen. Das Kind ist und bleibt vor allem anders, unabhängig davon, wie man dieses Anderssein ausdrückt.

- ➢ Es bleibt bei einer Tendenz zu besonderer, evtl. sogar exklusiver Zuständigkeit >anderer< Pädagogen für diese >anderen< Kinder. Eine zusätzliche Behinderung – im wahrsten systemischen Sinne – entsteht, wenn diese >anderen< Pädagogen nicht zur allgemeinen Schule gehören und dort auch nicht kontinuierlich ansprechbar sind, sondern als Sonderschullehrer ambulant von einem Förderzentrum aus als Gäste in der allgemeinen Schule auftreten.
- ➢ 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. Diese Tendenz zur explosionsartigen Vermehrung sonderpädagogischen Förderbedarfs ist nur zu logisch – und sie ist paradox, denn unter der Fahne der Integration nimmt das >Andere< deutlich zu, es muss als >Anderes< administrativ konstruiert werden, damit es integriert werden kann (vgl. für die USA Opp, 1993; Jülich, 1996, 1998; für Deutschland Schröder, 1993; Grubmüller et al., 1999).
- ➢ Das >andere< Kind wird zudem schnell zum >Auch-Kind<, wenn Unterrichtsplanung vom üblichen Regelcurriculum ausgeht und anschließend überlegt, wie denn auch dieses Kind daran teilnehmen kann – dies ist dann die Entwicklung zu einer >Auch-Pädagogik<, bei der immanent immer deutlich bleibt, an wen sich der Unterricht eigentlich wendet und wer der >Andere<, also der >Uneigentliche< ist.

Das Konzept der Inklusion versteht sich demgegenüber als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, untrennbar heterogenen Gruppe zu tun hat. In ihr sind unterschiedlichste Dimensionen von Heterogenität vorhanden: Verschiedene Geschlechterrollen, ethnische, sprachliche und kulturelle Hintergründe, religiöse und weltanschauliche Überzeugungen, Familienstrukturen, soziale Lagen sowie Fähigkeiten und Einschränkungen kommen in ihnen vor (vgl. O'Brien & O'Brien, 1997). Heterogenität ist Normalität – und dies gilt heute mehr denn je.

Pädagogisch ist dann nicht mehr feststellbar, wo im kontinuierlichen Spektrum von Gleichheit und Verschiedenheit >das deutsche Kind< endet und >das ausländische Kind< beginnt, wo >die weibliche Rolle< endet und die >männliche< beginnt oder wo der Beginn von >sozialer Benachteiligung<, >sonderpädagogischem Förderbedarf< oder anderem >Anderssein< auszumachen wäre. Wird die vorhandene Heterogenität zum Ausgangspunkt des Lernens über Unterschiede gemacht (vgl. Sapon-Shevin, 1997, 2000), muss die Aufsplitterung von Zuständigkeiten für die >einen< und die >anderen< Kinder ersetzt werden durch die gemeinsame Zuständigkeit für alle Mitglieder einer Lerngruppe und die gemeinsame Reflexion der Gesamtsituation – und dies ist für die Praxis der Schritt von einer individuumszentrierten und institutionsorientierten Integration zu einer systemischen Inklusion (vgl. Bayliss, 1995, S. 4). In radikaler logischer Kon-

sequenz wird dann das Konzept der ›disability‹ durch das von ›giftedness‹ ersetzt. So vergleicht Snow (1993) die Situation einer Spitzensportlerin und einer Rollstuhlfahrerin: Beide erhalten gleiche Behandlungen, sie bekommen eine spezifische Medikation, eine bestimmte Ernährung, auch führen sie Einheiten mit individueller Bewegungsschulung durch und stehen kontinuierlich unter diagnostischer Beobachtung. Die normative Einschätzung und gesellschaftliche Würdigung führen jedoch zum puren Gegenteil: Bei der Sportlerin geht es um die Unterstützung von Spitzenleistungen, bei der Rollstuhlfahrerin um die Behandlung von Defekten und Defiziten und um den Kampf gegen zunehmende Pathologie. Die Sportlerin ist ›gifted‹, sie wird in ihrer Begabung unterstützt, die Rollstuhlfahrerin ist ›disabled‹, sie wird behandelt und therapiert.

In Großbritannien wird die Sprache der ›special educational needs‹ ebenso heftig kritisiert, sie erscheint als »ebenso unakzeptabel wie sexistische oder rassistische Sprache« (Mittler, 2000, S. 8), denn ›special‹ sind die Bedürfnisse nur, »weil die Pädagogik bislang nicht in der Lage war, diesen Bedürfnissen zu entsprechen« (ebd., S. 9). So nennen die meisten Sekundarschulen in Großbritannien ihre Abteilungen nicht mehr »Special-Educational-Needs-Department«, sondern »Department for Learning Support«.

Erste Schritte in eine inklusive Richtung werden auch in Deutschland gegangen. So hat die Integrative Grundschule Hamburgs in den Integrativen Regelklassen die Unterscheidung zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern aufgegeben – auch aus der Erfahrung heraus, dass es in Integrationsklassen nicht immer die Kinder mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf sind, die die intensivste Zuwendung brauchen. Hamburger Grundschulen erhalten bei einer Selbstverpflichtung zur Nichtaussonderung von Kindern mit Problemen eine pauschale zusätzliche Zuweisung von Ressourcen, ohne dass im Einzelnen etikettiert werden müsste; da diese Klassen schwerpunktmäßig an Schulen in sozialen Brennpunkten und Armutsgebieten der Stadt eingerichtet werden, ist ohnehin mit vielen Kindern mit deutlichen Entwicklungsproblemen zu rechnen (vgl. hierzu Hinz et al., 1998). Zugewiesene Sonderpädagogen und Erzieher arbeiten ganz an der Grundschule, gehören also nicht mehr zu einer Sonderschule oder einem Förderzentrum. Zwischenzeitlich gehen andere Bundesländer einen ähnlichen Weg mit einer regionalisierten Stundenzuweisung für eine ›sonderpädagogische Grundausstattung‹ – allerdings mit einer wesentlich geringeren Ausstattung. So deutlich ein solches Konzept in eine inklusive Richtung weist und damit in der Tat richtungsweisend ist, so deutlich sind andererseits auch die Probleme, die damit verbunden sein können: Hier stellt sich die Frage der Kontrollierbarkeit, ob nämlich rechtlich fixierte Ansprüche eines Kindes auf eine besondere Unterstützung tatsächlich auch realisiert werden. Weiter scheint sich sonderpädagogische Tätigkeit zunehmend zu verwischen, wenn nicht einmal mehr eindeutig klar ist, für wen Sonderpädagogen eigentlich zuständig sind (vgl. Hinz, 1999b). Unter Umständen kann es auch zu Tendenzen einer Selbsttäuschung von Lehrern, Kindern und Eltern über schulische Anforderungsnormen

kommen, da sich ja im Grundschulalter jedes Kind entsprechend seinen individuellen Möglichkeiten entwickeln können soll – und damit droht jede schulische Norm beliebig zu werden. Diese Probleme entstehen aus der Situation heraus, dass innerhalb des Schulsystems mit seinen auf Homogenität angelegten Strukturen homogenisierende Normalitätsvorstellungen in begrenztem Rahmen außer Kraft gesetzt werden und damit normenbezogene Orientierungen einer Anpassungsstrategie (vgl. Hinz, 1993) nicht mehr funktional sind. Gleichzeitig bilden die bestehenden Freiräume in inklusiven Schulen auch neue Herausforderungen, die allerdings in diese widersprüchlichen Situationen eingebettet sind. Trotzdem bleibt festzuhalten, dass ein solches Konzept einer inklusiven Schule weitaus bessere Möglichkeiten zur Entwicklung von Teamstrukturen und Strukturen gemeinsamer Reflexion und gemeinsamen Unterrichtens bietet als die Rahmenbedingungen der bisherigen Praxisentwicklung der Integration.

Kritik an administrativer Etikettierung und an individuellen Curricula

In der Folge der Zwei-Gruppen-Theorie richtet sich die inklusionistische Kritik dagegen, dass Menschen mit Behinderungen offiziell etikettiert werden. Zwar ist damit positiv gewendet verbunden, dass sie mit Vergünstigungen versehen werden, z. B. zusätzlichen Ressourcen, einer Reduzierung oder Befreiung von Anforderungen. Negativ betrachtet ist damit jedoch gleichzeitig massive Stigmatisierung verbunden. Vom Ausmaß der Etikettierung hängt die Ressourcenausstattung so lange ab, wie Ressourcen einzelnen Personen zugewiesen werden – eine Zuordnung, die sich letztlich an das veraltete medizinische Modell von Behinderung anlehnt.

In den USA wird jedoch mit der Integration von einer Zuordnung zu Behinderungsarten und Sonderschulen zu einer individuellen Gestaltung des Curriculums übergegangen (vgl. Opp, 1993) – ein Fortschritt, der kaum in deutschen Bundesländern zu finden ist, denn hier muss weitgehend immer noch kategorial zu Bildungsplänen, Sonderschulformen oder inzwischen zu Förderschwerpunkten zugeordnet werden. In den USA wird aufgrund des individuellen Curriculums (Individual Education Plan) festgelegt, in welchem Maße und in welchen Bereichen ein Kind oder eine Jugendliche gemeinsam mit anderen aufwachsen darf und wie hoch der Anteil separierter, spezieller Förderung innerhalb der >am wenigsten einschränkenden Umgebung< (>least restrictive environment<) sein muss.

Inklusive Pädagogik nimmt eine äußerst kritische Position zu allen administrativen Prozessen von Etikettierung ein, denn sie hält sie für einen Ausdruck von Diskriminierung, der die Teilhabe am öffentlichen Leben mindert; so lehnt sie neben individuellen Curricula auch Begriffe wie >Lernstörung< und >geistige Behinderung< ab und strebt ein >schooling without labels< (vgl. Biklen, 1992) an.

Unter diesem Gesichtspunkt kann man auch die neue Errungenschaft der Förderpläne sehr kritisch betrachten (vgl. Boban & Hinz, 2000, übrigens auch Mittler, 2000, S. 93): Häufig exklusiv von Sonderschullehrern geschrieben, gehen

sie letztlich doch eher von Defiziten aus, basieren auf einer linearen Vorstellung von kleinschrittigem Lernen, legen die Verteilung von Aktivität und Passivität zwischen Förderern und Geförderten einseitig fest und behindern Prozesse des gemeinsamen Lernens, indem sie personenzentriert sind. Unter diesen Gesichtspunkten sind sie eher kontraproduktiv. Hilfreich sind dagegen verbindliche Strukturen gemeinsamer Reflexionsprozesse mit allen Beteiligten – und hier zuerst mit dem Kind oder dem Jugendlichen – im Sinne eines runden Tisches, an dem Vergangenes rekapituliert, Gegenwärtiges betrachtet und Zukünftiges geplant wird. So muss in den USA drei Jahre vor Schulende mit obligatorischen Zukunftskonferenzen begonnen werden, bei denen der Jugendliche seine potenziellen Helfer und Unterstützer einlädt (vgl. Doose, 1997). Wichtig ist bei alledem die Arbeit an und mit den subjektiven Theorien der Beteiligten, da sie immer handlungswirksam sind. Solche Alltagstheorien werden u. U. schon durch gemeinsame Reflexionssituationen relativiert, ohne dass eine einzige Maßnahme ergriffen worden wäre. Hier ergeben sich neue (?) Herausforderungen an dialogische oder trialogische Formen von Diagnostik (vgl. Boban & Hinz, 1998, 1999).

Statt individuelle Curricula in individuellen Förderplänen festzulegen, wird ein gemeinsames Curriculum für alle entwickelt, das unter verschiedenen Aspekten in Teilbereichen individualisiert werden muss, damit alle Beteiligten sinnvoll mit und an ihm lernen können – aufgrund von spezifischen Kommunikationswegen, Erstsprachen, kulturellen Hintergründen, auch Schädigungen etc. (vgl. Uditzky, 1993). Schritte in diese Richtung zeigen sich u. a. in schulformübergreifenden Lehrplänen, die in Schleswig-Holstein entwickelt worden sind (vgl. MBWFK, o. J.): Der Lehrplan Sonderpädagogik enthält neben der Beschreibung von Personenkreis und Aufgabenstellungen vor allem Ansprüche, denen entsprochen werden muss, er enthält kein eigenes inhaltliches Curriculum L oder G mehr. Für jedes Kind und mit ihm kann und muss also immer wieder neu überlegt und entschieden werden, in welchem Lernbereich es sich an welchem Vorhaben in welcher Weise im sozialen Zusammenhang und für sich individuell beteiligen kann – und dies ist die zentrale didaktische Aufgabe des Gemeinsamen Unterrichts.

Wie bereits genannt, verzichtet die Integrative Grundschule Hamburgs auf die Zuordnung zu Förderschwerpunkten oder Sonderschulformen. Wie problematisch sich derartige Zuordnungen gestalten, zeigt die Tatsache, dass in Hamburg zwei Drittel aller Sonderschüler im ersten Schuljahr die Sprachheilschule besuchen, die sich damit in der Grundschulstufe offenbar zur >integrierten Sonderschule< entwickelt hat. Die Integrative Grundschule verzichtet darüber hinaus auch auf die Zuweisung zu zieldifferentem oder zielgleichem Unterricht. Damit tauchen jedoch wiederum vielfältige Fragen und Probleme auf: Welche Ziele gelten denn für alle? Was ist die Zielvorstellung der Integrativen Grundschule – Kompensation oder Inklusion? Oder beides? Wie steht es mit der Gewichtung der Anschlussfähigkeit in der Sekundarstufe I einerseits und der individuellen Entwicklungslogik jedes einzelnen Kindes andererseits? Welches sind die entscheidenden Erfolgskriterien? Welches sind überhaupt die >Kinder mit Problemen<?

Wäre es in einem Schulversuch, der auf dem Prinzip der Nichtetikettierung basiert, ein Sakrileg, ›Kinder mit Problemen‹ festzustellen? Die Wissenschaftliche Begleitung hat konzeptwidrigerweise danach gefragt und ist dafür zu Recht massiv kritisiert worden. Und was folgt nach der Grundschule? Es folgt die Zuweisung sonderpädagogischen Förderbedarfs, da ohne dessen Feststellung die freie Schulformwahl gilt! Die vielen Fragen und Probleme mögen andeuten, welche Widersprüche sich auftun zwischen dem ein Stück weit realisierten inklusiven Anliegen und einem Schulsystem, das von seinen Strukturen her nach wie vor ein selektives ist.

Schließlich erscheint ein weiteres Moment als wichtig: Inklusion braucht nicht den ›Inklusionspädagogen‹, hilfreich sind vielmehr verschiedene pädagogische Professionen (Schul-, Sonder-, Sozialpädagogik) mit ihren spezifischen – allerdings im Hinblick auf das gemeinsame Lernen in heterogenen Gruppen deutlich veränderten – Blickwinkeln, die erst die vorhandenen Spannungsfelder aus verschiedenen Perspektiven ausbalancieren können. ›Inklusionspädagogen‹ würden vermutlich schnell zu neuen (oder alten?) Selektionskriterien kommen, da die hoch komplexe Situation einer gewollt heterogenen Gruppe sie als einzelne schlicht überfordert.

Von daher gibt es eine klare Begründung dafür, dass eine veränderte, integrations-unterstützende Sonderpädagogik auch in einem inklusiven Umfeld gebraucht wird – als gemeinsam beratende und als gemeinsam unterrichtende Berufsrolle, je nach zugewiesenem Zeitrahmen. Dies zeigt sich in der Integrativen Grundschule Hamburgs, aber auch in der Inclusive School in New Brunswick (Kanada), wo laut Auskunft der UNESCO als einem von weltweit zwei Beispielen ebenfalls eine schulbezogene statt einer kindbezogenen Ressourcenzuweisung praktiziert wird (vgl. Porter, 1997a, S. 70). Dort ist zwar nicht mehr von Sonderpädagogik, also von ›special education‹, die Rede, aber es gibt auch dort eine professionelle Rolle, die als ›Methods-and-Ressource-Teacher‹ eine unterstützende Funktion für die Klassenlehrer und für die Klasse hat (vgl. hierzu Perner, 1997; Porter, 1997a, 1997b; Hinz, 2000a).

Problemlösekompetenzen als ein entscheidendes Moment von schulischer Qualität lassen sich in Teamstrukturen mit einer Kombination verschiedener Perspektiven weitaus besser realisieren als durch einen ›omnipotenten‹ Inklusionspädagogen.

Integrative versus inklusive Praxis

Abschließend soll versucht werden, die unterschiedlichen Blickwinkel von Integration und Inklusion zusammenzufassen. Mittler (2000, S. 10) sieht vor dem Hintergrund der britischen Entwicklung Integration als den Versuch, »Allgemeine Schulen zu besonderen zu machen, indem man die beste Schulpraxis, Lehrer und Materialien [aus Sonderschulen; A. H.] in allgemeine Situationen

transplantiert«. Inklusion dagegen versteht er als »radikale Schulreform mit Bezug auf das Curriculum, Leistungsbeurteilung, Pädagogik und Gruppierung von Schülern« in einer Schule, die »Unterschiedlichkeit willkommen heißt und zelebriert, unabhängig von Geschlechterrollen, Nationalität, Rasse, Herkunftssprache, sozialem Hintergrund, Leistungsmöglichkeiten oder Behinderung« (ebd.). Etwas differenzierter mag die tabellarische Gegenüberstellung (s. Tab. 1) von integrativer und inklusiver Praxis darstellen, die an die Entwicklungen im englischsprachigen, vor allem im kanadischen Raum (vgl. Porter, 1997a, S. 72), aber auch im deutschen Sprachraum anschließt.

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
– Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die allgemeine Schule	– Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule
– Differenziertes System je nach Schädigung	– Umfassendes System für alle
– Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert; mit/ohne sonder-pädagogischem Förderbedarf)	– Theorie einer heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten)
– Aufnahme von behinderten Kindern	– Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
– Individuumszentrierter Ansatz	– Systemischer Ansatz
– Fixierung auf die institutionelle Ebene	– Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
– Ressourcen für Kinder mit Etikettierung	– Ressourcen für Systeme (Schule)
– Spezielle Förderung für behinderte Kinder	– Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
– Individuelle Curricula für einzelne Förderpläne für behinderte Kinder	– Ein individualisiertes Curriculum für alle
	– Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
– Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und Sonderpädagogen	– Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Schulpädagogen
– Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	– Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen
– Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	– Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
– Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	– Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
– Kontrolle durch Expertinnen und Experten	– Kollegiales Problemlösen im Team

Tab. 1: Praxis der Integration und der Inklusion

Hier werden die unterschiedlichen Zielrichtungen nochmals deutlich: Die Integrationspraxis versucht, aus sonderpädagogischer Warte individuumsbezogen die Einbeziehung ihrer Klientel mit sonderpädagogischem Förderbedarf, je nach individueller Schädigung, mit personenbezogener Ressourcenausstattung, spezieller Förderung und primärer eigener Zuständigkeit voranzubringen, während die Inklusionspraxis mit schulpädagogischem Ausgangspunkt und systemischem Ansatz alle Schüler an einer gemeinsamen Schule für alle teilhaben und individuell wie gemeinsam lernen lassen und dies mit systembezogener Ressourcenausstattung und allen beteiligten Berufsgruppen vorantreiben will.

Inklusion wird mittlerweile als »weltweite Bewegung« bezeichnet (Mittler, 2000, S. 13), die von den Vereinten Nationen und ihren Agenturen, aber auch von der OECD (vgl. OECD, 1997, 1999) massiv unterstützt wird. So hat die UNESCO gerade auch in Ländern der sog. Dritten Welt die Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem massiv angestoßen (vgl. etwa Ainscow, 1994). Dort wird häufig der Standpunkt vertreten, dass man sich nie ein derart teures System von Sonderinstitutionen, wie die Industrieländer es entwickelt haben, wird leisten können; die allgemeinen Institutionen aber für alle Menschen zu öffnen, erscheint eher realistisch, und weltweit beginnen Menschen in Ländern wie Lesotho, Vietnam, Bangladesch und Trinidad, eine solche Praxis zu entwickeln. Dabei kommen auch andere Aspekte ins Spiel, wenn etwa große Projekte in Südafrika auf eine gemeinsame Schule für SchülerInnen unterschiedlicher Hautfarben, für reiche und arme Kinder und für gesunde und für den erheblichen Anteil HIV-kranker Kinder zielen (vgl. Muthukrishna, 2001). Hier bekommt Inclusive Education einen anderen Zusammenhang, nämlich den Zugang zu schulischer Bildung und Erziehung für alle Heranwachsenden überhaupt zu sichern (vgl. etwa Daniels & Garner, 1999; Mittler, 2000; Ahuja, 2001).

Literatur

Ahuja, A. (2001). Overcoming Barriers to Learning in Developing Countries. Keynote Speech. In M. Ainscow & P. Mittler (Hrsg.), *Including the Excluded. Proceedings of the 5th International Special Education Congress, University of Manchester 2000*. CD-ROM. Manchester: Inclusive Technology.

Ainscow, M. (1994). *Special Needs in the Classroom. A Teacher Education Guide*. London: Jessica Kingsley.

Ainscow, M. & Mittler, P. (Hrsg.). (2001). *Including the Excluded. Proceedings of the 5th International Special Education Congress, University of Manchester 2000.* CD-ROM. Manchester: Inclusive Technology.

Albrecht, F., Hinz, A. & Moser, V. (Hrsg.). (2000). Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied: Luchterhand.

Bayliss, P. (1995). Integration, segregation and inclusion: frameworks and rationales. *Special Education Ghent, 7*(I), Integration – School Systems, 4–25.

Biklen, D. (1992). *Schools Without Labels: Parents, Educaters and Inclusive Education*. Philadelphia: Temple University Press.

Boban, I. (2000). It's not Inclusion … – Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.), *Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa* (S. 238–247). Neuwied: Luchterhand.

Boban, I. & Hinz, A. (1997). Menschen mit Down-Syndrom und Integration in der Schule. In E. Wilken (Hrsg.), *Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom* (S. 108–123). Erlangen: Selbsthilfegruppe für Menschen mit Down-Syndrom.

Boban, I. & Hinz, A. (1998). Diagnostik für integrative Erziehung. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (S. 151–164). Weinheim: Beltz.

Boban, I. & Hinz, A. (1999). Persönliche Zukunftskonferenzen. Unterstützung für individuelle Lebenswege. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22(4/5), 13–23.

Boban, I. & Hinz, A. (2000). Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? Aber was dann?? In W. Mutzeck (Hrsg.), Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen (S. 131–144). Weinheim: Beltz.

Borchert, J. & Schuck, K. D. (1992). *Integration: Ja! Aber wie? Ergebnisse aus Modellversuchen zur Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher*. Hamburg.

Corbett, J. (2001). Supporting Inclusive Education. London: RoutledgeFalmer.

CSIE (Center For Studies On Inclusive Education) (Hrsg.). (2000). *Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools*. London.

Daniels, H. & Garner, P. (Hrsg.). (1999). *Inclusive Education. World Yearbook of Education 1999*. London: Kogan Page.

Doose, S. (1997). Persönliche Zukunftsplanung im Übergang von der Schule in das Erwachsenenleben. In E. Wilken (Hrsg.), *Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom* (S. 198–215). Erlangen: Selbsthilfegruppe für Menschen mit Down-Syndrom.

Dyson, A. & Millward, A. (2000). *Schools and Special Needs. Issues of Innovation and Inclusion*. London: Paul Chapman.

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.

Forest, M., Pearpoint, J., Maiuri, F., Snow, J., Galati, R., Galati, D. & Bailey, L. (2000). It's not Inclusion. Warning Signs of bad Practice in Education. *Inclusion News, 3*.

Grubmüller, J., Hinz, A., Loeken, H. & Moser, V. (1998). Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? – Theoretische Überlegungen und konzeptionelle Konsequenzen. In D. Schmetz & P. Wachtel (Hrsg.), *Sonderpädagogischer Kongress 1998: Entwicklungen, Standorte, Perspektiven* (S. 279–295). Würzburg: Verband Sonderpädagogik.

Hans, M. & Ginnold, A. (Hrsg.). (2000). *Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa*. Neuwied: Luchterhand.

Hausotter, A. & Oertel, B. (2000). Integration in der Schule – ein Weg in Richtung Chancengleichheit der Europäischen Union. In M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.), *Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa* (S. 25–42). Neuwied: Luchterhand.

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

Hinz, A. (1996). Zieldifferentes Lernen in der Schule. Perspektiven für einen integrativen Umgang mit Heterogenität. *Die Deutsche Schule, 88*, 263–279.

Hinz, A. (1998). Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armuts- gebieten? In A. Hildeschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 127–144). Weinheim: Juventa.

Hinz, A. (1999a). Stand und Perspektiven der Auseinandersetzung um den Gemeinsamen Unterricht vor dem Hintergrund leerer Kassen. *Die neue Sonderschule, 44*, 101–115.

Hinz, A. (1999b). Sonderpädagogische Arbeit in Integrativen Regelklassen. Eine Studie zur Praxisentwicklung im ersten und vierten Schuljahr. In D. Katzenbach & A. Hinz (Hrsg.), *Wegmarken und Stolpersteine in der Weiterentwicklung der Integrativen Grundschule* (S. 201–301). Hamburg: Feldhaus.

Hinz, A. (1999c). Entwicklung einer Schule mit Integrationsklassen und Integrativen Regelklassen zur Integrativen Schule. In D. Katzenbach & A. Hinz (Hrsg.), *Wegmarken und Stolpersteine in der Weiterentwicklung der Integrativen Grundschule* (S. 302–351). Hamburg: Feldhaus.

Hinz, A. (2000a). Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In F. Albrecht, A. Hinz & V. Moser (Hrsg.), *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen* (S. 124–140). Neuwied: Luchterhand.

Hinz, A. (2000b). Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration. Gemeinsame Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.), *Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa* (S. 230–237). Neuwied: Luchterhand.

Hinz, A. et al. (Hrsg.). (1998). *Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs*. Hamburg: Feldhaus.

Januszewski, B. & Spalding, B. (1997). Von Special Education über Integration zu Inclusive Education. Die Entwicklung in England und Wales. In Arbeitskreis Integrative Lehrerinnenausbildung (AKILAB) (Hrsg.), *Pädagogik und Didaktik für Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen* (S. 159–173). Aachen: Mainz.

Jülich, M. (1996). *Schulische Integration in den USA. Bisherige Erfahrungen bei der Umsetzung des Bundesgesetzes »Public Law 94–142«*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Jülich, M. (1998). Flexible Organisationsformen sonderpädagogischer Förderung: Königsweg, Kompromiss oder Irrweg? Ein Blick auf Entwicklungen und Erfahrungen in den USA. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 49*, 179–188.
Karagiannis, A., Stainback, W. & Stainback, S. (1997). Rationale for Inclusive Schooling. In S. Stainback & W. Stainback (Hrsg.), *Inclusion. A Guide for Educators* (S. 3–15). Baltimore: Paul Brookes.
Katzenbach, D. & Hinz, A. (Hrsg.). (1999). *Wegmarken und Stolpersteine in der Weiterentwicklung der Integrativen Grundschule*. Hamburg: Feldhaus.
KMK (Kultusministerkonferenz) (2001). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1990–1999. Dokumentation Nr. 153, April 2001. Bonn: KMK
Kochar, C. A., West, L. L. & Taymans, J. M. (Hrsg.) (2000). *Successful Inclusion. Practical Strategies for a Shared Responsibility*. Upper Saddle River: Merrill.
Largo, R. H. (2001). *Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung*. München: Piper.
Lipsky, D. K. & Garner, A. (1999). Inclusive Education: A Requirement of a Democratic Society. In H. Daniels & P. Garner (Hrsg.), *Inclusive Education. World Yearbook of Education 1999* (S. 12–23). London: Kogan Page.
MBWFK (Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein) (Hrsg.). (o. J.). Sonderpädagogische Förderung. Anhörungsfassung. Kiel: MBWFK.
Meijer, C. W., Pijl, S. J. & Hegarty, S. (1997). Introduction. In S. J. Pijl, C. J. W. Meijer & S. Hegarty (Hrsg.), *Inclusive Education. A global agenda* (S. 1–7). London: Routledge.
Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*. London: David Fulton.
Mutukrishna, N. (2001). Transforming the System: The Development of Sustainable Inclusive Education Policy and Practice in South Africa. In M. Ainscow & P. Mittler (Hrsg.), *Including the Excluded. Proceedings of the 5th International Special Education Congress, University of Manchester 2000*. CD-ROM. Manchester: Inclusive Technology.
Myschker, N. (1996). Gemeinsames Lernen von Schülern mit und ohne Behinderungen in Australien. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 47*, 222–232.
O'Brien, J. & O'Brien, C. L. (1997). Inclusion as a Force for School Renewal. In S. Stainback & W. Stainback (Hrsg.), *Inclusion. A Guide for Educators* (S. 29–45). Baltimore: Paul Brookes.
OECD (Hrsg.). (1997). *Implementing Inclusive Education*. Paris: OECD.
OECD (Hrsg.). (1999). *Inclusive Education at Work. Students with Disabilities in Mainstream Schools*. Paris: OECD.
Opp, G. (1993). *Mainstreaming in den USA. Heilpädagogische Integration im Vergleich*. München: Reinhardt.
Opp, G. (1996). Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 47*, 354–359.
Perner, D. (1997). Supporting the Classroom Teacher in New Brunswick. In OECD (Hrsg.), *Implementing Inclusive Education* (S. 75–80). Paris: OECD.
Pijl, S. J. & Meijer, C. J. W. (1997). Factors in inclusion: a framework. In S. J. Pijl, C. J. Meijer & S. Hegarty (Hrsg.), *Inclusive Education. A global agenda* (S. 8–13). London: Routledge.
Pijl, S. J., Meijer, C. J. W. & Hegarty, S. (Hrsg.). (1997). *Inclusive Education. A global agenda*. London: Routledge.
Porter, G. L. (1997a). Critical elements for inclusive schools. In S. J. Pijl, C. J. Meijer & S. Hegarty (Hrsg.), *Inclusive Education. A global agenda* (S. 68–81). London: Routledge.
Porter, G. L. (1997b). What we know about School Inclusion. In OECD (Hrsg.), *Implementing Inclusive Education* (S. 55–66). Paris: OECD.
Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.
Prengel, A. (1999). *Vielfalt und gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.
Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim: Beltz.
Reiser, H. (1997). Lern- und Verhaltensstörungen als gemeinsame Aufgabe von Grundschul- und Sonderpädagogik unter dem Aspekt der pädagogischen Selektion. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 48*, 266–275.

Sander, A. (2002). Perspektiven einer inklusiven Bildung. Unveröff. Skript 2001. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.–16. November 2001 in Schwerin*. Middelfart: European Agency.

Sapon-Shevin, M. (1997). Celebrating Diversity, Creating Community: Curriculum that Honors and Builds on Differences. In S. Stainback & W. Stainback (Hrsg.), *Inclusion. A Guide for Educators* (S. 255–270). Baltimore: Paul Brookes.

Sapon-Shevin, M. (2000). *Because We Can Change The World. A Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities*. Boston et al.: Allyn and Bacon.

Schmitt, R. (Hrsg.). (1999). *BundesGrundschulKongress 1999: An der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. Frankfurt am Main: Grundschulverband.

Schröder, U. (1993). Alle reden von Integration – und die Zahl der Sonderschüler steigt!? *Sonderpädagogik, 23*, 130–141.

Schröder, U. (1999). Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit Lernbehinderung. In N. Myschker & M. Ortmann (Hrsg.), *Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis* (S. 182–215). Stuttgart: Kohlhammer.

Schulze, H. et al. (Hrsg.). (1997). *Schule, Betriebe und Integration – Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg in die Arbeitswelt. Beiträge und Ergebnisse der Tagung Integration 2000*. Hamburg: Selbstverlag.

Snow, J. (1992). Giftedness vs. Disability: A Reflection. In J. Pearpoint, M. Forest & J. Snow (Hrsg.), *The Inclusion Papers. Strategies to Make Inclusion Work* (S. 13). Toronto: Inclusion Press.

Stainback, S. & Stainback, W. (Hrsg.). (1997). *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore: Paul Brookes.

Tetler, S. (1999). Die dänischen Integrationsbestrebungen am Scheideweg. In M. Kreuzer (Hrsg.), *Behindertenhilfe und Sonderpädagogik. Erfahrungen und Praxisbeispiele aus Dänemark* (S. 158–174). Neuwied: Luchterhand.

Tetler, S. & Kreuzer, M. (2000). Gemeinsamer Unterricht in Dänemark – Dilemmata und Perspektiven. In M. Hans & A. Ginnold (Hrsg.), *Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa* (S. 84–110). Neuwied: Luchterhand.

Uditsky, B. (1993). From Integration to Inclusion: The Canadian Experience. In R. Slee (Hrsg.), *Is there a desk with my name on it? The politics of Integration* (S. 79–92). Bristol, Pennsylvania: The Falmer Press.

Wilken, E. (Hrsg.). (1997). *Neue Perspektiven für Menschen mit Down-Syndrom*. Erlangen: Selbsthilfegruppe für Menschen mit Down-Syndrom.

Interview mit Maria Kron



Wie kamen Sie selbst zur integrativen Pädagogik?

Persönlicher Weg zur integrativen Pädagogik

Nach dem Diplom Psychologiestudium in Marburg habe ich mich in Frankfurt an der Uni beworben und kam so zu Helmut Reiser in ein Projekt über Kleinklassen für die damals sogenannten verhaltensgestörten Kinder. Das Projekt war schon nahe vor seinem Ende, als vom Sozialministerium her die Anfrage kam, die wissenschaftliche Begleitung in einem integrativen Modellkindergarten zu übernehmen. In der Folge kam dann das Angebot, auch die wissenschaftliche Begleitung in der Schule, also der integrativen Schule zu übernehmen.

Parallele Verwendung der Begriffe »integrativ« und »inklusiv«

Ich will übrigens eins gleich vorweg sagen: Ich werde in unserem Gespräch die Begriffe »integrativ« und »inklusiv« parallel benutzen, vor allem, wenn ich von der Praxis spreche. Nicht nur, weil es theoretisch schwer abgrenzbar ist, wenn man Integration z. B. im Sinn früher Theorien, bes. der Theorie Integrativer Prozesse (Helmut Reiser) versteht. Sondern auch, weil sich in der Praxis heute alles Mögliche inklusiv nennt und sie dort oft anscheinend keinen Unterschied zwischen Integration und Inklusion kennen. Ich werde also beide Begriffe in gleichem Sinn nutzen und meine einfach die gemeinsame Erziehung damit. Vielleicht haben wir im Laufe des Interviews die Gelegenheit, das zu präzisieren.

Integrative Schulen in Hessen

Es waren drei Schulen in Hessen damals, die sich überhaupt modellhaft als integrative Schule aufstellen durften. Ja, wir waren erst in den Kindertageseinrichtungen, dann in den Schulen, jeweils zwei Jahre oder noch länger in den Gruppen bzw. Klassen, beobachteten und dokumentierten das Geschehen. Mich hat die Idee der Gemeinsamen Bildung und Erziehung durch die Praxis überzeugt. Wobei man sagen muss, dass sich die Praxis unter ganz anderen Umständen als heute abspielte.

Inwiefern?

Unterschied Kindertageseinrichtung – Schule

In den Kindertageseinrichtungen waren zwei Erzieherinnen pro Gruppe, immer Doppelbesetzung. Zudem waren Zivildienstleistende dabei, falls es nötig war. Bei bestimmten Unternehmungen wurde noch eine weitere Kraft hinzugefügt. In der Schule waren 15 bis 20 Jungen und Mädchen in der Klasse, meistens waren es 15. Das war sensationell. 15 Kinder, davon fünf sogenannte behinderte Kinder und zehn Kinder ohne Einschränkungen, das Ganze mit Doppelbesetzung der Lehrkräfte: Eine sonderpädagogische Lehrkraft und ein:e Regelschullehrer:in sowie eine Erzieherin, also drei Fachkräfte für 15 Kinder. Das war ideal.

Kosten

Nach Auslauf des Modellversuchs ging es dann über auf 18 Jungen und Mädchen, wovon drei Kinder mit Beeinträchtigungen waren, aber erst einmal war noch die gleiche personelle Besetzung. Dann wurde sehr schnell sehr viel geändert, als sich die Gemeinsame Bildung ausgebreitete und in den Augen des Ministeriums viel zu teuer wurde, trotz aller Berechnungen, die damals angestellt wurden. Ulf Preuss-Lausitz und andere rechneten die Kosten aus, die anfallen würden, wenn man Sonderschulressourcen verlagern würde. Ihr Ergebnis war, dass auf diesem Weg die Kosten nicht so zu Buche schlagen würden, wie in den Ministerien befürchtet wurde. Doch stattdessen wurde am Personal in den integrativen Klassen gespart. Aber das ist jetzt ein anderes Thema.

Und dann waren Sie in dem Kita-Begleitversuch und in dem Grundschul-Begleitversuch. Und es gab dann keinen mehr für die Sekundarstufe in Hessen, oder?

Kita- und Grundschulbegleitversuche

Erst einmal nicht, nein. Im Späteren dann schon, aber wann es begann, kann ich gar nicht so genau sagen. Auch das Integrationskonzept in Grundschulen war schon hart umkämpft. Es musste quasi das Sozialministerium gegen das Schulministerium durchsetzen, dass es nach der Kindertageseinrichtung auch in der Schule weitergeht. Die ersten Schulen mit Integration hatten keine Sekundarstufe. Also von der Schule her gab es nicht den Druck. Die Eltern und Pädagog:innen haben Druck gemacht, aber es hat Jahre gedauert, bis es dann integrative Klassen in der Sekundarstufe gab.

Wie ging es dann weiter für Sie?

Universität Frankfurt

Stadtschulamt Frankfurt

Nach den Projekten und der Zeit an der Frankfurter Universität hatte ich die Leitung der Psychologischen und Pädagogischen Beratung im Stadtschulamt Frankfurt. In Frankfurt ist die Besonderheit, dass die Kindertageseinrichtungen und Horte zum Stadtschulamt gehören, nicht zum Jugendamt. Darunter fielen dann natürlich auch die integrativen Kindertageseinrichtungen. Ein halbes Jahr später stieß auch Gisela Kreie zur Beratungsstelle. Nach etwa sechs Jahren wechselte ich an die Universität Siegen, damals noch die Gesamthochschule Siegen.

Und in Siegen war ja dann der Fokus wieder auf Frühpädagogik …?

Schwerpunkt Kinder und Jugendliche

Nein, so kann man das nicht sagen, aber ich konnte meinen Schwerpunkt dort weiterführen Die Professur hatte die Denomination »Heil- und Sonderpädagogik«. Ich war z. T. in der Lehrer:innenausbildung tätig, aber die Stelle war schwerpunktmäßig für Sozialpädagog:innen gedacht, bezogen auf die Arbeit mit Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen. Mein Schwerpunkt waren dann eben die Kinder und Jugendlichen. Das war möglich, weil parallel Kolleg:innen ihre Schwerpunkte stärker in der sozialpädagogischen Arbeit mit Erwachsenen hatten.

Kommen wir zu den eigenen Interessenschwerpunkten. Welche waren besonders relevant für Sie?

Interessenschwerpunkte

Von der Ausbildung her waren es zunächst psychologische Themen. In Frankfurt habe ich parallel zu den Untersuchungsprojekten noch Sonder- und Heilpädagogik studiert.

Aber mit einem schulischen Fokus?

Entwicklungspsychologie

Ja, ich habe es mit schulischem Fokus studiert, alles inklusive der mündlichen Prüfung, aber statt der Diplomarbeit habe ich promoviert, weil ich dachte, das Diplom habe ich ja schon.

Von meiner grundständigen psychologischen Ausbildung in Marburg her hatte ich meinen Interessenschwerpunkt vor allem in der Entwicklungspsychologie.

Wissenschaftlicher Werdegang

In den Untersuchungsprojekten in Frankfurt mit ihren qualitativen und quantitativen Anteilen war ich zudem auch für die quantitativen Auswertungen zuständig. Als Mitarbeiterin des Instituts für Sonderpädagogik der Goethe-Universität lehrte ich auch in sonderpädagogischer Diagnostik, Gutachtenerstellung und verwandten Themenfeldern, was ich sehr spannend fand. In der Arbeit in Siegen erhielt die soziale Entwicklung von Kindern und Jugendlichen größeres Gewicht. Das waren die ursprünglichen Schwerpunkte, die – bedingt durch das Feld – im Wesentlichen auf der interpersonellen und interaktionellen Ebene lagen.

Im Lauf der Zeit traten Debatten über Normalitätsvorstellung, Behinderungsbegriffe, Integration und Inklusion stark in den Vordergrund, was ich durchaus auch als meine Schwerpunkte bezeichnen möchte.

Und für die eigene Forschung waren es dann auch dieselben Schwerpunkte?

Autismus

Ja, natürlich. In den letzten Jahren in Siegen habe ich mich dabei stärker auf das Thema Autismus konzentriert und eng mit dem nordrhein-westfälischen Landesverband für Autismus zusammengearbeitet. In der letzten Untersuchung ging es

um die Beschulung bzw. um die Unterstützung des Schulbesuchs von Jungen und Mädchen im autistischen Spektrum. Unterstützung durch schulische Assistenz ist bei Kindern und Jugendlichen mit Autismus oft ein besonderer (Zuständigkeits-) Kampf, weil sie sowohl über die Eingliederungshilfe SGB XII als auch über die Jugendhilfe SGB VIII gefördert werden können.

Und was, würden Sie sagen, war so das Wichtigste an Interessenschwerpunkten? Gibt es irgendetwas, wo Sie sagen würden, das würden Sie herausheben?

Mädchen und Jungen in inklusiven Settings

Blick nach Europa

Die deutlichste Linie war sicher die entwicklungs- und gruppenpsychologische Perspektive, insbesondere entlang den Fragen, wie sich die Mädchen und Jungen in integrativen oder inklusiven Settings entwickeln, wie sich die Beziehungen in den integrativen Gruppen und Klassen entwickeln, welches pädagogische Verständnis erforderlich ist, wie das pädagogische und soziale Umfeld gestaltet werden kann. Das war in den ersten Projekten der Frankfurter Universität wichtig, nicht weniger dann in den späteren Untersuchungen an der Universität Siegen wie z. B. einer großen Untersuchung in Kindergärten Nordrhein-Westfalens im Gebiet Westfalen-Lippe oder in einem großen europäischen Projekt mit Frankreich, Portugal, Ungarn und Schweden, in dem wir die Leitung hatten; hier untersuchten wir schwerpunktmäßig auch die Gestaltung inklusiver Gruppen.

Welche Mitstreiter:innen waren besonders wichtig?

Eltern

Pädagog:innen

Am Anfang sicher die Eltern und ein guter Teil der Pädagog:innen, die sich für die Gemeinsame Erziehung und Bildung einsetzten. Ohne sie wäre alles gar nicht zustande gekommen. Ich glaube, das weiß man heute gar nicht mehr, dass Eltern und Pädagog:innen dafür auf die Straße gegangen sind.

Wissenschaftliche Mitstreiter:innen

»Busfahrertreffs«

Von wissenschaftlicher Seite her war das erst einmal der innere Kreis unserer Projektarbeit, Helmut Reiser natürlich als Leiter der Projekte, später stieß Helga Deppe-Wolfinger dazu. Mit meinen Kolleginnen Gisela Kreie und Gabriele Cowlan arbeitete ich von Anfang an und sehr lange kreativ und auf verlässlicher Grundlage in den Frankfurter Projekten zusammen. Das war das innere Team sozusagen. Annedore Prengel arbeitete in parallelen Projekten, wobei es ganz guten Austausch gab. Dann gab es damals die sogenannten »Busfahrertreffs«, sogenannt, weil während einiger Zeit jährlich die Teams der Pilot-Integrationsprojekte zum Austausch zusammenkamen und dafür in Kleinbussen anreisten. Das war eine sehr wichtige Kooperation damals.

Auch gerne bis heute.

Wissenschaftliche Mitstreiter:innen

Ja. Aus der damaligen Zeit von den Teams her, kamen aus Saarbrücken Hans Meister und Alfred Sander mit ihren Teams. Aus Berlin kamen Jutta Schöler, Ulf

Preuss-Lausitz, Rainer Maikowski, Peter Heyer; ich kann jetzt gar nicht alle aufzählen. Aus Bremen kam Georg Feuser, aus Hamburg Hans Wocken mit Andreas Hinz und Ines Boban. Das waren so die frühen Forscher:innen in Sachen Gemeinsamer Bildung und Erziehung. Auf den Tagungen traf man dann auch auf Wissenschaftler:innen aus anderen Ländern wie z. B. Urs Haeberlin.

Siegen

In Siegen waren die nächsten Mitstreiter:innen – neben vielen Kolleg:innen in verschiedenen Projektteams – meine langjährige Kollegin Birgit Papke sowie die Wissenschaftler:innen, die in ähnlichen oder angrenzenden Feldern arbeiteten, namentlich Norbert Schwarte, Albrecht Rohrmann und Johannes Schädler.

Internationale Kooperation

Sehr wichtig für mich waren auch die Wissenschaftler:innen anderer Länder, mit denen wir zusammenarbeiten konnten, vor allem in dem großen europäischen Projekt zur frühen Inklusion. Von der Universität René Descartes/Sorbonne war es Eric Plaissance mit seinem Team, aus Portugal kamen Ana Serrano von der Universität Minho in Braga, »President of the Board« von EURLYAID (European Association of Early Childhood Intervention) sowie Joana Lima Afonso, aus Ungarn von der Eötvös Lórand Universität vor allem Péter Zászkaliczky und Dóra Garai, aus Schweden an erster Stelle Kerstin Göransson von der Universität Västeras.

Diskussion der Bezeichnung »behindert«

Über drei Jahre haben wir eng zusammengearbeitet, nicht nur in den Projektmeetings, sondern auch in gegenseitigen Besuchen und Hospitationen in verschiedenen Einrichtungen für Kinder im Vorschulalter. Das war alles sehr schön. Und anstrengend. Da gab es eben andere, neue Blickwinkel, aus denen die gewohnten Verhältnisse betrachtet wurden. Von den Schwed:innen wurde z. B. damals eine heftige interne Diskussion eröffnet, als sie fragten, weshalb wir noch die Bezeichnung »behindert« oder »Rehabilitation« verwenden. Das alles war schon anstrengend, aber vorwärtsweisend.

Welche Bezüge gab es zur Praxis?

Praxisbezüge

Den engsten Bezug gab es in den allerersten Projekten, in denen wir jahrelang in den Kindertageseinrichtungen und Schulen waren. Da lernte man die Jungen und Mädchen und die Gruppen kennen sowie die Erwachsenen, d. h. die Erzieher:innen, die Lehrkräfte und die Eltern. Das war ein sehr enger Bezug. Und als die gemeinsame Erziehung und Bildung gut angelaufen war, wurden wir auch oft angefragt von anderen Schulen, weniger von Kindertageseinrichtungen, die das neue Konzept eher mit interner Unterstützung selber auf die Beine stellten. Im Frankfurter Schulamt war ich auch dafür zuständig.

Tätigkeit als Supervisorin

Auch in Siegen hatte ich immer Kontakte mit Schulen, die gemeinsamen Unterricht gemacht haben, der Kontakt zur Praxis ging nie verloren. Als Supervisorin arbeitete ich auch mit Teams von integrativen Klassen und mit Lehrkräften von Förderschulen. Das war sehr nützlich. Ich wollte nicht, dass der Praxisbezug verloren geht.

Ja, das ist tatsächlich, glaube ich, auch so eine Besonderheit dieser ersten Modellversuche, diese ganz enge Kooperation.

Modellversuche
Unterstützung von außen

Ja, am Anfang ging es nicht nur um das »Wie« von Integration, sondern auch um die Unterstützung nach außen hin. Da war ja immer der Anspruch, die gemeinsame Erziehung müsse sich legitimieren. Wir sagten zwar immer, es ist umgekehrt. Wenn es um Legitimation ginge, dann müsste sich zuerst einmal die separierende Pädagogik überzeugend begründen.

Frage nach der Gruppendynamik

Die Praxis damals war nicht einfach, es gab wenig Erfahrung. Anfangs ging es auch weniger um Didaktik. Der Blick richtete sich viel stärker auf die Kinder untereinander. Wie gehen sie miteinander um? Wie sieht die Gruppendynamik aus? Wie verarbeiten sie ihre Erfahrungen?

Vielleicht war das auch eine Folge davon, dass diejenigen, die die Integration ablehnten, behaupteten, der eine Teil der Kinder nehme Schaden, wenn er mit den anderen zusammen sei.

Und es ist ja so ein bisschen die Frage, wie unabhängig Wissenschaft dann sozusagen nur beobachtet oder auch Teil ist. Wie war das im Frankfurter Kreis?

Rolle der Beobachter:innen

Entgegen unseren Befürchtungen hat es den Kindern nach unserem Eindruck und auch nach dem, was die Pädagog:innen berichteten, nach den ersten Malen nichts mehr ausgemacht, dass wir dabeisaßen. Sie kamen dann auch zu uns, wollten mit uns reden oder etwas zusammentun. Das war in den wissenschaftlichen Beobachtungen schon schwierig. Wir hatten ihnen zwar zu Beginn erklärt: »Wir sind hier und schauen, was ihr macht und schreiben es auf, damit wir anderen weitererzählen können, was man alles machen kann. Deswegen sind wir nicht mit euch zusammen, sondern sitzen am Rand.« Das war im Groben der Text, mit dem wir uns einführten. Das haben die Kinder auch akzeptiert. Aber sie kamen natürlich trotzdem zu uns, vor allem in den Kindertagesstätten. Sie kamen, wenn sie sich trösten lassen wollten, wenn sie Hilfe brauchten, wenn sie mit uns spielen wollten usw. Wir konnten unsere Arbeit aber auch unterbrechen, da wir Szenen beobachteten und keine Verläufe in standardisierten Zeitspannen, sodass wir uns auch immer wieder einmal sagen konnten: »Gut, dann setze ich die Beobachtung kurzzeitig aus, jetzt ist etwas anderes vordringlicher.« In der Schule, in den Klassen war es einfacher, in der Beobachter:innenrolle zu bleiben. Die Jungen und Mädchen hier haben das so akzeptiert. Sie kamen dann zwar auch und wollten zwischendrin ein bisschen plaudern. Aber es war nicht die Inanspruchnahme wie in der Kindertageseinrichtung.

Und im Kontakt mit den Erwachsenen, also war es tatsächlich eher eine Beobachtung oder eben dann auch diese Beratung und Diskussion?

Austausch mit den Erzieherinnen

Bei den Kindertageseinrichtungen ging es um die wissenschaftliche Auswertung der Beobachtungen der Kinder. Mit den Erzieherinnen war es ein Austausch.

Beratung kann man so gar nicht sagen, wir waren ja am Anfang nicht sehr viel kenntnisreicher als sie. Wir konnten ihnen Rückmeldung über das geben, was wir beobachtet haben. Das an sich war für sie eine gute Beratung. Aber wir konnten nicht beraten in dem Sinn: »Man macht es am besten so oder so« oder »Andere haben das so gemacht«. Es war ein Austausch. Aber wie gesagt, ihr Verhalten selbst wurde nicht wissenschaftlich ausgewertet. Was nicht heißt, dass sie sich nicht vielleicht beobachtet fühlten. Mit der Zeit entstand auch ein Vertrauen. Sie haben ja auch gemerkt, dass wir sie schätzen.

Mut der Erzieherinnen

Ich muss auch sagen, es waren fast alle selbstbewusste Erzieherinnen, die von sich aus die neue pädagogische Herausforderung gesucht haben. Es hat damals Mut erfordert zu sagen: »Das will ich machen.« Es war also ein spezifischer Kreis von Erzieherinnen. Es waren nicht die diejenigen, die sich vor neuen Aufgaben fürchteten.

In der Schule war es etwas anders. Wir haben den Unterricht, die Kontakte der Kinder untereinander und die Gruppendynamik beobachtet. Unterricht zu beobachten heißt auch immer, das Unterrichten der Lehrkräfte zu beobachten. In vielen Rückmeldungstreffen mit den Lehrer:innen gab es viele Diskussionen über den Unterricht, über Lehren und Lernen in den Klassen, die uns aus wissenschaftlicher Sicht wie aus Sicht der Lehrkräfte weitergeholfen haben.

Was waren aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen, sowohl persönlich als auch für das Feld?

Größte Herausforderungen

Das waren Herausforderungen auf ganz unterschiedlichen Ebenen. Das eine haben wir ja schon angesprochen: Wie macht man wissenschaftliche Beobachtung bei Kindern und Jugendlichen?

Welcher Teil war dann da am herausforderndsten?

Bedürfnisabwägung

Also wir mussten, auch wenn wir uns immer wieder einmal darauf eingelassen haben, den Kindern auch manchmal sagen: »Nein, jetzt mache ich etwas anderes« oder »Du störst mich gerade beim Schreiben« oder etwas Ähnliches. Und Kinder lassen da nicht einfach locker. Es war dann für uns oft die Abwägung von Prioritäten. Die Kinder haben ja auch ihre Bedürfnisse, die wir nicht schlicht ignorieren können. Wir haben uns als diejenigen gesehen, die für sie ansprechbar waren, wenn auch nicht jederzeit. Ich habe oft gedacht, sie haben ja auch guten Grund, etwas von uns zu verlangen; wir sitzen seit zwei Jahren in ihrer Gruppe. Sollte ich dann sagen: »Also es darf mich eigentlich nichts angehen, was du möchtest.« Das geht gar nicht. Wissenschaftliche Beobachtung, die eine gehörige Distanz verlangt, in Einklang zu bringen mit selbstverständlichem zwischenmenschlichem Umgang, das war nicht einfach. Auch der Austausch mit den Eltern war anspruchsvoll. Selbst manchen derjenigen, die ihre Kinder explizit für integrative Klassen angemeldet hatten, kamen punktuelle Bedenken, wenn ihr Sohn oder

ihre Tochter zeitweise zu Hause andere Kinder aus der Gruppe imitierte, also z. B. hinkten, Grimassen schnitten, komisch sprachen oder Ähnliches taten.

Behörden und Schulministerium: Argumentationen

Anstrengend war es auch mit den Behörden, mit dem Schulministerium, mit den Schulämtern. Wir waren nicht direkt involviert, wenn es darum ging, etwas zu beantragen. Aber gerade in dem Fortgang der gemeinsamen Erziehung und Bildung in Kindertagesstätten und in Schulen hat man das alles miterlebt. Wir mussten auch mit dem Ministerium argumentieren, die Zuständigen wollten selbstverständlich wissen, was für oder gegen eine Weiterführung spricht.

Erste Untersuchungsprojekte und die Zeit danach

Die Entwicklung nach der Zeit der ersten Untersuchungsprojekte fand ich auch nervenaufreibend. Der Kampf um Rahmenbedingungen, der dann sehr schnell begann, sobald die Integration oder Inklusion in die Breite ging, die Verschlechterung der Bedingungen, die damit einherging, bis dahin, dass man sich fragen musste: »Will ich das wirklich mit vertreten?« Das alles war schon ziemlich anstrengend und zum Teil mühsam.

Aber dieses »Kann man es mit vertreten?« kann man das irgendwo festmachen? Gab es irgendwo einen Punkt, wo Sie gesagt haben: »Nein, das finde ich jetzt eigentlich nicht mehr vertretbar oder …?«

Punkte, die nicht mehr vertretbar waren

Ja, es gab diese Punkte, z. B. als pauschal festgelegt wurde, dass Kindern mit geistigen Beeinträchtigungen mittelbare oder unmittelbare sonderpädagogische Unterstützung von drei Stunden in der Woche zusteht, im Wesentlichen als Beratung der Regelschullehrkräfte. Das ist wichtig, aber damit ist es längst nicht getan. Es ist nicht so, als wäre es nur eine Frage von Wissen und praktischem Geschick einer/eines Pädagog:in, dass auch ein Mädchen oder Junge mit schwersten Beeinträchtigungen in einem Kreis von 20 Kindern gut zurechtkommt und nichts weiter braucht, oder dass die anderen Kinder alle selbstständig zurechtkommen, wenn die/der Pädagog:in mit dem einem einzelnen Kind länger beschäftigt ist.

Schwierige Rahmenbedingungen gerade bei schwersten Beeinträchtigungen

In Siegen kamen Eltern zu mir, manche, die schon bei mir studiert hatten, die angesichts der Rahmenbedingungen ratlos waren. Eine Familie z. B., in der ein Kind mit Downsyndrom geboren wurde, wollte den Jungen unbedingt in eine integrative Gruppe geben. Es war ein Kind mit sehr schweren Beeinträchtigungen. Die Eltern bzw. das Kind haben nicht die notwendige Unterstützung gefunden und sich mit großem Leid unter diesen Umständen gegen eine integrative Gruppe entschieden. Das sind dann Situationen in denen ich denke, das darf nicht sein. Weshalb sollte ich dann propagieren, die integrative Gruppe sei auf jeden Fall besser als eine sonderpädagogische Einrichtung? Das sind die Fälle, wo weder das eine noch das andere im bestehenden Zustand ein adäquates Umfeld für ein Kind darstellt. Manche Kinder brauchen etwas ganz anderes, zeitweise zumindest. Ich will zu dem eben genannten Beispiel nicht sagen, ich wäre dann eher für die sonderpädagogische Einrichtung. Aber ich habe mich auch nicht in der Lage gefühlt dazu zu raten, das Kind auf jeden Fall in eine integrative Gruppe zu geben.

Ja, und die Schwierigkeit ist natürlich, dass dieser Kampf für die Rahmenbedingungen jetzt nicht mehr in dem Maße ein gemeinsamer Kampf von allen Eltern ist. Sondern, dass es jetzt halt an den Eltern von Kindern mit Beeinträchtigungen hängenbleibt.

Kampf um Rahmenbedingungen

Ja, und seit es zumindest dem Anspruch nach grundsätzlich durchgesetzt scheint, ist das Thema der Inklusion von Menschen, Kindern mit Beeinträchtigung viel weniger politisiert, finde ich, obwohl es von den Umständen her viel nötiger wäre. Das ist schade. Es gibt dann diese selbstzufriedenen Berichte, dass die Kinder nach einem »Integrationsversuch« wieder in der Förderschule landen. Das *kann* auf Unkenntnisse oder auf den Unwillen von Lehrkräften in der Regelschule zurückgehen, ist aber auch angesichts der Rahmenbedingungen nicht verwunderlich.

Aber wen sehen Sie da in der Verantwortung?

Politische Verantwortung

Zuallererst denke ich an die politisch Verantwortlichen und ihre Behörden. Ich kenne Schulen, wo es gut läuft; wo es gut läuft, weil sich Lehrkräfte und Eltern ganz stark engagieren. Aber ich denke, es darf nicht bei solchen Modellen bleiben. Nicht alle Eltern können sich das leisten und nicht alle Pädagog:innen können oder wollen sich das leisten. Wenn das System darauf basiert, dass die Leute bis zur Überforderung beansprucht werden, dann ist es nicht mehr vertretbar. Dann sind es auch nicht die Lehrer:innen, die in der Verantwortung sind, sondern wie gesagt, die politische Seite.

Mobilisierung der Eltern

Eine Schule, in der ich war, die hat nicht nur den Unterricht, sondern das ganze Schulleben toll organisiert. Alle in dieser Schule haben sich total engagiert. Die Eltern haben sich enorm engagiert. Sie haben es fertiggebracht, dass sie andere Eltern für die Schule mobilisiert haben, die sich sonst nicht so einfach bewegen lassen. Aber es hat den Eltern wie den Lehrkräften die Zeit aufgefressen. Und ich denke, auch sie haben ein Recht darauf, dass es für sie noch andere Dinge im Leben gibt.

Ich überlege dann halt, wer sich letztlich dafür einsetzen kann. Da die Politik ja oft einfach von finanziellen Überlegungen getrieben ist und weniger davon, wie man es im Sinne der Beteiligten organisieren kann.

Frage nach dem Kampf für WAS

Es gibt viele Eltern und Lehrkräfte, die sich dafür einsetzen, aber es sollte eigentlich ein gesellschaftliches Anliegen sein, für gute inklusive Kindertageseinrichtungen und Schulen zu sorgen. Viele beschweren sich über die Rahmenbedingungen, vor allem z. B. über die Klassengröße und personelle Ausstattung der Schulen. Aber die Gretchenfrage ist: Kämpfe ich dann für bessere Rahmenbedingungen? Oder ist mir das ein Abwehrargument, damit alles so bleibt, wie es ist, und viele Kinder besser die Sonderschule besuchen?? Die Beschwerdeführer:innen sind oft, aber längst nicht immer diejenigen, die sich für bessere Ressourcen einsetzen.

Ja, und wenn man will, dass es sich irgendwie ändert, dann reicht es halt auch nicht, sich auf der Gesamtkonferenz darüber zu beschweren, dass alles furchtbar ist.

Rahmenbedingungen

Ja, dass man es nicht kann, wie man will, wegen der Rahmenbedingungen. Wer mit Beschwerden die Sache für sich als erledigt betrachtet, für den ist es eher ein Abwehrargument.

Gibt es noch andere Herausforderungen?

Lehrer:innen-kooperation als Herausforderung

Ja, z. B. die Lehrer:innenkooperation. Das war von Anfang an die Herausforderung. Zu Beginn der Integration waren noch Regelschullehrer:innen und Sonderschullehrer:innen als ständige Doppelbesetzung in einem Klassenteam. Eine so enge Kooperation mit dem notwendigen Austausch und den kontinuierlichen Absprachen waren sie nicht gewohnt. Das war selbst für die engagierten Lehrer:innen eine Herausforderung. Aber ich sehe, dass sich Kooperationsschwierigkeiten bis heute fortsetzen. In den Regelschulen sind die sonderpädagogischen Lehrkräfte fast immer nur stundenweise für Kinder einer Klasse zuständig, sind zum Teil sogar selbst nicht an dieser Schule angesiedelt. Die einen sagen »Die paar Stunden nutzen gar nichts«, die anderen sagen »Mit den paar Stunden kann ich mit dem Kind nichts machen« und so weiter. Weniger oft hört man: »Wir haben uns zusammen etwas überlegt.« Die Lehrer:innenkooperation ist immer noch eine Herausforderung.

Aber was ist daran so schwierig aus Ihrer Sicht?

Schwierigkeit von Lehrer:innen, Souveränität zu teilen

Lehrer:innen sind es gewohnt, dass sie die bildungsmäßig und erzieherisch Zuständigen für die Schüler:innen ihrer Klasse sind, denke ich. So sind sie auch ausgebildet worden. Die Zuständigkeit mit anderen zu teilen heißt Souveränität zu teilen, das fällt oft schwer. Zudem: Zuständigkeiten sind das eine, aber es bleibt oft nicht dabei, sondern geht vom Zuständigkeitsstreit ganz schnell in einen Kompetenzstreit über. Manche können gut zusammenarbeiten und sehen darin eher eine Bereicherung, und andere sehen sich in ihrer professionellen Souveränität angegriffen.

Ich habe die Sache jetzt sehr zugespitzt formuliert. Inhaltlich macht sich das natürlich an unterschiedlichen Vorstellungen fest, die dann mit Blick auf das individuelle Kind vielleicht andere sind, als wenn man die gesamte Klasse und das Kind als Klassenmitglied in den Blick nimmt. Das hat sehr viel mit den unterschiedlichen Ausbildungen von Sonderpädagog:innen und Regelschullehrer:innen zu tun, daraus folgen unterschiedliche Perspektiven. Urteile und Vorhaben machen sich an unterschiedlichen inhaltlichen Dingen fest. Das ist etwas, was sich durch eine Ausbildung, die auch auf inklusive Klassen hin ausgerichtet ist, ändern würde.

Das ist halt so ein bisschen die Frage, ob sich das tatsächlich … Also ob man dann nicht die Ausbildung für alle irgendwie verändern muss und wie das gelingen kann in einem System, was ja doch sehr stark, also gerade an den weiterführenden Schulen sehr stark auf die Fächer fokussiert ist und weniger auf den pädagogischen Anteil.

Kompetenzstreit im Elementarbereich geringer

Wenn man in den Elementarbereich geht, ist meiner Erfahrung nach der Kompetenzstreit mit anderen Fachkräften bzw. mit anderen Professionen weniger ausgeprägt. Aber sobald es um die Zusammenarbeit im Übergang zur Schule geht, ist es meist noch viel extremer, weil es da sofort auch zum Statusproblem wird. Lehrer:innen beziehen sich im Übergang der Kinder von der Kindertagesstätte in die Schule kaum auf die Kompetenz der Erzieher:innen, wie empirische Untersuchungen gezeigt haben. Manche Lehrkräfte begründen das mit pädagogisch ganz wertvollen Gesichtspunkten: »Ich will das Kind ganz unbelastet sehen.« Da ist was Richtiges dran. Es ist aber auch für etliche Personen ein dankbares Abwehrargument, weil sie ihre pädagogische Kompetenz nicht als unterschiedlich, sondern als sehr viel höher einschätzen. Die betroffenen Erzieher:innen merken das natürlich. Deshalb gestaltet sich die Kooperationen in diesen Fällen inhaltlich schwierig, auch wenn sie der Form nach schon zur Regel geworden sind.

Partizipation der Kinder

Einbezug von Eltern

Sie hatten nach weiteren Herausforderungen gefragt. Eine weitere ist die Partizipation der Kinder. Manche Pädagog:innen gehen davon aus, mit der freien Wahl von Spielpartner:innen, Spielmaterial oder verschiedenen Aktivitäten wäre es mit der Partizipation schon getan. In anderen Konzepten gibt es weitreichende Möglichkeiten für die Jungen und Mädchen, nicht nur selbst ihre Tätigkeiten zu wählen, sondern aktiv in Fragen von Gruppenstandards und Gruppennormen mitzubestimmen. »Gruppe« steht hier auch für die gesamte Einrichtung. Das ist etwas, das nicht jede pädagogische Fachkraft auch nur zeitweise aus der Hand geben möchte.

Eine letzte Herausforderung möchte ich noch nennen, das ist der Einbezug von Eltern. Generell ist es so, dass längst nicht alle Eltern die Zusammenarbeit mit den Erzieher:innen und Lehrer:innen suchen. Die Gründe dafür sind vielfältig. Viele Eltern in sozial lebenserschwerenden Verhältnissen tun sich besonders schwer, den Kontakt zu der Kindertageseinrichtung oder der Schule ihres Kindes zu pflegen, sie blicken oft auf keine guten Erfahrungen mit diesen Institutionen zurück; umgekehrt tun sich die pädagogischen Fachkräfte oft schwer, diese Eltern einzubeziehen.

Aber gibt es da Sachen, sei es bei der Integration der Kinder mit schwierigem Verhalten oder eben auch bei der Einbeziehung der Eltern, wo Sie sagen würden, das waren Sachen, die gut funktioniert haben, oder Modelle, die ausprobiert worden sind, die gut funktioniert haben?

Gute Modelle und Projekte unter Einbezug der Kinder

Bei dem Einbezug der Kinder hat es in den Klassen, in denen wir waren, letztendlich gut funktioniert, weil die Lehrer:innen im Laufe der Zeit die richtigen Wege gefunden haben. Z. B. konnte mit einem Jungen, der oft auf extreme Weise aus-

gerastet ist, abgesprochen werden, dass er dann hinausgeht in den Flur oder in ein anderes Zimmer. Nicht unter Aufsicht. Er sollte hinausgehen, bis er sich beruhigt hat, und wieder hereinkommen, wenn er meint, jetzt kann er die Situation wieder aushalten. Weil es gerade keinen Sanktionscharakter hatte, hat es geklappt. Solche Einzelbeispiele gibt es viele.

Bei den Eltern habe ich verschiedene Versuche miterlebt, die mehr oder weniger gut gelungen sind. Elterncafé, Elternabende, Elternspielabende, Stammtische usw. Vieles wurde ausprobiert und etliche Eltern konnte man dazu auch gewinnen, aber den Königsweg wüsste ich nicht.

Die Herausforderungen auf wissenschaftlicher Ebene, wenn wir darüber sprechen wollen, waren andere. Anfangs lief die Verständigung in dem Kreis der Wissenschaftler:innen, die in den schon genannten Feldern der Integration tätig waren, trotz unterschiedlicher Ansätze und Perspektiven sehr gut. Natürlich gab es auch Widerspruch, aber insgesamt gesehen war die Verständigung gut.

Dekategorisierung

Im Fortgang wurden die Diskussionen schärfer, als es um den Begriff von Behinderung ging, um Fragen von Kategorisierung und Dekategorisierung. Da prallten die Ansichten sehr stark aufeinander. Z. B. war die Benutzung des Begriffs »Behinderung« in der Praxis die Bedingung, überhaupt an Ressourcen zu kommen. Das war für die einen ein Grund, an dem Behinderungsbegriff festzuhalten bis dahin, dass der Verzicht auf den Behinderungsbegriff als illusorisch und leichtsinnig kritisiert wurde, weil man so Ressourcen verschenken würde. Andererseits war klar, an dem Behinderungsbegriff festzuhalten heißt auch, in vieler Hinsicht an all dem festzuhalten, was damit offiziell, amtlich und in den Vorstellungen, in den Köpfen verbunden war. Hätte man hier die praktische und die theoretische Ebene sauber geschieden, wäre die Auseinandersetzung anders verlaufen.

Zwei-Gruppen-Theorie

Ein anderes, aber naheliegendes Beispiel war oder ist der Aspekt der Kategorisierung, aufgehoben in der Zwei-Gruppen-Theorie. Die »Behinderten« und die »Nicht-Behinderten«. Dem Argument, dass die Kategorie Behinderung bzw. die Kategorisierung von Behinderung eine schwerwiegende Stigmatisierung darstellt, wurde und wird das Argument gegenübergestellt, dass eine Dekategorisierung Gleichmacherei sei und den Blick versperre auf das, was an besonderer Unterstützung nötig sei. Ein falscher Vorwurf, wie ich meine. Die nötige Unterstützung findet man, wenn man einen Jungen oder ein Mädchen individuell betrachtet, das hat mit Kategorisierung oder Dekategorisierung wenig zu tun. Ein anderer Gesichtspunkt kommt herein, wenn man Ausbildungsgänge oder vorzuhaltende Ressourcen reflektiert. Hier muss m. E. die Spezifik einen Namen haben. Aber diese verschiedenen Ebenen wurden in den Debatten selten klar getrennt. Solche Debatten auf den Fachtagungen waren schon herausfordernd. Wahrscheinlich war das noch in der Zeit, bevor wir uns mit Integration und Inklusion auseinandersetzten.

Ich bin 2006 dazugekommen, in Rheinsberg. Und ich fand insbesondere auch die Diskussion um die Beteiligung von Betroffenenvertreter:innen in Innsbruck noch mal ganz spannend. Auch war die Frage: Wie kann das

eigentlich funktionieren? Muss das funktionieren? Oder muss es ein anderes Tagungsformat dafür geben? Und ja, letztlich ist ja diese Diskussion, wie kann Ressourcenzuordnung funktionieren ohne Kategorisierung und so, auch jetzt immer noch ein Thema.

Streit um den Behindertenbegriff geht zurück

Der Streit um den Behinderungsbegriff selbst ist durch die WHO (World Health Organization)-Definition ziemlich in den Hintergrund getreten, finde ich. Der Streit um den Begriff. Aber was geblieben ist, ist natürlich die Frage der Ressourcenzuweisung und die Frage des Erhalts oder der Auflösung von Förderschulen, den Sonderschulen.

Frage der Ressourcenzuweisung

Eines übrigens ist auch damit verbunden. Das ist jetzt noch einmal ein Blick zurück in die Praxis, wir waren ja eigentlich schon bei der Wissenschaft.

Überforderung der Lehrkräfte und Kinder

In Hessen konnte ich verfolgen, dass die Verbreitung von Integration/Inklusion in der Schulbildung und der Auflösung mancher Förderschulen problematische Konsequenzen haben kann, wenn man es so macht, wie es hier gemacht wurde. Es führt an manchen Stellen dazu, dass in Förderschulen mit dem Schwerpunkt geistige Entwicklung Kinder landeten, die auch unter konservativen Gesichtspunkten nicht dorthin gehören. Aber es ist die Schule an letzter Stelle, die die Kinder nicht mehr weiterreichen kann. Dann sind Lehrkräfte wie Kinder außerordentlich überfordert, da es an der personellen wie sachlichen Ausstattung für diese Situation fehlt.

Aber dann sind die Leute an den Förderschulen für geistige Entwicklung überfordert, weil sie die Schüler:innen mit dem Förderbedarf Lernen noch zusätzlich bekommen. Und weil sie dann einfach personalmäßig nicht mehr hinkommen.

Förderschule als Restschule

Ja, auch von der Komplexität der Situation her. Es sind die Kinder, mit denen die Lehrkräfte an der aussondernden Schule die größten Schwierigkeiten hatten, weshalb sie sie an die Förderschule mit dem Schwerpunkt »Geistige Entwicklung« verweisen. Diese kann die Aufnahme kaum verweigern. Die Schule droht auch im Feld der Förderschulen zur Restschule zu werden, ja sie ist es vielerorts schon.

Ja, das ist tatsächlich eine große Gefahr. Und ganz spannend, in Bremen haben sie ja tatsächlich die Schulen für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung aufgelöst. Und ausgehend von einem Kooperationsmodell, was sie in den 1990er Jahren angefangen haben, haben sie jetzt Regelschulen mit W & E-Klassen, das sind dann Klassen, wo sie eben eine:n Sonderpädagog:in …

Was ist W & E?

Förderschwerpunkt Wahrnehmung und Entwicklung. Bremen hat da einen Bezeichnungssonderweg gewählt. Und wo sie dann eben fünf Schüler:innen mit

Förderbedarf geistige Entwicklung haben und 15 oder 16 ohne Förderbedarf und dann eben zwei Pädagog:innen durchgängig. Aber auch da ist natürlich immer die Frage, wer bekommt denn dieses Etikett »Wahrnehmung und Entwicklung« und wer nicht? Und sind das dann die, die auch in anderen Bundesländern das Etikett bekommen würden?

Assistenzen

In der Praxis finde ich es auch schwierig. In den letzten Jahren hatte ich einen Schwerpunkt bei der Unterstützung für Kinder im autistischen Spektrum. Manche brauchen Unterstützung, manche nicht, manche zeitweise. Und auf diese Flexibilität ist eine Behörde nicht eingestellt. Entweder bekommen die Kinder eine:n Integrationshelfer:in oder eine Integrationsassistenz oder schulische Assistenz, wie auch immer sie genannt wird, oder sie bekommen sie nicht. Ich habe mit Eltern gesprochen, die gerne ausprobiert hätten, ob ihr Sohn auch ohne schulische Assistenz zurechtkommt. Ihr Sohn wollte es auch versuchen. Aber die Eltern wagten den Versuch letztlich nicht. Sie meinten, »wenn wir das einmal machen und es klappt dann nicht, bekommen wir nie wieder eine Assistenz«. Diese geringe Flexibilität, auf die Eltern stoßen, verhindert auch etliches, zumal es gerade bei Kindern und Jugendlichen im autistischen Spektrum ohnehin oft nicht einfach ist, den Unterstützungsbedarf gegenüber den Ämtern, d. h. gegenüber Sachbearbeiter:innen zu begründen, wenn diese wenig Ahnung von diesem speziellen Thema haben.

Ja, aber das ist genau diese Schwierigkeit. Wie kann man flexible Bedarfe und Unterstützungsbedarfe so abbilden, dass man eben nicht sagt: »Okay, wenn du in dieser Kategorie bist, dann hast du Unterstützungsbedarf von fünf oder von zehn Stunden«, aber andere Schüler:innen haben entweder mehr oder weniger und/oder eben zeitweise mehr.

Pool-Bildung

Ein Modell könnte es sein, wie es in Nordrhein-Westfalen manche Schulen in Zusammenarbeit mit den Ämtern inzwischen machen: die Pool-Bildung. Die Schule bekommt auf Antrag einen bestimmten Umfang an Assistenzstunden zugewiesen, orientiert an dem Bedarf des letzten oder der letzten Jahre. Es war ein Kampf für die Schulen, bis das bewilligt wurde anstelle von Einzelzuweisungen, d. h. anstelle eines bestimmten Unterstützungsumfangs für ein namentlich genanntes Kind. Ein Pool von Assistent:innen bzw. Assistenzstunden gibt den Schulen wenigstens ein bisschen mehr Flexibilität, um dem Unterstützungsbedarf gerecht zu werden. Ob das ausreicht, ist noch mal eine andere Sache. Aber es ist ein erster Schritt.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Raum und Zeit für Kinder

Auf jeden Fall die, dass alle Kinder den Raum brauchen und die ihnen entsprechende Unterstützung, um sich entwickeln zu können. In sehr heterogenen Gruppen und Klassen braucht es auch eine darauf abgestimmte Unterstützung

der Pädagog:innen. Max Kreuzer hat vor einigen Jahren ein Buch herausgeben mit dem Titel *Dabeisein ist nicht alles*. Das bringt das Wichtigste ganz gut auf den Punkt, finde ich – dass Inklusion nicht damit getan ist, dass man Kinder zusammenbringt. Das ist nur der Anfang. Man muss ihnen auch Zeit geben, miteinander in Kontakt zu kommen und etwas zusammen zu tun und nicht gleich eingreifen. Pädagog:innen müssen aber auch hinschauen und erkennen können, wo ihre Unterstützung notwendig ist. Also beides, dass man den Kindern den Raum und die Zeit gibt und dass Pädagog:innen klar sein muss, dass auch die Unterstützung nötig ist.

Zugänglichkeit jeder zurückliegender Forschung

Wir haben eben auch schon drüber gesprochen, welche schlechten Wirkungen es hat, wenn man schlechte Integration oder Inklusion macht mit schlechten Rahmenbedingungen und mit dafür nicht qualifizierten Fachkräften. Das ist zwar inzwischen fachliches Allgemeinwissen, gerät aber anscheinend immer wieder aus dem Blick. Auf wissenschaftlicher Ebene kann ich gar nicht sagen, was speziell nicht in Vergessenheit geraten soll, denn da, finde ich, sollte gar nichts in Vergessenheit geraten, zumindest sollte alles zugänglich sein. Ja, es gibt natürlich Untersuchungen, bei denen man sich fragt, ob man das nicht ohnehin schon wusste. Ich sage, alles müsste zugänglich sein und nicht in Vergessenheit geraten, weil ich schon einige Projektanträge gelesen habe, in denen das Forschungsziel damit begründet wurde, dass zu ihrem Forschungssujet noch nichts vorliege, wobei aber bei redlicher Recherche etliches zu finden gewesen wäre. Das finde ich eine irritierende intellektuelle Arroganz, die die Grundlagenforschung der 1980er und 1990er und sogar späterer Jahre ignoriert. Ich meine keinesfalls, dass die Untersuchungen dieser Jahre alles abdecken. Gut, ich weiß, man muss große Tore aufmachen, um eine Projektförderung zu erreichen. Aber ich habe Zweifel, ob die laut dieser Anträge angeblich existierenden weißen Flecken nur als taktisches Argument gebraucht werden oder ob die Antragsteller:innen nicht tatsächlich so ahnungslos sind.

Ja, aber das ist, glaube ich, genau diese Herausforderung, dass einige von diesen Modellversuchen ja auch als Projektberichte irgendwo in Arbeitsstellen für Integration beispielsweise verfügbar waren. Aber dann eben nicht mehr in den Bibliotheken von heute, auch weil sie aussortiert wurden in den Jahren. Einiges gibt es ja bei bidok (behinderung inklusion dokumentation) wieder, aber anderes eben nicht mehr. Und da ist, glaube ich, tatsächlich die Gefahr, dass Sachen in Vergessenheit geraten, wo man denkt: Hey, Moment, das hatten wir schon mal.

Wichtige Forschungen zur integrativen Beschulung in der Sekundarstufe

Ja, so wird es wohl in vielen Fällen sein. In unseren Untersuchungen waren z. B. viele Beispiele, auch didaktische Beispiele, wie Unterricht in den Integrationsklassen aussehen kann und Untersuchungen zu Gruppenpositionen in den Klassen. Auch die Untersuchungen von Hans Wocken und von Ulf Preuss-Lausitz über die Einstellung in verschiedenen Schulformen gegenüber Kindern mit Beeinträchtigungen und Kindern mit »fremdländischem« Aussehen sind höchst

interessant. Ich glaube, heute kennen diese Untersuchungen nur noch wenige; schade, wenn solche Ergebnisse verloren gehen. Das gilt auch für die Untersuchungen von Rainer Maikowski und Wolfgang Podlesch zur integrativen Beschulung in der Sekundarstufe und für noch andere Forschungsergebnisse.

Aber gibt es etwas, wo Sie spezifisch sagen: »Das wäre wichtig, dass das nicht in Vergessenheit gerät«?

Wichtige Erkenntnisse aus den letzten Jahrzehnten

Was meines Erachtens noch dazu zählt, ist das Thema von Annäherungen, Abgrenzung und Einigungen zwischen Kindern und Erwachsenen in der Gruppe. Das finde ich wichtig, weil hier sehr gut zum Ausdruck kommt, dass Integration oder Inklusion nicht Friede, Freude, Eierkuchen ist, sondern dass Kinder auch die Abgrenzung brauchen und trotzdem zufriedenstellend zusammen kommunizieren und interagieren können. Außerdem auch die Erkenntnisse zu gruppendynamischen Prozessen in integrativen und inklusiven Gruppen.

Vorurteilsfreie Erziehung

Die Ergebnisse zur Bedeutung vorurteilsfreier Erziehung möchte ich noch betonen, nicht nur bezüglich Menschen mit Beeinträchtigung, auch bzgl. Kindern aus Armutsverhältnissen oder aus anderen Kulturen. Schon in den ersten Untersuchungen konnten wir feststellen, dass bereits Kinder im Kindergarten ein Augenmerk dafür hatten und es pädagogische Aufmerksamkeit erforderte. Als letztes möchte ich noch frühe und aktuelle Ergebnisse zur Didaktik in heterogenen Gruppen oder Klassen nennen – ein Thema, das in meiner Wahrnehmung heute den größten Raum in den Veröffentlichungen zum Themenkreis Inklusion einnimmt.

Aber was wäre aus Ihrer Sicht die gute Didaktik?

Gute Didaktik

Was die gute Didaktik ist, glaube ich, kann man vielen Beispielen älterer und jüngerer Untersuchungen entnehmen, die das didaktische Vorgehen im Zusammenhang der Gruppen und der Gruppendynamik beschreiben. Es ist, denke ich, etwas anderes, Beispiele aus dem lebendigen Unterricht heraus vorzustellen oder ein Lehrbuch über Didaktik, didaktische Entwürfe und Angebote zu schreiben. Ich spreche mich hier keinesfalls gegen die Lehrbücher aus, im Gegenteil. Ich möchte nur ergänzen: Zur guten Didaktik gehört eigentlich auch dazu zu wissen, aus welcher Gruppendynamik heraus man etwas anbietet und welche gruppendynamischen Konsequenzen es auslösen kann, auch über die Zusammenarbeit an einem Projekt hinaus. Das kommt bei manchen didaktischen Veröffentlichungen etwas zu kurz, finde ich.

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse, sowohl Ihre eigenen als auch die von anderen?

Integrative Prozesse

Vieles habe ich schon genannt, ich möchte nicht alles wiederholen. Ich zähle zu den wichtigen Erkenntnissen auch die Entwicklung konsistenter Theorien. Nicht

im Sinn einer Rangfolge nenne ich zuerst, was ich eben schon erwähnt habe: Der Prozess, in dem Kinder und Erwachsene sozial befriedigende Beziehungen finden, also der Prozess von Annäherung, Abgrenzung und Einigung, »Integrative Prozesse«, wie es in Helmut Reisers Modell heißt. Jetzt muss ich wieder auf weitere Erkenntnisse aus der Anfangszeit zurückkommen.

Theoretische Zugänge

Ich finde die ersten Ansätze, sei es das Ökosystemische Modell von Alfred Sander und Hans Meister oder die entwicklungslogische Didaktik von Georg Feuser, immer noch wissenschaftlich höchst produktiv. Auch Feusers Definition von Integration als Kooperation am gemeinsamen Gegenstand war und ist wichtig. Sie hat ob ihres verabsolutierenden Duktus gut begründeten Widerspruch ausgelöst, aber gerade durch die kritische Auseinandersetzung wurde vieles geklärt. Die genannten Ansätze waren die ersten Theorien im Zusammenhang integrativer Erziehung und Bildung und haben von daher ihren Stellenwert. Für die weitere Theorieentwicklung ist natürlich ganz besonders Annedore Prengels »Theorie der Vielfalt« von großer Bedeutung. Sie verankert die Theorie der Vielfalt in philosophischen Theorien und in Theorien des Sozialen und entschränkt sie darin von einem eindimensionalen Fokus. Anders gesagt, sie geht schon in ihrem Ansatz von verschiedenen Heterogenitätsdimensionen aus und macht damit explizit, was implizit in dem Inklusionsgedanken eingeschlossen ist, aber quasi in einer wissenschaftlichen Latenzzeit verharrte. Zurecht hat dieser Ansatz eine immense Breitenwirkung entfaltet.

Auch die Beiträge von Andreas Hinz und Ines Boban haben insofern wichtige Erkenntnisse geliefert, als sie an erster Stelle diejenigen waren, die immer neue Ansätze in die Fachdiskussion einbrachten, auch provozierende und polarisierende Ansätze. Das hat der Fachdebatte sehr gutgetan, auch wenn nicht alle mit den Ansätzen übereinstimmten. Es hat geholfen, immer einen Schritt weiter über den Tellerrand hinauszugehen.

Kinder in Armut

Einen hohen Stellenwert schreibe ich auch den Untersuchungen und Erkenntnissen von Hans Weiss zu. Sein Ausgangspunkt war nicht die gemeinsame Erziehung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen, sein Fokus liegt bei Kindern in Armut. Er hat aus der Armutsforschung viele Ergebnisse eingebracht, die Kinder und ihre Familien betreffen. Er ermahnte uns immer, den Blick nicht nur auf die Kinder mit Beeinträchtigung zu lenken, sondern auch Kinder in anderen erschwerenden Lebenslagen im Auge zu behalten. Der Blick auf Kinder in Armuts- und anderen erschwerenden Lebenslagen ist für eine inklusive Erziehung genauso wichtig wie der Blick auf Kinder mit Beeinträchtigungen.

Hans Wockens Modell der Dialektischen Wertequadrate

Und etwas ganz Aktuelles: Hans Wocken hat jüngst sein theoretisches Modell Dialektischer Wertequadrate vorgestellt, in dem ich einen wichtigen neuen Impuls für die Inklusionsdiskussion sehe. Er beschreibt hier Inklusion als die Balance dialektischer Gegensatzeinheiten auf verschiedenen Ebenen. Hier wird sehr gut deutlich, dass viele Werte und Normen, die gängiger Weise als Gegensätze gesehen werden, nicht gegensätzlich, sondern nebeneinander nötig sind und in ganz anderen Werten ihre Antagonisten haben. Auf der didaktischen Ebene nur ein

Beispiel: Gemeinsames Lernen und individuelles Lernen fasst er als spannungsreiche, aber nicht gegensätzliche Methoden. Als Gegensatz des gemeinsamen Lernens sieht er vielmehr gleiches Lernen, als Gegensatz des individuellen Lernens das isolierte Lernen. Wenn man die Theorie durchdenkt, kann sie auch zu veränderter, ich meine sogar entlastender Praxis führen.

Integrative Spielpädagogik

Es gibt auch einige Ansätze und Erkenntnisse, die besonders für den Elementarbereich wichtig sind, z. B. die früh von Ulrich Heimlich entwickelte integrative Spielpädagogik. Aus den letzten Jahren möchte ich vor allem an die Veröffentlichungen von Petra Wagner zur vorurteilsbewussten Erziehung erinnern, die für den Elementarbereich von großer Bedeutung sind.

Welche empirischen Forschungen erachten Sie als besonders wichtig?

Gruppendynamik in integrativen Gruppen

Ich würde mich jetzt wiederholen, weil ich schon einiges genannt habe: die frühen Untersuchungen zur Interaktion und Gruppendynamik in integrativen Gruppen, die Ergebnisse zur sozialen und kognitiven Entwicklung in integrativen und inklusiven Klassen, die Untersuchungen an verschiedenen Schulformen bzgl. der Einstellung gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigung und viele mehr.

Wenn ich an die letzten Jahre denke, waren die für mich wichtigen Erkenntnisse auch die Erkenntnisse aus den Untersuchungen im Elementarbereich im Rahmen unseres europäischen Projekts, das ich bereits erwähnte. Es ging um die Fragen, wie frühe inklusive Bildung und Erziehung in der Praxis gestaltet werden kann, wie in der frühen Sozialisation die Grundsteine für den Umgang mit Vielfalt gelegt werden kann, wie kindliche Entwicklung und Bildung pädagogisch unterstützt werden kann, wie Eltern einbezogen werden können. Die Ergebnisse kann ich hier gar nicht aufzählen, weil sie so vielfältig sind, da durch die Untersuchung in den verschiedenen Ländern unterschiedliche und neue Ansätze einbezogen werden konnten.

Einiges war für mich besonders interessant, weil es Aspekte betraf, die bei uns oft problembehaftet sind. Auffällig war z. B., dass dort, wo Inklusion in der Praxis gut läuft, manche Fragen, die hierzulande immer noch kursieren, nicht oder nicht mehr auftauchen, z. B. die Frage, ob man ein Kind herausnehmen darf zur Einzelförderung oder ob das ein Verstoß gegen die Theorie der Inklusion ist. Wenn es zu keiner Aussonderung führt, ist es in der Praxis kein Problem und auch kein Thema in der Wissenschaft.

Ausbildung von Sonderpädagog:innen in Portugal

Auch die Erkenntnis, was die Ausbildung von Sonderpädagog:innen und was eine Einrichtung für sonderpädagogische Förderung bewirken kann, war für mich wichtig. In Portugal z. B. hat es zu Zeiten der Diktatur kein Sonderschulwesen gegeben, ohnehin war ja das Schulwesen bescheiden. Unter dem Dach der Kirche gab es einige Einrichtungen für Jungen und Mädchen mit Beeinträchtigungen. Nach der Nelkenrevolution 1974 wurde das Schulwesen breiter aufgebaut, das öffentliche Schulwesen von Anfang an mit gemeinsamen Schulen für alle Kinder.

Entsprechend wurde die Lehrer:innenausbildung gestaltet. Kooperationsprobleme, die auf Schwierigkeiten der Zusammenarbeit von Sonder- und Regelpädagog:innen zurückgehen, haben längst nicht das Ausmaß, das wir in Deutschland kennen, denn Sonderpädagog:innen haben kein exklusives Terrain (Förderschulen) zu verteidigen wie in Deutschland. Bei kirchlichen Schulen mag das anders aussehen, das weiß ich nicht. Mit Änderung der politischen Mehrheiten während des letzten Jahrzehnts gab es allerdings einige Veränderungen, im Sinn der Inklusion eher gewisse Rückschritte. Kurz und gut, im Vergleich mit Portugal, aber auch mit Schweden sahen wir in unserer Untersuchung, wie sehr bestimmte Kooperationsprobleme vorrangig auf eine grundständig getrennte Ausbildung von Sonderschullehrkräften und/oder auf getrennte Schulformen für Kinder mit und ohne Beeinträchtigung zurückgehen. In Gisela Kreies Untersuchung zur integrativen Kooperation spiegelt sich diese spezielle (damalige) Situation in Deutschland.

Und wie ist das da? Gibt es eine Spezialisierung in irgendeiner Form?

Portugal und Schweden

In den letzten zehn bis 15 Jahren hat sich mit Verschiebungen der politischen Situation in Portugal und Schweden einiges verändert. Positiv ausgewirkt hatte und hat sich vor allem das Modell, dass in der allgemeinen Lehrer:innenausbildung eine Qualifikation in spezifischen Bedarfen in irgendeiner Form dazugehörte. Nicht in der ganzen Breite, das ist klar. In Schweden z. B. studierte man eine sonderpädagogische Fachrichtung während der allgemeinen Ausbildung, allerdings hat sich inzwischen dieser sonderpädagogische Anteil in der allgemeinen Lehrer:innenausbildung verringert, auch eine Speziallehrer:innenausbildung wurde wieder eingeführt.

Ungarn

In Ungarn ist das ganz anders. Dort wurde unbeschadet über alle politischen Entwicklungen hinweg eine sehr starke eigenständige Heilpädagogik beibehalten, was die Integration bzw. Inklusion nicht leicht machte. Allerdings gingen dort von der Heilpädagogik auch die Impulse zur Integration aus. Bei Hospitationen in Portugal waren ungarische Kolleg:innen durchaus überrascht, dass auch Kinder mit schweren Beeinträchtigungen den gemeinsamen Unterricht besuchten. Die portugiesischen Lehrkräfte erklärten lapidar, dass sie die Aufgabe haben, Schule und Unterricht räumlich und sachlich so zu gestalten, dass es auch einem Kind mit schweren Beeinträchtigungen möglich ist, die Schule zu besuchen. Dass sie sich auch pädagogisch auf ein solches Kind einstellen müssen, war für sie selbstverständlich.

Und sind die Ergebnisse von diesem EU-Projekt in irgendeiner Form dokumentiert?

Dokumentation der EU-Projekte

Ja, im ersten Schritt analysierten wir die unterschiedlichen nationalen Kontexte inklusiver Elementarerziehung und Bildung, ihre Leitlinien und Rahmenbedingungen. Das ist leider nur auf Englisch publiziert.

Der Hauptteil, die Analyse der pädagogischen Praxis und damit im Zusammenhang die der Gruppendynamik, basierend auf den wissenschaftlichen Beobachtungen in teilnehmenden Kindertageseinrichtungen bzw. écoles maternelles, sowie die daraus entwickelten Empfehlungen zur Gestaltung inklusiver Erziehung wurden in den Landessprachen der teilnehmenden Länder, also auch in deutscher Sprache sowie in Englisch publiziert.

Gibt es noch andere empirische Arbeiten, die wir jetzt vergessen haben?

Das wäre eine lange Aufzählung. Zum Elementarbereich sind mir noch die Untersuchungen zur Gruppendynamik sehr präsent. Max Kreuzer zum Beispiel und Borgunn Itterhus haben etliche Untersuchungen zur Gruppendynamik gemacht. Simone Seitz und Natascha Korff führten die erste Untersuchung zur gemeinsamen Betreuung und Erziehung von U3-Kindern durch. Das war auch ein Schritt voran.

Kommen wir jetzt zu den interessantesten Streitpunkten.

Streitpunkte

Das meiste haben wir schon gesagt. Also lange Zeit war es die Auseinandersetzung zum Behindertenbegriff, zur Etikettierung und zur Dekategorisierung gewesen, dann natürlich zu den Begriffen und zur Praxis von Integration und Inklusion

Aber so richtig gelöst ist das Problem doch nicht, oder?

Behindertenbegriffsdefinition der WHO

Um auf die ersten Punkte zu sprechen zu kommen – nein, ich finde sie sind jetzt noch nicht gelöst. Die Auseinandersetzung darüber ist nur in den Hintergrund getreten durch die Definition der WHO. Sie hat ja viele zufriedengestellt. In vielen Punkten wurde das ja auch wirklich gut gelöst. Was natürlich nicht damit gelöst ist und was bleibt ist die Frage der Ressourcenverteilung entlang von Kategorien und Kriterien, die umstritten sind. Das ist natürlich nicht gelöst.

Aber gibt es da Modelle, von denen Sie sagen, das würde besser funktionieren als unser System des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der pauschalen Zuweisung von X Stunden?

Pool-Modell als flexibles Modell

Das Pool-Modell wäre eine Variante, ich habe sie ja schon erwähnt. Wenn die Schule mehr flexible Möglichkeiten hätte, würde sich vieles lösen lassen. Wenn ich als Maßstab habe, die Schulen immer sachlich und personell am Limit zu fahren und keine Personalstunde zu viel zu haben, dann funktioniert kein Modell bedarfsgerechter Unterstützung in der Schule. Aber eine personelle Ausstattung am notwendigen Minimum ist leider im größten Teil des Schulsystems Realität.

Das heißt, jede Stunde, die nicht zwingend bewilligt werden muss, wird auch nicht bewilligt. Das ist natürlich der Tod von Flexibilität.

Von daher kann man sagen, eine Ressourcenzuweisung, die viele Probleme lösen würde, wäre sicher eine solche, in der auf Abruf mehr personelle Unterstützung zugestanden wird als bisher, dies als erster Schritt. Es gibt ja auch Modelle aus anderen Ländern, in denen die Unterstützungsleistungen nicht ad personam zugewiesen werden, und es geht auch. Bei uns überkreuzen sich unterschiedliche gesetzliche Grundlagen der Hilfen und Vorgaben des Schulsystems, sodass die Zuständigen über ihren Tellerrand hinausschauen müssten, um gute Lösungen zu finden. Manchmal geht das sogar hierzulande.

Unterscheidung Integration und Inklusion als Streitpunkt

Um bei den interessanten Streitpunkten fortzufahren, nach denen Sie gefragt haben: Ich nannte schon die Debatten zu den Begriffen und zur Praxis von Integration und Inklusion, v. a. die theoriegeleitete Auseinandersetzung. Zur Unterscheidung von Integration und Inklusion gibt es ja die immer wieder hervorgeholten Bilder: viele blaue Punkte im Kreis und ein paar rote Punkte am Rand, das ist Integration. Ganz viele bunte Punkte durcheinander, alle im Kreis schön verteilt, das ist Inklusion. Es ist die Bebilderung des theoretischen Konstrukts, in theoretischer Hinsicht trennscharf, aber die Praxis wurde damit noch nie abgebildet. Dort hat es die Integration, so wie sie in dem Bemühen um scharfe Abgrenzung definiert wird, in Reinform nie gegeben, ebenso wenig wie die Inklusion in Reinform, wenn man alle ihre Facetten laut Inklusionsdefinition ernst nimmt. *Wenn* man sich die ersten Integrationsdefinitionen anschaut, z. B. die Definition im Rahmen der Theorie integrativer Prozesse oder die Integrationsdefinition Feusers, dann verliert sich auch die Trennschärfe auf theoretischer Ebene, weil es laut diesen Theorien nicht darum geht, Kinder in bestehende Systeme durch Anpassung zu integrieren.

Aber die Frage, welche Heterogenitätsdimensionen Berücksichtigung finden …

Integrationsdefinition

Auch das war in den ersten Integrationsdefinitionen eingeschlossen, es hieß immer »alle Kinder«. Nichtsdestotrotz, das ist vollkommen richtig, lag der Fokus auf den Kindern mit Beeinträchtigung. Ich denke, das war vor allem historisch bedingt. Für die Jungen und Mädchen mit Beeinträchtigungen gab und gibt es ein eigenes System der Erziehung und Bildung. Für die Kinder mit anderem ethnischen Hintergrund oder für Kinder aus Armutsverhältnissen gab es keine besonderen Einrichtungen im Schulsystem. Die Integrationsbewegung wandte sich gegen die *systemische* Separation, die mit den Strukturen der Erziehung und Bildung vorgegeben war, und wollte dieses Sondersystem abschaffen.

Heterogenitätsdimensionen

Was wir dabei erst einmal beiseite schoben und nicht berücksichtigten, waren die offenen oder subtilen Exklusionsmechanismen, die *innerhalb* des Systems z. B. gegen Kinder anderer Sprache, anderer Hautfarbe, anderen Glaubens oder gegen Kinder aus prekären Lebensverhältnissen wirkten. Das war tatsächlich eine eklatante Schwachstelle.

Ja, ich glaube, das war ja auch einer der Punkte von Andreas Hinz beispielsweise. Eben zu sagen: »Okay, wir müssen jetzt andere Heterogenitätsdimensionen mit einbeziehen.« Wo dann Annedore Prengel gesagt hat: »Ja, das haben wir schon immer gemacht.« Und gleichzeitig ist an vielen Stellen eben doch sehr, sehr stark der Fokus auf die Dimension Behinderung/Beeinträchtigung gelegt worden, und es gab durchaus schon Untersuchungen von Hans Wocken, wo nicht nach Jungen und Mädchen unterschieden wurde beispielweise, wo man so denkt, dann können wir auch nicht sagen, wir haben das schon immer gemacht.

Integration vs. Inklusion

In der Hinsicht haben Sie sicher recht. Dafür steht auch das Bildchen, das ich vorher erwähnte: *Integration* ist, wenn man ein Kind reinnimmt, das sich dann anpassen muss. Und *Inklusion* ist, wenn alle einbezogen sind, alle akzeptiert werden. Bei dem Beispiel, das Sie eben genannt haben, sieht man auch, dass man »alle« einbeziehen kann, dass das aber nicht immer heißt, dass auf theoretischer wie auf praktischer Ebene »alle« wenigstens in ihren relevanten subjekt- und sozialbestimmenden Heterogenitätsdimensionen vorkommen.

Ich denke oft, der Unterschied zwischen Integration und Inklusion taugt theoretisch wie zur Beschreibung der Praxis immer weniger, weil der Begriff »Inklusion« inzwischen in jeder Hinsicht und in vielen Bereichen inflationär gebraucht wird. Er heiligt moralisch alles, was unangreifbar gemacht werden soll, bis dahin, dass er sogar zu Werbezwecken für gutes Geschäftemachen taugt. Um zu bestimmen, was wir in der Erziehung und Bildung wollen, brauchen wir heute vielleicht andere Beschreibungen und Begriffe.

Ja, aber auch da ist ja dann wieder die Frage, wenn man das, was Andreas Hinz und andere 2003 unter Inklusion verstanden haben, irgendwie thematisieren will, braucht man dann einen neuen Begriff oder wie kann man das dann tatsächlich machen? Oder wie kann eine Verständigung erfolgen, wenn mittlerweile alle anderen bei Inklusion einfach sagen: »Ja, ja, das ist das mit den Behinderten, das machen wir.« Und die Frage von Dekategorisierung war ja auch damit verknüpft, sozusagen: Wie kommen wir weg von Zwei-Gruppen-Theorien und wie können wir die anderen Heterogenitätsdimensionen mitreinnehmen? Wenn wir das aber mit dem Begriff Inklusion nicht mehr abbilden können, weil der mittlerweile auch durch die UN-Konvention, die ja doch wieder stärker in Richtung von »Ja, ja, das ist das mit den Behinderten« gerückt wurde, dann ist ja die Frage: Wie kann man sich dann wieder darüber verständigen, was man eigentlich meint?

Inklusionsbegriff in anderen Ländern

In unserem europäischen Projekt habe ich auch gelernt, dass viele Begriffe relativ sind und insofern wenig zur Klärung von Sachfragen beitragen können. In einigen Ländern wird von all dem gesprochen, was bei uns in Fragen gemeinsamer Erziehung und Bildung diskutiert wird, aber alles unter dem Titel »Inklusion«. Trotzdem finden auch dort Auseinandersetzungen darüber statt, was gute Pädagogik

für *alle* Kinder ist, wie man didaktisch in gemeinsamem Lernen individualisiert, wie man Jungen und Mädchen in unterschiedlich erschwerenden Lebenslagen im und neben dem Unterricht gerecht werden kann und so weiter. Das ist kein Streit um Begriffe, sondern um pädagogische Schlüsselsituationen. Natürlich bleibt der Streit darüber, welche Dimensionen in dieser oder jener Klasse besonders relevant sind, welche Dimensionen beachtet oder welche außen vorgelassen werden, warum und wieso und so weiter. Den Streit will ich nicht unter den Tisch fallen lassen. Aber das ist nichts, was man auf einer begrifflichen Ebene löst. Ich finde es auch nicht nötig, wenn man es inhaltlich mit den gegebenen allgemein geteilten Begriffen präzisieren kann. Das ist dann keine Auseinandersetzung um die Frage, was ist Integration und was ist Inklusion, sondern es wird z. B. darum gestritten, weshalb die Tagesstätte keine Kinder mit Allergien aufnimmt. Es geht also hier um die Frage, ob es für die Beteiligten, an erster Stelle für die Mädchen und Jungen, gut und richtig ist, es so oder anders zu machen.

Und gleichzeitig ist es ja diese Herausforderung, was jetzt auch bei der nächsten Frage dann letztlich mitkommt. Wie kann man dann die Interessenvertretungen für die unterschiedlichen Kinder und Jugendlichen, die ja auch in den pädagogischen Teildisziplinen aufgesplittert sind sozusagen, wie kann man die ein Stück weit vielleicht zusammenführen oder enger kooperieren lassen, wenn es eben darum geht, Fragen von geschlechtergerechter Erziehung und interkultureller oder transkultureller Pädagogik und eben der inklusiven Pädagogik aus der Geschichte der Pädagogik für Kinder mit Beeinträchtigungen, so … wie kann man das ein stückweit zusammenführen? Letztlich sind es ja doch immer wieder ähnliche Fragen von Teilhabe, Empowerment, und wir wissen ja auch durchaus, dass Kinder nicht nur zu der einen Gruppe, sondern auch zu der anderen Gruppe gehören. Und diese ganzen Intersektionalitätsfragen eben dazukommen. Und trotzdem ist es nach wie vor so, dass an den Universitäten die Leute in ihren Disziplinen viel alleine vor sich hinarbeiten und der Austausch nicht so richtig funktioniert.

Verschiedene Studiengänge mit diversen Bezeichnungen

In Nordrhein-Westfalen gibt es z. B. in Bielefeld und in Siegen zwei unterschiedlich konzipierte Studiengänge, in denen eine Verzahnung von Allgemeiner und Förderpädagogik versucht wird. In Bielefeld gibt es den Studiengang »Erziehungswissenschaft Integrierte Sonderpädagogik« auf BA- und MA-Ebene. In Siegen kann mit einer entsprechenden Schwerpunktsetzung während der Bachelor- und Master-Studien in einem anschließenden zweisemestrigen Studium zusätzlich die Lehrbefähigung für Sonderpädagogik mit den Förderschwerpunkten »Lernen« und »Emotionale und soziale Entwicklung« erworben werden. Das sind vielleicht noch nicht die idealen Modelle zur Unterrichtung in inklusiven Klassen, aber doch ein deutlicher Fortschritt, weil die Studierenden Elemente der allgemeinen Pädagogik wie der Förderpädagogik kennenlernen. Wie weit das in der Studienpraxis eher additive oder integrierte Konzepte sind, kann ich nicht gut beurteilen.

Für den Elementarbereich gibt es jedenfalls schon gute Studiengänge, die meiner Vorstellung von Inklusion sehr nahekommen, da auch die wichtigsten Heterogenitätsdimensionen in den Studieninhalten aufgenommen werden, wie z. B. in dem Studiengang der Hochschule Fulda »Frühkindliche Inklusive Bildung«.

Aber wie könnte man diese Bezüge zu den anderen Teildisziplinen stärken? Oder ist es notwendig aus Ihrer Sicht?

Teildisziplinen
Sektionale Denkweise

Wenn man es ganz prinzipiell sieht, ist die erste Frage, ob man die pädagogischen Teildisziplinen tatsächlich exklusiv studieren muss, grundständig in getrennten Fakultäten und Seminaren. Es gibt im pädagogischen Bereich große Überschneidungen. Das prinzipiell sektional angelegte Studium widerspricht eigentlich dem, was die ganze Sache soll. Es betrifft auch den Blick auf die Kinder und Jugendlichen. Sie werden dann nicht als Kinder und Jugendliche, sondern in erster Linie eben als diejenigen mit dieser und jener Einschränkung betrachtet. Verhaftet zu sein in sektionaler Denkweise befördert einen eindimensionalen Blick auf die Kinder und Jugendlichen, und es wirkt auch in Bezug auf die Kooperation. Deswegen denke ich, ein großer gemeinsamer Anteil wäre sehr wichtig für die Kooperation wie auch für den Bezug auf die Kinder.

Und wie könnte man diese Bezüge tatsächlich stärken?

Bedeutung der Ausbildung

Im Wesentlichen über die Ausbildung, meine ich. Da bewegt sich etwas, aber muss sich noch viel mehr bewegen.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen sehen Sie für die Praxis?

Herausforderungen für die Praxis

Über die Herausforderungen in der schulischen Praxis haben wir schon ausführlich gesprochen. Ich möchte aber noch hinzufügen, dass es nicht nur um die Bewältigung der angesprochenen Problemfelder geht. Auch in Zukunft wird es die Herausforderungen geben, die bereits jetzt in der Unterrichtspraxis alltäglich sind: Schule, Unterricht in sehr heterogenen Gruppen mit dem Ziel, jedem Kind bestmögliche Lernsituationen und -inhalte zu bieten und auf sozialer Ebene Partizipation in vielen Hinsichten zu gewährleisten, das ist per se ein enormer Anspruch.

Qualifikationen für den Elementarbereich

Die wichtigste Herausforderung für die Praxis im Elementarbereich sehe ich in der grundlegenden Qualifikation der Fachkräfte, hier in etwas anderem Sinn, als wir es bei den Lehrkräften thematisierten. Im Elementarbereich geht es um die Qualifikation auf einem Niveau, das der Bedeutung früher kognitiver, sozialer und emotionaler Entwicklung gerecht wird. Auch wenn es nicht der Hauptzweck wäre, so ist eine bessere Qualifikation zudem etwas, was die Frühpädagog:innen in der Kooperation auf Augenhöhe mit den Lehrkräften bringen könnte.

Aber was müsste sich dafür ändern?

Hochschulischer Ausbildungsweg in Deutschland

Deutschland ist eines der wenigen Länder im europäischen Feld, bei denen die Fachkräfte der Frühpädagogik keinen universitären bzw. hochschulischen Studiengang absolvieren müssen. Die meisten anderen europäischen Länder tragen der Tatsache Rechnung, dass die frühe kindliche Entwicklung eine sensible, prägende Phase ist, die eine Qualifikation auf wissenschaftlich untermauerter Basis erfordert, also Kenntnisse der Entwicklungs- und Sozialisationstheorien, entwicklungspsychologische Kenntnisse zur kognitiven, emotionalen, motorischen und sprachlichen Entwicklung, Theorien früher Bildung, Kenntnisse von verschiedenen Ansätzen der Frühpädagogik, von Gruppendynamik, von professioneller Beobachtung, Diagnostik und Förderkonzeptionen, einige Kenntnisse im Jugendhilferecht und so weiter. Natürlich sollten sie auch Wissen über pädagogische Spezifika haben, zumindest bezüglich der wesentlichen Dimensionen der Vielfalt. Sie sollten auch in der Lage sein, neue wissenschaftliche Erkenntnisse ihres Feldes zu interpretieren und einzuordnen. Das ist ein umfangreicher Katalog, mit dem wichtige Grundlagen früher Pädagogik gelegt werden könnten. Die jetzige Erzieher:innenausbildung ist nicht so schlecht, wie oft behauptet wird, aber sie ist längst nicht so gut, wie ihre Verteidiger:innen immer behaupten. Da muss noch vieles verbessert und vertieft werden.

Aber müsste ein Studienangebot an Fachhochschulen oder Universitäten entwickelt werden?

Studienangebot an Universitäten und FHs

Ja, natürlich. Das gibt es mancherorts ja auch schon. Es gibt auch Einrichtungen, die inzwischen nur Fachkräfte mit Bachelor- oder sogar mit Masterabschluss als Leitung einstellen. Aber solange im Elementarbereich die Stellen in der Arbeit mit den Kindergruppen nicht entsprechend tariflich bzw. finanziell ausgewiesen sind, ist das Studium für die Arbeit in den Kindertageseinrichtungen quasi ein »Luxus«, der von den Trägern gerne eingekauft, aber selten im Gehalt anerkannt wird. Von daher ist es auch schwer, diese Studiengänge schnell zu verbreitern, die fehlende finanzielle Anerkennung in der Praxis ist bislang ein klares Hindernis.

Frühpädagogik

Dennoch gibt es schon gute Studiengänge der Frühpädagogik, gute Studiengänge zur inklusiven Frühpädagogik, in denen auch wirklich etliche Vielfaltsdimensionen beachtet und bearbeitet werden wie ich schon erwähnte.

Welche sind denn noch zu empfehlen?

Empfehlungen für Studiengänge

Ich tue jetzt sicher einigen Standorten unrecht, wenn ich sie nicht nenne, aber ich kenne nicht alle. Manche Studiengänge sind in einen Studiengang »Kindheitspädagogik« integriert, wo man genauer hinschauen müsste, wie groß die Anteile von Frühpädagogik, inklusiver Frühpädagogik sind. Etliche sind mit Blick auf Erzieher:innen in Kindertageseinrichtungen als Fernstudium konzipiert oder

als Mischung von Präsens- und Fernstudium. Die Hochschulen mit Studiengängen zur Frühpädagogik, die mir jetzt unmittelbar in den Sinn kommen, sind die Alice-Salomon-Hochschule in Berlin, die Hochschule in Görlitz, die Fachhochschule Südwestfalen, die Gießener Universität, die Hochschulen in Esslingen und in Ludwigsburg.

Gibt es noch weitere Herausforderungen?

Soziale Arbeit

Ja, was meines Erachtens noch angegangen werden müsste, ist die Kooperation der inklusiven Pädagogik, überhaupt der Pädagogik mit der Sozialpädagogik bzw. der Sozialen Arbeit und der Jugendarbeit. Diese Zusammenarbeit ist bisher nur rudimentär entwickelt. Ich weiß um die Ratlosigkeit mancher Studierender der Sozialpädagogik, wenn es um die Betreuung oder Unterstützung von Menschen mit Beeinträchtigungen geht, sie könnten von der inklusiven Pädagogik viel profitieren. Umgekehrt könnte die inklusive Pädagogik einiges von der Sozialpädagogik lernen, wenn es z. B. um die Schwerpunkte Sozialisation, Familie, Aufwachsen unter erschwerenden Lebensbedingungen, Kinder aus Familien mit Fluchterfahrung oder Migrationshintergrund und einiges andere geht.

Disability Studies

Auch der Bezug zu den Disability Studies könnte besser werden. Wissenschaftler:innen aus der Richtung der Disability Studies und der Integrationsforschung waren sich zu Anfang gar nicht grün. Die ersten treibenden Kräfte dieser interdisziplinären Wissenschaft kamen aus sogenannten Behindertenbewegung und etliche von ihnen sahen sich in der Integrationsforschung wieder in die Objektrolle versetzt, gegen die sie ja rebellierten. Da wäre einiges aufzuarbeiten und zu entwickeln.

Einbeziehung von Selbstvertreter:innen in Forschung

Außerdem denke ich, dass in der Inklusionsforschung noch stärker Menschen aus den verschiedenen Heterogenitätsdimensionen vertreten sein müssten. Menschen mit Fluchthintergrund oder Menschen, die in prekären Lebensverhältnissen aufwuchsen, hätten wahrscheinlich in mancher Hinsicht andere Herangehensweisen, z. B. in der Frage der Selbstwahrnehmung oder des individuellen Inklusionsbedürfnisses. Ich kann nur die Parallele zu Menschen mit Beeinträchtigung ziehen, z. B. zu Menschen im autistischen Spektrum – es gibt da so viele falsche Vorstellungen, mit denen durch entsprechende Untersuchungen aufgeräumt werden müsste.

Ja, das ist ja auch immer noch so eine Herausforderung. Die Zusammenarbeit von Sozialpädagog:innen und Lehrkräften und der jeweiligen Zuschreibung, wer wofür zuständig oder nicht zuständig ist und wessen Aufgabe eigentlich was ist. Was Schule machen muss und was das Jugendamt machen muss.

Zuständigkeitsfrage

Die Zuständigkeitsfrage kommt auch getrennt von der Kooperationsthematik unter den Pädagog:innen der gleichen Sparte auf. Ich wundere mich, dass es heute noch Pädagog:innen gibt, die *prinzipiell* sagen: »Dafür bin ich nicht ausgebildet«, wenn es z. B. um Kinder mit Migrationshintergrund oder um Kinder

mit Einschränkungen geht. Natürlich gibt es spezifische Aspekte, für die man ausgebildet sein sollte. Aber zu einem guten Teil fällt die Arbeit mit diesen Jungen und Mädchen in die allgemeine Pädagogik. Dafür ist man in der Regel ausgebildet, wenn man in dem Feld mit Kindern oder Jugendlichen arbeitet. Man sollte sich nicht diejenigen Kinder herauspicken, mit denen man arbeiten möchte, sondern sollte sich besser in manchen Bereichen nachqualifizieren, soweit es in begrenztem Rahmen bleibt.

Gibt es sonst noch Aufgaben oder Herausforderungen für die Praxis?

Natürlich die Ressourcenfrage, das will ich jetzt nicht weiter ausreizen, weil wir schon viel darüber gesprochen haben. Ich denke, man muss immer genau hinhören, ob das aus Unzufriedenheit heraus erfolgt und mit dem Wunsch nach Verbesserungen oder ob es ein Abwehrargument ist.

Selektionsprozesse in Schule und Gesellschaft

Die größte Herausforderung der Praxis, wenn man die Schule betrachtet, besteht in dem immanenten Widerspruch einer inklusiven selektierenden Organisation. Da ist unter den gegenwärtigen Umständen überhaupt keine Lösung in Sicht, sie würde ja das gesamte Schulsystem auf den Kopf stellen und dessen gesellschaftliche selektive Funktion negieren. Wir haben das auch auf internationaler Ebene diskutiert. Wo die schulische Selektion schwächer ausgeprägt ist bzw. wo der schulische Abschluss weniger stark als Zugangsvoraussetzung für weitere Bildungswege oder in die Arbeitswelt wirkt, beginnt die harte Selektion nach dem Schulabschluss in Form der Bewerbungsverfahren. Damit wird aber die Schule den Druck auch nur bedingt los. Es ist eben ein immanenter Widersinn, eine quasi unauflösbare Herausforderung, für Inklusion zu plädieren in einer Gesellschaft, in der Unterschiede zum Kriterium einer sozialen und einkommensbestimmten Hierarchie gemacht wird. So wird dann eben auch unterschiedliches Wissen und Können zum Material dieser Hierarchisierung und diese Hierarchie auch noch auf die Leistung des Individuums zurückgeführt.

Elementarbereich

Für den Elementarbereich und auch für Schule in der Organisation schulischer Assistenz gibt es übrigens auch noch eine ganz aktuelle Herausforderung in der Praxis. Seit Jahren wird schon diskutiert, dass die Kinder- und Jugendhilfe und die Eingliederungshilfe dort, wo es um Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen geht, zusammengeführt werden soll. Kinder und Jugendliche mit Beeinträchtigungen fallen ja, was die Eingliederungshilfe betrifft, unter das SGB IX, mit Ausnahme der Kinder im autistischen Spektrum. Seit Jahren ist die große Diskussion, dass Kinder und Jugendliche vorrangig als Kinder und Jugendliche gesehen werden müssen und deswegen eigentlich unter das Kinder- und Jugendhilfegesetz gehören. Das wird jetzt für 2028 angestrebt. Ein erster Reformschritt ist gemacht, die interdisziplinären Kooperationen sollen vorangetrieben werden, aber die Situation ist noch weit von dem entfernt, was die große Lösung sein soll. Nun mit der ersten Reform in dieser Sache heißt es, die Jugendämter sind bei der Frage der Unterstützung von Kindern und Jugendli-

chen mit Beeinträchtigungen einzuschalten, später soll dies überhaupt in die Zuständigkeit der Jugendämter fallen. Das ist für den Elementarbereich wie für die Schule insofern herausfordernd, da nun viel häufiger als bisher die Jugendämter als Kooperationspartner auftauchen und neue, beständige Kooperationsstrukturen aufzubauen sind. Hier wird wieder ein Streit um Zuständigkeiten auszufechten sein.

Naja und auch um Geld …

Finanzielle Ressourcen

Ja, damit um Geld ...

Ein Hauptpunkt der Gegner dieser Reform, von denen sehr viele aus dem Bereich der Sozialgesetzgebung kamen, war und ist, dass im Zuge der Verantwortungsverschiebung die Unterstützungen für beeinträchtigte Kinder und Jugendliche schlechter werden wird. Von der Sache her ist es ein verräterisches Argument, wenn die finanziellen Ressourcen, die zugeteilt werden, von dem Bereich abhängen sollten, in dem entschieden wird. Diese Sorge – in der Tat ist sie ja oft begründet – ist eine klare Aussage darüber, dass nicht nach Bedarf, sondern nach Prinzipien eines Amtes entschieden wird.

Ja, schwierig tatsächlich … Weil die Gefahr natürlich schon ist, dass das dann so in dem großen Jugendtopf … Das sind ja dann auch immer so Haushaltsspielchen: »Wir kürzen euch da etwas und geben euch da was und verweisen aber mehrmals auf das, was man bekommen hat.«

Bedeutung von Qualifikationen

Und vor allem ist dann auch wieder die Frage, welche Leute dort mit welcher Qualifikation entscheiden. Können sie überhaupt einschätzen, was dieses Kind als Unterstützung braucht? Wieweit nutzen sie ihre Spielräume aus? Den Streit gibt es ja ohnehin, gerade wenn es um die Assistenz im Schulbereich geht. Es hängt sehr, sehr viel von den Entscheider:innen ab, ob sie eine Ahnung von dem haben, was gebraucht wird.

Welche zukünftigen Aufgaben/Herausforderungen sehen Sie für die Forschung?

»Distribution«

Die Antwort ist eigentlich sehr schlicht: Es sollten alle offenen Punkte bearbeitet werden, die wir jetzt angesprochen haben, sofern sie auf wissenschaftlicher Ebene bearbeitet werden können. Im Weiteren besteht die Herausforderung darin, das Wissen aus der Forschung in die entsprechenden Ausbildungsgänge und in das Feld zu transferieren, eine Sache, die heute unter dem Stichwort »Distribution« größer geschrieben wird als früher, aber es ist dennoch nicht selbstverständlich. Es geht nicht nur darum, ob und wieweit Projektergebnisse Gegenstand eines Seminars sind, sondern tatsächlich auch *generell* und kontinuierlich in Ausbildungen einfließen, nicht nur bei denjenigen, die die Untersuchungen durchführten. Das, finde ich, ist das Wesentliche.

Integration als Einigung

Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene[1]

Maria Kron

Mit der seit einigen Jahren geführten Debatte um die Qualität pädagogischer Arbeit ist die Praxis der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und ohne Behinderung neu in den Blick gekommen. Vor allem zwei Gesichtspunkte stehen im Zentrum: Die Entwicklung des *Umfeldes* muss mit einem Konzept Schritt halten, das generell die Aussonderung bestimmter Kinder ablehnt und die Gemeinsamkeit aller Kinder betont. Die Gemeinsamkeit aller Kinder existiert nicht in einem bloßen Nebeneinander der Kinder, sondern realisiert sich in *Partizipationsmöglichkeiten* für alle.

Diese Gewichtung findet sich wieder in der »Inklusion« als pädagogischem Konzept optimierter und erweiterter Integration (Sander, 2004, S. 14; Göransson, 2010). Es fokussiert die Herstellung eines Umfeldes, in dem der Heterogenität von Gruppen Rechnung getragen wird und somit Barrieren der Teilhabe abgebaut werden. In konzentrischen Kreisen um eine Gruppe in einem pädagogischen Feld gedacht, ist das unmittelbare Umfeld einer Gruppe zunächst die Institution, beispielsweise die Kindertageseinrichtung oder die Schule. Die Institution, das Team der Institution wie die Kindergruppe selbst müssen aufnahme- und unterstützungsbereit für alle Kinder sein – für Kinder in unterschiedlichen familiären und sozial-ökonomischen Situationen, für Kinder mit unterschiedlichem kulturellem Hintergrund, für Kinder mit und Kinder ohne Behinderung. Des Weiteren betrifft es das Gemeinwesen und erst recht gilt dies auf gesellschaftlicher Ebene. Noch existieren hier weithin strukturelle Barrieren, die den Zugang zu Einrichtungen formal verunmöglichen oder erschweren. Vielfach werden tradierte Vorstellungen gepflegt, die von der Akzeptanz unterschiedlicher Lebens-

1 Erstveröffentlichung: Kron, M. (2013). Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *»Dabeisein ist nicht alles«. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (3. Aufl., S. 190–200). München: Ernst Reinhardt. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Reinhardt Verlags (www.reinhardt-verlag.de).

formen weit entfernt sind – alles Faktoren, die die Kultur des Miteinanders wesentlich beeinflussen.

Vor dem Hintergrund dieser vielschichtigen Umwelten einer Kindergartengruppe betrachte ich die Gruppe selbst als Umfeld, in das ihre einzelnen Mitglieder eingebettet sind. Die Gruppe ist aber mehr als das. Sie ist die unmittelbare Erlebensebene der Kinder. Hier geht es sehr konkret um die Respektierung der Unterschiede, um Gleichheit in der Vielfalt (Prengel, 1995, 2007a), um Lernen und Teilhabe aller. Der Abbau von Barrieren der Partizipation ist gleichermaßen Ziel und Handlungsmaxime der gemeinsamen Erziehung. Im Rahmen der Gruppe realisiert sich Teilhabe vor allem in Interaktion und Kooperation. Damit treten hier die Beziehungsebenen und subjektiven Anteile in den Vordergrund.

Um die Prozesse auf den unterschiedlichen Ebenen in ihrer inklusiven Qualität zu beschreiben, wähle ich als Referenzrahmen das grundlegende Konzept der integrativen Prozesse nach Reiser (Klein et al., 1987; Deppe- Wolfinger et al., 1990; Kron, 2008), entwickelt vor dem Hintergrund der gemeinsamen Erziehung von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung:

> »Als integrativ im allgemeinsten Sinn bezeichnen wir diejenigen Prozesse, bei denen ›Einigungen‹ zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen zustande kommen. Einigungen erfordern nicht einheitliche Interpretationen, Ziele und Vorgehensweisen, sondern vielmehr die Bereitschaft, die Positionen der jeweils anderen gelten zu lassen, ohne diese oder die eigene Position als Abweichung zu verstehen« (Klein et al., 1987, S. 37f.).

Einigungen in diesem Sinne bilden sich in der Bewegung von Annäherung und Abgrenzung, nicht als Anpassung an Erwartungen anderer. Eine so gestaltete Integration zielt auf den Verzicht von Hierarchisierungen und Diskriminierungen menschlicher Verschiedenheiten und baut stattdessen auf die Fähigkeit, einen gemeinsamen Nenner mit anderen zu finden. Hervorgehoben wird in diesem Konzept, dass integrative Prozesse auf allen Ebenen einsetzen müssen, um »Einigungen« zu erreichen – auf der subjektiven, d. h. der psychischen Ebene bis hin zur gesellschaftlichen Ebene.

Inklusive Pädagogik für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen

Interpersonelle Einigungen sind Thema und Resultat von Kommunikation und Interaktion. An diesem Maßstab gemessen gibt es »Essentials« der Qualität der gemeinsamen Erziehung, die nicht unterschritten werden können. Allein die Tatsache, dass heterogene Gruppen wie die von Kindern mit und Kindern ohne Behinderung institutionell unter einem Dach betreut werden, verleiht einer Ins-

titution bzw. der dort praktizierten Pädagogik noch keinen inklusiven Charakter. Entscheidend ist, inwieweit tatsächlich Interaktionen zwischen ihnen initiiert werden. Auch wenn sich die Gruppe selbst aus Kindern mit und Kindern ohne Behinderung zusammensetzt, ist nicht per se Integration gewährleistet. Wesentlich ist, wie sich die Sicht der Kinder aufeinander und ihr Umgang miteinander entwickelt. Als integrative/inklusive Erziehung bezeichne ich eine Pädagogik, die sich darum bemüht, Kinder erfahren zu lassen, was ihr gemeinsamer Nenner ist, was sie gemeinsam tun können, was sie gemeinsam lernen können.

Das beinhaltet zum einen, allen Kindern gemeinsame Sozialisationsräume zu schaffen, die sich nicht auf eine institutionell definierte Klientel beschränken, sondern denen die Heterogenität der Kinder zugrunde liegt (gesellschaftliche und institutionelle Barrieren beseitigen). Es bedeutet zum Zweiten, diesen Sozialisationsraum pädagogisch so zu gestalten, dass die Gruppenorganisation Annäherungen, Abgrenzungen und Einigungen der Kinder möglich macht (Barrieren struktureller Art beseitigen). Es bedeutet letztlich auch, die Kinder in der Suche nach Anknüpfungspunkten und in ihrer Kooperation aktiv dabei zu unterstützen, ein Verständnis von menschlicher Verschiedenheit zu entwickeln und Einigungen zu erzielen (Barrieren personalen Ursprungs beseitigen).

Die konkreten Verlaufsformen integrativer wie eventuell ausgrenzender Prozesse bilden sich im Rahmen der Elementarpädagogik in den Verlaufsformen kindlicher Tätigkeiten ab, also im Spielen, Erzählen und Arbeiten. Sie machen gleichzeitig die Ebenen kindlichen Lernens aus. Gemeinsamkeiten der Entwicklung wie Barrieren der Teilhabe bzw. Interaktion auf diesen Ebenen sind daher eine nähere Betrachtung wert.

Gemeinsame Sozialisation als Basis von Einigungen und Partizipation

Im kindlichen Alltag sind individuelles Tun und soziales Handeln gleichermaßen Lerngelegenheit. Im Funktionsspiel, in dem das Kind Eigenschaften und Wirkungsweisen von Objekten erkundet und erprobt, eignet es sich Kenntnisse über die Welt um sich herum an, ohne dass sich notwendigerweise andere daran beteiligen. Im Geschichten-Hören erlebt es ideell (und meist im Vorgriff) ein Geschehen, das durch seinen (mehr oder weniger fantastischen) Inhalt und seine Dynamik die Aufmerksamkeit des Kindes bannt und Lernprozesse anbahnt, auch wenn es sich alleine in die Geschichte versenkt. Jedoch, Kinder müssen mit anderen zusammen etwas tun, wenn das (spielerisch) Erlernte auch soziale Relevanz haben soll. Vor allem aber ist das Meiste überhaupt nur in sozialen Zusammenhängen erlernbar. Das Spiel ist hier das wichtigste Medium, zumindest soweit es im Alter von etwa drei bis sechs Jahren den Ausschnitt »Kindergartenalltag« betrifft. Entwicklungspsychologisch ist in diesem Alter die Interaktion und Auseinandersetzung mit anderen Kindern höchst bedeutsam:

- Kinder müssen neben den Beziehungen zu den Erwachsenen Beziehungen auf gleicher Ebene, d. h. hierarchiearme Beziehungen entwickeln und erproben können. Sie brauchen deshalb altersgleiche bzw. altersnahe Peers. Wesentlich stärker als in Beziehungen zu Erwachsenen können sie sich hier als aktiv handelnd, als beeinflussend in Beziehungen erleben. Während Kinder in der Begegnung mit Erwachsenen überwiegend deren Kommunikations- und Kooperationsregeln übernehmen, sind solche Regeln gerade unter jüngeren Kindern Gegenstand eines ständigen Aushandlungsprozesses.
- Kinder brauchen die Irritation neuer Erfahrungen, um ihr Weltbild zu erweitern. Sie brauchen (auch) Kinder, mit denen sie auf gleicher Stufe solche Erfahrungen »durcharbeiten« können. In Interaktionen mit Erwachsenen eignen sich Kinder einen großen Teil neuer Kenntnisse als fraglos akzeptierte Tatsache an, basierend auf der anerkannten Autorität des Erwachsenen. Die Interaktion mit Peers dagegen lässt anderes Lernen zu. Im Austausch mit gleichaltrigen oder altersnahen Jungen und Mädchen werden die verschiedenen Sichtweisen verglichen, wird argumentiert, wird schließlich eine Position zu neuen Erfahrungen gefunden – eine Vorgehensweise, die auf Annäherung verschiedener Perspektiven beruht und nicht auf bloßer Übernahme von Informationen.
- Kinder brauchen andere Kinder, die ihnen Rückmeldungen zu ihrem Verhalten geben. Anders als in virtuellen Welten findet das Kind in einer lebendigen Gruppe die Gelegenheit zum Umsetzen von neu Erlerntem, und es erfährt durch die Resonanz der anderen etwas über die Angemessenheit seines Verhaltens. Indem die Kinder in dem gemeinsamen Aufwachsen soziales Verhalten erproben, erfahren sie ihre Schwächen und Stärken. Es ist dies die Voraussetzung, um ein realitätsgerechtes Selbstbild zu entwickeln, auch ein Ansporn, sich auf manchen Feldern anzustrengen oder mit manchen eigenen Schwächen leben und umgehen zu lernen.
- Kinder brauchen den vertrauten sozialen Kontakt mit Gleichaltrigen, um zu lernen, die Perspektive des anderen einzunehmen. Der Wechsel von Perspektiven in sozialen Zusammenhängen ist die entscheidende Grundlage sozialen Verhaltens. Zu lernen, dass der Spiel- und Kommunikationspartner andere Vorstellungen und andere Sichten der Dinge hat, ist die Voraussetzung zur Entwicklung von Einfühlungsvermögen, von Fähigkeiten zum Aushandeln, von der Fähigkeit, Kompromisse zu schließen oder auch Unvereinbarkeiten auszutragen. Dies fällt ungleich leichter, wenn die Kommunikation auf tendenziell gleicher Augenhöhe, d. h. in einigermaßen symmetrischen Strukturen verläuft – ein entscheidender Unterschied zur Beziehung, die das Kind zu Erwachsenen hat.
- Kinder brauchen die gemeinsame Sozialisation mit anderen, die sich von ihnen in vielen Hinsichten unterscheiden. Nur in der Heterogenität kann sich eine grundlegende Akzeptanz von Verschiedenheit entwickeln. Schon früh brauchen Kinder die Gelegenheit, die Vielseitigkeit von Individuen zu

erfahren, um nicht früher oder später einer Angst vor Fremdem und Fremden per Ausgrenzung und Ausschluss entgegenzutreten. In der Entwicklungslogik ist es widersinnig, Kinder in ihrer wichtigsten Sozialisationsphase voneinander zu isolieren und später von ihnen als Jugendliche oder Erwachsene zu verlangen, dass sie sich gegenseitig in ihrer Besonderheit achten und akzeptieren. Transfereffekte in der gemeinsamen Sozialisation von Schülern und Schülerinnen mit und ohne Behinderung wurden überzeugend nachgewiesen (Wocken, 1993; Preuss-Lausitz, 1998). Für Jungen und Mädchen im Kindergartenalter stehen sie noch aus, doch Erfahrungsberichte aus der pädagogischen Arbeit im Elementarbereich lassen ähnliche Vermutungen zu.

➢ Kinder profitieren nicht nur von den gemeinsamen Situationen mit anderen, indem sie konfliktfrei zusammen aufwachsen. Es kommt ihnen auch zugute, wenn sie mit pädagogischer Begleitung und Unterstützung Zugangshemmnisse, Abgrenzungen, vielleicht sogar deutliche Zurückweisung verarbeiten, mit denen sie später weit weniger gut umgehen könnten, wenn sie auf sich selbst gestellt damit konfrontiert werden. Die Entwicklungschancen, die in der gemeinsamen Sozialisation liegen, gelten für alle Kinder. Doch die Chancen sind nicht per se gleich verteilt. Es ist evident, dass die beschriebenen Lernfelder – Felder der Annäherung und Abgrenzung, der Eigenständigkeit und Partizipation – erheblich beschränkt werden, wenn die Teilhabemöglichkeiten erschwert sind. Manche Kinder werden von anderen aus unterschiedlichen Gründen zunächst nicht als Spielpartner akzeptiert. Andere treffen auf Barrieren, weil sie z. B. mit ihren besonderen Bedürfnissen keinen Platz in den aktuellen Gruppenaktivitäten finden. Einschränkungen erfahren Kinder auch dann, wenn sie bei Versuchen der Kontaktaufnahme häufig zurückgewiesen werden. Die meisten Kinder sind in solchen Situationen auf pädagogische Unterstützung angewiesen. Sie können darin aber auch erfahren, dass es Wege gibt, Barrieren der Teilhabe zu überwinden.

Institutionelle Rahmenbedingungen und »integrations- oder inklusionsfreundliche« Gruppenstrukturen

Insgesamt wird durch bisherige Ergebnisse aus der gemeinsamen Erziehung sehr deutlich, dass die Interaktionen auf Gruppenebene eine Herausforderung für Pädagoginnen und Pädagogen sind, wenn sie sich an Einigungen und Teilhabe aller orientieren. Welche Barrieren der Partizipation, Gründe von Nicht-Beachtung oder gar Zurückweisung können integrative Prozesse erschweren oder verhindern?

In der Gruppe macht sich deutlich bemerkbar, ob die Umfeldbedingungen darauf angelegt sind, ein Zusammenleben abzusichern. Bis in die Gruppe hinein wird z. B. durch das Verhalten der Leitung und der Erzieher/-innen erfahrbar,

ob die Institution selbst sich als eine Einrichtung versteht, in der jedes Kind und seine Familie willkommen sind, ob diese Offenheit sich in der Präsentation der Einrichtung zeigt, ob die Kinder und ihre Eltern durch den Umgang mit dem Team der Einrichtung wissen und spüren, dass hier ihr Platz ist. Auch die Rahmenbedingungen der Gruppe selbst sind ein Ausweis dafür, ob hier Integration/Inklusion gelebt werden kann, oder ob sich die Kinder je nach ihrem Vermögen nur mehr oder weniger gut einen Raum schaffen können.

Aufgrund zahlreicher Untersuchungsergebnisse ist seit Langem bekannt, wie bedeutend die Rahmenbedingungen sind (Fthenakis, 1998). Am Beispiel der pädagogisch begleiteten Kleingruppe lässt sich zeigen, wie Umfeldfaktoren – z. B. der Personalschlüssel der Gruppe – entscheidende Fakten schaffen, die die Annäherungen und Kooperationsgelegenheiten der Kinder unmittelbar unterstützen oder einschränken. In der Kleingruppe kann im Zusammenhang gemeinsamer Aktivitäten auf Kinder individuell eingegangen werden, eine Kombination, die sich in der heterogenen Großgruppe nur schwerlich realisieren lässt. Da in der Kleingruppe eine pädagogische Unterstützung möglich ist, mit der gemeinsame Aktivitäten auch dann gelingen, wenn erschwerende Voraussetzungen vorhanden sind, können Kinder mit unterschiedlichen Fähigkeiten sich hier gemäß ihrem Vermögen beteiligen und darüber Interesse aneinander entwickeln (Kron & Papke, 2006; Kron et al., 2010; siehe Wolfberg, 2013).

Interaktionen im Gruppenrahmen – Einigungen durch Annäherung und Abgrenzung; Nebeneinander, Ausgrenzungen

Jungen und Mädchen im Kindergartenalter haben die Chance sich zu begegnen, noch bevor alle gesellschaftlichen Normen in das subjektive Repertoire übernommen worden sind und als Barrieren gegenüber anderen wirken können. Das kindliche Interesse gilt wesentlich dem anderen als (potenziellem) Spielpartner. Sie entdecken bei den anderen viele unterschiedliche Aspekte, die sie attraktiv machen für das gemeinsame Tun, auch bei beeinträchtigten oder benachteiligten Kindern. Diese kindliche Unvoreingenommenheit ist das größte Potenzial integrativer Prozesse in diesem Alter.

Dennoch wäre es verfehlt, davon auszugehen, Kinder im Kindergartenalter seien frei von gesellschaftlichen Normvorstellungen. Schon in einer der ersten Untersuchungen in integrativen Gruppen zeigte sich z. B., dass nicht der Aspekt behindert/nicht behindert, sondern der sozio-ökonomische Hintergrund der Kinder zu einem trennenden Merkmal wurde (Klein et al., 1987, S. 254–262). Auch gesellschaftliche Trennlinien zwischen Ethnien und Kulturen können ansatzweise schon in Kindergartengruppen beobachtet werden. Es wäre also völlig verfehlt, in einer Gruppe von Kindern den Blick lediglich auf mögliche Barrieren zu lenken, die sich aus einer Dichotomie »beeinträchtigt – nicht beeinträchtigt« heraus zu entwickeln scheinen.

Wo immer Kinder aufeinander zugehen, ebenso dort, wo sie (bestimmte) andere ignorieren oder ihre Kontaktversuche zurückweisen, spielen neben den Umfeldeinflüssen personale Faktoren eine Rolle, in denen selbstverständlich auch schon gesellschaftliche Normen subjektive Präsenz haben.

Mit »personalen Faktoren« bezeichne ich die aktuelle physische, emotionale und kognitive Ausstattung der Kinder, mit der sie anderen begegnen. Es ist wichtig, sich vor Augen zu führen, dass die personale Ausstattung des Kindes seine Situation in seinem aktuellen Umfeld und auf seinem aktuellen Lernniveau beschreibt, was keineswegs mit (statischen) individuellen Eigenschaften zu verwechseln ist. Ein spastisch beeinträchtigtes Kind kann mit entsprechenden Gehhilfen mobil sein; ein emotional gestörtes aggressives Kind verhält sich vielleicht nicht aggressiv, wenn jemand ihm hilft, sein Interesse zu artikulieren; ein Kind mit Aversionen gegenüber einem Jungen mit geistiger Beeinträchtigung wird seine Einstellung vielleicht verändern, wenn es versteht, dass der Junge oft Situationen falsch interpretiert und sich deshalb nicht erwartungsgemäß verhält. Die wenigen Beispiele sollen zeigen, dass organische Beeinträchtigungen und funktionelle Einschränkungen ein, aber nicht der entscheidende Faktor für Partizipation sind. Wesentlich ist, wie die Erzieher/-innen und die Jungen und Mädchen der Gruppe in der Lage sind, sich unterstützend und flexibel Kindern mit besonderen Bedürfnislagen zuzuwenden.

Auf der psychischen Ebene, d. h. in der inneren Auseinandersetzung mit dem Gegenüber, wie auf der Beziehungsebene, auf der sich Sympathien, Antipathien, Interesse oder Desinteresse konkretisieren, bildet sich letztlich unmittelbar die Bereitschaft ab, Kontakt aufzunehmen, selbst am Geschehen teilzuhaben, andere daran teilhaben zu lassen – oder eben andere von sich fernzuhalten.

Gefährdete integrative Prozesse – gefährdete Partizipation

Aus vielen Beobachtungssituationen – eigenen und von anderen dokumentierten – lassen sich Situationen herauskristallisieren, bei denen Einigungen im Sinne integrativer Prozesse aufgrund bestimmter Konstellationen und Befindlichkeiten erschwert sind. Es handelt sich um Situationen, die auch deutliche Nichtbeachtung oder Zurückweisung enthalten. In jeder Gruppe stellen sie eine pädagogische Herausforderung dar. Einige Beispiele:

- Die Herausbildung einer Gruppenhierarchie und darin enthaltene Positionsverteilungen

  Eine Gruppe ist ein dynamisches Gebilde, in dem sich ständig Positionen ändern. Diese Eigenschaft einer Gruppe macht eine wesentliche Sozialisationserfahrung jeden Kindes aus. Es ist für das psychische Wachstum des Kindes wichtig, sich in verschiedenen Positionen einer Gruppe zu erleben, Veränderungen zu erfahren und, wo es möglich ist, die eigenen Einflussmöglichkeiten zu erproben. Ein Kind gehört anfangs zu den Jüngsten, später

zu den Älteren, es steht zeitweise mehr im Zentrum, manchmal eher am Rand, hat oft oder manchmal Freunde, ist oft oder manchmal alleine, wird von anderen Kindern zeitweise häufig, zeitweise selten zum Spielen gesucht usw. Über solche Positionsverschiebungen gehen jedoch jene Entwicklungen hinaus, bei denen durch Machteinfluss bestimmte Positionen verteilt und als stabile Hierarchie aufrechterhalten werden. Solche Entwicklungen sind unter dem Einfluss eines dominanzbestrebten Kindes (oder einer kleinen Subgruppe) zu beobachten, das sich entweder physisch, auch aggressiv durchzusetzen weiß oder als eloquenter Wortführer auftritt (oder beides). Es definiert seine »Freunde«, die an seinem Ansehen teilhaben dürfen, und braucht die anderen, die zurückgewiesen werden, um Überlegenheit zu inszenieren. Oft agiert eine ganze Subgruppe in dieser Weise. Ausgrenzungsbestrebungen sind hier die Regel, weil die (Sub-)Gruppe Außenseiter braucht und schafft, als Ersatz für die fehlende innere Gruppenkohäsion.

➢ Zuwendungen, die nicht auf Einigung zielen, sondern die eigenaktive Partizipation des anderen kaum zulassen

Betroffen davon sind vornehmlich Kinder, die weniger fähig scheinen – kleinere, jüngere oder beeinträchtigte Kinder. Entscheidend ist hier nicht das tatsächliche Vermögen des Kindes, sondern das Bild, das sich andere von ihm machen. Manche Kinder finden in der (vermeintlichen) Schwäche anderer eine Gelegenheit, emotionale Seiten – die emotionale Zuwendung, die sie selbst brauchen – in überbordender Zuwendung und Hilfe auszuleben. Manche sehen in der (vermeintlichen) Hilfsbedürftigkeit anderer einen Anreiz, sich in der bemutternden/helfenden Rolle als erwachsen zu erleben, Großsein zu imaginieren. In enger Orientierung an der eigenen Bedürftigkeit kann das Vermögen verloren gehen, sich in die Position des anderen Kindes zu versetzen, bei dem ähnliche Bedürfnisse mit eben dieser Bevormundung nicht zum Zuge kommen.

➢ Rigidität und Zurückweisung bei eigener Regelunsicherheit

Kinder legen eine außerordentliche Kreativität im Spiel an den Tag. Auf dieser Basis können sehr unterschiedliche Kinder in unterschiedlichen Rollen gemeinsam spielen. Sie können flexibel Positionen handhaben, indem sie sich Welten imaginieren, in denen jeder Mitspieler seinen Platz findet. Dieser kindlichen Flexibilität steht eine hohe Rigidität und Ratlosigkeit dort gegenüber, wo Kinder selbst erst Regeln und Routinen gelernt haben, wo sie sich des gerade eben Erlernten nur in vielen Wiederholungen vergewissern können, wo sie sich durch die Beherrschung der Regel, nicht durch ihre Abwandlung, erwachsen zeigen sollen und wollen. Ideen zur Flexibilisierung von Regeln und Rollen, die den Einbezug z. B. von beeinträchtigten Kindern erst möglich machen würden, können in dieser Phase kaum entwickelt werden. Hier können Kinder auch sehr unduldsam gegenüber denjenigen werden, die nach ihrem subjektiven Empfinden ihre gerade erworbene (Regel-)Gewissheit ins Wanken bringen. Zurückweisung solcher

Kinder ist in dieser Situation eine Strategie, um (zunächst) eigene Sicherheit entwickeln zu können.

- Grenzüberschreitungen bei ungenügender Selbststeuerung

  Kinder, deren Fähigkeit zur Selbststeuerung in bestimmten Situationen stark herabgesetzt ist, können andere stören, verletzen, demütigen oder die Gruppe sprengen. Absichtlich oder unabsichtlich hindern sie andere Kinder im Spiel, im Lernen oder bei anderen Aktivitäten und bringen sich damit in Gegensatz zu dem (oder den) anderen. Nicht selten wird dieser Gegensatz auch gezielt und aggressiv initiiert mit der Absicht, andere Kinder zu verletzen – körperlich oder psychisch. Manchmal zeigt sich in solchem Handeln Hilflosigkeit oder Verzweiflung, weil Verhaltensalternativen fehlen; manchmal wird das aggressive Verhalten instrumentell eingesetzt, weil nur so ein bestimmtes Ziel erreichbar scheint. Einigungen scheinen nicht in Sicht. Das Gefühl der eigenen Unverstandenheit oder der Benachteiligung wird zum Motor der Abwehr und des Übergriffs.

- Nichtbeachtung und Unbeständigkeit in Interaktionen aufgrund eigener Orientierungslosigkeit

  Kinder, die sehr mit sich selbst beschäftigt sind, erleben in einer Gruppe zunehmend selten gelingende Interaktionen. Die Gründe der Selbstbezogenheit können sehr unterschiedlich sein. Es sind Jungen und Mädchen, die sich z. B. über ihre grundlegende emotionale Basis unsicher sind oder Kinder mit einem Selbstbild, das sie selbst nicht akzeptieren können. Zwar versuchen sie, mit anderen Jungen oder Mädchen der Gruppe zu interagieren. Doch Annäherungen und Einigungen auf interpersoneller Ebene misslingen oft, weil es ihnen schwerfällt, Interesse und Verständnis für andere zu entwickeln. Die eigene subjektive Inkonsistenz erweist sich als Hindernis, sich in die Perspektive des anderen zu versetzen. Sie sind selbst auf Interaktionspartner angewiesen, die flexibel und verständnisvoll agieren, damit die Interaktion gelingt.

Pädagogische Unterstützung integrativer Prozesse

Die Beispiele machen deutlich, dass Jungen und Mädchen nicht in allen Situationen in der Lage sind, mit ihren aktuellen Kompetenzen Einigungen im Sinne ›integrativer Prozesse‹ (Klein et al., 1987) zu erreichen. Ob es gelingt oder nicht, hängt auch nicht von dem Vermögen eines einzelnen Kindes ab, sondern entscheidet sich in der gegenseitigen Bezugnahme innerhalb der Dyade oder auf breiterer Gruppenebene. In der Logik dieser Wechselseitigkeit treten Störungen der Annäherung auf, wenn Kinder nicht in der Lage sind, verschiedene Perspektiven einzunehmen, Unterschiede zu identifizieren, Gemeinsamkeiten zu entdecken und sich auf beides so zu beziehen, dass eine befriedigende Interaktion für die Beteiligten möglich ist. Kinder, denen ein Perspektivenwechsel schwer fällt

oder die aktuell nicht in der Lage sind, flexibel mit unerwarteten oder zunächst fremden Verhaltensweisen anderer umzugehen, befinden sich in Bezug auf integrative Prozesse in einer erschwerten Ausgangsposition. Dasselbe gilt auch für Kinder, deren Besonderheit für andere zunächst unbekannt ist oder ihnen den sozial-kommunikativen Zugang erschwert. Beides kann auf Kinder mit Beeinträchtigung zutreffen. Mit ähnlichen Erschwernissen der Beziehung und Partizipation müssen jedoch auch andere Kinder umgehen – Kinder mit nicht deutscher Muttersprache in einer mehrheitlich deutsch sprechenden Gruppe und Institution, Kinder aus sozio-ökonomisch angespannten Verhältnissen, Kinder, die bei ihren eigenen Schwierigkeiten zu wenig Hilfe erfahren und den anderen Schwierigkeiten machen, Kinder mit ungesteuertem Verhalten.

In der integrativen/inklusiven Erziehung ließ und lässt der Einfallsreichtum der Kinder oft staunen, weil er Kooperation auch dort möglich macht, wo Erwachsene zunächst Hindernisse sehen. Pädagogische Unterstützung bleibt jedoch unabdingbar in Situationen, in denen die kindlichen Ressourcen nicht ausreichen, gelingende Beziehungen herzustellen oder aufrechtzuerhalten. Auf der Gruppenebene geht es darum, Aktivitäten pädagogisch zu entwerfen und zu durchdenken, um allen Kindern mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und eventuell erschwerten Zugängen gleichermaßen Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen. Auf diesem Weg wird ein inklusiver Rahmen geschaffen, in dem integrative Prozesse befördert werden. Des Weiteren kann die individuelle Unterstützung eines Kindes nötig sein, damit die Kontaktaufnahme gelingt und Einigungen – Annäherungen und Abgrenzungen – in Gang kommen können. Die Qualität integrativer/inklusiver Pädagogik bemisst sich (auch und zunächst) daran, wie es gelingt, die Teilhabe von Kindern mit erschwerter Ausgangsposition zu erhöhen und Zurückweisungen zu vermindern.

Literatur

Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A., Reiser, H. (1990). *Integrative Pädagogik in der Grundschule*. DJI: München.

Fthenakis, W. E. (1998). Erziehungsqualität: Operationalisierung, empirische Überprüfung und Messung eines Konstrukts. In W. E. Fthenakis & M. R. Textor (Hrsg.), *Qualität von Kinderbetreuung. Konzepte, Forschungsergebnisse, internationaler Vergleich* (S. 52–74). Weinheim, Basel: Beltz.

Göransson, K. (2010). Unterschiedliche Perspektiven – unterschiedliches Verständnis von Inklusion. In M. Kron, B. Papke & M. Windisch (Hrsg.), *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung* (S. 17–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Klein, G., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1987). *Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nicht behinderten Kindern*. Juventa, Weinheim: DJI.

Kron, M. (2008). Integrative Prozesse. In S. Lingenauber (Hrsg.), *Handlexikon der Integrationspädagogik. Band 1 Kindertageseinrichtungen* (S. 113–120). Bochum: Projektverlag.

Kron, M. & Papke, B. (2006). *Frühe Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern mit Behinderung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Kron, M., Papke, B. & Windisch, M. (Hrsg.). (2010). *Zusammen aufwachsen. Schritte zur frühen inklusiven Bildung und Erziehung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Prengel, A. (1995). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske + Budrich.
Prengel, A. (2007a). Pädagogik der Vielfalt. Grundlagen und Handlungsperspektiven in der Kita. *Theorie und Praxis der Sozialpädagogik, 2*, 6–9.
Prengel, A. (2007b). 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, New York: Campus.
Preuss-Lausitz, U. (1998). Bewältigung von Vielfalt. Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In A. Hildeschmidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 223–240). Weinheim, München: Juventa.
Sander, A. (2004). Inklusive Pädagogik verwirklichen. In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), Inklusive Pädagogik (S. 11–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur Sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In P. Gehrmann & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration* (S. 86–106). Essen: Neue Deutsche Schule.
Wolfberg, P. (2013). Die Bedeutung des Spiels für Peer-Beziehungen und soziale Inklusion in pädagogischen Einrichtungen für Vorschulkinder. In M. Kreuzer & B. Ytterhus (Hrsg.), *»Dabeisein ist nicht alles«. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten* (S. 247–263). München: Reinhardt.

Interview mit Monika Schumann



Wie kamst du selber zur integrativen Pädagogik?

Weg zur integrativen Pädagogik

Darauf gibt es zwei Antworten, eine kurze und eine lange. Die kurze bezieht sich auf mein Heil- und Sonderpädagogikstudium in Gießen und Marburg vom Jahr 1971 bis 1976. Die lange Antwort: Ursprünglich wollte ich Psychologie studieren, habe aber davon Abstand genommen und bin stattdessen zur Heil- und Sonderpädagogik gekommen. Damit bin ich auch sehr zufrieden gewesen. Ich war damals nur nicht sicher, ob ich wirklich in den Schuldienst wollte. Deshalb habe ich zusätzlich den Diplomabschluss in Pädagogik angestrebt, um ein zweites Standbein zu haben. Beide Studiengänge untergliederten sich in das Grundstudium, Semester 1 bis 4 in Gießen und das Hauptstudium ab dem 5. Semester in Marburg. Mein Studienschwerpunkt dort war die Lernbehindertenpädagogik. Daneben musste ein Schulfach einschließlich Fachdidaktik über sechs Semester hinweg studiert werden. Das war bei mir Sozialkunde mit dem Schwerpunkt Soziologie.

Nun aber noch ein kleiner Exkurs zur Zeit meines Studienbeginns 1971: Der Höhepunkt der 1968er Student:innenbewegung war 1971 schon überschritten. Aber deren Einfluss war noch präsent. Z. B. wurde weiterhin für die Drittelparität in den Gremien gekämpft. Überall fand Agitation in Seminaren statt. Die unterschiedlichen »K-Gruppen« stellten sich dort vor und konkurrierten miteinander. Überall wurden Kapitalschulungen angeboten. Im gesamten Hochschulbereich war viel Bewegung. In dieser Zeit war Ludwig von Friedeburg der »rote« Kultusminister in Hessen und hat etliche Bildungsreformen durchgesetzt. 1971 wurde erstmals auch das Diplomstudium Pädagogik angeboten. Dafür gab es aber noch gar keine Diplomprüfungsordnung. Deshalb versuchten die Mitarbeiter:innen des Immatrikulationsbüros uns von der Einschreibung in diesen Studiengang abzuhalten. Viele haben sich trotzdem immatrikuliert, auch ich. Bald danach haben die Betroffenen in Gießen eine sog. »Diplom-Pädagogen-AG« gegründet. Lauter

Erstsemester! Schon kurz danach sind wir in einem Bus zum Kultusministerium in Wiesbaden gefahren und haben dort in einem Sit-in die überfällige Prüfungsordnung eingefordert. Tatsächlich wurde sie zeitnah verabschiedet. So viel Zivilcourage gleich im ersten Semester ist sicherlich ein Ausdruck dieser bewegten Zeit.

Und das war nur für Heil- und Sonderpädagogik oder für Diplom-Pädagogik allgemein?

Heil- und Sonderpädagogik vs. Diplom-Pädagogik

Im Diplomstudiengang war mein Schwerpunkt »Heil- und Sonderpädagogik«. Die Prüfungsordnung bezog sich aber auf alle Schwerpunkte im Diplom-Studiengang.

In der Allgemeinen Pädagogik im Grundstudium wurden die neusten theoretischen Erkenntnisse und empirischen Forschungsergebnisse vermittelt und diskutiert, z. B. der Zusammenhang zwischen Sozialstruktur, Sozialisation, Sprachverhalten von Basil Bernstein, aktuelle Erkenntnisse der Sozialisationsforschung nach Wilfried Gottschalch oder Gerd Ibens Forschungsergebnisse zu den »Randgruppen« in der Gesellschaft. In der Soziologie gab es viele Seminarangebote mit marxistischen Inhalten.

Im Hauptstudium in Marburg kamen wir 1973 gleich mit der *Kritik der Sonderpädagogik* in Kontakt, die von den Marburger Lehrenden gerade frisch publiziert worden war. Darin fanden sich kritische Beiträge zur Testdiagnostik, zur Rolle der Sonderschule als Aussonderungsinstitution und zur emanzipatorischen Pädagogik.

Wer hat damals dort gelehrt?

Lehrende in Marburg

Wolfgang Jantzen und Georg Feuser. Bei Wolfgang Jantzen habe ich gleich mehrere Seminare zu »Sozialisation und Behinderung« belegt, quasi Vorarbeiten für seine später verfasste *Allgemeine Behindertenpädagogik*. Georg Feuser setzte sich in seinen Lehraufträgen kritisch mit der zeitgenössischen Geistigbehindertenpädagogik (Bach, Bleidick und weiteren) auseinander. Holger Probst vermittelte uns in vier Semestern grundlegende Kompetenzen im Bereich der Diagnostik und machte uns mit der Kritik der selektiven Diagnostik und Statusdiagnostik vertraut. Insgesamt erhielten wir eine hochkarätige Ausbildung. Im Gegensatz dazu herrschte an anderen Fachbereichen der Uni noch eine ganz andere Kultur, z. B. in der Kinder- und Jugendpsychiatrie. Da lehrte Professor Dr. Hermann Stutte, der sich während der NS-Ära als Forscher aktiv an einer rassehygienisch geprägten Kinder- und Jugendpsychiatrie beteiligt hat, der seit 1937 Parteimitglied war und dessen Haltung lange als umstritten galt.

Das hatte Wolfgang Jantzen, glaube ich, auch erwähnt.

Patient:innenvorführungen und Proteste dagegen

Dort wurden noch Patient:innenvorführungen vollzogen. Das waren Pflichtveranstaltungen für uns. Uns wurden in riesigen Hörsälen sog. »Epileptiker«, »Autisten« und anderweitig kategorisierte Kinder und Jugendlichen vorgestellt und

in ihrem Beisein ihre Anamnesen erörtert. Wir fanden das unmenschlich und haben dagegen protestiert. Mit solchen ethischen und fachlichen Widersprüchen sind wir durch das Studium gelangt und haben so unsere kritische fachliche Identität ausgeprägt.

Ende 1976 habe ich mein Erstes Staatsexamen und den Diplomabschluss in Sonderpädagogik absolviert. Danach gab es zwei Achsen aus Hessen heraus, nach Bremen oder nach Berlin. Mein damaliger Partner und ich haben uns für Berlin entschieden. Ich bekam gleich zwei Einstellungsangebote, für eine Schule im Wedding, die andere in Kreuzberg. Nach einer Hospitation in beiden Schulen habe ich mich sehr schnell für die Kreuzberger Schule entschieden.

Welche Schulen waren das?

Berliner Schulen

An die im Wedding erinnere ich mich gar nicht mehr. Die in Kreuzberg war die Heinrich-Hanselmann-Schule. Ich habe mich für diese Schule entschieden, weil mir das Kollegium dort offener erschien. Die Lehrkräfte dort waren größtenteils engagiert und es gab auch eine GEW-Betriebsgruppe. Die Schule war in der Görlitzer Straße, im letzten Zipfel vor der Berliner Mauer.

Das war eine Schule im Hinterhof eines großen Gebäudekomplexes, rechts die Grundschule, links die Sonderschule. Beide Schulen hatten einen separaten Pausenrhythmus, damit sich die Schüler:innen bloß nicht auf dem Schulhof begegneten.

Da hast du dann auch dein Referendariat gemacht?

Referendariat

Genau. Ich habe 16,5 Stunden eigenverantwortlichen Unterricht erteilt und acht Stunden für die zweite Ausbildungsphase gehabt. Alle Referendar:innen an den Berliner Sonderschulen wurden in einem schulpraktischen Seminar zusammengefasst. Ich habe es in schrecklicher Erinnerung. Gearbeitet wurde mit dem »Berliner Modell«, der lerntheoretischen Didaktik von Heimann, Otto, Schulz.

Heimann, Otto, Schulz?

Positivistische Didaktik

Ja, genau! Das ist eine ziemlich positivistische Didaktik. Wir wurden verdonnert, damit zu arbeiten. Klafkis bildungstheoretische Didaktik stand überhaupt nicht zur Diskussion! Wir mussten Unterrichtsentwürfe machen; Seiten lang mit didaktischer Analyse, Lehrer:innenimpulsen und antizipierten Schüler:innenreaktionen. Im Minutenrhythmus musste man den Unterrichtsverlauf durchplanen. Dann kam die ganze Ausbildungsgruppe in den Unterricht und quetschte sich hinten in den kleinen Klassenraum. Anschließend wurde der Unterricht kollektiv reflektiert.

Sonderschule

Und die Schule selber ... Ich hatte ein breites Spektrum an Schüler:innen, angefangen bei türkischen Schüler:innen, die einfach der deutschen Sprache nicht

mächtig genug waren. Über Schüler:innen aus dem Flüchtlingsheim Marienfelde, also Umsiedler aus der DDR. Dann Kinder mit Hochbegabung, aber emotional-sozialen Schwierigkeiten, traumatisierte Kinder; Jungen, die dysgrammatisch sprachen oder schwer stammelten, Kinder aus belasteten Familienverhältnissen und Schulschwänzer:innen. Die Sonderschule wurde ihrer Funktion als »Sammelbecken« für sozio-kulturell benachteiligte Kinder, wie wir es im Studium gelernt haben, voll gerecht. Und die Schüler:innen wussten schon in jungen Jahren, wo sie sind. Genau wie es Brigitte Schumann in ihrer Dissertation beschreibt. Die haben sich zwar nicht offen geschämt, aber sie wussten, dass sie keine Perspektive haben und waren deshalb auch nicht besonders schulmotiviert. Unter diesen Bedingungen herrschten ganz andere Normen unter den Schüler:innen. Anerkannt wurden die, die sich am besten inszenieren konnten, vor allem bei den Jungen. Unter ihnen herrschte auch manchmal Gewalt. Meine schockierendste Erfahrung war, wie ein Schüler einem anderen eine brennende Zigarette auf dem Arm ausgedrückt hat.

Ich war als Junglehrerin dort total unglücklich. Anfangs habe ich Hausbesuche gemacht. Diese haben mich aber nur mit unserer beidseitigen Milieufremdheit konfrontiert. Und an Elternabenden saß ich oft alleine da. Es war sehr schwer, die Familien überhaupt zu erreichen. Theoretisch wusste ich das alles aus meinem Marburger Studium. Aber das vor Ort auszuhalten, war eine andere Sache. Das alles hat mich darin bestärkt, dass die (Sonder-)Schule für mich keine Lebensperspektive ist, was ja von Anfang an unsicher war.

Studium der Kritischen Psychologie

Nach viereinhalb Jahren habe ich die Konsequenzen gezogen und an der FU Berlin am sog. »Holzkamp-Institut« Kritische Psychologie studiert. Das war 1981, als die »Demokratische Psychiatrie« aus Italien langsam auch in Deutschland bekannt wurde. Ich habe viel dazu gelesen, z. B. von Sil Schmidt *Freiheit heilt*, oder die Schriften von Basaglia.

Auf diesem Weg bin ich auf die Abschaffung von Sondereinrichtungen für Kinder und Jugendliche in Norditalien gestoßen. Die Schriften von Milani Comparetti und Ludwig Otto Roser sowie *Kopfkorrektur* von Aly und Tumler haben mich fasziniert und zur integrativen Pädagogik hingeführt. Daraufhin wollte ich unbedingt selbst nach Italien, um die integrative Praxis im Original kennenzulernen. Das gelang im Rahmen eines DAAD-Stipendiums im Studienjahr 1983 bis 1984.

Bologna als Zentrum der »wilden Integration«

Als Studienort hatte ich Bologna ausgewählt, eines der Zentren der sog. »wilden Integration«. Dort wollte ich auch Kontakt zu Nicola Cuomo und Andrea Canevaro aufbauen. Ihre Lehrveranstaltungen waren allerdings nicht so ergiebig für mich, weil sie noch traditionell ausgerichtet waren und vorwiegend von 18- und 19-Jährigen besucht wurden. Und ich war schon über 30.

Aber waren das dann überwiegend Vorlesungen oder Seminare?

Medizinisch-Psychsozialer Dienst

Eher Vorlesungen; frontal. Aber zu Nicola Cuomo habe ich schnell intensiveren fachlichen Kontakt bekommen. Er hat in der ganzen Emilia-Romagna Institu-

tionsberatung gemacht, von Reggio Emilia bis nach Ravenna. Dort hat er die Kolleg:innen vor Ort äußerst sensibel beraten. Mit einigen hat er sogar pädagogische Filme gedreht. Zu solchen Beratungsterminen hat er mich öfters mitgenommen. Davon habe ich wirklich profitiert. Darüber hinaus habe ich während des ganzen Studienjahres in Bologna jeden Freitag an einer Unità Sanitaria Locale, also einem Ambulatorium, ein Praktikum an der Seite eines Psychologen gemacht. Ich war dort im Medizinisch-Psychosozialen Dienst. Der war zuständig für *alle* Kinder von 0 bis 18. Zu seinen Aufgaben zählten Erziehungsberatung, Erziehungshilfe, Diagnostik, Beratung und Therapie bei psychischen Störungen und psychischen Krankheiten und bei Behinderung.

»Risikokinder«

Im Fall von sog. »Risikokindern« (bambini a rischio) oder Kindern mit Behinderung leistete er Beratung und Therapie in den Familien, begleitete Integrationsprozesse in Kitas und Schulen bis hin zur Eingliederung am Arbeitsplatz; z. B. junge Leute mit Autismus an ihrem Regelarbeitsplatz beim örtlichen Gasversorger. Zusätzlich war er zuständig für Beratung und Unterstützung professioneller Teams, Fallbesprechungen und Supervision. Wenn man das auf deutsche Verhältnisse übertragen würde, dann wäre das ein integrierter Dienst von der Schwangerschaftsberatung über Erziehungsberatung, Frühförderung, Kinder- und Jugendhilfedienst, Kitafachberatung bis hin zu den bezirklichen Berliner »Schulpsychologischen und Inklusionspädagogischen Beratungs- und Unterstützungszentren« (SIBUZ), all diese separaten Institutionen in einem vereinheitlichten Dienst. Natürlich waren die Fachleute jeweils spezialisiert auf ihre Arbeitsfelder, aber sie haben im Team zusammengearbeitet. Ich fand das unglaublich und dachte, das ist das Modell der Zukunft! Aber davon sind wir in Deutschland bis heute noch Lichtjahre entfernt.

Erkenntnisse aus der Zeit in Bologna

Insgesamt habe ich in Bologna aus unterschiedlichen Perspektiven erfahren, wie der Integrationsprozess im »Territorium« funktioniert. Begleitend dazu habe ich im Eigenstudium die einschlägige Originalliteratur gelesen. Abends gab es öfters kostenlose öffentliche Vorträge zu einzelnen Themen der Integration. Die waren für alle Interessierten zugänglich. So wurde dieser Geist weiter in die Fläche getragen. Mich haben diese Erfahrungen absolut vom Gelingen des Integrationsprozesses überzeugt. Ich habe sie in meiner psychologischen Diplomarbeit »Von der Aussonderung Behinderter in Italien zum gemeinsamen Leben, Lernen und Arbeiten im ›Territorium‹ – Zur sozio-sanitären und schulischen Reform am Beispiel der Situation behinderter Kinder und Jugendlicher in Bologna« 1985 verarbeitet.

»Italientische Verhältnisse«

Einzelne Teile daraus sind später in dem Herausgeberband von Jutta Schöler *Italienische Verhältnisse* abgedruckt worden. Insgesamt haben mich diese italienischen Erfahrungen mein ganzes weiteres Berufsleben lang geprägt.

Später an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen war ich die ganzen Jahre über Kontaktdozentin für Italien. Im Rahmen der Dozent:innenmobilität war ich noch einmal eine Woche in Bologna, habe dort ein Seminar durchgeführt und Akquise für Praxisstellen unserer Studierenden betrieben. Tatsächlich

konnte ich einige dorthin vermitteln und begleiten. Umgedreht sind leider keine italienischen Studierenden zu uns gekommen. Die Erklärung dafür sehe ich in ökonomischen Gründen und möglichen Sprachbarrieren.

Wie ging es dann weiter nach Italien? Die Diplomarbeit war fertig …

Einstieg in die akademische Karriere an der TU Berlin

Dann musste ich wieder in den Schuldienst. Integrationsklassen gab es zu der Zeit noch kaum. Deshalb wollte ich wenigstens Ambulanzlehrerin werden. Leider gab es auch dafür keine Chance. Ich kam dann an eine andere Sonderschule in Kreuzberg. Nach Italien war das für mich noch furchtbarer als vorher. Dann wurde ich auf eine Stellenausschreibung an der TU Berlin aufmerksam gemacht, am Fachbereich Erziehungswissenschaft in der Arbeitsstelle »Integrative Förderung schulschwacher und behinderter Kinder und Jugendlicher«. Darauf habe ich mich beworben und wurde dort auch tatsächlich eingestellt. Das war mein unerwarteter Einstieg in eine akademische Karriere.

Und war das eine Qualifikationsstelle?

Dissertation

Ja, eine wissenschaftliche Mitarbeiter:innenstelle, befristet auf fünf Jahre. Zu meinem Aufgabengebiet gehörten zwei Lehrveranstaltungen pro Semester. Ein weiteres Drittel meiner Arbeitszeit floss in meine Dissertation »Nicht-aussonderung von Behinderung als gesellschaftlicher Prozess« ein. Das letzte Drittel umfasste Dienstleistungen in der Arbeitsstelle: Literaturrecherche, Anschaffung und Archivierung, zusätzlich Beratung und Netzwerkarbeit. Darüber bekam ich Kontakt zu Studierenden und unterschiedlichen Einzelpersonen, »Eltern beraten Eltern«, »Eltern für Integration« sowie verschiedenen Fachleuten. Da war ich mittendrin in der Integrationsszene wie die Spinne im Netz.

»Spandauer Verhältnisse«

Wer war wichtig für mich? Das war an erster Stelle Jutta Schöler als meine unmittelbare Vorgesetzte, aber auch als meine Doktormutter und fachliche Beraterin. Sie selbst war sehr gut vernetzt, insbesondere in Spandau. Die Veröffentlichung »Spandauer Verhältnisse« wäre ohne ihr Engagement vor Ort nicht zustande gekommen.

Exkursion nach Italien

Ich wurde zum 1. April 1986 eingestellt. Mein erster Dienstakt war, Jutta als Mitorganisatorin auf der von ihr schon länger vorbereiteten Exkursion nach Florenz zu begleiten. Daran haben 40 Interessierte teilgenommen: Studierende, Integrationslehrer:innen, Grundschullehrer:innen, Kitaerzieher:innen, Elternvertreter:innen und Psycholog:innen. Ziel war es, den Integrationsprozess vor Ort kennenzulernen und die Ergebnisse einer deutschen Leserschaft zugänglich zu machen. Die Publikation *Italienische Verhältnisse – insbesondere in den Schulen von Florenz* dokumentiert die Erfahrungen dieses Studienaufenthaltes.

»Runde Tische« in Berlin

Ein weiterer wichtiger Mitstreiter für mich war Ulf Preuss-Lausitz, der mit Jutta zusammen die Arbeitsstelle an der TU aufgebaut hatte. An ihm habe ich seine bildungstheoretische und soziologische Orientierung geschätzt.

Darüber hinaus waren die verschiedenen Berliner Netzwerke für Integration bedeutsam. Jutta hat jährliche, teilweise sogar halbjährliche »Integrationsbörsen« organisiert, die von Teilnehmer:innen aus ganz Berlin besucht wurden. Jeder hat etwas zum Essen und Trinken mitgebracht. Es wurden Vorträge gehalten, dann »Runde Tische« und Arbeitsgruppen gebildet, um Herausforderungen der Integration zu diskutieren und Forderungen für deren Weiterentwicklung zu formulieren. Die unorganisierte Zeit diente dem Erfahrungsaustausch und der Vernetzung untereinander. Nach Juttas Pensionierung habe ich diese Veranstaltung mit Annette Hautum von der Senatsverwaltung noch einige Zeit weitergeführt, bis sie nicht mehr nötig zu sein schien.

Würdest du sagen, dass für solch eine Austauschveranstaltung jetzt kein Bedarf mehr ist?

Heutiger Bedarf nach Austauschveranstaltungen

Na, der ist schon noch da! Aber die Leute haben sich von diesem Veranstaltungsformat nicht mehr so ansprechen lassen wie früher. Es sind immer weniger gekommen, und der Organisationsaufwand war sehr groß. Ich hatte noch lange Kontakt zu »Eltern beraten Eltern«. Deren Kinder sind heute Erwachsene um die 40, 50. Heute handelt es sich um eine ganz andere Elterngeneration. Das sind junge Familien. Diese jungen Eltern sind völlig anders orientiert und nutzen auch andere Kanäle der Kommunikation wie die neuen Medien.

Wie ging es dann weiter?

PH Ludwigsburg

Gut. 1990 wurde unser Sohn geboren, und die fünf Jahre an der TU haben sich um meine Mutterschutzzeit verlängert. Danach begann die nächste Etappe meiner Berufsbiografie. 1991 habe ich für fünf Jahre eine wissenschaftliche Mitarbeiterstelle an der PH Ludwigsburg, am Fachbereich Sonderpädagogik mit Sitz in Reutlingen bekommen.

Das war bestimmt auch noch mal eine gravierende Veränderung, oder?

Schwierigkeiten an der PH Ludwigsburg

Ja, sehr! Ich war dort mit einer halben Stelle eingestellt für den Bereich »Soziologie der Behinderten« unter Prof. Dr. Bernd Götz. Dort hatte ich Lehrveranstaltungen anzubieten und die habe ich natürlich integrationsorientiert ausgestaltet. Dagegen gab es teilweise Widerstand. Nicht von den Studierenden, die haben das akzeptiert. Aber von Lehrkräften in einer Weiterbildung. Die haben mir gesagt: »Frau Schumann, was Sie hier vertreten, ist aber nicht die Meinung des Staatlichen Schulamtes und des Kultusministeriums.«

Auch einige Kolleg:innen im Fachbereich haben mich ein bisschen als »Kuckucksei« betrachtet. Zu meiner eigenen Psychohygiene habe ich mich der Landes-GEW-Gruppe in Stuttgart angeschlossen. Da waren Gleichgesinnte. Mit denen konnte ich gut arbeiten. So wurde es aushaltbar.

Die zweite Hälfte dieser Stelle beinhaltete die Mitarbeit in einem Forschungsprojekt, das Werner Schumann initiiert hat. Ihn hatte ich auf dem Bundeselterntreffen in Rüsselsheim kennengelernt. Er war Professor für Behindertenpädagogik an der Evangelischen Fachhochschule für Sozialwesen in Reutlingen.

Also eher ein außerschulischer Studiengang?

European Integration Network

Ja, genau. Die Fachhochschule ist nicht schulisch orientiert. Er hat sich jahrzehntelang in Baden-Württemberg gegen Aussonderung verkämpft, zusammen mit der Elterninitiative »Arbeitsgemeinschaft Integrationen/Eltern gegen Aussonderung« in Reutlingen. Aber sie sind immer nur gegen Wände gerannt. Deshalb hat er mehrere Exkursionen nach Arezzo und einen bilateralen Erfahrungsaustausch organisiert. Erasmus-finanziert entstand daraus ein »European Integration Network«. Dessen Ziel war es, integrative Strukturen, Prozesse und Best Practice innerhalb der beteiligten Länder zu vergleichen. Mitgliedsländer waren Italien, Dänemark, England und natürlich Deutschland in Form von Reutlingen und Berlin (vertreten durch mich). Dank der anschließenden Horizon-Finanzierung kamen noch Schweden, Österreich (Volker Schönwiese) und Spanien dazu. Wenn die internationalen Fachkonferenzen in Reutlingen stattfanden, wurden immer öffentliche Vorträge mit den Gastwissenschaftler:innen organisiert und wichtige Lokalpolitiker:innen und die Presse dazu eingeladen. Aber außer positiven Presseberichten ist da nicht viel passiert.

Forschungsschwerpunkt

Vor diesem Hintergrund hat Werner Schumann mit seinen Fachkolleg:innen Gottfried Dehlinger und Annegret Dieterle sowie Bernd Götz vom Fachbereich Sonderpädagogik der PH ein kooperatives Forschungsprojekt entwickelt, »Kinderalltag und Lebensqualität im städtischen Raum«, mit einer Laufzeit von 1993 bis 1996. Die Projektergebnisse wurden 1999 in fünf Bänden im Diakonie-Verlag publiziert.

Mein Forschungsschwerpunkt in diesem Projekt widmete sich der Alltagsbewältigung von Mädchen und Jungen mit Behinderungen und ihren Eltern im Stadtgebiet. Ich habe Ausgrenzungs- und Integrationsprozesse quantitativ und qualitativ erforscht. Ich habe auch die subjektiven Erfahrungen und Wünsche der Kinder und ihrer Eltern erfasst und darüber hinaus thematisiert, wie die Öffentlichkeit damit umgeht. Die Ausgrenzungsprozesse wurden auf allen Ebenen deutlich sichtbar, Integrationsprozesse kaum. Die Ergebnisse dieser Stadtteilstudie wurden 1999 publiziert.

1996 endete meine Stelle. Endlich hatte ich dann die Zeit, meine Promotion abzuschließen. Danach begannen meine »akademischen Lehr- und Wanderjahre« mit Lehraufträgen an verschiedenen Hochschulen und Vertretungsprofessuren. 1997/98 erhielt ich eine Vertretungsprofessur am Fachbereich Rehabilitationspädagogik in Halle.

Waren dort auch Annedore Prengel und Ute Geiling?

Ja. Ute war dort noch wissenschaftliche Mitarbeiterin. Und Annedore war an einem anderen Fachbereich. Wir haben uns privat mal getroffen, aber dienstlich hatten wir nicht sehr viel miteinander zu tun, weil die Rehabilitationspädagogik doch sehr für sich war.

Gut ausgesondert …

Ja genau ...

Professur in Dortmund

Ich war zwei Semester in Halle und dann erhielt ich eine Anfrage, ob ich die C-4-Professur »Allgemeine Behindertenpädagogik« von Frau Solarova am Fachbereich Rehabilitationspädagogik in Dortmund vertreten würde. Ich sagte zu und blieb dort fünf Semester. Alle Studierenden der Sonderpädagogik mussten Pflichtseminare in der »Allgemeinen Behindertenpädagogik« bei mir besuchen.

Veränderungen von Grundbegriffen

Ich habe versucht, Grundbegriffe, Themen und zentrale Felder der Behindertenpädagogik integrationspädagogisch auszurichten. Für viele war das ungewohnt. Ansonsten habe ich dort enger mit Ulrike Schildmann zusammengearbeitet. Sie hatte am Fachbereich einen Arbeitskreis Integrationspädagogik gegründet. Darin waren wir zu der Zeit die einzigen beiden Professorinnen. Außerdem war nur noch eine Handvoll wissenschaftlicher Mitarbeiterinnen beteiligt. Die einzelnen sonderpädagogischen Fachrichtungen hatten aus meiner Sicht untereinander kaum inhaltliche Berührungspunkte.

Mir hat die Arbeit in dieser Funktion zwar Spaß gemacht, aber ich bekam immer nur Verträge von Halbjahr zu Halbjahr.

Ruf an die KHSB Berlin

Zum Oktober 2001 erhielt ich endlich einen Ruf nach Berlin, an die Katholische Hochschule für Sozialwesen (KHSB). Das war auf den Tag genau zehn Jahre später, nachdem ich Berlin verlassen hatte. Ich konnte die ehemaligen beruflichen Kontakte wieder auffrischen. Es war so, als wäre ich nie weggewesen.

Hattest du irgendeinen Bezug zur Kirche?

Diplomstudiengang Heilpädagogik

Eher nicht. Ich bin nicht einmal katholisch, sondern evangelisch. Offensichtlich gab es aber keine einschlägig qualifizierten katholischen Bewerber:innen. Diese wären selbstverständlich bevorzugt worden.

Die Zuständigkeiten im Besetzungsverfahren sind klar geregelt. Die wissenschaftliche Entscheidung liegt in der Kompetenz der Hochschule, die kirchenrechtlichen Einstellungsmodalitäten beim Träger der Hochschule, dem Erzbischöflichen Ordinariat. Vor meiner Berufung musste ich noch ein Vorstellungsgespräch bei Kardinal Sterzinski führen und auf die Zustimmung des Kuratoriums warten. Zum Oktober 2001 konnte ich meine Professur »Heilpädagogik in der Sozialen Arbeit« antreten, ebenfalls Sabine Michalek. Die mit meiner

Ankerprofessur verknüpfte Erwartung war, den neu gegründeten eigenständigen Diplom-Studiengang Heilpädagogik (HP) an der Hochschule aufzubauen. Dafür hatte die KHSB im Land Berlin das Alleinstellungsmerkmal.

Und ausgerichtet war der dann eher auf den neben- und nachschulischen Bereich?

Genau, das sind alle Felder von der Wiege bis zur Bahre, von Frühen Hilfen, Frühförderung über die kulturelle Teilhabe, Wohnen, Berufsintegration bis hin zum Altern mit Behinderung. Schule ist auch ein Handlungsfeld, aber nicht in der Position von Lehrer:innen. Der Rahmenplan für den Studiengang HP war schon verabschiedet, aber die Module mussten inhaltlich gefüllt werden. Parallel dazu musste die Bibliothek mit aktueller Fachliteratur aufgestockt werden. Mit den ersten 30 Diplomstudierenden bin ich von Semester zu Semester hochgewachsen und war ihnen immer gerade ein Semester voraus.

Weil du ja eigentlich auch aus dem schulischen Bereich kamst?

Gestaltung von Modulen und Lehrinhalten

Ja, aber ich hatte mich ja schon immer auch außerschulisch orientiert und das kam mir jetzt zugute – und natürlich meine Italienerfahrungen, sodass ich klare fachliche Vorstellungen hatte. Natürlich habe ich die Module und Lehrinhalte inklusiv ausgestaltet. Nach dem ersten Durchlauf der Kohorte im Diplomstudiengang wurden die Bologna-Beschlüsse umgesetzt. Erst musste der Bachelor, dann der Master HP entwickelt werden. Dann der BA-Studiengang HP für berufsbegleitend Studierende, danach noch ein BA-Studiengang Kindheitspädagogik. Daran war ich auch beteiligt. Er bezieht sich auf Arbeitsfelder im Elementarbereich, für Kinder bis zu 12 Jahren.

Zum Glück wurde das heilpädagogische Team allmählich größer. In Glanzzeiten waren wir bis zu sechs Kolleg:innen. Meine Kollegin Monika Willenbring und ich waren in Feldern der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen angesiedelt. Werner Brill und Reinhard Burtscher deckten die Felder im Erwachsenenbereich ab.

Monika Seifert. War die auch da?

Inklusive Ausrichtung der Hochschule

Ja, sie war drei Jahre lang Gastprofessorin, später auch noch Ute Fischer. Wir alle haben versucht, die HP inklusiv auszurichten, als inklusive Handlungswissenschaft im Sinne der UN-BRK. Unsere Leitfrage für die Modulentwicklung war: »Was müssen Studierende fachlich wissen und können, um inklusiv denken und handeln zu können?«

Monika Willenbring und ich haben unseren Schwerpunkt lebensphasenspezifisch orientiert. Was brauchen ganz kleine Kinder, was brauchen Kinder in der Kita und in der Schule, um inklusiv aufwachsen zu können? Und wie müssen die

Strukturen entsprechend gestaltet sein? Das führte zwangsläufig zur Umsetzung der öko-systemischen Orientierung, dem Mehrebenen-Ansatz und dies – ganz wichtig – unter besonderer Berücksichtigung der Systemübergänge. Wir haben realisiert, dass schon im frühesten Kindesalter die Weichen gestellt werden in Richtung Ausgrenzung oder Inklusion und dass soziale Benachteiligung dabei eine verschärfende Rolle spielt.

Schließlich erhielten wir eine Anfrage vom Jugendamt in Lichtenberg, ob wir die wissenschaftliche Begleitung für das dort eingesetzte Programm »Opstapje – Schritt für Schritt« übernehmen würden. Das ist ein präventives Förderprogramm für Kleinstkinder von 18 Monaten bis zu drei Jahren, kombiniert mit einem aufsuchenden Elternbildungsprogramm, ursprünglich überwiegend für Familien mit Migrationshintergrund aus den Niederlanden. Das Ziel besteht im Empowerment von Familien in schwierigen Lebenssituationen. Das haben wir evaluiert. Unser Ergebnis belegt tatsächlich ihre Kompetenz- und Ressourcenstärkung. Aber ihre Vernetzung, die über begleitende 14-tägige Gruppentreffen angestrebt werden sollte, wurde nicht erreicht.

Das Nachfolgeprogramm, »Opstapje – Baby – ein Programm für Familien mit Kindern von sechs Monaten bis zu 18 Monaten« haben wir ebenfalls wissenschaftlich begleitet. Dafür haben wir die Module zur Förderung von Kleinstkindern, einschließlich geeigneter Spielmaterialien, und die Module zur Elternbildung entwickelt, zusätzlich die Handreichungen für die Hausbesucher:innen und die Gruppentreffen. Bei der Modulkonstruktion haben wir verschiedene soziale Dimensionen berücksichtigt, auch eine mögliche Behinderung des Kindes. Väter wurden ebenfalls mit einbezogen, soweit sie erreichbar waren.

Das war eine Auftragsarbeit für »Hippy-Opstapje Deutschland gGmbH«. Die Entwicklungsphase lief von 2012 bis 2014. 2015 ging das Programm in mehreren bundesdeutschen Städten an den Start.

Wie ist dein Eindruck, wie integrativ war das? Also waren das dann doch eher wieder die Familien mit Benachteiligungen, die dann unter sich waren? Oder war das schon auch so eine Begegnungschance für Familien mit und ohne soziale Benachteiligung?

Begegnungen zwischen Familien

Ja, es wurde von unserer Seite versucht, eine gemischte Teilnehmerschaft zu gewinnen; nicht nur Familien mit Benachteiligungen, sondern auch Eltern in sozial privilegierten Verhältnissen.

Aber das ist dann ja immer auch eine Frage der Finanzierung. Und wer hat Anspruch auf Unterstützung und wer nicht? Und das ist ja sicherlich nicht einfach gewesen.

Gelder für präventive Maßnahmen

Das ist richtig. Das Zauberwort dafür heißt »präventiv«. Dass Gelder allgemein für Prävention bereitgestellt werden, nicht nur als gezielte Hilfsmaßnahme für als

»sozial benachteiligt« definierte Familien. Das Ziel war schon, eine Ausgewogenheit zu erreichen.

Eine andere Herausforderung im Zusammenhang mit diesen Projekten waren die knappen Forschungsressourcen. Wir hatten unsere 18 Semesterwochenstunden Lehre und haben für die Forschungs- und Entwicklungsarbeit nur je zwei Semesterwochenstunden Deputatsermäßigung erhalten. Aber wir haben das in Kauf genommen.

Welche Bezüge zur Praxis gab es?

»Problemorientiertes Lernen« (POL)

Dazu sage ich: Ohne Praxis geht es an Fachhochschulen gar nicht! Praxis verstehen wir als theoriegeleitete, vorbereitete, begleitete und reflektierte Praxis. Sowohl für die Studierenden als auch für die Lehrenden als Praxisentwickler:innen und -begleiter:innen.

Wir haben ein neues Modul curricular verankert, nämlich »Problemorientiertes Lernen« (POL); und zwar schon im ersten und zweiten Semester. Hier sollen sich die Studierenden in Gruppen zusammenfinden und gemeinsam eigene Forschungsthemen/Forschungsfragen erarbeiten. Die Gruppen werden von Lehrenden beraten und begleitet. Jeweils zum Semesterabschluss erfolgt eine Präsentation der Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum.

Und wie wurde das angenommen?

Sehr, sehr gut. POL ist der Ort für selbstbestimmtes Lernen. Da waren sie sehr motiviert und haben teilweise schon im ersten Semester sehr gute Ergebnisse gebracht.

Was war das für ein Umfang?

4 Semesterwochenstunden.

In beiden Semestern oder …?

POL

Ja, in beiden, also 8 SWS insgesamt. Zu den Aufnahmebedingungen für ein HP-Studium zählt der Nachweis eines mindestens halbjährigen Orientierungspraktikums in einem für die HP relevanten Feld. Oft wurden aus diesen Vorerfahrungen Fragestellungen für POL entwickelt.

Dann hatten sie schon auf jeden Fall einen Zugang?

Praxisanteile im Studium

Ja, genau. Viele Männer hatten schon als Zivi gearbeitet. Viele Frauen kamen aus dem Kitabereich, der Betreuung oder dem Familienentlastenden Dienst, sodass sie schon zentrale Fragestellungen hatten. Aber teilweise haben sie auch ganz tra-

ditionelle Vorstellungen von Behinderung mitgebracht. POL war dann ein guter Ort, um innovative Ansätze zu Behinderung und angemessene Unterstützungsformen zu erarbeiten.

Darüber hinaus ist im 4. Semester ein Praxissemester verankert mit 20 Wochen in einem einschlägigen Feld der HP. Im Kinder- und Jugendlichenschwerpunkt haben die Studierenden Praxisstellen gewählt in der Frühförderung, selten in einer Sonderkita, in Integrationskitas, seltener in der Kitafachberatung, in Sonderschulen, Integrationsschulen, im Autismuszentrum, der Kinder- und Jugendpsychiatrie, im Kinder- und Jugendhospiz, in der Schulsozialarbeit oder vereinzelt auch im wissenschaftlichen Bereich oder beim Berufsverband Heilpädagogik. Das Praxissemester wird im 3. Semester durch die Berufsfelderkundung vorbereitet.

Und habt ihr mal überlegt, ob ihr das weiter eingrenzt und z. B. die Sondereinrichtungen außen vor lasst?

Wahl von Praxisstellen im Studium

Ja, klar. Ich habe die Wahl der Praxisstellen im Praxisvorbereitungsseminar deutlich gelenkt. Hospitationen habe ich nur in solchen Einrichtungen organisiert, die inklusiv arbeiten. Die Frühförderung ist immer sehr beliebt. Das passt noch, weil viele ökosystemisch und familienorientiert arbeiten. Aber sonst bin ich nur in inklusiv orientierte Kitas oder Schulen gegangen oder habe Personal aus solchen Einrichtungen oder Eltern zu Gastvorträgen eingeladen. Außerdem hatte ich eine lange Liste von inklusiv arbeitenden Praxisstellen, die wirklich gut sind. Im Laufe der Zeit haben die Sondereinrichtungen an Bedeutung verloren. Interessanterweise hat stattdessen das Interesse an Schulen zugenommen. Es sind durchaus Heilpädagog:innen in Integrationsschulen gegangen, nicht als Lehrer:innen, sondern in anderen Funktionen. Aber sie haben davon profitiert.

Nach dem Praxissemester folgt im 5. und 6. Semester BA-Studiengang nochmals eine Projektphase. Diese ist aber stärker theoriegestützt. Sie soll der Theorie-Praxis-Durchdringung dienen. Zentrale Fragestellungen werden oft aus den Erfahrungen im Praxissemester generiert und münden oft in die Bachelorthesis ein. Im fünfsemestrigen tätigkeitsbegleitenden Masterstudiengang funktioniert das entsprechend. Darin haben wir sowieso eine dreisemestrige Projekt-Studium-Phase verankert. Die Rahmenpläne und Modulhandbücher der Studiengänge sind auf der Seite der KHSB abrufbar.

Gab es da gute Kontakte zur Praxis?

Genau, das bedeutete natürlich überall hin gut vernetzt zu sein.

Und habt ihr auch Hospitationen durchgeführt?

Ja, sehr oft.

Alumniarbeit

Eigentlich wäre es mein Wunsch gewesen, eine gute Alumniarbeit aufzubauen. Aber das ist wegen knapper Ressourcen nicht zustande gekommen. Man müsste systematisch recherchieren, wo die Absolvent:innen der KHSB in die Praxis einmünden, die Kontakte mit ihnen pflegen, Kooperationsstrukturen aufbauen und die Vernetzung fördern. Dafür wäre eine eigene Stelle nötig.

Das Problem kenne ich. Wenn du zusammengefasst darauf blickst, welche Interessenschwerpunkte waren dir am wichtigsten von all dem, was du gemacht hast?

Also nach wie vor die »italienischen Verhältnisse« als fachlich-politischer Orientierungsrahmen, wo ich gerne hinmöchte, und Strategien zu entwickeln, wie das umzusetzen ist.

Was würdest du sagen, waren da die wichtigsten Impulse aus diesen italienischen Verhältnissen?

Impulse aus den »italienischen Verhältnissen«

Die Netzwerkarbeit, die Theorie-Praxis-Verknüpfung und auch die sozialpolitischen Reformen. Wir müssten in Deutschland institutionelle Veränderungen anstreben im Sinne der italienischen Ambulatorien, einschließlich der gesetzlichen Veränderungen. Aufgrund der unterschiedlichen gesetzlichen Zuordnung der Kinder mit (drohender) seelischer Behinderung zum SGB VIII § 35a und der Kinder mit (drohender) körperlicher oder geistiger Behinderung zum SGB XII § § 54f richten sich die Hilfen für die Kinder und Jugendlichen weniger nach deren realem (pädagogischem) Bedarf, sondern eher nach der Zuständigkeit der nachgeordneten Leistungserbringer:innen. Das Gewirr an Zuständigkeiten ist kaum durchschaubar. Die Schnittstellen zwischen Jugendhilfe, Sozial- bzw. Eingliederungshilfe sind dysfunktional. Schon 1984 kritisierten Ziller und Saurbier diese unbefriedigende Situation. In der Fachdebatte der letzten Jahre wird unter dem Ruf nach der »großen Lösung« eine Reform der Jugendhilfe gefordert, die für *alle* (!) Kinder und Jugendlichen, unabhängig von der Art ihres (behinderungsbedingten) Bedarfs zuständig ist, vereinheitlicht und inklusiv ausgerichtet ist. Fast so wie in Italien! Aber das Anliegen ist gescheitert. Die unbefriedigende Situation ist auch durch das neue Bundesteilhabegesetz nicht aufgehoben. Danach sind die Jugendämter als Institutionen der Jugendhilfe von Amts wegen zwar nun für die Koordination der Hilfen für alle Kinder zuständig. Aber die traditionelle Zersplitterung der gesetzlichen und institutionellen Zuständigkeiten und Hilfen ist geblieben. Zudem muss das Personal in den Jugendämtern auf seine neuen Aufgaben fachlich vorbereitet werden.

Schon allein in dieser Hinsicht denke ich immer wieder an Italien, wie anders das dort organisiert ist. Aus dieser Bürokratiemühle und Mechanistik ist unter den gegenwärtigen Verhältnissen aber schwer herauszukommen. Darüber hinaus möchte ich an Jutta Schölers Motto erinnern: »Integration/Inklusion fängt in

den Köpfen an.« In der sog. »wilden Integration« in Italien wurde nach diesem Prinzip gehandelt. Auch in unserem Land sollte diese Haltung schon bei der Unterstützung von Eltern der kleinsten Kinder beginnen.

Und schließlich: Inklusion ist das Ziel und der Weg, in allen Feldern des professionellen Handelns, von den Frühen Hilfen bis in das begleitete Altern – unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen Systemübergänge, auch wie in Italien!

Und gibt es welche, die du herausheben würdest?

Systemübergang Kita – Schule

Schon die zwischen Kita und Schule, aber insbesondere die inner- und zwischenschulischen Übergangsformen. Wie die »VERSUKI-Studie« berlinweit statistisch belegt, sind seit 2009 die Kosten für Eingliederungshilfe im schulischen Kontext sowohl nach SGB XII als auch nach SGB VIII sprunghaft angestiegen. In jedem Grundschuljahrgang werden mehr schulbezogene Hilfen nach § 35a angefordert, am meisten bei den 9- bis 12-Jährigen. Am höchsten ist der Bedarf bei den 11- bis 15-Jährigen. Das verweist indirekt auf die Übergangsproblematik, insbesondere im Hinblick auf anstehende Wechsel der Schulformen. Darin zeigt sich zudem, dass die inklusive Schule nicht angemessen ausgestattet ist. Maßnahmen der Eingliederungshilfe werden zwangsläufig zur Kompensation des Ressourcenmangels in den einzelnen Schulen eingesetzt. Auch das spiegelt sich in der Kostenexplosion im Bereich der Eingliederungshilfe wider. Wünschenswert wäre anstelle dieser Praxis eine bedarfsgerechte und verlässliche Finanzierung der Schulen, damit die Übergänge im Bildungssystem angemessen und nach inklusiven Prinzipien pädagogisch begleitet werden können.

Aber es ist natürlich so, dass in den letzten Jahrzehnten, beispielsweise in Berlin, die Stunden für Sonderpädagogik pro Kind immer weiter heruntergefahren wurden und im gleichen Atemzug wurden dann Schulhelfer:innen bestellt, um das auszugleichen.

VERSUKI-Studie

Ja, das ist genau der Punkt. Die »VERSUKI-Studie« ist dazu sehr aufschlussreich. Sie zeigt, dass die Kürzungen im Schulwesen nicht wirklich zu Einsparungen führen, sondern Kostenexplosionen in der Eingliederungs- und Sozialhilfe nach sich ziehen. Die notwendigen finanziellen Ressourcen werden nur aus dem Bildungssystem abgezogen und in das Sozialhilfesystem verschoben.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten aus deiner Sicht nicht in Vergessenheit geraten?

Wichtige Erkenntnisse aus den letzten Jahrzehnten

Erstens sollte die Integrationsbewegung als historische Etappe vor der gesellschaftlichen Durchsetzung der Inklusion gewürdigt werden. Feuser, Jantzen, Prengel und all die anderen Vertreter:innen haben ja im Sinne der Inklusion gehandelt,

auch wenn der Inklusionsbegriff damals noch nicht existierte. Ich bin ja jetzt im Ruhestand, aber in meinen früheren Lehrveranstaltungen habe ich gemerkt, dass die Studierenden diese Geschichte nicht gekannt haben. Sie haben immer gedacht, Inklusion ist die Folge der UN-Behindertenrechtskonvention. Das ist erklärbar, denn die heutigen Studierenden sind in der Regel frühestens 1990 geboren, etliche sogar erst um 2000 oder danach. Sie kennen diese Geschichte nicht. Deshalb finde ich es absolut notwendig, dass die junge Generation diese Kontinuität kennenlernt und die Begriffsstreitereien um »Integration« oder »Inklusion« nicht mehr führt, sondern das gemeinsame Anliegen darin erkennt.

Zweitens ist mir wichtig, dass die Integrationsbewegung eine soziale Bewegung war, eine Menschenrechtsbewegung, die gegen Ausgrenzung und gegen Bildungsbenachteiligung gekämpft hat. Und dass das Ganze nicht von alleine gekommen ist, sondern mühsam gegen Widerstände erkämpft werden musste. Und dass dazu auch ein langer Atem und Zivilcourage gehörten. Das ist ja heute in vielen Bereichen immer noch nicht anders.

Drittens hat die empirische Schulforschung in den 1970er bis 1990er Jahren gezeigt, dass Integration/Inklusion erfolgreich ist. Diese Frage muss heute nicht mehr neu erforscht werden. Die damaligen Forschungsergebnisse sind immer noch relevant. Heute wären eher qualitative Forschungsdesigns erforderlich, auch unter Einbeziehung der Kinder selbst – aller Kinder und Jugendlichen!

Und mit welcher Zielstellung?

Wie gelingt Inklusion gut?

Wie Inklusion gut gelingt. Wo Ansätze dafür da sind, wie diese aufgegriffen und weiter entfaltet werden können und welche Bedingungen dafür notwendig sind, vonseiten aller Beteiligten.

Also letztlich auch das, was wir bei Volker Schönwiese haben, nicht das Ob erforschen, sondern das Wie.

Das WIE erforschen

Genau. Noch ein weiterer Punkt sollte berücksichtigt werden, die neoliberale Wende im Bildungswesen seit den 1980er Jahren, die Privatisierung im Bildungswesen bis in den Hochschulbereich hinein. Ich vermisse die Forschung in Richtung sozialer Benachteiligung, wie sie in den 1970er Jahren stattgefunden hat, und zwar auf der theoretischen Ebene. Empirisch wird das in Form der PISA-Studien oder der internationalen Vergleichsstudien gemacht, theoretisch aber kaum noch. Solch eine Forschung wäre gerade unter den aktuellen Corona-Bedingungen enorm wichtig. Erneut werden ja gerade Kinder und Jugendliche bzw. Menschen, die in sozial schwierigen Situationen oder mit Behinderungen leben, extrem benachteiligt. Gerade sie erhalten teilweise überhaupt keine oder keine angemessenen Bildungsangebote mehr. Es ist zu befürchten, dass die Erfolge der Inklusion unter diesen Bedingungen wieder zurückgeschraubt werden könnten. Dazu müsste dringend Forschung stattfinden.

Und dann habe ich noch einen »Lieblingswissenschaftler«, Pierre Bourdieu. Seine Forschung aus den 1970er Jahren sollte weitergeführt werden. Seine Habitus- und Milieutheorie finde ich hoch relevant für das Bildungs- und Sozialwesen. Insbesondere jetzt unter der aktuellen Verschärfung der Kinderarmut von 20 bis 25 %. In diesem Kontext sehe ich noch Forschungsdesiderata.

Pierre Bourdieu

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse, sowohl eigene als auch andere?

Nach wie vor finde ich die Schriften von Jantzen, seine Erkenntnis, dass Behinderung als soziale Isolation zu verstehen ist, und die von ihm verfasste *Allgemeine Behindertenpädagogik* sehr wichtig. Von Feuser schätze ich seine Grundlegung einer »Allgemeinen Pädagogik«, seine Theorie vom gemeinsamen Gegenstand und seine Erkenntnis »Geistig Behinderte gibt es nicht«.

Wichtige Forscher:innen

Die Geschichte schulischer Integration von Irmtraut Schnell dürfte für die nachfolgende Generation sehr aufschlussreich sein und die Kontinuität zwischen dem Integrations- und Inklusionsbegriff verdeutlichen.

Für grundlegend halte ich Annedore Prengels Werk *Pädagogik der Vielfalt* – auf der Basis ihres Begriffs der »egalitären Differenz«. Ihre Erkenntnisse münden ein in die heutige Intersektionalitätsforschung.

Auch das umfassende Werk von Ulrike Schildmann zum Zusammenhang von Behinderung und Geschlecht halte ich für wichtig, einschließlich ihrer neuen Veröffentlichung *Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung*. Unter anwendungsbezogenen Kriterien möchte ich die UN-BRK, die Indices für Kita und Schule und den Kommunalen Index sowie die ICF hervorheben.

Aber in der schulischen Arbeit ist die ICF ja wenig präsent.

Das stimmt. In der Schweiz wird allerdings mit der ICF in der Schule gearbeitet. Ich sehe insbesondere in der ICF-CY für Kinder und Jugendliche da durchaus Anknüpfungspunkte. Es wäre lohnend, das auch hierzulande auf den Weg zu bringen. Inwieweit daran schon gearbeitet wird und ggf. von wem, weiß ich nicht.

ICF

Welche empirische Forschung erachtest du für besonders wichtig?

Das Sichtbarmachen von Ungleichheitsdimensionen in der Forschung als Beitrag zu ihrer Überwindung. Dafür ist quantitative Forschung geeignet. Qualitative Forschung sollte als Best-Practice-Forschung erfolgen, als Praxisentwicklungsforschung und Handlungsforschung, möglichst mit Elementen von Aktionsforschung. Netzwerkforschung ist automatisch mit dabei, wenn man inklusiv denkt. Da, wo es geht, ist auch partizipative Forschung im Stil von Volker Schönwiese und Petra Flieger »wirk-lich« inklusiv, möglichst auch mit Kindern und Jugendlichen. Das ist allerdings eine stark Ressourcenfordernde Forschung und wir hatten diese Ressourcen nicht. Aber eigentlich wäre es an der Zeit, so zu forschen.

Wichtige empirische Forschungen

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

Streitpunkte unter den Integrationsforscher:innen

Meinst du mit der »Community« die Integrationsforscher:innen-Tagungen [IFO]? Dazu muss ich sagen, dass ich seit mehr als zehn Jahren nicht mehr dabei gewesen bin; schon während meiner letzten aktiven Zeit nicht mehr, weil sie mir zu stark schulbezogen waren. Ich kenne deshalb den jetzigen Stand nicht mehr.

Aber auch in den 20 Jahren davor …

Integration – Inklusion – (Schein-)debatte

Dazu fällt mir die Debatte um Integration – Inklusion ein, die aber auf dem heutigen Niveau zur Scheindebatte geworden ist.

Inwiefern? Also Annedore hat ja auch immer gesagt, dass Integration alles, was Inklusion gemeint hat, immer schon mitgedacht hat. Gleichzeitig gab es ja durchaus Untersuchungen, wo auf Geschlechterfragen zum Beispiel überhaupt gar keine Rücksicht genommen wurde.

Stimmt. Aber wenn du wirklich inklusiv denkst, dann geht das heute gar nicht mehr eindimensional.

Die Fragen »Welche Kategorien verwenden wir und wo verzichten wir auf Kategorien und Unterteilungen«? und »Wie stellen wir denn unsere Forschung auf«?, die werden in der Integrationscommunity nicht so umgesetzt wie in der »Inklusion«, wenn man jetzt bei Hinz und Boban bleibt.

Dimensionen und Kategorien

Wenn man inklusiv orientiert ist, müssen mehrere Dimensionen mitgedacht werden. Das geht schon in Richtung Intersektionalitätsforschung. Hinz und Boban haben unter dem Inklusionsbegriff die systemische Orientierung in der Schule verankert und der sog. »Zwei-Gruppen-Theorie« gegenübergestellt. Diese braucht man heute nicht mehr, seit um 2000 der Inklusionsbegriff eingeführt worden ist.

Ja, wenn wir keine Zwei-Gruppen-Theorie mehr wollen, dann ist das tatsächlich eine Weiterentwicklung gegenüber dem Integrationsmodell mit der Unterteilung in die behinderten und nicht-behinderten Kinder … Wenn wir in Anlehnung an Hinz und Boban diese Aufteilung nicht mehr machen, weil sie eben nur eine schuladministrative Kategorie ist, dann ist das ja durchaus eine Weiterentwicklung.

Inklusionsbegriff

Ja, so sehe ich das auch. In diese Richtung geht es. Den alten Integrationsbegriff brauchten wir nur so lange, wie historisch der Inklusionsbegriff noch nicht verbreitet war, also vor 2000.

Die jetzige Praxis ist ja auch noch nicht inklusiv, wenn wir sie uns realistisch genau anschauen … oder an ganz vielen Stellen zumindest noch nicht.

Forschungsbezüge zwischen Inklusionsforschung und Disability Studies

Das stimmt. Beispielhaft dafür sind meiner Meinung nach auch die zunächst fehlenden Forschungsbezüge zwischen der Inklusionsforschung und den Disability Studies. Lange Zeit haben sich beide Disziplinen theoretisch unterschiedlich verortet und ihr Verhältnis zueinander kaum reflektiert. Auch auf der personellen Ebene gab es zwischen den Vertreter:innen beider Forschungsdisziplinen im Allgemeinen nur wenige Berührungspunkte; mit Ausnahme der Österreicher wie beispielsweise Volker Schönwiese oder Tobias Buchner oder der Bremerin Swantje Köbsell. Diese Distanz spiegelte sich auch in den Schwerpunktthemen und der Teilnehmerschaft der IFO-Tagungen wider – zumindest bis 2012/2013, solange ich regelmäßig daran teilgenommen habe.

Eine Annäherung zwischen beiden Disziplinen könnte aber richtungsweisende Erkenntnisse hervorbringen. Tatsächlich sind in den letzten Jahren erste Zeitschriftenartikel und Publikationen erschienen, die diese Fachdebatte eröffnet haben und zur Klärung dieser Forschungslücke beitragen.

Abgesehen von diesem Punkt waren mir die IFO-Tagungen zu schullastig. Fachhochschulen konnten sich dort wenig einbringen. Wenn ich dort mal etwas vorgetragen habe, habe ich mich immer als Exotin gefühlt.

Ja, das ist natürlich aus der historischen Entwicklung irgendwie heraus zu verstehen, aber …

Fachbereichstag Heilpädagogik

Aber es gibt noch zwei andere Communities, die ich positiv erwähnen möchte. Erstens den »Fachbereichstag Heilpädagogik«. Dabei handelt es sich um den bundesweiten Zusammenschluss aller »Hochschulen für angewandte Wissenschaft«, die heilpädagogische BA- und MA-Studiengänge anbieten. Lange Zeit waren das neun Hochschulen. Inzwischen sind es 13 Mitgliedshochschulen, darunter auch private Hochschulen. Ziel des Gremiums ist es, die Hochschulen nach innen und nach außen zu vernetzen und einen Minimalkonsens zum fachlichen Profil der Heilpädagogik zu etablieren. In meinen letzten Dienstjahren war ich neben Annedore Stein, Sabine Schäper und Heinrich Greving mit im Vorstand. Als Vorstand haben wir zwei richtungsweisende Papiere erarbeitet. Das eine ist die »Stellungnahme des Fachbereichstags Heilpädagogik zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen«. In diesem Papier haben wir versucht, den Paradigma- und Perspektivenwechsel durch die UN-BRK auf den Ebenen der Lehre, der Forschung, der Praxis und im Professionalisierungsprozess der Heilpädagogik zu beschreiben und vor diesem Hintergrund die neuen Aufgaben der Hochschulen zu skizzieren. Diese Stellungnahme wurde 2014 vom Fachbereichstag verabschiedet (https://fbt-hp.de).

Fachqualifikationsrahmen Heilpädagogik

Ein anderes wichtiges Papier ist der »Fachqualifikationsrahmen Heilpädagogik«, ein Referenzrahmen mit einer gestuften Matrix für die angestrebten Qualifi-

kationsniveaus und Kernkompetenzen im BA-, MA- und Promotionsstudiengang HP nach der Verabschiedung der UN-BRK. Auch dieser steht zum Download bereit.

Fach- und Berufsverband Heilpädagogik

Als zweite Community nenne ich den Fach- und Berufsverband Heilpädagogik (BHP). Ähnlich wie die GEW ist der BHP ein fach- und berufsorientierter Verband, der auch eine Zeitschrift hat, die heilpädagogik.de. Dort habe ich mehrere Jahre in der Redaktionsgruppe mitgearbeitet. Auch da gibt's natürlich Differenzen und Unterschiede. Ähnlich wie in den IFO-Tagungen geht es auch in diesen Beispielen um das Austarieren eines gemeinsamen professionellen und inklusiven Selbstverständnisses.

Du hattest die Disability Studies schon angesprochen. Aber wie ist das mit den Bezügen zu anderen Teildisziplinen der Pädagogik, insbesondere zu den anderen Heterogenitätsdimensionen. Inklusion umfasst ja mehr als Behinderung. Gleichzeitig ist der Schwerpunkt der IFO-Tagungen immer noch auf der Dimension Behinderung. Und auch der Schwerpunkt in vielen Studiengängen liegt immer noch auf dieser Dimension. Wie kommt man da zusammen mit den anderen Teildisziplinen oder Fachbereichen?

Interdisziplinäre Forschungen

Man müsste die Forschungs- und Handlungsfelder vielleicht erst einmal für Vertreter:innen anderer Disziplinen öffnen und neue Konzepte entwickeln. Zu Beginn der Integrationsbewegung war die Konzentration auf die Dimension Behinderung in der allgemeinen Kita und Schule notwendig. Aber heute verändert sich das. Da muss man andere Schwerpunkte setzen und auch andere Fachleute hinzuziehen. Als positives Beispiel fällt mir dazu die Einladung von Paul Mecheril als Hauptreferenten auf einer der IFO-Tagungen ein. Man muss die Forschungs- und Handlungskonzepte interdisziplinär erweitern.

Die Schwierigkeit ist dann natürlich die Frage nach den Forschungsgeldern. Wer kann Anspruch auf was erheben?

Forschungsgelder

Ja, das ist schwierig, dennoch machbar. Einen anderen wichtigen Aspekt für mich vertritt Annedore Prengel, die Verknüpfung von Inklusion und Kinderrechten. Dass Kinder überhaupt als Forschungssubjekte gehört werden und aktiv in die Forschung einbezogen werden, ist noch sehr selten. Auch das könnte ein neuer Schwerpunkt sein. Und wenn man an alle Kinder denkt, hat man automatisch die gesellschaftliche Vielfalt über ihre unterschiedlichen gesellschaftlichen Herkunftsmilieus abgebildet.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen siehst du für die Praxis?

Es geht letztendlich darum, alle Handlungsfelder dem schon genannten Forschungskatalog entsprechend inklusiv zu gestalten. Die Forschung in Zeiten von

Corona wäre auf die dadurch verschärften Einschränkungen zu richten. Es bliebe zu erfassen, was das z. B. für Kinder oder Erwachsene mit Behinderungen heißt. Und da muss ich forschungsmäßig doch kategorisieren, auch wenn ich das im gesellschaftlichen Kontext nicht will. Aber ich muss ja erst mal klarstellen, über wen und mit wem rede ich? Ich würde sie natürlich als Subjekte mit einbeziehen wollen und auch ihre Organisationen.

Ressourcenausstattung

Eine weitere Herausforderung ist der Kampf um angemessene Ressourcenausstattung. Das ist eigentlich die Nummer eins bei allem.

Und dann tatsächlich das Anliegen, worüber wir vorhin schon gesprochen haben: die inklusive Ausrichtung der Kinder- und Jugendhilfe, also die »große Lösung«. Dafür sind die gesetzlichen, sozialpolitischen und operativen Rahmenbedingungen zu schaffen. Aber letztlich ist auch das wieder eine Ressourcenfrage zwischen Bundes- und Länderkompetenzen. Und angesichts der demografischen Entwicklung unserer Gesellschaft stehen andere Belange immer im Vordergrund, weniger die Kinder- und Jugendpolitik oder die Bildung.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen siehst du für die Forschung?

Die Forschungsfelder entsprechen dem schon genannten gesellschaftlichen Bedarf. Überwiegend qualitative Forschung und Best-Practice-Beispiele halte ich dafür für besonders geeignet. Analog zum Jakob-Muth-Preis im schulischen Kontext könnte man auch in anderen Feldern richtungsweisende Entwicklungen und Beispiele publik machen.

Soziale Benachteiligung

Bei all den Themen, die wir hier angesprochen haben, sollte die klassische soziologische Forschung zur sozialen Ungleichheit nicht vergessen werden, weil sich unsere Gesellschaft zunehmend spaltet. Soziale Benachteiligung führt zu multiplen Verschärfungen in allen Lebensphasen und -bereichen, insbesondere in der Pandemie.

Aber die Verschränkungen der Dimensionen entsprechen doch dem Intersektionalitätskonzept.

Intersektionalität

Ich halte beide Forschungslinien für dringend notwendig. Sie stehen ja nicht in Konkurrenz zueinander, sondern bringen jeweils spezifische Erkenntnisse hervor, die handlungsrelevant werden sollten.

Literatur zum Interview

Abe, I. et al. (1973). *Kritik der Sonderpädagogik*. Gießen.

Aly, M., Aly, G. & Tumler, M. (1981). *Kopfkorrektur oder der Zwang gesund zu sein. Ein behindertes Kind zwischen Therapie und Alltag*. Berlin.

Basaglia, F. (Hrsg.). (1973). *Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen*. Frankfurt/M.

Bernstein, B. (1971). *Soziale Struktur, Sozialisation und Sprachverhalten. Aufsätze 1958–1970*. Amsterdam.

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 (3.9.2014).

Booth, T., Ainscow, M. & Kingston, D. (2006). *Index für Inklusion. Tageseinrichtungen für Kinder. Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Kindertageseinrichtung entwickeln*. Herausgeber der deutschsprachigen Fassung: GEW. Frankfurt/Main.

Bourdieu, P. (2000). Ökonomisches, kulturelles und soziales Kapital. Die verborgenen Mechanismen der Macht. In F. Baumgart (Hrsg.), *Theorien der Sozialisation. Erläuterungen – Texte – Arbeitsaufgaben* (S. 217–230). Bad Heilbrunn.

Fachbereichstag Heilpädagogik (2014). Fachqualifikationsrahmen Heilpädagogik. https://fbt-hp.de/themen/fachqualifikationsrahmen (16.2.2022).

Fachbereichstag Heilpädagogik (2015). Stellungnahme des Fachbereichstags Heilpädagogik zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. https://fbt-hp.de/themen/stellungnahme-zur-un-brk (16.2.2022).

Feuser, G. (1966). Geistigbehinderte gibt es nicht! *Zur Negation der Entwicklungsfähigkeit des »Geistes«, 12*, 7–14.

Feuser, G. (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2*, 25–29. http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html (20.10.2015).

Flieger, P. (2009). Partizipatorische Forschung: Wege zur Entgrenzung der Rollen von ForscherInnen und Beforschten. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmler & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung* (S. 159–172). Bad Heilbrunn.

Flieger, P. & Schönwiese, V. (2009). Partizipation in der Forschung am Beispiel des Forschungsprojekts »Das Bildnis eines behinderten Mannes«. In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmler & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung* (S. 173–176). Bad Heilbrunn.

Gottschalch, W. (1971). *Sozialisationsforschung: Materialien, Probleme, Kritik*. Frankfurt/M.

Grampp, G. (2018). *Die ICF verstehen und nutzen*. Köln.

Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1979). *Unterricht: Analyse und Planung*. 10. unv. Aufl. Hannover.

Iben, G. (1971). *Randgruppen der Gesellschaft. Untersuchungen über Sozialstatus und Erziehungsverhalten obdachloser Familien*. München.

Jantzen, W. (2007). *Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1 und 2*. Berlin.

Kraus de Camargo, O. & Simon, L. (2013). *Die ICF-CY in der Praxis*. Bern.

Krischok, M. (Hrsg.). (1989). *Spandauer Verhältnisse: für Kinder und Jugendliche mit/ohne Behinderungen. Integration durch gemeinsames Leben und Lernen*. Berlin.

Milani-Comparetti, A. & Roser, L.-O. (1982). Förderung der Normalität und Gesundheit in der Rehabilitation. Voraussetzung für die reale Anpassung behinderter Menschen. In M. Wunder (Hrsg.), *Sie nennen es Fürsorge. Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand* (S. 77–88). Berlin.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011). *Inklusion vor Ort. Der kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin.

Prchal, K., Block, M., Ortmann, K., Fricke, L., Kuhn-Zuber, G. & Zimmermann R.-B. (2015). *Beschreibung und Bewertung der Versorgungs- und Unterstützungsangebote für Kinder mit geistigen, körperlichen und seelischen Behinderungen in Berlin (Versuki)*. Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin. Berlin.

Prengel, A. (2006 [1993]). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Wiesbaden.

Prengel, A. & Winklhoffer, U. (Hrsg.). (2014). *Kinderrechte in pädagogischen Beziehungen Bd. 1: Praxiszugänge; Bd. 2: Forschungszugänge*. Opladen.

Schildmann, U., Schramme, S. & Libuda-Köster, A. (2018). *Die Kategorie Behinderung in der Intersektionalitätsforschung. Theoretische Grundlagen und empirische Befunde*. Bochum und Freiburg.

Schmid, S. (1977). *Freiheit heilt. Bericht über die demokratische Psychiatrie in Italien*. Berlin.

Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim, München.

Schöler, J. (Hrsg.). (1987). *»Italienische Verhältnisse« insbesondere in den Schulen von Florenz*. Berlin.

Schumann, B. (2007). *»Ich schäme mich ja so!« Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«*. Bad Heilbrunn.

Schumann, M. (1987). Das »soziale Netz« der Ambulatorien. In J. Schöler (Hrsg.), *»Italienische Verhältnisse« insbesondere in den Schulen von Florenz* (S. 72–98). Berlin.

Schumann, M. (1999). »… Und raus bist du …!?« Zur Alltagsbewältigung von Mädchen und Jungen mit Behinderungen und ihren Eltern im Stadtgebiet. G. Dehlinger, A. Dieterle, B. Götz & W. Schumann (Hrsg.), *Kinderalltag und Lebensqualität im städtischen Raum. Bd 3*. Reutlingen.

Schumann, M. & Willenbring, M. (2009). Evaluationsbericht zum Projekt »Opstapje – Schritt für Schritt«. Präventives Förderprogramm für Kinder (ab 18 Monaten) aus sozial benachteiligten und bildungsfernen Familien in Berlin-Lichtenberg. Im Rahmen von Hippy-Opstapje Deutschland gGmbH. Berlin: Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin.

Schuntermann, M. (2007). *Einführung in die ICF. Grundkurs-Übungen-offene Fragen*. Landsberg.

UN-Behindertenrechtskonvention (2006). Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte der Menschen mit Behinderungen. Veröffentlicht vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales. Berlin.

Ziller, H. & Saurbier, H. (1992 [1984]). *Rechtliche und finanzielle Grundlagen der Integration behinderter Kinder im Kindergarten*. Weinheim, München.

Inklusive Schule im Sozialraum – eine Perspektive für die heilpädagogische Profession?[1]

Monika Schumann

Im Jahre 2009 hat Deutschland die UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) ratifiziert. Damit wurde die Verpflichtung eingegangen, Menschen mit Behinderungen in allen Bereichen die volle gesellschaftliche Teilhabe zu garantieren, so auch im Bildungswesen. Wie der Ist-Stand inklusiver Bildung sechs Jahre danach tatsächlich einzuschätzen ist, soll im Bereich des Schulwesens genauer in den Blick genommen werden. Welche Herausforderungen mit der Förderung inklusiver Prozesse in der Schule verknüpft sind und welchen Beitrag Heilpädagoginnen und Heilpädagogen dazu leisten können, wird anhand einiger schulischer Aufgabenfelder konkretisiert. Schließlich wird erörtert, welche Rolle die Schule, die Kinder- und Jugendhilfe und die heilpädagogische Profession bei der Gestaltung eines inklusiven Sozialraums einnehmen können. Da es sich bei der »Inklusion« um einen allseits verwendeten – und inzwischen inflationär gebrauchten – Begriff handelt, folgt zunächst eine Begriffsschärfung.

1 Inklusive Schulentwicklungen

1.1 Zur Leitidee der Inklusion

Das umfassende Verständnis von Inklusion basiert auf dem Gedanken der Vielfalt als gesellschaftlicher Chance: »›Inklusion‹ heißt, Menschen willkommen zu heißen. Niemand wird ausgeschlossen, alle gehören dazu [...] Alle werden anerkannt und alle können etwas beitragen. Unsere Gesellschaft wird reicher durch die Vielfalt aller

1 Erstveröffentlichung: Schumann, M. (2015). Inklusive Schule im Sozialraum – eine Perspektive für die heilpädagogische Profession? In Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. & Berufs- und Fachverband Heilpädagogik (BHP) (Hrsg.), *Inklusion und Heilpädagogik. Kompetenz für ein teilhabeorientiertes Gemeinwesen* (S. 59–87). Berlin. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V.

Menschen, die in ihr leben«, so lautet die Definition im »Kommunalen Index für Inklusion«[2]. Dahinter steht die Absage an jede Form von gesellschaftlicher Diskriminierung aufgrund unterschiedlicher Fähigkeiten, Geschlechterrollen, ethnischer Zugehörigkeiten, Nationalitäten, Hautfarben, Erstsprachen, Religionen, sexueller Orientierungen oder anderer Aspekte. Inklusion fungiert somit als eine allgemeingültige, menschenrechtsbasierte, normative, gesellschaftliche (und pädagogische) Leitperspektive, auch wenn sie immer nur annäherungsweise verwirklicht werden kann.

Nach Art. 3 der UN-BRK umfasst Inklusion für Menschen mit Behinderungen die menschen- und bürgerrechtlich begründeten Ansprüche auf

- Selbstbestimmung,
- Nichtdiskriminierung,
- volle und wirksame Teilhabe an der Gesellschaft und Einbeziehung in die Gesellschaft,
- Barrierefreiheit,
- volle Chancengleichheit,
- Achtung vor den sich entwickelnden Fähigkeiten von Kindern mit Behinderungen.

Diese Kriterien können auch im schulischen Bereich als Maßstäbe zur Einschätzung seiner inklusiven Qualität gelten. Im Art. 24 der UN-BRK werden sie weiter präzisiert.

Inklusion ist immer ein vielschichtiger, mehrdimensionaler Prozess. Im »Kommunalen Index« werden fünf Ebenen inklusiver Prozesse voneinander unterschieden, die sich wechselseitig durchdringen, aber nicht immer alle erreicht werden:

(1) Ich mit Mir: die Ebene der einzelnen Person,
(2) Ich mit Dir: die Ebene von Mensch zu Mensch,
(3) Wir: die Ebene der öffentlichen Organisationen,
(4) Wir und Wir: die Ebene der Vernetzung,
(5) Alle gemeinsam: Die Kommune als Ganzes.[3]

Inklusion beginnt also in den Köpfen, ehe sie zu strukturellen Veränderungen führen kann. Doch auf welchen Voraussetzungen basiert Inklusion im Schulsystem hierzulande?

1.2 Rahmenbedingungen schulischer Bildung in Deutschland

Im Rückgriff auf die bildungsstatistischen Daten der Bertelsmann Stiftung[4] wird im Rahmen der Staatenberichterstattung des Deutschen Instituts für Menschenrechte

2 Montag Stiftung. Jugend und Gesellschaft, 2011, S. 18.
3 Vgl. Montag Stiftung. Jugend und Gesellschaft, 2011, S. 25f.
4 Bertelsmann Stiftung, 2014.

(DIM) zu Art. 24 kritisiert, dass in Deutschland noch immer eine hoch differenzierte, segregierende Schulstruktur vorherrscht. Seit 2009 öffnen sich die allgemeinen Einrichtungen zwar stärker für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, allerdings bestehen dabei große Länderdisparitäten. So beträgt die Integrationsquote in die allgemeine Schule je nach Bundesland zwischen 15 bis 63 Prozent.[5]

Dazu bezieht die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte folgende Position:

> »132. Von einem inklusiven Bildungssystem ist der Vertragsstaat weit entfernt. Einige Länder verweigern sich offenkundig dem Auftrag, Inklusion strukturell zu begreifen und halten an der Doppelstruktur Regelschule und Sondereinrichtung ausdrücklich fest. […]
>
> 134. Von einer Weichenstellung hin zu einem ›inklusiven System‹ kann erst dann gesprochen werden, wenn die sonderpädagogische Förderung systematisch und strukturell in die allgemeine Schule verankert wird und gleichzeitig trennende Strukturen im Bereich der schulischen Bildung überwunden werden.
>
> 135. Die Monitoring-Stelle regt an, dass der CRPD-Ausschuss dem Vertragsstaat (Länder) empfiehlt, soweit noch nicht geschehen, die Weichen zum Aufbau eines inklusiven Bildungssystems zu stellen, insgesamt seine Anstrengungen in Bezug auf schulische Bildung zu verstärken und die schulische Segregation zu überwinden.«[6]

Für die mittelfristige Weiterentwicklung der Inklusion im gegliederten Schulsystem skizziert Hans Wocken[7] drei mögliche Szenarien:

1. ein *integriertes* System: Haupt-, Realschule und Gymnasium werden in einem progredienten Reformprozess zusammengefasst, die neuen Sekundarschulen (Gemeinschafts-, Regional-, Stadtteilschulen) nehmen alle Schülerinnen und Schüler auf. Diese Vision ist schwer umsetzbar.
2. ein paralleles System: Das mehrgliedrige Schulsystem wird auf zwei Grundformen zurückgefahren, eine inklusive Primarstufe und eine inklusive Sekundarstufe mit fortbestehendem eigenständigem Gymnasium. Diesen Weg streben die Stadtstaaten an.
3. ein additives System: Das gegliederte Schulsystem bleibt in der gewachsenen Struktur erhalten. Für die Integration »geeignete« Schülerinnen und Schüler, d. h. solche, die »zielgleich« lernen können, werden im allgemeinen Schulsystem zugelassen. »Zieldifferent«[8] lernende Kinder und Jugendliche gelangen dann nach der Grundschule vor allem in die Haupt- und Gesamtschule. Förderschulen bleiben daneben bestehen.

5 DIM, 2015, S. 26.

6 DIM, 2015, S. 26f., Hervorheb. im Orig.

7 Vgl. Wocken, 2014, S. 51f.

8 Kinder mit dem Förderbedarf in den Bereichen »Lernen« und »geistige Entwicklung« lernen nach *besonderen* curricularen Vorgaben. Die individuellen Lernziele müssen auf ihre aktuelle Lernausgangslage zugeschnitten werden. Hingegen können Kinder mit besonderem Förderbedarf, die *zielgleich* lernen, die jeweiligen Klassenziele erreichen.

1.3 Inklusive Entwicklungen innerhalb des gegliederten Schulsystems?

Ein Schulkonzept, das die Implikationen der Inklusion strukturell, schulorganisatorisch, pädagogisch und didaktisch weitestgehend umsetzt, ist das Konzept »Eine Schule für alle Kinder«. Hier wird allen Kindern des Einzugsbereichs ein gleichberechtigter und barrierefreier Zugang zur allgemeinen (wohnortnahen) Schule garantiert, unabhängig von ihren individuellen, kulturellen oder sozialen Voraussetzungen. Aufgrund der großen Heterogenität der Lernvoraussetzungen bemühen sich diese Schulen um eine zeit- und kindgemäße Pädagogik auf der Basis von Binnendifferenzierung und Individualisierung.

Solche Schulen gibt es bereits in vielen Bundesländern. Seit 2009 werden jedes Jahr drei bis vier inklusiv orientierte Schulen mit dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet[9]. Best Practice Beispiele werden auch auf der Inklusionslandkarte der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen veröffentlicht.[10] So wünschenswert diese Entwicklungen auch sind, so kommen sie dennoch häufig nur unter großen Widersprüchen zustande und verlangen dem dort tätigen Personal hohes Engagement ab. Die Strukturvorgaben und Charakteristika des selektiven Schulsystems (Homogenisierung der Bildungsgänge, homogen ausgerichtete Jahrgangsstufen und Lerngruppen, entsprechende Bildungsstandards, Notenhierarchien, kognitiv orientierte Wissensakkumulation, einseitig verstandener Leistungsbegriff und Frontalunterricht) bestehen weiter fort.

Obwohl seit 1986/87 die Schulgesetze der Bundesländer nach und nach gemeinsamen Unterricht ermöglichen,[11] können sie dessen Zustandekommen auch behindern. In einigen Bundesländern wird zieldifferenter Unterricht ohne Einschränkung zugelassen, andere lassen ihn nur im Primarbereich zu, führen ihn erst nach und nach ein oder machen ihn abhängig von der Verfügbarkeit von freien Plätzen und Ressourcen.[12] Darüber hinaus enthalten die Schulgesetze fast aller Bundesländer (außer Hamburg) einen Haushaltsvorbehalt, der inklusive Schulentwicklungen begrenzt und damit im Widerspruch zu den Zielsetzungen der UN-BRK steht. So existiert derzeit in den 16 Ländern ein unüberschaubarer »Flickenteppich« an schulischen Organisationsformen.

Welche Kraftanstrengungen für den Umbau zu einem inklusiven Schulsystem von Bund, Ländern, Kommunen, Wirtschaft, Zivilgesellschaft, Wissenschaft und Akteuren der Bildungspraxis gemeinsam unternommen werden müssen, vermittelt die »Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland«. Sie wurde im

9 Vgl. https://www.jakobmuthpreis.de. Inzwischen wurden 21 Schulen prämiert – bei einer Vielzahl hochkarätiger Bewerbungen.

10 Vgl. https://www.inklusionslandkarte.de

11 Vgl. Schumann, 2011.

12 Vgl. Wachtel, 2014, S. 45f. Die Landesschulgesetze der 16 Bundesländer sind abrufbar auf den Seiten der Kultusministerkonferenz: http://www.kmk.org (20.10.2015).

Rahmen des »Bildungsgipfels« der Deutschen UNESCO-Kommission »Inklusion – Die Zukunft der Bildung« am 20. März 2014 verabschiedet.[13] Von diesen unüberschaubaren Rahmenbedingungen werden auch die Einzelschule und der Unterricht beeinflusst. Welche Aufgaben und Herausforderungen sich daraus konkret ergeben, wird nun skizziert.

1.4 Inklusive Gestaltung von Schule und Unterricht

Schule als »Schule der Vielfalt« muss auf allen Ebenen inklusive Weiterentwicklungen anstreben. Exemplarisch werden dazu folgende Kernbereiche näher betrachtet:

- Didaktik und Unterrichtsgestaltung,
- Diagnostik, Lernbegleitung und Förderung,
- Kooperation zwischen Schule und Eltern,
- Inklusionsorientierte Gestaltung von Übergängen,
- Inklusionsorientierte Gestaltung des Ganztagsangebotes.

Inklusion lässt sich nur in multiprofessioneller Zusammenarbeit aller in der Schule tätigen Berufsgruppen und ehrenamtlichen Kräfte anstreben, also im gemeinsamen Prozess mit dem Lehrpersonal, Sonderpädagoginnen und -pädagogen, Pädagogischen Unterrichtshilfen bzw. Erzieherinnen und Erziehern, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Schulhelferinnen und -helfern bzw. Schulassistentinnen und -assistenten, externen Beraterinnen und Beratern, externen therapeutischen Kräften, Bundesfreiwilligendienst-Leistenden, Mitarbeitenden im freiwilligen sozialen Jahr, Praktikantinnen und Praktikanten, Lesepatinnen und -paten – und auch Heilpädagoginnen und Heilpädagogen?

2 Der Beitrag der Heilpädagogik in der inklusiv ausgerichteten Schule

2.1 Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in der allgemeinen Schule – eine neue Berufsgruppe?

So unübersichtlich das deutsche Schulsystem insgesamt ist, so diffus gestalten sich auch die Bedingungen für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an Schulen. In den Personalverordnungen wird diese Berufsgruppe häufig gar nicht genannt und rangiert allenfalls unter dem Begriff »pädagogisches Personal«. Entsprechend vielfältig sind auch die Funktionsbezeichnungen als »Betreuungskraft, Förderlehrerin, Zweitkraft, Pädagogische Unterrichtshilfe, Integrationserzieherin und ande-

13 DUK, 2014.

res mehr«[14]. Wenn überhaupt, sind sie überwiegend in Sonder- oder Förderschulen mit den Schwerpunkten »geistige Entwicklung«, »Lernen«, »emotionale und soziale Entwicklung« oder »körperliche und motorische Entwicklung«[15] tätig, ferner in Integrationsschulen, in integrativen Klassen, Eingangsklassen, Förderklassen an Regelschulen, im offenen Ganztagsbereich von Schulen oder Schulhorten sowie in an Schulen angegliederten Fachdiensten, wie Umfrageergebnisse des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik (BHP) belegen.[16]

So unbefriedigend diese Situation auch ist, so gewinnbringend könnte die »Ressource Heilpädagogik« in Schulen sein, denn das heilpädagogische Handeln ist darauf ausgerichtet,

> »die Entwicklungsmöglichkeiten aller Adressatinnen und Adressaten innerhalb ihrer jeweiligen sozialen Kontexte zu unterstützen, ihre individuellen und gemeinsamen Entwicklungsprozesse zu begleiten und die Teilhabemöglichkeiten der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit Unterstützungsbedarf innerhalb ihrer gesellschaftlichen Bezugssysteme zu erweitern«.[17]

Das fachliche Rückgrat der Heilpädagogik besteht in der professionellen Beziehungsgestaltung mit unterschiedlichsten Interaktionspartnern in verschiedensten Settings zugunsten der Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Behinderungen. Die heilpädagogischen Ausbildungsstätten kommen diesem Anspruch in besonderer Weise nach, indem Inklusion in allen Studienstätten in Lehre, Praxis und Forschung verankert ist. Näheres regelt die im März 2015 vom »Fachbereichstag Heilpädagogik« verabschiedete »Stellungnahme des Fachbereichstages Heilpädagogik zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen«.[18]

Mit diesem Fokus sind die hochschulisch ausgebildeten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen am nächsten mit der Berufsgruppe der Sozialpädagoginnen und -pädagogen verwandt, unterscheiden sich aber von diesen durch ihre konsequente Teilhabeorientierung aus der Perspektive von Menschen mit Behinderungen und den Einsatz der entsprechenden Handlungskonzepte, Instrumente, Methoden und Arbeitsweisen. Auch die fachschulische Ausbildung öffnet sich dafür. Welchen Beitrag Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Schulkontext leisten (können), wird nun konkretisiert.

14 BHP, 2012, S. 11.

15 Zur Übersicht über die sonderpädagogischen Förderschwerpunkte sei auf die Empfehlungen der KMK verwiesen unter http://www.kmk.org (20.10.2015).

16 vgl. BHP, 2012, S. 11.

17 So die Kompetenzbeschreibung im Positionspapier »Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Schuldienst«, BHP, 2012, S. 4.

18 Fachbereichstages Heilpädagogik 2015. Dieses Gremium stellt den Zusammenschluss aller heilpädagogischen Fachhochschulstudiengänge dar.

2.2 Inklusive Bildung in der allgemeinen Schule – ein neues Arbeitsfeld für Heilpädagoginnen und Heilpädagogen?

Geht man von den schulischen Bedingungen im Land Berlin aus, so könnten Heilpädagoginnen und Heilpädagogen ihre Kompetenzen in folgenden Schulformen einbringen:[19]

- in den derzeit schon bestehenden Schulstufen (insbesondere der Primarstufe),
- in die nach dem »Berliner Gesamtkonzept inklusive Schule« im Aufbau befindlichen inklusiven (offenen) Ganztagsschulen, die oft in sozialen Brennpunkten angesiedelt sind und Kinder mit Förderbedarf in den Förderschwerpunkten »Lernen«, »emotional-soziale Entwicklung« und »Sprache« integrieren,
- in den im Aufbau befindlichen inklusiven Schwerpunktschulen, die insbesondere Kindern mit Förderbedarf im Bereich der »geistigen Entwicklung«, »körperlich-motorischer Entwicklung«, »Sehen«, »Hören« sowie »Autismus« und »schweren Behinderungen« offenstehen.

2.2.1 Didaktik und Unterrichtsgestaltung

Je heterogener die Lernvoraussetzungen der Kinder aufgrund der flexiblen Schulanfangsphase (SAPH), aufgrund jahrgangsübergreifender Organisationsformen (JÜL)[20], der Anwesenheit von Kindern verschiedener ethnischer, kultureller Herkunft sowie von Kindern verschiedener sozialer Milieus und mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind, desto größer ist das didaktische Spannungsfeld. In seinem Ansatz der entwicklungslogischen Didaktik hat Georg Feuser – auf der Grundlage einer allgemeinen kindzentrierten und basalen Pädagogik – Kriterien zur inklusiven Unterrichtsgestaltung entwickelt, nach denen

»
- alle Kinder und Schüler (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung)
- in Kooperation miteinander
- auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen

19 In Berlin liegt noch keine Stellenbeschreibung für Heilpädagog:innen im Schuldienst vor. In anderen Bundesländern wie Brandenburg, Nordrhein-Westfalen oder Rheinland-Pfalz findet »heilpädagogisches Personal« in Regelschulen aber durchaus Berücksichtigung.

20 In JÜL-Klassen lernen bis zu drei Jahrgangsstufen in einem Klassenverband zusammen, also Klasse 1–3 und teilweise auch Klasse 4–6. Schnell lernende Kinder rücken schneller auf, langsam lernende Kinder können ein Jahr länger in Klassenstufe 1–3 verweilen. Durch die nachrückenden Erstklässler ist immer eine große Heterogenitätsspanne gegeben. Langsam lernende Kinder fallen dadurch weniger auf.

- an und mit einem ›gemeinsamen Gegenstand‹ (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema)
- spielen, lernen und arbeiten«[21].

Das bedeutet, dass nicht alle Kinder dieselben Ziele erreichen müssen, aber jedes Kind das bestmögliche. Binnendifferenzierung und Einsatz reformpädagogischer Methoden sind dafür unabdingbare Voraussetzungen. Zwar sind Heilpädagoginnen und Heilpädagogen meistens nicht als Lehrkräfte tätig, können im Unterricht aber wichtige begleitende und ergänzende Funktionen übernehmen, die nun beschrieben werden. Damit werden sie zu wichtigen Teammitgliedern.

2.2.2 Diagnostik, Lernbegleitung und Förderung

In inklusiven Kontexten verlagert sich die Funktion der Diagnostik weg von kategorialen Klassifizierungen zum Zweck der »richtigen« Platzierung (Statusdiagnostik) hin zur Beobachtung und Analyse der Potenziale und Lernhemmnisse zum Zweck der Lernprozessbegleitung (Förderdiagnostik). Überall da, wo noch individuelle Begutachtungen von Kindern zur Erhebung und Quantifizierung ihres Förderbedarfs stattfinden (müssen), ist das »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« weiterhin wirksam. Die zur Bewilligung zusätzlicher Lehrerstunden nötige Gutachtertätigkeit ist nach wie vor ein professionelles Aufgabenfeld der Sonderpädagogik und ggf. der Schulpsychologie, nicht der Heilpädagogik. Deren Professionalität liegt in der (zeitintensiven) Ermittlung qualitativer, prozessbezogener und »verstehensrelevanter« Informationen, dies auf der Grundlage von Einzel- und/oder Gruppenbeobachtungen im Unterricht oder anderen Situationen, in der Gesprächsführung mit relevanten Bildungspartnern und in Kind-Umfeld-analytischen Vorgehensweisen.

In einzelnen Entwicklungsbereichen wie

- Wahrnehmung,
- sprachliche Entwicklung und Kommunikation (insbesondere unter erschwerten Kommunikationsbedingungen oder bei anderen Äußerungsformen als der Lautsprache bzw. der deutschen Muttersprache),
- emotional-soziale Entwicklung und Interaktionsverhalten (einschließlich möglicher Hinweise auf Bindungsqualitäten),
- Körperwahrnehmung und -orientierung

können die Beobachtungen, Instrumente und Analysen als Grundlage zur individuellen regelmäßigen Entwicklungs- und Lernbegleitung dienen, aber auch als

21 Feuser, 2001. Dem Bild eines Baumes entsprechend sind alle Kinder über den gemeinsamen Gegenstand (Stamm des Baumes als Unterrichtsthema bzw. Projekt) miteinander verbunden. Ihren individuellen Voraussetzungen entsprechend verfolgen sie im Gesamtprojekt jedoch verschiedene, individuell angepasste Ziele (Verästelungen bzw. Lernprozesse). Eine ausführliche Grundlegung befindet sich in Feuser (1995, S. 84–93 und 168–193).

Basis für Entwicklungsberichte, Förderpläne und -strategien. Gleichzeitig können sie in einer dialogischen Feedbackkultur mit den Kindern selbst und den engsten Prozessbeteiligten genutzt werden.

Über die individuelle Lernbegleitung hinaus können auf dieser Basis aber auch gruppenbezogene Förderangebote konzipiert und umgesetzt werden, von denen die gesamte Lerngruppe profitiert, z. B. zur Wahrnehmungsförderung oder beim Einsatz kreativer Methoden zur Sprachförderung. Kommunikationserschwernisse können zur gebärdensprachlichen Unterstützung oder zur unterstützten Kommunikation führen. Das soziale Klima kann durch gruppendynamische und Interaktionsspiele verbessert werden. Verfahren zur Entspannung und zum Stressabbau können die Konzentrations- und Lernbereitschaft aller fördern, Psychomotorik und Spiele zur Körperorientierung unterstützen das soziale Regellernen. In inklusiven Schwerpunktschulen, in denen auch schwerer beeinträchtigte Schülerinnen und Schüler aufgenommen sind, können auch weitere Arbeitsansätze etabliert werden wie die »basale Stimulation« oder der TEACCH-Ansatz bei Schülerinnen und Schülern mit Autismus. All diese Angebote können auch ergänzend im Ganztagsbereich der Schulen erfolgen.

Was ist daran inklusiv? Durch den Einsatz solcher Konzepte und Arbeitsweisen können (Entwicklungs- und Lern-)Barrieren reduziert werden. Wenn es darüber hinaus gelingt, die Interaktionsstruktur aller in der sozialen Gruppe positiv zu beeinflussen, ist das ein Beitrag zur sozialen Teilhabe.

2.2.3 Kooperation zwischen Schule und Eltern

Je jünger das Schulkind ist und je größer seine Schwierigkeiten sind, sich (aus welchen Gründen auch immer!) einzugewöhnen, mitzuteilen oder zu behaupten, desto notwendiger ist die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Eltern sind die lebensweltlichen Expertinnen und Experten für ihr Kind und wollen nur sein Bestes. In dieser Rolle wollen sie von der Schule anerkannt werden. Häufig ist die Kommunikation zwischen Schule und Eltern aber hierarchisch strukturiert[22] und (zumindest subtil) belastet. Die Schule verfügt über die Deutungshoheit und die institutionelle Macht und wird von Eltern auch genau so erlebt. Eltern werden oft als »Störenfriede« schulischer Abläufe empfunden und nur dann aktiv als (sanktionierende) »Erziehungspartner« angefragt, wenn es in der Schule zu Schwierigkeiten oder Konflikten mit dem Kind gekommen ist. Zudem haben die Lehrkräfte in der Schule oft nicht die Zeit und nicht immer den beruflichen Habitus, um befriedigende Elternkontakte zu pflegen. Umgedreht ziehen sich die Eltern oft aus enttäuschten Erwartungen, Resignation, Misstrauen oder gar sozialer Angst von der Schule zurück.

22 Im unreflektiert gebrauchten Begriff der »Elternarbeit« tritt diese Hierarchie offen zutage.

Diese Dynamiken können sich verschärfen, wenn die Schule in einem sozialen Brennpunkt angesiedelt ist und von einem Großteil von Schülerinnen und Schülern in stark belasteten Lebenslagen besucht wird.[23] Die Kommunikationsdefizite – und im Hintergrund die möglichen gegenseitigen Schuldzuweisungen – nehmen dann in der Regel noch zu. Hier müssten ganz neue Formen niedrigschwelliger, kultursensibler und kreativer Kontaktpflege entwickelt werden, um die Schule als Kooperationspartner für die Eltern überhaupt attraktiv werden zu lassen.

Ein drittes Konfliktfeld kann sich im Kontext der sozialen Vielfalt in der Schule ergeben. Nicht nur die Schülerschaft ist heterogen, sondern ebenso die Gruppe der dazugehörigen Eltern. Nach wie vor erleben sozial benachteiligte Eltern, Eltern aus einem anderen Kulturkreis oder Eltern von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf Berührungsängste, Distanz oder Ausgrenzungsprozesse von (stark leistungsorientierten) »Miteltern«. Hingegen können Elterngruppen und Elternnetzwerke im positiven Fall Erfahrungen von Empathie, Selbsthilfe, Solidarität und gemeinsamem Handeln ermöglichen.

Die skizzierten Konfliktlinien lassen erkennen, dass sich Synergieeffekte zwischen Eltern und Schule erst dann einstellen, wenn *alle* Eltern »auf Augenhöhe« anerkannt, mit ihren Ressourcen wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Das passiert nicht von allein. Es bedarf einer professionellen Figur mit der nötigen inklusiven Grundhaltung an der Schule, mit den dafür nötigen kommunikativen Kompetenzen und einer angemessenen Ressourcenausstattung, um sich dieser Kooperation kontinuierlich zu widmen und Synergieeffekte in der Schule dauerhaft herzustellen. Mit ihren Kernkompetenzen der professionellen Beziehungsgestaltung sind Heilpädagoginnen und Heilpädagogen darauf besonders gut vorbereitet. Zwei Best Practice Beispiele aus der Grundschule Günnigfeld in Bochum und der Vels-Heide-Schule in Altenbochum veranschaulichen erfolgreiches heilpädagogisches Handeln in diesem Feld.[24]

2.2.4 Inklusionsorientierte Gestaltung von Übergängen

Besuchen Kinder nicht gerade eine 12- bis 13-jährige (private) Schule oder eine Förderschule, dann haben sie in ihrer Bildungskarriere mindestens drei Übergänge zu bewältigen:

- von der Kita in die Schule,
- von der Grundschule in die Sekundarschule bzw. das Gymnasium,
- von der Schule in die Berufsausbildung, den Arbeitsmarkt oder das Studium.

23 Als Indikator für den Hinweis auf soziale Benachteiligung gilt der Anteil der Schülerschaft mit Lernmittelbefreiung.

24 Große-Bley, 2007.

Übergänge (Transitionen) sind »Knotenpunkte« im Entwicklungsverlauf. Sie werden als

> »komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren. [...] Charakteristisch dabei ist, dass das Individuum dabei Phasen beschleunigter Veränderungen und eine besonders lernintensive Zeit durchmacht. [...] Dabei kommt es zu einer Anhäufung unterschiedlicher Belastungsfaktoren, weil Anpassung und Veränderungen in vielen Bereichen geleistet werden müssen und innerpsychische Prozesse und Beziehungen zu anderen Personen neu gestaltet werden müssen«[25].

Transitionen enthalten Risiken, aber auch Chancen, je nachdem, wie gut der Wechsel begleitet wird.

Die Eltern begleiten das Kind bei der Bewältigung seiner Entwicklungsaufgaben vom Kindergartenkind zum Schulkind. Dabei verändern sie selbst ihre Rolle von »Kindergarteneltern« zu »Schuleltern«. Insofern bewältigen auch sie ihrerseits Entwicklungsaufgaben (Co-Konstruktion). Sie können das desto besser tun, je besser sie ihrerseits fachlich unterstützt werden und von der neuen Schule ernst genommen und wertgeschätzt werden. Wechsel stellen also für jedes Kind und seine Familie eine Herausforderung dar.

Im Falle eines Kindes mit Behinderung verschärfen sich die Bedingungen, weil jeder Wechsel ein erneutes Risiko zur Ausgrenzung aus den Regelstrukturen beinhaltet. So verweist der Fünfte Bildungsbericht darauf, dass im Bundesdurchschnitt 67 % der Kinder mit Förderbedarf in regulären Kita-Gruppen sind und nur ein knappes Drittel in separaten Gruppen (einschließlich Förderschulkindergärten und schulvorbereitenden Einrichtungen).[26] Hingegen liegt der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit zusätzlichem Förderbedarf an allgemeinen Schulen im Schuljahr 2012/13 im Bundesdurchschnitt nur noch bei 28,2 %.[27] Im Vergleich zum Schulanfang ist das weniger als die Hälfte! Und am Ende der Schulzeit verlassen deutschlandweit 72,6 % der Schülerschaft an Förderschulen die Schule ohne einen Hauptschulabschluss.[28] Diese Zahlen führen drastisch vor Augen, dass jeder Übergang steigende Risiken der Ausgrenzung aus dem regulären Lernumfeld nach sich zieht. Welche *lebensweltlichen* Dramen dahinterstehen, lässt sich erahnen.

Von der Kita zur Schule

Im Bereich der Frühen Bildung sind Kinder mit Behinderungen noch relativ gut integriert und erhalten oft weitere Unterstützung durch Frühförderung,

25 Griebel & Niesel, 1998, S. 5.

26 Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014, S. 169. Dabei sind die Länderdisparitäten noch zu berücksichtigen: In Hamburg oder Berlin sind die Kinder zu 98 % bzw. 99 % in Regelkitas.

27 Bertelsmann Stiftung, 2014, S. 6.

28 Bertelsmann Stiftung, 2014, S. 9.

die von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen oder therapeutischen Fachkräften geleistet wird. Vielfach findet diese lebensweltorientiert in Kitas oder als mobile häusliche Frühförderung statt. Bis auf Ausnahmen endet sie aber bei Schuleintritt.

Der Übergang von der Kita in die Schule wird oft als einschneidend erlebt. Forschungsergebnisse belegen mitunter eine tiefe Kluft in der pädagogischen Kultur zwischen Kita und Grundschule,[29] die für Kinder mit Behinderungen noch belastender wird als für andere Kinder. Die Bereitschaft zum konstruktiven Umgang mit der Heterogenität der kindlichen Lebenswelten hängt in der Schulanfangsphase ausschließlich vom professionellen Selbstverständnis der dortigen Lehrkräfte ab. Es gibt kaum ein konzeptionell und strukturell verankertes »Übergangsmanagement«.

Von der Grundschule zur Sekundarstufe

Während der Grundschulzeit steigt seit Dekaden die Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs in der dritten bis zur vierten Jahrgangsstufe erheblich an. Zu diesem Zeitpunkt sollte der Leselernprozess erfolgreich vollzogen sein. Die im Bundesdurchschnitt höchsten Anteile eines diagnostizierten Förderbedarfs entfallen auf die Förderschwerpunkte »Lernen« (40,7 %), »emotionale und soziale Entwicklung« (14,5 %) und »Sprache« (11,3 %).[30] Diese rund zwei Drittel aller positiven Begutachtungen von Lernerschwernissen gehen erwiesenermaßen mit sozialen Benachteiligungen einher. Das bedeutet, dass deren Folgen spätestens jetzt als »schulisches Leistungsversagen« in Erscheinung treten und die Schule mit der Bereitstellung zusätzlicher Lehrerstunden darauf reagiert.

Das restliche Drittel beinhaltet die Förderschwerpunkte »geistige Entwicklung« (16,4 %), »körperlicher und motorischer Entwicklung« (6,9 %) sowie »Sehen« und »Hören« oder ohne eindeutig Zuordnung. Im Gegensatz zu den erstgenannten Förderbedarfskategorien handelt es sich bei letzteren um Zuordnungen, die schon im Einschulungsprozess bekannt sind. Deshalb erhalten Kinder dieser Zuordnungen von Beginn an zusätzliche Stundenzuweisungen.

Darüber hinaus können Kinder und Jugendliche mit Bedarf Eingliederungshilfe in Anspruch nehmen, die auch innerhalb der Schule erfolgen kann. Deren Genehmigung richtet sich aber nicht nach ihrem (pädagogischen) Bedarf, sondern nach Zuständigkeit der Leistungsträger, die wiederum von der »Art der Behinderung« abhängt. Kinder mit (drohender) »seelischer Behinderung« fallen in den Zuständigkeitsbereich der Kinder- und Jugendhilfe (SGB VIII,

29 Lichtblau, Thoms & Werning, 2013; Rothe, 2013.

30 Bertelsmann, 2014, S. 8f. Auch hier liegen erhebliche Länderdisparitäten vor: In städtischen Ballungsgebieten sind diese Zahlen erheblich höher.

§ 35a). Kinder mit (drohenden) körperlichen oder geistigen Behinderungen unterliegen der Sozialhilfe (Eingliederungsverordnung des SGB XII, §§ 54–55).[31]

In der Berliner Studie »Beschreibung und Bewertung der Versorgungs- und Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche mit geistigen, körperlichen und seelischen Behinderungen in Berlin« (»VERSUKI-Studie«)[32] wird der empirische Nachweis erbracht, dass sowohl die Eingliederungshilfe nach SGB XII als auch nach SGB VIII in der Altersgruppe der 11–15-Jährigen am höchsten liegt – über alle Bezirksunterschiede hinweg. Darin spiegelt sich nicht nur der deutliche Schulbezug der Hilfen wider, sondern auch gerade die Übergangsproblematik! Die Autorinnen und Autoren liefern dazu folgende Interpretation:

> »Die Anzahl der Empfängerinnen und Empfänger in der Altersgruppe der 11–15-Jährigen stieg von 2009 bis 2012 um drei Viertel an. Dieser Anstieg könnte mit den Kürzungen des Schulhelferbudgets, das über das Schulamt der Senatsverwaltung vergeben wird, zu erklären sein. Weiterhin ist diese Altersgruppe durch den Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule gekennzeichnet. Hier kann der Schulwechsel zu einem höheren Bedarf an Eingliederungshilfe nach SGB XII führen.«[33]

Letzterer kann damit zusammenhängen, dass im Grundschulbereich die Integrationsquote zwar steigt, die Barrierefreiheit in den weiterführenden Schulen aber noch nicht gegeben ist.[34] Im Kontext der »seelischen Behinderungen« wird festgestellt:

> »Der Bedarf an ambulanter Eingliederungshilfe nach SGB VIII steigt mit jedem (Grundschul-)Jahrgang kräftig an; die höchsten Inanspruchnahmewerte finden sich bei den 9–12-Jährigen. Es scheint, dass die Hilfen nach § 35 a SGB VIII somit sehr häufig Integrationshilfen rund um die Schule, z. B. zur Therapie von Lese-Rechtschreib-Störungen oder Assistenzleistungen und Integrationscoaching von Schülerinnen und Schülern mit einer Autismusspektrumstörung wie Asperger sind.«[35]

Systemisch betrachtet stehen somit beide Formen der Eingliederungshilfe im Bannkreis der Schule[36] und scheinen die pädagogischen und Ressourcenlücken

31 Für systembedingte Komplikationen sorgt der Tatbestand, dass die Begriffsdefinitionen von Behinderung im Schulgesetz, im SGB VIII und im SGB XII jeweils unterschiedlich sind. Das führt insbesondere zwischen den Sozialhilfeträgern oft zu Zuständigkeitsstreitigkeiten, mitunter auch zu Verzögerungen oder »schwarzen Löchern« der Hilfeleistungen.

32 Prchal et al., 2015. Die Studie ist in Kooperation mit dem Paritätischen Wohlfahrtsverband, Landesverband Berlin e. V. entstanden.

33 Prchal et al., 2015, S. 64.

34 vgl. Prchal et al., 2015, S. 74.

35 Prchal et al., 2015, S. 80.

36 Aber auch die Form der Eingliederungshilfe selbst – nach zwei unterschiedlichen Sozialgesetzbüchern – ist nicht inklusiv!

abzufedern, die in der Umsetzung der schulischen Inklusion sichtbar werden und sich insbesondere in den Schulübergangsphasen zuspitzen. In diesem Setting leistet die Professionsgruppe der Heilpädagogik unterschiedliche Formen von Schulassistenz, Lernbegleitung, Eingliederungshilfe oder Einzelfallhilfe.

Diese Kurzbeschreibung lässt auf allen Ebenen den Handlungsbedarf deutlich werden. Wären inklusive Schulen angemessener ausgestattet und wären die zusätzlichen Hilfen bedarfsgerecht und nach inklusiven Prinzipen ausgerichtet, könnte dies möglicherweise zu Einsparungen in der Eingliederungshilfe führen. Gleichzeitig könnte damit die Basis für planbare, kontinuierliche und verlässliche pädagogische Unterstützungsprozesse – z. B. bei der Übergangsbegleitung – geschaffen werden, von der Kinder, Eltern und Schule gleichermaßen profitieren könnten.

Von der Schule zur Berufsorientierung

Die beschriebene Übergangsproblematik verschärft sich wiederum beim dritten Übergang – am Ende der Pflichtschulzeit – für alle Schulabgängerinnen und -abgänger von Förderschulen (ohne Hauptschulabschluss) oder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf. So kritisieren Fachleute der »Antidiskriminierungsstelle des Bundes«, dass »ganze Klassen von Förderschulen in die Werkstätten vermittelt [werden], ohne dass eine individuelle Prüfung der Interessen, Fähigkeiten und Kenntnisse stattgefunden hat«[37]. Mit Blick auf die Werkstattträger heißt es weiter,

> »dass Jugendliche beim Zugang zur Ausbildung unterschiedlichen Diskriminierungsrisiken ausgesetzt sein könnten. Zentral erscheint dabei die Frage der ›Passung‹, die – wie gezeigt – auf Zuschreibungen beruhen kann, die einem institutionellen Interesse [...] dienen und damit als strukturelle bzw. institutionelle Diskriminierung angesehen werden können«[38].

Zielperspektive muss es also sein, den Automatismus der »Werkstattkarriere« von vornherein zu unterbrechen und inklusive Übergänge in die berufliche Bildung und auf den Arbeitsmarkt zu fördern. Dazu schlägt die »Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege« (BAGFW) folgende Eckpunkte vor:

- als Voraussetzung: den intensiven Ausbau inklusiver Beschulung,
- die Verankerung eines flächendeckenden und verbindlich finanzierten und rechtlich verankerten »Beruflichen Orientierungsverfahrens« (BOV),
- als Teil einer Berufswegeplanung im Rahmen eines ICF-basierten, Personorientierten und partizipativen Gesamtplanungsverfahrens,

37 Greving & Scheibner, 2014, S. 10, zit. nach Deutscher Bundestag, 2013, S. 217.
38 Greving & Scheibner, 2014, S. 10, zit. nach Deutscher Bundestag, 2013, S. 218.

- erste berufliche Erfahrungen innerhalb der Schulzeit – analog zu Schülerinnen und Schülern ohne Behinderungen,
- längere und unterstützte Betriebspraktika während der Schulzeit auch für Schülerinnen und Schüler mit Assistenzbedarf,
- dazu einen Rechtsanspruch auf Finanzierung und
- Sicherstellung der nötigen Vorkehrungen und Schülern.[39]

Diese Grundsätze finden u. a. in Schleswig-Holstein eine Umsetzung. 2014 wurde dort ein »Landeskonzept zur Berufsorientierung an Regional- und Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein« eingeführt, das begleitete Schülerpraktika in den letzten Schuljahren vorsieht, auch für Schülerinnen und Schüler in Förderzentren.[40] Deren Begleitung wird durch den Integrationsfachdienst übernommen. 2012 wurde in Lübeck und Ostholstein ein zweijähriges wissenschaftlich begleitetes Modellprojekt zur inklusiv orientierten Berufsorientierung für Jugendliche mit den Förderschwerpunkten »Autismus«, »Sehen«, »Hören« und »körperlich-motorische Entwicklung« an allgemeinbildenden Schulen etabliert und durch den Integrationsfachdienst der Stadt Lübeck begleitet. Ziel der erweiterten Berufsorientierung ist die begleitete Einmündung in eine Berufsausbildung oder in ein Arbeitsverhältnis.[41] Die dazu nötige Finanzausstattung wird seitdem bereitgestellt.

Sollen Übergänge also nicht länger auf jeder Stufe neue – und mit zunehmendem Alter der Schülerinnen und Schüler immer höhere – Ausgrenzungsrisiken bergen, dann muss eine inklusiv orientierte Schule Konzepte zur Gestaltung der Übergänge entwickeln und diese angemessen vorbereiten und begleiten. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, die schon jetzt individuelle Unterstützung und Begleitung dazu leisten, sind dafür sehr geeignet. Darüber hinaus stellen sich aber weitere Herausforderungen der inklusiven Schulentwicklung, die nun in den Fokus gerückt werden.

2.2.5 Inklusionsorientierte Gestaltung des Ganztagsangebotes

In der Regel sind inklusive Schulen Ganztagsschulen. Voneinander unterschieden werden offene Ganztagsschulen, teilweise gebundene und gebundene Ganztagsschulen.[42] In Berlin sind alle Grundschulen Ganztagsschulen. 80 % sind offene

39 Vgl. BAGFW, 2015, S. 4.

40 Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein, 2014.

41 Vgl. http://bildung.luebeck.de/jugendliche-und-junge-erwachsene/berufsorientierung/InitiativeInklusion.html (11.09.2015).

42 Offene Ganztagsschulen bieten Betreuungsmodule bis maximal 18.00 Uhr an, die komplett oder teilweise gebucht werden können. Die Höhe der Elternbeteiligung ist einkommensabhängig. Der Pflichtunterricht in der verlässlichen Halbtagsschule endet um 13.30 Uhr. Der Unterricht an gebundenen Ganztagsschulen endet um 16.00 Uhr. Dort sind die Elemente Pflichtunterricht, Erziehung, ergänzende Förderung und Betreuung in ein pädagogisches Gesamtkonzept eingebunden. Der Unterricht dort wird rhythmisiert. Der Besuch dieses Typs ist für die Eltern kostenfrei. 64 Schulen sind gebundene Ganztagsschulen, u. a. alle Förderschulen; vgl. https://www.berlin.de/sen/bildung/berlin_macht_ganztags_schule (11.09.2015).

Ganztagsschulen. Darüber hinaus verfügen alle Integrierten Sekundarschulen (ISS) und Gemeinschaftsschulen über einen Ganztagsbetrieb. In der Grundschule sind gebundene Ganztagsschulen weniger verbreitet. Im Unterschied zu vielen offenen Ganztagsschulen erstreckt sich der Unterricht dort über den gesamten Schultag (Rhythmisierung). Dies setzt schulkonzeptionelle und innerschulische Reformprozesse voraus.

Offene Ganztagsschulen bieten nachmittags kaum Pflichtunterricht an. Ihr Angebotsspektrum beinhaltet Angebote zur individuellen Förderung, Sprachförderung, Lernförderung und Hausaufgabenbetreuung, Angebote zum sozialen Lernen, Sport und Bewegung, musisch-ästhetische und kulturelle Angebote, gebundene und ungebundene Freizeitaktivitäten, fächerübergreifende Lernformen, unterrichtserweiternde und -ergänzende Angebote, lebensweltbezogene Angebote, Aktionen und Projekte.[43] Diese sollen in einem pädagogischen Schulkonzept miteinander verzahnt werden. Die Bildungsangebote des Ganztagsbereichs sollen sich aus dem Unterricht ergeben und Rückwirkungen auf diesen entfalten:

> »Für die Planung und Umsetzung ist vorab von Lehrkräften und Erzieherinnen oder außerschulischen Partnern ein gemeinsames Verständnis von Lernen zu erarbeiten. Differenzierte Kenntnisse über diagnostische Verfahren und Fördermöglichkeiten führen in Verbindung mit dem Wissen über Lern- und Lebensbedingungen der Kinder zu fördernden oder fordernden Angeboten, die gemeinsam erarbeitet werden.«[44]

Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf können daran teilhaben. Dafür werden heilpädagogische Hilfen in Form von personengebundenen Ressourcen bewilligt, nämlich Integrationsfacherzieherinnen und Schulhelferinnen und -helfer (als Assistenzkräfte), jedoch keine Heilpädagoginnen und Heilpädagogen![45]

Insgesamt umfasst das Personaltableau im offenen Ganztagsbereich Lehrkräfte, schulpädagogische Fachkräfte, Erzieherinnen und Erzieher, sozialpädagogische Fachkräfte und »weitere Mitarbeiter/innen«[46] sowie Externe, z. B. Honorarkräfte und Ehrenamtliche. Wie gut diese unterschiedlichen Professionsgruppen faktisch miteinander kooperieren, hänge von deren Qualifikationen,

43 Vgl. https://www.berlin.de/imperia/md./content/sen-bildung/berlin_macht_ganztags_schule/leitbild_offene_ganztagsgrundschule.pdf?start&ts=1147966100&file=leitbild_offene_ganztagsschule.pdf (11.09.2015), S. 44.

44 Ebd., S. 54.

45 Aus anderen Bundesländern liegen dazu andere Erfahrungen vor. Selbst in Berlin werden von den Trägern Heilpädagoginnen und Heilpädagogen beschäftigt, aber auf Erzieher- oder Schulhelferpositionen.

46 Vgl. https://www.berlin.de/imperia/md./content/sen-bildung/berlin_macht_ganztags_schule/leitbild_offene_ganztagsgrundschule.pdf?start&ts=1147966100&file=leitbild_offene_ganztagsschule.pdf (11.09.2015), S. 45.

deren Selbstverständnis und Methodenkenntnissen ab, heißt es im »Leitbild«[47]. Da die Ganztagsangebote in der Regel von Trägern der freien Jugendhilfe gestaltet werden, ist eine Einflussnahme auf den Personaleinsatz vonseiten der Schule schwierig. Aufgrund der strukturellen Unterschiede zwischen den Systemen Schule und Jugendhilfe können hier unterschiedliche »Systemlogiken« wirksam werden, die sich im unterschiedlichen Status und Professionsverständnis des beteiligten Personals niederschlagen. Der geforderten »gemeinsamen Erarbeitung« einer pädagogischen Konzeption sind durch diese Voraussetzungen Hürden gesetzt. Gelingt diese Kooperation hingegen, werden dadurch auch Synergieeffekte in den Sozialraum wirksam.

Was ist an der offenen Ganztagsschule »inklusiv«? Auch Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf nehmen bei Bedarf an den nachmittäglichen Bildungs-, Betreuungs- und Freizeitangeboten teil.[48] Wie gut die dort tätigen Professionellen (und ehrenamtlich Tätigen) allerdings darauf eingestellt sind und wie gut der fachliche Austausch zwischen Schule und Ganztagsbereich funktioniert, ist eine Folge der jeweiligen Schulkultur. Es gibt bereits Ganztagsschulen, die sich als ganze Schule inklusiv weiterentwickelt haben. Aber landesweit zeichnet sich noch ein erheblicher Handlungsbedarf ab, die offene Ganztagsschule konzeptionell und strukturell zu einem einheitlichen inklusiv orientierten Lern- und Lebensort für alle Schülerinnen und Schüler zu entwickeln. Dazu bedarf es des Gestaltungswillens der Schulleitung und der gezielten Prozesssteuerung und Koordination durch systemisch arbeitende Fachkräfte, die sowohl über die pädagogischen Voraussetzungen zur Umsetzung von Inklusion als auch über planerische und Konzeptentwicklungskompetenzen verfügen. Erfahrene Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bringen dafür die professionellen Voraussetzungen mit.

Je besser die innerschulische Vernetzung zwischen den beiden Subsystemen gelingt, desto erfolgreicher kann auch der schulgesetzliche Auftrag zur Vernetzung der Schule im Sozialraum umgesetzt werden. Die Schule ist aber nur eine Akteurin neben weiteren. Welche Bedeutung den beteiligten Kooperationspartnern dabei zukommt, wird nun thematisiert.

3 Inklusion im Sozialraum

In Berlin bestimmt die Sozialraumorientierung seit 2003 das fachliche und Verwaltungshandeln in der Kinder- und Jugendhilfe. Dabei wird unter einem Sozialraum »ein (administrativ bestimmter, historisch und stadtplanerische Aspekte berücksichtigender Raum) sinnvoller Größe verstanden, der den Fachkräften die

47 Ebd., S. 25.

48 Erschwerend wirkt sich allerdings aus, dass die Ressourcenzuweisung wegen des sonderpädagogischen Förderbedarfs am Nachmittag geringer ausfällt als am Vormittag.

notwendige Übersicht erlaubt und angemessene Kooperationsstrukturen ermöglicht«[49]. Gleichzeitig handelt es sich um einen fachlichen Ansatz,

> »der die Planung und Gestaltung von Hilfen
> - an den Bedürfnissen der Betroffenen orientiert und die Selbsthilfekräfte aktiviert
> - Ressourcen, über die die Menschen selbst verfügen und die im Umfeld vorhanden sind (in den Familien, in der Nachbarschaft, in Vereinen und bei anderen Institutionen) erkenn- und nutzbar macht
> - die Betroffenen einbezieht und beteiligt«[50].

Was unter einem »inklusiven Sozialraum« zu verstehen ist, wird im »Eckpunktepapier« des Deutschen Vereins definiert:

> »Jedes Individuum schafft durch seine Aktivitäten, Vorlieben und Beziehungen Sozialräume und lebt in diesen. Inklusive Sozialräume sind gleichermaßen individuelle Lebensräume und strategische Handlungsräume mit einer inklusiven Zielrichtung.
>
> Diese inklusive Zielrichtung zeichnet sich dadurch aus, dass das selbstbestimmte und gemeinschaftliche Leben aller Menschen ermöglicht werden soll.«[51]

Als Merkmale eines inklusiven Sozialraumes, der vielfältig und regional unterschiedlich ist, werden dort benannt:

»1. Gleichbehandlung und Nicht-Diskriminierung;
2. Barrierefreiheit und Kultursensibilität;
3. Begegnungs- und Netzwerk- sowie Beratungs- und Unterstützungsstrukturen;
4. Partizipation an Planungs-, Gestaltungs- und Entscheidungsprozessen;
5. Inklusion von Anfang an; d. h. Inklusion wird auch im Rahmen einer offenen Kinder- und Jugendarbeit und einer inklusiven Bildung berücksichtigt;
6. eine Haltung, die Alle einbezieht und Niemanden ausschließt – Wertschätzung und umfassende Teilhabe.«[52]

Daraus ergibt sich Inklusion als Querschnittsaufgabe vieler Akteure. Je nach der Beschaffenheit des Sozialraums kann sich die Umsetzung dieser Ziele aber als äußerst schwierig und mühsam erweisen. In Gestalt von PEGIDA-Aufmärschen, brennenden Flüchtlingsunterkünften oder Angriffen auf »unliebsame« Personen führt die Tagespresse immer wieder ausgrenzendes Verhalten vor Augen. Dabei geht die »gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit« (Heitmeyer) längst nicht nur von rechten Randgruppen aus, sondern durchaus auch von der Mitte der Gesellschaft. Mit Abwehr und Widersprüchen im Prozess ist also durchaus zu

49 https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend-und-familienpolitik/sozialraumorientierung (11.09.2015).

50 Ebd.

51 Deutscher Verein, 2011, S. 3.

52 Deutscher Verein, 2011, S. 4.

rechnen. Früh einsetzende inklusive Bildung erweist sich auch in diesem Kontext als wirkungsvolles Erfahrungsfeld für eine demokratische Erziehung.

3.1 Zur Rolle der Schule im inklusiven Sozialraum

Je jünger die Schulkinder, je »kulturfremder« oder je stärker beeinträchtigt sie sind, desto abhängiger sind sie und ihre Eltern von der Qualität des sie umgebenden Sozialraums. Deshalb ist es für sie besonders wichtig, wie ihr sozialer Nahraum beschaffen ist. Gleichzeitig ist für Schulkinder die Schule – noch dazu im Wohnumfeld – die zentrale Institution der Kindheit und damit der Lebensort, der ihre lebensweltlichen Erfahrungen mitprägt und die subjektive Gestaltung ihres sozialen Lebens maßgeblich beeinflusst (Peerkontakte, soziale Rolle, Identitätsbildung). Die Schule kann Kindern auch neue Sozialisationserfahrungen ermöglichen.

In der Schule können sich allerdings auch lebensweltliche und sozialräumliche Einflüsse auswirken, die sie pädagogisch an Grenzen bringt und deren Folgen sie mit ihren eigenen Ressourcen nicht mehr bewältigen kann. Dann muss sie selbst auf zusätzliche Unterstützungssysteme zurückgreifen können. Dazu haben einige Bundesländer inzwischen lokale, bezirkliche oder lokal tätige regionale Unterstützungspools aufgebaut. In Berlin wurden seit 2012 »Beratungs- und Unterstützungszentren« (BUZ) erprobt,[53] 2015 wurde das erste reguläre »Schulpsychologische und inklusionspädagogische Beratungs- und Unterstützungszentrum« eröffnet.[54] Weitere werden folgen. Ihr Auftrag ist die schulpsychologische, sonderpädagogische und inklusionspädagogische Beratung und Unterstützung von Schülerinnen und Schülern, Erziehungsberechtigten und des pädagogischen Personals in den Schulen, in enger Abstimmung mit weiteren Akteuren.

Auch in anderen Ländern wurden entsprechende Wegbereiter zur Unterstützung schulischer Inklusionsentwicklungen etabliert, so in Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein.[55] Über die eigenen Vernetzungsleistungen der Einzelschulen hinaus werden damit institutionelle Vernetzungs-

53 In vier Modellbezirken: Tempelhof-Schöneberg, Hellersdorf-Marzahn, Steglitz Zehlendorf und Neukölln, vgl. https://www.berlin.de/sen/bjw/serviece/presse/pressearchiv-2013/pressemitteilung.141512.php (11.09.2015).

54 In Charlottenburg-Wilmersdorf, vgl. https://www.berlin.de/sen/bjw/serviece/presse/pressearchiv-2015/pressemitteilung.327473.php (11.09.2015).

55 In Bremen wurden »Regionale Beratungs-und Unterstützungsstellen« (REBUS) eingeführt, auf Grundlage des Gutachtens von Klemm und Preuss-Lausitz (2008, S. 61–74). In Hamburg existieren ebenfalls REBUS, darüber hinaus vernetzt der »Beirat inklusive Bildung« die an der Inklusionsentwicklung beteiligten Einzelpersonen, Institutionen und Interessenverbände (vgl. Wachtel, 2014, S. 43). In NRW wurde ein Qualifizierungsprogramm für Moderatorinnen/Moderatoren etabliert, die Weiterbildung und Unterstützung leisten (vgl. Wachtel, 2014, S. 50ff.; Ministerium für Schule und Weiterbildung, 2007). Schleswig-Holstein hat ein landesweites Unterstützungsprogramm »Inklusion in der Praxis« (InPrax) mit 30 Moderatoren aufgelegt (vgl. Hinz & Kruschel, 2014, S. 149ff.).

strukturen im Sozialraum etabliert (»Wir-und-Wir-Ebene«), die wie im Falle des »INKA-Projektes« in Berlin Hellersdorf-Marzahn die gesamte Bezirkskultur verändern und damit kommunale Veränderungsprozesse anstoßen können. Die beschriebenen Unterstützungssysteme liegen aber alle in der Kompetenz der Schulministerien. Zusätzliche schulbezogene Unterstützung erfolgt in Kooperation mit der Jugendhilfe, deren Rolle im Sozialraum nun beleuchtet wird.

3.2 Zur Rolle der Kinder- und Jugendhilfe im inklusiven Sozialraum

Wie schon beschrieben, orientiert sich die Arbeit der Jugendhilfe fachlich »passgenau an den Bedürfnissen der Jugendlichen und leistet mit ihren sozialräumlich organisierten Strukturen und Handlungsansätzen einen wichtigen Beitrag zur Gewährleistung einer wirkungsvollen und flexiblen Kinder- und Jugendhilfe«,[56] so der festgeschriebene Auftrag. Dazu zählt auch der Aufbau »kommunaler Bildungslandschaften«. Doch wie »inklusiv« – im Sinne der vom Deutschen Verein aufgelisteten Kriterien – ist das Handeln in der Praxis tatsächlich gestaltet? Unter dem Fokus der Inklusion unterzieht Stephan Maykus die Vernetzung zwischen Schule und Jugendhilfe einer kritischen Analyse und benennt dazu mehrere Sollbruchstellen:

- Die scheinbar konsensuelle Rede von Inklusion fördert nicht unbedingt Zustimmung und ein gemeinsam geteiltes pädagogisches Ideal.
- Wie die Schule muss auch die Jugendhilfe ihre Inklusionsregeln selbst definieren und die Rückwirkungen innerhalb ihres Systems gestalten und sichern.
- Bildungslandschaften lösen die Inklusionsregeln der daran beteiligten Netzwerkpartner nicht auf, sondern übernehmen diese. Insofern können sie sogar eigene Exklusionsrisiken herstellen oder verfestigen.[57]

Auf der fachlichen Ebene kritisiert Maykus eine tendenzielle Selbstüberschätzung der Kinder- und Jugendhilfe »ohnehin schon inklusiv tätig zu sein«[58]. Dabei handelt es sich um eine fatale Fehleinschätzung, denn auf der programmatischen Ebene ist in der Kinder- und Jugendhilfe noch keine einheitliche inklusive Ausrichtung erkennbar. Daraus entsteht ein konzeptioneller Handlungsbedarf, wie Maykus zu Recht fordert:

> »Bereits bestehende schulbezogene Handlungsfelder wie die Schulsozialarbeit, Jugendhilfeleistungen in ganztägig organisierten Schulen sowie die Jugendsozialarbeit im Übergang von Schule und Beruf müssen einerseits selbst auf mögliche Ausgrenzungsmechanismen hin überprüft und gegebenenfalls an inklusive Ansprü-

56 https://www.berlin.de/sen/jugend/jugend-und-familienpolitik/sozialraumorientierung (11.09.2015).

57 Vgl. Maykus, 2014, S. 162f. (ergänzt durch eigene Erweiterungen).

58 Maykus, 2014, S. 164.

> che angepasst werden. Andererseits kann das Schulsystem durch sie bei der inklusiven Entwicklung unterstützt werden, denn Lebensweltorientierung, Prinzipien der Freiwilligkeit sowie die Einbeziehung der Eltern und des familiären Hintergrunds bei der Planung von Unterstützungsmaßnahmen sind grundlegende Elemente, die in inklusiven Kontexten eine zentrale Rolle spielen. Allerdings darf Kinder- und Jugendhilfe nicht zum Ausfallbürgen für unveränderte exklusive Bedingungen der Schule werden.«[59]

Diese potenziellen »Ausfallbürgschaften« sind allerdings im Kontext der Eingliederungshilfe durchaus gegeben (vgl. Punkt 2.2.4).

Es führt also kein anderer Weg daran vorbei, dass primär die inklusive Schulentwicklung vorangebracht werden muss und auf dieser Grundlage die Kinder- und Jugendhilfe ihre schulbezogenen Programme, Leistungen, Steuerungsprozesse und Arbeitsweisen inklusiv ausgestaltet. Maykus skizziert die zukunftsweisenden Herausforderungen so:

> »Systemintern und fachpolitisch dürfte es in der Kinder- und Jugendhilfe vor allem um eine kommunale, lebensweltliche Inklusion gehen, fachlich wird dies jedoch überlagert durch eine expansive Ganztagsschulentwicklung, die in zeitliche Konkurrenz dazu tritt und zwei Entwicklungen herausfordert: zum einen die Anreicherung des Schulsystems durch Jugendhilfeleistungen, um die Funktionserfüllung und Leistungen von Schule zu erhöhen (z. B. in Form einer institutionalisierten Schulsozialpädagogik ohne originären Autonomieanspruch der Kinder- und Jugendhilfe) und zum anderen die Erweiterung der Perspektive über das Schulsystem hinaus auf die lebensweltlichen Gegenwelten, auf die das Erleben und Aufwachsen in den Stadtteilen und Gemeinden, um dort eine kommunale Inklusion zu ermöglichen.«[60]

Diese Zukunftsaufgabe stellt sich in der Tat. Jedoch beinhaltet sie einen blinden Fleck, der für die Kultur der Teilhabe aller im Sozialraum zentrale Bedeutung hat: Die Kinder- und Jugendhilfe bezieht sich bisher nur auf die »seelisch behinderten« oder bedrohten Kinder und Jugendlichen und grenzt damit per se alle Kinder und Jugendlichen aus, die der Eingliederungshilfe nach SGB XII zugerechnet werden, solche mit geistigen, körperlichen bzw. motorischen, Sinnesbehinderungen und »schweren« Behinderungen. Der Sozialraum wird aber erst dann inklusiv, wenn auch diese Gruppe an dem sozialen Leben teilhaben kann und eingebunden ist. Es reicht also nicht aus, nur über die Kooperation von Schule und Jugendhilfe nachzudenken. Auch die Vertreter der Eingliederungshilfe der Sozialhilfe (SGB XII Eingliederungsverordnung) sind unverzichtbare Kooperationspartner im Diskurs und gehören mit an den Verhandlungstisch. Dazu ist es aber nötig, dass sich auch die Behindertenhilfe stärker als bisher selbst sozialräumlich

59 Maykus, 2014, S. 165.
60 Maykus, 2014, S. 167.

aufstellt. Die Behindertenhilfe ist ein »klassisches« Handlungsfeld der Heilpädagogik. Nicht zuletzt deshalb wird zum Schluss deren Bedeutung im inklusiven Sozialraum beleuchtet.

3.3 Zur Rolle der Heilpädagogik im inklusiven Sozialraum

Dass Heilpädagoginnen und Heilpädagogen (zumindest in Berlin) im schulischen Kontext kaum vertreten und auch in der Kinder- und Jugendhilfe eher unsichtbar sind, wurde bereits deutlich. Um überhaupt ein genaueres Bild über schulnahe Tätigkeiten von Heilpädagoginnen und Heilpädagogen zu erhalten, wird zunächst auf eine bundesweite Befragung zu ihrer Beschäftigungssituation zurückgegriffen, danach deren Bedeutung im Hinblick auf sozialräumliches Handeln reflektiert.

2010 führte der Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e. V. (BHP) eine bundesweite Mitgliederbefragung zum Zweck einer Berufsfeldanalyse durch, an der sich 361 Befragte beteiligten.[61] Hier werden nur die schulrelevanten Ergebnisse berücksichtigt. Die Antworten auf die Frage nach den lebensortbezogenen Handlungsfeldern verteilen sich wie folgt:[62]

- Schulen (Regel-, Sonder- und Förderschulen): etwa 17 %,
- schulvorbereitende Maßnahmen: knapp 10 %,
- alternative Projekte im Bereich der Kinder-, Jugend- und Sozialhilfe (z. B. intensive heilpädagogische Einzelmaßnahmen): ca. 15 %,
- Schul- und Erziehungsberatung: etwa 27 %,
- schulbegleitende Maßnahmen, Sonderschulen, integrative Beschulung: ca. 15 %,
- Umsetzung der Anforderungen von Integration und Inklusion: ca. 28 %.

So ungenau diese Datenbasis auch ist, so dokumentiert sie dennoch, dass Heilpädagoginnen und Heilpädagogen schulbezogene Arbeit leisten und damit eine weitere Ressource in diesem Feld darstellen. Die Tabellen zu den Kompetenzprofilen weisen überwiegend individuumszentrierte und interaktive Tätigkeiten und Fachkompetenzen aus.[63] Im Hinblick auf die Sozialraumorientierung ist bedeutsam, dass die Tätigkeit der Erstellung von Sozialraumanalysen »weniger zutrifft«[64]. Integrative bzw. inklusive Handlungsfelder bilden sich in den Ergebnissen wohl ab, aber keine ersichtliche Sozialraumorientierung. Daraus erwach-

61 Vgl. BHP, 2011. Die Diagramme sind klein gedruckt, deshalb schwer lesbar. Sie sind deshalb nur als Annäherungswerte zu verstehen. Darüber hinaus waren Mehrfachantworten möglich. Die Werte beziehen sich auch nicht auf klar definierte Altersspektra innerhalb der Zielgruppe.

62 Vgl. BHP, 2011, S. 55–57.

63 Vgl. BHP, 2011, S. 60–70.

64 Vgl. BHP, 2011, S. 61, Tab. 40b.

sen auch für eine inklusiv orientierte sozialraumbezogene Heilpädagogik neue Handlungsimpulse.

Zumindest im Theoriediskurs gewinnt die Lebenswelt- und Sozialraumorientierung in der Heilpädagogik eine wachsende Bedeutung, insbesondere in der Behindertenhilfe für Erwachsene. Ein prominenter Vertreter und Verfechter dafür ist Georg Theunissen mit seinem Werk *Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung*[65]. Darin fordert er die Synthese zwischen der subjektbezogenen Lebensweltorientierung und der infrastrukturell ausgerichteten Sozialraumorientierung, denn die bloß subjektzentrierte Ebene ohne die Sozialraumorientierung verliert den Anschluss an das Soziale und damit die Dimension der Teilhabe. Die Sozialraumorientierung ohne die Subjektperspektive laufe hingegen Gefahr, die personenspezifischen Bedürfnisse der Menschen mit Behinderungen zu übergehen und gefährde damit ebenfalls deren Teilhabe.[66]

Diese Argumentation lässt sich ebenso auf die Weiterentwicklung der Bildungs- und Unterstützungsangebote für Kinder und Jugendliche übertragen. Auch hier muss die individuums-, personenzentrierte und stärkeorientierte Unterstützung jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen weiterhin erfolgen, aber mit Blick auf die Förderung seiner Teilhabemöglichkeiten. Die Gestaltung des Sozialraumes zum inklusiven Sozialraum wird somit auch für die Heilpädagogik zu einer neuen konzeptionellen und praktischen Herausforderung.

So bleibt am Ende festzustellen, dass alle beteiligten Akteure, Schule, Kinder- und Jugendhilfe, Behindertenhilfe und Heilpädagogik sich sowohl auf der programmatischen und konzeptionellen Ebene, als auch auf der strukturellen und organisatorischen Ebene im Sinne der Gestaltung eines inklusiven Sozialraumes weiterentwickeln müssen – als »konzertierte Aktion« – gemeinsam!

4 Fazit und Perspektiven

Insgesamt wird deutlich, dass sechs Jahre nach der Ratifizierung der UN-BRK auf Bundes-, Länder- und kommunaler Ebene weitere Anstrengungen nötig werden, das Bildungs- und Schulsystem inklusiv auszurichten. Perspektivisch benennt die »Bonner Erklärung« dazu folgende Herausforderungen:[67] Auf der Regierungsebene muss dem Menschenrecht auf inklusive Bildung in allen gesetzlichen Regelungen auf der Bundesebene entsprochen werden. Die Länder sind in der Pflicht, in den Bildungsgesetzen enthaltene Vorbehalte gegenüber Inklusion aufzuheben und das individuelle Recht auf den Besuch inklusiver Bildungseinrichtungen zu verankern und in der Praxis zu ermöglichen.[68] Die dafür nötigen Rahmenbe-

65 Vgl. Theunissen, 2012.

66 Vgl. Theunissen, 2012, S. 122–125.

67 Vgl. DUK, 2014, Nr. 6, S. 11–13, 15–17, 19.

68 Ergänzend dazu sei angemerkt: Aus menschenrechtlicher Perspektive darf es keine »Restbildung« geben, auch nicht im Hinblick auf »zieldifferent Lernende«. Inklusive Bildung bedarf

dingungen, Organisationsformen, Lehr- und Lerngestaltungen müssen geschaffen und die Übergänge zwischen den Bildungsstufen entsprechend ausgestaltet werden. Bildungs-, Lehrpläne und Curricula sowie Leistungsbewertung und Abschlüsse sind im Sinne inklusiver Bildung zu gestalten. Inklusive Entwicklungen begleitende Unterstützungsstrukturen müssen sukzessive aufgebaut werden. Die Kommunen binden die kommunalen Strukturen unter inklusiver Zielsetzung ein und fördern die Kooperation von Jugendhilfe und sozialen Diensten mit den Bildungseinrichtungen unter Berücksichtigung der Sozialraumorientierung, Partizipation und Netzwerkbildung.

Die mit diesen Anforderungen verknüpften strukturellen Hürden, fachlichen Herausforderungen und Handlungsperspektiven wurden beleuchtet. Es wurden aber auch Hinweise auf Best Practice Beispiele und positive Entwicklungen in einzelnen Bereichen gegeben. Dass die Gestaltung eines inklusiven Sozialraums die komplexeste Herausforderung ist, die allen beteiligten Kooperationspartnern Neuorientierungen abverlangt, wurde zum Abschluss erörtert, um den mittelfristigen Handlungsbedarf aller – in Kooperation miteinander – aufzuzeigen.

Schließlich wurde die Rolle der Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im schulischen Kontext in den Blick genommen und festgestellt, dass das Kompetenzprofil dieser Professionsgruppe den Anforderungen in vielen schulischen Aufgabenfeldern entspricht. Am Beispiel ausgewählter Bereiche wurde deutlich, dass Heilpädagoginnen und Heilpädagogen bereichernde Sicht- und Arbeitsweisen in Schule und Schulbegleitung einbringen, die auf diese Weise von keiner anderen Berufsgruppe eingebracht werden. Demnach ist die Heilpädagogik als fachliche Ressource wertzuschätzen.

Es wurde aber ebenfalls herausgearbeitet, dass diese Ressource in den Arbeitsplatzbeschreibungen von Schule und Trägern bisher keine hinreichende Berücksichtigung findet, obwohl Heilpädagoginnen und Heilpädagogen unter uneinheitlich geregelten Bedingungen und in diversen Funktionen wertvolle Unterstützungsleistungen erbringen. Deshalb wird im Rückgriff auf das Positionspapier »Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Schuldienst« abschließend gefordert,

- Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Schuldienst zuzulassen,
- für ihren Einsatz eindeutige und einheitliche Rahmenbedingungen zu schaffen,
- die Tätigkeitsbereiche eindeutig zu beschreiben,
- gleiche Tätigkeiten gleich zu vergüten.[69]

einer bedarfsgerechten Ausstattung und darf nicht zum Sparpaket deformiert werden. Sie muss durchgängig von der frühen Bildung über alle Bildungsstufen hinweg weiterentwickelt werden (Bildungsketten).

69 BHP, 2012, S. 14.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2014). *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen*. Bielefeld.

BAGFW – Bundesarbeitsgemeinschaft der Freien Wohlfahrtspflege (2015). Stellungnahme der BAG der Freien Wohlfahrtspflege zur »Teilhabe am Arbeitsleben« auf der Grundlage des Arbeitspapiers vom 19.11.2014 im Rahmen der BMAS-AG Bundesteilhabegesetz, 27.4.2015.

Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (Hrsg.). (1994). *Integrationsklassen in Hamburg*. Hamburg.

Bertelsmann Stiftung (Hrsg.). (2014). *Update Inklusion – Datenreport zu den aktuellen Entwicklungen*. Bielefeld.

BHP – Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V. (2011). *Heilpädagoginnen und Heilpädagogen heute in Deutschland. Kommentierte Ergebnisse einer Berufsfeld- und Berufsqualifikationsanalyse des Berufs- und Fachverbandes Heilpädagogik e. V*. Berlin.

BHP – Berufs- und Fachverband Heilpädagogik e.V. (2012). BHP Position P.01. Heilpädagoginnen und Heilpädagogen im Schuldienst. Berlin. https://bhponline.de/download/BHP%20Informationen/BHP%20Stellungnahmen,%20BHP%20Position/7511-20121120-p01.PDF (4.08.2015).

Der Senat von Berlin. BildWiss –II D (2011). Mitteilung an das Abgeordnetenhaus – zur Kenntnisnahme – über Gesamtkonzept »Inklusive Schule«. Umsetzung der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Berlin. http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/foerderung/sonderpaedagogische_foerderung/gesamtkonzept_inklusion.pdf?start&ts=1441975125&file=gesamtkonzept_inklusion.pdf (20.10.2015).

Deutscher Bundestag (2013). Bundesdrucksache 17/14400: Unterrichtung durch die Antidiskriminierungsstelle des Bundesund der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Diskriminierung im Bildungsbereich und Arbeitsleben.

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2011). Eckpunkte des Deutschen Vereins für einen inklusiven Sozialraum. https://www.deutscher-verein.de/de/empfehlungen-stellungnahmen-2011-1543.html (11.09.2015).

DIM – Deutsches Institut für Menschenrechte (2015). Parallelbericht an den UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen anlässlich der Prüfung des ersten Staatenberichts Deutschlands gemäß Artikel 35 der UN-Behindertenrechtskonvention. Berlin. http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Parallelberichte/Parallelbericht_an_den_UN-Fachausschuss_fuer_die_Rechte_von_Menschen_mit_Behinderungen_150311.pdf (20.10.2015).

DUK – DEUTSCHEN UNESCO KOMMISSION (2014). Bonner Erklärung zur inklusiven Bildung in Deutschland, verabschiedet von den Teilnehmenden des Gipfels »Inklusion – Die Zukunft der Bildung« am 20. März 2014 in Bonn. http://www.unesco.de/bildung/inklusive-bildung/gipfel-inklusive-bildung/gipfel-inklusion-erklaerung.html (20.10.2015).

Fachbereichstag Heilpädagogik (2015). Stellungnahme des Fachbereichstags Heilpädagogik zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen.

Feuser, G. (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung*. Darmstadt.

Feuser, G. (2001). Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2*, 25–29. http://bidok.uibk.ac.at/library/beh2-01-feuser-prinzipien.html (20.10.2015).

Greving, H. & Scheibner, U. (Hrsg.). (2014). *Die Werkstattkonzeption: jetzt umdenken und umgestalten. Rückblick, Bilanz und Vorschläge für grundlegende Reformen*. Berlin.

Griebel, W. & Niesel, R. (1998). Der Übergang von der Familie in den Kindergarten – Unterstützung von Kindern und Eltern. *Bildung, Erziehung, Betreuung von Kindern in Bayern, 2*, 4–9. http://www.kindergartenpaedagogik.de/99htm (20.10.2015).

Große-Bley, C. (2007). Heilpädagogik in der Offenen Ganztagsschule – theoretische Grundlegung und praktische Umsetzung eines Bildungskonzeptes zur individuellen Förderung in Bochum. *Jahrbuch Heilpädagogik 2007*, 61–87.

Hinz, A. & Kruschel, R. (2014). Inklusive Schulentwicklung in Schleswig-Holstein – Zwischenergebnisse des landesweiten Unterstützungsprojekts. S. Schuppener, N. Bernhardt, M. Hauser & F. Poppe (Hrsg.), *Inklusion und Chancengleichheit. Diversity im Spiegel von Bildung und Didaktik* (S. 149–154). Bad Heilbrunn.

Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen, Berlin.

Lichtblau, M., Thoms, S. & Werning, R. (2013). Kooperation zwischen Kindergarten und Schule zur Förderung der kindlichen Interessenentwicklung. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 200–220). Bad Heilbrunn.

Maykus, S. (2014). Kommunale Bildungslandschaften: Vernetzung von Schule und Kinder- und Jugendhilfe als förderliche Rahmenbedingung für Inklusion? In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 160–171). Berlin.

Ministerium für Bildung und Wissenschaft des Landes Schleswig-Holstein (2014). Landeskonzept Berufsorientierung an Regional – und Gemeinschaftsschulen in Schleswig-Holstein, Kiel. http://bildung.luebeck.de/files/Berufsorientierung/Landeskonzept_BO_gesamt_02-2014.pdf (20.10.2015).

Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (2007). Eckpunktepapier für den Ausbau von Förderschulen zu Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung gemäß § 20 Abs. 5 Schulgesetz NRW. http://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/KsF/Kontext/Eckpunkte.pdf (20.10.2015).

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2011). *Inklusion vor Ort. Der Kommunale Index für Inklusion – ein Praxishandbuch*. Berlin.

Prchal, K., Block, M., Ortmann, K., Fricke, L., Kuhn-Zuber, G. & Zimmermann, R.-B. (2015). *Beschreibung und Bewertung der Versorgungs- und Unterstützungsangebote für Kinder mit geistigen, körperlichen und seelischen Behinderungen in Berlin*. Berlin.

Rothe, A. (2013). Professionelle Herausforderungen im Umgang mit Heterogenität am Schulanfang. In R. Werning & A.-K. Arndt (Hrsg.), *Inklusion: Kooperation und Unterricht entwickeln* (S. 221–243). Bad Heilbrunn.

Schumann, M. (2011). Heterogenität und Dimensionen von Behinderung – Auf dem Weg zur integrativen und inklusiven Erziehung. In S. Jungk, M. Treber & M. Willenbring (Hrsg.), *Bildung in Vielfalt. Inklusive Pädagogik der Kindheit* (S. 55–72). Freiburg.

Theunissen, G. (2012). *Lebensweltbezogene Behindertenarbeit und Sozialraumorientierung. Eine Einführung in die Praxis*. Freiburg.

Wachtel, P. (2014). Zum Stand der Umsetzung der inklusiven Schule in den Bundesländern. In S. Kroworsch (Hrsg.), *Inklusion im deutschen Schulsystem. Barrieren und Lösungswege* (S. 39–55). Berlin.

Wocken, H. (2014). *Im Haus der inklusiven Schule. Grundrisse – Räume – Fenster*. Hamburg.

Interview mit Ute Geiling



Wie kamst du selbst zur integrativen Pädagogik?

Filmerlebnis über ein Kind mit Downsyndrom

Da gibt es eine Geschichte. Ich habe in den Achtzigerjahren, wahrscheinlich 1986, im »Westfernsehen« eine Dokumentation gesehen, in der ein Kind mit Downsyndrom in einer Grundschulklasse zu sehen war. Es war ein kleiner Junge und dieses Kind konnte lesen und schreiben. Das war für mich eine große Irritation, weil ich bis dato – entsprechend der Lehrmeinung in der DDR – annahm, dass Kinder mit Downsyndrom in der Regel nicht älter als 25 werden, auf keinen Fall schulbildungsfähig sind, höchstens förderfähig und dass der Erwerb der Kulturtechniken diesen Kindern nicht möglich ist. Und da im Fernsehen war nun ein Kind mit Downsyndrom in einer Grundschule zu sehen, das Lesen und Schreiben lernte. Das hat mich »schockiert« und mein theoretisches »Wissen« auf einen Schlag ad absurdum geführt. Ich war vollkommen irritiert, konnte aber mit den Fachkolleg:innen im Institut nicht darüber reden, weil es eine Information aus dem Westen war und »Westfernsehen« war offiziell verboten.

Und hast du dann mit jemandem darüber gesprochen oder hast du das tatsächlich mit dir selber ausgemacht?

Gespräche über die Irritation aus dem Film

Engen Vertrauten konnte ich natürlich erzählen, was ich gesehen hatte. Aber mit Fachkolleg:innen, z. B. dem damaligen Leiter meines Arbeitsbereichs war ein Gespräch in dieser Zeit zu dieser spannenden Geschichte, die sich da jenseits der Grenze ereignete, nicht möglich. Es gab leider auch keinen Zugang zu entsprechender Literatur. Fachliteratur aus dem anderen Teil Deutschlands wurde weitgehend im sogenannten »Giftschrank« gelagert und war uns nur in Ausnahmefällen zugänglich. Die Integrationsbewegung jenseits der Grenze war so für ostdeutsche Wissenschaftler:innen weitgehend verborgen geblieben.

Umgang mit behinderten Menschen in der DDR

Aber mir wurde damals schon klar, dass das vermeintliche Wissen zur Bildungsfähigkeit von Menschen mit Downsyndrom aus entsprechenden Lehrbüchern der DDR nicht stimmen kann und ich ahnte, dass der Umgang mit diesen Menschen in der DDR kritikwürdig war. Kindern mit geistiger Behinderung war der Zugang zur schulischen Bildung in der DDR generell verwehrt. Schulen für diese Menschen hat es in der DDR nie gegeben. Bestenfalls wurde ihnen »Förderfähigkeit« bescheinigt und damit der Zugang zu Fördertagesstätten ermöglicht, die nicht der Volksbildung, sondern dem Sozialwesen zugeordnet waren. Es gab auch eine Gruppe von Menschen, die als nicht förderfähig klassifiziert wurden und in Pflegeheimen oder Psychiatrien lediglich »verwahrt« wurden. Unter den Menschen, die in der DDR als »intellektuell geschädigt« klassifiziert wurden, hatten nur Kinder und Jugendliche Zugang zur Schule, die zwar außerhalb des in der POS (Polytechnische Oberschule: Standardschule in der DDR mit den Klassenstufen 1–10) tolerierten Leistungsspektrums verortet, aber noch als schulbildungsfähig klassifiziert wurden. Sie verloren das Mitgliedschaftsrecht für die Einheitsschule und wurden zur Erfüllung ihrer Schulpflicht im separierenden System der Hilfsschule verpflichtet. Die Ausgrenzung aus dem Bildungssystem bzw. separierende Beschulung im Bildungssystem von Kindern mit Beeinträchtigungen wurde in den wissenschaftlichen und öffentlichen Diskursen und in der Schulpraxis der DDR nicht problematisiert, Ideen zur integrativen Beschulung hatten hier kaum eine Chance aufzukeimen.

Du hast selber Lehramt studiert und dann …

Lehramtsstudium an den Hochschulen Potsdam und Köthen

Ich habe an den Pädagogischen Hochschulen Potsdam und Köthen studiert und bin seit 1975 Diplomfachlehrerin für Biologie und Chemie für die Klassenstufen 5 bis 12. Nach dem Studium wurde mir eine Stelle in einer POS in Berlin-Marzahn zugewiesen. So war das in der DDR. Man sollte dort arbeiten, wo man gebraucht wurde, und ich und mein Mann, wir wollten nicht nach Berlin ziehen.

Warum?

Forschungsstudium an der PH Köthen

Ich wollte mit Mann und Kind zurück in die Nähe unserer Herkunftsfamilien, nach Thüringen, am liebsten nach Südthüringen. Dort hätte ich gerne als Lehrerin in ländlicher Umgebung gearbeitet. Da ich das Studium mit Auszeichnung abgeschlossen hatte, wurde mir neben der Stelle in Berlin-Marzahn ein Forschungsstudium im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der PH Köthen angeboten. Für diese Option habe ich mich damals entschieden. Wir bekamen als Familie ein Zimmer und einen Krippenplatz für unseren Sohn.

Promotion

Ich bekam drei Jahre lang Stipendium und hatte, gut integriert in die Forscher:innengruppe dieser Hochschule, Gelegenheit mich im Feld der Pädagogischen Psychologie zu qualifizieren und dort auch zu promovieren. Ich habe die Promotion im Frühjahr 1980 abgeschlossen. Fast zeitgleich kam ein zweites

Kind, unsere Tochter, zur Welt. Außerdem bekam ich nach erfolgreichem Abschluss der Promotion einen unbefristeten Arbeitsvertrag im Arbeitsbereich Pädagogische Psychologie der PH Köthen.

Die Promotion war in dem Forschungsstudium mit verankert?

Promotionsthema

Ja, sie war das Ziel des Forschungsstudiums. Das Thema der Promotion konnte allerdings nicht vollständig frei gewählt werden. In den gesellschaftswissenschaftlichen Fächern der PH Köthen war, in enger Kooperation mit der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften und dem Schulbuchverlag der DDR, die Schulbuchforschung etabliert. Hier musste ich mein Forschungsvorhaben verankern. Und ich habe zu Fragen der Anschaulichkeit in Schulbuchtexten promoviert, hatte also ein ideologisch ziemlich neutrales Forschungsgebiet. Es war eine empirische Arbeit. Texte mit graduierter sprachlicher Anschaulichkeit wurden konstruiert und hinsichtlich ihrer Wirkung in den Klassenstufen 5, 7 und 9 in Abhängigkeit vom Leistungsniveau der Schüler:innen erprobt.

Spannend.

Ja, aber weitab von den Ideen der Integrationspädagogik.

Na gut, aber die Frage von Anschaulichkeit ist ja schon etwas, was dann wieder auftaucht.

Formen der Textgestaltung bei Schüler:innen

Aus meiner heutigen Perspektive ist die Frage, welche Form der Textgestaltung bei Schüler:innen zu guten Lernergebnissen führt, durchaus anschlussfähig zu Fragen einer integrativen Didaktik, zumindest teilweise.

Anschaulichkeit für Kinder mit Lernschwierigkeiten

In der Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen, meinem Arbeitsfeld als Professorin, ist die These tradiert, dass möglichst viel Anschaulichkeit für Kinder mit Lernschwierigkeiten unterstützend sein soll. Ich habe das damals experimentell untersucht. Und das Ergebnis war, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten durch eine zu hohe Anschaulichkeit irritiert werden. Gerade diese Kinder wurden beim Verarbeiten von Informationen aus Texten durch viele Veranschaulichungen in die Irre geführt. Ein mittleres Maß an Anschaulichkeit war für gute Verstehensleistungen günstiger, das konnte ich nachweisen.

Hast du denn da noch mal drauf aufgebaut später?

Forschung zu Textverstehensprozessen

Nein, ich habe das Thema später nicht erneut aufgegriffen. Meine Habilitation war zwar ebenfalls im Feld der Textforschung angesiedelt, allerdings mit einem anderen Fokus. Es ging nicht mehr darum, wie man Texte optimiert, sondern darum, wie man Kinder für Textverstehensprozesse qualifiziert. Wie kann man Kinder fit machen, kompetent mit unterschiedlichen Textformaten umzugehen? Das war

eine der zentralen Fragen des Forschungsprojekts, in das mein Habilitationsprojekt integriert war. Mein Themenschwerpunkt in der Forscher:innengruppe war auf das Verstehen konzentrierter Texte gerichtet. Wie können die Lernenden auf der Basis weniger Informationen ihr Vorwissen aktivieren, zwischen den Zeilen lesen, etwas dazu denken usw., um ein vertieftes Verstehen zu erreichen? Die inferenziellen Textverarbeitungsprozesse standen damit im Mittelpunkt des Forschungsinteresses. Dieses Forschungsanliegen könnte für eine inklusiv ausgerichtete Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen durchaus auch von Interesse sein. Es geht nicht darum, dass man feststellt, dass ein Kind etwas nicht kann, sondern darum, wie man es unterstützen kann, Strategien zu erwerben, die dem Kind helfen, aktiv und erfolgreich mit unterschiedlichen Materialien zu lernen. Ich selbst habe nach der Habilitation in diesem Themenfeld nicht weitergearbeitet, leider.

Und die Habilitation?

Ich habe 1994 in Hamburg habilitiert. Als die Wende kam, hatte ich meine Habilschrift eigentlich fast fertig. Aber dann wurde das Leben aufregend. Die vorher verborgene Welt des Westens konnte erkundet werden. Vieles musste neu gelernt werden. Die Sicherheit des Arbeitsplatzes war weg. Mein unbefristeter Arbeitsvertrag wurde gekündigt. Meiner Hochschule drohte die Abwicklung, Konzepte mussten geschrieben, neue Studiengänge entwickelt werden usw. In dem ganzen Durcheinander habe ich meine Habilitation ein bisschen vergessen.

Und warum wurde dir gekündigt? War das ein gängiges Verfahren oder …?

Mir wurde nicht gekündigt. Nur der unbefristete Vertrag wurde aufgehoben und ja, das war ein gängiges Verfahren. Es gab ja nur noch wenige Stellen. Die Pädagogische Hochschule Köthen wurde mit der Pädagogischen Hochschule in Halle zusammengeführt, die dann wieder in die Uni Halle integriert wurde. Die wenigen Dauerstellen in der Uni waren schon durch Mitarbeiter:innen vor Ort in Halle besetzt.

Die unbefristeten Mitarbeiter:innen wurden alle …

Politische und fachliche Überprüfung der Mitarbeitenden

Alle wurden politisch und fachlich durch Kommissionen überprüft. Viele wurden umgehend in den Vorruhestand geschickt. Die politisch und/oder fachlich negativ bewerteten Kolleg:innen wurden schnell entlassen. Die positiv evaluierten Menschen, dazu gehörte ich, hatten entweder das unverschämte Glück, eine der wenigen Dauerstellen zu ergattern oder wurden entfristet und gezwungen, befristete Arbeitsverträge zu unterschreiben. Gegen die Kündigung oder Entfristung haben Einige erfolgreich mithilfe der GEW geklagt. Das habe ich nicht gemacht. Ich habe versucht, mich neu zu orientieren, um wieder irgendwie auf die Beine zu kommen. Und ich hatte Hilfe dabei von lieben Menschen und auch jede Menge Glück.

Abschluss der Habilitation

In der turbulenten Phase kurz nach der Wende erschien Prof. Rainer Lehmann (damals Uni Hamburg) mit seinem Team in Köthen, der für mich ein wichtiger Unterstützer beim Abschluss der Habilitation wurde. Die Geschichte will ich schnell erzählen.

Internationale Studie zum Leseverständnis von Schüler:innen

Lehmann und sein Team planten eine erste internationale Studie zum Leseverständnis von Schüler:innen der dritten und siebten Jahrgangsstufe. Sie wollten nun Kinder der ehemaligen DDR unbedingt in diese Studie aufnehmen.

Ehemalige DDR-Schüler:innen werden einbezogen

Da die Bildungssysteme in der DDR und BRD extrem unterschiedlich aufgebaut waren (Einheitsschule – POS – bis Klasse 10 in der DDR, das mehrgliedrige Schulsystem in der BRD ab Klasse 5), gab es kurz nach der Wende die einmalige Chance, Systemeffekte großflächig prüfen zu können. Wie gut sind Kinder der ehemaligen DDR, das heißt Schüler:innen einer Einheitsschule im Leseverständnis? Das war natürlich eine äußerst spannende Frage und die Hamburger mussten Partner:innen in den neuen Bundesländern finden, die den Zugang zu den Schulen ermöglichen und die Passfähigkeit ihrer Instrumente für den ostdeutschen Raum prüfen konnten. Wir Köthener:innen waren im Feld der Textforschung aktiv, die Kolleg:innen aus Hamburg hatten unsere Veröffentlichungen entdeckt, vermuteten in uns die gesuchten Kooperationspartner:innen und kamen nach Köthen. Wir waren sofort hoch motiviert, auch ausreichend qualifiziert und haben dann die Lesestudie für den ostdeutschen Raum quasi ein bisschen gemanagt. So habe ich Rainer Lehmann kennengelernt und hatte gleichzeitig einen ersten Kontakt zur westdeutschen Forschung. Die Hamburger:innen haben uns mit Computern versorgt. Wir, meine jungen Kolleg:innen und ich, haben die Erhebungen in den Schulen der Region durchgeführt, die Daten eingegeben, sie analysiert, Spaß gehabt und eine jede Menge dazu gelernt.

Und dann hast du die Habil wieder aufgegriffen?

Wiederaufgriff der Habilitation

Ja, ich hatte wieder Mut gefasst. Große Überarbeitungen waren nicht notwendig. Meine Habilitation (Interventionsstudie zur Qualifizierung des Textverstehens) ist theoretisch in der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule mit Bezügen zur kognitiven Psychologie verankert, und das war durchaus anschlussfähig zu westdeutschen Diskursen. In Halle war eine Habilitation Anfang der 1990er Jahre nicht möglich, weil entsprechende Strukturen noch fehlten. Rainer Lehmann hat mir empfohlen die Habilschrift in Hamburg einzureichen. Er hat mir Mut gemacht und das gesamte Verfahren unterstützt.

Dann warst du habilitiert.

Unterschiede Ost- und Westdeutschland in Bezug auf Qualifikationen

Ja, im Mai 1994, und zwar für den Bereich Erziehungswissenschaften: Pädagogische Psychologie. Da meine Befristung dem Ende entgegen ging, brauchte ich dringend eine neue Stelle. Meine Chancen in der Pädagogischen Psycho-

logie im westdeutschen Raum unterzukommen, waren wiederum sehr gering. Ich bin keine Diplompsychologin, sondern Lehrerin und hatte nur über dieses Forschungsstudium Zugang zur Pädagogischen Psychologie gefunden. Das war zu DDR-Zeiten eine gute und nachgefragte Qualifikation, um im Rahmen der Lehrer:innenbildung im Bereich der Pädagogischen Psychologie zu arbeiten. Diese Qualifikation war aber im Westen nicht bekannt und auch nicht wertgeschätzt. Ich habe mich vielfach und erfolglos auf Stellen im Bereich der Pädagogischen Psychologie beworben. Mir wurde schnell klar, dass ich als Quereinsteigerin in diesem Bereich keine berufliche Zukunft haben werde, hatte aber keinen Plan, bis mir Annedore Prengel begegnete. Sie erhielt 1994 den Ruf als Professorin für Grundschulpädagogik an die Universität Halle-Wittenberg und wurde so zu meiner Chefin, da meine alte Pädagogische Hochschule mittlerweile in die Uni Halle als Institut für Grundschulpädagogik eingegliedert war. Annedore Prengel, später auch Friederike Heinzel (sie erhielt 1995 die Qualistelle bei Annedore) haben mir geholfen, mich in der westdeutschen Pädagogiklandschaft zurechtzufinden und mich neu zu orientieren. Eine besondere Bedeutung bei der Neuorientierung hatte für mich eine Exkursion in die Grundschule Vollmarshausen, die von den beiden Frauen organisiert worden war. Da habe ich zum ersten Mal das Lernen in altersgemischten Gruppen und offenen Unterricht erlebt und gesehen, dass Schule auch ganz anders funktionieren kann, als ich es bis dato kannte. Das war für mich ein deutlicher Motivationsschub in Richtung Integrationspädagogik. Ich war infiziert.

Gut, das heißt, du warst dann also mit dem Virus infiziert.

Reformpädagogik
Integrationspädagogik

Ja, war ich. Annedore Prengel und Friederike Heinzel waren in den 1990er Jahren meine Unterstützerinnen, die mich ein bisschen in die Szenen der reformpädagogisch orientierten Grundschulpädagogik und die der Integrationspädagogik mit reingenommen haben. Das waren ja zunächst noch unbekannte Welten für mich und es gab Berge von Büchern und von Zeitschriften, die ich noch nicht gelesen hatte.

Wissenschaftliches Arbeiten in Westdeutschland

Die Annedore hat mich in ihrer Herausgeberschrift *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht* (1999) zu einer ersten Veröffentlichung mit Bezügen zur Integrationspädagogik eingeladen: »Schulfähigkeit und Einschulungspraxis in der DDR – ein Rückblick – im Spannungsfeld von Förderung und Ausgrenzung«. Da habe ich angefangen mich wissenschaftlich mit Fragen im weiten Feld der Integrationspädagogik und auch der Sonderpädagogik zu beschäftigen. Mein Interesse war ja schon lange geweckt. Ich musste auch lernen, wie man in westdeutschen Diskursen wissenschaftliche Texte schreibt. Ich konnte wissenschaftliche Texte schreiben, aber ich konnte dies eben nur als DDR-Bürgerin und DDR-Wissenschaftlerin und noch nicht als Wissenschaftlerin in erziehungswissenschaftlichen Handlungsfeldern der BRD.

Wo, würdest du sagen, sind da grundlegende Unterschiede?

Unterschiede des wissenschaftlichen Arbeitens in West- und Ostdeutschland

Die internationalen Standards quantitativer empirischer Forschung hatten in der DDR genauso Gültigkeit wie hinter der Grenze und wurden eingehalten. Aber Unterschiede gab es durchaus, zumindest in gesellschaftswissenschaftlichen Bereichen. So war die Wissenschaftsausrichtung einer ostdeutschen Erziehungswissenschaftlerin in der Regel auf eine theoretische Richtung fokussiert. Das war die marxistisch-leninistische Tätigkeitstheorie, also die Kulturhistorische Schule. Eine Theorienvielfalt, an der man sich reiben und in der man sich verorten konnte, war meist nicht gegeben, nicht erwünscht und das hat die Texte geprägt.

Umgang mit ideologischen Fragen

Außerdem war die Aufforderung präsent, alles einzubetten in ideologische Fragen, also zu erklären, dass die Forschungen zur offiziellen Politik der DDR passen und die gewollte gesellschaftliche Entwicklung unterstützt werden soll. In der schulpädagogischen Forschung war es nicht legitim, die Strukturen, Kulturen oder Praktiken der sozialistischen Schule offen kritisch zu reflektieren.

Selbst- und Fremdzensur

Die Selbstzensur ist der Fremdzensur meist schon vorausgeeilt. »Zwischen den Zeilen« konnte man ganz vorsichtig Kritik andeuten und wir hatten gelernt, das auch zu machen und konnten gut »zwischen den Zeilen« lesen.

Westdeutsche Schreibpraxis

Der Unterschied zur westdeutschen Schreibpraxis ist, meines Erachtens, dass du dich dort in verschiedenen Diskursen bewegst und die verschiedenen Diskurse aufeinander beziehen kannst. Das musste ich erst lernen. Und ich habe dabei ein bisschen verlernt, meine ursprünglichen Ansätze im Bereich der Kulturhistorischen Schule, also das, was ich in der Promotion und der Habil gemacht habe, im Blick zu behalten. Damit hatte ich abgeschlossen. Das Neue war viel spannender.

Und das zu verknüpfen, ist dir nicht so gelungen?

Institutionelle Diskriminierung als Forschungsinteresse

Ja, das ist mir nicht wirklich gelungen. Ich habe eine Dissertation betreut, die aneignungstheoretisch (im Kontext der »Theorie des Aufsteigens vom Abstrakten zum Konkreten«) fundiert war: Heike Wünsch (2008): »Anforderungen reduzieren oder Denken provozieren? Biologieunterricht für heterogene Lerngruppen unter besonderer Berücksichtigung von SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich Lernen.« Geforscht habe ich auf Basis dieser Theorien später nicht mehr. Im Grunde meiner Seele bin ich allerdings immer noch aneignungstheoretisch ausgerichtet und hatte diese Theorie im Hinterkopf, wenn es um didaktische Überlegungen ging. Aber Fragen der Benachteiligung und der institutionellen Diskriminierung waren für mich neu, spannend und rückten in den Mittelpunkt meines Forschungsinteresses.

Aber dann warst du immer noch hier in Halle/Köthen?

Qualifikation für Integrationspädagogik

Ja, war ich. Ich war im Institut für Grundschulpädagogik in Köthen, das zwar zur Uni Halle gehörte, aber erst 1998 nach Halle umgezogen ist. Und ich war in

der Sackgasse meiner wissenschaftlichen Karriere im Bereich der Pädagogischen Psychologie gelandet. Annedore Prengel hat mir geholfen meine Kompetenzen für die Sonderpädagogik und für die Integrationspädagogik zu entdecken. Sie hat gesagt: »Versuch dich hier zu qualifizieren, versuche dich hier zu profilieren. Du hast gute Voraussetzungen. Ich helfe dir.« Den Rat habe ich wahrgenommen und die Unterstützung habe ich angenommen.

Sonderpädagogik

Ich habe angefangen, mich im Bereich der Sonderpädagogik/Integrationspädagogik zu bewerben und entsprechende Themen zu bearbeiten. Januar 2000 ist meine erste Herausgeberschrift *Pädagogik, die Kinder stark macht. Ansätze zur Arbeit mit Kindern in Not* im Verlag Leske + Budrich erschienen. 1999 bekam ich die große Chance eine sonderpädagogische Professur in Frankfurt am Main zu vertreten. Ich habe dort das Leben in einer westdeutschen Universität kennengelernt und eine Sonderpädagogik, die sehr integrationspädagogisch aufgestellt war. Außerdem habe ich großartige Menschen kennengelernt, die mir auch heute noch wichtig sind, z. B. Helga Deppe-Wolfinger, Vera Moser und Dieter Katzenbach. Die haben mir auch geholfen in der Community der Integrationspädagogik Fuß zu fassen.

Das ist ja tatsächlich ganz spannend. Dieses, wo kommt man her und wo landet man dann aber auch? Wie entwickelt man sich weiter? Und gerade dann eben noch mit diesem Systemwechsel, sowohl politisches System als auch akademische Zugehörigkeit. Ganz spannend.

Kritische Theorie

Na ja, ich war halt gezwungen, mich neu umzuschauen in der Disziplin. In der Kulturhistorischen Schule kannte ich mich gut aus. Aber was zum Beispiel ist die

Frankfurter Schule

Kritische Theorie? Was ist die Frankfurter Schule? Zunächst: Null Ahnung. Das musste alles nachgelernt werden.

Systemtheorie

Ich hatte mich 1998 in Frankfurt auf die Stelle im Institut für Sonderpädagogik beworben, die ich später vertreten habe, und bin beim Hearing gefragt worden, welche Rolle die Systemtheorie in meinem Denken spielt. Das Böse war, ich kannte die Systemtheorie von Luhmann damals überhaupt nicht. Ich kannte nur die Ökosystemische Theorie von Alfred Sander und die liebe Kollegin hat mehrfach nachgefragt, wie das mit der Systemtheorie nach Luhmann denn wäre. »Ertappt, hier hast du wieder mal eine Lücke«, dachte ich. Peinlich, peinlich ... Wir (jene Kollegin und ich) haben später über diese Situation herzhaft gelacht.

Und dann warst du in Frankfurt. Wie lange warst du da?

Zeit in Frankfurt

Ich war da nur ein Jahr. Es war für mich ein sehr langes, aufregendes und extrem bedeutsames Jahr. Eine wichtige Zeit, eine prägende Zeit. Die persönlichen Bindungen, die Freundschaften, die damals entstanden sind, bestehen heute noch.

Professur in Halle

Ich hatte mich während der Vertretungszeit in Frankfurt auf die Professur Lernbehindertenpädagogik in Halle beworben, bin auf Platz eins gelandet (große Überraschung, große Freude) und habe im Wintersemester 2000 die Stelle angetreten, zunächst allerdings in Form der Selbstvertretung. Ich bin also quasi von außen wieder nach Halle zurückgekehrt, aber nicht in mein altes Institut (Grundschulpädagogik), sondern in das Institut für Rehabilitationspädagogik, das ich vorher kaum kannte. Hier wurde Andreas Hinz mein Kollege und ein bedeutsamer Vertrauter. Außerdem lernte ich im Institut weitere gestandene und jüngere Integrationspädagog:innen kennen und schätzen, z. B. Ines Boban, Nina Hömberg, Kerstin Ziemen, Kerstin Merz-Atalik, Kirsten Puhr ...

Welche Interessenschwerpunkte sind dann für dich besonders relevant geworden? Entweder in der Zeit bis dahin oder eben danach.

Interessenschwerpunkt: Barrieren in der allgemeinen Schule

Es hat mit meinem beruflichen Werdegang zu tun, dass mich der Spannungsbereich zwischen der allgemeinen Schule und der Förderschule immer magisch angezogen hat. Ganz besonders interessierten mich die Barrieren, die in der allgemeinen Schule entstehen, wenn Kinder von den Lehrkräften als nicht passend erlebt werden.

Und was sind sozusagen noch weitere Schwerpunkte dann innerhalb dieses Spannungsfelds?

FLEX-Brandenburg

Gleichsam hatte ich Strukturen, auch mögliche Handlungspraxen im Blick, die diese Barrieren abbauen oder gar nicht erst entstehen lassen. In diesem Zusammenhang habe ich mich mit der FLEX-Brandenburg (ein Modell zur flexiblen Schuleingangsphase) und später mit Diagnostik beschäftigt, und zwar mit einer Form von Diagnostik, die nicht dazu führt, dass man Kinder aussortiert, sondern einer Diagnostik, die auf die Entdeckung des Schon-Könnens der Kinder und auf die Suche nach passenden Lernangeboten gerichtet ist.

Didaktische Diagnostik

Mir ging es also um eine inklusionsorientierte »didaktische Diagnostik«. Den Begriff hat, meines Wissens, Annedore Prengel in den Diskurs eingeführt. Mit dieser Intention habe ich bei der Entwicklung der ersten ILEA-Materialien des Landes Brandenburg mitgewirkt und das Projekt ILEA-T (»Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition«, 2010–2013) geleitet. Dieses Projekt hatte die Entwicklung und Evaluation eines verbindenden Instruments zwischen den Traditionen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen einerseits und den schulisch tradierten individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht andererseits zum Hauptziel. Zum Projektleitungsteam gehörten Annedore Prengel (Universität Potsdam) und Katrin Liebers (Universität Leipzig). Als wissenschaftliche Mitarbeiter:innen waren Steffen Bartusch, Beate Heger, Melanie Berger, Susanne Wergowski, Benjamin Glathe, Anne Weidermann und Toni Simon an Bord.

Das hast du jetzt schon ein bisschen angesprochen, aber welche Mitstreiter:innen waren besonders wichtig?

Mitstreiter:innen

Annedore Prengel, die habe ich schon mehrfach erwähnt. Wir arbeiten auch heute noch zusammen (REMI: Reckahner Modelle zur inklusiven Unterrichtsplanung). Meine ehemalige Kollegin Friederike Heinzel, die schon seit 2003 Professorin für Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik an der Uni Kassel ist. Sie steht ganz stark für eine innovative Grundschulpädagogik und die Verbindung von Kindheitsforschung und Grundschulforschung. Sie und auch ihr Ehemann Dirk Hülst gehören zu den wichtigen Personen, die mir beim ersten Heimischwerden in der westdeutschen Pädagogik geholfen haben. Wir, Friederike Heinzel und ich, haben übrigens 2000 auch ein schönes Buch gemeinsam herausgegeben: *Erinnerungsreise – Kindheit in der DDR*. Studierende erforschen ihre DDR-Kindheiten. Helga Deppe-Wolfinger aus Frankfurt gehört zu den ganz wichtigen Personen, auch Vera Moser, Andreas Hinz, Ines Boban, Nina Hömberg, Ada Sasse ... Das sind Menschen, denen ich bei meiner Orientierungsreise in den 1990er und frühen 2000er Jahren begegnet bin. Mit ihrer Hilfe konnte ich die Integrationspädagogik für mich entdecken. Wichtige Personen im beruflichen Leben waren und sind für mich viele, viele Menschen: meine Promovend:innen, die jungen und älteren Kollege:innen, mit denen ich zusammenarbeiten durfte. Mit all diesen Menschen gab und gibt es neben den beruflichen Kontakten auch persönliche Bindungen, viele wurden zu guten Freund:innen. Ich habe jetzt nur die Menschen benannt, mit denen ich auch privat verbandelt war bzw. bin. Wenn du nach Fachvertreter:innen fragst, die für mich bedeutsam sind, wären viele, weitere Namen zu nennen, z. B. Alfred Sander und Helmut Reiser ...

Okay. Welche Bezüge gab es zur Praxis?

Bezüge zur Praxis

Ich hatte immer enge Bezüge zur schulischen Praxis. Als Forschungsstudentin habe ich gerne Elternzeitvertretungen von Biologielehrerinnen übernommen, später auch in einer Beratungsstelle für Erziehungs- und Lernprobleme mitgewirkt. Als Professorin für Lernbehindertenpädagogik in Halle war für mich die Verantwortung für berufsbegleitende Studiengänge (Lernbehindertenpädagogik für Unterstufenlehrer:innen und Diplomlehrer:innen) bedeutsam. Da hatte ich viele Kontakte mit Quereinsteiger:innen, das heißt mit Lehrpersonen, die ohne sonderpädagogische Qualifikation in der Förderschule tätig waren und für einen Tag in der Woche für das Studium in meinem Institut (Institut für Rehabilitationspädagogik der Uni Halle) freigestellt waren. Zum Programm gehörten auch Exkursionen, damit die Studierenden erleben konnten, wie man mit Kindern mit Förderbedarf auch in integrativen Kontexten arbeiten kann. Ein ganz besonderes Highlight war eine – von Rainer Mohr-Herlitz organisierte – mehrtägige Exkursion nach Reute in Südtirol. Wir haben dort hautnah erlebt, wie in den Schulen

Integration erfolgreich für alle Kinder gestaltet wurde. Das war sehr beeindruckend und hatte nachhaltige Wirkung auf alle Teilnehmer:innen.

Studierende des berufsbegleitenden Studiengangs: Lehramt an Förderschulen

Die Kommunikation mit den berufsbegleitenden Studierenden war immer spannungsgeladen. Sie hatten das Studium aufgenommen, um sich für ihre Tätigkeit in der Förderschule weiter zu qualifizieren und quer zu dieser Intention wurden sie durch Fragen nach der Sinnhaftigkeit der separierenden Beschulungsform immer wieder irritiert. Ist die Förderschule wirklich für die Kinder mit Lernschwierigkeiten der richtige Ort? Welche Benachteiligungen sind für die Kinder mit dieser Beschulungsform verbunden? Könnte man nicht in einem integrativen Setting als Förderpädagog:in auch erfolgreich arbeiten? Wie kann Integration in der Praxis gelingen? In den Lehrveranstaltungen gab es einen sehr intensiven Austausch von Erfahrungen und sehr viele Streitgespräche. Wir haben alle, Lehrkräfte der Uni und Lehrkräfte aus der Förderschulpraxis, viel dazu gelernt und immer wieder neue Fragen gestellt und gemeinsam nach Antworten gesucht.

Schüler:innenhilfeprojekt

Ein anderer Praxiskontakt für mich war ein Schüler:innenhilfeprojekt, das ich gemeinsam mit Ada Sasse entwickelt habe und mit dem wir 2003 starteten. Das Schüler:innenhilfeprojekt »Bildungsförderung im Grundschulalter« war als Lehr-Forschungsprojekt konzipiert. Die teilnehmenden Studis arbeiteten im Zweierteam über ein gesamtes Schuljahr mit einer Kleingruppe von Erst- bzw. Zweitklässler:innen aus benachteiligten Lebenslagen verschiedener Grundschulen in den Räumen eines Kinderhortes. Dabei ging es um den Aufbau tragfähiger Beziehungen zu und zwischen den Kindern und um das Aufspüren von individuellen Barrieren und Ressourcen beim Zugang zu schulischen Lernbereichen. Für die Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Anpassungsproblemen an das schulische Setting haben wir im Projekt Räume aufgebaut, in denen die Kinder – ohne Gefahr der Blamage – gemeinsam lernen und ein gegenseitiges Akzeptieren erproben konnten und gleichzeitig eine zielgerichtete Unterstützung im Lesen, Schreiben und Rechnen erhielten. Die Studierenden bekamen durch die Mitwirkung im Projekt Zugang zu den Welten von Kindern in benachteiligten Lebenslagen. Sie konnten sich als Lehrende und Vertraute der Kinder erproben und sammelten Erfahrungen in der Teamarbeit. Die sogenannten Lern-Spielstunden wurden wöchentlich über das gesamte Jahr begleitet: Was haben die Kinder gezeigt? Was könnten nächste Lernschritte sein? Welche Probleme gab es zwischen den Kindern? Was hat das Problem mit mir zu tun? Was könnten nächste Schritte bei der Krisenbewältigung sein? Diese und ähnliche, genuin pädagogische Fragen, haben wir im Begleitseminar gemeinsam und kollegial bearbeitet. Wir haben auch miteinander gefeiert. Das Schüler:innenhilfeprojekt war ein wichtiger Praxiskontakt und ein bedeutsamer Bestandteil der Lehre für mich, bis zum Schluss meiner Berufstätigkeit. Das Projekt wurde systematisch evaluiert, mehrere Veröffentlichungen, viele wissenschaftliche Hausarbeiten sind daraus hervorgegangen und auch eine Promotion: Livia Makrinus (2013): »Der Wunsch nach mehr Praxis. Zur Bedeutung von Praxisphasen im Lehramtsstudium«.

Und das mit den Förderschullehrer:innen oder den Weiterbildungsstudierenden, aber auch mit den anderen Studierenden stelle ich mir tatsächlich sehr schwierig vor, wenn man eine Ausrichtung auf gemeinsamen Unterricht hat und gleichzeitig mit so einem doch recht rigiden Förderschulschulsystem, wie es Sachsen-Anhalt hat, konfrontiert ist. Wie ist das gelaufen? Gab es da Spannungen zwischen Praxis und Uni? Wo dann die Studierenden irgendwie Mittler:in oder eben Reibungsverluste waren?

Spannungen zwischen Uni und Praxis

Freilich gab es da Spannungen. Aber solange man über die Probleme redet, kann man auch erste Lösungen finden. Die grundständig Studierenden für Inklusion zu begeistern, also dafür, dass sie eine wichtige Funktion haben, wenn sie in der allgemeinen Schule als Sonderpädagog:innen tätig sein werden, das war nicht so schwer. Die Kolleg:innen, die im System der Förderschule arbeiten, zu begeistern, war viel schwieriger. Da ging es ja darum, ihre gegenwärtige Praxis, ihren gegenwärtigen Auftrag, ihre Institution und die Schulpolitik ihres Bundeslandes kritisch zu hinterfragen. Das ist zum Teil problematisch und es ist gewiss nicht gelungen, alle zum Nachdenken oder gar zum Neudenken zu bringen. Es ist immer schwierig, wenn du das Praxisfeld, in dem Menschen arbeiten, dekonstruierst. Es muss die Balance gelingen, den Anderen Wertschätzung, Anerkennung zu signalisieren und gleichzeitig den Kontext zu kritisieren. Das ist schwierig. Ich glaube, da gibt es keine perfekte Lösung. Aber es gab durchaus »Erfolgsgeschichten«.

Gemeinsamer Unterricht

Einige der ehemaligen berufsbegleitend Studierenden haben ihr Arbeitsfeld in den Gemeinsamen Unterricht verlagert und dann die Unterstützung und Beratung in der Universität gesucht. Eine dieser Kolleginnen hat später auch in meinem Team gearbeitet und bei mir promoviert, natürlich zu einer integrationspädagogisch motivierten Fragestellung: Stephanie Teumer (2013): »Beratung als Herausforderung für Grund- und Förderschullehrkräfte im Spannungsfeld der Neugestaltung des Schulanfangs. Fallporträts im Spiegel des Arbeitsbogenkonzepts«.

Das ist natürlich auch in der allgemeinen Schule ja immer eine Herausforderung, auch zu sagen: »Ich finde das System problematisch, aber das heißt nicht, dass ich mich nicht mit dir irgendwie auseinandersetzen und deine Arbeit wertschätzen kann.« Was waren aus deiner Sicht die größten Herausforderungen? Persönlich und für das Feld.

Größte Herausforderungen als Professorin

Für mich in meiner beruflichen Tätigkeit war die härteste Herausforderung, dass ich Professorin für Lernbehindertenpädagogik mit eindeutig integrationspädagogischer Ausrichtung in einem wenig integrationsorientiertem Bundesland war. Ich hatte immer eine integrationspädagogische Orientierung, war aber auch für das »Lehramt an Förderschulen« verantwortlich. In den Lehrer:innenfortbildungen, bei der Begleitung der Schulpraktischen Übungen

musste ich diese beiden auseinanderlaufenden Orientierungen balancieren. Mir ging es darum, für die andere Art und Weise des Umgangs mit den Kindern zu werben, aber ich war gleichzeitig dem bestehenden System der Förderschule, das ich im wissenschaftlichen Diskurs und in der Lehre dekonstruierte, auch im weitesten Sinne irgendwie verpflichtet. Das ist durchaus eine ungünstige Gemengelage!

Was denkst du, welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Kind-Umfeld-Analyse

Für mich gehört der ökosystemische Ansatz, wie er von Alfred Sander und Kolleg:innen aufbereitet wurde, bewahrt und fortgeschrieben. Für mich ist das ein hoch bedeutsamer und ausbaufähiger Ansatz sowohl für die Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen und andere sonderpädagogische Disziplinen als auch für die Inklusionspädagogik. Die Kind-Umfeld-Analyse ist teilweise zum Schlagwort verkommen, die aktive Position des Kindes (Akteur in seiner Umwelt), die der Ansatz klar betont, wird dann kaum beachtet. Der Ansatz hat es aber verdient, in all seinen Facetten aufgegriffen und weiterentwickelt zu werden. Auch die Arbeiten zu einer Pädagogik der Anerkennung (z. B. Annedore Prengel) sind als eine Perspektive in der weiteren Entwicklung der Inklusionspädagogik unverzichtbar.

BiLieF-Studie

Ich finde weiter, dass die Ergebnisse aller kontextvergleichenden Studien zur Lernentwicklung und zum Wohlbefinden von Kindern mit Lernschwierigkeiten nicht in Vergessenheit geraten dürfen. Die Befunde der letzten Jahre zum Lernen von Kindern mit Förderschwerpunkt Lernen in inklusiven Kontexten halte ich für sehr, sehr wichtig. Im Endeffekt zeigen diese, dass Lernen in der allgemeinen Schule unter bestimmten Bedingungen sehr gut möglich ist, mehrheitlich sogar mit besserem Erfolg als im Förderschulkontext und das auch bei positivem Wohlbefinden. Das sind für mich die wichtigsten Befunde aus Vergleichsstudien im Längsschnittdesign, wie z. B. der *BiLieF*-Studie, die nicht in Vergessenheit geraten dürfen, wobei diese immer im Sinne der Behindertenrechtskonvention interpretiert werden müssen. Damit meine ich: Auch wenn sich unter bestimmten Bedingungen zeigt, dass Kinder in einer Förderschule gut lernen und sich wohlfühlen, darf dieser Befund nicht zum Argument für das Parallelsystem missbraucht werden. Die UN-Behindertenrechtskonvention hat den klaren Auftrag zur Abschaffung separierender Beschulungsformen erteilt.

Diskriminierung in inklusiven Kontexten

Außerdem dürfen Untersuchungen nicht in Vergessenheit geraten, die die Benachteiligungen von Kindern mit Förderbedarf Lernen offenlegen (z. B. von Hans Wocken oder Katja Koch), und die, die zeigen, wie Kinder unter Stigmatisierung, unter der Blamage leiden können (z. B. von Brigitte Schuhmann), dass sie nicht mehr dazugehören, sowie die Befunde, die Mechanismen der institutionellen Diskriminierung oder der nicht intendierten Diskriminierung in inklusiven Kontexten erhellen (z. B. von Radtke und Gomolla).

Und es wird dann ja auch oft argumentiert, dass man den Schonraum doch bräuchte, wegen Peerbeziehungen und Ähnlichem, dass das ja doch wichtig sei und man deswegen die Sonderschule als Wahlangebot erhalten müsse. Und damit sind sie letztlich aber zementiert für immer.

Bedeutung der Haltungen von Lehrkräften

Ja, das sind häufig gebrauchte Argumente. Deshalb sind genau die bereits erwähnten Studien so wertvoll, die zeigen, unter welchen Bedingungen Wohlbefinden und Kompetenzentwicklung für Kinder mit Lernbeeinträchtigungen in der allgemeinen Schule möglich sind. Und das sind nicht nur die berühmten räumlichen und sächlichen Bedingungen. Zu den förderlichen Bedingungen gehört auch die Haltung der Lehrpersonen, sich für alle Kinder wirklich zuständig zu fühlen.

Was würdest du sagen, sind noch wichtige Bedingungen dafür, dass es in der allgemeinen Schule funktioniert?

Kollegiale Kommunikation

Da wären Fragen der Zusammenarbeit zwischen den Lehrpersonen in den Blick zu nehmen. Die kollegiale Kommunikation auf Augenhöhe im Interesse der bestmöglichen Unterstützung aller Kinder einer Lerngruppe gehört auf jeden Fall zu den Gelingensbedingungen. Eine inklusive Didaktik muss gelebt werden und das hat viel mit Individualisierung zu tun. Jedes Kind soll auf seinem Niveau lernen können und das bei möglichst viel Gemeinsamkeit.

Peerbeziehungen

Wichtig sind auch Fragen der Beliefs und wie Lehrpersonen auf die Peerbeziehung Einfluss nehmen. Kinder sind nicht automatisch lieb und nett miteinander.

Kultur der Akzeptanz

Es ist eine große Herausforderung, dass die Professionellen mit der Lerngruppe eine Kultur der Akzeptanz entwickeln und stärken. In diesen Zusammenhang

Reflexion zur Ethik

gehört auch die Verantwortung der Lehrpersonen, dass Differenzen im Leistungs- und Verhaltensbereich nicht zur Diskriminierung von Kindern in der Lerngruppe und damit zum sozialen Abseits oder gar zum institutionalisierten Abstieg in die Förderschule führen. Entwicklungsarbeiten und Materialien zur Anerkennung im schulischen Setting, die im Zusammenhang mit den Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen entstanden sind, können hier Orientierung geben und Unterstützung leisten.

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse von den Sachen, die du gemacht hast? Was würdest du sagen, wenn jetzt die Studis von heute kommen und sagen: »Frau Professor Geiling, was von Ihren Werken sollte ich noch lesen?«

Prozessorientierte didaktische Diagnostik

Für mich ist die wichtigste Erkenntnis, die verdanke ich letztendlich dem Schüler:innenhilfeprojekt, aber auch den Forschungen zu ILEA und FLEX-Brandenburg, dass jedes Kind auf seiner Stufe kompetent ist. Das ist ein Spruch, den Annedore Prengel auch gerne macht und der ursprünglich von Ada Sasse und den frühen Entwicklungsarbeiten zu den Brandenburger ILEA-Materialien stammt. Jedes Kind ist kompetent und ich muss mit dem Kind und

seinen Vertrauten suchen, wo genau seine Kompetenzen stecken. Meine Kollegin Nina Hömberg hat noch allgemeiner formuliert: »Jeder Mensch kann irgendwas. Und wenn jemand nur mit den Augen klimpern kann und damit etwas zum Ausdruck bringt, ist das eine Kompetenz, die man wahrnehmen und wertschätzen muss.« Jedes Kind möchte geliebt werden, will dazugehören, sucht nach Anerkennung, auch wenn sich dies nicht immer gleich erkennen lässt. Man muss es erwischen, wenn es lieb ist. Man muss finden, was es kann. Das sind Aufgaben einer prozessorientierten didaktischen Diagnostik. Lehrpersonen brauchen Professionalität und Hilfsmittel (z. B. Materialien zur Lernstandsanalyse, Beobachtungsbögen, Fragebögen ...) und theoretische Modelle (z. B. fachspezifische Stufenmodelle, Kompetenzmodelle, fachspezifische Entwicklungsmodelle ...), um das Können auch sprachlich fassen und kommunizieren zu können. Wenn ich das kann, dann kann ich mit dem Kind über sein Können reden und mit ihm darüber nachdenken, wie es weitergehen könnte. Du hattest gefragt, welche Literaturratschläge aus meinen Veröffentlichungen ich Studierenden geben würde, um diese, mir besonders wichtigen Überlegungen nachlesen zu können? Meine Antwort: Schaut euch das ILEA T Handbuch an und das dazu gehörige Materialpaket. Das findet ihr kostenlos unter: https://ilea-t.reha.uni-halle.de/

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

Ökosystemischer Ansatz

Ich hatte schon auf die Arbeiten von Alfred Sander und Co. zum ökosystemischen Ansatz verwiesen und auf Annedore Prengels Arbeiten zu einer Pädagogik der Anerkennung. Ich habe auch viel schulpraktisch Bedeutsames in aneignungstheoretisch fundierten didaktischen Konzepten gelernt, die schon etwas älter sind, wie die Arbeiten von Rainer Kutzner oder Reimer Kornmann. In diesen Arbeiten ist viel zu entdecken, um eine didaktische Diagnostik und eine inklusive Didaktik zu bereichern.

Trilemma der Inklusion

Im Kontext der Theorieentwicklung faszinieren mich aktuell auch die Arbeiten von Mai Anh-Boger zum Trilemma der Inklusion. Das ist ein Analyseinstrument, das hilft, Spannungsfelder aufzudecken. Man kann sich verorten, positive Perspektiven entwickeln und dabei Problemfelder im Blick behalten.

Index für Inklusion

Für mich sind auf anderer Ebene auch die Arbeiten zum Index für Inklusion von Andreas Hinz, Ines Boban u. a. hochbedeutsam, weil der Index, jenseits einseitiger sonderpädagogischer Fokussierung, eine grobe Rahmung modelliert, wie Schule sich verändern kann und soll ...

Du hast viel zur Schulanfangsphase gearbeitet. Was war dir da wichtig?

Selektive Barrieren beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule

Mich haben die selektiven Barrieren beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule interessiert sowie Strukturen, die diese verringern. Ein wichtiges

Forschungsprojekt war die Mitwirkung bei der Evaluation der FLEX-Brandenburg (Flexible Schuleingangsphase). Die FLEX-Brandenburg ist auf einen kindgerechten, weniger selektiven Schulanfang gerichtet und wurde bereits seit 1992 in diesem Bundesland erprobt, zunächst in Modellversuchen. Dieser Erprobungsort ist schon erwähnenswert, gehört doch Brandenburg zu den Neuen Bundesländern und dort wurden tradierte Kulturen der Schuleingangsphase bis 1990 nicht kritisch beleuchtet. Innovative Lehrpersonen haben dort also sehr schnell nach neuen Wegen gesucht. Schulfähigkeit sollte nicht mehr Voraussetzung der Einschulung, sondern Ziel der Schuleingangsphase sein. Jahrgangsübergreifendes Lernen wurde zum verbindlichen Strukturmerkmal gemacht. Zum Zeitpunkt der Evaluation (2007/2008) arbeiteten 150 Schulen (ein Drittel aller Grundschulen des Landes) nach dem Modell FLEX. Ich wurde zur Evaluation mit eingeladen und mich hat diese flexible Eingangsphase, wie sie in Brandenburg zunächst in Modellversuchen und dann auch in größeren Ordnungen praktiziert worden sind, sehr beeindruckt. Es zeigt eine Möglichkeit auf, wie man inklusive Verhältnisse anbahnen kann. Die Ressourcenausstattung (5 Stunden Förderpädagog:in, zusätzlich Personal für stundenweise Doppelbesetzung) war gut. Es gab Unterstützung durch das LISUM (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg).

Jahrgangsübergreifendes Lernen

Durch das jahrgangsübergreifende Lernen war die Situation des längeren Verweilens bzw. des Verkürzens in der Schuleingangsphase deutlich entdramatisiert. Auf verspätete Einschulungen wurde verzichtet, Förderbedarf für die Bereiche Lernen und Verhalten durfte in der FLEX-Phase nicht diagnostiziert werden. FLEX war natürlich noch kein inklusives Setting, bestimmte Formen der Beeinträchtigung waren ausgeschlossen (z. B. der Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung). Aber gerade im Bereich Lernen und Verhalten gab es Zeit für die Entwicklung und Möglichkeiten der Kompensation. Es konnte nachgewiesen werden, dass in den heterogenen FLEX-Klassen die Kinder genauso erfolgreich, teilweise sogar erfolgreicher lernten als in den homogenisierten Grundschulklassen, um nur wenige Befunde zu nennen.

Mythos vom Vorteil homogener Lerngruppen

Wir haben in der Evaluation den Part der Befragung aller Professionellen des Systems übernommen (schriftliche Befragung, Vollerhebung). Wir haben nach den unterschiedlichen Handlungspraxen, nach Aspekten des professionellen Selbstverständnisses, der Teamarbeit und nach subjektiven Bewertungen der FLEX durch die Akteur:innen gefragt. Bei der Interpretation haben uns die Widerspruchslagen im System und die Bedeutung der inklusionsorientierten Beliefs der Akteur:innen für das praktische Handeln besonders interessiert. Z. B. sind wir der Frage nachgegangen, ob der Mythos vom Vorteil möglichst homogener Lerngruppen (Reiser) und das Bild vom »normalen Grundschulkind« irritiert wurden. Die Erhebung im quantitativen Design wurde durch eine qualitative Studie sehr bereichert, die zu einer erfolgreichen Promotion geführt hat: Constanze Jeglinski (2013): »Die Insel FLEX und wir darauf: Eine qualitative Untersuchung zur Flexiblen Schuleingangsphase in Brandenburg«.

Und das waren alles Pilotschulen?

Pilotschulen FLEX

Zum Zeitpunkt der Erhebung war die Pilotphase im Land Brandenburg vorbei. Eine flexible Schuleingangsphase (flexible Verweildauer von ein, zwei oder drei Jahren in der Schuleingangsphase möglich) war schon gesetzlich verankert im Land Brandenburg, wie ja in den meisten anderen Bundesländern auch. Die Schulen Brandenburgs hatten die Option sich zu entscheiden, ob sie als FLEX-Schule arbeiten wollen. Damit waren sie zum jahrgangsübergreifenden Arbeiten verpflichtet und hatten Anspruch auf zusätzliche Ressourcen.

Und wie ist da jetzt der Stand?

Evaluation FLEX

Ich bin aktuell nicht auf dem Laufenden. Es gibt noch FLEX-Schulen, aber wie heute in FLEX gearbeitet wird, weiß ich nicht. Ich habe mit Toni Simon im Schuljahr 2009/2010 die oben erwähnte Befragung (Vollerhebung) wiederholt. Der Bericht »Evaluation der pädagogischen Qualität und Lehrkräfteprofessionalität der FLEX-Brandenburg« ist online zugänglich (https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=18819). Ich erinnere mich an extrem positive Zustimmungswerte der Akteur:innen zu allen Bestandteilen des Konzepts, eine signifikante Steigerung im Vergleich zum Schuljahr 2007/2008. Das konnten wir aber kaum feiern, weil sich das Setting von inklusiven Strukturen eher entfernt als angenähert hatte. Sonderpädagogische Feststellungsverfahren für die Bereiche Lernen und Verhalten waren nun schon in der Schuleingangsphase möglich. FLEX ist wahrscheinlich in Vergessenheit geraten, weil andere Projekte in Angriff genommen wurden. Im Land Brandenburg startete 2012 das Projekt »Inklusive Grundschule«, später das Projekt »Gemeinsames Lernen im Land Brandenburg«. Inwieweit in diesen Projekten systematisch an die Erfahrungen aus dem Modell FLEX angeknüpft wurde, kann ich nicht einschätzen.

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

RTI-Kontroverse

Ein interessanter Streitpunkt rankt sich um die sogenannte Evidenzdiskussion. Was soll in der Schule geschehen: Geht es um Intervention oder Bildung? Die Kontroverse zeigt sich klar in Bezug auf RTI *(Response to Intervention)*. Wenn sich RTI-Fans und RTI-Kritiker:innen streiten, prallen die kontroversen Sichtweisen aufeinander. Aus meiner Sicht hat sich die Auseinandersetzung schon wieder etwas beruhigt.

Evidenzforschung

Die Diskussion um den großen Fake in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* (Ellinger, S. & Koch, K. [2016]. Förderung sozial benachteiligter Kinder durch Förderung mathematischer Vorläuferkompetenzen – Evaluation des Programms »Kuno bleibt am Ball« [KUBA]. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 11*, 513–525) lässt sich auch zuspitzen auf die Frage: Wird die Evidenzforschung unberechtig-

terweise in der sonderpädagogischen Disziplin priorisiert und werden dadurch genuin pädagogische Fragen vernachlässigt oder verdrängt?

Kannst du dazu noch was sagen? Die Studis haben natürlich von diesem Streit sozusagen wenig mitbekommen, sowohl von dem RTI-Konzept als auch von der Geschichte mit der *Zeitschrift für Heilpädagogik*.

Konzept von RTI

Also: Hinter dem Konzept von RTI steht die Vorstellung, dass man das Lernen von Kindern systematisch kontrollieren und steuern kann und soll. Man muss in kurzen Abständen lehrplanbezogen diagnostizieren (curriculumbasierte Testung). Die Frage lautet: »Wo steht das Kind in Bezug auf den Lehrplan?« Ich halte ja auch viel von Fragen nach dem Schon-Können des Kindes. Im Konzept von RTI werden Lernstandskontrollen (besser Leistungskontrollen) aber überdominant und es geht verloren, was ein Kind fühlt, denkt, was es will, in welcher Situation es sich befindet. Die Ergebnisse des Tests haben den Einsatz von standardisierten, natürlich »evidenzbasierten« Verfahren (Intervention) zur Folge und dann wird wieder getestet. Man glaubt, dass man durch ein möglichst engmaschiges Netz von Leistungsüberprüfungen schnell Kinder herausfiltern kann, deren Lernentwicklung quasi unter dem Durchschnitt verläuft. Man interpretiert dann, dass sie nicht in der erwarteten Weise auf die Intervention reagieren. Wenn man diese Kinder identifiziert hat, wird die Intervention gesteigert und die Testung erfolgt noch engmaschiger. Wenn dann wieder keine Lernfortschritte gemessen werden können, klassifiziert man diese Kinder als »non-responder«, weil sie nicht positiv auf die evidenzbasierte Förderung reagieren. Auf der Basis dieser Interpretation wird dann die Ursache der Lernschwierigkeiten einseitig im Kind verortet. Es wird dann z. B. als kognitiv beeinträchtigt eingestuft. Im Endeffekt kann ein sonderpädagogisches Feststellungsverfahren veranlasst werden und falls dies zur Etikettierung führt, gelten untercurriculare Lernziele.

RTI vs. Ökosystemische Annahmen

RTI steht ökosystemischen Annahmen konträr gegenüber. Man sieht das Kind nicht mehr in Wechselwirkung mit Umweltausschnitten, in Wechselwirkung mit Einwirkungen aus seinen Umwelten, als Akteur seiner Entwicklung. Nein, man sieht das Kind eingeengt auf ganz bestimmte Aspekte seiner Lernentwicklung und passiv gegenüber den erzieherischen Einflüssen und der Förderung. Aus meiner Sicht steht dahinter ein mechanistisches Verständnis von Lernen und das ist ein sehr einseitiges Bild, das eigentlich längst überwunden schien.

RTI-Konzept als Pervertierung des Inklusionsgedankens

Das RTI-Konzept wird gerne unter dem Label Inklusion verkauft. Huber und Grosche titelten 2012 in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* (*63*, 312–322): »Das Response-to-Intervention-Modell als Grundlage für einen inklusiven Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik«. Ich glaube, dass damit der Inklusionsgedanke pervertiert wird. Das Modell stammt aus den 1960er Jahren und dem Behaviorismus, als man noch glaubte, dass Pädagogik allmächtig ist und alles kann. Soviel zu RTI und nun komme ich zu dem Fake im Jahr 2016.

Veröffentlichungskriterien

Die Autor:innen des Faketextes, also Katja Koch und Stephan Ellinger, hatten beobachtet, dass bei der Entscheidung, was veröffentlicht wird und was nicht, sich die Kriterien eventuell sehr verengt haben. Ein Text hatte in bestimmten Zeitschriften erhöhte Chancen angenommen zu werden, wenn evidenzbasierte Trainingsprogramme vorgestellt, bestimmte statistische Normwerte verwendet und wenn auf internationale Kooperationen hingewiesen wurde. Diese Art von Berichterstattung wurde in besonderem Maße wertgeschätzt. Das war der Eindruck von Koch und Ellinger, den ich übrigens auch teile. Die Beiden haben einen Text geschrieben, in dem sie genau das hergestellt haben, was erwünscht schien, in großer Ernsthaftigkeit und gleichzeitig in einer absolut lustigen Zusammenstellung, ein Fake eben. Da gab es eine Kooperation mit Kasachstan, glaube ich. Es ging um die Mathematikförderung von sozial Benachteiligten und um das Interventionsprogramm: »Kuno bleibt am Ball«, das sie angeblich auf seine Evidenz hin untersucht hatten. Die wichtigen (fiktiven) Kennwerte wurden standardgemäß berichtet. Sie haben einfach ausprobiert, ob ein vollkommen sinnloser Text, der aber alle oben genannten Bedingungen formal erfüllt, angenommen und veröffentlicht wird. Und dieser Text wurde veröffentlicht!

Und sie haben es dann im Nachhinein ja aufgedeckt.

Übermächtigkeit formaler Standards zulasten inhaltlicher Tiefe

Sie haben es sofort aufgedeckt, sofort, am Tag der Veröffentlichung. Aber es war natürlich eine große Blamage für die Zeitschrift. Ein Skandal, der für viel Aufregung gesorgt hat und ganz unterschiedlich bewertet und reflektiert wurde. Ich gebe zu, dass ich Spaß an der Sache hatte. Es ist deutlich geworden, dass in bestimmten Diskursen formale Standards übermächtig geworden waren, wichtiger als die inhaltliche Tiefe der Texte. Diese Entwicklung scheint ein allgemeineres Phänomen in der wissenschaftlichen Community zu sein. Auch in den Berufungsverfahren spielen formale Standards eine immer größere Rolle. Wenn die Unterlagen beurteilt werden, wird weniger gefragt, worüber und in welcher Tiefe schreibt der Mensch, sondern WO ist der Text veröffentlicht, inwieweit sind internationale Vernetzungen da. Die Höhe der bereits eingeworbenen Fördermittel ist oft wichtiger als der Forschungsgegenstand. Etwas, was man scheinbar messen kann, zählen kann, wird wichtiger als Innovation, als Engagement, als praktische Bedeutsamkeit ... Das ist eine Entwicklung, die ich über viele Jahre beobachtet habe und die mich beunruhigt.

Das ist ja aber die Gefahr auf beiden Ebenen, sowohl auf der universitären Ebene als auch auf der schulischen Ebene. Auch da gibt es Anerkennung für die Sachen, die wir messen können. Und genau diese *RTI*-Sachen sind ja genau die, die dann auch auf der universitären Ebene letztlich greifen. Das ist, finde ich, ganz faszinierend.

Marktlogik vs. Wissenschaftslogik

Ja, du hast recht, in der Schule passiert Ähnliches. Für die Uni könnte man sagen, dass die Marktlogik die Wissenschaftslogik überstrahlt.

Mit der Fokussierung auf bestimmte Indikatoren, die sich gut messen lassen. Und auf der Schulebene ist es auch so: Wir nehmen die Indikatoren, die sich gut messen lassen. Ob das die sind, die uns wirklich wichtig sind, ist dann erst einmal egal.

Diskussion Lesegeschwindigkeit

Ja, was du sagst, lässt sich zum Beispiel am Phänomen der Lesegeschwindigkeit demonstrieren. Die taucht in vielen Studien zur Lernentwicklung als Merkmal auf. Lesegeschwindigkeit lässt sich sehr gut messen und deshalb wird sie gemessen. Dabei ist es ziemlich unwichtig, wie schnell jemand liest. Aus Perspektive der Entwicklung ist viel bedeutsamer, was ein Mensch liest und wie er das Gelesene verarbeitet. Aber das zu messen, wäre viel aufwendiger ...

Ja, und ob er oder sie damit in der Lage ist, irgendwelche eigenen Gedanken zu konstruieren und darauf aufzubauen und neue Ideen zu entwickeln.

Trend der psychologischen Perspektive

Was wir gerade miteinander bereden, ist verflochten mit dem aktuellen Trend in einigen Diskursen der Sonderpädagogik, die psychologische Perspektive stark zu fokussieren. Das könnte pädagogische und soziologische Perspektiven an den Rand drücken und das wäre bestimmt keine gute Entwicklung.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen siehst du für die Praxis?

Gelingensbedingungen

Ich glaube, dass Lernen in heterogenen Gruppen in seiner praktischen Facette weiter erforscht und begleitet werden sollte. »Gelingensbedingungen« ist zwar ein viel strapaziertes Wort, aber diese möglichst differenziert aufzudecken, ist aus meiner Perspektive immer noch eine Herausforderung. Da können Studien im gut kontrollierten quantitativen Design viel leisten. Unbedingt notwendig sind aber auch Einzelfallstudien, wobei sich der Einzelfall auf eine Lerngruppe, eine Schule, eine Region oder auf einzelne Akteur:innen (Kind A, Lehrperson XY etc.) beziehen kann.

Was wären das für Faktoren aus deiner Sicht, die man mit beleuchten sollte?

Ökosystemischer Ansatz

Fokus auf Stärken des Kindes und positive Wege

Ich plädiere für eine ökosystemische Sichtweise. Wenn sich der Einzelfall auf Schüler:innen bezieht, dann muss jedes Kind in seiner Lebenssituation, einschließlich seiner Wünsche, seiner Ängste, seiner Kompetenzen, der Transaktionen usw. betrachtet werden. Ziel dieser Analyse ist es, das Kind in seinem Eingebundensein, in seiner erlebten Ausgrenzung und in seiner Geschichte zu verstehen. Z. B. kann es bedeutsam sein, nach Fluchterfahrungen zu fragen und danach, welche Freundschaftsbeziehungen das Kind aufbauen konnte, welche Barrieren im Bereich der Sprache existieren, welche Barrieren, welche Ressourcen sich in der Familie, im Wohnumfeld befinden usw. Mit diesem Forschungsansatz können Erkenntnisse gewonnen werden, die die gut erforschte Beziehung zwischen sozialer Benachteili-

gung und Lernbeeinträchtigung ausdifferenzieren und neue Facetten hervorbringen könnten. Für mich war es immer zentral zu fragen, wo Stärken und positive Wege für ein Kind erkennbar sind oder liegen könnten, in welchem Kontext, mit welchen Unterstützungsmaßnahmen die Teilhabechancen dieses Kindes verbessert werden könnten. Diese Art der inklusiven Forschung ist aus meiner Sicht bedeutsamer als die Entwicklung immer neuer, evidenzbasierter Interventionsprogramme und bestimmt genauso wichtig, wie das Aufdecken von Differenzkonstruktionen und Exklusionen in inklusiven Settings.

Das Spannende ist, glaube ich, tatsächlich, dass man mit dem anderen Zugang auf so eine große Vielfalt der Faktoren und ihrer möglichen Interaktionen und Wechselwirkungen gucken kann.

Qualitative Forschung

Um das zu erreichen, sind die Verfahren der qualitativen Forschung unverzichtbar. Auf der Basis offener Forschungsfragen und der Anwendung qualitativer Forschungsmethoden kann man mehr Verflechtungen wahrnehmen und Spannendes jenseits theoretischer, statistisch geprüfter Modelle entdecken, das bei Studien im quantitativen Design auch verborgen bleiben könnte. Du merkst, ich plädiere für einen Methodenmix in der Inklusionsforschung.

Welche internationalen Forscher:innen waren für dich die bedeutsamsten?

Bedeutsame internationale Forscher:innen

In meiner Vergangenheit in der Pädagogischen Psychologie waren es die großen und bekannten Psycholog:innen und Pädagog:innen aus der Kulturhistorischen Schule der Sowjetunion (Lurija, Leontjew, Galperin, Wygotsky, Rubinstein, Dawydow). Ich hatte auch vor 1990 schon Gelegenheit mich mit Schriften von Textforscher:innen und Vertreter:innen der kognitiven Psychologie aus dem anderen Teil Deutschlands und dem »westlichen Ausland« auseinanderzusetzen. Piaget, Bronfenbrenner und Havighurst gehören zu den Autor:innen, die mich später, also nach der Wende sehr inspiriert haben. Von den bekannten Inklusionspädagog:innen habe ich Tony Booth in Halle erlebt. Den fand ich sehr beeindruckend. Internationale Kooperationen hatte ich in meinem Arbeitsleben nicht. Das gehört zu den offensichtlichen Schwachstellen in meinem Arbeitsleben.

Gab es da direkte Kontakte zur Sowjetunion, dass ihr da irgendwie Austauschprogramme hattet?

Austauschprogramme mit der Sowjetunion

Ja, meine Pädagogische Hochschule (genauer die gesellschaftswissenschaftlichen Bereiche) hatte Kooperationsbeziehungen zu einer Hochschule in Kursk (Russland). Außerdem gab es Kooperationsbeziehungen und Austauschprogramme zu Hochschulen in anderen sozialistischen Ländern, so nach Slups (Polen), Krakau (Polen) und nach Petsch (Ungarn). In Petsch habe ich 14 interessante Tage mit einer Gruppe von Diplomand:innen aus meiner Forscher:innengruppe verbracht.

Wir hatten Aspirant:innen aus Kuba und Vietnam. Zur wissenschaftlichen Karriere gehörte der Kontakt zum sozialistischen Ausland, besonders zur Sowjetunion, unbedingt dazu. Die jungen Wissenschaftler:innen, also auch ich, hatten die Pflicht, Texte aus russischen Fachzeitschriften für Psychologie und Pädagogik zu übersetzen. Ich sollte ein halbes Jahr als Gasthörerin nach Moskau gehen, habe mich aber erfolgreich verweigert, weil ich zu diesem Zeitpunkt (Anfang der 1980er Jahre) noch kleine Kinder hatte, die nicht ein halbes Jahr auf ihre Mama verzichten sollten. Aber normalerweise gehörte ein halbes Jahr Gasthörerschaft in der Sowjetunion zur akademischen Karriere, zumindest in der Pädagogischen Psychologie.

Gab es denn aber auch Kolleg:innen aus der Sowjetunion oder anderen Ländern, die nach Deutschland gekommen sind?

Kolleg:innen aus der Sowjetunion als Gäste in Deutschland

Ja, gewiss, regelmäßig. Für meine eigene Forschung waren die internationalen Gäste in der Regel allerdings wenig interessant. Sie waren ein bedeutsamer Bestandteil des sozialen Lebens der Hochschule. Es gab viele private, freundschaftliche Begegnungen und Beziehungen zu den Gästen. Wir hatten eine winzige Wohnung, zwei Kinder und es ist vorgekommen, dass z. B. eine ungarische Student:innengruppe mit 12 lustigen Menschen mit uns gekocht, gefeiert und dann bei uns übernachtet hat.

Wassili Wassiljewitsch Dawydow

Eine Ausnahme von der Regel stellt die fachlich bedeutsame Begegnung mit Wassili Wassiljewitsch Dawydow (1930–1998) da, ein Psychologe, der das Pädagogische Institut der Pädagogischen Wissenschaftler der UdSSR über viele Jahre geleitet hat. Dawydow habe ich in den 1980ern persönlich auf einer Tagung in Leipzig kennengelernt. Ich habe seinen Vortrag gehört, mit ihm gesprochen, konnte ihm Fragen zu seinem theoretischen Ansatz stellen, die er geduldig beantwortet hat. Seine Werke hatte ich gelesen und seine Theorie habe ich später in meiner Habilitation aufgegriffen. Von ihm stammt das didaktische Konzept des »Aufsteigers vom Abstrakten zum Konkreten«.

Für dich waren ja schon Westdeutsche internationale Kontakte. Und hattest du damals auch Jantzen erlebt, als der in Leipzig war?

Wolfgang Jantzen

Ja, den habe ich Anfang der 1980er Jahre live in Leipzig gesehen. Und das war echt ein Erlebnis. Wolfgang Jantzen war damals ein wilder junger Mann im Strickpulli mit langen Haaren. Das war im DDR-Konferenzgeschehen schon ein sehr ungewohntes Outfit. Er hat voll Begeisterung, frei und mit viel Gestik über die Werke von Leontjew gesprochen. Ich sehe ihn in Gedanken noch vor mir. Für uns Ostdeutsche, die ja gezwungenermaßen ständig Leontjew lesen mussten, war das echt verwunderlich, dass man aus eigenem Antrieb, frei und mit Begeisterung Leontjew rezipiert und aus dem Gedächtnis zitiert. Das zeigt, dass es einen großen Unterschied macht, ob man sich den Inhalt frei wählt und sich aus inne-

rem Antrieb damit beschäftigt oder ob man den Inhalt nehmen musste und sich damit beschäftigen musste und keine anderen Dinge wählen konnte.

Und außer den russischen Modellen gab es denn Zugang zu anderer Literatur?

Fachliteratur aus dem Westen

In der Regel nicht. Im Zusammenhang mit der Textforschung – das hatte ich ja schon erwähnt – muss es dem Leiter meiner Forschergruppe (Prof. Manfred Baumann) aber irgendwie gelungen sein, dass wir Zugang zu Schriften von westdeutschen, auch englisch schreibenden Forscher:innen, die sich zeitgleich mit dem Textverstehen oder der Testverständlichkeit beschäftigten, bekommen hatten. Ich erinnere mich an Bücher, z. T. auch Forschungsberichte aus dem »Westen« von Mandel, Schnotz, Ballstaedt, Fischer, Hörmann, Dörner, Geißler und Hasselhorn. Über diese Veröffentlichungen hatte ich schon zu finsteren DDR-Zeiten Zugang zur kognitiven Psychologie und damit zu einer theoretischen Schule jenseits der allgegenwärtigen Tätigkeitstheorie. Ich konnte den internationalen Forschungsstand in meinem Bereich einschätzen und darauf Bezug nehmen. Diese glücklichen Umstände sind wahrscheinlich verantwortlich dafür, dass ich mein, zu DDR-Zeiten begonnenes Habilitationsprojekt fast reibungslos in den Westen mitnehmen und in Hamburg verteidigen konnte. Über Integrationspädagogik war in der mir zugänglichen Literatur leider nichts zu finden gewesen. Der Wunsch nach Fachliteratur aus dem Westen war immer vorhanden und wurde leider nur sehr selten erfüllt. Von meinem ersten Westgeld habe ich mir deshalb Bücher gekauft und zwar ein Buch von Freud *(Vorlesungen zur Einführung in die Psychoanalyse)* und die erste Auflage der *Entwicklungspsychologie* von Oerter und Montada.

Schulentwicklung in Ost und West – keine Antworten auf Heterogenität[1]

Ute Geiling & Alfred Sander

Ob ein Schulsystem in der Lage ist, Antworten auf die Heterogenität der Schülerschaft zu finden, die nicht in separierenden Subsystemen münden, ist sehr stark von den strukturellen Komponenten des entsprechenden Systems mitbestimmt. Wenn heute eine »Schule für alle« immer noch eher in den Bereich demokratischer Bildungsvisionen gehört, als selbstverständlicher Alltag überall in Deutschland zu sein, müssen die strukturrelevanten bildungspolitischen Entscheidungen hinterfragt werden, die für diese Situation maßgeblich waren oder sind. Wir wollen versuchen, dieses Problemfeld in einigen Aspekten aufzuhellen, indem wir – quasi im Dialog – bildungspolitische Entwicklungen in der BRD und der DDR nach dem Zweiten Weltkrieg vergleichend betrachten und immer wieder nach Bedingungen und Zusammenhängen fragen, die Antworten auf die Heterogenität der Heranwachsenden ermöglicht oder verhindert haben. Alfred Sander übernimmt den westdeutschen Part. Er stellt seine Ausführungen unter die Überschrift: »Schulentwicklung in Deutschland-West: Der tiefe Glaube an die Ständeschule«. Ute Geiling analysiert, inwieweit die Einheitsschule der DDR offen war für die Lernbedürfnisse aller Kinder: »Schulentwicklung in Deutschland-Ost: Hoffnungen und Enttäuschungen«.

1 Erstveröffentlichung: Geiling, U. & Sander, A. (2007). Schulentwicklung in Ost und West – keine Antworten auf Heterogenität. In D. Katzenbach (Hrsg.), *Vielfalt braucht Struktur* (S. 59–80). Goethe-Universität Frankfurt. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung der Goethe-Universität Frankfurt, Fachbereich Erziehungswissenschaften.

1 Ständeschule – Einheitsschule?

1.1 Alfred Sander: Das Prinzip der Ständeschule in der BRD

> »Die unterschiedlichen Bildungsanforderungen, die unsere arbeitsteilig entfaltete Gesellschaft an ihren Nachwuchs stellt, und die Unterschiede in der Bildungsfähigkeit dieses Nachwuchses zwingen dazu, an drei Bildungszielen unseres Schulsystems festzuhalten, die nach verschieden langer Schulzeit erreicht werden: an einem verhältnismäßig früh an Arbeit und Beruf anschließenden, einem mittleren und einem höheren. Der Schulaufbau [...] muß deshalb drei Wege der Bildung öffnen« (Rahmenplan 1959, 1966, S. 75).

Dieses historische Zitat steht stellvertretend für unzählige inhaltlich gleiche Aussagen, die der Schulentwicklung in Deutschland-West nach 1945 zugrunde lagen und die heute noch vertreten werden. Das Zitat ist dem seinerzeit wichtigen »Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens« von 1959 entnommen. Der Rahmenplan war im Auftrag der Bundesregierung vom »Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen« erarbeitet worden, einem hochrangig und pluralistisch besetzten Beratungsgremium, das von 1953 bis 1965 bestand. In seiner Überschrift kündigte der Rahmenplan zwar eine Umgestaltung des Schulwesens an, er kam aber nicht über die traditionelle vertikale Gliederung hinweg: drei Anforderungsniveaus in der Arbeitswelt, drei Begabungsniveaus bei den Kindern, also drei Bildungsziele und drei Schularten. Damit bestätigte der Deutsche Ausschuss den restaurativen Wiederaufbau des Schulwesens, der in den westlichen Besatzungszonen bzw. in den damaligen Ländern der Bundesrepublik Deutschland stattgefunden hatte. In der jungen Bundesrepublik wurde das dreigliedrige Schulwesen der Weimarer Zeit wieder hergestellt, und in der heutigen Bundesrepublik herrscht es immer noch vor.

Die Wurzeln des vertikal organisierten selektierenden Schulwesens liegen bekanntlich im 18. und 19. Jahrhundert, also in einer nach Ständen gegliederten Gesellschaft. Zu demokratischen Staatsformen wie in der Weimarer Republik und in der BRD passt ein solches Schulwesen vom Prinzip her nicht. Dennoch wird von offizieller Seite hartnäckig daran festgehalten. Helga Deppe-Wolfinger ist uneingeschränkt zuzustimmen, wenn sie 2004 schreibt (2004a, S. 27): »Das Festhalten an den überkommenen Schulstrukturen stellt eine bildungspolitische Entscheidung dar, die nicht ernsthaft an der Überwindung von milieubedingter Ungleichheit interessiert ist.« Und an anderer Stelle sagt sie, ebenfalls 2004, die BRD habe faktisch ein Schulsystem, »welches die soziale Schichtung der Gesellschaft reproduziert statt das demokratische Zusammenleben und -lernen zu befördern« (Deppe-Wolfinger, 2004b, S. 1).

Gewiss gibt es in der Geschichte der Bundesrepublik keinen veröffentlichten bildungspolitischen Beschluss, der ausdrücklich sagen würde, man brauche ein hierarchisch gegliedertes Schulwesen, um die sozialen Unterschiede zu erhalten. Die offizielle Begründung für die Dreigliedrigkeit lautete in den frühen Jahrzehnten der BRD

vielmehr, die Gliederung entspreche den unterschiedlichen Begabungsarten und Bildungsfähigkeiten der Kinder und sei daher naturgegeben; in den späteren, den gegenwartsnäheren Jahrzehnten trat immer stärker als Begründung hinzu, Gliederung und Selektion seien zur Homogenisierung der allzu heterogenen Schülerschaft (z. B. Bönsch, 1995, S. 42) erforderlich, damit effizient unterrichtet werden könne. Wir erleben heute, dass die Effizienzüberzeugung in den Köpfen vieler Bildungspolitiker auch durch TIMSS und PISA nicht ernsthaft ins Wanken geraten ist. Die eher konservativen Kräfte in den Bundesländern – ob zur A- oder zur B-Seite gehörig – wollen die bisherige Schulstruktur nicht diskutieren und sie im Prinzip unverändert beibehalten. So unverändert wie die Lemminge ihren Kurs aufs Meer.

Warum wollen sie das? Es drängt sich der Verdacht auf, dass dahinter auch die – vielleicht unterbewusste – Absicht steht, die Privilegien der eigenen sozialen Schicht aufrechtzuerhalten und sie für die eigenen Kinder zu sichern.

So kann man zwar in einer westlichen Demokratie leben und die Errungenschaften der freiheitlich-demokratischen Grundordnung preisen, aber zugleich am Konzept der antidemokratischen Ständeschule festhalten.

1.2 Ute Geiling: Das Prinzip der »Demokratischen Einheitsschule« und die POS (Polytechnische Oberschule) der DDR

> »§ 1 Ziel und Aufgaben der deutschen Schule. Die deutsche demokratische Schule soll die Jugend zu selbständig denkenden und verantwortungsbewusst handelnden Menschen erziehen, die fähig und bereit sind, sich voll in den Dienst der Gemeinschaft des Volkes zu stellen. Als Mittlerin der Kultur hat sie die Aufgabe, die Jugend frei von nazistischen militaristischen Auffassungen im Geiste des friedlichen und freundschaftlichen Zusammenlebens der Völker und einer echten Demokratie zu wahrer Humanität zu erziehen. Sie wird, ausgehend von den gesellschaftlichen Bedürfnissen, jedem Kind und Jugendlichen ohne Unterschied des Besitzes, des Glaubens oder seiner Abstammung die seinen Neigungen und Fähigkeiten entsprechende vollwertige Ausbildung geben.
>
> § 2 Schulträger und Schulreform. Die schulische Erziehung der Jugend ist ausschließlich Angelegenheit des Staates. Der Religionsunterricht ist Angelegenheit der Religionsgemeinschaften [...]. Die Form des öffentlichen Erziehungswesens ist ein für Jungen und Mädchen gleiches, organisch gegliedertes, demokratisches Schulsystem – die demokratische Einheitsschule« (Auszug aus dem Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule, Mai/Juni 1946, zitiert in: Werner, 1999, S. 366–368).

Der Auszug aus dem Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule dokumentiert den prinzipiell anderen, zunächst konträren Weg, der auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone und in der späteren DDR eingeschlagen wurde. Mit dem Gesetz zur Demokratisierung der Schule wurde 1946 das Prinzip der »demokratischen Einheitsschule« als Kernstück der Bildungsreform auf dem Gebiet

der sowjetischen Besatzungszone festgeschrieben. Sie bestand zunächst aus einer achtjährigen gemeinsamen Grundschule für alle Kinder und einer darauf aufbauenden Oberstufe, mit einer vierjährigen Oberschule einerseits und der Berufsschule andererseits. Mit dem Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens in der DDR vom 2.12.1959 wurde die Schulstruktur modifiziert. Von diesem Zeitpunkt an bestand Schulpflicht in der zehnklassigen allgemeinbildenden Oberschule (POS), die aus der Unterstufe (Klasse 1–4) und einer Oberstufe (Klasse 5–10) bestand. Das Abitur konnte man in der Erweiterten Oberschule (EOS) erwerben, die die Klassen 9–12 umfasste und mit einer obligatorischen Berufsausbildung kombiniert war. Absolventen der POS konnten auch über den Besuch einer Betriebsoberschule, der Abendoberschule oder einer Sonderreifeprüfung die Hochschulreife erwerben (vgl. Olberts, 1997, S. 128).

Auch nach diesen Veränderungen der Schulstruktur blieb die Situation bestehen, dass die Mehrheit der Kinder mindestens acht Schuljahre gemeinsam in Jahrgangsklassen lernte. Diese Zeitspanne des gemeinsamen Lernens wurde in den 1980er Jahren für die Mehrheit der Heranwachsenden auf zehn Jahre ausgedehnt, da dann der Besuch der Erweiterten Oberschule in der Regel auf die Klassen 11 und 12 beschränkt war.

Die Orientierung auf das Modell einer demokratischen Einheitsschule in der sowjetischen Besatzungszone war gebunden an das Verbot der Neuzulassung von Bildungseinrichtungen in privater Trägerschaft (Auszug aus dem Gesetz zur Demokratisierung der Deutschen Schule, § 2). Der Staat verfügte somit ausschließlich und uneingeschränkt über das Bildungsmonopol (vgl. Olberts, 1997, S. 665).

Die Entscheidung gegen ein gegliedertes Schulsystem war ein politisches Plädoyer für eine Jahrgangsklasse, in der Kinder weder nach Geschlecht noch nach Konfessionen getrennt, möglichst lange gemeinsam lernen sollten. Zu diesem frühen Zeitpunkt ist dies als Entscheidung gegen die in Deutschland tradierte Ständeschule und damit auch gegen die Homogenisierung der Schülerschaft nach sozialen Kriterien interpretierbar. In den Selbstdarstellungen des Bildungssystems der DDR (z. B. Günther & Uhlig, 1974, S. 52) wird betont, dass durch die Einführung der achtklassigen Grundschule in der sowjetischen Besatzungszone zuvor bestehende Bildungsprivilegien gebrochen und das gleiche Recht auf Bildung für alle Kinder gesichert wurden. »Es entstanden die entscheidenden Voraussetzungen, um ein allgemeines Bildungsniveau zu erreichen, das den bisherigen Unterklassen der höheren Schulen entsprach und damit den späteren Übergang zur sozialistischen Oberschulbildung vorbereitete.« (ebd.)

Im Gegensatz zu den westlichen Besatzungszonen wurden also in Deutschland-Ost nach dem Zweiten Weltkrieg tatsächlich strukturelle Veränderungen der Schule in Angriff genommen. Ein Traum progressiver Pädagogen schien sich zu erfüllen: Ob mit der Variante der POS als Einheitsschule, die auf dem Gebiet der DDR entstanden ist, tatsächlich auch umfassende Antworten auf die Heterogenität der Jahrgangsgruppe gefunden wurden, soll später thematisiert werden. Festzuhalten ist zunächst, dass mit der Idee der Einheitsschule das Ziel verbunden war,

milieubedingte Ungleichheit beim Zugang zu den Bildungsinstitutionen abzubauen. Die Ausgangspositionen dafür, dass sich inklusive Schulstrukturen hätten entwickeln können, waren also in Ost und West prinzipiell verschieden.

2 Schulentwicklung in Ost und West

2.1 Alfred Sander: Entwicklungsphasen in Deutschland-West

Wir sprechen über Schulentwicklung; dies kann mindestens zweierlei bedeuten: die bisherige, geschehene Entwicklung des Schulwesens oder die künftige, beabsichtigte Weiterentwicklung. Ich habe mit dem Ersten begonnen, mit einigen historischen Schlaglichtern auf die hartnäckige Ständeschule in Deutschland-West, und beeile mich nun zu betonen, dass es in den 60 Jahren seit Ende des Zweiten Weltkrieges auch Veränderungen und Fortentwicklungen gegeben hat. Selbst das Prinzip Ständeschule stand nicht immer fest. Nach Kriegsende verfolgten die Westalliierten, insbesondere in der amerikanischen und britischen Besatzungszone, eine Zeit lang den Plan, zum Zwecke der Demokratieerziehung der Deutschen das dreigegliederte Schulwesen zu verbieten und durch eine einheitliche Schulform zu ersetzen. Aber viele andere Aufgaben waren in der damaligen deutschen Trümmerlandschaft gleichzeitig zu bewältigen; die Besatzungsmächte ließen deshalb in immer mehr Bereichen deutsche Verwaltungen wieder zu; und sobald deutsche Behörden für das Bildungswesen zuständig waren, leiteten sie seinen Wiederaufbau in den Westzonen dreigliedrig nach dem Vorbild der Weimarer Zeit in die Wege.

Zwar gab es vereinzelt auch abweichende Tendenzen, aber die schon Anfang 1948 ins Leben gerufene Ständige Konferenz der Kultusminister (KMK) verteidigte erfolgreich seither die prinzipielle Dreigliedrigkeit. Die KMK ist bekanntlich älter als die BRD. 1948 hatten in KMK-Sitzungen auch Vertreter aus der Sowjetischen Besatzungszone mitgewirkt (Heinemann, 1998), aber das hörte 1949 auf, als mit der Verabschiedung des Bonner Grundgesetzes aus den drei Besatzungszonen die Bundesrepublik Deutschland entstand.

Die Fachhistoriker beschreiben und unterteilen die weitere Schulentwicklung in Westdeutschland ziemlich unterschiedlich und ohne direkten Bezug auf unser Thema Heterogenität. Ich beschränke mich daher auf einen kurzen Überblick über einige exemplarische Sichtweisen und greife dazu auf eine Forschungsarbeit von Irmtraud Schnell (2002) zurück:

In seiner *Einführung in die Bildungspolitik* unterschied Rolf Arnold schon 1979 fünf Entwicklungsphasen in Deutschland-West (vgl. Schnell, 2002, 35):

1. Restauration und lmprovisation (1945–1948)
2. Vereinheitlichung und Koordinierung (1949–1955)
3. Effektivierung des Bestehenden (1956–1962)
4. Mobilisierung der Bildungsreserven (1963–1969)
5. Die große Bildungsreform (1969 – etwa 1973)

Die Bezeichnungen sprechen für sich und müssen in unserem Zusammenhang nicht weiter hinterfragt werden. Zwei Jahrzehnte später legten andere namhafte Autoren trotz des größer gewordenen Zeitraums geringer unterteilte Übersichten vor:

Christoph Führ gliedert in seinem 1997 erschienenen Buch *Deutsches Bildungswesen seit 1945* die Entwicklung im Westen in drei Segmente (vgl. ebd.):

1. Reeducation und Reformen
2. Bildungsreformen und Bildungsplanung
3. Kurskorrekturen

Thomas Ellwein unterscheidet 1998 in einem Handbuchbeitrag über »Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen« (S. 89ff.) nur zwei Entwicklungsphasen:

1. die Ambivalenz des Wiederaufbaus
2. Bildungsplanung, Expansion und Ernüchterung

Im gleichen *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* von 1998 differenziert Carl-Ludwig Furck (S. 31) in drei sich teilweise überlappende Phasen:

1. Lebhafte Reformdiskussion über Bildungsinhalte, strukturelle und institutionelle Veränderungen (1945 – ca. 1949)
2. Auf Rekonstruktion und Stabilisierung der gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse gerichtete Politik (1949 – ca. 1960)
3. Bildungspolitik in Bewegung (1960 – ca. 1971)

Wie man sieht, ist die Übereinstimmung unter den Fachleuten nicht sehr hoch, insbesondere nicht bezüglich der jüngeren Vergangenheit, die deshalb gern auch ganz ausgespart wird.

In allen Übersichten ist zwar explizit oder mindestens implizit von Bildungsreformen die Rede. Aber bis heute hat keine Reform in der BRD die Ständeschule flächendeckend überwinden können. Während die Weimarer Republik gleich zu Beginn die Ständeschule auf der Primarstufe abschaffte, nämlich durch das Reichsgrundschulgesetz von 1920, ist in der Bonner Republik die fällige Fortsetzung auf der Sekundarstufe I generell nicht gelungen. Zwar gibt es in Deutschland-West seit den 1960er Jahren eine aktive und ausdauernde Gesamtschulbewegung, und in allen alten Bundesländern wurden Gesamtschulen in größerer oder kleinerer oder auch sehr kleiner Anzahl errichtet. Aber das dreigliedrige System überwiegt zahlenmäßig bei Weitem, und – viel schlimmer! – die Gesamtschulpädagogik ist zu großen Teilen in das Korsett der Dreigliedrigkeit gezwängt worden, sodass auch sie auf die Heterogenität der Schüler und Schülerinnen oft nicht angemessen eingehen kann. Ulf Preuss-Lausitz (2004, S. 3) sagte kürzlich, dass in Deutschland-West »um 1970 [...] der Streit gegen die Gesamtschule noch als antikommunistischer Kulturkampf geführt« wurde. Nach meinem Eindruck hat sich daran seit 1970 nichts Wesentliches geändert.

2.2 Ute Geiling: Entwicklungen im Schulsystem der DDR

Innerhalb der Bildungspolitik der DDR ist es gelungen, die Aufstiegschancen von Kindern aus schulbildungsfernen Familien zu verbessern. Dies kann man ohne einen Hauch von »Ostalgie« und auch mit der notwendigen kritischen Distanz belegen. Allerdings darf nicht übersehen werden, dass Aufstiegschancen politisch kontrolliert und im Staatsinteresse manipuliert wurden. In der DDR waren, so Gert Geißler (1997, S. 664), »soziale Hierarchien gebrochen und neu hergestellt worden, indem Aufstiegschancen an soziale, ausgetauschte Herkunftsprivilegien geknüpft blieben«. So hatten Arbeiter- und Bauernkinder, auch Kinder von einflussreichen »politisch zuverlässigen« Eltern, bei der Vergabe der knappen Plätze zur Erlangung der Hochschulreife einen Bonus gegenüber Kindern mit vergleichbaren oder besseren Leistungen aus anderen Bevölkerungsgruppen. Eine »neue« Bildungselite konnte sich bald rekrutieren.

Ich möchte darauf verzichten, hier umfassend nachzuzeichnen, wie sich das Bildungssystem der DDR ausdifferenziert hat, und mich gleich auf die Frage konzentrieren, ob tatsächlich allen Kindern ein gleichberechtigter Zugang in die Einheitsschule ermöglicht wurde. Wenn gefragt wird, ob sich Antworten auf die Heterogenität der Schülerschaft finden lassen, muss eine der kritischen Fragen lauten, inwieweit Kinder mit Lernbeeinträchtigungen oder Behinderungen in das System inkludiert werden.

Die Frage ist mit einem klaren Nein zu beantworten. Bereits in dem Gesetzestext zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 sind die unterschiedlichen Sonderschulen unter den Ausführungen zur Schulverwaltung und Schulaufsicht quasi als Selbstverständlichkeit mit erwähnt. Allerdings werden diese bei den strukturrelevanten Umgestaltungen der tradierten deutschen Schule nicht berücksichtigt, wie bereits die Ausführungsbestimmungen zum § 6a des Gesetzes zur Demokratisierung der Deutschen Schule vom 6.12.1946 belegen. Das System der Sonderschule sollte von Anfang an nicht infrage gestellt, sondern zielstrebig rekonstruiert werden. Ähnliches geschieht auch in den westlichen Besatzungszonen. Die Entwicklungen in Ost und West gleichen sich bezogen auf die Entwicklung des Sonderschulsystems bis in die 1960er Jahre, was erstaunt, hätten doch die Weichenstellungen für die Bildungssysteme insgesamt unterschiedlicher nicht sein können. Sonderschulen (mit und ohne Internat) sollten, wie Wandel (Leiter der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung) 1947 darstellte, Ausdruck des »neuen Humanismus« nach den verheerenden Verbrechen während der Zeit des Hitlerfaschismus sein (zit. in Hübner, 2000, S. 65). Auch die alte Entlastungshypothese zur Rechtfertigung für separierende Schulstrukturen wird (ebenso wie auf westdeutschem Gebiet) aktiviert, wie beispielsweise die Äußerungen von Staubesand (Mitarbeiter der Deutschen Zentralverwaltung für Volksbildung) im Jahre 1945 belegen: »Die Volksschulen müssen von allen nicht normalen, mit besonderen Mängeln behafteten oder nur viersinnigen Kindern entlastet werden, wenn sie überhaupt leistungsfähig sein sollen« (zit. ebd.). Die Einheitsschule war

also von Beginn an als Institution mit ausgewiesenen Selektionsbarrieren und nicht ausgegliederten Subsystemen konzipiert.

Einer der wenig thematisierten Skandale des Bildungssystems der DDR besteht meines Erachtens darin, dass einem Teil der Kinder der Zugang zur schulischen Bildung insgesamt verweigert wurde. Über den Code »lernfähig« bzw. »schulbildungsfähig« – »nicht lernfähig« bzw. »schulbildungsunfähig« wurde bis zum Zusammenbruch des Staates administrativ entschieden, wer überhaupt Zugang zur Schule bekommt. Grundlage dieser Ausschlussoption war die Verordnung vom 5. Oktober 1951 zur »Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln«. Hier heißt es im § 9 (1): »Kinder, die auch in Sonderschulen nicht gefördert werden können, sind [...] auszuschulen und [...] in Heime für bildungsunfähige Kinder und Jugendliche zu überweisen« (Gbl. der DDR, 1951/917).

Man muss sich bewusst machen, dass diese Regelung auf den § 11 des Reichsschulpflichtgesetzes aus dem Jahre 1938 zurückgeht, also aus einer Zeit stammt, die durch die menschenverachtende Ideologie und Praxis der »Vernichtung lebensunwerten Lebens« überschattet ist (Mühl, 1991, S. 15). Auch die alten Bundesländer hatten nach dem Krieg den Inhalt dieses Paragrafen in ihre Schulgesetzgebung übernommen. Während aber in fast allen alten Bundesländern die Schulpflicht für Kinder mit geistiger Behinderung bereits in den 1960er Jahren gesetzlich verankert wurde (vgl. ebd., S. 18), blieben in der DDR die Nachkriegsregelungen für »schulbildungsunfähige« Kinder bis zur Wende im Prinzip handlungswirksam. Nach Recherchen von Eckard Rohrmann (1992, S. 142) sind in der DDR die Kritiken an der traditionellen Heilpädagogik, die in der BRD »mit der Aufweichung der Dogmen der Unerziehbarkeit und der Bildungsunfähigkeit zur Einführung des Bildungsrechts« für Kinder mit geistiger Behinderung führten, nicht zur Kenntnis genommen worden (ebd.). Die schulische Pädagogisierbarkeit einiger Menschen wurde über viele Jahre schlicht negiert. Klaus-Peter Becker (1972, S. 13, referiert in Hübner, 2000, S. 117) ordnet Menschen nach den Kriterien »hochbegabt«, »lernfähig« und »lernunfähig« und verortet einen Teil der Menschen unterhalb eines Minimums an Leistungsfähigkeit. »Als leistungsunfähig gelten die derart komplex und hochgradig Geschädigten, die in der medizinischen Terminologie als Idioten bezeichnet werden und sich in neuropsychiatrischen Kliniken als Pflegefälle befinden« (ebd., S. 118).

Den »Lernunfähigen« werden »Vorbedingungen zur menschlichen Entwicklung« abgesprochen. Fuchs, Buhrow und Krüger (zit. ebd.) halten lakonisch fest: »Die DDR als Segment der Weltwirtschaft leistete sich eben diese eine legale Exklusion, hier bezogen auf das Erziehungssystem.«

Allerdings hat sich in der DDR (parallel zu der geschilderten Stagnation) auch Verständnis für die Bildbarkeit zumindest eines Teils der Kinder mit geistiger Behinderung entwickelt. Das belegen die »Grundsätze für die Gestaltung der Förderung schulbildungsunfähiger, forderungsfähiger Kinder und Jugendlicher« vom 31. Dezember 1974. Ab 1972 (vgl. Schmidt, 1996, S. 108f.) wurden für

»schulbildungsunfähige aber förderungsfähige« Kinder Fördertagesstätten eingerichtet, die Kinder mit geistiger Behinderung aufnahmen. Diese Einrichtungen waren allerdings kein Subsystem des Volksbildungssystems. Die Fördertagesstätten waren vielmehr dem Ministerium für Gesundheitswesen unterstellt. Nicht aufgenommen wurden Kinder mit schwerer oder schwerster geistiger Behinderung (vor allem dann, wenn zu der geistigen Behinderung noch eine körperliche Behinderung hinzukam). Diese Kinder galten weiterhin als »Pflegefälle«, denen bis zur Wende der Zugang zu schulischen Bildungsinstitutionen verweigert wurde. Wenn die Betreuung in der Familie nicht geleistet werden konnte, wurden sie isoliert von der gesellschaftlichen Öffentlichkeit in gesonderten Pflegeheimen oder Abteilungen der psychiatrischen Einrichtungen »verwahrt«[2]. Den als nicht förderungsfähig eingestuften Kindern waren im Gegensatz zu anderen Personengruppen mit Behinderungen keine Spezialdisziplin der Rehabilitationspädagogik gewidmet, »gelten sie doch per Definition als der pädagogischen Förderung nicht zugänglich« (Rohrmann, 1992, S. 140). Sie wurden also sogar von der pädagogischen Theorie »ausgegrenzt«.

Die bereits erwähnten Ausführungsbestimmungen zum Gesetz zur Demokratisierung der deutschen Schule von 1946 veranlassten die Wiedereinrichtung bzw. den Fortbestand von Sonderschulen für »schwererziehbare« und für »bildungsfähige, schwachsinnige Kinder«. In der Erklärung dazu heißt es:

> »Bei der überweisung in eine sonderschule für schwachsinnige und schwererziehbare ist eine sorgfältige prüfung aller umstände notwendig, die das versagen des kindes bedingen. Nur wenn mit sicherheit feststeht, dass die ursachen in erheblichen defekten des kindes selbst liegen, darf eine überweisung in die sonderschule ausgesprochen werden. Es muß insbesondere ausgeschlossen werden, dass kinder in hilfsschulen überwiesen werden, deren fehlleistungen auf mangelhafte beschulung oder auf schlechten wirtschaftlichen und sozialen verhältnissen beruhen. Der schulrat, in zusammenarbeit mit dem erziehungsrat hat streng darüber zu wachen, dass hilfsschulen keine armenschulen werden.«

Die Angst »eine Armenschule« zu etablieren, wird in den frühen Dokumenten immer wieder thematisiert. Das zeigt, dass die schulpolitischen Weichensteller der Nachkriegszeit sehr wohl wussten, dass Lernbeeinträchtigungen mit Armut und Not in Beziehung stehen können. Die Warnungen sind als konsequentes Bemühen (oder als verzweifelter Versuch?) interpretierbar, soziale Ausgrenzungsprozesse von Kindern aufgrund der sozialen Lage ihrer Herkunftsfamilien durch gesetzliche Weisungen und staatliche Kontrolle zu verhindern. Ein prinzipiell anerkennungswertes Anliegen, das aber einen folgenschweren Nebeneffekt zeitigte, der darin bestand, dass massive Lernprobleme kausalgenetisch in der

2 Zur Lage hospitalisierter Menschen in der DDR und in den neuen Bundesländern siehe Georg Theunissen (1992, S. 680–686).

Person des Kindes verortet wurden (vgl. Hübner, 2000, S. 73). Da die neuen »sozialistischen Lebensbedingungen« per staatlicher Definition als entwicklungsfordernd für alle Menschen galten, konnten Schulprobleme – der damaligen Argumentation folgend – nicht extern bedingt sein. Also suchte man die Ursachen für das Versagen einzelner Schüler an den Anforderungen der POS in vermeintlichen »Schädigungen« der Kinder und hatte damit eine Scheinlösung für den offensichtlichen theoretischen Widerspruch gefunden. Im Spannungsfeld zwischen der »Hilfsschule« und der achtjährigen Grundschule bzw. der POS wurde bezogen auf den Bildungsanspruch von Anfang an die Selektionsstrategie nach dem Code »intellektuell geschädigt« – »intellektuell nicht geschädigt« (DDR-spezifische Terminologie seit den 1970er Jahren) praktiziert. Diese Entscheidungsprozeduren hatten für die sogenannten »intellektuell geschädigten« Kinder gravierende Folgen: Kinder, die diesem Label zugeordnet wurden, gehörten zu der einzigen Schülergruppe, die aus dem Anspruch einer zehnjährigen Oberschulbildung konsequent ausgeschlossen wurden. Sie hatten nur Anspruch auf eine achtjährige Schulzeit, weil die Hilfsschule im Unterschied zu den anderen Sonderschulformen als achtjährige polytechnische Hilfsschule konzipiert und ausgebaut wurde.

Erst Ende der 1980er Jahre wurden in der theoretischen Diskussion soziale Verursachungen von Lernschwierigkeiten immer häufiger und lauter angesprochen. 1988 konnten Kurth und Mitarbeiter (referiert in Angerhoefer, 1994, S. 23) durch Längsschnittuntersuchungen nachweisen, dass es häufig »mangelnde häusliche Bedingungen oder Probleme in Kindergarten und Schule [waren], die letztendlich die Aufnahme in die Hilfsschule bewirkt haben«. Schulpraktische Konsequenzen haben sich aus den veränderten theoretischen Diskursen nicht mehr ergeben.

Ich fasse zusammen: Der Abschied von der Ständeschule, wie er auf dem Gebiet der sowjetischen Besatzungszone radikal vollzogen wurde, hat nicht gleichsam Lösungsansätze für das produktive Miteinanderlernen der Verschiedenen hervorgebracht. Auch ohne das enge Korsett eines gegliederten Schulsystems in der Tradition der Ständeschule war die prinzipiell als Einheitsschule konzipierte POS im hohen Maße ausgrenzend gegenüber allen Kindern mit Lernbeeinträchtigungen oder Behinderungen.

3 Zum Umgang mit Heterogenität

3.1 Alfred Sander: Dreigliedrigkeit?

Seit der Begabungsbegriff in den 1950er und 1960er Jahren obsolet wurde, wird die Ständeschule mit anderer Begrifflichkeit begründet: mit unterschiedlicher Bildungsfähigkeit, oder später – weil besser operationalisierbar – mit unterschiedlicher Leistungsfähigkeit der Kinder. Von Bildungsfähigkeit war eher in

der geisteswissenschaftlichen Tradition die Rede, von schulischer Leistungsfähigkeit sprach man verstärkt nach der sogenannten empirischen Wende. Aber auch die Leistungsfähigkeit war und ist kein akzeptables, empirisch-methodisch sauberes Kriterium für Selektionen in hierarchisch gestufte Schullaufbahnen, unter anderem, weil sich, genau betrachtet, die Leistungsfähigkeit eines Kindes nicht messen lässt. Was erfasst werden kann – sei es durch Aufnahmeprüfung, Probeunterricht, Testverfahren oder andere Schülerbeurteilungen –, ist bestenfalls die aktuelle, manifeste Leistung, nicht die potenzielle Leistungsfähigkeit.

Die Unterscheidung in Gymnasial-, Real- und Hauptschüler findet vielmehr schlicht auf der Dimension der von erwachsenen Beobachtungen wahrgenommenen manifesten Schulleistung statt. Das ist nicht neu. In der westdeutschen Sonderpädagogik sprechen wir aber genau deshalb nicht von einem drei-, sondern von einem fünfgliedrigen Schulwesen. Denn auf der Dimension Schulleistung bestehen zwei weitere Schularten: Für Kinder, denen der Unterricht der Grund- und Hauptschule erhebliche und anhaltende Schwierigkeiten bereitet, gibt es die Schule für Lernbehinderte; und für Kinder, denen auch der Unterricht in der Lernbehindertenschule gravierende Schwierigkeiten macht, wurde – Ute Geiling hat es schon erwähnt – ab etwa 1960 nach und nach die Schule für Geistigbehinderte eingeführt. Die übrigen acht Sonderschularten, die die KMK 1972 für Deutschland-West definiert hat (KMK, 1972), lassen sich nicht an bestimmte Stellen der Dimension Schulleistung platzieren, sondern liegen quer dazu.

Dass bei allgemeinen bildungspolitischen Diskussionen in der BRD trotz der faktischen Fünfgliedrigkeit in der Regel nur vom dreigliedrigen Schulwesen gesprochen wird, hängt unter anderem mit den Größenverhältnissen zusammen. Die Geistigbehindertenschule wird von etwa 0,8 Prozent, die Lernbehindertenschule im Bundesdurchschnitt von weniger als 3 Prozent aller Schulpflichtigen besucht (KMK, 2003, S. 7), während die nicht als behindert etikettierten übrigen 95 Prozent sich auf die drei großen anderen Schularten verteilen. Wenn aber ein bildungspolitisches Gremium nach langen Beratungen in einer ausführlichen Empfehlung zur Schulstruktur in Deutschland die zwei kleinsten Subsysteme gar nicht als Glieder erkennt, steckt vermutlich auch Missachtung und Verdrängung dieses Bereiches dahinter.

Ich meine den Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen, der in seinem schon zitierten Rahmenplan von 1959 für die Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung nur folgenden Satz übrig hatte: »Die Hilfsschulen und Sonderschulen nehmen diejenigen Kinder auf, deren Entwicklung so stark behindert, gestört und verzögert ist, dass sie in den anderen Schularten nicht zu ihrem Recht kommen und deren Arbeit erheblich belasten würden« (Rahmenplan, 1959, 1966, S. 77).

Heterogenität wird also als Arbeitsbelastung verstanden, die durch Umschulung in Sonderschulen abzubauen ist. Ute Geiling hat das oben schon als »die alte Entlastungshypothese« gebrandmarkt.

3.2 Ute Geiling: Der Umgang mit Heterogenität in der Schule der DDR

Nach einer kurzen Phase einer bildungspolitischen Vision, die beinhaltete, dass sich unter den neuen Bedingungen der sozialistischen Schule die Leistungsunterschiede zwischen den »nicht geschädigten« Kindern minimieren würden, wurden die Unterschiede zwischen den Kindern Gegenstand der pädagogischen Überlegungen. Dieter Kirchhöfer (1993, S. 107f.) spricht von der Zuwendung zur Individualität in der Erziehungswissenschaft im Allgemeinen, die er als parallele Entwicklung zu Diskussionen in der marxistischen Philosophie Ende der 1970er Jahre beschreibt. Belege für diesen allgemeinen Trend finden sich nach Kirchhöfer in nahezu jedem schulpolitischen Dokument und in fast allen erziehungswissenschaftlichen Arbeiten. Als Synonyme für den Begriff Individualität könnten »Zuwendung zum einzelnen Schüler«, »optimale Entwicklung jedes Schülers«, »jeden Schüler erreichen« und ähnliche Formulierungen angesehen werden (ebd., S. 108). Analysen von Veröffentlichungen zum Problemfeld der Individualisierung und Differenzierung (z. B. Salzwedel, 1971; Klein 1971) zeigen, dass unterschiedliche Dimensionen der Heterogenität der Lerngruppe sehr wohl pädagogisch wertgeschätzt wurden, aber nur in den starr gesetzten Leistungsnormvorstellungen einer Einheitsschule, die weitgehend auch auf den »Gleichschritt« aller Kinder bedacht war. Abweichungen außerhalb des »Normalen« – sowohl nach oben als auch nach unten – wurden als effizienzstörend interpretiert und mit Maßnahmen der äußeren Differenzierung beantwortet (auch im System der POS, z. B. durch interessen- oder leistungsdifferenzierte Kurse innerhalb einer Klassenstufe). Unter der Oberfläche stellt sich das Bildungssystem der DDR also ganz und gar nicht als so einheitlich heraus, wie man das für eine Demokratische Einheitsschule erwarten würde. Die nähere Analyse offenbart vielmehr ein dreigliedriges Schulsystem:

1. Im Zentrum des Schulsystems der DDR steht die POS mit den Klassen 1–10, dem Kindergarten als vorschulische Einrichtung und den beiden Klassenstufen (11 und 12) der Erweiterten Oberschule.
2. Parallel dazu existiert ein System von Sonderschulen für Kinder mit Behinderungen, dessen Ausdifferenzierung dem im Westteil des Landes gleicht.
3. Mit etwas zeitlicher Verzögerung wurden außerdem »Sonderschulen« für Hochbegabte – die sogenannten (meist überregionalen) Spezialschulen bzw. Spezialklassen – eingerichtet.

Zu den Spezialschulen gehören die Jugendsportschulen in allen Bezirken der DDR, die staatliche Ballettschule Dresden, die Spezialschule für Musik (»Georg Friedrich Händel«) sowie mehrere überregionale Spezialschulen für Mathematik und Naturwissenschaften. Spezialklassen gab es ebenfalls für unterschiedliche berufliche Orientierungen (z. B. Klassen mit verstärktem neu- oder altsprachlichen Unterricht, für Musikerziehung, in mathematischer und naturwissenschaftlicher Richtung), einige Spezialklassen waren entsprechenden Hochschulein-

richtungen angegliedert (vgl. Zymek, 1997, S. 41f.): Ich möchte besonders auf die sogenannten R-Klassen verweisen, da die Kinder dieser Klassen bereits nach dem zweiten Schuljahr unter Beachtung des Elternwunsches aus der Jahrgangsklasse »aussortiert« wurden. Der für eine Einheitsschule verpflichtende Tatbestand einer möglichst langen Zeit des gemeinsamen Lernens wurde mit dieser Besonderung sträflich missachtet. R-Klassen waren mit besonders erfolgreichen Lernenden aus mehreren Schulen zusammengesetzte Klassen der POS, in denen bereits ab der dritten Klasse Russisch unterrichtet wurde. Die Anforderungen waren zwar mit Ausnahme der Fremdsprache lehrplangerecht, erfolgten aber auf erhöhtem Niveau, sodass diesen Kindern verbesserte Karrierechancen prognostiziert wurden. Dieser Versuch der Leistungshomogenisierung wurde bereits 1953 in wenigen Schulen erprobt und mit dem Schuljahr 1957/58 fest in einigen Regelschulen installiert (vgl. Zymek, 1997, S. 39). Nach Klemm et al. (1992, S. 55) waren es Ende der 1980er Jahre insgesamt 21.000 Schülerinnen und Schüler, die in 75 Spezialklassen und 54 eigenständigen Spezialschulen lernten.

Die Einfachheit bzw. Einheitlichkeit der Schulstrukturen, die in Selbstdarstellungen der DDR immer vermittelt wird, entsprach insgesamt nie vollständig der Realität. Bernd Zymek (1997, S. 42) belegt mit Ergebnissen einer strukturellen Analyse der Schulentwicklung in der DDR einen »Strukturwandel des allgemeinbildenden Schulsystems [...], der viele Kontinuitäten und pragmatische Übergangslösungen aufwies und ein vielgestaltiges Spektrum von Schulen umfaßte«. Um die Art der internen Differenzierungen anzudeuten, sollen nur einige Schultypen aufgezählt werden: So gab es in der Anfangszeit noch Einklassenschulen und wenig gegliederte Landschulen, Teiloberschulen innerhalb von Schulverbundsystemen gab es bis zum Ende der DDR. Es gab Polytechnische Oberschulen mit Spezialklassen, Erweiterte Oberschulen mit einem oder mehreren Zweigen, Erweiterte Oberschulen mit Vorbereitungsklassen für die Abiturstufe, Erweiterte Oberschulen ohne Vorbereitungsklassen u. a. »Spielarten« (vgl. ebd.), die nach Zymek (ebd., S. 43) »formal zweifellos ein nach allgemeingültigen Prinzipien geordnetes und durchlässiges System darstellten, [aber] ebenso zweifellos unterschiedliche Lern- und Sozialmilieus [bildeten], die ihren Schülern und Schülerinnen unterschiedliche Karrierechancen eröffneten«. Die neben einem hohen Maß an Konformität auch vorhandene Vielgestaltigkeit der Schulstrukturen wurde »amtlich eher versteckt gehalten und als nicht strukturrelevant bezeichnet« (ebd., S. 49).

4 Integration

4.1 Alfred Sander: Integration in der BRD

In der BRD folgte auf den Deutschen Ausschuss der Deutsche Bildungsrat. Der Bildungsrat wirkte von 1965 bis 1975 und wurde dann aufgelöst, weil das Land Bayern aus dem multilateralen Vertrag zur Finanzierung des Gremiums ausstieg.

Seither gibt es in der BRD kein ähnliches, d. h. kein hochangesiedeltes, relativ unabhängiges, pluralistisch besetztes Beratungsgremium für Bildungsfragen mehr. KMK und BLK sind ja rein politische Gremien der Exekutive, ihnen fehlt der nicht an Wahltaktik orientierte Sachverstand.

Der Deutsche Bildungsrat präsentierte 1970 einen neuen »Strukturplan für das Bildungswesen«, der der vertikalen Gliederung in die genannten drei bzw. fünf Säulen eine horizontale Gliederung in Stufen gegenüberstellte, die Schulen also in Primarstufe, Sekundarstufe I und Sekundarstufen gliederte. Dazu erarbeitete er mehrere ausführliche Einzelempfehlungen, die von einer vorsichtig reformorientierten Sichtweise zeugten, die den konservativen Kräften im Lande aber viel zu weit gingen. Für die westdeutsche Sonderpädagogik war vor allem die Empfehlung »Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher« vom Oktober 1973 wichtig, weil darin statt eines weiteren Ausbaus der Sonderschulen die weitestmögliche Integration behinderter Kinder in Regelschulen angeraten wurde. Diese Bildungsratsempfehlung ist oft als Wendepunkt in der westdeutschen Sonderpädagogik bezeichnet worden. Gemeinsamer Unterricht nichtbehinderter und behinderter Kinder bedeutet bewussten Erhalt der Heterogenität in der Klasse, nicht selten auch bewusste Erweiterung der Vielfalt.

Die behindertenpädagogische Bildungsratsempfehlung, ein Buch von über 160 Seiten, wurde nirgends in der BRD »eins zu eins« umgesetzt, aber sie gab viele Anstöße zum Denken, Diskutieren und Handeln. Sie stellte die Grundlage dar für die damals entstehenden Integrationsinitiativen, die vor allem von betroffenen Eltern ausgingen, die aber auch Lehrkräfte sowie Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler umfassten. Ab Mitte der 1970er Jahre setzten lokale Initiativgruppen erste Modellversuche mit Integrationsklassen in öffentlichen Schulen durch. Die Integrationsklassen arbeiteten erfolgreich, aber sie breiteten sich nur langsam aus, weil jeder Modellversuch einem umständlichen Genehmigungsverfahren unterworfen war; denn die Schulgesetze aller Bundesländer sahen für behinderte Kinder allein den Sonderschulbesuch vor. Einen davon völlig abweichenden Modellversuch schriftlich zu beantragen, zu begründen und gegen behördliche Widerstände durchzusetzen verlangte furchtlose und gewandte Antragsteller, also motivierte, eloquente, oft akademisch gebildete Eltern. Dadurch drohte allerdings eine soziale Schieflage in der jungen westdeutschen Integrationsbewegung. Helga Deppe-Wolfinger warnte deshalb schon in den 1980er Jahren, dass die integrativen Klassen »in der Gefahr [stehen], zu elitären Veranstaltungen in abgegrenzten Räumen zu werden, an den Rändern des Schulsystems siedelnd, Fluchtpunkte für schulische Gegenkultur bietend« (1988, S. 22f.).

Erst 1986 änderte ein erstes Bundesland, das kleine Saarland, seine Schulgesetze dahingehend, dass Gemeinsamer Unterricht in Regelschulen generell ermöglicht wurde. Bis ins Jahr der deutschen Wiedervereinigung hatten drei Bundesländer entsprechende gesetzliche Regelungen getroffen, heute sind es 15 der 16 Länder. Die Gefahr der sozialen Schieflage besteht aber weiter; denn die schu-

lische Integration behinderter Kinder ist in allen Bundesländern unter eine Art von Haushaltsvorbehalt gestellt, sie wird von den Behörden nur dort genehmigt, wo die aus behördlicher Sicht erforderlichen Rahmenbedingungen gegeben sind. Darüber lässt sich in vielen Einzelfällen streiten; eloquente und durchsetzungsfähige Eltern erreichen daher in der Regel mehr als andere; Kinder aus sozial beeinträchtigten Familien sind oft auch an dieser Stelle benachteiligt. Die Integrationspädagogik ist noch keine konsequente Pädagogik für diese »Kinder in Not« (Geiling, 2000) geworden.

Eine bundesweite Integrationsstatistik gibt es erst seit 1999. Im Schuljahr 2002/03 zählte die KMK 65.804 in Regelschulen integrierte behinderte Kinder. Das ist nur auf den ersten Blick eine imponierende Zahl; denn ihr stehen 429.440 in Sonderschulen separierte behinderte Kinder gegenüber (KMK, 2003, S. XIIf.). In Regelschulen integriert waren im Schuljahr 2002/03 also nur 13,3 Prozent der Schulkinder mit Behinderung, wahrscheinlich sogar noch weniger; denn die Integrationsstatistik der KMK gilt unter Fachleuten als unzuverlässig, weil verfälscht durch den »Fehler der Milde« (vgl. Hinz, 2002, S. 356; Reiser, 2002, S. 129f.).

Dennoch hat die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher bundesweit schon in vielen Tausend Regelschulklassen zur Akzeptanz von Heterogenität beigetragen. Schulbehörden hielten seit den 1980er Jahren die Unterscheidung von zielgleich und zieldifferent zu unterrichtenden Integrationskindern für notwendig, vor allem wegen der sogenannten »Klarheit und Wahrheit der Zeugnisse«. Die amtliche Ermöglichung zieldifferenter Integration hat aber das traditionelle Konzept von der Schulklasse als homogene Lerngruppe radikal infrage gestellt. Breite Heterogenität ist in Klassen mit zieldifferenter Integration nun behördlich gebilligt und muss nicht mehr durch Sitzenbleiben oder sonstige Selektionsmaßnahmen abgebaut werden. Allerdings gilt dies bisher nur für das zieldifferent zu unterrichtende Kind, die anderen Kinder der Klasse werden offiziell weiterhin als zielgleiche Lerngruppe betrachtet.

Sie sind es aber nicht, schon allein, weil keine Schulklasse, ob mit oder ohne Integrationskind, aus einer homogenen Schülerschaft besteht. Durch das Zwei-Lehrer(innen)-System konnte in integrativen Klassen oft die Erfahrung gemacht werden, dass neben dem behinderten Kind auch andere Kinder besondere Bedürfnisse aufweisen, persönliche Zuwendung brauchen und bei individueller Förderung aufblühen. Auf diese Heterogenität der Kinder und Jugendlichen einzugehen heißt: die Integrationspädagogik weiterentwickeln zur Inklusionspädagogik.

4.2 Ute Geiling: Integration in der DDR?

Eine Integrationsbewegung, vergleichbar mit den beschriebenen Entwicklungen in Westdeutschland, hat es in der DDR nicht gegeben. Sicher gab es an einigen Stellen »geheime« Einzelintegrationen. Dies war aber weder theoretisch noch politisch gewollt. Im Gegenteil: Schon in den 1950er Jahren begann die Entwick-

lung der Psychodiagnostik zum Problemfeld der interpersonellen Leistungsunterschiede, die Hans-Dieter Schmidt (1996, S. 112) als »Aussonderungsdiagnostik« charakterisiert und die ihren direkten Einfluss auf die Schullaufbahnentscheidung bis zur Wende behaupten konnte. Das für die institutionalisierte Erziehungspraxis der DDR vorherrschende defizitäre Bild vom Kind, die unterstellte »Unfertigkeit«, traf auf behinderte Schüler in doppelter Weise zu, denn sie wurden darüber hinaus an der Norm der nicht behinderten Altersgleichen »gemessen«. Ihren besonderen Entwicklungsmöglichkeiten und -erschwernissen wurde erst recht kein »Eigenwert« zuerkannt. Die Erziehungssituation behinderter Schüler wurde von der »nichtbehinderten« Erziehungsrealität abgegrenzt« (ebd., S. 113). Kinder der DDR hatten somit kaum Gelegenheit, die Selbstverständlichkeit des Miteinanders, der gegenseitigen Akzeptanz und Hilfe von nichtbehinderten und behinderten Kindern zu erleben.

Auch in der »Grauzone« der Kinder mit Lernbeeinträchtigungen hat es weder auf der praktischen Handlungsebene noch im theoretischen Diskurs eine radikale Problematisierung des Konzeptes »der intellektuellen Schädigung« bzw. der »Debilität« gegeben. Rund 2,3 Prozent der Kinder eines Jahrgangs wurden die sogenannte »Hilfsschulbedürftigkeit« bescheinigt. Erklärtes Ziel war es, diese Kinder möglichst früh (bis zum 2. Schuljahr, am besten aber schon im Vorschulalter) zu selektieren, um sie separiert zu beschulen bzw. auf die Schule vorzubereiten (Vorschulteil der Hilfsschule). Die gesellschaftliche Integration dieser Kinder wurde als Fernziel programmatisch vorgegeben – als »Mittel zum Zweck« aber nicht wertgeschätzt, noch nicht einmal offen thematisiert. Aus meiner Sicht war die breite Öffentlichkeit der DDR »integrationsblind«.

Im Gegensatz zu den kausalen Erklärungsmustern der Lernschwierigkeiten von Kindern mit diagnostizierter »Hilfsschulbedürftigkeit« wurden die Lernprobleme der anderen Schülerinnen und Schüler eher mit externen – auch mit ungünstigen unterrichtlichen – Bedingungen in Verbindung gebracht. Die Lehrerinnen und Lehrer konnten ebenso wie das Elternhaus mit Schuldzuweisungen rechnen, wenn ein Kind den Anschluss an die Jahrgangsklasse zu verlieren drohte. Lehrpersonen wurden aus verschiedenen Richtungen heraus in die »Pflicht« genommen, diese Kinder intensiver zu unterstützen, um deren Schulversagen zu verhindern. »Kampf dem Sitzenbleibertum« ist mir als ein pädagogischer Anspruch aus den 1970er Jahren noch im Gedächtnis hängen geblieben.

Das Wechselspiel von pädagogisch motivierten schulischen Unterstützungsangeboten einerseits und von äußerem institutionellem Druck auf die Lehrpersonen andererseits bietet einen Erklärungsansatz dafür, dass selektive Prozeduren innerhalb einer schulischen Institution (Zurückstellung vom Schulbesuch, Klassenwiederholung) in der DDR der 1980er Jahre eher verpönt waren und nur in Ausnahmefällen angewandt wurden (vgl. Geiling, 1999, S. 184ff.). »Wir mussten jedes Kind mitschleppen« – erklärt eine ehemalige Unterstufenlehrerin der DDR im Interview und sie betont ihre Entlastung, als dieser Druck nach

der Wende in ihrer Wahrnehmung von ihr genommen wurde. Es ist zu vermuten, dass der Wegfall der angedeuteten Barrieren für selektive Mechanismen auch mit dazu geführt hat, dass die Quote der Kinder, die in den neuen Bundesländern eine Sonderschule für Lernbehinderte besuchen, in den 1990er Jahren so stark angestiegen ist. Dieser Anstieg ist z. B. in Sachsen-Anhalt fast kontinuierlich und das trotz dramatisch sinkender Schülerzahlen[3]. In Tabelle 1 sind die Sonderschulbesuchsquoten (Schule für Lernbehinderte) in Abhängigkeit von der Zeit gelistet. Als Vergleichsmaßstab werden die Bundesdurchschnittswerte und die des Saarlandes mitaufgeführt.

	Sonderschulbesuchsquoten		
	BRD	Sachsen-Anhalt	Saarland
1993	2,414	3,770	1,516
1994	2,427	3,900	1,557
1995	2,416	4,036	1,568
1996	2,381	4,078	1,596
1997	2,366	4,206	1,604
1998	2,373	4,383	1,593
1999	2,496	4,633	1,629
2000	2,527	4,866	1,717
2001	2,559	5,044	1,850
2002	2,585	5,208	1,976

Tab. 1: Sonderschulbesuchsquoten zum Förderschwerpunkt Lernen der BRD insgesamt, Sachsen-Anhalts und des Saarlandes von 1993 bis 2002 (KMK, 2003, S. 39)

Gegenüber dem Gemeinsamen Unterricht gibt es in Sachsen-Anhalt nach wie vor große Vorbehalte, obwohl die schulgesetzlichen Regelungen fortschrittlich sind und der Integration die Priorität geben. Allerdings gelten auch hier die bereits erwähnten Haushaltsvorbehalte. Beispielsweise gab es in den Grundschulen im Schuljahr 2002/2003 nur 180 Integrationsschüler, davon 91 mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Diesen 91 stehen 12.570 Kinder gegenüber, die die Sonderschule für Lernbehinderte besuchten. Die Integrationsquote in Sachsen-An-

3 1993 gab es in Sachsen-Anhalt 389.665 Schülerinnen und Schüler insgesamt, 2003 lernten in allen Schulformen zusammen nur noch 270.229 Kinder und Jugendliche.

halt ist im Vergleich zum Bundesdurchschnitt, den Alfred Sander schon als wenig imponierend bewertet, beschämend gering[4].

Ich fasse zusammen: Die POS – als Versuch einer Einheitsschule – hat gewiss einzelne Erfolge beim Bruch mit ständigen Bildungsprivilegien zu verzeichnen – umfassende Antworten auf die Heterogenität der Jahrgangsgruppen, die den Anforderungen einer inklusiven Pädagogik entsprechen, hat sie aber weder theoretisch noch praktisch hervorgebracht. Vielmehr entsteht die Frage, ob die in der DDR gelebte Idee der Einheitsschule als gespeicherter Erfahrungsschatz im Bewusstsein der heute Handelnden, mancherorts das Entstehen inklusiver Schulstrukturen und -kulturen nicht eher hemmt als befördert. Wissenschaftliche Untersuchungen, die diesen Zusammenhängen kritisch nachgehen, stehen meines Wissens noch aus.

5 Alfred Sander: Inklusion

Unter Inklusion verstehe ich aus sonderpädagogischer Sicht eine optimierte und erweiterte Integration (ausführlicher bei Sander, 2003a, 2003b, S. 121ff.), erweitert um alle Kinder mit individuellen Bedürfnissen. Und welches Kind hätte keine individuellen Bedürfnisse? Die inklusive Schule ist idealiter die gemeinsame Schule für alle Kinder mit all ihren Verschiedenheiten. Während die Integrationspädagogik auf das behinderte Kind im Zusammenleben mit den übrigen Kindern gerichtet ist, betrachtet die Inklusionspädagogik auch »die übrigen« als individuell verschiedene und als prinzipiell zuwendungs- und förderungsbedürftige Kinder. Die inklusive Schule ist die demokratische Weiterentwicklung der integrativen Schule. Sie ist die beste pädagogische Antwort auf das Faktum der Heterogenität. Einziger Nachteil: Es gibt sie noch kaum, in Deutschland sind wir gerade bei den ersten Schritten – ich zitiere einen Vortrag von Helga Deppe-Wolfinger aus dem vergangenen Jahr (2004b) »auf dem Weg zu einer inklusiven Schule«.

Der Weg hatte seinen Anfang bei schulischer Integration genommen. Am Anfang stand in Deutschland-West unter anderem die schon erwähnte Beobachtung positiver Nebenwirkungen in integrativen Klassen bei anderen Mitschülerinnen und Mitschülern, denen das freundlichere Unterrichtsklima und das Zwei-Lehrer(innen)-System guttaten. Die konkrete Wiederentdeckung individueller Bedürfnisse und Ansprechbarkeiten der verschiedensten Kinder forderte auch zu neuer Theoriebildung heraus. Das neue Theoriekonzept nennt sich »Pädagogik der Vielfalt« und wurde 1993 in den Werken von drei integrationspädagogisch erfahrenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern grundgelegt; ich nenne mit den Autorinnen auch die Buchtitel, weil sie die Erweiterung des integrations-

4 Die neuen Bundesländer haben mittlerweile unterschiedliche Wege der Schulentwicklung eingeschlagen. Sachsen-Anhalt soll und kann deshalb nicht prototypisch für die neuen Bundesländer stehen.

pädagogischen Ansatzes verdeutlichen: Annedore Prengel (1993), *Pädagogik der Vielfalt – Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*; Andreas Hinz (1993), *Heterogenität in der Schule – Integration, Interkulturelle Erziehung, Koedukation*; Ulf Preuss-Lausitz (1993), *Die Kinder des Jahrhunderts – Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Die Pädagogik der Vielfalt ist, vereinfacht gesagt, die selbstständige deutsche Version dessen, was im angloamerikanischen Raum sich etwa gleichzeitig als »inclusive education« entwickelte. In ganzen Bezirken von Kanada, Australien und USA ist die inklusive Schule schon Wirklichkeit geworden, im vereinten Deutschland gibt es erst wenige Modellversuche und Praxisansätze in dieser Richtung.

In diesem Band äußern sich kompetente Kolleginnen und Kollegen noch differenzierter über Inklusion. Ich will deshalb abschließend nur noch eine Fragestellung hierzu aufwerfen. Im Zuge der deutschen Wiedervereinigung wurden die zwischen Ost und West unterschiedlichen Schulstrukturen angeglichen (vgl. dazu auch Braun, 2004). Warum wurde dabei ohne Weiteres die Ständeschule nach westlichem Muster ausgebreitet und die zehnklassige Polytechnische Oberschule diskussionslos aufgegeben? Soll wirklich alles schlecht gewesen sein an der POS? Und war im westdeutschen Schulsystem wirklich alles besser? Gewiss war die POS keine integrative Schule für behinderte Kinder, aber sie hatte die historische Dreigliedrigkeit der Ständeschule zumindest in ihrer Außenstruktur überwunden. Wenn die fortschrittlichen Ansätze beider Seiten vereinigt worden wären, wenn also die gemeinsame zehnklassige Schule aus dem Osten und die Integrationsbewegung für behinderte Kinder aus dem Westen zusammengeführt worden wären, dann wären wir im heutigen Deutschland der inklusiven Schule ein großes Stück näher.

Literatur

Angerhoefer, U. (1994). Gedanken zum pädagogisch wirksamen Menschenbild in der DDR und sein Einfluss auf die Sonderpädagogik. Reflexionen und Ausblicke. In U. Bleidick & S. L. Ellger-Rüttgardt (Hrsg.), *Behindertenpädagogik im vereinten Deutschland* (S. 11–28). Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Bönsch, M. (1995). *Differenzierung in Schule und Unterricht*. München: Ehrenwirth.

Braun, K.-H. (2004). Schulentwicklung in Ostdeutschland: Ein Beitrag zur nachholenden Revolution? *GEW Informationen, PISA-Info 08/2004*. Frankfurt am Main.

Deppe-Wolfinger, H. (1988). Integration im Widerspruch von Ökonomie, Politik und Pädagogik. In H. Eberwein (Hrsg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik* (S. 18–23). Weinheim, Basel: Beltz.

Deppe-Wolfinger, H. (2004a). Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 23–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Deppe-Wolfinger, H. (2004b). Auf dem Weg zu einer inklusiven Schule. Vortrag am 10.7.2004 in Kirkel (Saarland). Manuskript.

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission (1970). Strukturplan für das Bildungswesen. Vom 13. Februar 1970. Stuttgart.

Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission (1973). Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Vom 12./13. Oktober 1973. Stuttgart.

Ellwein, T. (1998). Die deutsche Gesellschaft und ihr Bildungswesen – Interessensartikulation und Bildungsdiskussion. In C. H. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland* (S. 87–109). München: Beck.

Führ, C. H. & Furck, C.-L. (Hrsg.). (1998). *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland*. München: Beck.

Furck, C.-L. (1998). Grund- und Rahmenbedingungen. In C. H. Führ & C.-L. Furck (Hrsg.), *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte, Bd. VI: 1945 bis zur Gegenwart. Erster Teilband: Bundesrepublik Deutschland* (S. 27–34). München: Beck.

Geiling, U. (1999). Schulfähigkeit und Einschulungspraxis in der DDR – Ein Rückblick im Spannungsfeld von Förderung und Ausgrenzung. In A. Prengel, *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht* (S. 161–221). Unter Mitarbeit von U. Geiling et al. Opladen: Leske + Budrich.

Geiling, U. (Hrsg.). (2000). *Pädagogik, die Kinder stark macht. Ansätze zur Arbeit mit Kindern in Not*. Opladen: Leske + Budrich.

Geißler, G. (1997). Die konsequente Realisierung des Einheitsprinzips. Bemerkungen veranlasst durch einen Analyseversuch von Neuner, G. *Zeitschrift für Pädagogik, 4*, 659–677.

Gesetz über die sozialistische Entwicklung des Schulwesens der DDR. *Gesetzblatt der DDR, I, Nr. 67* vom 11.12.1959, 859ff.

Günther, K.-H. & Uhlig, G. (1974). *Geschichte der Schule in der DDR. 1945–1971*. Berlin: VEB Verlag Volk und Wissen.

Heinemann, K.-H. (1998). 50 Jahre KMK – Dinosaurier des Föderalismus. *Erziehung und Wissenschaft, 50*(3), 34.

Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio-Verlag Erziehung und Wiss.

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

Hübner, R. (2000). *Die Rehabilitationspädagogik in der DDR: zur Entwicklung einer Profession*. Frankfurt am Main: Lang.

Kirchhöfler D. (1993). Abschied von der Individualität – das Paradigma der Individualität in der sozialistischen Erziehungswissenschaft. In W. Steinhöfel (Hrsg.), *Spuren der DDR-Pädagogik* (S. 103–120). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

Klein, H. (1971). Die Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten unter dem Aspekt des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenzierung. In *Einheitlicher Unterricht – individuelle Förderung aller Schüler. Beiträge zur Pädagogik. Bd. 1*. Berlin: Volk und Wissen.

Klemm, K. et al. (1992). *Bildungsplanung in den neuen Bundesländern. Entwicklungstrends, Perspektiven und Vergleiche*. Weinheim, München: Beltz Juventa.

KMK (1972). Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Beschlossen von der Kultusministerkonferenz im März 1972. Bonn (Sekretariat der KMK). (Auch in: *Zeitschrift für Heilpädagogik, Beiheft 9*, Juni 1972).

KMK (2003). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002 (= Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dezember 2003). Bonn (Sekretariat der KMK). Dokumentation Nr. 170.

Mühl, H. (1991). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.

Olberts, J. (1997). Sozialistische Erziehung in den Franckeschen Stiftungen. In *Schulen machen Geschichte. 300 Jahre Erziehung in den Franckeschen Stiftungen zu Halle* (S. 123–153). Halle/Saale: Verlag der Franckeschen Stiftungen.

Prengel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske + Budrich.

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

Preuss-Lausitz, U. (2004). Heterogene Lerngruppen – die Chance für mehr Lernwirksamkeit und Erfahrungsreichtum. *GEW Informationen, PISA-Info 42/2004*. Frankfurt am Main.

Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinen öffentlichen Schulwesens (1966 [1959]). In *Empfehlungen und Gutachten des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen 1953–1965. Gesamtausgabe* (S. 59–115). Stuttgart.

Reiser, H. (2002). Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In A. Hausotter, W. Boppel & H. Meschenmoser (Hrsg.), *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland* (S. 127–142). Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Rohrmann, E. (1992). Das Umerziehungsdogma der Deutschen Heil- und Sonderpädagogik in Theorie und Praxis der Rehabilitationspädagogik der DDR. *Behindertenpädagogik, 31*(2), 138–149.

Salzwedel, W. (1971). Didaktische Grundfragen des Verhältnisses von Einheitlichkeit und Differenzierung Begründung typischer Gestaltungsweisen. In *Einheitlicher Unterricht – individuelle Förderung aller Schüler. Beiträge zur Pädagogik. Bd. I*. Berlin: Volk und Wissen.

Sander, A. (2003a). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung, 48*, 313–329.

Sander, A. (2003b). Über Integration zur Inklusion. *Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 12*. St. Ingbert.

Schmidt, H.-D. (1996). Erziehungsbedingungen in der DDR: Offizielle Programme, individuelle Praxis und die Rolle der Pädagogischen Psychologie und Entwicklungspsychologie. In F. G. Trommsdorff (Hrsg.), *Sozialisation und Entwicklung von Kindern vor und nach der Wiedervereinigung*. Opladen: Leske + Budrich.

Schnell, I. (2002). Die Bestrebungen um die Gemeinsamkeit der Verschiedenen – Kräfte und Gegenkräfte – aufgezeigt an der Geschichte der Bewegung für gemeinsames Lernen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in der BRD seit etwa 1970. Paed. Diss. PH Heidelberg.

Theunissen, G. (1992). Zur Lage hospitalisierter (psychiatrisch untergebrachter) Menschen mit geistiger Behinderung in den neuen Bundesländern. *Zeitschrift für Heilpädagogik, 43*(10), 680–687.

Verordnung über die Beschulung und Erziehung von Kindern und Jugendlichen mit wesentlichen physischen und psychischen Mängeln vom 5.10.1951. *Gesetzblatt der DDR, 1951*, S. 915ff.

Werner, B. (1999). *Sonderpädagogik im Spannungsfeld zwischen Ideologie und Tradition: zur Geschichte der Sonderpädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Hilfsschulpädagogik in der SBZ und der DDR zwischen 1945–1950*. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

Zymek, B. (1997). Die Schulentwicklung in der DDR im Kontext einer Sozialgeschichte des deutschen Schulsystems. Historisch vergleichende Analyse lokaler Schulangebotsstrukturen in Mecklenburg und Westfalen. In S. Hader (Hrsg.), *Bildungsgeschichte einer Diktatur*. Weinheim: Beltz.

Register

A

Abhängigkeit der Schulentwicklung von der gesellschaftlichen Entwicklung 16
Abschaffung sozialer Exklusion 215
Abschluss der Habilitation 477
Abwehrreaktionen gegen Inklusionsbegriff 300
Adaption des Index für Inklusion für den deutschsprachigen Raum 149
Alice Miller 291
Alle anhören und aushandeln 315
Alle Kinder sollten lernen dürfen 57
Alle Menschen wollen ihre Menschenrechte realisiert sehen 308
Alles ist »inklusiv« 303
Allgemeinbildende Höhere Schule (AHS) 201
Allgemeine Pädagogik 141
All means all 310
Alternativen erkunden 276
Alternativen zu Tests 70
Alumniarbeit 436
Ambivalente Rolle von »Behindertenaktivist:innen« 334
Analyse ganzer Schullaufbahnen 252
Analyse von heute auf damals 290
Andrea Canevaro 149
Angebliche Neutralität der Forschung 320
Angrenzende Teildisziplinen 105, 153
Anna Würleitner 172
Anschaulichkeit für Kinder mit Lernschwierigkeiten 475
Anwendungsbezogenes Wissen 102
Anwesenheitszwang 332
Arbeit an einer Sonderschule in Niedersachsen 66
Assistenzen 396
Attraktivität der Schule durch Integrationsklassen 278
Aufbruchstimmung 24
Aufhebung der Trennung zwischen inklusiver und allgemeiner Pädagogik 144
Ausbildung als Stützlehrerin 130
Ausbildung von Integrationslehrpersonen als Zusatzqualifikation 138
Ausbildung von Sonderpädagog:innen in Portugal 400
Aushalten von Widersprüchen 17
Aushandlungsprozesse mit Schüler:innen um Räume 313
Austauschförderung innerhalb der Community 250
Austausch mit den Erzieherinnen 388
Austauschprogramme mit der Sowjetunion 493
Austausch über Full Inclusion auf der ISEC 293
Auswirkungen der UN-BRK auf Inklusion 301
Autismus 385

B

Bedeutende Lehrende zur Studienzeit 10
Bedeutende theoretische Grundlagen 245
Bedeutsame internationale Forscher:innen 493
Bedeutung der Ausbildung 406
Bedeutung der Erziehungsberechtigten 107
Bedeutung der Haltungen von Lehrkräften 486
Bedeutung der Privatschulen 130
Bedeutung der Theorie integrativer Prozesse 323
Bedeutung des Miteinanders 17
Bedeutung eines gemeinsamen Vorgehens aller Beteiligten 24
Bedeutung von Feuser für Oberösterreich 178

Bedeutung von Qualifikationen 410
Bedürfnisabwägung 389
Begegnungen zwischen Familien 433
Begegnung mit verkrusteten Strukturen 51
Beginn des Studiums 56, 273
Begriff Inclusion 296
Begriff Inklusion 253, 302
Behindernde Verwaltungsstrukturen 18
Behindertenbegriffsdefinition der WHO 402
Behindertenrechtskonvention denkt Inklusion breit 214
Behindert sein oder behindert werden 189
Behörden und Schulministerium: Argumentationen 390
Beispiele von inklusiven Schulen 311
BELLA-Studie 236
Beratung der Grundschullehrer:innen bei dem Übergang zur Oberschule 319
Beratungstätigkeit am deutschen Schulamt 133
Berliner Schulen 425
Berufsverbote 63
Beschäftigung mit Inklusion in Abgrenzung zu Integration 299
Beschäftigung mit Integration über Schule hinaus 276
Beschränkter Blickwinkel bei den Untersuchungen der Integrativen Grundschule 286
Beschreibende Forschung 346
Beschulung von als »schulunfähig« eingestuften Kindern 170
Besuch aus der Flämingschule 274
Bewertung 147
Bezüge zur Praxis 482
Bildungsinstitution verändern 215
Bildungspolitik ist nicht evidenzbasiert 202
Bildungsstatistik 252
Bildungsverwaltungen 234
BiLieF-Studie 485
Bilingualität 132
Blick nach Europa 386
Bologna als Zentrum der »wilden Integration« 426
Breites Betätigungsfeld 156
»Brief an eine Lehrerin« 131
Buch Die Integration von Lernbehinderten 229
Buch mit Patricia Netti 2022 277
Buch Zur Wirksamkeit der Integration 230
»Busfahrertreffs« 386

C

Change Management 200
»Childismus« 308
Chile: Pedagooogia 3000 349
Corona 25

D

Das Gemeinsame finden und gemeinsam vertreten 194
»Das ist das Beste für das Kind« 147
Das WIE erforschen 438
Debatte um Integration in Südtirol 129
Debatte um Schulstruktur 21
Dekategorisierung 321, 394
Democratic Education 294
Demokratischere und solidarischere Schule 216
Demokratische Schule als staatliche Schule 306
Denunziation beim Erbgesundheitsgericht im Nationalsozialismus 272
Der Versuch, die Differenzbereiche in der »Inklusion« zu vereinen 194
Der Wunsch nach allgemeiner Pädagogik 141
Deutsche Mitstreiter:innen 142
Deutschsprachige Forschung am Kompetenzzentrum für Inklusion 152
Diagnostik 68
Diagnostik von Lernvoraussetzungen 79
Diagnostisches Mosaik 318, 323
Didaktische Diagnostik 481
Die Bedeutung der Sprache 147
Die gemeinsame Schule: Probleme und Herausforderungen 146
Die leidige Notendiskussion 188
»Die sind ja völlig überfordert« 134
Die These der Unteilbarkeit der Integration 209
Die Welt verändern für konkrete Personen 277
Differenzbereiche »Ausländerpädagogik« und Integrationspädagogik 193
Dimension: sozialer Status 283
Dimensionen der Heterogenität 21
Dimensionen und Kategorien 440
Diplomstudiengang Heilpädagogik 431
Disability Studies 408
Diskrepanz zwischen Inhalt und Habitus 326
Diskriminierung in inklusiven Kontexten 485
Diskriminierungserfahrungen und Menschenrechtsverletzungen zum Thema machen 334
Diskurs über Inklusion an der Universität 189
Diskussion der Bezeichnung »behindert« 387
Diskussion der Ergebnisse auf der IFO 287
Diskussionen in Italien 276
Diskussion Lesegeschwindigkeit 492
Diskussionskultur 329
Dissertation 428
Diss-Verteidigung und Abwehr durch andere 281
Distanz zur Praxis als Black-Box-Forschung 285
»Distribution« 410
Dokumentation der EU-Projekte 401
Dokumentation des Pankower-Projektes 84
Durchsetzung des Index für Inklusion 143

E

Eberweins Handbücher 206
Ehemalige DDR-Schüler:innen werden einbezogen 477
Eigene Bildungsbiografie 55
Eigene biografische Einflüsse 290
Eigene Erfahrungen als Lehrerin 129
Eigene Jugend: Selektion nach der Grundschule 53
Eigene Schulerfahrungen 52
Einbeziehen der Lebensrealität in den Schulalltag 308
Einbeziehung der Schüler:inneninteressen 14
Einbeziehung von Selbstvertreter:innen in Forschung 408
Einbeziehung widersprüchlicher Ansätze 313
Einbezug von Eltern 393
Eindrücke der 18-jährigen 273
Eine Lehrer:innenbildung für alle 21, 23
Einfluss auf Hochschulen 188
Einfluss der italienischen Tagung zur Qualität der Inklusion 142
Einflüsse 101
Ein gemeinsames Haus 62
Einladung zur IFO-Tagung 326
»Einphasige integrierte Lehrerausbildung« (ELAB) 58
Einstellungsstopp in Niedersachsen 66
Einstieg in das Thema Integration 127
Einstieg in die akademische Karriere an der TU Berlin 428
Einzelfallanalysen 248
Einzug des Inklusionsbegriffs 212
Eisler, Holzkamp und Hecht im Inklusionskompass 316
Elementarbereich 409
Eltern 386
Elternarbeit 154
Elternbewegung in Österreich 174
Eltern für Integration 275
Elternwahlrecht in Österreich 199
Emotionaler Abschluss der Tagung: If they don't feel it, they won't change it 296
Empfehlungen für Studiengänge 407
Empirische Forschung 108
Empirische Forschungen in Italien 150
Engagierte Eltern und die Zusammenarbeit mit Hans Wocken 274
Enge Kooperation mit den Schulrät:innen und der Politik 279
England: Tony Booth und der Index für Inklusion 352
Englischsprachige Tagungen 292
Entkopplung der Diagnose und den Rechten von Schüler:innen 148
Entscheidung an die Uni zu gehen und über Integration zu forschen 275
Entwicklung der Integration in der Schweiz 230
Entwicklung der Lehrkräftebildung für Inklusion 102
Entwicklung im Bereich Inklusion 198
Entwicklungslogische Didaktik von Georg Feuser 205
Entwicklungsprozesse nicht linear, sondern zirkulär 323
Entwicklungspsychologie 385
Entwicklungsunterstützung 81
Entwicklung von Bachelor- und Masterprogrammen 182
Erasmus-Projekte initiieren Entwicklungen 183
Erfahrungen der ersten Integrationsklassen 317
Ergänzung unterschiedlicher Perspektiven im Team mit je biografischen Hintergründen 289
Erkenntnis durch Irritation und empirische Befunde 230
Erkenntnisse aus den letzten Jahrzehnten 196
Erkenntnisse aus der Zeit in Bologna 427
Errungenschaften 198
Erschütterung und Inspiration 350
Erste Begegnung mit der Sonderschulthematik 57
Erste Begegnung mit Menschen mit Beeinträchtigung 273
Erste Erfahrungen als Lehrerin in der Einheitsmittelschule 128
Erste Erfahrungen auf Landesebene 134
Erste Integrationsklassen 11, 274
Erste Untersuchungsprojekte und die Zeit danach 390
Erste Veröffentlichungen zu Inklusion 299
Erwartungshaltung zwischen Integration und Kompensation 317
Erweiterter Inklusionsbegriff 87
»Es geht nicht nur um die behinderten Kinder, es geht um alle Kinder.« 179
Etikettierung-Ressourcen-Dilemma 194
Etikettierungsprozesse 311
Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma 240
EU-Projekt, durch Uni Gent koordiniert 299
European Integration Network 430
Evaluation FLEX 489
Evaluationsstudien 207
Evaluative Studien 173
Evidenzforschung 489
Exklusionsquote 97
Exklusion und Inklusion 303
Exkursion nach Italien 276, 428

F

Fachbereich Inklusion, Diversität und Sonderpädagogik (FIDS) 207
Fachbereichstag Heilpädagogik 441
Fachkräfte an Schulen 239
Fachleiterin im Studienseminar Sonderpädagogik 11
Fachliteratur aus dem Westen 495
Fachpersonen und Unterstützungsmaßnahmen 239
Fachqualifikationsrahmen Heilpädagogik 441
Fach- und Berufsverband Heilpädagogik 442
Fallbeispiele 13
Fallstudie: Beschäftigung mit begabten Schüler:innen in Integrationsklassen 190
Fallstudien zur Sekundarstufe I 198
Familiärer Hintergrund 9
Faszination von Alternativen 276
Fazit der Tagung 297
Fehlende Kooperation der allgemeinen Pädagogik 153
»Feldverteidiger:innen« 19
Filmerlebnis über ein Kind mit Downsyndrom 473
Finanzielle Ressourcen 410
First Nation People in Kanada im Schulsystem 304
FLEX-Brandenburg 481
Fokus auf Stärken des Kindes und positive Wege 492
Fokus im medizinischen Bereich 154
Förderquote in Deutschland als Illusion 233
Förderschule als Restschule 395
Formen der Textgestaltung bei Schüler:innen 475
Forschung als Form der Wissensschaffung 349
Forschung an den Bedürfnissen der Schulen ausrichten 156
Forschung in der Sek I 318
Forschungsbezüge zwischen Inklusionsforschung und Disability Studies 441
Forschungsdifferenzierung nach Förderbedarfen 209
Forschungsgelder 442
Forschungsmethodische und statistische Ausbildungsinhalte 247
Forschungsschwerpunkt 430
Forschungsstudium an der PH Köthen 474
Forschung und Lehre 89
Forschung zur Umsetzung der Inklusion 156
Forschung zu Textverstehensprozessen 475
Fortbildungen im Sinne von Erfahrungsaustauschen 174
Frage der Ressourcenzuweisung 395
Frage nach dem Kampf für WAS 391
Frage nach der Gruppendynamik 388
Frankfurter Schule 480
Franziska Garber 138
Französische Philosophie 323
Freinet 206
Freinet-Pädagogik 131
Freiräume der Lehrplanung 132
Freundschaft mit Jutta Schöler 142
»Fridays for Future« 18
Frühe Forschung in Südtirol 150
Frühe Umorientierung während des Studiums 353
Frühpädagogik 407
Fundamentale politische Positionen und fundamental religiöse Positionen 315
Fundi und Realo 328

G

Ganz unterschiedliche Situationen und weltweit ähnliche Probleme 350
Gefahr der Etikettierung 96
Gegen den Strom schwimmen 51
Geistig- und Körperbehindertenpädagogik 276
Geistig- und Sprachbehindertenpädagogik 275
Gelder für präventive Maßnahmen 433
Gelebte demokratische Prinzipien 306
Gelingensbedingungen 492
Gemeinsame Anliegen der Demokratiepädagogik, ökologischen Schule etc. wahrnehmen 334
Gemeinsamer Unterricht 52, 484
Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I mit Willi Prammer 182
Gemeinsame und kontroverse Positionen mit Georg Feuser 327
Gemeinsame Unterrichtsanalyse anhand von Videoaufnahmen 151
Gemeinsame Unterrichtsplanung der Lehrkräfte 71
Gemeinsame Zeit als Oberstufenschüler:innen und erste Orientierungsfigur 273
Gemeinsamkeiten der Diversitätsbereiche 213
Gendern 22
Gender- und Disability Studies 250
Gentle Teaching 310
Gesamtschulgedanken 12
Geschlechtsneutrale Fragebogen 251
Gesellschaftsprozesse thematisieren und problematisieren 346
Gespräche über die Irritation aus dem Film 473
Gestaltung von Modulen und Lehrinhalten 432
Gewaltfreie Kommunikation 339
GEW NRW 12

Gordian Troeller – Kinder der Welt 351
Grenzen des Privaten in der Schule 315
Greta Thunberg 352
Große Gestaltungsräume der einzelnen Schule 284
Größte Herausforderungen 389
Größte Herausforderungen als Professorin 484
Grundlagen der Systemveränderung 19
Gründlichkeit von Forschung 346
Grundschullehramtsausbildung in Italien 140
Grundschulzeit 52
Grundstein der Integration 67
Gründungen von Zentren für inklusive Bildung 338
Gruppendynamik in integrativen Gruppen 400
Gruppeneinteilung 105
Gutachten 71
Gutachten für österreichische Hochschulen 311
Gute Didaktik 398
Gute Modelle und Projekte unter Einbezug der Kinder 393

H

Habitus von Autor:innen berücksichtigen 326
Haltung 150
Haltungsentwicklung 18
Handbuch zur Umsetzung des Index für Inklusion 149
Hans Wockens Modell der Dialektischen Wertequadrate 399
Haupt- und Nebenfächer 153
Heil- und Sonderpädagogik vs. Diplom-Pädagogik 424
Herausforderung: Ausbau der Ausbildung 145
Herausforderung: Schulen von der Inklusion überzeugen 145
Herausforderung beim Studiengang Inklusive Pädagogik 204
Herausforderung, bei sich zu bleiben 17
Herausforderungen 240
Herausforderungen an der Grundschule 155
Herausforderungen an der Mittel- und Oberschule 155
Herausforderungen der Inklusion 137
Herausforderungen für die Praxis 406
Herausforderung Unterstützungssysteme 342
Herstellung des Forschungsfelds und Legitimationsfragen 324
Heterogenität: Thema in der Lehramtsausbildung 177
Heterogenitätsdimensionen 23, 280, 281, 403
Heutiger Bedarf nach Austauschveranstaltungen 429
Hindernisse durch Parallelstrukturen 18
Hochschulischer Ausbildungsweg in Deutschland 407
Hunsrück-Schule in Berlin, Kreuzberg 71
Hürden abbauen als Handlungsprinzip 246

I

ICF 439
»Ich bin die Richtige« 278
Idee der integrativen Pädagogik an die Studierenden weitergeben 175
Immer noch die gleichen Fragen 189
Impulse aus den »italienischen Verhältnissen« 436
Index für Inklusion 19, 25, 148, 149, 487
Index für Inklusion in Südtirol 142
Individualisierte, entwicklungsbezogene Diagnostik 84
Individualisierung 320
Individuelle Kompetenzentwicklung 87
Individuelle Lernwege 327
Individuelle und gesellschaftliche Ebene 306
Inklusion 148
Inklusion als Mainstream 303
Inklusion als Mehrebenenkonstellation 203
Inklusion als Menschenrecht 21, 237
Inklusion als politische Aufgabe 343
Inklusion als Sparmodell 211
Inklusion auf Mikroebene 208
Inklusion erfordert Systemtransformation 340
Inklusion für alle 319
Inklusion in Nordamerika und Heterogenitätsdimensionen in anderen Ländern 304
Inklusionsbegriff 103, 325, 440
Inklusionsbegriff erreicht gesellschaftliche Kontexte außerhalb von Schule 301
Inklusionsbegriff in anderen Ländern 404
Inklusionsbegriff in der Sozialen Arbeit 302
Inklusionsbegriff nach Niklas Luhmann 329
Inklusionsdebatte im angloamerikanischen und deutschen Raum 329
Inklusionsforschung als Mainstream 332
Inklusive Ausbildung von Lehrkräften 137
Inklusive Ausrichtung der Hochschule 432
Inklusive Modellregionen (IMR) 203
Inklusive Schulen gegen die Logik des Systems statt mit dessen Unterstützung 342
Inklusives Handeln als Pädagogik 22
Innere Schulentwicklung benötigt auch äußere Schulentwicklung 200
Inspiration 291
Inspiration aus verschiedenen Kulturen 339
Institutionelle Diskriminierung als Forschungsinteresse 479
Institutionen umbauen 290

Integration bedeutete Anpassung 297
Integration der Inklusion in die Segregation 327
Integration infolge geografischer Zwänge 230
Integration – Inklusion – (Schein-)debatte 440
Integrationsbegriff in den 1990er Jahren 212
Integrationsdefinition 403
Integrationsfreundliche Kantone 241
Integrationsklassen 210
Integrationspädagogik 478
Integration und Inklusion 152
Integration vs. Inklusion 212, 404
Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt 283
Integrative Pädagogik als Pflichtveranstaltung an der Universität 176
Integrative Prozesse 398
Integrative Schulen in Hessen 383
Integrative Schullandschaft und Lehrer:innenausbildung 135
Integrative Spielpädagogik 400
Interdisziplinäre Forschungen 442
Interdisziplinäres Projektstudium 93
Interessante Forschungsfrage 192
Interessenschwerpunkt: Barrieren in der allgemeinen Schule 481
Interessenschwerpunkte 385
Interessenschwerpunkte in der Forschung: Wirksamkeitsuntersuchungen 234
Interessenschwerpunkt »Lehrer:innenverhalten« 14
Interessenschwerpunkt soziale Ungerechtigkeit 179
Interessen und Schwerpunkte 11
International Democratic Education Conference (IDEC) 294
Internationale Gemeinsamkeiten in der Pädagogik 335
Internationale Kooperation 387
Internationaler Austausch über Inklusion 305
Internationaler Diskurs der Inklusion 293
Internationale Studie zum Leseverständnis von Schüler:innen 477
Internationale Unterschiede der Schulsysteme 305
International Special Education Conference (ISEC) 292
Intersektionalität 443
Italienische Mitstreiter:innen 142
Italienische Strukturen verhindern Planungssicherheit 139
Italienische Tagung zur Qualität der Inklusion 141
»Italientische Verhältnisse« 427

J

Jack Pearpoint, Marsha Forest etc. 348
Jahrelange Begleitung der Eltern und ihrer Kinder 57
Jahrgangsübergreifendes Lernen 488
Jährliche Beobachtung 234
Jugendbewegungen 333

K

Kampf um die Ressourcen 214
Kampf um Rahmenbedingungen 391
Kampf um Ressourcen verhindert Kooperation 194
Kanada: Gary Bunch, Gordon Porter, Diane Richler 350
Kanadisches Bildungssystem 305
Kantonssache 231
Kästchendenken 136
Kaum Studien zur Effektivität von Sonderschulen 197
Kehrseite der Kooperationsklassen 211
Kein Ende der umgekehrten Integration 191
Kennenlernen von verschiedenen Kontexten auf Reisen 304
Kernaufgabe der Schulentwicklung: Inklusion 23
Kinder anregen, auch zur Reflexion durch Mentoring 309
Kinder in Armut 399
Kinder mit aggressiven Verhaltensweisen 316
Kinder mit Downsyndrom in inklusiven Kontexten 337
Kinderrechte und Menschenrechte in der Demokratischen Bildung 295
Kinder sehen und verstehen 133
Kinder- und Jugendpsychiatrie in Mitte an der Charité, Integration und Grundschule 75
Kindheit 51, 271
Kind-Umfeld-Analyse 72, 86, 485
Kita- und Grundschulbegleitversuche 384
Klare, relevante Fragestellungen 246
Klassengemeinschaft 54
Klassengröße 193
Kleinklassenbefürworterin 172
Klimaschutz 25
Kolleg:innen an der Schule 15
Kolleg:innen aus der Sowjetunion als Gäste in Deutschland 494
Kollegiale Kommunikation 486
Kollektive Vergangenheit 297
Kompetenz der Sonderpädagogik 346
Kompetenzorientierte Ausbildung in Südtirol 139
Kompetenzstreit im Elementarbereich geringer 393

»Kompetenz-Transfer« 13
Kompetenzzentrum für Inklusion 135
Komplexität annehmen statt reduzieren 341
Komplexität theoretischer Zugänge 324
Komplexität verschiedener Diskurse zusammenbringen 338
Konkordat Sonderpädagogik 232
Konsequenzen des Wegfalls des Feststellungsverfahrens 96
Konsequenzen einer Entscheidung als Gutachterin 69
Kontaktlehrer:innen als Mittler:innen zwischen Hochschule und Schule 59
Kontroverse: Richtige Theorie haben und sie umsetzen versus mögliche Optionen in der Praxis anhand der Theorie reflektieren 325
Kontroverse Ines Boban und Hans Wocken: Pädagogik 330
Kontroverse Theorie-Praxis-Verhältnisse 324
Kontroverse zum Thema Kinderarbeit 351
Kontroverse zwischen Georg Feuser und Helmut Reiser 324
Konzept von RTI 490
Kooperation der Differenzbereiche 215
Kooperationsklasse an einer Grundschule 67
Kooperations- und Kleinklassenmodell 210
Kosten 384
Krankheitsausfälle in der Schule 54
Kritik Feststellungsverfahren 99
Kritische Theorie 480
Kultur der Akzeptanz 486
Kulturhistorische Schule 101

L

Längsschnittstudien in der Schweiz 249
Lehramtsstudiengang an der HU 92
Lehramtsstudierende 176
Lehramtsstudium an den Hochschulen Potsdam und Köthen 474
Lehrende in Marburg 424
Lehrer:innenbildung nur nach Alter gegliedert 204
Lehrer:innenbildung oder auch nicht 129
Lehrer:innenbildung und Studium 127
Lehrer:innenbildung als Herausforderung 392
Lehrer:innenmangel 332
Lehrer:innenbashing durch die Politik 319
Lehrkraft-Kind-Kommunikation 312
Lehrtätigkeit 77
Leistungsuntersuchungen, Untersuchungen zu sozialer Distanz, über die Entwicklung von Kindern mit Förderbedarf 335
Lernbehindertenschule 66
Lern-Räume 25
Liechtenstein 236
Lösungen finden und nüchtern bleiben 252
Lutz van Dijk 276

M

Mädchen und Jungen in inklusiven Settings 386
Mai-Anh Boger 323
Manish Jain und Copyleft 352
Marktlogik vs. Wissenschaftslogik 491
Martin Kronauer über Inklusion 329
Maßeinheiten für spezielle Räume 62
Mediales Aufsehen 252
Medizinisch-Psychsozialer Dienst 426
Meinungsverschiedenheit mit dem Landesschulratspräsidenten 174
Menschenrechtsorientierte Gestaltung von Schule als Frage für Forschung 345
Mentoring 331
Metastudien 347
Michael Giangreco, Mara Sapon-Shevin, Roger Slee 347
Migrationspädagogik als Teil der Inklusiven Pädagogik 213
Mitstreiter: Georg Feuser 182
Mitstreiter: Josef Fragner 182
Mitstreiterinnen 15, 93, 237, 290, 298, 352, 482
Mitstreiter:innen: Heinz Forcher und Anna Würleitner 185
Mitstreiter:innen: Integrations-/Inklusionsforscher:innen 185
Mitstreiter:innen: Rödler, Dreher, Cuomo, López-Melero 183
Mitstreiter:innen: Schulversuchslehrerinnen 184
Mitstreiter:innen: Willi Prammer und Eva Prammer-Semmler 185

Mitstreiterin: Louise Hayward 184
Mittel- und Oberstufenlehramtsausbildung in Italien 140
Mit viel Pathos für die Inklusion 272
Mobiler Hilfsdienst 170
Mobilisierung der Eltern 391
Modell der kooperativen Klassen 134
Modellversuche 388
Mögliche Forschungsfragen 208
Montag Stiftung 16, 25
Mündliche Prüfung 55
Mut der Erzieherinnen 389
Mythos vom Vorteil homogener Lerngruppen 488

N

Nachkriegskindheit in Norddeutschland 51
Nach Sprachgruppen getrennte Schulen 132
Namedropping 212

Nationalsozialistische Vergangenheit 296
Neoliberaler Druck auf Schule 318
»Neue Lehrer:innenbildung« 311
Neues Berufsverständnis 208
Neue sonderpädagogische Verordnung 88
Neustart an deutschsprachigen Mittelschulen in Südtirol 128
Niklas Luhmann 303

O
Offene Lernformen und Partizipation 181
Offenheit der Community 22
Ökologie und Schule 339
Ökosystemischer Ansatz 487, 492
Organisation von Integration 236
Österreichische Euthanasieanstalt Hartheim 168

P
Pädagog:innen 386
Pädagog:innen in MF-Gruppe 273
Pädagog:innen können die soziale Ungerechtigkeit nicht abschaffen – was können sie tun? 180
Pädagogischer Prozess in vier Schritten 133
Paradigmen der Diagnostik 97
Parallele Arbeitsstelle an der Grundschule am Arkonaplatz 76
Parallele Verwendung der Begriffe »integrativ« und »inklusiv« 383
Partizipation an Schulen 196
Partizipation der Kinder 393
Partizipative Forschung 208
Patient:innenvorführungen und Proteste dagegen 424
Peerbeziehungen 486
Pensenbuch 184
Personalmangel 332
Persönliche Herausforderungen 94
Persönlicher Praxisbezug 239
Persönlicher Weg zur integrativen Pädagogik 229, 383
Phasenweise gute Kooperation mit der Politik 280
PH Ludwigsburg 429
Pierre Bourdieu 439
Pilotschulen FLEX 489
Plattform zu Inklusion und Integration 146
POL 434
Policy-Ansatz 181
Politisch aktive Jugendliche über ihr Lernen und üblichen Unterricht 334
Politische Arena 343
Politische Neutralität der Lehrer:innen 335
Politische Orientierungen oder Religion privat 315
Politischer Einfluss in Österreich in den 1990er Jahren 190
Politische und fachliche Überprüfung der Mitarbeitenden 476
Politische Verantwortung 391
Pool-Bildung 396
Pool-Modell als flexibles Modell 402
Portugal und Schweden 401
Positiver Rückblick aufs Studium 63
Positive Seite des Inklusionsbegriffs 302
Positivistische Didaktik 425
Prägende Lehrkräfteausbildung 58
Praktikerforen 177
Praktikum an der Flämingschule und Examensarbeit über die Klasse dort 274
Prämissen der Inklusion 90
Prävention, Integration, Inklusion 330
Praxisanteile im Studium 434
Praxisanwendung der Theorie des Studiums 68
Praxisbetreuung der Studierenden 186
Praxisbezug als wissenschaftlicher Begleiter 185
Praxisbezüge 16, 387
Praxis im Schulversuch überzeugte 175
Praxisnahe Forschung 347
Praxisorientiert und visionär 277
Praxis – Wissenschaft – Illusion 243
Probleme des empirischen Arbeitens 244
»Problemorientiertes Lernen« (POL) 434
Professur in Dortmund 431
Professur in Halle 481
Projektarbeit 66
Projekte an den Bedarfen der Menschen ausgerichtet 276
Projekt FDQI-HU 90
Projektstudium an der Universität Oldenburg 58
Projektthema: Hausbau 61
Projektunterricht: John Dewey bis Iris Mann 206
Promotion 474
Promotionsthema 475
Prozessbezogener Ansatz in der Sek I 279
Prozessbezogene wissenschaftliche Begleitung 288
Prozesse zwischen Kindern, mögliche informelle Kategorisierung 286
Prozessorientierte didaktische Diagnostik 486
Prozessorientierte Forschung, auch mit Mehrebenensystemen 344
Psycho-pädagogische Beratungszentren 135
Punkte, die nicht mehr vertretbar waren 390

Q
Qualifikationen für den Elementarbereich 406
Qualifikation für Integrationspädagogik 479
Qualifikation für Prozessbegleiter:innen 26

Qualifizierung für die Bedarfe von Kindern 22
Qualitative Ansprüche der Integration 243
Qualitative Forschung 493

R
Radikale Positionen 305
Rahmenbedingungen 392
Rahmengesetz zur »Teilhabe und Inklusion von Menschen mit Behinderungen« 136
Rahmenrichtlinien, in der die Vielfalt Platz hat 148
Raum und Zeit für Kinder 396
Reaktionen aus der Geschlechterforschung 282
Reaktionen von Schulverwaltung auf Jugendbewegungen 333
Realismus und Pessimismus 307
Rechte wollen die Sonderschulen stärken 302
Referendariat 10, 425
Reflexion zur Ethik 486
Reformpädagogik 478
Relativistische Position 315
Ressourcenausstattung 443
Ressourcenorientierte Sichtweise 145
Ressourcenzuweisung in Österreich 195
Rezeption der Studien in der Schweiz 240
Rezeption von Feuser und Jantzen in Oberösterreich 178
»Risikokinder« 427
Roger Slee 293
Rolle der Beobachter:innen 388
Rolle der Pädagog:innen 331
Rolle der Sonderpädagog:innen 21
Rollenkonflikte als Gutachterin 72
RTI-Kontroverse 489
RTI-Konzept als Pervertierung des Inklusionsgedankens 490
RTI vs. Ökosystemische Annahmen 490
Rückläufige Bereiche 95
Ruf an die KHSB Berlin 431
»Runde Tische« in Berlin 428

S
Salamanca-Erklärung 253
Scheitern der einphasigen Lehrer:innenausbildung 64
Schicksal der Mädchen 54
Schonraum für Lehrer:innen 192
Schule als Kompromissfeld 313
Schule in Indien in extrem schwierigen Kontexten 306
Schule mit allen denkbaren Freiräumen 273
Schulen begleiten, die neue Modelle erproben 156
Schulentwicklung 82
Schule ohne Noten 180
Schüler:innenbewegung 9
Schüler:innenhilfeprojekt 483
Schule und Corona 136
Schulleitung in den Weiterbildungsprozess miteinbeziehen 203
Schulleitung Reformschule Winterhude 278
Schulqualität Allgemeinbildung (SQA) 203
Schulversuch: Schule ohne Noten 180
Schulversuche Integrationsklassen und Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt, Kooperationsproblem der Erwachsenen 316
Schulversuch Integrative Grundschule und seine Begleitung 318
Schwere der Behinderung und Betreuungsaufwand 233
Schwerpunkte des Studiengangs Inklusive Pädagogik 205
Schwerpunkt Kinder und Jugendliche 385
Schwierige Rahmenbedingungen 216
Schwierige Rahmenbedingungen gerade bei schwersten Beeinträchtigungen 390
Schwierigkeiten an der PH Ludwigsburg 429
Schwierigkeit von Lehrer:innen, Souveränität zu teilen 392
Seemannsgeschichten der Kindheit 52
Sektionale Denkweise 406
Selbstbestimmung 213
Selbst- und Fremdzensur 479
Selektionsprozesse in Schule und Gesellschaft 409
Selektionstradition in Deutschland 311
Selektive Barrieren beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule 487
Sensibilisierung der Schulführungskräfte 145
Sichtbarmachung des individuellen Lernprozesses 100
Sichtweisen 253
Siegen 387
Sinn und Unsinn von Untersuchungswiederholungen 336
Situation des deutschen Bildungswesens 104
Situation in Berlin 100
Sonderklassen 129
Sonderpädagog:innen an Grundschulen bei pauschaler Ressourcenzuweisung 346
Sonderpädagogik 480
Sonderpädagogikstelle an der Gesamtschule Winterhude 277
Sonderpädagogikstudium in Bremen 10
Sonderschule 425
Sonderschulen als »Restschulen« 233
Sozialarbeiter:innen in Slums in Indien 308
Soziale Arbeit 408
Soziale Benachteiligung 443

Soziales Netz unter Kindern und Jugendlichen 338
Sozialisation in einer adultistischen Welt 291
Sozialisation in einer Mädchenschule 289
Soziokratische Selbstorganisation von Kindern und Jugendlichen 307
Soziologische Perspektive 168
»Spandauer Verhältnisse« 428
Spannende erste Zeit, wie die Inklusion vorangeht 317
Spannungen zwischen Uni und Praxis 484
Spezialisierungen 144
Spezialisierung in inklusiver Pädagogik in der österreichischen Lehrer:innenbildung 311
Spielräume nutzen 17
Spielraum für Schulen 192
Sprachliche Herausforderungen 62
Stadtschulamt Frankfurt 384
Stärkere Demokratisierung und Partizipation 24
Steigende Separation 238
Stellenvergabe nach Punktesystem 155
Straftäter als Klassenlehrer 54
Streitigkeiten zwischen den Behindertenverbänden 170
Streitpunkte 249, 402
Streitpunkte unter den Integrationsforscher:innen 440
Streitpunkt um Beeinträchtigung 152
Streit um den Behindertenbegriff geht zurück 395
Strukturelle Unterstützung der Inklusion anstelle von Leuchtturmpolitik 199
Studie aus den 1990er Jahren zur Integration 197
Studie »Behindern Behinderte?« 209
Studienangebot an Universitäten und FHs 407
Studiengang Inklusive Pädagogik in anderen Regionen 205
Studien zu Langzeitwirkungen der Integration/Separation 245
Studien zur Zweitsprache 156
Studierende des berufsbegleitenden Studiengangs: Lehramt an Förderschulen 483
Studie zur Auswirkung inklusiven Unterrichts auf die Gesundheit 199
Studie zur Sicht auf Inklusion im Elementarbereich 337
Studium der Kritischen Psychologie 426
Studium in Oldenburg 9
Subkultur Universität 282
Südafrikanischer Diskurs 348
Symbolischer Interaktionismus 169
Synergien verschiedener Ansätze 282
Systemische Grenzen 17
Systemischer Blick auf Prozesse 19
Systemtheorie 480
Systemübergang Kita – Schule 437
Systemveränderungen 202

T

Tagungen mit Feuser und Jantzen 65
Tagung in Wales 296
Tätigkeit als Supervisorin 387
Tätigkeit im Schulamt 143
Teamstrukturen 341
Teamunterricht 154
Teildisziplinen 406
Teilhabe an der Gesellschaft 244
Thema Gesamtschulen in Österreich 200
Themenschwerpunkte im Projektstudium 60
Theoretische Zugänge 399
Theoretische Zugänge nicht vereinheitlichbar und nicht eins zu eins in Praxis umsetzbar 328
Theoriebezug 291
Theorie der gemeinsamen Lernsituationen von Hans Wocken 205
Theorie integrativer Prozesse 322
Theorielastigkeit 22
Tony Booth 150
»Totalintegrierer« 209
Transfer deutsch- und italienischsprachige Kompetenzen 139
Transformationsanspruch auch an Forschung 345
Transformatorische Grundhaltung 332
Transnormalität 196
Trend der psychologischen Perspektive 492
Trilemma der Inklusion 487
Typisch Deutsch 296

U

Überforderung der Lehrkräfte und Kinder 395
Übergang Kita – Grundschule 79
Überindividualisierte Debatte, die die gesellschaftliche Ebene ausblendet 307
Übermächtigkeit formaler Standards zulasten inhaltlicher Tiefe 491
Übertragung von Erfahrungen der Mutter aus dem Zweiten Weltkrieg 272
ULIS 241
Umbau zur inklusiven Schule 103
Umformungsprozesse in Bildungspolitik und Bildungsverwaltung 310
Umgang mit Begriffen in Systemen 326
Umgang mit behinderten Menschen in der DDR 474
Umgang mit Diversität von Lehrkräften 89
Umgang mit ideologischen Fragen 479

Umgang mit Zeit: »Time is life« 343
Umgang zwischen Kindern 336
Umgekehrte Integration 190
Umgekehrte Integration verhindert Weiterentwicklung in Richtung Inklusion 191
Umsetzung der inklusiven Modellregionen 204
Umsetzung der Inklusiven Pädagogik je nach Institution 187
Umsetzung der Theorie in der Praxis 78
Unabhängigkeit und Versetzung nach Mitte 74
Unberücksichtigte Störungsbilder 136
Ungarn 401
Universitäten sollten nicht wie schlechte Schulen werden 294
Universität Frankfurt 384
Universitätsarbeit nicht als langfristiger Karriereplan 277
Unterricht an der Sonderschule 172
Unterscheidung Integration und Inklusion als Streitpunkt 403
Unterschiede des wissenschaftlichen Arbeitens in West- und Ostdeutschland 479
Unterschiede Ost- und Westdeutschland in Bezug auf Qualifikationen 477
Unterschied Kindertageseinrichtung – Schule 384
Unterschiedliche Erwartungen an den Schulversuch Integrative Grundschule 286
Unterstützte Beschäftigung 298
Unterstützung von außen 388
Untersuchungen im Praxisfeld 230
Untersuchungen zum »Ob« vs. »Wie« 249
Untersuchungen zur Integration 150
Untersuchungen zur Klassenwiederholung 241
Untersuchungen zu Schulleistungen 235
Untersuchungen zu Verhaltensstörungen 151
Untersuchungsstrategien 237
Untersuchung zur Qualität der Integration 151
Untersuchung zur Umsetzung des Index für Inklusion 152
Ur-Aufgabe der Pädagoginnen: Kinder zu bilden 23
USA: Alfredo Artiles 348
USA: John O'Brien & Beth Mount 349
USA: Riane Eisler – und viele Querverbindungen 349
USA-Aufenthalt 9

V

Vater Marinesoldat mit Sehbehinderung 272
Veränderte Verantwortlichkeiten 105
Veränderungen von Grundbegriffen 431
Veränderung im Arbeitsmarkt 298
Verbindung zum internationalen Diskurs 299
Verbreitung der Integration in Österreich 174
Verein miteinander (Elternverein) 169
Verein »mittendrin e.V.« 24
Vergleich Studium damals und heute 64
Vernetzung von Schulen und Hochschulen bzw. Universitäten 186
Veröffentlichungskriterien 491
Verpflichtende Praxis in Integrationsklassen in der Lehramtsausbildung 176
Verschiedene Dimensionen der Länder 293
Verschiedene Studiengänge mit diversen Bezeichnungen 405
Verschiedene Zeitpunkte zum Andocken 327
Verschulte Universität 342
Versetzung an die Gesamtschule Köln-Holweide 12
Versetzungsantrag nach Berlin 70
Verstehende Zugänge in der Diagnostik 74
VERSUKI-Studie 437
Vertrauen in Menschen und in Veränderungsprozesse 26
Verwaltungslogik vs. Pädagogiklogik 321
Vielfalt im Alltag 52
Visionäres und pragmatisches Vorgehen 297
Visionen 243
Vom Konkreten zum Allgemeinen 277
Vorbilder 133
Vortrag von Christel Manske in Oldenburg 57
Vorurteilsfreie Erziehung 398

W

Wahl von Praxisstellen im Studium 435
Wahrung der Menschenwürde versus »Leiden« von Menschen mit Behinderung 334
Was bleibt von der »alten Diagnostik«? 99
Was ist das Besondere an der Sonderpädagogik? 346
Wassili Wassiljewitsch Dawydow 494
Wechsel an die HU Berlin 88
Wechsel nach Nordrhein-Westfalen 11
Wechselwirkungen zwischen Heterogenitätsdimensionen in der Schule 282
Weg zum Abitur 201
Weg zur integrativen Pädagogik 423
Weiterbildung 78
Weiterentwicklung der Gesellschaft 17
Weitere wichtige Werke 206
Weiterführende Schulen in Hamburg 319
Welche Räume in der Schule für wen 314
Weniger Praxisbezug 186
Weniger Theorie, mehr Praxis 140
Wenig Rezeption von Schulversuchsstudien 197
Werke von Peter Rödler 206
Wer sind wirklich Forscher:innen? 348

Werte der Inklusion 20
Westdeutsche Schreibpraxis 479
Wichtige empirische Forschungen 20, 246, 248, 439
Wichtige Erkenntnisse aus den letzten Jahrzehnten 242, 398, 437
Wichtige Forscher:innen 439
Wichtige Forschungen zur integrativen Beschulung in der Sekundarstufe 397
Wichtige theoretische Grundlagen 20
Wichtigkeit der Raumthematik 62
Widersprüche beim Thema Zeit 344
Widerspruch Neoliberalismus und Grundidee der Inklusion 188
Widerspruch Pisa und Inklusion 153
Widerstände 240
Widerstand leisten 216
Wiederaufgriff der Habilitation 477
Wie gelingt Inklusion gut? 438
Wie heißen die neuen Pädagog:innen? 214
Wirksamkeit der Klassenwiederholung 242
Wissenschaftliche Begleitung 172, 279
Wissenschaftliche Begleitung in der Sekundarstufe I – stark prozessbezogen 288
Wissenschaftliche Begleitung von integrativen Schulversuchen 171
Wissenschaftliche Mitstreiter:innen 386
Wissenschaftlicher Werdegang 385
Wissenschaftliches Arbeiten in Westdeutschland 478
Wohnortnahe Beschulung 244
Wolfgang Jantzen 494

Y

Yaacov Hecht 308

Z

Zahlen: schnelle Entwicklung der Integration 232
Zeit in Frankfurt 480
Zentraler Stellenwert von dialogischem Mentoring 309
Zentral gesteuerte Diagnostik 85
Zivildienst in einer »MF-Gruppe« 271
Zugänglichkeit jeder zurückliegender Forschung 397
Zugang zur integrativen Pädagogik 167
Zugang zu Wissen vor dem Internet 146
Zukünftige Aufgaben und Herausforderungen in der Forschung 251
Zukünftige Aufgaben und Herausforderungen in der Praxis 251
Zusammenarbeit mit einer Montessori-Lehrerin 67
Zusammenarbeit mit Therapeut:innen 312
Zusammenarbeit mit Therapeut:innen, Ärzt:innen, Optometrist:innen, dem Jugendamt etc. 83
Zusammenarbeit von einem multiprofessionellen Team 288
Zusammenarbeit von Integrationsperson und Fachlehrerin 143
Zusammendenken von Entwicklungs- und Fachperspektive 92
Zusammenspiel von Theorie und Praxis 295
Zusatzqualifikation 138
Zuständigkeitsfrage 408
Zuweisung der Lehrpersonen 155
»Zwang zur Inklusion« 213
Zwei-Gruppen-Theorie 394
Zweiter Bildungsweg 168

Psychosozial-Verlag

Müller, Frank J. (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

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



2018 • 365 Seiten • Broschur
ISBN 978-3-8379-2772-6



2018 • 446 Seiten • Broschur
ISBN 978-3-8379-2773-3

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. Ergänzt werden die jeweiligen Interviews durch je einen repräsentativen Artikel des Interviewten und durch ausgewählte Literaturlisten.

Walltorstr. 10 · 35390 Gießen · Tel. 0641-969978-18 · Fax 0641-969978-19
bestellung@psychosozial-verlag.de · www.psychosozial-verlag.de

Psychosozial-Verlag

Georg Feuser, Thomas Maschke (Hg.)

Lehrerbildung auf dem Prüfstand

Welche Qualifikationen braucht die inklusive Schule?



2013 · 352 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2300-1

Bereits seit vier Jahrzehnten werden Integration und Inklusion in der Schule diskutiert und praktiziert. Dennoch wird die aktuelle LehrerInnenbildung den Ansprüchen eines inklusiven Schulwesens noch nicht gerecht.

Diesen unbefriedigenden Zustand nehmen die ausgewiesenen FachautorInnen zum Anlass, die Voraussetzungen gelingender inklusiver Schul- und Unterrichtspraxis herauszuarbeiten. Die Rahmenbedingungen werden ebenso erörtert wie rechtsphilosophische Grundfragen und Möglichkeiten der Bewältigung alltäglicher Grenzerfahrungen von PädagogInnen durch Aus- und Weiterbildung sowie beratende Prozesse. Eine ausführliche Darstellung bestehender Ausbildungsgänge und -formen rundet den Band ab, wobei unter anderem der Einbezug von »Betroffenen« sowie internationale Perspektiven berücksichtigt werden.

Mit Beiträgen von Marion Baldus, Ulrike Barth, Carmen Dorrance, Christiane Drechsler, Reinald Eichholz, Georg Feuser, Ewald Feyerer, Heinrich Greving, Götz Kaschubowski, Theo Klauß, Thomas Maschke, Wilfried Prammer, Eva Prammer-Semmler, Marianne Wilhelm und Kerstin Ziemen

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 Biografie 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.

Der dritte Band enthält Interviews und Begleitmaterial von Andreas Hinz, Barbara Brokamp, Dietlind Gloystein, Edith Brugger-Paggi, Ewald Feyerer, Gérard Bless, Ines Boban, Maria Kron, Monika Schumann und Ute Geiling.

Frank J. Müller, Prof. Dr., ist Sonderpädagoge und Professor für inklusive Pädagogik bei Beeinträchtigungen des Lernens und der Geistigen Entwicklung in den Sekundarstufen an der Universität Bremen.

www.psychosozial-verlag.de

ISBN 978-3-8379-3097-9