

Frank J. Müller (Hg.)

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

Band 1



Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser,
Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann,
Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen



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 1: Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser,
Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann,
Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen**

Psychosozial-Verlag

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



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



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

Originalausgabe
2018 Psychosozial-Verlag, Gießen
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de
Umschlagabbildung: *Eltern für Integration – Demonstration für eine Schule für alle*
Foto: Gisela Lau
Umschlaggestaltung nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
ISBN 978-3-8379-2772-6 (Print)
ISBN 978-3-8379-7397-6 (E-Book-PDF)

Inhalt

Gekommen, um zu bleiben – Erfahrungen aus vier Jahrzehnten Gemeinsamer Unterricht	7
<i>Alfred Sander</i>	
Interview	9
Inklusion macht Schule – Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen	23
<i>Hans Eberwein</i>	
Interview	35
Integrationspolitik als notwendiger Ansatz zur Weiterentwicklung integrationspädagogischen Denkens und Handelns	67
<i>Helmut Reiser</i>	
Interview	79
Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle	97
<i>Jutta Schöler</i>	
Interview	115
Die Arbeit von Milani-Comparetti und ihre Bedeutung für die Nicht-Aussonderung behinderter Kinder in Italien und in der Bundesrepublik Deutschland	141

Rainer Maikowski

Interview	159
Entwicklung der Gemeinschaftsschulen in Berlin	171

Reimer Kornmann

Interview	187
Von der Auslesediagnostik zur Förderdiagnostik: Entwicklungen, Konzepte, Probleme	207

Ulf Preuss-Lausitz

Interview	227
Separation oder Inklusion – Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung	245

Ulrike Schildmann

Interview	271
Die Geschlechterdimension in der Integrationspädagogik	283

Wolfgang Jantzen

Interview	293
Schwerste Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen anhand der Beispiele Anenzephalie, Epilepsie und Autismus	335
Register	359

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

Das Thema Inklusion hat mit der UN-Konvention zu den Rechten der Menschen mit Behinderung einige Aufmerksamkeit erfahren. Gleichmaßen 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 Forschungserkenntnisse zum Gemeinsamen Unterricht vorliegen, scheint oftmals in Vergessenheit zu geraten. In wissenschaftlich begleiteten Modellprojekten in zahlreichen alten Bundesländern (und Brandenburg) wurden die PraktikerInnen in der Entwicklung begleitet und die Erkenntnisse systematisch dokumentiert. Diese erste Generation von ForscherInnen (und zugleich meist HochschullehrerInnen) ist innerhalb eines kurzen Zeitraums aus dem Dienst ausgeschieden. In einem Gespräch mit Jutta Schöler auf der Integrationsforschungstagung in Wartaweil 2012 entstand dann die Idee zu diesem Interviewprojekt.

Im Rahmen einer Interviewreihe wurden 18 WissenschaftlerInnen aus dem Bereich der Integrationspädagogik zu ihren Erfahrungen aus den vergangenen 40 Jahren befragt. In diesem ersten Band sind die folgenden neun ForscherInnen vertreten: Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser, Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann, Wolfgang Jantzen.

Im zweiten Band werden die Interviews von: Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken, Helga Deppe, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg, Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch folgen.

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

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

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

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

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

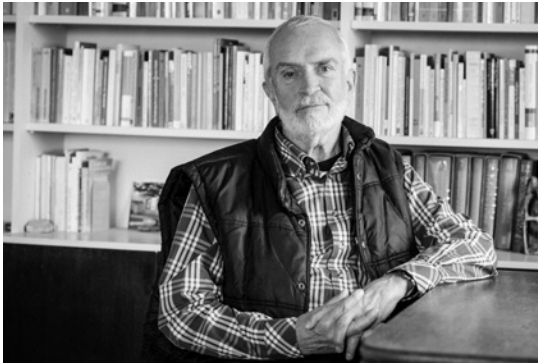
Methodische Bemerkungen: Es handelt sich um Leitfadeninterviews, die im Zeitraum von August 2014 bis November 2015 persönlich zumeist bei den Befragten vor Ort geführt wurden. Der Leitfaden wurde den Befragten im Vorfeld zur Verfügung gestellt. Die Aufnahmen wurden als Schriftdeutsch transkribiert und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

Einzige Ausnahme ist der Text von Hans Eberwein, der aus gesundheitlichen Gründen die Interviewfragen schriftlich beantwortete.

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



Wie kamen Sie selbst denn zur integrativen Pädagogik?

**Einstieg in das
Thema Integration**

Also, ich war zuerst Volksschullehrer und habe dann ein Aufbaustudium zum Sonderschullehrer gemacht. Als Sonderschullehrer habe ich in der Praxis an Lernbehindertenschulen damals bald gesehen, dass sicher nicht alle Kinder dort gut untergebracht sind. Ich habe bei manchen gar nicht verstanden, warum die auf der Hilfsschule, wie man damals noch sagte, sind. Dann habe ich in einem Kongress den damaligen Vorsitzenden des Verbandes deutscher Sonderschulen (VdS) kennengelernt, Heinz Schrader aus Flensburg. Er war nicht sehr lange Vorsitzender. Heinz Schrader war wohl zu kritisch eingestellt für den VdS. Er hat mich mit Effizienzstudien bekannt gemacht, vor allem aus den USA, über die Wirksamkeit vom Sonderklassenbesuch im Vergleich zum Regelklassenbesuch und das Thema hat mich fasziniert. Ich habe mich eingearbeitet und das hat meine Zweifel an der Berechtigung der Sonderschule noch wesentlich verstärkt. Ja, und so wurde ich zum Gutachter und Sachverständigen für die Kommission Sonderpädagogik des Deutschen Bildungsrates berufen, der ja in den Jahren 1970 bis 1973 ein Grundwerk für Integration, vor allem für mehr schulische Integration, geschaffen hat. Von da an war ich voll von dem Thema gefesselt. Das war der Einstieg, das waren die frühen 70er Jahre.

Und wie ging's dann weiter?

**Politische Lage
im Saarland**

Ja, dann haben vor allem Berliner Modellschulen, zu Anfang die Fläming-Schule, später dann die Uckermark-Schule, durch Literatur und auch durch Tagungen, die dort stattfanden, großes Interesse bei allen integrationsinteressierten Menschen geweckt und haben dazu angeregt, in anderen Städten, in anderen Bundesländern Ähnliches zu versuchen. Hier im Saarland ging das zunächst ganz schleppend. Eigentlich hat sich im Saarland nur die Gewerkschaft Erziehung und Wissen-

schaft (GEW) dafür stark gemacht. Mitte der 80er Jahre kam es endlich zu einem Regierungswechsel im Land, die bis dahin ständig vorherrschende CDU wurde abgelöst durch Oskar Lafontaine und eine SPD-Regierung. Lafontaine hat den Psychologieprofessor Diether Breitenbach zum Kultusminister berufen. Breitenbach war ein Freund von mir. Ich war damals auch schon an der Uni und nicht mehr im Schuldienst. Breitenbach hat bald zu mir gesagt: »Mach mal einen guten Plan für Integration in den Schulen, dann bringen wir das im Landtag durch.« Aus dem Entwurf entstand eine schulrechtlich gesicherte Basis für Integration, die hier im Saarland dann Jahr für Jahr langsam voranging.

Und vorher waren es auch Modellversuche, oder gab es vorher noch gar nichts in Sachen Integration?

Integrative Regel- beschulung statt Modellversuch

Vor 1985 gab es hier keinen Modellversuch. Als Breitenbach Kultusminister wurde, hat er gesagt: »Ihr könnt sofort irgendwo anfangen, ich erkläre das dann zum Modellversuch.« Der wurde aber nicht groß wissenschaftlich begleitet. Im ersten Jahr wurden drei Kinder im ganzen Land integrativ unterrichtet, wir haben das verfolgt, beraten und auch näher darüber berichtet, aber ein eigentlicher Modellversuch im Saarland war es damals nicht.

Das heißt, es ging gleich 1986 mit einer Regelbeschulung los?

Schulgesetzände- rung

Ja, 1986 wurde das Schulordnungsgesetz des Saarlandes im Landtag neu formuliert und darin stand der Satz, dass zu den Aufgaben der Schulen der Regelform auch die Unterrichtung und Erziehung von Kindern mit Behinderung zählen. In der dazugehörigen Durchführungsverordnung gab es dann allerdings wieder schulrechtliche Einschränkungen im Sinne von: soweit die Bedingungen in der Schule das ermöglichen und das Wohl des Kindes gesichert ist usw. Im Jahre 1987 wurde dann erstmals eine darauf bezogene Integrationsverordnung erlassen, die über 20 Jahre lang gegolten hat. Sie ist erst jetzt durch eine neue »Inklusionsverordnung« abgelöst worden.

Und dann gab es aber ab 1986 eine wissenschaftliche Begleitung?

Wissenschaftliche Begleitung

Ja. Die war übertragen an unser Institut Erziehungswissenschaft, Arbeitseinheit Sonderpädagogik an der Universität des Saarlandes. Von unserer Arbeitseinheit aus haben wir dann jährlich, manchmal auch im Zweijahresabstand, buchförmige Veröffentlichungen über die Entwicklungen der Integration im Saarland herausgegeben (*Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik*, insgesamt 12 Bände). Wir standen damals in engem Kontakt zu entsprechenden wissenschaftlichen Begleitgruppen in Berlin, Frankfurt a. M., Hamburg und einigen anderen. Wir haben uns recht oft auf bundesweiten Tagungen getroffen und auch Hospitationsbesuche durchgeführt.

Welche Eigeninteressen und Schwerpunkte waren für Sie besonders relevant?

Da ich aus der Sonderschule »Lernen« hervorgegangen bin, war für mich ein großer Interessenschwerpunkt, dort viel genauer hinzuschauen, um möglichst vielen Kindern dieses Abstellgleis zu ersparen. Wir haben das unter anderem dadurch versucht, dass wir in Sonderschulen und auf Sonderschullehrerversammlungen für die Integrationsidee geworben haben. Damals gab es noch keinen Rückhalt aus den Vereinten Nationen, aber immerhin aus dem Deutschen Bildungsrat. Die Bildungsratsempfehlung von 1973 lag ja vor. Mit diesem Hintergrund und dem saarländischen Schulordnungsgesetz zusammen ist es gelungen, eine Reihe von Sonderschullehrern und -lehrerinnen dafür zu interessieren, ambulante Integrationsunterstützung in Regelschulen durchzuführen. Die Zahlen der Integrationskinder nahmen von Jahr zu Jahr zu. In der Öffentlichkeit haben wir damals jährlich ein landesweites Integrationsfest durchgeführt für alle Beteiligten, für Kinder, Eltern, ErzieherInnen und Lehrkräfte, und so kam es statistisch gesehen zu einem ziemlich regelmäßigen, manchmal auch sprunghaften Anstieg der Integrationsquote – bis im Saarland die Finanzmisere verstärkt zugeschlagen hat.

Verbreitung der Integrationsidee

Das Saarland ist ja eins der ärmsten Bundesländer, jedenfalls unter den alten Bundesländern. Seit im Land verschärfte Sparvorschriften galten, wurde und wird auch das Bildungswesen nur noch mangelverwaltet. Anders in den ersten Jahren, als Breitenbach Kultusminister war; da konnte man zum Beispiel zehn Ambulanzlehrerstunden für einen Integrationsschüler kriegen, wenn man begründen konnte, dass es zehn sein müssen.

Abbau der Ressourcen**Und dies für den Schwerpunkt Lernen?**

Ja, auch im Schwerpunkt Lernen. Dort ist inzwischen die Stundenzahl ganz zusammen geschrumpft auf 2,4 Wochenstunden oder so. Verrückt!

Und gab es noch andere Interessensschwerpunkte, wo Sie sagen würden, die lagen Ihnen besonders am Herzen?

Ja. Wir haben von Anfang an beobachtet, dass die Schulleitungen für unser Vorhaben wichtig sind. Wir haben also versucht, die Schulleitungen von Regelschulen und Sonderschulen für die Idee der Integration zu gewinnen; und haben zugleich versucht, für die Ambulanzlehrer und -lehrerinnen Aufstiegsmöglichkeiten zu schaffen. »AmbulanzlehrerInnen« hießen die SonderschullehrerInnen, die ambulant zur Integrationsunterstützung in Regelschulen arbeiteten. Denn junge Kollegen und Kolleginnen, die für die neue Integrationsidee zu begeistern waren, waren ja naturgemäß am Anfang ihrer Laufbahn, vielleicht am Anfang der Familiengründung usw., und da spielte für viele auch die Karriere eine gewisse Rolle. Es wäre also schön gewesen, wenn man viele AmbulanzlehrerInnen eben auf Konrektorstellen und gegebenenfalls auf Rektoratsstellen hätte kriegen können. Das wurde aber vom

AmbulanzlehrerInnen als integrationsfreundliche Schulleitungen

Ministerium, nicht vom Minister, sondern von den mittleren Etagen im Ministerium, nach Kräften verhindert. Denn in den mittleren Etagen saßen meistens Leute mit dem alten Konzept im Kopf. Mit ihnen gab es ständig Auseinandersetzungen.

Also Ziel war, dass die AmbulanzelehrerInnen an den Regelschulen in Konrektor-Positionen kommen oder an den Förderzentren?

Letzteres. Die konnten eine Stelle als SonderschulkonrektorIn erhalten, aber dabei ambulant tätig bleiben. Vielleicht nicht mit allen 24 Wochenstunden, aber mit einer begrenzten Stundenzahl ambulant und nur mit dem Rest stationär in ihren Förderzentren. »Förderzentrum« war ein Begriff, den wir hier auch lange verwendet haben, aber der bekam dann im Saarland eine etwas andere Bedeutung. Die stationären Sonderschulen waren bei uns keine Förderzentren.

Gab es sonst noch Sachen, wo sie schwerpunktmäßig dran gearbeitet haben?

Kontakt zum Lehrerfortbildungsinstitut

Ja. Als sich die finanzielle Misere abzuzeichnen begann, haben wir engen Kontakt zum Landesinstitut für Pädagogik und Medien gesucht. Das ist im Saarland das staatliche Lehrerfortbildungsinstitut, LPM abgekürzt. Es ist uns gelungen, in LPM-Referatsleiterstellen Leute von unserer Gruppe unterzubringen, sodass dann vom Lehrerfortbildungsinstitut verstärkt integrationsbezogene Veranstaltungen angeboten wurden. Das war auch, sagen wir mal, strategisch wichtig, weil sich dadurch die Idee weiterverbreitet hat. Nicht nur die GEW Saarland und unser Institut an der Uni, sondern auch das LPM haben dann »ins gleiche Horn geblasen«.

**Arbeitseinheit
Sonderpädagogik
bekommt neue
Fachkräfte**

Damals trat noch ein weiterer Interessenschwerpunkt hinzu: Kompetenzerweiterung. Unsere Arbeitseinheit Sonderpädagogik an der Uni bekam auf Antrag einige weitere Lehrkräfte, zum Beispiel aus der Hörgeschädigtensparte, denn inzwischen waren wir weit über den Bereich »Lernbehinderte« und »Verhaltensauffällige« hinausgegangen. Im Saarland gab es eben zunehmend auch blinde und schwerhörige Kinder in Regelschulen. Um auch da eine vernünftige, also fachkundige wissenschaftliche Begleitung zu gewährleisten, haben wir auf Antrag vom Ministerium solche Kollegen und Kolleginnen in unser Institut abgeordnet bekommen; einige auch vom Arbeitsamt als ABM-Kräfte. Das war natürlich eine wichtige Erweiterung.

Und in der Forschung gab es da Sachen, wo Sie sagen ...?

In der Forschung gab es in unserer Arbeitseinheit viele Initiativen. Wichtig war vor allem in den ersten Jahren, dass wir jährlich detailliert berichteten, dies auf der Grundlage von Erhebungen, Schulbesuchen, Beratungen, oft auch von systematischen Befragungen von LehrerInnen, SchülerInnen und Eltern. Wir haben damals ja in fast jedem Jahr einen Forschungsbericht über viele aktuelle Fragen herausgegeben. Die Reihe *Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik* ist die wesentliche forschungsbezogene Dokumentation unserer Arbeitseinheit.

Dekategorisierung

Spezielle Fragen betrafen die Rolle der Klassifizierung von Behinderung. Man muss ja sehen, dass damals noch neun bzw. zehn Sonderschultypen definiert waren und das eigentlich von keiner Seite ernstlich infrage gestellt wurden. Bei unserer Begegnung mit der Praxis in der wissenschaftlichen Begleitung hat sich aber herausgestellt, dass das oft ziemlich willkürliche Zuordnungen sind. Ich habe dann auf der einen oder anderen Fachtagung außerhalb des Saarlandes darüber gesprochen. Dann hat das Bildungsinstitut der OECD in Paris, das CERI (Center of Educational Research and Innovation) eine Tagung zum Thema Deklassifizierung, Dekategorisierung von Menschen mit Behinderung veranstaltet. Als Impulsgeber ist der US-amerikanische Professor Nicholas Hobbs gewonnen worden. Ich war als Vertreter der Bundesrepublik dabei. Es war ein kleiner internationaler Kreis, 20 Leute vielleicht. Von dort habe ich sehr viel mitgenommen bezüglich der Dekategorisierung behinderter Menschen, das war dann jahrelang ein weiterer Forschungsschwerpunkt. An unserem Institut war auch Hans Meister tätig, Professor für Pädagogische Psychologie und ausgebildeter Sonderschullehrer. Hans Meister hat ganz parallele Aktivitäten für den Elementarbereich, Kitabereich durchgeführt mit einer eigenen Projektgruppe. Wir haben sehr eng zusammengearbeitet; gerade auch die Frage der Klassifikation oder Deklassifikation haben wir auf weiten Strecken gemeinsam vorangetrieben.

Und können Sie die Position zur Deklassifizierung, noch mal kurz zusammenfassen, also was auch mögliche Alternativen wären? Weil heute haben wir ja immer noch die Förderschwerpunkte und sind da noch nicht wirklich ein Stück weiter.

Kind-Umfeld-Analyse

Ja, genau. Also wir haben daraus ein Konzept entwickelt, das wir Kind-Umfeld-Diagnose nannten oder Kind-Umfeld-Analyse. In eine sonderpädagogische KMK-Empfehlung wurde unser Konzept Kind-Umfeld-Analyse auch aufgenommen und damit bundesweit unter die Fachleute gebracht. Das geht also auf Nicholas Hobbs zurück. Er hat damals in Paris sehr deutlich dargelegt, dass ein Mensch mit Behinderung nicht allein nach den Behinderungsmerkmalen klassifiziert werden darf, weil das an den wahren Bedürfnissen des oder der Betroffenen vorbeigeht. Es hängt vielmehr ganz stark davon ab, in welchem Umfeld er lebt. Dies gilt nicht nur für das Schulalter, sondern auch für das vorschulische und – entsprechend modifiziert – für das erwachsene Alter. Die Kind-Umfeld-Diagnose wurde dann auch in der saarländischen Integrationsverordnung (IVO) vorgeschrieben und war über 20 Jahre lang die Grundlage für schulische Entscheidungen. Es wurde also nicht mehr klassifiziert »das Kind ist blind« oder »das Kind ist lernbehindert«, sondern es wurde geprüft, in welche konkrete Schule dieses Kind denn gehen soll und wie dort die Bedingungen sind. Im Rahmen der Umfeld-Diagnose wurde und wird dann in der Regelschule geprüft: Wie groß wird die Klasse sein? Wie steht die Lehrerin oder der Lehrer der Regelschule dazu, solch ein Kind aufzunehmen? Welche Unterstützung kann vonseiten der Eltern gebracht werden, ohne sie zu

überfordern? Und so weiter. All diese Umfeldmerkmale spielen also eine wichtige Rolle für die abschließende Empfehlung über die Platzierung und Unterstützung, eine ebenso wichtige Rolle wie die behinderungsbezogenen Merkmale, die in klassischer sonderpädagogischer Diagnostik erhoben werden. Das war das praktische Ergebnis dieser Dekategorisierungskampagne.

Und wie ist da die Situation heute? Wird es immer noch so in der Form genutzt, oder? Also Berlin macht beispielsweise klassisch Testdiagnostik aus den 80er Jahren HAWIK, CFT, das ganze Programm.

Heute ist es hier im Lande so, dass die örtliche Grundschule jedes Kind aus ihrem Einzugsbereich aufnehmen muss, dies steht gar nicht infrage. Aber wenn die Eltern eines behinderten Kindes, Schulneulings, es anders wünschen, müssen sie selbst einen Antrag auf Aufnahme in die Förderschule stellen. Ohne diesen Antrag der Eltern findet kein HAWIK usw. statt, sondern das Kind geht in die örtliche Grundschule und dort wird dann von der Klassenlehrerin oder dem Klassenlehrer und den Inklusionslehrkräften, den früheren AmbulanzlehreInnen, gesehen, welche Bedürfnisse vorliegen. Also was an zusätzlichen Unterstützungsmaßnahmen oder an angemessenen Vorkehrungen im Sinne der Behindertenrechtskonvention eingebracht werden muss.

Sie haben es schon so ein bisschen angesprochen, aber welche MitstreiterInnen waren für Sie besonders wichtig?

MitstreiterInnen

Ich habe schon Hans Meister genannt, meinen direkten Kollegen und Freund. Dann Hans Wocken und Ulf Preuss-Lausitz, die hatten wir auch öfter ins Saarland eingeladen als Referenten. Dann Erwin Schwartz, ich weiß nicht, ob der Name Ihnen noch etwas sagt. Erwin Schwartz war Jahrzehnte lang Bundesvorsitzender des Arbeitskreises »Grundschule« mit Sitz in Frankfurt a. M. Er war sehr offen für die Integrationsbestrebungen, die ja auch die Grundschule wesentlich betrafen. Ich war Mitglied im Arbeitskreis »Grundschule«, aber lange ohne besondere Aktivitäten. Erwin Schwartz hat mich in eine bundesweite Kommission berufen, die ich ein paar Jahre lang geleitet habe. »Schulschwache Kinder in der Grundschule« hieß die Kommission, und so hießen auch zwei oder drei Bände, die wir dort erarbeitet haben. Also Erwin Schwartz und der Arbeitskreis »Grundschule« waren für die Integrationsverbreitung wichtig. Helmut Reiser und Helga Deppe, beide in Frankfurt a. M., waren weitere wichtige KollegInnen für uns, mit denen wir viele Kontakte hatten. Auch Renate Valtin, die sich nicht zentral um Integration gekümmert hat, aber um Legasthenie und alles, was damit zusammenhängt. Weitere wichtige Fachkontakte hatten wir mit Anton Reinartz in Dortmund, mit Jakob Muth in Bochum, mit Hans Eberwein in Berlin, mit Georg Feuser in Bremen. Aus unserer Arbeitseinheit an der Uni Saarbrücken will ich noch weiter nennen: Hildeschmidt (Anne Hildeschmidt), Irmtraud Schnell, Klaus Christ, Peter und Marianne Raidt –

stellvertretend für fast zehn weitere gute Mitstreiter und Mitstreiterinnen. Das sind so die wichtigsten Namen, wie sie mir gestern Abend eingefallen sind.

Welche Bezüge gab es zur Praxis?

Das fing für mich schon vor den Integrationsbestrebungen an. Ich war, wie schon kurz erwähnt, nach einem PH-Studium zunächst Volksschullehrer und war hier im Landkreis Saarbrücken in Quierschied an einer Volksschule eingesetzt, 6. Klasse. Ein Junge war als Folge der Kinderlähmung an beiden Beinen gelähmt, er wurde jeden Morgen von seinem Vater auf der Vespa in die Schule gebracht. Mitschüler nahmen ihn dann rechts und links unter den Armen und trugen ihn in die Klasse. Ich fand es schnell ganz selbstverständlich, dass der Junge in unsere Klasse gehört. Das war also der erste Bezug zur Integrationspraxis, wobei ich da noch ganz theoretisieren mit umgegangen bin.

Frühe Praxiserfahrungen

Ein paar Jahre später wurde ich dann an die PH in Saarbrücken abgeordnet, als pädagogischer Assistent im Fachgebiet Psychologie, und habe in dem Zusammenhang auch Unterrichtsentwürfe und kleine Curricula mit Lehramtsstudierenden in Bezug auf die Aufnahme behinderter SchülerInnen erarbeitet und mit vielen Lehrern und Lehrerinnen in den Praktikumsschulen besprochen. Das hatte ebenfalls viel Bezug zur Praxis. Nachdem ich die Sonderschullehrerausbildung in Stuttgart und Tübingen absolviert hatte, habe ich nebenamtlich auch als ambulanter Sprachheillehrer im Saarland gearbeitet, habe im nördlichen Saarland Sprachheilkurse erteilt. Außerdem war ich in den frühen Jahren schon bald Mitglied der GEW geworden und im VDS Saarland aktiv im Vorstand, zum Beispiel als Schriftleiter für das Mitteilungsblättchen. Und da hatte man natürlich sehr viele Informationen aus der Praxis und auch Begegnungen mit Beschwerden aus der Schulwirklichkeit.

Abordnung an die PH

Und dann in der späteren Karriere an der Uni, wie ging es dann da weiter?

Als pädagogischer Assistent an der PH konnte ich berufsbegleitend an der Uni studieren, und zwar Erziehungswissenschaft, Psychologie und Soziologie. Ich habe dann in diesen drei Fächern den Magister gemacht, das war dann die Grundlage für eine Bewerbung um eine Akademische Ratsstelle an der PH Saarbrücken. Ich bekam diese Stelle. Die PH wurde zwar im Jahr 1978 aufgelöst, aber vorher hatte ich nach dem Magister an der Uni in den drei Fächern weiter studiert und wurde 1971/72 promoviert.

Berufsbegleitendes Studium

Was für ein Thema?

»Die Sonderschulen im Saarland – eine vergleichende Untersuchung ihrer Entwicklung bis zur Eingliederung in die Bundesrepublik Deutschland.« Anno 1957 wurde ja das Saarland nach einer Volksabstimmung in die BRD eingegliedert und mein Doktorvater war ein interessierter historischer Pädagoge, Josef Dolch.

Promotion

Durch die Promotion wurde ich dann zur Mitwirkung am Rande des Deutschen Bildungsrates berufen und habe ein größeres Thema für den Bildungsrat bearbeitet, wodurch mein Name vielleicht ein bisschen bekannt wurde, sodass ich dann ab und zu einen Hinweis bekam, ich könnte mich ja hier und da bewerben. Dies habe ich auch gemacht, zum Teil mit Erfolg. Als 1978 die PH geschlossen wurde, war ich schon durch Hausberufung Professor für Pädagogik entwicklungsgestörter Kinder an der PH geworden und ging dann mit dieser Professur an die Uni über. Viele PH-KollegInnen wurden nämlich einfach an die Universität des Saarlandes versetzt. Aber »... entwicklungsgestörter Kinder« hieß meine Stelle dann nicht mehr, sondern Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik. Das war meine Lehrstuhlumschreibung an der Uni ab 1978, und so blieb sie bis zur Pensionierung 2003.

Und während der Zeit an der Uni, da gab es dann über die wissenschaftliche Begleitung dennoch Kontakte zur Praxis oder?

Zusammenarbeit mit der Politik

Ja, natürlich. Wir haben ja weiterhin intensiv in der Schulpraxis geforscht für unsere Berichte in den *Saarbrücker Beiträgen zur Integrationspädagogik* und in anderen Organen und auf Fachtagungen. Fast jedes Jahr ein neues dickes Buch, wie von Kultusminister Breitenbach gewünscht. Einige sind ganz gut geworden. Diether Breitenbach blieb allerdings nicht ständig Bildungsminister. Mit seinen Nachfolgern, obwohl die auch aus der SPD kamen, war die Zusammenarbeit dann nicht so einfach. Breitenbach war nämlich Lehrersohn, sein Vater war Schulleiter in Nordrhein-Westfalen gewesen, und da hat Breitenbach als Kind schon – sagen wir mal – erste »graue« Integration miterlebt. Denn sein Vater hatte auch behinderte Kinder in die Schule aufgenommen und nicht abgegeben, nicht gemeldet. Mit den späteren saarländischen SPD-Ministern ging das nicht mehr so glatt, aber wir waren an der Uni inzwischen ja fest institutionalisiert und konnten von dort aus weiter forschen und auch sehr viel Praxisbetreuung und -beratung im Lande durchführen.

BeraterIn in Förderausschüssen

Wenn es irgendwo haperte, wenn eine Integrationsmaßnahme im Laufe des Schuljahres zu scheitern drohte, war in der Integrationsverordnung vorgesehen, dass dann der Förderausschuss, ein fünfköpfiges Gremium, wieder zusammentreten muss, um gemeinsam nach Lösungen zu suchen. In vielen dieser Förderausschusssitzungen wurde auch jemand von unserer Projektgruppe als BeraterIn mit eingeladen, sodass wir oft helfen konnten. Und andererseits aber auch mitbekamen, wie es in uninteressierten Regelschulen schiefgehen kann.

Was waren aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen?

Herausforderungen auf Verwaltungsebene

Ich habe es schon angedeutet: In erster Linie hier im Land war das die Auseinandersetzung mit der Schulverwaltung, nicht mit der Ministeriumsspitze, aber mit den mittleren Chargen; und auch auf der Ebene der Schulräte, die ja regional zuständig waren, war es oft schwer, Integrationsmaßnahmen durchzusetzen, und

zwar so durchzusetzen, dass nicht das betroffene Kind darunter hätte leiden müssen. Das Sonderschulreferat im Kultusministerium war grundsätzlich sehr, man kann schon sagen, ablehnend eingestellt gegenüber dem, was von uns an der Uni kam. Wir haben uns damals auch öfter mit Ulf Preuss-Lausitz über den Arbeitskreis Gemeinsame Erziehung (AK GEM) beraten, um vielleicht etwas aus Berlin zu lernen. Im Saarland wurde eine ähnliche »Landeskommission für Integration« ins Leben gerufen, Vorsitzender war in den ersten Jahren Klaus Christ aus unserer Projektgruppe, aber so erfolgreich wie AK GEM waren wir hier meistens nicht. Das war eigentlich auf der schulpolitischen Ebene die größte Herausforderung im Lande. Ich würde dazu gerne noch sagen, dass das unsere Forschung ein Stück weit beeinträchtigt hat. Wir haben so viele unzählige Strategiegespräche oder taktische Erörterungen unter uns durchgeführt, dass wir weniger Zeit hatten, unabhängig von diesen drängenden Alltagskonflikten vernünftige, langfristige angelegte Forschungsaufgaben zu betreiben.

Das heißt, der bildungspolitische Anteil und die Netzwerkarbeit waren dominierende Bestandteile.

Ja. Das lief unter »Politikberatung«. Wir dachten zunächst, Politikberatung muss jetzt erst mal ein, zwei Jahre lang intensiv gemacht werden, und dann kann man sich wieder der Grundlagenforschung oder auch angewandter Schulforschung von langfristiger Dauer widmen; aber das war zum Teil ein Irrtum. Politikberatung blieb eigentlich immer ein Thema.

Politikberatung als dauerhafte Aufgabe

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Damals ist auf vielen Tagungen das Motto vorgetragen und auch begründet worden: »Integration beginnt in den Köpfen«. Zum Beispiel hat Georg Feuser das sehr nachdrücklich vorgetragen. Aber es gab *jetzt* die Kinder, die auf Antrag ihrer Eltern integrativ zu beschulen waren, und man brauchte *jetzt* Lehrkräfte dafür. Man muss also manche LehrerInnen, die nicht so von Herzen für Integration waren, ermutigen und sanft überreden und Hilfen anbieten. Kurzum, wir haben dieses Motto »Integration beginnt in den Köpfen« für uns umformuliert in »Integration beginnt, wenn der Kopf veränderungsfähig ist«. Also wenn der Kopf, wenn der ganze Mensch in der Praxis der Integration erlebt, dass sie ja gelingen kann, dass sie sogar für die Lehrkraft und für die MitschülerInnen nützlich sein kann und Freude bereiten kann. Wir haben also nicht auf die Einstellungsänderung im Kopf als Voraussetzung gewartet, sondern Zögernde ermutigt und beraten. Und ich meine, dass sollte auch jetzt in der Epoche der Inklusion keinesfalls vergessen werden. Inklusion ist ja ein breiterer Ansatz, als es damals die Integration behinderter Kinder war, und auch heutzutage gibt es ja viele Lehrer und Lehrerinnen, die entsetzt die Hände über den Kopf zusammenschlagen: »Was kommt da auf

Integration und Inklusion brauchen ein Stück weit Überredungskunst

uns zu mit der Inklusion?« Ich meine, auch da darf man nicht nur auf Freiwillige setzen, sondern wenigstens bei der großen Mittelgruppe, die nicht hundertprozentig dagegen ist, aber auch nicht hundertprozentig dafür, bei dieser Mittelgruppe sollte man beraten, ermutigen, Hilfen anbieten und unterstützen.

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

Kind-Umfeld-Analyse, Dekategorisierung

Ja. Die Kind-Umfeld-Diagnose (KUD) oder Kind-Umfeld-Analyse ist in den meisten Bundesländern ja gemäß KMK-Empfehlung übernommen worden, aber ich habe manchmal den Eindruck, dass der Sinn dieses Ansatzes ein bisschen in Vergessenheit gerät. Es ist einfach wichtig, dass bei diesem diagnostischen Verfahren das »Kind in seinem Umfeld« als systemische Ganzheit gesehen wird. Die kleinste sinnvolle diagnostische Einheit in der Integrationspädagogik ist das Kind-in-seinem-Umfeld (Hobbs), nicht die Schädigung oder Behinderung mit ihren Merkmalen und Ausprägungen. Dazu ist es auch in Zukunft wichtig, dass die KUD nicht von einer einzelnen Person durchgeführt wird, sondern von einem gemischten Gremium. Bei uns waren und sind bis heute im Förderausschuss immer der Regelschullehrer bzw. die Regelschullehrerin, der/die das Kind aufnehmen soll, der/die FörderschullehrerIn, der/die die kindbezogene Diagnostik durchführt, die Eltern des Kindes und der Schulleiter bzw. die Schulleitern der Regelschule beteiligt. Dieser Förderausschuss erarbeitet die KUD. Das Verfahren hat sich bewährt und sollte beibehalten werden, künftig vielleicht nicht mehr bei jedem Kind, das neu zur Aufnahme ansteht, aber doch bei jeder Integrationsmaßnahme, die etwa zu scheitern droht oder die schief läuft.

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse, eigene und von anderen?

Ökosystemischer Ansatz

Zuerst einmal das, was wir gerade besprochen haben, die Mensch-Umwelt-Einheit als diagnostische Grundeinheit, auch als Grundlage einer Theorie der Integration insgesamt. Wir haben diesen Ansatz zusammen mit anderen IntegrationsforscherInnen auf Bundesebene weiter ausgearbeitet zu einem umfassenden Entwurf einer ökosystemischen Theorie der Integration. Auch im Anschluss an andere Forschungsarbeiten, die nicht direkt der Integrations- oder Inklusionsthematik galten (z. B. Bronfenbrenner, Huschke-Rhein). Den ökosystemischen Theorieansatz halte ich für eine Errungenschaft, die es jedenfalls verdient, weiter entwickelt zu werden.

Welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen erachten Sie für besonders wichtig, überschneiden sich vielleicht welche so ein bisschen?

Theoretische Grundlagen

Ja, es gibt Überschneidungen und positive Übereinstimmungen. Die für mich wichtigsten theoretischen Arbeiten habe ich schon genannt. Die Diskussionen im Zusammenhang mit der ICIDH, die ab etwa 1980 abgelöst wurde durch die

ICF-Klassifikation, haben weitere Theoriarbeiten hervorgerufen. In dem Diskurs haben auch mehrere IntegrationsforscherInnen wichtige Beiträge geleistet, und ich glaube, dass das damals auch dem ökosystemischen Ansatz in der Behindertenpädagogik weitergeholfen hat. Hier in Saarbrücken gab es die eine oder andere Tagung darüber, aber ich muss selbstkritisch sagen: Diese Diskussion ist damals unter den Druck der alltäglichen schulpolitischen Auseinandersetzungen geraten und nicht so konsequent durchgeführt worden, wie es eigentlich wünschenswert war.

Welche empirischen Forschungen erachten Sie für besonders wichtig?

Damals haben uns vor allem die ersten empirischen Forschungsberichte aus Hamburg und aus Berlin weitergeholfen – nicht nur uns, sondern überhaupt der Integrationsbewegung. Hans Wocken – mal allein, mal mit Boban und Hinz zusammen – hat über die Hamburger Integrationsklassen mehrfach berichtet, zuerst nur über die Grundschuljahre, später auch über die Fortführung in der Sekundarschule. Aus Berlin waren es vor allem die empirischen Untersuchungsberichte aus der Uckermark-Schule, die meines Erachtens wichtiger waren als die aus der Fläming-Grundschule. Weil bei Fläming nicht das Prinzip der Wohnortnähe durchgehalten werden konnte, ein wichtiges Prinzip für ein integratives Umfeld. Mit den Uckermark-Büchern von Heyer, Preuss-Lausitz, Jutta Schöler, Gitta Zielke und auch mit vielen Tagungsbeiträgen von diesen KollegInnen haben wir viel anfangen können. Wir waren deshalb auch zu Hospitationen in der Uckermark-Schule, mit einem ganzen Bus voller saarländischer Studierenden und Lehrkräften.

Wichtige empirische Untersuchungen

Auch zu Helmut Reiser und seinen Kolleginnen und Kollegen aus der Frankfurter Integrationsforschung gab es enge Kontakte. Wir haben uns öfters gegenseitig besucht.

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

Innerhalb der Community? Jetzt geht es also nicht gegen die Schulverwaltung, sondern innerhalb. Etwa über den Begriff »Förderzentrum« wurde viel diskutiert, mehrere Jahre lang. Sind Förderzentren nützlich, um die Integration voranzubringen, oder sind sie bremsend, weil sich im Grunde die alte Sonderschulidee dahinter verstecken kann? Das hat sich ja in den einzelnen Bundesländern sehr unterschiedlich entwickelt. Deshalb kamen bei den bundesweiten Integrationsforschungstagungen die Teilnehmenden je nach Bundesland zu teilweise ganz unterschiedlichen Bewertungen. Das war also ein langjährig umstrittener Punkt.

Förderzentren

Ein anderer war bzw. ist: Integrationspflicht oder Elternwahlrecht? Das ist auch hier im Saarland zurzeit wieder ein aktueller Streitpunkt; auch bundesweit ist das nach meinem Überblick in der Community nie eindeutig ausdiskutiert worden. Wenn man sich für Integration einsetzt, weil sie für Kinder die bessere Lösung darstellt, dann sollte sie eigentlich für alle Kinder mit Behinderung gelten; auf

Integrationspflicht oder Elternwahlrecht?

**Zieldifferente
Integration**

der anderen Seite steht aber das Wahlrecht der Eltern. Manche Eltern behinderter Kinder bevorzugen – aus welchen Gründen auch immer – die Förderschule für ihr Kind. Zum Beispiel kann der Besuch einer Ganztagsförderschule Eltern erheblich entlasten und zugleich eine gute Betreuung des Kindes versprechen. Auch um diese Positionen wurde in der Szene gelegentlich mit Empathie gestritten.

Noch einen dritten Punkt möchte ich nennen: die sogenannte zieldifferente Integration in der Regelschule. In mehreren Bundesländern, auch im Saarland, muss die Integration aus schulrechtlichen Gründen als zieldifferent deklariert werden, wenn lernbehinderte oder geistig behinderte Kinder in die Regelschule aufgenommen werden. Es hat sich aber gerade bei lernbehinderten Schülerinnen und Schülern oft herausgestellt, dass sie in manchen Fächern eben doch zielgleiche Leistungen bringen, etwa durch das bloße Zuhören in der Regelschulklasse. Und außerdem ist ja zieldifferente Beschulung etwas, was man in der modernen Schulpädagogik sowieso für alle Schüler und Schülerinnen verlangt. Stichwort Heterogenität. Deshalb war die zieldifferente Integration auch immer wieder ein Streitpunkt in der Szene: Verraten wir nicht die Idee der Integration, wenn wir wegen des schulrechtlichen Kastendenkens uns auf das trennende Konzept einer »zieldifferenten« Integration überhaupt einlassen?

Aber war da die Argumentation schwerpunktmäßig, dass eben die Ziele für alle differenziert sein sollten oder ...?

Das kam verstärkt erst später hinzu. Genauere Analysen durch die Unterrichtsforschung haben gezeigt, dass die Lehr- und Lernziele für alle Schülerinnen und Schüler im Grunde individuell aufgestellt werden müssten bzw. dass Schüler, auch ohne dass spezielle Ziele, ohne dass individuelle Förderpläne für sie bestehen, individuell lernen und Unterschiedliches lernen und behalten. Das stand aber nicht am Anfang der Argumentation.

Welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen, aber auch Gender und Disability Studies, sehen Sie, also zur Migrationspädagogik und Frauen- und Geschlechterforschung?

**Kooperation mit
Grundschul-, Haupt-
schul- und Gesamt-
schulpädagogik**

Ich muss sagen, das wurde in Saarbrücken zu meiner aktiven Zeit noch weniger thematisiert. Andere Teildisziplinen, die für uns in der Integrationspädagogik kooperativ wichtiger erschienen, sind die Grundschul-, die Hauptschul- und die Gesamtschulpädagogik. Ich mache das an Namen fest. Jakob Muth war solch ein wichtiger Name, er war Vorsitzender der Kommission Sonderpädagogik im Deutschen Bildungsrat und hatte eine Professur für Grundschulpädagogik an der Ruhr-Universität Bochum und hatte von daher also auch großen Einfluss im Grundschulbereich. Das war für die Integrationspädagogik hilfreich. Für die Hauptschulpädagogik will ich Jutta Schöler nennen. Sie war Hauptschullehrerin gewesen, bevor sie in Berlin Professorin wurde, und hat auch in ihrer Hochschulzeit immer

den Bezug zur Hauptschule gesehen und hochgehalten. Hauptschulpädagogik ist ja in Deutschland ein ziemlich vernachlässigtes Pädagogikfeld, aber durch Fachleute wie Jutta Schöler war da doch der notwendige Mindestzusammenhang zu Integration gewahrt. Und Ulf Preuss-Lausitz ist hier zu nennen, er war kein Lehrer, Sie kennen ihn ja persönlich, aber als bekannter Gesamtschulforscher hat er Brücken in dieses Teilgebiet gebaut. Das sind drei Beispiele, wie andere Teildisziplinen der Pädagogik durch beiderseits namhafte VertreterInnen mit der Integrationspädagogik kooperiert haben.

Und die anderen Heterogenitätsdimensionen, also kultureller Hintergrund, Geschlecht und so, die spielten da nicht so eine Rolle, oder gab es da auch Kontakte?

Weniger. Ich war zum Beispiel mal in Bremen als Referent bei Frau Köbsell auf einer einschlägigen Tagung, aber das waren nur punktuelle Kontakte, es blieb keine Zeit für anhaltende Kooperation. Zu den Disability Studies auch nicht.

Welche zukünftigen Aufgaben, Herausforderungen sehen Sie für die Praxis?

Genügend Stellen für Lehrerinnen und Lehrer, damit wieder in einem pädagogisch sinnvollen Umfang inklusive Pädagogik durchgeführt werden kann! Mit einem »Springerverfahren«, bei dem ein Ambulanzlehrer oder -lehrerin zweimal in der Woche für je zwei Stunden vorbeikommt, ist ja in vielen Fällen dem Kind und der Klasse und dem/der RegelschullehrerIn nicht geholfen. Dann gehört dazu auch, dass in der Lehrerbildung schon für Inklusion vorbereitet wird. Die jungen Leute, die ihr Lehramtsstudium beginnen, kommen ja in aller Regel mit Abitur an, also vom Gymnasium oder von einer anderen Schulart, die den Unizutritt ermöglicht; sie haben sich meist mit Behinderungen oder mit den anderen Anlässen für inklusive Pädagogik noch nie ernsthaft befasst. Das muss dann in der Lehrerbildung in Theorie und Praxis erfolgen. Und das gilt ausdrücklich auch für die Inklusionsthematik in der Förderschullehrerbildung. An vielen deutschen Hochschulinstituten hat der Studienplan sich noch nicht ausreichend für Integration bzw. Inklusion geöffnet. Es sind halt oft noch die alten DozentInnen und ProfessorInnen tätig. Entsprechendes gilt auch für die zweite Phase das Referendariat in der Sonderschullehrer- oder Förderschullehrerbildung.

Aufgaben für die Praxis: Lehrerstellen und Lehrerbildung

Welche zukünftigen Aufgaben, Herausforderungen sehen Sie für die Forschung?

Ich würde es für sehr wichtig halten, wenn in der Forschung künftig die LehrerInnen sowie die SchülerInnen und die Eltern viel stärker beteiligt würden als bisher. Solche Mitbestimmung in der Forschung soll erreichen, dass jeweils auch eigene Fragestellungen der betroffenen Gruppen mit einfließen können. Die Forschung findet ja traditionell in der Weise statt, dass die Leute von der Uni oder von den

Partizipative Forschung

Forschungsinstituten ein Thema entwickeln und damit in die Praxis gehen, zum Beispiel in die Schulen. Wenn aber in der Integrationsforschung die RegelschullehrerInnen, die ambulanten FörderschullehrerInnen und andere Betroffene von Anfang an mit einbezogen sind, weisen die Fragestellungen von Anfang an mehr Praxisrelevanz auf.

Welche internationalen ForscherInnen waren für Sie am bedeutsamsten?

Internationale ForscherInnen

Goldstein, Hobbs, Roser, Milani-Comparetti, das waren in den frühen Jahren die ausländischen Autoren, die für mich und unsere Arbeitseinheit »Sonderpädagogik« am wichtigsten waren.

Herbert Goldstein war ein Amerikaner, der schon sehr früh kritisch über die Effizienz von Sonderbeschulung im Vergleich zu Regelbeschulung geforscht hat. Er hat auch in Europa darüber referiert. Ich hatte mir einige seiner Schriften besorgt, sie haben meine Zweifel an der Nützlichkeit von Sonderklassen und Sonderschulen wesentlich mitbegründet.

Dann Nicholas Hobbs von der Vanderbilt University, ihn habe ich ja schon ein paar Mal genannt. Als Psychologe hatte er einen Lehrstuhl für Präventive Medizin, er hat über die Bedeutung der Umfeldeinflüsse auf die menschliche Entwicklung geforscht.

Ludwig Otto Roser, deutscher Name, aber er hat in Italien gelebt und integrationspädagogisch gearbeitet. Jutta Schöler hatte viele Kontakte mit ihm und auch über ihn veröffentlicht. Herr Roser war auch mal als Referent bei uns in Saarbrücken, und wir waren mit einem Omnibus voller Studierender in Volterra in der Toskana, um die italienische *integrazione* zu erleben.

Im Hintergrund von Ludwig Roser steht der Name von Adriano Milani-Comparetti, damals in Italien und weit darüber hinaus ein führender Integrationstheoretiker. Das waren für uns die Wichtigsten in der Frühzeit, also in der Zeit des Aufbaus von Integration.

Ich nenne dann noch eine Kollegin aus Tschechien, Eva Mrkosová von der Karls-Universität in Prag. Sie hat dort am Institut für Spezialpädagogik gelehrt und geforscht. Wir pflegten jahrelang einen intensiven Austausch mit gegenseitigen längeren Studienaufenthalten. Es war Eva, die mich schon früh in den 90er Jahren darauf hingewiesen hat, dass international ein neuer Terminus, »Inklusion«, im Entstehen ist und ob ich Näheres wusste ...

Inklusion macht Schule – Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen¹

Alfred Sander

In der Erziehungswissenschaft werden in schneller Folge neue Ideen produziert, neue Konzepte entwickelt und neue Begriffe eingeführt. Viele davon erreichen nur geringe Halbwertszeit und hinterlassen kaum praktische Auswirkungen. Das trifft auch auf manche Entwicklungen in der Teildisziplin Sonderpädagogik zu. In der deutschsprachigen Sonderpädagogik wird seit einigen Jahren zunehmend die neue Terminologie Inklusion, inklusive Bildung, inklusive Schule verwendet und diskutiert. Zahlreiche Fachveröffentlichungen setzen sich kritisch damit auseinander. Ich will daran nicht ohne Weiteres anknüpfen, sondern möchte einschlägige Meinungen und Erfahrungen von Betroffenen, also von Jugendlichen mit Beeinträchtigungen, in den Vordergrund rücken. Denn es ist sicher unzumutbar, dass bisher in den meisten pädagogischen Reformen die eigentliche Zielgruppe, die Kinder und Jugendlichen, so wenig gehört werden oder überhaupt nicht zu Wort kommen. Ihre Stimme muss nicht die ausschlaggebende sein, aber sie sollte in der Evaluation eines jeden Reformprozesses aufmerksam wahrgenommen werden.

Die Lissabon-Erklärung

Im September 2007 fand in Lissabon im Rahmen der portugiesischen EU-Ratspräsidentschaft eine internationale Anhörung unter der Überschrift statt: »Young Voices: Meeting Diversity in Education« (Lisbon Decl., 2007), in der offiziellen Übersetzung »Junge Stimmen: Umgang mit Diversität in der Bildung« (Erklärung, 2008, S. 1). Daran nahmen rund 80 junge Menschen mit Behinderungen aus 29 europäischen Staaten teil, auch aus Deutschland und Österreich. Die Teilnehmenden kamen aus Schulen der Sekundarstufe, aus berufsbildenden Einrichtungen, aus Oberstufenklassen mit Abschlussziel Abitur und aus Hochschulen (vgl. Brindlmayer & Rumpold, 2008; Hausotter, 2008).

¹ Zuerst veröffentlicht in: Sander, A. (2008), Inklusion macht Schule. Ein langer Weg zu einem humaneren Bildungswesen. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 53(4), 342–353.

Das Hauptergebnis der Veranstaltung ist die *Lisbon Declaration – Young People's views on Inclusive Education* (Lisbon Decl., 2007), die seit Anfang 2008 in allen EU-Sprachen vorliegt (deutsch: »Erklärung von Lissabon – Wie Jugendliche die inklusive Bildung sehen«). In der Lissabon-Erklärung findet man – nach Aussagen über die Rechte behinderter junger Menschen, über die erlebten Verbesserungen im Schulwesen und über die weiter bestehenden Probleme und Erfordernisse – einen fünf Punkte umfassenden Abschnitt über die Sicht der versammelten Jugendlichen auf inklusive Bildung und Erziehung. Diese Punkte sind es wert, genauer betrachtet zu werden.

»Wir finden es sehr wichtig, dass jeder Mensch frei entscheiden kann, welche Schule er besuchen möchte« (Erklärung, 2008, S. 2).

Diese Aussage ist eine Absage an die Pflicht-Sonderschule, wie wir sie aus deutscher Tradition kennen. In Deutschland gab es lange einen Automatismus nach dem Schema: »Kind ist behindert, also muss es eine Sonderschule besuchen«. Das Schema ist im Lauf der letzten 20 Jahre in fast allen Bundesländern zwar ein wenig aufgelockert worden, aber nun läuft es oft wie folgt ab: »Kind weist sonderpädagogischen Förderbedarf auf, Eltern wünschen Integration, erforderliche Unterstützung in der Regelschule kann nicht personalisiert werden, Kind muss also eine Förderschule besuchen«. Immer noch gehen in Deutschland rund 85 % aller Schulpflichtigen mit Behinderungen in eine Sonderschule, neuerdings meist Förderschule genannt. Die in Lissabon an erster Stelle geforderte freie Schulwahl junger Menschen bzw. ihrer Erziehungsberechtigten ist bei uns de facto nicht gegeben.

Wahlfreiheit wird von den Eltern behinderter Kinder schon lange gefordert. Die Bundesarbeitsgemeinschaft »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen/Eltern gegen Aussonderung« unterschied bereits in ihrem Programm von 1996 sinnvoll zwischen

- der kurzfristigen Forderung nach einem »Wahlrecht der Eltern für ihre Kinder zwischen Sonderschule und wohnortnaher Regelschule durch eine entsprechende Änderung der Schulgesetze der Länder« und
- der mittelfristigen Forderung nach umfassenden Verbesserungen in den Regelschulen, sodass künftig alle Kinder dort gemeinsam je nach individuellen Fähigkeiten unterrichtet werden können (BAG, 1996, S. 21). Separate Förderschulen werden dann überflüssig.

Der zitierte Punkt 1 aus Lissabon differenziert nicht zwischen kurz- und mittelfristigen Forderungen. Er betont die Wichtigkeit freier Schulwahl in der Gegenwart und ist insofern auch eine Absage an eine etwaige Pflicht-Inklusion in die Regelschule. Dahinter stehen offensichtlich ungünstige Erfahrungen, die ein Teil der versammelten behinderten Jugendlichen in Regelschulen gemacht haben. Viele Regelschulen in Europa sind bekanntlich nicht gut vorbereitet auf die

Aufnahme von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Insbesondere in Deutschland, als einem Land mit vergleichsweise sehr geringen Ausgaben für das Schulwesen (vgl. Schmidt 2003), fühlen sich viele Regelschulen aus Personalnot und auch aus mentalen Gründen nicht in der Lage zu Gemeinsamen Unterricht für Kinder ohne und mit Behinderung. Manche sogenannte IntegrationsschülerInnen erleben in der Regelschulklassse keine wirkliche Integration, mancher Regelschulbesuch wird dann nach einigen Jahren abgebrochen. Der betreffende Jugendliche muss also wechseln: in selteneren Fällen an eine andere Regelschule für einen neuen Integrationsanlauf, häufiger an eine Sonderschule (vgl. Sander, 1998). Die Möglichkeit des Scheiterns ist in der pädagogischen Praxis immer gegeben, sie zu minimieren ist eine bleibende Hauptaufgabe der Erziehungswissenschaft.

»Die inklusive Bildung ist am besten, wenn die Bedingungen für uns richtig sind. Das bedeutet, dass die notwendige Unterstützung, Ressourcen und entsprechend ausgebildete Lehrkräfte vorhanden sein sollen. Die Lehrkräfte müssen motiviert und gut über unsere Bedürfnisse informiert sein und diese verstehen. Sie müssen gut ausgebildet sein, uns nach unseren Bedürfnissen fragen und sich in jedem Schuljahr untereinander gut abstimmen.« (Erklärung, 2008, S. 2).

Die in Lissabon Versammelten erklären demnach die inklusive Schule nicht ohne Weiteres zur besten Schule, sondern machen dies von bestimmten Bedingungen abhängig. Auch daraus spricht die Erfahrung der Betroffenen. Konkret nennen sie Unterstützung, Hilfsmittel und Lehrkräfte als Bedingungsfelder. Unterstützung erfolgt in Regelschulklassen hauptsächlich durch zusätzliche Sonderschullehrerstunden und/oder durch IntegrationshelferInnen, die zur persönlichen Assistenz im Alltag mitwirken. In Deutschland haben manche Schulbehörden den Integrationshelfern (Eingliederungshelfern) als sogenannte schulfremden Personen zunächst die Mitwirkung im Klassenzimmer verwehrt. Inzwischen lässt sich aber beobachten, dass IntegrationshelferInnen auch ohne pädagogische Ausbildung immer öfter in den Klassen mitarbeiten, ja, dass sie für manche Schulbehörden anscheinend eine willkommene Möglichkeit zur Einsparung von SonderschullehrerInnenstunden geworden sind. Diese hilfreichen Kräfte sind billiger, und sie werden nicht aus dem Etat des Bildungsministeriums bezahlt, sondern (einkommensunabhängig) von den Sozialhilfeträgern.

Es fällt auf, dass die Jugendlichen in Lissabon relativ ausführliche Bedingungen bezüglich der LehrerInnen in inklusiven Schulen formulieren. Sie scheinen mit ihren Lehrpersonen vielfältige und nachhaltige Erfahrungen gemacht zu haben; darunter offensichtlich auch Erfahrungen mit inklusionspädagogisch nicht motivierten Lehrern, mit schlecht ausgebildeten Lehrern und mit Lehrern, die sich über die individuellen Bedürfnisse ihrer behinderten Schülerin oder ihres behinderten Schülers nicht informieren. Diese Kritik kann auf RegelschullehrerInnen, aber ebenso auf SonderschullehrerInnen zutreffen. Auch in Deutschland beharren manche Sonderschullehrkräfte immer noch auf dem Standpunkt, sie seien für den Ko-Unterricht in Regelschulklassen nicht ausgebildet und müssten sich

daher einem solchen dienstlichen Einsatz verweigern. Das Argument ist meines Erachtens eines universitär ausgebildeten Pädagogen unwürdig. In keinem Beruf kann der Arbeitnehmer erwarten, dass sein Arbeitsplatz von der Ausbildung bis zum Rentenalter unverändert bleibt; und insbesondere die akademischen Ausbildungen liefern einen Überschuss an Grundlagenwissen, der berufliche Flexibilität und selbstständige Kompetenzerweiterung ermöglicht. Hinzu kommen die Angebote der Lehrerfortbildungsinstitute. In diesem Sinne hat Dieter Lambrich schon vor 15 Jahren die Bildungspolitik gemahnt: »Damit die integrierte schulische Förderung von Behinderten im Gemeinsamen Unterricht nicht an den LehrerInnen scheitert, sind umfängliche Lehrerfortbildungsmaßnahmen nötig« (Lambrich, 1992, S. 25), und er hat im Staatlichen Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz intensiv in diesem Sinne gewirkt.

Auch von Regelschullehrpersonen, besonders in Schulen der Sekundarstufen, hört man oft das Argument, für Jugendliche mit Behinderungen seien sie nicht ausgebildet, Sonderpädagogik sei doch ein ganz eigener Studiengang. Aber RegelschullehrerInnen, die ihre Klasse inklusiv öffnen, brauchen nicht eine umfangreiche Sonderpädagogik sozusagen nachzuholen. Sie müssen sich nur kundig machen in Bezug auf das konkrete behinderte Kind, das sie in der Klasse haben. In der Lissabon-Erklärung fordern die Jugendlichen ganz zu Recht, dass die LehrerInnen »uns nach unseren Bedürfnissen fragen«. Denn jeder behinderte Schüler ist ein Individuum; was er in der Schule braucht, geht keineswegs hinreichend oder gar allein aus der Behinderungsart hervor, die ihm amtlich zugeschrieben wurde, sondern weicht in jedem Einzelfall ab. Die Umfeldbedingungen personaler, sozialer und materialer Art in der betreffenden Klasse spielen eine wesentliche Rolle hinsichtlich der Unterstützung, die er zusätzlich benötigt oder nicht benötigt. In diesem Sinne empfiehlt in Deutschland die Kultusministerkonferenz seit 1994 eine sorgfältige Kind-Umfeld-Analyse zur Ermittlung der in jedem Einzelfall erforderlichen Fördermaßnahmen und Veränderungen (KMK, 1994, Absatz II.2; vgl. Sander, 2003a, S. 94ff.).

Die Lehrperson in der Regelschule soll die/den behinderte(n) SchülerIn nach seinen Bedürfnissen fragen und nach unseren Erfahrungen sollte sie auch seine Eltern fragen, die ja oft die besten Experten für Alltagsbedürfnisse und Fähigkeiten ihres Kindes sind; zudem sollte sie selbstverständlich die stundenweise unterstützende Sonderschullehrkraft fragen sowie gegebenenfalls den/die IntegrationshelferIn, wenn diese das Kind schon länger kennt. Auf diesem Weg kann eine nicht sonderpädagogisch ausgebildete Lehrperson eine einzelfallspezifische Kompetenz aufbauen, die zu einem sicheren und verantwortlichen Umgang mit dem behinderten Kind oder Jugendlichen in der Regelschule befähigt. In Lissabon haben die Jugendlichen gefordert, dass in inklusiven Schulen die LehrerInnen »gut über unsere Bedürfnisse informiert sein« müssen. Das ist als Forderung nach konkret einzelfallspezifischer Informiertheit zu verstehen. Eine Forderung nach der Vermittlung von möglichst breitem sonderpädagogischem Vorratswissen im allgemeinen Lehrerstudium würde über das Ziel hinausschießen. Nach meiner Erfahrung ist es im Hinblick auf

Inklusion wesentlich wichtiger, im Regelschullehrerstudium die häufig anzutreffenden mentalen Barrieren der GymnasialabsolventInnen gegenüber Menschen mit Behinderung abzubauen und die Studierenden auf die natürliche Heterogenität in nicht aussondernden Schulen vorzubereiten.

Bezüglich der Lehrerinnen und Lehrer liest man in der Lissabon-Erklärung schließlich den Wunsch nach guter Koordination in allen Klassenstufen. In einer inklusiven Grundschule ist fachliche Kooperation meist nur zwischen KlassenlehrerIn und der sonderpädagogischen Lehrkraft erforderlich; in den Sekundarstufen I und II wird die Zahl der Unterrichtenden viel größer und damit die Kooperation komplexer und oft auch schon einfache Koordination schwieriger. Ein Fachlehrer, der etwa nur zweimal pro Woche in eine Klasse kommt, kann sich kein stimmiges Bild von allen SchülerInnen machen und wird möglicherweise die sonderpädagogische Lehrkraft nie antreffen. Es ist dann Aufgabe des Klassenlehrers, ihn – und ebenso die übrigen FachlehrerInnen – über besondere Bedürfnisse einzelner Jugendlicher zu informieren. In der Praxis übernehmen, vor allem in den oberen Klassen, öfter auch MitschülerInnen diese Aufgabe – ein nützlicher Notbehelf, aber kein vollwertiger Ersatz für fachliche Beratungen unter Lehrpersonen. Eine inklusionsorientierte Lehrerzusammenarbeit in den Sekundarstufen fällt offensichtlich nicht nur in Deutschland schwer, sondern auch in andern europäischen Ländern mit weniger hierarchischem Schulwesen.

»Wir sehen viele Vorteile in der inklusiven Bildung: Wir erwerben mehr soziale Kompetenzen, wir haben ein breiteres Erfahrungsspektrum; wir lernen, in der normalen Welt zurecht zu kommen; wir müssen Freunde und Freundinnen mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf finden und mit ihnen interagieren« (Erklärung, 2008, S. 2).

In diesem Punkt heben die behinderten jungen Menschen hauptsächlich die soziale Entwicklung hervor, die die inklusive Schule ihnen ermöglicht – oder auch: ihnen abnötigt. Denn die inklusive Schule ist Schonraum nur in dem allgemeinen Sinn, wie jede Schule ein Stück weit Schonraum ist; sie ist aber kein abgetrennter Schonraum wie die Förderschule. Förder- oder Sonderschulen versprechen Schonung der behinderten Kinder, heften ihnen aber unweigerlich das Etikett »Sonderschüler«, »Sonderschülerin« an und stigmatisieren sie damit weit über ihre Schulzeit hinaus. Eine neuere deutsche Untersuchung am Beispiel der Schule für Lernbehinderte belegt theoretisch und empirisch zum wiederholten Male, dass die Sonderschule für sehr viele junge Menschen eine »Schonraumfalle« ist, »weil das Versprechen der besonderen Förderung und der Integration im >Schonraum< der Sonderschule mit dem fast sicheren sozialen Ausschluss im Anschluss an die Sonderschule bezahlt wird« (Schumann, 2007, S. 16). In der inklusiven Schule hingegen ist eine schulartbezogene, institutionelle Diskriminierung nicht möglich. Es kann zwar auch hier für manche Kinder zu einer schulklasseninternen Diskriminierung kommen, etwa im Zusammenhang mit ihrer soziometrischen Position und mit hierfür unsensiblen Lehrpersonen; grundsätzlich sind aber

unterschiedliche soziale Positionen Normalität in jeder Schulklasse. Jede Klasse, ob inklusiv oder nicht, weist aufgrund ihrer immanenten Gruppendynamik unterschiedliche soziale Positionen für die einzelnen Gruppenmitglieder auf. In keiner Klasse sind alle SchülerInnen gleichmäßig sozial integriert, und vielen von ihnen ist das durchaus angenehm, denn das Bedürfnis nach sozialer Einbindung ist individuell verschieden ausgeprägt. Es hat also generell nichts zu bedeuten, dass Kinder oder Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulklassen auf allen und damit auch auf den unteren Positionen der sozialen Beliebtheitsskala zu finden sind. Mir sind mehrfach IntegrationsschülerInnen begegnet, die von ihren Mitschülern zum Klassensprecher, zur Klassensprecherin gewählt worden waren.

In der inklusiven Schule lernen behinderte Jugendliche, »in der normalen Welt zurecht zu kommen« (ebd.), Freunde zu finden und mit nichtbehinderten und behinderten Freunden umzugehen. Beobachtungen in der Praxis und die Integrationsforschung haben immer wieder bestätigt, dass diese wichtigen Lernprozesse weniger durch planmäßige Belehrung als durch natürliche Adaptation und Akkommodation im Schulalltag zustande kommen. Das latente oder beiläufige Lernen von den Mitschülern spielt entwicklungspsychologisch eine sehr große Rolle und ist eins der Hauptargumente für Inklusion und gegen Separation. Lernen von der Peergroup ist in allen Bereichen des Sozialverhaltens prägend, aber nicht nur dort. Auch das Sprachverhalten wird bekanntlich sehr stark von der Gruppe der MitschülerInnen beeinflusst. So berichten die Landauer Sprachheilpädagogen Dieter Kroppenberg und Reinhard Peter Broich eindrucksvoll von ihrer frühen Beobachtung, dass manifeste Sprachbehinderungen von Kindern in integrativen Regelschulklassen durch den bloßen Umgang mit altersnormal sprechenden Mitschülern sich deutlich zurückbilden (Broich & Kroppenberg, 2002, S. 79f.).

Wirksames beiläufiges Lernen findet auch im engeren Schulleistungsbereich statt. In der wissenschaftlichen Begleitung von schulischer Integration im Saarland wurde öfters beobachtet, dass amtlich als lernbehindert eingestufte Integrationsschüler, die eigentlich »zieldifferent« nach einem individuellen Förderplan lernen sollten, in einigen Fächern ohne Auftrag dem allgemeinen Unterricht immer mehr Aufmerksamkeit schenkten und dort allmählich »zielgleiche« Leistungen erbrachten. Dieser Fall trat so oft auf, dass schließlich auch die – nicht mehr integrationsfreundlich – oberste Schulbehörde die Notengebungs- und Zeugnisbestimmungen entsprechend ändern musste. Die künstliche Dichotomie zwischen zielgleich und zieldifferent zu unterrichtenden Schülern konnte nicht länger aufrechterhalten werden – für die sogenannten »lernbehinderten« Jugendlichen ein gerechtfertigter Fortschritt, den nur der gemeinsame Unterricht in heterogenen Klassen ermöglicht hatte.

»Inklusive Bildung mit individualisierter, spezialisierter Unterstützung ist die beste Vorbereitung auf ein Hochschulstudium. Spezialisierte Förderzentren wären hilfreich, um uns zu unterstützen und die Hochschulen angemessen zu informieren, welche Hilfe wir benötigen« (Erklärung, 2008, S. 2).

Nach den Erfahrungen der behinderten Jugendlichen in Lissabon ist die inklusive Schule der beste Weg zu weiterführenden Bildungsgängen einschließlich Universitätsstudium. Die Anwesenden diskutierten nicht nur ihre aktuelle Schulsituation, sondern sie wünschen Inklusion auf ihrem ganzen Lebensweg. In der Lissabon-Erklärung sagen sie an anderer Stelle:

»Wir haben das Recht, unabhängig zu leben. Wir möchten auch eine Familie und eine unseren Bedürfnissen angepasste Wohnung haben. Viele von uns möchten die Möglichkeit haben, an einer Hochschule zu studieren. Wir möchten auch arbeiten und nicht von anderen Menschen ohne Behinderung getrennt werden« (Erklärung, 2008, S. 1).

Hier werden offenkundig allgemeine Grundrechte eingefordert und nicht etwa behinderungsspezifische Nachteilsausgleiche. Aber wir wissen auch: Nicht jeder Mensch, ob behindert oder nicht, erlebt in unserer Gesellschaft die volle Verwirklichung seiner Grundrechte. So ist insbesondere das Recht auf Arbeit immer schwerer zu verwirklichen; es kann nicht durch subventionierte Beschäftigung in Sonderwerkstätten gleichwertig ersetzt werden.

Im Fall des Hochschulstudiums wünschen die jungen Menschen sich spezialisierte Beratungszentren. An deutschen Hochschulen gibt es üblicherweise ein Beratungsangebot für Studierende mit Behinderung, nach meiner Erfahrung sind das jedoch relativ ohnmächtige Beratungen. In Lissabon hingegen forderte man spezialisierte Zentren, und ihre Aufgabe soll nicht nur die Unterstützung der Studierenden sein, sondern auch die eingehende Beratung der Universitäten über notwendige Anpassungen. Das wäre ein großer Fortschritt im Sinne von gezielter Veränderung im Mensch-Umfeld-System: nicht nur der Student, sondern auch die Universität muss sich anpassen.

»Von der inklusiven Bildung profitieren nicht nur wir, sondern auch alle anderen« (Erklärung, 2008, S. 2).

Das didaktische Grundprinzip der inklusiven Schule, die individuelle Lernbegleitung im gemeinsamen Rahmen der heterogenen Klasse, kommt nicht nur den behinderten, sondern allen Schülerinnen und Schülern zugute, auch den mehr oder weniger unauffälligen und den einseitig talentierten und den hochbegabten. Schon 1994 auf der UNESCO-Konferenz in Salamanca, die das Konzept der Inklusion international verbreitete, stand fest, dass diese »kindzentrierte Pädagogik für alle Schüler und in der Konsequenz für die gesamte Gesellschaft nützlich« ist; denn »die Erfahrung hat gezeigt, dass diese Pädagogik die Aussteiger- und Repetentenquoten, die ein so verbreiteter Bestandteil vieler Bildungssysteme sind, wesentlich reduzieren kann und gleichzeitig höhere Leistungsdurchschnitte sichert« (Salamanca, 1994, Framework Art. 4; Übersetzung A. S.). Diese Feststellung der mehr als 300 Fachleute und Regierungsvertreter in Salamanca wird aus der Erfahrung der Jugendlichen in Lissabon offensichtlich bestätigt.

Zur Entwicklung der Inklusion

In Lissabon wurden junge Menschen mit Behinderungen zu ihren Inklusionserfahrungen angehört. Angestoßen durch die Salamanca-Erklärung wird in der Fachsprache heute meist zwischen Integration und Inklusion unterschieden. Inklusion umfasst Integration (vgl. auch Hinz, 2004). Worin besteht der qualitative Unterschied, der Fortschritt vom Integrations- zum Inklusionskonzept? Ein kurzer Blick auf die Entwicklung des Bildungswesens für behinderte junge Menschen kann den Unterschied verdeutlichen.

1. Am Anfang der historischen Entwicklung stand bekanntlich der völlige Ausschluss behinderter Kinder vom Bildungswesen. Bis ins 19. Jahrhundert hinein war für die übergroße Mehrzahl der behinderten Kinder in Europa keinerlei Schulbesuch vorgesehen. Das war das Stadium der *Exklusion* vom Schulbesuch. Allerdings war damals auch für nichtbehinderte Kinder die Schulpflicht noch nicht überall durchgesetzt. Zudem sollte man bedenken, dass auch heute noch in deutschen Bundesländern die rechtliche Möglichkeit besteht, ein Kind wegen der Schwere seiner Behinderung behördlicherseits von der Schulpflicht zu befreien, das heißt, ihm das Schulbesuchsrecht zu verweigern (z. B. im Saarland: Schulpflichtgesetz 2005, §13 Abs. 1). Das Stadium der Exklusion ist also noch nicht vollständig überwunden. Bis vor 150 Jahren war die Exklusion behinderter Kinder aber die Regel, nicht die Ausnahme.
2. Schon seit Ende des 18. Jahrhunderts wurden im Gefolge der Aufklärung, die alle Menschen für prinzipiell gleich und jeden Menschen für grundsätzlich bildungsfähig erklärte, in speziellen Anstalten planmäßige Bildungsversuche mit behinderten Kindern erfolgreich durchgeführt und allmählich verbreitet. Die Anstalten waren vom allgemeinen Bildungswesen getrennt, aber sie vermittelten nachhaltig schulische und berufsvorbereitende Bildung. Das war das Stadium der *Segregation/Separation*. Einige Fachleute differenzieren hier: Sie sprechen von Segregation, wenn die Anstalt räumlich und administrativ ganz von den allgemeinen Schulen abgetrennt ist, wie die Sonderschulen in Deutschland; und von Separation, wenn die Trennung sich unter dem gemeinsamen Dach der allgemeinen Schule abspielt, wie im Fall von Sonderklassen in Regelschulen. Bis heute herrscht in Deutschland zahlenmäßig das Stadium 2 vor, hauptsächlich in Form der Segregation.
3. In der demokratischen Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland entstand seit den 1960er Jahren zunehmende Kritik an der segregierenden Pflicht-Sonderschule; darauf reagierten die Bildungsbehörden und der Sonderschulverband mit der Zusage, dass künftig die Sonderschulen mit den Regelschulen intensiv zusammenarbeiten würden und dadurch die negativen Folgen der Segregation abgebaut werden könnten. In der BRD wurde das Stadium der *Kooperation* ausgerufen. An einigen Orten kamen fruchtbare Partnerschaften zwischen Sonderschulklassen und benachbarten Regelschulklassen zustande (Bericht, 1981; SIL, 1988), vielerorts beschränkte

und beschränkt sich die Kooperation jedoch auf seltene und mühsame Kontakte. Ein effektiver Abbau der sozialen Diskriminierung von Sonderschulkindern war und ist dadurch nicht zu erreichen.

4. Der wachsende Unwille vieler Eltern gegen die Pflicht-Sonderschule und die zunehmende Kenntnis von integrativen Schulen in anderen Staaten sowie bürgerrechtliche Initiativen im Zuge der erwachenden sozialen Bewegungen erzwangen dann nach und nach auch in Deutschland die Zulassung einiger behinderter Kinder in Regelschulklassen, und zwar in den 70er Jahren nur als Schulversuche, seit Mitte der 80er Jahre in den einzelnen Bundesländern allmählich auch als gesetzlich reguläre Beschulungsform. Das Stadium der *Integration* war erreicht. Allerdings stehen der schulischen Integration in Deutschland immer noch erhebliche Hindernisse im Weg, insbesondere: a) die schon erwähnte Unterfinanzierung des deutschen Bildungswesens, b) die schon erwähnten mentalen Barrieren und c) der sogenannte Haushaltsvorbehalt in den Bundesländern. Haushaltsvorbehalt bedeutet hier: Integration nur, wenn die erforderlichen Personal- und Sachmittel vorhanden sind; und die Feststellung darüber trifft allein die zuständige Schulbehörde. Auf dieser Basis geht es mit schulischer Integration in Deutschland quantitativ nur langsam aufwärts und nicht selten findet der gemeinsame Unterricht unter erschwerten, qualitativ grenzwertigen Bedingungen statt. Mancherorts werden Maßnahmen Integration genannt, die de facto diese Bezeichnung nicht verdienen.
5. Schulische Integration unter fairen Bedingungen verläuft jedoch fast immer erfolgreich. In integrativen Regelschulklassen hat sich gezeigt, dass der Ko-Unterricht der Lehrpersonen nicht nur dem behinderten Kind zugutekommt, sondern der ganzen Klasse nützt, insbesondere solchen Kindern, die ebenfalls spezielle Bedürfnisse aufweisen. Zunächst als erfreuliches Nebenergebnis betrachtet, rückte dieses Faktum der positiven Nebenwirkungen allmählich zum festen Element eines dadurch erweiterten Konzeptes von schulischer Gemeinsamkeit auf, des Inklusionskonzeptes. Das Stadium der *Inklusion* ist angebrochen. Unter Inklusion kann man eine optimierte und erweiterte Integration verstehen: optimiert durch den Abbau der öfter noch beobachtbaren Schwächen der Integrationspraxis und erweitert durch die Einbeziehung aller Kinder und Jugendlichen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen welcher Art auch immer (vgl. Salamanca, 1994; Framework Art. 3; Sander, 2003b, S. 319f.).

Die Erweiterung des Konzeptes über Behinderungen hinaus überschreitet den Rahmen der Sonderpädagogik und auch den der bisherigen Integrationspädagogik. Die inklusive Schule ist aufgrund ihrer individualisierenden Arbeitsweise auch eine gute Schule für Kinder mit Migrationshintergrund, für Kinder aus sozial schwierigen Verhältnissen, für schulschwache Kinder, aber ebenso für unterforderte schnell lernende Kinder und so fort. In der Sonderpädagogik wurde von integra-

tionsorientierten Fachleuten schon sehr früh gesehen, dass es neben behinderten Kindern noch andere bedrängte Minderheiten im Schulwesen gibt. So hielt etwa Dieter Lambrich schon 1988 in einem Bericht über behinderte Kinder in England fest, dass die Pädagogik international nach Formen und Wegen sucht, »die zunehmend die Ausgrenzung dieser *und anderer Minderheitengruppen* vom Besuch einer Schule für alle« aufheben (Lambrich, 1988, S. 1; Hervorhebung A.S.). Der erweiterte Blick führte bei deutschsprachigen Integrationspädagogen in den 90er Jahren zu entsprechend erweiterten Theorien, etwa zur Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit (Prenzel & Preuss-Lausitz), zur Pädagogik der Heterogenität (Hinz), zur Allgemeinen Pädagogik integrativer Potenz (Feuser) und zur Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte (Haeberlin). Diese Ansätze sind in der heutigen Inklusiven Pädagogik enthalten.

Bei der Veranstaltung in Lissabon wurden vor allem Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf angehört. Die Stimmen anderer junger Menschen zum Thema Inklusion fehlten. Das sollte künftig geändert werden, um dem weiten Konzept der Inklusion voll zu entsprechen. Dass bisher behinderte Jugendliche im Vordergrund standen, hängt mit der sonderpädagogischen Herkunft der lissabonner Anhörung zusammen: Sachkundiger Mitveranstalter war die European Agency for Development in Special Needs Education. Ebenso ist die Darstellung der historischen Entwicklung in den obigen fünf Stadien von sonderpädagogischer Herkunft (vgl. Sander, 2006). Es gibt aber auch nicht-sonderpädagogische Quellströme, die in das Inklusionskonzept einmünden, so in der Migrationspädagogik, in der Sozialpädagogik und der Regelschulpädagogik. Regelschulen, die heute inklusiv zu arbeiten beginnen wollen, sollen selbstverständlich nicht zurückliegende sonderpädagogische Stadien durchlaufen. Das bestätigt die Beobachtung von Andreas Hinz und Ines Boban in ihrem aktuellen Schulentwicklungsprojekt in Sachsen-Anhalt, wonach reformbereite Regelschulen auch ohne Erfahrung mit integrativem Unterricht offenbar erfolgreich gleich mit dem breiteren inklusiven Unterricht beginnen konnten. Hinz und Boban folgerten, »dass inklusive Schulentwicklung nicht direkt mit Gemeinsamem Unterricht zu tun haben muss. Integration ist demnach im Sinne der Systematik von Sander (2003) eine vielleicht hilfreiche, aber keine notwendige Voraussetzung für Inklusion« (Boban & Hinz, 2007, S. 143f.). Eine Regelschule, die sich inklusiv öffnet, steht auch für Kinder mit Behinderung offen.

Im Mai 2007 haben auf einem sonderpädagogischen Kongress Dieter Katzenbach und Joachim Schroeder in einem bemerkenswerten Doppelvortrag über »Inklusion und ihre Machbarkeit« dargelegt, dass nach ihrer Meinung das Inklusionskonzept nicht »Schule machen« sollte (Katzenbach & Schroeder, 2007, S. 202), weil es – kurz zusammengefasst – gleichmacherisch sei und an den tatsächlichen Bedürfnissen von Jugendlichen mit Problemen vorbeigehe. Hier ist nicht der Ort für eine detaillierte Auseinandersetzung mit den durchaus anregenden Überlegungen der beiden Frankfurter Sonderpädagogen; aber so viel steht nach meinem Verständnis fest: Das unterrichtliche Grundprinzip der inklusiven Schule

ist die individuelle Lernbegleitung; wie könnte sie da nivellierend und bedürfnisfern wirken? In der inklusiven Klasse findet vielfach zieldifferentes Lernen statt, ausgehend von den je individuellen Fähigkeiten, Bedürfnissen und Lebenslagen der SchülerInnen. Joachim Schroeder sieht die Lebenslage hauptsächlich durch den Sozialraum determiniert, das heißt durch das Wohnviertel und soziale Milieu, in denen der junge Mensch aufwächst und vermutlich auch als Erwachsener leben wird; daher fordert Schroeder Schulen, die sich den unterschiedlichen Sozialräumen durch »lebenslagenorientierte Profilbildung« anpassen (Katzenbach & Schroeder, 2007, S. 210f.). In der inklusiven Schule hingegen werden Jugendliche bewusst nicht auf bestimmte zukünftige Lebenslagen wegen ihres Wohnviertels festgelegt, sondern individuell im Lernen und in ihrer offenen Entwicklung begleitet.

Gewiss ist die inklusive Schule in Deutschland noch lange nicht verbreitet. Aber in die starre bildungspolitische Landschaft ist Bewegung gekommen, nachdem das deutsche Sekundarstufen-Schulsystem in den internationalen Schüler Leistungsvergleichen der letzten Jahre mehrfach nur mäßig abgeschnitten hat und sich darüber hinaus krasse soziale Ungerechtigkeiten vorwerfen lassen muss. Selbst die von der Bildungspolitik zunächst tabuisierten Strukturfragen des Schulwesens werden nun wieder zunehmend angegangen; als Katalysator wirkt dabei der Druck der zurückgehenden Schülerzahlen (vgl. Preuss-Lausitz, 2007). Auf diesem Hintergrund kann die inklusive Schule sich ausbreiten.

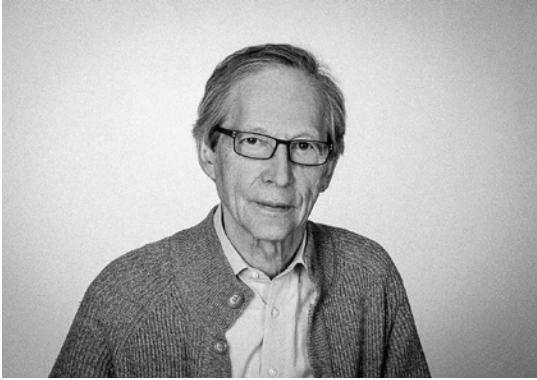
(Überarbeitete Fassung eines Vortrags an der Universität Landau anlässlich der Verabschiedung von Honorarprofessor Dr. Dieter Lambrich)

Literatur

- BAG (1996). Programm der Bundesarbeitsgemeinschaft »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen/Eltern gegen Aussonderung« vom 5. Mai 1996. In M. Rosenberger (Hrsg.), *Ratgeber gegen Aussonderung*. (2. Aufl.) (S. 20–25). Heidelberg: Edition Schindele, 1998.
- Bericht (1981). Bericht über das Symposium '80 am 16. und 17. Mai 1980 in Berlin Kooperation im Umfeld von Lernbehinderung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 32, 1–112.
- Boban, I. & Hinz, A. (2007). Inklusive Schulentwicklung ohne Gemeinsamen Unterricht!? Zur Entwicklung der Ganztagschule mit Hilfe des Index für Inklusion im Rahmen der IZBB in Sachsen-Anhalt. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 137–144). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Brindlmayer, G. & Rumpold, T. (2008). Young Voices – Meeting Diversity in Education. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(1), 23–26.
- Broich, R. P. & Kroppenberg, D. (2002). Der Mensch erwirbt sich durch dialogisches Lernen seine individuelle Sprachlichkeit – Mainzer Schule. In Institut für Sonderpädagogik Landau/Pfalz (Hrsg.), *Sonderpädagogik studieren – eine Herausforderung an den ganzen Menschen* (S. 77–92). Würzburg: Edition Bentheim.
- Hausotter, A. (2008). Mit vertauschten Rollen – Die Einbeziehung junger Menschen mit Behinderungen in die Arbeit der European Agency. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 59, 116.
- Hinz, A. (2004). Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In I. Schnell & A. Sander (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik* (S. 41–74). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

- Katzenbach, D. & Schroeder, J. (2007). »Ohne Angst verschieden sein können«. Über Inklusion und ihre Machbarkeit. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 58, 202–213.
- KMK (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6. Mai 1994*. Bonn: Sekretariat der KMK.
- Lambrich, D. (1988). Vorbemerkungen. In Staatliches Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung Speyer (Hrsg.), *Schulische Integration von Behinderten in England. Studienfahrt des SIL Speyer in die Grafschaft Hertfordshire, Dokumentation* (S. 1–5). Speyer: SIL.
- Lambrich, D. (1992). Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung. Stellungnahme im Ausschuss für Schule und Weiterbildung des Landtags Nordrhein-Westfalen am 25.03.1992. *Sonderpädagogik in Rheinland-Pfalz*, 22(2), 19–26.
- o. A. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. Adopted by the World Conference on Special Needs Education (7–10 June). Paris: UNESCO (ED-94/W5/18).
- o. A. (2007). Lisbon Declaration – Young People's views on Inclusive Education. <http://www.european-hearing-2007.org/index.php?id=100> (29.11.2007). Auch in *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 2008, 51(1), 26–27.
- o. A. (2008). *Erklärung von Lissabon*. Wie Jugendliche die inklusive Bildung sehen. <http://www.european-agency.org/site/info/publications/agency/flyers/docs/Declaration%20DE.pdf> (16.02.2008).
- Preuss-Lausitz, U. (2007). Demografie und Gemeinsame Erziehung. Folgen der Bevölkerungsentwicklung in Deutschland für den Ausbau des integrativen Unterrichts. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor, (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 61–70). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sander, A. (1998). Über das Misslingen einiger Integrationsversuche. In A. Sander, A. Hildescheidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationsentwicklungen. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik* (Bd. 10) (S.117–156). St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, A. (2003b). Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. *Sonderpädagogische Förderung*, 48, 313–329.
- Sander, A. (2006). Liegt Inklusion im Trend? In E. Hartmann, B. Herz & J. Kuhl (Hrsg.), *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 75, 51–53.
- Sander, A. & Meister, H. (Hrsg.). (2003a). Über Integration zur Inklusion. *Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik* (Bd. 1). St. Ingbert: Röhrig.
- Sander, Alfred (2003a). Kind-Umfeld-Analyse als Förderdiagnostik. Vorlage des Impulsreferates zum Workshop am 25.11.2003. In Schulamt für den Kreis Aachen (Hrsg.), *Inklusive Pädagogik – vor Ort – verwirklichen. Im Gedenken an Jakob Muth – zehn-jähriger Todestag. Dokumentation* (Bd. 5) (S. 1–9). Aachen: Selbstverlag des Herausgebers.
- Schmidt, M.G. (2003). Ausgaben für Bildung im internationalen Vergleich. *Aus Politik und Zeitgeschichte* (Beilage der Wochenzeitung *Das Parlament*), Bd. 21–22, 6–11. www.bpb.de/files/J5B0W9.pdf (10.01.2008).
- Schulpflichtgesetz (2005). Gesetz Nr. 826 über die Schulpflicht im Saarland, zuletzt geändert durch das Gesetz vom 8. März 2005. *Amtsblatt* (S. 438).
- Schumann, B. (2007). »Ich schäme mich ja so!« Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- SIL (Hrsg.). (1988). *Dokumentation der Tagung zum Thema »Kooperation zwischen Sonderschulen und allgemeinen Schulen« vom 21.09.1988 in Mainz*. Speyer: Staatl. Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung des Landes Rheinland-Pfalz.

Interview mit Hans Eberwein



Wie kamen Sie selbst zur integrativen Pädagogik? Welche Bezüge gab es zur Praxis?

Die Diskussion um Integration begann in Deutschland im Bereich der Sonderpädagogik 1970, also vor 45 Jahren. Ein Aufsatz dazu, den ich im März 1968 dem damaligen Schriftleiter der Zeitschrift für Heilpädagogik (ZfH), Bleidick, zur Veröffentlichung eingereicht hatte, wurde zur Publikation angenommen, jedoch erst im Juni-Heft 1970 abgedruckt. Der Grund lag darin, dass Bleidick die Brisanz und Aktualität des Beitrags erkennend, ein Themen-Heft zu der Integrationsproblematik veröffentlichen wollte, aber keine weiteren Beiträge zu dieser Thematik zur Verfügung hatte. Schließlich waren zwei Kollegen aus dem Institut von Bleidick in Hamburg bereit, Gegenpositionen zu erarbeiten, die in dem genannten Heft der ZfH publiziert wurden. Damit war die Auseinandersetzung um das Für und Wider der Abschaffung von Sonderschulen zugunsten einer integrativen Beschulung in der Bundesrepublik eröffnet.

Beginn der Diskussion innerhalb der Sonderpädagogik

Meine Motive für eine integrative Beschulung waren damals zum einen durch meine Erfahrungen als Sonderschullehrer in einer undifferenzierten Sonderschule mit 25 Kindern in der Klasse (d. h. 15 Kindern mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen sowie 10 Kindern aus einem Obdachlosengebiet) begründet, zum andern dadurch, dass 1968 in Berlin die erste integrierte Gesamtschule in Deutschland eröffnet wurde. Mir war klargeworden, dass die Sonderschule kein pädagogisch vertretbares Modell darstellte. Die neu gegründete Schulform, die den Anspruch hatte, eine *Gesamtschule* zu sein, die alle Kinder integriert und soziale Benachteiligungen sowie Selektion überwinden möchte, erschien mir eine realistische Alternative zu sein. Sie hatte jedoch den Konstruktionsfehler, ein dreigliedriges, statt das real existierende viergliedrige Schulsystem verändern zu wollen.

Eigene Erfahrungen als Lehrer an einer Sonderschule

Die Sonderschule als vierte Säule des damaligen Schulwesens, was in den meisten Bundesländern noch heute der Fall ist, war kein Diskussionsgegenstand,

Viergliedrigkeit des Schulwesens

auch ihre Erwähnung keine Fußnote wert. Sie hätte die ohnehin bildungspolitisch aufgeheizte Auseinandersetzung zwischen den Parteien von CDU und SPD um die neue Schulform, die von der CDU als »sozialistische Einheitsschule« diffamiert wurde, noch verstärkt. Die Konsequenz war in der Sonderpädagogik der Ausbau von Sonderschulen zu einem differenzierten Sonderschulwesen mit zehn verschiedenen Sonderschularten. Damit waren Sonderschulen als eigenständige Schulform für viele Jahre/Jahrzehnte zementiert worden.

**Gesamtschule
zur Überwindung
gesellschaftlicher
Benachteiligung**

Die innenpolitische Situation in Deutschland war ab 1968 hauptsächlich durch eine Kritik an verkrusteten gesellschaftlichen Strukturen, insbesondere an Hochschulstrukturen, geprägt. Die Gesamtschule stellte darauf eine Antwort dar sowie auch auf die Benachteiligung von Kindern aus unteren sozialen Schichten. Die Korrelation von Herkunft und Schulleistung ist in den PISA-Untersuchungen ab 2001 bis heute immer wieder bestätigt worden.

**Abkehr von tradi-
tionellen Begabungs-
modellen**

Dem dreigliedrigen Schulsystem lag die Annahme zugrunde, dass es drei unterschiedliche Begabungstypen gibt, den theoretisch veranlagten, der das Gymnasium besucht, den praktischen, der für die Volksschule prädestiniert ist, und den theoretisch-praktischen, der für die Realschule am besten geeignet ist. Heinrich Roth hatte in seinen 1970 veröffentlichten lerntheoretischen Untersuchungen nachgewiesen, dass die traditionelle Begabungstheorie nicht mehr haltbar war. Hinzu kam die Erkenntnis, dass es den von der Pädagogik sowie von Lehrkräften angenommenen Normalschüler, den Durchschnittsschüler, in der Schulpraxis nicht gibt. Er ist und war eine Fiktion.

**Innere Differenzie-
rung und Individuali-
sierung als Prinzip**

In der Schulpraxis hatte sich längst gezeigt, dass Kinder unterschiedliche Sozialisationserfahrungen und Lernvoraussetzungen, Interessen und Bedürfnisse mitbringen. Begemann fand dafür die prägnante Formulierung: Jeder Schüler ist individuell spezifisch lernfähig. Damit war vor 40 Jahren die Heterogenität bzw. Vielfalt der SchülerInnen zum zentralen Ausgangspunkt pädagogischen Handelns geworden. Wenn aber die Lernvoraussetzungen der SchülerInnen einer Klasse unterschiedlich sind, dann sind auch Jahrgangsklassen oder Leistungskurse, denen eine vermeintlich einheitliche SchülerInnengruppe zugrunde liegen, als Organisationsmerkmal und Orientierungsgröße hinfällig. An die Stelle von Gleichheit trat jetzt die Differenz, die Vielheit, die Andersheit des Anderen. Innere Differenzierung und Individualisierung wurden zu grundlegenden unterrichtsmethodischen Prinzipien erhoben.

**Gesamtschule als
Leistungsschule**

Die ideologischen und parteipolitischen Grabenkämpfe um die Gesamtschule, besonders um die methodischen Konzepte und Organisationformen des Fachleistungskurssystems und der Neigungsgruppen, führten jedoch zu einem Verständnis von Gesamtschule als Leistungsschule.

**Reklamation der
Grundschule als
»eine Schule für alle«**

Die sich nach und nach etablierende »Integrationspädagogik«, wie ich den Gegenentwurf zur Sonderschulpädagogik nannte, wandte sich deshalb von der Gesamtschule ab; auch deshalb, weil die Grundschule, die nicht Bestandteil der Gesamtschule war, immer schon Gesamtschul-Charakter hatte und hat. Hier bestand jedoch das Problem der Aussonderung, das deshalb der wichtigste theoretische Ansatzpunkt war, die Grundschule als Teil eines selektiven Schulsystems

zu identifizieren und zu kritisieren, sowie vor diesem Hintergrund eine integrativ konzipierte Schule zu reklamieren.

Das Ziel war es, aus der Grundschule eine nichtaussondernde Einrichtung zu machen. Dies war nur möglich, indem die Sonderschule mit all ihren negativen Merkmalen als stigmatisierende und diskriminierende sowie sozial isolierende und benachteiligende Institution in den Fokus gerückt wurde. Schon in den 60er Jahren hatten Elfriede Höhn und Inge Kaufmann durch die Befragung von SchülerInnen der Sonderschule den Tatbestand der Diskriminierung und Stigmatisierung, und sogar Suizidabsichten von SonderschülerInnen belegt. Durch Untersuchungen, die nach 1970 durchgeführt wurden, konnte auch die Ineffizienz von Sonderbeschulung empirisch nachgewiesen werden. Vor diesem Hintergrund war es das Ziel von Integrationsbefürwortern, eine nichtaussondernde Schule, also Inklusion, zu fordern.

Dass diese Forderung auch eine menschenrechtliche Dimension besaß, kam damals noch nicht in den Blick, wohl deshalb, weil nach der Menschenrechtserklärung der Vereinten Nationen von 1948 sowie dem Grundgesetz von 1949 zwar alle Menschen an Würde, Rechten und Freiheit gleich sind, eine Spezifizierung für einzelne Personengruppen erfolgte jedoch erst viele Jahre später. Sowohl die UN-Kinderrechtskonvention von 1989, die Erklärung der UNESCO- und UNICEF-Weltkonferenz von Jomtien/Thailand über »Bildung für Alle« von 1990 sowie die UNESCO-Weltkonferenz »Pädagogik für besondere Bedürfnisse« in Salamanca von 1994, als auch die Grundrechts-Charta der EU von 2000 und das Behindertengleichstellungsgesetz von 2002 haben sich danach explizit gegen eine Diskriminierung wegen Behinderung gewandt. Und die Grundgesetz-Ergänzung von 1994 legte im Art. 3 Abs. 3 Satz 2 fest: »Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.« Das Bundesverfassungsgericht stellte in einem Beschluss von 1997 jedoch fest, dass mit diesem Passus im GG nicht automatisch ein Sonderschulverbot verknüpft sei. Erst die UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) von 2006, die in Deutschland 2009 in Kraft trat, brachte für Menschen mit »Behinderung« die volle Gleichberechtigung, Nichtdiskriminierung, Chancengerechtigkeit sowie alle Menschenrechte und Grundfreiheiten. Der Art. 24 gewährleistet ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und die Sicherstellung, dass Kinder mit Behinderung nicht vom Grundschulunterricht und weiterführenden Schulen ausgeschlossen werden.

Damit ist die 1968 vorgetragene Forderung nach integrativer Beschulung, die von SonderschulfunktionärInnen als Verrat sowie als Abwertung der fachspezifischen Kompetenz von SonderschullehrerInnen verstanden wurde, 40 Jahre später von der UNO zu einem einklagbaren Grund- und Menschenrecht erklärt worden.

Bereits die 70er und 80er Jahre haben, unter anderem auch durch Schulversuche zur Integration, zu inklusionspädagogischen Erfahrungen und Erkenntnissen geführt, die bis heute Gültigkeit haben.

Aufgrund meiner Tätigkeit in einer Sonderschule habe ich zunächst das Sonderschullehrerstudium in Marburg absolviert und dabei die Erfahrung gemacht, dass ich dadurch nicht in der Lage war, meine »sonder«-pädagogische Inkompetenz und

**Sonderschule als
stigmatisierende
Institution**

**Menschenrechtliche
Perspektiven**

**Abwertungsgefühl
bei Sonderschulfunk-
tionärInnen**

**Erkenntnisse aus den
Schulversuchen**

**Studium der Sonder-
pädagogik**

methodische Hilflosigkeit zu überwinden, zumal ich wöchentlich zwei Nachmittage mit Vorlesungen in der Klinik für Kinder- und Jugendpsychiatrie verbringen musste, denn der damalige Direktor der Klinik, Stutte, vertrat die Meinung, dass Heilpädagogik angewandte Kinderpsychiatrie sei. Ich gelang demgegenüber zu der Überzeugung, dass das vermittelte Menschenbild, die fehlende ganzheitliche Sichtweise, die begriffliche Stigmatisierung, das Fremdverstehen, das Verständnis von Diagnostik, der vermittelte Lernbegriff sowie die Lehr-Lernorganisation grundlegend verändert werden müssten, um die SchülerInnen in ihrem Verhalten zu verstehen, sie nicht auszusondern, und ihnen adäquate Lernangebote in der allgemeinen Schule zu machen.

Da ich von 1975–1980 als pädagogischer Mitarbeiter am Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Uni Frankfurt a. M. tätig war, habe ich im Rahmen der Sonderschullehrer-Ausbildung auf der Grundlage der gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse eine Pädagogik zu vermitteln versucht, die mit dem Selbst- und Aufgabenverständnis der traditionellen Sonderpädagogik nur noch wenig gemeinsam hatte. Sonderpädagogik war für mich fortan Allgemeine Pädagogik (unter spezifischen Lernbedingungen).

Welches waren die größten Herausforderungen sowie die wichtigsten theoretischen Grundlagen und Erkenntnisse?

Ich habe ab 1980 meine Aufgabe als Hochschullehrer für »Sonder«-Pädagogik mit dem Schwerpunkt »Lernbehinderten«-Pädagogik an der FU Berlin auf dem genannten Hintergrund zu definieren versucht. Dies war für mich die größte Herausforderung im Hinblick auf die Entwicklung einer integrativen Pädagogik. Zugute kam mir dabei eine begrenzte Mitarbeit in dem Uckermark-Schulversuch ab 1981, in dem es galt, das erwähnte Verständnis von Pädagogik ausbildungs- und schulpraktisch umzusetzen.

Lässt man in diesem Prozess die Auseinandersetzungen um die formalen Vorgaben der Schuladministration einmal außer Acht, dann war die erste inhaltliche Herausforderung das Hinterfragen des herkömmlichen Behinderungsbegriffs (der Begriff »I-Kinder« war damals eine Hilfskonstruktion).

Eine andere wichtige Aufgabe war es, herkömmliche standardisierte diagnostische Überprüfungsverfahren, wie beispielsweise den HAWIK, durch andere Erkenntnisinstrumente zu ersetzen, vor allem die teilnehmende Beobachtung einzusetzen. Außerdem die Heterogenität der SchülerInnen als Normalität zu begreifen, aber auch das Verständnis von Lernen neu zu definieren.

Ich hatte im Rahmen der Lehrtätigkeit an der FU den Vorteil, dass es in Berlin zu jener Zeit bereits reformorientierte Grundschulen sowie Alternativ-Schulen gab, in denen offene Lernformen praktiziert wurden. Dieser Tatbestand eröffnete mir neben der theoretischen Durchdringung die Möglichkeit, den Studierenden durch Hospitationserfahrung und Praktika den Zugang zu anderen Unterrichtsformen als dem Frontalunterricht zu ermöglichen.

Sonderpädagogik als Allgemeine Pädagogik (unter spezifischen Lernbedingungen)

Hinterfragen des Behinderungsbegriffs

Alternativen zur Intelligenzdiagnostik entwickeln

Hospitationen in offenen Unterrichtssettings

Nach 40 Jahren Schul- und Hochschulerfahrung, aber auch aufgrund der Integrationsdiskussion in den letzten Jahrzehnten kann ich heute mit Überzeugung sagen, dass die erfolgreiche Verwirklichung von Inklusion von fünf grundlegenden Erfahrungen und Erkenntnissen abhängig ist:

1. dem Behinderungsbegriff
2. der Diagnostik als Fremdverstehen und Verhaltensbeobachtung
3. dem neuen Verständnis von Lernen sowie den Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung
4. der Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte sowie ihrem Rollenverständnis
5. den Rahmenbedingungen von Schule

Dies sind nach meiner Auffassung die wichtigsten Gelingensfaktoren und zugleich die theoretischen Grundpfeiler der Integrations-/Inklusionspädagogik. Es handelt sich um Essentials, ohne die gemeinsames Lernen ihrem Anspruch nicht gerecht werden kann. Deshalb werde ich im Folgenden näher darauf eingehen.

Zu 1. Zum Behinderungsbegriff, Anderssein und Unterstützungsbedarf

Der Behinderungsbegriff ist von Bleidick aus dem Sozialrecht, in dem er im Hinblick auf die Gewährung eines Nachteilsausgleichs sinnvoll und notwendig ist, in die Pädagogik sowie in die sonderpädagogische Theoriebildung übernommen worden. Sonderpädagogik und Sonderschule bezogen daraus ihre Begründung und Existenzberechtigung. Behinderungszuschreibung war die Voraussetzung für besondere pädagogische Hilfen. Die Behinderungstheorien gehen von einer in der Person des Schülers oder der Schülerin liegenden Störung der Bildsamkeit aus. Sie haben das medizinische Erklärungsmodell und damit die Objektivierung und Ontologisierung von Behinderung zur Grundlage gemacht und blieben damit dem individualtheoretischen Paradigma, dem defektspezifischen Ansatz, dem konditionalen Denken verhaftet.

Behinderung ist aber keine Eigenschaft, sondern eine Zuschreibung, eine Diskrepanz zwischen individuellen Voraussetzungen und gesellschaftlichen Erwartungen. Sie ist immer an einen sozialen Kontext gebunden, in dem Verhalten stattfindet. Behinderung ist also kein a priori vorhandenes Persönlichkeitsmerkmal, erst die gesellschaftliche Bewertung – das Normensystem – macht einen Menschen mit spezifischen Bedürfnissen zum »Behinderten«. Die Pädagogik zum Beispiel produziert durch bestimmte Aufgabenstellungen, Erwartungen, Zensuren, Interventionen und Sanktionen Normabweichungen und konstituiert so »Behinderung«. Der Behinderungsbegriff stellt das Fehlende in den Vordergrund. Die Fixierung auf das Behinderungsspezifische vernachlässigt die ganzheitliche Sicht von Kindern. Die sogenannte Behinderung ist nur ein Teil der Gesamtpersönlichkeit eines Kindes, die ihrerseits eingebunden ist in verschiedene soziale Systeme. Eine systemische und Lebenswelt orientierte Sichtweise kann das monokausale Denken und damit die einseitig defektorientierte Betrachtung überwinden. Eine ganzheitliche

**Behinderungsbegriff
in der Sonderpädagogik**

**Behinderung als
defizitorientierte
Zuschreibung**

Sichtweise verbietet Kategorisierungen, Einstufungen und Ausgrenzung. In der Integrationspädagogik gilt deshalb der Grundsatz: Es ist normal, verschieden zu sein. Und: Die Gemeinsamkeit ist Voraussetzung, um Verschiedenheit akzeptieren zu können. Wenn es also normal ist, anders zu sein –und jeder von uns ist anders –, wenn also die Vielfalt als Normalität angesehen wird, dann brauchen wir bestimmte Kinder nicht mehr als normabweichend auszusondern. Dann bedarf es auch keiner als »besonders« bezeichneten Pädagogik mehr. In diesem Falle würde es ausreichen, die individuellen Dispositionen, die Lernentwicklung und Lernschwierigkeiten sowie die Bedürfnisse eines jeden Kindes zu beschreiben, statt sie in einem stigmatisierenden Begriff zu verkürzen, zumal dieser keine pädagogischen Handlungsimplicationen enthält. »Behinderung« als relationales Phänomen kann also nicht unabhängig gesehen werden von den Anforderungen der Schule, den Leistungserwartungen und dem Beurteilungsverhalten der LehrerInnen, ihren Lernarrangements und Toleranzgrenzen.

**Behinderungsbegriff
in den KMK-Empfehlungen**

Unabhängig von der jahrzehntealten Kritik am Behinderungsbegriff sowie der Tatsache, dass sich inzwischen alle namhaften VertreterInnen der wissenschaftlichen Sonderpädagogik von dem Begriff distanziert haben, benutzen die KMK bzw. die ReferentInnen für Sonderpädagogik in den Ministerien in ihrem Beschluss vom 20.10.2011 sowohl im Titel (»Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen«) als auch im Text den Behinderungsbegriff so, als habe es die vorgenannte Entwicklung und Begriffsdiskussion nicht gegeben. Das Ziel sei es, die »erreichten Standards sonderpädagogischer Bildungs-, Beratungs- und Unterstützungsangebote [...] abzusichern und weiterzuentwickeln« (S. 3). Eine kritische Distanzierung von der bisherigen sonderpädagogischen Begrifflichkeit und Schulpolitik lässt sich in diesen Formulierungen ebenso wenig erkennen, wie eine Auseinandersetzung mit den menschenrechtlichen Forderungen der BRK. Die KMK fühlt sich nach wie vor dem individualtheoretischen Paradigma verpflichtet und benutzt einen personenbezogenen Behinderungsbegriff.

**Behinderungsbegriff
in der Fachdiskussion**

Auch die Integrations-/Inklusionspädagogik hat sich mit dem Begriff »Behinderung« bisher schwergetan, die interaktionistische und systemtheoretische Betrachtung von individuellem Unterstützungsbedarf zu akzeptieren und zu formulieren sowie auf einen Zuschreibungsprozess zu verzichten. So findet man auch in neuerer Literatur immer noch Begriffe wie »behinderte Kinder«, oder »Kinder mit Behinderungen«, auch Kinder mit »Handicap« oder mit »sonderpädagogischem Förderbedarf«.

Selbst von Fachleuten und in Fachbeiträgen sowie zum Beispiel auch bei der Berufsbezeichnung der Beauftragten der Bundesregierung für die Belange »behinderter Menschen« wird der Behinderungsbegriff noch immer in unreflektierter Weise verwendet und die »Behinderung« sprachlich als feststehendes Persönlichkeitsmerkmal charakterisiert. Bei einer solchen Begriffsverwendung wird der betreffende Mensch nur mithilfe eines einzigen (negativen) Attributs gekennzeichnet. Dieses Merkmal wird absolut gesetzt und der Schüler oder die Schülerin allein darüber definiert.

Demgegenüber benutzt die BRK einen relationalen, systemischen Begriff von Behinderung und stellt die verschiedenen gesellschaftlichen Barrieren in den Mittelpunkt, die Menschen mit Beeinträchtigungen an der vollen und gleichberechtigten Teilhabe an der Gesellschaft hindern. Auf Schule übertragen bedeutet das soziale Verständnis von Behinderung, dass sich SchülerInnen nicht an die jeweilige Schule anzupassen haben, sondern Schule sich auf die Schüler, ihre Individualität, ihre Eigenheiten und Besonderheiten einstellen muss.

Ich habe Mitte der 80er Jahre in dem *Handbuch der Integrationspädagogik* darauf hingewiesen, dass der Begriff »Integrationspädagogik« ein Übergangsbegriff sei, der mit der Verwirklichung einer integrativen Schule seine Funktion erfüllt habe. Dies gilt auch für die Begriffe »Inklusion« und »Inklusionspädagogik«, ausgenommen für den außerschulischen Bereich.

Integration und Inklusion als Übergangsbegriffe

Wenn es in Zukunft keine Sonderschulen und kein Studium für das Lehramt an Sonderschulen mehr geben wird, weil beide in allgemeine Schulen und Studiengängen inkludiert sind, dann bleibt jedoch das gesammelte Wissen über bestimmte individuelle Erscheinungs- und Verhaltensformen als inhaltlicher Bestandteil, der im Rahmen der allgemeinen Lehrerbildung als fachlicher Förderschwerpunkt studiert und als schulischer Unterstützungsbedarf eingesetzt werden kann. Die BRK wäre sodann der Verwirklichung eines Grund- und Menschenrechts für alle im Bereich Schule in Deutschland ein großes Stück näher gekommen. Lediglich der Begriff »Integration« wird im Zusammenhang mit der Eingliederung von Migranten und Flüchtlingen erhalten bleiben.

Zu 2. Diagnostik als Fremdverstehen und Verhaltensbeobachtung

Die traditionelle sonderpädagogische Diagnostik war eine Selektionsdiagnostik, die lediglich die Frage zu beantworten versuchte, ob ein Kind sonderschulbedürftig ist oder nicht. In einem inklusiven System stellt sich diese Frage nicht mehr. Deshalb gehört diese Form der Diagnostik der Vergangenheit an. Die Kritik an der Aussonderungsdiagnostik entzündete sich schon in den 80er Jahren, da sich aus den defektorientierten testdiagnostischen Ergebnissen keine Erkenntnisse für das Verstehen des Schülers/der Schülerin und kein adäquates didaktisches Handeln ableiten ließen. Eggert, der selbst viele Jahre psychologische Diagnostik gelehrt hat, hatte bereits 1998 (S. 33) sein Unbehagen an der Testdiagnostik geäußert und festgestellt, dass psychometrische Methoden nach der klassischen Testkonstruktion, also die Gütekriterien, weder von der Objektivität, noch von der Reliabilität und Validität her überzeugen können.

Kritik an der Testdiagnostik

Mit der sogenannten »Förderdiagnostik« wurde Anfang der 80er Jahre als Gegenkonzept zur Selektionsdiagnostik eine Diagnostik entwickelt, die nicht auf die Messung weitgehend unveränderlicher Persönlichkeitsmerkmale gerichtet ist, sondern das Verhalten und Lernen im sozialen und situativen Kontext erfassen möchte, um daraus individuelle Fördermaßnahmen abzuleiten. Der systemisch-ganzheitliche diagnostische Ansatz berücksichtigt bei der Beurteilung des Lernverhaltens alle lebensweltlichen Teilsysteme, in die ein Kind eingebunden ist. Im

Förderdiagnostik

Sinne der Förderdiagnostik sind daher schulische Problemsituationen Ausdruck einer komplexen Lern- und Lebenssituation, die multifaktoriell bedingt ist. Förderdiagnostik richtet ihr Augenmerk also nicht nur auf Lernergebnisse, sondern vielmehr auf den Lernprozess und seine Unterstützung.

Lernprozessbegleitende Diagnostik

Die Schwierigkeit, aus einer Vielzahl von diagnostischen Daten immer auch die richtigen didaktischen oder therapeutischen Konsequenzen abzuleiten, kann jedoch auch die Förderdiagnostik nicht lösen, denn zwischen Diagnose und Unterricht besteht kein direktes Ableitungsverhältnis. Zumeist lässt ein diagnostisches Ergebnis mehrere didaktisch-methodische Handlungsmöglichkeiten zu (vgl. Schlee, 2003, S. 66f.). Dieser Tatbestand macht deshalb hypothesenorientierte und lernprozessbegleitende Diagnostik unbedingt erforderlich.

Außerschulische Sozialisationserfahrungen

Man kann also festhalten, dass weder Zuschreibungsprozesse noch standardisierte Testverfahren Aussagen über das Lernverhalten von SchülerInnen, ihre persönlichen Probleme, ihre Biografie, ihre Lebens- und Erfahrungswelt sowie ihre Bedürfnisse und Interessen zulassen. Kinder bringen ihre eigene Geschichte, ihre familiäre Sozialisation, Kindheits- und Freundschaftserlebnisse, aber auch ihre Krankheitsgeschichte, Armuts- und Gewalterfahrungen mit. Das heißt, die außerschulischen Sozialisationserfahrungen, die ihr Leben geprägt und ihre Lernvoraussetzungen, ihr Lernverhalten beeinflusst haben, tragen sie als individuelle Lebenserfahrung mit sich. Nur in der Schule interessiert sich in der Regel niemand dafür und fragt auch niemand danach. Die SchülerInnen sind ja in der Regel Teil einer gleichaltrigen Klassengemeinschaft, die aber außer dem gleichen Geburtsjahr keine biografischen Gemeinsamkeiten hat. Es handelt sich vielmehr um »Fremde«, die ihre Lebensgeschichte nicht sichtbar nach außen, sondern in ihrem Innern tragen, jedoch in ihren Verhaltensweisen andeuten, abbilden. Im Unterricht aber sollen sich alle SchülerInnen für das gleiche Thema interessieren und dafür motiviert sein, denn die Lehrkraft hat sich schließlich am Lehrplan orientiert und auf den Gemeinsamen Unterricht gut vorbereitet.

Offenheit für andere Wirklichkeitskonstruktionen

Besonders schwierig ist es, Mitglieder anderer Lebenswelten und Subkulturen, vor allem sozial Ausgegrenzte, in ihrem Sosein zu verstehen. Es ist deshalb notwendig, dass Fremdverstehen die Absolutheit eines Verstehensbegriffs überwindet, der davon ausgeht, dass man nur das verstehen kann, was einem aufgrund der eigenen Biografie und Sozialisation schon vertraut ist. Ein solches Fremdverstehen wendet sich dagegen, Werte der eigenen Kultur oder Lebenswelt zu objektivieren, allgemeingültige Normen zu erheben und beispielsweise Angehörige einer anderen sozialen Schicht oder Migrantenkinder an diesen Wertmaßstäben zu messen und ihnen auf diese Weise zu bescheinigen, dass sie zum Beispiel eine defizitäre Sprache benutzen oder in ihrem Lernen bzw. Verhalten negativ abweichen. LehrerInnen, ErzieherInnen und TherapeutInnen, die mit fertigen, allgemeingültigen Konzepten oder gar Rezepten arbeiten, die griffige Formeln und scheinbar überzeugend klingende Definitionen parat haben und die deshalb immer schon wissen, was beispielsweise eine »Lernbehinderung« oder eine »Verhaltensstörung« ist, sind meist nicht offen für Situationsdefinitionen und Wirklichkeitskonstruktionen

anderer. Von ihrer Position aus ist es oft nur ein kleiner und in diesem Verständnis auch folgerichtiger Schritt zu Etikettierungen und Stigmatisierungen.

Menschliches Tun, auch pädagogisches Handeln, ist immer sinnhaftes Handeln. Verstehen heißt demnach Erfassen von Bedeutungen. Deshalb ist es nach Alfred Schütz (1981) wichtig, etwas über die biografisch und situativ bedingten Sinnentwürfe zu erfahren. Dies setzt immer voraus, dass man sich seiner eigenen Vorurteile bewusst wird, ehe man versucht, andere zu verstehen; denn man versteht und beurteilt den Anderen über die eigenen Wahrnehmungs- und Interpretationsmuster. Im Verstehensakt muss es dann nach Gadamer (1965) zu einer »Verschmelzung« der unterschiedlichen Verstehenshorizonte kommen. Die Hermeneutik impliziert also einen Verstehensbegriff, dem ein zwischen Subjekten ablaufender Interaktionsprozess zugrunde liegt, in dem der Interaktionspartner als Individuum in seiner historischen Gewordenheit gesehen wird. Dieses Begriffsverständnis macht es notwendig, den anderen wissentlich zu erfassen, das heißt Wissen über das Denken, Fühlen und Handeln des anderen zu erwerben, das dann als Grundlage für erzieherische, helfende, therapeutische Maßnahmen dienen soll.

Verstehen als Grundlage

Betrachtet man Wahrnehmungs-, Erkenntnis- und Verstehensprozesse aus konstruktivistischer und ethnografischer Sicht, so muss man feststellen, dass diese niemals objektiv, sondern prinzipiell subjektiv sind. Das heißt, wir sehen die Welt immer mit unseren Augen. Wie sie wirklich ist, wissen wir nicht. Nach Heidegger können wir nicht zum »Ding an sich« vorstoßen. Wir wissen immer nur, was die Dinge für uns bedeuten. Diese Subjektivität der Wirklichkeitssicht und Wirklichkeitsinterpretation hat soziale, schicht-, kultur- und geschlechtsspezifische Ursachen. Auch Lehrerinnen und Lehrer müssen sich bewusst machen, dass ihr Wissen keine absolute Wahrheit, sondern ebenfalls eine Konstruktion von Wirklichkeit ist (Siebert, 1994, S. 82). Sie müssen sich darüber im Klaren sein, dass auch das in Schulbüchern angebotene Wissen Konstruktionen darstellt. Dies lässt sich besonders an der Geschichtswissenschaft verdeutlichen, denn jede Historikergeneration interpretiert frühere Zeiten neu und anders. Geschichte ist also kein objektiver Prozess und auch historische Dokumente sind nicht objektiv; beide sind das Ergebnis von bestimmten subjektiven Interessen, Wahrnehmungen und Interpretationen.

Subjektivität von Konstruktionen

Aufgabe von DiagnostikerInnen und LehrerInnen ist es also, im Bemühen um Verstehen eines handelnden Individuums, eines Schülers/einer Schülerin unter Berücksichtigung der Lebensgeschichte und gegenwärtigen Lebenswelt und unter Bezugnahme auf die Alltagstheorien des Diagnostikers/der Diagnostikerin die handlungsleitenden Prozesse, die sich innerpsychisch in Kognitionen, Emotionen und Motivationen darstellen, zu rekonstruieren. Diese Prozesse sind in ihrer Eigenart von außen kaum beobachtbar. Zu deren Erfassung sind deshalb Verbalisierungsmethoden wie Gespräche mit dem Schüler/der Schülerin, Erzählen, empathische Fragen, Lautes Denken, Interviews usw. notwendig (Kautter, 2003, S. 84). Beim Bemühen um Verstehen wird es oftmals notwendig sein, zusätzliche Informationen zu erhalten, zum Beispiel »aus der Beobachtung nicht nur des verbalen,

Diagnostik als Verstehensprozess

sondern auch des nonverbalen Verhaltens des Kindes, aus der Beobachtung der Situation, in der das Kind handelt, aus dem verbalen und nonverbalen Verhalten in anderen Situationen, aus der Erkundung der gegenwärtigen Lebenssituation, aus der Erforschung der bisherigen Lebensgeschichte und aus den Kognitionen der Bezugspersonen des Kindes« (Kautter, 2003, S. 81ff.).

Verhalten im Kontext erfassen

An dieser Stelle ist der Hinweis wichtig, dass es kein Verhalten an sich gibt, denn Verhalten ist immer Verhalten in Situationen. Deshalb muss bei der Beobachtung und Beurteilung von Verhalten immer der soziale Kontext, in dem Verhalten stattfindet, mitbedacht und mitbeurteilt werden. Wir alle verhalten uns in unterschiedlichen Situationen anders. Ebenso ist es bei Kindern gegenüber LehrerInnen. Außerdem ist Verhalten stark geprägt durch die Lebensgeschichte und die Lebenssituation von Kindern. Für LehrerInnen ist es diagnostisch unverzichtbar, so viel wie möglich über das bisherige und derzeitige Leben von SchülerInnen zu erfahren. Eine entsprechende Befragung von Kindern reicht dafür nicht aus.

Lebenswelt der Kinder erleben

Ich halte es aus eigener Erfahrung für unabdingbar, dass Lehrer und Lehrerinnen die Lebenswelt von SchülerInnen kennen lernen. Dafür ist es notwendig, die SchülerInnen der eigenen Klasse zu Hause zu besuchen, um in Erfahrung zu bringen, wo und wie sie leben/wohnen sowie die Eltern/Erziehungsberechtigten kennen zu lernen und sich mit ihnen zu unterhalten. Nur so kann es gelingen, sich als LehrerIn in die Lage des Schülers/der Schülerin hineinzudenken, sich in ihn/sie einzufühlen und seine/ihre Perspektive einzunehmen. Hier geht es also um den Versuch, Verhaltenssituationen mit den Augen des Kindes zu sehen sowie sich der eigenen subjektiven Theorien/Kognitionen im Verstehensprozess, der eigenen Wahrnehmungs- und Interaktionsmuster bewusst zu werden.

Fallbesprechung

Durch den lebensweltlichen Bezug der Datengewinnung ist im Gegensatz zu standardisierten Verfahren eine ökologische Validierung gegeben. Sinnvoll und informativ wäre auch eine kommunikative Validierung in Form einer Fallbesprechung, an der sich alle LehrerInnen, die den Schüler/die Schülerin aus dem Unterricht kennen, beteiligen.

Teilnehmende Beobachtungen

Neben lebensweltlichen Informationen, Fallanalysen, Gesprächen und offenen Interviews als methodologische Prinzipien hermeneutischen Verstehens ist die teilnehmende Beobachtung, die Verhaltensbeobachtung, eine grundlegende förderdiagnostische Methode, verstehenden Zugang zu SchülerInnen und individuellem Bedingungsfeld zu finden sowie Alltagswissen, Sinnstrukturen und vor allem Deutungsmuster situativ zu erschließen (vgl. auch Knauer, 2008). Sie stellt deshalb das wichtigste Fundament für eine Pädagogik und Didaktik des Fremdverstehens sowie für die soziale Perspektivenübernahme dar. Über die Beobachtung von Kindern, über die Wahrnehmung der Außenseite ihres Handelns, eröffnen sich nach Kautter Möglichkeiten, die Innenseite zu verstehen.

Mehrfache Beobachtungen statt Einzelbeobachtung

Der bekannte Psychologe Thomae stellte bereits 1976 (Thomae, 1976, S. 34) fest, dass das sich Wiederholende, das in gleichartigen Situationen immer wiederkehrende Verhalten für einen Menschen charakteristisch ist. Grundsätzlich gilt aber: »Keine Einzelbeobachtung ist für sich allein genommen hinreichende Grundlage

für Beurteilungen. Erst ein sorgfältiges Gegeneinanderhalten der Einzelbefunde, ein Vergleich und Abwägen ihrer Gewichtigkeit, ein Prüfen vor allem der einander widersprechenden Aussagen, ein Tasten und Suchen nach dem roten Faden, der sich durch alle Einzelaussagen hindurchzieht, geben eine [...] ausreichende Basis für verwertbare [...] Aussagen über eine Persönlichkeit ab« (Thomae, 1976, S. 55).

Fremdbeobachtung bedeutet immer auch ein Stück Selbstbeobachtung. *Was* wir beobachten und *wie* wir das Beobachtete bewerten, hat mit uns selbst zu tun, ist abhängig von unserer eigenen Sozialisation, von unseren Vorannahmen, Erwartungen, Relevanzen, Wertmaßstäben, verinnerlichten Theorien. Es findet, wie Thomae sagt, eine Art »Projektion« eigener Anliegen in andere Personen statt. Dieser Übertragung werden wir uns jedoch erst bewusst durch den Vergleich mit den Beobachtungsergebnissen anderer LehrerInnen. Auf diese Weise erfahren wir, warum *wir* bestimmte Verhaltensmerkmale so und nicht anders bewerten. Auch deshalb sind Fallbesprechungen von LehrerInnen über SchülerInnen so interessant und wichtig.

Der Lehrer oder die Lehrerin muss sich der Grenzen der Verhaltenscharakteristik bewusst sein und deshalb Pauschalurteile und vorschnelle Generalisierungen vermeiden. Beobachten ist oftmals mit Fehlern behaftet; denn jeder nimmt nur bestimmte Aspekte eines Vorganges auf und interpretiert danach *seine* Wahrnehmung. Wenn wir aber die möglichen Fehler kennen und uns deren bewusst sind, können sie weitgehend eingeschränkt werden.

Bei Verhaltensbeschreibungen, zum Beispiel in Lernberichten, sollte man nach Möglichkeit negative Charakterisierungen vermeiden und dafür mehr die positiven Seiten des Schülers/der Schülerin betonen. Seine/ihre Fähigkeiten, Stärken, Interessen, Bedürfnisse, Vorlieben bieten Ansatzpunkte für individuelle Hilfen. So genannte Verhaltensstörungen sind fast immer Ausdruck einer psychischen Problemsituation, die den Schüler/die Schülerin belastet. Sie sind deshalb als Signalverhalten zu interpretieren.

Verhaltensbeschreibung sollte nicht durch Interpretation ersetzt werden, denn diese erklärt, zieht Schlussfolgerungen, verallgemeinert und steht demnach am Ende des Beobachtungsverlaufs als eine *vorläufige* Bewertung bzw. Beurteilung des Beobachteten. Wir neigen dazu, unsere Mitmenschen, also auch die SchülerInnen, sogleich zu beurteilen, wertend zu ihnen Stellung zu nehmen, statt sie einfach in ihrem Verhalten zu beschreiben, was freilich viel schwieriger ist (Thomae, 1976, S. 16).

Beobachtungsergebnisse sollten schriftlich festgehalten werden. Sie dienen als Merkhilfen für Förderangebote, für Gespräche zwischen LehrerInnen sowie zwischen LehrerInnen und Eltern.

Die Beobachtung eines Schülers/einer Schülerin kann frei oder strukturiert vorgenommen werden. (Genauerer dazu sowie zu den wichtigsten Beobachtungsfehlern und weiteren Möglichkeiten zur Informationsgewinnung vgl. Eberwein & Knauer, 2003, S. 202ff.).

Offene und flexible Unterrichtsformen wie zum Beispiel freie Arbeit oder projektorientiertes Arbeiten und differenzierender Unterricht, in denen Schüle-

Eigene Projektionen

Grenzen der Beobachtung

Positive Aspekte betonen

Beschreibung statt Beurteilung

Beobachtungen dokumentieren

Geeignete Beobachtungssettings

rInnen und LehrerInnen kommunikativ und im Team lehren und lernen, geben mehr Möglichkeiten, Lernprozesse, aber auch sozial-emotionale Verhaltensabläufe kennen zu lernen, Kinder besser zu verstehen, sich in ihre Lage zu versetzen und einen Perspektivenwechsel vornehmen zu können. Insbesondere im inklusiven Unterricht mit seinem Mehr-Lehrer-System bestehen gute Möglichkeiten, für PädagogInnen über einen längeren Zeitraum Verhaltensbeobachtungen durchzuführen.

Gespräche mit jedem Kind

Neben der Informationsgewinnung durch biografisch-anamnestische Daten, die Auskunft über die Lebenswelt und den Lebensweg sowie die derzeitige sozioökonomische Situation des Kindes geben, sind freie Gespräche mit dem Schüler/der Schülerin eine Möglichkeit zu verstehen, wie der Schüler/die Schülerin sich selbst sieht, wie er/sie Gefühle, Wünsche usw. darstellt und beschreibt. Eine Lehrerin schreibt: »Einmal in der Woche spreche ich mit jedem Kind einzeln über seine Arbeitsergebnisse, was ihm Spaß, Schwierigkeiten gemacht hat, was es sich für die nächste Zeit vornimmt. Darauf bereite ich mich vor und mache mir im Anschluss daran Notizen« (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung, 1993, 17).

Zeit zum Beobachten schaffen

Das Institut empfiehlt außerdem: »Suchen Sie bewusst nach Gelegenheiten, sich überflüssig zu machen! Ob beim Zusammenschieben des Stuhlkreises, beim Frühstück, in der großen Pause, auf dem Schulhof, nutzen Sie die Zeit für Beobachtungen: Wer spricht mit wem? Wie entsteht Streit? Wer setzt sich durch? Wer gibt nach? Wer tauscht mit wem sein Brot? Wo steht einer allein? Versucht das Kind, Anschluss an eine Spielgruppe zu finden? [...] Die besten Gelegenheiten zu gezielten Beobachtungen einzelner Kinder bieten sich natürlich dann, wenn Sie frei dafür sind, das heißt, wenn Sie sich zurücknehmen und die Aktivitäten bei den Kindern liegen [...]« (ebd., S. 15ff.).

Zu 3. Neues Verständnis von Lernen sowie Möglichkeiten zur Differenzierung und Individualisierung

Individualisierung und Teamarbeit

Offenes Lernen, Binnendifferenzierung und Individualisierung sowie Teamarbeit sind zentrale Aspekte inklusiven Unterrichts.

Gemeinsames Lernen kann Normalität für alle Kinder herstellen, Vorurteile und Etikettierungen sowie soziale Benachteiligung vermeiden und Selbstbestimmung fördern. Daran hat sich die pädagogische Theoriebildung zu orientieren, das heißt, den Behinderungsbegriff, die Sonderpädagogisierung von Lernproblemen aufzugeben und pädagogisches Handeln auf das *gemeinsame* Lernen, die Förderung der Entwicklung, Identität und Autonomie *aller* Kinder zu richten.

Lernen am Modell

Lernen ist dann auch am positiven Modell des MitschülerInnenverhaltens orientiert. Das Lernen durch Beobachtung, Miterleben und Nachvollziehen hat gerade für Kinder mit beeinträchtigten und sozial erschwerten Entwicklungsverläufen einen hohen Stellenwert. Das Imitationslernen als Möglichkeit sozialen und kognitiven Lernens ist deshalb eines der wichtigsten Argumente für die Forderung nach integrativem Unterricht. Demgegenüber haben durch eine Zusammenfassung von gleichartig »Behinderten« die Betroffenen stark reduzierte Lern- und Entwicklungschancen.

Integrative/inklusive Pädagogik und Didaktik implizieren einen veränderten Lernbegriff und eine andere Lernkultur. Der Unterricht wird vor allem durch das dialektische Verhältnis von Gleichheit und Differenz geprägt. Jede/r SchülerIn kann sich seinen/ihren Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend entfalten, frei von Aussonderungsängsten und Sitzenbleiben. In diesem anthropologischen Verständnis kann es deshalb nicht länger Zielsetzung von Schule sein, dass sich sogenannte »Behinderte« an die Normen der »Nichtbehinderten« anzupassen haben, sondern, dass sie in ihrem Sosein und Anderssein anerkannt werden.

In Integrationsschulen ist die Erfahrung gemacht worden, dass gemeinsames Lernen auch dann möglich ist, wenn nicht alle Kinder zur gleichen Zeit am gleichen Gegenstand lernen. Auch wenn sie in einem Klassenraum zeitgleich ganz unterschiedlichen Aktivitäten nachgehen, kann es zu einer Fülle wechselseitiger Begegnungen und Anregungen kommen (vgl. Literatur zum Uckermark-Schulversuch). Die langjährigen Erfahrungen mit integrativem Lernen zeigen außerdem, wie über eine offene, flexible, differenzierende Lehr-/Lernorganisation, das heißt über verschiedene Formen der *inneren* Differenzierung, (Binnendifferenzierung) die individuelle Lernfähigkeit von SchülerInnen hinsichtlich des Inhalts, des Schwierigkeitsgrades, des Umfangs, der Reihenfolge und zeitlichen Dauer einer Aufgabenstellung so berücksichtigt werden kann, dass, wie schon 1973 eine Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates gefordert hatte, nicht jeder auf dem gleichen Wege und zur gleichen Zeit das gleiche Ziel erreichen muss. In der Verwirklichung *zieldifferenten* Lernens liegt die eigentliche Chance zur unterrichtlichen Integration/Inklusion begründet.

Dies bedeutet jedoch als logische Konsequenz auch, dass in einer Klasse unterschiedliche Abschlüsse erlangt werden können, was jedoch bis heute nicht möglich ist. Nach Aussagen der KMK vom 20.10.2011 sind »individuelle Lernplanungen und Förderpläne für eine erfolgreiche inklusive Bildung unverzichtbar« (S. 10). Und: »Alle Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen haben in einem inklusiven Unterricht Anspruch auf Würdigung ihrer individuellen Leistungs- und Entwicklungsfortschritte« (S. 11). Bei Abschlüssen muss sich jedoch die Leistungsbewertung »[...] wegen des grundgesetzlich vorgegebenen Gleichbehandlungsgebots [...] nach einheitlichen Kriterien richten« (S. 12). Der Widerspruch zwischen der Anerkennung individueller Leistungen und dem Gleichheitsgebot zeigt, dass die KMK die Vorgaben und rechtlichen Folgen der BRK nicht akzeptiert hat, denn die Anerkennung von Vielfalt einerseits und die gleiche Beurteilung andererseits, schließen sich aus. SchülerInnen mit sogenanntem sonderpädagogischem Förderbedarf können nicht mit anderen, sondern nur mit sich selbst verglichen werden, mit ihrem eigenen Lernfortschritt.

Im Hinblick auf eine stärkere Binnendifferenzierung mit weitreichender Individualisierung ergeben sich im Gegensatz zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung der frühen Gesamtschulen für den Unterricht zwei Grundformen der inneren Differenzierung, die jedoch miteinander kombiniert werden können: eine Differenzierung von Methoden und Medien bei gleichen Lernzielen und Lerninhalten

Angstfreie Entfaltung

Gemeinsame Lernsituationen

Gleiche Abschlüsse bei zieldifferentem Unterricht

Verhältnis von Lehren und Lernen

für alle SchülerInnen einer Klasse oder aber eine Differenzierung im Bereich der Lernziele und Lerninhalte. Letztere wird in der Planung von traditionellem Unterricht im Allgemeinen nicht berücksichtigt oder angestrebt, faktisch entspricht sie aber der Unterrichtswirklichkeit und dem Lernverhalten der SchülerInnen, denn diese interessieren sich nicht alle für die gleichen Inhalte und erreichen auch nicht die gleichen Lernziele; das heißt, auch wenn LehrerInnen nicht geplant differenzieren, findet eine unbewusste Differenzierung durch die SchülerInnen statt, weil LehrerInnen mit ihren inhaltlichen Angeboten nicht alle SchülerInnen gleichzeitig ansprechen und erreichen, weshalb *eine* Gruppe von SchülerInnen von vornherein abschaltet, andere fühlen sich über- oder unterfordert und schalten dann ebenfalls ab. Es gibt also im Unterricht keine Entsprechung zwischen Lehren und Lernen. Das, was LehrerInnen lehren, lernen die SchülerInnen nicht zwingend. Wofür sich SchülerInnen interessieren, wofür sie aufnahmefähig sind, hängt von ihrer im Laufe der biografischen Entwicklung und Sozialisation ausgeprägten kognitiven Struktur ab. Das bedeutet, SchülerInnen lernen nur das, was zu dem im Laufe ihres Lebens ausgebildeten kognitiven System passt. Das heißt, Wissen, das sie nicht in bestehendes Vorwissen integrieren können, bleibt ungenutzt, wird nicht vernetzt, gelangt somit nicht zur Anwendung und führt deshalb zu sogenanntem trägem Wissen, das schnell wieder vergessen wird. Schulisches Lernen ist zwar angeleitetes Lernen, aber der Lernweg des Kindes wird nicht in erster Linie vom Lehrverhalten des Lehrers/der Lehrerin bestimmt. Was der/die Lernende *wie* lernt, ist von außen durch didaktisch-methodische Planung des Lehrers/der Lehrerin letztlich nicht steuerbar. Das Lernen des Schülers/der Schülerin ist also durch den Lehrer/die Lehrerin nur bedingt planbar, denn hier handelt es sich um einen innerpsychischen Prozess, den Lehrende nicht beobachten und nicht kontrollieren, sondern nur von außen anregen und unterstützen können.

Gestaltung von Lernsituationen

Wenn also das Lernen von SchülerInnen nicht einfach rezeptive Informationsverarbeitung, nicht nur eine Reaktion auf Lehren, sondern Selbsttätigkeit, Selbstorganisation, Selbstbestimmtheit darstellt, hat dies weitreichende Konsequenzen für Unterrichtsplanung und Diagnostik, denn die SchülerInnen gestalten ihren eigenen Lernprozess. LehrerInnen kommt dann »lediglich« die Aufgabe zu, Bedingungen für die Selbstorganisation des Lernens zu schaffen. Soll die Vielfalt der Vorerfahrungen, der Interessen, Wahrnehmungen und Denkstile in einer Lerngruppe zum Tragen kommen, dann sind eine Vielzahl von Lernmethoden und Lernmitteln erforderlich. Das heißt, die Lernsituationen müssen so komplex und anregend gestaltet werden, dass alle Kinder je nach individuellen Lernvoraussetzungen für sie wichtige Lernerfahrungen machen und eigene Wissenskonstruktionen bilden können. In diesem Verständnis von Lernen verändert sich die Rolle des Lehrers/der Lehrerin. Er/sie wird vor allem BegleiterIn und BeraterIn von Lernprozessen. Dadurch bieten sich ihm/ihr vielfältige Möglichkeiten das Lernverhalten der SchülerInnen zu beobachten sowie zu begutachten und so diagnostische Informationen zu gewinnen.

Konsequenzen für die Diagnostik

Diese kognitions- und lerntheoretischen Erkenntnisse haben weitreichende Konsequenzen für das diagnostische Handeln. Denn die traditionelle »sonder <-

pädagogische Diagnostik kam als Defizitdiagnostik immer dann zum Zuge, wenn der »normale« Lernprozess gestört ist, das heißt, wenn SchülerInnen mit der Aneignung der vom Lehrer/von der Lehrerin angebotenen Lerninhalte Probleme haben. Erst dann wurde der diagnostische Prozess in Gang gesetzt und nach Ursachen für die Aneignungsschwierigkeiten gesucht sowie die Frage der Sonderschulbedürftigkeit geprüft. Bei diesem Vorgehen ist die Diagnostik der Didaktik nachgeordnet. Diesem diagnostischen Verständnis liegt die Annahme zugrunde, dass LehrerInnen qua Lehrfunktion, gründlicher Vorbereitung und unterrichtlicher Erfahrung wissen, was für den »Normalschüler«/die »Normal-schülerin« gut und richtig ist. Sie orientieren sich dabei am Durchschnittsschüler/an der Durchschnittsschülerin, den/die es aber, wie bereits dargestellt, in der Unterrichtswirklichkeit so nicht gibt. Dem gegenüber ist im modernen Verständnis von Lernen und Unterricht die Diagnostik der Didaktik vorgeordnet. Das heißt, die Lehrperson verschafft sich im Vorfeld des Unterrichts ein diagnostisches Bild vom Schüler/von der Schülerin, von der jeweiligen Herkunft und biografischen Entwicklung, der familiären Sozialisation und jener Wirklichkeitsbereiche, die das Lernverhalten bestimmen. Eine solche ökosystemische Sichtweise von Diagnostik ist eine verstehende, den Lernprozess begleitende Sichtweise von diagnostischem Handeln, in dem nicht die Frage der Selektion, sondern der Lernvoraussetzungen sowie der individuellen Förderung im Mittelpunkt stehen (vgl. Hildes Schmidt, 2003). An dieser Stelle wird deutlich, dass Förderdiagnostik Lernprozessdiagnostik ist, denn es geht hier um eine langfristige Beurteilung und Beeinflussung von Lernprozessen, der Beobachtung des individuellen Lernverhaltens und der Lernstrategien in den verschiedenen Förderbereichen, zum Beispiel Wahrnehmung, Denken, Sensorik, Motorik, Emotionalität, Kommunikation, Lern- und Arbeitsverhalten, Sozialverhalten, Motivation (vgl. Mand, 2003, S. 39ff.).

Es liegt auf der Hand, dass Individualisierung und Selbstlernen vor allem ermöglicht werden können durch eine nicht lehrerzentrierte Pädagogik, das heißt durch Formen offenen, flexiblen, handlungsorientierten Unterrichts, insbesondere durch Projekte und Freiarbeit. Projektorientiertes Lernen kommt der Selbstorganisation und Selbststeuerung der SchülerInnen am stärksten entgegen. Die Themen sind meist der Lebenswirklichkeit entnommen und haben schon deshalb motivierenden Charakter. Projektthemen sind fächerübergreifend und erstrecken sich über mehrere Stunden oder Tage und die Kinder arbeiten in der Regel in Kleingruppen. Diese Organisationsform überlässt den SchülerInnen die Entscheidung, in welcher Gruppe und an welchem Teilthema sie mitarbeiten wollen. Innerhalb der Gruppenaufgaben können wiederum inhaltliche und methodische Einzelinteressen berücksichtigt werden.

Projektarbeit

Wird freie Arbeit über Wochenpläne organisiert, ist darauf zu achten, dass produktives, kreatives Denken und Handeln der SchülerInnen und damit selbstgesteuertes Lernen nicht unterdrückt werden. Wird den SchülerInnen nämlich ein fertiges System von Inhalten, das heißt von Lernmitteln mit einem einzigen, von LehrerInnen vorgedachten Lösungsweg präsentiert, werden die Möglichkeiten der

Wochenplanarbeit

Entdeckendes und handlungsorientiertes Lernen

SchülerInnen zu eigenen Lernerfahrungen, Erkenntnissen, Wissenskonstruktionen und Interpretationen stark eingeschränkt.

In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass Lehrmittel und Arbeitsmaterialien, das heißt eine offen strukturierte multimediale Lernumgebung, die wichtigste Voraussetzung für Binnendifferenzierung sind. Offene Lernformen bieten zwar vom Ansatz her gute Möglichkeiten für selbst bestimmtes Lernen, sie bedürfen jedoch oftmals der Weiterentwicklung in Richtung entdeckendem, handlungsorientiertem Lernen und eigener Wissenskonstruktionen. Das Gleiche gilt für die im Unterricht verwendeten Medien.

Lernpsychologische Erkenntnisse

Darüber hinaus sollten im Hinblick auf das Lernen mit möglichst vielen Sinnen folgende lernpsychologische Erkenntnisse beachtet werden: Durch bloßes Lesen werden in der Regel nur 10 % behalten, durch Hören 20 %, durch Sehen bereits 30 %, durch Hören und Sehen schon 50 %, durch darüber sprechen jedoch 70 % und durch selbstständiges Handeln (Ausprobieren und Ausführen) sogar 90 %. In diesem Zusammenhang ist es wichtig, durch Lernprozessbeobachtung oder durch einen Lerntypentest zu erfahren, wie SchülerInnen überwiegend lernen. Neurobiologische und lernpsychologische Erkenntnisse belegen, dass Menschen unterschiedliche Wahrnehmungskanäle bevorzugen, verbale, akustische, visuelle, taktile oder Kombinationen aus den verschiedenen Wahrnehmungsformen.

Interessen der SchülerInnen

Ein notwendiger Schritt zur Weiterentwicklung innerer Differenzierung ist im Hinblick auf inklusiven Unterricht das Prinzip des zieldifferenten Lernens. Aufgrund der gesellschaftlichen Veränderungen, der besonderen Lebensverhältnisse von SchülerInnen, der unterschiedlichen Sozialisationserfahrungen, Lebensstile und Interessen werden SchülerInnengruppen immer heterogener. Die zunehmende Pluralität wird noch verstärkt durch Migrantinnen- und Flüchtlingskinder sowie durch Kinder mit individuellen und sozialen Benachteiligungen in inklusiven Klassen. Auf diese Vielfalt der SchülerInnenpersönlichkeiten muss die Schule angemessen reagieren. Will Pädagogik nicht wieder in den Fehler verfallen und bestimmte SchülerInnen auslesen, separieren und sortieren, dann muss das pädagogische Differenzierungsrepertoire erweitert werden. Es reicht nicht aus, inhaltlich, methodisch, medial und zeitlich zu differenzieren. Eine Pädagogik der Vielfalt ist ohne zieldifferentes Lernen nicht erfolgreich zu organisieren.

Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz

In Inklusionsschulen ist es notwendig, die Prinzipien von Zielgleichheit und Zieldifferenz in ein sinnvolles Verhältnis zu bringen. Dieses polare Spannungsverhältnis ist eingebettet in die gesellschaftliche Grundproblematik von Gleichheit und Differenz. Jeder Mensch, jedes Kind hat ein Recht sowohl auf Gleichheit als auch auf Verschiedenheit.

Gemeinsames Lernen schaffen

Bildungstheoretisch formuliert heißt die Grundfrage: Wie kann man differenzieren/individualisieren, ohne die Gemeinsamkeit des Lernens aufzuheben? Erfahrungen aus integrativen Schulen zeigen, dass wesentliche Anleihen bei reformpädagogischen Konzeptionen, vor allem bei der Montessori-Pädagogik sowie beim projektorientierten Unterricht, integratives Lernen nachhaltig unterstützen. Andere Unterrichtsformen wie freie Arbeit, Wochenpläne, Stationen lernen,

Freinet-Pädagogik, Theaterprojekte, Förderung in Kleingruppen, Patenmodell, SchülerInnen mit LehrerInnenfunktion (Mentorenrolle) und Elemente wie Morgen- und Abschlusskreis sind besonders geeignet, die herkömmliche Lernschule zu überwinden. Um im Gemeinsamen Unterricht individuelles Arbeiten zu ermöglichen, ist die Gestaltung des Klassenzimmers mit Arbeitsecken sowie *vielfältigen*, für die Binnendifferenzierung geeigneten Materialangeboten, Voraussetzung. Zu bevorzugen sind vor allem solche Lernmaterialien, die eine selbsttätige Lernerfolgskontrolle bieten. Binnendifferenzierung ist also der Versuch, Unterrichtsinhalte so anzulegen, dass deren erhoffte Wirkung alle SchülerInnen einer Lerngruppe anspricht/erreicht, indem möglichst unterschiedliche und vielfältige Methoden und Formen individueller Aneignung bereitgestellt werden.

Prinzipiell kann man drei Grundformen innerer Differenzierung unterscheiden: erstens die Differenzierung nach Leistung, zweitens die Differenzierung nach Motivation, Interesse, Neigung und drittens die Differenzierung nach Methoden, Medien, Arbeitstechniken, Sozial- und Handlungsformen. Die drei Grundformen können/müssen miteinander gekoppelt werden. Sie orientieren sich an den Lernvoraussetzungen der SchülerInnen.

Grundformen innerer Differenzierung

Die Differenzierung nach Leistung, das heißt, die didaktische Differenzierung kann sowohl nach qualitativen Gesichtspunkten erfolgen (z. B. nach Schwierigkeitsgrad oder nach Lernhilfen) als auch nach quantitativen Aspekten (Umfang, Lernzeit), temporären Merkmalen (Reihenfolge und Zeitpunkt der Bearbeitung) oder inhaltlichen Gesichtspunkten (lernzielgleich, lernzielfferent).

Differenzierung nach Leistung

Eine Differenzierung nach Motivation, Interesse und Neigung kann mithilfe folgender Unterrichtsformen durchgeführt werden: Tagesplan, Wochenplan, Freiarbeit, Lernstraßen, Projektunterricht, Wahlunterricht, Schülerexperten, Montessori- oder Freinet-Pädagogik.

Differenzierung nach Motivation

Die Differenzierung nach Methoden, Medien, Sozial- und Arbeitsformen bezieht sich entweder auf unterschiedliche methodische Zugangsweisen, auf mehr selbstständiges oder mehr gelenktes Arbeiten, auf mehr anschaulich oder abstrakt organisiertes Vorgehen und auf eine mehr theoretisch oder mehr praktisch angelegte Lernform. Als Aneignungsformen (Sozial- und Arbeitsformen) kommen infrage: Unterrichtsgespräch, Stillarbeit, Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit, Spiel/Rollenspiel, Lernstationen Experiment, Lehrervortrag, Übungen oder eine lehrgangsartige Vorgehensweise.

Differenzierung nach Methoden, Medien und Aneignungsformen

Die Berücksichtigung des dialektischen Verhältnisses von Gleichheit und Differenz im integrativen Unterricht muss auf der Grundlage lernprozessdiagnostischer Erkenntnisse für jede Klasse und jedes Kind immer wieder neu und anders entschieden werden. Will man dabei Über- und Unterforderung vermeiden, wird es notwendig sein, im Sinne der konstruktivistischen Lerntheorie mit einzelnen Kindern zusammen immer wieder Möglichkeiten und Grenzen ihrer Lern- und Leistungsfähigkeit durch Beobachtung und Gespräche erfahrbar zu machen.

Vermeidung von Unter-/Überforderung

Zu den Voraussetzungen für das Gelingen von gemeinsamem Lernen zählen neben offenen Lernformen und Binnendifferenzierung sowie Individualisierung

Rahmenbedingungen

eine gezielte Unterstützung individuell und sozial benachteiligter SchülerInnen durch ein Zwei- oder Mehr-LehrerInnen-System, eine verbale Beurteilung ihrer Leistungen, also Lernentwicklungsberichte, sowie eine generelle Begrenzung der Klassenfrequenz auf 20 Schüler.

Zu 4. Lehreraus-, Fort- und Weiterbildung sowie Rollenverständnis

LehrerInnen als Gelingensbedingung

Aufgrund meiner 40-jährigen Erfahrungen als Sonderschullehrer und als Hochschullehrer in der Lehrerbildung stelle ich die Hypothese auf, dass Lehrerinnen und Lehrer, ihre Einstellung, ihr Verhalten, ihr Engagement sowie ihre Bereitschaft und Fähigkeit zur Kooperation, die wichtigsten Voraussetzungen für das Gelingen von Integration/Inklusion sind. Gemeinsamer Unterricht steht und fällt mit der LehrerInnenpersönlichkeit.

Lehrkraftbezogene Faktoren

Schon zu Beginn integrativen Lernens Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre stellten sich bezogen auf das Rollenverhalten der Lehrkräfte drei grundlegende Probleme: erstens die Veränderung der Einzelrolle von LehrerInnen zugunsten von Kooperation (Teamarbeit), zweitens das Sich-Einlassen auf individuell und sozial benachteiligte Kinder (ehemals Kinder mit »Behinderung« oder sogenannte I-Kinder), die zuvor auf Sonderschulen überwiesen werden konnten und drittens die veränderte Rollenfunktion von SonderschullehrerInnen, die keine eigene Klasse mehr in Alleinverantwortung führen konnten.

Kooperationsmodelle

Im Alltag integrativ arbeitender Schulen existierten je nach Modell und Bundesland unterschiedliche Kooperationskonzepte. In integrativen Klassen arbeitete zumeist eine weitere Grundschullehrerin bzw. ein Grundschullehrer oder ein Sonderschullehrer bzw. eine Sozialpädagogin mit. So konnte die individuelle Förderung von Kindern, differenziertes Lernen und die Arbeit in Gruppen besser realisiert werden. Im Uckermark-Schulversuch arbeitete zum Beispiel eine Sonderschullehrerin mit jeweils acht Stunden in drei verschiedenen Jahrgangsklassen. Neben der Doppelbesetzung gab es auch die zeitweise Besetzung mit Vertretern aller drei der genannten Berufsgruppen. Wichtig war in diesem Zusammenhang, dass das vorhandene Personal, je nach schulpolitischen, organisatorischen Möglichkeiten und pädagogischen Notwendigkeiten sowie situativen und individuellen Bedürfnislagen flexibel eingesetzt wurde. Eine starre und vor allem formale Festlegung hätte den Erfordernissen der Integrationspraxis widersprochen.

Hürden der Kooperation

Die verschiedenen personellen Konstellationen beinhalten neben neuen Wegen der Lernorganisation auch kommunikative Schwierigkeiten. Denn den meisten Lehrerinnen und Lehrern, die jahrelang alleinverantwortlich unterrichtet haben, fällt es schwer, zu kooperieren. Die Gründe hierfür liegen darin begründet, dass sie nicht gelernt haben, in einem Unterrichtsteam zu arbeiten, aber auch in der Tatsache, dass sie auf unterschiedliche Institutionen bezogene Ausbildungsgänge absolviert, spezifische Handlungskompetenzen erworben und unterschiedliche Erwartungshaltungen internalisiert haben. Dies gilt in besonderer Weise für die Zusammenarbeit von Grund- und SonderschullehrerInnen. An diesem Punkt

stellt sich die Notwendigkeit von obligatorischen Fortbildungsmaßnahmen für alle LehrerInnengruppen.

Der Einsatz von SonderpädagogInnen ist in mehrfacher Hinsicht problembe-
laden. Ihre Rolle erfährt gegenüber dem traditionellen Handlungsverständnis die
stärksten Veränderungen. SonderpädagogInnen haben im integrativen/inkluisiven
Unterricht keine eigene Klasse mehr. Sie sind außerdem oftmals nur stundenweise
anwesend, sodass ihnen wichtige Unterrichtsabläufe, Vorhaben oder Lernprobleme
nicht aus eigener Anschauung bekannt sind. Dennoch sollen sie Grundschul-
lehrerInnen, ErzieherInnen und Eltern beraten sowie in der Klasse mitarbeiten,
Lernschwierigkeiten diagnostizieren und Kinder mit spezifischen Bedürfnissen
individuell fördern. SonderschullehrerInnen sehen sich aber von ihrer Ausbildung
her nur bedingt in der Lage, diesen an sie gerichteten Ansprüchen zu genügen. Die
zu hohen Erwartungen an die Fachkompetenz von SonderpädagogInnen führten
außerdem zu der Konsequenz, dass GrundschullehrerInnen und ErzieherInnen
vielfach dazu neigten, ihre Zuständigkeit und Verantwortung für Kinder mit Lern-
oder Verhaltensproblemen an SonderschullehrerInnen abzutreten, statt sich dieser
Aufgabe selbst zu stellen und sich dadurch zusätzliche pädagogische Kompetenzen
durch Fort- und Weiterbildung anzueignen.

Dies kann beispielsweise auch durch ein Selbststudium und Aneignung von
Basiswissen geschehen, das heißt durch die Beschäftigung mit Literatur zu den
verschiedenen individuellen Beeinträchtigungen/Behinderungen (vgl. z. B. Eber-
wein & Knauer, 2003b).

Probleme von vor 30 Jahren sind offenbar auch heute noch die gleichen. Denn
Förderschullehrkräfte aus dem Beratungs- und Förderzentrum (BFZ) unterrichten
zum Beispiel in Hessen in mehreren Klassen an verschiedenen Schulen nur wenige
Stunden in der Woche bei einem Schüler/einer Schülerin. Die GEW kritisiert zu
Recht, es sei ein falsches Konzept, Inklusion über ein BFZ zu regeln. Förderschul-
lehrerInnen müssen in inklusiven Schulen Mitglied des Kollegiums sein.

Ich habe 2002 in dem Handbuch *Integrationspädagogik* gefordert, dass während
der Ausbildung aller Lehrkräfte schon in der ersten Phase Grundwissen über das
gemeinsame Lernen und den Umgang mit heterogenen Lerngruppen vermittelt
wird. Auch die im Rahmen der bisherigen sonderpädagogischen Fachrichtun-
gen »Lernbehinderten«- und »Verhaltensgestörten«-Pädagogik gesammelten
Wissensbestände sollten zum Basiswissen aller Lehrerinnen und Lehrer an all-
gemeinen Schulen gehören. Alle anderen, in der bisherigen Sonderpädagogik
angebotenen Studienschwerpunkte, zum Beispiel für nicht sehende oder nicht
hörende Kinder, müssten als reguläres Wahlfach im Rahmen des allgemeinen
Lehramtstudiums studiert werden können. Nur auf diese Weise könne gewähr-
leistet werden, dass alle LehrerInnen die erforderlichen Ausbildungsvorausset-
zungen mitbringen, um der schwierigen Aufgabe des Gemeinsamen Unterrichts
in Regelschulen gerecht zu werden. Wenn dies gelingt, werden Sonderschulen
überflüssig und Ausgrenzung, Stigmatisierung sowie Diskriminierung könnten
dadurch überwunden werden.

**Probleme beim
Einsatz von Sonder-
pädagogInnen**

**Basiswissen
aneignen**

Ambulanzlehrkräfte

**Sonderpädagogische
Kompetenz als
Wahloption in der
Regelschulelehrer-
bildung**

Pflichtveranstaltung zum Gemeinsamen Unterricht

Die FU Berlin hat dieses Ziel als erste Universität in Deutschland schrittweise erreicht. Nachdem das Institut für Sonderpädagogik 1994 an die HU in Berlin verlagert wurde und mein Lehrstuhl für den neu eingerichteten Arbeitsbereich Integrationspädagogik umdefiniert worden ist, konnten Frau Knauer und ich in einem Gespräch mit dem zuständigen Referenten in der Senatsschulverwaltung erreichen, dass alle Lehramtsstudierenden *eine* Pflichtveranstaltung zur Integrationspädagogik besuchen mussten. Dies war ein erster, wenn auch unzulänglicher Schritt in die richtige Richtung. Jedoch war dies angesichts der damals noch in den Anfängen steckenden Integrationsentwicklung ein wichtiges Signal und eine bedeutsame Weichenstellung hin zu einer Reform der SonderschullehrerInnen-ausbildung. Bis zu einem weiteren und entscheidenden Schritt vergingen 20 Jahre.

Integration der son- derpädagogischen Inhalte als Wahlfach

Andere KollegenInnen sowie Arbeitskreise, Verbände und die GEW konnten 2014 erreichen, dass es in Berlin ab dem Studienjahr 2015/16 kein Studium der Sonderpädagogik mehr gibt. An dessen Stelle können statt eines Wahlfaches zwei ehemalige sonderpädagogische Fachrichtungen (Förderschwerpunkte) studiert werden. Außerdem müssen alle Lehramtsstudierenden Grundwissen im Umgang mit Heterogenität und Differenzierung erwerben, wobei beide Qualitätsmerkmale nur begrifflich getrennt werden können, inhaltlich jedoch ist Differenzierung die Konsequenz von Heterogenität. Es wäre deshalb sinnvoller gewesen, Grundlagen im Bereich »Diagnostik« als Kompetenzerwerb zu fordern.

Abschaffung des Begriffs Sonderpäd- agogik

Nach der Abschaffung des Studiums für das Lehramt an Sonderschulen hat die Sonderpädagogik als Bezugswissenschaft zumindest begriffstheoretisch ihre Berechtigung verloren. An ihre Stelle ist die Inklusionspädagogik getreten, die das wissenschaftliche Erbe der Sonderpädagogik übernommen hat. Insofern ist es hinsichtlich der Begriffsverwendung nicht konsequent, wenn das Land Berlin das eigenständige Studium für das Lehramt an Sonderschulen abschafft, aber *ein* Wahlfach durch zwei »sonder«-pädagogische Fachrichtungen, statt durch inklusionspädagogische Schwerpunkte ersetzt. Ich plädiere dafür, den Begriff »Sonderpädagogik« zu eliminieren, da er für Aussonderung steht.

Langsame Entwick- lungen

Auch in den Bundesländern Brandenburg und Saarland ist das SonderschullehrerInnenstudium eingestellt worden. An den anderen Universitäten/Hochschulen soll »Sonderpädagogik« als eigenständiges Lehramt offenbar erhalten bleiben. Damit beginnt eine neue Ära im Rahmen der Lehrerbildung der Nachkriegszeit; gleichzeitig wird dadurch die BRK in einem zentralen Punkt umgesetzt. Die ersten AbsolventInnen des neuen LehrerInnentyps werden jedoch nicht vor 2020 zur Verfügung stehen, und stammen dann erstmal nur aus einem kleinen Teil der Bundesländer. Die bisherige Schulpraxis aus LehrerInnen verschiedener Lehramter wird sich also über längere Zeit nur wenig und sehr langsam verändern.

Stärken und Schwä- chen der Teammit- glieder akzeptieren

Die Kooperation von PädagogInnen mit unterschiedlichen Ausbildungsschwerpunkten bedarf im Hinblick auf die Förderung aller Kinder besonders klarer Rollenabsprachen und wechselseitiger Kompetenztransfers sowie der Bereitschaft zur gemeinsamen Reflexion der Kooperationsprozesse. Teil des Selbstverständnisses von LehrerInnen in Integrations-/Inklusionsschulen muss es deshalb sein, die jeweiligen

fachspezifischen Schwerpunkte, die Vorlieben und Interessen für bestimmten Unterricht, aber auch die eigenen Stärken und Schwächen gegenseitig zu akzeptieren und zu tolerieren. Der Sonderpädagoge/die Sonderpädagogin ist nicht mehr und nicht weniger »SpezialistIn« als jeder andere Lehrer/jede andere Lehrerin auch. Insofern sollte er/sie in einem funktionierenden Team gleichermaßen auch die Rolle eines Klassenlehrers oder Fachlehrers/einer Klassenlehrerin oder Fachlehrerin übernehmen können bzw. die Aufgaben sollten gemeinsam und kooperativ bewältigt werden (vgl. Obolenski, 2006). Die genannten Prozesse sind oftmals mit Vorbehalten, Unsicherheiten, Ängsten und Antipathie verknüpft. Wenn aber die konkreten Erfahrungen, Beziehungen und Schwierigkeiten in Supervisionsgruppen auf der Ebene der Selbsterfahrung bearbeitet werden, liegt darin eine Chance zur persönlichen und beruflichen Weiterentwicklung aller beteiligten Lehrpersonen (vgl. Ziebarth, 2009).

Die Arbeitsbedingungen für LehrerInnen und der Erfolg ihrer pädagogischen Tätigkeit hängen wesentlich von den Voraussetzungen ab, die sie in den Schulen vorfinden. Seit jeher klagen Lehrerinnen und Lehrer zu Recht über die unzulängliche Ausstattung der Schulen mit Lehrkräften, Arbeits- und Lernmaterialien sowie einem eigenen fehlenden Etat zur Finanzierung nicht vorhergesehener zusätzlicher Kosten, zum Beispiel um personelle Engpässe überwinden oder größere Anschaffungen ermöglichen zu können.

Ausstattung der Schulen

Aufgrund gesellschaftlicher Entwicklungen und Veränderungen in den letzten Jahren und Jahrzehnten sind Lehrerinnen und Lehrern immer wieder neue Aufgaben- und Themenbereiche aufgebürdet worden. Nun kommt als zusätzliche Herausforderung der inklusive Unterricht hinzu. Ich halte die erhöhten Belastungen für Lehrkräfte nur für leistbar, wenn sie in der Schulpraxis Unterstützung durch mehr LehrerInnen sowie nicht lehrendes Personal und durch Stundenermäßigung sowie Reduzierung der SchülerInnenfrequenz erfahren, zumal die Kultusministerkonferenz (KMK) und die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) in einer gemeinsamen Empfehlung vom März 2015 »Zur Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt« folgende Aufgaben und hohen Erwartungen formuliert haben: »Die Gestaltung von Schulen, in denen Vielfalt als Normalität und Stärke anerkannt und wertgeschätzt wird, ist eine Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer aller Schulen. Lehrkräfte benötigen professionelle Kompetenzen, um besondere Begabungen oder etwaige Benachteiligungen, Beeinträchtigungen und andere Barrieren von und für Schülerinnen und Schüler zu erkennen und entsprechende pädagogische Präventions- und Unterstützungsmaßnahmen zu ergreifen. Die Kooperation und Kommunikation der Lehrkräfte der verschiedenen Lehrämter, aber auch die darüber hinausgehende multiprofessionelle Kooperation erlangen dabei zunehmend Bedeutung« (S. 2).

Veränderung der Rahmenbedingungen

Zu 5. Rahmenbedingungen von Schule – Inklusion heute

Mit der BRK ist seit 1945 die größte bildungspolitische Reform des Schulwesens in Deutschland in Kraft getreten. Es handelt sich um einen grundlegenden Paradigmenwechsel, den die Länder und Gemeinden im Gegensatz zur schulischen

Personelle und materielle Ausstattung

Integration vor Inkrafttreten der BRK nicht mehr mit dem Argument erschweren oder verhindern können, dass dafür die Rahmenbedingungen nicht geschaffen werden könnten. Diese Haltung widerspräche dem Grund- und Menschenrecht auf inklusives Lernen und entsprechenden organisatorischen Strukturen. Bund, Länder und Gemeinden sind völkerrechtlich verpflichtet, ein inklusives Bildungssystem zu finanzieren. Die Verwirklichung einer »qualitativ hochwertigen inklusiven Schule« (KMK) ist aber nur möglich, wenn diese entsprechend personell und materiell ausgestattet ist. Kapazitäts- und Finanzierungsvorbehalte sind in diesem Zusammenhang nicht mehr zulässig.

Die hohen Ansprüche und Forderungen aus der BRK sind jedoch nur die eine Seite, die Realität, die Veränderung von Schule, ein Aktionsplan der Schulverwaltung, die andere Seite.

Veränderung der LehrerInnenbildung

In meinen Veröffentlichungen und Vorträgen in den 80er und 90er Jahren hatte ich immer wieder dargelegt, dass Schulreformen mit der Ausbildung der Lehrkräfte beginnen. Nur wenn die Lehrerinnen und Lehrer rechtzeitig auf die neue Schulwirklichkeit vorbereitet und entsprechend ausgebildet werden, sind sie in der Lage, die neuen Anforderungen zu bewältigen. Dieser Grundsatz wurde bereits bei der Einführung von Gesamtschulen in den 60er und 70er Jahren missachtet und führte damals zu schweren Belastungen der Lehrkräfte und zu gesellschaftspolitischen Konflikten.

Umsetzungspro- bleme

Im Zusammenhang mit den verschiedenen Förderbedarfen der SchülerInnen in allgemeinen Schulen ist auch jetzt der rechtzeitigen Qualifizierung von Lehrkräften nicht die entsprechende Priorität eingeräumt worden. Dieser Tatbestand führe unter anderem dazu, dass es, wie eine Online-Umfrage in NRW zeigt, aus den Regelschulen eine »kontinuierliche Exklusion« gibt (vgl. Irle, 2016, S. 38). Der NRW-Landesvorsitzende des Verbandes Sonderpädagogik nannte als Grund für das Abbrechen des gemeinsamen Lernens zum einen ein »Zeichen von Enttäuschung bei den Kindern und Eltern«, zum andern sei dies auf die »unzureichende Qualitätsdiskussion« zurückzuführen. Außerdem: Sonderpädagogische Fachkräfte erhielten vom Schulministerium »zu wenig Unterstützung für ihre Rolle in inklusiven Settings«. Kritisiert wird auch, dass zum Beispiel die Idee der Landesregierung in NRW »durch den Transfer sonderpädagogischer Kompetenz, die Regelschulen zu stützen und gleichzeitig ein hochwertiges Angebot an den Förderschulen zu erhalten, nicht funktioniere.«

Schließung der Sonderschulen

Es ist nach wie vor unverständlich, dass die Forderung, die ich vor 25 Jahren aufgestellt hatte, in einem sukzessiven Prozess Sonder- bzw. Förderschulen zu schließen und gleichzeitig deren Ressourcen an allgemeine Schulen zu transferieren, bis heute nicht realisiert worden ist, obwohl die Anerkennung von Inklusion als Normalität und Aufgabe aller LehrerInnen und aller Schulen amtlich nicht mehr infrage gestellt wird. In dem Beschluss der KMK vom 20.10.2011 zur »Inklusive[n] Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen« findet sich jedoch keinerlei Bezugnahme auf das Problem der Kompetenz- und Ressourcenverlagerung.

Am 13.01.2016 ist von der Bundesregierung eine Reform des Behindertengleichstellungsgesetzes beschlossen worden. Danach soll der Bund verpflichtet werden, bei Neu- und Umbauten auf barrierefreien Zugang zu achten. Für bereits bestehende Gebäude werden jedoch keine Nachbesserungen verlangt. Und für die Privatwirtschaft soll das Gesetz *nicht* gelten. Die Bundesbehindertenbeauftragte, Verena Bentele, kritisierte deshalb, dass weder Arztpraxen noch Kneipen aufgefördert werden könnten, etwa für Rollstuhlfahrer, Eltern mit Kinderwagen oder Menschen mit Sehbehinderung gleichermaßen zugänglich zu sein (Bentele, 2016). Und in der Stadt Wiesbaden zum Beispiel, die seit drei Jahren »Modellregion für Inklusion« ist, wurden bisher lediglich sechs Vollzeitstellen für Inklusionskräfte eingerichtet und keine Gelder für weitere sozialpädagogische Fachkräfte genehmigt (Leubner, 2016).

**Eingeschränkte
Barrierefreiheit**

An dieser Stelle ist angesichts der dargestellten Beispiele für Schwierigkeiten, die Regierungen und Schulbehörden bei der Umsetzung der Inklusion aufbauen, zu fragen, inwieweit hier wirtschaftliche Interessen und eine neoliberale Politik mit dem Ziel Einfluss zu nehmen, die Sonder- bzw. Förderschulen für Beeinträchtigte, Leistungsschwache, sozial Benachteiligte, Arme und wirtschaftlich Unbrauchbare als politisch gewollte Bildungseinrichtung im Sinne eines Selektionsinstruments zu erhalten? Es ist außerdem festzustellen, dass reiche, bei Kapitaleinkünften und Erbschaften steuerbegünstigte Oberschichtangehörige ihre Kinder zunehmend in Privatschulen schicken. Und wenn man bedenkt, dass im Bundestag in Berlin dreimal so viel Firmenlobbyisten als Abgeordnete tätig sind, dann wird deutlich, wie in einem kapitalistischen System die politischen Entscheidungsprozesse ablaufen. Die Frage ist deshalb berechtigt, ob es in einem exkludierenden System unter Beibehaltung der strukturellen gesellschaftlichen Bedingungen gegen »Praktiken einer vom ökonomischen Nutzenkalkül beherrschten Gesellschaft« überhaupt pädagogische Möglichkeiten/Mittel geben kann, Inklusion im Sinne der BRK um- und durchzusetzen (vgl. Kluge et al., 2015, S. 10).

**Erhalt der Sonder-
schulen als Selekti-
onseinrichtungen**

Die Inklusion soll im Rahmen der Ausbildung von Lehrkräften als Querschnittsthema und Basisqualifizierungs-Modul in den Bereichen Erziehungswissenschaften, Fachdidaktiken und Fachwissenschaften an den lehrerbildenden Universitäten implementiert werden. KMK und HRK erwarten deshalb, dass in allen lehramtsbezogenen Studiengängen für alle Schularten und Schulstufen die Lehrkräfte in Kooperation auf einen »konstruktiven und professionellen Umgang mit Diversität« vorbereitet werden (ebd., S. 2). Neben Inklusion und Heterogenität ist deshalb der Begriff »multiprofessionelles Team« der in neueren Veröffentlichungen und Konzepten am meisten verwendete Begriff. Dies nicht zu Unrecht, da das bisherige Rollenverhalten, das berufliche Selbstverständnis von Lehrerinnen und Lehrern, durch Teamarbeit und Kooperation mit anderen Fachkräften wie SozialpädagogInnen, SchulsozialarbeiterInnen, PsychologInnen, ErgotherapeutInnen, LogopädiInnen sowie InklusionshelferInnen und anderen MitarbeiterInnen abgelöst wird.

**Inklusion als
Querschnittsthema**

Der Begriff und das Verständnis von Inklusion werden jedoch unterschiedlich definiert, je nach Ausgangsposition und beruflichem Aufgabenverständnis. An-

**Inklusionsverständ-
nis der Hochschulen**

lässlich einer Befragung zum Monitor Lehrerbildung haben von 16 Hochschulen 14 einen weiten Inklusionsbegriff befürwortet, der die von der BRK genannten Heterogenitätsdimensionen im Bildungsbereich umfasst, während zwei andere Hochschulen das Inklusionsverständnis auf »Behinderungen« beschränken wollen (Monitoring Lehrerbildung, 2015, S. 6). Im letzteren Falle besteht die Gefahr, dass Kinder mit besonderem Unterstützungsbedarf im Sinne der traditionellen Behindertenpädagogik nur auf ein einziges Persönlichkeitsmerkmal reduziert werden, das absolut gesetzt wird. Die ökosystemische Sichtweise, das heißt das Eingebunden-sein in verschiedene Wirklichkeitsdimensionen, die frühkindliche, familiäre und schulische Sozialisation, die Entwicklung, die lebensweltlichen Erfahrungen, die soziale Benachteiligung, die Zuschreibungsprozesse, die Stärken und Schwächen geraten dabei aus dem Blick. Integratives Handeln basierte immer schon auf den genannten Konnotationen, also einer ganzheitlichen, multifaktoriellen Darstellung individueller Eigenheiten und Besonderheiten.

Diversitätsdimen- sionen

Es gibt jedoch verschiedene Dimensionen von Diversität. Neben den »Behinderungen« im Sinne der BRK sind auch spezifische Ausgangsbedingungen wie zum Beispiel soziale und ökonomische Lebensverhältnisse oder kulturelle und religiöse Orientierungen gemeint, die zu Diskriminierungen führen können. Hierbei handelt es sich aber um Diversitätsdimensionen, die nicht explizit im Zusammenhang mit »Behinderung« und Schule stehen, von einigen ErziehungswissenschaftlerInnen jedoch dazu benutzt werden, um einen vermeintlichen inhaltlichen Unterschied zwischen Integration und Inklusion zu konstruieren.

Herausforderung Föderalismus

Die Bundesregierung bzw. die damalige Beauftragte des Bundes für die Belange von Menschen mit Behinderung, Evers-Meyer, hatte 2009 die BRK für die Bundesrepublik in New York unterschrieben. Aufgrund der föderalen Struktur sind jedoch weniger der Bund als vielmehr die 16 Bundesländer in der Pflicht, die Vereinbarung umzusetzen. Aufgrund des Kulturföderalismus sind aber die Bundesländer im Bereich Schule und Bildung unabhängig und eigenständig. Es existiert diesbezüglich sogar ein Kooperationsverbot zwischen Bund und Ländern, was im Hinblick auf die Umsetzung von Inklusion besonders unverständlich und im Hinblick auf eine Zusammenarbeit in hohem Maße hinderlich ist. Die Tatsache, dass Frau Schavan als Kultusministerin in Baden-Württemberg gegen eine Kooperation votierte, als Bundesbildungsministerin diese aber befürwortete, macht deutlich, welche Handlungsmotive bei solchen Entscheidungen im Spiele sind. Die politische Struktur unseres Schul- und Bildungswesens hat zur Konsequenz, dass jedes Bundesland seine eigene Schul- und Bildungspolitik bestimmt und gestaltet, die wesentlich von der politischen Parteizugehörigkeit der jeweiligen Landesregierung abhängig ist. So setzt jedes Land eigene Akzente und Schwerpunkte und entwickelt entsprechend schulpolitische Leitlinien und Konzepte wie Bildungsziele, Lehrpläne und Unterrichtsformen. Wie auf diesem Hintergrund ein relativ einheitliches und homogenes inklusives Schulsystem entstehen kann, ist offen. Vielleicht hat die Kultusministerin von NRW, Löhrmann, Recht, wenn sie feststellt, Inklusion sei eine Generationenaufgabe.

Die bisherigen Erfahrungen hinsichtlich der Kooperation der verschiedenen Bundesländer im Bildungsbereich zeigen, dass die wenigen KMK-Beschlüsse und Empfehlungen seit Bestehen dieser Einrichtung jeweils nur auf dem geringsten gemeinsamen Nenner zwischen den sogenannten A- und B-Ländern zustande kamen und dementsprechend kaum schul- und bildungspolitische Veränderungen zur Folge hatten. Der Beschluss der KMK von 2011 bestätigt diese Skepsis. 2014 kritisierte die UNESCO, im deutschen Bildungssystem komme die Inklusion nur langsam voran. Sie forderte die Bundesländer deshalb auf, einen Aktionsplan zur Umsetzung von inklusiver Bildung gemeinsam mit der Bundesregierung, den Kommunen, der Wissenschaft und der Zivilgesellschaft zu entwickeln. Und die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte kritisierte anlässlich des Tags für die Menschen mit Behinderung am 03.12.2015, dass der Entwurf des Nationalen Aktionsplans der Bundesregierung zur Umsetzung der BRK »sehr enttäuschend« sei; er sollte deshalb »intensiv« überarbeitet werden. Im Mai 2015 habe die UN in ihren »Abschließenden Bemerkungen« im Anschluss an die Staatenprüfung beanstandet, »dass Deutschland die Rechte von Menschen mit Behinderungen nicht ausreichend achte« (Deutsches Institut für Menschenrechte, 2015).

**KMK-Empfehlungen
als kleinster gemein-
samer Nenner**

Ein Blick auf den Stand der Schul- und Inklusionsentwicklung in den einzelnen Bundesländern zeigt ein sehr uneinheitliches Bild. Auffällig ist, dass in den meisten Ländern noch ein viergliedriges Schulsystem existiert (die Tendenz geht jedoch zu einem zweigliedrigen System), das ein differenziertes Sonder- bzw. Förderschulwesen einschließt. Es gibt jedoch in verschiedenen Schulformen Möglichkeiten zu inklusivem Lernen sowie zieldifferentem Unterricht und allgemeine Schulen mit FörderschullehrerInnen. In den meisten Bundesländern hat das gemeinsame Lernen Vorrang vor einer Sonderbeschulung. Die Organisationsstrukturen im Bereich der Sonderpädagogik sind ebenfalls sehr unterschiedlich. Sie reichen von Sonderschulen, Außenklassen, Diagnoseförderklassen, über Spezialzentren, Förder- und Beratungszentren, Förderschulen als Förderzentren ohne SchülerInnen, mobilem sonderpädagogisch-diagnostischem Dienst, Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs, bis zu Schulversuchen.

**Entwicklung in den
Bundesländern**

Seit 2009 werden bestimmte Inklusions-Schulen mit dem Jakob-Muth-Preis ausgezeichnet. Es handelt sich vor allem um Grundschulen, zumeist als offene oder gebundene Ganztagschulen sowie um die beiden integrierten Gesamtschulen in Hannover-Linden und Kassel-Waldau, die in den Pisa-Untersuchungen zu den besten Schulen in der Bundesrepublik zählten. 2016 soll ein Gymnasium den Preis erhalten. Das Studium dieser Schulkonzepte ist informativ, anregend und ermutigend (vgl. Döttinger & Hollenbach-Biele, 2015). Einige Stichworte sollen auf die Besonderheiten dieser Schulen und eine neue Lernkultur hinweisen: Vernetzung der Schulen im Stadtteil; Beteiligung an Straßenfesten, Kooperationspartner innerhalb der Gemeinde; Zusammenarbeit mit logopädischer Praxis; Eltern bieten AGs an; Vorhandensein von Mensa und/oder Cafeteria; rhythmisierter Tagesablauf; jahrgangsübergreifendes Lernen; festes Kooperationssteam aus GrundschullehrerInnen, SonderpädagogInnen und ErzieherInnen; SchulsozialarbeiterInnen;

Jakob-Muth-Preis

Kinderparlament; Lerntagebuch; kompetenzorientierte Curricula; ältere SchülerInnen übernehmen Patenschaften für ErstklässlerInnen; Kinder arbeiten anhand von vorbereiteter Lernumgebung und gut organisiertem Material selbstständig und handlungsorientiert; ausführliche Eingangsdiagnostik; freiwillige Präsenz von LehrerInnen von 7.30 Uhr bis 16.00 Uhr; Zusammenarbeit mit umliegenden Kitas, deren Kinder in die kooperierende Schule aufgenommen werden. Die Zusammenarbeit mit integrativ arbeitenden Kitas ist auch deshalb wichtig, da die Kinder in diesem Alter Kindern mit einer sogenannten Behinderung zumeist vorurteilsfrei und unbefangen begegnen sowie Anderssein als normal empfinden. Dies ist eine wichtige Erfahrung für den sich anschließenden Umgang mit Kindern im Schulbereich und für ihr weiteres Leben.

LehrerInnenbildung

Wie schon an anderer Stelle betont, ist die Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften der erste und wichtigste Schritt zur Verwirklichung gemeinsamen Lernens. Durch die zunehmende inklusive Beschulung hinkt sie jedoch der Inklusionsentwicklung weit hinterher, was vor allem damit zu tun hat, dass seitens der KMK sowie der Bundesländer wenig Entscheidungsinteresse und Bereitschaft zu strukturellen schulischen Veränderungen konstatiert werden kann.

Einstellungen von Lehrkräften

Die mangelnde inklusionspädagogische Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern korrespondiert mit der Ablehnung des Gemeinsamen Unterrichts aufgrund von Informationsdefiziten sowie Ängsten vor Überforderung und innerer Ablehnung von Kooperation in Inklusionsschulen. In einer Forsa-Umfrage (vgl. Kramer, 2015) hält die Mehrheit der Lehrerinnen und Lehrer gemeinsames Lernen für eine gute Idee, vorausgesetzt, dass die Schulen ausreichend mit Geld und Personal ausgestattet werden. Selbst unter diesen Umständen sind jedoch noch 41 % der Lehrkräfte gegen eine inklusive Beschulung. An Schulen mit Inklusionsklassen gibt es dagegen eine hohe Zustimmung der Lehrerinnen und Lehrer. Dort halten 65 % Gemeinsamen Unterricht für sinnvoll. Unter GrundschullehrerInnen liegt die Befürwortung sogar bei 73 %. Offensichtlich sind praktische Erfahrungen und sachliche Informationen ein sehr wichtiger Faktor gegenüber Einstellungen zur Inklusion. Auch deshalb sind längere und häufigere Praxisphasen (Praktika und Hospitationen) während der LehrerInnenausbildung eine zwingende Notwendigkeit.

Sicht der Eltern

Im Gegensatz zum Selbstbild der LehrerInnen fällt das Fremdbild durch die Eltern positiv aus. Wie Klemm (2015b) in einer von infratest dimap im Februar 2015 durchgeführten Elternbefragung zeigen konnte, bescheinigen die Eltern den Lehrkräften ihrer Kinder zu 75 % eine gute Arbeit, wobei die Eltern von Kindern an Inklusionsschulen in größeren Teilen zufrieden sind als dies bei Eltern ohne schulische Inklusionserfahrung der Fall ist. Die Befragung ergab auch, »dass die Mehrheit der Eltern Inklusion einerseits als wichtig für die Gesellschaft einschätzt und andererseits daran zweifelt, dass alle Schüler inklusiv am besten lernen« (2015, S. 7). Dieses Ergebnis wirft die Frage auf, inwieweit es pädagogisch sinnvoll und geboten erscheint, Kinder mit einem selten vorkommenden Handicap und speziellem Unterstützungsbedarf, zum Beispiel bei einer geistigen oder Sinnesbeeinträchtigung, diese in Schwerpunktschulen inklusiv zu unterrichten. Solche Entscheidungen

müssen vor Ort unter Berücksichtigung der je spezifischen individuellen, sozialen und lokalen Bedingungen entschieden werden.

Aufgrund des Auseinanderklaffens von Inklusionsschulen einerseits und mangelnder Qualifizierung von Lehrkräften andererseits hat die Fort- und Weiterbildung enorme Bedeutung gewonnen. Hier wird man sich anstelle eines abgestuften, aufeinander aufbauenden integrierten Konzepts von erster, zweiter und dritter Phase der Ausbildung für längere Zeit mit additiv erworbenen Kompetenzen zufriedengeben müssen. Nach Amrhein und Badstieber (2013) gibt es in den einzelnen Bundesländern ganz unterschiedliche Strategien zur Implementierung des Themas in die Fortbildung und zur strukturellen Ausgestaltung der Maßnahmen. Nach ihrer Erfahrung sind Professionalisierungsmaßnahmen im Bereich Inklusion besonders dann, wenn sie als Schulentwicklungsvorhaben angelegt sind, wirksam und nachhaltig. Wichtig ist dabei, dass sich alle Berufsgruppen, die an einer Schule arbeiten, als multiprofessionelles Team verstehen. Eine spiralförmige Struktur aller Fortbildungsmaßnahmen, das heißt einen Wechsel aus Theorie, Praxis und Reflexionsphasen hat sich dabei als besonders effektiv erwiesen (vgl. ebd., S. 22).

Was die Zunahme inklusiver Beschulung in Deutschland bezogen auf das Schuljahr 2013/14 angeht, so lag nach einer Studie von Klemm (2015a) der Inklusionsanteil deutschlandweit bei 31,4 %. Dabei gibt es wie schon zu Beginn der Integrationsentwicklung auch heute noch ein Ost-West- sowie ein Nord-Südwest-Gefälle. Klemm betont, dass seine bildungsstatistischen Analysen gezeigt haben, dass nicht der realisierte Inklusionsanteil, sondern die Exklusionsquote der aussagekräftigere Indikator sei. So lernen zum Beispiel in Bremen nur noch 1,9 % exklusiv in Förderschulen, in Schleswig-Holstein, 2,4 %, in Berlin 3,4 %, in Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen-Anhalt jedoch jeweils noch 6,8 %. Klemm stellt fest, dass vermehrtes inklusives Unterrichten bisher kaum zu einem Rückgang des Unterrichts in Förderschulen geführt habe. Den Anstieg der Inklusionsquote führt er unter anderem darauf zurück, dass bei mehr Kindern und Jugendlichen ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert worden sei. Die Inklusionsanstrengungen der letzten Jahre seien damit »weitgehend verpufft«. Bei dem parallelen Ansteigen von Inklusion und Exklusion kommt das sogenannte Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma ins Spiel, das heißt, da die Ressourcenverteilung an die Zahl der SchülerInnen mit »sonder«-pädagogischem Förderbedarf gekoppelt ist, werden in allgemeinen Schulen zusätzliche Förderbedarfe diagnostiziert, um so die Zahl der Lehrstellen zu erhöhen (Klemm, 2015a, S. 39).

Johannes Mand, Sonderschul- und Hochschullehrer, weist noch auf ein anderes Problem hin. Er spricht im Hinblick auf Inklusion von einer Zweiklassenpädagogik, die vorgebe, für Teilhabe von Menschen mit Behinderungen zu kämpfen, aber gleichzeitig zulasse, dass Verlierer des Bildungswesens an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden. Da die Förderschulzahlen trotz zunehmender Tendenz zur Inklusion seit Jahren fast unverändert seien, zeige, dass die Inklusionsschulen keine Schulen für alle Kinder seien. Es gebe zwei Schultypen, Inklusionsschulen mit leicht behinderten Kindern sowie Problemkindern der Mittel- und Oberschicht

**Fortbildung der
Lehrkräfte**

**Ressourcen-Etiket-
tierungs-Dilemma**

**Inklusion als Mittel-
schichtphänomen**

und Förderschulen für schwerer Behinderte sowie für Kinder der Armen und Migranten (vgl. Mand, 2015).

Welche zukünftigen Herausforderungen sehen Sie für die Praxis?

Es gibt nach meiner Auffassung im Wesentlichen vier herausragende, politisch motivierte Problemstellungen, die die weitere Diskussion und Inklusionsentwicklung maßgeblich bestimmen werden:

Lehrkräftebedarf

1. Die bereits erwähnte Diskrepanz zwischen dem Bedarf an Lehrkräften, die eine inklusionspädagogische Ausbildung absolviert haben und inklusiv arbeitenden Schulen. Dieses Ungleichgewicht wird im Zusammenhang mit den föderalen Strukturen unseres Bildungssystems, vor allem den Bestrebungen, das Sonderschulwesen möglichst lange zu erhalten, die Umsetzung der BRK weiterhin erschweren und um viele Jahre verzögern. Hier bedarf es inklusionspolitischer Aktionen vonseiten des Instituts für Menschenrechte, der Schulen, der Eltern sowie der Hochschulen und der Zivilgesellschaft.

Verteilungskämpfe

2. Ich vermute, dass die sich abzeichnenden sozialen Verteilungskämpfe um die Finanzierung der Kosten für die Modernisierung der Infrastruktur und Neuerrichtung von infrastrukturellen Vorhaben, wozu auch Hochschulen, Schulen und Kitas gehören, sowie die Bewältigung des Flüchtlingselends und angesichts der weltweiten Kriege, Konflikte und Klimakatastrophen, die Umsetzung von Inklusionsmaßnahmen in den Hintergrund drängen werden, sodass diese in den nächsten Jahren nur noch eine marginale gesellschaftspolitische Rolle spielen werden. Auch diesbezüglich ist ein vielseitiges inklusionspolitisches Engagement notwendig.

Realisierung der Menschenrechte

3. Die Umsetzung der BRK wird unter anderem auch davon abhängen, inwieweit es dem Institut für Menschenrechte und internationalen Organisationen, gegebenenfalls durch Klagen vor dem BVerfG bzw. dem Europäischen Gerichtshof für Menschenrechte in Straßburg gelingen wird, die von der Bundesregierung eingegangene Verpflichtung zur Verwirklichung der BRK in den unabhängig agierenden Bundesländern zu realisieren, eventuell unter Aufhebung der im GG verankerten »Schuldenbremse«.

Individualnorm

4. In inklusiv arbeitenden Schulen ist es notwendig, im Zusammenhang von Qualitätsentwicklung im Schulbereich, Bildungsstandards und Leistungsmessung sowie Vergleichsarbeiten, SchülerInnen mit »Behinderungen« im Sinne der BRK oder in anderen Problemlagen und unterschiedlichen Unterstützungsbedarfen, statt mit anderen SchülerInnen, mit sich selbst zu vergleichen, also einer individuellen, statt einer vorgegebenen interindividuellen, sozialen Bezugsnorm zu unterwerfen.

Welche Aufgaben sehen Sie für die Forschung?

1. Nach meiner Ansicht ist es notwendig, durch Berufung einer Forschungskommission Module und Lehrveranstaltungen für die Implementierung inklusionsspezifischer Themen und Curricula in den lehrerbildenden Studiengängen zu entwickeln. Bei diesem Forschungs- und Evaluationsprojekt geht es auch um die Frage, ob eine additive Basisqualifizierung und/oder integrierte Konzepte und ihre Einbeziehung in eine inklusive Gesamtkonzeption angestrebt werden sollen, die dann in die Lehre sowie in Ausbildungs- und Prüfungsordnungen umgesetzt werden müssen.
2. Es besteht derzeit unter den Bundesländern im Bereich berufsbegleitende Professionalisierung und Schulbegleitforschung kein Konsens darüber, welche inklusionsspezifischen Themen notwendig/sinnvoll sind, um eine entsprechende Qualifikation für LehrerInnen in den Schulen als Fortbildungsmaßnahme zu implementieren. »Viele Flächenbundesländer bevorzugen Schulungen von Multiplikatoren, Moderatoren, Koordinatoren oder Beratern, die ihrerseits regionale Angebote schaffen sollen, um das Thema Inklusion in die Lehrerfortbildungen nach einer Art »Schneeballprinzip« zu implementieren. Andere Länder haben zentrale Stellen zur Unterstützung von Schulen zur Umsetzung von Inklusion eingerichtet, Modellregionen gebildet, regionale Netzwerke auf- und ausgebaut und/oder überregionale Kick-off-Veranstaltungen durchgeführt« (Amrhein & Badstieber, 2013, S. 18).

Neben der Vermittlung des Grundgedankens der Inklusion sollten nach meiner Auffassung für alle LehrerInnen der Umgang mit Heterogenität/Differenzierung sowie diagnostische Grundkenntnisse angeboten werden.
3. Eine weitere Forschungskommission sollte sich der Frage widmen, wie in integrierter Form inklusionspädagogische Theorien und Handlungsimplikationen in den Fachwissenschaften und Fachdidaktiken verankert werden können/sollten.
4. Es wäre für Studierende und Lehrende gleichermaßen von Nutzen und kompetenzorientiert, wenn es eine Sammlung von Falldarstellungen gäbe, in denen diagnostische und didaktische Maßnahmen aus Lernstandsanalysen, Lern- und Entwicklungsprozessen sowie methodische Vorgehensweisen ausführlich beschrieben und kritisch bewertet werden. Dabei muss freilich der Eindruck vermieden werden, man könnte Fallanalysen in unveränderter Form auf analoge Unterrichtssituationen und Fälle nahtlos übertragen, ohne die individuellen Besonderheiten der SchülerInnen und die spezifische Lehr-/Lernsituation zu berücksichtigen.

**Entwicklung
inklusionsspezifischer
Module für die
LehrerInnenbildung****Evaluation von Fort-
bildungskonzepten****Inklusive
Fachdidaktik****Falldarstellungen**

Literatur

- Amrhein, B. & Badstieber, B. (2013). *Lehrerfortbildungen zu Inklusion – eine Trendanalyse*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Bentle, V. (2016). Behindertengleichstellungsgesetz: Nach der Reform ist vor der Reform. https://www.behindertenbeauftragte.de/SharedDocs/Pressemitteilungen/DE/2016/PM1_BGG.html (18.11.2017).
- Bundschuh, K. (2003). Zum Begriff und Problem der Lernprozessanalyse. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (2. Aufl.) (S. 94–108). Weinheim: Beltz.
- Deutsches Institut für Menschenrechte (2015). Pressemitteilung: Bundesregierung muss ihre behindertenpolitischen Versprechungen einlösen. <http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/monitoring-stelle-un-brk/meldung/article/pressemitteilung-bundesregierung-muss-ihre-behindertenpolitischen-versprechungen-einloesen/> (18.11.2017)
- Döttinger, J. & Hollenbach-Biele, N. (2015). *Auf dem Weg zum gemeinsamen Unterricht? Aktuelle Entwicklungen zur Inklusion in Deutschland*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2003a). *Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik* (2. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2003b). *Behinderungen und Lernprobleme überwinden. Basiswissen und integrationspädagogische Arbeitshilfen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Integrationspädagogik* (7. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Eggert, D. (2003). Von der Testdiagnostik zur qualitativen Diagnose in der Sonderpädagogik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 16–38). Weinheim: Beltz.
- Gadamer, H.-G. (1965). *Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik*. Tübingen: Mohr-Siebeck.
- Hildeschiedt, A. (2003). Ökosystemische Diagnostik. Bewältigung des Alltags in Familie und Schule. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 182–193). Weinheim: Beltz.
- Irl, K. (2016). »Mehr Lehrkräfte, mehr Zeit und kleinere Klassen«. In *Erziehung und Wissenschaft*, 1, 38.
- Kautter, H. (2003). Das »Thema des Kindes« erkennen. Umriss einer verstehenden pädagogischen Diagnostik. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 81–93). Weinheim: Beltz.
- Klemm, K. (2015a). *Inklusion in Deutschland. Daten und Fakten*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Klemm, K. (2015b). *Wie Eltern Inklusion sehen: Erfahrungen und Einschätzungen. Ergebnisse einer repräsentativen Elternumfrage*. Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Kluge, S., Liesner, A. & Weiß, E. (Hrsg.). (2015). *Jahrbuch für Pädagogik 2015. Inklusion als Ideologie*. Frankfurt a. M.: Peter Lang Edition.
- Knauer, S. (2003). Zum Problem des Diagnostikbegriffs im Zusammenhang pädagogischer Handlungsfelder. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 54–65). Weinheim: Beltz.
- Knauer, S. (2008). *Integration. Inklusive Konzepte für Schule und Unterricht*. Weinheim: Beltz.
- Kramer, B. (2015). Behinderte Schüler? Bitte nicht in meiner Klasse. *Spiegel Online*. <http://www.spiegel.de/lebenundlernen/schule/inklusion-viele-lehrer-wollen-keine-behinderten-schueler-a-1034438.html> (18.11.2017).
- Kultusministerkonferenz (2011). *Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen* (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 20.10.2011). http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_10_20-Inklusive-Bildung.pdf (18.11.2017).
- Kultusministerkonferenz (KMK) und Hochschulrektorenkonferenz (2015). *Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt*. http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (18.11.2017).
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung. (1993). *Arbeitshilfen für den Förderunterricht*. Hamm.

- Leubner, N. (2016). Stadtgespräch zur »Modellregion Inklusion« mit wenig kritischen Stimmen. http://www.wiesbadener-tagblatt.de/lokales/wiesbaden/nachrichten-wiesbaden/stadtgespraech-zur-modellregion-inklusion-mit-wenig-kritischen-stimmen_16610295.htm (18.11.2017).
- Mand, J. (2003). Förderdiagnostik als Lernprozessdiagnostik. Begründung, Methodenprobleme und diagnostischer Alltag. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 39–53). Weinheim: Beltz.
- Mand, J. (2015). Warum ich kein Inklusionspädagoge sein möchte. *PARAlife*, 1, 32–35.
- Monitoring Lehrerbildung (Hrsg.). (2015). *Inklusionsorientierte Lehrerbildung – vom Schlagwort zur Realität?* Gütersloh: Bertelsmann-Stiftung.
- Müller, F.J. (2014). *Integrative Grundschule aus Sicht der Eltern – auf dem Weg zur Inklusion?* Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Obolenski, A. (2006). Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen als Bestandteil professionellen Handelns. In A. Spies & D. Tredop (Hrsg.), *Risikobiografien* (S. 267–280). Wiesbaden: Springer Verlag.
- Schlee, J. (2003). Diagnostik von Lernprozessen durch Rekonstruktion Subjektiver Theorien. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 66–80). Weinheim: Beltz.
- Schütz, A. (1981). *Der sinnhafte Aufbau der Welt. Eine Einleitung in die verstehende Soziologie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Siebert, H. (1994). *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten. Entwicklung einer konstruktivistischen Didaktik*. Frankfurt a. M.: VAS.
- Straßburg, K. (2003). Die Fehleranalyse als diagnostische Methode im Prozess des Lernens. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Lernprozesse verstehen* (S. 209–218). Weinheim: Beltz.
- Thomae, H. (1976) Beobachtung und Beurteilung von Kindern und Jugendlichen. In E. Probst (Hrsg.), *Psychologische Praxis*. Basel: Karger.
- Ziebarth, F. (2009) Supervision und ihre Bedeutung im Praxisfeld einer Integrationsschule. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (7. Aufl.) (S. 433–447). Weinheim: Beltz.

Integrationspolitik als notwendiger Ansatz zur Weiterentwicklung integrationspädagogischen Denkens und Handelns¹

Hans Eberwein

Nach einer Rekonstruktion der bildungspolitischen Auseinandersetzungen um Integration in den vergangenen 40 Jahren erläutert Hans Eberwein die Perspektive, der von ihm mit begründeten Initiative Integrationspolitik und deren mögliche Kooperationspartner. Dabei wird herausgestellt, dass Bildungspolitik von Sozialpolitik nicht mehr abgetrennt werden kann und insofern das Projekt inzwischen den Titel trägt »Politik gegen Aussonderung – BAG für Integration und Inklusion e.V.«.

Als ich vor knapp 40 Jahren als Reaktion auf die Gründung der ersten sich »integriert« nennenden Gesamtschule 1968 in Berlin auch die Integration von Sonderschulen gefordert hatte, war das Erstaunen, das Unverständnis und der Widerstand seitens der Sonderpädagogen groß, denn die Sonderschulentwicklung war zu jener Zeit aufgrund des wirtschaftlichen Aufschwungs stark vorangetrieben und bis dahin nicht infrage gestellt worden. Die Auflösung von aussondernen Schulen war demzufolge kein Thema. So ist erklärlich, dass Bleidick, der damalige Schriftleiter der ZfH, meinen im März 1969 eingereichten Aufsatz erst im Juni 1970 veröffentlichen konnte, da er zu dieser Problematik ein ganzes Themenheft vorgesehen, aber keine weiteren Beiträge zur Verfügung hatte. Bleidick fand schließlich zwei Kollegen aus dem eigenen Institut, die sich bereit erklärt hatten, eine Gegenposition zu meiner Integrationsforderung zu formulieren.

Die damalige schul-, bildungs- und gesellschaftspolitische Enthaltsamkeit der Sonderpädagogik, wie auch in weiten Teilen der späteren Integrationspädagogik, ist im Wesentlichen bis heute erhalten geblieben. Wir haben zwar immer wieder öffentlich, aber letztlich vorwiegend nur in eigenen wissenschaftlich-pädagogischen Fachzirkeln und Fachzeitschriften, eine integrative Schule sowie ent-

¹ Zuerst veröffentlicht in: Eberwein, H. (2008). Integrationspolitik als notwendiger Ansatz zur Weiterentwicklung integrationspädagogischen Denkens und Handelns. *Gemeinsam Leben*, 2, 68–76.

sprechende Vorschuleinrichtungen gefordert. Das Engagement zu ihrer politischen Durchsetzung beschränkte sich auf nur wenige Personen und Aktionen. Demgegenüber hatte der Verband Deutscher Sonderschulen (VDS) aufgrund seiner Verankerung in Form von Sonderschul-Referenten in den Kultusministerien direkten Einfluss auf bildungspolitische Entscheidungen in den einzelnen Ländern. So kämpften wir in den ersten zehn bis 15 Jahren einen fast aussichtslosen Kampf gegen Aussonderung und für die Überwindung des viergliedrigen Schulsystems. Wir verharrten in der Bundesrepublik zwangsläufig viele Jahre auf der Ebene von Schulversuchen, denn durch ihre Einrichtung konnte die Schulverwaltung einerseits Reformwillen demonstrieren, andererseits eine flächendeckende Ausbreitung von Integrationsschulen durch eine Änderung der Schulgesetze verhindern.

In den 80er und 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts gelang es dennoch, integrative Schulen und Vorschulen, insbesondere auch durch das Engagement von Eltern, vor allem in SPD-regierten Bundesländern stärker im Bildungssystem zu verankern. Die wirtschaftliche Stagnation sowie die Sparzwänge und die Haushaltsvorbehalte der Länder in den letzten fünf bis zehn Jahren haben das Integrationsanliegen jedoch marginalisiert. Das im Bereich der Integrationspädagogik Erreichte wurde von der Politik sukzessive zurückgenommen oder eingeschränkt. So wurden zum Beispiel als Folgeerscheinung der Finanzmisere aus Altersgründen frei werdende Hochschullehrstellen für Integrationspädagogik größtenteils nicht mehr besetzt. Damit wurde die integrationspädagogische Lehrerausbildung in Deutschland indirekt abgeschafft. Nachteilig wirken sich in diesem Zusammenhang die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge aus, da aufgrund der Modularisierung sowie der Verkürzung und Verschulung des erziehungswissenschaftlichen Studiums integrationspädagogische Inhalte nicht mehr oder nur noch in reduzierter Form als Heterogenitäts- und Differenzierungsproblem vorkommen. Diese Entwicklung in der Bundesrepublik ist gegenläufig zur integrationsfördernden europäischen und internationalen Behinderten- und Integrationspolitik.

Angesichts dieses Tatbestandes stellt sich die Frage, wie wir auf diese Herausforderung reagieren können. Nach meiner Auffassung ist es dringend notwendig, Integrationspädagogik vor allem als Integrations*politik* zu begreifen, denn nur durch eine stärkere Politisierung des integrationspädagogischen Anliegens wird es gelingen, den Stellenwert integrativer Pädagogik zu erhöhen. Wir haben den politischen Aspekt des gemeinsamen Lernens und Lebens in den letzten Jahren/Jahrzehnten zu sehr vernachlässigt, obwohl Integrationspädagogik in erster Linie Integrationspolitik ist, denn sie befasst sich von ihrem Selbst- und Aufgabenverständnis her mit sozialen Randgruppen, mit gesellschaftlich Benachteiligten und Ausgegrenzten, denen die vollen Grund- und Menschenrechte noch immer vorenthalten werden.

Wenn ich beispielsweise auf die letzten zehn bis 15 Jahre zurückblicke, dann kann ich nicht erkennen, dass irgendeine integrationspolitisch relevante nationale oder internationale Entscheidung von uns beeinflusst worden wäre. Wir haben durch unsere wissenschaftliche Arbeit und durch schulpraktisches Wirken le-

diglich indirekt Einfluss genommen, was sicher nicht gering einzuschätzen ist. Trotzdem müssen wir heute konstatieren, dass dieses Engagement nicht ausreichend war. Ich denke zum Beispiel auch an aktuelle Entwicklungen wie die öffentliche und politische Diskussion über Kinderarmut und Kindervernachlässigung, die völlig an uns vorbeiläuft, oder an das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, das am 18.08.2006 in Kraft getreten ist, und an die Föderalismusreform mit den Benachteiligungen für Menschen mit Behinderung sowie den Rückfall in die bildungspolitische Kleinstaaterei. In allen drei Fällen haben lediglich der Deutsche Behindertenrat als Aktionsbündnis deutscher Behindertenverbände und das Netzwerk Art. 3 kritisch Stellung genommen.

Oder nehmen wir zum Beispiel das Jahr 1994, das eine Art integrationspädagogisches Wendejahr war mit mehreren wichtigen politischen Beschlüssen. Da gab es unter anderem die UNESCO-Weltkonferenz in Salamanca »Zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse«, die alle Länder der Welt aufgerufen hatte, »unabhängig von individuellen Schwierigkeiten das Prinzip integrativer Pädagogik anzuerkennen«. In der KMK oder den Kultusministerien der Länder gab es daraufhin keinerlei Reaktionen, denn der deutsche Vertreter in dieser Konferenz war ein Referent für Sonderschulen aus der Kultusverwaltung, der auch für Integration zuständig ist, aber aufgrund seiner beruflichen Herkunft aus der Sonderpädagogik und als Vertreter des VDS integratives Lernen nie gefördert, sondern eher behindert hat. Es ist ein untragbarer Zustand, dass es in den Kultusministerien bis heute keine eigenen Referenten für Integration oder Inklusion gibt. Integration wird dort noch immer als Teil der Sonderpädagogik betrachtet, obwohl oder weil sie deren Überwindung zum Ziele hat.

Nehmen wir ein anderes Beispiel: In den vergangenen Landtagswahlkämpfen in Hamburg, Hessen und Niedersachsen haben die Spitzenkandidaten von CDU und FDP gegen die Gemeinschaftsschule (GS) polemisiert und dabei unter Anspielung auf das Schulsystem der Ex-DDR permanent den Begriff »Zwangs-Einheitsschule« benutzt, um den Wähler zu suggerieren, in der GS finde sozialistische Erziehung sowie eine Leistungsneuvellierung statt und alle Schüler müssten das Gleiche lernen. Genau das Gegenteil ist der Fall. Die GS ist eine integrative Schule, in der vielfach offenes, flexibles, differenziertes und individualisiertes Lernen stattfindet. In diesem Zusammenhang von einer »ideologisierten Strukturdebatte« zu reden, ist unsinnig. Auch werden hier von CDU- und FDP-Angehörigen wider besseres Wissen falsche Behauptungen verbreitet. In dieser Situation wäre es in hohem Maße wünschenswert, wenn eine integrationspolitische Organisation den Politikern und Wählern durch eine synoptische Darstellung die grundlegenden Unterschiede zwischen der Einheitsschule in der DDR und dem Konzept einer integrativen Schule sowie die durch wissenschaftliche Untersuchungen gewonnenen Erkenntnisse im Bereich von Schule und Unterricht vermitteln würde. Warum können Politiker in unserem Lande bewusst und öffentlich Unwahrheiten verbreiten und damit die Wähler täuschen, ohne dass sich Vertreter der Integrationspädagogik darüber erregen und diese in der Öffentlichkeit richtig-

stellen? Die Verbreitung falscher Informationen führte unter anderem dazu, dass sich in einer »Forsa«-Umfrage vom November 2007 60 % der Befragten gegen die sogenannte Einheitsschule ausgesprochen haben. Die Befragung wurde vom konservativen Philologverband in Auftrag gegeben. Deshalb votierten auch 89 % für den Erhalt des Gymnasiums. Umfragen, in denen der negativ besetzte Begriff »Einheitsschule« durch Gemeinschaftsschule ersetzt wurde, kamen dagegen zu einer Mehrheit für die GS. Auch dieses Beispiel macht deutlich, dass wir Bildungs- und Integrations-Politik nicht den Partei-Politikern allein überlassen dürfen.

Worum geht es eigentlich bei dieser Strukturreform, das heißt bei der Überwindung des viergliedrigen Schulsystems, und welches sind die seit vielen Jahren vorliegenden Ergebnisse pädagogischer Forschung? – Seit der früheren Gesamtschuldiskussion sind 30 Jahre vergangen. Sie fand vor dem Hintergrund bestimmter gesellschaftspolitischer Verhältnisse statt. Seither hat sich Vieles verändert. So redet zum Beispiel heute niemand mehr von einem Fachleistungskurssystem mit A-, B-, C-Kursen, da es als gescheitert gilt. An die Stelle äußerer Differenzierung sind Binnendifferenzierung und Individualisierung getreten. Gesamtschulen wie die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden, die den Deutschen Schulpreis 2007 erhalten hat, die Labor-Schule in Bielefeld, die Glocksee-Schule in Hannover oder die Gesamtschulen in Göttingen-Geismar, Kassel-Waldau und in Köln-Holweide haben bei den Pisa- oder anderen vergleichenden Untersuchungen, auch beim Zentral-Abitur, sehr gut abgeschnitten. Hier handelt es sich im Gegensatz zu früheren Gesamtschulkonzeptionen um integrierte, differenzierte und flexible Schulsysteme mit heterogenen Lerngruppen, in denen gemeinsames Lernen ohne den Druck von Leistungsselektion und Separation mit dem Ziel der Überwindung früher Auslese, der Reduzierung von sozialer Benachteiligung und der Umsetzung von mehr Bildungsgerechtigkeit stattfindet.

Das dreigliedrige Schulsystem (das amtlicherseits viergliedrig ist, weil die Sonderschulen als vierte Säule hinzukommen) basiert auf der veralteten Begabungs- und Lerntheorie, wonach es unter den Schülern und Schülerinnen drei Begabungstypen gibt, den theoretisch-begabten, der das Gymnasium besucht, den praktisch-begabten, der in die Hauptschule geht, und den theoretisch-praktisch-begabten, der vor allem für die Realschule geeignet ist.

Das deutsche Bürgertum hat das traditionelle Gymnasium mit Erfolg verteidigt. Bis heute verleiht es die Zugangsberechtigung zu Abitur und Studium. Seit Pisa wissen wir, dass Kinder aus der Oberschicht vier- bis sechsmal so große Chancen haben, ein Gymnasium zu besuchen, als Kinder mit gleicher Intelligenz aus unteren sozialen Schichten; und dass nur etwa 35 % aller SchülerInnen einen höheren Bildungsabschluss erreichen. Das gegliederte Schulsystem verteilt nach wie vor soziale Chancen und Berufschancen. Nach Darstellung der Bildungskommission der Länder Berlin und Brandenburg schlagen sozialschichtabhängige Leistungsunterschiede umso stärker durch, je früher SchülerInnen auf unterschiedliche Bildungsgänge verteilt werden. Der Direktor der »West Vancouver Secondary School« sagte im Zusammenhang mit der Pisa-

Diskussion im Herbst 2007: »Wie kann man Schüler auf ein bestimmtes Niveau festlegen, bevor sie die Gelegenheit hatten, ihre Fähigkeiten vollständig zu entwickeln?« Außerdem ist die Übergangsmöglichkeit von einer Schulart in die nächst höhere, also die Durchlässigkeit der herkömmlichen Schulformen, sehr gering. Das viergliedrige Schulsystem missachtet die lerntheoretische Erkenntnis, dass Kinder vor allem durch Beobachtung und Nachahmung, das heißt also voneinander lernen, deshalb ist es besonders für schwächere SchülerInnen wichtig, dass sie Lernanreize und Entwicklungsimpulse von Mitschülern bekommen, die andere Lernvoraussetzungen, Lernerfahrungen, Interessen und Bedürfnisse haben. In modernen Schulsystemen ist daher Heterogenität bewusst gewollt. In gegliederten Schulformen wird zu Unrecht davon ausgegangen, dass es in den verschiedenen Schularten homogene Lerngruppen gibt und dass dadurch größere Lernerfolge erzielt werden. Untersuchungen zur Differenzierung sowie Erfahrungen in integrierenden, differenzierenden Systemen widerlegen diese Annahme. Sie widerlegen auch die Befürchtung von aufstiegsorientierten Eltern, dass ihre Kinder in integrativen Schulen in ihrem Lernfortschritt gehemmt würden.

Wenn Andreas Schleicher, der Leiter der OECD-Abteilung für Bildungsindikatoren und -analysen, das gegliederte Schulsystem und die frühe Selektion in Deutschland kritisiert, dann ist es unverständlich, wenn konservative KultusministerInnen seinen Rücktritt fordern, denn als ehemaliger Hamburger Grundschüler hatte der 43-jährige Physiker und Mathematiker ein besonderes Schlüsselerlebnis: Er erhielt am Ende seiner Grundschulzeit keine Empfehlung für das Gymnasium. Nur dank der Intervention seines Vaters, eines Professors für Erziehungswissenschaften, und nachdem er Sieger bei »Jugend forscht« geworden war, konnte er das Abitur machen, und zwar mit dem Notendurchschnitt von 1,0. Heute ist er Pisa-Koordinator bei der OECD in Paris und beherrscht vier Fremdsprachen.

Die oben genannten Gründe, insbesondere die sozialen und lernpsychologischen Aspekte, sprechen für die Überwindung des viergliedrigen Schulsystems zu Gunsten gemeinsamen Lernens in einer Schule für alle. Dies kann freilich nicht bedeuten, dass alle SchülerInnen zur gleichen Zeit mit den gleichen Mitteln das gleiche Ziel erreichen müssen. Die logische Konsequenz aus einem gemeinsamen, aber differenzierenden Unterricht ist die Forderung nach unterschiedlichen Abschlüssen. Die Festlegung sogenannter Mindeststandards durch die KMK erschwert diese Entwicklung, aber auch die Förderung und Beurteilung individueller Lernprozesse. Bildungsstandards, die für alle SchülerInnen gelten, stehen in Widerspruch zum modernen Verständnis von Lernen und zur Anerkennung individueller Lernvoraussetzungen und Lerninteressen von Kindern.

Man ist immer wieder erstaunt, wie wenige solcher Erkenntnisse in den Köpfen der Mitglieder der KMK ankommen, wie wenig Sachkompetenz demzufolge dort angesiedelt ist und wie wenig reformorientierte Beschlüsse, die von A- und B-Ländern gemeinsam getragen werden, in schulpraktische Konzepte umgesetzt werden. Nach mehr als 30-jähriger Integrationsentwicklung – das machen die

genannten Beispiele deutlich – dürfen wir die Forderung nach integrativem Lernen nicht länger nur an Bildungspolitikern und Parteien richten. Wir müssen zumindest versuchen, mit integrationspädagogisch relevanten Personen und Institutionen zusammen zu arbeiten. Dazu gäbe es eine Vielzahl von Kooperationsmöglichkeiten:

1. Die derzeitige Vizepräsidentin der KMK, Frau Erdsiek-Rave, ist Kultusministerin in Schleswig-Holstein. Seit mehreren Jahren hat sie für ihr Land die Einführung der Gemeinschaftsschule (GS) gefordert. Selbst als Koalitionspartnerin der CDU ist es ihr Ende 2006 gelungen, als erstes Bundesland in Deutschland die GS als Regelschule im Schulgesetz zu verankern. Das spricht nicht nur für ihre reformpädagogische Orientierung, sondern auch für ihre Durchsetzungsfähigkeit.
2. Die Bundestagsabgeordnete und »Beauftragte der Bundesregierung für die Belange behinderter Menschen«, Frau Evers-Meyer, ist seit Ende 2005 im Amt und hat bereits mehrfach durch Integration befürwortende Äußerungen und entsprechendes Engagement auf sich aufmerksam gemacht. Auch mit ihr wäre eine Kontaktaufnahme wichtig.
3. Die Landesbeauftragten für Menschen mit Behinderung in den 16 Bundesländern wären nach meiner Ansicht ebenfalls kompetente Ansprech- und Kooperationspartner. Sie sind zwar in der Regel den Ministerien für Gesundheit und Soziales zugeordnet, aber trotzdem relativ selbstständig und vor allem zumeist Betroffene und insofern Fachleute. Mit ihnen zu kooperieren und sich zu vernetzen, halte ich für unabdingbar, da sie an der Gestaltung der Behindertenpolitik in den jeweiligen Bundesländern maßgeblich beteiligt sind und außerdem über die Einhaltung der Landesgleichstellungs- oder Gleichberechtigungs-Gesetze wachen.
4. Das Deutsche Institut für Menschenrechte in Berlin, das vor einigen Jahren vom Bundestag neu eingerichtet wurde, engagiert sich sehr, die Menschenrechte von Kindern und Jugendlichen zu stärken und die UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland umzusetzen. Dieses Institut, das 2007 auch den UNO-Vertreter Muñoz eingeladen hatte, ist insofern ein natürlicher Verbündeter der Integrationspädagogik.
5. Die EU hat sich in den letzten Jahren sehr stark für Integration eingesetzt und mehrere wichtige Beschlüsse gefasst. So hat sie zum Beispiel 1996 in ihrem Leitfaden »Auf dem Weg zur Chancengleichheit für behinderte Menschen« unter anderem den Grundsatz aufgestellt, dass den Regelschullehrern die Hauptverantwortung zukomme, Kinder mit Behinderung zu unterrichten. »Damit die Lehrer für alle Schüler Verantwortung übernehmen können, auch für Schüler mit besonderen Bildungsbedürfnissen, sind umfassende Einführungs-, Spezial- und berufsbegleitende Ausbildungsprogramme nötig.« Und in der Charta der Grundrechte der Europäischen Union vom Jahre 2000 befassen sich die Art. 21 und 26 mit »Nichtdiskriminierung« und »Integration von Menschen mit Behinderung«. Nach dem Jahr der Behinderten 2003 hat die Europäische Kommission das Jahr 2007 zum »Europäischen Jahr der

Chancengleichheit für alle« erklärt. Ich halte es für grundlegend wichtig, dass wir als integrationspolitische Organisation mit den entsprechenden Brüsseler Behörden Kontakt aufnehmen und mit ihnen kooperieren.

6. Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) hatte in ihren »Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern« von 1997 unter anderem »Erkenntnisse über das gemeinsame Lernen« sowie die »Kompetenz zur Integration von Behinderten« als notwendige Qualifikation genannt. Meines Wissens sind diese Empfehlungen bis heute nicht in Studienordnungen oder Lehrerbildungsgesetze eingegangen. Hier wären also dringend Gespräche und Kooperationsbedarf notwendig
7. Weitere Organisationen, mit denen eine enge Zusammenarbeit erforderlich ist, sind neben dem bereits erwähnten Behindertenrat, in dem circa 100 Behindertenorganisationen und Selbsthilfegruppen zusammengefasst sind, sowie dem Netzwerk Art. 3 vor allem die BAG »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen«, eine Elternvereinigung, aber auch die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Außerdem wäre es wichtig, darüber nachzudenken, in welcher Form integrative Schulen, Studienseminare und Ausbildungsinstitutionen wie Universitäten und Fachhochschulen in den Diskussions-, Entwicklungs- und Organisationsprozess einbezogen werden können.

Es ist notwendig, dass wir als Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler sowie als Lehrerinnen und Lehrer endlich umdenken und zur Kenntnis nehmen, dass wir unsere pädagogische und wissenschaftliche Arbeit nicht mehr in einem von anderen gesellschaftlichen Bereichen geschützten, isolierten Raum verrichten können. Nicht nur die globalen Folgen, sondern auch die Überlagerung und Vernetzung innergesellschaftlicher Problemfelder erlaubt es Lehrern und Hochschullehrern nicht mehr, gleichsam in einem gesellschaftsfreien Raum Ideen und Konzepte zu entwickeln sowie Lösungen unabhängig von sozialen und wirtschaftlichen Entwicklungen zu suchen. Pestalozzis Wohnstuben-Pädagogik hat nur noch historische Bedeutung. Schul- und Bildungspolitik sind heute als zentrale Elemente der Sozialpolitik zu sehen. Worum es in Deutschland und Europa geht, ist *mehr* als Sozialabbau, *mehr* als Kinderarmut sowie Versagen von Bildungspolitik und Schule.

»Wir befinden uns in einem umfassenden gesellschaftspolitischen Systemwechsel. Aus den Trümmern des Nachkriegssozialstaats entsteht ein »Wettbewerbsstaat«, der einseitig dem Kapital verpflichtet ist und den Verlierern/innen im Wettbewerb keine Perspektive mehr bietet. Auch dort, wo es um Menschenwürde und Grundrechte geht. Ein sozialer Richtungswechsel kann nach Lage der Dinge nur aus der Gesellschaft selbst – »von unten« – erstritten werden« (Kreutz, 2007).

Zur Begründung des Systemwechsels als »sachzwanghaft« dienten der Wirtschaft nach Kreutz die neoliberalen Mythen der Globalisierung, der Standortgefährdung durch zu hohe Lohnnebenkosten sowie der demografische Wandel.

Mit den Hartz-Reformen hat sich ein grundlegender Funktionswandel der Arbeitslosenversicherung und der Arbeitsmarktpolitik vollzogen. Es geht heute darum, die arbeitende Bevölkerung einem »freien« Arbeitsmarkt zu unterwerfen, an dem sich Niedrigpreise für Arbeitskräfte bilden sollen. Die Abschaffung der Arbeitslosenhilfe, die Absenkung des Sozialhilfeniveaus (ALG II), die Verpflichtung zur Annahme jeder legalen Beschäftigung bis hin zur Pflichtarbeit (Ein- Euro-Jobs) wirkt disziplinierend auf die Beschäftigten. »Kaum eine Zumutung des Arbeitgebers, der man sich noch widersetzen mag, wenn man nur den Job behält und nicht in den Abgrund mit den Förder- und Förder-Mühlen stürzt. Entsolidarisierung und Untertanengeist breiten sich aus und steigern die Erpressbarkeit der Beschäftigten zur Preisgabe ihrer Rechte. Das untergräbt nicht nur die Chancen aktiver gewerkschaftlicher Interessenvertretung, sondern auch die Zukunft der Demokratie« (ebd.).

Die Erpressbarkeit bezieht sich – wie das Verhalten der Schröder-Regierung gezeigt hat – nicht nur auf Lohnabhängige, sondern auch auf die Regierung selbst. Die Drohungen der Unternehmen, keine neuen Arbeitsplätze zu schaffen oder Arbeitsplätze ins osteuropäische Ausland zu verlagern, ließen Schröder keine Alternative. Das Ergebnis war eine massive Umverteilung nach oben. Die von Rot-Grün begonnenen und von der Großen Koalition fortgesetzten Unternehmenssteuersenkungen verstärken diese Form der Umverteilung und entziehen den öffentlichen Haushalten die Mittel zur Bewältigung wichtiger Zukunftsaufgaben, zum Beispiel im Bereich von Umwelt und Bildung. Die Unternehmen haben in den letzten Jahren die größten Gewinne ihrer Firmengeschichte gemacht. Hinzu kommt die schamlose Erhöhung der Managergehälter um ein Vielfaches ihrer bisherigen Bezüge. Und diejenigen, die ein Unternehmen in den Bankrott gesteuert haben, sind mit Millionensummen abgefunden worden. Gleichzeitig wurden tausende von Arbeitsplätzen vernichtet, das heißt, Arbeiterinnen und Arbeiter, die die Gewinne erwirtschaftet haben, wurden bestraft/entlassen, während die Verantwortlichen für die Firmenmisere mit hohen Summen belohnt worden sind. Hier stimmen die moralischen Maßstäbe nicht mehr. Der Satz im Grundgesetz »Eigentum verpflichtet« ist zu einer Leerformel verkommen.

Mit der Ausweitung von Niedriglöhnen und der Kombilohn-Debatte wird die Verantwortung für die Existenzsicherung von ArbeitnehmerInnen zunehmend von den ArbeitgeberInnen auf den Staat, das heißt, auf uns alle als Steuerzahler verlagert. Ein gesetzlicher oder branchenspezifischer Mindestlohn, wie ihn die SPD zu Recht durchsetzen möchte, kann den Systemwechsel nicht beeinträchtigen, jedoch zu mehr sozialer Gerechtigkeit führen. Daniel Kreutz betont in diesem Zusammenhang:

»Es gibt keine Alternative dazu, dass all diejenigen, die die historische Herausforderung und die Notwendigkeit der Gegenwehr verstehen, sich selbst der Aufgabe annehmen, für eine breite und starke Bewegung für Sozialstaat und soziale Gerechtigkeit zu werben. Sie muss offen sein für alle, die bereit sind, dabei mitzutun – auch für Anhänger von Norbert Blüm und Heiner Geißler aus der CDU/CSU. Sie muss

sich über den Tag hinaus organisieren in einem selbst bestimmten Netzwerk örtlicher Basisinitiativen. Sie muss in den Gewerkschaften um eine Neubelebung dessen kämpfen, was an ihnen ›Bewegung‹ war. Hieran systematisch mitzuwirken, wäre eine vordringliche Aufgabe für DIE LINKE« (ebd.).

Was bedeutet diese Systemanalyse für uns als Integrationspädagogen? – Wenn wir uns nicht länger lediglich für unsere eigene berufliche Selbstbefriedigung und zur Erlangung bestimmter wissenschaftlicher Positionen integrationspädagogisch engagieren, sondern die Notwendigkeit der Gegenwehr anlässlich einer gravierenden, gesellschaftliche Benachteiligung produzieren, die Systemveränderung erkennen und deshalb die Durchsetzung von mehr sozialer Gerechtigkeit, von Kinder- und Menschenrechten, von integrativem Leben und Lernen anstreben, dann resultiert daraus ein verändertes Selbst- und Aufgabenverständnis mit einem gezielten politischen Auftrag. Es kann uns dann nicht länger gleichgültig sein, was aus unseren Forderungen an die Bildungspolitikern geworden ist. Wir müssen selbst aktiv werden, zusammen mit Elterninitiativen und integrationspolitisch aufgeschlossenen Mandatsträgern, mit Verbänden und Gewerkschaften eine Bewegung in Gang zu setzen, die die Erpressung des Staates, die Ausbeutung von Beschäftigten, den Sozialabbau, reale Einkommensverluste und die weitere Reduzierung von Finanzmitteln in den Bereichen Bildung, Erziehung und Integration/Inklusion anprangert und mit politischen Mitteln bekämpft. Nirgendwo wird so gespart, wie in der Kinder- und Jugendhilfe sowie im Bereich Schule. Es kann nicht sein, dass wir, die wir im Interesse von Ausgesonderten, Diskriminierten und sozial Benachteiligten handeln, zuschauen, wie sich (nicht im engeren Sinne pädagogische) Organisationen wie zum Beispiel das Deutsche Kinderhilfswerk, die Deutsche Kinderhilfe direkt, der Kinderschutzbund und das Kinderhilfswerk Unicef Deutschland für gesellschaftlich Ausgegrenzte engagieren. Diese abstinente Haltung beschämt unseren Berufsstand. Nach Angaben des Deutschen Kinderhilfswerkes vom November 2007 leben inzwischen 14 % der Kinder in Armut. Das sind 2,5 Millionen. Diese Zahl hat sich seit 2005 verdoppelt. Und die Deutsche Kinderhilfe direkt macht darauf aufmerksam, dass 10 % eines Jahrgangs als verwahrlost gelten. 2006 haben 76.000 Kinder die Schule ohne Abschluss verlassen. Aus dem Kinderreport Deutschland 2007 geht hervor, dass jedes sechste Kind auf Sozialhilfe angewiesen ist. In Berlin wächst sogar jedes dritte Kind mit Hartz IV auf. Bei den Minderjährigen sind mehr als 2,2 Millionen von Hartz IV abhängig. Nach Angaben des DGB schützt selbst Arbeit nicht vor Armut. Rund 1,2 Millionen Menschen würden aufstockende Leistungen nach Hartz IV beziehen, weil das, was sie verdienen, nicht zum Leben reicht.

Als Pädagoginnen und Pädagogen können wir vor solchen Zahlen die Augen nicht länger verschließen; denn die Erfahrungen, die viele Kinder in schwierigen, finanziell armen und oftmals überschuldeten Familien machen müssen, haben massive Auswirkungen auf ihr Verhalten in der Schule, auf ihre Lernfähigkeit, ihre Lernmotivation, ihre Konzentrationsfähigkeit, ihre Interessen. Ihnen droht deshalb

zusätzlich zu ihrer benachteiligenden sozialen Herkunft noch die Zuschreibung »Sonderschüler« und das Etikett »behindert«. Dies kann uns, als für diese Kinder Verantwortung tragende Pädagogen, nicht unberührt lassen, zumal ihre Lebenserfahrung oftmals durch Arbeitslosigkeit, Gefühle von Ohnmacht und Perspektivlosigkeit, Alkohol, Gewalt, Stress, beengte Wohnverhältnisse usw. bestimmt wird. Für arme Kinder ist Schule meistens mehr als nur Lernort. Oft ist sie der einzige Platz, am dem sich überhaupt jemand um sie kümmert. Sie leiden nicht nur unter materiellem Mangel, sie haben auch geringere Bildungschancen und damit schlechtere Lebensperspektiven als finanziell besser gestellte Kinder. Der Sozialexperte und Richter am Landessozialgericht in Darmstadt, Jürgen Borchert, kritisiert, dass trotz konjunkturellen Aufschwungs die Kinderarmut in Deutschland steige, denn sie sei die logische Folge einer falschen Sozial- und Steuerpolitik.

Wir müssen auch zur Kenntnis nehmen, dass trotz des Verbots der Benachteiligung von Menschen mit Behinderung im Art. 3 GG, in den Bundes- und Ländergleichstellungsgesetzen sowie dem Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz diese Vorgabe oft übergangen wird und die Betroffenen diskriminiert werden. Und wenn die Bundesregierung bedauert, dass die Arbeitslosigkeit schwer Behinderter im vergangenen Jahr nur um 10 % gesunken ist, bei Menschen ohne Handicap aber um 22 %, dann kann man der Bundesbehindertenbeauftragten, Frau Evers-Meyer, nur zustimmen, wenn sie feststellt: »Das getrennte Aufwachsen der Kinder mit und ohne Behinderung lässt Vorurteile entstehen, die später schwer auszuräumen sind«, das heißt, Vorurteile wirken stärker als der Aufschwung. – Ein arbeitsloser Marketing- und IT-Fachmann im Rollstuhl hat bei der Jobsuche folgende Erfahrungen machen müssen:

»Allein die Angabe eines Grades der Behinderung genügt, um aus dem Bewerberprofil zu fallen und – was wesentlich bitterer ist – Arbeitsagenturen und Jobcenter sind mit der Betreuung und Vermittlung behinderter Arbeitssuchender meist völlig überfordert [...] Es ist bedauerlich, dass Arbeitgeber und deren Personalverantwortliche nur die Schwächen von behinderten Bewerbern und die Risiken einer Beschäftigung sehen. Dadurch sind sie meist nicht in der Lage, von den besonderen Fähigkeiten dieser Menschen zu profitieren« (Geyer, 2007, S. 18). Frau Evers-Meyer stellt auch hier überzeugend fest: »Welcher Personalchef stellt einen behinderten Menschen ein, wenn er Behinderung im Alltag nie erlebt hat?« (ebd.).

Ob die Kultusminister solche Zusammenhänge irgendwann begreifen werden? Ohne Druck von außen mit Sicherheit nicht. Wir können die bildungs- und gesellschaftspolitische Situation in Deutschland drehen und wenden wie wir wollen, am Ende bleibt immer das Erfordernis unseres eigenen politischen Engagements. Trotz Finnland-Besuchen ist bei deutschen Bildungspolitikern kein finnisches Denken im Sinne von Struktur- und Unterrichtsveränderungen sowie von Reformen in der Lehrerbildung zu erkennen. Die Ökonomisierung von Schule, ihre Output-Orientierung, Normierung, Controlling, Qualitätsmanagement, Effizienz- und Kompetenzmessung sowie »Learning to the test« haben lediglich

die nächste Pisa-Untersuchung im Blick. Sie verhindern notwendige strukturelle und inhaltliche Veränderungen. In Deutschland besuchen 60 % der Schüler Schulen, in denen im Hinblick auf die Stärken und Schwächen der Kinder keinerlei Binnendifferenzierung im Unterricht stattfindet. International sind jedoch nur 30 % der Schüler in solchen Schulen. Das heißt, bei uns wird davon ausgegangen, dass die Gliederung des Schulsystems eine ausreichende Differenzierung darstellt. Welch' ein Irrtum! Die großen Bandbreiten von Leistungen innerhalb der Schularten und die je unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler widerlegen diese Annahme. Außerdem hat die Auswertung der Pisa-Untersuchungen ergeben, dass die frühzeitige Bildung von vermeintlich homogenen Lerngruppen die Lernentwicklung von Schülern eher behindert als fördert.

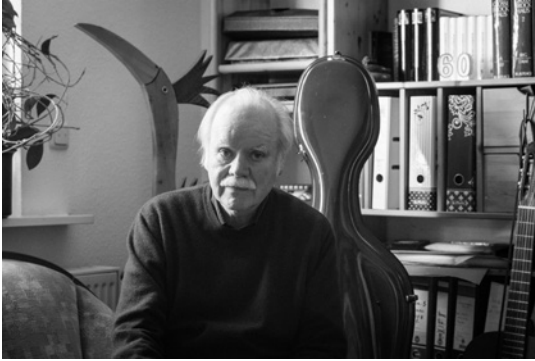
LehrerInnen (auch Sonderpädagogen) werden in Deutschland kaum in Methoden und Verfahren zur Binnendifferenzierung in heterogenen sowie jahrgangübergreifenden Klassen ausgebildet und fühlen sich demzufolge im integrativen Unterricht überfordert. Klaus Kerpen, bis 2006 Vorsitzender des Schulausschusses der KMK und derzeit Berater für europäische Bildungsprogramme, warf den Kultusministern in einer öffentlichen Stellungnahme (vgl. Tagesspiegel, 2007) vor, es fehle ihnen der Mut »für mehr als schwache Kompromisse«. Er kritisiert, dass analog zum Schulsystem auch das Lehrerausbildungssystem entsprechend gegliedert sei. Die Anpassung der Struktur der Lehrerausbildung an Veränderungen, wie die in Gesamtschulen und Gemeinschaftsschulen, sei bis heute ausgeblieben. Auch dieses Beispiel zeigt, dass wir neue pädagogisch-politisch agierende Organisationsformen brauchen, die die bestehenden, meist handlungsunfähigen Entscheidungsgremien ersetzen oder zumindest ergänzen und politisch unter Druck setzen.

Vor diesem Hintergrund hat sich am 04.11.2006 eine politisch interessierte und engagierte Gruppe von PädagogenInnen aus verschiedenen Fachrichtungen an der Universität in Frankfurt a. M. getroffen und die Gründung einer integrationspolitischen Organisation beschlossen. Bei einem Treffen am 24.02.2007 an der Universität in Erfurt wurde diese Absicht in einem größeren Kreis bekräftigt und eine Vorbereitungsgruppe beauftragt, eine Satzung für einen eingetragenen, gemeinnützigen Verein Politik gegen Aussonderung – BAG für Integration und Inklusion auszuarbeiten. Im Frühjahr/Sommer 2008 ist eine Gründungsversammlung geplant, auf der die Satzung verabschiedet und die Führungspositionen besetzt sowie ein Programm entwickelt werden sollen. Es bleibt zu hoffen, dass dieser Plan eingehalten werden kann und sich im Rahmen der Versammlung eine arbeitsfähige Organisation konstituieren wird.

Literatur

- Geyer, R. (2007). Werden Behinderte bei der Jobsuche diskriminiert? *Der Tagesspiegel*, 09.12.2007.
- Kreutz, D. (2007). Neoliberalismus ist wie Aids. *Neue Rheinische Zeitung*, 12.09.2007, 112.

Interview mit Helmut Reiser



Wie sind Sie selber zur integrativen Pädagogik gekommen?

Schon als Student habe ich mich besonders für die sogenannten »Verhaltensgestörten« interessiert und für die Mischung von Pädagogik und Psychoanalyse, von der ich gelesen hatte. Die Suche führte mich zu dem Frankfurter Universitätsprofessor für Sozialpädagogik und Jugendrecht Berthold Simonsohn (zur Biografie von Simonsohn, siehe Aden-Grossmann, 2007), bei dem ich 1970 Assistent und Verantwortlicher für den Aufbau des Instituts für Heil- und Sonderpädagogik der Universität Frankfurt a. M. wurde.

Studium

Zuvor war ich vier Jahre Lehrer an einer Heimsonderschule für Verhaltensgestörte, deren Jugendhilfe- und Therapieabteilung unter der Leitung des Psychoanalytikers Prof. Dr. Aloys Lebers stand. Davor hatte ich halbtags in der Heimerziehung und der offenen Jugendarbeit gearbeitet und parallel einige Lehramtsstudiengänge abgeschlossen (Staatsprüfungen für Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Sonderschulen) sowie ein Promotionsstudium mit der ausschweifenden Fächerverbindung Soziologie, Pädagogik, evangelische Theologie geführt.

Praxiserfahrung

Als ich dann ab 1970 voll an die Universität abgeordnet wurde, bildete sich eine Projektgruppe zur Durchführung eines Schulversuchs, der das Auftreten von Verhaltensproblemen und Schulleistungsstörungen verringern sollte, das heißt, die Zielbeschreibung war von Anfang an präventiv.

Schulversuch Prävention von Verhaltensproblemen

Die Projektgruppe führte Exkursionen im Inland und Ausland durch, um Konzepte zu sichten. Im ersten Jahr sollte die Förderung durch LehramtsanwärterInnen erfolgen, ab dem zweiten Jahr aufbauend bis zur vierten Jahrgangsstufe, mit voll ausgebildeten SonderschullehrerInnen. Es widersprach dem traditionellen sonderpädagogischen Selbstverständnis, dass unerfahrene Kolleginnen und Kollegen die Förderung übernahmen; unser präventiver Ansatz betonte jedoch Methoden der kreativen und kommunikativen Entwicklungsunterstützung mehr als Schulleistungstrainings. Hier schieden sich auch in der Projektgruppe die Geister. Wir bemühten uns darum, soziale

und psychische Dimensionen in ihrer individuellen Bedeutung zu erfassen. Das Buch Reisers *Sonderschullehrer in Grundschulen* (1984) schildert unter anderem recht genau unseren Ansatz und dokumentiert, dass die integrative Förderung die Selektion in die Sonderschulen überflüssig machte. Theoretisch aufgegriffen und durchgearbeitet wurden diese Ergebnisse durch Walter Lotz, damals ein Mitglied der Projektgruppe, in seiner hervorragenden Dissertation *Illusionen der Grundschulreform und die Wirklichkeit des Grundschülers* (1981). Eine weitere wichtige Publikation vor dem Hintergrund der Projektgruppe war die Dissertation *Integrative Kooperation* (1985) von Gisela Kreie, die später die Forschungsstelle Integration leitete.

Unsere Beobachtungen und Überlegungen waren nicht allen SonderpädagogInnen einsichtig ebenso wie nicht alle GrundschulreformerInnen einer so weitgehenden Veränderung der Grundschule, die uns damals vorschwebte und die man heute wohl Inklusion nennen würde, zustimmten. Eine Ausnahme war der Grundschulexperte und exzellente Didaktiker Prof. Richard Meier, mit dem sich in mehreren Feldern eine enge Zusammenarbeit entwickelte.

Prävention

Eine ganz andere Fortsetzung fand der Gedanke der Prävention. Eine Arbeitsgruppe, in der vor allem HochschullehrerInnen aus dem Arbeitskreis Grundschule und dem Verband Deutscher Sonderschulen zusammen arbeiteten, verfasste 1977/78 gemeinsame Thesen zum Abbau der Schulschwäche in der Grundschule, sammelte und diskutierte Projektberichte und stellte so eine Plattform her (siehe Reinartz & Sander, 1982). An diesen Ausarbeitungen war ich stark beteiligt. Die Gefahr der Ablösung der Prävention von den integrativen Zielen (lernzieldifferente Didaktik und kooperative Zuständigkeit) sah ich damals nicht, da damals niemand erwarten konnte, dass uns später die Inklusion durch eine übergeordnete politische Entscheidung in den Schoß geworfen werden würde.

Modellversuch integrative Kita

Zur selben Zeit ging in Frankfurt a. M. die evangelisch-französisch-reformierte Gemeinde dazu über, ihren Gemeindekindergarten zum integrativen Kindergarten umzustellen. Das war der zweite integrative Kindergarten der Bundesrepublik. Sie haben Richard Meier und mich als wissenschaftliche Begleitung geworben, sodass ich die Chance hatte, die Entwicklung der Integration vom Kindergarten aus bis nach oben in die Sekundarstufe zu betrachten.

Das sind meine beiden Hauptquellen der persönlichen Erfahrung, einerseits die Arbeit in der Grundschule mit den Kindern, die hier herauszufallen drohen, andererseits mit der ganz anderen Kindergruppe der schwer körper- und sinnesbehinderten Kinder, die in heilpädagogischen Kindergärten untergebracht waren, damals auch in dem heilpädagogischen Kindergarten der französisch-reformierten Gemeinde, diese schwerbehinderten Kinder zusammen mit anderen Kindern in Kindergärten zu integrieren. Das war eine Periode von circa vier bis neun Jahren, in der ich in diesen beiden Feldern gearbeitet habe.

Zu welcher Zeit war das ungefähr?

1971 bis 1976

Und wie ging es dann von da aus weiter?

Es ging in Hessen zielstrebig und großflächig weiter, da das Land Hessen, damals unter einer Koalitionsregierung von SPD und Grünen, sich Integration auf die Fahnen geschrieben hatte. Das war ja noch vor der teils absichtsvollen, teils nur unbedachten Begriffsverwirrung durch die Gegenübersetzung von Inklusion und Integration. Durch die Energie eines hervorragenden Fachmanns im hessischen Sozialministeriums, Dr. Hannes Ziller, und die intensive Zusammenarbeit der einschlägigen Elternvereinigungen und pädagogischen Fachverbände gelang es, nach und nach alle Sonderkindertagesstätten im Lande auf integrative Arbeit umzustellen.

Günstige politische Rahmenbedingungen

Dieser Prozess wurde durch wissenschaftliche Untersuchungen, Fachtagungen und Fortbildungen begleitet und gesteuert. Mit dieser Aufgabe wurde ich betraut und ich konnte dafür ein starkes Team aufbauen. Dies war die Grundlage der Forschungsstelle Integration am Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Universität Frankfurt a. M., an der ich dann weitere Forschungsprojekte ansiedeln konnte. Die ersten längerfristigen Finanzierungen kamen durch das hessische Sozialministerium, die Deutsche Forschungsgemeinschaft, das hessische Kultusministerium, die Bund-Länder-Kommission (alle mehrfach), später auch durch den deutschen paritätischen Wohlfahrtsverband, die Stadt Frankfurt a. M., das niedersächsische Kultusministerium und andere mehr. Im Kindergartenbereich in Hessen ist es durch mehrere landesweite Fortbildungen in der Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe gelungen, nicht nur die Richtlinien für Kindergärten entsprechend zu ändern, sondern die Pädagogik von den theoretischen Grundlagen bis zur täglichen Praxis, von der Organisation bis zur Finanzierung alles in einen Zusammenhang der Reform zu stellen.

Flächendeckende Entwicklung des integrativen Kindergartens

Die im Kultusministerium zuständigen BeamtInnen vermochten es nach meiner Beobachtung die Gunst der Stunde zu nutzen, aber bei schlechtem Wetter die Fahne der Integration einzurollen, um sie für gutes Wetter aufzubewahren. Einen solchen Wechsel gab es in jeder Richtung einmal.

Veränderung der politischen Rahmenbedingungen

Hier zeigt sich deutlich, dass der spätere Streit um Inklusion oder Integration auf blanker Unkenntnis der Entwicklung beruht. Wir haben im Elementarbereich das betrieben, was heute Inklusion genannt wird. Es hieß deshalb nicht integrierter, sondern integrativer Kindergarten.

Inklusion vs. Integration

Wissenschaftlich haben wir vor allem die Beziehungen der Kinder untereinander, die Beziehung zwischen Behinderten und Nichtbehinderten erforscht. Das Buch dazu heißt *Integrative Kindergartengruppen* und ist bei Juventa erschienen. Drei grundlegende hervorragende Dissertationen entstanden neben den Forschungsberichten aus der Arbeit im Elementar- und Primarbereich: das Buch von Walter Lotz *Illusionen der Grundschulreform und die Wirklichkeit des Grundschülers* (1981), das Buch von Gisela Kreie *Integrative Kooperation* und das Buch von Maria Kron *Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung*.

Beziehungen zwischen Behinderten und Nichtbehinderten

Auf der anderen Seite, von der Schulseite her, ging das weiter mit der Glücksstunde für die integrative Arbeit, dadurch, dass die rot-grüne Landesregierung das

Günstige politische Rahmenbedingungen

Schulgesetz veränderte, 1991 zunächst durch ein Vorschaltgesetz, 1992 durch ein neues Schulgesetz.

Schulgesetz- anpassung

Das hessische Schulgesetz von 1992 war so gefasst, dass zielfferente Integration zum Regelfall wurde. Der Gesetzesentwurf, der in den Landtag und dann in die Anhörung kam, war stark von der Praxis bestimmt worden. Entscheidend für die Abschnitte, die die sonderpädagogische Förderung betrafen, war die enge Zusammenarbeit zwischen dem Kultusminister Hartmuth Holzapfel, der Landtagsabgeordneten Priska Hinz vom Bündnis 90/Die Grünen und mir. Durch die vielfältigen, sorgfältigen und unabhängigen Teil- und Zwischenberichte, die ich gelesen und gehört hatte, verfügte ich über Detailwissen und konnte eine Rolle ausfüllen, die W. Jantzen generell dem sonderpädagogischen Diagnostiker zuschreibt: die Rolle des Dolmetschers und Vermittlers. Ich war viel für Beratung auf allen Hierarchiestufen des Systems unterwegs – und ich war nicht der einzige.

Welche eigenen Interessensschwerpunkte waren für Sie besonders wichtig?

Kinder mit emotional-sozialen Entwicklungsschwie- rigkeiten

Bei alledem war mein Schwerpunkt immer die Verhaltensstörung. Ich betrachte es immer noch als die wichtigste, schwierigste und die Schlüsselfrage in der Inklusion. Wie wird den Kindern eine Entwicklung ermöglicht, die wegen sozialen, emotionalen Entwicklungsschwierigkeiten in der Schule ausgesondert worden sind und/oder sich selbst ausschließen? Da liegen wesentlich andere Probleme vor als bei Sinnes- und Körperbehinderten. Ich habe durch meine Arbeit ja auch praktische Beteiligung in der Kindergartenarbeit mit schwerbehinderten Kindern hautnah erlebt, dies ist eine ganz andere Fragestellung. Es ist ein ziemlicher Schaden für die Klarheit der Beschreibung der Prozesse was alles unter dem Stichwort Behinderung oder Aussonderung in einen Topf geworfen wird.

Und welche MitstreiterInnen waren für Sie besonders wichtig?

MitstreiterInnen

Die Leitung der meisten Projekte hatte Frau Dr. Gisela Kreie, die dann später die psychologische Beratung der Kindergärten in der Stadt Frankfurt a. M. aufgebaut hat. Dies war ein weiterer Schritt in meiner nächsten Umgebung, dass die Stadt Frankfurt a. M. unter der Regie ihrer Bürgermeisterin und Sozialdezernentin Jutta Ebeling den Umbau für die Kindertagesstätten der Stadt Frankfurt a. M. angegangen hat. Als erstes mit der Einrichtung einer Beratungsstelle, die Frau Kron und Frau Kreie abwechselnd geleitet haben. Maria Kron ist Verfasserin einer exzellenten Abhandlung über die kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung (1987). Gisela Kreie ist Verfasserin des grundlegenden Buchs *Integrative Kooperation*.

IFO-Tagung

Als ProfessorenkollegInnen und MitforscherInnen bereicherten Prof. Dr. Helga Deppe und Prof. Richard Meier das Profil der Forschungsstelle. Wichtig waren auch die Kontakte zu den Forscherkolleginnen und -kollegen, die wir durch die Tradition der jährlichen Forschungstreffen (im Jargon Busfahrertreffen genannt) ausgehend von Frankfurt a. M. etablieren konnten.

Drittmittelprojekte

Ich hatte in Frankfurt a. M. durch die Verbindung mit Helga Deppe und Richard Meier ausreichende Möglichkeiten der kollegialen Beratung und Unterstützung. Für die Drittmittelstellen konnte ich mir immer kluge Köpfe hinzuholen.

In den ersten Jahren der Integrationsforschung in Frankfurt a. M. leistete Annedore Pregel wichtige Beiträge. Sie hat mehrere Untersuchungen mit Drittmitteln der DFG durchgeführt. Unser erstes gemeinsames Buch war: Deppe, Pregel, Reiser *Integrative Pädagogik in der Grundschule* (1990). Bekannt geworden ist Annedore Pregel durch ihr unübertroffenes Werk *Pädagogik der Vielfalt* (1993) und viele weitere Publikationen. In der zweiten Hälfte in Frankfurt a. M. leitete Hiltrud Loeken die wissenschaftliche Begleitung des Zentrums für Erziehungshilfe und promovierte in diesem Kontext (*Erziehungshilfe in Kooperation*, 2000). In Hannover arbeiteten Lars Hüper, Nicole Sanders, Marc Willmann und Michael Urban in dem DFG-Projekt »Konzepte der Integration im Primarbereich« und in weiteren Forschungsaufträgen. In Hannover arbeitete Andrea Dlugosch (*Professionelle Entwicklung und Biografie*, 2003) zeitweise in diesem Bereich mit und stand stets zur Klärung offener Fragen zur Verfügung. Marc Willmann promovierte mit einer ebenso voluminösen wie klugen Abhandlung (*Sonderpädagogische Beratung und Kooperation als Konsultation*, 2008) und Michal Urban erforschte einerseits die Optimierung sonderpädagogischer Unterstützungssysteme und analysierte andererseits in seiner theoretischen Dissertation die systemtheoretische Fassung. In Hannover ergab sich die Zusammenarbeit mit Rolf Werning (vgl. Werning & Reiser [2008]. Sonderpädagogische Förderung. In *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland* [S. 505ff.]).

Praxisorientierung und Forschungsorientierung schließen sich nicht aus, sondern können sich gegenseitig beflügeln. Von den acht MitarbeiterInnen, die im Kontext der von mir initiierten integrativen Forschungsprojekte promovierten, haben jetzt alle bis auf eine altersbedingte Ausnahme eine Hochschul- oder Universitätsprofessur inne. Dennoch hatten wir eine stetige und enge Verbindung mit der Praxis.

Praxisorientierung und Forschungsorientierung**Mit den Lehrkräften oder den SchülerInnen?**

Mit den Lehrkräften.

Sie haben es ja schon so ein bisschen angesprochen, welche Bezüge gab es zur Praxis?

Die Bezüge zur Praxis waren eigentlich dadurch immer sehr stark ausgeprägt, dass wir in verschiedenen Konstellationen immer entweder teilnehmende Beobachtungen gemacht haben oder Interviews geführt haben oder in der Praxis selbst drinnen waren. Dies war sowohl in der Schule als auch im Kindergarten. Und später, so auf dem Höhepunkt dieser Entwicklung, haben wir auch ein einmaliges Konzept zur Praxis in Frankfurt a. M. aufgebaut, in den Schulen.

Inwiefern?

Bezüge zur Praxis: SonderpädagogInnen in Grundschulen

In den Schulen hatte ich dann zwei Schwerpunkte, das eine war die Arbeit in den Grundschulen, das wurde weitergeführt in Richtung eines Erlasses, der sehr missverständlichlicherweise Kleinklassenerlass hieß, als ginge es darum, in den Grundschulen Kleinklassen einzurichten, was absolut nicht der Fall war, sondern im Gegenteil die integrative Mitarbeit von SonderschullehrerInnen in Grundschulen. Was in Hessen durch einen weiteren Erlass geregelt ist und in Frankfurt a. M. dazu geführt hat, dass in allen Brennpunktschulen, die identifiziert wurden durch statistische Daten, wie SozialhilfeempfängerInnen und Arbeitslosigkeit, SonderschullehrerInnen zugeordnet wurden, die in bestimmten Arbeitsweisen und Arbeitsrhythmen, die wir in verschiedener Weise erprobt und beschrieben haben, dafür gesorgt haben, dass es keine Überweisungen mehr auf die Schule für Lernbehinderte gegeben hat und nur noch ganz wenige Überweisungen in Schulen für Verhaltensgestörte. Nur solche Überweisungen an Schulen für Verhaltensgestörte gab es noch, die verbunden waren mit Fremdunterbringung in Heimen und entsprechenden Jugendhilfemaßnahmen. Das war der erste Schwerpunkt.

Bezüge zur Praxis: Zentrum für Erziehungshilfe

Der zweite Schwerpunkt war das Zentrum für Erziehungshilfe. Eine kooperative Organisation in der sich die Jugendhilfe, die Schulabteilung und die staatliche Schulbehörde in Frankfurt a. M. zusammengefunden haben, um eine sogenannte Schule zu gründen, ohne SchülerInnen. Das Zentrum für Erziehungshilfe ist nach meiner Ansicht immer noch das fundierteste und am weitesten gehende Inklusionskonzept für Verhaltensstörungen. In der Stadt Frankfurt a. M. gab es dann diese zwei Ansätze der Arbeit: Die im Etat der Grundschulen verorteten und zum Kollegium der Grundschule gehörenden SonderschullehrerInnen und das Zentrum für Erziehungshilfe. Dieses greift auf Anrufen oder Verlangen oder Meldungen von Schulen und von Eltern mit einem mit der Jugendhilfe abgestimmten Programm ein, in der sogenannten Tandemarbeit. Wir haben die Tandemarbeit experimentell erprobt. Es müssen alle Hierarchiepositionen im Tandem besetzt sein, das heißt, es arbeiten immer SonderschullehrerInnen und SozialarbeiterInnen zusammen und in der Leitung gibt es eine Schulleitung und eine Jugendhilfeleitung und in dem Vorstand der Vereinigung sitzen also dann sowohl die JugendhilfevertreterInnen wie die SchulvertreterInnen der Stadt. Das ist das Tandemprinzip durchgezogen. Nach den jetzigen Änderungen der Schulgesetzgebung sind die SonderschullehrerInnen an Grundschulen, eine große Anzahl in Frankfurt a. M., pro forma auch dem Zentrum zugeordnet. Sodass das Zentrum für Erziehungshilfe die Gesamtverantwortung hat für alle Erziehungshilfemaßnahmen in den Schulen der Stadt Frankfurt a. M.

Gut. Sie hatten schon gesagt, dass die Bezüge zur Praxis doch enger waren und dass sie auch selber sozusagen nicht nur Interviews gemacht haben, sondern auch mit den Schulen zusammengearbeitet haben. Können Sie das noch ein bisschen näher beschreiben? Weil das, glaube ich, ein wichtiger

Unterschied ist zu vielem was heute passiert, wo Fragebögen ausgeteilt und wieder eingesammelt werden.

Da wir größtenteils mit dem Instrument der teilnehmenden Beobachtung gearbeitet haben, musste dieses Instrument ja erst einmal entwickelt werden. Wir haben es auch mit Videoaufnahmen probiert. Es gibt da ausführliche vom Kindergarten der französisch-reformierten Gemeinde und wir sind auf die Schwierigkeiten gestoßen, dass wir die teilnehmende Beobachtung zwar scheinbar objektivieren können durch Videoaufnahmen, aber sich dann die Auswertungsprobleme auf die Videoanalysen verlagert haben. Die waren sehr langwierig und umständlich. Es gibt darüber auch Publikationen von der Evangelisch-französisch-reformierten Gemeinde, Frau Marshall hat dies unter der Leitung von Richard Meier gemacht. Aber zu dem Zeitpunkt in dem wir zum Beispiel in den Kindergärten die teilnehmende Beobachtung erprobt haben, haben ich persönlich und andere Mitglieder meines Teams diese selbst durchgeführt und dabei auch die ganzen Probleme erst einmal naiv wahrgenommen und aufgenommen, bevor wir zur Systematisierung gekommen sind, wie man sie zum Beispiel reihenuntersuchungstechnisch bewältigen kann und dabei blieb es eben nicht aus, dass ich selbst persönlich sehr starke Erfahrungen gemacht habe, die mich sehr beeinflusst haben. Gerade mit schwerbehinderten Kindern, mit denen ich bisher noch keinen Umgang hatte als Lehrer. Ich bin ja Lehrer und habe immer mit Verhaltensstörungen gearbeitet sowohl in der Jugendhilfe, im Heim und in der Schule. Und zwar war ich im Rahmen einer psychoanalytischen Pädagogik sehr stark in Verhaltensstörungen involviert, aber Kinder, die sehr starke körperliche Deformationen und Schwierigkeiten hatten oder starke Mehrfachbehinderungen, wie etwa ein blindes Mädchen mit autistischen Zügen und sehr starken Kommunikationsstörungen, das kannte ich nicht. Das hat mich sehr, sehr beeindruckt, rein persönlich in meiner Entwicklung, mich mit diesen Kindern zu beschäftigen. Das Verständnis für diese Art von Beeinträchtigungen ist also praktisch erst im Vollzug dieser Arbeit bei mir nachgewachsen.

Erprobung der teilnehmenden Beobachtung**Und wie sah der Kontakt zu den Lehrkräften dann aus? Also gab es dann da auch eine direkte Rückmeldung oder eine Verknüpfung mit den Lehrkräften?**

Mein Metier mit den Lehrkräften war schließlich die Supervision. Also in den Bereichen, die mir neu waren, wie zum Beispiel Schwerbehinderte, da habe ich mich schon persönlich auch einfach den Eindrücken ausgesetzt, die es da gab, um da zu lernen. Aber mit den LehrerInnen habe ich meistens eben mit Supervision gearbeitet.

Supervision mit Lehrkräften und themenzentrierte Interaktion

Das zweite Standbein von mir ist die themenzentrierte Interaktion, und aus der themenzentrierten Interaktion habe ich auch die Didaktik entwickelt, das ist vorher auch eine Zusammenarbeit mit LehrerInnen gewesen, dass meine didaktischen Vorschläge da verwendet wurden. Es geht bis in die Unterrichtsvorbereitungen rein – dies kann man auch nachlesen, ist auch publiziert – wie der Unterricht so

Praxisbeispiel Interventionsverzicht

gestaltet werden kann, dass sich Kinder mit Lernauffälligkeiten und Verhaltensstörungen beteiligen können.

Auf Grund der themenzentrierten Interaktion und in diesem Kontext habe ich auch Supervision erlernt. Ich habe etliche psychoanalytische und andere Ausbildungen in Gruppenpädagogik hinter mich gebracht und dann auch noch Supervision gelernt und habe ständig mit Supervisionsgruppen gearbeitet. In dem Bereich ist die adäquate Praxisbeteiligung für mich als Hochschullehrer gewesen. Ich hatte es auch zwischenzeitlich probiert, selbst noch zu unterrichten und da ist das jetzt schon deutlich geworden, dass ich Projekte hatte an verschiedensten Stellen auf verschiedensten Ebenen. Die Arbeitsbelastung war sehr hoch, da ging das nicht, auch noch Verantwortung zu übernehmen für regelhaften Unterricht, aber für Supervision, das war gut.

Was waren aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen?

Ja, die Frage ist, für wen die größten Herausforderungen?

Na, einmal für Sie persönlich und für das Feld der IntegrationsforscherInnen.

Herausforderungen für die Lehrkräfte

Ich fang mal mit dem System an. Als eine der größten Herausforderungen hat sich schon in den ersten Versuchen der Beteiligung von GrundschullehrerInnen an der Organisation der Grundschule herausgestellt, dass die Leistungsorientierung und die Aufteilung der Kinder nach dem vierten Schuljahr in die verschiedenen Arten von weiterbildenden Schulen die größte Hemmnis für Inklusion ist. Und die größte Herausforderung überhaupt für LehrerInnen besteht darin, mit diesem Zwiespalt zu leben, die Leistungsniveaus zu akzeptieren in einem Schulsystem, was überhaupt nicht drauf eingerichtet ist, solche Differenz zu ertragen. Und das ist soziologisch die größte Herausforderung gewesen und ist sie heute noch in der Integration, ist nur verdeckt durch Inklusionsgerede, aber es bleibt nach wie vor und zwar nicht nur in der Bundesrepublik, sondern auch selbst in Schweden, Norwegen sehr stark. Also das ist soziologisch gesehen die größte Herausforderung. Die Herausforderung für die LehrerInnen liegt in diesem Zwiespalt, den Ansprüchen der Eltern auf Kontrolle und Bestätigung bei einem bestimmten Leistungsniveau ebenso gerecht zu werden, wie auf die gemeinschaftlichen Erfahrungen, auf die inklusiven Aspekte der Erziehung zu achten. Das Problem mit den Verhaltensstörungen, die sehr starke Inanspruchnahme der LehrerInnen, in emotionale und soziale Verwicklungen zu geraten mit den SchülerInnen und mit den LehrerInnen, das sehe ich für die LehrerInnen als eines der zentralen Probleme. Für mich weniger, das war sozusagen meine Homepage, mein Handwerkszeug.

Persönliche Herausforderungen

Wie ich vorhin schon sagte, was für mich die größte Herausforderung war in der Beteiligung der Inklusion, waren die Gebiete, die mir neu waren. Also zum Beispiel Kontakt mit Kindern, die stark autistische Züge hatten und Reaktionsweisen, Verhaltensweisen, Stereotypen, die unverstanden waren. Und auch den Versuch diese

Stereotypien von Kindern zu verstehen und zu errahnen, was in ihrem Innersten vor sich geht, für die auch noch keine psychoanalytischen und anderen Fallberichte vorgelegen haben, Entschlüsselungen dieser Lebenssichten. Dies hat mich sehr stark beeindruckt, es war die größte Herausforderung, das nachvollziehen zu können.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten aus Ihrer Sicht auf keinen Fall in Vergessenheit geraten?

Es ist eine Summe von Erkenntnissen. Wenn ich bei der letztgenannten Gruppe anfangen, bei den Kindern mit schweren Beeinträchtigungen, sollte nicht übersehen werden, welche gewaltigen Entwicklungsschritte diese Kinder in einer andersgearteten Umgebung machen können. Also in meiner Zeit, in der ich mich mit Inklusion als junger Wissenschaftler beschäftigt habe, ist eine radikale Veränderung, nicht nur die Veränderung der Sichtweise, sondern eine radikale substanzielle Veränderung der Möglichkeiten und Verhaltensweisen von Menschen mit Down-Syndrom geschehen. Es ist für heutige Verhältnisse kaum vorstellbar in welchen inhumanen Zuständen diese Menschen aufgewachsen sind, wie radikal sich diese durch die gemeinsame Beschulung verändert haben. Und es gilt nicht nur für Kinder mit Down-Syndrom, sondern auch für andere Kinder, und es sollte nicht übersehen werden. Ich erzähle es mal an einem Beispiel:

Es können Prozesse vorliegen, von denen wir mit einem gut gemeinten moralischen oder ja moralisch-sozial integrierten Standpunkt keine Ahnung haben, dass so was möglich ist. Wir haben zum Beispiel eine genauere Beobachtung angestellt mit einem Mädchen, welches schwerbehindert war und in einem Kindergarten auf einer Matratze dabei war. Es lag dort und ab und zu sind Kinder zu dem Mädchen hingegangen und haben mit ihr gespielt, so Fingerspiele gemacht oder was in der Ergotherapie oder was in anderen Beschäftigungsformen mit dem Kind gemacht worden ist, das ist in der Gruppe gemacht worden, damit diese anderen Kinder sehen konnten, wie man dieses Mädchen ansprechen kann. Die anderen Kinder konnten dies dann übernehmen und sich ab und zu mit dem Mädchen beschäftigen. Aus diesem Mädchen ist dann auch so etwas wie so ein emotionaler Brennpunkt in der Klasse geworden. Die Kinder sind auch hingegangen und haben geschmust, wenn sie sich trösten mussten, sie hat eine Funktion gehabt für die anderen Kinder. Und da gab es so eine Interaktionsbeobachtung, dass ein Kind offensichtlich bei dem Kontakt mit dem Mädchen, dieses behinderte Mädchen ab und zu gekniffen hat oder ihr wehgetan hat und offensichtlich auch eine kleine Freude daran gehabt hat, dieses Mädchen zu ärgern. Und wir haben eben nicht sofort eingegriffen, sondern haben diese Entwicklung weiter beobachtet, denn, wenn wir eingegriffen hätten und das Kind sofort gerügt hätten und es entfernt hätten, hätten wir wieder einen unnatürlichen Zustand der Pädagogisierung geschaffen. Wir wollten wissen, wie das ausgeht und haben festgestellt, dass das Mädchen, was sich vorher kaum bewegen konnte und keine Laute von sich gegeben hat, keine eindeutigen identifizierbaren Laute, aufgrund dieser Behandlung durch dieses andere Kind gelernt hat, sich zu

**Kinder mit schweren
Beeinträchtigungen**

**Praxisbeispiel Inter-
ventionsverzicht**

Behütung oder Partizipation

wehren, ihr Missfallen zu äußern, sich abzuwenden, zu drehen, Körperbewegungen zu machen, die sie vorher nicht gemacht hat und dann entsprechende Geräusche von sich zu geben und auf sich aufmerksam zu machen. Also ein ungeheurer Entwicklungsschritt, der durch eine negative Kommunikation ausgelöst war.

Auf solche Prozesse waren wir dann besonders gefasst und haben das beobachtet. Das Missverständnis besteht darin, dass die Entwicklung bei behinderten Kindern nur durch optimale Behütung möglich sei. Dass die Behütung nicht zu Gunsten von Vernachlässigung, sondern zu Gunsten einer genauen Beobachtung und Partizipation des Ablaufs aufgehoben werden soll, ist nach meiner Ansicht eine wesentliche Erkenntnis, die nirgendwo festgehalten worden ist. Wir haben sie versucht festzuhalten, zu beschreiben, aber die Erkenntnis liegt eigentlich so weit abseits von normalem pädagogischem Denken, dass man dies nicht machen kann. Solche Prozesse unterstützen darf man nicht. Ich denke, dass sich das Zentrumsmodell deswegen nicht ausbreitet, weil das Zentrumsmodell ganz deutlich zeigt, dass die Kinder mit den schwersten sozialen Auffälligkeiten manchmal die Kinder mit dem gesündesten Kern ihrer Entwicklungspotenzen sind, die die sich am stärksten am Schulsystem reiben und sich am stärksten stoßen. Die ständige Zusammenarbeit mit dem Jugendamt und die Beteiligung von LehrerInnen und Jugendamt können eine sehr rasche Änderung dieser Entwicklungschancen erzielen, die man so nicht für möglich hält, wenn man gleichsetzt, dass die größte Schwierigkeit, die größte Störungsausprägungen, die der Kindererziehung den kräftigsten Widerstand entgegensetzt, das Anzeichen für den größten Krankheitszustand des Kindes wäre. Dies ist nicht der Fall. Das ist der beste Entwicklungskern den das Kind hat, ein Kind das sich sehr offensiv wehrt.

»Unfähigkeit« der Pädagogik, schwierige Prozesse nachzuempfinden

Während die große Anzahl von depressiven Kindern, die in den Schulen ist, aus den Augen gerät und die Unfähigkeit des Schulsystems die Depression zu erkennen, die hinter vielen Aggressionen steckt, das ist, glaube ich, das Symptom, was am meisten unterschätzt wird. Die Diagnose ADHS, die heute so leicht verteilt wird, wird meiner Einschätzung nach mindestens in der Hälfte der Fälle depressiven Kindern gestellt und keinen hyperkinetischen Kindern, die depressiven Kinder werden mit diesem Etikett versehen. Das heißt, die Pädagogik ist unfähig tatsächlich solche schwierig zu entschlüsselnden Prozesse nachzuempfinden, die ich jetzt an dem Beispiel von dem autistischen Kind oder schwerbehinderten Kind gesehen habe oder in einem sogenannten schwer verhaltensgestörten Kind. Den eigentlichen inneren Prozessen werden die pädagogischen Betrachtungsweisen nicht gerecht, vor allem die, die sich jetzt in der *evidence based education* durchsetzen, die mechanistischen lernpsychologischen Vorstellungen werden denen in keiner Weise gerecht und können dann überhaupt nicht dazu beitragen, dass diese Situation der Kinder in Schulen verbessert wird.

Was waren die wichtigsten eigenen Erkenntnisse und die von anderen?

Also die wichtigsten Erkenntnisse, jetzt gehe ich mal in die Praxis. Das, was ich eben ausgeführt habe, gehört ja schon zu den wichtigsten Erkenntnissen im psychologischen Bereich. Für die Unterrichtspraxis war ein Prozess, welcher zu wichtigen

Gemeinsame Themen vs. Gemeinsamer Gegenstand

Erkenntnissen geführt hat, die Diskussion um den gemeinsamen Gegenstand im Unterricht, welche von Feuser ausgegangen ist. Ein Kollege, den ich vorhin bei meinen engsten Bezugspartnern erwähnt habe, war Richard Meier. Weil relativ wenig Geschriebenes von ihm vorliegt, ist er zu wenig bekannt. Er ist ein exzellenter Didaktiker, mit dem ich sehr viel zusammen gemacht habe, und der sprach nicht vom gemeinsamen Gegenstand, sondern von der gemeinsamen Situation. Und das wäre eine wesentliche Erkenntnis in der Didaktik gewesen, knüpft natürlich wieder an die themenzentrierte Interaktion an. Ich habe also nicht von gemeinsamen Gegenständen gesprochen und auch nicht von gemeinsamen Situationen, sondern von gemeinsamen Themen. Das ist dem Situationsansatz sehr nahe, die Bestimmung über Themen, die gemeinsamen Themen. Und das wäre ein Ansatz gewesen, indem man eine sehr praxisnahe Didaktik hätte aufbauen können. Das ist durch die Diskussion um den gemeinsamen Gegenstand erst angestoßen worden und ist dann letztendlich verhindert worden, weil der gemeinsame Gegenstand dogmatisiert wurde. Und damit konnte eine inklusive Didaktik sich nicht so entfalten, wie sie es hätte tun können, wenn man den Ansatzpunkt über gemeinsame Themen oder über gemeinsame Situationen genommen hätte. Und meine Versuche dies über die gemeinsamen Themen einzuführen sind auch nicht angekommen. Es ist ein bisschen rezipiert worden, aber nicht breit rezipiert worden. Ich habe meine Liste gemacht, wie oft ich vergeblich versucht habe, das in die inklusive Diskussion einzuführen, das ist im Endeffekt ein Versuch von mir gewesen, welcher sich nicht hat durchziehen lassen, weil die maximale Forderung des gemeinsamen Gegenstandes eine solche Faszination ausgeübt hat, ja, eine unrealistische Faszination ausgeübt hat.

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

Aus meinem MitarbeiterInnenstamm die von Kreie und Kron über die psychischen Prozesse und Kooperationsprozesse. Und im Theoretischen halte ich vor allem den Ansatz von Annedore Prengel für den entscheidenden Zugang. Dieser ist auch am breitesten gespannt, sodass die Genderforschung mit reinkam, dann viele einzelne Punkte, die wir übernommen haben, zum Beispiel auch ihre philosophischen Begründungen. Ich glaube, dieses ist das inhaltsreichste und wichtigste Buch, welches unabhängig von dem gegenwärtigen Stand der Inklusionsbemühungen eigentlich Geltung hat.

Theoretische Grundlagen

Und welche empirischen Forschungen waren für Sie besonders wichtig?

Das ist jetzt schwierig für mich zu beantworten, ich war immerhin in einer Zeitspanne von über 30 Jahren in dem Geschäft und da ist sehr viel erschienen. Was für die Diskussion eine große Gewichtung hatte, waren die ersten Hamburger Leistungsuntersuchungen. Für mich persönlich war das nicht so wichtig, aber es war insgesamt für die Diskussion eine ausschlaggebende empirische Untersuchung.

Theorie integrativer Prozesse

Meine Leute waren ja meistens qualitative SozialforscherInnen und die halte ich natürlich für wichtiger als die quantitativen, aber für die gesamte Diskussion ist diese Diskussion über die Wirkung auf den Leistungsbereich die heftigste gewesen und hat die größte Aufmerksamkeit erregt. Aber ich glaube, dass so ein kleines Büchlein, wie das von Maria Kron über integrative Prozesse theoretisch weitaus wichtiger war, auch für die Praxis weitaus wichtiger sein würde, als die Untersuchungen über Schulleistungserfolge, wenn man es beachten würde. Ich und meine MitarbeiterInnen haben ja eine ganze Reihe empirischer Untersuchungen vorgelegt und natürlich fände ich das fein, wenn sie Beachtung finden würden. Sie sind wichtig und sie sind gut gemacht. Zur Pädagogik bei Verhaltensstörungen habe ich auch jede Menge geschrieben, was viele Leute für sehr brauchbar halten, warum sollte ich da eine neue Sau durch das Dorf treiben, weil die Mode gewechselt hat?

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

Dekategorisierung

Innerhalb der Community war der didaktische Streitpunkt von dem ich eben gesprochen habe, der vom Gemeinsamen Unterricht. Ein weiterer Streitpunkt war, wo wieder Annedore Prengel sehr ausgewogene Beiträge geleistet hat, die Frage der Abschaffung aller Kategorien, also die Dekategorisierungsdebatte, die sehr undialektisch ausgetragen wurde, das muss man leider sagen, dass die Integrationsdiskussion sehr viele ideologisch überschießende Momente hatte, wie auch die Dekategorisierung. Ich erinnere mich an einen Artikel, den ich zusammen mit Werning geschrieben habe, wo wir vollkommen der Dekategorisierung gefolgt waren und dann auch den Unterschied zwischen Lernbeeinträchtigung und Verhaltensstörungen konstruktivistisch eingegeben haben auf die Perspektive des Beobachters. Worauf mir dann Annedore schrieb: »Wie soll denn dann die Praxis weiter verfahren, wenn alle gleich undifferenziert gleich kategorisiert werden? Wie soll das ohne Kategorien gehen?« Und da hat sie natürlich Recht gehabt. Also diese Diskussion war sehr wichtig, sehr interessant, aber ich glaube nicht, dass sie zu Ende geführt worden ist. Sie wurde praktisch durch diese Inklusionsdiskussion abgebrochen und die Inklusionsdiskussion ist das wichtigste Ereignis der letzten Jahre, es ist die Reaktion auf die Menschenrechtskonvention, die uns das beschert hat. Und auch die Verdauung der Überraschung, die darin besteht, dass diese gewaltige Veränderung der gesamten Ausgangslage nicht aus der Arbeit und den Bemühungen der PädagogInnen entstand, sondern – wie ich das sehe – aus einem historischen Zufall, von ganz anderer Seite. So wie es eben manchmal in der Pädagogik ist, die Verhältnisse verändern sich sprunghaft, durch ganz andere Entwicklungen an anderen Stellen als das die PädagogInnen geglaubt haben. Es ist der Pädagogik sozusagen in den Schoß gefallen.

Und wenn wir da kurz dabeibleiben, dieser Aspekt der Dekategorisierung, der ist ja in der jetzigen Inklusionsdiskussion gar nicht mehr so im Vordergrund.

Also es ist ja jetzt fokussiert auf die Abschaffung von den Förderschwerpunkten Lernen, Emsoz und Sprache und pauschalen Ressourcenzuweisungen.

Es ist nach wie vor der springende Punkt, in der Inklusionsdiskussion wird der nur überdeckt. Es ist der springende Punkt, weil das Schulsystem ohne Kategorisierung nicht arbeiten kann. Es ist eine ganz einfache Verhältnisform, das Schulsystem kann nicht auf eine Einordnung in Leistungsstufen oder auf Benennung von Zielen, die erreicht werden müssen, verzichten. Die gesellschaftliche Funktion des Schulsystems kann dann nicht mehr erfüllt werden, es ist eine Grundparadoxie. Ilien würde sagen, es ist die paradoxe Ausgangslage der organisierten Beziehung überhaupt, die Freiheit der Kategorisierung und der Dekategorisierung. Und es ist außer Mode geraten dialektisch oder paradox zu denken und mit dieser Paradoxie müssen LehrerInnen täglich fertig werden, vor allem diejenigen SonderschullehrerInnen, die bis jetzt meinen mit diesem Problem nicht hantieren zu müssen, weil sie im abgeschlossenen Zirkel gearbeitet haben, wo das System der Schule dafür gesorgt hat, dass das Problem nicht mehr in Erscheinung trat, weil die Kinder negativ konnotiert waren. Die werden jetzt in das allgemeine Schulsystem geworfen und sehen dort, dass dieses Problem sie täglich betrifft und sie aufreißt. Das ist nach meiner Ansicht eine Frage, ob der Lehrer/die Lehrerin das aushält, auch eine Frage seiner philosophischen und soziologischen Bildung, die in der Lehrerbildung immer mehr zurückgegangen ist, gegenüber dem technologischen Aspekt des Unterrichtshaltens und der Anwendung von Programmen und Instrumenten der Anpassung. Und, ja was soll ich dazu noch sagen. Ich glaube kaum, dass man als denkender Mensch und LehrerIn auf Dauer, wenn man sich mit diesen Kindern beschäftigt, die vom System ausgespuckt werden, ohne Burnout-Syndrom durchkommen kann, ohne soziologische Einordnungen des eigenen Tuns.

Paradoxie gesellschaftliche Funktion des Schulsystems

Sie hatten es schon kurz angesprochen, welche Bezüge zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik, also Geschlechtersensiblen Pädagogik, Gender Studies, Disability Studies sehen sie?

Es ist einerseits die geschlechtersensible Pädagogik, das liegt ja auf der Hand, weil das ja dem Mainstream der Geschlechterforschung, die von feministischer Seite aufgezo- gen worden ist, diametral widerspricht. In der frühen Frauenforschung, die ja auch durch Zutun von so Leuten wie Annedore Prengel abgelöst worden ist, durch eine aufgeklärte Geschlechterforschung, ist ja die parteiische Frauenforschung abgelöst worden und diese erstgenannte hat ja praktisch die ständige Unterprivilegierung und Zurücksetzung der weiblichen Entwicklung im Schulsystem betont und wenn wir auf die Verhaltensstörungen schauen, so ist der Ausschluss von Kindern wegen Verhaltensstörungen ja ein zu 90 % männliches Phänomen und so dreht sich ja die ganze Betrachtungsweise um. Und das erst einmal in den Blick zu bekommen und auch differenziert darzustellen, war für männliche Forscher schwer, unter der Doktrin der Frauenforschung. Dies ist der eine Gesichtspunkt, nun der

Bezüge zur Geschlechterforschung

andere Gesichtspunkt, der mit reinspielt, ist der klassenspezifische Gesichtspunkt und als dritter Punkt tritt die kulturelle Differenz dazu, durch die wachsenden Migrationsbewegungen in Europa, dass in die weiterentwickelten Schulsysteme Migrantenkinder einströmen. Und das sind ja doch drei wesentliche Bewegungen, die auch sehr viel mehr Aufsehen erregen und sehr viel mehr auch den Ton vorgeben, als die Frage der Inklusion behinderter Kinder. Und diese drei weiteren Differenzierungsgesichtspunkte sollen in der Inklusionsdiskussion ja zusammenlaufen. Wobei eben das Problem auftritt, dass die Dekategorisierung zwischen Mann und Frau natürlich Blödsinn wäre.

Welche Probleme sehen Sie da in der Kooperation zwischen den Teildisziplinen?

**Mangelnde
Berücksichtigung
der Sonderpädagogik
in der Allgemeinen
Pädagogik**

Also für die Pädagogik kann man bis vor Kurzem feststellen, dass das Problem der Behinderung nicht aufgetaucht ist. Es konnten ganze Bücher oder Serien von Handbüchern geschrieben werden über die Entwicklung des Schulsystems, wobei die Sonderschule nicht erwähnt wurde oder mit dem globalen Sternchen: * Wegen der Besonderheit der Entwicklung des Sonderschulsystems konnten diese in diesem Werk nicht berücksichtigt werden. Diese Negation hat aufgehört mit dem – wie heißt er genau? – Report zur Lage des Bildungssystems in Deutschland.

**Servicefunktion der
Sonderschule/Son-
derpädagogInnen**

Da ist dieser Trend nicht fortgesetzt worden und die Sonderschule ist zum ersten Mal als Schulform überhaupt in den Blick der Bildungsforscher geraten, dass sie mit existiert. Diese praktische Nichtexistenz, die Ausschlüsse aus dem Schulsystem, die nach meiner Ansicht eben eine viel größere Wirkung haben als die von der Sonderpädagogik betreuten und erreichten drei Prozent, weil der Deal mit der Allgemeinen Pädagogik ja darin bestand, dass sich durch die Vorhaltung von drei bis vier Prozent an Schulplätzen die Allgemeine Pädagogik für 20 %, den schwierigsten Teil der Schülerschaft, nicht zuständig fühlen musste, weil immer auf die vier Prozent verwiesen wurde, die ja in die Sonderschulen versetzt worden sind. Das war ja die Servicefunktion, die die Sonderschule hatte, das Schulsystem nicht nur von diesen wenigen Kindern zu entlasten, sondern die Zuständigkeit für diese Kinder von den Schulen zu nehmen, die ja dann mindestens bis an die 20 % erreicht werden. Man sieht welches Output das Schulsystem dann an »SchulversagerInnen« hat, an Abschlüssen ohne Abschlüsse und an AnalphabetInnen und nicht nur LegasthenikerInnen, sondern MathematikerInnen.

**Unsichtbare
SchülerInnen**

Das sind ja weiter gerechnet an die 20 %, für die das Schulsystem dann jede Verantwortung abgelehnt hat, und der Hinweis darauf, dass sie nicht für die Sonderpädagogik existieren. Und das hat sich ja in manchen Bereichen durch die Inklusion nicht geändert. Jetzt sind es eben die SonderschullehrerInnen, die in einem großen System arbeiten, in den Stadtteilschulen, Gemeinschaftsschulen, auch in den Gesamtschulen, dem Schulsystem mit tausenden von Kindern. Die sind eben dann jetzt für diese Teile, für diese Kinder zuständig und dort läuft dasselbe Spiel, dass sich die LehrerInnen nicht verantwortlich fühlen und die Schule insgesamt nicht verantwortlich ist für die große Anzahl, weil sie eben die kleine Anzahl betreut.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen sehen Sie für die Praxis?

Eine der zentralen Aufgaben für die Praxis ist die Kooperation zwischen den unterschiedlich spezialisierten LehrerInnengruppen. Wir haben in einer internationalen Arbeitsgruppe immer von *different specialized teachers* gesprochen. Die können nicht miteinander. Ich gehe mal von der Stadtteilschule in Hamburg aus, in der allein im fünften und sechsten Schuljahr zehnzügige Systeme existieren, wo in einem fünften und sechsten Schuljahr 600 bis 700 Kinder untergebracht sind und die MathematiklehrerInnen haben sich ein System, wie ich das neulich erleben musste, eingerichtet, dass sie abwechselnd eben alle in diesem fünften und sechsten Schuljahr Mathematik erteilen und die Aufforderung an sie kommt, dies ohne äußere Differenzierung zu machen und sie praktisch denselben Mathematikstoff 28 Stunden lang in sechs verschiedenen oder in vier verschiedenen Parallelklassen durchnehmen. Zeit ihres Lebens unterrichten sie denselben Stoff bei einem maßlosen Anteil von Kindern und dann sagen sie, sie könnten ja überhaupt nicht auf diese sonderpädagogischen und inklusiven Überlegungen eingehen, weil sie ihre Kinder gar nicht kennen. Dann haben sie Recht, sie kennen sie nicht. Sie können nicht irgendein Unterrichtsprojekt aufbauen, weil sie alle leistungsbesessen standardisiert, parallelisiert sind. Also Unterrichtsvollzugsmaschinen statt PädagogInnen geworden sind und ihnen das noch gefällt, weil es die leichteste Korrekturarbeit ist, die wenigste Stoffvorbereitung. Und ich sag ihnen: »Dann ist es klar, dass sie nicht Inklusion machen können, aber sie haben sich diesen Wahnsinn ja eingerichtet.« Diesen Wahnsinn von Schule. Dann passt es einfach nicht zusammen. Und die wichtigste Aufgabe des Schulsystems ist die Flexibilisierung, die Schaffung von überschaubaren Strukturen, in denen auch Einmaliges passieren kann und nicht nur die routinemäßige Wiederholung aller didaktischer Muster und eben die einzelfallbezogene Kooperation, deswegen bin ich jetzt sozusagen als Alterswerk dabei zu versuchen, die Intervision in Schulen einzuführen.

»Einzelkämpferpraxis«

Das halte ich für die wesentliche Voraussetzung der Inklusion, deswegen habe ich mich darauf versteift. Intervision heißt, dass LehrerInnengruppen entstehen, die über ihre alltäglichen Schulprobleme miteinander sprechen. Zwar sind es begleitete Intervisionsgruppen, damit Fachleute den LehrerInnen helfen können, solche Gruppen zu etablieren oder ihnen in Krisensituationen zur Verfügung stehen, sie aber selbstständig diese Probleme sehen, dass verschieden spezialisierte LehrerInnen sich begegnen, voneinander lernen können – ein wesentliches Moment der Psychohygiene – auch ihre Probleme in der Schule lassen können und nicht nach Hause tragen und überhaupt dann mehr Ruhe und Entspannung in das System reinkommt. Diese ganzen Probleme, von denen ich gesprochen habe, zwischen Leistungsstandard halten und Abweichungen tolerieren, diese Spanne müssen die LehrerInnen nicht für sich persönlich aushalten, sondern können die mit anderen LehrerInnen teilen. Es gibt natürlich auch andere Entwicklungsprobleme des Schulsystems, aber diese Einzelkämpferpraxis, die in den Schulen existiert, ist die tödliche. Das wir zu dem System kommen, in dem verschiedene LehrerInnengruppen und verschiedene

Intervision

Erwachsene vom Laien bis zu verschiedenen PädagogInnen, SozialpädagogInnen, LehrerInnen, SonderschullehrerInnen in einem Team zusammenarbeiten können, auch in einer differenziert gruppierten SchülerInnenschaft, ist eine ganz andere Vorstellung von Schule als in diesem routinemäßigen Mammutbeschulungssystem, das zurzeit auch entsteht.

Welche Aufgaben, Herausforderungen sehen Sie für die Forschung?

Anpassung der Forschungsmethoden an den Forschungsgegenstand

Für die Forschung ist es eine der wesentlichsten Fragen wissenschaftstheoretisch und empirisch klar zu machen, welche Forschungsmethoden in welchen Bereichen anzuwenden sind und für welchen Bereich sie gültig sind. Also einfach ausgedrückt, was gemessen werden kann, soll gemessen werden, was nicht gemessen werden kann, muss beobachtet werden. Und es heißt, die Messmethoden sind so weit zu entwickeln, dass darauf verzichtet wird, da zu messen, wo nicht gemessen werden kann und die Beobachtungsmethoden so zu standardisieren, dass sie gültige Ergebnisse bringen. Und es sollten beide Forschungszweige verfolgt werden, aber in ihren jeweiligen Grenzen. Wenn ich nach der Grounded Theory arbeite und nach Beobachtungen verschiedenster Art, kann ich das streckenweise auch unterstützen oder begleiten oder kombinieren mit quantitativen Methoden. Ich habe es jetzt bei Prozessberichten durchgeführt, dass man auch quantitativ computerunterstützt Sachen aus Interviews auswerten kann. Bei der Auswertung von Interviews müsste man das feststellen: Was könnte ich quantitativ feststellen, was kann ich nicht quantitativ feststellen? Und wie kann ich die Prozesse, die nicht quantitativ zu behandeln sind, wie kann ich die objektivieren, dass ich sie qualitativ beschreiben kann? Das wird in der Forschung zu wenig beachtet, denn die Vergabe der Forschungsmittel folgt sehr eng der ideologischen Voreinnahme der jeweiligen Gutachter.

Entweder qualitativ oder quantitativ, aber beides dann in der reinen Lehre?

Es wird ja sogar die Kombination beider Verfahren auch als Kunstfehler bezeichnen, dabei liegt hier die eigentliche Entwicklungschance für den Wissenschaftler.

Welche internationalen Forschungen waren für Sie am bedeutsamsten?

Internationale Kooperation

Ich habe in einer Forschungsgruppe zusammengearbeitet mit Dyson und Ainscow und das, was Ainscow gemacht hat, das war sehr attraktiv. Es ist ja auch sehr bekannt geworden, weil es sehr literarisch beschrieben worden ist, ein Beispiel für die qualitativen Beschreibungen, die dem Forschungsanspruch, den ich eben formuliert habe, nicht genügen, sehr plakativ sind, plastisch und plakativ. Wir hatten zusammen eine Forschungsgruppe mit noch einer Spanierin und mit Alfredo Artiles, der sich vor allem mit den lateinamerikanischen Kindern in den Vereinigten Staaten beschäftigt. Alfredo Artiles arbeitet auch, was hier kaum zur Kenntnis genommen wird, auf dem Boden der Tätigkeitstheorie, vor allem ist dies

eine sehr interessante Kombination. Und in dieser Forschungsgruppe waren also alle methodischen Ansätze vertreten und seltsamerweise, obwohl die Schulsysteme auch ganz unterschiedlich sind und die Methoden ganz unterschiedlich sind, in der Frage der Kooperation der verschiedenen spezialisierten Lehrer waren doch die gleichen Erfahrungen und Ergebnisse zu verzeichnen. Das scheint international das heißeste Thema zu sein, also das hat sich in dieser Gruppe herausgestellt, hat mich sehr beeinflusst.

Wovon ich dann sehr beeindruckt war, war die englische Entwicklung, die man eben mitgekriegt hat mit Dyson. Die internationale Entwicklung wurde sehr beeinflusst durch die kurzschlüssigen Schulinspektionsmaßnahmen, die in England ergriffen worden sind, indem die Inklusion auch sehr stark gefährdet war. Da eben Schulen mit einer problembelasteten SchülerInnenschaft da systematisch bestraft und vernachlässigt worden sind im englischen Schulsystem. Es war sehr beunruhigend für mich, das so zu hören, wie dann auch Forschungsergebnisse missbraucht werden können. Es hat auch Dyson selbst sehr arg zugesetzt, dass Forschungsergebnisse von der Schulbehörde missbraucht werden können, um unter dem Missverständnis, man könnte die Pädagogik mit Strafmaßnahmen optimieren, wie man es bei irgendwelchen Industriebetrieben kann. Und ich weiß nicht, ob Ihnen das bekannt ist, was in England lief mit den Schulinspektionen, das ist ja aber eine Welle, die jetzt wieder vorbei ist.

**Entwicklung
in England**

Und in den Anfangsjahren gab es da noch ...

In den Anfangsjahren hatte ich keinen Kontakt zum Ausland. Die Sonderpädagogik war schon ein eigener Wildwuchs in Deutschland. Es waren ja kaum vergleichbare Kategorien da, wir konnten mit den *learning disabilities* nichts anfangen, so wie die anderen mit unseren Lernbehinderten nichts anfangen konnten. Und bei Verhaltensstörungen war es ähnlich und es war kaum Kontakt da. Der erste Kontakt kam für mich zustande über meinen Kontakt mit einer spanischen Kollegin aus Sevilla und erst dann so allmählich. Dreher war einer der Ersten der auch auf internationalen Kongressen erschienen ist und dort mitgemacht hat, den ich da getroffen habe. Deswegen ist aus der Anfangszeit wenig zu berichten mit internationalen Kontakten, also wenigstens nicht in meinem Umkreis.

**Kategorien im
internationalen
Diskurs**

Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonder- pädagogischen Berufsrolle^{1, 2}

Helmut Reiser

Die Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik 1970 und 1995

Als vor 25 Jahren das Institut für Sonder- und Heilpädagogik an der Universität Frankfurt a.M. gegründet wurde, geschah dies in einer Zeit der stürmischen Auseinandersetzungen über die Grundlagen der Sonder- und Heilpädagogik und auch mit dem Ziel, in diese Auseinandersetzungen einzugreifen und Veränderungen in der Praxis vorzubereiten.

Es ging damals um folgende Streitpunkte:

- Gegenüber einer konstitutions- und teilweise noch erbbiologischen Auffassung der Ursachen von Behinderung, vornehmlich der Lernbehinderungen, wurde von uns und anderen die gesellschaftliche Bedingtheit sowohl der Definition als auch der individuellen Entstehung von Behinderung ins Feld geführt. Aus dieser Sicht rückten gesellschaftspolitische und sozialpädagogische Anstrengungen zur Vermeidung von Behinderung und zur Nichtstigmatisierung von Behinderten in den Vordergrund.
- Gegenüber einem statischen Begriff von Behinderung wurde von uns und anderen auf dem Boden einer dynamischen Begabungstheorie die Veränderbarkeit von individuellen Lernausgangslagen betont. In Frankfurt a.M. wurden in diesem Kontext besondere Hoffnungen auf die psychoanalytische Sichtweise und auf Vorgehensweisen, die versuchten, sich an psychoanalytische Behandlungstechniken anzulehnen, gesetzt.
- Gegenüber einer Separierung der Sonderpädagogik vom allgemeinen Schulsystem, die zu einer Verfestigung der Selektionsmechanismen des allgemeinen Schulsystems führt, wurde das Ziel der Reform des allgemeinen

¹ Vortrag zur Symposion anlässlich des 25-jährigen Bestehens des Instituts für Sonder- und Heilpädagogik der Johann-Wolfgang Goethe-Universität zu Frankfurt a.M. am 11. November 1995.

² Zuerst veröffentlicht in Reiser, H. (1996). Arbeitsplatzbeschreibungen – Veränderungen der sonderpädagogischen Berufsrolle. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 47(5), 178–186.

Schulsystems verfolgt; einer Reform, die durch die Einbringung sozialpädagogischer und sonderpädagogischer Aspekte und Hilfen die Schule insgesamt humaner und weniger selektierend machen sollte.

Die *Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens* der Kultusministerkonferenz von 1972 zementierte einen Stand des Denkens und der Schulorganisation, der auf unseren heftigen Widerstand stieß.

Unsere Impulse dieser Jahre waren von einem optimistischen Veränderungswillen und einer Botschaft getragen, die den Studierenden mit auf den Weg gegeben wurde. Die Botschaft hatte einen auf die inneren pädagogischen Verhältnisse gerichteten Kern, der sich in der Formulierung von Leber und mir ausdrückte: Der Sonderpädagoge soll Fachmann sein für die pädagogische Interaktion; und sie hatte einen auf die äußeren pädagogischen Verhältnisse gerichteten Kern in der Formulierung Ibens von der sozialpädagogischen Unterwanderung des Schulsystems.

Nach einem Vierteljahrhundert können wir diese Epoche erfolgreich abschließen und feststellen, dass sich die Verhältnisse und dass wir uns radikal verändert haben. Vor uns liegen neue Aufgaben, die neue Ansätze erfordern.

Das Prädikat »erfolgreich« in meiner Formulierung bezieht sich nicht darauf, dass wir das Ziel, die Reform der Allgemeinen Schule, erreicht hätten. Es kann nicht das Erfolgskriterium einer Einrichtung für Lehre und Forschung sein, die Praxis verändert zu haben. Erfolg kann sich hier nur beziehen auf die Theoriebildung, auf den Nachweis von Veränderungschancen durch Forschung und auf Ausbildungseffekte.

Die gesellschaftliche Dimension der Definition und der Entstehung von Behinderungen ist integraler Bestandteil der sonderpädagogischen Theoriebildung geworden. Die Anstrengungen, die allgemeinen Schulen so zu gestalten, dass Kinder mit Störungen und Behinderungen in ihnen leben und lernen können und nicht ausgesondert werden, sind in einem Ausmaß angestiegen, das wir vor 25 Jahren nicht zu denken wagten. In diesem Prozess sind wir immer kühner geworden in unserem Zutrauen auf die integrative Kraft der gemeinsamen Erziehung und wir konnten empirisch nachweisen, dass Integration pädagogisch machbar ist und wie sie gestaltet werden kann. Eine Generation von Sonderpädagoginnen hat sich von der Idee beflügeln lassen, dass die Äußerungsformen, die wir als Behinderungen und Störungen klassifizieren, subjektiv sinnvolle Anpassungsleistungen an innere und äußere Bedingungen sind, denen wir nachspüren können und die wir entschlüsseln können.

Auch außerhalb des schulischen Bereichs ist die Sonderpädagogik in Bewegung geraten. Durch die Aufnahme des Diplomstudiengangs erweiterten sich die Perspektiven. Direkte Veränderungen auch in der Praxis sind zum Beispiel ablesbar an der Entwicklung der Frühförderung, an der integrativen Erziehung in den Kindertagesstätten, an den neu entwickelten Lebens- und Arbeitsformen für geistig behinderte Menschen, an der Einbeziehung behinderter Menschen in die Erwachsenenbildung, an der Öffnung von Kultur- und Freizeitangeboten.

Der klassifizierende und selektierende Behinderungsbegriff ist theoretisch und praktisch in sich zusammengefallen. Insofern können wir diese Epoche »erfolgreich« abschließen.

Doch wir haben auf diesem Weg viel dazugelernt, was unsere Sichtweise verändert hat. Im Folgenden möchte ich von mir sprechen, weil ich aus vielen Diskussionen weiß, dass viele Kollegen die Dinge ähnlich sehen wie ich, aber vermutlich nicht identisch.

Der begeisterte Optimismus der Veränderungsfähigkeit von Menschen mit Beeinträchtigungen und der Veränderungsfähigkeit von stark beeinträchtigten Institutionen, wie der Schule, ist einer mehr nüchternen Sicht der individuellen und gesellschaftlichen Lernprozesse gewichen. Durch die rapiden Veränderungen der sonderpädagogischen Praxis, die sich in Versuchen und Modellen realisierten, traten die Begrenzungen der Wandlungsfähigkeit des Gesamtsystems umso mehr hervor.

Die Reformbegeisterung muss durch nüchterne wissenschaftliche Analysen eingependelt werden, da nur sie helfen, Antinomien und Ambivalenzen zu erkennen und auszuhalten und Standfestigkeit geben können in der Zielsetzung einer permanenten Humanisierung des Erziehungs- und Bildungswesens. Die vorurteilsfreie wissenschaftliche Analyse hilft, die eigenen Gedanken weiterzuentwickeln, sich zu lösen von bewährten und lieb gewordenen Anschauungen und den Mut zu haben, alles neu zu sehen. Die Veränderung der Sonderpädagogik hat – wie jede Veränderung – keine ein für allemal feststehenden Begriffe und Ziele. Es gilt heute, die Veränderung der Veränderung zu konzipieren.

Heute stehen wir – wie vor 25 Jahren – wieder in einem heftigen und produktiven Diskussionsprozess. Einige der alten Fronten sind geblieben, aber insgesamt bewegt sich die Diskussion auf einem wissenschaftlich höheren Niveau und ist weniger polemisch.

Die *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland* der Kultusministerkonferenz von 1994, die die Empfehlungen von 1972 ablösen, suchen einen neuen Kompromiss. Wenn man die zahlreichen Artikel der letzten Monate zu den Perspektiven und Veränderungschancen der Sonderpädagogik sichtet, dann stößt man auf zwiespältige Argumentationsfiguren, deren Widersprüchlichkeit oft von ein und derselben Person bewusst ausgedrückt wird.

Auf der einen Seite werden die international zu beobachtenden Entwicklungen zu neuen Paradigmen und Fördersystemen als unausweichliche Zukunftsperspektive erkannt. Die Stichworte, die diese Entwicklung kennzeichnen, sind zum Beispiel »Integration, Kooperation und Beratung«, wie sie im Titel des Eröffnungsvortrags des sonderpädagogischen Kongresses Europas 1994 von Lumer (1995, S. 56) genannt werden. Auf der Paradigmenebene dominiert die Absicht der Dekategorisierung (Benkmann, 1994) oder zumindest »Zurückhaltung der Klassifizierung hinsichtlich Behinderungsarten«, wie es Bach (1995, S. 5) formuliert und in diesem Zusammenhang eine »Konservierung

der Sonderschulen in den bisherigen Formen« als »nicht zweckmäßig« (Bach, 1995, S. 6f.) bezeichnet. Auf der organisatorischen Ebene wird das Subsidiaritätsprinzip der Sonderpädagogik so verstanden, dass die sonderpädagogische Hilfe zu den Kindern gebracht werden soll und nicht die Kinder zu den sonderpädagogischen Einrichtungen (vgl. Wocken, 1995, S. 12).

Bleidick, Rath und Schuck sprechen im Zusammenhang mit den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz von 1994 von einer »geradezu kopernikanische Wende der sonderpädagogischen Bildungspolitik« (1995, S. 248).

Ihre eingehende Analyse des Empfehlungstextes macht dann aber klar, dass die kopernikanische Wende mehr auf dem Papier stattfindet, als in der Realität, und dass der Kompromiss erkaufte ist mit gewollter Ungenauigkeit und Mehrdeutigkeit des neuen Schlüsselbegriffs »Sonderpädagogischer Förderbedarf«.

Begemann kritisiert die neuen Empfehlungen scharf als verschleiernde Sprachkunst (1995, S. 389). Bleidick, Rath und Schuck verweisen anhand der Entwicklung in England auf das ungelöste »Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma« (1995, S. 255f.); ich habe dieses Problem mit Hinweis auf die Entwicklung in den USA als das Zielproblem zwischen Ausweitung und Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung beschrieben (Reiser, 1995, S. 13ff.). Und übereinstimmend stellen die Theoretiker fest, dass der neue Schlüsselbegriff »sonderpädagogische Förderung« in der Praxis nichts taugt, da niemand beschreiben kann oder beschreiben mag, wie sich denn eine bloß »pädagogische« Förderung von einer »sonder«-pädagogischen unterscheiden könnte. So bleibt das Problem der Kategorisierung verborgen aber erhalten.

Ein weiterer gravierender Punkt, an dem sprachliche Ungenauigkeit bewusste Doppeldeutigkeit produziert, ist die Rede von der »individualisierende[n] und nicht mehr vorrangig institutionenbezogene[n] Sichtweise der sonderpädagogischen Förderung« (KMK-Empfehlungen nach *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1994, S. 484). Wenn hiermit gemeint ist, dass Individuen nicht mehr nach aufnehmenden Institutionen klassifiziert und sortiert werden sollen, so ist diese Absicht, die die KMK als hervorstechende Übereinstimmung in den einzelnen Bundesländern bezeichnet, durchaus begrüßenswert. Aber hinter dieser Rede verbirgt sich auch das Beharren auf der Pro-Kopf-Zuweisung von Hilfen, was stracks in das erwähnte Etikettierungs- und Ressourcen-Dilemma führt. Die personenunabhängige Zuweisung von Förderressourcen an Institutionen ist eine Voraussetzung für die Dekategorisierung und Entstigmatisierung der Individuen und der Veränderung der Institutionen selbst. Dies aber, die Veränderung, wird traditionell abgewehrt durch die Rede vom Wohl des Kindes und der unvergleichbaren Bedeutung jedes Einzelfalles.

Die Beharrungstendenzen, die sich in den KMK-Empfehlungen zeigen, sind einer der Gründe für den Zweifel, ob sich ein neues Paradigma der sonderpädagogischen Förderung, das mit Integration, Kooperation, Beratung, Dekategorisierung umrissen werden kann, durchsetzen wird, oder ob die Neuerungenstendenzen sprachlich eingeschmolzen, umgeformt und bei verbaler Zustimmung bis zur Unkenntlichkeit entstellt werden.

Ein weiterer Grund sind die realen wirtschaftlichen Verhältnisse, die nicht nur eine Mittelverknappung für das Bildungssystem zur Folge haben, sondern eine wachsende Verelendung und Desorientierung breiter Schichten. Diese fundamentale Tatsache sollte uns veranlassen, auf die gesellschaftspolitische Verantwortung der Sonderpädagogik, die in den letzten Jahren in den Hintergrund getreten ist, zurückzukommen. Es könnte sein, dass der Paradigmenwechsel durch eine geschickte Anpassungsstrategie konservierender Kräfte, die – in organisationssoziologischer Sicht durchaus zweckrational – die eingespielten Routinen und Kräfteverhältnisse erhalten wollen, von innen aufgeweicht wird und letztlich durch die ökonomische Entwicklung konterkariert wird.

Die Praktiker – und vor allem die reformorientierten unter ihnen – geraten durch diese Entwicklung in schwere Spannungszustände und Loyalitätskonflikte.

Sie werden einerseits durch neue Aufgaben zwangsläufig zur Übernahme des neuen Paradigmas gedrängt, andererseits wird ihnen oft die umfassende Verwirklichung durch doppeldeutige Vorgaben und ungenügende Mittelzuweisungen verwehrt. Dies lässt sich leicht am Beispiel des Kooperierens aufzeigen, das nach Penné in »nahezu allen Beschreibungen des veränderten Berufsbildes des Sonderpädagogen [...] als ein Essential enthalten« ist (1995, S. 276). Der früher nur normative Anspruch zur Kooperation wird nun zu einem steigenden strukturellen Zwang (ebd., S. 277). In der Regel wird ihnen aber weder das professionelle Rüstzeug zur Kooperation angeboten, noch werden die für Kooperation unabdingbaren Settings ermöglicht.

In der sonderpädagogischen Literatur werden diese Dilemmata nicht beschränkt auf die Sonderpädagogik gesehen. Vielmehr wird davon ausgegangen, dass sich im subsidiären Teilsystem Sonderpädagogik Probleme des Bildungssystems niederschlagen. Schumann spricht von der Strukturkrise des Schulsystems (1994, S. 9), Willand sieht die Lehrerbildung und Erziehung in der Krise (1995, S. 8). Allerdings muss es sich hier um eine Dauerkrise handeln, denn Willand antwortet auf die rhetorische Frage, wie lange diese Krise des Erziehungswesens schon besteht, mit einem Zitat aus dem Jahre 1911. Auch die Ausführungen Jantzens über die Krise der Sonderpädagogik (als Wissenschaft) und den Charakter von wissenschaftlichen Krisen (1995) lassen mich entgegen der Vision von Jantzen nicht hoffen, dass es sich hier um einen vorübergehenden Zustand handeln könnte. Wir sollten uns darauf einstellen, dass Widersprüche der beschriebenen Art für unser Praxisfeld charakteristisch und unausweichbar sind. Die wissenschaftliche Analyse dieser Widersprüche kann vielleicht dabei helfen, sie zu erkennen und sie auszuhalten.

Unsere pädagogische Tätigkeit und unsere Theorieentwicklung reagieren auf langfristige gesellschaftliche Entwicklungen und auf kurzfristige Einflüsse. Kurzfristig treten derzeit die Mittelknappheit im Bildungsbereich und die sich ausbreitende Resignation der in ihm beschäftigten Menschen in den Vordergrund, was ein Zusammenbrechen des Reformschubs der sonderpädagogischen Praxis der letzten Jahre befürchten lässt. Langfristig werden sich Veränderungen der sonderpädagogischen Praxis durchsetzen, wie sie in der theoretischen Perspektive vorweggenommen werden; allerdings wage ich nicht vorauszusagen, wie die zahl-

reichen Widersprüche der Entwicklungslinien sich auswirken werden, wie die Veränderungen konkret aussehen werden.

Im zweiten Teil meiner Ausführungen möchte ich auf der berufspraktischen Ebene fünf Widersprüche herausarbeiten, von denen die Veränderung der sonderpädagogischen Berufsrolle gekennzeichnet ist. Ich will dabei von eigenen Erlebnissen ausgehen.

Widersprüchliche Orientierungen in der Berufspraxis der Sonderpädagogen – Von Instruktionen zu Interventionen

Vor 25 Jahren hatte ich nebenamtlich – ich war bereits am Institut tätig – einen Lehrauftrag an einer Frankfurter Lernbehindertenschule. Man hatte mir eine Lerngruppe gegeben mit Kindern im sechsten bis achten Schuljahr, die in ihren Rechenfähigkeiten noch nicht über den Zahlenraum bis 20 hinausgedrungen waren mit dem Auftrag, sie mehrmals in der Woche in Mathematik zu unterrichten. Hier begegnete ich Elsa. Elsa war etwas dicklich, träge in ihren Bewegungen, recht geschickt in praktischen Verrichtungen und jeder denkerischen Anstrengung abgeneigt. Sie zeigte Zutrauen zu mir und führte gerne mechanische Arbeiten durch, die ich zur Erledigung aufgab. Ich entfesselte mein ganzes, mir damals zur Verfügung stehendes, didaktisches Arsenal, um sie zu ermuntern, sich an Rechenoperationen zu wagen, die über Addieren und Subtrahieren im Zahlenraum bis 20 hinausgingen. Meine Anstrengungen waren bei ihr vergeblich, so wie auch bei anderen Kindern, die mir in dieser Lerngruppe und später begegnet sind.

Elsa stammte aus einer kinderreichen Familie in einer städtischen Notunterkunft, wo sie völlig in die Haushaltsführung und die Versorgung der jüngeren Geschwister eingebunden war. Ich konstruierte so realitätsgenau wie möglich einfache Textaufgaben aus diesem Kontext, zum Beispiel Einkaufen, Einteilen von Nahrungsmitteln, und stieß damit auf einen unvermuteten heftigen Widerstand.

Es entstand ein Streitgespräch zwischen mir und ihr, in dem sie mit großer Erregung, mit Weinen und mit Angstsymptomen die Zumutung zurückwies, sich mit solchen Aufgaben beschäftigen zu sollen. Nach ihrer Schilderung war in ihrer Familie für jede etwas abstraktere Denkleistung ein anderes Familienmitglied zuständig, aber nicht sie. Sie verrichtete in der Familie einfache Arbeiten, die ihr aufgetragen wurden. So war sie auch mit mir zufrieden, wenn ich der »Bestimmer« war und ihr mechanisch zu erledigende Aufgaben zuwies. Diese Rolle, die sie mir zuschob, passte nicht zu meinem Selbstbild und so begann ich, ihr Vorhaltungen zu machen, dass die anderen Personen vielleicht eines Tages nicht für sie da sein könnten und es doch besser wäre, wenn sie gelernt hätte, für sich selbst zu sorgen. Diese Vorstellung löste bei ihr eine ungeheure Panik aus, sodass ich diese Argumentation schleunigst abbrach und versuchte, sie wieder zu beruhigen. Mir wurde die Geschlossenheit dieser Weltsicht und Selbstsicht deutlich und mich beeindruckte auch die massige Passivität, mit der sie Anforderungen aussaß, die nicht zu dieser Weltsicht passten.

Ich war mit Elsa, wie später dann mit immer mehr lernbeeinträchtigten Kindern, zu der Erkenntnis gelangt, dass die Chancen, durch Instruktion Lernprozesse herbeiführen zu können, bei massiven Lernblockaden sehr begrenzt sind. Mit Instruktion meine ich hierbei die Vorstellung von einem Vorgehen, das punktgenau am kognitiven Entwicklungsstand des Kindes angesetzt und durch einen gezielten Input an dieser Stelle in die Zone der nächsten Entwicklung vorstößt. Von der sonderpädagogischen Instruktion wird dabei erwartet, dass sie das fachsystematische kognitive Voranschreiten durch besondere psychische Hilfen, Tricks, Demonstrations und Übungsmöglichkeiten unterstützt oder gar herbeiführt. Ich kam immer mehr zu der Überzeugung, dass diese Vorstellung ein Mythos ist, mit dem die Sonderpädagogik versucht, die pädagogischen Ohnmachtserlebnisse zu bekämpfen und sie dabei unwillentlich verschärft.

Die Voraussetzung für erfolgreiches Instruieren ist, dass die Instruktion von ihrem Inhalt und ihrer Form her in das Motivationssystem und die Lebenspraxis des instruierten Menschen passt, systemisch gesprochen: Voraussetzung ist die strukturelle Kopplung. Bei einer Entwicklungsblockade muss die Intervention bei einem innerpsychisch kräftigen Motiv des Kindes ansetzen und so angelegt sein, dass die operativen Regeln des psychischen Systems, die die Entwicklungsblockade stabilisieren, dosiert irritiert werden. Die Intervention zielt also zunächst nicht auf einen vorausgeplanten kognitiven Entwicklungsschritt, sondern auf die erträgliche Irritation der hemmenden Bedingungen.

Für Elsa ging es um die Grundsatzfrage von Abhängigkeit und Unabhängigkeit, wobei für sie das Erleben beider Grundgefühle an ein starres hierarchisches Verhältnis gebunden war. Pädagogische Interventionen hätten also so angelegt sein müssen, dass sie in einem Bereich, in dem sie sich sicher fühlte, neue Erfahrungen von Unabhängigkeit hätte machen können, um die Starrheit des Abhängigkeits-/Unabhängigkeitsverhältnisses zu verflüssigen. Solche Interventionen können durchaus sehr unspektakulär sein. Vielleicht hätte es genügt, wenn ich sie während des Unterrichts in ein Geschäft hätte schicken können, um etwas zum Essen abzuholen, vielleicht hätte sie nach einigen Malen, in denen sie diese Verrichtung erledigte, auch selbst etwas auswählen können und vielleicht hätte sie danach auch richtig bezahlen und das Wechselgeld zurückbringen können. Auf jeden Fall wäre die Entwicklungsblockade von Elsa mit rein unterrichtlichen Mitteln allein nicht aufzulösen gewesen. Aber ein solches pädagogisches Handeln lag damals außerhalb meines Auftrags und auch außerhalb des institutionell Erlaubten. Ich will damit nicht aussagen, dass Instruktion in jedem Falle wirkungslos ist, wie das in maßloser Übertreibung der systemtheoretischen Sicht mitunter behauptet wurde. Ich verweise lediglich darauf, dass im sonderpädagogischen Berufsfeld zunehmend Interventionen anstelle von Instruktionen erforderlich sind. Das Arbeiten mit Interventionen erfordert die Entwicklung brauchbarer Hypothesen über den subjektiven Sinn der Entwicklungsblockade und experimentelle Fantasie. Beides sind Arbeitsleistungen von dem Typ, der mit anderen gemeinsam besser gelingt als allein.

Von exklusiven pädagogischen Beziehungen zu Kooperationen

Mein Kontakt zu Elsa war mitbestimmt vom Kontext der Lerngruppe, in der ich ihr begegnete. Es waren fünf bis acht Kinder, die für die Zeit, in der ich mit ihnen den Mathe-Press-Kurs veranstalten sollte, aus ihren Stammgruppen herausgenommen wurden. Sie wussten, dass sie als die »Dümmsten« galten und sie geizten nicht damit, sich gegenseitig ihrer Dummheit zu bezichtigen. Was ich auch an Lob und Bestätigung vorbringen konnte, wurde bei Weitem wieder zunichte gemacht von den gegenseitigen abwertenden Kommentaren. So fasste ich es als meine Aufgabe auf, zunächst etwas Wohlbefinden in der Situation und zwischen den Kindern herzustellen, Verständnis für einander zu wecken und auch die lähmende Passivität gegenüber dem Lernstoff Rechnen zu überwinden. Ein geeignetes Mittel schienen mir Bewegungs- und Konzentrationsspiele, zum Beispiel geistesorthopädische Übungen nach Lesemann, Rätsel- und Quizspiele, Aufstellen und Beklettern von Rechenleitern mit Stühlen und Tischen, Durchführen von Divisionen durch Aufteilspiele mit Rechenmalen etc. Dies begann den Kindern Spaß zu machen. Man hatte mir ein ehemaliges Kartenzimmerchen direkt über dem Lehrerzimmer ausgeräumt und in diesem beengten Raum ging es oft recht lebhaft zu. Wenn ich nach einer solchen Stunde das Lehrerzimmer betrat, vollzogen die meisten der Kollegen ein vorwurfsvolles Ritual, indem sie stumm zur Decke emporblickten und dann miteinander darüber sprachen – ohne mich zu beachten – wie sehr der Krach doch wieder gestört hätte, der aus meinem Zimmer kam.

Es gehörte zum Selbstverständnis vieler Lehrkräfte in dieser Schule, dass eine jede Lehrperson mit den ihr zugewiesenen Schülern die vorgeschriebene Zeit allein in einem zugewiesenen Raum zu verbringen habe und zwar so, dass aus diesem Raum keine störenden Aktionen oder Geräusche hervorzudringen hatten. Als die eigentliche Leistung der Lehrerin oder des Lehrers könnte man etwas ironisch definieren, dass er bzw. sie selbst diesen Raum nicht vor Ablauf der Zeit verlassen darf (Kreie, 1985). Dies war ich von meiner vorherigen Arbeit in einer Schule für Erziehungshilfe mit Heim und später Tagesheim nicht gewohnt. Die Zusammenarbeit mit der Lehrerin im Nachbarraum in schwierigen Situationen, der Austausch von Schülern, streckenweise Doppelbesetzung zumindest in der oft turbulenten Pause und darüber hinaus die Kooperation mit den Fachkräften aus dem Heim und dem Tagesheim gehörten hier zum Standard der Berufsausübung. Es war selbstverständlich, dass mehrere Personen für einen Schüler zuständig waren, dass sie die Beziehungsrollen für das Kind teilten und dass sie gemeinsam darüber nachdachten.

Dieses Selbstverständnis war auf psychoanalytischer Grundlage entwickelt worden. Später musste ich feststellen, dass auch psychoanalytische Gesichtspunkte so fehlverstanden werden können, dass Kooperation nicht mehr möglich ist, nämlich dann, wenn die Beziehung zwischen pädagogischer Fachkraft und Kindern als eine exklusive gestaltet wird. Die pädagogische Fachkraft gewährt sich dabei die Befriedigung, die sie aus der exklusiven Bedeutung ihrer Person für die Kinder

zieht, und rationalisiert dieses Vorgehen mit der Notwendigkeit der Bindung, die zwischen Kind und Erzieher entstehen müsse. Bindung wird hier mit Abhängigkeit verwechselt und situationsunspezifisch als universelles Instrument eingesetzt. Sicherlich gibt es Phasen der Gruppenentwicklung, in denen Bindungen von solcher Stärke auftreten, aber doch nur als Übergangsformen, die nicht fixiert werden dürfen. Die Fixierung auf den Gedanken der Bindung kann man in Schulklassen studieren, in denen neben dem Klassenlehrer keine andere Lehrperson ein Bein auf den Teppich bekommt. Aber nicht nur da.

Vor Kurzem wurde mir ein Projektentwurf eines freien Trägers für die Errichtung einer Schule für Erziehungshilfe zur Stellungnahme vorgelegt. Die Verfasser argumentierten durchgehend mit dem Bedarf der Kinder nach Bindung. Für die dezentrale Betreuung in Allgemeinen Schulen schlugen sie Kleinstklassen vor, die – nach dem Text zu schließen – offensichtlich als feste Kleingruppen mit einer Fachkraft diese Bindung ermöglichen sollten: Ein Kardinalfehler der Integration von Kindern mit Verhaltensstörungen in Allgemeinen Schulen.

Die Schwierigkeiten, die Lehrkräfte mit kooperativen Arbeitsformen haben, sind in der Literatur ausführlich beschrieben und werden als ein Angelpunkt bei der Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung betrachtet. Als einen Aspekt dieser Schwierigkeiten sehe ich das mit der Exklusivität der pädagogischen Bindung verwobene Konzept der Nähe, das ich im nächsten Punkt beleuchten will.

Aber vorher noch ein abschließendes Wort zu meinem MathePress-Kurs in der Schule für Lernbehinderte vor 25 Jahren. Heute käme man vielleicht auf den Gedanken, dass die Arbeitszeit, die ich mit der für mich zusammengestellten Kindergruppe verbrachte, vielleicht besser angelegt gewesen wäre, wenn die Klassenlehrerinnen mich in ihre Klassen gebeten hätten, damit ich beim Rechenunterricht hätte assistieren können; damit sie hätten beobachten können, wenn ich den Unterricht übernommen hätte; damit ich hätte helfen können, einen differenzierten Unterricht einzuführen; damit wir uns gemeinsam Interventionen hätten überlegen können.

Vom Konzept der Nähe zum Konzept der Intensität

Ziehe spricht von einem psychologischen Hunger nach Nähe (1991, S. 100), dem er »Zeitgeist-Charakter« zuerkennt. »Leitende Idee im Konzept Nähe ist es, sich füreinander zu öffnen, Einblicke in das Innenleben zu öffnen, authentische Gefühle zu zeigen, emotionale Betroffenheit zu teilen« (ebd.). Angewandt auf die Schüler-Lehrer-Beziehung verwende ich den Begriff »Konzept Nähe« für das Bestreben der Lehrkraft, für die Schüler mehr zu sein und mehr zu bedeuten als nur Lehrkraft, nicht umrissen zu sein in der Lehrerrolle, sondern diese Eingrenzung zu verlassen. Auf die Schüler gewendet bedeutet dies, mehr von den Kindern oder den Jugendlichen erfahren zu wollen, sie zu veranlassen, sich zu öffnen, mehr Wärme zu spüren und sich gegenseitig zu geben. Die Tendenz geht

zu einer Intimisierung und Privatisierung des öffentlichen Rollenverhältnisses Pädagoge-Kind.

Ziehe kritisiert diese Tendenz. Er setzt das Konzept »Intensität« dagegen. Nicht auf die vollständige, »ganze« Erfahrung des Gegenübers kommt es an, sondern auf die punktuelle, die genaue und die trennscharfe. In der Terminologie der themenzentrierten Interaktion beschrieben, verliert sich das Konzept Nähe in der Interdependenz und die Autonomie, die Abgrenzung erfordert, geht verloren. Wenn Kinder einen bodenlosen Bedarf nach Versorgung zeigen, dann sind Sonderpädagogen schnell geneigt, dem Konzept Nähe zu folgen, um den spürbaren psychischen Hunger des Kindes zu befriedigen, ohne vorzusehen, dass psychische Gier durch psychische Fütterung keine Sättigung finden kann.

Intensiv wird die Beziehungsaufnahme durch das Wechselspiel von Annäherung und Abgrenzung, von Distanz und Nähe. Vielleicht wäre es heilsam, das Wort Empathie eine Zeit lang überhaupt nicht mehr im Munde zu führen.

Affen-Alter, Davidson und Holm (1994), die in Frankfurter Grundschulen als Sonderpädagogen in der Prävention arbeiten, beschreiben ihre praktische Arbeit mit den Stichworten: Vermittlung und Beratung, Kooperation im Jahrgangsteam, Förderunterricht und Spielgruppe (vgl. Reiser, 1984).

Sie betonen:

»Es geht in diesem Zusammenhang also nicht um individuelle Fähigkeiten von Empathie und pädagogischem Fingerspitzengefühl, sondern um qualifizierte Hilfestellungen bei der Persönlichkeitsentwicklung sog. verhaltensauffälliger Kinder und Jugendlicher, für die man »begründetes Fachwissen« (Schlee, 1989) benötigt« (ebd., S. 43).

Empathisches Eingehen auf Kinder ist für mich nach wie vor eine zutreffende Zielbeschreibung, aber nur in Verbindung mit distanzierender Reflexion. Fachliche Reflexion bringt das unverzichtbare Moment der Selektivität, der Zurückhaltung ein, die den jetzt, in dieser Situation, wichtigen Verknüpfungspunkt sucht und die Interaktion auf diesen Punkt präzisiert. Ziehe äußert den »Eindruck, dass in jüngster Zeit vielen Schülern Intensität wichtiger ist als Nähe« (Ziehe, 1991, S. 105).

»Die Sozialität der Schule wiederherzustellen, hieße sie wieder als öffentlichen Raum zu sehen. Ihre Nicht-Privatheit [...] ist [dann] selbst gewollt. Sie schiebt zwischen die administrative, system-funktionale Dimension der Schule auf der einen und den individuellen psychischen Realitäten der Subjekte auf der anderen Seite eine symbolische Struktur: ein Feld von Prozeduren, Formen, Ritualen, das Bedeutsamkeiten stiften könnte – ein »Drittes«, nicht Sachzwang (Verdinglichung), un- bald nicht Nähehunger (Psychologisierung)« (ebd., S. 106).

Die Aufgabe von Sonderpädagogen in der Prävention und der Beratung ist immer auch die Arbeit an diesen Strukturen, die Bedeutsamkeiten schaffen können. Oft jedoch ist der sonderpädagogische Blick fixiert auf das Kind und die Perspektive verharrt in der Ausgangslage der Identifikation mit dem Kind.

Vom Anwalt des Kindes zur Mehrparteilichkeit

Eine edle Selbstzuschreibung der Sonderpädagogik ist die des Anwaltes des behinderten und gestörten Kindes. Anwalt des Kindes nannte sich in einem benachbarten Bundesland auch eine Kommission, die pädagogische Empfehlungen herausbrachte. Wie bei den vorhergegangenen Punkten kann ich auch an dieser Position etwas Richtiges finden; aber sie bleibt ohne Widerspruch unvollständig, ja schädlich. Der Widerspruch liegt auf der Hand: Wie werde ich den anderen Positionen gerecht, wenn ich mit Eltern spreche, wenn ich Lehrer berate, wenn ich die Interessen aller Kinder in einer Klasse sehe, wenn ich die Strukturen der Institution und der konkreten Entwicklungsmöglichkeiten dieser Schule bedenke ... Mit dem Begriff »Mehrparteilichkeit« schließe ich mich einem Gedanken der systemischen Therapie an.

»Diese Absicht des Therapeuten (einen Raum für den Dialog zu schaffen und an ihm teilzunehmen) ist für die therapeutische Haltung wesentlich. Eine solche therapeutische Haltung ist mehr als bloße Neutralität. Sie ist eine Haltung der Mehrparteilichkeit, des Parteiengreifens für alle Seiten, in der man mit allen Sichtweisen zugleich arbeitet [...] Um eine mehrparteiliche Position einnehmen zu können, ist es notwendig, dass wir willig und bereit zu dem Risiko sind, uns mit verschiedenartigen Meinungen und Bedeutungen zu befassen. In diesem Prozess verändert sich der Therapeut« (Goolishia & Anderson, 1988, S. 203f.).

Stierlin spricht davon, dass der Therapeut Anwalt der bezogenen Individuation ist, aber neutral gegenüber den Konflikten, den Sichtweisen, den Verhaltensweisen, den Tempi der Veränderung (1994, S. 158ff.).

Die Anwaltschaft bezieht sich also auf das, was sich zwischen den Personen entwickeln kann, auf den Dialog, auf die Bedeutsamkeiten der Interaktionen und Strukturen. In diesem erweiterten Sinne ist der Pädagoge dann wieder Anwalt des Kindes, für dessen Entwicklung innerhalb der Realität er Partei ergreift. Ich übertrage hier das Modell der Mehrparteilichkeit, das aus der systemischen Therapie kommt, auf die pädagogische Beratung, möchte aber betonen, dass ich damit keinesfalls einer Therapeutisierung der Pädagogik das Wort rede. Im Gegenteil ist hier gerade nicht eine therapeutische Haltung im Sinne der Kinderpsychotherapie angesprochen, sondern eine Haltung, die das System in den Blick nimmt und den Aufgaben der pädagogischen Beratung gerecht wird. Die Wendung zu den Aufgaben der pädagogischen Beratung mag erstaunen. Aber sie erstaunt nur solange, solange wir uns noch nicht klar der Tatsache gestellt haben, dass die neuen sonderpädagogischen Aufgaben solche sind, die den Charakter der Beratung haben.

Von der Arbeit an Kindern zur Beratung

Die Begriffswahl »Arbeit an Kindern« ist eine Zuspitzung. Arbeit mit Kindern klingt freundlicher. Ich will mit dieser Zuspitzung ausdrücken, dass die

Blickrichtung der Sonderpädagogen in den bisherigen Arbeitsformen ganz darauf gerichtet ist, was die sonderpädagogische Fachkraft selbst mit dem Kind tun kann, was sie am Kind, mit den Kindern tun kann. Jetzt verändert sich der Blick dahin, was ich für das Kind tun kann. Ich kann für das Kind etwas tun, indem ich seine Lernumgebung um arrangiere, indem ich seine Erziehungspersonen unterstütze, indem ich einen Dialog zwischen ihm und seiner Umwelt ermögliche.

Bei den sonderpädagogischen Arbeitsplätzen, die ich bisher erwähnt habe, habe ich eine aufsteigende Reihe hin zur Beratung gewählt. In der Schule für Lernbehinderte, in der ich arbeitete, war der Beratungsanteil äußerst gering. Auch Kooperation fand so gut wie nicht statt. In der Schule für Erziehungshilfe, in der ich arbeitete, war der Kooperationsanteil sehr hoch und ich war an Beratungsprozessen beteiligt, vor allem in der Elternarbeit. In der präventiven Arbeit der Sonderpädagogen in der Allgemeinen Schule, die ich mit entwickelt habe, wird die Beratung an erster Stelle genannt und rückt neben die Arbeit mit den Kindern. Der Beratungsanteil, den Sonderpädagogen, die in das Kollegium einer Allgemeinen Schule integriert sind, leisten können, wird begrenzt durch eben diese Zugehörigkeit zum Kollegium. Diese Zugehörigkeit hat enorme Vorteile und Möglichkeiten der leisen Veränderungen über kollegiale Kontakte, hat aber auch die Akzeptanzgrenze bei schweren Konflikten. Das Sprichwort: »Der Prophet gilt nichts in seinem Vaterlande«, trifft leider auch hier zu. Die deutlichste Veränderung der Lehrerrolle hin zur Beratung tritt ein bei der ambulanten Arbeit.

Ein Ambulanzlehrer aus der Sinnesbehindertenpädagogik erzählte mir neulich, sein Vater sei auch Sonderschullehrer gewesen. Kürzlich habe er eine Grundschule zur Beratung aufgesucht, in der sich die Lehrkräfte noch an seinen Vater erinnerten. »Aber«, sagte er, »mein Vater kam da an mit seinem Testköfferchen und prüfte, welches Kind er mitnehmen solle. Ich aber komme da an, damit die Kinder dortbleiben können. Und das macht mir viel Freude.«

An wenigen Stellen in der Bundesrepublik ist dieser Weg in die Beratung so weit gegangen worden, wie im Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt a. M. In der Schule am Zentrum arbeiten die Sonderpädagogen auf eine unerhörte Art anders als dies Lehrkräfte bisher getan haben. Sie haben als Arbeitsplatz nicht mehr ein Klassenzimmer, in dem sie mit den von ihnen beschulten Kindern die vorgeschriebenen Zeiteinheiten verbringen. Ihr Arbeitsplatz ist mal ein Klassenzimmer in einer Grundschule, wo sie hospitieren; mal ein Raum, in dem sie mit einer Lehrerin sprechen; mal das Dienstzimmer einer Grundschulrektorin; mal ein elterliches Wohnzimmer; mal ein Arbeitsraum im Zentrum, in dem sie sich mit der Sozialarbeiterin oder dem Sozialarbeiter austauschen, mit dem sie gemeinsam einen Fall bearbeiten; mal der Platz in der Runde der Kollegen bei der Fallbesprechung oder der Supervision und oft der Platz am Telefon.

Sie arbeiten stets mit einer Fachkraft aus dem Jugendamt in einem Team zusammen und sie berechnen ihre Arbeitszeit nicht nach Unterrichtsstunden, sondern nach Zeitstunden. Ihre Aufgabe ist das Erfinden, Einleiten, Begleiten von Lebens- und Erziehungsarrangements für Kinder mit schwerwiegenden Verhaltensproblemen.

Wie werden sie dafür ausgebildet? Sicher nicht durch das reguläre Referendariat. Sie erwerben sich die hierfür nötigen Qualifikationen aus eigener Initiative. Bei ihren Arbeitsanforderungen ist offensichtlich, welche Qualifikationen sie benötigen, und sie haben sich diese Aufgabe freiwillig gewählt.

Orientierungsprobleme

Anders aber sieht es hierzulande aus bei den vielen Einzelintegrationsmaßnahmen und den vielen ambulanten Förderungen, die nicht zufriedenstellend gelingen. Ich stoße in diesen Fällen immer wieder auf die Tatsache, dass diese neuen Arbeitsformen mit den Konzepten angegangen wurden, die für die kindzentrierte instruktionsorientierte sonderpädagogische Förderung galten. Der gemeinsame Unterricht in integrativen Klassen hatte von den Lehrkräften eine erste konzeptionelle Umstellung erfordert, nämlich die Umstellung von der vereinzelter Lehrarbeit zur Kooperation im Klassenzimmer. Diese Umstellung hat zu Anfang viele Schwierigkeiten bereitet und wurde damals als Kernproblem der Integration bezeichnet. In den ersten Jahren gab es bei vielen Zusammenstellungen von Regel- und Sonderschullehrkräften personelle Veränderungen, bis die Teams zusammenarbeiten konnten. Der gemeinsame Arbeitsplatz in der Klasse erforderte ein Abrücken vom Prinzip der exklusiven Beziehung zu den Kindern und in der Zusammenarbeit mit dem Kollegen ein Verlassen des Prinzips der Nähe. Es konnte die Erfahrung gemacht werden, dass gegenseitige Sympathie mit dem Trend einer ganzheitlichen Öffnung der eigenen Person für den Berufspartner keine erforderliche, ja sogar keine günstige Voraussetzung für die professionelle Zusammenarbeit ist.

Im Gegenteil führen allzu enge private Beziehungen zu einer Intimisierung der Arbeit in der Klasse; Störungen in der privaten Beziehung schlagen auf die berufliche zurück. Die Erfahrung einer intensiven beruflichen Zusammenarbeit beruht auf der selektiven Authentizität der Kooperationspartner.

Dieser Entwicklungsschritt ist im Gemeinsamen Unterricht von vielen Lehrkräften – sei es aus der Allgemeinen Schule oder aus der Sonderschule kommend – vollzogen worden, sodass heute die Doppelbesetzung (zwei Lehrerinnen gleichzeitig über lange Strecken in der Klasse) als das funktionierende und anzustrebende Modell gilt. Das Modell der Doppelbesetzung beruht auf einer Aufgabenverteilung zwischen den beiden Lehrkräften, die ganz unterschiedlich ausgestaltet werden kann, wie unsere Langzeitstudien in Integrationsklassen in Hessen ergeben haben (Reiser in Cowlan et al., 1994, S. 94ff.). Die Arbeitsverteilungen unterscheiden sich danach, wie sehr die Tätigkeit der Sonderpädagogin noch als eine spezialisierte in Erscheinung tritt oder wie weit der Kompetenztransfer schon gegriffen hat. In allen Modellen der Doppelbesetzung jedoch herrscht eine Gleichrangigkeit der beiden Lehrkräfte und eine Gleich-Zuständigkeit für alle Kinder vor. Gleichrangigkeit und Gleich-Zuständigkeit der Lehrkräfte werden in der gegenwärtigen Diskussion als unvergleichbare Essentials der Integration

gehandelt. Ich halte diese für die Doppelbesetzung für unverzichtbar, aber generalisiert als allgemeine Regel für alle sonderpädagogischen Aufgaben für eine Mythenbildung der Integration, die dem Nähe-Trend der Lehrkräfte geschuldet ist.

Sobald der Umstieg der Sonderpädagogik die ambulante Beratung erreicht, die der Königsweg für die Nichtaussonderung bei Lern- und Verhaltensstörungen ist, bricht dieser Mythos zusammen. Meine Untersuchungen zur Problemwahrnehmung von Schulversagen in Grundschulen ergaben, dass die Grundschullehrkräfte die Beratung der Sonderpädagogen nachfragen, dass sie ihre fachliche Kompetenz und ihr Geschick im Umgang mit Konfliktsituationen schätzen und dass sie von ihnen Entscheidungshilfen haben wollen (Reiser et. al., 1995). Das Phantom der gleichseitigen kollegialen Beratung wird bei den Lern- und Verhaltensstörungen hartnäckig aufrechterhalten, bei Beratungen im Bereich der Sinnesbehinderungen spielt es dagegen kaum eine Rolle. Kann es sein, dass eine Beratung im erzieherischen Kernbereich als diskriminierender erlebt wird als eine Beratung zum Umgang mit einer speziellen Behinderung? Oder liegt es daran, dass die Sonderpädagogen im Bereich der Sinnesbehinderungen tatsächlich etwas zu sagen haben, während dies bei den Sonderpädagogen im Bereich der Lern und Verhaltensstörungen oft unklar ist?

Viele Klagen betreffen die Einzelintegrationsmaßnahmen, bei denen eine Sonderschullehrkraft mit vier bis sechs Stunden zur Unterstützung für ein Kind einer Grundschulklasse zugeordnet ist. Diese Klagen haben verschiedene berechnete Ursachen; ich möchte hier nur einen Aspekt herausgreifen. Wenn die zusätzliche sonderpädagogische Förderung unter dem Konzept der Arbeit des Sonderpädagogen am Kind angegangen wird, dann ist diese Chance schon vertan. Alles, was der Sonderpädagoge mit dem Kind zu tun hat, dient nicht dazu, das Kind zu instruieren, dient nicht dazu, am Kind zu arbeiten, sondern es dient dazu, die Problemlagen, die Kapazitäten, die Motivationsstrukturen des Kindes zu erkunden, um gemeinsam mit dem Klassenlehrer geeignete Lernumstände zu arrangieren, Interventionen zu erfinden, im Klassenunterricht förderliche Strukturen auszubauen. Wenn dieser Konzeptionswechsel hin zu begleitender Beratung nicht vollzogen wurde, dann sind vier Stunden zu wenig, dann sind sechs Stunden zu wenig, dann sind acht Stunden zu wenig, dann bleibt nur der Ruf nach Doppelbesetzung.

Damit würde aber die Chance der Nichtaussonderung, die darin liegt, dass das Kind in der alleinigen Zuständigkeit der Regelschullehrkräfte verbleibt, die sich dafür von der Sonderpädagogik Unterstützung holen, verspielt sein. Nichtaussonderung der Kinder heißt also nicht Doppelbesetzung und Unterricht in integrativen Klassen, sondern Normalbetrieb mit Beratung. Für die Kinder, für die eine Etikettierung als behindert unausweichlich ist, um die erforderlichen Ressourcen zu erlangen, muss Integration über doppelbesetzte integrative Klassen erreicht werden. Für andere und für die meisten geht es um Nichtaussonderung mit anderen Instrumenten.

Es mag sein, dass die von Grundschullehrkräften nachgefragte und geschätzte Beratung durch Sonderpädagogen deshalb so schwierig ist, weil sie diese Beratung nicht gelernt haben. Der Umstieg auf neue Formen der sonderpädagogischen

Arbeit leidet unter einem gewaltigen Qualifikationsmangel. Viele sonderpädagogische Lehrkräfte, die im Gemeinsamen Unterricht, in der Prävention oder in der Ambulanz arbeiten, vor allem diejenigen, bei denen die Nachfrage nach Beratung ankommt, steigen um auf die neuen Konzepte, die ich mit Intervention, Kooperation, Intensität, Mehrparteilichkeit und Beratung umrissen habe. Es mag damit zu tun haben, wie sehr sich die Sonderpädagogen auf die Beratungsarbeit konzentrieren können. Einige Stunden neben der normalen Unterrichtstätigkeit in Sonderklassen reichen nicht aus, um sich eine neue Professionalität zu erarbeiten. Diejenigen, die sich darauf konzentrieren können, wie die Sonderpädagogen an Allgemeinen Schulen oder die hauptsächlich in der Ambulanz Arbeitenden, haben nach meiner Beobachtung beachtliche Qualifikationen entwickelt, die sich für die Fortbildung anderer Pädagogen nutzen ließen. Allerdings müsste man dazu den Fetisch der Gleichheit aller Lehrer zu den Akten legen.

Die notwendige Differenzierung betrifft auch die jeweilige Art der Tätigkeit. Die bisherigen Konzepte der Instruktion, der Bindung, der Nähe, der Anwaltschaft des Kindes und der Arbeit am Kind können nicht einfach verlassen werden, sondern sie sind dort weiter zu verwenden, wo sie nach wie vor am Platze sind. Durch diese Differenzierungen werden manche Sonderpädagogen in die tiefste Verwirrung gestürzt.

Ausbildungsprobleme

Die Klage, dass die Lehrerausbildung an der Universität nicht die Qualifikationen ausbildet, die in der Berufspraxis benötigt werden, ist so alt wie berechtigt. Penné zitiert einen Satz von Bleidick aus dem Jahre 1978: »Es wird vermutlich niemand bestreiten, dass die Lehrerausbildung bislang nicht der Aufgabe gerecht wird, Lehrer auszubilden, die die vielfältigen Aufgaben der Berufspraxis erfüllen können« (Bleidick zitiert nach Penné, 1995, S. 279). Auch heute wird dies vermutlich niemand bestreiten.

Wenn wir der Theorie des Wissens in der Pädagogik folgen würden und das theoretische Wissen, das die Universität bietet, völlig abtrennen würden von dem Handlungswissen, das in der Praxis der Schule selbst enthalten ist und von ihr unbewusst vermittelt wird (vgl. Czerwenka, 1994, S. 929ff.), dann müssten wir die Hoffnungen auf Veränderungen der Institutionen begraben. Nach meiner Beobachtung scheitern zurzeit Reformen, die über Strukturveränderungen in die Schule eingeschleust werden, an dem Qualifikationsbedarf, der nicht von der vorfindlichen Praxis gedeckt werden kann.

Zumindest die kognitiven Grundstrukturen, die zum Nachvollziehen von strukturell ermöglichten Änderungsprozessen und zum Erfassen neuer Konzepte erforderlich sind, sollten doch in der Universitätsausbildung erarbeitet werden.

Aus meinen bisherigen Ausführungen folgt, dass diese kognitiven Grundstrukturen vor allem darin bestehen, kognitive Dissonanzen erkennen und

aushalten zu können. Es geht darum, widersprüchliche Orientierungen in ihrem jeweiligen Geltungsbereich anerkennen und eine reflexive berufliche Identität entwickeln zu können. Emotional geht es um die Schulung, mit Paradoxien und Ambivalenzen umgehen zu können. Die Mehrparteilichkeit kann zum wissenschaftlichen Prinzip erhoben werden.

Eine wissenschaftliche Grundausbildung im Sinne der Einübung der elementaren wissenschaftlichen Haltung, die primär nicht nach der Anwendung und dem Nutzen fragt, sondern nach dem Verständnis, bietet das Fundament für eine pädagogische Haltung der reflexiven und empathischen Distanz. Es kann also in der Universitätsausbildung überhaupt nicht darum gehen, instrumentelle Fertigkeiten und spezielle Fähigkeiten, wie Gesprächstechniken, zu lehren und zu lernen, weil man der Ansicht ist, im gegenwärtigen Stand der Berufspraxis sei eben dies angezeigt. Jede spezielle Fähigkeit, um die es in der Universitätsausbildung geht, muss als Exemplum für die grundlegende Fähigkeit des wissenschaftlichen Denkens und der selektiven Authentizität genommen werden. Als Exempla sind spezielle Aufgabenstellungen auch in der wissenschaftlichen Ausbildung unverzichtbar. Spezielles für die spezielle Berufspraxis kann jedoch nur in der Berufspraxis selbst gelernt werden.

Ich bin der Überzeugung, dass die Lehrerausbildung ihre Aufgabe, den konzeptionellen Boden für berufsspezifische Lernprozesse zu bereiten, weit verfehlt.

Es liegt nicht daran, dass in der Lehrerausbildung keine Widersprüche offeriert werden würden. Es liegt auch nicht daran, wie die Hessische Hochschulstrukturkommission annimmt (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst, 1995, 107ff.), dass die Widersprüche zu zahlreich und zu zersplittert wären. Es liegt daran, dass die Widersprüche nicht transparent werden, weil sie nicht ausgetragen werden.

Die Fachwissenschaften und die Fachvertreter haben sich trefflich damit eingerichtet, dass jede und jeder aus dem Kuchen der anzubietenden Lehrmenge ihren Teil zugewiesen bekommen hat und diesen Teil den Studierenden anbietet. Die Diskussionen in den zuständigen Gremien beschränken sich seit Jahren – abgesehen von einigen erwähnenswerten Anstrengungen, aus diesem Muster auszusteigen – auf Absprachen über die Verteilung des Kuchens. Die Vielfalt und Gegensätzlichkeit der an dieser Universität vertretenen Positionen könnte nutzbar gemacht werden, wenn die Gegensätzlichkeit transparent gemacht werden würde. Ich gehe dabei immer davon aus, dass der reflektierte und subjektiv verantwortete Umgang mit Paradoxien, Widersprüchen und Ambivalenzen das oberste Ziel der wissenschaftlichen Grundausbildung ist. Dazu genügt es nicht, Widersprüchlichkeiten im Lehrangebot zu produzieren, sondern es müsste thematisiert werden, was zwischen diesen Widersprüchen steht.

Ich habe als Studierender und bereits in der pädagogischen Praxis Tätiger an der Universität Frankfurt a. M. mit Leidenschaft die zweite Auflage des Positivismus-Streits verfolgen können, der damals zwischen Habermas als Vertreter der histo-

risch-kritischen Gesellschaftstheorie und Tenbruck als Vertreter der strukturalistischen Systemtheorie ausgetragen wurde.

So unwahrscheinlich es auf den ersten Blick klingen mag: Heute glaube ich, dass ich mit meiner Beteiligung in dieser Auseinandersetzung für meine Berufspraxis als Sonderpädagoge sehr viel gelernt habe. Solche Erfahrungen wünsche ich unseren Studierenden.

Literatur

- Affen-Albert, V., Davidson, F. & Holm, D. (1994). Prävention – Ein wesentlicher Schritt zu einer Schule ohne Aussonderung. *Behindertenpädagogik*, 33, 32–45.
- Bach, H. (1995). Sonderschule gestern, heute, morgen. Perspektiven schulischer Förderung beeinträchtigter Kinder und Jugendlicher. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 4–7.
- Begemann, E. (1995). Anmerkungen und Fragen zur »sonderpädagogischen« Situation. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 388–397.
- Benkmann, R. (1994). Dekategorisierung und Heterogenität – Aktuelle Probleme der schulischen Integration von Kindern mit Lernschwierigkeiten in den Vereinigten Staaten und der Bundesrepublik. *Sonderpädagogik*, 24, 4–13.
- Bleidick, U., Rath, W. & Schuck, D. (1995). Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 247–264.
- Cowlan, G., Deppe-Wolfinger, H., Kreie, G., Kron, M. & Reiser, H. (1994). Integrative Grundschulklassen in Hessen. In Ev.-französisch reformierten Gemeinde Frankfurt a.M. (Hrsg.), *Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Schriftenreihe Lernziel Integration* (S. 13). Bonn.
- Czerwenka, K. (1994). Lehrer und Schüler unter dem Druck wechselseitiger Erwartungen. In N. Seibert & H.J. Serve (Hrsg.), *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend* (S. 906–946). Marquartstein: Wittich.
- Gooloshian, H. A. & Anderson, H. (1988). Menschliche Systeme. Vor welche Probleme sie uns stellen und wie wir mit ihnen arbeiten. In L. Reiter, L. E. J. Brunner & S. Reiter-Theil (Hrsg.), *Von der Familientherapie zur systemischen Perspektive* (S. 189–216). Berlin: Springer-Verlag.
- Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst (Hrsg.). (1995). *Autonomie und Verantwortung – Hochschulreform unter schwierigen Bedingungen*. Bericht der Hochschulstrukturkommission des Landes Hessen. Frankfurt a.M.
- Jantzen, W. (1995). Bestandsaufnahme und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 368–377.
- Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland. (1994). Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Beschluss vom 6. Mai 1994. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 43, 484–494.
- Kreie, G. (1985). *Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschullehrer und Grundschullehrer*. Weinheim: Beltz.
- Lumer, B. (1995). Integration, Kooperation und Beratung als zentrale Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern in Europa. Konsequenzen für die Lehrerbildung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 56–61.
- Penné, K. (1995). Kooperationsfähigkeit im Kontext der Professionalisierung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 275–281.
- Reiser, H. (1995). Die Weiterentwicklungen der sonderpädagogischen Förderung in der Bundesrepublik Deutschland – Möglichkeiten und Grenzen. *Behindertenpädagogik*, 34, 11–24.
- Reiser, H., Gutberlet, M. & Klein, G. (1984). *Sonderschullehrer in Grundschulen*. Weinheim: Beltz.
- Reiser, H. & Loeken, H. (1993). *Das Zentrum für Erziehungshilfe der Stadt Frankfurt am Main: Kooperation von Schule und Jugendhilfe*. Solms: Oberbiel.

- Reiser, H., Loeken, H. & Dlugosch, A. (1995). *Bedingungen der Problemwahrnehmung von Leistungsversagen in der Grundschule am Beispiel zweier Hessischer Landkreise* (Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung). J. W. Goethe-Univ. Frankfurt a.M.
- Schumann, M. (1994). Gemeinsame Erziehung nichtbehinderter und behinderter Kinder – ihre Möglichkeiten und Grenzen im gesellschaftlichen Modernisierungsprozess. *Behindertenpädagogik*, 33, 3–32.
- Stierlin, H. (1994). *Ich und die anderen. Psychotherapie in einer sich wandelnden Gesellschaft*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Willand, H. (1995). Lehrerbildung zwischen Wissenschaftsorientierung und Berufsfelderfordernissen im Problemfeld gemeinsamen Unterrichts behinderter und nicht behinderter Schüler. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 46, 8–15.
- Wocken, H. (o.J.). Zur Aufgabe von Sonderpädagogen in integrativen Klassen, Arbeitspapier für den Schulversuch »Integrative Regelklasse« Hamburg [Unveröffentlicht].
- Wocken, H. (1995). Zukunft der Sonderpädagogik. *Gemeinsam leben*, 3, 108–115.
- Ziehe, T. (1991). *Zeitvergleiche. Jugend in kulturellen Modernisierungen*. Weinheim: Beltz.

Interview mit Jutta Schöler



Ich fand es schon sehr spannend, also gerade diese Frage: Wie kommt man zur integrativen Pädagogik? Vielleicht kannst du es einfach noch mal kurz erzählen.

**Eigene positive
Schulerfahrung**

Ich sag mal so, rückblickend kann ich zusammenfassen, dass das bestimmt auf ganz viele Zufälle zurückzuführen ist, welchen Weg ich dann tatsächlich gegangen bin. Und ja, ich habe auch immer wieder gerade LehrerInnen gehabt, die mich unterstützt haben. Ohne die wäre es nicht gegangen, ganz klar. Also zu meiner ehemaligen Klassenlehrerin in der Realschule, die jetzt dieses Jahr 90 wird, da habe ich immer noch Kontakt, besuche sie regelmäßig im Altenwohnheim, und sie ist stolz auf mich, was aus mir geworden ist. Und ich sag mir immer, das war diejenige, die zum Beispiel zu dem Lehrherrn von dem Reisebüro gegangen ist, weil ich innerhalb von zehn Tagen etwa den Lehrvertrag zurückgeben musste, den ich mir zuvor hart erkämpft hatte. Damals hätte man noch Strafe bezahlen müssen, wenn man einen Lehrvertrag kurzfristig kündigt. Meine Lehrerin hat mit dem Lehrherrn verhandelt, dass meine Eltern keine Strafe bezahlen mussten, sonst wäre das nicht gegangen. Und dass überhaupt jemand noch mal die Initiative ergriffen hat, ob ich nicht vielleicht doch auf die Gymnasiale Oberstufe gehe. Das war damals also 1958 etwa so ungewöhnlich, wie heute ein geistig behindertes Kind am Gymnasium. Ich habe es jetzt hinterher recherchiert: acht Prozent meines Geburtsjahrganges hatten überhaupt nur die Chance Abitur zu machen, dies war nicht so wie heute. Der Schulleiter ist über mein Zeugnis gestolpert, als er es unterschrieben hat. Und es war ein sehr gutes Zeugnis, weil ich sicherlich immer sehr fleißig war und auch lange eigentlich den Gymnasialstoff mir nebenbei erarbeitet habe und er hat mich aus dem Unterricht rausholen lassen und mich erst mal so quasi zusammengeschissen und über meine Eltern Böses gesagt, warum ich nicht auf das Gymnasium gegangen bin. Es sei unverantwortlich von den Eltern, mich nur auf die Realschule zu schicken. Ich habe da wirklich erst mal geheult und meine Eltern verteidigt, dass das einfach nicht ging. Dass das nicht ging, habe ich immer

eingesehen, habe aber immer gehofft, dass mal so ein Wunder geschieht und mein Vater dann doch eine feste Arbeit bekommt. Ja, dann bin ich in die Klasse zurück und ich war in der Realschulzeit in derselben Klasse wie meine ein Jahr jüngere Schwester. Ich bin mal ein Jahr zurückgesetzt worden wegen meines Wechsels zwischen der Pflegefamilie in der Schweiz und Berlin. Und ich kam dann heulend in die Mathematikstunde zurück und die Lehrerin wusste nichts mit mir anzufangen, hat uns beide auf den Flur rausgeschickt. Dann hat mir meine Schwester zugeredet, ich soll doch noch einmal zu meinem Vater fahren, der gerade eine neue Arbeit bekommen hat und mit dem noch mal verhandeln. Meine Klassenlehrerin verhandelte mit dem Lehrherrn, der Schulleiter stolpert über mein Zeugnis, meine Schwester hat mir Mut gemacht und mein Vater hat mit mir ausgehandelt: Okay, wir können es versuchen unter drei Bedingungen: Er muss keine Strafe bezahlen, dass ich den Lehrvertrag abgebe, er behält seine Arbeitsstelle und wird nicht arbeitslos und nach dem ersten halben Jahr muss ich den Beweis bringen, dass ich das auch wirklich schaffe. Und das hat er daran festgemacht, dass ich als schlechteste Note höchstens eine vier auf dem Zeugnis haben darf. Ja und das haben wir geschafft, so bin ich auf dem Gymnasium gelandet. Dann war aber die nächste Frage, welches Spandauer Gymnasium ist bereit, so ein Experiment zu wagen. Abgänger von der Realschule gehen in die 11. Klasse eines Gymnasiums? Dafür gab es damals keinerlei Vorschriften. Der spätere Schulsenator Carl-Heinz Evers hat gesagt, als ich ihm mal die Story erzählt habe, er hätte dann glaube ich 1964 dafür gesorgt, so sechs Jahre später, dass es dazu formale Regelungen gibt. So und da weiß ich, dass mein Schulleiter da rumtelefoniert hat bei den Herren Schulleitern aller Spandauer Gymnasien – es waren glaube ich drei damals – und dann gab es in Siemensstadt – also ein bisschen weiter weg – ein Gymnasium, wo eine Frau die Schulleiterin war. Die Frau Dr. Miecha. Da habe ich dann mitgekriegt, dass es einen Spruch gab: »Naja, dann kann die Frau da ihre pädagogischen Künste zeigen.« So und dann war ich da in der Klasse drei Jahre lang wirklich die absolute Außenseiterin. Ich kam mit dem Fahrrad angeradelt und alle Mitschülerinnen und Mitschüler waren die »Siemens-Indianer-Kinder«, Töchter und Söhne von Siemens-Beschäftigten, die in Einfamilienhäusern wohnten und da ihre Feten gemacht haben. Da konnte ich nie mithalten, in der kleinen Zweizimmerwohnung meiner Eltern, wo wir zu fünf wohnten. Und die Mädchen in dem Alter hatten als wichtigeres Thema in den Pausen, wie sie sich schminken und wie sie sich kleiden und mit nix konnte ich mithalten. Aber ich wollte das Abi machen und ich wollte Lehrerin werden und da habe ich hart dran gearbeitet. Also das stand für mich fest. Das war sicherlich so die erste Hürde, sonst wäre ich Reisebürokaufmann geworden. Wäre dann jetzt vielleicht Leiterin irgendeines Reisebüros.

Geschlechterrollen

Das kann man sich heute auch nicht vorstellen. Reisebürokaufmann war Mitte der 50er Jahre ein reiner Männerberuf. Den hatte ich mir aber in den Kopf gesetzt, genauso meine Schwester, sie ist Technische Zeichnerin geworden. Sie war auch die erste Frau in diesem Beruf weit und breit. Beim Reisebürokaufmann wurde gesagt, dass Frauen mit den Zahlenkolonnen der Kursbücher nicht klarkommen. Es gab

ja noch keine Computer. Man musste immer die ganzen Kursbücher wälzen. Da habe ich etwa ein halbes Jahr in einem großen DER-Reisebüro hier in Spandau nach der Schule gearbeitet, einerseits immer Prospekte gestempelt, nicht bezahlt, und immer wenn der Chef Zeit hatte, hat er mir irgendwelche Aufgaben gegeben. Ich soll die beste Zugverbindung von hier nach da raussuchen. Dann musste ich die Kursbücher lesen, musste ihm die Verbindungen sagen, musste gut aufpassen, ob es nun ein Sonntag war und ob dieser Zug auch sonntags fährt. Dann hat er mit mir eine richtige Prüfung gemacht. Ich habe einen Lehrvertrag bekommen. Inzwischen sind sowohl der Beruf der Technischen Zeichnerin wie der Beruf des Reisebürokaufmanns eigentlich abgewertete Berufe, die selten ein Mann macht. Ist ein Frauenberuf geworden, aber das war damals so.

Und du hast ja gesagt, dass dieser Umgang mit benachteiligten Kindern schon dann auch ein Schwerpunkt für dich war.

Immer, ja.

Und spielte das im Studium damals irgendwie eine Rolle?

Eigentlich nicht. Also ich sag mal im Studium habe ich mich am ehesten selber engagiert, in dem Bereich der Didaktik, damals schon Didaktik der Sekundarstufe I. Damals gab es die Spezialisierung an der PH, entweder du hast von vornherein studiert mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik, also dann so mit den Kleinen, oder Sekundarstufe I und das war ja in Berlin ab 7. Klasse. Und ich weiß gar nicht warum, also ich hatte von Anfang an gesagt, nee, mit den Kleinen will ich nichts zu tun haben. Und da gab es Angebote für Didaktik der Sekundarstufe I, da konnte man sich auch entscheiden, ob man nachher seine Praktika in einer Sekundarstufenschule machen will, das sogenannte Didaktikum, das war ein ganzes Semester, was jetzt wieder neu eingeführt werden soll. Das Didaktikum habe ich an einer Hauptschule gemacht und auch meine erste Lehrstelle habe ich 1964 an einer Hauptschule begonnen. – Es ist ja so ein Treppenwitz mit dem Thema »Integration der Pädagogischen Hochschule« in die Universitäten – Ende der 70er Jahre sind diese Reformen der 60er, seit Anfang der 70er Jahre alle wieder abgeschafft worden. Sowohl dieses stufenbezogene Didaktikum wie auch der Schwerpunkt der Ausbildung, Differenzierungsformen usw. Richtung Gesamtschule. Naja, also ich habe mich in Didaktikseminaren auch Fachdidaktik, Deutschdidaktik engagiert und in der Allgemeinen Pädagogik. Da waren damals einige interessante Leute, HochschullehrerInnen (z. B. Paul Heimann, Wolfgang Schulz). Ja, aber so das Thema Benachteiligung war im Studium überhaupt nicht drin.

Das kam eigentlich auch erst mit den ersten Studierendenunruhen, nach 1968. Als ich Lehrerin in der Gesamtschule war, da war ich auch als Mentorin für Studierende zuständig. Das weiß ich noch ganz genau, als dann die erste Studentengruppe kam und fragte: »Wo sind denn hier die Arbeiterkinder?« Ich hatte eine Schülerin

**Studium des
Lehramtes für
Sekundarstufe I**

**Studierendenunruhen und ihr Einfluss
auf die Schule**

und einen Schüler, die mir Kopfschmerzen gemacht haben. Das eine war der Sohn eines Arbeiters, eine Familie mit sieben Kindern, die Mutter war Engländerin, zu Hause wurde nur englisch gesprochen. Dieser Junge, der Gregory, der musste zu Hause eigentlich immer auf die kleineren Geschwister aufpassen oder seine Mutter begleiten; der war sicherlich auch benachteiligt. Aber meiner Einschätzung nach ein hochintelligenter Junge.

Arbeit an der Gesamtschule

Und dann war in meiner Klasse die Tochter des Schulrates, der gleichzeitig mein Vorgesetzter war. Das hat mir dann das Leben sehr schwer gemacht. Das war ja die erste Gesamtschule, die ersten Klassen, die 1968 eröffnet wurden. Die Gesamtschule war ein politisches Thema der SPD. Dieser Schulrat und ein Stadtrat, die in der SPD für Gesamtschulen engagiert waren, kannten mich, weil ich in den Planungsgruppen war. Ich war 1967/68 auch abgeordnet ins Pädagogische Zentrum für diese Planung: Diese beiden Väter hatten da wohl einen guten Eindruck von mir bekommen und haben entschieden, dass ihre Töchter in meine Klasse sollten. Dass ich aber, ich sag mal nicht nur fleißig war und vielleicht nicht nur guten didaktisch geplanten Unterricht gemacht habe, sondern dann auch so komische Sachen gemacht habe wie Gruppenunterricht und alle bekommen dieselbe Zensur, das hat denen gar nicht gepasst. Und dann, ein bisschen später, als hier die ersten Studierenden kamen und auch die ersten Ausuferungen von Studierendenunruhen der Universitäten in die Schule geschwappt sind, da war eben das Bedenken sehr groß, dass diese Schülerinnen und Schüler einseitig politisch beeinflusst werden. Ich hatte eigentlich immer einen sehr guten Kontakt zu meinen Schülerinnen und Schülern, mit einigen bin ich bis heute befreundet und im engen Kontakt. Klar, die waren Jugendliche und fanden mich auch einfach schick. Ich war eine junge Lehrerin, damals rannte ich mit so hohen Stöckelschuhen rum und kurzem Kleid. Wenn dann manchmal die Mädchen irgendwelche Probleme hatten, dann habe ich die zu mir nach Hause zum Schwatz eingeladen. Dann saßen wir auf diesem Teppich im Kreis; und das war diesen beiden Vätern total ein Dorn im Auge.

Politischer Druck

Und ich habe dann rausgekriegt, dass die selber und über den Schulleiter versucht haben, auszuhorchen was ich da so mache. Ich hatte dann eine Klassenfahrt vorbereitet, bin Ostern sogar da gewesen, nach Kulmbach sollte es gehen. Ich habe Fotos gemacht, den SchülerInnen schon gezeigt, wo es hingeht. Nach den Sommerferien sollte die Reise sein. Dann kriegte ich vor den Sommerferien einen Brief, wegen der Gefahr der einseitigen politischen Beeinflussung während der Klassenfahrt dürfe ich die Klassenfahrt nicht begleiten.

Wechsel an die PH

Und kurz vorher hatte mich Wolfgang Schulz gefragt, der Professor für Pädagogik an der PH war, ob ich nicht als Lehrerin in den Hochschuldienst kommen will. Und da habe ich gesagt, nein, ich möchte wenigstens einmal bis zur 10. Klasse meine Klasse als Klassenlehrerin weiterführen. Ich war ja zwei Jahre Fachleiterin für Deutsch in der gerade aufbauenden Schule, das wollte ich nicht so nach zwei Jahren gleich abbrechen. Aber als ich den Brief gekriegt habe, da habe ich gesagt: »Nee.« Die hatten schon die anderen LehrerInnen eingeteilt, wer die Klasse begleiten sollte und ich sollte in der Zeit zu Hause bleiben. Und da kannst du wieder sagen, wenn

ich diesen Brief nicht gekriegt hätte, dann wäre ich wohl auch nicht an die PH gegangen. Ich wollte das eigentlich nicht. Wenn ich da weiter ohne Widerstände hätte arbeiten können, wäre ich vermutlich irgendwann mal in absehbarer Zeit gerne Schulleiterin einer Gesamtschule geworden. So, aber nun war ich da an der PH.

Und der Kontakt zur Integrationspädagogik wann kam der?

Der kam erst viel, viel später, erst 1989. Da kommt jetzt noch mal der nächste Schritt. Also ich war im Bereich Grundschulpädagogik Lehrerin im Hochschuldienst, so nannte sich das, bei dem Wolfgang Schulz an der PH und dann wurden neue Professuren ausgeschrieben für Didaktik Sekundarstufe I, weil geplant war, es war 1971/72, die Gesamtschulen auszubauen. Ich sag mal so, wie man heute an der Uni Potsdam zusätzliche Hochschullehrstellen schafft, weil man es ernst meint mit der Inklusion, dafür müssen wir die LehrerInnen ausbilden. Es war so ähnlich. Nun mussten wir LehrerInnen für Gesamtschulen ausbilden und es sind neue Professuren gebildet worden. Und da habe ich mich beworben. Da habe ich gedacht, dies ist genau das Richtige. Ich war nicht promoviert, ich hatte ein paar klitzekleine Sachen veröffentlicht. Es waren Rahmenbedingungen, damit würdest du heute nicht mal eine Stelle als wissenschaftliche/r MitarbeiterIn kriegen. Aber es war eben gefragt: Wer hat in diesem Bereich überhaupt Erfahrungen? LehrerInnen, die schon an Gesamtschulen unterrichtet hatten, gab es ja faktisch nicht. Und mit meinem einen Jahr in der Planung am Pädagogischen Zentrum da hatte ich auch ein bisschen was geschrieben. Es gab nur zwei LehrerInnen in Berlin für diese Planungen, einer für Britz-Buckow-Rudow und ich hier für Spandau. Da habe ich mich beworben und es war sicherlich so, dass ich da neben den anderen BewerberInnen gute Chancen gehabt hätte.

**Professur für
Didaktik der
Sekundarstufe**

Das war dann der nächste große Zufall in meinem Leben, ich habe die Eingangsbestätigung für meine Bewerbung bekommen und dann habe ich nichts mehr gehört. Dann ruft mich eines Tages einer von den Studenten an, die bei mir an der Gesamtschule ein Praktikum gemacht hatten, und der sagte: »Du hattest doch gesagt, du hättest dich für die Stelle »Didaktik der Sekundarstufe I« beworben?« Der war studentisches Mitglied im Akademischen Senat, der über diese Bewerbung zu entscheiden hatte. Da sagt er: »Wir haben das morgen auf der Tagesordnung. Da kommt dein Name überhaupt nicht vor, keine Bewerbungsunterlagen, kein gar nichts.« Also dann bin ich zu dem hin, habe alle meine Bewerbungsunterlagen, so einen kleinen Stapel an Veröffentlichungen, die Eingangsbestätigung für meine Bewerbung alles mitgenommen. Und er – Klaus Wiese – hat gleich eine Synopse gemacht im Vergleich zu demjenigen, der an erster Stelle von meinen Herren Kollegen auf die Berufsliste gesetzt worden war. Also dies war so eine durchgängige Erfahrung von mir: Ich war mehr oder weniger zufällig irgendwo die erste Frau in einer Männerwelt. Im Reisebüro, im Pädagogischen Zentrum. Viel habe ich auch mitgekriegt von meiner Schwester, die als Technische Zeichnerin die einzige Frau unter männlichen Kollegen war. Meine Kollegen, das waren sieben Männer.

**Geschlechterdiskri-
minierung an der PH**

Derjenige, der den Vorsitz in dieser Berufungskommission hatte und der das dann auch im Akademischen Senat vertrat, stand kurz vor seiner Pensionierung und hat wohl nicht im Traum damit gerechnet, dass so was auffliegen könnte, eine Bewerbung zu unterschlagen. Das war ja nun ein totaler Zufall, dass dieser Student, der als studentisches Mitglied im Akademischen Senat war, dass der mich kannte und dass wir uns zufällig auch getroffen haben und ich ihm erzählt habe, dass ich mich für diese Stelle beworben habe. Und das war dann ganz eindeutig, dass ich eigentlich in Bezug auf alle Punkte die besseren Voraussetzungen hatte. Dieser Student hat in der Senatssitzung praktisch so eine Bombe platzen lassen. Es war die Zeit, Herbst 1971, wo an den Berliner Hochschulen wirklich die studentischen Unruhen hochkochten. Wenn die Studentische Selbstverwaltung für irgendwelche Demos aufgerufen hat, da waren selbst an der Pädagogischen Hochschule in Lankwitz draußen alle auf den Beinen, Polizeieinsatz und sonst was. Kann man sich heute gar nicht vorstellen, muss man sich alte Filme angucken, um das nachvollziehen zu können. Jedenfalls hat Klaus Wiese gesagt: »Schaut euch diese Unterlagen an, daraus machen wir ein Politikum, wenn das nicht geändert wird.« Dann haben die in der Senatssitzung die Liste geändert, dass ich auf den ersten Platz kam. Ich weiß auch nicht, ob ich es noch einmal versucht hätte, wirklich. Den Studenten habe ich es eindeutig zu verdanken, dass ich die Professur bekommen habe. Klaus Wiese war damals schon Filmmacher, hat ein Lehrerstudium zur Sicherheit zusätzlich gemacht. In seinem Film »Schneeglöckchen blüh'n im September« habe ich eine Rolle als Lehrerin gespielt.

Gesamtschule

Die ganze Zeit – 60er und 70er Jahre – hatte ich Gesamtschule im Kopf. Ich wollte Gesamtschule entwickeln. Und ich habe damals die Lehrpläne von Hauptschule, Realschule, Gymnasium angeschaut und geplant, wie die für Gesamtschule vereinheitlicht werden können. Das war eine Zeit, wo die Hauptschulpflicht in Berlin nur neun Jahre war. Es gab einen Schulversuch, ein freiwilliges 10. Schuljahr. Dafür musste man die Schülerinnen und Schüler extra vorbereiten und die mussten einen bestimmten Zensurenschnitt erreichen, um dann nach der 8. Klasse zu Extraklassen zusammengeführt zu werden, um das freiwillige 10. Schuljahr zu machen.

Benachteiligte SchülerInnen

Die Hauptschule, an der ich unterrichtete, war unmittelbar neben einem großen Flüchtlingsheim. Die Familien dort kamen aus der DDR. Ein Stückchen weiter gab es die sogenannte »Mau-Mau-Siedlung«. Das war eine Wohnsiedlung, die zum Teil auch keine Wohnungstüren hatte, weil die Leute diese immer eingeschlagen haben. Dort wurden Leute hingeschickt, die ihre Miete nicht mehr bezahlen konnten. Diese Jugendlichen waren meine SchülerInnen, die waren mir wichtig.

Integration der PH in die Universitäten

Ja, das war also von 1972 bis 1980 an der PH. Da habe ich gearbeitet für die Ausbildung künftiger Lehrerinnen und Lehrer der Gesamtschulen. Dann hieß es: Auflösung der PH und Integration in die Universitäten. Es war die Frage, welche Leute gehen an die TU und welche gehen an die FU oder an die Hochschule der Künste? Da ist entschieden worden, dass die Sonderpädagogik an die FU geht, die vorher auch an der PH war. Aber mit denen hatte ich in meiner PH-Zeit oder auch als Lehrerin nie was zu tun.

Nicht allzu weit weg von meiner Hauptschule, wo ich unterrichtet habe, gab es das Johannis-Stift. Dass dort auch eine Heimsonderschule für körperbehinderte Kinder ist, das wusste ich damals überhaupt nicht, war nie Thema. Und in der gesamten Planungszeit für Gesamtschulen waren Kinder mit Behinderungen nie das Thema. Der Erste, der das Thema aufgegriffen hat, war dann Ulf Preuss-Lausitz mit seiner Promotion *Fördern ohne Sonderschule*. Aber der hatte auch nur Kinder mit Lernbehinderung im Kopf. In diesen damaligen Planungsphasen haben alle gesagt: »Nee, Leute lasst mal die Finger davon. Hauptschule, Realschule, Gymnasium zusammen zu unterrichten, das ist schon fast unmöglich. Wenn wir jetzt noch von Kindern mit Lernschwierigkeiten reden, nee nee, dann kriegen wir das politisch nie durch.« Und das war ja zu einer Zeit auch »Hoch-Zeit des kalten Krieges«. Nach außen hin stellte sich die DDR-Schule ja so dar, dass dort die Schule für alle war. Deswegen mussten damals die Gesamtschulen demokratische Leistungsschule heißen. Politisch argumentiert wurde gegen die Gesamtschulen: »Wenn ihr hier so was wollt, so was Ähnliches, wenn euch das hier nicht passt, das Schulsystem, dann geht doch gleich rüber.« Aber Integration von Kindern mit Behinderung war in der Planungsphase der Gesamtschulen, Mitte der 70er Jahre, kein Thema absolut nicht und ich hatte auch selber nichts damit zu tun.

Gesamtschulbewegung und die Dimension Behinderung

Und dann sind es wieder zwei Zufälle, dass ich mich doch damit beschäftigt habe. Die eine Sache: Dieses Lehrgebiet »Didaktik der Sekundarstufe I« wurde mit der Auflösung der PH einfach abgeschafft. Ich hatte keine Lehrveranstaltungen mehr. So ein oder zwei Semester waren noch eine Übergangszeit, aber ich war ordentlich berufen. Einige wenige StudentInnen brauchten noch Seminare. Es hat sich wirklich kein Mensch darum gekümmert, was mit diesen Professuren »Didaktik der Sekundarstufe I« wird, die alle an die TU gegangen sind und die sich alle unterschiedlich orientiert haben.

Abschaffung des Arbeitsgebietes und Neuorientierung

War Ulf auch mit dabei?

Ja, aber der war ja nicht in der Didaktik, der hatte ja eine Stelle an der PH schon in der Erziehungswissenschaft: Allgemeine Erziehungswissenschaft, Allgemeine Pädagogik. Mit Sonderpädagogik hatte er auch nichts am Hut. Ja, und dann kam noch dazu, dass ich 1976 und 1978 meine Kinder bekommen habe. Mit Tagesmutter und meinen Eltern war ich so organisiert, dass ich weiter voll berufstätig war. Also es war Sommer 1980, meine Hochschullehrstelle war nichts mehr wert, mein Mann hatte sich 1979 von mir getrennt, ich musste sehen, wie ich alleine mit den Kindern klarkomme, die ich vorher in so einer Links-Alternativen-Eltern-Initiativ-Kita hatte. Da mussten die Eltern selber putzen und kochen und haben sich einmal in der Woche gestritten, ob es Sternchennudeln oder gesundes Gemüse gibt, war alles nicht mehr drin. Ich musste sehen, dass ich die Kinder in der normalen Kita dann untergebracht habe, kam alles zusammen.

Und da habe ich etwas gemacht, was ich eigentlich die zehn Jahre vorher an der PH-Zeit oder auch die vier Jahre vorher oder fünf oder sechs Jahre als Lehrerin nie

Italien: Inspiration aus Italien durch Ludwig-Otto Roser

konnte. Ich habe mich ab und zu mal ganz ruhig in die Bücherei gesetzt und mir die neuesten Zeitschriftenveröffentlichungen angeschaut. Nichts richtig gesucht, aber ich habe gedacht: »Na okay, mal schauen, was mich interessiert.« Und da war wieder so ein Auslöser, dieser Aufsatz von Ludwig-Otto Roser in der Zeitschrift *Päd. Extra*, Heft 3/1981: »Wo es keine Behinderungen mehr gibt: Schule ohne Aussonderung in Italien«. Ich habe diesen Aufsatz gelesen und dachte: »Das kann nicht wahr sein. Wir kommen hier überhaupt nicht voran mit der Zusammenführung von Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien.« Dies ging einfach nicht voran, der politische Widerstand war, wie sonst was, heftig. Und die schaffen in Italien die Sonderschulen ab. Das Gesetz war ja da schon seit 1976 gültig. Und da habe ich gesagt, Papier ist geduldig, aber ich war neugierig und habe Ludwig-Otto Roser zu einem Vortrag eingeladen. Das war noch in den Räumen der PH, eigentlich waren wir schon TU, aber das Gebäude in der Franklinstraße war noch nicht fertig, kann ich mich noch genau erinnern. Und dann hat Ludwig-Otto Roser seinen Vortrag gehalten. Das hat sicherlich auch zur Wirkung für mich beigetragen und für alle diejenigen, die dazugehört haben.

**Italien:
Praxisbeispiele**

Es gibt die Monika Aly, ich weiß nicht ob du von der was gelesen hast? Das ist eine Krankengymnastin hier aus Berlin. Eine Krankengymnastin, die sich spezialisiert hat und bis heute immer noch engagiert tätig ist in der guten Förderung von Kindern mit einer spastischen Behinderung. Sie hatte vorher ein Jahr ein Praktikum in Florenz gemacht, im Ambulatorium von Adriano Milani-Comparetti. Er war in Florenz der Arzt, der dort in Italien im Wesentlichen dieses Thema Integration von Kindern mit Behinderung voran gebracht hat. Monika Aly kam da gerade frisch von diesem Praktikum zurück. Dieser Raum, in dem der Vortrag stattfand, war knacke voll. Sie kam dann rein mit einem Schäferhund. Es war damals noch üblich, während Lehrveranstaltungen zu rauchen, auch ich habe vorne gesessen und geraucht. Manchmal musstest du in so einen Raum reingehen und erst mal nach Luft schnappen und es war durchaus üblich, Hunde mitzunehmen, Kinder mitzunehmen, zu stricken, so. Und dann gab es also den Vortrag von Ludwig-Otto Roser. Er war sehr beeindruckend. Und es gab ganz viel Widerstand. Da waren dann auch die SonderpädagogInnen, die damals noch in der PH waren, und wollten Ludwig-Otto Roser klein machen: »Das sei doch alles irgendwie gesponnen, dass man Sonderschulen auflösen kann und es muss doch immer noch einen Rest geben.« Und Monika Aly platzte: »Ich war jetzt ein Jahr da und ich habe es mir angesehen und ich kann das vergleichen und ich weiß, wie es den Kindern hier geht, die ich in der Therapie habe, wenn die nicht in die Schule um die Ecke gehen dürfen, wie die Geschwisterkinder[...]« und so.

**Italien:
Hospitationen**

Naja, ich habe also dann geglaubt, was ich erst gelesen habe. Nach dem Vortrag habe ich zu Ludwig-Otto Roser gesagt: Ich möchte mir das vor Ort mal anschauen, ob er mich unterstützen könnte, dass ich da auch mal hospitieren kann. Er sagte, ja – ich muss nur Italienisch lernen. Also es hat überhaupt keinen Sinn da in irgendwelche Schulen zu gehen. Die LehrerInnen können kein Deutsch und in der Regel auch kein Englisch. Jahre später hat er mir gesagt, dass er damit die meisten Leute

abgewimmelt hat. Ich hatte dann noch das Zusatzproblem, dass ich alleine mit zwei kleinen Kindern war und ein Quartier brauchte. Na, dann habe ich etwa zwei Jahre lang in verschiedenster Art und Weise italienisch gelernt, überall gefragt ob nicht jemand jemanden kennt, der in der Nähe von Florenz ein Haus zu vermieten hat. Das habe ich tatsächlich gefunden.

Dann habe ich in Seminaren gefragt, welche StudentInnen mitkommen wollen, damit wir uns das teilen: Kinderbetreuung und in die Schulen gehen. Da sind auch fünf StudentInnen mitgekommen, zwei von denen waren nachher die ersten, die hier in Berlin als RegelpädagogInnen an einer Regelschule in einer Integrationsklasse ihr Referendariat machen durften, hart erkämpft, in der Rothenburg-Grundschule war das. Ich bin mit den zwei Kindern, mit fünf StudentInnen, mit Fahrrad, mit der Bahn nach Florenz gefahren. Es gab noch kein Internet, es gab keine Handys, man konnte ungefähr schauen, wie weit das Haus vom Bahnhof entfernt ist. Das Haus haben wir gefunden. Zum Erstaunen der LehrerInnen, die ich dann da kennengelernt habe, bin ich zum Teil mit den Kindern auf Kindersitzen in die Schulen gefahren, und zum Teil sind die Kinder im Haus bei den StudentInnen geblieben, sechs Wochen lang. Mit einigen dieser LehrerInnen bin ich bis heute befreundet. Von dem Haus war es eine Stunde Busfahrt bis in die Stadt, der Bus fuhr so etwa vier mal am Tag und um zu der Bushaltestelle zu kommen, musste man noch etwa eine halbe Stunde mit dem Fahrrad fahren, die Berge hoch und runter. Dann waren wir da und dann kommt der nächste große Zufall. Ich hatte diese Exkursion vorbereitet über Ludwig-Otto Roser. Wir hatten von Berlin aus einen Termin für ein erstes Gespräch gemacht. Briefe haben damals entweder drei Tage oder drei Wochen gedauert. Man wusste bloß vorher nie, wie lange. Es gab kein E-Mail, kein Fax, kein Handy und auch keine Anrufbeantworter. Das Ferienhaus gehörte einer Frau, die ziemlich viel von ihrem eigenen Wein getrunken hat. Das Haus war groß genug für fünf StudentInnen. Das Haus war nicht zu heizen oder nur mühsam, nur wenige Räume, das war im Frühjahr manchmal ziemlich kalt. Dann hatte ich also mit Ludwig-Otto Roser einen Termin gemacht. Die Kinder habe ich bei den StudentInnen gelassen und bin mit meinem damaligen wissenschaftlichen Mitarbeiter zusammen mit dem Fahrrad zur Bushaltestelle gefahren, um dann mit dem Bus in die Stadt zu fahren. Da haben wir gerade noch die Rücklichter von dem Bus gesehen. So haben wir Autostopp gemacht. Da kam, ein glücklicher Zufall, die Vermieterin von unserem Haus. Sie fragte, warum ich überhaupt da bin, was ich denn da vorhabe? Mit meinem mühsam erworbenen Italienisch, was ich vorher zweimal schon im Urlaub angewandt hatte, mit Wörterbuch, habe ich ihr klargemacht, welches Interesse ich habe. Sagte sie: »Ach wissen Sie, wenn das Ihr Interesse ist, da lade ich mal den Milani-Comparetti zum Kaffeetrinken ein.« Milani-Comparetti war dort der unmittelbare Nachbar. Mit Ludwig-Otto Roser hatte ich ein schön vorbereitetes Interview. Er war ja Deutsch-Italiener, konnte gut Deutsch, war dann kein Problem. Ich habe ihn über das italienische Schulsystem und Integration in Italien und die Reformen in Italien ausgefragt. Er hat mir die ersten Adressen von Schulen genannt, wo ich hospitieren konnte. Am

**Italien: Exkursionen
mit Studierenden**

Ende des Interviews sagte er: »Wenn Sie noch mehr wissen wollen, auch wie das so in den Anfängen war, dann verschaffe ich Ihnen auch einen Termin bei Milani-Comparetti.« Und da habe ich ihm erzählt, wo wir wohnen, er sagte: »Ach so, na dann ist ja klar und so.« Gut, und dann hat die Señorita gleich für den nächsten Sonntag zum Kaffeetrinken eingeladen und der Milani-Comparetti konnte auch sehr gut Deutsch. Der kam aus einer reichen jüdischen Familie und hatte immer deutsche Kindermädchen, hat er mir erzählt.

Kontakt zu Milani-Comparetti

Ja, und dann haben wir bei der Señora Kaffee getrunken. Milani-Comparetti hat sich mehr mit den Kindern beschäftigt als mit mir. Wir haben ein bisschen über Garten, Kinder und sonst was beim Kaffee trinken geplaudert, so als Nachbarn. Zum Schluss habe ich dann gesagt, dass ich auch so ein bisschen aus fachlichem Interesse hier bin und darüber würde ich mich auch gerne mal mit ihm unterhalten. Und da sagte er: »Aber nicht hier. Da machen wir einen Termin im Ambulatorium. Hier können sie jederzeit vorbeikommen, ja, aber dann geht es nur um Pflanzen und Kinder.« Und so war ich da regelmäßig und meine Kinder liebten ihn. Aber ich habe auch offizielle Termine mit ihm gemacht. Milani-Comparetti ist leider 1986 relativ früh verstorben. Ich habe alle seine Schriften gelesen und über ihn und über seine Arbeit etwas veröffentlicht.

Scuola di Barbiana

Das war ein Bruderpaar: Don Lorenzo Milani, ein katholischer Priester, der sich in Italien in den 60er Jahren vor allem mit benachteiligten Kindern beschäftigt hat. Dieses Buch »Brief an eine Lehrerin« ist eine Anklage an das selektive Schulsystem in Italien, das es in den 60er Jahren gab. Da gab es eine riesige Lehrerbewegung, auch gerade engagierte katholische Priester haben versucht, die italienische Schule zu reformieren, dass möglichst mehr als 40 % der SchülerInnen auch wirklich mehr als fünf Jahre Unterricht bekommen. Anfang der 60er Jahre war das ein ganz großes Problem. Und Don Lorenzo Milani hat dadurch auch viele Probleme mit seiner eigenen katholischen Kirche bekommen. Der ist strafversetzt worden nach Barbiana, einem kleinen Bergdorf im Appenin. Wenn du mal nach Italien kommst und mit LehrerInnen dort sprichst: Die Scuola di Barbiana ist die italienische Reform, um für benachteiligte Jugendliche wirklich eine Schulbildung zu bekommen. Und parallel dazu ist von ganz anderen Gruppen eine Bewegung ausgegangen, zum Beispiel von ÄrztInnen zur Auflösung der Sonderschulen und da war eben Adreano Milani-Comparetti dabei. Das waren die VorkämpferInnen, parallel zur Psychiatriereform. Auflösung von Sonderinstitutionen, Auflösung der Sonderschulen und konsequente Integration in die Regelschulen.

Integration als Aufgabe

Ja, dies habe ich gründlich auf diese Art und Weise kennengelernt, hatte dann danach auch noch mehr Hospitationen, Exkursionen organisiert über die GEW. Ich habe mir da richtig vorgenommen, dass ich mit meiner Arbeit jetzt versuchen will, dazu beizutragen, dass auch hier bei uns in Deutschland Kinder mit Behinderung eine Regelschule besuchen können. Und das sicherlich auch aufgrund meiner Erfahrungen in einer Gesamtschule, wie da mit einem Schulversuch umgegangen wurde, hatte ich eine abgründtiefe Abneigung gegen alles was sich Schulversuch nennt. Ich sage immer, Schulversuche sind in Deutschland das raffinierteste Mit-

tel, um von wahren strukturellen Veränderungen abzulenken. Dass strukturelle Veränderungen notwendig sind und möglich sind, habe ich in Italien gesehen.

Aber ich weiß auch, welche anderen Bedingungen die in Italien in den 60er und 70er Jahren hatten, unter anderem eine völlig andere Gewerkschaftsorganisation. Die politisch orientierten Gewerkschaften haben das durchgesetzt, dass zum Beispiel die Klassenfrequenzen gesenkt werden, aber nicht, dass die Lehrergehälter erhöht werden. Und dann habe ich hier in Berlin überlegt, wie ich mich hier engagieren kann. Das ging eigentlich los, indem ich Kontakt aufgenommen habe hier zu der Behindertenfürsorge Spandau. Es war damals schon ein sehr engagiertes Team, die schon Anfang der 80er Jahre was im Kindergartenbereich gemacht haben.

Also es war die Zeit, wo es die ersten Modellversuche gab, Kindergarten Adalbertstraße, Kinderhaus Friedenau, auch hier in Spandau gab es einen Modellkindergarten. Damals war Hanna Renate Laurien von der CDU Schulsenatorin, sie war auch für die Kindergärten zuständig. Es gab hier in Berlin drei Modellkindergärten und es gab weitere Eltern, die auch so ähnlich wie im Kinderhaus Friedenau wollten, dass ihre behinderten Kinder in Regelkindergärten gehen können. Das ist nicht genehmigt worden, weil angeblich erst die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung ausgewertet werden müssen. Eine Leiterin von der damaligen Kita Adalbertstraße hat es auf die eigene Kappe genommen, die guten Ergebnisse vorweg zu veröffentlichen und hat dafür ein Disziplinarverfahren bekommen, weil sie das nicht durfte, ja, das waren so die Zeiten.

Und ich habe über die Behindertenfürsorge Spandau Kontakt zu einzelnen Eltern von einzelnen Kindern mit Behinderungen bekommen, am Anfang körperbehinderte Kinder, in einem Fall auch ein schwer mehrfach körperbehindertes Kind, was damals in einem Krankenhaus Einzelunterricht hatte, da es selbst an einer Körperbehindertenschule als nicht beschulbar galt. Auf Bitten der Mutter habe ich es dann geschafft, dass sie in dieselbe Klasse kam wie meine eine Tochter. Und das ganze Team, aber allen voran Margot Krischok von der Behindertenfürsorge, die haben von ihrer Seite aus das unterstützt. Da kamen wir gemeinsam auf die Idee, dass man das Thema Einzelfallhilfe in die Schule verlagern könnte. Damals war das so, dass Eltern den Anspruch hatten, für eine bestimmte Stundenanzahl zu Hause entlastet zu werden, wenn sie ein Kind mit Behinderung hatten. Nur für die Eltern zu Hause, Anfang der 80er Jahre. Niemals ist da eine zusätzliche Person mit einem behinderten Kind in die Regelschule gegangen. Und die MitarbeiterInnen der Behindertenfürsorge haben Verträge entworfen, dass die Eltern dieses Anrecht in die Schule verlagern können. Und damals waren also die Eltern die Auftraggeber, das ging nur über ein Honorar. Das war auch die Zeit, als sich die Vereine »Eltern beraten Eltern« und »Eltern für Integration« zusammengeschlossen hatten. Es gab etliche engagierte Sozialarbeiter, Sozialarbeiterinnen in den Bezirksämtern von West-Berlin, sehr unterschiedlich. Die Mauer stand noch in Berlin – zu Ost-Berlin gab es keine Kontakte. Spandau war Vorreiter, Reinickendorf hat viel gemacht, aber es gab auch andere Bezirke, wo dies nicht lief. Dann brauchte ich die Genehmigung des zuständigen Schulrates, damit diese Einzelfallhelfer dann auch wirklich in die

**Italien:
Gewerkschaften**

**Modellversuch
im Kindergarten**

**Einzelfallhilfe in
Schulen zur
Einzelintegration**

Schule gehen dürfen. Und dafür war dann in Spandau wieder Herr Virian zuständig, der Jahre vorher dafür gesorgt hatte, dass ich die Klasse seiner Tochter bei der Klassenfahrt nicht begleiten durfte. Inzwischen war seine Tochter selbst fertig mit dem Medizinstudium. Aber ich kam um Herrn Virian nicht herum. Da habe ich eine Tischvorlage gemacht, habe die Einzelintegration in der Sekundarstufe im Bezirk Spandau beschrieben und was man da auch wissenschaftlich untersuchen könnte. Ich brauchte die Genehmigung des zuständigen Schulrates. Und da schaute er sich das an und sagte: »Frau Schöler, ich habe ja schon lange die Erfahrung mit Ihnen gemacht, was sie sich in den Kopf gesetzt haben, das setzen sie durch, hat ja wohl keinen Sinn, dass ich mich hier noch wehre.« Da hat er einen Brief an die beteiligten Schulen aufgesetzt, man möge mich unterstützen.

**Beratung von
Grundschulen zur
Einzelintegration**

Dann habe ich Anfang der 80er Jahre angefangen, Seminare anzubieten, die ich »Schulorganisation« genannt habe. Wie Schule hier organisiert ist und wie sie in anderen Ländern organisiert ist. Es waren nur wenige Studenten, die da hingekommen sind und da habe ich viel Zeit in der Beratung von Schulen und von LehrerInnen für diese Einzelintegrationsmaßnahmen verbracht. Dann entstand so nach und nach auch der Kontakt zu den KollegInnen der Fläming-Grundschule, aber in der Sekundarstufe war das Thema damals noch nicht angekommen.

**Erfahrungen
aus der Kita des
eigenen Kindes**

Und dann gibt es noch eine Parallele für mein Interesse am Thema Kinder mit Behinderung. Meine ältere Tochter ist 1976 geboren, die war die ersten zwei Jahre in einer Elterninitiativkita. Dort war eine Erzieherin tätig, die vorher im Johannesstift mit den behinderten Kindern gearbeitet hatte. Und die hat einmal im Monat die Gruppe der behinderten Kinder in unsere schöne Einrichtung gebracht. Das war so eine große Laube in einem großen Laubengelände. Da kam dann eine Gruppe von acht bis zehn Kindern mit Behinderung, die sonst immer nur irgendwo weit weg im Wald waren. Da habe ich selber beobachtet, wie problemlos die behinderten und nichtbehinderten Kinder miteinander umgegangen sind. Und gleichzeitig, da war ja nun immer Elterndienst und Kochdienst, dass dann immer die Diskussion unter den Erwachsenen war: »Die Christa hat wieder die Behinderten eingeladen.« Und dann ging das Geschiebe los. »Wer hat denn an dem Tag Dienst?« Da habe ich festgestellt: Mir macht das nichts aus, an so einem Tag Dienst zu haben. Und ich habe die mit Interesse beobachtet, wie die Kinder da so miteinander gespielt haben. Also dies kam für mich so parallel genau zur selben Zeit, Italien und Kindergarten der Tochter. Das hat mich sicherlich auch beflügelt in dem Gebiet weiter zu machen. Du hast ja deine Frage von der Theorie her gestellt, welches meine Bezüge zur Praxis sind. Meine Motivation geht von der Praxis aus, total und ich habe mich nur mühsam Theorien angenähert. Manches, was ich dann versucht habe, dass musste ich ja wohl lesen, weil ich das vielleicht auch den StudentInnen dann empfehle.

Und gibt es Leute, wo du sagst, die waren besonders wichtig als MitstreiterInnen?

Noch mal hier für die Arbeit in West-Berlin eigentlich wirklich im Wesentlichen diese KollegInnen von der Behindertenfürsorge, die waren damals ein richtiges Team

**Lokale Netzwerke
mit der Behinder-
tenfürsorge und
LehrerInnen**

und haben richtig gut gearbeitet. Haben sich da auch gegenüber anderen Bezirken unbeliebt gemacht. Es war damals wirklich so, das hat sich unter betroffenen Eltern rumgesprochen. Da sind etliche Eltern deswegen von sonst woher nach Spandau umgezogen, weil sie wussten, hier werden sie unterstützt. Dann habe ich darüber relativ früh auch Kontakt mit Ulla Widmer-Rockstroh gehabt. Die gehörte damals zu einem Team von LehrerInnen hier in der Christian-Morgenstern-Grundschule im Falkenhagener Feld. Das war auch eine Grundschule, wo damals schon viele benachteiligte Kinder waren. Ein engagiertes Lehrerteam wollte auch, so wie die Fläming-Grundschule oder dann später die Uckermark-Grundschule auch, Integrationsmodellschule werden. Damals hat aber die SPD von dem Thema nicht allzu viel gehalten. Es war hier in Spandau ein SPD-Stadtrat und für dieses Gebiet auch der SPD nahestehende Schulräte, die vor der einseitigen politischen Beeinflussung Angst hatten. Die haben das Team der LehrerInnen der Christian-Morgenstern-Schule kaputt gemacht. Acht LehrerInnen haben ein Disziplinarverfahren bekommen. Von etwa 45 LehrerInnen sind 20 verteilt worden an andere Schulen. Vorgeworfen wurde ihnen, dass sie andere Formen der Leistungsbewertung erprobt haben. Die haben den SchülerInnen neben den Ziffern-Zensuren Wortzeugnisse gegeben ohne die Obrigkeit zu fragen. An einem Freitag vor der Vergabe der Zeugnisse haben acht von denen erfahren, dass sie ab Montag Hausverbot haben. Also so was kann man sich heute nicht mehr vorstellen. Also gerade Ulla Widmer-Rockstroh, die war auch eine wirkliche Kämpferin. Sie ist danach an die Uckermark-Schule gegangen. Also mit diesen LehrerInnen habe ich viel gemacht.

Dann an der TU hat sich das so nach und nach entwickelt, dass es eine zwiespältige Kooperation zwischen Ulf und mir gab. Wir waren uns nicht so besonders grün, vor allem aus den Gesamtschulerfahrungen. Da gab es nämlich Situationen, wir hatten da als Lehrerinnen und Lehrer zum Beispiel auch, den Kampf mit den ersten Drogenerfahrungen. Dann wurde eine Konferenz angesetzt, ob ein Jugendlicher, den sie da als Dealer erwischt haben, ob er der Schule verwiesen wird oder nicht. Und dann gab es eine Spaltung im Kollegium, die einen, die gesagt haben: »Wir können ihn nicht einfach wegschicken und was ist dann?« Vor allem weil sich kein Mensch darum gekümmert hätte, wo er denn dann hinkommt, einfach nur weg. Und die anderen, die gesagt haben: »Dies ist nicht unsere Aufgabe.«

Und da habe ich Ulf mal angerufen, da er ja wissenschaftliche Begleitung war, und habe ihm gesagt, wann diese Konferenz ist und dass der damalige Schulleiter, Herr Dr. Verdenhalven, doch immer so darauf schielt, was die wissenschaftliche Begleitung sagt. Und da hat sich Herr Preuss-Lausitz, wir haben uns damals noch distanziert gesiezt, bei mir bedankt, dass ich ihn darüber informiert habe, dass das so läuft. Dann kommt er auf keinen Fall, denn das wäre ja eine mögliche Beeinflussung seiner Tätigkeit als objektiver wissenschaftlicher Begleiter. Der Jugendliche wurde der Schule verwiesen.

Dann hatte ich damals auch Schwierigkeiten am Anfang mit seiner Art zu schreiben. Das war meiner Einschätzung nach immer sehr abgehoben und sehr Fremdwörter gespickt und wenig wirklich praxisbezogen. Aber es ging so los,

**Kooperation mit
KollegInnen vor Ort**

**Rolle der
wissenschaftlichen
Begleitung**

**Lesbarkeit von
Veröffentlichungen**

dass er wohl doch auf mein Urteil ein bisschen gehört hat und mir auch häufiger Texte gegeben hat, die ich anschauen sollte, bevor er sie veröffentlicht hat und sich dann auch auf Kritik eingelassen hat. Und so haben wir uns dann nach und nach angenähert. Es ist schon eindeutig, dass er eher was mit Zahlen und Fakten macht, ich bin ja ganz froh, dass er das macht und ich begreife meine Arbeit dann eher als eine qualitative Sache.

**Teamarbeit für das
Land Brandenburg**

Dann bin ich noch mit Peter Heyer auch immer sehr gut klargekommen. Den kannte ich auch schon aus den Zeiten am Pädagogischen Zentrum. Und die Art und Weise, wie er gearbeitet hat, was er wollte, war immer gut. Wir haben dann nach dem Fall der Mauer in Brandenburg zusammen gearbeitet. Bei der wissenschaftlichen Begleitung der Einführung von Integration im Land Brandenburg waren wir drei glaube ich ein ganz gutes Team. Das war ja dann aber Anfang der 90er Jahre.

**Einzelkampf für
Einzelintegration**

Also in den 80er Jahren war das wirklich Einzelkampf für Einzelintegration. Ich bin dann auch zum Beispiel einmal zu einer Lehrerkonferenz in die Fläming-Schule geladen worden, quasi vorgeladen. Man warf mir vor, dass ich mit meinem Engagement für Einzelintegration ja die guten Rahmenbedingungen für Schulversuche wie in der Fläming-Schule kaputt mache. Das ist wirklich die Kontroverse und das bis heute.

**Schwerpunktschulen
als Irrweg**

Heute dafür zu sein, dass es Schwerpunktschulen gibt, das halte ich wirklich für absolut falsch, gerade für die relativ seltenen Behinderungen. Ich habe mal eine empirische Erhebung gemacht hier für Spandau. Ich konnte alle Akten der Behindertenfürsorge Spandau mithilfe einer Tutorin auswerten. Da konnte ich die Kinder mit den unterschiedlichen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten jeweils ihren Wohngebieten zuordnen. Da wurden pro Jahr zwei hochgradig hörgeschädigte Kinder eingeschult – das eine irgendwo im Süden, das andere im Norden. Und ich bleibe dabei: Für Kinder ist die wichtigste Ressource ihrer Entwicklung der Kontakt zu anderen gleichaltrigen Kindern. Im Kindergartenalter ist es inzwischen überhaupt kein Thema mehr. Als ich mit dem Thema mal angefangen habe, hieß es: »Kindergarten könne man sich noch vorstellen, aber Schule [...]«. Aber damals gab es hier auch in Spandau einen großen Sonderkindergarten für körperbehinderte Kinder und die meisten Sonderschulen hatten eigene Vorklassen. Ich denke, das ist im Kindergartenalter überwunden und in der Grundschule geht es noch und ich sage in der Sekundarstufe ist es nur vertretbar, wenn diese Kinder denselben Schulweg, dieselben Entfernungen haben wie Nachbar- oder Geschwisterkinder und nicht irgendwo hinfahren müssen. Das finde ich total falsch bis heute.

Und was sind aus deiner Sicht die größten Herausforderungen für den Bereich integrative Pädagogik? Sowohl aus deiner persönlichen Sicht als auch allgemein.

**Kooperation als
Herausforderung**

Dass LehrerInnen wirklich Kooperation lernen müssen. LehrerInnen müssen kooperationsfähig werden. Die allermeisten LehrerInnen sind nicht beruflich für Kooperation sozialisiert. Man kann manchmal auch den Verdacht haben, dass Leute sich für diesen Beruf entscheiden, weil sie denken, dann habe ich nicht so

viel Auseinandersetzungen mit anderen im selben Ausbildungsniveau. Ich habe nun wirklich viele Schulen beraten. Ich kann verallgemeinern: Da, wo es gut geht, da gelingt die Kooperation. Und da, wo es immer wieder knirscht, wird dies meistens an den Kindern festgemacht. Die Kinder müssen raus. Aber wenn man genau hinschaut, dann sind es Rivalitäten zwischen den LehrerInnen. Dann kriegen die das nicht hin, dass es verbindliche Absprachen gibt.

Ein positives Beispiel ist eine der Preisträgerschulen für den Jakob-Muth-Preis. Die Gemeinschaftsgrundschule Wolperath-Schönau. Das Kollegium hat gemeinsam die Entscheidung getroffen, sie sind täglich von 7.30 Uhr bis 16.30 Uhr alle in der Schule. Und in der Zeit wird alles an Kooperation organisiert. Aber wenn sie dann um 16.30 Uhr nach Hause gehen, dann haben sie auch Feierabend. Dann haben die LehrerInnen auch am Wochenende nicht noch alles Mögliche für die Schule zu tun. Und daran hakt es immer wieder, auch wenn Kooperationen mit Außenstehenden nötig wären. Es wäre so gut, wenn man für die Kinder, die unbedingt Therapien brauchen, das auch mit der Schule koordinieren könnte. Es wäre gut, wenn die sich einigen könnten, vielleicht mit den Eltern und mit dem Kind selber klären, in welchen Stunden es am sinnvollsten ist, dass die Therapeutin/der Therapeut in die Klasse kommt und nicht das Kind einzeln raus nimmt. Diese Frage der Kooperation ist das Wichtigste.

Wenn du in die Lehrerbildung gehst, das ist meine Empfehlung: Die spezifischen, behinderungsspezifischen Fragen, die sollte man sich in dem Moment aneignen, wo das Kind vor der Tür steht. Jedes Kind mit Down-Syndrom oder jedes Kind mit Autismus ist anders.

Aber die künftigen Lehrerinnen und Lehrer müssen schon während des Studiums das Bewusstsein in die Köpfe kriegen: Ich muss im Team arbeiten und ich muss mich im Team absprechen mit Leuten, die auf demselben Niveau sind. Es geht nicht um Hierarchien. Kooperationsfähigkeit ist die »Gelingensbedingung von Inklusion«, das ist das A und O.

Und gibt es Erkenntnisse aus den letzten Jahrzehnten, auch aus der Zeit der Modellversuche, wo du sagst, dass sollte auf keinen Fall in Vergessenheit geraten? Oft kann man ja jetzt den Eindruck erhalten, Inklusion sei ja jetzt was total Neues. Wir wissen gar nichts. Die Generation von euch ist jetzt auch geschlossen in den Ruhestand gegangen und jetzt stehen alle so da und denken, was machen wir jetzt.

Naja, ich denke, wenn man die Anfänge vergleicht mit jetzt, dann ist der eine fundamentale Unterschied, dass diejenigen, die damit angefangen haben, das ja auch selber alle machen wollten, zum großen Teil aus einem inneren Engagement. Wenn an einer Schule die Frage war, welcher Lehrer/welche Lehrerin macht das, zumindest am Anfang, war das ja immer unter dem Vorzeichen der Freiwilligkeit. Zum Beispiel das Fichtenberg-Gymnasium in Berlin-West. Bevor dort Anfang der 80er Jahre die erste blinde Schülerin aufgenommen wurde, wurde im Kollegium

**Best-Practice-
Beispiele**

**Bandbreite
verhindert syndrom-
spezifische Rezepte**

**Teamarbeit
auf Augenhöhe**

**Freiwilligkeit der
beteiligten Lehrkräfte
als Besonderheit der
Modellversuche**

darüber abgestimmt. Die Lehrer, die dann tatsächlich den Unterricht übernommen haben, haben es doch freiwillig gemacht. Wenn Vertretungsunterricht anstand und es hätte jemand in die Klasse gemusst, der nicht dafür gestimmt hat, dann musste die Mutter früh um 8.00 Uhr telefonisch erreichbar sein um ihre Tochter nach Hause zu holen; dies zu einer Zeit, als es noch kein Handy gab. Also diese Freiwilligkeit betraf ja dann doch eine Minderheit von LehrerInnen. Bei Inklusion ist im Vergleich dazu der fundamentale Unterschied, dass die Institution sich darauf vorbereiten muss und dass alle gefragt sind und keiner Nein sagen kann, sondern da kommt zum Beispiel ein Mädchen nach zwei Jahren Krankenhausaufenthalt wieder in die Schule. Da darf niemand Nein sagen. Und dann müsste allen LehrerInnen bewusst sein, ist vielen aber glaube ich leider nicht: In Deutschland gilt das Grundgesetz. Die Gesetze gelten, die von Bundesrat und Bundestag verabschiedet wurden. Dann müssen sie das machen, auch wenn sie es nicht wollen. Es gibt ja auch LehrerInnen, die den nichtbehinderten Kindern nicht gut tun. Also dieses grundsätzlich Andere, dass es nicht mehr freiwillig ist und es in die Breite geht. Dann müssen sich auch diejenigen mit dem Thema beschäftigen, die sich vor 30 Jahren nicht damit beschäftigt hätten. Das ist der fundamentale Unterschied. Und ich glaube, dass das nun aus heutiger Sicht auch wichtig ist, wenn diejenigen, die heute dran sind, so wie du, das ab und zu mal reflektieren, wie das wohl so war vor 30 Jahren. Aber da muss man sich auch nicht mehr lange aufhalten. Also es ist auch selbstverständlich, dass die Leute heute in den Gaststätten und in den Hörsälen nicht mehr rauchen. Sowie in einem Esslokal nicht mehr geraucht werden darf, dürfte auch kein Lehrer/keine Lehrerin mehr sagen: »Nee, das Kind mit Behinderung unterrichte ich nicht.«

Ich habe auf der anderen Seite immer mal den Eindruck, dass wir mit den Modellversuchen gerade was Integration von SchülerInnen mit Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung angeht, eigentlich schon mal ein Stück weiter waren als wir es heute sind und das sozusagen viele von den Erkenntnissen von damals auch dann wiederum in Vergessenheit geraten und daher rührte so ein bisschen die Frage.

Modellversuche in der Sekundarstufe

Renate Laurien hatte ja durchgesetzt, dass gegen den Willen des Kollegiums die Uckermark-Grundschule Kinder mit geistiger Behinderung nicht aufnehmen durfte. Und dann musste es noch mal ein extra Modellversuch sein. Dann war die Frage: Übergang Sekundarstufe I, der Fall Jenny Lau wurde Ende der 80er Jahre in West-Berlin bedeutsam. Wegen der Diagnose Down-Syndrom hatte sie den Stempel »Geistige Behinderung« und durfte nach der 6. Klasse in der Fläming-Grundschule nicht weiter in die Gesamtschule gehen. Es ist dann der (West-)Berlin-weite Modellversuch erfunden worden »Integration von Kindern mit geistiger Behinderung in der Sekundarstufe I«. Und da haben engagierte GrundschullehrerInnen auch immer rechtzeitig dafür gesorgt, dass sie für den Übergang in die Sekundarstufe I eine weiterführende allgemeine Schule gefunden haben. Das war jetzt nicht mehr nur die eine Schule, die Kinder aufnimmt, die als geistig behindert bezeichnet wurden.

Das war zum Beispiel die Sophie-Scholl-Schule oder Bettina-von-Arnim-Schule in Reinickendorf usw. Es gab schon einige, es war unter einem großen Mantel, Schulversuch, aber es waren faktisch dann immer nur einzelne Kinder mit einer geistigen Behinderung, die vorher in einer Grundschule auch integriert waren. Und das hat eigentlich immer nur dann funktioniert, wenn GrundschulkollegInnen mit SekundarstufenkollegInnen zusammengearbeitet haben.

Ja, aber ich glaube dieses Engagement aus einem Bewusstsein, sich an einer Reform zu beteiligen, auch von unten und vielleicht gegen die Obrigkeiten, das ist jetzt nicht mehr da. Meiner Einschätzung nach wird es jetzt so wahrgenommen, dass es von oben verordnet worden ist. Die UN hat uns etwas übergestülpt. Dann wird noch infrage gestellt, ob das überhaupt ein Gesetz ist und dann wehrt man sich dagegen. Ich glaube, das ist immer wieder die Frage nach dem halb vollen oder halb leeren Glas. Also mir geht es so, dass ich in der letzten Zeit häufiger bei Veranstaltungen zu dem Thema war, wo ich mich freue, wie viele junge Leute dabei sind. Ich meine, die Alten sterben sowieso aus oder sind pensioniert und gehen nicht mit zu solchen Veranstaltungen. Aber es gibt eine ganze Menge deiner Generation, die sich da auch engagieren. Bestimmt noch nicht genug, bestimmt noch nicht die Mehrheit. Aber es hat mal jemand gesagt: Schulen würden noch schwerer zu reformieren sein als die katholische Kirche. So reformfreudig ist das deutsche Schulwesen nicht, also das ist auch ein großer Unterschied zu Italien. Da es ist ja suspekt, wenn sich drei Jahre mal nichts geändert hat.

Graswurzelbewegungen vs. Reform von oben

Und was würdest du sagen, waren die wichtigsten Erkenntnisse aus diesen 30 Jahren oder 40 Jahren, die du in dem Bereich jetzt gearbeitet hast?

Also ich sag mal, ich freue mich immer und orientiere mich daran, wenn ich positive Entwicklungen sehe, das sind meist einzelne Kinder. Eine der allerersten, Silke Hecker, sie ist jetzt eine 40 Jahre alte Frau mit einer schweren spastischen Behinderung, die in Kreuzberg in einem Wohnprojekt völlig autonom lebt. Dass sie in die Regelschule gehen konnte, das ist das Ergebnis meiner Arbeit. Damit Menschen auch mit einer Behinderung ein selbstbestimmtes Leben führen können, müssen sie das in der Schule lernen. Eigene Erfahrungen von nicht stattfindender Aussonderung müssen als etwas Positives erlebt werden. In diesem Bereich ist es nur möglich, indem man es macht. Es geht nicht anders und auch wenn am Anfang vielleicht eine gewisse Skepsis da ist und wenn man am Anfang nicht so richtig weiß, wie es alles so gehen soll, aber das ist in meinen Augen der einzig richtige Weg. Nicht mehr und nicht weniger.

Abbau von Ängsten durch Erfahrungen

Ich überlege mir manchmal zum Beispiel meine ersten eigenen Erfahrungen, ich bin da als Siebenjährige in der Schweiz in eine Klasse gekommen, wo ich keinen Menschen verstanden habe. Zu diesem Dialekt kann ich bis heute perfekt umschalten, kein Problem. Der damalige Lehrer hat die SchülerInnen immer beauftragt, mir in der Pause ein paar Wörter beizubringen und Anfang der Stunde musste ich das dann sagen. In dem Dorf, wo ich da war, waren zur selben Zeit bestimmt etwa

**Eigene Integrations-
erfahrungen**

20 deutsche Kinder verschickt. Das war damals so eine Maßnahme vom Roten Kreuz. Später mit meinem beruflichen Engagement habe ich gedacht: Wenn sie diese 20 Kinder erst mal in eine extra Klasse gesteckt hätten, nee nee, die sind auf die ganze Schule verteilt worden. Also ich weiß nicht, wie man die Absonderung der Kinder von all den Alltagserfahrungen, die Vorbilder der Anderen, wie man das theoretisch rechtfertigen soll.

Ängste der Erwachsenen

Wie man dann damit umgeht, wie man sich dem langsam annähert, wie man auch die Ängste der Erwachsenen, die damit noch nie zu tun hatten, wie man die abbaut, das ist das große Thema. Meine letzten Veröffentlichungen waren gerade Beiträge für den RAABE-Verlag zum Thema Epilepsie, Kinder mit Epilepsie. Dafür habe ich mich auch mit Jugendlichen unterhalten, die mit dieser Krankheit in der Regine Hildebrandt Schule sind. Gerade diese Diagnose führt ja sehr, sehr oft dazu, dass die beteiligten Erwachsenen so viel Angst haben, dass sie die Kinder in der Regelschule nicht aufnehmen. Aber auch diese Kinder, auch wenn sie während der Unterrichtszeit immer wieder einen Anfall haben, gehören die in die Regelschule. Der eine Jugendliche, den ich in der Regine-Hildebrandt-Gesamtschule interviewt habe, der hat gesagt: »Das Wichtigste waren die Mitschüler, die hatten weniger Angst vor meinen Anfällen als die Lehrer.« Der Jugendliche ist jetzt in der 9. Klasse, von der 7. Klasse an hatten die Mitschüler die Handynummer seiner Mutter und haben dann auch versucht zu erreichen, dass die LehrerInnen nicht immer sofort den Notarzt und Helikopter gerufen haben. Für ihn war es immer das schlimmste, wenn er dann plötzlich im Krankenhaus wieder wach wurde. Also diese Ängste abbauen durch Erfahrung auch bei LehrerInnen, das ist auch was Wichtiges.

Und du hast gesagt, mit den theoretischen Grundlagen hast du dich dann zwangsweise beschäftigt. Gibt es aber da etwas, was du als besonders relevant oder wichtig erachtest oder als interessant?

Theoretische Grundlagen

Also ich habe gerne die Texte von Jakob Muth gelesen, aber die sind auch eher praxisbezogen. Ich habe mich auch durch Texte von Georg Feuser und Wolfgang Jantzen mehr oder weniger gequält, aber wirklich beeinflusst haben die mich nicht. Nee. Ich will das nicht abwerten. Gerade die empirischen Erhebungen, vor allem auch der Umgang mit den ganzen Statistiken wie Ulf das macht oder wie jetzt Klaus Klemm das macht, das finde ich sehr, sehr wichtig. Und ich bin sehr froh, dass sie das machen. Und ich glaube, das ist für die politische Argumentation auch wichtig. Aber das alleine bewirkt nicht, dass LehrerInnen ihre Ängste vor Verschiedenheit abbauen und bringt LehrerInnen nicht dazu, wirklich zu kooperieren.

Verhaltensauffällige Kinder

Ich habe ja auch drei Jahre lang wissenschaftliche Begleitung gemacht in den deutschsprachigen Schulen in Südtirol. Speziell mit dem Auftrag etwas dazu zu entwickeln, wie Lehrerinnen und Lehrer ihre eigenen Ängste gerade vor verhaltensauffälligen Kindern abbauen können. Also in Südtirol ist das auch das größte Problem: Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten. Und da immer wieder die Feststellung, die LehrerInnen müssen mit ihren eigenen Ängsten umgehen, die LehrerInnen müssen

in den Klassen kooperieren, nur das alleine. Und da nutzt ihnen keine Theorie. Sie müssen mit sich selbst umgehen, wir müssen dann vielleicht erkunden, woher sie auch ihre eigenen Ängste haben. Da hatte ich auch – das war noch eine wichtige Begegnung – eine Kollegin aus Großbritannien, Gerda Hanko, die müsste man eigentlich auch noch erwähnen. Sie ist eine Frau, die nach dem Krieg als Deutsche nach England gegangen ist und sich mit diesem ganzen Thema in England sehr beschäftigt hat, sie hat auch ein sehr gutes Buch zum Thema »Verhaltensauffällige Kinder in Regelschulen« geschrieben, welches dann auch ins Deutsche übersetzt wurde. Ich muss sagen, was mich beeindruckt hat, waren Bücher, die deutlich gemacht haben, wie also von den verschiedenen Ebenen her dieser selektive Charakter von Schule verringert werden kann.

Und die empirischen Forschungen hast du schon angesprochen. Gibt es da welche, wo du sagen würdest, die waren besonders wichtig?

Also was ich selber gemacht habe oder was ich von anderen wichtig finde?

Sowohl als auch.

Ja, also ich sag mal, was ich selber gemacht habe. Fünf Jahre waren es in Brandenburg von 1992 bis 1996. Parallel zu den Strukturveränderungen haben wir Lehrerfortbildungen und Schulberatungen gemacht und das dokumentiert, kann man nachlesen in dem Buch *Behinderte sind doch Kinder wie wir*. Und ich glaube, dass wir da ein gutes Team waren, Ulf Preuss-Lausitz, Peter Heyer und ich. Dies fand ich gut, ja. Meine eigene klitzekleine Untersuchung 1991/92 über die Verteilung der Kinder mit Behinderung im Bezirk Spandau. Da ist rausgekommen, dass es von den strukturellen Bedingungen in den Schulen abhängig war, wie viele Kinder mit Sprachbehinderung oder wie viele Kinder mit Lernbehinderung es plötzlich gab. Damals sind nämlich Kinder mit solchen Zuschreibungen zu Gruppen zusammengefasst worden und dann in einem Schulgebäude untergebracht worden, wo gerade ein Klassenraum frei war. Am Anfang des Schuljahres waren es nur fünf Kinder, nach einem halben Jahr dann aber 15.

**Forschung in
Brandenburg**

Wenn ich mich richtig erinnere, sind in den Anfangsjahren empirische Untersuchungen immer im Zusammenhang mit Schulversuchen gemacht worden. Zum Beispiel Helga Deppe-Wolfinger hatte in Frankfurt was gemacht. Das waren aber die Rahmenbedingungen einer Schule in Trägerschaft der Evangelischen Kirche, eine Privatschule. Oder die empirischen Untersuchungen von Hans Wocken und Andreas Hinz in Hamburg, die Ergebnisse fand ich auch sehr wichtig. Und wenn man jetzt schaut, was dann wieder politisch daraus gemacht wurde: Man hat Schulversuchsklassen eingerichtet in sozialen Brennpunkten und dann rausgekriegt, dass die SchülerInnen in diesen Schulen immer noch schlechtere Ergebnisse haben als in den Edelschulen. Und so einen ähnlichen falschen Ansatz macht man ja momentan in Brandenburg mit den Pilotschulen, was von Potsdam aus empirisch

**Wichtige empirische
Untersuchungen**

erhoben werden soll. Das sehe ich auch als ganz fragwürdig an. Die Untersuchung von Hans Wocken finde ich sehr interessant, womit er nachgewiesen hat: Je früher die Kinder in die Lernbehindertenschule kommen und je länger sie da sind, umso schlechter sind die Ergebnisse. Das finde ich schon interessant. Aber ich frage mich, wem nutzt das? Das könnte für die politische Diskussion nutzen, wenn es wirklich wahrgenommen wird. Auch das, was Andreas Hinz und Ines Boban machen im Zusammenhang mit Zukunftskonferenzen, finde ich auch sehr wichtig.

Und was sind aus deiner Sicht die interessantesten Streitpunkte in der Community gewesen oder sind sie auch immer noch?

Ich denke der Streitpunkt Schulversuche ja oder nein.

Also ob man sich überhaupt auf Schulversuche einlassen sollte?

**Schulversuche
und mit ihnen
verbundene
Schwierigkeiten**

Ja. Ich sag noch mal so: Wenn ein Schulversuch angesetzt wird, mit der eindeutigen Zielstellung, wir wollen rauskriegen, welche Bedingungen geschaffen werden müssen, um das dann wirklich zu verbreitern. Wenn parallel dazu Fortbildungen geschaffen werden, Möglichkeiten damit andere reinkommen, damit sich das wirklich verbreitert. Dann ist das okay. Was zum Beispiel weitestgehend so war bei dem Ansatz des Schulversuches der Zusammenlegung der Körperbehindertenschule und der Gesamtschule in Birkenwerder. Diese Schule ist jetzt eindeutig eine normale Gesamtschule mit dem Schwerpunkt Integration von körperbehinderten Jugendlichen. Aber es gibt auch Kinder mit Lernschwierigkeiten oder Verhaltensauffälligkeiten. Aber wenn diese politische Absicht nicht da ist, und das muss eine politische Setzung sein mit dem Ziel der allgemeinen Umsetzung, dann sollte man sich nicht daran beteiligen.

Und die Bezüge zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik oder auch anderen Forschungsgebieten wie Gender Studies, Disability Studies, welche Bezüge siehst du da und welche Probleme gibt es da bei Auf- oder Herausforderungen in der Zusammenarbeit?

Also das ist ein Thema mit dem ich mich faktisch nicht beschäftigt habe, muss ich ganz klar sagen. Also vor allem die Zeit, als ich noch an der PH war und sicherlich auch in der Beratung tätig war, war mein eigener Schwerpunkt im Bereich Didaktik der Sekundarstufe I Allgemeine Pädagogik und Schulstrukturen. Eine Zeit lang habe ich sehr gut mit der Psychologin Christine Holzkamp zusammengearbeitet. Da haben wir gemeinsame Lehrveranstaltungen gemacht, wo dann auch Fragestellungen von Ausgrenzung, Nachteile für Kinder aus verschiedenen Perspektiven bearbeitet wurden. Disability Studies, Gender Studies, die Entwicklung ist ja auch noch nicht all zu alt und man bedenke, ich bin seit 2006 in Pension.

Ja, ich meinte aber auch so Fragen von geschlechterspezifischer Pädagogik.

Ja, die Frage Jungen/Mädchen, geschlechtsspezifische Fragestellungen, da überhaupt einen Blick drauf zu haben, das zu beachten, das hatte ich immer. Ohne das Wort Gender Studies. Da gab es bei einer der allerersten Integrationsforschertagungen mal ein Eklat zwischen Hans Wocken und mir. Bei den allerersten empirischen Untersuchungen, die er gemacht hat in Hamburg, da hat er nicht einmal bei der Erhebung geschaut, ob das Jungen oder Mädchen sind. Ausgewertet wurden immer nur Schüler. Die Tatsache, dass es in den meisten Integrationsklassen bis heute üblich ist, dass die Kinder mit Behinderung eher Jungen sind und die Kinder, die dann die Hilfestellung geben, eher Mädchen, das war überhaupt nicht im Bewusstsein. Und da habe ich mal vor versammelter Mannschaft gefragt, wie das denn aussieht und ob das keine Bedeutung hat? Wir haben uns ein bisschen gestritten. Hans Wocken hat mir hinterher einen Brief geschrieben und geschworen, er würde sich verbessern, bei den bisherigen Untersuchungen könnte er aber leider nichts machen, weil das Geschlecht nicht erhoben worden sei. Er hat kurz danach eine eigene Untersuchung gemacht zu dem Thema »Abwehrverhalten und Vorurteile gegenüber Kindern mit Behinderung«. Ich weiß nicht, ob du das mal gesehen hast. Dazu hat er den SchülerInnen Zeichnungen gegeben. Die größte Abwehr ist gegenüber Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten festgestellt worden. Aber das ist an einer Abbildung deutlich gemacht, wo ein Junge ein Mädchen mit einer Nadel pickt. Und ein körperbehindertes Kind, das am Stock geht, aber da hat er auch schon in den Abbildungen die Fragestellungen für die SchülerInnen mit geschlechtsspezifischen Fragen verbunden. Das kann man heute auch selber gar nicht mehr glauben, dass es empirische Untersuchungen gegeben hat, wo einfach nur nach den Schülern gefragt wurde und nicht danach, ob es sich um Mädchen oder Jungen handelt. Oder bei einer meiner allerersten Lehrveranstaltung zum Thema Didaktik habe ich mit StudentInnen zusammen Schulbücher analysiert in Bezug auf die Darstellung von Frauen und Männern und Mädchen und Jungen. Ich erinnere mich noch die allerersten Lehrveranstaltungen nach der Wende, da hatte ich dann zum Teil Studenten und Studentinnen, die aus der DDR kamen. Die DDR-StudentInnen haben dann immer gesagt: Nein, das war in den DDR-Büchern alles ganz anders. Also, da gab es auch die berufstätige Mutter und das war einmal eine Traktorfahrerin und einmal eine Straßenbahnfahrerin. Selbst bis in die Mathematikbücher hinein. Wir hatten einmal das Beispiel gefunden, dass immer dann, wenn es ums Kochen von Marmelade ging, dann waren in den Textaufgaben Frauen dran und wenn es um die Finanzierung des neuen Eigenheimes oder Autos ging, dann die Männer. Solche Fragestellungen habe ich auch immer mit aufgegriffen, aber so richtig im Mittelpunkt war es nicht. Aber es war eigentlich auch immer Thema.

**Dimension
Geschlecht****Und wo siehst du zukünftige Aufgaben und Herausforderungen für die Praxis?**

Ja, ich bleibe immer noch dabei, solange wir ein mehrgliedriges Sekundarstufensystem haben, sollte man nicht von Inklusion reden. Und da, wo es möglich wird,

Mehrgliedrigkeit

diese Mehrgliedrigkeit zu überwinden, da müsste man eigentlich alle Energien reinstecken. Ich sehe das jetzt auch in Brandenburg, ich berate da zwei sogenannte Oberschulen. Brandenburg hat ja nur die Zweigliedrigkeit. Aber die Oberschule ist die Schule, wo alle diejenigen sind, die das Gymnasium nicht schaffen. Solange wir diese Struktur haben, ist es auch immer etwas Halbherziges. Das hat dann Auswirkungen in Bezug auf die Leistungsbewertung, das hat Auswirkungen auf das Selbstbild, das die Kinder von sich entwickeln. Es gibt schon einige Gesamtschulen, die wirklich einen richtig guten Ruf haben und wo auch GymnasiastInnen abgelehnt werden müssen. Bettina-von-Arnim ist so eine Schule oder ich denke die Sekundarstufenschulen, die die letzten Jahre den Jakob-Muth-Preis bekommen haben, also jetzt auch in Hamburg. Eine große Gesamtschule, wo wirklich das ganze Spektrum ist und wo auch Eltern gymnasial empfohlener SchülerInnen versuchen, ihre Kinder reinzubekommen.

Unterrichtsgestaltung – hochbegabte SchülerInnen

Und da ist noch eine neue Herausforderung, was bisher zu wenig beachtet wurde, wie man dann Unterricht gestaltet, wo auch die hochbegabigten SchülerInnen Aufgaben bekommen, die ihrem Leistungsniveau entsprechen. Meistens geht das so nebenbei. Viele dieser Schülerinnen und Schüler, die besonders befähigt sind, sind dann auch wirklich ausgezeichnet als TutorInnen, was vorzubereiten. Aber es muss auch Situationen geben, wo diese Schülerinnen und Schüler genau wissen: Das ist jetzt die Aufgabe, die mich herausfordert, das ist meine Zusatzaufgabe. Ich habe im vorigen Jahr mal in einer Klasse hospitiert, wo ein schwer geistig behinderter Schüler einer sehr benachteiligenden nichtdeutschen Familie in der Klasse ist und in derselben Klasse ein wirklich hochintelligentes, mathematisch hochbegabtes Mädchen. Die saß an Mathematikaufgaben, die ich nicht verstanden habe, eine absolute Zusatzaufgabe in der Mathestunde. Sie hat mir dann genau das System erklärt. Sie sagte: Ich habe die Aufgaben, damit ich mich nicht langweile und ich helfe aber auch den anderen und mach auch da mit. Also diese hochbegabigten Schülerinnen und Schüler auch wirklich so in Integrationsklassen im Inklusionsunterricht zu fördern, damit die sich da nicht langweilen, damit die auch ihre Herausforderung bekommen, das sehe ich auch als eine ganz wichtige Aufgabe an. Und ich glaube, das ist bisher wirklich zu wenig beachtet worden.

Und für die Forschung, wo siehst du da zukünftige Aufgaben, Herausforderungen, um die man sich mal dringend kümmern müsste?

Begleitung von Teamarbeit als Aufgabe für die Forschung

Ich komme eigentlich immer wieder zur qualitativen Begleitforschung, um rauszukriegen, woran es hakt, wenn die LehrerInnen nicht miteinander können. Wie die befähigt werden, wie man einsteigen muss, wie man auch eventuell entscheidet, wenn man feststellt, die können nun wirklich nicht miteinander, dass es auch möglich ist, dann Teams zu beenden. Aber das ist wirklich absolut die wichtigste Aufgabe. Und ich denke, dazu sollte es auch Forschungen geben.

Italien: Praxisbeispiele

Klar, ab und zu vielleicht mal, wenn es Klassen gibt in unterschiedlichster Zusammensetzung, dass man sich genau gerade den Leistungsaspekt anschaut. Aber

da muss man dann auch genau hinschauen, wie man damit methodisch umgeht. Dies habe ich auch in Italien gesehen, wie es da fast selbstverständlich ist. Also in Italien ist es so, dass Grundschulen und Sekundarstufenschulen Ringteams aus vier, fünf Schulen bilden, so in einem Einzugsgebiet. Da beraten sich die LehrerInnen jeweils am Anfang des Schuljahres. Von den dreimonatigen langen Sommerferien müssen die LehrerInnen die ersten zwei Wochen der Ferien und die letzten zwei Wochen der Ferien in der Schule sein, die haben nicht drei Monate Ferien. Und die Zeit wird genutzt für die Vorbereitung und die Auswertung. Und dann beraten sie für die verschiedenen Fächer, an welchen Themen sie arbeiten und welche Leistungsvergleiche sie auch am Ende des Schuljahres machen. Und immer Ende des Schuljahres, im Juni, geht eine Abordnung der einen Schule in die nächste Schule. Also viele LehrerInnen sind dann für ein paar Tage nicht in ihrer eigenen Schule, sondern in der nächsten Schule aus diesem Team. Und dann werden die Arbeiten geschrieben, die Leistungskontrollen, auf die sie sich vorher geeinigt haben. Dann schauen sie sich das hinterher gemeinsam an und analysieren, woran es wohl liegt, dass bei den einen die Ergebnisse so besonders gut waren und bei den anderen besonders schlecht. Dies kann an der Klassenzusammensetzung liegen, oder dass ein Lehrer/eine Lehrerin krank war oder an schlechtem Unterricht oder sonst was. Diese Art der qualitativen Forschung und genau hinzuschauen in Bezug auf Leistung, aber mit unmittelbarer Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer, wo dies sicherlich auch irgendein/e Vorgesetzte/r mal anschaut, aber die Schulen selber sind wirklich im viel höheren Grade autonom. Das halte ich für richtig.

Hier jetzt mit den Pilotschulen, ich weiß nicht, ob du mal das Konzept gesehen hast, wie die da wissenschaftliche Begleitung machen, da denken sich die Leute aus der Uni irgendwelche Prüfungsaufgaben aus oder benutzen irgendwelche eingeführten Tests, VERA oder sonst was, gehen damit in die Schulen. StudentInnen sind ausgebildet, vorgebildet, weiß nicht wie gut oder wie schlecht, in die Klassen zu gehen und die Lehrerinnen und Lehrer bekommen keine Rückmeldung. Bei dem ersten Zwischenbericht, dazu habe ich auch noch einmal kritisch nachgefragt. Auf der Internetseite des Bildungsministeriums sind die 83 Schulen aufgelistet, die Pilotschulen im Land Brandenburg sind und da kann also jedes Elternpaar auch sehen, welche Schulen sich daran beteiligen und es gibt auch so eine kurze Erklärung dazu, dass an diesen Schulen besonders erprobt werden soll, wie Kinder gefördert werden, auch, wenn sie Lernschwierigkeiten haben. So, jetzt frag ich dich, wenn du selbst Vater wärst oder jetzt Onkel und du hast ein Kind, wo du merkst, naja, so ganz einfach ist das nicht. Dann versuchst du dein Kind in eine dieser Pilotschulen zu kriegen. Das entwickelt sich eventuell so ähnlich wie bei diesen Modellschulen in Hamburg, die von vornherein die etwas schwierige Klientel hatten. Das kannst du natürlich nicht nachweisen, weil die Zusammensetzung oder die Entscheidungen der umliegenden anderen Schulen überhaupt nicht angeguckt werden. Es guckt auch niemand hin, ob vielleicht nur mal schlicht die SchülerInnen in den Pilotschulen im statistischen Mittel die längeren Schulwege hätten. Das wäre ganz einfach festzustellen. Und die beteiligten LehrerInnen sind

**Pilotschulen und
ihre Schwierigkeiten**

Einbeziehung von LehrerInnen in den Forschungsprozess

eigentlich alle sauer, weil diese Art von empirischer Forschung ihnen letztlich nur Mehrarbeit macht.

Ich kann mich sehr gut erinnern, wie ich als Gesamtschullehrerin sauer war, wenn da die Leute vom Pädagogischen Zentrum waren und dann gefragt haben, wo die Arbeiterkinder sind. Nee also, wenn empirische Forschung, dann auf jeden Fall immer mit der unmittelbaren Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer. Die müssen als Forscherinnen und Forscher einbezogen werden. Mit den LehrerInnen gemeinsam die Fragen entwickeln, wirklich unter Beteiligung und die Lehrerinnen und Lehrer ernst nehmen und auch unmittelbar die Rückmeldung machen, nur so.

Deine Veröffentlichungen hattest du mir ja schon geschickt zum Teil.

Lesbarkeit von Veröffentlichungen

Ich sag mal so, da bin ich jetzt auch wirklich ein bisschen distanziert. Ich habe einen großen Koffer mit Büchern im Keller, wo ich dann irgendwann mal gesagt habe, naja gut, vielleicht brauche ich sie ja doch noch mal. Dann habe ich in meinem Arbeitszimmer auch eine ganze Menge Bücher und jetzt zu deiner Frage habe ich noch einmal geguckt, was war denn da nun so wichtig? Im Moment sind mir die alten Bücher selber gar nicht mehr so sehr wichtig. Das Wichtige war für mich sicherlich auch immer, wenn ich die Chance hatte, mit den Leuten auch tatsächlich in Kontakt zu kommen, Begegnungen vor Ort. Aber dieses Buch *Integrative Schule – Integrativer Unterricht* finde ich sehr wichtig, hat auch eine interessante Geschichte. Es gab bei Rowohlt das sehr bekannte Taschenbuch von Rabenstein *Offene Schule – offener Unterricht*. Kein Wort zum Thema Integration. Kinder mit Behinderung gab es nicht, also Anfang der 90er Jahre. Und da habe ich dem Rowohlt-Verlag geschrieben, sie sollten sich doch auch mal mit dem Thema Integration von Kindern mit Behinderung beschäftigen. Das war Anfang der 90er Jahre, und dann haben die mir postwendend geschrieben: »Na, dann machen sie es doch.« Und dann, in der Zeit als ich selbst noch nicht mit dem Computer umgehen konnte, habe ich mich dann aber rangemacht. Meine Tochter hat mir noch die Zeichnungen dazu gemacht. Das ist auch ganz schnell vergriffen gewesen. Und ich habe an meine eigenen Bücher den Anspruch, man muss sie ohne Fremdwörterbuch lesen kann und man muss auch immer mal wieder reinschauen. Ein/e LehrerIn, der/die auch nach einem anstrengenden Unterrichtsvormittag noch ein bisschen lesen will, muss darin lesen wollen; und es sollte auch immer für die betroffenen Eltern lesbar sein. Und da habe ich auch viele positive Rückmeldungen bekommen. Wenn mir da eine Mutter sagt: »Das Buch liegt bei mir immer auf dem Klo«, dann sage ich: »Okay, genau das«. Da steckt auch viel Arbeit darin. Auch die Übertragung des Buches von Nikola Cuomo *Schwere Behinderung in der Schule* aus dem Italienischen war mir sehr wichtig.

Gibt es noch etwas, was du noch ansprechen willst?

Jakob Muth Preis

Ich bin richtig stolz auf den Jakob-Muth-Schulpreis, den habe ich erfunden. Ich hatte eine Tischvorlage für die damalige Bundesbehindertenbeauftragte, bin dahin

und habe es ihr vorgestellt und da sagte Karin Evers-Meyer: »Ja das machen wir, jetzt müssen wir nur jemanden finden, der das auch finanziert.« Die Bertelsmann-Stiftung ist mit dabei und die Deutsche UNESCO-Kommission. Klar, ich weiß, dass alles was die Bertelsmann-Stiftung an Geld ausgibt, irgendwo auch Geld ist, was als Steuer woanders nicht bezahlt wurde. Aber diesen Preis sehe ich auch als eine ganz wichtige Veröffentlichung an, auch die Filme dazu. Ich hoffe, dass ich noch lange gesund bleibe, um weiter arbeiten zu können.

Das finde ich auch wirklich ganz spannend, dass ganz viele von denen, die jetzt in den Ruhestand gegangen sind, trotzdem eigentlich immer noch genauso oder in vergleichbarem Maße oder mehr bei der Arbeit geblieben sind.

Ich sehe das als ein Privileg unseres Berufes an. Also mir tun die Menschen wirklich ehrlich leid, die in ihrem Beruf so viele Jahre lang engagiert waren, egal in welchem Beruf, und in dem Moment, wo sie ein bestimmtes Alter erreicht haben, heißt es: tschüss, so, keiner interessiert sich mehr. Ich kann mir das rauspicken, was ich machen möchte und das tut mir auch gut.

Die Arbeit von Milani-Comparetti und ihre Bedeutung für die Nicht-Aussonderung behinderter Kinder in Italien und in der Bundesrepublik Deutschland¹

Jutta Schöler

Vorbemerkungen

Im Rahmen der Ringvorlesung »Psychische Entwicklung und Behinderung« an der Freien Universität Berlin im Sommersemester 1986 (Prof. Dr. Martin Hildebrand Nilshon als Initiator) war für den 06.05.1986 ein Vortrag von Prof. Dr. Adreano Milani-Comparetti vorgesehen. Bei dem hier vorliegenden Text handelt es sich um die Überarbeitung des nach Notizen gehaltenen Vortrages.

Zu meinen Motiven, diesen Vortrag zu halten: In meiner eigenen Entwicklung gehört der 1986 überraschend verstorbene Adreano Milani-Comparetti zu den Menschen, die mir Sicherheit gegeben haben. In wenigen, sehr intensiven Gesprächen hat er mir bewusst gemacht, welche falschen Fragen ich immer noch stelle und zugleich hat er mir die Sicherheit gegeben, eigene Wege hier in Berlin zu suchen, um auch für unsere Kinder (ob behindert oder nicht behindert) ein breiteres Spektrum an Normalität zuzulassen.²

Milani-Comparetti hat 1979 in Berlin zum zwanzigjährigen Bestehen des Bundesverbandes für spastisch Gelähmte und andere Körperbehinderte gespro-

¹ Zuerst veröffentlicht in: Schöler, J. (1987). Die Arbeit von Milani-Comparetti und ihre Bedeutung für die Nicht-Aussonderung behinderter Kinder in Italien und in der Bundesrepublik Deutschland. *Behindertenpädagogik*, 26(1), 2–16.

² Neben den von Milani-Comparetti oder über seine Arbeit vorliegenden Veröffentlichungen war mir eine nicht veröffentlichte Examensarbeit von Eckhard Jäger eine wichtige Grundlage für diese Ausarbeitung. Eckhard Jäger hat 1985 das erste Staatsexamen im Fachbereich Sonderpädagogik in Tübingen abgeschlossen mit der Arbeit: »Die Methode der Früherkennung und Prävention körperbehinderter Kinder von Prof. Milani-Comparetti«. Er hatte für diese Arbeit von Milani-Comparetti die englisch- und italienischsprachigen Veröffentlichungen zur Verfügung gestellt bekommen, die Milani-Comparetti als die wesentlichsten ansah (siehe Literaturliste). Milani-Comparetti arbeitete in enger Kooperation mit dem Psychologen Roser und den Medizinerinnen Gidoni und Fantini; auch seine Veröffentlichungen sind meistens das Ergebnis dieser Kooperation. In dem Vortrag spreche ich nur von Milani-Comparetti. Er ist gestorben; die Kolleginnen und Kollegen werden die gemeinsame Arbeit weiterführen.

chen und seine Entwicklung weg von aussonderndem und hin zu integrativem Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung dargestellt:

Ich selbst hatte 1958 damit begonnen, mich mit den Behinderten zu beschäftigen und habe an dem Aufbau und der Gestaltung der ersten Einrichtungen in Florenz mitgearbeitet. Diese Einrichtungen hatten ihren Erfolg in den sechziger Jahren. Im Jahre 1958 wurde ich Direktor des Centro di Educazione Motoria »Anna Torrigiani« in Florenz. Dieses war eine Tages- und Heiminstitution für die Rehabilitation von CP-Kindern.

Es ist unmöglich, hier einen vollständigen Bericht unserer Aktivitäten während der ersten zehn Jahre zu geben. Während dieser Zeit wurden viele neue Hilfsmaßnahmen und Spezialschulen geschaffen sowie Schulungskurse für Sonderlehrer und Therapeuten; all dies wurde ausgeführt mit der Überzeugung, dass dies das Beste war, was wir für die Kinder tun können.

Dies basierte auf der überkommenen Illusion, dass eine Behandlung zuerst die Behinderung vermindern müsste, so dass dann später ein normales Leben möglich würde. Dagegen möchte ich jetzt betonen, dass Rehabilitation mit dem Einbeziehen in das normale Leben beginnt und ohne dies zum Scheitern verurteilt ist. Die Aussonderung ist in sich selbst eine Behinderung. Ich meine nicht unbedingt körperliche Einschließung, sondern die subtile Art von Aussonderung, die heimlich in so mannigfacher Weise die diagnostische Prozedur bildet, wie man den Eltern die Behandlung ihres Babys erklärt oder die Wahl einer Behandlungsmethode begründet. Das ganze Leben eines Behinderten kann in solcher Weise durch Behandlung bestimmt werden, dass es unausweichlich zur Aussonderung hinführt. Von allen neugeborenen Kindern ist es das behinderte, dem es passieren kann, dass es seine Mutter wochenlang nicht sieht, obwohl es eigentlich mehr menschlichen Kontakt benötigt. Es kann sein, dass es, weil es ja in der Säuglingsklinik bleiben muss, weniger menschlichen Kontakt bekommt, als das schon glückliche normale Baby. Es wird dann medizinische Behandlung erfahren, manchmal isoliert von seiner Familie im Krankenhaus und in Behandlungszentren. Es wird zum Zwecke der Behandlung aus seinem Leben herausgegriffen und wird seine Laufbahn in speziellen Behandlungszentren und Sonderschulen fortsetzen. Dieses Kind wird immer das nie erreichbare Ziel verfolgen, so normal zu werden, dass es endlich in die Gesellschaft integriert werden kann. All das macht das Kind zu einem »Behinderten« an Stelle eines Menschen, der eine Behinderung hat, macht ihn zu einem andersartigen und besonderen Menschen, setzt ihn außerhalb der Gemeinschaft und bereitet so seine endgültige Zurückweisung aus der Gesellschaft vor. Wenn endlich die langerwartete Integration möglich erscheint, ist das Kind älter und die Barrieren sind viel schwieriger zu überschreiten, und die Gesellschaft macht das Versagen akzeptabel, indem sie goldene Käfige bereitstellt. Wir brauchten in Florenz zehn Jahre um zu verstehen, dass dieser Ansatz eine Illusion war, um zu erkennen, dass die Sozialisation des Behinderten nicht ein Ziel für die Zukunft, sondern ein Mittel für die Rehabilitation selbst ist« (Milani-Comparetti, 1980, S.137f.).

Grundforderungen

In der Zeit von 1979 bis 1982 wurden für schwerer behinderte Kinder akzeptable Betreuungsmöglichkeiten außerhalb des Zentrums gefunden. Danach war die berufliche Tätigkeit von Milani-Comparetti und seinen MitarbeiterInnen (Ich schreibe MitarbeiterInnen, GeburtshelferInnen, wenn ich deutlich machen will, dass es sich bei den Personen um Männer und Frauen handelt.) geprägt durch die Zweiteilung: einerseits Basismediziner in einem Ambulatorium als zuständige Kinderärzte – mit dem vorrangigen Ziel der Suche nach Normalität und auf der anderen Seite (dennoch) das möglichst frühzeitige Erkennen von Störungen innerhalb der psychomotorischen Entwicklung und die daraus folgende Beschäftigung mit dem Kind und seinen Bezugspersonen.

Milani hat sich – gemeinsam mit GeburtshelferInnen sehr intensiv mit der Entwicklung der kindlichen Motorik beschäftigt. Er sprach von der »Sprache der Motorik«, die sich von der 10. bis zur 20. Schwangerschaftswoche entwickelt. Aus diesen Beobachtungen konnte er ableiten, dass Bewegungsmuster, die aufgrund von Störungen im Zentralnervensystem bisher als pathologisch bezeichnet wurden, in frühen Phasen der menschlichen Entwicklung durchaus funktional waren. Beim spastisch behinderten Kind fehlen Bewegungsmuster. Es konnten keine funktionalen Alternativen aufgebaut werden.

Aus Milanis theoretischen Arbeiten zur Früherkennung von Körperbehinderungen folgen vier Forderungen für die Praxis von MedizinerInnen, TherapeutInnen und PädagogInnen:

1. den Dialog mit dem Kind aufnehmen
2. die drei Dimensionen der Beziehungen jedes Kindes respektieren
3. die Eltern als die eigentlichen Experten ihrer Kinder ernstnehmen
4. die Normalität der Kinder fördern

Zu 1: Den Dialog mit dem Kind aufnehmen!

Milani nahm die Kinder so ernst, dass er sie nicht in eine Testsituation brachte. Er sagte zum Beispiel: »Früher wurden Sprungbereitschaftsreaktionen vom Untersucher ausgelöst; heute sieht man am Sitzen, dass die Sprungbereitschaftsreaktion vorhanden ist.« Während Milani sich mit den Eltern unterhielt, nahm er mit dem Kind langsam durch Schnalzgeräusche, Mimik oder Gestik die Kommunikation auf. Er vertrat den Standpunkt, es sei Aufgabe des Untersuchers, als Spezialist die »vorschlagende Identität« des Kindes zu erkennen. Es ist nicht der Erwachsene, der die Vorschläge macht und das Kind hat irgendwie zu reagieren, sondern: Der Erwachsene muss auf die Vorschläge des Kindes reagieren und mit ihm in einen Dialog treten. Dazu gehört, dass immer gegenseitige Mitteilungen ermöglicht werden müssen.

»Unsere Aufmerksamkeit ist also nicht so sehr auf das Studium der Antworten als auf das Studium der Vorschläge zu lenken, und das bedeutet, die reizgebende Arbeitsweise

zu verlassen. Reize gibt man Versuchstieren, aber nicht Kindern; denn die reflexen Mechanismen und Antworten sind gerade die Negation der Botschaft, die wir erhörchen, und der Mitteilung, die wir fördern, und des Dialogs, den wir beginnen wollen. Reiz und Antwort erschöpfen sich gegenseitig und schließen einen Kreis, der zweidimensional bleibt und die dritte Dimension der Entwicklung und des Schöpferischen ausschließt« (Wunder & Sierck, 1982, S. 82).

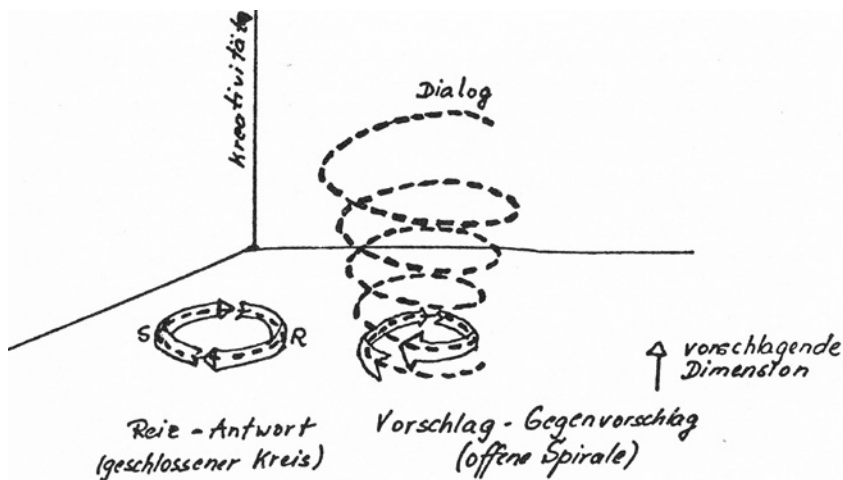


Abbildung 1 (Wunder & Sierck, 1982, S.82)

Zu 2: Die drei Dimensionen der Beziehungen jedes Kindes respektieren!

1. Ganzheitlichkeit seiner Person
2. Zugehörigkeit des Kindes zur Außenwelt
3. Entwicklung, die seine Zukunft betrifft

Im Gespräch mit Milani berichtete ich von einem Jungen mit einer spastischen Behinderung in den Armen und den Beinen, der mit etwa zehn Jahren zum ersten Mal in seinem Leben allein schaukelte und dabei offensichtlich glücklich war.³

Der Körperbehindertenpädagoge, der dem Gespräch zugehört hatte, griff das Beispiel auf: Beim Schaukeln lernen diese Kinder völlig falsche Bewegungsmuster. Wenn die nicht rechtzeitig vermieden werden, ist es für immer zu spät. Das Kind kann einen Rundrücken kriegen und die Hand ganz verkümmern.

Milanis Antwort: »Wie gut, dass das Kind endlich einmal das angenehme Gefühl hatte zu schaukeln.«

³ Das Gespräch, das ich am 6.3.1982 gemeinsam mit zwei Studentinnen aus Berlin und einem Sonderpädagogik-Studenten aus Reutlingen mit Milani-Comparetti führte, wurde auf Tonband aufgenommen. Anhand des Tonbandmitschnittes fasse ich den Inhalt zusammen. Wo die Aussagen wörtlich wiedergegeben werden, ist dies entsprechend gekennzeichnet.

»Es gibt keine falschen Bewegungsmuster: Wenn wir isoliert die Haltung des angewinkelten Armes bei diesem Kind sehen und erschrecken vor der uns verkrampft erscheinenden Haltung, dann können wir überhaupt nicht wahrnehmen, dass das Kind im gleichen Moment eventuell die Beine anhebt, um nicht im Schwung auf dem Boden anzustoßen.«

»Für die Haltung des Armes gibt es Alternativen. Es gibt gute und schlechte Alternativen. Aufgabe der Therapeutin in einer solchen Situation wäre, dem Kind die guten Alternativen zu zeigen.«

Wir müssen die ganzheitliche Dimension der Person des Kindes beachten: Arme und Füße zugleich sehen, den Dialog aufnehmen und an den Augen, dem Lachen oder der Mimik erkennen, dass es Spaß macht.

»Für ein Kind ist es schlimmer, nicht schaukeln zu dürfen als keinen Arm zu haben.«

Zur Außenwelt eines normalen Kindes gehört es, auf einen Spielplatz zu gehen und zu schaukeln. Dort trifft es andere Kinder, knüpft Beziehungen. Aber stellen Sie sich bitte vor, was es für das Kind, seine Eltern oder die Erzieherin im Kindergarten bedeutet, wenn es ihm wegen angeblich pathologischer Armhaltung verboten wird zu schaukeln.

Der Körperbehindertensonderpädagoge entgegnete Milani, es sei doch möglich, dass das Kind sich verkrampft oder von der Schaukel fällt.

Milanis Antwort: »Wenn Erwachsene diese Angst haben, und zugleich erkennen, dass das Kind schaukeln will, dann müssen wir uns eine Schaukel einfallen lassen, aus der das Kind nicht herausfallen kann oder es in der Schaukel anschnallen. Unserer Erwachsenenängste wegen einem Kind all die Erfahrung nehmen, die es beim Schaukeln machen kann, bedeutet, seine Entwicklung hemmen.«

Bei der Vorbereitung dieses Vortrages ist mir erst bewusst geworden, dass Milani meinen Gesprächsbeitrag aufgenommen hatte, um die folgende Textstelle deutlich zu machen:

»Um besser zu verstehen, was Gewalt gegen das Kind ist, muss man versuchen, seine Bedürfnisse zu analysieren. Um dies zu vereinfachen, könnte man von der Unterscheidung der drei interaktiven (zueinander in Beziehung stehenden) Dimensionen ausgehen, in denen es lebt:

1. die ganzheitliche Dimension seiner Person,
2. die Dimension seiner Zugehörigkeit im Verhältnis zur physischen und menschlichen Außenwelt,
3. die Dimension seiner Entwicklung, die seine Zukunft betrifft.

Die traditionelle Medizin, die wir anfechten, und ganz besonders die rehabilitative Medizin, stellte wegen ihrer Kontinuität einen Missbrauch, eine Gewaltaktion dar, weil sie das reale, in diesen drei Dimensionen lebende Individuum zerbricht und stattdessen die Vorstellung eines nichtexistierenden Wesens anbietet. Die Medizin der Vergangenheit ist in der Tat

1. charakterisiert durch fachliche Teilhaftigkeit (ital. settorialità), d.h. sie sieht und behandelt das Kind in der Unterscheidung von gesunden und kranken Teilen,
2. isolierend, denn sie behindert seine sozialen Beziehungen und
3. entwicklungs-feindlich, weil es seine Zukunft nicht einbezieht.

Dies gilt für sogenannte Heilpädagogik, ebenso wie für die Bereiche der Psychologie und der Pädagogik, die dieser die Hand reichen: der mit dem Ausdruck defekt betont charakterisierte Einsatz, der dem Reparaturbedürfnis und dem Erziehungswillen des Erwachsenen gegenüber dem Kinde entgegenkommt, zerstört im allgemeinen die Harmonie im Zusammenspiel der drei genannten Dimensionen mehr als es der Defekt selbst getan hätte. Noch allgemeiner könnte man sagen, dass es typisch für unsere Kultur gewesen ist, die Erziehung des Kindes auf dem Mißtrauen für das Gelingen seiner Zukunft aufzubauen« (Wunder & Sierck, 1982, S. 78f.).

Zu 3: Die Eltern als die eigentlichen Experten ihrer Kinder ernstnehmen!

Wie wichtig für Milani die Eltern als die eigentlichen Experten ihrer Kinder waren, will ich an einem Bericht von Eckhard Jäger über die Visiten im Zentrum Anna Torrichiani deutlich machen:

»Zuerst einmal geht es Milani-Comparetti darum, sich möglichst genaue Vorinformation zum aktuellen Anlass des Besuches und zum bisherigen Lebens- und Leidensweg des Kindes zu verschaffen, noch bevor er mit den Eltern und dem Kind Kontakt aufgenommen hat. [...]

Nach dieser Vorbereitung beginnt die eigentliche Visite. Im Gespräch mit den Eltern geht es nicht so sehr um medizinische Anamnesedaten – [...] Katastrophenmedizin, sondern an erster Stelle steht das konkrete Problem, wie es sich den Eltern jetzt stellt bzw. in der vergangenen Zeit stellte. Ist die Tochter oder der Sohn, um die es ja eigentlich geht, in der Lage, sich irgendwie verständlich zu machen, beschränkt sich das Gespräch natürlich nicht nur auf die Eltern und Prof. Milani-Comparetti. Allein in der Mehrzahl der Fälle spielt sich das Gespräch wirklich nur zwischen den Erwachsenen ab. Dabei vermittelt Prof. Milani-Comparetti durch sein Verhalten den Eltern die Gewissheit, dass sie von ihm absolut und uneingeschränkt ernst genommen werden! Die Position der Eltern ist hier nicht die des Unwissenden (der Arzt weiß alles, die Eltern haben von der Medizin keine Ahnung), nicht die der passiven Empfangenden (der Arzt allein sagt, was die Eltern alles tun müssen) und nicht die der Verurteilten (die Eltern erfahren unerschwerlich eine Schuldzuweisung für die Krankheit des Kindes). Die Gesprächsatmosphäre bestärkt die Eltern ganz automatisch in ihrem Gefühl, zusammen mit ihrem Kind die Hauptakteure der Bahnung von Normalität zu sein. Die Gewissheit der Eltern, selbst mitwirken zu können bei der Aufgabe, dem Kind alle Möglichkeiten zu geben, mit seiner Behinderung zurechtzukommen und sein Leben so gut es geht selbstständig zu gestalten, ist eine zentrale Voraussetzung bzw. bereits der erste Schritt in Richtung der Normalität. Die Eltern werden dadurch viel aktiver, sie zeigen viel mehr Einfallsreichtum, was die Lösung irgendwelcher konkreten Probleme des Alltags angeht; einfach dadurch, dass sie sich verantwortlich fühlen für das Wohlergehen ihres Kindes. Diese Gleichwertigkeit der Gesprächspartner im Beratungsgespräch, das gemeinsame Suchen einer Lösung des Problems negiert natürlich nicht die höhere medizinische Sachkenntnis von Prof. Milani-Comparetti. Aber dieser Unterschied innerhalb der Fachkompetenz wird hier nicht missbraucht für ein unbegründetes und auf jeden Fall unangebrachtes Positionsgefälle zwischen Arzt und »Patient«. Milani-Comparetti versteckt sich nicht hinter seiner neuropsychiatrischen Kompetenz. [...]

Er erklärt z. B. den Eltern, warum diese oder jene Bewegungsweise für die motorische Entwicklung des Kindes sinnvoll ist oder weshalb auf bestimmte Punkte beim

Sitzen oder Liegen geachtet werden sollte etc. Die Eltern ihrerseits haben vielleicht gegen den einen oder anderen Vorschlag irgendwelche Bedenken einzuwenden. Schließlich wird das gemeinsame Beraten zu irgendeiner Lösung führen, die einerseits vom klinischen Gesichtspunkt aus betrachtet, die Verbesserung der Lage des Kindes verspricht und die andererseits von den Eltern akzeptiert werden kann und daher auch in die Tat umgesetzt wird. [...]

Sollen die Eltern die Verantwortung für das Wohlergehen ihres eigenen Kindes wieder selbst in die Hand nehmen, ist es unumgänglich, sie über die tatsächliche Situation ihres Kindes in Kenntnis zu setzen. Genau hier sind wir aber am >Nerv< des Umgangs mit den Eltern anbelangt: >tausend Dinge sehen, aber nur ein Ding sagen< soll nicht als Verharmlosung der Realität verstanden werden. Den Eltern die volle Wahrheit über die Situation ihres Kindes mitzuteilen, bedeutet nicht, dass dies zwangsläufig ohne Respekt vor der psychischen Situation der Eltern geschehen muss, nur weil die Wahrheit in diesem Falle eben sehr hart ist und die Eltern früher oder später mit dem Schmerz konfrontiert werden müssen. Das Leid, welches mit einem behinderten Kind verbunden ist, kann nicht verhindert oder auch nur abgemildert werden; es geht darum, die Eltern darin zu unterstützen, Kräfte zu mobilisieren, um mit diesem Leid leben zu können« (Jäger, 1985, S. 128f.)⁴.

Monika Aly, die längere Zeit mit Milani-Comparetti zusammengearbeitet hatte, hierzu:

»Es ist ein großer Unterschied, ob wir einer Mutter sagen: Ihr Kind wird in absehbarer Zeit sitzen können, sie können dabei das Kind auf diese oder jene Art unterstützen, oder ob wir sagen: Ihr Kind ist schwer- oder schwerstbehindert und wird niemals laufen können« (Aly et al., 1981, S. 29f.).

Zu 4: Die Normalität der Kinder fördern!

Milani-Comparetti hielt es für unerlässlich, der Suche nach den positiven Zeichen den Vorrang zu geben und nicht der Suche nach den Defekten. Er verwies auf die positiven Effekte dieses Vorgehens für die Familie. Für die Entwicklung der Motorik hat Milani-Comparetti nachgewiesen, dass es sich bei den Bewegungsmustern, die bisher als pathologisch bezeichnet wurden, um Reduktionen handelt – Bewegungen, die eventuell in der vorgeburtlichen Phase funktional waren. Wenn das Kind von sich aus keine funktionalen Alternativen zu den fehlenden Bewegungsmustern entwickeln konnte, dann müssen die TherapeutInnen helfen, das vorhandene Positive auszubauen.

⁴ Eine Mutter, die an einer meiner Exkursionen teilgenommen hatte, fuhr mit ihrer schwerbehinderten Tochter zu Milani-Comparetti, da keiner der zahlreichen deutschen Mediziner, die sie zuvor besucht hatte, ihr eine eindeutige Diagnose sagen konnte. Zweierlei hob sie bei ihrem Bericht über die Visite bei Milani-Comparetti hervor: Zum ersten Mal fühlte sie sich als Mutter ernst genommen. Er hatte sich mit ihr darüber unterhalten, wie es ihr während der vergangenen acht Jahre gegangen war. Die Diagnose: Es handelt sich um eine schwer progressive Erkrankung. Das war die Aussage, um die sich zuvor alle Spezialisten gedrückt hatten. Milani-Comparetti gab dieser Mutter aber auch den Mut, die Medikamentenbehandlung nach und nach abzusetzen, die das Kind in einem dauernden Dämmerzustand gehalten hatte. Die Mutter erlebt das Kind, das von ständiger Pflege abhängig ist und nicht sprechen kann dadurch als Mensch, dass es lächelt oder weint, tröstbar ist, seiner Mutter zeigen kann, wann es sich wohlfühlt.

Milani überträgt diese Schlussfolgerungen auch auf die Entwicklung von Denkleistungen: Wenn aus irgendwelchen Gründen die Denkleistungen vermindert sind, dann muss bei dem vorhandenen Positiven angesetzt werden.

Milani-Comparetti sagte bei seinem Vortrag 1981 in Hamburg: »Merkwürdigerweise nimmt man es einem Blinden ab, dass er nicht sehen kann und hilft ihm, Alternativen zu finden (wenn er nicht von selbst auf sie stößt), die ihm ein möglichst normales Leben erlauben; dies geschieht aber nicht beim geistig behinderten Kind, dessen korrekte Antwort auf den gegebenen Reiz oder auf die zu leistende Aufgabe immer als eine Frage der Intensität, der besseren Sinnesvermittlung oder der geschickteren Motivation angesehen wird, auch hier nach dem Motto: je mehr Behandlung desto mehr Resultate. Wir wissen ja, was die Verhaltenspsychologie in dieser Beziehung aus den Primaten herauszuholen im Stande ist« (Wunder & Sierck, 1982, S. 84).

Ein sehr konkretes Ergebnis der theoretischen Arbeiten von Milani-Comparetti ist der Katalog der »Verhaltens- und Beziehungsweisen«, den die Basismediziner in der Toskana (FamilienberaterInnen, Hebammen, KinderärztInnen) verwenden, um bei allen Kindern im Alter von einer Woche bis drei Jahren deren »Normalität« zu entdecken.

Ich wiederhole Milani-Comparetti: Um zu sehen, ob bei einem Kind die Sprungbereitschaft vorhanden ist, brauche ich nicht seine Reflexe auszulösen, ich muss gucken, wie das Kind sitzt.

Milani-Comparetti hatte empirisch nachgewiesen, dass alle Störungen im Zentralnervensystem durch kleinste Veränderungen der Bewegungsabläufe an den Händen und den Füßen eines Kindes abzulesen sind. Dies muss der Spezialist wissen. Die Basismediziner konzentrieren sich auf die normalen Verhaltens- und Beziehungsweisen, erst wenn festgestellt wird, dass da Störungen vorliegen, setzen die genaueren Beobachtungen an.

Schulreform in Italien

Die Arbeiten von Milani-Comparetti können nur richtig verstanden werden im Kontext der Gesellschaftsreformen in Italien nach 1968.

Zur Psychiatriereform (gesetzliche Regelung: Mai 1978) und zur Gesundheitsreform (Dezember 1978) möchte ich hier keine spezifischen Aussagen machen (Basaglia, 1973).

Viel weniger bekannt bei uns als die Psychiatriereform (Hartung, 1980) und zugleich für die Arbeiten von Milani-Comparetti sehr wichtig, ist die Schulreform (Schöler, 1983). 1976 wurden die Sonderschulen per Gesetz in ganz Italien abgeschafft. Dies war nicht eine von oben verordnete plötzliche Veränderung, wie viele bei uns meinen, sondern eine Entwicklung wurde gesetzlich verankert, die seit circa zehn Jahren vorbereitet war. Die *Democratia Christiana* sah sich gezwungen, diese Initiativen aufzugreifen, um nicht weitere Wählerstimmen zu verlieren. Das

für ganz Italien gültige Gesetz, nach dem jedes Kind – unabhängig von Art und Grad der Behinderung – den Anspruch hat, in eine Regelschule aufgenommen zu werden, wurde mit den Stimmen der *Democratia Christiana* verabschiedet.

1977 wurden die Ziffernzensuren abgeschafft. Ende der Pflichtschule: 8. Klasse. Dies war das Ergebnis einer parallelen Entwicklung, die von anderen vorangebracht worden war als die Auflösung der Sonderschulen. Entscheidenden Einfluss auf diese Entwicklung hatte das Buch der Schüler von Barbiana. Der katholische Priester und Pädagoge, Don Lorenzo Milani, war ein Bruder von Milani-Comparetti.

Don Milani hatte erkannt und mit seinen Schülern der italienischen Öffentlichkeit bewusst gemacht, dass das Selektionssystem an den Schulen vor allem die Arbeiterkinder und die Kinder auf dem Lande trifft.

In ihrem *Brief an eine Lehrerin* schrieben die Schüler:

»Wem hätte es zugestanden, einem Menschen Einhalt zu gebieten, der zwei von vier Schülern durchfallen lässt? Der Direktor hätte es tun können, oder der Schulrat? Aber sie haben es nicht getan. Die Eltern hätten es tun können. Aber solange Ihr (die Lehrer) das Heft des Messers in der Hand haltet, werden die Eltern still sein. Dann muss man also entweder Euch jedes Messer (Zensuren, Zeugnisse, Prüfungen) aus der Hand nehmen oder die Eltern organisieren. Eine ordentliche Gewerkschaft von Vätern und Müttern, die imstande sein muss, Euch zu erinnern, dass wir Euch bezahlen und dass wir Euch bezahlen, um uns zu dienen, nicht um uns hinauszuwerfen. Das wäre zuletzt zu Eurem Besten. Wer nie von Kritik getroffen wird, altert übel. Er verliert den Kontakt zur Geschichte, die lebt und fortschreitet. Er wird zu einem so armseligen Geschöpf, wie Ihr es seid« (Scuola di Barbiana, 1970, S. 39f.).⁵

1967 – einen Monat nach dem Erscheinen des Buches – starb Lorenzo Milani. Die StudentInnen und die Arbeiterbewegung griffen dieses Buch 1968 auf. Die deutsche Übersetzung, die 1970 bei Wagenbach erschien, hatte auch bei uns in den Diskussionen um Schulreformen eine große Bedeutung: Viele der Forderungen, die in dem Buch *Scuola di Barbiana* nachzulesen sind, sind bei den Reformen der staatlichen italienischen Schulen berücksichtigt worden. Es waren vor allem die Mütter und Väter in den Industriegewerkschaften, die diese Reformen durchgesetzt haben. Heute sind die Klassenfrequenzen in Italien erstaunlich niedrig.⁶

5 Über die Entstehungsgeschichte dieses Buches und die Auswirkungen auf die italienische Schulreform (vgl. Brink, Thies, 1984). Lorenzo Milani schrieb einen Monat nach der Veröffentlichung: Das Buch ist »Frucht der Jugendlichen, außer meiner Regie (aber der Regie eines armen alten Sterbenden). [...] Es ist notwendig, dass eine oder zwei Zeitungen klarstellen, dass diese Arbeit von den Jugendlichen ist. Dass dies eine neue Art zu schreiben ist, und dass sie die einzigwahre und ernsthafte ist. Was als sehr persönlicher Stil Don Milanis erscheint, ist nur das monatelange Verweilen an einem Satz, um allmählich alles wegzustreichen, was man wegstreichen kann. Alle können so schreiben, wenn sie wollen! Es ist nur ein Problem des Nichtfaulseins.«

6 Durchschnittswerte 1977: 1.–5. Klasse: 17,0 Schüler pro Klasse, 6.–8. Klasse: 22,6 Schüler pro Klasse und 9.–13. Klasse: 23,7 Schüler pro Klasse. Nach meinen Beobachtungen aus den Jahren 1982–1986 wegen rückläufiger Schülerzahlen: Frequenzen weiter gesunken. Gesetzlich fixierte Höchstfrequenz: 25 Kinder pro Klasse; wenn ein behindertes Kind dabei ist: Höchstfrequenz: 20 Kinder (vgl. Arnold, 1981, S. 97).

Bei diesen niedrigen Frequenzen ist in der Grundschule das Zweipädagogenprinzip durchgesetzt. Dies ist für die LehrerInnen sicherlich die entscheidende Veränderung ihrer täglichen Unterrichtspraxis, wenn sie ein behindertes Kind in der Klasse haben: Sie sind dann nicht mehr allein für alles Verantwortlichen, sondern sie müssen lernen zu kooperieren: Die Integration der Kinder mit Behinderungen fängt mit der Kooperation der LehrerInnen und der Kooperation aller Spezialisten an (Schöler, 1985a, S. 36ff.).

In Italien sind an die Stelle der Ziffernzensuren Beschreibungen getreten, die den Eltern Auskunft geben über den jeweiligen Stand der Entwicklung ihres Kindes.

Es gibt keine Schulreifetests, jedes Kind eines Geburtsjahrganges hat das Recht, gemeinsam mit den anderen gleichaltrigen Kindern in die Schule zu gehen.

Es gibt kein dreigliedriges Mittelschulsystem (Haupt-, Realschule und Gymnasium), auch kein Kurssystem, sondern: Alle Kinder besuchen eine einheitliche Mittelschule. Am Ende der Schulpflicht erhält jedes Kind eine Bescheinigung, dass es die Schulpflicht erfüllt hat – auch das Kind, das bei uns als geistig behindert bezeichnet worden wäre. Mit dieser Bescheinigung hat das Kind das Recht, sich in jeden Zweig der Oberschule einzuschreiben. Die Eltern eines geistig behinderten Kindes werden kaum den traditionellen Zweig – Gymnasium – wählen, aber: Luca, ein Junge mit Down-Syndrom, der in diesem Herbst die Mittelschule beendet, hat sich bereits in eine Schule für das Keramikhandwerk eingeschrieben und er wird sehen, welche Stufe der beruflichen Qualifikation er erreicht.⁷

Wenn Milani-Comparetti die Eltern der Säuglinge beriet und seinen Dialog mit dem Kind aufnahm, dann konnte er dies tun in der Sicherheit, dass sein Bemühen um die Förderung der Normalität dieses Kindes nicht mit dem Beginn der Schulzeit abgebrochen würde.

Wenn Milani-Comparetti die Wahrung der Ganzheitlichkeit in den drei Dimensionen der Beziehungen eines Kindes forderte, dann konnte er dies tun, weil er wusste, dass das Kind nicht wegen der fehlenden Sehfähigkeit oder fehlender Motorik bei der Entwicklung anderer Sinnes- oder Körperteile eingeschränkt werden wird. Er wusste, dass dieses Kind mit Sicherheit den gemeinsamen Kindergarten, die gemeinsame Schule mit den Geschwistern oder Nachbarkindern besuchen wird, egal, welche Diagnose er stellt. Er wusste, dass die Entwicklung der Zukunft dieses Kindes für einen langen Zeitraum offen bleibt – zumindest bis zum Ende der Pflichtschulzeit. Die Dimension seiner Entwicklung, die die Zukunft des Kindes betrifft, ist in Italien – zumindest institutionell – nicht eingeschränkt.

Wenn Milani-Comparetti die Eltern als die eigentlichen ExpertInnen ihrer Kinder ernstnahm, dann konnte er sicher sein, dass die Eltern in dem Maße ihm gegenüber ehrlich waren, wie es ihrem Charakter von Krisenverarbeitung entsprach.⁸

7 Über Luca berichtet auch Otto-Ludwig Roser (1985, S. 72–86). In demselben Sammelband berichtet Otto-Ludwig Roser über den Übergang von der Schule in den Beruf (1985, S. 87–90).

8 In Deutschland verleugnen Eltern die Behinderung häufig deshalb, weil sie nicht wollen, dass eine bestimmte Festschreibung zu einer späteren Sonderschulüberweisung führt.

Milani-Comparetti begann mit der Förderung der Normalität der Kinder zum Teil im Alter von ein bis zwei Wochen. Er sah es als eine sehr wichtige Aufgabe an, den Eltern, die wegen der Diagnose einer Behinderung verunsichert waren, wieder Sicherheit zu geben, indem er ihnen bewusst machte, welche Anteile an Normalität dieses Kind hat.

Milani-Comparetti konnte dies tun mit der Sicherheit, dass andere Experten in anderen Gebieten diese Arbeit fortführen; zum Beispiel sein Kollege Otto-Ludwig Roser, der als Psychologe regelmäßig in die Schulen geht und in Gesprächen mit den Lehrern diese Sicherheit vermittelt. Er bestärkt die Lehrer darin, die Anteile an Normalität – auch der schwerer behinderten Kinder – zu fördern. Milani-Comparetti begann seine Arbeit am Zentrum »Anna Torrigiani« 1957 in Florenz als die italienische Regelschule noch so selektiv war, wie sein Bruder Don Lorenzo Milani es mit den Schülern von Barbiana 1967 beschrieb. Die Auflösung des Zentrums »Anna Torrigiani« nach 1968 wäre mit Sicherheit nicht möglich gewesen, wenn sich in der Zwischenzeit das italienische Schulsystem (neben dem Gesundheitssystem) nicht auch so gewaltig verändert hätte. Lorenzo Milani – als Pädagoge und Priester – und Adreano Milani-Comparetti – als Mediziner und Psychologe – hatten an dieser Entwicklung einen großen Anteil.

Gedanken zur Bedeutung der Arbeiten von Milani-Comparetti für die Integrationsdiskussion in der Bundesrepublik Deutschland

Milani-Comparetti konnte sehr gut deutsch. Für seine Vorträge in Deutschland oder seine Seminare, die er für deutsche KinderärztInnen in Florenz anbot, gab es keine Sprachbarriere. Er hatte sich vorgenommen, die Zeit seiner Pensionierung unter anderem dafür zu nutzen, in Deutschland Entwicklungen mit zu unterstützen, die er vor 20 Jahren in Italien mit anderen zusammen begonnen hatte. Er konnte dabei sicher sein, dass diese Entwicklung in Italien so gefestigt ist, dass ein Rückfall in die alten Institutionen nicht mehr möglich erscheint.⁹

In Italien muss die tägliche Praxis in den Ambulatorien, Kindergärten und den Schulen verbessert werden. Dies ist Aufgabe einer jüngeren Generation von Mediziner, Psychologen und Pädagogen.

Die Integration behinderter Menschen in die Gesellschaft ist ein langer und schwieriger Weg, der sicherlich mindestens ebenso lang sein wird, wie der, Frauen eine gleichberechtigte Stellung in der Gesellschaft zu ermöglichen.

Die gesellschaftliche Utopie, an der ich mich orientiere, wenn ich die Nichtaussonderung behinderter Kinder fordere, ist: Menschen sollen um ihrer selbst willen angenommen, geliebt und geachtet werden und entsprechend ihren

⁹ Dies ist auch die Einschätzung, die Alfred Sander aufgrund seiner Studienreisen nach Italien gewonnen hat (vgl. Sander, 1985, S. 53–59).

je individuellen Möglichkeiten gefördert und in ihren Leistungen bestätigt und ermutigt werden. Dies gilt für alle Menschen, für alle Kinder, nicht nur für die Behinderten (vgl. Schöler, 1985b).

Die Umsetzung dieser Utopie bedeutet, jegliche hierarchische Kommunikation abbauen und prinzipiell gleichberechtigte, zugleich die Unterschiedlichkeit der Personen beachtende zwischenmenschliche Kommunikationsabläufe entwickeln (Watzlawick et al., 1969).

Wir Erwachsenen stoßen an die Grenzen unseres Denkens und Handelns, wenn wir die oben formulierten Utopien nicht nur auf das pädagogische Handeln mit Kindern beziehen, sondern auch die Gültigkeit für uns selbst zulassen.

Zwei Beispiele: Maria Montessori wurde 1890 als erste Frau in Rom zum Medizinstudium zugelassen. Zuvor war es nicht nur etwas noch nie Dagewesenes, es war auch undenkbar, dass eine Frau Medizin studierte.¹⁰

Ein Blinder soll nicht am Richtertisch sitzen, weil er die Zeugen nicht sehen kann.¹¹ Es erscheint uns undenkbar, dass dieser Mensch andere Kommunikationsformen entwickelt hat, die das Defizit seines Nicht-Sehen-Könnens ausgleichen. Wir haben keine Erfahrungen, in der gleichberechtigten Kommunikation mit behinderten Menschen. Jaques Lusseyran, ein blinder Franzose, hatte in der französischen Widerstandsbewegung eine entscheidende Schlüsselposition. Er wählte die Menschen aus, die in die Widerstandsgruppen aufgenommen wurden. Er hatte gelernt, aus einem Verzögern der Antwort, einer Veränderung der Stimme, dem Geräusch einer fahrigen Handbewegung herauszuhören, welchen Menschen er vertrauen konnte und welchen nicht (Lusseyran, 1981).¹²

10 »An der technischen Schule (die Maria Montessori vor ihrem Studium besucht hatte/J. Sch.) wusste niemand, was man in den Pausen mit den Schülerinnen anfangen sollte – sie konnten sich nicht unter die Jungen mischen und mussten vor Hänseleien geschützt werden, also brachten sie die Pausen in einem Raum zu, in dem man sie absonderte« (Kramer, 1983, S. 40). »Sie musste nicht nur auf dem Weg zur Universität und wieder nach Hause begleitet werden; sie durfte auch den Vorlesungssaal erst betreten, nachdem die anderen Studenten ihre Plätze eingenommen hatten. Eine junge Frau konnte sich anständigerweise in engem Kontakt mit Männern nicht frei bewegen« (Kramer, 1983, S. 49). »Da es undenkbar war, dass Männer und Frauen zusammen einem nackten Körper ausgesetzt werden konnten, und sei es eine Leiche, durfte sie nicht mit den anderen Studenten zusammen an Sezierskursen teilnehmen. Stattdessen richtete man es so ein, dass sie nach Dienstschluss ins Anatomiegebäude kommen durfte, wo sie am Abend an den Leichen arbeiten konnte« (Kramer, 1983, S. 49/50). Noch 1912 hatten die Medizinstudentinnen in Berlin einen eigenen Sezierraum (Kramer, 1983, S. 44). Maria Montessori soll es erst dem Eingreifen von Papst Leo XIII zu verdanken gehabt haben, dass ihr gestattet wurde, Medizin zu studieren (Kramer, 1983, S. 42).

11 »Aufmacher« in der »BZ« vom 3.5.1986 – S. 1 und S. 7: Nach telefonischer Auskunft der Schöffenstelle des Kriminalgerichts Moabit hat das Gericht den Befangenheitsantrag wegen der Teilnahme des blinden Schöffen abgewiesen. Die neueren Rechtskommentare sehen in der Blindheit eines Schöffen keinen Revisionsgrund.

12 Lusseyran erblindete als Siebenjähriger, besuchte aber in den dreißiger Jahren in Paris immer »normale« Schulen und Universitäten. Er gehört zu den wenigen Überlebenden des KZ Buchenwald und lehrt heute als Psychologieprofessor in den USA.

Ich komme zurück zu den vier Forderungen Milani-Comparettis und übertrage sie auf unsere gegenwärtige Diskussion um die Nichtaussonderung behinderter Menschen in der Bundesrepublik Deutschland.

Nach meiner Einschätzung stehen wir in einer entscheidenden Phase der Entwicklung: Immer mehr Menschen begreifen, dass es nicht richtig ist, Kinder wegen eines Defizits von den übrigen Kindern abzusondern. Das formale Recht zu sichern, dass auch geistig behinderte Kinder in den Regelschulen zugelassen werden, ist eine notwendige Forderung.

Wenn wir nicht gleichzeitig die Regelschule für alle Kinder verändern, dann ist die Gefahr groß, dass subtilere Formen von Aussonderung entstehen. Aus Angst vor einer solchen Möglichkeit dürfen wir trotzdem nicht zögern, die ersten Schritte zu tun. Maria Montessori hat zum Beispiel ihre Sezierübungen in einem anderen Raum machen müssen als die Männer. Nur die Vorlesungen durfte sie gemeinsam mit den männlichen Studenten hören.

Zu Milani-Comparettis Forderung: Den Dialog mit dem Kind aufnehmen!

Den Dialog mit dem Kind aufnehmen bedeutet, eine positive Prognose für die Zukunft des Kindes entwickeln. Dass die Aussonderung in Sonderschulen für die Kinder gut sei, davon können die Psychologen, Mediziner und Pädagogen die betroffenen Menschen immer weniger überzeugen.¹³

Die Spezialisten sollten sich nicht weiter hinter Testbatterien verstecken, die scheinbar objektiv die Aussonderungspraxis begründen, sondern sie sollten ihre Spezialqualifikationen in den Dialog mit den Kindern, den Eltern und Lehrern einbringen, um in der normalen Umgebung nach den förderlichen Alternativen zu suchen. Wie viel Energie von Experten wird verschwendet für die Suche nach der angeblich richtigen Sonderschule; zum Beispiel: Ist das körperbehinderte Kind auch lernbehindert oder vielleicht sogar geistig behindert? Ist Blindheit oder die Muskelschwäche eines Kindes das entscheidende Defizit?

Dagegen Milani-Comparettis Standpunkt: Je schwerer ein Kind behindert ist, um so notwendiger braucht dieses Kind die Anregungen einer vielfältigen Umwelt und die Unterstützung der SpezialistInnen in dieser Situation.

Zur Forderung: Die drei Dimensionen der Beziehungen jedes Kindes respektieren!

Diese Forderung auf die gegenwärtige Diskussion um institutionelle Veränderungen bezogen, heißt: Alle Spezialisten müssen mit der Kooperation beginnen und die Kinder nicht länger in ihre Körperteile und Sinnesorgane zerlegen! Wie Therapien in die tägliche Gruppensituation in Kindergarten oder Schule einbezogen werden können, ohne zugleich jede Alltagssituation wieder zur Therapie verkommen zu lassen, ist eine wichtige Frage, an deren Lösung sich Therapeuten und

¹³ Immer mehr empirische Untersuchungen belegen die Entwicklungshemmungen, die für die betroffenen Kinder aus der Sonderschulüberweisung resultieren (vgl. Preuss-Lausitz, 1981; Merz 1985, 1985b, 1985c).

Sonderpädagogen in gleichberechtigter Kommunikation mit ErzieherInnen und Lehrern beteiligen sollten (vgl. Aly, 1982; Aly et al., 1981).

Wie die Zugehörigkeit der behinderten Kinder an den Erfahrungen aller Kinder sichergestellt werden kann, daran muss in den ersten Integrationssschulen sehr intensiv gearbeitet werden (vgl. Valtin et al., 1984).

Extrabänke und eventuell sogar gelegentlich Extraräume werden noch akzeptiert werden müssen, wenn wir uns unsere gegenwärtigen Grenzen als PädagogInnen eingestehen. Der falsche Anfang wäre es jedoch, zwischen »integrierbaren« und »nicht integrierbaren« behinderten Kindern unterscheiden zu wollen.

Die Sonderpädagogen sollten sich nicht weiter nach dem Prinzip des »Alles oder Nichts« verhalten. »Das ist ja gar keine richtige Integration, wenn ...« und dann werden Forderungen gestellt, die gegenwärtig noch nicht einzulösen sind. Ich komme zurück auf das Beispiel von Maria Montessori. Sie musste akzeptieren, in einem besonderen Raum zu sezieren, um überhaupt zum Medizinstudium zugelassen zu werden. Wir werden es auch akzeptieren müssen, dass wir in den ersten Integrationsversuchen nicht immer alles zur gleichen Zeit mit allen Kindern gemeinsam machen können, wenn dies überhaupt ein erstrebenswertes Ziel ist. Aber dies ist unser Unvermögen. Wir müssen noch viel lernen. Wir dürfen nicht mehr von der Integrationsfähigkeit oder -unfähigkeit der einzelnen Kinder mit Behinderungen reden, sondern von der Integrationsfähigkeit der Gesellschaft (vgl. Feuser, 1985, S. 354ff.).

Zur Forderung: Die Eltern als die eigentlichen ExpertInnen ihrer Kinder ernstnehmen!

Kein Mensch, der bei uns beteiligt ist an der Stellung von Diagnosen über Kinder, sollte sich wundern, wenn die Eltern bewusst lügen oder versuchen, die Defizite ihres Kindes auch sich selbst gegenüber zu leugnen. Die Diagnose »geistige Behinderung« wird bei uns immer noch verbunden mit dem Hinweis an die Mutter und den Vater, dieses Kind hätte keine große Lebenserwartung. Oder: Sie können es auch in ein Heim oder zur Adoption geben. Die Eltern sollten sich gar nicht erst zu sehr emotional an dieses Kind binden. Das Kind in ein Heim oder zur Adoption frei zu geben, kann durchaus den eigenen Bedürfnissen der Eltern entsprechen. Es kann aber auch ihr dringendes Bedürfnis sein, eine Beziehung zu diesem Kind und eine Zukunftsperspektive für dieses Kind aufzubauen – unabhängig von der Behinderung. Die Eltern als die eigentlichen Experten ihrer Kinder ernstnehmen, heißt zunächst: Die Bedürfnisse der Eltern kennenzulernen, zu verstehen, was es in der bestehenden Familienkonstellation bedeutet, ein Kind mit Behinderung zu haben.¹⁴

¹⁴ Alfred Sander verweist darauf, dass in der Bundesrepublik Deutschland – verglichen mit anderen Nationen – immer noch an der medizinischen Einzeldiagnose von Behinderung festgehalten wird. Er fordert: »Eine ökologische Klassifikation, die ernsthaft von den needs des einzelnen behinderten Menschen in seiner Umwelt ausgehen will, hat zur Voraussetzung, dass auch der Betreffende selbst dem Expertenteam angehört, welches die needs feststellt und die services

Der Verein »Eltern für Integration« (Manfred Rosenberger) und die Gruppe »Eltern beraten Eltern behinderter Kinder« (Ingelore Gumlich) sind zwei Selbsthilfegruppen, in denen sich betroffene Eltern zusammengeschlossen haben (Gumlich & Teschner, 1985, S. 29ff.). Diese Gruppen brauchen auch die Unterstützung derjenigen, die sich bisher professionell mit behinderten Kindern beschäftigt haben. Die Eltern als die eigentlichen Experten ihrer Kinder ernst nehmen, heißt auch, als Sonderpädagoge/Sonderpädagogin, Testpsychologe/Testpsychologin oder MedizinerIn mit den Eltern zusammen zur Schulsenatorin gehen, in der Sicherheit der eigenen Professionalität darstellen, welche Folgen sich für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder (und besonders der geistig behinderten) aus deren Isolation in die Institution Sonderschule ergeben.

Zur Forderung: Die Normalität der Kinder fördern!

Das heißt konkret: dem blinden Menschen nicht zum Vorwurf machen, dass er nicht sehen kann und ihm damit die Ausübung eines seiner Bürgerrechte, nämlich die Tätigkeit eines Schöffen, verweigern. Ich unterstelle, dass die meisten Menschen es noch akzeptieren können, wenn gefordert wird, dass ein blinder Mensch auch RichterIn sein darf. Wie ist es aber mit geistig behinderten Kindern? Es erscheint vielen von uns undenkbar, dass ein geistig behindertes Kind gemeinsam mit allen anderen Kindern lernt. Unsere »Obrigkeit« lässt aber nicht einmal den Versuch, im Rahmen eines wissenschaftlich begleitenden Modellversuchs, zu (vgl. Eck et al., 1984, S. 139ff.).

Vielleicht sollte man den Eltern geistig behinderter Kinder raten, sich an den Papst zu wenden. Maria Montessori musste dies tun, um ihr Medizinstudium zu erstreiten. Der gegenwärtige Papst wird wissen, dass in Italien jedes geistig behinderte Kind das Recht hat, eine Regelschule zu besuchen. Dort, wo die Erfahrungen zugelassen wurden, wurden inzwischen Entwicklungen möglich, die zum Beispiel auch Milani-Comparetti vor fünf Jahren noch als sehr unsicher ansah: In Italien werden Kinder mit geistiger Behinderung in die Regelschule aufgenommen, auch wenn man davon ausgeht, dass sie eventuell nicht lesen, schreiben oder rechnen lernen könnten. Inzwischen ist die Tatsache bewiesen, dass viele dieser Kinder etwa im 3. Schuljahr mit dem Lesen und im 5. Schuljahr mit dem Schreiben beginnen, wenn sie das ständige Vorbild der anderen Kinder haben und nicht ständig durch das Trainieren an ihren Defiziten verunsichert werden.¹⁵

Bisher ist noch unklar, wie diese Kinder in mathematischen Zusammenhängen gefördert werden können. Aber in Schulversuchen in Bologna wurde »ent-

zuteilt. Der behinderte Mensch sollte endlich als bester Experte für seine Bedürfnisse in seiner subjektiven Umwelt anerkannt werden! [...] oder, wenn er noch sehr jung ist, seine Eltern eine gewichtige Stimme bei der Planung, Durchführung und Evaluation des Programmes« (Hobbs, 1975) haben. »Ich denke, dass zum Mitspracherecht der Eltern z.B. auch die Entscheidung darüber gehört, ob sie ihr behindertes Kind in eine Regelschule oder in eine Sonderschule einschulen wollen. [...] Ohne ein solches elterliches Entscheidungsrecht scheint mir eine ökologische, bedürfnisorientierte Sonderpädagogik kaum möglich« (Sander, 1985, S. 28).

15 Hierzu ist ein ausführlicher Bericht von mir in *päd:extra*, 7/8, 1986, erschienen.

deckt«, dass Kinder mit geistigen Behinderungen zum Teil sehr geschickt mit Rechenautomaten oder Computern umgehen können.¹⁶ Das Defizit »Nicht-Rechnen-Können« darf nicht als Begründung dafür herhalten, bei diesen Kindern die vielen anderen Dimensionen ihrer Normalität verkümmern zu lassen.

Milani-Comparetti vereinigte in seiner Person seinen eigenen Anspruch an Ganzheitlichkeit:

- Als Theoretiker und Wissenschaftler war er sehr präzise und anspruchsvoll und in der Auseinandersetzung mit FachkollegInnen oft hart und unerbittlich.
- Zugleich war er den Menschen zugewandt, weich und emotional, jeden Dialog zulassend.

Er war einer der Menschen, die das Problem der Trennungen zwischen Theorie und Praxis bewältigt haben: Er hat sich den Respekt und die Anerkennung seiner Fachkollegen erarbeitet und zugleich den Dialog mit allen Menschen in der Praxis nicht abgebrochen. Er brauchte den Praktikern, mit denen er kooperierte (Therapeuten, Hebammen usw.) nie Theoriefeindlichkeit vorzuwerfen, weil er seine Theorie in der Praxis so vermittelt hat, dass sie überzeugte. Ich bin ganz sicher, dass in Italien nach dem Tod von Milani-Comparetti seine Arbeit weitergeführt wird; es gibt dort viele Menschen, die in den letzten Jahren mit ihm zusammengearbeitet haben und mit ihm gemeinsam junge Kolleginnen und Kollegen ausbildeten. Wir in Deutschland hätten die Anregungen und Ermutigungen von Milani-Comparetti noch gut gebrauchen können. Ich bin aber auch optimistisch, dass es hier genügend Menschen gibt, die immer klarer erkennen, was anders werden muss, was wir unseren Kindern nicht mehr länger zumuten können.

Literatur

- Aly, M. (1982). Probleme behinderter Kinder – Therapie als Hilfe oder Hindernis. In M. Wunder & U. Sierck (Hrsg.), *Sie nennen es Fürsorge – Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand*. Berlin: Dr. med. Mabuse.
- Aly, M., Aly, G. & Tümler, D. (1981). *Kopfkorrektur – oder der Zwang gesund zu sein*. Berlin: Rotbuch.
- Arnold, E. (1981). *Unterricht und Erziehung im italienischen Bildungswesen* (Bd. 19) (S. 97). Weinheim: Beltz.
- Basaglia, F. (Hrsg.). (1973). *Die negierte Institution oder die Gemeinschaft der Ausgeschlossenen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brink, L., Thies, L. & Iben, G. (1984). *Nachforschungen in Barbiana*. Weinheim: Beltz.
- Buch, A. & Heinecke, B. (1980). *An den Rand gedrängt*. Hamburg: Rowohlt.
- Eck, C., Frost, K. & Heyer, P. (1984). Bericht über die Uckermark-Grundschule in Berlin. In R. Valtin, A. Sander & A. Reinartz (Hrsg.), *Gemeinsam leben – gemeinsam lernen* (S. 139–188). Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.

¹⁶ An Grundschulen in Ravenna und Bologna werden zurzeit entsprechende Schulversuche unter der wissenschaftlichen Begleitung von Andrea Canevaro und Nicola Cuomo durchgeführt. Schriftliche Berichte liegen noch nicht vor.

- Eckhard, J. (1985). *Die Methode zur Früherkennung und Prävention körperbehinderter Kinder von Prof. Dr. A. Milani-Comparetti*. Reutlingen: Fachbereich Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen.
- Feuser, G. (1985). Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) als Regelfall?! *Behindertenpädagogik*, 24(4), 354–391.
- Gumlich, I. & Teschner, V. (1984). Veränderte Formen der Zusammenarbeit mit Eltern behinderter Kinder. In U. Preuss-Lausitz, U. Richter & J. Schöler (Hrsg.), *Integrative Förderung Behinderter in pädagogischen Feldern* (S. 29–35). Berlin: Technische Universität.
- Hartung, M. (1980). *Die neuen Kleider der Psychiatrie*. Berlin: Rotbuch.
- Kramer, R. (1983). *Maria Montessori. Biographie mit einem Vorwort von Anna Freud*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Lusseyran, J. (1981). *Das wiedergefundene Licht. Autobiographie eines Menschen, den seine Blindheit sehen lehrte*. Berlin: Ullstein.
- Merz, K. (1985a). Ist das lernbehinderte Kind eine qualitativ andersgeartete Persönlichkeit? *Der Kinderarzt*, 16(11), 1524–1526.
- Merz, K. (1985b). Ist die Sonderbeschulung hilfreich für Kinder mit Lernschwierigkeiten? Empirische Untersuchungen zu den Auswirkungen der Sonderbeschulung. *Der Kinderarzt*, 16(12), 1689–1692; Diskussionsbeiträge dazu in *Der Kinderarzt*, 16(4) (1986).
- Merz, K. (1985c). Sonderbeschulung oder Fördermaßnahmen an Grundschulen? Ergebnisse einer vergleichenden Untersuchung. *Der Kinderarzt*, 16(10), 1367–1373.
- Michael W. & Udo S. (Hrsg.). (1982). *Sie nennen es Fürsorge – Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand*. Berlin: Verlagsgesellschaft Gesundheit mbH.
- Milani-Comparetti, A. (1980). In A. Buch & B. Heinecke (Hrsg.), *An den Rand gedrängt* (S. 137–138). Hamburg: Rowohlt.
- Preuss-Lausitz, U. (1981). *Fördern ohne Sonderschule*. Weinheim: Beltz.
- Rosenberger, M. (1986). Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. *PÄD EXTRA*, 5, 16–18.
- Roser, O.-L. (1985). Die Förderung der Normalität der behinderten Kinder. In U. Preuss-Lausitz, U. Richter & J. Schöler (Hrsg.), *Integrative Förderung Behinderter in pädagogischen Feldern Berlins: Erfahrungen – Probleme – Perspektiven*, 12, 72–86 [TU Berlin-Dokumentation Weiterbildung]. Berlin: Technische Universität.
- Roser, O.-L. (1985). Gemeinsam leben – gemeinsam arbeiten. In U. Preuss-Lausitz, U. Richter & J. Schöler (Hrsg.), *Integrative Förderung Behinderter in pädagogischen Feldern Berlins: Erfahrungen – Probleme – Perspektiven*, 12, 87–90 [TU Berlin-Dokumentation Weiterbildung]. Berlin: Technische Universität.
- Sander, A. (1985a). Das Problem der Klassifikation in der Sonderpädagogik: Ein ökologischer Ansatz. *Vierteljährige Zeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 54(1), 15–31.
- Sander, A. (1985b). Ein zweiter Besuch in Volterra. *Behindertenpädagogik*, 24(1), 53–59.
- Schöler, J. (Hrsg.). (1983). *Schule ohne Aussonderung in Italien. Eine Exkursionsgruppe berichtet von ihren Erfahrungen*. Berlin: Klaus Guhl.
- Schöler, J. (1985a). Integration behinderter Kinder in Regelschulen macht Kooperation von Lehrerinnen notwendig! *Zeitschrift für Kooperative Pädagogik*, 2, 36–45.
- Schöler, J. (1985b). *Hauptreferat zur Tagung: Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen*. Bad Tatzmannsdorf, Österreich. [Tagungsbericht anzufordern beim Verein »Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam in Schulen«. A 7411 Mark Allhau 5 (Österreich).]
- Scuola di Barbiana (1970). *Die Schülerschule*. Berlin: Wagenbach.
- Valtin, R., Sander, A. & Reinartz, A. (Hrsg.). (1984). *Gemeinsam leben – gemeinsam lernen*. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Watzlawick, P., Beavin, J. H. & Jackson, D. D. (1969). *Menschliche Kommunikation*. Bern: Huber.

Literatur von Andreano Milani-Comparetti

Deutschsprachige Veröffentlichungen

- Milani-Comparetti, A. (1980). Integration – Wunsch und Wirklichkeit. In A. Buch & B. Heinecke (Hrsg.), *An den Rand gedrängt* (S. 137–145). Hamburg: Rowohlt.
- Milani-Comparetti, A. & Roser, L. O. (1982). Förderung der Normalität und der Gesundheit in der Rehabilitation – Voraussetzungen für die reale Anpassung behinderter Menschen.

In M. Wunder & U. Sierck (Hrsg.), *Sie nennen es Fürsorge – Behinderte zwischen Vernichtung und Widerstand*. Berlin: Verlagsgesellschaft Gesundheit mbH.

Englischsprachige Veröffentlichungen

- Milani-Comparetti, A. & Gidoni, E. A. (1967). Pattern Analysis of Motor Development and its Disorders – Routine Developmental Examination in Normal and Retarded Children. *Developmental and Medicine Child Neurology*, 9.
- Milani-Comparetti, A. (1981). The Neurophysiology and Clinical Implications of Studies on Fetal Motor Behavior. *Seminars in Perinatology*, 5.

Italienischsprachige Veröffentlichungen

- Milani-Comparetti, A. & Gidoni, E. A. (1971). Significato della semeiotica riflessologia per la diagnosi neuro evolutiva. *Neuropsichiatria Infantile*, 121.
- Milani-Comparetti, A. & Gidoni, E. A. (1976) Dalla parte del rilonato: Proposte per una competenza prognostica. *Neuropsichiatria Infantile*: fase. 175, Gennab.
- Milani-Comparetti, A. & Gidoni, E. A. (1980). Semeiotica neurolocica per la prognosi. VIII Congresso nazionale della Società Italiana di Neuropsichiatria Infantile. Firenze, 1–4 Ottobre 1980.
- Milani-Comparetti, A. (1980). Le proposte del bambino. Simposio su: 11 bambino come comunicazione. Milano, 3–5 Ottobre 1980.
- Milani-Comparetti, A. (1982). Protagonismo e identità dell'essere umano nel processo ontogenetico. Giornate Italo-Americane di Ultrasonografia. Assisi, 25–27 Marzo 1982.
- Milani-Comparetti, A. (1983). Interazione fra sistema scolastico e sanitario. In *salute e territorio*, 3, Maggio-Giugno 1983.

Die Verweise auf italienisch- und englischsprachige Veröffentlichungen von Milani-Comparetti sind entnommen: der nicht veröffentlichten Wissenschaftlichen Hausarbeit von Eckhard Jäger: Die Methode zur Früherkennung und Prävention körperbehinderter Kinder von Prof. Dr. A. Milani-Comparetti, Fachbereich Sonderpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Reutlingen, 1985.

Bericht über die Arbeitsweise von Milani-Comparetti, A. (1981). In M. Aly, G. Aly & M. Tumler (Hrsg.). (1981), *Kopfkorrektur – oder der Zwang gesund zu sein*. Berlin: Rotbuch.

Eindrücke über die Entwicklung des italienischen Schulsystems vermitteln: Scuola di Barbiana (1970). *Die Schülerschule – Brief an eine Lehrerin*. Berlin: Rotbuch. Originalausgabe 1967 (der Initiator, Lehrer und »Vater« von Barbiana war Don Lorenzo Milani – ein Bruder von Adriano Milani-Comparetti); Brink, L. & Thies, L. (unter Mitarbeit von Iben, G.) (1984). *Nachforschungen in Barbiana*. Weinheim u. Basel: Beltz.; J. Schöler (Hrsg.). (1983). *Schule ohne Aussonderung in Italien*. Berlin: Guhl-Verlag.

Interview mit Rainer Maikowski



Wie bist du denn selber zur integrativen Pädagogik gekommen?

Ich bin Soziologe. An der FU-Berlin habe ich mit den Schwerpunkten empirische Sozialforschung, politische Ökonomie und Industriosozologie – unter anderem bei Hübner, Claessens, Mayntz-Trier – studiert. Direkt nach dem Diplom bin ich am Psychologischen Institut bei Klaus Holzkamp als Assistent eingestellt worden, für Geschichte der Psychologie und Institutionenlehre. Nach und nach habe ich mich dann mehr zur Pädagogik und Pädagogischen Psychologie hinbewegt. Die Dissertation war noch über Arbeits- und Industriepsychologie nach 1945. Übrigens die erste und letzte Gemeinschaftsdissertation an der Wi-So-Fakultät in Berlin. Nach den fünf Jahren Assistententätigkeit bin ich dann ans Pädagogische Zentrum (PZ) gegangen und habe in einem Projekt über soziale Erfahrungen von Arbeiterkindern an der Gesamtschule mitgearbeitet. Es ging um ein Konzept von Gesamtschule, die auch Kindern aus unterprivilegierten Schichten mehr Chancen bieten sollte, und nicht mit dem FE/GA-System die Kinder wieder auseinanderdividiert.

Über das PZ kam dann etwas später der Auftrag, in der wissenschaftlichen Begleitung für die Fläming-Schule mitzuarbeiten, die 1984 mit der Integration von SchülerInnen mit Behinderungen begonnen hatte. Wolfgang Podlesch und ich haben im Grundschulbereich die Fläming-Schule begleitet. Für mich war dieses Thema, Integration von SchülerInnen mit Behinderung eine plausible Fortsetzung meiner Bemühungen um mehr Chancengerechtigkeit in der Schule. Es gab damals eine ziemliche Aufbruchsstimmung und viele Akteure innerhalb und außerhalb der Schule, die sich engagierten und die sich in der Fläming-Projektgruppe beteiligten. Wir sind wirklich noch mit Privatautos in anderen Ländern der Bundesrepublik rumgefahren, um auf Elternversammlungen und in Schulen die Idee der gemeinsamen Erziehung und Integration zu verbreiten. Auch in anderen Bundesländern gab es dann erste Versuche, etwa in Bonn. Es bildeten sich weitere Integrationsprojekte, die wissenschaftlich begleitet wurden, und es fanden in wechselnden

**Studium und Kontakt
zur Gesamtschule**

**Wissenschaftliche
Begleitung
Fläming-Schule**

**Rolle der
Begleitforschung**

Bundesländern Wissenschaftlertagungen zur Integration in der Schule statt. Das erste Treffen war in Berlin.

Eine kleine Anekdote in diesem Zusammenhang: Bei den Forschertreffen wurde die gewichtige Frage gestellt, wer eigentlich in diesen Projekten der Busfahrer/die Busfahrerin ist, und wer hinten drin sitzt. Die WissenschaftlerInnen sahen sich natürlich eher als die BusfahrerInnen, von LehrerInnen- und SchülerInnenseite wurde das natürlich anders gesehen. Es blieb dann ein gerne erinnelter Topos: die WissenschaftlerInnen als die vermeintlichen BusfahrerInnen.

**Integration in der
Sekundarstufe I**

Und dann habe ich über das Pädagogische Zentrum oder Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM) oder Landesinstitut für Lehrerbildung, da wurde dauernd der Name geändert, von 1977 bis 2004 im Bereich Integration, vor allem der wissenschaftlichen Begleitung, gearbeitet. Mein Untersuchungsschwerpunkt war die Integration in der Sekundarstufe I. Wolfgang Podlesch hat im Grundschulbereich weitergearbeitet, das Thema geistig Behinderte war sein Schwerpunkt. Damals gehörte es zum Konzept, dass pädagogische MitarbeiterInnen und LehrerInnen aus der Fläming-Schule nach der 6. Klasse mit in die Sekundarstufe I der Sophie-Scholl-Gesamtschule gingen. Was musste da an Lehrerbildung und anderen Dingen passieren, damit die Sekundarstufe überhaupt in der Lage war, die integrative Arbeit aus der Grundschule fortzusetzen? Äußere Differenzierung und Frontalunterricht waren dort immer noch Tradition, die auch bis heute noch fortwirkt. Das waren, neben der Hauptfrage, wie SchülerInnen mit und ohne Behinderungen von der Integration profitieren, Themen in den wissenschaftlichen Untersuchungen. Es gibt vier Berichte, die wir in diesen Jahren herausgegeben haben – zwischen 1991 und 1995. Weitere Fragestellungen waren etwa: Wie ändert sich das Methodenrepertoire der LehrerInnen, was ist da festzustellen? Nach zwei bis drei Jahren war zu sehen, dass gegenüber den hohen Ansprüchen an innere Differenzierung und Methodenpluralismus die realen Veränderungen anscheinend relativ geringfügig waren. Wenn man aber genauer hinsah, war kleinschrittig und personenabhängig eine Menge passiert und die Unterrichtsgestaltung vielfältiger geworden. Anspruchsvollere Differenzierungsformen, wie Wochenplan oder eine Gesamtkonzeption innerer Differenzierung verbreiteten sich nur langsam. Und es gab eine kritische Größe, ab der Veränderungen in den Schulen nachhaltiger wurden. Es gab Integrationsschulen, in denen eine oder zwei Klassen Integrationsklassen waren und die anderen nicht. Und dann war immer die Frage, unter welchen Bedingungen sie sich ausweitete, so bleibt oder wieder zusammenschrumpfte. Es war – neben den Rahmenbedingungen – sehr von den LehrerInnen und den Schulleitungen abhängig, ob es einen qualitativen Sprung gab. Das ist ein Fazit dieser Untersuchung.

**Anspruch und
Wirklichkeit
unter widrigen
Bedingungen**

Wir dürfen bei dem Prozess, der sich ja schon relativ weit entwickelt hat, gerade in Berlin und in einigen anderen Bundesländern, nicht vergessen, dass der theoretische Anspruch an die Schul- und Unterrichtsgestaltung sehr hoch ist und die Realisierung in der Praxis, vor allem in der Breite, da gar nicht so schnell mitkommt. Und dass diese hohen Ansprüche von LehrerInnen oft in einem Umfeld realisiert werden sollen, das auch noch nicht optimal ist.

**Gemeinsamer
Gegenstand**

Das ist auch ein Punkt, warum ich denke, dass man noch einmal das Konzept von Feuer bezogen auf den gemeinsamen Gegenstand aus heutiger Sicht neu reflektieren sollte. Das ist damals ganz schnell kritisiert worden und dann wieder weggeschoben worden, weil es angeblich nicht realisierbar war und nur mit Projektunterricht und nur am gemeinsamen Gegenstand zu arbeiten nicht machbar sei. Aber da steckt eigentlich der Kern dessen drin, was ich unter dem Spannungsverhältnis zwischen Vielfalt und Individualität fasse. Wie realisiere ich individuelle Förderung in Gemeinsamkeit? Gleichzeitig geht es um die Frage, wie die hohen Ansprüche an eine solche Unterrichtsgestaltung so allmählich realisiert werden können, dass möglichst viele dabei mitgenommen werden. Einerseits bedarf es anspruchsvoller Ziele, andererseits der Einsicht in das jeweils Realisierbare.

**Restschulen als
Folge der Integration**

Auf dem Hintergrund solcher Spannungen ist auch das folgende Beispiel zu verstehen. Ich hatte mal relativ früh in der Zeit, als wir die ersten Integrationsklassen mit geistig Behinderten realisieren konnten, einen scharfen Disput mit einem alten Bekannten von mir. Der war inzwischen Leiter der Charité und selbst Vater eines schwer mehrfachbehinderten Kindes und der war wütend auf diese ganze Integrationsbewegung, weil wir mit diesen schulischen Angeboten den damaligen »Spastiker-Zentren«, Schulen für geistig Behinderte und andere Schwerbehinderte, alle halbwegs beschulbaren oder vermeintlich beschulbaren Kinder entzogen haben. Und er blieb mit seinem schwer mehrfachbehinderten »Rest« sitzen. Damit war die Frage verbunden, was sind denn eure moralischen Wertmaßstäbe und was sind denn eure Ansprüche, ihr teilt doch die Integration auch auf in Machbares und nicht Machbares. Also die ernsthafte Frage, was sind die Kosten von solchen Reformprozessen? Auf wessen Rücken findet das statt? Und was wären die Alternativen?

**Implementation
von Reformen**

Es ist wohl auch nicht ganz zufällig, dass ich in meiner Entwicklung immer eher qualitativen Methoden der Innovationsberatung in der Forschung gefolgt bin. Und beim Übergang in die Senatsbildungsverwaltung habe ich das Ganze noch mal mehr von der Verwaltungsseite mit begleitet, was natürlich auch Konsequenzen hat: Da ist man nicht mehr der reine Forscher, da ist man sehr stark auch mit der Organisation dieser Arbeit beschäftigt und muss den gesamten Prozess der Implementation solcher Reformen im Auge behalten.

Gibt es eigene Interessenschwerpunkte? Du hast schon die Sekundarstufe genannt, gibt es noch andere?**Chancengerechtigkeit**

Ich komme ja aus der Studierendenbewegung. Ich war Mitglied im SDS und 1969 Hochschulreferent im ASTA. Da liegen eine kritische Haltung gegenüber den Auswirkungen des Kapitalismus und die Auseinandersetzung mit unserer Vergangenheit nahe. Dazu gehörten dann Fragen nach der gesellschaftlichen Verfassung der Bundesrepublik und nach Chancengerechtigkeit vor allem im Bildungssystem. Auf diesem Hintergrund ist mein beruflicher Weg relativ gut nachvollziehbar. Nach der Assistentenzeit am Psychologischen Institut beschäftigte ich mich am PZ/LISUM zunächst mit Fragen der Gesamtschulreform und dann 25 Jahre mit Themen der

Integration bzw. der wissenschaftlichen Begleitung von Integrationsprojekten. Nach dem Wechsel in die Senatsschulverwaltung ging es zunächst um Themen der Qualitätssicherung und Unterrichtsentwicklung, in den letzten Jahren, dann um die Projektleitung zum Aufbau der Gemeinschaftsschulen. Von daher lagen meine Interessenschwerpunkte auf verschiedenen Ebenen im Bildungsbereich, wobei es immer darum ging, zu schauen, welche Gruppen stehen am Rande, seien es MigrantInnen, Behinderte oder Sozialschwache und wie können ihre Chancen auf Teilhabe in dieser Gesellschaft verbessert werden.

Welche MitstreiterInnen waren aus deiner Sicht denn auf diesem Weg besonders wichtig?

MitstreiterInnen

Also Wolfgang Podlesch habe ich ja schon genannt. Dann gab es eine ganze Reihe von Lehrerkolleginnen und -kollegen, die sehr schnell über ihr Engagement in der Schule hinaus die Idee mit auf Tagungen vertreten haben. Gerda Dicke gehört zum Beispiel dazu, die viele dieser Prozesse in der Schule mit realisiert hat, erst in der Fläming-Schule, dann in der Sophie-Scholl-Schule. Wir haben zusammen Artikel geschrieben und Tagungen mitgestaltet. Aber auch eine ganze Reihe von WissenschaftlerInnen waren so etwas wie WeggefährtenInnen, allen voran Hans Wocken, dann Helga Deppe, Georg Feuser, mit dem wir ja am Anfang viel gearbeitet haben und auch Auseinandersetzungen hatten. Einer der »Urväter« war Jakob Muth, er hat auch schon an den ersten Fläming-Tagungen teilgenommen. Und dann Helmut Reiser, Jutta Schöler, Ulf Preuss-Lausitz, Alfred Sander oder Hans Eberwein. Er hat damals das erste große Handbuch zur Integration herausgegeben.

Projekte in der Schulpraxis

Mit Ellen Kubail-Dörrie habe ich damals bei Brøndby ein interessantes Projekt realisiert. Das war etwas, das wissenschaftliche Begleitung sonst eher selten gemacht hat. Wir haben gemeinsam eine ganze Unterrichtseinheit zur »Liebeslyrik« durchgeführt. Und wir haben eine Broschüre dazu herausgegeben: *Gedichte sind wie ... Sterne am Himmel*, in welcher die Gedichte von NeuntklässlerInnen zum Thema Liebeslyrik gesammelt waren, die sich mit Themen wie Liebe und eigenen Gefühlen einerseits und Gedichtformen und Bildern andererseits auseinandergesetzt hatten. Es war spannend zu sehen, wie sie nach und nach die anfängliche Scheu überwunden haben und dazu gekommen sind, eigene Gedichte zu schreiben. Es war nachher ein großes »Hallo«, wenn wir Gedichte vorgelesen haben und sie nicht mehr genau unterscheiden konnten, war das jetzt von einem Dichter oder von einem aus der Klasse. Das Themenspektrum wurde noch erweitert, so produzierte ein Schüler ein Gedicht über Erwachsene: »Erwachsene sind wie Geier, sie kreisen über dir und stürzen sich auf dich und saugen dich aus bis aufs letzte Blut« oder über die Aufgaben in der Schule: »Aufgaben, dies muss ich machen, jenes muss ich machen, nur keiner fragt mich, was ich machen will«. Oder eine Schülerin mit einer Behinderung schrieb, »In manchen Augen gibt es mich, in manchen Augen gibt's mich nicht«. Das waren schon eindrucksvolle Erfahrungen. Solch ein Praxisbezug ist für die (wissenschaftliche) Begleitung solcher Projekte ein großer Gewinn.

Und das lohnt sich aber noch mal ein bisschen auszuweiten, weil es ja tatsächlich eine andere wissenschaftliche Begleitung war oder eine andere Form der wissenschaftlichen Begleitung, als es heute oft ist. Wie war das so organisiert im Großen und Ganzen?

Wolfgang Podlesch und ich hatten den Auftrag vom PZ, zunächst für die Fläming-Schule und dann für die sich immer mehr ausbreitenden Projekte in Berlin die wissenschaftliche Begleitung zu übernehmen. Am Anfang war Norbert Stoellger noch dabei, von der Sonderpädagogikseite aus. Wolfgang und ich hatten schließlich die Federführung, haben die meisten Untersuchungen gemacht, aber dann immer mehr LehrerInnen hinzugezogen, die dann in diesem Prozess mitgearbeitet haben und Teile der Berichte mit verfasst haben, indem sie über ihren Unterricht und über Förderkonzepte und alle möglichen anderen Dinge geschrieben haben.

Form der wissenschaftlichen Begleitung

Wir haben über die Innovationsberatung hinaus verschiedene Aspekte im Fokus gehabt. Zum Beispiel Untersuchungen über die Wortanteile von Schülern und Schülerinnen im Unterricht. So konnten wir zunächst feststellen, dass in einem normalen Frontalunterricht die Möglichkeiten der Kinder, sich selbst zu artikulieren, relativ gering waren. Dann gingen wir der Frage nach, in welchen Unterrichtssettings – etwa bei Formen innerer Differenzierung – die Wortanteile der SchülerInnen größer werden und dadurch mehr Chancen zur Selbstregulation geboten werden.

Untersuchungsschwerpunkte

Und natürlich gab es Untersuchungen über die Lernentwicklung besonders von nichtbehinderten Schülern und Schülerinnen in Integrationsklassen. In der Öffentlichkeit ging es damals oft gar nicht so sehr um die Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, sondern immer vor allem darum, ob die Nichtbehinderten nicht zu kurz kommen.

Lernentwicklung von nichtbehinderten SchülerInnen

Damals habe ich parallel an der Universität der Künste, an der es ja auch Lehrerbildung gab (später dann auch an der Technischen Universität), Seminare in Behindertenpädagogik durchgeführt. Das war ein Pflichtschein für LehramtstudentInnen. Hier ging es unter anderem um Vorurteilsforschung, für mich auch ein wichtiges Thema. Denn warum machen wir das eigentlich mit der Integration? Es geht ja nicht nur und nicht so sehr darum, dass die, die jetzt akut in der Schule sind, bessere Bedingungen haben, sondern dass sich die gesellschaftliche Sichtweise und die gesellschaftlichen Verhaltensweisen dieser Gruppe gegenüber ändern. Und wenn nicht in der Schule Vorurteile abgebaut werden können, in der man über eine längere Zeit gemeinsame Erfahrungen macht, wo dann? Und die Hoffnung ist ja, dass diese Erwachsenen mit dieser Problematik mal anders umgehen.

Vorurteilsforschung

Was sind aus deiner Sicht die größten Herausforderungen gewesen, persönlich und dann auch für das Feld?

Eins habe ich schon genannt, eine große Herausforderung ist jetzt aus der Sicht meiner Arbeit, die bisherigen Prozesse in die Breite zu bekommen. Da sind wir schon ziemlich erfolgreich, wenn wir über 50 % Schülerinnen und Schüler mit

Verbreitung von Innovationen

sonderpädagogischem Förderbedarf haben, die in die allgemeine Schule integriert sind in Berlin. Das halte ich weiterhin für einen der wichtigsten Punkte, wie man die Qualität der gemeinsamen Erziehung weiterentwickeln kann und wie man die Chancengerechtigkeit in dieser Richtung in der Gesellschaft verbreitern kann.

Rückschritte in der Entwicklung

Wobei die letzten Entwicklungen von der Integration hin zur Inklusion uns nicht nur weiter vorangebracht haben. Ich sehe darin auch eine Problematik, nämlich, dass mit Etiketten der Inklusion teilweise Schritte der Integration wieder infrage gestellt werden, weil alle sich die Inklusion auf die Fahne schreiben, wir aber real da noch gar nicht sind. Inklusion kann man durch Integration anstreben als einen utopischen Zustand, den wir wohl nie ganz erreichen können. Denn wenn Inklusion realisiert wäre, dann bräuchten wir nichts mehr zu tun in der Richtung. Das, was heute als Inklusion gilt, ist oft weniger als das, was in der Integration schon erreicht wurde.

Widerstände

Ich habe Bedenken, dass die Schwierigkeiten bei der Realisierung des hohen Anspruchs von Inklusion und die angestrebte Ausdehnung in Schule und Gesellschaft eher noch mal Widerstände und Vorurteile verstärkt. Jetzt sollen wir auch noch Inklusion und nicht nur Integration machen, das ist zu viel, wie kriegen wir das eigentlich hin? Das geht bis in die Diskussionen des Berliner Beirats für Inklusion.

Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma

Im Beirat melden sich ElternvertreterInnen behinderter Kinder zu Wort, die natürlich dagegen sind, dass ihre Kinder ausgesondert werden, die aber vehement gegen die Poolfinanzierung sind, mit der es keine Etikettierung der Kinder mit Behinderung mehr geben soll. Sie wollen lieber weiterhin die Hucklepackfinanzierung für ihre behinderten Kinder, weil sie befürchten, dass sie sonst nicht genug Mittel bekommen. Das nennt man das Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma. Das ist ein reales Problem, das wir kaum ganz lösen können, aber wo wir trotzdem versuchen müssen, möglichst viele mitzunehmen. Das ist das, was ich vorhin meinte, theoretisch ist man vielleicht schon viel weiter und natürlich wäre es sinnvoll, wenn man generelle Finanzierungen über Quoten hätte.

Du hast gesagt, dass du stellenweise schon Rückschritte siehst, gegenüber dem, was schon erreicht worden ist.

Rückschritte in der Entwicklung

Wenn SonderschulvertreterInnen das, was in ihrer Sonderschule passiert, als Inklusion verkaufen oder wenn die Integration so schlecht finanziert wird, dass auf dem Weg hin zur Inklusion uns diejenigen verloren gehen, die bisher die Integration auf ihrem Rücken getragen haben, dann sehe ich das als Rückschritt oder als Gefahr von Rückschritten an.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten aus deiner Sicht nicht in Vergessenheit geraten?

Gesellschaftlicher Umgang mit Heterogenität

Das, was ich schon betont habe, dass man den menschlichen Faktor nicht vergessen sollte. In diesen Reformprozessen haben wir teilweise Positionen entwickelt, die langfristig realisierbar sind. Schulische Integration ist nicht in einem Theorie-

Korsett zu fassen, sondern das ist ein Prozess, der sehr differenziert und teilweise widersprüchlich verläuft. Um da die richtigen Positionen herzustellen braucht es immer wieder den Dialog. Wie realisieren wir den erforderlichen gesellschaftlichen Interessenausgleich, ohne das Ziel von Integration und Inklusion aus den Augen zu verlieren? Diesen Anspruch, den wir an LehrerInnen stellen, dass sie ihre Lerngruppe als eine heterogene Gruppe ansehen, wo differenziert geschaut werden muss, wie man mit ihnen umgeht und jeder individuell auf seine Kosten kommen kann, den wünsche ich mir manchmal auch für die Auseinandersetzung mit den anderen gesellschaftlichen Gruppen. Ob das LehrerInnen sind, WissenschaftlerInnen, andere InteressenvertreterInnen oder wer auch immer. Das sind die heterogenen Gruppen, mit denen wir umgehen müssen und denen wir gerecht werden müssen. Es spricht auch nichts gegen einen produktiven Disput. Aber dieser Anspruch, der geht mir manchmal ein bisschen verloren.

Was waren aus deiner Sicht die wichtigsten Erkenntnisse, die eigenen und aber auch die von den anderen in dieser Zeit der wissenschaftlichen Begleitung?

Neben dem, was wir gerade besprochen haben, ist ein weiterer Aspekt der Paradigmenwechsel, der in den letzten Jahren in großen Teilen der Integrationspädagogik stattgefunden hat. Von der sonderpädagogischen Ausrichtung des Gemeinsamen Unterrichts hin zu einer allgemeinpädagogischen Orientierung. Also Stichwort: Individualisierung und Differenzierung. Inzwischen besteht auch die Gefahr, dass es über die Vermeidung einer Sonderpädagogisierung des Gemeinsamen Unterrichts nur noch zu einer Realisierung eines guten allgemeinen Unterrichts kommt und die behindertenspezifischen Aspekte lediglich unter dem Sonderpädagogik-Verdacht gesehen und kritisiert werden und damit drohen, im Unterricht zu kurz zu kommen. Für die Gruppe Lernen, Emsoz und Sprache (LES) ist das auch vielleicht eher vernachlässigenswert, weil es da nicht so im Zentrum steht. Obwohl das bei Sprache teilweise schon eine wichtige Rolle spielt. Eine Besinnung auch auf diese behinderungsspezifischen Ebenen eines allgemeinen Unterrichts mit SchülerInnen mit Behinderung ist aber wichtig. Natürlich besteht auch weiter umgekehrt die Gefahr, dass viele Schulen nach SonderpädagogInnen schreien und meinen, nur mit SonderpädagogInnen könnten sie differenzierten Unterricht machen. Aber die Reform der Lehrerbildung hat hier ja schon erste Schritte in die richtige Richtung unternommen: behinderungsspezifische Fragestellungen werden als Teil bzw. Spezialisierungsmöglichkeit der Allgemeinen Pädagogik gesehen.

Sonderpädagogisierung vs. Vernachlässigung behinderungsspezifischer Bedürfnisse

Welche anderen theoretischen Grundlagen findest du noch wichtig, die hier aus der Zeit stammen?

Die ganzen Diskussionen um Vielfalt und Differenziertheit, die von Prengel, Hinz und anderen weitergeführt wurden, die spielen eine Rolle, wie auch genderspezifische Fragestellungen.

Pädagogik der Vielfalt

**Unteilbarkeit
von Inklusion**

Eine weitere offene Frage ist die nach der Unteilbarkeit der Integration/Inklusion. Welche Zwischenschritte hin zur Inklusion sind theoretisch und moralisch zu vertreten? Siehe das Beispiel oben mit dem schwer behinderten Kind. Diese Diskussion wird jetzt am Beispiel des Konzepts der Schwerpunktschulen geführt, das sich die Kritik gefallen lassen muss, dass dabei die Gefahr besteht, verschiedene Stufen der Integration zu etablieren.

Und bei den empirischen Forschungen, du hattest einige schon so ein bisschen angesprochen?**Ressourcen-
verteilung ohne
Statusdiagnostik**

Einmal geht es weiterhin darum zu untersuchen, welche Formen der Förderdiagnostik optimal für gelungenen integrativen Unterricht sind. Etwa was die Fragen angeht, die auf der Schwelle zwischen Feststellungsdiagnostik und Förderdiagnostik diskutiert werden. Wir zielen etwas an, was theoretisch auch noch gar nicht so durchdrungen ist. Etwa wie eigentlich eine konsequente Förderdiagnostik im allgemeinen Unterricht stattfinden kann, was dazu auch vonseiten der LehrerInnen an Erfordernissen notwendig ist, um diese Prozesse zu realisieren, ohne dass die Kinder etikettiert werden. Wir wollen von der Feststellungsdiagnostik weg und zu einer prozessorientierten Förderdiagnostik, aber wie die sich in Bezug auf die Fragen nach den Ressourcen im Unterricht realisiert, ist offen. Wenn wir davon ausgehen, dass die Schule die Ressourcen schon hat, geht es trotzdem darum, wie die Entscheidungen getroffen werden: In welche Klassen, in welchen Unterricht muss was an Ressourcen reinkommen. Und davon hängt wieder eine genaue förderdiagnostische Konzeption ab, die deutlich macht, was gebraucht wird. Also was an realen pädagogischen oder behindertenspezifischen Ressourcen für diesen Unterricht notwendig ist. Wir brauchen ein wirklich konsequentes Konzept dafür, wie diese Förderdiagnostik aussieht. Das ist ja der Anspruch der Differenzierung des Unterrichts, der voraussetzt, dass der Lehrer/die Lehrerin sich ein Bild von jedem Kind machen muss. Und das ist ja nichts anderes als Diagnostik, und das, was da in der bisherigen pädagogischen Diskussion stattgefunden hat, hat das getrennt. Also, es hat Differenzierungsschritte in der Vermittlung von Lernen gegeben und verschiedene diagnostische Instrumente, um festzustellen, wo das Kind denn steht. Aber die waren selten oder nie den behinderungsspezifischen Fragestellungen verbunden, die für diese Diagnostik noch eine Rolle spielen.

**Rolle von
SpezialistInnen**

Das führt dann zu der Frage, wer das alles machen kann. Brauchen wir dazu wieder besser qualifiziertes Personal, können das zumindest bei LES eigentlich alle LehrerInnen oder brauchen die noch mal eine Ausbildung, damit sie diese Art der Förderdiagnostik jetzt mit dem ganzen Spektrum von SchülerInnen mit Behinderung, die im Unterricht sind, realisieren können? Ab wann brauchen wir auch SpezialistInnen? Sprich Beratungs- und Unterstützungszentren (BUZ) oder andere Institutionen, die dann helfen. Die Aufgabenteilung im Gemeinsamen Unterricht wird noch einmal eine ganz spannende Frage, wenn alle wirklich zusammen sind, also wenn der Anspruch realisiert ist und die Sonderschulen wegfallen. Das wäre ein Punkt, der auch Forschungsfragen betrifft.

Dann die Verbindung der beiden Integrationsstränge Migration und Behinderung. Wir haben zum Beispiel in der wissenschaftlichen Begleitung alle Gemeinschaftsschulen in drei unterschiedliche Belastungsbereiche eingeteilt, was das soziale Umfeld angeht. Setzen sich die sozial belasteteren Gruppen aus Sozialschwachen und/oder aus MigrantInnen zusammen, sind die MigrantInnen immer die Sozialschwachen und so weiter. Da geht es nicht nur um den sozialen Hintergrund allgemein im Elternhaus, also prekäre Situationen und niedriger Bildungsstand, sondern es muss vielmehr auch um die Fragen von Effekten kultureller Dissimilation gehen. Also welche kulturellen Traditionen behindern oder befördern eigentlich integrative Unterrichtsformen. Ein banales Beispiel ist, dass Kinder nicht mit zum Schwimmen gehen dürfen, oder Fragen wie, wer interessiert sich in der Familie überhaupt für das Lernen und den Unterricht und all diese Themen. Und all die weiteren Ansprüche, die mit Inklusion verbunden sind, sind nicht ganz so stark im Fokus, dass wirklich alle in der Schule gleichermaßen partizipieren. Und dazu gehört auch die Schnittmenge zwischen SchülerInnen mit Behinderung und SchülerInnen mit Migrationshintergrund – ein merkwürdiges Wort. Ein Fußballer hat mal gesagt, er habe einen Migrationsvordergrund.

**Migrations-
hintergrund**

Und das Dritte ist für mich die breitere Untersuchung von bildungspolitischen Rahmenbedingungen. Etwa regional- und verwaltungsspezifische Besonderheiten von Integration, Fusion von Schulen, schulorganisatorische Effekte der Implementierung dieses ganzen Prozesses. Hier stellt sich die Frage nach den kontextbezogenen Variablen. Wir haben ja mit dem Beirat und den Foren zur Inklusion schon ein Stück weit eine Begleitung von Implementierungsprozessen, um im gesellschaftlichen Diskurs zu klären, was sich bewährt und was sich weniger bewährt. Zum Thema Gelingensbedingungen von Implementierungsprozessen gibt es noch wichtige Evaluationsaufgaben für die Wissenschaft.

**Untersuchung von
Implementierungs-
prozessen**

Und für den Praxisbereich, wo siehst du da die wichtigsten zukünftigen Aufgaben?

Hier geht es um die Verstetigung und Verbreiterung des ganzen Prozesses. Viele Reformen im Bildungsbereich sind ja Reformen von oben. Das hat auch seine Berechtigung. Aber darin liegt auch zugleich ein Problem. Das sehe ich an den Gemeinschaftsschulen und das gilt für die Integration oder Inklusion auch. So entstehen Leuchtturmprojekte wie die Schulpreisschulen, aber das in die Breite zu bekommen, ist die Herausforderung. Wir schauen uns immer wieder die Schulpreisschulen an. Die sind unter ganz unterschiedlichen Bedingungen über Jahre gewachsen und erreichen dann irgendwann mal das, wovon ich vorhin auch gesprochen habe, dass es einen qualitativen Sprung gibt. Die Frage ist also: Wie bekommt man es für die Integration hin oder auch für die Gemeinschaftsschulen? Wie erreichen wir, dass es in einer Schule nicht nur einzelne LehrerInnen sind, die guten Unterricht machen, sondern dass es der Spirit der ganzen Schule wird und es auch konzeptionell bestimmte Methoden, bestimmte schulinterne Curricula gibt,

**Verbreitung
inklusive Strukturen,
Praktiken und
Kulturen**

**Nachhaltige
Fortbildungen**

die das prägende Profil einer Schule sind, mit denen sie auch nach außen wirkt? Das mehr in die Breite zu bekommen und bei mehr Schulen hinzukriegen, sehe ich als eine wichtige Aufgabe.

Wobei wir beim Stichwort Qualifizierung und nachhaltige Fortbildung sind und das ist immer noch ein Problem, was ganz unzureichend gelöst ist. Also weg von der Individualisierung von Fortbildungsangeboten hin zu Gruppen von Teams in Schulen und von Fachkonferenzen. Das ist immer wieder versucht worden, aber es versandet immer wieder. Wir machen die Erfahrung, dass man ein vorgeblich nachhaltiges Konzept erstellt und dass das im Alltag der Schulen untergeht. Oft stehen schulorganisatorische Hürden im Weg, der Schulleiter/die Schulleiterin schickt für die zweite Folge einer Fortbildung, die aufeinander aufgebaut ist, andere LehrerInnen, weil er die ursprünglichen gerade wieder braucht, und damit ist die ganze Kontinuität über den Haufen geworfen.

Aber das ist ja ein Problem, das wir jetzt schon seit Längerem haben und auch das jahrgangsübergreifende Lernen hatte genau dasselbe Problem. Wir hatten die Pionierschulen, die das irgendwie im Modellversuch mit ganz viel Herzblut engagiert gemacht haben und dann sollten es alle anderen auf einmal machen und überraschenderweise hat es nicht auf Anhieb so funktioniert wie der Modellversuch.

**Einführung
von Reformen**

Ja, das ist genau das, was ich mit dieser Reformfrage meine, dass man möglichst viele auf diesem Weg auch mitnimmt. Wenn ich irgendwann mal von oben aus der Verwaltung verordne: Das ist ein gutes Konzept, das machen wir jetzt alle. Dann kann das auch schiefgehen. Man muss das also langsamer einführen und sehen, dass die Leute entsprechend qualifiziert werden. Es gibt natürlich immer Punkte, wo man dann sagen muss, jetzt wird es so gemacht. Bei den SchülerInnen mit Migrationshintergrund fragt heute – Gott sei Dank – auch keiner mehr, ob sie denn im Unterricht sein dürfen. Aber wenn ich zu viele auf dem Weg verliere, dann fällt mir das wieder auf die Füße.

Ja, was ich bei dieser Verbreitungsdiskussion noch ganz spannend finde, ist die Frage, welche Unterstützungsmöglichkeiten es tatsächlich gibt, um Lehrkräften zu ermöglichen ihren Unterricht zu verändern. Und dies jenseits von: Wir stecken da einen Sonderpädagogen/eine Sonderpädagogin rein, der/die dann aber immer zur Vertretung rausgezogen wird.

**Interschulische
Vernetzung**

Da gibt es ja viele gute Ideen und Ansätze, aber die konsequente Umsetzung ist auch nicht so leicht. Hospitationskonzepte und -projekte, das haben wir versucht in den Gemeinschaftsschulen ein bisschen konsequenter hinzukriegen. Dass etwa im Aufbau der Schule und in der Veränderung des Unterrichts immer diejenigen, die schon einen Schritt weiter waren, KollegInnen aus anderen Schulen zu sich eingeladen haben und darüber ein Dialog stattfand und man sich dann umgekehrt selbst

wieder andere Schulen gesucht hat, die bei bestimmten Inhalten und Methoden bzw. der Realisierung bestimmter Reformvorhaben und Unterrichtsveränderungen eine Pilotfunktion hatten. Es gibt ja auch ein entsprechendes bundesweites Projekt »Blick über den Zaun«. Die interschulische Vernetzung darf nicht aus dem Blick geraten, wenn sie auch im Schulalltag schwer durchzuhalten ist und es entsprechender Unterstützung auch von außen bedarf.

Du hattest die Bezüge zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik schon angesprochen, sowohl in der eigenen Motivation als auch jetzt bei den zukünftigen Aufgaben. Wo siehst du diese Verschränkungen zwischen den anderen Heterogenitätsdimensionen: Armut, Migration, Geschlechterfragen? Wo müssten die aus deiner Sicht noch gestärkt werden oder wo klappt die Zusammenarbeit schon eigentlich ganz gut?

Wir sind ja jetzt zum ersten Mal auf einem Weg, auf dem über das BUZ-Konzept stärker die ganzen Begleitinstitutionen mit in den Blick genommen werden, etwa die Lebenshilfe und andere Sozialhilfeeinrichtungen in der Stadt. Immer schon hatten Eltern von SchülerInnen mit Behinderungen das Problem, dass sie durch einen Wald von Institutionen laufen mussten, um für ihre Kinder etwas zu erreichen. Das ist ein wichtiges Ziel, dass es hin zu Integration/Inklusion hier eine systematischere Zusammenführung der verschiedenen Zuständigkeiten gibt und von daher zum Beispiel die Psychologie und die SchulpsychologInnen genauso eingebunden werden müssen, wie SonderpädagogInnen oder andere Berufsgruppen. Ähnlich besteht die Notwendigkeit einer stärkeren Verzahnung des Themas der Integration von Menschen mit Behinderungen mit Migrations- und Genderfragen. Besonders Vera Moser und Annedore Prengel haben solche grenzüberschreitenden Dimensionen der Integrations-/Inklusionsdebatte bearbeitet.

**Integration der
Beratungsangebote**

Und internationale Leute, die für dich bedeutsam waren, gab es da welche?

Toni Booth etwa haben wir auf Tagungen noch vor dem Index für Inklusion kennengelernt. Da hat es einen regen Austausch gegeben. Ansonsten habe ich mit italienischen, norwegischen und anderen ForscherInnen partielle Kontakte gehabt. Momentan spielt die Hattie-Studie eine Rolle in der pädagogischen Diskussion hinsichtlich der Frage der Wirksamkeit struktureller versus pädagogischer und unterstützender Maßnahmen. Der Studienpool bei Hattie besteht aber überwiegend aus älteren Unterrichtsbeispielen, in denen moderne Individualisierungs- und Differenzierungskonzepte noch keine große Rolle gespielt haben. Zu Beginn der Integrationsdebatte spielten Haeblerlin aus der Schweiz und seine vergleichenden Untersuchungen über das Lernen in Sonderschulen und Regelschulen eine wichtige Rolle.

**Internationale
Vernetzung**

Entwicklung der Gemeinschaftsschulen in Berlin

Rainer Maikowski

Bildungspolitischer Hintergrund der Gründung der Pilotphase Gemeinschaftsschulen in Berlin

Spätestens seit den PISA-Befunden ist in der bildungspolitischen Diskussion in Deutschland unumstritten, dass das Bildungssystem reformbedürftig ist, weil es sowohl zu wenig Chancengerechtigkeit bietet als auch zu wenig gut Gebildete hervorbringt. In diesem Zusammenhang wird mit der Krise der Hauptschule auch das Konzept der Selektion der Schülerströme in unterschiedliche Schulformen infrage gestellt. Über das Wie einer solchen Reform wird allerdings weiter heftig gestritten.

Entsprechend wurden von den einzelnen Bundesländern unterschiedliche Prozesse der Veränderung des Bildungssystems (vor allem der Schule) initiiert. Die Notwendigkeit solcher Veränderungen wurde noch durch den demografisch bedingten Rückgang der Schülerzahlen verstärkt, der vor allem in Flächenstaaten Schulzusammenlegungen erforderlich machte (siehe Schleswig-Holstein). Diese waren dann Ausgangspunkt für Bestrebungen zur Einführung von integrativen Schulsystemen wie Regionalschulen und Gemeinschaftsschulen. Doch auch in Berlin als Stadtstaat wurde auf der Suche nach neuen Konzepten und Schulformen relativ früh die Idee der Gemeinschaftsschule diskutiert.

Die Entwicklung eines Konzepts »Gemeinschaftsschule« und dessen Verwirklichung in einer Pilotphase auf freiwilliger Grundlage hatte sich dabei vor allem folgenden Herausforderungen zu stellen:

- Diese neue Schulform ist nach wie vor Teil eines immer noch gegliederten Systems, muss also als Marktmodell mit der Schulform Gymnasium konkurrieren, die etablierter ist und bisher aus Sicht der Eltern den anspruchsvolleren Bildungsgang bietet.
- Gleichzeitig stellt der Wunsch vieler Eltern, nicht von den vielen Problemen der Schülerinnen und Schüler der heutigen Hauptschulen betroffen zu sein, eine stabile Grundlage für den Weg der Segregation in unserem Schulsystem dar.

- Trotz aller Beteuerungen, »ideologische« Diskussionen vermeiden zu wollen, wird die Gemeinschaftsschule – wie vormals die Gesamtschule – von den Befürwortern des gegliederten Schulsystems als Irrweg bezeichnet und heftig bekämpft.
- Einerseits können sich viele Eltern und Lehrkräfte nur schwer vorstellen, dass erfolgreiches Lernen in sehr heterogenen Gruppen tatsächlich gelingen kann. Andererseits zeigt sich bei Elternbefragungen, dass viele Eltern eine größere pädagogische Kontinuität und das Offenhalten aller Optionen für ihre Kinder wünschen – was alle schulischen Langformen interessant erscheinen lässt.

In der speziellen Situation in Berlin kam als zusätzliche Schwierigkeit für das Konzept Gemeinschaftsschule hinzu, dass kurz hintereinander sowohl die Pilotphase Gemeinschaftsschule (Beschluss der rot-roten Regierungskoalition Ende 2006, Beginn zum Schuljahr 2008/09) ins Leben gerufen als auch am 14. Januar 2010 in einem größeren Reformschritt der Zusammenschluss aller Haupt-, Real- und Gesamtschulen zu Integrierten Sekundarschulen (ISS) mit dem Schuljahr 2010/11 beschlossen wurde. Damit wurde zwar erstmals ein Konzept realisiert, neben das Gymnasium eine gleichwertige Schulform zu setzen, die alle Abschlussmöglichkeiten bis zum Abitur bietet und alle Formen innerer Differenzierung als Option zulässt. Das brachte aber auch die Gefahr mit sich, durch diese weitgehend gleichen Möglichkeiten in beiden Schulformen die Bedeutung der Pilotphase der Gemeinschaftsschule partiell gleich wieder infrage zu stellen, bevor Ergebnisse und Erfahrungen hinreichend fundiert vorliegen konnten (siehe S. 181). Als Besonderheiten blieben für die Gemeinschaftsschulen zwei Alleinstellungsmerkmale:

1. Die Gemeinschaftsschule ist als Langform in der Regel von einem bis zehn bzw. 13 Jahren konzipiert.
2. Der Verzicht auf äußere Fachleistungsdifferenzierung als Organisationsprinzip ist für Gemeinschaftsschulen konzeptionell verpflichtend, während die Integrierten Sekundarschulen ihre Differenzierungsformen selbst wählen können.

Inzwischen haben sich die mittlerweile 22 Gemeinschaftsschulen in Berlin unter anderem durch die Entwicklung entsprechender Schulprofile – trotz mancher Startschwierigkeiten – zu einem ernst zu nehmenden Modell einer Schule für alle Kinder entwickelt.¹

Startbedingungen und erste Implementierungsschritte

Begonnen wurde 2007 mit der Realisierung eines Interessenbekundungsverfahrens, über das sich Schulen für die Pilotphase bewerben konnten. Nach einem kriteri-

¹ Die Liste der Schulen findet sich unter: <http://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/> (18.11.2017).

engeleiteten Auswahlverfahren durch die Projektleitung Gemeinschaftsschule wurden zunächst aus 64 Bewerbungen 15 Schulen in elf Schulverbünden ausgewählt, die nach einer Vorbereitungs- und Fortbildungsphase ihre Arbeit zum Schuljahr 2008/09 als Gemeinschaftsschule aufnahmen. Die Pilotphase sollte eine flächendeckende Einführung von Gemeinschaftsschulen als Regelschule in Berlin vorbereiten.

Von der Projektgruppe wurden in einem Grundlagenpapier folgende sechs zentrale Ziele der Gemeinschaftsschule festgehalten:

1. Überwindung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft, mehr Chancengerechtigkeit
2. längeres gemeinsames Lernen von der Schulanfangsphase mindestens bis zur Jahrgangsstufe 10 mit verbindlich organisiertem Anschluss an alle Bildungswege der Sekundarstufe II einschließlich Abitur
3. Individualisierung des Lernens in heterogenen Gruppen ohne äußere Fachleistungsdifferenzierung
4. maximale Leistungsentwicklung für alle SchülerInnen
5. Entwicklung der Schule als demokratischer Lern- und Lebensraum
6. Gemeinschaftsschule als Schule für alle Kinder und Jugendlichen ohne Aussonderung (inklusives Lernen)

In den Gemeinschaftsschulen sollen alle Kinder bis zum Ende der 10. Klasse bzw. bis zum Abitur länger gemeinsam von- und miteinander lernen. Daher gibt es als Konsequenz aus den oben beschriebenen zwei Alleinstellungsmerkmalen keine Jahrgangsstufenwiederholungen und kein Probehalbjahr. Die Gemeinschaftsschulen sind als Ganztagschulen mit möglichst gebundenem Ganztag konzipiert.

Rahmenbedingungen für die Gemeinschaftsschulen

Den Gemeinschaftsschulen stand ein Förderfonds von 22 Millionen Euro für vier Jahre (2008–2011) zur Verfügung für:

- Baumaßnahmen
- Qualifizierungsprogramm (Abordnungen, Werkverträge, Tagungen)
- Fortbildungsbudgets von 3.000 Euro bis 7.000 Euro, je nach Schulgröße
- eine halbe bis ganze zusätzliche Stelle je Schule/Schulverbund
- wissenschaftliche Begleitung

Nach dem Ende der vierjährigen Pilotphase können sich weiterhin Schulen als Gemeinschaftsschulen bewerben. Sie erhalten aber jetzt nur noch für zwei Jahre zusätzliche Mittel zur Organisation der erforderlichen Reformschritte (Fortbildungsbudget und Stellenausstattung wie oben).

Zur Umsetzung der Pilotphase Gemeinschaftsschule wurden folgende Gremien eingerichtet:

- eine temporäre Lenkungsgruppe der Senatsverwaltung mit Staatssekretär, Abteilungsleitern und Projektgruppenleitung
- eine Projektgruppe bestehend aus Projektgruppenleitung, bezirklichen Stadt- und Schulräten und erfahrenen Schulleitern
- ein Beirat aus Vertretern verschiedener gesellschaftlicher Interessenverbände (Parteien, Verbände, Gewerkschaften und Wissenschaftler)
- ein Qualifizierungsteam, das zentral der Projektleitung unterstellt wurde und aus erfahrenen Lehrerinnen und Lehrern und Coachs auch aus außerschulischen Arbeitszusammenhängen bestand
- eine europaweit ausgeschriebene wissenschaftliche Begleitung

Als Gestaltungsrahmen zur Realisierung und Implementierung der Pilotphase Gemeinschaftsschule wurden folgende Maßnahmen eingeleitet:

- Änderung des Schulgesetzes, das im §17a eine Öffnungsklausel für die Einrichtung von Gemeinschaftsschulen einführt
- Erarbeitung eines Grundlagenpapiers mit den Zielen der Gemeinschaftsschule (siehe oben)
- Verfertigung von Genehmigungsschreiben, in denen alle organisatorischen Vorgaben, wie Einrichtung, Aufnahme, Unterricht und Stundentafel, Zeugnisse und Abschlüsse, geregelt werden
- Überarbeitung von Leitungs-, Laufbahn- und Funktionsstellenregelungen (das beinhaltet z. T. auch länderübergreifende Regelungen), die gerade für anstehende Fusionen von Schulen und neuen Funktionsbereichen erforderlich sind
- Flexibilisierung von Frequenzen und Stundentafeln
- Regelungen und Vereinbarungen zwischen Schulbehörden und kommunalen Trägern:
 - Projektvereinbarungen zwischen Schulen, Bezirken und Senatsverwaltung
 - Regelungen von Fusionen und Baumaßnahmen

Wie verliefen Implementierungsprozess sowie Schul- und Unterrichtsentwicklung der Gemeinschaftsschulen bisher?

Zur Vorbereitung der Schulen auf die Pilotphase, und besonders in den ersten Jahren der Pilotphase, wurde eine kontinuierliche Begleitung und individuelle Beratung der Schulen durch Schulentwicklungs- und UnterrichtsentwicklungsberaterInnen installiert. Es ging unter anderem um die Beratung bei der Einrichtung von Steuergruppen zur Organisation der Schulentwicklung, um Schulleitungscoaching, die Entwicklung schulbezogener Fortbildungskonzepte, um die Verbindung mit Angeboten der regionalen Fortbildung sowie die Abstimmung der Reformmaßnahmen mit den bezirklichen Gremien (Schulaufsicht, Stadträte, Bauamt etc.).

Konzeptionell waren für den Schulentwicklungsprozess folgende Phasen vorgesehen:



Gleichzeitig wurden vom Qualifizierungsteam spezielle Fortbildungen zum »Lernen in heterogenen Gruppen« unter anderem in Form von Grundlagenworkshops für alle Lehrkräfte – zunächst des 7. Jahrgangs, später auch für die Grundstufe – angeboten, die sich in zweitägigen Grundkursen zum »Individuellen Lernen« und zur Leistungsbewertung mit einer veränderten Lernkultur auseinandersetzten.

Um zu gewährleisten, dass möglichst viel des in der Fortbildung Vermittelten auch im Unterricht ankommt, wurde versucht, folgende Grundsätze zu realisieren:

- vom expliziten Wissen zu impliziten Kompetenzen: Wissen und Methoden erproben, einüben, reflektieren, verbessern
- Aufgaben mit Aufforderungscharakter zum Forschen und Experimentieren anbieten
- mehrere Vermittlungsschritte einbauen
- im Workshop das Gelernte an kleinen exemplarischen Projekten erproben
- Partnertandems für das Bewältigen von neuen Alltagsanforderungen bilden
- keine einmaligen Angebote, sondern zum Beispiel Lernspiralen, Feedback, Unterrichtsbesuch, Folgeveranstaltungen nach ein paar Wochen/Monaten

Daneben wurden auf zweimal jährlich stattfindenden Tagungen aller Gemeinschaftsschulen jeweils thematische Schwerpunkte zu zentralen Inhalten der Schul- und Unterrichtsentwicklung gesetzt, an denen die Schulen arbeiteten und sich austauschten.

So entwickelten die Schulen nach und nach – wenn auch in unterschiedlicher Geschwindigkeit – die erforderlichen Strukturen, wie die Einrichtung von Steuergruppen, die Bildung von Jahrgangsteams und die schrittweise Veränderung des Unterrichts hin zu individualisierenden und differenzierenden Unterrichtsformen für das Lernen in heterogenen Gruppen. Im von der wissenschaftlichen Begleitung erstellten Praxisleitfaden finden sich dafür viele von den Gemeinschaftsschulen entwickelte Beispiele.²

Allerdings traten in diesem Prozess auch eine Reihe mehr oder weniger typischer Probleme solcher Reformprozesse zutage. Auf der Seite der Rahmenbedingungen waren es vor allem Probleme, die mit der erforderlichen eigenen Schaffung von Grundstufen und Oberstufen bzw. der Fusion von anfangs reinen Sekundarschulen mit Grund- und Oberschulen verbunden waren.

Bei den anfänglichen Auswahlverfahren war die Schulverwaltung bewusst flexibel mit der Frage bestehender bzw. noch nicht bestehender Langformen (1–10 bzw. 13) umgegangen, um einem breiteren Spektrum von Schulen den Einstieg in die Pilotphase Gemeinschaftsschule zu ermöglichen. So wurden mehrere Wege zu einer Gemeinschaftsschule ermöglicht:

- Grundschulen wachsen schrittweise auf.
- Grund- und Sekundarstufenschulen fusionieren bzw. kooperieren verbindlich.
- verschiedene Sekundarstufe-I-Schulen fusionieren.
- Sekundarstufe-I-Schulen bauen eigene Grundstufen oder Sekundarstufen II auf.
- Schulneugründungen

In der Praxis stellte sich vor allem das Vorhaben, Schulen zu fusionieren, als sehr komplex heraus. Neben Standortfragen (räumlich getrennte Schulen, bei denen der Weg zu weit oder eines der Schulgebäude für alle zu klein ist) war die Regelung der Leitungs- und Funktionsstellenfragen kompliziert – sowohl vonseiten der zu ändernden Verwaltungsregelungen als auch vonseiten der persönlichen Berufskarrieren der Inhaber von Leitungs- und Funktionsstellen. Hinzu kamen oft unterschiedliche Schulkulturen der zu fusionierenden Einzelschulen. Für all die damit verbundenen Regelungen bedurfte es der Koordination und Absprache mit vielen unterschiedlichen Akteuren (Schulverwaltung, bezirkliche Gremien wie Schulträger und Schulaufsicht sowie den Schulen selbst), die zeitlich aufwendig und nicht immer ohne Reibungsverluste verliefen.

Auch aus diesen Gründen blieb es oft lange entweder bei lediglich kooperierenden Schulen oder der Fortsetzung reiner Sekundarstufenschulen als Gemeinschaftsschulen. Das war – neben der Problematik einiger Schulstandorte in sozialen Brennpunkten – auch einer der Gründe, warum es sich trotz einer Vielzahl eingeleiteter Reformprozesse an einer Reihe von Schulstandorten als schwierig erwies, eine auch leistungsmäßig hinreichend durchmischte Schülerpopulation zu

² Der Praxisleitfaden kann über folgenden Link heruntergeladen werden: <http://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/> (01.12.17).

gewährleisten. Vor allem der Übergang von der 6. in die 7. Jahrgangsstufe stellte sich in einigen Schulen als problematisch heraus, weil unter anderem in der Konkurrenz mit den Gymnasien nicht genug SchülerInnen den Weg in der eigenen Schule fortsetzten. Das galt umso mehr, je geringer die soziale Belastung in den Schulen war. Das heißt: Gerade dort, wo schon mehr leistungsstärkere Schüler vorhanden waren, war es oft schwer, diese an der Gemeinschaftsschule zu halten – vor allem, wenn die Perspektive in die gymnasiale Oberstufe (entweder durch Aufbau einer eigenen Oberstufe oder durch Kooperation mit einer Schule mit gymnasialer Oberstufe oder mit einem Oberstufenzentrum) für die Eltern noch nicht hinreichend klar war.

Aus der Perspektive der potenziellen Kooperations- oder Fusionspartner (Grundschule oder gymnasiale Oberstufe) kam noch die Befürchtung hinzu, einen Imageverlust zu erleiden, wenn man mit einer Schule zusammenging, die zu viele leistungsschwache Schülerinnen und Schüler bzw. solche mit Migrationshintergrund hat.

Daher waren die bestehenden Gemeinschaftsschulen ohne gymnasiale Oberstufe besonders daran interessiert, möglichst eine eigene aufzubauen. Sie hatten zwar ausdrücklich die Möglichkeit, den Weg bis zum Abitur über verbindliche Kooperationen etwa mit Oberstufenzentren zu realisieren, dieser Weg war aber zunächst sowohl für Eltern als auch für Schulen noch zu wenig konkretisiert und berechenbar, als dass sie sich darauf wirklich einlassen wollten. Bei dem Aufbau eigener gymnasialer Oberstufen gibt es aber sowohl Grenzen in Bezug auf das, was die bezirklichen Schülerzahlen hergeben, als auch was die Breite des fachlichen Spektrums des Sekundarstufen-II-Angebotes von Schulen angeht, wenn sie relativ kleine gymnasiale Oberstufen hätten. Hinzu kamen die Aufgaben von Schulen, die bisher wenig mit gymnasialen Orientierungen zu tun hatten, sich entsprechend zu organisieren, etwa durch die rechtzeitige Entwicklung gymnasialer Standards und die frühe Benennung eines Oberstufenkoordinators.

Die Idee des gemeinsamen Lernens von Klasse 1 bis Klasse 13 wird mittlerweile von acht Gemeinschaftsschulen realisiert. Elf Gemeinschaftsschulen umfassen die Klassenstufen 1 bis 10 und kooperieren mit den Oberstufen anderer Gemeinschaftsschulen oder mit Oberstufenzentren. Eine Schule umfasst die Klassenstufen 7 bis 13 und zwei Schulen umfassen die Klassenstufen 7 bis 10.

Eine andere Rahmenbedingung bezog sich darauf, eine dem Schulversuchscharakter der Pilotphase Gemeinschaftsschulen angemessene Form bei Zeugnissen und Abschlüssen zu finden, die einen hinreichenden Spielraum für differenzierte und auch verbale Bewertungen ermöglicht und gleichzeitig mit abschlussrelevanten Regelungen kompatibel sein musste. Hier waren und sind Abstimmungsprozesse zwischen Schulverwaltung und Schulen erforderlich, um eine zufriedenstellende Lösung für alle zu finden.

Deshalb und auch wegen der erwähnten Parallelität zwischen Gemeinschaftsschulen und Integrierten Sekundarschulen ging es in der weiteren Arbeit für Schulverwaltung und Schulen auch darum, Möglichkeiten und Besonderheiten der Gemeinschaftsschulen sowohl durch öffentliche Unterstützung als auch durch die Qualität der pädagogischen Arbeit der Schulen zu verdeutlichen und sie gleich-

zeitig als Teil des Konzeptes einer Integrierten Sekundarschule zu verorten, das einen neben dem Gymnasium qualitativ gleichwertigen, aber nicht gleichen Weg zum Abitur und zu beruflicher Bildung bietet.

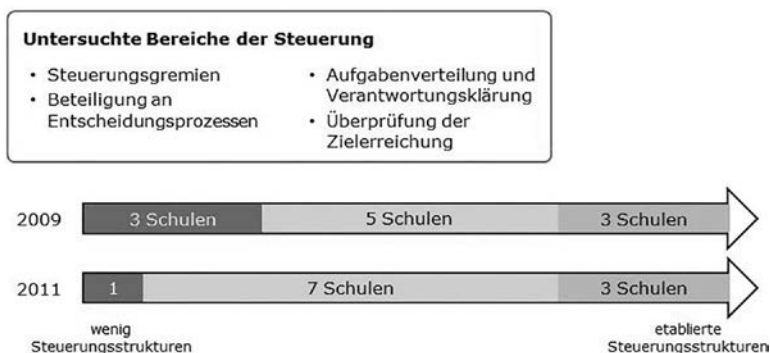
Bisherige Ergebnisse der Pilotphase Gemeinschaftsschule

Ein Blick auf verschiedene Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung soll zur Darstellung und Bewertung der Entwicklungsprozesse der Gemeinschaftsschulen dienen (vgl. Kasten zur wissenschaftlichen Begleitung und zu den Erhebungsmethoden). Dabei wird deutlich, dass trotz der geschilderten Schwierigkeiten die Entwicklung der Gemeinschaftsschulen bisher insgesamt erfolgreich verlaufen ist.

Die Gemeinschaftsschulen sind mittlerweile in allen Bezirken vertreten (Neukölln hat sogar vier) und sie sind ein gutes Stück auf dem Weg vorangekommen, den hohen Ansprüchen an eine Schule zu genügen, die kein Kind zurücklässt, und der großen Heterogenität in Voraussetzungen und Begabungen der Schülerinnen und Schüler durch differenzierende und individualisierende Unterrichtsformen und -methoden zunehmend mehr entspricht. Und sie konnten vor allem weitgehend den Anspruch einlösen, die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler von der sozialen Lage ihrer Familien zu entkoppeln (siehe unten).

Organisation des Schulentwicklungsprozesses

Neben den oben geschilderten Aufgaben, verschiedene Schulformen zu einer Gemeinschaftsschule zusammenzuführen, galt das Augenmerk der wissenschaftlichen Begleitung vor allem der Steuerung des Schulentwicklungsprozesses und den dabei aufzubauenden Kooperationsstrukturen. Hier konnte festgestellt werden, dass es den Schulen schrittweise gelang, alle erforderlichen Strukturen aufzubauen.



Mittlerweile verfügen alle 22 Gemeinschaftsschulen über entsprechende Steuerungsinstrumente.

Die Aufgaben der Fusion stellen nach wie vor eine große Herausforderung dar. Bei den Kooperationsstrukturen haben bei einer zunehmenden Komplexität von Maßnahmen – vom Austausch über erzieherische Probleme, über gemeinsame Entwicklung von Planungsaktivitäten bis hin zu regelmäßigen Unterrichtsbesuchen und Reflexionsgesprächen – einige Schulen durchaus noch Entwicklungsspielraum.

Elterneinbindung und Schulwahl

Mit Blick auf die Schulwahlmotive der Eltern kann festgehalten werden, dass den konzeptionellen Schwerpunkten der Gemeinschaftsschulen in den Augen der Eltern große Bedeutung bei der Wahl der richtigen Schule für ihre Kinder zukommt. Das heißt, dass die Angebote der Gemeinschaftsschule prinzipiell den Bedürfnissen der Eltern entsprechen. Die individuelle Förderung des Kindes ist dabei das wichtigste Motiv der Eltern hinsichtlich einer Entscheidung für die Gemeinschaftsschule, gefolgt von der Möglichkeit, alle Abschlüsse erwerben und sich alle Optionen offenhalten zu können. Insgesamt sind die Präferenzen der Eltern von pädagogischen, auf den Unterricht bezogenen Aspekten geprägt. Nach getroffener Schulwahl zeigen sich die Eltern überwiegend mit der Arbeit der Schulleitung sowie der Lehrkräfte zufrieden und vom Konzept der Gemeinschaftsschule überzeugt. So gaben knapp 90 % der Eltern an, froh zu sein, dass ihr Kind eine Gemeinschaftsschule besucht.

Im Rückblick bleibt diese positive Einschätzung zur Gemeinschaftsschule erhalten: Positiv bewertet der Großteil der Eltern auch die Beteiligungsmöglichkeiten an den Schulen ihrer Kinder, wenngleich das tatsächliche eigene Engagement der befragten Lehrkräfte eher kritisch und mit Blick auf die Einzelschulen unterschiedlich bewertet wird.

Aber es bleibt auch ein Teil der Eltern skeptisch. Befragt, ob sie für ihr Kind nach der Grundschulzeit eine Gemeinschaftsschule wählen, stieg der Anteil der Eltern, der dies bejahte, von 2009 auf 2010 zwar von 34 % auf 45 %, gleichzeitig blieb der Anteil der Eltern, die dies verneinten, konstant bei 21 %.

Inklusive Schule

Das Ziel, eine Schule für alle Schülerinnen und Schüler zu sein, schließt für die Gemeinschaftsschulen grundsätzlich auch alle Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf mit ein: Hochbegabte, Schülerinnen und Schüler mit körperlichen oder Sinnesbehinderungen oder solche mit unterschiedlich gravierenden Lernschwierigkeiten. So wurden sowohl Angebote einer integrativen Begabtenförderung entwickelt als auch die schon bestehenden Maßnahmen zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen ausgebaut. Von Anfang an hatte die Förderung dieser Schülerinnen und Schüler in den Gemeinschaftsschulen ein besonderes Gewicht. So betrug im Schuljahr 2009/10 der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und sozial-emotionale Entwicklung 9,5 % gegenüber 4,7 % an vergleich-

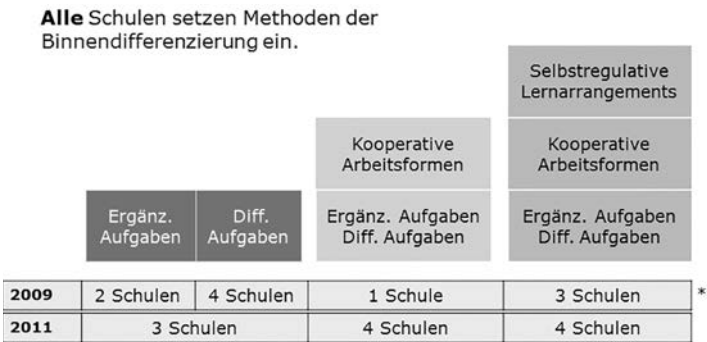
baren Haupt-, Real- und Gesamtschulen. Und er ist mittlerweile weiter gestiegen, allerdings verteilt sich diese Förderung auch in den Gemeinschaftsschulen noch unterschiedlich. Nach verschiedenen Aspekten der Umsetzung der Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Unterricht gefragt, gaben 79 % der Lehrkräfte an, dass sie diese als Herausforderung empfinden. Und 71 % der Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichten, stimmten der Aussage (eher) zu, dass sie durch den Gemeinsamen Unterricht gelernt hätten, bei allen Schülerinnen und Schülern stärker individuelle Lernfortschritte wahrzunehmen. Bemängelt werden vor allem Aspekte, welche die Rahmenbedingungen, wie die räumliche und materielle sowie die personelle Ausstattung mit sonderpädagogischen Fachkräften, betreffen. Diesem Umstand kommt derzeit noch mehr Bedeutung zu, da sich das Vorhaben, ein anspruchsvolles Inklusionskonzept im Berliner Bildungswesen zu etablieren, vor allem aufgrund der fehlenden politischen Bereitschaft verzögert, die erforderlichen Ressourcen zur Verfügung zu stellen.

Allerdings meint inklusive Schule auch noch mehr als die selbstverständliche Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern mit Behinderungen. Der Anspruch von Inklusion und Partizipation richtet sich an alle Gruppen, die Akteure des Schullebens sind: Schülerinnen und Schüler, das gesamte pädagogische und sonstige Personal der Schule und nicht zuletzt die Eltern. Hier haben die Gemeinschaftsschulen deutliche Entwicklungsschritte gemacht. Es gibt aber auch hier noch Verbesserungspotenzial, etwa hinsichtlich der Partizipation der Schüler im Unterricht.

Unterricht und Lernen

Im Fokus der Untersuchungen der wissenschaftlichen Begleitung standen die Entwicklung zur Gestaltung des Unterrichts, der Lernstrategien und der Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler.

Bei der Gestaltung des binnendifferenzierenden Unterrichts als einer Hauptaufgabe und Herausforderung für die Gemeinschaftsschulen sind die Schulen auf einem guten Weg – wenn auch nicht alle Schulen darin gleich weit fortgeschritten sind.



* zu einer Schule liegen keine Daten vor

Die Schulen nutzen zunehmend die folgenden Formen individueller Lernberatung:

- dialogische Formen der Lernberatung, zum Beispiel Schüler-Lehrer-Elterngespräche sowie Lernentwicklungsgespräche
- Lernprozessreflexionen von Schülerinnen und Schülern, zum Beispiel Logbücher, Kompetenzraster, Selbsteinschätzungsbögen

Als notwendige Voraussetzung für die Bewältigung von individualisierten Lernprozessen verfügen immer mehr Schülerinnen und Schüler nach eigenen Aussagen über die Fähigkeit

- zur eigenständigen Erarbeitung von Informationen,
- zur kooperativen Arbeit,
- zur eigenständigen Planung von Arbeitsprozessen.

Wie sieht es nun mit den durch die Lernstandserhebungen (vgl. Kasten zur wissenschaftlichen Begleitung) in fünf Kompetenzbereichen erhobenen Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler der Gemeinschaftsschulen aus?

Vom Profil ihrer sozialen Belastung her (Migrantenanteil, sozialer Status, kulturelle Ressourcen im Elternhaus, Lernausgangslage) konnte die wissenschaftliche Begleitung drei Gruppen bei den von ihr schwerpunktmäßig untersuchten 13 Gemeinschaftsschulen feststellen:

- Drei Schulen befinden sich in einer Gruppe mit hoher sozialer Belastung.
- sechs Schulen in einer Gruppe mit mittlerer sozialer Belastung und
- vier Schulen in einer Gruppe mit niedriger sozialer Belastung

In den Kompetenzbereichen Leseverständnis und Orthografie erzielen die Berliner Gemeinschaftsschulen größere Lernfortschritte als die Hamburger Vergleichsschulen. In den Kompetenzbereichen Englisch und Mathematik sind die Lernfortschritte annähernd gleich. In den Naturwissenschaften erzielen die Berliner Gemeinschaftsschulen geringere Lernfortschritte als die Hamburger Vergleichsschulen.

Gemeinschaftsschulen Berlin

0,80	1,03	0,81	0,61	0,60
Lesen	Orthografie	Englisch	Mathematik	Nawi
0,63	0,73	0,85	0,65	0,78
Hamburger Vergleichsschulen			(Effektstärken)	

Die Förderung sowohl leistungsstarker als auch leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler wird von den Berliner Gemeinschaftsschulen in den erhobenen Messzeitpunkten besser realisiert als in den Hamburger Vergleichsschulen im gegliederten System.

Vor allem aber gelingt den Berliner Gemeinschaftsschulen eines ihrer wesentlichen Ziele in beachtlichem Maße zu erfüllen, nämlich die Lernfortschritte der Schülerinnen und Schüler von der sozialen Lage ihrer Familien (u. a. bestimmt über die Schulabschlüsse der Eltern) zu entkoppeln.

Lernfortschritte nach sozialer Lage

bis 100 Bücher				
0,84	1,05	0,81	0,68	0,60
Lesen	Orthografie	Englisch	Mathematik	Nawi
0,84	1,04	0,87	0,60	0,67
über 100 Bücher				(Effektstärken)

Entsprechend ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen, mit denen die Gemeinschaftsschulen in die Pilotphase eingetreten sind, verzeichnen sie unterschiedlich ausgeprägte Fördererfolge. Als besonders erfolgreich scheinen sich Schulen zu erweisen, die etablierte Steuerungsstrukturen, eine hohe Kooperationskultur im Kollegium und fortgeschrittene Binnendifferenzierung aufweisen können. Allerdings bedarf diese letzte Aussage noch weiterer Analysen des Zusammenhangs zwischen der Entwicklung der Unterrichtsformen und -methoden in den Fächern und den (fachspezifischen) Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler.

Bisher haben sich eher keine Korrelationen etwa zwischen einer positiven Bewertung der Formen innerer Differenzierung durch die Schulinspektion und den Lernfortschritten der Schülerinnen und Schüler von Gemeinschaftsschulen herstellen lassen.

Obwohl hier Kausalitäten und Korrelationen nur schwer nachzuweisen sind, weil es zu viele unkontrollierte Variablen gibt, wird die wissenschaftliche Begleitung im Weiteren versuchen, belastbare Aussagen über hier bestehende Zusammenhänge sowie über weitere relevante Fragen zu entwickeln:

- Wie werden Formen des produktiven Umgangs mit Heterogenität im Unterricht weiterentwickelt?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen der Nutzung von differenzierenden Lern-Arrangements und den Lernentwicklungen?
- Was lässt sich über den Verlauf der Bildungswege der Schülerinnen und Schüler beim Übergang in die Sekundarstufe I und in die Sekundarstufe II sagen?
- Wie bewältigen die Schulen die Anforderungen auf der Organisationsebene – insbesondere mit Blick auf die Fusionsprozesse und den Übergang in die Sekundarstufe II?

In jedem Fall ist bisher deutlich geworden, dass die vielen organisatorischen und unterrichtsbezogenen Veränderungen Zeit brauchen, um sich positiv auch auf die Lernentwicklungen der Schülerinnen und Schüler auszuwirken.

Auffällig ist einerseits, dass eine große Vielfalt und Kreativität in der Entwicklung und Umsetzung individualisierender Arbeits- und Unterrichtsformen festzustellen ist.³ Andererseits ist es bisher noch wenigen Gemeinschaftsschulen gelungen, ein einheitliches und für die Schule profilbildendes Gesamtkonzept zu entwickeln, das ein stringentes Schulcurriculum mit entsprechendem Differenzierungskonzept genauso wie Formen der Schüllerrückmeldung zu einem von der Mehrheit des Kollegiums getragenen Ganzen zusammenfügt.

Allerdings bedeuten die hiermit formulierten Ansprüche besonders für Schulen in den sozialen Brennpunkten von Stadtstaaten eine besonders große Herausforderung. Voraussetzungen und Inhalte differenzierender Unterrichtsmethoden müssen hier sehr genau bedacht werden. So können etwa Prinzipien selbstverantwortlichen Lernens oder die freie Wahl unterschiedlicher Lernangebote nicht voraussetzungslos angewandt werden. Wenn die Schülerinnen und Schüler mit derartigen Lernformen zunächst Schwierigkeiten haben, kann es dazu kommen, dass man das als oft schon nicht mehr ganz junge Pädagogin/junger Pädagoge gerade mühsam neu gelernte differenzierende und individualisierende Methodenrepertoire wieder aufgibt zugunsten einfacherer und für einen selbst und die Schülerinnen und Schüler vermeintlich oder faktisch klarerer Übungsformen.

Mit einer breiten Vielfalt von Unterstützungs-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen wird versucht, auch diesen Problemen zu begegnen. Dabei ist oft das Verhältnis von Ressourceneinsatz und sichtbarem Ergebnis zunächst nicht immer optimal. Einmal, weil Reformen Zeit brauchen und Veränderungen etwa in den Unterrichtsformen und -methoden sich – wenn überhaupt – nicht sofort in besseren Schülerleistungen niederschlagen. Häufig können solche Veränderungen sogar zu Verunsicherungen und Rückschritten führen – auch weil Konzepte zu schematisch sind, bei der Öffnung des Unterrichts klare Strukturen vernachlässigt werden oder mittelstandsorientierte Differenzierungsformen zur Norm gemacht werden, die nicht zur jeweiligen Schülerklientel passen.

Zum anderen neigen Unterstützungsprozesse auch im Bildungsbereich dazu, Abhängigkeiten zu schaffen, die nicht immer gut für die eigenverantwortliche Realisierung der erforderlichen Reformmaßnahmen sind. Die oft und leicht geforderte Nachhaltigkeit solcher Prozesse muss durch ein möglichst ausgewogenes Verhältnis von Unterstützung und Eigenverantwortung immer wieder neu herzustellen versucht werden.

³ Siehe hierzu die produktive Vielfalt an solchen Arbeitsformen im Praxisleitfaden und Materialienband der Gemeinschaftsschulen, der auf der Internetseite der Senatsbildungsverwaltung abzurufen ist: <http://www.berlin.de/sen/bildung/schule/bildungswege/gemeinschaftsschule/> (18.11.2017).

Was lässt sich aus dieser Entwicklung für ähnliche Reformprojekte lernen?

Auf der Ebene der Rahmenbedingungen:

- Fusionsprobleme müssen frühzeitig und transparent bearbeitet werden.
- Es sollte eine nicht zu kurze Vorlaufphase eingeplant werden – sowohl für die verwaltungsmäßige Implementierung (Gesetze, Verordnungen, Abschluss- und Zeugnisfragen, Regelungen von Leitungs- und Funktionsstellenfragen, Fort- und Weiterbildung sowie Abstimmungen mit kommunalen Trägern etc.) als auch für die Erstellung schulspezifischer Konzepte.
- Jede Schule sollte zu einem je eigenen spezifischen Schulmodell, einem eigenen Profil und einer *corporate identity* gelangen, die sich auch in einem schulinternen Curriculum niederschlägt. Dazu sind intensive und wiederholte Diskussionen über eigene Stärken und Schwächen und über die angestrebten Ziele in allen Schulgremien erforderlich.
- Bildung einer Steuergruppe zur Organisation des Schulentwicklungsprozesses
- Die Einbeziehung möglichst vieler Akteure (Lehrer, Schüler, Eltern, weiteres pädagogisches und nichtpädagogisches Personal) in den Reformprozess und die Partizipation durch Übernahme von Verantwortung ist wesentlich für das Gelingen (als Umsetzungsinstrument vgl. etwa den Index für Inklusion [Boban, Hinz, 2003]).
- Eine systematische Qualifizierungsplanung mit Schwerpunkt Unterricht ist erforderlich, die die Schulen als kontinuierliche Aufgabe annehmen.
- Neben die Fachorientierung gehört unbedingt eine Jahrgangsorientierung (pädagogische Ebene).
- Vernetzung mit anderen Schulen (ähnlich wie etwa der Verbund reformpädagogisch orientierter Schulen, der *seit* 1989 besteht, um Schulentwicklung »von unten« zu betreiben (siehe www.blickueberdenzaun.de)).
- Konzepte und Methoden sind schrittweise und unter Konsensbildung abzustimmen und für die eigene Schule passend zu machen.
- intensiver Austausch und Abstimmung mit kommunalen Instanzen
- Schulreform braucht Zeit! – Gegen vorschnelle und überzogene Erwartungen sollte man sich wappnen!

Fazit

Wer ernsthaft die Chancengerechtigkeit in unseren Schulen erhöhen und nicht auf Kosten anderer nur eine Teilpopulation der Schülerinnen und Schüler optimal fördern will (wie es in unserer segregierenden Bildungslandschaft bisher überwiegend der Fall ist), für den wird es zur optimalen Entfaltung aller Talente unverzichtbar sein, die hier geschilderten Bemühungen um individualisierende und differenzierende Schul- und Unterrichtsformen weiterzuentwickeln. Dazu gehören nicht zuletzt auch bildungspolitische Weichenstellungen, etwa

zur Bereitstellung der erforderlichen Ressourcen, um die mit einem solchen Vorhaben verbundenen hohen Ansprüche auch bewältigen zu können. Sie dürfen nicht allein einer anderenfalls überforderten Schule und Lehrerschaft überlassen bleiben.

Wenngleich bisher noch in sehr unterschiedlichen Realisierungsformen, macht die Entscheidung einer immer größeren Zahl von Ländern und Kommunen, den Weg der Gemeinschaftsschule zu beschreiten, doch deutlich, dass die geschilderten positiven Erkenntnisse und Beispiele Schule machen.

Anhang

Die wissenschaftliche Begleitung der Gemeinschaftsschulen in Berlin wird durch ein Konsortium von Schulentwicklungs- und Evaluationsexperten realisiert: Rambøll-Management (Berlin, Hamburg), Prof. Johannes Bastian (Universität Hamburg, Arbeitsstelle Schulentwicklung und Schulentwicklungsforschung) sowie Landesinstitut für Lehrerbildung und Qualitätsentwicklung (jetzt: Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung). Das Konzept ist als formative Evaluation ausgelegt, die Längsschnittuntersuchungen mit Innovationsberatung verbindet. Es finden qualitative und quantitative Erhebungen etwa mithilfe von Lehrer-, Eltern- und Schülerbefragungen, Fallstudien, Lernstandserhebungen sowie der Entwicklung und Analyse von Qualitätskriterien zu folgenden Dimensionen des Schulversuchs statt:

1. Rahmenbedingungen
2. Entwicklung schulformbezogener Angebote
3. Entwicklung von Schulwahlmotiven und Entscheidungspräferenzen der Eltern
4. Management und Organisation der Schulen
5. Lernentwicklungen (in den Fächern Deutsch: Lesen und Rechtschreiben, Mathematik, Englisch, Naturwissenschaften, in den Klassenstufen 7, 9 und 10)
6. Schulklima
7. Gestaltung von Lernen und Unterricht
8. Transfereffekte

Die Lernstandserhebungen finden auf der Basis des KESS-Instrumentariums aus Hamburg statt. Dazu wurden die Schulen nach ihrem Sozialindex drei Gruppen zugeordnet, um einen fairen Vergleich der Lernentwicklungen zu ermöglichen. Da in Berlin ein solches Verfahren für den 7. Jahrgang nicht zur Verfügung steht und eine vergleichende Gesamterhebung der Schulen neben der Gemeinschaftsschule zu aufwendig war, wurden – neben dem Gesamt der Berliner Gemeinschaftsschulen und ihren jeweiligen Belastungsgruppen – die Hamburger Schulen mit jeweils ähnlichen Sozialindizes zum Vergleich herangezogen. Die Verteilung der Schulen auf die drei Sozialindexgruppen bildet ein nicht untypisches soziografisches Spektrum für einen Stadtstaat ab.

Bisher wurden vier Berichte vorgelegt (der letzte im März 2014), die auf den Seiten der Berliner Senatsbildungsverwaltung abrufbar sind: <http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/gemeinschaftsschule/>

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

Interview mit Reimer Kornmann



Wie kamen Sie selbst zur integrativen Pädagogik?

Auf zwei Wegen – zunächst unabhängig voneinander: durch mein sich entwickelndes fachliches Selbstverständnis und durch bildungspolitisches Engagement.

Zum Wintersemester 1971/72 übernahm ich die Professur »Psychodiagnostik der Lernbehinderten« an der Pädagogischen Hochschule (PH) Heidelberg. Diese Professur gehörte zur Abteilung »Lernbehindertenpädagogik«, die ein Jahr zuvor, also im Jahre 1970, neu eingerichtet worden war und dem schon fest etablierten »Institut für Hör-, Sprach- und Sehgeschädigtenpädagogik« angegliedert wurde. Etwas später kam dann noch die Abteilung »Bildungsschwachenpädagogik«, wie sie damals hieß, hinzu. Alle Abteilungen des in sich stark ausdifferenzierten Instituts waren mit speziellen Professuren für Pädagogik, Schulpädagogik und Psychologie gut ausgestattet und arbeiteten ziemlich isoliert an ihren jeweiligen sonderpädagogischen Aufgabengebieten und kooperierten wenig miteinander. Eine gesonderte Professur für Psychodiagnostik war nur für die Abteilung »Lernbehindertenpädagogik« vorgesehen, während in den anderen Abteilungen das Fachgebiet Psychodiagnostik von der Psychologie bedient wurde. Diese Sonderstellung des Fachs Diagnostik in der Lernbehindertenpädagogik hatte brisante bildungs- und standespolitische Gründe, die sich in Baden-Württemberg (BW) besonders krass abzeichneten, aber insgesamt für die gesamte Bundesrepublik zutrafen. Dies möchte ich kurz erläutern.

Im Zuge der Bildungsreform Ende der 1960er Jahre wurde auch das Sonderschulwesen in der Bundesrepublik Deutschland in rasantem Maße ausgebaut. Insbesondere wurden viele Sonderschulen für Lernbehinderte und geistig Behinderte neu gegründet. Die Gründung von Sonderschulen für geistig Behinderte (damals noch als »Bildungsschwache«, dann als »Praktisch Bildbare« und schließlich als »geistig Behinderte« bezeichnet) resultierte aus der Tatsache, dass den betreffenden jungen Menschen erst seit Mitte der 1960er Jahre ein Recht auf Schulbesuch

**Entwicklung
meines fachlichen
Selbstverständnisses**

**Ausbau des
Sonderschulwesens**

zugestanden wurde. Hingegen kamen die Neugründungen von Sonderschulen für Lernbehinderte (zuvor offiziell als »Hilfsschulen« bezeichnet) dadurch zustande, dass immer mehr Kinder und Jugendliche an den gestiegenen Leistungsanforderungen der Grund- und Hauptschule scheiterten. Das Schulsystem war angesichts der sich damals abzeichnenden »Bildungskatastrophe« auf Effizienzsteigerung ausgerichtet und sollte daher von solchen Schülerinnen und Schülern entlastet werden, die einen erfolgreichen Unterricht erschwerten. Die offizielle Begründung für diese Selektionsmaßnahmen lautete allerdings, dass die betreffenden Kinder nur in den Sonderschulen eine ihren Fähigkeiten angemessene Förderung erhalten würden. Nicht zuletzt auf Betreiben standespolitischer Kräfte erfolgte damals ein erheblicher personeller Ausbau des Sonderschulwesens, wobei die Sonderschule für Lernbehinderte den weitaus größten Teil der neu eingerichteten Stellen erhielt. Nach Möglichkeit sollten die dort eingesetzten Lehrkräfte auch sonderpädagogisch qualifiziert sein. So entstand in BW (wie auch in allen anderen Bundesländern) ein enormer personeller Bedarf an speziell ausgebildeten Sonderschullehrkräften.

Ausbildung der SonderschullehrerInnen

Ihre Ausbildung erfolgte damals ausschließlich im Rahmen eines viersemestrigen Aufbaustudienganges, zu dem nur Lehrkräfte mit bereits abgelegter Erster oder Zweiter Dienstprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen zugelassen wurden. Sie mussten zuvor schon für längere Zeit – quasi probeweise – an Sonderschulen unterrichtet haben. Ihre Abordnung zum Studium der Sonderpädagogik an die Pädagogischen Hochschulen Reutlingen und Heidelberg (in anderen Bundesländern an entsprechende Universitätsinstitute) erfolgte bei vollem Gehalt (A 12). Nach Abschluss dieses Studiums wurden sie mit höherem Gehalt (A 13) wieder in den Schuldienst an Sonderschulen versetzt, wo sie oft nach kurzer Zeit Leitungsaufgaben bei erneuter Höherstufung übernehmen konnten. Diese Voraussetzungen erleichterten es manchen Studierenden sicherlich, sich mit den institutionellen und ideologischen Gegebenheiten des Sonderschulwesens rückhaltlos zu identifizieren.

Selektionsdiagnostik als besondere Aufgabe der SonderschullehrerInnen

Ein besonderes Qualifikationsmerkmal der sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrkräfte in der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik bestand nun darin, dass sie – im Unterschied zu den zahlreichen Kolleginnen und Kollegen, die ohne sonderpädagogische Zusatzausbildung an den Sonderschulen arbeiteten – »testen durften«, das heißt, sie wurden mit der Aufgabe betraut, im Rahmen des jährlich stattfindenden, formal genau geregelten Sonderschulaufnahmeverfahrens Kinder, die von Grund- oder Hauptschulen als vermutlich »sonderschulbedürftig« gemeldet wurden, auf das Vorliegen einer »Sonderschulbedürftigkeit« zu untersuchen – und zwar mit »wissenschaftlichen Methoden« (sprich Intelligenz- und Schulleistungstests).

Übernahme der Professur »Psychodiagnostik der Lernbehinderten«

Für diese selektionsdiagnostische Aufgabe mussten nun die auch in Heidelberg studierenden Lehrkräfte qualifiziert werden, und deswegen wurde dort die Professur »Psychodiagnostik der Lernbehinderten« geschaffen und mit mir besetzt. In formaler Hinsicht war ich dafür offensichtlich qualifiziert – ich war promovierter Psychologe und konnte eine Ausbildung zum Volks- und Mittelschullehrer (an der Universität Hamburg) vorweisen. In BW war nämlich eine abgeschlossene

Ausbildung für ein Lehramt eine nahezu unabdingbare Voraussetzung, um an eine PH berufen zu werden. Hinzu kam, dass ich während meiner Zeit als Doktorand an der Universität Gießen (1967 bis 1969) einen Lehrauftrag zur »Psychodiagnostik des Sonderschulkindes« am gerade neu gegründeten Institut für Heil- und Sonderschulpädagogik der Universität Marburg erhalten und wahrgenommen hatte. Zu dieser Thematik hatte ich zusammen mit meinem Kollegen Klaus W. Zimmermann einige kleinere methodisch ausgerichtete Artikel, die dann in einer Schrift *Der HAWIK bei lernbehinderten Sonderschülern* zusammengefasst und mit einem kritischen Artikel eines Gießener Studenten, Alfred Lorenz, ergänzt wurden (Zimmermann et. al., 1971). Inhaltlich konnte ich eine relativ umfassende und solide Qualifikation im Bereich der Psychodiagnostik vorweisen, die ich durch mein Psychologiestudium und durch vertiefende praktische Erfahrungen bei einjähriger Tätigkeit als Psychologe an der heilpädagogischen Abteilung einer Kinderklinik gewonnen hatte. Hinzu kam, dass meine Dissertation klassifikationsdiagnostische Fragen bei »nicht schulreifen« Kindern betraf. Mit den von mir entwickelten Methoden schien es aussichtsreich zu sein, innerhalb der Gruppe von Kindern, die wegen »fehlender Schulreife« für ein Jahr vom Schulbesuch zurückgestellt werden, die späteren »Lernbehinderten« zu identifizieren (Stichwort »Früherfassung«) und grobe Ursachenkategorien der fehlenden Schulreife (»Hirnschädigung« versus »Milieuschädigung«) aufzudecken. Die zu dieser Thematik publizierten Arbeiten (zwei kleine Artikel neben der Dissertation als Buch), ein Überblicksartikel über Methoden der sonderpädagogischen Diagnostik sowie die schon erwähnten Arbeiten zum HAWIK, reichten damals für die Berufung auf eine Professur voll aus – und dies nur ein gutes Jahr nach erfolgter Promotion und ohne Habilitation! Heute ist das wohl unvorstellbar.

Ein Teil meiner Qualifikationen – zu denen gewiss auch meine bildungspolitische Naivität sowie mein technologischer Optimismus zählten – entsprach sicherlich den bildungspolitischen Erwartungen, die zu der Berufung auf diese Professur geführt haben mögen.

**Bildungspolitische
Erwartungen**

Im Bereich der *Lehre* sollten die Studierenden für die schon beschriebene, quasi hoheitliche Aufgabe der Diagnostik im »Sonderschulüberweisungsverfahren« qualifiziert werden. Die Ergebnisse der Diagnostik sollten in ein Gutachten münden, in dem für jedes untersuchte Kind eindeutig festzustellen war, ob eine »Sonderschulbedürftigkeit« im Sinne einer »Lernbehinderung« vorlag oder nicht. Die entsprechenden Gutachten gingen an die Schulaufsichtsbehörde, die für oder gegen die Umschulung zu entscheiden hatte. Bei den Gutachten kam es aus der Sicht der Schulaufsichtsbehörde darauf an, die diagnostischen Urteile so abzusichern, dass die getroffenen Entscheidungen im Falle möglicher Anfechtungen seitens der Eltern vor den Verwaltungsgerichten Bestand hatten. Grundlage solcher Urteile waren vor allem die Ergebnisse eines Intelligenztests und von Prüfungen der Schulleistungen in den Bereichen Lesen, Rechtschreiben und Rechnen. Diese Ergebnisse mit den daraus zu ziehenden Schlussfolgerungen sollten dann in einem kurzen Gutachten »klar und eindeutig« festgehalten werden. Und für genau diese

**Rechtssicherheit von
selektionsdiagnostischen
Gutachten**

Aufgabe sollten die angehenden Sonderschullehrkräfte durch mich und durch die von mir bestellten Lehrbeauftragten qualifiziert werden. Das ist so ziemlich das Gegenteil dessen, was man sich unter »Integration« oder »Inklusion« vorstellen kann. So viel zunächst zum Bereich der Lehraufgaben.

**Weiterentwicklung
der diagnostischen
Instrumente**

Passend dazu wurde von mir im Bereich der *Forschung* die Weiterentwicklung diagnostischer Routineverfahren (vor allem praktikabler Tests) erwartet, die die administrativ erforderliche zweifelsfreie Identifikation der »lernbehinderten SonderschülerInnen« in möglichst ökonomischer Weise erlauben sollten. Allerdings war es mir durchaus auch möglich, anderen Fragestellungen in der Forschung nachzugehen.

**Sinneswandel
durch praktische
Erfahrungen**

Bei der Übernahme der Professur glaubte ich zunächst noch an den Sinn klassifikationsdiagnostischer Maßnahmen bei schulischen Lernproblemen und meinte, dass sich technische Lösungen für die selektionsdiagnostischen Aufgaben finden ließen. Im Nachhinein staune ich über meinen naiven Optimismus. Doch mit diesem war es recht bald vorbei, gewann ich doch schnell Erfahrungen, die mich von dem eingeschlagenen Weg abbrachten und den langen Weg zur Integration bahnten.

**Schulpraktische
Begleitung von
Studierenden**

Worin bestanden nun diese Erfahrungen? Neben meinen Lehrtätigkeiten im Fach »Diagnostik bei Lernbehinderten« hatte ich mich an der schulpraktischen Ausbildung der Studierenden in der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik zu beteiligen. Dabei wurde jedem Dozenten eine kleine Gruppe Studierender zugeteilt. Diese Studierenden und ihre Dozenten hospitierten einmal wöchentlich einen Schultvormittag lang über das gesamte Semester hinweg in einer Sonderschule, um unterrichtspraktische Erfahrungen zu sammeln. Die schulpraktische Betreuung war eine obligatorische Aufgabe für alle HochschullehrerInnen an Pädagogischen Hochschulen in BW!

**Einblick in
Sonderschulen für
Lernbehinderte**

Hierbei konnte ich recht authentische Einblicke in die praktische Arbeit der Sonderschulen für Lernbehinderte und die dabei erzielten Ergebnisse gewinnen, und ich konnte mich auch intensiv mit Merkmalen und Bedingungen von Lernschwierigkeiten einzelner Kinder und Jugendlicher auseinandersetzen. Bei diesen Erfahrungen fand ich die Ergebnisse der ersten wissenschaftlich anspruchsvollen deutschsprachigen Untersuchungen zum Schulversagen voll bestätigt – dies waren die Habilitationsschriften von Elfriede Höhn *Der schlechte Schüler* und von Lilly Kemmler *Erfolg und Versagen in der Grundschule* – beide aus dem Jahr 1967. Zugleich wurde ich für die Relevanz der Arbeiten von Siegfried Gehrecke (1958, 1971) und Ernst Begemann (ab 1968) über die soziokulturellen Bedingungen von Lernbehinderungen sensibilisiert. Dadurch erkannte ich recht bald, dass individuelle Merkmale der Schülerinnen und Schüler, wie sie mit den Tests erfasst werden sollen, nur vordergründig den mangelnden schulischen Lernerfolg erklären.

**Merkmale des
Umfelds, das Lern-
beeinträchtigungen
bedingt**

Als wirklich entscheidende Bedingungen wurden mir vielmehr die Qualität des Unterrichts und der familiären Erziehung bzw. die soziokulturell geprägten Erfahrungen bewusst – und genau an diesen Bedingungen hätten, so die weitere Schlussfolgerung, die pädagogischen Bemühungen bereits in der Grundschule ansetzen müssen, um die betroffenen Kinder in ihrer schulischen Entwicklung zu

unterstützen. Doch gerade diese Schlussfolgerung, wurde aber – so erkannte ich zunehmend – durch die Überweisung auf die Sonderschule verhindert.

Die Ergebnisse der Tests reduzierten lediglich das komplexe Bedingungsfeld des Schulversagens und lieferten keine Hinweise, wie die Bedingungen schulischen Lernerfolgs günstig beeinflusst werden konnten. Schlussfolgerungen, die sich auf die Qualität der pädagogischen Arbeit in der Grund- und Hauptschule hätten beziehen müssen, unterblieben.

Auch lagen schon damals erste Forschungsergebnisse vor, die daran zweifeln ließen, dass eine Beschulung in Sonderschulen den schulischen Lernerfolg begünstigt (Ferdinand & Uhr, 1968). Solche Forschungsergebnisse konnte ich gut mit meinen Beobachtungen in der Schulpraxis in Einklang bringen. Mir fielen nämlich ganz enorme Qualitätsunterschiede der Unterrichtsgestaltung auf: Neben ganz hervorragendem Unterricht erlebte ich auch beschämend schwachen. Schon diese Eindrücke ließen mich, auch gestützt auf die mir bekannten Veröffentlichungen, am pädagogischen Sinn der schulischen Separation zweifeln: Wären die von mir als besonders unterstützend wahrgenommenen Lehrkräfte an Grund- und Hauptschulen tätig, dann – so vermutete ich – wären die von ihnen unterrichteten Kinder wohl kaum als »sonderschulbedürftig« aufgefallen; und umgekehrt schien es mir evident zu sein, dass »Sonderschulbedürftigkeit« eine Folge unzureichender Unterrichtsqualität in der Regelschule sei.

Zunächst hatten meine wissenschaftlichen Anstrengungen noch in Versuchen bestanden, die Daten psychometrischer Tests so aufzubereiten, dass sich eine möglichst überschneidungsfreie Trennung zwischen »lernbehinderten« und »nicht lernbehinderten« Kindern und Jugendlichen erreichen ließ. Diese Versuche wurden aber aus den schon angedeuteten Gründen immer fragwürdiger für mich, und daher gab ich sie recht bald auf.

Entsprechende Anstöße für diese Umorientierung in Forschung und Lehre lieferten mir insbesondere die Arbeiten meines Heidelberger Kollegen Hans-Peter Langfeldt (1975) und meines Marburger Kollegen Holger Probst (1973), deren Ergebnisse mir schon vor der Veröffentlichung, also ab 1972, bekannt waren und die ich später (1977) in einem Artikel für die damals populäre, auflagenstarke Zeitschrift *betrifft: erziehung (b:e)* unter dem Titel »Sonderschulüberweisung prinzipiell nie falsch?« zusammenfassend dargestellt habe. Langfeldt zeigte aufgrund logischer Analysen, dass die Entscheidung im Sonderschulüberweisungsverfahren dem Muster der Hexenprobe folgte: Wie immer man entscheiden mag: Die »Richtigkeit« der Entscheidung zugunsten der Aufnahme in die Sonderschule lässt sich aus der Logik der Institution nicht widerlegen. Es gibt drei verschiedene Ausgänge des Verfahrens: (1) Versagt das Kind auch in der Schule für Lernbehinderte, dann war die Entscheidung, es aus der Grundschule zu nehmen, richtig. (2) Wenn das Kind in der Schule für Lernbehinderte so gerade gut reüssiert, war die getroffene Entscheidung selbstverständlich richtig, und (3) sie kann ebenfalls als richtig gelten, wenn dann das Kind in der Lernbehindertenschule endlich erfolgreich lernt und sich gut macht. Konsequenz für den Entscheidungsprozess: immer nur »unbesehen« rein in die Sonderschule!

**Unzureichende
Testverfahren**

**Zweifel an der
Effektivität der
Sonderschule**

**Versuche der
Weiterentwicklung
der Statusdiagnostik**

**Sonderschulüberwei-
sung prinzipiell nie
falsch?**

Diagnostik über sozioökonomischen Status

Probst wies nach, dass man im Sonderschulüberweisungsverfahren anstelle der Ergebnisse von Intelligenztests auch schnell, einfach und objektiv erhebbare Daten über die sozioökonomischen Lebensbedingungen heranziehen könne, um damit die Population der »Lernbehinderten« zu kennzeichnen. Diese Skepsis gegenüber selektionsdiagnostischen Entscheidungen auf der Grundlage von Tests hatte ich schon 1972 entwickelt, als ich in einer Reanalyse der Daten aus einer großen längsschnittig angelegten Untersuchung zur Validität von Schulreifetests von Krapp & Mandl (1971) zeigen konnte, dass der Einsatz von Schulreifetests eine größere Zahl von Fehlentscheidungen nach sich zieht als der Verzicht auf diese Verfahren bei gleichzeitig »unbesehener« Einschulung aller schulpflichtig gewordenen Kinder (Kornmann, 1972).

Suche nach Alternativen zur Selektionsdiagnostik

Bei meiner nun einsetzenden inhaltlichen Umorientierung suchte ich nach pädagogisch vertretbaren Alternativen zur Selektionsdiagnostik. Dabei konnte ich auf meine theoretischen Kenntnisse und praktischen Erfahrungen mit der Technik der Verhaltensmodifikation bei kindlichen Entwicklungsstörungen zurückgreifen. Diese hatte ich während meiner Tätigkeit als Psychologe in einer Kinderklinik gewinnen können. Wichtige Anregungen, die diese Erfahrungen ergänzten, erhielt ich durch die Veröffentlichung meines Reutlinger Kollegen Udo Schoor (1972: *Zur Strukturierung der psychodiagnostischen Arbeit des Sonderschullehrers*) und durch Diskussionen mit meinen Heidelberger Kollegen Otto Böhm (1925–2005), Wolf Rüdiger Wilms, Karl-Ludwig Holtz, Gerhard Eberle, Edmund H. Funke (1940–2014), Hans-Peter Langfeldt und Günther Reiß. Ihre Anregungen betrafen im Wesentlichen lehrtechnologische und methodische Verbesserungen des Unterrichts (vorwiegend im Erfahrungsfeld der Sonderschule für Lernbehinderte). Dabei festigten sich zwei für mich sehr wichtige Erkenntnisse:

- a) erfolgreichen pädagogischen Konzepten ist diagnostisches Handeln immanent,
- b) die Fragestellungen der auf verbesserten Lernerfolg ausgerichteten Diagnostik beziehen sich nicht primär auf individuelle Merkmale, sondern auf außerindividuelle Bedingungen des Lernens und der Entwicklung, insbesondere auf Qualitätsmerkmale des Unterrichts.

Qualitätsmerkmale des Unterrichts

Auf diese Qualitätsmerkmale des Unterrichts bin ich bei meinen schon erwähnten Hospitationen im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung aufmerksam geworden. Ich sammelte und verbreitete bereits in der ersten Hälfte der 70er Jahre entsprechende Episoden, die zeigen sollten, wie man als Lehrkraft diagnostizieren, also Informationen über Schülerinnen und Schüler so gewinnen und verwenden kann, dass auch und gerade Kinder mit speziellen Schwierigkeiten nicht negativ auffallen oder sogar verbesserte Lernfortschritte machen können.

Kritik am medizinischen Modell

Erkenntnistheoretisch hat Peter Barkey (1975) meines Wissens erstmals im deutschsprachigen Raum den Blick für diese veränderten Möglichkeiten pädagogischen Diagnostizierens geöffnet, indem er auf die Begrenzungen pädagogischen Denkens und Handelns hinwies, die aus den Orientierungen am Medizinischen Modell bzw. dem Individualtheoretischen Paradigma resultierten. Dafür musste er übrigens im Anschluss an einen 1973 gehaltenen Vortrag stark verletzte

Worte von Ulrich Bleidick einstecken. Bleidick schien offensichtlich zu ahnen, welche Gefahr dem Sonderschulwesen mit diesem Paradigmenwechsel drohte. So begründen ja die Repräsentanten der Sonderschule für Lernbehinderte die Existenzberechtigung dieser Schulform damit, dass das Scheitern der Kinder an den Anforderungen der Regelschule auf valide diagnostizierbare und weitgehend unbeeinflussbare Personenmerkmale (insbesondere Intelligenzschwäche) zurückzuführen sei. Mit diesem Kriterium steht oder fällt die Begründung für die Notwendigkeit der besonderen Schulform.

Die Konsequenz aus dieser Erkenntnis hieraus bestand für mich in einer inhaltlichen Umorientierung der Diagnostik: Klassifikationsentscheidungen standen nun nicht mehr im Vordergrund. Stattdessen ging es darum, pädagogisch beeinflussbare Merkmale und Bedingungen im schulischen und außerschulischen Umfeld der Lernenden zu finden und hieraus die Ziele und Methoden pädagogischer Förderung abzuleiten. Bestätigende Impulse für diese Umorientierung erhielt ich durch verschiedene Beiträge zu dem von mir im Jahre 1974 durchgeführten Heidelberger Symposium »Diagnostik bei Lernbehinderten« (Kornmann, 1975). Die entsprechenden Wegemarkierungen habe ich rückblickend in dem Aufsatz »Von der Auslesediagnostik zur Förderungsdiagnostik – Entwicklungen, Konzepte, Probleme« beschrieben (Kornmann, 1982).

Forschung und Lehre zur Thematik der Förderungsdiagnostik gingen bald Hand in Hand: Die Studierenden vertieften ihre während des Studiums erworbenen diagnostischen Qualifikationen im Rahmen förderungsbezogener Fallstudien, die sie als Prüfungsleistung vorlegten. Einige besonders gut gelungene Arbeiten wurden bereits ab 1978 veröffentlicht. Bei diesen Arbeiten wurde versucht, grundlegende pädagogische Prinzipien zu erkennen und zu beachten, um Ansatzpunkte zur Unterstützung individueller Entwicklungen zu finden.

Implizit ging es dabei immer um Vermeidung von Aussonderung, Diskriminierung, Beschämung. Diese Zielvorstellungen stimmten zwar durchaus schon mit den Vorstellungen einer inklusiven Unterrichtskultur überein, ließen sich aber fast nur im organisatorischen Rahmen von Sonderschulen realisieren.

Schwerpunkte in der Lehre bildeten nun Fragestellungen und Methoden der Unterrichtsbeobachtung (Fokus: Möglichkeiten einer lernförderlichen Unterrichtsgestaltung gerade auch für Kinder mit besonders gravierenden schulischen Problemen) und sie betrafen auch die Analyse außerschulischer Lern- und Lebensbedingungen im Hinblick auf Ansatzpunkte zur Lern- und Entwicklungsförderung. Ein weiterer thematischer Schwerpunkt war die kritische Einschätzung der Psychometrie, also vor allem der messenden Testdiagnostik.

Dies führte in der Lehre zu einem Verzicht auf die traditionelle Einübung test-administrativer Techniken zur Durchführung von Intelligenztests (HAWIK und BINET). Diese Maßnahme sorgte in BW für erhebliche Aufregungen bei den RepräsentantInnen des Sonderschulwesens. Sie sahen darin die bereits erwähnte Bedrohung der Existenz der Sonderschule für Lernbehinderte.

Es kam zu heftigen Konflikten, die insbesondere von dem Verband Deutscher Sonderschulen und dem Kultusministerium in BW geschürt wurden. Zu dieser

Diagnostik von pädagogisch beeinflussbaren Merkmalen und Bedingungen

Gleichzeitige Veränderung von Forschung und Lehre

Vermeidung von Aussonderung, Diskriminierung, Beschämung

Unterrichtsbeobachtung und -gestaltung

Verzicht auf Intelligenztests

Konflikte mit dem VdS

äußerst heftigen Kontroverse gibt es eine gut belegte Dokumentation, die mein Kollege Gerhard Eberle zurzeit fachgeschichtlich aufarbeitet. Sehr wichtig war hierbei für mich, dass ich starken Rückhalt bei meinen schon genannten Heidelberger Kollegen fand, zum Beispiel verwendeten wir aufgrund der angedeuteten Argumente nur noch die Bezeichnung »sogenannte Lernbehinderte«, was bei den VertreterInnen des Sonderschulwesens – nicht allein in BW – zu heftigen Reaktionen führte. Fachliche Unterstützung unserer kritischen Haltung gegenüber etikettierenden Diagnosen fanden wir aber auch bei unseren Reutlinger KollegInnen, die an der Ausbildung im Bereich der Diagnostik bei Lernbehinderten beteiligt waren, nämlich bei Hansjörg Kautter, Walther Munz, Udo Schoor und Lottelore Storz.

Beschreibung von Bedingungen pädagogischer Prozesse

Im Bereich der Forschung setzte ich die Schwerpunkte auf die Entwicklung von Konzepten zur Beschreibung und Analyse pädagogischer Bedingungen vorschulischer und schulischer Lern- und Entwicklungsprozesse, und dies mit der Zielsetzung, »Lernbehinderungen« zu vermeiden, zu mindern oder zu überwinden. Dazu war eine grundlegende Veränderung der pädagogischen Arbeitsprinzipien in Kindergarten und Schule erforderlich. Diese Veränderungsprozesse und ihre Auswirkungen aufgrund konkreter pädagogischer Arbeit wurden in Fallstudien und Praxisberichten dokumentiert. Die darin beschriebenen pädagogischen Arbeitsprinzipien erfüllten schon damals wesentliche Kriterien, die heute an eine inklusive pädagogische Praxis gestellt werden, wurden jedoch, wie schon angemerkt, schwerpunktmäßig nur in Sonderschulen realisiert (siehe beispielsweise die Buchveröffentlichung von Kornmann & Ramisch, 1984).

Inklusive Ansätze im integrationsfeindlichen Umfeld

Damit komme ich zurück zur ersten Frage, die ich nun so beantworten möchte: meine Heidelberger KollegInnen und ich sind in den 70er Jahren nicht zur integrativen Pädagogik gekommen, wohl aber realisierten wir wichtige inklusiv orientierte pädagogische Prinzipien – mussten uns dabei allerdings nur auf den institutionellen Rahmen von Sonderschulen beschränken, weil die Bildungspolitik in BW absolut integrationsfeindlich war und daher kein entsprechendes Betätigungsfeld im Rahmen der Regelpädagogik zuließ.

Verbesserung der Sonderschule und Abschaffung

Wir gingen also davon aus, dass unsere Bemühungen, die Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern zu verbessern, auch im separierten und separierenden institutionellen Rahmen notwendig und sinnvoll seien, und so beantworteten wir die später eingehend diskutierte Frage »Ist die Forderung nach Verbesserung der Unterrichtsqualität in der Sonderschule für Lernbehinderte vereinbar mit dem Ziel, diese Institution abzuschaffen?« (Kornmann & Weiser, 1985) mit einem klaren Ja. Diese Diskussion hatte sich aus den guten kollegialen Kontakten zu Alfred Sander ergeben, der seit 1973 für einige Semester einen Lehrauftrag im Studiengang Lernbehindertenpädagogik in Heidelberg übernommen hatte.

Inspiration

Weitere wichtige Anregungen erhielt ich durch die Kontakte zu Bremer Kollegen, die den Gedanken der Integration/Inklusion voranbrachten, nämlich zu Wolfgang Jantzen und Wilhelm Reincke, die zur gleichen Zeit wie ich in Gießen studiert hatten bzw. promoviert wurden, und zu Georg Feuser, der damals ebenfalls in Gießen lebte und sein sonderpädagogisches Aufbaustudium in Marburg absolvierte, als ich dort den schon erwähnten Lehrauftrag wahrnahm.

In die Entwicklung meines fachlichen Selbstverständnisses sind also zunehmend Impulse eingeflossen, die meine bildungspolitische Abgrenzung von dem auf Auslese und Konkurrenz beruhenden Schulsystem unterstützten. Da Kinder und Jugendliche mit Behinderungen zu den Verlierern im Bildungswesen zählten, galt ihnen meine solidarische Unterstützung. Eine solche Unterstützung beschränkte sich bei mir allerdings im Wesentlichen auf argumentativ begründete Forderungen nach einem auslesefreien Schulsystem.

Fragen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nicht behinderter Kinder waren aber schon seit Mitte der 70er Jahre ein Diskussionsthema im Fachbereich Sonderpädagogik der PH Heidelberg. Daraus ergaben sich jedoch zunächst keine direkt umsetzbaren Konsequenzen für Forschungsarbeiten, weil in BW – anders als in fast allen anderen Ländern der damaligen Bundesrepublik Deutschland – offiziell auf eine konsequent separierende Pädagogik im vorschulischen und schulischen Bereich gesetzt wurde und die bildungspolitisch Verantwortlichen im Verein mit den RepräsentantInnen des Sonderschulwesens scharf darauf wachten, dass möglichst alle Kinder mit zugeschriebenen Behinderungen möglichst frühzeitig und dauerhaft unter den totalen Einfluss sonderpädagogischer Institutionen gerieten. Diese äußerst restriktive bildungspolitische Einstellung des Landes BW zeigte sich auch in der reservierten Haltung gegenüber der damals aufkommenden Gesamtschulbewegung: Nur drei Gesamtschulen konnten schließlich im Lande durchgesetzt werden.

Jedoch: Es regte sich an verschiedenen Stellen, durchweg unabhängig voneinander, Widerstand – so auch im Fachbereich Sonderpädagogik der PH Heidelberg. Zwei Kollegen, Armin Löwe (1922–2001, Hörgeschädigtenpädagogik) und Rudolf Schindele (1941–2007, Sehgeschädigtenpädagogik), hatten aufgrund vielfältiger nationaler und internationaler Kontakte reichlich Material für ihre programmatischen Abhandlungen zugunsten einer integrativen Pädagogik bekommen (Löwe, 1977; Schindele, 1977). Es dauerte aber noch bis zum Jahre 1985, bis Mitglieder des Fachbereichs Sonderpädagogik der PH Heidelberg in Zusammenarbeit mit der Volkshochschule Heidelberg eine öffentliche Vortragsreihe zum Thema »Schritte zur Integration« initiieren konnten. ReferentInnen waren vor allem praktisch und wissenschaftlich tätige Personen aus anderen Bundesländern, die über inhaltliche Konzepte und positive praktische Erfahrungen zur gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung behinderter Kinder und Jugendlicher berichteten.

Viele betroffene Eltern, die recht zwiespältige Erfahrungen mit der separierten Erziehung ihrer Kinder machen mussten, waren von den vorgestellten Konzepten sehr angetan und wollten sie auch für ihre Kinder im Heidelberger Raum verwirklicht wissen. Sie schlossen sich daher zunächst informell, später offiziell als Elterninitiative Rhein-Neckar »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder« zusammen, um institutionell abgesicherte Möglichkeiten und die notwendigen organisatorischen Voraussetzungen für ihr Anliegen – zunächst nur beschränkt auf den Kindergarten – durchzusetzen.

Dank des unermüdlichen Einsatzes dieser Eltern, den insbesondere meine Kollegen Wolf Rüdiger Wilms und Reinhart Markowetz und ich unterstützten, konnte schließ-

Bildungspolitisches Engagement

Arbeit in einem restriktiven bildungspolitischen Setting

Vortragsreihe »Schritte zur Integration«

Elterninitiative

Integration in der Kita

lich erreicht werden, dass die Evangelische Kirchengemeinde in Heidelberg und das Diakonische Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden zum 1. September 1987 einen ersten Kindergarten in Heidelberg auch für Kinder mit Beeinträchtigungen, die in seinem Einzugsbereich lebten, öffnete. Dies war der erste integrative Kindergarten in BW überhaupt. Nach guten Erfahrungen kam ein weiterer Kindergarten ein Jahr später hinzu. Die wissenschaftliche Begleitung hatte ich übernommen. Die personelle Ausstattung sowohl der beiden Kindergärten als auch die der wissenschaftlichen Begleitung waren gut. Gemeinsam mit allen MitarbeiterInnen wurde praxisbegleitend die pädagogische Konzeption erarbeitet. Diese Konzeption orientierte sich in wesentlichen Aspekten an den Erfahrungen, die schon seit einigen Jahren in den Evangelischen Kindertagesstätten in Bremen gewonnen und von Georg Feuser (z. B. Feuser & Wehrmann, 1985) veröffentlicht worden waren.

IFO-Tagung

Durch die Übernahme der wissenschaftlichen Begleitung erhielt ich einen Zugang zu den seit 1986 jährlich stattfindenden Arbeitstagen bzw. Kolloquien der IntegrationsforscherInnen (inzwischen IFO-Tagungen) und durch die Zusammenarbeit mit der Elterninitiative ergaben sich für mich anregende Kontakte zu den auf Länder- und Bundesebene engagiert wirkenden Elternvertretungen, zum Beispiel zu Manfred Rosenberger, dem langjährigen Vorsitzenden der Bundesarbeitsgemeinschaft »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen« und Herausgeber des *Ratgeber gegen Aussonderung* (Rosenberger, 1988).

Diagnostische Gutachten zur »Integrationsfähigkeit« im Bundesgebiet

Diese Kontakte führten auch dazu, dass ich in meiner Rolle oder Funktion als diagnostischer Experte mehrfach von Eltern aus anderen Bundesländern um eine gutachterliche Stellungnahme zu der Frage gebeten wurde, ob ein bestimmtes Kind mit einem bestimmten Handicap »integrationsfähig« sei. Da ich grundsätzlich und unbesehen jedes Kind für »integrationsfähig« halte, habe ich meine Gutachten auf die Klärung der Frage konzentriert, wie die pädagogische Praxis im jeweils konkreten Falle gestaltet werden muss, um den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der betreffenden Kinder gerecht zu werden, beispielsweise an welchen Stärken des Kindes anzusetzen sei. Mir kam es dabei primär auf Merkmale der konkreten Gestaltung pädagogischer Prozesse an, weniger auf Fragen der Ausstattung mit materiellen Ressourcen in personeller und sächlicher Hinsicht.

Welche eigenen Interessenschwerpunkte waren besonders relevant?

Untersuchung von Risikofaktoren zur Vermeidung von Ausschluss

Mein offizieller Aufgabenbereich war ja die Diagnostik. Die diagnostischen Fragestellungen, die ich als relevant für Forschung und Lehre ansah, betrafen pädagogische Situationen, in denen Lernende Probleme hatten, die in Kindergarten und Schule gestellten Anforderungen erwartungsgemäß zu erfüllen. In genau diesen Situationen besteht für sie das Risiko, von den gebotenen Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten ausgeschlossen zu werden. Im Bereich der Schule betrafen solche Anforderungen den Erwerb und Gebrauch der Schriftsprache, die Entwicklung mathematischer Kompetenzen, die Verwendung der Zweitsprache Deutsch (bei Kindern von MigrantInnen) sowie die Entwicklung eines dem schulischen Lernen

angemessenen Lern-, Arbeits- und Sozialverhaltens. Diese Bereiche bildeten dann meine Interessenschwerpunkte, denen ich in verschiedenen Forschungsprojekten, zum Teil gefördert von der Deutschen Forschungsgemeinschaft und der Max-Träger-Stiftung, nachgehen konnte.

Gemeinsam mit Studierenden arbeitete ich, unterstützt von meinem Kollegen Wolf Rüdiger Wilms, im Rahmen von Lehrveranstaltungen an pädagogischen Fragestellungen, aus deren Klärung sich Hinweise auf praktische Hilfen zur Entwicklungsförderung der betroffenen Kinder ergeben sollten. Wichtig war mir, dass diese praktischen Hilfen auch umgesetzt und somit validiert wurden (im Sinne einer Handlungsvalidierung). Hieraus ergaben sich wiederum neue Erkenntnisse über Bedingungen der Wirksamkeit der Interventionen.

Validierung theoretischer Arbeiten durch praktische Umsetzung

Welche MitstreiterInnen waren besonders wichtig?

Für mein bildungspolitisches Engagement war mir die Kooperation mit zwei Personenkreisen besonders wichtig:

Zum einen Menschen in und um Heidelberg (beispielsweise diejenigen, die sich in der schon erwähnten Elterninitiative zusammengeschlossen hatten, VertreterInnen der evangelischen Kirchgemeinde und des Diakonischen Werkes, der Leiter der Volkshochschule sowie die schon erwähnten Kollegen der Pädagogischen Hochschule Heidelberg), zum anderen Menschen in Baden-Württemberg, die sich ebenfalls für die Zielsetzung eines Schulsystems ohne Separation engagierten (vor allem kämpferische Eltern, ebenso Petra und Manfred Weiser als Initiatoren der Enquête-Kommission zur schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Baden-Württemberg und Herausgeber des 1991 veröffentlichten Enquête-Berichts *Eine Schule für Alle*, dann auch Carsten Kunkel und Norbert Baur als Vorsitzende der Fachgruppe Sonderpädagogik in der GEW Baden-Württemberg, weiterhin die schon erwähnten Kolleginnen und Kollegen der PH Reutlingen).

Lokale Kooperationen

Wichtig war für mich auch das Erleben der solidarischen Haltung von Eduard W. Kleber und Alfred Sander. In seiner Eröffnungsrede auf dem im Jahre 1981 veranstalteten Bundeskongress des Verbandes Deutscher Sonderschulen meinte der damalige erste Vorsitzende des Verbandes, Bruno Prändl, die von Italien ausgehende Integrationsbewegung als »italienische Seuche« bezeichnen zu müssen, die hier »nicht grassieren« werde. Dieser Aussage sind wir in einem offenen Brief entgegengetreten (Kleber et al., 1981). Bruno Prändl war übrigens zugleich als Ministerialrat im Kultusministerium von BW für die Sonderschulen zuständig. Die beschriebene Aktion wirft ein bezeichnendes Licht auf die Schwierigkeiten in BW, ausgehend von der Sonderpädagogik, einer Pädagogik ohne Auslese, Geltung zu verschaffen. Seitens der Grundschulpädagogik sah es damals in BW nicht günstiger aus. Allerdings bemühte sich eine an der PH Heidelberg lehrende Professorin für Grundschulpädagogik, Hildegard Kasper (1929–2016), ihren Studierenden Grundgedanken und Methoden einer Pädagogik ohne Auslese über Konzepte Offenen Unterrichts nahezubringen. Mit ihr habe ich auch einige Seminare gemeinsam

»Italienische Seuche«

angeboten. Dadurch erweiterte sich mein Verständnis für tragfähige didaktische Konzepte für eine Schule ohne Aussonderung. Dieser Hinweis leitet nun schon über zu den wichtigen Einflüssen auf meine fachliche Entwicklung.

Gedankliche Mitstreiter

Hierbei konnte ich insbesondere von den Impulsen meines Doktorvaters Karl-Herrmann Wewetzer (1928–1978) und meines didaktischen Lehrmeisters am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg, Walter Jeziorsky (1903–1992), zehren. Mit zunehmendem Alter wird mir immer deutlicher, welche wichtigen Wirkungen sie auf mich als diagnostisch und didaktisch arbeitenden Hochschullehrer ausübten. Ich denke, dass ich oft weitgehend in ihrem Sinne denke und arbeite und daher möchte ich sie als wichtige »gedankliche Mitstreiter« erwähnen, obwohl ich ja nicht direkt mit ihnen zusammengearbeitet habe.

Diagnostisch orientierte Tagungen

Von großer Bedeutung waren für mich regelmäßige Zusammenkünfte mit Fachkollegen von anderen Hochschulen – so die Arbeitstagungen empirischer sonderpädagogischer Forschung (AESF) und der »Norddeutschen Diagnostiker« (»Nordlichter-Tagungen«), bei denen häufig Probleme und Lösungsmöglichkeiten thematisiert wurden, die mit einer integrativen Pädagogik zusammenhingen.

An den »Nordlichter-Tagungen« nahmen Kolleginnen und Kollegen norddeutscher Hochschulen, vorwiegend mit sonderpädagogischen und psychologischen Arbeitsschwerpunkten teil, so Dietrich Eggert, Joachim Kutscher, Jens Holger Lorenz, Ursula Pix-Kettner (1948–2013), Wilhelm Reincke, Jörg Schlee. Als gebürtiger Norddeutscher wurde ich zu diesen Tagungen kooptiert. Die Teilnehmenden konnten Themen (eigene Ideen, Forschungsergebnisse, geplante Projekte) zur Diskussion stellen und so einen Beitrag zur gemeinsam getragenen fachlichen Entwicklung leisten. Es kam auch zu einer relativ heftig geführten Kontroverse zwischen Jörg Schlee und mir zur Sinnhaftigkeit der Förderdiagnostik, die sich auch in unseren Publikationen niedergeschlagen hat und im Rahmen einer informativen Schrift zur *Diagnostik bei Lernbehinderten* von Langfeldt & Kurth (1993) dokumentiert ist. Durch diesen sich längere Zeit hinziehenden Streit wurde ich angeregt, meine eigene Position immer wieder neu zu überdenken.

Diskussion von Forschung von Anfang an

Zum Selbstverständnis der halbjährlich stattfindenden Tagungen der AESF gehört es von Anfang an, dass Forschungsvorhaben, schon beginnend mit den Planungsphasen, vorgestellt und unter methodischen Gesichtspunkten diskutiert werden. Bei Bedarf können dann auch die Versuchspläne revidiert und verbessert werden, sodass sich methodisch einwandfreie Ergebnisse erzielen lassen. Bei längsschnittlich angelegten Untersuchungen bieten sich dann auch Berichte und Diskussionen über Zwischenergebnisse an.

Empirische Arbeiten

Auf diese Weise konnte ich die Entstehung zweier bildungspolitisch wichtiger empirischer Arbeiten mitverfolgen (und vielleicht auch ein wenig mitbeeinflussen). Vorauszuschicken ist, dass damals, zu Mitte der 80er Jahre, großer Wert auf empirische Belege des Erfolgs integriert arbeitender Schulen gelegt wurde und entsprechende Forschungsarbeiten große Resonanz fanden. Dies betraf auch die häufig zitierte Untersuchung von Tent, Witt, Zschoche-Lieberum & Bürger (1991)

und die große Schweizerische Längsschnitt-Studie von Haeberlin, Bless, Moser & Klaghofer (1990). Interessant und wichtig war für mich bei den Zusammenkünften der AESF der konstruktive, problembezogene Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen, hingegen konnte ich den Fragestellungen der Untersuchungen selbst nur selten weitreichende Bedeutungen abgewinnen: Wären nämlich andere als die erwarteten positiven Ergebnisse (pro Integration) erzielt worden, dann hätte man dies zum Anlass nehmen müssen, die pädagogische Arbeit in den Regelschulen zu verbessern und entsprechende Forschungsarbeiten zu initiieren.

Gegen Ende meiner Dienstzeit an der PH Heidelberg hatte ich noch das Glück, das Entstehen der von Alfred Sander und mir betreuten Dissertation von Irmtraud Schnell zur *Geschichte schulischer Integration* in langen Arbeitsphasen mitzuerleben (Schnell, 2003).

Welche Bezüge gab es zur Praxis?

Auf zwei konstante Bezüge zur Praxis habe ich schon hingewiesen: die schulpraktische Betreuung der Studierenden im Rahmen der wöchentlich stattfindenden Semesterpraktika und die Betreuung von Studierenden bei der Erstellung von Förderplänen für Kinder mit Lern- und Entwicklungsstörungen. Beide Arbeitsschwerpunkte hatten, formal betrachtet, in vielen Fällen nichts mit Inklusion oder Integration zu tun, weil sie in den organisatorischen Rahmen von Sonderschulen eingebunden waren. Gleichwohl zielten die Bemühungen darauf ab, solchen Zuständen und Situationen wirksam zu begegnen, in denen sich die betroffenen Kinder und Jugendlichen ausgegrenzt, diskriminiert und in ihrer Entwicklung behindert fühlen mussten.

Offizielle Bezüge der wissenschaftlich tätigen Fachleute zur Praxis integrativer oder inklusiver Pädagogik gab es in BW für lange Zeit nur im vorschulischen Bereich. Im schulischen Bereich waren in BW aufgrund der schon erwähnten restriktiven bildungspolitischen Haltung zugunsten der Sonderpädagogik lange Zeit keine integrativen oder inklusiven Vorhaben oder Versuche erlaubt worden.

Dies änderte sich in BW erst im Jahre 1998 mit der Einrichtung der Integrativen Schulentwicklungsprojekte (ISEP), die von den Kollegen der PH Reutlingen wissenschaftlich begleitet wurden (Zur Information, angelehnt an Wikipedia: Diese Projekte wurden auf Initiative der Schulen selbst eingerichtet, wenn das zuständige Schulamt diese genehmigte und die personellen Ressourcen vorhanden waren. Grundlage war ein 1994 explizit in die Landesverfassung aufgenommenes Diskriminierungsverbot sowie ein Beschluss des Bundesverfassungsgerichts im Jahr 1997, das die Schulen zur integrativen Erziehung verpflichtete. Aufgrund einer Änderung des baden-württembergischen Schulgesetzes im Jahr 1997 fand die Möglichkeit, Kinder mit Förderungsbedarf an allgemeinen Schulen unterrichten zu können, einen rechtlichen Rahmen.). Diese neuere Entwicklung im schulischen Bereich habe ich jedoch nur aus der Distanz im Rahmen von Hospitationen verfolgen können, fand dabei aber einige sehr beeindruckende Beispiele gelungener Inklusion.

Betreuung von Studierenden in Praktika

Ablehnung von Schulversuchen

Integrative Schulentwicklungsprojekte

Integration in der Kita

Ab Herbst 1988 beteiligte ich mich im Auftrag des Fachbereichs Sonderpädagogik der PH Heidelberg zusammen mit meinen Kollegen Wolf Rüdiger Wilms und Reinhard Markowetz an der Planung und wissenschaftlichen Begleitung eines Modellversuchs der Stadt Weinheim zur Integration behinderter Kinder in einen Regelkindergarten, wobei wir die Erfahrungen aus dem vorangegangenen Projekt aus dem Kindergarten nutzen konnten.

Seither bin ich an verschiedenen praxisbezogenen Projekten zur Inklusion beteiligt, über die ich in letzter Zeit informiert habe (Kornmann, 2013, 2015).

Was waren aus Ihrer Sicht die größten Herausforderungen (persönlich und für das Feld)?

Abkehr von der Testdiagnostik

Sicherlich bedeutete die schon beschriebene konzeptionelle Umorientierung der Diagnostik eine besondere Herausforderung für mich. Sie betraf insbesondere die inhaltliche Gestaltung der Lehre. Dafür musste ich eine Reihe von Überzeugungen, die ich im Psychologiestudium gewonnen hatte, aufgeben oder zumindest stark relativieren. In ähnlicher Weise war es für mich nicht ganz leicht, das erworbene Fachwissen, das mich als testpsychologischen Experten auswies und mir ein spezielles professionelles Profil gab, kritisch zu hinterfragen, dazu eine Gegenposition zu beziehen und diese theoretisch überzeugend zu begründen. Einige KollegInnen haben diese Distanzierung von den wissenschaftlichen Standards, mit denen sie sich selbst voll identifizieren, nicht verstehen können und mir meine »Abtrünnigkeit« nicht verziehen.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Dynamisches Testen

Im Bereich meines Fachgebiets, der Diagnostik, fällt mir auf, dass das »Dynamische Testen« (auch als »Lernfähigkeitsdiagnostik«, »Testing the Limits« und zum Teil auch als »Diagnostik ex juvantibus« bezeichnet) nach dem Ende der DDR und nach dem Tode von Jürgen Guthke (1938–2004) nur noch selten aufgegriffen und weiterentwickelt wird. Ich schätze diesen Ansatz gerade für Fragestellungen der integrativen pädagogischen Praxis als sehr ergiebig und vielversprechend ein, weil er die individuellen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in den Fokus rückt und damit Etikettierungen vermeidet. Es besteht die Gefahr, dass er deswegen in Vergessenheit gerät, weil er theoretisch anspruchsvoller ist als der einfach anwendbare RTI-Ansatz (*Response to Intervention*), der zurzeit als technische Hilfe für Aufgaben der integrativen Pädagogik propagiert wird.

Verlassen pädagogischer Konzepte

Im Zuge des »Roll Back« der psychometrischen Testdiagnostik besteht die Gefahr, dass diese Verfahren, die den pädagogischen Blick erheblich einengen, künftig auch bevorzugt für Fragestellungen der integrativen pädagogischen Praxis verwendet werden. Dadurch könnten auch die Ansätze einer verstehenden und biografisch ausgerichteten Diagnostik, die im Zuge der Entwicklung und

Erprobung integrativer pädagogischer Konzepte bekannt geworden sind, wieder in Vergessenheit geraten. So wird beispielsweise das wichtige von Hans Eberwein und Sabine Knauer (1998) herausgegebene Handbuch *Lernprozesse verstehen* nach meiner Wahrnehmung heute kaum noch zur Kenntnis genommen.

Was waren die wichtigsten Erkenntnisse (eigene und anderer)?

Besonders wichtig finde ich die Erkenntnis, dass die Verwirklichung einer inklusiven pädagogischen Praxis im deutschen Schulsystem durch die administrativ vorgegebenen selektiven Strukturen und Mechanismen (Ziffernnoten, Repetitionen, Abschlüssen) erheblich erschwert wird. Dabei muss auch berücksichtigt werden, dass sich viele Lehrkräfte, SchulaufsichtsbeamtInnen und BildungspolitikernInnen aufgrund ihrer eigenen Bildungsbiografie mit eben diesen selektiv wirkenden Bedingungen identifizieren und ihnen keinen Widerstand entgegensetzen, verdanken sie doch ihre relativ gute und gesicherte gesellschaftliche Position gerade der Tatsache, dass sie zu den GewinnerInnen der selektiv wirkenden Spielregeln zählen.

Erhaltung des selektiven Schulsystems durch SelektionsgewinnerInnen

In einem Schulsystem mit Noten und Sitzenbleiben kann sich meines Erachtens eine inklusive pädagogische Praxis nicht entfalten. Daher erfordert das Eintreten für Inklusion eigentlich zwingend die Bereitschaft zu widerständigem Denken und Handeln – etwa im Sinn der Bildungstheorie von Heinz-Joachim Heydorn; sie ist aber auch schon angelegt in dem Buch *Ungehorsam im Schuldienst* von Reinhard Stähling & Barbara Wenders (2011). Dies ist für mich die mit Abstand wichtigste Erkenntnis, die für die Entwicklung einer integrativen Pädagogik erforderlich ist.

Noten als Inklusionshemmnis

In diesem Zusammenhang steht eine weitere Erkenntnis, die ich für wichtig halte: Pädagogisch ist Inklusion als ein prozessuales Geschehen zu verstehen, das offen für Entwicklungen ist. Solche Entwicklungen sind daher nicht über eindeutig festgelegte, vorab genau definierte Zielkriterien anzustreben. Hingegen ist es praktikabel und pädagogisch sinnvoll, sich zu verdeutlichen, was nicht unter Inklusion zu verstehen ist und was dem Gedanken der Inklusion widerspricht. Konkrete Merkmale von Situationen, in denen bestimmte Menschen ausgeschlossen, diskriminiert, isoliert, diffamiert und in ihrer Entwicklung behindert werden, sind oft sehr klar zu erkennen und dann auch zu ändern.

Offenheit der Inklusionsentwicklung

Wichtig finde ich weiterhin, dass im inklusionspädagogischen Diskurs darauf geachtet wird, zwei Ebenen der Argumentation zu unterscheiden: zum einen eine formale und zum anderen eine inhaltliche Ebene. Die formale Ebene betrifft Fragen und Probleme, welche an organisatorischen, technischen, personellen oder institutionellen Rahmenbedingungen und administrativen Regelungen festgemacht werden. Dagegen betrifft die inhaltliche Ebene die Qualität der pädagogischen Prozesse, wie sie sich etwa bei der Umsetzung inklusiver Ideen im direkten pädagogischen Geschehen beobachten und beschreiben lässt. Ich halte es für wichtig, darauf hinzuwirken, dass die inhaltliche Ebene an Bedeutung gewinnt und nicht – wie es mir oft der Fall zu sein scheint – von der formalen Ebene dominiert wird.

Formale und inhaltliche Ebene von Inklusion

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

Entwicklungs- theoretische Arbeiten

Ich halte solche theoretischen Arbeiten für besonders wichtig, die eine konsequente Gegenposition beziehen zu allen aussondernden Ideologien, Strukturen, Mechanismen und Praktiken in den verschiedenen Bereichen der Gesellschaft. Aus dem Bereich der Pädagogik möchte ich die Arbeiten hervorheben, die dem bildungstheoretisch begründeten Gedanken der Widerständigkeit gegen einengende, begrenzende, isolierende und behindernde Lern- und Lebensbedingungen verpflichtet sind. Im Sinne dieser Zielsetzungen halte ich die Arbeiten von Georg Feuser und Wolfgang Jantzen für bedeutsam. Beide vertreten eine pädagogisch tragfähige Entwicklungstheorie, die auf den Erkenntnissen der von Wygotski begründeten Kulturhistorischen Schule aufbaut. Dieser tätigkeitstheoretische Ansatz bietet mir die wichtigsten Orientierungen für eine pädagogische Arbeit, die auf Erweiterung der Möglichkeiten menschlichen Erlebens, Denkens und Handelns ausgerichtet ist – und dies im Sinne humanerer Maßstäbe für die Zielsetzungen von Bildung und Erziehung.

Welche empirischen Forschungen erachten Sie für besonders wichtig.

Untersuchungen von Praxisgestaltung

Wichtig finde ich alle Arbeiten, die die pädagogisch orientierte Praxisgestaltung untersuchen und dabei die pädagogisch beeinflussbaren Bedingungen von menschlicher Entwicklung herausarbeiten. Ein gutes Beispiel dafür ist für mich die Arbeit *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen* von Romano Müller (1997). Müller hat zeigen können, dass solche Kinder besonders gute Fortschritte beim Zweitspracherwerb erzielen, deren Lehrkräfte bereit und in der Lage sind, auf sprachliche Fortschritte im Unterrichtsgeschehen zu achten und diese Beobachtungen an die Kinder zurückzumelden.

Biografisch orientierte Fallstudien

Wichtig finde ich auch solche Forschungsansätze, bei denen auf der Grundlage von biografisch orientierten Fallstudien in Verbindung mit pädagogischen Interventionen die Bedingungen erfolgreicher oder verhinderter Entwicklungsprozesse dokumentiert und analysiert werden. Zu dieser Thematik sind drei von mir betreute Dissertationen entstanden, von denen zwei in Buchform veröffentlicht worden sind (Götz-Hege, J. [2000]. *Zur Wiederentdeckung des Subjekts in der Pädagogik. Neue Wege der heilpädagogischen Betreuung lern- und entwicklungsbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher*. Frankfurt a. M.: Lang. Hoffmann, I. [2006]. »Gute« Jungs kommen an die Macht, »böse« in die Sonderschule. *Bedingungen der Entstehung und Verstärkung von Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten männlicher Kinder und Jugendlicher*. Saarbrücken: Conte.). Auch kleinere interventionsbezogene praktische Einzelfallstudien, die im Rahmen der Hochschullehre durchgeführt, dabei theoretisch begründet und reflektiert werden und somit zur Verbreitung pädagogischen Handlungswissens beitragen, halte ich für wichtig und erwähnenswert: Dietrich, I. & Selke, S. (2007). *Begleiten statt Ausgrenzen. Lernbegleitung von russlanddeutschen Spätaussiedler-Jugendlichen an Hauptschulen* sowie Bernhardt, R., Rinck-Muhler, S. & Schroeder, J. (2014). *Fördern*

will gelernt sein. Pädagogische Praxisprojekte – ein innovatives Element universitärer Ausbildung. Zurzeit arbeite ich mit Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung daran, besonders lehrreiche förderungsdiagnostische Fallstudien, die Studierende unter meiner Anleitung als Studienleistung erstellt haben, für eine Publikation aufzuarbeiten.

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

Als einen echten Streitpunkt habe ich eigentlich nur die Frage nach dem »gemeinsamen Gegenstand« wahrgenommen, die immer mal wieder »aufgetischt« wird und sich gegen die entsprechende Definition von Integration richtet, die Georg Feuser in die Diskussion gebracht hat. Nach meiner Einschätzung spiegelt sich in dieser Kontroverse der Gegensatz wider, den ich zuvor schon – bei den mir wichtigsten Erkenntnissen – versucht habe darzustellen: Feuser versteht den »gemeinsamen Gegenstand« theoretisch und inhaltlich, nämlich als einen Auftrag an uns Alle, unser Menschsein gemeinsam miteinander, als Menschen in der Menschheit, weiterzuentwickeln. Diejenigen, die dieser gedankenschweren, theoretisch satten und reichlich abstrakten Definition nicht folgen können oder wollen, beziehen dagegen ihre Position auf der gut operationalisierbaren, formalen Ebene der »gemeinsamen Situationen«, was meines Erachtens nicht ausreicht; gemeinsame Situationen bedürfen der inhaltlichen Ausgestaltung oder einer inhaltlichen Bestimmung, die theoretisch zu begründen wäre.

Gemeinsamer Gegenstand

Gern möchte ich an dieser Stelle ein Problem ansprechen, das als solches wohl noch nicht in das allgemeine Bewusstsein der Community gedrungen ist: In vielen Veröffentlichungen werden gute und pädagogisch wichtige Argumente dafür vorgebracht, Vielfalt, Diversität oder Heterogenität nicht nur zu respektieren, sondern auch als wertvolle humane Ressource zu nutzen und deswegen auch zu kultivieren. Bei diesen Argumenten wird aber bisweilen die Tatsache vernachlässigt, dass ein bestimmter »Varianzanteil« von menschlicher Vielfalt auf Einflüsse behindernder, teilweise sogar menschenunwürdiger Lern- und Lebensbedingungen in der Gesellschaft zurückzuführen ist. Der Kampf gegen solche Lebensbedingungen gehört meines Erachtens selbstverständlich auch zum Aufgabenbereich der Forschungen für Integration/Inklusion, auch wenn dadurch Vielfalt reduziert wird. Vielfalt ist also nicht als quasi sakrosankter Zustand zu bewahren, sondern immer nur vor dem Hintergrund jeweils realisierbarer Entwicklungsmöglichkeiten unter Berücksichtigung der sozialpolitischen Gegebenheiten einzuschätzen

Kampf gegen unwürdige Lebensbedingungen

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

Für mich ist der Bezug zur Bildungstheorie (als Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik), wie oben schon angedeutet, sehr wichtig geworden. Aufgrund sehr eng

Bildungstheorie

Interkulturelle Pädagogik

geführter Aus-, Fort- und Weiterbildung bleiben vielen PädagogInnen die Zugänge zu umfassender und gründlicher Auseinandersetzung mit bildungstheoretischen Fragen verschlossen. Ich fand es daher ganz wichtig, dass bei einer der letzten IFO-Tagungen Andreas Gruschka sprechen konnte, und er hat ja auch gute Resonanz gefunden. Ich denke, es ist ein guter Weg, solche Kontakte zu bildungstheoretisch ausgewiesenen Kollegen zu knüpfen und zu halten.

Eine andere wichtige Teildisziplin ist die Interkulturelle/Transkulturelle Pädagogik. Hier besteht das vordringlich zu lösende Problem, dass Kinder von MigrantInnen besonders häufig im Bildungssystem benachteiligt und separiert werden – und dies selbst im Rahmen inklusiver Pädagogik! Dies hat Kerstin Merz-Atalik in ihrer von Jutta Schöler und mir betreuten Dissertation eindrucksvoll gezeigt: »Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen« (Opladen, 2001). Grundsätzliche Lösungen für dieses Problem bieten auch hier der Verzicht auf separierende Strukturen und Mechanismen in Verbindung mit geeigneten unterrichtspraktischen Ansätzen, wie sie beispielsweise der schon erwähnte Romano Müller verfolgt.

Welche zukünftigen Aufgaben/Herausforderungen sehen Sie für die Praxis? Welche zukünftigen Aufgaben/Herausforderungen sehen Sie für die Forschung?

Diese beiden Fragen möchte ich nicht getrennt voneinander beantworten.

Dokumentation gelungener Beispiele von Inklusion

Ich halte es für ganz wichtig, Beispiele gelungener Inklusion zu dokumentieren und zu analysieren, um sie dann wieder für die Aus-, Fort- und Weiterbildung zu verwenden. Mit diesem Ansatz habe ich kürzlich begonnen (Kornmann, 2015). Den erkenntnistheoretischen Wert und die methodologischen Grundlagen eines solchen Ansatzes habe ich ebenfalls versucht zu skizzieren (Kornmann, 2013). Der von mir bevorzugte Ansatz findet sich in ähnlicher Form auch bei Gordon Porter (2011): *Exploring Inclusive Educational Practices through Professional Inquiry*.

Literatur

- Barkey, P. (1975). Direkte versus indirekte Modelle sonderpädagogischer Diagnostik. In R. Kornmann (Hrsg.), *Diagnostik bei Lernbehinderten. Heidelberger Symposion 1974*. Rheinstetten: Schindele.
- Begemann, E. (1971). *Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung*. Berlin: Marhold.
- Bernhardt, R., Rinck-Muhler, S. & Schroeder, J. (Hrsg.). (2014). *Fördern will gelernt sein. Pädagogische Praxisprojekte – ein innovatives Element universitärer Ausbildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Dietrich, I. & Selke, S. (2007). *Begleiten statt Ausgrenzen. Lernbegleitung von russlanddeutschen Spätaussiedler-Jugendlichen an Hauptschulen*. Hohengehren: Schneider.
- Eberwein, H. & Knauer S. (Hrsg.). (1998). *Handbuch Lernprozesse verstehen*. Weinheim: Beltz.
- Ferdinand, W. & Uhr, R. (1968). Entlassung aus der 6. Klasse – oder Sonderschulabschluss? *Schule und Psychologie*, 16(11), 332–336.

- Feuser, G. & Wehrmann, I. (1985). *Informationen zur Gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nicht behinderter Kinder. (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule*. Bremen: Diakonisches Werk.
- Gehrecke, S. (1958). *Familien von Hilfsschulkindern in den Großstädten der Bundesrepublik*. Meisenheim am Glan: Hain.
- Götz-Hege, J. (2000). *Zur Wiederentdeckung des Subjekts in der Pädagogik. Neue Wege der heilpädagogischen Betreuung lern- und entwicklungsbeeinträchtigter Kinder und Jugendlicher*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Haeberlin, U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1990). *Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen*. Bern: Haupt.
- Hoffmann, I. (2006). »Gute« Jungs kommen an die Macht, »böse« in der Sonderschule. Bedingungen der Entstehung und Verstärkung von Lernproblemen und Verhaltensauffälligkeiten männlicher Kinder und Jugendlicher. Saarbrücken: Conte.
- Höhn, E. (1967). *Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers*. München: Piper.
- Kemmler, L. (1967). *Erfolg und Versagen in der Grundschule*. Göttingen: Hogrefe.
- Kleber, E. W., Kornmann, R. & Sander, A. (1981). Offener Brief. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 32(11), 802.
- Kornmann, R. (1972). Minimalisieren Schulreifetests die Zahl von Fehlentscheidungen? Kommentar zum Bericht von Mandl & Krapp »Zum Problem der Punktwertgrenzen bei der Interpretation«. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 4, 282–286.
- Kornmann, R. (1977). Sonderschulüberweisung – prinzipiell nie falsch? *betrifft: erziehung*, 10(12), 53–57.
- Kornmann, R. (1982). Von der Auslesediagnostik zur Förderungsdiagnostik: Entwicklungen, Konzepte, Probleme. *Behindertenpädagogik*, 21, 293–309.
- Kornmann, R. (2013). Praktische Beispiele als wissenschaftliche Erkenntnisquelle. In C. Dorrance & C. Dannenbeck (Hrsg.), *Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft* (S. 144–152). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kornmann, R. (2015). 84 Indikatoren inklusiver Unterrichtspraxis. In I. Schnell (Hrsg.), *Herausforderung Inklusion. Theoriebildung und Praxis* (S. 242–252). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kornmann, R. (Hrsg.). (1975). *Diagnostik bei Lernbehinderten. Heidelberger Symposion 1974*. Rheinstetten: Schindele.
- Kornmann, R. & Ramisch, B. (1984). *Lernen im Abseits. Erfahrungen mit handelndem Unterricht in der Sonderschule für Lernbehinderte*. Heidelberg: Schindele [2. Aufl. Berlin: Lehmanns, 2012].
- Kornmann, R. & Weiser, M. (1985). Ist die Forderung nach Verbesserung der Unterrichtsqualität in der Sonderschule für Lernbehinderte vereinbar mit dem Ziel, diese Institution abzuschaffen? *Behindertenpädagogik*, 24, 185–190.
- Krapp, A. & Mandl, H. (1971). *Schulreifetests und Schulerfolg*. München: Oldenbourg.
- Langfeldt, H.-P. (1975). Alternativvorschlag zur praktizierten Umschulungsdiagnostik. In R. Kornmann (Hrsg.), *Diagnostik bei Lernbehinderten* (S. 58–73). Neuburgweier: Schindele.
- Langfeldt, H.-P. & Kurth, E. (Hrsg.). (1993). *Diagnostik bei Lernbehinderten. Standpunkte und Ergebnisse einer zwanzigjährigen Diskussion*. Neuwied: Luchterhand.
- Löwe, A. (1977). Vom geschlossenen zum offenen System in der Erziehung und Bildung hörgeschädigter Kinder. In R. Schindele (Hrsg.), *Unterricht und Erziehung behinderter in Regelschulen* (S. 165–178). Rheinstetten: Schindele.
- Merz-Atalik, K. (2001). *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen. Subjektive Theorien von Lehrern im gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderungen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Müller, R. (1997). *Sozialpsychologische Grundlagen des schulischen Zweitspracherwerbs bei MigrantenschülerInnen*. Aarau: Sauerländer.
- Porter, G (2011). *Exploring Inclusive Educational Practices through Professional Inquiry*. Rotterdam: Sense Publ.
- Probst, H. (1973). Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In Mitglieder der Studiengangseinheit Heil- und Sonderpädagogik der Universität Marburg (Hrsg.), *Kritik der Sonderpädagogik* (S. 107–183). Gießen: Achenbach.

- Rosenberger, M. (Hrsg.). (1988). *Ratgeber gegen Aussonderung*. Heidelberg: Schindele.
- Schindele, R. (Hrsg.). (1977). *Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen*. Rheinstetten: Schindele.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderungen in der BRD seit 1970*. Weinheim: Juventa.
- Schoor, U. (1972). Zur Strukturierung der psychodiagnostischen Arbeit des Sonderschullehrers. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23, 527–538.
- Stähling, R. & Wenders, B. (2011). *Ungehorsam im Schuldienst. Der praktische Weg zu einer Schule für alle*. Hohengehren: Schneider.
- Tent, L., Witt, M., Zschocke-Liebermann, Ch. & Bürger, W. (1991). Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 42, 289–320.
- Weiser, P. & Weiser M. (Hrsg.). (1991). *Eine Schule für alle. Bericht der Enquête-Kommission zur schulischen Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Baden-Württemberg*. St. Ingbert: Röhrig.
- Zimmermann, K.W., Kornmann, R. & Lorenz, A. L. (1971). *Der Hawik bei Lernbehinderten* [2. Aufl. Solms-Oberbiel: Jarick. 1977].

Von der Auslesediagnostik zur Förderdiagnostik: Entwicklungen, Konzepte, Probleme¹

Reimer Kornmann

Mit diesem Beitrag möchte ich darstellen, wie das Lehrgebiet Diagnostik in der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg im Augenblick betrieben wird.

Dabei handelt es sich um das Ergebnis eines langen Lernprozesses von mehr als zehn Jahren, an dem ich selbst ständig und intensiv beteiligt war, und an dem sich einige Generationen von Studenten ausschnittweise und mit recht unterschiedlich ausgeprägtem und »gefärbtem« Engagement beteiligten. Die Erprobung in der Praxis ist – neben den Diskussionen mit den Studenten – die zweite Kraft, die meinen Lernprozess vorangetrieben hat. Viel verdanke ich dabei einigen Sonderschullehrern, mit denen ich im Rahmen der schulpraktischen Ausbildung oder auch bei anderen Anlässen zusammenarbeite. Schließlich ist als dritte Kraft der ständige, von freundschaftlicher Kollegialität geprägte fachliche Austausch mit meinen Kollegen in der Fachrichtung Lernbehindertenpädagogik in Heidelberg sowie mit Kollegen aus anderen Hochschulen zu nennen. So hatte ich das Glück, schon zweimal Gastgeber eines Symposions speziell zur Thematik der sonderpädagogischen Diagnostik bzw. Förderungsdiagnostik sein zu dürfen.

Auch in organisatorischer Hinsicht sind die Voraussetzungen für eine intensive Auseinandersetzung mit dem Fach Diagnostik in Heidelberg relativ günstig. Wir haben verhältnismäßig wenig Studierende bzw. einen verhältnismäßig großen Lehrkörper, können also in kleinen Gruppen arbeiten, auch einmal in der Woche während des Semesters in die Schulpraxis gehen.

Weiterhin ist das Fach Diagnostik ein eigenständiges Hauptfach neben Pädagogik, Didaktik und Psychologie, das mit zwölf bis 14 Semesterwochenstunden, verteilt auf vier Semester, belegt werden sollte. Von diesen zwölf bis 14 Semester-

¹ Zuerst veröffentlicht in Kornmann, R. (1982). Von der Auslesediagnostik zur Förderungsdiagnostik: Entwicklungen, Konzepte, Probleme. *Behindertenpädagogik*, 21, 293-309.

wochenstunden werden etwa zehn in der Hauptfachrichtung studiert. Was wir erarbeiten und wie wir es zurzeit tun, will ich nun ausführen.

Beispiele, die ich anführe, und zitierte Literatur betreffen schwerpunktmäßig die Geistigbehindertenpädagogik. Der Grund dafür liegt darin, dass diesem Beitrag das Konzept für einen Vortrag zugrunde liegt, den ich auf Einladung der Fachschaft »Geistigbehindertenpädagogik« an der Universität zu Köln am 07.07.1982 gehalten habe.

Eine Skizze zur Strukturierung der Lehrinhalte soll die Übersicht erleichtern. Sie stellt zugleich die Gliederung meiner Ausführungen dar.

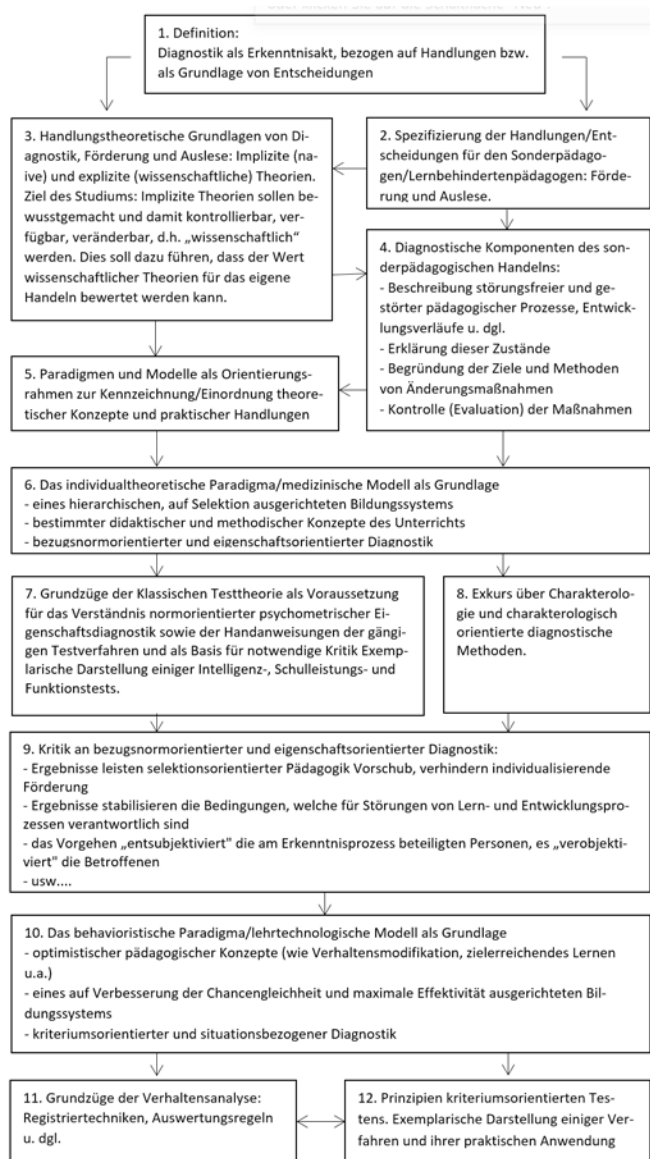




Abb. 1: Strukturierung der Lehrinhalte im Fach Diagnostik

Zunächst ist es wichtig, das Arbeitsgebiet der Diagnostik so zu bestimmen, dass wir das, was wir tun wollen, auch tun können. Unsere Definition haben wir also bewusst weit gefasst. Sie schließt die herkömmliche Psychodiagnostik nicht aus, beschränkt sich aber nicht auf diese, sondern lässt Raum für alle denkbaren Fragestellungen des Erkenntnisstrebens, die sich auf konkrete Gegebenheiten der sozialen und dinglichen Umwelt des Menschen richten und menschliches

Handeln beeinflussen. Von Diagnostik sprechen wir dann, wenn die Formen des Erkenntnisgewinns in irgendeiner Weise systematisch erfolgen und wenn sie professionell betrieben werden. Diagnostik betreiben also nicht nur der Arzt, Psychologe und Pädagoge, sondern nach eigenem Urteil beispielsweise auch der Kfz-Mechaniker und der Friseur. Im Prinzip unterscheidet sich diese Wahrnehmungstätigkeit aber nicht von anderen Formen bewussten, zielbezogenen Vorgängen menschlichen Erkenntnisgewinns über konkrete Sachverhalte. Zweck eines solchen Erkenntnisgewinns ist es, mehr Sicherheit für das Handeln zu erlangen. Sinn der Diagnostik ist also in jedem Fall, Entscheidungshilfe zu geben (Übersicht 1, Kasten 1).

Übertragen wir nun diese Definition auf das Arbeitsgebiet der Pädagogik bzw. Sonderpädagogik, dann umfasst die Diagnostik hier die Fragestellungen, Formen (bzw. Methoden) und Ergebnisse systematischen Erkennens, das sich auf alle Aufgaben oder Tätigkeitsbereiche des Lehrers bezieht. Etwas grob klassifiziert lassen sie sich zum einen als Unterrichten, Fördern, Erziehen, zum anderen als Sortieren, Klassifizieren, Auslesen von Schülern verstehen. Diagnostik soll also Entscheidungshilfe für Auslese-Prozeduren einerseits, für die Gestaltung von Lernprozessen andererseits liefern (Übersicht 1, Kasten 2).

Was nun ein Lehrer tut – etwa wenn Schwierigkeiten und Probleme mit bestimmten Schülern beim Lernen in der Schule auftreten – und wie er es tut, dies hängt von seiner Theorie ab, mit der er Sachverhalte beschreibt und erklärt und mit der er sein Handeln begründet.

Lassen Sie mich dies an einem frei erfundenen Beispiel erläutern. Es stammt aus einem Studienbrief, den ich für den Studiengang Sonderpädagogik der Fernuniversität Hagen verfasst habe. Das Beispiel bezieht sich auf ein Problem der Verhaltensgestörtenpädagogik, aber mit einiger Fantasie lässt es sich unschwer auf andere Disziplinen der Sonderpädagogik übertragen.

Der Kollege Ratlos betritt völlig niedergeschlagen in der großen Pause das Lehrerzimmer: »Ich weiß nicht mehr, was ich machen soll. Bruno stört andauernd so sehr, dass ein normaler Unterricht völlig unmöglich ist!«

»Im Vergleich zu den übrigen Schülern ist der Bruno ja wirklich extrem auffällig«, meint darauf sein Kollege Trenn, »Sie sollten ihn daher testen lassen, ob sich als Ursache eine Persönlichkeitsstörung objektivieren lässt, die eine Umschulung in die Sonderschule für Verhaltensgestörte notwendig macht«.

»Zunächst muss man doch erst einmal genau auflisten, was der Bruno alles so macht, und dann feststellen, unter welchen Bedingungen störendes und unauffälliges Verhalten häufiger und seltener auftritt«, wirft die Kollegin Lehr ein, »und dann müsste man beobachten, welche Konsequenzen das unerwünschte und das unauffällige Verhalten für Bruno hat. Natürlich müssen Sie auch die Kriterien festlegen, durch welche Sie unerwünschtes und angemessenes Verhalten definieren wollen. Wenn Sie das alles getan haben, brauchen Sie nur noch die auslösenden Bedingungen und die nachfolgenden Konsequenzen systematisch zu ändern und müssen dann kontrollieren, ob das unerwünschte Verhalten ab- und das er-

wünschte Verhalten zunimmt. Das ist zwar einfacher gesagt als getan, aber Sie sollen sehen: Es wird schon klappen!«

»Man darf darüber aber nicht vergessen, dass der Bruno gerade mit solchen Anforderungen seine Schwierigkeiten haben könnte, die Sie für wichtig halten«, gibt nun der Kollege Stempel zu bedenken, »vielleicht lehnt sich der Junge vor allem dagegen auf, dass er Ihre Erwartungen erfüllen muss, und Ihre Erfahrungen mit Bruno sind vielleicht inzwischen auch schon so negativ, dass Sie in ihm nur noch den Störer sehen können. So etwas wirkt sich dann natürlich auch ganz fatal auf Ihre Interaktion mit ihm aus.«

»Ja, man muss wirklich versuchen, den Bruno zu verstehen«, pflichtet die Kollegin Selbst-Tätig bei, »doch möchte ich noch auf einen weiteren Aspekt hinweisen: Eigentlich verhält sich jeder Mensch auf dem Hintergrund seiner Lern- und Lebensgeschichte in jeder Situation völlig sinnvoll. Freilich bedeutet dies aber nicht, dass jedes Verhalten auch als sinnvoll für die weitere Entwicklung anzusehen ist. Man müsste Bruno vor Aufgaben stellen, an deren Bewältigung er ein persönliches Interesse hat und für die er die notwendigen Voraussetzungen besitzt. Nur durch Tätigkeiten, die einem Menschen sinnvoll erscheinen und ihm vielfältige Lernmöglichkeiten bieten, kann sich die Persönlichkeit entfalten.«

Gewiss: Diese Geschichte ist in mehreren Punkten viel zu schön, um wahr zu sein.

- Da offenbart zunächst ein Kollege, dass er Schwierigkeiten mit einem Schüler hat und nicht mehr weiß, was er tun soll. Solche freimütigen und vertrauensvollen Eingeständnisse beruflicher Probleme, gar von einem männlichen Lehrer geäußert, sind recht selten.
- Dann findet dieser Mensch bei vier seiner Kollegen auch noch spontane Resonanz! Zwar mögen die allzu schnell und sicher vorgetragenen guten Ratschläge dem Selbstwertgefühl des Herrn Ratlos nicht besonders förderlich gewesen sein – das haben die Kollegen in ihrem pädagogischen Eifer sicher nicht bedacht –, aber immerhin gehen sie sachlich und mit sehr konstruktiven Vorschlägen auf dessen Problem ein. Auch dies soll leider nicht so häufig vorkommen, wie es wünschenswert wäre.
- Schließlich vertreten diese vier Kollegen in geradezu idealtypischer Weise jeweils recht unterschiedliche pädagogische Auffassungen und sind noch dazu in der Lage, die wesentlichen Merkmale und Konsequenzen ihrer Konzepte zu formulieren. Bestimmt wäre mancher Professor für Sonderpädagogik stolz, wenn einer dieser Kollegen (aber nicht jeder!) bei ihm studiert hätte! Denn im Gegensatz zu diesen vier Pädagogen richten viele Lehrer ihre berufliche Tätigkeit an »Alltagstheorien« oder »naiven Verhaltenstheorien« aus, welche einer wissenschaftlichen Überprüfung nicht standhalten und vielen Lehrern scheint auch gar nicht bewusst zu sein, dass ihr Tun überhaupt einem bestimmten Konzept folgt. Solche nicht »ausdrücklich« in Begriffen gefasste und daher dem Bewusstsein nicht zugängliche Handlungskonzepte werden in der Fachsprache als »implizite Theorien« bezeichnet.

Unsere Geschichte sollte nur auf den letzten Punkt hinführen. Sie sehen daran, dass diese vier Kollegen ein gemeinsames Ziel haben: nämlich die Schwierigkeiten mit dem Schüler Bruno zu überwinden. Jeder dieser Kollegen legt dann seinen eigenen Handlungsplan vor. All diese Pläne unterscheiden sich mehr oder weniger deutlich voneinander. So werden ganz unterschiedliche Maßnahmen vorgeschlagen:

- Kollege Trenn sieht das Problem mit Bruno dann als gelöst an, wenn die Umschulung in eine Sonderschule für Verhaltensgestörte vollzogen ist.
- Kollegin Lehr empfiehlt, Bruno durch Prinzipien der Pädagogischen Verhaltensmodifikation den disziplinarischen Anforderungen anzupassen.
- Kollege Stempel möchte dagegen die disziplinarischen Anforderungen und Erwartungen des Lehrers und sein Interaktionsverhalten geändert wissen.
- Kollegin Selbst-Tätig schlägt vor, an Bruno solche Anforderungen zu stellen, die ihn zu sinnvoller Tätigkeit anregen.

Jede dieser Maßnahmen scheint irgendwie plausibel zu sein. Sie mögen jetzt vielleicht fragen, welcher Vorschlag denn nun der beste sei. Ich möchte Sie bitten, im Weiteren selbst an der Lösung dieser Frage zu arbeiten. Eine schnelle Antwort – besonders wenn sie nur rezepthaft »aufgenommen«, aber nicht persönlich »nachvollzogen« wird – scheint mir dem Problem nicht angemessen zu sein.

Kommen wir zurück zu unserem Beispiel und wenden uns zunächst der Frage zu, warum die vier Kollegen so unterschiedliche Maßnahmen vorschlagen. Diese Frage lässt sich nur sehr allgemein, aber dennoch sehr grundsätzlich beantworten: Die vier Pädagogen sind – wie alle anderen Menschen – irgendwie »einzigartig« aufgrund ihrer körperlichen Merkmale und ihrer individuellen Erfahrungen. Sicher ist jeder in seinem Leben mit anderen Ereignissen konfrontiert worden, die seine Wahrnehmung, sein Tun und sein Denken beeinflusst haben, und so ist es auch zu erklären, dass jeder von ihnen gleiche oder sehr ähnliche Geschehnisse auf seine eigene, individuelle Weise wahrnimmt und verarbeitet.

Erfahrungen in dieser Art prägen nun die »pädagogische Philosophie«, die »subjektive Theorie«, das »Menschenbild« eines jeden Lehrers. In verallgemeinerter Form gilt diese Aussage selbstverständlich für alle Menschen, die planvoll handeln (Kornmann, 1982a).

Ein wissenschaftliches Studium der Pädagogik soll nun dazu verhelfen, dass die angehenden Lehrer sich ihrer persönlichen Handlungstheorie zunächst bewusst werden, dass sie also die Grundlage ihres Wahrnehmens, Tuns und Denkens, ihrer Emotionen und Motivationen kennen. Nur wenn diese Grundlagen bekannt und bewusst sind, kann man sie auch in Sprache fassen. Dies ist wiederum Voraussetzung dafür, dass man mit anderen Menschen diskutieren kann. Auf diese Weise lässt sich die eigene Theorie mit anderen Positionen vergleichen, kritisieren und verändern. Nur so wird es gelingen, stets zu prüfen, ob die Tätigkeiten mit der eigenen Handlungstheorie übereinstimmen, oder ob die Praxis oder die Theorie oder beides einer Korrektur bedürfen – kurz: So können Lehrer zunehmend Herr und Lehrerinnen Herrinnen ihrer Tätigkeiten werden, auch und

gerade solcher Tätigkeiten, welche Lernen und Weiterentwicklung ermöglichen. Theorien, die solches leisten, die sich also vermitteln lassen, die überprüfbar sind und die mit der Realität übereinstimmen, erfüllen wesentliche Kriterien der Wissenschaftlichkeit. In diesem Sinne soll jeder Lehrer wissenschaftlich arbeiten und jedem Menschen – auch geistig Behinderten – sollte es ermöglicht werden, sein Leben nach diesen Prinzipien schrittweise zu organisieren (Übersicht 1, Kasten 3).

Das Menschenbild, die pädagogische Philosophie, die bewusst verarbeitete, aber auch die implizite subjektive Theorie sind Strukturen im Gehirn, welche sich in bestimmten »Sichtweisen« der Dinge äußern. Statt »Sichtweise« findet man in der sozialwissenschaftlichen Fachsprache auch den Ausdruck »Paradigma«. Durch empirische Untersuchungen wurde in der letzten Zeit nachgewiesen, dass sich Lehrer (einschließlich der Sonderschullehrer) aufgrund bestimmter »paradigmatischer Orientierungen« deutlich voneinander unterscheiden, und dass sich diese Unterschiede auch auf die Gestaltung des Unterrichts auswirken, zum Beispiel auf die Schülerbeurteilung.

Handlungsformen, die auf bestimmte Vorannahmen zurückzuführen sind, werden auch als »Modelle« bezeichnet.

Mit dem Sinn und Inhalt solcher Paradigmen und Modelle beschäftigen wir uns im Studium sehr ausführlich. Vielleicht wird die Bedeutung dieses Tuns verständlich, wenn wir noch einmal auf unser Beispiel zurückkommen.

Ich habe es ein wenig systematisiert.

Tab. 1: Modelle und Paradigmen für die Förderdiagnostik. Kurs 3554/1

Beispiel Merkmal	Trenn	Lehr	Stempel	Selbst-Tätig
Bezeichnung	Medizini- sches Modell, individual-theore- tisches Paradigma	Lehrtechnolo- gisches Modell, behavioristisches Paradigma	Sozialwissenschaft- liches Modell (Interaktions-Modell), sozialwissenschaftli- ches Paradigma	Epistemologisches Subjekt- Modell, handlungswissen- schaftliches Paradigma
Kategorien zur Beschreibung pädagogischer Schwierigkeiten	Negative Abweichungen individueller Merkmale von der Durchschnitts- norm einer Bezugsgruppe	Negative Abwei- chungen von Anforderungen (Kriterien), welche durch Lehrpläne und/oder vom Lehrer als »pädago- gisch erwünscht« festgelegt werden	Negative Beurteilun- gen (Etikettierungen) durch Personen, welche die Macht haben, Situationen und Verhaltensweisen zu definieren	Verhaltensweisen, welche die eigene störungsfreie Persönlichkeitsentwicklung behindern
Kategorien zur Erklärung pädagogischer Schwierigkeiten	Ungünstige Persönlichkeitsei- genschaften des Schülers	Falsch organisierte Lernprozesse	In ihrer Einseitigkeit nicht gerechtfertigte Anforderungen, Erwartungen und Beurteilungen	Fehlende Möglichkeiten der störungsfreien Persön- lichkeitsentfaltung

Ziele und Methoden zur Bewältigung pädagogischer Schwierigkeiten	Überweisung in eine Schule mit »toleranteren« Verhaltensanforderungen	Anpassung an die Verhaltensanforderungen durch systematische Anwendung von Techniken der pädagogischen Verhaltensmodifikation	Überprüfung und ggf. Änderung der Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen des Lehrers zugunsten positiver Beurteilungen und Interaktionsformen	Orientierung der Lernanforderungen an den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen des Schülers
Konsequenzen für den Lehrer	Psycho-physische Entlastung; Beibehaltung des bisherigen Konzepts; formale Einleitung des Untersuchungsverfahrens	Umstellung des Unterrichts zur Durchführung einer Verhaltensanalyse und eines Programmes der Pädagogischen Verhaltensmodifikation; Kontrolle und Änderung auch des eigenen Verhaltens	Schaffung von Situationen, in denen der Schüler positiver gesehen werden kann; Änderung der eigenen Wahrnehmungen, Einstellungen und Interaktionsformen	Überprüfung und ggf. Änderung des Unterrichtskonzeptes unter vorsichtiger Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse des Schülers; intensive Auseinandersetzung mit der Lerngeschichte und Lebensrealität des Schülers
Konsequenzen für den Schüler	Offizielle Etikettierung als »verhaltensgestört«, (langsame) Identifikation mit dieser Rolle; wahrscheinlich Verfestigung des Verhaltens	Anpassung an die Verhaltensanforderungen der Schule, Verhaltensänderung	Gefühl der besseren Akzeptanz, Abnahme der Identifikation mit der negativ bewerteten Rolle	Erfahrung, dass Schule und Unterricht sinnvoll und bedeutsam sein können und dass die eigenen Aktivitäten akzeptiert werden
Probleme der Umsetzung unter gegebenen schulischen Bedingungen	Keine	Großer Erhebungsaufwand, der von einer einzelnen Person nur schwer geleistet werden kann	Notwendig ist die solidarische Hilfe von Kollegen, um die eigenen Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen erkennen und kontrollieren zu können	Das Unterrichtskonzept könnte an den vorgegebenen Plänen scheitern

Zunächst benutzt jeder Lehrer andere Kategorien, um die Schwierigkeiten, von denen der Kollege Ratlos berichtet, zu definieren. Wollte man diese Schwierigkeiten als »Verhaltensstörung« bezeichnen, dann hätten wir etwa folgende Definitionen zur Auswahl:

1. Verhaltensweisen, die hinsichtlich Häufigkeit und Intensität negativ von der Durchschnittsnorm der Bezugsgruppe abweichen (Trenn)
2. negative Abweichungen gegenüber den Verhaltensanforderungen und -erwartungen des Lehrers (Lehr)
3. das Ergebnis von Zuschreibungsprozessen durch mächtigere Instanzen (Stempel)
4. Verhaltensweisen, welche die weitere Persönlichkeitsentwicklung behindern (Selbst-Tätig)

Aus den Äußerungen der vier Kollegen lässt sich auch erschließen, welche Kategorien sie zur Erklärung von Verhaltensstörungen verwenden würden. Danach beruhen Verhaltensstörungen auf:

1. ungünstigen Persönlichkeitseigenschaften des Individuums (Trenn)
2. falsch organisierten Lernprozessen (Lehr)
3. Anforderungen, Erwartungen und Etikettierungen, die in ihrer Einseitigkeit nicht gerechtfertigt sind (Stempel)
4. fehlenden Möglichkeiten der störungsfreien Persönlichkeitsentfaltung (SelbstTätig)

Nun haben die Vorschläge auch unterschiedliche Konsequenzen für den Lehrer, insbesondere für die Gestaltung seines Unterrichts:

1. Der Lehrer braucht an seinem Unterricht gar nichts zu ändern; er muss lediglich eine diagnostische Untersuchung in die Wege leiten. Die Aussonderung des Schülers würde für ihn eine erhebliche psycho-physische Entlastung bedeuten (Trenn).
2. Der Lehrer muss zunächst Intensität und Häufigkeit des unerwünschten Verhaltens sowie dessen vorangehende Bedingungen und nachfolgende Konsequenzen genau registrieren. Dann muss er feststellen, welche dieser Bedingungen und Konsequenzen die Auftretenswahrscheinlichkeit des unerwünschten Verhaltens positiv und negativ beeinflusst. Er muss also alles, was im Unterricht geschieht, somit auch sein eigenes Verhalten, unter diesem Aspekt genau beobachten. So kann er herausfinden, durch welche Maßnahmen eine Abnahme pädagogisch unerwünschter und die Zunahme pädagogisch erwünschter Verhaltensweisen zu erreichen ist. Selbstverständlich muss der Lehrer auch genau festgelegt haben, was er unter »pädagogisch erwünschtem Verhalten« versteht. Schließlich hat der Lehrer gemäß diesen Erkenntnissen sein Verhalten im Unterricht zu ändern (Lehr).
3. Der Lehrer muss überprüfen, ob und welche Vorurteile er gegen den Schüler hat, ob die Anforderungen und Erwartungen, die er an den Schüler stellt,

seine Vorurteile stützen und ob er ganz im Sinne seiner Vorurteile den Schüler wahrnimmt und behandelt. Entsprechend der Antworten auf diese Fragen müsste der Lehrer seine Wahrnehmungen, Einstellungen und Verhaltensweisen ändern (Stempel).

4. Der Lehrer muss Inhalte und Vermittlungsformen seines Unterrichts dahingehend überprüfen, ob sie den Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnissen des Schülers entsprechen. Dazu muss er viel über die Lebensgeschichte und die Lebensrealität des Schülers in Erfahrung bringen und diese Erkenntnisse zugrunde legen, um den eigenen Unterricht zu analysieren und zu ändern (Selbst-Tätig).

In der Übersicht sind nun auch noch die Konsequenzen aufgeführt, welche die einzelnen Handlungskonzepte für den Schüler haben, und es findet sich eine Spalte, welche Aussagen über die Probleme der Umsetzung unter gegebenen schulischen Bedingungen trifft. Ich brauche wohl hierauf nicht näher einzugehen. Bemerkenswert ist nun, dass das individualtheoretische Paradigma bzw. das Medizinische Modell mit den Gegebenheiten unseres Bildungssystems total übereinstimmen.

Bevor wir uns nun diesem Ansatz zuwenden, halten wir folgende Aufgaben der diagnostischen Tätigkeit fest: Sie dient der

- Beschreibung
- Erklärung
- Begründung von Zielsetzungen und Maßnahmen
- Kontrolle von Maßnahmen (Übersicht 1, Kasten 4)

Was ich bis jetzt dargestellt habe, füllt im Rahmen unseres Studiums etwa ein Drittel bis die Hälfte der zweistündigen »Einführung in die sonderpädagogische Diagnostik«, die möglichst frühzeitig besucht werden soll. Im zweiten Teil dieser Veranstaltung beschäftigen wir uns mit den Zusammenhängen zwischen bildungs- und gesellschaftspolitischen Gegebenheiten und den theoretischen Grundlagen der Selektionsdiagnostik. Dabei versuche ich, verständlich zu machen, dass Ausleseentscheidungen nur unter zwei Bedingungen als gerecht und sinnvoll angesehen werden können:

1. Die Kriterien der Auslese müssen individuelle Merkmale sein, die als relativ konstant gelten, sollen also Persönlichkeitseigenschaften sein – wie beispielsweise Intelligenz oder Konzentrationsfähigkeit –; auf die Erfassung außerindividueller Merkmale – wie etwa Qualität des Unterrichts oder familiäre Lebensbedingungen – oder situationsabhängiger individueller Merkmale des Verhaltens wird also kein Wert gelegt.
2. Aufgrund dieser individuellen Merkmale müssen sich die zu untersuchenden Menschen deutlich unterscheiden lassen.

Mit anderen Worten: Sinnvoll für die Auslese ist nur eine Diagnostik, deren Ergebnisse große interindividuelle Unterschiede bezüglich intraindividuell relativ stabiler Persönlichkeitsmerkmale erbringen.

Damit die Diagnostik dies leistet, wurden die klassische Testtheorie und die psychometrischen Tests erfunden.

Bei mir hat es nun sehr lange gedauert, bis ich erkannte, dass dieses in sich stimmige Gedankengebäude der Testtheorie nicht dazu dient, Ausschnitte aus der Wirklichkeit exakt und richtig abzubilden, sondern dass es neue, künstliche Realitäten schafft, durch die sich bestimmte Herrschaftsinteressen – etwa solche der Schulverwaltung – legitimieren lassen.

Um diese Einsicht zu gewinnen, muss man die Grundzüge der klassischen Testtheorie selbst genau kennen und ihren Sinn verstehen. Vor allem aus diesem Grunde kann ich unseren Studenten die mühsame Erarbeitung des zähen Stoffes nicht ersparen. Trotz eines Skriptums, trotz auflockernder Selbstversuche und lustiger Beispiele fällt den meisten unserer Studenten gerade dieser Teil des Diagnostik-Studiums sehr schwer. Ich werte dies aber als ein gutes Zeichen; lässt es doch darauf schließen, dass sich angehende Pädagogen mit einer absolut unpädagogischen, im Kern sogar unmenschlichen Theorie so schwertun!

Diese Theorie, ihre Voraussetzungen und Konsequenzen lassen sich jedoch nur überzeugend, das heißt argumentativ, kritisieren, wenn man sie selbst kennt und versteht. Die Auseinandersetzung mit ihr ist kein pädagogischer »Nebenkriegsschauplatz«, sondern berührt unmittelbar zentrale Probleme des Unterrichts und des Bildungswesens. Im Detail lässt sich diese Kritik hier nicht darstellen. Sie ist wohl auch bekannt, sodass Stichworte genügen können (Übersicht 1, Kästen 6, 7, 9).

Vielleicht sollte ich an dieser Stelle noch anmerken, dass die Kritik an der Psychometrie, also den Vorläufern der klassischen Testtheorie, schon eine relativ lange Geschichte hat. Kritische Stimmen finden sich beispielsweise bereits in Beiträgen der berühmten *Zeitschrift für Sozialforschung*, die 1932 in Deutschland gegründet, dann nach der nationalsozialistischen Machtübernahme in den USA weitergeführt und kürzlich durch Faksimile-Druck wieder zugänglich gemacht wurde; fundamentale Kritik stammt auch aus der Feder von Kurt Gottschaldt, einem emeritierten Psychologie-Professor der Berliner gestaltpsychologischen Schule: Diese Kritik findet sich übrigens in einer der gründlichsten Studien über geistig behinderte Kinder, die ich kenne, in dem 1933 erschienenen Buch *Der Aufbau des kindlichen Handelns*. Während der Nazi-Zeit war die Psychometrie weitgehend verpönt; wahrscheinlich deswegen, weil mit ihren Resultaten die Überlegenheit der arischen Rasse nicht nachweisbar war. Zu diesem Nachweis ließ sich jedoch eine andere Art von Diagnostik missbrauchen, die an der Charakterologie orientierten Methoden der Ausdruckskunde (also die Analyse von Mimen, Gesten und Gebärden), die Konstitutionsdiagnostik, die Graphologie, die sogenannten Entfaltungstests oder projektiven Tests.

Ihre Ergebnisse werden vor allem durch das Interpretationsgeschick des Diagnostikers bestimmt, sie sind nur von ihm selbst überprüfbar, die Befunde sind also – überspitzt formuliert – lediglich seiner subjektiven Willkür unterwor-

fen. Folglich setzten sich in der Nazizeit diejenigen Diagnostiker durch, deren Ergebnisse die braune Ideologie stützten.

Zu Recht verloren dann die Charakterologie und die charakterologische Diagnostik seit Ende der 50er Jahre zunehmend an Bedeutung, als unter amerikanischem Einfluss die Psychometrie, also die messende Psychodiagnostik in Schulen, Kliniken und Betrieben ihren Einzug feierte. Dieser Diagnostik hatten die Charakterologien keine überzeugenden Argumente entgegenzusetzen, zumal sie sich eigentlich nur formal, also in der Methode, nicht aber inhaltlich, also in Fragestellungen, Zielsetzungen und Verwendungszwecken der Ergebnisse, von der Psychometrie unterschieden (Übersicht 1, Kasten 8).

Grundsätzlich infrage gestellt wurde die herkömmliche, bezugsnormorientierte Leistungs- und Persönlichkeitsdiagnostik erst wieder seit etwa Ende der 60er Jahre. Diese Tendenz ist nur in engem Zusammenhang mit der damals zunehmenden Kritik am Gesellschaftssystem und Bildungswesen der führenden westlichen Industrienationen zu sehen und zu begreifen. Aus Zeitgründen kann ich hier nur einige Ansätze dieser Kritik nennen.

Einige ihrer Ausgangspunkte liegen schon einige Jahre früher. Zu Beginn der 60er Jahre herrschten noch relativ günstige konjunkturelle Bedingungen. Die Politiker erkannten, dass sie bisher zu wenig in die Qualifikation der Arbeitskräfte investiert hatten. Nachdrücklich bewusst wurde dies in den USA sicher durch den Sputnik-Schock und in der BRD durch den ausbleibenden Zustrom fertig ausgebildeter Fachkräfte aus der DDR seit dem Bau der Mauer in Berlin. Als Reaktion hierauf wurden gewaltige Anstrengungen unternommen, das Bildungswesen zu reformieren, das heißt, mehr Menschen besser auszubilden als dies bisher der Fall war. Angestrebt wurde beispielsweise die Ausschöpfung der Begabungsreserven in der Arbeiterschicht und in ländlichen Regionen, angestrebt wurde Chancengleichheit der Schulanfänger durch kompensatorische Vorschulerziehung in vorschulischen Einrichtungen und durch Medien, angestrebt wurde die Verbesserung der Bildungsmöglichkeiten durch durchlässigere Institutionen (Gesamtschule, Gesamthochschule) und auch die Behinderten wurden im Rahmen dieses Bildungsbooms keineswegs vergessen: In dieser Zeit wurde beispielsweise die Schulpflicht für geistig Behinderte in der BRD eingeführt.

Um die veränderten Bildungsziele auch verwirklichen zu können, musste man auf einen anderen theoretischen Ansatz zurückgreifen. Wir haben ihn schon als das Konzept der Frau Lehr und als behavioristisches Paradigma bzw. lehrtechnologisches Modell kurz kennengelernt. In den Vereinigten Staaten, aber auch in der UDSSR, war dieser Ansatz schon seit Jahren gut erforscht, hatte aber – zumindest in den USA und in den westeuropäischen Ländern – keine große Bedeutung für die Praxis erlangen können. Bis zu diesem Zeitpunkt war nämlich die am individualtheoretischen Paradigma bzw. medizinischen Modell orientierte Pädagogik bildungs- und gesellschaftspolitisch am opportunisten gewesen.

Parallel zu diesen Reformen des Bildungswesens wurde die Kritik an der gängigen Testdiagnostik vorangetrieben; sie wurde empirisch und argumentativ

ständig besser untermauert. Ein vorläufiger Endpunkt dieser Entwicklung war in der BRD etwa im Jahre 1973 erreicht. 1972 erschien Wewetzers Büchlein *Intelligenz und Intelligenzmessung*, 1973 erschienen die Arbeiten von H. Probst über »Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulaufnahmeverfahren« und der Aufsatz von Frenz, Krüger und Tröger über die »Unangemessenheit der herkömmlichen Testdiagnostik für schulische Entscheidungen«. Seit dieser Zeit wiederholen sich eigentlich die Argumente der meisten Kritiker. Auch das 1980 von Grubitzsch und Rexilius herausgegebene, sehr verdienstvolle und informative Buch *Testtheorie-Testpraxis* bringt gegenüber den genannten Arbeiten nichts wesentlich Neues.

Die Jahre 1972 und 1973 markieren aber – zumindest in der sonderpädagogischen Diagnostik – noch eine zweite entscheidende Wende. In den Jahren zuvor hatten die Kritiker keine konstruktiven Alternativen zu bieten. Ein solches Manko beeinträchtigte natürlich die Wirksamkeit ihrer Kritik. Dieser Zustand änderte sich als Schoor im Jahre 1972 mit seinem Aufsatz »Zur Strukturierung der psychodiagnostischen Arbeit des Sonderschullehrers« auf völlig neue bzw. längst in Vergessenheit geratene Fragestellungen, Zielsetzungen und Vorgehensweisen hinwies. Ein Jahr später erregte Barkey auf der jährlich stattfindenden Arbeitstagung der Dozenten an sonderpädagogischen Studienstätten in deutschsprachigen Ländern erhebliches Aufsehen mit seinem Referat »Modelle sonderpädagogischer Diagnostik«. Gedruckt erschien dieser Beitrag im Jahre 1975. Etablierte Fachvertreter warfen Barkey damals vor, dass er nicht wisse, wovon er rede.

Der Begriff »Förderungsdiagnostik« tauchte weder in diesen beiden genannten Arbeiten, noch sonstwo in der Literatur bis zu diesem Zeitpunkt auf. Vom Jahre 1974 an erschien er aber plötzlich in zahlreichen Arbeiten.

Ich nenne einige Beispiele:

1974: Das Gutachten von Kautter und Munz für den Deutschen Bildungsrat »Verfahren der Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule«.

1975: Kautter: *Zur Klassifikation und schulischen Platzierung von Lernbehinderten* sowie der von mir herausgegebene Bericht von dem Heidelberger Symposium »Diagnostik bei Lernbehinderten«.

1976: Die Schrift von Barkey, Langfeldt und Neumann *Pädagogischpsychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten*.

Nun ist der Begriff selbst weniger entscheidend als das, was die genannten Beiträge beinhalten. Konzipiert wurde eine Diagnostik, die nicht mehr auf die Messung weitgehend unveränderlicher Persönlichkeitsmerkmale gerichtet war, sondern die menschliches Verhalten und menschliches Lernen direkt und im unmittelbaren sozialen und situativen Kontext erfassen sollte, und zwar allein unter der Fragestellung, ob es änderungsbedürftig sei und – wenn ja – wie die wünschenswerten Änderungen am günstigsten, nachhaltigsten, schnellsten zu erreichen seien. Eine solche Diagnostik richtete sich nicht mehr allein auf den Schüler, sondern auf sein ganzes Lernumfeld, also beispielsweise auch auf den Lehrer.

Im Rahmen dieses Beitrages muss auf eine nähere Beschreibung verzichtet werden. Ich verweise auf die stichwortartig angegebenen Komponenten in unserer Übersicht unter der Bezeichnung »Lehrtechnologisches Modell/behavioristisches Paradigma« (Übersicht 1, Kasten 10).

Für die praktische Diagnostik bedeutete dies eine entscheidende Abkehr von den herkömmlichen Tests, also von den realitätsfernen Prüfungssituationen, von den gewagten idealistischen Schlussfolgerungen auf nicht direkt beobachtbare Persönlichkeitskonstrukte; zugleich bedeutete es eine Hinwendung zur direkten Beobachtung des Lernens in den realen Lernsituationen und zur konkreten, wissenschaftlich kontrollierten Unterrichtspraxis. Diese Diagnostik gründete sich nicht mehr auf den pädagogischen Pessimismus einer lediglich feststellenden, festschreibenden, das pädagogische Handeln, die Lern- und Lebensbedingungen sträflich vernachlässigenden Theorie, sondern auf den pädagogischen Optimismus von Lern- und Milieuthorien, die in den Jahren zuvor ständig an Boden gewonnen hatten.

Als diagnostische Verfahren wurden nun vor allem Methoden der Verhaltensanalyse und curriculum- bzw. lehrzielorientierte Tests bevorzugt.

Diese Zusammenhänge versuchen wir uns an einigen Verfahrensvorschlägen für die Diagnostik zu verdeutlichen. Wegen ihrer besonderen Praxisnähe empfehle ich unseren Studenten die Lektüre der Aufsätze von Riedel (1976) – er ist auch für die Geistigbehindertenpädagogik wichtig – und von Limbourg (1975) zur Verhaltensanalyse sowie die Arbeit von Eberle, Wilms und Kaufmann (1977) zur kriteriumsorientierten Diagnostik (Übersicht 1, Kästen 11, 12).

Trotz dieser offensichtlichen Fortschritte gegenüber der am Medizinischen Modell orientierten Diagnostik wurde und wird dieser neue diagnostische Ansatz heftig kritisiert.

Auf die Kritik konservativ denkender Bildungspolitiker und ihre berufsständischen Interessen währenden Vertreter des eigenständigen Sonderschulwesens brauchen wir nicht einzugehen, sie ist lediglich »Reaktion« in des Wortes vollster Bedeutung und wissenschaftlich nicht ernst zu nehmen.

Sehr heftige Kritik kam damals schon von studentischer Seite und ausgerechnet aus der Hochschule, deren Lehrende wohl die entscheidenden Impulse zur Überwindung des traditionellen konservativen Denkmusters in der Diagnostik geleistet hatten, nämlich aus Reutlingen. Entkleidet man diese Kritik, die beispielsweise in Form von Flugblättern auch Heidelberg erreichte und von den dortigen Studenten aufgegriffen wurde, ihrer Polemik, dann enthält sie ernstzunehmende Argumente. Ein großer Teil dieser Argumente lässt sich auf einen gemeinsamen Nenner bringen: Die behavioristischen und lehrtechnologischen Konzepte sind nur wirksam, wenn ein deutliches Machtgefälle zwischen Lehrer und Schüler, Erzieher und Kind, Therapeut und Klient besteht. Der Lehrer, Erzieher oder Therapeut bestimmt in der Regel die Ziele und Methoden der Förderung, denen sich das Objekt ihrer Maßnahmen zu unterwerfen hat. Vor allem wird die Zielsetzung der Förderung nicht durch die Theorie begründet, sodass das Konzept selbst nicht vor missbräuchlichen Anwendungen geschützt ist.

Aus Zeitgründen kann ich Zielrichtung und Quellen dieser Kritik hier nur andeuten. Sicherlich sollte man – gerade in der Geistigbehindertenpädagogik – trotz dieser ernstzunehmenden Kritik nicht die positiven Perspektiven für die Diagnostik und Förderung außer Acht lassen (Übersicht 1, Kasten 13).

Zu einem großen Teil geht diese Kritik auf interaktionistische Theorien zurück, die wir mit der Position des Kollegen Stempel schon kurz charakterisiert und als sozialwissenschaftliches Paradigma bzw. Interaktions-Modell bezeichnet haben. Dieser Ansatz hat einerseits wesentliche Impulse für die Weiterentwicklung der Förderdiagnostik geliefert, die vor allem durch zwei brillant geschriebene Aufsätze von Kobi (1977a, 1977b) repräsentiert sind, er ist andererseits aber auch theoretische Grundlage antipädagogischer und grundsätzlich antidiagnostischer Konzepte (Übersicht 1, Kästen 14, 16).

Für die Geistigbehindertenpädagogik hat dieser Ansatz wohl weniger praktikable diagnostische Methoden geliefert als für die Lernbehinderten- und Verhaltensgestörtenpädagogik; er liefert aber wichtige diagnostische Fragestellungen, wenn es um die Durchsetzung des sogenannten »Normalisierungsprinzips« geht: zum Beispiel bei der Analyse der Lebensbedingungen geistig Behinderter konzentriert man sich auf Fragestellungen, die Hinweise auf unnötig stigmatisierende Merkmale des Zusammenlebens und der Zusammenarbeit zwischen sogenannten »Normalen« und »Behinderten« geben sollen.

Trotz vieler fortschrittlicher Momente muss dieser Ansatz aus handlungstheoretischer, vor allem aus marxistischer Sicht kritisiert werden. Stellvertretend für diese Sichtweise nenne ich den Aufsatz von Jantzen »Die Stellung der Psychologie für die Arbeit mit Geistigbehinderten« (1980).

Diese Sichtweise haben wir schon durch die Kollegin Selbst-Tätig kurz kennengelernt und als epistemologisches Paradigma bzw. Subjekt-Modell bezeichnet.

Statt Subjekt-Modell könnte man – vielleicht besser – auch Tätigkeits-Modell sagen. Dieses Konzept überwindet zwei wesentliche Mängel des sozialwissenschaftlichen Ansatzes: Es bietet eine umfassende Erklärung und Beschreibung störungsfreier und gestörter menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens. Ich will versuchen, sie kurz zu skizzieren.

Zunächst einmal halte ich Jantzens Definition von störungsfreier und gestörter Persönlichkeitsentwicklung sowie von Behinderung für bemerkenswert.

Jantzen wählt als Bezugspunkt die für jedes konkrete Individuum grundsätzlich verfügbaren Möglichkeiten der Entwicklung. Werden sie so genutzt, dass das Individuum in seiner Entwicklung voranschreitet, liegt keine Entwicklungsstörung oder Behinderung vor – gleich auf welcher Stufe oder welchem Niveau der Entwicklung sich das Individuum befindet, gleich, ob es eine Schädigung erlitten hat oder nicht. Werden dem Individuum hingegen prinzipiell verfügbare Möglichkeiten der Entwicklung oder Förderung – aus welchen Gründen auch immer – vorenthalten, dann spricht Jantzen von gestörter Persönlichkeitsentwicklung oder Behinderung.

Worin besteht nun der Vorgang der Entwicklung? In diesem Punkt greift Jantzen die Theorie der sogenannten kulturhistorischen Schule sowjetrussischer

Psychologen auf, welche – unabhängig davon – in ähnlicher Form auch von westlichen Forschern (Piaget, Bruner) entwickelt wurde. Entwicklung vollzieht sich immer durch tätige Auseinandersetzung des Individuums mit seiner belebten und dinglichen Umwelt. Tätigkeiten sind immer auf ein bestimmtes Ziel hin, welches das Individuum verfolgt, angelegt. In frühen Stadien der Entwicklung sind dem Kleinkind Ziele und Mittel der Tätigkeit kaum bewusst, vielleicht sind sie auch gar nicht voneinander zu trennen – zum Beispiel, wenn das Kind einen Gegenstand sieht, den es dann greift, in den Mund nimmt, schüttelt, gegen eine Unterlage schlägt, loslässt. Dabei macht es vielerlei Erfahrungen über die Qualität der verschiedenen belebten und unbelebten Objekte seiner Umgebung. Bei störungsfreier Entwicklung kommt der Mensch in ein Verhältnis zu seiner Umgebung, das durch zwei Merkmale gekennzeichnet ist: Zum einen wird er durch Dinge, Tiere, Menschen, Situationen vor immer wieder neue Probleme oder Aufgaben gestellt. Mit dem Bewältigen dieser Probleme oder dem Lösen der Aufgaben ist immer – mehr oder weniger direkt – die Befriedigung von Bedürfnissen verbunden. Zum anderen erfährt der Mensch, dass die Gegebenheiten in seiner Umwelt sich auch als Werkzeuge, Mittel oder Methoden eignen, um Probleme zu bewältigen, um Aufgaben zu lösen, um Bedürfnisse zu befriedigen und um Ziele zu erreichen. Der Mensch erlebt also, dass die »Dinge an sich« zu »Dingen für mich« werden können, wenn er sie zielbezogen und wirksam anwenden kann. Er vollzieht damit die schon vorhandenen Erfahrungen früherer Generationen, die sich in den Dingen, in der Sprache, in Sitten usw. niedergeschlagen haben, nach; kurz: Er eignet sich das kulturelle Erbe an. Das Ziel aneignender Tätigkeiten oder Entwicklung besteht also zum einen darin, immer mehr und immer wirksamere Fertigkeiten, Kenntnisse und Fähigkeiten auszubilden, mit denen die konkreten Probleme und Aufgaben des realen Lebens gemeistert werden können. Durch die Ausbildung solcher Kompetenzen wird das Individuum zunehmend freier von äußeren Zwängen, wird es zunehmend unabhängiger von der Hilfe anderer, es gelingt ihm die Kontrolle seiner Lebensumstände, seiner Realität immer besser. Dies ist wiederum Voraussetzung dafür, dass neue, schwierigere Probleme erkannt, höher entwickelte Bedürfnisse bewusst werden. In der Regel vollzieht sich der Aneignungsprozess stufenweise und stets durch direkte oder indirekte pädagogische Vermittlung. Optimal verläuft eine solche pädagogische Vermittlung unter folgenden Voraussetzungen: Ein Mitmensch, nennen wir ihn Pädagoge, bemerkt, dass ein anderer Mitmensch, nennen wir ihn in diesem Fall Schüler, sich vor irgendeine konkreten Probleme in seinem Lebensvollzug gestellt sieht und sie nicht selbstständig bewältigen kann. Der Pädagoge hingegen besitzt die dazu notwendigen Kompetenzen. Bezogen auf das Problem ist also der Pädagoge kompetenter als der Schüler – man könnte auch sagen mächtiger, denn er kann dem Schüler ja seine Kompetenz vorenthalten oder verkaufen, kann sich über ihn lustig machen, usw. Gibt der Pädagoge nun aber freiwillig diejenigen Teile seiner Kompetenz ab, die der Schüler benötigt, dann gleicht er die ursprünglich bestehenden Machtunterschiede aus. Entscheidend ist dabei aber, dass der Schüler

dadurch befähigt wird, künftig selbstständig das entsprechende Problem zu bewältigen. Über geeignete Methoden der Vermittlung bestehen schon recht klare Vorstellungen, die teilweise auch empirisch überprüft und in der Praxis erprobt worden sind. Hier kann ich nur ganz kurz die wichtigsten Grundsätze nennen.

1. Der Lernende muss mit solchen Anforderungen konfrontiert werden, an deren Bewältigung er aufgrund seiner realen Lebenssituation ein persönliches Interesse hat. Er muss also wissen, wozu er die zu lernenden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten praktisch einsetzen kann, und er muss auch Gelegenheit finden, dies zu tun.
2. Zugleich müssen die Anforderungen in der »Zone der nächsten Entwicklung« liegen, das heißt, sie dürfen für den Lernenden weder zu leicht noch zu schwer sein, sondern müssen von ihm anfangs mit Hilfe, später selbstständig bewältigt werden können.

Immer dann, wenn diese beiden Bedingungen nicht erfüllt sind – das kann im Einzelfall sehr kurzfristig, aber auch ein Dauerzustand sein – ist das Individuum in seinen Aneignungsmöglichkeiten eingeschränkt und damit behindert. Behinderung definiert Jantzen somit als Isolierung von der Möglichkeit, sich das kulturelle Erbe anzueignen. In diesem Sinne kann jeder Mensch behindert sein, doch selbst schwer geschädigte Menschen brauchen nach dieser Definition nicht unbedingt als behindert zu gelten. Die gesellschaftliche Realität zeigt jedoch, dass gerade geschädigte Menschen am ehesten von den für sie prinzipiell vorhandenen Aneignungsmöglichkeiten isoliert werden, also behindert sind. Ein solcher Begriff von Behinderung

- »> zwingt zur Parteinahme und Beseitigung isolierender Bedingungen,
- verzichtet auf definierte Kriterien zur Klassifikation von Menschen,
- gründet sich auf die Vorstellung, dass vor allem durch Selbständigkeit und Individualität, durch Kooperation und Solidarität der Menschen ein humanes Leben verwirklicht werden kann« (Kornmann, 1982b).

Förderungsdiagnostische Konzepte, die mit dieser Theorie übereinstimmen, wurden wohl erstmals im Jahre 1978 auf der von Studenten der Sonderpädagogik organisierten Tagung in Marburg von Probst und von mir vorgestellt und 1979 in dem von Probst herausgegebenen Buch *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis* veröffentlicht.

Seither versuchen wir in Heidelberg aus dieser Theorie diagnostische Fragestellungen abzuleiten, die sich auf konkrete Probleme in der Praxis beziehen, und wir versuchen, die Methoden zu entwickeln, die sich zur Beantwortung dieser Fragestellungen eignen. Dies geschieht in der Regel in den beiden letzten Semestern, nachdem die verschiedenen Modelle und Paradigmen sowie die mit ihnen korrespondierenden Fragestellungen und Methoden erarbeitet worden sind. Praktisch gehen wir in den Seminaren dann so vor, dass wir uns auf bestimmte Problembereiche einigen, für die wir dann förderungsdiagnosti-

sche Fragestellungen und Methoden entwickeln. Solche Problembereiche sind beispielsweise:

- elementare Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten
- Schwierigkeiten beim Erlernen einfacher mathematischer Operationen
- Arbeitsstörungen
- Schwierigkeiten von Kindern ausländischer Arbeitnehmer
- allgemeine Lernrückstände
- motorische Defizite

Parallel dazu, auch während der Semesterferien, lassen sich dann einzelne Studenten, oder auch kleine Gruppen von zwei bis vier Teilnehmern, von einzelnen Lehrern solche Problemfälle nennen. Wichtig dabei ist, dass die Lehrer selbst ein Interesse daran haben, dass für die genannten Schüler durch die Diagnostik tatsächlich Förderungsvorschläge für die Arbeit in der Schule entwickelt werden, die dann auch durchgeführt wurden und deren Erfolg überprüfbar ist.

Für diese konkreten Problemfälle wird dann das Vorgehen erneut individualisierend geplant und durchgeführt. Dabei wird relativ frühzeitig versucht, die Diagnostik mit dem Unterricht und der Förderung zu verbinden. Wir sind also davon abgekommen, die Phasen

- Diagnostik
- Erstellung eines Planes
- Durchführung des Planes
- ggf. Kontrolle der Durchführung

strikt voneinander zu trennen. Vielmehr haben wir erkannt, dass die wichtigsten Erkenntnisse für die Förderung aus der kontrollierten Förderungspraxis stammen. Unsere Studenten arbeiten daher auch förderungspraktisch mit den betreffenden Schülern, wobei sie aus der kontrollierten Beobachtung der gemeinsamen Lerntätigkeit wiederum Hinweise für die Gestaltung der jeweils nächsten Förderungsabschnitte gewinnen.

Zehn der zwölf Studenten, die jetzt ins Examen gehen, haben mit acht Schülern und deren Lehrer am gleichen Problem förderungsdiagnostisch gearbeitet, nämlich am Problem der massiven Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens. Alle Schüler galten als hartnäckige Fälle, die teilweise seit Jahren keine Lernfortschritte in diesem Bereich machten. Die Bilanz sieht nach etwa acht Monaten inzwischen so aus:

Ein Kind konnte lesen, hatte dies aber verheimlicht. Die Studenten erkannten dies und zeigten auch Bedingungen auf, unter denen das Kind künftig bereit ist zu lesen. Bei drei Schülern ist die Förderung so weit gediehen, dass man sie inzwischen als Leser bezeichnen kann.

Die restlichen vier haben deutliche Fortschritte gemacht, die ihnen selbst, den Mitschülern und dem Lehrer deutlich geworden sind.

Erst auf der Grundlage der förderungsdiagnostischen Lehrinhalte werden Überlegungen angestellt, ob und wie die Diagnostik im Rahmen des Aufnahmeverfahrens zur Schule für Lernbehinderte gestaltet werden sollte. Wir orientieren uns an folgender Vorgehensweise:

- » 1. Zunächst ist festzustellen, welches die Bedingungen für die Schwierigkeiten sind.
2. Danach ist zu prüfen, welche dieser Bedingungen mit schulischen und/oder außerschulischen Mitteln beeinflussbar sind und ob sich dadurch positive Veränderungen für den Schüler erwarten lassen.
3. Auf Grund dieser Bedingungsanalyse ist ein Förderungsplan für den Schüler zu erstellen. Dieser Plan sollte Ziele und Methoden der Förderung unter Berücksichtigung des voraussichtlichen Zeitaufwandes beinhalten.
4. In einem nächsten Schritt ist zu entscheiden, ob dieser Förderplan mit den verfügbaren Möglichkeiten der jeweiligen Grundschule (evtl. in Verbindung mit außerschulischen Stützmaßnahmen) verwirklicht werden kann. Dabei muss abgeschätzt werden, ob die Ziele in einem vertretbaren Zeitraum erreichbar sind, so dass der Schüler den Anschluss an das Lerntempo der für ihn vorgesehenen Klassenstufe erhält.
5. Sollte der Plan in der betreffenden Grundschule nicht bzw. nicht in dem vertretbaren Zeitraum verwirklicht werden, ist zu prüfen, ob die notwendigen Förderungsmaßnahmen besser in einer für den Schüler erreichbaren Sonderschule durchgeführt werden können. Sollte dies der Fall sein, wird der Schüler umgeschult. Andernfalls verbleibt er in der Grundschule, wo die Förderungsmaßnahmen einzuleiten sind.
6. Mit der Umschulungsentscheidung sollte der Fall aber noch keinesfalls abgeschlossen sein. Im Gutachten muss auch dargelegt werden, welche der für notwendig erachteten Förderungsmaßnahmen in der Grundschule und im außerschulischen Bereich nicht durchführbar sind, welches die wahrscheinlichen Gründe hierfür sind und wie eine Verbesserung der Situation erreicht werden kann.
7. Der Erfolg oder das Scheitern der Förderungsmaßnahmen ist zu dokumentieren. Bei misslungenen Versuchen sollten wiederum die ungünstigsten Bedingungen analysiert und nach Möglichkeit geändert werden« (Kornmann, 1980, S. 83f.).

Literatur

- Barkey, P. (1975). Modelle sonderpädagogischer Diagnostik. In D. Eggert (Hrsg.), *Beiträge zur sonderpädagogischen Forschung* (S. 14–32). Berlin: Marhold.
- Barkey, P., Langfeldt, H.-P. & Neumann, G. (1976). *Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten*. Bern: Huber.
- Eberle, G., Wilms, W.R. & Kaufmann, K. (1977). Einsatz von Lernsteuerungstests in der sogenannten Schule für Lernbehinderte. In O. Böhm & H.-P. Langfeldt (Hrsg.), *Die Wirklichkeit der Lernbehindertenschule* (Bd. 2.). Bonn, Bad Godesberg: Durr.
- Franz, H.-G., Krüger, K. & Tröger, H. (1973). Die Unangemessenheit der herkömmlichen Testdiagnostik für schulische Entscheidungen. In Projektgruppe (Hrsg.), *Diagnostik in der Schule*. München.
- Gottschald, K. (1933). *Der Aufbau des kindlichen Handelns*. Leipzig: Barth.
- Grubitzsch, S. & Rexilius, G. (1980). *Testtheorie – Testpraxis*. Reinbek: Rowohlt.
- Jantzen, W. (1980). Die Stellung der Psychologie für die Arbeit mit Geistigbehinderten. In W. Jantzen (Hrsg.), *Geistig behinderte Menschen und gesellschaftliche Integration*. Bern: Huber.
- Kautter, H. (1975). Zur Klassifikation und schulischen Platzierung von Lernbehinderten. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 26, 22–238.
- Kautter, H. & Munz, W. (1975). Verfahren der Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule. In Deutscher Bildungsrat (Hrsg.), *Sonderpädagogik*, 3, 235–385.
- Kobi, E.E. (1977a). Modelle und Paradigmen in der heilpädagogischen Theoriebildung. In A. Bürlì (Hrsg.), *Sonderpädagogische Theoriebildung – Vergleichende Sonderpädagogik*. Luzern: Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik.
- Kobi, E.E. (1977b). Einweisungsdiagnostik – Förderdiagnostik. Eine schematische Gegenüberstellung. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 46(11), 5–123.
- Kornmann, R. (1979). Diagnostische Handlungsperspektiven im Rahmen einer materialistischen Behindertenpädagogik. In H. Probst (Hrsg.), *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis*. Solms: Oberbiel.
- Kornmann, R. (1980). Das Dilemma der Diagnostik im Aufnahmeverfahren und Ansätze zu seiner Lösung. In H. Baier & G. Klein (Hrsg.), *Die Schule für Lernbehinderte*. Berlin.
- Kornmann, R. (1982a). *Diagnostisches Vorgehen zur Ermittlung von Merkmalen und Bedingungen von Verhaltensstörungen*. Fernuniversität Hagen: Kurseinheit 3554/1.
- Kornmann, R. (1982b). Für die Psychologie, die der Separierung Behinderter entgegenwirkt. In H.-P. Trollenier & B. Meißner (Hrsg.), *Texte zur Schulpsychologie und Behindertenberatung*. Braunschweig: Westermann.
- Limbou, M. (1975). Die Analyse kindlichen Verhaltens: Ihre Rolle in der Verhaltensmodifikation bei Kindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik*, 44, 322–333.
- Probst, H. (1973). Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In I. Abé, H. Probst & S. Graf (Hrsg.), *Kritik der Sonderpädagogik*. Lollar: Achenbach.
- Probst, H. (1979). Strukturbezogene Diagnostik. In H. Probst (Hrsg.), *Kritische Behindertenpädagogik in Theorie und Praxis*. Solms: Oberbiel.
- Riedel, A. (1976). Praktikable Methoden der Verhaltensbeobachtung. In H. Baier (Hrsg.), *Beiträge zur Behindertenpädagogik in Forschung und Lehre*. Rheinstetten: Schindele.
- Schoor, U. (1972). Zur Strukturierung der psychodiagnostischen Arbeit des Sonderschullehrers. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23, 527–536.
- Wewetzer, K.-H. (1972). *Intelligenz und Intelligenzmessung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.

Interview mit Ulf Preuss-Lausitz



Wie bist du denn selber zur integrativen Pädagogik gekommen?

Ich habe mein Diplom in Soziologie gemacht, nach meiner Lehrerausbildung und einigen Jahren als Hauptschullehrer. Ich bin eingestellt worden im Pädagogischen Zentrum 1969 als Referent für Bildungsforschung in der damaligen Abteilung Soziologie. Einer der MitarbeiterInnen im Schwerpunkt Gesamtschule war Joachim Lohmann, der später nach Kiel nach Schleswig-Holstein gegangen ist. Lohmann hat ganz engagiert im Bereich Gesamtschulentwicklung zusammen mit Carl-Heinz Evers und anderen die Gesamtschulentwicklung aufgebaut und begleitet, auch in anderen Bundesländern. Ich war in einem speziellen Team zur wissenschaftlichen Begleitung der Berliner Gesamtschulen. In dem Kontext haben wir einen Kongress vorbereitet, der hieß so hübsch: »Sonderschüler in der Gesamtschule?« Also nicht etwa »Sonderpädagogische Förderung in der Gesamtschule«, wie man später gesagt hätte. Da habe ich mich zum ersten Mal mit dieser Adressatengruppe beschäftigt. Ich habe also keinen biografischen und sonstigen Hintergrund dafür. Ich habe diesen Kongress mitorganisiert und durchgeführt und war ganz empört, als ich dann die Datenlage studiert habe. Diese soziale Ungleichheit galt vor allem für SchülerInnen, die in der Schule für Lernbehinderte waren, damals hieß sie, glaube ich, noch Hilfsschule. Begemanns berühmtes Buch zur sozialstrukturellen Benachteiligung ist ja auch 1969 erschienen, war gerade auf dem Markt. Wir haben gehofft, dass die soziale Ungleichheit durch Gesamtschule abgebaut würde bei dieser Adressatengruppe. Also der Anfang war nicht Gemeinsamer Unterricht in der Primarstufe, sondern Gemeinsamer Unterricht in der Gesamtschule. Das war der Anlass. Ich habe dann auch meine Dissertation zu diesem Thema ausgearbeitet. Ja, das war der Ausgangspunkt.

Ich habe dann sehr offensive Artikel geschrieben in einschlägigen Fachzeitschriften, es gab eine riesen Aufregung, weil schon damals die Forderung nach Auflösung der Hilfsschule bzw. Schule für Lernbehinderte (aber nur dieser) formuliert worden ist mit der Begründung: Hier wird eine sozial benachteiligte Population ausgegrenzt. Und unser Team hat

**Wissenschaftliche
Begleitung der
Gesamtschulent-
wicklung**

**Forderung: Auflö-
sung der Hilfsschule**

schon damals bezweifelt, ob das effektiv ist, was dort stattfindet, Wir wussten ja, dass sie keine Schulabschlüsse erhalten. Diese Perspektive haben wir schon damals scharf kritisiert.

Und wie ging es dann weiter, du hattest dann deine Dissertation in dem Bereich geschrieben?

Fokus Gesamtschule

Naja, ich bin ja früh Hochschullehrer geworden und habe absurderweise parallel dazu meine Dissertation geschrieben und das Thema Gemeinsamer Unterricht oder Integration immer mitverfolgt, zuerst in Bezug auf Gesamtschulen. Ich habe zugleich Gesamtschulen begleitet; gerade die frühen Gesamtschulen, zum Beispiel in Hannover, haben Kinder sowohl mit körperlichen Beeinträchtigungen als auch mit Lernschwierigkeiten aufgenommen. Das war für viele Gesamtschulen ein ganz wichtiges Thema. Ich bin dann aber zu der Einsicht gekommen, dass man früh anfangen muss, in der Primarstufe. Ich habe ja auch GrundschullehrerInnen ausgebildet. Die Zusammenarbeit mit den anderen IntegrationskollegInnen ist allerdings auch schon relativ früh entstanden, die informelle Kooperation mit Hamburg, mit Frankfurt, mit Bremen, mit dem Saarland, das hat schon relativ früh angefangen.

Wohnortnahe Integration

Die zweite Hälfte der 70er Jahre war außerdem geprägt durch ein interessantes Projekt. Ich habe mich gefragt, was würde passieren, wenn man alle SchülerInnen, die bisher in Sonderschulen sind, flächendeckend integriert in wohnortnahen Schulen. Ich habe dann von der PH Berlin aus, wo ich seit 1973 Hochschullehrer war, das am Beispiel des Bezirks Schöneberg durchgerechnet. Ich habe alle Sonderschulen in Berlin angeschrieben, die wurden gefragt, welche Schüler haben Sie in welchem Schuljahr aus Schöneberg, mit Name und Adresse (damals gab es keinen Datenschutz), mit welcher Behinderung bzw. welchem sonderpädagogischen Förderbedarf? Das wurde grafisch dargestellt, wo wohnt ein blindes Kind in Schöneberg, wie viele sind das überhaupt innerhalb der zehn Pflichtschuljahre, in welche nahe Schule würde es gehen usw. Das wurde dann dem Bezirk vorgelegt; die waren schwer beeindruckt, wie wenig Kinder das eigentlich wären pro Schule, pro Schuleinzugsbereich. Und daraus entstand das Konzept wohnortnaher Integration aller Kinder, aller. Daraus entstand das Uckermark-Konzept. Das Uckermark-Konzept war kein Projekt, das die Eltern initiiert haben, im Gegensatz zur Fläming-Schule, sondern das ist quasi aus diesem Vorlaufprojekt entstanden. Unterstützt wurde es dann vom Stadtrat Luban und dann von der BVV. Der Stadtrat und auch wir haben gesucht: Welche Schule könnte das realisieren, finden wir mehrere oder nur eine oder gar keine? Letzten Endes entschied sich das Kollegium der Uckermark-Schule dafür. Das ist ein viel Zeit beanspruchendes Projekt der zweiten Hälfte der 70er Jahre gewesen.

Ja. Welche eigenen Interessenschwerpunkte waren für dich besonders relevant jetzt in den letzten 30 Jahren?

Analyse sozialer Ungleichheit bei der Landbevölkerung

Ich stellte immer die Frage nach der sozialen Ungleichheit, ich bin ja Soziologe und komme aus der Bildungsforschung. Ich habe schon als Student in Tübingen und

Berlin Bildungsforschung und Bildungswerbung mitgemacht. Bildungsforschung an der Uni als Bildungswerbung. Wir sind als Tübinger StudentInnen mit dem Fahrrad auf die Schwäbische Alb gefahren und haben die Bauern befragt, warum schicken Sie ihren Sohn, besonders auch Ihre Tochter nicht länger auf die Schule, aufs Gymnasium? Die meisten haben dann immer gesagt: »Hano, warum auch nicht, aber es gibt keine Busse und auch keine Schulen in der Nähe.« Wir haben relativ rasch festgestellt, wenn man ein öffentliches Verkehrsnetz aufbaut, was damals noch fehlte, dann wird das relativ schnell die Mentalitätsbarrieren bei der Landbevölkerung ändern, und das traf auch zu.

Später in Berlin haben wir vom Pädagogischen Zentrum aus Bildungswerbung bei ArbeiterInnen gemacht, ich durfte als junger Referent nur helfen. Einmal sind wir zu Siemens gegangen, es gab eine riesige Betriebsversammlung Anfang der 70er Jahre. Meine Chefs haben den ArbeiterInnen gesagt: »Schicken Sie ihre Kinder, und zwar Jungen wie Mädchen, auf längere Schulen! Vor allen auf Gesamtschulen! Sie wollen doch, dass ihre Kinder eine anständige Berufsausbildung machen, vielleicht auch studieren!« Sozialer Aufstieg war die Hoffnung, damals ein klassisches SPD-Projekt hier in Berlin. Das war so eine dieser Leitlinien, der ich heute noch folge, also, wie kann man soziale Ungleichheit über Bildung abbauen – heute würden wir eher über Inklusion im weitesten Sinn sprechen.

Den sonderpädagogischen Aspekt habe ich aber immer parallel dazu verfolgt. Ich bin dann auch relativ früh in die einschlägigen Fachdisziplinen mit reingegangen und in die Verbände, um diesen Diskurs sozusagen mitzukriegen und mitzuführen. 1980 habe ich zusammen mit Jutta Schöler die »Arbeitsstelle Integration – integrative Förderung« aufgebaut, zuerst an der PH, dann an der TU. Und ich wollte weiter forschen. Deswegen war ich ja auch in der Uckermark-Schule mit Peter Heyer und der Sonderpädagogin Gitta Zielke, die später Hochschullehrerin in Köln wurde, dabei, den Prozess integrativer Unterrichts- und Schulentwicklung zu begleiten: Wie funktioniert das im Unterricht, wie funktioniert das in der Kooperation der Lehrkräfte, der SonderpädagogInnen und der Allgemeinen Lehrkräfte, was kann die Schulleitung beitragen, wie entwickeln sich die sozialen Beziehungen der Kinder? Wir haben weniger untersucht, was man aus heutiger Sicht machen würde, wie ist die generelle Schulentwicklung damit verknüpft. Das haben wir nicht untersucht, aber dadurch ist das Uckermark-Modell nicht nur entstanden, sondern zugleich auch begleitet worden.

**Bildungswerbung
bei ArbeiterInnen**

**Forschungs-
interessen in der
Begleitforschung**

Welche MitstreiterInnen waren aus deiner Sicht besonders wichtig?

Also einmal Peter Heyer, der ja ein ausgewiesener Grundschulpädagoge ist und auch im Pädagogischen Zentrum tätig war, er stieg in das Uckermark-Projekt von Anfang an ein. Er hatte fantastische Kenntnisse der konkreten Probleme der Grundschule und der Lehrkräfte, war auch im Grundschulverband immer aktiv und besaß einen Überblick über die Entwicklungen in anderen Bundesländern. Das war ein ganz wichtiger Kooperationspartner.

MitstreiterInnen

**Verknüpfung
Soziologie und
Erziehungswissen-
schaften**

Auf der Theorieebene habe ich sehr viel mit Annedore Prengel gearbeitet, die hat ja auch bei mir ihre Qualifikationsarbeit geschrieben, sie war immer theoretisch wie praktisch anregend. Meine Orientierung war immer auch, ich bin ja einerseits Soziologe und andererseits Erziehungswissenschaftler, in beiden Feldern gleichzeitig *up to date* zu bleiben. Da in beiden Feldern drin zu bleiben, das war in den 80er Jahren ein ganz großer Schwerpunkt für mich. Ich habe den Vorläufer der Sektion Kindheitsforschung mitgegründet in der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, dadurch ist das berühmte Buch *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder* entstanden, in der Kooperation mit anderen KindheitsforscherInnen. Unter ihnen war ich immer der Einzige, der dann sagte, außer den gesunden Kindern gibt es auch noch behinderte Kinder, das fanden sie sehr exotisch. Damals war das so, das war wie ein Außenseiterthema. Auch bei den KindheitsforscherInnen.

Ein weiterer interessanter Kooperationspartner auf der fachwissenschaftlichen Ebene war Klaus Hurrelmann, der ja einerseits Kindheits- und Jugendforscher war und andererseits immer auch auf die Gesundheitsrisiken von Kindern, die Beeinträchtigungsprobleme und natürlich auch die soziale Benachteiligung von Kindern und Jugendlichen in seinen empirischen Studien hingewiesen hat.

Wichtige Kooperationspartner kamen aus dem Deutschen Jugendinstitut München, mit vielen Projekten im Bereich der Kinder und Jugendlichen und später auch im Bereich beeinträchtigte und benachteiligte Kinder. Ich hatte also eine sozialpädagogische Verankerung, eine soziologische Verankerung, eine schulpädagogische Verankerung und das Thema Integration Behinderter kam als spezifische Pädagogik hinzu.

Die allgemeine Erziehungswissenschaft hat sich in den 70er und 80er Jahren nicht damit beschäftigt. Das erste Mal, wo Sonderpädagogik und Erziehungswissenschaft offiziell ins Gespräch kamen, war 1992 auf dem Jahreskongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft, als die Sektion Sonderpädagogik und die Sektion Allgemeine Schulpädagogik miteinander ein gemeinsames Symposium durchführten. 15 Jahre nach den ersten Integrationsversuchen und fast 20 Jahre nach den Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973. Jakob Muth, der ja diese Empfehlung als Vorsitzender der Fachkommission weitgehend formuliert hat, wurde für mich wie andere ein wichtiger informeller Gesprächspartner. Auch die Integrationsforschertagungen sind ja zusammen mit Jakob Muth entstanden.

Welche Bezüge gab es zur Praxis?

Mein Praxisbezug war erst einmal sechs Jahre lang die Uckermark-Schule. Mindestens jeder Dienstagvormittag war für die Uckermark-Schule reserviert, das fand ich immer sehr praxisnah und anregend. Der Besuch war immer verbunden mit mehreren Stunden in einer Klasse und Gesprächen mit dem Schulleiter/der Schulleitern und seinem/ihrer StellvertreterIn, die beide sehr engagiert waren. Wir waren auch als Dreierteam mit Peter Heyer und Gitta Zielke immer da, wenn es Konflikte gab und die gab es natürlich, dann waren wir in der Rolle der Moderato-

**Allgemeine Erzie-
hungswissenschaft
und die Dimension
Behinderung**
**Praxisbezug Begleit-
forschung vor Ort**

rInnen. Gleichzeitig haben wir unsere Untersuchungen gemacht. Ich war für den Bereich der sozialen Beziehungen zuständig und habe sechs Jahre lang halbjährlich soziometrische Untersuchungen durchgeführt. Das war eine der Grundlagen für das Buch, da gibt es ein ganzes Kapitel dazu. Das habe ich dann auch später, in den 90er Jahren, in den Integrationsschulen in Brandenburg verfolgt: Wie entstehen Freundschaften, wie entsteht Ausgrenzung innerhalb der Klassen, betrifft das besonders Kinder mit physischen Behinderungen oder betrifft das Kinder mit Aggressivität usw. In diesem Kontext waren für mich auch andere ForscherInnen relevant, die sich generell auf soziale Beziehungen in Schulklassen konzentrierten, zum Beispiel Lothar Krappmann.

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

Herausforderungen persönlich? Ich weiß nicht, was du mit Herausforderung meinst. Konflikte hatte ich da nicht. Die Herausforderung war, dass man praktisch mit Null Ressourcen Forschung *state of the art* machen sollte und auch den Anspruch hatte, dass das auf dem Level der anderen Studien stattfindet. Die empirische Schulforschung war damals erstens relativ mager im sonderpädagogischen Bereich, seit Jahrzehnten, zweitens war ich selbst ja skeptisch, ob rein quantitative Studien ausreichen, ich war immer für Triangulation. Wir wollten ja auch nicht gucken und dann mit den Daten nach Hause gehen und irgendwas rechnen. Damals waren die LehrerInnen extrem misstrauisch.

Forschung ohne Ressourcen

Hinzu kam: Wir wollten den Prozess begleiten und zugleich mit beeinflussen. Diese komplizierte Lage der wissenschaftlichen Begleitung haben wir im Uckermark-Buch beschrieben, sie hat uns immer wieder in die Situation gebracht, dass wir einerseits eine Position haben, die wir auch durchsetzen wollten, aber andererseits uns auch zurückziehen mussten oder auch wollten, weil wir sagten, das beschreiben wir jetzt auch mal, ohne es zu beeinflussen.

Einflussnahme und Beobachterrolle in der wissenschaftlichen Begleitung

Also dies war eine sehr ambivalente Situation, das gilt aber generell für das was damals Aktionsforschung hieß und in der Sozialpädagogik ganz verbreitet war, auch in meiner Fakultät. Die wenigen Leute, die mindestens auch mit quantitativen Daten arbeiten wollten, die galten eher als konservativ, bei manchen als reaktionär. Man muss diese politische Situation an den Hochschulen der 70er und 80er Jahre mitberücksichtigen. Sie war eine zentrale Herausforderung.

Aktionsforschung

In den 90er Jahren, als wir auch mit Peter Heyer und dann mit Jutta Schöler zusammen die wissenschaftliche Begleitung in Brandenburg gemacht haben und zugleich am Aufbau des gesamten Integrations-Systems mitwirkten, zusammen mit dem Ministerium, war das schon anders. Da gab es nicht so große Konflikte, weil man das ganze Land als Projekt hatte und nicht mehr eine konkrete verschworene Gemeinschaft einer einzelnen Schule mit 40 LehrerInnen. Da hatte man sowieso keine so enge Beziehung zu einzelnen Lehrkräften und Schulen, wir haben uns da zwar auch Unterricht angeguckt, aber wir haben zum Beispiel nie systematisch Unterricht

Schulversuch in einem Flächenstaat

ausgewertet, sondern eher Gespräche geführt, beraten, an Fortbildung mitgewirkt und zugleich umfangreiche Befragungen durchgeführt oder Fallanalysen erarbeitet, um die integrative Realität plastisch werden zu lassen für die künftigen Leserinnen und Leser, also das was man eben mit den begrenzten Ressourcen machen konnte.

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Erkenntnisse aus der Schulforschung

Das ist eine gute Frage. Erkenntnisse sollten nie in Vergessenheit geraten. Es gibt ein schönes Buch über 40 Jahre Schulforschung (mit dem Titel *Erziehungswissenschaft auf dem Prüfstand – Schulbezogene Forschung und Theoriebildung von 1970 bis heute* von Beate Wischer und Klaus-Jürgen Tillmann). Es hat gar nichts mit Integration und Inklusion zu tun (typisch für die allgemeine Schulforschung damaliger Zeit fast bis heute), wo auch mal geguckt wird, was haben wir eigentlich in 40 Jahren Unterrichtsforschung an Erkenntnissen gewonnen. Und da kann man sagen, man hat relativ viele Erkenntnisse gewonnen. Man weiß heute, was guter Unterricht ist. Man kann ziemlich genau sagen, das ist guter Unterricht, was nicht heißt, dass er überall stattfindet, aber man weiß es. Also es gibt einen Erkenntnisgewinn. Davon bin ich überzeugt. Das gilt auch für Schulentwicklungsforschung. Wir wissen heute, wie sich Schulen entwickeln sollten, das bestimmte Bedingungen oder bestimmte Strukturen oder bestimmte Aspekte berücksichtigt werden müssen, wenn eine Schule sich positiv entwickeln will. Das gleiche gilt für das Thema Gemeinsamer Unterricht, man weiß eigentlich relativ viel. Das muss man jetzt gar nicht inhaltlich aufzählen und man kann sagen, ja, die Forschung der letzten 30 Jahre, auch international, hat zu zahlreichen Erkenntnissen geführt. Darüber bin ich froh – und wir Forscherinnen und Forscher haben viel gelernt. Wer wie ich von der historischen Reformpädagogik seit Ellen Key und John Dewey und Célestin Freinet geprägt war, lernte, das ist alles anregend, aber es reicht nicht aus – man muss Unterricht, Schulentwicklung, das soziale, kulturelle und bildungspolitische Umfeld, die Personalentwicklung der Lehrkräfte und vieles mehr miteinander in Beziehung setzen, um gelingende Bildung zu erreichen für alle.

Und gibt es spezielle Erkenntnisse, wo du sagst, das wäre wichtig?

Guter Unterricht und guter Gemeinsamer Unterricht

Da könnte ich jetzt stundenlang erzählen, das sind die inhaltlichen Aspekte, das sind aber bestimmt zehn oder 15 Aspekte. Es macht jetzt keinen Sinn die alle aufzulisten. Eine Erkenntnis ist: Guter allgemeiner Unterricht und guter Gemeinsamer Unterricht sind fast identisch. Was der Unterschied ist, zwischen den Erkenntnissen der allgemeinen Unterrichtsforschung und vor allem den Erkenntnissen aus der integrationspädagogischen Unterrichtsforschung, ist vielleicht, dass im letzteren eher Teamarbeit eine Rolle spielt. Im ersteren Fall ist es ja immer der einzelne Lehrer/die einzelne Lehrerin, der/die Gegenstand sowohl der Forschung als auch der Realität ist. Das ist vielleicht eine zentrale Unterschiedlichkeit.

**Notwendige
sonderpädagogische
Kompetenz**

Der zweite Aspekt ist, dass man heute weniger als je zuvor weiß, dass sonderpädagogische Kompetenz im Gemeinsamen Unterricht mehr bedeutet als gute Teamarbeit bei der Förderung einzelner Kinder. Ich habe jetzt gerade noch einmal ein Buch über die Perspektive im Förderschwerpunkt Lernen gelesen von 2013. Da wird dann immer gesagt, der Blick aufs einzelne Kind soll es sein. Aber das ist ja keine Kompetenz, sondern eine Haltung. Die verlange ich aber auch etwa von einer Grundschullehrkraft, dass sie aufs einzelne Kind guckt, und das ist auch in der allgemeinen Unterrichtsforschung unter dem Begriff individuelle Passung so formuliert. Was ist also dann das sonderpädagogisch Spezifische? Ist es die Kenntnis beeinträchtigungsspezifischer Treatments, etwa für sinnesbeeinträchtigte oder Kinder mit Verhaltensproblemen? Und sollten diese Treatments nicht von den FachlehrerInnen auch beherrscht werden? Das ist ein Thema, was heute unklarer ist denn je, und das ist ja auch eine Erkenntnis. Andererseits ist es aufschlussreich, dass in der Realität in allen Bundesländern ein Zuwachs an SonderpädagogInnen und auch ein Bedarf an SonderpädagogInnen festzustellen ist. Fachlich ist die Rolle der SonderpädagogInnen im Gemeinsamen Unterricht nach wie vor strittig. Das ist eine interessante Frage, die auch zukünftig sicher ein Forschungsthema sein wird.

Und von den eigenen Untersuchungen, was würdest du da sagen, waren die wichtigsten Erkenntnisse?

Das eine ist die Frage der kognitiven Entwicklung aller Schülerinnen und Schüler beim gemeinsamen Lernen, man darf die Frage, wie Kinder mit Förderbedarf sich entwickeln, nicht von der Frage trennen, wie entwickeln sich die übrigen Kinder. Dieser Blick auf alle ist, glaube ich, eine ganz wichtige Erkenntnis aus der integrationspädagogischen Erfahrung, dass man nicht immer nur diesen Tunnelblick auf die Kinder mit Behinderung oder auf Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf hat.

Blick auf alle Kinder

Das zweite ist, dass man nicht nur auf die kognitive Entwicklung achten darf, sondern auch auf die Sozialentwicklung achten muss, sowohl in der Klasse als auch im außerschulischen Bereich: Sind die Kinder in Freundschaften eingebunden, in soziale Netze, wie fühlen sie sich wohl? Das scheinen mir ganz wichtige Aspekte, die wiederum für alle Jungen und Mädchen gelten. Es gibt in jeder Schulklass – ob inklusiv oder nicht – auch isolierte oder abgelehnte Kinder und es ist auch eine pädagogische Aufgabe der Lehrkräfte dieses Thema a) wahrzunehmen und b) zu bearbeiten und c) sich dabei vielleicht Hilfe zu holen.

Sozialentwicklung

Die dritte Erkenntnis ist, dass wir nicht nur auf den Unterricht gucken müssen. Wir müssen schauen, wie innerhalb der Einzelschulen die Unterstützungssysteme für zusätzliche Förderung a) überhaupt aufgebaut werden, b) auch gebündelt werden, also klug organisiert werden, und c) ob sich die Schule auch außerschulische Unterstützungen abrufen kann. Das entsteht ja in manchen Bundesländern jetzt mit Beratungs- und Unterstützungszentren oder auch mit Selbsthilfegruppen usw., aber es ist nicht nur Unterricht, es ist nicht nur Schulleben, Ganztagschule ist da

**Blick auf die
ganze Schule**

ein Stichwort, sondern es ist eben auch die Vernetzung im helfenden, unterstützenden, aber auch im kulturellen, sozialen und sportlichen Umfeld, was inklusive Bildung ausmacht.

»Passt« Schule auf alle Kinder?

Wenn ich jetzt an meine Anfänge denke, mit dem Bezug zur sozialen Ungleichheit, dann ist heute mehr denn je natürlich die Frage, wie weit auch das Curriculum der Schule und seine Organisationsstruktur auf Kinder aus sozial randständigen Bereichen passt, aber auch aus Flüchtlingsbereichen, aus Zuwanderbereichen, die vielleicht andere Traditionen haben. Das geht natürlich weit über sonderpädagogische Fragen hinaus. Deswegen ist die Frage: Was ist Sonderpädagogik, was ist Allgemeinpädagogik und was ist Sozialpädagogik und letzten Endes, was ist auch therapeutisch nötig? Also diese vier Felder, die sind heute unklar und das ist, glaube ich, auch ein künftiges Forschungsfeld. Die multiprofessionell zusammengesetzte Schule ist eine Perspektive – unterstellt aber, dass jeder bei seiner Profession bleibt und doch miteinander handelt. Aber wie viel Gemeinsames steckt in den nach wie vor getrennten pädagogischen Berufen? Darüber müsste mehr nachgedacht – und in der Aus-, Fort- und Weiterbildung mehr geredet werden.

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

Theoretische Grundlagen

Zuerst die Klassiker zur Pädagogik der Vielfalt und zu zukunftsfähigen Schulen. Grundlagen sind heute natürlich auch die UN-Konvention, das ist völlig unstrittig. Grundlagen sind für mich die internationale und die deutschsprachige Unterrichtsforschung. Und Grundlagen sind natürlich auch die ganzen wissenschaftlichen Begleitungen der letzten Jahrzehnte in Deutschland in den verschiedenen Bundesländern, aus denen man sehr viel lernen kann. Auch aus dem, wo etwas gescheitert ist oder nicht so erfolgreich war, kann man ja etwas lernen, warum es nicht erfolgreich war oder gescheitert ist, das ist ein ganz wichtiger Aspekt.

Veränderte Kindheit und gesellschaftliche Entwicklung

Natürlich sind die Fragen der veränderten Kindheit zentral, wenn ich erklären will, warum sich Kinder heute nicht mehr so verhalten wie in meiner Schulzeit. Da saßen wir alle ganz brav da, mit 40 Leuten in der Klasse, da hat es ja funktioniert, weil wir so sozialisiert waren. Das ist heute sicher nicht mehr der Fall. Die veränderte Sozialisation durch Individualisierung und Pluralisierung ist natürlich die zentrale Ausgangsbasis für Lernen überhaupt. In der Schule findet ja nicht individuelles Lernen kontextfrei statt, es ist immer zugleich Lernen in der Gruppe, und auch die gesellschaftliche Einbindung von Schule in gesellschaftliche Entwicklungsprozesse ist natürlich gerade beim Thema Inklusion ganz zentral, also die ganze Frage: Wie weit driftet die Gesellschaft auseinander, an welchen Stellen geht das auseinander, wer propagiert aus welchen Gründen für welche Separationen? Das sind spannende Fragen bis heute.

Inklusionsbegriff

Gemeinsamer Unterricht geht heute ja weit über die Integration Behinderter hinaus, deswegen diskutieren wir ja auch einen spezifischen und einen weiten Inklusionsbegriff. Meines Erachtens gehört dreierlei zusammen: die spezifische Förderung einzelner Kinder – auch von besonders Talentierten –, die respektvolle

Beachtung anderer Heterogenitätsdimensionen und ein an universalistischen Werten orientiertes Curriculum, das sich etwa an den Klafki'schen Schlüsselkategorien orientieren kann.

Die meisten Förderkinder sind bekanntlich Kinder aus sozial, oft auch gesundheitlich belasteten Familien. Das gilt sicher für die Förderbereiche Lernen, Verhalten und Sprache, aber auch zum Teil für Kinder mit Förderbereich geistige Entwicklung (was meist tabuisiert wird). Das müsste stärker in den Mittelpunkt der Ausbildung der Lehrkräfte gerückt werden.

Die meisten Lehrkräfte kommen aus kleinbürgerlichen und bürgerlichen Verhältnissen, sind eher nicht mehr wie früher AufsteigerInnen (außer vielleicht Lehrkräfte mit Migrationshintergrund). Hinzu kommt: Die meisten Lehrkräfte sind Frauen in der Grundschule, zu über 80 %. Sie sollen jetzt mit diesen schwierigen Knaben aus ihnen in der Regel fremden sozialen Milieus umgehen, mit Kindern, deren Verhalten sie vielleicht als unangenehm erleben, das hat für sie sicher eine emotionale Dimension. Und das gilt natürlich in der Vorpubertät und in der Pubertät noch verstärkt. Das ist ein genereller schulpädagogischer Konflikt – über den wenig gesprochen und zu wenig geforscht wird. Der Konflikt hat viel mit der Frage nach Inklusion zu tun, also wie weit grenzen wir indirekt durch Körpersprache, durch Mimik und Gestik aus, obwohl wir es über unsere Einstellung gar nicht wollen – wie gelingt es uns also, den Konflikt zwischen Anspruch (auf Zuwendung und Respekt für alle) und latenter Abneigung in »authentisches« Verhalten produktiv zu übersetzen?

Herbart hat als Grundproblem der Schule die Verschiedenheit der Köpfe benannt. Er hat damals nur an die Köpfe gedacht, aber die Menschen sind ja nicht nur Kopf. Der Körper, insbesondere der beschädigte, ist, glaube ich, durch die Behindertenintegration verstärkt in die Schulpädagogik reingekommen (die Reformpädagogik mit ihrem *learning by doing* hob zwar das praktische Lernen, die körperliche Anstrengung hervor, aber von *gesunden* Körpern. Der beeinträchtigte und der kranke Körper wurden ausgeblendet, tabuisiert). Das scheint mir ein ganz wichtiger Aspekt zu sein. Wir sprechen heute von bewegter und auch von gesunder Schule. Dabei müssen wir aufpassen, dass wir die dauerhaft kranken, die vielfältig beeinträchtigten Kinder in der sportlichen und gesundheitsbewussten Schule nicht faktisch ausgrenzen. Wir müssen also sensibel auch auf physische Probleme und Schwächen und vielleicht Dauerkrankheiten achten, ein ganz wichtiger Aspekt von Inklusion.

Armut

LehrerInnen aus der Mittelschicht

Körper

Welche empirischen Forschungen hältst du für besonders wichtig?

Ich halte empirische Forschungen in Sachen Inklusion generell für wichtig, auch nach so vielen Jahren integrationspädagogischer Forschung. Ich selbst versuche alle paar Jahre entsprechende Überblicke herzustellen, angesichts der sehr unkoordinierten Einzelarbeiten nicht ganz einfach. Dabei halte ich auch die Forschungsdefizite fest. Dabei fiel mir immer schon auf: Die Sonderschulen sind über viele Jahrzehnte empirisch *terra incognita* gewesen. Es wird oder wurde ganz viel behauptet, was

Empirische Forschung im Wandel

dort stattfindet. Es wurde auch viel von Lehrkräften berichtet, das will ich alles gar nicht abwerten, aber auf einer wissenschaftlichen Ebene der empirischen Schulforschung ist das in der Regel nicht den Standards entsprechend, weil es subjektive Eindrücke sind, die als solche erst einmal subjektiv wahr sind, aber die meist nicht verallgemeinerbar sind. Die sonderpädagogischen Lehrstühle haben lange Zeit vorwiegend Entwicklungsarbeit und Curriculumsarbeit gemacht, haben sich ganz viel an Diskussionen, auch an Theoriediskussionen beteiligt, aber in der Regel nicht empirisch gearbeitet, weil sie auch in ihrer Biografie als Lehrerin oder Lehrer, die dann irgendwann mal promoviert haben und dann HochschullehrerIn wurden, gar nicht in diesen Bereichen kompetent waren. Damals, in den 70er und 80er Jahren, gab es ja im Grunde genommen noch keine Drittmittelforschung für (sonder-)pädagogische Forschung. Das hat sich dann in den 90ern etwas geändert und heute ist es so, dass die jungen MitarbeiterInnen fast nur noch Empirie machen und fast nur noch Drittmittel organisieren müssen oder dürfen, weil sie sonst nicht Karriere machen; der pädagogische Aspekt kommt dabei oft zu kurz und viele haben keine eigene schulpraktische Ausbildung und Erfahrung als Lehrkraft.

**Wenig Kenntnisse
über Sonderschulen**

Erstaunlich, dass wir etwa bei der Schule für geistige Entwicklung oder der Schule für körperlich-motorische Entwicklung ganz wenige Kenntnisse darüber haben, was dort tatsächlich stattfindet, welche Qualifikationen real erworben, welche Welteinstellungen, welche sozialen Netzwerke entwickelt werden, welche individuellen Treatments angewandt werden und welche jeweiligen Effekte sie haben usw. Man hat sich stattdessen sehr früh durch die Aufträge der Ministerien auf die wissenschaftliche Begleitung von Schulversuchen im Bereich gemeinsames Lernen konzentriert. Diese Studien waren alle ganz akzeptabel, das kann man so sagen. Sie waren und sind interessant, mit durchaus unterschiedlichen Schwerpunkten und Ergebnissen und auch methodischen Ansätzen.

**Empirische
Sonderpädagogik**

In den 2000ern ist eigentlich überhaupt erstmals zusammen mit PISA und diesen Diskussionen die Empirie verstärkt in die Sonderpädagogik hineingekommen, vor allem über Qualifikationsarbeiten. Seit die UN-Konvention die Länder zwingt, Inklusion auszubauen, gibt es auch verstärkt wissenschaftliche Begleitung des Prozesses als Gesamtprozess. Themen sind jetzt nicht nur die Lernbedingungen im Unterricht, das findet zwar immer noch statt als Begleitthema, sondern es sind eher auch systemische Aspekte: Schulentwicklung, Unterstützungssysteme, Regionalentwicklung, Kostenentwicklung und so weiter.

**Migration und
Gemeinsamer
Unterricht**

Wo es Defizite gibt, ist nach wie vor die Frage nach den Kindern mit Migrationshintergrund und deren Familien. Es gibt meines Wissens nur die Studie von Merz-Atalik und sonst gar nichts, und die ist mit 15 Jahren auch schon veraltet. Das ist ein ganz großes Forschungsfeld. Auch die Verbindung von gemeinsamem Lernen mit fachdidaktischen Fragen ist noch kaum untersucht, und nicht zuletzt die Frage, ob und wie selektive Schulformen wie das Gymnasium sich dem gemeinsamen Lernen öffnen können.

**Jungenspezifische
Forschung**

Ein weiterer Aspekt ist nach wie vor genderspezifisch: Wenn man weiß, dass 95 % aller Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten Jungen sind, warum findet hier keine

jungenspezifische (sonderpädagogische) Forschung statt? Da muss man doch jungenspädagogisch auch theoretisch rangehen, auch die pädagogischen Förderansätze müssten eigentlich gendermäßig kontrolliert werden, sind zum Beispiel Ansätze wie ETEP oder RtI für Mädchen und Jungen unterschiedlich wirksam? Ich bin überrascht, dass solche unter anderem genderspezifischen Fragen überhaupt nicht aufgegriffen werden.

Ein weiterer Aspekt ist die Frage der Verknüpfung von Schulentwicklung und Bildungsregion. Das verlangt in Vernetzungsstrukturen und systemisch zu denken und zu forschen, etwa, wie die Kommunikation mit unterschiedlich fachlichen und auch dienstrechtlich unterschiedlichen Institutionen optimiert werden kann. Das ist ein weites Forschungsfeld, das ist überhaupt noch nicht zureichend untersucht, weil das keine einzelne Qualifikationsstudie machen kann, sondern das kann nur ein großer Auftrag der Region oder gar des Landes sein und dann müssen auch die richtigen Ressourcen vorhanden sein.

Insgesamt hat die Forschung zum gemeinsamen Lernen eine gute historische Grundlage und kann nun mit besseren öffentlichen Mitteln und dem qualifizierten Nachwuchs die Leerstellen aufgreifen.

**Regionale
Schulentwicklung**

Und von den wissenschaftlichen Begleitungen gibt es da welche, wo du sagst, die findest du besonders herausragend?

Ich finde überall die besonders produktiv, die auf mehreren Ebenen untersuchen. Also wenn die Unterrichtsebene einbezogen wird, die einzelnen Schulebenen, aber auch die regionale Ebene und auch die Landesebene. Heimlich macht es zum Beispiel im Bayerischen BIS-Projekt, das finde ich gut. Hamburg hat im Ansatz versucht solche systemischen Aspekte mit zu untersuchen. Ansonsten ist die wissenschaftliche Begleitung in den einzelnen Bundesländern aus meiner Sicht unterfinanziert, nach wie vor (aber es wird besser). Und meines Erachtens ist es auch nicht mehr nötig zu untersuchen, was ist guter Unterricht. Das wissen wir. Also das ist nicht mehr erforderlich. Interessanter ist zu untersuchen, wie kann die Akzeptanz erhöht werden.

**Mehrebenen-
betrachtungen**

Du meinst Gemeinsamen Unterricht?

Akzeptanz des Gemeinsamen Unterrichts oder auch der Aufnahme von Kindern mit Behinderungen durch andere Eltern, durch die Lehrkräfte, aber auch Akzeptanz bei Schulträgern. Bei der Akzeptanzforschung müsste man die bisherige sozialpsychologische Forschung heranziehen, die es ja schon seit 70, 80 Jahren gibt, um sie zu übersetzen auf unsere Fragestellung. Das gilt auch zum Beispiel für die Akzeptanz von Gemeinsamem Unterricht bei bestimmten Ethnien, wo man ja den Eindruck hat, dass sie größere Distanz zur Inklusion haben. Solche Studien scheinen mir besonders wichtig und auch produktiv zu sein. Was ich bedaure ist, dass es keine Institutionen in der Bundesrepublik gibt, die diese ganzen Begleituntersuchungen

Akzeptanzforschung

der Integration und Inklusion systematisch aufarbeiten – keine Uni, kein Bundesinstitut, keine KMK, kein Länderverbund. Das bedauere ich sehr, dadurch geht viel schon gewonnene Erfahrung und viel Wissen verloren.

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

Welcher Community denn?

Der Forscherinnen und Forscher der Integrationspädagogik.

Zitationszirkel

Ein Streitpunkt ist sicher die Frage der Aufrechterhaltung oder Nichtaufrechterhaltung von Behinderten-Kategorien. Ob das ein interessanter Aspekt ist, weiß ich nicht. Meines Erachtens ist daraus auch nichts Produktives entstanden, also gibt es einfach unterschiedliche Positionen. Das ist aber nicht Community. Der Begriff der Community setzt ja immer voraus, dass es so was gibt wie »Wir sind ein Volk«, eine Gemeinschaft (die damit auch »die Anderen« erzeugt). Aber es gibt Leute, die an gemeinsamen Strängen ziehen und andere, die das eher getrennt davon betreiben. Es gibt in der Tat so was wie getrennte, verfeindete Communities, also Leute die nur noch miteinander kommunizieren, auch im Feld Sonderpädagogik, die sich dann »verschworen« nennen dürfen. Das ist ein sehr verbreitetes sonderpädagogisches Phänomen, wenn man Texte der Sonderpädagogik liest, wer wird da zitiert, auf wen beziehen die Leute sich. In der Regel auf andere SonderpädagogInnen eigener Position, und bleiben so im *inner circle* ihrer Community. Das ist ganz problematisch.

Das gilt aber tendenziell auch für die Allgemeine Schulpädagogik, die Gruppe will ich nicht ausschließen. Und das ist natürlich ebenfalls problematisch. Die Inklusionspädagogik hätte deshalb eine wichtige Rolle der Vermittlung von unterschiedlichen Zugängen zu Wissenschaftstraditionen. Die wird aber bisher nicht so recht wahrgenommen; die meisten Einzelpersonen verorten sich irgendwo in diesem Meinungsspektrum, etwa wie bei der Zukunft der Förderschulen oder in der Diskussion um Kategorien, soll man die aufrechterhalten oder nicht. Das ist aber noch keine Position die sagt, dass aus den Vor- und Nachteilen beider Positionen eine Perspektive entwickelt wird. Auch hier ist dringender Theorieentwicklungsbedarf. Feuser hat mit seiner Allgemeinen Pädagogik einen großen Versuch unternommen. Ob es ihm gelungen ist, weiß ich nicht, weil er relativ wenig Bezug zur herkömmlichen traditionellen Unterrichts- und Schultheorie (und der empirischen Unterrichts- und Schulforschung) genommen hat, stattdessen eher zu spezifischen Traditionen, die nicht die Mehrheitspositionen in der deutschen Erziehungswissenschaft sind. Das ist sein gutes Recht, aber ich glaube nicht, dass das ausreicht.

Meines Erachtens muss man sowohl die Empirie ganz konkret und quantifiziert wahrnehmen, auch als Hintergrund für pädagogische Theorien mittlerer Reichweite für Lernen und Schulentwicklung, und dies einbetten in eine vorsichtige

Beschreibung von Gesellschaft heute. Das wäre noch keine Gesellschaftstheorie – ein Anspruch, den man kaum realisieren kann. Annedore Prengel hat das jetzt versucht. Ich weiß nicht, ob du den Text kennst.

Ja.

Der demnächst erscheinen soll, wo sie versucht die menschenrechtliche Dimension der UN-Konvention mit der Pluralisierung zu verbinden: Individualisierung und Gleichheit in der Differenz. Also ihr alter theoretischer Ansatz. In der Nachmoderne sei das also ein zukunftsfähiger Bildungsbegriff. Das ist auf einer abstrakten Ebene sehr schön und richtig. Auf der konkreten Ebene wird es dann schwierig; also auch hier haben wir einen dringenden Theorie-, zumindest einen Diskursbedarf. In einer Community gibt es zu viel Zustimmungssreden und zu wenig sachbezogene Dispute, die über unterschiedliche Argumente zu neuen Erkenntnissen führen.

Und die Gruppe derjenigen, die wissenschaftliche Begleitung der Modellversuche gemacht haben, die könnte man ja doch schon als Gemeinschaft im weiteren Sinne benennen, oder?

Ja, ja, das hat auch funktioniert. Ab Mitte der 80er Jahre gab es jedes Jahr diese Forschertreffen. Sie waren ganz wichtig, dadurch sind überhaupt erst Netzwerke entstanden und auch gegenseitige Bezüge. Man hat auch voneinander gelernt bis hin zum Austausch von Fragebögen und Items, das hat richtig funktioniert. Ich fand es immer sehr produktiv und es ist auch gelungen dort Nachwuchs einzubeziehen. Das zeigen gerade die letzten Tagungen und das finde ich ganz hervorragend. Es ist auch heute ein ganz wichtiges Netzwerk.

Netzwerkbildung

Und gab es innerhalb dieser Gemeinschaft Streitpunkte, weil da ja auch eigentlich die Positionen interessant sind, wo man eben nicht einer Meinung ist.

Ich glaube man hat eher die Streitpunkte vermieden. Wenn ich mit der Kollegin Y nicht über ihre Art und Weise, damit umzugehen, einverstanden bin, dann habe ich dazu auch nichts gesagt, aber ich habe mich auch nicht auf sie bezogen. Das ist eine indirekte Art und Weise der Kritik, sag ich jetzt mal. Das ist aber sehr verbreitet in der Wissenschaft, es sei denn, man will sich profilieren und an einem abarbeiten. Das macht man ja manchmal. Aber das hat man, glaube ich, innerhalb der integrationspädagogischen Community im Sinne der Integrationsforschungstagungen nicht gemacht. Mündlich schon, da gab es zum Teil durchaus heftige Diskussionen, aber schriftlich eher selten.

Indirekte Kritik

Ich weiß, ich habe mich einmal fürchterlich über Andreas Hinz aufgeregt und das auch öffentlich in einem Text dokumentiert. Nämlich seine Behauptung, Integration sei additiv und Inklusion sozusagen die höher entwickelte Form (und dies tabellarisch gegeneinandergesetzt). Dies fand ich ganz falsch. Habe das auch

Kontroverse um Inklusion und Integration

**Dimension
Geschlecht**

dargestellt, das war's dann. Solch eine innere Kontroverse innerhalb der IntegrationsforscherInnen und -befürworterInnen wurde nicht aufgegriffen, etwa von anderen, die dann sagten so und so, vielleicht doch dann so. Also in Einzelfällen ja, aber in der Regel hat man diese Kontroversen, glaube ich, nicht groß geführt.

Man muss dabei auch sagen, in den 80er Jahren waren ganz andere Themen kontrovers und wichtig. Genderforschung unter dem Stichwort »Frauen und Schule« war ein großes Thema, mit zum Teil sehr einseitigen Positionen. Das war ein zentrales Thema, wogegen zum Beispiel »Frauen und Behinderung« überhaupt kein kontroverses Thema war, das Ulrike Schildmann als erste aufgegriffen hat.

Insgesamt kann man sagen, dass innerhalb der Integrationspädagogik nicht so kontrovers diskutiert wurde, vielleicht war auch der Außendruck zu groß. Gern sprachen ja die VerteidigerInnen des Sonderschulsystems von der »italienischen Seuche«, die es in Deutschland zu verhindern gälte, und von uns als »SozialromantikerInnen«. Da streitet man sich öffentlich besser nicht so sehr. Heute sollte man es dafür umso mehr tun.

Die Bezüge zu den anderen Teildisziplinen und anderen Forschungszweigen würden mich noch interessieren, zu den anderen Teildisziplinen der Pädagogik, sei es feministische Pädagogik, Migrationspädagogik und eben auch Gender und Disability Studies.

**Gender, Behinde-
rung, Migration**

Die Pädagogik der Vielfalt war ja von Anfang an dabei, also bei Andreas Hinz, bei Annedore Prengel und auch bei mir. Immer mit diesen drei Aspekten: Gender, Behinderung, Migrant*in*Kind; sexuelle Vielfalt war damals kein Thema. Beim Thema ethnische Herkunft waren die zugewanderten TürkInnen und ihre Einstellung zu Behinderung ein Thema, deshalb war die interkulturelle Pädagogik wichtig für uns. Das war von Anfang an in der Theorieentwicklung verankert unter dem Aspekt Heterogenität. Es ist, glaube ich, auch heute akzeptiert, dass Inklusion ein Teil von Heterogenitätspädagogik ist. Individuelle Förderung ist nur ein Aspekt unter verschiedenen Aspekten der Beachtung von Heterogenität, man muss ihre spezifischen Maßnahmen aber einbetten in ein generelles pädagogisches Konzept.

**Rolle der
Schulsozialarbeit**

Der zweite Aspekt, der auch bisher noch zu wenig betrachtet wird, ist das Stichwort »Ganztagsschule« und damit Sozialpädagogik. Also was macht Schulsozialarbeit und was macht Sonderpädagogik? Ist Sonderpädagogik nur Unterricht und Schulsozialpädagogik der Rest? Das wäre ein bisschen verkürzt. Viele SchulsozialarbeiterInnen arbeiten ja auch unterrichtsbezogen, sie sind zum Beispiel bei der Nachhilfe mit einbezogen oder auch an bestimmten Unterrichtsprojekten beteiligt. Und andererseits erhebt die Sonderpädagogik den Anspruch ganztagig relevant zu sein. Diese Verknüpfung wird sicher in Zukunft eine größere Rolle spielen, weil das Personal in Zukunft tatsächlich gemeinsam an einem Ort tätig ist. In der Ganztagsschule sind sie gemeinsam tätig und das gilt auch für die sogenannten Dritten, also die Teams aus den Sportvereinen, Honorarkräfte oder ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Die Schule wird pluralistischer

auch im Personal, gerade wenn sie ganztägig offen ist. Diese Verknüpfung muss dann auch eine Theoriekonsequenz haben.

Inklusion ist mehr nur guter Unterricht oder gemeinsames Lernen oder auch gemeinsam Freizeit verbringen. Deshalb sind alle sogenannten Nachbardisziplinen einzubeziehen: Bei der beruflichen Ausbildung brauchen wir die Berufspädagogik. Bei der inklusiven sozialen und kulturellen Arbeit brauchen wir die Theorie der Sozialen Arbeit. Unter Aspekten inklusiver Arbeit mit MigrantInnen und Flüchtlingen brauchen wir die interkulturelle Bildung. Für inklusiven Unterricht brauchen wir die allgemeine Unterrichtsforschung und Schulentwicklungsforschung. Für Akzeptanzfragen brauchen wir die Sozialpsychologie (vor allem wegen der Vorurteilsforschung), wir brauchen auch die Netzwerktheorien und natürlich die Gesellschaftstheorien. Wenn man dem zustimmt, dann ist Inklusionsforschung noch echt eine Baustelle.

**Inklusion außerhalb
der Institution
Schule**

Und aber noch einmal zurück zu den anderen Teildisziplinen. Ihr habt es ja schon irgendwie mitberücksichtigt, aber wie war die Kooperation dann tatsächlich mit anderen Forscherinnen und Forschern?

Kooperation mit den IntegrationsforscherInnen war, wie gesagt, oft und produktiv; Kooperation mit anderen ForscherInnen fand eher selten statt, wenn es um Fragen von Integration oder behinderte Heranwachsende ging.

Ja?

Ja, ich glaube, es hängt mit der damaligen Forschungssituation zusammen. Die damalige Forschungssituation war ja so, dass es Drittmittel praktisch nicht für die Erziehungswissenschaft gab, auch kaum DFG-Mittel und so etwas. Ich habe zwei Anträge gestellt, dicke Papiere, und war Mit Antragsteller bei einem Uni-übergreifenden Forschungsantrag zum gemeinsamen Lernen – erfolglos. Das wurde erst später besser, aber auch dann mussten es immer Modethemen sein. Integration war kein Modethema. Heute wird es ein Modethema, aber damals war es keins.

Drittmittel

Die Zusammenarbeit mit der Grundschulpädagogik, mit der Sekundarstufenpädagogik, mit der Sonderpädagogik, später mit der Psychologie und den KindheitsforscherInnen habe ich immer als Lernender erlebt, aber da ich als Pädagoge und als Sozialwissenschaftler unterschiedliche Qualifikationen und Zugänge hatte, habe ich mich oft als Mittler, als Verbinder wahrgenommen, als jemand, der verschiedene Blicke hat. Deshalb haben mich inklusive Themen, wie die sozialen Beziehungen oder die Kindheitsentwicklung, interessiert, also gesellschaftliche Aspekte, und ich habe zugleich immer nach dem pädagogischen »Nutzen« gesucht. Im Projekt Integration verhaltensauffälliger Kinder konnten wir wunderbar mit SonderpädagogInnen und Schulpsychologie aus der Praxis einerseits, mit der psychologischen Lehr- und Lernforschung andererseits zusammenarbeiten. Die übrige Erziehungswissenschaft war an anderen Themen

**Kooperation mit
anderen Disziplinen**

**Multiperspektivität
in der Forschung**

interessiert. Vielleicht hat man auch früher weniger das Bedürfnis nach großen gemeinsamen Projekten gehabt.

Theoretisch war es zwar immer klar, dass man sich vernetzen sollte, und das wurde ja auch in den Begleitprojekten realisiert. Dort musste mindestens ein Didaktiker/eine Didaktikerin sein, ein Grundschul- oder Sekundarschulpädagoge/eine Grundschul- oder Sekundarschulpädagogin, das war auch immer der Fall. Es musste immer ein Empiriker/eine Empirikerin dabei sein und es musste auch immer ein Sonderpädagoge/eine Sonderpädagogin mitwirken. So war es bei unseren Projekten hier in Berlin und Brandenburg, so war es aber auch in Hamburg oder in Bremen. Wenn ich mir die heutigen großen Begleitprojekte anschau, dann fehlt meist immer noch Schulsozialarbeit. Das ist ein Mangel, der geheilt werden sollte. Aber das erhöht auch die Komplexität der Forschungsprojekte.

Welche internationalen Forscherinnen und Forscher waren für dich bedeutsam?**Internationale
Perspektiven**

Ich habe mich ganz stark auf die Schweizer und Österreicher konzentriert, die uns weit voraus waren, was die Forschung betrifft. Die englisch-amerikanische Forschung habe wir eher rezipiert, also wir haben nicht Kontakte mit denen gepflegt, sondern wir haben die rezipiert. Fanden wir auch immer ganz spannend, weil wir uns immer fragten, ob das für uns relevant ist. Wir nahmen ihre Ergebnisse als Arbeitshypothesen mit, und mich hat die methodische Seite besonders interessiert. Ansonsten war die Integrationsforschung ein deutschsprachiges Netzwerk, aus der Schweiz, Österreich, Südtirol, den bundesdeutschen Ländern. Die DDR war ohnehin außen vor, sie betrachtete die Integration behinderter Kinder in die allgemeine Schule als »kleinbürgerlichen Individualismus« und verbot die Einfuhr von Integrationsliteratur – und wir haben erst nach der Wiedervereinigung viele LehrerInnen getroffen, die sich integrationspädagogisch auf den Weg machten. Heute würde man natürlich als erstes nach den USA oder nach Großbritannien gucken. Großbritannien war für uns das Eldorado der Binnendifferenzierung. Skandinavien war der Sehnsuchtsort von Gesamtschulen und kindgerechten Schulbauten. Jutta Schölers integrativer Sehnsuchtsort war Italien ohne Sonderschulen, aber geforscht haben die nicht.

Wo siehst du in der Praxis noch zukünftige Aufgaben und Herausforderungen.**Herausforderungen
für die Praxis**

In der Praxis sehe ich zum einen das Problem, dass die Ressourcenfrage höchst umstritten ist und den Inklusionskonsens bedroht. Das zweite Problem sehe ich in der bisherigen Nichteinbeziehung von SchulsozialarbeiterInnen, die zur Rhythmisierung des inklusiven Ganztages beitragen könnten. Ich erkenne auch, dass die meisten Einzelschulen innerschulisch ihre Bündelung oder ihre Konzentration auf alles, was nicht normaler Unterricht ist, noch nicht organisiert haben, wie das in Bremen mit den Zentren für unterstützende Pädagogik gelungen ist. Solche gebündelten Ressource Centers sind meines Erachtens dringend geboten, wenn man zusätzliches Personal und auch zusätzliche Aufgaben übernimmt. Das sehe

ich als ein zentrales Problem im Augenblick. Nicht zuletzt müssen wir durch die Entwicklung inklusiver Fachdidaktiken und den Ausbau der Lernbegleitung in der Sekundarstufe zu deutlich besseren Schulabschlüssen kommen. Über allem steht jedoch die Frage, welchen Beitrag die inklusive Forschung beitragen kann zur Überwindung eines Doppelsystems von inklusiven allgemeinen Schulen und einem betonierten achtfachen Separationssystem.

Separation oder Inklusion – Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung¹

Ulf Preuss-Lausitz

Das zweite Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts könnte zum Wendepunkt in der Unterrichtung von Kindern mit Behinderungen in Deutschland werden – weg von ihrer herkömmlichen Beschulung in Sonderschulen², hin zur Gemeinsamen Unterrichtung und Erziehung mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in allgemeinen Schulen. Für diese Vermutung spricht, dass einzelne Bundesländer einen Teil ihrer Sonderschulen auslaufen lassen und das pädagogische Personal in die allgemeinen Schulen verlagern, wie zum Beispiel Bremen in den Bereichen Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung (Verhaltensauffälligkeiten). Schleswig-Holstein hat die Förderung im Bereich Sehen dezentralisiert und führt nur noch eine »Schule ohne Schüler« als Koordinationsstelle – ohne eigenen Unterricht. In Hamburg haben seit Schuljahr 2010/11 alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf das *uneingeschränkte* Recht auf Gemeinsamen Unterricht, aufwachsend von den Schuljahren 1 und 5. Bundestag und Bundesrat übernahmen Ende 2008 einstimmig die »UN-Konvention für die Rechte von Menschen mit Behinderung«. Sie wurde im März 2009 innerstaatliches Recht und damit für alle Bundesländer verbindlich. In ihr wird das Recht behinderter Schülerinnen und Schüler auf *inclusive education at all levels* des gesamten Bildungssystems, also von der Vorschulerziehung bis zur beruflichen Ausbildung, formuliert (vgl. BMAS, 2008). Diese von vielen Organisationen begrüßte Entscheidung erhöht den Druck auf alle Bundesländer, behinderte Kinder nicht nur in Einzelfällen, sondern generell in das allgemeine Schulwesen zu integrieren.

¹ Zuerst veröffentlicht in Preuss-Lausitz, U. (2010). Separation oder Inklusion. Zur Entwicklung der sonderpädagogischen Förderung im Kontext der allgemeinen Schulentwicklung. In N. Berkemeyer, W. Bos, H.-G. Holtappels, N. McElvan & R. Schulz-Zander (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung*, Band 16 (S. 153–180). Weinheim und München: Juventa.

² Die Begriffe Sonderschule und Förderschule werden in diesem Beitrag synonym verwandt. Die meisten Bundesländer verwenden den Begriff Förderschule, einige den Begriff Sonderschule. In manchen Bundesländern wird nur die Schule für Lernbehinderte bzw. die ehemalige Hilfsschule (allgemeine) Förderschule genannt.

Gegen diese Vermutung spricht die Statistik, die weiter unten genauer dargestellt wird: Der Anteil von Schülern *in Sonderschulen* steigt auch in den 2000er Jahren, trotz zunehmender integrativer Unterrichtung. Dagegen spricht auch, dass die meisten Kultusminister neben der integrativen Unterrichtung am ausgebauten Sonderschulsystem festhalten wollen und dieses mit neuen Begrifflichkeiten (Förderschulen, Förderzentren, Kompetenzzentren Sonderpädagogik) und mit zusätzlichen Befugnissen ausstatten, zum Beispiel für die Diagnostik und die Stellenführung auch für den integrativen Unterricht.

Für und Wider erzeugen öffentliche Aufmerksamkeit. Das ist neu. Denn die sonderpädagogische Förderung wurde in den letzten Jahrzehnten als Spezialthema von Betroffenen und Experten angesehen, das weder die allgemeine Bildungsforschung noch die öffentliche Schulreformdebatte sonderlich berührte. Auch nach der deutschen Vereinigung war sie kein öffentliches Thema – die Sonderschulen der DDR passten weitgehend ins alt-bundesrepublikanische Strukturmuster (vgl. unten). In den PISA- und IGLU-Studien tauchten Sonderschulen und Sonderschüler ebenso wenig auf wie in der nachfolgenden bildungspolitischen Debatte zur Krise des gegliederten Sekundarschulwesens (vgl. Stechow & Hofmann, 2006). Auch die Erziehungswissenschaft insgesamt und die Schulpädagogik im Besonderen begannen erst in den 1990er Jahren, sich gelegentlich für das Sonderschulsystem oder für den Gemeinsamen Unterricht zu interessieren (vgl. Lersch & Vernooij, 1992; Preuss-Lausitz, 2001).

Seit einigen Jahren wird jedoch die Unterrichtung und Erziehung von Kindern mit Behinderungen öffentliches Thema – meist mit kritischem Unterton gegenüber Hindernissen bei integrativer Unterrichtung. Die schulpädagogische Debatte, die sich auf »Heterogenität« in allgemeinen Schulen konzentriert, bezieht zunehmend Kinder mit Behinderungen mit ein (vgl. Prengel, 1993, 2005; Preuss-Lausitz, 1993; Bräu & Schwerdt, 2005). Da »Förderung« (Arnold et al., 2008) und »individuelle Passung« (Helmcke, 2004) *generell* zur Leitorientierung guten Unterrichts werden, kann die individualisierende Arbeitsweise, die mit der Integration von Kindern mit Behinderungen verbunden ist, zu einer, die Schul- und Sonderpädagogik verbindenden, neuen Allgemeinen Pädagogik beitragen.

In der Folge stellen sich möglicherweise auch für die allgemeine Erziehungswissenschaft, die Fachdidaktiken und die empirische Bildungsforschung neue Fragen für Theoriebildung, Forschung und die Entwicklung praxistauglicher Konzeptionen von Unterricht und Erziehung. Das gilt auch für die Sonderpädagogiken (»Lernbehindertenpädagogik«, »Körperbehindertenpädagogik« usw.). Sie sind in ihrem Anspruch, *abgrenzbare*, also besondere Pädagogiken mit je *spezifischen Didaktiken* begründen zu können, bei Gemeinsamer Unterrichtung grundlegend infrage gestellt.

Gesamtgesellschaftlich werden Menschen mit Behinderungen öffentlich »sichtbarer« und damit »normaler«, in der Politik, im Sport, im Fernsehen, im Film, im öffentlichen Raum. Nicht zuletzt deshalb wird bei den Sozialverbänden oder den Kirchen die Sonderschule infrage gestellt. Denn die Aussonderung in

Sonderschulen berührt auch (christliche) Gerechtigkeitsansprüche, wie sich an Stellungnahmen aus Kirchenkreisen zeigt (vgl. BDKJ, 2009; Ev. Kirche, 2009). Auch die öffentlichen Schulträger, also Gemeinden, Städte und Kreise, fragen zunehmend, warum sie kostenträchtige Sonderschulen vorhalten sollen, während sie aus demografischen Gründen allgemeine Schulen schließen müssen. Es stellt sich also die Frage, ob die von der Konferenz der Kultusminister 1994 vereinbarte »Pluralität der Lernorte« – einerseits Gemeinsamer Unterricht (mit Haushaltsvorbehalt), andererseits Aufrechterhaltung eines hochdifferenzierten Sonderschulsystems – sich bei Betrachtung der Lernwirksamkeit, der sozialen Effekte, der Rechtsentwicklung und der Kosten und nicht zuletzt der demografischen Entwicklung wissenschaftlich, pädagogisch, sozialpolitisch, juristisch und ökonomisch aufrecht erhalten lässt.

Im Folgenden soll daher geprüft werden, wie die bisherige Entwicklung einzuschätzen ist, welche Rolle die sonderpädagogische Förderung sowohl in gesonderten Schulen als auch im Gemeinsamen Unterricht in den allgemeinen Schulen bisher hatte und künftig haben könnte, und wie sie mit sowohl unterrichtlichen als auch schulorganisatorischen Reformen des gesamten Schulsystems zusammenhängt.

»Sonderschulpflichtige«, »Behinderte«, »Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf«: Begriffsprobleme als Dauerzustand

Die Zuschreibung »Behinderung« ist nicht notwendig identisch mit »sonderpädagogischer Förderbedarf«. Die Kategorie Behinderung (oder drohende Behinderung) ist zumeist mit Leistungen der Krankenkassen, der öffentlichen Verkehrssysteme, der Sozialämter, der Arbeitsagentur oder kultureller Einrichtungen verbunden. Die Weltgesundheitsorganisation definiert *disability* als Wechselverhältnis von *impairment* (Schädigung), *activity* (Leistungsminderung, Schwierigkeiten bei der Aktivität) und *participation* (Teilhabe im gesellschaftlichen Leben) (WHO, 2010). »Ökosystemische Behinderung« in diesem Sinn liegt vor, wenn »ein Mensch mit einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist« (Sander, 2009, S. 106), weil das Umfeld die Schädigung als Grund für sozialen Ausschluss wählt. Das, so stellt die UN-Konvention klar, ist menschenrechtswidrig.

In der Sprache der deutschen Bildungsverwaltungen gibt es jedoch seit 1994 nur noch Kinder mit »sonderpädagogischem Förderbedarf« (vgl. Drave et al., 2000). Auch wird nicht mehr, wie jahrzehntelang zuvor, »Sonderschulbedürftigkeit« definiert – der *Lernort* soll nicht mehr als Eigenschaft des Kindes gelten. Das »sprachbehinderte« Kind ist heute ein »Kind mit Förderschwerpunkt Sprache«, der »Lernbehinderte« ist ein »Kind mit Förderschwerpunkt Lernen« usw. Absicht des Begriffswechsels ist es, die mit dem »Behindertenbegriff« (angeblich)

verbundene Diskriminierung zu vermeiden, und von einer sehr individualistischen, defizitorientierten, medizinisch orientierten Begrifflichkeit zu einem pädagogischen und das konkrete Umfeld einbeziehenden Verständnis zu kommen. In der Lehrersprache wie in der Öffentlichkeit werden häufig die alten oder beide Begrifflichkeiten genutzt.

Diejenigen, die den »sonderpädagogischen Förderbedarf« in der Schule feststellen, meist Sonderpädagogen, zuweilen auch Psychologen und Mediziner, müssen in der Regel einen dominanten »Förderschwerpunkt« festlegen, auch wenn häufig Mehrfachbeeinträchtigungen vorliegen. Dieser Zwang, überhaupt einen »Förderschwerpunkt« zu benennen, ist nicht überzeugend: Aus der diagnostischen Feststellung »Förderschwerpunkt Lernen«, »emotionale und soziale Entwicklung« oder »Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung« ergeben sich keinerlei zwingenden inhaltlich-didaktischen Folgerungen, die sich aus einer »Lernbehindertenpädagogik«, einer »Verhaltensgestörtenpädagogik« oder »Körperbehindertenpädagogik« ableiten ließen. Auch eine scheinbar »harte« (also eindeutige) Definition wie »Förderschwerpunkt geistige Entwicklung« klärt nicht, welche konkrete Entwicklungs- und Lernunterstützung Anna oder Alex brauchen. Das bedeutet zugleich: Die bisherigen gruppenspezifischen Sonderpädagogiken müssen klären, was an ihnen (noch) mehr ist als moderne allgemeine Schulpädagogik, die die individuellen Lernausgangslagen berücksichtigt und auf »guten« differenzierenden und vielfältigen Unterricht (vgl. Meyer, 2004) und ganzheitliche Entwicklungsförderung setzt.

Hinzu kommt, dass die Feststellung eines zusätzlichen Förderbedarfs eng mit der gesellschaftlichen Definition von »normal«, »normabweichend«, »gesund« oder »auffällig« zusammenhängt (vgl. Schildmann, 2001). Im Sammelband von Kelle und Tervooren (2008) wird dies historisch sehr anschaulich demonstriert, zum Beispiel an der Karriere des »Zappelphilipps« bzw. des Aufmerksamkeits-Defizit-Kindes (ADHS) oder an der Geschichte von »Kinderfehlern« (verhaltensgestört, verwahrlost, sittlich verdorben). Auch heute ist die Frage, wie hoch der Anteil behandlungsbedürftiger Kinder etwa bei Übergewicht, Schulangst, Verhaltensstörung usw. ist, bei Mediziner:innen, Psycholog:innen oder Psychiatr:innen höchst umstritten – und deren Schlussfolgerungen für *schulische* (sonderpädagogische) Fördermaßnahmen nicht immer überzeugend. Aufgrund des nicht nur begrifflichen Dilemmas hat sich die englischsprachige Fachwelt darauf verständigt, bei Kindern, die zeitweilig oder längerfristig zusätzliche unterrichtliche Unterstützung brauchen (sowohl von Lehrkräften als auch zuweilen von Betreuern oder Therapeuten) nicht mehr von *students with handicaps*, sondern nur noch von *students with special educational needs* (abgekürzt SEN) zu sprechen und dann individuelle Förderung festzulegen. In Tab. 1 werden die amtlichen deutschen Bezeichnungen bis 1994, die danach und bis heute gültigen und die englischsprachigen Begriffe dargestellt.

Tab. 1: Schulamtliche Bezeichnungen für Behinderungen bzw. sonderpädagogischen Förderbedarf im deutsch- und englischsprachigen Raum

Amtl. Bezeichnungen bis 1994 in der Bundesrepublik Deutschland	Amtl. Bezeichnungen seit 1994 in der Bundesrepublik Deutschland	Englischsprachige Bezeichnungen ³
Behinderte Schülerinnen und Schüler mit ...	Schülerinnen und Schüler mit Förderschwerpunkt ...	Students with special educational needs (SEN)
Lernbehinderung	Lernen	learning difficulty, slow learner
Verhaltensstörung/Verhaltensauffälligkeit	emotionale und soziale Entwicklung	emotional and behaviour difficulty, behaviour disorders
Sprachbehinderung	Sprache	language/speech impairment
geistiger Behinderung	geistige Entwicklung	intellectual dissability; mentally retarded
Blindheit und Sehbehinderung	Sehen	(blindness and) visual disability
Taubheit und Hörbehinderung	Hören	(deaf and) hearing disability
Körperbehinderung	körperliche und motorische Entwicklung	physical disability, physically handicapped
Krankheit	Krankheit	illness
übergreifend bzw. ohne Zuordnung, Mehrfachbehinderung	übergreifend bzw. ohne Zuordnung, Mehrfachbehinderung ⁴	multiple handicapped

Quelle: KMK 2008, S. XI; European Agency 2005.

Der Wandel der Begriffe, die ihren historischen Ausgangspunkt bei medizinischen Fachbegriffen hatten (vgl. Preuss-Lausitz, 2000), ist nicht nur ein Problem der Theorie und der damit verbundenen Pädagogik bzw. Förderung. Er hängt vor allem mit der Frage zusammen, welche Kinder überhaupt sonderpädagogischen »Bedarf« haben und welche (meist personellen) Mittel damit verbunden sind. Von dieser Feststellung hing historisch die verpflichtende Überweisung in eine Sonderschule ab – eben, weil damit zugleich die

³ Hier wird die Sprachregelung der European Agency (2005) verwendet; in einzelnen englischsprachigen Ländern gibt es bei manchen Beeinträchtigungen abweichende Bezeichnungen.

⁴ In manchen Statistiken werden Kinder mit autistischen Zügen gesondert aufgeführt, in anderen entweder zu »emotionale und soziale Entwicklung«, »geistige Entwicklung« oder der Restkategorie zugeordnet.

»Sonderschulbedürftigkeit« verbunden war. Seit jedoch zunehmend auch innerhalb der Regelschulen zusätzliche (sonderpädagogische) Unterstützung zugelassen wird, ist die Hemmschwelle der Zuschreibung geringer geworden; das Kind muss ja nicht mehr die Schule wechseln, Schulweg und Freunde bleiben gleich. Die Zuschreibung des »sonderpädagogischen Förderbedarfs« wird eine umstrittene Ressourcenfrage: Für Sonderschulen ist mit der Festlegung der Stundentafel und der Klassenfrequenz der Ressourcenumfang festgelegt. Das gilt nicht für integrierte Kinder: Wenn Art und Umfang individualisiert und »ökosystemisch« (Sander, 2009) von den sonstigen Rahmenbedingungen abhängig sind, dann kann er deutlich schwanken, auch bei gleichem Förderschwerpunkt. Zugleich kann jede Zuschreibung innerhalb der allgemeinen Schule einen Ressourcengewinn bedeuten. Mit anderen Worten: Mit der *individuellen* Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs sichern sich *objektiv* Sonderpädagogen nicht nur ihre Arbeit; sie sichern auch der Sonderschule ihre Existenz, soweit dort Unterricht durchgeführt wird, oder sie verschaffen der allgemeinen Schule zusätzliche Ressourcen. Im folgenden Abschnitt soll gezeigt werden, dass dieses System komplexer Interessen von Sonderschulen und allgemeinen Schulen zu äußerst widersprüchlichen Entwicklungen geführt hat.

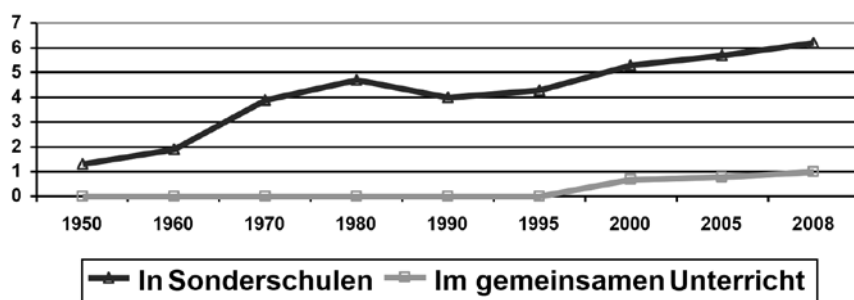
Die quantitativen Entwicklungen der sonderpädagogischen Förderung als Gerechtigkeitsproblem

Während der Zeit des Nationalsozialismus wurden geistig Behinderte mit der Begründung des »lebensunwerten Lebens« massenhaft umgebracht (vgl. u. a. Mitscherlich & Mielke, 1960; Müller-Hill, 1984). Etwa die Hälfte aller in die Hilfsschule überwiesenen Kinder wurde aus vorgeblich erbgesundheitslichen Gründen zwangssterilisiert. Lehrer dieser Schulen haben oft durch Stellungnahmen mitgewirkt (vgl. Rudnick, 1990). Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, dass nach 1945 sowohl in der DDR als auch in der Bundesrepublik mit der Begründung einer Art »Wiedergutmachung« ein außerordentliches *Auf- und Ausbauprogramm des Sonderschulwesens* erfolgte. Tab. 2 macht deutlich, dass dieser Ausbau – ohne Formen integrativer Unterrichtung – bis etwa 1980 erfolgte. Danach ging der Anteil in der Bundesrepublik bis zur deutschen Vereinigung etwas zurück. Seit 1990 stieg er wieder dramatisch an, sowohl absolut (um 34,6 %) als auch relativ in Bezug auf alle Schüler (um 55 %). Schon darin zeigt sich, dass die Zuschreibung eines »sonderpädagogischen Förderbedarfs« eine sehr historische Größe ist.

Tab. 2: Entwicklung der Förderschüler und der Förderquote⁵ 1950 bis 2008 in der Bundesrepublik (bis 1990) und in Deutschland (ab 1995), in v.H. aller Schüler der Klassen 1–10

	1950	1960	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2008
N	97.302	133.087	322.037	393.795	360.425	390.472	478.827	486.947	485.083
v. H.	1,3	1,9	3,9	4,7	4,0	4,3	5,3	5,7	6,2
nur GU ⁶	-	-	-	-	o. A.	o. A.	0,7	0,8	1,0

Quellen: 1950–1980: Preuss-Lausitz, 1986, S. 112. Die Anteile sind auf die 6- bis 15-jährige (vollschulzeitpflichtige) Bevölkerung bezogen. 1990: KMK 1993, 5 (aufgrund geringer Zahlen ohne Förderschüler in Regelschulen; ohne DDR). 1995: KMK, 2003, S. 3f. (mit neuen Bundesländern). 2000–2005: KMK, 2008, S. 3f. (in Sonderschulen und im allgemeinen Unterricht in Gesamtdeutschland); 2007/08: KMK, 2009a. – Für 1990 und 1995 hat die KMK keine Angaben integrierter Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mitgeteilt.



Der Gesamtumfang der sonderpädagogischen Förderung zeigt krasse Differenzen zwischen den Bundesländern. Tab. 3 macht sichtbar, dass alle fünf neuen Bundesländer die Spitzenreiter in der Zuschreibung sonderpädagogischen Förderbedarfs sind – und bis auf Brandenburg diese Förderung weitgehend in Sonderschulen vorsehen. Oder anders: Die neuen Bundesländer sondern extrem aus.⁷ Diese Auffälligkeit lässt sich kaum mit sozialstrukturellen Gründen erklären; sozialstrukturell ähnliche Flächenländer in der alten Bundesrepublik, mit zudem deutlich höherem Anteil von Migrantenkindern auch in den Sonderschulen, haben erheblich geringere Anteile.

⁵ Förderschüler = Alle Schülerinnen und Schüler mit festgestelltem sonderpädagogischen Förderbedarf in Sonderschulen und im gemeinsamen Unterricht (GU). Förderquote: Anteil in v.H. aller Schülerinnen und Schüler der Klassen 1–10.

⁶ Von der KMK werden Daten für Integration bzw. gemeinsamen Unterricht erst seit 1997 mitgeteilt. Sie werden z.T. in den Bundesländern unterschiedlich ermittelt, sind also nicht durchweg vergleichbar.

⁷ Das bedeutet zugleich, dass diese Schülerinnen und Schüler in den PISA-Studien nicht aufgenommen werden müssen und aus dem Ländervergleich herausfallen.

Tab. 3 zeigt auch, dass hohe Förderquoten nicht automatisch zu hohen Integrationsquoten führen müssen (weil neben der Integration die Sonderschulen erhalten bleiben): Es gibt Länder, die hohe Förderquoten und geringe Integrationsanteile haben (z. B. Sachsen-Anhalt und Sachsen), und solche, die hohe Förderquoten mit einem hohen Integrationsanteil verbinden (z. B. Bremen, Berlin und Brandenburg). Moderate Förderquoten können wiederum mit geringer Integrationsquote (z. B. Niedersachsen) als auch mit vergleichsweise hoher Integrationsquote (z. B. Schleswig-Holstein) verbunden sein.

Tab. 3: Förderquoten und Anteile Gemeinsamen Unterrichts in den Bundesländern

Bundesland	Förderquote (FöS und GU ⁸)	Gemeinsamer Unterricht in v. H. der Förderquote
Mecklenburg-Vorpommern	10,9	20,5
Thüringen	9,2	13,3
Sachsen-Anhalt	9,0	5,7
Brandenburg	8,3	28,2
Sachsen	7,8	11,4
Bremen	7,7	44,9
Berlin	6,7	33,6
Baden-Württemberg	6,1	(25,7) ⁹
Hamburg	5,7	15,1
Nordrhein-Westfalen	5,7	10,2
Saarland	5,5	26,1
Schleswig-Holstein	5,2	32,2
Bayern	5,1	(12,5) ¹⁰
Hessen	4,8	10,8
Niedersachsen	4,5	4,7
Rheinland-Pfalz	4,4	13,0
Deutschland insgesamt	5,8	15,7

Quelle: Klemm 2009, 21ff. auf der Grundlage der KMK-Zahlen für das Schuljahr 2006/07.

⁸ FöS = Förderschule/Sonderschule; GU: Integration im gemeinsamen Unterricht.

⁹ Dieser amtliche Anteil in Baden-Württemberg (BW) ist nicht vergleichbar mit dem anderer Bundesländer, da auch jene Schülerinnen und Schüler zu integrierten Kindern zählen, die in allgemeinen Schulen nur von Sonderpädagogen beurteilt, nicht aber unterrichtet werden. Die Sonderpädagogen sind verpflichtet, diese als (Integrations-)»Fälle« zu zählen. In anderen Bundesländern werden nur jene Kinder gezählt, bei denen sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert und die im allgemeinen Unterricht zusätzliche Lehrerstunden zur Förderung erhalten. In BW wird zieldifferente Integration (Förderbereich Lernen und geistige Entwicklung) nicht außerhalb von wenigen Schulversuchen zugelassen (Landesinstitut, 2009, 49).

¹⁰ Bayern verfährt statistisch wie BW.

An einem weiteren Beispiel soll gezeigt werden, dass es sowohl bei den »weichen« Förderschwerpunkten Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (Verhaltensauffälligkeit) als auch bei scheinbar eindeutig feststellbaren Behinderungen (Blindheit und schwere Sehbehinderung, Gehörlosigkeit und starke Hörbehinderung, geistige Behinderung, Körperbehinderung) krasse Unterschiede in der Zuschreibung zwischen den Bundesländern gibt (vgl. Tab. 4): Wie kann es sein, dass im Saarland dreimal mehr Blinde/schwer Sehbehinderte festgestellt werden als in Niedersachsen, in Mecklenburg-Vorpommern mehr als doppelt so viele Kinder mit geistiger Behinderung als in Baden-Württemberg, in Thüringen siebenmal mehr verhaltensauffällige Kinder als in Schleswig-Holstein und in Hamburg der Anteil der Kinder mit Körperbehinderungen um das Dreifache höher ist als in Bayern?

Tab. 4: Quotendifferenzen bei den Förderschwerpunkten

Förderschwerpunkt	Geringster Anteil	Bundesdurchschnitt	Höchster Anteil
Lernen	1,4 (By)	2,67	5,7 (MV)
Emotionale und soziale Entwicklung (Verhalten)	0,2 (SH)	0,57	1,4 (Th)
Sprache	0,4 (Nsa)	0,59	1,3 (MV)
Geistige Entwicklung	0,7 (BW)	0,90	1,8 (MV)
Körperliche und motorische Entwicklung	0,2 (By, SH)	0,35	0,7 (HH)
Hören	0,1 (BW)	0,17	0,3 (ST)
Sehen	0,034 (Nsa)	0,08	0,130 (Saar)

Quelle: Klemm & Preuss-Lausitz 2008, Tab. 2d nach KMK 2008 (Schj. 2006/07).

Was für den Vergleich zwischen den Bundesländern zutrifft, gilt auch für »landesinterne Differenzen«. Dies hat Topsch (1975, S. 89f.) schon Mitte der 1970er Jahre für Nordrhein-Westfalen in Bezug auf Kinder der Schule für Lernbehinderte beobachtet: Ihr Anteil (an den 6- bis unter 15-jährigen) schwankte je nach Verwaltungsbezirk zwischen weniger als 1 % und mehr als 6,5 %, in enger Korrelation zum Sonderschulausbau der Kommunen. Noch absurder erscheinen aktuelle Datendifferenzen über den Anteil der vermeintlich eindeutig definierbaren geistig Behinderten¹¹: Bei der Einschulungsuntersuchung zum Schuljahr

¹¹ Herkömmlicherweise wird ein IQ von unter 0,55 und/oder eine hirnorganisch eindeutig nachweisbare Schädigung bzw. eine genetische Anomalie (Down-Syndrom = Trisomie 21) zugrunde gelegt.

2008/2009 wurde in einem Berliner Stadtbezirk *durch Einschulungsärzte* ein Anteil von 2,7 % geistig Behinderter und damit das Dreifache des Landesdurchschnitts definiert, darunter in drei Grundschuleinzugsbereichen einmal 12 % und zweimal 8 % (Meschenmoser, 2009, S. 31)! Möglicherweise wollten die *vom Gesundheitsamt* beauftragten diagnostizierenden Ärzte auf diese Weise den Schulen mehr personelle Mittel verschaffen – und definierten fachfremd pädagogischen Förderbedarf, der in diesem (Ostberliner) Stadtbezirk fast ausschließlich zur Überweisung in Sonderschulen führt.

Mit anderen Worten: Förderquoten und Integrationsquoten hängen ganz offenkundig von Faktoren ab, die eher schul- und interessenpolitischer, vielleicht auch mentalitätspolitischer Art sind, als von einem pädagogisch eindeutig feststellbaren »sonderpädagogischen Förderbedarf«. Einen »objektiven« sonderpädagogischen Bedarf pro Schülerkohorte gibt es nicht. Das bedeutet nicht, dass manche Kinder keine Unterstützung brauchen, die über die übliche eines regulären Lehrers hinausgeht. Der Gesamtumfang solcher zusätzlichen Unterstützung kann aber erkennbar mit den vorliegenden diagnostischen Verfahren nicht zuverlässig definiert werden. Die Legitimationskrise des Sonderschulsystems ist auch eine Krise ihrer diagnostischen Feststellungs- und Zuweisungsverfahren.

Zur Entwicklung der Kritik an Sonderschulen und zu den Zielen des Gemeinsamen Unterrichts

Eine Kritik des Sonderschulsystems, insbesondere der früheren Hilfsschule, der heutigen Lernbehinderten- oder allgemeinen Förderschule, besteht seit es sie gibt, also seit Ende des Jahrhunderts (vgl. Ellger-Rüttgart, 2008). Diese Kritik wurde jedoch erst wieder seit den 1970er Jahren aufgegriffen und durch den integrativen, Gemeinsamen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder »praktisch«. Knapp kann die Entwicklung des Spannungsverhältnisses von einerseits Sonderschulen, andererseits Gemeinsamem Unterricht wie folgt dargestellt werden (vgl. Eberwein, 2008; Preuss-Lausitz, 2005a; Sander, 2008):

- Die Sonderschule gerät im Zusammenhang mit der allgemeinen *Chancengleichheitsdebatte* seit den frühen 1970er Jahren als aussondernde, vor allem die Kinder sozial randständiger Familien treffende Institution in die Kritik (vgl. Aab et al., 1974; Abé et al., 1973; Begemann, 1970; Weigt, 1977). Die Kritik bezieht sich zugleich auf die schon damals vorhandene ethnische und geschlechtsspezifische Selektivität, die durch die Ausdifferenzierung in zehn Sonderschularten bedingte verengte Förderung der oft mehrfachbehinderten Kinder, die geringe Lernwirksamkeit und die fehlende Anschlussmöglichkeit an internationale Entwicklungen (vgl. Preuss-Lausitz, 1986). Von der Selektion in die Sonderschulen profitiert die allgemeine Schule, weil sie »schwierige« Kinder abschieben und sich die Illusion leistungshomogener Klassen erhalten kann (Entlastungsfunktion). Die Kritik an der sozial se-

lektiven Funktion des Sonderschulsystems wird nach der Jahrtausendwende wieder verstärkt aufgenommen und mit empirischen Daten erneut belegt (Wocken, 2000, 2007). »Die Sonderschule behindert Chancengleichheit«, stellen Powell und Pfahl (2008) vom Wissenschaftszentrum Berlin fest.

- Der Deutsche Bildungsrat (1973) kommt der frühen Kritik sehr vorsichtig entgegen, indem er *Schulversuche* mit *Gemeinsamem Unterricht* empfiehlt. Vor allem engagierte Eltern setzen an einzelnen Orten erste Integrationsklassen durch, soweit reformbereite Bildungspolitiker dies zulassen (vgl. Schnell, 2003). Fast alle Integrationsversuche werden wissenschaftlich begleitet, um öffentliche und fachliche Bedenken zu überprüfen. Während erste Staaten auf Integration umstellen (z. B. Italien) oder Integration stark fördern (z. B. die USA), wird von bundesdeutschen Verbandsvertretern der Sonderschulen vor dieser Entwicklung gewarnt. »Die italienische Seuche darf in Deutschland nicht grassieren [...] Wir brauchen Mittel und Methoden in der allgemeinen Schule, bevor das behinderte Kind auf diese Schule zukommt und nicht umgekehrt« (Prändl, 1981, S. 804).¹² Dieser Einwand – »Erst optimale Bedingungen in der allgemeinen Schule, dann gern auch Integration« – wird auch heute noch gegen generelle Umsteuerung erhoben (VDS, 2009).
- Ab Ende der 1980er Jahre wird die Phase der Schulversuche in einzelnen Bundesländern abgeschlossen durch die *Aufnahme des Gemeinsamen Unterrichts im Schulgesetz als mögliche Regelform*. Jedoch gilt durchweg ein Finanzierungsvorbehalt gegenüber dem Gemeinsamen Unterricht. Das ausdifferenzierte Sonderschulsystem bleibt unberührt, ihr Auf- und Ausbau finanziell gesichert.
- In der DDR gilt das aus der Weimarer Zeit geltende Sonderschulsystem, das sich zugleich theoretisch an die Defektologie der Sowjetunion anlehnt. Kinder mit geistiger Behinderung gelten allerdings nicht als bildungsfähig, sondern nur als »förderungsfähig«, und werden nicht in Schulen gefördert. Ihre Einrichtungen unterstehen dem Gesundheitsministerium, nicht dem Bildungsministerium. Integration gilt als »kleinbürgerlicher Individualismus« und wird abgelehnt (vgl. Liebers, 1997).
- Nach der deutschen Vereinigung dauert es vier Jahre, bis die nun erweiterte Kultusministerkonferenz 1994, ein Jahr nach der Aufnahme des Verbotes der Benachteiligung Behinderter in das Grundgesetz (Art. 3.3 GG), eine gemeinsame Position zur sonderpädagogischen Förderung beschließt. Gemeinsamer Unterricht soll nun, als *Ergänzung* des beizubehaltenden ausdifferenzierten Sonderschulsystems, eine reguläre Form sonderpädagogischer Förderung werden. In den folgenden Jahren fügen fast alle Bundesländer entsprechende Formulierungen in ihre Schulgesetze ein, wenngleich die Praxis extrem un-

¹² Italien begann 1973 mit der Auflösung der Sonderschulen und der Integration behinderter Kinder in die Regelschulen. Die Warnung vor der »italienischen Seuche« war eng mit dem Vorwurf der »Sozialromantik« gegenüber den Kritikern der Sonderschulselektion verbunden.

terschiedlich und der Finanzierungsvorbehalt des Gemeinsamen Unterrichts bestehen bleibt. Durch die Kultusministerkonferenz werden nun integrierte Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf statistisch ebenso erfasst wie Kinder in Sonderschulen. Diese werden immer häufiger in »Förderschulen« umbenannt.

- *Sonderpädagogik und allgemeine Schulpädagogik* beziehen sich in den 1990er Jahren theoretisch im übergreifenden Konzept einer »Pädagogik der Vielfalt« aufeinander (Hinz, 1993; Prengel, 1993; Preuss-Lausitz, 1993), die in die allgemeine schultheoretische Debatte um »Heterogenität als Chance« (Bräu & Schwerdt, 2005) mündet. Die in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft organisierten Sektionen Sonderpädagogik und Schulpädagogik/Lehrerbildung kommen erstmals 1992 zu einer Konferenz zusammen, um gemeinsam Fragen des auch durch behinderte Kinder heterogener werdenden allgemeinen Unterrichts zu erörtern (vgl. Lersch & Vernooij, 1992). In den internationalen Leistungsstudien (PISA, IGLU usw.) bleiben Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf jedoch ebenso unbeachtet (vgl. Stechow & Hofmann, 2006) wie in der allgemeinen empirischen Schulforschung. Sonderschulen und Gemeinsamer Unterricht sind für sie weitgehend *terra incognita*.
- *International* haben bis zur Jahrtausendwende zahlreiche Staaten aus sozialen, pädagogischen und finanziellen Gründen ihre sonderpädagogische Förderung in die Regelschulen verlagert. So unterschiedliche Staaten wie Schweden, Norwegen, Island, Litauen, Portugal, Zypern und Italien in Europa und darüber hinaus Neuseeland, Australien oder die USA setzen völlig oder fast ausschließlich auf Integration. Dabei ist zu beachten, dass die Zielgruppe der *students with special educational needs* sehr unterschiedlich ist, ebenso ihr Anteil an allen Schülern (vgl. Hausotter 2008, S. 82). In Europa unterstützt die European Agency, finanziert durch die EU und einzelne Staaten, die inklusive schulorganisatorische und pädagogische Entwicklung durch Kongresse, Studien, Materialien und Internetverbünde (vgl. european-agency.org). Dabei wird sichtbar, dass das deutsche Beharren auf Sonderschulen sich immer deutlicher von europäischen und internationalen Entwicklungen entfernt.
- *Die Vereinten Nationen* unterstützen die gemeinsame Unterrichtung, erstmals durch eine große Konferenz der Unesco im Jahr 1994 in Salamanca (vgl. Unesco, 1996). Die 2006 von der Generalversammlung verabschiedete »UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« (BMAS, 2008) rückt die gemeinsame Erziehung (*inclusive education*) in den Rang eines individuellen Menschenrechts. Der Gewinn des neuen Begriffs »Inklusion« in Ersetzung von »Integration« ist dabei fachlich umstritten (vgl. Renner, 2009; Wocken 2009). Nachdem die Konvention durch Bundestag und Bundesrat übernommen und im März 2009 innerdeutsches Recht wird, übernehmen auch die Bundesländer den Begriff »Inklusion«. Sie verstehen darunter jedoch sehr Unterschiedliches: Während einige dies

als Aufforderung verstehen, die sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen deutlich auszubauen, auch durch Auflösung von Sonderschulen (insbesondere der Förderbereiche Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung), halten andere ihr vorhandenes Doppelsystem von Sonderschulen und Gemeinsamen Unterricht für hinreichend »inklusiv«. Der Streit, auch mit Nicht-Regierungs-Organisationen, über diese Deutung und ihre schulpolitischen Konsequenzen bestimmt die folgenden Jahre.

Dieser Abriss des spannungsvollen Verhältnisses von Sonderschulen und Gemeinsamen Unterricht erklärt nicht, warum die seit vier Jahrzehnten formulierte und empirisch gut abgesicherte Kritik an Sonderschulen zwar zu einer kontinuierlichen, aber im internationalen Vergleich geringen Zunahme des Gemeinsamen Unterrichts bei anhaltender Dominanz der Sonderschulen führte. Die Ziele der Gemeinsamen Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderungen bzw. sonderpädagogischem Förderbedarf sind nicht umstritten: weniger soziale, ethnische und geschlechtsspezifische Selektion, Steigerung der Schulleistungen und Abschlussniveaus, Aufrechterhaltung und Stärkung der wohnortnahen sozialen Beziehungen der Kinder mit Behinderungen, Ausbildung eines realistischen und zugleich selbstwertstarken Ichs und nicht zuletzt Schaffung von Umgangs- und Hilferfahrungen auch für nichtbehinderte Kinder zur Stärkung von Akzeptanz von Menschen mit Schwächen und Beeinträchtigungen.

Umstritten ist eher, ob und wie diese Ziele unter den Rahmenbedingungen des vorhandenen, selbst selektiven allgemeinen Schulsystems verwirklicht werden können, welche Rolle dabei die bisherigen Sonderschulen spielen sollen, welche Auswirkungen die Integration für den »normalen« Unterricht (und die Lehrkräfte) hat und insbesondere, wie die Forderung nach »inklusive Schule für alle« die Reformentwicklung der allgemeinen Schule, im Grundschulbereich und vor allem im Sekundarbereich, im zweiten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts beeinflussen wird.

Forschungsergebnisse zur Wirksamkeit von Sonderbeschulung und Gemeinsamen Unterricht

Schulforschung beeinflusst die Öffentlichkeit ebenso wie, zumindest mittelfristig, die schulpolitische Entwicklung. Das gilt auch für die oft hoch emotional geführte Diskussion um die Unterrichtung von Kindern mit Behinderung. Während *Sonderschulen* kaum Gegenstand empirischer Forschung sind, insbesondere Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen, körperliche und motorische Entwicklung und geistige Entwicklung, stehen die *integrativen Schulversuche* von Anfang an unter der Kontrolle wissenschaftlicher Begleitungen, in der Regel von Bildungsministerien beauftragt. Auch nach der Phase der Schulversuche gab und gibt es Untersuchungen zu einer Reihe von Fragen, die

Eltern, Öffentlichkeit, Lehrkräfte, Selbsthilfegruppen, Administration und Politik immer wieder stellen. Seit 1985 erörtern die Integrationsforscherinnen und -forscher der Schweiz, Österreichs und Deutschlands jährlich Methoden, Ergebnisse und Relevanz ihrer Forschung für die Weiterentwicklung der sonderpädagogischen Förderung, auch in Bezug auf die entsprechenden internationalen Studien (vgl. Deppe-Wolfinger & Preuss-Lausitz, 2007). Die Relevanz der Ergebnisse der Integrationsforschung für die heterogen zusammengesetzte allgemeine Schule ist unübersehbar.

Im Folgenden werden knapp die Ergebnisse der Forschung zur sonderpädagogischen Förderung im Gemeinsamen Unterricht und, soweit vorhanden, in den Sonderschulen dargestellt (vgl. ausführlicher Bless, 1995; Haeberlin et al., 1999; Meijer, 2001/2003; Klemm & Preuss-Lausitz, 2008; Preuss-Lausitz, 2009b; Salend, 1999).

Die Schulleistungen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen sind, im Vergleich zu entsprechenden Kindern in Sonderschulen bzw. Sonderklassen, deutlich besser. Für Lernschwache ist dies schon seit Langem und mehrfach nachgewiesen worden (vgl. Bless, 1995; Haeberlin et al., 1999; Hildeschiedt & Sander, 1996; Tent, 1991; Wocken, 2007). Myklebust (2006) konnte für Norwegen in einer umfangreichen Studie zeigen, dass dieser Lerngewinn für alle Förderbereiche und Schweregrade gilt, also auch für Sinnes-, geistig und Körperbehinderte. Lehmann und Hofmann (2009) haben in einer vergleichenden Berliner Studie gezeigt, dass im 7. und 8. Jahrgang Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen im Gemeinsamen Unterricht bessere Leistungen in Deutsch und Mathematik als in Sonderschulen erreichen, in den 9. und vor allem 10. Klassen geringere – nachdem die Hälfte der integrierten Schüler ihren »Förderstatus« verloren hat, weil für sie sonst kein Hauptschulabschluss möglich wird, die guten Förderschüler also zu »normalen« Schülern wurden. In Integrationsklassen der Gesamtschulen erreichten Förderschüler bessere Leistungen als in Hauptschulen (vgl. zur Studie Preuss-Lausitz, 2009c). Auch in einer Hamburger Studie wurde festgestellt, dass sich problematische Schulleistungen in sozial stark belasteten »Integrativen Regelklassen« zeigen, dagegen in Integrationsklassen mit der Integration geistig und körperlich behinderter Schüler deutlich bessere¹³ (vgl. Rauer & Schuck, 2007).¹⁴ Das entspricht den Erkenntnissen aus den PISA-Studien, dass *generell* sozial schwierig zusammengesetzte Klassen ungünstige soziale Lernmilieus darstellen (Baumert & Artelt, 2003). Die Forschungsergebnisse sprechen insgesamt gegen Sonderschulen und gegen Sonderklassen in Regelschulen.

¹³ »Integrative Regelklassen« liegen meist in sozialen Brennpunkten und nehmen ohne sonderpädagogisches Feststellungsverfahren alle Kinder des Wohnumfeldes auf, soweit sie keine körperlichen, Sinnes- oder geistigen Behinderungen haben. »Integrationsklassen« nehmen Kinder mit festgestelltem Förderbedarf in den Schwerpunkten Sinnes-, körperliche und geistige Behinderung auf. Ab 2010/11 werden beide Formen zusammengeführt.

¹⁴ In Hamburg können seit Schuljahr 2010/11 die Schulen mit Integrationserfahrungen Kinder aller Förderschwerpunkte aufnehmen. Die Integrativen Regelklassen und die Integrationsklassen werden also langfristig angeglichen.

Denn die *Schulabschlüsse in allen Sonderschularten* sind auch ungünstig: 2006 erhielten deutschlandweit 77 % ihrer Absolventen *keinen* Hauptschulabschluss, nur 2,2 % einen Mittleren Schulabschluss, und nur 0,2 % erreichten die (Fach-)Hochschulreife (KMK, 2008, S. 45ff.). Das bedeutet: Neben den Sonderschulen mit den Förderschwerpunkten Lernen, Sprache und emotionale und soziale Entwicklung führen auch die Schulen mit den Förderschwerpunkten Hören, Sehen und körperliche Entwicklung nicht zu wünschenswerten Schulabschlüssen. Über den tatsächlichen Kompetenzerwerb in den Schulen mit Schwerpunkt »geistige Entwicklung« ist mangels empirischer Forschung wenig bekannt.

Die wenigen *systemvergleichenden Langzeitstudien* kommen zu dem Schluss, dass Menschen mit Lernbehinderungen im Gemeinsamen Unterricht eher als in Sonderschulen bessere Abschlüsse erreichen, eher in Ausbildung und festere Arbeitsplätze kommen, selbstständiger ihren Alltag regeln können und sogar langfristige Partnerbindungen eingehen. »Integration wirkt sich langfristig positiv auf die Selbstkompetenz aus« (Riedo, 2000, S. 199; vgl. auch Salend, 1999).

Die *Schulleistungen von Kindern ohne Behinderungen* werden durch Integration nicht beeinträchtigt. In einigen Studien schneiden sie im Vergleich zu Kontrollgruppen ohne Gemeinsamen Unterricht sogar günstiger ab, auch in der Sekundarstufe (vgl. Feyerer & Prammer, 2003, S. 180ff.).

Behinderungsspezifische Grenzen liegen für Gemeinsamen Unterricht nicht vor. Für alle Formen und Schweregrade von Beeinträchtigungen gibt es gelungene Beispiele schulischer und außerschulischer Integration. Grenzen liegen vor allem dann vor, wenn Erwachsene Kooperationsprobleme haben oder die Rahmenbedingungen ungünstig sind (vgl. Sander, 1998).

Die soziale Integration von Kindern mit Behinderungen, ein zentrales Ziel vieler Eltern, gelingt häufig gut (vgl. u. a. Heyer et al., 1990). Der Sonderschulbesuch wird dagegen auch heute noch häufig von Kindern und ihren Eltern als beschämend empfunden (vgl. Schumann, 2007). Die soziale Integration im Gemeinsamen Unterricht ist dort, wo sie weniger gelingt, nicht an die Behinderung gebunden, sondern an soziales Verhalten: Wo Kinder aggressiv sind, ob mit oder ohne Förderstatus, ist ihre Akzeptanz gefährdet. Dennoch können auch Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten mit Erfolg integriert werden, wie eine umfangreiche Studie belegt (vgl. Preuss-Lausitz, 2005b; Textor, 2007). Wird die spezielle Förderung in der allgemeinen Schule regelmäßig in gesonderter Form außerhalb des Unterrichtsraums durchgeführt, etwa in festen Kleingruppen, sind Stigmatisierungsprozesse beobachtbar (vgl. Bless, 1995). Kommunikationsbedürfnisse von sinnes-, körper- oder geistig behinderten Kindern untereinander können durch nachmittägliche Angebote, insbesondere im Ganztagsbetrieb, aufgegriffen werden.

Die soziale und empathische Kompetenz der nichtbehinderten Schülerinnen und Schüler wird durch Integration gestärkt. Integration hat im Vergleich zu parallelen Klassen ohne Integration einen Transfereffekt für die Entwicklung von Toleranz gegenüber Behinderten und Ausländern (vgl. Heyer et al., 1997,

S. 171ff.; Preuss-Lausitz, 1998). Andererseits sind bei Kindern in Sonderschulen gegenüber (anderen) Behinderten deutlichere Ablehnungsprozesse festzustellen (vgl. Wocken, 1993).

Die Lehrer- und Schulfriedenheit der integrierten Kinder mit Beeinträchtigungen ist in allgemeinen Schulen hoch, oft höher als die der übrigen Schüler. In Integrationsklassen herrscht ein *günstigeres Sozialklima als in parallelen Klassen ohne Gemeinsamen Unterricht*, das vermutlich durch die Bereitschaft der Lehrkräfte mitbegründet ist, auf individuelle Probleme aller Kinder stärker einzugehen als dies üblicherweise der Fall ist (vgl. Dumke, 1991; Dumke & Schäfer, 1993; Heyer et al., 1997).

Die Akzeptanz der Eltern von Kindern ohne Behinderungen steigt mit der integrativen Erfahrung deutlich an. Hier gilt die »Kontakthypothese«: Je konkreter Eltern den integrativen Unterricht und das Schulleben erfahren, desto integrationsfreudiger sind sie (vgl. Heyer et al., 1997, S. 151ff.). Häufig werden Integrationsklassen gezielt von bildungsnahen Eltern gewählt. Distanz zeigt jedoch ein Teil eingewanderter Eltern, insbesondere aus der Türkei (vgl. Merz-Atalik, 2001).

Studien über die *Rahmenbedingungen* in integrativen Klassen bestätigen, dass in den allgemeinen Klassen eine Mischung der »Förderschwerpunkte« sinnvoll ist, die Zahl von Kindern mit offiziellem Förderbedarf bei drei bis vier optimal ist und die zusätzliche Förderung *innerhalb* des Klassenraums günstigere Wirkungen hat als getrennte Kleingruppen (vgl. Textor, 2007, S. 219). Auch die Klassenfrequenz ist nicht irrelevant: Bei über 25 Schülern wird die notwendige innere Differenzierung und das Eingehen auf individuelle Besonderheiten des Lernens, des sozialen Verhaltens, zuweilen auch der Betreuung und der Pflege, von Lehrkräften als sehr belastend erlebt und deshalb häufig abgelehnt.

Im integrativen Unterricht wird im Schnitt tatsächlich mehr Binnendifferenzierung, häufigerer Wechsel der Sozialformen und flexiblerer Medieneinsatz praktiziert als in vergleichbaren Parallelklassen (vgl. Dumke, 1991; Meijer, 2001/2003). Wahlmöglichkeiten, Einbeziehung handlungsorientierter Lernformen, Partnerarbeit und klarer, freundlicher und individualisierender Lehrstil erhöhen die Lernaufmerksamkeit aller Schülerinnen und Schüler, auch derer mit Verhaltensproblemen (vgl. Textor, 2007, S. 175ff.). Die Einbeziehung von Kindern mit Behinderungen bzw. mit sonderpädagogischem Förderbedarf kann also die allgemeine Entwicklung hin zu »gutem Unterricht« mit »individueller Passung« (Helmcke, 2004) befördern.

Die Integration von Kindern mit Behinderungen bzw. besonderem Förderbedarf kann in *allen Schulstufen und Schulformen* verwirklicht werden – aber weniger selektive Schulen erleichtern den Gemeinsamen Unterricht deutlich, ebenso ein die einzelnen Kinder in ihrer Vielfalt der Möglichkeiten und Interessen *real* respektierendes Schulklima. Daher sind Grundschulen, die sich ohne Zurückstellungen und Klassenwiederholungen auf die unterschiedlichen Entwicklungsstände einlassen, ebenso integrationsförderlich wie Sekundarschulen, die alle Bildungswege

und Abschlüsse zulassen (Gesamtschulen, integrative Sekundarschulen, Gemeinschaftsschulen usw.).

Gemeinsamer Unterricht wird von Regelschullehrkräften eher akzeptiert, wenn *inner- und außerschulische Stützsysteme* vorhanden und leicht ansprechbar sind. Das betrifft zum einen innerschulische »Auszeit-Einrichtungen« wie Schulstationen, Schülerclubs, Trainingsraum oder Lernzentren, zum anderen niedrigschwellige Zugänge zur Jugendhilfe, dem Schulpsychologischen Dienst oder zu lokalen Freien Trägern, die Schularbeitszirkel oder Musik- und Sportangebote auch mit integrativem Konzept anbieten.

Diese knappe Zusammenfassung spricht insgesamt für eine generelle Verlagerung der sonderpädagogischen Förderung in allgemeine Schulen. Natürlich kann daraus nicht geschlossen werden, dass integrativer Unterricht immer »gelingt«. Es gibt auch misslingende Integration – wie es überall auch »schlechten« Unterricht gibt, sowohl im Gemeinsamen Unterricht als auch in Sonderschulen (über den jedoch weniger gesprochen wird). Sander (1998) untersuchte Gründe des (seltenen) Scheiterns in saarländischen Integrationsklassen und stellte fest, dass es fast durchweg in Kommunikationsstörungen unter Lehrern oder zwischen Lehrern und Eltern begründet war. Insgesamt kann man jedoch feststellen, dass Gemeinsamer Unterricht in allgemeinen Schulen im Vergleich zu behinderungsspezifischen Lerngruppen in Sonderschulen oder Sonderklassen, so die Forschung relativ einheitlich, ein gutes Klassen- und Schulklima fördert, die Lern- und Kooperationsfreude stärkt, die Schulleistungen und die sozialen Kompetenzen von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf sich günstiger entwickeln, die Kinder gern zur Schule gehen und ihre Eltern zufrieden sind, und der gemeinsame Unterricht nicht zuletzt auch zu höherer Berufszufriedenheit von Lehrkräften führt. Wenn dies so ist, entfällt die historische Grundlage der Sonderschulen. Diese lag ja in der Erwartung, dass eine in Sonderschulen deutlich geringere Klassenfrequenz, eine besondere Lehrerausbildung und eine je behinderungsspezifische Pädagogik zu Schulabschlüssen, zu erfolgreicher Ausbildung, zum Erwerb eines Berufs und zu möglichst selbstständigem Leben führen.

Die *flächendeckende* Realisierung der Alternative zur Sonderschule, also des Gemeinsamen Unterrichts, wird jedoch in den nächsten Jahren beeinflusst durch behindernde und begünstigende Faktoren, die abschließend knapp skizziert werden sollen.

Rahmenbedingungen künftiger Entwicklungen

Es scheinen sieben Faktoren einen Einfluss darauf zu haben, in welcher Weise sich die sonderpädagogische Förderung in Deutschland künftig entwickeln wird:

- a) *Schülerrückgang*. Der allgemeine Schülerrückgang hat schon jetzt in den neuen Bundesländern dramatische Auswirkungen für die Sicherung einer wohnortnahen Schulversorgung im ländlichen Raum. Er wird sich in den

nächsten Jahrzehnten auch in den alten Bundesländern kontinuierlich vollziehen. Das wird Konsequenzen für die bisherige Absicht haben, neben integrativer Unterrichtung ein flächendeckendes ausgebautes System aller Sonderschularten vorzuhalten. Diese Absicht hätte zwei Konsequenzen: Soll die Zügigkeit dieser Schulen aufrechterhalten bleiben, müssten sich die Einzugsbereiche der Sonderschulen deutlich erweitern, um genügend Kinder für die Klassenbildung zu haben. Damit würden sich zugleich die schon heute oft extrem langen Wegzeiten von der Familienwohnung zur Schule und zurück (für geistig, sinnes- und körperbehinderte Kinder meist in Sammelfahrzeugen organisiert) weiter erhöhen, auf Kosten der Familien und der Freizeit der Kinder. Zum zweiten müssten die Schulträger, in der Regel Landkreise oder Kommunen, ein System von Sonderschulen vorhalten, während sie wegen des Schülerrückgangs einen Teil ihrer allgemeinen Schulen schließen.

- b) *Finanzierung.* Gerade für die Schulträger wird die meist durch die Landesregierungen erzwungene Aufrechterhaltung von Sonderschulen zu hohen Kosten führen. Dohmen und Fuchs (2009) haben errechnet, dass die Auflösung von Sonderschulstandorten zugunsten integrativer Unterrichtung zu Einsparungen zwischen 25 % und 50 % führt (bei Beibehaltung der heutigen personellen Ausstattung). Schon länger liegen internationale und nationale Studien vor, die belegen, dass bei Aufrechterhaltung der sonderpädagogischen Ressourcen, wohnortnahe Integration für Schulträger und die Träger der Beförderung behinderter Schülerinnen und Schüler deutlich kostengünstiger ist (vgl. OECD, 1995; Preuss-Lausitz, 2009a). Klemm (2009, S. 17) hat darüber hinaus pro Bundesland errechnet, welche personellen Ressourcen bei einer Verlagerung der Sonderpädagogen in die allgemeinen Schulen zur Verfügung stünden, und dass diese Mittel in einer Gesamthöhe von bundesweit 2,6 Milliarden Euro für ein vollständig inklusives allgemeines Schulsystem ausreichen (ergänzt durch vorhandenes Betreuungspersonal). Meijer (1999) hat im europäischen Vergleich dargelegt, welche Formen der Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung integrationshemmend und integrationsförderlich sind. Insbesondere sind getrennte Personalhaushalte für Lehrkräfte in Sonderschulen und im Gemeinsamen Unterricht und die Bindung der Kosten an individuelle Feststellungsdiagnostik problematisch. Klemm und Preuss-Lausitz (2008) schlagen vor, auf individuelle Feststellungsdiagnostik für die Förderbereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache zu verzichten und die vorhandenen Ressourcen pauschal in die allgemeinen Schulen zu geben, in Relation zur jeweiligen gesamten Schülerzahl. NRW berechnet die Ausstattung für diese Förderbereiche in den Pilotregionen Kompetenzzentren auf dieser Grundlage (vgl. NRW, 2009).
- c) *Allgemeine Schulreform.* Unüberschbar werden gegenwärtige und eventuell kommende allgemeine Schulreformen, wie die Abschaffung der Zurück-

stellungen zu Schulbeginn, die Ersetzung zwangsweisen Sitzenbleibens zugunsten schulinterner Förderansätze, die breite Einführung von Ganztagschulen bis hin zur Zusammenfassung von Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen zu Sekundarschulen oder Gemeinschaftsschulen, großen Einfluss auf die Standorte der Sonderschulen und die integrative sonderpädagogische Förderung haben. Bremen hat beispielsweise im Rahmen seiner Sekundarschulreform beschlossen, ab dem Schuljahr 2010/11 die sonderpädagogische Förderung für die Bereiche Lernen, emotionale und soziale Entwicklung und Sprache auch in der Sekundarstufe nicht nur *vollständig* integrativ anzubieten, sondern auch innerhalb der Schulen »Pädagogische Unterstützungszentren« einzurichten, um individuelle Förderung schulorganisatorisch zu verankern.

- d) *Rechtslage und internationale Entwicklung.* Die Übernahme der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderung führt dazu, dass schulpflichtige Kinder mit Behinderungen künftig ein *individuelles* Recht auf *inclusive education* in wohnortnahen allgemeinen Schulen haben und dort ihre je individuell nötige zusätzliche Förderung erhalten (vgl. Poscher et al., 2008). Seitens der Juristen der Kultusministerkonferenz wird dieses Individualrecht zurzeit bestritten, andererseits von einem »Elternwahlrecht« gesprochen. Auch könne das Kindeswohl für Kinder *ohne* Behinderungen, das sich aus der UN-Kinderrechtskonvention ableite, »eine Schranke für das Recht eines Kindes oder Jugendlichen mit Behinderungen darstellen«. Nicht zuletzt: »Die deutsche Rechtslage (entspricht) im Grundsatz den Anforderungen des Übereinkommens« (KMK, 2009b).¹⁵ Deutlich wird in solchen Formulierungen die Abwehr einer grundsätzlichen Strukturänderung. Die CDU NRW hat aus einem »Elternwahlrecht« zwischen allgemeiner und Sonderschule abgeleitet, dass daher das volle Sonderschulsystem erhalten bleiben müsse (CDU, 2009). Von solch einem »Elternwahlrecht« ist jedoch in der Konvention nicht die Rede. Vielmehr spricht sie davon, dass das Schulsystem eine *inclusive education at all levels* sichern müsse, damit *persons with disabilities can access an inclusive, quality and free primary education and secondary education on an equal basis with others in the community in which they live*. Die regelmäßige Berichterstattung zur Umsetzung der UN-Konvention durch das Deutsche Institut für Menschenrechte (Aichele, 2009) und die zunehmende internationale Verflechtung werden es konservativ regierten Bundesländern erschweren, inklusionsfeindliche Strukturen aufrechtzuerhalten.
- e) *Ausstattung.* Viele Eltern und Lehrkräfte wünschen Gemeinsamen Unterricht, haben jedoch Bedenken gegenüber Unterrichtsbedingungen in Klassen mit zu hohen Frequenzen, zu geringen zusätzlichen Förderstunden und

15 Der baden-württembergische Kultusminister Rau (CDU) sagt sogar explizit: »Die UN hat uns gar nichts zu sagen« (vgl. Die Tageszeitung v. 30.12.2009).

dem missbräuchlichen Einsatz von Sonderpädagogen für Krankheitsvertretungen. Obgleich aufgrund der je individuell unterschiedlichen Förderbedürfnisse keine »ideale« Integrationsausstattung definierbar ist, so ist doch erkennbar, dass eine begrenzte Oberfrequenz (Grundschule: 22; Sekundarstufe: 24), eine begrenzte Zahl zu fördernder Kinder (3–4) mit unterschiedlichen Förderbereichen und zureichende Förderstunden zur Teamarbeit im Unterricht von rund 70 % der Unterrichtszeit (mit geistig Behinderten und/oder Körperbehinderten plus Betreuung) guten Unterricht und gute Förderung aller Schülerinnen und Schüler erlauben.

- f) *Lehrerqualifikation*. Bislang findet die Lehrerqualifikation für Sonderpädagogen und allgemeine Lehrkräfte in allen drei Phasen, der Erstausbildung, dem Referendariat und der beruflichen Fortbildung, getrennt statt. Nur in wenigen Bundesländern gibt es in der Erstausbildung allgemeiner Lehrkräfte Pflichtlehrveranstaltungen zur Einführung in Fragen um den Gemeinsamen Unterricht bzw. zur inklusiven Erziehung (vgl. Demmer-Dieckmann, 2007). Wenn aber künftig grundsätzlich in jedem allgemeinen Unterricht Kinder mit Behinderungen bzw. mit Förderbedarf zugelassen werden und damit auch Teamarbeit mit Sonderpädagogen stattfindet, wird die Kooperationsfähigkeit eine Basisqualifikation aller Lehrkräfte (vgl. Willmann, 2009). Zugleich müssen behinderungsspezifische Grundkenntnisse je nach Bedarf erworben und der Umgang mit behinderten Kindern und eigenen Überforderungsängsten gelernt werden. Auch für Sonderpädagogen ändert sich das Berufs- und Rollenbild durch ihre Tätigkeit in allgemeinen Schulen erheblich (vgl. Zielke, 2009). Die Modularisierung der Lehrerausbildung erleichtert die Einführung integrationspädagogischer Module und die Verzahnung der Lehrämter. Sinnvoll wäre es, die sonderpädagogischen Bereiche Lernen und emotionale und soziale Entwicklung und Sprache als kombiniertes Zweitstudienfach für allgemeine Lehrämter einzuführen.
- g) *Unterstützungssysteme*. Inklusive Entwicklungen innerhalb der Einzelschulen verlangen einerseits *inerschulische* Formen der Unterstützung für Lehrkräfte und Kinder (Schulstationen, Pädagogische Unterstützungszentren, Lernzentren, Trainingszentren usw.), andererseits Vernetzungen mit niedrigschwelligen *außerschulischen* Hilfe- und Beratungseinrichtungen (vgl. Reiser et al., 2007; Köbberling & Reichert, 2004). In diesem Zusammenhang können auch ehemalige Sonderschulen als »Kompetenzzentren« oder »Förderzentren« eine Rolle spielen, *wenn* sie »Schulen ohne Schüler« werden. Wenn es jedoch nur darum geht, den bisherigen Sonderschulen die gesamte sonderpädagogische Diagnostik und Stellenzuweisung, auch für die allgemeinen Schulen, zuzuweisen, diese Institutionen aber weiter als Sonderschulen mit Unterricht fungieren, sind die neumodischen Begriffe eher täuschend. Bei allen Unterstützungssystemen außerhalb der Einzelschule sind daher deren Eigeninteressen und Aufgaben genau zu prüfen.

Die hier genannten Rahmenbedingungen können dazu führen, dass die Chancen für ein tatsächlich inklusives allgemeines Schulsystem wachsen. Zugleich ist erkennbar, dass entsprechende bildungspolitische Entwicklungen im Bereich der sonderpädagogischen Förderung ohne das Engagement vieler Akteure nur sehr widersprüchlich bleiben werden. Der Bildungsforschung kommt die Rolle zu, diesen Prozess aufklärend zu begleiten.

Literatur

- Aab, J., Pfeifer, T., Reiser, H. & Rockemer, H. G. (1974). *Sonderschule zwischen Ideologie und Wirklichkeit*. München: Juventa.
- Abé, I., Probst, H., Graf, S., Kutzer, R., Wacker, G., Klode, W. & Wagner, H. (1973). *Kritik der Sonderpädagogik*. Gießen: Achenbach.
- Aichele, V. (2009). *Die Nationale Menschenrechtsinstitution. Eine Einführung*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Arnold, K.-H., Graumann, O. & Rakhkochkine, A. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Förderung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Baumert, J. & Artelt, C. (2003). Bildungsgang und Schulstruktur. *Pädagogische Führung*, 4, 188–192.
- BDKJ (Bund der Deutschen Katholischen Jugend). (2009). Landesstelle Bayern: Eine neue Schule für Bayern. Beschluss der Landesversammlung 2009. *PISA-Info*, 24/2009 der GEW Bund, 19.11.2009.
- Begemann, E. (1970). *Die Erziehung der soziokulturell-benachteiligten Schüler*. Hannover: Schroedel.
- Bless, G. (1995). *Zur Wirksamkeit der Integration*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- BMAS (Bundesministerium für Arbeit und Soziales). (2008). *UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen, in englischer (rechtsverbindlicher) und deutscher Sprache*. [www.bmas.de/coremedia/generator/2888/property=pgf\(uebereinkommen\)](http://www.bmas.de/coremedia/generator/2888/property=pgf(uebereinkommen)).
- Bräü, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.). (2005). *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule*. Münster: LIT.
- CDU NRW Landtagsfraktion. (2009). *Förderchancen für Schülerinnen und Schüler mit und ohne Behinderungen verbessern*. Düsseldorf: Landtagsfraktion.
- Demmer-Dieckmann, I. (2007). Aus Zwang wurde Interesse. Eine Studie zur Wirksamkeit von Seminaren zum gemeinsamen Unterricht in Berlin. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 153–162). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deppe-Wolfinger, H. & Preuss-Lausitz, U. (2007). Zwanzig Jahre Integrationsforschung. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 229–237). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.). (1973). *Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*. Stuttgart: Klett.
- Dohmen, D. & Fuchs, K. (2009). Kosten und Erträge ausgewählter Reformmaßnahmen. Gutachten im Auftrag der Bundestagsfraktion von Bündnis 90/Die Grünen. *FIBS-Forum*, 44. Berlin: Forschungsinstitut für Bildungs- und Sozialökonomie.
- Drave, W., Rumpel, F. & Wachtel, P. (Hrsg.). (2000). *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK)*. Würzburg: Ed. Bentheim.
- Dumke, D. (1991). *Integrativer Unterricht*. Weinheim: Studienverlag.
- Dumke, D. & Schäfer, G. (1993). *Entwicklung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Integrationsklassen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Eberwein, H. (2008). Zur Entstehung und Entwicklung des Sonderschulwesens – Darstellung und Kritik. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret* (S. 15–26). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.). (2009). *Integrationspädagogik* (7. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Ellger-Rüttgart, S. (2008). *Geschichte der Sonderpädagogik*. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

- European Agency. (2005). *Special needs education thematic key words*. Middlefart [Auch unter www.european-agency.org].
- Ev. Kirche von Westfalen (2009). *Für eine gute Schule in einem gerechten Schulsystem*.
- Feyerer, E. & Prammer, W. (2003). *Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Haeblerlin U., Bless, G., Moser, U. & Klaghofer, R. (1999). *Integration der Lernbehinderten*. Bern, Stuttgart: Haupt.
- Hausotter, A. (2008). Integration und Inklusion in Europa. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret* (S. 75–92). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Helmcke, A. (2004). *Unterrichtsqualität: Erfassen, Bewerten, Verbessern* (3. Aufl.). Seelze: Friedrich.
- Heyer, P. Preuss-Lausitz, U. & Schöler, J. (Hrsg.). (1997). *»Behinderte sind doch Kinder wie wir!« Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland*. Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.
- Heyer, P., Preuss-Lausitz, U. & Zielke, G. (1990). *Wohnortnahe Integration*. Weinheim, München: Juventa.
- Hildeschmidt, A. & Sander, A. (1996). Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In H. Eberwein (Hrsg.), *Handbuch Lernen und Lern- Behinderungen* (S. 115–134). Weinheim, Basel: Beltz.
- Hinz, A. (1993). *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg: Curio Verlag Erziehung und Wissenschaft.
- Kelle, H. & Tervooren, A. (Hrsg.). (2008). *Ganz normale Kinder. Heterogenität und Standardisierung kindlicher Entwicklung*. Weinheim, München: Juventa.
- Klemm, K. (2009). *Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. Eine Studie zu den Ausgaben und zur Wirksamkeit von Förderschulen in Deutschland*. Gutachten im Auftrag der Bertelsmann Stiftung Gütersloh. www.bertelsmann-stiftung.de (30.11.2009).
- Klemm, K. & Preuss-Lausitz, U. (2008). *Gutachten zum Stand und zu den Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen*. Essen und Berlin [Auch unter: www.laenger-gemeinsam-lernen.de].
- Köbberling, A. & Reichert, G. (2004). Verzahnung von Schule und Jugendhilfe in der Arbeit mit schwierigen Kindern. In U. Preuss-Lausitz (Hrsg.), *Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler* (S. 167–178). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (1993). Die Sonderschulen in der bundeseinheitlichen Statistik 1985 bis 1992. Bonn: KMK, Dezember, *Stat. Veröffentlichungen der KMK, Nr. 127*.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2003). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Bonn: *Stat. Veröffentlichungen der KMK, Nr. 170*.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2008). Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006. Bonn: *Stat. Veröffentlichungen der KMK, Nr. 185*.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2009a). Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen und in Sonderschulen 2007/2008. www.kmk.org/statistik/schule/statistiken/sonderpaedagogische-foerderung-in-schulen.html.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2009b). Rechtliche Rahmenbedingungen für die Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im Schulbereich (03.05.2009; Entwurf). Anlage 2: Überarbeitung der Empfehlungen der KMK von 1994 zur sonderpädagogischen Förderung. Positionspapier der Ad-hoc-Arbeitsgruppe (Stand 26.06.2009; Entwurf).
- Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2009). *Bildungsberichterstattung 2009*. Stuttgart: Statistisches Landesamt Baden-Württemberg.
- Lehmann, R. & Hoffmann, E. (Hrsg.). (2009). *BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf »Lernen«*. Münster: Waxmann.
- Lersch, R. & Vernooij, M. A. (Hrsg.). (1992). *Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule. Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Liebers, K. (1997). Sonderpädagogik und Sonderschulwesen in der DDR als Ausgangssituation für gemeinsame Erziehung nach der Wende in Brandenburg. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & J. Schöler (Hrsg.), *»Behinderte sind doch Kinder wie wir!«. Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland* (S. 53–78). Berlin: Wissenschaft und Technik Verlag.

- Meijer, C.W. (1999). *Finanzierung der sonderpädagogischen Förderung. Eine Studie über den Zusammenhang zwischen Finanzierung und sonderpädagogischer bzw. integrativer Förderung in 17 europäischen Ländern*. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Meijer, C.W. (2001/2003). *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middlefart: European Agency for Development in Special Needs Education (2001). In deutscher Kurzfassung: *Integrative Schulbildung und Unterrichtspraxis* (2003). Auch unter www.european-agency.org.
- Merz-Atalik, K. (2001). *Interkulturelle Pädagogik in Integrationsklassen*. Opladen: Leske+Budrich.
- Meschenmoser, H. (2009). *Sonderpädagogische Förderung in Marzahn-Hellersdorf*. Neuss: Skript.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen Skriptor.
- Mitscherlich, A. & Mielke, F. (Hrsg.). (1960). *Medizin ohne Menschlichkeit. Dokumente der Nürnberger Ärzteprozesse*. Frankfurt a.M.: Fischer.
- Müller-Hill, B. (1984). *Tödliche Wissenschaft. Die Aussonderung von Juden, Zigeunern und Geisteskranken 1933–1945*. Reinbek: rororo TB.
- Myklebust, J.D. (2006). Class placement and competence attainment among students with special educational needs. *British Journal of Special Education*, 33(2), 76–81.
- NRW (2009). *Kompetenzzentren für sonderpädagogische Förderung im Bereich der Lern- und Entwicklungsstörungen (Arbeitspapier)*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung, 13. Juli 2009.
- OECD (1995). *Integrated Students with special Needs into Mainstreaming Schools* (Chapter 7: Hegarty, S: Ressources) (S. 77–81). Paris: OECD.
- Poscher, R. & Langer, T. & Rux, J. (2008). Gutachten zu den völkerrechtlichen und innerstaatlichen Verpflichtungen aus dem Recht auf Bildung nach Art. 24 des UN-Abkommens über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und zur Vereinbarung des deutschen Schulrechts mit den Vorgaben des Übereinkommens. Frankfurt a.M.: Max-Traeger-Stiftung.
- Powell, J. & Pfahl, L. (2008). *Sonderschule behindert Chancengleichheit* (WZ-Brief 4/2008). Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Prändl, B. (1981). Offener Brief. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 32(11), 802–804 [Auch in Schnell (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970* (S. 182). Weinheim, München: Juventa.].
- Prenzel, A. (1993). *Pädagogik der Vielfalt*. Opladen: Leske+Budrich.
- Prenzel, A. (2005). Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In K. Bräu & U. Schwerdt (Hrsg.), *Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule* (S. 20–35). Münster: LIT.
- Preuss-Lausitz, U. (1986). Sonderschule – Schule in der Krise? In H. G. Rolff, K. Klemm & K.-J. Tillmann (Hrsg.), *Jahrbuch der Schulentwicklung* (S. 102–124). Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (1993). *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (1998). Bewältigung von Vielfalt. Untersuchungen zu Transfereffekten gemeinsamer Erziehung. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle* (S. 223–240). Weinheim, München: Juventa.
- Preuss-Lausitz, U. (2000). Von der Hilfsschule zur solidarischen Integration. Soziale Ungleichheit zwischen Biologismus und neuer Pluralität. In B. Frommelt, K. Klemm, E. Rösner & K.J. Tillmann (Hrsg.), *Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts* (S. 81–92). Weinheim, München: Juventa.
- Preuss-Lausitz, U. (2001). Gemeinsamer Unterricht Behinderter und Nichtbehinderter. Ein Weg für Sonderpädagogik und allgemeine Schulpädagogik zu einer gemeinsamen integrativen Pädagogik? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 4(2), 209–224.
- Preuss-Lausitz, U. (2005a). Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. Es ist normal, verschieden zu sein – aber was folgt daraus? *Sonderpädagogische Förderung*, 50(1), 70–80.
- Preuss-Lausitz, U. (2009a). Untersuchungen zur Finanzierung sonderpädagogischer Förderung in integrativen und separaten Schulen. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik 7* (S. 514–524). Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, U. (2009b). Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik 7* (S. 458–470). Weinheim, Basel: Beltz.

- Preuss-Lausitz, U. (2009c). Rezension zu R. Lehmann & E. Hoffmann (Hrsg.), BELLA. Berliner Erhebung arbeitsrelevanter Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf »Lernen«. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 60(11), 467–468.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). (2005b). *Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung der emotionalen und sozialen Entwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Rauer, W. & Schuck, K. D. (2007). Hamburger Grundschulen und Grundschulklassen mit einer formellen Integrationsorganisation. In W. Bos, C. Gröhlisch & M. Pietsch (Hrsg.), *KESS 4 – Lehr- und Lernbedingungen an Hamburger Grundschulen* (S. 220–253). Münster: Waxmann.
- Reiser, H., Willmann, M. & Urban, M. (2007). *Sonderpädagogische Unterstützungssystem bei Verhaltensproblemen in der Schule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Renner, G. (2009). Bringt die De-Kategorisierung und Entgrenzung der Kategorien der Behinderung Fortschritte bei Partizipation, Integration und Inklusion? In J. Jerg, K. Merz-Atalik, R. Thümmel & H. Tiemann (Hrsg.), *Perspektiven auf Entgrenzung. Erfahrungen und Entwicklungsprozesse im Kontext von Inklusion und Integration* (S. 49–56). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Riedo, D. (2000). »Ich war früher ein sehr schlechter Schüler ...«. *Analyse von Langzeitwirkungen schulischer Integration oder Separation*. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt.
- Rudnick, M. (Hrsg.). (1990). *Aussondern – Sterilisieren – Liquidieren. Die Verfolgung Behinderter im Nationalsozialismus*. Berlin: Ed. Marhold.
- Salend, S. J. (1999). The Impact of Inclusion on Students With and Without Disabilities and Their Educators. *Remedial and Special Education*, 20, 114–126.
- Sander, A. (1998). Über das Misslingen einiger Integrationsversuche. In A. Sander, A. Hildescheidt & I. Schnell (Hrsg.), *Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 bis 1998* (S. 117–156). St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.
- Sander, A. (2008). Etappen auf dem Weg zur integrativer Erziehung und Bildung. In H. Eberwein & J. Mand (Hrsg.), *Integration konkret* (S. 27–40). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sander, A. (2009). Behindernsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik 7* (S. 99–108). Weinheim und Basel.
- Schildmann, U. (Hrsg.). (2001). *Normalität, Behinderung und Geschlecht*. Opladen: Leske+Budrich.
- Schnell, I. (2003). *Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970*. Weinheim, München: Juventa.
- Schumann, B. (2007). »Ich schäme mich ja so!« *Die Sonderschule für Lernbehinderte als »Schonraumfalle«*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Stechow, E. von & Hofmann, C. (Hrsg.). (2006). *Sonderpädagogik und PISA*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tent, L. (1991). Ist die Schule für Lernbehinderte überholt? *Heilpädagogische Forschung*, XVII, 3–13.
- Textor, A. (2007). *Analyse des Unterrichts mit »schwierigen« Kindern*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Topsch, W. (1975). *Grundschulversagen und Lernbehinderung*. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- UNESCO (Hrsg.). (1996). *Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung der Weltkonferenz in Salamanca, Juni 1994*. Wien: Österreichische UNESCO-Kommission.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (VDS). (2009). *Positionspapier inklusives Bildungssystem*. 19.09.2009 und vom 19.03.2010. Würzburg: VDS.
- Weigt, M. (Hrsg.). (1977). *Schulische Integration von Behinderten*. Weinheim, Basel: Beltz.
- WHO (World Health Organisation). (2010). *Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF)*. <http://www.who.int/>.
- Willmann, M. (2009). Co-Teaching. Gemeinsames Unterrichten als Erweiterung des methodischen Spektrums einer integrativen Didaktik. *Sonderpädagogische Förderung heute*, 54(4), 343–355.
- Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (S. 86–106). Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft.
- Wocken, H. (2000). Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 51(12), 492–503.

- Wocken, H. (2007). Fördert Förderschule? Eine empirische Rundreise durch Schulen für »optimale Förderung«. In I. Demmer-Dieckmann & A. Textor (Hrsg.), *Integrationsforschung und Bildungspolitik im Dialog* (S. 35–59). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wocken, H. (2009). Inklusion und Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Vortrag während der Integrationsforschertagung. Frankfurt a. M.: Skript.
- Zielke, G. (2009). Zur Arbeit von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen im gemeinsamen Unterricht. In H. Eberwein & S. Knauer (Hrsg.), *Handbuch Integrationspädagogik* (S. 412–421). Weinheim, Basel: Beltz.

Interview mit Ulrike Schildmann



Wie bist du zur integrativen Pädagogik gekommen?

Zur Integrationspädagogik bin ich – zunächst als interessierte Beobachterin – relativ früh während meines Studiums gekommen. Ich habe damals (1971–1976) an der Pädagogischen Hochschule Berlin in dem gerade eingerichteten Pädagogik-Diplomstudiengang studiert: Hauptfach Erziehungswissenschaften, Schwerpunktfach Sonderpädagogische Einrichtungen, Nebenfächer Psychologie und Soziologie. Dabei war für mich eines ganz klar: Ich wollte nicht Lehrerin werden, aber dennoch Pädagogik studieren und mich für andere pädagogisch relevante Felder qualifizieren. Was mich direkt nach dem Abitur vor allem interessierte, war eine kritische Auseinandersetzung mit dem (west-)deutschen Bildungssystem. Das hatte einen sehr persönlichen Grund.

Studium Diplom-Pädagogik

Als Mädchen – aus der Arbeiterschicht, vom Lande, mütterlicherseits (vor meiner Geburt) mit einem innerdeutschen Flüchtlingshintergrund – kam ich nach dem Besuch einer Mädchen-Realschule, also nach der Mittleren Reife, in die Oberstufe eines geschlechtergemischten Gymnasiums, um dort das Abitur zu machen. Die Schuljahre dort habe ich als sehr widersprüchlich erlebt, für mich auch in verschiedener Hinsicht als sehr negativ. Damit wollte ich mich nach dem bestandenen Abitur dringend auseinandersetzen. Das andere, wofür ich mich, biografisch motiviert, sehr interessierte und was auch mit der Pädagogik gut zu vereinen war, war eine intensivere Auseinandersetzung mit Normalität, Krankheit und Behinderung. Im Rahmen dieser kritischen Auseinandersetzungen kam ich aber auch bald, das fand ich sehr gut, mit innovativen Entwicklungen innerhalb des Bildungswesens in Berührung: mit der Gesamtschulentwicklung und mit der Integrationspädagogik.

Studienmotivation

Es war ja zu der Zeit (um 1970) so, dass das Thema Integration unter anderem eine Rolle in der Gesamtschulentwicklung spielte, wobei es um die schulische Integration der lernbehinderten und verhaltensauffälligen Kinder und Jugendlichen ging, von denen AutorInnen wie Helga Deppe sagten, diese Gruppen würden

Gesamtschule und Konstruktion von Behinderungen

überhaupt erst im Schulsystem produziert, und deshalb sei auch das Schulsystem dafür verantwortlich, das zu verhindern, unter anderem durch solche Gesamtschulkonstruktionen. In diesem Zusammenhang habe ich auch schon damals an der PH Berlin als einen der Professoren Ulf Preuss-Lausitz kennengelernt. Bei ihm habe ich meine Diplomarbeit geschrieben.

Kritik der Sonderpädagogik

In der Sonderpädagogik, für die ich mich im Rahmen des Studiums auch schon vom Grundstudium an interessiert habe, lernte ich die damals einsetzende »Kritik der Sonderpädagogik« als innovativ und für mich weiterführend kennen. 1973 erschien ein erstes Buch unter genau diesem Titel (Johanna Aab, Susanne Graf u. a. Marburger und Gießener Pädagogen, zu denen auch Wolfgang Jantzen mit seinem Buch *Sozialisation und Behinderung* [1974] gehörte). Für meine eigene Positionierung in der Sonderpädagogik war diese kritische Strömung ungeheuer wichtig, um selbst eine differenzierte Haltung gegenüber der an der PH Berlin vertretenen sehr traditionellen Sonderpädagogik entwickeln zu können.

Integrationsklassen an der Fläming- Schule

Und in der pädagogischen Praxis kam die Entwicklung der Integrationspädagogik meinen Vorstellungen entgegen: Ab 1973 wurden in Berlin – in der Tradition der Kinderladenbewegung – die ersten integrativen Kindergartengruppen für behinderte und nicht behinderte Kinder im Kinderhaus Friedenau eröffnet. Zur Weiterführung des Konzeptes in der Schule entstand dann 1976 die erste Integrationsklasse an der Fläming-Grundschule. Diese Entwicklung, die am Sonderpädagogischen Institut der PH Berlin kritisch betrachtet und kommentiert wurde, konnte ich gemeinsam mit anderen StudentInnen von Anfang an verfolgen und gewissermaßen miterleben. In diesem Zusammenhang habe ich damals auch an der PH schon den Namen Jutta Schöler zur Kenntnis genommen, sie aber noch nicht persönlich gekannt.

Berufliche Rehabilitation

Meine Diplomarbeit (1976) führte mich von der Integrationspädagogik aber noch einmal weg. Sie befasste sich mit dem (für mich u. a. biografisch relevanten) Feld der beruflichen Rehabilitation: »Zur politischen und ökonomischen Funktion der Beruflichen Rehabilitation Behinderter in der Bundesrepublik und West-Berlin« (Betreuer und Gutachter: Ulf Preuss-Lausitz).

Behinderte Frauen

Im Rahmen dieser Arbeit stieß ich auf ein Thema, das sich für ein Promotionsprojekt anbot: Die soziale Lage behinderter Frauen, ein Aspekt, der damals aus der beruflichen Rehabilitation rigoros ausgeblendet wurde. Motiviert durch die Frauenbewegung der 70er Jahre habe ich versucht, »Weibliche Lebenszusammenhänge und Behinderung« auf unterschiedlichen Ebenen theoretisch und empirisch zu analysieren, beeinflusst durch Wolfgang Jantzen und Barbara Rohr und deren Doktoranden-Colloquium in Bremen (Promotion bei Barbara Rohr 1982). In diesem Rahmen lernte ich auch Georg Feuser kennen, der sich in seiner Professur an der Universität Bremen ab circa 1981 auf die Integrationspädagogik konzentrierte. Selbst in der Integrationspädagogik wissenschaftlich aktiv geworden bin ich erst nach meiner Promotion und einer fünfjährigen Tätigkeit als wissenschaftliche Assistentin am Soziologischen Institut der Freien Universität Berlin (Gesundheitssystemanalyse/Medizinsoziologie, 1978–1983).

Erst danach konnte ich die Integrationspädagogik intensiver mitgestalten, zunächst in einem internationalen Zusammenhang: Als Gastdozentin des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) habe ich 1984 an der Universität von Island in Reykjavík die Fächer Behindertenpädagogik und Medizinsoziologie gelehrt (es folgte ein weiteres Jahr der Forschung und Lehre in Island 1986/87). Das war für mich eine gute Gelegenheit, die – (anders als das Normalisierungsprinzip) damals in Island noch recht unbekannte – Integrationspädagogik systematisch in die universitäre Lehre einzubeziehen. Ich lernte dort relativ schnell die Kollegin Dóra S. Bjarnason von der Pädagogischen Hochschule Islands kennen, die als Soziologin und Mutter eines behinderten Sohnes seitdem die Integrationspolitik und -pädagogik ihres Landes mitgestaltet und beeinflusst hat.

Wir haben zuerst einen ausgewählten integrativen Kindergarten in Reykjavík wissenschaftlich begleitet und auf dieser Basis eine quantitative Befragung aller Kindergärten in Reykjavík zum Thema »Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindergarten« durchgeführt. Dabei haben wir uns zum Teil durch die ersten wissenschaftlichen Begleitarbeiten zu den integrativen Kindergärten in Bremen motivieren und von Georg Feuser beraten lassen.

Zurück in Berlin, habe ich (auf einer einjährigen Projektstelle) unter Leitung von Marion Klewitz und Gertrud Pfister an der FU Berlin einen Forschungsschwerpunkt vorbereitet, der sich mit der »Geschichte und Soziologie von Frauenarbeit« befasste, und konnte nach dessen Bewilligung – neben anderen (Nachwuchs-)WissenschaftlerInnen – mein Interesse an der Forschung über integrative Pädagogik nutzen und eine qualitative Studie zur »Arbeit von Erzieherinnen in integrativen Kindergärten« in West-Berlin (1986) durchführen. Für die integrativen Kindergärten in Berlin war das die Zeit, in der quasi die Initiativphase und die Modellphase gerade einmal abgeschlossen waren und die Integrationsgruppen zur Regel werden sollten (vgl. Berliner Senatsbeschluss 1986). Für die damals circa 2.000 behinderten Kinder, die in Kindertagesstätten betreut wurden, sollten laut diesem Beschluss etwa 1.000 Plätze in Integrationsgruppen bereitgehalten werden. Damit fiel meine Studie, in deren Rahmen ich offene Interviews mit 28 Erzieherinnen aus 9 Integrationskitas durchführen konnte und damit circa 60 % der in solchen Gruppen beschäftigten Erzieherinnen erreichte, in eine Zeit, die für die Integrationspädagogik hoch interessant war.

Mein Schwerpunkt in der Integrationspädagogik lag also zunächst auf der vorschulischen Integration behinderter und nicht behinderter Kinder, unter anderem motiviert durch den Slogan »Integration von Anfang an«, den die Elternbewegung für Integration geprägt hat und dem auch der von Jutta Schöler favorisierte Begriff der »Nichtaussonderung« entsprach. Mich hat also damals vor allem der Elementarbereich des Bildungswesens interessiert und mit diesem die Gruppe der Erzieherinnen, nicht zuletzt deshalb, weil es sich bei diesem Beruf um einen traditionellen Frauenberuf handelt, dem mit der frühkindlichen Bildung hohe gesellschaftliche Relevanz zukommt, der jedoch, bedingt durch die hierarchischen Strukturen der geschlechterspezifischen Arbeitsteilung, gesellschaftlich extrem unterbewertet wird. Das war für mich persönlich der Anfang im Kontakt mit

Island:
Gastdozentin

Integration im
Kindergarten

Studie zur Arbeit
von Erzieherinnen in
Integrationskitas

Vorschulische
Integration

der integrativen Pädagogik. Aber natürlich habe ich in den 70er und 80er Jahren auch die in Schulen durchgeführten Begleitforschungen aufmerksam zur Kenntnis genommen, selbst wenn ich mich vom Feld der Schule, wie beschrieben, immer ein bisschen abgegrenzt habe. Im engeren Sinne bin ich erst Mitte der 80er Jahre auf dem Gebiet der Integrationspädagogik forschend tätig geworden und zwar zunächst im vorschulischen Bereich.

Vorbilder

Wenn es nun im Folgenden um die Frage nach MitstreiterInnen geht, dann muss ich vorausschicken, dass ich anfänglich eher Vorbilder als MitstreiterInnen hatte. Ein Vorbild in der Integrationspädagogik war für mich auf jeden Fall Ulf Preuss-Lausitz, auch Helga Deppe war mir von Anfang an bekannt; Georg Feuser kam Anfang der 80er Jahre dazu.

MitstreiterInnen

Mitstreiterin im engeren Sinne wurde für mich in den 80er Jahren erst einmal Dóra S. Bjarnason in Reykjavík, mit der – auch unter Mitwirkung von Rannveig Traustadóttir – ich mein erstes empirisches Integrationsprojekt durchgeführt habe. Ein anderer Mitstreiter kam Anfang der 90er Jahre hinzu, Reinhard Völzke, mit dem zusammen ich die in den 80er Jahren erhobenen qualitativen Erzieherinnen-Interviews (s. o.) nochmals neu, und zwar unter biografisch narrativen Aspekten, analysiert habe. Ihn habe ich 1990 kennengelernt, als er gerade sein Studium an der Evangelischen Fachhochschule in Bochum beendete und sich dort in der Biografieforschung mit narrativen Interviews qualifiziert hatte. Diese Kooperation spiegelt sich in unserem gemeinsamen Buch *Integrationspädagogik: Biografische Zugänge. Berufliche Werdegänge von Erzieherinnen in Kindergartengruppen für behinderte und nichtbehinderte Kinder* wider. Weitere Mitstreiterinnen im engeren Sinne kamen ab Mitte der 90er Jahre an der Universität Dortmund (heute TU Dortmund) hinzu, vor allem meine wissenschaftlichen Mitarbeiterinnen Bettina Bretländer und Sabine Lingenauber, die beide selbst seit einigen Jahren Professuren für Integrationspädagogik an zwei Fachhochschulen (Frankfurt und Fulda) innehaben. In Dortmund hatten wir auch, solange ich dort tätig war (1996–2014) einen Arbeitskreis Integrationspädagogik (anfänglich z. B. mit Petra Gehrmann und Birgit Hüwe sowie Claudia Nagode und durchgängig mit Eva Krebber-Steinberger). Dort ging es im Wesentlichen darum, der Integrationspädagogik einen angemessenen Raum in unserer Fakultät Rehabilitationswissenschaften zu verschaffen, was, wie auch an manchen anderen Sonderpädagogischen Fakultäten bzw. Instituten, ein schwieriges Unterfangen blieb.

Theorieentwicklung

Meine eigenen Interessenschwerpunkte in der integrativen/inklusiven Pädagogik haben sich mit meiner Tätigkeit als Professorin ab 1990 im Zusammenhang von Lehre und Forschung letztlich in Richtung Theorieentwicklung verlagert, wobei mir daran gelegen war, immer auch die Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht im Blick zu behalten. In meinem Habilitationsprojekt, das ich erst in den 90er Jahren abgeschlossen habe, bevor ich von der Fachhochschul- bzw. Gesamthochschulprofessur in Bochum bzw. Siegen an die Universität Dortmund wechselte, habe ich die Geschlechterdimension in der Integrationspädagogik bearbeitet, das heißt, vorhandene empirische Arbeiten ausgewertet und den Versuch einer theoretischen Grundlegung dieser Forschungsperspektive unternommen.

Die Habilitation fand 1995 an der TU Berlin statt. Begutachtet wurden meine Arbeiten, die ich, wie gesagt, unter der Perspektive der Geschlechterdimension in der Integrationspädagogik zusammengefasst habe, von Ulf Preuss-Lausitz und Annedore Prengel, die ja in ihrer »Pädagogik der Vielfalt« (1993) die drei Reformströmungen der feministischen, interkulturellen und integrativen Pädagogik strukturell verglichen hatte. Was mich auf dieser Basis interessierte, war die analytische Zusammenführung zweier dieser Reformströmungen in Gestalt der Geschlechterdimension in der Integrationspädagogik. Die Habilitation als solche war kumulativ angelegt, wobei vor allem auch die oben genannte Erzieherinnen-Untersuchung in das Gesamtprojekt einfließen sollte.

Der Habilitationsvortrag schließlich beschäftigte sich mit einem kritischen Vergleich zwischen den beiden Reformströmungen »Normalisierungsprinzip« und »Integrationspädagogik«, die sich in Deutschland seit den 70er Jahren parallel zueinander entwickelt hatten, ohne sich in den folgenden Jahren und Jahrzehnten im engeren Sinne inhaltlich und personell zu überschneiden. In diesem Zusammenhang wurde mir auch klar, dass für beide Reformströmungen – insbesondere aber für das Normalisierungsprinzip – das Verhältnis zur gesellschaftlichen Normalität nicht geklärt war, unter anderem deshalb, weil die VertreterInnen des Normalisierungsprinzips, neben Niels-Erik Bank-Mikkelsen (Dänemark), Bengt Nirje (Schweden) und Wolf Wolfensberger (USA) auch Walter Thimm (Deutschland), eine vertiefende theoretische Auseinandersetzung mit Normalität ablehnten und sich stattdessen auf das Normalisierungsprinzip als Praxisbewegung konzentrieren wollten. Aber wenn ich mich mit Normalisierung beschäftige, dann orientiere ich mich doch irgendwie an Normalität, auch wenn ich diese nicht als solche definiere und analysiere. Als schließlich Anfang der 90er Jahre in der Integrationspädagogik, die lange Zeit eine normalitätskritische Haltung eingenommen hatte, der Slogan die Runde machte »Es ist normal, verschieden zu sein«, ohne jede kritische Normalitätsanalyse, da war mein Interesse an einer solchen Analyse endgültig geweckt, und der Rahmen des Habilitationsvortrages erschien dafür als geeignet.

Die Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Normalität war damit aber nicht abgeschlossen. Kurze Zeit nach meinem Wechsel von der Universität-Gesamthochschule Siegen an die Universität (heute TU) Dortmund auf die Professur für »Frauenforschung in der Behindertenpädagogik« (1996) erhielt ich von dem Literaturwissenschaftler und Diskurstheoretiker Jürgen Link die Einladung, gemeinsam mit ihm und weiteren Dortmunder Professoren eine interdisziplinäre Forschungsgruppe zur »Normalismusforschung«, in der Link selbst damals bereits ausgewiesen war, bei der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) zu beantragen. Mein Forschungsfeld sollten dabei die gesellschaftlichen Verhältnisse zwischen Normalität, Behinderung und Geschlecht sein. Vor dem Hintergrund des von Link verfassten Werkes *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird* (1997) schien mir ein solches Projekt durchführbar zu sein. Der Fokus meines wissenschaftlichen Teilprojektes (1998–2001/04) sollte einerseits auf den Umgang mit Normalität, Behinderung und Geschlecht in der Geschichte der Heil- und Son-

Kumulative Habilitation: Geschlechterdimension und Integrationspädagogik

Normalisierungsprinzip und Integrationspädagogik

Interdisziplinäre Forschungsgruppe (TU Dortmund) – Bereich Normalität, Geschlecht, Behinderung, Heterogenität

derpädagogik (vgl. Weinmann, 2003) gelegt werden und andererseits auf moderne Strömungen dieser Fachdisziplin, darunter die kritische Behindertenpädagogik und die Integrationspädagogik (vgl. Lingenauber, 2003; Schildmann, 2004). Während Sabine Lingenauber die Werke (1970–2000) der Integrationspädagogen Hans Eberwein und Georg Feuser untersuchte, in denen Verhältnisse zwischen Normalität und Behinderung durchgängig verhandelt wurden (die Kategorie Geschlecht dagegen keine Rolle spielte), konnte ich selbst die Werke zweier Autorinnen analysieren, die den Gesamtkomplex von Normalität, Behinderung, Geschlecht durchgängig reflektierten: das Werk (1972–2000) der kritischen Behindertenpädagogin Barbara Rohr und das Werk (1978–2000) der Integrationspädagogin Annedore Prengel. Für die Integrationspädagogik konnten wir also Ergebnisse zum Umgang mit Normalität, Behinderung (und Geschlecht) vorlegen und miteinander vergleichen.

Intersektionalitätsforschung

Im Anschluss daran befasste sich (2005–2013) mein letzter großer Forschungskomplex, den auch die DFG (2010–2013) gefördert hat, mit dem für die integrative/inklusive Pädagogik relevanten Thema »Umgang mit Heterogenität – Verhältnisse zwischen Behinderung und Geschlecht in der gesamten Lebensspanne«. In diesem Zusammenhang wurde für mich die Intersektionalitätsforschung relevant, zwischen Behinderung und anderen sozialen Ungleichheitslagen (v. a. Geschlecht, Klasse, Ethnizität/Migrationsauswirkungen, Alter), die ich auch auf die inklusive Pädagogik beziehe. An diesem Projekt arbeite ich weiter, unter anderem motiviert durch die jährlich stattfindenden InklusionsforscherInnen-Tagungen (IFO). Es geht mir darum klarzustellen, dass die inklusive Pädagogik unter dem »Umgang mit Heterogenität« nicht nur die Kategorie Behinderung fokussiert, sondern die Wechselwirkungen zwischen den unterschiedlichen sozialen Ungleichheitslagen, mit denen Kinder und Jugendliche konfrontiert sind, wobei Behinderung eine, wenn auch wichtige, Ungleichheitslage unter mehreren darstellt.

Welches sind aus deiner Sicht die größten Herausforderungen auf dem Gebiet von integrativer bzw. inklusiver Pädagogik?

Überwindung professioneller Differenzen zwischen RegelschullehrerInnen, SonderpädagogInnen und IntegrationspädagogInnen

Zu den größten Herausforderungen auf diesem Gebiet zählt für mich die Überwindung der professionellen Differenzen zwischen SonderpädagogInnen, RegelpädagogInnen, IntegrationspädagogInnen, die in der Ausbildung von Pädagoginnen und Pädagogen, nicht zuletzt natürlich in der universitären Ausbildung, in der ich in den letzten Jahrzehnten tätig war, zu thematisieren sind. Für mich als Sonderpädagogin war zum Beispiel der von Anfang an geführte Streit darüber interessant, ob Integration nur das Ziel der Unterrichtung und Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher sein sollte, der Weg dorthin jedoch im Regelfall durch Sondereinrichtungen führe, wie die Sonderpädagogik dies vertrat, oder ob Integration als Weg und Ziel zugleich aufzufassen sei, wie dies aufseiten der Integrationspädagogik gesehen wurde. Der Streit wurde nicht im engeren Sinne ausgetragen, sondern stellte eher die unversöhnlichen Positionen zweier Gruppen dar. Der Mainstream der Regelpädagogik positionierte sich letztlich so wie die Sonderpädagogik: Behinderte Kinder sollten nur im Aus-

nahmefall Regelschulen besuchen, nämlich dann, wenn ihre Behinderung dem nicht im Wege stände (körperlich, geistig, mental). Die Integrationspädagogik und auch ihre Wurzeln wurden – nach meiner Auffassung – in den vergangenen Jahrzehnten vom Mainstream der Pädagogik weitgehend missachtet oder im jeweiligen Eigeninteresse – der Regelpädagogik ebenso wie der Sonderpädagogik – missinterpretiert. Das zu verändern und in eine neue Richtung zu bringen, empfinde ich als eine ganz grundlegende Herausforderung; denn Regelpädagogik und Sonderpädagogik haben ihre je eigenen Anteile an der Diskriminierung und institutionellen Besonderung bestimmter Kinder und Jugendlicher.

Eine zweite große Herausforderung besteht darin, dass bei der Einführung einer umfassenden inklusiven Pädagogik nicht einzelne Gruppen besonderer Kinder und Jugendlicher für inklusionsgeeigneter gehalten werden als andere, die möglicherweise wieder zu einer REST-Gruppe umdefiniert werden. Die Integrationspädagogik hat doch, wenn auch nur modellhaft, nachgewiesen, dass alle Kinder integrierbar sind. Und sie hat sogar gezeigt, dass die Integration körperlich und geistig behinderter Kinder (oftmals verbunden mit einem hohen Elternengagement) ggf. sogar einfacher gelingen kann als die Integration lernbehinderter, erziehungsschwieriger und sprachbehinderter (LES) Kinder – ein Ergebnis, das von der Bildungspolitik und der Regelpädagogik missachtet und teilweise geradezu umgekehrt angenommen und politisch verwendet wird. Diesen Eindruck kann man gewinnen, wenn erst einmal (mit mehr oder weniger klaren Zeitplänen) die Schulen für Lernbehinderte und für Erziehungsschwierige aufgelöst werden sollen, die Existenz der Schulen für geistig Behinderte, Sinnesgeschädigte und Körperbehinderte aber vorläufig gar nicht angetastet wird; das sind für mich jedenfalls Entwicklungen, die dem Gedanken der Inklusion und einer Schule für alle Kinder widersprechen und deshalb falsch sind.

Was mir aber besonders wichtig erscheint, ist, immer wieder darauf hinzuweisen, dass die inklusive Pädagogik keine – mit der UN-Behindertenrechtskonvention in Gang gesetzte – neue Erfindung der letzten zehn Jahre ist, sondern in der Integrationspädagogik eine Vorläuferbewegung hat, auf deren Erfahrungen und Ergebnisse sie zurückgreifen kann. Warum das, wie mir scheint, so hartnäckig vermieden wird, kann ich mir kaum erklären.

Hinzu kommt: Der Umgang mit den unterschiedlichen sozialen Ungleichheitslagen muss sich verändern. Wie gesagt, eine Reduktion der Betrachtung auf die Kategorie Behinderung (einschließlich der um diese Kategorie kreisenden Dekategorisierungsdebatte) müsste noch einmal kritisch beleuchtet werden. Wie steht es um den Umgang mit den anderen relevanten Ungleichheitskategorien? Das wäre ein weiterer Bereich, den ich sehr herausfordernd finde.

»Es gibt keinen Rest«

Inklusion ist keine Erfindung der UN-BRK

Reduktion von Inklusion auf die Dimension Behinderung

Welche Erkenntnisse der letzten Jahre sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Ich würde zunächst einmal auf jeden Fall die Geschichte der Integrationspädagogik mit ihren institutionell unterschiedlich durchlaufenden Phasen im vorschulischen, schulischen und nachschulischen Feld nennen. Zwischen diesen Feldern sollten

Geschichte der Integrationspädagogik – auch in außerschulischen Feldern

wir immer bewusst unterscheiden. Es gibt ja nicht nur die Schule bzw. schulische Integration/Inklusion. Das muss betont werden; denn Integrations- und Inklusionsforschung sind immer noch zu sehr auf Schule konzentriert. Die anderen Felder sind aber genauso relevant und auch die Übergänge zwischen ihnen. Das wäre ein Punkt, der Berücksichtigung verdient.

Vorliegende Begleitforschungen nicht ignorieren

Der zweite Punkt, auf den ich schon hingewiesen habe, lautet: Die inklusive Pädagogik basiert auf den theoretischen und praktischen Ansätzen der Integrationspädagogik. Demgemäß sollten auch die wissenschaftlichen Begleitforschungen zur Integrationspädagogik, die ja vorliegen und die hoch interessant waren, nicht ignoriert, sondern positiv genutzt werden. Das betrifft die pädagogische Praxis, aber besonders auch die Bildungspolitik.

Rahmenbedingungen der Modellprojekte übernehmen

Wichtig ist schließlich auch die Erkenntnis, dass inklusive Pädagogik nicht zum Nulltarif zu haben ist. Das war in der integrativen Pädagogik schon klar. Eine umfassend inklusive Pädagogik bedarf bestimmter Rahmenbedingungen, die in den Modellprojekten ermittelt und definiert wurden und damit auch nicht mehr als unbekannt angesehen werden dürfen. Mit Sparpolitik im Bildungssektor war und ist integrative bzw. inklusive Pädagogik nicht vereinbar.

Theorieentwicklung in den Modellprojekten

Wenn du fragst, welche Arbeiten zu den theoretischen Grundlagen mir besonders wichtig erscheinen, denke ich an erster Stelle daran, dass die meisten wissenschaftlichen Begleitforschungen der Modellprojekte versucht haben, nicht nur die pädagogische Praxis zu reformieren, sondern auch Theorieentwicklung zu betreiben. Das hervorzuheben finde ich besonders wichtig, weil ich den Eindruck gewonnen habe, dass sich – im internationalen Vergleich – die deutsche Integrationsbewegung an dieser Stelle der Verbindung von Praxisbegleitung und Theorieentwicklung positiv von manchen anderen Ländern abhebt. Nach meinem Eindruck haben vor allem die Dänen und Schweden die Integrationspädagogik sehr praxisbezogen und damit pragmatischer eingeführt als die (West-)Deutschen, nämlich auch im Rahmen des Normalisierungsprinzips, das ja keine große Affinität zu Theorieentwicklung gezeigt hat, so jedenfalls mein Eindruck. Unter den deutschen Modellprojekten haben sich dagegen einige durch Theorieentwicklung hervor getan:

Aneignungstheorie von Georg Feuser

Mir persönlich erschien immer der Theorieansatz der Aneignungstheorie von Georg Feuser im Rahmen der Tätigkeitstheorie der Kulturhistorischen Schule besonders wichtig, der einen umfassenden Anspruch zur Verortung jedes Individuums in der Gesamtgesellschaft enthält und der von Feuser im Zusammenhang mit seinen wissenschaftlichen Begleitungen von Kindergärten und Schulen entwickelt wurde.

Theorie integrativer Prozesse

Theorieentwicklung haben aber auch andere wissenschaftliche Begleitprojekte vorzuweisen. Ich erwähne einmal exemplarisch die Gruppe um Helmut Reiser (Gabriele Klein, Gisela Kreie, Maria Kron), die die Interaktionen behinderter und nicht behinderter Kinder in integrativen Kindergärten in Frankfurt untersucht haben und ihre Analyse integrativer Prozesse auf vier analytischen Ebenen (der psychischen, interaktionellen, institutionellen und gesellschaftlichen) ausdifferenziert haben, ein Vorgehen, das mir in meiner Rahmenschrift zur Habilitation über Integrationspädagogik und Geschlecht als Vorbild gedient hat.

Daneben ist natürlich zu betonen, dass die wissenschaftlichen Begleitforschungen als empirische Forschungsarbeiten wichtig waren, vor allem auch in ihrer methodischen Bandbreite und auch den analysierten Themenbereichen, die ja nicht alle gleich waren. Steht an einem Pol, wie etwa bei Georg Feuser, die Gesamtgesellschaft als Folie für die Veränderungsmöglichkeiten hin zu integrativen Kindergärten und Schulen zur Diskussion, so bilden am anderen Pol individuelle biografische Erfahrungen mit der Integrationspädagogik die Basis für die Frage nach gelingender Integration.

Einbeziehung mehrerer Ebenen in empirische Forschung

Natürlich sind in diesem Zusammenhang auch die Streitpunkte innerhalb der Community zu reflektieren. Zwei solcher Streitpunkte sind mir besonders aufgefallen; an den Diskursen war bzw. bin ich jedoch nicht oder nur am Rande selbst beteiligt, weil sie mich nicht so ganz überzeugen. Da ist einmal das Thema der Dekategorisierung von Behinderung. Auf der einen Seite ist es wichtig, die Konstruktionen von Behinderung auf ihre gesellschaftlichen Ursprünge hin zu befragen und Auflösungspotenziale auszutesten. Das funktioniert aber nach meiner Auffassung nur, wenn auch – und besonders – die Funktionen von Normalität reflektiert und dekonstruiert werden, ein Ansatz, der meines Wissens bislang nicht im Zentrum der Debatte steht.

Dekategorisierung

Ein zweiter Streitpunkt ist die Debatte über Integration und Inklusion, also integrative und inklusive Pädagogik, die meines Wissens weitgehend von Andreas Hinz eingebracht und forciert wurde. Ich selbst war und bin nicht begeistert von dieser Debatte, weiß aber, dass auch ich mich daran beteiligen muss, weil die halbe Republik davon ausgeht, Inklusion sei etwas ganz Neues – und da bedarf es der rückblickenden Aufklärung durch entsprechende Hinweise auf das, was die inklusive Pädagogik von der Integrationspädagogik »geerbt« hat; denn ich sehe die inklusive Pädagogik als eine Weiterentwicklung der integrativen Pädagogik an. Der Austausch der Begriffe, der meines Wissens bei Andreas Hinz dadurch motiviert war, dass er auf bestimmte Mängel in der praktischen Umsetzung der Integrationspädagogik hinweisen wollte, hat tendenziell dazu geführt, die Errungenschaften der Integrationspädagogik aus dem Blick zu verlieren. Und im Zuge der UN-Behindertenrechtskonvention mit nachfolgender Forderung nach flächendeckender Einführung inklusiver Pädagogik ist des Weiteren der Eindruck entstanden, als sei etwas ganz Neues gefordert, was es noch nie gegeben habe – und genau das ist falsch, wenn wir die inklusive Pädagogik im Wesentlichen als Weiterentwicklung und inhaltliche Erweiterung der integrativen Pädagogik betrachten.

Integration vs. Inklusion

Aus meiner eigenen Forschungsperspektive nenne ich schließlich noch einen Streitpunkt, nämlich die Einbindung der Kategorie Geschlecht in die Integrationspädagogik, die heute – im Rahmen der inklusiven Pädagogik – als eine allgemein wichtige thematische Erweiterung gilt. Es gab einmal einen Koedukationsstreit zwischen Annedore Prengel und Ulf Preuss-Lausitz, den ich interessant fand. Annedore Prengel hatte die Frage in den Raum gestellt: »Sind Mädchen (gemeint waren nicht behinderte Mädchen – U. Sch.) die Integrationshelferinnen par excellence?« Und Ulf Preuss-Lausitz hielt dagegen. Beide Positionen entstammten den

Dimension Geschlecht

Erkenntnissen aus wissenschaftlichen Begleitforschungen, wobei die eine mit einem feministischen Theorieansatz untermauert wurde, die andere dagegen mit einem Ansatz der Sozialisationstheorie. Auch methodisch wurden unterschiedliche Wege gewählt (systematische Beobachtungen und PädagogInnen-Interviews gegenüber Einstellungsbefragungen von SchülerInnen). Letztlich wurde deutlich, so jedenfalls das Ergebnis meiner Sekundäranalyse, die ich in der Zeitschrift *Gemeinsam Leben* (2000) ausgeführt habe, dass zwei so unterschiedliche Untersuchungsanlagen nicht unbedingt zu vergleichbaren Ergebnissen kommen können. Für mich als Frauen- und Geschlechterforscherin war das ein interessanter Streit, der allerdings, so mein Eindruck, vom Mainstream der Integrationsbewegung weniger zur Kenntnis genommen worden ist, weil ja auch die Koedukation vom Mainstream nicht infrage gestellt wird und außerdem die formale Gleichstellung von Mädchen und Jungen kaum zu den unterschiedlichen Geschlechterverhältnissen im Alltagsleben (der Bildungseinrichtungen) in Beziehung gesetzt wird.

Wie siehst du die Bezüge der Integrationspädagogik zu anderen Teildisziplinen der Pädagogik? Womit dann auch die anderen Heterogenitätsdimensionen ins Zentrum rücken würden.

Bezüge zur Allgemeinen Pädagogik

Wichtig sind für mich zunächst einmal die Bezüge zur Allgemeinen Pädagogik, also vor allem auch bezogen auf die unterschiedlichen Normalitätskonstruktionen. Ich denke dabei zum Beispiel an die Dissertation von Elisabeth von Stechow, die eine historische Abhandlung über die »Erziehung zur Normalität. Eine Geschichte der Ordnung und Normalisierung der Kindheit« (2004) enthält; ähnlich auch das von Helga Kelle und Anja Tervooren 2008 herausgegebene Buch *Ganz normale Kinder* mit wichtigen Bezügen zu den anderen Teildisziplinen und zur Allgemeinen Pädagogik. Es wäre sinnvoll, wenn auch diese ihre Verhältnisse zu den gesellschaftlichen Konstruktionen von Normalität stärker reflektieren würden. So käme auch ein neuer Schwung in die Debatte über Regel- und Sonderpädagogik.

Interkulturelle Pädagogik, Geschlechterforschung

Zwischen integrativer und interkultureller Pädagogik sehe ich auf jeden Fall immer Bezüge, ganz ohne Frage, genauso wie zur allgemeinen Frauen- und Geschlechterforschung in der Pädagogik, weil diese Teildisziplinen ja drei wesentliche Reformströmungen der Pädagogik mit bestimmten parallelen historischen Entwicklungen darstellen, wie Annedore Prengel in ihrer *Pädagogik der Vielfalt* (1993) gezeigt hat. Auch die Disability Studies verfolge ich mit Interesse. Sie beschäftigen sich nach meiner Beobachtung allerdings nicht gerade zentral mit Fragen der Pädagogik respektive der integrativen/inklusiven Pädagogik. Ihre weitgehend kritische Haltung zur integrativen/inklusiven Pädagogik sollten wir allerdings mit den entsprechenden VertreterInnen der Disability Studies intensiver diskutieren als dies – aus meiner Sicht – bisher geschieht.

Disability Studies

Und bei diesen Bezügen zu den anderen Teildisziplinen hast du da eine Zusammenarbeit wahrgenommen zwischen den Bereichen? Also mein Eindruck

ist, dass beispielsweise an Integrations-/InklusionsforscherInnen-Tagungen (IFO) seit Jahrzehnten immer dieselben Leute teilnehmen und dass diese schwerpunktmäßig ursprünglich aus dem Bereich der Sonderpädagogik/Heilpädagogik/Behindertenpädagogik kommen. Alle anderen Bereiche werden, wenn überhaupt, dann durch Einzelpersonen vertreten, wie etwa durch Dich.

Ja, zur Allgemeinen Pädagogik waren die Verbindungen früher vielleicht stärker, weil ja einige der ausgewiesenen IntegrationspädagogInnen aus der Allgemeinen Pädagogik kamen, wie Ulf Preuss-Lausitz und Jutta Schöler. Die Integrationspädagogik resultierte ja nicht nur aus der Kritik an der Sonderpädagogik. Die Initiativen kamen ursprünglich, so mein Eindruck, doch aus beiden oder sogar aus verschiedenen Richtungen.

Bezüge zur Allgemeinen Pädagogik

Für mich stellt sich darüber hinaus die Frage: Wenn inklusive Pädagogik mehr sein soll, das heißt, verschiedene Dimensionen sozialer Ungleichheit berücksichtigen soll, wie kommen wir dahin, das tatsächlich leisten zu können? Wie kommen wir mit den Forscherinnen und Forschern zusammen, die sich in ihren eigenen Teildisziplinen über Jahre hinweg mit einzelnen oder mehreren Ungleichheitslagen beschäftigt haben? Wie können wir zu einer gelingenden Kooperation im Sinne der inklusiven Pädagogik kommen?

Mir scheint, dass sich die Perspektive auf einen wertschätzenden Umgang mit Heterogenität, also auch auf die Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Ungleichheitslagen, bisher noch nicht in allen Köpfen festgesetzt hat. Möglicherweise steht dem – auch in der integrativen/inklusive Pädagogik – noch das sehr individuumorientierte Bild entgegen, alle Kinder, so, wie sie sind, da abzuholen, wo sie gerade stehen, ohne jedoch die sozialen Ungleichheitslagen, mit denen sie konfrontiert sind, ernsthaft zu berücksichtigen. Eine Perspektiverweiterung würde aber ein soziologisches Sachverständnis voraussetzen, welches in der Ausbildung auch vermittelt werden müsste, damit es allen PädagogInnen gleichermaßen zur Verfügung stehen könnte. Wenn ich daran denke, dass an der TU Dortmund, an der ich von 1996 bis 2014 gelehrt habe, in den letzten Jahren aber nicht nur die Inhalte der Professuren für »Theorie der Rehabilitation« und »Frauenforschung in der Behindertenpädagogik«, sondern auch für »Rehabilitationssoziologie« durch andere Inhalte (im Rahmen neuer Denominationen dieser drei Professuren), ersetzt wurden, dann ist natürlich die Frage, in welchen anderen Fächern das inklusionspädagogisch relevante Fachwissen über soziale Ungleichheitslagen systematisch vermittelt werden soll?

Vernachlässigung von Ungleichheitslagen durch Individuumsorientierung

Nun gut, nehmen wir an, die veränderten universitären Strukturen sollen wirklich der flächendeckenden Einführung inklusiver Pädagogik dienen, dann stellt sich als nächstes die Frage nach den zukünftigen Aufgaben in Theorie und Praxis.

Ich denke, für beide Bereiche wird die Schulentwicklungsforschung (für die an der TU Dortmund das Fach »Theorie der Rehabilitation« umgewidmet wurde)

Begleitforschung als Zukunftsaufgabe

eine große Zukunftsaufgabe sein. Die wissenschaftliche Begleitforschung von Integrationsprojekten (nicht nur im Bereich von Schule) hätte meines Erachtens gar nicht unterbrochen werden dürfen, als die Initiativphase und die Modellphase der Integrationspädagogik abgeschlossen waren und Integration qua Schulgesetzgebung zur Regel werden sollte. Jetzt brauchen wir sie wieder ganz dringend und, aus meiner Position gesehen, unter Berücksichtigung der unterschiedlichen sozialen Ungleichheitslagen, die die Schulentwicklung auf den unterschiedlichen Ebenen beeinflussen können.

Gestaltung von Übergangsprozessen

Eine andere wichtige Perspektive ist die Aufmerksamkeit für institutionelle Übergänge: vom Elternhaus in die Kita, von der Kita in die Schule, von der Schule in Ausbildung und den Beruf. Denn die einzelnen Bereiche der inklusiven Pädagogik sollten die ihnen je vorgelagerten und nachgelagerten Bereiche mit deren je unterschiedlichen institutionellen Strukturen zur Kenntnis nehmen. Entsprechend sehe ich die zukünftigen Aufgaben auch in der Forschung.

Drei Stichworte halte ich für wesentlich: (Institutionelle) Übergänge, Intersektionalitätsforschung und kritische Normalismus-Analyse (mit Bezügen zu Behinderung, Geschlecht, Fremd- und Eigensein usw.)

Sprechen sollten wir schließlich noch über die Relevanz von internationaler Forschung.

Italien als Inspiration

Die Relevanz der internationalen Forschung ist natürlich nicht zu unterschätzen. Internationale Forschung habe ich selbst weitestgehend durch die auf diesem Gebiet vorliegende Fachliteratur zur Kenntnis genommen. Exemplarisch denke ich hier an die Publikationen von Jutta Schöler zur italienischen Integrationspädagogik, denen – nicht zu vergessen – die wichtigen Arbeiten des bereits in den 80er Jahren verstorbenen Adriano Melani-Comparetti vorausgegangen waren, die sehr beeindruckend waren. Wichtig für die Forschung ist natürlich auch die kritische Analyse der internationalen Dokumente der UNO, OECD usw.

Eigene Erfahrungen aus Island

Selbst forschend engagiert habe ich mich, wie berichtet, auf dem Forschungsfeld der Integrationspädagogik in Island, das damals, in den 80er Jahren, noch eng verwoben war mit dem in Dänemark und Schweden verbreiteten Normalisierungsprinzip. Meinen oben erwähnten kritischen Vergleich zwischen Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip sehe ich in diesem Zusammenhang als einen kleinen eigenen Forschungsbeitrag auf diesem Gebiet an.

Brasilien

Darüber hinaus – unter anderem motiviert durch einen längeren Forschungsaufenthalt in Brasilien in der zweiten Hälfte der 90er Jahre – habe ich mich beschäftigt mit Verhältnissen zwischen Behinderung, Geschlecht und Armut im internationalen Vergleich. Auch in diesem Rahmen spielt die Integrations-/Inklusionsdebatte eine Rolle, die besondere Aufmerksamkeit verdient.

Die Geschlechterdimension in der Integrationspädagogik¹

Ulrike Schildmann

Einleitung

Sowohl die (traditionelle) Heil- und Sonderpädagogik als auch die (moderne) Integrationspädagogik weisen Ansätze zu einer Auseinandersetzung mit den verschiedenen Geschlechterverhältnissen ihres Faches auf. Für die Integrationspädagogik – die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher – habe ich in den letzten zwei Jahren versucht, die Geschlechterdimension als Gesamtkomplex zu bearbeiten.

In der Integrationspädagogik finden wir unterschiedliche Geschlechterkonstellationen:

- zwischen behinderten und nichtbehinderten Mädchen und Jungen als primärer Zielgruppe der Integrationspädagogik
- zwischen Müttern und Vätern als Initiatoren und Zielgruppe dieses neuen pädagogischen Ansatzes
- zwischen den beruflich an der Integrationspädagogik beteiligten Frauen und Männern

Ich habe versucht, alle Daten und Forschungsergebnisse zu den genannten Konstellationen zusammenzutragen, auszuwerten und zu neuen Forschungsfragen zu verarbeiten. Auf dieser Basis ist zu prüfen, welche Relevanz die Geschlechterdimension für die Inhalte der Integrationspädagogik in Theorie und Praxis hat und haben sollte. Die Ergebnisse meiner Arbeit wurden im März dieses Jahres publiziert (Schildmann, 1996). In dem vorliegenden Beitrag werden zentrale

¹ Zuerst veröffentlicht in Schildmann, U. (1997). Die Geschlechterdimension in der Integrationspädagogik. In W. Jantzen (Hrsg.), *Geschlechterverhältnisse in der Behindertenpädagogik. Subjekt/Objekt-Verhältnisse in Wissenschaft und Praxis* (S. 129–136). Luzern: Edition SZH.

Thesen, Forschungsfragen und Forschungsperspektiven vorgetragen und zur Diskussion gestellt.²

Behinderte und nichtbehinderte Mädchen und Jungen

Die Integrationspädagogik wird von dem Gedanken geleitet, ungleiche, hierarchische Verhältnisse zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen bewusstmachen und zu überwinden. Ihr Fokus liegt auf der gemeinsamen Förderung und Unterrichtung aller Kinder. Die Kinder und Jugendlichen stehen also eindeutig im Zentrum des integrationspädagogischen Interesses, wie exemplarisch an der Definition von Georg Feuser deutlich wird:

- »Integration bedarf einer Pädagogik, in der
 - alle Kinder
 - in Kooperation miteinander
 - auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
 - an und mit einem gemeinsamen Gegenstand spielen und lernen«(Feuser, 1986, S. 129).

Wenn wir die Geschlechterspezifität der genannten zentralen Zielgruppe der Integrationspädagogik untersuchen wollen, dann ist dies sowohl unter quantitativen als auch unter qualitativen Gesichtspunkten sinnvoll. Die Fragen lauten:

- Welches quantitative Verhältnis zwischen *behinderten* und *nichtbehinderten Mädchen* und *Jungen* kennzeichnet die gemeinsame Erziehung in Kindergarten und Schule?
- Wie lässt sich die Geschlechterspezifität der vier Untergruppen zueinander qualitativ beschreiben und interpretieren, das heißt vor allem, in welchem Interaktionsverhältnis stehen die vier Untergruppen zueinander? (Schildmann, 1996, S. 37)

Für den Elementarbereich des Bildungswesens gibt es bisher keine ausgewiesenen Daten zu diesen Fragen – deshalb konzentriere ich mich hier ausschließlich auf die Schule. Annedore Prengel hat für die ersten zehn Jahre der Schulversuche/ Integrationsklassen an Grundschulen (1977/78 bis 1985/86) eine Statistik (Prengel, 1990, S. 39) erarbeitet, die zu einem interessanten Ergebnis kommt, nämlich auf der Seite der nichtbehinderten Kinder: Überrepräsentanz von Mädchen; auf der Seite der behinderten Kinder: extreme Überrepräsentanz von Jungen.

Während behinderte Mädchen in Sonderschulen seit Jahren durchschnittlich mit knapp 40 % vertreten sind, waren sie in den ersten Integrationsklassen gar nicht repräsentiert, in den späteren Schuljahren des untersuchten Zeitraums

² In diesem Beitrag finden sich nur ausgewählte Literaturhinweise. Ein vollständiges Literaturverzeichnis ist Schildmann (1996) zu entnehmen.

von zehn Jahren nahm ihr Anteil an den behinderten Schülern bis auf 34 % zu. Die nichtbehinderten Mädchen, die im untersuchten Zeitraum durchschnittlich knapp 49 % aller Grundschulkinder stellten, waren in den Integrationsklassen in einzelnen Schuljahren mit bis zu 70 % der nichtbehinderten Schüler extrem überrepräsentiert und näherten sich dem genannten Durchschnitt erst in den letzten drei Jahren des Untersuchungszeitraumes an. Die Aufstellung zeigt ein deutliches geschlechterspezifisches Ungleichgewicht, welches auf der hier angesprochenen quantitativen Ebene für die Gruppe der behinderten Mädchen als Benachteiligung bei der Auswahl von Kindern für die bisher relativ wenigen Integrationsklassen gewertet werden kann (Schildmann, 1996, S. 41f.).

Erklären lassen sich Daten wie diese nur durch eine Untersuchung qualitativer Aspekte im Rahmen der Integrationspädagogik. Die Frage von Annedore Prengel »Sind Mädchen die Integrationshelferinnen par excellence?« (Prengel, 1993) zeigt die Richtung an, in die alle vorliegenden Interpretationsversuche gehen. An dieser Stelle soll exemplarisch – in vier Thesen – der Ansatz von Prengel genannt werden, der sich auf die nichtbehinderten Mädchen und Jungen konzentriert (die behinderten Kinder werden bei ihr nicht geschlechterspezifisch betrachtet):

- »Mädchen ermöglichen Integration« (Prengel, 1993, S. 55). Prengel fasst Berichte zusammen, nach denen sich vor allem (nichtbehinderte) Mädchen mit behinderten Kindern in ihrer Klasse beschäftigen, für sie sorgen etc.
- Mädchen kompensieren ihre eigene – gesellschaftlich strukturell bedingte – Macht-/Hilflosigkeit schon früh durch Hilfsangebote an Schwächere (vgl. Motivationen für soziale Frauenberufe).
- Jungenverhalten wird im Vergleich zu Mädchenverhalten durch Kontaktvermeidung oder Aggressivität gegenüber behinderten Kindern auffällig.
- Damit wird ein deutlich geschlechtsspezifisch unterschiedliches Verhalten gegenüber behinderten Kindern aufseiten der nichtbehinderten Kinder konstatiert (Prengel, 1993, S. 55ff.; vgl. Schildmann, 1996, S. 43f.).

Auch andere Untersuchungen zu den kindlichen Interaktionen in Integrationsklassen (vgl. Kron, 1988; Daniels, 1994; Mentzendorff, 1994) sowie Untersuchungen zur sozialen Akzeptanz zwischen nichtbehinderten und behinderten Mädchen und Jungen (Preuss-Lausitz, 1990; Wocken, 1993) ermitteln deutliche geschlechterspezifische Differenzen.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: Die Geschlechterspezifik der zentralen Zielgruppe der Integrationspädagogik wurde sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht bisher kaum und nicht systematisch untersucht. Die wenigen vorliegenden Daten und Ansätze der Analyse lassen jedoch auf Ungleichverhältnisse sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht schließen. So erscheint mir besonders bemerkenswert die Tatsache, dass zu Beginn der Integrationsarbeit an Grundschulen – laut Analysedaten von Annedore Prengel (s. o.) – nichtbehinderte Mädchen überrepräsentiert und behinderte Mädchen gar nicht oder kaum einbezogen waren. Vor dem Hintergrund der

Aussagen über das interaktive Verhältnis zwischen behinderten und nicht-behinderten Mädchen und Jungen könnte vermutet werden, dass – mehr oder weniger bewusst – auf der Seite der behinderten Kinder zunächst Jungen ausgewählt wurden, weil sie in der Sonderpädagogik überrepräsentiert sind und deshalb das System der Aussonderung an ihnen besonders sichtbar wird, zum Beispiel für Eltern, während auf der Seite der nichtbehinderten Kinder vor allem Mädchen ausgewählt wurden, da sie bekanntlich – nicht erst seit Beginn der Integrationspädagogik – Sensibilität für soziale Problemlagen zeigen bzw. entwickeln, sich auf andere Menschen konzentrieren, zu Hilfeleistungen bereit sind und so das Lehrpersonal in der Integrationsarbeit unterstützen, während nicht-behinderte Jungen in ihrer Sozialisation eher mit eigenen Problemen und deren Bewältigung beschäftigt sind. Diese These wird durch die wenigen Daten zu den qualitativen Aspekten des Miteinanders (Einstellungen und Verhaltensweisen) von behinderten und nichtbehinderten Mädchen und Jungen genährt; jedoch ist die Datenlage bisher zu keiner Fundierung und Verifizierung ausreichend. Vielmehr zeigt sich, dass sowohl quantitative als auch qualitative Analysen notwendig sind, um die primäre Zielgruppe der Integrationspädagogik detaillierter charakterisieren zu können (Schildmann, 1996, S. 49).

Mütter und Väter behinderter und nichtbehinderter Kinder

Ich komme zu der zweiten – hinter den behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen stehenden – Zielgruppe der Integrationspädagogik, nämlich zu deren Müttern und Vätern. Mütter und Väter sind vor allem als Initiatoren der Integrationsbewegung in die Geschichte der Integrationspädagogik eingegangen. Die bundesweit arbeitenden Gruppen »Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. Eltern gegen Aussonderung behinderter Kinder« belegen dies. Aber haben alle vier Untergruppen dieser Eltern – Mütter und Väter behinderter Kinder, Mütter und Väter nicht-behinderter Kinder – ein gleichgelagertes, vergleichbares Interesse an der Integrationspädagogik? Dieser Frage wurde in den Untersuchungen, die die »Elternfrage« in der Integrationspädagogik überhaupt behandeln, an keiner Stelle nachgegangen. Vielmehr erscheinen die Eltern, wenn zum Beispiel nach ihren Erwartungen an die Integrationspädagogik gefragt wird, als quasi geschlechtsneutrale Vertreter ihrer Kinder ohne eigene – geschlechterspezifische – Interessenlagen (vgl. Wocken, 1987; Dumke et al., 1989). Die Beschäftigung mit der gesellschaftlichen Arbeitsteilung zwischen Frauen und Männern, mit der Krisenverarbeitung sowie den Arbeitsbedingungen von Müttern und Vätern behinderter Kinder weist dagegen auf markante geschlechterspezifische Differenzen hin, die auch in die Integrationspädagogik hineinwirken (vgl. Schildmann, 1996, S. 50ff.). Ich habe folgende Konstellation von Thesen entwickelt, die zu überprüfen wären:

- Das engste Verhältnis zur Integrationspädagogik haben Mütter und Väter behinderter Kinder, jedoch mit geschlechterspezifisch unterschiedlichen – an der Arbeitsteilung und familiären Position orientierten – Hintergründen und Schwerpunkten. Beide sehen in der Integrationspädagogik die Möglichkeit, die eigene Isolation und Arbeitsbelastung durch ihr behindertes Kind zu reduzieren. Die Mütter sind – im gesellschaftlichen Durchschnitt – in jeder Hinsicht am stärksten betroffen. Für Väter behinderter Kinder hat die mögliche Arbeitsbelastung – je nach Beteiligung an den familiären Aufgaben – einen anderen, tendenziell geringeren Stellenwert als für Mütter. Dagegen lastet der Normalitätsdruck gegebenenfalls auf den Vätern stärker als auf ihren Frauen, nämlich dann, wenn sie im Bewusstsein eines traditionellen Rollenverständnisses die Familie nach außen hin vertreten. Die anfallenden Fragen sind differenziert zu untersuchen, sowohl im Geschlechtervergleich als auch je spezifisch für Mütter und Väter.
- Mütter nichtbehinderter Kinder, die sich für die gemeinsame Erziehung engagieren, sind bereit zu einem sozialen Engagement, das heißt zur »Bündnispartnerschaft«, erkennen aber gleichzeitig Vorteile für sich und ihre Kinder: Die individualisierte, binnendifferenzierte Förderung ihrer Kinder wird nicht nur als kindgerecht erlebt, sondern auch als mütterfreundlich; denn das individuell geförderte Kind reduziert die unterstützende (Schul-)Arbeit der Mutter.
- Väter nichtbehinderter Kinder schließlich, so meine These, haben – zumindest im traditionellen Rollenverständnis der Geschlechter – den vergleichsweise geringsten Bezug zur Integrationspädagogik. Sie engagieren sich für diese, wenn sie – zum Beispiel aufgrund eines eigenen Bezugs zu behinderten Menschen – das Bedürfnis nach einem sozialen Engagement haben oder einen persönlichen Vorteil – zum Beispiel öffentliche Äußerungsmöglichkeiten – von diesem Engagement erwarten (Schildmann, 1996, S. 57f.).

Für die gezielte Elternarbeit im Rahmen der Integrationspädagogik wäre es wichtig, die Positionen und Problemlagen der Mütter und Väter differenziert aufzunehmen. Für die Elternarbeit in integrativ arbeitenden Kindertagesstätten habe ich die Problematik – aus der Sicht der beteiligten Erzieherinnen – an anderer Stelle empirisch untersucht (Schildmann, 1989). Auf Ausführungen dazu soll an dieser Stelle verzichtet werden, da wir uns hier als Arbeitsgruppe auf die Institution Schule konzentrieren. Damit leite ich über zu der dritten an der Integrationspädagogik beteiligten Gruppe, den beruflich mit der Erziehung befassten Personen, hier speziell Lehrerinnen und Lehrer.³

³ Entsprechende Fragen wurden ebenfalls für die Berufsgruppe der Erzieherinnen/Erzieher bearbeitet (vgl. Schildmann, 1996, S. 61ff.). Außerdem wurde die Situation der beiden

Lehrerinnen und Lehrer in der Integrationspädagogik

Sowohl an Grundschulen als auch an Sonderschulen beträgt der Anteil der weiblichen Lehrkräfte circa zwei Drittel oder mehr (vgl. Voit, 1989⁴).

Innerschulisch gibt es eine klare geschlechterspezifische Hierarchie: In leitenden Positionen befinden sich überwiegend Männer, an der Basis überwiegend Frauen (vgl. v. a. Hack-Zürn, 1994). Für unseren Diskussionszusammenhang ist folgender Hinweis wichtig:

Die in der Statistik sichtbar werdenden hierarchischen Strukturen innerhalb des Regel- und Sonderschulwesens werden auf die Integrationspädagogik übertragen; denn die Integrationsklassen sind an den traditionellen Regelschulen (insbesondere Grundschulen) angesiedelt, ohne im Prinzip deren formale Hierarchien zu beeinflussen. Daraus ergibt sich, dass im Rahmen der schulischen Integrationspädagogik die Basisarbeit weitgehend von Frauen geleistet wird. Die Leitungs- und Planungspositionen, die zum Beispiel die Bewilligung von Integrationsklassen umfassen, haben dagegen überwiegend Männer inne. Die Integrationspädagogik in der Schule wird also durch ein geschlechterspezifisch hierarchisches Verhältnis zwischen den dort tätigen Männern und Frauen geprägt, wodurch die berufliche Nähe bzw. Distanz zum eigentlichen Integrationsgeschehen eine geschlechterspezifische Dimension erhält. Dies wird am Beispiel einer Untersuchung von Annedore Prengel zur Frage des Bewusstseins von Pädagoginnen und Pädagogen über das geschlechterspezifische Verhalten von Kindern in Integrationsklassen deutlich: Dort zeigt sich nämlich, dass mit der Nähe zur alltäglichen Integrationsarbeit auch das Bewusstsein über geschlechterspezifisches Verhalten bei Kindern wächst, während mit der Distanz davon die Sensibilität für die Geschlechterspezifika abnimmt. Praktisch bedeutet das: Frauen – als Lehrerinnen – sind sich des konkreten geschlechterspezifischen Verhaltens der Kinder bewusst und beeinflussen dieses möglichst direkt, Männer – als Vorgesetzte – erleben die Problematik nicht selbst und beziehen sie daher in ihre Überlegungen und Entscheidungen, zum Beispiel in die Lehrplangestaltung, kaum ein (Schildmann, 1996, S. 70f.).

Der Teil der Integrationsforschung, der bisher die Lehrer in den Blick nimmt – unter Stichworten wie Zweipädagogensystem, Kooperation zwischen Regel- und Sonderschullehrern einschließlich der Ausbildungsfragen oder der allgemeinen Akzeptanz der schulischen Integration bei Lehrern –, hat die geschlechterspezifischen Hierarchien dieses Berufes meines Wissens bisher an keiner Stelle berücksichtigt. Die genannten Themenbereiche wären meines Erachtens vor dem

Berufsgruppen Lehrerinnen/Lehrer, Erzieherinnen/Erzieher in der Integrationspädagogik miteinander verglichen (vgl. Schildmann, 1996, S. 73ff.).

⁴ Vgl. darin: Tabelle 5: Hauptberufliche Lehrer an allgemeinbildenden Schulen nach Schularten und Beschäftigungsumfang im Schuljahr 1987/88. Vergleichbare Statistiken der folgenden Jahrgänge weisen keine geschlechterdifferenzierenden Daten zum Lehrpersonal aus.

Hintergrund der Geschlechterhierarchien im Lehrerberuf nochmals und dann erweitert zu bearbeiten.

Zusammenfassend sei hier gesagt: Die aus der traditionellen Regel- und Sonderpädagogik in die Integrationspädagogik übertragenen geschlechterhierarchischen Verhältnisse des Lehrerberufes widersprechen dem prinzipiellen Anliegen der Integrationspädagogik, gesellschaftliche Hierarchien bewusstzumachen und zu überwinden. Dieser Grundsatz ist keineswegs auf hierarchische Verhältnisse zwischen nichtbehinderten und behinderten Kindern/Jugendlichen zu beschränken.

Zu den Inhalten der Integrationspädagogik unter Berücksichtigung der Verhältnisse zwischen den Geschlechtern

Wie den bisherigen Ausführungen zu entnehmen ist, habe ich mich in meiner Untersuchung vor allem mit den Geschlechterverhältnissen innerhalb der an der Integrationspädagogik zentral beteiligten Personengruppen beschäftigt. Zum Schluss möchte ich auf ein Arbeitsspektrum hinweisen, das sich aus dem Gesagten ergibt: Die Erkenntnisse über die genannten Geschlechterverhältnisse sollen nicht oder nicht nur für sich selbst stehen und gegebenenfalls konstruktiv auf die Interaktionen zwischen den hier angesprochenen Gruppen wirken. Vielmehr sollten sie auch in die inhaltliche Gestaltung der Integrationspädagogik Eingang finden. Dies betrifft die Praxis ebenso wie die Theoriebildung.

Auf der Praxisseite angesprochen ist die gezielte pädagogische Arbeit in den Integrationsgruppen, die ja bewusst als heterogen definiert werden. Wie kann dieser heterogene Ansatz Geschlechterdifferenzen und -heterogenität aufnehmen? Welche Themenbereiche wären geeignet, die Geschlechterproblematik inhaltlich integrativ umzusetzen? Eine angemessene Ausgangsfrage scheint mir die des sozialen Lernens zu sein, welches in der Integrationspädagogik eine zentrale Position einnimmt. In meiner Arbeit habe ich einzelne Bereiche des sozialen Lernens identifiziert, die im Alltagsbewusstsein aller Beteiligten klare Geschlechterbezüge aufweisen:

- Freundschaft
- Körperbewusstsein, Körpererziehung
- Lebensentwürfe, Leitbilder

Für diese Themen wurden Fragen entwickelt, die den Weg zu einem geschlechterbewussten Lernen aufzeigen und in die konkrete Unterrichtsplanung hineinführen (vgl. Schildmann, 1996, S. 77ff.).

Auf der Seite der Integrationsforschung habe ich zwei Frageperspektiven entwickelt, die meines Erachtens die Geschlechterdimension des Faches aufzunehmen hätten:

- Die integrationspädagogische Curriculum- und Lehrplanforschung mit der Frage im Hintergrund, ob sich die Integrationsarbeit vollziehen solle auf der Basis der herkömmlichen Lehrpläne der Regel- und Sonderpädagogik, oder ob nicht ein neues, integrationspädagogisches Gesamtcurriculum und entsprechende Lehrpläne notwendig wären? Diese hätten nicht nur eine Hierarchieebene zu berücksichtigen, nämlich die zwischen behinderten und nichtbehinderten Menschen, sondern innerhalb eines an Heterogenität orientierten Leitbildes auch andere hierarchische Verhältnisse, dabei zuoberst die Geschlechterhierarchien.
- Zweitens zu nennen ist das Verhältnis von Selbstverständnis und Fremdverstehen in der Integrationspädagogik. Dieses Verhältnis, das aus der traditionellen Heil- und Sonderpädagogik als ein extrem kompliziertes, bisher wenig bearbeitetes bekannt ist (vgl. Schildmann, 1993), nimmt in einer Pädagogik mit Integrationsanspruch einen noch höheren Stellenwert ein und fordert zur Bearbeitung heraus. Auch bei diesem Thema – Selbstverständnis und Fremdverstehen – sind geschlechterdifferenzierende Betrachtungen und Einschätzungen von zentraler Bedeutung (Schildmann, 1996, S. 85ff.).

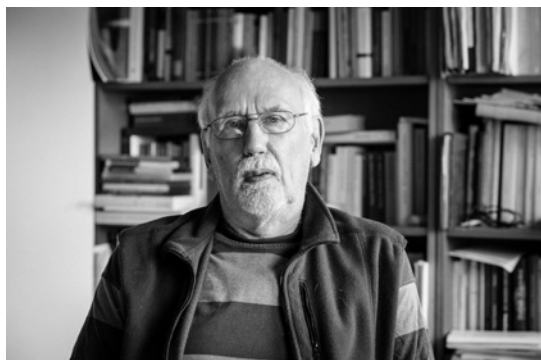
Mit diesen Fragestellungen sollen Forschungsrichtungen markiert werden, die die bearbeiteten soziologischen und sozialpsychologischen Problemstellungen innerhalb der zentralen Gruppen der Integrationspädagogik auf die pädagogische Ebene heben und für die konkrete Pädagogik – die Integrationspraxis und die Integrationsforschung – fruchtbar machen.

Literatur

- Daniels, S. von (1994). Mädchen mit Behinderungen – ein neues Thema der Integrationsforschung. *Behindertenpädagogik*, 33(2), 122–127.
- Dumke, D., Krieger, G. & Schäfer, G. (1989). *Schulische Integration in der Beurteilung von Eltern und Lehrern*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Feuser, G. (1986). Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. *Behindertenpädagogik*, 25(2), 122–139.
- Hack-Zürn, I. (1994). *Sonderschullehrerinnen als professionelle Mütter? Die Sonderschule als Bildungsinstitution mit Familiencharakter*. Bielefeld: Kleine.
- Kron, M. (1988). *Kindliche Entwicklung und die Erfahrung von Behinderung*. Eine Analyse der Fremdwahrnehmung von Behinderung und ihre psychische Verarbeitung bei Kindergartenkindern. Frankfurt a. M.: AFRA.
- Mentzendorff, M. (1994). Mädchen und Jungen in Integrationsklassen. *Behindertenpädagogik*, 33(2), 127–147.
- Prenzel, A. (1990). Statistische Daten aus Integrationsprojekten 1976–1986. In H. Deppe-Wolfinger, H. Reiser & A. Prenzel (Hrsg.), *Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976–1988* (S. 35–40). München: Juventa/DJL.
- Prenzel, A. (1993). Sind Mädchen die Integrationshelferinnen par excellence? – Mädchen im Modernisierungsprozeß. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (S. 54–62). Essen: Neue Deutsche Schule.

- Preuss-Lausitz, U. (1990). Soziale Beziehungen in Schule und Wohnumfeld. In P. Heyer, U. Preuss-Lausitz & G. Zielke (Hrsg.), *Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule* (S. 95–128). Berlin, Weinheim und München: Juventa.
- Schildmann, U. (1989). Aufbruch im Erzieherinnenberuf? Erfahrungen von Erzieherinnen in Kindergartengruppen für behinderte und nichtbehinderte Kinder. In M. Kalweit, U. Schildmann & T. Wobbe (Hrsg.), *Frauenberufe – hausarbeitsnah? Zur Erziehungs-, Bildungs- und Versorgungsarbeit von Frauen* (S. 197–217). Pfaffenweiler: Centaurus.
- Schildmann, U. (1993). Zum Verhältnis von Selbstverständnis und Fremdverstehen. In C. Mürner & S. Schriber (Hrsg.), *Selbstkritik der Sonderpädagogik?* (S. 13–27). Luzern: Edition SZH/SPC.
- Schildmann, U. (1996). *Integrationspädagogik und Geschlecht. Theoretische Grundlegung und Ergebnisse der Forschung*. Opladen: Leske+Budrich.
- Voit, H. (1989). Allgemeine Schulen 1987/88. *Wirtschaft und Statistik*, 3, 171–175.
- Wocken, H. (1993). Bewältigung von Andersartigkeit. Untersuchungen zur sozialen Distanz in verschiedenen Schulen. In P. Gehrman & B. Hüwe (Hrsg.), *Forschungsprofile der Integration von Behinderten* (S. 80–106). Essen: Neue Deutsche Schule.
- Wocken, W. (1987). Eltern und schulische Integration. Meinungen und Einstellungen von Eltern zur gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. In H. Wocken & G. Antor (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen – Untersuchungen – Anregungen* (S. 125–202). Solms-Oberbiel: Jarick.

Interview mit Wolfgang Jantzen



Wie sind Sie selber zur integrativen Pädagogik gekommen?

Das Erste, was ich zur Integration gemacht habe, war die Unterstützung hier in Bremen im Kindergarten der Spastikerhilfe, wo die MitarbeiterInnen Fortbildungen eingefordert hatten. Ich saß dann morgens um 7 Uhr, vor Dienstanfang, bei ihnen.

Und daraus hat es sich dann entwickelt, dass wir eine Reihe von schwerstbehinderten Kindern in die Schulen gebracht haben. Wohlgermerkt in Bremen, wo die Körperbehindertenschule und die Geistigbehindertenschule steif und fest behauptet haben, wir beschulen alle Kinder. Es gebe hier keine nicht beschulten Kinder. 14 gab es. Im ersten Zug haben wir vier reingekriegt, mit ganz ausführlichen Gutachten, die wir mit MitarbeiterInnen und Eltern gemeinsam geschrieben haben, 40 bis 50 Seiten, wo wir die Kompetenzen, die Entwicklungslogik gezeigt haben. Ja, und dann wollte die Schulbehörde nur drei Kinder aufnehmen, wir wollten aber vier rein haben. Dann hatte ich die Idee, die wir dann verfolgt haben, dass wir die drei Kinder vorschlagen, die am ältesten sind, und das jüngste Kind kann noch warten. Denn eines der älteren Kinder war ein türkischer Junge, der wäre sonst sicher draußen gewesen. Das jüngste Kind war aber, wie es das Glück wollte, das Kind des zweiten Vereinsvorsitzenden, einem Mediziner, und der hat beim Senator dann sofort auf der Platte gestanden und Krach gemacht, und alle vier Kinder wurden eingeschult.

Und im nächsten Zug zehn Kinder und dadurch hatten wir das geöffnet, aber die Spastikerhilfe drohte Pleite zu gehen, also haben wir mit Zustimmung des Jugendamtes einen integrierten Kindergarten aufgemacht, in dem Umfeld im Bremer Süden, dort wo die große Hochhaussiedlung ist, mit sehr vielen prekären Lebensverhältnissen und auf der anderen Seite gut bürgerliche Wohnungen. Beide Gruppen hatte man dort getrennt. Ein entscheidendes Erlebnis noch in der Fortbildung war dann, dass nun plötzlich die schöne Zeit aufhörte, wo unsere MitarbeiterInnen zu den Müttern, ebenfalls Mittelschicht, gehen konnten, und schön Kaffee trinken

Integration im Kindergarten

Fortsetzung der Integration von der Kita in die Schule

Arbeit mit Familien in prekären Lebensverhältnissen

konnten und sich über das Kind unterhalten und gut war's und geschehen ist nichts. Und jetzt wurden die Elternbesuche anders. Sie landeten in der Familie, ich meine es wäre die Familie eines Jungen gewesen, der sehr schwer gestört war, weil er im Alter von vier Jahren – oder vorher – in der Badewanne sich schwer verbrannt hat im heißen Wasser und Vernarbungen hatte, wo wir auch gesondert noch mal geguckt haben, dass wir ihn mit therapeutischen Interventionen aufbauen. Alles aus dem Bestand der Leute, die wir da hatten, zum Teil Leute, die bei uns studiert haben oder hatten. Und als sie dann in die Familie kamen, da war es nicht mehr das gemütliche Kaffeetrinken, da saß der Vater am Tisch mit der Schnapsflasche und holte die Hakenkreuzfahne hinterm Schrank raus. Und unsere Mitarbeiterin oder unser Mitarbeiter, wer da war, war entsetzt. Ich habe drei Stunden gebraucht bis ich ihnen klargemacht hatte, dass sie hier nicht in politischer Absicht sind, sondern etwas für das Kind und die Familie zu tun haben. Und später habe ich dann erfahren, dass unsere MitarbeiterInnen einen guten Rechtsanwalt gesucht haben und vermieden haben, dass das Kind aus der Familie genommen wurde. Und dazu wurden sie dann gut unterstützt, auch von der Einrichtung. Das war die erste Integrationssache.

Politischer Druck

Die haben wir nicht richtig abschließen können – das war Anfang der 80er Jahre –, weil dann großer politischer Druck kam in Bremen. Die haben nämlich zu recht befürchtet, dass wir uns im Sektor Süd auch in der Früherkennung und allem breitmachen wollten. Und dann wurden die Gehaltsüberweisungen durch die Sparkasse verzögert. Wir haben uns auch nicht beliebt gemacht. Die Spastikerhilfe hatte auch eine Erwachsenentagesstätte und da saßen wir eines Tages im Büro des Senatsdirektors Hoppensack und haben protestiert. Wir haben auch nichts ausgelassen. Dann wurde das verzögert. Es gab Angriffe auf die Geschäftsführung und ähnliches und schließlich wurde die Geschäftsführung ausgewechselt und es wurden Stück für Stück die MitarbeiterInnen rausgemobbt. Unter den Bedingungen haben wir alles an Aktenbestand noch kopiert und haben gerettet, was wir hatten. Und später hat Dietlind Seidler, die die Leitung der Kindertagesstätte innehatte, darüber ihre Diplomarbeit geschrieben. Sie ist auch als Buch publiziert: *Integration heißt sozialen Ausschluss vermeiden* (Seidler, 1992).

Begriffsdiskussion Integration und Inklusion

Aus diesem Grund habe ich etwas gegen diese Trennung von Inklusion und Integration. Wenn man so will, haben wir immer Inklusion gemacht. Und alles andere sind dämliche Wortspiele, um an der wissenschaftlichen Oberfläche zu bleiben, oder was man dafür hält, und möglichst gut Geld abzuzocken. Und dazu ist ja Inklusion ein gutes Wort. Es tauchen ja Heerscharen von Leuten auf, die früher mit Behinderung nie was im Sinn gehabt haben.

Elternhaus und religiöse Erziehung

Nun muss ich Ihnen noch mal ein bisschen mehr dazu sagen, wie ich dazu gekommen bin, dies ist ja nur ein Ausschnitt: Aus einer richtig dicken protestantischen Erziehung durch meine Großmutter, mein Vater ist gefallen, meine Mutter war als Kriegsverbrecherin zweieinhalb Jahre in Internierungslagern nach dem Krieg. Sie war Lagerärztin in Ravensbrück bis zu meiner Geburt. Es steckt noch mehr an Familiengeschichte drin, kann man gleich erwähnen. Mein Vater war bei

der Waffen-SS und ist 1944 in Frankreich gefallen und es hieß immer Division »Götz von Berlichingen« und dann kam immer wieder der Name Eicke ins Spiel, Papa Eicke hätten sie ihn genannt. Götz von Berlichingen hieß die Division, gab's aber erst von 1943 an und von 1938 an war mein Vater in Frankreich und später in Russland. Mit Papa Eicke, Divisionskommandeur der SS-Totenkopf Division und teilweise auch Lagerleiter von Dachau. Das sind also die netten Familiengeschichten. Gut, das erklärte es, warum ich durch meine Großmutter großgezogen wurde und das Glück hatte, dass wir eine wunderbare Haushaltshilfe hatten, die aus dem Dorf kam, wo wir gewohnt haben. Sechs Geschwister, kleine Familie, Vater war Zimmermann, Landwirtschaft auf Nebenerwerb und ich habe erhebliche Zeit meiner frühen Kindheit dort mit in der Familie verbracht. So, und dadurch war ich religiös infiziert. Bibel gelesen, vor allem die Kriminalgeschichten aus dem Buch der Könige, und auch später war ich sehr auf Religion aus, auch noch nachdem wir verheiratet waren.

Zwischendurch war mal Scheitern in der Schule. Ich habe alles an Verwarnungen gehabt, was man auf der Schule haben kann. Heute würde ich mal sagen, meine Diagnose wäre ADHS gewesen, etwa 20 Klassenbucheinträge im Halbjahr, Consilium abeundi, Verwarnung vor der Klasse, Verwarnung vor der Schule – ich habe alles kassiert –, einmal sitzengeblieben und drohte dann in der Mittelstufe ein zweites Mal sitzenzubleiben. Ich bin dann zur See gefahren, ein Dreivierteljahr. Wieder zurück über ein Realgymnasium auf dem Land, mit Internat (Paul-Gerhardt-Schule in Laubach), habe da meine mittlere Reife gemacht und auf der Wirtschaftsoberstufe in Gießen dann Abitur gemacht und war dann der erste Schüler in Hessen, der, weil er heiraten musste, nicht von der Schule flog, und da in der Zeit auch noch mit meiner Frau zusammen. Bis einfach dann im Kontext Studierendenbewegung der Bruch mit Religion und Kirche kam, ja mein Gott, wir hätten uns fast noch evangelisieren lassen von irgendwelchen Sekten. Ja, das saß tief drin. Und ich war im Studium dann schon drauf gestoßen, auf Behinderung.

Schule

Was war das für ein Studium?

An der Hochschule für Erziehung in Gießen. Die dann Abteilung für Erziehungswissenschaften wurde und damit hatte ich nachher das Vollabitur, weil ich dann den Lehramtsabschluss hatte. Gerade rechtzeitig, als es dann Abteilung wurde. Und mit einem universitären Abschluss hatte ich dann Vollabitur. Dadurch konnte ich mich für das Psychologiestudium immatrikulieren. In dieser Zeit des Lehramtsstudiums habe ich dann diese Lehrveranstaltung besucht. Das hat der Leiter der Einrichtung Treysa/Hephata, Dr. Rünger, organisiert (Rünger, 1962). Er hat uns das alles vorgeführt und besonders ein Haus – ich habe die Bilder noch heute vor Augen – ich habe es etwa dreißig Jahre später wiedergesehen und wusste sofort, das ist es. Das Haus Emmaus, wo eine Gruppe von erwachsenen behinderten Männern zerlumpt in einem großen Raum waren, der weiß gekachelt war und nach Urin stank, einen schmutzigen Teddy gab's und einer dieser Männer lief auf meine Frau zu und sagte:

Studium

»Mama«. Da war natürlich dann mein protestantisches Herz mehr als gerührt, und ich habe mich dann entschlossen: Sonderschule, das wird es.

**Stelle an einer
Sonderschule**

1966 habe ich das Staatsexamen gemacht und ich habe dann gesehen, dass ich nach dem Examen eine Stelle an der Sonderschule bekomme. Das war im Kreis Gießen, in Lich, an der Schule und dann eine evangelische Pfarrersfrau als Rektorin. Und aus dieser Zeit heraus bekam ich dann gleich die Anweisung: Herr Jantzen, das ist eine Klasse, die hat gerade einen alten Volksschullehrer fertiggemacht, da müssen Sie draufhauen, wenn's nicht anders geht. Das habe ich zwei Jahre getan, bis ich gemerkt habe, was für einen Schrott ich gemacht habe und dann nie wieder.

**Studierenden-
bewegung**

Das fiel dann Stück für Stück mit der Studierendenbewegung zusammen. Und dann habe ich auch gemerkt, was mit den Kindern wirklich vorgegangen ist, wie sie entrechtet wurden, gedemütigt wurden. Ich habe gesehen, dass ich morgens immer Vorlesestunde gemacht habe, weil die von den Dörfern kamen und teils todmüde waren. Im Kontext Studierendenbewegung habe ich Brechts Kinderlied von den drei Soldaten mit ihnen behandelt, damit sie endlich lernen, dass sie sich wehren dürfen und anderes mehr. Ja, und dann habe ich erfahren, was mit denen im Konfirmandenunterricht gemacht wurde, und dann war bei mir Schluss mit Kirche, da bin ich ausgetreten. Religiös geworden bin ich erst sehr viel später wieder, aber das ist eine atheistische Variante von Religiosität. Das gehört ein bisschen dazu, um das alles zu begreifen.

**Bezug zur
Gesamtschule**

Und dann sind wir aus dem Ort wo wir wohnten, in der Nähe des Landkreises Gießen, wo meine Mutter auch die Arztpraxis hatte, nach Gießen gezogen, und unsere Kinder wurden dann in Gießen eingeschult, das muss 1970 gewesen sein. Da hatte ich schon mein zweites Staatsexamen und auch mein Diplom (1969). Staatsexamen hatte ich ab 1966; ich habe da in der Schule gearbeitet und das andere nebenher durchgezogen. Dann war meine Tochter Franziska in der Vorschulklasse der Gesamtschule Gießen-Ost und ich war dort Elternvertreter und habe mich auch auf die Stelle der pädagogischen Leitung beworben. Mit einem Referat, das verlangte, dass die Schule sich für Integration öffnet.

**Verband deutscher
Sonderschulen –
die Übernahme des
Landesverbands
Hessen**

Und zu der gleichen Zeit hatten wir den Verband Deutscher Sonderschulen im Landesverband Hessen gekippt, gegen den Bundesvorstand, und waren die bestgehassten Leute im Verband, haben später zum Teil auch Nazi-Vergangenheit von ehemaligen Verbandsgrößen aufgedeckt, das waren Examensarbeiten hier aus Bremen. Jedenfalls haben wir damals mit Briefaktionen über ganz Hessen die Verbandsführung bekämpft, über GEW-Verteiler. Und dann haben Georg Feuser und ich und ein paar andere sich gefunden, die hatten ja im Institut in Marburg gerade den alten Herrn von Bracken aus der Leitung raus gekippt. Hatten dort eine Heilpädagogische Aktionsgemeinschaft aufgemacht, durch die unter anderem der Skandal im Kalmenhof aufgedeckt wurde. Damals gab es auch eine enge Zusammenarbeit mit der Lebenshilfe. Bevor ich die Stelle in Marburg angetreten habe, auch über diesen Zusammenhang vermittelt, habe ich die erste Freizeit mit geistig behinderten Kindern gemacht, die noch nie in der Schule oder außerhalb der Familie waren.

Konflikte mit dem Kultusministerium

Und in all diesen Kontexten hat sich das Ganze entwickelt, wie gesagt. Aus der Stelle der pädagogischen Leitung an der Gesamtschule Gießen-Ost ist nichts geworden, da ist erst mal der alte Hauptschulrektor vorgezogen worden. Im Prinzip habe ich das, was ich dort als Referat gemacht habe, beim Bewerbungsverfahren in Heidelberg vorgetragen und bin damit auf Platz 1 der Liste gekommen (Jantzen, 1977). Meine Freunde aus dem VDS haben offensichtlich das Referat in das Kultusministerium gespielt und dann bin ich wieder eingeladen worden. Die Stelle stünde nicht mehr zur Verfügung und ein Dreivierteljahr später habe ich erfahren, dass sie an jemand anderes vergeben worden ist. Eine hessische Lehrergruppe hat dreimal unsere Entfernung aus dem Dienst verlangt, da war ich schon in Marburg, weil wir SchülerInnen zum Klassenkampf verhetzen würden. Wir sind schon damals konsequent für Integration eingetreten. Das waren damals die Arbeiten von Holger Probst erstmalig, aber eigene Arbeiten auch, die in ein Habilitationsprojekt gehen sollten, die mit aufgedeckt haben, dass entscheidend für ihre Eingruppierung die sozial geschaffenen Differenzen zwischen HauptschülerInnen und SonderschülerInnen sind. Und dass sie vor allem in der Perspektivlosigkeit und Hoffnungslosigkeit der Familien gründen, das war es, was ich in meinem Habilitationsprojekt untersucht hatte, aber ich hab's nicht mehr fertiggestellt. Es ist dann liegengeblieben.

Marxistisches Denken

So bin ich Stück für Stück in die Integrationsgeschichte reingerutscht und durch Marburg und durch den Fachbereich 3 natürlich in marxistisches Denken. Das hat auch einen Anlass: Gießen war eine Hochburg des schwarzen Flügels der Studierendenbewegung und noch 1969 haben wir die aus Marburg mit den roten Fahnen ausgebuht. Dann war 1970 der Vorschulkongress, da bin ich mit einer Kollegin und Sonderschulrektorin hingefahren, die nebenbei eine sehr berühmte Schwester hat. Diese Sonderschulrektorin war dann später auch Vorsitzende vom VDS in Hessen, Wienke Zitzlaff, ihre Schwester war Ulrike Meinhof. Das war ein sehr dichtes Geflecht in dieser Zeit, in dem man sich bewegt hat.

Politisierung

Beim Vorschulkongress hat Hildegard Hamm-Brücher das Einleitungsreferat gehalten und erzählt, wie wunderbar sie etwas gegen Ausgrenzung und Arbeiterkinder in Hessen tun mit ihren Gesamtschulen. Sieben Stück gab es und ich wusste genau, wie es aussieht. Und wusste, dass sie das Blaue vom Himmel herunter gelogen hatte. Dann stand ein junger Mann am Mikro, der genau das aufgezählt hat, was alles nicht stimmt. Pech war nur, dass der bei einer Gruppe war, die rote Fahnen hatten, Reinhardt Wolf. Ja, und dann habe ich mich zur sozialistischen Aktion geschlagen. Dann gab es eine große Veranstaltung zu Behinderung mit etwa 1.000 Leuten, die teilnahmen. Die von der Sozialistischen Aktion haben gesagt: »Da gehst du jetzt hin, da hast du Ahnung davon, aber sag auch ja was vom Klassenkampf.« Das fiel mir nicht allzu schwer, denn ich hatte ja noch das Haus Emmaus vor Augen. Und dann saßen sie da vorne, unter anderem der Vorsitzender der Lebenshilfe, Eberhard Schomburg damals, und haben erzählt, wie wunderbar ihre Anstalten sind, wie gut das alles läuft, und da fiel es mir nicht schwer was vom Klassenkampf und proletarischen Kindern und Unterdrückung zu sagen. Jedenfalls habe ich die 1.000 Leute aufgemischt. Und das als jemand, dem vorher in kleinen Gruppen

das Wort im Mund erstarben ist, wenn er dachte, dass das Leute sind, die einfach mehr verstehen. Mein erstes Seminar in Psychologie war während des Studiums, ich hatte dort im letzten Rest des Studiums eine Halbtagsstelle in der Bibliothek. Ich habe während des ganzen Studiums nebenher gejobbt und es selbst finanziert, das erste Mal als ich dann bei den PsychologInnen in einer Lehrveranstaltung saß, dann habe ich mich zu Wort gemeldet und nichts herausgekiert. So war das.

**Abkehr vom
Defektdenken**

Ich habe also auf dem Vorschulkongress im Abschlussplenum von 6.000 Leuten noch mal richtig vom Leder gezogen, worauf Herr Schomburg in Marburg anfragte – da hatte ich schon den Ruf auf die Stelle –, warum man so einen entsetzlichen Menschen nach Marburg holen müsste. Da hat es sich Stück für Stück so entwickelt. Ich war dann plötzlich beim roten Flügel und in Marburg fanden sich verschiedene Leute vom roten Flügel in dem Fachbereich zusammen und das waren die, die unser Denken unterstützt haben. Weg von dem alten Defektdenken, hin zu einer SonderschullehrerInnenausbildung, die nicht mehr den Defekt, sondern die soziale Situation in den Mittelpunkt gestellt hat.

**Konflikte mit dem
Bundesverband des
Verbands deutscher
Sonderschulen**

Ja, und damit haben wir damals natürlich unsere Beliebtheit in Bundesdeutschland sehr erhöht, gleichzeitig war ich dann in dem Verband Deutscher Sonderschulen in Hessen im Vorstand. Dies war Ergebnis der ersten Hauptversammlung, an der wir teilnahmen. Wir hatten uns aus der Region Mittelhessen schon eine eigene Satzung gegeben, was die Herren unglaublich empört hat, sie konnten aber nichts machen gegen einen eingetragenen Verein. Da gab es die Hauptversammlung, wo auch der Landesverband sich eintragen lassen hat und eine Satzung beschließen wollte, das konnten sie natürlich nicht beliebig machen, weil wir bestimmte Vorgaben gemacht hatten. Wir wussten aber nicht, ob wir zu Wort kommen, aber unterdessen standen die Delegierten unserer Region weitgehend hinter uns. Na gut, da wir nicht wussten, ob wir zu Wort kommen, hatten wir zwei Flüstertüten mitgebracht. Standen hinten, aber als sie gemerkt haben, dass wir eigene Mikrofone hatten, kamen wir ans Mikrofon. Und es gibt eine kleine Story dabei: Ich hatte eine ziemlich schwere Erkältung, also Grippe und hohes Fieber, und die Stimme ging immer weg. Und da habe ich meine Freundschaft mit Calvados geschlossen. Immer wenn die Stimme weg war, habe ich einen Schluck genommen und abends lag ich in doppelter Hinsicht breit auf dem Rücksitz des Daimlers mit dem wir zurückgefahren sind.

**Freizeiten mit geistig
behinderten Kindern**

Aber das was wir gemacht haben damals, auch eben diese Freizeit mit geistig behinderten Kindern, die ist dann auch in der Zeitschrift für Heilpädagogik publiziert worden (Jantzen, 1972), die Lebenshilfe wollte das nicht publizieren, weil ihr das zu kritisch war. Wir haben mit den Kindern, die nie vorher aus dem Haus oder aus dem Heim rausgekommen sind, Spaziergänge im Wald gemacht, wir haben Staudämme gebaut, wir sind ins Schwimmbad gegangen, wir sind ins Café gegangen, wir sind mit der Bahn und dem Bus nach Kassel gefahren, um einen Film zu sehen. Wir haben ganz locker dann bei dem Film *Pippi Langstrumpf* den Leuten die mit drinnen saßen gesagt, wir sind eine Gruppe geistig behinderter Kinder, die noch nie in ihrem Leben einen Film gesehen haben, bitte tolerieren

Sie, wenn es mal laut wird. Und eine ganz Dicke, die uns gleich am ersten Tag die Vorhänge heruntergerissen hatte vor Aufregung, die hielt es auch nicht aus. Ich bin dann mit ihr raus und habe mich mit den Kinofrauen unterhalten. Und dann saßen wir eine Dreiviertelstunde vor dem Kino. Der Kleine, den wir immer nur Bobob genannt haben, weil er immer nur »Bobobob« gesagt hat, der war dann voll mit Bonbons und Dreck verschmiert. Und so landeten wir wieder im Bus, eine kurze Ansprache und dann saßen die Kinder auf dem Schoß von Baunatalarbeitern. Das war Inklusion. Real gemacht. Und in unserer Familie haben eine ganze Zeit immer Leute gelebt, die aus einem Heim kamen, aus der Psychiatrie kamen. Auch in Bremen gab es eine Frau, die ein paar Jahre teilweise bei uns gelebt hat, die wir unterstützt haben. So, das war so. So bin ich da Stück für Stück reingewachsen und im schulischen Bereich bin ich immer vehement dafür eingetreten und in Bremen erst mal damit gegen Wände gelaufen. Als ich denen erzählt habe, dass in Italien Sonderschulen aufgelöst werden oder Geistigbehindertenschulen, haben sie sich mühsam zurückgehalten, mich nicht auszulachen.

Und der Wechsel nach Bremen war dann ...?

Ich habe 1973 einen Listenplatz bekommen, dann kam die große Berufsverbotsrunde, alles ist überprüft worden, und ein Berufsverbot gegen Horst Holzer ist ausgesprochen worden. Und irgendwo haben sie im hessischen Kultusministerium nicht richtig nachgefragt, denn ich hatte mir den Minister, Ludwig von Friedeburg, zum Feind gemacht. Wir hatten seitens des VDS Gespräche mit von Friedeburg über die Entwicklung des Studiums und der hat in diesem Gespräch ganz klar gesagt: »Nein, eine Diplomausbildung zum Sonderpädagogen wird es in Marburg nicht geben.« Wir sind am Tag drauf zum AStA, es gab eine Woche Streik. Von Friedeburg ist eingeknickt. Und dann hat er später zu Lothar Tent gesagt: »Herr Jantzen wird in Hessen keine Professur bekommen.«

**Diplom-Studium
in Marburg**

Das heißt in Marburg hatten Sie noch eine WiMi-Stelle?

Studienrat im Hochschuldienst, eine Beamtenstelle, zunächst Abordnung und dann Studienrat im Hochschuldienst, insgesamt von 1971 bis 1974. Und das hat sich dann endlos hin gezögert und als es dann endlich so weit war, dann ist mein Blutdruck hochgegangen, wenn ich nur das Gesundheitsamt betreten habe, und dann musste ich Dauerblutdruckmessungen in der Klinik machen lassen, Valium einnehmen und schließlich hat mich das Gesundheitsamt freigeben.

Am 27.05.1974 habe ich meine Ernennungsurkunde hier in Bremen bekommen und war damit der erste Hochschullehrer, noch in der Endphase der Planung des Studienganges. Und wir haben den ersten Studiengang bundesweit geplant, der weitgehend Separierungen von Fachrichtungen behoben hat und entsprechend war unsere alte Studienordnung aufgebaut. Später mussten wir auch auf zwei sonderpädagogische Fachrichtungen übergehen, weil die anderen Bundesländer sich geweigert haben, uns

**Wechsel an die
Uni Bremen**

Bremer anzuerkennen, natürlich auch Vorwände gesucht haben. Also eine Fachrichtung und ein Unterrichtsfach und die Wahl der Fachrichtung erst nach dem 6. Semester. Also das war schon sehr auf Integration zugeschnitten damals. Und wir hatten auch damals noch nicht nur ein Schulpraktikum, sondern auch ein Sozialpraktikum, was ich auch sehr gut fand, und wir haben geguckt, dass die Leute im Sozialpraktikum zum Teil in außerschulische Behinderteneinrichtungen kamen (Jantzen & Müller, 1978).

Und gab es denn hier auch einen Diplomstudiengang?

Studiengangs- entwicklung

Ja, später dann. Den haben wir nicht gleich gemacht, sondern den haben wir ab Mitte der 80er laufen gehabt, weil wir am Anfang völlig überlastet waren. Ich hatte die erste Stelle, Barbara Rohr kam auf die zweite und dann haben sie uns die Berufungsrunde zerschlagen und zum Teil nach Gutdünken berufen. Gott sei dank haben wir Georg Feuser gekriegt. Jedenfalls, egal wie es war, bis die anderen Stellen besetzt waren, war es schon 1978 und wir hatten ZusatzstudentInnen – die mussten wir am Anfang nehmen – und grundständige StudentInnen und dann hatte Barbara die grundständigen und ich die ZusatzstudentInnen, weil wir am Anfang nur zehn ZusatzstudentInnen hatten. Das ist nachher eingestellt worden, weil wir zu kritisch waren. Das wollten sie dann nicht so gerne und haben die wieder nach Hamburg geschickt. Und dann habe ich geguckt, dass ich aus den Nachbarstudiengängen Sozialpädagogik, Diplompädagogik, Sozialwissenschaften noch StudentInnen mit ins Projekt geholt habe. Die ZusatzstudentInnen waren schon ausgebildete LehrerInnen. Die hatte ich im Projekt, Barbara hatte die AnfangsstudentInnen und so etwa ab 1978 waren dann die anderen KollegInnen mit da, wir haben praktisch am Schluss dieser Anfangszeit mit zwei HochschullehrerInnen mit 200 Studenten sowie Lehrbeauftragten gearbeitet. Und der Studiengang war im Aufbau. Das ist schon sehr heftig gewesen. So war das.

Erste Kontakte nach Italien

Dann sind Georg und ich 1978 nach Italien gefahren, um uns das Wunderland mal persönlich anzusehen. Waren bei Franco Basaglia, waren in Arrezzo, haben auch mit der Provinzleitung in Arrezzo gesprochen, waren in Parma bei Ferruccio Giacanelli, der vorher in Perugia entscheidend Psychiatriereform gemacht hatte (Jantzen, 2015a). Ich bin im Jahr drauf auch noch mal nach Perugia gefahren, um das Team kennenzulernen und dort genauer zu sehen. Dann waren wir bei Roser in Florenz. Ja, und die einen oder anderen von den italienischen Psychiatern habe ich dann später kennengelernt. Pirella an einem Abend in Amsterdam, wo ich einen Vortrag in Amsterdam hatte, und er auch einen, gemeinsame Freunde haben uns in irgendeiner Kneipe zusammengebracht. Antonio Slavich habe ich auf einer Tagung kennengelernt. Ja, der war ja auch hier in Oldenburg einerseits mit einer BdWi-Tagung und andererseits noch mal mit einer Tagung der DGSP in Wuppertal über den harten Kern. Dazu zählten in gewisser psychiatrischer Hinsicht ja auch die Leute, die wir in der Familie hatten, und drum herum interessierte mich sehr stark die Debatte zu Deinstitutionalisierung.

Deinstitutionalisie- rung

Ach ja, ich habe noch etwas vergessen, wir haben, weil das zum Teil Leute waren, die aus der Drogenszene kamen, dann in Gießen mit einer der ersten Hilfsorganisa-

tion für Drogen aufgebaut in Deutschland, etwa parallel mit Release Heidelberg unter der Mitarbeit vom Studentenpfarrer und von Erich Wulff, der damals Privatdozent an der Uni-Psychiatrie war. All das hat natürlich dazu geführt, dass bei mir immer die Deinstitutionalisierung sehr stark im Mittelpunkt stand. Auch nach den Erfahrungen, dass Behinderung sozial konstruiert wurde.

Ja, das war schon in der Anfangsphase, bevor ich die Professur in Bremen angetreten habe, da habe ich schon von Behinderung als sozialer Konstruktion geredet (Jantzen, 1973a). Aber nicht im Sinne des *Labeling Approachs*. Das kannte ich, dass es den gibt und wie er einzuordnen ist. Ich hatte in Gießen mögliche Promotionsnebenfächer studiert, und bin dann aber mit der Promotion nach Marburg gewechselt, wo ich dann 1972 bei Lothar Tent promoviert habe. Ich wollte ursprünglich bei Wewetzer in Gießen promovieren, habe also bis 1971 in Gießen Promotionsnebenfächer studiert, verschiedene einfach, weil ich noch nicht wusste, was ich will, darunter naturwissenschaftliche Anthropologie, einschließlich einer Exkursion nach Süd-Frankreich zu Ausgrabungsstätten und eines kleinen anthropologischen Praktikums (Schädelmessung u.ä.) und andererseits auch Kriminologie bei Eva-Maria Brauneck, und da habe ich natürlich die ganze Debatte um Labeling Approach und ähnliches schon mitbekommen. Wusste, dass es wichtig war, aber eben nicht das, was wir brauchten. Ich habe dann ja sehr schnell angefangen, mich in der Marburger Zeit über kulturhistorische Theorie zu informieren, und dann bin ich auf Leont'evs *Probleme der Entwicklung des Psychischen* (Leont'ev, 1973) gestoßen und dass die höheren Hirnorgane sozial konstruiert sind. Ich habe soziale Systeme des Gehirns geschrieben und dann habe ich relativ schnell Lurija für mich an Land gezogen. Und dann habe ich immer dran gearbeitet einfach das andere Weltverhältnis zu begreifen, das durch einen Defekt gesetzt ist.

Promotion

Und gab es die russischen Sachen schon in Deutsch?

Auf Englisch vieles, auf Deutsch ganz wenig, das kam erst Stück für Stück. Der erste Band der Vygotskij-Werke wurde 1985 auf Deutsch zugänglich, der zweite Band 1987. Und Stück für Stück kamen aber dann die englischen Ausgaben der Gesamtwerte, die ich alle gekauft habe. Und ich habe versucht alles, was ich in die Hände gekriegt habe, zu sammeln. Das war auch unser Unterschied zur Holzkamp-Gruppe, die haben nur ganz schmal rezipiert, während ich versucht habe, in der ganzen Breite zu lesen, einschließlich Bernstein, Anochin, den Physiologen, auch die grundlegenden Biologen wie Oparin. Ich habe alles gelesen, was ich in die Hände bekommen habe.

Rezeption sowjetischer Autoren

Hattet ihr denn selber Kontakt in die Sowjetunion?

Später, ich habe Alexej Alexejewitsch Leont'ev, den Linguisten und Sohn des Psychologen, persönlich kennengelernt und mich mit ihm angefreundet. Er ist leider sehr früh verstorben, aber wir haben uns sehr gut verstanden. Ich war noch in der Sowjetunion wegen der Lurija-Werkausgabe, das haben wir aber nicht hingekriegt,

Kontakte in die Sowjetunion

das ist in der deutschen Forschungsgemeinschaft genauso abgelehnt worden wie die Gramsci-Ausgabe, die Wolf-Fritz Haug machen wollte oder wie die Leont'ev-Ausgabe, die Georg Rückriem machen wollte. Danach, nach dem Zusammenbruch, bin ich mehrfach in Moskau gewesen. An Tagungen über Il'enkov und Vygotskij habe ich teilgenommen. Ich bin zur Tagung zum 100. Geburtstag von Leont'ev gewesen, auch mit einem Referat. Und ein paar Arbeiten von mir sind auch ins Russische übersetzt worden. Das letzte Mal war ich dort, das war glaube ich 2011, das war dann die erste Konferenz zur Inklusion, die es in Russland gab, und zwar auf den Regionalbereich Moskau beschränkt. Dort war ich einer der fünf ausländischen Gäste der ReferentInnen, zu Inklusion speziell. Ich habe damals natürlich insbesondere auf die russischen Traditionen zurückgegriffen, weil sie darauf natürlich stolz sein können (Jantzen, 2013a). Und es gab sehr enge Kontakte in all den Jahren über Georg Rückriem, der ja unglaublich vieles an Leont'evs Publikationen erschlossen hat. Es gab ja auch einen Versuch, mit einem Gesamtprojekt die Archive von Vygotskij, Lurija und Leont'ev zu retten, das ist aber mehr oder weniger am ausgeprägten Desinteresse des hiesigen Osteuropa-Instituts gescheitert, in der Uni. Die haben uns auflaufen lassen. Dadurch habe ich, was Tätigkeitstheorie betrifft, sehr viele internationale Kontakte.

Ich bin auch jetzt für den letzten Kongress in Sydney in das *advisory committee* gewählt worden. Es gab ein Vorseminar vor dem Kongress, wo also wichtige VertreterInnen dieser Theorie den Leuten, die sich vertieft damit beschäftigen wollten, noch mal eine Einführung in die Theorie gegeben haben. Dort sollte ich vortragen über Intersubjektivität aus Sicht der Kulturhistorischen Theorie, dann kam aber eine Reihe von Dingen dazwischen und dass ich es außerdem finanziell nicht konnte. Ich habe aber trotzdem mein Referat geschrieben und das hat Yrjö Engeström auch verteilt (Jantzen, 2016). Ich habe gute Kontakte dorthin, ich hatte jetzt auch noch ein Angebot von Wiley Publishers, im Rahmen einer Reihe, die sie zur kulturhistorischen Theorie international machen wollen, einen Band über den Willen zu schreiben, aber ich glaube, ich mache das nicht, das ist mir einfach zu viel. So, da ist eine sehr starke internationale Achse.

Kontakte nach Südamerika

Eine weitere ist dabei sich auszubauen, im spanischsprachigen Bereich. Ich habe in den letzten Jahren nach meiner Pensionierung und dem Tod meiner Frau noch Spanisch gelernt. Hat was mit meiner Lebensgefährtin zu tun; sie hat eine schwerbehinderte Tochter, ist Latina und Diplomatenochter und hat bei uns ihr zweites Diplom gemacht, weil ihr chilenisches in Deutschland nicht anerkannt wurde. Wir kennen uns sehr lange. Und unsere Telenovela-ähnlichen Zustände, wo es auseinander ging und wieder zusammen, die hatten dann zur Folge, dass ich aus lauter Wut angefangen habe Spanisch zu lernen, was ich jetzt auch ganz passabel kann. Ich bin auch zweimal zu Konferenzen zu Inklusion und Kunst in Andalusien gewesen, einmal in Almeria, einmal in Sevilla und auf diesem Hintergrund habe ich jetzt eine Einladung nach Argentinien bekommen, zu einem entsprechenden Kongress in der Provinz Buenos Aires. Die machen eine große Tagung zu Inklusion, Nicht-Diskriminierung und auch über die Rolle der Kunst dabei. Ja, das sind so die internationalen Kontakte, die sich entwickelt haben.

Was ist weiter zu sagen zur praktischen Seite? Der Italienbesuch von Georg Feuser und mir war für uns beide natürlich sehr wichtig, weil der noch mal bestimmte Dinge klar gestellt hat. Unter anderem hat er dazu geführt, dass ich nach dem Grundsatzpapier von 1975/76 (»Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik«, Jantzen, 1976), wo ich erstmals den Begriff Isolation als relationale Beziehung entwickelt habe, in Frankfurt einen Vortrag hatte, bei irgendwelchen Wohlfahrtsverbänden, und ich war so wütend, dass die in so einem Hotel mit so riesen Kosten ihre Tagung machten, während es in den Einrichtungen überall fehlt. Da ist vor lauter Wut aus diesem Vortrag dieses Buch geworden, der *Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie*. Das ist jetzt gerade im Neudruck bei Lehmanns Media mit einer neuen Einleitung (Jantzen, 1979). Das ist eigentlich sozusagen das Zwischenstück zwischen diesem ersten Grundsatz-Papier und der *Allgemeinen Behindertenpädagogik*. Und dann hatten wir hier in Bremen auch, das ist dort geschildert, eine junge Frau, die aus dem Psychatriebereich kam und wohl sonst noch in der Langzeitpsychiatrie Kloster Blankenburg gelandet wäre. Die haben wir raus geholt aus der Situation und unterstützt.

Dann kam, wie gesagt, die Arbeit bei der Spastikerhilfe. Ende der 70er, Anfang der 80er, um wieder Praxis lebendig zu haben und nicht an der Uni zu sitzen und Theorie zu machen und nicht mehr zu wissen, wie es praktisch aussieht, habe ich bei Christian Gaedt in Neuerkerode zehn Wochen meines Forschungssemesters verbracht auf der BEO, auf der Beobachtungsstation, wo alle die hinkamen, die sie nicht wieder nach Königslutter in die Psychiatrie zurückgeben wollten, aber in der Einrichtung keinen Platz hatten. Da bin ich mit Christian im Streit geschieden, weil ich sehr wohl meinte, dass man für Leute auch in der Einrichtung wieder einen Platz öffnen kann, und er Schiss hatte. Und wir sind dann später auch wegen seinem Konzept zu einem »Dorf zum Leben« erneut aneinandergeraten. Das seltsame war, irgendwann in den 90er Jahren waren wir in Neukirchen bei einer Einrichtung eingeladen, die deinstitutionalisieren wollte, und Christian war begeistert von der Deinstitutionalisierung, und er war dafür, alles in der Region aufzulösen. Ich habe gesagt, man muss genau sehen, wo die Leute hinkommen und das vernünftig machen. Gut, unterdessen verstehen wir uns wieder gut.

Damit hatte ich den Fuß im Anstaltsbereich noch mal ganz tief drin und im Schwerstbehinderten-Bereich. Dazu habe ich zwei Falldarstellungen publiziert. Das eine ist die Geschichte, die ich in dem Buch mit Wolfgang von Salzen gemeinsam geschrieben habe, zu *Autoaggressivität und selbstverletzendes Verhalten* (Jantzen & von Salzen, 1988), von einem Menschen, der sich schwer selbst verletzt. Und die zweite Geschichte ist in dem ersten Rehistorisierungsbuch (*Diagnostik als Rehistorisierung*) publiziert.¹ Die Geschichte eines sehr aggressiven, sehr kräftigen Mannes. Beide Geschichten sind dort in Neuerkerode entstanden. Das ist das,

Diskrepanz zwischen Bedingungen in Einrichtungen und Wohlfahrtsverbänden

Praxiserfahrungen im Forschungssemester

Rehistorisierende Diagnostik

¹ Jantzen, W. (2011). *Rehistorisierung unverstandener Verhaltensweisen und Veränderungen im Feld*. Jahrbuch der Luria-Gesellschaft 2 (S. 10–24). Berlin: Lehmanns; erneut in (2012). *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 4(5), 31–43.

**Therapeutische
Arbeit – Solidarische
Psychosoziale Hilfe**

was ich niedergeschrieben habe, ich habe noch ein paar weitere Geschichten mit denen ich mich auseinandergesetzt habe, rekonstruiert. Dies hat wesentlich zum Entstehen der rehistorisierenden Diagnostik beigetragen.

Und dann ergab es sich, dass ich ab Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre zunehmend gefragt wurde, ob ich Leute nicht therapeutisch unterstützen kann. Ich habe auch in der Arbeitsgruppe der DGVT, der Deutschen Gesellschaft für Verhaltenstherapie, mitgearbeitet, habe aber keinen Abschluss gemacht; ich habe ja eine Universitätsstelle, ich brauchte das nicht. Daraus hat es sich dann entwickelt, weil immer mehr das Problem auftauchte, dass Leute aus Bremen Unterstützung gesucht haben. Bei den TherapeutInnen, wo sie waren, haben sie gesagt bekommen, dass sie aufhören sollen, politisch tätig zu sein, dann ginge es ihnen besser. Und dann habe ich es durchgesetzt Stück für Stück, es musste letztlich vom DKP-Parteivorstand abgesegnet werden, und es musste auch, wie ich heute annehme, in Ostberlin noch das Placet kriegen, dass wir einen Verein gründen konnten, der kein Zuführverein für die DKP war. Die Solidarische Psychosoziale Hilfe, da haben wir im Dezember 1985 angefangen zu arbeiten und haben dort dann ein Beratungsangebot gemacht. Damit das nach außen abgesichert war, habe ich mir gleich noch meinen Heilpraktikerschein geholt, den kleinen Psychotherapieschein, den kriegt man dann als Psychologe ja sofort. Und wir haben dann Psychotherapie angeboten. Und ich habe dort auch das ganze Jahr 1986/87 bis zu meiner Gastprofessur in der DDR in dem Verein psychotherapeutisch mitgearbeitet. Mehrere Stunden in der Woche. Wir haben immer im Team gearbeitet, zu zweit mit einem Klienten und waren offen für alle Leute, die kamen. In der DDR auf meiner Gastprofessur habe ich auch noch ein halbes Jahr dort in einer Psychotherapiegruppe von arbeitsunfähigen Studenten mitgearbeitet. In Leipzig hatte ich den Wilhelm-Wundt-Lehrstuhl und es gab – das steht auf meiner Homepage – eine sehr spannende Diskussion mit den Leuten im Haus der Gesundheit in Berlin, die mit der Dynamisch Intendierten Gruppentherapie ein Modell verfolgten, wo sie gesetzmäßig in Kauf genommen haben, dass Leute rausfliegen. Das habe ich ihnen als antihuman vorgehalten. Das war eine sehr heiße Diskussion in Berlin. Da ist also auf meiner Homepage auch das ganze Diskussionsprotokoll nachzulesen. Und dann kam ich aus der DDR zurück.²

Wie kam das zustande mit dem Lehrstuhl in Leipzig?
**Gastprofessur
in der DDR**

Der Kollege Harry Schröder, der die entsprechende Professur Gesundheitspsychologie und Klinische Psychologie hatte, der hatte meine Arbeiten für seine Habilitation benutzt und hatte ein Interesse. Und dann habe ich gesehen, dass ich eine Einladung zum DDR-PsychologInnen-Kongress 1982 bekommen habe. Da ich in der DKP war, war das möglich und nicht so schwierig. Dann habe ich 1983

² Jantzen, W. (1987). Zum Verhältnis von Tätigkeitstheorie und Psychotherapie. Vortrag und Diskussion am 18.12.1987 im Haus der Gesundheit, Berlin/DDR. In *Wendezeit. Biographisches und Politisches*. Düsseldorf: 2017 i.V.

erst mal dort ans Institut eine Einladung bekommen zu einer Veranstaltung, oder 1984 – das weiß ich nicht mehr genau. 1986 waren wir gemeinsam auf einer Tagung in Danzig. Aber schon vorher bei einer der Einladungen ins Institut kam die Frage: »Willst Du nicht bei uns auf den Wilhelm-Wundt-Lehrstuhl kommen?« Da habe ich sinngemäß gesagt: »Ihr spinnt, das geht niemals, sie holen niemals einen aus der BRD.« War wohl auch sehr schwierig. Bis auf den letzten Moment ging es hin und her. Zwei Tage bevor ich die Stelle antreten sollte, habe ich mein Visum bekommen. Naja, und ich habe mich nicht nur beliebt gemacht. Dann war ich dort ein halbes Jahr und dann hat *Die Zeit* über meinen Aufenthalt berichtet und die Sektion hat alle Kontakte mit mir abgebrochen. Naja, egal wie, es ist alles gut nachlesbar (Stock, 1988). Zu Ehren von Joachim Lompscher habe ich dann einen Artikel geschrieben über kulturhistorische Theorie in der Spätzeit der DDR und das alles auch rekonstruiert, was damals war. Und es gibt auch einen Artikel, dann nach der Wende über die Kolonialisierung der DDR, es gibt einen Artikel vor der Wende, wie es mit dem realen Sozialismus wirklich aussieht. Ich habe dann auch das gesagt, was zu sagen war (Jantzen, 2006a).

Wir waren in Bremen einer der Bezirke der DKP, die sich für Perestroika eingesetzt haben. Und ich war der bestgehasste Mann bei der Betonfraktion in dieser Zeit; war auch im letzten Bezirksvorstand der DKP mit drin und bin heute noch stolz darauf, dass ich es geschafft habe, in diesem Bezirksvorstand durchzusetzen, dass wir beim Zentralkomitee und Politbüro der SED die Rehabilitation von Walter Janka verlangt haben. Danach ist dann irgendwann alles auseinandergefliegen und während das Fach in der Gorbatschow-Zeit mich hofiert hat, ist dann ein Herr Bleidick durchs Land gezogen und hat versucht mich als Stalinisten zu verunglimpfen. Das waren dann ein paar bittere Jahre, wo alle uns ideenmäßig beklaut haben, aber niemand uns zitiert hat. Bis der zweite Band der *Allgemeinen Behindertenpädagogik* besprochen wurde, hat relativ lange gedauert. Es gibt, glaube ich, insgesamt sechs Bücher von mir, die nie in einer Fachzeitschrift besprochen wurden, und als Heinrich Greving später drei der vier Essaybände zum Thema Ethik zusammengefasst hat, zu einem Rezensionsbeitrag für die Zeitschrift für Heilpädagogik, hat man ihm mitgeteilt: »Ach, die sind ja schon vor ein paar Jahren erschienen, die sind nicht mehr aktuell.«

Es war ja alles an Infrastruktur zusammengebrochen und ich musste mich ja selbst mit dem Zusammenbruch auseinandersetzen, mal gucken, ob das alles wirklich richtig war, was ich gedacht hatte. Aus dem Durchgang durch Leont'evs *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit* (Leont'ev, 1979), was wir früher in einem Semester gemacht haben, wurden fünf Semester. Und alles wurde diskutiert, und jahrelang habe ich Marx nicht in den Mund genommen und dann aber wieder umso sicherer.

Und dann war der erste strategische Zug, den wir gemacht haben, das Buch über rehistorisierende Diagnostik (Jantzen, 2005a). Da haben wir über zwei Jahre daran gearbeitet, zum Teil sind das Examensarbeiten, zum Teil wurde es selber entwickelt, das ist ja dann glaube ich 1996 erschienen. Das hat große Wirkungen gehabt, des Öfteren auch verdeckt.

Isolation im Fach**Zusammenbruch der DDR****Rehistorisierende Diagnostik**

Umbrüche

Und es ergab sich, dass ich mich zu allem Überfluss in dieser Wendezeit, als damals alles auseinander ging, auch noch von meiner Frau getrennt habe und eine neue Beziehung eingegangen bin. Meine Kinder hätten mir am liebsten alles an den Kopf geschmissen, wie das so ist. Es war eine dramatische Zeit und unter den Bedingungen des Systemzusammenbruchs der DDR ist der zweite Band der *Allgemeinen Behindertenpädagogik* entstanden. Und als der fertig war, habe ich binnen eines halben Jahres sechs unterschiedliche psychosomatische Symptome entwickelt, angefangen mit einer Gürtelrose und aufgehört mit einer psychosomatischen Sehenscheidenentzündung der rechten Hand, ich war alles satt. Dann gewann ich durch die Aufarbeitung und Auseinandersetzung im Fach schnell wieder Achtung, obwohl eine Reihe von Leuten durchgängig versucht hat, mich zu verunglimpfen.

Großeinrichtung
Lilienthal

Dann kam Lilienthal. Meine neue Partnerin, wir haben erst später geheiratet, die hatte eine ABM-Stelle von der Volkshochschule in der Diakonischen Behindertenhilfe im Evangelischen Hospital Lilienthal zur Alphabetisierung für geistig Behinderte. Dort wurden die Zustände immer schlimmer, also administratives Durchgreifen, wie es schlimmer kaum geht, hohe Personalfuktuation und Unzufriedenheit. Es wurde den MitarbeiterInnen verboten, Elterngespräche zu führen und anderes mehr. Sie können sich vorstellen, was da los war. Dann wurde ein Außengutachten geholt, weil die Katastrophe zu groß war. Ein Herr Mauthe, ein Psychiater aus Wolfenbüttel, der hat ein sehr gutes Gutachten geschrieben, auch über den Altenbereich, aber das Kuratorium ist immer noch nicht entsprechend eingeknickt. Und dann wurde eine Beratungsgesellschaft aus dem Bundesverband der Diakonie geholt. Die jungen Boys aus der Betriebswirtschaft, mit harten Ellenbogen, waren dann da. Meine damalige Partnerin – spätere Frau – meinte, dass ich mich unbedingt einsetzen müsse. Andere Leute, die sich mit der Einrichtung auskannten, sagten: »Vergiss es, da erreichst du überhaupt nichts.« Ich hatte eine gesetzliche Vormundschaft und später Betreuung und dann bin ich hin zu den Elternversammlungen und einer unserer Absolventen war da auch mit drin, und dann habe ich die Elternversammlungen aufgemischt und diesen BWL-Menschen so vorgeführt, dass sie dann meinten, ich sollte den Vorsitz vom Eltern- und Betreuerbeirat machen. Habe ich. Und dann habe ich Kontakte nach Bremen bemüht und einen Arbeitskreis mithilfe der Lebenshilfe und anderen kompetenten Personen gemacht, wo wir in dem Lilienthaler Memorandum geschrieben haben, was dort passiert. Wir haben das mit Wolfensberger »soziale Euthanasie« genannt. Das ist mächtig hochgekocht. Bis in die Presse, Frankfurter Rundschau und andere mehr und irgendwann ist das Kuratorium eingeknickt, die Leitung wurde ausgewechselt, uns wurde die Zusammenarbeit angeboten, wenn wir friedlich sind. Dann bin ich mit rein und habe die Leitung beraten, habe eine Bestandsaufnahme machen können, und konnte alle Gruppen besuchen und das ist dann auch öffentlich diskutiert worden, hatte aber immer eine Aufpasserin dabei, Kristina Schulz – später Kristina Kraft –, die heute Professorin in Ludwigsburg ist. Und dann infolge meinten sie ja, dass sie auch was Praktisches sehen wollten, da haben sie mich in die erste Gruppe zu einer Fachberatung geholt. Und ich habe Stück für Stück Fachberatungen, Gruppe für Gruppe,

gemacht – und schon nach der vierten oder fünften habe ich draufgedrungen, dass die Leute, um die es geht, mit am Tisch sitzen und das durchgehalten bei etwa 100 Fachberatungen. Auf diesem Hintergrund ist ja dann dieses Buch über Lilienthal entstanden. Und ich habe der Einrichtung als Buchtitel das vorgehalten, was man der Diakonie vorhalten muss, die diesen Durst in keiner Weise für die internierten Menschen stillt: ein Bibelzitat, »Die da dürstet nach der Gerechtigkeit« (Jantzen, 2003). Da war ich zweieinhalb Jahre aktiv drin. Wir wollten dann noch mal den Schwerstbehinderten-Bereich mit den GesundheitswissenschaftlerInnen zusammen angehen, das hat die Leitung abgeblockt, das ging dann nicht mehr. Kristina hat dann auch irgendwann gekündigt und man kann daraus sehen – sie war da noch Qualitätsbeauftragte, die hat das ja alles mitbekommen, was ich gemacht habe –, wie die ganzen Verhältnisse dort waren. Das kann man daraus sehen, dass das Arbeitsamt ihr sofort Arbeitslosengeld gezahlt hat, obgleich sie selbst gekündigt hatte. Es war also ein ihr nicht mehr zumutbares Arbeitsverhältnis. Ja, das war dann die Lilienthal-Geschichte, wo ich mich noch mal mit allerschwersten Behinderungen, einschließlich Anenzephalie, auseinandersetzen musste. Mein erster Eindruck war, als ich in dem Haus 16 in die Schwerstbehindertengruppe kam, da kannst du auch dein Wissen vergessen, da geht keine Rehistorisierung. Und gerade dort waren dann meine ersten Fachberatungen und es ging sehr gut, Stück für Stück. Das war diese Erfahrung, dass ich mich einfach auch durch den Bestand einer Großeinrichtung durchgearbeitet habe, wo allerschwerste Formen von Behinderung sind. Das war noch mal sehr nützlich. Und die Debatte um rehistorisierende Diagnostik ist natürlich auch in anderen Bereichen weitergeführt worden.

Und dann kam noch mal das letzte Stück, was Integration und Inklusion betrifft: Schulbegleitforschung Anfang der 2000er Jahre für die einzige Integrationsklasse in der Sekundarstufe I, die es in Bremen gab. Die ist seitens Eltern dem damaligen regierenden Bürgermeister, Henning Scherf, abgetrotzt worden. Ich bin nach einem halben Jahr mit rein und habe die Klasse dreieinhalb Jahre begleitet. Die waren vorher in der Grundschule integriert, waren in der Orientierungsstufe integriert, dann sind zehn SchülerInnen mit Gymnasialempfehlung abgegangen. Die Klasse wurde neu aufgefüllt und nachdem es ein halbes Jahr lief und zwei Kolleginnen vom Landesinstitut für Schulpraxis das begleitet haben, bin ich mit dabei gewesen. Die Fragestellung war, ob man es erreichen kann, dass in der Sekundarstufe I am Ende das nicht auseinanderfliegt und die Vorurteile zwischen Behinderten und Nichtbehinderten wieder da sind. Wir haben es erreicht (Jantzen et al., 2005).

**Schulbegleit-
forschung
Sekundarstufe I**

Was waren da die Bedingungen unter denen es begleitet wurde?

Das waren dann zwei Lehrerinnen im Prinzip. Eine Sonderschullehrerin und eine Realschullehrerin; das war die Schule Helsinkistraße. Es waren am Schluss, glaube ich, 18 Kinder in der Klasse. Das Projekt ging eine ganze Zeit, ab dem zweiten Schuljahr war ein Filmemacher mit drin, das ist alles in einer Reihe von Filmen dokumentiert und sehr viel noch nicht ausgewertetes Material. Es waren, meine

**Interviews mit
Jugendlichen**

ich, fünf oder sechs behinderte Kinder mit drin: Lernbehinderung, Sprachbehinderung, Körperbehinderung und ein Junge, das war ganz dramatisch; er ist autistisch. Die Eltern, obwohl vom Fach – er Mediziner, sie Psychotherapeutin –, sind aus Heidelberg mit dem Kind geflüchtet, weil es dort für bildungsunfähig erklärt wurde und haben sich nach Bremen orientiert, um einen integrierten Kindergarten zu bekommen. Und diesen Schüler habe ich dann über die Zeit der Schulbegleitforschung erlebt. Er hatte immer noch Rückstände und hat es dann erst sehr spät halbwegs hingekriegt mit Rechnen und Lesen und Schreiben. Er hatte dort deutliche Rückstände und ein niedriges Repräsentationsniveau und verhielt sich immer überagiert in der Klasse. Aber genau dieser Junge hat in der Pubertät genau altersgemäß begriffen, was los ist, und hat unter anderem den Satz gesagt, bezogen auf seine Freunde, die plötzlich nicht mehr mit ihm Fußball spielen oder angeln wollten: »Das tut in der Seele weh.« Und das ist natürlich genau das Reflexionsniveau, das mit der Pubertät erreicht ist. Ich habe vor allem versucht, den Lehrerinnen deutlich zu machen: Es sind keine Kinder mehr, es sind langsam junge Erwachsene. Und vorgeschlagen, dass ich Interviews mache, die natürlich sehr vorsichtig angelegt waren, aus Respekt vor der Persönlichkeitssphäre und aus rechtlichen Gründen. Der Filmemacher hat bei den Interviews mitgefilmt und in einem Interview brach eine junge Frau plötzlich ins Weinen aus: Ihre Mutti hätte Selbstmord begangen und da ist die Schwester dran schuld, weil die Drogen nimmt. Kurz: Es kam ein Drama heraus. Das haben wir nun alles mit den Lehrerinnen kommuniziert, wie vieles andere auch.

Umgang mit Schulabsentismus und Re-Integration

Ich war einmal im Monat zu einem gründlichen Gespräch da und dann haben die Lehrerinnen durch das alles, was wir zusammen gemacht haben, sich ganz großartig verhalten. Ich erzähle eine kurze Geschichte. Sie haben soviel kapiert, dass sie sich auf dieses Mädchen eingestellt haben, also reflektiert, ob sonst alles in Ordnung ist. Sie haben sicherheitshalber den Schulpsychologischen Dienst informiert, als sie angefangen hat zu fehlen. Haben mit ihr telefonisch Kontakt gehalten, ohne disziplinarische Regelungen anzustrengen. Schulleitung und Schulpsychologischer Dienst haben das gestützt und nach drei Wochen stand sie vor der Tür. Hat sich nicht rein getraut in die Klasse. Ihre beste Freundin hat sie reingeholt und sie hat binnen weniger Wochen den Stoff nachgeholt. Und wir haben das dann so reflektiert, dass wir ihr einen sozialen Kredit gegeben haben. Und das hat funktioniert. Wir haben viel am Thema der Gewährung von sozialem Kredit gearbeitet, also auch über die Lektüre von Literatur und allem anderen, was geeignet ist, altersspezifische Umbrüche zu spiegeln. Sie haben dann im Lidice Haus Wochenenden gemacht und am Ende der Schulzeit zeigte es sich, dass die alle zusammengehalten haben. Noch eine Geschichte war: Da war ein Junge, mit dem ging es überhaupt nicht gut, er war ihnen zu gestört und sie haben gemeint sie müssten ihn sitzenbleiben lassen. Da habe ich gesagt: »Das könnt ihr nicht machen.« Habe ihnen erzählt wie es mir gegangen ist, beim eigenen Sitzenbleiben, dass das Null nützt und so weiter. Und dann haben wir noch die Mädchen aus der Klasse mit rein geholt, das war gerade an einem Fotowochenende, wo sie mit draußen waren. Nein, sie wollten unbedingt, dass er bleibt. Dann haben die

Lehrerinnen später den Weg gefunden, dass er in die Parallelklasse gegangen ist, wo er auch Freunde hatte, und es gut abgeschlossen hat. Wir haben das Ganze wirklich ohne Ausgrenzung durchgezogen, bis zum Schluss. Dieser autistische Junge hatte auch einen Ausbildungsplatz beim Gartenamt, den hat das Amt ganz kurzfristig gecancelt, und dann ist er zwischengeparkt worden in der Schule für Körperbehinderte und hat abgebaut bis dort hinaus. Hat zu Hause unendliches Geld über das Handy vertelefoniert und irgendwann war da wieder ein Arbeitsplatz, das war dann völlig okay und alles war gut. Das war die letzte große Erfahrung (Jantzen, 2006b).

Ach ja, und zwischendurch hatten wir dann Kontakt zu einer Doktorandin von mir, Brigitte McManama, die hat nach der Wende teilweise als Enthospitalisierungsbeauftragte in Sachsen-Anhalt im Sozialministerium gearbeitet (McManama, 2010). Sie hat dort vor allem versucht, auch in der Psychiatrie in Uchtspringe, die Auflösung hinzukriegen. Sie hat dann eine Einrichtung übernommen und aufgebaut, auf dem Lande mit maximal 100 Plätzen, in Schelkau bei Naumburg. Dort wurde sie trotz hervorragender pädagogischer Arbeit rausgemobbt von der Caritas, auf ganz üble Weise, als sie in Konflikt mit den ökonomischen Anforderungen geraten ist. Ich habe damals über lange Zeit fast jede Woche ungefähr zwanzig Stunden am Telefon gehangen mit allen möglichen Stellen in Sachsen-Anhalt telefoniert, bis wir so viel Trouble hatten, dass sie wenigstens mit einer vernünftigen Abfindung rausgekommen ist.

Deinstitutionalisierung

In dieser Einrichtung sind wir viermal auf Exkursionen gewesen. Auch eine Gruppe von Behinderten aus dieser Einrichtung war bei uns in der Uni mit bei einer Lehrveranstaltung. Das war eine der spannendsten Diskussionen an der Uni, die ich erlebt habe. Und wir haben auch mit denen hier gemeinsames Essen und einiges mehr gemacht. Ich glaube, die waren auch ein zweites Mal da – egal wie. Und es waren regelmäßig PraktikantInnen von uns dort und beim letzten Besuch, da waren wir mit einer Gruppe von 13 Studierenden da, da stand das alles auf der Kippe. Brigitte war krank und es wurde alles getan, um sie raus zu mobben, aber die Einrichtung wusste noch von nichts und wir durften nicht darüber reden. Ja, das war eine sehr dramatische Situation. Da haben von den 13 StudentInnen sechs oder sieben Heulkrämpfe gekriegt, während dieses Aufenthalts. Auch da bin ich noch mal auf neue Geschichten gestoßen (Jantzen, 2004). Zum Teil stecken in diesen Großanstalten Alptraumgeschichten, wirkliche Alptraumgeschichten. Das ist dann mehr oder weniger immer der praktische Teil, der mit Deinstitutionalisierung und Integration zu tun hat.

Exkursionen mit Studierenden

Bei dem ganzen Weg, was waren da so die wichtigsten Mitstreiterinnen und Mitstreiter?

Über all die Jahre waren es die Studentinnen und Studenten, immer. Und die Freundschaften, die daraus entstanden sind. Willehad Lanwer und Anne Stein habe ich auch sehr früh kennengelernt. Anne hat Sozialpädagogik an der Fachhochschule in Bremen studiert und kam dann rüber in meine Vorlesung und später habe ich sie dann bei

Studierende als MitstreiterInnen

der Spastikerhilfe wieder getroffen und Willehad hat als Krankengymnast bei der Spastikerhilfe gearbeitet. Und beide haben dann später das Diplomstudium bei mir gemacht. Kristina Kraft habe ich über die gemeinsame Tätigkeit in Lilienthal, wo sie leitende Angestellte war, kennengelernt. Andere Leute, die das Ganze mitmachten, sind von außerhalb dazu gekommen, wie Kerstin Ziemer zum Beispiel, die ich unterstützt habe bei der Habilitation, weil sie das, was sie bei Theunissen machen wollte, nicht mit dem Instrumentarium machen konnte, das ihr Theunissen angeboten hat. Ich habe sie auf Bourdieu gestoßen und dann hat sie sich hier in Bremen habilitiert.

Publikationsorgane

Das war immer ein Netz, das wir aufgebaut haben, und es war auch um zentrale Publikationsorgane aufgebaut. Wir haben in Hessen ab Beginn der 70er Jahre uns Vorstandsposten im LV Hessen des Verbands Deutscher Sonderschulen erstritten und dann das Mitteilungsblatt des Landesverbandes Hessen übernommen und 1973 erstmals als *Behindertenpädagogik in Hessen* herausgegeben und ab 1975 als *Behindertenpädagogik*, das läuft bis heute. Mit wechselnden Schriftleitungen, erst Georg Feuser, dann Peter Rödler, bis Peter dann auch nicht mehr konnte, und dann Willehad. Das gehört dazu. Es gehört dazu, das *Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie*, das ich im Pahl-Rugenstein Verlag gemacht habe, mit Georg Feuser zusammen. Am Ende sind noch zwei Bände bei Jarick-Oberbiel erschienen. Und dann sind ab 1994 die *Mitteilungen der Luria-Gesellschaft* erschienen, die jetzt seit 2010 als *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft* erscheinen.³ Also, man muss das Ganze auch immer im Publikationsbereich bündeln.

Enzyklopädisches Handbuch der Behin- dertenpädagogik

Dann kam das nächste große Projekt, das sich ergeben hat. Irgendwann in den 90er Jahren habe ich Iris Beck kennengelernt. Als dann der Elfte Jugendbericht anstand, hat Iris mich für das pädagogische Gutachten zu Integration empfohlen; sie hat das sozialwissenschaftliche gemacht (Jantzen, 2002), und aus dieser Zusammenarbeit ist die Idee des Handbuches entstanden (Jantzen et al., 2009–2011). Das haben wir dann ab 2002 konzipiert und Iris und ich haben weitgehend die Stichwörter entworfen. Mit einbezogen hatten wir von Anfang an Georg Feuser, Peter Wachtel und Ulrike Lüdtke. Ulrike ist später aus dem Gesamtherausgeberkreis ausgeschieden, und dann sind wir durch Verbindungen von Iris beim Kohlhammer-Verlag gelandet und haben dann die Planung Stück für Stück entwickelt, bis das Grundkonzept für zehn Bände stand. Dann haben wir die möglichen MitherausgeberInnen angesprochen, mit ihnen – bezogen auf die Stichwörter – das Ganze mehrfach durchgearbeitet. Dann haben wir eine große HerausgeberInnen- und MitarbeiterInnentagung in Hamburg gemacht und das Gesamtkonzept vorgestellt und alle, die mitgearbeitet haben, waren auch über den Stand aller Beteiligten informiert und was sie bearbeiten. Und wir haben, wenn ich mich richtig erinnere, Beiträge von 15 Nationen drin. Zum Teil allererste Garnitur. Julia Kristeva beispielsweise und Colwyn Trevarthen, um zwei sehr prominente Personen zu nennen. Ja, das war ein Projekt, das uns lange, lange Jahre beschäftigt hat und was jetzt im letzten Jahr, mit Beginn dieses Jahres, mit der Publikation des letzten Bandes (2014) abgeschlossen ist. Also da sind natürlich auch neue Freundschaften entstanden,

³ www.luriagesellschaft.de

ist neue Zusammenarbeit entstanden und es gibt eine Reihe von Leuten, mit denen ich wissenschaftlichen Kontakt habe, der sich mit über dieses Projekt entwickelt hat. Obwohl wir damit nach wie vor im Fach kaum rezipiert werden, die *Zeitschrift für Heilpädagogik* hat, glaube ich, nur zwei von den insgesamt zehn Bänden besprochen, die *Teilhabe* hat sich geweigert einen Band zu besprechen, ausgerechnet den über *Sinne, Körper und Bewegung*, obwohl er von einem Mitglied des HerausgeberInnenkreises oder ständigem Mitarbeiter, das weiß ich nicht mehr sicher, besprochen wurde, von Gerhard Neuhäuser (Jantzen et al., 2011). Also da sind schon unglaubliche Dinge gelaufen. Bedienen tut man sich immer gerne an dem, was wir gemacht haben, aber zitieren möglichst nicht. Ich denke aber, dass wir für das Fach etwas sehr Wichtiges gemacht haben – auf die Frage von vorhin, dass jetzt eine Generation abtritt –, wir haben im Sinne einer synthetischen Humanwissenschaft weltweit das zusammengebracht, was für unser Fach wichtig ist, dass man zu allen entscheidenden Fragen gute Grundsatzartikel lesen kann, sich einarbeiten kann. Leider habe ich selbst davon einige mehr schreiben müssen, als ich ursprünglich wollte. Aber gut, das ist dann so.

Was waren die größten Herausforderungen in dem Prozess?

Wenn ich das nur wüsste. Die größten Herausforderungen sind immer die, wenn man durch Zufall in eine Geschichte gerät und dann die Verantwortung hat, dass sie gut ausgeht und sich dem zu stellen. Ich unterstütze im Moment eine junge Frau, die mir auch durch einen Absolventen ins Haus geschneit ist. Sie war in einer entsetzlichen Situation: Posttraumatische Belastungsstörung, hat sich jahrelang durchgeschleppt, von der Familie misshandelt, durch das Jugendamt rausgenommen. Irgendwie hat sie ihr Abi gekriegt und Studium, dann therapeutische Behandlung und Klinik, Trennung vom Freund. Und dann war sie fertig, hatte kein Geld mehr und war in psychischer Hinsicht am Ende. Ich habe sie dann unterstützt, durch die gesamte Abschlussphase mit allem Ausnutzen des Nachteilsausgleichs, bis sie ihren Bachelor bekommen hat. Dann hat sie jetzt einen Studienplatz an einer anderen Universität und wird gemobbt von der Professorin dort. Ja, und jetzt sehen wir, dass wir uns gegen diese Dame wehren. Ja, was hilft's denn, wenn man in einer Geschichte drinhängt? Da gibt es keine einfachen Ausgänge. Wir haben jetzt die dritte Verhandlung auf Präsidialebene in der Uni und wenn das nichts wird, dann kommen ggf. Landesbehindertenbeauftragte und die entsprechenden Antidiskriminierungsstellen der Ministerien ins Spiel, und dann Presse. Auf AStA-Ebene haben wir bundesweit Kontakte durch einen unserer Absolventen. Und das alles ist jetzt vorgeplant, bedarf aber ständig der gemeinsamen Abstimmung. Also wenn man mal drinhängt, muss man es auch ordentlich zu Ende bringen, da gibt es kein Aussteigen mehr. – Das sind die Herausforderungen.⁴

Oder nicht ganz so kompliziert: Ich habe einen Doktoranden, der vor langen

Unterstützung von Studierenden in schwierigen Lebensumständen

⁴ Leider sind wir am Schluss in der dritten Verhandlungsrunde mit der Vizepräsidentin gescheitert. Der Uni Vechta war eine Professorin, die viele Drittmittel einbrachte, wichtiger als eine von ihr gemobbte Studentin. Uns war es dann wichtiger, die Mitnahme des BAföGs im Masterstudium an eine andere Universität zu sichern, als die Angelegenheit dort noch weiter zu verfolgen.

Jahren zu mir kam. Hatte in Sozialpädagogik sein Diplom gemacht, war dann in der Hall of Fame seiner Hochschule mit seiner Arbeit ausgezeichnet worden – also ein sehr guter Mann – und wollte über Schizophrenie promovieren, er wollte auch Interviews führen, und da war mir schnell klar: Das hat er selbst am Hals gehabt. Und er hat das sehr gut begonnen und hatte zwischendurch immer wieder seine Einbrüche, aber im letzten Jahr war es teilweise ganz gewaltig und wir hatten auch ein bisschen den Kontakt verloren. Dann war er wieder da und es ging nicht vorwärts und rückwärts und er hing vor dem Schlusskapitel. Und ich wusste genau, das Schlusskapitel spielt mit rein, weil er dort ja pädagogische Folgen ziehen wollte und überhaupt keine Ahnung hatte, was er wollte. Dann ist er noch mal in eine psychiatrische Einrichtung, was er aber heute sehr bedauert. Ich habe versucht ihn draußen zu halten. Ich war dann einmal in der Woche bei ihm, um eine Stunde mit ihm zu arbeiten. Und wir haben jetzt Stück für Stück das letzte Kapitel in Grundsätzen so stehen, dass er schreiben kann. Er ist jetzt dabei, nachdem er aus der Einrichtung zurück ist und die passende Einstellung hat, alle Teile für das letzte Kapitel zu schreiben und er schickt mir jetzt jede Woche einmal ein Stück und wir verabreden uns regelmäßig. Es wird eine sehr gute Arbeit, weil wir durch diese Gespräche noch mal darauf gekommen sind, dass ein Kernstück in der ganzen Schizophrenie-Debatte nicht die Krankheit als solche ist, sondern die Traumatisierung, die man durch unmenschliche Behandlungen von Kliniken, ÄrztInnen, PflegerInnen und anderen zugefügt bekommt. Er hat auch andere Psychiatriebetroffene interviewt und es wird natürlich auch das Stück Selbsterfahrung dann mit einfließen. Insgesamt hat er hervorragend die gesamte Literatur aufgearbeitet, einschließlich der genetischen Sichtweisen, der Kritik und anderes mehr (Hillbrecht, o.J.). Ja, das ist so, wenn man mal in der Geschichte drin ist, kann man nicht aussteigen. – Das sind die Herausforderungen.

Und Herausforderungen für das Feld?

Netzwerkbildung als Aufgabe

Wie bewegt man in diesem Feld etwas? Das waren ja die Überlegungen, wie wir dann in der Luria-Gesellschaft aufgebaut haben, als ein Zentrum, und versucht haben darüber wieder ins Geschäft zu kommen. Vorher das *Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie* oder die *Behindertenpädagogik*. Ich habe über lange Jahre regelmäßig die Dozententagungen Sonderpädagogik besucht, allerdings habe ich in den letzten Jahren ein paar ausgelassen, das war während der langjährigen Depression meiner zweiten Frau, und dann, als alles gut war, mit ihrem unerwarteten Tod. Das ist nicht schön, wenn vier Monate nach der Diagnose Lungenkrebs ein geliebter Mensch tot ist. Das haut mächtig rein. Deshalb habe ich dann geguckt, dass ich das Haus in Osterholz-Scharmbeck verkaufen konnte. Wir hatten ein bisschen draußen gewohnt und ich bin dann wieder nach Bremen gezogen. Aber das hat alles seine Zeit gedauert. Und ich bin im letzten Jahr das erste Mal wieder auf einer Dozententagung in Berlin gewesen (Jantzen & Steffens, 2014). In diesem Jahr reizt es mich nicht hinzufahren, es ist nicht das, was mich interessiert. Diese Kontakte

sind insgesamt wieder aufzubauen oder auch Vortragseinladungen anzunehmen. Ich war jetzt gerade wieder bei der Diakonie in Bayern zu einer Fortbildung für InklusionsberaterInnen. Also ich versuche auf diese Weise, Netzwerke zu knüpfen. Und die meisten Arbeiten, die ich in letzter Zeit geschrieben habe, entstehen aus konkreten Anlässen. Eine ist gerade erschienen in der Zeitschrift *behinderte Menschen* über »Autonomie und Selbstbestimmung«. Das war ein Vortrag, den ich bei einer Arbeitsgemeinschaft der einschlägigen Wohlfahrtsverbände im Bereich Behinderung in Cuxhaven gehalten habe (Jantzen, 2015b). Viele der Texte entstehen dann durch Vortragsanforderungen. Ein neuer über Neurodiversität ist entstanden durch eine Tagung in Sachsen-Anhalt an der Evangelischen Akademie (Jantzen, 2015c). Das sind auch immer Herausforderungen, sich in ein neues Gebiet tiefer einzuarbeiten oder dort, wo man schon einmal gearbeitet hat, sich erneut gründlich damit zu beschäftigen. Und darüber dann eben auch Kontakte aufzubauen. Und auf die Weise versuche ich Politik zu machen. Was den engeren politischen Bereich betrifft, bin ich Vertrauensdozent bei der Rosa-Luxemburg-Stiftung und habe den einen oder anderen Leuten auch durchaus helfen können, vernünftig in ein Stipendium reinzukommen oder habe sie dann auch im Promotionsbereich unterstützt. Eine prominente Doktorandin ist eine ganz liebe Freundin, die ich sehr unterstützt habe, sagt Ihnen der Name Reyhan Şahin etwas? Lady Bitch Ray aber sicher? Sie hat jetzt ein Gerda Henkel-Stipendium an der Uni Hamburg, hat den deutschen Studienpreis gewonnen und ist dabei sich zu habilitieren (Şahin, 2014). Das ist eine ganz liebe Freundin geworden. Und ich hatte die Ehre, die erste Korrektur ihres Buches *Bitchism* zu lesen. Und ein anderes Beispiel ist Daniel Stosiek, ein guter Freund, der immer mal wieder in Lateinamerika ist, der über Gerechtigkeitsvorstellungen indigener Völker promoviert hat und sich ganz großartig entwickelt, er ist für die Theologie der Befreiung und die indigene Theologie absoluter Experte. Er hat ursprünglich Theologie und dann Entwicklungspolitik studiert und hat ein sehr spannendes Buch geschrieben, wo er versucht hat, die ungeklärte Grundlage des Marx'schen Arbeitsbegriffes, die Arbeit der Natur als Energie- und Materieumwandlung noch mal zu begreifen, weil das wichtig ist, um den Naturreligionen der indigenen Völker auch eine ganz andere Basis zu geben (Stosiek, 2014).

Wie ging es denn eigentlich weiter nach der Wende? Sie haben gesagt, es war schwierig erst mal den Zusammenbruch zu verarbeiten?

Naja, das waren ja mehrere Zusammenbrüche: Ich habe mich getrennt, die Partei ist zusammengebrochen, es lief eine massive Ausgrenzung im Fach, große Teile des Publikationssystems, in dem wir drinnen waren, brachen zusammen. Es musste alles neu entwickelt werden, und es war alles zu überprüfen. Ich habe mich dabei politisch noch einmal engagiert danach. Ich habe hier noch in der linken Bewegung in Bremen mitgearbeitet, habe in Bremen die PDS mitgegründet, bin eines der sieben Gründungsmitglieder in Bremen, und habe dann bei der ersten gesamtdeutschen

Nachwendezeit

Bundestagswahl als männlicher Spitzenkandidat auf Platz zwei der Landesliste Saarland kandidiert. Und das war es dann auch für mich. Dann bin ich kurz darauf ausgetreten aus der PDS; ich war einfach platt, habe mir eine Kur genommen. Wollte eigentlich in den ehemaligen DDR-Bereich, da gab's noch nichts, dann bin ich nach Bad Harzburg, das war ja an der Grenze. Was ich dort im ehemaligen DDR-Bereich gesehen habe, hat mich geschockt und niemand aus der SED und dann PDS hat sich ersichtlich verantwortlich gefühlt und dann habe ich gesagt: »Das war's, bringt euren Dreck alleine in Ordnung, ich habe genug damit zu tun, mich mit DKP und allem, was damit zusammenhängt auseinanderzusetzen, ich scheide in Freundschaft, aber das war es auch.« Und dann war ich lange, lange Jahre nicht politisch tätig. Bis mich jemand darauf aufmerksam gemacht hat: Warum bist du eigentlich nicht Vertrauensdozent bei der Rosa-Luxemburg Stiftung? Das habe ich dann gerne gemacht und das macht mir viel Freude (Jantzen, 2017a).

Welche Erkenntnisse der letzten Jahrzehnte sollten nicht in Vergessenheit geraten?

Behinderung als soziale Isolation

Das wirklich neue Paradigma, was wir hier entwickelt haben. Es ist dies ja zum dritten Mal in der Fachgeschichte, das erste Mal war es Séguin, das zweite Mal war es Vygotskij und das dritte Mal waren es wir. Also eine relationale Bestimmung von Behinderung als soziale Isolation, was man nicht mit sozialer Konstruktion verwechseln darf, sondern soziale Isolation, das bedeutet, dass jemand unter bestimmten Natur- und Sozialbedingungen in den Bereich einer Grenze gerät, wo er ausgegrenzt, sie ausgegrenzt wird und anders behandelt wird, als den Möglichkeiten entsprechend. Insofern ist ein Buch von Walter Mignolo zur Dekolonisierung auch für mich sehr interessant: *Habitar la frontera*, »die Grenze bewohnen«. Das ist auch etwas, zudem wir selber schon gekommen waren. Es fügt sich einfach an dieser Stelle zusammen (Mignolo, 2013). Und die Grenze zu bewohnen heißt: auch in Krisensituationen nicht auszugrenzen, das durchzuhalten und zu wissen, dass Ausgrenzung prinzipiell schadet und dass jeder Mensch unterstützt werden kann, seinen eigenen Weg zu gehen, und auch gehen wird, wenn Solidarität vorhanden ist, wenn Unterstützung vorhanden ist.

Ach, ich habe ein wunderbares Beispiel für das Bewohnen der Grenze, das erzähle ich immer wieder, ist auch schon in ein paar Aufsätzen erschienen: Einer unserer AbsolventInnen kam während des Studiums in die Supervisionsveranstaltung und sagte: »Wolfgang, ich habe heute eine schöne Geschichte für dich, die wird dir gefallen.« Und er begann mit »ein Kumpel von mir«, später stellte sich heraus, dass er wohl selbst der Kumpel gewesen ist. Das Ganze spielt sich im Kontext einer Großeinrichtung am westfälischen Landrücken ab. »Ein Kumpel von mir ist mit einem behinderten Mann ins Kaufhaus gegangen und plötzlich hat der behinderte Mann Angst bekommen, sich geschlagen und geschrien. Und da hat mein Kumpel sich daneben geschmissen und sich geschlagen und geschrien. Und da hat der behinderte Mann um sich geguckt, meinen Kumpel hochgezogen und ist schnell

aus dem Kaufhaus raus. « Das ist das gemeinsame Bewohnen der Grenze. Oder ich habe es auch interpretiert mit Walter Benjamins Begriff der »messianischen Kompetenz« (Benjamin, 1965). Enrique Dussel sagt, das einzig Heilige, was zählt, ist der Andere. Und wir können ihn auch als Ausgegrenzten wahrnehmen, weil er sich im System selber offenbart: als Arbeitslose/r, psychisch Kranke/r oder wie immer. Und dann gehört dazu aber auch eine wechselseitige Offenbarung, dass wir uns auch zu offenbaren haben im Akt der Befreiung, im Bewohnen der Grenze, das hat dann der Kumpel getan. Offenbaren heißt, sich verletzbar machen, das taten beide. Ja, und dann zeigt sich das sehr schön, dass sowohl der Kumpel über die schwache messianische Kompetenz verfügt und dass der geistige behinderte Mann aber auch darüber verfügt und dass wir uns darauf verlassen können. Ich glaube, das ist eine ganz entscheidende Einsicht, dass soziale Ausgrenzung überwindbar ist. Dieser Begriff des Bewohnens der Grenze von Walter Mignolo gefällt mir außerordentlich gut (Mignolo, 2015). Ich werde auch das Glück haben, Mignolo morgen hören zu können. Er ist hier bei einer Veranstaltung der KollegInnen, die sich mit Rassendiskriminierung in den USA beschäftigen, das ist ja im Amerikanistik-Bereich ein Schwerpunkt, und er wird morgen vortragen. Ich bin sehr gespannt. Also das ist einfach ein Begriff, das haben wir alles schon drauf, aber er fasst es noch mal zusammen: die Grenze bewohnen.⁵ Und mein Doktorand Jan Steffens promoviert ja auch zu dem Thema Grenze an dem Beispiel Ausgrenzungsprozesse in Brasilien.

Sie haben eben schon gesagt, die theoretischen Grundlagen fehlen heute häufig. Welche theoretischen Grundlagen sind Ihnen denn besonders wichtig gewesen?

Philosophisch Marx und Spinoza, gleichwertig. Wissenschaftlich die Russen, aber auch Wallon und Piaget natürlich. Bei den Russen natürlich mehrere in unterschiedlichen Aspekten Vygotskij, Leont'ev, Lurija, Bernstein und das Umfeld und natürlich auch Lotman und Bachtin. Aber auch eine Reihe anderer AutorInnen und viele andere westliche und unterdessen auch AutorInnen des Südens. Der russische Kontext ist ein soziales Feld, wo vielleicht die herausragendste Person Vygotskij ist, aber das Feld ist entscheidend. Und dann habe ich mich natürlich auch sehr intensiv mit Selbstorganisationstheorie beschäftigt, ab 1980 haben wir im Doktorandenseminar Selbstorganisationstheorie diskutiert (Jantsch, 1979; Maturana & Varela, 1987; Prigogine, 1988; Priogine & Stengers, 1986). Ich habe versucht, über die populärwissenschaftlichen physikalischen Publikationen dort dauernd den Anschluss zu behalten und zu lesen. Und natürlich die Anregungen, die durch Maturana und Varela gekommen sind, gerade wenn man sich kritisch damit auseinandersetzt, gerade der späte Varela hat ein paar wunderbare Sachen geschrieben, die unserem eigenen Denken sehr entsprechen. Da ist eine Phrase: der Geist ist nicht im Kopf, er ist nicht draußen und er ist nicht drinnen, er ist ein Zyklus von Operationen (Rudrauf et

Theoretische Grundlagen

⁵ Leider trug Mignolo nur bereits Bekanntes vor und die Diskussion war für mich enttäuschend.

al., 2003). Das fasst das Problem wunderbar. Ähnliches finden wir auch bei René Spitz. Es ist ein vielfältiges Feld an Beeinflussungen. Die Lektüre von Ernst Cassirer ist sehr wichtig gewesen. Ja, es sind auch viele persönliche Einflüsse, so auch mein unterdessen verstorbener Freund Hans Heinz Holz – in den letzten Jahren ist das eine Freundschaft geworden, vorher kannten wir uns einfach aus der Marburger Zeit –, über seine Auffassung der Dialektik habe ich noch mal vieles gelernt, es ist einfach sehr vieles und ich bin immer sehr neugierig (Jantzen, 2006c).

Das glaub ich, dass in diesem Zeitraum eine Menge zusammenkommt.

Ich bin einfach immer neugierig und habe auch dort geguckt, wo andere Leute nicht geguckt haben. Wenn ich eine Idee hatte, das könnte interessant sein, habe ich es mir angeguckt. Ich bin mehr und mehr der Meinung, dass die heutige Gesellschaft auch in den HauptvertreterInnen Züge von Psychopathie und Soziopathie hat. Durch ein spanisches Buch bin ich darauf gestoßen, dass es Literatur dazu gibt. Ich habe es mir gekauft und es liegt hier schon ein paar Jahre. Irgendwann muss ich das letzte Kapitel noch lesen, ist noch nicht ganz durch, immer mal gelegentlich. Der Autor macht populären Journalismus und Radiosendungen, hat eine Menge Bücher geschrieben, war auch mal Minister. *El alma esta en el cerebro: Die Seele ist im Gehirn* (Punset, 2006). Und da ist ein sehr interessantes Kapitel auch über Psychopathie. Dass da unter den Herrschenden einige Psychopathen sind, das ist mir schon lange klar, seit der Diskussion um Atomwaffen und die Haltung von Edward Teller, da ist schon klar, dass er ein Psychopath war. Und dann habe ich auch mal angefangen zu recherchieren, Psychopathie und Soziopathie und bin jetzt gerade auf ein noch nicht ganz lange in den USA erschienen Buch von Charles Derber gestoßen, mit einer Einleitung von Noam Chomsky: *Sociopathic Society* (Derber, 2013). Das lese ich zurzeit. Ich bin einfach neugierig. Und es häuft sich hier im Zimmer so einiges was gelesen werden muss, einiges geschenkt, andere Bücher gekauft, dazwischen liegt schöne Literatur, ich hoffe, dass ich da endlich mal wieder dran komme. Da liegt Thomas Pikettys *Das Kapital im 20. Jahrhundert* (2014), das ich lesen muss, habe ich angefangen. Es hängt dann immer so ein bisschen davon ab, was so gerade die Aufgaben sind, die sich stellen.

Gibt es empirische Forschungen, wo Sie sagen, die waren für Sie besonders wichtig?

Eigene empirische Arbeiten

Ich habe ja eine Menge selbst empirisch geforscht. Meine Dissertation ist eine empirische Forschungsarbeit: *Determination des sozialen Verhaltens und der sozialen Stellung von lernbehinderten Sonderschülern in ihren Klassen* (Jantzen, 1973b). Es geht darum, wie man soziometrische Werte vorhersagen kann. Wenig. Es kam nicht viel mehr heraus, als in anderen Untersuchungen auch. Sobald man in eine bestimmte Größenordnung geht, egal was man für ein Instrumentarium hat, hat man zu viel Rauschen drin. Und dann habe ich in Marburg eine Menge empirisch

geforscht zusammen mit Holger Probst und auch das Habilitationsprojekt hätte zu erheblichen Teilen aus empirischer Forschung bestanden. Wir haben Interviews mit Eltern gemacht, Annegret Overbeck, die später Professorin für Psychoanalyse in Frankfurt geworden ist, hat ihre erste Staatsexamensarbeit darüber geschrieben, es ging um eine Vergleichsuntersuchung von schlechten HauptschülerInnen und guten SonderschülerInnen, parallelisiert nach Alter, Geschlecht, IQ. Mit Familieninterviews und weiteren Erfolg versprechenden Verfahren. Es kam ganz klar raus, dass die Familien der SonderschülerInnen sich aufgegeben haben, dass sie hoffnungslos sind. Das ist das Entscheidende, was alles andere vorhergesagt hat. Verschiedenes anderes an Empirie ist damals entstanden: Wir haben eigene Fragebögen entwickelt, um LehrerInneneinstellungen zu sehen, ob konservative LehrerInneneinstellungen mit den Autoritätsskalen der Frankfurter Schule korrelieren und das alles habe ich dann gelassen. Wir haben eine empirische Untersuchung gemacht bei Werkstätten für Behinderte; von über 100 Werkstätten hatten wir Antworten. Dies ist nicht publiziert und das alles habe ich liegen gelassen in Bremen, weil ich dann sehr schnell in den Bereich qualitativer Forschung reinkam – zum Beispiel durch diese Arbeit mit der Spastikerhilfe – und dann gemerkt habe, auch durch das, was ich zunehmend methodologisch begriffen habe, die ganze quantitative Empirie greift dort nicht.

Wesentlich war hier die Entwicklung des Diagnostikkonzepts. Da habe ich bei meinem Chef Karl-Hermann Wewetzer unglaublich viel gelernt, der ja von der Gestaltpsychologie herkam und der sehr in den Traditionen von Goldstein gedacht hat. Er sagte: »Meine Damen und Herren, ein diagnostisches Gutachten bedeutet Faktorenanalyse nach der Q-Technik: eine Person, über viele Tests und viele Ereignisse, viele Zeitpunkte.« Ja, dann kann man auch eine Faktorenmatrix errechnen für eine einzige Person. Also eine Lösung, in der man Hauptdimensionen der Entwicklung sieht. Das Gleiche schreibt Lurija (Lurija & Artem'eva, 2004) und noch mal findet man das bei Glaser und Strauss (1998) in der Grounded Theory. Den Weg, einfach qualitative Forschung theoretisch zu ordnen, über eine Syndromanalyse und über historische Einbettung und zu sehen, was bedeutet ein Syndrom für die Entwicklung der Persönlichkeit, wie Oliver Sacks das gesagt hat, das finde ich den entscheidenden Schlüssel für Forschung. Und dazu braucht man natürlich auch empirische Forschung, man muss immer wissen, was für ein Fall ein »Fall von ...« ist, also derjenige, mit dem man sich gerade beschäftigt. Und das Gutachten für den Jungen mit Aneenzephalie, das ich jetzt geschrieben habe in Schleswig-Holstein, da habe ich natürlich die Literatur dazu gelesen. Ich kenne die entscheidende Arbeit von Shewmon und Mitautoren, die vier Kinder beschrieben haben, die einfach das übliche Bild von einer Aneenzephalie sprengen und zeigen, dass es medizinische Vorurteile sind, die bisher das Bild konstruiert haben. Und natürlich habe ich die Arbeit von Björn Merker gelesen, der neuropsychologisch begründet – und in Neuropsychologie geht ja verdammt viel Empirie rein – in einem großen, viel diskutierten Zeitschriftenartikel in *Behavioral and Brain Sciences* schreibt, dass subkortikale Prozesse schon eine komplette Struktur des Psychischen leisten (Shewmon et al., 1999; Merker, 2007). Empirie geht ständig mit rein; ich

**Grenzen quantitativer
Forschung**

muss wissen was der »Fall von ...« ist und, wenn ich ein Kind identifizieren will, in seiner Besonderheit als einzelner »Fall von ...« Ich muss doch wissen, was Blindheit ist, ich muss doch wissen, dass es Gehörlosigkeit gibt und von da aus dann rekonstruieren. Und genauso muss ich wissen, was sind die Lebensbedingungen bei Fragilem-X-Syndrom, Down-Syndrom, Prader-Willi-Syndrom, Lesch-Nyhan-Syndrom. Ich muss es doch wissen, um dann zu rekonstruieren und in der Fachliteratur gucken, wo Fenster der Verwundbarkeit sind, wo Entwicklungsfenster sind, um dann zu sehen, was ist passiert in dieser Geschichte. Wie ist ein verwundbares Kind mit Situationen der Verwundung konfrontiert worden? Und wir wissen, dass das ja bis auf die genetische Ebene zurückschlagen kann. Das Genom ist ja nicht etwas, was sich einfach nur abwickelt, sondern das Crick'sche Dogma⁶ ist ja nun seit ein paar Jahren gefallen, man weiß, dass Zellstrukturen gezielt Sequenzen im Genom abrufen können und dass es auch genetische Variationen gibt, die verwundbar machen, aber nicht zwangsläufig zur Verwundung führen. Die findet man beispielsweise bei Schizophrenie, die findet man auch bei Autismus, also in einem ganzen Feld, das sich überlappt. Wundert ja auch nicht. Und entscheidend ist dann immer die Epigenetik; als neugieriger Mensch habe ich schon ab Mitte der 80er Jahre intensiv Epigenetik gelesen.

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

Fehlende Bereitschaft für Streit

Es hat ja niemand unsere Streitpunkte ernsthaft angenommen. Der späte Ulrich Bleidick hat die Definition von Behinderung mal von mir geklaut, die ich 1973 geschrieben habe, und irgendwann hat er auch mal geschrieben, dass das mit der »Arbeitskraft minderer Güte« wohl etwas auf sich hat, aber das mit der Isolation hat er nie begriffen. Es gab keine Streitpunkte, weil die Leute gar nicht bereit waren, Streit anzunehmen. Des Öfteren hat man in Publikationen gelesen: Jantzen und Feuser, das ist so schwierig, da können wir eh nicht drauf eingehen. Exemplarisch für den Bereich Soziologie, so habe ich es noch in Erinnerung, hat das Frau Elisabeth Wacker mal geschrieben.⁷ Wenn es sie mal gegeben hätte, nein, es gab unterschwellig Denunziationen, Ausgrenzungen. Ich weiß es, weil irgendwann mal Herr Spiess, der den Marhold Verlag übernommen hat, gesagt hat: »Was glauben Sie, Herr Jantzen, was mir Herr Marhold noch erzählt hat, was alles gegen Sie gelaufen ist! Die Leute haben hier auf der Matte gestanden und versucht zu verhindern, dass von Ihnen etwas publiziert wird.«

⁶ Dieses auf Francis Crick zurückgehende Dogma beinhaltet, dass die Entfaltung des Genoms nicht von oben beeinflusst werden könne. Man weiß unterdessen, dass über das *splicing* und *editing* durch die RNS sowie durch eine Reihe von Proteinen, welche die Transkription regeln, die Auswahl und Transkription der Gensequenzen durch die Zelle beeinflusst wird. Vgl. Oyama, S. et al. (2001). *Cycles of contingency. Developmental systems and evolution*. Cambridge: Mass.

⁷ Wacker, E., Quelle nicht mehr identifizierbar.

Fand denn trotzdem keine tatsächliche Auseinandersetzung statt?

Die Auseinandersetzungen waren in den Hauptversammlungen des VDS und da hat es gefetzt. Am deutlichsten ist vielleicht die in Braunschweig, ich meine die wäre 1981 gewesen, wenn ich mich nicht ganz täusche, da war einerseits eine Festschrift über die Braunschweiger Sonderschule erschienen und da stand auch drin, dass zwei Sonderschullehrer Gutachten für Sterilisation geschrieben haben und diese befürwortet haben. Der Name wurde nicht preisgegeben, man wusste unter der Hand, dass der eine Eberhard Schomburg war (Bleidick, 1981). Auf dieser Versammlung hat dann der Verbandsvorsitzende Bruno Prändl den berühmten Ausdruck über die italienische Integration geprägt: »italienische Seuche«. Nun muss man natürlich wissen, was italienische Seuche ist, das war in Italien die französische Krankheit, also Syphilis. Und gleichzeitig kursierte andererseits mein Artikel aus der *Demokratischen Erziehung* als Vorabdruck aus dem Buch, das dann erschienen ist, der *Soziologie der Sonderschule*, unter dem Titel *Schafft die Sonderschule ab* (Jantzen, 1981). Und in dieser Härte liefen die Auseinandersetzungen dann auf den Hauptversammlungen. Kaum hatte Prändl das Wort ergriffen, haben Georg Feuser oder ich schon sofort Geschäftsordnungsanträge gestellt. Wir haben uns Schlachten geliefert, die waren außerordentlich. Und dann aber, als die Ära Prändl vorbei war und als die Singer-Debatte war und die Angriffe von außen mächtig waren, war ich dann noch für den Landesverband Bremen als Delegierter und als Vorstandsmitglied auf fünf Hauptversammlungen und habe erreicht, dass wir dann mit volkshausähnlichen Beschlüssen (mehr als 90 % Zustimmung), den Verband wieder auf eine Linie gekriegt haben. Und mit den Bayern, mit denen ich dann in die Konfliktlösungskommission gegangen bin, und mit denen aus Baden-Württemberg war das erst mal grauenhaft. Aber am Schluss waren wir Freunde.

Auseinandersetzungen im Verband deutscher Sonderschulen

Und insgesamt im Rückblick, diese Übernahme des Landesverbands Hessen?

Wolfgang Jantzen: Die war der entscheidende Hebel, um die Verbandslandschaft zu verändern. Und ich war sehr froh darüber, über die Veränderung des Verbandes. Als Herr Rumpler 1989 auf dem Kongress in Hannover zu »100 Jahre Verband«, ohne dass ihn jemand getreten hatte, in seinem Einleitungsvortrag die Opfer des Nationalsozialismus, an denen die SonderschullehrerInnen mit Schuld waren, um Verzeihung gebeten hat, das fand ich dann schon, dafür hat es sich gelohnt. Dieser Verband spinnt trotzdem. Die Zeitschrift für Heilpädagogik ist dermaßen schlecht, dass man bei jeder Folge denkt, schlechter geht's nicht, aber es geht doch noch. Aber das ist eine ganz andere Geschichte. Nein, die Hauptkonfliktlinie war der Verband und die Nebekonfliktlinie war die Lebenshilfe, wo es immer wieder furchtbar gekracht hat zwischendurch.

Aus der Diskussion um Institutionen?

Bestimmte Sachen. Es gab mehrfach Publikationsversprechen von Vorträgen, die nicht eingehalten wurden, dann war in der Singer-Debatte die Auseinandersetzung mit der Lebenshilfe um die Gründungsväter Stutte und Villingen – wir haben das kräftig mitbedient und hier in Bremen mitdiskutiert –, und dann gab es eine Tagung in Marburg, die sich mit Integration und Institutionalisierung beschäftigt hat, wo ich auf dem Podium mit meinem Freund Franz Christoph saß und dann später in die Veranstaltung der Geschäftsführer der Lebenshilfe kam und dauernd in einer absolut üblen Weise gestört und angegriffen wurde. Es war nur übel und alle waren empört. Da habe ich ihn auflaufen lassen, das kann ich manchmal, habe ihm gesagt: »Also wenn ich das mit der Terminologie der RAF beschreiben würde, was Sie hier machen, dann betreiben Sie hier die Rolle des Schweins.« Das war's. Ich habe ihm auch gesagt, dass ich ihn nicht persönlich meine, hinterher war er abgeschossen. Ja, und dann kam ein langer Brief von der Lebenshilfe und der Marburger Kollege Bönner meinte sich noch dazu äußern zu müssen, ich solle mich entschuldigen. Ich habe mir das alles angesehen und habe dann gesagt: »Eigentlich läge es eher an Ihnen sich für das Verhalten ihres Mitarbeiters zu entschuldigen.« Dann war wieder ein paar Jahre lang Funkstille. So lief das mit der Lebenshilfe immer. Man muss die Dinge auch manchmal auf den Punkt bringen. Und für solche Situationen habe ich einen Spruch von Wolf Biermann drauf, den ich insgesamt nicht besonders schätze⁸, aber er hat zum Teil wunderbare Texte geschrieben und manchmal großartige Sprüche. Kurz nach der Wende, als dann in der DDR viele noch den Marx'schen kategorischen Imperativ zitiert haben – alle Verhältnisse umzuwerfen, in denen der Mensch ein geknechtetes, ein erniedrigtes, ein verlassenes Wesen ist –, da hat Biermann dazu gesagt, denen sollte man einen mit dem Hammer über den Kopf hauen – aufheben und trösten kann man sie immer noch. Ja, das ist dann manchmal so.

Wie war das mit Bezügen zu anderen Teildisziplinen der Pädagogik?

Bezüge zu anderen Teildisziplinen der Pädagogik

Zur Pädagogik wenig, zur Sozialpädagogik zwischendurch. So lange mein Freund Dankwart Danckwerts in Duisburg gelehrt hat gab's Kontakte. Mit Walter Thiersch in Tübingen hatte ich die einen oder anderen Kontakte und in Bremen mit den SozialpädagogInnen natürlich, aber insgesamt eher nicht. Und mit der allgemeinen Erziehungswissenschaft gar nicht, außer dass ich Wolfgang Klafki sehr schätze, und er mich wohl auch ein Stück schätzt. Meine Kontakte waren alle in anderen Fächern.

Aber die Idee auch der Allgemeinen Behindertenpädagogik?

Es ist ja eine synthetische Humanwissenschaft, die einfach auf diesem Gedanken aufbaut, dass Isolation bzw. Partizipation die entscheidenden Relationen für die

⁸ Dieser Eindruck hat sich unterdessen (Mai 2017) deutlich zum Positiven gewendet!

Menschwerdung sind. Um es mit Plessner zu sagen: Die exzentrische Positionalität ist einfach unser Schicksal, darin sind wir drin (Plessner, 1975).

Und schon mit dem Ziel, letztlich die sogenannte Allgemeine Pädagogik auch zu einer Allgemeinen Pädagogik zu machen?

Ja, auch allgemein, auch Behindertenpädagogik heißt natürlich, die Allgemeine Pädagogik damit zu konfrontieren, dass sie von Behinderung keine Ahnung hat, dass sie sie vernachlässigt hat und dass sie ein Ausgrenzungsgeschäft betreibt.

Und Zielstellung wäre ja dann eine Veränderung oder Entwicklung der Allgemeinen Pädagogik?

Ja, irgendwann, wenn die sich so verändert hat, dass der Begriff, wie Vygotskij schreibt, »überflüssig« ist, dass dann das Wort »Defekt« als Wort für unseren eigenen Defekt gelten kann (Vygotskij, 1975). Einfach zu zeigen, dass man Behinderung generell anders denken kann. Wenn man so will: eine durch und durch antirassistische Position.

Gab es genau zu diesen anderen Ausgrenzungsdimensionen Geschlecht, Rasse, sexuelle Orientierung Bezüge?

Am Rande, nicht zentral natürlich, denn ich bin auch in der Geschichte in Lilienthal einige Male auf sexuelle Misshandlungen gestoßen. Aber das war nicht die zentrale Ebene auf der es angelegt war. Ich habe das eine oder andere dazu auch mit Freude gelesen und das eine oder andere Mal mich auch dazu geäußert, aber die Stoßrichtung war eine andere. Die Stoßrichtung war insgesamt Behinderung als letzte Bastion des Rassismus aufzulösen. Also so, wie das Theresia Degener dann modern ausdrückt, der »menschenrechtliche Aspekt« (Degener, 2015).

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen sehen Sie für die Praxis?

Aus dem provinziellen Denken des Nordens rauszukommen oder wie das Boaventura de Sousa Santos in seinem großen grundlegenden Buch schreibt: »Die teilnahmslose Vernunft des Nordens zu überwinden und die unterschiedlichen Formen der Ausgrenzung, die durch diese teilnahmslose Vernunft hervorgebracht wurden« (Sousa Santos, 2013). Die Lateinamerikaner begründen das sehr gut, dass man Moderne und Kapitalismus historisch ganz anders lesen kann als das im Norden geschehen ist. Im Prinzip beginnt die Moderne mit der Conquista, weil ab 1453 die Handelswege nach Osten geschlossen waren, nach dem Fall von Konstantinopel. Das hat die Venezianer, das hat die Portugiesen, das hat die Spanier, das hat ganz Europa getroffen. Und die Conquista hat praktisch neue Handelswege eröffnet und gleichzeitig einen ungeheuren Reichtum, aber das wurde

Dekolonialisierung

von einer ungeheuren Vernichtung begleitet. Die Geografen gehen unterdessen davon aus – also die physikalische Geografie –, dass einer der Punkte, wo man das Anthropozän ansetzen könnte, der niedrigste CO₂-Ausstoß gewesen ist, der über Jahrhunderte geschehen ist, nämlich, nachdem durch die Conquista große Teile der lateinamerikanischen Landwirtschaft so zerstört waren, dass sich das alles regeneriert hat und dadurch der CO₂-Ausstoß sich erheblich reduziert hat auf den niedrigsten Punkt, das muss ungefähr um 1600 gewesen sein. Ich habe jetzt nicht die Daten im Kopf; es stand in einem der letzten Hefte der *Nature* (Lewis & Maslin, 2015). Und was die Conquista selbst betrifft, sind nach unterschiedlichen Schätzungen von 55 bis 60 Millionen Indigenen fünf Millionen übrig geblieben und nicht, wie bisher meistens kolportiert, durch Krankheiten gestorben, sondern die meisten sind durch Arbeit vernichtet worden. Und das hat auch dazu geführt, dass dann sehr schnell das System der Encomiendas – der Landgüter, die der spanische König an seine Vasallen in Lateinamerika verliehen hat, Landgüter plus Bevölkerung – aufgegeben wurde, weil es dort zum gnadenlosen Tod von Indigenen geführt hat und dies es erst notwendig gemacht hat, dann massiv aus Afrika Sklaven einzuführen. Und damit verbunden ist die Etablierung des Begriffes der Rasse und der sich entwickelnde Kapitalismus – durch diese ungeheuren Goldströme und durch die Öffnung der Meere dann, nachdem erst mal der Atlantik erforscht ist und die neuen Grenzen da sind. Da kann natürlich Magellan den Seeweg nach Indien finden und mit dieser Entwicklung findet natürlich auch ein Vasco da Gama den Weg ums Kap, und das heißt, Europa eröffnet sich über diese Wege ungeheure Mengen an Reichtum, durch völlig neue Handelswege, die durch die Conquista entstehen. Das befördert den sich entwickelten Kapitalismus und natürlich den Eurozentrismus, so die lateinamerikanische Lektüre. Und dagegen entwickelt sich jetzt eine sehr gut durchdachte Dekolonialisierungstheorie, die verschiedene Ansatzpunkte hat: das Erste sind schon mal die Berichte von Bartolomé de Las Casas – der sich aber in Spanien nicht durchsetzen kann –, in denen er die Verbrechen der Conquista aufdeckt. Sein Gegner ist Juan Ginés de Sepúlveda, der sich durchsetzt in der Diskussion, dass die Weißen einfach eine höherwertige Rasse sind und von Natur aus Herren sind. Dann ist für die Dekolonialisierungstheorie ein Dokument wesentlich, das 1616 abgeschlossen wurde und 1902 erst in Kopenhagen wieder entdeckt wurde: ein Inka-Adliger, der die Conquista überlebt hat, der dann Christ geworden ist, der ein langes Manuskript geschrieben hat, was zu Händen des spanischen Königs gehen sollte, wo die gesamte Geschichte der Inkas niedergeschrieben wurde und das Wüten der Spanier beschrieben wurde, der den Spaniern auch vorhält, dass sie entgegen dem Christentum, das sie lehren, nur einen Gott kennen – das Gold – und dass sie alle in die Hölle kommen werden (Adorno & Guamán, 1988). Dies ist heute der früheste lateinamerikanische Bezugspunkt für eine dekoloniale Theorie. Und ein späterer Bezugspunkt, der dann aufgenommen wird und noch mal eine bedeutende Rolle spielt, ist Frantz Fanons Buch über *Die Verdammten dieser Erde*, das Manifest der dritten Welt. Und diese Debatte ist noch mal von

großer Bedeutung, weil sie alle die Stimmen derer, die in Europa unsichtbar gemacht werden, zeigt (Fanon, 1969).

Haben Sie schon mal was von Noma gehört? Ich auch nicht, über lange Zeit nicht; ich habe es erst durch Jean Ziegler's Report: »Wir lassen sie verhungern« erfahren (Ziegler, 2013). Das Thema hängt zusammen mit einer UNO-Vereinbarung – ich habe nicht die genaue Stelle, bei Jean Ziegler ist das genau zu lesen –, eine Vereinbarung, die nicht abgezeichnet wurde von den USA, Großbritannien, Neuseeland und Australien. Sie beinhaltet, dass alle Menschen ein Recht auf Nahrung haben, und das ist für diese neoliberal verseuchten Länder, so sagt es Ziegler, ein Werk des Teufels, aber auch für den IWF und die Weltbank, weil das die Kräfte dieses sogenannten freien Marktes außer Kraft setzen würde. Kommen wir also zu Noma. Noma ist eine bakterielle Erkrankung, die bei schwer hungergeschwächten Kindern greift, sehr früh. Spätestens beim vierten Kind haben die Mütter nicht mehr genügend Milch, die Kinder sind völlig geschwächt von Hunger und dann zerfrisst diese bakterielle Infektion den Mund und das ganze Gesicht und die Kinder sterben schließlich. Zum Teil werden durch die Mütter die Zähne herausgebrochen, damit sie überhaupt noch ernährt werden können. Und mit minimalen Mitteln könnte man sie ernähren. Jedes Jahr sterben 120.000 Kinder daran und es kann nicht eingegriffen werden, weil die Eingriffsmöglichkeiten nur beschränkt sind auf Infektionskrankheiten, ansonsten müssen die Länder selbst bitten, dass eingegriffen wird.

Also, so die Inklusionsdiskussion im Norden läuft ohne Kenntnis dieser Tatsachen – also wo sind wir eigentlich? In welcher Welt? – Das meine ich. Oder ohne Kenntnis der Müllmenschen in Lateinamerika, die es nach wie vor gibt, vor Kurzem ist dies erst aus Guatemala berichtet worden – nicht überall ist es so katastrophal, dass hier massenweise geistige Behinderung resultiert, zum Teil ist es auch eine geordnete Arbeit auf den Müllhalden. Jan Steffens hat entsprechend Leute interviewt, mit Mühe. Es gibt auch die entsprechenden Filmmaterialien, darüber diskutiert in unserem Fach keine Sau. Ich sage ja nicht, dass wir es ändern können, aber dass wir es verschweigen ist eine Schande. Genauso ist eine Schande, zu verschweigen, was hier in den Abschiebeeinrichtungen der Jugendhilfeeinrichtungen vor sich geht. Durch das Fernsehen ist ja erst rausgekommen, dass sie teilweise nach Ungarn abgeschoben haben, unter miserablen Verhältnissen. Ich bin in einer Begutachtung in Hamburg, da ist ein junger Mann eineinhalb Jahre in einer Einrichtung mit Sicherheitspersonal und Betreuern ohne vernünftige Tagesplanung, und jetzt ist er in der Forensik gelandet, weil die Betreuer Anzeige gegen ihn erhoben haben, weil er sie angegriffen hat, aber genau deswegen war er dort. Ja, danke! Mit Zwangsfixierung und allem. Und es gibt ein Bundesgerichtshof-Urteil, das Zwangsfixierung bei Jugendlichen ins Belieben der Eltern stellt – völlig gegen die Behindertenrechtskonvention, völlig gegen den Mendéz-Report, der noch mal sehr stark auf Foldersituationen auch in Gesundheitseinrichtungen aufmerksam gemacht hat. Und wenn das Fach das alles nicht wahrnimmt, dann sollen sie sich ihre ganze Inklusionsdebatte in den Arsch stecken! Oder? Das ist meine Meinung. Wir können das nicht alles ändern, aber wir haben es wenigstens zur Kenntnis zu

Noma**Globale
Herausforderungen**

nehmen und wir haben ein Netzwerk zu bilden, das offen ist. Ja, und wo wird im Fach ernsthaft über die Situation der Flüchtlinge diskutiert?⁹

Es war bei der diesjährigen I-Forschungstagung, da fand das statt.

Sonderschulen

Das sind meine Sachen, die ich betone. Und wo ich im Widerspruch bin und etliche Leute sehr ärgere damit, da ich meinen Widerspruch artikuliere. Genauso: Man kann nicht Bremen als Ort der Inklusion hervorheben, ohne zu sagen, dass sie die Schule für Körperbehinderte Louis-Seegelken-Straße für einen Ort erklären, wo Inklusion nicht möglich ist. Schwer Körperbehinderte kann man ersichtlich nicht inkludieren in Bremen, wobei inkludieren sowieso das falsche Wort ist. Wenn sich jemand zu inkludieren hat, sind wir es. So, ich glaube so langsam kapieren Sie ein bisschen, was ich so mache und gemacht habe. Und weshalb ich eigentlich so richtig in die Integrations- und Inklusionsdebatte nicht reinpasse, aber doch reinpasse.

Blau-Haus

Wo ich im Moment noch mit drinhänge, ist in Bremen die Entwicklung des Blau-Haus; das ist ein Wohnprojekt, initiiert von der Blauen Karawane, die aus der Blankenburgauflösung und der Antipsychiatriebewegung kommt. Das soll ein Wohnprojekt für Behinderte und Nichtbehinderte, für Leute in prekären Lebenslagen sein, eine Gruppe für demente Menschen wird mit drinnen sein, mit Café, Werkstätten, großem Innenhof und in einem Teilbereich ein Kindergarten. Das entsteht in der Überseestadt und wird gleichzeitig auch dann aktive Politik gegen Gentrifizierung der Überseestadt sein. Dann arbeite ich besonders im Bereich der Planung der Demenzgruppen mit, nur ergänzend noch (Jantzen, 2014).

Das finde ich ja ganz spannend, die Kombination aus tatsächlich praktisch tätig sein und der theoretischen Arbeit.

**Verbindung
zur Praxis**

Die Theorie wäre nie gegangen, wenn ich nicht dauernd auch den Fuß in der Praxis gehabt hätte. Und ich habe mir die Praxis auch bewusst gesucht. Also mein erstes Forschungssemester in der Großeinrichtung in Neuerkerode habe ich mir ganz bewusst gesucht, weil ich merkte, die Praxis verblasst immer mehr, das brauchst du wieder.

Welche zukünftigen Aufgaben und Herausforderungen sehen Sie für die Forschung?

**Grenzen quantitativer
Forschung**

Einen Weg aus dem Empirismus herauszufinden, der eine Katastrophe ist. Sagt Ihnen der Name Arjun Appadurai etwas? Ist ein indischer Soziologe, einer der wichtigsten der Globalisierungskritiker, der eine Menge zu Graswurzelbewegungen geschrieben hat, zudem ein sehr spannendes Buch, wie er sich denkt, dass die Geografie des Terrors zu beschreiben wäre. Also er ist einer der meist gelesenen Globalisierungs-

⁹ Der Papst spricht von KZs in Griechenland und wir halten den Mund! *iQue no nos jodeis malditos cabrones!* Wer kein Spanisch kann, möge jemanden um Übersetzung dieses Fluchs bitten.

kritiker und der schreibt mal, man müsste sich die Wissenschaft heute so vorstellen wie den Festlandschelf: Alles sieht, dass es nach oben kommt und sich vernetzt und die Hauptsache ist es, an der Oberfläche zu sein, das heißt aber, alles andere wird nach unten getreten, erscheint nicht an der Oberfläche (Appadurai, 2001). Und natürlich sind dann *Citation-Index* und *Peer-Reviews* entscheidend. Und man sieht es ja auch, wenn man es liest, dass auch Teile naturwissenschaftlicher Publikationen gefälscht und erlogen sind. Das ist ja bekannt unterdessen. Bruno Latour hat vor Jahren mal einen blendenden Artikel in den *Lettre International* veröffentlicht, »Der Biologe als wilder Kapitalist«: Was da ein Biologe alles an Intrigen angestellt hat, um möglichst auf einen Nobelpreis zuzusteuern (Latour, 1994), das ist unglaublich. Ja, und wenn ich das sehe, was in der Zeitschrift für Heilpädagogik oder sonst wo im Fach erscheint oder auch in der *Teilhabe*, mir sträuben sich die Haare. Mit so einer Empirie, da wäre man im Psychologiestudium rausgefliegen. Ein Großteil der Arbeiten in der *Zeitschrift für Heilpädagogik* hätte bei uns in Gießen das Vordiplom nicht passiert. Und wir hatten wirklich die besten Empiriker damals, ich habe eine hervorragende Empirie-Ausbildung, was die meisten Leute gar nicht wissen. Statistik I und II, Faktorenanalyse I und II, Testtheorie I, II, III und IV. ergänzend dazu drei Experimentalpraktika im Grundstudium, eine experimentelle Vordiplomarbeit, eine empirische Diplomarbeit und eine empirische Doktorarbeit, das wissen die meisten Leute ja nicht. Ja, ich habe mich dann einfach für qualitative Forschung entschieden, weil ich finde, dass das sehr viel mehr bringt, weil die Welt zu komplex ist, sodass die entscheidenden Fragen in qualitativer Forschung gelöst werden müssen. Klaus Holzkamp hat das mal mit Bezug auf Kurt Lewin Möglichkeitsverallgemeinerung genannt. Wenn ich in einem Feld genau beschreibe, was der Fall sein kann, und dann der Fall eintritt, kann ich eine ganze Theorie verifizieren oder falsifizieren, dass tun ja die Physiker im CERN. Gibt es nun das »Gottesteilchen« oder nicht? Das heißt, durch Theorie ist ganz klar eingegrenzt, was geht oder was nicht. Und können nun Menschen mit Anezenzephalie lernen oder nicht, das ist eine Frage, die beantwortet werden kann. Und es reichen einige dokumentierte Fälle. Ich kann noch weitere hinzufügen, zwei weitere Geschichten, das eine filmisch dokumentiert, dass dem so ist, dass sie lernen und Dialog führen können (Jantzen, 2001). Also mache sich nie jemand wieder anheischig und sage, bei Anezenzephalie gibt es kein Erleben, gibt's keine Bindung, das kann man vergessen. Insofern bin ich auch im großen Widerspruch zum Großteil der empirischen Forschung an Tieren, weil die unendlich oft das wiederholen, was man längst schon sagen kann, wenn man genau das Feld untersucht, in dem man arbeitet, weil man die Bedingungen der Möglichkeit eingrenzt, und dann könnte man auf einen Großteil aller Versuche heute sofort verzichten ohne jeglichen Erkenntnisverlust. Und damit bin ich wirklich in der wissenschaftstheoretischen Debatte auch der Naturwissenschaften, nicht in dem Quatsch, was da so an Empirismus durch unser Fach geistert: Arbeiten zum Teil, da wird einem schlecht, wenn man sie liest, ausgebreitet über endlose Seiten und Zahlenkolonnen, die nichts anderes aussagen als was man ohnehin schon weiß. Die Zeitschrift für Heilpädagogik ist ein Musterexemplar davon. Also dies erhoffe

ich mir sehr, ich hoffe, dass wir ein theoretisches Denken wieder ins Fach kriegen, aber theoretisches Denken nicht im Sinne von Ideologie, sondern von einer Theorie als Erklärungswissen und einer Systematisierung von Erklärungswissen, so wie man das beim Bauen von verallgemeinerten Theorien hat, wie Sie es in der *Allgemeinen Behindertenpädagogik* sehen, wo ich versucht habe, das mit der Entwicklungspsychologie zu machen, oder wie man es in meinem Jugendberichtsgutachten später noch lesen kann, wo ich versucht habe, Wallon noch zusätzlich aufzuarbeiten (Jantzen, 2002). Man muss einfach sehen, was sind die Leistungen der einzelnen theoretischen Zugänge, was sind die Widersprüche und was ist der gemeinsame Kern, den man mit einer neuen Theorie beleuchten kann, aus dem heraus man fraktal alle anderen Theorien entwickeln kann. Das ist eigentlich Theorie. Also dafür ist natürlich Heinz von Foersters kybernetische Denkweise sehr gut und ebenso vieles andere in der modernen naturwissenschaftlichen Wissenschaftstheorie (Foerster, 1993).

Dann habe ich die Fragen zu den wichtigsten eigenen Buchveröffentlichungen und Textveröffentlichungen, das könnten wir aber auch per Mail machen.

Da nenne ich nur zwei. Die wichtigste Textveröffentlichung ist dieser Text, den ich als Vortrag in Reutlingen 1975 gehalten und dann 1976 in der *Demokratischen Erziehung* publiziert habe: »Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik«. Der ist sozusagen, mit dem auf die Hegel'sche Philosophie verwendeten Begriff ausgedrückt, ein Systemprogramm. Und die Ausführung des Systemprogramms ist die *Allgemeine Behindertenpädagogik*.¹⁰ Und dann könnte man ergänzend nennen, dass in dem Handbuch eine Reihe von Artikeln sind, die eine zentrale Bedeutung für die Entwicklung in der Humanwissenschaft haben. Ich selbst habe insgesamt 23 Artikel schreiben müssen, deutlich mehr als ich wollte, darunter etliche Hauptstichwörter. Da würde ich keines besonders hervorheben wollen.¹¹

Und für das Buch war die Idee auch mal das Interview zu nehmen und dazu einen ausgewählten Artikel von damals sozusagen, gibt es da einen wo sie sagen ...?

Theoriearbeit

Das wäre »Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik«. Das ist der zentrale, da sind alle Grundgedanken entwickelt. Die dann Stück für Stück aufgenommen und entwickelt werden und ich bin in theoretischer Hinsicht immer sehr vorsichtig und misstrauisch, bevor ich einen Begriff übernehme. Man muss immer sehr genau untersuchen, was ein Begriff am gesamten Begriffsgefüge macht. Und dann hat man eine Menge Begriffe, die man so noch auf der Liste hat, die muss man vertieft bearbeiten. So auch der Begriff der Grenze, wir könnten uns zufrieden geben, dass wir bei Juri Lotman eine sehr gute semiotische Theorie und

¹⁰ Dazwischen lag: Jantzen (1979).

¹¹ Erwähnen sollte ich vielleicht: Jantzen (2010a).

Kulturtheorie der Grenze finden (Jantzen, 2013b), genügt uns aber nicht, dieser Begriff muss in den gesamten Sozialwissenschaften verankert sein, damit er tragfähig ist und es lohnt sich sehr, sich auf den Weg zu machen. Allein schon Lotman und Bachtin zusammen zu lesen, was viele Leute nicht machen, das ist ein Anfang. Und dann kommen jetzt Mignolo und andere dazu. Und wenn man das alles hat, dann wird's was. Also Theoriearbeit ist wirklich eine sehr disziplinierte Arbeit und die Begriffe fliegen einem nicht leichtfertig zu und man muss genau hinsehen – genauso wie die Physiker genau sehen mussten, wenn sie vereinheitlichten Theorien entwickelt haben. Man geht immer wieder runter zur Praxis und hoch zu den empirischen Befunden und zu den Sachlagen und zu den qualitativen Befunden und schließlich zum vorhandenen Erklärungswissen und erneut zur Praxis. Und wir haben natürlich andere qualitative Befunde, weil die letzte Instanz unsere Ideen zu verifizieren die betroffenen Personen sind, über die und mit denen zusammen wir Aussagen machen. Ich erhoffe mir, dass durch unser Fach langsam mal ein Ruck durchgeht, der es zu einer wissenschaftlichen Entwicklung bringt, aber das ist wohl wo bald nicht zu erwarten. Jedenfalls in großen Teilen nicht.

Aber wie sollte das dann aussehen?

Ich will Ihnen eines sagen, was ich unbedingt für nötig halte – das haben wir in all den Jahren gemacht in der Ausbildung und das war wahrscheinlich eine der Grundlagen unseres Erfolgs –: Die Uni muss Studentinnen und Studenten so behandeln, wie sie erwartet, dass die Studentinnen und Studenten nachher mit behinderten Menschen umgehen und wenn sie das nicht tut, wird sie niemals erreichen, dass Leute sich selbstständig in dem Fach engagieren und denken, dass sie mit dem, was sie in der Uni lernen, was anfangen können und nicht bloß mit Bulimie-Wissen herausgehen. – Das ist für mich der absolut entscheidende Punkt.

**Veränderungen
der Universität**

Also auch da Projektarbeit?

Möglichst ein Projektstudium, aber auch eine Anerkennungsstruktur, wo jede Form von Rassismus und Diskriminierung – auch in den Veranstaltungen – sofort sanktioniert wird und wo es freies Lernen gibt, wo die Leute nicht durch Anwesenheitslisten und Zwang gebunden sind: freiwilliges Lernen unter Gleichen. Und wenn einer mal öfter fehlt, dann spricht man einfach und fragt was los ist: Was ist mit deinem Leben los oder verlierst du die Lust am Fach, was können wir tun? Und alles andere ist gerade für so ein Fach wie das unsrige gänzlich unangebracht. Man müsste sozusagen versuchen, Freies Pädagogik der Befreiung in der Universität zu etablieren (Freire, 1974). Ein Stück weit haben wir das versucht, das wird man sich kaum vorstellen von außen, niemals war es mit irgendeiner Form von Indoktrination verbunden. Alle wussten, dass ich marxistisch denke, aber ich habe in meiner ganzen Uni-Zeit nur eine einzige Veranstaltung zu Marxismus gemacht, das war in meinem letzten Semester, und die hat dann in der Abschlussvorlesung

Projektstudium

geendet (Jantzen, 2006c). Aber es musste auch nie jemand Sorge haben, dass er oder sie einen Schein nicht gekriegt hat, da brauchten wir gar nicht drüber reden, es konnte nachgebessert werden. Entscheidend war letztlich der Abschluss. In den Prüfungen ist nichts geschenkt worden. Aber es wurde nicht abgefragt, sondern geguckt, ob Leute denken können, das wussten sie auch und das ging gut. Und so was wünsche ich mir. Dann kriegen wir eine vernünftige Anerkennungsstruktur ins Fach und die ist die Basis dafür, dass sich Wissenschaft entwickeln kann, weil dann StudentInnen durch ihre Fragen auch HochschullehrerInnen nötigen werden, weiter zu denken und nicht bloß Wissenschaft zu verwalten. Das verlangt natürlich eine andere Universitätsstruktur.

Der Weg ist ja gerade der andere.

Ja, natürlich und ganz brutal.

Das ist für mich ja auch so ein bisschen die Frage im Moment, wo man sagt, die sozialen Bewegungen, die es ja in den 60ern, 70ern und in den 80ern noch gab, liegen so ein bisschen darnieder oder kriegen nicht mehr die Aufmerksamkeit und Energie?

Ach, die werden aber wiederkommen, es gibt Anzeichen dafür.

Wo kommt zum Beispiel die Kraft der Veränderung her?

Oh, ich merke, ich sollte es endlich mal publizieren. Bei meinem ersten Aufenthalt in Brasilien, ich war zweimal da, das erste Mal 2009 an der Katholischen Pontifikatsuniversität in São Paulo, das ist die Universität, wo Paulo Freire gelehrt hat, und im Jahr darauf an der staatlichen Universität in São Carlos und in einem Forschungsprojekt zur Bildungssituation indigener Völker am oberen Rio Negro. In einem Projekt in São Paulo wurde versucht auf dem Hintergrund kulturhistorischer Theorie Lernkulturen in den Favelas zu entwickeln. Eine sehr interessante Sache. Da habe ich Lehrveranstaltungen über kulturhistorische Theorie gemacht und einen öffentlichen Vortrag gehalten, nämlich über die »Kraft des Widerstands aus Sicht der kulturhistorischen Theorie und des Marxismus«. Das sollte ich wirklich mal verschriftlichen. Es war so was von spannend. Drei Kolleginnen, drei Brasilianerinnen saßen da, ich habe auf Englisch vorgetragen und die wollten jeden Satz gleich übersetzen. Wir haben uns so was von amüsiert! Das war ein sehr interessanter Vortrag, das müsste ich mal schreiben. Die Kraft des Widerstandes, die kommt aus einer humanen Resonanz, aus einer Rückbindung, aus dem was die religiös Gläubigen Gott nennen. Wenn aber Gott eine Konstruktion ist, die in der Weltgeschichte entstanden ist, eine soziale Konstruktion, einfach als »Summe der guten Beziehungen unter den Menschen«, wie Dorothee Sölle hierzu eine amerikanische Theologin zitiert, wenn die messianische Kompetenz nicht bei irgendeinem Messias liegt, sondern bei jedem

von uns Einzelnen, dann binden wir uns auch emotional anders zurück (Jantzen, 2010b). Dann wären wir nicht mehr anrufbar für die Oberen, sondern die ganze Anrufungsstruktur verändert sich. Da ist es uns beispielsweise wichtiger, uns neben einem behinderten Mann im Kaufhaus hinzuwerfen, als zu gucken, was die Passanten dazu sagen. Ja, und aus dem, wie gesagt, man kann das Offenbarung nennen, ergibt sich ein zweiter Begriff, den man hier verwenden kann. Der Kumpel hat den behinderten Mann erlöst und der behinderte Mann hat den Kumpel erlöst. Das ist gänzlich immanent gedacht, es ist ein philosophischer Begriff der Erlösung, den ich hier benutze. Wenn man das so anlegt, dann gibt es viele Dinge, aus denen man Kraft ziehen kann – es klingt zwar ganz banal und gar nicht wissenschaftlich –, man könnte einfach sagen, indem man sein Herz öffnet. Übrigens, die spanischen Begriffe »zustimmen«, »sich erinnern«, »übereinstimmen«, haben alle was mit Herz zu tun: »acordar« – zustimmen, »concordar« – übereinstimmen, »recordar« – sich erinnern. Und wenn man das, was dort Herz benannt wird, als eine Dimension sozialen Sinns begreift, die uns eingeschrieben ist durch das, was Trevvarthen die Suche nach einem freundlichen Begleiter nennt, dann macht das ganze doch Sinn, dann kann man sagen: »Ja, daher kommt die Kraft.« Nazim Hikmet sagt mal in einem Gedicht: »Die Kraft kommt aus den Menschen nur allein« (Hikmet, 1977).

Und dann in der Vernetzung ...

Und dann muss man sehen, dass man gleichberechtigte solidarische Beziehungen bekommt. Das ist das, was die Lateinamerikaner in ihrer Philosophie der Dekolonialisierung an die Stelle von »Freiheit, Gleichheit, Brüderlichkeit« setzen. An ihre Stelle treten »Alterität, Solidarität, Befreiung«. Alterität heißt, die oder der Andere (Schwesterlichkeit und Brüderlichkeit) ist als Unbedingtes außerhalb von mir, Solidarität heißt gemeinsames Bewohnen der Grenze mit der oder dem Anderen, und Befreiung heißt Prozess gegenseitiger Befreiung des Kolonisierten und des Kolonisators. Das ist keine schlechte Umwandlung. An der Stelle bin ich nicht besorgt, da finde ich viele Leute, die immer wieder in diese Richtung denken und sich engagieren, ob es reicht weiß man nie, aber es ändert ja nichts daran, dass es vernünftig ist, so zu tun. Spinoza schreibt mal nach den Geboten der Vernunft zu handeln heißt, Gutes zu tun und fröhlich zu sein. Und Marx sagt mit einem Zitat von Dante: »Geh deines Wegs und lass die Leute reden.« Passt doch, oder?

**Gleichberechtigte
solidarische
Beziehungen**

Wenn der Anspruch ist, sozusagen die Schulwirklichkeit auch insgesamt die gesellschaftliche Wirklichkeit ...

Wir brauchen Leute, die nicht hektisch sind, die in sich selbst ruhen und die trotzdem jeden Tag bereit sind, etwas zu wagen. Die bereit sind, diesen Bereich der Grenze mit zu bewohnen und das heißt, immer sich selbst zur Disposition zu stellen. Und natürlich ist das eine Situation auf Messers Schneide. Zygmunt Bauman in seiner *Postmodernen Ethik* (Bauman, 1995) erläutert das sehr schön an der

Levinás'schen Formel: Sich zur Geisel des Anderen zu machen, das ist auf Messers Schneide handeln; ich kann mich dem oder der Anderen unterwerfen und ich kann sie oder ihn mit Wohltätigkeit unterdrücken. Zwischen beiden muss ich den Weg finden. Und ich finde, dass das dann diese Formeln aus der lateinamerikanischen Philosophie und Soziologie sehr hilfreich sind.

Literatur

- Adorno, R. (1988). *Guamán Poma. Writing and resistance in colonial Peru*. Texas: Ilas Special Publication.
- Appadurai, A. (2001). Grassroots globalization and the research imagination. In A. Appadurai (Hrsg.), *Globalization* (S. 1–21). Durham.
- Bauman, Z. (1995). *Postmoderne Ethik*. Hamburg: Hamburger Edition HIS.
- Benjamin, W. (1965). Geschichtsphilosophische Thesen. In W. Benjamin, *Zur Kritik der Gewalt und andere Aufsätze* (S. 78–94). Frankfurt a. M.: Edition Suhrkamp.
- Bleidick, U. (1981). *Heinrich Kielhorn und der Weg der Sonderschulen. 100 Jahre Hilfsschulen in Braunschweig*. Braunschweig: Waisenhaus-Buchdruckerei und Verlag.
- Degener, T. (2015). Die UN-Behindertenrechtskonvention – ein neues Verständnis von Behinderung. In T. Degener, & E. Diehl (Hrsg.), *Handbuch Behindertenrechtskonvention Teilhabe als Menschenrecht – Inklusion als gesellschaftliche Aufgabe* (S. 55–74). Bonn: bpb.
- Derber, C. (2013). *Sociopathic society. A people's sociology of the United States*. London: Routledge.
- Fanon, F. (1969). *Die Verdammten dieser Erde*. Reinbek: Rowohlt.
- Foerster, H. von (1993). *Wissen und Gewissen*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Freire, P. (1973). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek.
- Freire, P. (1974). *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart: Kreuz-Verlag.
- Freire, P. (2007). *Unterdrückung und Befreiung*. Münster: Waxmann.
- Glaser, B. G. & Strauss, A. L. (1988). *Grounded Theory – Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.
- Türkischer Akademiker- und Künstlerverein e.V. (Hrsg.). (1977). *Sie haben Angst vor unseren Liedern*. Berlin: Elefanten-Press.
- Hillbrecht, A. (2017). *Pädagogik oder »neue »liberale Eugenik« – Die Suche nach genetischen Markern für Psychosen*. Diss. phil. im Verfahren. Universität Bremen.
- Jantsch, Erich (1979). *Die Selbstorganisation des Universums*. München: Hanser.
- Jantzen, W. & Steffens, J. (2014). Inklusion und das Problem der Grenze. *Behinderte Menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 4(5), 48–53.
- Jantzen, W. (1972). Aufbewahrung oder Therapie. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 23(4), 267–271.
- Jantzen, W. (1973a). *Behinderung und Gesellschaft. Behindertenpädagogik in Hessen*, 12(1), 2–5.
- Jantzen, W. (1973b). Determinanten der sozialen Stellung und des sozialen Verhaltens von lernbehinderten Sonderschülern in ihren Klassen. (Diss. phil. Marburg 1972) [Kurzfassung: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 24(8), 675–687.].
- Jantzen, W. (1976). Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. *Demokratische Erziehung*, 2(1), 15–29.
- Jantzen, W. (1977). *Möglichkeiten der Gesamtschule zur Integration von Sonderschülern. Konstitutionsprobleme materialistischer Behindertenpädagogik* (S. 13–24). Gießen: Achenbach.
- Jantzen, W. (1979). *Grundriss einer allgemeinen Psychopathologie und Psychotherapie*. Köln [erneut (2005). Berlin: Lehmanns.].
- Jantzen, W. (1981). Gesellschaftliche Funktion der Schule für Lernbehinderte und demokratische Berufspraxis: Eine Problemskizze. In Jantzen, W. (Hrsg.), *Soziologie der Sonderschule* (S. 11–32). Weinheim: Beltz [Vorabdruck: *Demokratische Erziehung*, 7(2), 96–103.].
- Jantzen, W. (2001). Nelly – oder die freie Entwicklung eines jeden. Zum Problem der »Nichtthe-rapierbarkeit«. *Geistige Behinderung*, 40(4), 325–336.
- Jantzen, W. (2002). Identitätsentwicklung und pädagogische Situation behinderter Kinder und Jugendlicher In Sachverständigenkommission 11. Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.),

Gesundheit und Behinderung im Leben von Kindern und Jugendlichen. Materialien zum Jugendbericht (Bd. 4) (S. 317–394). München: Verlag Deutsches Jugendinstitut.

- Jantzen, W. (2003). »... die da dürstet nach der Gerechtigkeit«: *De-Institutionalisierung in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe*. Berlin: Spiess.
- Jantzen, W. (2004). Maik: vier Perspektiven. *AGL-Bulletin*, 103(4), 21–23.
- Jantzen, W. (2005). »Es kommt darauf an, sich zu verändern ...« *Zur Methodologie und Praxis rehistorisierender Diagnostik und Intervention*. Gießen: Psychosozial-Verlag.
- Jantzen, W. (2006a). Kulturhistorische Psychologie in der späten DDR – Allgemeines und Persönliches. In H. Giest (Hrsg.), *Erinnerung für die Zukunft – Pädagogische Psychologie in der DDR. Tagungsband des Symposiums zum Andenken an Joachim Lompscher am 31. August 2005 in Berlin* (S. 37–55) [erneut in Jantzen, W. (2017). *Wendezeit. Biographisches und Politisches*. Düsseldorf].
- Jantzen, W. (2006b). Eine Schule für alle – nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder! *Marxistische Blätter*, 44(6), 45–55. <http://www.linksnet.de/artikel.php?id=2891> [erneut in K. Ziemann (Hrsg.), (2008). *Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle* (S. 15–33). Oberhausen].
- Jantzen, W. (2006c). Buchbesprechung von Hans Heinz Holz: Weltentwurf und Reflexion. Versuch einer Grundlegung der Dialektik. *Forum Wissenschaft*, 23(3), 65.
- Jantzen, W. (2006c). Marxismus und Behinderung. Perspektiven einer synthetischen Humanwissenschaft. Abschiedsvorlesung Universität Bremen. (25.07.06). *Behindertenpädagogik*, 45(4), 347–380 [gekürzte Fassung (2007). Von Marx lernen, wie man Wissenschaft macht. *TOPOS*, 27, 35–56].
- Jantzen, W. (2010a). Allgemeine Behindertenpädagogik: Konstitution und Systematik. In D. Horster & W. Jantzen (Hrsg.), *Wissenschaftstheorie. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik »Behinderung, Bildung, Partizipation«* (Bd. 1) (S. 15–45). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W. (2010b). Achtsamkeit und Ausnahmezustand – eine Hommage an Walter Benjamin und Pablo Neruda. *Behindertenpädagogik*, 49, 71–85.
- Jantzen, W. (2011). Rehistorisierung unverstandener Verhaltensweisen und Veränderungen im Feld. *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft*, 2, 10–24 [auch in (2012). *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 4(5), 31–43].
- Jantzen, W. (2013a). Behinderung und Inklusion. Plenarvortrag auf der Tagung »Inclusive education: methodology, practice, technology«. Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, 20.–22.06.2011. *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 2, 12–19.
- Jantzen, W. (2013b). Jurij Lotmans Theorie der Semiosphäre als sozialwissenschaftliche Öffnung der Kulturwissenschaften. *Jahrbuch der Luria Gesellschaft*, 88–102.
- Jantzen, W. (2014). Das behinderte Ding wird Mensch – Inklusion verträgt keine Ausgrenzung. *behinderte menschen. Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 1, 17–29.
- Jantzen, W. (2015a). »Colorno ist ein Hafen für Gestrandete« Gespräch mit Prof. Dr. Ferruccio Giacanelli, Direktor der psychiatrischen Klinik in Colorno bei Parma am 6. April 1978. *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft*, 76–82.
- Jantzen, W. (2015b). Autonomie und Selbstbestimmung. Vortrag bei der 13. Cuxhavener Fachtagung am 07.10.2014 des Arbeitskreises Freier Träger im Landkreis Cuxhaven. Leicht gekürzt in *behinderte menschen Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten*, 38(2), 49–59.
- Jantzen, W. (2015c). Die Neurodiversitätsdebatte und der dekoloniale Kampf gegen Exklusion – Eine neurosoziologische Perspektive auf die Verdinglichung freier Bürger/-innen. *Behindertenpädagogik*, 54(3), 233–256.
- Jantzen, W. (2015d). Franco Basaglia und die Freiheit eines jeden. *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft*, 66–75.
- Jantzen, W. (2016). Intersubjektivität – eine tätigkeitstheoretische Perspektive. *Jahrbuch der Luria-Gesellschaft*, 77–90.
- Jantzen, W. (2017a). *Wendezeit. Biographisches und Politisches*. Düsseldorf.
- Jantzen, W. (2017b). Zum Verhältnis von Tätigkeitstheorie und Psychotherapie. Vortrag und Diskussion am 18.12.1987 im Haus der Gesundheit, Berlin/DDR. In *Wendezeit. Biographisches und Politisches*. Düsseldorf.

- Jantzen, W. & Müller, U. (Hrsg.). (1977). Theorie und Praxis in der Ausbildung. In *Bericht über die 13. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern* (S. 69–84). Bremen: Oberbiel.
- Jantzen, W. & Salzen, W. von (1988). Halte-Therapie: Für wen Halt und für wen Therapie? Nachdruck aus W.J. & Salzen, W. von (1986). Autoaggression und selbstverletzendes Verhalten. *Behindertenpädagogik*, 27(2), 155–185.
- Jantzen, W., Beck, I., Feuser, G. & Wachtel, P. (Hrsg.). (2009–2011). *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik »Behinderung, Bildung, Partizipation«* (1–10). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W., Dederich, M. & Walthes, R. (2011). Sinne, Körper und Bewegung. In W. Jantzen, I. Beck, G. Feuser & P. Wachtel (Hrsg.), *Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik »Behinderung, Bildung, Partizipation«* (Bd. 9). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantzen, W., Kondering, A. & Hütter, E. (2005). Schulische Integration in der Sekundarstufe Sozialer Kredit als Grundlage entwickelnden Unterrichts. In S. Ellinger & M. Wittrock (Hrsg.), *Sonderpädagogik in der Regelschule* (S. 191–209). Stuttgart: Kohlhammer.
- Latour, B. (1994). Der Biologe als wilder Kapitalist. Karrierestrategien im internationalen Wissenschaftsbetrieb. *Lettre International*, 27(IV), 77–83.
- Leont'ev, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt a.M.: Athenäum-Fischer.
- Leont'ev, A. N. (1979). *Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit*. Berlin: ICHS.
- Lewis, S. L. & Maslin, M. A. (2015). Defining the anthropocene. *Nature*, 519(12), 171–179.
- Lurija, A. R. & Artem'eva, E. J. (2004). Zwei Zugänge zur Bewertung der Reliabilität psychologischer Untersuchungen (Reliabilität eines Tatbestands und Syndromanalyse). In W. Jantzen (Hrsg.), *Kulturhistorische Humanwissenschaft. Ausgewählte Schriften* (S. 186–196). Berlin: Pro Business.
- Maturana, H. & Varela, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis*. München: Goldmann-Verlag.
- McManama, B. (2010). *Chancen zur Enthospitalisierung und De-Institutionalisierung für Menschen mit geistigen Behinderungen? Entflechtung der psychiatrischen Landeskrankenhäuser und deren Folgen für die Behindertenhilfe im Land Sachsen-Anhalt*. München: Grin-Publishing.
- Merker, B. (2007). Consciousness without a cerebral cortex: A challenge for neuroscience and medicine. *Behavioral and Brain Sciences*, 30, 63–81.
- Mignolo, W. D. (2013). *Epistemischer Ungehorsam*. Wien: Turia + Kant.
- Mignolo, W. D. (2015). *Habitar la frontera. Sentir y pensar la descolonialidad (antología, 1999–2004)*. Barcelona: CIDOB y UACI.
- Oyama, S., Griffiths, P. E. & Gray, R. D. (2001). *Cycles of contingency. Developmental systems and evolution*. Cambridge/Mass.: The MIT Press.
- Piketty, T. (2014). *Das Kapital im 20. Jahrhundert*. München: C. H. Beck.
- Plessner, H. (1975). *Die Stufen des Organischen und der Mensch: Einleitung in die philosophische Anthropologie* (3. Aufl.). Berlin: de Gruyter.
- Prigogine, Y. (1988). *Vom Sein zum Werden*. München: Piper.
- Prigogine, Y. & Stengers, I. (1986). *Dialog mit der Natur*. München: Piper.
- Punset, E. (2006). *El alma está en el cerebro: radiografía de la máquina de pensar*. Barcelona: AGUILAR.
- Rudrauf, D., Lutz, A., Cosmelli, D., Lachaux, J. P. & Le Van Quyen, M. (2003). From autopoiesis to neurophenomenology: Francisco Varela's exploration of the biophysics of being. *Biological Research*, 36, 21–59. <http://www.scielo.cl/pdf/bres/v36n1/art05.pdf> (31.10.2013).
- Rünger, H. (1962). *Heimerziehungslehre*. Witten/Ruhr: Luther Verlag.
- Şahin, R. (2014). *Die Bedeutung des muslimischen Kopftuchs*. Münster: LIT.
- Seidler, D. (1992). *Integration heißt: Ausschluss vermeiden! Umwandlung einer Sonderkindertagesstätte in eine Integrationseinrichtung*. Münster: LIT.
- Shewmon, D. A., Holmes, G. L. & Byrne, P. A. (1999). Consciousness in congenitally decorticate children: Developmental vegetative state as self-fulfilling prophecy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41, 364–374. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1469-8749.1999.tb00621.x/pdf> (31.10.2013).
- Sousa Santos de, B. (2013). *Crítica de la razón indolente*. Bilbao: Desclee De Brouwer [Vgl. zu Sousa Santos auch Aguiló Bonet, A. (2013). *Die Würde des Mülls – Globalisierung und Emanzipation in der sozial- und politischen Theorie von Boaventura de Sousa Santos*. Berlin: ICHS.].

- Stock, U. (1988). Eine dialektische Liebe. Wie ein BRD-Professor DDR-Studenten für den Marxismus begeisterte. *DIE ZEIT*, 18.03.1988. <http://www.zeit.de/1988/12/eine-dialektische-liebe> [erneut in Jantzen, W. (2017) *Wendezeit. Biographisches und Politisches*. Düsseldorf.].
- Stosiek, D. (2014). *Natur und Befreiung. Politische Ökonomie der Mensch-Natur-Beziehung in der Schule und Schuld bei indigenen Völkern*. Münster: LIT.
- Vygotskij, L. S. (1975). Zur Psychologie und Pädagogik kindlicher Defektivität. *Die Sonderschule*, 20(2), 65–72.
- Ziegler, J. (2013). *Wir lassen sie verhungern. Die Massenvernichtung in der Dritten Welt* (insb. S. 84–93). München: Bertelsmann.

Schwerste Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen anhand der Beispiele Anenzephalie, Epilepsie und Autismus¹

Wolfgang Jantzen

»Wo immer sich die Unterdrückten finden, besteht auf jeden Fall der Akt der Liebe als Hingabe für ihre Sache – an die Sache der Befreiung. Insofern diese Hingabe in Liebe geschieht, kann sie nicht sentimental sein, als Akt der Freiheit darf sie nicht als Akt der Manipulation dienen. Sie muss neue Akte der Freiheit hervorbringen, sonst ist sie nicht Liebe. Nur indem sie die Situation der Unterdrückung beseitigt, kann sie die Liebe wiederherstellen, die durch diese Situation unmöglich wurde.«

Freire, 1970, S. 73

Vorbemerkung

Spätestens mit der Verabschiedung der UN-Konvention über die Rechte der Behinderten und ihre Ratifizierung durch die Bundesrepublik Deutschland ist ein menschenrechtlicher Zustand erreicht, der generell dazu zwingt, Behinderung als *soziale Konstruktion* zu betrachten. Dies ist der Grundgedanke, zu dem der Direktor des Deutschen Instituts für Menschenrechte, Heiner Bielefeldt (2006), das Denken der Konvention zusammenfasst. Für diejenigen, die in diesem Feld arbeiten, die sich täglich mit Unveränderlichkeit und Hoffnungslosigkeit konfrontiert sehen, erscheint dieser Gedanke auf den ersten Blick realitätsblind zu sein, ein Schreckgespenst von praxisfernen Ideologen und Bürokraten, mit dem scheinbar willkürlich unveränderliche Natur außer Kraft gesetzt wird. Dass dies keineswegs der Fall ist, dass die Grundgedanken dieser Konvention tatsächlich, wie die Menschenrechte, insgesamt nicht nur ein Türöffner zu geschlossenen Gesellschaften, sondern auch ein Türöffner zu geschlossenen gesellschaftlichen Bereichen sein könnten, dies möchte ich in meinem Vortrag freilegen.

Ähnlich wie dies in anderen Wissenschaftsbereichen der Fall ist, stößt auch unser Fach allmählich auf die Tatsache, dass der Begriff der sogenannten Natur eine menschliche Konstruktion ist. Solange dieser Begriff der Natur

¹ Hauptvortrag bei der Tagung: »Mitten im Leben? Möglichkeiten der Teilhabe von Menschen mit schweren Mehrfachbehinderungen«. Veranstalter: Evangelische Stiftung Neuerkerode. 22.10.2009 in Hildesheim. Gekürzt in (2010). *Teilhabe*, 4(3), 102–109.

nicht in eine dualistische Trennung von Körper und Geist, von Biologie und Psychologie führt und diese wiederum von ihren gesellschaftlichen Kontexten trennt, solange ist gegen ihn nichts einzuwenden. Nur ist dies in unserem Fach und in der Geschichte unseres Faches genauso wenig der Fall, wie es in der sexistischen Reduzierung von Frauen auf Natur (physiologische Minderwertigkeit des Weibes, natürliche Mutterrolle usw.) oder der rassistischen und kolonialistischen Zuschreibung bestimmter Natureigenschaften bei anderen Völkern unserer Erde der Fall war und immer noch ist. Entsprechend stellt die UN-Konvention über die Rechte der Behinderten mehr oder weniger einen Schlussstein in einem Gefüge von Resolutionen dar, die sich gegen Rassismus, für die Rechte indigener Völker, gegen Sexismus sowie gegen den rechtlosen Status von Kindern aussprechen.

Auch im Bereich schwerer und sehr schwerer geistiger Behinderung beginnt ein verändertes Denken langsam zu greifen. Ich skizziere dies in zweierlei Hinsicht.

(1) Kognitive Beeinträchtigungen bei schwerer und sehr schwerer geistiger Behinderung und einer damit einhergehenden Einschränkung von Handeln und gesellschaftlicher Teilhabe wurden in der Vergangenheit und werden es noch heute meist als unmittelbare, kausale Folgen einer Hirnschädigung beschrieben. Aber schon seit den 1950er Jahren zeigten Ansätze sowohl aus der Neuropsychologie wie der Verhaltenstherapie, dass eine Hirnschädigung nicht unmittelbar Prozesse der Entwicklungsfähigkeit bestimmt. Daneben wurde in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts zunehmend reflektiert, dass eine Reihe von psychischen und Verhaltens-Problemen nicht nur bei geistiger Behinderung allgemein existieren, sondern auch insbesondere bei schwerer und sehr schwerer geistiger Behinderung zunehmen. Dies führte zu sogenannten doppelten Diagnosen, die dem einheitlichen Menschen zugeschrieben wurden. Dass eine Rückführung kognitiver ebenso wie emotionaler Störungen auf bloß am Individuum ausmachbare Prozesse auch und gerade bei schwerster Behinderung mehr als problematisch ist, dieses Nachdenken dokumentiert sich ansatzweise bereits in einer US-amerikanischen Fachtagung des President's Committee on Mental Retardation Mitte der 80er Jahre. Einer der Autoren weist auf der Basis entsprechender Empirie ausdrücklich darauf hin, dass, je schwerer die geistige Behinderung ist, umso eher aversive Methoden eingesetzt werden, umso eher trivialisierende Methoden verwendet werden, deren Erfolg bestenfalls vom Hörensagen bekannt ist und all dies oft mit »einem Hauch von Fanatismus« (Turnbull III, 1988), als seien hier in besonderer Weise Menschen- und Bürgerrechte außer Kraft gesetzt.

Wir kommen also nicht umhin, nicht nur über die Zusammenhänge von Körper und Geist nachzudenken, sondern zugleich über die Zusammenhänge des beseelten Körpers in der Welt nachdenken zu müssen, also von Lebewesen auszugehen, die grundsätzlich mit Intentionalität ausgestattet sind und in einer sozialen, einer gesellschaftlichen Welt leben.

Demnach wären sehr schwer behinderte Menschen besonders verwundbare Menschen, die in besonderer Weise weiteren Verwundungen ausgesetzt sind.

Wenn auch erst in Ansätzen sichtbar, erweist sich die Diagnose Posttraumatisches Psychosyndrom (PTSD) als ein wichtiger Schlüssel zum Neubegreifen der Situation. Ich verdeutliche dies an zwei Untersuchungen.

So waren gemäß Daten von Sinason (1993) von 200 PatientInnen der Tavistock-Klinik in London mit der Diagnose geistige Behinderung und emotionale Störung (160 Erwachsene, 40 Kinder) 70 % sexuell misshandelt worden (davon 67 % weiblich und 33 % männlich).

Und eine erste Erfassung von biologischen Stressmarkern bei einer Teilgruppe von 35 sehr schwer geistig behinderten Menschen (*profoundly mentally retarded*) aus 163 institutionalisierten Erwachsenen mit »Entwicklungsstörungen« ergab eine sehr hohe situative Stressbelastung, insbesondere in Situationen, in welchen diese Personen klinisch untersucht oder angestarrt wurden. »Diese Reaktionen resultieren aus der Unsicherheit von Personen, deren Behinderungen (disabilities) es ihnen unmöglich machen, sich an wahrgenommene Bedrohungen anzupassen«, so die Zusammenfassung des Autors (Chaney, 1996, S. 305). Auf diesem Hintergrund wäre die bei schwerer und sehr schwerer Behinderung auftretende Trias von Aggressivität, Zerstörung und – besonders bei sehr schwer behinderten Menschen – von selbstverletzenden Handlungen (Wendeler, 1993) weit eher als Mechanismus der Selbstverteidigung, denn als Pathologie zu verstehen, wäre sinnvolles und systemhaftes Verhalten.

Ich komme darauf zurück.

Zunächst aber der zweite vorweg gehende Sachverhalt, auf den ich Sie aufmerksam machen möchte.

(2) In einem Report über *50 Jahre Menschenrechte von 1948–1998* – geschrieben im Auftrag von »Inclusion international« – berichtet Klaus Lachwitz (1998), Justitiar der Bundesvereinigung Lebenshilfe, die veränderte Position von »Inclusion international« bezogen auf den Stand der Menschenrechte für geistig behinderte Menschen und über notwendige Veränderungen im Sinne einer vollständigen Gewährleistung ihrer Menschen- und Bürgerrechte ohne jegliche Einschränkung. Auf relevante Verknüpfungen mit anderen Konventionen wird verwiesen, unter anderem auf die Antifolterkonvention. Alle diese Positionen sind unterdessen in die Behinderten-Konvention eingearbeitet: Artikel 12 garantiert *alle* Menschenrechte und bürgerlichen Rechte, Artikel 15 den Schutz vor Folter und unwürdiger Behandlung, Artikel 16 den Schutz vor Gewalt und Artikel 24 zielt auf die umfassende Teilhabe an Bildung. Dies geschieht aus einer Position heraus, die ich aus dem Vorwort zu dem Bericht von Lachwitz zitiere: »We all know that mentally handicapped persons are, in many parts of the world, victims of degrading treatment, abuse and discrimination« (Wallström, 1998, S. 4). Dass dies auch für die Situation in Deutschland gilt, ist keine Frage. Allerdings will ich dieser Seite nicht nachgehen, nicht erneut die Frage aufwerfen, inwieweit durch Einrichtungen der Behindertenhilfe jene Sachverhalte zu wesentlichen Anteilen mitgeschaffen werden, die sie zu beheben vorgeben.

Was mich interessiert, ist eine Betrachtung von Behinderung und Entwicklung, die von unmittelbarem Nutzen für eine Neuerörterung und -betrachtung des Problems aus Sicht der MitarbeiterInnen ist, die in den momentan vorhandenen Institutionen arbeiten und sich ein besseres Verständnis und humanere Handlungsmöglichkeiten erhoffen.

Prozesse, statt Dinge sehen lernen

Wie sollen wir denken, wie können wir denken, wie können wir handeln, ohne schwere Behinderung als Natur zu verdinglichen? Dies möchte ich Ihnen unter den drei im Titel genannten Aspekten demonstrieren, vorher jedoch skizzieren, wie ein Denken in Prozessen, ein Denken in Entwicklung und nicht in Zuständen aussehen kann.

Ich benutze hierzu ein Beispiel, das der Ethnologe Clifford Geertz verwendet, um die Notwendigkeit einer in die Tiefe gehenden Erfassung von Sachverhalten zu illustrieren. Es ist, wie alle Beispiele, in seiner Reichweite begrenzt, dennoch aber geeignet, um einen ersten Einblick zu geben, was es heißt, in Prozessen zu denken

»Wenn wir uns z. B. einem Beethoven-Quartett zuwenden, ein zugegebenermaßen recht spezielles, aber für diesen Zweck recht illustratives Beispiel für Kultur, so würde es meiner Ansicht nach niemand mit seiner Partitur gleichsetzen, ebenso wenig mit den Fähigkeiten und dem Wissen, die nötig sind um es zu spielen, oder mit dem Verständnis, das Aufführende und Hörer von ihm haben [...], noch auch mit einer bestimmten Aufführung noch mit irgendeiner mysteriösen Entität, die materiell nicht existiert. [...]. Dass jedoch ein Beethoven-Quartett ein zeitlich verlaufendes tonales Gebilde, eine kohärente Abfolge geformter Laute, mit einem Wort, Musik ist und nicht irgendjemandes Wissen oder Glauben an irgendetwas (einschließlich der Frage, wie es zu spielen sei), ist eine Aussage, der die meisten Leute nach einigem Nachdenken wahrscheinlich zustimmen werden« (Geertz, 2002, S. 17f.).

Versuchen wir eine erste Analogie zur pädagogisch-therapeutischen Situation bei schwerer Behinderung: Diese ist weder zu reduzieren auf die bisher gezeigten Fähigkeiten behinderter Menschen und schon gar nicht auf deren sogenannte Natur, noch auf unsere Fähigkeiten, so wie das Beethoven-Quartett weder auf die Aufführenden, noch auf die Partitur oder die Instrumente, noch die Hörenden reduziert werden kann.

Was Geertz jedoch nicht hervorhebt ist, dass dieses Beethoven-Quartett als tonales Gebilde sich in die Geschichte nahezu unendlich vieler tonaler Gebilde innerhalb der Geschichte der Menschheit einfügt, also in dieser Hinsicht im je gegebenen Augenblick Ausdruck dieser Geschichte und ihre Fortsetzung unter höchst verschiedenen Alternativen ist. Die Musiker könnten es goutieren, über das Quartett zu improvisieren und das Publikum auch, es könnte aber auch zu Teilen den Saal verlassen. Die Musiker hätten ein anderes Werk auswählen können, andere Musiker hätten ein anders Quartett spielen können und das

Publikum bzw. einzelne Zuhörer hätten alternativ ein anderes Konzert mit einem anderen Werk aufsuchen können und jede und jeder einzelne im Publikum wird dies in Zukunft tun und hat es in der Vergangenheit getan, sodass wir zu einer Verflechtung von Verflechtungen von Verflechtungen kommen, die alle aus der jeweils geschichtlichen Situation resultieren und sich zudem laufend ändern, so wie es niemals derselbe Fluss ist, in den wir steigen.

Ähnliche zeitliche Gebilde, aber für den Augenblick im Raum erstarrt, verdinglicht, sind Romane. Erst durch das Lesen des Aufnehmenden, der zugleich (Vor-)Leser und Hörer ist, erwacht das vielfältig zeitlich verflochtene Gebilde (einzelne Kapitel, einzelne Szenen, einzelne Motive) wieder zum Leben. Aber das *Wie* dieses Gebildes hängt nicht nur von Inhalt und Form des Romans ab, von den Intentionen des Autors oder der Autorin, die in ihn eingegangen sind, von der Sprache, in der er geschrieben bzw. in die er übersetzt wurde, noch von den Intentionen und Lesegewohnheiten des Lesers oder der Leserin. Es entsteht unmittelbar und in der Auseinandersetzung – so kann es sein, dass der Leser gerade in dieser Situation Teile überfliegt, die er später genau liest, oder sich in Passagen festliest, dass er das Buch vorläufig zur Seite legt, um es später wieder aufzunehmen, dass er eine Nacht durchliest usw. Prinzipiell ist das raumzeitliche Gebilde, das zwischen Leser und Roman entsteht, einmalig, zugleich aber nicht unbestimmt. Es enthält die Themen, die beide verbinden, und es ist Kontingent, es ist von der bisherigen Lektüre des Lesers abhängig und der Roman selbst ist von der bisherigen Kulturgeschichte abhängig, die durch das Schöpfungstum des Autors hindurch gegangen ist.

Solche raumzeitlichen Gebilde sind durch Resonanz und Reziprozität gekennzeichnet, sie haben eine innere raumzeitliche Ordnung, einen Prozess der sie hervorbringt und den sie hervorbringen (Aufführende und Zuhörer müssen sich, vermittelt über das aufgeführte Werk, auf dieses, aufeinander und auf sich selbst einstimmen bzw. *ich* als (Vor-)Lesender muss mich auf *mich* als Aufnehmenden einstellen und umgekehrt und dies in jedem Augenblick und immer wieder neu und in Bezug zum Ganzen). Ich werde im Folgenden für diese Gebilde den von dem Literaturwissenschaftler Bachtin (1986) eingeführten Begriff Chronotop verwenden. Chronotope wie Romane oder Beethoven-Quartette enthalten in sich auf verschiedenen Ebenen weitere Chronotope: Beethovens Quartett enthält Sätze und in diesen Themen, die sich mit jedem Durchgang verändern und zu sich zurückkehren, Romane enthalten Kapitel, Motive, Szenen, die selbst den Charakter von Chronotopen haben. Und natürlich sind alle sozialen Beziehungen aber auch unsere ganz persönlichen, innerpsychischen Beziehungen in jedem Augenblick raumzeitliche Gebilde, Chronotope. Denn auch Sie selbst fluktuieren beim Zuhören zwischen den Teilen und dem Ganzen meines Vortrages. Wann kommt er denn nun, der Herr Vortragende, zu den drei Komplexen? Oh, das könnte etwas mit den drei Komplexen zu tun haben! Reduziere ich einen behinderten Menschen auf ein im Raum erstarrtes raumzeitliches Gebilde, auf die bloße Partitur? Doch wie gelange ich von der Verdinglichung wieder in den Prozess?

In diesem Denken und Fühlen sind es selbstähnliche raumzeitliche Figuren von Teil und Ganzem, zugleich höchst persönlich und höchst allgemein, die Sie in ihrem Kopf immer wieder aufs Neue beim Verfolgen meines Vortrags in Beziehung bringen.

Ziehen wir nun in Kürze die Folgerungen aus dieser Sichtweise, sowohl was persönliche als auch was soziale Prozesse betrifft, um dann am Beispiel von Anenzephalie uns mit dem Problem eines harten Kerns von Verdinglichung auseinanderzusetzen.

Beginnen wir (1) mit der sozialen Seite, mit Dietmut Niedeckens (1998) Herausarbeitung der Institution »geistige Behinderung«. Wir alle leben in einer Gesellschaft, sind groß geworden in einer Gesellschaft, in der sich vielfältige Nihellierungswünsche bis hin zu Todeswünschen mit Behinderung verbinden und in der viele Phantasmen existieren, was denn aus einer bei Geburt oder später festgestellten Abweichung von der sogenannten Norm sich Fürchterliches ereignen könne. Medizinische Diagnosen, die Eltern von behinderten Kindern mitgeteilt werden, sind häufig gepaart mit grenzüberschreitenden Voraussagen entlang solcher gesellschaftlicher Horrorvisionen. Ich zitiere aus einer eigenen Untersuchung zur Lebenssituation von Familien mit einem Kind mit Rett-Syndrom die Äußerung einer Mutter über einen frühen Arztkontakt: »Und er guckte mich nur an. »Naja«, sagte er, »wo nix ist, kann nix werden«, so. Praktisch so, wie »Mülltonne auf«.« Derartige Phantasmen gepaart mit Todeswünschen, Wegmachwünschen sind einer der drei Bestandteile der Institution Geistige Behinderung, so Niedecken. Und sie gehen als Bestandteil unserer Kultur durch die Mediziner genauso hindurch wie durch uns selbst oder die Eltern, solange wir nicht aufgrund von Reflexion und Erfahrung gelernt haben, anders zu denken und anders zu fühlen.

Die beiden anderen Bestandteile dieser Institution sind Prozesse der Verdinglichung

(2) durch die Etikettierung mit einer möglichst medizinischen Diagnose (wenn nichts Anderes zur Verfügung, dann »Hirnschädigung unklarer Genese«), die dann in den Akten steht, aber als Diagnose für Pädagogik und Therapie folgenlos bleibt. Prüfen Sie einmal die Diagnosen in den Akten Ihrer Einrichtung, soweit Sie dort überhaupt Einblick haben. Sie bleiben bis auf eng medizinische Diagnosen, wie zum Beispiel bestimmte Muster von Anfallserkrankungen, selbst für die medizinische Behandlung bedeutungslos. Im Alltag wird diese ergänzt durch verdinglichende pädagogische und therapeutische Verfahren, je schwerer die Behinderung, desto weniger in ihrer Wirksamkeit überprüft und »mit einem Hauch von Fanatismus«, wie bereits zitiert. Und zudem ist die wohl häufigste medizinische Medikamentenvergabe in Großeinrichtungen in der Regel eine solche zur Verhaltenskontrolle – das heißt Psychopharmaka.

(3) Und derartige verdinglichende Verfahren, seien sie medizinischer wie pädagogischer Art, sind der dritte Bestandteil der Institution geistige Behinderung,

so Niedecken. Wir finden die Wirkweise solcher Verdinglichungen ebenso in Beschreibungen von MitarbeiterInnen wieder, doch schon alles Mögliche versucht zu haben, oder in den Fluchten in immer neue Methoden oder in der Anwendung von trivialisierten Verfahren gerade bei sehr schwer behinderten Menschen. *Je größer die Differenz zur sogenannten Normalität desto ausgeprägter die Praxis der Verdinglichung.*

Die andere Seite ist: Innerhalb dieser Institution Geistige Behinderung treffen wir auf Menschen. Wir versuchen menschliche Beziehungen einzugehen. Wir werden immer wieder enttäuscht, dass dies scheinbar nicht erwidert wird, und immer wieder gekränkt, da wir nicht verstehen, was sich vor unseren Augen abspielt. Und wie uns die soziologischen Forschungen über Heime und Anstalten zeigen, bewegen wir uns dabei in Zyklen oder auch Loopings von Annäherung und erneuter Distanznahme (vgl. C. Fengler & T. Fengler, 1994).

All das, was uns kränkt oder den Alltag stört, ent-subjektivieren wir entweder als Bestandteil von Krankheit oder wir re-subjektivieren es als bewusste Böswilligkeit, als Provokation oder gar als Kriminalität, so die einschlägigen Ergebnisse. Verdinglichung ist beides: das Reduzieren eines komplexen Lebens auf einen körperlichen Zustand oder auf ein Verhalten in einer Situation, die wir nicht verstehen, die wir nicht bewältigen, verbunden damit, dass wir für dieses Nicht-Verstehen, für dieses Nicht-Bewältigen nicht verantwortlich sind. Wir sind in einer Geschichte, die durch uns hindurchgeht, deren Teil wir sind, und die wir zugleich schreiben. Und immer wieder werden unsere Gefühle beschädigt, wir werden gekränkt und zurückgewiesen.

Wie aber derartige Geschichten anders schreiben? Und damit zum sinn- und systemhaften Verhalten unter den Bedingungen schwerer Behinderung.

Behinderung als sinnvolles und systemhaftes Verhalten unter isolierenden Bedingungen und das Problem der Differenz

Wir müssen allem bisher unverständlichen Verhalten – Verhalten ist das, was wir sehen – prinzipiell unterstellen, dass es aus Sicht der betroffenen Personen sinnvoll und systemhaft ist. Dies zeigen uns zunehmend theoretische Überlegungen, praktische Befunde, Berichte von Eltern und Angehörigen und nicht zuletzt auch Selbstberichte von Personen, die entsprechenden Lebenslagen entkommen sind oder in ihnen leben: Entkommen zu Beispiel im Falle von Koma, das für einen gewissen Zeitraum ähnliche Bedingungen schafft wie bei einer Anenzephalie, das heißt eine Außerkraftsetzung der Großhirnfunktionen und dauerhaftes Leben unter diesen Bedingungen, für die im Falle von Anenzephalie keine persönlichen Berichte existieren und existieren können, wohl aber für Epilepsie oder Autismus. Und hier liegen uns ebenso wie bei Koma hinreichende und detaillierte Berichte betroffener Menschen vor.

Allgemeine entwicklungsneuropsychologische Grundlagen

Was alle diese Personen gemeinsam haben, ist eine Verfasstheit menschlicher Natur, die

- (1) von Anfang an nicht nur körperlich, sondern zugleich psychisch und sozial ist,
- (2) den Aufbau innerer Räume von Gedanken und Gefühlen beinhaltet, wie rudimentär diese zunächst auch immer sein mögen, Gedanken und Gefühle, die auf sozialen Austausch, auf Bindung, Dialog, Kooperation, Sprache, Anteil an der Kultur zielen und durch diese entstehen und sich entwickeln.
- (3) wie alle Menschen die Grundeigenschaft der Verwundbarkeit aufweisen, insbesondere aber der Verwundbarkeit durch Bindungsentzug, durch Isolation, durch Gewalt. Wir alle kennen derartige Situationen unter dem Begriff »Sinnverlust«: das geliebte Kind wird überfahren, der Partner verlässt uns oder betrügt uns, unsere soziale Welt bricht durch eine Kündigung aus dem Nichts heraus zusammen. Und wir alle wissen, dass wir uns in solchen Situationen manchmal verhalten, als wären wir nicht wir selbst.

All dies ist der Fall, weil alle Menschen als Grundvoraussetzung ihres Lebens auf soziale Beziehung, auf eine verlässlich erscheinende Welt, auf Zuwendung, Vertrauen, Anerkennung und Liebe angewiesen sind. Die moderne Neuropsychologie liefert hierfür unter dem Titel »Das Gehirn als soziales Organ« bzw. als »Beziehungsorgan« interessante Erklärungen.

Colwyn Trevarthen, langjähriger Professor für Neurowissenschaften an der Universität Edinburgh und weltweit einer der bedeutendsten Autoren zur Neuropsychologie der frühkindlichen Entwicklung, geht von der folgenden Grundannahme aus:

Bereits im allerfrühesten Stadium der beginnenden Funktionen des Zentralnervensystems, das heißt in der 5. bis 8. Embryonalwoche, bildet sich auf der Ebene des Stammhirns, genauer gesagt im Bereich der *formatio reticularis*, die schon lange als funktionelles Zentrum der Aktivierung gilt, ein sogenanntes *intrinsisches Motivsystem* heraus (IMF = Intrinsic motive formation), das auf einen freundlichen Begleiter zielt. Trevarthen und Ko-Autoren (1998) betrachten es als »the heart of the developing mind«. Es ist die Grundlage aller Bindungs- und Dialogprozesse, aller Prozesse der primären Intersubjektivität, die lange vorgeburtlich existiert, mit der wir geboren werden, sowie der sekundären Intersubjektivität, die wir mit dem Aufbau der gegenständlichen und sozialen Erfahrungen, eingebunden in unsere Erfahrungen von Bindung und Anerkennung, in der Welt entwickeln. Die Annahme eines intrinsischen Motivsystems verlangt einige Zusatzannahmen, die von dieser Autorengruppe wie folgt dargestellt werden:

- (1) Dieses IMF muss sich mit Systemen verbinden, welche die Möglichkeit von Handlungen beinhalten, über die mit bedeutsamen Anderen in Interaktion getreten wird. Dies ist an erster Stelle das *emotional motorische*

System der Gesichtsmuskulatur (EMS), das sofort nach der Geburt in den frühen Dialogen Befindlichkeiten ebenso wie Veränderungen von Befindlichkeiten ausdrücken kann. Es schafft damit wesentliche motorische Handlungsgrundlagen für die Austauschbeziehungen mit der Mutter oder anderen Bezugspersonen. Darüber hinaus sind aber zwei weitere Systeme, zwei Aspekte des Abbilds der Welt im Psychischen des sich entwickelnden Kindes, also des beseelten Körpers in der Welt, zwingend notwendig.

- (2) Zum einen muss im Psychischen ein Begriff des eigenen Selbst, der eigenen Körperlichkeit existieren. Der psychische Begriff eines Körperselbst (vgl. hierzu Damasio) muss bereits auf der embryonalen und fetalen Ebene der zunehmenden Funktionsfähigkeit des IMF in Form eines *virtuellen Selbst* angelegt sein. Und er ist dies durch die Fluktuation des Körperzustandes zwischen den Polen von Unlust und Wohlbehagen, reguliert über das vegetative Nervensystem.
- (3) Und ebenso muss in irgendeiner Form der Begriff eines virtuellen Anderen gegeben sein, sonst könnte sich der sich entwickelnde Fetus nicht bereits vorgeburtlich auf dialogische Prozesse einstellen, wie zum Beispiel die wechselseitige Koordination seiner Strampelbewegungen mit den Kontraktionen der mütterlichen Uteruswand.

Die Wahrnehmung des eigenen Selbst ebenso wie des auf die Außenwelt bezogenen Handelns werden grundsätzlich über einen weiteren psychischen Mechanismus vermittelt, der im Kontext der schon benannten Voraussetzungen ebenso wie des beobachtbaren fetalen Verhaltens im Uterus zwingend vorausgesetzt werden muss. Den von Trevarthen (2001) genannten drei Zusatzannahmen zur Existenz des IMF wäre als vierte hinzuzufügen:

- (4) Der sich entwickelnde Organismus, also der beseelte Körper in der Welt, muss von Anfang an über emotionale Bewertungssysteme verfügen, denn nur so können virtuelles Selbst und virtueller Anderer in Beziehung gesetzt werden und nur so kann der Bedarf nach Reziprozität und Resonanz mit freundlichen Begleitern oder nach deren temporärer Unterbrechung aufgrund von Sättigung wahrgenommen und ausgedrückt werden. Emotionen realisieren und signalisieren dem beseelten Körper in der Welt in jedem Augenblick, was für ihn gut und was für ihn weniger gut ist. Sie bilden den Schlussstein für das damit generell und auf jedem Niveau menschlicher Existenz angelegte System sinnvollen, systemhaften und intentionalen Handelns (vgl. Jantzen, 2007a, 2008).

Aufgrund ihres Entstehens im frühesten Kernbereich der Konfiguration des ganzheitlichen Zentralnervensystems muss die Funktionsweise und Gegebenheit all dieser Systeme sowohl bei Koma als auch bei Anenzephalie grundsätzlich unterstellt werden.

Anenzephalie

In ähnliche Richtung des Denkens zielen zunehmend wahrnehmbare Veränderungen in der medizinischen Sichtweise, sowohl bei Koma als auch bei Anenzephalie, ganz davon zu schweigen, dass die praktischen Erfahrungen von Angehörigen und Eltern längst dafür sprechen, dass sehr viel mehr an Entwicklung möglich ist, als im Rahmen einer objektivierenden und defektbezogenen Sichtweise auch nur ansatzweise gesehen werden konnte. In einer gerade erschienenen Arbeit über *Autonomes Körperselbst im Wachkoma* verweist Andreas Zieger, ein Pionier in der Veränderung dieser Sichtweisen, unter Auswertung differenzierter neurowissenschaftlicher und beziehungsmedizinischer Kenntnisse auf eine Reihe von Aspekten, welche ein völlig neues Verständnis nahelegen. Wachkoma wäre zu verstehen als

»grenzwertig menschenmögliche Seinsweise und als erste Stufe der Remission aus einem tiefen Koma und als Antwort des Organismus auf eine schwerste Hirnschädigung. [...] Dieser Seinsweise entspricht im tiefen Koma eine völlige (aktive Zurnahme) auf das autonome Körperselbst, physiologisch verstanden als Zentralisation eines durch Stresstrauma schockierten Organismus, psychologisch verstanden als Rückerinnerung auf vertraute und sichere Vorstufen der Selbstentwicklung« (Zieger, 2009, S. 239).

Entsprechend ist die gesamte Körpersemantik, die Ausdruckssprache des Körpers neu zu interpretieren. Die sogenannten Massenreflexe und Primitivschablonen »lassen sich als Erbkoordinationen und für den Organismus in spastischer Haltung als je nur einzige zur Verfügung stehende Möglichkeit zur Selbstaktualisierung nachvollziehen« (ebd., S. 240).

Wie kann man aber unter diesen Bedingungen die so dringend erforderliche freundliche Begleitung für die PatientInnen erfahrbar machen? In einer älteren Arbeit verweist Zieger (1993) darauf, dass sich bei Eintreten von Angehörigen bei PatientInnen im Wachkoma verschiedene Biorhythmen koppeln. Ersichtlich bedeutet freundliche Begleitung ebenso wie bei neugeborenen Kindern die Herstellung von Resonanz und Reziprozität durch Realisierung dialogischer und kommunikativer Strukturen, so lehrt uns die moderne Neuropsychologie der frühen Bindung (Schore, 1994, 2001a, b). Dies erklärt auch die große Wirkung von Musik und Rhythmisität bei allen Formen von Beeinträchtigung und nicht nur dort (Perret 2005; Malloch & Trevarthen, 2009), aber nur dann, wenn ein Chronotop entsteht, wie jenes des Beethoven-Quartetts. In seiner Amsterdamer Spinoza-Vorlesung, später als Buch über die Sozialität von Gehirnen unter dem Titel *Societies of Brains* erschienen, hat der Neurowissenschaftler Walter Freeman im Prolog Rilkes Liebeslied vorangestellt, das genau dieses ausdrückt (zitiert nach Freeman, 1995, S. 4):

»Doch alles was uns anrührt, dich und mich,
nimmt uns zusammen wie ein Bogenstrich,

der aus zwei Saiten eine Stimme zieht.
 Auf welches Instrument sind wir gespannt?
 Und welcher Geiger hat uns in der Hand?
 O süßes Lied.«

Und gleiches gilt zur Frage der freundlichen Begleitung selbstredend auch für Anezecephalie.

Medizinisch betrachtet existiert dieser Komplex in zwei Hauptformen:

- Die *Anezecephalie im engeren* Sinne gilt als »eine schwere, nicht mit dem Leben zu vereinbarende Fehlbildung des Zentralnervensystems. Es fehlen Knochen des Schädeldaches und Teile des Gehirns [...] Von den unteren Gehirnabschnitten (Hirnstamm und Kleinhirn) sind zumindest noch Teile grundsätzlich vorhanden« (Goll, 2010). Weder sind diese Kinder also hirnlos, noch ist dies gänzlich unvereinbar mit dem Leben, denn sie erleben und überleben ihre Geburt, wenn auch nur wenige Tage oder Wochen. Insofern sind sie mit allen Grundmechanismen ausgestattet, welches das funktionelle System aller funktionellen Systeme des ganzheitlichen Menschen bereitstellt, das Intrinsische Motivsystem, als Herz der sich entwickelnden psychischen Prozesse, als sich entfaltendes Chronotop aller psychischen Chronotope.
- Die zweite Form der Anezecephalie, die *Hydranezecephalie* ermöglicht ein längeres Leben von Monaten, über Jahre bis zu Jahrzehnten. Die Schwere der Hirnschädigung ist vergleichbar, jedoch ist der Schädel geschlossen und die fehlenden Gehirnteile sind durch Liquor ersetzt.

Auch hier zeigen medizinische Erörterungen, dass die Frage der Entwicklungsfähigkeit noch lange nicht abschließend beantwortet ist und die Frage »Wie viel Gehirn braucht ein Mensch?« (Zieger, 2004) überzuführen ist in jene entscheidendere »Wie viel Mensch braucht ein Mensch?«.

So erfahren wir die Geschichte eines Jungen mit dieser Diagnose, der gehen lernte sowie Ansätze von Sprache benutzte (Lorber, 1983). Und vier Fallberichte aus einem medizinischen Sammelreferat (Shewmon et al., 1999) belegen die Möglichkeit sensomotorischer Bewusstseinsentwicklung bis hin zu Ansätzen von Sprache und zur Wahrnehmung des eigenen Spiegelbildes. Keine Frage, dass Paresen oder epileptische Anfälle die soziale Isolation bei Hydranezecephalie massiv vergrößern können, keine Frage aber, dass alle geschilderten Kinder außerordentlich stark von Bindung gebenden Personen profitiert haben. Entsprechend bemerken die Autoren des Sammelreferats denn auch, dass die bisherige medizinische Einschätzung weit eher eine selbst erfüllende Prophezeiung darstellt, als der Realität zu entsprechen. Und ihre Schlussfrage, ob subkortikale Prozesse eine vertikale Plastizität besitzen, also einen hierarchischen Aufbau von psychischen Funktionen in der Entwicklung gewährleisten können, kann unterdessen mit harten neurowissenschaftlichen Argumenten nur bejaht werden (vgl. Jantzen, 2008b). Derartige Prozesse, welche die von Piaget beschriebenen Niveaus der Entwicklung der

Intelligenz absichern, werden grundsätzlich in der menschlichen Hirnentwicklung realisiert, sie sind Universalien, sogenannte konservierte Kernprozesse (vgl. Schore 2001a, Abb. 3; Thatcher, 1994; Jantzen, 2007b) und sind auch bei Fehlen des Großhirns als Entwicklungsmöglichkeit bis in die Grenzbereiche zwischen sensorischer und symbolischer Intelligenz verfügbar. Ob sich diese Voraussetzungen optimal oder bloß funktional umsetzen, dies hängt von der Bindung gebenden und Kultur vermittelnden sozialen Entwicklungssituation ab. Dass sie aber unter allen Umständen vorhanden sind, zeigen kurze Passagen aus einem Bericht, den ich vor Jahren unter dem Titel *Nelly – oder die freie Entwicklung eines jeden* (Jantzen, 2001) publiziert habe. – Sie finden ihn auf meiner Homepage. Die folgende kurze Passage daraus belegt mehr als deutlich, dass gemeinsame Chronotope von Resonanz und Reziprozität, von Lernen und Entwicklung grundsätzlich realisierbar sind.

Kurz zur Vorgeschichte: Frau Nelly Rosario ist der harte Kern vom harten Kern einer Großeinrichtung (vgl. Jantzen, 2003). Zweimal wurde sie als hirntot diagnostiziert, das erste Mal im Alter von elf Monaten in Verbindung mit einer schweren Enzephalitis (vermutlich das zu schwerer Epilepsie führende Rasmussen-Syndrom oder ein vergleichbares virales Syndrom), in deren Folge sich eine Hydranenzephalie entwickelte. Eine Computertomografie im Alter von 15 Jahren zeigt, dass wesentliche Teile des Großhirns durch Liquorflüssigkeit ersetzt sind. Fast ihr ganzes Leben ist sie institutionalisiert, sie ist blind, tetraspastisch und leidet unter schwerem Asthma. Der amtsrichterliche Befund lautet: »Eine Verständigung mit ihr ist nicht möglich.« Dass dies sehr wohl möglich war, dokumentieren Videoaufnahmen, gedreht von einer unserer Studentinnen, Mitarbeiterin in Frau Rosarios Gruppe und einer unserer Absolventinnen, dort stundenweise eingesetzt im Rahmen meiner konsiliarischen Unterstützung für die Reform dieser Einrichtung in der zweiten Hälfte der neunziger Jahre. Mehrere Wochen nach den Aufnahmen verstirbt Frau Rosario im Alter von 26 Jahren. Frau Rosario selbst ist klein und zierlich und extrem abgemagert; sie erinnert an Bilder von KZ-Insassinnen. Ihre Hände sind kontrahiert und stehen im rechten Winkel von den Unterarmen ab.

Ich zitiere die Zusammenfassung der Schlusspassage des aus den Videoaufnahmen erstellten, circa 14 Minuten dauernden Filmes (Foge & Tweitmann, 1999):

»Martina hat Nelly wie ein Baby mit dem Kopf herzseitig auf dem Schoß und im Arm, der Gesichtsabstand zwischen beiden Frauen beträgt circa 30 Zentimeter. Martina spricht Nelly immer wieder mit allen im ›baby-talk‹ verwendeten Ausdrucksbewegungen an. Nelly reagiert mit Schmatzen und Bewegungen der Zunge. Martina unterbricht immer wieder ihre Ansprache und lässt Nelly Zeit für ihre Äußerungen, dabei streichelt sie Nellys rechte Hand. Nach einiger Zeit synchronisiert sich der Dialog. Martina spricht, Nelly antwortet, Martina antwortet, Nelly spricht (indem sie nach Absetzen von Martinas Äußerung beginnt, den Mund zu bewegen und zu schmatzen)« (Jantzen, 2001, S. 332).

Unsere Aufnahmen dokumentieren, dass Frau Rosario ihre Fähigkeiten auf jeden Fall auf dem dritten sensomotorischen Niveau nach Piaget realisiert, vermutlich

höher, jedoch aufgrund ihres außerordentlich geringen gegenständlichen Erfahrungsbereichs für uns aus den kurzen Videodokumenten nicht unmittelbar ablesbar. Sie sehen: Auch unter den schwierigsten Lebensbedingungen ist Entwicklung möglich. Frau Rosario, sonst kaum einmal mehrere Minuten belastbar, arbeitet über die gesamte Zeit der Aufnahmen, fast eine Stunde kontinuierlich mit und als sie eine Ruhepause einlegen soll, protestiert sie heftig dagegen. Sie sehen: Auch unter komplizierten Umständen werden die sensomotorischen Niveaus durchlaufen und soweit möglich gezeigt. Dies ist es, was der Begriff »funktionale Entwicklung« meint. Den Gegensatz einer »optimalen Entwicklung« habe ich am Beispiel eines Mädchens ebenfalls mit der Diagnose Hydranenzephalie erfahren, nennen wir sie Madeleine, als ich die Umwandlung eines Kindergartens für schwerstbehinderte Kinder der Spastikerhilfe Bremen zu Beginn der 80er Jahre unterstützte und begleitete (vgl. Seidler, 1992). Ebenfalls schwer tetraspastisch und ohne Sprache realisierte Madeleine, sie wurde acht oder neun Jahre alt, ihre sogenannten Reflexmuster so, dass dies dem gezielten Einsatz von Mustern des 5. sensomotorischen Stadiums entsprach. Der gravierende Unterschied lag darin, dass sie zu Hause lebte und an die Mutter sicher gebunden war und dass sie jetzt einen integrativen Kindergarten besuchte, mit hohen Fachkompetenzen des Personals, Situationen dialogisch zu gestalten.

Und diese Differenz zwischen funktionaler und optimaler Entwicklung leuchtet selbst in den kurzen Passagen unseres Videos auf, wo Frau Rosario, ganz im Unterschied zu ihrer sonstigen Situation, Kompetenzen zeigt und sich engagiert. Also auch hier gibt es wie bei Koma einerseits organische Beeinträchtigungen, die nur noch ein höchst eingeschränktes Körperselbst ermöglichen, aber innerhalb dieses Selbst wiederum ein Fluktuieren zwischen Bewahren des Selbst unter schwierigsten Bedingungen und Öffnen des Selbst im Dialog. Und damit wird in die Möglichkeit eines entwicklungsfördernden, der jeweiligen Zone der nächsten Entwicklung entsprechenden und unterstützenden Lernens eingetreten.

Hier gewinnt die Aussage des herausragenden russischen Psychologen Vygotskij über die Rolle der Emotionen nochmal besondere Berechtigung: Emotionen »öffnen und schließen das Gehirn, sie sind die aller niedrigsten, uralten, primären Systeme des Gehirns und die aller höchsten, spätesten, in ihrer Ausbildung nur dem Menschen eigenen« (Vygotskij, 2001 [1934]).

Die Bedingung der Möglichkeit, dass diese Öffnung erfolgt, liegt in den Bedingungen des sozialen Feldes, in den notwendigen Strukturen von Dialog und Kommunikation, mittels derer Resonanz und Reziprozität hergestellt werden.

Epilepsie

Auf vergleichbare Zusammenhänge stößt man bei näherer Befassung mit dem Thema Epilepsie. Aus der ungeheuren Komplexität der hier zugrunde liegenden Prozesse möchte ich eine bestimmte, zentrale Fraggstellung aufgreifen, die – insbesondere unter Anwendung moderner Ableitungs- und bildgebender Verfahren, gepaart mit der Mathematik dynamischer, nichtlinearer Systeme sowie weiteren

biokybernetischen Ansätzen – uns ein höchst interessantes dynamisches Bild von Anfallsentstehung und Anfallsverlauf liefert. Unbehandelt bleibt in meinen kurzen Ausführungen die in jedem Fall dringend erforderliche medizinische Basis jeder Epilepsiebehandlung und -einstellung, sehr wohl aufgegriffen werden jedoch die zahlreichen Erfahrungen, Anfälle selbst oder von außen beeinflussen zu können. Hauptproblem bleibt, dass beim gegenwärtigen Stand der Diskussion nur wenig Literatur zum Verhältnis von geistiger Behinderung und Epilepsie existiert und dass diese Diskussion bisher weder dem sich abzeichnenden Neuverständnis im Bereich geistige Behinderung noch im Bereich der Epilepsie Rechnung trägt.

Berichte von Personen mit Epilepsie zeigen, dass es oft weit mehr die sozialen Mechanismen des Umgangs mit ihnen sind, als die Anfälle selbst, unter denen sie leiden (Hanses, 1996; Schachter, 1998). In der »Verborgenheit des Organischen agiert das Soziale«; Epilepsie erscheint als »Ausdruck ungelebten Lebens« (Hanses, 1996, S. 523).

Die soziale Entwicklungssituation eines Lebens mit Epilepsie ist in der Regel durch innere und äußere Bedingungen eingeschränkt, sei es die Einschränkung der gesellschaftlichen Teilhabe durch Ausgrenzung, Stigmatisierung, soziale Diskriminierung, seien es die Einschränkung durch erlernte Hilflosigkeit und durch Angst, seien es unmittelbare Begleiterscheinungen und Folgen der Anfälle, seien es Wirkungen und Nebenwirkungen der Medikamente, seien es die Veränderungen im Familiensystem, die Erfahrungen im Umgang mit Professionellen oder langfristige affektive Veränderungen, häufig depressiver Art und andere mehr.

»Das Anfallsleiden umfasst das ganze Spektrum von körperlichen und seelischen Empfindungen und ist individuell so verschieden ausgeprägt, dass nur genauestes Hinhören und immer neue Berichte von Patienten allmählich ein zutreffendes Bild geben. [...] Auch das Wieder-zu-sich-Kommen ist bei jedem Menschen anders« (Schachter, 1998, IX).

Die Dramatik des Erlebens der eigenen Anfälle (und der Reaktionen der Umgebung) ist gravierend:

»Für die Person, die die Anfälle hat, sind Scham und Enttäuschung, von unseren eigenen Körpern irgendwie betrogen zu werden, von dem Gefühl begleitet, dass wir einen kleinen Tod überlebt haben. Eine der Bestandssaufnahmen bei Menschen mit Epilepsie ergab, dass 60 Prozent von ihnen erwarteten, während des Anfalls zu sterben« (Murphy, 2002, S. 43; Übersetzung W.J.).

Das große Problem ist es, bei einer ungeheuren Vielfalt höchst unterschiedlicher Ausprägungen, einerseits theoretische Kenntnisse als Sonden der Analyse in komplexen Situationen haben zu müssen, andererseits, niemals die Einzigartigkeit der je gegebenen Situation reduzieren zu dürfen. Allerdings weisen einige neuere theoretische Auffassungen in eine für unser pädagogisches Denken ebenso wie für die

Wahrnehmung des höchst individuellen Erlebens durchaus Erfolg versprechende Richtung (vgl. zum Folgenden Jantzen & Mardones, 2010).

Unabhängig von Art und Schwere der Epilepsie gilt es, dass es sich hier um das Zusammenspiel verschiedener Neuronenpopulationen, Verbänden von Nervenzellen handelt. Dies sind 1. Zellen, die Schrittmacher der Rekrutierung sind, 2. Zellen, die rekrutiert werden können, und 3. Zellen, die nicht rekrutiert werden. Ihr Zusammenspiel bestimmt die Spezifika und die Tiefe des Anfalls. Im Zentrum dieser Prozesse stehen Schwellenwertveränderungen der den Anfall auslösenden Nervenzellgruppen. Diese zeigen sich in der präiktalen Phase, der Phase vor dem Anfall, meist schon vorher unter anderem in veränderter Stimmung und Selbstwahrnehmung, im Verhalten aber auch in biometrischen Ableitungen der Gehirnaktivität. Daher vergleichen biokybernetische Arbeiten der letzten Jahre die präiktale Phase mit dem beginnenden Prozess des Herunterfahrens eines Computers, das nach Schließung der verschiedenen laufenden Programme dann sehr schnell erfolgt; Dies wäre die iktale Phase: ein Computer, der beim Resetting in der gleichen Reihenfolge wieder hochgefahren wird. Natürlich hinkt dieser Vergleich, andererseits verweist er jedoch ebenso auf Prozesse des stufenweisen Zurückgehens in der präiktalen Phase wie auf entsprechende Prozesse des Neuaufbaus der psychischen Funktionen in der postiktalen Phase. Auf einen derartigen Prozess des Neuaufbaus habe ich im Bereich des Komas in Form seiner verschiedenen Remissionsstufen bereits verwiesen. In der Biokybernetik ebenso wie in der physikalischen Theorie der Selbstorganisation bezeichnet man derartige Prozesse des »Herunterfahrens« als Hysterese, ein System geht bzw. »krebst« (Jantsch, 1979) einen Entwicklungspfad zurück, den es bisher gegangen ist. Und selbstverständlich erfolgt auch die Reorganisation des Psychischen nach dem Anfall im Rahmen verschiedener Ebenen des Psychischen und Bewusstseins längst entsprechenden Entwicklungspfaden.

Und ebenso wie bei Koma erfolgt bei jenen Anfällen, die zum Bewusstseinsverlust führen, eine Rückführung auf eine spezifische, nicht bewusstseinsfähige Stufe des Kernselbst (vgl. Damasio Typologie solcher Stufen; insb. Damasio, 2003, S. 73, S. 371), natürlich je nachdem, welche Teile der höheren psychophysischen Funktionen entsprechend der Spezifik des Anfalls außer Kraft gesetzt sind. Wie bei Koma oder Anenzephalie bleibt jedoch auch hier immer ein basales Fenster des Kernselbst zur Welt verfügbar, das durch Prozesse der Resonanz und Reziprozität erweitert werden bzw. in größerem Umfang offengehalten werden kann. Dies gilt auch während des Anfalls, zumindest auf elementarer sensomotorischer Ebene. Folglich gilt, dass auch hier einer dialogischen Anfallsbegleitung die Zukunft gehören dürfte, einer Begleitung, die auf Resonanz und Reziprozität orientiert ist, zurückhaltend und emotional warm agiert und zugleich ggf. aktiv sensomotorisch absichert. Vielversprechende Grundlagen und Erfahrungen einer derartigen Praxis der Absicherung und Intervention existieren bereits, in Ansätzen auch im Bereich der periiktalen Phase.

Für die *präiktale* Unterstützung von EpilepsiepatientInnen existieren schon vielfältige, über Literatur und praktische Ausbildungsmöglichkeiten zugäng-

liche Möglichkeiten.² Dies sind unter anderem verhaltenstherapeutische Verstärkungsstrategien bei Kindern, Selbstkontroll-Techniken sowie Bio-Feedback bei Erwachsenen. Aufgrund der häufig mit Angst und Anspannung verbundenen ersten Wahrnehmung möglicher Anfälle sind insbesondere bei Kindern die Reduzierung von Anforderungen, emotionale Unterstützung und sinnvolle, wenig beanspruchende motivierte und motivierende Tätigkeitsinitiativen in den Mittelpunkt zu stellen unter der Perspektive einer späteren, soweit möglichen Selbstregulation.

Für eine *periiktale* Unterstützung finden sich, ich habe dies bereits angedeutet, außer den üblichen Standardanweisungen für die Realisierung erster Hilfe nahezu keine Überlegungen in der Literatur. Ich habe aber darauf verweisen, dass hier bereits erprobte und begründbare Ansätze bestehen, deren Veröffentlichung in absehbarer Zeit erfolgen wird.

Für den *postiktalen* Bereich gelten vielfältige Prozesse der sozial-emotionalen Absicherung bei der Rückkehr aus dem Anfall, einschließlich der Unterstützung in der psychosozialen Bewältigung des Anfallsgeschehens. Hier liefern vor allem auch die Berichte von PatientInnen wertvolle Anregungen für unterstützendes Handeln.

Interiktal hat eine umfangreiche, altersspezifische Unterstützung in der Teilhabe an vielfältigen Lebensprozessen in Alltag, Beruf, Kultur, Freizeit usw. im Mittelpunkt zu stehen. Und soweit psychotherapeutische Intervention aufgrund von im Kontext der Epilepsie auftretenden psychiatrischen Erkrankungen erforderlich ist, sind Methoden zu bevorzugen, die eine Fokusverschiebung »weg von störenden Persönlichkeitseigenschaften hin zu den damit assoziierten Konflikten« beinhalten (Schmutz et al., 2005, S. 217).

Soweit zu einigen Aspekten des Neudenkens von Epilepsie. Auch hier ist unsere Fähigkeit entscheidend, entsprechende dialogische Räume initiieren und aufrecht-erhalten zu können, innerhalb derer, auf welchen Niveau auch immer, Reziprozität und Resonanz gesichert werden, je entsprechend unserer Einzigartigkeit wie der Einzigartigkeit des je Anderen.

Autismus

Ich komme zum letzten Aspekt meiner Ausführungen. Ich habe hierfür das Thema Autismus gewählt, da hier das fremdartige, störende, uns infrage stellende Verhalten nicht so unmittelbar auf Natur zurückgeführt und verdinglicht werden kann, wie zum Beispiel bei Koma, Anenzephalie oder Epilepsie, sondern als gezielter, von uns unverständener Angriff auf unser Selbst verstanden werden muss. Dass Autismus verdinglicht wird, ist allerdings keine Frage. Nach wie vor stehen im Umgang mit autistischen Menschen Verhaltenstechniken und Verhaltenskontrollen im Vordergrund, so zum Beispiel Verhaltenstherapie oder Behandlung mit Psychopharmaka.

Da sogenannte autistische Züge gerade schwer- und schwerstbehinderten Menschen sehr häufig zugeschrieben werden, ist es von besonderer Bedeutung,

2 MOSES, FAMOSES <http://www.moses-schulung.de> bzw. <http://www.famoses.de/> (01.12.2017).

abschließend diesen Aspekt ihres sinnvollen und systemhaften Verhaltens aufzugreifen.

Was ist Autismus? Zunächst einmal, entsprechend den Überlegungen der internationalen Klassifikationssysteme DSM IV und ICD 10, liegen bei Autismus eine qualitative Beeinträchtigung wechselseitiger sozialer Aktionen, eine qualitative Beeinträchtigung der Kommunikation sowie eingeschränkte Interessen und stereotype Verhaltensmuster vor. Als die beiden Hauptsymptome gelten sozialer Rückzug sowie Veränderungsangst. Neben dem frühkindlichen, dem Kanner'schen Autismus, werden im Rahmen des Autismus-Spektrums weitere Störungen unterschieden, wie zum Beispiel atypischer Autismus, Asperger-Syndrom und Rett-Syndrom. Aber auch außerhalb dieses Spektrums zeigen sich vergleichbare Störungen, so beim Fragilen-X-Syndrom, das aufgrund einer genetischen Ursache von den anderen Syndromen unterschieden werden kann und schließlich in der Zuschreibung von sogenannten »autistischen Zügen« bei zahlreichen anderen Formen von Entwicklungsbeeinträchtigung. In neurowissenschaftlicher Hinsicht werden zahlreiche Teile des Gehirns mit Autismus in Verbindung gebracht, meist ohne Reflexion, was Ursache und was Folge dieser Störung sein könnte. Doch bereits vor Erstbeschreibung des frühkindlichen Autismus-Syndroms durch Kanner 1943 und der zeitgleichen Beschreibung des Asperger-Syndroms 1944, das sich erst nach dem dritten Lebensjahr bemerkbar macht, erfolgte 1926 die Erstbeschreibung des späteren Asperger-Syndroms durch Suchareva. Unter Aufgreifen der bei ihr bereits entwickelten psychodynamischen Grundauffassungen (Suchareva, 2010 [1930]) erfolgt bereits 1931 durch Vygotskij (1993 [1931]) ein Einbezug in allgemeines entwicklungspsychologisches Denken. Dieser Ansatz ist noch heute hochaktuell und in Einklang mit den gegenwärtig wichtigsten psychodynamischen Ansätzen, sodass ich ob der Kürze der Zeit auf deren Darstellung verzichten kann.

Entsprechend der von Vygotskij aufgestellten grundlegenden Regel der Entwicklungsneuropsychologie leiden bei einer Schädigung in der Kindheit die am nächsten über der Schädigung liegenden funktionellen Systeme am meisten (Vygotskij, 1985 [1934]). Sie bilden mit der Schädigung zusammen den *Kern der Retardation*. Allerdings führt dies nicht zwangsläufig zur Unterentwicklung der höheren psychischen Funktionen, sondern nur dann, wenn durch das Zusammenwirken dieser Störung mit dem Aussetzen der notwendigen sozialen Unterstützung die Entwicklung höherer psychischer Funktionen partiell außer Kraft gesetzt wird (ebd., S. 256). Auf sekundärer Ebene wirken vor allem die Kooperation und die Kollektivität, die die Primärfaktoren der Rehabilitation sind. Existieren diese nicht, nur eingeschränkt bzw. wird die Umgebung zurückweisend erfahren, erfolgen zahlreiche Umstrukturierungen des Selbst, um unter diesen Bedingungen das Selbst zu erhalten. Ein Mensch in *Isolation* muss temporär sein Gehirn emotional verschließen, damit er emotional überleben kann. Trotzdem entwickelt er sich – allerdings im partiellen Ausschluss von der Kultur – auch unter diesen Bedingungen »wie durch Selbstzündung«. Dies entspricht gänzlich dem Begriff der funktionalen Entwicklung, der von dem

amerikanischen Psychologen Kurt Fischer in die Entwicklungspsychologie eingeführt wurde (vgl. Fischer & Yan, 2002), den ich oben bereits erörtert habe. Vygotskij diskutiert dies sowohl am Problem der geistigen Behinderung als auch am Problem psychischer Störung. Hier verweist er auf Suchareva (1930/2010), die unter dem Begriff der »schizoiden Psychopathie« eine Erstbeschreibung des später so benannten Asperger-Syndroms publiziert hat.

Die basale Störung bei diesem Syndrom ist nach Auffassung von Suchareva eine Kombination aus (1) einer psychomotorischen Insuffizienz, (2) einer Störung von Vorlieben und emotionalen Reaktionen und ist (3) verbunden mit Besonderheiten im assoziativen Arbeiten und Denken. Diese sind die unmittelbare Folge des biologischen Insults, was immer dieser ist. Die biologische Insuffizienz drückt sich aktiv im Erleben und Verhalten aus, die drei Symptome sind daher bereits erste Kompensationsleistungen, mit der Schädigung selbst als *Kern der Retardation* untrennbar verbunden. Das Kind gerät in ein traumatisierendes Verhältnis zur Welt, das heißt in eine soziale Entwicklungssituation, die durch Isolation, durch Ausgrenzung, durch Hohn und Spott der Gleichaltrigen in der Schule gekennzeichnet ist. Dies isoliert nicht nur vom Zugang zur Kultur, vom umfassenden und allseitigen Aufbau von Bedeutungen, da der Primärfaktor der Prozesse höherer Entwicklung, die soziale Kooperation schwerwiegend gestört ist, es führt vor allem auch zu Verletzungen des Selbstwertgefühls und hat Folgen für den Aufbau des Selbst. Dass auch die Familie tief verwickelt in diesen Prozess ist, wird von Suchareva ausdrücklich hervorgehoben. Und diese Verletzungen des Selbstwertgefühls erzwingen weitere Umbildungen, mit denen das Kind bzw. der Jugendliche sich vor Verletzungen schützt. Es entwickelt Symptome, die nicht spezifisch für irgendeinen konstitutionellen Typus sind.

Diese von Vygotskij aufgegriffenen und weiterentwickelten Überlegungen entsprechen weitgehend den Hauptlinien einer modernen entwicklungs- und nicht defektbezogenen Sicht des Autismus, wie sie Georg Feuser (1979) in Deutschland bereits 1978 formuliert hat und wie sie sich gegenwärtig vor allem in den Arbeiten dreier Forschungsgruppen anbahnt:

- (1) die Gruppe um Kurt Fischer an der Harvard Universität, die Autismus als Entwicklung auf einem anderen Entwicklungspfad betrachten, wobei alle Stufen funktionaler Entwicklung, jedoch bei meist sehr eingeschränkter optimaler Entwicklung bis hin zum abstrakten Denken und der in der Pubertät entstehenden Selbstreflexion durchlaufen werden (Fischer et al., 1997)
- (2) die Gruppe um Colwyn Trevarthen (ebd.), die von einer Beeinträchtigung der Realisierung der intrinsischen Motivsystems bzw. einer seiner systemischen Komponenten ausgeht
- (3) die Gruppe um Vittorio Gallese an der Universität Parma, die eine spezifische Form der Beeinträchtigung eines unmittelbaren emotionalen Embodiment durch Störung eines ersten und elementaren Systems der Spiegelneuronen des Gehirns annimmt – Emotionen können nicht oder nicht hinreichend

unbewusst und direkt abgelesen werden –, während die Funktionsweise eines zweiten, auf rationales Verstehen angelegten Systems der Spiegelneuronen nicht gestört ist (Gallese, 2006; vgl. auch Jantzen, 2007b, 2008b).

Alle drei Forschungslinien weisen auf deutliche Umstrukturierungen des Selbst unter diesen Bedingungen hin, wie sie vergleichbar auch bei anderen Syndromen auftreten und trotz aller syndrombedingten primären Einschränkungen bei Autismus keineswegs nur spezifisch für dieses Syndrom sind. Alle genannten Konzeptionen betrachten autistisches Verhalten als sinnvoll und systemhaft und versuchen seine (intentionale) Logik entsprechend zu rekonstruieren.

Ähnliches entnehmen wir den Übersetzungen sogenannter autistischer Verhaltensweisen durch Donna Williams, selbst als autistisch diagnostiziert, in ihrem Buch »Ich könnte verschwinden, wenn Du mich berührst«. »Sich selbst verletzen« bedeutet zum Beispiel »zu testen, ob man wirklich ist«. Da kein anderer Mensch direkt erlebt wird, weil alle Gefühle an einer Art geistigem Kontrollpunkt aufgehalten werden, bevor sie dem Selbst übergeben werden, kann man sich leicht fragen, ob man tatsächlich existiert« (Williams, 1994, S. 298). Und in einem Interview mit SPIEGEL-TV hebt Donna Williams hervor, dass das, was andere Leute für Autismus halten, Selbstverteidigungsmechanismen sind (Williams, 1997).

Schlussbemerkungen

Kehren wir zurück zu unser Prozessbetrachtung in Chronotopen, kehren wir dazu zurück, dass jeder Mensch einzigartig ist und sein Verhalten aus je seiner oder ihrer Lebenssituation ebenso historisch kontingent ist wie sinnvoll und systemhaft, kehren wir dahin zurück, dass Entwicklung und Lernen sich nur verknüpfen können, wenn emotionale Resonanz und dialogische Reziprozität als Basis menschlicher Koexistenz gegeben sind, kehren wir zurück zu dem Beispiel des Beethoven-Quartetts. Mit diesem Vorverständnis möchte ich Ihnen zum Schluss eine kleine Szene wiedergeben, in der ich selbst versuche, mit einem sich schwer selbst verletzenden Mann einen derartigen prozessartigen Raum zu bilden, eine Situation, die wir aus Sicht der verschiedenen Beobachter in ihr verschriftlicht haben. Sie finden sie unter dem Titel »Maik – vier Perspektiven« auf meiner Homepage (Jantzen, 2004). Und beachten Sie: Die folgende, in meiner eigenen Schilderung wiedergegebene Szene bietet keinerlei Rezept, sie ist ebenso einzigartig wie verschieden von etlichen weiteren Situationen pädagogischen Handelns bei Selbstverletzungen, die ich erlebt habe. Und jede von diesen anderen Szenen ist wiederum höchst different zu jeder anderen.

Ich hatte Maik bereits am Dienstagnachmittag beim Kaffeetrinken der Gruppe gesehen. Er saß links von mir und dämmerte ein – verstärkte Medikation.

Mittwoch: Als ich um die Ecke des Flurs komme, sehe ich Maik, der sich schwer beide Gesichtshälften schlägt, mal gleichzeitig, mal abwechselnd. Die

linke Gesichtshälfte ist vom Haaransatz bis zur Backe dunkelrot/blau geschwollen. Doris steht bei ihm und versucht ihm den Kopf zu streicheln und redet ihm zu. Ich frage, ob sie nicht ihre Hände zwischen Maiks Hände und seinen Kopf halten kann, oder ob das zu wehtäte. »Nein«, sie versucht es, streichelt weiter, ist aber noch nicht ganz sicher. Oft treffen die Schläge noch.

Ich gehe um den Tisch, setze mich vor Maik in die Hocke. Gesichtsabstand vielleicht 40 bis 60 Zentimeter in gleicher Gesichtshöhe. Ich halte Blickkontakt und beginne zu reden – mit ruhiger Stimme und langsam: »Hallo Maik! Hallo! Das ist heute aber kein guter Tag.« Irgendjemand, vielleicht Doris, sagt, dass im Moment kein Tag gut ist. Ich rede weiter zu Maik, manchmal korrigiere ich Doris' Hände: »Du musst ihn schützen.«

Maiks Augen starren durch alles hindurch. Ein uralter Gorilla in der Ecke eines Zookäfigs blickt so. Darf ich ihn so sehen? – Aber es ist so. Dann ein kurzer Blickkontakt, die Augen bewegen sich zu mir – dann wieder der starre Blick in Trance, »freezing«. Das Ganze mehrfach wechselnd. Ich rede ruhig weiter, was mir einfach so unmittelbar in der Situation und bezogen auf Maik einfällt.

Ich versuche, über meine Sprache, meinen Blickkontakt und meine nicht invasive Nähe eine Brücke zu öffnen. Er schließt lange die Augen, runzelt die Augenbrauen. Dann wieder Blickkontakt, zwischendurch wieder Trance und wieder längeres Augenschließen.

Dass auch die andere Backe ganz blau ist, dass er dicke Lippen hat, dass er furchtbar aus dem Mund riecht, taucht zwischendurch auf und verschwindet wieder. Ebenso Doris, die ihn jetzt gut abschirmt. Und plötzlich kommt seine entgegengestreckte Hand. Ich nehme sie, erwidere den Gruß: »Hallo Maik, ich bin Wolfgang.«

Er löst die Hand, nach unten bewegend; ich lasse die meine leicht auf der seinen liegen. Das dauert kurze Zeit. Er schiebt sie dann weg und legt seine Hand auf sein Knie. Ich lege meine Hand erneut auf seine, er duldet es kurz und schiebt sie dann weg. Ein drittes Mal – er duldet sie etwas länger. Ich sage: »Jetzt ist es genug«, und nehme meine Hand zurück. Ich halte weiter Blickkontakt und rede zu ihm. Das Schlagen hat sich bereits deutlich reduziert.

Ein Geräusch im Flur. Er nimmt den Finger an den Mund. Irgendjemand sagt, dass Essen kommt. Ich rede weiter mit ihm. Irgendwann setzt er die Mütze auf – noch völlig verdreht. Das Schlagen ist unterdessen fast weg. Ich sage »Okay, Maik, jetzt muss ich aber wieder weiter«, und strecke ihm meine Hand hin. Er gibt mir die Hand. Ich sage »Tschüss, Maik«, und stehe auf.

Doris ist fix und fertig, hält sich aber noch zusammen. Barbara sitzt am Tisch und weint. Ich sage zu ihr »Jetzt habt Ihr gesehen, wie es geht. Das könnt Ihr auch«, und »Du weißt, dass ich die Mitarbeiter nicht kritisiere. Ich bin hier, um Euch den Rücken zu stärken«, sie: »Ja, das weiß ich«. Ich verabschiede mich und verlasse mit Ingolf die Gruppe.

Ein sehr kurzer Blick in die Akte am nächsten Morgen ergibt: sieben Jahre hinter Gittern (Gitterbett). Bindungsverlust vor zwei Jahren. Diagnose: Infantile

cerebrale Schädigung und Autismus. Mit Betreuer (S.) Situation einer OP. Im Auftrag des Arztes untersucht – der durfte ihn nicht anfassen. Alter: 25 Jahre. Gutes Sprachverständnis. (Jantzen, 2004, S. 21f.)

Ich schlicße, wie ich begonnen habe, mit Worten von Paulo Freire:

»Die Herrschaft, die der Dialog impliziert, ist die Beherrschung der Welt durch die im Dialog Befindlichen. Er ist die Eroberung der Welt um der Befreiung der Menschen willen« (Freire, 1970, S. 72).

Literatur

- Bachtin, M. M. (1986). *Untersuchungen zur Poetik und zur Theorie des Romans*. Berlin: Aufbau.
- Bielefeldt, H. (2006). *Zum Innovationspotenzial der UN-Behindertenkonvention*. Berlin, Bonn: Deutsches Institut für Menschenrechte.
- Chaney, R. H. (1996). Psychological stress in people with profound mental retardation. *Journal of Intellectual Disability Research*, 40(4), 305–310.
- Damasio, A. R. (2003). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. Berlin: List.
- Fengler, C. & Fengler, T. (1994). *Alltag in der Anstalt*. Köln: Psychiatrie-Verlag.
- Feuser, G. (1979). *Grundlagen zur Pädagogik autistischer Kinder*. Weinheim: Beltz.
- Fischer, K. W., Ayoub, C., Singh, I., Noam, G., Maraganore, A. & Raya, P. (1997). Psychopathology as adaptive development along distinct pathways. *Development and Psychopathology*, 9, 749–779.
- Fischer, K. W. & Yan, Z. (2002). The development of dynamic skill theory. In R. Lickliter & D. Lewkowicz (Hrsg.), *Conceptions of development: Lessons from the laboratory* (S. 279–312). Hove/UK: Psychology Press.
- Foge, M. & Tweitmann, K. (1999). *Nelly – eine Verständigung mit ihr ist nicht möglich* (Video 14 min). Bremen.
- Freeman, W. J. (1995). *Societies of brains. A study in the neuroscience of love and hate*. Hillsdale/N.J.: Psychology Press.
- Freire, A. (1970). *Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit*. Reinbek: Rowohlt.
- Gallese, V. (2006). Intentional attunement: A neurophysiological perspective on social cognition and its disruption in autism. *Brain Research*, 1079, 15–24.
- Geertz, C. (2002). *Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Goll, H. (2010). Anencephalie. In M. Dederich, W. Jantzen & R. Walthes (Hrsg.), *Sinne, Körper und Bewegung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Behinderung, Bildung und Partizipation* (Bd. 9). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hanses, A. (1996). *Epilepsie als biographische Konstruktion*. Bremen: Donat.
- Jantzen, W. (2001). Nelly – oder die freie Entwicklung eines jeden. Zum Problem der »Nichttherapierbarkeit«. *Geistige Behinderung*, 40(4), 325–338.
- Jantzen, W. (2003). »... die da dürstet nach der Gerechtigkeit« *Deinstitutionalisierung in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe*. Berlin: Spiess.
- Jantzen, W. (2004). Maik: vier Perspektiven. *AGL-Bulletin*, 103(4), 21–23.
- Jantzen, W. (2007a). *Allgemeine Behindertenpädagogik* (Bd. 1 u. Bd. 2). Berlin: Lehmanns.
- Jantzen, W. (2007b). Biologismus in neuem Gewand – eine neuropsychologische Kritik der Rede von »Verhaltensphänotypen«. In F. Rumpler & P. Wachtel (Hrsg.), *Erziehung und Unterricht – Visionen und Wirklichkeiten* (S. 219–230). Würzburg: Verband Sonderpädagogik.
- Jantzen, W. (2008a). Zeit und Eigenzeit als Dimensionen der Behindertenpädagogik. In W. Jantzen, *Kulturhistorische Psychologie heute – Methodologische Erkundungen zu L. S. Vygotskij*. Berlin: Lehmanns.

- Jantzen, W. (2008b). In welcher Weise können und sollen die Neurowissenschaften für die Entwicklung der Pädagogik Bedeutung haben? *Behindertenpädagogik*, 47(4), 341–361.
- Jantzen, W. & Mardones, G. (2010). Epilepsie. In M. Dederich, W. Jantzen & R. Walthes (Hrsg.), *Sinne, Körper und Bewegung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik Behinderung, Bildung und Partizipation* (Bd. 9). Stuttgart: Kohlhammer.
- Jantsch, E. (1979). *Die Selbstorganisation des Universums*. München, Wien: Hanser.
- Lachwitz, K. (1998). *50 years of Human Rights*. Marburg: Lebenshilfe.
- Lorber, J. (1983). Is your brain really necessary? In D. Voth (Hrsg.), *Hydrocephalus im frühen Kindesalter* (S. 2–14). Stuttgart: Enke.
- Malloch, S. & Trevarthen, C. (2009). *Communicative musicality: exploring the basis of human companionship*. Oxford: Oxford University Press.
- Murphy, P.A. (2002). *Treating epilepsy naturally*. Chicago: McGraw-Hill Education.
- Niedecken, D. (1998). *Namenlos. Geistig Behinderte verstehen*. Neuwied: Luchterhand.
- Perret, D. (2005). *Roots of musicality. Music therapy and development*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Schachter, S. C. (1998). *Über Epilepsie sprechen*. Wien: Blackwell-Wiss.-Verlag.
- Schmutz, M., Ganz, R. E. & Krämer, G. (2005). Behandlung von Persönlichkeitsstörungen bei Epilepsie. *Zeitschrift für Epileptologie*, 18, 217–221.
- Schore, A. N. (1994). *Affect regulation and the origin of the self. The neurobiology of emotional development*. Hillsdale/N.J.: Routledge.
- Schore, A. (2001a). The effects of secure attachment relationship on right brain development, affect regulation, and mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 7–66.
- Schore, A. (2001b). The effects of early relational trauma on right brain development, affect regulation, and mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22, 201–269.
- Seidler, D. (1992). *Integration heißt: Ausschluss vermeiden! Umwandlung einer Sonderkindertagesstätte in eine Integrationseinrichtung*. Münster: LIT.
- Shewmon, A., Holmes, G. L. & Byrne, P. A. (1999). Consciousness in congenitally decorticate children: developmental vegetative state as self-fulfilling prophecy. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 41, 364–374.
- Sinason, V. (1993). Psychotherapie bei misshandelten geistig behinderten Kindern. In K. Hennicke & W. Rothaus (Hrsg.), *Psychotherapie und Geistige Behinderung* (S. 71–93). Dortmund: verlag modernes lernen.
- Suchareva, G. E. (2010 [1930]). Zu Struktur und Dynamik kindlicher konstitutioneller Psychopathien (schizoide Formen). *Žurnal nevropatologii i psichiatriti [Zeitschrift für Neuropathologie und Psychiatrie]*, 1930(6), 64–74 [Deutsche Übersetzung in: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, 2010 i.V.].
- Thatcher, R.W. (1994). Cyclical cortical reorganization. Origins of human cognitive development. In G. Dawson & K. Fischer (Hrsg.), *Human behavior and the developing brain* (S. 232–266). New York: The Guilford Press.
- Trevarthen, C. & Aitken, K.J. (1994). Brain development, infant communication, and empathy disorders: Intrinsic factors in child mental health. *Development and Psychopathology*, 6, 597–633.
- Trevarthen, C., Papoudi, D., Robarts, J. & Aitken, K. (1998). *Children with autism*. London: Jessica Kingsley Publ.
- Trevarthen, C. (2001). Intrinsic motives for companionship in understanding: their origin, development, and significance for mental health. *Infant Mental Health Journal*, 22(1–2), 95–131.
- Turnbull, H.R. (1988). Fifteen Questions: Ethical Inquiries in Mental Retardation. In J. A. Stark, F. J. Menolascino, M. H. Albarelli & V. C. Gray (Hrsg.), *Mental Retardation and Mental Health. Classification, Diagnosis, Treatment, Services* (S. 368–377). New York: Springer Verlag.
- Vygotskij, L. S. (1985 [1934]). *Mental Retardation and Mental Health. Classification, Diagnosis, Treatment* (S. 353–362). Köln: Pahl-Rugenstein.
- Vygotskij, L. S. (1993 [1931]). The diagnostics of development and the pedagogical clinic for difficult children. In R. W. Rieber & A. S. Carter (Hrsg.), *The collected works of L. S. Vygotskij. The fundamentals of defectology* (Vol. 2) (S. 241–291). New York: Plenum Press.
- Vygotskij, L. S. (2001 [1934]). Das Problem des geistigen Zurückbleibens. In W. Jantzen (Hrsg.), *Jeder Mensch kann lernen – Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik* (S. 135–163). Neuwied: Luchterhand Verlag.

- Wahlström, V. (1998). Foreword. In K. Lachwitz, *50 years of Human Rights* (S. 4–5). Marburg: Lebenshilfe.
- Wendeler, J. (1993). *Geistige Behinderung*. Weinheim: Beltz.
- Williams, D. (1994). *Ich könnte verschwinden, wenn du mich berührst. Erinnerungen an eine autistische Kindheit*. München: Droemer Knaur.
- Williams, D. (1997). *Krankheit als Schicksal. Donna Williams im Interview*. Videoaufnahme 25.01.97. Hamburg: Spiegel TV.
- Zieger, A. (1993). Dialogaufbau in der Frührehabilitation mit hirnverletzten Komapatienten. In K.D. Neander, H. Friesacher & G. Meier (Hrsg.), *Handbuch der Intensivpflege* (S. 1–24). Landsberg/Lech: ecomed-Verlag.
- Zieger, A. (2004). *Wieviel Gehirn braucht ein Mensch? Anmerkungen zum Anencephalie-Problem aus beziehungsmedizinischer Sicht*. http://www.a-zieger.de/Dateien/Publikationen-Downloads/Statement_Erfurt_2004.pdf (15.02.09).
- Zieger, A. (2009). Autonomes Körperselbst im Wachkoma. In H.W. Ingensiep & T. Rehbock (Hrsg.), *»Die rechten Worte finden ...«. Sprache und Sinn in Grenzsituationen des Lebens* (S. 237–246). Würzburg: Königshausen und Neumann.

Register

A

Abbau der Ressourcen 11
Abbau von Ängsten durch Erfahrungen 131
Abkehr vom Defektdenken 298
Abkehr von der Testdiagnostik 200
Abkehr von traditionellen
Begabungsmodellen 36
Ablehnung von Schulversuchen 199
Abordnung an die PH 15
Abschaffung des Arbeitsgebietes
und Neuorientierung 121
Abschaffung des Begriffs Sonderpädagogik 54
Abwertungsgefühl bei
SonderschulfunktionärInnen 37
Aktionsforschung 231
Akzeptanzforschung 237
Allgemeine Erziehungswissenschaft
und die Dimension Behinderung 230
Alternativen zur Intelligenzdiagnostik
entwickeln 38
AmbulanzelehrerInnen als
integrationsfreundliche Schulleitungen 11
Ambulanzelehrkräfte 53
Analyse sozialer Ungleichheit bei
der Landbevölkerung 228
Aneignungstheorie von Georg Feuser 278
Ängste der Erwachsenen 132
Angstfreie Entfaltung 47
Anpassung der Forschungsmethoden an
den Forschungsgegenstand 94
Anspruch und Wirklichkeit unter widrigen
Bedingungen 160
Arbeit an der Gesamtschule 118
Arbeit in einem restriktiven bildungspolitischen
Setting 195

Arbeit mit Familien in prekären
Lebensverhältnissen 293
Arbeitseinheit Sonderpädagogik bekommt
neue Fachkräfte 12
Armut 235
Aufgaben für die Praxis:
Lehrerstellen und Lehrerausbildung 21
Ausbau des Sonderschulwesens 187
Ausbildung der SonderschullehrerInnen 188
Auseinandersetzungen im Verband deutscher
Sonderschulen 319
Außerschulische Sozialisationserfahrungen 42
Ausstattung der Schulen 55

B

Bandbreite verhindert syndromspezifische
Rezepte 129
Basiswissen aneignen 53
Beginn der Diskussion innerhalb
der Sonderpädagogik 35
Begleitung von Teamarbeit als Aufgabe
für die Forschung 136
Begleitforschung als Zukunftsaufgabe 281
Begriffsdiskussion Integration
und Inklusion 294
Behinderte Frauen 272
Behinderung als defizitorientierte
Zuschreibung 39
Behinderung als soziale Isolation 314
Behinderungsbegriff in
den KMK-Empfehlungen 40
Behinderungsbegriff in
der Fachdiskussion 40
Behinderungsbegriff in der
Sonderpädagogik 39

Behütung oder Partizipation 88
 Benachteiligte SchülerInnen 120
 Beobachtungen dokumentieren 45
 BeraterIn in Förderausschüssen 16
 Beratung von Grundschulen zur
 Einzelintegration 126
 Berufliche Rehabilitation 272
 Berufsbegleitendes Studium 15
 Beschreibung statt Beurteilung 45
 Beschreibung von Bedingungen
 pädagogischer Prozesse 194
 Best-Practice-Beispiele 129
 Betreuung von Studierenden in Praktika 199
 Beziehungen zwischen Behinderten
 und Nichtbehinderten 81
 Bezüge zu anderen Teildisziplinen
 der Pädagogik 320
 Bezüge zur Allgemeinen Pädagogik 280, 281
 Bezüge zur Geschlechterforschung 91
 Bezüge zur Praxis
 – SonderpädagogInnen in Grundschulen 84
 – Zentrum für Erziehungshilfe 84
 Bezug zur Gesamtschule 296
 Bildungspolitische Erwartungen 189
 Bildungspolitisches Engagement 195
 Bildungstheorie 203
 Bildungswerbung bei ArbeiterInnen 229
 Biografisch orientierte Fallstudien 202
 Blau-Haus 324
 Blick auf alle Kinder 233
 Blick auf die ganze Schule 233
 Brasilien 282

C

Chancengerechtigkeit 161

D

Deinstitutionalisierung 301, 309
 Dekategorisierung 13, 90, 279
 Dekolonialisierung 321
 Diagnostik als Verstehensprozess 43
 Diagnostik über sozioökonomischen Status 192
 Diagnostik von pädagogisch beeinflussbaren
 Merkmalen und Bedingungen 193
 Diagnostische Gutachten zur
 »Integrationsfähigkeit« im Bundesgebiet 196
 Diagnostisch orientierte Tagungen 198
 Differenzierung nach Leistung 51
 Differenzierung nach Methoden, Medien
 und Aneignungsformen 51
 Differenzierung nach Motivation 51
 Dimension Geschlecht 135, 240, 279
 Diplom-Studium in Marburg 299
 Disability Studies 280

Diskrepanz zwischen Bedingungen in
 Einrichtungen und Wohlfahrtsverbänden 303
 Diskussion von Forschung von Anfang an 198
 Diversitätsdimensionen 58
 Dokumentation gelungener Beispiele von
 Inklusion 204
 Drittmittel 241
 Drittmittelprojekte 83
 Dynamisches Testen 200

E

Eigene empirische Arbeiten 316
 Eigene Erfahrungen als Lehrer an
 einer Sonderschule 35
 Eigene Erfahrungen aus Island 282
 Eigene Integrationserfahrungen 131
 Eigene positive Schulerfahrung 115
 Eigene Projektionen 45
 Einbeziehung mehrerer Ebenen in
 empirische Forschung 279
 Einbeziehung von LehrerInnen in
 den Forschungsprozess 138
 Einblick in Sonderschulen für
 Lernbehinderte 190
 Einflussnahme und Beobachterrolle in
 der wissenschaftlichen Begleitung 231
 Einführung von Reformen 168
 Eingeschränkte Barrierefreiheit 57
 Einstellungen von Lehrkräften 60
 Einstieg in das Thema Integration 9
 Einzelfallhilfe in Schulen zur
 Einzelintegration 125
 »Einzelkämpferpraxis« 93
 Einzelkampf für Einzelintegration 128
 Elternhaus und religiöse Erziehung 294
 Elterninitiative 195
 Empirische Arbeiten 198
 Empirische Forschung im Wandel 235
 Empirische Sonderpädagogik 236
 Empirische Untersuchungen 133
 Entdeckendes und handlungsorientiertes
 Lernen 50
 Entwicklung in den Bundesländern 59
 Entwicklung in England 95
 Entwicklung inklusionsspezifischer Module
 für die LehrerInnenbildung 63
 Entwicklung meines fachlichen
 Selbstverständnisses 187
 Entwicklungstheoretische Arbeiten 202
 Enzyklopädisches Handbuch der Behinderten-
 pädagogik 310
 Erfahrungen aus der Kita des eigenen Kindes 126
 Erhalt der Sonderschulen als
 Selektionseinrichtungen 57

Erhaltung des selektiven Schulsystems durch
 SelektionsgewinnerInnen 201
 Erkenntnisse aus den Schulversuchen 37
 Erkenntnisse aus der Schulforschung 232
 Erprobung der teilnehmenden
 Beobachtung 85
 Erste Kontakte nach Italien 300
 »Es gibt keinen Rest« 277
 Evaluation von Fortbildungskonzepten 63
 Exkursionen mit Studierenden 309

F

Fallbesprechung 44
 Falldarstellungen 63
 Fehlende Bereitschaft für Streit 318
 Flächendeckende Entwicklung des integrativen
 Kindergartens 81
 Fokus Gesamtschule 228
 Förderdiagnostik 41
 Forderung: Auflösung der Hilfsschule 227
 Förderzentren 19
 Formale und inhaltliche Ebene von
 Inklusion 201
 Form der wissenschaftlichen Begleitung 163
 Forschung in Brandenburg 133
 Forschung ohne Ressourcen 231
 Forschungsinteressen in
 der Begleitforschung 229
 Fortbildung der Lehrkräfte 61
 Fortsetzung der Integration von der Kita in
 die Schule 293
 Freiwilligkeit der beteiligten Lehrkräfte als
 Besonderheit der Modellversuche 129
 Freizeiten mit geistig behinderten Kindern 298
 Frühe Praxiserfahrungen 15

G

Gastprofessur in der DDR 304
 Gedankliche Mitsreiter 198
 Geeignete Beobachtungssettings 45
 Gemeinsame Lernsituationen 47
 Gemeinsamer Gegenstand 161, 203
 Gemeinsames Lernen schaffen 50
 Gemeinsame Themen vs. Gemeinsamer
 Gegenstand 88
 Gender, Behinderung, Migration 240
 Gesamtschulbewegung
 und die Dimension Behinderung 121
 Gesamtschule 120
 Gesamtschule als Leistungsschule 36
 Gesamtschule und Konstruktion von
 Behinderungen 271
 Gesamtschule zur Überwindung
 gesellschaftlicher Benachteiligung 36

Geschichte der Integrationspädagogik –
 auch in außerschulischen Feldern 277
 Geschlechterdiskriminierung an der PH 119
 Geschlechterrollen 116
 Gesellschaftlicher Umgang mit Heterogenität 164
 Gespräche mit jedem Kind 46
 Gestaltung von Lernsituationen 48
 Gestaltung von Übergangsprozessen 282
 Gleichberechtigte solidarische
 Beziehungen 329
 Gleiche Abschlüsse bei
 zieldifferentem Unterricht 47
 Gleichzeitige Veränderung von
 Forschung und Lehre 193
 Globale Herausforderungen 323
 Graswurzelbewegungen vs.
 Reform von oben 131
 Grenzen der Beobachtung 45
 Grenzen quantitativer Forschung 317, 324
 Großeinrichtung Lilienthal 306
 Grundformen innerer Differenzierung 51
 Günstige politische Rahmenbedingungen 81
 Guter Unterricht und guter Gemeinsamer
 Unterricht 232

H

Herausforderungen auf Verwaltungsebene 16
 Herausforderungen für die Lehrkräfte 86
 Herausforderungen für die Praxis 242
 Herausforderung Förderalismus 58
 Hinterfragen des Behinderungsbegriffs 38
 Hospitationen in offenen Unterrichtssettings 38
 Hürden der Kooperation 52

I

IFO-Tagung 82, 196
 Implementation von Reformen 161
 Indirekte Kritik 239
 Individualisierung und Teamarbeit 46
 Individualnorm 62
 Inklusion als Mittelschichtsphänomen 61
 Inklusion als Querschnittsthema 57
 Inklusion außerhalb der Institution Schule 241
 Inklusion ist keine Erfindung der UN-BRK 277
 Inklusionsbegriff 234
 Inklusionsverständnis der Hochschulen 57
 Inklusion vs. Integration 81
 Inklusive Ansätze im integrationsfeindlichen
 Umfeld 194
 Inklusive Fachdidaktik 63
 Innere Differenzierung und Individualisierung
 als Prinzip 36
 Inspiration 194
 Integration als Aufgabe 124

Integration der Beratungsangebote 169
 Integration der PH in die Universitäten 120
 Integration der sonderpädagogischen Inhalte
 als Wahlfach 54
 Integration im Kindergarten 273, 293
 Integration in der Kita 195, 200
 Integration in der Sekundarstufe I 160
 Integrationsklassen an der Fläming-Schule 272
 Integrationspflicht oder Elternwahlrecht? 19
 Integration und Inklusion
 als Übergangsbegriffe 41
 Integration und Inklusion brauchen ein Stück
 weit Überredungskunst 17
 Integration vs. Inklusion 279
 Integrative Regelbeschulung statt
 Modellversuch 10
 Integrative Schulentwicklungsprojekte 199
 Interdisziplinäre Forschungsgruppe
 (TU Dortmund) – Bereich Normalität,
 Geschlecht, Behinderung, Heterogenität 275
 Interessen der SchülerInnen 50
 Interkulturelle Pädagogik 204
 Interkulturelle Pädagogik,
 Geschlechterforschung 280
 Internationale ForscherInnen 22
 Internationale Kooperation 94
 Internationale Perspektiven 242
 Internationale Vernetzung 169
 Interschulische Vernetzung 168
 Intersektionalitätsforschung 276
 Interviews mit Jugendlichen 307
 Intervision 93
 Island: Gastdozentin 273
 Isolation im Fach 305
 Italien
 – Exkursionen mit Studierenden 123
 – Gewerkschaften 125
 – Hospitationen 122
 – Inspiration aus Italien durch
 Ludwig-Otto Roser 121
 – Praxisbeispiele 122, 136
 Italien als Inspiration 282
 »Italienische Seuche« 197

J

Jakob Muth Preis 59, 138
 Jungenspezifische Forschung 236

K

Kampf gegen unwürdige
 Lebensbedingungen 203
 Kategorien im internationalen Diskurs 95
 Kinder mit emotional-sozialen
 Entwicklungsschwierigkeiten 82

Kinder mit schweren Beeinträchtigungen 87
 Kind-Umfeld-Analyse 13
 Kind-Umfeld-Analyse, Dekategorisierung 18
 KMK-Empfehlungen als kleinster
 gemeinsamer Nenner 59
 Konflikte mit dem Bundesverband des Verbands
 deutscher Sonderschulen 298
 Konflikte mit dem Kultusministerium 297
 Konflikte mit dem VdS 193
 Konsequenzen für die Diagnostik 48
 Kontakte in die Sowjetunion 301
 Kontakte nach Südamerika 302
 Kontakt zu Milani-Comparetti 124
 Kontakt zum Lehrerfortbildungsinstitut 12
 Kontroverse um Inklusion
 und Integration 239
 Kooperation als Herausforderung 128
 Kooperation mit anderen Disziplinen 241
 Kooperation mit Grundschul-, Hauptschul-
 und Gesamtschulpädagogik 20
 Kooperation mit KollegInnen vor Ort 127
 Kooperationsmodelle 52
 Körper 235
 Kritik am medizinischen Modell 192
 Kritik an der Testdiagnostik 41
 Kritik der Sonderpädagogik 272
 Kumulative Habilitation: Geschlechterdimension
 und Integrationspädagogik 275

L

Langsame Entwicklungen 54
 Lebenswelt der Kinder erleben 44
 LehrerInnen als Gelingensbedingung 52
 LehrerInnen aus der Mittelschicht 235
 LehrerInnenbildung 60
 Lehrkraftbezogene Faktoren 52
 Lehrkräftebedarf 62
 Lernen am Modell 46
 Lernentwicklung von nichtbehinderten
 SchülerInnen 163
 Lernprozessbegleitende Diagnostik 42
 Lernpsychologische Erkenntnisse 50
 Lesbarkeit von Veröffentlichungen 127, 138
 Lokale Kooperationen 197
 Lokale Netzwerke mit der Behindertenfürsorge
 und LehrerInnen 126

M

Mangelnde Berücksichtigung der Sonderpädagogik
 in der Allgemeinen Pädagogik 92
 Marxistisches Denken 297
 Mehrebenenbetrachtungen 237
 Mehrfache Beobachtungen statt
 Einzelbeobachtung 44

Mehrgliedrigkeit 135
 Menschenrechtliche Perspektiven 37
 Merkmale des Umfelds,
 das Lernbeeinträchtigungen bedingt 190
 Migrationshintergrund 167
 Migration und Gemeinsamer Unterricht 236
 MitstreiterInnen 14, 82, 162, 229, 274
 Modellversuche in der Sekundarstufe 130
 Modellversuch im Kindergarten 125
 Modellversuch integrative Kita 80
 Multiperspektivität in der Forschung 242

N

Nachhaltige Fortbildungen 168
 Nachwendezeit 313
 Netzwerkbildung 239
 Netzwerkbildung als Aufgabe 312
 Noma 323
 Normalisierungsprinzip
 und Integrationspädagogik 275
 Noten als Inklusionshemmnis 201
 Notwendige sonderpädagogische
 Kompetenz 233

O

Offenheit der Inklusionsentwicklung 201
 Offenheit für andere
 Wirklichkeitskonstruktionen 42
 Ökosystemischer Ansatz 18

P

Pädagogik der Vielfalt 165
 Paradoxie gesellschaftliche Funktion
 des Schulsystems 91
 Partizipative Forschung 21
 »Passt« Schule auf alle Kinder? 234
 Personelle und materielle Ausstattung 55
 Persönliche Herausforderungen 86
 Pflichtveranstaltung zum Gemeinsamen
 Unterricht 54
 Pilotschulen und ihre Schwierigkeiten 137
 Politikberatung als dauerhafte Aufgabe 17
 Politische Lage im Saarland 9
 Politischer Druck 118, 294
 Politisierung 297
 Positive Aspekte betonen 45
 Prävention 80
 Praxisbeispiel Interventionsverzicht 85, 87
 Praxisbezug Begleitforschung vor Ort 230
 Praxiserfahrung 79
 Praxiserfahrungen im
 Forschungssemester 303
 Praxisorientierung
 und Forschungsorientierung 83

Probleme beim Einsatz von
 SonderpädagogInnen 53
 Professur für Didaktik der Sekundarstufe 119
 Projektarbeit 49
 Projekte in der Schulpraxis 162
 Projektstudium 327
 Promotion 15, 301
 Publikationsorgane 310

Q

Qualitätsmerkmale des Unterrichts 192

R

Rahmenbedingungen 51
 Rahmenbedingungen der Modellprojekte
 übernehmen 278
 Realisierung der Menschenrechte 62
 Rechtssicherheit von selektionsdiagnostischen
 Gutachten 189
 Reduktion von Inklusion auf die Dimension
 Behinderung 277
 Regionale Schulentwicklung 237
 Rehistorisierende Diagnostik 303, 305
 Reklamation der Grundschule als »eine Schule
 für alle« 36
 Ressourcen-Etikettierungs-Dilemma 61, 164
 Ressourcenverteilung ohne
 Statusdiagnostik 166
 Restschulen als Folge der Integration 161
 Rezeption sowjetischer Autoren 301
 Rolle der Begleitforschung 160
 Rolle der Schulsozialarbeit 240
 Rolle der wissenschaftlichen Begleitung 127
 Rolle von SpezialistInnen 166
 Rückschritte in der Entwicklung 164

S

Schließung der Sonderschulen 56
 Schulbegleitforschung Sekundarstufe I 307
 Schule 295
 Schulgesetzänderung 10
 Schulgesetzanpassung 82
 Schulpraktische Begleitung von Studierenden 190
 Schulversuche und mit ihnen verbundene
 Schwierigkeiten 134
 Schulversuch in einem Flächenstaat 231
 Schulversuch Prävention von
 Verhaltensproblemen 79
 Schwerpunktschulen als Irrweg 128
 Scuola di Barbiana 124
 Selektionsdiagnostik als besondere Aufgabe
 der SonderschullehrerInnen 188
 Servicefunktion der Sonderschule/
 SonderpädagogInnen 92

- Sicht der Eltern 60
 Sinneswandel durch praktische Erfahrungen 190
 Sonderpädagogik als Allgemeine Pädagogik (unter spezifischen Lernbedingungen) 38
 Sonderpädagogische Kompetenz als Wahloption in der Regelschullehrerbildung 53
 Sonderpädagogisierung vs. Vernachlässigung behinderungsspezifischer Bedürfnisse 165
 Sonderschule als stigmatisierende Institution 37
 Sonderschulen 324
 Sonderschulüberweisung prinzipiell nie falsch? 191
 Sozialentwicklung 233
 Spannungsverhältnis von Gleichheit und Differenz 50
 Stärken und Schwächen der Teammitglieder akzeptieren 54
 Stelle an einer Sonderschule 296
 Studiengangsentwicklung 300
 Studienmotivation 271
 Studierende als MitstreiterInnen 309
 Studierendenbewegung 296
 Studierendenunruhen und ihr Einfluss auf die Schule 117
 Studie zur Arbeit von Erzieherinnen in Integrationskitas 273
 Studium 79, 295
 Studium der Sonderpädagogik 37
 Studium des Lehramtes für Sekundarstufe I 117
 Studium Diplom-Pädagogik 271
 Studium und Kontakt zur Gesamtschule 159
 Subjektivität von Konstruktionen 43
 Suche nach Alternativen zur Selektionsdiagnostik 192
 Supervision mit Lehrkräften und themenzentrierte Interaktion 85
- T**
 Teamarbeit auf Augenhöhe 129
 Teamarbeit für das Land Brandenburg 128
 Teilnehmende Beobachtungen 44
 Theoretische Grundlagen 18, 89, 132, 234, 315
 Theoriearbeit 326
 Theorieentwicklung 274
 Theorieentwicklung in den Modellprojekten 278
 Theorie integrativer Prozesse 89, 278
 Therapeutische Arbeit – Solidarische Psychosoziale Hilfe 304
- U**
 Übernahme der Professur »Psychodiagnostik der Lernbehinderten« 188
 Überwindung professioneller Differenzen zwischen RegelschullehrerInnen, SonderpädagogInnen und IntegrationspädagogInnen 276
 Umbrüche 306
 Umgang mit Schulabsentismus und Re-Integration 308
 Umsetzungsprobleme 56
 »Unfähigkeit« der Pädagogik, schwierige Prozesse nachzuempfinden 88
 Unsichtbare SchülerInnen 92
 Unteilbarkeit von Inklusion 166
 Unterrichtsbeobachtung und -gestaltung 193
 Unterrichtsgestaltung – hochbegabte SchülerInnen 136
 Unterstützung von Studierenden in schwierigen Lebensumständen 311
 Untersuchungen von Praxisgestaltung 202
 Untersuchungsschwerpunkte 163
 Untersuchung von Implementierungsprozessen 167
 Untersuchung von Risikofaktoren zur Vermeidung von Ausschluss 196
 Unzureichende Testverfahren 191
- V**
 Validierung theoretischer Arbeiten durch praktische Umsetzung 197
 Veränderte Kindheit und gesellschaftliche Entwicklung 234
 Veränderung der LehrerInnenbildung 56
 Veränderung der politischen Rahmenbedingungen 81
 Veränderung der Rahmenbedingungen 55
 Veränderungen der Universität 327
 Verband deutscher Sonderschulen – die Übernahme des Landesverbands Hessen 296
 Verbesserung der Sonderschule und Abschaffung 194
 Verbindung zur Praxis 324
 Verblässen pädagogischer Konzepte 200
 Verbreitung der Integrationsidee 11
 Verbreitung inklusiver Strukturen, Praktiken und Kulturen 167
 Verbreitung von Innovationen 163
 Verhalten im Kontext erfassen 44
 Verhaltensauffällige Kinder 132
 Verhältnis von Lehren und Lernen 47
 Verknüpfung Soziologie und Erziehungswissenschaften 230
 Vermeidung von Aussonderung, Diskriminierung, Beschämung 193
 Vermeidung von Unter-/Überforderung 51
 Vernachlässigung von Ungleichheitslagen durch Individuumsorientierung 281

Verstehen als Grundlage 43
Versuche der Weiterentwicklung
 der Statusdiagnostik 191
Verteilungskämpfe 62
Verzicht auf Intelligenztests 193
Viergliedrigkeit des Schulwesens 35
Vorbilder 274
Vorliegende Begleitforschungen
 nicht ignorieren 278
Vorschulische Integration 273
Vortragsreihe »Schritte zur Integration« 195
Vorurteilsforschung 163

W

Wechsel an die PH 118
Wechsel an die Uni Bremen 299
Weiterentwicklung der diagnostischen
 Instrumente 190
Wenig Kenntnisse über Sonderschulen 236
Wichtige empirische Untersuchungen 19, 133
Widerstände 164
Wissenschaftliche Begleitung 10
Wissenschaftliche Begleitung
 der Gesamtschulentwicklung 227
Wissenschaftliche Begleitung
 Fläming-Schule 159
Wochenplanarbeit 49
Wohnortnahe Integration 228

Z

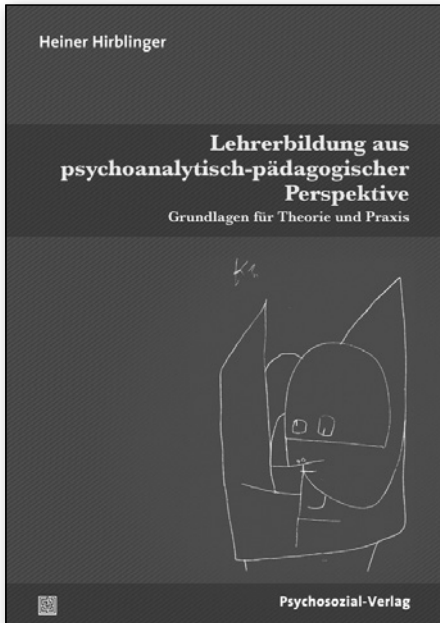
Zeit zum Beobachten schaffen 46
Zieldifferente Integration 20
Zitationszirkel 238
Zusammenarbeit mit der Politik 16
Zusammenbruch der DDR 305
Zweifel an der Effektivität der Sonderschule 191



Psychosozial-Verlag

Heiner Hirblinger

**Lehrerbildung aus
psychoanalytisch-pädagogischer Perspektive**
Grundlagen für Theorie und Praxis



2017 · 405 Seiten · Broschur
ISBN 978-3-8379-2656-9

Heiner Hirblinger zeigt im vorliegenden Buch, dass die psychoanalytische Pädagogik einen wesentlichen Beitrag zur Theorie und Praxis des Unterrichtens und zur Professionalisierung in der Lehrerbildung leisten kann. Dabei hebt Hirblinger insbesondere die Bedeutung des Affektregulierens und des Mentalisierens in pädagogischen Beziehungsfeldern hervor. Es wird deutlich, dass das Unterrichten als intersubjektiver Prozess zu begreifen ist, dessen dynamisch-unbewusste Dimension Berücksichtigung finden muss. Zugleich entwirft Hirblinger metatheoretische Grundlagen für ein praxeologisches Denken in der Lehrerbildung und begründet damit Anschlussmöglichkeiten an reflexionsphilosophische, erkenntnistheoretische, ethische, forschungsmethodologische, neurobiologische und soziologische Perspektiven. So wird ein Gegenmodell zum Mainstream im erziehungswissenschaftlichen Diskurs über Lehrerbildung und zur Fixierung auf ein sozialtechnologisch ausgerichtetes Nützlichkeitsdenken entworfen.

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* werden führende WissenschaftlerInnen aus dem Bereich Integrationspädagogik zu ihren persönlichen Erfahrungen, zu ihrem eigenen Zugang zum Themenfeld Inklusion, zu ihren Forschungsschwerpunkten sowie zu künftigen Herausforderungen befragt. Die Interviewten zeichnen dabei die Entstehungsgeschichte des Gemeinsamen Unterrichts vor dem Hintergrund ihrer eigenen biografischen Entwicklung nach und skizzieren in der Zusammenschau die Entwicklung bis zur Gegenwart. Die Interviews zeigen auf, in welchem Umfang Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht bestehen, inwieweit aus der jeweiligen Sicht des Inter-

viewten Entwicklungen rückläufig sind und wo Chancen und Anknüpfungspunkte für die Zukunft gesehen werden. Ergänzt werden die jeweiligen Interviews durch je einen repräsentativen Artikel des Interviewten und durch ausgewählte Literaturlisten. Das Interviewprojekt demonstriert, dass zu Inklusion und Gemeinsamen Unterricht langjährige umfangreiche Erfahrungen vorliegen, auf denen in Zukunft aufgebaut werden kann.

Der erste Band enthält Interviews und Begleitmaterial von Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser, Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen.

Frank J. Müller, Prof. Dr., hat im Anschluss an seine Tätigkeit als Sonderpädagoge an der Grünauer Gemeinschaftsschule in Berlin eine Juniorprofessur an der Universität Bremen für inklusive Pädagogik mit den Schwerpunkten Geistige Entwicklung und Lernen übernommen. Er arbeitet zu Unterstützungsmöglichkeiten für Lehrkräfte in heterogenen Lerngruppen durch inklusive Open Educational Resources, zum Forschenden Studium, um integrationspädagogische Entwicklungen zugänglich zu gestalten, sowie zu Fragen der Einbeziehung weiterer Heterogenitätsdimensionen.