

Schnell, Irmtraud [Hrsg.]; Sander, Alfred [Hrsg.]

Inklusive Pädagogik

Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2004, 356 S.



Quellenangabe/ Reference:

Schnell, Irmtraud [Hrsg.]; Sander, Alfred [Hrsg.]: Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2004, 356 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-151289 - DOI: 10.25656/01:15128

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-151289>

<https://doi.org/10.25656/01:15128>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Irmtraud Schnell
Alfred Sander (Hrsg.)

Inklusive Pädagogik



KLINKHARDT

INKLUSIVE PÄDAGOGIK

INKLUSIVE PÄDAGOGIK

herausgegeben von
Irmtraud Schnell und Alfred Sander



2004

VERLAG JULIUS KLINKHARDT • BAD HEILBRUNN / OBB.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

Ein Titelsatz für diese Publikation ist bei
der Deutschen Bibliothek
erhältlich.

2004.2.r. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung
des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen,
Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Druck und Bindung:

WB-Druck, Rieden

Printed in Germany 2004

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier

ISBN 3-7815-1317-3

Inhalt

Vorwort	9
<i>Einleitung</i>	
<i>Alfred Sander:</i> Inklusive Pädagogik verwirklichen – zur Begründung des Themas	11
<i>Kapitel 1: Zur Grundlegung</i>	
<i>Helga Deppe-Wolfinger:</i> Integrationskultur – am Anfang oder am Ende?	23
<i>Andreas Hinz:</i> Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?	41
<i>Ada Sasse:</i> „Integrationsferne“ und „integrationsnahe“ Milieus – Sozialstrukturelle Präzisierungen zu der Feststellung „Nur ein verschwindend geringer Teil behinderter Kinder wird derzeit integrativ beschult“	75
<i>Kapitel 2: Inklusion und Benachteiligung</i>	
<i>Irmtraud Schnell:</i> Kinder mit Lernproblemen und ihre Wahrnehmung durch die Sonder- und die Allgemeine Pädagogik	91
<i>Brigitte Schumann:</i> Soziale Integration durch stadtteilbezogene Arbeit am Beispiel des Ruhrgebiets	103
<i>Bettina Lindmeier:</i> Kinder in Unterversorgungslagen: Wie kann Schule zu einer Ressource werden?	111

Sabine Lingenauber:
Lernbehinderung und Behinderung als Kategorien des integrations-
pädagogischen Diskurses 125

Kapitel 3: Auf dem Weg in Richtung Inklusion

Katrin Düring und Jutta Schöler:
Vom Schulversuch zum Regelfall – die integrativ-kooperativen Schu-
len in Birkenwerder als eine Perspektive für die sonderpädagogische
Förderung im Land Brandenburg 137

Ines Boban und Andreas Hinz:
Gute Schulen und der Index für Inklusion 151

Reinhard Markowetz:
Alle Kinder alles lehren! Aber wie? – Maßnahmen der Inneren Diffe-
renzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik
und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer
inklusiven Didaktik 167

Anette Hausotter:
Aktuelle Entwicklungen im Rahmen der Eusoepan Agency for Deve-
lopment in Special Needs Education 187

Kapitel 4: Inklusion und Schule

Nina Hömberg:
Inklusive Pädagogik – zwei Studien: Förderung von Schüler(inne)n
mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen und
ihren natürlich sprechenden Peers in inklusiven Spiel- und Lernsitua-
tionen 195

Anette Textor:
Förderschwerpunkt emotionaler und sozialer Bereich. Eine empiri-
sche Begleitstudie zur Qualitätsüberprüfung 203

Simone Seitz:
Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss 215

Pascal Decker und Bernd Weismüller:
Unterrichtserleben in den Köpfen saarländischer IntegrationslehrerInnen – und was dies für die Integrationsentwicklung bedeuten kann 233

Kapitel 5: Inklusion und Arbeitsleben

Anne Hildeschmidt:
Berufliche Integration oder Inklusion junger Menschen nach der Schule 245

Andrea Biehl:
Gesetzlicher Kontext der beruflichen Eingliederungshilfen und Konsequenzen für den IF 2 Saarbrücken 261

Jutta Kraß:
Betriebspraktika als Dreh- und Angelpunkt beruflicher Qualifizierung – am Beispiel des IF 2 Saarbrücken 271

Ute Geiling:
Nachschulische Perspektiven aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und von Lehrerinnen und Lehrern der Schule für Lernbehinderte 277

Antje Ginnold:
Wege und Sackgassen ins Arbeitsleben. Kritische Betrachtungen zum System der beruflichen Förderung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten 289

Kapitel 6: Qualifizierung für inklusives Lehren und Lernen

Jo Jerg und Stephan Thalheim:
Qualifizierung zur Inklusionsassistentin. Erste Erfahrungen aus dem Reutlinger Praxisforschungsprojekt 303

Alexandra Obolenski:
Qualifizierung für eine inklusive Pädagogik: Anforderungen an die LehrerInnenbildung 313

<i>Ines Homburg:</i> Integrationspädagogische LehrerInnenausbildung in Schweden	321
<i>Ines Boban und Andreas Hinz:</i> Berufsbegleitender Studiengang Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg	331
<i>Ewald Feyerer:</i> Inklusion – Herausforderung an die Lehre am Beispiel der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz	339
<i>Verzeichnis der Autorinnen und Autoren</i>	351

Vorwort

Integrationsforscher/innen¹ in deutschsprachigen Ländern finden sich seit 1987 jährlich zusammen, um den Stand der Forschung, der Diskussion und der Realisierung gemeinsamen Lebens und Lernens von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung kritisch zu reflektieren. Die 17. Jahrestagung, die 2003 im Saarland stattfand und von der Projektgruppe „Integration behinderter Schülerinnen und Schüler (IBS)“ (Fachrichtung Erziehungswissenschaft, Universität des Saarlandes) ausgerichtet wurde, trug den Titel „Inklusive Pädagogik verwirklichen“.

Die Integrationsforscher/innen haben sich mit dem im angelsächsischen Raum zunehmend geläufigen Begriff der „inclusive education“ befasst und sind der Frage nachgegangen, ob mit diesem Trend theoretisch und in der pädagogischen Praxis eine Weiterentwicklung der „Integrationspädagogik“ bzw. der „Pädagogik der Vielfalt“ auch in deutschsprachigen Ländern verbunden werden könne. Außerdem war es an der Zeit, nach der Veröffentlichung der Ergebnisse der PISA-Studie der OECD sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche in den Mittelpunkt der Auseinandersetzung zu stellen.

Die Beiträge dieses Bandes spiegeln einen umfangreichen Teil der Debatten auf der Tagung wider, in die der einleitende Beitrag (Alfred Sander) einführt. Die Verfasser/innen beschreiben unterschiedliche Wege zur Inklusion – nach unserer Einschätzung nicht immer gleichermaßen zielführend.

Wir danken dem Klinkhardt-Verlag, dass er uns die Gelegenheit bietet, mit diesem Band die Diskussion um Inklusion im deutschsprachigen Raum anzuregen.

Allen Autorinnen und Autoren danken wir herzlich für ihre Mitarbeit, mit der sie, so meinen wir, den Diskurs innerhalb der Integrationsbewegung und darüber hinaus wesentlich bereichern.

Saarbrücken, im September 2003

Alfred Sander und Irmtraud Schnell

¹ In diesem Band ist es den Autorinnen und Autorinnen frei gestellt, wie sie das Geschlecht der jeweils gemeinten Menschen kenntlich machen.

Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas

1 Annäherung an den Begriff Inklusion

Im „Call for papers“ für die 17. Jahrestagung der IntegrationsforscherInnen in deutschsprachigen Ländern 2003 hieß es zur Erläuterung des Tagungsthemas „Inklusive Pädagogik verwirklichen“:

„Unter dieser Überschrift soll nach den Vorstellungen der Vorbereitungsgruppe (...) schwerpunktmäßig die Integration von sozial benachteiligten und sog. lernbehinderten Kindern und Jugendlichen diskutiert werden. Diese zahlenmäßig große Gruppe stand bisher relativ selten im Mittelpunkt integrationspädagogischer Forschung und Theoriebildung. Die Analyse der deutschen PISA-Ergebnisse zeigte erneut, dass hier enormer Veränderungsbedarf besteht. Forschungsberichte und Diskussionsbeiträge aus diesem Zusammenhang betrachten wir daher als besonders geeignet zur Vertiefung und Konkretisierung des Tagungsthemas.“ (Einladung und Call for Papers vom 09.09.02)

Inklusive Pädagogik bezieht sich selbstredend nicht nur auf sozial benachteiligte und sogenannte lernbehinderte Kinder und Jugendliche. Daher wurde im gleichen Rundschreiben zur Anmeldung auch anderer integrationspädagogischer und inklusionsorientierter Forschungsarbeiten und Theoriebeiträge eingeladen. So hat sich ein facettenreiches Tagungsprogramm mit dem gewünschten Schwerpunkt und mit ebenso erwünschten Ergänzungen ergeben. Es ist eine der ersten Fachtagungen in deutscher Sprache unter dem Begriff Inklusion.

Ist Inklusion bereits ein definierter Fachbegriff? Wer die angelsächsische pädagogische Fachliteratur verfolgt, weiß, dass der dort immer häufiger anzutreffende Begriff „inclusion“ (bzw. inclusive education, inclusive school etc.) keineswegs einheitlich verwendet wird. Man kann dort mindestens drei nach Stringenz und Inhalt unterscheidbare Bedeutungen von „inclusion“ ausmachen:

1. Inklusion gleich Integration (mainstreaming), die Wörter sind gleichbedeutend und austauschbar;

2. Inklusion gleich optimierte Integration, Schwächen der real existierenden (schulischen) Integrationspraxis werden bei Inklusion systematisch vermieden;

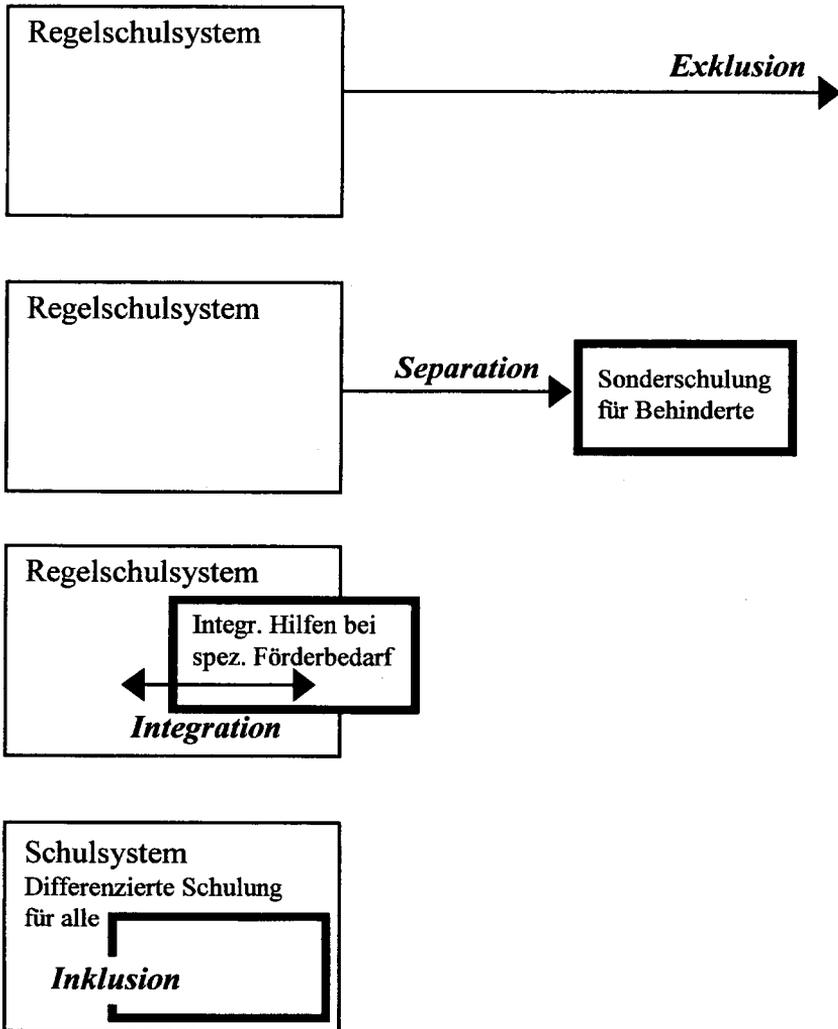
3. Inklusion gleich optimierte und erweiterte Integration; darauf gehe ich unten noch näher ein (vgl. auch SANDER 2002, 144-152).

Das zeigt: Nicht jedes amerikanische Inklusions-Konzept stellt einen Fortschritt gegenüber in Deutschland verbreiteten Integrations-Konzepten dar. In Deutschland gibt es theoretisch fundierte Integrationskonzepte seit 30 Jahren: 1973 hat der DEUTSCHE BILDUNGSRAT seine umfangreiche behindertenpädagogische Empfehlung veröffentlicht (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1973) und damit einen Wendepunkt im sonderpädagogischen Denken gesetzt. Seither gab und gibt es in der Integrationspraxis und vielleicht noch stärker in der Theorie viele Weiterentwicklungen unterschiedlicher Tragweite. Das Aufgreifen des Inklusionsbegriffs in der heutigen deutschen Fachsprache erleichtert die wünschenswerte Internationalisierung der Theoriediskussion. Mir erscheint insbesondere das Konzept von *Inklusion als optimierter und erweiterter Integration* geeignet, den aktuellen und künftigen Entwicklungen als ein gemeinsames Richtziel zu dienen. Das möchte ich inhaltlich ein Stück weit verdeutlichen.

In Kanada und den USA entwickelte sich „inclusion“ seit den späten 80er Jahren nach und nach zum pädagogischen Fachwort (vgl. auch JÜLICH 1996, 300ff.), und seit der von der UNESCO einberufenen „World Conference on Special Needs Education“ 1994 in Salamanca wurde Inklusion zunehmend auch zum internationalen pädagogischen Fachwort. Die Dokumente der Salamanca-Konferenz sind – so heißt es im UNESCO-Abschlussbericht – „durchdrungen von dem Prinzip der ‚Inklusion‘ und von dem Bewusstsein der Notwendigkeit, auf eine Schule für alle hinzuarbeiten“ (UNESCO 1995, Preface; Übersetzung A.S.). Im englischen Text der verabschiedeten SALAMANCA-ERKLÄRUNG (SALAMANCA-STATEMENT 1994) ist dementsprechend häufig von inclusion, inclusive education, inclusive schools die Rede, während die offizielle deutschsprachige Übersetzung (SALAMANCA-ERKLÄRUNG 1996) die damals neue Begrifflichkeit noch nicht verwendete, sondern mit unsern herkömmlichen Bezeichnungen Integration, integrative Bildung, integrative Schule auszukommen suchte. Wenn Inklusion aber nichts anderes bedeutet als Integration, kann und sollte man in der Tat auf das neue Wort verzichten.

Viele Fachleute unterscheiden jedoch zwischen Integration und Inklusion. Der Schweizer Heilpädagoge ALOIS BÜRLI, ein guter Kenner der internationalen Behindertenpädagogik, sieht mit dem Konzept der Inklusion sogar eine gänzlich neue historische Entwicklungsphase beginnen, die der Phase der Integration nachfolgt (siehe Abbildung 1). Die in der Abbildung dargestellten historischen Phasen Exklusion, Separation, Integration und Inklusion traten bzw. treten in der Realität nicht trennscharf nacheinander auf, sondern überlappten und überlappen sich (BÜRLI 1997, 55). Das deutsche Schulwesen be-

Abb. 1: Entwicklungsphasen in der Sonderpädagogik (BÜRLI 1997)



findet sich, wie die Schülerstatistik sehr deutlich zeigt, zahlenmäßig ganz überwiegend noch in der Separationsphase: Laut Schülerstatistik der Kultusministerkonferenz waren im Schuljahr 2000/01 von insgesamt 487.904 Schülern und Schülerinnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf immer noch 419.474 oder fast 86 % in Sonderschulen separiert und nur 68.430 oder gerade 14 % in Regelschulen integriert (SEKRETARIAT 2002, VII-IX). Die Phase der Exklusion, also des Ausschlusses von jeglichem Schulbesuch, gilt in Deutschland als überwunden. Ich sage bewusst: gilt als überwunden; denn es gibt immer noch Bundesländer, deren Rechtsbestimmungen den Ausschluss schweremehrfachbehinderter Kinder von jeglichem Schulbesuch vorsehen.

Die Integrationsphase hat inzwischen in fast allen Bundesländern begonnen, wenn auch sehr unterschiedlich nach Quantität und Qualität, und sie hat in einigen Ländern – unter ihnen übrigens auch das Saarland – immerhin bereits die Quote von 20 % der behinderten Schüler und Schülerinnen überschritten.

Die Inklusionsphase ist, anders als BÜRLIS Schemazeichnung auf den ersten Blick nahelegt, nicht einfach dadurch gekennzeichnet, dass nun alle Kinder und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeine Schule besuchen; der Unterschied zur Integration ist nicht einfach quantitativer Art, sondern liegt im Qualitativen und Konzeptionellen. Zur Verdeutlichung greife ich auf GORDON PORTER zurück.

2 Inklusive Pädagogik in der Schule

PORTER, einer der international bekanntesten Vertreter des Inklusionskonzeptes im Schulwesen, hat als kanadischer Schulinspektor in seinem Schulbezirk in der Provinz New Brunswick das Inklusionskonzept schon in den frühen 90er Jahren flächendeckend durchgesetzt und zusammen mit seinen Schulleitern und -leiterinnen, seinen Lehrerinnen und Lehrern sehr ermutigende Erfahrungen gesammelt. In seinem Beitrag „Critical elements for inclusive schools“ zu dem von europäischen Fachleuten herausgegebenen Sammelband „Inclusive education“ (PLL, MELJER & HEGARTY 1997) stellt PORTER fünf wesentliche Unterschiede zwischen dem traditionellen Ansatz und dem Inklusions-Ansatz heraus (vgl. auch HINZ 2000, 235). Es ist bemerkenswert, dass die uns vertraute und in Deutschland noch längst nicht durchgesetzte schulische Integration hier bereits dem „traditional approach“ zugerechnet wird. Anhand der fünf Unterscheidungen lässt sich das Inklusionskonzept näher bestimmen.

Tab. 1: Alternative perspectives on special education practice (PORTER 1997)

	Traditional approach	Inclusionary approach
(1)	Focus on student	Focus on classroom
(2)	Assessment of student by specialist	Examine teaching/ learning factors
(3)	Diagnostic/ prescriptive outcomes	Collaborative problem-solving
(4)	Student programme	Strategies for teacher(s)
(5)	Placement in appropriate programme	Adaptive and supportive regular classroom environment

Quelle: PORTER 1997, 72

2.1 Erste Unterscheidung

„Focus on student – Focus on classroom“: Im traditionellen Integrationsansatz steht oft das einzelne behinderte Kind losgelöst im Fokus der organisatorischen und pädagogischen Maßnahmen. Die schulische Integration des Kindes wird durch die Zuweisung einer bestimmten Anzahl von Unterstützungsstunden und erforderlichenfalls bestimmter sonstiger Hilfen ermöglicht, und die übrige Schulklasse wird dabei weniger beachtet und häufig nur so behandelt wie ohne Integration üblich. Es findet keine Kind-Umfeld-Analyse statt, oder es werden keine ernsthaften Konsequenzen für die Klasse daraus gezogen. Integration wird oft nur additiv gehandhabt und nicht ökosystemisch, wird als Platzierung in die Regelschulklasse verstanden und nicht als Prozess mit der ganzen Klasse. Anders im Inklusionsansatz: Da steht die Klasse als Ganzes mit allen Kindern, mit all ihren personellen und materiellen Bedingungen und Beziehungen im Zentrum. Der Inklusionsansatz ist also ein konsequent systemischer Ansatz, er hat die ganze Gruppe samt ihren schulischen Rahmenbedingungen im Fokus (vgl. HINZ 2002, 357). Zum System Schulklasse gehören alle Mitschüler und Mitschülerinnen in gleicher Weise. Daraus folgt sowohl in systemtheoretischer wie auch in pädagogisch-ethischer Konsequenz: Inklusion darf sich nicht auf behinderte Kinder beschränken, sondern muss alle Schüler und Schülerinnen der Klasse mit all ihren Individualitäten einbeziehen. Das wurde auf der internationalen Ebene schon durch die Salamanca-Erklärung verkündet. In ihrem Handlungsteil, dem sogenannten „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“, kann man lesen:

„Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zu Grunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen,

Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten, sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ (SALAMANCA-ERKLÄRUNG 1996, 14; im Original sind im zweiten Satz auch „street and working children“ genannt, sie fehlen in der deutschen Übersetzung.)

Diese Ausweitung der bisherigen integrativen zu einer solchen inklusiven Pädagogik für alle benachteiligten Schülergruppen und für jedes Kind geht offenkundig über das traditionelle sonderpädagogische Arbeitsfeld weit hinaus. Sie macht gemeinsame Theorie- und Praxisentwicklungen von Regelschulpädagogik, Sonderpädagogik, interkultureller Pädagogik (früher: Ausländerpädagogik), Sozialpädagogik und weiteren Teildisziplinen dringend erforderlich. In Deutschland wird seit Anfang der 90er Jahre eine „Pädagogik der Vielfalt in Gemeinsamkeit“ (PRENGEL 1993; HINZ 1993; PREUSSLAUSITZ 1993) postuliert, die diesem Anliegen weitgehend entspricht, aber bisher nur wenig Resonanz in der allgemeinen Erziehungswissenschaft gefunden hat (HINZ 2002, 355).

Der „Fokus auf der Klasse“ statt auf dem behinderten Kind soll natürlich nicht dazu führen, dass die Individuallage des Kindes übersehen wird. Aber alle Kinder leben in Individuallagen, und die inklusive Klasse will allen individuell entsprechen. Wer besondere Unterstützung und Zuwendung braucht – wie etwa sozial benachteiligte und lernschwache Kinder –, benötigt dafür in der inklusiven Schule kein Behinderungsetikett.

2.2 Zweite Unterscheidung

„Assessment of student by specialist – Examine teaching/ learning factors“: Im traditionellen Verfahren wird das auffällige Kind durch einen von der Regelschule herbeigerufenen Spezialisten begutachtet; der Spezialist (Sonderschullehrer bzw. Sonderschullehrerin) diagnostiziert die Schwächen und Ausfälle des Kindes und teilt sie, falls das Kind in der Regelschule verbleiben darf, der Regelschule zusammen mit einigen kindbezogenen Förderempfehlungen mit. Die Schwächen werden dem behinderten Kind zugeschrieben, sozusagen zu Bestandteilen seiner Persönlichkeit gemacht; dahinter steht das traditionelle medizinische Modell. In einer inklusiven Schule hingegen werden nicht in erster Linie die behinderten oder anders auffälligen Kinder diagnostiziert und losgelöst begutachtet, sondern in erster Linie werden die tatsächlich vorhandenen Lehr- und Lernbedingungen in der Klasse analysiert. Diese Bedingungen sind grundsätzlich leichter veränderbar als Gegebenheiten in der Person des Kindes. Genau hier setzt bekanntlich auch die ökosystemische Diagnostik an. Während die daraus abgeleitete Kind-Umfeld-Diagnose aber auf ein einzelnes Kind und sein Umfeld gerichtet ist, geht es

der inklusiven Schule zugleich um die ganze Klasse. Lehr- und Lernbedingungen sollen so gestaltet werden, dass alle Kinder in der inklusiven Klasse nach ihren individuellen Möglichkeiten lernen und arbeiten und Freude haben können. Leistungsunterschiede können dadurch in aller Regel nicht aufgehoben werden. Sie aufzuheben gehört selbstredend nicht zu den erklärten Zielen inklusiver Bildung. Inklusive Bildung hat vielmehr die Anerkennung der Normalität von Verschiedenheit zum Ziel und in diesem Rahmen die Leistungsförderung und Persönlichkeitsentwicklung aller Individuen.

2.3 Dritte Unterscheidung

„Diagnostic/ prescriptive outcomes – Collaborative problem-solving“: Nach GORDON PORTERS Übersicht gehört in vielen Ländern zum traditionellen Verfahren, dass der Spezialist oder die Spezialistin die diagnostischen Ergebnisse darstellt und mehr oder weniger ausführliche präskriptive Folgerungen für die praktische Arbeit mit dem lernschwachen oder behinderten Kind daraus ableitet. Häufig ist die Zuordnung des Kindes zu einer bestimmten Behinderungskategorie schon ausschlaggebend für die pädagogischen Präskriptionen. Eine solche, aus der älteren Sonderpädagogik überkommene schlichte Denkweise ist in einigen deutschen Bundesländern immer noch üblich. In anderen Bundesländern wurde immerhin die kooperative Beratung mehrerer Experten und Expertinnen mit unterschiedlichen Perspektiven in einem diagnostischen Team eingeführt, meist Förderausschuss genannt. Der Förderausschuss ist ein Gremium für kooperatives Problemlösen und entspricht somit einem wichtigen Merkmal des Inklusionsansatzes. Kooperatives Problemlösen in der inklusiven Schule findet aber nicht nur in formellen Gremien statt, sondern beispielsweise schon dann, wenn Regelschul- und Ambulanzlehrerin im Schulalltag über eine aktuelle Schwierigkeit beraten. Zur voll entwickelten inklusiven Schule gehören keine Förderausschüsse mehr, soweit sie nur für einzelne Kinder in der Klasse eingerichtet wären; denn solche Einrichtungen heben allzu leicht die betreffenden Kinder im Bewusstsein der Lehrpersonen von der übrigen Klasse ab und verstellen den Blick auf die Tatsache, dass jedes Kind der Klasse ein besonderes Kind ist.

Treten in einer inklusiven Schulklasse intensivere Schwierigkeiten auf, so können sie im größeren Kollegenkreis gemeinsam beraten werden. Wann immer es zweckmäßig erscheint, sollen betroffene Eltern und Jugendliche an den Beratungen teilnehmen. Ihre Mitwirkung ist keinesfalls von nebensächlicher Bedeutung. In der inklusiven Schule entscheidet nämlich nicht prinzipiell die Klassenlehrerin oder eine sonstige Person aus der Hierarchie; viel-

mehr soll „adhocracy“ herrschen. Mit diesem Begriff, hergeleitet von „ad hoc“, bezeichnet der amerikanische Pädagoge THOMAS SKRTIC (nach BIEWER 2001, 267) das Problemlösungsverhalten in nicht-autokratischen Reformschulen mit häufig wechselnden Kompetenzen. Wer in der Problembesprechungsrunde ad hoc den besten Vorschlag macht, dessen Vorschlag wird umgesetzt – möglichst unter seiner Mitwirkung. SKRTIC empfiehlt inklusiven Schulen solche „Adhocratie“ (BIEWER a.a.O.).

Bei Problemen, zu deren Bewältigung klassenübergreifende und strukturelle Änderungen erforderlich erscheinen, müssen auch die Schulleitung, das Gesamtkollegium und eventuell weitere Personen mitwirken. Die inklusive Schule ist eine bewusst sich weiterentwickelnde Schule. Nicht allein die Förderung benachteiligter Kinder, sondern die qualitative Weiterentwicklung der ganzen Schule ist das Anliegen. Das kommt allen Schülerinnen und Schülern mit ihren unterschiedlichen und natürlich auch mit ihren ähnlichen Bedürfnissen zu Gute.

2.4 Vierte Unterscheidung

„Student programme – Strategies for teachers“: Der traditionelle Integrationsansatz sieht ein individuell zugeschnittenes Erziehungs- und Unterrichtsprogramm für das behinderte Kind vor, in vielen Ländern sogar einen förmlichen sogenannten Individuellen Förderplan (IFP). Der IFP führt leicht zur Besonderung eines Integrationskindes in der Regelschulklasse. Schon die Bezeichnung Individueller Förderplan kann diese Fehlentwicklung einleiten, weil manche Lehrpersonen individuelle Förderung mit separierter Förderung gleichsetzen, obwohl ganz im Gegenteil der IFP eine individualisierte Förderung im Rahmen des gemeinsamen Lernens und Lebens der Schulklasse meint. Viele Fachleute sprechen deshalb lieber vom „Individualisierten Förderplan“; denn bei genauem Wortverständnis besagt das, dass von einem gemeinsamen Lehrplan ausgegangen wird, dessen Themen so weit wie erforderlich angepasst, transponiert, also individualisiert werden (SANDER 2003, 67). Viele Mitschüler und Mitschülerinnen – bei genauer Betrachtung eigentlich alle Kinder – würden durch individualisierte Förderung ebenfalls bessere Fortschritte machen. Eine Klasse mit Förderplänen für nur einige Kinder wird schwerlich zur inklusiven Klasse (vgl. BOBAN & HINZ 2000, 133).

Die inklusive Schule braucht statt der Förderpläne für einzelne Schüler und Schülerinnen Strategien und Handlungskompetenzen der Lehrpersonen für die ganze Klasse mit all ihren Individualitäten. Die Lehrerinnen und Lehrer sollen kollegial gestärkt werden, damit sie jedem Kind bei seinem Lernen

und sonstigen Tun im Rahmen von offenem Unterricht Unterstützung und Anregung geben können, aber auch Regeln und Ziele geben können. Stärkung der Lehrkräfte in ihrer professionellen Kompetenz und in ihrer pädagogischen Freiheit soll insbesondere durch kollegiale Zusammenarbeit erfolgen. Stärkung der Lehrpersonen ist eine zentrale Aufgabe der Schulentwicklung.

Die Vorschriften über Förderpläne sind in manchen Ländern – so auch im Saarland – davon abhängig, ob zielgleiche oder zieldifferente Integration erfolgt. In einer inklusiven Schule gibt es diese formale Unterscheidung nicht mehr, weil dort anerkannt ist, dass jedes Kind mehr oder weniger zieldifferent lernt. Der überwiegend offene Unterricht in inklusiven Klassen ermöglicht jedem Kind das Lernen auf seinem Niveau.

2.5 Fünfte Unterscheidung

„Placement in appropriate programme – Adaptive and supportive regular classroom environment“: Im Rahmen des traditionellen Ansatzes werden behinderte Kinder in ein geeignetes schulisches Programm platziert. Das ist in Deutschland immer noch meistens eine Sonderschule, nur in langsam steigender Quote ist es eine der integrativen Organisationsformen in unserer Schullandschaft. Die Organisationsform präjudiziert weitgehend das pädagogische Programm, das in ihr verwirklicht wird. Man kann in Deutschland ungefähr ein Dutzend Formen innerhalb des „traditional approach“ unterscheiden. In Anlehnung an ein älteres amerikanisches Modell, die sog. Umgekehrte Pyramide (DUNN 1973, 37), habe ich bei anderer Gelegenheit (SANDER 1996, 175f.; s. auch SANDER 2003, 36) die in Deutschland vorfindbaren Organisationsformen nach dem Grad der schulischen (und potentiellen außerschulischen) Integration geordnet:

1. Regelklasse ohne sonderpädagogische Betreuung
2. Regelklasse mit Beratungsprogramm
3. Regelklasse mit vorübergehendem Förderunterricht
4. Regelklasse mit Ambulanzlehrersystem (Stützlehrersystem)
5. Regelklassen in einer Schule mit Resource-Room
6. Integrationsklasse mit Zwei-Pädagogen-System,
 - a. mit gleichem Einzugsbereich für alle Schüler und Schülerinnen,
 - b. mit erweitertem Einzugsbereich für die behinderten Schüler und Schülerinnen
7. Kooperative Sonderklasse in einer Regelschule
8. Separierte Sonderklasse in einer Regelschule
9. Kooperative Sonderschule bei einer Regelschule

10. Sonderschule mit zusätzlichen nichtbehinderten Schülern und Schülerinnen
11. Separierte Sonderschule
12. Offene Heimsonderschule
13. Separierte Heimsonderschule.

Die Anordnung zeigt einen kleinschrittigen Übergang zwischen separativen und integrativen Settings für behinderte Kinder und Jugendliche. Nicht in jedem deutschen Bundesland stehen alle 13 Formen zur Verfügung.

Während also gemäß dem traditionellen Ansatz das behinderte Kind in die passende Institution platziert wird, wird gemäß dem Inklusionsansatz die Ausstattung und Arbeitsweise der Regelklasse so geändert, dass sie für jedes Kind passt und alle Kinder unterstützt. Jede Klasse der Regelschule hat diese Aufgabe; denn inklusive Bildung darf nicht auf einzelne Klassen oder ausgewählte Schulen beschränkt werden. Dem Inklusionskonzept entspricht naturgemäß das Prinzip der Wohnortnähe, um die in der Schule ermöglichte Gemeinsamkeit auch im Freizeitbereich zu unterstützen.

3 Schlussbemerkungen

Soweit einige Überlegungen im Anschluss an GORDON PORTER. PORTER ist ein Schulentwickler. Inklusion muss selbstverständlich über die Schule hinausreichen, wenn eine inklusive Gesellschaft entstehen soll; sie muss das vorschulische Alter, das außerschulische Leben, den Berufsbereich, die Freizeiträume in gleicher Weise ernst nehmen. Die inklusive Gesellschaft ist eine Vision, die aktuell in der MADRID DECLARATION vom März 2002 verkündet wird. Die MADRID DECLARATION ist das Dokument, das dem Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderung 2003 zu Grunde liegt. Unter der Überschrift „Non discrimination plus positive action results in social inclusion“ werden alle Lebensbereiche in die Inklusionsbestrebungen einbezogen (MADRID DECLARATION 2002; vgl. auch HAUSOTTER im vorliegenden Band). In dieser Hinsicht erscheint mir die Erklärung von Madrid richtungsweisend. Wenn sie in schulpolitischer Hinsicht auch eher zurückhaltend und letztlich unverbindlich bleibt – wie man es von politischen Kompromisspapieren gewöhnt ist, die die Bedeutung der Schule für die gesellschaftliche Integration zu übergehen pflegen –, so lenkt sie doch die allgemeine Aufmerksamkeit vom engen Fokus Schule weg auf alle Lebensbereiche; und dabei legt sie der angestrebten Inklusionsentwicklung ein Verständnis zu Grunde, das wir als ökologischen Mehrebenenansatz bezeichnen können. Insoweit steht unsere

Fachtagung im Einklang mit der MADRID DECLARATION und fügt sich ein in das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderung.

Literatur

- BIEWER, GOTTFRIED: Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Neuwied 2001
- BOBAN, INES & HINZ, ANDREAS: Förderpläne – für integrative Erziehung überflüssig!? In: WOLFGANG MUTZECK (Hrsg.): Förderplanung. Grundlagen – Methoden – Alternativen. Weinheim 2000, 131-144
- BÜRLI, ALOIS: Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik. Vergleichende Betrachtung mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum. Fernuniversität Hagen 1997
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Verabschiedet im Oktober 1973. Stuttgart 1974
- DUNN, LLOYD M.: An overview. In: LLOYD M. DUNN (Hrsg.): Exceptional children in the schools. New York 2. Aufl. 1973, 1-62
- HINZ, ANDREAS: Heterogenität in der Schule. Integration – interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg 1993
- HINZ, ANDREAS: Vom halbvollen und halbleeren Glas der Integration – Gemeinsame Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. In: HANS, MAREN & GINNOLD, ANTJE (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied 2000, 230-237
- HINZ, ANDREAS: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 354-361
- JÜLICH, MARTINA: Schulische Integration in den USA. Bad Heilbrunn 1996
- MADRID DECLARATION: The Madrid Declaration – „Non Discrimination plus Positive Action Results in Social Inclusion“. <http://www.madriddeclaration.org> (21.11.02)
- PORTER, GORDON L.: Critical elements for inclusive schools. In: PILL, SIP JAN/ MELER, COR J. W./ HEGARTY, SEAMUS (Hrsg.): Inclusive Education. A Global Agenda. London and New York 1997, 68-81
- PRENGEL, ANNEDORE: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- PREUSS-LAUSITZ, ULF: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim 1993
- SALAMANCA-ERKLÄRUNG: Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“, Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994. In Deutsch herausgegeben von der österreichischen UNESCO-Kommission. Linz 1996
- SALAMANCA-STATEMENT: The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Paris 1994
- SANDER, ALFRED: Neue Formen der sonderpädagogischen Förderung in deutschen Schulen. In: Recht der Jugend und des Bildungswesens 44 (1996) 174-187

- SANDER, ALFRED: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: HAUSOTTER, ANETTE/ BOPPEL, WERNER/ MESCHENMOSER, HELMUT (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart, DK 2002, 143-164
- SANDER, ALFRED: Über Integration zur Inklusion (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 12). St. Ingbert 2003
- SEKRETARIAT DER KULTUSMINISTERKONFERENZ (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000 (Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 159). Bonn 2002
- UNESCO (Hrsg.): World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994. Final Report. Paris 1995.

Integrationskultur – am Anfang oder am Ende?

„Wir haben im Lande zwar noch keine verbreitete Integrationskultur, aber an vielen Orten eine starke und wachsende Integrations-Subkultur“ – schrieb Alfred Sander im Jahre 1998 (SANDER 1998, 301). Trifft diese Aussage auch fünf Jahre später noch zu? Ist die Entwicklung einer Integrationskultur zwischenzeitlich vorangekommen, treten wir auf der Stelle oder weht uns gar ein schärferer Wind ins Gesicht?

SANDER möchte von einer Integrationskultur dann sprechen, „wenn in einer Gesellschaft oder gesellschaftlichen Gruppierung viele Menschen mentale Einstellungen und habituelle Verhaltensmuster aufweisen, die auf Nichtaussonderung behinderter Menschen gerichtet sind. Integrationskultur entwickelt sich in der Praxis, sie kann nicht von Theoretikern oder Funktionären herbeigeredet werden“ (ebd., 292). Wie aber entstehen mentale Einstellungen und habituelle Verhaltensmuster? Wo können wir sie in der Praxis aufspüren? Und welche gesellschaftlichen Voraussetzungen müssen gegeben sein, um eine Integrationskultur zu befördern?

Ich möchte mich dem Konstrukt Integrationskultur in drei Schritten annähern: über den Kulturbegriff, über den Integrationsbegriff und über den Inklusionsbegriff. Dabei wird die Schule im Mittelpunkt stehen. SANDER hat mit Recht darauf hingewiesen, dass die Entwicklung einer spezifischen Integrationskultur an *vielen* Orten im Lande stattfindet: in Selbsthilfegruppen, in Vereinen, in Organisationen und Gremien, auch in Politikfeldern, in denen für die Integration behinderter Menschen gestritten wird. Im Saarland gibt es ein beeindruckendes Netzwerk solcher Organisationen, allen voran den Elternverein „Miteinander Leben Lernen“. Die *größte* gesellschaftliche Veranstaltung unserer Kultur stellt jedoch die Schule dar, sie leistet einen bedeutenden Beitrag zur kulturellen Entwicklung einer Stadt, einer Region, eines Landes. Die Schule beansprucht die lernfähigsten und vitalsten Jahre der Menschen, „sie frisst“ – wie NEGT sagt – zwar „nicht die Kinder, wohl aber die Kindheit und Jugend“ (NEGT 1997, 41). Die Schule ist neben der Familie der wichtigste Ort, an dem mentale Einstellungen und habituelle Verhaltensmuster ausgebildet werden. Kultur entsteht auch und besonders über Schulkultur.

1 Kultur

Über Kultur zu sprechen, ist ein gewagtes Unterfangen, weil die Bedeutung des Begriffs vage und unübersichtlich ist. Nicht nur in der Alltagssprache, sondern auch in den einschlägigen Fachdisziplinen, selbst in den „Kulturwissenschaften“, gibt es ein schier unüberschaubares Feld unterschiedlicher Verwendungen des Kulturbegriffs. Die Spannbreite reicht von der Gleichsetzung von Kultur und Gesellschaft bzw. Kultur und Zivilisation (als Gegenpol zur Barbarei) bis hin zu einer engen Sicht auf Kultur als Produkt geistiger Tätigkeit¹. Freilich sind nahezu allen Konzepten drei Perspektiven gemeinsam:

1. Kultur beinhaltet individuelle und kollektive Verhaltensorientierungen, die sich aus Traditionen, Riten, Werten, Attitüden und Regeln speisen

2. Kultur stellt einen Prozess tätiger Gestaltung der Umwelt durch die Menschen dar

3. Zentraler Bezugspunkt aller Kulturprozesse ist die Bildung der Menschen

Aus sozialwissenschaftlicher Perspektive hat BOURDIEU den Begriff der Kultur ausdifferenziert. Für ihn stellt Kultur eine Kapitalform² dar, welche ein „grundlegendes Prinzip der inneren Regelmäßigkeit der sozialen Welt“ repräsentiert (BOURDIEU 1997, 49). Kulturelles Kapital in *verinnerlichtem* Zustand ist an den einzelnen Menschen gebunden. Über Sozialisation, Erziehung und Bildung entwickelt der Mensch Fähigkeiten, die zu einem festen Bestandteil seiner Person, zum ‚Habitus‘ werden. Aus ‚Haben‘ wird ‚Sein‘. Kulturelles Kapital in *institutionalisiertem* Zustand ist an Institutionen gebunden, die Abschlüsse und Titel vergeben und damit ein Zeugnis für kulturelle Kompetenz ausstellen, „das seinem Inhaber einen dauerhaften und rechtlich garantierten konventionellen Wert überträgt“ (ebd., 61). Das Erziehungssystem leiste einen zentralen Beitrag zur Reproduktion der Sozialstruktur, „indem es die Vererbung von kulturellem Kapital sanktioniert“ (ebd., 55).

Warum erscheint mir die Theorie BOURDIEUS bedeutsam für unser Thema „Integrationskultur“? BOURDIEU hat auf zwei Dimensionen aufmerksam gemacht, die erklären können, warum Integration in unserer Gesellschaft

¹ Vgl. zum Begriff der Kultur: MAASE 1990 und DIEHM/ RADTKE 1999, Kapitel II.

² BOURDIEU unterscheidet zwischen drei Kapitalformen: das ökonomische, das soziale und das kulturelle Kapital. Kulturelles Kapital existiere in verinnerlichtem, inkorporiertem Zustand, in objektiviertem Zustand und in institutionalisiertem Zustand (vgl. BOURDIEU 1997, 49-79).

keine Selbstverständlichkeit ist: Zum einen reproduziert und sanktioniert Kultur Hierarchien in der Sozialstruktur und im Bildungswesen. „Die Kultur ist hierarchisch organisiert und sie trägt zur Unter- und Überordnung von Menschen bei“ (ebd., 27). Zum zweiten wirken kulturelle Prozesse als „*verborgene* Mechanismen der Macht“, die über Bedeutungen und Symbole auf dem Weg der sozialen Vererbung weitergegeben werden.

Wie sehr diese „*verborgenen* Mechanismen der Macht“ gerade auch die deutsche Schulkultur prägen, möchte ich im folgenden an der PISA-Studie aufzeigen (vgl. DEPPE-WOLFINGER 2003). Ich wähle die PISA-Studie deshalb als Beispiel, weil sie mit einem Dogma bricht: mit dem Dogma, dass Schüler(innen) nur in homogenen Lerngruppen gut gefördert werden können und es hierzu eines hoch selektiven Schulsystems bedarf.

Im Mittelpunkt der PISA-Studie steht die Lesekompetenz der Schüler(innen) in Deutschland. Lesekompetenz stellt im Sinne BOURDIEUS „kulturelles Kapital“ sowohl des einzelnen Menschen als auch der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit dar. Die Ergebnisse der PISA-Studie alarmieren hinsichtlich der kulturellen Standards in Deutschland: fast 23 % der Jugendlichen sind nicht in der Lage, einfache Texte zu entschlüsseln und Verbindungen zwischen Informationen im Text und ihrem Alltagswissen herzustellen. Sie weisen insbesondere bei den Aufgaben Schwächen auf, die das Reflektieren und Bewerten von Texten erfordern (BAUMERT 2001, 103). 10 % der Schüler(innen) erreichen noch nicht einmal die unterste Kompetenzstufe³. Diese Gruppe besteht zu zwei Dritteln aus Jungen und besucht überwiegend Haupt- und Sonderschulen (ebd., 117). Migrantenkinder gehören häufiger zur Gruppe der „*Risikoschüler(innen)*“ als deutsche Kinder, freilich ist auch der Anteil deutscher Kinder unter den schwächsten Leser(inne)n vergleichsweise hoch. Und eine weitere Besonderheit prägt die deutsche Situation: Der Leistungsabstand zwischen den leistungsschwächsten und den leistungsstärksten Schüler(inne)n ist im Vergleich zu anderen Ländern deutlich am größten (ebd., 105). Im oberen Bereich entsprechen die Leistungen der Jugendlichen weitgehend den internationalen Ergebnissen, überdurchschnittliche Ergebnisse wurden indessen nicht erreicht (ebd., 109).

Welche Erklärungen bietet die PISA-Studie für die wenig erfolgreiche Förderung schwacher Schüler(innen) in Deutschland und für die große Streubreite innerhalb der ermittelten Leistungen? Unter der Vielzahl von untersuchten Variablen wird von den Autoren der Zusammenhang von sozialer

³ Im Durchschnitt aller OECD-Staaten sind 6 % der Schüler(innen) nicht den Anforderungen der untersten Kompetenzstufe gewachsen (vgl. BAUMERT 2001, 103).

Herkunft und Kompetenzerwerb für besonders bedeutsam eingeschätzt⁴. Dieser Zusammenhang werde im wesentlichen über die Schulformzugehörigkeit vermittelt und falle umso straffer aus, je länger ein Fach in differenzierten Schulformen unterrichtet werde (ebd., 365/ 386). Soziale Disparitäten addieren sich über die Bildungskarriere hinweg jeweils an den „Gelenkstellen von Bildungslaufbahnen“, d.h. an den Übergängen von einer Schulform zur anderen. Eine herausragende Rolle spiele der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen: hier komme es zu gravierenden sozialen Disparitäten. Die frühe Segregation der Schüler(innen) nach vier bzw. sechs Schuljahren führe zur Bildung homogener Leistungsgruppen, und zwar nicht nur in, sondern auch zwischen den Schulen eines Schultyps. „Im internationalen Vergleich gibt es kaum leistungshomogenere Sekundarstufenschulen als in Deutschland“ (ebd., 454). Dies gilt vor allem für Haupt- und Sonderschulen. Leistungshomogenität der Schüler(innen)gruppe geht einher mit Ausleseprozessen innerhalb der Schulformen: Verspätete Einschulungen⁵ und häufige Klassenwiederholungen⁶ führen zu erheblichen Verzögerungen in der Schullaufbahn, ohne dass die betroffenen Schüler(innen) bessere Schulleistungen erbringen. Resümierend äußern die Autoren der PISA-Studie Zweifel an der pädagogischen Wirksamkeit von verspäteten Einschulungen und Klassenwiederholungen (ebd., 475).

Während in Deutschland alle Anstrengungen im Bildungswesen auf die Homogenisierung der Schülergruppen gerichtet sind, werden Kinder und Jugendliche aus sozial schwachen Familien in anderen OECD-Ländern erfolgreicher gefördert, vor allem in den Ländern, in denen in den siebziger Jahren des vorigen Jahrhunderts weitreichende Schulreformen durchgeführt wurden. Durch weniger selektierende Schulformen, Ganztagschulen und eine Pädagogik, die unabhängig von der Zusammensetzung der Herkunftsfamilien stärker nach den individuellen Stärken und Schwächen der Schüler(innen) fragt, könne es gelingen, die Auswirkungen der sozialen Herkunft zu begrenzen – so die Autoren der PISA-Studie. Die Verminderung sozialer Disparitäten zwischen den Schultypen komme im übrigen auch den leis-

⁴ Familienformen, aus denen die Kinder stammen, haben dagegen nur eine nachrangige Bedeutung für Misserfolge in der Schule. So weisen Kinder aus Scheidungsfamilien und von Alleinerziehenden ebenso gute Schulerfolge auf wie Kinder aus vollständigen Familien, wenn Schulform und Sozialschicht korrelieren (ebd., 481).

⁵ Etwa 12 % aller Kinder werden in Deutschland bei der Einschulung zunächst um ein Jahr zurückgestellt (vgl. BAUMERT 2002, 205).

⁶ Der Anteil der Schüler(innen), die eine Klasse wiederholen, beträgt in den alten Bundesländern 25 %, in den neuen Bundesländern 14,9 % (vgl. ebd., 206).

tungsstarken Schüler(inne)n zu gute. Die Heterogenität der Lerngruppen muss also nicht mit einer Absenkung des Leistungsniveaus verbunden sein. „Im Gegenteil: Eher deutet sich eine Tendenz an, dass bei einer Verminderung sozialer Disparitäten auch das Gesamtniveau steigt, ohne dass in der Leistungsspitze Einbußen zu verzeichnen wären“ (ebd., 393).

Die enge Koppelung von sozialer Lage der Herkunftsfamilie und dem Kompetenzerwerb der nachwachsenden Generation, frühe und wiederholte Separation der Kinder in verschiedene Schulformen, eine sich öffnende Leistungsschere zwischen den Schulformen und homogene Leistungsgruppen innerhalb der Schulformen kennzeichnen also das deutsche Schulsystem nach PISA. Sie sind in hohem Maße verantwortlich für die schwachen Schulleistungen der Schüler(innen) in Deutschland. „Das deutsche Bildungswesen bewegt sich offenkundig in einem Teufelskreis. Die Selektion erzeugt das Problem, das sie lösen soll, indem sie schwächeren Schülern Bildungsmöglichkeiten entzieht. Ihre Leistungsschwäche wird zum Anlass für zusätzliche Selektion“ (LENHARDT 2002, 19). Diese Diagnose ist nicht neu, wurde allerdings bisher nur in Fachkreisen diskutiert.

Das Festhalten an den überkommenen Schulstrukturen stellt eine bildungspolitische Entscheidung dar, die nicht ernsthaft an der Überwindung von milieubedingter Ungleichheit interessiert ist. Ein deutliches Indiz hierfür ist die Unterfinanzierung des Bildungswesens in Deutschland und das Anwachsen des Mitteleinsatzes je Schüler(in) von Schulstufe zu Schulstufe, welches – so BÖTTCHER und KLEMM – die Privilegierten privilegiert und die Benachteiligten benachteiligt (BÖTTCHER/ KLEMM 2000, 29). Seit der Reformphase in den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts durchzieht die Bildungspolitik der Widerspruch zwischen dem Postulat der Chancengleichheit und der faktischen Reproduktion von Ungleichheit in einem hoch selektiven Schulsystem. Die Bildungschancen für die nachwachsende Generation haben sich durchaus erweitert – ein Beispiel hierfür ist die überdurchschnittliche Präsenz von Mädchen in weiterführenden Schulen. Die Ungleichheitsprobleme wurden also für Teile der Jugend bearbeitet, „im Falle der Mädchen mit durchschlagendem Erfolg, im Falle der Unterschichtkinder mit nur geringem und nachlassendem Erfolg“ (DIEHM/ RADTKE 1999, 178). Zugleich aber wird die Verkettung von Bildung und Sozialchancen nicht nur akzeptiert, sondern ausdrücklich unterstützt. Mehr noch: sie spitzt sich in dem Maße zu, wie Denkmodelle des privaten Wirtschaftens Einzug in die Bildung halten (vgl. DEPPE-WOLFINGER 2002a). Im Bildungssystem stehen Leistung, Effizienz, Budgetierung der Haushalte, Kundenorientierung und Qualitätskontrolle ganz oben auf der Tagesordnung. Demokratisierung, soziale Gerechtigkeit und

Emanzipation als Ziel von Bildung fristen hingegen in der öffentlichen Debatte ein nachrangiges Dasein. Nicht zufällig fallen internationale Leistungsvergleiche wie TIMSS und PISA in eine Zeit, in der die marktwirtschaftliche Logik von Wettbewerb und Konkurrenz alle Poren der Gesellschaft durchdringt.

In der auf Chancengleichheit ausgerichteten Debatte der siebziger Jahre bestand ein Minimalkonsens darüber, dass Märkte aus sich selbst heraus keine soziale Gerechtigkeit bewirken können und dass es deshalb politischer Interventionen bedarf – sowohl im Bildungssektor als auch in der Sozialpolitik. Heute ist Bildungspolitik dadurch gekennzeichnet, dass zwar Chancengerechtigkeit und Chancengleichheit postuliert werden, aber gleichzeitig die sozial segregierenden Strukturen für unverzichtbar erklärt werden. Zugespitzt formuliert: Im Namen des Gleichheitspostulats wird Ungleichheit produziert. Nun kann Bildungspolitik keine Sozialpolitik ersetzen, weil ihre Instrumente, soziale Disparitäten abzubauen, zweifellos begrenzt sind. Dennoch werfen die guten Schulleistungen in anderen Ländern ein Schlaglicht darauf, dass der vorhandene Spielraum in der Bildungspolitik noch lange nicht ausgeschöpft ist.

Was hat dieses alles mit Kultur zu tun? Zum einen entwickelt sich Kultur nicht unabhängig von gesamtgesellschaftlichen Prozessen, nimmt vorherrschende Interpretationsmuster auf und dient sie den Menschen als ‚Habitus‘ an. „Die Kultur sieht sich heute dadurch bedroht, dass die ökonomischen und sozialen Bedingungen, in welchen sie sich zu entwickeln vermag, zutiefst von der Logik des Profits durchdrungen sind“ (BOURDIEU 2001, 88). Diese Gefahr besteht im Zuge der Globalisierung in allen entwickelten Industrienationen. Offenbar gibt es aber auch eine spezifisch deutsche Variante. LENHARDT (2002) bezeichnet sie als verzögerte Modernisierung. Die Expansion der weiterführenden Bildung, auch der Hochschulbildung, hinkt in Deutschland hinter derjenigen vieler anderer demokratischer Staaten hinterher. Die deutsche Schule halte ungebrochen an dem Glauben an ungleiche und bildungsresistente Begabungen fest, weshalb der Bildungsanspruch gegenüber leistungsschwächeren Schülern frühzeitig zurückgenommen werde. Auch NEGT konstatiert, dass „in Phasen gesellschaftlicher Entmutigung die Neigung wächst, die Ungleichheit unter den Menschen auf biologische Faktoren... zurückzuführen“ (NEGT 1997, 341). BÖTTCHER und KLEMM machen mit Verweis auf BOURDIEU darauf aufmerksam, dass die Prozesse der institutionellen Ausschließung und Abdrängung gleichsam „unsichtbar“ funktionieren, weil Begabung nicht mehr als „soziale Vererbung“ begriffen wird. „Gerade das Ignorieren der sozial bedingten Ungleichheit führt in der Logik des

Bildungswesens zu ihrer Verschärfung“ (BÖTTCHER/ KLEMM 2000, 23). LENHARDT bescheinigt der deutschen Schulkultur nicht nur einen Modernisierungsrückstand, sondern auch einen „durch nichts bewiesenen anthropologischen Pessimismus“ und eine „kollektive Melancholie“, die sich gegen die Verallgemeinerung einer Bildung für alle und gegen die Idee einer offenen Gesellschaft richtet (LENHARDT 2002). Dieses unterscheidet sie von anderen Ländern mit stabilen demokratischen Traditionen, die mit großem Optimismus jedem Menschen universelle Bildungsfähigkeit attestieren, seine Leistungsorientierung bekräftigen, ihn mit anderen gemeinsam lernen lassen. Schulen, Lehrer(innen) und Schüler(innen) erfahren in diesen Ländern große öffentliche Unterstützung, weil Bildung im Interesse aller liegt.

Und in der Tat: Die Ursachen für die PISA-Malaise in Deutschland scheinen nicht nur in dem gegliederten Schulsystem zu liegen, auch nicht nur in einer unzulänglichen Pädagogik und Didaktik. Die von LENHARDT diagnostizierte ‚kollektive Melancholie‘ in der deutschen Schulkultur spiegelt sich in dem schlechten Ruf unserer Schulen in der Öffentlichkeit wider. Oftmals wird den Schulen angelastet, was den Lebensverhältnissen geschuldet ist. Von Lehrer(inne)n wird erwartet, dass sie alle die Erziehungsaufgaben übernehmen, die die Familie und das soziale Umfeld von Kindern heute nicht mehr wahrnehmen (können). Diese negativen Zuschreibungen stehen im Gegensatz zu dem hohen Ansehen, das Lehrer(innen) z.B. in Finnland genießen. Dort sind es auch oft die Schüler(innen) mit den besten Abschlüssen, die sich für den Beruf des Lehrers/ der Lehrerin entscheiden.

Allerdings: die ‚kollektive Melancholie‘, der ‚anthropologische Pessimismus‘ ist in Deutschland auch innerhalb der Schulen anzutreffen. Lehrer(innen) verfügen über einen ausgeprägten ‚Aussonderungsblick‘ (SCHÖLLER 2000, 168), der die Sicht auf die Fähigkeiten von Schüler(inne)n versperrt und stattdessen die Bewältigung pädagogischer Probleme in institutionellen Lösungen sieht. Nichtversetzung, Zuweisung zu unterschiedlichen Bildungsgängen nach dem vierten Schuljahr, Überweisung in niedrigere Schulformen, Ausschulungen – dieses alles gehört zu den hoheitlichen Aufgaben der Lehrkräfte, die ihren Habitus prägen. Die Klage vieler Gymnasiallehrer(innen), dass die Zahl der Schüler(innen) zunimmt, die nicht in ihre Schule „passen“, ist hierfür ein beredtes Beispiel. GOMOLLA und RADTKE sprechen von ‚institutionellen Diskriminierungen‘, wenn organisatorische statt pädagogischer Lösungen gesucht werden (vgl. GOMOLLA/ RADTKE 2002, 263 ff.). Und die PISA-E-Studie, sonst in der Bewertung der erhobenen Ergebnisse eher zurückhaltend, spricht im Kontext der hohen Absteigerquoten von einer Schulform in die andere von ‚strukturbedingten Demütigun-

gen“ (BAUMERT 2002, 209/ 210). Journalistisch zugespitzt heißt es bei ROITSCH: Das deutsche Schulsystem „fördert nicht, es demütigt“ (ROITSCH 2003, 53).

Der in Deutschland besonders ausgeprägte Glaube an bildungsresistente Begabungen ist nicht nur bei Lehrer(inne)n vorhanden, sondern auch bei Schüler(inne)n. SCHNELL hat eine Befragung unter Schüler(inne)n mit der Diagnose Lernbehinderung zum Abbruch der Integration durchgeführt. Auf die Frage, warum sie aus der Regelschule in die Sonderschule umgeschult wurden, antworteten sie z.B. „...weil Mathe ein bisschen schwierig war...“, „...ich glaube, weil ich nicht so gut lesen kann...“, „...ich bin frech gewesen, habe nicht mitgearbeitet...“, „...die Lehrerinnen wollten, daß ich weggeh...“ (SCHNELL 1998, 159/ 160). Diese Antworten signalisieren zweierlei: Schüler(innen) geben sich selbst die Schuld an ihrem Versagen und Lehrer(innen) haben sich nicht der Mühe unterzogen, Lösungen für das pädagogische Problem zu suchen, sondern den Weg der „institutionellen Diskriminierung“ gewählt, und dieses sogar in Integrationsklassen.

2 Integration/ Inklusion

Stellt Integration das Gegenmodell zur herkömmlichen Schule dar? Ist Gemeinsamer Unterricht der Ort, in dem die ‚kollektive Melancholie‘ der deutschen Schule fortwirkt, oder ist es wenigstens hier gelungen, eine Integrationskultur auf den Weg zu bringen, die nicht diskriminiert und demütigt?

Integration ist – ebenso wie Kultur – ein vieldeutiger Begriff (vgl. KOBİ 1999). Integration im Sinne von Ergänzung, Zusammenführung, Wiedereinbindung, Herstellung einer Einheit setzt Ausgrenzung und Desintegration voraus, denn nur wer nicht dazu gehört, muss integriert werden. Angesichts weitreichender gesellschaftlicher Umbrüche – NEGT spricht von einer „kulturellen Erosionskrise“ (NEGT 1997, 16 ff.) – nimmt Desintegration im sozialen Zusammenleben gegenwärtig zu. Von ihr sind immer mehr Menschen betroffen, die sich der sich ausbreitenden Marktlogik nicht unterwerfen können oder wollen. Auch Menschen mit Behinderungen müssen stets aufs neue um ihre Anerkennung und Integration kämpfen.

Als pädagogischer Begriff wurde Integration in den letzten Jahrzehnten zunächst im Kontext interkultureller Pädagogik gebraucht, seit den siebziger Jahren des 20. Jahrhunderts bezeichnet er auch die gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Es gibt sehr unterschiedliche Konzepte zur Begründung und Reichweite von Integration. Eines ist ihnen allen

aber gemeinsam: Zum einen eröffnen sie eine neue Sichtweise auf Menschen mit Behinderungen und zum zweiten plädieren sie für eine Schulreform, die Separation und Segregation überwindet.

Die neue Sichtweise auf Menschen mit Beeinträchtigungen beinhaltet die Abkehr von der Defizitperspektive und den geschärften Blick auf die Kompetenzen eines jeden Kindes unter der Maßgabe, dass jeder Mensch erziehungsfähig und erziehungsbedürftig ist (vgl. EBERWEIN 1996). Damit stellt Integration die historische Hypothek der Sonderpädagogik in Frage, nämlich ihr Selbstverständnis aus der „Krankheitslehre“, aus ihrer Nähe zu Medizin und Psychiatrie zu gewinnen. Das defektologische, am Konstrukt der Minderbegabung ausgerichtete Denken bestimmte die Sonderpädagogik und legitimierte die Aussonderung von versagenden Schüler(inne)n aus der allgemeinen Schule und die Bereitstellung eines ausdifferenzierten Sonderschulsystems. Dieses medizinisch-defektologische Denken ist bis heute noch nicht überwunden, nicht in der Sonderpädagogik und auch nicht in der allgemeinen Pädagogik. Außerhalb von Pädagogik und Erziehungswissenschaften sind es vor allem neuere Entwicklungen in Biomedizin und Gentechnologie, die den Behinderungsbegriff wieder verstärkt auf defektologische Begründungszusammenhänge rückverweisen: Mit dem Begriff der „Lebensqualität“ als Begründung für medizinisches Handeln wird die Debatte um das „Lebensrecht“ behinderter Menschen neu eröffnet (vgl. SCHUMANN 2000).

Die Integrationspädagogik indessen hat die enge Koppelung des Begriffs der Behinderung an Medizin und Psychiatrie überwunden, verlagert ihn von der Person weg auf die Ebene des Hilfebedarfs und der institutionellen Bedingungen. Eine gestörte oder ungenügende Integration ist „nicht eine Folge von Behinderung und auch nicht ein Aspekt von Behinderung, sondern sie ist die Behinderung selbst“ (SANDER 2002a, 106). Behinderung liege dann vor, wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert sei. Behinderung werde beeinflussbar, indem aus ökosystemischer Sichtweise an den Umfeldbedingungen integrationsorientiert gearbeitet werde. Integration als pädagogische Kategorie befasst sich vorab mit den pädagogischen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen, unter denen Kinder lernen oder am Lernen gehindert werden. „Die primäre Frage richtet sich also nicht auf die Integrationsfähigkeit des Kindes, sondern auf die Integrationsfähigkeit der Schule“ (MUTH 2002, 45).

Die Integrationsfähigkeit pädagogischer Institutionen hängt ab von der Bereitschaft, Individualität junger Menschen zuzulassen und Gemeinsamkeit zu fördern. Beides entspricht den Anforderungen moderner Gesellschaften,

denn die Pluralisierung der Gesellschaft fördert unterschiedliche Lebenswege. Soziale Differenzierungen erfordern eine Wiedereinbindung der häufig vereinzelt Individuen, um der ‚kulturellen Erosionskrise‘ (NEGT) entgegenzuwirken. Reformpädagogik und Integrationspädagogik haben ein vielfältiges Instrumentarium zur Verfügung gestellt, mit dem Kinder in Kooperation auf je individuellem Niveau lernen können. Offene Lernformen, binnendifferenzierter Unterricht, Projektarbeit sind inzwischen soweit spezifiziert worden, dass auch Kinder mit umfänglichen Behinderungen und Lernbeeinträchtigungen sinnstiftend am Gemeinsamen Unterricht teilnehmen können (vgl. HETZNER/ PODLESCH 2002). Für die Realisierung des Gemeinsamen Unterrichts mangelt es nicht an pädagogischen Konzepten. Auch die unterschiedlichen Schulstufen bergen prinzipiell keine Integrationshemmnisse, denn nicht nur in der Grundschule, sondern auch in der Sekundarstufe wurde Gemeinsamer Unterricht erfolgreich erprobt (vgl. KÖBBERLING/ SCHLEY 2000). Reformorientierter Unterricht stellt keine pädagogische Kuschelecke dar, sondern trägt zu guten Schulleistungen bei. In der PISA-Studie wird darauf verwiesen, dass reformorientiertes Lernen die Leistungen der Schüler(innen) positiv beeinflusse. „So ist zum Beispiel in Hauptschulen das mittlere Leistungsniveau im Lesen und in der Mathematik umso höher, je häufiger fächerübergreifendes Lernen praktiziert wird“ (BAUMERT 2001, 47).

In der PISA-Studie steht der Fachleistungsaspekt im Vordergrund, an ihm wird die Effizienz von Schule gemessen. Integrative Pädagogik beinhaltet aber weitaus mehr. KNAUER kritisiert mit Recht einen verengten Bildungsbegriff bei PISA, der allgemeine pädagogische Bildungsziele wie soziale Kompetenz, Verantwortungsbereitschaft, demokratisches Denken und Handeln außer acht lässt (KNAUER 2000). Auch für SANDER ist eine Qualitätsoffensive fragwürdig, „die messbare Fachleistungen bevorzugt und menschliche Grundqualifikationen zu vernachlässigen droht“ (SANDER 2002c, 157).

Gemeinsamer Unterricht hat dort, wo er hohen fachlichen und sozialen Ansprüchen (vgl. DEPPE-WOLFINGER 2002b) genügt, zweifellos zur Ausbreitung einer Integrationskultur innerhalb und außerhalb der Schule beigetragen. Freilich: Nicht jeder Gemeinsame Unterricht trägt dazu bei, mentale Einstellungen und habituelle Verhaltensmuster zu befördern, die einer Integrationskultur dienlich sind. Mit der Ausbreitung des Gemeinsamen Unterrichts in der Fläche verwischen sich die Maßstäbe für einen Unterricht, der Heterogenität zulässt und Gemeinsamkeit fördert. In der Praxis gewinnt mehr und mehr eine Additionspädagogik an Boden, die zusätzliche Unterstützung streng auf das behinderte Kind in der Regelklasse fokussiert, während der Unterricht insgesamt sich nicht ändert. „Dann ist Integration nur eine Additi-

on von sonderpädagogischen Hilfen in die unveränderte Regelschule“ (SANDER 2002b, 61). Nicht nur in Deutschland, sondern z.B. auch in Österreich besteht die Gefahr, „dass das Reformprojekt Integration aus pädagogischer Sicht zu scheitern droht“ (FEYERER/ PRAMMER 2000, 3). In der Integrationsdebatte werde – so FEYERER und PRAMMER – gemeinhin übersehen, wie tiefgreifend die „kulturelle Deformation“ der Integration durch den neoliberalen Zeitgeist vorangeschritten sei (ebd., 4). Integration stellt also oftmals in der Praxis nicht, noch nicht oder nicht mehr den Gegenentwurf zu einer aussondernden Schule dar. Ganz im Sinne eines verborgenen Mechanismus der Macht wird Ausgrenzung auch innerhalb von solchen Klassen praktiziert, die vorgeben, alle Kinder gemeinsam zu fördern. FEUSER stellt hierzu fest, dass Integration „dem Kern nach überwiegend und längst die Sache der Segregierung in modernistischer Passung betreibt“ (FEUSER 2000, 37).

Nicht nur die Praxis, sondern auch die Theorie der Integration steht zunehmend auf dem Prüfstand. Hat die Theorie Verhaltensorientierungen vorgegeben, die einer Integrationskultur eher hinderlich als förderlich sind? KRIWET (2002) kritisiert vor allem das überhöhte und moralisierende Anspruchsniveau der Integrationspädagogik. Die Integrationsdiskussion der vergangenen Jahrzehnte habe die gesellschaftliche Realität – Verfestigung und Ausweitung von Ungleichheit – weitgehend ausgeblendet. Sie habe gesellschaftliche Wunschbilder entwickelt, die „alle Erwartungen an eine menschlich-demokratische Gemeinschaft immer höher steigen ließen und die angesichts realer wirtschaftlicher Machtverhältnisse und gesellschaftlicher Leistungsnormen nur enttäuscht werden konnten“ (ebd., 105). Leidtragende dieser Entwicklung seien die Lehrer(innen). Auch HILLER kritisiert Integrationsbemühungen mit Blick auf sozial marginalisierte Kinder als „gefährliche Sozialromantik“, die um die Frage kreise, „ob auf dem ohnehin sinkenden Dampfer die Passagiere der unteren Preisklassen noch eine Weile lang Zutritt zu den Räumen haben sollen, die zuvor ausschließlich den Fahrgästen erster Klasse vorbehalten waren“ (HILLER 1997, 63)⁷.

Zweifellos ist der Verweis auf gesellschaftliche Disparitäten berechtigt und die Integrationsforscher(innen) müssen sich fragen lassen, ob sie die besonderen Probleme von „Kindern in Not“ (vgl. GEILING 2000) genügend

⁷ Höchste politische Priorität hat für HILLER die Ausarbeitung eines eigenständigen Bildungskonzeptes für das unterste Fünftel der Gesellschaft – für Menschen also, die auf Dauer als Grenzgänger leben werden müssen. Mit Verweis auf das Versagen von Haupt- und Sonderschule schlägt er eine fünfjährige Grundschule und eine sich anschließende Jugendschule für alle Kinder vor, die keinen Real- oder Gymnasialabschluss erreichen können (vgl. HILLER 1997, 64ff.).

im Blick hatten oder ob sie einer Kultur das Wort geredet haben, die gesellschaftliche Widersprüche eher nivelliert denn aufdeckt. Dennoch übersehen KRIWET, HILLER u.a., dass Integrationspädagogik mehr ist als normativ geleitete „Wunschpädagogik“. Sie ist Unterrichtsforschung, Schulforschung, Ausbildungsforschung, Systemforschung, Sozialisationsforschung, Professionsforschung. Spätestens mit der Untersuchung integrativer Grundschulen in sozialen Brennpunkten Hamburgs ist auch die Problematik von gesellschaftlicher Ungleichheit in die Integrationsdebatte zurückgekehrt (vgl. HINZ u.a. 1998). Allerdings – und hierauf hat PREUSS-LAUSITZ zu recht aufmerksam gemacht –: Integrationsforschung ist auch eine wertgeleitete Forschung für eine demokratische Zivilgesellschaft (PREUSS-LAUSITZ 2002, 467). Hinter diesen Anspruch sollte sie nicht zurückfallen, will sie sich nicht mit den herrschenden Zuständen zufrieden geben.

HINZ (2002) stellt weiterführende konzeptionelle Überlegungen in den Mittelpunkt seiner Kritik am Integrationsbegriff. Sein Interesse gilt der einseitigen disziplinären Bestimmung des Integrationsbegriffs aus sonderpädagogischer Perspektive. Diese wird u.a. festgemacht an der „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Behinderte und Nichtbehinderte), an der administrativen Etikettierung (Menschen mit Behinderung bzw. Förderbedarf) zur Ressourcenermittlung, an individuellen Curricula bzw. Förderplänen für einzelne Kinder, an der Ausweitung der Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein. Inklusion hingegen beinhaltet gemeinsames Leben und Lernen für alle Kinder, unabhängig von Geschlechterrollen, Nationalität, Rasse, Herkunftssprache, sozialem Hintergrund und Leistungsvermögen. An die Stelle von individuellen Curricula für einzelne trete ein individualisiertes Curriculum für alle. Schul- und Sonderpädagogik bilden eine Synthese, wenn sich beide verändern. Das Konzept der Inklusion verstehe sich als eine allgemeine Pädagogik, die es mit einer einzigen, „untrennbar heterogenen“ Gruppe zu tun habe.

Auch SANDER favorisiert in seinen jüngsten Veröffentlichungen den Begriff der Inklusion, „wenn man darunter optimierte und erweiterte Integration versteht“ (SANDER 2002b, 64). Er entwirft ein Zukunftsszenario für eine inklusive Bildung für alle Kinder und Jugendliche: In den schulischen Lerngruppen wird Heterogenität akzeptiert und fruchtbar gemacht, die Lehrpersonen sind durch eine veränderte Ausbildung kompetent für diese Arbeit, sie werden von flexibel tätigen Ko-Lehrpersonen mit unterschiedlichen Zusatzqualifikationen unterstützt. Außerdem sind die inklusiven Schulen in der Region mit anderen pädagogisch relevanten Einrichtungen vernetzt, sie kooperieren eng mit der regionalen Arbeitswelt im Hinblick auf das nachschulische Leben aller Schüler(innen). Diese inklusiven Schulen werden von der

Öffentlichkeit geschätzt (vgl. SANDER 2002c, 159). Ein solches Zukunftsszenario stellt den Gegenentwurf zum Pessimismus der gegenwärtigen Schulkultur dar: er attestiert allen Schüler(inne)n Bildungsfähigkeit, vertraut auf hohe Kompetenzen der Lehrkräfte, ermutigt Schulen, ihre Tore in das Gemeinwesen hinein zu öffnen und unterstellt der Öffentlichkeit, ihre Schulen wertschätzen zu können. „Unserer Demokratie stünde es gut an, wenn bildungspolitische Initiativen für inklusive Schulen öfter auch von den gewählten Volksvertretungen, von den Parlamenten ausgingen“ (ebd., 155).

3 Resümee

Ich komme zum Schluss und zu der anfangs gestellten Frage: Integrationskultur – am Anfang oder am Ende?

Zweifellos ist die Integrationskultur nicht über die Phase der Subkultur hinausgekommen. Dieses hat mehrere Gründe:

- *Kultur* in Deutschland und anderswo unterwirft sich (wie andere gesellschaftliche Bereiche auch) zunehmend der Logik des Marktes und favorisiert Bedeutungen und Symbole, die über Zuschreibungsprozesse den einzelnen Menschen für sein „Versagen“ verantwortlich machen.

- *Bildungspolitik* in Deutschland leistet einer hierarchischen Kultur Vor-schub, indem sie zwar Chancengleichheit propagiert, mit dem Festhalten an dem hoch selektiven Schulsystem aber Ungleichheit produziert.

- *Schule* als ein Ort, in dem kulturelle Standards vermittelt werden, ist in Deutschland im Vergleich zu anderen Ländern durch einen Modernisierungsrückstand in Bezug auf ihr demokratisches Selbstverständnis gekennzeichnet.

- *Schulkultur* ist in unserem Land nach wie vor von dem mangelnden Zutrauen zu den Fähigkeiten von Kindern geprägt und löst pädagogische Probleme, die der sozialen Vererbung geschuldet sind, mit Vorliebe institutionell (durch Ausschluss und Abwertung).

- *Integrationspädagogik* hat die Schullandschaft pluralisiert, verkürzt sich in der Praxis jedoch zunehmend auf Additionspädagogik und schreibt damit den Aussonderungsblick von Lehrer(inne)n fest. In der Theorie hat sie den Kindern aus randständigen Milieus nicht genügend Aufmerksamkeit gewidmet.

- *Integrationskultur* ist bislang begrenzt auf wenige Schulen, in denen Schulentwicklung als offener Prozess unter dem Gesichtspunkt der Partizipation aller Beteiligten begriffen wird.

Mit dieser eher entmutigenden Zustandsbeschreibung möchte ich es allerdings nicht bewenden lassen, denn es gibt gleichzeitig gegensätzliche Entwicklungen. Jede Krise, auch die ‚kulturelle Erosionskrise‘, birgt Gefahren und Chancen. Immerhin hat die integrative Pädagogik den Blick auf die *Fähigkeiten* von Kindern geschärft, unabhängig von ihren je verschiedenen Voraussetzungen. Immerhin hat die Einrichtung integrativer Klassen *erstmalig* in der Geschichte unseres Landes für *alle* Kinder die Möglichkeit eröffnet, sinnstiftend gemeinsam zu lernen. Immerhin gibt es integrative Schulen im Lande, die gemeinwesenorientiert auch die nachschulische Perspektive von Kindern mit Lernerschwernissen bearbeiten. Und immerhin ist eine Bewegung im Lande entstanden und bis heute nicht abgeflaut, die politisch für eine demokratische Kultur in der Schule streitet⁸. IRMTRAUD SCHNELL hat die Geschichte dieser Bewegung in ihrer Dissertation eindrücklich nachgezeichnet (SCHNELL 2003). Und mit der Inklusiven Pädagogik gibt es eine Perspektive, in der Integration im doppeltem Sinne aufgehoben wird: im Sinne der Tradierung und der Optimierung der „einen Schule für alle“. Zwar widerspricht Inklusiv Pädagogik dem kulturellen Zeitgeist, aber sie ist eine „notwendige antizyklische Bewegung, notwendig für die Entwicklung einer zugleich humanen und qualitativollen Schule“ (SANDER 2002c, 158).

4 Dank⁹

Eine Integrationskultur kann – wie ALFRED SANDER feststellte – nicht „herbeigeredet“ werden. Dies gilt gewiss auch für eine Inklusionskultur. Aber sie kann gelebt werden. Die Geschichte der Integration lehrt uns, dass es keine Integrationskultur geben würde ohne eine Bewegung zu ihrer Durchsetzung. Viele Menschen im Lande – innerhalb und außerhalb von Schule – gehörten und gehören zu dieser Bewegung, an ganz herausragender Stelle ALFRED SANDER. Als kreativer Forscher und Hochschullehrer, als Herausgeber und

⁸ Bemerkenswert ist z.B. auch das Positionspapier, welches der Baden-Württembergische Handwerkstag im Juli 2002 vorgelegt hat. Dort wird eine leistungsstarke Schule gefordert, die mit einem Vorschuljahr beginnt und sich mit einer neunjährigen, ungegliederten Schule für alle fortsetzt. In der Oberstufe stehen die beruflichen Ausbildungsgänge gleichberechtigt neben dem Gymnasium (vgl. Baden-Württembergischer Handwerkstag 2002).

⁹ Anmerkung der Hrsg.: Der Beitrag von Professorin Dr. HELGA DEPPE-WOLFINGER beruht auf ihrem Festvortrag, den sie im Saarland-Museum Saarbrücken bei der Verabschiedung von Prof. Dr. ALFRED SANDER in den Ruhestand gehalten hat. Die Veranstaltung im Saarland-Museum war Teil der 17. Jahrestagung der IntegrationsforscherInnen in deutschsprachigen Ländern im Februar 2003.

Autor der „roten Reihe“ (Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik), als Initiator integrativer Studiengänge, als Berater integrationsfreundlicher Schulen, als politischer Ratgeber, als Vermittler zwischen vielen Fronten war und ist ALFRED SANDER tätig.

Im Wissenschaftsbetrieb waren seine theoretischen Anstöße für eine ökosystemische Sichtweise ebenso bedeutsam wie die vielen Studien zur Praxis der Integration im Saarland, die von ihm und seinen Mitarbeiter(inne)n verfasst worden sind. Auf vielen Tagungen war ALFRED SANDER präsent, um seine Vision von der „einen Schule für alle“ immer wieder neu zu begründen. Darüber hinaus wirkte er stetig und erfolgreich im nichtöffentlichen Raum der Hochschulen. So war er landauf, landab ein sehr gefragter Gutachter, in Evaluationsverfahren ebenso wie in Berufungsverfahren. Viele jüngere Professorinnen und Professoren verdanken ihre Berufung seiner Fürsprache.

Im Kreise der Integrationsforscher(innen), der sich seit Mitte der achtziger Jahre jährlich trifft, gehört ALFRED SANDER zu den Gründern und „Busfahrern“ – wie es in den Anfangsjahren hieß. Er hat die Diskurskultur in diesem Kreise maßgeblich geprägt: gradlinig und eindeutig in der Sache, wertschätzend im Umgang miteinander. Konfrontation ist seine Stärke nicht, eher der Respekt vor anderen Menschen, auch wenn inhaltliche Kontroversen im Raum stehen. Und noch etwas kennzeichnet ALFRED SANDER in unverwechselbarer Weise: Die Eitelkeit eines Professors ist ihm völlig fremd. Lieber Alfred, wir haben Dir zu danken für Deinen Beitrag zu einer Kultur, in der persönliche Glaubwürdigkeit und wissenschaftliche Kompetenz untrennbar zusammengehören. Viele Menschen haben aus Deinen Anregungen Orientierung für ihr wissenschaftliches und praktisches Handeln ziehen können. Mag die Integrationskultur noch immer eher eine Subkultur darstellen, mag Integration nicht mehr unser Fokus sein, sondern Inklusion im Sinne einer optimierten Integration – wir alle hier im Saal und draußen im Lande sind weiterhin angewiesen auf Deine Anstöße, Dein Wissen, Deine Beharrlichkeit. Das oben erwähnte Szenario für eine inklusive Schule hast Du mit dem Satz abgeschlossen: „Für ein solches Szenario lohnt es sich zu arbeiten“ (SANDER 2002c, 159). Unser Dank an Dich verbindet sich deshalb mit dem Wunsch, dass Du, befreit von den Alltagsroutinen des Hochschullehrers, noch lange für eine Kultur der Integration und Inklusion arbeiten wirst – und dieses hoffentlich mit vielen von uns gemeinsam.

Literatur

- ALBRECHT, FRIEDRICH/ HINZ, ANDREAS/ MOSER, VERA (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionstheoretische Standortbestimmungen. Neuwied 2000
- BADEN-WÜRTTEMBERGISCHER HANDWERKSTAG: Konsequenzen aus PISA. Positionen des Handwerks. Stuttgart 2000. <http://www.handwerk-bw.de>
- BAUMERT, JÜRGEN u.a.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2001
- BAUMERT, JÜRGEN u.a.: PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Deutsches PISA-Konsortium. Opladen 2002
- BÖTTCHER, WOLFGANG & KLEMM, KLAUS: Das Bildungswesen und die Reproduktion von herkunftsbedingter Benachteiligung. In: FROMMELT, BERND/ KLEMM, KLAUS/ RÖSNER, ERNST/ TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hrsg.): Schule am Ausgang des 20. Jahrhunderts. Gesellschaftliche Ungleichheit, Modernisierung und Steuerungsprobleme im Prozess der Schulentwicklung. Weinheim, München 2000, 11-43
- BOURDIEU, PIERRE: Die verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1997
- BOURDIEU, PIERRE: Gegenfeuer 2. Für eine europäische soziale Bewegung. Konstanz 2001
- DEPPE-WOLFINGER, HELGA: Schulische Integration im Prozess gesellschaftlicher Desintegration. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Weinheim und Basel 2002a, 46-52
- DEPPE-WOLFINGER, HELGA: Integration und Solidarität. In: WARZECHA, BIRGIT (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster 2002b, 39-57
- DEPPE-WOLFINGER, HELGA: Zustände und Zumutungen – PISA aus integrationspädagogischer Perspektive. In: BEINZGER, DAGMAR & DIEHM, ISABELL (Hrsg.): Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Frankfurt am Main 2003, 179-200
- DIEHM, ISABELL & RADTKE, FRANK-OLAF: Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart 1999
- EBERWEIN, HANS: Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zum Begriff sowie zu Ursachen und Erscheinungsformen von Lern-Behinderung. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Aneignungsprobleme, Neues Verständnis von Lernen, Integrationspädagogische Lösungsansätze. Weinheim und Basel 1996, 33-55
- EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Weinheim und Basel 2002
- FEUSER, GEORG: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmendiskussion? In: ALBRECHT, FRIEDRICH/ HINZ, ANDREAS/ MOSER, VERA (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionstheoretische Standortbestimmungen. Neuwied 2000, 20-44
- FEYERER, EWALD & PRAMMER, WILFRIED (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Linz 2000
- GELING, UTE (Hrsg.): Pädagogik, die Kinder stark macht. Ansätze zur Arbeit mit Kindern in Not. Opladen 2000
- GOMOLLA, MECHTHILD & RADTKE, FRANK-OLAF: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen 2002

- HILLER, GOTTHILF GERHARD: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm 1997
- HETZNER, RENATE & PODLESCH, WOLFGANG: Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen (Schwerstmehrfachbehinderte) in Integrationsklassen. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Weinheim und Basel 2002, 392-402
- HINZ, ANDREAS/ KATZENBACH, DIETER/ RAUER, WOLFGANG/ SCHUCK, KLAUS DIETER/ WOCKEN, HANS/ WUDTKE, HUBERT: Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg 1998
- HINZ, ANDREAS: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 354-361
- KNAUER, SABINE: PISA und die Integrationspädagogik: Du bist mir nah und doch so fern: Zu vordergründigen Übereinstimmungen und hintergründigen Gegensätzen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 310-313
- KOBI, EMIL E.: Was bedeutet Integration? – Analyse eines Begriffs. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 5. Auflage. Weinheim und Basel 1999, 71-79
- KÖBBERLING, ALMUT & SCHLEY, WILFRIED: Sozialisation und Entwicklung in Integrationsklassen. Untersuchungen zur Evaluation eines Schulversuchs in der Sekundarstufe. Weinheim und München 2000
- KRIWET, INGBORG: Kritische Gedanken zur weiteren Entwicklung der Schule für Lernhilfe. Perspektiven im Rahmen der Integrationsdiskussion. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 104-122
- LENHARDT, GERO: Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: Pädagogische Korrespondenz 29 (2002) 5-22
- MAASE, KASPAR: Kultur. In: SANDKÜHLER, HANS JÖRG (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. Band 2. Hamburg 1990, 900-912
- MUTH, JAKOB: Zur bildungspolitischen Dimension der Integration. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Weinheim und Basel 2002, 38-45
- NEGT, OSKAR: Kindheit und Schule in einer Welt der Umbrüche. Göttingen 1997
- PREUSS-LAUSITZ, ULF: Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Weinheim und Basel 2000, 458-470
- ROITSCH, JUTTA: Orwells Kinder. Der weltweite Pisa-Test: Ergebnisse und Folgen für die Bundesrepublik. In: Gewerkschaftliche Monatshefte 54 (2003) 50-59
- SANDER, ALFRED: Gibt es im Saarland eine Integrationskultur? Beobachtungen zum Hintergrund der schulischen Integration. In: SANDER, ALFRED/ HILDESCHMIDT, ANNE/ SCHNELL, IRMTRAUD: Integrationsentwicklungen. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Band 10. St. Ingbert 1998, 291-301
- SANDER, ALFRED: Behinderebegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: EBERWEIN, HANS/ KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Auflage. Weinheim und Basel 2002a, 99-108
- SANDER, ALFRED: Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik. Neue Anstöße durch inklusive Pädagogik. In: WARZECHA, BIRGIT (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster 2002b, 59-68

- SANDER, ALFRED: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung. In: HAUSOTTER, ANETTE/ BOPPEL, WERNER/ MIESCHENMOSE, HELMUT (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart 2002c, www.european-agency.org 143-164
- SCHNELL, IRMTRAUD: „...daß die langsamer lernen oder mir Zeit lassen...“. In: SANDER, ALFRED/ HILDESCHMIDT, ANNE/ SCHNELL, IRMTRAUD: Integrationsentwicklungen. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Band 10. St. Ingbert (1998), 157-175
- SCHNELL, IRMTRAUD: Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. Weinheim und München 2003
- SCHÖLER, JUTTA: Akzeptanz von schulischer Selektion in Deutschland und Italien. In: ALBRECHT, FRIEDRICH/ HINZ, ANDREAS/ MOSER, VERA (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionstheoretische Standortbestimmungen. Neuwied 2000, 161-182
- SCHUMANN, MONIKA: Aktuelle Entwicklungen in Biomedizin und Bioethik – Neue Herausforderungen an die Integration(spädagogik)!. In: HOVORKA, HANS & SIGOT, MARION (Hrsg.): Integration(spädagogik) am Prüfstand. Menschen mit Behinderungen außerhalb von Schule. Innsbruck 2000, 33-57
- WARZECHA, BIRGIT (Hrsg.): Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster 2002

Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!?

Zwei Vorbemerkungen vorweg. Die erste: Vor einiger Zeit begegnete mir ein Buch mit dem schönen Titel „Kunst aufräumen“ (WEHRLI 2002). Nachdem das Missverständnis ausgeräumt war, dass es um die Kunst des Aufräumens gehen könnte, taten sich – auch für unser Thema – interessante Perspektiven auf. In diesem Buch wird Kunst aufräumt; bekannte Bilder bekannter KünstlerInnen werden im Original und dann in der von WEHRLI aufräumten Version gezeigt; zwei Paare mögen dies verdeutlichen (Abb. 1 bis 4)¹.

Abb. 1: Nu bleu (Matisse)



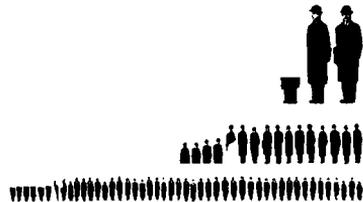
Abb. 2: Nu bleu – aufräumt



Abb. 3: Golconde (Magritte)



Abb. 4: Golconde – aufräumt



¹ Anmerkung der Hrsg.: Unsere verkleinerten einfarbigen Wiedergaben können nur einen schwachen Eindruck der Abbildungspaare von WEHRLI vermitteln, dessen Buch wir empfehlen.

Diese Gegenüberstellungen können vielfältige Assoziationen hervorrufen: Wie steht es allgemein mit der Frage von Ganzheitlichkeit und synthetischem Denken einerseits und Systematik und analytischem Denken andererseits? Nicht, dass die aufgeräumten Varianten nicht auch ihren ästhetischen Reiz hätten, aber welche Betrachtungsweise ist näher am Leben dran und daher auch sinnhafter? Gerade MAGRITTES „Golconde“ macht klar, wie die Zerstörung des Zusammenhangs und die hierarchiebildende Sortierung nach einer willkürlichen Ordnung Unvollständigkeit und Abweichung von Menschen verstärkt ins Blickfeld rückt.

Und was betreibt Pädagogik und insbesondere Schulpädagogik? – Eine eklatante Tendenz zum permanenten schulischen „Aufräumen“ bei Inhalten und Methoden kommt in den Sinn, auch die sprichwörtliche besondere deutsche Ordentlichkeit – schon das deutsche Schulwesen ist international gesehen strukturell extrem aufgeräumt. Und auch bei der Integration kann diese Frage auftauchen, wenn die bunte Kindervielfalt säuberlich als Kinder ohne und mit sonderpädagogischem Förderbedarf und letztere nochmals nach Förderschwerpunkten mit je unterschiedlichen Curricula sortiert und aufgeräumt werden. Vielleicht gibt dieses Bild auch einen ersten assoziativen Blick auf das Thema: Es könnte sein, dass man mit der Inklusionsbrille das Kunstwerk sieht, während Integration in einer weit verbreiteten Praxis häufig eine Tendenz zum Aufräumen erkennen lässt, wo immanent droht, dass das Ganze in seine Bestandteile zerlegt wird.

Eine zweite Vorbemerkung: Man kann sich wirklich fragen, ob es eigentlich sinnvoll ist, sich immer wieder mit neuen Begriffen auseinander zu setzen. Natürlich verändern sie nicht die Realität, dennoch haben sie Deutungsmacht und weisen mit spezifischem Fokus auf bestimmte Phänomene, Wahrnehmungen und Tendenzen hin. Und doch vollzieht sich immer wieder der gleiche Zyklus: Begriffe kommen auf, werden aufgegriffen, sie werden – positiv besetzt – für alles und jedes inflationiert und werden schließlich inhaltslos; später werden sie durch neue abgelöst; neue Begriffe treten an die Stelle der alten. Natürlich verändern die neuen Begriffe nicht die Realität, dennoch haben sie Deutungsmacht und so fort.

So geht es mit vielen, auch prominenten Begriffen, die zu verschiedenen Zeiten Institutionen der besonderen und separierten schulischen Förderung bezeichneten: Hilfsschule, Sonderschule, Förderschule. Und so geht es auch mit dem Begriff der Integration.

Dennoch, es geht nicht ohne Auseinandersetzung mit Begriffen. Dies gilt gerade vor dem Hintergrund zyklischer Inflationierung. Die bereits beginnende Verunklarung des Begriffs Inklusion war geradezu der Anstoß zu ei-

nem Aufsatz in der Zeitschrift für Heilpädagogik (HINZ 2002a) – nicht mit der Illusion, diesen Prozess aufhalten oder gar umkehren zu können, aber ihn zumindest zu erschweren und eine ernsthafte Diskussion über Begriff und Konzept der Inklusion im deutschsprachigen Raum in Gang zu bringen.

Der folgende Beitrag will die internationale Debatte um Integration und Inklusion auf den Punkt bringen und das Verhältnis zur deutschsprachigen Integrationspädagogik und Sonderpädagogik beleuchten. Dazu stellt er im ersten Abschnitt zunächst holzschnittartig das gegenüber, was sich zurzeit als Polarität von Integration und Inklusion darstellt, und bindet beides im zweiten Abschnitt in die Entwicklungsgeschichte des Bildungswesens ein. Im dritten Schritt stellt er Fragen nach Bezügen des Inklusionsansatzes: zunächst zur Theorieentwicklung der Integrationspädagogik unter der Frage, ob hier neue Theorieanstöße erfolgen, danach zu sonderpädagogischen Sichtweisen zur Integration sowie schließlich zur Pädagogik der Vielfalt, deren Systematik er unter inklusiven Aspekten weiterzuentwickeln versucht. Im vierten Abschnitt stellt er nochmals die Frage nach einem Paradigmenwechsel in der (Sonder-) Pädagogik und nimmt dabei einen skeptischen Standpunkt ein. Der Beitrag schließt mit einem vorläufigen Zwischenfazit und offenen, zur Bearbeitung anstehenden Fragen ab.

1 Praxis der Integration und der Inklusion

Trotz allem wäre es schade um das Papier, würde sich die Diskussion nur im luftleeren Raum um Begrifflichkeiten drehen. Dem ist jedoch nicht so. Vielmehr hat die Praxisentwicklung im internationalen Maßstab weithin Probleme der Quantität wie der Qualität mit sich gebracht, die gerade in den USA die Diskussion um Integration und Inklusion angestoßen haben – und, so die Hypothese, auch für die entsprechenden Entwicklungstendenzen in deutschsprachigen Ländern Bedeutung haben können.

Schaut man sich die Entwicklung in verschiedenen Ländern an, so zeigen sich quantitative und qualitative Probleme der Integrationsentwicklung. Quantitativ problematisch ist die Tatsache, dass der Gemeinsame Unterricht sich nicht – wie ursprünglich erhofft und aus vielen anderen Reformbewegungen wohl bekannt – zu einem ersetzenden System hat entwickeln können, sondern ein ergänzendes System geblieben ist – neben dem gegliederten Schulwesen, im Rahmen eines gestuften und damit selektiven Systems unterschiedlicher Angebote und „Integrationsstufen“. Hinzu kommt in vielen Fällen, dass mit finanziellem Hintergrund eine Stagnation der Entwicklung

zu verzeichnen ist. Und – gerade in englischsprachigen Ländern aus der Literatur bekannt – es kommt zu einem geradezu explosionsartigen Anwachsen sonderpädagogischen Förderbedarfs bzw. von Special Educational Needs, was vor dem Hintergrund der folgenden widersprüchlichen Logik folgerichtig ist: Je höhere Zahlen von SchülerInnen mit Special Educational Needs, desto höher die zusätzlichen Ressourcen, die die Situation verbessern helfen sollen. In Deutschland, so REISER, ist die Entwicklung der Integration „quantitativ stecken geblieben“ (2002b, 404).

Doch auch qualitative Probleme werden in vielen Ländern deutlich: Zwar werden die bestehenden Strukturen modifiziert, indem etwa integrativere Wege zugelassen werden, sie werden aber nicht grundlegend verändert (vgl. REISER 2002a). Noch bedeutsamer erscheint jedoch, dass tradierte Sichtweisen in der Regel nur wenig revidiert werden: Das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf, mit Special Educational Needs, mit Funktionsdiagnose ist primär – und das auch innerhalb integrativer Strukturen – das Kind mit Problemen, das „andere“ Kind, das funktionsgeminderte Kind, bei dem die tradierte Alltagstheorie der Andersartigkeit oder zumindest die Dominanz des Andersseins weiter besteht. Und je mehr dieses Kind anders, also problematischer, schwächer, geminderter, defizitärer... ist, desto weniger kann es integriert werden. Dieses Readiness-Modell findet sich nahezu durchgängig in allen integrationsorientierten Schulwesen mit unterschiedlichen Integrationsstufen. Dass diese qualitativen Probleme bei reduzierten Ressourcen und mit zunehmender konzeptioneller Verflachung noch verstärkt werden, entspricht wiederum der Gesetzmäßigkeit jeder innovativen Entwicklung.

Auch im deutschsprachigen Raum finden sich viele Beispiele solch problematischer Praxisentwicklung. Eine kleine, ergänzungsfähige Auswahl mag dies verdeutlichen:

- Strukturell besteht im deutschsprachigen Raum der Zwang, Kindern und Jugendlichen mit Behinderung einen individuellen sonderpädagogischen Förderbedarf zuzuerkennen. Auch wenn dies nicht mehr entsprechend Behinderungs- und Sonderschulformen, sondern nach sonderpädagogischen Förderschwerpunkten geschieht, so steht immer noch das medizinische Modell von Behinderung Pate, das andere Aspekte, die bei systemischer Betrachtung mindestens ebenso wichtig wären, aus dem Blick verliert und den Bedarf einseitig dem Kind zuweist (vgl. REISER 2002b, 410f.).

- Ein frühes, problematisches Beispiel zeigt auch die „Mutter aller staatlichen integrativen Grundschulen“ in Deutschland, die Berliner Fläming-Grundschule: Dort wird bereits in den 80er Jahren mit positivem Duktus von einer klassenübergreifenden sonderpädagogischen Fördergruppe berichtet,

deren „Erfolg“ u.a. darin besteht, dass die Kinder, die sehr ungern in diese Gruppe kommen, sich nach einem halben Jahr (!) gegenseitig als Gruppenmitglieder akzeptieren und sich helfen (vgl. SCHINNEN 1988).

- Insbesondere bei landesweiter Einzelintegration geraten SonderpädagogInnen und – es liegt nahe zu schreiben: Sonderkinder – Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf leicht in eine Situation der „Schäferhundpädagogik“ (FEUSER), bei der die SonderpädagogIn dafür Sorge zu tragen hat, dass das Kind nicht stört, der Unterricht nicht verändert werden muss und es dennoch davon profitiert – und sei es durch simultanes Dolmetschen in der frontalen Unterrichtssituation.

Die Reihe ließe sich beliebig fortsetzen. Diese Problemtendenzen als Integrationsforscher zu benennen (vgl. z.B. HINZ 1999, REISER 2002b) ist ein Zeichen von Ehrlichkeit und Glaubwürdigkeit – und dies nützt IntegrationsgegnerInnen entgegen kürzlich aufgestellter Behauptungen (vgl. KNAUER 2003, 22) deutlich weniger als realitätsfremd zu versuchen sich gegen die Betrachtung kritischer Aspekte zu immunisieren. Ein größerer Ausschnitt von Problemsituationen lässt sich bei BOBAN (2000) im Anschluss an die Schilderungen US-amerikanischer und kanadischer Eltern (vgl. FOREST u.a. 2000) nachlesen. Es handelt sich also nicht um spezifische Probleme im deutschsprachigen Raum, sondern vielmehr um international vorfindbare Phänomene.

Im Anschluss an die nordamerikanische Diskussion (vgl. z.B. PORTER 1997) lässt sich die Praxis der Integration und der Inklusion – und nicht etwa der Diskurs, wie behauptet wurde (vgl. KNAUER 2003, 22) – folgendermaßen vereinfacht gegenüberstellen:

Tab. 1: Praxis von Integration und Inklusion

Praxis der Integration	Praxis der Inklusion
<ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei-Gruppen-Theorie (behindert/nichtbehindert) • Aufnahme von Kindern mit Behinderung • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die administrative Ebene 	<ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen aller Kinder in der allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie einer pädagogisch ununterteilbaren heterogenen Gruppe • Profilierung des Selbstverständnisses der Schule • Systemischer Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen

<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcen für Kinder mit besonderem Bedarf • Spezielle Förderung für Kinder mit Behinderungen • Individuelle Curricula für einzelne • Förderpläne für Kinder mit Behinderungen • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und SonderpädagogInnen • SonderpädagogInnen als Unterstützung für Kinder mit Behinderungen • Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch ExpertInnen 	<ul style="list-style-type: none"> • Ressourcen für ganze Systeme (Klasse, Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individualisiertes Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und SchulpädagogInnen • SonderpädagogInnen als Unterstützung für heterogene Klassen und KollegInnen • Veränderung von Sonder- und Schulpädagogik • Synthese von Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team
--	---

(nach Hinz 2002a, 359)

Bei Tab. 1 soll hier außer Betracht bleiben, in welcher Weise sich Sonderpädagogik einem inklusiven Verständnis entsprechend verändern müsste und ob es sich dabei dann noch um Sonderpädagogik, Integrationspädagogik oder etwas anderes handeln würde – wie gesagt geht es um die Praxis.

Zugespitzt kann der spezifische inklusive Fokus mit folgenden Kernpunkten beschrieben werden:

- Menschen mit Behinderung werden als Minderheit betrachtet und nicht mehr als „functionally limited“, gleichzeitig werden sie jedoch nicht mehr als abgegrenzte Gruppe gesehen.

- Nicht nur die Dimension mehr oder weniger behinderter Entwicklungsmöglichkeiten, sondern alle Dimensionen von Heterogenität sind hier im Blick: Neben der ability auch gender, ethnicity, nationality, first language, races, classes, religions, sexual orientation, physical conditions und andere mehr.

- Inklusion orientiert sich sehr deutlich an der Bürgerrechtsbewegung, kämpft gegen jede Form von gesellschaftlicher Marginalisierung und vertritt die Vision einer inklusiven Gesellschaft. In dieser Betrachtung wird der Begriff der Inklusion quasi unübersetzt verwendet. Dies geschieht insofern bewusst, als alle bisherigen Übersetzungsversuche nicht haben überzeugen können. Weder eine „einschließende“ Pädagogik, die eher Assoziationen zum Gefängnis aufkommen lässt, noch eine „einbeziehende Schule“ (BIEWER

2001, 277), die wiederum und weiterhin Außenstehende in etwas hineinzieht, führen hier weiter.

2 Einordnung in die Entwicklung des Bildungswesens

2.1 Entwicklungsetappen des Bildungswesens

Für die Einordnung dieser Gegenüberstellung von Integration und Inklusion in die Entwicklung des Bildungswesens insgesamt hat ALFRED SANDER (2002a, 147) mit Bezug auf die Sonderpädagogik einen Vorschlag gemacht, der im folgenden wiedergegeben, mit Symbolen verdeutlicht und auf das Bildungs- und Erziehungssystem im Ganzen erweitert wird. SANDER unterscheidet im Anschluss an BÜRLI (1997) und WILHELM/ BINTINGER (2001, 45) insgesamt fünf Phasen, die er folgendermaßen benennt: Am Anfang steht die „Exklusion“, gefolgt von der Zeit der „Segregation“, an die sich wiederum die „Integration“ anschließt, die abgelöst wird von der „Inklusion“ – bevor es schließlich zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ mit „Vielfalt als Normalfall“ (SANDER 2002b, 62) kommt.

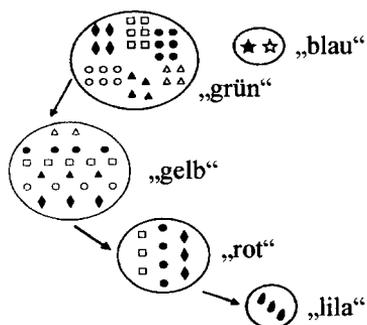
Abb. 5: Exklusion



In der Phase der *Exklusion* werden bestimmte Personen ganz und gar aus dem System der Bildung und Erziehung ausgeschlossen. In der symbolischen Darstellung dieser Phase (vgl. Abb. 5) mag der schwarze Strich eine massive Mauer oder den Erdboden kennzeichnen.



Abb. 6: Segregation



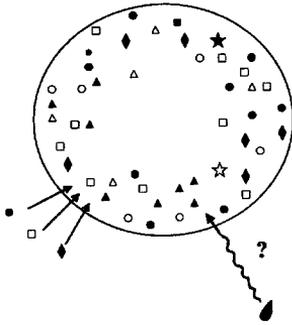
Bei der *Segregation* werden alle Kinder und Jugendlichen nach bestimmten Kriterien – vorrangig nach Leistung, aber wie mit PISA nochmals bestätigt wurde, auch nach sozialem Milieu – in je eigenen Institutionen gruppiert (vgl. Abb. 6). Ein bestimmter Teil von ihnen befindet sich quasi im grünen Bereich der Normalität²; wer zu weit davon abweicht, gerät in den gelben Bereich des Randes von Normalität und steigt in eine andere

Institution ab. Auch von ihr kann bei zu großer Verschiedenheit in eine weitere Stufe des Systems abgestuft werden, so dass die Person quasi in den roten Bereich gerät und gehört. Schließlich gibt es auch noch einen Rest vom Rest vom Rest, der als quasi „armer lilafarbener Tropf“ in die letzte Institution gehört. Und es flammen immer wieder Diskussionen darüber auf, ob es nicht sinnvoll ist, auch für Kinder und Jugendliche mit „schwerer Mehrfachbegabung“ – quasi als blaue Sterne – ebenfalls eigene Klassen oder gar Schulen einzurichten. Hier fände das differenzierte, vorgeblich begabungsgerechte „System der Be-Sonderung“ seine konsequente Vollendung.

Dieses System der Segregation lässt sich auf das gegliederte Schulsystem insgesamt beziehen, in dem dann das Gymnasium der grüne, die Realschule der gelbe, die Hauptschule der rote und schließlich die Sonderschule der lilafarbene Bereich wären. Es gilt jedoch ebenso für das gegliederte System der Sonderschulen – „normal-grün“ wären dann die Schulen für SchülerInnen mit Sinnes- und Sprachbeeinträchtigungen, gelb die Förderschule bzw. Schule für Lernhilfe, rot die Schule für Geistigbehinderte und schließlich lila die aus- oder angegliederte Klasse für Kinder und Jugendliche mit schweren Mehrfachbehinderungen.

² Anmerkung der Hrsg.: Während des Vortrags waren die Abbildungen selbstverständlich in Farbe gestaltet. Im Band ist das leider nicht möglich. Wir belassen den Text dennoch und vertrauen darauf, dass – auch mit Hilfe der graphisch verstärkten Schemata – der Leser/ die Leserin sich an der Lebendigkeit des „farbigen“ Ausdrucks erfreut.

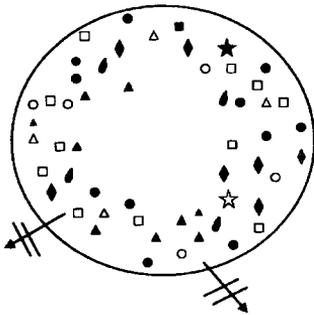
Abb. 7: Integration



Bei der *Integration* (vgl. Abb. 7) bestehen die verschiedenen farblichen Bereiche weiterhin, allerdings befinden sich, wenn auch eher am Rand, auch gelbe und blaue Personen in der allgemeinen Klasse – und dorthin werden auch rote und mit sehr viel Glück und unter extrem günstigen Umständen auch mal lilafarbene Personen „hinein integriert“ – natürlich mit spezifischer sonderpädagogischer Unterstützung. Was jedoch bleibt, ist die Dominanz der „Grün-Normalen“ gegenüber der margina-

len Gruppe der Andersfarbigen, verbunden mit den Rollen der Integrationsaktivität der Normalen und der Integrationspassivität der Anderen (vgl. auch TERVOOREN 2003, 29). Es hängt immer von konkreten Konstellationen ab, ob und wenn wie viele „Andersfarbige“ in die Lerngruppe der „Grünen“ integriert werden können.

Abb. 8: Inklusion



Der *Inklusion* nach befinden sich (vgl. Abb. 8) alle „unterschiedlich Farbigen“ in einer gemeinsamen Gruppierung, sie bilden eine Gruppe, bei der Farben und Formen gemischt vorkommen und keine „grüne Normalität“ mehr in dem Sinne dominiert, dass alle Anderen damit mehr oder weniger an den Rand gedrängt sind. Hier stellt sich nicht mehr die Frage, welche Personen mit welchen Farben und Formen integriert werden können, da sich bereits alle von vornherein in der

farb- und formheterogenen Gruppierung befinden (vgl. auch TERVOOREN 2003, 31). Keiner muss sich mehr durch eine „Mindestfarbigkeit“ für die Zugehörigkeit qualifizieren. Bedeutsam sind darüber hinaus die beiden durchgestrichenen Pfeile, mit denen symbolisiert wird, dass Marginalisierung und Aussonderung ausgeschlossen sind.

In der Phase der *Allgemeinen Pädagogik* sind Vielfalt und Heterogenität nichts Außergewöhnliches mehr, daher braucht es keinen eigenen Begriff mehr für einen spezifischen Ansatz oder ein Konzept. Inklusion geht in einer allgemeinen Pädagogik auf und ist kein eigenständiges Thema mehr – und deswegen gibt es auch keine spezifische Abbildung dafür.

2.2 Nachfrage – Prozesse stigmatisierender Etikettierung

Auf der „International Conference on Special Education“ in Manchester im Jahr 2000 hält der australische Kollege Roger SLEE einen der Hauptvorträge, in dem er mit Hilfe verschiedener Abbildungen auf problematische Phänomene der Integration bzw. Inklusion hinweist. Diese anregenden Bilder sollen für diesen Gedankengang reflexiv genutzt werden.

Ausgangspunkt bei SLEE ist die These, dass Kinder häufig wie schmutzige Wäsche betrachtet würden. Da gibt es unterschiedliche Waschgänge: Bei 90° wird die Wäsche nicht nur sauber, sondern rein, alle Farben leuchten. Bei 60° ist das nicht immer der Fall, da bleibt mancher Fleck erhalten, mehr noch allerdings bei 45° und bei 30°, wo mit geringeren Ansprüchen aufgrund des empfindlicheren, weniger durablen Materials gearbeitet werden muss. Daneben gibt es noch andere schmutzige Wäsche, die auf Handwäsche angewiesen ist – individuell und mit hohem Arbeitseinsatz. Und schließlich gibt es auch noch Wäschestücke, die am besten nur ausgelüftet oder aber in die chemische Reinigung gebracht werden, so dass sie – dort behandelt – wieder funktionsfähig werden. Immerhin gibt es jedoch eine Waschmaschine für die verschiedenen Waschgänge und nicht für jeden einzelnen eine besondere Waschmaschine. Die Botschaft dieses Bildes kann als stigmatisierende Etikettierung auf struktureller Ebene verstanden werden.

Doch nicht nur strukturell, sondern bezogen auf jede Lerngruppe kommt es ebenfalls leicht zu kategorial stigmatisierenden Etikettierungsprozessen: In einem Unterrichtsraum findet, wie SLEE selbst titelt, eine „awful party“ statt, bei der sich jeweils Teile der Lerngruppe in typisierenden Wäschekörben befinden, und es stehen weitere Körbe und weitere Labels bereit. Gibt es bereits die „Eloquenten“ und die „zu Langsamen“, die „ewigen Verlierer“ und die „Desorientierten“, die „Schlaffen und Kaputten“, die „Hyperaktiven“, so stehen schon als weitere Stigmata die „Schlampigen und Faulen“, die „Unauffälligen, Langweiligen und Braven“ sowie die „Dummen, geistig Behinderten und Autisten“ in Aussicht. Auch diese Liste ließe sich erweitern. So setzen sich stigmatisierende Etikettierungsprozesse im Unterricht fort –

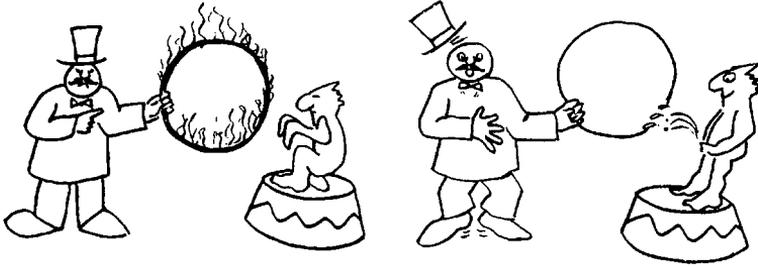
unter Umständen auch relativ unabhängig von strukturellen Gegebenheiten, also auch innerhalb solcher mit integrativen Ansprüchen.

Es mag rhetorisch klingen, die Frage zu stellen, welcher Entwicklungsphase beide Bilder von SLEE zuzuordnen sind. Die strukturelle Etikettierung gehört sicherlich zur Phase der Segregation, sie lässt sich sehr gut auf das gegliederte Schulwesen und auch auf das gegliederte Sonderschulwesen beziehen: Pädagogisch relativ heiß und gründlich gewaschen werden Kinder mit Sinnes- und Sprachbeeinträchtigungen, bei Lernproblemen muss die Temperatur bereits heruntergedreht werden, dies gilt stärker für Kinder mit geistiger Behinderung, bei schwerer Mehrfachbehinderung kommt nur individuelle, lauwarne Einzelwäsche per Hand in Frage, und die chemische Reinigung kann auf die zunehmende Welle der Ritalin-Verschreibungen oder andere Reaktionen auf auffälliges Verhalten verweisen.

Jedoch lässt sich die unterrichtliche Ebene von Stigmatisierung nicht nur der Segregation, sondern ebenso – und das macht gerade einen der Kritikpunkte aus inklusiver Sicht aus – der Integration zuordnen. Die Typisierung erfasst auch und gerade diejenigen SchülerInnen, die im unreflektierten, unveränderten „Regelkontext“ immer noch primär als anders und abweichend wahrgenommen werden.

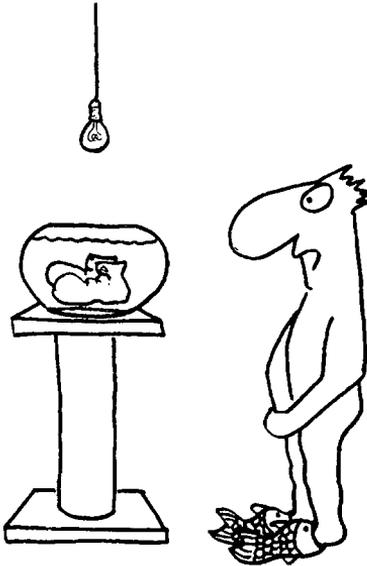
SLEE setzt sich weiter mit Strategien und Ergebnissen von Reformprozessen auseinander. Dabei weist er auf die nach wie vor verbreitete Top-down-Strategie hierarchischer Entscheidungswege hin, bei der auf verschiedenen Ebenen Personen quasi durch den hingehaltenen brennenden Reifen springen sollen – was sie jedoch immer häufiger verweigern und wogegen sie sich wehren (vgl. Abb. 9). Und er problematisiert bei entsprechender Strategie auch die Ergebnisse des Reformprozesses, die häufig nicht den angestrebten Zielen entsprechen (vgl. Abb. 10), so dass nichts wirklich ins Laufen kommt und Einiges untergeht.

Abb. 9: Top-Down-Strategie bei Reformen und Prozesse der Gegenwehr



(Zeichnung INES BOBAN nach SLEE 2000)

Abb. 10: Ergebnisse von Reformen bei Top-Down-Strategie



(Zeichnung INES BOBAN nach SLEE 2000)

Die beiden Abbildungen zu Reformprozessen können als Plädoyer für pädagogische Schulentwicklung verstanden werden, jedenfalls so lange, wie Schulentwicklung tatsächlich auf reflexiven Beratungsprozessen mit allen Beteiligten auf gleicher Augenhöhe basiert und nicht zu neoliberalen Strategien einer Marktwirtschaft im Bildungswesen pervertiert worden ist.

3 Integrationstheorie – immer schon inklusiv?

Die bisherigen Überlegungen haben die Entwicklung der Integrationspraxis in den Blick genommen, nun folgt die Konfrontation mit der Integrationstheorie. Hier stellt sich die Frage, ob Begriff und Konzept der Inklusion auf der Theorieebene im deutschsprachigen Raum irgend etwas Neues bringen, was über den bisherigen Stand der Theorie hinausgeht. Dazu werden einerseits verschiedene TheoretikerInnen der Integrationspädagogik und andererseits Beispiele aus der sonderpädagogischen Integrationsliteratur angeführt.

3.1 Beispiele aus der Integrationspädagogik

Mit einigen Blicken in die Literatur der Integrationspädagogik werden einige wichtige VertreterInnen zu dieser Thematik befragt.

So finden sich beispielsweise bei Georg FEUSER (etwa 1995) in vielen Quellen die leitenden Formulierungen: Integration zielt auf die „Überwindung des gegliederten Schulwesens“ und die „Beendung von Selektion und Segregation“ durch die erstmalige „Entwicklung einer Allgemeinen Pädagogik“ mit einer „allgemeinen und entwicklungslogischen Didaktik“. – Was anderes ist dieses aus heutiger Sicht als ein inklusiver Ansatz, gleich gepaart mit der Forderung, dass er kein spezifischer bleiben dürfe, sondern in einer Allgemeinen Pädagogik als nachfolgender Phase aufgehen müsse? Es dürfte wohl kein Zufall sein, dass in einem der ersten deutschsprachigen Aufsätze Inklusivpädagogik weitgehend mit FEUSERS Ansatz einer (integrativen) Allgemeinen Pädagogik gleichgesetzt wird (vgl. BINTINGER/ WILHELM 2001).

HELMUT REISER (1991, 16) formuliert in einer seiner kurzen Charakterisierungen der Theorie integrativer Prozesse wie folgt:

„Integrative Prozesse sind Wege, die in Individuen und Gruppen selbst gegangen werden müssen. In diesem allgemeinen Sinne ist Integration ein psychisches und soziales Ziel nicht nur im Verhältnis der Gesellschaft zu Minderheitengruppen, sondern auch im Verhältnis der Geschlechter, im Verhältnis der Generationen, im Verhältnis verschiedener Kulturen.“

Wiederum: Was anderes ist dieses im aktuellen Diskurs als ein inklusiver Ansatz mit einem Fokus auf unterschiedlichste Mehr- und Minderheiten?

Einige Jahre später (1998) beschreibt REISER ebenfalls Entwicklungsphasen der Sonderpädagogik im Sinne einer Dienstleistung gegenüber der Schulpädagogik und der allgemeinen Schule; dabei unterscheidet er drei Phasen: Auf die „organisatorisch separierte Serviceleistung“, die abgetrennt in Sonderschulen stattfindet, folgt die „personalisierte additive Serviceleis-

tung“ mittels individueller Förderung von Kindern mit Behinderung in der allgemeinen Schule, die wiederum abgelöst wird – oder werden müsste – durch die „institutionalisierte systembezogene Serviceleistung“ als Unterstützung des ganzen Umfeldes mit einem gemeinsamen Auftrag. – Wird hier nicht ebenfalls die Entwicklung von der Segregation über die Integration zur Inklusion beschrieben? Tauchen hier nicht die gleichen Unterschiede zwischen der zweiten und dritten Phase auf, die auch die Differenz zwischen Integration und Inklusion ausmachen, etwa der individuums- bzw. systemorientierte Ansatz? Wiederum: Nicht anders als im hiesigen Sinne inklusiv lässt sich dieser Ansatz bezeichnen.

HELGA DEPPE-WOLFINGER weist in einem Beitrag zum Handbuch der Integrationspädagogik in dessen erster Auflage darauf hin, dass „sich die ungleiche Bildungsbeteiligung von Kindern unterschiedlicher sozialer Herkunft im allgemeinen Schulwesen bisher nur wenig verringert hat“ (1988, 22). Angesichts der hohen Bildungsmotivation und des besonderen Engagements der Integrationsbewegung befürchtet sie, dass „die Scheidelinie zwischen Kindern in der Regelschule und Kindern in der Sonderschule entlang der sozialen Stellung der Eltern verlaufen“ könnte (ebd.). Hier geht es über die Kategorie behindert – nichtbehindert hinaus um die Heterogenitätsdimension der sozialen Stellung – wiederum ein früher Verweis auf das, was heute inklusive Tendenzen kennzeichnet.

Auch ALFRED SANDER weist bereits vor mehr als zehn Jahren in einem Aufsatz darauf hin, Integration meine „grundsätzlich nicht nur Menschen mit Behinderungen, sondern ebenso andere gesellschaftliche „Randgruppen“, z.B. ausländische Arbeiterfamilien, Bewohner von sozialen Brennpunkten, Flüchtlinge, Aussiedler“ (1992, 485). – Wiederum: ein Ansatz im Sinne der Inklusion heutiger Lesart.

Und ANNEDORE PRENGEL schreibt in ihrer „Pädagogik der Vielfalt“ (1993):

„Mädchen und Jungen, behinderte und nichtbehinderte Menschen, Angehörige verschiedener Kulturen, Subkulturen und Gesellschaftsschichten: Ihnen allen steht Bildung zu. ... Lehrerinnen und Lehrer der Grundschulen haben wohl mehr als jede andere pädagogische Berufsgruppe Erfahrungen mit einer Pädagogik der vielfältig zusammengesetzten Lerngruppen gemacht und die verschiedensten Unterrichtskonzepte dafür entwickelt. Sie praktizieren immerzu gleichzeitig ihre je besonderen Formen der Geschlechtererziehung, der Interkulturellen Pädagogik, der Regel- und Sonderpädagogik“ (1993, 13f.).

Auch wenn sich aus heutiger Perspektive die bipolare Konstruktion jeweils zweier Gruppierungen kritisieren lässt – von heute aus gesehen ist es ebenfalls ein Ansatz mit inklusiver Stoßrichtung!

Als weiterer Integrationspädagoge schreibt ULF PREUSS-LAUSITZ:

„So verbindlich Bildung als Bildung für die Erhaltung der Welt und der Möglichkeit des Zusammenlebens in der Krisengesellschaft sein muss, so plural muss sie zugleich in allen übrigen Bereichen sein: Lebensformen, ethnische Kulturen, Aneignungsgegenstände sind in ihrer Relevanz nur durch die großen Verbindlichkeiten begrenzt. Hier hat nicht *eine* Religion, *eine* pädagogische Richtung, *eine* nationale Kultur, *eine* Gruppe (ein Geschlecht, eine soziale Schicht, eine Lebensweise) das Recht auf Vorherrschaft (etwa im Curriculum). *Pädagogik der Vielfalt zielt auf sozial gleiche Chancen, um Individualität zu entfalten, und ist nicht-hegemonial orientiert*“ (1993, 34; Hervorh. im Original).

Auch hier, bei einem Vertreter der Pädagogik der Vielfalt nicht verwunderlich, sind inklusive Entwürfe bereits lange formuliert.

Die Reihe von Zitaten zeigt: Die Theorie der deutschsprachigen Integrationspädagogik zeigt von Anfang an ein aus heutiger Sicht inklusives Verständnis der Integration, sie hat immer schon unterschiedliche Dimensionen von Heterogenität thematisiert. Dabei hat sie einerseits die Frage sozialer Milieus und gesellschaftlicher Marginalisierung immer mitgedacht, sie jedoch andererseits nicht in der Weise expliziert, wie sie es mit anderen getan hat, etwa der Geschlechter- oder der interkulturellen Frage. Insofern ist es einerseits legitim, sie – bis zu Hamburgs Integrativer Grundschule – wegen ihrer sozialen Selektivität und dieses gleichzeitig als einen „Faktor des Steckenbleibens der Integration in Deutschland“ zu kritisieren (REISER 2002b, 408), andererseits hat sie die Frage sozialer Benachteiligung im Prinzip immer mitgedacht. Was ist also das Neue des Inklusionsansatzes auf der Theorieebene? In Anlehnung an JAKOB MUTHS Äußerungen (1984) über die Wirkungen der Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 könnte man sagen: „Nichts, nichts, nichts!“

Oder vielleicht doch etwas? In der Folge der Hamburger Integrativen Grundschule taucht die Frage sozialer Ungleichheit verstärkt im integrationspädagogischen Diskurs auf (vgl. z.B. HINZ 1998, 1999). Dies ist insofern nicht verwunderlich, als sein Zentrum gerade im Bereich sozialer Benachteiligung liegt – und damit entstehen neue, unauflösbare Spannungsverhältnisse in den Zielsetzungen (vgl. HINZ 2002b).

3.2 Beispiele aus der sonderpädagogischen Integrationsliteratur

In den vergangenen Jahren melden sich auch SonderpädagogInnen zum Thema Integration zu Wort, die sich nicht als IntegrationspädagogInnen sehen. Besonders deutlich geschieht dies bei MYSCHKER/ ORTMANN (1999a), die sich explizit von der Integrationspädagogik im bisher verwendeten Sinne absetzen; vielmehr sehen sie sie „begriffslogisch“ als „Teilbereich der Sonderpädagogik. Geht es doch um Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit

Behinderungen“ (1999b, 5). Auf dieser Basis sprechen sie sich gegen die „apodiktische, ja demagogische Formel“ der Unteilbarkeit der Integration aus, die „sich bei den Verfechtern der ‚totalen Integration‘, den ‚radikalen Integrationisten‘ findet“ (1999b, 4). Vielmehr ist ihrer Auffassung nach Integration „über viele Abstufungen zu realisieren ...“, und es ist festzustellen, dass mehr und mehr Fachkollegen, nicht nur in Deutschland, zu der Überzeugung kommen, dass Kinder und Jugendliche mit Behinderungen ein gestuftes System pädagogischer Förderung brauchen“ (1999b, 4). Ein wichtiges positives Beispiel dafür sehen sie im sechsstufigen Organisationsmodell des Saarlandes (1999b, 10).

Symptomatischerweise geht es zwar im Titel der Publikation von MYSCHKER/ ORTMANN (1999a) mehrfach um integrative Erziehung und ihre „Grundlagen, Theorie und Praxis“, im Text kommen jedoch ausschließlich Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, zudem wengleich inkonsequent nach Behinderungsarten untergliedert („aufgeräumt“!), in den Blick – ein Beleg dafür, dass der Fokus sonderpädagogischer Betrachtungen zum Gemeinsamen Unterricht ein anderer ist als der der Integrationspädagogik. Die positive Perspektive der Zukunft von MYSCHKER/ ORTMANN besteht mit der Herausbildung von Förderzentren „in der Verzahnung mit der allgemeinen Schule. Lehrer wie Schüler wechseln hin und her. Kompetenzen werden dort zur Verfügung gestellt, wo sie notwendig sind, um eine „Schule für alle“ zu realisieren“ (1999b, 16). Die Frage, wie diese ‚Schule für alle‘ mit zwischen Schulen hin- und herwechselnden SchülerInnen und LehrerInnen vorstellbar ist, bleibt dagegen unbeantwortet – es ist ein Widerspruch in sich selbst.

Im Beitrag zur „Integrativen Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung“ des gleichen Bandes werden – wie für alle anderen „Behinderungsarten“ – zunächst Anforderungen für die Personengruppe formuliert, um sie dann auf den Gemeinsamen Unterricht anzuwenden. Das Ergebnis im Fall geistiger Behinderung liegt auf der Hand: Man kann sich so „kaum vorstellen, dass ein gemeinsamer Unterricht durchführbar ist“ (MÜHL 1999, 167). Überraschenderweise zeigt sich, wie MÜHL feststellt, die Praxis jedoch anders als von sonderpädagogischer Theorie vorhergesagt – nämlich nicht nur möglich, sondern mit guten Ergebnissen.

Bei diesen Aussagen findet sich eine deutlich andere Optik als in der Integrationspädagogik: Das differenziert-selektive Readiness-Modell wird nicht in Frage gestellt, sondern es bildet gerade die legitimatorische Basis der Integration – spezifisch nach sonderpädagogischen Fachrichtungen bzw. Schädigungsformen differenziert und sortiert.

Dass eine solche Sichtweise kein Einzelfall ist, zeigt ein weiterer Blick in die sonderpädagogische Literatur. Theoretisch grundgelegt werden diese Überlegungen durch eine vorhandene Polarität, die unterschiedlich formuliert wird: Ausgehend von den Organisationsprinzipien der Gesamtschule stellt BLEIDICK (1978, 297) einerseits Gleichheit mit sozialer Integration und integriertem Unterricht und andererseits Freiheit mit Individualisierung und differenziertem Unterricht gegenüber und erweitert diese Polarität als „Anthropologie der Behinderten“ auf die Begriffe „Integration und Besonderung“ (BLEIDICK 1988, 117); diese Gegenüberstellung findet sich bei vielen anderen AutorInnen wieder, z.B. als „Spannungsverhältnis von Freiheit und Gleichheit“ (HEIMLICH 1999, 8) oder als „Koppelung von individueller Differenz und sozialer Integration“ (OPP u.a. 2001, 162), an der sich zukünftige sonderpädagogische Forschung qualitativ zu orientieren habe.

Wenn diese Gegenüberstellung von Differenz und Integration den Ausgangspunkt der theoretischen Überlegungen bildet, liegt auf der Hand, dass in mancher Situation und bei mancher Person eher der Differenzpol dominiert – dann ist separierter Unterricht angezeigt – und bei anderen Situationen und Personen der Integrationspol – dann kann gemeinsamer Unterricht stattfinden. Diese Polarität bildet somit die Grundlage für notwendigerweise zu fallende individuelle Einzelentscheidungen (vgl. etwa ANTOR 1988, 421); geboten ist „ein Kontinuum oder eine ‚Kaskade‘ alternativ einsetzbarer und flexibler sonderpädagogischer Leistungsangebote“ (OPP 1995, 526) – was als logische Konsequenz notwendigerweise auf das Readiness-Modell hinausläuft.

Dabei wird allerdings ein grundlegendes Moment verkannt: Nicht Integration bildet den Ergänzungspol zu Differenz, sondern Gleichheit! Es ist klar, dass die Gleichsetzung von Integration und Gleichheit derartige Folgen zeitigt – letztlich ist dann nur „zielgleicher“ gemeinsamer Unterricht denkbar. Wenn aber Gleichheit den ergänzenden Pol zu Differenz bildet, dann ist Integration das labile, dynamische Gleichgewicht zwischen beiden Polen – und dann kann es keine Einzelentscheidungen, sondern dann muss es eine prinzipielle Entscheidung geben; die individuelle Frage richtet sich auf die Gestaltung dieser Balance.

Die unterschiedlichen Sichtweisen der Integration aus der Perspektive der Sonderpädagogik und der Integrationspädagogik fasst Tab. 2 zusammen.

Tab. 2: Integration aus sonderpädagogischer und integrationspädagogischer Perspektive

Aspekte	Sonderpädagogik	Integrationspädagogik
Grundlegende Polarität	Freiheit + Gleichheit Differenz + Integration	Gleichheit + Differenz
Verständnis von Integration	Integraler Teil der Sonderpädagogik	Synthese von allgemeiner, spezieller und Sozialpädagogik
Fokus	Kinder/ Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf	Kinder/ Jugendliche in heterogener Lerngruppe
Angebote	Kaskade/ Kontinuum, individuell	Unteilbarkeit des Gemeinsamen
	Readiness-Modell	Unterrichts
Entscheidung	Einzelfallentscheidung	Generelle Entscheidung
Organisation	gestuft von integrierten bis zu segregierten Formen	eine Schule für alle
Personenkreis	Differenzierung nach „Behinderungsarten“	Alle Heterogenitätsdimensionen
Einschätzung der Inklusion	Utopie, Überforderung	Erinnerung an ursprüngliche Theorieaussagen – nichts Neues

In der dargestellten sonderpädagogischen Optik bedeutet Inklusion eine durchaus andere konzeptionelle Herausforderung als das übliche Verständnis von Integration, denn Integration bildet letztlich lediglich eine von mehreren Beschulungsvarianten für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – SchülerInnen ohne diesen bleiben meist außerhalb des Blickfeldes. Damit wird diesem Verständnis nach Integration und Integrationspädagogik zu einem Teil von Sonderpädagogik, ignoriert die spezifischen Chancen der Heterogenität, sieht Integration nun durch Ansprüche der Inklusion unrealistisch überhöht und sich selbst als völlig überfordert. In diesem Sinne gibt es deutliche theoretische Differenzen zwischen einem sonderpädagogischen Verständnis von Integration und dem integrationspädagogischen (?) Verständnis von Inklusion.

3.3 Heterogenitätsdimensionen in der Pädagogik der Vielfalt

Während ANNEDORE PRENGEL (1993) und ich (HINZ 1993) bei der Entwicklung der Pädagogik der Vielfalt im wesentlichen auf die Diskurse um koedukative, integrative und interkulturelle Pädagogik fokussieren, richtet ULF PREUSS-LAUSITZ (1993) den Blick breiter auf unterschiedliche Veränderungsprozesse, die sich auf gesellschaftlichem Hintergrund vollziehen, etwa

die Pluralisierung von Kindheit, das Spannungsverhältnis von innerer und äußerer Schulreform, ökologische Bildung, Gewalt und Friedenserziehung usw. Jedoch führt er nicht systematisch aus, wie auf all diese Dimensionen pädagogisch adäquat, also integrationspädagogisch zu reagieren wäre.

So ist es an der Zeit, die damalige Systematik des Umgangs mit Heterogenität (HINZ 1993) entsprechend der fortgeschrittenen Diskussion zwei Schritte weiterzuführen. Zum einen finden sich die drei damals analysierten Strategien des Umgangs mit Heterogenität in gleicher Weise bei zwei weiteren Diskussionen: denen um Jahrgangsmischung und um Chancengleichheit – wengleich letztere bereits bei PRENGEL (1993, 23-29) ausführlicher thematisiert wird. Dieses erweiterte heuristische Modell des Umgangs mit Heterogenität entstand in Diskussionen im berufsbegleitenden Studiengang Integrationspädagogik an der Universität Halle im Jahr 2002 (vgl. Tab. 3).

Das *Separierungsmodell* postuliert die anthropologische Dominanz von Verschiedenheit, der zufolge die jeweils Anderen in je eigenen Systemen gebildet und erzogen werden sollen, um das „allgemeine“ System vor ihrer Andersartigkeit zu schützen und Behinderungen von Entwicklungen zu vermeiden. Dies gilt feministischen Positionen zufolge ebenso für Mädchen wie ausländer- und sonderpädagogischen Positionen nach für Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder mit Behinderungen. Das Separierungsmodell lässt sich zudem auf die Diskussion um Altersmischung beziehen, denn die Andersartigkeit des Drittklässlers gegenüber dem Zweitklässler – nicht verkennend, dass die Einberufung von Angehörigen eines Jahrgangs zum Militär der eigentliche Hintergrund für die Jahrgangsklasse war – begründet das Jahrgangsstufensystem, in dem so die jeweiligen Jahrgänge ungestört von anderen ihre gemäße Entwicklung verfolgen können. In der Diskussion um Chancengleichheit findet sich das Separierungsmodell ebenfalls argumentativ wieder: Die Andersartigkeit der sozialen Schichten führt historisch zur Ständeschule und weiter zum gegliederten Schulwesen, das wiederum auf diese Weise ungestört die Reproduktion des Bildungsprivilegs verfolgen kann.

Das *Anpassungsmodell* postuliert gerade das Gegenteil: Anthropologisch dominiert die Gleichheit, der zufolge die allgemeine Normalität das Verbindliche darstellt, das ergo in einem gemeinsamen System so vermittelt wird, dass diese allgemeine Normalität auch von allen übernommen wird und sie sich möglichst entsprechend entwickeln. Dabei kommen zwei Varianten vor: Verschiedenheit wird – so lange sie akzeptabel ist und nicht stört – toleriert oder andernfalls durch besondere Förderung minimiert. Diese „ignorierende Toleranz“ (CZOCK/ RADTKE 1984, 34, CZOCK 1986, 97) gilt für spezifische Zugänge von Mädchen zu Inhalten ebenso wie für spezifische Kompetenzen

von Kindern mit Migrationshintergrund oder mit Behinderungen – bei allen werden im Falle „positiver Diskriminierung“ (ebd.) vorrangig ihre Probleme, Lücken und Defizite wahrgenommen und durch besondere Förderung zu kompensieren versucht. Beide Varianten finden sich ebenso bei der Diskussion um die Jahrgangsmischung: Die Normalität des Jahrgangs ignoriert so weit vertretbar bestehende Entwicklungsdifferenzen, andernfalls werden sie durch Förderkurse und Nachhilfeunterricht minimiert, so dass die jahrgangsnormierte Entwicklung mit entsprechenden Anschlussmöglichkeiten gesichert werden kann. Und auch bei der sozialökologischen Diskussion um Chancengleichheit taucht diese Position auf: Die bildungsprivilegierte Normalität bildet den Maßstab, an dem sich alle unterschiedslos messen lassen müssen, und auch hier kommen sowohl „ignorierende Toleranz“ im Sinne eines konservativ-ständischen und heute neoliberalen Verständnisses als auch „positive Diskriminierung“ im Sinne eines radikal-demokratischen Verständnisses von Chancengleichheit vor (vgl. PRENGEL 1993, 23f.).

Das *Ergänzungsmodell* geht von einem dialektischen Verständnis von Gleichheit und Differenz aus und folgert daraus das Primat von Gemeinsamkeit bei individueller Verschiedenheit, wie es im integrativen, reflexiv koedukativen und interkulturellen Unterricht zum Tragen kommt. Letztlich zielt es auf die Anerkennung „egalitärer Differenz“ (PRENGEL 1993, 19 sowie 2001) in Gemeinsamkeit, die auf die unterschiedlichen Dimensionen von Differenz bezogen wird: auf Geschlechterrollen, auf sprachlich-kulturelle Hintergründe und auf individuelle Begabungen. Gleiches gilt wiederum für die beiden weiteren Heterogenitätsdimensionen: Die ergänzenden Positionen bei den Diskussionen um Jahrgangsmischung und Chancengleichheit gehen von der Dialektik von Gleichheit und Differenz der Jahrgänge und der sozialen Lebensumfelder aus, von daher fordern sie einen jahrgangsübergreifenden und sozial reflexiven Unterricht, der zur egalitären Differenz der Jahrgänge und der sozialen Milieus in Gemeinsamkeit führen soll.

Tab. 3: Umgangsstrategien mit Heterogenität in der Schule

Debatte	Integration	Interkulturelle Erziehung	Koedukation	Jahrgangsmischung	Chancengleichheit (Sozialökologie)
Modell					
<i>Separierung</i>					
Grundlage	Andersartigkeit des Behinderten	Andersartigkeit des Kulturellen	Andersartigkeit des Geschlechts	Andersartigkeit der Jahrgangsstufen	Andersartigkeit der Schichten

Konsequenz	Sonderklassen/-schulen	Ausländerklassen/-schulen	Mädchen-/Jungenschulen	Jahrgangsklassen, Sitzenbleiben	Ständeschule, gegl. Schulwesen
Ziel	Keine Behinderung von Nichtbehinderten	Keine Behinderung von Deutschen	Keine Behinderung „richtiger“ Frauen und Männer	Keine Behinderung von „jahrgangsgemäß Entwickelten“	Keine Behinderung von Bildungsprivilegierten
<i>Anpassung</i>					
Grundlage	Normalität des Nichtbehinderten	Normalität des Deutschen	Normalität der männlichen Logik	Normalität der Jahrgangsstufe	Normalität des gebildeten, reichen Milieus
Konsequenz					
a) ignorierend	Negieren des Behinderten	Negieren des Ausländischen	Negieren des Weiblichen	Negieren von Entwicklungsunterschieden	Undiff. Gesamtschule, Vergleichsarbeiten
b) inimierend	Bes. Förderung in allg. Schulen	Bes. Förder- und Sprachkurse	Bes. Projekte & Kurse für Mädchen	Förderkurse & Nachhilfeunterricht	Diff. GS mit Förderkursen
Ziel	Prävention, Kompensation	Alle werden Deutsch(e)	Mädchen = Jungen	„Jahrgangsnormierte“ Entwicklung	Chancengerechtigkeit, Kompensation
<i>Ergänzung</i>					
Grundlage	Gleichheit + Differenz der Begabungen	Gleichheit + Differenz der Kulturen	Gleichheit + Differenz der Geschlechter	Gleichheit + Differenz der Jahrgangsstufen	Gleichheit + Differenz der Lebensbedingungen
Konsequenz	Integrativer Unterricht	Interkultureller Unterricht	Reflexiv koedukativer Unterricht	Jahrgangsübergreifender Unterricht	Sozial reflexiver Unterricht
Ziel	Egalitäre Differenz der Begabungen in Gemeinsamkeit	Egalitäre Differenz der Kulturen in Gemeinsamkeit	Egalitäre Differenz der Geschlechter in Gemeinsamkeit	Egalitäre Differenz der Jahrgänge in Gemeinsamkeit	Egalitäre Differenz sozialer Milieus in Gemeinsamkeit

(HINZ, BOBAN & BERUFSBEGLEITENDER STUDIENGANG INTEGRATIONSPÄDAGOGIK, Universität Halle 2002)

3.4 Inklusives Eingehen auf Heterogenität

Ausgehend von den Ebenen der Theorie integrativer – oder eher inklusiver? – Prozesse (REISER 1991, HINZ 1993) lässt sich in einem zweiten Schritt genauer aufzeigen, wie ein inklusives Eingehen auf Heterogenität gedacht werden kann. Dies geschieht bezogen auf die fünf Debatten und Heterogenitätsdimensionen, soll allerdings nicht in einem additiven Sinne, sondern als ihr gemeinsamer Fokus aufgrund deutlicher Analogien verstanden werden. Es entstand im Spezialisierungskurs für IntegrationskindergärtnerInnen und -lehrerInnen der Freien Universität Bozen im Jahr 2003 (vgl. Tab. 4).

Tab. 4: Inklusiver Umgang mit Heterogenität in der Schule

Ebenen	Inklusiver Umgang mit Heterogenität in der Schule
Person: Akzeptanz (versus Verleugnung/ Verfolgung)	Hinwendung zum „Fremden“ in der eigenen Person, zu den eigenen dunklen, ungeliebten Seiten und zu den eigenen Verstehensgrenzen: <ul style="list-style-type: none"> • zur eigenen Unvollkommenheit bzw. zu den je eigenen Gaben; • zur eigenen geschlechtlichen Fixiertheit (zu Weichheit und Abhängigkeit bzw. Durchsetzungsfähigkeit und Aggressivität); • zur eigenen kulturellen Beschränktheit durch ein so bestehendes gesellschaftliches Umfeld; • zu vorhandenen und nicht vorhandenen eigenen Erfahrungen; • zu eigenen günstigen bzw. ungünstigen Umfeldvoraussetzungen (zu materieller und immaterieller Armut bzw. Reichtum)
Interaktion: Begegnung (versus Distanzierung/ Verschmelzung)	Hinwendung zum „Fremden“ in Anderen, Kontakt und Konfrontation mit den „ganzen“ Anderen: <ul style="list-style-type: none"> • mit ihren je individuellen Gaben, mit Können und Nicht-Können, • mit ihren je individuellen Ausformungen geschlechtlichen Seins, • mit ihren je individuellen kulturellen Ausdrucksformen, • mit ihren je individuellen Erfahrungen und Entwicklungsschritten, • mit ihren je individuellen Umfeldbedingungen.
Handlung: Kooperation (versus Verweigerung/ Vereinnahmung)	Allgemeine Didaktik mit spezifischen Qualitäten: Eingehen auf die Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit in den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Anderen unter dem Aspekt <ul style="list-style-type: none"> • unterschiedlicher sprachlich-kultureller Kontexte, • weiblicher und männlicher Existenzweisen, • mehr oder weniger behinderter Entwicklungsmöglichkeiten, • unterschiedlicher Bildungserfahrungen, • unterschiedlicher sozialer Kontexte; Individualisierung eines allgemeinen, d.h. internationalisierten, alters-, milieu-, geschlechts- und begabungsbezogen diversifizierten Curriculums; Primat unterrichtlicher Gemeinsamkeit mit flexibler Differenzierung; Komplexitätsreduktion durch ein Mehr-PädagogInnen-System.
Institution:	Administrative Öffnung der Schule und des Schulwesens für alle, verbunden

<p>Gemeinsamkeit (versus Aussonderung/ Anpassung)</p>	<p>mit pädagogischer Autonomieentwicklung; dabei insbesondere Berücksichtigung</p> <ul style="list-style-type: none"> • von kognitiver Niveaudifferenz, • von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, • unterschiedlicher Zugänge und Interessen, • unterschiedlicher Entwicklungs- und Erfahrungshintergründe, • unterschiedlicher sozialer Voraussetzungen.
<p>Gesellschaft: Normalisierung (versus Exotisierung / Kolonialisierung)</p>	<p>Kritik an monistischen, hierarchischen und damit ausgrenzenden und abwertenden Normalitätskonzepten, an</p> <ul style="list-style-type: none"> • Rassismus im Sinne der Überlegenheit des Deutschen, • Sexismus im Sinne der Überlegenheit des Männlichen, • Sozialdarwinismus im Sinne der Überlegenheit des „Starken“, des „Älteren“ und des „Bildungsprivilegierten“ <p>sowie Kritik an entsprechenden sonder-, ausländerpädagogisch, feministisch, schichtspezifisch und jahrgangsorientierten kompensatorischen Förder- und Therapieansätzen.</p>

Auf der *Ebene der Person* geht es um die Akzeptanz der verschiedenen Anteile der eigenen Person, von denen weder die „dunklen“ verleugnet werden sollen noch eine Fixierung auf die „hellen“ erfolgen soll. Dabei geht es dann nicht mehr nur um die Hinwendung zur ganzen Person unter den Aspekten von Unvollkommenheit und vorhandenen Gaben (Integration), von eigener geschlechtlicher Fixiertheit (Koedukation) und von kultureller Beschränktheit (Interkulturelle Erziehung), sondern ebenso um die Hinwendung zu mehr oder weniger vorhandenen Erfahrungen (Jahrgangsmischung) und zu den mehr oder weniger günstigen oder einfach unterschiedlichen Umfeldvoraussetzungen, was etwa materielle und immaterielle Armut oder entsprechenden Reichtum bzw. Spezifika von Milieus wie divergente Familienstrukturen angeht (Chancengleichheit).

Die *Ebene der Interaktion* zielt auf Begegnung mit den ausbalancierten Aspekten von Konsens und Dissens, die weder in Distanzierung noch in Verschmelzung führen. Diese Begegnung schließt den „ganzen Anderen“ in seiner Widersprüchlichkeit ein, mit dem Können und Nicht-Können (Integration), mit individuellen Ausformungen geschlechtlichen Seins (Koedukation), mit jeweiligen kulturellen Ausdrucksformen (Interkulturelle Erziehung), je vorhandenen Erfahrungen und Entwicklungsschritten (Jahrgangsmischung) und den je individuellen Umfeldbedingungen (Chancengleichheit).

Auf der *Ebene der Handlung* mit dem Ziel der Kooperation – jenseits von Vereinnahmung oder Verweigerung – wird inklusiver Umgang mit Heterogenität in einer allgemeinen Didaktik mit spezifischen Qualitäten deutlich: Sie soll auf Gemeinsamkeiten und Unterschiede aller Beteiligten in dem

Sinne eingehen, dass sie unterschiedliche mehr oder weniger behinderte Entwicklungsmöglichkeiten (Integration), geschlechtsbezogene Existenzweisen (Koedukation), unterschiedliche sprachlich-kulturelle Hintergründe (Interkulturelle Erziehung) sowie unterschiedliche Bildungserfahrungen (Jahgangsmischung) und soziale Kontexte (Chancengleichheit) berücksichtigt. Dafür braucht sie ein gemeinsames Curriculum, das sprachlich-kulturell, alters-, milieu-, geschlechts- und begabungsbezogen diversifiziert wird und so das ganze Spektrum von Heterogenität abbildet und zum Lerngegenstand macht.

Mit der *Ebene der Institution* steht als inklusives Eingehen auf Heterogenität institutionelle Gemeinsamkeit im Mittelpunkt – ohne die Gefahr der Aussonderung und den Druck zur Anpassung. Dies tut sie durch eine administrative Öffnung für alle bei gleichzeitiger staatlicher Sicherung gleicher Eckdaten, indem sie notwendige Niveaudifferenzierung (Integration), Mehrsprachigkeit und Multikulturalität (Interkulturelle Erziehung), unterschiedliche Zugänge und Interessen (Koedukation) sowie unterschiedliche Entwicklungs- und Erfahrungshintergründe (Jahgangsmischung) und soziale Voraussetzungen (Chancengleichheit) berücksichtigt.

Auf der *Ebene gesellschaftlicher Normen* schließlich strebt ein inklusives Eingehen auf Heterogenität Normalisierung im Sinne eines breiten Verständnisses von Normalität an, ohne in normative Exotisierung oder Kolonialisierung zu verfallen. Demzufolge werden alle Bestrebungen kritisch begleitet, die monistische, also auf einen Maßstab bezogene, damit hierarchische und somit ausgrenzende und abwertende Normalitätskonzepte vertreten. Dies schließt insbesondere radikale Kritik an jeder Form des Rassismus als Überlegenheit des Deutschen (Interkulturelle Erziehung), des Sexismus als Überlegenheit des Männlichen (Koedukation) sowie des Sozialdarwinismus ein, sei es als Überlegenheit des „Starken“ (Integration), des „Älteren“ (Jahgangsmischung) oder des „Bildungsprivilegierten“ (Chancengleichheit). Demzufolge werden entsprechende sonder-, ausländerpädagogisch, feministisch, milieuspezifisch und jahgangsorientierte kompensatorische Förder- und Therapieansätze kritisch hinterfragt.

An dieser Stelle erscheint noch ein Hinweis angebracht: HELMUT REISER fordert, zwischen quasi naturgegebenen und gesellschaftlich bedingten Differenzen zu unterscheiden, da nur die ersten, nicht dagegen die zweiten im inklusiven Sinne willkommen heißen werden könnten. Das Motto „Celebrate diversity!“ der kanadischen Pädagogin MARSHA FOREST sei demzufolge nur auf naturgegebene Differenzen anzuwenden (REISER 2002a, 134f.). – „Celebrate diversity!“ bedeutet jedoch keineswegs, sich etwa gemeinsam über eine sozial deprived Situation eines Kindes, womöglich mit physi-

scher und sexueller Gewalt, zu freuen – das anzunehmen wäre zynisch! „Celebrate diversity!“ steht zunächst einmal im krassen Gegensatz dazu, Kinder in entsprechenden Situationen gemäß dem Anpassungsmodell zu ignorieren, abzuwerten oder dem Separierungsmodell folgend auszusondern. „Celebrate diversity!“ bedeutet letztlich, jede Situation eines Kindes in seinem Umfeld wahrzunehmen, die Lebenswirklichkeit jeden Kindes ernst zu nehmen, in dem Sinne zu begleiten, dass gemeinsam Trauerarbeit geleistet wird (vgl. PRENGEL 1993, 163ff., 189) und Überlegungen zur Veränderung der Situation angestellt werden. Damit gibt es keinen prinzipiellen Unterschied zwischen naturgegebenen und gesellschaftlich bedingten Differenzen.

Trotzdem ist dem Hinweis von REISER Produktives abzugewinnen: Er legt den Finger in die gesellschaftliche Wunde, dass eine inklusive Schule in einer an sich exklusiv strukturierten Gesellschaft ständig in Widersprüche gerät, sie diese exklusive Gesellschaft nicht grundlegend verändern und die – auch selektiven – Funktionen, die sie der Schule zuweist, nicht außer Kraft setzen kann (vgl. KLAFKI 2002). Aufgrund der partiellen Autonomie der Schule ist es aber immerhin möglich, den Widerspruch zwischen inklusivem Anliegen und der Allokations- und Selektionsfunktion von Schule so zu gestalten, dass das selektive Moment möglichst weit zurückgedrängt wird – und das gilt auch in den Gesellschaften, in denen das Schulwesen strukturell ein inklusives ist. Damit ist der Inklusionsbegriff nicht nur innerhalb eines inklusiv strukturierten, sondern innerhalb jeden Bildungswesens sinnvoll, als Vision (vgl. SANDER 2003) und als konkrete Orientierung für angestrebte, zu gehende und realisierte Schritte. Und es kann aus diesem Abschnitt eine weitere Aussage abgeleitet werden: Pädagogik der Vielfalt meint im Kern nichts anderes als Inklusion.

4 ... und noch einmal – Paradigmenwechsel?

Auch wenn es wegen der langen, inhaltlich immer unschärferen Diskussion in der Sonderpädagogik schon fast gefährlich erscheint, die Frage des Paradigmenwechsels zu thematisieren, im Zusammenhang der Diskussion um Integration und Inklusion ist es notwendig – mit Hilfe von zwei Zugängen.

VERA MOSER zeigt anhand der Entstehungsgeschichte der Sonderpädagogik (GRUBMÜLLER u.a. 1999, MOSER 2003) im Anschluss an KUHN (1995) zwei Ebenen, auf denen ein Paradigma verankert wird: Auf der institutionsbezogenen Ebene wird durch eigene Institutionen dokumentiert, dass sich etwas Eigenes konstituiert hat – historisch war dies die Hilfsschule – und auf

der personenbezogenen Ebene ist für ein Paradigma eine eigene Konstruktion von Klientel notwendig – historisch war dies der Begriff der Behinderung mit seinen Vorläufern, vor allem dem Schwachsinn. Beide Ebenen sind miteinander verbunden und begründen sich gegenseitig.

Im Zusammenhang mit der Integrationsdiskussion haben sich in der Sonderpädagogik auf institutionsbezogener Ebene neue Freiräume eröffnet, auf diese Ebene ist das institutionelle Monopol der Sonderschule für ihre Klientel gebrochen worden – wie auch konservative Vertreter des Faches sagen. Ob dies bereits eine paradigmatische Veränderung anzeigt, ist eher skeptisch einzuschätzen, zumindest ist aber Verunsicherung erkennbar. Auf personenbezogener Ebene, was also die Konstruktion der Klientel angeht, stehen Veränderungen – so es sie überhaupt in nennenswertem Maße gibt – ganz am Anfang (vgl. hierzu die Aussagen in Abschnitt 1).

Integration hat also nicht etwa zu einem Paradigmenwechsel geführt, bestenfalls kündigt er sich an. Oder anders herum ausgedrückt: In der Theorie bedeutet Integration einen Paradigmenwechsel – denn weder die Sonderanthropologie des Menschen mit Behinderung noch die besondere Institution kann als legitim aufrechterhalten werden. In der Praxis der Integration kommt es dagegen weitaus stärker zu Umformungsprozessen des ursprünglichen integrativen Anliegens an das tradierte sonderpädagogische Paradigma.

Ein zweiter Zugang mag dies weiter verdeutlichen und verallgemeinern: US-Präsident CLINTONS Beraterin in Fragen der Behindertenpolitik, V. J. BRADLEY, unterscheidet in einem Überblick verschiedene Entwicklungsphasen des Betreuungs-/ Hilfe-/ Unterstützungssystems für Menschen mit Behinderungen. Diese Systematik wird bei diversen AutorInnen ähnlich zitiert (INCLUSION INTERNATIONAL 1998, KRÜGER 2000, LINDMEIER/ LINDMEIER 2001) und wird hier in vereinfachter Fassung wiedergegeben (vgl. Tab. 5).

Tab. 5: Phasen im Versorgungs-/ Hilfe- Unterstützungssystem für Menschen mit Behinderung

Fokus	Institutionsreform	De-Institutionalisierung	Leben mit Unterstützung
Person	PatientIn	KlientIn	BürgerIn
Rahmen von Dienstleistungen	in der Institution	in Wohngruppen, Werkstätten für Behinderte, Sonderschulen und -unterricht	in üblichen Wohnungen, Betrieben, Schulen und Klassen
Alltagstheoretische Basis der Arbeit	Pflegerisches/ medizinisches Modell	Entwicklungspsychologisches/ verhaltenstherapeutisches Modell	Modell individueller Unterstützung

Dienstleistung	Pflege/ Betreuung	Förderung	Assistenz
Planungsmodelle	Betreuungs- und Versorgungspläne	Individuelle Erziehungs- / Förder- / Qualifizierungspläne	Gemeinsame persönliche Zukunftsplanungen
Kontrolle durch	(medizinische/ pflegerische) Fachkraft	Interdisziplinäres Team	Betroffene selbst
Kontext von Entscheidungen	Stand von fachlicher Theorie und Praxis	Teamübereinkunft	Persönlicher Unterstützerkreis
Priorität bei	Grundbedürfnissen	Tüchtigkeit	Selbstbestimmung in sozialer Kohäsion
Problemdefinition	Behinderung, Schädigung, Defizit	Abhängigkeit, Unselbstständigkeit	Umwelthindernisse für Teilhabe
Problemlösung	Behandlung, Therapie	Förderung in der am wenigsten einschränkenden Umwelt	Neugestaltung der Umwelt als inklusive Gesellschaft

(Nach Bradley 1994, Krüger 2000, Lindmeier/ Lindmeier 2001)

Lange Zeit verharrt das Hilfesystem für Menschen mit Behinderung in einer Phase der Institutionsreform: In dieser Zeit werden Menschen mit Behinderungen als PatientInnen gesehen, die in Institutionen nach medizinischen und pflegerischen Maßstäben gepflegt und betreut werden. Die hierfür – mit hoffentlich guter Qualität – aufgestellten Betreuungs- und Versorgungspläne werden durch entsprechende Fachkräfte kontrolliert, Entscheidungen dem Stand fachlicher Theorie und Praxis folgend gefällt, wobei die Priorität für den entsprechenden Personenkreis bei der Befriedigung von Grundbedürfnissen gesehen wird. Das entscheidende Problem besteht in der Behinderung, in Schädigungen und in Defiziten des Individuums – und das gilt es durch Behandlung und Therapie zu lösen.

Später, so BRADLEY, geht es um De-Institutionalisierung. Es wird nicht mehr von PatientInnen, sondern von KlientInnen gesprochen, die außerhalb von Institutionen und daher in Wohngruppen, Werkstätten, Sonderschulen und im Sonderunterricht der allgemeinen Schule nach dem entwicklungspsychologischen und oft verhaltenstherapeutischen Modell zu fördern sind. Dafür werden von Teams in interdisziplinärer Übereinkunft individuelle Erziehungs-, Förder-, Therapie- und Qualifizierungspläne aufgestellt, die auch von ihnen kontrolliert werden. Vorrangiges Ziel der Förderung – der Begriff wird nur von wenigen Fachleuten kritisch hinterfragt – ist die Tüchtigkeit, das größte Problem besteht in Abhängigkeit und Unselbstständigkeit der Klienten.

tInnen. Dieses löst man – individuell hoch differenziert – in der jeweils am wenigsten einschränkenden Umgebung („least restrictive environment“).

Heute und zukünftig geht es dagegen nach BRADLEY um etwas Anderes: Das Unterstützungssystem verfolgt das Konzept „Leben mit Unterstützung“ (vgl. LINDMEIER 2002, 221) und hat es weder mit PatientInnen noch mit KlientInnen zu tun, sondern – mit BürgerInnen. BürgerInnen leben bekanntlich in üblichen Wohnungen als MieterInnen oder EigentümerInnen, gehen in die wohnortnahen üblichen Kindergärten und Schulklassen, arbeiten in üblichen Betrieben oder Behörden und verbringen ihre Freizeit in den üblichen Gruppierungen. Sie brauchen nicht primär Pflege, Betreuung oder Förderung, sondern Assistenz – und zwar nach dem Modell individueller Unterstützung. Hierfür sind gemeinsame persönliche Zukunftsplanungen ein Schlüsselement, in deren Rahmen die Betroffenen selbst im Kontext von Unterstützterkreisen alle Entscheidungen kontrollieren (vgl. BOBAN/ HINZ 1999, BOBAN 2003). Die Priorität dieser Prozesse liegt nicht mehr in Grundbedürfnissen oder Tüchtigkeit – Selbstbestimmung in sozialer Kohäsion ist der Maßstab, an dem sich Planungen ausrichten. Und das Problem liegt nicht mehr in der betreffenden Person, sondern in den Umwelthindernissen, die die soziale Teilhabe erschweren – und die Lösung dieses Problems liegt demzufolge in der Umgestaltung der Umwelt im Sinne einer inklusiven Gesellschaft, die die Bürgerrechte aller ihrer BürgerInnen respektiert und zu realisieren hilft.

BRADLEY verdeutlicht, dass mit dem Schritt von der Institutionsreform zur De-Institutionalisierung zwar die Organisationsformen verändert werden, sich aber die Sichtweise auf die Klientel – von der Machtverteilung zwischen BetreuerInnen/ FörderInnen und Betroffenen ganz zu schweigen – nur in geringem Maße ändert. Paradigmatisch bedeutsam sind diese Veränderungen beileibe nicht. Und Integration in der Form entwickelter Praxis gehört durchaus, wenn sie als differenziertes, gestuftes System gestaltet wird und dem Readiness-Modell folgt, zur Logik der De-Institutionalisierung.

Erst der Schritt von der De-Institutionalisierung zum „Leben mit Unterstützung“ hat tatsächlich eine paradigmatische Qualität, denn hier wird die Zweiteilung der Menschen in die „Eigentlichen“ und in die „Auch-Menschen“ als PatientInnen oder KlientInnen aufgegeben zugunsten der Anerkennung aller als BürgerInnen – und nichts anderes ist das Anliegen der Inklusion.

Insofern ist aufgrund beider Zugänge als Zwischenergebnis zur Frage des Paradigmenwechsels im Gegensatz zu MAND (2003) festzuhalten, dass wir heute nicht davon sprechen können, einen Paradigmenwechsel bereits hinter uns zu haben. Vielmehr müssen wir feststellen, dass auf institutionsbezoge-

ner Ebene in den letzten Jahrzehnten einige Freiräume und alternative Möglichkeiten erreicht wurden – von paradigmatischer Qualität sind sie jedoch sicherlich nicht. Auf individuumsbezogener Ebene stehen wir bestenfalls im Vorfeld eines Paradigmenwechsels, denn an der Wahrnehmung von bestimmten Personen als andersartig hat sich bisher in der Praxis – und weitgehend auch in der Praxis der Integration – sehr wenig verändert. Die These vom erfolgten Paradigmenwechsel nach der Krise der Sonderpädagogik erscheint vor diesem Hintergrund eher als strategisches oder rhetorisches Moment denn als realer Prozess – und als Krisengerede (vgl. FEUSER 2000).

5 Versuch eines Zwischenfazit

Obwohl er auf der Ebene integrationspädagogischer Theoriebildung – in deutlicher Abhebung von sonderpädagogischer Theoriebildung – nichts wirklich Neues bringt, erscheint es dennoch unter mehreren Gesichtspunkten sinnvoll, den Begriff der Inklusion zu verwenden:

- Inklusion nimmt die internationale Diskussion auf.
- Inklusion baut praxisbezogen optimierend und erweiternd (vgl. SANDER 2003) auf Integration auf und bringt einen verschärften Fokus für die Praxisreflexion.
- Inklusion zeigt Ansatzpunkte für Entwicklungen auf – nicht mehr aus der Sonderpädagogik heraus, sondern in der allgemeinen bzw. Schulpädagogik und der allgemeinen Schule, insbesondere durch pädagogische Schulentwicklung.
- Inklusion setzt klare Maßstäbe für Qualität und Evaluation; dies wird nicht zuletzt an einem international entwickelten und zunehmend verbreiteten Instrumentarium zur Selbstevaluation für „Schulen für alle“ deutlich – am Index für Inklusion (vgl. BOBAN/ HINZ 2003).

Gleichzeitig macht die Diskussion um Inklusion auch deutlich, dass eine Reihe von offenen Aspekten zur Klärung anstehen, von denen abschließend vier genannt werden sollen:

- Es gilt einen inklusiven Umgang mit sozialer Benachteiligung auszuformulieren; hier hat die Integrationspädagogik deutlichen Nachholbedarf.
- Die Auseinandersetzung mit dem Diskurs um Inklusion und Exklusion im Anschluss an Luhmann, etwa in der Sozialen Arbeit (MERTEN 2001), muss geführt werden; die Arbeit von VERA MOSER (2003) ist ein wichtiger Schritt auf diesem Weg.

- Angesichts der hohen bildungspolitischen Priorität bei der Entwicklung von Bildungsstandards muss sich die Integrationspädagogik – oder eher die Inklusionspädagogik? – an diesem Prozess aktiv beteiligen, und zwar im Sinne eines allgemeinen, zu individualisierenden Curriculums. Gelingt dies nicht, drohen Bildungsstandards zu einem zusätzlichen schweren Hemmschuh für inklusive Entwicklungen zu werden. Die neuen Lehrpläne Schleswig-Holsteins (MBWFK 2002) stellen mit ihrem Schritt von individuellen Curricula zu einem individualisierten Curriculum einen wichtigen Schritt in inklusive Richtung dar, auf den es aufzubauen gilt.

- Insgesamt gilt es verstärkt die Beschränkung der Aufmerksamkeit der Integrationspädagogik auf den vorschulischen und schulischen Bereich aufzubrechen; es zeigt sich in diversen Fachhochschulen, dass wichtige Entwicklungen von Assistenzmodellen in den Bereichen Arbeit, Wohnen und Freizeit dort bereits zu entsprechenden Studiengängen führen. Dies gilt es verstärkt wahrzunehmen.

Letztlich ist mit dem Aufnehmen des Inklusionsbegriffs die große Chance verbunden, von der sonderpädagogischen Orientierung der Integrationsdebatte hin zu einer allgemein pädagogischen Verortung der Inklusionsfrage zu kommen – und daran sollte die Integrationspädagogik sich beteiligen!

Literatur

- AINSCOW, MEL/ MITTLER, PETER (Eds.): Including the Excluded. Proceedings of the 5th International Special Education Congress, University of Manchester 2000. CD-ROM. Manchester 2001
- ANTOR, GEORG: Zum Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit in der pädagogischen Förderung Behinderter. In: WOCKEN, HANS, ANTOR, GEORG & HINZ, ANDREAS (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Hamburg 1988, 415-435
- BIEWER, GOTTFRIED: Vom Integrationsmodell für Behinderte zur Schule für alle Kinder. Neuwied/ Krefeld/ Berlin 2001
- BINTINGER, GITTA/ WILHELM, MARIANNE: Inklusiven Unterricht gestalten. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 24 (2001) 2, 51-60
- BLEIDICK, ULRICH: Pädagogik der Behinderten. Grundzüge einer Theorie der Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher. Berlin 1978
- BLEIDICK, ULRICH: Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Berlin 1988
- BOBAN, INES: It's not Inclusion ... – Der Traum von einer Schule für alle Kinder. In: HANS, MAREN/ GINNOLD, ANTIJE (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied/ Berlin 2000, 238-247
- BOBAN, INES: Person Centered Planning and Circle of Friends – Persönliche Zukunftsplanung und Unterstützerkreis. In: FEUSER, GEORG (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 2003, 285-296

- BOBAN, INES/ HINZ, ANDREAS: Persönliche Zukunftskonferenzen. Unterstützung für individuelle Lebenswege. *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 22 (1999) 4/ 5, 13-23
- BOBAN, INES/ HINZ, ANDREAS: Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluation von „Schulen für alle“. In: FEUSER, GEORG (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main 2003, 37-46
- BÜRLI, ALOIS: *Internationale Tendenzen in der Sonderpädagogik – vergleichende Betrachtungen mit Schwerpunkt auf den europäischen Raum*. Fernuniversität Hagen 1997
- CZOCK, HEIDRUN: Zur Logik des institutionellen Umgangs mit Migrant*innenkindern oder „... da sind einfach Lücken und Differenzen, die man nicht schließen kann“. In: KALPAKA, ANNTA/ RÄTHZEL, NORA (Hrsg.): *Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein*. Berlin 1986, 92-102
- CZOCK, HEIDRUN/ RADTKE, FRANK-OLAF: *Der heimliche Lehrplan der Diskriminierung*. *Päd extra* 12 (1984) 10, 34-39
- DEPPE-WOLFINGER, HELGA: *Integration im Widerspruch von Ökonomie, Politik und Pädagogik*. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel 1988, 18-23
- FEUSER, GEORG: *Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt 1995
- FEUSER, GEORG: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmen Diskussion? In: ALBRECHT, FRIEDRICH/ HINZ, ANDREAS/ MOSER, VERA (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplinäre und professionsbezogene Standortbestimmungen*. Neuwied/ Berlin 2000, 20-44
- FEUSER, GEORG (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt am Main 2003
- FOREST, MARSHA/ PEARPOINT, JACK/ MAIURI, FRAN/ SNOW, JUDITH/ GALATI, ROSE/ GALATI, DOM/ BAILEY, LOUISE: *It's not Inclusion. Warning Signs of Bad Practice in Education*. *Inclusion News* 2000, 3
- GRUBMÜLLER, JOSEF/ HINZ, ANDREAS/ LOEKEN, HILTRUD/ MOSER, VERA: *Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? – Theoretische Überlegungen und konzeptionelle Konsequenzen*. In: SCHMETZ, DITMAR/ WACHTEL, PETER (Hrsg.): *Sonderpädagogischer Kongress 1998: Entwicklungen, Standorte, Perspektiven*. Würzburg 1999, 279-295
- HAUSOTTER, ANETTE/ BOPPEL, WERNER/ MESCHENMOSER, HELMUT (Hrsg.): *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14. bis 16. November 2001 in Schwerin*. Middelbart, DK 2002
- HEIMLICH, ULRICH: *Einleitung: Orte sonderpädagogischer Förderung auf dem Weg zur Integration*. In: HEIMLICH, ULRICH (Hrsg.): *Sonderpädagogische Fördersysteme*. Stuttgart/ Berlin/ Köln 1999, 7-10
- HILDESCHMIDT, ANNE/ SCHNELL IRMTRAUD (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim/ München 1998
- HINZ, ANDREAS: *Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation*. Hamburg 1993
- HINZ, ANDREAS: *Pädagogik der Vielfalt – ein Ansatz auch für Schulen in Armutsgebieten?* In: HILDESCHMIDT, ANNE/ SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*. Weinheim/ München 1998, 127-144
- HINZ, ANDREAS: *Stand und Perspektiven der Auseinandersetzung um den Gemeinsamen Unterricht vor dem Hintergrund leerer Kassen*. *Die neue Sonderschule* 44 (1999) 2, 101-115
- HINZ, ANDREAS: *Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?* *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53 (2002a), 354-361

- HINZ, ANDREAS: Chancengleichheit versus Heterogenität in der Grundschule – eine bildungstheoretische Antinomie. In: HEINZEL, FRIEDERIKE/ PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6. Opladen (2002b) 128-135
- HINZ, ANDREAS u.a.: Die integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines Hamburger Schulversuchs. Hamburg 1998
- INCLUSION INTERNATIONAL (Ed.): The New Service Paradigm (BRADLEY 1994). Inclusion, Nachrichten von Inclusion International, Mai 1998, Nr. 20
- KLAFKI, WOLFGANG: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Ausgewählte Studien. Weinheim/ Basel 2002
- KNAUER, SABINE: Von den Anfängen der Integration zur heutigen Integrationspädagogik. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 26 (2003) 1, 14-25
- KRÜGER, CARSTEN: Supported Living: „Ich bin über 40 Jahre alt. Dies ist mein eigener Schlüssel. Zum aller ersten Mal habe ich einen eigenen Schlüssel.“ Geistige Behinderung 39 (2000) 112-124
- KUHN, THOMAS S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt 1995
- LINDMEIER, BETTINA: Blick über den Zaun – Eindrücke aus ausgewählten europäischen Ländern. In: THIMM, WALTER/ WACHTEL, GRIT (Hrsg.): Familien mit behinderten Kindern. Wege der Unterstützung und Impulse zur Weiterentwicklung regionaler Hilfesystems. Weinheim/ München 2002, 215-240
- LINDMEIER, BETTINA/ LINDMEIER, CHRISTIAN: Supported Living. Ein neues Konzept des Wohnens und Lebens in der Gemeinde für Menschen mit (geistiger) Behinderung. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 24 (2001) 3/ 4, 39-50
- LUTZ, HELMA/ WENNING, NORBERT (Hrsg.): Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft. Opladen 2001
- MAND, JOHANNES: Nach dem Paradigmenwechsel. Neue Aufgaben für die Arbeit mit auffälligen Kindern und Jugendlichen. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 26 (2003) 1, 58-65
- MERTEN, ROLAND: Inklusion/ Exklusion und Soziale Arbeit. Überlegungen zur aktuellen Theoriedebatte zwischen Bestimmung und Dekonstruktion. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4 (2001), 173-190
- MBWFK (MINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND KULTUR DES LANDES SCHLESWIG-HOLSTEIN) (Hrsg.): Sonderpädagogische Förderung. Anhörungsfassung. Kiel: MBWFK 2002 (im Internet: <http://lehrplan.lernnetz.de/html/sonder/pdf/sop.pdf>)
- MOSER, VERA: Konstruktion und Kritik. Sonderpädagogik als Disziplin. Opladen 2003
- MÜHL, HEINZ: Integrative Pädagogik bei Kindern und Jugendlichen mit geistiger Behinderung. In: MYSCHKER/ ORTMANN 1999a, 150-181
- MUTH, JAKOB: Die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates von 1973 und ihre Wirkungen. In: VALTIN, RENATE/ SANDER, ALFRED/ REINARTZ, ANTON (Hrsg.): Gemeinsam leben – gemeinsam lernen. Behinderte Kinder in der Grundschule – Konzepte und Erfahrungen. Frankfurt: Arbeitskreis Grundschule 1984, 17-24
- MYSCHKER, NORBERT/ ORTMANN, MONIKA (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln 1999a
- MYSCHKER, NORBERT/ ORTMANN, MONIKA: Gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung – ein Überblick. In: MYSCHKER, NORBERT/ ORTMANN, MONIKA (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik. Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart/ Berlin/ Köln 1999b, 3-25

- OPP, GÜNTHER: Neue Modelle schulischer Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lern- und Verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 46 (1995) 520-530
- OPP, GÜNTHER/ FINGERLE, MICHAEL/ PUHR, KIRSTEN: Differenz als Konstitutionsproblem der Sonderpädagogik. In: LUTZ, HELMA/ WENNING, NORBERT (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001, 161-176
- PORTER, GORDON L.: Critical elements for inclusive schools. In: PIJL, SIP J./ MELJER, COR J. W./ HEGARTY, SEAMUS (Eds.): *Inclusive Education. A global agenda*. London/ New York 1997, 68-81
- PRENGEL, ANNECORE: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen 1993
- PRENGEL, ANNECORE: Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen 1999
- PRENGEL, ANNECORE: Egalitäre Differenz in der Bildung. In: LUTZ, HELMA/ WENNING, NORBERT (Hrsg.): *Unterschiedlich verschieden. Differenz in der Erziehungswissenschaft*. Opladen 2001, 93-107
- PREUSS-LAUSITZ, ULF: *Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000*. Weinheim/ Basel 1993
- REISER, HELMUT: Wege und Irrwege zur Integration. In: SANDER, ALFRED/ RAIDT, PETER (Hrsg.): *Integration und Sonderpädagogik*. St. Ingbert 1991, 13-33
- REISER, HELMUT: Sonderpädagogik als Service-Leistung? *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (1998) 46-54
- REISER, HELMUT: Kernthemen zur zukünftigen sonderpädagogischen Entwicklung in Deutschland. In: HAUSOTTER, ANETTE/ BOPPEL, WERNER/ MESCHENMOSER, HELMUT (Hrsg.): *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14. bis 16. November 2001 in Schwerin*. Middelfart, DK 2002a, 127-142
- REISER, HELMUT: Der Beitrag der Sonderpädagogik zu einer Schule für alle Kinder. *Behindertenpädagogik* 41 (2002b) 402-417
- SANDER, ALFRED: Wohnortnahe Integration – Grundzüge, Probleme, Erfahrungen. *Die Sonderschule* 37 (1992) 457-466
- SANDER, ALFRED: Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: HAUSOTTER, ANETTE/ BOPPEL, WERNER/ MESCHENMOSER, HELMUT (Hrsg.): *Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der nationalen Fachtagung vom 14. bis 16. November 2001 in Schwerin*. Middelfart, DK 2002a, 143-164
- SANDER, ALFRED: Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch Inklusive Pädagogik. In: WARZECHA, BIRGIT (Hrsg.): *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie*. Münster 2002b, 59-68
- SANDER, ALFRED: *Über die Integration zur Inklusion*. St. Ingbert 2003
- SAPON-SHEVIN, MARA: Celebrating Diversity, Creating Community: Curriculum that Honors and Builds on Differences. In: STAINBACK, SUSAN/ STAINBACK, WILLIAM (Eds.): *Inclusion. A Guide for Educators*. Baltimore 1997, 255-270
- SCHNITTEN, MARIA: Klassenübergreifende Förderung als Teil integrativer Unterrichtspraxis. In: PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH (Hrsg.): *Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule*. Weinheim 1988, 120-129
- SLEE, ROGER: Talking Back to Power. The Politics of Educational Exclusion. Vortrag auf dem 5th International Special Education Congress, University of Manchester 2000
- SPECK, OTTO: *System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung*. München 1996

- TERVOOREN, ANJA: Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 26 (2003) 1, 26-36
- WEHRLI, URS: Kunst aufräumen. Zürich 2002
- WILHELM, MARIANNE/ BINTINGER, GITTA: Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion. Oder: weg von den „Integrationsklassen“ hin zur „Schule für alle Kinder“! Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 24 (2001) 2, 44-50

„Integrationsferne“ und „integrationsnahe“ Milieus – Sozialstrukturelle Präzisierungen zu der Feststellung „Nur ein verschwindend geringer Teil behinderter Kinder wird derzeit integrativ beschult“

In dem ALFRED SANDER zum 60. Geburtstag gewidmeten Band „Integrationspädagogik“ (HILDESCHMIDT/ SCHNELL 1998) verweist WOLFGANG JANTZEN auf die Tatsache, dass „nur ein verschwindend geringer Teil behinderter Kinder derzeit integrativ beschult“ wird (179). Bei der Ursachenanalyse beklagt er „zum einen... [die] Beschränkung auf die Betrachtung der Schule, zum anderen [den] Verzicht auf jegliches gesellschaftstheoretisches Instrumentarium“ (188). Und er fordert: „Es wird demgemäß Zeit von den *Verhältnissen* zu reden“ (188f.). Nun überzeugt ein Blick in integrations- wie sonderpädagogische Fachliteratur, dass von gesellschaftlichen Verhältnissen sogar recht häufig die Rede ist. Nach der Wahrnehmung von WOCKEN (2000, 286) „durchschreitet“ der Leser bei seiner Lektüre „ein düsteres Jammertal“: „Euthanasiediskussion, Peter Singer, Genforschung, pränatale Diagnostik, humangenetische Beratung, Abtreibung bei embryopathischer Indikation..., Individualisierung, Werteverfall, Sozialabbau“.

An Beschreibungen der Großwetterlage fehlt es somit nicht. WOCKENS Aufzählung verdeutlicht jedoch auch, dass bei der Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse vieles unverbunden nebeneinander stehen bleibt: Diskussionen um den ethischen Grundkonsens und Veränderungen in der Sozialstruktur moderner Gesellschaften ebenso wie prekäre Forschungsinteressen der Medizin oder moralisch fragwürdige Positionen des Einzelnen. Zudem wird es häufig dem Leser selbst überlassen, über Zusammenhänge zwischen den genannten gesamtgesellschaftlichen Befunden und der disziplinären bzw. professionellen Verfasstheit von Integrations- bzw. Sonderpädagogik nachzudenken. Hier greift JANTZENS Forderung nach einem „gesellschaftstheoretischen Instrumentarium“, nach theoretischen Modellen also, die beispielsweise eine systematische Analyse der Bedingungen schulischer Integration vor der Folie konkreter gesellschaftlicher Verhältnisse erlauben.

Zur Beantwortung der in dem vorliegenden Beitrag interessierenden Frage, warum dreißig Jahre nach dem Beginn der schulischen Integration in der Bundesrepublik noch immer nur ein verschwindend geringer Teil behinderter Kinder den gemeinsamen Unterricht besucht, soll auf das soziologische Mi-

lieukonzept Bezug genommen werden. Die Wahl dieses Konzeptes ist in der Feststellung von JUTTA SCHÖLER (2000, 172) begründet, dass „die innere Einstellung der beteiligten Erwachsenen ... die entscheidende Voraussetzung für das Gelingen oder Scheitern des gemeinsamen Unterrichts und der gemeinsamen Erziehung“ ist. Hierbei handelt es sich jedoch nicht um eine Voraussetzung, die allein auf der Ebene der einzelnen Person zu verorten wäre.

Denn alle erwachsenen Akteure schulischer und sozialer Integration - seien es Eltern, Pädagogen, Mitarbeiter von Schulverwaltungen oder Politiker - entwickeln Überzeugungen und treffen Entscheidungen auf der Basis der in ihrem jeweiligen Herkunftsmilieu verbindlichen Wertorientierungen und der hier jeweils üblichen Alltagspraxis: Empirische Untersuchungen zeigen, dass sich in der Bevölkerung der alten und der neuen Bundesländer mehr als zehn verschiedene Großmilieus beobachten lassen (vgl. GEISLER 2002, 131ff.), in denen jeweils spezifische Akzentuierungen der für die gesamte Gesellschaft verbindlichen ethisch-moralischen Wertorientierungen enthalten sind. Diese milieuspezifischen Werthaltungen „sind psychologisch ‚tiefsitzende‘, großenteils unbewusste, in vielen Lebensbereichen wirksame und allenfalls langsam veränderliche Grunddispositionen von Menschen“ (HRADIL 1999, 416).

Um auf der Basis des Milieukonzeptes zu einer sozialstrukturell präzisierten Antwort auf die Frage zu gelangen, warum bundesweit kaum mehr als ein Zehntel aller Kinder und Jugendlichen mit Behinderungen den gemeinsamen Unterricht besuchen, werden nachfolgend die ethischen Orientierungen der Integrationsbewegung gesichtet und ihre Anknüpfungspunkte an den ethischen Grundkonsens moderner Gesellschaften sowie an die Wertorientierungen der sozialen Milieus in den alten bzw. neuen Bundesländern aufgezeigt. Erkenntnisleitende Hypothese dieses Abgleichs ist die Annahme, dass sich zwischen den Wertorientierungen der Integrationspädagogik und den Wertorientierungen verschiedener Milieus Überschneidungen, aber auch Differenzen finden. Diese Differenzen könnten neben anderen gesamtgesellschaftlichen Faktoren ergänzend zur Erklärung der zögerlichen Etablierung der schulischen und sozialen Integration herangezogen werden. Auf dieser Grundlage erscheinen schließlich Hinweise darauf möglich, welcher Voraussetzungen es bedarf, um mehr Kinder und Jugendliche mit Behinderungen an schulischer und sozialer Integration teilhaben zu lassen.

1 Wertorientierung in der Integrationsbewegung

Dass „Integration unteilbar ist“ (MUTH 1999, 23) bedeutet, dass „Schulen für Kinder da [sind], und zwar immer für die, die wir gerade haben, und nicht für die, die wir uns wünschen“ (KLINKE in: ROEBKE/ HÜWE/ ROSENBERGER

2000, 197). Diese einfache Feststellung ist voraussetzungsreich. Bekanntermaßen setzt sie voraus, dass Behinderungen und Beeinträchtigungen nicht als das Merkmal von einzelnen Personen, sondern als Beeinträchtigung der Austauschprozesse zwischen dem Kind und seiner Umwelt gesehen werden. Ein irgendwie gearteter Förderbedarf wird sich daher nicht auf die „Verbesserung“ des Kindes, sondern auf die Verbesserung der Beziehungen zwischen dem Kind und seiner Umwelt konzentrieren. Dies rückt sein „Einbezogensein als vollwertiges Mitglied einer Gemeinschaft [in den] Vordergrund, unabhängig von seinen Möglichkeiten und Unmöglichkeiten“ (HINZ 2000, 126).

Hiermit ist die „politische Dimension von Integration“ angesprochen, in der normativ die Überwindung von Selektions- und Isolationstendenzen gesetzt ... und die Gemeinsamkeit aller als ein einzulösendes Grundrecht postuliert wird“ (HÜWE 2000, 17). Hier werden zwei divergierende Positionen, nämlich zum einen die Position der Gleichachtung und zum anderen die Position der Anerkennung von Differenz, zusammengeführt. Darauf, dass diese Harmonisierung theoretisch nicht vollkommen unproblematisch ist, kann an dieser Stelle lediglich hingewiesen werden (vgl. SASSE 2001); zugleich ist sie jedoch Konsens innerhalb der Integrationspädagogik. Darauf weisen bekannte Setzungen wie die „Pädagogik einer Vielfalt in Gemeinsamkeit“ (PRENGEL) ebenso hin wie die Feststellung, „dass es normal ist, verschieden zu sein“ (EBERWEIN).

Die Erwartungen an schulische Integration reichen zudem über den Rahmen der Schule hinaus, wie SANDER (zit. nach HAEBERLIN 1998, 165) meint: „Fortschreitende Integration wird – so ist zu erwarten – mit der Zeit den Unterricht und das gesamte schulische Leben verändern helfen, und über die Schule hinaus auf andere Umfelder, auf andere ‚Systemebenen‘ einwirken. Zielvorstellung ist eine integrative Schulkultur und eine integrationsfähige Gesellschaft“.

Die Integrationsbewegung lässt sich daher als Bestandteil der „neuen“ sozialen Bewegungen interpretieren. Wie diese lehnt es auch die Integrationsbewegung ab, Politik vorrangig an den Interessen der Wirtschaft und des Marktes auszurichten, setzt gesellschaftspolitisches Interesse voraus, hat soziale Gerechtigkeit insbesondere für soziale Minderheiten im Blick und setzt auf die Solidarisierungsfähigkeit der Mitglieder moderner Gesellschaften. Ihre Wertorientierung kann zusammenfassend als postmateriell bezeichnet werden.

2 Wertorientierungen moderner Gesellschaften

Zum ethischen Grundkonsens moderner Gesellschaften, der in ihren Verfassungen fixiert ist und auf den Menschenrechten beruht, gehört die Überzeugung, „dass Anerkennung nicht zwischen Über- und Untermenschen, Bür-

gern erster und zweiter Klasse, sondern nur unter prinzipiell Gleichen stattfinden“ kann (FRANKENBERG 1995, 71). Ohne Akzeptanz und Anerkennung des jeweils anderen ist weder Individualität noch Gesellschaft möglich, wie FRANKENBERG an gleicher Stelle feststellt:

„Ohne andere kann sich nicht einmal der Schatten unserer Individualität außerhalb unserer Einbildung abzeichnen. Mehr noch: Ohne andere kann es Gesellschaft nicht geben“.

Wäre die Gleichachtung von Verschiedenheit in modernen Gesellschaften in der Lebenspraxis durchgesetzt, dann wäre sie als öffentliches Thema nicht mehr virulent. Dass sie jedoch nicht nur in der Öffentlichkeit, sondern auch in verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen ein Thema geblieben ist, ja, hier in den vergangenen Jahren zunehmend an Brisanz gewann, hängt damit zusammen, dass sich neben der Gleichheitsvorstellung in modernen Gesellschaften auch bestimmte Verteilungsprinzipien entwickelt haben, nach denen die in der Gesellschaft knappen und begehrten Güter verteilt werden.

Das bekannteste dieser Prinzipien ist das Leistungsprinzip; immer wieder in die Diskussion vor allem von denjenigen gebracht, die sich in der Gesellschaft komfortabel etabliert haben: So spielt „der Leistungsbegriff in der breit angelegten Kampagne, die von der... Initiative Neue Soziale Marktwirtschaft... sehr offensiv geführt wird, eine ganz entscheidende Rolle. Jeder könne es in dieser Gesellschaft schaffen..., wenn er nur leistungsstark und risikofreudig sei“ (HARTMANN 2002, 15). Wo der ‚Haken an der Sache‘ ist, teilt HARTMANN (16) an gleicher Stelle mit: In der o. g. Initiative wirbt „mit FRIEDRICH VON BOHLEN... ausgerechnet der wohlhabende Spross einer der ältesten Industriellenfamilien Deutschlands... für das Motto ‚Chancen für alle‘“. Das Leistungsprinzip wird hier zur Leistungsideologie, denn es dient den Erfolgreichen zur Versicherung, dass ihr Erfolg selbstverdient ist; im Nachgang sorgt es für die Deklassierung derjenigen, die nicht erfolgreich sind, weil sie sich – im Verständnis der Leistungsideologie – offenbar nicht ausreichend anstrengungsbereit und risikofreudig verhalten haben.

Das das Leistungsprinzip jedoch nur *ein* Element einer komplexen Struktur von Verteilungsprinzipien ist, das zeigt der folgende empirische Befund von HARTMANN (1995, 87):

„Je höher die Position in der Wirtschaft ist, desto größer ist auch das Gewicht der sozialen Herkunft. Der Zugang zur Wirtschaftselite im engeren Sinne bleibt weitgehend für den Nachwuchs des gehobenen und (noch stärker) des Großbürgertums reserviert“; was in Zahlen ausgedrückt heißt, „dass 80 Prozent der Topmanager aus den oberen drei Prozent der Bevölkerung stammen, denen dieses Verhalten in die Wiege gelegt“ wurde (17).

Ob jemand als Möbelträger oder Bankmanager arbeitet, hat somit nur bedingt etwas damit zu tun, ob er in der Schule gut aufgepasst hat. Mithin „wäre [es] falsch zu behaupten, dass in Deutschland und in anderen modernen Gesellschaften ‚wertvolle Güter‘ ausschließlich aufgrund eigener Leistung verteilt werden“ (HRADIL 1999, 413).

Denn inwiefern jemand einen Zugriff auf knappe und begehrte Güter hat, hängt neben seiner eigenen Leistung von vielen anderen Verteilungsprinzipien ab. Sie alle sind legitim, sind jedoch mehr oder weniger begrenzt an individuelle Leistung gebunden, wie dies etwa beim Vererbungsprinzip (Zugewinn von materiellen Gütern, Status und Prestige durch Zugehörigkeit zu einer wohlhabenden Familie) oder beim Zufallsprinzip (Aktien Spekulationen, Lottogewinn) deutlich wird. Ergänzt werden sie durch das „Prinzip der politisch ausgehandelten Zuteilung oder auch Belastung“ (Steuerentlastung oder Steuerbelastung, Subventionen), durch das „Verhandlungs- oder Kampfprinzip“ (Tarifauseinandersetzungen), durch die „Zuteilung nach Lebens- und Dienstalter“ (Gehaltserhöhungen durch Erreichen der jeweils nächsten Dienstaltersstufe), durch die „Wahl in Ämter“ (Zutritt zu wichtigen sozialen Netzwerken) usw. (HRADIL 1999, 413). All diese Verteilungsprinzipien wirken ambivalent: Wer an ihnen partizipiert, kann seine Lebensqualität erheblich verbessern; wer von ihnen ausgeschlossen bleibt, dem nutzt die reine Leistungsbereitschaft mitunter herzlich wenig.

Obwohl das Leistungsprinzip dasjenige Verteilungsprinzip ist, das in der öffentlichen Wahrnehmung am stärksten präsent ist, ist es nicht das *einzig* wirksame. Konstatiert man also, dass „der solidarisierende Wert der Gleichwertigkeit aller Menschen bei unterschiedlichsten ... Leistungspotentialen... im Widerspruch zum Zweck einer wirtschaftlichen Wachstumsgesellschaft“ steht (HAEBERLIN 1998, 165), so sind bei den hieraus folgenden Befürchtungen doch auch die o.g. *weiteren* Verteilungsprinzipien und ihre komplexen Wechselwirkungen mitzudenken. Da einige dieser Verteilungsprinzipien einen wohlfahrtsstaatlichen Charakter haben, sind sie nicht unmittelbar an die individuelle Leistung des einzelnen gebunden, sondern vom *politischen Willen* abhängig. Verschlechterungen der sozialen Lage von Minderheiten allein mit der Leistungsideologie zu erklären, greift daher zu kurz.

Modernen Gesellschaften ist, so FRANKENBERG (1995, 72), „zivile Solidarität“ eigen, die „soziale Rechte ... auf die Mittel (richtet), die zur selbstorganisierten Bewältigung des Lebens und der Gesellschaft notwendig sind“. Und das Procedere für die Verteilung knapper Güter ist nicht an den Rändern der Gesellschaft auszufechten, sondern in ihrer Mitte, denn der „systematische Ort“ dieser Solidarität, so HENGSBACH, „lässt sich ausdifferenzieren als Markt, Staat und Zivilgesellschaft“ (1995, 66). Hier haben bei der Ausformulierung des politischen Willens die „neuen“ sozialen Bewegungen, mithin auch die Integrationsbewegung, ihren Platz und ihre Aufgabe. Und da für moderne Gesellschaften nicht Harmonie und Konsens, sondern Kontroversen zwischen unterschiedlichen Lebensentwürfen, Bedürfnissen und Interessen typisch sind, lassen sich solidarische Verteilungsprinzipien nicht „durch

moralische Appelle“ – etwa durch etwas Verzicht auf stringentes Leistungsdenken – „hervorzaubern“ (HENGSBACH 1995, 65).

Von hier aus lässt sich HAEBERLINS Forderung „Das Scheitern der Integrationsbewegung [ist zu] verhindern!“ (1998, 161) zugleich als Aufforderung verstehen, in der Gesellschaft diesen Platz weiterhin zu besetzen und diese Aufgabe weiterhin anzunehmen. Daher scheint es angemessen, gesellschaftliche Verhältnisse weniger mit Hilfe von Zerfalls- und Untergangsmetaphern zu beschreiben, sondern die aus der Perspektive von Integrations- bzw. Sonderpädagogik relevanten sozial- und bildungspolitischen Umbrüche mit dem Wissen zu reflektieren, dass „Demokratie... kein abgeschlossener Zustand, sondern seit dem Ende des 18. Jahrhunderts ein in Ausbreitung begriffener Zustand“ ist (MUTH 1999, 5). Das Scheitern der Integrationsbewegung ist in erster Linie durch sie selbst zu verhindern, indem sie ihre Rolle als „neue“ soziale Bewegung auch unter schwieriger werdenden wirtschafts- und finanzpolitischen Rahmenbedingungen behauptet.

Der von MUTH angesprochene Prozess der Demokratisierung schließt nun zwei Seiten ein: Zum einen die demokratischen Grundregeln der Gesellschaft, die für alle Mitglieder gleichermaßen Gültigkeit haben, und zum anderen den Willen und die Kompetenz des Einzelnen, sich als Teil einer demokratischen Gesellschaft zu verstehen und die demokratischen Rechte auf Mitsprache und Mitgestaltung tatsächlich wahrzunehmen. Welchen Platz der einzelne für sich im Gemeinwesen sieht, welche Wertorientierungen er hat und wie er seine Möglichkeiten und Fähigkeiten einschätzt und gebraucht, um an der Demokratisierung der Gesellschaft teilzuhaben, ist eine jeweils individuell zu beantwortende Frage. Von daher kommt SCHÖNBERGER (1999, 84) zu dem Schluss: „Wie die ethischen Leitideen dem geschichtlichen Wandel unterworfen sind, so die (moralischen) Maximen dem biographischen.“

3 Wertorientierungen in den sozialen Milieus der Bundesrepublik

Nun existieren auch in den wertpluralen modernen Gesellschaften nicht unendlich viele individuelle Orientierungen, die sich einer Systematisierung gänzlich entziehen würden. Sie lassen sich mit Hilfe der sozialen Kategorie des „Milieus“ zusammenfassen. Diese Milieus stellen zwar „keine ‚echten‘ gesellschaftlichen Gruppen“, sondern „von Sozialwissenschaftlern ‚geordnete‘ Gruppierungen von Menschen mit jeweils ähnlicher Mentalität dar“, wobei „Überschneidungen, Randstellungen und Doppelzugehörigkeiten“ nicht eben selten sind (HRADIL 1999, 425). Gleichwohl ermöglichen sie eine differenzierte Analyse der Sozialstruktur, wobei neben der Einkommenssituation

auch die Wertorientierung und die tatsächliche Lebenspraxis zu berücksichtigen sind. Da in den Milieus jeweils spezifische Akzentuierungen der ethischen Grundorientierungen moderner Gesellschaften enthalten sind, kann entlang der Befragung dieser milieuspezifischen Akzentuierungen genauer benannt werden, inwiefern postmaterielle Wertorientierungen in den einzelnen Milieus präsent sind. Aus der milieuspezifischen Verbreitung postmaterieller Werte, die mit der integrationsnahen Wertorientierung korrespondieren, lässt sich rekonstruieren, welche Milieus eher als „integrationsfern“, und welche eher als „integrationsnah“ angesehen werden können.

Hier ist zunächst der empirische Befund interessant, dass in den sozialen Milieus der Bundesrepublik die „Verschiebung vom Materialismus hin zum Postmaterialismus... zögernd“ verläuft; so galten „1992... erst 16,7 % der Westdeutschen als ‚Postmaterialisten‘, immer noch 26,1 % wurden als ‚Materialisten‘ eingeordnet“; und „volle 50,6 % der Menschen in den alten und gar 63,2 % in den neuen Bundesländern wurden als ‚Mischtypen‘ registriert“ (HRADIL 1999, 418). Diese Mischung aus materiellen und postmateriellen Werten bestätigt, dass zwischen den verschiedenen Milieus nicht nur klare Trennungen, sondern auch Überschneidungen hinsichtlich der jeweiligen Lebenspraxis und der jeweiligen Wertorientierung bestehen. Zudem ist vorstellbar, dass sich in einzelnen Milieus auch Wertorientierungen und Lebensweisen finden lassen, die insgesamt kein „rundes“, sondern ein eher widersprüchliches Bild vermitteln.

Wie stellen sich nun die Milieus in den alten und in den neuen Bundesländern dar? Betrachten wir zunächst die Milieustruktur in den alten Bundesländern (Tab. 1).

Hinsichtlich der Wertorientierung der Integrationsbewegung war herausgearbeitet worden, dass sie gesellschaftspolitisches Interesse voraussetzt, soziale Gerechtigkeit im Blick hat und auf die Solidarisierungsfähigkeit der Mitglieder moderner Gesellschaften setzt. Diese Orientierungen schließen ein, sich mit dem Gegebenen nicht zufrieden zu geben und Autorität kritisch zu hinterfragen. Sucht man nun in den Kategorien „Lebensweise“ und „Wertorientierung“, in denen ausgewählte Eigenschaften der einzelnen Milieus (hier allerdings nur verknüpft und schlaglichtartig) zusammengefasst sind, so finden sich zahlreiche Hinweise darauf, dass die o.g. Wertorientierungen nicht unmittelbar zu den herausragenden Wertorientierungen in einer Vielzahl von Milieus gehören. Beispielsweise wäre es einigermaßen verwegen, dem „Hedonistischen Milieu“ ein bevorzugtes Interesse an Fragen der sozialen Gerechtigkeit zuschreiben zu wollen. Ebenso schwer fällt es, mit dem „Aufstiegsorientierten Milieu“ vordergründig das Bedürfnis zu verbinden, „nicht nur die ‚Hochglanz-Seiten‘ der eigenen Person wahrzunehmen, mit denen wir uns gerne nach außen präsentieren, sondern sich auch den

„dunklen Seiten“, den eigenen Seiten der Kleinheit, des Zweifels, des Nicht-Könnens, der Ratlosigkeit zuzuwenden“ (HINZ 1998, 128).

Tab. 1: Soziale Milieus in den alten Bundesländern

Milieu	Soziale Lage	Lebensweise	Wertorientierung
Konservativ-technokratisches Milieu (10 % der Bevölkerung)	überdurchschnittliches Bildungsniveau, hohes Einkommen	exklusiv, traditionsbezogen, Abgrenzung nach unten	beruflicher und materieller Erfolg durch Leistung, Elitebewusstsein
Liberal- intellektuelles Milieu (10 % der Bevölkerung)	hohes Bildungsniveau, gehobenes Einkommen	umwelt- und naturbewusst, weltoffen, kulturell interessiert	Selbstverwirklichung, Erfolg im Beruf, soziale Gerechtigkeit
Modernes Arbeitnehmermilieu (7 % der Bevölkerung)	qualifizierte Berufsabschlüsse, mittlere bis gehobene Einkommen	mobil und tolerant, technik-, konsum- und freizeitinteressiert	angenehmes, kreatives, autonomes Leben, lebenslanges Lernen
Aufstiegsorientiertes Milieu (18 % der Bevölkerung)	mittlere Bildungs- u. Berufsabschlüsse, gehobene Einkommen	sozialer Aufstieg durch „hocharbeiten“, erfolgs- und ansehensorientiert	Statussymbole und Prestige sind wichtig, Erfolg wird vorgezeigt
Postmodernes Milieu (6 % der Bevölkerung)	Schüler, Studenten, junge Akademiker, mittlere Berufsstellungen	extrem individualisiert, ungehinderte Persönlichkeitsentfaltung	Konsum, Unterhaltung, Bewegung, experimentieren mit Identitäten
Modernes bürgerliches Milieu (8 % der Bevölkerung)	einfache bis mittlere Bildungsabschlüsse und Einkommen	komfortabel, gemeinschaftsorientiert, konventionell	harmonisches und angenehmes Familienleben; angepasst und eingefügt
Kleinbürgerliches Milieu (14 % der Bevölkerung)	Abgeschlossene Berufsausbildung, kleine und mittlere Einkommen	angepasst, selbst einschränkend, konventionell, sicherheitsorientiert	Ordnung, Pflichtbewusstsein, Verlässlichkeit, Disziplin
Traditionelles Arbeitermilieu (5 %)	Abgeschlossene Berufsausbildung, kleine und mittlere Einkommen	nüchtern, pragmatisch, sparsam, skeptisch gegenüber Neuerungen	gutes Auskommen, sicherer Arbeitsplatz, gesichertes Alter
Traditionsloses Arbeitermilieu (11 % der Bevölkerung)	geringe Bildungsabschlüsse, geringe Einkommen häufig	rasches Aufgreifen von Trends, Leben „über die Verhältnisse“	Anschluss an Konsum der breiten Mittelschicht, „Dazugehören“
Hedonistisches Milieu (11 % der Bevölkerung)	geringe Formalbildung, kleine/ mittlere Einkommen	spontaner Konsum, geringe Lebensplanung, Leben im Hier und Jetzt	Freiheit und Spontaneität, Ablehnung von Sicherheit

(Zusammenf. nach HRADIL 1999, 421ff.)

Auch die konventionelle, angepasste Lebensweise des „Kleinbürgerlichen Milieus“ oder die „Skepsis gegenüber Neuerungen“ des „Traditionellen Arbeitermilieus“ stellen keine unmittelbaren Anknüpfungspunkte an die Integrationsbewegung dar. Denn Entscheidungen für die schulische Integration sind, trotz der Tatsache, dass der gemeinsame Unterricht in den Schulgesetzen der meisten Bundesländer vorgesehen ist, nicht selten noch immer konfliktreiche Anfangssituationen, in denen Lehrer und Lehrerinnen sich auf weitreichende Veränderungen des Unterrichtsalltages einlassen müssen und Konflikte zwischen Eltern und Schulbehörden nicht auszuschließen sind. Diese risikoreichen Anfangssituationen verlangen den Abschied vom Gewohnten, das Anzweifeln von Autoritäten. Die Heftigkeit der Auseinandersetzungen um Integration im konkreten Einzelfall ließe sich bei einer genaueren Untersuchung sicherlich auch aus der Tatsache heraus erklären, dass in dieser Situation verschiedene (Milieu-)Welten aufeinander treffen.

Anknüpfungspunkte an die Wertorientierung der Integrationsbewegung lassen sich unmittelbar im „Liberal-intellektuellen Milieu“ (Lebensweise: weltoffen; Wertorientierung: soziale Gerechtigkeit) sowie mittelbar im „Modernen Arbeitermilieu“ (Lebensweise: tolerant; Wertorientierung: lebenslanges Lernen) und im „Modernen bürgerlichen Milieu“ (Lebensweise: gemeinschaftsorientiert) erkennen. Allen drei Milieus, die aufgrund der oben dargestellten groben Milieubeschreibung als „eher integrationsnah“ bezeichnet werden könnten, lassen sich zusammen 25 % der Gesamtbevölkerung in den alten Bundesländern zuordnen.

Wie sieht nun die Milieustruktur in den neuen Bundesländern aus? Zunächst ist festzuhalten, dass „am Ende der 90er Jahre [sich] die ostdeutschen Milieus noch von denen der alten Bundesländer“ deutlich unterscheiden: „traditionellere und gemeinschaftsbewusstere Mentalitäten“ waren hier „wesentlich verbreiteter“, die „typischen Mittelschichtmilieus, zumal ... jene mit den ‚neuen‘ Werthaltungen, blieben... noch in der Minderheit“ (HRADIL 1999, 426). Das Gesamtbild der Milieustruktur stellt sich wie in Tab. 2 dar.

Tab. 2: Soziale Milieus in den neuen Bundesländern

Milieu	Soziale Lage	Lebensweise	Wertorientierung
Bürgerlich-humanistisches Milieu (8 % der Bevölkerung)	hohe und höchste Bildungsabschlüsse, gehobene Einkommen	Distanz zu Neuerungen, Ausgewogenheit, Maßhalten, Ehrenämter	gesellschaftliches Verantwortungsgefühl, Orientierung an Hochkultur
Linksintellektuell-alternatives Milieu (7 % der Bevölkerung)	gehobenes Bildungsmilieu, mittlere bis gehobene Einkommen	selbstreflexiv, Verzicht auf Technik und Konsum, kulturinteressiert	soziale Gerechtigkeit, Frieden und ökologische Verantwortlichkeit
Modernes Arbeitnehmermilieu (8 % der Bevölkerung)	qualifizierte Berufsabschlüsse, mittlere bis gehobene Einkommen	mobil und tolerant, technikkonsum- und freizeitinteressiert	angenehmes, kreatives, autonomes Leben, lebenslanges Lernen
Aufstiegsorientiertes Pioniermilieu (7 % der Bevölkerung)	zumeist gehobene Bildungsabschlüsse und gehobenes Einkommen	wirtschaftlich erfolgreich, nutzen der Chancen nach der ‚Wende‘	Unabhängigkeit, Selbstständigkeit, ‚hemdsärmelige Macher‘
Status- u. karriereorientiertes Milieu (4 % der Bevölkerung)	alle Bildungsgrade, mittlere bis gehobene Einkommen	aufstiegs- u. konsumorientiert, marktwirtschaftliches Denken	Statussymbole und Prestige sind wichtig, high-tec-orientiert
Modernes bürgerliches Milieu (9% der Bevölkerung)	einfache bis mittlere Bildungsabschlüsse und Einkommen	komfortabel, gemeinschaftsorientiert, konventionell	harmonisches und angenehmes Familienleben; angepasst und eingefügt
Kleinbürgerliches Milieu (14 % der Bevölkerung)	abgeschlossene Berufsausbildung, kleine und mittlere Einkommen	angepasst, selbst einschränkend, konventionell, sicherheitsorientiert	Ordnung, Pflichtbewusstsein, Verlässlichkeit, Disziplin
Traditionelles Arbeiter- und Bauermilieu (14 % der Bevölkerung)	abgeschlossene Berufsausbildung, meist kleine Einkommen	skeptisch gegenüber Veränderungen, einordnend, sparsam, offen	klassisch proletarisch: Hilfsbereitschaft, Direktheit, Bescheidenheit
Traditionsloses Arbeitermilieu (12 % der Bevölkerung)	geringe Bildungsabschlüsse, geringe Einkommen häufig	rasches Aufgreifen von Trends, Leben „über die Verhältnisse“	Anschluss an Konsum der breiten Mittelschicht, „Dazugehören“
DDR-verwurzeltes Milieu (8 % der Bevölkerung)	einfache Bildung bis Hochschulabschluss, Statusverlust seit 1989	konsumkritisch, zweckmäßig, gesellschaftspolitisch engagiert	Solidarität, Gerechtigkeit, Frieden, Verantwortlichkeit, Disziplin
Hedonistisches Milieu (9 % der Bevölkerung)	geringe/ abgebrochene Formalbildung, kleine/ mittlere Einkommen	spontaner Konsum, geringe Lebensplanung, Leben im Hier und Jetzt	Freiheit und Spontaneität, Ablehnung von Sicherheit

(Zusammenf. nach HRADIL 1999, 427ff.)

Betrachtet man die Milieustruktur der neuen Bundesländer hinsichtlich der Frage, inwiefern hier Wertorientierungen der Integrationsbewegung enthalten sind, so finden sich unmittelbare Anknüpfungspunkte im „Bürgerlich-humanistischen Milieu“ (Lebensweise: Ehrenämter; Wertorientierung: gesellschaftliches Verantwortungsgefühl), im „Linksintellektuell-alternativen Milieu“ (Lebensweise: selbstreflexiv; Wertorientierung: soziale Gerechtigkeit) sowie im „DDR-verwurzelten Milieu“ (Lebensweise: gesellschaftspolitisch engagiert; Wertorientierung: Gerechtigkeit, Verantwortung). Mittelbare Anknüpfungspunkte finden sich darüber hinaus auch hier im „Modernen Arbeitnehmermilieu“ (Lebensweise: tolerant; Wertorientierung: lebenslanges Lernen). In anderen Milieus ist das Bild eher widersprüchlich. So zeichnet sich das „Traditionelle Arbeiter- und Bauernmilieu“ zwar durch die Wertorientierung „Hilfsbereitschaft“ aus, weist aber in der Lebensweise „Skepsis gegenüber Veränderungen“ auf.

Bei der Suche nach Anknüpfungspunkten an die Wertorientierung der Integrationsbewegung in den Milieus der neuen wie der alten Bundesländer bleibt übrigens zu beachten, dass zunächst ähnlich erscheinende Wertorientierungen differenziert betrachtet werden müssen. HENGSBACH (1995, 65) macht beispielsweise darauf aufmerksam, dass

„Gemeinsinn‘ und ‚Solidarität‘ ... zwar wie austauschbare Worte für ein Gefühl der Zusammengehörigkeit [klingen], wenngleich die Herkunft aus abweichenden Sozialmilieus mitschwingt. Aber das Wort ‚Gemeinsinn‘ meint das Bewusstsein und Empfinden der Zusammengehörigkeit innerhalb einer Gruppe sowie die Bereitschaft, sich für deren Gemeinwohl einzusetzen; es spiegelt die *ordnungsethische Konzeption einer wohlgefügteten Gemeinschaft*. Das Wort ‚Solidarität‘ dagegen meint den Zusammenschluss einer gesellschaftlichen Gruppe, die sich benachteiligt fühlt... es spiegelt die *prozessethische Konzeption einer Gesellschaft, die vom Kräftespiel gegensätzlicher Interessen geprägt ist*“ (Hervorh. A.S).

Nach der hier dargestellten Milieustruktur lassen sich nun insgesamt 23 % der Bevölkerung in den neuen Bundesländern „eher integrationsnahen Milieus“ zuordnen. Für die alten wie für die neuen Bundesländer kann zusammengefasst werden, dass ca. 75 % der Bevölkerung der Bundesrepublik in Milieus leben, die höchstwahrscheinlich keine besonders deutlich erkennbare Nähe zu den Wertorientierungen der Integrationsbewegung haben. Inwiefern diese Milieus jedoch als „deutlich integrationsfern“ zu bezeichnen wären, bedarf der differenzierten empirischen Untersuchung. Denn der Befund, dass „volle 50,6 % der Menschen in den alten und gar 63,2 % in den neuen Bundesländern“ eine Mischung aus materiellen und postmateriellen Wertorientierungen aufweisen (HRADIL 1999, 418), deutet darauf hin, dass es auch in denjenigen Milieus, die hier nicht als „eher integrationsnah“ bezeichnet werden, Anknüpfungspunkte an die Wertorientierungen der Integrationsbewegung gibt – wenn auch vermutlich eher sporadischer oder widersprüchlicher Natur. Zudem stimmt die Einschätzung, dass 23 % der Bevölkerung in den

neuen und 25 % der Bevölkerung in den alten Bundesländern „eher integrationsnahen Milieus“ zuzuordnen ist, etwas optimistischer als der o.g. empirische Befund, dass „erst 16,7 % der Westdeutschen als ‚Postmaterialisten‘“ zu bezeichnen sind (HRADIL 1999, 418), also Wertorientierungen haben, die den „neuen sozialen Bewegungen“ entgegenkommen.

Für die bis hierher getroffenen Einschätzungen hinsichtlich der Frage, inwiefern sich Wertorientierungen der Integrationsbewegung als Teil der „neuen“ sozialen Bewegungen in den Wertorientierungen der sozialen Milieus der Bundesrepublik spiegeln, bleibt einschränkend festzuhalten, dass es sich hierbei um einen Rekonstruktionsversuch auf der Basis eines verknappten Schemas sozialer Milieus und einer verknappten Zusammenfassung der Wertorientierung der Integrationsbewegung handelt. Gleichwohl lässt sich dieser Rekonstruktion entnehmen, dass in den unterschiedlichen Milieus sehr verschiedene wertorientierte Voraussetzungen existieren, die dazu führen können, sich dem Integrationsgedanken verpflichtet zu fühlen, sich ihm allmählich zu öffnen oder auch, sich ihm dauerhaft skeptisch gegenüber zu sehen. Diese persönlichen Haltungen haben nicht ausschließlich etwas mit der ethisch-moralischen Überzeugungskraft integrationspädagogischer Argumente zu tun, sondern eben auch etwas mit der im jeweiligen Herkunftsmilieu tradierten Lebensweise und Wertorientierung desjenigen, der über schulische und soziale Integration nachdenkt.

Die differenzierte Betrachtung der Milieus hinsichtlich ihrer Lebensweise und hinsichtlich ihrer Wertorientierung macht vor allem darauf aufmerksam, dass immer dort, wo konkrete Akteure schulischer Integration oder Nicht-Integration aufeinander treffen, sehr unterschiedliche Wertorientierungen ins Spiel kommen, die häufig nicht explizit angesprochen, gleichwohl hoch wirksam sind. In diesem Zusammenhang erinnere ich mich an die integrationsorientierte und veränderungsfreudige Mutter eines Kindes mit Down-Syndrom, die sich bereits mehrere Jahre vor der Einschulung ihres Kindes mit der wohnortnahen Grundschule in Verbindung setzte und hier auf eine schulorganisatorisch verunsicherte und mit dem leistungsorientierten Frontalunterricht identifizierte Schulleiterin traf. Noch heute wundert sich diese Mutter darüber, wie wenig sich die Schulleiterin bisher von ihrer integrationsdistanzierten Position entfernt hat und wie außerordentlich zurückhaltend sie bis in die Gegenwart hinein geblieben ist – obwohl ihr inzwischen integrationspädagogische Fachbücher und einschlägige Videos zur Verfügung stehen, und obwohl sie inzwischen auch an anderen Schulen gemeinsamen Unterricht beobachten konnte.

4 Wertorientierungen bei Akteuren von Integration und Nicht-Integration

Dass die zögerliche Ausbreitung schulischer Integration im Zusammenhang mit Milieustrukturen zu sehen ist, darauf weist auch die in der Fachliteratur immer wieder auftauchende Beobachtung hin, dass „die politisch folgenreiche Artikulation und Durchsetzung“ schulischer Integration „an Bedingungen geknüpft ist, die im gesellschaftlichen Feld ungleich verteilt sind: Zugang zur Öffentlichkeit, Argumentationswissen, Beziehungen, Zeit und Geld ... Akademikereltern mit behinderten Kindern vereinigen potentiell ein verstärktes Interesse an Integration mit den Einflussmöglichkeiten, die ihnen ihr Bildungsprivileg eröffnet“ (HÖHN in ROEBKE/ HÜWE/ ROSENBERGER 2000, 36/37). In diesem Zusammenhang sei auch darauf verwiesen, dass die Anfänge der Integrationsbewegung in der Bundesrepublik in Großstädten bzw. in Stadtstaaten zu verorten sind: Hier fanden sich die Akteure schulischer Integration – engagierte Eltern, Pädagogen, Wissenschaftler und Angehörige der einschlägigen Verwaltungen, also Mitglieder bestimmter Milieus – in dichter Nachbarschaft. Diese Nähe und die Zugehörigkeit zu ähnlichen, großstädtisch geprägten Milieus dürfte *eine* Erklärung dafür sein, warum schulische und soziale Integration eben *hier* und nicht in peripheren ländlichen Räumen zustande kam.

Bei HÖHN lassen sich an gleicher Stelle auch Hinweise darauf entnehmen, dass das Engagement für Integration nicht nur eine Frage der sozialen Lage (des Bildungsstandes und des Einkommens), sondern auch der Milieuzugehörigkeit ist, wenn er berichtet, dass neben den Elterninitiativen auch „aufgeschlossene Schulleitungen sowie... engagierte, an Schulreformen interessierte Lehrerinnen und Lehrer,... Erziehungswissenschaftlerinnen und Wissenschaftler“, ja „selbst... auf der Ebene der Schulaufsichtsbeamtinnen und -beamten“ den „Reformen zugängliche Einzelpersonen“ zu finden sind. Diese Feststellung bestätigt implizit die Tatsache, dass es bei all den genannten Gruppierungen und Professionen, die fast durchgängig mittleren und gehobenen Einkommensgruppen zuzuordnen sind, Personengruppen gibt, die – u.a. aufgrund ihrer milieugebundenen Wertorientierung – als eher integrationsfern zu bezeichnen sind.

Als ein bedeutsames Element der Milieustrukturen findet sich übrigens auch das oben bereits diskutierte Leistungsprinzip wieder; interessanterweise in denjenigen Milieus, die nach den hier zugrunde gelegten Kriterien als „eher integrationsfern“ zu beschreiben wären (vgl. Tabelle 1/ Tabelle 2). Dass diese Leistungsorientierung des Elternhauses auf die schulische Situation des Kindes durchschlagen kann, bestätigt SCHÖLER (2000, 166) wie folgt:

„Viele Eltern, die für ihre nichtbehinderten Kinder einen höheren Schulabschluss anstreben, haben selbst eine akzeptierende Haltung zur Selektionsfunktion von Schule. Sie setzen ihre eigenen Kinder unter individuellen Leistungsdruck“ und verhindern somit indirekt, „dass Vorstellungen entwickelt werden, die unterschiedliche Leistungsfähigkeiten innerhalb der Klasse akzeptieren“.

Hingewiesen sei auch darauf, dass die Milieuzugehörigkeit nicht als festgeschriebener Status, sondern eher als Ausgangsposition gesehen werden kann, da die Milieuzugehörigkeit „nicht lebenslang andauern“ muss; „durch Umbrüche im privaten oder beruflichen Leben... können sich die Werthaltungen eines Menschen von einem Milieu zum anderen bewegen“ (HRADIL 1999, 426). In diese Veränderung der Wertorientierung ist durchaus auch das politische Wahlverhalten eingeschlossen, denn zwischen der Milieuzugehörigkeit und dem Wahlverhalten lassen sich Zusammenhänge aufzeigen (vgl. HRADIL 1999, 466ff.). So schreibt die o.g. Mutter eines Kindes mit Down-Syndrom an den Ministerpräsidenten ihres Bundeslandes:

„Als die Grundschulleiterin ... mir mitteilte, dass bei ihr und ihren Kollegen... keine Bereitschaft mehr bestünde, sich an der Bildung einer Integrationsklasse zu beteiligen, hat meinen Mann und mich tiefe Verzweiflung erfasst. Unsere Gefühlslage lässt sich mit der vergleichen, in der wir uns nach der Diagnoseeröffnung nach (der) Geburt befanden.“ Und sie fährt mit Blick auf die konservative Bildungspolitik des Bundeslandes in ihrem Brief fort: „Die Eltern müssten zustimmen, heißt es. Ich frage Sie, wer hat eigentlich die Eltern Ihrer Mitschüler vor vielen Jahrzehnten gefragt, ob sie damit einverstanden waren, dass ein Bernhard Vogel mit in die Klasse ihrer Kinder geht ... Solange ich wahlberechtigt bin, habe ich wegen meines Glaubens und meiner konservativen Grundhaltung CDU und auch Sie zweimal zum Ministerpräsidenten mitgewählt. Wenn ich ... bei der nächsten Landtagswahl bei der CDU das Kreuz machen will, wird mir die Hand erstarren, wenn ich dabei an meinen Sohn denken werde. Könnten Sie an meiner Stelle dann auch noch CDU wählen?“

5 Wertorientierung und Elternwahlrecht

Nachdem festgestellt werden kann, dass zwischen der „Integrationsnähe“ oder „Integrationsferne“ der Angehörigen verschiedener Milieus und den in ihren Herkunftsmilieus verbindlichen Wertorientierungen und Lebensweisen offenbar ein Zusammenhang besteht, stellt sich nun die Frage, welche Bedeutung das Wissen um diesen Zusammenhang für die praktischen Bemühungen um schulische Integration haben kann.

Zunächst ist darauf hinzuweisen, dass „bestimmte... Lebensweisen“, also bestimmte Elemente des Milieus, „dazu führen, dass den einzelnen bessere oder schlechtere Lebensbedingungen zuteil werden... oder andere Vorteile oder Nachteile zwischen Menschen entstehen“ (HRADIL 1999, 399). So sind bis heute Eltern mit einer akademischen Ausbildung, die Erfahrungen mit öffentlichen Institutionen wie in der Selbstverwaltung ehrenamtlicher Strukturen haben, bei der Durchsetzung der schulischen Integration für ihr Kind

offensichtlich im Vorteil (vgl. HÖHN 2000, 36/37) gegenüber Eltern mit niedrigen oder fehlenden Bildungsabschlüssen, die einen angepassten und konservativen Lebensstil führen, wenig Erfahrungen mit anderen Lebensentwürfen und Biographien als den eigenen haben und skeptisch gegenüber Neuerungen sind. Gerade den Kindern, die in „eher integrationsfernen Milieus“ aufwachsen, droht eine besondere Form der Bildungsbenachteiligung – indem sie auf der Basis der in ihren Herkunftsmilieus tradierten Lebensweisen und Wertorientierungen keine Möglichkeit haben, am gemeinsamen Unterricht teilzuhaben.

Der üblicherweise im Zusammenhang schulischer Integration viel zitierte Elternwunsch greift hier zu kurz. Denn Eltern, denen aufgrund ihrer eigenen Lebenssituation die Möglichkeit des gemeinsamen Unterrichts nicht bekannt ist, oder denen diese Möglichkeit illusorisch erscheint, weil sie nicht wissen, mit welchen Verfahren und in welchen Strukturen sie ihren Wunsch durchsetzen können, haben de facto keine Möglichkeit, von ihrem Elternwahlrecht Gebrauch zu machen. Falls die schulische Integration ein Bildungsprivileg vorrangig für die Kinder hoch qualifizierter und engagierter Eltern ist, dann unterliegt sie genau demjenigen Verteilungsprinzip, das von den „neuen sozialen Bewegungen“ so heftig kritisiert wird; dann unterläge sie dem Leistungsprinzip, nach dem es „jeder in dieser Gesellschaft schaffen (können), wenn er nur leistungsstark und risikofreudig wäre“ (HARTMANN 1995, 16). Die Perspektive der Integrationsbewegung ist somit notwendigerweise zu präzisieren: Von Interesse ist unter diesen Bedingungen nicht mehr nur, wie das gemeinsame Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen realisiert werden kann, sondern von Interesse wird in Zukunft verstärkt sein, wie es gelingt, auch die Kinder mit und ohne Behinderungen aus „eher integrationsfernen Milieus“ an dieser Gemeinsamkeit teilhaben zu lassen.

Literatur

- FRANKENBERG, GÜNTHER: Von der Freiheit zur Solidarität. Soziale Rechte sind keine Frage der Kulanz. In: KLEIN, ANSGAR (Hrsg.): Wertediskussion im vereinten Deutschland. Köln 1995, 69-73
- GEISSLER, REINER: Die Sozialstruktur Deutschlands. Die gesellschaftliche Entwicklung vor und nach der Vereinigung. Wiesbaden 2002
- HAEBERLIN, URS: Das Scheitern der Integrationsbewegung verhindern! In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim 1998, 161-177
- HARTMANN, MICHAEL: Der Mythos von der Leistungsgesellschaft. Spitzenkarrieren und soziale Herkunft in Wirtschaft, Politik, Justiz und Wissenschaft. Frankfurt 2002

- HENGSBACH, FRIEDHELM: *Gemeinsinn und Solidarität. Durch moralische Appelle nicht hervorzuzaubern.* In: KLEIN, ANSGAR (Hrsg.): *Wertediskussion im vereinten Deutschland.* Köln 1995, 65-68
- HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle.* Weinheim 1998
- HINZ, ANDREAS: *Pädagogik der Vielfalt – auch ein Ansatz für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung.* In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle.* Weinheim 1998, 127-144
- HINZ, ANDREAS: *Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen.* In: ALBRECHT, FRIEDRICH/ HINZ, ANDREAS/ MOSER, VERA (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen.* Neuwied 2000, 124-140
- HRADIL, STEFAN: *Soziale Ungleichheit in Deutschland.* Opladen 1999
- HÜWE, BIRGIT: *„Gemeinsam leben – Gemeinsam lernen für alle Kinder“ – Eine Vision von Eltern verändert das Schulsystem.* In: ROEBKE, CHRISTA/ HÜWE, BIRGIT/ ROSENBERGER, MANFRED (Hrsg.): *Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen.* Neuwied 2000, 14-42
- JANTZEN, WOLFGANG: *Integration heißt Ausschluss vermeiden! Kritische Bemerkungen zum Verhältnis von Integrations- und Enthospitalisierungsdebatte.* In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle.* Weinheim 1998, 179-192
- MUTH, JAKOB: *Zur bildungspolitischen Dimension der Integration.* In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): *Handbuch der Integrationspädagogik.* Weinheim 1999, 17-24
- ROEBKE, CHRISTA/ HÜWE, BIRGIT/ ROSENBERGER, MANFRED (Hrsg.): *Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen.* Neuwied 2000
- SASSE, ADA: *Gleichachtung und die Anerkennung von Differenz als Dilemma der Behindertenpädagogik in modernen Gesellschaften.* In: *Behindertenpädagogik* 40 (2001) 2, 133-146
- SCHÖLER, JUTTA: *Akzeptanz von schulischer Selektion in Deutschland und in Italien.* In: ALBRECHT, FRIEDRICH/ HINZ, ANDREAS/ MOSER, VERA (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen.* Neuwied 2000, 161-182
- SCHÖNBERGER, FRANZ: *Die Integration Behinderter als moralische Maxime.* In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): *Handbuch der Integrationspädagogik.* Weinheim 1999, 80-87
- WOCKEN, HANS: *Der Zeitgeist: Behindertenfeindlich?* In: ALBRECHT, FRIEDRICH/ HINZ, ANDREAS/ MOSER, VERA (Hrsg.): *Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen.* Neuwied 2000, 283-306.

Kinder mit Lernproblemen und ihre Wahrnehmung durch die Sonder- und die Allgemeine Pädagogik

„Statt zu sehen, dass neoliberale Politik, verbunden mit den Begriffen Ökonomisierung, Deregulierung und Abbau des Sozialstaates Integration und Enthospitalisierung konterkariert, werden nach wie vor ausschließlich Debatten geführt, ob denn Regelschule oder Sonderschule an sich, Anstalt oder gemeindeintegriertes Wohnheim an sich der bessere Ort zum Leben und Lernen sei. Und je nach Standpunkt wird der je eigene als der wahre humanistische und der andere als entsprechend reduziert wahrgenommen. Als ob es hierum noch ginge“ (JANTZEN 2000, 307), so WOLFGANG JANTZEN in einer Buchbesprechung. Bedeutsam, ja berechtigt, scheint mir mittlerweile JANTZENs Kritik insofern – zu Anfang hat sie mich eher wütend gemacht –, als aktuelle bzw. in Planung befindliche Änderungen im gesamten Bildungssystem, die sich meines Erachtens für Bildung und Erziehung sozial benachteiligter Schülerinnen und Schüler bzw. solcher mit Problemen beim Lernen erheblich und zwar nachteilig auswirken werden, weder von der Sonderpädagogik noch von der Integrationspädagogik in bemerkbarer Weise wahrgenommen werden. Im Folgenden möchte ich Sie auf solche Entwicklungen aufmerksam machen. Dabei geht es mir nicht um die Erläuterung einzelner bildungspolitischer Maßnahmen wie z.B. die Verabschiedung der Hamburger Landesregierung von den Integrativen Regelklassen, so sehr uns diese Entscheidung auch missfallen mag; auch die völlig unzureichende Bearbeitung der PISA-Ergebnisse zur Chancengleichheit wäre es wert, genauer betrachtet zu werden. Ich möchte vielmehr wenigstens holzschnittartig eine Trendwende im Bildungssystem darstellen, die in besonderem Maße die Kinder und Jugendlichen mit Behinderung, die Migrantenkinder bzw. die in sozial benachteiligenden Lebensverhältnissen und ihr gemeinsames Lernen mit anderen in allgemeinen Schulen betreffen werden.

ARMIN BERNHARD stellt fest, dass Gleichheit und Ungleichheit in materieller und gesellschaftsstruktureller Hinsicht für die dominanten allgmeinpädagogischen Positionen der Erziehungswissenschaft trotz ihrer Beteiligung an Diskursen zur Gerechtigkeit kein zentrales Thema darstelle (BERNHARD 2001, 275). Ich ergänze: Schon seit Mitte der 80er Jahre ist es auch kein Thema der Sonderpädagogik mehr – und auch kein zentrales der Integrationsbewegung. In der Erziehungswissenschaft wächst allerdings offenbar das

Bewusstsein dafür, dass die Umsteuerung im Bildungssystem gerade die in Schulen weniger Erfolgreichen benachteiligen und an den Rand stellen wird. In der Sonderpädagogik hingegen scheinen diese Bedrohungen noch gar nicht wahrgenommen zu werden. Zumindest werden sie nicht artikuliert. GÜNTER OPP bzw. WENZEL & OPP z.B. übertragen in Beiträgen in der Zeitschrift für Heilpädagogik 9/2002 und 1/2003 die Debatte um Schulentwicklung und ihre Evaluation verspätet, aber direkt auf den sonderpädagogischen Bereich, ohne auch nur im Ansatz die Problematik der aktuellen Autonomie-debatte aufzugreifen. Das hat mich schon dazu verleitet, der Sonderpädagogik vorzuwerfen, sie liege im unpolitischen Dornröschenschlaf.

Zu Beginn sollten Sie wissen, auf welchem Hintergrund ich Stellung nehme. Ich bin Sonderpädagogin, als solche in allgemeinbildenden Schulen tätig und erlebe dort, wie viel Bereitschaft zur Unterstützung Kolleg(inn)en einerseits Kindern mit besonderen Problemen entgegenbringen, wie aber auch andererseits neue administrative Vorgaben, z.B. Vergleichsarbeiten, einer integrativen Schulkultur schaden können. Von 1995 bis 2000 hatte ich das Glück, ALFRED SANDERS Mitarbeiterin zu sein. In den vergangenen Jahren habe ich mich mit der Geschichte schulischer Integration befasst. Hier geht es mir um zukünftige zusätzliche Bedrohungen der Bildung für benachteiligte Kinder und Jugendliche.

Zu folgenden Zusammenhängen möchte ich Ausführungen machen und jeweils darauf eingehen, inwiefern Auswirkungen auf Kinder mit Lernproblemen, auf sozial benachteiligte bzw. anderweitig im Abseits stehende Kinder und Jugendliche zu erwarten sind. Ich kann mich dabei auf Beiträge aus der Erziehungswissenschaft stützen. Eine nähere Definition der im Mittelpunkt stehenden Bezugsgruppe erübrigt sich hier – ich habe sie an anderer Stelle vorgenommen (z.B. SCHNELL 2003).

1 Zur Autonomie von Schulen und ihrer Umdeutung

Einer Grafik, die die Zahl der Aufsätze zum Thema Schulautonomie von 1980-1997 in ausgewählten Zeitschriften zeigt (vgl. MAGOTSIUSCHWEIZERHOF 2000, 228), ist zu entnehmen, dass seit Mitte der 90er Jahre das Thema Autonomie Hochkonjunktur hat. Seit der Deutsche Bildungsrat mehr Selbständigkeit im Sinne von Selbstbestimmung und Partizipation von Schulen forderte – durch mehr schulinterne Demokratie sollte auf eine aktive Staatsbürgerrolle in der Zivilgesellschaft vorbereitet werden –, und die Schulrechtskommission des Deutschen Juristentages Ende der 70er Jahre die päda-

gogische Freiheit begründete, hat das Thema vor allem im Zusammenhang des Entwurfs einer guten Schule eine Rolle gespielt. Schulentwicklung, gemeint waren insbesondere interne Kooperationsprozesse, setzte die Orientierung von einzelnen Schulen voraus, sich selbst im Zentrum von Entwicklungs- und Veränderungsprozessen zu sehen. An diesem Diskurs beteiligten sich Pädagog(inn)en und Wissenschaftler/innen. Autonomie im heutigen politischen Sinne spielte vorerst keine bedeutsame Rolle. Danach bemächtigten sich auch Bildungsstrategen des Themas (vgl. z.B. MARITZEN 1996; RISSE/ SCHMIDT 1999). Jetzt wird vorausgesetzt, dass Schulen selbstverantwortlich Entscheidungen treffen, auch unter anerkannt schwierigen Bedingungen bedarfsgerecht und effektiv erziehen. Der Nachweis ihrer Qualität und Effizienz soll durch externe Evaluation des Bildungsprozesses erbracht werden (vgl. RADTKE 2000, 23). FRANK-OLAF RADTKE bringt die aktuelle Autonomie-Debatte in den größeren gesellschaftspolitischen Zusammenhang, in dem die Leistungen des Wohlfahrtsstaates in Zweifel gezogen werden:

„Wo über Investitionen und ihre Rentabilität nachgedacht und nach Abbaumöglichkeiten gesucht wird, kommt die Deregulierungsmode im Gewand einer Verwaltungsreform, die Aufgabenverlagerung, Verschlankung und Ressourceneffizienz verspricht, gerade recht. Sie könnte dem Sozialstaat erlauben, sich nicht nur von der Müllabfuhr und den Schwimmbädern usw. zu verabschieden, sondern nun unausgesprochen auch von Garantieverpflichtungen im Bildungsbe- reich“ (RADTKE 2000, 19).

Er stellt fest, dass die „alten“ Steuerungstechniken die Aufgabe der Reduzierung sozialer Ungleichheit nicht bewältigt haben; „die ‚neuen‘ aber haben sie erst gar nicht mehr im Blick“ (RADTKE 2000, 28).

Zu einer „Schulentwicklung zur Ungleichheit“ (VON FRIEDEBURG 2000) führe Schulautonomie nach RADTKE unter folgenden Konstellationen:

- Den Schulen wird die Möglichkeit der pädagogischen Profilbildung und die Option privater Finanzierung von Zusatzangeboten eröffnet;
- den Eltern wird mit der Aufhebung der Schulbezirke gleichzeitig die Entscheidung über die Wahl der Schule eingeräumt und
- den Schulen die Möglichkeit der Ablehnung von Schülern (RADTKE 2000, 29).

Alle drei Elemente, das leuchtet unmittelbar ein, zögen unweigerlich weitere Desintegrationsprozesse nach sich. Sie gehören gleichwohl zur neoliberalistischen Umsteuerung des öffentlichen Bildungswesens. GITTA STEINER-KHAMSI zeigt auf, dass die

„marktwirtschaftliche und bildungsreformerische oder pädagogische Argumentation, die heute in der ‚Autonomiediskussion‘ nebeneinander bestehen, nicht voneinander zu trennen sind. Das

Fallbeispiel USA zeigt, dass längerfristig die marktwirtschaftlichen Argumente Überhand nehmen. Es gilt deshalb jetzt schon, die pädagogischen Folgen marktwirtschaftlich orientierter Schulreform ernst zu nehmen“ (STEINER-KHAMSI 2000, 123).

2 Zum Einzug marktwirtschaftlichen Denkens in die Bildungspolitik

In Niedersachsen sollen demnächst die Ergebnisse von Vergleichsarbeiten in einem Ranking der Schulen offengelegt werden. In Bremen werden Kurse für Legastheniker und andere Förderkurse „ausgelagert“. In Hamburg werden Schulbezirksgrenzen schon für Grundschulkindern aufgehoben. In Mecklenburg-Vorpommern wurden bei der letzten Schuleingangsuntersuchung offenbar 13 % der Kinder nicht zur Schule „zugelassen“. Auch wenn sie schon greifen, die Effekte der neuen Steuerungsmechanismen im Bildungssystem sind in Bezug auf deutsche Schulen noch wenig ausgewertet. Mehr Erfahrungen liegen im Bereich von Jugendhilfe, Sozialarbeit und außerschulischer Behindertenhilfe vor (vgl. z.B. BECK 1999; DERMIETZEL 2002; HAGEN 1999; JANTZEN 1998; PETERANDER/ SPECK 1999; STEINER 1999). Wir müssen unseren Blick nach USA richten und nach Chile, China, Kanada, Neuseeland usw. Man erkennt den globalen Druck.

Privatwirtschaftliche Interessen beherrschen den Bildungssektor in den USA schon lange (vgl. STEINER-KHAMSI 2000). GITTA STEINER-KHAMSI zeigt drei Entwicklungen auf, die ihres Erachtens großen Einfluss auf Chancengleichheit und schulische Integration von Minderheiten gehabt haben:

- **Der Übergang von lokaler Schulentwicklung zu einer Bildungsindustrie**
„Wurde in den 80er Jahren noch das Schwergewicht auf den ‚input‘ und den ‚Prozess‘ gelegt, wird gute Ausbildung heute nur noch am ‚output‘ einer Schule, d.h. an den Resultaten der Schülerschaft, gemessen. Welche Schule möchte unter diesen neu gesetzten Bedingungen mehrsprachige Schülerinnen und Schüler anwerben, die unter standardisierten Testbedingungen regelmäßig schlechter abschneiden?“ (STEINER-KHAMSI 2002, 141).

- **Der Übergang von einem Allgemeinbildungskonzept zu einem Minimalkonzept**

„Im Zuge der Deregulierung wurde die Entscheidung darüber, was Allgemeinbildung sein soll, plötzlich als völlig irrelevant abgetan, und ist durch ein Minimalbildungskonzept ersetzt worden“ (STEINER-KHAMSI 2002, 125).

- **Der Übergang von Bedürfnisorientierung zu Leistungsorientierung**
„Das auf Leistung beruhende Effizienzverständnis hat das vorgängige Verständnis von Bildungseffizienz, welche bedürfnisorientierter war, abgelöst. Die Interkulturelle Pädagogik hat

verständlicherweise kaum Chancen zur Umsetzung, wenn sie nur an den Schülerleistungen gemessen wird und nicht an den Bedürfnissen der multikulturellen Schülerschaft, auf die sie einzugehen wünscht“ (STEINER-KHAMSI 2002, 142).

Die Autorin bewertet die pädagogischen Effekte der Umsteuerung. Einer der Hauptkritikpunkte bestehe darin, dass die wirkungs- und marktorientierte Schulreform eine Managementreform, aber keine Unterrichtsreform beinhalte (STEINER-KHAMSI 2002, 137).

In unserem Zusammenhang wichtig sind ihre Aussagen, dass marktwirtschaftlich und somit gewinnorientierte Schulreform nicht minderheitenfähig sei und es sui generis nicht werden könne (vgl. STEINER-KHAMSI 2002, 139).

INGRID LOHMANN berichtet über Erfahrungen mit neoliberalistischer Schulpolitik in Chile, wo es seit 1980 Bildungsgutscheine gibt – Bildungsgutscheine sind auch in der BRD immer wieder im Gespräch. Wie in USA habe sich nicht die von Marktbegeisterten ins Feld geführte Behauptung bestätigt, Kindern aus Familien mit geringem Einkommen erwachsen daraus Vorteile. Im Gegenteil – die Kluft zwischen den Schulen der Privilegierten und der Unterprivilegierten habe sich noch einmal erheblich vergrößert. Das chilenische Beispiel habe gezeigt, dass die Einführung des Marktmodells die Schulleistungen vielfach negativ beeinflusst und die Schüler/innenschaft polarisiert habe, ohne dass insgesamt die Qualität der Bildung gesteigert worden wäre (LOHMANN 2002, 99).

In Neuseeland sollten „school choice“ und autonome Schulverwaltung die Qualität der städtischen Bildungseinrichtungen heben. Auch hier verstärkte sich zum einen die ethnische Polarisierung, zum anderen fanden sich bildungsschwache Schülerinnen und Schüler an bestimmten Schulen. Die Schulen der ethnischen Minderheiten und der ärmeren Bevölkerung gerieten in eine Abwärtsspirale, der die Regierung, unwillig zwar und entgegen den Gesetzen des Marktes, durch besondere Maßnahmen Einhalt gebieten musste (LOHMANN 2002, 99f.).

Vergleichbare Erfahrungen, so INGRID LOHMANN, liegen aus zahlreichen weiteren Ländern und Regionen vor. Drei Effekte habe die weltweite neoliberalistische Umstrukturierung der Bildung in jedem Fall:

Überall da, wo sie stattfindet,

- „sinken... die Staatsausgaben für den Bildungssektor
- verschärft sich... die soziale Ungleichheit im Zugang zum Wissen noch einmal drastisch
- stellen... Mittelschicht-Eltern fest, dass es ihnen gefällt, wenn ihre Söhne und Töchter nicht mehr zusammen mit Krethi und Plethi die Schulbank drücken müssen“ (LOHMANN 2002, 103).

Für ethnische Minoritäten und andere benachteiligte Gruppen, so fasst INGRID GOGOLIN Untersuchungsberichte zusammen, bringen outputorientierte Steuerungsmodelle als solche keine Vorteile.

„Die Förderung, die diese Schülerinnen und Schüler benötigen, ist in der Regel an höhere Investitionen gekoppelt – etwa an die Beschäftigung von Personal mit Zusatzqualifikationen. Mit diesen zusätzlichen Investitionen verbindet sich aber kein erhöhtes Gewinnversprechen; allenfalls ist mit ihnen ein Ausgleich von Benachteiligungen erreichbar...“ (GOGOLIN 2002, 165).

Spezielle Stütz- und Förderprogramme für sprachlich-ethnische Minoritäten, das zeigten folgerichtig die Untersuchungen, hatten nur geringe Überlebenschancen; denn sie brachten die zusätzlich aufgewendeten Mittel nicht wieder ein (a.a.O.).

Nach der Darstellung ausländischer Erfahrungen bitte ich Sie, jetzt mit mir aktuellen Hinweisen auf eine diesbezügliche Trendwende deutscher Bildungspolitik nachzugehen. Einige Maßnahmen wurden schon genannt. Nun geht es mir um die Problematik der so genannten Bildungsstandards, zu denen sich die KMK verständigt hat.

3 Bildungsstandards und ihre zu vermutenden Auswirkungen auf Erziehungs- und Bildungsprozesse

Eine der Maßnahmen, zu denen sich die Kultusministerinnen und –minister in Auswertung der Ergebnisse von PISA-OECD und PISA-E verstanden, sind so genannte nationale Bildungsstandards. Länder, die systematisch Qualitätssicherung betrieben – sei es durch regelmäßige Schulleistungsstudien, durch zentrale Prüfungen oder durch ein dichtes Netz von Schulevaluationen – wie die skandinavischen Staaten, die Niederlande und einige angloamerikanische Staaten, erreichten höhere Leistungen, so KLIEME (2003, 10).

Jetzt wird daran gearbeitet, diese Bildungsstandards zu entwerfen. ECKHARD KLIEME ist der Meinung, dass wir Bildungsstandards brauchen.

„Vor allem brauchen wir sie auf hohem Niveau, pädagogisch reflektiert, innovativ, fachdidaktisch fundiert und ‚messtechnisch‘ solide“ (KLIEME 2003, 16).

Aus Ländern mit längerer Erfahrung liegen nach seinen Aussagen gleichwohl keine systematischen Befunde zur unmittelbaren Auswirkung auf die Qualität schulischer Ausbildung vor. Er geht davon aus, dass auch in Deutschland ein vermehrter Bedarf an Beratung und Unterstützung von Lehrkräften bzw. Kollegien entstehe, wolle man Qualität von Schule und Unterricht nachhaltig verbessern. Und konkrete Förderhinweise für einzelne Schülerinnen und Schüler dürfe man allerdings von großen Schulleistungs-

studien nicht erwarten. Dafür sei eine „effiziente und aussagefähige Verzahnung von großen Studien... und Einzelfalldiagnostik“ notwendig (KLIEME 2002, 4). Von Standards für Rahmenbedingungen, von Zeit für individuelle Förderung z.B. ist im Zusammenhang der so genannten Bildungsstandards nämlich nicht die Rede. Es soll der „Output“ verbessert werden, für den „Input“ sollen die Beteiligten, unabhängig von den vorfindlichen, sich zur Zeit verschlechternden Gegebenheiten selbst sorgen.

KLIEME geht nicht darauf ein, dass, im Gegensatz zu den skandinavischen Ländern, Vergleichsstudien hierzulande in einem Schulsystem durchgeführt werden, das sich der Auslese verschrieben hat und über entsprechende Regulationsmechanismen verfügt, hingegen in Finnland z.B. Gesamtschulen die individuelle Förderung einzelner Schülerinnen und Schüler in den Mittelpunkt ihrer Pädagogik stellen und dafür entsprechende Ressourcen vorsehen. Evaluation dient dort der Orientierung und Selbstvergewisserung der Schulen, nicht dem Vergleich. Die KMK greift ein Merkmal erfolgreicher Länder heraus. Sie wird das Fehlen der beiden anderen Merkmale – gemeinsames Lernen und individuelle Förderung – verschärfen.

Es steht zu befürchten, dass wir in Deutschland eine ähnliche oder schlimmere Entwicklung erleben werden, wie sie BRIGITTE SCHUMANN aus Kanada berichtet. Dort wurde den Schulen ein Testsystem aufgezwungen, das dem Anspruch an einen individualisierenden Unterricht völlig zuwider laufe. Lese- und Rechtschreibtests in Klasse 3 und ein Mathematiktest in Klasse 6 werden provinzweit zentral gestellt und ausgewertet. Die Tests werden als Diagnostetests ausgegeben, zusätzliche Mittel für individuelle Förderung sind jedoch nicht vorgesehen. Die Tests schaffen enormen Leistungsdruck unter anderem deshalb, weil die Testergebnisse der Schulen von den Medien veröffentlicht werden, ohne gleichzeitig über die Rahmenbedingungen der Schulen zu informieren. Auch in Kanada werden Leistungsvergleiche so zu mehr Separation führen, für ein Einwanderungsland eine bedenkliche Entwicklung.

Bezogen auf deutsche Schulen schließt BRIGITTE SCHUMANN aus ihren Beobachtungen in Kanada, dass wir „nichts Besseres als die Verschärfung unserer bestehenden sozialen Selektion zu erwarten haben“ (SCHUMANN 2003).

Am 18. Februar 2003 haben die Bundesbildungsministerin, die derzeitige Präsidentin der KMK und hessische Staatsministerin für Kultus und ECKHARD KLIEME vom Deutschen Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) eine Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards“ vorgestellt. Darin erläutert eine Gruppe von Wissenschaftler/innen aus

verschiedenen Gebieten der Erziehungswissenschaft, aus dem Bildungsrecht, aus der Pädagogischen Psychologie sowie aus Fachdidaktiken (KLIEME u.a. 2003) ihr Verständnis von Bildungsstandards und ihrer Funktion im deutschen Bildungswesen so:

„Nationale Bildungsstandards formulieren verbindliche *Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule*. Sie stellen damit innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur *Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit* ein zentrales Gelenkstück dar. Bildungsstandards benennen präzise, verständlich und fokussiert die wesentlichen Ziele der pädagogischen Arbeit, ausgedrückt als erwünschte Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Damit konkretisieren sie den Bildungsauftrag, den Schulen zu erfüllen haben“ (KLIEME u.a. 2003, 4 Hervorhebung durch die VerfasserInnen).

Bildungsstandards sollen

- Schulen auf verbindliche Lernziele orientieren,
- Lernergebnisse erfassen und bewerten (Bildungsmonitoring),
- den Schulen Rückmeldung über die Ergebnisse ihrer Arbeit geben (Schulevaluation).

Für die Entwicklung von Standards und Tests sowie das (nationale) Bildungsmonitoring schlagen die Experten und die eine Expertin den Aufbau einer nationalen Agentur vor (a.a.O., 5). Die Frage, wer eigentlich von Standards, Leistungsvergleichsstudien etc. profitiert, sei hier ganz nebenbei erlaubt. Schon jetzt verdienen auch in Deutschland kommerzielle Institute daran. Ein eigener Markt entsteht. Womöglich tritt eines Tages das ein, was wir aus anderen Zusammenhängen kennen: Weil es Institute zur Evaluation gibt, werden Schulen evaluiert. Zurück zu den so genannten Bildungsstandards, die laut Expertise ein neues Konzept der Steuerung im Bildungssystem einführen und vor allem Anstöße zur pädagogischen Schulentwicklung geben sollen (a.a.O., 11).

Aber – welche Bildung soll eigentlich in den Standards gemessen werden? Oder – was ist das, was die so genannten Bildungsstandards messen? Wird die von der Erziehungswissenschaft wiederholt betonte Nichtidentität von Bildung und Qualifikation jetzt ausgeliefert?

4 Fragen zur Bildung

Hier begeben mich auf unsicheres Gelände, dessen bin ich mir bewusst, weil einerseits berufene Geister dazu Kluges gesagt haben und andererseits die Vorstellung von Bildung vermutlich eng mit der eigenen Sozialisation verknüpft ist. Ich sehe aber in den im Gebrauch befindlichen Formulierungen

für Ziel und Prozesse von Bildung wiederum eine Engführung zu Ungunsten benachteiligter junger Menschen. Und ich meine, dass Erziehung und Bildung vor allem dann eine Chance für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche darstellen, wenn sie sich nicht auf Qualifikation im ausschließlich ökonomisch orientierten Sinne beschränken.

- Fit sein
- Fit werden für die Wissensgesellschaft
- Sich flexibel bewegen in den Informations- und Kommunikationstechnologien
- Sich qualifizieren
- Das Lernen lernen

Diese wenigen geläufigen Zielbeschreibungen zeigen schon, wie weit Vermarktungs- und Verwertungsaspekte die klassische Bildungsvorstellung überlagert haben, die Bildung im Selbstzweck des Menschen, in der Entfaltung und Eigenaufklärung menschlichen Geistes sah.

Trainieren statt bilden, Wissen als Ware, das Subjekt nur noch als „Ort, wo das stets revidierbare und sich verändernde Wissen gewusst werden kann“ (WIMMER 2002, 55), geht es darum jetzt? INGRID LOHMANN macht die das Bildungswesen verändernden Gesetze des Marktes dafür verantwortlich, dass die Metapher der Bildung als hohes sittliches Gut seit längerem verblasst sei und abgelöst durch die neue informationszeitaltersgemäße vom Rohstoff Bildung (LOHMANN 2000).

Ästhetische, literarische, aber auch politische Bildung spielen in der gegenwärtigen bildungspolitischen Diskussion gar keine Rolle. In der pädagogischen Praxis werden sie, je weniger sich Lehrkräfte dem „teaching to the test“ zu entziehen wagen, desto mehr ins Hintertreffen geraten. Werkstattunterricht, Lernen in Projekten und andere freiere Unterrichtsformen könnten gefährdet sein. Für viele Schülerinnen und Schüler wäre das nicht schön, aber auch nicht weiter tragisch, weil sie im Elternhaus eher zu viel als zu wenig Anregung für die Persönlichkeitsentwicklung erfahren. Aber gerade für die Kinder mit benachteiligendem Hintergrund und auch für die mit speziellen Lernproblemen liegen in diesen Feldern viele Möglichkeiten: Sich frei bewegen, seinen eigenen Ausdruck finden, etwas in sich aufnehmen, sich darstellen, lauschen und schauen, auftreten, komplexe Gebilde entwirren, selbst entwerfen, mit anderen etwas schaffen, was alleine nicht zu Wege zu bringen ist – darin liegen Entwicklungsanreize für die ganze Person. In Berlin hat sich in einem sechsjährigen Modellversuch, der die Wirkungen erweiterten Musikunterrichts untersuchte, nicht nur das soziale Verhalten der beteiligten Kinder gegenüber dem der Kontrollgruppe deutlich verändert. In unserem

Zusammenhang wichtig ist das Ergebnis, dass sich die Kinder mit den größten Konzentrationsschwächen in der Kontrollgruppe fanden und diese erheblich schlechtere Leistungen zeigten als die Konzentrationsschwachen in der Modellgruppe. Außerdem gab es in der Schülergruppe mit Musikbetonung überhaupt weniger schwache Leistungen, insbesondere aber wenig extrem schwache Leistungen (vgl. BASTIAN 2001, 99).

Die Integrationsbewegung hat die Anstrengung, ihre Bildungsvorstellung zu beschreiben, nach meinem Überblick noch vor sich. Inklusive Pädagogik lebt von einer Praxis, die sich – bei aller Wertschätzung grundlegender Kompetenzen, zu denen Schulen natürlich zu führen haben – nicht beschränkt aufs Trainieren und Qualifizieren, sondern auf die Entfaltung vielfältiger Möglichkeiten und Kräfte hinarbeitet. Diese Aspekte in die derzeit eher schmal-spurige Bildungsdiskussion einzubringen und für ihre Berücksichtigung zu streiten, betrachte ich als unseren Auftrag. Und darum geht es, gerade angesichts der Gefährdungen durch neue Steuerung im Sozialwesen und jetzt auch im Bildungsbereich, eben sehr wohl um die Frage, ob Schülerinnen und Schüler separiert voneinander oder gemeinsam lernen.

Literatur

- BASTIAN, HANS-GÜNTHER: Kinder optimal fördern – mit Musik. Intelligenz, Sozialverhalten und gute Schulleistungen durch Musikerziehung. Mainz 2001
- BECK, IRIS: Auswirkungen der Sozialgesetzgebung auf die Lebenswirklichkeit behinderter Kinder und Jugendlicher. In: Die neue Sonderschule 44 (1999) 5, 318-333
- BERNHARD, ARMIN: Bildung als Generierung sozialer Differenz: Gleichheit und Ungleichheit in den neueren allgemeinpädagogischen und bildungstheoretischen Diskursen. In: HIMMELSTEIN, KLAUS & KEIM, WOLFGANG: Gleichheit und Ungleichheit in der Pädagogik. Frankfurt am Main 2001, 263-278
- DERMIETZEL, RALF: Die Ökonomisierung der Sozialarbeit. In: LOHMANN, INGRID & RILLING, RAINER (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, 217-230
- FRIEDEBURG, LUDWIG VON: Schulentwicklung zur Ungleichheit. In: RADTKE, FRANK-OLAF & WEISS, MANFRED (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen 2000, 52-65
- GOGOLIN, INGRID: Sprachlich-kulturelle Differenz und Chancengleichheit – (un-)versöhnlich in staatlichen Bildungssystemen? In: LOHMANN, INGRID & RILLING, RAINER (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, 153-168
- HAGEN, JUTTA: Die Methoden der Betriebswirtschaftslehre – alles andere als eine Chance für die Soziale Arbeit. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung 7 (1999) 1, 25f.
- JANTZEN, WOLFGANG: Otto Speck: Die Ökonomisierung sozialer Qualität. In: ZfHP 51 (2000) 7, 307

- JANTZEN, WOLFGANG: Integration heißt Ausschluss vermeiden! Kritische Bemerkungen zum Verhältnis von Integrations- und Entospitalisierungsdebatte. In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München 1998, 179-192
- KLIEME, ECKHARD: Bildungsstandards als Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In: DIPF informiert Nr. 3 (2000) 2-6
- KLIEME, ECKHARD: Bildungsstandards. Ihr Beitrag zur Qualitätsentwicklung im Schulsystem. In: Die Deutsche Schule 95 (2003) 1, 10-16
- KLIEME, ECKHARD u.a.: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Vorgelegt 2003 in Berlin. In: www.dipf.de/aktuelles/expertise_bildungsstandards.pdf
- LOHMANN, INGRID: Bildung und Eigentum. Über zwei Kategorien der kapitalistischen Moderne. Erschienen in: ABELDT, SÖNKE u.a. (Hrsg.): „...was es bedeutet, verletzbarer Mensch zu sein“. Erziehungswissenschaft im Gespräch mit Theologie, Philosophie und Gesellschaftstheorie. Helmut Peukert zum 65. Geburtstag. Mainz 2000, 267-276; in der Fassung von <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Lohmann/prop.htm>
- LOHMANN, INGRID: After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den freien Markt überleben? In: LOHMANN, INGRID & RILLING, RAINER (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, 89-107
- MAGOTSJU-SCHWEIZERHOF, EUMORFIA: Zur deutschen Debatte um die Schulautonomie und die Folgen für die Chancengleichheit von Migrantenkindern. In: RADTKE, FRANK-OLAF & WEISS, MANFRED (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen 2000, 225-255
- MARITZEN, NORBERT: Im Spagat zwischen Hierarchie und Autonomie. Steuerungsprobleme in der Bildungsplanung. In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 1, 22-36
- OPP, GÜNTHER: Heilpädagogische Institutionen in Transformationsprozessen – moderne Arbeitsprofile von Förderschulen und Förderzentren. In: ZfHP 53 (2002) 9, 362-367
- PETERANDER, FRANZ & SPECK, OTTO: Qualitätsmanagement in sozialen Einrichtungen. München 1999
- RADTKE, FRANK-OLAF: Einleitung: Schulautonomie, Sozialstaat und Chancengleichheit. In: RADTKE, FRANK-OLAF & WEISS, MANFRED (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen 2000, 13-32
- RISSE, ERIKA & SCHMIDT, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Von der Bildungsplanung zur Schulentwicklung. Rainer Brockmeyer zu Ehren. Neuwied, Kriftel 1999
- SCHNELL, IRMTRAUD: Lernbehinderung und Wohlfahrtsstaat. Referat auf der 39. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten der Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern. In: SASSE, ADA & STOERMER, NOBERT (Hrsg.): Titel steht bislang nicht fest – erscheint Bad Heilbrunn 2003
- SCHUMANN, BRIGITTE: Der weltweite Trend zur Output-Steuerung von Bildungssystemen birgt hohe Risiken. Das Beispiel Kanada ist ein Lehrstück, wie standardisierte Leistungstests die Qualität des Schulsystems beschädigen. In: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Hauptvorstand: PISA-INFO 32/2002. Frankfurt am Main 2002
- STEINER, GUSTI: Die Sozialdemontage für Behinderte geht weiter – „Budgetierung“ und „Harmonisierung“. In: Gemeinsam leben. Zeitschrift für integrative Erziehung. 7 (1999) 1, 27-29
- STEINER-KHAMSI, GITTA: School-Choice – wer profitiert, wer verliert? In: LOHMANN, INGRID & RILLING, RAINER (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, 134-151

- STEINER-KHAMSI, GITTA: De-Regulierung und Schulwahl in den U.S.A.: Gewinner und Verlierer. Was ist aus internationalen Vergleichen zu lernen? In: RADTKE, FRANK-OLAF & WEISS, MANFRED (Hrsg.): Schulautonomie, Wohlfahrtsstaat und Chancengleichheit. Ein Studienbuch. Opladen 2000, 117-135
- WENZEL, ELLEN & OPP, GÜNTHER: Inhaltliche Dimensionen interner Schulevaluation im Praxisfeld schulischer Erziehungshilfe. In: ZfHP 54 (2003) 1, 4-12
- WIMMER, MICHAEL: Bildungsruinen in der Wissensgesellschaft. Anmerkungen zum Diskurs über die Zukunft der Bildung. In: LOHMANN, INGRID & RILLING, RAINER (Hrsg.): Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft. Opladen 2002, 45-68.

Soziale Integration durch stadtteilbezogene Arbeit am Beispiel des Ruhrgebiets

1 Zur sozialen Lage im Ruhrgebiet

Die Ruhrgebietspolitik ist bis heute bestimmt von der Bewältigung des ökonomischen Strukturwandels. Weg von Kohle und Stahl und hin zu einem Standort für moderne Dienstleistungen, neuen Umwelttechnologien und nicht zuletzt für Kulturwirtschaft in einer kulturell lebendigen Region, das ist die Richtung. In unzähligen Imagekampagnen vom Ruhrgebiet als einem „starken Stück Deutschland“ liegt die Vorstellung von einem geglückten ökonomischen Wandel zugrunde.

Dass der Strukturwandel aber auch massive soziale Veränderungen verursacht, beschleunigt und ungelöste soziale Probleme zurückgelassen hat, tritt in den letzten Jahren immer unübersehbarer in den Blick. Die regionale Problemkonstellation erfährt ihre besondere Zuspitzung durch die demografischen Bevölkerungsverluste. Den Prognosen zufolge wird die zweitgrößte Stadtregion Europas in den nächsten 10 Jahren einen Bevölkerungsverlust in der Größenordnung von ca. 400 000 Einwohnern (-7 %) erfahren. Das entspricht ungefähr der Größe einer Ruhrgebietsstadt wie Bochum. Die Abwanderungen verlaufen sozial-selektiv. Die Menschen, die dem Ruhrgebiet den Rücken kehren, sind jung und gut ausgebildet.

Die Erkenntnisse der Bochumer Sozialraumforschung von Prof. STROHMEIER, nachzulesen in seiner im Oktober 2002 veröffentlichten Studie mit dem Titel „Bevölkerungsentwicklung und Sozialraumstruktur im Ruhrgebiet“, machen den akuten politischen Handlungsbedarf für die Region überdeutlich:

Die sozialen Disparitäten, die sich insbesondere durch hohe Erwerbslosenquoten und durch Migration herausgebildet haben, verteilen sich nicht gleichmäßig, sondern konzentrieren sich sozialräumlich auf bestimmte Stadtteile und Teilregionen des Ruhrgebiets. Stadtteile mit starker altindustrieller Montanprägung sind gekennzeichnet von hoher überdurchschnittlicher Arbeitslosigkeit, von einer hohen Sozialhilfedichte, d.h. von Armut. Hier wohnen in der Regel besonders viele ehemalige Arbeitsmigranten, zumeist türkischer Herkunft. Die Menschen leben in ehemaligen Werkssiedlungen oder

Großsiedlungen des sozialen Wohnungsbaus. Dagegen haben sich – dem Trend zur Suburbanisierung folgend – an den ländlichen westfälischen und niederrheinischen Rändern des KVR-Gebiets (s. Kap. 4) die zahlungskräftigen bürgerlichen Familien zurückgezogen.

2 Die unterschiedlichen Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen

Die nachwachsende Generation im Ruhrgebiet wächst heute in zwei unterschiedlichen Welten auf, die voneinander völlig abgeschottet sind: in den prosperierenden Vorstädten der bürgerlichen Mittelschichten und in den armen Vierteln der Ballungkerne. Die Mehrzahl der Kinder im Ruhrgebiet wächst in den benachteiligten Sozialräumen der Region auf, in den Stadtteilen mit den höchsten Arbeitslosenquoten, den höchsten Sozialhilfedichten, den höchsten Ausländeranteilen und den höchsten Umwelt- und Gesundheitsbelastungen.

STROHMEIER hat die Situation so auf den Punkt gebracht: Wir haben zwar immer weniger Kinder im Ruhrgebiet, dafür aber immer mehr arme. In der Stadt Essen beträgt der Anteil der Haushalte mit Kindern unter 18 Jahren an allen Haushalten nur mehr etwa 16 %. Die Mehrzahl der Haushalte mit Kindern ist arm und nichtdeutscher Herkunft.

Die Armutrisiken für Kinder und Jugendliche im Ruhrgebiet sind sehr hoch. Etwa 40 % der Sozialhilfebeziehenden im Ruhrgebiet sind Kinder und Jugendliche. Junge Migranten haben ein doppelt so hohes Risiko, Sozialhilfeempfänger zu werden, wie junge Deutsche.

Der sozialen Armut entspricht die Bildungsarmut. Im Ruhrgebiet gilt, dass von den jungen Erwachsenen, die Sozialhilfe beziehen und damit als arm gelten, jeder sechste keinen allgemeinbildenden Abschluss hat. In der Gesamtbevölkerung ist es nur jeder 30. Ein sicherer Weg, arm und ausgegrenzt zu werden oder zu bleiben, führt über mangelnde Bildung.

3 Das Landesprogramm Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf

Eine Antwort der Politik in NRW auf diese Entwicklung der sozialen Polarisierung in dem Ballungsraum ist das schon 1993 begonnene Landesprogramm „Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf“. Mittlerweile sind 33

Stadtteile aus 25 Städten in NRW im Programm. Über die Hälfte der Stadtteile gehören dem Ruhrgebiet an.

Die Philosophie dieses Programms besteht in der Erkenntnis, dass zur Verbesserung der Lebenslagen der Menschen in diesen Stadtteilen die verschiedenen Handlungs- und Politikansätze gebündelt werden und aufeinander abgestimmt sein müssen. Die Akteure in den einzelnen Politikfeldern müssen miteinander vernetzt werden und kooperieren. Die Potentiale in den Stadtteilen müssen aktiviert werden für die Zusammenarbeit, um bestimmte Synergieeffekte aufzubauen. Der wichtigste Faktor ist die Beteiligung der Menschen an den Programmen und Projekten.

Zu den Handlungsfeldern gehören: die Aufwertung der städtebaulichen Situation (Wohnen, Wohnumfeld, öffentliche Räume), die Verbesserung der Versorgung in den Quartieren mit sozialen Einrichtungen und dem Handel, Erweiterung des kulturellen Angebots, Erhöhung des Bildungs- und Qualifikationsniveaus, bessere Ausbildungs- und Beschäftigungschancen, Stärkung der lokalen Ökonomie sowie Maßnahmen zur Verbesserung der Integration ausgegrenzter Bevölkerungsgruppen, vor allem von Migrantinnen und Migranten.

Das Programm wird im wesentlichen gespeist aus dem Landesetat für Städtebauförderung in Verbindung mit Mitteln aus dem EU-Strukturfonds, Mitteln für Arbeitsförderung und Eigenmitteln der Kommunen. (Daran angelehnt hat sich das Bundesprogramm Soziale Stadt von 1999, das die Länder bei der Bewältigung der krisenhaften Entwicklung in Ballungsräumen unterstützen will.)

Bislang gibt es noch kein Evaluationssystem. Es soll aufgebaut werden, unterstützt von einem kontinuierlichen Berichtswesen, das Auskunft gibt über kleinräumige Daten, die als soziale Indikatoren für die Entwicklung in den jeweiligen Stadtteilen dienen.

4 Bewertung des Handlungsansatzes

Die Akteure in den Stadtteilen stehen zu diesem Programm. Der integrierte Handlungsansatz anstelle des sektoralen Vorgehens wird von niemandem ernsthaft in Frage gestellt. Die Kritik von Wissenschaft und Praxis bezieht sich auf die Wahrnehmung, dass dieser Ansatz nicht bedarfsgerecht ausgebaut wird. STROHMEIER spricht von einer symbolischen Politik, solange nicht alle belasteten Stadtteile tatsächlich auch an dem Landesprogramm beteiligt werden. Insgesamt hat er in seiner Clusteranalyse 190 belastete Stadtteile in

der Region ausgemacht. Darüber hinaus wird kritisiert, dass der Bildungsbe- reich in dem Programm zu kurz kommt. Dies wird besonders nach den PISA- Ergebnissen als unakzeptabel empfunden.

Gefordert wird in einem aktuellen Aufruf „Regionale Verantwortung für soziale und kulturelle Chancengleichheit“ von 250 Unterzeichnern, darunter etliche unserer Ruhrgebietsprofessoren, eine Bildungsoffensive mit folgen- den Inhalten: eine Privilegierung der Bildungseinrichtungen in den armen Stadtteilen, eine bedarfsgerechte Ausweitung des Landesprogramms mit der Integration des Bildungssektors in das integrierte Handlungskonzept und die Implementierung bewährter Modelle in die Alltagspraxis. Der Aufruf wird übrigens einstimmig von der Verbandsversammlung des Kommunalverbands Ruhrgebiet (KVR), der einzigen politischen Klammer der Ruhrgebietsstädte und -kreise, mitgetragen.

Es wird verlangt, dass gute Beispiele endlich strukturell abgesichert wer- den, statt sie über kurzatmige Projektförderung zu finanzieren. Ein paar Bei- spiele für häufig ungesicherte, aber exzellente Projekte: Elterncafés an Schu- len, speziell an Grundschulen, als niederschwelliges Angebot, um Elternar- beit in Gang zu bringen und Elternkompetenzen aufzubauen; Zusammenar- beit zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen zur gemeinsamen kon- zeptionellen Erarbeitung von abgestimmten Sprachförderkonzepten und zur systematischen Vorbereitung der Eltern auf die Schule; sog. Rucksackprojek- te, die eine gemeinsame Sprachförderung von Kindern und Müttern anstre- ben; koordinierte Alphabetisierung über Teamteaching von Grundschullehrer und Muttersprachenlehrer.

5 Kommunale Verantwortung für soziale und kulturelle Chancengleichheit

In den Städten des Ruhrgebiets, die lange Zeit die dunklen Schattenseiten der sozialen Ungleichheit nicht dokumentieren wollten und zum Teil sich noch immer damit schwer tun, wächst das Bewusstsein, dass es völlig unakzeptabel ist, dass die Bildungsbeteiligung so eng an die soziale Herkunft geknüpft ist. Dieser Zusammenhang zwischen Kompetenzerwerb und sozioökonomi- schen und soziokulturellen Hintergründen wird im Ruhrgebiet besonders deutlich, weil er sich dort auch sozialräumlich abbildet:

- Im privilegierten Essener Süden liegt die Gymnasialquote bei 80,3 %, in Essen-Altendorf, einem Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf und

einer Sozialhilfedichte von 15 %, erreichen nur 7,7 % eines Altersjahrgangs das Gymnasium (Nord-Süd-Gefälle).

- 41 % der deutschen Kinder im KVR-Gebiet besuchen ein Gymnasium, aber nur 14 % der nicht-deutschen SchülerInnen.

- Ca. 20 % der nichtdeutschen SchülerInnen im KVR-Gebiet verlassen die Schule heute ohne Schulabschluss. Das ist mehr als doppelt so viel wie bei deutschen SchülerInnen. In den besonders benachteiligten Stadtteilen ist der Anteil derer ohne Abschluss besonders hoch.

- Unter den LB-SchülerInnen (SchülerInnen mit der Diagnose Lernbehinderung) sind die Migrantenkinder überproportional vertreten. Die Hälfte der LB-SchülerInnen hat einen Migrationshintergrund.

Und noch einmal zur Erinnerung: Von jungen Erwachsenen im Ruhrgebiet, die Sozialhilfe beziehen, hat jeder sechste keinen allgemeinbildenden Abschluss, in der Gesamtbevölkerung ist es nur jeder 30.

Vor dem Hintergrund wachsender Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit sozialer Benachteiligung wird derzeit in einer Kommune ein kommunales Konzept zwischen Jugendhilfe und Schule erarbeitet, das den Schüleranstieg in den Sonderschulen für Lernbehinderte und Erziehungshilfe minimieren soll und den Verbleib der Kinder mit sozialen, emotionalen und/oder kognitiven Problemen anstrebt.

Zu diesem Zweck sollen zukünftig bestimmte Verfahren verabredet werden: Bei Auffälligkeiten, die nicht auf der Ebene Schule und Eltern bearbeitet werden können, wird ein Fachgespräch einberufen zwischen Vertretern der Regelschule, der Sonderschule, des Allgemeinen Sozialen Dienstes (ASD), des schulpсихologischen Dienstes und einem Träger für Erziehungshilfe. Nach Möglichkeit soll ein individueller Förderplan ohne Verfahren nach VO-SF (Verordnung über die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und die Entscheidung über den schulischen Förderort), also ohne Etikettierung, zum Verbleib in der Regelschule erstellt werden. Die Fördermaßnahmen sollen präzise benannt werden und zeitlich befristet sein. Dieser Hilfeplan wird mit dem Kind und den Eltern vereinbart. Er wird kontinuierlich evaluiert und nach Bedarf fortgeschrieben oder eingestellt.

6 Die Erneuerung der Schulstrukturen

Die Schullandschaft im Ruhrgebiet braucht neben all diesen Bemühungen auch eine strukturelle Erneuerung.

Für sozial benachteiligte Kinder und Jugendliche wirkt sich die schulische Aufteilung nach sozioökonomischer Herkunft deutlich benachteiligend im Sinne einer doppelten Benachteiligung aus. Das gilt besonders dann, wenn ein sozial benachteiligter Schüler auf eine insgesamt benachteiligte Schülerschaft in seiner Schule trifft. Im Ruhrgebiet wie in anderen Ballungsräumen ist diese Konstellation normal geworden. Hier gehen räumliche und schulische Segregation nach sozioökonomischen Merkmalen Hand in Hand. In kleinräumigen Datenerhebungen über Stadtteile des Ruhrgebiets lässt sich eine erschreckende Konzentration an materieller, sozialer und kultureller Armut dokumentieren.

Die Hauptschule im Ruhrgebiet ist aufgrund der Zusammensetzung ihrer Schülerschaft ein Ort der Benachteiligung mit negativen Auswirkungen für den Kompetenzerwerb geworden. Sie hat sich der Sonderschule für Lernbehinderte strukturell angenähert, die als klassische Schule für arme Kinder seit eh und je in Deutschland in einer verborgenen Nische unseres Schulwesens besonders diskriminierende und benachteiligende Lernmilieus hervorgebracht hat. Dies können wir im Ruhrgebiet nicht länger hinnehmen.

Es sind die Kinder mit Migrationshintergrund, die inzwischen in diesen Schulen deutlich überrepräsentiert sind und in diesen Schulen zu einem wachsenden Teil um ihren Schulabschluss und damit um ihren Bildungserfolg gebracht werden. POWELL und WAGNER, Wissenschaftler der selbstständigen Nachwuchsgruppe beim Max-Planck-Institut für Bildungsforschung in Berlin, haben ermittelt, dass Anfang der 90er Jahre ca. ein Viertel der nicht-deutschen Schulentlassenen ohne Schulabschluss von einer Sonderschule kam. 1998 war es aber schon über ein Drittel. Vor diesem Hintergrund kann eine Eingliederung Jugendlicher mit Migrationshintergrund in den Arbeitsmarkt nicht mehr gelingen.

Das Ruhrgebiet hat im Strukturwandel bewiesen, dass es Mut zur Erneuerung hat. Das Ruhrgebiet ist immer noch die Region, die auf ihren sozialen Zusammenhalt und die geleistete gesellschaftliche Integration stolz ist. Das Ruhrgebiet muss sich das Recht herausnehmen, in regionaler Verantwortung auch die strukturelle Erneuerung des Schulsystems in Deutschland einzufordern. Nach allen internationalen Erfahrungen kann dies nur ein integratives Schulsystem sein.

Literatur

- INSTITUT FÜR LANDES- UND STADTENTWICKLUNGSFORSCHUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Analyse der Umsetzung des integrierten Handlungsprogramms für Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf. Dortmund 2001
- POWELL, JUSTIN .J.W. & WAGNER, SANDRA: Zur Entwicklung der Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland seit 1991. In: *Gemeinsam leben, Zeitschrift für integrative Erziehung* 10 (2002) 65-70
- STÄDTE-NETZWERK FÜR STADTTEILE MIT BESONDEREM ERNEUERUNGSBEDARF (2001): Positionspapier 2001, *Raumorientierung der kommunalen Selbstverwaltung*. Essen 2001
- STROHMEIER, KLAUS PETER: *Bevölkerungsentwicklung und Sozialraumstruktur im Ruhrgebiet*. Herausgegeben vom Projekt Ruhrgebiet. Essen 2002
- ZLONICKY, PETER u.a.: Abschlussbericht zum Forschungsprojekt „Städtische Lebenswelten und Neue Armut“ – Zukunftsfähige Strategien für eine integrierte und sozialorientierte Stadtteilentwicklung. Universität Dortmund 1999.

Kinder in Unterversorgungslagen: Wie kann Schule zu einer Ressource werden?

1 Was ist Armut?

In der neueren Debatte über Armut bzw. Unterversorgungslagen von Kindern tritt Armut fast ausschließlich als *relative Armut* in Bezug auf die Lebensbedingungen innerhalb unserer Gesellschaft auf (vgl. zusammenfassend z.B. CHASSÉ 2000). Absolute Armut, die den physischen Erhalt des Lebens bedroht, ist zwar in unserer Gesellschaft ebenfalls vorhanden (beispielsweise sind schwer vernachlässigte Kleinkinder absolut arm), zahlenmäßig aber von geringer Bedeutung. Innerhalb der relativen Armutsdefinitionen lassen sich *eindimensionale Ansätze* finden, die sich allein auf die materiellen Ressourcen der Herkunftsfamilie von Kindern beziehen. Als Bezugsgröße wird häufig der *Bezug von Hilfe zum Lebensunterhalt* oder ein gewichtetes Pro-Kopf-Einkommen von *weniger als 50% des Durchschnitts-Pro-Kopf-Einkommens* der Bevölkerung angesehen.

Neben dem Einkommen der Familie gibt es jedoch weitere Dimensionen der Lebenslage, die für die Situation einer Familie von Bedeutung sind und die zwar mit dem Vorhandensein materieller Ressourcen zusammenhängen, aber nicht aus ihnen ableitbar sind. Definitionen, die dies berücksichtigen, werden als *mehrdimensionale Ansätze* oder *Lebenslagenansätze* bezeichnet, einer der bekanntesten ist das ‚Pentagon der Armut‘ von TSCHÜMPERLIN (1989, in IBEN 1996, 451), das Arbeit/ Einkommen, Biographie/ Persönlichkeit, gesellschaftliche Werthaltungen, Kosten/ Konsum und Soziale Netze als wichtige Dimensionen aufführt.

Das Konzept ‚Armut als Lebenslage‘ von NAHNSEN (1975) betont stärker als TSCHÜMPERLIN den Gedanken einer Verengung der Spielräume und damit die subjektive Erfahrung und Bewertung, nennt aber ebenfalls Dimensionen der Lebenslage (Lebenserhaltung, Arbeit, Bildung, Kommunikation, Regeneration, Partizipation und Kommunikationsbedingungen). Von BÖHNISCH/ FUNK (1989) wurde die Verzahnung von Lebenslage und subjektiven Wahrnehmungs- und Bewältigungsformen herausgearbeitet.

Mehrdimensionale Ansätze sind unmittelbar einleuchtend, aber empirisch äußerst schwer zu überprüfen, und daher sind sie in den vorliegenden Unter-

suchungen zum Thema bisher kaum umgesetzt. Auch Fragen nach Ursache-Wirkungs-Zusammenhängen bleiben offen, abgesehen von der vagen Aussage einer Wechselwirkung zwischen allen Komponenten.

Zudem liegt der Fokus der bisher dargestellten Definitionen auf der Situation erwachsener Menschen, da Kinder und Kinderreichtum bis in die 80er Jahre zwar als Armutsrisiko angesehen wurden, die spezifische Situation der Kinder aber kaum gesondert betrachtet wurde. Erst seit dem 10. Kinder- und Jugendbericht (1998), der den Begriff ‚Infantilisierung der Armut‘ prägte, wird Armut von Kindern als *eigenständiges Phänomen* betrachtet.

Die an der Situation erwachsener Menschen orientierten Definitionen sind aus mehreren Gründen nicht ausreichend, um die Situation von Kindern zu beschreiben. Zum einen sind die Definitionen, mit denen die Lebenslage beschrieben wird, wenig kindzentriert: beispielsweise müsste Bildung einen ebenso zentralen Stellenwert einnehmen wie die Dimension ‚Arbeit‘ im Leben erwachsener Menschen, außerdem müsste die besondere Infrastruktur berücksichtigt werden, die Kinder benötigen (Stichwort: kinderfreundliche Kommune)¹. Zum anderen sind Kinder nicht selbst die Bezieher der Einkommen, weshalb die materielle Situation einer Familie nur Anhaltspunkte hinsichtlich der Situation des Kindes gibt, aber keine kausalen Schlüsse erlaubt. Eine neuere Studie, die im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt vom Institut für Sozialarbeit und Sozialpädagogik in Frankfurt durchgeführt wurde, formuliert dementsprechend als Leitfrage: „Was kommt (unter Armutsbedingungen) beim Kind an?“ (HOCK et al. 2000, 28). Schließlich wird in den genannten Definitionen die zeitliche Perspektive, d.h. die Dauer des Lebens in Armut, nicht berücksichtigt. Es ist von Bedeutung, wie lange und in welchem Alter Kinder in Armut leben, weil Kinder ein anderes Zeiterleben haben als Erwachsene, diese Zeit also möglicherweise anders erleben, und weil sie sich in einer Lebensphase befinden, in der wichtige Kompetenzen erworben und überdauernde Persönlichkeitsmerkmale ausgebildet werden.

2 Armut und Unterversorgung von Kindern

Der bereits genannte Sozialbericht des Bundesverbands der Arbeiterwohlfahrt ‚Gute Kindheit – schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kin-

¹ Bausteine zur Entwicklung einer kinderfreundlichen Kommune enthält das vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend in Auftrag gegebene und vom Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforchung GmbH an der Universität Hannover (IES) erarbeitete „Handbuch der örtlichen und regionalen Familienpolitik“ (1996).

dern und Jugendlichen‘ (vgl. HOCK et al. 2000; im Folgenden als AWO/ ISS-Studie bezeichnet) entwickelt ein kindzentriertes Armutskonzept. Die dreijährige Studie, die von Mitarbeiter/innen des Instituts für Sozialarbeit und Sozialpädagogik (ISS) in Frankfurt durchgeführt wurde, geht aus von Forschungsdefiziten in Bezug auf Armut von Kindern und Jugendlichen und setzt dementsprechend mehrere Schwerpunkte: ‚Armut und Benachteiligung im Vorschulalter‘, ‚Verfestigung und Überwindung von Armut im Übergang ins Berufsleben‘, ‚Ausmaß und Wahrnehmung von Armut in den Einrichtungen der Arbeiterwohlfahrt‘. Ich werde mich im folgenden auf die Operationalisierung des Armutskonzepts und die Untersuchung im Vorschulbereich konzentrieren, die in 60 Kindertagesstätten und unter Einbeziehung von ca. 900 armen und nicht-armen Kindern durchgeführt wurde.

Die AWO/ ISS-Studie unterscheidet die materielle Situation der Familie von der materiellen Situation der Kinder, die als ‚Grundversorgung der Kinder‘ empirisch erfasst wird.² Außerdem werden die Dimensionen der Versorgung im sozialen Bereich, im kulturellen Bereich und hinsichtlich der Gesundheit erfasst:

² Auf Grund von Nachfragen in der Arbeitsgruppe möchte ich diese Unterteilung kurz erläutern: Die Unterscheidung geht davon aus, dass sich die materielle Situation einer Familie nicht 1:1 auf die Situation der in dieser Familie lebenden Kinder umrechnen lässt. Es kommt sowohl vor, dass Kinder aus nicht-armen Familien materiell schlecht versorgt sind, als auch der umgekehrte Fall, dass Kinder trotz familiärer Armut gut oder sehr gut versorgt sind, weil die Eltern, insbesondere die Mütter, ihre eigenen Bedürfnisse im Interesse der Kinder stark einschränken.

Außerdem ist selbst innerhalb einer Familie die Versorgung der einzelnen Kinder häufig unterschiedlich, zum einen auf Grund von Bevorzugung oder Benachteiligung einzelner Kinder, zum anderen auf Grund unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Bedürfnisse der Kinder: Sehr junge Kinder beispielsweise sind in einer durch schwere Vernachlässigung gekennzeichneten Situation wesentlich stärker von Unterernährung bedroht als Kinder, die bereits sprechen und Nahrung einfordern können, sich selbst etwas zu essen aus dem Schrank nehmen können oder im Hort versorgt werden.

Abb. 1: Dimensionen der Lebenslage

(1) Materielle Situation des Haushalts („familiäre Armut“)	
(2-5) Dimensionen der Lebenslage des Kindes	
(2) Materielle Versorgung des Kindes	Grundversorgung, d. h. Wohnen, Nahrung, Kleidung; materielle Partizipationsmöglichkeiten
(3) ‚Versorgung‘ im kulturellen Bereich	z.B. kognitive Entwicklung, sprachliche und kulturelle Kompetenzen, Bildung
(4) Situation im sozialen Bereich	Soziale Kontakte, soziale Kompetenzen
(5) Psychische und physische Lage	Gesundheitszustand, körperliche Entwicklung

(HOCK et al. 2000, VI)

Problematisch ist sicherlich, dass die Studie relativ komplexe Konstrukte abfragt, denn die kognitive Entwicklung eines Kindes oder seine sprachlichen Kompetenzen (Dimension ‚Versorgung‘ im kulturellen Bereich) sind ja bereits das Ergebnis eines mehrjährigen Wechselwirkungsprozesses, in dem nicht nur Merkmale und Eigenschaften der Umgebung, sondern ebenso Merkmale und Eigenschaften des Kindes Wirkungen entfaltet haben.

Immerhin ermöglicht es die Studie, die momentane Lage der einbezogenen Kinder zu beschreiben und sie zur Einkommenssituation der Familie in Beziehung zu setzen.

Die Studie unterscheidet zwischen einem eindimensionalen Begriff von *Armut* (= Einkommensarmut der Familie) und einem mehrdimensionalen Begriff der *Unterversorgung* in einer oder mehreren Dimensionen der Lebenslage. Als arm gelten aber nur die Kinder, die aus armen Familien kommen. Kinder in Unterversorgungslagen, deren Familien nicht arm sind, werden nicht als arm bezeichnet: „Von ‚Armut‘ wird immer und nur dann gesprochen, wenn ‚familiäre Armut‘ vorliegt, das heißt, wenn das Einkommen der Familie des Kindes bei maximal 50 Prozent des deutschen Durchschnittseinkommens liegt. Kinder, bei denen zwar Einschränkungen beziehungsweise eine Unterversorgung in den genannten Lebenslagedimensionen festzustellen sind, jedoch keine familiäre Armut vorliegt, sind zwar als ‚arm dran‘ oder als benachteiligt zu bezeichnen, nicht jedoch als ‚arm‘“ (a.a.O., 29). Diese Abgrenzung ist für die sozialpolitisch orientierte Ausrichtung der Studie sicherlich sinnvoll, weil sie zwischen dem Vorhandensein von Ressourcen in der Familie – einem gesellschaftlichen Verteilungsproblem – und dem individuellen Umgang mit familiären Ressourcen – einem familiären Verteilungsproblem – unterscheidet. Für die Arbeit in der Schule ist mögli-

cherweise eine Definition sinnvoller, die Unterversorgungslagen gleich welcher Ursache in den Mittelpunkt stellt.

Ich möchte in diesem Beitrag ausdrücklich nicht auf sozialpolitische Fragestellungen eingehen, beispielsweise auf Einkommens- und Vermögensgerechtigkeit, auf einen gerechten Lastenausgleich zwischen den Generationen und den Geschlechtern. Ich halte eine konsequente Umsteuerung zugunsten der nachwachsenden Generation für dringend notwendig und plädiere nicht für einen Rückzug der Sozialpolitik aus diesem Bereich und für ein ‚Auffangen‘ schlimmster Folgen durch Jugendhilfe und Schule, wie man aus der Schwerpunktsetzung dieses Beitrags möglicherweise folgern könnte. Die vorhandenen Untersuchungen legen aber den Schluss nahe, dass Unterversorgungslagen von Kindern sich durch sozialpolitische Maßnahmen nie völlig verhindern lassen. Materielle Unterversorgungslagen von Kindern, deren Familien nicht arm sind, können durch sozialpolitische Maßnahmen kaum erreicht werden, und auch Unterversorgungslagen in nicht materiellen Dimensionen der Lebenslage sind nur mittelbar erreichbar. Sozialpolitische und pädagogische Maßnahmen müssen sich daher ergänzen.

Die AWO/ ISS-Studie ergab, dass Armut zwar ein Indikator für ein höheres Risiko der Einschränkung in einer oder mehreren Dimensionen der Lebenslage ist, die Ergebnisse lassen aber andererseits keinen direkten Schluss zu: Erwartungsgemäß ist der Anteil der armen Kinder, die in keinem Bereich Einschränkungen erleben, im Vergleich mit der Gruppe der nicht-armen Kinder deutlich geringer, ihr Anteil unter den in mehreren Lebensbereichen eingeschränkten Kindern ist höher. Allerdings erlebt auch fast ein Viertel der armen Kinder keine Einschränkungen in den abgefragten Dimensionen der Lebenslage, was bedeutet, dass die familiäre Armut von den Eltern oder weiteren Personen und Institutionen ‚abgefangen‘ wird und die Kinder nicht in voller Härte trifft. Auf der anderen Seite sind 14 Prozent der nicht-armen Kinder in mehreren Dimensionen der Lebenslage und sogar 40 Prozent – ebenso viele wie in der Gruppe der armen Kinder – in einer Dimension eingeschränkt.

Abb. 2: Ergebnisse: Lebenslage und Armut

Lebenslage der Kinder	„Arme“ Kinder	„Nicht-arme“ Kinder
Keine Einschränkungen	24 %	46 %
Einschränkung in einer Dimension	40 %	40 %
Einschränkung in mehreren Dimensionen	36 %	14 %

(nach HOCK et al. 2000, 55, leicht verändert)

Familiäre Armut ist nach den Ergebnissen dieser Studie ein wichtiger Risikofaktor für das Aufwachsen von Kindern im Vorschulalter. Kinder, deren Familien von Armut betroffen sind, sind mit höherer Wahrscheinlichkeit auch in Bereichen eingeschränkt, die für die Schule hohe Bedeutung haben, nämlich in ihren sozialen, kulturellen und sprachlichen Kompetenzen und hinsichtlich ihres Gesundheitszustands. Ebenso lässt sich festhalten, dass auch Kinder aus nicht-armen Familien von Einschränkungen in diesen Bereichen nicht unerheblich betroffen sind.

3 Familienpolitische Interpretation der Ergebnisse

Ausgehend von der Annahme, dass Eltern an sich daran interessiert sind, ihre Kinder gut zu versorgen, stellt sich die Frage, welche anderen Faktoren in den „nicht-armen“ Familien, in denen Unterversorgungslagen auftreten, deren Auftreten begünstigen. Diese Frage kann im Rahmen dieses Beitrags nicht ausreichend beantwortet werden, da sie aber zu einem intensiven Pausengespräch in der Arbeitsgruppe führte, möchte ich sie wenigstens anreißer: Schon der 5. Familienbericht der Bundesregierung sprach von einer „strukturellen Rücksichtslosigkeit der Gesellschaft gegenüber Familien“ (zit. nach DETTLING 2001, 58); DETTLING selbst beschreibt den „leise(n) Exodus der Familie aus der Gesellschaft“, in der die Menschen wenig Chancen haben, „ihre Wünsche und Vorstellungen vom Leben auch verwirklichen zu können, ohne sich an den Verhältnissen wund zu reiben“ (a.a.O., 62 u. 72f). Zu den Wünschen und Vorstellungen vom Leben gehören individuelle und familiäre Lebenspläne, beispielsweise die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie das Vorhandensein eines gewissen Maßes an Dispositionszeit zur Verwirklichung eigener Interessen, eine befriedigende Partnerschaft, ein ausreichendes Einkommen und eine gewisse Zukunftssicherheit für sich selbst, mehr aber

noch für die Kinder, deren (berufliche) Zukunft ungesichert und häufig schon im Vorschul- oder Grundschulalter gefährdet erscheint. Die fehlende Vereinbarkeit dieser Vielzahl von Zielen führt zu erhöhtem familiären Stress, insbesondere in Phasen des (potentiellen) Scheiterns einzelner Pläne, beispielsweise durch Arbeitslosigkeit, bei Schulschwierigkeiten der Kinder, in der Trennungsphase vom Partner, selbst wenn sie einvernehmlich und gewünscht ist. Möglicherweise ist der Druck, der aus dieser Situation entsteht, der „familiäre Stress“, eine geeignete Kategorie zur Beschreibung einer Situation, in der Kinder weniger gut versorgt werden können. Armut könnte als ein bedeutender Stressfaktor angesehen werden, neben dem es aber auch andere gibt. Familienpolitik müsste dementsprechend nicht nur als finanzielle Umverteilungspolitik verstanden werden, sondern als komplexe „*Chancenpolitik* und als *Option für eine Gesellschaft* nicht der beschränkten, sondern der *reichen Möglichkeiten für möglichst alle*“ (a.a.O., 73, Hervorhebung im Original) organisiert werden. Ein Baustein einer so verstandenen Familienpolitik müsste eine Schulpolitik sein, die ebenfalls ‚reiche Möglichkeiten für möglichst alle‘ zu realisieren sucht und nicht allein von Unterversorgungslagen als einer ‚Sondersituation‘ ausgeht, die es zu kompensieren gilt.

4 Bewältigungsstrategien von Kindern

Eine Schule, die ‚Möglichkeiten eröffnen‘ und von der Situation aller Kinder ausgehen will, muss davon ausgehen, dass Kinder in unterschiedlichem Maß Belastungssituationen ausgesetzt sind und schon zum Zeitpunkt der Einschulung Strategien entwickelt haben, um damit umzugehen. Ausgehend von den Bewältigungsstrategien der Kinder können unterstützende Strukturen und Inhalte entwickelt werden. Eine solche Schule ist als integrative Schule im Sinne REISERS et al. (1986) anzusehen, da sie Integrationsprozesse auf der innerpsychischen Ebene, der interaktionalen Ebene und auf der institutionellen Ebene besonders berücksichtigt.

Bewältigungsstrategien sind im Grundschulalter schon deutlich ausgeprägt, können verbalisiert und reflektiert werden. Sie sind aber noch wesentlich weniger starr als bei erwachsenen Menschen, und zu den von der Schule zu vermittelnden Schlüsselkompetenzen gehört auch die angemessene Strategiebildung und -modifikation in der Behandlung komplexer Probleme. Eine Untersuchung von ANTJE RICHTER (2000) zum Erleben und zur Bewältigung von Armut durch Grundschul Kinder identifiziert vier Kategorien des Bewälti-

ungsverhaltens, von denen RICHTER je zwei als ‚problemvermeidend‘ (1, 3) und ‚problembewältigend‘ (2, 4) einschätzt:

1. Mit sich selbst ausmachen (n=175)
2. Emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren (n=65)
3. ‚anstatt‘-Handlung/ Haltung (n=64)
4. an die Umwelt weitergeben (n=52) (vgl. 92f).³

Verhaltensweisen, die der ersten Kategorie (mit sich selbst ausmachen) zugeordnet wurden, wurden mit überragender Häufigkeit genannt: auf diese Kategorie entfallen so viele Äußerungen wie auf alle anderen zusammen. In der zweiten Kategorie (emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren) zeigt sich unterschiedliches Verhalten der Mädchen und Jungen: Mädchen nannten diese Kategorie weit häufiger. In einer zweiten, ergänzenden Befragung, in der das soziale Netzwerk der Kinder aus ihrer Sicht und der Sicht der Mütter erfragt wurde, gaben sie häufiger als die Jungen die Mutter als wichtige Bezugsperson an. Auch die Mütter selbst neigten dazu, ihre Bedeutung für die Jungen eher gering einzuschätzen. Jungen und Mädchen in Unterversorgungslagen unterschieden sich von der Kontrollgruppe dahingehend, dass sie seltener beide Eltern oder den Vater als wichtige Bezugspersonen nannten. Von den vier Bewältigungsstrategien nahmen die Mütter die vierte Kategorie (an die Umwelt weitergeben) am stärksten wahr, die erste Kategorie (mit sich selbst ausmachen) rückte auf den zweiten Platz, wurde aber weit häufiger den Jungen als den Mädchen zugeschrieben, wogegen die zweite Kategorie (emotionale Unterstützung suchen bzw. gewähren) beiden Geschlechtern in gleichem Maße zugeschrieben wurde. Die Kategorie 3 (‚anstatt‘-Handlung/ Haltung) rückte auf den vierten Platz. Im Vergleich mit den Müttern der Kontrollgruppe fällt auf, dass diese die Kategorie 1 wesentlich häufiger nannten, die Kategorie 4 dagegen seltener. RICHTER interpretiert das Ergebnis so, dass die Mütter, die sich durch die Armut in einer ebenfalls angespannten Lage befinden, die ausagierenden Handlungen stärker wahrnehmen.

In einem weiteren Schritt nimmt RICHTER die oben schon genannte Zusammenfassung jeweils zweier Kategorien als ‚problemmeidendes‘ und ‚aktiv problemlösendes Bewältigungsverhalten‘ vor. Das problemmeidende Verhalten (Kategorien 1, 3) wird doppelt so häufig genannt wie das aktiv

³ Ich halte die Abgrenzung der Kategorien 1 und 3 nicht durchgehend für trennscharf, möchte aber aus Gründen des Umfangs dieses Beitrags nicht näher auf die Anlage der Untersuchung RICHTERS eingehen. Die Kategorien wurden mit Hilfe der ‚Grounded Theorie‘ (STRAUSS/ CORBIN) aus dem Interviewmaterial entwickelt; ergänzend zu den Interviews mit den Kindern wurden Interviews mit Müttern und Beobachtungen im Wohnumfeld durchgeführt.

problemlösende Bewältigungsverhalten, was von RICHTER folgendermaßen bewertet wird:

„Die Häufigkeit problemmeidenden Bewältigungsverhaltens von Grundschulern in Unterversorgungslagen läßt negative Auswirkungen auf die weitere Entwicklung von Bewältigungskompetenzen, auf personale und soziale Ressourcen und die Persönlichkeitsentwicklung der befragten Kinder erwarten. Daher werden dem weniger häufig vorgefundenen aktiv problemlösenden Bewältigungsverhalten positive Wirkungen auf diese Persönlichkeitsmerkmale zugesprochen (SEIFFGE-KRENKE 1988, RUTTER 1998, KOLIP 1993; 1997, ANTONOVSKY 1997). (...) Möglich ist, dass das Alter der befragten SchülerInnen bei der Bevorzugung problemmeidenden Bewältigungsverhaltens mitbestimmend ist und Grundschul Kinder kaum Möglichkeiten sehen, eigene Gestaltungs- und Handlungsoptionen zu verwirklichen und Partizipationschancen zu verwirklichen. Dies entspricht dem von KOLIP (1993, 150) aufgefundenen Zusammenhang zwischen der Wahl eines aktiven Bewältigungsverhaltens und der Einschätzung einer Situation als beeinflussbar und regulierbar. Diese allgemeine potentielle Chancenlosigkeit und Einengung von Handlungs- und Kommunikationsspielräumen im Grundschulalter scheint die mögliche Gefährdung der Entwicklungsverläufe von Kindern in Unterversorgungslagen zu verstärken“ (a.a.O., 106f).

4.1 Dimensionen der Lebenslage von Schulkindern

Die folgenden Dimensionen der Lebenslage erscheinen für Schul Kinder besonders bedeutsam:

- Wohnung und Infrastruktur der eigenständig erreichbaren Wohnumgebung,
- Bildungs- und Freizeitmöglichkeiten in und außerhalb der Schule,
- Familie und soziale Netze einschließlich relevanter Erwachsener,
- materielle Versorgung und Konsum,
- subjektive Bewertung,
- Bewältigungs- und Handlungsstrategien einschließlich Sprache/ Kommunikation,
- ‚Kinderhilfen‘ im Sinne erreichbarer Anlaufstellen (offene Jugendarbeit, Beratungslehrer, Erziehungsberatungsstelle),
- Sicherheit und Schutz vor Gewalt.

Einige dieser Dimensionen sind im Rahmen des Unterrichts und der Schule direkt oder indirekt beeinflussbar, andere nicht. Eine zentrale Position nehmen die Bewältigungs- und Handlungsstrategien der Kinder ein, da sie als vielfältig einsetzbare Ressource der Kinder zur Verbesserung anderer Dimensionen eingesetzt werden können. Da aktiv problemlösende Bewältigungsstrategien mit einer subjektiven Wahrnehmung von ausreichendem Handlungsspielraum zusammenhängen, kann die Erweiterung des Handlungsspielraums der Kinder als eine zentrale Aufgabe der Schule angesehen werden.

Die meisten unterstützenden Aufgaben sind daher unspezifische Aufgaben, die vielfältig einsetzbare Kompetenzen der Kinder stärken und fördern.

4.2 Aufgaben der Schule

Aufgabe der Schule ist die *Stärkung unspezifischer Handlungsstrategien und ein attraktives Bildungsangebot* für alle Kinder.

- Eine Umsetzung alter Forderungen zur Unterrichtsgestaltung ist methodisch geeignet zur Erfüllung beider Forderungen: handlungsorientierter Unterricht, Wechsel der Sozialformen, innere Differenzierung, projektorientierte Unterrichtsblöcke;

- konsequente Berücksichtigung von Lernanlässen im Bereich des sozialen Lernens: Anwendung des Prinzips ‚Störungen haben Vorrang‘ in Konfliktsituationen, zeitnahe Lösung der Alltagssorgen und Erarbeitung von Lösungsstrategien (z. B. Ärger auf dem Schulweg), Erarbeitung von Schlichtungsvorschlägen und Verträgen, möglicherweise Mediation;

- reichhaltige Angebote zum Wissenserwerb und Unterstützung bei der Ausbildung von Interessen (auch unabhängig von Lehrplänen) und der Nutzung weiterer Ressourcen (regelmäßiger Stadtbüchereitag mit eigenen Fragestellungen, beaufsichtigtes Internetcafé in der Grundschule, ...).

Aufgabe der Schule ist die *Förderung der Beziehungsgestaltung* aller Kinder in der Schule.

- Die Berücksichtigung des sozialen Lernens fördert die Beziehungen untereinander (s.o.);

- gelenkte Gruppierungen bei Gruppen- und Partnerarbeit, gezielte Förderung *gegenseitiger* Hilfeleistung der Kinder können Beziehungen unterstützen;

- Unterrichtsthemen wie ‚Freundschaft‘, die in den Grund- und Förderschullehrplänen im Bereich Sachunterricht und Religionsunterricht vorkommen, fördern die Selbstreflexion und den Handlungsspielraum der Kinder.

Aufgabe der Schule ist die *Netzwerkarbeit* im Interesse aller Kinder und ihrer Familien.

- Das Kennenlernen der Eltern kann von Beginn an auf Elternabenden durch Kennenlernspiele (gegenseitige Vorstellung der Kinder o.a.) gefördert werden;

- eine neuere Aufgabe ist die Netzwerkarbeit im Umfeld der Schule: Sportvereine, Jugendzentren, Hausaufgabenhilfen werden von vielen Kindern nur genutzt, wenn sie dorthin begleitet werden; Lehrer/innen können hier Vermittlungsaufgaben übernehmen; sie können auch geeignete Angebote oft

besser auswählen als die Kinder selbst (beispielsweise eine Sportart, für die ein Kind Begabung zeigt) und finanzielle Ressourcen erschließen;

- die Unterstützung von Eltern- bzw. Mütterelbsthilfe, beispielsweise einer Hausaufgabenbetreuung in den Räumen der Schule, hilft nicht nur bei den Hausaufgaben, sondern vertieft Kontakte unter den Müttern;

- Elternmitarbeit oder Elternbesuchszeiten während der Freiarbeit, im Sport o. ä. fördern die Beziehungen aller Beteiligten (Lehrerpersonen/ Eltern/ Kinder);

- Lehrer/innen sind zentrale Personen im Netzwerk von Grundschulkindern; die Stundenplangestaltung sollte daher Klassenlehrer/innen der unteren Klassen generell den Tagesbeginn in ihrer Klasse ermöglichen, damit sie die Kinder in Empfang nehmen können, dasselbe gilt für den Wochenabschluss.

Aufgabe der Schule ist die *Identifizierung besonderer Bedarfslagen einzelner Kinder* und eine bedarfsgerechte Veränderung der bisherigen schulischen Strukturen und Gewohnheiten. Hier werden erstmals Unterversorgungslagen der Kinder relevant, während die bisher beschriebenen Aufgaben für alle Kinder gleichermaßen Gültigkeit besitzen.

- Als besondere Bedarfslagen können eine anregungsarme Wohnumgebung, beengter Raum und mangelnder Rückzugs- und Ruheraum angesehen werden. Konsequenzen hieraus sind die Einrichtung von Räumen für Bewegung und Ruhe, beispielsweise von Mehrzweckräumen, die Nutzung der Turnhalle während der Pausen für einzelne Klassen (z.B. bei Dauerregen), Ruheräume, Lesecken und Kuschelecken sowie zeitliche Freiräume, die für eigene Aktivitäten ebenso wie zum Ausruhen genutzt werden dürfen; letzteres ist m. E. eine noch wenig etablierte Forderung.

- Als besondere Bedarfslagen können eine mangelnde materielle Versorgung (Schulmaterialien, Frühstück) angesehen werden. Das gemeinsame Schulfrühstück sollte über die erste Klasse hinaus für die gesamte Schulzeit Bestand haben. In der Regel muss kein Frühstück zentral vorbereitet werden, sondern durch die mitgebrachten Frühstücke können meist auch die Kinder unproblematisch versorgt werden, die keines dabei haben. Eine zentrale Versorgung schwächt die Verantwortung der Kinder und der Familien für ihre Versorgung. Meist haben wechselnde Kinder – und nicht ausschließlich arme Kinder – kein Frühstück dabei, und die anderen teilen gern, da viele Kinder zu viel Frühstück bekommen.

Aufgabe der Schule ist möglicherweise auch die *spezifische Behandlung des Themas Armut*.

- Ein möglicher Themenschwerpunkt im Grundschulalter ergibt sich aus der Frage ‚Was brauchen Kinder?‘ Diese Frage kann in verschiedenen Fä-

chern und Lernbereichen z. B. im Hinblick auf gesunde Ernährung und gesundheitsfördernden Lebensstil (Thema zahlreicher Präventionsprojekte im Grundschulbereich), Konsum, Bezugspersonen/ Einsamkeit/ Freundschaft und weitere behandelt werden.

- Über das Thema ‚Armut in anderen Ländern‘ können sich Kinder auch mit der eigenen Situation auseinandersetzen, haben aber zugleich die Möglichkeit, sich innerlich zu distanzieren.

- Ich halte eine direkte Behandlung des Themas ‚Armut‘ für problematisch, da das Bewältigungsverhalten der Kinder sehr häufig ein Verdecken der Armut selbst oder zumindest der dadurch entstandenen Verletzungen der Kinder zum Ziel hat, eine Thematisierung würde dem zuwiderlaufen; Kinder erleben Erwachsene in diesen Fragen leicht als wenig authentisch und ‚voll peinlich‘.

Aufgabe der Schule ist schließlich auch das *Erkennen eigener Grenzen* und das Kennen der einschlägigen Einrichtungen, an die Lehrer/innen sich bei dem Verdacht auf schwere Vernachlässigung oder Misshandlung von Kindern und bei eigener Überforderung wenden können.

Dies ist auf den ersten Blick ein Pensum, das kaum zu schaffen ist, bei näherem Hinsehen zeigt es sich aber, dass es sich größtenteils um alte Forderungen handelt, teilweise mit neuen Akzenten. Grund dafür ist, dass Kinder in Unterversorgungslagen – ebenso wie Kinder mit Behinderung – zunächst Kinder wie alle anderen sind. Eine gute Schule für alle Kinder ist immer auch eine bessere Schule für diejenigen Kinder, die auch unter schlechteren Bedingungen nicht auffällig werden. Ich möchte daher schließen mit einer Aufzählung der Funktionen von Schule, die HARTMUT VON HENTIG schon vor längerer Zeit formuliert hat (vgl. 1993, 186ff):

1. Schule als Ort, an dem man Wissen und Kenntnisse erwirbt;
2. Schule als Schutz- und Schonraum;
3. Schule als Fortsetzung und Ergänzung familiärer Erziehung;⁴
4. Verwaltende, berechtigende Schule;
5. Schule als Lebens- und Erfahrungsraum; Schule als Ort, an dem man gebraucht wird.

⁴ VON HENTIG nennt eine dritte Funktion, die ich weggelassen habe, da sie in einer demokratischen Gesellschaft nicht konsensfähig ist: die Formung des Menschen nach einem bestimmten Bild. In meiner Aufzählung ergeben sich daher insgesamt nur fünf Funktionen, während VON HENTIG zunächst fünf in der Geschichte der Schule erkennbare Funktionen aufzählt, um dann die Funktion von Schule als Lebens- und Erfahrungsraum als sechste Funktion in einem eigenen Kapitel (vgl. 189ff) zu behandeln.

Im Umgang mit Unterversorgungslagen von Kindern zeigt sich, dass die Schule eine divergente Aufgabe hat: Die Lebenslage dieser Kinder weder zu bagatellisieren (dadurch, dass den Kindern abverlangt wird, generell und immer ohne zusätzliche Unterstützung zurecht zu kommen) noch zu exotisieren (dadurch, dass sie als besonders gefährdete Gruppe stigmatisiert werden); besondere Unterstützung zur Verfügung zu stellen, wenn nötig; aber auch und zuerst durch Schul- und Unterrichtsentwicklung die Unterstützungsmöglichkeiten auszuschöpfen, die die Schule für alle Kinder bieten kann.

Literatur

- BACHER, JOHANN/ WENZIG, CLAUDIA: Sozialberichterstattung über die Armutsgefährdung von Kindern. In: Sozialberichterstattung zu den Lebenslagen von Kindern. Opladen 2002, 111-137
- BÖHNISCH, LOTHAR/ FUNK, HEIDE: Jugend im Abseits? Zur Lebenslage Jugendlicher im ländlichen Raum. München 1989
- BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (Hrsg.): Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung GmbH an der Universität Hannover (IES): Handbuch der örtlichen und regionalen Familienpolitik. Stuttgart, Berlin, Köln 1996
- BUNDESREGIERUNG: Stellungnahme der Bundesregierung zum 10. Kinder- und Jugendbericht. In: Deutscher Bundestag. 10. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn, BT-Drucksache 13/11368. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998, III-XXXIII
- BUNDESREGIERUNG: Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Bonn 2001 [Teil A und B]
- CHASSÉ, KARL: Armut in einer reichen Gesellschaft. Begrifflich-konzeptionelle, empirische, theoretische und regionale Aspekte. In: WEIß, HANS (Hrsg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München/ Basel 2000, 12-33
- DETLING, WARNFRIED: Die Stadt und ihre Bürger. Neue Wege in der kommunalen Sozialpolitik. Grundlagen, Perspektiven, Beispiele. Gütersloh 2001
- DEUTSCHER BUNDESTAG: 10. Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn, BT-Drucksache 13/11368. Hrsg. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 1998
- HENTIG, HARTMUT VON: Schule neu Denken. München, Wien 1993
- HOCK, BEATE et al.; AWO-Bundesverband e. V. (Hrsg.): Gute Kindheit – schlechte Kindheit. Armut und Zukunftschancen von Kindern und Jugendlichen. Frankfurt am Main 2000
- IBEN, GERD: Armut als Thema der Sonderpädagogik. In: ZfHP 47 (1996), 450-454
- NAHNSEN, INGEBORG: Bemerkungen zum Begriff und zur Geschichte des Arbeitsschutzes. In: OSTERLAND, MARTIN (Hrsg.): Arbeitssituation, Lebenslage und Konfliktpotential. Frankfurt a. M. 1975, 145-166
- REISER, HELMUT/ KLEIN, GABRIELE/ KREIE, GISELA/ KRON, MARIA: Integration als Prozess. In: Sonderpädagogik 16 (1986) 115-122 und 154-160

- RICHTER, ANTJE: Wie erleben und bewältigen Kinder Armut? Eine qualitative Studie über die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region. Aachen 2000
- WALPER, SABINE: Auswirkungen von Armut auf die Entwicklung von Kindern. In: LEPENIES, ANNETTE et al.: Kindliche Entwicklungspotentiale. Normalität, Abweichung und ihre Ursachen. München 1999, 291-360

Lernbehinderung und Behinderung als Kategorien des integrationspädagogischen Diskurses

1 Einleitung

In der folgenden Publikation werde ich die Ergebnisse meiner Dissertation mit dem Titel „Integration, Normalität und Behinderung. Eine normalismustheoretische Analyse der Werke (1970-2000) von Hans EBERWEIN und Georg FEUSER“ darstellen. Diese normalismustheoretische Analyse umfasst die Zeit vom Beginn des integrationspädagogischen Wissenschaftsdiskurses Anfang der 1970er Jahre bis zum Jahr 2000. Die Diskursgeschichte wurde dabei diachron am Beispiel von EBERWEINS 134 Publikationen (vgl. LINGENAUER 2001a) und FEUSERS 288 Publikationen (vgl. LINGENAUER 2001b) aus den Jahren 1970 bis 2000 untersucht. Im Zentrum meiner Dissertation steht die Forschungsfrage: Welche sichtbaren und verborgenen Konzepte von Normalität gibt es im integrationspädagogischen Diskurs¹? Im Kontext dieser Frage lassen sich folgende Hypothesen aufstellen:

1. Es gibt kein einheitliches Normalitätskonzept im integrationspädagogischen Diskurs. Vielmehr lassen sich beispielhaft aus den Werken von EBERWEIN und FEUSER durch eine diachrone Analyse der Kategorien Integration, Normalität und Behinderung und ihrer Verhältnisse zueinander unterschiedliche Konzepte erschließen.

2. Die Kategorie Integration wird in den Normalitätskonzepten u.a. als neue Normalität definiert. Diese Strategie führt zu einer diskursiven Überwindung der Behinderungskategorie.

Das Fundament meiner Analyse ist die diskursanalytische Normalismustheorie, die JÜRGEN LINK (1998a) entwickelt und mit einer spezifischen Terminologie ausgestattet hat. Diese Theorie und ihre Terminologie wird nun zunächst kurz erläutert. Daran anschließend werden die Normalitätskonzepte von EBERWEIN und FEUSER vorgestellt. Als Normalitätskonzept bezeichne ich im Rahmen meiner Forschungsarbeit theoretisch fundierte und sich wechselseitig beeinflussende Vorstellungensembles von Integration, Normalität und Behinderung, die von Subjekten diskursiv produziert werden.

¹ Der Untersuchungsgegenstand ist jedoch nicht der gesamte integrationspädagogische Diskurs, sondern er wurde exemplarisch auf die Werke von EBERWEIN und FEUSER eingegrenzt.

In modernen Gesellschaften gibt es nicht *die* Normalität, sondern eine Vielzahl von Normalitäten. Normalismus wird als der gesamte Diskurskomplex bestimmt, der Normalitäten produziert (vgl. LINK 2002). Ich unterscheide nachfolgend drei Subjektstrategien im Umgang mit Normalität, und zwar: die protonormalistische, die flexibel-normalistische und die transnormalistische Subjektstrategie. Die protonormalistische Strategie arbeitet mit einer starren Trennung von Normalität auf der einen und Behinderung bzw. Anormalität auf der anderen Seite. Die Zone der Normalität ist durch eine „fixe Normalitätsgrenze“ (vgl. LINK 1998b, 266) von der Zone der Behinderung bzw. der Anormalität getrennt. In der Normalitätsmitte befinden sich die als „normal“ klassifizierten Subjekte und jenseits der Normalitätsgrenze die als behindert bzw. als anormal klassifizierten Subjekte.

Anders als die protonormalistische Strategie tendiert die flexibel-normalistische Strategie dazu, die Normalitätsspektren maximal auszudehnen (vgl. LINK 1998c, 96) und in die Normalitätsmitte bisher als behindert bzw. als anormal klassifizierte Subjekte aufzunehmen. Im flexiblen Normalismus ist die Grenze zwischen Normalität und Behinderung bzw. Anormalität also durchlässig. Als transnormalistische Strategie bezeichne ich in Anlehnung an Link (vgl. 1998a, 33) den Versuch, die Grenze zwischen Normalität und Behinderung gänzlich aufzulösen und die Vorstellung einer individuellen Normalität jedes einzelnen Subjektes zu etablieren.

So wird beispielsweise im gegenwärtigen integrationspädagogischen Diskurs häufig die These vertreten: „Es ist normal, verschieden zu sein“ (z.B. FEYERER 2000). Diese transnormalistische Normalitätsvorstellung geht selbst über den flexiblen Normalismus hinaus. Denn der Flexibilitäts-Normalismus arbeitet – wenn auch mit einer flexiblen – aber dennoch mit *einer* Normalitätsgrenze. Der Transnormalismus unterscheidet sich somit vom Protonormalismus und vom flexiblen Normalismus. Denn sowohl dem protonormalistischen als auch dem flexibel-normalistischen Normalfeld² liegt die Vorstellung einer Normalverteilung zugrunde, mit einer Normalitätsmitte sowie einer Normalitätsgrenze. Im Folgenden werden diese theoretischen Überlegungen anhand der Analyseergebnisse von EBERWEINS und FEUSERS Werk konkretisiert.

² Der Terminus Normalfeld wird in Anlehnung an LINK benutzt (vgl. LINK 1998a, 320f.).

2 Analyse des Werkes (1970-2000) von Hans Eberwein

Von seiner ersten Publikation im Jahr 1970 an kritisiert EBERWEIN die vorherrschende Definition von Behinderung als Abweichung von Normalität (vgl. EBERWEIN 1970, 316) und er weist einige Jahre später auf die Bestätigung dieser Definition durch die Sonderpädagogik hin (vgl. EBERWEIN 1973, 136). Seine Kritik am protonormalistischen Behinderungsbegriff beinhaltet damit gleichzeitig auch eine Normalitätskritik. Auf der abstrakten Ebene bezieht sich EBERWEINS Integrationsforderung bereits seit seiner ersten Publikation auf „alle Kinder“. Auf der konkreten institutionsorientierten Ebene hält er zunächst nur die Integration „lernbehinderter, verhaltens- und sprachgestörter Kinder“ für möglich (vgl. EBERWEIN 1975a, 89). Die Analyse zeigt, dass sich in EBERWEINS Frühwerk eine flexibel-normalistische Strategie ausmachen lässt. Bereits in seiner ersten Publikation spricht er von der Möglichkeit, dem „Behinderten“ mit seinen besonderen Verhaltensweisen in der Gesellschaft „Raum zu geben“ (vgl. EBERWEIN 1970, 316). Normalismustheoretisch ausgedrückt, erweitert er im Jahr 1975 die Mitte des Normalfeldes Allgemeine Pädagogik durch die „Abschaffung“ von Lernbehinderung (vgl. EBERWEIN 1975b, 74). Er dehnt so die Normalitätsgrenze für „Lernbehinderte“ diskursiv aus. Sie verlassen bildlich gesprochen ihre „Randposition“ und ihnen wird als „Normalschülern“ im ausgedehnten Bereich der Normalitätsmitte „Raum“ gegeben. Im Jahr 1977 kritisiert Eberwein die Isolation und Abkapselung von Sonderschule und „Normalschule“ (vgl. EBERWEIN 1977, 135). Im Sinne der Normalismustheorie entgrenzt er zu dieser Zeit diskursiv die beiden Normalfelder und dehnt die Sonderpädagogik in den „Normal-schulbereich“ aus.

Für die 1980er Jahre ist eine Expansion der Entgrenzungsstrategie von EBERWEIN zu konstatieren. Im Jahr 1987 erweitert er seine institutionsorientierte Definition von Integration, indem er nun seine Überlegungen zu einer „Schule für alle Kinder“ auf den gesamten Primarbereich ausdehnt. Gleichzeitig postuliert er die Auflösung bestehender sonderpädagogischer und allgemeinpädagogischer Ausbildungsfelder (vgl. EBERWEIN 1987, 64). Das Jahr 1988 kennzeichnet den Beginn einer neuen Epoche im Werk von EBERWEIN: Erstens kommt es in diesem Jahr zu einer Erweiterung seiner Diskursstrategie. Eberwein postuliert nun Verschiedenheit als neue Normalität (vgl. EBERWEIN 1988a, 48). Er weitet sein neues subjektbezogenes und institutionsorientiertes Normalitätskonzept auf sämtliche Bildungsnormalfelder aus und skizziert so diskursiv eine neue Pädagogik bzw. ein neues generalisiertes Basisnormalfeld. Zweitens führt EBERWEIN ebenfalls in diesem Jahr den

Terminus Integrationspädagogik in den Diskurs ein (vgl. EBERWEIN 1988b). Er überträgt dem separierten Bildungsnormalfeld Integration die Aufgabe der Überwindung des medizinischen Behinderungsbegriffs (vgl. EBERWEIN 1988a, 48) und schlägt gleichzeitig einen Perspektivenwechsel hinsichtlich der Kategorie Normalität vor. Er löst damit diskursiv für die Integrationspädagogik den bisherigen Maßstab für Normalität auf und setzt an seine Stelle ein neues subjektbezogenes Normalitätsverständnis: „die Normalität des Kindes“ (vgl. BELUSA/ EBERWEIN 1988, 215). Dieses Normalitätskonzept für das Normalfeld Integration reicht weit über seine bisherigen Strategien hinaus.

EBERWEINS Werk der Jahre von 1990 bis 2000 enthält einige bedeutsame Ausdifferenzierungen, Präzisierungen und Erweiterungen der Kategorien Integration, Normalität und Behinderung. Diese stehen aber in einem kontinuierlichen Zusammenhang mit seinen früheren Diskurspositionen. Damit steht EBERWEINS Normalitätskonzept der Jahre von 1990 bis 2000 also einerseits in einer Kontinuität mit den in seinem Werk vertretenen Normalitätsvorstellungen, andererseits sind aber auch besonders für die Kategorien Integration und Behinderung Erweiterungen zu konstatieren.

Es ist darüber hinaus festzuhalten, dass EBERWEIN die Forderung nach einer Verschmelzung von Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik präzisiert, indem er noch deutlicher als in den 1980er Jahren den Auftrag der Integrationspädagogik als zeitlich begrenzt beschreibt (vgl. EBERWEIN 1998b, 359). Er äußert in seinem Werk die Vorstellung, dass Integrationspädagogik zu einer „Systemtranszendenz“ führen soll (vgl. EBERWEIN 1994, 300). Die Auflösung der bestehenden integrationspädagogischen Praxis ist in dem von ihm angedachten Verschmelzungsprozess der bislang separierten Bildungsnormalfelder eingeschlossen. Integrationspädagogik wird von ihm diskursiv eben nicht als neue Teildisziplin der Pädagogik bzw. als neues separiertes Normalfeld, sondern als „pädagogisches Prinzip“ konstituiert (vgl. EBERWEIN 1996, 269). Damit zielt eine Strategie EBERWEINS in dieser Zeit auf ein neues generelles, transnormalistisches Bildungsnormalfeld, in dem Integration nun den „Regelfall“ bzw. eine neue Normalität darstellen soll (vgl. EBERWEIN 1994, 297). Diese transnormalistische Strategie brachte EBERWEIN zwar bereits in den 1980er Jahren in den integrationspädagogischen Diskurs ein. Ihre inhaltliche Ausdifferenzierung erfolgte aber erst in den 1990er Jahren und umfasst u.a. die folgenden Aspekte:

1. Verzicht auf die Kategorie Behinderung (vgl. EBERWEIN 1995, 10) und
2. Etablierung einer individuellen Normalität des Subjektes (vgl. EBERWEIN 1998a, 79).

Nach dieser Darstellung der Normalitätskonzepte von EBERWEIN werden im Folgenden die Forschungsergebnisse in Bezug auf FEUSERS Werk vorgestellt.

3 Analyse des Werkes (1970-2000) von Georg Feuser

FEUSER geht es in den 1970er Jahren in Diskurs und Praxis darum, einen Beweis für die Erziehungs- und Bildungsfähigkeit des „geistig behinderten Kindes“ zu erbringen (vgl. FEUSER 1970, 10). Seine Behinderungsdefinition ist in den frühen 1970er Jahren durch VON BRACKEN beeinflusst, auf dessen Begriffe „primärer Defekt“ und „konsekutive Verbildungen“ er sich zu dieser Zeit auch bezieht (vgl. a.a.O., 3). Er engagiert sich in der Zeit bis zum Jahr 1978 u.a. in seiner Rolle als Sonderschullehrer bzw. Rektor für den Auf- und Ausbau der Geistigbehindertenpädagogik (vgl. BUNDESVEREINIGUNG DER LEBENSHILFE 1987, 77). Dementsprechend geht er zu dieser Zeit – normalismustheoretisch formuliert – davon aus, dass sich das Lernen „geistig behinderter Kinder“ im separierten Bildungsnormalfeld Sonderpädagogik zu vollziehen habe. Seine Diskursstrategie zielt darüber hinaus auf eine Ausdehnung und Flexibilisierung dieses Normalfeldes, um es z.B. auch für „autistische Kinder“ zu öffnen (vgl. a.a.O., 132). Er erweitert im Jahr 1973 seine Behinderungsdefinition um ein soziologisches Bedeutungselement: die Gesellschaft (vgl. FEUSER 1973, 9); und im Jahr 1975 setzt eine „Revision“ der Kategorie Behinderung ein (vgl. FEUSER 1975, 462). Die Analyse zeigt, dass FEUSER maßgeblich von JANTZENS Behinderungsverständnis beeinflusst wurde. Im Jahr 1976 nimmt FEUSER JANTZENS Terminus „soziale Isolation“ als Ursachenerklärung für die Entstehung von Behinderung in seine Behinderungsdefinition auf und verlässt so seinen ursprünglich defektorientierten Erklärungsansatz (vgl. FEUSER 1976, 708). FEUSER bezieht sich in seiner Dissertation aus dem Jahr 1977 wissenschaftstheoretisch auf die „Kulturhistorische Schule“ (vgl. FEUSER 1977). Er kommt dadurch zu einem neuen Behinderungsverständnis und zu der Annahme, dass der Behinderungsbegriff „überflüssig“ sei (vgl. a.a.O., 129f.).

In den 1980er Jahren vernetzt FEUSER die Kritik an der Kategorie Behinderung mit einer Normalitätskritik. Ausgehend von einer – durch die Aktionen von FRANZ CHRISTOPH beeinflussten – Normalitätskritik hinterfragt er u.a. die gesellschaftliche Vorstellung einer „Anormalität der Behinderten“ (vgl. FEUSER 1980, 367 und 1981, 8f.). Sein Werk der 1980er Jahre enthält ein neues Normalitätskonzept mit neuen Definitionen der Kategorien Integration, Normalität sowie Behinderung. So definiert er Behinderung u.a. als ein

gesellschaftliches Problem der Unterschreitung von Normalitätstoleranzgrenzen (vgl. FEUSER 1982, 57). Nach FEUSER ist die Behinderungskategorie mit der Kategorie Normalität interdependent verknüpft: Die Grenzziehung zwischen Normalität und Behinderung oder anders formuliert die Feststellung der Anormalität der Behinderten bedinge deren Ausschluss aus der „allgemeinen Pädagogik“. Die mit der Sonderpädagogik verbundene Isolation der betroffenen Subjekte von der Aneignung des gesellschaftlichen Erbes bedeute nicht allein den Ausschluss aus der Einheit der Menschheit, sondern die damit eingeschränkten Aneignungsprozesse führten zu Behinderung (vgl. ebd.).

FEUSERS Diskursstrategie zielt dementsprechend auf eine Überwindung der bisherigen Behinderungskategorie durch Integration in Praxis und Diskurs. Beeinflusst durch die positiven Erfahrungen während seiner wissenschaftlichen Forschungstätigkeit in der integrativen Praxis fordert er Mitte der 1980er Jahre, Integration als neue Normalität für „alle“ Kinder zu realisieren. Er entwickelt dazu eine „kindgemäße basale allgemeine Pädagogik“, in der die bisherige „allgemeine Pädagogik“ und die Sonderpädagogik eine Synthese bilden (vgl. FEUSER 1987, 8). Damit soll es auf der institutionsbezogenen Ebene zu einer Aufhebung des bisherigen gegliederten Schulsystems durch *eine* einheitliche integrative Schulform kommen. Er fordert in den späten 1980er Jahren, die Leistungsmessung am Durchschnitt zugunsten einer Messung der individuellen Lernfortschritte zu ersetzen (vgl. a.a.O., 9). Als Normalitätsmaßstab setzt FEUSER für die Subjekte die individuellen Normalitäten, die sich jedoch nur in der Gemeinschaft behinderter und nicht-behinderter Menschen entwickeln können. Das soziale Kollektiv, oder normalismustheoretisch gesprochen das transnormalistisch grenzenlose Normalfeld, ist für FEUSER eine Voraussetzung zur Herstellung einer neuen Normalität, die Behinderung diskursiv aufhebt (vgl. FEUSER 1989, 38).

In den 1990er Jahren kommt es zu einer Ausweitung der Integrationskategorie. FEUSER fordert nicht nur, wie in den 1980er Jahren, Integration für sämtliche Kinder und Jugendliche im Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem zu realisieren, sondern seine Forderung umfasst nun sämtliche Lebensbereiche (vgl. FEUSER 1991, 439). Damit wird der Kategorie Integration jegliche Grenze genommen. Die Untersuchungsergebnisse zeigen darüber hinaus, dass FEUSER Anfang der 1990er Jahre eine „Revision“ der Behinderungskategorie – oder anders formuliert der gesellschaftlichen Vorstellungen von Abweichung und Normalität – fordert (vgl. a.a.O., 425). Wie bereits in den 1980er Jahren ist die Kategorie Behinderung auch in dieser Zeit mit der Normalitätskategorie vernetzt, sodass auch hier kategoriale Ver-

änderungen deutlich auszumachen sind: FEUSER benutzt zum einen den Begriff „gesellschaftliche Normalität“ (vgl. a.a.O., 427) und führt zum anderen die „gattungsspezifische Normalität“ (vgl. a.a.O., 431) als Kategorie in den Diskurs ein. Er bezeichnet das Subjekt als „System“, das sich durch einen gemeinsamen Lernprozess mit anderen „Systemen“ seine Normalität aneignet. Jedes System ist ein gattungsspezifisch normales (vgl. a.a.O., 433) und damit gibt es in diesem Normalitätskonzept keine Normalitätsgrenze und somit auch keine Anormalität bzw. Behinderung. Es gehören also zwei verschiedene Begriffe zu FEUSERS Normalitätskategorie: Der Begriff „gesellschaftliche Normalität“ wird von ihm zur Kritik an generellen und separierten Normalitätsvorstellungen der „allgemeinen Pädagogik“ sowie der Heil- und Sonderpädagogik benutzt. Der Begriff „gattungsspezifische Normalität“ gehört demgegenüber aus normalismustheoretischer Sicht zu FEUSERS transnormalistischem Normalitätskonzept. Er definiert im Jahr 1994 Behinderung als „gattungsspezifische Normalität“ und konstituiert damit auch diese Kategorie ohne Grenze (vgl. FEUSER 1994, 158).

Im Jahr 1995 erfolgt mit der Konzeption der „Allgemeinen Pädagogik“ eine inhaltliche Ausgestaltung des Normalitätskonzeptes. Im Sinne der Normalismustheorie generiert FEUSER ein einheitliches Bildungsnormalfeld, das die bisherige Trennung *sämtlicher* bestehender Normalfelder überwinden soll (vgl. FEUSER 1995, 228): FEUSERS neues pädagogisches Konzept zielt langfristig auf die Überwindung der Kategorie Integration und damit auf die Überwindung des bestehenden Praxisnormalfeldes Integration. Diese Forderung belegt die Interdependenz der Kategorien Integration, Normalität und Behinderung: Es geht FEUSER um die Überwindung gesellschaftlicher Behinderungs- und Normalitätskategorien. Diese Kategorien seien nur durch die „Allgemeine Pädagogik“ und damit eben nicht durch das bestehende Praxisnormalfeld Integration überwindbar. FEUSERS Strategie zielt in Diskurs und Praxis darauf ab, auf jedweden statistischen Subjektvergleich zu verzichten, um so jegliche Form des Ausschlusses zu vermeiden (vgl. a.a.O., 193). Dadurch soll die Kategorie Behinderung zunächst als „gattungsspezifische Normalität“ etabliert und gleichzeitig die bisherige Behinderungskategorie als Abweichung von „gesellschaftlicher Normalität“ im Diskurs überwunden werden. Diese Forderung kann nach FEUSER nur durch ein zukünftiges „einheitliches Erziehungs- und Schulsystem“, das auch eine einheitliche Lehrerausbildung einschließt (vgl. a.a.O., 212), in die Praxis umgesetzt werden.

Normalismustheoretisch ist festzuhalten, dass die Negation der gesellschaftlichen Normalitätskategorie im Jahr 1985 und die Negation der Behinderungskategorie in den 1990er Jahren miteinander vernetzt sind und beide

letztendlich die Forderung nach einer Überwindung der Integrationskategorie bedingen. Als langfristige Perspektive enthält FEUSERS Normalitätskonzept also die Konstitution eines einzigen, einheitlichen und grenzenlosen Normalfeldes, das ohne die Kategorien Behinderung sowie Integration konstituiert ist. Es basiert also lediglich auf der Kategorie „gattungsspezifische Normalität“. Zur Herstellung dieser individuellen „gattungsspezifischen Normalität“ bedarf es aber unbedingt der als Kollektiv verstandenen Gemeinschaft sämtlicher Subjekte. Erst in den jeweiligen kollektiven Gemeinschaften können nach FEUSER die Subjekte in einem gemeinsamen Lernprozess ihre Normalität erwerben. Die Gemeinschaft bzw. das Kollektiv ist also die unabdingbare Voraussetzung, um die anvisierte, transnormalistische Normalität herzustellen.

4 Zusammenfassung

Es ist abschließend festzuhalten, dass auf der Basis der Normalismustheorie eine systematische empirische Analyse der Normalitätskonzepte von EBERWEIN und FEUSER erfolgen konnte. Sie erbrachte als Ergebnis den Nachweis, dass Normalität von den 1980er Jahren an bis in den gegenwärtigen integrationspädagogischen Diskurs hinein eine diskurstragende Kategorie ist, die interdependent mit den Kategorien Behinderung und Integration vernetzt ist. Die analysierten Normalitätskonzepte zeigen auf eindrucksvolle Weise, dass EBERWEIN und FEUSER eine neue, transnormalistische Normalität produzieren und damit diskursiv die Behinderungskategorie überwinden.

Behinderung als neue Normalität zu definieren ist aber nicht allein Ziel des gegenwärtigen integrationspädagogischen Diskurses, sondern diese transnormalistische Strategie lässt sich auch in anderen Diskursen deutlich ausmachen, wie das folgende Beispiel abschließend zeigt. In einem Monatsmagazin der Gewerkschaft IG Metall aus dem Jahr 2002 findet sich unter der Rubrik „Betriebsreport“ ein Erfahrungsbericht über die berufliche Integration „schwerbehinderter Männer und Frauen“ in eine Tübinger Herstellerfirma für Hartmetallwerkzeuge. Der Titel des Artikels fasst die Integrationserfahrungen dieses Betriebes zusammen. Er lautet: „Total normal“ (vgl. DROSTE 2002, 19).

5 Literatur

- BELUSA, ANNELIE & EBERWEIN, HANS: Förderdiagnostik – eine andere Sichtweise diagnostischen Handelns. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel 1988, 211-219
- BUNDESVEREINIGUNG LEBENSHILFE FÜR GEISTIG BEHINDERTE E.V. (Hrsg.): *Bericht. Gemeinsames Leben und Lernen geistig behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher im Schulalter*. Symposium vom 11. bis 13.12.1986. Marburg/ Lahn 1987
- DROSTE, LIANE VON: Total Normal. In: IG Metall (Hrsg.): *Metall. Das Monatsmagazin*. 54 (2002) 7/ 8, 19
- EBERWEIN, HANS: Die Sonderschule als Integrationsfaktor der Gesamtschule – ein pädagogisch-soziologisches Problem. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 21 (1970) 6, 311-327
- EBERWEIN, HANS: Separierung und Stigmatisierung oder Integration und emanzipatorische Sozialisation? Zur Frage der Einbeziehung von Lernbehinderten in die Gesamtschule. In: KEIM, WOLFGANG (Hrsg.): *Gesamtschule. Bilanz ihrer Praxis*. Hamburg 1973, 127-145
- EBERWEIN, HANS: Zur Integration sog. lernbehinderter und verhaltensgestörter Schüler in die allgemeine Schule oder Das neue Aufgaben- und Selbstverständnis des Sonderschullehrers. In: IBEN, GERD (Hrsg.): *Heil- und Sonderpädagogik – Einführung in Problembereiche und Studium*. Kronberg 1975a, 72-96
- EBERWEIN, HANS: Lernbehinderung – eine negativ sanktionierte Normabweichung. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 26 (1975b) 2, 68-75
- EBERWEIN, HANS: Integrative Beschulung von Kindern mit abweichendem Lern- und Sozialverhalten in Gesamtschulen und Grundschulen. In: SCHINDELE, RUDOLF (Hrsg.): *Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen*. Rheinstetten-Neu 1977, 112-142
- EBERWEIN, HANS: Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Freien Universität Berlin. In: GERBER, GISELA/ KAPPUS, HELGA/ REINELT, TONI (Hrsg.): *Universitäre Sonder- und Heilpädagogik. Vergangenheit – Gegenwart – Zukunft. Eine Darstellung der Institutionen*. München und Basel 1987, 61-65
- EBERWEIN, HANS: Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-)pädagogischen Denkens und Handelns. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel 1988a, 45-53
- EBERWEIN, HANS (Hrsg.): *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*. Weinheim und Basel 1988b
- EBERWEIN, HANS: Konsequenzen des gemeinsamen Lernens behinderter und nichtbehinderter Kinder für das Selbstverständnis der Sonderpädagogik und der Förderschulen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 45 (1994) 5, 289-301
- EBERWEIN, HANS: Kritische Analyse des Behinderungsbegriffs. Konsequenzen für das Selbstverständnis von Sonder- und Integrationspädagogik. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 18 (1995) 1, 5-12
- EBERWEIN, HANS: Die integrationspädagogische Ausbildung als Auftrag der Erziehungswissenschaften. Begründung, Entwicklungen, Perspektiven. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): *Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrem und Diplompädagogen*. Weinheim 1996, 269-278
- EBERWEIN, HANS: Sonder- und Rehabilitationspädagogik – eine Pädagogik für „Behinderte“ oder gegen Behinderungen? Sind Sonderschulen verfassungswidrig? In: EBERWEIN, HANS

- & SASSE, ADA (Hrsg.): Behindert sein oder behindert werden? Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff. Neuwied und Berlin 1998a, 66-95
- EBERWEIN, HANS: Integrationspädagogik als Element einer *allgemeinen* Pädagogik und Lehrerausbildung. In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München 1998b, 345-362
- FEUSER, GEORG: Erziehung und Unterricht geistig behinderter Kinder. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 21 (1970) 1, 1-17
- FEUSER, GEORG: Aufgabenbereiche, Einsatz und Ausbildung von Mitarbeitern an Schulen für Geistigbehinderte (Sonderschulen). In: Zeitschrift für Heilpädagogik 24 (1973) 10, 7-29
- FEUSER, GEORG: Die Stellung des geistigbehinderten Kindes im Erziehungs- und Bildungsprozeß. Gedanken zur Position von Praxis, Forschung und Lehre der Geistigbehindertenpädagogik unter dem Aspekt des „Dialogischen Prinzips“ von Martin Buber. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 26 (1975) 8, 460-467
- FEUSER, GEORG: Körperbehinderte Geistigbehinderte. Ein Beitrag zur Frage ihrer Beschulung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 27 (1976) 12, 707-711
- FEUSER, GEORG: Grundlagen eines gesellschaftswissenschaftlich-erziehungswissenschaftlichen Verständnisses des frühkindlichen Autismus als Basis einer Pädagogik autistischer Kinder. Diss. Marburg 1977
- FEUSER, GEORG: An der Schwelle zum Jahr der Behinderten. In: Behindertenpädagogik 19 (1980) 4, 364-367
- FEUSER, GEORG: Integration statt Aussonderung Behinderter? In: Behindertenpädagogik 20 (1981) 1, 5-17
- FEUSER, GEORG: Arbeit am Behinderten – Arbeit mit Behinderten. Beispiel: Schwerstbehinderte. In: SCHMIDTKE, HANS-PETER (Hrsg.): Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Bericht der 17. Arbeitstagung der Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern zum Thema „Arbeit am Behinderten oder Arbeit mit Behinderten? Welchen Beitrag leisten Sonder- und Sozialpädagogik?“ im Oktober 1980 an der Universität Essen. Heidelberg 1982., 46-59
- FEUSER, GEORG: Integration. In: Mitteilungen des Landesverbandes Bremen des Verbandes Deutscher Sonderschulen, Fachverband für Behindertenpädagogik, 12 (1987) 1/ 3, 3-12
- FEUSER, GEORG: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1989) 1, 4-48
- FEUSER, GEORG: Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung. Zur Revision des Verständnisses von Behinderung, Pädagogik und Therapie. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991) 7, 425-441
- FEUSER, GEORG: Vom Weltbild zum Menschenbild. Aspekte eines neuen Verständnisses von Behinderung und einer Ethik wider die „Neue Euthanasie“. In: MERZ, HANS-PETER & FREI, EUGEN X. (Hrsg.): Behinderung – verhindertes Menschenbild? Fachtagung vom 3./ 4. September 1992. Luzern 1994, 93-174
- FEUSER, GEORG: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Ausgrenzung. Darmstadt 1995
- FEYERER, EWALD: Eine gemeinsame Schule benötigt eine gemeinsame LehrerInnen(au)sbildung. In: HANS, MAREN & GINNOLD, ANTJE (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung. Entwicklungen in Europa. Neuwied, Kriftel und Berlin 2000, 248-269
- LINGENAUER, SABINE: Hans Eberwein. Gesamtwerk 1970-2000. In: LINGENAUER, SABINE & SCHILDMANN, ULRIKE (Hrsg.): Fachvertreter der Integrationspädagogik: Hans Eberwein,

- Georg Feuser und Ulf Preuss-Lausitz. Bibliographie der Gesamtwerke. Münster, Hamburg und London 2001a, 11-28
- LINGENAUER, SABINE: Georg Feuser. Gesamtwerk 1970-2000. In: LINGENAUER, SABINE & SCHILDMANN, ULRIKE (Hrsg.): Fachvertreter der Integrationspädagogik: Hans Eberwein, Georg Feuser und Ulf Preuss-Lausitz. Bibliographie der Gesamtwerke. Münster, Hamburg und London 2001b, 31-62
- LINK, JÜRGEN: Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird. Opladen und Wiesbaden 2., aktualisierte und erweiterte Auflage 1998a
- LINK, JÜRGEN: Von der „Macht der Norm“ zum „flexiblen Normalismus“: Überlegungen nach Foucault. In: JURT, JOSEF (Hrsg.): Zeitgenössische französische Denker: eine Bilanz. Freiburg im Breisgau 1998b, 251-268
- LINK, JÜRGEN: Die Angst des Kügelchens beim Fall durch die Siebe: Zum Anteil des Normalismus an der Kontingenzbewältigung in der Moderne. In: BINCZEK, NATALIE (Hrsg.): Eigentlich könnte alles auch anders sein. Peter Zimmermann. Köln 1998c, 92-105
- LINK, JÜRGEN: Normal/ Normalität/ Normalismus. In: BARCK, KARLHEINZ u.a. (Hrsg.): Ästhetische Grundbegriffe. Historisches Wörterbuch in sieben Bänden (Band 4). Stuttgart und Weimar 2002, 538-562.

Vom Schulversuch zum Regelfall – die integrativ-kooperativen Schulen in Birkenwerder als eine Perspektive für die sonderpädagogische Förderung im Land Brandenburg

Stellen Sie sich einen Ort im Bundesland Brandenburg kurz nach der politischen Wende vor. Der Ort liegt nördlich von Berlin im Landkreis Oberhavel, heißt Birkenwerder und hat vier Schulen: Eine Grundschule mit Klassen von 1 bis 6, eine Gesamtschule mit Klassen von 7 bis 10 sowie eine Förderschule für Körperbehinderte Primarstufe und eine Förderschule für Körperbehinderte Sekundarstufen I/ II. Wenn Sie heute im Jahr 2003 in diesen Ort fahren, werden Sie keine dieser vier Schulen wiederfinden. Was ist geschehen?

1 Wie man aus einem Problem eine Chance macht

Die erdrutschartigen Veränderungen wurden durch Entwicklungen auf unterschiedlichen Systemebenen ausgelöst. Im *Makrosystem* – um mit ALFRED SANDER zu sprechen¹ – wurde bereits im ersten Schulreformgesetz des Landes Brandenburg dem gemeinsamen Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen Vorrang eingeräumt.²

Abb. 1: Das Ökosystem der integrativ-kooperativen Grundschule und Gesamtschule in Birkenwerder – Makrosystem

Makrosystem, z.B.
<ul style="list-style-type: none">• Schulgesetz des Landes Brandenburg: § 29 „vorrangig gemeinsam“• historisch: Aufbruchstimmung nach der Wende• demographisch: Einbrüche in den Schülerzahlen

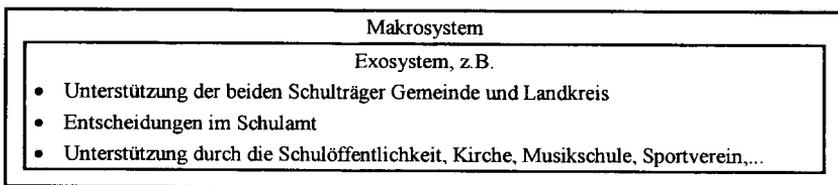
¹ Zum ökosystemischen Ansatz in der Integrationspädagogik siehe SANDER 1991 und HILDESCHMIDT; SANDER 1999

² Vgl. HEYER; PREUSS-LAUSITZ; SCHÖLER 1997, 15-31

Dazu kam mit der politischen Wende eine für deutsche Verhältnisse historisch wohl einmalige Situation mit einer Aufbruchstimmung, in der wir Vieles für möglich hielten. Die bildungspolitische Entscheidung für den gemeinsamen Unterricht und der Nachwende-Geburtenknick mit demografischen Einbrüchen um bis zu 50 % der Schülerzahlen blieben nicht ohne Folgen für die Schulen in Birkenwerder.

Der Landkreis als Träger beider Förderschulen hatte dies früh erkannt und sah sich auf der *exosystemischen Ebene* vor eine Entscheidung gestellt.

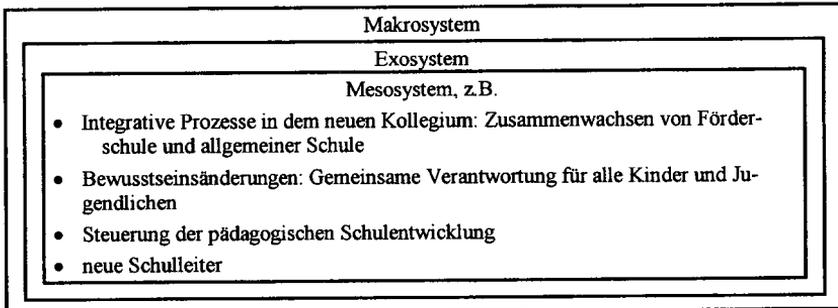
Abb. 2: Das Ökosystem der integrativ-kooperativen Grundschule und Gesamtschule in Birkenwerder – Exosystem



Man diskutierte über Schulschließungen und über die Zusammenlegung mit einer Förderschule für Geistigbehinderte. Schulentwicklungsplanerisch war allerdings auch ein gemeinsames Konzept mit den beiden allgemeinen Schulen im Ort interessant. Die Schulaufsicht setzte auf ein Modell, das – bildungspolitisch korrekt – gemeinsame Bildung und Erziehung möglich macht. In Birkenwerder gab es viel Zuspruch in der Öffentlichkeit. Der Bürgermeister und die Kommunalpolitiker und -politikerinnen sahen die Chancen zur inhaltlichen und baulichen Neugestaltung der alten Grundschule und Gesamtschule.

Im *Mesosystem*, also in den Schulen selbst, war ein deutlicher Wunsch nach Veränderungen spürbar. Die Aufnahme von einzelnen nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in die Klassen der Förderschule Sekundarstufe I/II hatte erste Erfolge gezeigt. Die Eltern der behinderten Schülerinnen und Schüler waren angetan von den neuen Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens und engagierten sich für ein integratives Schulkonzept. Und die Schülerinnen und Schüler der Klassen 7 bis 13 waren bereit, alles daran zu setzen, dass gemeinsamer Unterricht weiterhin möglich sein kann.

Abb. 3: Das Ökosystem der integrativ-kooperativen Grundschule und Gesamtschule in Birkenwerder – Mesosystem



Sie können sich sicherlich vorstellen, dass nun eine spannungsgeladene Zeit begann, in der die verschiedensten Perspektiven diskutiert wurden und unterschiedlichste Interessen eine Rolle spielten. In der bewährten Form eines „runden Tisches“, der seit der Wende als ostdeutsches Symbol für demokratischen Dialog gilt, setzten sich dann Lehrerinnen und Lehrer, die Schulträger und die Schulaufsicht zusammen. Es kristallisierte sich die Idee heraus, aus den vier Schulen zwei neue zu bilden.

Nachdem das Modell der integrativ-kooperativen Schulen auf dem Papier stand, sollten alle vier Schulkonferenzen zustimmen.

Abb. 4: Das Ökosystem der integrativ-kooperativen Grundschule und Gesamtschule in Birkenwerder – Mikrosystem

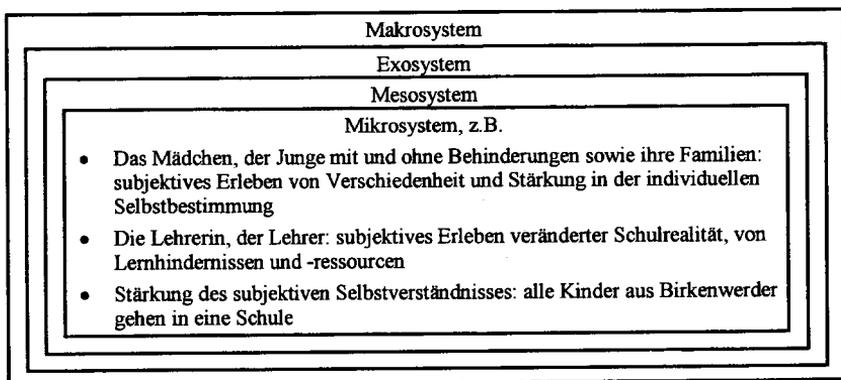
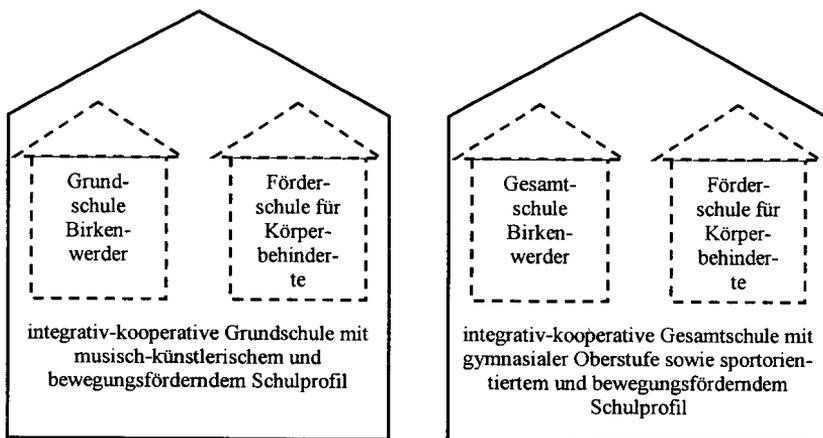


Abb. 5: Das Beste bewahren und Neues entwickeln



Damit begann ein komplizierter Aushandlungsprozess, der von mehr oder weniger offen ausgesprochenen Interessenkonflikten, von Zeiten der Stagnation und Momenten des Scheiterns und vor allem von dem Wunsch geprägt war, diese Krisensituation als einmalige Chance zu nutzen und Schule (im Sinne von HARTMUT VON HENTIG) neu zu denken.

Schulentwicklung braucht allerdings ihre Zeit: Entscheidungs- und Bedenkenträger gewinnen, die Kritiker und Zweifler anhören, über das Machbare und Unmögliche diskutieren und den gemeinsamen Konsens herausfinden – das hat immerhin mehrere Jahre gebraucht. Im Ergebnis dieses komplizierten Prozesses standen die Beschlüsse der Schulträger Landkreis Oberhavel und Gemeinde Birkenwerder, ihre Schulen zu schließen und eine integrativ-kooperative Grundschule von Klasse 1 bis 6 und eine integrativ-kooperative Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe von Klasse 7 bis 13 zu errichten. – Heute haben alle Kinder in der Gemeinde Birkenwerder die Möglichkeit, die gemeinsame Grundschule (die in den beiden Bundesländern Berlin und Brandenburg sechs Jahre umfasst) zu besuchen und daran anschließend die integrativ-kooperative Gesamtschule bis zur 10. Klasse, daran wiederum anschließend ist der Besuch der dreijährigen Oberstufe möglich, wenn die Leistungen den Ansprüchen der gymnasialen Oberstufe genügen. – In Birkenwerder gibt es neben diesem Grund- und Gesamtschulangebot kein Gym-

nasium, keine Realschule, keine andere Sonderschule – im Land Brandenburg gibt es auch keine Hauptschulen.³

2 Wie man institutionelle Grenzen auflösen und eine Zukunftsperspektive für mehr sonderpädagogische Kompetenz in allgemeinen Schulen entwickeln kann

Sehr bald hatte sich das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport unterstützend und steuernd eingebracht. Die Idee einer integrativ-kooperativen Schule sollte in Birkenwerder zu einem Bildungsangebot entwickelt werden, das für Schülerinnen und Schüler mit Körperbehinderungen überregional zur Verfügung steht und gleichzeitig wohnortnahen gemeinsamen Unterricht möglich macht.

Mit dem Schulversuch verfolgt das Land Brandenburg zwei Ziele:

- Es soll erprobt werden, wie innerschulisch flexibel gemeinsamer und kooperativer Unterricht umgesetzt werden kann. Die Frage ist also, wie weitgehend es gelingt, Klassengrenzen aufzulösen und neue Lerngruppen entstehen zu lassen.

- Mit dem Modell der Schulen in Birkenwerder sollen positive Zukunftsbilder für die Schulentwicklungsplanungen im größtenteils ländlich strukturierten Raum unseres Bundeslandes vermittelt werden. Es geht also perspektivisch um nachhaltige Beeinflussung von Schulstrukturen *aller* Förderschulen und aller Regelschulen.

Spätestens jetzt sollten wir Ihnen das schulorganisatorische Modell näher vorstellen: Der Schulversuch startete 1998 mit den neu einzuschulenden Kindern in den Klassen 1 der Grundschule und 7 der Gesamtschule. Es wurden die 1a und 7a mit ausschließlich schwer körperbehinderten und mehrfachbehinderten Kindern gebildet. Wegen der Auflösung der beiden alten Förderschulen für Körperbehinderte gab es für bereits bestehende Klassen eine Art „Bestandsschutz“, d.h. die Klassen wurden den jeweils anderen Klassenstufen der Grundschule und der Gesamtschule zugeordnet.

Mit jedem neuen Jahrgang kann nun also in der Grundschule und in der Gesamtschule eine Kooperationsklasse oder -gruppe (auch mit weniger als 6 Schülerinnen und Schülern mit Körperbehinderungen) gebildet werden. Alle anderen Klassen der Schule sind grundsätzlich für den gemeinsamen Unter-

³ Zur Illustration: in der Gemeinde Birkenwerder leben aktuell ca. 6.500 Menschen (Tendenz aufgrund der Nähe zu Berlin und anderer wohn- und lebensfreundlicher Faktoren steigend).

richt offen, wobei der bekannte Vorbehalt der personellen und räumlich-sächlichen Möglichkeiten gilt. In der Gesamtschule sieht es mittlerweile so aus, dass in allen Klassen auch Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet werden. Auf die grundsätzliche Problematik, vor der Aufnahme eines Kindes in die Grund- oder in die Gesamtschule entscheiden zu müssen, ob dieses Kind einen Platz in einer der Integrationsklassen oder in der Kooperationsklasse erhält, gehen wir etwas später noch ein.

Im Schulversuch besteht der Anspruch, dass die Klassenleiterinnen und Klassenleiter, die Fachlehrerinnen und Fachlehrer sowie die Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen ihre Verantwortung für die Jahrgangsstufe gemeinsam wahrnehmen. In beiden Schulen sollen veränderte Formen der Leistungsbewertung erprobt werden. Der Schultag wurde in der Grundschule mit einem flexiblen Anfang und 90minütigen Lernzeiten neu rhythmisiert. Im sogenannten Vormittagsband lösen sich die Klassen der Jahrgangsstufe auf und die Kinder finden sich wahlweise obligatorisch in Gruppen zum projektorientierten Arbeiten, zum „Lernen und Üben“ zusammen oder gehen zur sonderpädagogischen Förderung, zur Physiotherapie oder zur Psychomotorik. Die Gesamtschule wird nach dem Modell einer Ganztagschule organisiert.

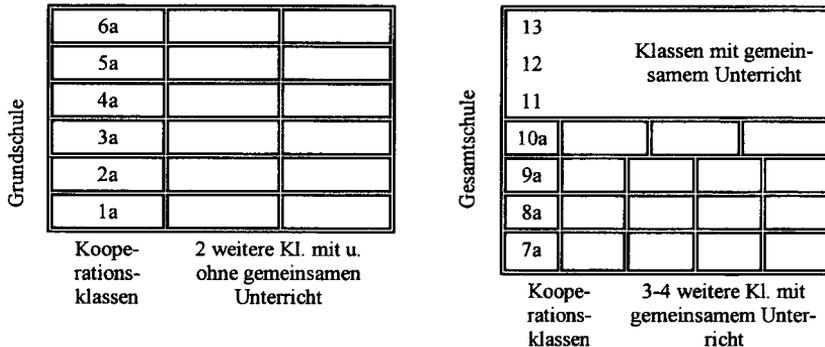
In Bezug auf die tatsächlich praktizierte gemeinsame Verantwortung aller Lehrerinnen und Lehrer für eine Jahrgangsstufe und die Erprobung von Formen der Leistungsbewertung, welche stärker als bisher die individuelle Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt, besteht noch deutlicher Entwicklungsbedarf.

3 Kooperation als Weg und Integration als Ziel

Nun steht natürlich die Frage im Raum, welchen Sinn die Kooperationsklassen machen. Wir verstehen die Kooperationsklassen als innerschulischen Weg hin zum gemeinsamen Unterricht und als niederschwelliges Angebot für integrationsскеptische Eltern, damit sie zunächst eine Entscheidung für die allgemeine Schule treffen können. Wir halten es für einen großen Erfolg, dass die Auflösung von Förderschulen und die konzeptionelle Neugestaltung der allgemeinen Schulen möglich waren. Und wir sehen die Chancen für die Kinder und Jugendlichen, die innerhalb der Schule dauerhaft von der Kooperationsklasse in eine Klasse mit gemeinsamem Unterricht wechseln.

Die bisherige Grundstruktur mit Kooperationsklassen und Klassen mit gemeinsamem Unterricht stellt uns allerdings auch vor einige Herausforderungen und Probleme.

Abb. 6: Bisheriges Modell der Klassenbildung



Lösungsorientiert würden wir so formulieren:

- Die Bildung der Kooperationsklasse sollte neu überdacht werden. Die Aufnahme in die Kooperationsklassen ist – derzeit leider noch – selektiv, denn sie orientiert sich als erstes an den vergleichsweise geringeren Leistungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen. Ein Unterricht, der sich konsequent an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert, ist nach wie vor das wichtigste Entwicklungsziel.
- Soziale Kontakte werden nach gemeinsamen Kooperationsstunden wieder abgebrochen. Echtes Zugehörigkeitsgefühl entsteht nur durch dauerhafte gemeinsame Kontakte und verbindliche und verlässliche Lernarrangements, auf die die Schülerinnen und Schüler Einfluss nehmen können.
- Dem Grundsatz „Alle sind zunächst Schülerinnen und Schüler einer Jahrgangsstufe“ steht der Wunsch nach Klassengemeinschaften und individueller Einflussphäre gegenüber. Anzahl und Anspruch in der unterrichtlichen Zusammenarbeit sind von der Fähigkeit zur Teamarbeit der Lehrenden abhängig. Das pädagogische Management kann noch stärker Verantwortung in die Jahrgangsstufen abgeben (Verteilung des Fachunterrichts und der Stunden für den gemeinsamen Unterricht,...) und im Rahmen von Personalentwicklung Teamfähigkeit als Schlüsselqualifikation befördern.

- Raumprobleme und Zwänge im Personaleinsatz können schnell als Argumente gegen kooperativen Unterricht verwandt werden. Für die Planungen müssen die konzeptionellen Grundsätze klar und unverrückbar sein.

- Die Sonderpädagoginnen und -pädagogen stehen einmal mehr vor der Aufgabe, ihre professionelle Rolle zu überdenken. Langjährige Erfahrungen und eigene Kompetenzen können am besten in synergetischer Zusammenarbeit genutzt werden.

Einige der angesprochenen Probleme werden sich in dem Grundmodell von Kooperations- und Integrationsklassen nicht auflösen lassen. So lange die Kooperationsklassen – als Sonderklassen ausschließlich für Kinder mit Behinderungen – neben den Integrationsklassen oder gar den „Regelklassen“ (für Kinder ohne Behinderungen) existieren, besteht die Gefahr, dass sich ein falsches Bewusstsein bei allen Beteiligten, auf allen Systemebenen verfestigt, man könne unterscheiden zwischen den „integrationsfähigen“ und den nicht „integrationsfähigen“ Kindern.

Auch wir fragen uns oft, wenn wir in einer konkreten Klasse sind, warum dieses Kind nicht in seiner Schule am Wohnort unterrichtet wird oder warum jenes Kind überwiegend in der Gruppe der Kinder mit Behinderungen lernt und nicht in der Parallelklasse. Deshalb ist unser Zukunftsbild für die Weiterentwicklung des Schulversuchs der gemeinsame Unterricht für alle Kinder.

Abb. 7: Zukunftsbild für die weitere Entwicklung des Schulversuchs

<ul style="list-style-type: none">• Die Kooperationsklassen sind eine Zwischenlösung auf dem Weg hin zum gemeinsamen Unterricht.
<ul style="list-style-type: none">• Sie sind eine „Brücke“, über die das Land Brandenburg bei der Auflösung von Förderschulen gehen will.
<ul style="list-style-type: none">• Es braucht eine klare zeitliche Orientierung für die einzelnen Schulen, wie lange Kooperationsklassen als Zwischenlösung akzeptiert werden und von welchem Schuljahr an wirklich alle gemeinsam lernen werden.

Die Kooperationsklassen verstehen wir als eine Zwischenlösung, die vieles an Entwicklungen möglich macht. Pragmatisch gesehen erscheinen die Kooperationsklassen als eine Brücke, über die wir im Land Brandenburg bei der Auflösung von Förderschulen in den nächsten Jahren gehen werden. Wir wollen keine additive Lösungen, bei der Förderklassen lediglich allgemeinen Schulen zugeordnet werden, sondern inhaltliche Konzepte, die zur Veränderung der allgemeinen Schule führen. Und wir wollen als Erfahrung aus dem Schulversuch in Birkenwerder vermitteln, dass es eine klare zeitliche Ori-

tierung braucht, wie lange Kooperationsklassen als eine Zwischenlösung akzeptiert werden und von welchem Schuljahr an wirklich alle gemeinsam lernen.

Die Anmeldezahlen an der Gesamtschule und die Nachfragen zur Grundschule geben uns Recht: Eine integrativ-kooperative Schule kann zu einem Erfolgsmodell werden, wenn sich alle gemeinsam für eine Schule einsetzen, die an den individuellen Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientiert ist. Wir nehmen allerdings wahr, dass sich andere Schulen mit dem Verweis auf Birkenwerder schneller ihrer Verantwortung entziehen und Eltern mit ihrem Wahlverhalten eher Birkenwerder favorisieren als die Auseinandersetzung vor Ort zu führen. Eltern nennen uns immer wieder zwei wichtige Gründe für ihre Schulwahl:

1. das soziale Klima der Schule sowie
2. ihre Wertschätzung für ein Kollegium, das sich bewusst mit der Qualität von Unterricht und Schule auseinandersetzt.

Also dürfte die sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen auch für Bildungspolitikerinnen und -politiker ein attraktives Modell in der Diskussion um Qualität von Schule sein. Für den Schulversuch in Birkenwerder können wir sagen, dass das pädagogische Innovationspotential des gemeinsamen und kooperativen Unterrichts zu einer grundsätzlichen Veränderung von Schulqualität geführt hat und wir längst nicht am Ende der Möglichkeiten angekommen sind. Schule ist kein Problem-, sondern ein Ressourcensystem. Wir verstehen gemeinsamen und kooperativen Unterricht als einen Entwicklungsauftrag für die ganze Schule und haben deshalb von Anfang an auf einen bewusst gestalteten Prozess pädagogischer Schulentwicklung gesetzt.

Abb. 8: Königsweg Schulentwicklung

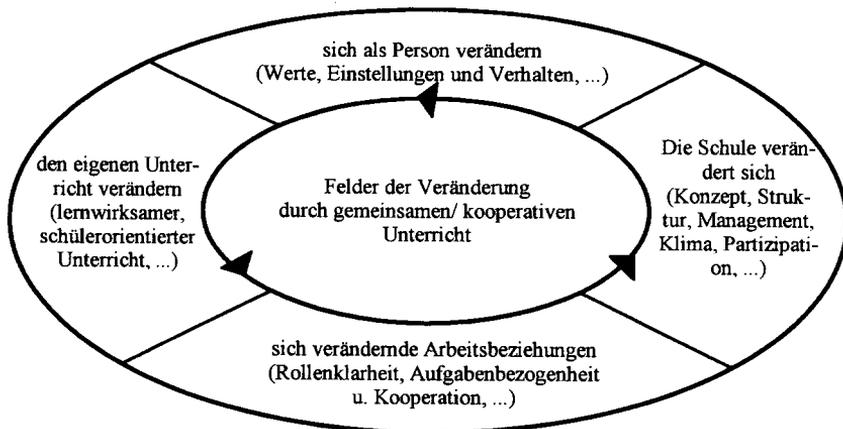
•	Wir verstehen gemeinsamen und kooperativen Unterricht als einen Entwicklungsauftrag für die ganze Schule und haben deshalb von Anfang an auf einen bewusst gestalteten Prozess pädagogischer Schulentwicklung und deren Evaluation gesetzt.
•	Damit meinen wir vor allem Unterrichtsentwicklung, aber auch Personalentwicklung und Organisationsentwicklung ganz im Sinne der „Trias“ pädagogischer Schulentwicklung

4 Warum wir pädagogische Schulentwicklung für den Königsweg halten

Lange Zeit gab es in den Konferenzen eine klare Sitzordnung: Auf der einen Seite saßen die Lehrerinnen und Lehrer der alten Förderschule zusammen und auf der anderen Seite die Lehrerinnen der Grundschule bzw. Gesamtschule. Vorurteile und Ängste zwischen Förderschule und allgemeiner Schule wurden im wahrsten Sinne des Wortes sichtbar. Zusammengebracht haben beide „Fraktionen“ die konkrete Zusammenarbeit und die Chance, voneinander zu lernen. Erst mit der konkreten Erfahrung, wie gewinnbringend die Zusammenarbeit sein kann, löste sich das Denken in Kategorien wie „unsere Kinder – eure Kinder“ auf.

Veränderungen im Denken wurden möglich, weil wir von Anfang an auf Dialog setzten. Das Ergebnis von manchmal nicht ganz einfachen Rollen- und Kompetenzklärungsprozessen drückt sich z.B. in den gemeinsamen Leitbildern der Kollegien aus.

Abb. 9: Felder der Veränderung



Damit ist noch längst nicht alles gut und zur Zufriedenheit gelöst, aber mit einem bewussten Prozess von pädagogischer Schulentwicklung, d.h.

- mit Gruppen, die themenbezogen arbeiten und Prozesse steuern, und
- mit regelmäßiger Rückversicherung über interne und externe Evaluation

ist es zu schaffen, dass aus Lehrerkollegien Lernkollegien werden. Das Herzstück von Schulentwicklung ist die Unterrichtsentwicklung.

5 Vom Schulversuch zum Regelfall

Damit wären wir also wieder beim Makro-System: die brandenburgische Bildungspolitik steuert klar weiter in Richtung wohnortnaher gemeinsamer Unterricht. Die verschiedenen Projekte sind im einzelnen im Länderbericht nachzulesen⁴. Hervorheben wollen wir allerdings das Modell der flexiblen Eingangsstufe (FLEX)⁵, in dem ab dem Schuljahr 2003/04 ca. 100 Grundschulen arbeiten. Schülerinnen und Schüler im Bereich der Förderschwerpunkte Lernen, Sprache und Verhalten sollen in den Grundschulen gefördert werden.

Die Einrichtung von FLEX-Klassen für die Jahrgangsstufen 1 bis 3 der Grundschule ist dafür ein richtiger Ansatz. HANS WOCKEN hat ganz im Sinne des FLEX-Konzeptes darauf hingewiesen, dass man Lernbehinderungen nicht am ersten Schultag erkennt. Die Lernzeiten von Kindern können mit flexibler Verweildauer individueller gestaltet werden. Das heißt, dass Kinder nach ein, zwei oder drei Schuljahren den Anfangsunterricht der Grundschule abgeschlossen haben können und in die Klassenstufe 3 wechseln. Alle Kinder des Schulbezirkes werden gemeinsam in die Schule aufgenommen. Förderdiagnostik findet in der Grundschule statt und Aussonderung ist ausgeschlossen. Dass das Auswirkungen auf die Klassenstufen 1 bis 3 der Allgemeinen Förderschulen hat, liegt auf der Hand.

Die Chancen für die Modellwirkung des Schulversuchs in Birkenwerder sind gut. Bei zurückgehenden Schülerzahlen und einem größtenteils ländlich strukturierten Raum stellt sich unweigerlich die Frage nach der Perspektive von Förderschulen. Gegenwärtig wird im Ministerium für Bildung daran gearbeitet, Verbindungen zwischen Schulen herzustellen, die in ähnlichen Ausgangssituationen sind wie ehemals die Schulen in Birkenwerder. Die Versuchsschulen werden zukünftig zu Modellschulen in einem Netzwerk integrativ-kooperativer Schulen im Land Brandenburg.

⁴ http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/itagung/obenaus-laenderbericht_03.htm oder: OBENAUS, HARALD & DÜRING, KATRIN: Länderbericht Brandenburg. In: Gemeinsam leben 11(2003) 3, 125-128 (Anmerkung der Hrsg.)

⁵ Vgl. zu den pädagogischen Standards im Schulversuch FLEX unter www.plib.brandenburg.de

6 Aufgaben der wissenschaftlichen Begleitung

Wir haben Ihnen das Modell und die Ziele der integrativ-kooperativen Schulen in Brandenburg vorgestellt und sind bisher nicht auf die Inhalte und die Methoden der wissenschaftlichen Begleitung eingegangen. – Dazu an dieser Stelle nur wenige Hinweise; ausführlicher werden diese vorgestellt, wenn wir in zwei oder drei Jahren etwas weiter sind; der Schulversuch ist bis zum Schuljahr 2004/ 05 befristet.

Ich, JUTTA SCHÖLER, habe bisher meine wesentliche Aufgabe darin gesehen, als „Begleitforscherin“ bei der Weiterentwicklung dieser beiden Schulen auf allen angesprochenen Systemebenen in zahlreichen Gesprächen die täglich vor Ort Handelnden zu beraten und zu unterstützen, d.h. die zuständige Schulrätin, die Schulleiter, die Lehrerinnen und Lehrer, die Pädagogischen Unterrichtshilfen und die Schülerinnen und Schüler – sowie gemeinsam mit KATRIN DÜRING über die weitere Konzeptentwicklung und die Lösung aktueller Konflikte zu beraten.

Meine Aufgabe als Schulversuchsleiterin (KATRIN DÜRING) ist es, die Kommunikation zwischen allen Beteiligten und den Auftraggebern des Schulversuchs zu befördern, dafür Sorge zu tragen, dass der Qualitätsanspruch „Schulversuch“ eingelöst wird und dass die Geschäfte des Projektes am Laufen gehalten werden. Ich unterstütze im Besonderen Prozesse pädagogischer Schulentwicklung, denn „Schule für alle“ zu sein impliziert genau genommen einen hohen Anspruch an Schule als „lernende Organisation“.

Daneben haben wir weitere Kolleginnen und Kollegen für wissenschaftliche Evaluationen und Fortbildung der Lehrerinnen und Lehrer hinzugezogen:

- PETRA GEHRMANN z.B. vom Institut für Rehabilitationswissenschaften der Universität Dortmund mit dem Schwerpunkt „Werteverständnis und Lehrerhandeln im gemeinsamen und kooperativen Unterricht“.⁶

- CLAUS BUHREN vom Institut für Schulentwicklungsforschung der Uni Dortmund zum Thema „Steuergruppenarbeit, Leitbildentwicklung und schulinterne Evaluation“.⁷

Auf der Basis von Werkverträgen sind etliche Teilfragen durch Interviews mit Eltern, Lehrerinnen und Lehrern sowie Schülerinnen und Schülern erhoben worden. Hierzu liegen bisher drei ausführliche Zwischenberichte vor.

⁶ PETRA GEHRMANN hat mit den Lehrerinnen und Lehrern der Grund- und der Gesamtschule Gruppendiskussionsverfahren durchgeführt und ausgewertet (vgl. GEHRMANN 2001).

⁷ CLAUS BUHREN berät die Steuergruppen und Evaluationsgruppen beider Schulen mit Akzeptanz und Erfolg bei der Gestaltung des Prozesses pädagogischer Schulentwicklung.

Es ist unser Ziel, dass in der kleinen Stadt Birkenwerder bei Berlin in absehbarer Zeit eine gesellschaftliche Realität Wirklichkeit wird, die ALFRED SANDER Anfang der 80er Jahre in Volterra kennengelernt hat⁸: Jedes Kind hat das Recht, in der Sicherheit seines Kind-Umfeld-Systems gemeinsam mit allen anderen Kindern des Wohnortes den Kindergarten, die gemeinsame Grundschule und die gemeinsame Gesamtschule zu besuchen, und es hat auch die Sicherheit, nach der Schulzeit einen anerkannten Platz im Arbeits-, Wohn- und Freizeitbereich zu finden. – Von diesem gesellschaftlichen Ziel sind wir in Deutschland noch weit entfernt; andererseits müssen wir auch nicht mehr unbedingt nach Italien reisen, um uns selber Mut zu machen, dass wir trotz aller Hindernisse und Erschwernisse auf dem richtigen Weg sind.

Literatur

- DÜRING, KATRIN: Die Weichen werden am Anfang gestellt! Integrativ-kooperative Schulen als eine Entwicklungsperspektive für mehr sonderpädagogische Kompetenz in allgemeinen Schulen. Berlin 2002
- GEHRMANN, PETRA: Gemeinsamer Unterricht – Fortschritt an Humanität und Demokratie – Literaturanalysen und Gruppendiskussionen mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderung. Opladen 2001
- HENTIG, HARTMUT VON: Die Schule neu denken, München und Wien 1993
- HEYER, PETER; PREUSS-LAUSITZ, ULF; SCHÖLER, JUTTA (Hrsg.): „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin 1997
- HILDESCHMIDT, ANNE & SANDER, ALFRED: Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderungen lernen gemeinsam. Weinheim 1999
- SANDER, ALFRED: Notizen aus den Schulen von Volterra. In: Behindertenpädagogik 22 (1983) 4, 329-335
- SANDER, ALFRED: Ein zweiter Besuch in Volterra. In: Behindertenpädagogik 24 (1985) 1, 53-59
- SANDER, ALFRED: Integration behinderter Schüler und Schülerinnen auf ökosystemischer Grundlage. In: SANDER, ALFRED & RAIDT, PETER (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. St. Ingbert 1991.

⁸ vgl. SANDER 1983 und 1985

Gute Schulen und der Index für Inklusion

„Inclusion will succeed to the extent that it links itself with other ongoing restructuring efforts: with the detracking movement, authentic assessment, site-based management, and so on. Restructuring means looking at not just what kind of classrooms we want, but what kind of world we want, and how we prepare children to be members of that broader community“
(SAPON-SHEVIN in O'NEILL 1994-1995, 11).

Auf einer Tagung in Manchester lernten wir im Sommer 2000 den Index for Inclusion kennen, ein Selbstevaluationsmaterial für Schulen, die den Anspruch haben, eine Schule für alle Kinder zu sein. Und wir hörten – und staunten darüber –, dass diese Materialsammlung, die alle an der Schulgemeinschaft Beteiligten in den Evaluationsprozess einbezieht, bereits in vielen Ländern zum Einsatz kommt: Mittlerweile gibt es den Index for Inclusion auch auf Ungarisch, Rumänisch, Urdu und Hindi. Wir erwarben die Rechte für den deutschsprachigen Raum und machten uns an die Übersetzung und die Adaption des Textes, unterstützt durch Studierende der Universität Halle und kommentiert durch kritische LeserInnen in Deutschland, Österreich und der Schweiz (vgl. BOOTH & AINSCOW 2002, zum Konzept vgl. BOBAN & HINZ 2003).

1 Inhaltliche Dimensionen des Index

Der Index für Inklusion beinhaltet drei Dimensionen:

„Dimension A – Inklusiv Kulturen schaffen“: Es geht um den Aufbau einer sicheren, akzeptierenden, zusammenarbeitenden und anregenden Gemeinschaft, in der jede(r) geschätzt wird, so dass alle SchülerInnen und MitarbeiterInnen ihre individuell bestmöglichen Leistungen erzielen können; Entwicklung dieser inklusiven Werte, die im ganzen Kollegium, von den SchülerInnen, Mitgliedern der schulischen Gremien und Eltern geteilt und allen neuen Mitgliedern der Schule vermittelt werden; diese Werte sind leitend für Entscheidungen über Strukturen und Alltagspraktiken, so dass das Lernen für alle durch einen kontinuierlichen Prozess der Schulentwicklung unterstützt wird; getragen von dem Vertrauen in die Entwicklungskräfte aller Beteiligten und dem Wunsch, niemanden je zu beschämen.

„Dimension B – Inklusive Strukturen etablieren“: Inklusion als zentraler Aspekt sichert Schulentwicklung ab und durchdringt alle Strukturen, so dass sie das Lernen und die Partizipationsmöglichkeiten aller SchülerInnen erhöhen; Unterstützung der Aktivitäten, die zur Fähigkeit einer Schule beitragen, auf die Vielfalt der SchülerInnen einzugehen; alle Arten der Unterstützung werden in diesen einen Bezugsrahmen gebracht und von der Perspektive der SchülerInnen und ihrer Entwicklung aus betrachtet – nicht von den Verwaltungsstrukturen einer Schule oder eines Schulamtes aus.

„Dimension C – Inklusive Praktiken entwickeln“: Gestaltung der jeweiligen Praktiken so, dass sie die inklusiven Kulturen und Strukturen der Schule widerspiegeln; Sicherstellung, dass Aktivitäten innerhalb und außerhalb des Klassenraumes die Partizipation aller SchülerInnen anregen und ihre Stärken, ihre Talente, ihr Wissen und ihre außerschulischen Erfahrungen einbeziehen; statt die meisten SchülerInnen zu unterrichten und wenige individuell zu unterstützen, werden Lernprozesse so arrangiert, dass sie Lern- und Partizipationsbarrieren überwinden helfen und so für alle gemeinsames Lernen an gemeinsamen Lerngegenständen ermöglicht wird; Mobilisierung von Ressourcen innerhalb der Schule und in der örtlichen Gemeinde, um ein solches aktives Lernen für alle zu fördern.

Jede der Dimensionen gliedert sich in zwei Abschnitte, zu denen es je ca. zwölf Indikatoren gibt, die wiederum über eine ganze Reihe von Fragen ausdifferenziert werden. So ergibt sich ein Raster von Aspekten, das eine detaillierte Karte der Schule ergibt und Ansatzpunkte für die Entwicklung nächster Schritte bieten kann. Als Anregung sind Fragebögen für Grund- und SekundarstufenschülerInnen, Eltern und KollegInnen enthalten.

2 Der Index und die gute Schule

Hier möchten wir aufzeigen, welchem gedanklichen Rahmen und (Zeit-) Geist dieser Index entspringt und entspricht. Der Index für Inklusion unterstützt Schulen darin, alle Kinder, Jugendlichen und Eltern in der Schulgemeinschaft willkommen zu heißen und für deren bestmögliche Entfaltung (Mit-)Sorge zu tragen, um so das Prädikat „gute Schule“ zu verdienen. PREUSS-LAUSITZ (2001, 47) nennt in Anlehnung an FEND (1998) für gute Schulen folgende neun Merkmale:

1. Gute Schulen stellen guten Unterricht in den Mittelpunkt.
2. Gute Schulen lassen Vielfalt in den Lernvoraussetzungen und Lerninteressen zu (auch im Sinne zieldifferenter Integration).
3. Gute Schulen öffnen sich zur Gemeinde, zur lokalen Kultur, zu den Vereinen usw.

4. Gute Schulen erörtern schulöffentlich regelmäßig, was gelernt wird, wie gelernt wird und wie welche Leistungen gemessen werden.
5. Gute Schulen formulieren klare Erwartungen an die Schüler und schaffen ein Wir-Gefühl der Schulgemeinde.
6. Gute Schulen sind selbstreflektiv, sie überprüfen ihr Profil, ihre Ziele und ihre Methoden ständig selbst.
7. Gute Schulen haben ein eigenes Konzept für Fortbildung für das gesamte Schulpersonal.
8. Gute Schulen beziehen Eltern aktiv ein.
9. Gute Schulen vermitteln ein Gefühl der Sicherheit und Klarheit der gemeinsam verabredeten Regeln.“

Hiermit steht der Index für Inklusion in hohem Maß in Übereinstimmung:

1. Er stellt guten Unterricht in den Mittelpunkt der Evaluation bzw. er regt Schulen dazu an, die eigene Unterrichtspraxis kritisch zu reflektieren und Qualitätskriterien hierfür so zu formulieren, dass alle Beteiligten die Maßstäbe für guten Unterricht an der eigenen Schule bestimmen können.

2. Der Index sieht die Vielfalt in Lernvoraussetzungen und -interessen als inspirierende Grundvoraussetzung für das individuelle Wachsen in und an der Gemeinschaft, selbstverständlich mit zieldifferentem Unterricht.

3. Der Index sorgt für eine Selbstbefragung von Schulen nach ihren Kontakten zur Gemeinde, zur lokalen Kultur, zu den Vereinen usw. und bekräftigt sie, mehr Öffnungs- und Kooperationsmöglichkeiten zu suchen.

4. Der Index hilft Schulen dabei, schulöffentlich zu erörtern, was gelernt wird, wie gelernt wird und wie welche Leistungen gemessen werden.

5. Der Index inspiriert alle an diesem Reflexionsprozess Beteiligten, klare Erwartungen an die SchülerInnen, aber auch an die PädagogInnen und die Elternschaft zu formulieren, und kann so dazu beitragen, ein Wir-Gefühl der Schulgemeinde zu schaffen.

6. Der Index unterstützt Schulen darin, selbstreflexiv zu sein, ihr Profil, ihre Ziele und ihre Methoden – auch kontinuierlich – zu überprüfen.

7. Der Index kann so einerseits dazu führen, ein eigenes Konzept für Fortbildung für das gesamte Schulpersonal zu entwickeln und er besitzt andererseits bereits selbst fortbildenden Charakter.

8. Der Index bezieht explizit Eltern und die Schülerschaft sowie „kritische Freunde“ der Schule aus dem Umfeld in diesen Reflexionsprozess ein.

9. Schließlich kann der durchlaufene Prozess zu einem Gefühl der Sicherheit und Klarheit der gemeinsam verabredeten Regeln, aber auch zu gemeinsam entwickelten Visionen, Zielen und Zukunftsperspektiven der Schulgemeinschaft führen.

Damit ist der Index für Inklusion ein Mittel der Qualitätsentwicklung in solchen Schulen, die den Anspruch der Integration aller SchülerInnen, Eltern und PädagogInnen in ihren Schulentwicklungsprozess als Ausdruck eines

demokratischen Mikrokosmos realisieren möchten – und er intendiert zugleich die Weiterentwicklung zur Inklusion (vgl. HINZ 2002 und in diesem Band). Er bietet – über viele Modelle der guten Schule hinaus – eine inhaltliche, zielorientierte Systematik an, die die Qualitätskriterien der guten Schule operationalisiert; so unterstützt der Index Schulen bei ihrer Aufgabe der internen Diskussion um Schritte ihrer Weiterentwicklung und erleichtert die Aufgabe gleichzeitig.

3 Gute Schule und demokratische Gesellschaft

Bei der Auseinandersetzung mit der Frage nach dem Bezug zwischen Schule und zukünftiger Gesellschaft betonen LIPSKY & GARTNER:

„Schooling in a democracy must be more than mere preparation for a fixed or forecasted future. ... Schooling must play a role in shaping that future, a future that is only in part economic“ (1999, 251).

Schulemachen bedeutet also in Demokratien mehr als eine Vorbereitung auf eine absehbare Zukunft, nämlich selbst gestaltend mitzuwirken an einer gemeinsam zu entwerfenden Zukunft, die nur in Teilen unter ökonomischen Aspekten zu sehen ist. In diesem Sinne ist der Index für Inklusion als aktiver, auf Konsens angelegter demokratischer Prozess zu sehen, der bewusstseinsbildend und strukturbeeinflussend zugleich wirken kann. Um gesellschaftliche Bedarfe an Schule zu verdeutlichen, stellen LIPSKY & GARTNER die Charakteristika der Epochen des Industrie- und des Informationszeitalters gegenüber (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Characteristics of Education in the Industrial and Information Ages

Characteristics	Industrial Age	Information Age
Pedagogy	Knowledge transmission	Knowledge building
Prime mode of learning	Individual	Collaborative
Educational goals	Conceptual grasp for the few; basic skills for the many	Conceptual grasp and intentional knowledge building for all
Nature of diversity	Inherent, categorical	Transactional, historical
Dealing with diversity	Selection of elites, basics for broad population	Developmental model of lifelong learning for broad population
Anticipated workplaces	Factory, vertical bureaucracies	Collaborative learning organizations

(LIPSKY & GARTNER 1999, 251, nach KEATING 1996)

Pädagogik im Industriezeitalter ist auf Wissensvermittlung angelegt, während sie im Informationszeitalter der Auf- und Ausbaufähigkeit von Wissen dienen soll. Der bevorzugte Lernmodus ist im ersten individuelles Lernen, im zweiten gemeinsames Lernen in Kooperation. Erziehungsziele des Industriezeitalters sind besondere Förderung für Wenige und lediglich basale Fertigkeiten für die Masse. Im Informationszeitalter dagegen gilt es, allen je besondere Förderung und intentionales Aufbauen von Wissen zu ermöglichen. Das Faktum der Verschiedenheit wird in der ersten Epoche als notwendige Kategorisierungsdimension für die Allokationsfunktion – die Zuweisung späterer gesellschaftlicher Positionen – in Industriegesellschaften hingenommen, nun aber als Heterogenität angesehen, die aus historischen und gesellschaftlichen Entwicklungen heraus definierbar und damit veränderbar ist. So ist der Auftrag der Industriegesellschaft an ihr Bildungssystem, mit der Heterogenität der Schülerschaft so umzugehen, dass eine Elite herausgefiltert und selektiv erhalten wird und allen Übrigen lediglich Basisfähigkeiten ermöglicht werden sollen, während die Gesellschaft des Informationszeitalters auf ein Entwicklungsmodell des lebenslangen Lernens all ihrer Mitglieder setzt. Vorgeordnete Arbeitsplätze der Industriegesellschaft liegen für den Großteil der Auszubildenden innerhalb der Fabrikarbeit und hierarchischer Bürokratie. Um teamstrukturierte, kollaborativ lernende Organisationen geht es hingegen in der Informationsgesellschaft.

Gesellschaften, BildungspolitikerInnen, aber auch eine jede – gute – Schule haben die Aufgabe zu klären und sich zu entscheiden, im Sinne welchen Zeitalters sie ihren gesellschaftlichen Auftrag sehen und mit welchen Zielen, Konzepten, Methoden und Aktivitäten sie sich wie auf welchen Weg machen. Der Direktor der schwedischen Schulbehörde MATS EKHOLM kommentiert in einem Film über die PISA-Sieger seine Wahrnehmung deutscher Schulwirklichkeit:

„In Deutschland sehe ich den Befehl führenden Lehrer. Da bin ich erstaunt. Wie versucht man in Deutschland die Zukunft vorzubereiten? Ja, ich sehe, dass man in Deutschland mehr für eine alte Zeit arbeitet mit seiner Schule. Aber das waren meine schwedischen Augen“ (KAHL 2002).

Wie MARA SAPON-SHEVIN im Zitat am Anfang dieses Beitrags betont, wird Inklusion

„erfolgreich sein in dem Maße, wie sie verbunden ist mit anderen Anstrengungen für Veränderungen: mit der Dekategorisierungsbewegung, Leistungsbewertung durch Portfolios und Präsentationen, autonomer Schule usw. Umstrukturierung bedeutet nicht nur, darauf zu achten, welche Art Klassengemeinschaften wir uns wünschen, sondern welche Art von Welt wir uns wünschen und wie wir Kinder darauf vorbereiten wollen, Mitglieder dieser großen Gemeinschaft zu sein“ (O'NEILL 1994-1995, 11).

„Das englische Wortspiel mit Efficiency und Efficacy, also mit Effizienz und Wirksamkeit, signalisiert, was die Stunde geschlagen hat. Das Ideal des Industriezeitalters, demnach Menschen effizient wie Maschinen zu funktionieren hatten, wird der Wissensgesellschaft nicht den Weg weisen. Jeder muss etwas wollen und Ideen haben, um wirksam zu werden. Positive Selbstbilder liefern den Urstrom dafür. Selbstverwirklichung und Weltverwirklichung werden sich künftig immer mehr bedingen. Demokratie und Leistung haben eine Schnittstelle: selbstbewusste Menschen“ (KAHL 2003a, 37).

Kritisch bleibt allerdings bei aller positiven Veränderung vom Industrie- zum Informationszeitalter zu hinterfragen, ob denn die benannten Chancen tatsächlich für alle Mitglieder der Informationsgesellschaft in dieser pädagogisch gewünschten Weise bestehen und wie es mit dem Anteil der heranwachsenden Bevölkerung steht, der in Situationen sozialer Benachteiligung aufwächst und dessen Perspektive eher auf Leben ohne Arbeit und mit niedrigem Finanzvolumen zuzulaufen scheint.

Wie auch immer – mit seinem Vorgehen wie mit seiner konzeptionellen Rahmung ist der Index für Inklusion ein Instrument, in lernenden Gemeinschaften des Informationszeitalters solche Visionen zu entwickeln und konkrete Schritte dafür zu planen. Schulen, die sich weiterhin dem Industriezeitalter verpflichtet sehen, werden sich dagegen mit dem im Index vorgeschlagenen Vorgehen und den zu reflektierenden Qualitätsmerkmalen schwer tun oder gar nichts damit anfangen können.

4 Gute Schule in guten Schulsystemen

In Deutschland kommt es nun dringlichst darauf an, das – der Ständezeit entstammende – Schulsystem aus seiner Selektionssackgasse, wie sie seit PISA hinreichend dramatisch belegt ist, herauszuführen: „Das dreigliedrige Schulsystem macht es zu einfach, Verantwortung abzuschieben“, konstatiert PISA-Koordinator ANDREAS SCHLEICHER (zit. in EISSELE, 2003, 66) und lässt dabei noch die Abschiebep Praxis in das vierte Glied, den Sonderschulbereich, außer Acht. Es fehle eine klare Vorstellung davon, wie das deutsche Schulsystem in zwanzig Jahren aussehen solle, aber „ohne diese Vision bleibt alles andere Stückwerk“ (ebd.). Auch im Zuge dieses Diskussionsprozesses liefert der Index für Inklusion einen Orientierungsrahmen.

Dass die Probleme der deutschen Schülerschaft mit Schule erst mit ihrer systematischen Aufteilung und dem Übergang in unterschiedliche „Qualitätsstufen“ so richtig beginnen, zeigen die relativ guten Befunde bei Leistungsmessungen in der Grundschule (bei IGLU) im Vergleich zu den schlechten in der Sekundarstufe (bei TIMSS und PISA). Deshalb analysiert REINHARD KAHL (2003b, 57 f.):

„In den Schulen kaum eines anderen Landes ist die Anerkennung von unterschiedlichen Persönlichkeiten so wenig selbstverständlich wie in Deutschland. Die Aufteilung in Hauptschule, Realschule und Gymnasium entlässt den Lehrer aus der Verantwortung, sich um schwierige und eigensinnige Schüler zu kümmern. Kommt es zu Problemen, stellt der Lehrer nicht den Unterricht in Frage, sondern die Schüler. Und diese werden bei schlechten Leistungen vom Gymnasium in die Realschule und von dort in die Hauptschule exportiert, wo manche Pädagogen davon überzeugt sind, eigentlich Sonderschüler vor sich zu haben. Die falschen Schüler in der Klasse zu wähen, ist geradezu eine Obsession deutscher Lehrer.“

Und er zitiert zur Bekräftigung JÜRGEN BAUMERT mit der Aussage, wonach es in keinem anderen Land so homogene Lerngruppen gebe und zugleich von PädagogInnen so viel über die Heterogenität ihrer Lerngruppe geklagt würde (zit. ebd.).

Zwar resümiert KAHL (2003b, 61), dass der Leistungsstand der SchülerInnen „nicht vorrangig von der Klassengröße oder der Systemfrage Gesamtschule oder Gymnasium abhängig“ und dass „das Klima, der Geist, ja der Eigensinn der jeweiligen Schule“ viel wichtiger sei. Jedoch sind es SchülerInnen einer Gesamtschule, die auf internationalem Niveau mithalten können: die der Laborschule in Bielefeld, mit Gemeinsamem Unterricht.

5 Gute Schule und gute LehrerInnen

Aber auch ohne obigen soziologischen Überbau und ohne die Klärung der Systemfrage gibt es Anlass genug, Schulen – zumal Grund- und Gesamtschulen – dazu zu ermutigen, sich auf den inklusiven Weg zu machen und alle Kinder in ihrem Einzugsbereich als SchülerInnen ihrer Schulgemeinschaft willkommen zu heißen und als Teil dieser Gemeinschaft Wert zu schätzen. Dass die notwendigen Qualifikationen eigentlich vorhanden sind, verdeutlicht GIANGRECO: „Teachers who successfully teach students without disabilities have the skills to successfully teach students with disabilities“ (1996, 56) – LehrerInnen, die erfolgreich SchülerInnen ohne Behinderungen unterrichten, haben alle Fähigkeiten, SchülerInnen mit Behinderungen erfolgreich zu unterrichten. Die Kriterien für erfolgreiches Unterrichten erschließen sich aus den folgenden zehn Strategien für SchulpädagogInnen:

- „1. Get a little help from your friends.
2. Welcome the student in your classroom.
3. Be the teacher of all students.
4. Make sure everyone belongs to the classroom community.
5. Clarify shared expectations with team members.
6. Adapt activities to the student's needs.
7. Provide active and participatory learning experiences.
8. Adapt classroom arrangements, materials, and strategies.

9. Make sure support services help.

10. Evaluate your teaching“ (GIANGRECO 1996, zit. in: LIPSKY & GARTNER 1999, 137).

GIANGRECO empfiehlt also, sich Hilfe von Freunden zu holen; alle SchülerInnen im eigenen Klassenraum zu begrüßen; bewusst LehrerIn aller SchülerInnen zu sein; sicherzustellen, dass alle zur Klassengemeinschaft gehören; mit allen Teammitgliedern Erwartungen zu klären; Aktivitäten an die Bedürfnisse der SchülerInnen zu adaptieren; aktive und partizipative gemeinsame Lernerfahrungen zu ermöglichen; Klassenraumgestaltung, Materialien und Strategien der Lerngruppe anzupassen; sicherzustellen, dass Assistenzdienste helfen; und schließlich den eigenen Unterricht zu evaluieren. Der Index bietet an, dies – zumal in Hinblick auf alle voranstehenden Empfehlungen – gemeinsam mit SchülerInnen, Eltern, KollegInnen und weiterem Personal zu leisten – stets eingebunden in den Gesamtprozess einer Schul(konzept)entwicklung mit einer Verortung in einer Gesamtperspektive.

Gleichzeitig bleibt richtig, was GINOTT (1972; zit. in LIPSKY & GARTNER 1999) beschreibt – und worin weiterhin ein großes Potential für Probleme wie für Chancen im Mikrokosmos eines jeden Klassenraumlebens liegt, relativ unabhängig vom „Mesokosmos“ seiner Schule und gar vom Makrokosmos des jeweiligen gesellschaftlichen Kontextes:

„I've come to a frightening conclusion that I am the decisive element in the classroom. It is my personal approach that creates the climate. It is my daily mood that makes the weather. As a teacher, I possess a tremendous power to make a child's life miserable or joyous. I can be a tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or heal. In all situations, it is my response that decides whether a crisis will be escalated or de-escalated, and a student humanized or de-humanized.“ – Also: „Ich bin zu dem beängstigenden Ergebnis gekommen, dass ich das bestimmende Element im Klassenraum bin. Es ist mein persönlicher Zugang, der das Klima bestimmt. Es ist meine tägliche Stimmung, die das Wetter macht. Als Lehrer besitze ich eine enorme Macht, das Leben eines Kindes elend oder freudvoll zu machen. Ich kann ein Werkzeug des Schmerzes oder ein Instrument der Anregung sein. Ich kann demütigen oder heilen. In allen Situationen hängt es von meiner Reaktion ab, ob eine Krise eskaliert oder deeskaliert und ein Schüler gebildeter oder ungebildeter wird.“

Die PISA-Ergebnisse lassen gerade in Deutschland nachfragen, warum hier „Demütigung“, „Beschämung“, „Erpressung“, „Misstrauensverhältnisse“ und „Feindschaft“ (KAHL 2003b, 52f.) offenbar vertraute Erziehungsmittel sind. Um so notwendiger erscheint uns die Offensive zur Klima- und Handlungsveränderung in deutschen Schulen, die der Index nahe legt und zu initiieren in der Lage sein kann.

„Ein guter Lehrer begreift jedes Kind als eigenen Schatz, mit dem er sehr sorgsam umgeht“, wird der Göttinger Neurobiologe GERALD HÜTHER von INGRID EISSELE im ‚STERN‘ (2003, 62) zitiert, damit gelänge, was als Königsweg für das Lernen gelten kann: „Kinder lernen über Beziehung, durch

Bindung an andere Menschen.“ Es sei „fast egal, was der Lehrer macht, Hauptsache, ‚er ist selbst mit Begeisterung dabei‘ und stimuliert die angeborene Lust der Kinder auf Weltentdeckung“ (ebd.). Hier wird NEIL POSTMAN (1995) bestätigt, der ja behauptet, dass die Unterrichtsmethoden sekundär sind, wenn wir nur wissen, welche Werte und Grundorientierungen wir denn insgesamt leben und anstreben wollen. Wie PädagogInnen zu positiven sinn- und orientierungsanregenden Lernfaktoren ihrer Schülerschaft werden und solche bleiben können, hilft der Index für Inklusion in den Blick zu nehmen.

6 Gute Schule und gute Schulleitung

Zentrale Bedeutung im Prozess der Schulentwicklung hat natürlich die Schulleitung, so findet sich bei LIPSKY & GARTNER auch eine Zusammenstellung von 16 Möglichkeiten, wie diese insbesondere den Weg zur Inklusion unterstützen kann und sollte:

1. „Organize a team of parents and staff members, including yourself, to help plan inclusive school strategies and practices.
2. Make sure teachers, paraprofessionals, substitute teachers, related services personnel, other building support staff, and parents get the ongoing training and support they need.
3. Make sure that teachers and other staff get the planning time they need.
4. Arrange visits for teachers and other staff to inclusive schools.
5. Explore co-teaching with your staff.
6. Know the rights of students with disabilities and their families and the responsibilities of school personnel.
7. Use the same report card for all students.
8. Make sure all parents are full partners in your school.
9. Have a clear understandable policy on discipline so that every adult knows what is expected.
10. Establish a school-wide behavior management plan so that the staff can be assured that support will be provided at critical times.
11. Make sure that the focus is always on what each child needs.
12. Provide teachers with a list of resources.
13. Monitor and assess constantly.
14. Engage the outside community in the work of the school.
15. Remember that not everything will work. Be willing to fail, regroup, and try a different approach. Let your staff know that failure is something to be learnt from, not something to be punished for.
16. Empower and support your staff“ (zit. in LIPSKY & GARTNER 1999, 135f.).

Führen wir uns nur einige dieser Aufforderungen vor Augen, sehen wir, welche Unterstützung der Indexprozess gerade für Schulleitungen auf dem Wege zu einer inklusiven Schule darstellen kann:

- Es gilt, ein Team aus Eltern, MitarbeiterInnen des Kollegiums und der Schulleitung zu organisieren, um bei der Planung inklusiver Vorgehensweisen und Entwicklungsschritte zu helfen. Der Index für Inklusion kann diesem Team – einschließlich SchülerInnen – als Steuerungsgruppe gute Dienste bei seiner Arbeit mit der gesamten Schulgemeinschaft leisten.

- Schulleitungen sollten für kontinuierliche Weiterbildungsmöglichkeiten für LehrerInnen, pädagogische MitarbeiterInnen, UnterstützerInnen und Eltern sorgen. Diese Funktion erfüllt der Indexprozess immanent.

- Der Fokus sollte dabei immer darauf ruhen, was jedes Kind braucht – *jedes* Kind. Der Index für Inklusion fragt alle Beteiligten danach, ob *jede* Person in ihrer Individualität wahrgenommen und wertgeschätzt wird.

- Zu bedenken ist dabei, dass nicht alles glatt gehen kann. Alle sollten bereit sein, Fehler zu machen, neu zu beraten und einen anderen Ansatz zu probieren. Schulleitungen sollten aktiv vertreten, dass Misserfolge und Fehler etwas sind, aus dem man lernt – und nicht etwas, für das man bestraft wird. – Eine solche Haltung kennzeichnet den Austausch- und Erkenntnisprozess, der im Index angestrebt wird und angelegt ist.

Im Leitbild für SchulleiterInnen des Vereins zur Förderung von Community Education (vgl. HERZ & LOHMANN 1999), das in allen Punkten höchst kompatibel mit den Intentionen des Index für Inklusion ist, heißt es u.a.:

„Schule ist die gemeinsame Aufgabe der Kinder und Jugendlichen, der Eltern, der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in der Schule, der pädagogischen Professionellen, der Partner von Schule. Alle sind in ihrer Weise Expertinnen und Experten für das Aufspüren erfolgreicher Wege ihres Lernens. Alle sind darum auch Experten für die Entwicklung ihrer Schule. Vertreterinnen und Vertreter der verschiedenen Gruppen sollen daher in gleichwertiger Weise an der Schulentwicklung mitwirken“ (Punkt 3.2). Der Index für Inklusion ist quasi eine Handreichung zu einem solchen Handeln und bietet Orientierung für ein konkretes Vorgehen im folgenden Geist: „Wir machen uns und anderen nichts vor. Gute Absichten sind keine Gewähr dafür, dass Gewolltes auch eintritt. Evaluationen unserer Traditionen und unserer Innovationen sind daher fester Bestandteil unseres Schulprogramms. Über die Art der Evaluation verständigen wir uns innerhalb der Schulgemeinde, mit unseren Beratern, den critical friends und der scientific community“ (ebd., Punkt 3.10).

7 Gute Schule und gutes Klassenklima in gutem Unterricht

LAURI PEPE BOUSQUET fasst in einer Zusammenschau und Gegenüberstellung Aspekte des Klassenklimas und dessen Strategien zusammen (vgl. Tab. 2).

Tab. 2: Klassenklima in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Bereich	Klassenklima in der Vergangenheit	Klassenklima in der Gegenwart	Klassenklima in der Zukunft
Sport	Jungen wetteifern, Mädchen ermutigen	Jungen und Mädchen wetteifern, Mädchen ermutigen	Alle kooperieren bei gemeinsamem Sport und Spiel
Disziplin	Schlafmütze, zur Schulleitung	Punktesystem an der Tafel	Mitgliedschaft in der Gruppe
Differenz	Segregation, Freundschaften unter Gleichen	Integration, Freundschaften unter Gleichen und mit wenigen Anderen	Inklusion, Freundschaften querbeet
Gruppierung	Langzeitzüge	Mischung aus heterogenen Gruppen und „pull-out“-Sonderangeboten	Heterogene Lerngruppe als Standard, volle Inklusion
Motivation	Angst	extrinsisch, Belohnung, Verstärker	intrinsisch, motivierende Angebote
Evaluation	Normalverteilungskurve, Normorientierte Tests, Klassenranking	Norm- und kriterienorientierte Tests	Selbst-, Mitschüler-, Lehrereinschätzung von Darstellungen
Intelligenzbegriff	fixierter IQ	nicht fixierter IQ	Wertschätzung multippler Intelligenz
Belohnungsstrukturen	vergleichend	individuell	kooperativ
Betonte Werte	Gehorsam	Selbstverantwortlichkeit	Verantwortung für Person und Gruppe
Auszeichnung von Leistung	„Bester Schüler“	Wettbewerbe, Olympiaden	Ausstellungen, jede(r) gewinnt
Werte des Curriculums	Vergleich, explizit gelehrt	Vergleich, implizit gelehrt	Kooperation gelehrt
Berücksichtigung von Differenz	zweigeteilt, exklusiv	ansatzweise inklusiv	aktiv gegen Zweiteilung ausgerichtet
Integration im Curriculum	fragmentarisch	etwas integrativ	voll integrativ mit hoher Gewichtung
Lehrerkooperation	Isolation	Teams	Vielfalt von Unterstützungsmethoden zwischen SchülerInnen

(LAURI PEPE BOUSQUET, zit. in SAPON-SHEVIN 2000, 119)

Hier wird erkennbar, welche Schultraditionen aus der Vergangenheit für das Klassenklima heute belastend sind, was oft das gegenwärtige Klima prägt

und worauf Schulentwicklungsprozesse zukünftig abzielen. So kann diese Zusammenschau bei entsprechender Reflexion helfen einzuschätzen, wie der jeweilige Praxisstand ist und wohingehend Veränderungen angestrebt werden. Interessant ist hier die aufgezeigte Entwicklungslinie von der Segregation der Vergangenheit über Integrationsbestrebungen der Gegenwart zur Inklusion als zukünftige Zielperspektive, wie sie auch von SANDER (2003) und HINZ (2002 und in diesem Band) diskutiert wird. Die oft feinen und doch so entscheidenden Unterschiede dieser Praxen werden oben herausgearbeitet; einige wesentliche Merkmale stellen verdichtet markante Prüfsteine für Schulen dar:

- Wetteifern und Konkurrenz werden abgelöst durch Kooperation in gemeinsamen Aktivitäten.
- Fragen der Disziplin werden innerhalb der Gruppen selbstverantwortlich geregelt und nicht mehr durch Beschämung, Bloßstellen, Sanktionen durch Autoritätspersonen oder verhaltenstherapeutische Maßnahmen.
- Der Umgang mit Differenz ist nicht länger ein Umgehen der Differenz durch Separation und Segregation der „Eigentlichen“ von den „Anderen“ und damit ein Einander-Entfremden oder wenigstens der Versuch der Einpassung der „Uneigentlichen“ in einen Kreis der „Eigentlichen“, wie es in der bisherigen Integrationspraxis nicht selten der Fall zu sein scheint – das Eingehen auf Heterogenität ermöglicht Ergänzungserfahrungen und die Entwicklung echter Freundschaftsbeziehungen.
- Im häufig anzutreffenden fragend-entwickelnden Unterricht liegt die Kontrolle beim (befehls-)führenden oder immerhin Impuls gebenden Lehrer, das gehorsame und aufmerksame Folgen oder „wenigstens so tun als ob“ ist den SchülerInnen aufgegeben, ebenso wie Bluff und gelungene Selbstdarstellung, bestmögliche individuelle Selbstinszenierung und -entfaltung (auf „beiden Seiten“) und ledigliche Verantwortung für das eigene Lernen und Handeln. All dies wird abgelöst von einer Unterrichtssituation, in der Verantwortung für die eigene Person und die Gruppe übernommen werden kann.
- Vom früheren einsamen Sieger an der einsamen Spitze über die dominierende Spitzenmannschaft, die andere schlägt, führt der Weg zu einer Gemeinschaft, in der alle ihren Leistungsmöglichkeiten gemäß gewinnen.
- Während in der Vergangenheit LehrerInnen als EinzelkämpferInnen hinter verschlossenen Klassenzimmertüren isoliert von den KollegInnen arbeiten und Lehrerkooperation damit auf außerunterrichtliche Aktivitäten beschränkt bleibt, ist es aktuell – insbesondere im Hinblick auf integrierte Strukturen – wichtig, in Teams zusammenzuarbeiten, zukünftig wird dabei

aber die Zusammenarbeit in SchülerInnenteams, Problem- und Aufgabenlösung innerhalb von Gruppen von zentraler Bedeutung sein.

Die innere Logik, die der jeweiligen Praxis zugrunde liegt, hat – oft als heimlicher Lehrplan – weitreichende Auswirkungen auf das Klima in den Klassen und Schulen, mancherorts im unterrichtsstündlichen (Fachlehrer-) Wechsel. Schulgemeinschaften tun deshalb gut daran, sich ihre Klimaprägungen bewusst zu machen und an einem guten Klima in den Klassen zu arbeiten oder besser: für eine deutliche Klimaverbesserung tragende Gesamtstrukturen zu entwickeln. Alle Elemente des Klassenklimas der Zukunft finden ihre Entsprechung in den nahegelegten Praxismerkmalen einer „Schule für alle“ im Index für Inklusion.

8 Gute Schulen und Inklusion

Im ‚STERN‘ werden anlässlich der Ergebnisse der IGLU-Studie Überlegungen darüber angestellt, was „moderne Schulen“ (EISSELE 2003, 60) sind; u.a. wird die Hamburger Clara-Grunwald-Schule als „klassenlose Gesellschaft“ vorgestellt, da in dieser Grundschule das Jahrgangsklassenprinzip aufgelöst wird und bewusst Kinder mit Behinderungen aufgenommen werden:

„Die Schulleiterin vertraute darauf, dass die Starken den Schwachen helfen würden. Womit sie allerdings nicht gerechnet hatte: wie sehr auch die Starken von diesem Unterricht profitieren würden“ (ebd., 60).

Damit bestätigt sie nicht nur die Effekte des eben beschriebenen Klassenklimas der Zukunft, sondern ein ganzes Schulklima der Zukunft, das als „Ausweg in acht Schritten“ aus der aktuellen Krise führen und eine machbare Reform der Schule in Deutschland einleiten soll (EISSELE 2003, 66):

- „1. Unterricht – Lernen muss wieder Spaß machen! ...
2. Atmosphäre – mehr Respekt, bitte! ...
3. Verantwortung – mehr Freiheit für Schulen! ...
4. Lehrerzimmer – Teamarbeit statt Bunkermentalität! ...
5. Ausbildung – neue Lehrer braucht das Land! ...
6. Zensuren – eine sechs fürs Notensystem! ...
7. Eltern – mitmachen statt meckern!
8. Zukunft – eine Schule für alle?“

Zu ergänzen bleibt, dass die Clara-Grunwald-Schule eine der Integrativen Grundschulen des Hamburger Schulversuchs war, der bundesweit konzeptionell die größte Nähe zur Inklusion aufweist (vgl. HINZ u.a. 1998). Und es bleibt anzumerken, dass zu all diesen Punkten – soweit sie auf schulinterner Ebene bearbeitbar sind – der Index für Inklusion klare Fragestellungen und Orientierungen für Schulgemeinden liefert.

Es ist ein Grundbedürfnis aller Menschen zu einer Gruppe zu gehören und in ihr Sinn und Anerkennung zu finden – gute Schulen können dies bieten; sie haben die Chance, das Leben in seiner ganzen Vielfalt zu repräsentieren. Ursprung und zugleich Anspruch des Index für Inklusion ist es also, gute Schulen, solche, die auf dem Weg zu einer Schule für alle sind und endlich wirklich Schulen der (Konsens- und nicht Mehrheits-)Demokratie werden möchten, bei diesem Prozess zu unterstützen.

„Nur so können demokratische Gesellschaften Bestand haben: indem sie die wahren Bedürfnisse von Menschen erkennen und ernst nehmen, indem sie Kindern die Möglichkeit zu einer wahren Kindheit bieten, die sich an eigenen empathischen Wahrnehmungen und Bedürfnissen orientiert. Das ist die Rettung für die Menschheit. Die Zeit drängt. All jene, die dem Leben zugewandt sind, müssen zusammenstehen und es sich zur Aufgabe machen, allen Menschen eine würdige Existenz zu sichern, damit das innere Opfer zurückgedrängt wird. Zum anderen müssen wir das Wohl unserer Kinder festigen. Es würde soviel weniger kosten, in das Leben zu investieren, anstatt Aufrüstung und Kriege zu finanzieren. Wir haben keinen andern Weg als den des Lebens“ (GRUEN 2002, 180f.).

Literatur

- BOBAN, INES & HINZ, ANDREAS: Der Index für Inklusion – eine Möglichkeit zur Selbstevaluati-
on von „Schulen für alle“. In: FEUSER, GEORG (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer
Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 2003, 37-46
- BOOTH, TONY & AINSCOW, MEL (Hrsg.): Index for Inclusion. Developing Learning and Participa-
tion in Schools. London 2002
- EISSELE, INGRID: Ausweg in acht Schritten. Die Reform der Schule ist machbar – Eltern, Lehrer
und Politiker müssen nur umdenken. STERN Nr. 17 (2003) 66
- FEND, HELMUT: Qualität im Bildungswesen. Weinheim 1998
- GIANGRECO, MICHAEL F.: What do I do now? A teacher's guide to including students with
disabilities. Educational Leadership 53 (1996) 5, 56-59
- GRUEN, ARNO: Der Kampf um die Demokratie. Der Extremismus, die Gewalt und der Terror.
Stuttgart 2002
- HERZ, OTTO & LOHMANN, ARMIN: Leitbild für eine Schulleiterin, für einen Schulleiter, für
Mitglieder im Schulleitungsteam. Ein Anstoß. Dortmund 1999
- HINZ, ANDREAS: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle
Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 354-361
- HINZ, ANDREAS u.a.: Die Integrative Grundschule im sozialen Brennpunkt. Ergebnisse eines
Hamburger Schulversuchs. Hamburg 1998
- KAHL, REINHARD: Auf den Anfang kommt es an. Erster Blick auf die PISA-Sieger Finnland,
Schweden und Kanada. Video. Hamburg 2002
- KAHL, REINHARD: Zwischen Erfurt und Pisa. Fragen an das System Schule. In: Archiv der
Jugendkulturen (Hrsg.): Der Amoklauf von Erfurt. Berlin 2003a, 19-45
- KAHL, REINHARD: Überfordert, allein gelassen, ausgebrannt. Deutsche Lehrer – eine Polemik.
GEO-Wissen 31 (2003b) 52-61

- LIPSKY, DOROTHY K. & GARTNER, ALAN: *Inclusion and School Reform. Transforming America's Classrooms.* Baltimore 1999
- O'NEILL, JOHN: An interview with Jim KAUFFMAN and Mara SAPON-SHEVIN. *Educational Leadership* 52 (1994-1995) 4, 7-11 (zit. in LIPSKY & GARTNER 1999, 211)
- POSTMAN, NEIL: *Keine Götter mehr. Das Ende der Erziehung.* Berlin 1995
- PREUSS-LAUSITZ, ULF: Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule. *Zeitschrift für Heilpädagogik* 52 (2001) 46-50
- SANDER, ALFRED: *Über die Integration zur Inklusion.* St. Ingbert 2003
- SAPON-SHEVIN, MARA: *Because We Can Change The World. A Practical Guide to Building Cooperative, Inclusive Classroom Communities.* Boston 2000

Alle Kinder alles lehren! Aber wie? – Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung als Aufgabe für Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik

1 Vorbemerkungen und Problemskizze

Integrativer Unterricht wird axiomatisch mit gutem Unterricht gleichgesetzt. Das impliziert, dass *die* Integrationspädagogik eine Pädagogik sein muss, die in kompetenter Weise die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler im Unterricht auch didaktisch bewältigen kann. In der integrationspädagogischen Literatur lassen sich allerdings nur relativ wenige Beiträge finden, die sich mit der Didaktik des Gemeinsamen Unterrichts gehaltvoll beschäftigen. WOCKEN (1998, 37) beklagt zurecht, dass innerhalb der integrativen Pädagogik die Frage nach einer speziellen integrativen Didaktik nie richtig gestellt wurde. Vielmehr lassen die theoretischen Vorstellungen über eine integrative Didaktik (vgl. z.B. FEUSER 1989, 1995; 1998, 2002; HEYER 1998, 2002; KNAUF 1995; PRENGEL 1995; WOCKEN 1998) erkennen, dass um Zuordnungen wie Zuständigkeiten einer Didaktik des Gemeinsamen Unterrichts noch genauso gerungen wird wie um essentielle Ziele, Inhalte, Planungsdimensionen und konkrete Vorgehensweisen. Eine inklusive Pädagogik sollte deshalb die Didaktik als „pulsierende Herzkammer der Pädagogik“ (KLAFKI 1964, 82) wieder entdecken!

Die didaktische Diskussion und grundlegende Erörterungen von Fragen des integrativen Unterrichts sind deshalb so schwer, weil die wissenschaftlichen Annahmen darüber, ab wann Unterricht integrativ ist und wirkt, weit auseinander klaffen. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder finden wir die Empfehlungen der KULTUSMINISTERKONFERENZ (1994) in einer Vielfalt an Organisationsformen umgesetzt vor (vgl. SANDER 1998, 56). Losgelöst davon, ob wir als Integrationswissenschaftler in Kenntnis und Befürwortung eines modernen, europäischen Inklusionsverständnisses (vgl. HINZ 2002; SANDER 2002) die heutige schulische Landschaft als richtige oder falsche Integration ausweisen oder viele der integrativen Förderorte und -wege für

Kinder und Jugendliche mit Behinderungen als Etikettenschwindel bezeichnen, sollten wir als Schulpädagoginnen und Schulpädagogen diesem Markt der Möglichkeiten zu schulischen Kontakten und Gemeinsamer Unterrichtung in seiner Pluralität theoretisch begegnen und uns an der Lösung der jeweils spezifischen didaktischen Probleme des pädagogischen Alltags konstruktiv beteiligen. Die vollständige Metamorphose des selektiv-exklusiven Bildungswesens in ein inklusives ist ein epochal-prozessuales Geschehen mit Brüchen und Kontinuitäten, das sich pädagogisch in Gestalt vieler uneinheitlicher Förderformen und -wege entpuppt, die sich nachdrücklich unter dem enzymatischen Einfluss der Didaktik aber holometabolisch differenzieren und so umstrukturieren lassen, dass sich daraus eine Adultform inklusiver Pädagogik und Didaktik entfalten kann.

Das in Baden-Württemberg praktizierte Modell der Außenklassen stellt einen solchen konsequent weiter zu entwickelnden Förderweg für Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen dar. In vielerlei Hinsicht kann das Modell dem Verständnis von schulischer Inklusion nicht entsprechen. Aus schulpädagogischer Sicht bündelt der kooperative Unterricht allerdings eine interessante Vielzahl an sowohl individuell-exklusiven als auch gemeinsamen-inklusive Spiel- und Lernsituationen zu einem Katalog pädagogischer Realitäten, die als solche didaktisch erkannt, bewältigt und in ihren Grundfiguren immer wieder auf das Neue didaktisch herzustellen sind.

Eine Pädagogik, die nicht apodiktisch fixiert, sondern wissenschaftlich noch zu klären hat, wieviel Gemeinsamkeit und wieviel Individualität in welchen unterrichtlichen Darbietungs- und Organisationsformen der Gleichheit und Verschiedenheit ihrer Subjekte (vgl. REISER 1991, 15f.) gerecht wird und eine solidarische Kultur (vgl. BEGEMANN 1993) entfaltet, könnte deshalb im schulischen Alltag des kooperativen Unterrichts diesbezüglich durchaus Hinweise finden, die für die Entwicklung einer inklusiven Pädagogik und Didaktik in Theorie und Praxis wertvoll sein könnten. Kooperativer wie integrativer Unterricht definiert sich als Gemeinsamer Unterricht und beruft sich auf Innere Differenzierung und Individualisierung als Wesensmomente des Integrativen. Entscheidender Unterschied ist die Gewichtung des dialektischen Spannungsverhältnisses von Individualität und Gemeinsamkeit, die durch entsprechende Maßnahmen in exklusive, von der Lerngruppe isolierende oder inklusive, in die Lerngruppe einbeziehende Situationen führen. In didaktischer Perspektive stellt sich die Frage nach der Herstellbarkeit von dynamisch-flexibler Ausgewogenheit individueller und gemeinsamer Sequenzen in einem Unterricht, der didaktisch soviel Gemeinsamkeit wie mög-

lich schafft und soviel Individualität wie nötig einräumt. Die folgenden Ausführungen verstehen sich als Anregungen zum Nachdenken über das Lehren und Lernen im Gemeinsamen Unterricht und sollen für den Entwurf einer inklusiondidaktischen Konzeption hilfreich sein.

2 Gemeinsamer Unterricht als individualisierter (exklusiver) und kooperativer (inklusive) Unterricht

2.1 Innere Differenzierung und Individualisierung: Verständnis, Definitionsrahmen, Komplementarität und Interdependenz

Die alten und neuen Studien zur Bildungstheorie und Didaktik von KLAFFKI (1964, 1996) beeinflussen sehr nachhaltig die Positionen und Strukturen der gegenwärtigen Pädagogik und Didaktik. Sowohl die Sonderpädagogik als auch die Allgemeine Pädagogik und die Integrationspädagogik rekurrieren auf die „Theorie der kategorialen Bildung“ (KLAFFKI 1965) und bedienen sich vollständig oder fragmentarisch seiner kritisch-konstruktiven Didaktik. Gemeinsam mit STÖCKER (1976) thematisierte KLAFFKI sehr früh die Innere Differenzierung des Unterrichts als didaktische Aufgabe. In der Erziehungswissenschaft hat der Begriff bis heute Gültigkeit. Er taucht in nahezu allen didaktischen Modellen, Ansätzen und Unterrichtskonzepten auf (vgl. z.B. MEYER/ JANK 2002) und suggeriert Unverzichtbarkeit bei der Umsetzung von Schulreformen und der systemischen Weiterentwicklung des Unterrichts (Mikrobereich) sowie über den Komplementärbegriff der ‚Äußeren Differenzierung‘ die Erneuerung des gesamten Schulwesens (Makrobereich). Inklusion wie Integration fordern bildungspolitisch die vollständige Überwindung des stark gegliederten Bildungswesens und damit die Aufgabe der Differenzierung nach Leistung als Selektionskriterium und Prüfstein der Schulzuweisung, diskutieren im Kern ihrer didaktischen Überlegungen aber vorrangig das Problem der Differenzierung nach Interessen (Binnendifferenzierung).

Für die Herleitung und Fixierung eines interdependenten Verständnisses von Innerer Differenzierung und Individualisierung erweisen sich die folgenden Aussagen von BÖNSCH (1995, 21ff.; Hervorhebungen R.M.) als brauchbar:

„Unter *Differenzierung* wird einmal das variierende Vorgehen in der Darbietung und Bearbeitung von Lerninhalten verstanden, zum anderen die Einteilung bzw. Zugehörigkeit von Lernenden zu Lerngruppen nach bestimmten Kriterien. Es geht um die Einlösung des Anspruchs, jedem Lernenden auf optimale Weise Lernchancen zu bieten, dabei die Ansprüche und Standards in

fachlicher, institutioneller und gesellschaftlicher Hinsicht zu sichern und gleichzeitig lernorientiert aufzuarbeiten.“

„Differenzierung stellt sich für die Organisation von Lernprozessen als *Bündelung von Maßnahmen* dar, Lernen in fachlichem, organisatorischem, institutionellem wie individuellem und sozialem Bezug zu optimieren.“

„Unter *Binnendifferenzierung* wird eine gruppeninterne Differenzierung verstanden. Die zugrundeliegenden *Differenzierungskriterien* können unterschiedlich sein: Lerngeschwindigkeit, Arbeitsmenge, Leistungshöhe, Lernschwierigkeiten, Arbeitsweisen, Kooperation, Interessen usw. Die Gruppe kann unterschiedlich groß sein: Klasse, Großgruppe, Kleingruppe.

Binnendifferenzierung strebt keine Dauerlösung an; sie bleibt in der Regel situations- und lernzielgebunden. Im Extremfall bedeutet Binnendifferenzierung *Individualisierung*.“

Dieser Definitionsrahmen zeigt zugleich auf, dass sich Maßnahmen der Inneren Differenzierung am lernenden Subjekt zu orientieren und auszurichten haben. PARADIES/ LINSER (2001, 9; Hervorhebungen R.M.) bringen in ihrer Definition von Differenzierung sehr deutlich zum Ausdruck, dass Differenzierung ohne Individualisierung nicht gedacht werden kann: „*Differenzierung* in der Schule und im Unterricht *begreift Individualisierung als konstitutive Basis* und verfolgt nur ein einziges Ziel: Jeder einzelne Schüler soll individuell maximal gefordert und damit optimal gefördert werden. Das *individuelle Leistungsvermögen und das Lernverhalten sind Grundlage für differenzierende Maßnahmen* auf der inhaltlichen, didaktischen, methodischen, sozialen und organisatorischen Ebene.“ Durch Maßnahmen der Individualisierung sollen „ganz besonders auch die Fähigkeit zur Selbständigkeit, zur Kreativität und zur Teamfähigkeit“ (ebd., 15) gefördert werden, die sich nicht im Gleichschritt erlernen lassen, sondern auf der Individualität aufbauen.

Eine Didaktik der Differenzierung des Unterrichts im mikrostrukturellen Schulalltag sucht in Anerkennung der Vielfalt individueller Seinsmöglichkeiten als Regelfall menschlicher Existenz also geradezu den einzelnen Schüler mit seinen Attributen, um dann in Schule und Unterricht auf seine Besonderheiten intensiv eingehen und diesen umfassend gerecht werden zu können. Das klingt nach unendlicher pädagogischer Zuwendung, einem Höchstmaß an Feinabstimmung aller schulisch zu vermittelnden Bildungsgüter auf die jeweils spezifischen Lernbedürfnisse und -kompetenzen eines jeden einzelnen Subjektes der Lerngruppe, und setzt sehr gute Kenntnisse über seine spezielle Lern- und Entwicklungsausgangslage voraus. Angesichts der Klassengrößen und mit etwas Ehrlichkeit im Umgang mit diesem pädagogischen Ethos ist eine uneingeschränkte Subjektorientierung allerdings schwer vorstellbar und wohl kaum konsequent unterrichtsdidaktisch einlösbar. Solche Sternstunden einer kindzentrierten, allgemeinen Pädagogik lassen sich zumindest in unserem gegenwärtigen Schulsystem, das kritisch gesehen Massenlernprozesse zu organisieren hat, nicht beliebig und durchgängig herstel-

len. Deshalb wird Schülerinnen und Schülern mit normabweichenden Begabungen ein besonders intensiver Zuwendungsbedarf zugeschrieben, der dann an besonderen Förderorten (z.B. in einem Elite-Gymnasium oder einer Sonderschule für praktisch Bildbare) seine Berücksichtigung finden soll. Eine Schule, die dauerhaft den Eigenheiten eines Individuums nicht mehr pädagogisch begegnen und didaktisch entsprechen kann, ruft ein individualpädagogisches Handeln in (heilpädagogischen) Kleinklassen in Gestalt eines besonders intensiven Dialogs zwischen Schülern und Lehrern auf den Plan. Ausmaß und Intensität einzuleitender Maßnahmen der Individualisierung bedeuten also Aussonderung, und der Blick auf das Individuelle erweist sich als Selektionskriterium. KRAWITZ (1992, 339ff.) fordert deshalb die Individualpädagogik als allgemein verbindliche (Integrations-)Pädagogik und eine für alle Kinder gemeinsame, integrierte und integrierende pädagogische Praxis. In ihrer Kritik an der Unterrichtspraxis einer Allgemeinen Pädagogik, die den Blick nicht scharf genug auf jeden einzelnen Schüler in seiner Ganzheit richtet und deshalb zu verlieren droht, betonen Sonder- wie Integrationspädagogik die Beachtung des Prinzips der Individualisierung und konzeptualisieren Maßnahmen der Individualisierung als unverzichtbaren Bestandteil von Didaktik (vgl. z.B. SPECK 1999, 256; HEYER 2002, 193). Um dem Entwicklungs- und Lernniveau eines Individuums im Kontext schulischer Bildung in optimaler Weise gerecht zu werden, müsste es folgerichtig an und nach seinem individuellen Curriculum arbeiten. In letzter Konsequenz würde dies aber zu einer starken Vereinzelung des lernenden Subjekts führen, die ein gemeinsames Lernen mit den Mitschülerinnen und -schülern und auch mit der ganzen Klasse kaum noch zulassen dürfte. Ein Höchstmaß an Individualisierung gerät in Gefahr Formen des sozialen Ausschlusses herzustellen und inhaltlich zu isolieren.

Das im Kontext von Unterrichtsentwicklung als Kern von Schulentwicklung von PARADIES/ LINSER (2001, 17ff.) zum Ausdruck gebrachte Verständnis von Individualität und das explizierte Modell zur Unterrichtsdifferenzierung bestätigen dies zunächst. Die vorgeschlagene Einteilung des Unterrichts in drei Grundformen (ebd., 29) betont den individualisierten Unterricht mit seinen vielfältigen Variationen als Einzelarbeit (ebd., 51), verweist aber zugleich auf die Notwendigkeit, solche solitär-exklusiven Lernsituationen durch „kooperativen Unterricht“ und „gemeinsamen Unterricht“ (ebd., 31) wieder aufzuheben. Maßnahmen der Individualisierung und Maßnahmen der Kollektivierung bedingen sich gegenseitig und müssen bei der Unterrichtsplanung verantwortungsvoll didaktisch balanciert werden. Zu lange und einseitig gestaltete Maßnahmen der Individualisierung hängen in gewisser

Weise das Subjekt von der Gruppe und vom Gemeinsamen Lerngegenstand ab. Außerhalb der Klasse stehende und lernende Subjekte rechtfertigen – so merkwürdig das klingen mag – Maßnahmen der Äußeren Differenzierung, die sie zunächst wieder in Kontakt mit ihren Mitschülerinnen bringen und in sozialintegrative Lernsituationen einbinden. Genau dieser soziale Aggregatzustand symbolisiert Gemeinsames Lernen und wird gerne als Idealfall gelebter schulischer Integration verstanden. Und dort setzt wohl auch FEUSERS Theorem der Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und sein Vorschlag für die Lösung des Problems an, dass die einzelne Person vom Sog aller mitgerissen wird und im Strom des Allgemeinen unterzugehen droht.

Losgelöst von dieser speziellen didaktischen Theorie wird in Maßnahmen der Inneren Differenzierung der Königsweg aus diesem Dilemma gesehen. Gemeinsamer Unterricht, der allen daran beteiligten Schülerinnen und Schülern Sach-, Sinn- und Problemzusammenhänge als Bildungsgüter unserer Kultur vermitteln möchte, muss sich an ihren Lernvoraussetzungen und Entwicklungsausgangslagen orientieren. Maßnahmen der Inneren Differenzierung richten sich deshalb am Individuum aus und repräsentieren eine am Lerngegenstand entlang didaktisch realisierbare Form der Individualisierung, die wiederum in Einzelarbeit, individualpädagogische Zuwendung oderzelförderung führen kann und den inklusiv angedachten Unterricht didaktisch in exklusive Lernsituationen parzelliert. Die Gefahr der Isolierung einzelner Schülerinnen und Schüler im Gemeinsamen Unterricht ist in der Tat besonders groß, wenn es didaktisch durch Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung nicht gelingt den unmittelbaren Anschluss an den Lerngegenstand zu halten. Kann man an die ihn repräsentierenden Inhalte (Kern des Lerngegenstandes) kaum noch (mehrere Schalen als Hülle um den Kern) oder gar nicht mehr erkennbar (umgebende Wolken) anknüpfen, werden Ersatzstoffe angeboten, die in Form individualisierter, hochexklusiver Unterrichtssequenzen die mangelhafte oder nicht mögliche Beteiligung am Gemeinsamen Unterricht überbrücken sollen. Im Fall von Schülerinnen und Schülern mit geistiger oder mehrfacher Behinderung hat die Vorstellung von Comenius „alle Kindern alles lehren“ zu können ohnehin so wenig Kraft, dass bisweilen erst gar nicht mehr der Versuch der Inneren Differenzierung des gemeinsamen Lerngegenstandes unternommen wird, sondern statt dessen ein individuelles Sonderprogramm bestenfalls parallel im Gemeinsamen Unterricht, in der Regel aber völlig abgekoppelt und räumlich getrennt davon gefahren wird. Es stellt sich deshalb die Frage, ob die Innere Differenzierung *durch* Individualisierung der richtige Weg zum Ziel ist oder ob, gerade weil die gemeinsame Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand bislang noch keine

„didaktische Idealfigur als alltägliche Minimalnorm eines integrativen Unterrichts“ (WOCKEN 1998, 50) darstellt, bis auf weiteres Maßnahmen der Inneren Differenzierung *und* Individualisierung als Aufgaben zu sehen und zu leisten sind.

Vor der Auseinandersetzung mit diesem Problem bleibt zunächst zusammenfassend festzuhalten, dass Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung darauf abzielen, der Gleichheit und Verschiedenheit der lernenden Subjekte innerhalb einer heterogenen Gruppe im Gemeinsamen Unterricht als Prozess schulischer Bildung, Individuation und Sozialisation gerecht zu werden, in ihrer Komplementarität und Interdependenz mit Maßnahmen der Äußeren Differenzierung und Kollektivierung aber inklusive und exklusive Lernsituationen hervorbringen, die dialektisch in eine Pädagogik für alle zu integrieren und didaktisch in Balance zu halten sind.

2.2 Innere Differenzierung und Individualisierung versus Innere Differenzierung durch Individualisierung – Plädoyer für die Triangulation theoretischer Sichtweisen über integrativ wirksame Momente im Gemeinsamen Unterricht

In einer Schule für alle fordert FEUSER eine durchgängige Integration aller Fördermaßnahmen in den individualisierten und differenzierten Klassenunterricht, der nach dem Prinzip des Lernens am gemeinsamen Lerngegenstand (vgl. FEUSER 1989, 1995, 1998, 1999, 2002) strukturiert ist. Maßnahmen der Individualisierung dürfen unter keinen Umständen zum inhaltlichen und sozialen Ausschluss und zur Abspeisung mit anderen, vom Gemeinsamen Lerngegenstand völlig abgekoppelten, fremden aber individuellen Inhalten führen. Selbst additive Förder- und Therapiemaßnahmen müssen sich auf den von der ganzen Klasse gemeinsam zu bearbeitenden Gegenstand beziehen. Alle Schülerinnen und Schüler sollen deshalb auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau durchgängig miteinander kooperieren und an einem gemeinsamen Gegenstand spielen, lernen und arbeiten (vgl. FEUSER 1995, 168). Nur so kann Selektion vermieden und garantiert werden, dass im Unterricht zu behandelnde Themen für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung nicht unzulässig reduktionistisch verengt, Bildungsangebote parzelliert und vorenthalten werden. Diese fundamentale Vorstellung von Gemeinsamem Unterricht verbietet Maßnahmen der stofflich-inhaltlichen Individualisierung (didaktische Reduktion bzw. didaktische Abweisung von Inhalten) und fordert kompromisslos Maßnahmen der Inneren Differenzierung aller Inhalte durch entwicklungsbezogene Individualisierung ein. Andere Maßnahmen

werden für obsolet erklärt und verworfen, da sie entweder keine Gemeinsamkeit herstellen oder nur partielle Scheingemeinsamkeit zulassen. Dieser kompromisslose Ansatz verdient Respekt und personifiziert eine theoretisch begründete Vorstellung, wie Gemeinsamer Unterricht didaktisch herzustellen ist.

Grundsätzlich ist die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand nicht abzulehnen. Gerade, weil sie eine didaktische Hochform von Unterricht hervorbringt, die in Projektform an dem jeweils spezifischen Erfahrungshorizont und der Bedürfnislage aller Schüler anknüpft und in offenen, kooperativen Lern- und Unterrichtseinheiten so zusammenführt, dass gemeinsame Lernerfahrungen und solidarische Erlebnisse entstehen, die nachhaltig prägen und entstigmatisierend wirken, ist aus didaktischer Perspektive die Kooperation und das Lernen aller an einem gemeinsamen Lerngegenstand unverzichtbarer Bestandteil inklusiver Didaktik. Solche Sternstunden sind zweifelsfrei wichtig, können aber didaktisch weder dauerhaft produziert noch durchgängig geleistet werden. Und das ist gut so, denn die meisterlich praktizierte Lehrkunst würde in einen außerordentlich stark von den Lehrkräften vorstrukturierten, didaktisch engmaschig gestrickten und lehrerzentrierten Unterricht münden, der, in letzter Konsequenz gedacht, ein selbstbestimmtes Lernen im Offenen Unterricht stark einschränken oder sogar verhindern würde. Die ausschließliche Orientierung am Primat der Kooperation an gleichen Inhalten und die im Unterrichtsalltag in der Dichte nicht zu leistende, aber notwendige Präzision bei der didaktischen Realisation könnten leicht dazu führen, dass sowohl die individuellen Interessen als auch die persönlichen Förder-, Unterstützungs- und Therapiebedürfnisse *aller* Kinder zu kurz kommen. Hinzu kommt, dass dieser Ansatz andere sich „von selbst“ ergebende Momente und sowohl von Schülerinnen und Schülern als auch von Lehrerinnen und Lehrern eingeleitete Maßnahmen im Gemeinsamen Unterricht hinsichtlich ihrer Kraft, Gemeinsamkeit herstellen zu können, abwertet und ihnen keinen Platz einräumt. Die vorgebrachte Kritik versteht sich demnach keinesfalls als Ablehnung des Theorems, sondern anerkennt, dass gerade der Gemeinsame Unterricht mehr ist als die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand und aus systemisch-konstruktivistischer Sicht heterogene Gruppen mit oder ohne Hilfe ihrer Lehrkräfte durchaus in der Lage sind, sich selbst zu organisieren und Dinge zu Inhalten zu erheben, die didaktisch weder antizipier- noch vorstrukturierbar sind, aber dennoch eine integrative und Gemeinsamkeit stiftende Kraft beinhalten.

WOCKEN (1998) formuliert deshalb als Alternative und Synthese seine Theorie der gemeinsamen Lernsituationen, die im Gemeinsamen Unterricht

individuelle Lernangebote und gemeinsame Lernsituationen explizit vorsieht. Auf didaktischer Ebene regulieren Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Maßnahmen der Individualisierung das Recht auf Gleichheit und das Recht auf Differenz (vgl. LENZEN/ TILLMANN 1996, 7). Ausgangspunkt ist die Annahme, dass Gemeinsamer Unterricht eine Vielzahl von gemeinsamen Situationen beinhaltet und die Lern- und Lebenssituation des schulischen Alltags „durch eine schier unendliche Vielfalt gekennzeichnet“ ist (WOCKEN 1998, 40). Das Theorem des Lernens am gemeinsamen Gegenstand als eine didaktisch planbare Möglichkeit vieler gemeinsamer Lernsituationen kann diese pädagogische Wirklichkeit weder negieren noch ihre Komplexität auf eine spezielle Situation reduzieren. Der exemplarisch diskutierte Katalog gemeinsamer Lernsituationen (ebd., 41-50) bildet in der Tat pädagogische Wirklichkeiten ab, wie sie sich im Gemeinsamen Unterricht von Integrationsklassen, aber auch im kooperativen Unterricht nach dem Außenklassenmodell ergeben. Solche Situationen werden zunächst im Unterricht pragmatisch, oft nicht trennscharf und diffus in verschiedenen Sozial- und Interaktionsformen erlebt. Die didaktische Einflussnahme bleibt begrenzt. Erst detaillierte Vorstellungen darüber, ob und warum die eine oder andere Lernsituation integrativ ist und Gemeinsamkeit repräsentiert, konfigurieren Modelle, die das wechselseitige Gefüge der Inhalts- und Beziehungsaspektes im Unterricht als prägnante Muster beschreiben. Die von WOCKEN skizzierten Grundformen dürften deshalb die didaktische Analyse, Planung und Reflexion des Gemeinsamen Unterricht und die didaktischen Überlegungen darüber, welche Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung für Schülerinnen und Schüler mit einer Behinderung zu treffen sind, um an gemeinsame Lernsituationen zu partizipieren, enorm erleichtern und anleiten.

Von Bedeutung ist, dass Gemeinsamkeit nicht länger an der Qualität fest zu machen ist, die über die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand in Gestalt einer „kooperativen, solidarischen Lernsituation“ als ein didaktisches Design innerhalb des Spektrums möglicher Lernsituationen im Gemeinsamen Unterricht erreicht werden muss. Die Aufhebung des normativen Anspruchs von FEUSER bedeutet aber nicht den Verzicht der Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Kindern, sondern eine Lockerung, die es allen Kindern ermöglicht den Inhalts- und Beziehungsaspekt ihres Unterrichts als Schulzeit mit individuellen und gemeinsamen Lernsituationen und damit auch Art und Umfang der Kooperation mitzubestimmen. Mit oder ohne Hilfe der Lehrkräfte dürfen deshalb ausdrücklich beide Aspekte des Unterrichts in ihrer Vielfalt an Kombinationen integriert und balanciert werden. Bei allen didaktischen Überlegungen der Lehrerinnen und Lehrer ist unter Einbezug

der Schülerinnen und Schüler dynamisch-prozessual immer wieder neu über Art und Umfang der Kooperation zu entscheiden. Lernsituationen, die sich besser oder schlechter für Inklusion und für die schulische Integration didaktisch als wirksamer erweisen, gibt es demnach nicht. Selbst „koexistente Lernsituationen“, bei denen die „sozialen Austauschprozesse (Beziehungsaspekt) eher Beiwerk sind“ (WOCKEN 1998, 41), dürfen deshalb ohne schlechtes Gewissen als eine Grundform im Gemeinsamen Unterricht verstanden werden.

Koexistente Lernsituationen verweisen allerdings auf ein didaktisch bislang unzureichend gelöstes und unter Integrationsbefürwortern nicht gern diskutiertes Problem im Gemeinsamen Unterricht. Insbesondere Kinder mit geistiger und schwer-mehrfacher Behinderung sind bisweilen so mit sich selbst und der Umsetzung ihrer eigenen Handlungspläne beschäftigt, dass ihre kooperative Beteiligung im Gemeinsamen Unterricht eigentlich von den Lehrkräften kaum für möglich gehalten, aber dennoch um jeden Preis zu organisieren versucht wird. Solche Maßnahmen befördern eine pädagogische Scheinintegration, die auf Dauer weder dem Anspruch auf Bildung gerecht werden noch dem (sonder-)pädagogischen Förder- und Therapiebedarf entsprechen kann. Behindertensoziologisch sind solche Pseudokontingenzen abzulehnen, da sie soziale Distanz und neue Formen der Stigmatisierung hervorbringen (vgl. CLOERKES/ MARKOWETZ 1999, 2003). Nur durch eine sorgfältig geförderte und didaktisch verantwortbare soziale Integration lässt sich die soziale Reaktion auf Behinderte verändern und die These ‚Entstigmatisierung durch Integration‘ aufrechterhalten (vgl. CLOERKES 2001, 160ff.; CLOERKES/ MARKOWETZ 1999, 2003; MARKOWETZ 1998; 2000a, b; 2003a, b). Letztlich ist die Gefahr nicht von der Hand zu weisen, dass solche Modelle falsch verstandener und praktizierter Gemeinsamkeit im Unterricht Schülerinnen und Schüler mit Behinderung rasch in bildbar-integrationsfähige und nicht bildbar-integrationsunfähige auseinander dividieren und über ein unterrichtsdidaktisches Kriterium, dem der ‚Fähigkeit, überwiegend an gemeinsamen Lernsituationen teilnehmen und diesen auch folgen zu können‘, die Integration regeln und die Aussonderung maßgeblich steuern.

Eine inklusive Pädagogik und Didaktik, die sich vorbehaltlos dem Prinzip der Anteilbarkeit (vgl. MUTH 1991, 2) verpflichtet weiß, muss deshalb dem Problem der Pseudokooperation von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern entschieden entgegenwirken und es didaktisch lösen. Auf dem Weg dorthin wird sie nicht umhin können, ihr Verständnis von einer Schule für alle noch um eine entscheidende Lernsituation im Gemeinsamen Unterricht zu erweitern. Die Anerkennung und das Einbezogensein als voll-

wertiges Mitglied in einer Schulklasse, unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten, braucht zwingend und notwendigerweise die Anerkennung exklusiv-individueller Lernsituationen als Grundform des Gemeinsamen Unterrichts. Exklusiv-individuell meint und akzeptiert ein passageres, nicht durchgängig akzeptables unterrichtliches Vorgehen, das frei von Kooperationszwängen ist und bei dem sich Schüler *mit und ohne* Behinderung in weitestgehender Selbstbestimmung innerhalb oder außerhalb des Klassenzimmers mit pädagogisch-erzieherischer Begleitung oder ohne persönliche Assistenz so verhalten dürfen, dass dies den individuellen Fähigkeiten und Lernbedürfnissen in hohem Maß gerecht wird. Als exklusive und individuelle Lernsituationen sind durchaus auch jene unterrichtlichen Sequenzen zu verstehen, die Lehrkräfte fremd- und vorherbestimmen, aber didaktisch so vstrukturieren und persönlich begleiten, dass ein entwicklungsförderndes Spielen, Lernen, Arbeiten an einem individuellen Curriculum möglich wird und der individuellen Förderung und speziellen Therapie für die Entfaltung von persönlichen Kompetenzen und lebensweltlich bedeutsamen Fähigkeiten sowie individuell spezifischen lebenspraktischen Fertigkeiten Raum und Zeit gegeben wird. Exklusiv-individuelle Lernsituationen sind also Situationen, in denen die meisten Kinder in gemeinsamen Lernsituationen nahezu das Gleiche tun, während eines oder auch mehrere Kinder parallel das Ihrige tun dürfen. Nicht auszuschließen ist, dass sie sich dabei zusammenschließen und ein Stück gemeinsam vorgehen.

Das klingt zunächst nach einer Notlösung, weil das „Unmögliche“, nämlich weder die Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand (FEUSER) noch das gemeinsame Lernen in seiner Vielfalt an möglichen Lernsituationen (WOCKEN), didaktisch gelingt, ist aber keine. Exklusiv-individuelle Lernsituationen können durchaus im Gemeinsamen Unterricht der Differenz der Kinder gerecht werden. Maßnahmen, die solche Situationen zulassen und fruchtbar machen, können und dürfen keine „Integrationsünde“ sein. Integrationschädlich und gründlich missverstanden wäre allerdings die Ableitung und der stille Aufruf, dass Kinder mit oder ohne Behinderung, die schwer an gemeinsamen Lernsituationen zu beteiligen sind, statt sie gemeinsam zu unterrichten mehr und mehr und schließlich dauerhaft individualpädagogisch an den Lerninhalten der Klasse und an den Kindern vorbei unterrichtet, gefördert und therapiert werden dürfen und dieses Handwerk möglicherweise als ausschließliche Aufgabe der Sonderpädagogik im Handlungsfeld Integration zugewiesen wird. Integration heißt sozialen und inhaltlichen Ausschluss vermeiden! Dies erfordert ein professionelles Zusammenwirken von Sonder-, Sozial- und Schulpädagogik, die ihre je spezifischen Kompetenzen uneinge-

schränkt in die Praxis der Inklusion einbringen. Um das Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen in einer Schule für alle didaktisch zu bewältigen, müssen die theoretischen Sichtweisen über gemeinsamen Unterricht zusammengedacht werden. Die Triangulation der Theorie des Lernens am Gemeinsamen Lerngegenstand, der Theorie des Lernens in Gemeinsamen Lernsituationen und die des Lernens in exklusiv-individuellen Lernsituationen definiert sich deshalb auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik und Didaktik als Integrations- und Balanceleistung bislang diskrepanter Vorstellungen über einen integrativ wirksamen und gemeinschaftstiftenden Gemeinsamen Unterricht.

Dieses Plädoyer, aus inklusionistischer Sicht Gemeinsamen Unterricht ‚neu zu denken und zu machen‘, provoziert mit der Annahme, dass die Anerkennung der Gleichheit und Verschiedenheit der lernenden Subjekte die Gleichberechtigung inklusiver wie exklusiver Lernsituationen im Gemeinsamen Unterricht als Ausdruck didaktischer Bewältigung von Einsamkeit wie Gemeinsamkeit im Unterricht einer Schule für alle einfordert. Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung könnten in der weiter oben skizzierten Interdependenz und Komplementarität dabei helfen, die Balance zwischen inklusiven und exklusiven Lernsituationen zu halten und sichern, dass das Wesensmoment des Integrativen erhalten bleibt und trotz der didaktisch zugelassenen Nähe und Distanz zueinander soziale Kohäsion entsteht. Sollte sich herausstellen, dass nicht die durchgängige Kooperation zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern und die Häufigkeit der sich dabei ergebenden Kontakte über die Wirksamkeit und Halbwertszeit der Integration entscheiden, sondern das qualitative Erleben von inklusiven wie exklusiven Situationen innerhalb des Gemeinsamen Unterrichts, dann bedarf es mit Blick auf das Verständnis von Integration als Entstigmatisierungsprozess einer Neubewertung der Kooperation und damit auch des Außenklassenmodells.

2.3 Passung der Bildungspläne als didaktische Aufgabe von Sonder- und Allgemeiner (Integrations-)Pädagogik und als Ausgangspunkt didaktischer Entscheidungen über Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung

Der kooperative Unterricht nach dem Außenklassenmodell könnte mit Blick auf die Einschätzung der integrativen und gemeinschaftsstiftenden Wirksamkeit schulischer Inklusion interessant sein, weil er – wie kaum ein anderer Unterricht, der ‚noch‘ als „eine Form integrativen Unterrichts“ (BERGES

2000, 2) verstanden werden will – das dialektische Spannungsfeld zwischen inklusiven und exklusiven Lernsituationen abbildet. Ein inklusive Schule, die unteilbar für alle Schülerinnen und Schüler offen ist und vorbehaltlos die Gleichheit und Differenz dort lernender Subjekte respektiert, wird aus Sicht der Soziologie der Behinderten als Wissenschaft vom Zusammenleben und Zusammenhandeln der Menschen (vgl. CLOERKES 2001, 2; MARKOWETZ 2002, 269ff.) das Verständnis von Gemeinsamem Unterricht relativieren müssen. Folgen wir den Grundannahmen der Kontakthypothese (vgl. CLOERKES 2001, 114) und der These ‚Entstigmatisierung durch Integration‘ (CLOERKES/ MARKOWETZ 1999, 2003) unter Einbezug der Ergebnisse der Vorurteilsforschung als dem zentralen Arbeitsbereich der Behindertensoziologie (vgl. CLOERKES 1985, 2001, 73ff.), erscheint in der Tat zweifelhaft, ob ausschließlich und durchgängig die Kooperation zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern in gemeinsamen Lernsituationen als Bedingung zwingend erfüllt sein muss, damit sich die soziale Reaktion auf behinderte Menschen sowie die Einstellungen und das Verhalten gegenüber Menschen mit Behinderung dauerhaft und nachhaltig verbessern.

Inklusion als Konzept und Bürgerrechtsansatz fordert zunächst nichts anderes, als dass Menschen mit Behinderungen bedingungslos und unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Behinderung als vollwertig anerkannte Mitglieder unserer Gemeinschaft in allen Lebensbereichen die gleichen Zutritts- und Teilhabechancen wie alle Menschen haben und in alle gesellschaftlichen Einrichtungen einzubeziehen sind, damit sie nicht länger in isolierenden Formen institutionalisiert, sozialisiert und rehabilitiert werden müssen, um dann integriert zu werden. Im Vergleich zur schulischen Integration, die sich selbst als reformpädagogische Bewegung versteht und grundlegende Veränderung des Bildungswesens zu leisten gelobt, damit das alles möglich wird, dürfte der Inklusion primär gerade nicht daran gelegen sein, gesellschaftliche Systeme so tiefgreifend als Voraussetzung zu verändern, bis darin Platz für Behinderte ist. Dies nämlich käme einer Übervorteilung behinderter Menschen gleich, die zwar auf anderem Niveau, aber dennoch unmissverständlich zum Ausdruck bringt, dass Behinderte eben doch anders, besonders und verschieden sind. So schwer das fallen mag, aber wenn wir Menschen mit Behinderungen als gleich- und vollwertige Menschen akzeptieren wollen, dann müssen wir auch ihnen das abverlangen, was die Gesellschaft nichtbehinderten Menschen zumutet, und erst in einem zweiten Schritt die Zumutung so korrigieren, dass alle umfassend von den Veränderungen profitieren, die Entfaltung einer solidarischen Kultur eine Chance hat und Integration als „dynamische Balance von Gleichheit und Verschiedenheit“ (REISER 1991,

15f.) einen Prozess von Einigungen zwischen widersprüchlichen Polen auf unterschiedlichen Ebenen (vgl. HINZ 1993, 53; MARKOWETZ 2001a, 185ff.) möglich macht. Schulische Inklusion will das Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule hier und jetzt und zu den Bedingungen, die alle vorfinden, und einen Unterricht der Vielfalt, in dem sich die Theorie und Praxis aller Pädagogiken wiederfinden und in ihren Kompetenzen sinnvoll und synergetisch ergänzen. Die Gestaltung von Gemeinsamem Unterricht ist deshalb Aufgabe von Sonder- und Allgemeiner (Integrations-)Pädagogik.

In einem Unterricht der Vielfalt muss folglich Gleichheit und Differenz spürbar werden und ihren Ausdruck gerade auch in verschiedenen unterrichtlichen Sozial- und Interaktionsformen finden. Im Gemeinsamen Unterricht darf deshalb ein intensiv-kooperativer Unterricht im Sinne des Theorems des gemeinsamen Lernens an einem gemeinsamen Gegenstand genauso möglich sein wie ein kooperativer Unterricht im Sinne des Theorems des Lernens in gemeinsamen Lernsituationen und ein individualisierter Unterricht in exklusiv-individuellen Lernsituationen. Didaktisch sind Unterrichtsphasen zu planen, die allen Schülerinnen und Schülern ein individuelles, privatisiertes Lernen *und* ein soziales, kollektiviertes Lernen entlang von Zielen, Themen und Inhalten ermöglichen, wie sie in den entsprechenden Bildungsplänen ausgewiesen sind. Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung sollen das nicht nur ermöglichen, sondern sie entscheiden über das Design der Kooperation und steuern dabei ganz wesentlich die Intensität der kooperativen Tätigkeit zwischen den Schülerinnen und Schülern beider Klassen (die der Sonderschule und der Grundschule) in gemeinsamen Lernsituationen genauso wie das Vorgehen der Operationen einzelner Schülerinnen und Schüler aus diesen Klassen in exklusiv-individuellen Lernsituationen. In einem inklusiven Haus des Lehrens und Lernens ist die Aneignung tradierter Bildungsgüter nicht ausschließlich eine kollektive Angelegenheit, sondern darf gerade auch in sozial isolierenden selbstbestimmten und fremdgesteuerten Settings außerhalb gemeinsamer Lernsituationen stattfinden. Gemeinsamer Unterricht, wie er im Kontext schulischer Kooperation nach dem Außenklassenmodell stattfindet, ist deshalb eine Synthese aus differenzierten und theoretisch begründeten Vorstellungen über allgemeinen Unterricht (z.B. den regulären Unterricht der Grundschule) und speziellen Unterricht (den besonderen Unterricht an Sonderschulen, z.B. an der Schule für Geistigbehinderte), wie sie die entsprechenden Bildungspläne unserer Schullandschaft festhalten. Bei der didaktischen Planung gemeinsamen Unterrichts in der Primarstufe eines Teams aus Grundschul- und Sonderpädagoginnen sind

deshalb solche konkreten Vorstellungen, insbesondere aber die verschiedenen Bildungspläne, als unverzichtbare Bezugspunkte für eine Vielzahl an zu treffenden didaktischen Entscheidungen zur Passung zu bringen, bevor Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung entworfen werden können.

Grundsätzlich denkbar wäre die Verwendung nur eines Bildungsplanes, von dem aus alle didaktischen Entscheidungen und Maßnahmen zu treffen sind. Für die Unterrichtsplanung des Gemeinsamen Unterrichts im Primarbereich bietet sich hier natürlich der Bildungsplan der Grundschule an, aus dem sich Maßnahmen der Differenzierung und Individualisierung zweifelsfrei ableiten und sicher auch praktisch umsetzen lassen. Kritisch betrachtet bedeutet dies aber eine einseitige und unzulässige Anverwandlung an die Erwartungen und Einverleibung in die Verhältnisse der Grundschule, die den behinderten Schülerinnen und Schülern Positionen und Funktionen zuweisen und sie an den institutionalisierten pädagogisch-erzieherischen Takt der aufnehmenden Schule heranführen. Gerade an Grundschulen ausgelagerte Klassen von Sonderschulen sind vermehrt solchen systemischen Zwängen ausgesetzt und bedingen, dass der Bildungsplan der gastgebenden Schule oft Vorfahrt hat. Gemeinsamer Unterricht, der die Einmaligkeit jedes Menschen respektiert und seinen Subjekten keine einseitigen Anpassungsleistungen abverlangt, braucht deshalb den Tausch der Rollen von Integranden und Integratoren (vgl. KOBİ 1999, 76) genauso wie den Tausch der Bildungspläne.

Aus didaktischer Sicht ist der Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte nicht minder geeignet, um ausgehend vom basalsten Entwicklungsniveau eines geistig schwer und mehrfachbehinderten Schülers den Gemeinsamen Unterricht „von unten nach oben“ zu planen und über Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung ein Lernen auf höheren Niveaustufen sowie die Aneignung von Bildung im Sinne der Theorie der kategorialen Bildung (vgl. KLAFKI 1965, 1996) zu ermöglichen. In dialektischer Erweiterung der Forderung FEUSERS (vgl. 2002, 290), Unterricht didaktisch nach seinem Baummodell von den Wurzeln über die Stämme und Äste mit ihren Astansätzen bis hin zu den Astspitzen von außen (vom Groben, Leichten, sinnlich-konkret Erfahrbaren) nach innen (zum Feinen, Schweren, Abstrakt-Logischen) zu planen (vgl. FEUSER 1995, 179ff.), wäre von einer inklusiven Pädagogik, die in jeglicher Hinsicht eine gegenseitige Anverwandlung von behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern als Ausdruck inklusiver Verhältnisse anstrebt, einzufordern, dass Gemeinsamer Unterricht – ausgehend von Schülern mit dem höchsten Entwicklungsniveau –

von ‚oben nach unten‘ und genauso – ausgehend von Schülern mit dem basalsten Entwicklungsniveau – ‚von unten nach oben‘ plan- und durchführbar ist. Letztlich könnte eine verantwortungsbewusste und wohlüberlegte Passung der Bildungspläne verhindern helfen, dass nach dem Modell der Unterrichtsplanung ‚von oben nach unten‘ Schülerinnen und Schüler mit besonderen Förderbedürfnissen lediglich die Krümel der angebotenen Bildung vorfinden („Brosamen-Didaktik“), während die Schülerinnen und Schüler mit besonderen Begabungen sich die Rosinen herauspicken können („Rosinen-Didaktik“). Die „Bottom-up“-Planung gemeinsamen Unterrichts hingegen hat sicherzustellen, dass die Rosinen nicht ausschließlich das Studentenfutter der behinderten Schülerinnen und Schüler bestimmen und die Schülerinnen und Schüler der Grundschule auf Dauer unzufrieden machen.

Unterrichtsinhalte, wie sie ausgehend vom Grundschullehrplan zum Lerngegenstand im Gemeinsamen Unterricht werden sollen, müssen deshalb sehr sorgfältig und schrittweise didaktisch reduziert und so elementarisiert werden, dass die Ergebnisse keine Abfallprodukte darstellen, sondern ein qualitativ wertvolles Lernniveau bestimmen, auf dem Schülerinnen und Schüler aufgrund ihrer spezifisch-individuellen Lern- und Entwicklungsausgangslagen allein und in Kooperation mit anderen lernen können. Bei der Planung des Gemeinsamen Unterrichts, die vom Bildungsplan der Schule für Geistig-behinderte ausgeht, hat folgerichtig der umgekehrte Vorgang stattzufinden, den ich der begrifflichen Komplementarität wegen als didaktische Oxidation des Fundamentalen und Molekularisierung des Elementaren bezeichne. Ausdrücklich ist zu betonen, dass das Lernen auf immer höherem Lernniveau weder eine Aufwertung der Subjekte bedeutet, die das zu leisten vermögen, noch eine Abwertung jener Schülerinnen und Schüler, die daran scheitern. Die Passung beider Bildungspläne versteht sich in diesem Sinne als ein wechselseitig sich bedingender und voneinander abhängiger Prozess der didaktischen Reduktion und Oxidation von Bildungsinhalten, der das Lernen in inklusiv-gemeinsamen Lernsituationen und das Lernen in exklusiv-individuellen Lernsituationen bestimmt und entscheidende Hinweise für einzuleitende Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung liefert, die der Gleichheit und Differenz der daran beteiligten Subjekte entsprechen und darüber die pädagogische Wirklichkeit des Gemeinsamen Unterrichts bestimmen. Durch die Passung der Bildungspläne und die dabei stattfindenden didaktischen Red-Ox-Reaktionen können prinzipiell jedem Kind auf seinem Niveau schulische Bildungsinhalte in einer ansprechenden Weise angeboten werden. Individualisiertes Lernen zu ermöglichen scheint nicht das Problem. Vielmehr stellt sich die Frage, wie es möglich wird, dass

Schülerinnen und Schüler, die auf sehr unterschiedlichen Lernniveaus spielen, lernen und arbeiten, in gemeinsamen Lernsituationen miteinander kooperieren. An dieser Stelle spielen Instrumente der Inneren Differenzierung sowohl als Zugang zu Bildungsinhalten als auch als didaktische Strategie, das unterrichtliche Lernen in gemeinsamen Lernsituationen zu ermöglichen und zu optimieren, eine wichtige Rolle. Sie eröffnen Schülerinnen und Schülern mit Behinderung Perspektiven für das Lernen in sozialintegrativen Bezügen. Um über die richtigen Maßnahmen der Inneren Differenzierung zu entscheiden, muss bei der didaktischen Planung von Gemeinsamem Unterricht besonders intensiv darüber nachgedacht und entschieden werden, welches Kooperationsdesign welchem Kind wie lange und wie intensiv das Lernen in gemeinsamen Lernsituationen ermöglichen könnte.

Es wäre vermessen zu behaupten, dass didaktische Maßnahmen der Inneren Differenzierung die Kooperation zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülerinnen und damit das Lernen in gemeinsamen Lernsituationen dauerhaft und transsituativ durch den gesamten Unterricht sicherstellen. Auch solche Differenzierungsmaßnahmen haben didaktische Grenzen. Gelingt keine Innere Differenzierung, bleiben Lernsituationen, innerhalb derer z.B. Schülerinnen und Schüler mit schwerer und mehrfacher Behinderung nur noch koexistent, allenfalls subsidiär, aber entwicklungslogisch in einem hohen Maß individuell lernen können. Kooperative Lernsituationen, in denen die unterrichtlichen Aufgaben und Ziele aufeinander bezogen, die zu bewältigenden Tätigkeiten und Arbeitsprozesse koordiniert und wechselseitig abgestimmt sind und die Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Lerngruppe nicht neben-, sondern miteinander an einem gemeinsamen Lerngegenstand spielen, lernen und arbeiten, um in konzertierten Aktionen im Unterricht ein gemeinsames Ziel zu erreichen, sind dann nicht mehr möglich. Solche Situationen charakterisieren einen didaktischen Wendepunkt, der den Übergang vom inklusiven zum exklusiven Lernen und vom gemeinsamen Unterricht zum individualisierten Unterricht markiert, Maßnahmen der Inneren Differenzierung durch Maßnahmen der Individualisierung abgelöst und im Sinne der diskutierten Interdependenz und Komplementarität sinnvoll ersetzt werden.

Auf die Frage, wie eine inklusive Pädagogik und Didaktik der Aufforderung von COMENTUS (1985, 11), „alle Menschen alles zu lehren“, im Gemeinsamen Unterricht nachkommt, könnte zum gegenwärtigen Zeitpunkt die Antwort lauten: Indem wir Schülerinnen und Schülern mit und ohne Behinderung in einer Schule für alle das Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand genauso wie das Lernen in gemeinsamen (inkluisiven) Lernsituationen und

das Lernen in individuellen (exklusiven) Lernsituationen ermöglichen, die vielen Bildungspläne als Bezugspunkte allseitig für alle erschließbarer Bildung zur Passung bringen und die darüber erhobenen Ziele und Inhalte durch Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung methodisch lebendig und medial aufbereitet im Gemeinsamen Unterricht umsetzen. Gelingt das, sind Sonderpädagogik und Allgemeine (Integrations-)Pädagogik gemeinsam auf dem Weg zu einer inklusiven Didaktik.

Literatur

- BEGEMANN, ERNST: Gesellschaftliche Integration „behinderter“ Menschen erfordert eine solidarische Kultur. Zeitschrift für Heilpädagogik 44 (1993) 3, 153-169
- BERGES, MICHAEL: Außenklassen – eine Form integrativen Unterrichts. Steigende Tendenz bei der Einrichtung von Außenklassen. Lernen konkret 19 (2000) 4, 2-5
- BÖNSCH, MANFRED: Variable Lernwege. Ein Lehrbuch der Unterrichtsmethoden. Paderborn/ München/ Wien/ Zürich 1995
- CLOERKES, GÜNTHER: Die Kontakthypothese in der Diskussion um eine Verbesserung der gesellschaftlichen Teilhabechancen Behinderter. Zeitschrift für Heilpädagogik 33 (1982) 561-568
- CLOERKES, GÜNTHER: Einstellungen und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine kritische Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung. 3.erweiterte Auflage Berlin 1985
- CLOERKES, GÜNTHER: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. Heidelberg 2001
- CLOERKES, GÜNTHER & MARKOWETZ, REINHARD: Stigma-Identitätsthese und Entstigmatisierung durch Integration. 5. Forschungsbericht für den Zeitraum von 1994-1996 der Pädagogischen Hochschule Heidelberg. Heidelberg 1999, 40-42
- CLOERKES, GÜNTHER & MARKOWETZ, REINHARD: Stigmatisierung und Entstigmatisierung im Gemeinsamen Unterricht. Zeitschrift für Heilpädagogik 54 (2003), zur Veröffentlichung angenommen
- COMENIUS, JAN AMOS: Große Didaktik (Didactica magna). Hrsg.: FLITNER, ANDREAS. Stuttgart 1985
- FEUSER, GEORG: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik 28 (1989) 1, 4-48
- FEUSER, GEORG: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995
- FEUSER, GEORG: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/ München 1998, 19-35
- FEUSER, GEORG: Integration - eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 22 (1999) 1, 39-49
- FEUSER, GEORG: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmen Diskussion? In: ALBRECHT, FRIEDRICH/ HINZ, ANDREAS/ MOSER, VERA (Hrsg.): Perspektiven

- der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied/ Berlin 2000, 20-44
- FEUSER, GEORG: Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel 2002, 280-294
- HEYER, PETER: Bausteine einer integrativen Didaktik für die Grundschule. In: ROSENBERGER, MANFRED (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied/ Kriftel/ Berlin 1998, 89-102
- HEYER, PETER: Grundschule - Schule für alle Kinder. Grundsätze zur Entwicklung integrativer Arbeit. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6., vollständig überarbeitete und aktualisierte Auflage. Weinheim und Basel 2002, 191-200
- HINZ, ANDREAS: Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg 1993
- HINZ, ANDREAS: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 9, 354-361
- JANK, WERNER & MEYER, HILBERT: Didaktische Modelle. 5., völlig überarbeitete Auflage. Berlin 2002
- KLAFKI, WOLFGANG: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/ Basel 1964
- KLAFKI, WOLFGANG: Kategoriale Bildung. In: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/ Basel 1965, 25-45
- KLAFKI, WOLFGANG: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim/ Basel 1996
- KLAFKI, WOLFGANG & STÖCKER, HERMANN: Innere Differenzierung des Unterrichts. Zeitschrift für Pädagogik 4 (1976) 497-523
- KNAUF, TASSILO: Elemente einer Didaktik des Gemeinsamen Unterrichts. In: AKILAB (Hrsg.): Grundlagen gemeinsamen Lernens. Landesweite Ringvorlesung Integrationspädagogik. Aachen 1995, 55-77
- KRAWITZ, RUDI: Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns. Bad Heilbrunn/ Obb. 1992
- KULTUSMINISTERKONFERENZ: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Zeitschrift für Heilpädagogik 45 (1994) 484-494
- LENZEN, KLAUS-DIETER & TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN (Hrsg.): Gleichheit und Differenz. Erfahrungen mit integrativer Pädagogik. Bielefeld 1996
- MARKOWETZ, REINHARD: Dialogische Validierung identitätsrelevanter Erfahrungen. Ein interaktionistisches, beziehungsförderndes und identitätsstiftendes Konzept zur Entstigmatisierung von Menschen mit Behinderungen. In: DATLER, WILFRIED/ GERBER, GISELA/ KAPPUS, HELGA/ STEINHARDT, KORNELIA/ STRACHOTA, ANDREA/ STUDENER, REGINA (Hrsg.): Zur Analyse heilpädagogischer Beziehungsprozesse. Luzern 1998, 65-71
- MARKOWETZ, REINHARD: Identitätsentwicklung und Pubertät – über den Umgang mit Krisen und identitätsrelevanten Erfahrungen von Jugendlichen mit einer Behinderung. Behindertenpädagogik 39 (2000a) 2, 136-174
- MARKOWETZ, REINHARD: Soziale Integration, Identität und Entstigmatisierung. Gemeinsam Leben, Zeitschrift für integrative Erziehung 8 (2000b) 3, 112-120

- MARKOWETZ, REINHARD: Soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: CLOERKES, GÜNTHER: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Unter Mitwirkung von Reinhard Markowetz. 2., neu bearb. und erw. Auflage. Heidelberg 2001a, 171-232
- MARKOWETZ, REINHARD: Didaktik des integrativen Unterrichts – (k)eine Frage für die Sonderpädagogik? In: MÜLLER, ARMIN (Hrsg.): Sonderpädagogik provokant. Luzern 2001b, 237-261
- MARKOWETZ, REINHARD: Soziologie, heilpädagogische. In: BUNDSCHUH, KONRAD/ HEIMLICH, ULRICH/ KRAWITZ, RUDI (Hrsg.): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn/ Obb. 2., durchgesehene Auflage. 2002, 269-272
- MARKOWETZ, REINHARD: Soziale Integration, Identität und Entstigmatisierung. Behindertensoziologische Aspekte und Beiträge zur Theorieentwicklung in der Integrationspädagogik. Heidelberg 2003a (in Vorbereitung)
- MARKOWETZ, REINHARD: Geistige Behinderung und Menschen mit geistiger Behinderung in soziologischer Perspektive. In: FISCHER, ERHARD (Hrsg.): Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung – aktuelle Entwicklungen in Theorie und Praxis. Oberhausen 2003b, 173-226
- MARKOWETZ, REINHARD: Maßnahmen der Inneren Differenzierung und Individualisierung im kooperativen Unterricht nach dem Außenklassenmodell in Baden-Württemberg. Düsseldorf (Selbstbestimmt Leben) 2003c
- MUTH, JAKOB: Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 60 (1991), 1-5
- PARADIES, LIANE & LINSER, HANS JÜRGEN: Differenzieren im Unterricht. Berlin 2001
- PRENGEL, ANNEDORE: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Zweite Auflage. Opladen 1995
- REISER, HELMUT: Wege und Irrwege zur Integration. In: SANDER, ALFRED & RAIDT, PETER (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. St. Ingbert 1991, 13-33
- SANDER, ALFRED: Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: HAUSOTTER, ANETTE/ BOPPEL, WERNER/ MESCHENMOSER, HELMUT (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14.-16. November 2001 in Schwerin. Middelfart 2002, 143-164
- SANDER, ALFRED: Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: ROSENBERGER, MANFRED (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied/ Kriftel/ Berlin 1998, 54-65.
- SPECK, OTTO: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. München/ Basel 1999
- SPICHER, HERMANN-JOSEF: Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts. Integration von behinderten Kindern in der Regelschule. Aachen 1998
- WOCKEN, HANS: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/ München 1998, 37-52

Aktuelle Entwicklungen im Rahmen der European Agency for Development in Special Needs Education

Seit 1998 gehört ein Input über die Europäische Agentur „European Agency for Development in Special Needs Education“ zum jährlichen Programm der Integrationsforscher/forscherinnen-Tagung. In diesem Jahr besteht der Input aus drei Themenbereichen:

1. *Aktuelle Entwicklungen im Rahmen der Europäischen Agentur*, wie zum Beispiel die Projektarbeit oder die Nutzungsmöglichkeiten der neuen Web-Portale.

2. *Sonderpädagogische Lehrerbildung in den europäischen Mitglieds-ländern*. Im Zusammenhang mit einer vds-Tagung (Verband Deutscher Sonderschulen) zum Thema Ausbildung im Februar 2003 wird dieser Teil europäischer Entwicklungen veröffentlicht werden. Eine kurze Zusammenfassung soll einen Einblick in diese Entwicklung geben.

3. Im Zusammenhang mit der Proklamation des Jahres 2003 als das Europäische Jahr von Menschen mit Behinderungen kamen im März 2002 auf dem Europäischen Behindertenkongress in Madrid über 600 Menschen zusammen, um für die öffentlichen Rechte von mehr als 50 Millionen Europäern mit Behinderungen einzutreten. Als Resultat ist die *Deklaration von Madrid* entstanden. In Kapitel 3 des nachfolgenden Beitrags wurden die wesentliche Punkte zusammengefasst.

1 Aktuelle Entwicklungen im Rahmen der Europäischen Agentur

Die Europäische Agentur für Entwicklungen in der Sonderpädagogischen Förderung (EA) ist eine unabhängige, sich selbst verwaltende Organisation, getragen von den Unterrichtsministerien der 18 Teilnehmerländer – 15 gegenwärtigen EU-Mitgliedsländern, Island, Norwegen und der Schweiz – sowie der Europäischen Kommission. Litauen, Lettland, Estland und die Tschechische Republik haben einen Beobachterstatus, sie werden ab Sommer 2003 aktive Mitglieder (vgl. HAUSOTTER/ BOPPEL/ MESCHENMOSE 2002, 29-44).

Die wesentlichen Ziele gelten der Qualitätsverbesserung im Bereich sonderpädagogischer Förderung und der Schaffung einer langfristigen Rahmenregelung für eine ausgedehnte europäische Zusammenarbeit in diesem Bereich. In diesem Kontext entscheiden die Bildungsministerien der europäischen Länder, vertreten durch die Repräsentanten und die Working-Partner, über die Inhalte der Projektarbeit.

1.1 Aktuelle Projektarbeit der EA:

1. **EUROPÄISCHES JAHR FÜR MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN:** Die EA ermöglicht im November 2003 jungen Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, an einem eintägigen Hearing im Europäischen Parlament in Brüssel aktiv teilzunehmen. Alle Mitgliedsländer haben zugesagt, bis zu fünf Jugendliche zu entsenden.

2. **TRANSITION – ITP (Individual Transition Plan; individuelle Förderpläne/ Lernprofile für den Übergang Schule-Beruf):** Experten und Expertinnen aus mindestens 16 europäischen Ländern werden zu diesem Themenbereich in den Austausch treten und gemeinsam Perspektiven entwickeln. Eine erste Vorbereitungssitzung dieser Gruppe tagt im Juni 2003 in Brüssel. Eine Experten-Arbeitstagung findet in Kombination mit einer europäischen Tagung zum Thema „Übergänge innovativ gestalten! Chancen benachteiligter und behinderter Jugendlicher beim Übergang in Ausbildung und Beschäftigung durch Kooperation von Schule und Wirtschaft verbessern“ im November 2003 in Berlin statt. Eine öffentliche Abschlussveranstaltung wird im Herbst 2004 in Brüssel stattfinden.

3. **EARLY INTERVENTION/ FRÜHFÖRDERUNG** ist ein Kurzprojekt mit einjähriger Laufzeit. Hintergrund ist der immer frühere Bildungsbeginn in einigen Ländern. Der Aspekt der interdisziplinären Zusammenarbeit zwischen den Unterstützungssystemen und den jeweiligen Bildungssystemen, die Vorbereitung und Gestaltung von Übergängen sowie die Art der Evaluation stehen im Fokus. 18 Länder beteiligen sich an diesem Projekt, eine interdisziplinäre und multiprofessionelle Expertengruppe aus den Bereichen Bildung, Gesundheit und Soziales. Verantwortlich für Deutschland steht Prof. Dr. Franz Peterander, Universität München. Eine öffentliche Abschlussveranstaltung ist für das Frühjahr 2004 in Paris geplant.

4. **CLASSROOM-PRACTICE II:** Die Phase des Literaturüberblicks und der Erstellung von Fallstudien ist abgeschlossen. Für Deutschland haben Kollegen aus Sachsen-Anhalt und Schleswig-Holstein Fallstudien zur Integration in der Sekundarstufe I beigetragen. Diese haben die Möglichkeit, mit

europäischen Kollegen und Kolleginnen in einen Erfahrungsaustausch zu treten. Sie werden förderliche Bedingungen für gute integrative Unterrichtspraxis herausarbeiten, die Ergebnisse werden in eine Art Leitfaden münden. Gastgebende Länder sind Schweden, Luxemburg, Spanien, Norwegen, Großbritannien, jede Lehrkraft kann sich für einen Austauschbesuch entscheiden.

5. CLASSROOM-PRACTICE I: *Für die Bereiche Inklusive Bildung und Classroom Practice I* ist jetzt ein öffentliches Web-Portal der EA nutzbar. Hier können alle Länderinformationen, Ergebnisse der Austauschbesuche, ein internationaler Literatureinblick sowie der Abschlussbericht abgerufen werden. Die Ergebnisberichte können herunter geladen werden. Sie sind mit Hyperlinks versehen, um entsprechende Seiten schneller nutzen zu können.

6. DIAGNOSTIK: Für das Jahr 2004 haben sich die EU-Länder für den Themenbereich *Assessment and SEN* (Special Educational Needs) – „Diagnostik bei sonderpädagogischem Förderbedarf“ – entschieden. Im Zusammenhang mit der Diskussion über Qualitätssicherung und der Entwicklung von Standards gewinnt dieser Komplex an Bedeutung, wenn der Gedanke von Inklusion weiter verfolgt werden soll.

1.2 Aktuelle Entwicklungen im Bereich der Datenbanken

1. HEAG (Higher Education Accessibility Guide): eine öffentliche Datenbank, die über Möglichkeiten, Bedingungen, Assistenz- und Beratungsangebote u.ä. für behinderte Studierende an den einzelnen Universitäten und Hochschulen informiert. Sie enthält ca. 500 Universitäten und Hochschulen und wird weiter aktualisiert. Sie ist jeweils in Englisch und der nationalen Sprache verfügbar. Eine Suchmaschine dient der schnellen Informationserfassung, so zum Beispiel „Hochschulen mit Unterstützung bei Dyslexie“. Alle Hochschulen, die in diesem Bereich Unterstützung für Studierende anbieten, werden in den angeforderten Sprachen aufgelistet. Hochschulen, die in diese Datenbank mit aufgenommen werden wollen, sollten sich an die Ansprechpartnerin für Deutschland, Renate Langweg, Deutsches Studentenwerk, Beratungsstelle für behinderte Studierende, wenden oder an die deutsche Working-Partnerin¹.

2. IST/ ICT/ SEN (Information Society Technologies/ Information and Communication Technology/ Special Educational Needs; Technologien, Gesellschaft und sonderpädagogischer Förderbedarf). Das Portal ist nutzbar, folgende Informationen können abgerufen werden: Projektinformationen,

¹ Anette Hausotter (Anm. der Hrsg.)

Informationen aus Politik, Praxis, nationale Themenschwerpunkte, Publikationen. Die virtuelle Bibliothek und der Ressourcenführer werden im Laufe des Jahres ins Netz gestellt. Deutschland hat 200 Ressourcen zu den Bereichen Frühförderung (Early Intervention), Integration/ Inklusion, Unterstützung für Lehrkräfte (Teacher Support), Übergang Schule-Beruf (Transition), IKT und SPF (Informations- und Kommunikationstechnologien und sonderpädagogischer Förderbedarf) zusammengestellt. Die Daten werden jeweils in Englisch und der Landessprache abrufbar sein.

3. In Zusammenarbeit mit **EURYDICE** werden aktuell thematische Überblicke als zusätzliche Informationen über die neuen Partnerländer (Lettland, Litauen, Estland, Tschechische Republik...) angeboten.

4. **SOCRATES** – Der Bericht der SOCRATES-Analyse enthält nützliche Informationen und Anregungen für Personen, die beabsichtigen, einen Projektantrag zu stellen.

5. **TRANSITION** – Die neue Internet-Datenbank der Europäischen Agentur enthält vergleichende nationale sowie europäische und internationale Informationen. Im Rahmen der nationalen Informationen bieten die 16 teilnehmenden Länder einen Überblick über den Übergang von der Schule in die berufliche Orientierung und das Erwerbsleben in ihrem jeweiligen Land, und zwar bezogen auf fünf Kernbereiche:

- Zugang zu Bildungsmöglichkeiten für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach der Pflichtschule
- Vorhandene Übergangsprogramme, die Durchführung dieser Programme und die damit befassten Fachkräfte
- Beschäftigung und Arbeitslosigkeit unter jungen Menschen mit besonderem Förderbedarf
- Rechtsvorschriften zum Übergang oder beschäftigungsfördernde Maßnahmen
- Positive und negative Elemente der nationalen Situationen.

Alle Datenbanken können unter: www.european-agency.org abgerufen werden.

2 Sonderpädagogische Lehrerausbildung in den europäischen Mitgliedsländern

Im Rahmen der Lehrerausbildung zeichnet sich folgendes Bild ab:

Der Begriff der Sonderschullehrerausbildung existiert außer in Deutschland, Österreich und den Niederlanden in keinem der Mitgliedsländer der EA.

Ausgebildet wird als Spezial-, Stütz- oder Förderlehrer bzw. -lehrerin oder als Lehrkraft mit sonderpädagogischer Qualifikation.

Lehrkräfte werden in den meisten europäischen Ländern als *die* Fachkräfte im Kontext von Erziehung und Unterricht von Schülerinnen und Schülern *mit* und *ohne* sonderpädagogischen Förderbedarf gesehen. Aus diesem Grunde wird eine sonderpädagogische Grundausbildung für *alle* Lehrkräfte favorisiert. Europäische Experten und Bildungspolitiker wollen auf diese Weise eine Basis an Grundwissen über die Vielfältigkeit sonderpädagogischen Förderbedarfs schaffen, dem zukünftige Lehrkräfte in ihrem Schulalltag begegnen werden. Diese Ausbildung allein ist nicht ausreichend, um den speziellen individuellen Bedürfnissen der Kinder mit unterschiedlichsten Behinderungen gerecht zu werden. Vor allem für spezielle Kategorien von Behinderungen, wie schwerste Mehrfachbehinderungen oder schwere Seh- und Hörschädigungen, werden spezielle Zusatzqualifikationen im Rahmen der Ausbildung angeboten oder sind gar verpflichtend. Diese werden durch Aufbaustudiengänge, spezielle Lehrgänge und Kurse oder in Form von In-Service-Training, also auf der Ebene Fortbildung, gewährleistet.

Die sonderpädagogische Pflichtausbildung variiert in Dauer, Inhalt und Organisation und zeichnet sich in drei Formen ab:

- die Einbettung allgemeiner sonderpädagogischer Inhalte in die Grundausbildung aller Lehrkräfte als integraler Bestandteil
- sonderpädagogische Förderung als zusätzliches Ausbildungsangebot
- In-Service-Training.

Tab. 1: Erstausbildung in Sonderpädagogik für Lehrkräfte im Primar- und Sekundarbereich 1997/98

Art der Erstausbildung	Länder
Ausbildung in Sonderpädagogik für alle Lehrkräfte	Belgien, Dänemark, Finnland, Frankreich, Griechenland, Großbritannien, Irland, Island, Lettland, Luxemburg, Niederlande, Norwegen, Polen, Portugal, Schweden, Zypern
Nur spezialisierte Ausbildung	Bulgarien, Deutschland, Österreich, Rumänien, Slowakei, Spanien, Ungarn
Ausbildung in Sonderpädagogik für alle Lehrkräfte und spezialisierte Ausbildung	Estland, Italien, Litauen, Slowenien, Tschechien

Quelle: Europäische Agentur für Entwicklung in der Sonderpädagogischen Förderung (EURY-DICE 1999/00, 141)

3 Die Erklärung von Madrid

Auf der 17. Integrationsforschertagung in Kirkel wurde mehrfach nach der Deklaration von Madrid gefragt. Die wesentlichen Punkte werden im Folgenden zusammengefasst. Die Überschrift der Deklaration lautet: „Nicht-Diskriminierung plus positive Handlung(en) bewirken soziale Integration (Non discrimination plus positive action results in social inclusion)“.

Rund 600 Teilnehmer und Teilnehmerinnen haben im Rahmen eines europäischen Behindertenkongresses, der im März 2002 in Madrid stattfand, eine Proklamation für das Europäische Jahr von Menschen mit Behinderungen 2003 erstellt. Zielsetzung ist die Steigerung des öffentlichen Bewusstseins über die Rechte von mehr als 50 Millionen Europäern mit Behinderungen. Diese Deklaration soll den konzeptionellen Rahmen für das *Europäische Jahr für Menschen mit Behinderungen* der Europäischen Gemeinschaft auf nationaler, regionaler und örtlicher Ebene darstellen.

Folgende sechs Bereiche waren ausschlaggebend für die Entwicklung der Vision, die in der Erklärung von Madrid zum Ausdruck kommt:

1. *Behinderung ist ein Menschenrechtsthema.*

Behinderte Menschen haben dieselben Menschenrechte wie alle anderen Bürger. Der erste Artikel der Menschenrechtsdeklaration legt fest: Alle Menschen sind frei und gleich in ihrer Würde und in ihren Rechten.

2. *Behinderte Menschen wollen Chancengleichheit und nicht Wohltätigkeit.*

„Behinderte Menschen fordern gleiche Möglichkeiten und Zugang zu allen gesellschaftlichen Ressourcen, d.h. integrative Bildung, neue Technologien, Gesundheits- und soziale Dienste, Sport- und Freizeitaktivitäten, Konsumgüter und Dienstleistungen.“

3. *Barrieren in der Gesellschaft führen zu Diskriminierung und sozialem Ausschluss.*

„... Statistische Daten belegen, dass behinderte Menschen unakzeptabel niedrige Bildungs- und Beschäftigungsniveaus haben. Daraus resultiert auch, dass verglichen mit nicht behinderten Bürgern eine größere Anzahl von behinderten Menschen in tatsächlicher Armut lebt.“

4. *Behinderte Menschen: Die unsichtbaren Bürger.*

Durch Diskriminierung werden Menschen mit Behinderungen häufig vergessen und ignoriert und somit daran gehindert, an der Gesellschaft teilzuhaben.

5. *Behinderte Menschen bilden eine verschiedenartige Gruppe.*

„Wie in allen Gebieten der Gesellschaft bilden behinderte Menschen eine sehr unterschiedliche Gruppe von Menschen und nur eine Politik, die diese Unterschiedlichkeit respektiert, wird funktionieren.“

6. Nicht-Diskriminierung plus positive Handlung(en) bewirken soziale Integration.

Folgende Gegensätze gilt es zu überwinden, um diese Vision zu verwirklichen und eine Gesellschaft für Alle zu entwickeln:

a) Weg von behinderten Menschen als Objekte der Wohltätigkeit ... und hin zu behinderten Menschen als Inhaber von Rechten.

b) Weg von Menschen mit Behinderungen als Patienten... und hin zu Menschen mit Behinderungen als unabhängige Bürger und Verbraucher.

c) Weg davon, dass Professionelle Entscheidungen für behinderte Menschen treffen ... und hin zu unabhängiger Entscheidungsfindung und Übernahme von Verantwortung durch behinderte Menschen und ihre Verbände bei Themen, die sie betreffen.

d) Weg von der Konzentration nur auf individuelle Beeinträchtigungen... und hin zur Beseitigung von Barrieren, Änderung von sozialen Normen, Politiken, Kulturen und zur Förderung einer unterstützenden und zugänglichen Umwelt.

e) Weg von der Abstempelung von Menschen als Abhängige oder nicht zu Beschäftigende ... und hin zur Betonung der Fähigkeit und der Bereitstellung von aktiven Unterstützungsmaßnahmen.

f) Weg von der Gestaltung wirtschaftlicher und sozialer Prozesse für die Wenigen ... und hin zur Gestaltung einer flexiblen Welt für die Vielen.

g) Weg von unnötiger Trennung in Bildung, Beschäftigung und anderen Bereichen des Lebens ... und hin zur Integration behinderter Menschen in alle Bereiche des Lebens.

h) Weg von einer Behindertenpolitik als einer Angelegenheit, die nur spezielle Ministerien betrifft ... und hin zu Einbeziehung der Behindertenpolitik als einer generellen Regierungsverantwortung.“ (DIE DEKLARATION 2002, 3)

Die wesentlichen Punkte zur Verwirklichung dieser Vision beinhalten:

- Gesetzliche Maßnahmen
- Einstellungsveränderungen
- Dienstleistungen, die ein unabhängiges Leben fördern
- Unterstützung der Familien
- Spezielle Aufmerksamkeit für behinderte Frauen
- Integration Behinderter in alle gesellschaftlichen Bereiche
- Beschäftigung als ein Schlüssel für soziale Integration
- Nichts über behinderte Menschen [sagen, schreiben, tun] ohne behinderte Menschen [einzubeziehen].

In diesem Kontext werden konkrete Anregungen für Aktionen im Europäischen Jahr von Menschen mit Behinderungen 2003 gegeben und eine aktive Unterstützung durch die EU-Behörden und nationalen Behörden in EU- und

Beitrittsländern, die örtlichen Behörden, die Behindertenverbände, die Arbeitgeber, die Gewerkschaften, die Medien und das Bildungssystem angefragt.

„Schulen sollten eine führende Rolle einnehmen in der Verbreitung der Botschaft des Verstehens und der Akzeptanz der Rechte von behinderten Menschen, sie sollten helfen, Ängste, Mythen und Missverständnisse zu zerstreuen, und die Anstrengungen der Gesellschaft unterstützen. Pädagogische Mittel, um Schülern zu helfen ein Gefühl von Individualität in Zusammenhang mit eigener oder anderer Behinderung zu entwickeln, und ihnen zu helfen, Unterschiede positiver zu sehen, sollten entwickelt und weit verbreitet werden.

Es ist notwendig, eine Bildung für alle zu erreichen, die auf den Prinzipien der vollen Teilhabe und Gleichberechtigung basiert. Bildung spielt eine Schlüsselrolle für die Zukunft eines jeden Menschen, sowohl aus persönlicher als auch aus sozialer und beruflicher Sicht. Das Bildungssystem muss daher die Hauptrolle spielen, um eine persönliche Entwicklung und soziale Einbeziehung zu sichern, die Kindern und Jugendlichen erlauben wird so unabhängig wie möglich zu sein. Das Bildungssystem ist der erste Schritt zu einer einbeziehenden Gesellschaft.

Schulen, Hochschulen und Universitäten sollten in Zusammenarbeit mit Fachleuten für Behinderung Vorträge und Workshops für Journalisten, Werbeagenturen, Architekten, Arbeitgeber, soziale und gesundheitliche Fürsorgedienste, familiäre Pflegepersonen, Freiwillige und Mitglieder der örtlichen Verwaltung mit dem Ziel der Bewusstseinsbildung für Behinderungsfragen initiieren“ (DIE DEKLARATION 2002, 8).

Literatur

- EUROPEAN AGENCY FOR DEVELOPMENT IN SPECIAL NEEDS EDUCATION: <http://www.european-agency.org>
- EURYDICE: Die Bekämpfung des Schulversagens. Europäische Kommission, Brüssel 1994, 109-165
- EURYDICE: Lehrerfortbildung. Europäische Kommission, Brüssel 1995
- EURYDICE: Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa 1999/2000. Europäische Kommission, Brüssel 2000, 138-150
- DIE DEKLARATION VON MADRID: <http://www.madriddeclaration.org>, 2002
- HAUSOTTER, ANETTE: Entwicklungen und Trends integrativer Erziehung in Europa. In: Eberwein, Hans & Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 6.Auflage Weinheim 2002, 471-484
- HAUSOTTER, ANETTE: Aufgaben und Zielsetzungen der European Agency und die Entwicklung eines nationalen Netzwerkes. In: Hausotter, Anette/ Boppel, Werner/ Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland, Middelfart 2002, 29-40
- MEIJER, COR J.W.: Integration in Europe. European Agency for Development in Special Needs Education, Middelfart 1998
- NORDAHL, THOMAS: Specialundervisning i ideologi og praksis. In: Festschrift zum 20. nordischen Kongress: „En skole for alle in Norden“, Kopenhagen 1999, 95
- SORIANO, VICTORIA: Teacher Support, Middelfart 1999, 37-64.

Inklusive Pädagogik – zwei Studien: Förderung von Schüler(inne)n mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen und ihren natürlich sprechenden Peers in inklusiven Spiel- und Lernsituationen

In Integrationsklassen steht das Lernen nach individuellen Förderplänen mittlerweile hoch im Kurs. Den unterschiedlichen Lernbedürfnissen der Schüler/innen gerecht zu werden, einer Beliebigkeit bei den Lernangeboten vorzubeugen und Lernerfolge überprüfen zu können, ist unbestritten ein wichtiges Anliegen. Förderpläne können zweifellos die Qualität individueller Förderung sichern – über die Qualität inklusiver Pädagogik ist damit nichts ausgesagt.

Das Lernen nach individuellen Förderplänen knüpft vielmehr unmittelbar an sonderpädagogische Modelle an, bei denen ein Förderbedarf analysiert und begründet wird, der schließlich in eine spezielle Fördermaßnahme mündet. Diese enge Führung einer Förderung durch Experten entlang der Defizite – oder auch entlang der Talente – widerspricht der Idee von inklusivem Lernen. Wenn gemeinsamer Unterricht zum additiven Konzept gerät und spezielle Förderpläne zu Planerfüllung und vereinzelt Lernen führen, dann lässt sich zumindest *ein* erklärtes Ziel inklusiven Unterrichts nicht nutzen. Gemeint ist die Chance in heterogenen Lerngruppen Erfahrungen zu sammeln und Anregungen zu bekommen, die über die eigenen Möglichkeiten hinausgehen. Von der Vision einer Schule als „einem Ort der Bekehrung und Belehrung durch Wissende zu einem Forum der Begegnung von Generationen und Kulturen“ (BRÜGELMANN 2002, 37) sind solche Förderkonzepte weit entfernt.

Die folgenden Studien beschäftigen sich mit Fragen der Kommunikationsentwicklung bei Schüler/innen mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen und ihren natürlich sprechenden Peers. Beide Studien bieten aber auch ein gutes Beispiel dafür, wie sich exklusive Förderung zu inklusivem Lernen erweitern lässt.

Zur Ausgangslage: Inklusion stellt für Schüler/innen mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen eine wesentliche Voraussetzung zur Sprach- und Persönlichkeitsentwicklung dar (vgl. DOWNING

1998; HÖMBERG 1995; MÜLLER 1994; WEIB 1996). „Nicht sprechende“ Kinder und Jugendliche brauchen ein gut sprechendes Umfeld, das ihre Mimik und Gestik, die grafischen Zeichen auf einer Kommunikationstafel oder die kargen Worte einer elektronischen Sprechhilfe verstehen, richtig deuten und in Lautsprache „übersetzen“ kann. Nur so erleben sie sich sprechend und verstanden.

In integrativen Klassen¹ können diese Aufgabe auch Mitschüler/innen übernehmen. Es sind die Erfolge bei der Verständigung mit Gleichaltrigen, die in so besonderer Weise zur Förderung der Sprachentwicklung beitragen. In integrativen Klassen hören und lernen Schüler/innen mit Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen die Sprache ihrer Generation und erfahren sich als Teil einer Kinder- und Jugendkultur, die sich besonders typisch in der Sprache ausdrückt.

Anspruchsvolle Kontakte zwischen Schüler/innen gelingen aber auch in integrativen Situationen nicht immer. Manchmal geht die Verständigung nicht über die Klärung einfacher Sachverhalte hinaus oder die Kinder und Jugendlichen vermeiden Gespräche, weil sie frustrierende Kommunikationseinbrüche erlebt haben.

Beide Studien finden in Lernumgebungen statt, die manchmal eher als integrativ, manchmal schon als inklusiv zu beschreiben sind. Beide Studien gehen der Frage nach, ob ein Kommunikationstraining der natürlich sprechenden Peers nachweisbare Auswirkungen auf die individuelle Sprachentwicklung der Schüler/innen mit Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen und auf die Interaktion in der Gruppe hat. Förderung erfahren hier also ausschließlich die *nicht behinderten* Kinder oder *alle* Kinder gemeinsam in ihrer Lerngruppe. Sprachentwicklung und unbefriedigende Kontakte zwischen natürlich sprechenden und unterstützt kommunizierenden² Kindern werden hier nicht als „Problem“ der Kinder mit Behinderungen, sondern als gemeinsames Anliegen betrachtet. Dieser Ansatz unterscheidet solche Lern- und Förderangebote vom klassischen Vorgehen in der Sonderpädagogik.

Die Studie von LIGHT et al. an der Pennsylvania State University (vgl. LIGHT 1998; HÖMBERG 1998) beschränkt sich auf drei Interaktionspaare im Vorschul- und Schulalter. Die unterstützt kommunizierenden Kinder verständigen sich mit persönlichen Ausdrucksmitteln, Gebärden, Kommunikations-

¹ Nach einer Untersuchung der Freien Universität Berlin (1992) sind an West-Berliner Sonderschulen für Geistigbehinderte 57 % der Schüler/innen „nicht sprechend“ (vgl. COON/ KREMER 1994). Gute sprachliche Kontakte unter Kindern sind daher erheblich erschwert. Die Verständigung wird dort überwiegend durch Pädagogen/innen und Therapeuten/innen organisiert.

² unterstützt kommunizierend = sich mit Kommunikationshilfen verständigend

tafeln und elektronischen Sprechhilfen. Im Verlauf des Trainings üben die natürlich sprechenden Kinder zunächst mit einer Versuchsleiterin Strategien und Techniken Unterstützter Kommunikation. Im gemeinsamen Spiel erproben die Kinder dann ihre Kenntnisse und lernen, wie sich die Aufmerksamkeit ihrer Spielpartner/innen erhalten lässt, wie man offene Fragen stellt oder genügend Zeit zum Antworten lässt. In natürlich verlaufenden Spielsituationen werden anschließend bei den unterstützt kommunizierenden Probanden/innen zwei Faktoren gemessen: die Häufigkeit der an die natürlich sprechenden Kinder gerichteten Kontaktaufnahmen und die Anzahl der linguistischen Konzepte, die sich in diesen Kontaktaufnahmen ausdrücken.

Die Ergebnisse sind überraschend eindeutig. Obwohl das Kommunikationstraining ausdrücklich nur die natürlich sprechenden Kinder gefördert hat, lässt sich eine signifikante Steigerung der Quantität und der Qualität der kommunikativen Kontakte bei den unterstützt kommunizierenden Kindern nachweisen.

Wie haben diese schwer behinderten Kinder, die doch selbst nur mittelbar von dem Training profitiert haben, so schnell gelernt? Immerhin sind dem Kommunikationstraining ihrer Peers nur wenige gemeinsame Spielstunden gefolgt. Es liegt die Vermutung nahe, dass die unterstützt kommunizierenden Kinder nur die Chance gebraucht haben ihre Fähigkeiten zu zeigen – und das ist ihnen erst in einem verstehenden Umfeld möglich.

Neben der Sprachentwicklung bei den unterstützt kommunizierenden Kindern haben sich LIGHT et al. für das Andauern der Trainingsergebnisse interessiert, für die Ausweitung auf neue Spielsituationen und schließlich für die Übertragbarkeit der Lernerfolge auf ungeschulte Gleichaltrige. Die erweiterte Untersuchung bestätigt die Vermutung von der Bedeutsamkeit eines gut geförderten Umfelds: Bei den Kinderpaaren, die gelernt haben sich zu verständigen, bleiben auch in neuen Spielsituationen die guten Kontakte erhalten – bei ungeübten Gleichaltrigen können die unterstützt kommunizierenden Kinder ihre kommunikativen Kompetenzen nach wie vor nicht zeigen.

In den Schlussfolgerungen weist die Studie u.a. nachdrücklich auf die Notwendigkeit der Unterweisung größerer Gruppen hin und schlägt in einem Ausblick weitere Untersuchungen z.B. zu geeigneten Methoden und Techniken für Peer-Trainings vor.

Die Berliner Nachfolgestudie (1998-1999) findet im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des „Schulversuchs zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen in allgemeinen Schulen“ statt (vgl. HÖMBERG 2002).

Zu einem Peer-Training entschließen sich Pädagogen/innen³ in fünf Klassen unterschiedlicher Jahrgangsstufen, die sich eine Verbesserung der Verständigung in ihrer Klasse wünschen. Ausgangspunkt des Peer-Trainings ist immer die Situation des unterstütz kommunizierenden Kindes, allerdings wollen die Pädagogen/innen in diesem Zusammenhang *allen* Kindern die Gelegenheit geben, mehr über Sprache und Kommunikation, besonders aber zu ihren Beziehungen untereinander zu erfahren. Sie erwarten auch eine höhere Akzeptanz für die Situation der Kinder anderer Muttersprachen. Die andere Gewichtung entspricht der Realität dieser Integrationsklassen und der Überzeugung der Pädagogen/innen, die erfolgreiche Förderung ganz überwiegend im Kontext gemeinsamer Lern- und Entwicklungsinteressen sehen.

Alle Pädagogen/innen kennen die Light-Studie und hoffen auf die beschriebenen Effekte. Sie wollen aber für ihre Projekte eigene Formen der Durchführung entwickeln, die den spezifischen Bedürfnissen der jeweiligen Klassensituation entsprechen. Die Berliner Studie ist daher eher als Dokumentation in einem gemeinsamen Forschungsprozess anzusehen – nicht als eine Untersuchung nach strengen Kriterien. Umfang und Ergebnisse berechtigen aber durchaus dazu die Erkenntnisse zu verallgemeinern.

Insgesamt sind 100 Schüler/innen beteiligt, davon verständigen sich 9 Schüler/innen mit eingeschränkter Lautsprache bzw. ohne Lautsprache. Etwa 25 % aller Kinder in diesen fünf Klassen sind Kinder anderer Herkunftsländer, die Deutsch oft erst in der Schule gelernt haben.

Das Feststellen der Ausgangslage im Vorfeld des Peer-Trainings umfasst Gespräche mit den Pädagogen/innen und den Eltern zur Gesprächskultur in der Klasse und zur besonderen Situation des unterstütz kommunizierenden Kindes. Die Schüler/innen werden im Rahmen von Interviews nach ihrer eigenen Einschätzung gefragt. Diese Interviews dienen zugleich ihrer Zustimmung auf das Projekt.

Die Ergebnisse des Peer-Trainings werden in Gesprächen mit den Pädagogen/innen, einigen Eltern und den Kindern ca. ein bis drei Wochen später festgestellt. Dabei wird wieder nach einer persönlichen Einschätzung zur Qualität und Quantität der kommunikativen Kontakte sowohl bei den unterstütz kommunizierenden Schüler/innen als auch für die gesamte Klasse gefragt.

³ Als Pädagogen/innen werden hier alle Lehrpersonen bezeichnet, die zu diesem Zeitpunkt in den Klassen gearbeitet haben, z.B.: Grund- und Sonderschullehrer/innen, Erzieher/innen und Sozialpädagogen/innen.

Bezüglich der Vorgehensweise entschließen sich die Pädagogen/innen zur Implementierung eines Peer-Trainings in den gemeinsamen Unterricht. Es soll entweder im Rahmen eines Unterrichtsblocks oder in Form eines ganzen Projekttagess stattfinden. Alle Kinder einer Klasse sind beteiligt – besonders auch das unterstütztes kommunizierende Kind als Teil seiner Lerngruppe.

Anders als bei der Light-Studie setzen die Berliner Pädagogen/innen nicht auf Instruktion, sondern auf die Öffnung eines Lernfelds zum Thema „Sprache und Kommunikation“, um den Kindern Raum zum Erforschen und Entwickeln geeigneter Strategien zur besseren Verständigung zu bieten.

Wie intensiv die Schüler/innen bei einem solchen Projekttag ihren eigenen Fragen und Interessen nachgehen ohne das eigentliche Thema – die individuelle und die gemeinsame Verständigung – aus dem Blick zu verlieren, zeigt das Beispiel einer 4. Klasse im Berliner Schulversuch:

Zu den 21 Schüler/innen der Klasse gehören 5 Kinder aus Migrantenfamilien und 3 Kinder mit besonderem Förderbedarf. Nora ist ein Kind mit schwerer Mehrfachbehinderung. Sie verständigt sich mit unterschiedlichen Lauten, einzelnen Worten und mit (überwiegend selbst entwickelten) Gebärden. In der Schule hat sie gelernt Kommunikationstafeln, ein Tagebuch und eine einfache elektronische Sprechhilfe zur Verständigung einzusetzen.

Alle Schüler/innen haben vor dem Projekttag an einem Interview teilgenommen. Die meisten Kinder sind der Ansicht, dass Nora sich im Kontext einer bestimmten Situation mit vertrauten Personen und ihren Hilfsmitteln gut verständigen kann, aber wenig Chancen hat, wenn die Gesprächspartner/innen ungeübt sind. Sie meinen daher, dass auch andere wissen sollten, wie sich Nora verständigt. Nora selbst ist der Ansicht, dass ihre Freundinnen sie gut verstehen. Sie möchte aber mehr von zu Hause erzählen können. Nora fehlen hier offenbar sowohl die passenden Symbole zur Verständigung als auch ein interessiertes Publikum.

Der Projekttag beginnt mit einer Partnerübung, bei der die Kinder einander eine Botschaft übermitteln ohne dabei zu sprechen. In der anschließenden Diskussion entwickeln sich Arbeitsgruppen zu unterschiedlichen Interessensbereichen. Es entsteht ein Theaterstück und ein Video zur Verständigung mit Nora. Die Kinder gestalten Kommunikationstafeln, die ein „zu Hause“-Vokabular anbieten, und eine Fotowand zur Gebärdensprache. Sie entdecken dabei, wie variantenreich Nora sich verständigt und wie gut sich solche Strategien in anderen Zusammenhängen einsetzen lassen.

Alle Gruppen beschäftigen sich bei ihren unterschiedlichen Aktivitäten mit Themen wie: eigene Sprache, andere Sprachen, gedachte(!) und gesprochene Sprache, Alternativen zur Lautsprache, Verständigung mit Kindern,

Erwachsenen und Tieren(!). Alle Kinder sprechen über Verständigungskonflikte und Möglichkeiten der Konfliktlösung. Den Schwerpunkt haben die Schüler/innen aber – ohne dass dies besonders gefordert war – auf eine bessere Verständigung mit Nora gelegt. Dabei erleben die Schüler/innen sich selbst als kompetent. Sie sind eher bemüht dem weiteren Umfeld zu zeigen, wie sich Gespräche mit Nora organisieren lassen. Schüler/innen, Pädagogen/innen und Eltern stimmen darin überein, dass sich die Verständigung in der Klasse sowohl mit Nora als auch untereinander deutlich verbessert hat.

Das Selbstwertgefühl und der soziale Zusammenhalt der Kinder wird vor allem durch das Erreichen ihres persönlichen Ziels gestärkt. Die ganze Schule interessiert sich für ihre Informationsmaterialien zur Unterstützten Kommunikation und für das Theaterstück. Die Verständigung mit Nora entwickelt sich weit über den Klassenzusammenhang hinaus – über mangelnde Zuhörerschaft braucht sich Nora in der nächsten Zeit nicht zu beklagen. Letztlich haben hier die Peers ein Peer-Training entwickelt und ganz nebenbei gelernt, wie befriedigend solidarische Prozesse sein können.

Insgesamt werden in allen Klassenstufen auch dann gute Ergebnisse erzielt, wenn das Peer-Training weniger umfangreich und kreativ angelegt ist als in dieser vierten Klasse. Die bewusste Beschäftigung mit Kommunikation auf unterschiedlichen Ebenen, z.B. auch mit anderen Sprachen und Kulturen, wirkt sich in allen Klassenstufen positiv aus. Gelegentliche Zusammenbrüche der Kommunikation lassen sich nach wie vor nicht vermeiden. Die meisten Schüler/innen sehen darin aber nun eher eine Herausforderung als einen Anlass das Gespräch abzubrechen.

Damit ist die Frage zu einem erfolgreichen Peer-Training in größeren Gruppen beantwortet.

Ein wichtiges Ergebnis für die Pädagogen/innen ist die Bestätigung ihres Planungskonzepts. Eine umfangreiche und integrierte Kommunikationsförderung ist in allen fünf Klassen nicht durch Unterweisung gelungen, sondern im Rahmen selbstbestimmter Lernprozesse. CARLE bezeichnet solche Fähigkeiten bei den Pädagogen/innen als „Diversity-Kompetenz“. Sie nennt dabei auch die Möglichkeit, Kinder in solchen Lernsituationen beobachten zu können und einen Einblick zu gewinnen, „wie Kinder von sich aus an Inhalte herangehen“ (CARLE 2002, 90). Eingeengt in ein Korsett individueller Förderpläne hätten die Schüler/innen solche gemeinschaftlichen Entdeckungsreisen in unbekannte Wissensgebiete, die Chance unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und das Vergnügen eigene Lern- und Erkenntniswege zu gehen sicher nicht so unkompliziert wahrnehmen können.

Literatur

- BRÜGELMANN, HANS: Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven. In: HEINZEL, FRIEDERIKE & PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen 2002, 37
- CARLE, URSULA: Leistungsvielfalt in der Grundschule. In: HEINZEL, FRIEDERIKE & PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen 2002, 90
- COON, RON/ KREMER, GEORG: Reden ist Silber, ist Schweigen Gold? Vorläufige Ergebnisse einer Bestands- und Bedarfsanalyse zur Kommunikationssituation nichtsprechender Personen in Berliner Bildungseinrichtungen. In: BECKER, HEINZ & GANGKOFER, MANFRED (Hrsg.): Das Bliss-System in Praxis und Forschung. Heidelberg 1994, 113-146
- DOWNING, JUNE E.: Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms. Baltimore, Maryland 1998, 5-11 und 129-146
- HÖMBERG, NINA: Schwerbehinderte Kinder brauchen Integration oder: Sprechenlernen und verstanden werden. In: LIGHT, JANICE/ SELIGSON, LISA/ LUND, SHELLY (Hrsg.): Dritter Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Berlin 1995, 26-31
- HÖMBERG, NINA: Brauchen sprechende Kinder Unterstützte Kommunikation? In: Unterstützte Kommunikation 4 (1998), 23-26
- HÖMBERG, NINA: Kinder lernen sich verstehen. Untersuchungen zum Peer-Training im gemeinsamen Unterricht bei natürlich sprechenden Schüler/innen und ihren Mitschüler/innen, die sich ohne Lautsprache verständigen. In: HEINZEL, FRIEDERIKE & PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen 2002, 179-184
- LIGHT, JANICE/ SELIGSON, LISA/ LUND, SHELLY: Teaching Nondisabled Peers to Interact with Children Who use AAC. Pennsylvania State University 1998
- MÜLLER, RENÉ.: Empathieförderung im Kindergarten. In: MÜLLER, RENÉ (Hrsg.): Wege der Integration. Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und Fachleuten bei hörgeschädigten Kindern. Luzern 1994, 45-69
- WEISS, JUTTA: Der Einsatz einer elektronischen Kommunikationshilfe in einer Regelklasse der Grundschule. In: Babst, Jürgen (Hrsg.): 3. Deutsche Minspeak Konferenz 1996. Dortmund 1996, 10-18.

Förderschwerpunkt emotionaler und sozialer Bereich. Eine empirische Begleitstudie zur Qualitätsüberprüfung

1 Das Projekt „Qualitätsentwicklung in der Förderung von Kindern mit emotionalem und sozialem Förderbedarf“ (Projekt em-soz)

In diesem Artikel möchte ich ein Evaluationsprojekt vorstellen, das derzeit am Institut für Erziehungswissenschaft der Technischen Universität (TU) Berlin in Zusammenarbeit mit der Berliner Bildungsverwaltung und mit der beteiligten Schulaufsicht durchgeführt wird. Geleitet wird es von Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz (TU Berlin) und Prof. Dr. Karl-Heinz Arnold (Universität Hildesheim). Ziel dieses Projektes ist, der Frage nachzugehen, welche optimalen unterrichtlichen, schulischen und außerschulischen Wege sind, mit denen ‚Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung‘ gefördert werden¹.

1.1 Untersuchungsmerkmale

Entsprechend dieser Fragestellung lassen sich die zu untersuchenden Merkmale in drei Kategorien einteilen:

1. Merkmale der Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf em-soz:

Es wird gefragt, was Lehrerinnen und Lehrer empirisch unter „Schülerinnen und Schüler mit Förderbedarf em-soz“ verstehen und welchen Belastungen diese Kinder ausgesetzt sind, aber auch, auf welche Ressourcen sie zurückgreifen können. In diesem Sinne wird sowohl nach dem Fremdbild (Lehrkräfte, Eltern) als auch nach dem Selbstbild der betroffenen Kinder gefragt.

2. Merkmale der Klassen-, Unterrichts- und Schulsituation:

Dies umschließt sowohl das Unterrichtsgeschehen und das Schulleben als auch die Entwicklung der sozialen Situation der Kinder mit Förderbedarf em-soz in den jeweiligen Klassen.

¹ „Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich“ wird im Folgenden mit „Förderbedarf em-soz“ abgekürzt.

3. Merkmale der Förderung:

Unter diesen Aspekt werden Planung, Realisierung und Effektivität der schulischen Fördermaßnahmen ebenso gefasst wie die Kooperation mit den Eltern und mit außerschulischen Hilfeeinrichtungen.

1.2 Stichprobe

Untersucht werden Schüler/innen mit offiziellem Förderstatus em-soz aus zwei Berliner Innenstadt-Teilbezirken, die dort im Schuljahr 2001/02 die erste oder vierte Klasse einer Grundschule besuchten, sowie die Schüler/innen mit offiziellem Förderstatus, die im Laufe des Projekts in den entsprechenden Jahrgangsstufen hinzukommen.

Formal stehen diesen Schüler/innen in Berlin vier Stunden sonderpädagogische Förderung pro Woche für individuelle Förderung zu (vgl. HEYER 1998, 165), real sind es meistens eher drei Stunden, die primär in Form von Doppelbesetzungsstunden, aber auch zur Beratung der Klassenlehrerin bzw. des Klassenlehrers durch eine Ambulanzlehrerin, zur Beobachtung des Schülers bzw. der Schülerin oder zur Einzel- oder Kleingruppenförderung etc. genutzt werden können.

Für einige Fragestellungen, beispielsweise für soziometrische Daten, werden nicht nur die em-soz Kinder, sondern auch ihre Mitschülerinnen und Mitschüler befragt. Diese dienen dann als Vergleichsstichprobe. In der Stichprobe der Kinder mit Förderbedarf em-soz befinden sich, gemessen an der Vergleichsstichprobe, überdurchschnittlich viele Jungen, aber ähnlich viele Kinder mit Migrationshintergrund (vgl. Tabelle 1).

Tab. 1: Verteilung nach Geschlecht und Migrationshintergrund in Untersuchungsstichprobe und Vergleichsstichprobe (Schuljahr 2001/02)

	Geschlecht		Sprachen in der Familie	
	Junge	Mädchen	nur deutsch	deutsch und andere bzw. nur andere
Gesamt (n = 389)	50,6 %	49,4 %	45,0 %	55,0 %
nicht em-soz (n = 360)	48,1 %	51,9 %	44,4 %	55,6 %
em-soz (n = 29)	82,8 %	17,2 %	51,7 %	48,2 %
Unterschiede	hoch signifikant (p = .000)		kein signifikanter Unterschied (p = .321)	

Die *Mobilität in der Stichprobe* ist ebenfalls Gegenstand der Dokumentation. Bisher ist sie hoch: Die Untersuchung wurde mit 33 Schülerinnen und Schülern mit Förderbedarf em-soz begonnen, nach einem Jahr waren zehn Schülerinnen und Schüler durch Wegzug, durch Wegfall bzw. Änderung des Förderstatus oder durch Überweisung in eine Sondereinrichtung ausgeschieden. 14 Kinder sind – sämtlich in den zweiten Klassen – hinzugekommen.

1.3 Design

Das Forschungsprojekt ist insgesamt auf drei Jahre angelegt; damit werden die Schüler/innen von der ersten bis zur dritten sowie von der vierten bis zur sechsten Klasse begleitet. Betrachtet man die Ergebnisse im Querschnitt, erhält man auf diese Weise Daten zur gesamten Berliner Grundschulzeit; im Längsschnitt können zumindest mittelfristige Entwicklungen über drei Jahre verfolgt werden. Während dieser Zeit wird die Aktenlage analysiert, die unterschiedlichen Beteiligten werden mit halbstandardisierten Interviews und mit standardisierten Fragebögen befragt, außerdem wird der Unterricht beobachtet (vgl. Tabelle 2).

Tab. 2: Zeitlicher Ablauf des Projekts

Schuljahr 2001/02	Schuljahr 2002/03	Schuljahr 2003/04
Analyse der Fördergutachten, Förderpläne und -berichte	Analyse der Förderpläne und -berichte	Analyse der Förderpläne und -berichte
Gruppendiskussion mit Förderlehrern	Gruppendiskussion mit Klassenlehrern	Gruppendiskussion mit Förder- und Klassenlehrern
Befragung der Klassen, Soziogramme	Befragung der Klassen, Soziogramme	Befragung der Klassen, Soziogramme
Befragung von <ul style="list-style-type: none"> • em-soz Schülern • Klassenlehrer/in • Förderlehrer/in • Eltern • Schulleiter/in 	systematische Unterrichtsbeobachtung	Befragung von <ul style="list-style-type: none"> • em-soz Schülern • Klassenlehrer/in • Förderlehrer/in

2 Die Unterrichtsbeobachtung

Im Folgenden soll die Unterrichtsbeobachtung als ein Teil des Projektes herausgegriffen und näher erläutert werden. Zwei Aspekte werden in diesem Rahmen betrachtet:

- die didaktischen Entscheidungen der Lehrerinnen und Lehrer und
- ihr Konfliktmanagement.

2.1 Fragestellung und Hypothesen

2.1.1 Didaktische Aspekte

Mit der Frage nach den didaktischen Entscheidungen der Lehrerinnen und Lehrer, die Kinder mit Förderbedarf im emotionalen und sozialen Bereich unterrichten, soll nicht nur herausgefunden werden, welche Unterrichtsansätze für den integrativen Unterricht tatsächlich angewendet werden (vgl. beispielsweise SÖRENSEN 1997), sondern vor allem soll herausgefunden werden, ob und wie diese Ansätze modifiziert werden. Daher wird neben der Anwendung von gängigen Methoden auch protokolliert, ob und wonach differenziert wird, welche Wahlmöglichkeiten den Kindern gegeben werden (vgl. NAUCK 1993, 185ff) und ggf. wie die Arbeitsteilung mit der Doppelbesetzung organisiert ist.

Es wird vermutet, dass ein Unterricht, in dem leistungsdifferenziert gearbeitet wird und in dem den em-soz Schülern dosiert Wahlmöglichkeiten und (ggf. begleitete) Partner- bzw. Gruppenarbeit angeboten werden, sich auf das Sozialverhalten der em-soz Kinder positiv auswirkt, da auf diese Weise Frustrationen durch Überforderungen vorgebeugt werden kann und soziale Arbeitsformen eingeübt werden können.

2.1.2 Konfliktmanagement

Unter diesen Aspekt werden sowohl präventive als auch interventive Strategien des Umgangs mit Konflikten gefasst. Hier werden verschiedene Elemente der Klassenführung wie z.B. Dabeisein, Klarheit, Zügigkeit der Interventionen und Strukturiertheit beobachtet, die sich bereits in anderen Untersuchungen als wirksam für das Aufmerksamkeitsverhalten der Schülerinnen und Schüler herausgestellt haben (vgl. RHEINBERG & HOSS 1979 sowie HELMKE & RENKL 1993). Außerdem wird der Umgangsstil der Lehrerin bzw. des Lehrers mit den Kindern protokolliert.

Vermutet wird, dass ein freundlicher, akzeptierender und eindeutiger Umgangsstil ebenso wie eine strukturierte, gut organisierte und für die Schüler/innen transparente Klassenführung, gut organisierte und für die Schüler/innen transparente Klassenführung nicht nur Disziplinprobleme reduzieren kann (vgl. JÜRGENS 2000, 45ff), sondern dass ein solches Konfliktmanagement gerade im Unterricht mit em-soz Schüler/innen positive Auswirkungen

gen sowohl auf das gesamte Klassenklima als auch auf das Sozial- und Aufmerksamkeitsverhalten der einzelnen Schüler/innen hat, da mittels eindeutiger Anforderungen an jede/n Schüler/in – auch im sozialen Bereich – und durch die Modellfunktion des/der Lehrer/in auf diese Weise ein positives Sozialklima in der Klasse gefördert werden kann.

Kriterium für eine gelungene Förderung ist letztlich eine längerfristige positive emotionale und soziale Entwicklung der Schüler/innen mit Förderbedarf em-soz. Da eine solche Entwicklung in einzelnen Unterrichtsstunden nicht beobachtbar ist, wird zur Überprüfung der Hypothesen zunächst das direkte Aufmerksamkeits- und Störverhalten der em-soz Schülerinnen und Schüler sowie das auf diese Kinder bezogene Verhalten der übrigen Schülerinnen und Schüler als Indikator herangezogen. Darüber hinaus soll überprüft werden, ob sich Zusammenhänge finden lassen zwischen der Methodik bzw. dem Konfliktmanagement und der mittelfristigen sozialen Entwicklung in den Klassen (Soziogramme); wegen des punktuellen Charakters der Unterrichtsbeobachtungen werden diese Ergebnisse aber mit Vorsicht zu interpretieren sein.

2.2 Vorgehen

Jede Klasse wird an zwei verschiedenen Vormittagen je zwei Stunden lang beobachtet. Dabei sollen möglichst unterschiedliche Fächer bzw. Lernbereiche berücksichtigt werden und, wenn möglich, sollte eine der beiden Stunden eine Doppelbesetzungsstunde sein. In den fünften Klassen sollte außerdem nach Möglichkeit nicht nur bei dem/der Klassenlehrer/in, sondern auch bei einer/einem Fachlehrer/in hospitiert werden.

Es werden jeweils zwei, in Klassen mit mehr als zwei em-soz Kindern drei Beobachter/innen eingesetzt. Alle Beobachter/innen sind zuvor u.a. mit einem Diskriminationstraining zur Unterscheidung von aggressivem, sicherem (d.h. freundlichem, aber klarem) und unsicherem bzw. unklarem Verhalten geschult worden (nach HINSCH 1998, 98f.). Während der Schulstunden beobachten beide Beobachter/innen die Methodik und ggf. den Einsatz der Doppelbesetzung, eine beobachtet schwerpunktmäßig die Lehrkraft, die andere beobachtet schwerpunktmäßig das em-soz Kind bzw. die em-soz Kinder. Auf diese Weise können die Protokollbögen der beiden Beobachter/innen miteinander verglichen werden, damit bei Widersprüchen zwischen den Protokollen oder bei Inkonsistenz in einem Protokoll Rücksprache gehalten werden kann.

2.3 Instrumente

Zur Beobachtung werden Protokollbögen eingesetzt, die in einem Fünf-Minuten-Raster sowohl geschlossene Kategorien vorgeben als auch Platz für freie Aufzeichnungen lassen. Inhaltlich enthalten die Bögen folgende Kategorien, die den oben genannten Merkmalen entsprechen:

- Didaktische Entscheidungen:
 - a) Methoden (z.B. gelenktes Unterrichtsgespräch, Wochenplanarbeit)
 - b) Sozialformen (z.B. Einzelarbeit, Gruppenarbeit)
 - c) Differenzierung (z.B. nach Lerngeschwindigkeit, nach Anschauungsmaterial)
 - d) Wahlmöglichkeiten für das em-soz Kind (z.B. Reihenfolge der Aufgaben, Sozialform)
- Einsatz der Doppelbesetzung:
 - a) im Unterrichtsgespräch (z.B. gleichberechtigte Gesprächsführung, Doppelbesetzung beobachtet)
 - b) in Arbeitsphasen (z.B. Doppelbesetzung hilft em-soz Kind(ern), Doppelbesetzung steht allen Kindern zur Verfügung)
- Schülerverhalten:
 - a) Reaktionen des em-soz Kindes auf Arbeitsanweisungen (z.B. zügig, verzögert)
 - b) Reaktionen des em-soz Kindes auf Hilfestellungen (z.B. Annahme, Verweigerung)
 - c) Reaktionen des em-soz Kindes auf Interventionen (z.B. verhält sich entsprechend, widerspricht)
 - d) auf das em-soz Kind bezogene Aktionen der Mitschüler/innen (z.B. sticheln, ignorieren, kooperieren)
- Klassenmanagement der Lehrerin:
 - a) Klarheit, Strukturiertheit (z.B. Arbeitsanweisungen von allen verstanden)
 - b) Dabeisein (z.B. Interventionen treffen den Richtigen)
 - c) Störungskontrolle, Sanktionen (z.B. interveniert sofort, interveniert verzögert)
 - d) Zeitnutzung (für Organisatorisches, Störungen, Unterrichtsinhalte)
 - e) Umgangsstil (aggressiv, sicher-freundlich-klar, unsicher-unklar).

Weiterhin füllen die Beobachter am Ende der beiden Stunden die Beobachterversion des SDQ (Fragebogen zu Stärken und Schwächen, vgl. WOERNER u.a. 2002) aus; da dieser aber zu den unter 1.3 genannten standardisierten Instrumenten gehört, wird er im Folgenden nicht näher erläutert.

Zur Erhebung der mittelfristigen Entwicklung der sozialen Beziehungen der Schülerinnen und Schüler einer Klasse untereinander, insbesondere bezogen auf die em-soz Kinder, werden außerdem soziometrische Fragebögen verwendet, mit denen alle Schülerinnen und Schüler der untersuchten Klassen befragt werden. Mit ihnen werden neben soziometrischen Daten wie beispielsweise Geschlecht, Alter, Anzahl der Geschwister und Wahl bzw. gegebenenfalls Ablehnung von Mitschülern auch die psychosoziale Situation (Wohlfühlen, Streit etc. in der Klasse) sowie Fächerpräferenzen erfragt. Schließlich ist ein Fragebogen geplant, mit dem die Klassenlehrerinnen und -lehrer danach befragt werden sollen, welche Methoden sie wie oft im Unterricht anwenden. Auch wenn man berücksichtigt, dass es hier Verzerrungen in der Eigenwahrnehmung gibt, so wird doch erwartet, dass auf diese Weise Unterschiede in methodischen Präferenzen der Lehrkräfte deutlich werden.

3 Darstellung der Instrumente anhand eines Fallbeispiels

Hendrik (Name geändert) ist ein mittlerweile elfjähriger Junge, der die 5. Klasse einer Grundschule mit Ganztagsangebot besucht. Er stammt aus einfachen Verhältnissen mit eher niedrigem Einkommen. Im schulpsychologischen Gutachten, das bereits in der Vorklasse erstellt wurde, wird ein Aufmerksamkeits-Defizit-Syndrom diagnostiziert, außerdem sei er leicht ablenkbar, ängstlich und aggressiv. Seine Eltern sind geschieden, als einziger von drei Brüdern lebt Hendrik bei seinem Vater und dessen Freundin, da seine Mutter ihn laut Aussage des Vaters nicht erträgt. Mit seinen Brüdern sowie mit dem Sohn der Freundin seines Vaters versteht er sich laut eigenen Angaben gut.

3.1 Soziogrammfragebogen

Bereits aus der ersten Klasse wird berichtet, dass Hendrik von den anderen Kindern abgelehnt wird und dass deren Eltern sich wegen seiner plötzlichen und heftigen Aggressionen über Hendrik beschwerten: Ihre Kinder würden nicht mehr gerne zur Schule gehen, da Hendrik häufig aggressiv sei.

Als in der vierten Klasse die Soziogramme erhoben werden, wird deutlich, dass Hendrik von fast allen Kindern abgelehnt und von keinem gewählt wird mit der Begründung, er verursache Unterrichtsstörungen und sei aggressiv. Hendrik nennt 5 Kinder, die er wählt, und 6 Kinder, die er ablehnt. Auch er

begründet seine Ablehnungen damit, dass die anderen Kinder ihm gegenüber aggressiv seien. Er erklärt, dass er oft geärgert wird und dass andere Kinder öfter mal böse seien auf ihn, ohne dass er weiß, warum. Nachmittags spielt Hendrik laut eigener Auskunft nicht mit anderen Kindern aus der Klasse, sondern mit Kindern aus anderen Klassen und seinen Brüdern bzw. seinem Stiefbruder.

Obwohl Hendrik im Schreiben laut Auskunft der Förderlehrerin bessere Leistungen zeigt als in anderen Bereichen, ist Schreiben die einzige Tätigkeit, die er weniger gerne mag – alle anderen Tätigkeiten mag er gerne oder sehr gerne.

3.2 Beobachtungsprotokoll

Die Protokolle der Unterrichtsstunden, die in dieser Klasse bereits beobachtet wurden – es handelt sich um eine 5. Stunde (Deutsch) und eine 6. Stunde (Mathematik) – bestätigen im Wesentlichen die Einschätzung des Förderberichtes, dass Hendrik im Unterricht mittlerweile gut mitarbeitet. Beide Stunden wurden von der Klassenlehrerin durchgeführt, und in beiden Stunden war eine Lehreranwärterin, in der 6. Stunde außerdem die Förderlehrerin anwesend.

Methodisch ähnelten sich beide Stunden sehr: Es wurde jeweils nach einem einführenden Unterrichtsgespräch an vorgegebenen Aufgaben gearbeitet, die Arbeitsanweisungen wurden dabei von allen verstanden. Die Stunden schlossen mit einem Unterrichtsgespräch ab. In beiden Stunden wurde für einige Kinder differenziert – allerdings nicht für Hendrik, der dieselben Aufgaben bearbeitete wie der Großteil der Klasse – und die Schülerinnen und Schüler durften in beiden Stunden die Reihenfolge der Aufgaben selbst wählen. In der Deutschstunde durften sie zusätzlich die Sozialform, in der Mathematikstunde den Arbeitsplatz (z.B. auf dem Flur) wählen. Diese Wahlmöglichkeiten galten auch für die beiden Kinder mit Förderbedarf em-soz.

Unterrichtsstörungen gab es nur in der fünften Stunde, insbesondere zu Beginn. Die Klassenlehrerin ermahnte die betreffenden Kinder jedes Mal unverzüglich, dabei sprach sie zuverlässig die Richtigen an. Hendrik wurde für erwünschtes Verhalten unmittelbar und regelmäßig verstärkt. Insgesamt erschienen der Unterrichtsablauf stringent und die Unterrichtsinhalte gut strukturiert, jeweils 40 Minuten konnte die Klasse am Unterrichtsgegenstand arbeiten, die restliche Zeit wurde für Organisatorisches bzw. in der 5. Stunde für die Bewältigung von Störungen genutzt.

Die Doppelbesetzung stand größtenteils den em-soz Kindern zur Verfügung, teilweise kümmerte sie sich auch um andere Kinder. In der Mathema-

tikstunde fiel den Beobachterinnen auf, dass die Doppelbesetzung, während sie mit Hendrik arbeitete, ständig Körperkontakt hielt. Auffällig war außerdem, dass Hendrik jeweils zu Beginn der Arbeitsphasen individuelle strukturierende Hilfestellung durch die Klassenlehrerin bzw. Doppelbesetzung bekam (z.B. „Was sollt ihr zuerst machen?“, Hilfe beim Aufschreiben der Rechenaufgaben etc).

Diese klare, strukturierte und zugewandte Unterrichtsführung zeigte Erfolg: Nachdem die Deutschstunde mit einer längeren Ermahnung beginnen musste – Hendrik hatte in der Pause ein anderes Kind gewürgt – arbeiteten alle Schüler während der Arbeitsphase sehr konzentriert, lediglich in der Deutschstunde wurden einzelne Kinder, darunter auch Hendrik, kurz ermahnt. Insgesamt stufen die Beobachterinnen die Arbeitsatmosphäre in beiden Stunden als sehr ruhig und angenehm ein.

4 Erfahrungen und Ausblick

In diesem Artikel wurde das Projekt em-soz vorgestellt und ein Teil, die Unterrichtsbeobachtung, näher erläutert und anhand eines Fallbeispiels illustriert.

Bisher haben wir die Erfahrung gemacht, dass die meisten Klassenlehrerinnen und Klassenlehrer durchaus interessiert an den Ergebnissen aus ihrer Klasse sind. Beispielsweise haben wir die Soziogramme der Klassen den Lehrkräften zurückgemeldet, dies stieß auf große positive Resonanz. Auch die Kooperation der Lehrkräfte mit den Projektmitarbeiter/innen war bisher fast immer sehr gut.

Weiterhin hat es sich bewährt, neben den geschlossenen Kategorien Platz für freie Aufzeichnungen auszuweisen, denn teilweise fällt es den Beobachterinnen schwer, unkonventionelle und innovative Unterrichtsmethoden oder auch extremes Schülerverhalten in das Schema des Protokollbogens einzuordnen. In diesen Fällen zeichnen sie die Informationen in freier Form auf und die Kategorisierung oder ggf. die Einführung neuer Kategorien wird im Nachhinein vorgenommen. Bei Bedarf wird möglichst zeitnah Rücksprache gehalten, um den Informationsverlust möglichst gering zu halten. In der Einschätzung der Methodik, die jeweils von beiden Beobachterinnen vorgenommen wurde, war die Übereinstimmung der Protokolle bei der ersten Sichtung bisher zufriedenstellend.

Allerdings gab es auch Probleme. So ist es aufgrund der Rahmenbedingungen nicht immer möglich, eine Doppelbesetzungsstunde oder – in den fünften Klassen – den Unterricht bei einer Fachlehrerin bzw. einem Fachlehrer zu beobachten, da die Doppelbesetzungsstunden für andere Zwecke ver-

wendet werden oder weil die Fachlehrer/innen nicht kooperieren. Es gab sehr vereinzelt auch Klassenlehrer/innen, die nicht kooperieren wollten, in diesen Fällen konnte aber bisher immer eine für alle Seiten akzeptable Lösung gefunden werden.

Schließlich arbeiten mehrere Beobachterinnen selbst als Ambulanzelehrerin in den untersuchten Bezirken; dies hat den Nachteil, dass sie teilweise in Rollenkonflikte kommen, etwa, wenn sie Ereignisse protokollieren müssen, die den betreffenden Lehrern unangenehm sind. Andererseits hat es aber auch den nicht zu unterschätzenden Vorteil, dass sie bereits einen Zugang zu den Schulen und den Lehrkräften haben bzw. sich diesen relativ leicht verschaffen können, da sie im Bezirk bekannt sind.

Wenn alle Beobachtungsprotokolle gesammelt sind, voraussichtlich im Juni 2003, steht als nächster Schritt die quantitative Auswertung der Protokollbögen an. Um die Zuverlässigkeit der Ergebnisse abschätzen zu können, soll zunächst noch einmal genauer geprüft werden, wie hoch die Übereinstimmung zwischen den beiden Beobachterinnen ist (Inter-Rater-Reliabilität). Beabsichtigt wird dann, nicht nur Häufigkeiten festzustellen, sondern darüber hinaus anhand von Gruppierungen der Unterrichtsstunden die in Kapitel 2 genannten Hypothesen zu überprüfen. So wäre beispielsweise denkbar, die beobachteten Lehrkräfte nach den verschiedenen Umgangsstilen zu gruppieren und zu prüfen, ob sich diese Gruppen auch hinsichtlich des beobachteten Schülerverhaltens unterscheiden. Die Ergebnisse des gesamten Projektes werden voraussichtlich 2005 in Form eines Buches präsentiert.

Literatur

- HELMKE, ANDREAS & RENKL, ALEXANDER: Unaufmerksamkeit in Grundschulklassen: Problem der Klasse oder des Lehrers? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 25 (1993) 185-205
- HEYER, PETER: Berlin. In: ROSENBERGER, MANFRED (Hrsg.): Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Neuwied, Krieffel, Berlin 1998, 162-176
- HINSCH, RÜDIGER: Durchführung des GSK. In: HINSCH, RÜDIGER & PFINGSTEN, ULRICH: Gruppentraining sozialer Kompetenzen (GSK). Grundlagen, Durchführung, Materialien. 3., überarb. Auflage Weinheim 1998
- JÜRGENS, BARBARA: Schwierige Schüler? Disziplininkonflikte in der Schule. Hohengehren 2000
- JÜRGENS, EIKO: Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage. Sankt Augustin 1994
- NAUCK, JOACHIM: Offener Unterricht. Eine analytische Betrachtung. In: NAUCK, JOACHIM (Hg.): Offener Unterricht. Ziele, Praxis, Wirkungen. Braunschweig 1993
- OPP, GÜNTHER/ HELBIG, PAUL/ SPECK-HAMDAN, ANGELIKA u.a.: Problemkinder in der Grundschule. Bad Heilbrunn 1999

- PETERMANN, FRANZ u.a.: Sozialtraining in der Schule. Weinheim 1999
- RHEINBERG, FALKO & HOSS, JOCHEN: Störungen und Mitarbeit im Unterricht. Eine Erkundungsstudie zu Kounin's Kategorisierung des Lehrerhaltens. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 11 (1979) 244-249
- SÖRENSEN, BERND: Integration von Kindern mit Behinderungen erfordert eine Öffnung des Unterrichts und der Schule. In: GÖHLICH, MICHAEL (Hrsg.): Offener Unterricht – Community Education – Alternativschulpädagogik – Reggiopädagogik. Die neuen Reformpädagogiken. Geschichte, Konzeption, Praxis. Weinheim und Basel 1997, 78-89
- STEIN, ROLAND & FAAS, ALEXANDRA: Unterricht bei Verhaltensstörungen. Ein integratives didaktisches Modell. Neuwied, Kriftel, Berlin 1999
- WOERNER, WOLFGANG/ BECKER, ANDREAS/ FRIEDRICH, CAROLINE/ ROTHENBERGER, ARI-BERT/ KLASSEN, HENRIKJE/ GODMAN, ROBERT: Normierung und Evaluation der deutschen Elternversion des Strength and Difficulties Questionnaire (SDQ): Ergebnisse einer repräsentativen Felderhebung. Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie, 30 (2002) 105-112.

Forschungslücke Inklusive Fachdidaktik – ein Problemaufriss

Dieser Beitrag hat zum Ziel, auf eine bedeutende Forschungslücke aufmerksam zu machen: die Bearbeitung fachdidaktischer Fragestellungen innerhalb der Integrations-/ Inklusionsforschung. Welche Bedeutung diesem Versäumnis für die Unterrichtsforschung und für die Unterrichtspraxis zukommt, ist Gegenstand der folgenden Ausführungen. Mit Bezug auf grundlegende Indikatoren einer inklusiven Didaktik wird dies anhand des Sachunterrichts in der inklusiven Grundschule problematisiert.

1 Leitideen einer inklusiven Didaktik

Einführend werden drei Postulate benannt, die als konstitutive Indikatoren einer inklusiven Didaktik für eine „Grundschule für alle Kinder“ gelten können. Diese lassen sich wie folgt skizzieren (vgl. FEUSER 1995; HINZ 2002; SEITZ 2003; ERZMANN 2003):¹

- Erziehung und Bildung ohne Ausschluss: Inklusive Pädagogik und Didaktik bezieht in ihre Überlegungen konsequent *alle* Kinder ein. „Integration ist unteilbar!“ (FEUSER 1995, 17). Die inklusive Grundschule muss sich als „inklusionsfähig“ beweisen und nicht einzelne Kinder als „integrationsfähig“ (vgl. HINZ 2002).

- Inklusive Bildung für alle Kinder: Die inklusive Schule geht von *einem* noch zu entwickelnden Kerncurriculum für *alle* Kinder aus, das für jede Lerngruppe konkretisiert und für jedes Kind individualisiert werden muss (vgl. Hinz 2002). Die hierarchischen Reduzierungen der schulformbezogenen Curricula (je „lernschwächer“ die Kinder, desto reduzierter das Curriculum), werden aufgegeben. Nach einem inklusiven Curriculum lernen alle Kinder

¹ Der Begriff „Inklusion“, mit dem hier gearbeitet wird, schafft eine sprachliche Annäherung an den internationalen Diskurs („inclusion“/ „inclusive education“) und benennt eine qualitative Weiterentwicklung der praktizierten „Integration“ (zu weiteren Indikatoren vgl. HINZ 2002; SEITZ 2003). Zentrale Aspekte der Inklusion werden aber auch in der weniger aktuellen Literatur unter dem Schlagwort der Integration formuliert. Das Anliegen der Inklusion greift somit langjährige Postulate einiger Vertreter/innen der Integrationsforschung auf, platziert sie allerdings als Gegenbegriff zur gegenwärtigen Praxis der Integration, die von deutlichen administrativen Einschränkungen geprägt ist.

auf ihre Weise an gesellschaftlich und persönlich bedeutungsvollen Lerngegenständen. „Egal, wie ein Kind beschaffen ist, es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren, weil es in dieser Welt lebt“ (FEUSER 1998, 19).

- *Eine Didaktik für alle Kinder*: Das artifizielle Nebeneinander einer ‚Regeldidaktik‘ und vieler ‚Sonderdidaktiken‘ wird aufgegeben. An diese Stelle setzt Inklusion die Prämisse, dass sich in jeder Lerngruppe eine große Vielfalt an Lernvoraussetzungen und -weisen finden lässt, der im Unterricht methodisch-didaktisch entsprochen werden muss („Theorie der Vielfalt“; PRENGEL 1995).

Mit diesen drei Postulaten lässt sich der gedankliche Bezugsrahmen einer inklusiven Didaktik abstecken. Die Frage, die sich nun stellt, ist, in welcher Weise sich dies mit den administrativen Vorgaben für Gemeinsamen Unterricht in der Grundschule in Verbindung bringen lässt. Wie zeigt sich das Verhältnis, so ist mit Bezug auf fachliches Lernen zu fragen, zwischen diesen Postulaten und den geltenden Lehrplänen und wie wirkt sich beides auf die Unterrichtspraxis aus? Dieser Frage wird im folgenden nachgegangen.

2 Geltende Lehrpläne im Lichte inklusionsdidaktischer Anliegen

Gemeinsamer Unterricht ist nach administrativen Vorgaben entweder „zielgleich“ oder „zieldifferent“ angelegt. Im „zielgleichen“ Unterricht sollen alle Kinder nach den Lerninhalten und -zielen der Grundschule unterrichtet werden, wenn auch einige mit kompensatorisch ausgerichteten „Fördermaßnahmen“. In der „zieldifferenten“ Form sollen die Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ nach den Richtlinien der im segregativen Schulsystem für diese Schüler/innen zuständigen „Sonderschule“ unterrichtet werden.

Dies führt u.a. dazu, dass Referendar/innen ihr didaktisches Vorgehen weiterhin nach den geltenden vertikal strukturierten Richtlinien mit den dementsprechenden inhaltlichen Reduzierungen begründen müssen, obwohl dies im Widerspruch zu den Postulaten inklusiver Didaktik steht (s.o.) und sich Klassen im Gemeinsamen Unterricht in der realen Situation wohl kaum in „richtlinienkonforme“ Gruppen kategorisieren lassen. Es entstehen Rechtfertigungsproblematiken, die in der Forschung bislang kaum benannt werden. Viele Lerngegenstände, bei denen Kinder des Förderbereichs „Geistige Entwicklung“ in einer inklusiven Klasse ganz selbstverständlich lernen, sind beispielsweise in den Richtlinien der „Schule für Geistigbehinderte“ gar nicht vorgesehen. Pädagogisch-didaktisches Handeln muss also nach Vorgaben

begründet werden, die völlig unverbunden den theoretischen Anliegen und didaktischen Möglichkeiten gegenüber stehen.

Über Erschwernisse in der Qualifikationsphase hinaus wirken diese Diskrepanzen, so lässt sich vermuten, auch in die didaktische Qualität der täglichen Unterrichtspraxis hinein. Denn die vorgegebene Struktur „zieldifferenten“ Unterrichts legt es nahe, bei der didaktischen Strukturierung von Lerngegenständen für Gemeinsamen Unterricht von den curricularen Vorgaben der Grundschule auszugehen und erst in zweiter Linie Reduzierungen des Lerngegenstands für die Kinder mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ vorzunehmen. Dem aber steht das Postulat gegenüber:

„Eine integrativ kompetente Pädagogik erfordert einen Unterricht, in dem nicht von *oben nach unten*, sondern – ausgehend von Schülern mit dem basalsten Entwicklungsniveau – von *unten nach oben* geplant wird“ (FEUSER 2002, 290; Hervorh. im Orig.).

Die Schwierigkeiten, die durch diese Diskrepanzen für die Unterrichtsplanung entstehen, werden im Folgenden anhand des Sachunterrichtsthemas „Zeit“ konkretisiert.

Fast alle geltenden Lehrpläne rekurrieren in ihren Vorschlägen zum Themenbereich „Zeit“ auf entwicklungspsychologische Stufentheorien älteren Datums. Entsprechend den Untersuchungen von PIAGET („Die Entwicklung des Zeitbegriffs beim Kinde“, 1955) und ROTH („Kind und Geschichte“, 1965) wurde hier Kindesentwicklung als stufige Abfolge generalisierter Entwicklungsstufen in invarianter Reihenfolge verstanden.² Dabei wurde das Zeitbewusstsein einer früheren Entwicklungsstufe als das Geschichtsbewusstsein zugeordnet (vgl. ROTH 1965, 44). In der Folge dieser Festlegungen lag es für die Konzeption von Richtlinien nahe, Zeitbewusstsein als Voraussetzung für Geschichtsbewusstsein zu behandeln und die getrennte Bearbeitung der entsprechenden Unterrichtsinhalte zu empfehlen (zur Kritik s.u.). Neuere Entwicklungstheorien stellen die Vorstellung von generalisierten Entwicklungsstufen bereits seit längerer Zeit in Frage (vgl. MONTADA 2002). Sie vertreten eine Vorstellung von domänenspezifischen Fortschritten der kindlichen Lern- und Wissensentwicklung, die mit intra- sowie interpersonellen Dissonanzen und Inkongruenzen verbunden sein können (vgl. SODIAN 1995; BEGEMANN 1998; MUSSEN u.a. 1999). Kindesentwicklung wird dabei als sozialer Prozess betrachtet, der durch biografische Einflussfaktoren wie Kultur, Milieu und Familie individuell geprägt ist (vgl. OERTER 2002; HILDESCHMIDT/ SANDER 2002). Eine strenge Übertragung von spezifischen

² PIAGETS Untersuchungen erschienen 1946 im französischsprachigen Original. Die Erstauflage von ROTHS Untersuchungen erschien bereits 1955.

Entwicklungsschritten auf feste Altersstufen in der Schule ist demnach aus heutiger Sicht nicht mehr zulässig.³ Auch eine stufige Trennung der Lernangebote „Zeit“ und „historischer Sachunterricht“ in Orientierung an generalisierten Entwicklungsstufen insgesamt ist damit obsolet (vgl. SCHAUB 1999).⁴

Dennoch werden Aspekte von „Zeit“ und „historischem Sachunterricht“ bis heute in fast allen geltenden Grundschullehrplänen stufig getrennt behandelt (zur Kritik vgl. SCHAUB 1999). Die Richtlinien für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen etwa legen den Bereich „Zeit“ für das 1./ 2. Schuljahr und das Rahmenthema „Früher und heute“ für das 3./ 4. Schuljahr fest.⁵ Dabei werden für das 1./ 2. Schuljahr die Aspekte „Zeiteinteilungen“ (Wochentage etc.), „Jahreszeiten“ und „Familiengenerationen“ als Inhalte anempfohlen (vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1985, 28).

In den Richtlinien für die „Schule für Lernbehinderte“ (heute meist „Förderschule“ oder „Schule für Lernhilfe“) werden ebenfalls für die Lernstufen 1-2 Aspekte zeitlicher Kompetenzen empfohlen (vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1977, 23). Der Themenbereich des historischen Wandels hingegen ist erst ab der 7. Lernstufe „an ausgewählten geschichtlichen Ereignissen“ zu unterrichten (vgl. ebd., 25). Die problematische Trennung von „Zeit“ und historischen Inhalten wird demnach aus den Grundschulrichtlinien übernommen und noch weiter zerdehnt, sodass sich insgesamt eine starke Reduzierung, Zerstückelung und zeitliche Streckung des Themas ergibt.

In den Richtlinien für die „Schule für Geistigbehinderte“ in Nordrhein-Westfalen schließlich werden zum Themenkomplex insgesamt nur drei Schwerpunkte empfohlen: das Erfassen elementarer Zeitabläufe („Vorher-Nachher-Beziehungen“), der Tages-, Wochen- und Jahresablauf und schließlich der Umgang mit Uhren und Kalendern (vgl. KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN 1980, 87 ff.).⁶ Dort heißt es:

³ Zudem ist zu bedenken, dass ROTH und PIAGET – wie im übrigen auch aktuelle Untersuchungen aus der Entwicklungspsychologie – ausschließlich mit ausgewählten „nichtbehinderten“ Kindern arbeiteten, die nur sehr entfernt mit der Unterrichtswirklichkeit inklusiver Klassen in Verbindung gebracht werden können (auch nur schwer mit exklusiven Grundschulklassen).

⁴ Zudem haben Kinder in Nachuntersuchungen zu PIAGETS Forschung weitaus früher entscheidende Entwicklungsschritte erreicht, sodass seine Altersangaben korrigiert werden mussten (vgl. ZUR OEVESTE 1987; BISCHOF-KÖHLER 2000).

⁵ Auch im aktuellen Neuentwurf der Richtlinien wird diese problematische Trennung repetiert (vgl. LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2003a).

⁶ Mittlerweile liegen aktuelle Entwürfe für die Neufassung der Richtlinien für den „Förderschwerpunkt geistige Entwicklung“ vor. Darin finden sich aber nur allgemeine Rahmenvorgaben, keine inhaltlichen Vorschläge (vgl. LANDESINSTITUT FÜR SCHULE 2003b, 8).

„Die objektive Messung der Zeit als Abfolge von Abschnitten verschiedener Dauer setzt die Verfügbarkeit über logische Zahl- und Zeitbegriffe voraus. Diese Voraussetzung haben Geistig-behinderte nicht“ (ebd, 90).

Aspekte des geschichtlichen Wandels werden gar nicht erst benannt. Damit zeigt sich fachlich eine Reduzierung des Lerngegenstands „Zeit“ auf die kognitiv bestimmten Zugänge. Ausgehend von der impliziten Prämisse, den Schüler/innen fehlten entscheidende kognitive Voraussetzungen hierfür, werden diese Lernzugänge noch stärker reduziert, sodass von einem negativen Wirkzusammenhang der Sichtweisen auf den Lerngegenstand und auf die Schüler/innen gesprochen werden kann (vgl. SEITZ im Druck b). Insgesamt werden so in der vertikalen Strukturierung des Lerngegenstands „nach unten hin“ für die Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten gerade die Aspekte von „Zeit“ ausgewählt, die die höchsten „Barrieren“ aufweisen.

Am Lerngegenstand „Zeit“ wird somit zum einen erkennbar, dass die veraltete Auffassung von Kindesentwicklung als generalisiertem Stufenprozess den Schüler/innen, die dem „Förderbereich Geistige Entwicklung“ zugeordnet werden, keinen Zugang zu historischen Lerninhalten erlaubt, da diese Inhalte „höheren“ Entwicklungsstufen zugeordnet werden. Zum anderen behindern die vorgenommenen Reduzierungen des Lerngegenstands „Zeit“ auf die kognitiv bestimmten Zugänge die Lernmöglichkeiten dieser Schüler/innen massiv. Die Lehrpläne repetieren an diesem Punkt die Sichtweisen entwicklungspsychologischer Untersuchungen, die ebenfalls ausschließlich die Entwicklung zeitlicher Kompetenzen als kognitiver Kompetenzen fokussieren (vgl. ROTH 1965; PIAGET 1955; BISCHOF-KÖHLER 2000). Zeitbewusstsein umfasst sachunterrichtsdidaktisch aber weitaus mehr als nur kognitive Lernziele (vgl. SCHAUB 2002; SEITZ im Druck b). Dieser zweite Aspekt, der Umgang mit Lerngegenständen in Lehrplänen und die fachliche Qualität der dort vorgenommenen Reduzierungen bleibt sonderpädagogisch wie integrations-/ inklusionspädagogisch bislang fast unbeachtet.

An diesem Punkt ergeben sich nun mehrere Anschlussfragen: Zunächst ist zu fragen, wie sich diese problematischen Vorgaben der Lehrpläne auf die Planung von Gemeinsamem Unterricht und die durchgeführte Praxis in Grundschulen auswirken. Darüber hinaus ist aber auch zu fragen, in welcher Weise sich das Verhältnis zwischen den Vorgaben und dem Lerngegenstand aus der Sicht verschiedener Kinder zeigt. Beides wird im folgenden ange-dacht.

In der Praxis des Gemeinsamen Unterrichts halten sich Lehrer/innen sicherlich schon aus Gründen der Praktikabilität nicht streng an die Reduzierungen und zeitlichen Dehnungen der Lehrpläne. Eine Lehrerin im Gemein-

samen Unterricht wird es einem Schüler des „Förderbereichs Lernen“ wohl kaum vermitteln können, dass er an den vorgesehenen Inhalten des historischen Sachunterrichts nicht teilnehmen dürfe und ihm diese erst im 7. Schuljahr angeboten würden.⁷ Es ist also nahe liegend, sich im Gemeinsamen Unterricht didaktisch von einer strengen Anbindung an die bestehenden Lehrpläne zu lösen. Damit aber ist nur ein erster Schritt in die Richtung einer fachdidaktisch reflektierten inklusiven Qualität des Unterrichts erreicht. Denn erst in der detaillierten fachlichen Planung solcher Inhalte für *alle* Schüler/innen und damit einer dem Lerngegenstand angemessenen Überwindung der Reduzierungen besteht die besondere Herausforderung einer inklusiven Didaktik. Im Beispiel wäre demnach zu fragen, welche individuellen Zugänge zum Lerngegenstand „Zeit“ allen Schüler/innen ein sinnvolles Lernen zum Lerngegenstand ermöglichen. Denn erst durch die Vielfalt der Perspektiven auf den Lerngegenstand wird dieser in seinem vollen Reichtum ausgeschöpft (vgl. KAISER 2000b).

Es genügt somit beim Lerngegenstand „Zeit“ nicht, alle Kinder zum Curriculum der Grundschule lernen zu lassen und in diesem gedanklichen Rahmen nach den Reduzierungen zu fragen, die Kindern mit Lernschwierigkeiten Lernmöglichkeiten hierzu eröffnen (indem beispielsweise das Ablesen der Uhrzeit in der Form einer inneren Differenzierung kleinschrittig strukturiert angeboten wird). Denn auch in den Vorgaben für die Grundschule sind bezogen auf den Lerngegenstand bereits bedeutungsvolle Vorentscheidungen und teilweise auch Verzerrungen enthalten. Auch diese behandeln Zeitkompetenzen als kognitive Kompetenzen. Sie übersehen dabei emotionale Bezüge der Kinder zum Lerngegenstand. Es entgeht ihnen aber vor allem ein nahe liegender, elementarer Zugang zum Thema, nämlich die zeitliche Existenz der Kinder. Alle Schüler/innen, egal ob sie nach gängigen Kriterien als „schwerbehindert“ oder „nichtbehindert“ eingeschätzt werden, kommen mit einer zeitlich gestalteten Lebensgeschichte in die Schule und gestalten mit jeder Lebensäußerung beständig – bewusst oder unbewusst – Lebenszeit. Das Erleben und das Verstehen von Zeit sind wesentliche Bestandteile unseres Selbst (vgl. HINZ 2000). In eigens durchgeführten Untersuchungen hierzu zeichnet sich als vorläufiges Ergebnis die Tendenz ab, dass Kinder mit unter-

⁷ Auch war es mir in meiner eigenen Unterrichtspraxis eine Selbstverständlichkeit, dass alle Kinder meiner Klasse zum Themenbereich „Mittelalter“ erfolgreich lernen können. Dabei war mir allerdings sehr wohl bewusst, dass die Schülerin des „Förderbereichs Geistige Entwicklung“ in einer „Schule für Geistigbehinderte“ wohl kaum mit diesem Thema konfrontiert worden wäre, schon gar nicht im 4. Schuljahr. Dieses spezifische Potential des Gemeinsamen Unterrichts aber wird in wissenschaftlichen Texten kaum benannt.

schiedlichsten Lernvoraussetzungen und Lernweisen einen solchen umfassenden Begriff von „Zeit“ in den Unterricht mitbringen und motiviert zu dementsprechenden Aspekten von „Zeit“ (Zeiterleben, Kinderbiografie) arbeiten und lernen können (vgl. SEITZ im Druck b).

Zugänge dieser Art aber tauchen in den Richtlinien für die Sonderschulen gar nicht auf und finden in den Grundschulrichtlinien nur sehr selten Beachtung (vgl. STEINHERR 1997, 32 ff.). In den didaktischen Materialien aus dem sonderpädagogischen Kontext sind sie ebenfalls bislang nicht vorgesehen (vgl. DANK 1989; LANZINGER 1997). Lediglich in vereinzelt neueren Anregungen für die Grundschule werden sie einbezogen, allerdings dort immer unter Ausblendung von Kindern mit Lernproblemen (STEINHERR 1997; SCHAUB 2002). In solcherart eingeeengter Sicht auf den Lerngegenstand aber bleibt die elementare Bedeutung von „Zeit“ für das Selbst ebenso wie die Komplexität des Phänomens für die Schüler/innen völlig unsichtbar.

Die didaktische Analyse zur Strukturierung des Lerngegenstands muss also früher ansetzen und zunächst nach den biografisch geprägten Lernvoraussetzungen, also der Perspektive verschiedenster Kinder auf „Zeit“ fragen, um dies mit einer fachwissenschaftlichen Reflexion zu der grundlegenden Bedeutung von „Zeit“ zusammenbringen zu können. Dabei wird vorausgesetzt, dass Lerngegenstände nicht bereits „fertig“ vorhanden sind, sondern jeweils neu didaktisch (re-)konstruiert werden. Erst in einer engen Verzahnung der Sichtweisen verschiedenster Schüler/innen auf den Lerngegenstand und einer Analyse des Lerngegenstands, die unfachliche Reduzierungen der Lehrpläne überwindet, zeigt sich demnach die volle Qualität inklusiver Didaktik (vgl. SEITZ 2003).⁸ So kann es gelingen, „einen differenzierten Sachunterricht zu entwickeln, in dem verschiedene subjektive Zugangsweisen und Deutungen möglich sind sowie generell ziel-, inhalts- und methodendifferent verfahren wird, um die Verschiedenheit der Kinder produktiv in den gemeinsamen Unterricht einzubringen“ (KAISER 1998, 145).

Wenn dies erfolgreich bewältigt werden soll, braucht Unterrichtspraxis allerdings fachdidaktische Forschung als Komplement. Damit ist der gedankliche Weg vom Problemfeld zwischen den Vorgaben der Lehrpläne und der Unterrichtspraxis sowie der Kinderperspektive auf die Ebene der Forschung für die inklusive Grundschule geführt worden. Die Forschungslandschaft zu diesem Bereich wird im Folgenden einer genaueren Betrachtung unterzogen.

⁸ Hier können in jüngster Zeit entwickelte Verfahren der fachdidaktischen Forschung, wie das Modell der Didaktischen Rekonstruktion, in modifizierter Form sinnvoll Anwendung finden (vgl. JANK/ MEYER 2002, 338 ff., KATTMANN 2003; SEITZ 2003).

3 Inklusive Didaktik – Fachdidaktik – Sachunterrichtsdidaktik

Der regelschuldidaktische Diskurs verläuft gegenwärtig noch weitgehend in sich geschlossen. Kinder mit Lernschwierigkeiten bleiben hier in der Regel unbeachtet.⁹ Allerdings finden sich innerhalb der Grundschuldidaktik in jüngster Zeit zunehmend – besonders in den Beiträgen zur „Pädagogik der Vielfalt“ (PRENGEL 1995) – Anliegen der Integrations-/ Inklusionspädagogik wieder. Diese werden aber zumeist verengt auf Kinder der Förderbereiche Lernen, Sprache und Emotionale/ Soziale Entwicklung (vgl. GRAUMANN 2002; HEINZEL/ PRENGEL 2002).

Die verschiedenen fachdidaktischen Diskurse hingegen beziehen sich konsequent auf die Regelschule und werden nahezu durchgehend geführt ohne sonderpädagogische oder gar inklusionspädagogische Fragestellungen wahrzunehmen.¹⁰ Forschungsfragen der Fachdidaktiken werden in den allermeisten Fällen ausschließlich auf Regelschüler/innen bezogen. Das fachliche Lernen von Kindern mit Lernschwierigkeiten in der Schule bleibt damit unsichtbar.

Für den Sachunterricht hat bislang allein KAISER Vorschläge für das Lernen von Kindern mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ in Grund- und Sonderschulen entwickelt (vgl. Kaiser 2000a; 2000b; 2003).¹¹ In KAISERS Ansatz des Kommunikativen Sachunterrichts ist die Vielfalt der Lernvoraussetzungen konstitutiv für die Vielfalt des Lerngegenstands. Hier liegen geeignete Anknüpfungspunkte zum Lernen in inklusiven Grundschulklassen vor, die aber bislang nicht mit Beiträgen aus der Integrations-/ Inklusionsforschung verbunden sind. In allen anderen vorliegenden Sachunterrichtskonzepten werden Kinder mit Lernschwierigkeiten ausgeblendet, obwohl der Anteil dieser Kinder in Grundschulen wächst.¹² Folglich sind Lehrer/innen in

⁹ Im Anschluss an die Leistungsvergleichsstudien der letzten Jahre (TIMSS, PISA, IGLU) wird aktuell verstärkt auf die Wertschätzung von Heterogenität und die Notwendigkeit zur Individualisierung im Unterricht hingewiesen, allerdings in der Regel unter Ausschluss von Kindern mit „besonderem Förderbedarf“ (vgl. KIPER 2002; HELMKE 2003).

¹⁰ Dieser Umstand erschwert eine fachlich fundierte Ausbildung von Lehrer/innen in der inklusiven Schule bzw. Lehrer/innen für Sonderpädagogik ganz erheblich. Die Ausbildungsfelder Sonder-/ Integrations-/ Inklusionspädagogik werden in der Regel gänzlich unverbunden mit der fachlichen Ausbildung angeboten.

¹¹ Davon unabhängig liegen zahlreiche Praxisbeschreibungen aus den ‚Sonderschulen‘ vor.

¹² So finden sich in den vier jüngsten Jahressbänden der GESELLSCHAFT DER DIDAKTIK DES SACHUNTERRICHTS (GDSU), die als Spiegel für aktuelle Forschungsaktivitäten des Fachs be-

der Praxis des Gemeinsamen Unterrichts bislang gezwungen, sachunterrichtliche Lerninhalte nach selbst konzipierten Entwürfen didaktisch zu strukturieren (vgl. SEITZ im Druck c).

Es ist als nächstes zu fragen, in welcher Weise sich die Sonderpädagogik den Fragen fachlichen Lernens von Schüler/innen mit Lernschwierigkeiten stellt. Dies wird für den Sachunterricht im Folgenden anhand der Pädagogik und Didaktik des Förderbereichs Geistige Entwicklung erläutert.

Für diesen Bereich muss allgemein konstatiert werden, dass fachliches Lernen hier wenig Beachtung findet.¹³ Sachunterrichtliches Lernen stellt in diesem Rahmen einen kaum beachteten Randbereich dar. Die Vorschläge, die bislang in überfachlich angelegten didaktischen Konzepten für die „Schule für Geistigbehinderte“ zu einzelnen Lerngegenständen des Sachunterrichts vorliegen, sind in der Regel nicht fachdidaktisch reflektiert und bieten daher kaum Anschlussmöglichkeiten für die Genese einer inklusiven Sachunterrichtsdidaktik (vgl. PITSCH 1999).

SCHURAD (2002) schlägt aktuell vor, das Grundschulcurriculum Sachunterricht in der „Schule für Geistigbehinderte“ zu übernehmen und auf alle Schulstufen der Sonderschule auszudehnen. Dabei finden zwar auch Bildungsinhalte Eingang in die „Schule für Geistigbehinderte“, die dort bislang gänzlich unberücksichtigt blieben, wie z.B. historische Lerninhalte. Diese werden allerdings nur ansatzweise fachwissenschaftlich reflektiert. Darüber hinaus ist die im Konzept vorgenommene lineare Ausdehnung des Unterrichtsstoffes, der für 6- bis 10jährige Grundschul Kinder entworfen wurde, auf 6- bis 19jährige Schüler/innen einer „Schule für Geistigbehinderte“ problematisch. Denn darin ist die Auffassung enthalten, alle Kinder dieser Schulform unterschieden sich in ihrer Lern- und Persönlichkeitsentwicklung von einer „normalen Entwicklung“ eindimensional durch ein verlangsamtes Tempo. Kindesentwicklung ist aber, wie bereits ausgeführt, immer von inter- und intrapersonellen Inkongruenzen geprägt. Eine einfache stoffliche Dehnung vom Primärbereich aus wird demnach dem Lebensalter der Jugendlichen wie auch der Komplexität von kindlicher Lern- und Wissensentwicklung kaum gerecht.

trachtet werden können, lediglich zwei Beiträge von KAISER (2000b; 2003), in denen Kinder mit Lernschwierigkeiten einbezogen werden. Alle anderen lassen diese Kinder außen vor (vgl. LÖFFLER u.a. 2000; KAHLERT/ INCKEMANN 2001; ENGELHARDT/ STOLTENBERG 2002; CECH/SCHWIER 2003).

¹³ Es liegen allerdings Konzepte für die weniger „kognitiven“ Lernbereiche vor (Religion, Musik, Kunst).

Zum Lerngegenstand 'Zeit' liegt aus der „Geistigbehindertenpädagogik“ lediglich ein Konzept von DANK (1989) vor, das eng auf den Umgang mit der Uhr fokussiert ist. Weiterhin macht LANZINGER (1997) einzelne Vorschläge zum gleichen Schwerpunkt, die aber pädagogisch-didaktisch hinterfragt werden müssen.¹⁴

In der „Schwerbehindertenpädagogik“ wird sachunterrichtliches wie fachliches Lernen insgesamt in der Regel gar nicht benannt, wie LAMERS unter Rekurs auf KLAFKIS Verständnis von „kategorialer Bildung“ herausgearbeitet hat (vgl. LAMERS 2000). Für KLAFKI erschließt sich kategoriale Bildung erst in der dialektischen Verschränkung von formaler Bildung (verstanden als „Entfaltung innerer Kräfte“) und materialer Bildung (verstanden als „Aneignung von Inhalten und Wissen“). LAMERS (2000, 192) kritisiert nun die Dominanz formaler Bildungsanteile in den Konzepten, die in der schulischen Arbeit mit „schwerbehinderten Schüler/innen“ Anwendung finden. Denn in diesen werden in der Regel Inhalt und Methode gleichgesetzt. Eine inhaltliche Füllung mit anspruchsvollen altersgemäßen Bildungsinhalten als materialem Bildungsanteil wird nicht explizit bedacht (vgl. z.B. FORNEFELDS Konzept der „Elementaren Beziehung“, 1995, sowie FRÖHLICHs Konzept der „Basalen Stimulation“, 1999). Somit fehlt den Konzepten ein entscheidendes Moment für Unterricht (vgl. LAMERS 2000). Zudem widerspricht die „stoffliche Enthaltbarkeit“ grundlegenden lernpsychologischen Erkenntnissen zur Ausbildung von Motivation (vgl. SEITZ im Druck a). Ein didaktisch-methodisches Konzept für das Lernen an sachunterrichtlichen Lerngegenständen (auch) für Schüler/innen mit „schwerer Behinderung“ liegt bislang nicht vor.¹⁵

An diesem Punkt stellt sich nun die Frage, ob die Integrations-/ Inklusionsforschung Ansätze für das sachunterrichtliche Lernen aller Kinder in inklusiven Klassen generiert hat.

Aus dem Umfeld der integrations-/inklusionsdidaktischen Forschung wären am ehesten Unterrichtsvorschläge für den Sachunterricht zu erwarten, die den eingangs genannten Ansprüchen an eine inklusive Didaktik entspre-

¹⁴ LANZINGER kommt bezogen auf den Umgang mit dem Kalender zu dem Schluss: „Ich denke hier genügt die Gewohnheit. Wir halten es so: Jeden Tag wird in jeder Klasse bewusst gemacht, was für ein Tag heute ist. [...] Wenn darin Angaben sind, die zunächst weit über das Verständnis der Kinder hinausgehen, so schadet das nichts. Im Laufe von 12 Schuljahren wird die Einsicht wachsen“ (vgl. 1997, 22).

¹⁵ Die Autorin entwickelt zurzeit anhand des Lerngegenstands „Zeit“ konkrete didaktisch-methodische Vorschläge für das Lernen in inklusiven Klassen auch mit „schwerbehinderten“ Schüler/innen (vgl. SEITZ im Druck b).

chen. Integrative/ inklusive Didaktik kann mittlerweile auf umfassende Praxiserfahrungen und wissenschaftliche Begleitforschung zurückgreifen. So sind die geeigneten Unterrichtsmethoden und Sozialformen für inklusiven Unterricht gut reflektiert (DUMKE 1991; SPICHER 1998; WOCKEN 1998; FEYERER 2003). Die Lerngegenstandsfrage aber ist bislang allein von FEUSER dezidiert bearbeitet worden (FEUSER 1989; 1995; 1998; vgl. auch ERZMANN 2003).¹⁶ Nach FEUSER ist es eine zentrale Anforderung der von ihm entwickelten entwicklungslogischen Didaktik, alle Lerngegenstände didaktisch in einer Weise zu strukturieren, die allen Kindern ein kooperatives Lernen zum gemeinsamen Gegenstand auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau ermöglicht. FEUSER bezieht sich dabei auf KLAFKI, kritisiert aber das Primat der Sache, das er in seiner Didaktik erkennt (vgl. FEUSER 1998).¹⁷ Dagegen stellt er in seinem Konzept die Tätigkeitsstruktur- und Handlungsstrukturanalyse auf der Seite der Schüler/innen an erste Stelle, die mit der Sachstrukturanalyse auf der Seite des Lerngegenstands „in doppelseitiger Erschließung“ verknüpft werden muss (vgl. FEUSER 1995, 176 ff.). Allerdings hat auch FEUSERS Konzeption, die als einzige aus dem Kontext der Integrations-/ Inklusionsforschung Kind und Lerngegenstand didaktisch zusammenbringt, keine ausgereifte fachdidaktische Konkretisierung erfahren.¹⁸ Praxisnahe oder praxisgenerierte Schriften wiederum, die fachliche Beispiele geben, verbleiben meist auf der deskriptiven Ebene und finden somit keine Spiegelung in breiter angelegten theoriegeleiteten Reflektionen (JAUMANN/ RIEDINGER 1996; DEMMER-DIECKMANN/ STRUCK 2001).

Auch die wenigen darüber hinaus vorliegenden didaktischen Veröffentlichungen vermeiden in der Regel lerngegenstandsbezogene Konkretisierungen (vgl. FEYERER 2003). WILHELM u.a. beziehen in Anlehnung an das Baummodell FEUSERS (1995, 179) exemplarische Vorschläge zum Sachunterricht in ihre didaktischen Vorschläge für die inklusive Schule ein, reflektieren

¹⁶ Ein Blick in das Inhaltsverzeichnis der überarbeiteten 6. Auflage des Handbuchs Integrationspädagogik, das als Standardeinführungswerk bezeichnet werden kann, zeigt die Vernachlässigung didaktischer Themen. In dem der Didaktik gewidmeten Teil des Buches fokussiert nur der Beitrag von FEUSER didaktische Fragen. Darüber hinaus finden sich lediglich drei weitere Beiträge, die didaktische Aspekte einbeziehen (HEYER; MAIKOWSKI; HETZNER/ PODLESCH). Zum fachlichen Lernen im Gemeinsamen Unterricht findet sich dort gar kein Beitrag (vgl. EBERWEIN/ KNAUER 2002).

¹⁷ Insofern lässt sich LAMERS' Argumentation in Bezug auf KLAFKI als Komplement zu FEUSERS Ansatz lesen.

¹⁸ Sieht man vom Beispiel der „Gemüsesuppe“ ab, anhand derer FEUSER (1989, 32) selber vorschlägt, thermodynamische Prozesse – physikalische Veränderungen durch Wärme – als Gemeinsamen Gegenstand zu bearbeiten.

diese aber ebenfalls nicht fachdidaktisch (vgl. WILHELM u.a. 2002, 151f.). Die Autor/innen betonen, dass für sie im Sinne BRUNERS auch im abstraktesten Gegenstand eine körperliche, sinnliche und handlungsorientierte Dimension enthalten ist. Sie entwickeln dann eine Sammlung didaktischer Möglichkeiten zum Lerngegenstand „Wasser“ auf verschiedenen Handlungsebenen, die allerdings inhaltlich nicht miteinander verbunden werden.

MATT/ PODLESCH (1998) bzw. HETZNER/ PODLESCH (2002) haben speziell zum Lernen von Kindern mit „geistiger Behinderung“ und mit „schwerer Behinderung“ im Gemeinsamen Unterricht Vorschläge entwickelt. Dies soll in additivem Bezug auf die verschiedenen bestehenden Richtlinien des segregativen Schulsystems erfolgen (MATT/ PODLESCH 1998, 97). HETZNER/ PODLESCH (2002, 397) schlagen zur methodisch-didaktischen Gestaltung von Lernumgebungen die Implementierung „basaler“ Fördermethoden in den Gemeinsamen Unterricht vor. Der Frage, was diese Kinder konkret zu einem Lerngegenstand lernen können, wird nicht weiter nachgegangen. Zum Sachunterricht heißt es bei HETZNER/ PODLESCH:

„Im Sachunterricht müssen die Gegenstände aufgesucht werden oder in den Klassenraum geholt werden: Menschen, Pflanzen, Tiere usw. Es werden Produkte hergestellt, z.B. eine kleine Mahlzeit, ein textiler Gegenstand usw.“ (2002, 398).

Chancen zur Genese inklusiver Unterrichtsqualität durch die individualisierende Anbindung an die vielfältigen Zugänge aller Kinder zu einem Lerngegenstand werden nicht benannt.

Für die Praxis sind die Folgen dieses Versäumnisses (fach-)didaktischer Forschung eklatant. Denn Lehrer/innen im Sachunterricht einer inklusiven Grundschule müssen so (äquivalent zum vorangegangenen Studium) in der Praxis jeweils selbst eine gedankliche und konzeptionelle Verknüpfung der didaktischen Ansprüche des Sachunterrichts und des Gemeinsamen Unterrichts leisten. Die dabei entstehenden innovativen Ideen werden allerdings nicht an die didaktische Forschung rückgekoppelt, sodass sie keinen Eingang in den fachwissenschaftlichen Diskurs finden. (Fach-)Didaktische Anliegen der inklusiven Grundschule können so nur schwer weiterentwickelt werden.

Insgesamt zeigt der Blick in die Forschungslandschaft zur inklusiven Didaktik somit deutliche Parzellierungen und Disparitäten. Aus der aufgezeigten Forschungslücke zur inklusiven Fachdidaktik am Beispiel des Sachunterrichts ergeben sich insgesamt umfassende Forschungsdesiderata für individualisierten, fachlich fundierten Unterricht in einer Grundschule für alle Kinder. Ohne die Bearbeitung von eng an der Unterrichtspraxis angelegten fachdidaktischen Forschungsfragen aber wird es weiterhin schwierig sein, inklusive Unterrichtsqualität, die alle Schüler/innen einbezieht und curricula-

re Reduzierungen zu überwinden sucht (s.o.), in bereits bestehenden Formen zu erhalten beziehungsweise weitergehend zu implementieren.

Bezogen auf den Lerngegenstand „Zeit“ bedeutet dies, dass die eingangszitierten theoretischen Postulate zur inklusiven Didaktik nur schwer einzulösen sind, wenn bei der didaktischen Strukturierung der Blick auf kognitive Zugänge zu „Zeit“ verengt wird. Die dahingehend aufgezeigten gegenstandsbezogenen Verzerrungen des Lerngegenstands in den Lehrplänen und die angedeuteten Widersprüche zu den Sichtweisen verschiedener Kinder auf „Zeit“ erschließen sich demnach erst in einer fachdidaktisch reflektierten Forschung. Die obigen Ausführungen zum Lerngegenstand „Zeit“ lassen vermuten, dass sich eine didaktische Strukturierung, die die Komplexität kindlicher Entwicklung verschiedenster Kinder aufnimmt und für inklusiven Sachunterricht nutzbar macht, am ehesten erschließen lässt, wenn vielfältige Kinderperspektiven in inklusiv angelegten fachdidaktischen Untersuchungen erhoben werden und in einer systematischen Analyse mit fachwissenschaftlichen Reflexionen zusammengebracht werden (vgl. SEITZ 2003; KATTMANN 2003).¹⁹ In Weiterführung von FEUSERS Forderung nach entwicklungspsychologisch fundierten Analysen der Handlungs- und Tätigkeitsstruktur auf Schüler/innenseite, die mit der Sachstrukturanalyse auf der Gegenstandsseite verflochten werden muss, könnte somit eine Konkretisierung für fachliches Lernen in der inklusiven Schule entwickelt werden. Unter der Prämisse der Bereichsspezifität von Lern- und Wissensentwicklung sollte dabei die Forderung, von „Schülern mit dem basalsten Entwicklungsniveau“ (FEUSER 2002, 290) auszugehen, eine jeweils individuums-, gegenstands- und situationsbezogene Ausformung erfahren. Hierfür aber müssen die bislang völlig unverbundenen wissenschaftlichen Diskurse von Integrations-/ Inklusionsforschung und Fachdidaktiken unbedingt enger miteinander verknüpft werden.

Abschließend ist demnach zu fragen, wo geeignete Anknüpfungspunkte zur Verflechtung dieser Diskurse liegen könnten. Hierzu ist zunächst zu konstatieren, dass regelschuldidaktische Ansätze aktuell – offensichtlich in der Folge von TIMSS und PISA – ein revidiertes Verständnis von Heterogenität zu entwickeln scheinen, in dem diese nicht länger als Hindernis, sondern als Bereicherung aufgefasst wird (HELMKE 2003, 72 ff.; MEYER u.a. o.J., 23 ff.).

¹⁹ Der Terminus „inklusive angelegt“ umfasst in diesem Zusammenhang vor allem den Einbezug von Kindern mit „schweren Behinderungen“, aber auch die Entwicklung spezifisch „inklusions-tauglicher“ Erhebungsmethoden.

Auch fachdidaktische Ansätze bemühen sich in jüngster Zeit verstärkt um eine neue Rahmung fachlichen Lernens. Im Umfeld der Forschung nach dem „Modell der Didaktischen Rekonstruktion“ etwa wird dezidiert angestrebt, fachliches Lernen enger an die Denk- und Lernstrukturen der Schüler/innen anzubinden (vgl. JANK/ MEYER 2002, 338 ff.; KATTMANN 2003). Damit ändern sich auch das Selbstverständnis der Fachdidaktiken und der didaktische Umgang mit Lerngegenständen:

„Lerngegenstände sind nicht fachlich vorgegebene Bausteine, die lediglich pädagogisch auf Fuge zurechtzuhaue sind, sie sind vielmehr erst für den Unterricht zu konstruieren, so dass sie für den Lernenden neue Bedeutungen gewinnen können“ (KATTMANN 2003, 315).

Für die Integrations-/ Inklusionsforschung, so lässt sich abschließend feststellen, bieten sich aktuell bedeutungsvolle Chancen, sich gewinnbringend in die fachwissenschaftlichen Diskussionen der „Regelschuldidaktik“ um schüler/innenorientierten und individualisierenden Unterricht einzubringen und so die Anliegen der Integrations-/ Inklusionsforschung in den Köpfen unterschiedlicher fachlicher Kulturen präsent zu halten. Umgekehrt könnten die aktuellen fachwissenschaftlichen Erkenntnisse und Arbeitsweisen der Fachdidaktiken sicherlich intensiver als bisher zur Weiterentwicklung inklusiver (Fach-)Didaktik für eine Grundschule mit allen Kindern produktiv genutzt werden.

Literatur

- BEGEMANN, ERNST: Piaget, Normal-Entwicklung, individuelle Erfahrung. In: Behinderte 21 (1998) 3, 59-74
- BISCHOF-KÖHLER, DORIS: Kinder auf Zeitreise. Theory of Mind, Zeitverständnis und Handlungsorganisation. Bern 2000
- CECH, DIETHARD & SCHWIER, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2003
- DANK, SUSANNE: Geistigbehinderte lernen die Uhr im Tagesablauf kennen. Dortmund 1989
- DEMME-DIECKMANN, IRENE & STRUCK, BRUNO (Hrsg.): Gemeinsamkeit und Vielfalt. Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Weinheim, München 2001
- DUMKE, DIETER (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim 1991
- EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel (6. Aufl.) 2002
- ENGELHARDT, WOLF & STOLTENBERG, UTE (Hrsg.): Die Welt zur Heimat machen? Bad Heilbrunn 2002
- ERZMANN, TOBIAS: Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung. Frankfurt am Main 2003
- FEUSER, GEORG: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1989) 4-48

- FEUSER, GEORG: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995
- FEUSER, GEORG: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München 1998, 19-36
- FEUSER, GEORG: Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. In: Behinderte 22 (1999) 1, 39-49
- FEUSER, GEORG: Momente entwicklungslogischer Didaktik einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel (6. Aufl.) 2002, 280 – 294
- FEYERER, EWALD: Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. Herausforderung an Lehre, Forschung und Bildungsinstitutionen. In: Behinderte 26 (2003) 1, 38-52
- FORNEFELD, BARBARA: „Elementare Beziehung“ und Selbstverwirklichung geistig Schwerstbehinderter in sozialer Integration. Aachen (3. Aufl.) 1995
- FRÖHLICH, ANDREAS: Basale Stimulation. Das Konzept. Düsseldorf (2. Aufl.) 1999
- GRAUMANN, OLGA: Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn 2002
- HEINZEL, FRIEDERIKE & PRENGEL, ANNEDORE (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen 2002
- HELMKE, ANDREAS: Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze 2003
- HETZNER, RENATE & PODLESCH, WOLFGANG: Kinder mit elementaren Lernbedürfnissen („Schwerstmehrfachbehinderte“) in Integrationsklassen. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel (6. Aufl.) 2002, 392-402
- HILDESCHMIDT, ANNE & SANDER, ALFRED: Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim, Basel (6. Aufl.) 2002, 304-312
- HINZ, ANDREAS: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 354 – 361
- HINZ, ARNOLD: Psychologie der Zeit. Umgang mit Zeit, Zeiterleben und Wohlbefinden. Münster 2000
- JANK, WERNER & MEYER, HILBERT: Didaktische Modelle. Berlin (5. Aufl.) 2002
- JAUMANN, OLGA & RIEDINGER, WERNER: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Gemeinsam leben und lernen – Unterrichtsbeispiele. Frankfurt am Main 1996
- KAHLERT, JOACHIM & INCKEMANN, ELKE (Hrsg.): Wissen, Können und Verstehen – über die Herstellung ihrer Zusammenhänge im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2001
- KAISER, ASTRID: Entwicklungen und Tendenzen im Sachunterricht. In: BECHER, HANS R./ BENNACK, JÜRGEN/ JÜRGENS, EIKO (Hrsg.): Taschenbuch Grundschule. Hohengehren, Baltmannsweiler 1998, 141-157
- KAISER, ASTRID: Sachunterricht unter sonderpädagogischer Perspektive. In: BORCHERT, JOHANN (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogischen Psychologie. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle 2000a, 413-425

- KAISER, ASTRID: Sachunterricht der Vielfalt – implizite Strukturen der Integration. In: LÖFFLER, GERHARD/ MÖHLE, VOLKER/ VON REEKEN, DIETMAR/ SCHWIER, VOLKER (Hrsg.): Sachunterricht – Zwischen Fachbezug und Integration. Bad Heilbrunn (2000b) 91-107
- KAISER, ASTRID: Verschiedene Kinder sehen die Welt verschieden – Didaktische Probleme der Vielfalt im Sachunterricht. In: VOSS, REINHARD (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Neuwied, Kriftel 2002, 152-173
- KAISER, ASTRID & TEIWES, KIRSTEN: Handelndes Lernen im Sachunterricht – auch für Kinder mit besonderem Förderbedarf? In: CECH, DIETHARD & SCHWIER, HANS-JOACHIM (Hrsg.): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn 2003, 173 – 186
- KATTMANN, ULRICH: Pädagogik fachlichen Lernens – Fachdidaktiken gehören ins Zentrum der Lehrerbildung. In: MOSCHNER, BARBARA/ KIPER, HANNA/ KATTMANN, ULRICH (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Hohengehren, Baltmannsweiler 2003, 307-318
- KIPER, HANNA: Umgang mit Heterogenität. In: KIPER, HANNA/ MEYER, HILBERT/ TOPSCH, WILHELM (Hrsg.): Einführung in die Schulpädagogik. Berlin 2002, 157-169
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Richtlinien für die Schule für Lernbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1977
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Richtlinien und Lehrpläne für die Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule) in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1980
- KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1985
- LAMERS, WOLFGANG: Goethe und Matisse für Menschen mit einer schweren Behinderung. In: HEINEN, NORBERT & LAMERS, WOLFGANG: Geistigbehindertenpädagogik als Begegnung. Düsseldorf 2000, 177-206
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE: Überarbeitung der Lehrpläne für die Grundschule in NRW. Entwurf für das Fach Sachunterricht 2003a. http://www.learn-line.nrw.de/angebote/gs_rl_lp/ (Stand: 03.02.2003)
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE: Richtlinien für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (Entwurf) 2003b. <http://www.learn-line.nrw.de/angebote/richtliniensopae/rahmenvorgabe/1.pdf> (Stand: 20.05.2003)
- LANZINGER, HEINRICH: Mathematik in der Schule für Geistigbehinderte – ein weites Feld. In: Lernen konkret 1997, Nr. 2, 2-29
- LÖFFLER, GERHARD/ MÖHLE, VOLKER/ REEKEN, DIETMAR VON/ SCHWIER, VOLKER (Hrsg.): Sachunterricht – zwischen Fachbezug und Integration. Bad Heilbrunn 2000
- MATT, HEDWIG & PODLESCH, WOLFGANG: Menschen mit geistiger Behinderung – ihr Recht auf Selbst- und Mitbestimmung und der Anspruch der Schule auf sonderpädagogische Förderung. In: HASEMANN, KLAUS & PODLESCH, WOLFGANG (Hrsg.): Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. Perspektiven gemeinsamer Erziehung. Hohengehren 1998, 95-101
- MEYER, HILBERT/ LINDEMANN, ANKE/ LINSER, HANS-JÜRGEN: Zehn Merkmale guten Unterrichts. (Unveröffentlichtes Seminarskript) 2003
- MONTADA, LEO: Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: OERTER, ROLF & MONTADA, LEO (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin (5. Aufl.) 2002, 418-442
- MOSCHNER, BARBARA/ KIPER, HANNA/ KATTMANN, ULRICH (Hrsg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Hohengehren, Baltmannsweiler 2003
- MUSSEN, PAUL H./ CONGER, JOHN J./ KAGAN, JEROME/ HUSTON, ALETHA C.: Lehrbuch der Kinderpsychologie. Band 1. Stuttgart 1999

- OERTER, ROLF: Kultur, Ökologie und Entwicklung. In: OERTER, ROLF & MONTADA, LEO (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin (5. Aufl.) 2002, 72-104
- PIAGET, JEAN: Die Bildung des Zeitbegriffs beim Kinde. Zürich 1955
- PITSCH, HANS-JÜRGEN: Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen (2. Aufl.) 1999
- PRENGEL, ANNEDORE: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen (2. Aufl.) 1995
- ROTH, HEINRICH: Kind und Geschichte. Psychologische Voraussetzungen des Geschichtsunterrichts in der Volksschule. München (4. Aufl.) 1965
- SCHAUB, HORST: Entwicklungspsychologische Grundlagen für historisches Lernen in der Grundschule. In: SCHREIBER, WALTRAUD (Hrsg.): Erste Begegnungen mit Geschichte. Grundlagen historischen Lernens. Neuried 1999, 215-251
- SCHAUB, HORST: Zeit und Geschichte erleben. Berlin 2002
- SCHURAD, HORST: Curriculum Sachunterricht für die Schule für Geistigbehinderte. Oberhausen 2002
- SEITZ, SIMONE: Wege zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts – das Modell der Didaktischen Rekonstruktion. In: FEUSER, GEORG (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 2003, 91-104
- SEITZ, SIMONE: Neue Wege im Unterricht – inklusive Didaktik als Perspektive. In: FRÖHLICH, ANDREAS/ LAMERS, WOLFGANG/ HEINEN, NORBERT (Hrsg.): Schulentwicklung – Gestaltungs(t)räume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf (im Druck a)
- SEITZ, SIMONE: Zeit aus der Sicht der Kinder – Vom Wandel der Sichtweisen. (Oldenburger Vordrucke) Oldenburg (im Druck b)
- SEITZ, SIMONE: „Ich arbeite auf dünnem Eis“ – Lehrer/innen im Gemeinsamen Unterricht zwischen Sachunterrichtslehrplänen und Schulalltag. In: FÖLLING-ALBERS, MARIA & HARTINGER, ANDREAS (Hrsg.): Lehrerkompetenzen für den Sachunterricht. Bad Heilbrunn (im Druck c)
- SODIAN, BEATE: Entwicklung bereichsspezifischen Wissens. In: OERTER, ROLF & MONTADA, LEO (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Weinheim, Basel, Berlin (3. Aufl.) 1995, 622-653
- SPICHER, HERMANN-JOSEF: Grundlagen des Gemeinsamen Unterrichts. Integration von behinderten Kindern in der Regelschule. Aachen 1998
- STEINHERR, EVA: Zeiterleben und Zeitverstehen bei Kindern. München 1997
- WILHELM, MARIANNE/ BINTINGER, GITTA/ EICHELBERGER, HARALD u.a.: Eine Schule für dich und mich! Inklusive Schule, inklusiven Unterricht gestalten. Innsbruck, Wien, München, Bozen 2002
- WOCKEN, HANS: Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München 1998, 37-52
- ZUR OEVESTE, HANS: Kognitive Entwicklung im Vor- und Grundschulalter. Eine Revision der Theorie Piagets. Göttingen, Toronto, Zürich 1987.

Unterrichtserleben in den Köpfen saarländischer IntegrationslehrerInnen – und was dies für die Integrationsentwicklung bedeuten kann

1 Die Ausgangslage

Die integrative Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf hat in der saarländischen Schullandschaft ihren festen Platz, was sich auch mit den Zunahmen von Integrationsmaßnahmen belegen lässt. Im kollegialen Austausch über den integrativen Unterricht wurde immer wieder thematisiert, dass eine erhebliche Diskrepanz besteht zwischen der Zielvorstellung eines differenzierenden Unterrichts und den tatsächlichen Gegebenheiten in saarländischen Integrationsmaßnahmen. Darüber hinaus scheint es den Verfassern neben der Analyse des quantitativen Zuwachses sinnvoll, auch die Frage nach der Qualität des integrativen Unterrichts zu stellen.

Ein möglicher Zugangsweg schien den Verfassern, an den Wahrnehmungen der IntegrationslehrerInnen anzusetzen, um aus ihnen eventuell Folgerungen für die Lehrerfortbildung, für die Schulentwicklung an saarländischen Förderzentren und Regelschulen und für die organisatorische Gestaltung des Unterrichts zu ziehen.

2 Der Kontext: Integrationsentwicklung im Saarland

2.1 Rechtliche Grundlage

Im Saarland wurden Kinder mit Beeinträchtigungen bis zum Schuljahr 1986/1987 weitestgehend in Schulen für Behinderte unterrichtet. Durch eine Änderung des *Schulordnungsgesetzes* (§ 4 Abs. 1) vom 04.06.1986 (zuletzt geändert am 27.11.1996) wurde die rechtliche Grundlage dafür geschaffen, dass SchülerInnen mit speziellem Förderbedarf (unter bestimmten Voraussetzungen) gemeinsam mit nicht behinderten SchülerInnen an einer Regelschule unterrichtet werden können. Eine weitere Rechtsgrundlage dieser schulischen

Integration stellt die *Integrationsverordnung* vom 04.08.1987, geändert durch Verordnungen vom 22.5.1993 und vom 21.11.2000, dar.

Nach 17 Jahren integrativen Unterrichts stehen somit beide Systeme (Schulen für Behinderte und Gemeinsamer Unterricht) nebeneinander, ohne dass sich ein System gegen das andere hätte durchsetzen können.

2.2 Sonderpädagogische Förderzentren (SFZ)

Zur Versorgung der Integrationsmaßnahmen wurden per Erlass vom 04.06.1998 sechs *Sonderpädagogische Förderzentren* an Schulen für Lernbehinderte eingerichtet. Diese befinden sich in Saarbrücken, Merzig, Neunkirchen, Saarlouis, Blieskastel und St. Wendel.

„Die Sonderpädagogischen Förderzentren haben die Aufgabe, durch die Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Hilfen und durch interdisziplinäre Zusammenarbeit dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf jeglicher Art in bestmöglicher Weise in den Schulen der Regelform der jeweiligen Schulregion unterrichtet werden können. Zu diesem Zweck weist das Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft den o.g. Schulen Sonderschullehrerinnen und Sonderschullehrer möglichst aller behinderungsspezifischen Fachrichtungen sowie weitere Lehrkräfte und sonstige pädagogische Fachkräfte zu. Diese sollen zur Sicherung ihrer förderschwerpunktspezifischen Handlungskompetenz an den Fachkonferenzen der entsprechenden Schulen für Behinderte teilnehmen.“ (MBKW 1998, S. 147)

Große Förderzentren sind nach Regionen in Teams aufgeteilt, innerhalb derer Fortbildungen stattfinden. Aber auch regionale Sonderschulen stellen Personal, das stundenweise in der Integration eingesetzt wird.

Die saarländischen Förderzentren sind in widersprüchlicher Weise konstruiert. Unter dem Dach der Schule für Lernbehinderte müssen gleichzeitig die Interessen einer separierten Sonderpädagogik vertreten werden, aber mit genauso großer Entschiedenheit eine integrative Pädagogik, die letztlich auf den Verzicht der separierten Förderung abzielt.

2.3 Aktuelle Situation

2.3.1 Zur quantitativen Weiterentwicklung schulischer Integration

Zunächst werden anhand von statistischem Material Entwicklungen skizziert und Interpretationen vorgenommen.

Die Tabelle 1 zeigt, dass die Zahl der IntegrationsschülerInnen deutlich angestiegen ist. Im Schuljahr 2002/ 03 besuchten 1169 SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf saarländische Regelschulen (dabei wurden 52 SchülerInnen in Sprachförderklassen an Grundschulen mitgezählt).

Tab. 1: SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf

Unterrichtung	86/87	87/88	88/89	...	99/00	00/01	01/02	02/03
in S. f. Behinderte	3348	3092	2797		3370	3519	3685	3827
Steigerung	-8 %	-8 %	-10 %		1,17 %	4,42 %	4,72 %	3,85 %
in Regelschulen*	32	97	200		882	972	1024	1169
Steigerung	. / .	203 %	106 %		10,80 %	10,20 %	5,35 %	14,16 %
Summe	3380	3189	2997		4252	4491	4709	4996
Steigerung in %	-7 %	-6 %	-6 %		3,03 %	5,62 %	4,85 %	6,09 %
Anteil der Integrationschüler	1 %	3 %	7 %		20,74 %	21,64 %	21,75 %	23,40 %

* ohne die SchülerInnen, die in Kooperation mit Regelschulen gefördert werden (im Schuljahr 2002/ 03 ist dies ein Schüler einer Schule für Geistigbehinderte)

Das sind 23,26 % aller SchülerInnen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf.

Eine differenziertere Darstellung zur schulischen Integration im Saarland findet sich bei SANDER (2003).

2.3.2 Integrationsberatung und LehrerInnenfortbildung

Eine kontinuierliche, alle Adressaten (Schulleitungen, Kollegien, Eltern) ermutigende Information, Begleitung und entsprechende qualifizierende Fortbildung existiert nicht.

Dem quantitativen Anstieg wurde nicht mit dem Aufbau einer adäquaten Beratungs- und Fortbildungsstrategie entsprochen. Viel versprechende Ansätze hatten keine Chance zur Entfaltung. Offensichtlich war es auch nicht der politische Wille der jeweiligen Mehrheit im Landtag, den Gemeinsamen Unterricht deutlicher zu qualifizieren und zu professionalisieren (dieser Wille fehlt aber auch in Bezug auf die Schulen für Behinderte!).

Manche „trotz alledem“ durchgeführte Integration ist dem starken Engagement einiger Eltern (vor allem im Verein „Miteinander Leben Lernen“, MLL) und einiger LehrerInnen zu verdanken.

Die Organisation des Gemeinsamen Unterrichts zeigt im Saarland u.a. folgende Strukturelemente:

- Die Stundenzuweisung für die Ambulanzlehrer erfolgt nach der Schüler-Lehrer-Relation des jeweiligen Sonderschultyps; der Durchschnitt im Schuljahr 2002/2003 betrug 3,2 Std. pro IntegrationsschülerIn. Dieser Durchschnittswert ist die Grundlage für die Zuteilung an das Förderzentrum. Die Leitung des Förderzentrums berücksichtigt bei der Zuteilung der Stunden die Gegebenheiten des einzelnen Falles (z.B. die Möglichkeit der Bündelung).

- Die Zuordnung der jeweiligen Ambulanzlehrer erfolgt im Prinzip in jedem Schuljahr neu. Oft bleibt jedoch die Zuordnung Schüler-Förderlehrer einige Schuljahre konstant. In der Sekundarstufe I haben sich einzelne KollegInnen über Jahre an einer Schule etabliert. Andere haben in einer Woche drei oder vier, manche fünf und mehr Schulen anzufahren: die Arbeitssituation, die Intensität und Qualität der Kooperation mit den Regelschulen variiert demnach stark.

Verständlicherweise ergibt sich aus dieser beruflichen Situation eines „Integrationslehrers“ ein hoher Bedarf an qualifizierter Fortbildung und kollegialem Austausch – der aber vom landeseigenen Institut für Lehrerfortbildung („Landesinstitut für Pädagogik und Medien“, LPM) nicht abgedeckt wird.

Welche Angebote gibt es?

- In den Förderzentren finden Teamsitzungen statt, die sich mit den Themen des beruflichen Alltags befassen (differenzierende Unterrichtsformen, Supervision, Gutachtenerstellung, fachlicher Austausch).

- Pädagogische Tage können mit Unterstützung der Fortbildungsinstitute organisiert werden.

- Einmal im Jahr gibt es einen „Tag der Förderzentren“, veranstaltet vom nicht-staatlichen, katholischen Fortbildungsträger („Institut für Lehrerfort- und -weiterbildung“, ILF).

3 Fragestellung und Methode

Die Verfasser sind sich bewusst, dass die Konstruktion des SFZ im Saarland in sich widerspruchsvoll ist (s. Kap. 2.2). Die Feststellung dieser inneren Widersprüchlichkeit muss jedoch nicht den Verzicht auf Organisationsentwicklung bedeuten. Vielmehr sollte eine qualitative Entwicklung im Sinne der Organisationsentwicklung bei der Personalentwicklung ansetzen. Ohne Personalentwicklung erfolgt keine Unterrichtsentwicklung, ohne Unterrichtsentwicklung keine schulische Organisationsentwicklung. Nach ROLFF ist die

Personalentwicklung Kernaktivität für Schulentwicklung (vgl. ROLFF 1993, 20). Zentrale Fragestellung ist somit die qualitative Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts, die bei der Selbstwahrnehmung der PädagogInnen ansetzt.

Aus dieser Notwendigkeit der Personalentwicklung leiten wir den Ansatz ab, uns den Wahrnehmungen und Erfahrungen der IntegrationslehrerInnen in Bezug auf ihre berufliche Situation zuzuwenden. Um diese Erfahrungen der LehrerInnen abzurufen, bedienen wir uns der Methode des *stummen Schreibgesprächs*. Bei einem stummen Schreibgespräch erhält jeder Teilnehmer einen Stift und äußert sich auf einem Plakat zu einem vorgegebenen Thema. Die Bearbeitungsstruktur orientierte sich dabei an dem Verfahren PATH (Planning Alternative Tomorrows with Hope), das BOBAN/ HINZ (1998) in ihrem Aufsatz „Diagnostik für Integrative Pädagogik“ darstellten. Aus dem Verfahren wurden zwei Schritte in abgeänderter Form ausgewählt:

1. Wie soll integrativer Unterricht in einem Jahr angenehmer Weise aussehen?
2. Wie sieht er jetzt aus?

Die Entscheidung, ein Schreibgespräch mit zwei Fragen aus dem Verfahren PATH durchzuführen, geschah auf dem Hintergrund folgender Überlegungen: Wir sind interessiert an den Eigenwahrnehmungen der PädagogInnen, einschließlich möglicher Widersprüche und Ambivalenzen. Wir interessierten uns für lebendige, authentische Äußerungen der TeilnehmerInnen, wobei keine Wertungen der Äußerungen im Sinne eines „richtigen/ falschen“ integrationspädagogischen Handelns erfolgte. Der Ansatz, die Gegenwart im Lichte einer besseren Zukunft zu sehen, vermag den Blick auf die gegenwärtige Praxis zu erweitern. Dadurch werden Handlungsperspektiven eröffnet. Weitere Impulse sind aus der Dialogform des Schreibgesprächs zu erwarten, indem TeilnehmerInnen auf die Äußerungen der anderen Bezug nehmen und sich anregen lassen. Von Vorteil ist dabei, dass die Äußerungen der Teilnehmer sofort verschriftet vorliegen. Dabei ist es das Ziel, die erfahrungsbezogenen, verbalen Daten so zu strukturieren, dass Hinweise für die Weiterentwicklung des integrativen Unterrichts resultieren.

4 Erhebung

Um ein Bild über das Empfinden bzw. Wohlbefinden von saarländischen Integrationslehrern bezüglich ihres Arbeitsfeldes zu erhalten, wurde von den

Verfassern eine Gruppe von insgesamt fünf IntegrationslehrerInnen zu der Schreibkonferenz gebeten.

4.1 Datenstruktur und Datenauswertung

Die in der Schreibkonferenz gewonnenen Daten wurden drei Rubriken zugeordnet:

- Wie soll es nach einem Jahr sein?
- Ich fühle mich wohl, wenn ...
- Ich fühle mich unwohl, wenn ...

Die Auswertung der Äußerungen erfolgte nun durch Auszählung und Zuteilung zu folgenden Auswertungsebenen:

1. Unterrichtliche Ebene
2. Zwischenmenschliche Ebene
 - 2.1 zu SchülerInnen
 - 2.2 zu LehrerInnen
 - 2.3 zu Eltern
 - 2.4 zu anderen IntegrationslehrerInnen
3. Organisatorische Ebene
4. Fachliche Ebene (Qualifikation)
5. Reflexion der Berufsrolle

Tab. 2: Auswertung der Integrationslehreräußerungen

		Wie soll es nach einem Jahr aussehen?	Ich fühle mich wohl, wenn...	Ich fühle mich unwohl, wenn...	Summe (gesamt)
1.	Unterrichtliche Ebene	10	11	8	29
2.	Zwischenmenschliche Ebene	1	1	0	2
2.1	zu SchülerInnen	1	7	1	9
2.2	zu LehrerInnen	9	3	6	18
2.3	zu Eltern	0	2	0	2
2.4	zu anderen IntegrationslehrerInnen	0	0	1	1
3.	Organisatorische Ebene	2	4	5	11
4.	Fachliche Ebene (Qualifikation)	0	0	1	1
5.	Reflexion der Berufsrolle	3	0	4	7

Die in der Schreibkonferenz gewonnenen Daten sind nicht repräsentativ. Die Auszählung der Daten und die Darstellung in Tabelle 2 soll lediglich die quantitative Verteilung der Nennungen veranschaulichen.

4.2 Darstellung einzelner Äußerungen und mögliche Folgerungen

Nachfolgend werden Beispiele angeführt und einige Schlussfolgerungen gezogen.

4.2.1 Zur Unterrichtlichen Ebene

Am häufigsten gab es Äußerungen, die der Unterrichtlichen Ebene zugeordnet werden konnten. Beispiele:

„Ich fühle mich wohl, wenn ...“

a) IntegrationsschülerInnen auf ihrem Niveau lernen und auch Erfolgserlebnisse haben können – und auf der Regelschule bleiben können.“

b) es eine Mischung von gemeinsamem Unterricht, Einzelunterricht und Gruppenunterricht gibt.“

c) die Leistungen der IntegrationsschülerInnen deutlich besser werden.“

„Ich fühle mich unwohl, wenn ...“

d) ich etwa die Hälfte der Stunde dabei sitze, zuhöre, mitschreibe.“

e) es eine Mischung von gemeinsamem Unterricht, Einzelunterricht und Gruppenunterricht gibt.“

f) ich Vertretung machen „darf“.“

„In einem Jahr ...“

g) wird es Differenzierungsangebote nicht nur wegen der Integrationsschüler geben.“

h) soll Unterricht situativ, auch ganz anders als geplant sein können, an der aktuellen Situation der Kinder orientiert. Ich will mit ihnen arbeiten.“

In den Äußerungen a), c), d), g) und h) scheinen uns in besonderer Weise einige Konfliktlinien (integrations-)pädagogischer Arbeit abgebildet zu sein:

- IntegrationslehrerInnen sollen das Kind an das Niveau der Klasse anpassen, damit es langfristig an der Regelschule verbleiben kann.

- Häufig wird in der Regelschule nicht auf dem Niveau gelernt, das jedem Kind gerecht wird. Der Anspruch, dieses für die IntegrationsschülerInnen zu realisieren, wirkt auf diesem Hintergrund geradezu anmaßend.

Eine wünschenswerte Lösung wäre es, wenn alle SchülerInnen auf ihrem Niveau lernen könnten. Ein Weg zur Realisierung dieses Ansatzes wäre, wenn LehrerInnen sich über Reflexion ihrer Unterrichtsgestaltung und in Kooperation die dazu notwendigen Fähigkeiten aneignen. Viele Anregungen finden sich im „Konzept eines dialogischen Unterrichts“, das Urs RUF u.a. (2002) entworfen haben.

- In den Äußerungen wird ein Druck artikuliert, der durch die Existenz des Sonderschulwesens und die zunehmende Verknappung der Ressourcen verursacht wird. Dadurch ist „Problemlösung durch Abschiebung“ ein immer gegenwärtiges Thema.

4.2.2 *Zur Zwischenmenschlichen Ebene der LehrerInnen*

Ein ebenfalls oft genannter Bereich war auf der Zwischenmenschlichen Ebene der Kontakt bzw. die Zusammenarbeit mit anderen LehrerInnen. Beispiele:

„Ich fühle mich wohl, wenn ...

- a) Absprachen getroffen werden und ich Informationen bekomme.“
- b) Regelschullehrer bereit sind, Erklärungen über Wechselwirkungen und Ursachen im Verhalten und Lernen problematischer Schüler/ Lehrer/ Eltern zu hören und zu akzeptieren (bzw. überprüfen). Das ändert ihr Verhalten.“

„Ich fühle mich unwohl, wenn ...

- c) ich zwar in das Kollegium integriert bin, allerdings von privaten Kontakten fast ausgeschlossen bin.“
- d) ich in der Sekundarstufe nur eine Kollegin sehe, die bereit ist, mit mir zu differenzieren.“

„In einem Jahr ...

- e) soll mein Unterricht von (Regel-)KollegInnen anerkannt werden und nicht lapidar abgetan werden. Sie sollen zumindest Spuren von Wertigkeit erkennen (und anerkennen).“
- f) werden bei Wochenplänen abgestimmte Aufgaben für IntegrationsschülerInnen gleichwertig neben denen des Klassenlehrers stehen.“
- g) werden die jüngeren KollegInnen (bis 30 Jahre) weniger Ängste/ Vorbehalte gegenüber Integration haben.“

Dabei ist festzustellen, dass mehr Nennungen zum Ausblick, wie es in einem Jahr sein soll, genannt wurden als zur gegenwärtigen Situation. Demnach besteht der Wunsch, besonders auf dieser Ebene etwas zu verändern.

Vor allem in den Äußerungen a), b), c), e) und g) scheint uns der Beziehungsaspekt der integrationspädagogischen Arbeit hervorzutreten, der sich bei positivem Verlauf in gegenseitiger Wertschätzung und Respekt sowie in Sympathie ausdrückt. Die Äußerungen drücken aber auch aus, dass dieser positive Verlauf in der Realität häufig nicht gegeben ist und „kommunikative Fallen“ zum Alltag gehören.

„Innovationsprozesses mit dem Ziel der Integration sind von der ‚Lernfähigkeit‘ und der Kommunikationsstruktur einzelner Einrichtungen sowie von der Konfliktfähigkeit betroffener Individuen abhängig“ (MEISTER/ KRÄMER 1994, 408).

Die Konfliktfähigkeit der betroffenen Lehrkräfte kann u.a. durch systemische Beratung, externe Supervision und kollegiale Fallbearbeitung gesichert werden.

4.2.3 *Zur Organisatorischen Ebene und zur SchülerInnen-Ebene*

Etwa gleich viele Äußerungen gab es zur Organisatorischen Ebene und zum Bereich SchülerInnen auf der Zwischenmenschlichen Ebene. Beispiele (Organisatorische Ebene):

„Ich fühle mich wohl, wenn ...

a) Beratungsstunden Gelegenheit zu Absprachen und Austausch geben.“

b) ich mehr IntegrationsschülerInnen in einer Klasse habe (damit kann ich arbeiten).“

„Ich fühle mich unwohl, wenn ...

c) wir Schüler mit ‚schwerer‘ Körperbehinderung wegen unzureichender Pflegevoraussetzung ablehnen müssen.“

d) ich zwar auch regelmäßig sage: „Mal langsam!“, aber eigentlich ja keine Zeit da ist – was auch mir am meisten fehlt = paradox!“

„In einem Jahr ...

e) möchte ich erreichen, dass die Anforderungen an mein ‚Spezialistentum‘ durch mehr Zeit auch verwirklicht werden können.“

f) möchte ich Zeit haben, Anfragen der RegelschulkollegInnen um Auskünfte, Hilfen etc. zu beantworten und mit problematischen Kindern präventiv zu arbeiten.“

Auf dieser Ebene wird die Ressourcenproblematik mit den bekannten Fakten und Forderungen deutlich. Die tägliche Arbeit wird stark durch die organisatorischen Rahmenbedingungen beeinflusst und kann sich auf die zwischenmenschliche Ebene auswirken. Beispiele zur zwischenmenschlichen Ebene bezüglich SchülerInnen:

„Ich fühle mich wohl, wenn ...

a) die Integrationsschüler dazu gehören.“

„Ich fühle mich unwohl, wenn ...

b) es SchülerInnen gibt, bei denen ich nur wenig tun kann/ brauche, ich also ‚überflüssig‘ bin(?)“

„In einem Jahr ...

c) werden meine SchülerInnen nach intensiver Beratung in eine ‚absehbare‘ Zukunft aus Klasse 9 entlassen.“

4.2.4 *Zur Reflexion der Berufsrolle*

Die Reflexion der Berufsrolle erhielt nur geringe Nennungen. Von Bedeutung ist hierbei aber, dass keine Nennung zur Rubrik „Ich fühle mich wohl,...“ erfolgte. Beispiele:

„Ich fühle mich unwohl, wenn ...

a) ich mich fragen muss, ob ich überhaupt ein ‚Lehrer‘ bin.“

b) ich mich meist anpassen muss.“

c) eine ideologische Diskussion besteht: Integration vs. Sonderschule (ich bin ‚nur‘ Integrationslehrer).“

„In einem Jahr ...

d) bin ich geschickter darin, meine Ziele in der Regelschule zu vertreten.“

In den Äußerungen tritt die Schwierigkeit deutlich hervor, dass der Integrationslehrer seine Rolle in der Integration für sich selbst gestalten muss. Dies lässt einerseits Raum für Gestaltung zu, bewirkt aber auch berufliche Identitätsprobleme.

Es scheint uns sinnvoll, einen Vorschlag zu diskutieren, der eine stärkere Verankerung von IntegrationslehrerInnen im Unterricht der Regelschule vorsieht. Dies könnte heißen, dass IntegrationspädagogInnen ein Unterrichtsfach verpflichtend übernehmen. Ratsam wäre darüber hinaus, sich in weitere schulische Aktivitäten einzubringen. Damit wäre eine größere Zugehörigkeit von IntegrationspädagogInnen in das Kollegium der Regelschule möglich.

Von nur geringer Bedeutung war die Fachliche Ebene sowie auf der Zwischenmenschlichen Ebene der Kontakt zu anderen IntegrationslehrerInnen, denen jeweils nur eine Nennung zugeordnet werden konnte.

5 Schluss

Wir haben gezielt Bezug genommen auf Themenbereiche der pädagogischen Arbeit, die durch das Handeln der einzelnen Lehrkraft aktiv beeinflusst werden können. Dazu zählen auf der Personalentwicklungsebene die Gestaltung des Unterrichts und die Gestaltung der Beziehungsebene. Dies war der von uns gewählte Rahmen, um den Ansatz der Organisationsentwicklung durch Personalentwicklung zu veranschaulichen.

Aus den dargestellten Schlussfolgerungen könnten Anregungen für die Fortbildung an Sonderpädagogischen Förderzentren und an Regelschulen sowie für die Schulentwicklung gewonnen werden.

Literatur

- BOBAN, INES; HINZ, ANDREAS: Diagnostik für integrative Pädagogik. In: EBERWEIN, HANS; KNAUER, SABINE (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Wege einer neuen (sonder-)pädagogischen Diagnostik. Weinheim und Basel 1998, 151-164
- KEMPFERT, GUY; ROLFF, HANS-GÜNTER: Pädagogische Qualitätsentwicklung. Weinheim und Basel 1999
- MEISTER, HANS; KRÄMER, HERBERT: Innovation als Aufgabe, Voraussetzung und Wirkung integrativer Pädagogik. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam – Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim und Basel 1994 (3. Auflage), 404-410
- MINISTERIUM FÜR BILDUNG, KULTUR UND WISSENSCHAFT: Erlass über Sonderpädagogische Förderzentren an Schulen für Behinderte. In: Ministerialblatt des Saarlandes vom 26. Juni 1998. Saarbücken 1998

- RUF, URS; BADR GOETZ, NADIA: Dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln-
Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. In: VOSS,
REINHARD (Hrsg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht – Die Welten in den Köpfen der
Kinder. Neuwied 2002, 66-84
- SANDER, ALFRED: Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration
von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer
Grundlage am Beispiel des Saarlandes. St. Ingbert 2003

Berufliche Integration oder Inklusion junger Menschen nach der Schule

1 Einleitung

Die Diskussion und Forschung über den Weg nach der Schule ist von zwei Perspektiven bestimmt: erstens von strukturellen Rahmenbedingungen unterschiedlicher Reichweite, d.h. den wechselnden Arbeitsmarktbedingungen, den arbeitsmarktpolitischen Anstrengungen auf veränderten Gesetzesgrundlagen, den durch entsprechende Abschlüsse normierten Bedingungen zu Berufslaufbahnen, den Vorbereitungs- und Ausbildungsmodalitäten; zweitens von der Zentrierung auf das Individuum, seine Lernvoraussetzungen, Fähigkeiten, Berufsinteressen, Motivation, seine individuelle Passung zu beruflichen Anforderungen. Hierbei kommen allerdings oft (a) transnationale Perspektiven, (b) zentrale objektive und subjektive Bedeutungen des Übergangs an der ersten und zweiten Schwelle ins Berufsleben und (c) qualitative Bewertungen beruflicher Eingliederungsmaßnahmen zu kurz. Dieser und die folgenden Beiträge zur beruflichen Integration beschreiben und diskutieren unterschiedliche Facetten der Übergangsproblematik von Jugendlichen mit "Lernschwierigkeiten".

Dieser Beitrag beschreibt kritisch wichtige systemische Rahmenbedingungen, individuelle Bedingungen und transaktionale (Stress-)Bewältigungsprozesse, die eine beruflichen Eingliederung erschweren bzw. erleichtern (s. auch UTE GEILING, ANTJE GINNOLD in diesem Band).

Hierbei steht der Anspruch nach beruflicher (Re-)Inklusion statt Integration oder gar Separation im Vordergrund (vgl. SANDER 2003 und in diesem Band). „Was unterscheidet Inklusion von Integration? – Während im Wort Integration eher ein ‚Die Mehrheit integriert unter bestimmten Umständen eine besondere Minderheit‘ steckt, lässt Inklusion die Verschiedenheit im Gemeinsamen bestehen... Während der Begriff Integration einen vorausgehenden Ausschluss aus den Leistungszusammenhängen der modernen Gesellschaft impliziert, geht es beim Inklusionsbegriff um die Mitbestimmung an der komplexen und differenzierten Gesellschaft“ (Auszüge aus dem Positionspapier *Inklusive Bildung von Integration: Österreich 2002*, 6f.).

2 Berufliche Integration bzw. Inklusion auf europäischer, deutscher, regionaler Ebene

2.1 Europäische Anstrengungen zur beruflichen Eingliederung behinderter junger Menschen

Die Zielsetzung der „Gleichbehandlung der Menschen mit Behinderungen in Europa“ beinhaltet im Kern auch berufliche Inklusion: „Die Union anerkennt und achtet den Anspruch von Menschen mit Behinderungen auf Maßnahmen zur Gewährleistung ihrer Eigenständigkeit, ihrer sozialen und beruflichen Eingliederung und ihrer Teilnahme am Leben der Gemeinschaft“ (Charta der Grundrechte, Artikel 26). Die Relevanz des Anspruchs wird einerseits in Fakten deutlich – ungefähr 37 Millionen Menschen in der EU gelten als körperlich oder geistig behindert, davon stehen zirka die Hälfte im erwerbsfähigen Alter – und andererseits durch die seit den 70er Jahren stetig wachsende „Independent Living“-Bewegung der betroffenen sog. behinderten Menschen selbst.

Betrachten wir die konkreten Anstrengungen der EU zur „Gewährleistung“ der Ansprüche behinderter Menschen, so fällt jedoch auf, dass behinderte junge Menschen an der Schwelle zum beruflichen Übergang relativ weniger gefördert werden als andere benachteiligte Randgruppen. Da liegt der Verdacht nahe, dass hierbei die vielfach bestehenden Angebote der Werkstätten für behinderte Menschen (WfbM) mit ihrer vermeintlichen beruflichen Integration auch der EU den Blick verstellen, weil Jugendliche, für die nach der Schule der Weg in eine WfbM vorgezeichnet ist, nicht als arbeitslos gelten.

Stimmt die Vermutung, so kann es nicht verwundern, dass der Europäische Sozialfonds¹ (ESF), der das wichtigste Instrument der Sozialpolitik der EU ist, vor allem Maßnahmen in den Mitgliedstaaten finanziert, die (Jugend-)Arbeitslosigkeit verhindern sollen, insbesondere die Programme zu ADAPT and EMPLOYMENT (1995 - 2000) mit vier Komponenten zur beruflichen Chancengleichheit: Now (für Frauen), Horizon (für Menschen mit Behinderung), Integra (für sozial ausgegrenzte Menschen, Migranten), Youthstart (für Jugendliche).

Die Initiative EQUAL (2000-2006) baut auf den Erfahrungen der bisherigen Beschäftigungsprogramme auf und will in der EQUAL-Datenbank einen exakten Überblick aus 10.000 Projekten geben. Thematisch widmet sich

¹ Quelle: <http://www.goethe.de/in/d/frames/schulen/die/4-6.html>

EQUAL weiter der Chancengleichheit auf dem Arbeitsmarkt. Dabei soll jede Art der Diskriminierung und Benachteiligung verhindert werden. Dies betrifft Frauen, sozial Schwache, Migranten und Behinderte.

In den Jahren 2000 bis 2006 stehen dem ESF 60,3 Milliarden Euro zur Verfügung, in den Jahren 1994 bis 1999 waren es 47 Milliarden Euro.

Da in den USA seit Ende der 70er Jahre annähernd 100.000 Menschen aufgrund der „Supported Employment“-Programme eine reguläre Beschäftigung erhalten haben, wurden im Programm HORIZON transnationale Projekte in der EU, so auch in Deutschland – dem skandinavischen und USA-Modell folgend – gefördert. Mit ihrer Hilfe wurden insbesondere die Konzepte des Training on the Job, der Arbeitsassistentz, der Integrationsfachdienste entwickelt und inzwischen gesetzlich verankert und umgesetzt. Im Vordergrund standen und stehen hierbei allerdings eher Re-Integrationen von Menschen aus WfbM als die berufliche Inklusion von behinderten Jugendlichen am Ende der Schulzeit. Trotz der Dominanz beruflicher Integrations- bzw. Nichtaussonderungsprogramme für erwachsene oder ältere Menschen mit Behinderungen mangelt es nicht an Anstrengungen aus der schulischen Integrationszene, einen Bruch in der inklusiven Biographie zu vermeiden. Hierbei handelt es sich im wesentlichen um Projekte zur beruflichen Vorbereitung und unterstützten Integration bzw. beruflichen Inklusion von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten: z.B. in Hamburg, Baden-Württemberg, Berlin, Köln, Saarbrücken und in weiteren punktuellen Programmen mit und ohne EU-Mittel der Gemeinschaftsinitiativen „BESCHÄFTIGUNG“ (BÜHLER 1997).

2.2 Berufliche Eingliederung in Deutschland – Ressourcen und Barrieren

Integrationsbewegung: Im Kontext der sich weiter entwickelnden Integrationsbewegung haben sich das Selbstverständnis und die Erwartungen behinderter Menschen auch an die deutsche Gesellschaft grundlegend gewandelt. „Wir vertreten uns selbst“ ist nicht nur ein vierjähriges Bundesprojekt (Beginn 1997) „zur Unterstützung der Selbstvertretung und Selbstbestimmung von Menschen mit Lernschwierigkeiten und Menschen, die geistig behindert genannt werden“, sondern ist bereits zur „People First Bewegung“ expandiert, die sich im Internet vorstellt, eine Tagung zum Thema „Unsere Zukunft – Selbstbestimmung durch Unterstützung und Assistentz“ im September 2000 in Frankfurt durchführte, zu der ein Videofilm unter anderem zeigt, wie sich „Menschen mit einer sog. geistigen Behinderung zunehmend Wege ebnen,

um außerhalb von Werkstätten für Behinderte zu arbeiten und in einer eigenen Wohnung zu leben“ (GOEBEL o.J., www.peoplefirst.de).

Gesetzesänderungen: Dem Anliegen nach „Normalität“ oder „Inklusion“ tragen die kürzlich verabschiedeten Gesetzesvorgaben in besonderem Maße Rechnung (s. Beitrag ANDREA BIEHL in diesem Band).

Barrieren auf dem ersten Arbeitsmarkt: Für behinderte junge Menschen sind nach der Schule gleich zwei Barrieren auf dem ersten Arbeitsmarkt aufgestellt: erstens der enge Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und zweitens die Beschäftigungsplätze in der WfbM. Zu erstens: Im Jahr 2003 fehlen mindestens 80.000 Ausbildungsplätze in der Bundesrepublik. Behindertenbeauftragte und Beiräte für behinderte Menschen befürchten, „dass immer mehr Menschen mit Behinderungen keine Aussicht auf Teilhabe am Arbeitsleben haben, weil sie ohne Förderung bleiben. Waren im Jahr 2001 noch 16.683 behinderte Menschen in einer betrieblichen Aus- und Weiterbildung, so ist ihre Zahl 2002 um 27,6 % auf 12.071 zurückgegangen. Mehr und mehr ziehen sich die Betriebe aus der beruflichen Bildung behinderter Menschen zurück!“ (PRESSEMITTEILUNG 2003). Zu zweitens: Anstrengungen gegen die Jugendarbeitslosigkeit erfolgen kaum für behinderte Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. Denn sie fallen problemlos aus der Statistik der Jugendarbeitslosigkeit heraus, weil für sie in Deutschland genügend „Beschäftigungsplätze“ in einer WfbM bereitgestellt sind bzw. werden. Alternative Wege werden in der Berufsberatung in aller Regel nur erwogen, wenn die Jugendlichen selbst bzw. ihre Eltern diesen Anspruch artikulieren.

Arbeitsmarktpolitisches Engagement: Einer Evaluation der Hans-Böckler-Stiftung zufolge bemühen sich alle Landesregierungen, möglichst viele Mittel der Bundesanstalt für Arbeit in ihrem Land zu binden, die Kommunen aktiv in ihren Anstrengungen zur Förderung von Sozialhilfeempfängern im Rahmen des Sozialhilfegesetzes (BSHG) zu unterstützen und die Verzahnung von Qualifizierung und Beschäftigung sicherzustellen. Neben den Gemeinsamkeiten stellte das Forscherteam an Hand der schriftlichen Dokumente auch Unterschiede heraus: Bei einer Zuordnung zu drei Gruppen wurde das Land Rheinland-Pfalz als „Land mit schwacher bis mittlerer Innovationstätigkeit“ und „niedrigen Ausgaben für aktive Arbeitsmarktpolitik“ (ebd.) eingestuft und das Saarland als eines von zwei Ländern mit geringen Innovationstätigkeiten und „relativ hohen Ausgaben im Bereich der konventionellen Arbeitsförderung“ (BLANCKE & SCHMID 2000, 58ff.).

Angesichts der sich verschärfenden Arbeitsmarktsituation wuchs und wächst das arbeitsmarktpolitische Engagement verstärkt in den Bereichen Jugendarbeitslosigkeit und Langzeitarbeitslosigkeit (NIEHAUS & MONTADA

1997), welches jedoch kaum behinderte Jugendliche am Übergang nach der Schule erreicht. Selbst das BQF-Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur beruflichen „Qualifizierung für Zielgruppen mit besonderem Förderbedarf“ zielt kaum, wie der Titel vermuten ließe, auf behinderte, sondern stärker auf ausländische Menschen (SCHULTE 2002).

Die sich verschärfende Arbeitsmarktsituation wirft ihre Schatten auch auf regionale Bedingungen. Ein wesentlicher Teil der Großindustrien – im Saarland die Eisenindustrie und der Bergbau – fallen als Ausbildungsstätten weg. Gleichzeitig reduziert sich das Angebot an einfachen Arbeitsplätzen, die von jungen Menschen mit Teilqualifikationen bzw. REHA-Ausbildung ausgefüllt werden könnten (vgl. HUBER 1998). Ist es angesichts dieser Arbeitsmarktmißere, so fragen sich manche KritikerInnen, angebracht, alternative Wege zur WfbM zu beschreiten? Einer Antwort will ich mich in den nachstehenden Analysen zur Bildungssituation und zu institutionalisierten bzw. in der Erprobung befindlichen beruflichen Eingliederungswegen nähern.

3 Institutionelle Bedingungen in Deutschland

3.1 Das deutsche Sonderschulsystem als entscheidende Barriere zu erfolgreichen Schulabschlüssen

Nicht erst seit den Ergebnissen der PISA-Studie ist bekannt, dass unser deutsches früh selektierendes Bildungssystem die Chancengleichheit für MigrantInnen, sozial benachteiligte und behinderte Kinder und Jugendliche derart reduziert, dass die alten Ergebnisse der 60er Jahre – deutliche Zusammenhänge zwischen dem Berufsstatus der Eltern und dem schulischen Erfolg der Kinder – selbst in jüngster Zeit bestätigt werden. Für behinderte SchülerInnen kommt erschwerend hinzu, dass bei selektiver Integration in den Ländern die Sonderschule ihren Pflichtschulcharakter beibehält.

Bedenken wir, dass ein entscheidendes Kriterium für die Berufschancen der Schulabschluss ist, so lassen sich aus der Schulstatistik die ungleichen Chancen für behinderte SchülerInnen (406.578 im Schuljahr 1999/2000²) deutlich ablesen. Inwieweit der fehlende Einbezug bzw. die fehlende Ausweisung von IntegrationsschülerInnen hier die Statistik verzerrt, kann nicht geklärt werden. Laut offizieller Bundesstatistik erreichen rund 80 % aller SonderschülerInnen (Ausnahme Nordrhein-Westfalen) nicht einmal den niedrigsten Abschluss im deutschen Bildungssystem (35.306 Sonderschüler-

² STATISTISCHES BUNDESAMI, 207-209

Innen am Ende des Schuljahres 1999/2000 ohne Hauptschulabschluss³, laut KMK-Statistik 35.817 ohne Hauptschulabschluss von insgesamt 45.202 Absolventen aus Sonderschulen). Jugendliche mit sog. geistiger Behinderung können in Deutschland weder in Sonder- noch in allgemeinen Schulen einen Schulabschluss erhalten. Sog. lernbehinderte SchülerInnen verlassen ihre Sonderschule in der Regel ebenfalls ohne Abschluss, laut KMK im Jahr 2000 insgesamt 28.136 (79 % der Schulabgänger aus Sonderschulen). Bezogen auf die einzelnen Bundesländer sind deutliche prozentuale Unterschiede ersichtlich (Tab. 1).

Tab. 1: Sonderschulentlassungen am Ende des Schuljahres 1999/2000 in den Bundesländern

Bundesland	Ohne Haupt- schulabschluss	Gesamt	Ohne Abschluss in %
Baden-Württemberg	4.073	5.232	78 %
Bayern	4.850	5.674	85 %
Berlin	1.362	1.748	78 %
Brandenburg	1.694	2.004	84 %
Bremen	197	234	84 %
Hamburg	745	915	81 %
Hessen	2.222	2.582	86 %
Mecklenburg-Vorpommern	1.424	1.611	88 %
Niedersachsen	3.264	4.161	78 %
Nordrhein-Westfalen	5.241	9.125	57 %
Rheinland-Pfalz	1.514	1.883	80 %
Saarland	424	476	89 %
Sachsen	3.086	3.497	88 %
Sachsen-Anhalt	2.163	2.626	82 %
Schleswig-Holstein	1.293	1.338	97 %
Thüringen	1.754	2.041	86 %

Allerdings sind Schulen für Lernbehinderte vereinzelt dazu übergegangen, in einem 10. Schuljahr bzw. durch Prüfung den Jugendlichen einen nachträglichen Hauptschulabschluss zu ermöglichen.

³ STATISTISCHES BUNDESAMT, 207-209

Auch für SonderschülerInnen ohne Lernschwierigkeiten gelten massive länderabhängige Benachteiligungen ohne schulische Integration. In Bremen und im Saarland gibt es kein sonderschulisches Angebot für den mittleren Bildungsabschluss und nur in fünf der 16 Bundesländer besteht an Sonderschulen die Möglichkeit, die Hochschulreife zu erlangen. Allein diese institutionellen Beschränkungen auf Landesebene unterstreichen schulstrukturelle Veränderungsnotwendigkeiten hin zu einer inklusiven Pädagogik, zumal die Prozentzahlen erfolgreicher Schulabsolventen mit mittlerem und höherem Bildungsabschluss selbst bei entsprechendem sonderschulischem Angebot weit unter denen nicht behinderter und ausländischer SchülerInnen liegen: Nur 733 (1,6 %) SonderschülerInnen erreichen im Jahr 2000 den Realschulabschluss und nur 51 (0,1 %) eine Hochschulreife (KMK, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000).

Wenn auch die noch überwiegend bestehenden Sonderschulstrukturen die Bildungschancen ungleich gestalten, so haben sich durch die in vielen Bundesländern ermöglichten inklusiven Bildungswege die Abschlusschancen für behinderte Jugendliche erheblich verbessert. So haben die sog. Integrations-schülerInnen zumindest, wenn sie zielgleich unterrichtet werden, in den entsprechenden Bundesländern die Zugangschance zu allen Schulabschlüssen.

Dies gilt allerdings nicht für sog. geistig behinderte SchülerInnen und auch nur in einem geringeren Maße für sog. lernbehinderte Jugendliche. Welche Möglichkeiten für diese Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten nach der Schule mit der Zielperspektive „berufliche Integration“ eröffnet werden können, wird nachstehend beschrieben, wobei eine Zentrierung auf Berufsvorbereitungsmaßnahmen erfolgt.

3.2 Übergangsmöglichkeiten nach der Schule für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten

Angesichts der sich nur über Jahrzehnte wandelnden Schulstrukturen müssen wir in Deutschland mit fehlenden Schulabschlüssen bei sozial benachteiligten, ausländischen, sog. lernbehinderten und geistig behinderten Jugendlichen am Ende ihrer Schulzeit rechnen. Um uns ein Bild von den Übergängen der Schulabgänger aus allgemeinbildenden Schulen in den Jahren 1998-2000 insgesamt zu machen, nachstehend die Angaben des Statistischen Bundesamtes.

Tab. 2: „Bestände der Jugendlichen in und außerhalb von Ausbildung im Jahr 2000“⁴

Jahr 2000	Deutschland	Saarland
Schulabgänger aus allgemeinbildenden Schulen 1998-2000	2.741.054	32.069
Betriebliche Azubis	1.547.114	21.571
Außerbetriebl. Azubis	154.903	1.173
BGJ-Schüler	41.236	1.282
BFS-GB Schüler	211.810	4.532
BVJ-Schüler	72.787	312
BVM-Teilnehmer	98.614	1.231
Ausbildungsplatz suchend 2000/2001	28.901	576
Arbeitslose Jugendliche unter 20 Jahren, Dezember 2000	93.973	1.208

Entsprechende Bundesstatistiken zu den Wegen nach der Schule für *behinderte* SchülerInnen fehlen. Für das Saarland liegen jedoch im 3. Bericht „Menschen mit Behinderungen“ die „Eintritte von Rehabilitandinnen und Rehabilitanden unter 25 Jahren nach Maßnahmeart“ für die Jahre 1996-2000 vor (vgl. Tab. 3; MINISTERIUM 2001, 20).

Tab 3: Eintritte von RehabilitandInnen unter 25 Jahren nach Maßnahmeart im Saarland von 1996-2000

Maßnahmeart	1996	1997	1998	1999	2000
Staatlich anerkannter Ausbildungsberuf	207	258	103	159	182
Reha-Ausbildung § 48 BbiG/ § 42 HwO	94	50	176	207	136
Berufsfindung	56	61	60	46	59
Arbeitserprobung	43	45	45	55	52
Förderlehrgang	348	266	299	362	292
Eingangsverfahren/ Arbeitstrainingsbereich der WfbM	67	77	114	114	104
Insgesamt	815	757	797	943	825

⁴ Quellen: Statistisches Bundesamt, Bundesanstalt für Arbeit, Angaben der Länder, Bundesinstitut für Berufsbildung nach BIBB 2.1/ J.G. Ulrich/Stand 24.09.2002

4 Der zweijährige Integrative Förderlehrgang im Saarland – Chancen und Risiken der Berufsvorbereitung

4.1 Adressaten und Ziele

In die vorliegenden Statistiken ist auch der im Saarland praktizierte zweijährige Integrative Förderlehrgang einzuordnen. Ziel war und ist es, SchulabgängerInnen mit Lernschwierigkeiten (sog. lern- und geistig behinderte Jugendliche) auf eine berufliche Eingliederung vorzubereiten und alternative Wege neben der WfbM nach der Schule aufzuzeigen. Alle TeilnehmerInnen der zweijährigen Förderung sind Jugendliche mit Lernschwierigkeiten, „die aufgrund der Art und Schwere der Behinderung für eine (reguläre) Berufsausbildung nicht in Betracht kommen“ (BUNDESANSTALT 1997, 168).

Damit sind die beruflichen Aussichten nach dem Förderlehrgang klar eingegrenzt: bestenfalls eine in der Regel außerbetriebliche Reha-Ausbildung oder eine Arbeitsstelle auf dem ersten Arbeitsmarkt (als Arbeitserprobung oder zunächst befristete, ggf. unbefristete Arbeitsstelle, unterstützt durch den berufsbegleitenden Dienst) oder auf dem zweiten Arbeitsmarkt, wobei das Arbeitsplatzangebot in Integrationsbetrieben bzw. -projekten im Saarland gegenüber WfbM-Beschäftigungsplätzen verschwindend gering ist. Rund 8.000 WfbM-Plätzen stehen 33 Arbeitsplätze in Integrationsbetrieben gegenüber. Da 4 dieser 5 Integrationsbetriebe „Subunternehmen“ der WfbM im Saarland sind, dienen diese Arbeitsplätze den Integrationsbemühungen, zu denen die WfbM inzwischen gesetzlich verpflichtet sind. In einem saarländischen Modellversuch⁵ zur Reintegration aus den WfbM waren nach drei Jahren knapp 1 % der saarländischen WfbM-Beschäftigten auf dem freien Arbeitsmarkt integriert. Die Ergebnisse am Ende der Integrativen Förderlehrgänge werden dieses Ziel übertreffen.

Der zweijährige Integrative Förderlehrgang (IF2) wurde erstmalig in Saarbrücken als Modellversuch – finanziert von der Arbeitsverwaltung und dem Saarland – von September 1999 bis August 2001 durchgeführt und in einem zweiten Lehrgang (September 2001 bis August 2003) fortgesetzt. Eine regionale Ausweitung wird aufgrund der Anfragen aus anderen Arbeitsamtsbezirken erwogen.

⁵ ohne Beteiligung der Universität Saarbrücken (Anmerkung der Hrsg.)

An dem Förderlehrgang ist der Einbezug von jeweils 6 schwerbehinderten (geistigbehinderten bzw. mehrfachbehinderten) Jugendlichen (GdB 50-100 %) zusammen mit jeweils 18 Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten neu. Die meisten Jugendlichen kommen aus Sonderschulen, 2 bzw. 4 als ehemalige IntegrationsschülerInnen aus allgemeinen Schulen. Jeweils ein Jugendlicher hat einen schwachen Hauptschulabschluss erreicht. Insgesamt nahmen also bisher 48 Jugendliche an den beiden Förderlehrgängen teil. Abgesehen von 4 Quereinsteigern im ersten IF2 wechselten alle anderen unmittelbar nach der Schule in den integrativen Förderlehrgang.

4.2 Inhaltliche Konzepte

Konzeptuell orientiert sich der IF2 an Erfahrungen aus anderen Projekten (Hamburg, Berlin, Bielefeld) und hat sich für den Weg entschieden „Erst qualifizieren – dann platzieren und qualifizieren in Betriebspraktika – schließlich platzieren auf dem Ausbildungs- oder Arbeitsmarkt“. Der Weg beinhaltet eine Berufs- und Lebensvorbereitung nach individuellem Förderplan. Vom Grundsatz her entspricht dies den Vorstellungen inklusiver Pädagogik: weg von einer differenzierenden, aussondernden individuellen Förderung hin zu einer individuellen Entwicklungsförderung im Kontext heterogener Lerngruppen und beruflicher Basisanforderungen. Dieses inhaltliche Konzept entspricht einer inklusiven Pädagogik, „die in der Heterogenität die Chance breit gestreuter Anregungen zu vielfältigen Lernprozessen sieht, die ein ‚im Miteinander voneinander profitieren‘ zulässt und durch Individualisierung eines gemeinsamen Curriculums entwicklungsadäquate Lernangebote setzt“ (INTEGRATION:ÖSTERREICH 2002, 7).

Der zweijährige Förderlehrgang unterscheidet sich in seiner räumlichen, personellen und zeitlichen Struktur (abgesehen von einer halben zusätzlichen Pädagogikstelle) kaum von anderen Förderlehrgängen:

- 1. Phase: Orientierungsphase* in vier Arbeitsbereichen, Gelegenheit zu interaktionalen und kooperativen Lernprozessen; räumliche, zeitliche und finanzielle Orientierung zur Alltags- und Berufsbewältigung,
- 2. Phase: Betriebspraktika* (s. Beitrag JUTTA KRASS in diesem Band), Entscheidung und (flexible) Vertiefung in einem der Arbeitsbereiche in Lernortkooperation, dort weitere Förderung der Ich-, Sach- und Sozialkompetenz; Verzahnung mit Betriebspraktika bei Unterstützung durch ein Pädagogen-/Ausbilder-Team; Reflexion und Planungen in wöchentlichen Gruppengesprächen zur Berufs- bzw. Zukunftsplanung (BOBAN & HINZ 1998, SCHOLDEIKLIE 2001).

Im zweiten Jahr kommt der Lernort Berufsschule hinzu, in den erst am Ende des zweiten Förderlehrgangs die Aufnahme sog. geistig behinderter Jugendlicher durch den Kultusminister genehmigt wurde (trotz gültiger Integrationsverordnung im Saarland).

3. Phase: Übergangsperspektive, Fortsetzung der Betriebspraktika, der Vertiefung, Reflexion und Planung in den Arbeitsbereichen mit stärkerer Konzentration auf den Übergang nach dem IF2.

Das Arbeitsteam bemüht sich, vielfältige Lernangebote zur Berufsvorbereitung zum Teil in Projekten zu gestalten und den jungen Menschen ein Lernklima bereitzustellen, wie es sich in der PISA-Studie als günstige Voraussetzung für eine individuell bestmögliche Bildung erwiesen hat: Wahrnehmungszentrierung auf Stärken (und Schwächen), Transparenz von Zielen (berufliche Basisfähigkeiten, Teilqualifizierung, Ausbildungsmodule) und mit Blick auf die Anforderungen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt, Reflexion und Gestaltung individueller Passung (Berufsplanungskonferenzen in der Berufsvorbereitung, Passung in Betriebspraktika, in Ausbildung und an Arbeitsplätzen), Erfahrungen von Akzeptanz, Aufstellen/ Begründen von Regeln bzw. Begrenzungen, Schaffen eines Berufsvorbereitungsraumes des Lernens und Arbeitens, „in dem sich der junge Mensch mit seinen Fähigkeiten angenommen fühlt, in dem er Bestätigung erfährt und in dem ihm Weiterentwicklung sowie das Erbringen von Leistungen zugetraut wird“ (INTEGRATION:ÖSTERREICH 2002, 7).

4.3 Bewältigung von Übergängen im menschlichen Lebenslauf – ein zentrales Anliegen?

Entwicklungspsychologisch betrachtet ist die Schulentlassung ein gesellschaftlich normierter Übergang, der zu unterschiedlichen, jedoch in der Regel vorhersehbaren Zeiten alle Jugendlichen betrifft. Dies gilt auch für Jugendliche mit Behinderungen. Der Wechsel von der Schule in den Beruf sowie die berufliche Integration gelten – wie Übergänge im menschlichen Lebenslauf generell – als zu bewältigende Entwicklungsaufgaben auf der Folie persönlicher Lebensplanung. Ob der Übergang von der Schule in den Beruf und eine längerfristige berufliche Eingliederung gelingen oder misslingen, hängt unter Bezug auf den entwicklungs- und stresstheoretischen Ansatz (LAZARUS 1981) im wesentlichen von fünf Bedingungs- und Wirkungszusammenhängen ab (vgl. HILDESCHMIDT 1998, 315-316):

- Von der Bedeutung und Bewertung der Übergangs- und Berufssituation: als Verlust, Bedrohung oder Herausforderung,

- von der Reflexion objektiver und subjektiver Ereignismerkmale: Valenz, Wandelbarkeit, Vorhersagbarkeit, Universalität, Zeitpunkt, Lokalisierung, Kontrollierbarkeit (HILDESCHMIDT 1994),
- von den individuellen Bewältigungsressourcen: z.B. Ich-, Fach- und Sozialkompetenz,
- von den situativen Unterstützungsmöglichkeiten im Umfeld: z.B. Elternhaus, Gleichaltrige, Ausbilder und Pädagogen des IF2, Arbeitsamt, Integrationsfachdienst, Berufsbegleitender Dienst,
- von effektiven Bewältigungsversuchen und -ergebnissen: z.B. Praktikums- und Arbeitsplatzakquise, Bewerbung, Vorstellung, Kennenlernen des Weges, der Arbeitszeiten, Anforderungen des kollegialen Umfeldes, Einsatz technischer Hilfen bei Problemen (z.B. Handy, PC).

Wenn auch die Bewältigung des Übergangs in den beiden bisherigen Förderlehrgängen immer wieder thematisiert wurde, wäre eine systematische Anleitung zu Bewältigungsprozessen beim Übergang wünschenswert (s. TEUBER u.a. 2000). Insbesondere ist eine Kumulation kritischer Lebensereignisse zu vermeiden. Traf es doch in Unkenntnis der stresstheoretischen Auseinandersetzungsprozesse eine Teilnehmerin im zweiten IF2 besonders hart: Im ersten Jahr des IF2 erlitt die Mutter von H. einen Schlaganfall. Gleichzeitig hatten sich die Sonderpädagogin und die zuständige Ausbilderin verständigt, H. zu einer schweren Kiefer-Gaumenspalten-Operation zu bewegen, was sie als Thema etwa ein ganzes Jahr begleitete. Im zweiten Jahr blieb sie auf Anordnung des Kultusministers vom Berufsschulbesuch ausgeschlossen. Schließlich endete auch noch das mindestens halbjährige Betriebspraktikum, in dem H. ein reguläres Arbeitsverhältnis in einer Krankenhaus-Küche nach dem IF2 eröffnet wurde, in einem kollegialen Debakel.

5 Zur Effizienz des Förderlehrgangs

Nach derzeitigem Kenntnisstand lassen sich die Übergänge nach dem IF2 folgendermaßen beschreiben. Insgesamt 26 (54 %) TeilnehmerInnen konnten sich erfolgreich eingliedern: 11 (23 %) in eine außerbetriebliche Ausbildung (nach § 48), 6 (12 %) in befristete bzw. unbefristete Arbeitsverhältnisse, 3 (6 %) in Hauptschul-Abschluss-Kurse (HSA), um ihnen den Weg in eine reguläre Ausbildung zu ebnen, 5 (10 %) in eine Vollzeit-Berufsschule.

Für 4 (8 %) Jugendliche des zweiten IF2 laufen noch Bewerbungsverfahren, 4 (8 %) Jugendliche aus dem ersten IF2 waren neun Monate nach Beendigung des Förderlehrgangs arbeitslos.

Tab. 4: Übergänge nach dem IF2 (n=48)

Übergang	Benachteiligte u. lernbehinderte Jugendliche	Schwerbehinderte (geistigbehinderte) Jugendliche	Insgesamt
Ausbildung (außerbetrieblich)	11	0	11
Arbeitsplatz	2	4	6
HSA-Kurse	3	0	3
Vollzeit-Berufsschule	4	1	5
Arbeitsplatzsuchende/ IFD	4	0	4
WfbM	8	7	15
arbeitslos	4	0	4
Insgesamt	36	12	48

Insgesamt 15 (31 %) TeilnehmerInnen konnte im Anschluss an den IF2 (noch) keine Alternative zur WfbM eröffnet werden. Allerdings werden viele der AbgängerInnen seitens der Werkstatt als Zielgruppe zum Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt angesehen, zumal seit dem 01.01.2002 nicht nur Werkstattbeschäftigte aus dem Arbeits-, sondern bereits auch aus dem Berufsbildungsbereich eingegliedert werden können (KNAUF 2002, 2). So wird zumindest ein Teilnehmer bereits unmittelbar nach dem Wechsel in eine WfbM in das „Integrationsprogramm“ aufgenommen.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass der Integrative Förderlehrgang neben der Persönlichkeitsentwicklung auch die gesellschaftliche Integration fast aller TeilnehmerInnen entscheidend positiv gefördert hat. Sie haben gelernt, sich räumlich und zeitlich flexibel auf Anforderungen (öffentlicher Verkehr, Einkaufen, Großstadt, Freizeitgestaltung) einzustellen, Handy und Personal Computer für das und im Betriebspraktikum einzusetzen und ihre sozialen Kompetenzen (Kommunikation, Mimik, Gestik) in den Arbeitsgruppen innerhalb und außerhalb des IF2 zu entfalten.

Was die berufliche Eingliederung betrifft, haben praktisch alle 48 TeilnehmerInnen mehrwöchige Praktika in Betrieben auf dem ersten Arbeitsmarkt absolviert. Mehr als die Hälfte (58 %) der sozial benachteiligten bzw. lernbehinderten Jugendlichen hat den weiteren Weg in die Arbeitsgesellschaft gefunden. Von den schwerbehinderten Jugendlichen haben mehr als 40 % eine Alternative zur WfbM erreicht. Ein Drittel von ihnen erzielte ein befristetes Arbeitsverhältnis, welches für 3 geistigbehinderte junge Menschen inzwischen in unbefristete Arbeitsverhältnisse geändert ist. Eine chronisch

krankte Jugendliche (100 % GdB) wurde nach dem IF2 in ein Berufsgrundbildungsjahr aufgenommen.

Gemessen an den Integrationsbemühungen der WfbM im Saarland, wo in der Zeit von 1998-2002 von 2.542 Werkstattbeschäftigten 34 erfolgreich in den ersten Arbeitsmarkt eingegliedert wurden und 1 % Eingliederungserfolge pro Jahr erwartet werden (KNAUF 2002, 3), kann der zweijährige integrative Förderlehrgang vor allem für SchulabgängerInnen einen entscheidenden alternativen Eingliederungsweg darstellen, vor allem dann, wenn sich die SchülerInnen bereits in den Sonder- und Regelschulen nicht nur auf den Abgang aus der Schule, sondern auch auf den Übergang psychisch und faktisch vorbereiten können (vgl. HILDESCHMIDT 1994, 1998).

Literatur

- BIBB: Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Statistische Analysen zur ersten Schwelle. Meldungen 11, 2001
(http://www.bibb.de/redaktion/erste_schwelle/11_2001/meldung_11_2001htm)
- BOBAN, INES & HINZ, ANDREAS: Diagnostik für Integrative Pädagogik. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Basel & Weinheim 1999, 151-164
- BLANCKE, SUSANNE & SCHMID, JOSEF: Die aktive Arbeitsmarktpolitik der Bundesländer im Vergleich. Chancen und Restriktionen einer Arbeitsmarkt- und Strukturpolitik im Föderalismus. In: Forschungsmitteilungen der Hans-Böckler-Stiftung 46 (2000) 9, 58-59
- BÜHLER, ANGELIKA: Initiativen der EU zur Beschäftigung behinderter Menschen. In: NIEHAUS, MATHILDE & MONTADA, LEO (Hrsg.): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt. Wege aus dem Abseits. Frankfurt a.M. 1997, 105-121
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT (Hrsg.): Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Hochheim am Main 1997
- EUROPÄISCHE UNION: ADAPT and EMPLOYMENT (europa.eu.int/comm/employment_social/equal/ae.cfm?lang_id=5)
- EUROPÄISCHE UNION: Charta der Grundrechte, proklamiert in Nizza am 07.12.2000/ C 364/ 01 (www.datenschutz-berlin.de/recht/eu/ggebung/charta.htm)
- EUROPÄISCHE UNION: Europäischer Sozialfonds (ESF), (europa.eu.int/comm/employment_social/esf2000/index-de.htm)
- EUROPÄISCHE UNION: EQUAL (<https://equal.cec.eu.int/equal/jsp/index.jsp?lang=en>)
- EUROPÄISCHE UNION: HELIOS II (1993-1996), (europa.eu.int/scadplus/leg/fr/cha/c11405c.htm)
- EUROPÄISCHE UNION: Horizon (1992-1994), (europa.eu.int/comm/employment_social/equal/ae.cfm?lang_id=5 - 18 k)
- GÖBEL, SUSANNE: "Wir vertreten uns selbst!" Arbeitsbuch zum Aufbau von Selbsthilfegruppen für Menschen mit Lernschwierigkeiten, o.J., service@bifos.de
- HILDESCHMIDT, ANNE: Schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher aus Eltern- und Schülersicht. In: SANDER, ALFRED/ HILDESCHMIDT, ANNE u.a.: Schulreform Integration. Entwicklungen der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder

- und Jugendlicher im Saarland 1990-1993/94. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Band 8. Saarbrücken 1994, 55-93
- HILDESCHMIDT, ANNE: IntegrationssschülerInnen – Schulabschlüsse und erste Schritte nach der Schule. In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim und München 1998, 315-329
- HORIZON-Arbeitsgruppe: Unterstützte Beschäftigung. Handbuch zur Arbeitsweise von Integrationsfachdiensten für Menschen mit geistiger Behinderung. Hamburg 1995
- HUBER, ACHIM: Berufliche Integration behinderter Menschen im Saarland. In: AK-Beiträge. 11 (1998) 1
- INTEGRATION:ÖSTERREICH: Inklusive Bildung. Auszüge aus dem Positionspapier Inklusive Bildung von IO. In: betrifft:integration (2002) 4, 6-7; Volltextversion: www.ioe.at
- KNAUF, ANDREAS: Integration von Werkstattbeschäftigten auf den allgemeinen Arbeitsmarkt. Erfahrungen aus dem Saarland, erstellt am 12.09.2002, 1-4 (www-ita.sozwi.uni-kl.de/JaTa2002/Saarland.pdf)
- KUPFERSCHMID, PETER: Kompetenzagenturen zur beruflichen und sozialen Integration von Jugendlichen. Das Modellprogramm „Arbeitsweltbezogene Jugendsozialarbeit 2002-2006“ des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSF). In: GUERICKE, THOMAS/ LEX, LILLY/ SCHAUB, GÜNTHER/ SCHREIBER-KITTL, MARIA/ SCHRÖPFER, HAIKE (Hrsg.): Jugendliche fördern und fordern Übergänge in Arbeit, Bd. 1. München 2002, 341-350
- LAZARUS, RICHARD S.: Stress und Stressbewältigung – ein Paradigma. In: FILIPP, SIGRUN-HEDE (Hrsg.): Kritische Lebensereignisse. München 1981, 198-232
- MINISTERIUM FÜR FRAUEN, ARBEIT, GESUNDHEIT UND SOZIALES: Menschen mit Behinderungen im Saarland. 3. Bericht, Teil 2 – Beruf und Arbeit. Saarbrücken 2001
- MONTADA, LEO: Behinderungen auf dem Arbeitsmarkt. In: NIEHAUS, MATHILDE & MONTADA, LEO (Hrsg.): Behinderte auf dem Arbeitsmarkt. Wege aus dem Abseits. Frankfurt a.M. 1997, 3-17
- OERTEL, BIRGID: Auf dem Weg zu einer integrativen Schulpraxis in Europa. Helios II – ein Programm zur Förderung der Eingliederung und Chancengleichheit von Menschen mit Behinderung. In: HILDESCHMIDT, ANNE & SCHNELL, IRMTRAUD (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, München 1998, 101-107
- PRESSEMITTEILUNG: 25. Treffen der Beauftragten/ Beiräte für behinderte Menschen und der Bundesarbeitsgemeinschaft für Rehabilitation, 13./14. Mai 2003
- SANDER, ALFRED: Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 12. St. Ingbert 2003
- SCHOLDEI-KLIE, MONIKA: Abschlussbericht der Qualifizierungsmaßnahme für behinderte Jugendliche, vorgelegt beim Hessischen Sozialministerium und dem Landesarbeitsamt Hessen 2001
- SCHULTE, ERHARD: Berufliche Qualifizierung von Menschen mit besonderem Förderbedarf. Das BQF-Programm des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). In: GUERICKE, THOMAS/ LEX, LILLY/ SCHAUB, GÜNTHER/ SCHREIBER-KITTL, MARIA/ SCHRÖPFER, HAIKE (Hrsg.): Jugendliche fördern und fordern. Übergänge in Arbeit, Bd. 1. München 2002, 331-340
- STATISTISCHES BUNDESAMT: Fachserie 11, Reihe 1, 1999/2000

TEUBER, KRISTIN/ STIEMERT-STRECKER, SIGRID/ SECKINGER, MIKE (Hrsg.): **Qualität durch Partizipation und Empowerment**. Tübingen 2000.

Gesetzlicher Kontext der beruflichen Eingliederungshilfen und Konsequenzen für den IF 2 Saarbrücken

Für die dauerhafte Eingliederung von benachteiligten und behinderten Menschen in Arbeit, Beruf und Gesellschaft und somit auch für den Saarbrücker Modellversuch „Zweijähriger Integrativer Förderlehrgang“ (IF2), der diese Ziele verfolgt, sind besonders das Dritte Sozialgesetzbuch (Arbeitsförderung), das Neunte Sozialgesetzbuch (Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen) und das Achte Sozialgesetzbuch (Kinder- und Jugendhilfe) relevant. Die gesetzlichen Bestimmungen gewährleisten zum einen die finanzielle Förderung der drei Träger der Berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahme (Diakonisches Werk an der Saar, Ausbildungszentrum Burbach gGmbH, Elternverein Miteinander Leben Lernen e.V.) durch das Arbeitsamt Saarbrücken. Zum anderen regeln sie die Unterstützung der als lern- und geistigbehindert geltenden Teilnehmer/innen während und nach dem IF2 und nach dem Übergang in die Arbeitswelt die finanzielle Unterstützung der Arbeitgeber bzw. Ausbildungsbetriebe und die Leistungen an Träger der Einrichtungen der beruflichen Aus- oder Weiterbildung oder der beruflichen Rehabilitation.

1 Drittes Sozialgesetzbuch (SGB III)

Durch die Reform des Arbeitsförderungsrechtes und seine Eingliederung ins Sozialgesetzbuch wurde auch das Recht zur Förderung der beruflichen Rehabilitation, auf dem Berufsvorbereitungsmaßnahmen wie der Saarbrücker IF2 beruhen, umgestaltet. Durch die Leistungen der Arbeitsförderung sollen u.a. die Möglichkeiten von benachteiligten Ausbildungs- und Arbeitssuchenden für eine Erwerbstätigkeit verbessert werden (vgl. § 1 Abs. 1 SGB III). Sie beinhalten Leistungen an den Arbeitnehmer¹ (s. § 3 Abs. 1 Nr. 1-11, §§ 45-216

¹ Zur Arbeitsförderung berechtigt sind u.a. Auszubildende, zu denen Teilnehmer an berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen zählen (s. § 14 SGB III), und Behinderte (s. § 19 SGB III). Als behindert im Sinne des SGB III gelten „Menschen, deren Aussichten, am Arbeitsleben teilzuhaben oder weiter teilzuhaben, wegen Art oder Schwere ihrer Behinderung im Sinne von § 2 Abs. 1 des Neunten Buches nicht nur vorübergehend wesentlich gemindert sind und die deshalb Hilfen zur Teilhabe am Arbeitsleben benötigen, einschließlich lernbehinderter Menschen“ (§ 19

SGB III), Leistungen an den Arbeitgeber (s. § 3 Abs. 2 Nr. 1-4, §§ 217-239 SGB III) und Leistungen an Träger von Arbeitsförderungsmaßnahmen (s. § 3 Abs. 3 Nr. 1-5, §§ 240-279 SGB III).

Bei den Leistungen an Arbeitnehmer wird unterschieden zwischen allgemeinen Leistungen, die in gleicher Weise Nichtbehinderten gewährt werden, und besonderen Leistungen für behinderte Menschen². Die allgemeinen Leistungen umfassen gemäß § 100 SGB III Leistungen zur

- Unterstützung der Beratung und Vermittlung (§§ 45-47 SGB III),
- Verbesserung der Aussichten auf Teilhabe am Arbeitsleben (§§ 48-52 SGB III),
- Förderung der Aufnahme einer Beschäftigung (§§ 53-56 SGB III),
- Förderung der Aufnahme einer selbständigen Tätigkeit (§§ 57, 58 SGB III),
- Förderung der Berufsausbildung (§§ 59-76 SGB III),
- Förderung der beruflichen Weiterbildung (§§ 77-96 SGB III).

Nach § 59 SGB III haben Auszubildende, zu denen auch die Teilnehmer/innen an berufsvorbereitenden Maßnahmen zählen, Anspruch auf Berufsausbildungsbeihilfe. Behinderte Menschen, wie die Teilnehmer/innen des IF2, haben während einer solchen Maßnahme Anspruch auf Ausbildungsgeld (vgl. § 104 Abs. 1 SGB III). Der Bedarf ist in § 106 SGB III festgelegt und beträgt 192 Euro monatlich (§ 106 Abs. 1 Nr. 1 SGB III i.V.m. § 12 Abs. 1 Nr. 1 BAFöG), dazu kommen Fahrkosten und die Kosten für die Verpflegung.

Nach Ende des zweijährigen Förderlehrgangs und dem Übergang in die Arbeitswelt sind für die Arbeitgeber bzw. Ausbildungsbetriebe der Teilnehmer/innen des IF2 folgende Leistungen der Arbeitsförderung relevant. Sie stellen einen finanziellen Anreiz zur Einstellung eines behinderten Menschen dar und verbessern so dessen Chancen auf Eingliederung in die Arbeitswelt:

- Eingliederungszuschüsse³ (§ 218 SGB III),

Abs. 1). „Behinderten Menschen stehen Menschen gleich, denen eine Behinderung mit den in Absatz 1 genannten Folgen droht“ (§ 19 Abs. 2).

² Die besonderen Leistungen für behinderte Menschen umfassen gemäß § 103 SGB III

- das Übergangsgeld nach den §§ 160 bis 163 SGB III,
- das Ausbildungsgeld, wenn ein Übergangsgeld nicht erbracht werden kann, und
- die Übernahme der Teilnahmekosten für eine Maßnahme.

³ Zuschüsse zu den Arbeitsentgelten, die Arbeitgeber zur Eingliederung von förderungsbedürftigen Arbeitnehmern zum Ausgleich von Minderleistungen erhalten können (vgl. § 217 S. 1 SGB III). Als förderungsbedürftig gelten Arbeitnehmer, „die ohne die Leistung nicht oder nicht dauerhaft in den Arbeitsmarkt eingegliedert werden können“ (§ 217 S. 2). Unter anderem können solche Eingliederungszuschüsse dann erbracht werden, wenn Arbeitnehmer eine besondere Einarbeitung zur Eingliederung benötigen (vgl. § 218 Abs. 1 Nr. 1 SGB III) oder wenn Arbeit-

- Eingliederungszuschuss für besonders betroffene schwerbehinderte Menschen (§ 222 a SGB III i.V.m. § 104 SGB IX),
- Zuschüsse zur Auszubildendenvergütung (§ 235 SGB III),
- Zuschüsse zur Auszubildendenvergütung schwerbehinderter Menschen (§ 235a SGB III i.V.m. § 104 SGB IX),
- Zuschüsse zur Aus- oder Weiterbildung behinderter Menschen (§ 236 SGB III),
- Arbeitshilfen für behinderte Menschen⁴ (§ 237 SGB III),
- Probebeschäftigung behinderter Menschen⁵ (§ 238 SGB III).

Auch den Trägern von Arbeitsförderungsmaßnahmen werden Leistungen nach dem SGB III gewährt. Zu den Einrichtungen, die Arbeitsförderungsmaßnahmen durchführen, gehören neben Einrichtungen der beruflichen Aus- oder Weiterbildung auch Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation, die z.B. berufsvorbereitende Maßnahmen durchführen. Zu diesen zählt auch der Saarbrücker Förderlehrgang IF2. Seine Träger erhalten Leistungen wie Darlehen und Zuschüsse, z.B. für die Ausstattung der Einrichtungen (vgl. § 248 SGB III).

Die Leistungen zur Förderung der Berufsausbildung erhalten Träger förderungsfähiger Maßnahmen. Als solche gelten ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) nach § 241 Abs. 1 SGB III, die Berufsausbildung in einer außerbetrieblichen Einrichtung (BaE) nach § 241 Abs. 2 SGB III, die einige Teilnehmer/innen nach dem IF2 begonnen haben, und Übergangshilfen nach § 241 Abs. 3 SGB III. Diese setzen außerhalb einer betrieblichen oder außerbetrieblichen Ausbildung abH bis zur Aufnahme einer weiteren Ausbildung (nach Abbruch) oder zur Begründung bzw. Festigung eines Arbeitsverhältnisses fort (vgl. § 241 Abs. 3 SGB III). Als förderungsbedürftig gelten u.a. „lernbeeinträchtigte und sozial benachteiligte Auszubildende“, die wegen der in ihrer Person liegenden Gründe ohne die Förderung eine Berufsausbildung nicht beginnen, fortsetzen, erfolgreich beenden können oder die nach Ausbildungsabbruch eine weitere Ausbildung nicht beginnen oder nach erfolgreicher Ausbildung ein Arbeitsverhältnis nicht begründen oder festigen können“ (§ 242 Abs. 1 S. 1 Nr. 1-3 SGB III). Die Förderung der Träger umfasst gemäß §

nehmer, „insbesondere Langzeitarbeitslose, schwerbehinderte oder sonstige behinderte Menschen, wegen in ihrer Person liegender Umstände nur erschwert vermittelt werden können“ (§ 218 Abs. 1 Nr. 2 SGB III).

⁴ Zuschüsse für eine behindertengerechte Ausgestaltung von Ausbildungs- oder Arbeitsplätzen (vgl. § 237 SGB III).

⁵ Erstattung der Kosten für eine befristete Probebeschäftigung behinderter, schwerbehinderter und ihnen gleichgestellter Menschen bis zu einer Dauer von drei Monaten (vgl. § 238 SGB III).

243 SGB III Zuschüsse zur Ausbildungsvergütung (s. § 244), Maßnahmekosten, z.B. für erforderliches Ausbildungs- oder Betreuungspersonal (s. § 245), und sonstige Kosten wie die Kosten für Weiterbildungsmaßnahmen des Ausbildungs- und Betreuungspersonals (s. § 246).

2 Neuntes Sozialgesetzbuch (SGB IX)

Mit dem Neunten Sozialgesetzbuch (SGB IX) – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – hat die Bundesregierung das Recht der Rehabilitation behinderter Menschen weiter entwickelt und in einem eigenen Sozialgesetzbuch zusammen gefasst. Teil 1 enthält die Regelungen für behinderte⁶ und von Behinderung bedrohte⁷ Menschen, Teil 2 das Schwerbehindertenrecht⁸ (Besondere Regelungen zur Teilhabe schwerbehinderter Menschen). Im Mittelpunkt des SGB IX steht die Ermöglichung eines selbstbestimmten Lebens für behinderte und von Behinderung bedrohte Menschen durch Sozialleistungen, die deren gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft, insbesondere am Arbeitsleben fördern sollen und Benachteiligungen vermeiden oder ihnen entgegenwirken sollen (vgl. § 1 S. 1 SGB IX).

Für die Teilnehmer/innen des zweijährigen Integrativen Förderlehrgangs besonders relevant sind die Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben (s. § 33 SGB IX). Ziel dieser ist es, „die Erwerbsfähigkeit behinderter oder von Behinderung bedrohter Menschen entsprechend ihrer Leistungsfähigkeit zu erhalten, zu verbessern, herzustellen oder wiederherzustellen und ihre Teilhabe am Arbeitsleben möglichst auf Dauer zu sichern“ (§ 33 Abs. 1 SGB IX). Sie umfassen insbesondere:

- „Hilfen zur Erhaltung oder Erlangung eines Arbeitsplatzes einschließlich Leistungen zur Beratung und Vermittlung, Trainingsmaßnahmen und Mobilitätshilfen,
- Berufsvorbereitung einschließlich einer wegen der Behinderung erforderlichen Grundausbildung,
- berufliche Anpassung und Weiterbildung, auch soweit die Leistungen einen zur Teilnahme erforderlichen schulischen Abschluss einschließen,

⁶ Als behindert im Sinne des SGB IX gelten Menschen, „wenn ihre körperliche Funktion, geistige Fähigkeit oder seelische Gesundheit mit hoher Wahrscheinlichkeit länger als sechs Monate von dem für das Lebensalter typischen Zustand abweichen und daher ihre Teilhabe am Leben in der Gesellschaft beeinträchtigt ist“ (§ 2 Abs. 1 S. 1 SGB IX).

⁷ Von Behinderung bedroht sind Menschen, „wenn die Beeinträchtigung zu erwarten ist“ (§ 2 Abs. 1 S. 2 SGB IX).

⁸ früher: Schwerbehindertengesetz (SchwbG), dann novelliert: Gesetz zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit Schwerbehinderter (SchwBAG)

- berufliche Ausbildung, auch soweit die Leistungen in einem zeitlich nicht überwiegenden Abschnitt schulisch durchgeführt werden,
- Überbrückungsgeld entsprechend § 57 des Dritten Buches durch die Rehabilitationsträger [...],
- sonstige Hilfen zur Förderung der Teilhabe am Arbeitsleben, um behinderten Menschen eine angemessene und geeignete Beschäftigung oder eine selbständige Tätigkeit zu ermöglichen und zu erhalten“ (§ 33 Abs. 3 Nr. 1-6 SGB IX).

Die genannten Leistungen werden auch für Zeiten notwendiger Praktika erbracht (vgl. § 33 Abs. 5 SGB IX). Sie umfassen medizinische, psychologische und pädagogische Hilfen, insbesondere z.B. die Aktivierung von Selbsthilfepotentialen (§ 33 Abs. 6 Nr. 2 SGB IX) und das Training lebenspraktischer Fähigkeiten (§ 33 Abs. 6 Nr. 6 SGB IX), wenn diese im Einzelfall erforderlich sind.

Leistungen zur Teilhabe am Arbeitsleben können auch den Arbeitgebern und Ausbildungsbetrieben gewährt werden, insbesondere als

- Ausbildungszuschüsse zur betrieblichen Ausführung von Bildungsleistungen,
- Eingliederungszuschüsse,
- Zuschüsse für Arbeitshilfen im Betrieb und
- teilweise oder volle Kostenerstattung für eine befristete Probebeschäftigung (§ 34 Abs. 1 S. 1 Nr. 1-4 SGB IX).

Soweit es die Art und Schwere der Behinderung erforderlich machen, werden die Leistungen durch Berufsbildungswerke, Berufsförderungswerke und vergleichbare Einrichtungen der beruflichen Rehabilitation durchgeführt (vgl. § 35 SGB IX).

Für die schwerbehinderten⁹ Teilnehmer/innen des Förderlehrgangs ergeben sich nach der zweijährigen Maßnahme besondere Möglichkeiten und Unterstützungsangebote, die in Teil 2 des SGB IX geregelt sind:

- Arbeitsassistenz (§ 102 Abs. 4 SGB IX),
- Integrationsprojekte (§ 132 SGB IX),
- Integrationsfachdienste (§ 110 SGB IX).

Schwerbehinderte Menschen haben einen Rechtsanspruch auf die Übernahme der Kosten einer notwendigen *Arbeitsassistenz*, als Teil der Begleitenden Hilfe im Arbeitsleben, durch die Integrationsämter (vgl. § 102 Abs. 4 SGB IX). Die Arbeitsassistenz unterstützt den behinderten Menschen als Auftraggeber nach dessen eigener Anweisung durch die Erledigung von

⁹ Schwerbehindert im Sinne von Teil 2 des SGB IX sind Menschen, „wenn bei ihnen ein Grad der Behinderung von wenigstens 50 vorliegt [...]“ (§ 2 Abs. 2 SGB IX).

Hilfstätigkeiten. Arbeitsassistenten kommen dann in Betracht, wenn eine nicht nur gelegentliche, sondern regelmäßige Unterstützung des schwerbehinderten Menschen bei der Arbeitsausführung notwendig ist. Für die schwerbehinderten Teilnehmer/innen des IF2, die einen Arbeitsplatz gefunden haben, kam eine Arbeitsassistenten nicht in Frage.

Integrationsprojekte sind Integrationsunternehmen, -betriebe und -abteilungen zur Beschäftigung schwerbehinderter Menschen auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt (vgl. § 132 SGB IX). Diese durch das Schwerbehindertenrecht (Teil 2 SGB IX) neu geregelte Form der Beschäftigung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt wird aus Mitteln der Ausgleichsabgabe finanziell unterstützt. Die Integrationsprojekte bieten einen Arbeitsplatz und Betreuung, Maßnahmen zur beruflichen Weiterbildung, Unterstützung bei der Vermittlung in eine Beschäftigung in einem sonstigen Betrieb und Maßnahmen zur Vorbereitung auf eine Beschäftigung in einem Integrationsprojekt (vgl. § 133 SGB IX). Sie beschäftigen 25 bis 50 % schwerbehinderte und 50 bis 75 % nichtbehinderte Menschen (vgl. § 132 Abs. 3 SGB IX). Im Saarland gibt es zur Zeit vier Integrationsprojekte¹⁰. Von den Teilnehmer/innen des ersten IF2 arbeitet nach Ende der Maßnahme im August 2001 keine/r in einem Integrationsprojekt.

Integrationsfachdienste sind „Dienste Dritter, die im Auftrag der Bundesanstalt für Arbeit, der Rehabilitationsträger und der Integrationsämter bei der Durchführung der Maßnahmen zur Teilhabe schwerbehinderter [oder ihnen gleichgestellter¹¹] Menschen am Arbeitsleben beteiligt werden“ (§ 109 Abs. 1 SGB IX), die also an der „Aufnahme, Ausübung und Sicherung einer möglichst dauerhaften Beschäftigung“ (§ 110 Abs. 1 SGB IX) eines schwerbehinderten Menschen mitarbeiten. Sie sollen die schwerbehinderten Menschen beraten, unterstützen, auf geeignete Arbeitsplätze vermitteln, geeignete Arbeitsplätze auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt erschließen, auf diese vorbereiten, am Arbeitsplatz begleiten und nachbetreuen. Darüber hinaus sollen sie die Arbeitgeber und Mitarbeiter informieren, beraten und ihnen Hilfe leisten (vgl. § 110 Abs. 1 Nr.1-2 und § 110 Abs. 2 Nr. 1-7 SGB IX). Im Saarland ist Träger des Integrationsfachdienstes die Fortbildungsakademie der Wirtschaft

¹⁰ TGD GmbH (Technisch Gewerbliches Outsourcing und Dienstleistungen) in Saarbrücken-Klarenthal mit 10 Plätzen, Neta Reinigungsfirma GmbH in Dillingen mit 10 Plätzen, CEBIS Berufliche Integration und Service GmbH in Merzig mit 8 Plätzen, „Kiosk mit Biss“ in Homburg mit 5 Plätzen.

¹¹ „Schwerbehinderten Menschen gleichgestellt werden sollen behinderte Menschen mit einem Grad der Behinderung von weniger als 50, aber wenigstens 30, bei denen die übrigen Voraussetzungen des Absatzes 2 vorliegen, wenn sie infolge ihrer Behinderung ohne die Gleichstellung einen geeigneten Arbeitsplatz [...] nicht erlangen oder nicht behalten können (gleichgestellte behinderte Menschen)“ (§ 2 Abs. 3 SGB IX).

(FAW), die arbeitslosen behinderten Menschen Unterstützung bei der Erlangung eines Arbeitsplatzes bietet. Ein anderer Teil des Integrationsfachdienstes ist der berufsbegleitende Dienst, der behinderte und psychisch kranke Menschen, die im Arbeitsleben stehen, und deren Arbeitgeber berät und unterstützt (z.B. bei Leistungsproblemen und sozialen Konflikten am Arbeitsplatz). Auch die drei Teilnehmer/innen des IF2, die einen Arbeitsplatz auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt gefunden haben, werden vom Berufsbegleitenden Dienst betreut.

3 Diskussion

Den ersten IF2 in Saarbrücken haben Ende August 2001 24 Teilnehmer/innen beendet: 18 mit sogenannter Lernbehinderung (L) und sechs mit sogenannter geistiger Behinderung (G) und Schwerbehindertenstatus. Die jungen Erwachsenen haben nach Ende der zweijährigen Maßnahme unterschiedliche Wege auf den Arbeitsmarkt eingeschlagen:

Tab. 1: Verbleib nach dem ersten IF2

	L-TeilnehmerInnen		G-TeilnehmerInnen	
	beim Übergang	nach 9 Mon	beim Übergang	nach 9 Mon
BaE ¹²	7	6	0	0
Arbeit	1	1	3	3
Schule (BGJ, BVJ) ¹³	4	3	0	0
WfbM (BBB ¹⁴) ohne Arbeit	2	3	3	3
	4	5	0	0

Dabei standen den Teilnehmer/innen mit sog. geistiger Behinderung und Schwerbehindertenstatus besondere Förderungs- und Unterstützungsmöglichkeiten zur Verfügung, z.B. eine Übergangsbegleitung, erst durch eine Pädagogin des Elternvereins ‚Miteinander Leben Lernen‘, dann durch den Berufsbegleitenden Dienst. Die Teilnehmer/innen mit sogenannter Lernbehinderung waren nach dem Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt und bei der Fortsetzung der Berufsvorbereitung in der Schule (Berufsgrundbildungsjahr, Berufsvorbereitungsjahr) ohne sozialpädagogische Unterstützung.

¹² Berufsausbildung in außerbetrieblicher Einrichtung, Reha-Ausbildung

¹³ BGJ = Berufsgrundbildungsjahr; BVJ = Berufsvorbereitungsjahr

¹⁴ erneute Maßnahme im Berufsbildungsbereich einer Werkstatt für behinderte Menschen

Bei der Nacherhebung der Wissenschaftlichen Begleitung stellte sich aber heraus, dass für diese Gruppen eine weitergehende Unterstützung von ebenso großer Bedeutung ist.

Zu erreichen wäre diese Unterstützung für die zwar als behindert, nicht aber als schwerbehindert geltenden jungen Erwachsenen über das Achte Sozialgesetzbuch ‚Kinder- und Jugendhilfe‘. Nach § 13 (Jugendsozialarbeit) SGB VIII sollen jungen Menschen, die „zum Ausgleich sozialer Benachteiligungen oder zur Überwindung individueller Beeinträchtigungen in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind, [...] im Rahmen der Jugendhilfe sozialpädagogische Hilfen angeboten werden, die ihre schulische und berufliche Ausbildung, Eingliederung in die Arbeitswelt und ihre soziale Integration fördern“ (§ 13 Abs. 1 SGB VIII). Neben berufsvorbereitenden Bildungsmaßnahmen zur Förderung der Eingliederung in die Arbeitswelt sind dies auch Beratungsdienste und schulische Unterstützungshilfen zur sozialen Integration (vgl. MÜNDER 2003, § 13 Rn. 11, S. 176). Die Jugendsozialarbeit zielt mit ihren Angeboten u.a. auf die Handlungsfelder Schule, Ausbildung und Arbeit ab (MÜNDER 2003, § 13 Rn. 2, S. 173). Zielgruppe sind junge Menschen, die noch nicht 27 Jahre alt sind¹⁵, mit „sozialen Benachteiligungen oder individuellen Beeinträchtigungen, die in erhöhtem Maße auf Unterstützung angewiesen sind“ (a.a.O., § 13 Rn. 4, S. 174). Zu den individuellen Beeinträchtigungen zählt u.a. die Behinderung, insbesondere Lernbeeinträchtigungen, Lernstörungen und -schwächen. Es geht also um jene junge Menschen, „die ohne besondere Hilfe keinen angemessenen Zugang zur Arbeitswelt finden und ihre berufliche wie gesellschaftliche Eingliederung allein nicht schaffen (können)“ (a.a.O., § 13 Rn. 6, S. 175). Dazu gehören auch die volljährigen Absolventen des zweijährigen Förderlehrgangs mit sog. Lernbehinderung, die nach dem Übergang auf den allgemeinen Arbeitsmarkt ohne Unterstützung sind, und diejenigen, die, mit überwiegend schlechten schulischen Erfahrungen, die Berufsvorbereitung in der Schule fortsetzen, ebenfalls ohne sozialpädagogische Unterstützung.

Damit der Übergang von der Schule auf den allgemeinen Arbeitsmarkt und somit das gesetzlich verankerte Ziel der Eingliederung in die Arbeitswelt für alle gleichermaßen gelingen kann, sollte die sozialpädagogische Unterstützung, die während dem zweijährigen Förderlehrgang gewährt wird, nicht für Einige abrupt enden, sondern für alle Teilnehmer/innen fortgesetzt werden. Hierzu sollten die bereits existierenden gesetzlichen Grundlagen entsprechend genutzt werden.

¹⁵ vgl. § 7 Abs. 1 Nr. 4 SGB VIII

Literatur

ACHTES SOZIALGESETZBUCH SGB VIII – Kinder- und Jugendhilfe – in der Fassung der Bekanntmachung vom 8. Dezember 1998

BUNDESAUSBILDUNGSFÖRDERUNGSGESETZ (BAföG), Stand: 1.4. 2001

DRITTES SOZIALGESETZBUCH SGB III – Arbeitsförderung – vom 24. März 1997

NEUNTES SOZIALGESETZBUCH SGB IX – Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen – vom 19. Juni 2001

MÜNDER, JOHANNES u.a.: Frankfurter Kommentar zum SGB VIII: Kinder- und Jugendhilfe. Stand: 1.1. 2003. Weinheim, Berlin, Basel 2003

Betriebspraktika als Dreh- und Angelpunkt beruflicher Qualifizierung – am Beispiel des IF 2 Saarbrücken

1 Der integrative Förderlehrgang (IF 2) Saarbrücken

Der zweijährige „Integrative Förderlehrgang“ (IF 2) fand erstmalig im Saarland von September 1999 bis August 2001 statt. Eine Folgemaßnahme wurde von September 2001 bis August 2003 genehmigt. Beide Maßnahmen wurden von der Arbeitseinheit Sonderpädagogik an der Universität des Saarlandes wissenschaftlich begleitet (siehe hierzu auch die Beiträge von ANNE HILDESCHMIDT und von ANDREA BIEHL in diesem Band).

Die Jugendlichen arbeiten in vier Arbeitsbereichen (Garten- und Landschaftsbau, Hauswirtschaft, Holz und Metall), wobei sie während der Orientierungsphase nacheinander alle vier Bereiche kennen lernen, um dann anschließend in der Vertiefungsphase in einem Bereich bis zum Ende des Lehrgangs intensiv zu arbeiten. Dabei werden sie von einem/r AusbilderIn und ihrem/r SozialpädagogeIn betreut.

Für den im Saarland eingerichteten Integrativen Förderlehrgang ist vor allem die Zusammensetzung und „ganzheitliche“ Integrationsorientierung innerhalb des Lehrgangs neu. Erstmals nehmen sog. geistigbehinderte/schwerbehinderte Jugendliche (n = 6) zusammen mit sozial benachteiligten/lernbehinderten Jugendlichen (n = 18) an einer solchen Maßnahme teil. Ein weiteres Merkmal ist die verstärkte Individualisierung zur Erarbeitung von Handlungskompetenzen unter Beibehaltung der üblichen Teilnehmerzahl in einem Förderlehrgang (n = 24) und die Zentrierung auf intensiv akquirierte und begleitete Betriebspraktika, „um Brücken zum allgemeinen Arbeitsmarkt zu schlagen“ (BUNDESANSTALT 1997, 133). Gerade die Gewichtung auf die Betriebspraktika wurde im zweiten IF 2 noch verstärkt und die organisatorische Struktur des Förderlehrgangs zugunsten eines früheren Praktikumbeginns, mit Beginn der Vertiefungsphase, leicht verändert.

2 Praktika als Chance

Beginn und Stellenwert der Betriebspraktika verschoben sich vom ersten zum zweiten IF 2, da man zum einen bemerkte, dass den Praktika eine Schlüsselrolle zur Arbeitsplatzgewinnung zukam. Zum anderen bieten die Betriebspraktika den Betrieben die Möglichkeit die Leistungsfähigkeiten der Jugendlichen und den Jugendlichen die Möglichkeit die betrieblichen Anforderungen besser kennen zu lernen und beurteilen zu können. Somit kann die berufliche Orientierung der Jugendlichen in einem betrieblichen Umfeld stattfinden und sie haben die Möglichkeit sich mit einer Situation mit (annäherndem) „Ernstcharakter“ auseinanderzusetzen.

Verschiedene Qualifikationen, z.B. Selbständigkeit, Umsetzen von Anweisungen etc., können direkt im Arbeitszusammenhang erprobt und gefördert werden. Außerdem bieten die Betriebspraktika den Jugendlichen individuelle Möglichkeiten vielfältigere Arbeitsfelder auszuprobieren, als dies im Förderlehrgang möglich wäre, der ihnen „nur“ die vier Arbeitsbereiche Garten- und Landschaftsbau, Hauswirtschaft, Holz und Metall bietet. Dass ein unterschiedliches Angebot an Betrieben zum Einsatz kommt, zeigt Tabelle 1 mit Praktikumsbetrieben aus 13 Branchen.

Tab. 1: Anzahl der Praktika nach Branchen

Branche	Anzahl der PraktikantInnen
Metall/ Produktion/ Kfz	32
Gärtnerei/ Blumenladen	26
Holz	5
Hotel/ Restaurant	6
Kantine/ Küche	13
Altenpflege/ Hauswirtschaft	7
Bäckerei	2
Friseur	2
Fliesenleger	2
Fleischwaren/ Metzgerei	2
Kindergarten/ Kindertagesstätte	3
Tierheim	1
Kaufhäuser/ Einzelhandel	3
Sonstiges: Integrationsprojekt, BÜE-Praktikum, WfbM u.a.	25
	n = 130

Die Befürchtungen des Arbeitsteams im ersten IF 2, für diese Adressaten-
gruppe keine Praktikumsbetriebe zu finden, bestätigten sich nicht. Auch
wenn sich die Akquise von Betrieben zeitweilig schwierig gestaltete, war sie
doch im Ganzen sehr erfolgreich. Insgesamt konnten – während beider För-
derlehrgänge – 66 verschiedene Praktikumsbetriebe auf dem allgemeinen
Arbeitsmarkt akquiriert werden, von denen einige auch mehrere Praktikanten
aufnahmen.

Die TeilnehmerInnen der beiden Förderlehrgänge absolvierten insgesamt
130 Praktika, wovon 60 Praktika während des ersten IF 2 und bisher
70¹ Praktika während des zweiten IF 2 stattfanden. Unter diese Praktika fal-
len auch Arbeiten in der Produktion, in der Autoverwertung oder im Handel.
Betriebliche Situationen also, die ein Förderlehrgang zur Erprobung nicht
bereit stellen kann.

Auf Grund der positiven Erfahrungen im ersten IF 2 – über $\frac{3}{4}$ der Teil-
nehmerInnen (n = 20) absolvierten mehrere Praktika, es gab wenige Abbrü-
che (n = 6) und es kamen vier Arbeitsverhältnisse durch Praktika zustande –
kommt den Betriebspraktika in der Konzeption des zweiten IF 2 eine Schlüs-
selrolle zu. Das Team beschloss deshalb den Beginn der Praktikumsphase
vorzuverlegen und den Jugendlichen die Möglichkeit zu geben direkt zu
Beginn der Vertiefungsphase (also nach sechs Monaten) mit den Praktika zu
beginnen.

Tab. 2: Einteilung einfacher Anlern- und Hilfsberufe nach Sparten (vgl. KLICPERA & GASTEI-
GER-KLICPERA 2002)

Art der Tätigkeit	Anzahl Tn
Allgemeine Reinigungsarbeiten	12
Arbeiten in der Gemeinde	9
Arbeiten im Bereich Produktion und handwerklicher Erzeugung	6
Handwerkliche Helferberufe	4
Arbeiten im Bereich von Forstwirtschaft, Gartentätigkeiten	4
Arbeiten im Gastgewerbe und in Großküchen	3
Lagerarbeiten	3
Arbeiten im Spitals- und Pflegeheimbereich	2
Arbeiten im Bereich Bau und Straßenbau	2
Portier- und Platzwarttätigkeiten	1
Arbeiten im Hotelgewerbe	1

¹ Daten bis Ende Juli 2003

Während des zweiten IF 2 befragte die Wissenschaftliche Begleitung die AusbilderInnen, welche einfachen Anlern- und Hilfsberufe (nach SCHABMANN & KLICPERA 2000) sie den TeilnehmerInnen zutrauten. Tabelle 2 zeigt die Zuordnung der TeilnehmerInnen durch ihre AusbilderInnen zu unterschiedlichen „Berufssparten“. Hierbei waren Mehrfachnennungen möglich. Die AusbilderInnen konnten sich dabei für rund die Hälfte aller TeilnehmerInnen (des zweiten IF 2) eine Tätigkeit im Bereich „allgemeiner Reinigungsarbeiten“ vorstellen und für z.B. neun TeilnehmerInnen kamen „Arbeiten in der Gemeinde“ in Frage. Auch Arbeiten im Bereich Produktion oder handwerkliche Helferberufe sind vorstellbar.

3 Verlauf der Praktika

Die Vorbereitung der Praktika geschieht durch die Jugendlichen gemeinsam mit dem Arbeitsteam des Förderlehrgangs. Dabei sollten die TeilnehmerInnen möglichst selbständig die Aufgaben bewältigen. Sie werden aber natürlich durch ihre BezugspädagogInnen und/ oder AusbilderInnen entsprechend unterstützt.

Eine erste kognitive und emotionale Hürde stellt dabei die Akquise eines Betriebes und der erste Kontaktaufbau dar. Dies erfolgt meist entweder durch persönlichen Kontakt oder durch Kontaktaufnahme per Telefon (vorherige Suche im Branchenbuch, Internet usw.). Nach erfolgreichem Vorstellungsgespräch (in Begleitung des/r BezugspädagogIn) werden mit dem Betrieb Absprachen bezüglich Arbeitsplatz und -einsatz sowie Fähigkeiten und Möglichkeiten des/r PraktikantIn getroffen. Auch Randbedingungen wie z.B. der Weg zum Betrieb werden im Vorfeld mit dem Jugendlichen geklärt. Dies reicht vom Zeigen der nächsten Bushaltestelle bei dem Betrieb bis zum mehrmaligen Üben des Weges (mit dem/r BezugspädagogIn und/ oder anderen Jugendlichen) je nach räumlicher Orientierungsfähigkeit des Jugendlichen. Schließlich sind aber alle Jugendlichen in der Lage ihren Praktikumbetrieb allein mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen.

Während des Praktikums findet eine diagnostische Begleitung durch den/die zuständige/n PädagogIn oder auch den/die AusbilderIn statt. Dabei sind die PädagogInnen (oder AusbilderInnen) Ansprechpartner sowohl für die Betriebe als auch für die Jugendlichen und es können Veränderungen im betrieblichen Umfeld und/ oder beim Jugendlichen zugunsten der Passung zwischen Jugendlichem und Betrieb bewirkt werden.

Nach Beendigung des Praktikums bewertet der Betrieb die TeilnehmerInnen mit Hilfe eines „Praktikumszeugnisses“ in Bezug auf „spezielle berufliche Grundkenntnisse“, „Arbeitshaltung“, „kognitive Kompetenzen“ und „soziale Kompetenzen“ an Hand einer vierstufigen Skala (sehr gut, gut, ausreichend und wenig). Außerdem findet – wenn möglich – ein Abschlussgespräch mit dem/r PraktikantIn, Vertretern des Betriebs und des IF 2 statt.

„Berufsplanungskonferenz“

Ein weiteres Instrument zur Vorbereitung und Reflexion der Betriebspraktika sind sog. „Berufsplanungskonferenzen“² (nach SCHOLDEI-KLIE 2001), die als „runder Tisch“ z.B. im Wochengespräch in den Arbeitsbereichen zusammen mit den Jugendlichen, dem/r AusbilderIn und dem/r BezugspädagogIn stattfinden. Hier werden Strategien und Erfahrungen bezüglich Praktikumsituationen besprochen und ausgetauscht. Mögliche Fragen, die zusammen bearbeitet werden, können sein: „Wie finde ich einen Betrieb?“, „Wer kann mir helfen?“, „Wie nehme ich Kontakt auf?“, „Was waren positive/ negative Erfahrungen?“ in Bezug auf die Arbeit, den Umgang mit Kollegen. Aber auch Erfahrungen beim Vorstellungsgespräch, besondere Ereignisse oder Krisen können Themen sein.

4 Bewertung der Praktikumszeugnisse³

Durchschnittliche Bewertung: Bei der durchschnittlichen Bewertung schnitten rund $\frac{3}{4}$ der TeilnehmerInnen beider Förderlehrgänge mit guter bis sehr guter Beurteilung ab (erster IF 2: „sehr gut“= 21 %, „gut“= 54 %; zweiter IF 2: „sehr gut“= 7 %, „gut“= 73 %).

Arbeitshaltung: Besonders positive Ergebnisse im Bereich „Arbeitshaltung“ erhielten die Jugendlichen in den Kategorien „Zuverlässigkeit“ und „Pünktlichkeit“. Die „Zuverlässigkeit“ der TeilnehmerInnen wurde in 54 % mit „gut“ und in 29 % mit „sehr gut“ bewertet. 43 % der Jugendlichen bekamen in der Kategorie „Pünktlichkeit“ eine „sehr gute“, 48 % eine „gute“ Bewertung. Weiter wurden im Bereich „Arbeitshaltung“ die Kategorien „Arbeitstempo“ und „Ausdauer“ im mittleren Bereich bewertet. 44 % der TeilnehmerInnen wurden bezüglich des „Arbeitstempo“ mit „gut“ und 39 % mit

² in Anlehnung an die „Zukunftsplanung“ (nach BOBAN & HINZ 1998)

³ bis zum Februar 2003, also $\frac{3}{4}$ der zu absolvierenden Lehrgangszeit des zweiten IF 2

„befriedigend“ bewertet. Eine gute „Ausdauer“ bekamen 52 % der Jugendlichen bescheinigt, 32 % immerhin eine „befriedigende“. Die „Selbständigkeit“ der Jugendlichen wurde in diesem Bereich am schlechtesten beurteilt („befriedigend“ = 55 %, „wenig“ = 28 %).

„Spezielle berufliche Grundkenntnisse“ wurden von den Betrieben im mittleren Bereich bewertet. Hier erreichten rund 40 % der Jugendlichen in den Kategorien „auskennen im Arbeitsbereich“, „wissen, wie die Arbeit gemacht wird“ und „Sorgfalt“ Bewertungen sowohl im „guten“ als auch im „befriedigenden“ Bereich.

Kognitive Kompetenzen: Im kognitiven Bereich schnitten die TeilnehmerInnen am Besten in der Kategorie „Anweisungen umsetzen“ („gut“ = 53 %, „befriedigend“ = 29 %) ab. Schlechter wurden ihre „Aufnahmefähigkeit“ („gut“ = 30 %, „befriedigend“ = 58 %) und ihre „Merkfähigkeit“ („gut“ = 29 %, „befriedigend“ = 46 %) bewertet. Besser wurde jedoch ihre „Motivation“ bewertet („sehr gut“ = 16 %, „gut“ = 46 %, „befriedigend“ = 32 %).

Soziale Kompetenzen: Besonders gut wurden die „sozialen Kompetenzen“ der Jugendlichen bewertet. Die „Verhältnisse zu Vorgesetzten“ und „Kollegen“ wurden nur mit „sehr gut“ (24 % bzw. 27 %) und „gut“ (74 % bzw. 73 %) bewertet. Auch der „Umgang mit Kunden“ – soweit vorhanden – wurde positiv bewertet („sehr gut“ = 34 %, „gut“ = 53 %, „befriedigend“ = 13 %).

Die größten Unterschiede zwischen den TeilnehmerInnen beider Förderlehrgänge fallen in der Kategorie „spezielle berufliche Grundkenntnisse“ auf, in der die TeilnehmerInnen des ersten IF 2 besser abschneiden. Zu beachten ist jedoch, dass die Zahlen für den zweiten IF 2 eine Momentaufnahme der laufenden Maßnahme darstellen, da in die Auswertung der Zeugnisse nur die Daten bis zum Februar 2003 eingingen.

Literatur

- BOBAN, INES & HINZ, ANDREAS: Diagnostik für Integrative Pädagogik. In: EBERWEIN, HANS & KNAUER, SABINE (Hrsg.): Handbuch Lernprozesse verstehen. Basel und Weinheim 1999
- BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT: Berufliche Rehabilitation junger Menschen. Handbuch für Schule, Berufsberatung und Ausbildung. Hochheim am Main 1997
- KLICPERA, CHRISTIAN & GASTEIGER-KLICPERA, BARBARA: Übergang Schule – Arbeit: Anforderungen, internationale Erfahrungen und Folgerungen für die Praxis. In: Heilpädagogik 45 (2002) 4, 19-28
- SCHABMANN, ALFRED & KLICPERA, CHRISTIAN: Berufsbeschreibungen: 125 einfache Hilfs- und Anlernberufe. Wien 2000
- SCHOLDEI-KLIE, MONIKA: Abschlussbericht der Qualifizierungsmaßnahme für behinderte Jugendliche. Vorgelegt beim Hessischen Sozialministerium und dem Landesarbeitsamt Hessen 2001.

Nachschulische Perspektiven aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern und von Lehrerinnen und Lehrern der Schule für Lernbehinderte

Wie schauen Schülerinnen und Schüler mit Lernbeeinträchtigungen, die im „Schonraum“ einer Sonderschule unterrichtet werden, am Ende ihrer Schulzeit in die Zukunft? Wie sieht ihre individuelle biographische Planung aus, welche Wünsche und welche Befürchtungen haben sie?

Derartige Fragen stehen nicht im Mittelpunkt sonderpädagogischer Forschung. Traditionell sind diese Fragestellungen Gegenstand der empirischen Jugendforschung. Seit deren Anfängen gehört es zum Standardrepertoire in Umfragen, Kinder und Jugendliche nach ihrer Zukunft zu befragen: Ob sie eher pessimistisch oder optimistisch in die gesellschaftliche Zukunft sehen; welche Pläne sie anstreben; welchen Werten sie dabei folgen und welche Ängste sie haben (vgl. ZINNECKER u.a. 2002, 116). Allerdings finden bei all diesen großen, repräsentativen Erhebungen Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf kaum Beachtung. Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen sind in diesen Forschungszusammenhängen nicht präsent. Wir wissen also recht wenig darüber, wie Heranwachsende „am Rande der Normalität“ (WOCKEN 1983) ihr Leben nach Beendigung der Schulpflicht antizipieren.

Vorgestellt werden einige Ergebnisse eines Pilotprojekts, in dessen Verlauf Schülerinnen und Schüler der Abschlussklassen der Schulen für Lernbehinderte Sachsen-Anhalts (Klassenstufe 9) zu ihren Wünschen und mittelfristigen Lebenszielen schriftlich befragt wurden. Die handschriftlichen Antworten der Schülerinnen und Schüler wurden transkribiert und, gestützt auf WinMax 98, einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Die dabei herausgearbeiteten Kategoriensysteme wurden im weiteren Verlauf mit Hilfe von SPSS verdichtet. Der Auswertung liegen die Angaben von insgesamt 142 Schülerinnen und Schülern (50 Mädchen, 92 Jungen) zugrunde. Der Untersuchungspopulation gehören Heranwachsende von 10 unterschiedlichen Sonderschulen an, die sich über das gesamte Bundesland gut verteilen. Zum Erhebungszeitpunkt (Sommer 01) wurden alle Schülerinnen und Schüler des zu befragenden Jahrgangs mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt

Lernen (insgesamt 1919 Mädchen und Jungen) separiert von ihren Peers in einer Sonderschule unterrichtet.¹

Die befragten Jugendlichen leben in einem Bundesland mit extrem hoher Arbeitslosigkeit (zum Befragungszeitpunkt lag die Arbeitslosenquote bei durchschnittlich 20,9 %). Wir können davon ausgehen, dass der Großteil genau dieser Jugendlichen mit den Folgen von Langzeitarbeitslosigkeit und sozialer Benachteiligung konfrontiert ist. Viele von ihnen waren und sind Zeugen erlebter Hoffnungslosigkeit und haben Teil an existenziellen Sorgen in ihren Herkunftsfamilien. Als Absolventinnen und Absolventen einer Schule für Lernbehinderte stehen sie im Vergleich zu denen der Allgemeinen Schulen mit deutlich ungünstigeren Startbedingungen vor den Schwellensituationen des schrittweisen Einstiegs in ein Leben auf der Basis von Erwerbstätigkeit.

In einer ergänzenden Untersuchung wurden Lehrerinnen und Lehrer der Sonderschulen für Lernbehinderte Sachsen-Anhalts gebeten, die Lebensperspektiven ihrer Absolventinnen und Absolventen zum aktuellen Zeitpunkt zu prognostizieren (schriftliche Befragung). Sowohl Lehrerinnen und Lehrer als auch Schülerinnen und Schüler sind im schulischen Kontext bei der Vorbereitung auf das Leben nach der Schulzeit als Akteure zu betrachten. Zu prüfen ist, ob sich die unterschiedlichen Perspektiven der Befragten überschneiden oder ob Diskrepanzen auftreten.

1 Wünsche der Schülerinnen und Schüler sowie von Lehrerinnen und Lehrern vermutete Wünsche

„Nenne deine größten Wünsche für Dein Leben als Erwachsener!“ Mit diesem Impuls sollten die Schülerinnen und Schüler angeregt werden Oberziele ihrer Lebensplanung zu nennen, ohne gleichzeitig ihre Realisierbarkeit zu reflektieren. Mit dem Begriff „Wünsche“ sollte die Aufmerksamkeit auf Ereignisse oder Situationen gelenkt werden, deren Eintreffen nicht selbstver-

¹ Sachsen-Anhalt hat insgesamt, bezogen auf den Gemeinsamen Unterricht, trotz eines klaren prioritären schulgesetzlichen Auftrages zum Gemeinsamen Unterricht eine herausgehobene Schlusslichtposition inne. Die Integrationsquote von Schülerinnen und Schülern mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen lag im Schuljahr 2001/2002 bei 0,82 %. Der Anteil der Kinder und Jugendlichen mit dem Förderschwerpunkt Lernen zur Gesamtschülerzahl lag bei 4,54 % (Angaben des Statistischen Landesamtes Sachsen-Anhalts) und liegt damit deutlich über dem Wert aller anderen Bundesländer.

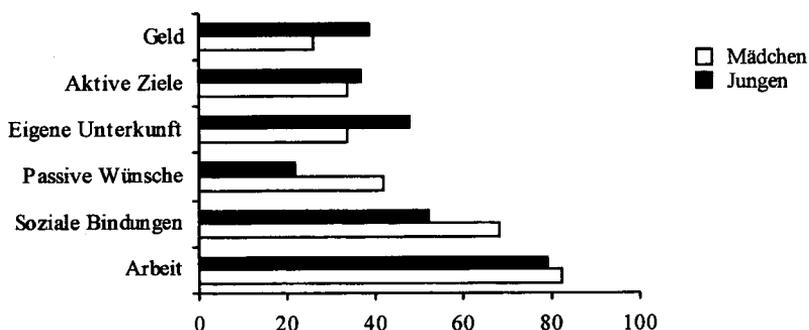
ständig ist und deren Herbeiführung von den Akteuren auch nicht als vollständig kontrollierbar erlebt wird.

Nur wenige Schülerinnen und Schüler formulierten Wünsche, die von ihrer realen Lebenssituation fern sind: Ein Junge möchte Bundeskanzler werden, eine Schülerin sieht sich in der Zukunft als gefeierten Popstar, und dann gibt es unter den Befragten zwei fiktive Millionäre und einen „großen Chef“. Die Liste der Wünsche der absoluten Mehrheit der Schülerinnen und Schüler wirkt schlicht, auffallend realitätsnah: Arbeit und Ausbildung stehen ganz oben auf der Wunschliste. 102 Schülerinnen und Schüler haben ihre größten Hoffnungen in diesem Bereich angesiedelt. In der Rangliste der Hauptwünsche folgt auf der zweiten Position die angestrebte eigene Familie (67 Nennungen). Die Kombination Arbeit und Familie kann als ein wesentliches Grundmuster betrachtet werden. Von den 67 Schülern, die sich für ihre Zukunft eine eigene Familie wünschen, haben 52, also 78 % diesen Wunsch mit dem Ziel nach Erwerbstätigkeit kombiniert. Es folgen die Wünsche: Geld (49), Haus (48), Gesundheit (26), Auto (23), Lebenspartner (16), Wohnung (15). Als typische Wunschkonstellationen stellten sich folgende Dreier-Kombinationen heraus:

- Arbeit/ Beruf und Familie und Geld (16)
- Arbeit/ Beruf und Familie und Haus (15)
- Arbeit/ Beruf und Familie und Gesundheit (10).

Die Abbildung 1 zeigt die Verteilung der inhaltsanalytisch ermittelten Wunschkategorien in verdichteter Form in Abhängigkeit vom Geschlecht.

Abb. 1: Lebenswünsche von SchülerInnen des 9. Schuljahrs (Schule für Lernbehinderte, differenziert nach Geschlecht, n=142), Angaben in Prozent



Kategorienbeschreibung:

- *Arbeit*: Zugeordnet wurden alle Angaben, die sich auf die zukünftige Ausbildung, die Berufswahl etc. beziehen.

- *Soziale Bindungen*: Sämtliche Angaben zum gewünschten Lebenspartner, zur zukünftigen Familie, zu Kindern und zum Freundeskreis wurden in dieser Kategorie erfasst.

- *Eigene Unterkunft*: Hier sind Wünsche nach einer eigenen Wohnung sowie einem eigenen Haus zusammengefasst.

- *Geld*: Diese Kategorie sammelt alle Angaben, die den Wunsch nach Geld beinhalten. Hierbei wurde jedoch nicht unterschieden, ob sich diese Wünsche lediglich auf eine finanzielle Absicherung beziehen oder auf materiellen Wohlstand.

- *Passive Wünsche*: Diese Kategorie meint Rahmenbedingungen, die nicht nur durch eigene Leistung zu beeinflussen sind. Hierunter wurden Wünsche nach Gesundheit, Glück, Freiheit, Frieden sowie Wünsche nach einem „guten Leben“ gezählt. Man könnte auch von generalisierten Wünschen oder komplexen Zielsetzungen sprechen.

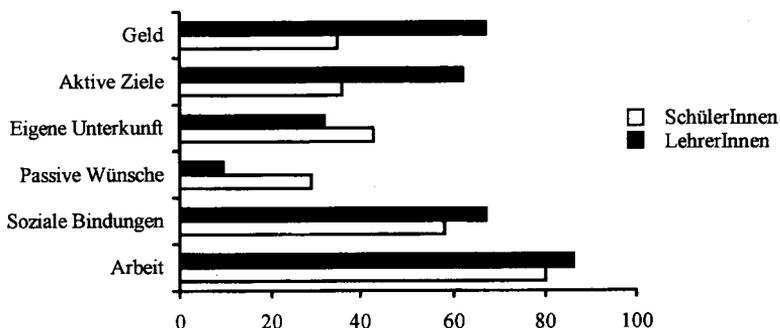
- *Aktive Ziele*: In dieser Kategorie wurden eng begrenzte Ziele, die durch Eigenleistung/ Anstrengung erreichbar sind, erfasst. Gezählt wurden Wünsche nach einem Auto, Führerschein, Bekleidung, Reisen und Konsumgütern etc.

Bereits in der Shell-Studie 2000 wurde festgestellt, dass sich typisch männliche und typisch weibliche Lebensmuster nicht nachweisen lassen (FRITSCH/ MÜNCHMEIER 2000, 345f.). Festgestellt wird dort ein Angleichungsprozess bezüglich der zentralen Orientierungen. Die Verbindung von Berufsorientierung und Familienorientierung ist geschlechtsübergreifend und unbestrittene Maxime bei jeweils Dreiviertel der Jungen und Mädchen. Diese Entwicklung scheint sich auch bei unserer Stichprobe tendenziell zu bestätigen. Mädchen demonstrieren mit ihren Wünschen in der Mehrheit, dass sie zum Zeitpunkt der Befragung als zentrales Lebenskonzept die Verbindung von Berufstätigkeit und Familie anstreben. Sie tun dies auf der Wunschebene noch akzentuierter als ihre männlichen Mitschüler.

Die Shell-Studie 2000 zeigt aus einer nach Altersgruppen differenzierten Perspektive aber auch (ebd.), dass die Berufszentriertheit bei den Mädchen durch eine stärkere Familienorientiertheit abgelöst wird, wenn mit zunehmendem Alter die Frage nach Kindern konkret steht. Diese Dynamik ist in mittelfristiger Perspektive auch für „unsere“ jungen Frauen anzunehmen. Kinderwunsch wird von einem Drittel der Mädchen explizit formuliert. Nur ein Mädchen spricht sich dezidiert gegen die Mutterrolle aus.

Abb. 2 zeigt, welche Wünsche Lehrerinnen und Lehrer von Schulen für Lernbehinderte bei ihren Schülerinnen und Schülern in den Abgangsklassen vermuten und inwieweit sie damit richtig liegen.

Abb. 2: Lebenswünsche von SchülerInnen des 9. Schuljahrs (Schule für Lernbehinderte, n=142) im Vergleich zu den vermuteten Wünschen der LehrerInnen (n=43), Angaben in Prozent



Es zeigt sich, dass den Lehrerinnen und Lehrern das Grundmuster der allgemeinen Wunschvorstellungen (Arbeit-Familie) ihrer Schülerinnen und Schüler durchaus bekannt ist. Es ist zu vermuten, dass dieses Grundmuster von den Lehrkräften als erzieherisches Ziel angesehen wird und bewusst oder auch unterschwellig in das schulische Interaktionsgeschehen eingeht. Die Lehrerinnen und Lehrer überschätzen jedoch das Streben ihrer Schüler nach Geld, nach materiellem Besitz und Privilegien, wie z.B. einer Fahrerlaubnis, und sie unterschätzen die Präsenz von generalisierten Wünschen wie Gesundheit, Freiheit, Frieden, Glück.

2 Lebenspläne für eine begrenzte Zeitperspektive: Antizipationen zur ersten Schwellensituation (Übergang von der Schule in die Berufsausbildung)

Der Schreibimpuls „*Wie stellst du dir dein Leben nach Schulabschluss vor? Wirst du eine Ausbildung beginnen? Welchen Beruf würdest du gerne erlernen?*“ eröffnet eine begrenzte Zeitperspektive. Die Aufmerksamkeit wird auf die Antizipation der ersten Schwellensituation gelenkt, also auf den Übergang von der Schule in eine Ausbildung.

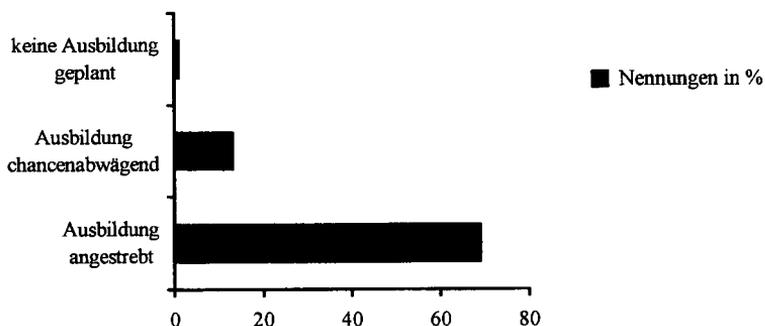
Um den Kontext der Antworten zu verdeutlichen, sollen zunächst einige schulgesetzliche Rahmenbedingungen erläutert werden. Deren Kenntnis erscheint wichtig, um die Gestaltungsspielräume bei der Schwellensituationsmeisterung einschätzen zu können. Schülerinnen und Schülern der Lernbehindertenschule haftet nach Beendigung der Schulpflicht der Behindertenstatus nicht mehr an. Sie können aber der Gruppe der Benachteiligten zugeordnet werden und haben dann Anspruch auf Benachteiligtenförderung nach dem Arbeitsförderungsgesetz. Das 10. Jahr der Vollzeitschulpflicht kann im System der Allgemeinen Schule (zum Teil in speziellen Klassen in den Räumen der Sonderschulen) oder im System der Berufsbildenden Schulen realisiert werden, z.B. im Berufsvorbereitungsjahr (BVJ). Schüler mit dem Abschlusszeugnis der Schule für Lernbehinderte könnten theoretisch direkt nach der Schule eine Ausbildung in einem der sogenannten „Werkerberufe“ beginnen. In den Berufsbildenden Schulen der Stadt Halle/ Saale werden z.B. zur Zeit neun verschiedene Ausbildungsberufe für Auszubildende ohne Hauptschulabschluss angeboten. Die Angebotspalette der Ausbildungsmöglichkeiten erhöht sich für Absolventinnen und Absolventen mit Hauptschulabschluss beträchtlich (auf 37 Berufe).

12 % der befragten Schülerinnen und Schüler, also ein relativ kleiner Teil der Schülerschaft, äußerten die Absicht, noch im System der Allgemeinen Schule den Hauptschulabschluss zu erwerben. Der Anteil unter den Jungen ist dabei höher als unter den Mädchen. Ein Viertel der auf Verbesserung des Schulabschlusses im System der Allgemeinen Schule orientierten Schülerinnen und Schüler problematisiert zudem die Chancen auf Erfolg schon im Vorfeld.

20 % der Jugendlichen haben geplant, nach der Schule ein berufsvorbereitendes Jahr (BVJ) zu absolvieren. Von diesen Schülerinnen und Schülern sind es nun wieder nur wenige (4 % der befragten Gesamtpopulation), die den Hauptschulabschluss in diesem Kontext antizipieren. Auch bei der Wahl dieses Weges der Chancenaufbesserung ist der relative Anteil in der Jungengruppe höher als der in der Mädchengruppe. Der Befund, dass sich die große Mehrheit der Befragten mit dem Abschlusszeugnis der Schule für Lernbehinderte abgefunden hat, ist ernüchternd und kann gewiss nicht als Fördererfolg der separierten Beschulung gewertet werden. Trotz dieses scheinbaren Abfindens mit dem Schulabschluss streben die meisten Befragten aber eine berufliche Ausbildung an.

Abbildung 3 zeigt, inwieweit Schülerinnen und Schüler eine Berufsausbildung in ihre biographische Planung aufgenommen haben.

Abb.3: Ziele der SchülerInnen des 9. Schuljahres (Schulen für Lernbehinderte, n=140) in Bezug auf Berufsausbildung



Lediglich zwei der Befragten (jeweils Mädchen) lehnen eine berufliche Ausbildung explizit ab. 69 % gaben an, dass sie eine Berufsausbildung anstreben. Weitere 13 % der Schülerinnen und Schüler akzeptieren diese Entwicklungsaufgabe für sich, bewerten aber die Chance einen Platz zu bekommen bzw. eine Ausbildung erfolgreich abzuschließen eher pessimistisch.

64 % der Jugendlichen haben sich zum Befragungszeitpunkt bereits für einen konkreten Beruf entschieden, weitere 24 % sehen für sich noch verschiedene Möglichkeiten. Die Liste der Ausbildungsvorstellungen ist lang. Insgesamt wurden 57 Berufe von der Altenpflegerin bis zum Zugführer genannt. Die Realitätsnähe erscheint hoch: Bis auf zwei Ausnahmen (Arzt, Lehrerin) liegen die angestrebten Berufe im Bereich der Möglichkeiten, die den Jugendlichen generell offen stehen, wenn auch z.T. nur über mehrere Zwischenschritte langfristig erreichbar.

3 Wie prognostizieren Lehrerinnen und Lehrer die Zukunft ihrer Schülerinnen und Schüler mit mittelfristiger Zeitperspektive?

Die Lehrerinnen und Lehrer wurden im Rahmen der Befragung gebeten, sich die Schülerinnen und Schüler ihrer Abschlussklassen zu vergegenwärtigen und einen Blick auf das Leben dieser jungen Menschen im Jahr 2012 zu wagen. Wie könnte dann die Lebenssituation der ehemaligen Schülerinnen und Schüler aussehen? In Tabelle 1 wird die Prognostik zukünftiger Lebenssituationen von Schulabgängerinnen und Schulabgängern der Schule für

Lernbehinderte durch Lehrerinnen und Lehrer (N=43) dieses Schultyps dargestellt.

Tab. 1: Prognostik zukünftiger Lebenssituationen von Schulabgängerinnen und Schulabgängern der Schule für Lernbehinderte durch Lehrerinnen und Lehrer (N=43) dieses Schultyps, Ergebnisse einer schriftlichen Befragung, Juni 2002 (Angaben in Prozent)

	Ich vermute: Diese Aussage wird zutreffen auf				
	fast alle	rund 75 %	rund 50 %	rund 25 %	nur wenige
Unsere ehemaligen Schülerinnen und Schüler befinden sich von den materiellen Rahmenbedingungen her in zehn Jahren in einer zufrieden stellenden Lebenssituation. Sie gehen einer Erwerbstätigkeit nach und verfügen so über finanzielle Ressourcen, die ein von der Herkunftsfamilie unabhängiges Leben ermöglichen.			11,6	30,2	58,1
Unsere Schülerinnen und Schüler werden eine Berufsausbildung abgeschlossen haben.		9,3	27,9	30,2	32,6
Unsere ehemaligen Schülerinnen und Schüler werden sich von den sozialen Rahmenbedingungen her in einer zufriedenen stellenden Lebenssituation befinden. Sie haben dann Lebenspartner gefunden, soziale Kontakte auch außerhalb der Familie, evt. eine eigene Familie gegründet.	6,0	27,9	30,2	27,9	6,0
Unsere ehemaligen Schülerinnen und Schüler werden in der Lage sein, ihre Freizeit sinnvoll zu gestalten. Sie haben auch zukünftig Interessen, Hobbys, sind evt. in Vereinen, Freizeitgruppen.			13,9	44,2	41,9

Die Ergebnisse der Befragung von Lehrerinnen und Lehrern nach den mittelfristigen Lebensperspektiven ihrer Schulabgängerinnen und Schulabgänger fügen sich zu einem Bild, das dem von den Schülerinnen und Schülern antizipierten widerspricht. 58 % der Lehrerinnen und Lehrer nehmen an, dass nur einzelne ihrer Schülerinnen und Schüler eine zufrieden stellende Lebenssituation auf der Basis von Erwerbstätigkeit erreichen werden. Die Chance, die zweite Schwellensituation zu bewältigen (von der Berufsausbildung in das Erwerbsleben), wird also eher pessimistisch bewertet, während die Chance, die erste Schwellensituation zu meistern (Erlangung eines Berufsabschlusses), etwas günstiger gesehen wird. Viele Lehrerinnen und Lehrer (74,4 %)

meinen, dass die Erfolgsaussichten von Jungen und Mädchen unterschiedlich zu sehen sind. Von diesen Lehrkräften erwartet wiederum die Mehrheit (70 %), dass die jungen Männer die nachschulischen Schwellensituationen erfolgreicher meistern könnten als die ehemaligen Schülerinnen.

Die Prognosen der Lehrerinnen und Lehrer zur nachschulischen Lebensperspektive sind nicht überraschend. Sie entsprechen genau dem theoretisch reflektierten Bild zur Lebenswelt von benachteiligten jungen Erwachsenen (z.B. HILLER 1989) und den Befunden aus Untersuchungen zu den nachschulischen Biographien von Absolventen der Sonderschule für Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen (z.B. ORTHMANN 2000 und 2001; HILLER/ FRIEDEMANN 1997; BURGERT 1998; FRIEDEMANN/ SCHROEDER 2000). Auch eine Studie zur Rekonstruktion nachschulischer Biographien von 20 Absolventinnen und Absolventen der Schule für Lernbehinderte in Sachsen-Anhalt (ELSNER 2002) zeigt deutlich die Situation von Maßnahmekarrieren mit einem hohen Maß an sozialen Risiken. Die Meisterung der zweiten Schwelle (Einstieg von der Berufsausbildung in ein Erwerbsleben) erweist sich für alle, auch für die als ‚motiviert‘ und ‚flexibel‘ bezeichneten jungen Erwachsenen, als problematisch und führt mehrheitlich in die Arbeitslosigkeit.

4 Zusammenfassende Reflexion

Die Ergebnisse der Befragung von Schülerinnen und Schülern an Schulen für Lernbehinderte in Sachsen-Anhalt zu ihren Zukunftswünschen und Vorstellungen (hier nur in Auszügen dargestellt) vermitteln insgesamt das Bild einer vorsichtig abwägenden, aber dennoch optimistischen Grundorientierung. Ein traditionelles Leben auf der Basis der Erwerbstätigkeit wird eindeutig präferiert.

In der Lernbehindertpädagogik wird zur Zeit diskutiert, ob sich lebensvorbereitende Zielstellungen der Lernbehindertenschule unter den heutigen Bedingungen des Arbeitsmarktes nicht stärker als Vorbereitung auf eine sinnvolle Freizeitnutzung in zu erwartenden Phasen der Arbeitslosigkeit konkretisieren sollten. Sinnvolle Freizeitnutzung kann z.B. durch Eingliederung in Vereine und ehrenamtliche Tätigkeit unterstützt werden. Eigenarbeit im Sinne von Selbstversorgung und Nachbarschaftshilfe kann zu der traditionellen Erwerbstätigkeit als nebengeordnet betrachtet werden. Die Sinnhaftigkeit der einseitigen, tradierten Erwerbsorientierung wird in Frage gestellt (z.B. HILLER 1989; KRETSCHMANN 1999, 184; STEIN 1999, 502).

Festzustellen ist, dass diese Orientierung sich nicht deckt mit den subjektiven Zielsetzungen der von uns befragten Akteure. Sie sehen schwere Herausforderungen auf sich zu kommen und glauben zum Befragungszeitpunkt aber doch (noch) in der Mehrheit, dass sie auch Chancen haben. Erfüllung von Konsumwünschen und auch die Familienplanung werden in vielen der Aufsätze deutlich als abhängig von Einnahmen durch Erwerbstätigkeit antizipiert.

Setzt man die auf die Zukunft der Schülerinnen und Schüler gerichteten Erwartungshaltungen der Lehrerinnen und Lehrer in Beziehung zu den subjektiv erlebten Perspektiven der Schülerinnen und Schüler ergibt sich ein widersprüchliches Bild: Die Lehrerinnen und Lehrer wissen recht gut, dass ihre Neuntklässler eine Berufs- und Familienorientiertheit entwickelt haben. Diese Orientierungshaltung entspricht offensichtlich auch ihren erzieherischen Absichten. Gleichzeitig vermuten die Lehrerinnen und Lehrer aber auch, dass diese Antizipationen für einen Großteil ihrer Schüler nicht realistisch sind.

Welche Auswirkungen hat die beschriebene Situation auf das Interaktionsgeschehen im Setting Sonderschule und welche Bedeutung hat dies wiederum für die Stabilisierung des Selbstwertgefühls, die Handlungswirksamkeit der Zielbildungen und die Orientierungssicherheit der Schülerinnen und Schüler? Werden den Heranwachsenden im „Schonraum“ der Sonderschule auf unterschiedlichen Ebenen widersprechende Botschaften vermittelt, die deren Selbstwertgefühl und Zielbindung eher verunsichern als fördern? Ist die beschriebene Situation auch nachweisbar, wenn Kinder und Jugendliche mit Lernbeeinträchtigungen im Gemeinsamen Unterricht gefördert werden? Diese und ähnliche Fragen schärfen den Blick für die Komplexität der Problematik, die hinter der schlichten Aussage steht, dass Schule auch auf das Leben nach der Schulzeit vorbereiten soll. Gleichzeitig verweisen die offenen Fragen auf ein noch wenig bearbeitetes Forschungsfeld.

Literatur

- BURGERT, MICHAEL: Trotz Berufsausbildung chancenlos? Berufliche Ausbildungs- und Beschäftigungschancen benachteiligter Jugendlicher. In: ANGERHOEFER UTE & DITTMANN, WERNER (Hrsg.): Lernbehindertpädagogik: Eine institutionalisierte Pädagogik im Wandel. Neuwied 1998, 146-179
- DEUTSCHE SHELL (Hrsg.): Jugend 2000. 13. Shell-Jugendstudie. Opladen 2000
- ELSNER, NORA: Einmündung der Schülerinnen und Schüler der Lernbehindertenschule in das berufliche Leben. Wissenschaftliche Hausarbeit zur 1. Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg 2002 (unveröffentlicht)
- FRIEDEMANN, HANS JOACHIM & SCHROEDER, JOACHIM: Von der Schule... ins Abseits? Untersuchungen zur beruflichen Eingliederung benachteiligter Jugendlicher – Wege aus der Ausbildungskrise. Langenau-Ulm 2000
- FRITSCHKE, YVONNE & MÜNCHMEIER, RICHARD: Mädchen und Jungen. In: DEUTSCHE SHELL (Hrsg.): Jugend 2000. Bd.1. Opladen 2000, 343-348
- HILLER, GOTTFRIED GERHARD & FRIEDEMANN, HANS JOACHIM: Plädoyer für eine sonderpädagogische Erwachsenenbildung für junge Menschen in erschwerten Lebenslagen. In: GEW-Hauptvorstand (Hrsg.): Benachteiligte und Berufsausbildung. Frankfurt (Main) 1997, 33-68
- HILLER, GOTTFRIED GERHARD: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Langenau-Ulm 1989
- KRETSCHMANN, RUDOLF: Lernbehindertpädagogik 2000. In: SCHMETZ, DITMAR/ WACHTEL, PETER (Hrsg.): Entwicklungen, Standpunkte, Perspektiven. Sonderpädagogischer Kongress 1998. Materialien. Würzburg 1999
- LINDMEIER, CHRISTIAN: Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich des Lernens und Möglichkeiten ihrer Vorbereitung auf Arbeit und Leben in der nachindustriellen Gesellschaft. In: ZfH 50 (1999) 5, 234-239
- ORTHMANN, DAGMAR: Nachschulische Lebensperspektiven lernbehinderter Mädchen – Anmerkungen zum aktuellen Forschungsstand. In: ZfH 51 (2000) 3, 108-114
- ORTHMANN, DAGMAR: Berufliche Eingliederungsprozesse bei Jugendlichen mit Lernbehinderung. In: ZfH 52 (2001) 10, 398 - 404
- SILBEREISEN, RAINER K./ VASKOVICS, LASZLO A./ ZINNECKER, JÜRGEN (Hrsg.): Jungsein in Deutschland. Jugendliche und junge Erwachsene 1991 und 1996. Opladen 1996
- STEIN, ROLAND: Lernbeeinträchtigte nach der Schule: Arbeit oder Sozialhilfe? Erfahrungen aus der Berufsausbildung ehemaliger Sonderschüler. In: ZfH 46 (1995) 11, 505-518
- STEIN, ROLAND: Pädagogik bei Lernbeeinträchtigungen unter besonderer Berücksichtigung des Berufsbezugs. In: ZfH 50 (1999) 11, 502-510
- WOCKEN, HANS: Am Rande der Normalität: Untersuchungen zum Selbst- und Gesellschaftsbild von Sonderschülern. Heidelberg 1983
- ZINNECKER, JÜRGEN u.a.: Null Zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen 2002

Wege und Sackgassen ins Arbeitsleben. Kritische Betrachtungen zum System der beruflichen Förderung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten¹

1 Vorbemerkungen

Beim Übergang von der Schule ins Arbeitsleben müssen Jugendliche zwei Schwellen überwinden. Die erste Schwelle bezeichnet den Übergang von der Schule in Maßnahmen zur Berufsvorbereitung und -ausbildung. Die zweite Schwelle meint den Übergang von der Berufsausbildung in Arbeitsverhältnisse. An diesen Schwellen bzw. Schnittstellen sind Jugendliche mit Lernschwierigkeiten besonders von biographischen Brüchen und Desintegrationsprozessen bedroht. Sie laufen Gefahr, den Einstieg ins Erwerbsleben dauerhaft zu verpassen (vgl. GINNOLD 2000, 22-27; GINNOLD/ RADATZ 2000 und 2003). Das System der beruflichen Förderung hält für diese und andere Personengruppen unterschiedliche Förder-, Unterstützungs- und Qualifizierungsangebote und -strukturen bereit. Sie werden finanziert vom Arbeits- oder Jugendamt sowie durch Bundes- und Länderprogramme. Die berufliche Förderung beginnt mit der Berufsorientierung in der Schule, setzt sich in der nachschulischen Berufsvorbereitung und Berufsausbildung fort und reicht bis zu Unterstützungsangeboten für die Integration in Arbeitsverhältnisse des ersten Arbeitsmarktes.

Im Frühjahr 2003 drang die Diskussion um Kürzungen in der beruflichen Förderung benachteiligter und behinderter junger Menschen bis in die Hauptnachrichten des öffentlich-rechtlichen Fernsehens. Sie veranlasste Franz Müntefering (Fraktionschef der SPD im Bundestag) sogar zu einer beschwichtigenden Erklärung, dass es keine Kürzungen in der Berufsvorbereitung für Benachteiligte und im Reha-Bereich geben werde.

¹ In Anlehnung an die *people first*-Bewegung wird der weniger diskriminierende Begriff „Jugendliche mit Lernschwierigkeiten“ verwendet. Er bezieht sich in diesem Artikel vorwiegend auf leumbehinderte Jugendliche, schließt jedoch Jugendliche in der Grauzone zu so genannt benachteiligten und so genannt geistig behinderten Jugendlichen ein.

Dieser Beitrag greift die aktuelle Diskussion auf und liefert mit seinen Thesen Denkanstöße für mögliche Veränderungen. Das bestehende System der beruflichen Förderung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten an der ersten Schwelle wird einer kritischen Betrachtung unterzogen. Die aufgezeigten Wege und Sackgassen sind insbesondere durch Berliner Erfahrungen² geprägt, gelten meiner Meinung nach jedoch in der Tendenz für ganz Deutschland.

2 Die intransparente Komplexität des Systems der beruflichen Förderung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten überfordert alle seine Nutzerinnen und Nutzer

Zuerst kommt BO 10, BESO 10/ 11, BB 10 oder die 10. Klasse in der Regelschule. Dann kann man zu VZ 11, MDQM I oder OBF wechseln. Anschließend gibt es die Möglichkeit für eine BvB in Form eines BBE-, F- oder G-Lehrgangs, AQJ oder KOALA. Danach folgt – wenn alles „gut läuft“ – eine Ausbildung bei MDQM II, im OSZ, in einer BüE oder einem BBW. Wenn man danach keine Arbeit findet und man schwerbehindert ist, geht man zum IFD.³

So oder so ähnlich könnte eine Schnellberatung zu den unterschiedlichen Wegen nach Klasse 9 für lernbehinderte Jugendliche in Berlin aussehen. So vielfältig (und sie ist keineswegs vollständig) geschieht diese Beratung selten. Zudem verbergen sich hinter allen Abkürzungen jeweils mehrere Angebote verschiedener Schulen und Bildungsträger mit unterschiedlichen Zugangsvoraussetzungen, was die Vielfalt und Unübersichtlichkeit erhöht.

Nicht nur die Jugendlichen und ihre Eltern stehen diesem Dschungel rat- und orientierungslos gegenüber. Auch Lehrerinnen und Lehrer, die Berufsberaterinnen und -berater des Arbeitsamtes, die Jugendberatungen der Jugendämter sowie andere professionelle Beraterinnen und Berater sehen sich angesichts der sich schnell verändernden Vielfalt sowie der Komplexität und Intransparenz des Systems der beruflichen Förderung überfordert, die Ju-

² Ich arbeite seit 1999 im Berliner Modellprojekt SprungBRETT und berate und begleite Jugendliche mit Lernschwierigkeiten bei ihrem Übergang von der Schule ins Arbeitsleben (<http://www.isb-berlin.de/sprungbr>).

³ Es handelt sich hierbei um Abkürzungen von Maßnahmen und Orten der Berufsorientierung, -vorbereitung und -ausbildung. Was sich dahinter verbirgt, ist für diesen Artikel unerheblich, kann aber bei Bedarf bei GINNOLD (2000, 114-141) nachgelesen werden.

gendlichen und ihre Eltern kompetent zu informieren und zu beraten. Eine individualisierte Beratung und passgenaue Überleitung der Jugendlichen in nachschulische Qualifizierungsmaßnahmen ist unter den derzeitigen Bedingungen kaum möglich. Entscheidungen über die Berufswege der Jugendlichen werden häufig nach Gelegenheit, Zufall und Platzkapazität der Träger getroffen und weniger entsprechend den individuellen Wünschen und Fähigkeiten der Jugendlichen. Hinzu kommt, dass die unterschiedlichen schulischen und nachschulischen Angebote kaum aufeinander abgestimmt sind. Etliche Fehlplatzierungen und Maßnahmeabbrüche sind die Folge.

3 Versorgungssicherheit und Abschlussorientierung stehen häufig bei der Planung von Anschlussperspektiven nach der Schule im Vordergrund

Viele Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten haben am Ende der 10. Klasse keine informierte Berufswahlentscheidung getroffen. Betriebliche Praktika werden häufig nach Zufall durchgeführt und von der Schule wenig vor- und nachbereitet. Es ist außerdem zu beobachten, dass Praktika für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zunehmend bei außerbetrieblichen Ausbildungsträgern durchgeführt werden. Dies ist für die (Integrations- und Sonder-)Schulen zwar einfacher zu organisieren und sichert die Überleitung der Jugendlichen in eine nachschulische berufsvorbereitende Maßnahme bei diesem Träger. Dieser Weg führt jedoch betriebsnahe schulische Konzepte ad absurdum und birgt die Gefahr einer beruflichen Sackgasse in sich (vgl. These 6 bzw. Kap. 7).

Lehrerinnen und Lehrer wollen ihre Schülerinnen und Schüler nach dem Ende der Schulpflicht versorgt wissen. Das Wissen von Lehrpersonen über mögliche Wege nach der Schule ist jedoch häufig gering. Ihre Unterstützungsmöglichkeiten enden mit der Schulpflicht. Für die Berufsberaterinnen und -berater für Behinderte des Arbeitsamtes gilt Ähnliches. Ihnen bleibt aufgrund sehr hoher zu versorgender bzw. zu verwaltender Fallzahlen (in Berlin bis zu 1.000) oft keine andere Wahl. Beide Gruppen greifen deshalb eher auf vorhandene schulische und nachschulische, außerbetriebliche Qualifizierungsangebote zurück, als sich auf die unsicheren Perspektiven und Risiken eines betrieblichen Weges einzulassen.

Ein zweiter Aspekt ist die Abschlussorientierung, und zwar sowohl auf Seiten der Jugendlichen und ihrer Eltern als auch auf Seiten der Schule und

des Arbeitsamtes. Abschlussorientierung meint hier zweierlei: das Erreichen von Schulabschlüssen und von Ausbildungsabschlüssen. Einen Hauptschulabschluss und eine Berufsausbildung zu erreichen, gilt auch für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten als Hauptziel der beruflichen Förderung. In Berlin ist zu beobachten, dass Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten geraten wird zu versuchen, durch praxisorientierte, schulische Angebote im zehnten, elften und z.T. zwölften Schuljahr einen dem Hauptschulabschluss oder sogar einen dem erweiterten Hauptschulabschluss gleichwertigen Bildungsabschluss zu erreichen. Für den einfachen Hauptschulabschluss gelingt dies in vielen Fällen und verbessert die beruflichen Chancen der Jugendlichen. Das Arbeitsamt nutzt diese Möglichkeit jedoch häufig als Warteschleife für die Jugendlichen, denn so kann deren berufliche Förderung um ein bis zwei Jahre verschoben werden.

Ich sehe die Entwicklung kritisch. Zum einen stellt sich mir die Frage nach der Glaubwürdigkeit der vorherigen schulischen Diagnose „Lernbehinderung“. Die Jugendlichen wurden zuvor zieldifferent in der Integration oder in der Sonderschule unterrichtet und vom Erreichen des Hauptschulabschlusses damit ausgeschlossen. Zum anderen wird dadurch der Hauptschulabschluss abgewertet, denn ihn erreichen nun auch Jugendliche, die vorher als nicht zielerreichend eingestuft wurden. Gleichzeitig erfährt der Hauptschulabschluss für die Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten auch eine enorme Aufwertung. Vom Arbeitsamt und den außerbetrieblichen Ausbildungsträgern wird dieser Abschluss immer häufiger als Zugangsvoraussetzung für eine außerbetriebliche Ausbildung benannt.

Die Orientierung auf Ausbildungsabschlüsse meint eine fast ausschließliche Fixierung aller Beteiligten auf die Berufsausbildung als erfolgreichen Weg ins Arbeitsleben. So verbringen Jugendliche mit größeren Lernschwierigkeiten Jahre in der Berufsvorbereitung und erreichen dennoch nicht den Sprung in die außerbetriebliche Ausbildung oder scheitern in der Ausbildung. Eine un- oder angelernte Jobkarriere ist kaum vorstellbar und akzeptiert. Gleichwohl stellen HILLER und MERZ (2002) in ihrer Untersuchung zu den beruflichen Karrieren von benachteiligten und lernbehinderten Jugendlichen fest, dass die Jobkarriere stabiler verläuft als eine Maßnahmekarriere oder eine prekäre Ausbildungskarriere (vgl. auch These 6, Kap. 7).

4 Es mangelt an betriebsintegrierten Anschlussmöglichkeiten nach der Schule

In einigen Schulversuchen wird große Betriebsnähe erreicht. Im Berliner Schulversuch zur Berufsorientierung in den Integrationsschulen der Sekundarstufe I können die Jugendlichen ab Klasse 8 individuell unterschiedlich viele und lange Praktika absolvieren. In den Schulversuchen an den Schulen für Lernbehinderte finden in Klasse 10 meist vier zweiwöchige Praktika statt. In der 11. Klasse gibt es Modelle, bei denen die Jugendlichen zusätzlich zu den Praktika drei Tage im Betrieb arbeiten und zwei Tage in der Schule für Lernbehinderte Unterricht erhalten (vgl. GINNOLD 2000, 86-114, 133; GASSER/ GINNOLD/ THANSCHIEDT 2001). Diese Betriebskontakte und betrieblichen Arbeitserfahrungen der Jugendlichen werden jedoch vielfach nicht weiter professionell genutzt und gehen verloren. Im Anschluss an die Schulzeit wechseln die meisten Jugendlichen in außerbetriebliche Qualifizierungsangebote.

Die Förderpolitik für berufsvorbereitende und berufsausbildende Angebote setzt nach wie vor auf außerbetriebliche Qualifizierung. Neue betriebsintegrierte Qualifizierungsangebote sind nur schwer zu initiieren, obwohl es inzwischen bundesweit erfolgreiche Modellprojekte gibt: beispielsweise in Hamburg den betriebsintegrierten Förderlehrgang (vgl. GLENZ/ SCHULZE/ STURM 1997), das ambulante Arbeitstraining und das Integrationspraktikum (vgl. HINZ/ BOBAN 2001), in Hessen die berufliche Qualifizierungsmaßnahme (vgl. SCHOLDEI-KLIE 2002) und in Berlin KOALA (vgl. RADATZ/ BAUSCH/ KÖNIG 2003). Schule, Arbeits- und Jugendamt sowie die außerbetrieblichen Bildungsträger können sich eine erfolgreiche Umsetzung betriebsintegrierter Konzepte für diese Personengruppe kaum vorstellen, weil die Praxis der vergangenen Jahre das Gegenteil zu beweisen scheint (vgl. These 5, Kap. 6).

5 Das außerbetriebliche Ausbildungssystem konkurriert mit dem betrieblichen um die „besten Jugendlichen“

Es ist eine Schiefelage entstanden: Das System der außerbetrieblichen Qualifizierung wurde eingerichtet, um fehlende betriebliche Ausbildungs- und Qualifizierungsplätze zu kompensieren. Mittlerweile besteht jedoch eine Konkurrenz zwischen dem betrieblichen und außerbetrieblichen System. Nicht nur

Betriebe des ersten Arbeitsmarktes inserieren offene Ausbildungsstellen in der Tageszeitung, sondern auch außerbetriebliche Bildungsträger (s. Anzeige). Besonders pikant an dieser Anzeige ist, dass es sich hierbei um eine sog. KJHG-Ausbildung handelt – eine der teuersten außerbetrieblichen Ausbildungsformen (vgl. These 7, Kap. 8). Trotz der desaströsen Berliner Finanzlage und Sparzwänge werden diese freien Plätze nicht abgebaut, sondern per Zeitungsanzeige zu besetzen versucht.⁴

Lust auf Ausbildung?

Wir suchen ab sofort Jugendliche für eine Ausbildung als Tischler, Elektroinstallateur, Köchinnen (weiblich) und Fachkräfte im Gastgewerbe (weiblich). Dieses Angebot findet im Rahmen der Jugendhilfe statt. Wir bieten sozial benachteiligten Jugendlichen, 16-18 Jahre, auch ohne Schulabschluss, einen Ausbildungs- und bei Bedarf einen Wohnplatz an.

Zugangsvoraussetzungen: Kontakt mit Jugendamt /
Jugendhilfeberechtigung gem. KHJG.

Bewerbung ab sofort an:
ABW, Köpenicker Str. 145, 10997 Berlin,
Telefon 61 79 78 70

Quelle: Der Tagesspiegel, 8. Sep. 2002

Die Konkurrenz-Situation beider Systeme führt meinen Praxiserfahrungen nach zu bedenklichen Entwicklungen:

- Jugendliche entscheiden sich z. T. für außerbetriebliche Bildungsträger, obwohl sie Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt hätten. Außerbetriebliche Träger bieten eine Tagesstruktur und angenehme Atmosphäre an, gestützt durch Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen. Die Jugendlichen leben und arbeiten unter Gleichaltrigen und entwickeln beim Träger eine eigene Subkultur. Die Attraktivität dieses geschützten Rahmens führt häufig dazu, dass die Jugendlichen sich der Herausforderung des ersten Arbeitsmarktes entziehen.
- Jugendliche verlassen den außerbetrieblichen Träger nicht, obwohl sie ein Angebot für eine betriebliche Ausbildung haben.

⁴ Ein weiteres Beispiel: „Ausbildungsplätze zum Gas-Wasserinstallateur für junge Menschen mit einem besonderen Bedarf an Unterstützung und Betreuung. Die Bewilligung erfolgt durch das zuständige Jugendamt. 2476 Anzeigenservice, Hermannplatz 7, 10967 Bln.“ (Berliner Morgenpost vom 06.04.2003).

- Außerbetriebliche Träger lassen die Jugendlichen nicht in betriebliche Ausbildungen wechseln, weil sie ihre Leistungsspitzen nicht verlieren und ihre Plätze nicht unbesetzt haben wollen.

- Die wirtschaftliche Rentabilität bei außerbetrieblichen Trägern hängt nicht von Produktions- und Dienstleistungsarbeiten ab, sondern richtet sich nach den Rahmenbedingungen von Förderprogrammen und ist gegebenenfalls durch die Konkurrenz mit anderen Trägern geprägt. Hausintern wirkt produktbezogen kein marktwirtschaftlicher Druck. Dadurch entstehen mehr Spielräume als in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes. Diese Freiräume werden von allen Beteiligten genutzt (z.B. geringe Ergebnisorientierung der Arbeit, hohe Fehlzeiten).

- Obwohl die Finanzierung außerbetrieblicher Träger durch die Benachteiligtenförderung oder Rehabilitationsförderung erfolgt und die Zielgruppe im Rahmen der jeweiligen Programme definiert ist, entsteht systemintern ein Sog, der immer mehr Jugendliche aufnimmt, die bei genauer Betrachtung auch gute Chancen auf dem ersten Arbeitsmarkt hätten. Voraussetzung dafür wäre jedoch eine verstärkte individuelle Beratung und Begleitung sowie die Fokussierung aller Beteiligten auf den ersten Arbeitsmarkt.

6 Das System der außerbetrieblichen Qualifizierung reproduziert sich mit Hilfe des Arbeits- und Jugendamtes sowie der Schulen selbst

Viele Integrations- und Sonderschulen, an denen Jugendliche mit Lernschwierigkeiten lernen, pflegen gute Kontakte zu außerbetrieblichen Bildungsträgern. Sie haben dort feste Praktikumpplätze, z.T. sogar Ausbildungsplätze. Auch die Berufsberaterinnen und Berufsberater des Arbeitsamtes vermitteln vorschnell zu solchen Bildungsträgern, weil die Jugendlichen damit versorgt sind. Insbesondere den Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten wird in der Schule und in der Berufsberatung des Arbeitsamtes erklärt, sie hätten ohnehin keine Chance beim Kampf um eine Lehrstelle in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes. Der psychologische Test, dem sich viele behinderte Jugendliche beim Arbeitsamt unterziehen müssen, liefert den Berufsberaterinnen und -beratern die fachliche Begründung für die Bewilligung einer außerbetrieblichen Qualifizierung (Berufsvorbereitung und Ausbildung). Den Jugendlichen wird nahe gelegt, die Chance dieser Qualifizierung zu nutzen. Versuche, sich um eine betriebliche Ausbildung, Qualifizierung oder Arbeit zu bemühen, werden bei den Jugendlichen weder initiiert noch unterstützt. So

führt für viele behinderte (und auch benachteiligte) Jugendliche der Weg in die außerbetrieblichen Einrichtungen, weil sie sich zu wenig oder gar nicht um Alternativen bemühen und/ oder keine Unterstützung bei der Akquise einer betrieblichen Lehrstelle erhalten. Alle am System Beteiligten fühlen sich in ihrer Ansicht bestätigt: Diese Jugendlichen haben auf dem ersten Arbeitsmarkt keine Chance! – eine sich selbst erfüllende Prophezeiung?!

Das System der beruflichen Förderung hat eine Eigendynamik und ein Selbsterhaltungsbestreben entwickelt, wie wir es von anderen Systemen oder Institutionen kennen (z.B. Sonderschulen). Die Bildungsträger haben sich zu einem eigenen Wirtschaftszweig mit staatlicher Förderung etabliert. Beratung und Unterstützung in Richtung einer betrieblichen Ausbildung, Qualifizierung oder Arbeit gibt es kaum, weil die meisten Beteiligten es für einen unrealistischen Weg von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten halten. Sie können und wollen sich nicht vorstellen, dass betriebliche Wege trotz der angespannten Arbeitsmarktsituation auch für diesen – als schwer vermittelbaren geltenden – Personenkreis möglich sind. Außerdem stellen betriebsintegrierte Konzepte die bestehenden außerbetrieblichen Strukturen in Frage und bilden eine neue Konkurrenz im hart umkämpften Fördermittelmarkt.

7 Eine außerbetriebliche Berufsausbildung stellt für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten nur scheinbar einen sicheren alternativen Weg ins Arbeitsleben dar

Außerbetriebliche Träger locken Jugendliche und deren Beratungsumfeld (z.B. Berufsberater/innen des Arbeitsamtes und Eltern) mit „Jugendhaus-Atmosphäre“ und scheinbarer Versorgungssicherheit. Dass die Sicherheit insbesondere nach der Ausbildung so nicht besteht, stellt das Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB 2001b, 1) in einer breit angelegten Untersuchung fest. Danach gibt es einen engen Zusammenhang zwischen der ersten Schwelle (Übergang Schule – Berufsausbildung) und der zweiten Schwelle (Übergang Berufsausbildung – Arbeit). Wie und ob den Jugendlichen nach erfolgreicher Ausbildung der Übergang in eine Erwerbstätigkeit gelingt, hängt u. a. davon ab, wo die Ausbildung erfolgt ist. Im Anschluss an eine betriebliche Ausbildung erhielten 2001 74 % der Jugendlichen im Lehrbetrieb ein unbefristetes (44 %) oder befristetes (30 %) Beschäftigungsangebot. „Jugendliche, die in eine außerbetriebliche Lehre einmünden, müssen dagegen mit Schwierigkeiten rechnen, unmittelbar nach der Ausbildung eine Beschäftigung zu finden. Mehr als die Hälfte wird zunächst einmal arbeitslos“

(BiBB 2001b, 1). Außerbetriebliche Bildungsträger sind ausschließlich Ausbildungsstätten und können deshalb keine Übernahme in Arbeitsverhältnisse anbieten.

Aufgrund der in der These 4 (Kap. 5) beschriebenen Konkurrenzsituation kommt es auch in den außerbetrieblichen Berufsausbildungen zum Verdrängungswettbewerb. Benachteiligte und vor allem behinderte Jugendliche erreichen eine außerbetriebliche Ausbildung immer seltener, weil die Plätze von den Trägern mit leistungsstärkeren Jugendlichen besetzt werden. Mehrfache Selektionsmechanismen (teilweise mehr als im betrieblichen System) werden gerade Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten zum Verhängnis:

- Der psychologische Test beim Arbeitsamt muss ergeben, dass die Ausbildungsreife zumindest erreichbar erscheint.
- Zunehmend wird auch für Jugendliche mit Lernbehinderung ein Schulabschluss als Zugangsvoraussetzung für eine Ausbildung gefordert.
- Ein Berufsvorbereitungsjahr muss erfolgreich bei einem Träger durchlaufen werden (es ist meist derselbe wie für die Ausbildung).
- Häufig müssen trägerinterne Tests bestanden werden und es finden Auswahlgespräche statt.

Die Bildungsträger versprechen sich von diesen Auswahlverfahren Jugendliche, die nach der Ausbildung höhere Überleitungswahrscheinlichkeiten in betriebliche Arbeitsverhältnisse besitzen. Systemintern – aus Trägersicht – ist dieser Prozess verständlich, weil der Druck auf die Träger wächst, ihrer Vermittlungsfunktion stärker nachzukommen. Gesellschaftlich führt dies jedoch in eine Sackgasse: Einerseits werden zusätzlich so genannte Benachteiligte produziert, andererseits werden die schwierigen „Fälle“ weiter ins Abseits verdrängt.

8 Gesellschaft und Politik sind derzeit bereit, in berufliche Desintegration weitaus mehr zu investieren als in die berufliche Integration von Menschen mit Behinderung

Jährlich steigt in Berlin die Zahl der Maßnahmenplätze bei außerbetrieblichen Trägern. Waren es 1999 noch 11.791 (18,7 %), sind es 2001 bereits 13.919 (22,5 %) (BiBB 2001a, 2002). Nicht enthalten sind hier die Plätze für berufsvorbereitende Maßnahmen sowie für schulische Berufsausbildungen in Ausbildungsberufen, die üblicherweise dual (d.h. betrieblich) ausgebildet werden. Die Zahlen für außerbetriebliche Ausbildungen unterscheiden sich

massiv in den alten und neuen Bundesländern, inklusive Berlin. So lernten Ende 2001 in Bayern 2,3 % und in Nordrhein-Westfalen 3,8 % der Jugendlichen in außerbetrieblichen Ausbildungen, während es in Sachsen 26,8 % und in Brandenburg 33,7 % waren (vgl. BiBB 2002, 1, Tabelle 1). Dies ist meiner Meinung nach nicht nur Ausdruck einer schlechten Marktlage, sondern auch falscher Präferenzen in der Förderpolitik.

Kürzlich kommentierte auf einer Fachtagung zur Benachteiligtenförderung in Berlin der Besitzer einer kleinen Tischlerei die Tageskostensätze für eine außerbetriebliche Ausbildung (sinngemäß): Würde man mir so viel für die Ausbildung eines Jugendlichen zahlen, würde ich mich auch dieser schwierigen Personengruppe widmen.

Im Folgenden stelle ich die Kosten für eine vollgeförderte⁵ betriebliche Ausbildung in Berlin den durchschnittlichen Kosten für eine außerbetriebliche Ausbildung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten gegenüber⁶. Es handelt sich um die Beträge, die durch das Land übernommen werden. Nicht enthalten sind die Kosten für den Berufsschulunterricht, da sie in der betrieblichen und außerbetrieblichen Ausbildung gleichermaßen aufgebracht werden. Für die außerbetriebliche Ausbildung wurde ein durchschnittlicher Tagessatz von 35 Euro angenommen.⁷ Bei der Berechnung ist die Ausbildungsvergütung, die viele Jugendliche im Rahmen der Berufsausbildungsbeihilfe (BAB) erhalten, ebenfalls nicht berücksichtigt, da sie individuell unterschiedlich ausfällt. Sie erhöht jedoch den Kostensatz für eine außerbetriebliche Ausbildung, da in der betrieblichen Ausbildung der Betrieb selbst die Ausbildungsvergütung zahlt.

⁵ Vollgefördert meint den maximalen Betrag an möglichen Zuschüssen und Förderungen für den/die Arbeitgeber/in und den/die Jugendliche/n. Es werden jedoch nicht immer alle Möglichkeiten genutzt und sie decken nicht die gesamten Kosten der betrieblichen Ausbildung, im Gegensatz zum Kostensatz für eine außerbetriebliche Ausbildung.

⁶ Diese Berechnungen wurden vom Projekt SprungBRETT erstellt (RADATZ 2002).

⁷ Jugendliche mit Lernschwierigkeiten werden vorwiegend in so genannten Reha-Maßnahmen der Berufsvorbereitung und -ausbildung qualifiziert. Für diese Maßnahmen wird an die Bildungsträger ein Tageskostensatz von ca. 35 Euro gezahlt. Ein Teil der Jugendlichen wird auch in Maßnahmen der Benachteiligtenförderung gefördert, für die ca. 20 Euro als Tageskostensatz gezahlt werden. Einige wenige Jugendliche mit Lernschwierigkeiten durchlaufen eine Ausbildung nach KJHG oder im Berufsbildungswerk, für die das Jugend- bzw. Arbeitsamt ca. 61 Euro pro Tag an den Träger zahlt. Um eine außerbetriebliche Ausbildung aufnehmen zu können, müssen die Jugendlichen eine mindestens sechsmonatige Berufsvorbereitung absolvieren (in der Regel ist es eine zwölfmonatige), für die in etwa dieselben Tageskostensätze wie bereits beschrieben gelten. Diese Kosten bleiben im Folgenden jedoch unberücksichtigt.

Die hier zugrunde gelegten Kosten für eine vollgeförderte betriebliche Ausbildung setzen sich wie folgt zusammen: Der/ die Jugendliche erhält ab Ausbildungsbeginn zusätzlichen Stütz- und Förderunterricht im Rahmen der ausbildungsbegleitenden Hilfen (abH) bei einem Bildungsträger. Das Arbeitsamt finanziert diesen monatlich mit ca. 250,00 Euro. Der/ die Arbeitgeber/in kann im Rahmen eines Berliner Landesprogramms oder im Rahmen der Arbeitsamtsförderung für die Ausbildung behinderter Jugendlicher eine finanzielle Förderung beantragen (einmalig bis zu ca. 7.500,00 Euro).

Kosten für eine außerbetriebliche und eine betriebliche Ausbildung

2-jährige Ausbildung (z.B. Fachkraft im Gastgewerbe)

außerbetrieblich (365 Tage x 35,00 Euro x 2 Jahre):	25.550,00 Euro
betrieblich (24 Monate x 250,00 Euro + 7.500,00 Euro):	13.500,00 Euro

3-jährige Ausbildung

außerbetrieblich (365 Tage x 35,00 Euro x 3 Jahre):	38.325,00 Euro
betrieblich (36 Monate x 250,00 Euro + 7.500,00 Euro):	16.500,00 Euro

Die Kosten für eine außerbetriebliche Ausbildung liegen weit über denen für eine betriebliche. Dennoch ist festzustellen, dass derzeit eine Förderpolitik für Bildungsträger stattfindet und nicht für Ausbildungsbetriebe des ersten Arbeitsmarktes. Meines Erachtens könnten mit einem Teil der finanziellen Leistungen, die bisher Bildungsträger erhalten, Anreize für Betriebe des ersten Arbeitsmarktes geschaffen werden, behinderte und benachteiligte Jugendlicher auszubilden. Betriebswirtschaftliche Risiken könnten ausgeglichen und notwendige Unterstützung in den Betrieben angeboten werden.

9 Fazit

Für viele Menschen sind die vorhandenen Wege innerhalb des bestehenden Systems der beruflichen Förderung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten zur unhinterfragten Selbstverständlichkeit geworden. Ich habe versucht, mit meinen Thesen diese bestehenden Strukturen kritisch zu hinterfragen. Es geht mir nicht darum, außerbetriebliche Qualifizierungsangebote gänzlich abzuschaffen. Vielmehr möchte ich auf Fehlentwicklungen und notwendige Veränderungen hinweisen. Schulen und Einrichtungen des Benachteiligten- und

Rehabilitationssysteme scheinen bisher nur sehr zögerlich auf Betriebe des ersten Arbeitsmarktes zuzugehen. Meiner Meinung und Erfahrung nach führt jedoch kein Weg daran vorbei. Wenn wir am dualen Ausbildungssystem festhalten und auch für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten betriebliche Ausbildungs- und Arbeitsverhältnisse als Perspektive haben, dann müssen wir verstärkt auf die Betriebe zugehen. Betriebliche Angebote und kooperative Konzepte der beruflichen Qualifizierung von Trägern und Betrieben (z.B. Verbundausbildung) sollten von der Politik und zuständigen Verwaltung verstärkt gefördert werden. Allzu stark auf außerbetriebliche Qualifizierungen zu setzen, wird immer mehr Jugendliche in eine berufliche Sackgasse drängen.

Finanzielle Sparzwänge betreffen alle Bereiche des Lebens. In diesem Falle stellt sich mir die Frage: Versucht man lediglich die enorm explodierten Ausgaben in diesem Bereich zu senken oder nutzt man die Situation zu einer kritischen Bestandsaufnahme und zu einer längst überfälligen Umsteuerung?

10 Literatur

- BiBB (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG): Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Statistische Analysen zur „Ersten Schwelle“. Meldung 11/ 2001. Bonn 2001a. In: http://www.bibb.de/forum/projekte/erste_schwelle/11_2001/
- BiBB (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG): Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Statistische Analysen zur „Ersten Schwelle“. Meldung 15/ 2001. Bonn 2001b. In: http://www.bibb.de/forum/projekte/erste_schwelle/15_2001/
- BiBB (BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG): Übergang von der Schule in die Berufsausbildung. Statistische Analysen zur „Ersten Schwelle“. Meldung 07/2002. Bonn 2002. In: http://www.bibb.de/forum/projekte/erste_schwelle/7_2002/
- GASSER, BERND/ GINNOLD, ANTJE/ THANSCHIEDT, MARTINA: Schule und Arbeit. Mögliche Wege für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten in Berlin. Materialien zum Schulversuch „Berufliche Vorbereitung und Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Sek I“. 3. überarb. Auflage. Berlin 2001
- GINNOLD, ANTJE: Schulende – Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben. Neuwied/ Berlin 2000
- GINNOLD, ANTJE/ RADATZ, JOACHIM: „SprungBRETT“ ins Arbeitsleben. Professionelle Begleitung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. In: *Gemeinsam leben* 8 (2000) 1, 18-23
- GINNOLD, ANTJE/ RADATZ, JOACHIM: SprungBRETT - damit es nach der Schule weiter geht! Beratung und Begleitung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. In: FEUSER, GEORG (Hrsg.): *Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis*. Frankfurt/ M. 2003, 257-273
- GLENZ, VOLKER/ SCHULZE, HARTMUT/ STURM, HARTMUT: Wege in die Arbeitswelt – Der Integrative Förderlehrgang F1-i/ BBE-i. In: SCHULZE, HARTMUT u.a. (Hrsg.): *Schule, Betriebe und Integration. Menschen mit geistiger Behinderung auf dem Weg in die Arbeitswelt*. Bei-

- träge und Ergebnisse der Tagung INTEGRATION 2000 am 30./ 31. Mai 1996 in Hamburg. Hamburg 1997, 142-175
- HILLER, GOTTHILF G. & MERZ, SASCHA: Auf schwierigen Pfaden unterwegs in ein gelingendes Leben. Was die Lebensverläufe von Absolventen des Berufsvorbereitungsjahres (zuvor Förder- und schwache Hauptschüler) zu verstehen geben. In: Lernen Fördern (2002) 4, 8-12
- HINZ, ANDREAS & BOBAN, INES: Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Neuwied 2001
- RADATZ, JOACHIM: Berechnung der Wirtschaftlichkeit von SprungBRETT. Stand September 2002. Unveröffentlichtes Arbeitspapier. Berlin 2002
- RADATZ, JOACHIM/ BAUSCH, MARTINA/ KÖNIG, FERDINAND: KOALA – Ein Modell zur betriebsintegrierten Berufsvorbereitung. In: FEUSER, GEORG (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt/ M. 2003, 275-285
- SCHOLDEI-KLIE, MONIKA: Die berufliche Qualifizierungsmaßnahme für behinderte Jugendliche in Hessen ist erfolgreich beendet worden! In: Impulse 21 (2002) 39-41.

Qualifizierung zur Inklusionsassistentin – Erste Erfahrungen aus dem Reutlinger Praxisforschungsprojekt

Der folgende Beitrag soll einen Einblick geben in ein Modellprojekt zur Qualifizierung von pädagogischen Fachkräften für die Begleitung von Kindern mit Assistenzbedarf beim Besuch des Regelkindergartens in Baden-Württemberg. Wir werden uns dabei auf die kurze Darstellung von vier zentralen Aspekten beschränken: Gesetzliche Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg, Vorstellung des Modellprojekts, Kurskonzeption und die zentralen Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitforschung.

1 Gesetzliche Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg

Der gesetzliche Hintergrund zum Thema und Schwerpunkt „Inklusion im Kindergarten“ basiert wie in allen Bundesländern auf dem SBG VIII, insbesondere § 22, Grundsätze der Förderung von Kindern in Tageseinrichtungen (gemeinsame Erziehung), und § 24, Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz. Darüber hinaus sind folgende Rechtsgrundlagen und Ausführungsbestimmungen für den Rahmen in Baden-Württemberg entscheidend:

Kindergartengesetz Baden-Württemberg: Im § 2 der Landesverfassung Baden-Württemberg steht: „Kinder mit und ohne Behinderung sollen in gemeinsamen Gruppen erzogen werden können.“ (§ 2 Abs.2 KGaG Kindergartengesetz für Baden-Württemberg). Diese doch offene bzw. schwammige Formulierung verweist auf eine wenig integrativ ausgerichtete Kindergartenpolitik.

Eingliederungsrichtlinien¹ des Landeswohlfahrtsverbandes: Die Zuständigkeit für die Eingliederungshilfe ist seit Beginn 2000 an den Landeswohlfahrtsverband (LWV) übergegangen. Seit dem 1.8.2000 sind vom LWV in Baden-Württemberg allgemeine und vorläufige Richtlinien eingeführt worden, die einheitliche Pauschalen für die Integration von Kindern mit Unter-

¹ Vorläufige Richtlinien für die Gewährung von Eingliederungshilfen nach § 40 Abs.1 BSHG in Kindergärten und allgemeinen Schulen.

stützungsbedarf in den Kindergarten gewähren. Zuvor oblagen diese Aufgaben den einzelnen Landkreisen, so dass früher in einigen Landkreisen überhaupt keine Integration in den Regelkindergarten gefördert wurde, in anderen Landkreisen dagegen sehr gute Bedingungen vorhanden waren. Im Folgenden einige Rahmenbedingungen der Eingliederungshilfen:

- Zielgruppe: Eingliederungshilfe kann beantragt werden für Kinder mit einem zusätzlichen individuellen Förderbedarf im pädagogischen bzw. pflegerischen Bereich; Kinder, die unter die Kategorie „körperliche und geistige Behinderungen/ Beeinträchtigungen“ fallen. Kinder mit sog. „seelischen Beeinträchtigungen“ bleiben in der Zuständigkeit und Förderung des örtlichen Jugendhilfeträgers.
- Voraussetzung für die Gewährung der Eingliederungshilfe ist die amtliche Feststellung der „Behinderung“ (Formblatt A).
- Die Eingliederungshilfe basiert auf Pauschalvergütung (Pauschalen: Maximal 460 € für pädagogische Hilfen sowie 308 € für pflegerische Hilfen) und kann im Härtefall erhöht werden. In der Regel wird die Eingliederungshilfe von Jahr zu Jahr bewilligt und bedeutet für alle eine jährliche Vertragsbefristung.
- Die Entscheidungshoheit über Aufnahme, Qualität und Umfang der Unterstützung liegt maßgeblich beim Kindergartenträger.

Diese Rahmenbedingungen der Eingliederungshilfe sind nicht besonders fortschrittlich, dennoch haben die Richtlinien dazu geführt, dass eine Öffnung für das Thema Integration und Kindergarten bisher erzielt werden konnte. Zwei weitere spezifische Rahmenbedingungen in Baden-Württemberg wirken sehr nachhaltig:

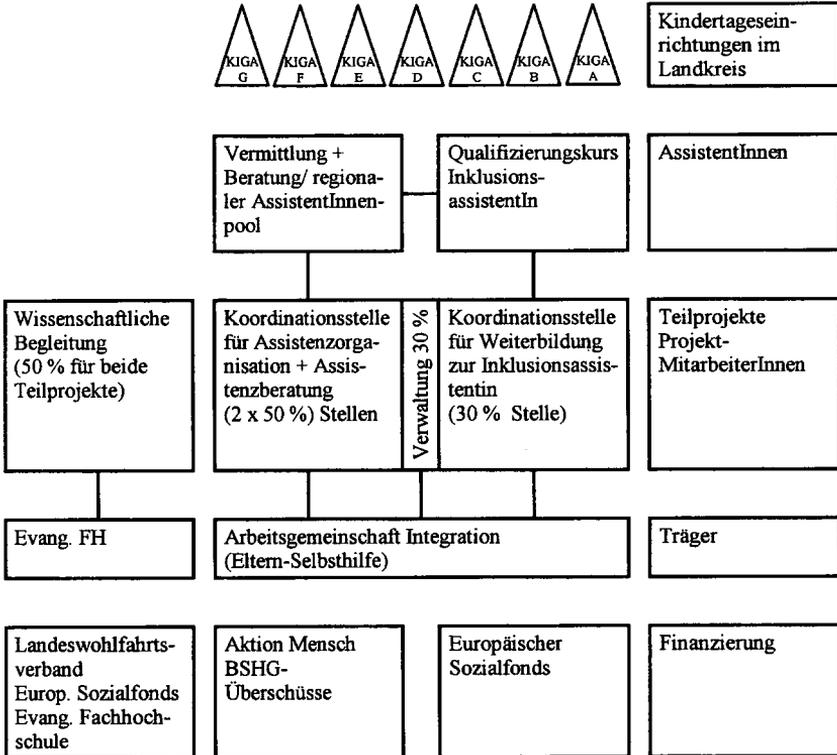
Erstens: Ab 2004 soll die Kommunalisierung der Kindergartenverantwortung erfolgen und die Zuständigkeit in die Hoheit der Kommunen übergehen. Bei den bisherigen Gesetzesentwürfen sind keine Steuerungsmechanismen bzw. Grundrahmenbedingungen vorgesehen. Der kommunale Bedarfsplan legt z.B. keine Definitionen von Gruppen fest. Jede Gemeinde kann ihre Prioritäten festlegen. Offen bleibt dabei, ob Integration als konzeptioneller Bestandteil erhalten bleibt. Welche Auswirkungen das neue Kiga-Gesetz auf die Eingliederungshilfe hat, ist auch noch nicht absehbar.

Zweitens: Sondereinrichtungen sind in Baden-Württemberg bei vielen politischen Entscheidungsträgern eine unantastbare Festung, so dass parallele Strukturen von Sondereinrichtungen und integrativen/ inklusiven Ansätzen existieren und konkurrieren.

2 Modellprojekt „Inklusion im Kindergarten“

Im Folgenden wird eine Kurzvorstellung des gesamten Projektrahmens gegeben, damit der Kontext der Qualifizierung erkennbar wird. Die neuen Richtlinien zur Integration in den Kindergarten in Baden-Württemberg waren Ausgangspunkt für die Entwicklung und Beantragung eines Modellprojekts².

Abb 1: Strukturen im Modellprojekt „Inklusion im Kindergarten“



² Projektziel ist die Etablierung/ Implementierung eines Fachdienstes für Inklusion im Landkreis, zunächst im Kindergarten, später hoffentlich auch für die Schule. Um eine qualitative Arbeit anbieten zu können, bedarf es einer Reihe von Qualifizierungsangeboten, die in enger Verzahnung mit der Praxis entwickelt wurden und räumlich noch über den Landkreis hinaus auf Baden-Württemberg ausgeweitet werden sollen.

Die Arbeitsgemeinschaft Integration (AGI) Reutlingen e.V. (Elternselbsthilfe) und die Evang. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg wollten die historische Möglichkeit nutzen, um im Landkreis die Kindergartenentwicklung mitzugestalten.

Das Gesamtprojekt hat zwei Standbeine, die eng miteinander verzahnt sind: Zum einen *FABI*, der als Fachdienst die Akquise, Vermittlung/ Anstellung und Begleitung von AssistentInnen sowie die Beratung der Beteiligten übernimmt und somit Anfragen von Eltern und Kindergartenträgern konkret bearbeitet, zum anderen die *Qualifizierungsmaßnahme*, die hier vorgestellt wird.

Träger der Qualifizierung ist die AGI in enger Kooperation mit der Evang. FH Reutlingen-Ludwigsburg. Finanziert wird die Qualifizierung über ESF-Mittel (Europäischer Sozialfonds). Neben einer Kursleitung (30 %-Stelle) stehen Mittel für GastreferentInnen und für die wissenschaftliche Begleitung zur Verfügung.

3 Qualifikation - Kurskonzeption und Kursbedingungen

Zum Begriff der Inklusionsassistentin/ des Inklusionsassistenten: Wir hatten zu Beginn des Projekts längere Diskussionen über die Verwendung von Begriffen bzw. die Definition von Tätigkeiten und einigten uns bei der Qualifizierung auf die Bezeichnung Inklusionsassistentin/ Inklusionsassistent. Hintergrund dafür sind die beiden zentralen Begriffe: Inklusion und Assistenz.

Inklusion soll deutlich machen, dass wir uns von der Haltung und Denkweise einer Ordnung von „normal oder behindert“ verabschieden und auf die selbstverständliche Teilhabe am Leben in der Gemeinde, im Gemeinwesen, auf eine Welt ohne Sondereinrichtungen hinarbeiten möchten. *Assistenz* ist für uns eine professionelle Haltung, die den Betroffenen ein Recht auf Selbstbestimmung einräumt, den Grundsätzen des Empowerment-Ansatzes entspricht und auf vorhandenen Ressourcen aufbaut, um einige wenige Aspekte anzusprechen. Daraus eine Rolle „AssistentIn“ abzuleiten bzw. zu definieren ist nicht unproblematisch, dessen sind wir uns bewusst: AssistentIn ist in historischen Berufshierarchien immer auch eine Assoziation von Unterordnung. Wir möchten die Assistenz als Beistand verstanden wissen.

Ziel der Qualifikation: Die InklusionsassistentInnen sollen durch die Qualifizierung befähigt werden, im gemeinsamen Kindergartenalltag mit Kindern mit und ohne Assistenzbedarf den institutionellen, familiären und sozial-

räumlichen Kontext reflektieren und analysieren zu lernen und mit den vorhandenen Ressourcen Gestaltungs- und Bewältigungswege realisieren zu können. Im Kindergartenalltag benötigen InklusionsassistentInnen Bewältigungskompetenzen in offenen Situationen. Deshalb wird z.T. ein spezifischer Zugang über die Aneignung reflexiver Kompetenzen gewählt.

Tab. 1: Die Kursbausteine der Qualifizierung

1	Geschichte der Integrationsbewegung in Europa/ Deutschland
2	Gesetzliche Grundlagen der Inklusion/ Eingliederung in der BRD/ Ba-Wü
3	„Menschen-Bilder“ – Zur Konstruktion von Normalität und Behinderung
4	Kindliche Entwicklung und Unterschiede im Assistenzbedarf
5	Inklusion im Kindergarten
6	Inklusion im/ ins Gemeinwesen
7	Kommunikation und Kooperation/ Konfrontation und Konfliktbearbeitung
8	Wahrnehmen und Verstehen
9	Methodisches Arbeiten mit/ in inklusiven Gruppen
10	Selbstverständnis der InklusionsassistentInnen

Die in Tabelle 1 aufgeführten zehn inhaltlichen Bausteine sind mit der Absicht verfasst, die drei Ebenen von Theorie, Praxis und Reflexion sinnvoll miteinander zu verbinden. Während das Einzel-Coaching den individuellen Situationen der TeilnehmerInnen Raum vor Ort zur Bearbeitung spezifischer Themen- und Problemstellungen zur Verfügung stellt, werden die Theorie- und Praxisbezüge der Schwerpunkte 1 und 2 (siehe Abb. 2) in sinngebende Einheiten gebündelt.

Der Umfang der einzelnen Schwerpunktbereiche lässt sich anhand der Gesamtstunden (288 Std. pro Teilnehmer/ in) gewichten.

Wir gehen davon aus, dass die Zielgruppe eine anwendungsorientierte Qualifizierung für die Praxis benötigt. Deshalb geht der Vermittlung der Inhalte eine enge Verzahnung von Theorie und Praxis voraus, damit dem Anspruchsniveau der TeilnehmerInnen entsprochen wird sowie die subjektbezogenen Dimensionen im Kontext von Wirklichkeitskonstruktionen wahrgenommen werden. Inhalte sollten in einem Drei-Schritt - theoretische Grundlagen, Reflexion der eigenen Praxis, mögliche Praxisansätze - vermittelt werden (wobei die Reihenfolge der Schritte je nach Thema unterschiedlich angeordnet werden kann). Jeder Baustein sollte neben der Vermittlung von Theorie und Vorstellung von Praxismethoden eine Aufbereitung von

Praxisaufgaben enthalten, die TeilnehmerInnen in ihrer Praxis erproben und anschließend im Rahmen der Praxisreflexion auswerten.

Abb. 2: Schwerpunkte der Qualifizierung zu InklusionsassistentInnen

Schwerpunkt 1		Schwerpunkt 2	
Theoretische Grundlagen inklusiver Pädagogik und methodische Ansätze		Praxisreflexion (fachlicher Erfahrungsaustausch und Evaluationsmethoden)	
Theorie-Grundlagen 56 Std.	Praxisansätze 56 Std.	Praxisreflexion 32 Std.	Evaluation 12 Std.
Schwerpunkt 3		Schwerpunkt 4	
Praxisphase: Praxis im Kindergarten Praktikum/ Assistentin im Kindergarten Praktische Tätigkeit bzw. Praxisanbindung Bestandteil des Kurses (verpflichtend) Durchschnittlich 90 Std. im Kurszeitraum		Einzel-Coaching (individuelle Begleitung vor Ort in der Alltagspraxis des Kindergartens) Einzelcoaching 12 Std.	
Ergänzungsschwerpunkte			
Studienfahrt/ Lernwerkstatt			
Neben den regelmäßigen Kursstunden sind folgende zwei Bereiche in den Kurs integriert: Während des Kurses wird eine mehrtägige Studienreise bzw. Lernwerkstattangebote vor Ort angeboten 4 Tage (30 Std.)			

Eine weitere wichtige konzeptionelle Überlegung liegt in der Einbindung von ReferentInnen wie z.B. betroffenen Eltern und Fachkräften aus speziellen Arbeitsfeldern in den Qualifizierungskurs. Sie fordert eine direkte Konfrontation mit den vielfältigen Sichtweisen und stellt einen Bezug zur alltäglichen bzw. aktuellen Praxis her.

4 Bisherige Erfahrungen und Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung

Unter der Fragestellung: Welche Wirkungen ergeben sich aus der Qualifizierung für die Inklusionsassistentin?³ sollen im Folgenden einige bisherige Ergebnisse aus der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Qualifizierungsprojekts zusammengefasst werden.

³ Zur Zeit wird die Qualifizierung nur von weiblichen Teilnehmerinnen wahrgenommen.

Hinsichtlich der Zielgruppe der Wiedereinsteigerinnen/ Berufsrückkehrerinnen mit pädagogischer oder pädagogisch-pflegerischer Grundausbildung sind zwei Ebenen besonders zu berücksichtigen:

- fachlich-inhaltliche Wirkungen und Aspekte der Qualifizierung und
- arbeitsmarktpolitische Chancen und Konsequenzen, die sich aus der Weiterbildung und dem ‚neuen Berufsbild‘ für die Assistentin ergeben.

4.1 Inhaltliche Wirkungen und Aspekte

Unter inhaltlichen Aspekten kann in der Qualifizierung aufgrund der Zielgruppe und der Zugangsvoraussetzungen auf berufliche Grundkompetenzen und (unterschiedliche) Berufserfahrung zurückgegriffen werden. Darüber hinaus bringen die Teilnehmerinnen häufig persönliche Schlüsselqualifikationen mit, welche sie sich z.T. in der Familienphase erworben haben (Organisationsfähigkeit, persönliches Zeitmanagement, Flexibilität etc.).

Diese Grundkompetenzen können in der Umsetzung der Kursgestaltung genutzt, aufgedeckt und weiterentwickelt werden.

Am Anfang der Weiterbildung bestehen bei den Teilnehmerinnen häufig Unsicherheiten, welche sich in etwa auf folgende Fragestellungen beziehen:

- Wie viel Spezialwissen brauche ich?
- Worin bestehen mein Auftrag und meine Aufgaben vor dem Hintergrund unterschiedlicher Erwartungen und Interessen (z.B. von Eltern, Erzieherinnen etc.)?
- Wie viel Zeit und Aufmerksamkeit widme ich dem Kind mit Assistenzbedarf (als Anspruchsberechtigtem der Hilfe) und wie viel der Gruppe?
- Welche Position und Rolle habe ich im Kindergarten (zwischen Rolle als Praktikantin und Erwartungen als Ko-Therapeutin)?

Hier trägt die Qualifizierung nach den bisherigen Ergebnissen dazu bei, den Blickwinkel und die eigene Haltung der Assistentin zu verändern und zu klären. Die Frage nach behinderungsspezifischem Wissen tritt zunehmend in den Hintergrund zugunsten pädagogischer Fragestellungen, einer ganzheitlichen Wahrnehmung individueller Bedürfnisse und einem positiven Verständnis von Vielfalt und Heterogenität. Die Gruppensituation (Position des Kindes und Prozesse in der Gruppe) geraten unter dem Aspekt der Teilhabe in den Vordergrund. Inklusive Haltungen und integrationspädagogische Methoden werden als eigenständige Kompetenzen wahrgenommen.

Auch in der Beobachtung und Reflexion werden durch die enge Verzahnung von Theorie und Praxis Kompetenzen erworben und ausgebaut. Eng

damit verbunden ist eine Klärung der eigenen Rolle als Assistentin (berufliches Selbstverständnis).

Die Praxiserfahrungen (Praktikum, Assistenz) ermöglichen einen Erfahrungsaustausch unter den Teilnehmerinnen (Praxisberichte).

Als bedeutender Aspekt für die Assistentin erweist sich auch, dass die Qualifizierung häufig als Stärkung des eigenen beruflichen und persönlichen Selbstbewusstseins wahrgenommen wird. Die Klärungsprozesse (des beruflichen Selbstverständnisses, des Umgangs mit Erwartungen, mit der eigenen Rolle usw.) wirken hier ebenso mit wie die Herstellung einer fachlichen Anschlussfähigkeit (Aktualisierung beruflicher Kompetenzen) und die Möglichkeit zur Reflexion eigener Praxiserfahrungen.

Das persönliche und berufliche Selbstbewusstsein hat auch bezogen auf die Möglichkeiten beruflichen Wiedereinstiegs positive Konsequenzen.

4.2 Arbeitsmarktpolitische Konsequenzen der Qualifizierung

Die Teilnehmerinnen trauen sich auf der Grundlage ihrer Praxiserfahrungen in der Weiterbildung und des Gefühls, fachlich auf dem aktuellen Stand zu sein, eher wieder eine Rückkehr in den Beruf zu. Interessant war hier u.a., dass eine längerfristige Familienphase offenbar starke Verunsicherungen mit sich bringt und so die Gefahr dauerhafter Ausgrenzung aus dem Berufsprozess beinhaltet.

Die Tätigkeit als Assistentin (wie auch die zeitliche Gestaltung der Qualifizierung) ermöglicht zudem eine Vereinbarkeit von familiären und beruflichen Anforderungen. Hier spielt neben den Arbeitszeiten (vorwiegend vormittags) und flexiblen Arbeitsbedingungen (Möglichkeit zu Absprachen) auch der relativ geringe Arbeitsumfang eine Rolle.

Die Tätigkeit der Assistenz wird als „sinnvolle“ Teilzeitbeschäftigung gesehen, welche an den einmal erworbenen Grundqualifikationen ansetzt und zeitlich (entsprechend der familiären Anforderungen und Weiterentwicklungen) erweiterbar ist. Die Qualifizierung bietet hier längerfristig auch einen Einstellungsvorteil bei der Rückkehr in den Kindergarten als Gruppenerzieherin.

Diese positiven Einschätzungen finden auch Bestätigung in einer durchgeführten follow-up-Befragung der Teilnehmerinnen zu ihren beruflichen Wegen nach Abschluss der Qualifizierung.

Neben theoretischen und praxisorientierten Qualifizierungsbestandteilen kommt in den positiven Bewertungen der Teilnehmerinnen auch die von den

Mitarbeiterinnen/ Fachberaterinnen des Fachdienstes durchgeführte Praxisbegleitung (Coaching) zum Tragen.

Das Coaching als Praxisberatung bietet die Möglichkeit für die Assistentin, sich mit individuellen Fragen und Schwierigkeiten, die sich in der Praxis ergeben, auseinander zu setzen.

Diese Form der Praxisbegleitung bezieht dabei beide oben ausgeführten Ebenen mit ein. Sie erleichtert sowohl die Orientierung auf dem Arbeitsmarkt (z.B. Strategien bei der Praktikumsstellensuche), berät bei Fragen im Umgang mit beruflichen Anforderungen und Arbeitsbedingungen (z.B. Konflikten im Team) und unterstützt bei der konkreten praktischen Gestaltung und Reflexion von Praxissituationen (z.B. Praxisbesuch).

4.3 Fazit

Abschließend möchten wir einige positive, aber auch kritische Aspekte zusammenfassen.

Positive Aspekte:

- Die Qualifizierung stellt insgesamt eine fachliche, praktische und persönliche Vorbereitung auf die Aufgaben und Anforderungen als Inklusionsassistentin dar.
- Den Assistentinnen kommt auf dem dargestellten Hintergrund eine Multiplikatorinnenfunktion in der regionalen Entwicklung einer inklusiven Kultur und inklusiven Ausgestaltung der Kindergärten zu.
- Die Position als Zusatzkraft ‚von außen‘ bietet der Assistentin Möglichkeiten, den Fokus eher auf die Beobachtung des Kindes und der Gruppenprozesse zu legen sowie Beziehungen im Kindergarten und im sozialen Umfeld stärker in den Blick zu nehmen, da die Assistentin nicht so stark mit der Alltagsgestaltung und Verantwortung in der Gesamtgruppe befasst ist. Dadurch kann sie im Kindergartenteam neue Impulse einbringen.
- Für den Fachdienst stellt die Qualifizierung eine Möglichkeit dar, integrationspädagogisch qualifiziertes Personal zu vermitteln und eine gemeinsame Grundhaltung der Inklusion nach außen zu vertreten.
- Die Qualifizierung eröffnet für Berufsrückkehrerinnen neue Möglichkeiten im Hinblick auf die Vereinbarkeit von Familie und Beruf sowie der fachlichen Anschlussfähigkeit auf Grundlage bereits vorhandener (aber z.T. verschütteter) Kompetenzen.
- Die Qualifizierung stärkt das persönliche und berufliche Selbstbewusstsein der Frauen und unterstützt hierdurch den Wiedereinstieg in den Beruf bzw. die Eröffnung neuer Tätigkeitsfelder.

Kritische Aspekte:

- Die zeitliche Befristung der Arbeitsverträge (i.d.R. einjährige Bewilligungsdauer) führt zu einer nur geringen Planungssicherheit und einem gewissen Risiko für die Assistentinnen.

- Die Zusatzqualifizierung schlägt sich nicht durch eine verbesserte Bezahlung nieder.

- Das Konstrukt des ‚Rucksackmodells‘ beinhaltet beschränkte Einflussmöglichkeiten der Assistentin auf die konzeptionelle Entwicklung und auf die Gestaltung der Rahmenbedingungen im Kindergarten aufgrund der Rolle und der ‚externen‘ Position der Assistentin, der geringen Anwesenheitszeiten, der konzeptionellen „Hoheit“ des Kindergartens bzw. Kindergartenträgers.

- Die Möglichkeiten der Assistentin stehen in Abhängigkeit von der Offenheit und Haltung der Erzieherinnen bzw. des Teams im jeweiligen Kindergarten und von der Bereitschaft des Trägers Rahmenbedingungen inklusiv zu gestalten und zu verändern.

- Zahlreiche Anfragen aus anderen Landkreisen (Erzieherinnen und Assistentinnen) können mit dem Qualifizierungsprojekt nicht abgedeckt werden; ebenso wenig ein sichtbar werdender Qualifizierungsbedarf auf der Ebene der Einrichtungen/ Kindergärten selbst (i.S.v. Qualifizierung von Gruppen-Erzieherinnen/ -Erziehern, Teamfortbildung, Konzeptentwicklung etc.).

In den sich hieraus ergebenden Überlegungen zur Weiterentwicklung des Qualifizierungsangebots stellt sich uns daher die Frage: Wo liegen unter den gegebenen Rahmenbedingungen realistische Perspektiven für eine systematische Weiterentwicklung des Qualifizierungsangebots im Sinne der Förderung einer inklusiven Kultur?

Literatur

JERG, JO/ SCHUMANN, WERNER/ THALHEIM, STEPHAN (Hrsg.): „Von Anfang an!“ – QualifizierungsassistentIn in Kindertageseinrichtungen. Reutlingen 2002

JERG, JO: Zwischenbericht I zum Modellprojekt Qualifizierung von InklusionsassistentInnen und anderen Fachkräften. Reutlingen 2002 (Download unter www.kigafueralle.de)

THALHEIM, STEPHAN: Zwischenbericht II zum Modellprojekt Qualifizierung von InklusionsassistentInnen und anderen Fachkräften. Reutlingen 2003 (unveröffentlichter Bericht)

Qualifizierung für eine inklusive Pädagogik: Anforderungen an die LehrerInnenbildung

1 Grundüberlegungen

In der aktuellen schul- und bildungspolitischen Diskussion können die Ergebnisse der vielzitierten PISA-Studie mit dazu beitragen, dass Heterogenität endlich als der schulische Normalfall in das öffentliche Bewusstsein eingeht und eine durchgängige Berücksichtigung in der Pädagogik findet.

„Lasst das nutzlose Aussortieren!“, so folgert KLAUS-JÜRGEN TILLMANN angesichts der Daten aus der empirischen PISA-Studie, denn in Deutschland wie auch in Österreich herrscht immer noch der Irrglaube, „gutes Lernen (...) funktioniere nur mit Schülern, die die gleichen Lernvoraussetzungen und das gleiche Lernziel haben“ (TILLMANN 2002, 34). Der Versuch, durch ein viergliedriges Schulsystem homogene Lernniveaus zu installieren, um derart die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen effektiver zu berücksichtigen und alle zu fördern, hat aber – gemessen an den Ergebnissen der PISA-Studie – keinesfalls zur generellen Leistungssteigerung beigetragen. Die Ergebnisse zeigen, dass die frühe Selektion nach Leistung weder zu guten und erst recht nicht zu besseren Förder- und Entwicklungsmöglichkeiten aller SchülerInnen führt. PISA stützt damit eher die Argumentation der BefürworterInnen der Integrationspädagogik/ einer inklusiven Pädagogik, die seit über 20 Jahren erprobte und theoretisch fundierte Konzepte vorlegen (vgl. FEUSER 1982, DEPPE-WOLFINGER 1983, EBERWEIN 1984), mit denen eine individuell differenzierte Förderung gelingt.¹

Um eine inklusive Pädagogik zu verwirklichen, müssen Konsequenzen in der LehrerInnenbildung gezogen werden (vgl. OBOLENSKI 2001). In Fort- und Weiterbildungen, vor allem aber auch schon in der ersten Phase der Ausbildung, müssen alle angehenden LehrerInnen ein Grundwissen für den Umgang mit den immer schon heterogenen SchülerInnengruppen erwerben.

So findet sich im Abschlussbericht der Hamburger Kommission Lehrerbildung der „Umgang mit kultureller und sozialer Heterogenität“ als eines

¹ Auf die verschiedenen Grundlagen der PISA-Studie und der Integrationspädagogik z.B. durch unterschiedliche Bildungsziele kann hier nicht eingegangen werden (vgl. dazu z.B. KNAUR 2002).

von drei prioritären Themen für die Ausbildung. Entsprechend sollen Differenzen (in Bezug auf Sprache, Ethnizität, Geschlecht, Gesundheit/ Behinderung usw.) nicht länger als Defizite oder Sonderprobleme übersetzt werden, für die dann nur „besondere“ Lehrkräfte verantwortlich waren/ sind. Die Kommission fordert, „dass (zukünftige) Lehrkräfte sich in allen Teilen der Ausbildung mit der Geschichte (...) ihrer Profession auseinander setzen müssen, mit dem Ziel der Bewusstmachung von Normalitätskonstrukten, und somit mit den Strukturen sowie Strategien von Inklusion/ Exklusion.“ (KEUFER/ OELKERS 2001, 150 ff.)

Eine LehrerInnenbildung für inklusive Pädagogik muss den Erwerb von Basiskenntnissen über Beeinträchtigungen² beinhalten, damit präventiv gearbeitet werden kann und damit ein fundierter gemeinsamer Unterricht die erwünschten Lernfortschritte für alle SchülerInnen erzielt.

Qualifizierungen für eine inklusive Pädagogik sollten beinhalten, dass alle angehenden Lehrer und Lehrerinnen

- Kenntnisse vom vielgliedrigen, selektionierenden Schulsystem erlangen,
- die bio-psycho-soziale Einheit aller Menschen durchgängig berücksichtigen,
- ihre Haltung der Vielfalt gegenüber kritisch reflektieren,
- sich mit dem großen Anspruch und der „grauen Wirklichkeit“ der Sonderpädagogik auseinander setzen,
- sich Grundkenntnisse für einen gemeinsamen Unterricht erarbeiten, der durch innere Differenzierung zur individuumorientierten Förderung führt,
- Grundlagen für entscheidende Handlungskompetenzen erwerben (wie z.B. Stärkung der Eigenverantwortung der SchülerInnen, gemeinsame Lernerfahrungen in der Vielfalt initiieren, Problemlösefähigkeiten),
- Prinzipien der Kooperation kennen lernen (wie z.B. Kommunikationsverfahren, klare Ziel- und Rollenabsprachen, Perspektivenvariabilität),
- u.v.m.

2 Module

Exemplarisch werden im Folgenden Konzeptionen skizziert, die an der Carl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg in der Ausbildung für Studierende

² Vorzugsweise wird der Begriff der „Beeinträchtigung“ benutzt, da er am ehesten die Subjektivität des/ der Beurteilenden berücksichtigt und Stigmatisierungen zumindest nicht forciert.

aller Lehrämter entwickelt und erprobt wurden (vgl. OBOLENSKI 2001). Bei den vorgestellten Modulen³ wird der Schwerpunkt auf die 1. Phase der LehrerInnenbildung gelegt, da dort eine erste Grundlegung wichtig ist und die genannten Konzeptionen in diesem Rahmen entstanden.⁴

2.1 Modul: Biografische Erfahrung statt Belehrung

Damit Erfahrungen entstehen können, müssen Lernende für sich einen bedeutungsvollen Bezug zum Lerngegenstand herstellen. Der Unterricht soll sich auf konkrete Lebenserfahrungen beziehen und die Lebenswirklichkeit berücksichtigen. Die Einlösung dieses Anspruches kann nur bei einer konsequenten Berücksichtigung der individuell verschiedenen Lernsubjekte und ihrer Geschichte realisiert werden. Für dieses Modul bietet sich z.B. eine Didaktik mit einer dreiphasigen Grobstruktur an:

- *Biografische Lernerfahrungen*

Die TeilnehmerInnen sollen sich ihrer individuellen „Bilder vom Lernen“ bewusst werden können. Intendiert ist ein biografisches Lernen, d.h. das Einfügen des Lerngegenstandes in den eigenen Verstehenshorizont; sei es durch Bestätigung des Vorhandenen oder durch Konfrontation mit Neuem. Ein Bewusstsein für unterschiedliche Lernwege und -strategien kann geschärft und eine Toleranz gegenüber Verschiedenheit gefördert werden. Hilfreich sind hierzu Erinnerungsarbeiten und Eigenbeobachtungen bei der Beschäftigung mit Lernaufgaben, die nach hochschuldidaktischen Gesichtspunkten ausgewählt und angeordnet werden.

- *Theorien von schulischem Lernen*

Die hochschuldidaktisch akzentuierte Herangehensweise bietet eine Grundlage dafür, dass unter ständiger Rückkopplung auf individuelle Lernprozesse in einem zweiten Arbeitsschritt eine intensive Beschäftigung mit Theorien des Lernens erfolgt. Durch praxisnahe Erfahrungen, z.B. in Form von Fallbeispielen, können subjektive Theorien reflektiert werden. Ausgegangen wird dabei davon, dass die Reflexion eigener Lernerfahrungen und Lernprozesse zu einem differenzierteren Wissen über das Lernen führen kann.

- *Lernen in verschiedenen Schulformen*

In einem dritten Schritt werden Fragestellungen an das Lernarrangement in Schulen formuliert. Es werden Kriterien zum Lehr- und Lernverhalten in der

³ Hier wird von Modulen gesprochen, da es sich z.T. um recht komplexe und interdisziplinär angelegte Inhalte handelt.

⁴ Ein Angebot in den weiterführenden Phasen der LehrerInnenbildung ist aber genauso möglich und sinnvoll.

Schule entwickelt, mit denen Gruppen in Schulen Unterrichtsbeobachtungen durchführen. Dabei wird in besonderer Weise die Heterogenität der SchülerInnen berücksichtigt. Abschließend werden die gesammelten Eindrücke aus den verschiedenen Schulen sowohl mit den eigenen Lernerfahrungen als auch mit den Theorien über schulisches Lernen konfrontiert.

2.2 Modul: Differenzierende Förderkompetenzen erwerben

Die individuelle Förderung in heterogenen SchülerInnengruppen, eine inklusive Pädagogik, erfordert von den LehrerInnen vielfältige Kompetenzen.

Mit dem folgenden Modul ist intendiert, den Erwerb von basalen Fähigkeiten zu fördern, um differenzierende Förderkompetenzen⁵ zu erlernen. Wünschenswert erscheint für dieses Modul die Kombination mit einer Praxisphase (Unterrichtsbeobachtung und Beschreibung von Lernsituationen, Unterrichtsversuche und deren Analysen). Von den Studierenden werden Kenntnisse über Lerntheorien und Lernpsychologie vorausgesetzt.

Für dieses Modul bietet sich die folgende Grobstruktur an:

- *Beobachten und Beschreiben individueller Lernstände*

Für diese erste Arbeits- und Lernphase müssen Informationen über die verschiedenen Lernvoraussetzungen, Eingangsverhalten, Interessen, Einstellungen etc. und Lernwege und -bedingungen der SchülerInnen erhoben werden. Für die Beschreibung individueller Lernstände sollten Verfahren der Leistungsdokumentation kennen gelernt werden.

- *Planung, Durchführung und Reflexion von Lernsequenzen für heterogene Gruppen*

In der zweiten Phase werden klare und operationalisierbare Lernziele, die am Individuum orientiert sind, entwickelt. Dabei werden im Besonderen angemessene Lernumgebungen in der Planung und Reflexion berücksichtigt. Intendiert ist die Anwendung von verschiedenen didaktischen und methodischen Lernkonzeptionen und deren Analysen. Eine Auseinandersetzung mit

⁵ In diesem Zusammenhang wird häufig von „diagnostischen Kompetenzen“ gesprochen. Den Begriff „Diagnostik“ halte ich für problematisch im Kontext einer wertschätzenden Haltung gegenüber menschlicher Verschiedenartigkeit. „Diagnostik“ wird häufig auch von VertreterInnen der Sonderpädagogik als spezifischer Arbeitsbereich reklamiert und aus der ursprünglichen Orientierung an der Medizin abgeleitet. Der Begriff erweckt den irigen Eindruck, es könnten angemessene standardisierte Messverfahren existieren, beinhaltet die Gefahr, Menschen zu Objekten zu machen und geht häufig von Defiziten aus. Ich bevorzuge Bezeichnungen, die das Ziel der individuellen Förderung und den dialogischen Prozesscharakter betonen, und spreche hier deshalb von „differenzierenden Förderkompetenzen“, die alle LehrerInnen erwerben müssen.

der Vermittlung von unterschiedlichen Lernstrategien und der Berücksichtigung möglicher Aneignungsschwierigkeiten gehören zu dieser Lernphase.

• *Entwicklung und Anwendung von Instrumentarien zur Reflexion über Lernprozesse und -ergebnisse*

Durch einen systematischen Austausch über Lernstrategien (z.B. durch den Dialog mit den SchülerInnen unter Zuhilfenahme von Lerntagebuchaufzeichnungen, Methoden wie dem lauten Denken etc.) werden Prozess und Ergebnis von Lernsequenzen im Hinblick auf die verschiedenen Lernenden reflektiert.

2.3 Modul: Forschendes Lernen

Forschendes Lernen ermöglicht Studierenden, reflektierte Erfahrungen mit der Differenz von Theorie- und Handlungswissen zu machen und erlaubt so, eine der antinomischen Grundstrukturen des LehrerInnenhandelns in authentischen Situationen kennen zu lernen. Forschendes Lernen initiiert Erfahrungen, wie Wissen und Handeln durch wechselseitige Bezugnahme integriert und bearbeitbar gemacht werden können.

Es existieren verschiedene Konzeptionen Forschenden Lernens in der Lehrer-Innenbildung.⁶ An der Universität Oldenburg wird seit über sechs Jahren mit der Konzeption der „Oldenburger Teamforschung“⁷ gearbeitet (vgl. FICHTEN/ GEBKEN/ OBOLENSKI 2003). Entsprechend dieser Konzeption forschen Studierende und LehrerInnen (manchmal auch noch ReferendarInnen) gemeinsam in kleinen Teams. Die Forschungsfragestellungen ergeben sich aus der jeweiligen Praxis der beteiligten Personen. Im Hinblick auf eine inklusive Pädagogik ist eine Fülle von Forschungsfragen denkbar.

Entsprechend dem Curriculum werden die Forschungsteams unterstützt in der Einarbeitung in Forschungstypen und Forschungsmethoden sowie in Verfahren der Datenauswertung und Präsentation der Forschungsergebnisse. Übergeordnet werden drei Zielsetzungen mit der Oldenburger Konzeption verfolgt:

- Die Professionalisierung aller Beteiligten
- Die Weiterentwicklung der beforschten Praxis (Unterrichts- und Schulentwicklung)
- Die Produktion lokalen Wissens.

⁶ Vgl. dazu OBOLENSKI/ MEYER 2003; einige Konzeptionen existieren auch ausdrücklich im Hinblick auf Integration (vgl. z.B. HAMEYER/ FRIIS 1997).

⁷ Die Konzeption wird stetig weiterentwickelt, die Grundbestandteile aber bleiben konstant.

Aufgrund der langjährigen Erprobungen lassen sich einige positive Auswirkungen Forschenden Lernens beobachten:

Die Studierenden erwerben einen kritisch forschenden Einblick in die Schulpraxis und damit auch in den Umgang mit heterogenen Gruppen. Die beteiligten LehrerInnen erhalten die Möglichkeit unbefriedigende Praktiken zu korrigieren oder „blinde Flecken“ in ihrer Arbeit durch Forschendes Lernen aufzuheben.

Durch das Forschende Lernen wird eine systematisch kritische Reflexionshaltung („Forschender Habitus“ bzw. ein „professioneller Haltungskern“, SCHÜTZE 1994) angeregt, die einen wesentlichen Bestandteil einer professionellen LehrerInnenbildung darstellt. Auch das Bewusstsein für verschiedene Perspektiven und die Fähigkeit sich in andere Perspektiven hineinzusetzen kennzeichnen Professionalität. Studierende und LehrerInnen werden durch die Forschungsarbeiten im Team zu solchen Erfahrungen angeregt. Darüber hinaus ist in vielen Fällen auch eine Weiterentwicklung von Beratungs-, Kommunikations- und Teamkompetenz beobachtbar. Diese Kompetenzen bilden eine Voraussetzung dafür, Heterogenität wahrzunehmen und für einen reflektierten pädagogischen Umgang damit in einer inklusiven Pädagogik.⁸

Durch das Forschende Lernen ist bei den meisten Beteiligten eine Wertschätzung und veränderte Rezeption wissenschaftlicher Theorien zu verfolgen.

3 Abschließende Gedanken

In allen drei Modulen werden praxisnahe und theoretisch fundierende Phasen miteinander verknüpft und aufeinander bezogen.

In den bisher durchgeführten Seminaren – entsprechend den verschiedenen skizzierten Konzeptionen – äußerten die Studierenden in der Auswertung durchgängig, wie schon die kurzen Hospitationen bzw. Erhebungsphasen, denen eine theoretische Vorbereitung vorausging, sie auch dazu angeregt haben, die alltäglich wirksamen Bemühungen zur Homogenisierung in unserem Schulsystem in Frage zu stellen. Die Kriterien von Leistungsbewertung, die Selektionsfunktion von Schule, die Zuschreibungen von „Behinderun-

⁸ „Für eine pädagogische Zwischenbilanz wäre festzuhalten, dass zum Erlernen von Toleranz Übungen in wechselseitiger Perspektivenübernahme, vor allem der kommunikativen Überprüfung des eigenen Urteils an dem der Anderen dienlich sind.. Es fehlt Empathie, d.h. das gefühlsmäßige Sichhineinversetzen in Andere. Es gibt hierbei eine Schwierigkeit, zumindest für uneingeschränkte Toleranz.“ (GRAUMANN 2002, 28)

gen", aber auch die verschiedenen Lernkonzeptionen in den unterschiedlichen Schulformen werden auf den Umgang hin mit heterogenen SchülerInnengruppen kritisch diskutiert.

Die TeilnehmerInnen konnten durch das biografische bzw. das forschende Lernen Haltungen (z.B. Selbstvergewisserung und Reflexion der persönlichen Einstellungen) und unterschiedliche Kompetenzen (Förderkompetenzen, „forschender Habitus“, Reflexionsfähigkeiten) entwickeln, die für eine inklusive Pädagogik qualifizieren.

Literatur

- DEPPE-WOLFINGER, HELGA (Hrsg.): Behindert und abgesoben: Zum Verhältnis von Behinderung und Gesellschaft. Basel 1983
- EBERWEIN, HANS: Zum Stand der Integrationsentwicklung und -forschung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 35 (1984) 677-691
- FEUSER, GEORG: Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/ Lernen/ Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/ Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik 21 (1982) 86-105
- FICHTEN, WOLFGANG/ GEBKEN, ULF/ OBOLENSKI, ALEXANDRA: Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: OBOLENSKI, ALEXANDRA & MEYER, HILBERT (Hrsg.): Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003, 131-149
- GRAUMANN, CARL F.: Toleranz und Perspektivität. In: HEINZEL, FRIEDERIKE/ PRENGEL, ANNE-DORE (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen 2002, 22-30
- HAMEYER, UWE & FRIIS, HELMUT: Integration im spezialisierten Studium? In: BRABAND, HENNING u.a.: Integration. Auf dem Weg! Kronshagen 1997, 160-174
- KEUFER, JOSEF & OELKERS, JÜRGEN (Hrsg.): Reform der Lehrerbildung in Hamburg. Weinheim und Basel 2001
- KNAUER, SABINE: PISA und die Integrationspädagogik: Du bist mir nah und doch so fern... In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 310-313
- OBOLENSKI, ALEXANDRA: Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Bad Heilbrunn 2001
- OBOLENSKI, ALEXANDRA & MEYER, HILBERT (Hrsg.): Forschendes Lernen. Bad Heilbrunn 2003
- SCHÜTZE, FRITZ: Ethnographie und sozialwissenschaftliche Methoden der Feldforschung. In: GRODECK, NORBERT & SCHUMANN, MICHAEL (Hrsg.): Modernisierung Sozialer Arbeit durch Methodenentwicklung und -reflexion. Freiburg 1994, 189-297
- TILLMANN, KLAUS-JÜRGEN: Lasst das nutzlose Aussortieren! In: Die Zeit (2002) Nr. 9, 34.

Integrationspädagogische LehrerInnenausbildung in Schweden

1 Schwedens bildungspolitische Erfolge

Das schwedische Bildungswesen gilt, laut KRIWET, international als eines der besten und reformfreudigsten in der westlichen Welt (vgl. KRIWET 1996). Dies bewiesen auch die Ergebnisse der PISA-Studie. Im weltweiten Ländervergleich dieser Studie belegte Schweden den 9. und im europäischen Vergleich den 3. Rang. Laut PISA hat Schweden das demokratischste Schulsystem Europas und erzielt regelmäßig bei internationalen Leistungsvergleichen sehr gute Ergebnisse (vgl. BAUMERT 2001).

Welche pädagogischen Errungenschaften das schwedische Schulsystem seit Jahrzehnten zu einem Vorbild machen, beschreibt u.a. KRIWET folgendermaßen:

„Neben dem weitgehenden Verzicht auf Prüfungen und Zensuren, der Einführung des Projektunterrichts, Kooperation der Lehrer und ganztägigen Betreuung der Schüler erlangte Schwedens grundskola die Anerkennung der europäischen Nachbarländer vor allem durch die vorbildhafte Integration behinderter Schüler. Ein differenziertes Fördersystem sorgt dafür, daß Kinder mit Schulschwierigkeiten (...) am Regelunterricht teilnehmen können.“ (KRIWET 1996, 318)

Zahlen des schwedischen Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung aus dem Jahr 2000 bestätigen diese Aussage. Demnach beträgt der Anteil der SonderschülerInnen an allen PflichtschülerInnen nur 1 %. Von diesen ca. 14.000 SonderschülerInnen werden 14 % in die Regelgrundschule integriert (vgl. SKOLVERKET 2003a). Nun stellt sich die Frage, warum nur 1 % aller schulpflichtigen Kinder in eine Sonderschule geht.

2 Sonderschulen in Schweden

Laut dem schwedischen Schulgesetz gibt es Sonderschulen für die Kinder und Jugendlichen, die nicht in die Grundschule und ins Gymnasium gehen können, weil sie „entwicklungsgestört“ sind und nicht das Bildungsziel der Grundschule erreichen können (vgl. UTBILDNINGSDEPARTEMENTET 1985, Kap. 1, § 5; Kap. 3, § 3). SchülerInnen mit einer „geringen Entwicklungsstörung“ gehen in die Grundsonderschule, sofern es ihnen möglich ist, Lesen, Schreiben und Rechnen zu erlernen. Sie werden nach den Grundfächern der

Regelgrundschule binnendifferenziert und individualisiert unterrichtet. Der Anteil dieser SchülerInnen in Grundsonderschulen an der Gesamtzahl der SonderschülerInnen beträgt 70 %. Die verbleibenden 30 % SonderschülerInnen sind Kinder mit einer „erheblichen Entwicklungsstörung“. Sie gehen in die schwedische Trainingsschule, deren Ziel eine positive Gesamtentwicklung der SchülerInnen ist. Diese orientiert sich an fünf Fähigkeitsbereichen (z.B. Kommunikation und soziales Verhalten, Motorik, Wirklichkeits- und Umweltverständnis, Alltagsaktivitäten, kreatives Arbeiten), in denen anstatt in den Grundfächern der Regelgrundschule unterrichtet wird. Ein sehr geringer Anteil der SonderschülerInnen (ca. 800) geht in so genannte Spezialschulen. Diese Schulen nehmen insbesondere Kinder und Jugendliche mit einer Hörbeeinträchtigung oder einer Mehrfachbehinderung auf, da u.a. in Schwedisch und der Gebärdensprache bilingual unterrichtet wird (vgl. ÅKERMANN/STRINNHOLM 1997; SKOLVERKET 2002, 2003b).

3 Differenzierte Förderung in Regelschulen

Der Anteil der SonderschülerInnen an der Anzahl aller schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen ist sehr gering. Dies lässt annehmen, dass das schwedische Schulsystem ermöglicht, lernschwache und auffällige Kinder größtenteils innerhalb der Regelschule zu fördern, ohne sie als beeinträchtigt diagnostizieren zu müssen. Trotz einer Anzahl lernschwacher und auffälliger Kinder und Jugendlicher in den Regelschulen hat Schweden in der PISA-Studie sehr gut abgeschnitten. Ein ausdifferenziertes Fördersystem innerhalb der Regelschulen versucht, Lernschwierigkeiten von Beginn an zu vermeiden. Für verschiedene Bedürfnisse der SchülerInnen werden unterschiedliche Fördermaßnahmen angeboten. So gibt es Formen Innerer Differenzierung, spezielle Lern- und Fördergruppen oder Kooperationsformen mit Sonderschulklassen (vgl. UTBILDNINGSDEPARTEMENTET 1994, Kap. 5; 1995a, Kap. 5; 1995b, Kap. 6).

In Schweden sind häufig Sonderschulen und Regelschulen in demselben Gebäude untergebracht. Diese lokale Nähe beider Schulformen ermöglicht vielfältige Kooperationsformen, die sowohl eine Integration von SonderschülerInnen in Regelschulklassen als auch die Förderung lernschwacher RegelschülerInnen in leistungshomogenen Lern- und Fördergruppen zulassen. Hierzu bedarf es zwar einer Absprache mit dem/ der betreffenden SchülerIn und ihren Eltern, doch keiner sonderpädagogischen Diagnostik.

4 „Eine Schule für alle“ entspricht nicht immer der Inklusionsidee

Es wird deutlich, dass in Schweden zwar ein Sonderschulsystem existiert, aber gleichzeitig auch „eine Schule für alle“ verwirklicht wird. Das ausdifferenzierte Fördersystem der Regelschule und die Kooperation mit einer lokal integrierten Sonderschule im selben Gebäude ermöglichen eine gemeinsame Erziehung und Bildung von Kindern mit und ohne Beeinträchtigungen innerhalb eines Schulgebäudes. Dabei wird von den individuellen Interessen, Fähigkeiten und Bedürfnissen der SchülerInnen ausgegangen. Dieses Verständnis von „einer Schule für alle“ schließt allerdings unterschiedliche Schulformen nicht aus. Oft handelt es sich bei der Integration von 14 % der SonderschülerInnen nur um eine stundenweise gemeinsame Erziehung und Bildung von SchülerInnen mit und ohne Beeinträchtigungen (vgl. SKOLVERKET 2002). Doch ebenso wie in Deutschland und anderen europäischen Ländern fordern in Schweden WissenschaftlerInnen und viele der in der Schulpraxis tätigen Berufsgruppen die vollständige Inklusion von SchülerInnen mit Beeinträchtigungen in das Regelschulsystem. Eine Studie des schwedischen Zentralamts für Schule und Erwachsenenbildung aus dem Jahr 2000 stellt fest, dass die Anzahl der SonderschülerInnen in den letzten 7 Jahren um 50 % gestiegen ist. Den größten Anteil dieser steigenden Sonderschulüberweisungen verzeichnet mit 62 % die Grundsonderschule. Neben verschiedenen Ursachen weist die Studie darauf hin, dass die steigenden Zahlen der Sonderschulüberweisungen auch durch die fehlenden sonderpädagogischen Kompetenzen der Lehrerschaft begründet werden können (vgl. SKOLVERKET 2000).

5 Die Reform der LehrerInnenausbildung in Schweden

Da Schweden u.a. als ein sehr reformfreudiges Land gilt, ist es nicht allzu erstaunlich, dass die Regierung sehr schnell auf diese gesellschaftlichen Tendenzen des letzten Jahrzehnts reagierte und im Jahr 2001 die Reform der universitären Grundausbildung für LehrerInnen und SonderpädagogInnen in Kraft setzte.

Dabei unterstreicht diese neue Gesetzesvorlage der schwedischen Regierung, dass in der allgemeinen Ausbildung der LehrerInnen generell grundlegende sonderpädagogische Kenntnisse verankert sein müssen. Die sonderpädagogischen Kompetenzen werden allgemein nicht mehr als ausschließlich für die Sonderschule bestimmte Fachkompetenzen verstanden, sondern wer-

den als für alle Schulformen relevant und notwendig beschrieben. SonderpädagogInnen werden demnach als Unterstützung in allen Einrichtungen gebraucht und sollen helfen, eine qualitativ hochwertige interne Zusammenarbeit zu entfalten, die ein gutes Lernmilieu für alle (auch beeinträchtigte) Kinder ermöglicht und garantiert (vgl. REGERINGENS PROPOSITION 2000).

Neben der Vermittlung genereller sonderpädagogischer Kenntnisse in Pflichtkursen des Studiums ermöglicht die neue Strukturierung der LehrerInnenausbildung allen Lehramtsstudierenden auch, innerhalb ihrer Grundausbildung ein eigenes vertieftes sonderpädagogisches Berufsprofil zu entfalten. Damit wird ein sonderpädagogisches Aufbaustudium für LehrerInnen, die nach der Reform ausgebildet werden, überflüssig. Ein Aufbaustudium ermöglicht jedoch bereits in der Schulpraxis tätigen LehrerInnen ihre sonderpädagogischen Kompetenzen an der Universität zu erweitern.

Im Folgenden möchte ich den Aufbau dieser reformierten LehrerInnenausbildung anhand des Ausbildungsplans der Universität Göteborg kurz darstellen, an der ich im Wintersemester 2001/ 02 zu Beginn der Reform studiert habe.

6 Der Aufbau des Lehramtsstudiums

Das so genannte Lehrerprogramm ist in drei Bereiche aufgeteilt, die kombiniert studiert werden: der Allgemeine Ausbildungsbereich, die Schwerpunkte und die Spezialisierungen. Der Allgemeine Ausbildungsbereich ist für alle angehenden LehrerInnen verpflichtend. Er vermittelt für den Lehrerberuf zentrale Wissensgebiete, die für alle LehrerInnen, unabhängig von ihrem zukünftigen Arbeitsfeld, wichtig sind.

Die Schwerpunkte entsprechen den zukünftigen Arbeitsbereichen der LehrerInnen, also der gewählten Schulform und den Jahrgangsstufen. Mit einer Spezialisierung werden die Berufskompetenzen aus dem Schwerpunkt erweitert und vertieft. Die Wahl und die Anzahl von Schwerpunkten und Spezialisierungen und ihre Kombination legt das zukünftige Tätigkeitsfeld der Lehramtsstudierenden fest. Die Abfolge der Kurse aus den drei verschiedenen Ausbildungsbereichen ist größtenteils festgelegt, nicht aber ihre inhaltlichen Ausrichtungen. Das Arbeiten und Lernen in den Kursen geschieht in heterogenen Gruppen aus Lehramtsstudierenden, die verschiedene Schwerpunkte und Spezialisierungen gewählt haben und unterschiedliche Tätigkeitsfelder anstreben. Diese Arbeitsform soll die Lehramtsstudierenden auf die zukünftige vielseitige Zusammenarbeit an ihren Arbeitsplätzen vorbereiten

(vgl. UTBILDNINGS- OCH FORSKNINGSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING 2002b).

7 Sonderpädagogik in der allgemeinen LehrerInnenausbildung

In der Regierungsvorlage „Eine erneuerte Lehrerausbildung“ fordert die Regierung eine sonderpädagogische Ausbildung aller Lehramtsstudierenden:

„Verschiedene Formen der sonderpädagogischen Ausbildung sollen in der Lehrerausbildung enthalten sein. Eine sonderpädagogische Ausbildung soll als Bestandteil zum Allgemeinen Ausbildungsbereich gehören. Eine sonderpädagogische Ausbildung soll auch innerhalb der Ausbildungsbereiche der Schwerpunkte und Spezialisierungen bereitgestellt werden können. Eine sonderpädagogische Aufbauausbildung soll zu einem Sonderpädagogexamen führen.“ (REGERINGENS PROPOSITION 2000, 57; Übersetzung: I.H.)

Begründet wird diese Forderung durch die Verschiedenheit der SchülerInnen in allen Schulformen des Bildungswesens. Der Unterricht soll an die unterschiedlichen Bedürfnisse der verschiedenen SchülerInnen angepasst werden. Da aber bisher die SchülerInnen mit besonderen Bedürfnissen nicht ausreichend im Schulalltag unterstützt und integriert werden, fordert die Regierung, dass die Sonderpädagogik Bestandteil der Grundausbildung von LehrerInnen werden soll. Demnach tragen alle LehrerInnen die Verantwortung geeignete Hilfen und Unterstützungen für SchülerInnen, die eine besondere Unterstützung oder Hilfe benötigen, bereitzustellen. Einen Mangel an sonderpädagogischen Kenntnissen bei den LehrerInnen will die neue LehrerInnenausbildung vermindern, indem sie inhaltliche und strukturelle Alternativen für verschiedene sonderpädagogische Ausbildungen entwickelt hat.

Folgende sonderpädagogische Angebote bietet die neue reformierte LehrerInnenausbildung in den drei unterschiedlichen Ausbildungsbereichen an. Im Allgemeinen Ausbildungsbereich wird von den LehrerInnen nicht detailliertes Wissen über jede einzelne Beeinträchtigung erwartet, sondern die Fähigkeit Problemsituationen, in denen eine besondere Unterstützung notwendig ist, erkennen zu können. Mit allgemeinen und für alle LehrerInnen grundlegenden sonderpädagogischen Kenntnissen soll der Unterricht so organisiert werden können, dass auf die unterschiedlichen Bedürfnisse der SchülerInnen an Zeit, Anregung und Unterstützung Rücksicht genommen werden kann. Doch auch der Umgang mit und die sinnvolle Verwendung spezieller sonderpädagogischer Kenntnisse in der Zusammenarbeit mit einer SonderpädagogIn wird den LehrerInnen in ihrer Grundausbildung vermittelt (vgl. REGERINGENS PROPOSITION 2000).

Gemäß den nationalen bildungspolitischen Zielen sollen SchülerInnen z.B. mit einer geistigen Beeinträchtigung oder einer Seh- oder Hörschädigung möglichst zusammen mit anderen SchülerInnen unterrichtet werden. Hierfür ist es notwendig, dass sich ein Teil der LehrerInnen über die grundlegenden sonderpädagogischen Kenntnisse hinaus Wissen über „Schüler in komplizierten Lernsituationen“ aneignet. Im Lehrprogramm werden zu diesem Zweck Schwerpunkte oder Spezialisierungen aus dem sonderpädagogischen Fachbereich angeboten.

8 Sonderpädagogische Ausbildungsangebote in der LehrerInnenausbildung der Universität Göteborg

In dem Wissensbereich „Sonderpädagogik und Kommunikation“ bietet die Universität Göteborg einen Schwerpunkt und mehrere Spezialisierungen zum Fachgebiet der Sonderpädagogik an. Im Ausbildungsplan des Lehrprogramms heißt es dazu:

„Der Schwerpunkt Sonderpädagogik in der Kombination mit anderen Schwerpunkten oder Spezialisierungen gibt dem Arbeitsteam eine Kompetenz, die die Entwicklung der pädagogischen Differenzierung in heterogenen Gruppen stärkt. Das wird immer wichtiger auf dem Hintergrund, dass Schüler mit unterschiedlichen Beeinträchtigungen so weit wie möglich von demselben Lehrer wie die übrigen Schüler unterrichtet werden sollen.“ (UTBILDNINGS- OCH FORSKNINGSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING 2001, 23; Übersetzung: I.H.)

Die Universität Göteborg bietet den sonderpädagogischen Schwerpunkt „Soziale und kognitive Entwicklung bei Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen“ an. Darauf aufbauend können zwei Spezialisierungen zur sozialen und kognitiven Entwicklung studiert werden, die den oben genannten Schwerpunkt vertiefen. Des Weiteren bietet die Universität Göteborg Spezialisierungen an zu den Themen: Lernschwierigkeiten beim Lesen, Schreiben und Rechnen, Kommunikationshindernisse, Sprech- und Sprachschwierigkeiten und SchülerInnen der Trainingsschule.

9 Die SonderpädagogInnenausbildung der Universität Göteborg

Darüber hinaus wird im Ausbildungsplan des Sonderpädagogikprogramms betont, dass die Arbeit einer SonderpädagogIn in einer pädagogischen Einrichtung weiterhin unverzichtbar ist. Sie garantiert vertieftes sonderpädagogisches Fachwissen und richtet sich nach dem Bedarf und den vorhandenen Kompetenzen des Kollegiums. Wichtig für diese Arbeit sind Erfahrungen

und Kompetenzen der SonderpädagogIn aus dem Berufsalltag der LehrerInnen, ein gutes analytisches Vermögen und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit mit Personen unterschiedlicher Berufskompetenzen (vgl. GÖTEBORGS UNIVERSITET, ENHETEN FÖR SPECIALPEDAGOGIK 2003). Das neue Ausbildungsprogramm zur SonderpädagogIn ist eine Weiterbildungsform für bereits tätige LehrerInnen. Es baut also auf ein früheres Lehrerexamen auf und führt zu einem Sonderpädagogexamen. Im Fokus der Ausbildung stehen einerseits die individuellen Voraussetzungen und Bedürfnisse der Menschen in unterschiedlichen Lernumfeldern. Andererseits beschäftigt sich die Ausbildung auch mit der Förderung von Gemeinschaftsleistungen, um das Lernen und die Teilhabe der Individuen zu fördern. Dabei steht sowohl die individuelle Kompetenzentwicklung zur Unterstützung von Menschen im Mittelpunkt als auch die Fähigkeit, in dieser Arbeit mit dem pädagogischen Personal und den Eltern zu kooperieren. Da die KursteilnehmerInnen in ihrem Lehramtsstudium für die unterschiedlichsten Schulformen ausgebildet wurden, kommt es in den Kursen zu einer heterogenen Zusammensetzung. Die Ausrichtung des vorherigen Lehramtsstudiums auf eine bestimmte Altersgruppe und Schulform bildet die Ausgangslage für das zukünftige Tätigkeitsfeld der Aufbaustudierenden als SonderpädagogInnen (vgl. UTBILDNINGS- OCH FORSKNINGSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING 2002a).

10 Die reformierte LehrerInnenausbildung will Inklusion verwirklichen

Während meines Auslandssemesters an der Universität Göteborg im WS 2001/02 habe ich an zwei Kursen des Sonderpädagogikprogramms teilgenommen. In diesen Kursen stand die Idee einer inklusiven Schule im Zentrum der Vorlesungen, Diskussionen, Aufgaben und Literaturangaben. Anhand von Kursabschlussarbeiten von sieben KursteilnehmerInnen führte ich eine empirische Studie durch, um zu erfahren, wie sie die Chancen einer Umsetzung dieser Idee an ihren ursprünglichen Arbeitsplätzen einschätzten. Als Ergebnis zeigte sich, dass die Aufbaustudierenden noch viele Hindernisse aufzählten, die eine Umsetzung der inklusiven Schule an ihren alten Arbeitsplätzen erschwerten. Sie nannten in ihren Kursabschlussarbeiten als Erfordernis für eine erfolgreiche Umsetzung von Inklusion allgemeine sonderpädagogische sowie methodische Kompetenzen für alle an diesem Prozess Beteiligten und betonten viele notwendige Aspekte einer guten Kooperation. Diese von den Aufbaustudierenden formulierten Anforderungen wurden

bereits in die Ausbildungsinhalte und -strukturen der neuen LehrerInnenausbildung aufgenommen (vgl. HOMBURG 2002). Im Rahmen meiner Dissertation möchte ich den Einfluss der neuen LehrerInnenausbildung auf die Schulpraxis untersuchen und hoffe, damit einen Beitrag zu einer Reform der LehrerInnenausbildung in Deutschland leisten zu können.

Literatur

- ÅKERMAN, BRITTA ALIN & STRINNHOLM, CURT: Specialundervisningen i Sverige. Stockholm 1997
- BAUMERT, JÜRGEN (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- GÖTEBORGS UNIVERSITET, ENHETEN FÖR SPECIALPEDAGOGIK (Hrsg.): Ny specialpedagogutbildning, www.ped.gu.se/specialpedagogik/spedinf.htm. Letzter Zugriff: 01.03.2003
- HOMBURG, INES: Integrationspädagogik in Schweden unter besonderer Berücksichtigung der Lehrer/innen-Ausbildung. Eine empirische Studie. Unveröffentlichte, schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt für Sonderpädagogik. Dortmund 2002
- KRIWET, INGEBORG: Die Grenzen der Integrationsbewegung in Schweden. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 47 (1996) 8, 318-329
- REGERINGENS PROPOSITION 1999/2000:135: En förnyad lärarutbildning. Stockholm 2000
- SKOLVERKET (Hrsg.): Regeringsuppdrag: Hur särskild får man vara? En analys av elevökningen i särskolan. Dnr 2000:2037 vom 29.09.2000. <http://www.skolverket.se/pdf/-regeringsuppdrag/sarskola.pdf>. Letzter Zugriff: 01.03.2003
- SKOLVERKET (Hrsg.): Regeringsuppdrag: I särskola eller i grundskola? Dnr 103404 vom 04.03.2002. <http://www.skolverket.se/pdf/regeringsuppdrag/sarskola2.pdf>. Letzter Zugriff: 01.03.2003
- SKOLVERKET (Hrsg.): Några grundfakta. 2003a. <http://www.skolverket.se/fakta/bild/-grundfakta.shtml>. Letzter Zugriff: 01.03.2003
- SKOLVERKET (Hrsg.): Spezialunterricht und Spezialschulen. 2003b. http://www.skolverket.se/-fakta/faktablad/deutsch/ty_specialundervisning.shtml. Letzter Zugriff: 01.03.2003
- UTBILDNINGSDEPARTEMENTET (Hrsg.): Skollag (1985:1100). Rechtsbestimmung unter <http://rixlex.riksdagen.se>. Letzter Zugriff: 01.03.2003
- UTBILDNINGSDEPARTEMENTET (Hrsg.): Grundskoleförordning (1994:1194). Rechtsbestimmung unter <http://rixlex.riksdagen.se>. Letzter Zugriff: 01.03.2003
- UTBILDNINGSDEPARTEMENTET (Hrsg.): Särskoleförordning (1995:206). Rechtsbestimmung unter <http://rixlex.riksdagen.se>. Letzter Zugriff: 01.03.2003
- UTBILDNINGSDEPARTEMENTET (Hrsg.): Specialskoleförordning (1995:401). Rechtsbestimmung unter <http://rixlex.riksdagen.se>. Letzter Zugriff: 01.03.2003
- UTBILDNINGS- OCH FORSKNINGSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING (Hrsg.): Utbildningsplan för Lärarprogrammet vom 14.05.2001. <http://www.ufl.gu.se/utbildningsplaner/LFLÄY.pdf>. Letzter Zugriff: 01.03.2003
- UTBILDNINGS- OCH FORSKNINGSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING (Hrsg.): Utbildningsplan för specialpedagogiska Programmet, 60 poäng vom 24.09.2002a. <http://www.ufl.gu.se/-utbildningsplaner/SPEC.pdf>. Letzter Zugriff: 01.03.2003

UTBILDINGS- OCH FORSKNINGSNÄMNDEN FÖR LÄRARUTBILDNING (Hrsg.): Lärarprogrammet.
120-220 poäng. En förnyad lärarutbildning vid Göteborgs universitet 2002-2003 vom
31.10.2002b. <http://www.ufl.gu.se/PDF-filer/lararprogrammet.pdf>. Letzter Zugriff:
01.03.2003.

Berufsbegleitender Studiengang Integrationspädagogik an der Martin-Luther- Universität Halle-Wittenberg

1 Hintergrund

Die Martin-Luther-Universität steht als größte Hochschule des Landes Sachsen-Anhalt unter hohem Legitimationsdruck; so wurden von 2000 auf 2001 die Ressourcen um 10 % reduziert, von 2003 bis 2006 steht dies einer Zielvereinbarung mit dem Kultusministerium nach wiederum an – was real etwa 20 % ausmachen wird. Dieses steht in einem gewissen Widerspruch dazu, dass die Martin-Luther-Universität ein wichtiger Arbeitgeber in der Region und die Hochschulen insgesamt ein wichtiger Strukturfaktor im Land Sachsen-Anhalt sind.

Gleichzeitig ist die Martin-Luther-Universität die einzige Ausbildungsstätte im Land Sachsen-Anhalt für das Lehramt an Sonderschulen. Die Situation sonderpädagogischer Förderung in diesem Bundesland zeichnet sich dadurch aus, dass es laut Statistik der KMK (2002) die höchste Sonderschülerquote (über 7 % mit steigender Tendenz) und die niedrigste Integrationsquote (unter 1 % aller SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf) aller deutschen Bundesländer hat. Darüber hinaus gibt es den im Osten üblichen massiven Einbruch der Schülerzahlen, der jetzt die Sekundarstufe I erreicht hat und zahlreiche Schulschließungen nach sich zieht. Dies erschwert wiederum eine kontinuierliche Schulentwicklung massiv, da u.a. mehrfach große Zahlen von KollegInnen von einem Schultyp zu einem anderen versetzt werden.

Was sonderpädagogische Qualifikationen angeht, gibt es nach wie vor einen massiven Nachholbedarf. Schätzungen gehen davon aus, dass etwa 50 % der KollegInnen in Sonderschulen eine entsprechende Qualifikation haben; in Schulen für Geistigbehinderte liegt die Qualifikationsquote deutlich niedriger. Daher hat das Institut für Rehabilitationspädagogik im Auftrag des Kultusministeriums berufsbegleitende Studiengänge für KollegInnen aus Sonderschulen eröffnet, in denen vier Semester lang einzelne sonderpädagogische Fachrichtungen studiert werden. Insgesamt ca. 150 Studierende befinden sich in diesen Studiengängen, die mit einer – gehalts- und laufbahnrelevanten –

Teilprüfung zur ersten Staatsprüfung abgeschlossen werden. Für die Studiengänge erhält das Institut eine entsprechende personelle Ausstattung durch das Ministerium. Den KollegInnen werden vier Semester lang zwei Schulstunden für dieses Studium angerechnet.

Die Martin-Luther-Universität kann auf mehrere Schritte zu einer Verzahnung der Lehramtsstudiengänge verweisen: Neben einer integrierten Studieneingangsphase für alle Lehrämter (Grundschulen, Sekundarschulen, Gymnasien, Sonderschulen), in der gemeinsame Einführungsveranstaltungen sowie das vor- und nachbereitete Orientierungspraktikum gemischt stattfinden, müssen alle Studierenden der Lehrämter für Gymnasien und Sekundarschulen seit 1999 laut Lehrerprüfungsverordnung einen Studiennachweis in "Sonderpädagogik/ Integrationspädagogik" erwerben – analog etwa zum entsprechenden Schein in Berlin (vgl. PREUSS-LAUSITZ 2003).

Dabei zeigt sich allerdings immer wieder das Missverständnis, dass für diesen Schein automatisch das Institut für Rehabilitationspädagogik zuständig sei; Integrationspädagogik wird anscheinend immer wieder als sonderpädagogische Fachrichtung missverstanden, was von Zeit zu Zeit in der institutsübergreifenden Lehrbereichskonferenz Schulpädagogik diskutiert wird. Es hatte in der Lehrerprüfungsordnung von 1992 bereits eine sonderpädagogische Fachrichtung Integrationspädagogik gegeben, in der eine Erweiterungsprüfung abgelegt werden konnte – was in der Praxis jedoch nicht vorkam (vgl. LPVO 1992, 36).

In dieser Situation und in diesem Umfeld – extrem hohe Sonderschülerzahlen und geringe Integrationspraxis – entstand die Idee, ein spezifisches Angebot für Integrationspädagogik einzurichten, zumal manche berufsbegleitend Studierende weniger an sonderpädagogischen Fachrichtungen als am Gemeinsamen Unterricht interessiert sind. Gleichwohl war von Anfang an klar, dass ein besonderes Angebot – oder schärfer formuliert: ein Sonderangebot – für Integrationspädagogik deren Exotik weiter zementieren könnte.

Da leider in dieser Richtung keine Initiative vom Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik ausging – ANNEDORE PRENGEL hatte Halle bereits verlassen –, blieb es dem Institut für Rehabilitationspädagogik und insbesondere dem Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitationspädagogik und Integrationspädagogik überlassen, diesen Studiengang zu betreiben – was zu seinem ersten Start im Wintersemester 2002 führte.

2 Formaler Rahmen

In Gesprächen mit dem Kultusministerium wurden die folgenden formalen Regelungen vereinbart:

- Der Studiengang ist – ebenso wie die berufsbegleitenden Studiengänge in den sonderpädagogischen Fachrichtungen – ein Ergänzungsstudium mit einer Ergänzungsprüfung zur Ersten Staatsprüfung.
- Er ist für alle LehrerInnen in allgemein bildenden Schulen Sachsen-Anhalts offen – für SonderpädagogInnen ebenso wie für LehrerInnen in Grund-, Sekundar-, Gesamtschulen und Gymnasien. Diese Heterogenität war uns von vornherein wichtig.
- Der Studiengang umfasst 30 SWS in drei Semestern, d.h. pro Semester werden 10 SWS an einem Wochentag studiert.
- Im vierten Semester wird das Studium mit einer mündlichen Prüfung von 40 Minuten und einer schriftlichen Arbeit unter Aufsicht abgeschlossen.
- Der Studiengang wird für seine Laufzeit mit einer halben Stelle wissenschaftliche(r) Mitarbeiter(in) ausgestattet.

3 Prüfungsinhalte

Da die inhaltlichen Prüfungsanforderungen für Integrationspädagogik in der Lehrprüfungsverordnung von 1992 nicht dem aktuellen Diskussionsstand entsprachen, wurden sie in Anlehnung an andere Bereiche und Fächer neu formuliert. Mit dem Kultusministerium wurden eine Reihe von Inhalten vereinbart – bisher sind sie allerdings noch nicht im Amtsblatt veröffentlicht und damit formal noch nicht in Kraft (vgl. Tab. 1).

Tab. 1: Inhaltliche Prüfungsanforderungen in Integrationspädagogik (Fachlicher Teil der Lehrprüfungsverordnung, Entwurf)

Nachzuweisen sind Kenntnisse aus den Bereichen:

(A) Grundlagen der Integrationspädagogik

- a) Bedeutung unterschiedlicher Dimensionen von Homogenität und Heterogenität im gesellschaftlichen und schultheoretischen Zusammenhang;
- b) Theorien der Integrationspädagogik einschließlich der Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education;

(B) Aspekte der Integrationspädagogik

- a) Konzepte und Möglichkeiten gemeinsamer Bildung und Erziehung in verschiedenen Lebensphasen (Elementar-, Primar- und Sekundarbereiche sowie Erwachsenenleben) und Lebensbereichen (Arbeit, Wohnen, Freizeit);

- b) institutionelle, rechtliche und ökonomische Aspekte der Integrationspädagogik;
 - c) soziologische und psychologische Aspekte der Integrationspädagogik, insbesondere Fragen von Stigmatisierung und Entstigmatisierung;
- (C) Integrative Didaktik/ Gemeinsamer Unterricht
- a) Didaktische Ansätze in der Integrationspädagogik;
 - b) Planung, Analyse und Reflexion gemeinsamen Unterrichts;
 - c) Leistung und Leistungsbewertung;
- (D) Kooperation und Beratung
- a) Kooperatives Arbeiten innerhalb interdisziplinärer Teams in der allgemeinen Schule (einschließlich Team-Teaching) unter Beteiligung der Eltern;
 - b) Beratung im Rahmen ambulanter integrationsunterstützender Dienste;
 - c) Vernetzung mit inner- und außerschulischen Unterstützungssystemen einschließlich der Jugendhilfe;
- (E) Diagnostik und Förderplanung
- a) Unterstützungsbedarfe und integrative Unterstützungsmöglichkeiten bei verschiedenen Formen von Schädigungen, Behinderungen und Benachteiligungen;
 - b) Kind-Umfeld-Diagnostik unter integrationspädagogischen Aspekten sowie kooperative Erstellung von Förder- und Zukunftsplanungen;
 - c) ökosystemische Planung und Gestaltung von Übergängen.

An den Formulierungen ist wichtig, dass der spezifische Fokus auf die heterogene Lerngruppe und damit Unterstützungsmöglichkeiten ohne stigmatisierende Wirkungen betont werden. Hier steht vieles, was auch in sonderpädagogischen Fachrichtungen gefordert wird, allerdings nicht mit diesem spezifischen – eigentlich doch allgemein pädagogischen – Fokus. Damit ist gleichzeitig ein Spannungsverhältnis benannt, das sich durch die gesamten Inhalte zieht.

4 Studienplan

Aus den inhaltlichen Prüfungsanforderungen lässt sich ein konkretisierter Studienplan ableiten, der – unter Berücksichtigung der begrenzten Kapazitäten, d.h. in Kombination mit Angeboten für die anderen Studiengänge – Veranstaltungen mit je 2 SWS umfasst (vgl. Tab. 2). Demnach haben die Studierenden jeweils vier Seminarangebote an ihrem Studientag zu absolvieren und einen dreitägigen Block außerhalb der Semesterzeit.

Tab. 2: Studienplan des Studienganges Integrationspädagogik

1. Semester (Wintersemester 02)
 - Grundlagen und Grundfragen integrationspädagogischer Theorie und Praxis
 - Gemeinsamer Unterricht in der Grundschule
 - Sonderpädagogik international/ Integration und Inclusion
 - Vernetzung inner- und außerschulischer Unterstützungssysteme
 - Diagnostik und Gutachtenerstellung im Gemeinsamen Unterricht (als Block)
2. Semester (Sommersemester 03)
 - Integration im Elementarbereich (mit Übergang in die Grundschule)
 - Psychologische Aspekte der Gemeinsamen Erziehung
 - Soziologische und rechtliche Aspekte der Gemeinsamen Erziehung
 - Kooperation im multiprofessionellen Team (Schul-, Sozial-, Sonderpädagogik, Therapien, SchülerInnen, Eltern) (als Block)
 - Integration mit SchülerInnen mit den Förderschwerpunkten körperliche und geistige Entwicklung sowie mit nicht sprechenden, schwer-mehrfachbehinderten und hoch begabten SchülerInnen
3. Semester (Wintersemester 03)
 - Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe
 - Ambulante Sonderpädagogik als integrationsunterstützender Dienst
 - Integration im Übergang Schule-Arbeitswelt
 - Integrationspädagogische Beratung und Zukunftsplanung, Unterstützernetze (als Block)
 - Integrationspädagogische Unterstützung bei den Förderschwerpunkten Sprache, Lernen und Verhalten sowie Hören und Sehen
4. Semester (Sommersemester 04)
 - Prüfungen

In der vorlesungsfreien Zeit Teilnahme an zwei von drei angebotenen Exkursionen zur Integrativen Grundschule, zum Gemeinsamen Unterricht in den Sekundarstufen und zur beruflichen Integration.

Dabei handelt es sich zum großen Teil um Veranstaltungen, die auch für andere Studiengänge offen sind, so für grundständig Studierende für das Lehramt an Sonderschulen oder an allgemeinen Schulen, teilweise auch für Studierende mit dem Ziel Diplom oder Magister in Erziehungswissenschaft. Diese weitere Erhöhung der Heterogenität hat einerseits wiederum positives Potential, andererseits drohen hiermit auch sehr große Gruppierungen – wie zurzeit in einem Seminar mit knapp 100 Studierenden, das unsere didaktische Fantasie herausfordert.

5 Erfahrungen

Für den ersten Durchgang war eine Teilnehmerzahl von 15 geplant. Da sich 24 KollegInnen bewarben, wurde auf Anfrage des Ministeriums die Gruppe entsprechend vergrößert. Tatsächlich nehmen KollegInnen aus Grund-, Se-

kundarschulen, Gesamtschulen, Gymnasien und verschiedenen Sonderschulen (Schulen für Lern-, Sprach-, Geistigbehinderte und Hörgeschädigte) am Studiengang teil, einige sind im Gemeinsamen Unterricht und/ oder im Rahmen sonderpädagogischer Beratungsstellen tätig. Diese Heterogenität erweist sich als sehr produktiv.

Gerade jene KollegInnen, die im Gemeinsamen Unterricht aktiv sind, melden am Beginn des Studiums hohen Bedarf an theoretischer Untermauerung an, nachdem sie in der Praxis Vieles eher „aus dem Bauch heraus“ gestalten. Sie – wie andere auch – erhoffen sich eine Stärkung ihrer Argumentationen für den Gemeinsamen Unterricht. Es sind hoch motivierte KollegInnen, die den spezifischen Widerspruch zwischen einer integrationsfreundlichen Gesetzgebung und Verordnungslage und einem teilweise äußerst skeptischen und mitunter nicht den gesetzlichen Vorgaben entsprechend agierenden Umfeld leidvoll erleben.

Als überraschend empfanden viele TeilnehmerInnen den hohen Anteil reflexiver Momente in den Seminaren; bestehende Erwartungen an die Vermittlung „richtiger“ Strategien und „richtigen“ Unterrichts werden erfreulicherweise – so der Tenor vieler späterer Äußerungen – enttäuscht; dafür wird immer wieder gemeinsam das Spannungsverhältnis von theoretisch konsistenten Zielhorizonten und alltagsverträglichen Möglichkeiten in den Blick genommen.

Für die VeranstalterInnen der Seminare stellt sich die Situation als sehr erfreulich, produktiv und angenehm dar, denn es gibt durchgängig eine hohe Bereitschaft zum sofortigen Eintritt in die Diskussion, wenn es beispielsweise darum geht, Theorie-Inputs auf ihre Stimmigkeit und ihre Alltagstauglichkeit zu hinterfragen – ein wahrer Genuss!

Ergänzend und auf freiwilliger Basis werden inzwischen monatliche Angebote zur „integrativen Praxisberatung“ von vielen KollegInnen wahrgenommen; hier besteht die Möglichkeit, die eigene Praxissituation mit ihren problematischen Aspekten zu thematisieren und gemeinsam nach produktiven Schritten zu suchen. Da dies Problemstellungen sind, die weit in den persönlichen Bereich hineingehen, bleiben sie auf den vertraulichen Kreis der Anwesenden beschränkt und werden nicht explizit in die Seminararbeit einbezogen.

Zum gegenwärtigen Zeitpunkt kann für diesen Studiengang vor dem Hintergrund der Situation in Sachsen-Anhalt ein außerordentlich positives Zwischenfazit gezogen werden; es bleibt zu hoffen, dass er einen produktiven Schritt zu mehr Gemeinsamen Unterricht darstellt und kein momentanes und singuläres Phänomen bleibt.

Literatur

- KMK (Kultusministerkonferenz) (2002): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991-2000. Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr. 159, März 2002 (im Internet: <http://www.kmk.org/statist/home.html>)
- LPVO (1992): Verordnung über die Ersten Staatsprüfungen für Lehrämter im Land Sachsen-Anhalt vom 19.06.1992. Magdeburg: Kultusministerium
- PREUSS-LAUSITZ, ULF (2003): Konzept, Probleme und Evaluation einer Pflicht- Lehrveranstaltung "Einführung in die Integrationspädagogik" für alle Lehramtsstudierenden. Erfahrungen aus Berlin. In: Feuser, Georg (Hrsg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main 2003, 175-181

Inklusion – Herausforderung an die Lehre am Beispiel der Pädagogischen Akademie des Bundes in Linz

Wo stehen wir momentan in der Entwicklung von der Segregation über die Integration zur Inklusion?

Was bedeutet das Konzept der Inklusion für die Lehre?

Wie kann und muss sich Lehre verändern, wenn das Konzept der Inklusion einmal Wirklichkeit werden soll?

1 Kritische Analyse der Situation

Trotz nachgewiesener Nachteile der Sonderbeschulung (vgl. BURGNER-WOEFFRAY/ JENNY-FUCHS/ MOSER-OPITZ 1993, 66ff.) wie

- Stigmatisierung und Etikettierung, die zu einem geringeren gesellschaftlichen Wert, verminderten sozialen Kontakten und schließlich zu sozialem Ausschluss führt,

- einer schlechteren schulischen Förderung (Stichwort: HAEBERLIN-Studie) und deutlich geringeren Berufschancen als z.B. Hauptschulabbrecher,

- ein geringes Selbstwertgefühl, da die Selbstwahrnehmung der Kinder mit Beeinträchtigungen in der Sonderschule verstärkt auf ihre Defizite gelenkt wird, auf ihr Abweichen von der Normalität, auf ihre Defekte und Mängel,

- eine Wegnahme von Entwicklungschancen einerseits durch die Reduktion des Lernstoffes im Sinne einer „Schonraumpädagogik“ und andererseits durch die Reduktion wichtiger sozialer Kontakte, wodurch eine positive Veränderung sozialer und emotionaler Persönlichkeitseigenschaften kaum herbeigeführt werden kann, sowie

- die Festschreibung sozialer Ungleichheit, wie BEGEMANN (1984) und PROBST (1973) ja hinlänglich gezeigt haben;

trotz einer umfangreichen Paradigmendiskussion, die – zumindest auf der theoretischen Ebene – zur folgenden neuen Sichtweise von „Behinderung“ führte:

- Eine ökosystemische Sichtweise, die Behinderung im Sinne der *WHO-Definition aus 1980* konsequent *nicht* als Eigenschaft bestimmter Personen,

sondern als sozial bedingte Folge von individueller Schädigung (*impairment*) oder Leistungsminderung bzw. Funktionsbeeinträchtigung (*disability*) sieht. Behinderung (*handicap*) ist demnach „eine auf eine Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und soziokulturellen Faktoren normal wäre“ (offizielle deutsche Übersetzung der WHO-Definition von 1980, zit. nach SANDER 1994, 103f.).

- Im *ökosystemischen Paradigma* werden Selektion und Separation nicht als logische Folge von Behinderung, sondern als die Behinderung selbst gesehen. SANDER (1994, 105) meint dazu:

„Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist.“

Behinderung ist aus dieser Sicht also kein unveränderbarer, genetisch, hirnorganisch oder sonst wie biologisch vorgegebener Defekt, sondern eine durch soziales Handeln und Erleben veränderliche Bedingung des Menschseins. Sind Kinder ungenügend in ihr Ökosystem integriert, haben sie zuwenig Anregungen zur Auseinandersetzung mit ihrer konkreten Lebenswelt, dann werden sie *behindert*. Selektion und Separation werden im *ökosystemischen Paradigma* somit nicht mehr als logische Folge von Behinderung, sondern als die Behinderung selbst gesehen. Jedes Kind braucht zur Entwicklung nämlich ausreichend Anregungen aus seiner sozialen und materiellen Umwelt, seinem ökologischen System, das ihm in einem dialektischen Wechselwirkungsprozess Lernen und Entwickeln ermöglicht.

- Ein solcher *ökosystemischer Behinderungsbegriff* hat den Vorteil, dass er den Blick weg vom Kind auf den *dialektischen Wechselwirkungsprozess zwischen Individuum und Umwelt* lenkt und damit neue pädagogische Handlungsmöglichkeiten eröffnet. Ziel pädagogischen Handelns ist nun die Manipulation der Lernbedingungen, wobei nicht von den Defekten ausgegangen wird, sondern von den jeweiligen Kompetenzen.

- Dieser Perspektivenwechsel „*Weg von den Defekten – hin zu den Kompetenzen*“ drückt sich auch in der neuen Diktion der WHO aus dem Jahre 1999 aus (ICIDH-2 Beta 2 Version), die anstelle von *Schädigung (impairment) Körperfunktion (function)*, statt *Leistungsminderung (disability) Aktivität/ Leistung (activity)* und anstelle des Begriffes *Behinderung (handicap)* den der *Partizipation (participation)* setzt (WHO 1999).

- Bei Berücksichtigung *systemisch-konstruktivistischer Sichtweisen* und insbesondere der theoretischen Position der Autopoiese nach MATURANA/VARELA wird bewusst, dass Personen nicht länger mehr aufgrund ihrer Symptome kategorisiert, selektiert und separiert werden können, sondern als

Menschen in all ihrem subjektiven So-Sein, in ihren biographischen und gesellschaftlichen Bezügen als unverwechselbare bio-psycho-soziale Einheit anzunehmen sind, um ihnen eine möglichst autonome und selbstbestimmte Entwicklung zu ermöglichen (vgl. FEUSER 1995, 84ff.).

- Dies wird auch im *Prinzip der menschlichen Würde* (nach DYBWAD in WACKER/ NEUMANN 1985, 24f.) ausgedrückt, welches verlangt, die Vielfalt des menschlichen Seins anzuerkennen und zu fördern und jedem Menschen die gleiche Würde und das gleiche Recht entgegenzubringen, unabhängig von seiner Intelligenz, seiner Bewegungsfähigkeit, seinem Sprachvermögen, seiner Hautfarbe, seinem Alter, seinem Geschlecht etc. *Gleichwertigkeit* und nicht *Gleichartigkeit* ist daher eines der grundlegendsten Prinzipien der Integration und Inklusion;

trotz internationaler und nationaler Erklärungen, Verträge und Gesetze, worin immer schon die Integration als die anzustrebende Schulform betont wird (vgl. auch INCLUSION INTERNATIONAL 1998) wie z.B.

- in den Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „zur sonderpädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher“ 1973 mit der Intention, der „...vorherrschenden schulischen Isolation Behinderter ihre schulische Integration“ entgegenzustellen,

- im UN-Weltaktionsprogramm 1983,

- in der UN-Konvention über die Rechte des Kindes 1989,

- in den Standard Rules für die Herstellung von Chancengleichheit Behinderter 1993,

- in der Salamanca-Erklärung der UNESCO 1994, in der alle Regierungen dazu aufgefordert werden, „das Prinzip Erziehung ohne Ausgrenzung auf rechtlicher und politischer Ebene anzuerkennen“ (Pkt. 3) und in der „Regelschulen mit einer integrativen Ausrichtung als das wirksamste Mittel, eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung und eine Erziehung für alle zu verwirklichen“, bezeichnet werden,

- in den KMK-Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der BRD 1994, welche unter anderem die Erfüllung sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht mehr an Sonderschulen binden und „die Bildung behinderter junger Menschen ... verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen“ (Empfehlungen S. 3) anstreben und somit mit BLEIDICK die *kopernikanische Wende* in der Organisation der sonderpädagogischen Förderung darstellen, sowie

- in der Festschreibung des Verbots von Benachteiligungen Behinderter im Artikel 3 des Grundgesetzes 1996;

ist „*Eine Schule für alle*“, die wirklich

- *demokratisch* (jede/r darf alles lernen),
- *human* (jede/r auf ihre/ seine Weise) und
- *solidarisch* (jede/r bekommt die dafür notwendigen Hilfen) ist,

heute noch immer nichts weiter als eine nette bildungspolitische Idee!

Ja, nicht einmal überall dort, wo Integration draufsteht, ist auch Integration drinnen. Eine kritische Analyse der momentanen Integrationspraxis zeigt nämlich, dass

- die notwendigen didaktisch-methodischen Veränderungen des Unterrichts wie innere Differenzierung durch Individualisierung, Wochenplanunterricht, Freiarbeit, Projektunterricht, Teamteaching, alternative Formen der Leistungsbeurteilung nur in Ansätzen stattfinden,

- Individualisierung häufig falsch interpretiert wird, was oft zu getrenntem Lernen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf am Gang, im Extraraum oder hinten in der Klasse führt,

- die Kooperation der SchülerInnen, das entscheidende Merkmal effektiven gemeinsamen Unterrichts, kaum gefördert wird,

- speziell im Sekundarstufenbereich die Verwirklichung einer integrativen Pädagogik und Didaktik massiv auf die Grenzen des selektionsorientierten Schulsystems stößt, aber auch in der Grundschule immer wieder Kindern mit schweren Behinderungen im Namen der „*responsible inclusion*“ die „*Integrationsfähigkeit*“ abgesprochen wird,

- die Integrationsbewegung das gegliederte und damit auf Selektion und Segregation orientierte Schul- und Bildungssystem nicht prinzipiell in Frage stellen, sondern nur partiell verbessern konnte, die Integration heute daher noch immer unter den – eigentlich paradoxen, weil letztendlich wieder Segregation erzeugenden – Bedingungen wie schultypenbezogene Lehrpläne, Jahrgangsstufenziele, Noten und zumindest zeitweiser äußerer Differenzierung verwirklicht werden muss.

Die integrative Praxis ist somit immer noch von der jahrzehntelangen Vorherrschaft medizinischen Denkens innerhalb der Heil- und Sonderpädagogik im Sinne des „*medizinischen oder individualtheoretischem Paradigmas*“ (BLEIDICK 1979, 68) geprägt. Behinderung wird praktisch noch immer als Krankheit mit einer bestimmten Ursache und Symptomen gesehen, deren Besserung nur durch *besondere* Therapien und *besondere* Spezialisten in *besonderen* Anstalten geleistet werden kann, wenn auch diese Besonderung heute für rund 12 Prozent aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland bereits im Rahmen der Allgemeinen Schule durchgeführt wird. Am enorm ausdifferenzierten Sonderschulwesen als auch an der dem-

entsprechend ausdifferenzierten Lehre und Forschung an den Universitäten wird aber weiterhin festgehalten und damit die individualtheoretische Sichtweise manifestiert.

2 Herausforderungen an die Lehre allgemein

Das aus dem angelsächsischen Sprachraum kommende Denkmodell der Inklusion, der „Education for all“, fasst in letzter Zeit auch im deutschen Sprachraum immer stärker Fuß und kann mit MITTLER (2000, 10ff.) durch folgende Aspekte gekennzeichnet werden:

- Jedes Kind/ jeder Mensch hat das Recht als vollwertiges Mitglied dazu zu gehören, unabhängig von Fähigkeiten und Unfähigkeiten, womit sich die Frage nach der Integrationsfähigkeit erübrigt.

- Es geht nicht darum, dass eine Mehrheit unter bestimmten Umständen eine Minderheit integriert, sondern, mit PRENGEL (1994, 96) gesagt, um „das gleiche Recht auf Verschiedenheit“.

- Verschiedenheit bezieht sich dabei nicht nur auf das Merkmal „Behinderung – Nichtbehinderung“, sondern auf die gesamte Bandbreite gesellschaftlicher Buntheit.

- Heterogenität ist die Normalität und wird als Ausgangspunkt des Lernens über und durch Unterschiede gemacht.

- Nicht das Kind mit sonderpädagogischem Förderbedarf steht im Mittelpunkt pädagogischen Handelns, sondern das System Klasse, wodurch anstelle von individuumzentrierten Maßnahmen laut individuellem Förderplan institutionelle und strukturelle Interventionen gesetzt werden. Die Ressourcenzuteilung erfolgt dementsprechend nicht kindbezogen, sondern schulbezogen.

- Damit kann auf eine Kategorisierung der Kinder nach ihrem Defizit genauso verzichtet werden wie auf individuelle Curricula und Förderpläne zugunsten von verbindlichen Strukturen gemeinsamer Reflexions- und Planungsprozesse im Team.

- Grundlage des Unterrichts ist ein gemeinsames Curriculum für alle, das individualisiert wird.

Nimmt man dieses Konzept der Inklusion ernst, dann

- muss die LehrerInnenbildung (aber auch die Schulorganisation) vor allem weg vom kategorialen Denken nach Behinderungsarten

- hin zu einer gemeinsamen Grundausbildung für alle PädagogInnen nach dem Konzept der „Allgemeinen Pädagogik“ von GEORG FEUSER (1995)

- mit der Möglichkeit zu einer Spezialisierung nach „Funktionsbereichen“ wie zum Beispiel Sprache, Motorik, Wahrnehmung, Denken und Handeln, Soziale Kompetenz etc.

Nur so kann die Grundherausforderung der dialektischen Auflösung von Gleichheit und Differenz aller Menschen wirklich in den Köpfen verankert und eine Qualifizierung aller zu einem humanen, demokratischen und solidarisches Leben in einer vielfältigen und multikulturellen Gesellschaft erreicht werden.

3 Herausforderungen an die Lehre konkret

Wenn langfristig Nicht-Aussonderung den Regelfall darstellen, vom defizit-orientierten zum kompetenzorientierten Paradigma gewechselt werden und von einer Kategorisierung nach Behinderungsarten abgegangen werden soll, bedarf es letztendlich nicht mehr verschiedener Pädagogiken. Die Hochschulen müssen sich langfristig an diesen Zielsetzungen orientieren, was allerdings eine große Herausforderung darstellt, da es ein Hinterfragen traditioneller Standpunkte und Positionen und damit auch bisheriger Funktionen und Machteinflüsse bedeutet.

Die Verankerung der Gleichwertigkeit aller ist in einer Gesellschaft, die wesentlich durch soziale Ungleichheit geprägt ist und die „lebensunwertes Leben“ heute gar nicht mehr zur Welt kommen lässt, sondern humangenetisch schon vor der Geburt bzw. Zeugung ausschaltet, sicherlich nicht einfach und ein sehr hohes Ziel, kann aber mit entsprechend kleinen und pragmatischen Schritten erreicht werden. Schon EBERWEIN (1996, 32f.) meinte:

„Der systemtranszendierende Weg dazu führt über die Integrationspädagogik. Sie stellt sozusagen die Brücke dar zwischen Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik und ist daher ein Übergangsbegriff. Integrationspädagogik hat dann ihren Auftrag erfüllt, wenn die Ausgrenzung von Kindern und Jugendlichen mit Beeinträchtigungen in Schulen und Vorschulen endgültig überwunden ist.“

3.1 Integrationspädagogisches Fundamentum

Konkret bedeutet dies, dass zuerst einmal in allen grundständigen Pädagogikstudien im Rahmen eines *Integrationspädagogischen Fundamentums* die Grundlagen der Allgemeinen (inkluisiven) Pädagogik gelehrt werden sollten. In Kooperation aller an der LehrerInnenbildung beteiligten Fakultäten könnte ein solches Fundamentum auf der Basis der im Projekt INTEGER entwickel-

ten Module (siehe auch <http://integer.pa-linz.ac.at>) Schritt für Schritt in die grundständigen Studien implementiert werden, damit alle zukünftigen PädagogInnen ein gemeinsames Verständnis von Integration bzw. Inklusion und diejenigen Kompetenzen erwerben können, die für einen wirkungsvollen integrativen Unterricht notwendig sind: interdisziplinäre Kooperation, innere Differenzierung durch Individualisierung, offene Lernformen, alternative Formen der Leistungsbeurteilung, entwicklungs- und prozessorientierte Lernbegleitung und eine vorurteilsfreie Einstellung gegenüber Menschen mit und ohne Behinderungen.

Die Pädagogische Akademie¹ des Bundes in Oberösterreich (OÖ), Linz, hat daher im neuen Studienplan 2000 für alle Lehramtsstudien das Fach „Inklusive Pädagogik“ im Ausmaß von vier verpflichtenden Semesterwochenstunden verankert. Vorrangiges Ziel ist es, interdisziplinär und kooperativ zu arbeiten.

Im ersten Semester sollen die StudentInnen im Seminar mit dem Titel „Paradigmenwechsel in der (Behinderten)Pädagogik – Von der Aussonderung zur Integration“ die historische Entwicklung kennen lernen. Beginn, Entwicklung und der momentane Stand der Integrationsdiskussion in Österreich und im europäischen Ausland sind ebenso Inhalt wie nationale und internationale Beschlüsse (UNESCO-Weltkonferenz in Salamanca, Leitfaden der EU, Bundes- und Landesgesetze). Weiterer Bestandteil sind die pädagogischen Grundelemente der Integration in Erziehung und Unterricht (Prinzipien einer integrativen Pädagogik, Didaktisch-methodische Grundformen, Rahmenbedingungen). Die Vorlesung „Was heißt denn hier behindert?“ im 2. Semester beschäftigt sich mit verschiedenen Erziehungsbedürfnissen. Die klassischen Behinderungsformen und die Frage der Hochbegabung werden in das neue integrative Denken eingeordnet. Innerhalb des Seminars „Realisierung (integrativer) Allgemeiner Pädagogik“ haben die StudentInnen im 3. und 4. Semester die Möglichkeit, sich im Projektunterricht Kompetenzen für einen individualisierten Unterricht in einer heterogenen Schülergruppe anzueignen.

¹ Die PflichtschullehrerInnenausbildung findet in Österreich an Pädagogischen Akademien statt, wobei drei verschiedene Lehramter in jeweils sechs Semestern erworben werden können: das Lehramt für Volksschulen (VL; Volksschule = Grundschule), das Lehramt für Sonderschulen (SL) und das Lehramt für Hauptschulen (HL). Nur in der Hauptschullehrerausbildung gibt es eine Spezialisierung auf zwei Unterrichtsfächer, alle anderen PflichtschullehrerInnen werden in sämtlichen Fächern ausgebildet. Die schulpraktische Ausbildung ist in das Grundstudium einbezogen. Die Ausbildung der GymnasiallehrerInnen ist an Universitäten angesiedelt, dauert mindestens 8 Semester und bezieht sich nur auf ein Unterrichtsfach.

Im Rahmen von berufsbedeutsamen Lernfeldern² haben StudentInnen aller Lehramter weiter die Möglichkeit, sich mit speziellen Fragen zur Gestaltung einer Schule für alle näher auseinander zu setzen. Das Fach Inklusive Pädagogik ist somit in *allen* Lehramtsstudien *im gleichen Ausmaß und mit der gleichen Wertigkeit* wie alle anderen Humanwissenschaftlichen Fächer (z.B. Pädagogische Soziologie, Psychologie, Schulpädagogik...) verankert und kann so wie jedes andere Fach auch als Prüfungsfach für die Lehramtsprüfung gewählt werden. Weiter wurden in allen anderen Studienfächern wie Psychologie, Soziologie etc. integrative Inhalte in zumindest einem Seminar pro Fach eingeführt (siehe dazu auch FEYERER 2002a, 307ff.).

3.2 Praxis in Integrationsklassen

Es erscheint mir unbedingt notwendig, Praxisphasen in Integrationsklassen bereits im Rahmen der ersten Phase des grundständigen Studiums zu verankern und eine intensive Kooperation mit den Ausbildungsstellen und Schulen der zweiten Phase aufzubauen. Wenn Theorie und Praxis von Anfang an auch in integrativen Settings erfolgen, kann die theoretische Auseinandersetzung mit der Inklusion viel effektiver wirken. Diesbezüglich hat die Pädagogische Akademie des Bundes in OÖ bereits seit 1996 die schulpraktische Ausbildung so organisiert, dass in Integrationsklassen im Teamteaching unterrichtet werden kann. Jede/r Sonderschul- und jede/r VolksschulstudentIn *muss* im Laufe seiner/ ihrer Ausbildung zumindest ein Praktikum in einer Integrationsklasse absolviert haben, für die HauptschulstudentInnen laufen seit dem WS 1999/2000 erstmals Praxistage parallel zum Sonderschullehrerstudium, so dass auch jede/r HL-StudentIn bald ein integratives Praktikum absolvieren muss. Sowohl an der Übungsvolks- als auch an der Übungshauptschule der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ werden Klassen integrativ geführt.

3.3 Berufsbegleitende Zusatzausbildungen

Für bereits im Beruf stehende LehrerInnen sollten die Hochschulen berufsbegleitende Weiterqualifizierungsmöglichkeiten anbieten. So richtete die Pädagogische Akademie des Bundes in OÖ bereits 1990/91 das Zusatzstudium IntegrationslehrerIn ein, das über drei Semester hinweg im Ausmaß von 12

² Jede/r StudentIn muss insgesamt drei Lernfelder zu jeweils 4 Semesterwochenstunden inskribieren.

Semesterwochenstunden (= 144 Stunden gesamt) berufsbegleitend angeboten und entsprechend den Erfahrungen und Bedürfnissen der Studierenden ständig weiterentwickelt wird. Dieses Zusatzstudium war für die LehrerInnen im Schulversuch von großer Bedeutung, da damit die notwendigen Basiskompetenzen für einen integrativen Unterricht erworben und die Schulversuche zufriedenstellend entwickelt werden konnten, was nicht unwesentlich zum Erfolg der Integration in Oberösterreich beitrug.³

Zusätzlich sollten mit einem postgradualen Studium neben LehrerInnen auch DiplompädagogInnen, TherapeutInnen, LehrerfortbildnerInnen, Verwaltungsbeamte oder Führungskräfte unterschiedlichster Institutionen für Menschen mit Beeinträchtigungen als „Multiplikatoren der Inklusion“ auf Mastersniveau ausgebildet werden, die in der Lage sind, den Prozess der Inklusion in ihrem jeweiligen Berufsfeld aufgrund vertieften Wissens kritisch zu analysieren und engagiert voranzutreiben. Das von mir koordinierte SOKRATES-Projekt EUMIE (siehe <http://eumie.pa-linz.ac.at>) hat genau dieses zum Ziel.

3.4 Öffentlichkeitsarbeit

Durch die Vernetzung der Lehre mit regionalen Netzwerken zu dynamischen Austauschprozessen können und sollen die Universitäten zu Stätten des Dialogs zwischen Lehrenden, Studierenden, PraktikerInnen, BildungspolitikernInnen und Betroffenen werden und damit intensive Öffentlichkeitsarbeit für die Idee der Inklusion sowie Lobbying im positiven Sinne in der Zusammenarbeit mit politischen und administrativen Entscheidungsträgern leisten.

An der Pädagogischen Akademie wurde dazu seit 1995 regelmäßig (früher jährlich, nun alle zwei Jahre) ein sogenanntes PraktikerInnenforum abgehalten, im Rahmen dessen PraktikerInnen, Lehrende, Studierende, Eltern und Menschen mit Beeinträchtigungen ihre Erfahrungen mit der Integration in (Ober-)Österreich austauschen. Die Referate und Workshopergebnisse der letzten Veranstaltungen wurden in Sammelbänden veröffentlicht.⁴ Weiter kooperieren Lehrende der Akademie sehr eng mit der Schulbehörde, um die Entwicklung der Integration wissenschaftlich zu begleiten und Grundlagen für bildungspolitische Entscheidungen zu liefern.

³ Im Schuljahr 2002/2003 werden gemäß einer Erhebung des Landesschulrates für Oberösterreich bereits 65,3 % aller Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Allgemeinen Schulen beschult.

⁴ siehe dazu FEYERER & PRAMMER 2000 und 2002.

3.5 Einbeziehung neuer Technologien und Medien

Last but not least muss die Lehre verstärkt die neuen Medien und Technologien einbeziehen, um eine pädagogisch optimale Anwendung neuester technischer Entwicklungen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang beteiligt sich die Pädagogische Akademie des Bundes an dem SOKRATES MINERVA-Projekt ODL:inclusive, in dem ein serverbasiertes Studienprogramm zur integrativen Pädagogik erarbeitet wird (vgl. FEYERER 2002b, 64ff. und FEYERER/ MIESENBERGER/ WOHLHART 2002, 107ff.).

Literatur

- BEGEMANN, ERNST: Schüler und Lern-Behinderungen. Zum pädagogischen Auftrag des Lehrers. Ein Studienbuch. Bad Heilbrunn/ Obb., 1984
- BLEIDICK, ULRICH: Sonderpädagogische Grundlegungsprobleme. Kurseinheit der Fernuniversität Hagen, 1979
- BURGENER-WOEFFRAY, ANDREA/ JENNY-FUCHS, ELISABETH/ MOSER-OPITZ, ELISABETH: Integration von behinderten Menschen: Separation oder Integration? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 16 (1993) 4, 65-71
- EBERWEIN, HANS: Zur Kritik des Behinderungsbegriffes und des sonderpädagogischen Paradigmas. Integration als Aufgabe der allgemeinen Pädagogik und Schule. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim 1996, 9-37
- Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 6.5.1994. Bonn 1994
- FEUSER, GEORG: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995
- FEYERER, EWALD: INTEGER – LehrerInnenbildung für eine kindgerechte Schule. In: FEYERER, EWALD & PRAMMER, WILFRIED (Hrsg.): Eine kindgerechte Schule für alle. Beiträge zum 7. Praktikerforum. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Band 14. Linz 2002a, 299-309
- FEYERER, EWALD: Computer and Inclusive Education, In: MIESENBERGER, KLAUS u.a. (Hrsg.): Computers helping people with special needs : 8th international conference; proceedings / ICCHP 2002, Linz, Austria, July 15-22, 2002. Berlin; Heidelberg; New York u.a. 2002b, 64-67
- FEYERER, EWALD & PRAMMER, WILFRIED (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!?! Beiträge zum 5. Praktikerforum. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Band 10. Linz 2000
- FEYERER, EWALD & PRAMMER, WILFRIED (Hrsg.): Eine kindgerechte Schule für alle. Beiträge zum 7. Praktikerforum. Schriften der Pädagogischen Akademie des Bundes in Oberösterreich, Band 14. Linz 2002
- FEYERER, EWALD/ MIESENBERGER, KLAUS/ WOHLHART, DAVID: ICT and Assistive Technology in Teachers Education and Training. In: Computers helping people with special needs: 8th in-

- ternational conference; proceedings/ ICCHP 2002, Linz, Austria, July 15-22, 2002. Berlin; Heidelberg; New York u.a. 2002, 107-114
- HAEBERLIN, URS/ BLESS, GÉRARD/ MOSER, URS/ KLAGHOFER, RICHARD: Die Integration von Lernbehinderten: Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. 2. Auflage. Bern 1991
- INCLUSION INTERNATIONAL (Hrsg.): Auf dem Weg zur Schule ohne Ausgrenzung. Ein Überblick zum Thema Erziehung ohne Ausgrenzung in sechs Ausgaben von GETTING-there im Lichte des Salamanca-Statements und des Aktionsrahmen der UNESCO, Nr. 3, 1998
- MITTLER, PETER: Working Towards Inclusive Education. Social Contexts. London 2000
- PRENGEL, ANNEDORE: Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Integrationspädagogik. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 3. Auflage. Weinheim; Basel 1994, 93-98
- PROBST, HOLGER H.: Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren. In: ABÉ, ILSE u.a.: Kritik der Sonderpädagogik. Gießen. 1973, 107-183
- SANDER, ALFRED: Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: EBERWEIN, HANS (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. 3. Auflage. Weinheim; Basel 1994, 99-107
- WACKER, ELISABETH & NEUMANN, JOHANNES (Hrsg.): Geistige Behinderung und soziales Leben. Frankfurt/ New York 1985
- WHO: ICIDH – 2. International Classification of Functioning and Disability, Beta-2 Draft. Geneva 1999.

Verzeichnis der Autorinnen und Autoren

Biehl, Andrea, M.A., geb. 1976, 1996-2003 Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Rechtswissenschaft an der Universität des Saarlandes, 2000-2003 studentische Mitarbeiterin an der Universität des Saarlandes, Arbeitseinheit Sonderpädagogik, und dort in der Wissenschaftlichen Begleitung des zweijährigen integrativen Förderlehrgangs (IF 2) in Saarbrücken tätig; seit März 2003 als Sozialpädagogin im IF 2.

E-Mail: andrea-biehl@web.de

Boban, Ines, geb. 1957, elf Jahre Lehrerin in Integrationsklassen einer Hamburger Gesamtschule, Mitarbeit in der Wissenschaftlichen Begleitung der Integrationsklassen der Sekundarstufe I und Fortbildungstätigkeit, u.a. im Beratungszentrum Integration, Miterfinderin des barrierefreien Stadthaus-Hotels (Integrationsfirma, Betriebsbeginn 1993), zahlreiche Lehraufträge an verschiedenen Universitäten sowie Vorträge und Fortbildungsangebote, seit 2003 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, verantwortlich für den berufsbegleitenden Studiengang Integrationspädagogik. Arbeitsschwerpunkte: Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I, Übergang Schule-Arbeitswelt, Inklusive Schulentwicklung, Persönliche Zukunftsplanung, Emanzipation von Menschen mit Down-Syndrom.

E-Mail: boban@paedagogik.uni-halle.de

Decker, Pascal, geb. 1972, Lehrer für Sonderpädagogik (Körper- und Sprachbehindertenpädagogik), in Integration tätig seit 1999, Mitglied der Landeskommission für Integration (LKI) im Saarland, Themenschwerpunkt: Qualitative Merkmale integrativen Unterrichts im Rahmen eines Promotionsvorhabens.

E-Mail: deckerpp@aol.com

Deppe-Wolfinger, Helga, Prof. Dr. phil., geb. 1940, seit 1975 Professorin für Erziehungswissenschaft mit den Schwerpunkten Allgemeine Sonderpädagogik und Soziologie der Behinderten an der Johann Wolfgang Goethe-Universität Frankfurt am Main. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Sonderpädagogik, Integrationspädagogik, Behinderung und Gesellschaft.

E-Mail: deppe@em.uni-frankfurt.de

Düring, Katrin, 1966 im ehem. Bezirk Potsdam geb., Dipl.-Päd. (Sonderpädagogik), Supervisorin/ Organisationsberaterin, Trainerin in Kooperativer Beratung (nach Mutzeck), mit eigenen unterrichtlichen Erfahrungen in Förderschulen, im gemeinsamen Unterricht und in der Arbeit als Lehrerin in einer integrativ-kooperativen Schule, 1993-96 Mitarbeiterin im Referat für Grund- und Förderschulen im brandenburgischen Bildungsministerium, seit 1998 mit der Leitung des oben beschriebenen Schulversuchs und in diesem Zusammenhang mit dem Aufbau eines Netzwerkes integrativ-kooperativer Schulen im Land Brandenburg befasst.

E-Mail: katrin.duering@gmx.de

Feyerer, Ewald, Prof. Dr., geb. 1958, ehemaliger Sonderschullehrer und wissenschaftlicher Begleiter integrativer Schulversuche im Auftrag des Landesschulrates für Oberösterreich, seit 1994 in der LehrerInnenausbildung an der Pädagogischen Akademie des Bundes in OÖ, Linz, tätig. Arbeitsschwerpunkte: Allgemeine Sonderpädagogik, Lernbehindertenpädagogik, Inklusive Pädagogik, Leiter internationaler Curriculumentwicklungsprojekte zur inklusiven LehrerInnenausbildung (INTEGER, EUMIE).

E-Mail: feyerere@pa-linz.ac.at

Geiling, Ute, Prof. Dr. paed. habil, geb. 1952, Lehrerin für Biologie und Chemie, 1978-1994 Wissenschaftliche Mitarbeiterin für Pädagogische Psychologie an der PH Köthen bzw. der PH Halle-Köthen, 1994–2000 wissenschaftliche Oberassistentin für Pädagogische Psychologie im Institut für Grundschulpädagogik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, ab 4/2001 Universitätsprofessorin für Lernbehindertenpädagogik im Institut für Rehabilitationspädagogik (Fachbereich Erziehungswissenschaften). Arbeitsschwerpunkte: Lernen und Lehren unter erschwerten Bedingungen, Schulerfolg und soziale Benachteiligung, Lebensvorstellungen von Schulabgängern der Sonderschule für Lernbehinderte.

E-Mail: geiling@paedagogik.uni-halle.de

Ginnold, Antje, Dipl.-Päd., geb. 1972, Studium der Erziehungswissenschaften und des Lehramts mit den Schwerpunkten Integrationspädagogik, Schulreform und Systemische Didaktik, seit 2001 Doktorandin an der TU Berlin zur beruflichen Integration, seit 1999 tätig als Integrationsberaterin im Berliner Projekt „SprungBRETT“ bei der ISB gGmbH: Beratung und Begleitung von Jugendlichen mit Lernschwierigkeiten beim Übergang Schule – Arbeitsleben, Lehrerfortbildung und Vorträge, Lehraufträge an TU und FU Berlin sowie Universität Innsbruck.

E-Mail: Antje.Ginnold@gmx.de

Hausotter, Anette, geb. 1951, Studienleiterin; Lehrerstudium, Psychologie und Sonderpädagogik an PH und FU Berlin; Schulpsychologie Berlin, diverse Schulen und Kinder- und Jugendpsychiatrie. Seit 1988 in Schleswig-Holstein, Beratungsstelle für Integration, 1993-96 HELIOS II, seit 1996 Nationale Koordinatorin der European Agency for Development in Special Needs Education.

E-Mail: A.Hausotter@t-online.de

Hildeschmidt, Anne (Autorenname); Schmidt, Hilde A., Dr. paed., M.Ed., geb. 1937, Grund- und Hauptschullehrerin ab 1960; Assistentin an einer PH ab 1974; Akad. Oberrätin 1983-2002 an der Universität des Saarlandes. Arbeitsschwerpunkte: Entwicklungspsychologie und systemische Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung normativer Übergänge und individuell kritischer Lebensereignisse im Kontext von Schullaufbahn und Beruf.

E-Mail: Hiloth@aol.com

Hinz, Andreas, Prof. Dr. phil., geb. 1957, Zivildienst in einer Gruppe für Kinder mit schweren Mehrfachbehinderungen, studierter Sonderpädagoge, Vorbereitungsdienst in Sonder- und

Grundschulen, Mitglied der wissenschaftlichen Begleitungen der Hamburger Integrationsversuche im Grundschulbereich (Integrationsklassen bis 1991, Integrative Grundschule bis 1998), Miterfinder des barrierefreien Stadthaus-Hotels Hamburg (Integrationsfirma, Betrieb seit 1993), seit 1999 Univ.-Prof. für Allgemeine Rehabilitations- und Integrationspädagogik an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Arbeitsschwerpunkte: Schulische und berufliche Integration, Inklusive Erziehung, Schulentwicklung und Inklusion.

E-Mail: hinz@paedagogik.uni-halle.de

Hömburg, Nina, geb. 1947, Lehrerin Sekundarstufe I, Lehrerin an der Schule für Geistigbehinderte. Wiss. Begleitung des Berliner Schulversuchs zur Integration von Kindern mit geistiger Behinderung und Kindern mit schweren Mehrfachbehinderungen. Seit 2000 Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Körperbehindertenpädagogik). Arbeitsschwerpunkte: Integration von Kindern mit schweren Sprech- und Kommunikationsbeeinträchtigungen und Kindern mit schwerer Mehrfachbehinderung. Aus-, Fort- und Weiterbildung von KindergärtnerInnen, LehrerInnen, MitarbeiterInnen sozialer Dienste für inklusive Lebens- und Lernorganisation.

E-Mail: hoemberg@paedagogik.uni-halle.de

Homburg, Ines, geb. 1976, Sonderschullehrerin mit Erstem Staatsexamen (2002), seit 2003 Doktorandin der Fakultät Rehabilitationswissenschaften an der Universität Dortmund. Arbeitsschwerpunkte: Schulische Integration von Kindern mit Beeinträchtigungen, Integration und LehrerInnenbildung in Schweden.

E-Mail: ines.homburg@web.de

Jerg, Jo, Diplompädagoge, geb. 1956, Vertretung der Professur „Soziale Arbeit und Assistenz/Behinderung“ an der Evang. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Inklusion im Kindergarten, integrative Wohnformen, Assistenz sowie Forschungsmethoden/ Praxisforschung und „gender“.

E-Mail: j.jerg@efh-reutlingen-ludwigsburg.de

Kraß, Jutta, geb. 1975, seit 1995 Studium der Erziehungswissenschaft, Soziologie und Informationswissenschaft an der Universität des Saarlandes, 2000-2003 studentische Mitarbeiterin an der Universität des Saarlandes, Arbeitseinheit Sonderpädagogik, und dort in der wissenschaftlichen Begleitung des zweijährigen integrativen Förderlehrgangs (IF 2) in Saarbrücken tätig.

E-Mail: juttakrass@lycos.de

Lindmeier, Bettina, M.A., Dr. phil., geb. 1967, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Oldenburg, Institut für Sonderpädagogik, Prävention, Rehabilitation. Arbeitsschwerpunkte: Weiterentwicklung außerschulischer Unterstützungsstrukturen (Wohnen, integrative Erwachsenenbildung, personenbezogene Planung, bürgerschaftliches Engagement), Situation von Familien in besonderen Lebenslagen.

E-Mail: bettina.lindmeier@uni-oldenburg.de

Lingenauber, Sabine, geb. 1963, Dr. phil., Dipl.-Päd., Dipl.-Heilpäd., ehemalige Fachberaterin für integrative Kindertagesstätten, 1999-2002 wissenschaftliche Mitarbeiterin im DFG-Projekt: "Leben an der Normalitätsgrenze. Behinderung und Prozesse flexibler Normalisierung" an der Universität Dortmund, seit 2002 wissenschaftliche Referentin am Deutschen Jugendinstitut (DJI) München. Arbeitsschwerpunkte: Integrationspädagogik, Normalismusforschung, Reggio-Pädagogik, Bildungsberichterstattung.
E-Mail: lingenauber@dji.de

Markowetz, Reinhard, geb. 1958. Real- und Sonderschullehrer, Dipl.-Päd., Prof. für Heilpädagogik; hauptamtlich tätig am Fachbereich Heilpädagogik der Kath. Fachhochschule Freiburg i.Br. (50 %) und als Leiter der Abt. für Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik am Institut für Sonderpädagogik der PH Heidelberg (50 %); Lehrbeauftragter für Soziologie der Behinderten am Institut für Sonderpädagogik der Universität Koblenz-Landau und für Heilpädagogik am Institut für Spezielle Psychologie und Pädagogik der Universität Basel/Schweiz. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Soziale Integration/Inklusion von Menschen mit Behinderungen; Entstigmatisierung durch Integration; Identität und Identitätsentwicklung (geistig)behinderter Menschen; schwer geistigbehinderte Menschen mit herausfordernden Verhaltensweisen; Didaktik des Unterrichts für und mit (geistig)behinderten Schüler/innen; berufliche Rehabilitation (geistig)behinderter Menschen; Freizeit im Leben (geistig)behinderter Menschen; Erwachsenenbildung für Menschen mit einer (geistigen) Behinderung.
E-Mail: R.Markowetz@t-online.de

Obolenski, Alexandra, Dr. phil, geb. 1959, Studium der Erziehungswissenschaften, Psychologie und Musik. 1. und 2. Staatsexamen für die Lehrämter an Grund-, Haupt- und Sonderschulen. Berufserfahrung 1984-1992 an verschiedenen Sonderschulen und seit 1992 als Wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Hochschule. Zurzeit Wissenschaftliche Assistentin an der Fakultät für Pädagogik in Oldenburg. Arbeitsschwerpunkte: LehrerInnenbildung, Integrationspädagogik, Hochschuldidaktik.
E-Mail: alexandra.obolenski@uni-oldenburg.de

Sander, Alfred, Prof. Dr. phil, geb. 1938, M.A. in Pädagogik/ Psychologie/ Soziologie, ehemaliger Volksschullehrer, Sonderschullehrer, Akad. Rat an einer PH, 1978-2003 Univ.-Prof. für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik an der Universität des Saarlandes. Arbeitsschwerpunkte: Sonderpädagogik in allgemeinen Schulen, Integration behinderter Kinder und Jugendlicher, Theorie der inklusiven Erziehung.
E-Mail: a.sander@mx.uni-saarland.de

Sasse, Ada, Dr., Wissenschaftliche Assistentin an der Universität Erfurt, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, FG Sonder- und Sozialpädagogik.
E-Mail: ada.sasse@uni-erfurt.de

Schnell, Irmtraud, Dr. paed., geb. 1947, ehemalige Volksschullehrerin, als Lehrerin für Sonderpädagogik (Schwerhörigen-, Erziehungsschwierigen- und Lernbehindertenpädagogik) in allgemeinen Schulen tätig, 1995-2000 wiss. Mitarbeiterin an der Universität des Saarlandes, Lehrstuhl Sander, seit 2000 Lehrbeauftragte in der Fachrichtung Erziehungswissenschaft. Arbeitsschwerpunkte: Integration behinderter Kinder und Jugendlicher, Inklusion und soziale Benachteiligung; Lehrer/innenbildung für die inklusive Schule, Analyse bildungspolitischer Tendenzen im Zusammenhang der Schule für alle.

E-Mail: I.SCHNELL@t-online.de

Schöler, Jutta, Prof. Dr. phil, geb. 1940, Studium an der PH Berlin; 1964–1970 Lehrerin an einer Hauptschule und einer Gesamtschule; 1970–1972 Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Berlin im Bereich Grundschulpädagogik (bei Prof. Wolfgang Schulz), seit 1980 Univ.-Prof. für Erziehungswissenschaft an der TU Berlin; Arbeitsschwerpunkt: Einführung der Integration von Kindern mit Behinderungen sowie mit Lern- und Verhaltensproblemen in die Regelschule; Vergleich mit anderen Ländern, insbesondere Italien; wissenschaftliche Begleitung des oben beschriebenen Schulversuchs.

E-Mail: Jutta.Schoeler@TU-Berlin.de

Schumann, Brigitte, geb. 1946, ehemalige Lehrerin am Gymnasium mit den Fächern Deutsch und Englisch, 1990-2000 Mitglied des Landtags von Nordrhein-Westfalen, bildungs- und kulturpolitische Sprecherin der Fraktion Bündnis 90/Die Grünen. Meine bildungspolitischen Schwerpunkte: Gemeinsamer Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderungen, schulische Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, soziale Chancengleichheit und Strukturfragen. Derzeit Sprecherin der LAG Bildung von B'90/ Die Grünen in NRW und tätig als Bildungsjournalistin.

E-Mail: ifenici@aol.com

Seitz, Simone, geb. 1968, als Lehrerin für Sonderpädagogik in Grundschule und ‚Schule für Geistigbehinderte‘ tätig, seit 1995 Lehraufträge an verschiedenen Universitäten und Tätigkeit in der Lehrer/innenfortbildung, seit 2001 an der Carl von Ossietzky-Universität im Promotionsprogramm "Fachdidaktische Lehr- und Lernforschung - Didaktische Rekonstruktion" (Graduate School), seit 2003 wiss. Mitarbeiterin an der PH Heidelberg. Arbeitsschwerpunkte: Inklusive Didaktik (Sachunterricht, Literaturunterricht), Lehrer/innenbildung für die inklusive Schule, Psychomotorisches und Szenisches Lernen in der Schule.

E-Mail: seitz@ph-heidelberg.de

Textor, Annette, Dipl.-Päd., geb. 1973, Lehrerin an Grund- und Hauptschulen, seit 2001 wiss. Mitarbeiterin im Institut für Erziehungswissenschaft (Lehrstuhl Preuss-Lausitz) an der TU Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Integration verhaltensauffälliger Schüler, Lehrer/innenbildung für alle Schultypen.

E-Mail: annette.muehlmann@tu-berlin.de

Thalheim, Stephan, Dipl.-Soz.-arb. (FH), geb. 1962. Wiss. Mitarbeiter an der Evang. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg. Wiss. Begleitung des Reutlinger Modellprojekts „Inklusion im Kindergarten“ in den Projektbereichen Fachdienst für Assistenz, Beratung, Inklusion und Qualifizierung von InklusionsassistentInnen.

E-Mail: s.thalheim@kigafueralle.de

Weismüller, Bernd, Dipl.-Päd., geb. 1955, Lehrer für Sonderpädagogik (Sprach- und Lernbehindertenpädagogik), in Sonder- und Regelschulen tätig, 2000-2003 wiss. Mitarbeiter an der Universität des Saarlandes, Lehrstuhl Sander.

E-Mail: bweismueller@gmx.de

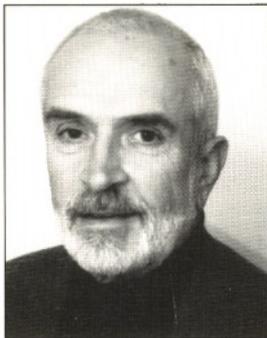
„Inklusive Pädagogik“ oder „Integrationspädagogik“? Während in Deutschland die Integrationspädagogik, die das gemeinsame Lernen und Leben behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher zum Gegenstand hat, sich qualitativ und quantitativ langsam weiter entwickelt, ist in vielen anderen Ländern daraus bereits eine Inklusive Pädagogik entstanden, die die gelegentlich beobachtbaren Schwächen der Integrationspraxis überwinden will. Erst in jüngster Zeit wird „inclusive education“ auch im deutschen Sprachraum rezipiert und diskutiert. Viele sehen darin Möglichkeiten zur Verbesserung gemeinsamen Lernens, Lebens und Arbeitens.

Vorliegendes Buch stellt die erste umfangreiche Auseinandersetzung mit dem Inklusionskonzept in deutscher Sprache dar. 33 Forscherinnen und Forscher aus den Bereichen Integrationspädagogik, Behindertenpädagogik, Allgemeine Pädagogik und benachbarten Gebieten stellen ihre Untersuchungen dar. Die Beiträge gruppieren sich um sechs Fragestellungen:

- I. Zur Grundlegung der Inklusiven Pädagogik
- II. Inklusion und Benachteiligung
- III. Auf dem Weg in Richtung Inklusion
- IV. Inklusion und Schule
- V. Inklusion und Arbeitsleben
- VI. Qualifizierung für inklusives Lehren und Lernen.



Dr. Irmtraud Schnell ist Lehrerin am Sonderpädagogischen Förderzentrum Saarbrücken.



Prof. Dr. Alfred Sander hatte den Lehrstuhl „Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik“ an der Universität des Saarlandes inne.

KLINKHARDT

3-7815-1317-3



9 783781 513174