

Watschinger, Josef

**Landschaften, die inklusive Gesellschaften ermöglichen / hervorbringen.  
Eine Reflexion über persönliche Entwicklung und Entwicklungen im  
Berufsfeld Schule**

*Koenig, Oliver [Hrsg.]: Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 259-272*



Quellenangabe/ Reference:

Watschinger, Josef: Landschaften, die inklusive Gesellschaften ermöglichen / hervorbringen. Eine Reflexion über persönliche Entwicklung und Entwicklungen im Berufsfeld Schule - In: Koenig, Oliver [Hrsg.]: Inklusion und Transformation in Organisationen. Bad Heilbrunn : Verlag Julius Klinkhardt 2022, S. 259-272 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-260684 - DOI: 10.25656/01:26068

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-260684>

<https://doi.org/10.25656/01:26068>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.klinkhardt.de>

**Nutzungsbedingungen**

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. dieser Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden und es darf nicht bearbeitet, abgewandelt oder in anderer Weise verändert werden.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

**Terms of use**

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work or its contents. You are not allowed to alter, transform, or change this work in any other way.

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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der:

  
Leibniz-Gemeinschaft

*Josef Watschinger*

## **Landschaften, die inklusive Gesellschaften ermöglichen/hervorbringen. Eine Reflexion über persönliche Entwicklung und Entwicklungen im Berufsfeld Schule**

### **Abstract**

Two courageous laws – the dissolution of all special schools and school autonomy – set the educational landscape in South Tyrol/Italy in motion. Josef Watschinger, first a primary school teacher, then a school principal for many years, tells of his experiences in practice. Thinking aloud, he tries to trace the essentials that make inclusive societies possible or produce them. He reflects on his development and highlights challenges and opportunities that have arisen due to the new legal frameworks. Therefore he uses concrete examples to report how his schools have set out independently. His statements give a sense of what might be effective in transforming individuals and systems toward living inclusive societies.

Zwei mutige Gesetze – die Auflösung aller Sonderschulen und die Schulautonomie – bringen die Bildungslandschaft in Südtirol/Italien in Bewegung. Josef Watschinger, zunächst Grundschullehrer, dann über viele Jahre Schuldirektor, erzählt von seinen Erfahrungen aus der Praxis. Laut denkend versucht er den Essentials nachzuspüren, die inklusive Gesellschaften ermöglichen bzw. hervorbringen. Er reflektiert über die eigene Entwicklung, macht Herausforderungen und Chancen sichtbar, die durch die neuen gesetzlichen Rahmungen entstanden sind und er berichtet anhand von konkreten Beispielen, wie seine Schulen sich aus sich heraus auf den Weg gemacht haben. Seine Aussagen lassen eine Ahnung aufkommen, was wirksam zur Transformation von Individuen und Systemen hin zu gelebten inklusiven Gesellschaften beitragen könnte.

### **1 Einleitung**

Ich bin beim Ordnen meiner Inklusionsbibliothek und habe das Bedürfnis zu sortieren: Publikationen, die Strukturmodelle inklusiver Gesellschaften entwerfen, lege ich auf die linke Seite, Publikationen, bei denen ich das Gefühl habe, dass sie

sich mit Entwicklungsmodellen auseinandersetzen, lege ich auf die rechte Seite. Der Stapel zu meiner Rechten bleibt klein. Gefühlt spiegelt das die Relation der Kräfte, die in Strukturelles und Entwicklungsförderndes investiert werden.

Da taucht eine Frage auf, die mich nicht mehr loslassen will: Sollten wir in Zukunft in unserem Bestreben, inklusive Gesellschaften hervorzubringen, uns vielleicht neben dem Strukturellen vermehrt der Entwicklung der inneren Landschaften zuwenden, um besser zu verstehen, wie sich inklusionsfördernde Haltungen im Erzeugen und Verweben innerer Muster generieren und wie sich ein Entstehen dessen aktiviert, was zu gelebter Inklusion führt?

Ausgehend von dieser Frage versuche ich in diesem Beitrag den Essentials nachzuspüren, die Entwicklungen im Werden inklusiver Gesellschaften im Arbeitsfeld Schule in Südtirol, in dem ich selbst tätig sein durfte, ausgelöst und gefördert haben. Ich mache das in einer Art lautem Nachdenken und Reflektieren über persönliche Entwicklungen, orientierende und ermöglichende Rahmungen sowie Prozesse des Wandels. Dazu erzähle ich aus der Praxis.

## 2 Biografische Färbungen

Vorneweg einige wenige Linien, um den Ort zu skizzieren, aus dem heraus ich spreche und mich laut denkend zeige: Ich bin aufgewachsen in einem dörflichen Umfeld, als Mittlerer von drei Kindern. Das „In- das-Leben-Hineinwachsen“ mit meinen beiden Schwestern, die schwierige Schulkarrieren hatten, hat mich nachhaltig gezeichnet. Nach dem Besuch der Lehrerausbildung war ich Lehrer, obwohl ich der noch nicht war. Gut fünfzehn Jahre habe ich unterrichtet und gleichzeitig das Studium der Pädagogik an der Bildungswissenschaft der Universität Innsbruck absolviert. Dann wurde ich Schuldirektor und habe fünfundzwanzig Jahre einen Schulsprengel (ein Gefüge von mehreren Schulen) geleitet. Beginnend mit dem Jahre 2000 haben sich im Pustertal alle Bildungseinrichtungen (mehr als 200 Standorte) zu einem großen Schulverbund zusammengeschlossen, um den Herausforderungen der Zeit in Kooperation und unter Nutzung der in der Region vorhandenen Ressourcen begegnen zu können. Diesen Verbund habe ich bis zu meiner Pensionierung (Herbst 2021) in Kooperation mit Kolleg\*innen geleitet. Parallel zu meiner beruflichen Laufbahn habe ich mit meiner Frau eine Familie mit zwei Kindern gegründet. Das Aufwachsen meiner Kinder und ihr Werden hat meinen Blick auf die Anforderungen von Bildungsarbeit noch einmal erweitert. Wer bin ich und was hat mich zu dem gemacht, der ich zu sein glaube? Aus all den Erfahrungen und den Begegnungen mit den verschiedensten Menschen im Laufe meines Lebens trage ich bewusste und unbewusste Anteile in mir, die meine innere Welt ausmachen und in unendlich vielen Verwebungen, meine Haltung zeichnen. Aus dieser heraus generieren sich die Sichtweisen und Entscheidun-

gen, die mein Denken und Tun leiten. Rückblickend auf meine Lebensgeschichte finde ich unzählige Momente, Erfahrungen und Begegnungen, die die Ahnung zulassen, dass sie mein Weltbild und mein Engagement in Bezug auf Inklusion mitgeprägt haben. Die nachfolgenden zwei kurzen Geschichten stehen exemplarisch als Marker.

## **2.1 Geschichte 1: Ein Erlebnis aus meiner Grundschulzeit**

Wir Kinder spielen auf dem Pausenhof. Da kommen plötzlich ein Krankenwagen und ein Auto der Carabinieri. Wir Kinder unterbrechen unser Spiel und beobachten neugierig das Geschehen. Carabinieri und Sanitäter gehen auf den Mann zu, der am Rand des Pausenhofes steht. Uns Kindern ist der Mann vertraut. Vor Schulbeginn kommt er immer wieder vor das Schulhaus. Oft redet er mit uns Kindern, oft steht er einfach da und starrt in die Leere. Es ist ihm offensichtlich ein Anliegen, in der Nähe von Kindern zu sein. Er ist nett zu uns und stets sehr korrekt. Gelegentlich schenkt er uns Süßigkeiten. Wir Kinder mögen ihn.

Die Carabinieri und die Sanitäter reden dem Mann zu und wollen ihn dazu bewegen, in den Krankenwagen zu steigen. Aus seinen Bewegungen können wir ablesen, dass er das nicht will. Zwei Carabinieri packen ihn an beiden Armen und versuchen ihn ins Auto zu zerren. Er sperrt sich, reißt sich los, greift nach dem Zaun und klammert sich ganz verkrampft daran fest. Mehrere Versuche, ihn in den Wagen zu schleifen, scheitern. Plötzlich überwältigen die Carabinieri den Mann, werfen ihn auf den Boden und ein Sanitäter verpasst ihm eine Spritze. Der Mann brüllt und versucht sich zu wehren. Nicht lange – bald wird er ganz friedlich. Er wird auf die Liege gepackt und in den Krankenwagen geschoben. Ich merke, dass ich zittere.

In den zwei Stunden nach der Pause kann ich dem Unterricht nicht mehr folgen, so sehr bin ich innerlich mit der erlebten Situation beschäftigt. Niemand sagt uns, warum man den Mann mitgenommen hat. Erst später erfahre ich, dass man ihn ins „Narrenhaus“ nach Pergine gebracht hat. Ich habe bis dahin nicht gewusst, dass es so etwas gibt. Das Erlebnis lässt mich lange Zeit nicht los. Ich stelle mir tausende Fragen, aber bekomme keine Antworten. Immer wieder höre ich „Der spinnt!“. Das ist die einzige Antwort.

## **2.2 Geschichte 2: Erste Begegnung mit Trisomie 21**

Ich mache als Lehrer meine ersten Unterrichtserfahrungen und erhalte einen Vertretungsauftrag als Integrationslehrer. Ich werde einer Klasse zugewiesen und bekomme die Aufgabe, mich im Besonderen um einen Schüler mit Trisomie 21 zu kümmern, obwohl ich keine Erfahrung mit Menschen mit Trisomie 21 habe. Ich kenne Trisomie 21 bloß aus dem Lehrbuch.

Mit Freude trete ich den Auftrag an. G. L. – der Schüler mit Trisomie 21 – umarmt mich und stellt mich seinen Mitschüler\*innen vor. Er nimmt mich so herzlich auf, dass ich zunächst etwas irritiert bin. Der Schüler kuschelt sich immer wieder an mich, will schmusen und ich weiß nicht recht, wie ich damit umgehen soll. Ich komme mir selbst sehr ungeschickt und verkrampft vor. Ich beobachte den Klassenlehrer und staune, wie natürlich und souverän er die für mich besonderen Situationen händelt. Die Mitschüler\*innen machen das genauso. Ich finde die Haltung des Lehrers großartig – genauso die der Mitschüler\*innen.

Innerhalb weniger Tage springt diese stimmig gelebte Haltung der Klasse auf mich über. Ich genieße regelrecht die Lebendigkeit, die in der Klasse herrscht. G. L. trägt wesentlich dazu bei. Er ist ein Künstler im Zeigen von Emotionen. Seine Mitschüler\*innen können das auch schon recht gut – und mich hat er einfach mitgenommen. Welch ein Glück, in so einer Gemeinschaft sein zu dürfen!

Als nach einigen Wochen mein Auftrag zu Ende geht, habe ich Mühe, mich von der Klassengemeinschaft zu lösen. G. L. hält mich fest. Er will mich nicht gehen lassen.

### **3 Die Kraft orientierender Rahmungen und das Potential von Ermöglichungsstrukturen**

Zurückschauend auf die Zeit, in der ich beruflich tätig war, sind in Bezug auf den Aufbau inklusiver Gesellschaften vor allem zwei strukturelle Rahmungen zu nennen, welche die Entwicklungen in der Landschaft orientiert und ermöglicht haben. Diese kamen als Gesetze, die Visionen zukünftiger Gesellschaften in sich trugen und neben klaren Markierungen Entwicklungs- und Gestaltungsräume öffneten und den Menschen, Organisationen und Institutionen Verantwortung übertrugen.

#### **3.1 Rahmung I**

Im Jahre 1977 wurden in Italien per Gesetz (Nr. 517) im Zuge einer großen Reform alle Sonderschulen aufgelöst. Seitdem besuchen alle Schüler\*innen eine gemeinsame Schule. Vom anfänglichen Bestreben, eine gute Integration hinzubekommen, entstand im Laufe der Jahre eine neue Herausforderung, nämlich die Aufgabe, inklusive Gemeinschaften zu entwickeln und zu leben – und das umfassend, also auch im Bildungsbereich. 1992 fasste der italienische Staat alle Normen zur Inklusion und Unterstützung der Menschen mit Beeinträchtigungen in einem eigenen Rahmengesetz (Nr. 104) zusammen. Als dann 2009 in der italienischen Fassung der UN-Konvention (Legge 3, marzo 2009, n. 18) im Art. 24 das Recht auf ein inklusives qualitativ hochwertiges Bildungssystem festgeschrieben wird, wird das in Südtirol/Italien im Gegensatz zu anderen Ländern unaufgeregt entgegengenommen.

### 3.2 Rahmung II

Im Jahre 2000 erhielten die Schulen in Südtirol/Italien eine weitreichende Autonomie und damit neue Gestaltungsspielräume. Die Bildungseinrichtungen wurden neu geordnet. Grund- und Mittelschulen wurden zu Netzwerken, den sogenannten Sprengeln zusammengefasst, die jeweils von einer Schulführungskraft geleitet werden. Damit wurde Kooperation als ein Grundprinzip für nachhaltige Entwicklung verankert. Die Bildungseinrichtungen bekamen den Auftrag, aus sich heraus und im Dialog mit dem Umfeld eigene Profile zu entwickeln und sich die vor Ort notwendigen Unterstützungssysteme selbst zu schaffen. Um die institutionellen Zielsetzungen erreichen und diese verantwortungsvollen Aufgaben in die eigenen Hände nehmen zu können, erhielten die Schulen/Schulsprengel mit dem Schulautonomiegesetz unter anderem die Möglichkeit, sich mit anderen Schulen zu verbünden. So entstand der Schulverbund Pustertal, ein Netzwerk aller Kindergärten und Schulen im Bezirk Pustertal, welches sich zum Ziel setzte, sich in einem guten Zusammenspiel der Bildungseinrichtungen den Herausforderungen der Zeit zu stellen, kooperativ Antworten zu finden auf die vielen offenen Fragen und die notwendigen Unterstützungssysteme selbst aufzubauen.

Eine Besonderheit im Schulautonomiegesetz ist der Passus, der den Bildungseinrichtungen die Forschungsautonomie zugesteht. D. h., Schulen/Schulsprengel/Schulverbünde können selbst Forschungsfragen entwickeln, Forschung betreiben und Antworten bzw. Lösungen finden auf selbst gestellte Fragen – bei Bedarf auch in Kooperation mit Expert\*innen.

Eine weitere Besonderheit der Rahmung II besteht darin, dass diese nicht mit dem Begriff Inklusion arbeitet, aber dennoch in der Präambel in aller Klarheit die Ansprüche einer inklusiven Schule zeichnet.

Rahmung I kam wie ein Paukenschlag über Nacht. Folglich gab es keine bzw. nur begrenzt Möglichkeiten, sich darauf vorzubereiten. Und das war auch gut so. Hätte man im Voraus die Umsetzung dieser gigantischen Reform auf dem Reißbrett planen wollen – man wäre vermutlich kläglich gescheitert. Die verordnete Veränderung irritierte, rief Entsetzen hervor, wurde aber auch bejubelt und gefeiert. In der Umsetzung der Reform kamen die Systeme an ihre Grenzen. Dadurch wurden Muster sichtbar – wer diese sehen wollte und konnte –, die nicht mehr mit der Philosophie des Neuen kompatibel waren. Recht bald zeigte sich aber, dass jene Menschen in den Systemen, die sich für die Sache öffnen konnten, innerhalb der vorgegebenen Strukturen eigene Wege fanden und ihre Sache gut machten.

Im Laufe der Zeit zeigte sich auch, was weniger gut lief. Das führte zu gesetzlichen Nachjustierungen. Zum Teil handelte es sich um technische Verbesserungen, zum Teil aber auch um erweiterte Rahmungen, die den Geist der Inklusion noch einmal verstärkten und aufforderten, aus der Basis heraus in Entwicklung zu gehen.

Natürlich gab es auch jene Menschen, die negative Glaubenssätze formulieren, wie etwa „Das geht nicht!“ und sich damit selbst programmierten und alles dahin-

gehend unternahmen, um zu beweisen, dass sie Recht hatten. Was der Umsetzung der Reform zuspielte, waren die enormen Ressourcen, welche bereitgestellt wurden, auch wenn diese nicht überall im Sinne der Reform genutzt wurden.

Wer die beiden Rahmungen kennt und die damit geschaffenen Möglichkeiten nutzt, der weiß bzw. ahnt, dass Rahmung II die Rahmung I noch einmal potenziert und Entwicklungen auf eine neue, übergeordnete Ebene bringt, weil die Menschen vor Ort, stimmig und den eigenen Potentialen entsprechend, Tragen des selbst entwickeln können. Rahmung II ruft die Menschen geradezu auf, in die sie umgebende Landschaft hinein zu spüren und wahrzunehmen, was entstehen muss.

Es handelte sich vor allem um Personen, die in der in Bewegung geratenen Bildungslandschaft stimmige und überzeugende Entwicklungen ins Leben brachten. Es waren Menschen, die sich öffneten, sich selbst in Frage stellen konnten und bereit waren, sich zu verändern und Verantwortung für ihr Handeln zu übernehmen.

#### 4 Die Wirkmacht des „Sich-Veränderns“

In meiner Anfangszeit als Schuldirektor hatte ich immer wieder das Gefühl dem nicht genügen zu können, was mein Umfeld forderte und brauchte. Führungskräftebildungen stellten Unterstützung in Aussicht. Die Teilnahme führte zu einem erweiterten Wissen, stellte überzeugende Werkzeuge zur Verfügung und schärfte noch einmal das Verständnis meiner Rolle als Schuldirektor. So versuchte ich auch immer wieder anzuwenden und umzusetzen, was ich in meiner Ausbildung gelernt und teilweise von der Logik her auch für gut befunden hatte. Dies hat mich aber nicht wirklich weitergebracht. Die Idee, auf die ich über Freunde stieß, nämlich über eine Peer-Review in eine kontinuierliche Entwicklungsbegleitung einzusteigen, faszinierte mich. Ich suchte daraufhin nach Kolleg\*innen, also Schuldirektor\*innen, die ich schätzte und die bereit waren, sich auf dieses Unternehmen mit mir einzulassen. In Begleitung von zwei Mitarbeiter\*innen des Schulamtes und beraten von Prof. Peter Posch, machten wir uns zu dritt auf den Weg. Über einen Vertrag vereinbarten wir, uns gegenseitig in unserer Entwicklung als Schulführungskräfte zu begleiten. Zunächst entschied ich, mich mit meinem Verständnis von Führung auseinanderzusetzen. Ich wollte wissen, wer ich als Führender war, aber genauso, wer ich werden konnte.

Im Dialog mit meinen „Kritischen Freunden“ entwickelte ich einen für mich stimmigen Fragenkatalog, der mein Vorgehen steuerte. Ich schickte meine „Kritischen Freunde“ in mein Arbeitsfeld und bat sie, über Interviews Rückmeldungen einzuholen bezüglich meines Führungsverhaltens. Ich erinnere mich noch genau an den Moment, als ich im Lehrer\*innenkollegium mein Vorhaben vorstellte und meine Lehrer\*innen bat, mich dabei zu unterstützen, meinen „Kritischen Freun-

den“ offen und ehrlich Rede und Antwort zu stehen. Auf dieser Basis entstanden unzählige Audiofiles, die ich als Rohdaten von meinen „Kritischen Freunden“ erhielt und die ich mir zuhause in aller Ruhe anhörte und zunächst einmal für mich selbst interpretierte. Da kamen Dinge, die mir schmeichelten, aber genauso Aussagen, die mich zunächst irritierten, die aber nachvollziehbar waren. Da kam plötzlich Licht auf blinde Flecken. Das löste eine intensive Beschäftigung mit mir selbst aus. Ich habe aber sehr bald gemerkt, dass mein eigenes „In-Entwicklung-Gehen“ mich veränderte und dass mein Wandel mein Umfeld mit veränderte. Meine mir selbst aufgesetzte Art von Führung wurde zunehmend eine andere, authentischere, eine, die stimmig zu mir selbst war.

Ich erzählte über meine Erkenntnisse und meine persönliche Entwicklung in den Gremien der Schulgemeinschaft. So kam es auch dazu, dass wir mitten im Arbeiten ins Schmunzeln kamen, als meine Mitarbeiter\*innen und ich merkten, dass ich wieder in ein altes Muster hineingerutscht war.

Ein besonderer Nebeneffekt war, dass Lehrer\*innen in meine Fußstapfen traten. So luden z. B. Schulstellenkollegien „Kritische Freunde“ anderer Schulstellen ein, um Unterstützung in ihrer Weiterentwicklung zu erhalten. Das Arbeiten mit „Kritischen Freunden“ entwickelte sich zu einer Kultur an der Schule, bekam Bedeutung für persönliche aber auch systemische Entwicklung. So entstand z. B. die Idee, im Zuge der Umsetzung der Schulautonomie eine „Kritische Begleitung“ zu engagieren, die die Entwicklungen im Schulverbund Pustertal verfolgen sollte. Ich erinnere mich an ein Ansuchen um Finanzmittel für eine längerfristige Begleitung, welches wir an das damalige Pädagogische Institut stellten. Die notwendigen Gelder wurden genehmigt und wir waren begeistert, da unsere ehemalige Zentrale verstanden hatte, dass ein Hineinwachsen in eine sich selbst verantwortende und sich weitgehend selbst gestaltende Bildungslandschaft anderer Rahmenbedingungen und Unterstützungen bedarf. Welch eine Größe!

Die Begleitung durch Prof. Rainer Brockmeyer, unseren „Kritischen Freund“, hat damals dazu beigetragen, die Organisation und die Architektur der sich entwickelnden autonomen Schule auf eine nächste Ebene zu bringen. Diese Kultur des „Sich-selbst-in-Frage-Stellens“, des „Spiegel-Aufstellens“, des „Resonanz-Einholens“, des „Arbeitens-an-sich-selbst“, verbunden mit der sukzessiven Erweiterung des eigenen und des gemeinsamen Blickfelds, werde ich als die Grundlage, aus der heraus inklusives Denken und inklusive Praktiken entstehen konnten.

## 5 Was uns (innerlich) bewegt, setzt uns in Bewegung

Mein berufliches Werden wurde unter anderem gezeichnet von unzähligen Aus- und Fortbildungen zum Thema Inklusion. Der allergrößte Teil davon fand im Belehrungsmodus statt. Das waren für mich durchaus gute Veranstaltungen – Kurse,

die bereichert haben. Ich habe aber auch wahrgenommen, wie sehr Teilnehmende sich über das Verkündete empört und gelegentlich sogar Aggressionen entwickelt haben, weil sie die Aussagen als Auftrag und zugleich als Vorwurf gehört haben und das Gefühl hatten, all das nicht leisten zu können. Ich kann mich noch gut erinnern, als jemand mitten in einem Vortrag zum Thema „Der Index für Inklusion – ein Instrument für Schulentwicklung“ laut in die Versammlung hineingebrüllt hat „Was wollt ihr denn noch alles von uns!“.

Es gab aber auch gegenteilige Situationen. Dazu ein konkretes Beispiel während der Tagung des Bündnisses „Kooperation Pustertal“. Dieses Bündnis wurde auf Betreiben des Schulverbundes Pustertal in Kooperation mit allen Institutionen und Organisationen der Region, die mit Kindern und Jugendlichen arbeiten, gegründet. Das gemeinsame Ziel bestand darin, gut zusammenzuarbeiten, damit Kinder und Jugendliche im Pustertal gut aufwachsen können. Das Tagungsthema war: „Was uns (innerlich) bewegt, setzt uns in Bewegung“. Ungefähr 120 Personen waren gekommen.

Zunächst erzählten Menschen mit besonderen Lebensbiographien ihre Geschichten. Ein transgender Lehrer teilte seine Geschichte mit uns. Von den ersten schmerzlichen Erfahrungen, nicht so sein zu dürfen, wie er war, spannte er einen Bogen bis hin zur Entscheidung, sich einer Geschlechtsumwandlung zu unterziehen. Er berichtete, wie er, noch im Körper einer Frau, die Schüler\*innen darüber informierte und ließ uns teilhaben, wie großartig diese damit umgegangen sind. Ein Lehrer einer Mittelschule las den Brief eines Mädchens mit Migrationshintergrund vor, welchen dieses ihrem Schuldirektor am letzten Tag vor dem Verlassen der Schule mit der Bitte überreicht hatte, ihn möglichst vielen Schüler\*innen zugänglich zu machen, damit niemandem mehr die Schule so sehr zu Hölle wird wie ihr.

All die Geschichten, die erzählt wurden, haben innerlich berührt. Im Anschluss hat Karlheinz Imhäuser, damals Vorsitzender der Montag-Stiftung „Jugend und Gesellschaft“, laut nachgedacht über Glaubenssätze und Prinzipien, die unser gesellschaftliches Zusammenleben bestimmen. Es war kein Vortrag, in dem Wissen über die Nichtwissenden ausgeschüttet wurde, sondern wiederum ein Mitnehmen von Menschen in zum Teil neue, oft auch irritierende Gedankengänge, ein Stellen von Fragen und ein lautes Suchen nach möglichen Antworten. Das hat angeregt, in demselben Modus in Kleingruppen weiterzumachen.

Die Veranstaltung konnte nur mit Mühe beendet werden, da die Teilnehmenden weitermachen wollten. Hier war etwas geschehen. Wir hatten uns ganz unbewusst verbündet, um einer großartigen gemeinsamen Idee zu dienen. Der Nachhall auf diese Veranstaltung war beeindruckend. M. Wheatley & M. Kellner-Rogers (1996) bringen es gut auf den Punkt:

„Organisationen könnten so viel mehr erreichen, wenn sie sich auf die Begeisterung verlassen würden, die entsteht, wenn wir uns mit anderen von Sinn zu Sinn verbinden.“

So viele von uns möchten sich weiterentwickeln. So viele von uns sehnen sich danach, zu entdecken, wer wir zusammen werden könnten.“ (Wheatley & Kellner-Rogers 1996, zit. in Laloux 2015, 222)

## 6 Lernen anders organisieren – Lernkulturen wandeln

Zurückblickend auf meine berufliche Laufbahn möchte ich die vielen tiefschürfenden Gespräche in unserer Schulgemeinschaft nicht missen, welche geprägt waren von einem unermüdlichen Bemühen, Wege zu finden, um allen Kindern und Jugendlichen gerecht zu werden. Wir begannen allmählich zu verstehen, dass wir auf eine Entfaltungspädagogik für alle setzen mussten, die auch uns in der Schule Tätigen mitnimmt. Aus diesem Geiste heraus haben wir den Begriff Inklusionspädagogik eine Zeitlang bewusst aus unseren Programmen verbannt, weil wir der Meinung waren, dass Inklusionspädagogik in der Begrifflichkeit eine Programmatik beschreibt, die nicht die unsere war. Etwas inkludieren bedeutete für uns, etwas hereinzuholen, das draußen und ausgeschlossen war. Wir aber wollten eine Gemeinschaft leben, für die das Recht der Teilhabe und der Entfaltung aller uneingeschränkt gilt. Wir wollten das Miteinander unter besonderer Beachtung der Würde jedes Einzelnen in nie endenden Suchbewegungen, verbunden mit tiefgehenden Reflexionen aus der Gemeinschaft heraus gestalten und weiterentwickeln. Es reichte uns aus, die Gewissheit zu haben, auf dem Weg zu sein.

Die Individualisierung des Lernens war sowohl uns als auch anderen Schulen, ein zentrales Anliegen. Alle Schüler\*innen, auch jene mit besonderen Bedürfnissen, in ihrer ganz eigenen Bandbreite zu aktivieren und schulisches Lernen im Sinne von Wygotski, einem Vorkämpfer der Inklusionspädagogik, so zu gestalten, dass es für alle Zuwächse in der „Zone der nächsten Entwicklungen“ (vgl. Wygotski [rus. 1934] 1972) ermöglicht, das hat uns herausgefordert. Wir haben verstanden, dass dieser Weg ein ganzheitliches Wahr- und Ernstnehmen der individuellen Entwicklungsbedarfe erfordert, aber genauso ein Umdenken der organisationalen Strukturen schulischen Lernens. Es galt, das viele angesammelte Wissen in die Praxis zu bringen. Die Kooperation mit anderen Schulen hat diesbezüglich geholfen, und in kollaborativer Arbeit wurden Selbstlernpakete und Lernleitern entwickelt und erprobt – die Schulen wurden so etwas wie Forschungsunternehmen, welche sich, in Begleitung von engagierten Expert\*innen, in Bewegung setzten. Neben dem Bemühen um einen individualisierten systematischen Aufbau einer Grundausrüstung als Basis hat sich an unseren Schulen die Personalisierung des Lernens als ein wertvoller Ansatz erwiesen (vgl. Watschinger 2020a). Personalisierung des Lernens meint, dass Schüler\*innen sich innerhalb des Programms der Schule ein ganz eigenes Lernprogramm zurechtlegen und umsetzen dürfen, ein

Thema, eine Aufgabe, ein Vorhaben wählen können, das etwas mit der eigenen Person zu tun hat, etwas schaffen dürfen, das die eigene Handschrift trägt und das einzigartig ist. Die Lehrer\*innen schaffen die entsprechenden Rahmen und trauen den Schüler\*innen etwas zu. Sie begleiten und sehen dabei den Prozess und das entstehende Produkt/Ergebnis, sie wertschätzen das Eigene, das Besondere, das Originelle, den „Eigensinn“ und sie organisieren das „Gesehen werden“ in der Gruppe. (vgl. Watschinger 2020b)

Das personalisierte Lernen ist für Lehrer\*innen eine hervorragende Möglichkeit, die Schüler\*innen in ihren ganz unterschiedlichen Persönlichkeiten mit all ihren Eigenheiten, ihren Sehnsüchten, Träumen und Ängsten, aber auch ihren Stärken und Schwächen und vor allem in ihren Entwicklungen wahrzunehmen. Damit ändert sich der Fokus und wechselt vom ständigen Blick auf den verinnerlichten Lehrplan hin zu einem wirklichen Wahrnehmen des Individuums, das sich in seiner Einzigartigkeit Raum sucht.

Als Erweiterung des individualisierten und personalisierten Lernens haben die Schulen das teamorientierte Lernen beforscht. Exemplarisch nenne ich die sogenannten Realprojekte (vgl. Sparber & Watschinger 2021), in denen Teams Herausforderungen angehen, die aus dem Umfeld der Schüler\*innen stammen oder bildungsrelevante Weltthemen beinhalten, für die sich die Gruppen selbst entscheiden. Die Teams geben sich also selbst eine Aufgabe, an der sie längere Zeit dranbleiben. In der Regel haben Realprojekte im Vergleich zum individualisierten und personalisierten Lernen eine andere, eine erweiterte Komplexität. Sie bedienen sich außerschulischer Lernfelder, bedürfen intensiver Recherchen, erfordern Begegnungen mit unterschiedlichen Menschen... und führen schlussendlich zu einem Ergebnis, das hergezeigt, oft auch in einem größeren Rahmen diskutiert und gelegentlich auch veröffentlicht wird. Realprojekte entwickeln sich in einer atmenden Bewegung zwischen einem Arbeiten in der Großgruppe, in Kleingruppen und in Einzelarbeit. Die Erfahrungen mit Realprojekten haben klar gemacht, dass diese Art des Lernens auf das Potential der Gruppe fokussiert und dadurch ermöglicht, Defizite und Schwächen von Einzelnen abzufangen, Stärken gezielt einzusetzen und in ein gutes Zusammenspiel zu bringen.

## **7 Im eigenen Werden teilhaben dürfen am Gestalten von Gemeinschaft**

Schulen gehen vielfach immer noch davon aus, dass Gemeinschaft gelehrt werden muss. In den vielen Praxiserfahrungen hat sich immer wieder gezeigt, dass Kinder und Jugendliche im Hervorbringen inklusiver Gesellschaften selbst ein großes Potential in sich tragen. Kinder und Jugendliche brauchen Erfahrungen des Ein-

gebunden-Seins in das „Gestalten“ von Gemeinschaft. Das bedarf entsprechender Rahmen und einer ernst gemeinten Bereitschaft, ihnen Verantwortung zu übertragen. Das, was in den Anfängen vor allem intuitiv abläuft, ergänzt sich nach und nach mit einer zunehmend komplexer werdenden Fähigkeit zur Reflexion.

Die Tatsache, dass Menschen andere Menschen bewusst oder unbewusst ausschließen, sich gegenseitig die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben schwer machen und sich in ihrer Entfaltung behindern, gehört zum Repertoire menschlichen Werdens. Kinder und Jugendliche haben empathische Fähigkeiten, nehmen sehr gut wahr, was sie für sich selbst nicht möchten bzw. wenn anderen Unrecht angetan wird. Sie finden in der Regel auch selbst Lösungen, die im Gegensatz zu den fremdinszenierten stimmiger und nachhaltiger sind.

*Dazu als Beispiel eine Geschichte aus der eigenen Praxis:*

Ich bin Schuldirektor im Schulsprengel Welsberg und gestalte gemeinsam mit einer Lehrerin ein Semesterangebot zum Thema „Wir gestalten unseren Lebens- und Lernraum Schule“. Die Gruppe – Schüler\*innen aus unterschiedlichen Klassen der Mittelschule – gibt sich die Aufgaben selbst, an denen sie arbeiten will. So schlägt eine Schülerin vor, sich mit der schwierigen Situation auseinanderzusetzen, die rund um einen Schüler mit Migrationshintergrund (im Weiteren als S. M. bezeichnet) entstanden ist. S. M. rastet immer wieder aus, schlägt um sich und beschimpft die Mitschüler\*innen. Er ist ein Außenseiter. Sein zunehmend aggressives Verhalten hat bereits zu einer Reihe von Maßnahmen geführt, die nicht wirklich wirksam waren.

Die Schüler\*innen berichten zunächst in der Gruppe von ihren Wahrnehmungen. In Untergruppen wird dann der Versuch unternommen, die schwierige Situation mit der Methode des flexiblen Modellierens darzustellen. Eine Gruppe baut eine riesengroße Mauer. Auf die eine Seite der Mauer stellt sie den Schüler mit Migrationshintergrund, auf die andere die Schulgemeinschaft. Im Rahmen der Präsentation in der Großgruppe ergibt sich ein intensives Gespräch darüber, wer denn die Mauer errichtet habe. Die Gruppe beschießt, an dieser Darstellung der Problematik weiterzuarbeiten. In Untergruppen wird also wiederum mit der Methode des flexiblen Modellierens versucht, eine mögliche Lösung zu finden. Eine Gruppe setzt einen Supermann ein, in der Meinung, dass nur ein Experte/eine Expertin von außen im Stande wäre, diese riesige Mauer abzubauen und damit diese schwierige Situation zu lösen. Eine andere Gruppe baut die große Mauer nach, lässt dabei aber ein Loch frei. In der Präsentation äußern die Schüler\*innen die Vermutung, selbst die Mauer errichtet zu haben. Sie erzählen, dass sie S. M. gar nicht kennen und dass es zunächst einmal wichtig sei, den Schüler kennen zu lernen, um ihn dann vielleicht auch besser verstehen zu können. Dabei verweisen sie auf das Loch in der Mauer und meinen, es bräuchte vielleicht nur eine kleine Anstrengung, um einen Schritt weiterzukommen. Diese Überlegung kann

die Gruppe teilen. Die Schüler\*innen vereinbaren, S.M. zur nächsten Sitzung einzuladen, mit dem Ziel, ihn besser kennen zu lernen. Zwei Schülerinnen übernehmen die Einladung.

Eine Woche später sitzt S.M. etwas nervös in der Gruppe. Ein Schüler übernimmt die Moderation und begrüßt den Eingeladenen. Er schafft es, in einer wertschätzenden Art eine angenehme Atmosphäre zu schaffen und er berichtet ganz offen, was in der vorhergehenden Sitzung geschehen ist. Ich selbst staune, mit welch gutem Gespür er all das anspricht, was sich in der Gruppe getan hat und wie er die Einladung begründet. S.M. wird gebeten, von seinem Heimatland und seiner Familie zu erzählen. Aus einem sich zunächst sehr vorsichtigen Äußern entsteht schon recht bald ein lebendiges Gespräch. S.M. zeichnet ein Bild seines Heimatdorfes, erzählt von seinen Großeltern und von den Umständen, die seine Familie bewogen haben, nach Italien zu ziehen. Die Dinge, die der Schüler erzählt, berühren. Fragen werden gestellt. S.M. wird immer offener. Wir alle merken, dass er es regelrecht genießt, einmal von sich, seinem Heimatland und seiner Familie erzählen zu dürfen. Schließlich geht es noch ums Essen. S.M. erzählt von seinen Leibgerichten und verrät uns, dass er immer wieder seiner Mutter beim Kochen hilft. Die Schüler\*innen werden neugierig, fragen nach Details. Und plötzlich kommt von S.M. ganz spontan die Aussage: „Ich könnte ja einmal für euch kochen!“ Sofort sind alle begeistert. Noch am selben Tag wird ein Termin fixiert und vereinbart, dass die notwendigen Lebensmittel gemeinsam eingekauft werden. In der Abschlussrunde kommen viele positive Rückmeldungen, einige auch, die direkt an S.M. gerichtet sind. S.M. ist ganz präsent – seine dunklen Augen strahlen. Ein Schüler legt S.M. den Arm auf die Schulter und begleitet ihn zur Tür hinaus. Ich bin bewegt, als die Schüler\*innen auseinandergehen. Die Stimmung ist gut. Ich habe das Gefühl, dass an diesem Nachmittag etwas Großartiges passiert ist.

Schon am nächsten Tag meldet sich die Mutter von S.M. und bietet an, beim Kochen zu helfen. Schlussendlich vereinbaren wir, dass alle gemeinsam kochen und dann auch alle gemeinsam essen. Das gemeinsame Kochen wird für alle zu einem ganz besonderen Erlebnis und das gemeinsame Essen ein kleines Fest. Ich sehe zum ersten Mal die Mutter von S.M. Wir verstehen uns auf Anhieb. In Gruppen, die sich spontan bilden, wird vorbereitet, gekocht, abgespült, weggeräumt und zwischendurch laufen Gespräche. Die Art und Weise, wie die Schüler miteinander umgehen, ihre Natürlichkeit und Lebendigkeit sind starke Botschaften.

Das war der Anfang eines Prozesses, der die Schulgemeinschaft gewandelt hat – eine problematische Entwicklung hat plötzlich Richtung gewechselt. Es waren die Schüler\*innen, die diese Veränderung herbeigeführt hatten.

## 8 Fazit

Bezugnehmend auf meine anfangs gestellte Frage und mein Vorhaben, den Essentials, die das Entstehen und die Entfaltung inklusiver Gesellschaften fördern, nachzuspüren, versuche ich nachfolgend meine Erkenntnisse in einigen wenigen Aussagen zu verdichten.

1. Ein Wandel hin zu inklusiven Gesellschaften bedarf mutiger und visionärer gesetzlicher Rahmungen. Ohne die Reform von 1977 und die damit verbundene Auflösung der Sonderschulen hätte Südtirol/Italien sich wohl nicht in Bewegung gesetzt.
2. Es reicht nicht aus, den Wandel hin zu inklusiven Gesellschaften bloß auf dem Reißbrett zu programmieren und dann zu verordnen bzw. zu empfehlen. Integrativ dazu bedarf es der Bereitstellung von Ermöglichungsstrukturen und Ressourcen, damit Menschen sich aus sich heraus aktivieren und sich selbst beauftragen können, eigene Entwicklungen und dadurch diese auch in den Systemen, in denen sie tätig sind, in Gang zu bringen. Das Schulautonomiegesetz in Südtirol/Italien ist dafür ein Paradebeispiel.
3. Selbstbeauftragungen erfordern einen Antrieb, der von innen kommt. Dieser generiert sich aus den eigenen inneren Landschaften in Wahrnehmung der Herausforderungen in der Umwelt und im Ausmaß, wie sehr sich Menschen angesprochen fühlen. Die wirklich großen Veränderungen bereiten sich in den tieferen Schichten unserer inneren Landschaften vor. Dazu braucht es Zeit, ein „Präsent-Sein“ in der Gegenwart, vielfältige Anreicherungen, einen kontinuierlichen Aus-TAUSCH mit anderen, Reflexion und Resonanz Erfahrungen. Im Entstehen „inklusive Haltungen“ gibt es keine Abkürzungen.
4. Es gilt, ins Tun zu kommen. Menschen – auch Kinder und Jugendliche – müssen über konkretes Handeln und Reflexion sich selbst bildend in die Zukunft hinein arbeiten und sich dabei verändern können. Mit dieser Veränderung wandeln sich auch die Welten um die Menschen herum und mit ihnen die Systeme.
5. Schulführung geht voran, lebt authentisch das, was sie hervorbringen will. Sie nimmt sich selbst in ihrem biografischen Werden wahr, erahnt bzw. erkennt dessen Auswirkungen auf das Führungshandeln und arbeitet an sich. Schulführung schaut in die Zukunft, stellt den Menschen in den Mittelpunkt, traut zu, organisiert und moderiert Teilhabe, ermöglicht Entfaltung und gestattet sich selbst, sich zu entfalten.

In meinen Berichten und in meinem Nachdenken über die persönlichen Entwicklungen und jene in der Bildungslandschaft Südtirols zeigt sich, dass innerhalb fördernder Rahmungen, welche Orientierung geben und Ermöglichungsstrukturen bereitstellen, entstehende inklusive Gesellschaften sich optimal entfalten kön-

nen, vorausgesetzt, die Menschen „springen innerlich an“ und beauftragen sich aus sich heraus, am Hervorbringen einer inklusiven Gesellschaft mitzuwirken, weil das für sie Sinn macht. Es ist deshalb angesagt, sich vermehrt der Entwicklung unserer inneren Landschaften zuzuwenden, ein Sensorium zu entwickeln, das hilft, wahrzunehmen, was getan werden muss und Bilder zu entwerfen, was wir als Individuen und Gemeinschaft sein wollen. D.h., dass jetzt nicht sofort wieder neue Programme gefordert sind, sondern zunächst eher ein Zurückfahren dessen ansteht, was überprogrammiert ist und uns darin hindert, dass uns etwas widerfahren kann, das innerlich berührt und auslöst – vielleicht den zunächst sanften Flügelschlag, der im Sturm endet, vielleicht den neuen Blick, der in homöopathischer Wirkweise die Welt wandelt.

## Literatur

- Höllrigl, P. & Lanthaler, E.M. (1999): Mit kritischen Freunden unterwegs. Bozen: Pädagogisches Institut für die deutsche Sprachgruppe.
- Laloux, F. (2015): *Reinventing Organizations*. München: Vahlen.
- Sparber, K. & Watschinger, J. (2021): Realprojekte – gemeinsam tun, was Sinn ergibt. In: Zinner, M. & B. Weyland (Hrsg.): nAB. Notizen zu Architektur und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: <https://www.nab-notizenarchitekturbildung.net/download/notiz-142-realprojekte>. (Abrufdatum: 04.03.2022).
- Watschinger, J. (2020a): aus sich heraus lernen – das Lernen personalisieren. In: Zinner, M. & B. Weyland (Hrsg.): nAB. Notizen zu Architektur und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: <https://www.nab-notizenarchitekturbildung.net/download/notiz-101-aus-sich-heraus-lernen>. (Abrufdatum: 04.03.2022).
- Watschinger, J. (2020b): personalisiert lernen – das Beispiel Welsberg. In: Zinner, M. & B. Weyland (Hrsg.): nAB. Notizen zu Architektur und Bildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. Online unter: <https://www.nab-notizenarchitekturbildung.net/download/notiz-141-personalisiert-lernen-von-josef-watschinger>. (Abrufdatum: 04.03.2022).
- Wheatley, M. & Kellner-Rogers, M. (1996): *A Simpler Way*. San Francisco: Berrett-Koehler
- Wygotski, L. S. (1972): *Denken und Sprechen*. Herausgegeben von Johannes Helm. (G. Sewekow, Übersetz.) Frankfurt am Main: Fischer S. Verlag GmbH.