

Platte, Andrea [Hrsg.]; Seitz, Simone [Hrsg.]; Terfloth, Karin [Hrsg.]
Inklusive Bildungsprozesse

Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2006, 239 S.



Quellenangabe/ Reference:

Platte, Andrea [Hrsg.]; Seitz, Simone [Hrsg.]; Terfloth, Karin [Hrsg.]: Inklusive Bildungsprozesse. Bad Heilbrunn, Obb. : Klinkhardt 2006, 239 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-153153 - DOI: 10.25656/01:15315

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-153153>

<https://doi.org/10.25656/01:15315>

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

Andrea Platte
Simone Seitz
Karin Terfloth (Hrsg.)

Inklusive Bildungsprozesse



KLINKHARDT

INKLUSIVE BILDUNGSPROZESSE

herausgegeben von
Andrea Platte, Simone Seitz und Karin Terfloth

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2006



Für Walther Dreher

Foto Umschlagseite 1: Guido Erbring, Köln.

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

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

2006.2.h. © 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: AZ Druck- und Datentechnik.

Printed in Germany 2006.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 3-7815-1450-1

Inhalt

Jürgen Münch: Vorwort	9
Andrea Platte, Simone Seitz & Karin Terfloth: Inklusive Bildungsprozesse	11
Christiane S. Reiners: Grußwort	14
Barbara Fornefeld: Grußwort	17
 Teil 1: Inklusive Bildungsprozesse ... in Kultur und Wissenschaft	
Susanne D'Ortona & Susanne Ritz: Ohrenkuss – da rein, da raus	20
Ohrenkuss	21
Markus Dederich: Disability Studies und Integration	23
Siegfried Saerberg: Das Rascheln der Plastiktüte im Abendwind – Die Wanderungen eines Blinden	35
Stephanie Goeke & Karin Terfloth: Inklusiv forschen – Forschung inklusive	43
Werner Brill: Disability Studies und Inklusionsdebatte: Kritische Anmerkungen aus Sicht der materialistischen Behindertenpädagogik	55
Ioanna Ntourou: Fremd sein – fremd bleiben: Reflexionen zum Phänomen „Fremdes“	61
Christoph Butterwegge: Kinderarmut und soziale Exklusion in Deutschland	65

Teil 2: Inklusive Bildungsprozesse ... in der Schule

Ohrenkuss	77
Walther Dreher & Kersten Reich: Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie	81
Ulf Preuss-Lausitz: Die Bildungsperspektive der integrativen Schule für alle	90
Max Heeger & Max Reinert: Was halten Schülerinnen und Schüler vom Gemeinsamen Unterricht?	97
Michael Schwager & Daniela Pilger: Evaluation als Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts	101
Katrin Düring: Wie Evaluation zum Schwungrad in der Schulentwicklung wird	112
Rainer Maikowski: Qualitätssicherung durch interne Evaluation am Beispiel des Englischunterrichts in einer Integrationsklasse	116
Simone Seitz & Andrea Platte: Unterricht zwischen Vielfalt und Standardisierung	122
Ulf Preuss-Lausitz & Annette Textor: Das „Emsoz-Projekt“: Zur Integration schwieriger Kinder in der Grundschule	132
Johannes Mand: Zur sozialen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen	140
Anette Hausotter: Norwegen – eine Schule für alle	144
Andreas Hinz: Kanada - ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion	149

Barbara Koch-Priewe & Jürgen Münch:
Heterogenität und Kooperation im Gemeinsamen Unterricht 159

Marcel Veber:
Verantwortung in heterogenen Gruppen lehren, lernen und
übernehmen: Voraussetzung für eine inklusive Bildungslandschaft 171

Teil 3: Inklusive Bildungsprozesse ... im Beruf

Ohrenkuss 174

Mathilde Niehaus:
Exklusion verhindern, Inklusion stärken: Ansätze zur Teilhabe am
Erwerbsleben 178

Antje Ginnold:
Betriebliche Berufsausbildung von Jugendlichen mit Lernbehinderung
– zwischen inklusivem Anspruch und exklusiver Wirklichkeit 186

Dörte Bernhard & Helga Fasching:
,Bewegt' berufliche Integration die Integrationspädagogik? 193

Marion Sigot:
Die Berücksichtigung mädchen- und frauenorientierter Ansprüche
im Rahmen von Arbeitsassistenz 201

Angela Wagner:
Disability Management und Integrationsforschung 206

Teil 4: Inklusive Bildungsprozesse ... in der Erwachsenenbildung

Ohrenkuss 210

Heike Bücheler:
Der lange Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung – Entwicklung,
aktuelle Situation und Visionen 214

Hiltrud Loeken & Matthias Windisch: Inklusive außerschulische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene	222
Reinhard Burtcher: Das Spiel des Lebens beeinflussen – salutogenetisches Denken in der Erwachsenenbildung	227
Jo Jerg & Monika Schumann: Überlegungen zu Ausbildungsprofilen von Inklusion an Fachhochschulen	231
Verzeichnis der Autor/innen	237

Vorwort

Bei der Vorbereitung der 19. Jahrestagung der IntegrationsforscherInnen 2005 stand zunächst die Frage im Raum, welcher Stellenwert dem Begriff *Inklusion* in der fachwissenschaftlichen Diskussion und bei der Tagungskonzeption zukommen sollte. Insbesondere in Abgrenzung zu *Integration* wird dieser Begriff von verschiedenen Autoren unterschiedlich interpretiert und hinsichtlich des Ertrags für eine konzeptionelle Klärung und eine bildungspolitische Weiterentwicklung kontrovers bewertet.

Die Entscheidung für das Tagungsthema „Auf dem Weg in eine inklusive Bildungslandschaft...“ impliziert die eingenommene Position. *Inklusion* lässt – über eine historisch verortete Verknüpfung mit der UNESCO-Erklärung von Salamanca aus dem Jahr 1994 – eindeutiger als *Integration* keine andere als eine systemische Perspektive auf *Special Needs Education* zu. Nicht mehr die Frage nach den Voraussetzungen eines Kindes für den Schulbesuch steht im Vordergrund, sondern die nach den pädagogischen, organisatorischen und kulturellen Potentialen der Schule. Inklusion als Leitvorstellung der Salamanca-Erklärung beinhaltet, dass die allgemeinen Schulen eines Bildungssystems sich so verändern, dass sie ausnahmslos alle Kinder und Jugendlichen akzeptieren und aufnehmen können, unabhängig von deren physischen, intellektuellen, sozialen, sprachlichen, ethnischen und kulturellen Voraussetzungen. Schule soll von vornherein so gestaltet werden, dass sie verantwortlich ist und fähig wird, auch auf die heterogenen Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse derjenigen Kinder und Jugendlichen kompetent einzugehen, die aus unterschiedlichen Gründen besonderer Unterstützung bedürfen: als *Schule für Alle*. Inklusion bezieht sich jedoch nicht nur auf die Schule: „Inclusion is about society“ (Peter Miller). Intendiert ist eine offene Gesellschaft, die mit individuell, soziokulturell und ethnisch bedingter Verschiedenheit akzeptierend umgeht und gegen Diskriminierung, ökonomische bzw. soziale Ausgrenzungen und Gewalt auf demokratische, solidarische und die jeweiligen Gruppierungen beteiligende Strukturen, Kommunikationsformen und Konfliktlösestrategien hinwirkt.

Ein solches auf die Salamanca-Erklärung bezogenes Verständnis von Inklusion beinhaltet als handlungsleitende Orientierungen:

- die vordringliche Verantwortlichkeit der allgemeinen Pädagogik und Schule in Kooperation mit einer subsidiären Sonderpädagogik
- die Erweiterung der Perspektive – über Kinder mit Behinderungen hinaus – auf alle Kinder in erschwerten Lebens- und Lernsituationen
- die Beteiligung derjenigen, die sich über die Kategorien von Heterogenität/ Diversity und Behinderung/ Special Needs definieren oder über sie definiert werden
- die Einbeziehung von Ursachen und Folgen sozialer und ökonomischer Entsolidarisierungs- und Exklusionsprozesse in den wissenschaftlichen und politischen Diskurs

Die hier dokumentierten Tagungsbeiträge spiegeln die Auseinandersetzung mit diesen Orientierungen und versuchen, Wege in eine inklusive Bildungslandschaft sichtbar zu machen.

Jürgen Münch

Inklusive Bildungsprozesse

„Und sie bewegt sich doch...“. Dieser Ausspruch kennzeichnet das Missverhältnis zwischen Galileos innovativen Erkenntnissen (vgl. Muday 1997, 8) und einer fehlenden öffentlichen Anerkennung oder Nutzung derselben durch Entscheidungsträger. Angesichts der aktuellen Situation der Praxis von Integration und Inklusion könnte das Zitat als Motto einer Integrations-/ Inklusionsforschung dienen, deren Erkenntnisse sicherlich weit mehr in (bildungs)politische Entscheidungsräume hineinwirken könnten als dies gegenwärtig der Fall ist. Denn die Praxis ist momentan vor allem von Stagnation, wenn nicht gar von Rückschritten in Form verstärkter Exklusionstendenzen gekennzeichnet. Von politischem Reformwillen in Richtung Inklusion ist wenig zu spüren. Betroffene und Professionelle äußern folglich zunehmend Resignation.

Angesichts dieser Ausgangslage wurde der Konzeption des vorliegenden Bandes bewusst die Leitfrage zu Grunde gelegt: „Was *bewegt* pädagogische Forschung?“ (Titel der 19. Integrationsforscher-Innentagung 2005). Neben die erkennbaren Widersprüche und Probleme, denen die inklusive Praxis gegenwärtig ausgesetzt ist, sollen damit ‚bewegende‘ Impulse aus der breiten Palette der Integrations-/ Inklusionsforschung gestellt werden. Als Basis solcher Impulse wird eine Wissensgenese gesehen, die aus einer Gleichgewichtung von Theorie-Instrumenten und praktischem ‚Know-how‘ hervorgeht. Über die damit implizierte bewegliche Verknüpfung von Denken, Fühlen und Handeln in diesen Bildungsprozessen können Innovationen auf den unterschiedlichen Bezugsebenen von Inklusion angestoßen werden.

„**Inklusive Bildungsprozesse**“ benennen somit sowohl individuelle wie auch organisationale Prozesse, deren Wirkzusammenhang in vielen einzelnen Beiträgen deutlich wird. Persönlichkeitsentwicklungen in inklusiven Settings bilden den ‚praktischen‘ Kern der pädagogischen Handlungs- und Forschungsarbeit, dennoch umschließen inklusive Bildungsprozesse ebenso Or-

ganisationen pädagogischer Praxis sowie Universitäten als mögliche Orte inklusiver Forschung und Lehre. Die Voraussetzung für ‚Beweglichkeit‘ auf dieser Ebene ist, dass Universitäten bereit sind zur Öffnung nach innen und außen im Sinne verstärkter interdisziplinärer sowie interinstitutioneller Zusammenarbeit mit Expert/innen aus Theorie und Praxis (vgl. Senge 2000, 33f) sowie mit Menschen, die aus unterschiedlichen Gründen von Aussonderungstendenzen betroffen sind, etwa behinderte Menschen. Integrations-/ Inklusionsforschung als wissenschaftliches Fachgebiet profiliert sich hiermit zunächst über interdisziplinäre Kooperationen ‚allgemeiner‘ wie auch ‚besonderer‘ Disziplinen der Pädagogik und Didaktik jenseits verfestigter universitärer Strukturen. Darüber hinaus wird aber insbesondere die notwendige Einbindung in die verschiedenen außeruniversitären Handlungskontexte deutlich. Diese Gesamtstrategie unterliegt damit einem (Selbst)Verständnis von Universitäten und anderen Bildungsinstitutionen als ‚lernende Organisationen‘ (vgl. ebda, 20ff). Die hierin enthaltene Erkenntnis, dass diese von innen heraus veränderbare Systeme sind, kann mögliche (Aus)Wege aus der aktuellen Stagnation der Integrationspraxis eröffnen.

Die Beiträge dieses Bandes konturieren die (inklusions-)pädagogische Forschung insgesamt als ein wissenschaftliches Arbeitsfeld ‚in Bewegung‘, das mit seinen Arbeiten die unmittelbar beteiligten sowie die angrenzenden pädagogischen Disziplinen in Bewegung setzen möchte. Die bewegten Kreisel auf dem Buchumschlag symbolisieren die hierbei für das Forschungsfeld angestrebte stabile Balance, die nur bewahrt werden kann, so lange die einzelnen Arbeitsbereiche in Bewegung bleiben. Denn jeder Kreisel bewegt sich auf einer Fläche und dreht sich dabei zugleich um die eigene Achse. Eigendrehung und Bewegung eröffnen wechselnde Perspektiven, so dass der Blick Anregungen aus verschiedenen (Forschungs-)Richtungen aufnehmen und zugleich selber Bewegungen anstoßen kann. Die Frage „Was bewegt pädagogische Forschung?“ verweist damit gleichermaßen auf Fragilität und Potential, die der angedeuteten Dynamik innewohnen. Sie deutet außerdem auf die Vielschichtigkeit des Forschungsgebiets hin, die sich in den vier Schwerpunkten des Bandes spiegelt:

Teil I richtet den Blick zum einen auf die Beschreibung exklusiver Tendenzen (z.B. durch Armut). Zum anderen werden Impulse aus Kultur und Wissenschaft aufgegriffen, die die Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Praxis sowie der Theoriebildung thematisieren und umsetzen (Disability Studies). Dabei wird einmal mehr deutlich, dass Inklusion weit mehr ist als eine Frage von Behinderung.

Teil II widmet sich der Schule als pädagogisch-didaktischem Handlungsfeld. Schule zeigt sich hier als ein Ort wachsender Herausforderungen. Auch wenn die aktuellen bildungspolitischen Entwicklungen den Anliegen der Integrations-/Inklusionsforschung zunächst entgegen zu stehen scheinen, so eröffnen sich hiermit doch zugleich Chancen, sich mit Forschungsbeiträgen zu inklusiver Unterrichts-, Schul- und nicht zuletzt Ausbildungsqualität produktiv in die aktuellen ‚Qualitätsdebatten‘ einzubringen, wie dies an den verschiedenen Beiträgen deutlich wird.

Teil III nimmt die Arbeitswelt in den Blick. Ungeachtet der inzwischen dreißigjährigen Geschichte schulischer Integration rückt das Berufsleben nur zögerlich in den Blick der Integrationsbewegung – und wird umso bedeutsamer, je mehr Jugendliche und junge Erwachsene nach integrativer Schullaufbahn ihre Teilhabe am Erwerbsleben einfordern. Dies ist in den einzelnen Beiträgen zu diesem Handlungsfeld deutlich erkennbar.

Teil IV thematisiert inklusive Bildungsprozesse im Erwachsenenalter. Inklusive Erwachsenenbildung zeigt sich hier zum einen dem lebenslangen Lernen ohne Aussonderung verpflichtet und verdeutlicht zum anderen die selbst gestellte Aufgabe, durch strukturelle Umgestaltung – etwa in Aus- und Weiterbildungen – zu einer inklusionsfreundlicheren Gesellschaft beizutragen.

Die verschiedenen Beiträge machen insgesamt einen beweglichen Austausch zwischen den beteiligten Disziplinen und Arbeitsschwerpunkten deutlich. Diese sind Ausdruck inklusiver Bildungsprozesse in der Forschung, deren aktueller Stand hier dokumentiert wird.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die inhaltliche Mitgestaltung, Stephanie Schlichtig für viele Arbeitsstunden, Guido Erbring für das Titelfoto und der Carl-Richard-Montag-Stiftung (Bonn) für die finanzielle Unterstützung dieses Bandes.

Literatur

- Muday, Anna: Annäherung an Galileo Galilei. In: dies. (Hg.) (1997): Galileo Galilei. Schriften, Briefe, Dokumente. Berlin: Rütten und Loening, S. 7-41.
- Senge, Peter M. (2000): Die Hochschule als lernende Gemeinschaft. In: Laschke, Stephan/ Schey, Tobias/ Meister-Scheytt, Claudia/ Scharmer, Claus Otto (Hg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. München: Mering/ Hampp, S. 17-46.

Grußwort

„Unterwegs in eine inklusive Bildungslandschaft! Was ‚bewegt‘ pädagogische Forschung?“

Der Kreis der Integrations-/ InklusionsforscherInnen bemüht sich seit langem darum, Fragen der Integration und Inklusion in die Lehrerbildung und die Bildungspolitik zu tragen. Ein Produkt aus dieser Initiative ist die Konzeption des internationalen Weiterbildungsstudiengangs EUMIE, European Masters in Inclusive Education, mit dem ein europaweites Curriculum zu einer integrativen Grundausbildung geschaffen wurde (vgl. EUMIE 2004).

Dieses Programm zeichnet sich durch verschiedene Merkmale aus, von denen ich einige wesentliche herausgreifen möchte:

- Es ist *multiplikativ* angelegt, d. h. es sollen kritische Multiplikatoren für inklusive Prozesse ausgebildet werden;
- es ist *multidimensional* angelegt, insofern inklusive Prozesse in den verschiedensten Arbeitsfeldern wie Vorschule, Schule, Hochschule, Horten, private Trägereinrichtungen, öffentliche Einrichtungen bedacht worden sind;
- es ist *multidisziplinär*, insofern – wie auch das Tagungsprogramm belegt – viele Disziplinen zusammen arbeiten können;
- es ist *multinational*, insofern das modulare Studienprogramm in vielfältige Studienstrukturen Europas eingebunden werden kann.

Bei der Verwirklichung eines europäischen Hochschulraumes zeigen sich viele interessante Problemlösekonzepte, aber auch viele Probleme, die von inhaltlichen bis hin zu administrativen Aspekten reichen. Auch bestimmte ministerielle Vorgaben erschweren den Reformprozess und damit den Weg nach Bologna. Von dieser Tatsache ist auch die bisher noch ausgebliebene Implementierung des neuen Studiengangs in Deutschland betroffen.

Umso erfreulicher ist es, dass sich Kolleginnen und Kollegen von diesen Hindernissen nicht hemmen lassen, sondern die inhaltliche Diskussion in ihren Forschungsprojekten weiterführen.

In der Auseinandersetzung mit dem Curriculum hat mich ein Gedanke fasziniert, der mir universal erscheint: die ökosystemische Sichtweise und die aus dieser Sichtweise abgeleitete Definition von Behinderung. Bei dieser Betrachtungsweise wird Behinderung nicht länger als eine Eigenschaft, als vorgegebener Defekt bestimmter Personen aufgefasst, sondern als eine durch soziales Handeln und Erleben veränderliche *Bedingung* des Menschseins. Diese Definition macht eine Unterscheidung „behindert – nicht behindert“ hinfällig und gewinnt damit zentrale Bedeutung für das Thema Inklusion/Integration.

Erlauben Sie mir einen kurzen Exkurs in die Naturwissenschaften, um auf die Universalität von systemischen Sichtweisen hinzuweisen. In meinen eigenen Arbeiten im Bereich der Naturwissenschaft habe ich einen analogen Weg eingeschlagen. Gerade in den Naturwissenschaften dominieren systematische Betrachtungen immer noch die Lehre. Lernende werden i.d.R. darin angeleitet, Phänomene unter bereits bekannte Regeln, Begriffe, Prinzipien zu subsumieren. Gegen eine solche systematische Sichtweise hat sich der Pädagoge Horst Rumpf bereits zu Beginn der 1970er Jahre gewandt. Sie führt für ihn zu einer Gefahr, die er mit dem Begriff „subsumtive Rationalität“ belegt und die dadurch gekennzeichnet ist, dass der lernende Mensch das Einzelne in seiner Komplexität nicht wahrnimmt und nicht aushält. Phänomene werden schnell einem Begriff zugeordnet und sind damit erledigt. Sie sind darüber hinaus aber auch verfügbar, insofern sie Teil eines vollständigen, durchsichtigen Ganzen sind. Ein solches subsumtives Denken, das auf der Grundlage von ‚entweder-oder-Entscheidungen‘ erfolgt, lag offensichtlich auch dem defekttheoretischen Ansatz der Heil- und Sonderpädagogik zugrunde.

In der Chemie, in der wir uns mit den Eigenschaften von Stoffen und Stoffumwandlungen beschäftigen, kann der Weg zu systemischen Betrachtungsweisen dadurch geöffnet werden, dass experimentelle Ergebnisse und Phänomene in Abhängigkeit von der Bedingung betrachtet werden. Je nach Bedingung, die jeder Experimentator selbst zu Beginn eines Experiments setzt, kann ein und dieselbe Substanz sich im Laufe des Experiments in einen blauen oder gelben Stoff, in einen Duftstoff oder in einen übel riechenden Stoff verwandeln. Demzufolge reagieren Stoffe nicht per se zu diesen oder jenen Produkten, sondern können je nach Bedingung sowohl zu dem einen als auch zu dem anderen führen. Mithin ist ein Beziehungsdenken notwendig, eine

‚sowohl-als-auch-Betrachtung‘, denn nur diese kann ein komplexes Denken in Bedingungsbeziehungen bewirken.

Im übertragenen Sinne setzt auch die ökosystemische Sicht eine ‚sowohl-als-auch-Betrachtung‘ voraus, auf deren Grundlage alle Menschen, die im Leben stehen, durch soziales Handeln und Erleben *Lebensbedingungen* verändern können. Ich hoffe daher, dass mit den Beiträgen dieses Bandes die ökosystemische Sicht weiter vorangetrieben und Multiplikatoren ausgebildet werden, welche die Menschen für ein komplexes Denken in *Lebensbeziehungsbeziehungen* führen können.

Literatur

Feyerer, Ewald (Hg.) (2004): EUMIE, European Masters in Inclusive Education. Ein Curriculumentwicklungsprogramm im Rahmen von Sokrates/ Erasmus. Linz .

Barbara Fornefeld

Grußwort

Schlaglichter zur aktuellen Studien- und Ausbildungsreform – Integrationspädagogik als Gegengewicht?

Wir befinden uns im schulischen wie hochschulischen Bereich in einer umfangreichen Umbruchphase. Man könnte sie vielleicht als „Post-PISA-Phase“ bezeichnen. Die Kritik am deutschen Schulsystem, an der unzureichenden Qualifikation von Pädagoginnen und Pädagogen oder an ungeeigneten Ausbildungszeiten kennzeichnet diesen Umdenkensprozess.

Die internationale empirische Bildungsforschung stellt dem deutschen Bildungssystem ein schlechtes Zeugnis aus. Sie verlangt die Anhebung des deutschen Bildungsniveaus, um den globalen Markt mit qualifiziertem Personal bedienen zu können. Hierzu sind nicht nur die schulische Bildung, sondern auch die Ausbildung, also die Hochschulen gefordert. Qualitäts- und Effizienzsicherung der schulischen Bildung durch Kompetenzsteigerung von Lehrerinnen und Lehrern werden zum Leitmotiv der Bildungsreform. Damit zeigt sich, dass das ökonomische Nützlichkeitsdenken nun auch auf den Bildungsbereich übergreifen hat und hier zum bestimmenden Maßstab für Reformentscheidungen wird.

1999 trafen sich die europäischen Kultusminister im italienischen Bologna und beschlossen, dass bis 2010 die Studiengänge in Europa zu einheitlichen sind, um hierdurch eine größere Mobilität zu erreichen. An den europäischen Universitäten und Hochschulen hat der sog. ‚Bologna-Prozess‘ begonnen, d.h. bestehende Studiengänge werden modularisiert, Staatsprüfungen und Diplome in Bachelor- oder Master-Abschlüsse umgewandelt.

Der Reformdruck an den deutschen Hochschulen ist groß, da ehrgeizige Kultusminister schon vor 2010 die Umwandlung der Studiengänge, vor allem

auch der Lehramts-Studiengänge, erreicht sehen wollen, so in Berlin, Niedersachsen oder NRW. Dabei findet keine Abstimmung zwischen den einzelnen Bundesländern statt, was aktuell zu einer paradoxen Situation führt. Der deutsche Föderalismus scheint die Bologna-Absicht zu konterkarieren. Lehrprüfungsordnungen werden weiter länderspezifisch erlassen, was dazu führt, dass sich Lehramts-Studiengänge künftig noch mehr von einander unterscheiden als bisher und dies gilt vor allem auch für das Studium ‚Lehramt für Sonderpädagogik‘. Ein Studienplatzwechsel oder eine Anstellung als Lehrerin oder Lehrer in einem anderen Bundesland wird noch schwieriger werden. Wenn die Kultusminister dieses Problem nicht bald erkennen und sich auf länderübergreifende Kerncurricula verständigen, wird die Studien- und Ausbildungslandschaft unübersichtlicher denn je.

Welche Rolle spielen Sonder- und Integrationspädagogik in diesem globalen Veränderungsprozess?

Als Studiendekanin habe ich die Erfahrung gemacht, dass beide, die Integrations- wie die Sonderpädagogik, bei den bildungspolitisch Verantwortlichen eher eine marginale bis gar keine Rolle spielen. Behinderung ist weiterhin ein verdrängtes Thema. Warum wurde bislang keine PISA-Studie zur Erfassung des integrativen oder separierten Unterrichtes mit behinderten Kindern und Jugendlichen in Auftrag gegeben? Doch wohl kaum, weil die extreme Heterogenität dieser Schülerschaft forschungsmethodische Schwierigkeiten aufwirft! Eher, weil man eine derartige Untersuchung für überflüssig hält.

Die Bedarfe von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung sind in der Bildungsöffentlichkeit zu wenig bekannt, die Erfolge der Integrationspädagogik werden noch nicht produktiv in die Reformdiskussion einbezogen. Angesichts der wachsenden Zahl von Schülerinnen und Schülern mit Lern- und Verhaltensproblemen in den Regelschulen wünschen sich Bildungspolitiker von der Sonderpädagogik den Wissenstransport ihrer spezifischen Erkenntnisse und Verfahren in die Ausbildung von Allgemeinpädagogen. Wie dies geschehen soll, ist aber noch offen. Die Überlegungen gehen in einzelnen Bundesländern so weit, die Auflösung der Schulen für den Förderschwerpunkt Lernen und emotional-soziale Entwicklung, vormals Lernbehinderten- und Erziehungsschwierigenschulen, zu erreichen. Über die Integration aller Schülerinnen und Schüler mit Behinderung wird nur in einzelnen Bundesländern laut nachgedacht.

Hellhörig sollte man werden, wenn in Ministerien im Rahmen von Studienreformen die Frage erörtert wird, ob denn zukünftig alle Schülerinnen und

Schüler Lehrkräfte mit einem Master-Abschluss benötigen. Im Klartext heißt das, für einige Schülerinnen und Schüler, etwa für geistig- oder mehrfach beeinträchtigte körper- oder sinnesbehinderte Kinder und Jugendliche, genügt eine weniger gut ausgebildete Lehrkraft mit Bachelor-Abschluss. Ist das die Fachlehrerin oder der Fachlehrer von einst, oder ist das die Erzieherin oder der Erzieher, deren Ausbildung ja auf Bachelor-Niveau angehoben werden soll? Wie auch immer, es geht um Einsparung von Kosten auf Kosten der Qualität von Ausbildung und auf Kosten von Kindern und Jugendlichen mit einem besonderen Förderbedarf. Hat die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit geistiger oder körperlicher Behinderung dann überhaupt noch eine Chance integrativ beschult zu werden? Können ihre speziellen pädagogisch-therapeutischen Bedarfe von der Schule noch gedeckt werden, oder sind diese zukünftig von den Eltern durch ambulante Dienste außerhalb der Schule einzukaufen?

Als Vertreterin der Geistig- und Schwerstbehindertenpädagogik beobachte ich diese Entwicklung mit großer Sorge. Ich teile diese Sorge mit Kolleginnen und Kollegen und betroffenen Eltern. Steuern wir auf eine Zweiklassen-Behindertenhilfe zu? Der außerschulische Bereich zeichnet derzeit eine Umbildung des Systems vor, der die Skepsis bestätigt. Werden wir bald die integrierbaren von den nichtintegrierbaren Schülerinnen und Schüler zu unterscheiden haben? Ich hoffe nicht!

Es besteht gerade jetzt in der Zeit des Umbruchs die gute Gelegenheit, das Verhältnis von Sonder- und Allgemeiner Pädagogik neu zu definieren und eine Paradigmenkritik zu initiieren. Ich sehe im ‚Lernen in Vielfalt‘, in ‚Heterogenität‘ und ‚Differenz‘ geeignete Gegengewichte zu ‚Benchmark‘, zu ‚Globalisierung‘ und ‚Internationalisierung‘. Die Integrationspädagogik kann für die Bildungsreform Theorien und didaktisch-methodische Ansätze liefern und praktische Realisationen vorweisen. Die integrationspädagogischen Leitgedanken bilden ein sinnvolles Gegengewicht zur einseitigen Leistungsdebatte. Sie zeigen, dass sich Bildung und Erziehung für alle Schülerinnen und Schüler nicht in einer Managerkultur, sondern in einer Beziehungs- und Verantwortungskultur entfaltet. In der Zeit des Umbruchs sind pädagogisches Selbstbewusstsein, Mut und Durchsetzungskraft notwendig. Dieser Herausgeberband sollte nicht nur anregende Diskussionen sondern auch eine bildungspolitische Wirkung anstoßen.

Ohrenkuss – da rein, da raus

Das Magazin „Ohrenkuss – da rein, da raus“¹ wird ausschließlich mit Texten von Menschen mit Down-Syndrom erstellt, ohne Korrekturen bei Grammatik, Rechtschreibung oder Interpunktion. Das Bonner Redaktionsteam (bestehend z.Zt. aus 12 AutorInnen mit Down-Syndrom und sechs Personen ohne Down-Syndrom) trifft sich alle zwei Wochen, um neue Themen und aktuelle redaktionelle Aufgaben zu besprechen. Die bis zu 30 Außenkorrespondenten senden der Redaktion ihre Beiträge per Post, Fax, Tonband oder e-Mail zu. Die Autoren- und Redaktionsarbeit wird von Assistenten begleitet. Bei Ohrenkuss kann sich jeder bewerben, der das so genannte „Down-Syndrom“ hat. Ohrenkuss erscheint zweimal jährlich und ist im Abonnement erhältlich.

Die folgende Zusammenstellung zeigt das breite Spektrum der Themen, mit denen sich die Autoren des Magazins beschäftigen. Die Texte vermitteln sowohl das literarische Talent der Autoren als auch die Fähigkeit, komplexe Zusammenhänge in ihrem Kern zu begreifen und mitzuteilen.

Die Arbeit als Redakteure eines Magazins bietet Menschen mit Down-Syndrom eine Plattform, ihre Kompetenzen als Autoren zu verwirklichen, in professionellen Kontakt zu treten und von der Gesellschaft als solche wahrgenommen zu werden.

Redaktion Ohrenkuss ... da rein, da raus/ Buschstraße 22/ D-53113 Bonn
Tel 0049 - (0) 228 - 386 23 54/ info@ohrenkuss.de/ www.ohrenkuss.de
Ohrenkuss² ist ein Projekt der [downtown-werkstatt](http://downtown-werkstatt.de) für kultur und wissenschaft/ www.downtown-werkstatt.de

¹ Projektleitung: Dr. Katja de Bragança

² Das einzelne Heft kostet 10,00 EUR, das Abonnement (2 Ausgaben im Jahr) 18.00 EUR

Michael Häger

Liebe ist wichtig

Ich schreibe gerne *Liebe* und lese gerne *Liebeskummer* im *Ohrenkuss*.

Ich schreibe gerne Wörter.

Die Arbeit in der Redaktion bedeutet *Leben*.

Wichtig, wichtig, wichtig ist *Ohrenkuss*.

Ich möchte gerne, dass viele Leute eine Rede halten für *Ohrenkuss* ...da rein, da raus.

Julia Keller

Liebe bedeutet für mich:

Mit einem Jungen zusammen zu sein, der immer für mich da ist.

Ich wünsche mir mit meinem Freund viel zu erleben, Spaß zu haben und viele Dinge gemeinsam zu erleben.

Die Liebe ist etwas verrücktes z.B. wenn es im Bauch kribbelt, als hätte man 1000 Schmetterlinge im Bauch.

Das Verliebtsein kommt von alleine, ich finde es aber ganz besonders schwierig einen nichtbehinderten und gutaussehenden Jungen zu finden.

Ich wünsche mir einen Freund, der keine Behinderung hat. Ich hatte mich schon öfter in Jungen verliebt, aber nur zwei hatte ich richtig geliebt.

Ich finde, ich habe es nicht leicht mit Jungen.

Svenja Giesler

Was ist Liebe

Kerzenlicht mit langsamen Liedern und einer Blumendecke dazu bunte Liebesklamotten und zu essen gibt es thailändische Küche mit Meerestieren und Spagetti mit Meeresfrüchten wir trinken dazu Mineralwasser und zum Nachtisch Reis mit heißen Liebeskirschen und danach schauen wir uns in die Augen und Du sagst: I love you (Ich liebe Dich) und dann tanzen wir eng umschlungen mit der Musik im Hintergrund.

Gertrudis Zimmermann

Liebe ist wie...

Liebe ist wie Flötenmusik
Liebe ist wie eine Sonnenblume
Liebe ist wie ein Kuschelbär
Liebe ist wie ein Hüpfanz
Liebe ist wie eine Trommel
Liebe ist wie die Farbe grün
Liebe ist wie die Sterne und der Mond
Liebe ist wie Regenwetter

Disability Studies und Integration

In den vergangenen Jahren begann die Sonderpädagogik auf die Disability Studies aufmerksam zu werden. Dies gilt zumindest dort, wo Grundlagenfragen diskutiert werden und mehr oder weniger kritische Haltungen zu bestimmten tradierten und immer noch weit verbreiteten sonderpädagogischen Basisvorstellungen und -überzeugungen anzutreffen sind. Die Disability Studies werden auch im Kontext von Fragestellungen und Problemen rezipiert, die soziologische, kulturelle und politische Themen fokussieren. Am häufigsten werden Theorien von Vertreterinnen und Vertretern der Disability Studies im Kontext von Diskussionen über die Kategorie der Behinderung sowie mit Blick auf Inklusion und Exklusion aufgegriffen. Insofern sind die Disability Studies auch für die Integrationspädagogik und den Inklusionsgedanken von besonderem Interesse. Ein weiterer Grund für dieses zunehmende Interesse könnte darin liegen, dass Vertreterinnen und Vertreter der Disability Studies insbesondere bei Kritikerinnen und Kritikern der Sonderpädagogik als separierter und separierender Disziplin als in der Sache Verbündete angesehen werden, die aus anderen Wissenschaftsbereichen kommen und zudem überwiegend selbst behindert sind. Deren Theorien scheinen die Vertreterinnen und Vertreter der Integration und des Inklusionsgedankens in ihren Ansichten und Überzeugungen zu bestätigen und nähren vielleicht auch die Hoffnung, dass der Zustand einer gewissen Isolation aufgebrochen werden könnte.

In den nachfolgenden Überlegungen werde ich versuchen, eine Position der Disability Studies zu Fragen der Integration und Inklusion herauszuarbeiten. Darüber hinaus soll es aber auch darum gehen, das durchaus prekäre Verhältnis der Disability Studies zur (Sonder-)Pädagogik und Rehabilitation genauer zu beleuchten. Zunächst möchte ich, nach einer kurzen Einführung in die Disability Studies, nach dem Verhältnis von Disability Studies und Pädagogik unter besonderer Berücksichtigung der Sonderpädagogik fragen. Dabei

werde ich vor allem die deutliche Kritik der Disability Studies fokussieren. In einem weiteren Schritt wird dann skizziert, welche Positionen sich zu Fragen der Integration und Inklusion in den Disability Studies ausmachen lassen. Dabei werden sich nicht nur beträchtliche Übereinstimmungen bezüglich bestimmter Positionen zeigen, sondern auch deutliche Reibungspunkte und Diskrepanzen. In einem knapp gehaltenen Ausblick werde ich dann nach möglichen Grenzen der Inklusion fragen.

Disability Studies – eine kurze Einführung

Das Forschungsfeld der Disability Studies existiert in den USA und England seit weit über einem Jahrzehnt. Die Anfänge reichen bis in die achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts zurück. Inzwischen sind die Disability Studies dort an einer Reihe von Universitäten etabliert und haben einen beträchtlichen, kaum noch zu überblickenden Korpus an wissenschaftlicher Literatur hervorgebracht. Seit einigen Jahren beginnt dieses Forschungsfeld langsam in Deutschland Fuß zu fassen. Gegenüber der Dominanz einer sozialwissenschaftlichen Perspektive in England überwiegen in den USA geistes- und kulturwissenschaftliche Zugänge. Eine solche kulturwissenschaftliche Fundierung der Disability Studies wird auch in Deutschland favorisiert.

Wie Theresia Degener (2003) betont, sind die Disability Studies zunächst eine politische Wissenschaft, die sich aus der politischen Behindertenbewegung entwickelt hat. Deren primäres Anliegen war und ist der Kampf gegen Unterdrückung, Aussonderung und Diskriminierung behinderter Menschen in der Gesellschaft

Der erste große Themenkomplex, mit dem sich die Disability Studies befasst haben, war eine Analyse und Kritik des medizinischen Modells von Behinderung. Mark Priestley, ein englischer Wissenschaftler, dessen Arbeiten von einem sozialen Modell von Behinderung ausgehen, nennt folgende Schlüsselfragen und -themen der Disability Studies: „Was ist Behinderung? Was verursacht Behinderung? Warum untersuchen wir Behinderung? Was ist der Gegenstand unserer Untersuchung? Wie können wir den Gegenstand untersuchen?“ (Priestley 2003, 23).

Entsprechend formuliert Waldschmidt (2003) sehr bündig, die Kategorie ‚Behinderung‘ sei der eigentliche Gegenstand der Disability Studies. Von dieser Zentralperspektive aus werden kulturelle, historische und gesellschaftliche Prozesse untersucht, die unsere Wahrnehmung sowie unser Denken und Handeln formen, regulieren und kontrollieren. Ziel dieser Forschungsausrichtung ist erstens eine Aufdeckung und Rekonstruktion von gesellschaft-

lichen und kulturellen Modellen, Theorien, ‚Bildern‘ von Behinderung, von Sinnzuschreibungen, wissenschaftlichem und Alltagswissen, die in unsere Vorstellungen, unser Denken, unser Wissen über Behinderung eingehen und diese formen. Zweitens widmen sich die Disability Studies der Analyse, wie diese hervorgebracht, produziert, gesellschaftlich implementiert und tradiert werden.

Das Besondere und Spezifische der Forschungsausrichtung der Disability Studies ist eine radikale Umkehrung der Perspektive. Nicht die Abweichung, die Pathologie, die Andersartigkeit, die Störung des reibungslosen Betriebes, das Irritationen Auslösende wird betrachtet; vielmehr wird die Kategorie ‚Behinderung‘ verwendet, um die „Mehrheitsgesellschaft“ (Waldschmidt 2003, 16) zu analysieren. Die Perspektivenumkehr erfolgt also gegenüber der üblichen Fokussierung von Behinderung. Es wird beispielsweise erforscht, „(...) wie kulturelles Wissen über Körperlichkeit produziert wird, wie Normalitäten und Abweichungen konstruiert werden, wie Differenzierungskategorien entlang körperlicher Merkmale etabliert werden, wie gesellschaftliche Praktiken der Ein- und Ausschließung gestaltet sind, wie personale und soziale Identitäten geformt werden und neue Körperbilder und Subjektbegriffe gestaltet werden“ (ebd. 16 f.). Auf einer noch abstrakteren Ebene kann man sagen, dass der theoretische Zugang der kulturwissenschaftlich ausgerichteten Disability Studies im Kern ein differenz-theoretischer ist, in dem Behinderung strikt als Relation gefasst wird: Behinderung kann nur vor dem Hintergrund von Nichtbehinderung gedacht, bezeichnet und problematisiert werden.

Die wohl wichtigste paradigmatische Grundlage des soeben skizzierten theoretischen Zugangs ist die Annahme, dass Behinderung keine ontologische Tatsache ist, sondern in den verschiedensten alltäglichen, kulturellen und wissenschaftlichen Diskursen hergestellt wird. Von besonderem Interesse dabei sind u.a. die Herausbildung gesellschaftlicher Deutungsmuster, Institutionen und spezifischer Praktiken, die Sprache (etwa Metaphern und Redewendungen), kulturelle Symboliken, Formen medialer Repräsentation in Bildern, Texten und Filmen u.a.m. Behinderung wird hier nicht nur konsequent historisiert, sondern auch als Zeichen und Symbol behandelt, als kulturelle Repräsentation. Als Beispiel für diese kulturwissenschaftliche Annäherung können die Arbeiten von David Mitchell und Sharon Snyder (2000) angeführt werden oder die Studie von Rosemarie Garland Thomson (1997). Diese entwickelt eine körpertheoretische Perspektive mit einer klar erkennbaren politischen Unterfütterung.

In der Einleitung zu ihrem Buch „Extraordinary Bodies“ schreibt sie: Die Disability Studies untersuchen, „wie die ‚körperlich Behinderten‘ in juristischen, medizinischen, politischen, kulturellen und literarischen Berichten, die einen ausschließenden Diskurs enthalten, produziert werden. Konstruiert als Darstellung körperlicher Unzulänglichkeit und Abweichung, wird der physisch behinderte Körper zu einer Quelle sozialer Ängste vor solch beunruhigenden Angelegenheiten wie Verletzlichkeit, Kontrolle und Identität. Anders ausgedrückt möchte ich Behinderung aus dem Bereich der Medizin in denjenigen politischer Minderheiten verlegen, um sie von einer Form der Pathologie in eine Form ethnischer Zugehörigkeit umzugestalten. Indem ich behaupte, dass Behinderung eine Deutung körperlicher Besonderheiten im Kontext gesellschaftlicher Machtbeziehungen ist, werde ich der allgemein anerkannten Vorstellung von Behinderung als einem absoluten, minderwertigen Zustand und persönlichen Unglück widersprechen. Stattdessen zeige ich, dass Behinderung eine Repräsentation, eine kulturelle Interpretation körperlicher Verwandlung oder Gestaltung und ein Vergleich von Körpern ist, der soziale Beziehungen und Institutionen strukturiert“ (Thomson 1997, 5).

Betrachtet man insbesondere die kulturwissenschaftliche Ausrichtung der Disability Studies, so fällt auf, dass die Arbeiten Michel Foucaults zu den wichtigsten Stichwortgebern zahlreicher Arbeiten gehören. Dies gilt auch für die soeben zitierte Arbeit von Garland Thomson. Dies ist im Kontext der Sonderpädagogik insofern von Interesse, als zwar ‚konstruktivistische‘ Thesen Eingang in die Theoriebildung des Fachs gefunden haben, die mögliche Bedeutung von Foucault für die Historiographie und Theorie der Sonderpädagogik bisher jedoch nur vereinzelt gewürdigt wurde, ohne im Fach nennenswerte Spuren zu hinterlassen.

Kritik der Sonderpädagogik und Rehabilitation

Im Kern geht es den Disability Studies in ihrem mittlerweile weit verzweigten Diskurs darum, der traditionellen und in vielen Köpfen und Theorien noch fest verankerten individualisierenden, defekt-, defizit- oder schädigungsbezogenen Sichtweise von Behinderung ganz anders gelagerte Modelle entgegenzusetzen. Obwohl diese Modelle teilweise ein beträchtliches Abstraktionsniveau aufweisen, wird der Diskurs der Disability Studies nicht primär um der Theorie Willen geführt. Er hat vielmehr die Funktion, fundierte und tragfähige Instrumente der Analyse und Kritik zu entwickeln, die nach Ansicht der meisten Vertreterinnen und Vertreter der Disability Studies

im Dienste konkreter gesellschaftlicher und politischer Veränderungen stehen sollten.

Von hier aus wird auch die gelegentlich sehr pointiert vorgetragene Kritik an der Medizin, Psychologie und Pädagogik deutlich. Anders als in der Medizin oder in der Pädagogik geht es in den Disability Studies nicht primär um eine bessere medizinische Behandlung von Behinderung oder eine Optimierung pädagogischer Förderung, die beide traditionell auf je eigene Weise das Ziel möglichst weitgehender ‚Diagnostik‘, ‚Heilung‘, ‚Rehabilitation‘ oder ‚Kompensation‘ verfolgen. Um es nochmals zu betonen: Im Zentrum der Disability Studies steht demgegenüber die Aufdeckung und Kritik gesellschaftlich-kultureller Verhältnisse, die offen oder latent behindertenfeindliche, abwertende oder unterdrückende Lebensumstände und Handlungsweisen hervorbringen. Diese Kritik erstreckt sich auch auf die Wissenschaften und ihre epistemologischen Grundlagen, denn diese sind an der Hervorbringung von behinderungsbezogenen Denk- und Wissensformen aktiv beteiligt. Insofern kann man auch sagen, dass die Disability Studies nicht nur Gesellschafts-, sondern auch Wissenschaftskritik üben.

Hierzu einige Beispiele: Aus der Pädagogik stammt die tief verwurzelte Idee, dass Behinderte und Nichtbehinderte getrennte Gruppen sind, die am besten in getrennten Klassen von Lehrerinnen und Lehrern unterrichtet werden, die getrennt ausgebildet sind. Die in der klinischen Psychologie lange Zeit dominierenden Modelle sind analog zu verstehen: „Die Bedürfnisse und Probleme behinderter Menschen sind hinreichend anders als diejenigen nicht-behinderter, so dass Spezialisten, Rehabilitationspsychologen und psychologische Betreuer genannt, benötigt werden, um sie zu behandeln. Die Soziologie fabriziert ein Zentrum, um dann das Konzept der Abweichung zu produzieren, um die Zentralität nichtbehinderter Menschen zu bekräftigen. Die Medizin erzählt Lügen, wenn sie Verschiedenartigkeit auf Defizite, Mängel oder Pathologien reduziert.“ (Linton 1998, 182 f.)

Kritisiert wird vor allem der ‚klinische Blick‘ dieser Disziplinen, die ihren Behinderungsdiskurs um die Zentralvorstellung herum aufbauen, Behinderung sei ein Problem, um das in der Folge Problemanalyse-, Problemzuständigkeits-, Problemexperten- und Problemversorgungssysteme gebildet werden. Prävention, Kompensation und Heilung, Rehabilitation, Förderung, Therapie, spezielle Erziehung, Abbau von Abweichungen und vornehmlich auf die Individuen abzielende Normalisierung stehen im Mittelpunkt dieser ausdifferenzierten Systeme. Insofern sind sie auch ein Hauptfokus der Kritik der Disability Studies.

Kenner der Diskussionen in der deutschsprachigen Behindertenpädagogik werden eine nicht geringe Schnittmenge von Themen, Fragen und Positionen bemerken, welche die Disability Studies und zumindest diejenigen Fachvertreterinnen und Vertreter gemeinsam haben, die ihre Arbeit historisch, soziologisch, erkenntnistheoretisch oder ethisch ausrichten. Der vielleicht entscheidende Unterschied zwischen den Disability Studies und der Pädagogik besteht darin, dass die Pädagogik historisch – gewollt oder ungewollt – zu den Instanzen und Institutionen zu rechnen ist, die Marginalisierung und Ausgrenzung, zumindest aber Verbesonderung von Behinderten betrieben haben und dieses System bis in die Gegenwart hinein aufrechterhalten. Insofern sieht sich die Pädagogik der Kritik und der mitunter sehr deutlich formulierten Abgrenzung durch die Disability Studies ausgesetzt. Entsprechend plädiert Linton dafür, die interventionsorientierten Fächer nicht als Disability Studies zu bezeichnen.

Die Grenze zwischen den Disability Studies und den „Not-Disability-Studies“ (ebd., 136) verläuft also zwischen jenen Disziplinen, die Behinderung als soziales, politisches, historisches und kulturelles Phänomen erforschen und den angewandten Wissenschaften, die ihrem Selbstverständnis und ihrem gesellschaftlichen Auftrag nach auf Erziehung, Bildung, Intervention, Heilung, Förderung, Kompensation usw. hin angelegt sind, also vor allem die Medizin, Pädagogik, Psychologie und Sozialarbeit. Das Bedürfnis nach Abgrenzung resultiert aber auch daher, dass sich die Disability Studies nicht bloß als Korrektiv verstehen, sondern als Instanz radikaler Kritik. Sie liefern ihrem Selbstverständnis zufolge die epistemologische Basis für Forschung und sozialpolitische Aktivitäten, die im Rahmen der traditionell sich um Behinderung kümmernden Wissenschaften niemals hätten entwickelt werden können (vgl. ebd., 133). Die Sicherung der Grenze zwischen Disability Studies und Not-Disability-Studies dient auch als ‚Kontrastmittel‘. Dieses soll das Bewusstsein dafür wach halten und weiter schärfen, dass Behinderte aufgrund von (bestimmten gesellschaftliche Ziele und Zwecke verfolgenden) Marginalisierungs- und Abwertungsprozessen zu einer Minderheit gemacht werden. Während die angewandten Disziplinen Produkt der gesellschaftlichen Reaktionen auf menschliches Behindertsein sind, verstehen sich die Disability Studies in erster Linie als Forschungsperspektive, welche die Prozesse der gesellschaftlichen und historischen Konstruktion von Behinderung offen legen, rekonstruieren, einer radikalen Kritik unterziehen und neue Perspektiven eröffnen will.

Nun ist aber, allen Abgrenzungen zum Trotz, die Kritik der Disability Studies am Behinderungsbegriff der auf Intervention abzielenden Disziplinen der-

jenigen, wie sie beispielsweise aus der Integrationspädagogik heraus formuliert wurde, sehr ähnlich.

Hierzu einige Beispiele:

- Die Individualisierung und Entkontextualisierung von Behinderung, d.h. die Konzentration auf Individuen, die spezifische und als Problem angesehene Zustände aufweisen, wird scharf kritisiert. „Die Konstruktion von Behinderung als Problem stößt sich notwendig von der Sichtweise ab, sie sei eine Streitfrage, eine Idee, eine Metapher, ein Phänomen, eine Kultur, eine Konstruktion“ (ebd., 135).
- Die „essentialistischen und deterministischen Erklärungen von Behinderung“ (ebd.), die in angewandten Disziplinen dominieren, werden als historische Konstrukte dargestellt.
- Die Pathologisierung der Differenz und die aufgezwungene Rolle als Patient, Klient oder Kunde werden zurückgewiesen.
- Es wird eine Abkehr von der Überbetonung der Intervention auf individueller Ebene verlangt, einer Ausrichtung, die „Menschenreparatur statt Kontextveränderung“ (ebd.) betreibt.

Linton nennt zwei weitere Punkte, die gegenüber den vorab genannten bisher in der Integrations- bzw. Inklusionsdiskussion wenig Beachtung gefunden haben, obwohl auch sie Forderungen enthalten, die keineswegs neu sind. Sie kritisiert

- die fehlende „Aufmerksamkeit für die Interventionen und die medizinischen und erzieherischen Lösungen, die die Gemeinschaft der behinderten Menschen eingefordert hat“ (ebd.);
- das Fehlen einer „Epistemologie der Inklusion (...). Es existiert kein weit gefächerter Wissenskörper, eine intellektuelle Grundlage für die Eingliederung behinderter Menschen als vollwertige und gleiche Mitglieder in die Gesellschaft“ (ebd.).

So gesehen bietet die Theorie der Disability Studies wenig, was in der neueren Sonderpädagogik nicht bereits bekannt sein dürfte oder zumindest könnte – unabhängig von der Frage, ob die pädagogische Praxis diesem Wissen bereits folgt, denn dies ist nachweislich vielerorts nicht der Fall. Der entscheidende Unterschied zwischen Disability Studies und Sonderpädagogik liegt insofern nicht so sehr darin, dass ein neues Wissen, sondern eine neue soziale Konstellation im Entstehen ist. Nach Weisser (2004) sind die „Orte und Prioritäten des Wissens von Sonderpädagogik und Disability Studies (...) für sich wechselseitig unbekannt“ (Weisser 2004, 28). Man könnte auch sagen: Beide Disziplinen artikulieren sich vor dem Horizont höchst unter-

schiedlicher historischer Erfahrungen und gesellschaftlicher Positionen. Neben zahlreichen Spannungen und Momenten der Abwehr liegt hierin vielleicht auch die Chance, „die gesellschaftliche, wissenschaftliche und praktische Thematisierung von Behinderung miteinander in Beziehung zu setzen und wechselseitig zu öffnen“ (ebd.). Ein Dialog über die Perspektivität und Relativität der jeweiligen Zugänge und Positionen könnte dann zu neuen Sichtweisen und fruchtbaren Verbindungen führen.

Disability Studies – Ein Plädoyer für Inklusion?

Trotz der Abgrenzung aber wird die Hoffnung artikuliert, dass die geistes- und kulturwissenschaftlich fundierten Disability Studies auf die traditionell anwendungsorientierten Fächer und Disziplinen Einfluss haben und zur Veränderung ihrer mehr oder weniger eingeeengten und begrenzten Theorien und Konzepte sowie ihrer Curricula, d.h. der durch sie vertretenen Themen und Inhalte sowie deren Einkleidung in Lehrpläne, beitragen. Inklusion ist ein Leitziel der Disability Studies, und dies gilt selbstverständlich auch für ein inklusives Schul- und Bildungswesen.

Nach Linton ist dann von inklusiven Schulen zu reden, wenn alle die Schule ihres Viertels oder Wohngebietes besuchen und den Klassen „aufgrund ihres Alters und nicht von Testergebnissen, Bewertung, Diagnose und vorangehenden Leistungen zugewiesen“ (Linton 1998, 55) werden. „Inklusion ist kein Erziehungskonzept zum Nutzen behinderter Kinder. Sie ist ein Modell der gerechten Erziehung aller Kinder“ (ebd., 61).

Eine Annäherung an dieses Ziel erfordert aber eine deutliche und differenzierte Kritik bestehender Verhältnisse auch im Erziehungs- und Bildungswesen. Dieser Kritik wird auch das amerikanische Mainstreaming unterzogen, das in etwa der in der BRD real praktizierten Integration entspricht. Linton zufolge handelt es sich beim Mainstreaming um Scheinprogramme, die diejenigen Kinder aus der Sondererziehung herausfiltern, „die dem Mainstream am ähnlichsten sind“ (ebd., 59). In diesem Sinne wäre Mainstreaming Normalisierung und Anpassung und würde insofern auch die Grenze zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern, zwischen akzeptabel und nichtakzeptabel höchstens ein wenig verschieben, nicht jedoch auflösen.

Auch bei der Kritik der Disability Studies am Schul- und Bildungssystem stehen gesellschaftliche Voraussetzungen und Rahmenbedingungen häufig im Vordergrund. Die Kritik an der Pädagogik tritt vielleicht am deutlichsten hervor, wenn man sich aus soziologischer Perspektive die Funktion von

Schule klarmacht. Im Luhmannschen Sinne organisiert sich die Pädagogik als angewandte Wissenschaft um die Leitdifferenz von guten und schlechten Leistungen und hat nicht nur die gesellschaftliche Funktion, Erziehung und Bildung zu gewährleisten, sondern letztlich auch die der Selektion. Hinzu kommt: Intervention und Förderung zielen unweigerlich auf eine Veränderung des Individuums ab. Wenn behinderungsspezifische Eigenschaften oder Dispositionen eines Individuums zum Thema oder Gegenstand der Intervention werden, tut sich die Diskrepanz auf. Dem gesellschaftlichen Auftrag gemäß soll etwas verändert werden, was dem pädagogischen Anspruch nach eigentlich akzeptiert werden soll. Dies ist aus meiner Sicht ein Grunddilemma der Pädagogik überhaupt, das sich in der Sonderpädagogik nur in besonders klarer Form zeigt.

Das zentrale Problem der gesellschaftlichen Aufgabe von Schule ist ihre Allokations- und Selektionsfunktion, die alles in allem weltweit weitgehend ungebrochen erscheint. Nach Barton und Armstrong (2001) hat die formale Beschulung in den meisten Ländern eine Türhüterfunktion, indem sie den Zugang zur Elite, zu höherer Erziehung und prestigereichen Jobs kontrolliert. Die Schule „legitimiert die unvermeidbaren Ungleichheiten in einer Gesellschaft, indem sie den niedrigen Beschäftigungsstatus einer Person auf ein vorangehendes schulisches Leistungsversagen zurückführt“ (Barton/ Armstrong 2001, 694). Ebenso aber wird die Praxis der Auswahl von Schülern durch US-amerikanische Schulen kritisiert. So werden begabte, engagierte, motivierte und fähige Schülerinnen und Schüler von den meisten Schulen deutlich bevorzugt, während weniger fähige Schülerinnen und Schüler und solche mit emotionalen oder Verhaltensproblemen am unattraktivsten sind. Barton und Armstrong diagnostizieren für die Gegenwart eine Entwicklung, der zufolge Schulen nicht inklusiver, sondern umgekehrt selektiver werden. Sie schreiben: „Schüler erfahren Ausschluss innerhalb schulischer Praktiken und Interaktionen und in Folge ihres Entferntwerdens von Schulen. Andere schließen sich selbst aus, indem sie sich weigern, zur Schule zu gehen. Exklusion trifft auch für jene zu, denen niemals der Zugang zu integrierenden Schulen gewährt wurde. Daher spielt segregierte Sondererziehung (...) eine bedeutende Rolle beim Sortieren und ist in zunehmendem Maße ein Mittel geworden, durch das das geschmeidige Funktionieren des Systems gewährleistet wird“ (Barton/ Armstrong 2001, 706).

Neben dieser systemtheoretisch orientierten Problemanalyse werden weitere gewichtige soziologische Gründe dafür angeführt, warum der Inklusionsgedanke gegenwärtig kaum gegen das „stahlharte Gehäuse“ gesellschaftlicher Realitäten ankommt: „Soziales Kapital in Form elterlicher Bildung,

materieller und kultureller Ressourcen ist ein machtvoller Faktor, der den Zugang von Kindern zu bestimmten Schulen, ihre Erfahrungen in diesen Schulen und ihre Resultate beeinflusst. Innerhalb vieler Gesellschaften ist es ein bedeutsames Mittel, durch die bestehenden Ungleichheiten innerhalb der Gesellschaft im Allgemeinen bestätigt und ausgeweitet werden. Die Selektion von Kindern (...) ist ein machtvolles Organisationsprinzip bei der Gestaltung von Erziehungssystemen gewesen. Je stärker der Wettbewerb zwischen Schulen um bestimmte Schüler (auf der Grundlage von Verhalten und geistigen Fähigkeiten) betont wird, umso wahrscheinlicher werden Schulen solche Schüler ausschließen, die die Verbesserung von Schulleistungen behindern“ (ebd., 699).

Was bedeutet all dies für die Integrationspädagogik bzw. eine Inklusive Pädagogik? Wenn Schule eine Institution der Selektion und Segregation ist, und wenn der Schulbesuch und -erfolg, wie PISA eindrücklich gezeigt hat, von der familiären bzw. sozialen Herkunft (sowie dem dort vorhandenen Kapital) abhängig ist, dann ist es naiv zu glauben, die Schule sei ein zentraler Ort des Abbaus von Ungleichheit. Sie kann dies nur, wenn die Politik die notwendigen Rahmenbedingungen schafft – Rahmenbedingungen, die gesellschaftlich bedingte ungleiche Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen nicht reproduzieren und verewigen, sondern einen wirksamen Ausgleich schaffen.

Daher betonen Barton und Armstrong in ihren Reflexionen die grundlegende politische Dimension der Inklusion und verweisen auf die unlösbare Verknüpfung von Inklusion und Demokratie sowie von Partizipation und Chancengleichheit. „Die Entkoppelung zwischen Prinzipien der Demokratie und Gleichheit und der Kontrolle, die mächtige gesellschaftliche Gruppen über die Entscheidungsfreiheit und Chancen der Menschen ausüben, eröffnet einen weiten Raum, indem Teile der Gemeinschaft benachteiligt und marginalisiert werden. (...) Es hat ein systematisches Versagen gegeben, das demokratische Projekt umfänglicher und gleichberechtigter Teilhabe am sozialen Leben mit der Behandlung behinderter Menschen zu koppeln“ (ebd., 700).

Dies hat auch für die Verfechterinnen und Verfechter einer inklusiven Pädagogik bedeutende Konsequenzen. Wenn die Politik die zentrale Instanz der angestrebten Veränderung ist, dann erfahren die Möglichkeiten der Erziehung, Ungleichheiten zu verringern, eine erhebliche Einschränkung insofern, weil diese an Voraussetzungen gebunden sind, welche die Pädagogik selbst nicht schaffen kann.

Dies kann man als Warnung vor der manchmal deutlich spürbaren Tendenz der Selbstüberschätzung der Pädagogik verstehen. Auch wenn die Pädagogik

bei diesem Prozess unverzichtbar ist: Die Verwirklichung von Inklusion kann nicht primär als pädagogische Aufgabe gesehen werden. Vielmehr sind Bildung und Erziehung lediglich Aspekte eines viel umfassenderen und komplexeren Prozesses.

Grenzen der Inklusion?

Inklusion ist ohne Frage ein Leitziel der meisten Vertreterinnen und Vertreter der Disability Studies. Aber auch innerhalb der sehr heterogenen Gruppe von Menschen, die wir unter dem Globaletikett ‚behindert‘ subsumieren, gibt es ablehnende Stimmen gegenüber der Inklusion. Eine besondere Herausforderung für den Inklusionsgedanken stellen die sog. ‚Deaf‘ dar, eine Gruppe emanzipationsorientierter Gehörloser, die sich als Teil einer eigenständigen Kultur sehen. Diese Gruppe strebt sicherlich nach gesellschaftlicher Anerkennung und rechtlicher Gleichstellung, träumt aber eher von Separation als von Inklusion.

„Viele gehörlose Menschen verstehen sich als sprachliche und kulturelle Minderheit und stellen eine Analogie zu ethnischen Minderheiten, die auf ähnliche Weise ausgeschlossen werden, weil sie die dominierende Sprache nicht fließend beherrschen“ (Barnes/ Mercer 2001, 527). Dieses Selbstverständnis hat nicht nur zu einer deutlichen Ablehnung der Identifikation mit anderen Behinderten, von Cochlea-Implantaten sowie der Durchführung genetischer Screenings geführt, die mittels der Diagnose von Gehörlosigkeit dem Zweck vorgeburtlicher Selektion dienen. Es hat auch zu deutlichen Abgrenzungen gegenüber der ‚Mehrheitsgesellschaft‘ und anderen Behinderten geführt. „In ihren Bestrebungen, nicht in eine Kultur der ‚Hörenden‘ assimiliert zu werden und ihre eigene kulturelle Identität zu bewahren, haben sich gehörlose Menschen gegen größere Kampagnen von Behindertenorganisationen für inklusive Schulen gestellt“ (ebd.). Umgekehrt werden eigene Schulen für gehörlose Kinder als wesentliches Instrument zur Wahrung der Gehörlosenidentität und -kultur gesehen, während Integration eher als Bedrohung wahrgenommen wird. In diesem Zusammenhang tauchen tief greifende ethische und politische Fragestellungen und Probleme auf, wie sie im Kontext der Multikulturalismusdebatte geführt werden und die auch für eine inklusive Pädagogik von großer Bedeutung sind. Sehr pointiert formuliert: Wir neigen dazu anzunehmen, Inklusion sei ethisch grundsätzlich besser als Separierung und Abgrenzung. Wie aber ist damit umzugehen, wenn sich ethnische oder kulturelle Minderheiten abwenden und sich gegen eine Inklusion aussprechen?

Soweit ich sehen kann, ist dieses Problem in der Integrationspädagogik/ Inklusiven Pädagogik bisher noch nicht einmal wahrgenommen worden.

Literatur:

- Barton, Len/ Armstrong, Felicity (2001): Disability, Education, and Inclusion – Crosscultural Issues and Dilemmas. In: Albrecht, Gary L./ Seelman, Katherine D./Bury, Michael (Hg.): Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks (Sage), S. 693-710.
- Barnes, Colin/ Mercer, Geoff: Disability Culture (2001): Assimilation or Inclusion? In: Albrecht, Gary L./ Seelman, Katherine D./ Bury, Michael (Hg.): Handbook of Disability Studies. Thousand Oaks (Sage), S. 515-534.
- Degener, Theresia (2003): Einführungsvortrag: Disability Studies in Deutschland. URL: http://www.sommeruni2003.de/dokumentation/eroeff_degener.html (18.7.2003).
- Garland Thomson, Rosemarie (1997): Extraordinary Bodies. Figuring Physical Disability in American Culture and Literature. New York, Chichester: Columbia University Press.
- Linton, Simi (1998): Claiming Disability. Knowledge and Identity. New York, London: New York University Press.
- Mitchell, David T./ Snyder, Sharon L. (2000): Narrative Prosthesis. Disability and the Dependencies of Discourse. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Priestley, Mark (2003) : Worum geht es bei den Disability Studies? Eine britische Sichtweise. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel: bifos, S. 23-36.
- Waldschmidt, Anne (2003): ‚Behinderung‘ neu denken: Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. In: Waldschmidt, Anne (Hg.): Kulturwissenschaftliche Perspektiven der Disability Studies. Tagungsdokumentation. Kassel: bifos, S. 11-22.
- Weisser, Jan (2004): Disability Studies und die Sonderpädagogik. In: Weisser, Jan/ Renggli, Cornelia (Hg.): Disability Studies. Ein Lesebuch. Luzern: SZH, S.27-30.

Siegfried Saerberg

Das Rascheln der Plastiktüte im Abendwind – Die Wanderungen eines Blinden

Eine scientific Performance in acht Überraschelungen

Betrifft ein Vortragender ein Rednerpult, so spricht seine leiblich-körperliche Erscheinung äußerst bered, noch bevor er selbst die ersten Worte äußert. Er ist betrachtbar, erhörbar und verbreitet eine durch seine physische Präsenz fassbare Atmosphäre. Hinzu kommen die Utensilien seines Vortrages. Manuskripte, Bücher, Exzerpte und die vielgestalteten Gerätschaften fotomechanischer Textproduktion weisen einen in Graden gestaffelten Stil von professioneller Seriosität aus. Will ein Redner solche atmosphärischen Eindrücke ironisch brechen oder auf deren Klaviatur variieren, so kann er dies auf die vielfältigsten Weisen dramaturgischer Inszenierung tun, die Requisitenkammer opto-akustischer Präsentation ist hier reich gefüllt.

Anders in einem wie dem hier vorliegenden Text: Der Leser erwartet in einer wissenschaftlichen Veröffentlichung einen einheitlichen Stil der nüchternen und sachlichen Ernsthaftigkeit; das Muster hierfür erlaubt relativ wenige Variationen, und wenn solche möglich sind, so erfordern sie eine exakte Rahmung, um den Ausdruck wissenschaftlicher Seriosität nicht zu zerbrechen. Dennoch möchte ich versuchen, das einheitliche Muster der Textgestaltung zu variieren, ohne den Anspruch wissenschaftlicher Seriosität preisgeben zu müssen.

Die hier vorliegenden textlichen Kurz-Entwürfe für Theater, Film oder Hörspiel sind zwar fiktiv, verweisen aber zurück auf Texte, die im wissenschaftlichen Kontext methodisch kontrollierter Produktion und Interpretation von Daten stehen: Der gelebte Erfahrungshorizont eines blinden Alltages, Interviews mit Sehenden und Blinden über alltägliche Praktiken räumlicher Orientierung und auf akustische Datenträger registrierend gebante soziale Begegnungen eines Blinden mit Sehenden im Straßenverkehr bilden die

Materialbasis einiger, hier in Kürze umrissener, in prägnanten Geräuschen und charakteristischen Grundklängen hervorgehobener Teile eines im Geräuschschatten verharrenden alltäglichen Erfahrungsganzen.

1. Überraschelung: Wirr-romantisches Großstadtidyll

Ein grauer Wintermorgen in einem Park urbaner Provenienz. Eine alte Ente schliddert über einen gefrorenen Teich. Von Ferne hört man ein Tackern, das allmählich näher kommt. Wenn bisher alles extrem verschwommen sichtbar war, so erblickt man nun das matt-weiße Schimmern eines Blindenstockes eher deutlich, der gleichmäßig von links nach rechts pendelt, und von rechts nach links. Dazu ist das Rascheln einer Plastiktüte vernehmbar.

Ein blinder Mann mit wirrem Haar und Bart nimmt auf einer Parkbank Platz. Er ist mit Hut, und weitem Mantel bekleidet. Er holt aus der Plastiktüte einen Stadtplan, den er verkehrt herum haltend zunächst interessiert studiert, dann murmelnd zur Seite legt. Da kommt ein Windstoß auf, fährt in die Plastiktüte und weht sie laut aufraschelnd davon, der Blinde erhebt sich wieder und eilt ihr nach.

2. Überraschelung: Zur zerbrochenen Sprache der Dinge und wie man ihr Alphabet erlernen kann

In seiner Erzählung „Stadt aus Glas“ schildert Paul Auster (2002) wie Peter Stillmann seine Kreise durch New York zieht, zufällig anscheinend, ohne Plan. Ein ihn verfolgender Detektiv trägt akribisch jeden seiner Schritte, jede seiner Wendungen in ein rotes Notizbuch ein, mit einem Stift, den er von einem taubstummen Straßenverkäufer erstanden hat. Und so enträtselt sich die Bedeutung von Stillmanns Wanderungen als mit Füßen in das Straßenpflaster geschriebene Botschaft: ‚Der Kurs jeden Tages malt einen Buchstaben in den Asphalt und die Reihe der Tage ergibt den Satz: The tower of Babel.‘

Peter Stillmann verfolgt eine Spekulation über die Einheit von Ding und Wort: in einem paradiesischen Zustand seien beide gegeneinander austauschbar, gleich gewesen. Erst der Sündenfall habe ihre Einheit getrennt. Der Turm zu Babel sei der Versuch gewesen, diesen Sündenfall rückgängig zu machen. Dieser Versuch solle sich wiederholen, in der neuen Welt. Dies soll laut Stillman ein vorgeblicher Sekretär des blinden Milton mit Namen Henry Dark niedergeschrieben haben. So will Stillmann also eine neue Sprache erfinden, eine Sprache, mit der endlich gesagt werden kann, was zu sagen ist.

Daher sammelt er auch zerbrochene Gegenstände in einer übergroßen Plastiktüte, wie ein Archäologe Fundstücke aus einer versunkenen Welt, um ihnen neue, treffendere Namen zu geben (vgl. Auster 2002).

3. Überraschung: Die Archäologie einer untergegangenen Schrift – eine science-fiction

Eine alte Dame bewegt sich vorsichtig tastend durch eine riesige Bibliothek. Im Arm trägt sie drei große, alte und staubige Folianten. Sie trägt diese zu einer Hi-Tec-Computeranlage, lässt sich nieder, wendet ihr feines immer noch schönes, aber „blind schauendes“ Antlitz zur Zuhörerschaft und beginnt zu sprechen:

„Solche Schriftformen wie hier aus dem späten Visuliticum werden von uns mit diesem Multitaskingsystem – dazu gehören also unter anderem ein HighSpeed-Scanner, eine Tandemsolution von Sprachmodul mit inklusiver Schriftkompression und eine spektraltaktuelle Defragmentierungstransfiguration – in Schrift und Sprache verwandelt. Trotzdem ist der Scanvorgang hierbei die regelmäßige Quelle von Zersplitterungen. Ich möchte hier nur eine typische Fragmentierung in Kürze referieren: Aus Abenteuerromanen wissen wir inzwischen, dass Piraten und andere Gruppen, die das Licht des Tages scheuen, seit je dazu neigen, wichtige Informationen in einer Geheimschrift abzufassen. In Edgar Alan Poes Erzählung ‚Der Goldkäfer‘ z.B. finden sich Informationen über die Lage eines immensen Schatzes in einer mittels Zahlen kodierten Schrift. Deren Entschlüsselung gelingt der findigen Dekodiererin mittels der Erstellung einer direkten Korrelation zwischen der Häufigkeit der jeweiligen Zahlen im zu enträtselnden Text und einer statistischen Häufigkeit der Buchstaben in der englischen Sprache. Eine solche Kodierung von Buchstaben durch Zahlen lässt sich auch in gescannten Texten finden. Ich darf Ihnen ein Beispiel aus meiner jüngsten Ausgrabung nennen: wörtliche Rede

„Diese Belege dürften 7013011, dass die Revolte der Neuen Linken tatsächlich das ist, als was sie sich selber versteht, nämlich eine Revolte gegen die Kontrolle von Menschen durch Objekte.“¹ Poes Weg bleibt uns hier allerdings versperrt. Aber es gibt andere Hilfsmittel. Denn Fehler sind zum einen regelmäßig, so die Verwechslung eines „z“ mit einer „7“ und einer „1“ mit

¹ Dieses durch den Scanvorgang veränderte Zitat, das dadurch nicht mehr im herkömmlichen Sinne als Zitat ‚angesehen‘ werden kann, findet eine Entsprechung der Ähnlichkeit in Douglas 1993, 211.

einem „i“. Hinzu kommen noch Verwechslungen, deren Auftreten an einen bestimmten Ort im Wortgeschehen gekoppelt ist: so finden sich des Öfteren zwei „i“ am Ende eines Wortes, wo sie dann für ein „n“ stehen. Aus dem Sinnzusammenhang des Satzes lässt sich unschwer erschließen, dass das gesuchte Wort eine Verbform sein muss, woraus sich wiederum ergibt, dass die Zahl „0“ im Wort ein „e“ sein muss. Es fehlt uns nun nur noch ein Buchstabe, der sowohl aus dem bekannten Wortschatz als auch aus dem Sinn des Satzes sich als ein „g“ ergibt. Das gesuchte Wort lautet also „zeigen“. Solche Buchstaben-Codes sind allerdings selten. Der häufigste dieser Art ist die 711, die sich als „zu“ herausgestellt hat. Neben diesen regelmäßigen Fehlern gibt es natürlich auch unregelmäßige, dem Zufall unterworfenen.⁷ Hiermit wendet die alte Dame sich wieder von der Zuhörerschaft ab und beginnt einen der Folianten knisternd zu entblättern und auf ihrer Maschine auszubreiten.

4. Überraschung: Das Rascheln der Plastiktüte im Abendwind – die Reflexion einer Erfahrung

Für den Erforscher alltäglicher Orientierungsprozesse ist es oft schwer, routiniert ablaufendes Handeln zu entdecken. Hierbei helfen oft Irrtümer und Verirrungen:

Ich² schlendere an einem winddurchzausten Abend durch die Straßen auf der Suche nach einer Auskunftsperson, die ich nach dem Weg zur nächsten U-Bahnstation fragen möchte. Die Straße ist von Verkehr belebt, also relativ laut. Ich höre plötzlich ein Geräusch. Ich lausche näher hin, folge der Bahn seines raschelnden Laufes. Es ist eine Plastiktüte, und ich vermute hinter ihrem Rascheln einen menschlichen Träger: Das Rascheln der Plastiktüte kann, wenn es in einem bestimmten Rhythmus, in einer bestimmten Geschwindigkeit, auf einer bestimmten Bahn sich bewegt, für einen Mitmenschen stehen, denn es ähnelt demjenigen Geräusch, das jemand hervorruft, der mit Tüten behängt vom Einkauf zurückkehrend in einer etwas lauterer Straße auf leisen Sohlen geht, sodass nur das ziemlich hohe, schrille Geräusch der raschelnden Tüten von ihm zu hören ist. Allerdings jage ich in dieser Situation einem Phantom hinterher: Der Unterschied, der meinen Irrtum relativ schnell aufdeckt, ist die sehr unkontinuierliche Bewegung der

² Das hier wie weiter unten sprechende Ich ist das des blinden Protagonisten im alltäglichen relevanten Handlungszusammenhang, des blinden Forschers der zugrunde liegenden Studie und des blinden Autors dieses Textes.

vom Wind verwehten Plastiktüte im Vergleich zu ihrer rhythmisch dahinschwebenden, von Menschenhand getragenen Artgenossin.

5. Überraschung: Eine Krise der Gesprächsinitiierung und die „akustische Kontaktanzeige“

Will ein Blinder, in der hier dargestellten Studie ist dies der blinde Forscher als blinder Protagonist selbst, eine Auskunftsperson erheischen, so stellt sich ihm das Problem, eine Situation des „Nach-dem-Weg-Fragens“ zu initiieren. Ein Krisenerlebnis in diesem Zusammenhang ist es, dass eine vom Blinden akustisch Angesprochene reaktionslos weiterläuft:

Ich weiß zwar, dass dort ein alter ego ist, weil ich es gehen höre. Ich höre, wie seine Schritte näher und näher kommen, sie werden lauter. Ich versuche, mich so in eine gerade Bahn zu diesem Schrittgeräusch zu bringen, dass ich auf beiden Ohren gleich laut das Geräusch der Schritte höre. Aber jenen kleinen Punkt im Raum, in dem sich zwei Blicke ineinander spiegeln, den finde ich nicht.

Um dieser Problematik zu entweichen, hat nun der blinde Protagonist der mittels Walkman aufgenommenen sozialen Begegnungen zwischen Sehenden und einem Blinden im Straßenverkehr das Mittel der ‚akustischen Kontaktanzeige‘ entwickelt. Eine solche Begegnung ist die Situation „Linie 9“, aus deren Transkript im Folgenden ein Auszug vorgestellt wird:

01 E: ah jetzt muss ich mal fragen (halblaut)

02 (Pause)

03 I: ja ham Sie ne Frage

04 E: Schuldigung Jaja ich suche die Linie Nr. 9 Richtung Universität

Im besonderen interaktiven und kommunikativen Zusammenhang der in Frage stehenden Situationen, erhält die halblaute, wie in einem unschuldigen Selbstgespräch formulierte Äußerung in Zeile 01 einen intersubjektiven, kommunikativen Sinn: Sie formuliert sogar explizit die Absichten des blinden Protagonisten. Und siehe – oder besser – höre da, man spricht ihn an, initiiert die Gesprächssituation.

Die hier beschriebene Äußerung zu irgendjemandem, der sich angesprochen fühlt, ist also tatsächlich ein Ersatz für die Kommunikationseinleitung durch Blickaustausch oder andere, auf visuellen Vorgängen basierende Rituale. Allerdings wählt sie nicht einen bestimmten Kommunikationspartner aus, sondern bietet nur die Bereitschaft zur Interaktion an. Wer sich darauf einlässt, ist gewissermaßen selber schuld. Als solches ist sie eines der Mittel, um mit der Schwierigkeit fertig zu werden, eine Gesprächspartnerin zu finden.

Da diese soziale Situation Ähnlichkeit mit dem Modell der Kontaktanzeige hat, möchte ich sie die „akustische Kontaktanzeige“ nennen.

6. Überraschung: Das Zeigen

Zeigen ist ein äußerst unpraktisches Ereignis für einen Blinden. Dies ist sowohl ein Lehrsatz meiner eigenen Erfahrung als auch ein allgemeiner Wissenssatz Blinder in einer sehenden Gesellschaft. Lokalisierungen individueller Objekte oder Informationen über räumliche Gegebenheiten werden von Sehenden immer mit einer Zeigegeste versehen. Dies sagt natürlich einem Blinden nicht viel und ist völlig unzureichend, um seinen Weg selbstständig damit finden zu können.

Zeigegesten und die Partien des Körpers, die darin involviert sind, kann kein blinder Interpret, sei er nun ein alltäglicher oder ein wissenschaftlicher, direkt akustisch erkennen. Es gibt aber zwei indirekte Möglichkeiten. Zuerst aus dem Vorkommen von Demonstrativa wie „hier“ oder „da“, welche zu einem Zeichen für die Geste werden. Auch sind Zeigegesten zum Teil durch Lautstärkeveränderungen der Stimme bei Kopfdrehungen oder durch Kleidergeräusche bei Armbewegungen im blinden Wahrnehmen akustisch rezipierbar. Die interaktive und kommunikative Behandlung dieser Problematik findet sich in folgendem Transkript:

07 O: *Da lang müssen Sie da gehen*

08 E: *ich wollt aber rauf*

09 (Pause)

10 O: *ähm*

11 I: *wo wollen Sie hin zum Schloss*

12 O: *Runter und dann hier wieder rauf*

13 (Pause)

14 E: *zum Rathaus wollt ich*

15 I: *zum Rathaus ja da ist es besser (Pause) äh führt*

16 O: *da müssen Sie*

17 I: *mehr zum Schloss da*

18 E: *Ja ich seh das aber nicht, wenn Sie das zeigen (lachend) original*

Es werden in den von mir erforschten Situationen verschiedene Lösungsansätze entwickelt, von denen ich hier die häufigsten nennen möchte:

- Der Sehende ergreift die freie Hand oder den Langstock des Blinden und zeigt damit in die gemeinte Richtung. Da dies ein Eingriff in die Intimdistanz des Blinden ist, der zumeist auch ohne Ankündigung oder vorher-

rige Erlaubnis stattfindet, ist dieser Versuch ähnlich unerwünscht wie der Folgende.

- Der Blinde wird so gedreht, dass er frontal, mit Brust und Kopf, in die gemeinte Richtung ‚schaut‘.
- Eine vom blinden Protagonisten oft angewandte Methode besteht darin, mit eigener Hand und eigenem Arm in eine Richtung zu zeigen, die ihm einigermaßen plausibel erscheint, und sie dann langsam um sich zu drehen. Der Sehende kann dann durch verbale Korrektur der Handrichtung („z. B. weiter links“) seine Botschaft übermitteln.
- Die meist genutzte Möglichkeit ist, den Blinden ein Stück weit zu begleiten, um ihm von einem günstigeren Punkt aus eine Richtung zu weisen. Der Blinde wird zu einem „Hier“ gebracht, von dem aus das „Dort“ durch quasi objektiv im Raum auffindbare topologische Strukturen, wie Straßen oder Mauern erreichbar wird, die im Raum selber zu Zeigern werden, die ins „Dort“ führen.

7. Überraschung : Inszenierung von Blindheit

Nun ist es m. E. aber nicht so, dass diese situativen Bedingungen und Probleme über den blinden Akteur hereinbrechen und ihn zum unvorbereiteten Opfer einer Inkongruenz zwischen sehendem und blindem Raumerschließen machen würden. Diese Inkongruenz ist zwar beobachtbar, sie wird aber vom blinden Protagonisten in seinen Handlungsentwurf gegenüber den sehenden Interaktionsteilnehmern miteingeplant, um mit Hilfe dieses Handlungsplanes zu einer gemeinsamen mehr oder minder gelingenden Konstruktion eines irgendwie teilbaren Raumes Blinder und Sehender zu gelangen. Dieses Ziel erreicht der blinde Akteur via einer strategischen und dramaturgischen Inszenierung von Blindheit: Er versucht zunächst eine brauchbare Wegauskunft zu erlangen. Da dies aber an der Verwendung des Zeigens durch seine sehenden Auskunftgeber scheitert, lässt er die Situation sich so entwickeln, dass ihm von diesen zumeist eine Begleitung angeboten wird, die ihn dann entweder bis zu seinem Ziel oder bis zu einem Punkt führt, von dem aus er sein Ziel leicht erreichen kann. Er inszeniert im Verlauf der Begegnung so die Inkongruenz zweier Standpunkte, führt seinen Gesprächspartnerinnen nicht etwa einen hilfsbedürftigen blinden Behinderten, sondern einen durch selbst nicht zu verantwortende Unbill – ja vielleicht sogar durch Ungeschicklichkeit der Gesprächspartnerinnen – behinderten kompetenten Blinden vor Augen. Von Partnerinnen einer Wegauskunft mutieren die Sehenden erst durch deren Scheitern im Zeigen zu Helferinnen eines Blinden. Sie dürfen in diesem

Stück mitspielen und erfahren so hautnah, was Orientierung für einen Blinden im Straßenverkehr bedeutet. Allerdings gehört es nicht zum Textbuch dieses Stückes, Schwierigkeiten der Orientierung oder Wegauskunft zu erwähnen. Allmählich rutschen die unfreiwilligen Schauspieler in die Zwänge des Drehbuchs hinein und verfangen sich im Netz der Inkongruenz zweier unterschiedlicher Wahrnehmungsstile, das der blinde Protagonist zwar nicht gewebt, aber immerhin einigermäßen geschickt für sie ausgelegt hat.

8. Überraschelung : Vorläufiges Resumee

Soweit einige kleine Mosaikstückchen bestehend aus einzelnen Handlungs- und Gesprächsfetzen, aus Wahrnehmungsinseln und vorfindbaren konterkarierenden literarischen Gedankenexperimenten. Dass teilweise verschiedene Sprachen vorfindbar sind, glaube ich mittlerweile in halbwegs trockene Plastiktüten eingeraschelt zu haben. Wie sie ineinander übersetzbar und wie partiell differente Wahrnehmungsstile miteinander kommunizieren könnten, erscheint mir im Einzelfall als leises Geräusch vernehmlich.

Welche Zeichen wie zu übersetzen sind, kann durchaus in akribischer Dechiffrierarbeit ermittelt werden, muss aber immer zurückgebunden sein an die Handelnd-sprechende Praktik alltäglichen Tuns. Die Wanderungen durch die Straßen der materiellen Umwelt können uns nicht erspart bleiben, mit den Plastiktüten in den Händen, in welche die eingesammelten Bruchstücke eingetaucht werden, um ihnen dann zu Hause in der Studierstube einen Namen zu geben, der vielleicht hoffentlich besser die Welt zu benennen vermag. Aber wie solche Namen im alltäglichen Umgang einsetzbar sind, ist kein rein technisches Problem. Sie geben der Interaktion zwischen Blinden und Sehenden eine ganz bestimmte Klangfarbe, die nie vorher zu fixieren ist, sondern im wechselseitigen Miteinander und Gegeneinander und auch oft genug im Aneinander vorbei sich komponiert.

Und hier mögen Namen sich durch Aussprache verändern und gänzlich neue entstehen, gezeichnet und rasonierend durch und von dem Ort ihrer Prägung.

Literatur

Auster, Paul (2002): Stadt aus Glas. Berlin: Rowohlt Taschenbuch.

Douglas, Mary (1993): Ritual, Tabu und Körpersymbolik. Sozialanthropologische Studien in Industriegesellschaften und Stammeskultur. Frankfurt am Main: Fischer.

Poe, Edgar Allan (1976): Der Goldkäfer. München: DTV.

Inklusiv forschen – Forschung inklusive

Die Initiierung, Begleitung und Evaluation inklusiver Prozesse stellt zunehmend einen Forschungsgegenstand im Bereich der Heil-, Sonder- und Behindertenpädagogik dar. ForscherInnen dieser Fachdisziplinen beabsichtigen durch ihre Arbeit die Gestaltung des Gemeinwesens mehr und mehr den Bedürfnissen von BürgerInnen mit Behinderung anzupassen und inklusive Strukturen des Zusammenlebens hervorzubringen. Den Forschungsprozess jedoch selbst inklusiv zu gestalten ist in diesem Wissenschaftsbereich im deutschsprachigen Raum kaum verbreitet. Im Rahmen dieses Artikels rücken wir *inklusive Forschung* im behindertenpädagogischen Kontext als Kooperation von ForscherInnen, Fachleuten aus der Praxis, sowie interessierten BürgerInnen mit und ohne Behinderung aus dem Gemeinwesen in den Fokus. Wir stellen uns die Frage: In welcher Form und unter welchen Bedingungen ist inklusive Forschung im Kontext der Veränderung von Inklusionsbedingungen von BürgerInnen mit und ohne Behinderung innerhalb eines Gemeinwesens möglich?

Im Folgenden werden wir zunächst unsere Wahrnehmung der Trennung der drei genannten Personengruppen im Hinblick auf die Beteiligung an Forschung beschreiben. Im zweiten Schritt werden wir ausgehend von den Grundlagen der Aktionsforschung die Zielperspektive *inklusive Forschung* skizzieren. Des Weiteren zeigen wir anhand von Beispielen Realisierungsschritte inklusiver Forschungsprozesse auf und diskutieren diese kritisch.

1 Problemaufriss

Wissenschaftliche Forschung hat aus gesellschaftlicher Perspektive die Aufgabe Wissen zu generieren (vgl. Senge 2000, 18). Diese Funktion, die Wissenschaft alleinig in bezug auf das Gesellschaftssystem ausübt, ist mit der Macht verbunden, festzulegen, was als Wissen in der Gesellschaft von Be-

deutung ist und was als solches nicht akzeptiert wird. Mit dieser Haltung gehen WissenschaftlerInnen in die Praxis, um diese zu beobachten und zu erforschen. Die konkrete Nutzbarkeit und Anwendbarkeit der Forschungsergebnisse für die dringendsten Probleme der Praxis stehen von Seiten der Forschung nicht immer im Mittelpunkt.

Häufig agieren ForscherInnen nicht selbst im Feld, sondern erheben die Daten über ein Instrument von außen. Die im Feld agierenden PraktikerInnen werden von dieser Warte aus häufig als die Adressaten für die Forschungsergebnisse verstanden, als Abnehmer von wissenschaftlich entwickelten Theorien und Konzepten. Sie werden jedoch kaum in den Prozess einbezogen. Häufig fühlen sich ForscherInnen von den PraktikerInnen unverstanden, weil diese Theorien ignorieren oder nicht im Sinne der EntwicklerInnen anwenden.

PraktikerInnen hingegen kommen mit Forschung in Form von Fortbildungen oder Literaturstudium in Berührung, wenn sie Lösungen für konkrete alltägliche Praxisprobleme suchen. Schwierigkeiten treten dann auf, wenn das eher lokal orientierte Interesse der PraktikerInnen auf das Interesse der ForscherInnen, allgemeine, generalisierbare Erkenntnisse zu diskutieren stößt. Einen anderen Weg bietet die Auftragsforschung. PraktikerInnen geben zwar Forschungsthemen vor, aber zugleich auch die Verantwortung für den Erkenntnisprozess aus der Hand.

Es zeigt sich an diesen Beispielen unserer Meinung nach eine Trennung von Forschung, Handlungsfeldern der Behindertenhilfe sowie interessierten BürgerInnen mit und ohne Behinderung. Eine sinnvolle Verbindung zwischen den Gruppen existiert in der Regel nicht und wird von diesen nicht angestrebt. Alle drei Gruppen arbeiten eher selbstgefällig (vgl. Senge/ Scharmer 2000, 10).

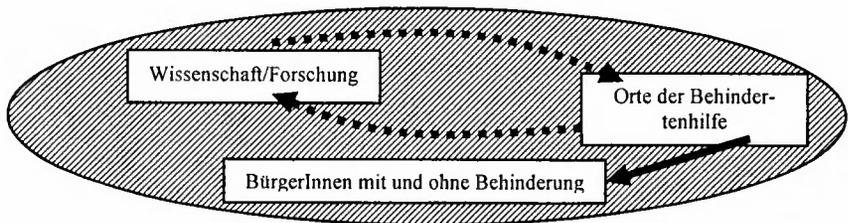


Abb. 1: Trennung von Forschung, Praxis und BürgerInnen

Worin liegen die Konsequenzen der Trennung? Begreifen wir Forschen als Lernprozess, der sich vorwiegend nur bei den direkt an der Forschung beteiligten Personen abspielen kann und die Vermittlung der Ergebnisse als Lehrprozess, so erkennen wir aufgrund des dargestellten Verhältnisses, dass eine Trennung von Lernen und Lehren vorliegt. Das unmittelbare forschende Lernen von PraktikerInnen in ihren alltäglichen Situationen im Sinne eines Erlernens neuer Handlungsmuster findet kaum statt. ForscherInnen hingegen, die selbst nach Beendigung der Forschung nicht in den Praxisfeldern tätig werden, haben durch Forschungshandeln die Möglichkeit, aktiv in den Praxis-situationen zu lernen. Sie geben die Erfahrungen und Erkenntnisse an die PraktikerInnen weiter, initiieren aber keinen Lernprozess bei den Adressaten. Diese Paradoxie erschwert die Veränderung von Lebensbedingungen von BürgerInnen mit Behinderung. Ersichtlich wird eine lückenhafte Wahrnehmung des systemischen Eingebundenseins von Forschung, Praxis und BürgerInnen in das Gemeinwesen. Das Gemeinwesen zeigt sich anhand der oben genannten Aspekte als lokal begrenzter Raum, in dem verschiedene Institutionen, ExpertInnen und Laien zwar an ähnlichen Themen und Problemstellungen arbeiten, sich aber erst am Ende eigener Handlungsprozesse und nicht währenddessen synergetisch vernetzen.

Betrachten wir den Sprachgebrauch in diesem Kontext, finden wir Begriffe wie „Forschung an“, „Forschung für“ und „Forschung über“ BürgerInnen mit Behinderung. Nach einer jahrelangen Nichtbeachtung der subjektiven Sichtweisen der Betroffenen, war zunächst die stellvertretende Befragung üblich und erst später wurden im Rahmen der Qualitätsdebatte Nutzerbefragungen entwickelt, welche die direkte Befragung der NutzerInnen ermöglichten. Behinderte Menschen wurden vom Objekt der Forschung zu Subjekten in Form von Datenlieferanten. Forschung *mit* Menschen mit Behinderung hat sich teilweise etabliert. Inklusive Forschung geht jedoch einen Schritt weiter und repräsentiert die Forschung *von* Menschen mit Behinderung. Ziel von Forschung innerhalb des Gemeinwesens sollte es sein, dass die Ergebnisse den *BürgerInnen des Gemeinwesens* von Nutzen sind, da sie diejenigen sind, die von der Arbeit der Fachleute profitieren sollen.

2 Partizipative und inklusive Forschung

Forschung im herkömmlichen, oben dargestellten Sinne erscheint monologisch. Grundlegendes Charakteristikum von Aktionsforschung und Handlungsforschung hingegen ist der Dialog. VertreterInnen dieser Forschungsrichtung haben den Anspruch ein alternatives Forschungsparadigma einzuführen, das sich von den traditionellen empirischen Auffassungen der Sozial-

wissenschaften unterscheidet (vgl. Moser 1977a, 11). Ein zentraler Unterschied zur herkömmlichen empirischen Forschung liegt nach Moser darin, dass im Rahmen des Diskurses ein „wahrer“ Konsens erreicht werden soll (vgl. Moser 1977b, 51-54). Im Kontext der Aktionsforschung geht es nicht vorrangig darum, die Ergebnisse generalisieren zu können, sondern diese auf ihren Realitätsgehalt und die Praxisrelevanz hin zu prüfen. Petra Flieger definiert partizipative Handlungsforschung in Anlehnung an das National Institute on Disability and Rehabilitation Research als einen Ansatz oder eine Strategie, bei der „Personen über die geforscht wird, an allen Phasen der Gestaltung und der Umsetzung (d.h. Design, Durchführung und Verbreitung) von Forschung, die sie betrifft, teilnehmen“ (Flieger 2003, 201).

Die deutschsprachige Aktionsforschung ist auf der Basis der Ansätze des Symbolischen Interaktionismus und Phänomenologie, der Kritischen Psychologie sowie der angloamerikanischen ‚action-research‘-Ansätze entstanden. Eine einheitliche Systematik liegt nicht vor (vgl. Wagner 1997, 261). Die Aktionsforschung geht auf Kurt Lewin (1953) zurück. Sie boomte um 1970 und wurde hauptsächlich im Bereich der Bildungs- und Randgruppenforschung eingesetzt. Seit ihrem Aufkommen war die Aktionsforschung weniger methodisch als eher politisch motiviert und zielte darauf ab, die Überprüfungslogik der konventionellen Forschung durch eine gesellschaftsverändernde Handlungslogik zu ersetzen.

Die Methoden der Aktionsforschung sind vielfältig und unterscheiden sich nicht grundlegend von herkömmlichen Verfahrensweisen (vgl. Moser 1977a, 46). Senge und Scharmer setzten einen weiterführenden Akzent und beschreiben Aktionsforschung als einen gemeinsamen Lernprozess aller Beteiligten. Durch die gemeinsame Forschungsarbeit entsteht nicht nur neue Erkenntnis, sondern auch wertvolles Meta-Wissen über die Entstehung von Wissen (vgl. Senge/ Scharmer 2000, 12). Es werden Lernprozesse angeregt, die den Beteiligten Hilfen zur Umsetzung des generierten Wissens im eigenen Handeln bereitstellen. Daher steht nicht nur der Prozess der gemeinsamen Problemfindung und Datenerhebung im Mittelpunkt, sondern auch die Reflexion der Gestaltung des gemeinsamen Kommunikationsprozesses.

Ein Forschungsansatz, der unserer Meinung nach Lern- und Reflexionsprozesse initiiert und zur Selbstermächtigung aller Beteiligten beiträgt, ist der der *inklusive Forschung*. Im Rahmen inklusiver Forschung finden sowohl Empowermentprozesse auf individueller Ebene als auch auf gruppenbezogener und institutioneller bzw. strukturell-organisatorischer Ebene statt, wobei sich die Ebenen durch ihre Interaktion untereinander gegenseitig beeinflussen und verstärken (vgl. Stark 1996, 129). Forschung in diesem Sinne regt individuelle Bildungsprozesse an, wenn sie im Verständnis des Em-

powermentansatzes ressourcenaktivierend und kompetenzorientiert ausgerichtet ist.

Der Begriff der Inklusion beschreibt nach Luhmann die Teilnahmebedingungen an systeminterner Kommunikation bzw. die Art und Weise, wie ein Individuum im Rahmen von Kommunikation als Person behandelt wird (vgl. Luhmann 1994, 20). Inklusive Forschung bedeutet demnach die Teilhabe an forschungsrelevanter Kommunikation. Inklusive Forschung beinhaltet auch Fragen anzusprechen, die wirklich von Bedeutung sind für BürgerInnen mit Lernschwierigkeiten und daher deren Sichtweisen und Erfahrungen wahrnehmbar macht und repräsentiert (ebd., 16). Das setzt voraus, dass Menschen mit Lernschwierigkeiten von der ForscherInnengemeinde mit Respekt behandelt werden. Inklusive Forschung ist nicht dazu da, sich politisch korrekt zu zeigen oder eine Alibifunktion zu übernehmen, sondern muss die im Forschungsprozess Beteiligten ernst nehmen (ebd., 16). Sie bezieht ihre Ideen aus der qualitativen Forschung, der Frauenforschung, der partizipativen Handlungsforschung, der emanzipatorischen Forschung und wurde maßgeblich beeinflusst durch Entwicklungen wie das Normalisierungsprinzip, Entwicklungen der Disability Studies (insbesondere das soziale Modell von Behinderung), der Bürgerrechtsbewegungen und der Self-Advocacy-Bewegung (vgl. Walmsley/Johnson 2003).

Für ein inklusives Forschungsverständnis ist nach Walmsley und Johnson neben den bereits erwähnten Prinzipien der partizipativen Handlungsforschung zentral, dass der Forscher selbst die Partei der Menschen mit Behinderung ergreift. Zudem muss die Forschung in all ihren Stadien für Menschen mit Behinderung zugänglich sein oder anders gesagt das Forschungsproblem muss den behinderten Menschen gehören, auch wenn es nicht unbedingt von ihnen initiiert sein muss (ebd., 62f). ForscherInnen, PraktikerInnen und betroffene BürgerInnen schließen sich in lokalen und zeitlich begrenzten Forschungsgemeinschaften zusammen und initiieren einen gemeinsamen Lernprozess.



Abb. 2: Inklusive Forschung: Vernetzung von Forschung, Praxis und BürgerInnen

Im Rahmen einer solchen Forschungsgemeinschaft wird dem Beziehungsaufbau und der Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Organisationen und den Wissenschaftlern und Fachleuten eine besondere Bedeutung beigemessen. Zudem werden Entwicklungsprozesse durch Querverbindungen zwischen Institutionen, die zu tragbaren Wandlungsprozessen innerhalb des Gemeinwesens führen, die sonst nicht möglich gewesen wären, initiiert (vgl. Senge/ Scharmer 2000, 2).

3 Realisierungsschritte inklusiver Forschung

Ziel ist es, den Forschungsprozess durchgängig von der Themenfindung über die Durchführung bis hin zur Niederschrift und Verbreitung der Ergebnisse als Lernprozess für alle Beteiligten zu konzipieren. Doch wie kann dies realisiert werden?

3.1 Bildung einer inklusiven Forschungsgemeinschaft

Wie bereits oben angesprochen, unterscheiden sich die Bedürfnisse der beteiligten Gruppen. Die bisher wenig an Forschung beteiligt waren, gehen möglicherweise mit Vorbehalten und Ängsten in die Zusammenarbeit. Häufig liegt die erste konkrete Hürde in einem unterschiedlichen Vokabular. Zudem kann ein Wissensvorsprung zwischen den Beteiligten den Diskurs erschweren. Die Erarbeitung einer gemeinsamen Kommunikationskultur in verständlicher Sprache ist die Grundvoraussetzung einer inklusiven Forschungsgemeinschaft. Im Hinblick auf die Beteiligung von BürgerInnen mit Lernschwierigkeiten besteht die Gefahr einem klassischen Projektionsmechanismus aufzusitzen und diesem Personenkreis die Kompetenzen des Forschens abzusprechen.

In diesem Kontext ist zu bedenken, dass *BürgerInnen mit Lernschwierigkeiten* die Möglichkeit bekommen sollten, auf UnterstützerInnen zurückgreifen zu können, um notwendige Hilfestellungen einfordern zu können. Die Bereitschaft aller Beteiligten zur Initiierung eines gemeinsamen Forschungsprozesses und somit auch zur Veränderung gewohnter Verhaltensweisen ist ein Muss für den Beginn eines inklusiven Forschungsprozesses. Dazu muss einiges an Überzeugungs- und Motivationsarbeit geleistet werden. Auf emotionaler Ebene ist es hilfreich, wenn sich alle Beteiligten mit den Betroffenen des zugrundeliegenden Problems solidarisch erklären und sich so mit dem Problem identifizieren. Dadurch kann ein positives Gruppenklima erreicht werden (vgl. Moser 1977, 28).

Die ernsthafte Beteiligung am Forschungsprozess hat eine hohe Wertigkeit und die ForscherInnenrolle ist gesellschaftlich sehr anerkannt. So kann sich

die Einstellung und Sichtweise der nichtbehinderten BürgerInnen gegenüber BürgerInnen mit Behinderung verändern und es kommt zu einer „social role valorization“ im Sinne Wolfensbergers. Das heißt, die behinderten ForscherInnen können eine Aufwertung des sozialen Images und eine Aufwertung ihrer persönlichen Kompetenzen erfahren (vgl. Thimm 1990, 28ff).

Die Gleichberechtigung aller Beteiligten meint eine an den Kompetenzen orientierte Aufgabenverteilung. Es steht die Frage im Mittelpunkt, wie die Fähigkeiten aller Beteiligten gezielt erweitert und genutzt werden können. Eine kompetenzorientierte Sicht auf alle Beteiligten ist notwendig.

Ein gelungenes Beispiel stellt die Studie „Ich sehe mich nicht als behindert“ vom Verein Tafel in Tirol über ‚Lebensbedingungen von Menschen mit besonderen Fähigkeiten‘ dar. Diese Studie, haben Menschen mit Lernschwierigkeiten selbst entworfen und durchgeführt. Dazu haben sie vorab Gespräche mit Wissenschaftlern geführt, um mit den Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens, der Durchführung der Interviews und der Erstellung der Broschüre vertraut zu werden bzw. entsprechende Kompetenzen zu erwerben (vgl. Köbler et. al. 2003).

Im Rahmen einer inklusiven Forschungsgemeinschaft bedarf es einer veränderten Rolle des Forschenden. In erster Linie ist die Konzeption des Forschungsprozesses nicht mehr im Vorhinein durchgängig planbar, da er sich verstärkt an den Bedürfnissen verschiedener Beteiligten orientiert und eine permanente Evaluation der einzelnen Arbeitsschritte beinhaltet. Zudem wird vom Forschenden verlangt, Verantwortung für den gesamten Prozess zu teilen, Macht abzugeben und dabei die eigene subjektive Sicht im Forschungsprozess zu hinterfragen. Hierfür ist die Bereitschaft der Forschenden erforderlich, ihre Motivation für das Forschungsthema sowie das (Eigen-) Interesse zu reflektieren, um zu einer Rollenklarheit zu gelangen und Transparenz herzustellen.

Zu Beginn kann dies bei ForscherInnen Unsicherheit auslösen und Angst vor der Erfolglosigkeit der Forschung hervorrufen. Walmsley und Johnson machen auf ein ethisches Dilemma aufmerksam, dass jeder inklusiven Forschung unterliegt, denn die Karriere der nichtbehinderten ForscherInnen/ HerausgeberInnen/ AutorInnen ist abhängig von den Ergebnissen (vgl. Walmsley/ Johnson 2003, 77). Des Weiteren sehen sich ForscherInnen im Rahmen der Aktionsforschung nicht mehr vom alltäglichen Handlungsdruck entlastet, da sie zunehmend in die Handlungsabläufe des Feldes involviert werden. Ein sehr hoher Aufwand bei ungewissem Erfolg und unklaren Anwendungsperspektiven hält viele ForscherInnen davon ab (vgl. Koring 2003, 4).

Hilfreich kann es sein, in diesem Fall alle Probleme ungeschminkt in ihrem persönlichen und strukturellen Bedeutungsgehalt zu dokumentieren, um bei

der Auswertung auf wissenschaftlicher Ebene dem Anspruch an die Forschungsstandards gerecht zu werden (vgl. Wolffersdorf-Ehlert 1995, 389f). In Anlehnung an den Professionalitätsbegriff von Stenhouse (1975) zeigen Altrichter et. al. auf, dass es für professionelles Handeln *von Praktikern* von besonderer Bedeutung ist Forschung als einen Teilbereich der Alltagspraxis zu verstehen. "Professionen müssen eine neue Balance zwischen kodifiziertem Wissen und beruflicher Reflexion (...) einerseits sowie zwischen individueller Autonomie und kollegialer und klientenbezogener Vernetzung auf der anderen Seite (...) finden" (Altrichter et.al. 2003, 642). Inklusive Forschung ist dafür eine viable Möglichkeit, durch forschendes Lernen und die Reflexion des eigenen Handelns Wissen zu erweitern und neue Handlungsmuster für die Praxis zu entwickeln.

3.2 Notwendigkeit eines Moderators/ einer Moderatorin

Da die Zusammenarbeit der Beteiligten aus verschiedenen Bereichen unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Wahrnehmungen des zu bearbeitenden Problemfeldes mit sich bringt, ist es unserer Ansicht nach von großer Bedeutung eine neutrale Instanz einzusetzen, die den Prozess moderiert. Aufgabe der ModeratorInnen ist es, die Kommunikation zu strukturieren, ggf. ausgleichend einzugreifen und die gemeinschaftliche Kommunikation zu einem bestimmten Ziel zu führen (vgl. Hausmann/ Stürmer 1994, 3). Zentraler Beschreibungsaspekt für die Rolle eines Moderators bzw. eines Moderatorenteams ist es, dass diese nie für den Inhalt, sondern nur für den Prozess verantwortlich ist. Die ModeratorInnen sollen selbstdiszipliniert und neutral steuern, ohne fachlich und emotional einzugreifen (ebd., 6). Unter den Begriff der Selbstdisziplin lassen sich Verhaltensweisen wie Zurückhaltung von Bewertung und Beurteilung, Thematisierung von Störungen, Unterscheidung von Wahrnehmung, Bewertung und Vermutung zusammenfassen. Die ModeratorInnen sind sowohl ein Mitglied der Gruppe, als auch AnleiterInnen und BeraterInnen, daher werden sowohl Sozialkompetenz, als auch Führungskompetenz erwartet. Ihre zentrale Aufgabe ist das Motivieren (ebd., 88). Zudem ist es bedeutsam, auf die Einhaltung und Umsetzung der Arbeits- und Kommunikationsregeln zu achten. Diese Regeln sollten im Idealfall zu Beginn des Prozesses gemeinsam vereinbart oder aber zumindest von der Gruppe angenommen und sichtbar im Raum aufgehängt werden (ebd., 56 ff). Im Rahmen inklusiver Forschung wird es für Moderatoren besonders bedeutsam, auf den Ausgleich von Machtverhältnissen innerhalb der Forschungsgemeinschaft zu achten, so dass es in Kommunikations- und Entscheidungsprozessen nicht zum Vorteil der kommunikations-, finanz-, und prestigestarken TeilnehmerInnen kommt. In diesem Fall ist außer Unterstützung im

oben genannten Sinne keine weitere ‚Besonderung‘ der beteiligten BürgerInnen mit Behinderung notwendig.

3.3 Gemeinsame Entwicklung, Durchführung und Auswertung eines Forschungsdesigns

Verbindend ist die gemeinsame Entscheidungskompetenz der Gruppe. Um diese zu erreichen, gilt es eine gemeinsame Thematik zu finden, die Relevanz für alle Beteiligten hat. Zu Beginn sollte ein Minimalkonsens erarbeitet werden, der den gemeinsamen Ausgangspunkt des Projektes beinhaltet. Dieser wird während des Projektes kontinuierlich weiter ausgearbeitet. Denn erst im Handeln werden die Ziele klarer und neue ergeben sich (vgl. Moser 1977b, 73).

Im Hinblick auf die Auswahl von Forschungsmethoden, deren Durchführung und Auswertung zeigt sich, dass bei den Beteiligten unterschiedliche Wissensstände nicht störend, sondern eine wertvolle Ressource darstellen. Wie können die Beteiligten von den Kompetenzen der anderen profitieren?

Das Konzept der Elementarisierung aus dem Kontext der Didaktik erscheint unserer Meinung nach als Grundvoraussetzung der gemeinsamen Zusammenarbeit. Elementarisierung meint Reduktion ohne Simplifizierung. Heinen verweist in Anlehnung auf Nipkow auf vier Elementarisierungsrichtungen:

- elementare Strukturen (sachorientierte Perspektive)
- elementare lebensleitende Grundannahmen (anthropologische Perspektive)
- elementare Erfahrungen (Schnittpunkt der individuellen und kulturellen Perspektive)
- elementare Zugänge (individuellen, entwicklungspsychologische Perspektive)

Elementare Strukturen schaffen, bedeutet den jeweiligen Inhalt sachgemäß zu konzentrieren, Nebensächliches zu reduzieren und die zentralen Sinn- und Bedeutungsgefüge, die das Thema bestimmen, herauszufiltern (vgl. Heinen 2003, 132f). Nicht nur die Vermittlung von Inhalten, sondern deren Interpretation im Hinblick auf deren Bedeutung für den Menschen gilt es als lebensleitende Grundannahmen zu berücksichtigen. Kulturelle sowie individuelle entwicklungspsychologische Hintergründe der Lernenden gilt es ebenfalls bei der Aufbereitung der Lerninhalte zu beachten (ebd.). Es zeigt sich, dass Elementarisierung von Inhalten nicht nach festgelegten Strukturen, sondern im Rahmen einer gemeinsamen Beziehungsgestaltung der Beteiligten geschehen kann (ebd., 141).

Wir halten es für notwendig und machbar im Rahmen des gemeinsamen Forschungsprozesses, Phasen des getrennten Arbeitens und Lernens einzu-

fügen. In diesen Phasen kann jede Gruppe in einem zielgruppenspezifischen Lernprozess Inhalte erarbeiten, die dann wieder zusammengefügt werden. Im Aktionsforschungsprojekt „IncluCity Cologne“ (Universität zu Köln) haben BürgerInnen mit Behinderung im Rahmen der geplanten Zusammenarbeit mit EntscheidungsträgerInnen der Stadt für sich erkannt und entschieden, sich in kommunalpolitische Zusammenhänge einarbeiten zu müssen. Diese Fortbildung führten sie entweder intern oder mit Hilfe der EntscheidungsträgerInnen als ReferentInnen durch, um sich dann mit den EntscheidungsträgerInnen zu treffen und gemeinsam weiter zuarbeiten. Analog dazu haben in einer inklusiven Zukunftswerkstatt EntscheidungsträgerInnen das Bedürfnis geäußert, über bestimmte Behinderungsformen mehr Informationen zu bekommen. Dadurch entstand die Idee, dass BürgerInnen mit Behinderung als ExpertInnen in eigener Sache eine Fortbildung anbieten. Dieses Beispiel zeigt, dass Kompetenzerwerb der beteiligten Gruppen mit gegenseitiger Unterstützung, aber auch getrennt voneinander sinnvoll stattfinden kann. Bedeutsam ist in diesem Fall ein geregelter und transparenter Informationsaustausch für alle Beteiligten (vgl. Moser 1977b, 41). Die Autonomiegrade der Teil- und Koordinierungsgruppe gilt es gemeinsam abzustimmen und festzulegen. Inklusive Forschung initiiert auf diese Weise Empowermentprozesse bei allen Beteiligten, fördert die Rolle als ‚ExpertIn in eigener Sache‘, und trägt somit indirekt zu einer Stärkung von Kompetenzen bei, die auch in anderen Lebenskontexten benötigt werden.

3.4 Darstellung und Anwendung der Ergebnisse

Unserer Meinung nach ist es bedeutsam, die gemeinsam erarbeiteten Forschungsergebnisse für die drei beteiligten Zielgruppen und deren Verwendungsinteresse differenziert aufzubereiten. Das Interesse von ForscherInnen ist sicherlich ein anderes als das der PraktikerInnen und BürgerInnen. Zudem erscheint es sinnvoll, die Ergebnisse in unterschiedlichem Umfang und in unterschiedlichen Sprachmodi von der jeweiligen Personengruppe selbst dokumentieren zu lassen. Eine Konfrontation der Unterschiedlichkeit der Forschungsprodukte am Ende erscheint fruchtbar und erhält bis zum Schluss die Transparenz. Die Forschungsergebnisse sollten in verständlicher Sprache nach dem Grundsatz ‚Elementarisierung statt Reduktion‘ verfasst werden, damit sie für alle AkteurInnen und Interessensgruppen zugänglich sind.

Die ForschungsakteurInnen übernehmen in ihren jeweiligen Wirkungskreisen eine Multiplikatorenfunktion. Ein Beispiel für eine gelungene Zugänglichkeit der Ergebnisse und für die Nutzbarmachung der Ergebnisse für die Betroffenen ist das Video „Geldbudget und Zeitbudget in Wohngruppen“ des Vereins Leben mit Behinderung Hamburg e.V. Das Video stellt in anschaulicher

Weise die Idee des Geld- und Zeitbudgets in Wohngruppen und die Erfahrungen der BewohnerInnen dar (vgl. Westecker 2004).

4. Fazit

Aus der vorangegangenen Betrachtung ergeben sich für uns folgende offene Fragen, die nur im Rahmen konkreter Anwendungsprojekte beantwortet werden können:

- Verändert die gemeinsame Zusammenarbeit das jeweilige Bewusstsein über Behinderung?
- Wo ergeben sich Hindernisse in der Realisierung inklusiver Forschung?
- In welcher Form sind die ForscherInnen einbezogen, ohne dass die Gefahr einer einseitigen Exklusion besteht?
- Was haben die BürgerInnen mit und ohne Behinderung von ihrem Engagement in Forschungsprozessen?

Inklusive Forschung umfasst nicht nur die beschriebene Anwendung in der Behindertenpädagogik, sondern meint darüber hinaus eine Verzahnung aller Arbeits- und Handlungsfelder der sozialen Arbeit innerhalb des Gemeinwesens. Im Zentrum der Forschungstätigkeit steht das gemeinsame Thema, das eine Relevanz für alle Beteiligten besitzen muss, sowie die Nutzung der Forschungsergebnisse von allen Beteiligten in ihren Kontexten zu Veränderungen der Inklusionsbedingungen. Dies impliziert ein verändertes Forschungsverständnis im oben ausgeführten Sinne und eine veränderte Rolle der ForscherInnen, die ihren Einfluss und ihre Macht einer ständigen Reflexion unterziehen müssen.

Literatur

- Altrichter, Herbert/ Lobenwein, Waltraud/ Welte, Heike (2003): PraktikerInnen als ForscherInnen. Forschung und Entwicklung durch Aktionsforschung. In: Friebertshäuser, B./ Prengel, A.: Handbuch qualitativer Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München: Juventa Verlag, S. 640-660.
- Flieger, Petra (2003): Partizipative Forschungsmethoden und ihre konkrete Umsetzung. In: Hermes, G., Köbsell, S. (Hg.): Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Dokumentation der Sommeruni 2003. Kassel: bifos e.V., S. 200-204.
- Hausmann, Gert/ Stürmer, Harald (1994): Zielwirksame Moderation. Der gemeinsame Weg zum Ergebnis. Renningen-Malsheim: expert Verlag.
- Heinen, Norbert (2003): Überlegungen zur Didaktik mit Menschen mit schwerer Behinderung. In: Fröhlich, Andreas/ Heinen, Norbert/ Lamers, Wolfgang: Schulentwicklung – Gestaltungs(r)äume in der Arbeit mit schwerbehinderten Schülerinnen und Schülern. Düsseldorf: Verlag selbstbestimmtes leben, S. 121-144.
- Köbler, Reinhard, u.a. (2003): „Ich sehe mich NICHT als behindert!“ Studie über die Lebensbedingungen von Menschen mit besonderen Fähigkeiten. Innsbruck.

- Koring, Bernhard: Lerneinheit 6. Handlungsforschung in der Erziehungswissenschaft. <http://www-user.tu-chemnitz.de/~koring/virtsem1/kapit6.htm> (25.02.2003).
- Luhmann, Niklas (1994): Inklusion und Exklusion. In: Berding, Helmut (Hg.): Nationales Bewusstsein und Identität. Frankfurt a. M.: Suhrkamp, S. 15-46.
- Moser, Heinz (1977a): Methoden der Aktionsforschung. Eine Einführung. München: Kösel-Verlag.
- Moser, Heinz (1977b): Praxis der Aktionsforschung. Ein Arbeitsbuch. München: Kösel-Verlag.
- Senge, Peter (2000): Hochschule als lernende Organisation. In: Laske, S./ Scheytt, T./ Meister-Scheytt, C. Scharmer, C.O. (Hg.): Universität im 21. Jahrhundert. Zur Interdependenz von Begriff und Organisation der Wissenschaft. Rainer Hampp Verlag, S. 17-46.
- Senge, Peter/ Scharmer, Claus Otto (2001): Community Action Research. In: Reason, P./ Bradbury, H. (Hg.): Handbook of Action Research. Thousand Oaks, Calif., S. 238-249.
- Stark, Wolfgang (1996): Empowerment. Neue Handlungskompetenzen in der psychosozialen Praxis. Freiburg im Breisgau: Lambertus Verlag.
- Thimm, Walther (1990): Das Normalisierungsprinzip: eine Einführung. Kleine Schriftenreihe der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte e.V., Bd. 5, Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Geistig Behinderte e.V..
- Wagner, Ulrich (2003): Interaktive Sozialforschung. Zur Frage der Wissenschaftlichkeit und Brauchbarkeit der Aktionsforschung. Weinheim: Beltz, Deutscher Studien Verlag, 1997.
- Walmsley, Jan/ Johnson, Kelley: Inclusive Research with People with Learning Disabilities. Past, Present and Futures. London, New York: Jessica Kingsley Publisher.
- Westecker, Matthias (2004): Abschlussbericht. Modellprojekt Geldbudget und Zeitbudget in Wohngruppen von Leben mit Behinderung Hamburg, Unveröffentlichter Bericht Hamburg.
- Wolffersdorff-Ehlert, Christian von (1995): Zugangsprobleme bei der Erforschung von Randgruppen (Kap.7.7.3). In: Flick, U/ Kardoff, E.v./ Keupp, H./ Rosenstiel, L.v./ Wolff, S. (Hg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen. Weinheim: Beltz, 2.Aufl., S. 388 – 391.

Disability Studies und Inklusionsdebatte: Kritische Anmerkungen aus Sicht der materialistischen Behindertenpädagogik

1 Einleitung

Der folgende Beitrag skizziert die neueren Phänomene der Disability Studies und der Inklusionsdebatte und benennt Gemeinsamkeiten bezüglich deren emanzipatorischen Anspruchs. Zudem wird der Frage nachgegangen, inwieweit die materialistische Behindertenpädagogik zu zentralen Inhalten (Menschenbild, Emanzipation, Interdisziplinarität) bereits Positionen entwickelt hat.

2 Was wollen die Disability Studies?

Der Begriff ‚Disability Studies‘ entstand vornehmlich in Großbritannien und den USA infolge der Behindertenbewegung und konnte sich dort an Universitäten ab den 1980er Jahren etablieren. Eine mögliche deutsche Übersetzung ‚Behindertenwissenschaft‘ lässt nicht erkennen, dass es sich im Selbstverständnis um eine politische Wissenschaft handelt, die davon ausgeht, dass Menschen mit Beeinträchtigungen bzw. Behinderungen als eine unterdrückte gesellschaftliche Gruppe verstanden werden und gesellschaftlich bedingter Aussonderung und Diskriminierung unterworfen sind wie andere Gruppen (in den USA: Schwarze, Frauen, Homosexuelle). Inzwischen konnten Disability Studies auch in anderen Ländern Fuß fassen, wie z.B. in Kanada, Australien, Norwegen, Frankreich, Irland, Südafrika, Japan. Als geistige Väter gelten der behinderte Soziologe Irving Kenneth Zola (USA) und der behinderte Sozialwissenschaftler Michael Oliver (England) (vgl. Degener 2003, 23). Inhaltlich monierten und monieren die VertreterInnen dieses Ansatzes die lange vorherrschende Position des sog. medizinischen Modells in der Behin-

derthenpädagogik, wonach Behinderung als Krankheit und die sich daraus ergebende gesellschaftliche Situation als Folge individuellen Andersseins angesehen wurde. Im Gegensatz dazu versteht der den Disability Studies zugrundeliegende sozialwissenschaftliche Ansatz Behinderung als soziales Konstrukt, das von kulturellen, historischen und gesellschaftlichen Faktoren abhängig ist und so unterschiedlich stark sozialen Ausschluss organisiert und legitimiert. Disziplinübergreifend wollen Disability Studies in verschiedenen Fachdisziplinen (Geschichte, Justiz, Medizin, Biologie, Literaturwissenschaft etc.) forschen. Die Akzeptanz des sozialwissenschaftlichen Modells gilt einigen Forschern als Durchbruch zu einem neuen Paradigma, „es hat aber nicht wirklich zu einer grundlegenden Veränderung von Lehre und Ausbildung geführt“ (Degener 2003, 25). Ein Blick in die Ausbildung der Sonderschullehrer orientiert an den Sonderschularten belegt dies. Die Ausbildung von Sonderschullehrern sieht an vielen Hochschulen noch die klassischen Fachrichtungen vor, wie sie ihr Äquivalent in den Sonderschulformen haben.

Das sozialwissenschaftliche Modell erfährt die Kritik, dass der subjektive Aspekt von Behinderung vernachlässigt wird. Diesem Vorwurf kann mit Feuser begegnet werden, der neben den gesellschaftspolitischen auf die persönlichkeits- und entwicklungspsychologischen Dimensionen von psychischer Krankheit und Behinderung verweist: „Nicht zu übersehen ist dabei die dialektische Vermitteltheit beider Positionen. Ebenso wenig wie die Analyse der gesellschaftlichen Dimensionen psychischer Krankheit und Behinderung die Wahrnehmung eines Menschen als psychisch krankes bzw. behindertes Subjekt in seiner Individualität verleugnet, was den Vertretern gesellschaftskritischer Positionen oft vorgeworfen wird, darf die Wahrnehmung der beeinträchtigten Persönlichkeit des Subjekts die Dimensionen seiner gesellschaftlichen, sozialen und ökonomischen Existenz negieren“ (Feuser 1995, 81).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Disability Studies

- Behinderung als politisch-soziale Kategorie begreifen,
- ausdrücklich ‚Betroffene‘ als Experten zu Wort kommen lassen,
- einen interdisziplinären Anspruch haben und
- sich als emanzipatorische Wissenschaft verstehen.

3 Die Debatte um Inklusion: ein neues Paradigma?

Seit einigen Jahren wird in der internationalen sonderpädagogischen bzw. integrationspädagogischen Literatur über den Terminus Inklusion diskutiert, der von einigen Vertretern der Fachdisziplin als Möglichkeit angesehen wird, der Integrationsdebatte einen neuen Impuls zu verleihen.

Im „Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse“ der *Unesco*, wie sie in der sog. Salamanca-Erklärung 1994 festgelegt wurde, heißt es für den Bereich Schule: „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“ (zit. n. Sander 2004, 15f).

Die deutsche Übernahme des Inklusionsbegriffs meint in erster Linie die Kritik an der praktizierten Integration. Hinz betont, die Frage nach Integration und Inklusion setze „bei der Entwicklung der (vor allem schulischen) Praxis an, sie kann somit auch als theoretischer Reflex auf die Probleme der Praxisentwicklung verstanden werden“ (Hinz 2003, 331). Solange sich ein Regelschul- und ein Sonderschulsystem gegenüberstehen, stellt sich angesichts einer solchen Polarisierung die Frage, wie eine Praxis der Inklusion aussehen könnte, wenn sie nicht die Praxis der Integration repetieren soll. Sie wird sich wohl immer zwischen zwei Polen bewegen: individuumsbezogene Inklusion oder institutionsbezogene Inklusion. Damit aber bleibt ihr das Dilemma der Integration nicht erspart: die Stigmatisierung der zu Inkludierenden, also die individuelle Benennung der zu Integrierenden. Oder aber: fundamentale Kritik bestehender Institutionen. Gleiches gilt auch für die Fachdisziplinen, wie es Franz Schönberger bereits 1982 deutlich formuliert hat: „Die Frage nach der Integration Behinderter, insbesondere nach ihrer schulischen Förderung in Regelschulen, bleibt hier bewusst ausgeklammert. Der Fülle von Worten zu diesem Thema werden keine Taten folgen, solange nicht die interne Desintegration der Sonderpädagogik und damit ihre Isolierung von der allgemeinen Pädagogik überwunden ist; solange also nicht Sonderpädagogik und allgemeine Pädagogik an einem Ort gemeinsame Sache machen“ (Schönberger 1982, 199, zit. n. Knauer 2000).

Grundsätzlich tradiert somit die Debatte um Inklusion in der deutschsprachigen und internationalen Literatur die Vision der Integrationsidee – einst Teil einer sozialen Bewegung – von einer Gesellschaft ohne sozialen Ausschluss und versteht sich als beteiligt am Kampf um politische Veränderung (vgl. Aspis 2001).

4 Materialistische Behindertenpädagogik

Die Positionen der materialistischen Behindertenpädagogik in der BRD wurden ab den 1970er Jahren entwickelt und orientierten sich u.a. an Erkenntnissen aus der sog. Kulturhistorischen Schule in der UdSSR, die durch Wy-

gotski (1896-1934), Lurija (1902-1977) und Leontjew (1903-1979) begründet wurde. Als grundlegende Annahme geht die materialistische Psychologie davon aus, dass die spezifische Struktur menschlichen Denkens sozialer Natur ist und der Ursprung höherer geistiger Funktionen (wie der Entwicklung von Sprache) in der objektiven Sozialstruktur zu finden ist. Der ontogenetische Entwicklungsprozess ist als Aneignungsprozess im Bereich Arbeit, Bewusstsein und Sprache gekennzeichnet, bezüglich des menschlichen Lernens wurde von Wygotski die Unterscheidung zwischen der Zone der aktuellen Leistung und der Zone der nächsten Entwicklung betont (vgl. Jantzen 1984).

Der Austausch des Menschen mit seiner sozialen und natürlichen Umgebung als Aneignung des gesellschaftlichen Erbes kann durch innere und äußere Bedingungen gestört sein; diese Störung im Stoffwechselsystem wird als Isolation bezeichnet. Die Kategorie Behinderung wird mit Hilfe des Begriffs der Isolation in den sozial bedingten Kontext gestellt. „Dieser Isolationsbegriff zeigt eine wesentliche Seite von Behinderung auf, indem diese als eine reduzierte Möglichkeit zur Aneignung gesellschaftlichen Erbes verstanden wird, als gradueller, nicht als Qualitäts-Unterschied zur nichtbehinderten Normalität; primär ist die Gemeinsamkeit von Behinderung und Nichtbehinderung, nicht der gesellschaftlich produzierte Unterschied“ (Reichmann 1984b, 310). Aus Sicht der materialistischen Wahrnehmungspsychologie lassen sich prinzipiell drei Bereiche isolierender Bedingungen – also Situationen, die Lernen erschweren – benennen:

- die sensorische Deprivation (Unterstimulierung)
- die Überstimulation (Reizüberflutung)
- Double-bind-Situationen (Situationen widersprüchlicher Botschaften)

Allen drei Phänomenen, die sich in der Realität gegenseitig beeinflussen, ist gemeinsam, dass es sich um ein gestörtes Verhältnis zwischen menschlichem Organismus und Außenwelt handelt und dass diese Störung als isolierende Bedingung sinnvolles Lernen, d.h. Lernen in der Zone der nächsten Entwicklung, nicht möglich macht. Die materialistische Behindertenpädagogik in ihrem Selbstverständnis als ‚synthetische Humanwissenschaft‘ hat sich stets als gesellschaftspolitisch orientiert betrachtet – da es keine pädagogische Praxis und Theorie ohne gesellschaftlich prägenden Kontext gibt – und die aussondernde Praxis von allgemeiner Pädagogik (da sie keine wirklich allgemeine ist) und Sonderpädagogik scharf kritisiert. „Pädagogik und Heil- und Sonderpädagogik haben von Anfang ihrer Geschichte an eine Kinder und Jugendliche selektierende und segregierende Praxis betrieben und sich in der Folge darin überschlagen, die verwert- und brauchbaren Kinder und Jugend-

lichen in der Regelpädagogik auszubilden und diesen Prozess, durch die Segregation schwerer lernender Kinder in den Bereich der Sonderpädagogik, möglichst störungsfrei zu halten sowie sie in diesem Raum auch zu verwalten und nach Bedarf in den Arbeitsprozess einzuklinken“ (Feuser 1995, 74f.). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die materialistische Behindertenpädagogik schon früh eine gesellschaftskritische Sicht mit emanzipatorischem Anspruch kombiniert und damit Positionen entwickelt hat, die sich in den jetzt vermehrt Gehör verschaffenden Diskussionen um Disability Studies und Inklusion wiederfinden.

5 Fazit: Plädoyer für eine emanzipatorische Pädagogik

Wenn inklusive bzw. integrative Pädagogik über das traditionelle sonderpädagogische Arbeitsfeld hinausgehen und damit die Kombination von „allgemeinpädagogischer Ignoranz und sonderpädagogischer Eigeninteressen“ (vgl. Erath 1987) durchbrechen will, macht sie „gemeinsame Theorie- und Praxisentwicklungen von Regelschulpädagogik, Sonderpädagogik, interkultureller Pädagogik (früher: Ausländerpädagogik), Sozialpädagogik und weiteren Teildisziplinen dringend erforderlich“ (Sander 2003, 126). In diesem Sinne erscheint es angebracht, sich auf gemeinsame Vorstellungen und Visionen in der Sonderpädagogik sowie zwischen Sonder- und Allgemeiner Pädagogik zu einigen und diese zu benennen, anstatt sich um Begrifflichkeiten zu streiten; so wäre es fatal, wenn die Debatte um Inklusion den Kreis der Integrationsbefürworter spaltet (vergleiche z.B. den Exorzismus-Vorwurf von Ulf Preuss-Lausitz an die Inklusionsvertreter, sie wollten mit dem neuen Begriff Inklusion die Fehler der Integration austreiben (vgl. Preuss-Lausitz 2005, 77). Bezüglich der akademischen Ausbildung wäre z.B. eine Verzahnung integrativer Bestandteile in allgemeine Lehramts- bzw. BA/ MA-Studiengänge sinnvoll (vgl. Brill 2005a, 2005b; Gehrman 2005).

Im Rahmen einer kritisch-emanzipatorischen Pädagogik mit dem Anspruch, die ‚paternalistische Gewaltausübung‘ (vgl. Jantzen 2001) bzw. die „Übermacht Behindertenpädagogik“ (vgl. Sierck 1993) zu reduzieren bzw. zu minimieren, könnten Elemente verschiedener Theorien und wissenschaftlicher Schulen zusammengeführt werden. Ansätze zu Gemeinsamkeiten (übergreifende Theorieansätze, gemeinsamer Nenner Heterogenität, Überwindung fachspezifischen Scheuklappendenkens) sind hier angedeutet worden. Sie gilt es weiter fortzuführen.

Literatur

- Aspis, Simone (2001): Inclusive education, politics and the struggle for change. In: Barton, Len (Hg.): Disability, politics and struggle for change. London: David Fulton, S. 126-131.
- Brill, Werner (2005a): Inklusion versus Integration? Kritische Bestandsaufnahme und Konsequenzen für die akademische Ausbildung. In: Geiling, Ute/ Hinz, Andreas (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 94-97.
- Brill Werner (2005b): Heterogenität in der Praxis. Hospitationsberichte aus Berliner Integrationsklassen, Saarbrücken: Blattlaus.
- Degener, Theresia (2003): „Behinderung neu denken.“ Disability Studies als wissenschaftliche Disziplin in Deutschland. In: Hermes, Gisela/ Köbsell, Swantje (Hg.): Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken! Kassel: bifos, S. 23-26.
- Erath, Peter (1987): Vergessen und missbraucht. „Lernbehinderte“ als Opfer allgemeinpädagogischer Ignoranz und sonderpädagogischer Eigeninteressen, Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang.
- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Gehrmann, Petra (2005): Neue Wege in der Lehrerbildung – integrierte Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Heterogenität im BA/MA-Studium Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld. In: Geiling, Ute/ Hinz, Andreas (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Auf dem Weg zu einer inklusiven Pädagogik? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 195-199.
- Hinz, Andreas (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung 48. Jg., S. 330-347.
- Jantzen, Wolfgang (1984): Kulturhistorische Schule, in: Reichmann, Erwin (Hg.): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften, Solms: Jarick, S. 393-396.
- Jantzen, Wolfgang (2001): Unterdrückung mit Samthandschuhen. Über paternalistische Gewaltausübung (in) der Behindertenpädagogik. In: Müller, Armin (Hg.): Sonderpädagogik provokant, Luzern: Edition SZH/SPC, S. 57-68.
- Knauer, Sabine (2000): Qualifizierung für integrativen Unterricht. Integrationspädagogik als innovativer Beitrag zu aktuellen schulpolitischen Fragen. <http://www.kiwif.de/Sommersemester%202003/Texte/Theoretische%20Grundlagen/Zum%20Selbstverstaendnis%20der-%20Sonderpaedagogik.htm>; Stand: 14.5.2005.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2005): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 50. Jg., S. 70-80.
- Reichmann, Erwin (1984b): Isolation. In: ders. (Hg.): Handbuch der kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik und ihrer Nebenwissenschaften, Solms: Jarick, S. 310-317.
- Sander, Alfred (2003): Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes, St. Ingbert.
- Sander, Alfred (2004): Inklusive Pädagogik verwirklichen – Zur Begründung des Themas. In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik, Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 11-22.
- Sierck, Udo (1993): Übermacht Behindertenpädagogik. In: Mürner, Christian/ Schriber, Susanne (Hg.): Selbstkritik der Sonderpädagogik? Stellvertretung und Selbstbestimmung, Luzern: Edition SZH/SPC, S. 125-130.

Fremd sein – fremd bleiben: Reflexionen zum Phänomen „Fremdes“

Inwieweit bin ich als Griechin Ihnen fremd bzw. für Sie eine Fremde? Inwieweit ist mein Denken, aus dem der vorhandene Artikel erwächst, Ihnen fremd?

Wenn ich an Fremdes bzw. Fremdheit denke, kann ich Ihnen zahlreiche Alltagsbeispiele geben. Sie werden mit Sicherheit auch auf eigene Erfahrungen zurückgreifen können. Wenn wir unsere Beispiele auf einen Tisch legten, fänden wir möglicherweise Gemeinsamkeiten. Halten Sie mich für egozentrisch, wenn ich davon überzeugt bin, dass ich als Fremde eher als Sie Fremdheit erlebe? Gibt es verschiedene Fremdheitsgrade? Kann Fremdheit gemessen werden? Was ist eigentlich Fremdes, fremd, Fremdheit?

Ich schaue auf den Titel des vorliegenden Bandes, er lautet: "Inklusive Bildungsprozesse. Was ‚bewegt‘ pädagogische Forschung?" Wenn ich einen genaueren Blick auf seine Satzstruktur werfe, kann ich ihre Doppeldeutigkeit erkennen. Einerseits geht es um die inhaltlichen Aspekte, welche die pädagogische Forschung in bezug auf „Inklusive Bildungsprozesse“ bewegen. Andererseits spielt die pädagogische Forschung eine bedeutende Rolle, wenn es darum geht, „Inklusive Bildungsprozesse“ voranzutreiben. Der Aspekt der Fremdheit kann hierzu weitere Sichtweisen eröffnen, indem durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden veränderte Denk- und Handlungsweisen im Umgang mit Menschen, die uns fremd erscheinen, entwickelt werden. Diesen Gedanken möchte ich in folgenden Ausführungen erläutern.

1 Fremdes als „Bewegendes“

Fremdes kann ich mit Sicherheit als etwas "Bewegendes" bezeichnen. Es übt eine große Wirkung auf mich aus. Betrachte ich mich selbst und die Welt um mich herum, so habe ich den Eindruck, dass ich jederzeit Fremdes neu erlebe.

Manchmal habe ich einerseits das Gefühl, dass Fremdheit mich verfolgt, dass ich ständig gerufen werde, um entweder ihren Weg zu gehen, oder auch ihre Spuren in der Gesellschaft, in der ich momentan lebe, zu suchen, ohne dabei die Konsequenzen meiner Entscheidung zu bedenken. Andererseits kommt es jedoch gelegentlich vor, dass ich mich am liebsten nicht mit dem Thema Fremdes beschäftigen möchte.

Durch meine eigenen Erfahrungen bin ich verschiedenen Spuren dieses „Fremden“ begegnet. Wenn ich an mein Studium der Ethnologie denke, muss ich automatisch an erste geistige Kontakte mit Gesellschaften aus der Ferne, über die ich vorher kaum etwas wusste und deren Mitgliedern ich niemals auf der Straße begegnet war, denken. Nehme ich als Beispiel die Indianer, so kann ich mit Sicherheit sagen, dass sie nichts anderes für mich als ‚exotische karnevalistische Objekte‘ darstellten.

Ich erinnere mich: Bei meiner Kusine, die auf einem Dorf mit ihrer Familie lebt, wurde Trisomie 21 diagnostiziert. Ich habe sie eines Tages zu einem großen Fest eines Nachbardorfes begleitet. Als wir Hand in Hand durch das Dorf liefen, starteten sie viele Menschen an, als ob sie ein auffälliges ‚Objekt‘ wäre. Manche Blicke verrieten Sympathie oder Mitleid, nicht nur ihr, sondern auch mir gegenüber. Ich spürte deswegen in diesem Moment einen sehr großen Zorn, weil es für mich normal war, dass sie eine geistige Behinderung hat, und dass wir miteinander spazieren gingen. Ich heftete meine Augen auf diese Leute und zugleich versuchte ich meine Kusine vor ihnen zu schützen. Ich wusste allerdings nicht, wie sie diesen Blicken begegnete.

Ähnliche Gefühle und Reaktionen spürte ich bei meiner Begegnung mit Menschen aus anderen Ländern, die in den letzten zwanzig Jahren in Griechenland eingewandert sind. Zahlreiche Gespräche mit ihnen und mit Griechen über sie sowie mein und ihr Verhalten ihnen gegenüber und umgekehrt, haben mir die Gelegenheit gegeben, mich ihrer Welt anzunähern und vieles, was ich bisher schon wusste, aus ihrem Blickwinkel zu betrachten und meine Einstellung ihnen gegenüber teilweise zu ändern.

Als ich später nach Deutschland kam, habe ich vieles von dem, was ich in meinem Heimatland beobachtet und gehört hatte, selbst erlebt. Seitdem ändert sich permanent mein Verhältnis zu den Einheimischen dieses fremden Landes. Meine Gefühle ihnen und ihrem Land gegenüber sind ambivalent. Ich fühle mich als Fremde, sowohl wenn ich ihre Verwunderung und Bewunderung als auch wenn ich ihr Mitleid und ihre Toleranz, die ich wiederum als eine Pseudotoleranz wahrnehme, erfahre. Ich befinde mich in einer zwiespältigen Situation, dadurch dass ich nicht sicher bin, ob ich ein anerkanntes

Mitglied dieser Gesellschaft werden oder lieber ein vorübergehender Gast bleiben möchte.

An dieser Stelle fragen Sie sich möglicherweise, welches der Sinn der Beschäftigung mit dem Fremden im Rahmen einer pädagogischen Forschung, die etwas in bezug auf „Inklusive Bildungsprozesse“ bewegen soll, ist. Im Folgenden werde ich einige kurze Gedanken dazu vorstellen.

2 Fremdes und pädagogische Forschung im Hinblick auf „Inklusive Bildungsprozesse“

Viele wissenschaftliche Disziplinen haben sich mit dem Thema Fremdheit beschäftigt, wodurch sich ihre Komplexität sowie ihre Relativität erklären lässt. Eine übergreifende interdisziplinäre Definition der Fremdheit ist allerdings in der Literatur nicht zu finden. Die Ethnologie spricht beispielsweise von der fremden Kultur in der Ferne, während die Soziologie sich eher auf den Fremden in der Nähe bezieht.

Fremdes ist nicht mit Fremdheit gleichzusetzen. Mit *Fremdes* meine ich ein Phänomen, das mir unverständlich ist und dadurch anziehend auf mich wirkt. Außerdem schließt *Fremdes* zum einen viele disziplinäre Facetten der Fremdheit mitrein. Zum anderen ergänzt *Fremdes* Fremdheit, indem es einen reflektierten Umgang mit Fremdheitserlebnissen und -erfahrungen zugleich darstellt. *Fremdes* kann beispielsweise eine Reihe von Fragen umfassen, wie:

- Bin ich ein Fremder bzw. eine Fremde?
- Sind die anderen für mich Fremde?
- Wie entsteht Fremdheit?
- Kann/ soll/ darf Fremdheit aufgelöst oder verringert werden?

Welche Relevanz hat nun das geschilderte *Fremde* für eine integrativ orientierte Pädagogik, die ihren Blick auf eine inklusive Praxis richtet? Obwohl Integration von Menschen mit Behinderung schon in vielen Schulklassen mit Erfolg eingeführt wurde, scheint sie im Hinblick auf die Überwindung des selektierenden Bildungssystems in eine Krise geraten zu sein (vgl. Feyerer 2003, 11f). Die Bedeutung des Fremden scheint hierzu kein Gehör zu finden, da nicht das gesamte Spektrum der Fremdheit, sondern einzelne Elemente wie Leistung und Intelligenz, die auf das Phänomen bestimmend verweisen, dominieren. Zurzeit folgt die pädagogische Forschung dem „Inklusionsmodell“. Inklusion wird als Weiterentwicklung der Integration dargestellt. Durch Inklusion kann das integrative dualistische Denken überwunden werden und alle Menschen unabhängig davon, ob sie eine Behinderung haben oder nicht, ob sie aus einem anderen Kulturkreis kommen oder nicht, ob sie Schwächen

oder Stärken haben, verfügen über die gleichen Rechte in der Gesellschaft (vgl. ebd. 13ff; Sander 2003, 122-130). Die Umsetzung der inklusiven Idee setzt einen anderen Umgang mit der Fremdheit voraus: einen Umgang in dem Kulturen, Religionen, Menschen, die in unseren Augen als fremd erscheinen, als eine Herausforderung einer Bereicherung und nicht einer Bedrohung angesehen werden. Laut soziologischer Erklärung von Deppe-Wolfinger stellt Integration eher die Normalität dar, während Inklusion eine Normativität bezeichnet (vgl. Deppe-Wolfinger 2004, 258).

Von einer *inklusiven Wirklichkeit* wage ich persönlich nicht zu sprechen. Diese Wirklichkeit ist mir fremd. Innerhalb der pädagogischen Forschung wird dieser Begriff häufig verwendet. Vielen scheint die *inklusive Wirklichkeit* realisierbar zu sein, und zwar mit Hilfe von Professionalisierungskonzepten und Kompetenzentwürfen. Ich selbst als Fremde in einem fremden Land und als Teil einer multikulturellen Gesellschaft konnte vieles von dem, was ich beobachtet und in meinem Kopf konstituiert habe, überdenken. Solch ein Blick war in dem Maße hilfreich, indem ich einem Teil des Phänomens Fremdes begegnet bin und mich damit intensiv auseinandergesetzt habe.

Ein Fazit: Inklusive Qualitäten können nur dort entstehen, wo eine intensive Auseinandersetzung mit dem Fremden, d.h. mit allem, was uns letztendlich als fremd erscheint, zustande kommt. Inwieweit dieses Fremde uns bewusst ist, bzw. sein kann, bleibt fraglich. Somit stellt sich eine Herausforderung für die pädagogische Forschung, daran weiterzuarbeiten.

Literatur

- Deppe-Wolfinger, Helga (2004): Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik. In: Forster, Rudolf (Hg.): Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 244-263.
- Feyerer, Ewald (2003): Pädagogik und Didaktik integrativer bzw. inklusiver Bildungsprozesse. In: Behinderte 26. Jg., Heft 1, S. 38-52. URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-feyerer-bildungsprozesse.html> (Stand: 09.02.2005).
- Sander, Alfred (2003): Über Integration zur Inklusion. Entwicklungen der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes. St. Ingbert: Röhrig Universitätsverlag.

Kinderarmut und soziale Exklusion in Deutschland

In der Vorweihnachtszeit wurde wie gewohnt mehr als sonst über (Kinder-) Armut in der Bundesrepublik gesprochen und geschrieben, bis zahllose Medienberichte über die Flutkatastrophe in Südostasien und deren schreckliche Folgen das Thema zum Jahreswechsel 2004/05 wieder von der öffentlichen Agenda verdrängten. Die ausufernde und manchmal geradezu voyeuristisch anmutende Tsunami-Berichterstattung verbreitete untergründig die entpolitisierend wirkende Botschaft, dass die Natur, also nicht die Gesellschaft, das menschliche Schicksal bestimmt und dass es „uns“ hierzulande noch sehr gut geht, in der sog. Dritten Welt jedoch Not und Elend herrschen. Tatsächlich ist (relative) Armut in der Bundesrepublik etwas anderes als (absolute) Armut in Bangladesch oder Burkina Faso. (Kinder-) Armut kann in einer reichen Umgebung gleichwohl bedrückender und bedrängender sein als in einer armen Gesellschaft, weil sie dort weniger zur Solidarisierung als zur Stigmatisierung, Ausgrenzung und Kriminalisierung der Betroffenen führt.

1 Ursachen der (Kinder-)Armut: Globalisierung, soziale Polarisierung und Pauperisierung

National wie international nimmt die Armut von Kindern und Jugendlichen seit geraumer Zeit zu (vgl. Butterwegge/ Klundt 2002). Selbst in westlichen Wohlfahrtsstaaten wie der Bundesrepublik ist eine steigende Tendenz feststellbar. Kinder und Jugendliche gehören zu den Hauptbetroffenen einer Entwicklung, welche die sog. Hartz-Gesetze eher noch verstärken; vor allem in Ostdeutschland, wo die Arbeitslosenquote und die Zahl der Alleinerziehenden besonders hoch sind (vgl. Butterwegge u.a. 2005, 85 ff.). Untersucht man die Gründe für Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland, stellt die *Wiedervereinigung* aber keineswegs das Kardinalproblem dar. Vielmehr verstärkt sie nur

die negativen Auswirkungen der *Globalisierung*, neoliberalen Modernisierung bzw. Restrukturierung von Staat und Gesellschaft nach dem Vorbild des Marktes.

Auslöser einer Armutsentwicklung in Familien, deren am leichtesten verletzte Mitglieder die Kinder bilden, sind häufig der Tod des Alleinernährers, die Erwerbslosigkeit von Eltern(teilen) und deren Trennung bzw. Scheidung (vgl. Andreß u.a. 2003). Die eigentlichen Ursachen für eine Prekarisierung der familiären Lebensbedingungen gründen aber tiefer: in gesellschaftlichen Wandlungsprozessen, denen sich die zunehmende Polarisierung (in Arm und Reich), die soziale Exklusion von Teilen der Bevölkerung sowie die sozial-räumliche Segregation (Spaltung deutscher Großstädte in Luxusquartiere und Stadtteile mit besonderem Erneuerungs- bzw. Entwicklungsbedarf) verdanken. Macht man den als „Globalisierung“ bezeichneten Prozess einer Umstrukturierung fast aller Gesellschaftsbereiche nach Markterfordernissen, einer Ökonomisierung und Kommerzialisierung für die Pauperisierung, soziale Polarisierung und Entsolidarisierung verantwortlich, liegen die Wurzeln des vermehrten Auftretens von (Kinder-)Armut auf drei Ebenen:

- Im Produktionsprozess löst sich das „Normalarbeitsverhältnis“ (Ulrich Mückenberger), von der Kapitalseite unter den Stichworten „Liberalisierung“, „Deregulierung“ und „Flexibilisierung“ vorangetrieben, tendenziell auf. Es wird zwar keineswegs ersetzt, aber durch eine steigende Zahl atypischer, prekärer, befristeter, Leih- und (Zwangs-)Teilzeitarbeitsverhältnisse, die den so oder überhaupt nicht (mehr) Beschäftigten wie ihren Familienangehörigen weder ein ausreichendes Einkommen noch den gerade im viel beschworenen „Zeitalter der Globalisierung“ erforderlichen arbeits- und sozialrechtlichen Schutz bieten, in seiner Bedeutung stark relativiert.
- Im Reproduktionsbereich büßt die „Normalfamilie“, d.h. die z.B. durch das Ehegattensplitting im Einkommensteuerrecht staatlicherseits subventionierte traditionelle Hausfrauenehe mit ein, zwei oder drei Kindern, in vergleichbarer Weise an gesellschaftlicher Relevanz ein. Neben sie treten Lebens- und Liebesformen, die tendenziell weniger materielle Sicherheit für Kinder gewährleisten (sog. Ein-Elternteil-Familien, „Patchwork-Familien“, heterosexuelle und gleichgeschlechtliche Partnerschaften usw.).
- Hinsichtlich der Entwicklung des Wohlfahrtsstaates bedingt der forcierte Wettbewerb zwischen „Wirtschaftsstandorten“ einen Abbau von Sicherungselementen für „weniger Leistungsfähige“, zu denen allemal Erwachsene gehören, die (mehrere) Kinder haben. Kinder und Jugendliche sind nicht zuletzt deshalb stark von Arbeitslosigkeit und/ oder Armut betrof-

fen, weil das neoliberale Projekt eines „Umbaus“ des Wohlfahrtsstaates auf Kosten vieler Eltern geht, die weniger soziale Sicherheit als vorherige Generationen genießen.

Alleinerziehende, Mehrkinder- und Migrantenfamilien leiden besonders stark unter der zunehmenden Polarisierung moderner Gesellschaften. Immer mehr Kinder und Jugendliche wachsen in materieller Not auf. Armut ist jedoch mehr, als wenig Geld zu haben, denn sie bedeutet für die Betroffenen auch, persönlicher Entfaltungs- und Entwicklungsmöglichkeiten beraubt, sozial benachteiligt und (etwa im Hinblick auf Bildung, Gesundheit und Wohnsituation) unterversorgt zu sein. Bildungschancen und Schulleistungen solcher Kinder lassen, wie die PISA-Studie (vgl. Baumert/ Schümer 2001) unterstreicht, zu wünschen übrig. Gespart wird in einer finanziellen Mangelsituation zuerst an der Bildung: Eltern ohne bzw. mit einem niedrigen Erwerbseinkommen schicken ihre Kinder nicht auf weiterführende Schulen, setzen vielmehr auf eine möglichst kurze Berufsausbildung, die – ein Teufelskreis – das Armutsrisiko der Betroffenen wiederum erhöht. PISA hat die extrem hohe soziale Selektivität des Bildungssystems in der Bundesrepublik bestätigt. Dieser erwartete Befund wiegt umso schwerer, wenn man berücksichtigt, dass Bildungsarmut meist zu ein ganzes Leben lang anhaltender sozialer Exklusion führt, was sich aufgrund der sozialräumlichen Segregation noch stärker bemerkbar macht.

Jens S. Dangschat und Ben Diettrich (1999, 98) weisen auf die steigende Bedeutung des Raumes für die Reproduktion der sozialen Ungleichheit hin. Vor allem den „global cities“ kommt eine überragende Rolle bei dieser Ausdifferenzierung der Gesellschaft in Arm und Reich zu. Stadtentwicklungsplanung, die als Standortpolitik der Kapitallogik folgt, schafft auf der einen Seite glamouröse Schaufenster des Konsums („Räume der Sieger“) und auf der anderen Seite vernachlässigte Wohnquartiere („Räume der Verlierer“), die nur wenig miteinander zu tun haben. Besonders in boomenden Zentren verbindet sich der Mangel an finanziellen Ressourcen, wie ihn Zuwanderer mit meist miserabel entlohnenden Arbeitsplätzen („bad jobs“) verzeichnen, mit einer prekären Situation auf dem Wohnungsmarkt: „Bezahlbar ist, wenn überhaupt, nur schlecht ausgestatteter Wohnraum, welcher sich zudem in infrastrukturell defizitären Quartieren befindet. Hier konzentriert und gettoisiert sich Armut.“ (Hahn 1999, 204)

Wenn ihre momentane Ausprägung primär eine Folge der Globalisierung, der Ökonomisierung und der Kommerzialisierung fast aller Lebensbereiche ist, wie H. Gerhard Beisenherz (2002) konstatiert, kann (Kinder-)Armut nicht ohne ihr Pendant, den in wenigen Händen konzentrierten Reichtum, verstan-

den werden. Neben der Spaltung in Arm und Reich, die zu einer Gefahr für den sozialen Frieden wird, tritt eine Trennlinie deutlicher hervor, die *innerhalb* der Armutspopulation selbst verläuft. Man kann von einer Dualisierung bzw. einer Doppelstruktur der Armut sprechen: Einerseits sind davon (bis in den Mittelstand hinein) mehr Personen betroffen, und zwar auch solche, die früher – weil voll erwerbstätig – im relativen Wohlstand des „Wirtschaftswunderlandes“ lebten. Stark zugenommen hat die Zahl jener Personen, deren Einkommen *trotz* Lohnarbeit in Form eines oder mehrerer Arbeitsverhältnisse nicht oder nur knapp über der Armutsgrenze liegt („working poor“). Andererseits verfestigt sich die perforierte, Langzeit- bzw. Mehrfacharbeitslosigkeit älterer und/oder gering qualifizierter Personen zur Dauerarbeitslosigkeit, wodurch eine Schicht total Deklassierter, vom Arbeitsmarkt wie auch von der gesellschaftlichen Teilhabe Ausgeschlossener („underclass“), entsteht. In diesem Zusammenhang ist von „multipler Deprivation“ bzw. von „sozialer Exklusion“ die Rede (Kronauer 2002). Durch die neoliberale Standortpolitik wirkt der Globalisierungsprozess als „soziales Scheidewasser“, welches die Bundesbürger/innen wie auch die Bewohner/innen anderer Länder in Gewinner und Verlierer/innen, Letztere jedoch noch einmal in Marginalisierte (total Deprivierte) sowie Geringverdiener/innen (prekär Beschäftigte) spaltet. Während die Dauerarbeitslosen den „sozialen Bodensatz“ bilden, verkörpern Niedriglohnempfänger/innen, oftmals Migrant(inn)en und ethnischen Minderheiten entstammend, das „Treibgut“ des Globalisierungsprozesses.

Hartmut Häußermann prognostiziert im Hinblick auf Tendenzen zur Deindustrialisierung und zur Etablierung einer Dienstleistungsökonomie in der Bundesrepublik: „Die postindustrielle Gesellschaft wird geprägt sein von einer Dualisierung bzw. Polarisierung der Lebenslagen, die sich mit der Durchsetzung der tertiarisierten Ökonomie ergibt.“ (Häußermann 1998, 165) Offen sei, welche Form diese Polarisierung annehmen wird. Dafür gebe es zwei Alternativen: einerseits die Möglichkeit, dass sich die Tätigkeiten je nach Qualifikation und Verdienst innerhalb der Beschäftigung polarisierten („amerikanisches Modell“), andererseits die Möglichkeit, dass die Spaltung zwischen „Arbeitsplatzbesitzern“ und Arbeitslosen zunehme, die Polarisierung sich also zwischen dem Segment der Beschäftigten und dem Segment der dauerhaft Erwerbslosen herausbilde (vgl. ebd). Martin Kronauer und Berthold Vogel konstatieren, dass sich – unabhängig von den Strukturbrüchen zwischen Ost und West – heute erstmals nach 1945 eine deutliche Spaltungslinie der In- bzw. Exklusion quer durch Deutschland ziehe: „Sie trennt diejenigen, die zum Erwerbssystem gehören oder zumindest in bestimmten Abstufungen noch Zugang zu ihm haben, von den anderen, die am Arbeitsmarkt *dauerhaft* und

gegen ihren Willen von diesem Zugang ausgeschlossen werden.“ (Kronauer/Vogel 1998, 340)

Die beschriebene Dualisierung der Armut impliziert nicht nur eine weitere Fragmentierung der Klassengesellschaft, sondern auch eine soziale Schließung. Neben die Oben-unten- tritt eine Innen-außen-Spaltung der Sozialstruktur, die der Exklusionsbegriff erfasst. „Exklusion führt dann in eine eigenständige soziale Lage hinein, wenn die Abhängigkeit von öffentlicher Fürsorge anhält, weil die Betroffenen an der ökonomischen Produktion und Reproduktion der Gesellschaft nicht teilnehmen, im ökonomischen Sinne ‚überflüssig‘ geworden sind, aber auch sonst – und diese weitere Bedingung ist wichtig – keinen positiv definierten Platz in der Gesellschaft (Rentner, Vorruehständler etc.) einnehmen können.“ (Kronauer 1999, 69 f.)

Aufgrund jener Dualisierung der Armut, welche Familien und Kinder besonders hart trifft, kann sich keine „Einheitsfront aller Überflüssigen“ herausbilden, die noch am ehesten in der Lage wäre, kollektive Gegenwehr zu organisieren und der sozialen Exklusion erfolgreich Widerstand zu leisten (vgl. Butterwegge u.a. 2004, 98 ff.). Die klassische Devise „Teile und herrsche!“ bewährt sich vielmehr erneut, weil sie Betroffene hilflos einer Entwicklung ausliefert, die Martin Kronauer im Auge hat, wenn er schreibt: „Die Gesellschaft entwickelt sich in Richtung einer Demokratie der Eliten, gestützt auf Repression gegen Minderheiten.“ (Kronauer 2002, 231)

Entwertet wird alles, was dem „eigenen“ Wirtschaftsstandort zu wenig nützt und ökonomisch schwer verwertbar ist. Arbeitslose, Greise, Menschen mit Behinderungen, Zuwanderer und Kinderlose sehen sich immer häufiger dem Vorwurf ausgesetzt, „Sozialschmarotzer“ zu sein, sich „nicht zu rechnen“ und daher der Standortgemeinschaft auf der Tasche zu liegen. Neoliberalismus, Standortnationalismus und Sozialdarwinismus hängen eng zusammen. Sie bilden eine Gefahr für die Demokratie, weil so der geistige Nährboden für den Rechtsextremismus bereitet wird (vgl. Butterwegge 2002).

Ulrich Beck sprach in seinem Buch „Risikogesellschaft“ noch von einem sozialen „Fahrstuhl-Effekt“, der sämtliche Schichten und Klassen gemeinsam nach oben befördert habe: „Es gibt – bei allen sich neu einpendelnden oder durchgehaltenen Ungleichheiten – ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum.“ (Beck 1986, 122) Betrachtet man den weiteren Verlauf der Gesellschaftsentwicklung, so lässt sich allerdings eher von einem *Paternoster-Effekt* reden: In demselben Maße, wie die einen nach oben gelangen, geht es für die anderen nach unten. Mehr denn je gibt es im Zeichen der Globalisierung ein soziales Auf und Ab, das

Unsicherheit und Existenzangst für eine wachsende Zahl von Menschen mit sich bringt.

2 Die sog. Hartz-Gesetze als Beispiel für den neoliberalen Um- bzw. Abbau des Sozialstaates

Armut ist kein „(un)sozialer Kollateralschaden“ der Globalisierung, vielmehr im Gesellschaftsmodell des Neoliberalismus, der nach einem leistungsorientierten Entgelt für Arbeitnehmer/innen und einer stärkeren Lohnspreizung ruft, durchaus funktional: Sie führt Armen vor Augen, dass sie mehr leisten (d.h. nach neoliberaler Lesart: ökonomischen Erfolg haben) müssen, und illustriert (noch) nicht davon Betroffenen, was ihnen droht, wenn sie den Anforderungen der kapitalistischen Hochleistungs- und Konkurrenzökonomie nicht mehr genügen sollten. Die neoliberale Hegemonie hat in der Gesellschaft bisher allgemein verbindliche Gleichheits- und Gerechtigkeitsvorstellungen auf den Kopf gestellt. Galt der soziale Ausgleich zwischen Gesellschaftsklassen und -schichten früher als Hauptziel staatlicher Politik, so steht den Siegertypen heutzutage alles, den „Leistungsunfähigen“ bzw. „-unwilligen“ nach offizieller Lesart hingegen nichts zu. In einer „Winner-take-all“-Gesellschaft (Robert H. Frank/ Philip J. Cook) zählt nur der ökonomische, sich in klingender Münze auszahlende Erfolg.

Bei den sog. Hartz-Gesetzen, der Agenda 2010, der Gesundheitsreform 2004 und den erst teilweise (z.B. im sog. Nachhaltigkeitsgesetz) legislativ umgesetzten Vorschlägen der sog. Rürup-Kommission handelt es sich um Maßnahmen zum Um- bzw. Abbau des Sozialstaates, die seine ganze Architektur, Struktur und Konstruktionslogik verändern. Es geht längst nicht mehr nur um Leistungskürzungen im sozialen Sicherungssystem, sondern um einen Systemwechsel, anders ausgedrückt: um eine zentrale gesellschaftliche Richtungsentscheidung, welche das Gesicht der Bundesrepublik auf absehbare Zeit prägen dürfte. Das nach Peter Hartz benannte Gesetzespaket markiert für die Entwicklung von Armut bzw. Unterversorgung in Ost- und Westdeutschland eine historische Zäsur. Besonders mit Hartz IV sind Änderungen im Arbeits- und Sozialrecht verbunden, die das politische Klima der Bundesrepublik auf Jahre, wenn nicht gar auf Jahrzehnte verschlechtern.

Mit dem „Ersten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz I), das am 1. Januar 2003 in Kraft trat, wurden die Barrieren der Bedürftigkeitsprüfung erhöht, welcher sich Bezieher/innen von Arbeitslosenhilfe unterziehen mussten. Während die Vermögensfreibeträge deutlich gesenkt und die Mindestfreibeträge für verdienende (Ehe-) Partner/innen um 20 Pro-

zent gekürzt wurden, entfiel der Erwerbstätigenfreibetrag ganz. Bislang wurde die Bemessungsgrundlage der Arbeitslosenhilfe, wie noch von der Kohl-Regierung verwirklicht, einmal im Jahr um 3 Prozent gekürzt, die so errechnete Leistung für Langzeitarbeitslose wegen der gesetzlich vorgesehenen Dynamisierung jedoch erhöht, was fortan unterblieb. Dadurch stieg das Risiko von Langzeitarbeitslosen, sozialhilfebedürftig zu werden, drastisch.

Auf der Grundlage des „Zweiten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz II) wurden „Ich-“ bzw. „Familien-AGs“ und „Mini-“ bzw. „Midi-Jobs“ eingeführt, auf der Grundlage des „Dritten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz III), das am 1. Januar 2004 in Kraft trat, strukturiert man die seither „Bundesagentur für Arbeit“ heißende Nürnberger Behörde nach dem Vorbild der Privatwirtschaft und mit Hilfe moderner Managementkonzepte zu einem reinen Dienstleistungsunternehmen um. Die im Unterschied zu den „Informations-“ und „Beratungskunden“ als „Betreuungskunden“ abgestempelten Langzeitarbeitslosen werden kaum noch reintegriert. Wenn sie überhaupt noch Maßnahmen der beruflichen Weiterbildung in Anspruch nehmen (können), sind es kurzfristige Trainingskurse, die ihre Chancen, auf dem Ersten Arbeitsmarkt wieder Fuß zu fassen, nur geringfügig erhöhen.

Mit dem „Vierten Gesetz für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ (Hartz IV) wurde die Arbeitslosenhilfe (Alhi) durch das Arbeitslosengeld (Alg) II, welches nicht mehr den früheren Lebensstandard zum Maßstab der Leistungsgewährung macht, ersetzt. Dies führte zur Schlechterstellung von Millionen Menschen sowie zur Aufspaltung der bisherigen Sozialhilfeempfänger/innen in erwerbsfähige, die Alg II beziehen, einerseits und nicht-erwerbsfähige, die Sozialgeld bzw. -hilfe erhalten, andererseits. Daraus wiederum erwachsen neue Gefahren einer Stigmatisierung nach dem Grad der Nützlichkeit bzw. nach der ökonomischen Verwertbarkeit dieser Personen.

Langzeitarbeitslose müssen jede Stelle annehmen, auch wenn die Bezahlung weder tarifgerecht ist noch dem ortsüblichen Lohn entspricht. Eingerichtet wurde damit eine Rutsche in die Armut: Nach der von maximal 32 auf höchstens 18 Monate verkürzten Bezugszeit des Alg (I) bekommen Erwerbslose ein Arbeitslosengeld II, das präziser „Sozialhilfe II“ heißen würde, weil es den Charakter einer reinen Fürsorgeleistung hat. Mit seinem Grundbetrag von 345 EUR monatlich für den Haushaltsvorstand im Westen bzw. 331 EUR im Osten (plus Erstattung der Aufwendungen für Unterkunft und Heizung, sofern sie „angemessen“ sind) ist das Alg II genauso hoch wie der Sozialhilfe-Regelsatz. Kinder bis 14 Jahre erhalten ein Sozialgeld in Höhe von 207 EUR

im Westen und 199 EUR im Osten, Jugendliche von 15 bis 18 Jahren 276 EUR im Westen und 265 EUR im Osten.

Seit dem In-Kraft-Treten von Hartz IV am 1. Januar 2005 müssen Langzeitarbeitslose, wenn es ihr Betreuer („Fallmanager“) verfügt, gegen eine minimale „Mehraufwandsentschädigung“ von 1 oder 2 EUR pro Stunde im öffentlichen Interesse liegende und zusätzliche Arbeit leisten, wollen sie ihren Anspruch auf Unterstützung nicht zu 30 Prozent (und später ganz) einbüßen. Für die Arbeitslosen unter 25 Jahren entfällt der Leistungsanspruch im Ablehnungsfall sofort. Auf dem Arbeitsmarkt führten die sog. 1-Euro-Jobs zu einem Verdrängungswettbewerb von oben nach unten. Vor allem gering Qualifizierte wurden durch Alg-II-Bezieher/innen ersetzt, was Auswirkungen auf das gesamte Lohngefüge hat. Auch in der Bundesrepublik ist, wenngleich mit erheblicher Verzögerung gegenüber anderen hoch entwickelten Industriestaaten, etwa den USA und Großbritannien, ein relativ breiter, seinem Umfang nach häufig unterschätzter Niedriglohnsektor entstanden, der längst nicht mehr nur typische Frauenarbeitsplätze umfasst (vgl. Strengmann-Kuhn 2000). Hartz IV sollte durch die Abschaffung der Arbeitslosenhilfe und die Abschiebung der Langzeitarbeitslosen in die Wohlfahrt den Staatshaushalt entlasten, durch die Einschüchterung der Betroffenen mehr „Beschäftigungsanreize“ im Niedriglohnbereich schaffen sowie Arbeitskraft generell „verbilligen“, was die Vormacht des Kapitals weiter stärkt.

Durch die Umsetzung des im Vermittlungsausschuss von Bundestag und -rat weiter radikalisierten Konzepts der sog. Hartz-Kommission (Ausweitung nicht nur „haushaltsnaher“ Mini-Jobs sowie der Leih- bzw. Zeitarbeit durch Einrichtung von Personal-Service-Agenturen und „Entbürokratisierung“ der nunmehr in „Ich-“ bzw. „Familien-AGs“ organisierten Scheinselbständigkeit) gewann der staatlich subventionierte Niedriglohnsektor an Bedeutung. Den armen Erwerbslosen, die das Fehlen von oder die unzureichende Höhe der Entgeltersatzleistungen auf das Existenzminimum zurückwirft, treten massenhaft erwerbstätige Arme zur Seite. Längst reichen selbst viele Vollzeitarbeitsverhältnisse nicht mehr aus, um „eine Familie zu ernähren“, sodass man einen oder mehrere Nebenjobs übernimmt und nach Feierabend bzw. an Wochenenden (schwarz) weitergearbeitet wird. Für die Kinder der davon Betroffenen heißt dies, dass sie ihre Eltern kaum noch zu Gesicht bekommen, für die Eltern mit einem McJob, dass sie ihre Kinder vernachlässigen müssen. Dass die Bundesregierung am 16. Februar 2005 einen Nationalen Aktionsplan „Für ein kindergerechtes Deutschland 2005-2010“ beschlossen hat, nützt demgegenüber nichts.

Ohne die Lage zu dramatisieren, kann man prognostizieren, dass es in der Bundesrepublik, die nach wie vor zu den reichsten Industrienationen der Welt gehört, künftig noch mehr (Kinder-)Armut geben wird. Die sog. Hartz-Gesetze konterkarieren Bemühungen zur Armutsbekämpfung. Besonders Hartz IV trägt erheblich dazu bei, dass Kinderarmut „normal“ wird, was sie schwerer skandalisierbar macht. Die finanzielle Lage von Familien mit Alti-Empfänger(inne)n verschlechtert sich durch den Übergang zum Alg II, was materielle Einschränkungen für betroffene Kinder einschließt. Gleichzeitig dürfte die daraus resultierende Resignation von Erwachsenen eine negative Vorbildwirkung für die Kinder nach sich ziehen.

Armut wird künftig deutlicher sichtbar sein, sozialräumlich durch das Auseinanderfallen der meisten Großstädte und in deren Stadtbild deshalb, weil sich die Menschen durch ihre Kleidung, aber auch die Qualität ihres Gebisses und ihren Gesundheitszustand klarer voneinander unterscheiden dürften. Wenn die soziale Exklusion in der beschriebenen Weise zunimmt, kann das friedliche Zusammenleben von Kindern wie Erwachsenen auf Dauer nicht mehr funktionieren.

3 Gegenstrategien: Alternativen zur sozialen Exklusion

Wer über den Reichtum nicht reden will, sollte auch von der (Kinder-)Armut schweigen. Und wer die wachsende Kinderarmut mit Erfolg bekämpfen will, muss die Reichen (durch die Wiedereinführung der Vermögen- bzw. Erhöhung der Erbschaftssteuer) stärker zur Kasse bitten, also dafür sorgen, dass der Staat über ausreichende Finanzmittel verfügt, denn eine wirksame Armutsbekämpfung kostet viel Geld.

Erforderlich ist ein Konzept, das unterschiedliche Politikfelder (Beschäftigungs- Bildungs-, Familien- und Sozialpolitik) miteinander vernetzt und Maßnahmen zur Umverteilung von Arbeit, Einkommen und Vermögen einschließt. Dagegen sind durch separate und voneinander isolierte Schritte wie höhere Transferleistungen an (sämtliche) Eltern die prekären Lebenslagen nur partiell zu verbessern, ihre Ursachen aber schwerlich zu beseitigen. Nötig wäre vielmehr ein Paradigmawechsel vom „schlanken“ zum interventionsfähigen und -bereiten Wohlfahrtsstaat (vgl. Butterwegge 2005, 267 ff.). Ein integrales Konzept zur Verringerung und Vermeidung von Kinderarmut umfasst gesetzliche (Neu-) Regelungen sowie monetäre und Realtransfers (vgl. Mierendorff/Olk 2003, 419). Individuelle und erzieherische Hilfen, Fördermaßnahmen für Kinder und strukturelle Reformen sollten einander sinnvoll ergänzen und so

verzahnt werden, dass möglichst wenig Reibungsverluste entstehen (vgl. Lutz 2004, 57).

Angesichts der dadurch verstärkten Chancenungleichheit in der Gesellschaft bildet Kinderarmut eine zentrale Herausforderung für die Bildungspolitik. Da jene Infrastruktur weitgehend fehlt, die es auch Alleinerziehenden erlaubt, neben der Familien- noch Erwerbsarbeit zu leisten, liegt hier – neben der notwendigen Erhöhung monetärer Transfers zu Gunsten sozial benachteiligter Kinder – ein wichtiger Ansatzpunkt für Gegenmaßnahmen. Ganztagschulen, die (kostenlose) Krippen-, Kindergarten- und Hortplätze ergänzen müssten, hätten einen positiven Doppelleffekt: Einerseits könnten von Armut betroffene oder bedrohte Kinder umfassender betreut und systematischer gefördert werden, andererseits (beide) Eltern leichter einer Vollzeitbeschäftigung nachgehen und finanzielle Probleme besser meistern.

Nötig wäre zudem eine Strukturreform, die der sozialen Selektion durch das gegliederte deutsche Schulsystem ein Ende bereiten müsste. In „einer Schule für alle“ wäre kein Platz für die frühzeitige Aussonderung von „dummen“ Kindern, die in Wahrheit arm sind bzw. aus sozial benachteiligten Familien stammen. Mit einer inklusiven Pädagogik, die keine „Sonderbehandlung“ für bestimmte Gruppen mehr kennt, könnte man sozialer Desintegration und damit dem Zerfall der Gesellschaft insgesamt entgegenwirken.

Bildungs-, besonders Schulpolitik, und (Sozial-)Pädagogik sind gleichermaßen gefordert, für alle Menschen befriedigende Lebensverhältnisse und ein Höchstmaß an Chancengleichheit zwischen Kindern unterschiedlicher sozialer wie ethnischer Herkunft zu schaffen. Bildung kann gerade im viel beschworenen „Zeitalter der Globalisierung“, wo (Arbeits-)Produktivität und eine hohe Qualifikation des „Humankapitals“ als Standortfaktoren fungieren, zur Erhöhung der Lebenschancen von Kindern aus sog. Problemfamilien beitragen, allerdings nur, wenn sie nicht den Marktgesetzen bzw. privaten Verwertungsinteressen unterworfen und für eine „kaufkräftige Kundschaft“ reserviert wird. Gerade wer die internationale Konkurrenzfähigkeit des „Standorts D“ gewährleisten will, müsste eigentlich dafür Sorge tragen, dass alle Gesellschaftsmitglieder ihre beruflichen Qualifikationsmöglichkeiten optimal nutzen können.

Hinsichtlich der Integration bzw. Inklusion von Kindern aus unterprivilegierten Elternhäusern wirken die Bildungs- und die Sozialpolitik komplementär. Sie dürfen aber nicht, wie es Jutta Allmendinger und Stephan Leibfried tun, als „Bildungssozialpolitik“ und „nachträglich ausgleichende Sozialpolitik“ bezeichnet und damit gegeneinander ausgespielt werden (vgl. Allmendinger/ Leibfried 2002, 191 f.). Bildung ist keine politische Wunder-

waffe im Kampf gegen die (Kinder-)Armut, auch die Umverteilung von Arbeit, Einkommen und Vermögen bleibt vielmehr unverzichtbar, wenn die Kluft zwischen Arm und Reich geschlossen werden soll.

Wer etwa unter Hinweis auf das schlechte Abschneiden deutscher Schüler/-innen bei PISA eine kostspielige Bildungsoffensive fordert, wird unglaublich, wenn er die dafür nötigen Finanzmittel aus dem Sozialetat nehmen und mithin den Wohlfahrtsstaat demontieren will. Gerade wer in den Ruf nach „mehr Generationengerechtigkeit“ einstimmt, müsste eigentlich darum bemüht sein, dass auch die später Geborenen noch einen hoch entwickelten, zukunftsfähigen Wohlfahrtsstaat und das bislang gewohnte Maß an sozialer Sicherheit vorfinden.

Literatur

- Allmendinger, Jutta/ Leibfried, Stephan (2002): Bildungsarmut im Sozialstaat. In: Burkart, Günter/ Wolf, Jürgen (Hg.): Lebenszeiten. Erkundungen zur Soziologie der Generationen. Opladen: Leske & Budrich, S. 287-315.
- Andrefß, Hans-Jürgen/ Borgloh, Barbara/ Güllner, Miriam/ Wilking, Katja (2003): Wenn aus Liebe rote Zahlen werden. Über die wirtschaftlichen Folgen von Trennung und Scheidung. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.
- Baumert, Jürgen/ Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: PISA-Konsortium (Hg.), PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich, S. 321-407.
- Beck, Ulrich (1986): Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Beisenherz, H. Gerhard (2002): Kinderarmut in der Wohlfahrtsgesellschaft. Das Kainsmal der Globalisierung. Opladen: Leske & Budrich.
- Butterwege, Christoph (2002): Rechtsextremismus. Freiburg im Breisgau/ Basel/ Wien: Herder.
- Butterwege, Christoph/ Klundt, Michael (2002): Kinderarmut im internationalen Vergleich – Hintergründe, Folgen und Gegenmaßnahmen. In: WSI-Mitteilungen 55. Jg., Heft 6, S. 326-333.
- Butterwege, Christoph/ Holm, Karin/ Imholz, Barbara/ Klundt, Michael/ Michels, Caren/ Schulz, Uwe/ Wuttke, Gisela/ Zander, Margherita/ Zeng, Matthias (2004): Armut und Kindheit. Ein regionaler, nationaler und internationaler Vergleich. 2. Aufl. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butterwege, Christoph (2005): Krise und Zukunft des Sozialstaates. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Butterwege, Christoph/ Klundt, Michael/ Zeng, Matthias (2005): Kinderarmut in Ost- und Westdeutschland. Wiesbaden: VS – Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dangschat, Jens S./ Diettrich, Ben (1999): Regulation, Nach-Fordismus und „global cities“ – Ursachen der Armut. In: Dangschat, Jens S. (Hg.): Modernisierte Stadt – gespaltene Gesellschaft. Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung. Opladen: Leske & Budrich, S. 73-112.
- Häußermann, Hartmut (1998): Zuwanderung und die Zukunft der Stadt. Neue ethnisch-kulturelle Konflikte durch die Entstehung einer neuen sozialen „underclass“? In: Heitmeyer, Wilhelm/

- Dollase, Rainer/ Backes, Otto (Hg.): Die Krise der Städte. Analysen zu den Folgen desintegrativer Stadtentwicklung für das ethnisch-kulturelle Zusammenleben. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 145-175.
- Hahn, Gábor M. (1999): Sozialstruktur und Armut in der nach-fordistischen Gesellschaft. Ökonomische Polarisierung und kulturelle Pluralisierung als Aspekte struktureller Marginalisierungsprozesse. In: Dangschat, Jens S. (Hg.): Modernisierte Stadt – gespaltene Gesellschaft. Ursachen von Armut und sozialer Ausgrenzung, Opladen: Leske & Budrich, S. 179-212.
- Kronauer, Martin/ Vogel, Berthold (1998): Spaltet Arbeitslosigkeit die Gesellschaft? In: Berger, Peter A./ Vester, Michael (Hg.): Alte Ungleichheiten – neue Spaltungen. Opladen: Leske & Budrich, S. 333-350.
- Kronauer, Martin (1999): Die Innen-Außen-Spaltung der Gesellschaft. Eine Verteidigung des Exklusionsbegriffs gegen seinen mystifizierenden Gebrauch. In: Herkommer, Sebastian (Hg.): Soziale Ausgrenzungen. Gesichter des neuen Kapitalismus. Hamburg: VSA, S. 60-72.
- Kronauer, Martin (2002): Exklusion. Die Gefährdung des Sozialen im hoch entwickelten Kapitalismus. Frankfurt am Main/New York: Campus.
- Lutz, Ronald (2004): Kinder, Kinder ...! – Bewältigung familiärer Armut. In: Neue Praxis 34. Jg., Heft 1, S. 40-61.
- Mierendorff, Johanna/ Olk, Thomas (2003): Kinderwohlfahrtspolitik in Deutschland. In: Kränzl-Nagl, Renate/ Mierendorf, Johanna/ Olk, Thomas (Hg.): Kindheit im Wohlfahrtsstaat. Gesellschaftliche und politische Herausforderungen. Frankfurt am Main/ New York: Campus, S. 419-464.
- Strengmann-Kuhn, Wolfgang (2003): Armut trotz Erwerbstätigkeit. Analysen und sozialpolitische Konsequenzen. Frankfurt am Main/ New York: Campus.

Svenja Giesler

Kopie von einem Selbst – das bin trotzdem nicht ich

Ich weiß nur, dass man Klonen nicht machen darf.
Das ist ein Verbrechen, darf man nicht machen,
bei Menschen nicht, bei Babys sowieso nicht.
Ich weiß aber nicht, was Klonen ist.
Kopie von einem Selbst – das bin trotzdem nicht ich.
Ich würde schon gern unsterblich sein.
Für die Unsterblichkeit Klonen würde ich jedenfalls nicht
das steht fest, das ist eine Straftat.
Wenn man's trotzdem macht, wäre ich sauer.
Da gäb' es nur noch Kopien.
Wenn ich daran denke, wird mir schlecht.
Das wäre Horror.
Ich seh' ja anders aus als ihr, ich bin ja anders,
nicht die Allerschönste, das wäre ich gern.

Svenja Giesler

Ich habe Down-Syndrom

Ich habe Down-Syndrom
Aber ich stehe dazu
und ich bin kein Alien
denn ich bin so wie ich bin und jeder soll es verstehen
und mich respektieren.

Angela Fritzen

Über die Angst

Die Angst ist scheiße
Wenn man einer ärgert
Über mein Aussehen
Da sagt die Svenja Giesler ja auch
Da stimme ich auch zu
"Wie siehst Du denn aus!"
Dass ich Down-Syndrom hab
Ich fühle mich scheiße

Mich denn ablenken lassen
Ich würde mich ablenken lassen
Wenn ich denn Basketball spiele
Dann würde ich mich ablenken lassen
Nach dem Sport fühle ich mich sehr gut und fit
Oder noch mal ablenken lassen
Dass ich Saxophon spielen kann
Dass ich mich dann ablenken lasse
Dann fühle ich mich viel besser

Ich würde mich zu Entspannung ablenken lassen
Mit den Mandalas zu malen
Die sind groß und klein
Dass ich mich viel besser fühle

Ich würde mit Dir denn und mit meiner Freundin
Eisessen gehen wollen
Eine Ablenkung
Ich würde mich ablenken lassen
Für mich würde ich drei Kugeln bestellen
Zitrone Banane und Vanille
Dann fühle ich mich fit!

Ich würde mich mehr bemühen zu lachen
Mich ablenken zu lassen
Danach fühle ich mich gut

Julia Keller

Das gehört eben halt mal zum Leben dazu

Ich habe die Behinderung Down-Syndrom, aber man sieht es mir nicht so an, weil ich vieles dazu gelernt habe.

Man sieht es mir an den Augen an, das ich behindert bin, aber für mich ist es kein Leiden sondern es ist einfach da und das gehört eben halt mal zum Leben dazu.

Und man soll sich so akzeptieren wie man ist.

Aber was ich nicht leiden kann ist wenn mich jeder so dumm-blöd an glotzt.

Als wäre ich nur behindert, obwohl das gar nicht stimmt.

Ich bin zwar behindert aber nicht so wie die anderen Jugendlichen mit der Behinderung, sondern etwas normaler und ich weiß es auch nicht woher es kommt.

Angela Fritzen

Chromosomen

Die Ärzte müssen wissen wie die Chromosomen sind ob die ein Mädchen oder Jungen sind.

Die Mädchen haben eine Scheide

der Jungen haben nur Penis.

Die Mädchen haben 2 X Chromosomen und die Jungen 1 X 1 Y weil der Arzt Blut anguckt im Mikroskop.

Die Menschen mit Down-Syndrom haben 47 Chromosomen einer mehr als die anderen.

Angela Fritzen

Klonen und Sterbehilfe

Mein Onkel ist gestorben, das weiß ich sehr genau.

Tumor im Kopf, der hat Krebs.

Er hatte im Hospiz gelebt.

Meine Eltern, meine Schwester und Freunde waren da.

Er kann nicht sprechen, eine Hand gelähmt,

er kann kaum sprechen, kaum essen.

Er weiß ja, dass er stirbt.

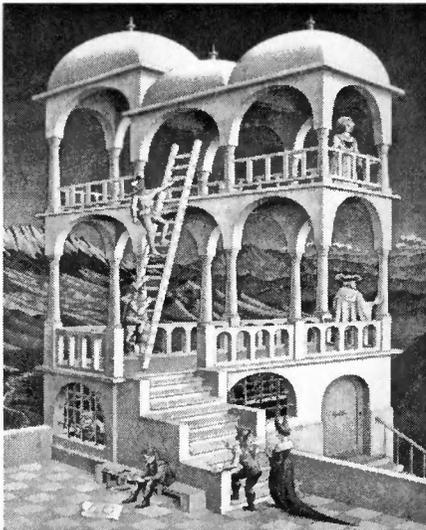
Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandland – dennoch: Versuch einer Kartografie

Es ist nicht üblich, sich akademischen Problemfeldern mit Hilfe von ‚Bildern‘ und Begriffen wie ‚Niemandland, Landschaft, Kartografie‘ zu nähern. Gilt doch hier: Je abstrakter Denken und Sprache sind, desto näher scheinen sie der ‚Wahrheit‘ zu kommen. Wenn zwei Wissenschaftler – geprägt von einer ‚Diskurs-Abstinenz‘ zwischen ihren Fachgebieten der Allgemeinen und der Sonderpädagogik – hier einen ersten Dialog versuchen, mag ihrem Austausch und ‚Sprachspiel‘ deshalb ein entsprechender Spielraum zugestanden werden.

Für das ‚Niemandland‘ inklusiver Bildungsprozesse bildet die europäische Bildungslandschaft einen möglichen Bezugspunkt. Eine Untersuchung der „European Agency for Development in Special Needs Education“ (2003) erlaubt, drei konzentrische Kreise über dieser europäischen Landschaft zu ziehen. Den äußeren Kreis bilden die Länder mit ‚one track approach‘ bzw. Einheitssystem, nämlich Portugal, Spanien, Italien, Griechenland, Zypern, Schweden, Norwegen und Island, „deren bildungspolitische Strategie und Praxis eine Integration/ Inklusion fast aller Schülerinnen und Schüler in regulären Schulen anstrebt“ (ebda, 9). Der mittlere Kreis umfasst die Länder Irland, Großbritannien, Frankreich, Luxemburg, Liechtenstein, Österreich, Slowenien, Slowakei, Tschechische Republik, Polen, Litauen, Estland und Finnland, die parallele Schulwirklichkeiten akzeptieren („multi track approach‘ bzw. Kombinationssystem). „Sie bieten neben den beiden Systemen Regelschule und Sonderschule vielfältige sonderpädagogische Unterstützung an“ (ebda, 9). In den Ländern, die der dritte Kreis umschließt („two track approach‘ bzw. zweigleisiges System), nämlich die Niederlande, Belgien, die Schweiz und die Bundesrepublik Deutschland, „gibt es zwei getrennte Bildungssysteme. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf werden üblicherweise in Sonderschulen oder Sonderklassen unterricht-

tet“ (ebda, 10). Allerdings tritt für die deutsche Situation neben dieser Zweigleisigkeit das dreigliedrige Schulsystem der Sekundarstufe mit seiner hohen sozialen Selektion noch verschärfend hinzu.

Es mag provokant und vielleicht ein wenig überzeichnet sein, wenn die BRD hier als ein ‚inklusionspädagogisches Niemandsland‘ bezeichnet wird. Aber Fakt ist, dass die BRD zehn verschiedene Sonderschulformen *für* ‚Besondere‘ kennt. Betrachten wir die Gesamtpopulation schulpflichtiger Kinder und Jugendlicher (ca. 12.300.00 Schüler), dann besuchen von knapp fünfhunderttausend Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf nur etwas weniger als 66.000 allgemein bildende Schulen, das sind ca. 13% aller Schulpflichtigen. Wir können sie – integrativ orientiert – als „Schulen *mit* ‚Besonderen““ bezeichnen. „Schulen *für* alle“, denen die Eigenschaft inklusiv zugesprochen werden könnte, gelten hier zu Lande noch als utopisch und visionär, was gleichzusetzen ist mit ‚nicht möglich‘.



Gymnasiale Oberstufe

Haupt-, Real-, Gesamtschule

Grundschule

Sonderschule

Architekt

Abb. 1: „Belvedere“ (modifiziert nach Escher)

Mit dem Denk-Bild „Belvedere“ von M.C. Escher (Locher o.J., 142 ff.), ließe sich ‚Das deutsche Haus des Lernens‘ – von einem distanziert wirkenden Architekten geplant, modelliert und in einer steinig, schroffen und kargen Landschaft aufgestellt – treffend als Analogie illustrieren. Was ‚objektiv‘ und ‚geometrisch richtig‘ konstruiert zu sein scheint, zeigt sich beim näheren Betrachten höchst merkwürdig und widersprüchlich ausgeführt: Grund- Haupt-, Realschule und die gymnasiale Oberstufe stützen sich auf das exklusive und in gewissem Sinne hermetisch abgetrennte Fundament Sonderschulpädagogik. Aber auch jene allgemein bildenden Schulformen werfen Fragen auf. Die ‚Grundschultreppe‘ hinaufsteigend werden Haupt- und Realschule noch einigermaßen erreichbar. Wer aber vermag die ‚gymnasiale Oberstufe‘, in Eschers Grafik durch eine Leiter dargestellt, von ‚innen nach außen hochgehend‘ zu erklimmen? Und wie stabilisiert sie sich als baldachinüberwölbtes Stockwerk, liegt dieses doch fast ‚quer‘ zur darunter liegenden Etage? Wollen wir weiter auf diesen gedanklichen Positionen verharren? Für eine Weiterentwicklung sollten wir zunächst einmal bereit sein, unser Lernverständnis zu erweitern, wie es in Abbildung 2 ausgedrückt wird:

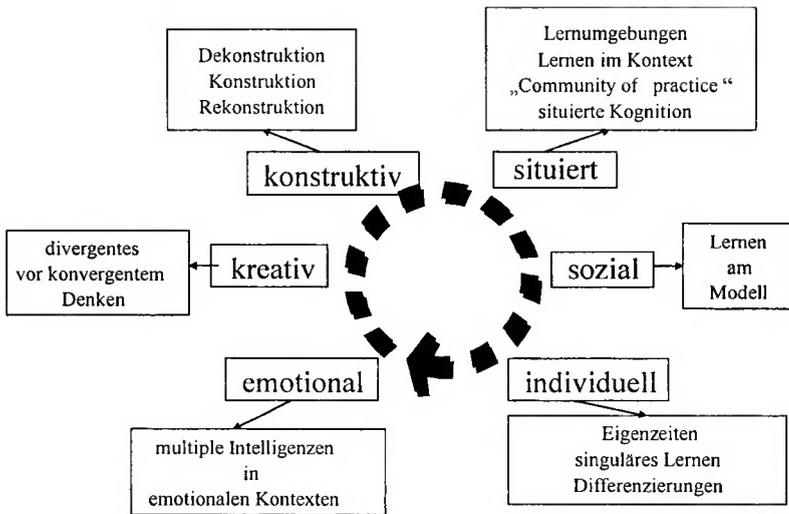


Abb. 2: Aspekte des Lernens

Die Abbildung zeigt, wie vielfältig heute Zugänge zum Lernen sein sollten. Dabei steht eine Handlungsorientierung im Vordergrund, die es allen Lernern erlauben könnte, je auf ihre Art Lernwege umfassender, effektiver, individueller und sozialer, d.h. vor allem aber ‚ausgeschöpfter‘ als bisher zu begehen. Die multiplen Intelligenzen nach Howard Gardner zeigen ohnehin, dass die alleinige kognitive Spezialisierung nur ein Sonderfall des Lernens ist.

Wir schöpfen aus seiner Sicht andere Lernpotentiale viel zu wenig aus. Und selbst bei den kognitiven Potentialen wird häufig das divergente, emotionale, situierte und dabei partizipative individuelle Denken mit unterschiedlichen Eigenzeiten zu partiell angesprochen.

Vor dem Hintergrund dieser Fachdiskussion scheint es nicht erstaunlich, dass auf internationalen Tagungen für viele Fachkolleginnen und Fachkollegen der Umstand der sehr frühen Selektion in Deutschland unverständlich bleibt. Die zu frühe Auswahl und Verteilung der Lerner widerspricht durchgängig den Ergebnissen der Lernforschung, die große individuelle Varianzen sieht, denn dadurch werden bei uns jene Lerner benachteiligt, die mehr Zeit brauchen, ohne damit auf das gesamte Leben gesehen „schlechter“ sein zu müssen als andere. Ein hoch selektives Schulsystem stellt immer schon auf bestimmte, in der Vergangenheit erfolgreich bewältigte Wege von wenigen ab, ohne die Lernchancen für viele zu sehen. Es würde hier zu weit führen, die verschiedenen Zugänge des Lernens zu untersuchen (vgl. dazu Reich 2005b), aber wir wollen die Grundtendenz festhalten, dass solches Lernen heute vor allem bei den Kindern und Jugendlichen aus sozial benachteiligten Milieus – und hieraus stammen viele Sonderschüler – nicht hinreichend genutzt wird.

Woran liegt das? Die Gründe sind zahlreich und können sowohl an äußeren wie inneren Faktoren festgemacht werden. Die äußeren, etwa politische Vorgaben des Selektionssystems, Ausstattung dieses Systems usw. können von den Handelnden vor Ort oft nur begrenzt und auf lange Sicht geändert werden. Die inneren hingegen liegen auch in uns – den Lehrenden – selbst. Hier käme es, so schlagen neuere Richtungen der Lehr- und Lernforschung vor, darauf an, einen Bewusstseinswandel von alten zu eher neuen Sichtweisen zu verfolgen, wie es Abbildung 3 thematisiert.

Lernbegriff

Alte Sichtweisen	Neue Sichtweisen
<ul style="list-style-type: none"> • lehrerzentriert und frontal • von Experten objektiviert • Expertenvorgabe und bürokratisiert • Vollständigkeitspostulat • rationalisiert • textorientiert • kontrollorientiert • lineare Sichtweise • individualisiert • reproduktiv, risikoarm und angepasst <p><i>Dahinter steht ein monokausaler Lernbegriff, der auf Abbildung, Reiz-Reaktion, instruktiver Übertragung basiert</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • lernerzentriert und multimodal • an Handlungen objektiviert • partizipativ und selbst organisiert • Viabilitätspostulat • beziehungsorientiert • multimedial • wachstumsorientiert • systemische Sichtweise • subjektiviert im Team • konstruktiv, risikobereit und rebellisch <p><i>Dahinter steht ein situierter Lernbegriff, der auf Handlung, Wachstum, konstruktivem Lernen in angemessener Lernumgebung basiert</i></p>

Abb. 3: Alte und neue Sichtweisen zum Lernbegriff

Wenn man mit Blick auf neuere Forschungsergebnisse die Einsicht auf einen Wechsel zu neuen Sichtweisen teilt, dann bleibt die Frage, ob dies alles nicht zu utopisch anmutet. In Deutschland haben wir uns angewöhnt auf das zu schauen, was nicht geht, statt das zu visionieren, was gehen könnte. Ein Blick auf den ab 1.8.2005 geltenden neuen Plan zur Lehrerbildung in Finnland könnte uns einige Impulse dahingehend geben, wie wir den Wechsel von alten zu neuen Sichtweisen beschleunigen und gleichzeitig fundieren könnten.

Die Finnen haben nicht nur ein Einheitsschulsystem über eine lange gemeinsame Spanne aller Schülerinnen und Schüler, sie haben nunmehr auch eine einheitliche Lehrerbildung über fünf Jahre sowohl für die Regelschule als Gesamtschule (von der Vorschule bis zur Sekundarstufe I) als auch für die Oberstufe (Sekundarstufe II). Dabei werden alle Lehrerinnen und Lehrer in einer einphasigen Lehrerbildung in Theorie und Praxis sowohl an der Hochschule als auch vor Ort ausgebildet. Diese Verzahnung von Praxis und Theorie lässt die Studierenden sehr früh einen forschenden Bezug zu ihrem Unterricht entwickeln, weshalb die finnischen Lehrerinnen und Lehrer später viel mehr als deutsche Lehrende in Fachzeitschriften publizieren. Das Ansehen der Lehrenden ist groß, was wiederum dazu führt, dass nur ausgewählte Be-

werber in den Lehrberuf aufgenommen werden. Dies ist ein Kreislauf, der bei uns ganz anders geschaltet ist: Lehrende werden viel zu oft jene, denen hier ein attraktiver Job mit hohen Urlaubszeiten vorschwebt, ohne dass sie die tatsächliche Belastung genau überschauen können. Dann, nach Jahren des bloß theoretischen Studiums, kommt für viele der Praxischock viel zu spät. In einer Diskussion mit Matti Meri, einem der maßgebenden Reformer der gegenwärtigen Lehrerbildung in Finnland, schien mir (Kersten Reich) der größte Unterschied zwischen dem deutschen und dem finnischen System jedoch in der Beurteilung von Fachanteilen und pädagogischen Anteilen im Studium zu liegen. In Deutschland sind wir es gewohnt, etwa 4/5 reines Fachstudium zu absolvieren, das dann von einem Grundlagenstudium begleitet wird, in dem pädagogische und didaktische, psychologische oder soziologische Themen gehört werden. Erst das nach dem Studium gelagerte Referendariat orientiert die Ausbildung auf die Praxis. Dabei funktioniert die Abstimmung von erster und zweiter Phase in der Regel überhaupt nicht, da beide Institutionen ihren eigenen Regeln folgen. In Finnland ist es genau umgekehrt. 1/5 Fachstudium stehen 4/5 pädagogischen Studien gegenüber. Die Fächer fürchten dabei selbst in der Oberstufe nicht um ihre Substanz, denn sie wollen keine Lehrenden, die eigentlich lieber Fachwissenschaftler geworden wären, sondern Lehrende, die vorrangig lehren wollen. Dies erfordert so viele Grundlagenkenntnisse und Fertigkeiten, dass die 4/5 im Lehrplan der finnischen Lehrerbildung voll verausgabt werden können und später auch noch durch kontinuierliche Lehrerweiterbildung ergänzt werden müssen. Was die Sonderpädagogik betrifft, so war sie für die Regelschule immer schon Bestandteil der Lehrerbildung, so dass alle Lehrende in Vorbereitung auf inklusive Angebote eine Mindestausbildung haben. Ab dem 1.8.2005 gilt dieser Ausbildungsteil auch für die Oberstufenlehrer.

Hier sind folglich Visionen bereits Realität geworden. In der finnischen Lehrerbildung ist übrigens auch eine konstruktivistische Didaktik zum Standard des Lehrens und Lernens erklärt worden, die genau für jenen innovativen Lehr- und Lernteil steht, den wir in den beiden eben diskutierten Abbildungen hervorgehoben haben.

Für die Sonderpädagogik haben solche Überlegungen besondere Relevanz, denn ihr werden zunehmend mehr Veränderungen abverlangt. Mit Skrtic ließe sich festhalten: „Indem wir die *sonderpädagogische Wissenstradition dekonstruieren*, hoffen wir, Zweifel an der Legitimität bisheriger Praxis und Diskurse zu bewirken, Zweifel, welche die neue Generation von Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen dazu verlocken, neues *Wissen*, neue

Diskurse und neue Praxis für die Zukunft zu entwickeln“ (1995, 65 – Übersetzung: Dreher).

Beispielhaft für ein verändertes *Wissen* können Maturana und Varela stehen, die mit ihrer Interpretation des Lebendigen als Autopoiesis eine epistemologisch begründete Verständnisbasis für Heterogenität schaffen (vgl. 1987). Eine andere Variante bietet Reich (2005 a, b), der eine kulturbezogene konstruktivistische Theorie entwickelt hat. Stengel-Rutkowski exemplifiziert einen *interdisziplinären Diskurs* von Medizin, Pädagogik, Psychologie, Soziologie und Politik mit der Abkehr der Medizin vom ‚Defekt‘ und dem transformierenden Blick auf ‚Vielfalt‘ (vgl. 2002). Eine neue *Praxis* fragt – unter dem Fokus auf Schule – nach einer Didaktik „unter Einbezug von Kinder unterschiedlichster Lernvoraussetzungen (‚schwerbehindert‘ bis ‚schwerbegabt‘)“ (Seitz 2005, 19). In ihren Ansätzen einer Didaktik inklusiver Bildungsprozesse, die erste Kartografieelemente einer inklusiven Bildungslandschaft enthalten, kommen Seitz und Platte zu analogen Positionen. Seitz rekurriert in ihrer didaktischen Forschungsarbeit auf Kinderperspektiven, die sie mit *fraktalen* Denkfiguren in Beziehung setzt. Auf eine didaktische Ebene transformiert findet sie über die individuellen Perspektiven der Kinder einen Anschluss an das *Gemeinsame* im Unterricht. „Inklusive Didaktik wird als bewegliches Konstrukt über den lebensweltgebundenen Kinderperspektiven und fachwissenschaftlichen Perspektiven aufgespannt“ (ebda). Mit einem ‚Fächer‘ als Symbol und durch die Formel „EinFach und aufgeFächert“ fasst Platte die Möglichkeit, wie sich „Perspektiven eröffnen und verändern“ lassen, zusammen (Platte 2005, 22 ff). „Die Vielseitigkeit eines Lerngegenstandes wird spürbar in der Vielfalt der auf ihn fallenden Blicke“ (ebda, 26).

Das Spiel mit Perspektiven und die Entdeckung neuer Qualitäten von Unterricht rufen die Fachwissenschaften und die Allgemeine Pädagogik mit auf den Plan. *Lehrerbildung für alle Schulformen* muss sich nun selbst nach ihrem eigenen Beitrag zu inklusiven Bildungsprozessen befragen lassen.

Abschließend soll noch einmal an Eschers Denkbild „Belvedere“ angeknüpft werden. Absorbiert von der irritierenden Konstruktion jenes Bauwerkes, das ‚eine schöne Aussicht‘ verspricht – für wen wohl? – entgeht dem Blick des Betrachters leicht der schon erwähnte – im Bild unten links auf der Bank sitzende – Architekt, der das Ganze zu verantworten scheint. Plan, Modell und Umsetzung lassen, in einem Weltbild klassischer Gegenüberstellung von Subjekt und Objekt verfangen, die VerANTWORTUNG des Architekten überhören. Daher kann er auch unbekümmert der Realität den Rücken kehren. Scheint er sich doch nicht angesprochen zu fühlen, was denn mit seinem

Konstrukt ‚in Wirklichkeit‘ passiert. Die Praxis selbst hat sich in eben dieser separierenden Wirklichkeit behaglich und beharrend eingerichtet.

Demgegenüber stellen die Autoren Senge, Scharmer, Jaworski und Flowers in ihrem Buch „Presence – Exploring profound change“ (2005) eine „universal social grammar for bringing forth new worlds“ vor. Diese Grammatik besagt, dass die Entwicklung des neuen Wissens, der Diskurse und der zu verändernden Praxis nur dann bewirkt werden kann, wenn sich die *Lehrenden und Experten radikal selbst verändern*. Scharmer veranschaulicht die notwendigen Veränderungen durch den „Prozess U“, der es ermöglicht, bei jedem Einzelnen, oder einer Institution und bis hin zum Gemeinwesen Zukunftspotentiale zu entdecken und sich aktiv an der Auseinandersetzung zu beteiligen, „wie die Welt von morgen aussehen kann“ (Senge et al 2005, 213 ff; Wagner 2005, 510). Hierbei mag es für die (Sonder-)Pädagogik besonders fruchtbar sein, aus ihren eigenen Denksystemen herauszuspringen und sich mit Perspektiven von Ökonomie, Politik und Gesellschaftswissenschaften konfrontiert zu sehen.

Eine ‚inklusive Bildungslandschaft‘ bleibt so lange ‚Niemandland‘, wie sie sich schwerpunktmäßig von den Wissenstraditionen her zu verstehen und Gegenwart und Zukunft von dorthin zu gestalten sucht. Wer dieses Niemandland betreten möchte, darf nicht zurückschauen. Er muss sich mit Maturana/ Varela, mit Stengel-Rutkowski, mit Reich, Platte und Seitz gedanklich voraus werfen, er muss das ‚Nadelöhr‘ der Transformation der Wissens-tradition, des eigenen Selbst und Wollens passieren (vgl. Senge et al 2005, 219). Auf einer solchen Basis erschließt sich unser Verständnis von ‚Sein und Zeit‘ in neuer Weise. Für Martin Heidegger ist das Sein des Menschen wesentlich ‚zukünftig‘. Er schreibt: „Das in der Zukunft gründende ‚Sichentwerfen‘ auf das ‚Umwillen seiner selbst‘ ist ein Wesenscharakter der *Existenzialität*. *Ihr primärer Sinn ist die Zukunft*“ (Heidegger 1963, 327). Dabei distanziert sich das Verständnis von Zukunft von dem „vulgären Zeitbegriff“, der von einer Zeitlinearität von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ausgeht und sich letztlich an der Uhren-Zeit orientiert. „ ‚Zukunft‘ meint hier nicht ein Jetzt, das, *noch nicht* ‚wirklich‘ geworden, einmal erst *sein wird*, sondern die ‚Kunft‘, in der das Dasein in seinem eigensten Seinkönnen auf sich zukommt. Das Vorlaufen macht das Dasein *eigentlich* zukünftig“ (ebda, 325).

Die Kartografie neuer (schul)pädagogischer Welten entsteht beim Gehen aus der ‚Kunft←Zu‘. Aufgabe der Experten wird es sein, *so* neu gehen zu lernen. Ein enges, aber passierbares Nadelöhr!

Literatur

- European Agency for Development in Special Needs Education (2003): Sonderpädagogische Förderung in Europa. Thematische Publikation.
- Heidegger, Martin (1963): Sein und Zeit. 10. Auflage. Tübingen.
- Locher, J.L./ Veldhuysen, W.F. (o.J.): Die Magie des M.C. Escher. Köln: Taschen Verlag.
- Maturana, Humberto/ Varela, Francisco (1987): Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. München: Scherz Verlag.
- Platte, Andrea (2005): Didaktik inklusiver Bildungsprozesse: Perspektiven eröffnen und verändern. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 28. Jg., Heft 2, S. 22-27.
- Reich, Kersten (2005a): Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Weinheim: Beltz, 5. Auflage.
- Reich, Kersten (2005b): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim: Beltz, 3. Aufl.
- Seitz, Simone (2005): Chancen inklusiver Didaktik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 28. Jg., Heft 2, S. 14-21.
- Senge, Peter/ Scharmer, C. Otto/ Jaworski, Joseph/ Flowers, Betty Sue (2005): Presence – Exploring profound change in people, organizations and society. London.
- Skrtic, Thomas M. (1995): Disability and Democracy. Reconstructing (Special)Education for Postmodernity. New York.
- Stengel-Rutkowski, Sabine (2002): Vom Defekt zur Vielfalt. Ein Beitrag der Humangenetik zu gesellschaftlichen Wandlungsprozessen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53. Jg., Heft 2, S. 46-55.
- Wagner, Peter (2005): Hat Europa eine kulturelle Identität? In: Joas, Hans/ Wiegandt, Klaus (Hg.): Die kulturellen Werte Europas. Frankfurt: Fischer, S.494-511.
- Internetadressen:
www.presence.net
www.dialogonleadership.org
www.solonline.org

Die Bildungsperspektive der integrativen Schule für alle

Aus 30 Jahren deutscher Integrationsentwicklung können Perspektiven für die künftige allgemeine Schulentwicklung entwickelt werden. Das positive Potenzial der Erfahrungen ist dabei ebenso zu würdigen wie die Fehler und Begrenzungen, aus denen gelernt werden kann. Um meine Betrachtungen kritikfähiger zu machen, stelle ich jeweils eine These vor jeden Abschnitt und erläutere sie im Folgenden.

These 1: Dreißig Jahre nach dem Scheitern der Gesamtschule als die das gegliederte Schulwesen ersetzende Schulform ist unter dem Titel „länger gemeinsam lernen“, „Schule für alle“ oder „Gemeinschaftsschule“ die Strukturdebatte wieder lebendig und zeigt erste Wirkungen. Sie wird auch die nächsten Jahre bildungspolitisch prägen. Darauf sollte sich die Integrationsdebatte beziehen.

Die Gesamtschule ist um 1970 als länderübergreifender *Schulversuch* eingeführt worden – nicht, um sie nach den wissenschaftlichen Untersuchungen, die in mehreren Bundesländern durchgeführt wurden, je nach Ergebnissen ersetzend einzuführen oder wieder abzuschaffen, sondern um einen bildungspolitischen ‚Waffenstillstand‘ zwischen SPD- und CDU-regierten Ländern der alten Bundesrepublik zu schließen. Die Forschungsergebnisse, insbesondere die der vergleichenden Studie von Helmut Fend (1982), führten dazu, dass das Augenmerk stärker auf die Entwicklung der einzelnen Schulen (Schulprofil, Schulprogramm, Selbstständigkeit, Evaluation usw.) als auf Strukturfragen gelegt wurde. Gesamtschulen wurden nur dort – und nur in SPD-regierten Ländern – zusätzlich eingerichtet, wo Eltern besonderen Druck ausübten. Dennoch liegen seit Jahren die Anmeldungszahlen immer höher als Plätze vorhanden sind; 2004 konnte fast ein Drittel der Schüler seinen Wunsch nach Gesamtschulbesuch nicht realisieren (GGG 2004).

Zugleich sind bei fast allen innovativen Projekten Gesamtschulen besonders vertreten.

Dennoch konnte die Gesamtschule als vierte oder fünfte Schulform nie den Ruf loswerden, eine andere Art Haupt- und Realschule mit Aufstiegschancen in die gymnasiale Sekundarstufe II zu sein. Erst die durch PISA (erneut) nachgewiesene Tatsache, dass das gegliederte Schulsystem im internationalen Vergleich am stärksten sozial benachteiligt und insgesamt weder bei den Schwächeren noch bei Leistungsstärkeren überzeugt, hat die Strukturfrage wieder auf die politische Bühne gebracht. In Verbindung mit der schwindenden *ideologischen* deutschen Debatte (Gesamtschule als „Einheitsbrei oder Einheitssoße“, vgl. Rüttgers 2004) und dem voraussehbaren Rückgang der Schülerzahl entstehen neue Bündnisse zwischen Schulreformern, der OECD, den finanziell gebeutelten Kommunen, Teilen der Handwerkskammern und der Großindustrie zur Überwindung des gegliederten Sekundarsystems. Einzelne Länder haben 2005 schon Entwicklungen in Richtung integrativer Sekundarschulentwicklungen geplant, wie Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern. *Die Integration von Kindern mit Behinderungen – bzw. die Überwindung des Sonderschulsystems – spielt dabei bislang noch keine Rolle.*

These 2: Integrationsbewegung und Integrationsforschung haben 30 Jahre lang bildungspolitisch kaum etwas in Bezug auf die allgemeine Schulreform bewirkt. Ihr Potenzial wurde nicht ausreichend genutzt.

Die Integration von Kindern mit Behinderungen ins allgemeine Schulwesen fand zwar immer dort statt, wo sich Grundschulen und Sekundarschulen (überwiegend Gesamtschulen und Hauptschulen) mit Binnendifferenzierung und Schulprofilen ‚auf den Weg‘ gemacht hatten. Bildungspolitisch wurde aber die durchaus erfolgreiche Stoßrichtung verfolgt, den gemeinsamen Unterricht zu *ermöglichen, soweit er gewünscht ist*. In fast allen Bundesländern ist deshalb das Elternwahlrecht (unter finanziellen, zuweilen auch pädagogischen Vorbehalten) in den Schulgesetzen verankert worden. Damit erschöpfte sich jedoch der *bildungspolitische* Impuls der Integrationsbewegung. Deren Blick ist nun ‚nur‘ noch pädagogisch: Was ist ‚guter‘ integrativer Unterricht in einer ‚guten‘ integrativen Schule? Dabei ist die Perspektive vorwiegend *sonderpädagogisch oder didaktisch*, wie sich auch in der jeweils zitierten Bezugsliteratur erkennen lässt. Selbst innerhalb *dieses* Bezugsrahmens bleiben Strukturdebatten – z.B. zur Auflösung der Sonderschule für Lernbehinderte bzw. der allgemeinen Förderschule – trotz der empirisch bestätigten Lerneffektivität (Hildes Schmidt/ Sander 1996) weitgehend aus.

Die Sonderpädagogen sowohl der integrativen wie der segregativen Orientierung haben sich publizistisch im unpolitischen Pluralismus („Vielfalt der Lernorte“) eingerichtet.

These 3: Die empirische Integrationsforschung orientiert sich zwar theoretisch häufig an systemischen oder sozialökologischen Ansätzen, blendet dabei jedoch die Ebene außerhalb der Einzelschule in der Regel aus. Auch das führt zu bildungspolitischer Abstinenz.

Zu Recht wird in einer Reihe von Studien zur Integration neben dem Unterricht die Bedeutung der Kooperation der Schulleitung und des Schullebens hervorgehoben und analysiert. Weitgehend offen bleiben jedoch Fragen, die mit der Verzahnung der Einzelschule zu ihrem ökonomischen, sozialräumlichen und bildungspolitischen Umfeld zu tun haben. Mit welchen Argumentationen und Handlungen ‚vor Ort‘ wird gemeinsamer Unterricht unterstützt oder behindert? Wer sind die regionalen Behinderer und Unterstützer? Welche Strategien sind von einzelnen Schulen (oder Personen) unternommen worden, welche sind warum erfolgreich oder gescheitert? Wie sind die Integrationsbewegung und die Integrationsforschung mit anderen bildungspolitischen Akteuren verbunden und welche Erfahrungen sind damit gemacht worden?

These 4: Die Ergebnisse der Integrationsforschung können dennoch und gerade nach PISA und anderen Leistungsvergleichen einen konstruktiven, empirisch gut begründeten Beitrag zu der Frage leisten, wie Unterricht und Schulleben mit heterogenen Lerngruppen produktiv zu organisieren ist. Diese Ergebnisse können somit für die ‚Schule für alle‘ zusätzliche empirische Argumente liefern.

Die wissenschaftlich-untersuchende wie die pädagogisch-praktische Integrationsliteratur, auch im internationalen Rahmen der „best-practice“-Dokumentation (Meijer 2001), hat vielfach belegt, dass und wie unter Bedingungen von Heterogenität der Lernvoraussetzungen gemeinsames Lernen sowohl motivierend als auch effektiv ist, und zwar für leistungsstarke wie für leistungsschwache Schüler (Preuss-Lausitz 2002). Die Ergebnisse der Integrationsforschung sind daher anschlussfähig an die internationalen Leistungsvergleiche, an die bundesdeutsche Grundschulforschung, die ja ebenfalls von Heterogenität ausgehen muss, und an die Diskussion über die Frage, wie im Sekundarbereich Unterricht unter Heterogenitätsbedingungen organisierbar ist (Heyer u.a. 2003). Die Integrationsforscher/innen sollten sich daher bildungspolitisch mit ihren Daten in die allgemeine Schulreformdebatte selbstbewusst einmischen. Davon ist allerdings, insbesondere bei den jüngeren Integrationsforscherinnen und -forschern, noch wenig zu hören.

These 5: Künftige Integrationsforschung sollte sich verstärkt der Frage widmen, warum Sonderschulen und Sonderpädagogik aus dem aktuellen öffentlichen Anspruch an das Schulwesen, seine kognitiven, sozialen und demokratischen Leistungen nachzuweisen, herausgenommen werden.

In der Regel werden die Sonderschulen – alle Sonderschulformen – aus den internationalen, nationalen und regionalen Untersuchungen ausgeklammert. Das gilt nicht nur für Schulleistungsuntersuchungen wie PISA, sondern auch für Studien über Persönlichkeitsentwicklung, soziale Aktivitäten und Demokratieorientierung (nur im Bereich von Gewaltstudien sind Sonderschulen einbezogen). Methodologische Gründe – diese Studien seien zu anspruchsvoll angelegt – erscheinen vorgeschoben. Vielmehr könnte der Grund die Sorge vor mangelhaften Ergebnissen sein. Demgegenüber sind Studien, die *quantitativ innerhalb* aller Sonderschulformen (auch den oft wenig öffentlich diskutierten Schulformen für Sinnesbehinderte, Körperbehinderte und geistig Behinderte) *als auch vergleichend* zu integrativen Settings angelegt sind, dringend geboten und auch fachöffentlich einzufordern. Harte Daten haben bildungspolitische Relevanz; nur sie können der verbreiteten *bloß behaupteten* Wirkung der Sonderbeschulung Fakten entgegensetzen.

These 6: Wenn es zutrifft, dass die Integrationsforschung bislang wenig bildungspolitische Wirkung erzielte, müsste auch eine neue Methodendiskussion geführt werden.

Wie in der allgemeinen Sozialwissenschaft ist längst keine methodische Grundsatzdebatte (qualitativ versus quantitativ) mehr nötig, weil anerkannt ist, dass „Triangulation“, d.h. die Verwendung mehrerer sowohl qualitativer als auch quantitativer Verfahren zu komplexen Ergebnissen führt. Eine Forschungsorientierung, die *ausschließlich* auf qualitative und ethnologische Ansätze setzt, könnte an der Leichtigkeit, mit der gegenwärtig die Effekte des Sonderschulwesens im Dunkeln bleiben können, ungewollt mitbeteiligt sein. Deshalb sollte sich die Integrationsforschung die kritische Frage stellen, durch welche Methoden sie welche bildungspolitischen Fragen *nicht* beantworten kann. Einzelfallstudien können beispielsweise zeigen, *wie* Integration gelingen (oder scheitern) kann, und dass bestimmte Behinderungen integriert werden *können*. Sie können jedoch keine empirisch begründete Kritik der Sonderinstitution liefern. Ähnliches trifft für Pädagogische Tagebücher, für die Beschreibung der subjektiven Sicht von Kindern, von Lehrkräften oder Schulleitungen usw. zu. Diese und andere Formen sind unverzichtbar für die anschauliche Beschreibung von Prozessen und Einstellungen; sie können jedoch kaum etwas über generelle objektive Effekte aussagen.

Bildungspolitisch ist also auch das Einzelbeispiel wichtig; als Urteil über Institutionen (und seine Auswirkung auf Gruppen) ist es irrelevant. Daher sollten sich die Integrationsforscher/innen jeweils fragen, welche *bildungspolitische* Ir-Relevanz ihren Verfahren innewohnt.

These 7: Ebenso ist es erforderlich, dass die künftige Integrationsforschung und -theorie näher zur allgemeinen heutigen Schulforschungsdiskussion rückt.

Die bislang überwiegend gewählten Bezugsgruppen, nämlich die Sonderpädagogik, zuweilen die Grundschulpädagogik und bei Sekundarstufenintegration gelegentlich die Gesamtschulöffentlichkeit, sollten um weitere Bezüge ergänzt werden. Nicht nur die Teilnahme der Integrationsforscher/innen an den Tagungen der Schulpsychologie, der Jugendhilfe, der Grundschulpädagogik, der Schulpädagogik und generell der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ist nötig; sie sollten sich darüber hinaus mit dem gesamten Spektrum der neueren, auch internationalen Evaluationsforschung, der empirischen Schulforschung, der Kindheits- und Sozialisationsforschung, der Berufsbildungsforschung und der Disability Studies auseinandersetzen müssen, auch wenn nicht immer jede und jeder diese Breite realisieren kann und muss. Durch ihre breitere Orientierung könnte die Integrationsforschung wissenschaftlich, schulpädagogisch und bildungspolitisch deutlicher wahrgenommen werden.

These 8: Die Forderung, die Anschlussfähigkeit der Integrationsforschung zu erweitern, gilt auch für die verwendeten Begriffe.

Vor dem Hintergrund der bisherigen Ausführungen scheint mir die gegenwärtige *Ersetzung des Integrationsbegriffs* durch den *Inklusionsbegriff* eher ein Beitrag zur Gettoisierung als zur Öffnung in Richtung der allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und schulpolitischen Diskurse. Die ‚Überwindung‘ des Integrationsbegriffs durch den Inklusionsbegriff, wie sie vor allem in den Beiträgen von Andreas Hinz (2003, 2004) formuliert wurde, ist faktisch eine Abwertung der unter diesem Begriff geleisteten bisherigen praktischen Arbeit und Forschung. Die Ersetzung durch „Inklusion“ beantwortet darüber hinaus auch *keine* der offenen Fragen von Schulpolitik, Schulforschung und Praxis, die nicht schon unter dem Integrationsbegriff debattiert worden wären (ausführlicher Preuss-Lausitz 2005). Der Inklusionsbegriff eröffnet *keine qualitativ andere* Anschlussfähigkeit zu Begriffen wie Vielfalt, Kooperation, Schule für alle, Gemeinschaftsschule, Heterogenität, Chancengleichheit, Lerneffektivität, Partizipation, Peer-Lernen usw. Die Übertragung aus dem Englischen ist nicht zwingend und eher missverständlich (denn dort wird *integration* überwiegend als additive Einbeziehung behinderter Schüler

durch Außenklassen oder Sonderprogramme angesehen, *inclusion* dagegen, wie in Deutschland üblich, als vorwiegend gemeinsame Unterrichtung im gleichen Raum und in Teamarbeit definiert, vgl. Powell 2004). Der Inklusionsbegriff ist nicht zuletzt eher sonderpädagogisch, kaum erziehungswissenschaftlich, und differiert darüber hinaus mit sozialwissenschaftlichen Begriffen von „Inklusion“. Mich überrascht, wie unkritisch viele glauben, mit „Inklusion“ einen „Paradigmenwechsel“ vollzogen zu haben.

These 9: Perspektivisch sollte sich die Integrationsforschung stattdessen stärker mit der Frage auseinandersetzen, an welchem Bildungsbegriff sie sich orientiert.

Bei gemeinsamer Erziehung stellt sich die Frage nach den zukunftsfähigen Bildungszielen auch für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen (oder mit besonderem Förderbedarf), denn deren „Integration“ resp. „Inklusion“ ist ja nur die Voraussetzung, nicht die inhaltliche Füllung von Bildung. Den Weg weisen könnten die von der UNESCO für das Schulwesen des 21. Jahrhunderts formulierten Ziele: *learning to know, learning to do, learning to be, learning to live together, also: Lernen, wie man lernt, wie man handlungsfähig wird, wer man ist, wie man in pluralen Gesellschaften gemeinsam lebt und agiert* (Unesco 1996). Diese kompetenzorientierte Rahmenkonzeption von Bildung kann mit der bildungspolitischen Kritik am separierenden und sozial selektiven deutschen System, einschließlich der Sonderschulen, systematisch verbunden werden. Sie öffnet den individuellen Bildungsbegriff zur Frage, wie eine demokratische Gesellschaft verfasst sein soll, die diese Bildung für alle ermöglicht.

These 10: Die Integrationspädagogik braucht eine Zielperspektive für Forschung und Praxis, die über sie selbst hinausweist.

Die Integrationspädagogik in Praxis, Theorie und Forschung sollte sowohl den empirischen Forschungsstandards verpflichtet sein, den aktuellen schulpolitischen Forderungen nach Überprüfbarkeit/ Evaluation und Transparenz genügen als auch dem gesellschaftlich-politischen Ziel einer demokratischen, mit egalitären Rechten und mit realer Teilhabemöglichkeit aller ausgestatteten Gesellschaft. Dazu gehört eine Schule für alle, die die Förderung grundlegender verbindlicher Werte einer pluralen, friedlichen und nachhaltigen Gesellschaft mit der maximalen Förderung individueller Kompetenzen und Bildungswege verbinden kann.

Literatur

- Fend, Helmut (1982): Gesamtschule im Vergleich – Bilanz der Ergebnisse des Gesamtschulversuchs. Weinheim und Basel: Beltz.
- GGG (2004): Gesamtschule 2004/ 2005: 65.000 Anmeldungen – 45.000 Plätze. Bericht in: Gesamtschul-Kontakte, Zeitschrift der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule e.V. 35. Jg., Heft 2, S.3.
- Heyer, Peter/ Preuss-Lausitz, Ulf/ Sack, Lothar (Hg.) (2003): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 115. Frankfurt/M. und Bd. 55 der Blauen Reihe der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, Aurich.
- Hildeschiedt, Anne/ Sander, Alfred: Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans (Hg.) (1996): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim und Basel: Beltz, S. 115-134.
- Hinz, Andreas (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung 48. Jg., Heft 4, S.330-347.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.41-74.
- Meijer, Cor J. W. (Ed.) (2001): Inclusive Education and Effective Classroom Practices. Middle-fart: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Powell, Justin W. (2004): Barriers to Inclusion. The Institutionalization of Special Education in Germany and the United States. Diss. FU Berlin.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2002): Integrationsforschung. Ansätze, Ergebnisse und Perspektiven. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigungen lernen gemeinsam. 6., überarb. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, S.458-470.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2005): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 50. Jg., Heft 1, S.70-80.
- Rüttgers, Jürgen (2004): Kritik an der OECD-Studie. Süddeutsche Zeitung v. 17. 8. 2004.
- Unesco (Ed.) (1996): Learning – The Treasure Within (Chairman: Jaques Delors). Paris: Unesco.

Was halten Schülerinnen und Schüler vom Gemeinsamen Unterricht?

Eine Befragung der Schüler-Innenvertretung der IGS Köln-Holweide

Im Februar 2004 fanden sich in der Gesamtschule Holweide einige motivierte Aktivisten in der Schülervvertretung (SV), die unter der Mitarbeit ihrer Vertrauenslehrerin Daniela Pilger und dem Sonderschullehrer Michael Schwager Probleme im Schulalltag aufzeigen und die Schülerinnen und Schüler zum Gemeinsamen Unterricht (GU) befragen wollten.

Tja, die Diskussion um den GU war letztes Jahr *das* Thema an unserer Schule und auch wir, die SV, sollten unser Statement abgeben. Also berieten wir uns intern und gaben unser Statement, das natürlich „pro GU“ lautete, in der Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz ab. Allerdings hatten wir nicht bedacht, dass SV ja „Schülerinnen- und Schülervvertretung“ heißt, wir aber nur unsere Meinung sagten und nicht die gesamte Schülerschaft befragt hatten. Das war ein großer Fehler, denn jetzt hieß es, dass wir von unseren SV-Lehrerinnen manipuliert wurden und uns nicht um die Kommunikation mit den Schülerinnen und Schülern kümmerten. Ergo beschlossen wir, die Meinung der Schülerinnen und Schüler zum GU nachträglich einzuholen. Ziemlich schnell war klar, dass nur ein Fragebogen das gewünschte Ergebnis erzielen könnte und wir holten uns Unterstützung aus Halle an der Saale.

Ines Boban und Andreas Hinz sind Spezialisten im Bereich Fragebogen-Entwickeln. Das erste Treffen mit Ines zeigte, dass wir nicht nur Fragen zum GU stellen wollten, sondern auch besonders die Themen „Gruppenbildung“ und „fehlende Akzeptanz“ hervorheben wollten, weil dies unserer Meinung nach die eklatantesten Defizite im Schulalltag waren. In drei Wochen E-Mail-Konferenzen und regelmäßigen außerschulischen Treffen, in denen wir fast ausschließlich über Wortwahl und Formulierungen diskutierten, ent-

wickelten wir einen Fragebogen zum Thema „Was läuft gut an unserer Schule, was nicht?“.

Eine E-Mail-Konferenz muss man sich so vorstellen: Ein Fragebogenvorschlag wurde per E-Mail an jeden Evaluator gesendet. Jeder Teilnehmer hatte eine eigene Schreibfarbe, mit der er seine Korrekturen, die er in den Fragebogen einbrachte, vornahm. Jeden Freitag wurden diese Anmerkungen nach dem Unterricht diskutiert.

Um die Befragung durchführen zu können, mussten wir in verschiedenen schulischen Gremien unsere Ideen präsentieren. Das erste dieser Gremien war die Teamsprecherinnen- und Teamsprecher-Koordinationskonferenz. Unserer Idee wurde dankend zugestimmt und wir hatten die erste ‚Hürde‘ hinter uns. Als nächstes Gremium stand die Schulkonferenz auf dem Programm. Auch hier wurde unser Vorschlag akzeptiert und fast einstimmig angenommen. Jetzt stand der Durchführung nichts mehr im Weg!

Nach weiteren kleinen Schönheitskorrekturen an den Fragen und den Antwortmöglichkeiten war es dann im Juni 2004 endlich soweit und wir konnten prüfen, ob unsere Aktion reibungslos ablief. Das tat sie auch fast. Nur einige Nachzügler warfen die Mappen mit den Fragebögen verspätet in den Karton im Postraum ein. Jetzt können wir sagen, dass unser Fragebogen von allen Schülerinnen und Schülern, die in der Schule waren, ausgefüllt wurde. Die Auswertung wurde von den Studentinnen und Studenten der Universität Halle unter der Anleitung von Ines und Andreas erarbeitet. Anschließend wurden die Ergebnisse fünf unserer Evaluatoren in Halle präsentiert.

Nach den Sommerferien 2004 machten wir uns daran, die Präsentation der Ergebnisse zu erarbeiten. Wir bekamen aus Halle eine Auswertung, die circa 167 Folien beinhaltete. Das waren natürlich zu viele Informationen um eine kurze, nachvollziehbare Präsentation daraus zu entwickeln. Also mussten wir eine Auswahl dieser Folien treffen, da wir unseren Lehrerinnen und Lehrern nicht zu viel Zeit rauben wollten.

Leider war unsere Gruppe arg dezimiert worden, da zwei Schülerinnen für ein Jahr ins Ausland gingen und eine weitere Schülerin sowie ein Schüler sich leider von der SV distanzieren. Zum Glück bekamen wir in diesem Jahr wieder eine große Anzahl von interessierten Schülerinnen und Schülern aus dem neunten Jahrgang. So hatten wir wieder neue Evaluatoren im Boot.

Die erste Station unserer Präsentationstournee war die Lehrerinnen- und Lehrerkonferenz, wo unsere Arbeit mit großem Interesse aufgenommen wurde. Auch wurden wir von vielen Seiten im Nachhinein für Präsentation und Durchführung gelobt. Danach folgte die Vorstellung in weiteren Gremien unserer Schule, unter anderem im GU-Ausschuss und in der Schülerschaft,

wobei die Resonanz der Schülerinnen und Schülern eher mau war, was allerdings auch an der Art und Weise unserer Präsentation lag.

Die bisherigen Höhepunkte waren die Präsentation bei den Integrationsforscherinnen und -forschern in Bonn, die sogar einen Zeitungsartikel in einer österreichischen Zeitung für Integration nach sich zog und das Interview, das wir im Rahmen einer Dokumentation, die sich mit der Heterogenität an unserer Schule befasst, gaben.

Zurzeit warten wir noch auf die Auswertung der offenen Fragen, von denen wir uns vor allem Antworten auf die Gruppenbildungssituation erhoffen. Von Ines Boban und Andreas Hinz, die auch in Bonn waren als wir dort die Auswertung der ersten Fragen vorstellten, wissen wir, dass die Auswertung der offenen Fragen bereits fertig ist und für uns bereitsteht.

Bei der Befragung ist rausgekommen, dass es bei uns an der Schule Gruppen gibt, die mit anderen Schülerinnen und Schülern nichts zu tun haben möchten. Wir haben auch noch gefragt, ob an unserer Schule bestimmte Gruppen ausgegrenzt werden. Wir haben dabei nach Hautfarbe, Nationalität, Behinderung, Geschlecht und Sprache gefragt. Dabei zeigte sich, dass die meisten Schülerinnen und Schüler nicht glauben, dass diese Gruppen ausgegrenzt werden. Offensichtlich ist diese Form der Ausgrenzung nicht das Kriterium für die Gruppenbildung. Wahrscheinlich bilden sich diese Gruppen aufgrund von gemeinsamen Interessen und äußerem Erscheinungsbild wie Klamotten, Haarschnitt, Musik, die ja als kennzeichnend für bestimmte Lebensstile, Einstellungen und Verhaltensweisen gesehen werden. Bei der Besprechung dieser Ergebnisse ist uns aufgefallen, dass wir in der SV auch eine Gruppe bilden. Deswegen haben wir uns überlegt, dass wir andere Schülergruppen wie z.B. behinderte Schülerinnen und Schüler und Jugendliche mit Migrationshintergrund gezielt ansprechen sollten, um die SV hierfür zu öffnen.

Außerdem kam bei der Befragung raus, dass sich die Schülerschaft stark mit der Schule identifiziert und in der jeweiligen Klasse wohl fühlt. Daraus schließen wir, dass diese Ergebnisse aufgrund des besonderen Schüler-Lehrer-Verhältnisses und des Team-Kleingruppen-Modells so positiv ausgefallen sind. Wir müssen also als SV darauf achten, dass das Duzen beibehalten wird, dass das Team-Kleingruppen-Modell weiterhin ein fester Bestandteil bleiben wird, und dass wir unser Freizeitangebot und das große Schulgelände behalten.

Bei der Befragung zum Thema „Unterricht“ kam heraus, dass circa 1/3 der Schülerinnen und Schüler glauben, dass sie nicht viel lernen, und etwa 40% den Unterricht weniger interessant finden. Auffällig war dabei, dass mehr Schülerinnen und Schüler in den Integrationsklassen meinen viel zu lernen.

Zum Thema GU kam heraus, dass die Schülerschaft keine Probleme mit der Doppelbesetzung hat. Sie finden es z.B. gut, dass die Lehrerinnen und Lehrer sich mit allen Schülerinnen und Schülern befassen. Sie finden es auch nicht schlimm, wenn die Lehrkräfte mit manchen Schülerinnen und Schülern die Klasse zum Lernen verlassen.

Die Befragung hat der SV zu mehr Präsenz in den Schulgremien und dem Schulalltag verholfen, jedoch hielten sich leider die Aufmerksamkeit und das Interesse bei der Schülerschaft bisher in Grenzen. Deshalb haben wir uns vorgenommen, das Interesse an den Ergebnissen und die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schülern mit Aktionen zu wecken.

Zurück zu unserem Ausgangspunkt, der ja eine Befragung der Schülerschaft zum GU war: Wir fühlen uns in unserem Statement „pro GU“ durch die Ergebnisse des Fragebogens bestätigt. Der Gemeinsame Unterricht ist eine Einrichtung, die nach Holweide gehört.

Evaluation als Beitrag zur Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts

Die SchülerInnenbefragung der SV der Gesamtschule Köln-Holweide

Im Jahr 2004 führte die SchülerInnenvertretung (SV) der Gesamtschule Köln-Holweide eine umfangreiche Befragung ihrer MitschülerInnen durch, die sich auf die Themenschwerpunkte „Schulzufriedenheit“, „Einschätzung des Unterrichts und des Schüler-Lehrerverhältnisses“, „Ausgrenzung von Schülergruppen“ und auf die „Einschätzung von Doppelbesetzungen“ (Unterricht von zwei Lehrkräften) bezog. Die Befragung stand im Kontext einer längerfristig angelegten Evaluation des Gemeinsamen Unterrichts (GU) an der Schule. Im Zuge dieser Evaluation wurde eine Erhebung über die zur Verfügung stehenden Ressourcen für den GU und deren Verwendung durchgeführt (vgl. Schwager 2005a, b). Dabei ging es unter anderem um das Ausmaß an äußerer Differenzierung. Weiterhin wurden Aspekte des Selbstverständnisses der Lehrkräfte im Gemeinsamen Unterricht erfragt. Der Anlass für diese Erhebung ergab sich aus den geplanten Veränderungen der Rahmenbedingungen für den Gemeinsamen Unterricht in Nordrhein-Westfalen, die für die Gesamtschule Holweide mit erheblichen Verschlechterungen einhergingen und die eine kritische Bestandsaufnahme der eigenen Praxis erforderten.

Während die Erhebung zu den Ressourcen unter Verwendung weitgehend selbst entwickelter Indikatoren durchgeführt wurde, führte die SV ihre Befragung der SchülerInnen unter ausdrücklichem Bezug auf den „Index für Inklusion“ (Boban/ Hinz 2003) in Zusammenarbeit mit Ines Boban und Andreas Hinz durch. Auch dieser Erhebung lag ein konkreter Anlass zugrunde, indem als Folge einer positiven Stellungnahme der SV zum Gemeinsamen Unterricht die Legitimität dieser Stellungnahme in Frage gestellt wurde (vgl. Hee-

ger/ Reinert in diesem Band; Pilger/ Schwager 2005). Die Arbeit mit dem „Index für Inklusion“ hatte zur Folge, dass weitergehende Fragen zum Gemeinsamen Unterricht einen relativ geringen Raum einnahmen, wohingegen Fragen nach der Aussonderung möglicher Randgruppen (Geschlecht, Hautfarbe, Sprache usw.), der Einschätzung der Schule und des Unterrichts sowie des SchülerInnen-LehrerInnenverhältnisses den Hauptteil der Befragung bildeten (vgl. Anhang). Es wurde nach längerer Diskussion in der Gruppe darauf verzichtet, SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf spezielle Fragen zu stellen oder ihre Einschätzungen gesondert zu erfassen. Weiterhin wurde davon abgesehen, die SchülerInnen nach ihrer Einstellung zu dieser SchülerInnengruppe zu befragen, zumal sich bereits im Vorfeld zeigte, dass zwar SchülerInnen mit einer körperlichen, geistigen oder stark ausgeprägten Sinnesbehinderung als ‚behindert‘ identifiziert werden, dass der weitaus größte Teil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf aber nicht als gesonderte SchülerInnengruppe wahrgenommen wird. In den Gesprächen wurde deutlich, dass sich die Einstellung gegenüber den als behindert wahrgenommenen MitschülerInnen offenbar weniger an der Behinderung, denn vielmehr an individuellen Faktoren orientiert. Der SV-Befragung lag weiterhin die Annahme zugrunde, dass der Gemeinsame Unterricht von den SchülerInnen in erster Linie nicht als etwas Besonderes, sondern als alltägliche Praxis und als ‚normal‘ wahrgenommen wird.

Da die SV-Vertreter die wichtigsten Ergebnisse der Befragung aus ihrer Sicht selbst dargestellt haben (vgl. Heeger/ Reinert in diesem Band), soll dies hier nicht wiederholt werden. Bemerkenswert aus Sicht der Lehrkräfte war, dass der weitaus größte Teil der etwa 1350 befragten SchülerInnen eine ausgesprochen oder zumindest grundsätzlich positive Einstellung gegenüber ihrer Schule hat. Dies trifft auf etwa 85% der SchülerInnen zu. In ähnlicher Weise äußerten sie sich über ihre Einstellung zur Klasse und zu ihrem Wohlfühlen an der Schule (Abb. 1).

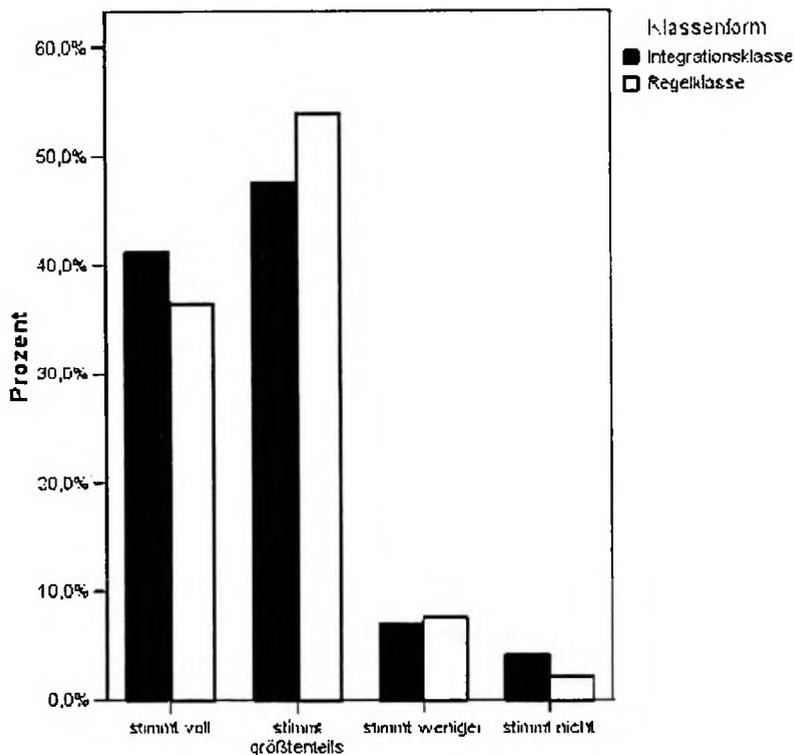


Abb. 1: „Ich finde, die Gesamtschule Holweide ist eine gute Schule“

Diese Einschätzung der SchülerInnen ist insofern bemerkenswert, als sie den Alltagserfahrungen der Lehrkräfte nicht unbedingt entspricht; sie rief bei der schulinternen Präsentation der Ergebnisse emotionale Reaktionen hervor. Die Ergebnisse wurden als Bestätigung der eigenen Arbeit und als eine in diesem Maße unerwartet positive Rückmeldung der SchülerInnen empfunden. Es muss allerdings hinzugefügt werden, dass vergleichbare Werte aus anderen Schulen fehlen, so dass diese Einschätzungen nur eingeschränkt als Qualitätsmerkmal speziell dieser Schule interpretiert werden können. Hinzu kommt, dass sich die Werte in den einzelnen Jahrgängen zum Teil deutlich unterscheiden, und dass auch davon auszugehen ist, dass ca. 15% der Schülerschaft der Schule kritisch gegenüber stehen. Speziell unter dem Gesichts-

punkt des Gemeinsamen Unterrichts lässt sich zudem feststellen, dass sich die Werte der Klassen mit Gemeinsamen Unterricht nur in einem relativ geringen Maß von den Klassen ohne Gemeinsamen Unterricht unterscheiden. Diese Tendenz zeigt sich bei nahezu allen Fragestellungen zur Einschätzung der Schule und der Klasse.

Der Unterricht selbst, das schulische Lernen, die Hilfe der SchülerInnen untereinander und das Verhältnis zu den Lehrkräften werden ebenfalls grundsätzlich positiv eingeschätzt, wie dies Abbildung 2 bezogen auf das Lernen zeigt.

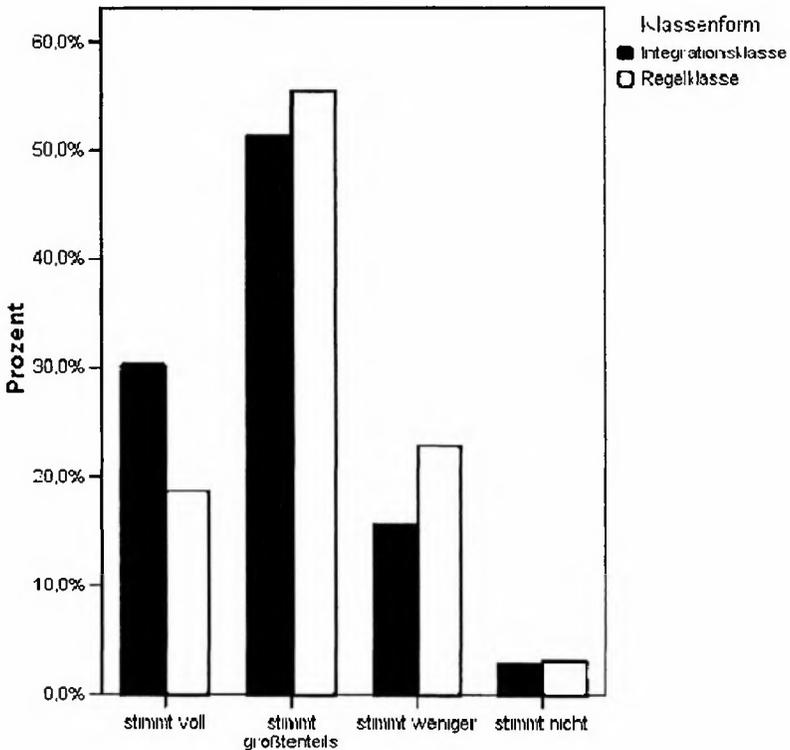


Abb. 2: „Ich kann im Unterricht viel lernen“

Auch innerhalb dieses Fragenkomplexes ähnelt sich die Verteilung der Antworten der SchülerInnen stark, wobei es hier ebenso Unterschiede in den einzelnen Jahrgängen gibt. So stehen die SchülerInnen des 5. Jahrgangs zum

Erhebungszeitpunkt am Ende der 5. Klasse der Schule und dem Unterricht ausgesprochen positiv gegenüber, wohingegen insbesondere in den Jahrgängen 8, 9 und 12 eine kritische Haltung stärker ausgeprägt ist. In Bezug auf diese Fragen schätzen die SchülerInnen aus Klassen mit Gemeinsamen Unterricht die Situation positiver ein als SchülerInnen aus Klassen ohne Gemeinsamen Unterricht, wobei sich die Unterschiede zwischen den positiven und den negativen Einschätzungen in einer Größenordnung von etwa 10% bewegen.

Insgesamt lässt sich also sagen, dass die Einschätzung der Schule und auch des Unterrichts durch die SchülerInnen weitgehend positiv ausfällt. Der Umfang dieser positiven Einschätzung entspricht dabei nicht unbedingt den Alltagserfahrungen und auch nicht den populären Vorurteilen gegenüber Gesamtschulen. Andererseits lässt sich jetzt der Anteil der SchülerInnen, die der Schule kritisch gegenüber stehen, auf etwa 15% beziffern, wobei dieser Anteil bei den Fragen zum Unterricht auf etwa 25% steigt. Interessant ist dabei weniger die Häufung in den Jahrgängen 8, 9 und 12, da sich diese Häufung durch die besonderen Bedingungen dieser Jahrgänge und Alterstufen erklären lassen dürfte. Interessant ist vielmehr die Kluft zwischen der Schul- und der Unterrichtseinschätzung. Es stellt sich die Frage, welche Bedeutsamkeit Schule für SchülerInnen hat. Offenbar bindet der soziale Kontext des Schullebens auch einen Teil der SchülerInnen an ihre Schule, die dem Unterricht tendenziell kritisch gegenüber stehen. Wie lässt sich also eine grundsätzlich positive Einstellung zur Schule für eine Verbesserung der Einschätzung des Unterrichts nutzen und welchen Stellenwert sollte eine Schule dem Schulleben beimessen?

In Bezug auf den Vergleich der Klassen mit und ohne Gemeinsamen Unterricht bestätigt sich einmal mehr die bekannte Einschätzung, dass die Wahrnehmung der Schule und des Unterrichts zwar deutlich, aber nicht gravierend positiver in den Klassen mit GU ist. Diese Ergebnisse lassen sich vermutlich am ehesten als Ausdruck von Normalität verstehen, da zu berücksichtigen ist, dass viele SchülerInnen der Schule bereits in ihrer Grundschulzeit in Klassen mit GU unterrichtet wurden. Die Sicht der SchülerInnen auf ihre Schule und auf den Unterricht wird nur in einem relativ geringen Maße davon beeinflusst, ob sie in Klassen mit oder ob sie in Klassen ohne Gemeinsamen Unterricht unterrichtet werden. Speziell für die Diskussion um den Gemeinsamen Unterricht ist es allerdings bedeutsam, dass die weitaus größte Zahl der SchülerInnen davon ausgeht, dass beide Lehrkräfte im doppelt besetzten Unterricht für die gesamte Lerngruppe zuständig sind. Die Schüler gehen demnach

nicht davon aus, dass eine der beiden Lehrkräfte speziell die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet (vgl. Abb. 3).

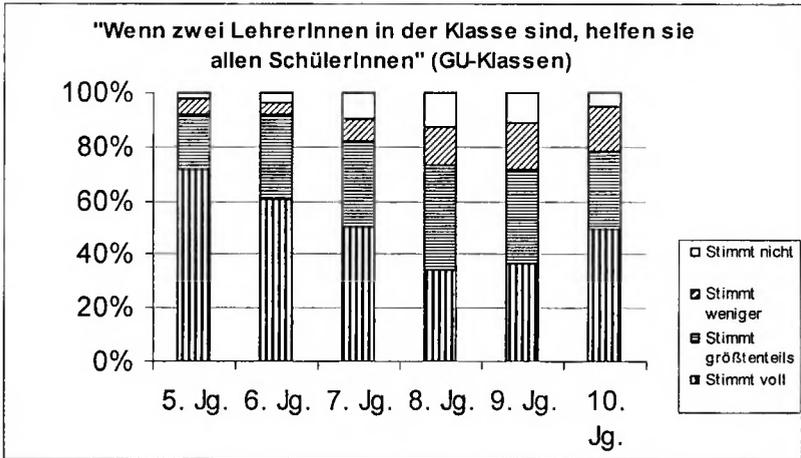


Abb. 3: „Wenn zwei LehrerInnen in der Klasse sind, helfen sie allen SchülerInnen“

Die von Feuser (zit. n. Hinz 2004, 45) als „Schäferhundpädagogik“ bezeichnete Zuständigkeit der einen Lehrkraft für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf – zumeist die Lehrkraft für Sonderpädagogik – wird von den SchülerInnen in Holweide nicht gesehen, wobei sich dies mit der Einschätzungen der Lehrkräfte in hohem Maße deckt (Schwager 2005a). Es lässt sich also feststellen, dass es in Holweide gelungen ist, diesen Aspekt der „Zwei-Gruppen-Theorie“ (Hinz 2002, 357) zu überwinden. In diesem Punkt wird das Gemeinsame des Gemeinsamen Unterrichts deutlich.

Was können aber nun Evaluationen, wie sie hier am Beispiel der Gesamtschule Holweide dargestellt wurden, für die Qualitätsentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts beitragen? Sie liefern zunächst eine Fülle von Daten und von Einzelergebnissen, die je nach Standpunkt interessant, erstaunlich oder schlicht erschlagend sind. Sie können zudem als interpretierte Ergebnisse helfen, Diskussionen und Entwicklungen zu bündeln, anzuregen und weiter zu führen. So war etwa in Holweide die innerschulische Diskussion über den Gemeinsamen Unterricht auch nach fast zwanzig Jahren stark durch die

Überlegungen der Anfangszeit geprägt, wohingegen es außerordentlich schwierig war, die in der Zwischenzeit gemachten Erfahrungen und Veränderungen zur Geltung zu bringen. In dieser Hinsicht waren die durchgeführten Evaluationen ein Beitrag zur Aktualisierung des Selbstverständnisses, indem gezeigt werden konnte, dass die Praxis offenbar weitaus gemeinsamer oder inklusiver ist, als dies in der Selbstreflexion der Schule zum Ausdruck kam. Zugleich scheint diese Form der Selbstvergewisserung von einer großen Zahl aller Beteiligten akzeptiert zu werden und sie wird offenbar als eine Möglichkeit der Identitätsbildung verstanden. Sowohl die Lehrkräfte als auch die SchülerInnen haben sich freiwillig in großer Zahl an den Befragungen beteiligt.

Aus dieser Selbstvergewisserung folgt allerdings nicht notwendigerweise der Impuls zur gezielten Weiterentwicklung des Gemeinsamen Unterrichts. So wurden insbesondere die Ergebnisse der SchülerInnenbefragung den verschiedenen Gremien der Schule präsentiert. Daraus ergab sich aber zumeist kein direkter Diskussions- und Handlungsbedarf. Dies mag zum Teil darin begründet liegen, dass derzeit von den verschiedensten Seiten massive Dokumentations-, Evaluations- und Entwicklungsansprüche an Schulen hergetragen werden, die sich bei genauerer Betrachtung häufig als Selbstzweck und als ein Mehr an Bürokratie erweisen. Auf diesem Hintergrund lässt sich der Sinn zusätzlicher und schulinterner Evaluationsvorhaben nur schwer vermitteln. Zum Teil liegt dies aber in dem grundsätzlichen Problem begründet, dass auch seitens der Literatur der Frage nach der Umsetzung gewonnener Einsichten nur ein untergeordneter Stellenwert zugewiesen wird. So lässt sich für den „Index für Inklusion“ feststellen, dass er für die Konstruktion von Befragungen unter dem Gesichtspunkt inklusiver Strukturen gut geeignet ist. Die Frage der Umsetzung und der Vermittlung spielt aber nur eine untergeordnete Rolle. Auch in dem „Praxishandbuch Evaluation in der Schule“ beschränken sich Burkard und Eikenbusch weitgehend auf Vorschläge zur Gestaltung von Konferenzen, in denen Evaluationsergebnisse präsentiert werden (vgl. 2000, 175ff, 179ff u.ö.).

Aus Evaluationen folgen keine direkten Weiterentwicklungen der schulischen Praxis. Vielmehr dienen sie, wie dies Burkard und Eikenbusch (ebd., 58) formulieren, der Selbstvergewisserung, der Forschung, dem Erkenntnisgewinn und der Rechenschaftslegung. Sie haben ‚Werkzeugcharakter‘ für die Planung, Steuerung und Beteiligung an Schulentwicklung. Diese Selbstbeschränkung ist allerdings eher unbefriedigend, da sich aus Sicht der Schulpraxis das Interesse an Evaluationen aus dem Interesse an einer Aufhellung *und* an einer möglichen Veränderung der eigenen Praxis ergibt. Um also

Evaluationen tatsächlich als Teil einer alltäglichen Praxis zu verstehen, muss geklärt werden, wie dieser Werkzeugcharakter zum Tragen kommen kann. In Bezug auf die Evaluationen in Holweide stehen diese Fragen derzeit im Vordergrund, wobei drei Aspekte verfolgt werden. So überlegen die SchülerInnen der SV, wie sie die Ergebnisse ihren MitschülerInnen eindringlich präsentieren können. Zur Diskussion stehen dabei eine filmische Umsetzung und eine Präsentation in Form eines Happenings. Außerdem wird versucht, die Ergebnisse der Evaluationen innerhalb der verschiedenen Schulgremien in die Überlegungen zur Schulentwicklung und der Weiterentwicklung des Unterrichts einfließen zu lassen. Da in Nordrhein-Westfalen ein neues Schulgesetz verabschiedet wurde, welches einen erheblichen Einfluss auf die strukturelle und inhaltliche Gestaltung der Sekundarstufe I hat, bietet sich vielleicht die Möglichkeit, die Veränderungen der Schule und des Unterrichts auch unter dem Gesichtspunkt der Inklusion und der Ergebnisse der Evaluationen zu gestalten (Schwager/ Brokamp 2005). Nicht zuletzt wird auch versucht, mit den Ergebnissen der Evaluationen Öffentlichkeit herzustellen, um auf diesem Wege auf innerschulische Diskussionen einzuwirken, Fragen zu stellen und von Erfahrungen zu berichten.

Literatur

- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion – Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale).
- Burkard, Christoph/ Eikenbusch, Gerhard (2000): Praxishandbuch Evaluation in der Schule. Berlin: Cornelsen.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53. Jg., Heft 9, S.354-361.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Irmtraud Schnell/ Alfred Sander (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.41-74.
- Pilger, Daniela/ Schwager, Michael (2005): SchülerInnen befragen SchülerInnen - Eine Befragung an der Gesamtschule Köln-Holweide unter Verwendung des ‚Index für Inklusion‘. In: betrifft: integration, Heft 1, S.8-10.
- Schwager, Michael (2005a): Eine Schule auf dem Weg zur Inklusion? Entwicklungen des Gemeinsamen Unterrichts an der Gesamtschule Köln-Holweide. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 56. Jg., Heft 7, S.261-268.
- Schwager, Michael (2005b): Inklusion im Unterricht - Gesamtschule Köln-Holweide. In: neue deutsche Schule, Heft 5, S.14-15.
- Schwager, Michael/ Brokamp, Barbara (2005): Anmerkungen zur Zukunft des Gemeinsamen Unterrichts in der Sekundarstufe I (im Erscheinen).

Anhang: SchülerInnenfragebogen 04 der SV IGS Holweide



Ich bin männlich <input type="checkbox"/> Ich bin weiblich <input type="checkbox"/> Ich bin in Klasse: _____		Stimmt voll	Stimmt größtententeils	Stimmt weniger	Stimmt nicht
Kreuz bitte das Kästchen an, das deiner Meinung entspricht.					
1.	Ich finde, die Gesamtschule Köln-Holweide ist eine gute Schule.				
2.	Ich fühle mich in der Schule gut.				
3.	Ich fühle mich in meiner Klasse wohl.				
4.	Ich möchte in dieser und in keiner anderen Klasse sein.				
5.	An dieser Schule wird viel gelernt.				
6.	An dieser Schule laufen viele gute Dinge.				
7.	Ich denke, dass an dieser Schule niemand ausgegrenzt wird.				
8.	An dieser Schule wird niemand wegen seiner Hautfarbe ausgegrenzt.				
9.	An dieser Schule wird niemand wegen seiner Sprache ausgegrenzt.				
10.	An dieser Schule wird niemand wegen seiner Nationalität ausgegrenzt.				

11.	An dieser Schule wird niemand wegen seiner Behinderung ausgegrenzt.				
12.	An dieser Schule wird niemand ausgegrenzt, weil sie/er ein Mädchen oder ein Junge ist.				
13.	An dieser Schule bilden Schülerinnen oder Schüler Gruppen, die mit den anderen nichts zu tun haben möchten.				
14.	An dieser Schule ist der Unterricht oft interessant.				
15.	Ich kann im Unterricht viel lernen.				
16.	Ich kann in der Schule gut lernen.				
17.	Die Schülerinnen und Schüler helfen sich gegenseitig im Unterricht.				
18.	Ich bekomme im Unterricht meistens die Hilfen, die ich brauche.				
19.	Ich bekomme genug Zeit, damit ich meine Arbeitsaufgaben verstehen und bearbeiten kann.				
20.	Ich habe eigentlich ein gutes Verhältnis zu meinen Lehrerinnen und Lehrern.				
21.	Die LehrerInnen helfen den Schülerinnen und Schülern beim Lernen.				
22.	Ich finde es gut, wenn unsere Klasse manchmal von zwei LehrerInnen unterrichtet wird.				
23.	Wenn zwei LehrerInnen in der Klasse sind, helfen sie allen SchülerInnen.				
24.	Ich finde es gut, wenn alle LehrerInnen allen SchülerInnen helfen.				
25.	Wenn zwei LehrerInnen in der Klasse sind, hilft ein/e LehrerIn nur einigen SchülerInnen.				
26.	Ich finde es blöd, wenn eine/r der zwei LehrerInnen nur einigen SchülerInnen hilft.				

27.	Ich finde es blöd, wenn eine von den zwei LehrerInnen mit einigen SchülerInnen die Klasse verlässt.				
28.	An dieser Schule wird im Unterricht praktisch gearbeitet.				
29.	An dieser Schule wird auch außerhalb des Unterrichts praktisch gearbeitet.				
30.	Ich kenne das Kaffee Klatsch, die Druckerei oder das Pencil Case.				
31.	Ich finde es gut, dass es das Kaffee Klatsch, die Druckerei und das Pencil Case gibt.				
32.	Ich würde gerne im Kaffee Klatsch oder in der Druckerei arbeiten.				
33.	Ich fühle mich durch die SV gut vertreten.				

Diese drei Dinge finde ich an meiner Schule besonders gut:

1. _____
2. _____
3. _____

Diese drei Dinge würde ich am liebsten in der Schule ändern:

1. _____
2. _____
3. _____

Wie Evaluation zum Schwungrad in der Schulentwicklung wird

1 Standortbestimmung

Im Jahr 1998 wurde die Entscheidung getroffen, den Prozess der Zusammenlegung der Förderschule für Körperbehinderte Sekundarstufen I/ II und der Gesamtschule in Birkenwerder im Rahmen eines Landesschulversuchs zu begleiten. Das Bildungsministerium des Landes Brandenburg genehmigte für die Zeit von 1999 bis 2005 den Schulversuch „Die integrativ-kooperativen Schulen in Birkenwerder“ (vgl. Düring 2002). Aus dem Zusammenschluss von Förderschule und allgemeiner Schule entstand die Regine-Hildebrandt-Schule als eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe. Dieser Beitrag legt den Fokus auf den damit im Zusammenhang stehenden Schulentwicklungsprozess, insbesondere auf die schulinterne Evaluation.

2 Pädagogische Schulentwicklung

Mit der Errichtung der integrativ-kooperativen Schule in Birkenwerder entstand die einmalige Situation, diese neu zu konzipieren. Zugleich war es schwierig, den Gestaltungsspielraum hierfür gemeinsam zu definieren, denn das ‚neue‘ Kollegium war mit Findungsprozessen beschäftigt. Mit der Einrichtung einer Steuergruppe, einem Wettbewerb zum Schullogo, dem Schulprogramm und dem Leitbild der Schule entstanden im Denken der Lehrerinnen und Lehrer mentale Modelle, die identitätsstiftend und visionär wirkten.

Die pädagogische Schulentwicklung ist dabei stärker als anfangs angenommen zu einem Kernthema des Schulversuchs geworden. Zum einen musste die Basis der Zusammenarbeit nach Zusammenlegung der Schulen ausgehandelt werden. Zum anderen brauchte es die Kommunikation und die

Kooperation der Lehrenden, um das pädagogische Konzept in den einzelnen Jahrgangsstufen erfolgreich zu gestalten.

Schulentwicklungsprozesse verfehlen ihr Ziel, wenn die Veränderungen den Unterricht nicht erreichen. Für die integrativ-kooperative Schule gab es zunächst kein erprobtes (reform-)pädagogisches Konzept, dem sich alle verpflichtet fühlten. Obwohl alle Lehrerinnen und Lehrer gemeinsam die Arbeit in der neu errichteten integrativ-kooperativen Schule aufnahmen, wurden bald Ungleichzeitigkeiten in den Entwicklungen der einzelnen Klassenstufenteams deutlich. Ein individualisierender Unterricht konnte und kann noch nicht durchgängig beobachtet werden. In der Schule waren zunächst vor allem Phasen von Gruppenarbeit in einem überwiegend traditionellen Unterrichtskonzept mit gelegentlichen Projektarbeitsphasen eingebettet. Über die schulinterne Evaluation wurden wichtige unterrichtliche Veränderungen angeregt: kleinere Jahrgangsstufenteams, Kommunikations- und Methodentraining nach Heinz Klippert (vgl. 2000) sowie SOL – Selbstorganisiertes Lernen als Beitrag zu einer veränderten Lehr- und Lernkultur.

3 Der Wert der Evaluation

Um die Kultur des gemeinsamen Dialogs weiter zu entwickeln, gründete sich 1998 ein Evaluationsteam („EVA-Gruppe“) der Schule mit zunächst vier evaluationsbegeisterten Lehrerinnen und Lehrern. In Kooperation zwischen Steuergruppe, Schulleitung und EVA-Gruppe konnte an der Regine-Hildebrandt-Schule eine Feedbackkultur entwickelt werden, die mittlerweile das Schulleben prägt. Unterstützung in Sachen Evaluation erhielt die Schule über die Beratung durch Claus Buhren, Institut für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Im Mittelpunkt der schulinternen Evaluation stehen im Sinne von Qualitätssicherung und -entwicklung das Hinterfragen der schulischen Arbeit und die Suche nach neuen Möglichkeiten (vgl. Buhren/Killus/ Kirchhoff/ Müller 1999).

Fragebögen, ausgefüllt von Schülerinnen und Schülern sowie von Lehrerinnen und Lehrern hatten viele interessante Ergebnisse zur Wahrnehmung der Schulwirklichkeit gebracht. Mit der Zeit traten aber Ermüdungserscheinungen auf: Es gab eine Flut von auszuwertenden Daten und das vorgestellte Zahlenmaterial inspirierte nicht gerade zu anregenden Diskussionen. Nach den ersten Erfahrungen mit bewusst eingeholten Rückmeldungen allerdings hatte das Kollegium die Evaluationslust gepackt. Seitens der Steuergruppe und der Schulleitung wurde dieses Interesse bewusst in den Vordergrund der Schulentwicklung gestellt, denn die Chancen kollektiver Rückversicherungen

sollten genutzt werden (vgl. Düring 2003). Für die Schule waren die entscheidenden Motive für einen Evaluationsprozess, der mit einigem Aufwand betrieben und mit lehrreichen Ergebnissen belohnt wurde:

- Meinungsvielfalt in einem Kollegium von 60 Lehrerinnen und Lehrern sichtbar zu machen
- die Wirksamkeit von Schul- und Unterrichtsentwicklung wahrzunehmen
- den Eltern, der Schulöffentlichkeit und den für die Schule Verantwortlichen gegenüber Rechenschaft abzulegen
- die nächsten Ziele im Schulversuch abzustimmen

In der Regine-Hildebrandt-Schule ist über die Jahre die Einsicht gereift, dass Kritik und die daraus resultierenden Vorschläge wichtig sind, um zu besseren Ergebnissen zu gelangen. Schrittweise entstand so ein Klima der Offenheit, in dem es nun einfacher ist, miteinander und voneinander zu lernen.

4 Evaluationsprojekte

Unter dem Motto „Eine Schule schaut genau hin“ wurden seit 1998 folgende Projekte initiiert und durchgeführt:

Meinungsbild: Eltern sowie Schülerinnen und Schüler wurden im Vorfeld von Schulschließungen und Neuerrichtung über einen größtenteils offenen Fragebogen zu ihren Erwartungen befragt.

Leitbildevaluation: Nach den ersten Jahren in der integrativ-kooperativen Schule fand eine Evaluation des Leitbildes der Schule statt, um so eine Bestandsaufnahme zur Unterrichtsqualität zu erhalten.

Schülerinnen und Schüler beurteilen den Unterricht: Sie teilen ihren Lehrerinnen und Lehrern über einen Fragebogen mit, was sie unter ‚gutem Unterricht‘ und ‚guten Lehrkräften‘ verstehen. Der Auswertungsbogen, den die Lehrerin bzw. der Lehrer erhält, besonders aber das anschließende Auswertungsgespräch mit der Klasse, sollen dabei konstruktiv auf den Unterricht wirken. So wird ein qualifizierter Dialog zur Unterrichtsqualität angeregt. Die Einschätzung der Schülerinnen und Schüler wird in einem ‚Zeugnis‘ für die Lehrkräfte dokumentiert.

Peer Review: Ziel des Peer Reviews war es, über externe Evaluation eine konstruktiv-kritische Außensicht von vier sog. ‚kritischen Freunden‘ zu erhalten. Dazu fand ein zweitägiger Schulbesuch statt. Der Bericht an die Schule war eine aussagekräftige Spiegelung der Schulsituation mit konkreten Empfehlungen (vgl. Düring/ Bühren 2003).

Schulleitungsevaluation: Organisation und Kommunikation der erweiterten Schulleitung wurden in einer Selbsteinschätzung (Leitungsmitglieder) und

einer Fremdeinschätzung (Lehrkräfte) mittels Fragebögen und anschließenden extern moderierten Auswertungsgesprächen evaluiert.

Schulvisitation (Inspektion): Ein Team externer Professioneller sichtete Dokumente der Schule, besuchte den Unterricht und führte Gespräche mit Schulleitung, Eltern, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften. Die Ergebnisse wurden in einem Qualitätsprofil der Schule und in einem ausführlichen Bericht zusammengefasst.

5 Ausblick

Nach sieben Jahren Schulversuch wurden bleibende Werte geschaffen: Damit ist nicht nur das um- und ausgebaute Schulhaus gemeint, sondern Haltungen, die in der Schule spürbar und konkret erlebbar sind. Was die Regine-Hildebrandt-Schule auszeichnet, ist das integrativ-kooperative Konzept mit einer tragenden Idee, einer Pädagogik also, die vordenkt und nicht den Entwicklungen hinterherläuft. Dazu trägt die Evaluation entscheidend bei, denn mit ihr wird der offene Dialog innerhalb der Schule weiter gefördert.

Literatur

- Buhren, Claus G./ Killus, Dagmar/ Kirchhoff, Dietmar/ Müller, Sabine (1999): Qualitätsindikatoren für Schule und Unterricht: Ein Arbeitsbuch für Kollegien und Schulleitungen. Dortmund: IFS-Verlag.
- Düring, Katrin (2002): Die Weichen werden am Anfang gestellt: Integrativ-kooperative Schulen als eine Entwicklungsperspektive für mehr sonderpädagogische Kompetenz in allgemeinen Schulen. Berlin: Wissenschaft und Technik.
- Düring, Katrin (2003): Gemeinsamer Unterricht braucht Schulentwicklung. In: Feuser, Georg (Hg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt a.M.: Peter Lang, S.57-64.
- Düring, Katrin/ Buhren, Claus G. (2003): Peer Review oder wenn kritische Freunde zu Besuch kommen. In: Lernende Schule, Heft 6.
- Klippert, Heinz (2000): Teamentwicklung im Klassenraum: Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim: Beltz.

Qualitätssicherung durch interne Evaluation am Beispiel des Englischunterrichts in einer Integrationsklasse

Das hier geschilderte Vorhaben ist aus den Bemühungen der Kolleginnen und Kollegen einer Berliner Gesamtschule hervorgegangen, im Rahmen ihrer Unterrichtsarbeit in den Integrationsklassen der Schule optimale Bedingungen für das Lernen in diesen heterogenen Gruppen herzustellen. Dazu wurde zunächst für den Englischunterricht ein Konzept entwickelt, nach dem die Schüler zwar dem Niveau des Grundkurses (GA) und des Erweiterungskurses (FE) zugeordnet, jedoch ohne räumliche Trennung und mit verstärkter innerer Differenzierung und Teamarbeit im Sinne einer integrativen Didaktik unterrichtet werden (wozu die personelle Ausstattung in den Integrationsklasse eine gute Voraussetzung bietet). Das Konzept wurde auf einer Fach- und Gesamtkonferenz diskutiert und es wurde damit der Wunsch nach einer Überprüfung der Ergebnisse dieses Vorhabens verbunden. So ergab sich die Möglichkeit, unterstützt durch die wissenschaftliche Begleitung des an der Schule durchgeführten Landesweiten Schulversuchs zur Integration von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen oder schweren Mehrfachbehinderung, eine interne Evaluation des Englischunterrichts in der Kerngruppe vorzunehmen.

1 Organisation der Lerngruppe

Die Kerngruppe besteht aus 23 Schülerinnen und Schülern (11 Mädchen/ 12 Jungen, 17 Schüler nichtdeutscher Herkunft, vier Schüler mit Lernbehinderung), die an drei Tagen in der Woche fünf Stunden im Fach Englisch unterrichtet werden. Acht Jugendliche sind dem FE-Kurs zugewiesen, fünfzehn dem GA-Kurs (inkl. die vier Schüler mit einer Lernbehinderung). Schwerpunkte des Unterrichts für FE- und GA-Schüler sind die Vermittlung von

Fertigkeiten des Hörens, des Sprechens und Schreibens sowie des entsprechenden grammatikalischen Wissens, das Einüben von Dialogen und die Textproduktion. Es wird differenziert nach unterschiedlichen Schwierigkeitsgraden entsprechend der Einteilung in FE- und GA-Gruppe sowie bezogen auf die besonderen Fertigkeiten und Schwierigkeiten der Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, bei denen das Einüben einfacher mündlicher Dialoge und Fertigkeiten eine besonders starke Akzentuierung erfahren soll.

2 Bestimmungsmomente der Qualität von (gemeinsamem) Unterricht

Für die Frage, welche Aspekte des Unterrichts evaluiert werden sollten, war es wichtig, sich etwas genereller die Frage nach Zielen und Qualität des gemeinsamen Unterrichts und möglichen Indikatoren der Überprüfung zu stellen.

Mittlerweile ist in der Diskussion um schulische Bildung – spätestens nach den für deutsche Schulen negativen Ergebnissen der Pisa-Erhebung – die Forderung nach der Überprüfung der Qualität von Schule und Unterricht in aller Munde. Nachdem ein erster Fortschritt dahingehend zu verzeichnen ist, dass man sich mehr auf die Vermittlung und Evaluation von Kompetenzen bei den Schülern und weniger auf die des reinen Wissens verständigt hat, ist eine problematische Tendenz bei der Erstellung von Bildungsstandards und ihrer Überprüfung dahingehend festzustellen, dass zum einen fast ausschließlich die Sachkompetenz der Schüler gemessen wird und zum anderen die Frage, wie denn nun die erhobenen positiven oder negativen Ergebnisse zustande gekommen sind, kaum evaluiert wird.

Den Unterrichtsformen und -methoden sollte daher das zentrale Augenmerk bei der Evaluation des Englischunterrichts in der Gesamtschule gelten. Gleichzeitig waren aber auch für diesen Bereich Ziele und Kriterien für die Qualität des gemeinsamen Unterrichts zu formulieren.

Es gibt mittlerweile eine breite Erörterung über das, was als pädagogische Qualität gelten kann und das korrespondiert mit dem, was man als Merkmale für eine gute Schule anführt. Sie muss mehr als nur Wissen und Fertigkeiten vermitteln. Vieles von dem, was dabei formuliert wird, gilt gerade auch für eine gute integrative Schule. Allerdings stellt sich die Frage, wie eine Schule mit unterschiedlich guten Leistungen und differierendem Leistungsvermögen von Schülern umgeht und was im Unterricht zur Förderung leistungsschwächerer und -beeinträchtigter Schüler getan wird. Dies und die Qualität der erzieherischen, sozialintegrativen und methodischen Vermittlung machen

einen wesentlichen Teil guten Unterrichts aus, finden aber in den bisherigen Formen der Evaluation von Schulqualität zu wenig Berücksichtigung.

3 Auswahl von Qualitätskriterien und Bestimmung von Indikatoren zur internen Evaluation des Englischunterrichts

Ausgehend von diesen Überlegungen zu Qualitätskriterien für den gemeinsamen Unterricht wurde für das Evaluationsvorhaben im Englischunterricht festgelegt, die Unterrichtsformen und -methoden bzw. das entsprechende Lehrerhandeln in den Mittelpunkt der Evaluation der Unterrichtsqualität zu stellen. Dabei sollten folgende Qualitätsdimensionen untersucht werden:

1. Umfang und Art der inneren Differenzierungen (Niveaus)
2. Anteil unterschiedlicher Unterrichtsformen/-methoden
3. Anteil der Vermittlung verschiedener zentraler Kompetenzen
4. Anteil der mündlichen und schriftlichen Aufgaben/ Aktivitäten

Diese Qualitätskriterien sollten anhand folgender Indikatoren evaluiert werden:

- Zu 1) Anzahl unterschiedlicher Arbeitsblätter und Aufgaben pro Stunde/ Anzahl der Niveaus dabei
- Zu 2) Prozentuale Angaben zum Umfang von lehrgangsmäßigem Unterricht einerseits und Gruppen- und Partnerarbeit andererseits sowie Angaben über die Verwendung von Unterrichtsmethoden wie Wochenplan, Projektarbeit, Stationenlernen, Freiarbeit
- Zu 3) Prozentuale Angaben über den Anteil pro Stunde an der Vermittlung von Sachkompetenz, Sozial-/ Personalkompetenz und Methodenkompetenz
- Zu 4) Prozentuale Angaben über die Verteilung der Unterrichtszeit auf mündliche bzw. schriftliche Aufgaben/ Aktivitäten (auch bezogen auf die unterschiedlichen Leistungsgruppen/ Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf)

Darüber hinaus sollten die Schüler mit einem Fragebogen zu Art und Methoden des Unterrichts der Lehrerinnen befragt werden. Dabei wurde der letzte Teil eines Fragebogens aus Österreich verwendet, mit dem auch schon Integrationsklassen im landesweiten Schulversuch befragt wurden, sodass die Ergebnisse sowohl auf die österreichischen Integrations- und Regelklassen als auch auf die Berliner Integrationsklassen des Schulversuchs bezogen werden konnten.

4 Vorgehen bei der Evaluation

Anhand eines von der wissenschaftlichen Begleitung erarbeiteten Beobachtungsschemas (s.u.) wurde zunächst von der wissenschaftlichen Begleitung, später auch vom Lehrerinnenteam selbst (bei diesen jeweils am Ende einer Unterrichtsstunde) der Unterricht auf die vier Qualitätskriterien und ihre Indikatoren hin beobachtet bzw. eingeschätzt. Der Beobachtungszeitraum erstreckte sich auf die Dauer einer Unterrichtseinheit und umfasste schließlich 14 Unterrichtsstunden. Anhand der folgenden Tabelle (Abschnitt 5) kann gut gezeigt werden, bei welchen Qualitätsmerkmalen besonders hervorsteckende Ergebnisse erzielt wurden und wo noch weitere Verbesserungen des Unterrichts möglich und erforderlich sind. Besonders für die Kategorie 3 „Anteil der Vermittlung verschiedener zentraler Kompetenzen“ wurde deutlich, dass es differenzierterer Indikatoren für die einzelnen Kompetenzbereiche bedarf, um hier zu genaueren Ergebnissen zu gelangen. Hier war es nicht möglich, mehr als eine erste grobe Tendenz auszumachen.

5 Ergebnisse und zusammenfassende Bewertung

Im Folgenden werden die zusammenfassenden Ergebnisse der Beobachtungen über die 14 Unterrichtsstunden aufgeführt, um sie dann einer ersten Interpretation zu unterziehen.

	Differenzierung	Unterrichtsformen	Kompetenzen	Sprachanteile
Zeit/ Aufgaben in der UE pro Woche	Anzahl/ Art unterschiedl. Aufgaben (mündl./ Arbeitsblätter etc., für GA/ FE/ andere), Hilfen	Anteil lehrgangsmäßigen Unterrichts, Partner-/ Gruppenarbeit + Kennzeichnung ob: Freiarbeit = FA, Station = St, Projekt = P, Wochenplan = W	Anteil der Vermittlung von Sach-, Methoden, Sozial-/ Selbstkompetenz	Anteil mündl./ schriftl.
14 Stunden	Zwischen 1 und 5 verschiedene Aufgaben, 1-5 verschiedene Arbeitsbögen 1-4 Niveaus, meist 2 (orientiert an GA/FE, oft bei Schülern mit sopäd. Förderbedarf, bei anderen vereinzelt diff. Aufgaben)	Durchschnittl. über 60% der Zeit Gruppenarbeit und Partnerarbeit, andere Arbeitsformen deutlich weniger	ca. 80% SaK 15 % SoK 5 % MK aber Kategorien so noch zu ungenau	knapp 40% der Zeit mündl., also noch über 60% schriftl.

Bezogen auf die Differenzierungsformen wird deutlich, dass in der Englischklasse die intendierten Formen starker innerer Differenzierung auch tatsächlich realisiert werden. Es wird in bis zu fünf verschiedene Gruppen und Niveaus differenziert, wobei die Zweierdifferenzierung (entsprechend den FE/GA-Niveaus) überwiegt. Es werden sowohl in Art und Niveau unterschiedliche mündliche Aufgaben als auch schriftliche in Form von Arbeitsbögen und Gruppenaufgaben erteilt – wobei für die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf häufig nochmals zusätzliche Differenzierungen vorgenommen werden.

Bei den Unterrichtsformen fällt das eindeutige Überwiegen von Formen der Gruppenarbeit ins Auge. Hier sind große Fortschritte auch in bezug auf die bisherigen Ergebnisse in den Integrationsklassen des Schulversuchs zu verzeichnen. Dagegen konnten besondere Arbeitsformen wie Wochenplanarbeit oder Stationenlernen im Beobachtungszeitraum nicht festgestellt werden, was sich auch in den Ergebnissen des Schülerfragebogens bestätigt (was allerdings auch mit dem geringen Anteil an Unterricht in durchgehender Doppelbesetzung zu tun hat). Hier bestehen also durchaus noch Entwicklungsmöglichkeiten.

Hinsichtlich der Verteilung des Unterrichts auf die Vermittlung der unterschiedlichen Kompetenzbereiche überrascht nicht, dass sich der überwiegende Anteil auf die Vermittlung von Sachkompetenz bezieht. Allerdings ist hier sowohl zu berücksichtigen, dass keine weiteren Indikatoren zur Differenzierung der anderen Kompetenzbereiche eingeführt wurden, als auch der Umstand, dass etwa die Vermittlung von Methodenkompetenz sich nicht gleichmäßig auf den Unterricht bzw. eine Unterrichtseinheit bezieht, sondern eher schwerpunktmäßig vermittelt wird. Hier wird man in einem nächsten Evaluationsvorhaben noch genauere Indikatoren entwickeln müssen.

Die mündlichen und schriftlichen Sprachanteile haben sich zwar nach Aussage der Lehrerinnen schon in Richtung eines größeren mündlichen Anteils entwickelt. Hier könnte, bezogen auf die Prioritäten der Vermittlung von kommunikativen Kompetenzen im Sprachunterricht, aber noch mehr für den mündlichen Anteil getan werden. Die Ursachen und Probleme des Ausbaus der mündlichen Anteile des Unterrichts sind noch genauer zu diskutieren.

Ergebnisse der Schülerbefragung: Wie eingangs angedeutet, wurde für die Schülerbefragung der Schlussteil eines Fragebogens aus Österreich verwendet, mit dem schon die Integrationsklassen des Schulversuchs befragt worden waren.

Im Vergleich mit den österreichischen Ergebnissen erreicht die Gesamtschulklasse bezüglich der Aussagen zu Art und Weise der Realisierung des

Unterrichts durch die Lehrerinnen (Unterrichtsmethoden, Differenzierungsformen, Eingehen auf Stärken und Schwächen, Schülerbeteiligung etc.) signifikant bessere Ergebnisse. Lediglich bezogen auf Arbeitsformen wie Wochenplan und hinsichtlich der Selbstbestimmung der Schüler über das, was sie lernen, sind die Ergebnisse unterdurchschnittlich. Auch wenn man berücksichtigt, dass hier eine Lerngruppe mit dem Durchschnitt mehrerer Klassen verglichen wird, sind die Ergebnisse sehr eindeutig und sehr positiv. Hier werden die für die Realisierung gemeinsamen Unterrichts postulierten Qualitätsziele der inneren Differenzierung und der Stärkung der Sozialformen des Unterrichts weitgehend erreicht.

6 Mögliche nächste Schritte

Die Ergebnisse dieses ersten Versuchs interner Evaluation sind ein guter Ansporn für die weitere Arbeit, sie lassen Stärken und noch vorhandene Probleme erkennen und machen Mut zu weitergehenden Unternehmungen in dieser Richtung.

So wäre es erstrebenswert, diese Ergebnisse in einer Fachkonferenz, einer Gesamtkonferenz oder einem Studientag zu diskutieren und mögliche andere kleine Projekte interner Evaluation zu planen. Vor allem mit der anstehenden Schulprogrammentwicklung, den damit verbundenen Schwerpunktsetzungen und der internen Evaluation entsprechender Vorhaben könnte dieses Beispiel zu weiteren Schritten anregen. So könnte anhand schon bestehender Konzepte versucht werden, Bausteine für die eigene Schulprogramm- und Qualitätsentwicklung zu erarbeiten, z.B. mit dem „Index for Inclusion“ aus England (Booth/ Ainscow 2001), der inzwischen in einer deutschen Übersetzung vorliegt (Boban/ Hinz 2003) und mit dem schon erste gute Erfahrungen an verschiedenen Schulen gesammelt worden sind.

Literatur:

- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2001): Index for Inclusion. London.
- Maikowski, Rainer, Imhäuser, Karl-Heinz/ Podlesch, Wolfgang (Hg.) (2002): Gemeinsame Erziehung von Schülerinnen und Schülern mit einer geistigen oder schweren Mehrfachbehinderung in der Sekundarstufe I. Zweiter Bericht der wissenschaftlichen Begleitung des landesweiten Schulversuchs. Berlin.

Unterricht zwischen Vielfalt und Standardisierung

Inklusive Unterrichtspraxis findet gegenwärtig im Schatten der Installierung bildungspolitischer Instrumente statt, die im Nachgang zu den enttäuschenden Ergebnissen der internationalen Leistungsvergleichsstudien (TIMSS, PISA 2000; 2003; IGLU) entwickelt wurden und hier als Versuche der ‚Standardisierung‘ beschrieben werden. Gemeint sind damit neben Vergleichsarbeiten und zentralen Prüfungen vor allem Bildungsstandards. Die Inklusionspädagogik kommt gegenwärtig nicht umhin, sich in die dahinter stehenden Diskussionen, die eng mit dem Schlagwort der „Unterrichtsqualität“ (vgl. Helmke 2002; Meyer 2004) verknüpft sind, einzubringen. Einige gedankliche Ansätze hierzu liegen bereits vor (vgl. Schnell 2004; Brokamp 2005; Prengel 2005; Sander 2005; Seitz 2005a).

Bislang ist nicht hinreichend geklärt, in welcher Form sich die Implementierung von Bildungsstandards auf das konkrete Unterrichtsgeschehen auswirkt. Dessen ungeachtet sollten tragfähige Konzeptionen für inklusiven Unterricht Strategien beinhalten, um ein Instrument wie Bildungsstandards entweder theoretisch begründet in die Konzepte zu integrieren und didaktisch ausdifferenzieren oder unter Angabe von Alternativen abzulehnen. Auf wissenschaftlicher Ebene gilt es daher gegenwärtig vor allem, auf der Folie inklusionspädagogischer Grundannahmen nach der (bildungs-)theoretischen Bedeutung der ‚Standarddiskussion‘ zu fragen.

In diesem Beitrag wird somit aus inklusionspädagogischer und -didaktischer Sicht nach der Bedeutung der Bildungsstandardkonzepte für die inklusive Unterrichtskonzeptbildung gefragt. Vorangestellt werden grundlegende Gedanken zu inklusivem Unterricht.

Inklusiver Unterricht

Obwohl sich Deutschland bislang nicht aus Strukturen der Segregation gelöst hat und damit hinter internationalen Vereinbarungen im Sinne der Leitidee der Inklusion zurück liegt (vgl. UNESCO 1994; Ainscow/ Farrell 2002), sind auch hier inklusive Praktiken zu beobachten. In integrativen Klassen sind oftmals Unterrichtsqualitäten zu finden, die der Idee der Inklusion durchaus gerecht werden (vgl. Sander 1998; Deppe-Wolfinger 2004; Platte 2005a).

Der in diesen Schulen entwickelte Unterricht erweist sich da als Bereicherung für die Gruppe und für jede/n einzelne/n, wo Heterogenität positiv anerkannt und nicht mit hierarchischer Klassifizierung verwechselt wird. Gelingt dies, ist es auf diagnostischer Ebene möglich, einen ‚Blick‘ grundlegender Anerkennung zu entwickeln, der zugleich die universellen Gemeinsamkeiten aller Schüler/innen, die kollektiven Unterscheidungen – etwa in kulturellen Hintergründen – und die unverwechselbaren, individuellen Besonderheiten – etwa im Lernen – aufzunehmen vermag (vgl. Prengel 2003). Dieser Ansatz kann dann auf didaktischer Ebene einen Unterricht begründen, der eine tragfähige Balance von Individualität und Gemeinsamkeit realisiert; Lernende können folglich Gemeinsamkeit und Verschiedenheit in Gleichwertigkeit erfahren (vgl. Prengel 1993) und über die gegenseitige Akzeptanz unterschiedlicher Stärken, Schwächen, Verhaltensweisen und Lernwege erkennen: „Wir alle sind etwas Besonderes“. Diese Aussage einer Schülerin einer Integrationsklasse (vgl. Platte 2005a) enthebt sich deutlich der administrativ üblichen Klassifizierung von Kindern mit und ohne ‚besonderen Förderbedarf‘ und lässt eine Denkfigur von „egalitärer Differenz“ (ebda) in der Kinderperspektive erkennen.

Eine Strategie der ‚Homogenisierung‘ Lernender konstruiert demgegenüber jeweils künstlich getrennte Erfahrungs- und Lernräume von Schüler/innen in Gymnasien, Real-, Haupt- und Sonderschulen und begrenzt damit zugleich die Erfahrungen mit Gemeinsamkeit und Vielfalt für alle Kinder – obgleich von diesen zukünftig erwartet werden muss, dass sie in ihrem Erwachsenenleben die Herausforderungen einer zunehmend komplexen und individualisierten Gesellschaft bewältigen können, welche u.a. von stärkerer Milieubildung und einem dramatischen demografischen Wandel gekennzeichnet sein wird. Ein humaner und demokratischer Umgang mit Verschiedenheiten und ‚Schwächen‘ wird aller Voraussicht nach eine zentrale Anforderung an die nachwachsende Generation darstellen. Inklusive Settings, die gesellschaftlich geformte Verschiedenheit und Ungleichheit weit genauer zu spiegeln und konstruktiv aufzunehmen vermögen als künstlich ‚sortierte‘ homogene Grup-

pen, ermöglichen sicherlich eher eine gelingende Hinführung zur Bewältigung dieser Herausforderungen.

Was bedeuten diese Reflexionen nun für aktuelle didaktische Konzeptionen? Ein zentraler Auftrag des Unterrichts besteht heute darin, Schülerinnen und Schüler bei der Entwicklung von Fähigkeiten selbstregulierten Lernens zu unterstützen, damit diese sich den Fragen, die sie in den Unterricht mitbringen oder die ihnen dort begegnen, motiviert und möglichst selbsttätig zuwenden können und dabei lernen, sich selbstständig Lernhorizonte zu setzen, angemessene Aneignungsstrategien zu entwickeln und so ihren eigenen Lernweg zu regulieren (vgl. Artelt/ Demmrich/ Baumert 2001). Es kann in diesen Aneignungsprozessen freilich nicht darum gehen, ‚eindeutige‘ Erklärungen für Fragen und Phänomene zu finden. Vielmehr wird zukünftig insbesondere ein konstruktiver und kommunikativ ausgerichteter Umgang mit ‚Vieldeutigkeit‘ gefragt sein, d.h. die Fähigkeit, die Perspektivengebundenheit unterschiedlicher Deutungsmöglichkeiten von Zusammenhängen sowie mögliche Widersprüche zueinander zu erkennen und sich hierüber diskursiv auszutauschen (vgl. Kaiser 2002; Dreher/ Reich in diesem Band).

Wenn nun der Heterogenität Lernender im Versuch ihrer Auflösung begegnet wird und bestimmte Personengruppen nach theoretisch ungesicherten Kategorien in ‚exklusiven‘ Lernorten unterrichtet werden, impliziert dies die Illusion ‚homogener‘ Lern- und Denkweisen. Folglich werden ‚ausgesonderte‘ Perspektiven generiert und es können ‚blinde Flecken‘ in der Erkundung von Phänomenen entstehen (vgl. Platte 2005b). Inwieweit verschiedene Schüler/innen einen kompetenten Umgang mit ‚Vieldeutigkeit‘ in inklusiven Settings eher ausbilden können als in Formen äußerer Differenzierung, ist bislang unklar. Studien, die im Sinne von ‚Best-Practice-Forschung‘ die Spezifika von Lernprozessen in inklusiven Lerngruppen auf der Mikroebene näher zu ergründen suchen, stehen bislang noch aus. In Untersuchungen dieser Art könnten über die Erhebung der Schüler/innenperspektiven Kategorien für Weiterentwicklungen didaktischer Konzepte inklusiven Unterrichts generiert werden (vgl. Seitz 2005b).

Zu fragen ist nun, was die aktuellen Versuche, den Wissenserwerb von Schüler/innen zu ‚standardisieren‘ für inklusive Unterrichtskonzeptionen bedeuten.

Standardisierung inklusiven Unterrichts?

Die im Nachgang der PISA-Ergebnisse von der KMK in Auftrag gegebenen Bildungsstandards für „ausgewählte Schnittstellen der allgemein bildenden Schularten“ (KMK 2004, 3) begründen sich inhaltlich über ein Verständnis von „literacy“ als Grundbildung (vgl. Baumert/ Stanat/ Demmrich 2001; Kiper 2003). Im Sinne einer Output-Orientierung werden in Bildungsstandards Kompetenzanforderungen in fachdidaktisch operationalisierter Form gefasst. Während die KMK hierfür eine Ausrichtung an einem ‚Regelstandard‘ nahe legt, wird von Seiten der Expertenkommission eine „Verbindlichkeit für alle durch Mindeststandards“ empfohlen, auf deren Basis ein nach ‚oben‘ hin offenes Differenzierungsmodell in Kompetenzstufen entwickelt wird (vgl. BMBF 2003, 27). Konzeptioneller Ausgangspunkt ist somit die Setzung von Mindestvoraussetzungen, „die von allen Lernern erwartet werden. Diese Mindeststandards müssen schulformübergreifend für alle Schülerinnen und Schüler gelten“ (ebda, 25). Neben einer Anhebung des allgemeinen Leistungsniveaus soll auf diesem Weg erreicht werden, dass Lehrer/innen diagnostisch kompetent die aktuellen Lernstände ihrer Schüler/innen erfassen können, insbesondere die der weniger erfolgreichen. Das damit implizierte Ansinnen, eine individualisierende Adaption der Unterrichtsstrukturen zu erreichen und die Mitverantwortlichkeit der Lehrenden für den Lernerfolg der einzelnen Schüler/innen zu stärken (vgl. Brokamp 2004), stellt zunächst zweifellos ein zentrales Qualitätskriterium für inklusiven, wie auch insgesamt für guten Unterricht dar (vgl. Helmke 2003, S. 84ff). Schließlich kann in Deutschland bezüglich diagnostischer Kompetenz Schulungsbedarf vermutet werden, insbesondere bei der Identifikation von ‚Risikoschüler/innen‘ (vgl. PISA-Konsortium 2001; 2004). Bei einer genaueren Betrachtung der Bildungsstandards zeigen sich aber auch spezifische Problemfelder und offene Fragen.

Hier ist zunächst auf den veranschlagten *Geltungsbereich* der Bildungsstandards „für alle Schülerinnen und Schüler“ hinzuweisen (BMBF 2003, S. 25). Bedenkt man die Ausrichtung der Standards auf einen überprüfbaren und verbindlichen Mindestoutput, der zudem in der Praxis an Schulzuweisungen und -abschlüsse gekoppelt wird, kann begründet vermutet werden, dass hier lediglich alle ‚Regelschüler/innen‘ gemeint sind. Die Festlegung von fachlichen Minimalzielen der Expertenkommission überwindet somit zwar die Fiktion des ‚Durchschnittskindes‘, wie sie von Seiten der KMK durchscheint, löst dies aber mit der Fiktion eines ‚Mindestkindes‘ (vgl. Seitz 2005a) und konstruiert damit eine Gruppierung von Kindern, denen aus unterschied-

lichen Gründen auch das Erreichen der von außen gesetzten Mindeststandards nicht möglich ist. ‚Sonderkinder‘ werden folglich bewusst in Kauf genommen (vgl. auch Sander 2005).

Des Weiteren ist auf die im Diskurs um Bildungsstandards wenig beachtete *Fairnessproblematik* im Sinne der Chancengerechtigkeit hinzuweisen. Obgleich die internationalen Leistungsvergleichsstudien die soziale Ungleichheit in unserem Bildungssystem überdeutlich gezeigt haben, wird dies in der Konstruktion von Standards kaum reflektiert. Die bekannten Korrelationen von ökonomischer Armut, Bildungsarmut und ‚Schulversagen‘ (vgl. Wocken 2000; Baumert/ Schümer 2001; Schwippert/ Bos/ Lankes 2003; Ehmke/ Hohensee/ Heidemeier/ Prenzel 2004) bleiben bei diesem engen Fokus unsichtbar.¹

Fragt man an diesem Punkt genauer nach der *didaktischen Bedeutung* der Bildungsstandards, so ist zunächst auf die von unterschiedlichen Seiten benannte Gefahr eines ‚*teaching to the test*‘ hinzuweisen, die es aufmerksam zu verfolgen gilt. Gemeint ist hiermit in diesem Kontext u.a. die mögliche Tendenz, kognitive und pragmatische Dimensionen eines Lernbereichs in den Mittelpunkt des Unterrichts rücken, wie dies in den Kompetenzmodellen angelegt ist, während andere – etwa ästhetische – vernachlässigt werden (vgl. Spinner 2005). Weiterhin ist zu bedenken, dass Standards keine Aussagen über Lernstrategien zulassen, denn sie sind *punktuell* auf ein fachliches Lernergebnis hin und nicht prozessorientiert angelegt. Es ergeben sich folglich wenig Chancen für eine engere Verflechtung *lernprozessdiagnostischer* und *didaktischer* Strategien (vgl. Seitz 2005a).

Aus inklusionsdidaktischer Sicht ist insbesondere nach einem dritten Aspekt zu fragen, nämlich inwieweit die *Kompetenzstufenmodelle* der Bildungsstandards sinnvolle Kategorien für die Entwicklung von *Differenzierungsmustern* in unterschiedlichen Anspruchsniveaus darstellen. Stellen Kompetenzstufenmodelle ein tragfähiges Modell zur Verfügung, um der Heterogenität der Lernvoraussetzungen in inklusiven Klassen auf didaktischer Ebene sinnvoll begegnen zu können? Erste Praxisschilderungen weisen in die Richtung, dass aufgrund der Annahme von groben Leistungsniveaus zum Lernbereich lernzielorientierte Differenzierungen des Angebots nach Kompetenzstufen vorgenommen werden, innerhalb derer sich die Schüler/innen möglichst selbstorganisiert ‚nach oben‘ vorarbeiten können (vgl. Baumann/ Fessler/ Willi-

¹ Ein alternatives Verständnis von Bildungsstandards als „Opportunity-to-learn-standards“ könnte eher in der Lage sein, die Fairness des schulischen Bildungswesens zu stärken (vgl. Seitz 2005a). Im Mittelpunkt stünde dann die Inklusionsfähigkeit von Schulen im Sinne der gelingenden Ausschöpfung individueller Begabungsreserven aller Schüler/innen.

mann 2005; Schmidt 2005). Bildungsstandards scheinen in dieser Form der didaktischen Wendung einfach zu handhabende Differenzierungsstrategien vorzubereiten und damit zieldifferentes Lernen in einem offenen, aber klar strukturierten Unterricht zu ermöglichen.

Ob Differenzierungen von Anforderungen in vertikal angelegten Leistungsniveaus – als eine Art spiegelbildlicher Abdruck der Kompetenzstufen – der Heterogenität inklusiver Lerngruppen ausreichend gerecht werden, kann allerdings bezweifelt werden. Denn diese wird von einem dichten und beweglichen Geflecht unterschiedlicher Heterogenitätsdimensionen gebildet, die sich gegenseitig überlagern und ist damit weit komplexer. Lenkt man nämlich den Blick genauer auf die im Unterricht wirksame konkrete (fach-) didaktische Ebene, so wird deutlich, dass sich das Heterogenitätsgeflecht einer Lerngruppe in den perspektivengebundenen und dynamischen Kinderkonstruktionen zu einem Lernfeld zeigt. Diese verschiedenen Konstruktionen aber lassen sich nicht in einfacher vertikaler Ordnung von ‚simpel‘ bis ‚komplex‘ erfassen. Ihre Struktur aus Gemeinsamkeit und Vielfalt kann treffender mit fraktalen („selbstähnlichen“) Mustern beschrieben werden (vgl. Seitz 2005c, 157), bei denen grundlegende und *zugleich* komplexe Facetten der Bezüge zum Lernfeld in selbstähnlicher Struktur bei allen Kindern zu vermuten sind (universeller Blick, vgl. Prengel 2003). In dieses Grundmuster ‚eingeschrieben‘ sind aber zugleich bei jedem Kind einzigartige, individuelle Ausformungen der Konstruktionen anzunehmen, deren ‚Hintergrund‘ von den komplexen Heterogenitätsmustern auf der kollektiven und individuellen Ebene gebildet wird. Vertikal gestufte Differenzierungsmuster in der oben geschilderten Form können somit kaum der Komplexität der ‚Sache‘ (vgl. Platte 2005a) in den perspektivengebundenen Konstruktionen der Lernenden entsprechen. Zwar ermöglicht ein solches Schema zeitliche Flexibilisierungen (vgl. Prengel 2005), es kann aber nicht die verborgene mechanistische Struktur der Standards überwinden, die mitunter an lernzielorientierte Unterrichtskonzepte der 1970er Jahre erinnert. Die implizite Vorstellung, dass Schüler/innen – metaphorisch gesprochen – selbstreguliert aber ‚richtungstreu‘ die von der Sachstruktur abgeleiteten Kompetenzstufen in der vorgegebenen Reihenfolge von unten nach oben ‚heraufklettern‘, ohne dabei auf ‚Umwege‘ oder ‚Abwege‘ zu geraten, lässt den Wunsch nach Kontrollierbarkeit der Lernwege durchscheinen, unterliegt außerdem einer hierarchischen Denkfigur und unterschätzt die Momente der Unberechenbarkeit individueller Lernprozesse.

Damit zeigt sich das eigentliche, tieferliegende theoretische Problem der Bildungsstandards: Obwohl Kompetenzstufenmodelle mit ihrer pragmatischen

Ausrichtung auf die formale Bildungsdimension im Sinne Klafkis zu referieren scheinen, findet die *Subjektseite* der Aneignung hierin keinen Platz, denn sie bleiben weitgehend ohne Bezug zu den individuellen Lern- und Deutungsweisen verschiedener Kinder und den Prozessen des Lernens. „Es geht nicht um Schülerinnen und Schüler in ihrer individuellen Vielfalt, sondern es interessieren die einheitlichen Standards“ (Spinner 2005, 90). Versteht man aber Lernen als einen selbstreferentiellen Prozess innerhalb beweglicher individualbiografischer Bedingungen und in mehrdimensional zu denkenden ‚Möglichkeitsräumen‘ (vgl. Feuser 2004; Seitz 2005c, 45 ff), dann zeigt sich der in der Standardisierung erkennbare Wunsch der Vereinheitlichung des Lernens in vertikalen Stufen als Artifizierung. Denn hochkomplexe Lernprozesse lassen sich kaum angemessen in einem Muster mit derart geringer Komplexität ergreifen.

Wird die Vernachlässigung der Subjektseite in den Kompetenzmodellen nicht erkannt, so ist zu befürchten, dass Lerninhalte, die nach Standards operationalisiert werden, im didaktischen Strukturierungsprozess eine inhaltliche Reduzierung und Trivialisierung erfahren (vgl. Spinner 2005, 89), die der Komplexität der unterschiedlichen Lernenden nicht entspricht und Heterogenität im oben aufgezeigten Sinn nicht zulässt. Begreift man die Komplexität der heterogenen Lernprozesse in inklusiven Lerngruppen aber als fraktale Struktur, können *vertikale* Hierarchisierungen und Reduzierungen in Differenzierungsangeboten sowie die Fiktion von Lernniveaus und -fortschritten als vertikale ‚Einbahnstraße‘ didaktisch überwunden werden. Es wird ein didaktisches Denken in nichthierarchischer, *expandierender* Struktur eröffnet, auf dessen Basis fachliche Perspektiven als ein bewegliches Netz über die Kinderkonstruktionen gelegt werden können (vgl. Seitz 2005c).

Schlussfolgerungen

Es kann nun begründet angenommen werden, dass die Bildungsstandards in ihrer Operationalisierung als bereichsspezifische Stufungen kaum in der Lage sind, die individuelle Komplexität und gruppenbezogene Heterogenität von Lern- und Entwicklungsprozessen im inklusiven Unterricht angemessen aufnehmen zu können. Bildungsstandards sind folglich auch wenig geeignet, um von hier aus Differenzierungsmuster für inklusiven Unterricht zu entwickeln. An den vorgenommenen Überlegungen auf unterrichtskonzeptioneller Ebene lässt sich außerdem ablesen, dass Bildungsstandards keine theoretisch hinreichend verankerten Kategoriensysteme, sondern primär bildungspolitische Instrumente sind (vgl. Arnold 2005), die auch so betrachtet werden sollten.

Aufgrund einer unzureichenden Einbindung in allgemeinpädagogische Konzeptionen (vgl. Schlömerkemper 2004) fehlt ihnen sowohl eine bildungstheoretische wie auch eine allgemeindidaktische Reflektion, insbesondere freilich aus inklusionspädagogischer Perspektive.

Die Integrations-/ Inklusionsforschung sollte sich daher zum einen stärker in die Diskussionen um die Qualitätssicherung und ‚Standardisierung‘ der Schule einmischen und zum anderen die Theorieentwicklungen in Richtung eines inklusiven Bildungsverständnisses vorantreiben. Denn die aktuell anstehende bildungstheoretische Bearbeitung der Standardproblematik sollte nicht ohne eine Spiegelung auf der Folie inklusionspädagogischer Fragestellungen auskommen müssen.

Literatur

- Ainscow, Mel/ Farrel, Peter (2002): *Making special education inclusive*. London: David Fulton Publishers.
- Arnold, Karl-Heinz (2005): Mehr Fairness im Bildungssystem. In: Friedrich-Jahresheft XXIII: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, S. 25-27.
- Artelt, Cordula/ Demmrich, Anke/ Baumert, Jürgen (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 271-298.
- Baumann, Ruth/ Fessler, Werner/ Willmann, Jürg: Lehrlings-, Fach- und Expertenniveau. In: Friedrich-Jahresheft XXIII: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, S. 39-41.
- Baumert, Jürgen/ Stanat, Petra/ Demmrich (2001): Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 15-68.
- Baumert, Jürgen/ Schümer, Gundel (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich, S. 323-410.
- BMBF (2003): Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Expertise. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn.
- Brokamp, Barbara (2005): Welche Chancen bieten Bildungsstandards für die Weiterentwicklung der Inklusion? In: Geiling, Ute/ Hinz, Andreas (Hg.): *Integrationspädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 113-116.
- Deppe-Wolfinger (2004): Integrationskultur – am Anfang oder am Ende? In: Sander, Alfred/ Schnell, Irmtraud: *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt S. 23-40.
- Ehmke, Timo/ Hohensee, Fanny/ Heidemeier, Heike/ Prenzel, Manfred (2004): Soziale Herkunft. In: PISA-Konsortium (Hg.): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann, S. 225-282.

- Feuser, Georg (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, Georg (2004): Lernen, das Entwicklung induziert – Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik. In: Carle, Ursula/ Unckel, Anne (Hg.): Entwicklungszeiten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 142-153.
- Helmke, Andreas (2003): Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.
- Kaiser, Astrid (2000): Sachunterricht der Vielfalt - implizite Strukturen der Integration. In: Löffler, Gerhard/ Möhle, Volker/ Reeken, Dietmar von/ Schwier, Volker (Hrsg.): Sachunterricht - zwischen Fachbezug und Integration. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-107.
- Kiper, Hanna (2003): Literacy versus Curriculum? In: Moschner, Barbara/ Kiper, Hanna/ Kattmann, Ulrich (Hg.): PISA 2000 als Herausforderung. Perspektiven für Lehren und Lernen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 65-86.
- KMK (2004): Kultusministerkonferenz: Vereinbarung über Bildungsstandards für den Primarbereich. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15. 10. 2004. <http://www.kmk.org/schul-Bildungsstandards>.
- Meyer, Hilbert: Was ist guter Unterricht? Berlin: Cornelsen Scriptor 2004.
- PISA-Konsortium (Hg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- PISA-Konsortium (Hg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Platte, Andrea (2005a): Schulische Lebens- und Lernwelten gestalten. Didaktische Fundierung inklusiver Bildungsprozesse. Münster: MV-Verlag.
- Platte, Andrea (2005b): Didaktik inklusiver Bildungsprozesse: Perspektiven eröffnen und verändern. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2/2005, S. 22-27.
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich.
- Prenzel, Annedore (2003): Kinder akzeptieren, diagnostizieren, etikettieren? Kulturen- und Leistungsvielfalt im Bildungswesen. In: Warzecha, Birgit (Hg.): Heterogenität macht Schule. Beiträge aus sonderpädagogischer und interkultureller Perspektive. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 27-39.
- Prenzel, Annedore (2005): Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Geiling, Ute/ Hinz, Andreas (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 15-34.
- Sander, Alfred (1998): Gibt es im Saarland eine Integrationskultur? In: Sander, Alfred/ Hildeschiedt, Anne/ Schnell, Irmtraud (Hg.): Integrationsentwicklungen. St. Ingbert: Röhrig-Universitätsverlag S. 291-301.
- Sander, Alfred (2005): Bildungsstandards und Bildungsbarrieren: Thesen aus Perspektive einer inklusiven Pädagogik. In: Geiling, Ute/ Hinz, Andreas (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 110-113.
- Schlömerkemper, Jörg: „Standards“ dürfen „Bildung“ nicht ersetzen! In: ders. (Hg.) (2004): Bildung und Standards. Zur Kritik der „Instandardsetzung“ des deutschen Bildungswesens. Die Deutsche Schule, 8. Beiheft, S. 5-10.
- Schmidt, Marion (2005): Abschied vom Gleichschritt. In: Süddeutsche Zeitung 204, S. 10.
- Schnell, Irmtraud (2004): Kinder mit Lernproblemen und ihre Wahrnehmung durch die Sonder- und die Allgemeine Pädagogik. In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 91-102.

- Schwippert, Knut/ Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria (2003): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried/ Lankes, Eva-Maria/ Prenzel, Manfred/ Schwippert, Knut/ Walther, Gerd/ Valtin, Renate (Hg.): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann, S. 265-302.
- Seitz, Simone (2005a): Zur Bedeutung von Bildungsstandards für die inklusive Grundschule. In: Hofmann, Christiane/ Stechow, Elisabeth von (Hg.): Der kritisch-konstruktive Beitrag der Sonderpädagogik zu den Ergebnissen der PISA-Studie. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Seitz, Simone (2005b): Lehr-Lernforschung für inklusiven Sachunterricht. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Seitz, Simone (2005c): Zeit für inklusiven Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider.
- Spinner, Kaspar (2005): Der standardisierte Schüler. In: Friedrich-Jahresheft XXIII: Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten, S. 88-91.
- UNESCO & Ministry of Education and Science Spain (1994): The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education. Paris
- Wocken, Hans (2000): Leistung, Intelligenz und Soziallage von Schülern mit Lernbehinderungen. Zeitschrift für Heilpädagogik Jg., Heft 12, S. 492-503.

Das „Emsoz-Projekt“: Zur Integration schwieriger Kinder in der Grundschule

1 Einleitung

Aus der Praxis des gemeinsamen Unterrichts von Kindern mit und ohne sonderpädagogischem Förderbedarf weiß man, dass Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten am schwierigsten zu integrieren sind. Dennoch nimmt in den Bundesländern und Schulen, die Integration zulassen, die Zahl jener Kinder zu, die in förmlichen Feststellungsverfahren einen Förderstatus als „Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung“ bekommen. Diese Formulierung entspricht den bisherigen Diagnosen „verhaltensauffällig“ bzw. „verhaltensgestört“, soweit sie auf Schule bezogen sind.

Die Berliner Bildungsverwaltung bat das Institut für Erziehungswissenschaft der TU Berlin, in einer mehrjährigen Studie (August 2001 bis August 2004) zu prüfen, ob der – in Berlin dramatische – Anstieg der Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung (im Folgenden abgekürzt mit „emsoz“) begründet ist, wie die dafür aufgewendeten Mittel, in der Regel zusätzlich ca. 3-4 Lehrerstunden pro Kind, pädagogisch eingesetzt werden und wie Lehrkräfte, Eltern und Kinder die Problematik und die Förderung wahrnehmen. Im Einzelnen stellten sich folgende Fragen:

- Welche Kinder werden offiziell als förderbedürftig eingestuft? Wie ist die Qualität der Gutachten zu beurteilen?
- Welche Biografien und Familienkontexte haben diese Kinder?
- Wie verläuft der Unterricht, wenn Kinder mit Förderbedarf emsoz integriert werden, welche didaktischen Entscheidungen reduzieren Störungen und erhöhen Lernorientierung?

- Wie entwickelt sich die soziale Stellung dieser Kinder in ihrer Klasse und wie entwickelt sich das Klassenklima insgesamt? Wie entwickeln sich die Freundschaften dieser Kinder in der Freizeit?
- Wie ist nach drei Jahren der Fördererfolg zu definieren und einzuschätzen?
- Welche Hilfesysteme werden wie einbezogen und wie kann die Vernetzung optimiert werden?
- Welche Schlüsse können für die Fortbildung, für die Schulentwicklung und für die Kooperation mit schulexternen Stützsyste­men gezogen werden?

Diese Fragen wurden durch eine Vielzahl unterschiedlicher und teilweise jährlich wiederholter Verfahren (vgl. Abschnitt 2) versucht zu beantworten. Es liegt ein ausführlicher Schlussbericht vor, der Praxisempfehlungen einbezieht und der für Lehrkräfte und Experten gleichermaßen hilfreich sein soll (vgl. Preuss-Lausitz 2005). Zugleich wurden unterschiedliche integrative Ansätze zur Arbeit mit verhaltensschwierigen Kindern aufgearbeitet (vgl. Preuss-Lausitz 2004).

Das Projekt wurde kooperativ von den Fachgebieten Schulpädagogik (Ulf Preuss-Lausitz, Annette Textor) und Pädagogische Psychologie (Karl-Heinz Arnold, Anne Levin, Peggy Richert) der TU Berlin bzw. der Universität Hildesheim durchgeführt. Einbezogen waren ein Schulpsychologe (Wilfried Sorg) und mehrere Sonderpädagoginnen (Birgit Markuse, Dietlind Gloystein, Petra Frädrich, Dagmar Lukas), die für einige Stunden pro Woche Unterrichtsentlastung erhielten. Ein Beirat aus Verwaltung und Experten garantierte, dass laufend Zwischenergebnisse und Anregungen rückgemeldet und mögliche Vorbehalte gegenüber ‚Kontrolle durch Forschung‘ vermieden wurden.

2 Stichprobe und Design

Untersucht wurden alle Schüler mit offiziellem Förderstatus emsoz aus den Berliner Ortsteilen Wedding und Mitte (alt), die dort im Schuljahr 2001/02 die erste oder vierte Klasse einer Grundschule besuchten sowie die Schüler mit offiziellem Förderstatus, die im Laufe des Projekts in den entsprechenden Jahrgangsstufen hinzugekommen sind. Das waren in drei Jahren 65 Förderkinder und rund 1500 Mitschüler. Im Vergleich zu ihren Mitschülern sind die Kinder mit Förderbedarf emsoz überdurchschnittlich häufig Jungen und unterdurchschnittlich häufig Kinder mit Migrationshintergrund.

Während der drei Projektjahre wurden die Gutachten einschließlich der laufenden Ergänzungen analysiert; die Kinder mit Förderbedarf emsoz, ihre Mitschüler, Lehrer, Eltern und Schulleiter wurden, teilweise jährlich, mit halbstandardisierten Interviews und mit standardisierten Fragebögen befragt; es wurden jährlich Gruppendiskussionen mit den Klassen- und Förderlehrern veranstaltet und im zweiten Projektjahr wurde der Unterricht beobachtet. Zugleich wurde die Zusammenarbeit der schulischen mit den außerschulischen Hilfesystemen einer Analyse unterzogen.

3 Familiäre Belastungen der Kinder mit Förderbedarf im Bereich emotionale und soziale Entwicklung

An den Elternbefragungen nahmen 32 Elternpaare bzw. alleinerziehende Eltern teil. Erfragt wurden u.a. die Belastung der Familien und die gesundheitliche und psychische Belastung der Kinder mit Förderbedarf emsoz von der pränatalen Entwicklung bis hin zum Schuleintritt. Hinsichtlich der familiären Belastungen wurden die Angaben der Eltern in fünf Kategorien eingeteilt:

- Belastungen im ökonomischen Bereich
- gesundheitliche Belastungen
- psychische Belastungen
- Behinderungen bei Familienmitgliedern
- sonstige Belastungen, z.B. Trennung der Eltern oder sexueller Missbrauch

Nur 11 Familien (34%) sind in keinem, sieben Familien (22%) sind in einem der erfragten Bereiche belastet. Insgesamt 14 Familien (44%) berichten von Belastungen in mehreren Bereichen, eine davon gibt Belastungen in allen fünf erfragten Bereichen an. Zwischen den familiären Belastungen und dem soziometrischen Status der Kinder bestehen signifikante Zusammenhänge: Je mehr häusliche Probleme die Familien haben, desto unbeliebter sind die Kinder bei Mitschülern. Zur Erfassung der gesundheitlichen und psychischen Belastungen der Kinder wurden familiäre Belastungen (s.o.), Komplikationen bei Schwangerschaft und Geburt, schwere Erkrankungen und Unfälle, Sprachentwicklungs-, Bewegungs- und Ernährungsstörungen sowie psychische Probleme der Kinder erfragt.

Bei der Auswertung wurden die Kinder in vier Gruppen eingeteilt, die sich nach den individuellen Belastungen richten. Bei der Hälfte der Kinder (16) bestehen hohe oder extrem hohe familiäre Belastungen und Häufungen von Erkrankungen und Störungen. Auffällig ist, dass Unfälle und schwere Er-

krankungen bei den Kindern behandelt werden, Konzentrations- und Verhaltensprobleme jedoch häufig nicht: Nur 9 der 21 Kinder, bei denen bereits vor Schuleintritt eine Störung der Konzentration und der Aufmerksamkeit oder des Sozialverhaltens festgestellt wurde, wurden psychotherapeutisch und/oder medikamentös behandelt. Dabei wurden stärker belastete Kinder seltener behandelt als weniger belastete Kinder, obwohl bei ihnen tendenziell häufiger bereits im Kindergartenalter Verhaltens- und Aufmerksamkeitsprobleme festgestellt werden: Von den 16 stark oder sehr stark belasteten Kindern zeigen 13 im Kindergartenalter Auffälligkeiten, nur vier dieser 13 auffälligen Kinder wurden behandelt.

4 Diagnostische Klassifikationen in den Gutachten

Es konnten 53 Gutachten ausgewertet werden, die zwischen einer und neun Seiten, im Durchschnitt vier Seiten lang sind. Ihre Qualität ist außerordentlich unterschiedlich. Das gilt insbesondere für den Beleg der Informationsquellen, für die Lesbarkeit und für den Nutzen für die Förder- und Klassenlehrkräfte¹. Die Diagnosen wurden mit einem Analyseschema kategorisiert, das mit Hilfe gängiger Klassifikationsschemata (z.B. ICD-10) entwickelt wurde. Es enthält die Diagnosegruppen Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADHS), Störung des Sozialverhaltens, emotionale Störungen sowie Störungen der Wahrnehmung und Motorik.

In 15 Gutachten wurde neben einer Erstdiagnose explizit eine zweite Störung in einem anderen Bereich beschrieben (Zweitdiagnose). Die häufigste Diagnose ist ADHS; diese wird in mehr als der Hälfte der Fälle angegeben. Außerdem sind Störungen des Sozialverhaltens relativ häufig diagnostiziert worden (16 Mal, davon 7 Mal als Zweitdiagnose). Überraschend ist, dass auch Lernbehinderungen und Sprachstörungen diagnostiziert wurden; beide Diagnosen werden je ein Mal als Erstdiagnose ohne weitere Zweitdiagnose gestellt. Laut mündlicher Auskunft beteiligter Sonderpädagoginnen werden in Einzelfällen solche Diskrepanzen zwischen Diagnose und Förderstatus bewusst hingenommen, wenn Eltern einem Förderstatus im Bereich Lernen wegen der ungünstigeren Schulabschlussmöglichkeiten nicht zustimmen würden, um so dennoch für das Kind sonderpädagogische Förderung zu bekommen.

¹ Im Schlussbericht des Projekts (Preuss-Lausitz 2005) werden konkrete Vorschläge für eine qualifizierte Fördergutachtenstruktur und für Förderpläne gemacht.

5 Integrativer Unterricht in Klassen mit verhaltensauffälligen Kindern

Im zweiten Projektjahr wurden in 22 Klassen Unterrichtsbeobachtungen durchgeführt; insgesamt konnten 82 Unterrichtsstunden ausgewertet werden. Untersucht wurden das Verhalten der Schüler mit Förderbedarf emsoz, die didaktischen Entscheidungen der Lehrkräfte, ihr Klassen- und Konfliktmanagement und die Art der sonderpädagogischen Förderung in doppelt besetzten Unterrichtsstunden. Die wichtigsten Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen werden im Folgenden dargestellt.

Das aufgabenbezogene *Schülerverhalten* hängt nicht signifikant mit dem Zeitpunkt innerhalb der Unterrichtsstunde zusammen. Zwar lässt sich aus den Daten eine durchschnittliche Aufmerksamkeitskurve der Schüler mit Förderbedarf emsoz erstellen, derzufolge die Aufmerksamkeit im Laufe der Unterrichtsstunde abnimmt und nicht aufgabenbezogenes, aber ruhiges Verhalten zunimmt. Unruhiges Verhalten wurde verstärkt in der Stundenmitte beobachtet. Diese Unterschiede sind jedoch nicht signifikant, sodass davon ausgegangen werden kann, dass die individuellen Unterschiede zwischen den Kindern deutlich überwiegen.

Die Vermutung, dass eine differenzierte und zur Zusammenarbeit anregende Unterrichtsmethodik sich positiv auf das Arbeitsverhalten der Schüler mit Förderbedarf emsoz auswirkt, wird durch die Ergebnisse bestätigt. *Leistungsdifferenzierte Aufgabenstellungen* wirken sich dann signifikant positiv auf das aufgabenbezogene Verhalten dieser Schüler aus, wenn nur nach einem oder zwei unterschiedlichen Aspekten differenziert wird. Dagegen verhalten sich Schüler in Unterrichtsphasen, in denen nach drei oder mehr verschiedenen Aspekten differenziert wird, deutlich häufiger unruhig als unter den anderen Bedingungen. Auch die *Sozialform* hängt mit dem Schülerverhalten insofern signifikant zusammen, als dass die Schüler in Unterrichtsphasen mit Partner- oder Gruppenarbeit am häufigsten aufgabenbezogen arbeiten.

Der *Umgangsstil* der Lehrkräfte wirkt sich dann positiv auf das aufgabenbezogene Verhalten der Schüler mit Förderbedarf emsoz aus, wenn er freundlich und akzeptierend ist, Erwartungen an die Schüler aber klar formuliert werden.

In doppelt besetzten *Förderstunden* arbeiten die Schüler mit Förderbedarf emsoz nur dann aufgabenbezogener als in einfach besetzten Unterrichtsstunden, wenn *beide Lehrkräfte im Unterrichtsraum* bleiben, unabhängig davon, ob die Förderlehrkräfte mit ihnen arbeiten oder nicht. Arbeiten Kinder mit Förderbedarf emsoz allein oder in einer Kleingruppe mit einer Lehrkraft

außerhalb des Unterrichtsraums, verhalten sie sich dagegen weniger aufgabenbezogen als in einfach besetzten Unterrichtsstunden. Die Vermutung, dass es sich positiv auf das Arbeitsverhalten von Kindern mit Förderbedarf emsoz auswirkt, wenn ihr Verhalten durch eine Lehrkraft stärker kontrolliert wird, erscheint somit wenig plausibel, denn diese Vermutung erklärt nicht die Unterschiede zwischen den beiden Settings. Wir nehmen an, dass die Kinder Sicherheit bei der Aufgabebearbeitung gewinnen, wenn sie bei Problemen zwei Lehrkräfte ansprechen können, dass sich aber eine Sonderstellung, die durch die Trennung von der Lerngruppe sichtbar gemacht wird, eher ungünstig auswirkt.

6 Schulzufriedenheit, soziale Integration und Lernmotivation

In den jährlich durchgeführten Klassenbefragungen (insgesamt 117) wurde festgestellt, dass das *Klassenklima* (gemessen an der Differenz von Sympathiewahlen und Ablehnungen) sich sowohl in den 1. bis 3. als auch in den 4. bis 6. Klassen insgesamt verbessert. Die Integration von verhaltensschwierigen, oft aggressiv ihre inneren Spannungen ausagierenden Kindern ändert daran nichts. Deren *informelle Position* ist oft ungünstig. Sie verbessert sich – durch weniger Ablehnungen – insgesamt; ein Drittel der Kinder mit Förderbedarf emsoz bleibt jedoch in einer Außenseiterposition. Die übrigen sind meist den von Petillon (1980) so genannten „Unauffälligen“ bzw. „Unbeachteten“ zuzuordnen.

In den untersuchten Klassen gehen 71% aller Schüler immer oder oft, nur 4% selten oder nie „gern zur Schule“. Das ist ein Wert, der erheblich günstiger ist als in vergleichbaren Studien (Preuss-Lausitz 1997, 177; Holtappels 2004, 26). Die Kinder mit Förderbedarf emsoz zeigen mehr gemischte Gefühle, unterscheiden sich jedoch nicht statistisch. Auch die einzelnen Schulfächer sind bei ihnen nicht weniger beliebt, zuweilen sogar beliebter als bei den übrigen Schülern. Die Wahrscheinlichkeit, dass diese Kinder später der Schule fernbleiben, kann dadurch als gering eingeschätzt werden.

Entsprechend unterscheiden sich die Kinder mit Förderbedarf emsoz in allen sechs Schuljahren nicht signifikant im „Wohlfühlen in der Klasse“ von ihren Mitschülern. Sie haben im Schnitt gleich viele Freunde, deren Zahl über die Grundschulzeit wie bei anderen steigt. Nur im 4. und 5. Schuljahr sind diese Freunde seltener aus der eigenen Klasse.

Die Kinder mit Förderbedarf emsoz *schätzen ihre Lehrer* meist ähnlich positiv ein wie die übrigen Schüler. Mit einer Ausnahme: Im 6. Schuljahr zeigen sie in Bezug auf Lehrer deutlichere Skepsis und geringeres Vertrauen.

Diese und weitere, hier nicht dargestellte Ergebnisse zeigen: Schul- und Lernmotivation können bei verhaltensauffälligen integrierten Kindern erhalten bleiben. Auch die sozialen Netzwerke in den und außerhalb der Klassen sind bei den meisten dieser Kinder vorhanden. Die Gleichaltrigen könnten daher stärker in die Therapie- und Förderarbeit mit verhaltensauffälligen Kindern einbezogen werden.

7 Erfolg der Förderung

In der Studie wurden fünf Kriterien für Fördererfolg definiert: Einschätzung der mittelfristigen Fördereffizienz durch Lehrer, Ausmaß der verbleibenden Verhaltensauffälligkeit nach drei Jahren, soziale Integration, Schulfreude und Schulleistungen. Die sehr differenzierten Ergebnisse können folgendermaßen zusammengefasst werden: Die befragten Lehrer (Sonderpädagogen und Grundschullehrer) haben den Eindruck, dass integrative Förderung Sinn macht. Verhaltensauffälligkeiten sind jedoch weiterhin vorhanden. Die (schulische) Förderung kann also eher als Verhinderung einer *anwachsenden* Störung angesehen werden. Die Entwicklung der sozialen Integration in den Klassen und der außerschulischen sozialen Netzwerke wird als insgesamt günstig eingeschätzt, wenngleich eine Minderheit weiterhin Außenseiterstatus in den Klassen hat. Die Schulfreude ist hoch und bleibt erhalten. Die Schulleistungsentwicklung verläuft nicht ungünstig. Offensichtlich gelingt es den Integrationsklassen, eine Entkoppelung von Verhaltens- und Lernschwierigkeiten herzustellen und zu sichern. Dennoch muss man feststellen, dass die schulische und soziale Förderung von Kindern mit Verhaltensauffälligkeiten, die überwiegend *nicht* von dafür ausgebildeten bzw. nachträglich qualifizierten Lehrkräften praktiziert wurde, deutlich verbessert werden kann.

8 Bildungspolitische und pädagogische Schlussfolgerungen

Abschließend ziehen wir aus der Untersuchung folgende Schlüsse:

- Der Bedarf an Förderung im Bereich emotionale und soziale Entwicklung wird von den Schulbehörden unterschätzt.
- Die Gutachten müssen deutlich kompetenter, an vergleichbaren Qualitätsstandards orientiert und für die ‚Abnehmer‘ praktischer werden.
- Die gesundheitlichen und sozio-ökonomischen Belastungen der Familien und ihrer Kinder werden im Vorschulalter zu wenig durch Familienunterstützung und Frühförderung beachtet und in der schulischen Förderung von Lehrern weitgehend ignoriert.

- Doppelt besetzter Unterricht und die Förderung *innerhalb* des Klassenraums ist störungsreduzierend, fördert die Aufgabenorientierung und hat Fördereffekte. Das gleiche gilt für eine Differenzierung der Leistungsanforderungen.
- Die Einbeziehung der Mitschüler und Freunde in eine ganzheitliche Förderkonzeption ist auszubauen.
- Die integrierte Förderung von verhaltensauffälligen Schülern ist auch dann sinnvoll, wenn sie erst in späteren Grundschuljahren beginnt.
- Interventive und präventive Einrichtungen für die ganze Schule (Schulstationen, Schülerclubs, Ombudsman/ -woman usw.) erleichtern die individuelle Förderung, die Durchführung von Unterricht und die Kompetenzsteigerung der ‚normalen‘ Lehrkräfte.
- Die Förderung verhaltensauffälliger Kinder ist effektiver, wenn Schulpsychologie, Jugendhilfe und ggf. auch Therapieangebote für Eltern und Kinder niedrigschwellig erreichbar sind und mit der Schule eine gemeinsame Hilfeplanung verbindlich verabredet wird.
- Kompetenzen für gezielte integrative Förderung von Kindern mit Förderbedarf emsoz sind bei Grundschullehrkräften *und* bei Sonderpädagogen deutlich zu erhöhen, insbesondere im Rahmen schulinterner Fortbildung.
- Der ‚Berliner Weg‘, auf Schulen für Erziehungshilfe und überwiegend auf Sonderklassen für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten zu verzichten und diese Kinder integrativ zu unterrichten und zu erziehen, ist machbar, ökonomisch effizient und bietet die Chance, das soziale und schulische Scheitern von Kindern erfolgreicher als bislang zu verhindern.

Literatur

- Holtappels, Heinz-Günter u.a. (Hg.) (2004): Jahrbuch der Schulentwicklung, Bd. 13, Weinheim, München: Juventa.
- Krumm, Volker (2003): Wie Lehrer Schüler disziplinieren. Ein Beitrag zur „Schwarzen Pädagogik“. In: Pädagogik 55. Jg., Heft 12, S.30-34.
- Petillon, Hanns (1980): Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf (1997): Integration und Toleranz. Erfahrungen und Meinungen von Kindern innerhalb und außerhalb von Integrationsklassen. In: Heyer, Peter/ Preuss-Lausitz, Ulf/ Schöler, Jutta: „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin, S.171-204.
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.) (2004): Schwierige Kinder – Schwierige Schule. Konzepte und Praxisprojekte zur integrativen Förderung verhaltensauffälliger Schülerinnen und Schüler. Weinheim, Basel: Beltz.
- Preuss-Lausitz, Ulf (Hg.) (2005): Verhaltensauffällige Kinder integrieren. Zur Förderung emotionaler und sozialer Entwicklung. Weinheim, Basel: Beltz.

Zur sozialen Integration von Schülern mit Verhaltensproblemen

Zwischenergebnisse einer Vergleichsstudie im Gemeinsamen Unterricht und in der Schule für Lernbehinderte/ Förderschule

Wesentliches Motiv für die Einrichtung der ersten Integrationsklassen war u.a. die Hoffnung, dass nicht behinderte Kinder einen anderen, besseren Umgang mit behinderten Kindern erlernen, um so einer späteren gesellschaftlichen Isolation von Behinderten vorzubeugen. Inzwischen gibt es allerdings deutliche Hinweise darauf, dass dies nicht immer gelingt. Schüler mit Lernproblemen gehören zu der Gruppe der weniger beliebten Integrations-Schüler (Hildesmidt/ Sander 1996). Schüler mit Verhaltensproblemen werden offenbar noch deutlicher abgelehnt (vgl. Preuss-Lausitz/ Textor in diesem Band). Nach einer Überweisung z.B. in eine Schule für Lernbehinderte/ Förderschule werden aus in Grundschulzusammenhängen abgelehnten Kindern zu beträchtlichen Anteilen beliebte Schüler (Häberlin 1991, 175).

Die hier vorgestellte Studie versucht nun einen neuen Weg des Systemvergleichs. Anstatt zu erforschen, was passiert, wenn eine Minderheit (Schüler mit Lernproblemen in Grundschulklassen) zur Mehrheit wird (Schüler mit Lernproblemen in Klassen der Schule für Lernbehinderte/ Förderschule), wird hier das Ansehen einer schwierigen und wenig geliebten Minderheit in beiden Systemen untersucht – auf der einen Seite Schüler mit Verhaltensproblemen in Integrationsklassen, auf der anderen Seite Schüler mit Verhaltensproblemen in Klassen der Schule für Lernbehinderte/ Förderschule.¹ Die naheliegende Frage: Welches System geht besser mit seiner Minderheit um?

¹ An der Durchführung des Forschungsprojekts haben sich Eva Cäsar, Christine Kraft, Mareike Merz, Hanna Meyer, Susanne Schuck und Sabine Schulte-Nitsch mit Rat und Tat beteiligt. Ihre Mitarbeit hat das Forschungsprojekt erst möglich gemacht.

Die Untersuchung basiert derzeit auf einer Befragung von Schulen aus zwei Städten einer Region in Deutschland (eine Ausweitung auf weitere Schulen ist avisiert). In einer der ausgewählten Städte werden Viertklässler aller Schulen für Lernbehinderte in die Befragung einbezogen, in der anderen Stadt alle vierten Grundschulklassen, in denen mindestens ein Schüler mit besonderem Förderbedarf im Bereich Verhalten unterrichtet wird.

Zentrales Erhebungsinstrument ist ein anonymer Schülerfragebogen. Hier sollen die Schüler jeweils drei Namen von Klassenkameraden eintragen, die sie „besonders nett“ finden bzw. „am wenigsten mögen“. Ergänzt wird der Schülerfragebogen um einen von den Klassenleitern ausgefüllten Klassenfragebogen, der sozialstatistische Variablen zu den jeweiligen Schülern erhebt und in die z.B. eingetragen wird, wie häufig Schüler als „besonders nett“ eingestuft werden. Die Rohwerte aus dem Schülerfragebogen werden zunächst standardisiert. In einem zweiten Schritt werden die Schüler in fünf Gruppen aufgeteilt: „Beliebte Schüler“, „Abgelehnte Schüler“, „Ignorierte Schüler“ und „Durchschnittliche Schüler“. Standardisierung und Definition der Indices orientieren sich an den Vorschlägen der niederländischen Partnerstudie (de Monchy/ Pijl 2005). In einem zweiten Fragebogen werden Daten zur personellen Ausstattung der Klasse und Lehrervariablen erhoben (Lehrerfragebogen). In einem dritten Fragebogen sollten die befragten Lehrer Art und Intensität der Verhaltensprobleme einschätzen (TRF der Child Behavior Checklist).

In die Untersuchung einbezogen sind derzeit insgesamt 191 Schüler, 96 Schüler in der Grundschule und 95 Schüler aus 4. Klassen der Schule für Lernbehinderte/ Förderschule. Der Rücklauf liegt derzeit bei 88.9 %.

Soziale Positionen im Gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule				
	GU: Schüler mit Verhaltensproblemen	GU: alle Schüler	SfL: Schüler mit Verhaltensproblemen	SfL: alle Schüler
Populär	3 25.0 %	25 26 %	6 18.8 %	24 26.1 %
Abgelehnt	5 41.7%	17 17.7 %	14 43.8 %	19 20.7 %
N	N=12	N=96	N=32	N=92

Die gefundenen Häufigkeiten verweisen auf eine besondere soziale Position von Schülern mit Verhaltensproblemen. Zwei Befunde sind besonders wichtig.

Anders als z.B. in der Studie von de Monchy/ Pijl 2005 sind einige Schüler mit Verhaltensproblemen populär, und zwar in vergleichbarer Häufigkeit in Sonderschule und im Gemeinsamen Unterricht. In beiden Systemen scheint aber weiter zu gelten: Schüler mit Verhaltensproblemen werden häufiger abgelehnt als Schüler ohne Verhaltensprobleme.

Verhaltensprobleme und Beliebtheitsstatus in Sonderschule und im Gemeinsamen Unterricht			
	keine schwerwiegenden Verhaltensprobleme	schwerwiegende Verhaltensprobleme	
nicht abgelehnt	122 (87,8 %)	28 (59.6%)	ChiQ.: .000 Phi = .31
abgelehnt	17 (12.2 %)	19 (40.4%)	

Wie sind diese Befunde zu bewerten? Konnte man vor Veröffentlichung der hier vorgestellten Studie davon ausgehen, dass Schüler mit Lernbehinderungen in Sonderschulklassen weniger häufig abgelehnt werden als in Grundschulklassen, so erzwingen die hier vorgestellten Ergebnisse doch eine kleine Relativierung. Haben Schüler Probleme in beiden Bereichen – im Lernen wie im Verhalten – so kann man keineswegs davon ausgehen, dass sich die Situation durch eine Überweisung von einer Grundschule in eine Schule für Lernbehinderte/ Förderschule verbessert, denn auch in den neuen Sonderschulklassen werden Schüler mit Verhaltensproblemen leicht zu Außenseitern.

Zusammenfassend gilt: Wenn man untersucht, in welchem System es Schülern mit Verhaltensproblemen besser geht – in der Schule für Lernbehinderte oder im Gemeinsamen Unterricht – so kann man festhalten: Es geht ihnen in beiden Systemen nicht besonders gut. Die Ergebnisse der hier vorgelegten Untersuchung betonen damit weniger Vor- oder Nachteile des einen oder anderen Systems als vielmehr die besonderen Aufgaben, die auf Lehrer/innen in Integrationsklassen und in Sonderschulklassen zukommen. Lehrer/innen sollten über Maßnahmen wie Peer-Tutoring, über die gezielte Unterstützung von Freundschaften, über Buddy-Systeme oder Angebote im Bereich des

kooperativen Lernens (Klicpera/ Gasteiger-Klicpera 2003) darauf Einfluss nehmen, dass Schüler mit Verhaltensproblemen nicht zu Außenseitern werden.

Literatur

- Haerberlin, Urs (1991): Die Integration von leistungsschwachen Schülern. In: Zeitschrift für Pädagogik 37. Jg., S.167-189.
- Hildeschiedt, Anne/ Sander, Alfred (1996): Zur Effizienz der Beschulung sogenannter Lernbehinderter in Sonderschulen. In: Eberwein, Hans: Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen. Weinheim: Beltz, S.115-135.
- Klicpera, Christian/ Gasteiger-Klicpera, Barbara (2003): Förderung der sozialen Integration von Schülern mit Behinderungen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 54. Jg., Heft 7, S.278-285.
- Monchy, Marleen De/ Pijl, Sip Jan (2005): Discrepancies in judging social inclusion and bullying of pupils with behaviour problems. Groningen (in Vorbereitung).

Norwegen – eine Schule für alle

In diesem Beitrag möchte ich am Beispiel Norwegens darstellen, wie ein Land versucht, die gesetzliche Verpflichtung einzulösen, eine *Schule für alle* zu entwickeln.

Norwegen gehört zu den ersten Ländern, die eine Einheitsschule verwirklicht haben, nach und nach die Sonderschulen abgebaut und das lebenslange Lernen und die Schule für alle gesetzlich verankert haben. Die Schule im Umfeld soll eine Schule für alle werden. Schulen und Kommunen erhalten den Auftrag, inkludierende Konzepte zu erproben, diese hinsichtlich ihrer Qualität zu evaluieren und zu implementieren.

Ausgangslage

Der allgemeine Bildungsstand ist in Norwegen hoch. Gemäß den Zahlen aus dem Jahr 2001 haben 87% aller Menschen über 16 Jahren den Besuch der 10-jährigen Grundschule und unteren Sekundarschule abgeschlossen, 56% haben den oberen Sekundarschulbereich abgeschlossen und 22% haben eine Hochschulausbildung.

Norwegen gehört zu den Ländern, die sich frühzeitig auf den Weg begeben haben, ihr Bildungssystem zu reformieren. Wesentliche Veränderungen bewirkten die Reformen im Jahre 1969 und 1997. Die 10-jährige gemeinsame Grundschule wurde eingeführt. Der Spezialunterricht wurde verändert, indem die staatlichen Sonderschulen abgeschafft und einige zu Ressourcenzentren umgewandelt wurden. Das norwegische Schulgesetz hat bereits 1987 in seinem §7.1 festgelegt, dass alle Kinder ein Recht auf gemeinsamen Unterricht unter Berücksichtigung ihrer Anlagen und Voraussetzungen haben. Der Unterricht sollte sich an die individuellen Voraussetzungen eines jeden Kindes

anpassen. Die Konsequenz bestand in der Auflösung aller Sondereinrichtungen. So wurden 1991 per Gesetz alle staatlichen Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung aufgelöst und diese Menschen in das all-gemeingesellschaftliche System integriert. Der Begriff der Inklusion gewann zunehmend an Bedeutung.

Im Bildungsbereich stand die Frage im Fokus, wie sich Schulen und Schulsysteme strukturell so verändern können, dass allen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung ein gemeinsames Lernen ermöglicht werden kann. Es galt also ein Wertesystem zu entwickeln, das alle Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und niemanden benachteiligt oder aussondert. In der Konsequenz wurde 1994 ein allgemeines Curriculum für alle Schulen entwickelt, einschließlich der beruflichen Schulen. Sonderpädagogische Förderung wird dort nicht extra erwähnt, denn „die Schule ist für alle da, und alle Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht auf Unterricht, der ihre Fähigkeiten und Begabungen berücksichtigt“, „Bildungsziel ist die Vermittlung der Einsicht, dass alle Menschen gleichberechtigt sind und die Menschenwürde uneingeschränkt ist“.¹

In einer Schule für alle sollten die Angebote der verschiedenen Schulstufen des Bildungssystems unter einem ganzheitlichen Aspekt aufeinander abgestimmt werden: In der Eingangsphase die natürliche Wahrnehmung und Stärkung der Sinne, in der Primarstufe die Orientierung durch Verantwortungsübernahme und selbständige Lernorganisation, in der Sekundarstufe die Förderung analytischer und kritischer Fähigkeiten sowie die Förderung des Übergangs in die Sekundarstufe II.

1997 wurde gesetzlich verankert, dass die Schule im Umfeld eine Schule für alle werden sollte. Die Zuständigkeiten und Entscheidungsbefugnisse wurden zunehmend vom Staat auf die Gemeinden und Schulen übertragen. Die einzelnen Kommunen stellten sich dem Auftrag, indem sie Programme zur Qualitätsentwicklung im Hinblick auf eine inkludierende Schule entwickelten. Im Zuge dieser Entwicklung wurde der Lehrplan erneut überarbeitet und ging im Februar 2005 in die Anhörungsphase. Hierin werden keine konkreten fachspezifischen Ziele beschrieben, sondern lediglich Kernbereiche für die Fächer, deren Jahresstundenzahl sowie die Bewertungsstrukturen, die die drei schulischen Phasen betreffen. Für das Fach Norwegisch werden beispielsweise vier Kernbereiche vorgeschlagen: Zuhören und Sprechen, Lesen und

¹ Zitate von der Autorin übersetzt aus dem „Læreplan for Grunnskole, videregående Opplæring og voksenopplæring“, Oslo 1994

Schreiben, zusammenhängende Texte, Sprache und Kultur im Wandel. Die inhaltliche Gestaltung und organisatorische Umsetzung obliegt der jeweiligen Schule. Individuelle Lern- und Förderpläne werden gemeinsam mit Schülerinnen, Schülern und Eltern erstellt. Die 10. Klasse wird mit einem Examen in schriftlicher und mündlicher Form abgeschlossen. Differenziert wird zwischen allgemeinen Standpunktbewertungen, Bewertungen für den berufsbildenden Ausbildungszweig oder den Aufbau für eine allgemeine Studienbefähigung.

Eine Kommune stellt sich dem Regierungsauftrag, eine „inkludierende Schule“ zu schaffen

Die Kommune Trondheim hat ein Programm zur Qualitätsentwicklung für eine inkludierende Schule ausgearbeitet. Kernziel ist die Entwicklung von Schulen für alle, welche die Bedürfnisse nach Gemeinschaft und Zusammenarbeit gewährleisten, die Eigenständigkeit jedes Einzelnen wahren und in der gleichzeitig alle an der Unterrichtsarbeit partizipieren und aus ihr Nutzen ziehen können. Alle Schulen haben sich mit unterschiedlichen Schwerpunkten an diesem Programm beteiligt. Auf welche Weise sich Schulen dem Auftrag stellen, eine inkludierende Schule zu werden, wird hier am Beispiel der Flataasen Schule dargestellt.

Die Flataasen Schule ist eine Schule mit ca. 800 Schülerinnen und Schülern der Klassenstufen 1-10. Anfang 2000 gab es einen Zusammenschluss zweier Schulen. Somit sind unterschiedliche Schulgebäude und Pausenhöfe in ein Wohngebiet integriert, statt eines großen Schulkomplexes neben oder außerhalb eines Wohnkomplexes. Alle Lehrkräfte arbeiten im Team. Es ist eine offene Schule, die sich in drei Arealen organisiert hat, in die tiefen, mittleren und höheren Jahrgänge der Schülerinnen und Schüler mit jeweils 3-4 Klassen pro Jahrgang. Eine Philosophie der Schule lautet: „Es ist wichtig für uns, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene sich in der Schule wohl fühlen.“²

Dem gesetzlichen Auftrag folgend, hat die Schule in diesem Kontext ein Projekt begonnen, dessen Ausgangslage folgende Punkte waren:

- Wir arbeiten kontinuierlich an der Verbesserung des Lern- und Arbeitsumfeldes.
- Wir wünschen, dass sich die jungen Menschen wohl fühlen.
- Wir wollen engagierte und aktive Schülerinnen und Schüler.

² Übersetztes Zitat einer Lehrerin im Rahmen eines Interviews

- Wir wollen ihnen die Möglichkeit geben, Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.
- Wir wollen Möglichkeiten schaffen, den eigenen Schulalltag zu beeinflussen und mitzugestalten.

Die Entwicklung dieses sozialen Lehrplans ist in Vorbereitung. Ein Stundenplan nach deutschem Verständnis existiert nicht. Er gestaltet sich flexibler und offener. Es gibt einen allgemeinen Stundenplan für alle als Orientierungsrahmen, der sich aus folgenden Bereichen zusammensetzt:

Aufgabenzeit mit Beratungsmöglichkeit: In diesen Stunden teilt sich jeder seine Arbeit selbst ein. Der Arbeitsplan wird jeden Freitag für die folgende Woche ins Netz gestellt. Die Schülerinnen und Schüler entscheiden eigenverantwortlich, was sie zu welchem Zeitpunkt in welcher Form machen. Lehrkräfte haben in diesen Stunden eine unterstützende und moderierende Funktion.

Fachunterricht: Neue Themen werden eingeführt, Schülerergebnisse und werden präsentiert. Verschiedene Fächer zum gleichen Zeitpunkt ermöglichen jahrgangsübergreifenden Unterricht. Fachstunden werden periodisch organisiert, Projektunterricht ist eine mögliche Methode.

Flexstunden: Schülerbestimmte Gleitzeit für die Klassen 8 und 9. Die Schüler müssen sich mindestens für drei „Flexstunden“ pro Woche eintragen. In diesen Zeiten sollen sie selbstbestimmt lernen. Sechs Stunden Gleitzeit ergeben einen Schultag. Schüler können Überstunden machen und diese auch ‚absummeln‘, bis zu maximal fünf Schultagen pro Jahr.

Inhaltlich werden für jede Woche gemeinsam Pläne entwickelt und ins Netz gestellt. Diese Wochenpläne setzen sich zusammen aus den Rubriken: Stundenplan mit inhaltlichen Vorgaben, Arbeitsplan für einzelne Fächer, Informationen und Rückmeldung an die Eltern, Kommentare und Fragen. Ebenfalls im Netz stehen die wöchentlichen Angebote für Freizeitaktivitäten und Angebote zur Aufgabenunterstützung und Hausaufgabenhilfe. Seit dem Schuljahr 2004/ 05 besteht zwischen der Schule und einer Kaffeerösterei eine Partnerschaftsvereinbarung mit gegenseitigen verpflichtenden Anteilen der Zusammenarbeit. Es gilt, Themen aus dem Wirtschafts- und Arbeitsleben mit schulischer Wirklichkeit zu verknüpfen. In diesem Sinne hatte die Schule im letzten Jahr insgesamt acht Schülerbetriebe gegründet. 20% der erwirtschafteten Überschüsse kamen dem Roten Kreuz zugute.

Die Schule wird zunehmend ein Bestandteil des gesellschaftlichen Umfeldes. Selbstverständlich können schulische Räume auch für Geburtstagsfeiern der Kinder, kulturelle oder kommunale Veranstaltungen genutzt werden, denn es ist ihre Schule – die Schule für alle.

Literatur

- Hausotter, Anette/ Pluhar, Christine (2004): Lehrpläne im Kontext integrativer Arbeit. In: Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hg.): *Gemeinsamer Unterricht im Dialog*. Weinheim: Beltz, S.77-81.
- Hausotter, Anette (2002): *Entwicklungen und Trends integrativer Erziehung in Europa*. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hg.): *Integrationspädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz, S.471-484.
- Nordahl, T. (1999): „En Skole for Alle i Norden“, 100 års nordisk samarbejde omkring undervisning af elever med særlige behov. Kopenhagen, S.95.
- ODIN: Informationen von Regierung und Ministerium. Zahlen und Fakten. Oslo 2004.
- Trondheim Kommune (Schuljahr 2002/2003): *Kvalitetsutvikling Trondheim kommune*. (unveröffentlichter Bericht der externen Evaluation).
- Trondheim Kommune : Program for Kvalitetsutvikling i Trondheimskololen. Inkluderende skole 2003-2006. <http://www.flataasen.no>.

Kanada – ein ‚Nordstern‘ in Sachen Inklusion

Ausgehend von der teilweise problematischen Praxisentwicklung der Integration in Deutschland hat seit einigen Jahren nun auch hierzulande die Diskussion um die Inklusion begonnen. Bezüglich der Integrationsentwicklung sind zugespitzt drei Brennpunkte zu benennen (vgl. Hinz 2002, 2005):

Zunächst ist es mit der Integration nur eingeschränkt gelungen, das Denken in zwei Gruppen innerhalb einer integrativen Klasse zu überwinden. *Zum zweiten* ist es mit der Integration nicht gelungen, sich von herkömmlichen Etikettierungen und Kategorisierungen sonderpädagogischer Provenienz zu verabschieden. *Zum dritten* ist es mit der Integration nur sehr eingeschränkt gelungen, zu einem komplexeren Verständnis von Heterogenität vorzudringen, das deren verschiedene Dimensionen ‚zusammendenkt‘ und ‚zusammenhandelt‘.

Komplizierter und in der Tragweite über eine kritische Praxisreflexion hinausgehend wird die ganze Debatte dadurch, dass sie auf zwei unterschiedlichen Verständnissen von Integration basiert, die einerseits als sonderpädagogischer Ansatz auf einem gestuften Modell aufbauen (in Nordamerika seit den 1940er Jahren ‚cascade-model‘) und andererseits als integrationspädagogischer Ansatz vom Bürgerrecht auf Integration für alle ausgehen (in Nordamerika ‚full inclusion‘) (vgl. Hinz 2003, 2004).

Auch in Kanada finden sich beide Zugänge zur Integration (vgl. Bunch 2005a): Das Schulwesen Ontarios und der meisten südlichen Provinzen kann als Beispiel für das sonderpädagogische Kaskadenmodell gelten, wenngleich es ‚inklusive Inseln‘ gibt, etwa in Ontario das „Catholic School Board Hamilton-Wentworth“ bei Toronto. Die schulischen Strukturen New Brunswicks und der drei nördlichen, dünn besiedelten Gebiete Nunavut, North West Territories und Yukon bilden Beispiele für volle Inklusion. Nach Aussagen von Lena Saleh, frühere Mitarbeiterin der UNESCO im Bereich sonderpädagogi-

scher Förderung, hat New Brunswick das weltweit inklusivste Schulsystem, zumal im Hinblick auf seinen pauschalisierten Finanzierungsmodus. Und es findet sich auch in Kanada die international verbreitete Verwirrung über ‚zentrale Begriffe‘ und ihre inhaltliche Zuordnung zum sonderpädagogischen und zum inklusiven Modell (vgl. Bunch 2005b). Kanada als Ganzes ist also durchaus nicht ‚das gelobte Land der Inklusion‘; Porter (2004, 48) geht davon aus, dass sich 40 % aller SchülerInnen mit „intellectual disabilities“ in Sonderklassen oder -schulen befinden. Auch die international allgemein vorfindbaren Widersprüche sind in Kanada vorhanden, etwa zwischen dem Anspruch der Full Inclusion und üblichen, regelmäßigen flächendeckenden Leistungserhebungen, die von LehrerInnen als Druck zur Homogenisierung wahrgenommen werden, sowie einer starken behavioristischen Tradition, die zu klaren Verhaltenserwartungen führt und innere Hintergründe von Verhaltensweisen nicht immer in den Blick nimmt.

Ob es, wie in der englischsprachigen Literatur behauptet, einen Paradigmenwechsel zwischen Integration und Inklusion gibt (vgl. Karagiannis/ Stainback/ Stainback 1997, Mittler 2000), erscheint diskussionswürdig, zumindest könnte die scharfe Kritik an der Sprache des sonderpädagogischen Förderbedarfs, die als ebenso diskriminierend wie sexistische oder rassistische Sprache wahrgenommen wird (vgl. Mittler 2000), überraschend und anregend wirken. Abwehrfloskeln, die diese Debatte ignorierend zur inhaltlosen modischen Begriffswelle (vgl. Ellger-Rüttgart 2002) oder dämonisierend zum inklusionspädagogischen Exorzismus (vgl. Preuss-Lausitz 2005) zu erklären versuchen, sind dagegen unangebracht.

Grundlegende Informationen zu New Brunswick

Zum Verständnis des Folgenden einige Basisinformationen über die Atlantik-Provinz im Osten Kanadas, die 1986 mit einer integrations- und später inklusionsorientierten Bildungspolitik und Schulgesetzgebung begann (vgl. Dep. of Ed. NB 2002a, 2002b, 2004):

- Etwa so groß wie Bayern, ist es die einzig offiziell zweisprachige Provinz mit englischen und französischen Distrikten, die alle offiziellen Dokumente in zwei Sprachen vorhalten muss.
- New Brunswicks 338 Ganztagschulen werden von knapp 119.000 SchülerInnen in 3500 Klassen besucht, davon 500 jahrgangsübergreifend.
- Die Gliederung des Schulwesens erfolgt ausschließlich horizontal: Die Elementary School enthält Kindergarten – Klasse 5, die Middle School

die Klassen 6-8 und die High School die Klassen 9-12, teilweise auch in kombinierten Formen; es gibt weder Sonderschulen noch Sonderklassen.

- Die Klassengröße liegt im Kindergarten im Durchschnitt bei 20, in den Klassenstufen 1-8 bei 25 SchülerInnen, die Pädagogen-Schüler-Relation beträgt 1:16.
- Insgesamt gibt es 7500 Vollzeitstellen für PädagogInnen, davon knapp 10 % für ‚special needs‘, zudem 150 Guidance Counsellor (psychologische Berater), weitere Sprachtherapeuten, Schulpsychologen, Sozialarbeiter (insbesondere für First Nation Students). Zusätzlich gibt es 1100 ‚teacher’s assistants‘ als nichtpädagogisches Unterstützungspersonal.
- New Brunswick hat wie die anderen kanadischen Provinzen und Gebiete ein allgemeines Curriculum, das regelmäßig abgetestet wird.

Die Finanzierung des Schulwesens erfolgt im Hinblick auf SchülerInnen mit Besonderheiten nicht individuell, sondern pauschal entsprechend der Gesamtschülerzahl, da in allen Schulen Heterogenität vorhanden ist. Für die Statistik werden jedoch auch ‚Exceptional Students‘ gezählt, dies wäre zu übersetzen als ‚außergewöhnliche SchülerInnen‘. ‚Exceptional‘ hat lt. Wörterbuch eine aufwertende Konnotation; neben SchülerInnen mit Beeinträchtigungen gehören auch solche mit besonderen Begabungen dazu sowie z.B. kürzlich immigrierte SchülerInnen. Im englischsprachigen Bereich von New Brunswick sind dies 17,4 % aller SchülerInnen, die gemäß Schulgesetz in vier Kategorien eingeteilt werden: verhaltensbezogene, kommunikationsbezogene, intellektuelle, wahrnehmungsbezogene und mehrfache ‚Außergewöhnlichkeiten‘. New Brunswick ist zudem durch seine Beteiligung an OECD-Studien (vgl. OECD 1997) und durch Publikationen des früheren Schulrates und Vorsitzenden von „Inclusion International“, Gordon Porter (vgl. Porter & Richler 1991, Porter & Rutte 1995, Porter 2004) bekannt geworden. New Brunswicks „philosophy of inclusion“ basiert auf sechs Grundsätzen (Dep. of Ed. NB 1994, 1): Alle Kinder ...

- können lernen
- besuchen altersentsprechende Regelklassen in Schulen ihres Umfeldes
- erhalten angemessene Bildungsangebote
- erhalten ein Curriculum, das ihren Bedürfnissen entspricht
- nehmen an co-curricularen und extra-curricularen Aktivitäten teil
- profitieren von der Kooperation zwischen ihrem Zuhause, ihrer Schule und der Gemeinde

Drei Anfragen an Strukturen, Konzept und Praxis

Im Anschluss an die benannten Brennpunkte der Praxis der Integration in Deutschland werden diese nun als Anfragen an Strukturen, Konzept und Praxis der Inclusive Education in New Brunswick gerichtet. Damit wird eruiert, ob und wenn welche anderen und vor allem inklusiven Umgangsstrategien in New Brunswick entwickelt worden sind.

Anfrage 1: Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie

Hier stellt sich die Frage, inwieweit es in New Brunswick gelungen ist, Strukturen und Rollen zu entwickeln, die über die deutsche Tendenz zu einer Zwei-Gruppen-Theorie hinausgehen. Dazu gibt es zwei Indizien in Bezug auf Zuständigkeiten und Veränderungen des allgemeinen Curriculums:

In New Brunswick sind die ‚Classroom Teacher‘ der allgemeinen Schule – in Deutschland wären dies Grund-, Sekundar- und GesamtschullehrerInnen – für alles und für alle SchülerInnen verantwortlich (vgl. Dep. of Ed. NB 2002b, 3). In vielen Fällen haben sie einen ‚teacher’s assistant‘ zur Seite, der von ihnen angeleitet wird und für die Klasse insgesamt – und nicht nur für bestimmte Kinder – zur Verfügung stehen soll. Darauf soll auch die Bezeichnung als AssistentIn für die Classroom Teacher hinweisen, die sich von der in anderen Provinzen und Territorien Kanadas unterscheidet (‚educational assistant‘). Darüber hinaus werden sie von sogenannten ‚M&R-Teachers‘ unterstützt (zu deren Rolle vgl. Anfrage 3). Für die Unterrichtsplanung ist der Ansatz der ‚multi-level instruction‘ (die kanadische Entsprechung zum ziel-differenten Lernen) zentral, der jedoch nicht in der Kombination aus verschiedenen Rahmenrichtlinien besteht, sondern sich durch unterschiedliche Grade der Modifizierung des allgemeinen Curriculums auszeichnet (vgl. Dep. of Ed. NB 2002b).

Bei der *Accommodation* werden individuelle Veränderungen von bis zu 50 % des Curriculums vorgenommen, ggf. nur in einem Fach oder Lernbereich. Sie bezieht sich nicht auf inhaltliche Anforderungen, sondern bietet – Regelungen des Nachteilsausgleiches vergleichbar – Hilfestellungen bei emotionalen, körperlichen oder Verarbeitungsproblemen in der allgemeinen Klasse. Hierüber wird in einer gemeinsamen Beratung mit Classroom Teacher, M&R-Teacher, Eltern und ggf. der SchülerIn entschieden.

Modification umfasst demgegenüber individuelle Veränderungen von mehr als 50 % des allgemeinen Curriculums in einem oder mehreren Fächern. Dabei kommt es ggf. zu inhaltlichen Umstrukturierungen von Aufgaben und Projekten, auch werden Texte mit einem anderen Anspruchsniveau angebo-

ten; es handelt sich also um inhaltliche Veränderungen, häufig im Sinne von Vereinfachungen, bei hohen Begabungen aber auch im Sinne erhöhter Anforderungen. In die Beratung über Modification wird über die Beteiligten an der Beratung über Accommodation hinaus auch das ‚Students Services Team‘ der Schule einbezogen, das zentrale Beratungsgremium auf Schulebene (mehr hierzu bei Anfrage 2). Diese höhere Hürde mit mehr Beteiligten und einem höheren Aufwand kann als Sicherung gegen das vorschnelle Reduzieren von Anforderungen verstanden werden.

Eine dritte Stufe von Veränderungen bildet die selten realisierte *Individualization*: Hier handelt es sich um individuelle Veränderungen (fast) aller Anforderungen des allgemeinen Curriculums für solche SchülerInnen, die in Deutschland als schwer und mehrfach behindert bezeichnet würden. Es geht im Schwerpunkt um individuelle Zugänge zu und Beteiligungen an Themen und Aktivitäten der Klasse, aber auch therapeutische Unterstützung. Obligatorisch ist dabei die Einbeziehung von Methoden der persönlichen Zukunftsplanung (MAP, PATH; vgl. O’Brien/ O’Brien 2000, 2002, Boban 2003, Boban & Hinz 2004) zur Festlegung kurz- und langfristiger Ziele. Im Falle von Individualization muss zusätzlich zu den bisher Genannten auf Schulebene das ‚District Students Services Team‘ und der Zuständige im Schulamt als juristisch Verantwortlicher an der Beratung beteiligt werden.

Bezüglich der Überwindung der Zwei-Gruppen-Theorie zeigen die beiden angeführten Indizien, dass es auf der Ebene der Zuständigkeiten nicht zu einer Teilbarkeit der Klasse kommt, und dass auf der curricularen Ebene lediglich eine formale Absicherung einer dreigestuften Veränderung des allgemeinen Curriculums erfolgt, nicht aber eine Zuordnung zu unterschiedlichen Curricula oder zur Zuordnung zu Förderschwerpunkten, die eine gedankliche Abtrennung von SchülerInnen im Sinne einer zweiten definierten Gruppe bedeuten könnte. Diese formale Abstufung, verbunden mit steigendem Aufwand und wachsender Absicherung in drei Graden, ist auch der Tatsache geschuldet, dass juristische Prozesse eine bestimmende Rolle in Nordamerika spielen und dass Entscheidungen der entsprechenden Gremien auch gerichtsfest sein müssen.

Anfrage 2: Überwindung tradierter Kategorien und erweitertes Verständnis von Heterogenität

Hier ist die Frage, wie weit in New Brunswick noch tradierte Kategorien und ein enges Verständnis von Heterogenität im Sinne einer dichotomen Dimension behindert/ nichtbehindert eine Rolle spielen bzw. inwieweit diese als überwunden gelten können.

Das zentrale Unterstützungssystem jeder Schule in New Brunswick ist das ‚Students Services Team‘. Dieses Gremium tagt wöchentlich oder zumindest zweimal im Monat und berät somit kontinuierlich alle Fragen, die sich im Zusammenhang mit bestimmten Gegebenheiten oder SchülerInnen stellen. Im konkret erlebten Fall wurden in einer Middle School 20 Tagesordnungspunkte an die Tafel geschrieben (und zwischenzeitlich ergänzt), die sich zum einen auf einzelne SchülerInnen mit ihren individuellen Problemlagen bezogen. Zum anderen wurden aber auch übergreifende Fragen besprochen, etwa die Frage, wie es die Schule grundsätzlich mit dem Französischunterricht bei SchülerInnen mit Modification hält, welche Kriterien für einen mündlichen Schwerpunkt und eine Befreiung von schriftlichen Anforderungen und welche für eine Befreiung von Französischanforderungen insgesamt gelten sollen. Dies wird wiederum anhand einzelner SchülerInnen und auch anhand der Erfahrungen nach dem Übergang in die High School diskutiert.

Bedeutsam ist, wer an diesen Treffen teilnimmt: Neben der gesamten Schulleitung sind jeweilig zuständige Classroom Teacher, alle M&R-Teacher, darüber hinaus Social Worker (vor allem im Hinblick auf ‚First Nation Students‘, so die politisch korrekte Bezeichnung der indianischen Ureinwohner) und Guidance Counsellor (für psychologische Beratung, auch zuständig für Streitschlichtung und bei Problemen mit Aggressivität und Gewalt) sowie ein Mitglied des Schulamtes anwesend, sehr häufig auch LesespezialistInnen (zuständig für das Reading Recovery Program, ein in Kanada und den USA weit verbreitetes Leseförderprogramm) und/oder SprachtherapeutInnen. Damit sind alle wesentlichen SpezialistInnen und EntscheidungsträgerInnen in kontinuierlicher Beratung versammelt, die Orientierung liegt sehr klar auf der Prozessebene und nicht auf Personen mit zugeschriebenen Kategorien. Im konkreten Fall war beobachtbar, dass die 20 Punkte innerhalb von zwei Stunden mit hoher Effektivität und erheblichem Tempo, aber ohne Hektik beraten wurden und jeweils verabredet wurde, welches Teammitglied welchen Klärungsauftrag bis zur nächsten Sitzung oder darüber hinaus übernahm – und hierbei hatte der Mitarbeiter des Schulamtes eine wichtige Rolle, da an mehreren Punkten rechtliche Fragen zu eruieren waren. Ein analoges Gremium bildet auf Bezirksebene das ‚District Students Services Team‘, das sich in der Regel zweimal im Monat trifft, insofern ebenfalls eine kontinuierliche Beratungskultur entwickelt und außer den Beratungen über Individualization für alle Angebote und Dienste für SchülerInnen mit Außergewöhnlichkeiten zuständig ist (vgl. Dep. of Ed. NB 2002b, 7).

Bezüglich der Frage der Überwindung tradierteter Kategorien und eines verengten Blickes auf Heterogenität führt die tragende Struktur des ‚Students

Services Teams' in jeder Schule maßgeblich dazu, dass bei allen anstehenden Fragen der Schule, seien es allgemeine oder individuelle Klärungsbedarfe, für tradierte Kategorienbildungen auf der Ebene von Personen keinerlei Bedarf mehr besteht. Hier wird über Barrieren bei Lernprozessen beraten, nicht aber über Kategorien von SchülerInnen. Gleichzeitig ermöglicht die Zusammensetzung des Teams, dass für ein sehr breites Spektrum von Problematiken und Bedarfen die entsprechenden SpezialistInnen ohnehin kontinuierlich dabei sind oder bei sehr spezifischen Herausforderungen dazugeholt werden können. Damit ist dieses Team automatisch für alle Dimensionen von Heterogenität zuständig, seien es soziale, kulturelle, geschlechterrollenbezogene, sich auf Außergewöhnlichkeiten beziehende oder andere Fragestellungen.

Anfrage 3: Neudefinition der sonderpädagogischen Rolle

Die dritte Anfrage bezieht sich auf die Neudefinition der zweiten, ergänzenden Berufsrolle, die in Deutschland vornehmlich von SonderpädagogInnen wahrgenommen wird und bei der es letztlich doch bei einer additiven oder latent exklusiven Qualität zu bleiben droht. Hier kommt der Rolle der „Methods and Resource Teacher“ (M&R-Teacher) maßgebliche Bedeutung zu. Hinter dieser Gruppe verbirgt sich allerdings keine eigene Berufsgruppe mit eigener Ausbildung, sondern eine Berufsrolle, die erfahrene Classroom Teacher nach einer Qualifizierung einnehmen und aus der sie nach einigen Jahren auch wieder in die des Classroom Teachers zurückwechseln können. Nach Auskunft eines Schulamtes gibt es in New Brunswick in den vergangenen Jahren keine neu berufenen Schulleitungen, die nicht vorher als M&R-Teacher qualifiziert und tätig gewesen sind. Primäre Aufgabe der M&R-Teacher ist die Unterstützung der Classroom Teacher (vgl. Perner 1997), sekundäre die einzelner SchülerInnen, die jedoch die Classroom Teacher nie von ihrer primären Verantwortung für alle SchülerInnen entbindet. Darüber hinaus sind die M&R-Teacher auch für die Moderation von Problemlösekonferenzen zuständig – ein Schwerpunkt ihrer Qualifizierung (vgl. hierzu Porter u.a. 1991). Neben der Arbeit in den Klassen steht für die M&R-Teacher, ggf. gemeinsam mit den LesespezialistInnen, eine Lernwerkstatt zur Verfügung, die für alle SchülerInnen und KollegInnen jederzeit offen, also nicht mit vielfach vorhandenen oder geforderten ‚sonderpädagogischen Förderräumen‘ in Deutschland vergleichbar ist. Im konkret beobachteten Fall suchten in einem solchen Raum nacheinander drei SchülerInnen die M&R-Lehrerin auf: eine schwangere Schülerin, die offensichtlich unter großer Anspannung stand, ein Schüler mit autistischem Verhalten zur ritualisierten Kontaktpflege, und ein

Schüler, der mit seiner Familie aus den Niederlanden nach New Brunswick eingewandert war und die Frage nach Hilfen für den Französischunterricht klären wollte, den er bisher gar nicht hatte – für alle Fragestellungen ist diese Kollegin die erste Ansprechpartnerin, die ggf. die herangetragenen Probleme in das ‚Students Services Team‘ einbringt. Nach einer Untersuchung (vgl. Porter 1991, 145, Hinz 2000) bringen M&R-Teacher 32% ihrer Arbeitszeit mit Beratung mit allen Beteiligten (einschließlich der Moderation von Problemlösekonferenzen) zu, 28% ihrer Zeit sind sie im Unterricht in Klassen oder Kleingruppen tätig, 25% brauchen sie für die Erstellung von IEPs und von Materialien und die übrigen 15% verbringen sie mit Sonstigem wie Fortbildung und Informationsgesprächen. Der einzige darüber hinaus ambulant unterstützende sonderpädagogische Dienst, der bei APSEA (Atlantic Provinces Special Education Authority) mit Sitz in Halifax, Nova Scotia, angesiedelt ist, ist für Fragen der Unterstützung bei Seh- und Hörproblemen zuständig.

Bezüglich einer Neukonzeption einer unterstützenden Rolle macht die Konstruktion der M&R-Teacher deutlich, dass hier eine ergänzende schulinterne Berufsrolle geschaffen worden ist, die nicht zu einer ‚Versäulung‘ von Zuständigkeiten im Sinne von Berufsgruppen für eine bestimmte Klientel führt, sondern lediglich eine individuell zeitlich befristete und kontinuierliche Unterstützung für die Classroom Teacher bildet. Dadurch erscheint es möglich, dass die Ergänzung unterschiedlicher Blickwinkel in einer Klasse – sicherlich in Abhängigkeit von Zeitbudgets für sie – als wichtiges Qualitätsmerkmal eines inklusiven Umgangs mit Heterogenität gesichert wird, ohne in additive und/oder exklusive Strukturen zu geraten. Ob diese zweite Rolle nun als sonderpädagogische angesehen werden kann oder ob es sich primär um eine komplexitätsreduzierende zweite PädagogIn handelt, kann hier nicht entschieden werden. Festzuhalten bleibt jedoch in jedem Falle, dass es in New Brunswick nicht zu einem häufig behaupteten Widerspruch zwischen (notwendigen und vorhandenen) ExpertInnen einerseits und dem Ansatz der Full Inclusion mit einer weit vorangeschrittenen Dekategorisierung andererseits kommt. New Brunswick zeigt, dass es möglich ist, in einem Schulsystem ExpertInnen für bestimmte Fragestellungen in Bezug auf Lern- und Partizipationsprozesse vorzuhalten und gleichzeitig auf Kategorisierungen von SchülerInnen zu verzichten, jedenfalls dann, wenn die ExpertInnen in einen kontinuierlichen gemeinsamen Beratungsprozess eingebunden sind.

Fazit

Es wäre naiv, von einer Übertragbarkeit der Verhältnisse im ländlichen New Brunswick in einem sich inklusiv verstehenden Kanada auf ein dicht besiedeltes Deutschland – mit was für einer Gesellschaft? – auszugehen. Zudem hat New Brunswick keine lange sonderpädagogische Tradition, wie sie hierzulande besteht. Dennoch kann New Brunswick strukturell, konzeptionell und professionell-praktisch aufzeigen, dass inklusive Pädagogik keine Illusion ist, sondern eine Vision, der man sich deutlich weiter annähern kann als hierzulande. Es ist möglich, eine Alltagstheorie von zwei Gruppen sowie tradierte, auf das medizinische Modell zurückgehende Kategorisierungen und einen engen Fokus auf nur eine Heterogenitätsdimension zu überwinden und die Rolle einer zweiten PädagogIn tatsächlich neu zu konzipieren. Dabei wirken natürlich Kulturen, Strukturen und Praktiken zusammen und die Veränderung dieser drei Aspekte ist ein langwieriger Prozess (hierfür hilfreich ist der Index für Inklusion, vgl. Booth & Ainscow 2002, Boban & Hinz 2003). New Brunswick kann wirken wie ein Nordstern, der bekanntlich beim Kurshalten eine wichtige Orientierungsfunktion hat.

Literatur

- Boban, Ines (2003): Person Centred Planning and Circle of Friends – Persönliche Zukunftsplanung und Unterstützerkreis. In: Feuser, Georg (Hg.): Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. Frankfurt am Main: Peter Lang, S.285-296.
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hg.) (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in Schulen der Vielfalt entwickeln. Halle (Saale): Martin-Luther-Universität.
- Boban, Ines/ Hinz, Andreas (2004): Persönliche Zukunftsplanung mit Unterstützerkreisen – ein Schlüsselement des Lebens mit Unterstützung. In: Verband Sonderpädagogik (Hg.): Grenzen überwinden – Erfahrungen austauschen. Würzburg: vds, S.9-17.
- Booth, Tony/ Ainscow, Mel (2002²): Index for Inclusion. Developing Learning and Participation in Schools. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bunch, Gary (2005a): Key Elements for Successful Inclusion – everywhere. Referat, North-South-Dialogue III on Inclusive Education, 2005, Delhi.
- Bunch, Gary (2005b): Crucial Terms for Inclusion and Special Education: Confusion in education for learners with disabilities. Referat, "Inclusive and Supportive Education Conference" 2005, Glasgow. http://www.isec2005.org.uk/isec/abstracts/papers_b/bunch_g.shtml
- Dep. of Ed. NB (Ed.) (1994): Best Practices for Inclusion. Fredericton, New Brunswick: Department of Education.
- Dep. of Ed. NB (Ed.) (2002a): Report on the Population of Public School Students with Exceptionalities. Anglophone Sector. School Year 2000-2001. Fredericton: Dep. of Education.
- Dep. of Ed. NB (Ed.) (2002b): Guidelines and Standards. Educational Planning for Students with Exceptionalities. Fredericton: Dep. of Education.

- Dep. of Ed. NB (Ed.) (2004): Summary Statistics. School Year 2003/2004. Fredericton, New Brunswick: Department of Education.
- Ellger-Rüttgart, Sieglind (2002): Education for All - Education Towards Inclusion. In: Deutscher Verein für die Rehabilitation Behinderter; Chronisch zieken en Gehandicapten-raad Nederland (Eds.): Networking in Practice: Connecting Partners in Rehabilitation. 8th European Regional Conference of Rehabilitation International November 2002, Aachen. Utrecht/Heidelberg: Selbstverlag, S.98-102.
- Hinz, Andreas (2000): Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. Überlegungen zu neuen paradigmatischen Orientierungen. In: Albrecht, Friedrich/ Hinz, Andreas/ Moser, Vera (Hg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplinäre und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied, Berlin: Luchterhand, S.124-140.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptuelle Weiterentwicklung? Zeitschrift für Heilpädagogik 53. Jg., Heft 9, S.354-361.
- Hinz, Andreas (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion - Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? Sonderpädagogische Förderung 48. Jg., S.330-347.
- Hinz, Andreas (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, Irma/ Sander, Alfred (Hg.): Inklusive Pädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.41-74.
- Hinz, Andreas (2005): Inklusion – Vision und Realität! Herausforderungen in Deutschland und Praxis in Kanada. In: Katzenbach, Dieter (Hg.): Heterogenität im wissenschaftlichen Diskurs. Frankfurt am Main: Goethe-Universität (im Druck).
- Karagiannis, Anastasios/ Stainback, Susan/ Stainback, William (1997²): Rationale for Inclusive Schooling. In: Stainback, Susan/ Stainback, William (Eds.): Inclusion. A Guide for Educators. Baltimore: Paul Brookes, S. 3-15.
- Mittler, Peter (2000²): Towards Inclusive Education. London: Falmer.
- O'Brien, John/ O'Brien, Connie Lyle (Eds.) (2002²): A little book about Person Centered Planning. Toronto: Inclusion Press.
- O'Brien, John/ O'Brien, Connie Lyle (Eds.) (2002): Implementing Person-Centered Planning. Voices of Experiences. Toronto: Inclusion Press.
- OECD (Ed.) (1997): Implementing Inclusive Education. Paris: OECD.
- Perner, Darlene (1997): Supporting the classroom teacher in New Brunswick. In: OECD a.a.O., S.75-80.
- Porter, Gordon L. (1991): The Methods and Resource Teacher: A Collaborative Consultant Model. In: Porter/ Richler a.a.O, S.107-154.
- Porter, Gordon L. (2004): Meeting the Challenge: Inclusion and Diversity in Canadian Schools. Education Canada 44, S.48-50.
- Porter, Gordon L. / Richler, Diane (Eds.) (1991): Changing Canadian Schools. Perspectives on Disability and Inclusion. North York, Ontario: Roeher Institute.
- Porter, Gordon L./ Rutte, Volker (1995): Schulorganisation: Zugang und Qualität durch Integration. In: Behindertenpädagogik 34. Jg., S.395-407.
- Porter, Gordon L./ Wilson, Mary/ Kelly, Brian/ den Otter, Jeff (1991): Problem Solving Teams: A Thirty-Minute Peer-Helping Model. In: Porter/ Richler a.a.O., S.219-237.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2005): Entwicklungslinien und Zukunftsperspektiven der Integrationspädagogik. Es ist normal, verschieden zu sein – aber was folgt daraus? In: Sonderpädagogische Förderung 50. Jg., S.70-80.

Heterogenität und Kooperation im Gemeinsamen Unterricht

Entwicklung und Evaluation fakultätsübergreifender LehrerInnenbildung

Die Vorbereitung von Studierenden auf einen akzeptierenden und konstruktiven Umgang mit der Heterogenität der Schülerschaft stellt eine zentrale Herausforderung für die LehrerInnenbildung dar, insbesondere bezogen auf den Gemeinsamen Unterricht (Koch-Priewe/ Münch 2005).

Im Folgenden wird über eine mehrjährige Kooperation der Verfasserin und des Verfassers in gemeinsamen, fakultätsübergreifenden Seminarveranstaltungen berichtet, die mit Studierenden aller Lehrämter der erziehungswissenschaftlichen und heilpädagogischen Fakultät der Universität zu Köln durchgeführt wurden. Skizziert und erörtert werden die Seminarkonzeption mit ihrem wissenschaftlich-theoretischen und bildungspolitischen Hintergrund, die didaktisch-methodische Vorgehensweise, die Kooperationserfahrungen der interdisziplinären Studierendendems und der beiden DozentInnen, die Evaluationsergebnisse sowie die Folgerungen der Beteiligten mit Blick auf die universitäre LehrerInnenbildung.

1 Begründung der hochschuldidaktischen Konzeption

Das hochschuldidaktische Arrangement ist bewusst in Korrespondenz zu konkreten schulpädagogisch-didaktischen Konzeptionen gewählt worden, was über theoretische Erwägungen hinaus auch den praktischen Nutzen hat, dass die angehenden LehrerInnen die Wirkungen eines didaktischen Modells, das sie später in der Schule ggf. praktizieren werden, an sich selbst erfahren (und reflektieren) können. Für Schule und Hochschule wird auf den gleichen theoretischen Hintergrund rekurriert, insbesondere auf die kritisch-konstruktive

tive Didaktik Wolfgang Klafki sowie auf die entwicklungslogische Didaktik Georg Feusers. Beide Konzeptionen arbeiten mit dem Bildungsbegriff als einer zentralen Kategorie. Sie beziehen sich, wenn auch in unterschiedlich intensivem Maße, auf Ansätze der Kulturhistorischen Schule (Feuser 1989; Klafki/ Stöcker 1996). Die von beiden vertretene Orientierung an einer erfahrungs- und problemorientierten Didaktik ähnelt in gewisser Weise sozial-konstruktivistischen Lehr-Lernmodellen (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001). *Normative gesellschafts- und bildungspolitische Begründungsaspekte: Gleichheit in der Differenz.*

Vor dem Hintergrund von sozialer Umverteilung, Armut, Migration, Gender findet sich auch an allgemeinen Schulen neben Schülern mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf ein steigender Anteil von Kindern und Jugendlichen, die nicht als behindert gelten, jedoch in erschwerten Lebenssituationen aufwachsen und mit temporären und langfristigen Lern-, Leistungs- und Lebensproblemen zu tun haben. Die hiermit verbundenen eingeschränkten Bildungsperspektiven bzw. die im internationalen Vergleich überproportional ausgeprägte Korrelation von sozialer Herkunft und Schulerfolg in Deutschland sind durch die Ergebnisse der PISA- Studien jüngst noch einmal aufgezeigt worden. Eine Folgerung aus dieser Problemverknüpfung ist eine verstärkte Verantwortlichkeit der allgemeinen Schulen für die hieraus erwachsenden Aufgaben, wie dies bereits die Kultusministerkonferenz in den „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in Schulen in Deutschland“ (1994) formuliert hat. Während die KMK diese Überlegungen jedoch auf Schüler mit ausgewiesenem sonderpädagogischem Förderbedarf im Sinne von Behinderungen eingrenzt, wird in der UNESCO-Erklärung von Salamanca (1994) „special needs education“ in obigem Sinne auf alle Kinder in erschwerten Lebens- und Lernsituationen bezogen und eine „Schule für alle“ eingefordert, welche die „special needs“ aller Kinder strukturell, pädagogisch und didaktisch im Vorhinein berücksichtigt. Ungeachtet dieser Differenz weisen diese hier nur exemplarisch genannten Dokumente hinsichtlich der Leitvorstellungen in die gleiche Richtung: Kooperation von Allgemeiner Schulpädagogik und Sonderpädagogik (vgl. Münch 2001).

Erziehungswissenschaftliche und professionsbezogene Begründungsaspekte: Umgang mit Heterogenität und Teamarbeit als Basiskompetenzen.

Teamarbeit und Kooperation gelten professions- und arbeitsfeldübergreifend als Schlüsselkompetenzen. Im Schulalltag und im Gemeinsamen Unterricht hat sich eine unzureichende Teamkompetenz als zentrales Moment für die Unzulänglichkeit von Unterrichtsarbeit erwiesen, wie zahlreiche Begleitforschungsergebnisse insbesondere zu integrativen Schulversuchen seit den

1980er Jahren aufzeigen. In der LehrerInnenbildung werden kooperative Kompetenzen jedoch bislang mit Hinweis auf die Vorrangigkeit der Lehrinhalte mehr gefordert als gefördert. Die hier beschriebene Seminarkonzeption versucht, über eine an den Seminarzielen orientierte aufgabenbezogene Kooperation die Verbindung von Lehre und Kompetenzbildung zu erreichen.

Didaktische Begründungsaspekte im engeren Sinne: Bildungstheoretische Begründungsaspekte.

In Orientierung an der Neuformulierung der bildungstheoretischen Didaktik durch die kritisch-konstruktive Didaktik (Klafki 1996) wird gefordert, dass Lehrveranstaltungen an Schule und Hochschule die Befähigung zu Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidaritätsfähigkeit unterstützen. In vorliegenden Fall sollten die Studierenden ihren Arbeitsprozess in Tandems und Kleingruppentteams weitgehend selbst steuern, die Instrumente für die Untersuchungen in der Praxis von Sonder- und Regelschulen eigenständig entwickeln, auswerten und interpretieren sowie den eigenen Gruppenprozess reflektieren. Die Aufgabenstellungen sollten darüber hinaus sicherstellen, dass die Orientierung an den übergeordneten Zielsetzungen wie Selbst- und Mitbestimmung sowie Solidarität für sie auch eine Leitlinie in ihrer späteren Berufstätigkeit werden kann, d.h. dass die Veranstaltung sie möglicherweise befähigt, eine bewusstere Entscheidung für einen Arbeitsort (Sonderschule/integrative Regelschule) und die Gestaltung kooperativer Arbeitsbeziehungen zu fällen.

Die kritisch-konstruktive Didaktik schlägt zudem als didaktisches Prinzip Themen vor, die sich auf epochaltypische Schlüsselprobleme beziehen (Klafki 1996, 65), zu denen die „gesellschaftlich produzierte Ungleichheit“ gehört. Explizit wird in diesem Kontext das Verhältnis zwischen behinderten und nicht behinderten Menschen erwähnt. In Anlehnung an diese Vorschläge sollten die Studierendentandems prüfen, welche Schule im konkreten Fall vermuten lässt, geeignete Bedingungen für den Abbau der Ungleichheit zwischen exemplarisch ausgewählten Kindern mit und ohne besonderem Förderbedarf zu schaffen bzw. wo ihrer Meinung nach die in dieser Hinsicht günstigste Lernumgebung gestaltet werden kann.

Begründungsaspekte Lehr-/ Lernforschung.

Der allgemeindidaktische Diskurs wird ergänzt durch die Ergebnisse der pädagogisch-psychologischen Lehr-/ Lernforschung, wobei die Verbindung zu Prämissen der bildungstheoretischen Didaktik an vielen Stellen durchschimmert (vgl. Bohl 2004; Terhart 2005). Nach dem im Konstruktivismus verwurzelten Ansatz des *situierten Lernens* ist Lernen gebunden an vier Grundbedingungen:

1. „Wissen ist immer *situiert*; daher ist auch Lernen immer *situiert*.“

2. Wissen wird durch das wahrnehmende Subjekt *konstruiert*.
3. Besonders wesentlich ist das in einer Gesellschaft *geteilte* Wissen; Lernen ist daher zunehmende Teilhabe an einer Expertengemeinschaft.
4. Situiertes Wissen wird unter dem Anwendungsaspekt und damit unter dem Gesichtspunkt der *Authentizität* analysiert“ (Mandl/ Gruber/ Renkl 1997, 172).

Dieses Modell legt nahe, authentische Probleme so zu präsentieren, dass das, was für die Lernenden bisher schon bedeutungsvoll war, darin aufgehoben ist. Zusammenfassend heißt es bei Reinmann-Rothmeier und Mandl: Lernen „ist an die inhaltlichen und sozialen Erfahrungen der Lernsituation gebunden“ (2001, 615). Es wird sinnvoller Weise vorbereitet durch die Gestaltung problemorientierter Lernumgebungen. Dies geschah im Seminar durch die Anwendung der Beobachtungskategorien in den Hospitationen, die nicht nur unter der Fragestellung erfolgten, welches der geeignete Lernort für bestimmte SchülerInnen, sondern auch welches später der bevorzugte Arbeitsplatz der StudentInnen sein würde.

2 Zielsetzungen

Übergreifende Zielsetzung: Vorbereitung auf und Durchführung von Kooperation, Diagnostische(r) Lernbegleitung und Unterricht im Team. Teamarbeit geschieht im Kontext gemeinsamer Aufgabenstellungen. Für den gemeinsamen Unterricht sind hier neben der Rezeption der aufgezeigten bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussion um Heterogenität und Gemeinsamen Unterricht vor allem Aufgaben und Kompetenzen in drei Bereichen alltagsrelevant: Unterrichten, diagnostische Lernbegleitung, Kooperieren. Zur Verdeutlichung der Intentionen sei beispielhaft auf die gemeinsamen Aufgabenstellungen verwiesen, die seit zehn Jahren mit der Verordnung zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und des Förderortes (VO-SF 1995) in Nordrhein-Westfalen einhergehen und die für LehrerInnen aller Schulformen und Lehrämter mit neuen Anforderungen verbunden sind. In Abhebung von der früheren, überwiegend testdiagnostisch ausgerichteten externen Begutachtungspraxis zur Überprüfung einer möglichen Lernschwäche und Sonderschulbedürftigkeit in weitgehend alleiniger Verantwortung des Sonderpädagogen fordert die VO-SF explizit ein dialogisches Verfahren in Kooperation von „Regel“- und SonderpädagogInnen. Intendiert ist neben der Feststellung des individuellen Förderbedarfs ausdrücklich eine kontinuierliche, systemisch orientierte und diagnostisch fundierte Entwicklungs- und Lernbegleitung. Angestrebt ist nicht lediglich die Erfassung des Status Quo, sondern auch die Suche nach Veränderungsmöglichkeiten des

Bedingungsfeldes, nach didaktischen und organisatorischen Alternativen von Unterricht und Schulstrukturen sowie das gemeinsame Abwägen von Vor- und Nachteilen der möglichen Lernorte. Die Praxis hinkt diesen Intentionen noch weitgehend hinterher, da „RegelpädagogInnen“ häufig nicht einmal mit der o.g. Verordnung und ihrer neuen Verantwortlichkeit bekannt gemacht sind, weder Aus- noch Fortbildung erfahren haben, den Lernort Sonderschule nicht aus eigener Erfahrung kennen, ihnen keine ausreichenden zeitlichen Ressourcen für diese diagnostische Tätigkeit bereitgestellt werden und so die SonderpädagogInnen häufig aufgrund der faktisch weitgehend unveränderten Situation in der ihnen weiterhin angetragenen ‚monologischen‘ Expertenrolle verbleiben. Hier eine veränderte Ausgangslage durch eine dialogische und fakultätsübergreifende Kooperation der angehenden LehrerInnen bereits im Studium zu ermöglichen, kann als zentrale Intentionen des Seminars bezeichnet werden.

Für die Entwicklung der oben genannten drei Kompetenzbereiche wurden *spezifische Zielsetzungen* formuliert, die in ihrem bildungspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Kontext verortet und über konkrete Aufgabenstellungen im Seminarverlauf verfolgt wurden:

Bildungspolitischer und erziehungswissenschaftlicher Kontext:

- Grundlagenwissen und empirische Befunde aneignen zu: Heterogenität, Gemeinsamen Unterricht, internationalen Vergleichsuntersuchungen wie PISA und IGLU

Kooperieren:

- Selbsterfahren, Beobachten, Reflektieren
- Trainieren der (eigenen) studentischen Kooperation

Unterrichten:

- Kennen lernen und kritische Diskussion von didaktischen Konzepten und empirischen Befunden zum Unterricht in heterogenen Gruppen
- Selbständiges Erarbeiten von Kriterien der Beobachtung und Evaluation für Unterricht mit heterogenen Lerngruppen
- Selbständige Unterrichtsbeobachtung und -reflexion

Diagnostische Lernbegleitung:

- Prinzipien für systemisch orientierte diagnostische Lernbegleitung aus theoretischen Vorgaben ableiten
- Verordnung VO-SF mit theoretischem und schulrechtlichem Hintergrund, Aufgabenstellungen und Zuständigkeiten kennen lernen
- Kennen lernen und Durchführen von Methoden zur Feststellung des Förderbedarfs

- Lernorte vergleichen können: Stärken und Schwächen von Integrationsklassen *und* von Sonderschulklassen reflektieren können

3 Durchführung

Adressaten und Sozialform. Adressaten waren maximal 30 Studierende der Erziehungswissenschaftlichen und 30 der Heilpädagogischen Fakultät. Entsprechend der Zielsetzung bildeten sich Tandems aus je einem Studierenden der erziehungswissenschaftlichen und der heilpädagogischen Fakultät. Als weitere Sozialform fanden sich je zwei Tandems zu viert in einem Kleingruppenteam (im Folgenden als Team bezeichnet) zusammen.

Seminarplanung und -verlauf. Im Plenum erfolgten eine Grundlageninformation, Hinweise zum Selbststudium und eine detaillierte schriftliche Aufgabenstellung zunächst für das Thema „Unterrichten“, anschließend für das Thema „Kooperieren“ und als letztes für das Thema „Diagnostische Lernbegleitung“. Für das Thema „Kooperation“ hat sich wegen des höheren Anteils an Übungen ein Kompakttag bewährt. Mit den Aufgabenstellungen begann der eigenständig zu organisierende Arbeitsprozess der Tandems bzw. Teams, verbunden mit der Erstellung eines kooperativen Arbeitsplans, Literaturstudien, Hospitationen, Übungen, Kolloquiumsvorbereitung, Aufgabenlösungen, Konfliktmoderation usw. Über den Prozessverlauf und seine Ergebnisse verfassten die Teams je einen von ihnen bereits diskutierten Reflexionsbericht, der von der Dozentin und dem Dozenten in Kooperation ausgewertet wurde. Diese Berichte zu den drei o.g. Aufgabenstellungen wurden dann noch einmal im Seminarplenum reflektiert: zunächst das Thema „Unterrichten“, dann das Thema „Diagnostische Lernbegleitung“ und abschließend das Thema „Kooperation“ bei Akzentuierung der im Seminarverlauf selbst erlebten und gestalteten Kooperationsprozesse. Das ganze Seminar gliederte sich orientiert an den Aufgabenstellungen in Plenumsveranstaltungen und Arbeitsphasen in Tandems und Kleingruppentteams, Hospitationen und Übungen in Tandems sowie optionale Sprechstunden bzw. Beratungskolloquien der Dozenten für die Teams.

Seminarinhalte und Materialien. Alle grundlegenden Texte (Pflichtlektüre) wurden den Studierenden in einem Reader zu Seminarbeginn zur Verfügung gestellt. Je ein grundlegender Text zu den drei Kompetenzbereichen wurde wie oben dargestellt einführend im Plenum erarbeitet und diskutiert. Die übrigen Texte wurden in den Teams in Zusammenhang mit den Aufgabenstellungen selbständig erarbeitet, teilweise unter Zuhilfenahme von Navigationspapieren, die von den Dozenten erstellt waren.

Für den Bereich *Unterrichten* wurde beispielhaft die Konzeption der entwicklungslogischen Didaktik von Feuser (1989, 2004) erarbeitet – unter Rückgriff insbesondere auf die darin eingeschlossenen Konzepte der bildungstheoretischen Didaktik und der Kulturhistorischen Schule. Für den Bereich der *Diagnostischen Lernbegleitung* wurde als Ausgangspunkt die Erarbeitung der Vorgaben und Aufgabenstellungen der VO-SF NRW gewählt.

Diagnostik wurde dabei mit Jäger/ Petermann (1999) als zielorientierter gerichteter Prozess systematischer Informationssammlung und -bewertung verstanden, von dem Orientierungshilfen für konkrete Entscheidungen bzw. Handlungen erwartet werden. Die Aufgabenstellung der VO-SF wurde dabei mit der hieraus erwachsenden Aufgabe der diagnostischen Lernbegleitung im Schulalltag verbunden, also der Verknüpfung von diagnostischen und didaktischen Aufgabenstellungen (Probst 1999). Für den Bereich der *Kooperation* standen Themen wie Kommunikationsebenen, Gesprächsführung, Normenverabredung, Feedback, Konfliktlösung, Prozessbeobachtung im Vordergrund. Im Kontext einer systemischen Perspektive (Lütje-Klose/ Willenbring 1999) wurde übungsorientiert insbesondere mit Elementen der Klientenzentrierten Gesprächsführung von Rogers, Kommunikationsansätzen von Schulz von Thun und der Themenzentrierten Interaktion von Cohn gearbeitet.

Hospitationen. Diese für die Zielsetzung zentrale Phase und Teilaufgabe brachte die meisten Studierenden sowohl der Sonderpädagogik wie der ‚Regelpädagogik‘ in ihrer Ausbildung zum ersten Mal in direkten Kontakt mit der je anderen Schülergruppierung bzw. Schulform, d.h. mit einer Sonderschule (hier Schule für Geistigbehinderte) und einer integrativ arbeitenden Regelschule. Die Auswahl und Organisation der jeweils mindestens eintägigen Hospitation in je einer Schule für Geistigbehinderte und einer integrativen Regelschule möglichst ihres gewählten Stufenschwerpunktes Primar- bzw. Sekundarstufe war von den Studierenden eigenständig zu leisten. Hier sollten für den Kompetenzbereich Unterrichten die Differenzierungspraxis in der Klasse beschrieben und unter Einbeziehung von Alternativen diskutiert werden, die Dreidimensionalität des Feuserschen didaktischen Modells (Sachstruktur-, Tätigkeitsstruktur-, Handlungsstrukturanalyse) in Bezug auf seine Alltagstauglichkeit angesehen werden und eine entsprechende klassenbezogene Unterrichtsskizze entworfen werden. Des Weiteren waren für den Kompetenzbereich der Kooperation die bei den Lehrenden vorgefundenen Formen und Intensitätsstufen von Kooperation, die beobachtete Aufteilung der Zuständigkeiten und Arbeiten gemäß des erarbeiteten fachwissenschaftlichen Diskussionsstandes zu beschreiben und hinsichtlich der Alternativen zu diskutieren. Für den Bereich der diagnostischen Lernbegleitung war im Sinne der VO-SF die Platzierungsentscheidung von je einem Schüler in der Sonder-

schule bzw. im Gemeinsamen Unterricht hinsichtlich Angemessenheit, Vor- und Nachteilen wie auch Alternativen zu erörtern. Insbesondere war hier die Frage an die Studierenden gerichtet, in welchem Arbeitsfeld sie sich später vorstellen könnten zu arbeiten und wie sie diese Entscheidung begründen. Diese Hospitationserfahrungen waren in alle drei Reflexionsberichte einzu- bringen

Lehr- und Lernzielkontrolle. Die Lernzielkontrolle erfolgte mehrdimensional und war Teil des Evaluationsprozesses. Die Ergebnisse der Literaturrezeption und -verarbeitung zu den Themen Heterogenität und Gemeinsamer Unterricht wurde in einem Kleingruppen-Kolloquium geprüft, das darüber hinaus auch einem Austausch zwischen Teams und Dozenten über den Stand der Arbeits- und Gruppenprozesse zur Seminarhalbezeit diente. Zu den Kompetenzbereichen gab es jedoch wie beschrieben überwiegend handlungsbezogene Aufgabenstellungen, die nur nach Rezeption und Transferierung der Literatur lösbar waren und somit bereits eine Selbstüberprüfung implizierten. So war bspw. der je eigene Kooperationsprozess in den Tandem- bzw. Teamphasen im Semesterverlauf anhand aus der Literatur zu generierenden Kriterien zu beschreiben, reflektieren und dokumentieren. Für den Bereich der diagnostischen Lernbegleitung wurden die Lernergebnisse zunächst über die schriftliche Beantwortung von Fragen zu einem Basistext eingeholt. Des Weiteren führte jeder Studierende in durch ein Navigationspapier gesteuerten Rollenspielen ausschnittsweise einen Intelligenztest als Proband und Testleiter einschließlich Auswertung durch. Der Verlauf war mit der gruppeninternen Diskussion zu protokollieren und in den Reflexionsbericht zur diagnostischen Lernbegleitung zu integrieren. Neben diesen schriftlichen Rückmeldungen wurde jedes Plenum soweit zeitlich möglich durch eine Blitzlicht- bzw. Feedback-Runde eingeleitet und abgeschlossen. Hierbei erhielten Studierende und Dozenten vielfältige Hinweise zu Verlauf, Störungen und Gelingen der Lern-, Lehr- und Kooperationsprozesse, was eine kooperative Steuerung von Seminarzielen und -prozessen ermöglichte.

4 Evaluation

Das Seminar wurde zwischen dem Sommersemester 2000 und dem Wintersemester 2003/04 fünfmal von den Verfassern in Kooperation an der Universität zu Köln fakultätsübergreifend durchgeführt, später auch an der Universität Dortmund. Die Gesamtteilnehmerzahlen der einzelnen Seminare schwankten zwischen 24 und 60 Studierenden. Als Datenquelle der prozessbegleitenden und summativen evaluativen Überlegungen dienten vor allem die drei auf unterschiedliche Schwerpunkte gerichteten *schriftlichen Reflexionsberichte der Studierenden*. Eine zweite ergänzende Datenquelle waren unterschiedliche *Abschlussfragebögen* für die Studierenden und im zuletzt durchgeführten Seminar außerdem ein *problemzentriertes Gruppeninterview*, das zum Semesterschluss aufgezeichnet wurde. Als vierte Quelle sind die Aufzeichnungen der Dozenten aus den Feedbackrunden vor und nach den einzelnen Seminarsitzungen bzw. am jeweiligen Semesterende zu nennen. Beispielhaft sind nachstehend Auszüge aus Reflexionsberichten des Sommersemesters 2001 und Fragebogenergebnisse aus dem Wintersemester 2004 angeführt, die den Grundtenor der Studierendenäußerungen in allen bislang durchgeführten Seminaren spiegeln.

Will man aus den Erfahrungen mit diesem Typ von Seminar ein vorläufiges *Fazit* ziehen, so kann man *erstens* schlussfolgern, dass die Studierenden der ‚Regelpädagogik‘ für sich einen Perspektivenwechsel erreicht haben. Sie haben erkannt, dass sie der Tendenz nach für alle SchülerInnen zuständig sind, auch für diejenigen mit besonderem Förderbedarf, und dass Kooperation der aktiven Gestaltung bedarf. Sie wissen, dass Heterogenität im Unterricht eher der Normalfall sein wird, aus dem die Notwendigkeit individueller Lernbegleitung folgt. Eine Studierende mit dem Berufsziel Grundschullehrerin:

„Ich würde gerne diese Herausforderung annehmen, wenn ich die Möglichkeit hätte. Allerdings stecken wir noch voller Enthusiasmus und Tatendrang, wie das dann ist, wenn das sechste [Integrations-]Kind [in die Klasse J.M.] kommt, weiß ja keiner. Ich finde es auch sehr wichtig, dass man sich mit seinem Kollegen oder seiner Kollegin gut versteht und die Kommunikation nie einschlafen lässt.“

Zweitens: Auch Studierende der Sonderpädagogik beginnen einen Perspektivenwechsel, in dem sie die parallele Zuständigkeit der allgemeinen PädagogInnen für die Kinder mit und ohne besonderen Förderbedarf ebenfalls akzeptieren und die Notwendigkeit einer allgemeinen Didaktik für alle Schüler für sie plausibler wird. Viele sehen zumindest die Möglichkeit, dass behinderte Kinder auch in der Regelschule einen guten Unterricht erhalten

können, dass jedoch eine neues Rollen- und Aufgabenverständnis zu entwickeln ist:

„Ich wäre grundsätzlich sehr interessiert, in den Gemeinsamen Unterricht zu gehen (...). Es entspricht nicht meinen Vorstellungen von Integrativem Unterricht, wenn die sonderpädagogische Förderung fast ausschließlich in speziellen Fördergruppen, äußerlich differenziert vom Klassenverband durchgeführt wird. Der Schulbesuch in (...) zeigt, dass hier die Gefahr besteht, dass die Sonderpädagogin zur Nachhilfelehrerin wird.“

Drittens wurden Kooperation und Teamarbeit neben der inhaltlichen Auseinandersetzung als Teamressource erkannt und die Kooperationskompetenz im Detail nahm zu:

„Ich habe schon in anderen Seminaren und auch in der Schulzeit ein Feedback bekommen und musste auch welche verteilen. Meistens fand ich das Verteilen sehr schwer, aber diesmal fiel es mir relativ leicht, weil ich wusste, dass die anderen meine Aussagen nicht als Kritik allgemein an ihrer Person verstehen würden. Das Feedback von anderen finde ich sehr wichtig, denn ich kann dadurch versuchen, meine Schwächen zu verbessern.“

Die Berichte der Studierenden und die oben erwähnten Befragungen zeigen, dass *viertens* die meisten Studierenden die Seminarkonzeption, die Tandembildung und die berufsvorbereitende Teamarbeit akzeptierten und der gesamten Durchführung hohe Zustimmungswerte gaben:

„Abschließend möchten wir sagen, dass diese Art von Zusammenarbeit sehr anstrengend, aber auch sehr ergiebig ist. Fährt man als ‚Einzelkämpfer‘ an der Uni meist besser, hat dieses Seminar gezeigt, dass trotz aller Schwierigkeiten eine Zusammenarbeit nur von Vorteil sein kann. Der Austausch, auch unter den verschiedenen Disziplinen, ist nicht nur bereichernd, sondern dringend notwendig. Eine Zusammenarbeit zwischen Regelstudenten und Sonderpädagogikstudenten muss gefördert werden.“

Aus der oben erwähnten Erhebung aus dem Jahr 2004 wird deutlich, dass von den im Fragebogen angebotenen Alternativen Methodenkompetenz, Selbstkompetenz, Fachkompetenz und soziale, kooperative Kompetenz letztere in den Antworten der Studierenden deutlich hervorsteicht: Auf diesem Gebiet attestiert sich die überwiegende Mehrheit der TeilnehmerInnen den höchsten Kompetenzzuwachs.

5 Folgerungen

Die Formen und Strukturen der hochschuldidaktischen Konzeption einschließlich des Modells des Team-Teaching der Dozentin und des Dozenten machen bereits an der Hochschule eine didaktische Konzeption mit Selbststeuerung, Kooperation, Lernbiografieanbindung erfahrbar, die in den Schulen realisiert werden soll. Aus Dozenten- und Studierendensicht erscheinen diese fakultätsübergreifenden Arrangements sinnvoll, im Sinne der Zielsetzungen effektiv und in vertretbarem (zeit-)ökonomischen Rahmen durchführbar. In Fällen, in denen beide Fakultäten an einem Hochschulstandort

vertreten sind, gelingt dies sicher leichter, grundsätzlich ist jedoch auch eine hochschulübergreifende Kooperation denkbar, beispielsweise über gemeinsame Kompaktveranstaltungen oder zielgleich vorbereitete gemeinsame Exkursionen im In- und Ausland. Notwendig erscheinen uns folgende Schritte:

- (Weiter-)Entwicklung (hochschul-)didaktischer Konzepte, die in theoretischer Fundierung und Praxis fakultätsübergreifendes Arbeiten, Heterogenität und Erfahrungslernen begünstigen
- Pflichtmodul „Heterogenität – Schule für alle“ für alle Lehramtsstudierenden
- Verankerung von integrations-/ inklusionspädagogischen Inhalten in Studien- und Prüfungsordnungen sowie in den Akkreditierungsbedingungen für BA-/ MA-Studiengänge
- Implementierung kooperativer hochschuldidaktischer Konzepte in der Lehrerbildung
- Institutionalisierung des hochschuldidaktischen und -politischen Anliegens in den Fach- und Berufsgesellschaften, bspw. in der DGfE
- Verstärkter kooperativer Diskurs in den Fachpublikationen der beteiligten Disziplinen

Literatur

- Bohl, Thorsten (2004): Empirische Unterrichtsforschung und Allgemeine Didaktik. Ein prekäres Spannungsverhältnis und Konsequenzen im Kontext der PISA-Studie. In: Die Deutsche Schule 96. Jg., Heft 4, S.414-425.
- Feuser, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28. Jg., Heft 1, S.4-48.
- Feuser, Georg (2004): Lernen, das Entwicklung induziert – Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik. In: Carle, Ursula/ Unckel, Anne (Hg.): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S.142-153.
- Jäger, Reinhold S./ Petermann, Franz (Hg.)(1999): Psychologische Diagnostik. München: Beltz PSU.
- Klafki, Wolfgang (1996⁵): Neue Studien zu Bildungstheorie und Didaktik – Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel: Beltz.
- Klafki, Wolfgang/ Stöcker, Hermann (1996): Innere Differenzierung des Unterrichts. In: Klafki, Wolfgang: a.a.O., S.173-208.
- KMK (1994): Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik (Beschluss der KMK vom 6. Juni 1994). München.
- Koch-Priewe, Barbara/ Münch, Jürgen (2005): Lehrerbildung für Gemeinsamen Unterricht. Die Deutsche Schule 97. Jg., Heft 4, S.483-495.
- Lütje-Klose, Birgit/ Willenbring, Monika (1999): „Kooperation fällt nicht vom Himmel“ - Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht. Behindertenpädagogik 38. Jg., Heft 1, S.2-31.

- Mandl, Heinz/ Gruber, Hans/ Renkl, Alexander (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, Ludwig J./ Klisma, Paul (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz, S.168-178.
- Münch, Jürgen (2001): Wie die Sonderpädagogik wieder auf die allgemeinpädagogischen Füße gestellt wurde. In: Lumer, Beatrix (Hg.): Integration behinderter Kinder. Berlin: Cornelsen, S.8-26.
- Probst, Holger (1999): Am besten testen! In: ders. (Hg.): Mit Behinderung muss gerechnet werden. Solms – Oberbiel: Jarick Oberbiel, S.156-183.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi, Mandl, Heinz (2001): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. Aus: Krapp, Andreas, Weidenmann, Bernd (Hg.): Pädagogische Psychologie (4. Aufl.). Weinheim: Beltz PSU, S.601-646.
- Terhart, Ewald (2005): Über Traditionen und Innovationen oder: Wie geht es weiter mit der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik 51. Jg., Heft 1, S.1-13.
- Unesco and Ministry of Education and Science Spain. (1994). The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practise in Special Needs Education. Paris: Unesco.

Verantwortung in heterogenen Gruppen lehren, lernen und übernehmen: Voraussetzung für eine inklusive Bildungslandschaft

Integrativer Unterricht in Deutschland: In eine Klasse einer Regelschule sind SchülerInnen mit sog. sonderpädagogischem Förderbedarf ‚integriert‘. Ein paar Unterrichtsstunden pro Woche unterrichtet eine Sonderpädagogin zusätzlich in der Klasse. Diese führt in der Zeit, in der sie anwesend ist, eine äußere Differenzierung mit „ihren I-Kindern“ durch und unterrichtet „ihre“ Gruppe separat. In der übrigen Woche wird nicht individuell auf diese SchülerInnen eingegangen. Regelfall oder Sonderfall?

Man mag nun anmerken, dass der Autor aus NRW stammt. Dies mag ein Erklärungsmuster sein. Das oben beschriebene Grundproblem ist jedoch in verschiedenen Settings zu finden und schon vielfach beschrieben worden (vgl. u.a. Lütje-Klose/ Willenbring 1999): Sowohl RegelschullehrerInnen als auch SonderpädagogInnen übernehmen oftmals nur die Verantwortung für ‚ihre‘ vermeintlich homogene Gruppe. Diese Tatsache manifestiert sich hier u.a. in der inklusionshinderlichen Bevorzugung von äußerer gegenüber innerer Differenzierung.

Im Folgenden wird die Frage beleuchtet, wie im Rahmen der universitären LehrerInnenbildung die Voraussetzungen geschaffen werden können, damit Verantwortung für eine heterogene Schülerschaft übernommen wird. Ausgangspunkt der nun folgenden Gedankenanstöße ist die bekannte Erkenntnis, dass eine inklusive Bildungslandschaft, in der Heterogenität befürwortet und zugelassen wird, eine Kooperation von PädagogInnen erfordert; diese Kooperation schließt den Aspekt der rotierenden Zuständigkeiten mit ein (vgl. Wocken u.a. 1991). Welche persönlichen Voraussetzungen sind nun für die vielfach geforderte Übernahme von Verantwortung durch beide PädagogInnen für den gemeinsamen Bildungsprozess in heterogenen Lerngruppen zu beachten (vgl. Katzenbach 2005, 90)? Hierzu werden drei Thesen formuliert.

These 1: Die Verantwortung in heterogenen Lerngruppen sollte nicht an die jeweils andere Profession abgegeben werden. RegelschulpädagogInnen und SonderpädagogInnen sind aufgefordert, Heterogenität zuzulassen, indem sie Behinderung nicht als ‚Spezialthema‘ verstehen (vgl. Teervoren 2003, 30).

Auf praktischer Ebene bedeutet dies, dass RegelpädagogInnen z.B. nicht vornehmlich defizitorientiert einen sonderpädagogischen Förderbedarf suchen und zeitgleich einer ExpertIn die Verantwortung für diese SchülerInnen übertragen. Für SonderpädagogInnen impliziert diese Forderung u.a., dass bei der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs Gemeinsamer Unterricht empfohlen wird. Im pädagogischen Miteinander geht es auch darum, die von Feuser als „Schäferhund-Pädagogik“ bezeichnete Form von Unterricht mit der damit verbundenen Rolle der SonderpädagogIn zu vermeiden (vgl. Scheidbach/ Dür 1995).

Hinsichtlich der Gutachtervariablen z.B. wird deutlich, dass es entscheidend ist, in welcher Schulform die SonderpädagogInnen arbeiten. Bezeichnend für solche Zuweisungen ist etwa der Umstand, dass LehrerInnen im Gemeinsamen Unterricht sehr viel öfter in Gutachten den Weg zu einem heterogenen Miteinander ebnen als PädagogInnen, die an Sonderschulen arbeiten (vgl. Mand 2002). Allgemein ist zu beobachten, dass mit dem Grad der praktischen Erfahrung mit heterogenen Lerngruppen die Zustimmungswerte zu dieser Organisationsform wächst (vgl. Eberl 2000, 291 f.). Welche Konsequenzen kann dies für die universitäre LehrerInnenbildung haben?

These 2: Es müssen gemeinsame Lehr-, Lern- und Aktionsräume für angehende LehrerInnen unterschiedlicher Lehrämter geschaffen werden. Hier können Vorurteile abgebaut, hier kann voneinander gelernt und somit eine fruchtbare Kooperation ermöglicht werden. Einerseits beinhaltet diese Forderung, dass die Dozierenden im universitären Bereich stärker als bisher ihrer Vorbildfunktion gerecht werden, indem in der Hochschule das umgesetzt wird, was von den Schulen seit langem verlangt wird: handlungsorientierte Lehr- und Lernmethoden (vgl. Erbring 2005). Auch wenn die Hochschule nicht weniger (oder mehr) eine pädagogische Institution ist als andere Bildungseinrichtungen, reicht diese Veränderung noch nicht aus. Es gibt spezifische Unterschiede zwischen einzelnen Einrichtungen wie der Universität und der Schule. Es gibt auch, wie oben beschrieben, gravierende Unterschiede zwischen dem segregierenden Schulalltag, den die meisten deutschen Studierenden als SchülerInnen erlebt haben, und dem in Deutschland nicht dominierenden Gemeinsamen Unterricht. Daraus resultiert die Notwendigkeit einer Öffnung der universitären Ausbildung. Hier können angehende RegelschulpädagogInnen sowie angehende SonderpädagogInnen gemeinsam heterogene Lernorganisationen in der Praxis kennen lernen. Dies könnte zur Folge haben, dass Impulse zu einer Veränderung der für den (pädagogischen) Alltag entscheidenden Alltagstheorien hin zu einer erwünschten bildungspolitischen Grundeinstellung (Befürwortung von heterogenen Lehr- und Lerngruppen) gegeben werden.

These 3: Diese gemeinsame Ausbildung kann perspektivisch nur in einer gemeinsamen Einrichtung erfolgen, da ansonsten auch institutionell die Schranken zu deutlich aufgezeigt werden. Als nationales Beispiel ist das Bielefelder Modell zu nennen, das eine Verzahnung der Studiengänge Sonderpädagogik und Regelschullehramt leistet und somit die Akzeptanz von Heterogenität fördern möchte (vgl. Gehrmann 2005).

Welche grundlegende theoretische Konsequenz lässt sich aus den angeführten Thesen ziehen, um es Studierenden zu ermöglichen, den Weg zur Übernahme von Verantwortung in heterogenen Lerngruppen zu beschreiten? Es ist zu untersuchen, wie Alltagstheorien über Behinderung und Integration/Inklusion entstehen. Auf dieser Erkenntnis können dann die weiteren (System-)Veränderungen im Bereich einer LehrerInnenausbildung für eine inklusive Bildungslandschaft erfolgen, damit eine Grundlage für eine fruchtbare Kooperation ermöglicht wird.

Literatur

- Eberl, Doris (2000): *Gemeinsamer Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Schülern in der Beurteilung von Schulleitern und Lehrern: Eine Untersuchung an Grund- und Sonderschulen in Nordrhein-Westfalen*. Witterschlick/ Bonn: Wehle.
- Erbring, Saskia (2005): *Integration/ Inklusion braucht die Diskussion um Bildungsstandards – besonders im Bereich der Lehramtsausbildung*. In: Geiling, Ute/ Hinz, Andreas (Hg.): *Integrationspädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.129-131.
- Gehrmann, Petra (2005): *Neue Wege in der Lehrerausbildung – integrierte Sonderpädagogik mit Schwerpunkt Heterogenität im BA-/ MA-Studium Erziehungswissenschaft an der Universität Bielefeld*. In: Geiling, Ute/ Hinz, Andreas (Hg.): *Integrationspädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.195-199.
- Katzenbach, Dieter (2005): *Braucht die Inklusionspädagogik sonderpädagogische Kompetenz?* In: Geiling, Ute/ Hinz, Andreas (Hg.): *Integrationspädagogik im Diskurs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.86-90.
- Lütje-Klose, Birgit/ Willenbring, Monika (1999): *„Kooperation fällt nicht vom Himmel“ Möglichkeiten der Unterstützung kooperativer Prozesse in Teams von Regelschullehrerin und Sonderpädagogin aus systemischer Sicht*. In: *Behindertenpädagogik* 38. Jg., Heft 1, S.2-31.
- Mand, Johannes (2002): *Sonderschule oder gemeinsamer Unterricht? Zum Einfluss von Gutachtervariablen auf Schullaufbahnentscheidungen für schulschwache oder auffällige Kinder und Jugendliche*. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 53. Jg., Heft 1, S.8-13.
- Scheidbach, Brigitte/ Dür, Annette (1995): *„ohne Wenn und Aber“*. Über die schulische Integration „behinderter“ Kinder Situationsbezogen auf Vorarlberg.
URL: http://bidok.uibk.ac.at/library/duer-integration_vorarlberg.html [Stand: 09.10.2001].
- Tervooren, Anja (2003): *Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? Die Kategorie Behinderung als integraler Bestandteil von Bildung*. In: *Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft* 26. Jg., Heft 1, S.26-36.
- Wocken, Hans (1991): *Integration heißt auch: Arbeiten im Team*. In: *Pädagogik* 43. Jg., Heft 1, S.18-23.

Andrea Wicke

Was ich Böse finde

Ich habe eine Kollegin die keine Fehler zugeben kann
und wenn sie einen Fehler macht schiebt sie die Schuld immer mier in die
Schuhe. Wenn ihre Rechnung nicht aufgeht
Verpezt sie mich bei den Arbeitspädagogen.
Das ist in meinen Augen böse.

Julia Bertmann

Meine Arbeit im Büro

Als ich noch Schülerin auf der Schule war hatte ich ein Praktikum bei der
Lebenshilfe in Mülheim gemacht. Es hat mir so gut gefallen, und alle waren
super nett, dass ich noch mal dahin wollte.

Ein Jahr später konnte ich dann ein Langzeitpraktikum machen. Ich haben
gelernt am Computer zu arbeiten, aber auch, wie ich im Büro für 10 Leute
den Kaffee kochen soll. Das hat alles geklappt.

Ich habe noch gelernt, wie man in Excel schreibt.

Seit 2 Jahren bin ich Mitarbeiterin. Ich bin eine Bürohilfskraft.

Ich mache alles, was im Büro anfällt.

Wenn die Zivis ihre Fahrtenbücher bringen, gebe ich alle in eine Excel –
Tabelle ein. Arbeiten am Computer macht mir richtig Spaß. Aber alles andere
im Büro auch.

Jeden Morgen um 9 gehe ich ins Büro.

Was ist gut?

Was bedeutet für dich gut zum Beispiel: Ich habe ein eigenes Zimmer für mich allein zum Musik hören.

Und ich kann auch alleine Lesen mit Bildern drin. Ich kann auch Fernsehen gucken aber mit Video das ist gut. Ich male auch so gerne Bilder nach.

Ich finde es toll das ich mit meinen eigene Spiele spielen kann.

Ich kann auch mein Bett beziehen. Ich kann auch die Küche putzen und fegen und Staubsaugen. Ich kann auch die Wäsche falten dazu kann ich auch Fernsehen gucken das gleiche mache ich auch bei Gemüse putzen. Ich muss auch den Müll runterbringen in die Mülltonne. Dann gehe ich auch in das Wohnzimmer, da muss ich auch noch aufräumen und Staubsaugen. Anschließend muss ich auch noch nach draußen gehen, Wiese mähen mit dem Rasenmäher. Danach muss ich auch noch Unkraut zupfen und dann gehe ich nach oben und kann nicht mehr arbeiten. Danach bin ich müde und ich gehe nach oben zum schlafen in mein eigenes Bett.

Ich kann auch mit Jugendlichen arbeiten. Die sind auch hilfsbereit und haben auch Kontakt mit mir aufgenommen.

Ich kann auch kleinen Kindern helfen. Die müssen sogar hören auf uns, wir müssen auch was haben zum Lesen und schreiben. Die können noch gar nicht zu gut lesen und schreiben. Wir bringen ihnen da lesen und schreiben bei. Die können auch nicht gut essen, wir müssen sie füttern.

Julia Keller

Heimat

Die Heimat ist der Ort und das Land, in dem man sich zu Hause fühlt.

Dort kennt man sich aus.

Man spricht die gleiche Sprache und hat Verwandte, Bekannte und Freunde.

Im Krieg werden Menschen aus ihrer Heimat vertrieben und müssen in ein fremdes Land, fühlen sich ihr ganzes Leben lang fremd.

Andere finden wieder eine neue Heimat.

Julian Göpel

Welche Person wäre ich gerne mal einen Tag lang?

Ich möchte mal sein wie James Bond.

Er ist reich.

Er wohnt immer in einem großen Hotel mit einer Bar und mit einem Schwimmbad.

Und er ist Agent 007 und sieht gut aus. Und das finde ich toll.

Er verfolgt die Verbrecher und er fährt Sportwagen mit und bekommt auch Frauen ins Bett. Das finde ich super.

Tobias Wolf

Rehe, das ist eine Seele mit vier Beinen

Ich kenne viele Tiere, die es in der Natur gibt.
Und zwar gibt's eine Art von Tieren,
das sind die Rehe.
Ich habe schon viele Rehe gesehen,
die einen in Garten kommen können und können einem die Blumen abessen.
Und die Rehe können abfressen,
Osterglocken zum Beispiel,
Tulpen oder Krokusse zum Beispiel.
Die Ranken zum Beispiel,
können die runter reißen und Pflaumen können die auch essen und Äpfel
können die auch essen.
Rehe, das ist eine Seele mit vier Beinen.

Exklusion verhindern, Inklusion stärken: Ansätze zur Teilhabe am Erwerbsleben

1 Die Vision einer inklusiven Gesellschaft

Wenn von Inklusion und Exklusion von Menschen mit Behinderungen und der Herstellung von Chancengleichheit die Rede ist, dann gelangen die Lebensbereiche Bildung und Arbeit in den Blickpunkt. Die schulische Ausbildung und berufliche Qualifizierung von Jugendlichen, Frauen und Männern mit Behinderungen sind wichtige Grundlagen für eine soziale und berufliche Inklusion. Die alltäglichen Erfahrungen von Menschen mit Behinderungen und ihren Familien zeigen allerdings die Notwendigkeit auf, sich persönlich für diese Grundlagen zu engagieren sowie gesellschaftliche, politische und ökonomische Rahmenbedingungen zu schaffen. Dabei können die Rahmenbedingungen als moralische und politische Verpflichtungen zur Inklusion seitens des Staates festgehalten werden, beispielsweise in internationalen Deklarationen. Das Ziel, Menschen mit Behinderungen den Zugang zu einer Ausbildung und ins Arbeitsleben zu ermöglichen, wird mit einer Vielzahl solcher internationalen Anstrengungen verfolgt. Hier sind zwei wichtige internationale Deklarationen aus den 1990er Jahren und eine aktuelle aus dem europäischen Raum hervorzuheben.

Mit der „Salamanca Erklärung“ und dem darin ausgedrückten Aktionsrahmen zur Förderung einer integrativen Pädagogik wurden 1994 für den Schulbereich internationale Standards gesetzt. Darüber hinaus erklärte ein Jahr zuvor (1993) die Generalversammlung der Vereinten Nationen für den gesamten Lebensbereich integrative Rahmenbestimmungen mit den “Standard Rules on the Equalization of Opportunities for People with Disabilities”¹. In

¹ Deutsche Übersetzung: Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung 1995)

diesen UN Standard Rules werden als Zielbereiche für die gleichberechtigte Teilhabe in unserer Gesellschaft u.a. die Bildung (mit der Bestimmung 6) und die Beschäftigung von Menschen mit Behinderungen (mit der Bestimmung 7) benannt. Es wird ausgeführt, dass die relevanten Akteure, d.h. Arbeitnehmerorganisationen und Arbeitgeber sowie der Staat, mit den Behindertenorganisationen in Bezug auf alle Maßnahmen zur Schaffung von Ausbildungs- und Beschäftigungsmöglichkeiten zusammenarbeiten sollen. Das heißt, dass die Verantwortung für den Prozess der Herstellung der Chancengleichheit gemeinsam zu tragen ist und gleichzeitig, dass die unterschiedlichen Interessengruppierungen jeweils spezifische Vorstellungen darüber haben, was Chancengleichheit und Chancenverbesserung bedeuten. Dabei kommt den Behindertenorganisationen im Hinblick auf die Durchführung ein hoher Stellenwert zu. Dieser Stellenwert und die Weiterentwicklung der politischen Durchsetzungsmöglichkeiten Betroffener werden im europäischen Raum bei der Planung für das europäische Jahr der Menschen mit Behinderung deutlich.

Betroffene, Vertreterinnen und Vertreter von Behindertenorganisationen haben auf dem Europäischen Behindertenkongress in Madrid 2002 festgestellt, dass die Art, in der unsere Gesellschaften organisiert sind, oft zur Folge hat, dass es behinderten Menschen nicht möglich wird, ihre Menschenrechte voll wahrnehmen zu können und dass sie sozial ausgeschlossen sind. Die Deklaration von Madrid „Nicht-Diskriminierung plus positive Handlung(en) bewirken soziale Integration“ fordert eine neue Denkrichtung:

„Unsere Vision kann am besten beschrieben werden als ein Gegensatz zwischen dieser neuen Vision und der alten Vision, die es zu überwinden gilt:

- 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 von wirtschafts- und sozialen Prozessen 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 ein Punkt der nur spezielle Ministerien betrifft (...) und hin zu Einbeziehung der Behindertenpolitik als eine generelle Regierungsverantwortung“ (Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung 2003a, 2-3)

Dort heißt es weiter, dass die Philosophie der Bevormundung von dem Versuch abgelöst werden soll, behinderte Menschen zu befähigen, die Kontrolle über ihr eigenes Leben auszuüben. Behinderte Menschen fordern gleiche Möglichkeiten und Zugang zu allen gesellschaftlichen Ressourcen. Nicht Mitleid und Hilflosigkeit behinderter Menschen begründen ein rehabilitatives Handeln, sondern im Mittelpunkt steht eine geänderte Grundhaltung einer inklusiven Gesellschaft (Bundesministerium für Gesundheit und Soziale Sicherung 2003a, b). Dabei wird in der Madrider Erklärung dem Bildungssystem als ersten Schritt zu einer inklusiven Gesellschaft große Bedeutung beigemessen und die Erwerbsbeteiligung als Schlüssel für die soziale Integration gewertet. Im Fokus dieses Beitrages steht die Teilhabe am Erwerbsleben.

2 Herausforderungen

Mit dem Blick auf die Erwerbsbeteiligung kann noch nicht von einer inklusiven Gesellschaft gesprochen werden. Die Situation auf dem Arbeitsmarkt ist angespannt und für Frauen und Männer mit Behinderungen nicht nur in Deutschland sondern auch auf europäischer Ebene außerordentlich unbefriedigend. Die Erwerbsquoten behinderter Menschen liegen europaweit unterhalb der der Nichtbehinderten. „Unter den 38 Mio. Behinderten in der EU haben nur 46% der leicht Behinderten sowie 24% der schwer Behinderten Arbeit“ (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2003, 11). In Deutschland ist die Erwerbsbeteiligung der amtlich anerkannten Schwerbehinderten nicht einmal halb so hoch wie die der Gesamtbevölkerung im erwerbsfähigen Alter² (vgl. Rauch/ Brehm 2003, 8).

Die Durchsetzung der Visionen, wie sie mit der Deklaration von Madrid formuliert sind, wird von Herausforderungen und Widerständen begleitet. Die zu bewältigenden Herausforderungen haben einerseits mit den sozialen Bildern von Behinderung und den sozialen Einstellungen zu Menschen mit Behinderungen zu tun, andererseits mit dem demographischen Wandel und Strukturwandel des Arbeitsmarktes. Eine integrationsorientierte Forschung sollte sich diesen Entwicklungen stellen und zur Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen beitragen helfen. Welche Forschungsansätze nehmen die Herausforderungen an?

² Erwerbsbeteiligung der Gesamtbevölkerung im erwerbsfähigen Alter (2001): 72 Prozent

3 Forschungsansätze zu aktuellen Herausforderungen

3.1 Soziale Einstellungen

Die Weltgesundheitsorganisation räumt den sozialen Einstellungen einen behinderungskonstitutiven Stellenwert ein und betont, dass die Teilhabe am Erwerbsleben durch Umweltfaktoren wie Einstellungen, Werte und Überzeugungen beeinträchtigt oder unterstützt wird (World Health Organization 2001). In der sozialpsychologischen Forschung zur sozialen Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderungen werden die individuellen Merkmale und die damit einhergehenden Zuschreibungsprozesse differenziert beschrieben. Anknüpfend an unsere alltäglichen Bilder haben diejenigen Personen mit „klassischen Behinderungen“ wie Sehbehinderungen oder Mobilitätseinschränkungen grundsätzlich größere Chancen zur Teilhabe am Arbeitsleben als so genannte geistig Behinderte oder psychisch Behinderte. Darin spiegeln sich die Unterschiede in der sozialen Akzeptanz und der Zuschreibung der Verantwortlichkeit für die Behinderung wider. Auch die Nichtsichtbarkeit einer Einschränkung kann zu Verhaltensunsicherheit und negativen sozialen Einstellungen führen. Die Akteure im Erwerbsleben haben es in der Regel mit Personen mit Beeinträchtigungen, die für die Umwelt äußerlich kaum oder gar nicht erkennbar sind, zu tun. Diese Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen im Betrieb müssen sich mit dem Vorwurf des „Drückebergertums“ auseinandersetzen. In den von uns durchgeführten Befragungen in den produzierenden Werken der Automobilindustrie (vgl. Simbrig et al. 2002) berichten verschiedene Unternehmensbeteiligte, dass Beschimpfungen und diskriminierende Bezeichnungen, Mobbing bzw. Ausüben von psychischem Druck, soziale Ausgrenzung sowie Handgreiflichkeiten in Arbeitsgruppen ausgeübt werden. Es wird außerdem von zusätzlichem innerbetrieblichem Wettbewerb gesprochen, dem sich Arbeitsgruppen stellen müssen. Dieser Wettbewerbsdruck übertrage sich dann auf direkte Vorgesetzte und andere Gruppenmitglieder. Die genannten Faktoren tragen dazu bei, dass Mitarbeiter/innen mit Einschränkungen oder Behinderungen aufgrund einer tatsächlichen oder zugeschriebenen geringeren Leistungsfähigkeit als Belastung wahrgenommen werden. Wie kann Exklusion verhindert und Inklusion gefördert werden?

Inklusion kann beispielsweise dadurch erhöht werden, dass für Jugendliche mit Lernbehinderung ein Übergangsmangement von der Schule in den Betrieb erfolgt, in dessen Rahmen die Betriebe die Jugendlichen in der Arbeitswelt persönlich kennen lernen können. Akzeptanz von eingeschränkter Leistung bei Betriebsangehörigen scheint am ehesten gewährleistet, wenn der Mitarbeiter mit Behinderung oder gesundheitlicher Einschränkung bereits

länger zu der betreffenden Gruppe gehört und wenn es keine erhöhte Anzahl von Mitarbeitern mit Handicaps in einem Bereich gibt (Sonderbereiche), sondern eine ungefähre Gleichverteilung über verschiedene Arbeitsgruppen gegeben ist. Als eine Voraussetzung für das Entstehen von Verständnis werden Informationen und Schulungen für Kollegen und Vorgesetzte von Mitarbeitern mit Behinderungen im Sinne von Sensibilisierungsmaßnahmen und Top-down-Diversitystrategien genannt (vgl. Niehaus et al. 2002).

3.2 Demographischer Wandel, Zunahme älterer Arbeitnehmer (mit Behinderungen)

Herausforderungen und Erschwernisse erwachsen bei der Realisierung der Visionen auch aus dem Megatrend „Demographischer Wandel“. Ein Kennzeichen hochindustrialisierter Länder ist das Verhältnis von steigender Lebenserwartung bei gleichzeitigem Geburtenrückgang. Dieser demographische Trend führt auf lange Sicht zu einer abnehmenden und durchschnittlich älteren Bevölkerung. Noch scheint sich dieser Trend in der Arbeitswelt eher so auszuwirken, dass die Belegschaften in den Unternehmen immer jünger werden und die Älteren nicht mehr im Erwerbsleben stehen. Spätestens in zehn Jahren aber – so die Meinung der meisten Arbeitsmarktexperten – wird sich diese Entwicklung deutlich umkehren: Die Anforderungen der Arbeitswelt werden dann von „älteren und anders zusammengesetzten Belegschaften (mehr Frauen, mehr Ausländer)“ zu bewältigen sein (Naegele 2001, 3). Hierbei ist zu bedenken, dass mit dem Alter auch gesundheitliche Probleme und Behinderungen vermehrt einhergehen können. Zudem werden durch Migration mehr ausländische Mitarbeiter/innen hinzukommen. Will man dem prognostizierten Arbeitskräftemangel entgegentreten, bedarf es somit auch präventiver und beruflich-rehabilitativer Maßnahmen. Im Kontext der Betroffenenvertretungen auf europäischer Ebene und in Deutschland in der Bundesarbeitsgemeinschaft Unterstützte Beschäftigung (BAG UB) werden zur Inklusionsförderung in diesem Zusammenhang so genannte Diversity-Konzepte diskutiert (Paireder/ Niehaus 2005).

Diversity Management beschreibt einen neuen Ansatz, mit dessen Hilfe eine positive Atmosphäre der Vielfalt im betrieblichen Alltag gefördert werden soll. Dabei setzt dieses Prinzip vor allem auf die Wertschätzung von Unterschiedlichkeit unter den Mitarbeiter/innen: Unterschiede zwischen Menschen hinsichtlich ihrer Nationalität, Sprache, Religion, Sexualität, physischen Konstitution oder ihres Geschlechts. In der europäischen Politik zur Beschäftigungsförderung behinderter Menschen wird Diversity Management als Leitidee aufgegriffen (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2003b).

Der Grundgedanke von Diversity Management geht davon aus, dass ein Unternehmen dann erfolgreich sein kann, wenn die Potenziale aller Mitarbeiter/innen im Unternehmen erkannt werden. Mitarbeiter/innen werden somit als Kapital gesehen und nicht als Kostenfaktor. Diversity Management betrifft die gesamte Belegschaft eines Unternehmens. Es handelt sich allerdings gerade bei der Implementation um eine klassische *Top-Down-Methode* (vgl. Paireder/ Niehaus 2005). Das bedeutet, dass die Managementspitze *Diversity Management* als Unternehmensziel uneingeschränkt unterstützen muss, damit in der Folge bei allen Mitarbeiter/innen eine Akzeptanz entstehen kann. Auf der Ebene der Unternehmenskultur kann Diversity Management als Chance zur Teilhabe behinderter Mitarbeiter/innen im Betrieb gesehen werden. Einige Unternehmen haben dies erkannt. In den Fachpublikationen der Sonder-, Heil-, Behinderten-, Integrationspädagogik werden diese Diskussionen bislang nicht geführt. Paireder und Niehaus (2005) zeigen mögliche Anknüpfungs- und Reibungspunkte aus pädagogischer und sozialwissenschaftlicher Perspektive auf.

3.3 Umstellung der Wirtschaft, Übergang zur wissensbasierten Gesellschaft

Weitere Herausforderungen und Erschwernisse bei der Realisierung der Visionen und europäischer beschäftigungspolitischer Ziele sind durch die Umstellung der Wirtschaft und durch den Übergang zur wissensbasierten Gesellschaft bedingt. Die wirtschaftliche Umstellung von Grundstoffherstellung, Verarbeitung und Güterproduktion auf Dienstleistungen und inzwischen in zunehmendem Maße auf wissensbasierte Aktivitäten geht einher mit dem Abbau von Stellen für ungelernete Arbeitskräfte und einer Nachfrage nach hohen Qualifikationen und Kenntnissen über IuK-Technologien. Der Beschäftigungs- und Berufsstatus wird instabiler, das Risiko des Qualifikationsverfalls und der sozialen Ausgrenzung steigt. Investitionen in das Humankapital und lebenslanges Lernen sind notwendige Anpassungsstrategien an diese Wandlungsprozesse. Lebensbegleitendes Lernen wird für jeden Einzelnen zur Bewältigung der vielseitigen Veränderungen im Prozess der Erwerbsarbeit, Wirtschaft und im Übergang zur Wissensgesellschaft bedeutsamer. Entsprechende Rahmenbedingungen sind durch die europäische Politik gegeben. Die europäische Kommission hat dem lebenslangen Lernen einen herausragenden Stellenwert eingeräumt und als Querschnittziel definiert (Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2003a). Der Zugang und die Möglichkeit zum lebenslangen Lernen für Menschen mit Behinderung können Exklusion verhindern und Inklusion stärken. Die europäischen Pro-

jekte haben sich diesem Ziel in besonderer Weise angenommen und Angebote im IuK-Bereich für spezifische Personengruppen entwickelt. Im Programm EQUAL werden die Projekte gebündelt und einzelne Entwicklungspartnerschaften wissenschaftlich begleitet (vgl. Bernhard/ Niehaus/ Schmal 2004). Hier ist beispielsweise die Entwicklungspartnerschaft „Virtuelles Zentrum für europäische Bildung“ mit Angeboten für Hörgeschädigte, für psychisch Beeinträchtigte u.a. zu nennen. Neben Angeboten zur Qualifizierung in der Arbeitslosigkeit sind auch Angebote zu Weiterbildung im Erwerbsleben vorzuhalten. Zusätzlich zu Mehrfachqualifizierungen im Arbeitsbereich als präventive Strategie (erweiterter Tätigkeitsspielraum, Bildungsgewöhnung, Schlüsselqualifikationen) gilt es auch, Betroffenen spezifische Qualifizierungen anzubieten und zu ermöglichen. In eigenen Untersuchungen in der Automobilindustrie wird deutlich, dass vorgeschlagene Qualifizierungsmaßnahmen in der Regel von den betroffenen Mitarbeitern sehr gut akzeptiert und als Wertschätzung erlebt werden. Außerdem wird Bildungsbedarf artikuliert (Schmal/ Niehaus 2004).

Zusammenfassend kann provokant gefragt werden, ob angesichts der Vision einer inklusiven Gesellschaft die angesprochenen gesellschaftlichen Herausforderungen überhaupt in der pädagogischen Integrationsforschung thematisiert werden (siehe auch Bernhard/ Fasching in diesem Band). Zumindest werden Forschungsarbeiten mit dem Blick auf den Zugang zur Bildung als erster Schritt zur Inklusion präsentiert (vgl. u.a. Ginnold sowie unter Genderaspekten Sigot in diesem Band).

Literatur:

- Bernhard, Dörte/ Niehaus, Mathilde/ Schmal, Andreas (2004a): Zur Umsetzung von Chancengleichheit und Empowerment in europäischen Initiativen für Menschen mit Behinderung. In: H. Schnoor/ E. Rohrmann (Hg.): Sonderpädagogik: Rückblicke, Bestandsaufnahmen, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.211-218.
- Bernhard, Dörte/ Niehaus, Mathilde/ Schmal, Andreas (2004b): Qualifikationserwerb bei Menschen mit Behinderungen durch die Nutzung neuer Medien am Beispiel der Entwicklungspartnerschaft „Virtuelles Zentrum für europäische Bildung“. In: M. Stach & R. Stein (Hg.): Berufliche Rehabilitation in Netzwerken und mit Hilfe neuer Medien, 13. Hochschultage Berufliche Bildung vom 10. bis 12. März 2004 in Darmstadt. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag, S.23-33.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hg.) (1995): Rahmenbestimmungen für die Herstellung der Chancengleichheit für Behinderte. Resolution der Generalversammlung der Vereinten Nationen vom 20. Dezember 1993. Deutsche Übersetzung. Bonn.
- Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung (2003a): Die Deklaration von Madrid. http://www.bmgs.bund.de/downloads/ejmb_erklaerung_madrid.doc [09.10.2003].

- Bundesministerium für Gesundheit und soziale Sicherung (2003b): EJBM 2003. <http://www.bmgs.bund.de/deu/gra/themen/europa/ejmb/> [09.10.2003].
- Kommission der europäischen Gemeinschaften (2003): Die Zukunft der Europäischen Beschäftigungsstrategie (EBS) „Eine Strategie für Vollbeschäftigung und bessere Arbeitsplätze für alle“. Mitteilungen der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel.
- Naegele, Gerhard (2001): Demographischer Wandel und „Erwerbsarbeit“. In: Das Parlament. Beilage: Aus Politik und Zeitgeschichte, Heft 3-4. http://www.das-parlament.de/2001/03_04/beilage/2001_3_4_002_4043.html [9.10.2003].
- Niehaus, Mathilde/ Schmal, Andreas/ Bernhard, Dörte/ Fasching, Helga/ Simbrig, Ines (2002): Bildungsbedarfsanalyse für betriebliche Akteure angesichts neuer Aufgaben im Rahmen des “Disability Management”. In: Eckstein, Kirstin/ Thonhauser, Josef (Hg.): Einblicke in Prozesse der Forschung und Entwicklung im Bildungsbereich. Innsbruck: StudienVerlag, S.81-94.
- Paireder, Karin/ Niehaus, Mathilde (2005): Diversity Management als betrieblicher Integrationsansatz für (ausländische) Mitarbeiter/innen mit Behinderungen. In: Heilpädagogik Online, Heft 1, S.5-33. http://www.heilpaedagogik-online.com/2005/heilpaedagogik_online_0105.pdf [21.03.2005].
- Rat der europäischen Union (2003): Beschluss des Rates vom 22. Juli 2003 über die Leitlinien für beschäftigungspolitische Maßnahmen der Mitgliedsstaaten (2003/578/EG). Amtsblatt der Europäischen Union. Brüssel.
- Rauch, Angela/ Brehm, Hannelore (2003): Licht am Ende des Tunnels? Eine aktuelle Analyse der Situation schwerbehinderter Menschen am Arbeitsmarkt. Nürnberg: IAB-Werkstattbericht Nr. 06/2003.
- Schmal, Andreas/ Niehaus, Mathilde (2004): Betriebliche Maßnahmen zur Integration von Mitarbeiter/innen mit Handicap. In: Steffgen, Georges (Hg.): Betriebliche Gesundheitsförderung. Göttingen: Hogrefe, S.223-238.
- Simbrig, Ines/ Schmal, Andreas/ Niehaus, Mathilde (2002): Einstellungen, Verhaltensintentionen und berichtete Verhaltensweisen gegenüber Mitarbeitern mit Handicap im betrieblichen Kontext. In: Bundschuh, Konrad (Hg.): Sonderpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.581-590.
- World Health Organization (2001): International Classification of Functioning, Disability, and Health (ICF). Genf: World Health Organization.

Betriebliche Berufsausbildung von Jugendlichen mit Lernbehinderung – zwischen inklusivem Anspruch und exklusiver Wirklichkeit

Die Überlegungen dieses Beitrages basieren auf den Erfahrungen des Berliner Modellprojekts MOBILE, das seit Juni 2003 Jugendliche mit Lernbehinderung¹ in der betrieblichen Berufsausbildung ambulant und individuell unterstützt (vgl. Ginnold 2004a; Radatz u.a. 2005). Es werden Rahmenbedingungen beschrieben, wie eine betriebliche Berufsausbildung für diese Jugendlichen zu gestalten ist. Die Ansprüche an eine inklusive berufliche Bildung werden der erreichten Praxis gegenübergestellt, die im Einzelfall schon integrativ gestaltet ist, häufig jedoch noch exklusiv wirkt.

Das exklusive Denken überwinden

Mit der integrativen Schulzeit geht für viele Jugendliche mit Lernbehinderung auch ihr integrativer Weg zu Ende, obwohl sie sich häufig eine Fortsetzung wünschen. Doch die berufliche Qualifizierung wird für diese Jugendlichen in Deutschland fast ausschließlich in außerbetrieblichen (exklusiven) Bildungseinrichtungen durchgeführt – also *nicht* in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes. Trotz 30-jähriger Erfahrung mit gemeinsamem Leben und Lernen im Elementarbereich und in der Schule sind wir noch weit von einem inklusiven Berufsbildungssystem entfernt. Das praktische Nahziel besteht zunächst in ersten Schritten zur Integration von jungen Menschen mit erhöh-

¹ Unter Lernbehinderungen werden in diesem Text ausdrücklich nicht nur die individuellen Lernschwierigkeiten verstanden, sondern auch fehlende bzw. nicht passende Unterstützungssysteme und Lernbedingungen sowie die Selektionsmechanismen des Bildungs- und Übergangssystems (vgl. Werning/ Lütje-Klose 2003, 37-77).

tem Unterstützungsbedarf. Betriebliche Qualifizierungen und Ausbildungen müssen für diese Jugendlichen geöffnet und individuell angepasst werden.

Der gängige Ausbildungsweg für Jugendliche mit Lernbehinderung führt bisher von besonderen Berufsvorbereitungen in besondere Berufsausbildungen, die in besonderen Einrichtungen stattfinden. Legitimiert wird dieses exklusive Vorgehen mit dem besonderen (sonderpädagogischen) Förderbedarf der Jugendlichen.

Äußern Jugendliche mit Lernbehinderung und ihre Eltern bei der Berufsberatung der Arbeitsagentur den Wunsch nach einer betrieblichen Ausbildung, wird ihnen zumeist eindringlich davon abgeraten. Die Anforderungen seien in der Wirtschaft sehr hoch und die Chancen, überhaupt eine Lehrstelle zu erhalten, sehr schlecht. Sollte man es doch schaffen, so würden die Jugendlichen den Anforderungen während der Ausbildung im Betrieb nicht gewachsen sein. Schließlich müssten sie ja ohne Unterstützung zurechtkommen. Das Risiko des Scheiterns sei sehr hoch. Häufig weist die Arbeitsagentur jegliche Verantwortung zur Unterstützung solcher Wünsche zurück. Sie könne nur den außerbetrieblichen (exklusiven) Qualifizierungsweg anbieten und empfehlen. Dort gebe es in besonderen Einrichtungen besonders geschultes Personal, die die notwendige besondere Unterstützung während der Ausbildung leisten könnten. Über die – wenn auch spärlich – vorhandenen Unterstützungsangebote während einer betrieblichen Ausbildung (siehe weiter unten) wird häufig nicht informiert.

Die Argumentation erinnert stark an die Diskussionen um die Integration in Kindergarten und Schule. Es ist auch hier notwendig, den Wunsch und das Recht der Jugendlichen auf einen integrativen Weg durchzusetzen. Dafür bedarf es wieder Modellprojekte, die die Jugendlichen und ihre Eltern unterstützen.

Formal gibt es keine Voraussetzungen (etwa einen bestimmten Schulabschluss) für die Aufnahme einer betrieblichen Ausbildung. Real steigen jedoch die Anforderungen an potenzielle Auszubildende enorm. Wenn also ein Betrieb einen jungen Menschen – ob mit oder ohne anerkannten sonderpädagogischen Förderbedarf – ausbilden möchte, kann er dies in Deutschland tun. Die Arbeitsagenturen finanzieren für Jugendliche mit (Lern-)Behinderung fast ausschließlich lange und teure außerbetriebliche Qualifizierungswege. Nur mit viel Glück und den notwendigen Informationen gelingt die (erheblich günstigere) finanzielle Förderung einer betrieblichen Ausbildung, z.B. nach §§ 235, 236 SGB III. Der *Entscheidungsspielraum* der Berufsberatung der Arbeitsagentur führt dabei je nach individueller oder institutioneller Einstellung zu einer kuriosen „Bewilligungspraxis“. So entschied die Berufs-

beratung in einem Fall, dass der Jugendliche nicht behindert genug wäre, um in die Förderkategorie zu fallen. Ein anderer Jugendlicher sei dagegen „zu behindert“, um eine betriebliche Ausbildung zu absolvieren und erhalte deshalb keine Förderung. Beiden wird aber eine komplette außerbetriebliche berufliche Qualifizierung (Berufsvorbereitung und Ausbildung) finanziert.

Hinzu kommt, dass der schulisch festgelegte Status „sonderpädagogischer Förderbedarf im Förderschwerpunkt Lernen“ vom nachschulischen System nicht automatisch anerkannt wird. Die Arbeitsagentur überprüft erneut und nach eigenen – nicht transparenten – Kriterien. Im Ergebnis werden die Jugendlichen entweder der Gruppe der behinderten Jugendlichen oder der sozial benachteiligten Jugendlichen zugeordnet. De facto handelt es sich dabei um einen neuen *Etikettierungsprozess* – nur nach anderen Kriterien. Die Zuordnung von Jugendlichen mit Lernbehinderung zu den benachteiligten Jugendlichen bedeutet nur scheinbar eine Verbesserung. Denn für diese Gruppe gelten die besonderen Unterstützungen von der finanziellen Förderung des Betriebes bis zu besonderen Prüfungsbedingungen nicht – obwohl sie in der allgemeinen Schule bisher zieldifferent und mit besonderer Unterstützung unterrichtet wurden. Die Arbeitsagentur sollte deshalb den in der Schule diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarf auch in der Berufsausbildung anerkennen und damit eine Weiterführung ambulanter individueller Unterstützung ermöglichen.

Das Denken Professioneller in diesem Bereich ist nach wie vor geprägt von Versorgungssicherheit und einer ausschließlichen Orientierung auf außerbetriebliche (exklusive) Qualifizierungswege (vgl. Ginnold 2004b; Burtscher/Ginnold 2004). Diese Wege führen jedoch häufig in die Arbeitslosigkeit (vgl. BMBF 2002, 466). Ein Umdenken muss daher dringend stattfinden: bei den Lehrerinnen und Lehrern der abgebenden Schulen und der Berufsschulen, der Berufsberatung der Arbeitsagenturen, den Kammern und Innungen und nicht zuletzt bei den Betrieben.

Die politische Willensbekundung für eine Integration von Menschen mit Behinderung sollte sich auch im Verwaltungshandeln, einem verankerten Vorrang der betrieblichen Ausbildung und Qualifizierung sowie ihrer finanziellen Förderung widerspiegeln.

Aufbau ambulanter Unterstützungssysteme

Individualisierte Unterstützung darf es nicht nur in Sondereinrichtungen geben, sie muss in ambulanter Form auch in der betrieblichen Berufsausbildung angeboten werden. Integrationsberaterinnen und -berater können Jugendliche, Betriebe und Berufsschulen durch Beratung, Moderation, Koordination und Konfliktmanagement unterstützen. Außerdem können Betriebe Hilfe bei der Beantragung von Fördermitteln erhalten oder bei der Organisation zusätzlicher Schulungen zur Prüfungsvorbereitung. Kann ein Betrieb nicht alle Ausbildungsinhalte anbieten, so kommt ein „Azubi-Tausch“ mit kooperierenden Betrieben in Frage. Für einige Jugendliche ist zu prüfen, ob die Lehrzeit insgesamt verlängert oder gestreckt werden sollte. Für andere Jugendliche hat es sich in der Praxis als sinnvoll erwiesen, das erste Lehrjahr zu wiederholen, um das Ausbildungsziel zu erreichen. Eine andere Alternative böten theoriereduzierte Ausbildungen (§ 66 BBiG), die bisher jedoch selten betrieblich durchgeführt werden. Schließlich könnten Qualifizierungsbausteine erreichte Teilqualifikationen für diejenigen Jugendlichen zertifizieren, die die Ausbildung nicht erfolgreich beenden.

Positive Anregungen lassen sich in Österreich finden, wo Berufsausbildungsassistentinnen und eine Flexibilisierung der Ausbildungszeiten seit Herbst 2003 gesetzlich verankert sind.

Was in Grund- und Sekundarschulen bereits lange erfolgreich praktiziert wird, bedeutet für die *Berufsschulen* absolutes Neuland: gemeinsamer, bindendifferenzierter Unterricht von Jugendlichen mit und ohne (Lern-) Behinderung, die Anwendung von Nachteilsausgleichen sowie der Einsatz von Ambulanzlehrerinnen und -lehrer. Berufsschullehrerinnen und -lehrer wissen häufig nichts von den erschwerten Lernbedingungen ihrer Auszubildenden und deren Förderstatus während der allgemeinen Schulpflicht. Für behinderte Jugendliche in außerbetrieblichen Ausbildungen werden meist separate Klassen eingerichtet. Wenn nun zunehmend Jugendliche mit (Lern-) Behinderung in der betrieblichen Berufsausbildung integrativ lernen, muss sich auch der Berufsschulunterricht verändern. Kleinere Klassen, in denen vorwiegend Jugendliche mit Lernbehinderung und andere benachteiligte Auszubildende unterrichtet werden, können nur ein erster Schritt sein.

In Berlin begleiten seit Mitte der 1990er Jahre Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen als Ambulanzlehrkräfte eines Förderzentrums hörbehin-

derte Auszubildende während des gesamten Berufsschulunterrichts.² Ähnliches ist nun für die Jugendlichen mit Lernbehinderung mit Unterstützung von MOBILE geplant.

Für Jugendliche mit Behinderungen können zum Nachteilsausgleich entsprechend dem § 65 (1) BBiG³ *besondere Regelungen für Prüfungen* beantragt werden. Das Bundesinstitut für Berufsbildung hatte bereits 1985 Empfehlungen und Orientierungshilfen für die praktische Umsetzung herausgegeben. In einem neuen Handbuch sind zahlreiche Beispiele aus der Praxis dokumentiert, die sich jedoch meist auf außerbetriebliche Ausbildungen beziehen (Keune/ Frohnenberg 2004). Als Nachteilsausgleiche kommen in Frage: eine Verlängerung der Prüfungsdauer, Prüfung in einem separaten Raum, Begleitung durch eine Prüfungsassistenz und/ oder Vertrauensperson, Unterstützung durch Vorlesen der Aufgaben, mündliche statt schriftliche Prüfung oder umgekehrt sowie der Einsatz realer Gegenstände statt Abbildungen zum Benennen der Fachtermini. Bisher besteht laut Bundesinstitut für Berufsbildung kein Rechtsanspruch auf diese Nachteilsausgleiche. Die Kammern und Innungen sollen, müssen sie aber nicht bewilligen. Sie scheinen zu befürchten, dass durch die Unterstützung nicht mehr dieselbe eigenständige Prüfungsleistung erbracht wird. Die Erfahrungen in Berlin widerlegen dies und zeigen, dass es den Auszubildenden durch die Begleitung möglich war, mehr von ihren erworbenen Fähigkeiten zu präsentieren.

Ausbildungsbegleitende Hilfen (abH) werden von der Arbeitsagentur finanziert (§ 241 SGB III) und richten sich an alle Jugendlichen, die für die Bewältigung der betrieblichen Ausbildung zusätzlichen Stütz- und Förderunterricht benötigen. Inhalte aus der Berufsschule werden nach- und vorbereitet. Üblich sind Gruppenangebote für fünf oder mehr Personen bei unterschiedlichen Bildungsträgern, die meist auch außerbetriebliche Ausbildungen anbieten. Für Jugendliche mit Lernbehinderung sind individuellere Formen der abH notwendig, beispielsweise Einzelunterricht oder Kleingruppen mit zwei bis drei Personen. Zu Beginn der Ausbildung findet abH meist einmal pro Woche statt, vor der Zwischen- und Abschlussprüfung und ab dem zweiten Lehrjahr meist zweimal pro Woche. Manche Arbeitgeber stellen die Jugendlichen für die abH von der Arbeit frei. Müssen die Auszubildenden die abH

² Informationen online unter: http://www.caeschule.de/Die_Schule/Schulbereiche/Berufsschule/berufsschule.html [16.05.2005].

³ Zum 01.04.2005 trat ein neues Berufsbildungsgesetz (BBiG) in Kraft. Im alten BBiG war die Regelung unter § 48a (1) zu finden.

jedoch vor oder nach der Arbeit belegen, stellt dies eine zusätzliche Belastung für sie dar.

Aufgaben der Forschung

Integrative, d.h. betriebliche Wege für alle Jugendlichen mit der notwendigen ambulanten und individuellen Unterstützung sind noch keine Selbstverständlichkeit! Erste Schritte auf dem Weg zu einer integrativen Berufsausbildung sind getan.

Nicht alle Jugendlichen mit Lernbehinderung erreichen eine Berufsausbildung mit anerkanntem Berufsabschluss. Für einen Teil dieser Jugendlichen sind deshalb Qualifizierungen für einen bestimmten Arbeitsplatz oder ein bestimmtes Arbeitsfeld sinnvoller. Aber auch diese können und müssen in Zukunft viel mehr in Betrieben des ersten Arbeitsmarktes und damit im Sinne der Unterstützten Beschäftigung stattfinden. In Bundesländern wie Hamburg, Hessen und Berlin gibt es zahlreiche praktische Erfahrungen.

Pädagogische Forschung sollte öfter den schulischen Kontext überschreiten und sich stärker der beruflichen Qualifizierung und Integration ins Arbeitsleben zuwenden, denn: Integration endet nicht mit der Schulzeit.

Durch qualitative Begleitstudien lassen sich neue Bilder in die Köpfe der beteiligten Personen bringen. Forschung kann zeigen, dass sich eine integrative Berufsausbildung für alle Seiten lohnt und unter welchen Bedingungen sie gelingt. Sie zielt damit auch auf politische Meinungsbildung und Strukturveränderung.

Forschungsprojekte könnten zudem die notwendigen Veränderungen in den Berufsschulen initiieren und begleiten. Zukünftige Berufsschullehrerinnen und -lehrer sollten daher bereits in der Universität für eine integrative Berufsausbildung qualifiziert werden.

Literatur

- BBiG – Berufsbildungsgesetz (2005) http://www.bmbf.de/pub/bbig_20050323.pdf [16.05.2005].
- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.) (2002): Berufsbildungsbericht 2002. Bonn; Berlin: BMBF. <http://www.bmbf.de/pub/bbb2002.pdf> [25.05.2005].
- Burtscher, Reinhard/ Ginnold, Antje (2004): Denkanstöße und Stolpersteine für die berufliche Integration. (Un-)erwünschte Folgen des bestehenden Systems der Benachteiligtenförderung und der beruflichen Rehabilitation. In: Boban, Ines/ Hinz, Andreas (Hg.): Gemeinsamer Unterricht im Dialog. Vorstellungen nach 25 Jahren Integrationsentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz, S.225-233.

- Ginnold, Antje (2004a): Auf dem Weg zur integrativen Berufsausbildung – Übergangswege, ambulante Unterstützungssysteme und erreichte Modifikationen für Jugendliche mit Lernbehinderung in der betrieblichen Berufsausbildung. In: *Gemeinsam leben* 12. Jg., Heft 3, S.126-130.
- Ginnold, Antje (2004b): Wege und Sackgassen ins Arbeitsleben. Kritische Betrachtungen zum System der beruflichen Förderung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten. In: Schnell, Irmtraud/ Sander, Alfred (Hg.): *Inklusive Pädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S.289-301.
- Radatz, Joachim u.a. (2005): Betrieblicher Qualifizierungs- und Ausbildungsverbund MOBILE. Ein Modellprojekt für betriebliche Ausbildung und sozialversicherungspflichtige Beschäftigung von jungen Menschen mit Lernschwierigkeiten. Erste Modellphase 01.06.2003-31.12.2004. Unveröffentlichter Abschlussbericht (März 2005). Berlin: ISB gGmbH.
- Keune, Saskia/ Frohnenberg, Claudia (2004): Nachteilsausgleich für behinderte Prüfungsteilnehmerinnen und Prüfungsteilnehmer. Handbuch mit Fallbeispielen und Erläuterungen für die Prüfungspraxis. Bonn: BiBB.
- SGB III – Sozialgesetzbuch III.
http://www.bmgs.bund.de/download/gesetze_web/sgb03/sgb03xinhalt.htm [16.05.2005].
- Werning, Rolf/ Lütje-Klose, Birgit (2003): *Einführung in die Lernbehindertepädagogik*. München und Basel: Reinhardt.

„Bewegt‘ berufliche Integration die Integrationspädagogik?

1 Problemaufriss

Im Mittelpunkt des Beitrages steht die zentrale Frage, ob bzw. wie die Integrations-/ Inklusionspädagogik das Thema ‚berufliche Integration‘ aufgreift. Zentrales Ziel der Integrationspädagogik ist die soziale Teilhabe aller Menschen mit Behinderung einschließlich anderer Randgruppen. Dabei beruft sich die Integrationsbewegung u.a. auf ökosystemische Sichtweisen, d.h. sie hat in ihrem Diskurs die pädagogischen, institutionellen und gesellschaftlichen Bedingungen zu berücksichtigen.

Berufliche Integration und Rehabilitation zielen auf die gesellschaftliche Teilhabe von jugendlichen und erwachsenen Frauen und Männern mit gesundheitlichen Einschränkungen und/ oder Behinderungen ab. Sie erfolgen über das System der Institutionen und Anbieter der beruflichen Rehabilitation, wobei – in Abhängigkeit von der Zielgruppe – nach Erst- und Wiedereingliederung unterschieden wird. Entsprechend umfasst berufliche Integration die Übergänge von der Schule ins Berufsleben, die Re-Integration nach Krankheit/ Unfall ins Arbeitsleben sowie die Phase des Rückzugs aus dem Erwerbsleben. Gesetzlich festgelegte Instrumente (Maßnahmen) wie Integrationsfachdienste und Arbeitsassistenz sollen dazu dienen, zum Ziel der Integration und der sozialen Teilhabe zu gelangen (Seyfried 1990, Bengel/ Koch 2000). Als Folge der Integrationsbewegung und der Implementierung des Ansatzes des „Supported Employment“ werden insbesondere Angebote zur Eingliederung in den ersten Arbeitsmarkt für geistig- und lernbehinderte Menschen geschaffen. Auch wenn das Thema noch nicht als befriedigend gelöst gilt, können ihre Vertreter/innen mittlerweile auf viel versprechende Ansätze, insbesondere zum Übergang Schule – berufliche Bildung/ Beruf verweisen (vgl. Eberwein/ Knauer 2002). Welche Themen darüber hinaus aufgegriffen werden und welchen Stellenwert ‚berufliche Integration‘ innerhalb

der Integrationspädagogik einnimmt, wird anhand der folgenden Fragen aufgezeigt:

1. Wird ‚berufliche Integration‘ im Fachdiskurs aufgegriffen?
2. Wenn ja, welche Inhalte/ Aspekte werden diskutiert?
3. Wo gibt es Forschungslücken und welcher Forschungsbedarf lässt sich daraus ableiten?

2 Analysegrundlage

Die vorgenommene Analyse von Beiträgen zum Themenbereich „Arbeit und berufliche Integration“ bezieht sich auf die Jahre 2000 bis 2004. In integrationspädagogischen Zeitschriften (Behindertenpädagogik, Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, Gemeinsam Leben und Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft) und Datenbanken (Bidok, senist), aber auch in Handbüchern, Monographien und Sammelbänden wurden Beiträge recherchiert, nach Inhalten analysiert und anschließend Themenschwerpunkten zugeordnet. Mit diesem methodischen Vorgehen werden die eingangs angeführten drei Fragen beantwortet.

3 Ergebnisse

3.1. Berufliche Integration im Fachdiskurs

Weder berufliche Integration, noch Integration(spädagogik) finden bislang in der Systematik der Allgemeinen Erziehungswissenschaft Erwähnung (vgl. z.B. Lenzen 2000). Der Bereich der beruflichen Rehabilitation wird hier der Subdisziplin der Erwachsenenpädagogik zugeordnet. Innerhalb der Integrationspädagogik findet berufliche Integration erst in jüngeren Handbüchern (z.B. Eberwein/ Knauer 2002, Heimlich 2003) Berücksichtigung – obwohl erste Modellprojekte zu Unterstützter Beschäftigung bzw. beruflicher Integration von Menschen mit Behinderungen in Deutschland wie in Österreich bereits Mitte der 1980er Jahre entstanden. Es kann angenommen werden, dass das mangelnde Interesse der Fachdisziplin auf die Zielgruppenverschiebung in der Praxis (schwerbehinderte Menschen und nicht – wie ursprünglich konzeptionell intendiert – Menschen mit Lern- bzw. sogenannter geistiger Behinderung) zurückzuführen ist (vgl. Hinz 2003).

Ein Versuch der Gegenüberstellung bzw. ein Anknüpfen an die „Paradigmenkonkurrenz“ erfolgt mit dem Polaritätenmodell „Rehabilitativ-sonderpädagogisches versus integratives Paradigma“ (Hinz/ Boban 2001) sowie mit

der Differenzierung von zwei Arbeitsassistentz-Modellen, einem traditionell-defizitorientierten und einem modern-ressourcenorientierten (vgl. Burtscher 2001).

3.2 Inhalte/ Aspekte der beruflichen Integration

Die inhaltliche Analyse der Artikel in integrationspädagogischen Zeitschriften, Online-Datenbanken und Buchbeiträgen zeigt, dass der Fokus der Forschungsthemen im Bereich der beruflichen Integration eindeutig beim Übergang von Schule und Beruf (Ersteingliederung) liegt (vgl. z.B. Fasching 2004, Ginnold 2004, Wetzel/ Wetzel 2001). Außerdem wurden zahlreiche Informationen über Maßnahmenangebote – wie zum Beispiel zu Integrationsfachdiensten und zur Arbeitsassistentz – gesichtet (vgl. z.B. Ginnold/ Radatz 2000, Mair/ Barlsen 2000, Scholdei-Klie 2000), sowie über rechtliche Bedingungen zu diesen Maßnahmen (vorwiegend praxisbezogene Informationen der Bundesarbeitsgemeinschaft für Unterstützte Beschäftigung); Berichte über Maßnahmenevaluationen kamen ebenfalls häufig vor (vgl. z.B. Hinz/ Boban 2001). Nur wenige Artikel konnten recherchiert werden zu den Themen „Qualität und Integration“ (vgl. z.B. Doose 2001, Fasching/ Niehaus 2003) und zum „Übergang von der Werkstätte in den allgemeinen Arbeitsmarkt“ (vgl. z.B. Lau/ Lau 2000); ebenso konnten nur wenige Grundlagentexte zur beruflichen Integration (vgl. z.B. Doose 2002, Grampp 2004, Hohmeier 2001, Niehaus 2000) gesichtet werden.

3.3 Forschungsbedarf in der beruflichen Integration

Aus der inhaltlichen Ist-Analyse von Beiträgen und deren Zuordnungen zu Forschungsschwerpunkten lassen sich folgende Forschungsdesiderate ableiten:

Aufgreifen der Forderung nach Mehrebenenanalysen/ Integrationsnetzwerken

Markowetz (1997) und Niehaus (2000) stimmen der Forderung von Reiser (1990) nach Mehrebenenanalysen zu. Bedarf wird insbesondere in der Notwendigkeit der Berücksichtigung sozialpolitischer Entwicklungen, aber auch im Kontext von Netzwerkforschung bzw. der Evaluation von Netzwerken gesehen. Mehrebenenanalysen sind notwendig, um „integrative Prozesse auf der innerpsychischen, interaktionellen, institutionellen und gesellschaftlichen Ebene, die miteinander verwoben sind, zu unterscheiden“ (Niehaus 2000, 321).

Berücksichtigung der Übergänge ‚berufliche Wiedereingliederung im Erwachsenenalter nach Unfall/ Krankheit‘ und ‚vom Beruf in die Pension‘

Die Integrationspädagogik greift überwiegend den Übergang von der Schule in den Beruf in ihren Forschungen auf; zukünftig sollen – vor dem Hintergrund gesellschaftspolitischer Entwicklungen – auch der Übergang der beruflichen Wiedereingliederung im Erwachsenenalter nach Krankheit oder Unfall und daraus entstandene Behinderung sowie der Übergang vom Berufsleben in die Pensionierung Berücksichtigung finden.

Berücksichtigung der Geschlechterfrage

Es liegen kaum Beiträge zu den Problemlagen von Frauen vor. Angesichts europäischer Zielvorgaben des Gender/ Mainstreaming wird hier ein bedeutender Forschungsbedarf gesehen.

Berücksichtigung der Generationenfrage

Das Anwachsen der Gruppe an Menschen mit geistiger Behinderung/ Lernschwierigkeiten im höheren Lebensalter und deren Phase des Austritts aus dem Erwerbsleben sowie die demographischen und rentenpolitischen Entwicklungen sollten die Aufmerksamkeit der Forschung erlangen.

Zielgruppenspezifische Problemlagenforschung

Forschungen im Bereich der beruflichen Integration sollten sich in Zukunft vermehrt auf die Problemlagen besonders benachteiligter Gruppen richten. Dazu zählen Jugendliche mit Lernbehinderung bzw. sozialer Verhaltensauffälligkeit, Schwerstmehrfachbehinderte, psychisch Erkrankte, Ausländer/innen, Migrant/innen und anderweitig sozial Benachteiligte (Bernhard/ Niehaus/ Schmal 2004). Der Diversity-Ansatz, der bisher stärker in Betriebswirtschaft und Personallehre bzw. Organisationspsychologie Anwendung findet, bietet ein Konzept, das auch in der Integrationspädagogik – insbesondere mit Blick auf den Ansatz einer Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 1995) – berücksichtigt werden sollte. Paireder und Niehaus (2005) diskutieren das Konzept im Kontext beruflicher Integration.

Zielgruppenspezifische Maßnahmenevaluationen

Maßnahmenevaluationen sollten zukünftig verstärkt für bestimmte Zielgruppen – wie z.B. für schwerstmehrfachbehinderte und psychisch erkrankte Personen – durchgeführt werden, um den spezifischen Bedarf speziell für diese Zielgruppen zu erheben. Maßnahmen zur beruflichen Integration sollten auch weiterhin hinsichtlich der Qualität der Beratung evaluiert werden. Der Beratung kommt im Prozess der beruflichen Integration eine zentrale Bedeutung zu (Niehaus/ Kurth-Laatsch/ Hündling 2001, Kastl/ Trost 2002).

Professionalisierung (Aus- und Weiterbildung im Integrationsbereich)

Zukünftig wird es ein besonderes Anliegen der Forschung sein müssen, auch ein Qualifikationsprofil für in der beruflichen Integrationsarbeit Tätige zu entwickeln. So wurde im Rahmen eines Equal-Projektes in Österreich (QSI –

Quality Supported Skills for Integration) der Versuch unternommen, einheitliche Qualitätsstandards für Ausbildungen im Integrationsbereich und zur Integration behinderter Menschen in den Arbeitsmarkt zu entwickeln (vgl. www.qsi.at).

Hochschuldidaktik

Forderungen nach Professionalisierung bringen auch hochschuldidaktische Konsequenzen mit sich. An Universitäten sollten Studienzweige der „beruflichen Integration“ bzw. „beruflichen Rehabilitation“ im Rahmen der Heilpädagogik und Integrativen Pädagogik eingerichtet werden. An der Universität zu Köln wurde im Sommer 2004 auf diese Notwendigkeit mit der Einrichtung des neuen Wahlpflichtfachbereiches „Arbeit und berufliche Rehabilitation“ reagiert. An der Universität Wien wird ab Herbst 2005 der Studienzweig „Berufliche Rehabilitation“ aktiviert. Das Studium in Arbeit und Beruflicher Rehabilitation soll für forschende, planende, durchführende, organisierende und evaluierende Tätigkeiten in der beruflichen Rehabilitation qualifizieren.

Theoriebildung

Eine Professionalisierung der beruflichen Integration(-spädagogik) kann nur dann angegangen und erreicht werden, wenn der jungen Disziplin auch eine fachspezifische Theoriebildung gelingt. Professionalisierung und Theoriebildung bedingen einander und entwickeln sich gegenseitig. Boenisch (2000, 69) hält für die Integrationspädagogik fest, dass „sie gegenwärtig noch eine ‚professionalisierungsbedürftige Praxis‘ darstellt“, was unserer Meinung nach besonders auf die berufliche Integration innerhalb der Disziplin zutrifft.

Disziplinübergreifende und handlungsorientierte Forschung

Die Berücksichtigung nahe stehender Disziplinen ist auch für die Integrationspädagogik dringend angezeigt, um die eigene Forschungsentwicklung vorantreiben zu können. Theoretische Überlegungen der Soziologie, der Arbeitsmarkt- und Berufsforschung, der Beratungsforschung oder der Wirtschaftswissenschaften sollten stärker in die integrationspädagogische Forschung aufgenommen werden. Des Weiteren soll eine stärkere Verschränkung bzw. ein Wechselbezug von integrationspädagogischer Lehre, Forschung und Praxis gewährleistet werden.

4 Ausblick

Es konnte aufgezeigt werden, dass für die berufliche Integration in den unterschiedlichsten Bereichen Forschungsbedarf vorliegt, der ernsthaft in die Theoriebildung aufgenommen werden sollte. Obwohl das Thema der beruf-

lichen Integration nach wie vor innerhalb der Integrationspädagogik eine marginale Rolle einnimmt (Niehaus 2000), zeigen die Beiträge der letzten vier Jahre zu diesem Thema, dass sich die berufliche Integration zu einem Untersuchungsfeld entwickelt hat, welches aus der integrationspädagogischen Forschungslandschaft nicht mehr wegzudenken ist. Ihre Fürsprecher gehen davon aus, dass sie sich „zu einem der wichtigsten Brennpunkte der Integrationspädagogik“ entwickeln wird (Bundschuh/ Heimlich/ Krawitz 1999).

Literatur

- Bengel, Jürgen/ Koch, Uwe (Hg.) (2000): Grundlagen der Rehabilitationswissenschaften. Themen, Strategien und Methoden der Rehabilitationsforschung. Berlin: Springer.
- Bernhard, Dörte, Niehaus, Mathilde & Schmal, Andreas (2004): Zur Umsetzung von Chancengleichheit und Empowerment in europäischen Initiativen für Menschen mit Behinderung. In: Schnoor, Heike/ Rohrmann, Eckhard (Hg.): Sonderpädagogik: Rückblicke, Bestandsaufnahmen, Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 211-218.
- Boenisch, Jens (2000): Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Analysen und Perspektiven für die Zweite Ausbildungsphase. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, Walter (2000): Wörterbuch der Pädagogik. Stuttgart: A. Kröner.
- Bundschuh, Konrad/ Heimlich, Ulrich/ Krawitz, Rudi (Hg.) (1999): Wörterbuch Heilpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und pädagogische Praxis. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 149-155.
- Burtscher, Reinhard (2001): Unterstützte Beschäftigung am allgemeinen Arbeitsmarkt. Die Arbeitsassistenz in der beruflichen Integration von Menschen mit Behinderungen. Universität Innsbruck: Dissertationsschrift.
- Doose, Stefan (2001): Qualifizierung und Fortbildung von IntegrationsberaterInnen in Integrationsfachdiensten. In: Barlsen, Jörg/ Hohmeier, Jürgen (Hg.): Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderung. Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 229-254.
- Doose, Stefan (2002): Berufliche Integration von Menschen mit Behinderung. In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. 6. vollst. überarb. und akt. Aufl. Weinheim und Basel: Beltz, S. 245-263.
- Dürr, Walter (2001): Integration von Menschen mit Behinderungen aus berufspädagogischer Sicht. In: Eberwein, Hans (Hg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz, S. 208-230.
- Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (2002): Integrationspädagogik als Ansatz zur Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme In: Eberwein, Hans/ Knauer, Sabine (Hg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim und Basel: Beltz, S. 17-35.
- Fasching, Helga (2004): Problemlagen Jugendlicher mit Behinderungen in Bezug auf die berufliche Integration. In: Sasse, Ada/ Störmer, Norbert (Hg.): Integrations- und Sonderpädagogik in Europa. Professionelle und disziplinäre Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 359-372.

- Fasching, Helga/ Niehaus, Mathilde (2003): Qualitätsdiskussionen in der beruflichen Integration. In: Behinderte 4. Jg., Heft 5, S. 46-55.
- Ginnold, Antje (2000): Schulende – Ende der Integration? Integrative Wege von der Schule in das Arbeitsleben. Berlin: Luchterhand.
- Ginnold, Antje (2004): Auf dem Weg zur integrativen Berufsausbildung. Übergangswege, ambulante Unterstützungssysteme und erreichte Modifikationen für Jugendliche mit Lernbehinderung in der betrieblichen Berufsausbildung. In: Gemeinsam leben 12. Jg., Heft 3, S. 126-130.
- Ginnold, Antje/ Radatz, Joachim (2000): „SprungBRETT“ ins Arbeitsleben. Professionelle Beratung und Begleitung für Jugendliche mit Lernschwierigkeiten beim Übergang von der Schule in das Arbeitsleben. In: Gemeinsam leben 8. Jg., Heft 1, S. 18-23.
- Grapp, Gerd (2004): Teilhabe behinderter Menschen am Arbeitsleben unter den Aspekten Arbeitsfähigkeit und Arbeitsgestaltung. In: Behinderte 5. Jg., Heft 2, S. 30-36.
- Heimlich, Ulrich (2003): Integrative Pädagogik. Eine Einführung. Stuttgart: W. Kohlhammer.
- Hinz, Andreas (2003): Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung 48. Jg., Heft 4, S. 330-347.
- Hinz, Andreas/ Boban, Ines (2001): Integrative Berufsvorbereitung. Unterstütztes Arbeitstraining für Menschen mit Behinderung. Neuwied: Luchterhand.
- Hohmeier, Jürgen (2001): Unterstützte Beschäftigung – ein neues Element im System der beruflichen Rehabilitation. In: Barlsen, Jörg/ Hohmeier, Jürgen (Hg.): Neue berufliche Chancen für Menschen mit Behinderung. Unterstützte Beschäftigung im System der beruflichen Rehabilitation. Düsseldorf: Verlag Selbstbestimmtes Leben, S. 15-23.
- Kastl, Jörg Michal/ Trost, Rainer (2002): Integrationsfachdienste zur beruflichen Eingliederung von Menschen mit Behinderung in Deutschland. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung zur Arbeit der Modellprojekte des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung in 16 Bundesländern. Pädagogische Hochschule Ludwigsburg, Fakultät für Sonderpädagogik Reutlingen.
- Lau, Gisela/ Lau Wolf-Dieter (2000): Was kommt nach der Schule, oder was ist eigentlich aus Jenny Lau geworden? In: Gemeinsam leben 8. Jg., Heft 1, S. 30-32.
- Lenzen, Dieter (2000): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. 4. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Mair, Helmut/ Barlsen, Jörg (2000): Entwicklungsperspektiven von Erwerbsarbeit und von Integrationsfachdiensten für Arbeitssuchende mit Behinderungen. In: Heilpädagogik, Heft 10, S. 398-403.
- Markowetz, Reinhard (1997): Soziale Integration von Menschen mit Behinderungen. In: Cloerkes, Günther: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg: Edition Schindele, S. 187-238.
- Niehaus, Mathilde (2000): Forschungsdefizite in der pädagogischen Integrationsforschung und Vorschläge zur Entwicklung ökosystemischer Analyseansätze. In: Hovorka, Hans/ Sigot, Marion (Hg.): Integrationspädagogik am Prüfstand. Menschen mit Behinderungen außerhalb der Schule. Innsbruck: Studien Verlag, S. 321-333.
- Niehaus, Mathilde/ Kurth-Laatsch, Sylvia/ Hündling, Wolfgang (2001): Die Bedeutung betrieblicher Interessen bei der Gestaltung von Maßnahmen der beruflichen Rehabilitation – empirische Ergebnisse aus der betrieblichen Umschulung. In: Die Rehabilitation. Zeitschrift für Praxis und Forschung in der Rehabilitation 40. Jg., Heft 4, S. 235-246.

- Paireder, Karin/ Niehaus Mathilde (2005): Diversity Management als betrieblicher Integrationsansatz für (ausländische) Mitarbeiter/innen mit Behinderungen. Heilpädagogik Online, Heft 1, S. 5-33. http://www.heilpaedagogik-online.com/2005/heilpaedagogik_online_0105.pdf [Stand: 15.03.05].
- Prenzel, Annedore (1995): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 2. Auflage. Opladen: Leske + Budrich Verlag.
- Reiser, Helmut (1990): Entwicklung der Fragestellung und Untersuchungsplan. In: Deppe-Wolfinger, Helga/ Prenzel, Hannelore/ Reiser, Helmut (Hg): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München: Deutsches Jugendinstitut, S. 26-34.
- Scholdei-Klie, Monika (2000): Probleme beim Übergang von der Schule in den Beruf am Beispiel des Bundeslandes Hessen. In: Gemeinsam leben 8. Jg. Heft 1, S. 4-8.
- Seyfried, Erwin (1990): Neue Wege zur beruflichen Integration Behinderter: europäische Modelle teilgeschützter Beschäftigung und ihre Bedeutung für die Rehabilitationspsychologie. Heidelberg: Schindele.
- Wetzel, Gottfried/ Wetzel Petra (2001): Übergang von der Schule ins Berufsleben bei Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Was können wir aus internationalen Erfahrungen lernen? In: Behinderte, Heft 2, S. 71-77.

Die Berücksichtigung mädchen- und frauenorientierter Ansprüche im Rahmen von Arbeitsassistenz

Pädagogische Forschung muss meines Erachtens zukünftig verstärkt die Gender-Perspektive berücksichtigen, indem sie geschlechtsspezifische Benachteiligungen analysiert und konkrete Lösungsansätze im Sinne der Berücksichtigung dieser Aspekte in verschiedenen Praxisfeldern thematisiert. In meinem Forschungsprojekt „Die Lebenssituation von Frauen mit geistiger Behinderung“, auf welches ich mich im Folgenden beziehe, habe ich geschlechtsspezifische Benachteiligungen im Bereich der Arbeit feststellen müssen. Ihren Ausgangspunkt finden diese im Sozialisationsprozess der Mädchen, in welchem von den verschiedenen Sozialisationsinstanzen häufig Abhängigkeit und Unselbstständigkeit gefördert werden. Die Entwicklung von Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen wird in der Regel nur im Ansatz, kaum aber für zentrale Lebensbereiche, die ein wirklich selbstbestimmtes Leben ermöglichen – wie etwa Wohnen und Arbeit – unterstützt. In der Folge setzt sich die Unterdrückung der Selbstständigkeit durch Sozialisationsinstanzen häufig in aktive Selbstunterdrückung und Unterwerfung, d.h. in relativ passive Verhaltensstrategien der Mädchen und Frauen um (vgl. Friske 1995, 30). Ein Grund dafür liegt darin, dass in unserer Gesellschaft der Mann als „das Normale“ angesehen wird, die Frau die „normale“ Abweichung vom Mann darstellt. Frauen mit geistiger Behinderung stellen demnach „die Abweichung von der Abweichung“ dar (vgl. Friske 1995, 49). Diesem Frauenbild entsprechend werden sie innerhalb unserer Gesellschaft auch behandelt. Bedürfnisse werden ihnen weitgehend abgesprochen, bagatellisiert oder negiert. Dies führt so weit, dass die betroffenen Frauen sich möglicher eigener Bedürfnisse oft gar nicht bewusst sind bzw. dass eigene Bedürfnisse sehr bescheiden sind und über die Erfüllung alltäglicher Ansprüche nicht hinausgehen. Die Ergebnisse aus dem vorliegenden Forschungsbericht zeigen, dass

der Umstand Frau und geistig behindert zu sein sich als Kombination erweist, die für die betroffenen Frauen in der Regel ein Leben fern von normalisierten Lebensbedingungen bedeutet. Auch wenn die Bedeutung einer sogenannten gesellschaftlichen Normalität – auch im Bereich Arbeit – zugunsten einer Entwicklung vielfältiger Lebensformen allgemein hinterfragt werden müsste, so ist doch festzuhalten, dass Frauen mit geistiger Behinderung von beiden Ansprüchen weit entfernt sind. Es stehen also in der Regel weder normalisierte Rahmenbedingungen im traditionellen Sinn noch Alternativen im Sinne selbstbestimmten Lebens mit Entwicklung neuer Lebensformen zur Verfügung.

Die Analyse von 30 Interviews mit Frauen mit geistiger Behinderung und der zusätzlich erhobenen Daten aus dem vorliegenden Forschungsprojekt zeigte verschiedene Lebens- und Themenbereiche, die für die betroffenen Frauen bedeutsam sind bzw. sein könnten. Aus der Auswertung der Aussagen der Frauen leite ich im Folgenden kurzgefasst einige Folgerungen ab, die mir speziell für den Bereich Arbeit bedeutsam erscheinen. Bewusstsein dafür und Wissen darüber erachte ich für mädchen- bzw. frauenorientierte Arbeitsassistenten an der Schnittstelle von Schule und Beruf für bedeutsam. Bestehenden Ungleichheiten bzw. Benachteiligungen verbunden mit Rollenklischees sollte durch diese Tätigkeit möglichst entgegengewirkt werden. Arbeitsassistentinnen und -assistenten sollten eigene Positionen sowie solche im sozialen, besonders im möglichen beruflichen Umfeld der Mädchen und Frauen hinterfragen.

Frauen mit Behinderungen werden in der Regel nicht als Frauen, sondern als geschlechtslose Wesen betrachtet.

Dies zeigt sich auch in der Beschreibung der Behinderung durch Personen aus dem sozialen Umfeld, in der der Umstand, dass es sich bei „den Behinderten“ um Frauen handelt, nicht angesprochen wird. Ein entsprechendes Problembewusstsein scheint kaum ausgeprägt (Sigot 2003, 55f), sollte aber in allen Sozialisationsinstanzen entwickelt werden. Auch bei den Integrationsbemühungen an der Schnittstelle von Schule und Beruf sollte darauf verstärkt Rücksicht genommen werden.

Für erwachsene Frauen mit geistiger Behinderung scheint es noch immer ein ihnen vorgegebenes Lebensmuster zu geben, dem sie entsprechen müssen.

Dies beinhaltet in der Regel die Absolvierung einer Sonderschule, das Leben im Heim oder bei Eltern/ Angehörigen und die Beschäftigung in einer Werkstätte für Menschen mit Behinderungen. Wahlmöglichkeiten stehen kaum zur Verfügung. Aufgrund der im Rahmen der Sozialisation oft erfolgreich geforderten Anpassungshaltung finden sich die Frauen meist mit den vorhandenen

Strukturen ab (ebd., 55). Demnach scheint es notwendig, gerade an der Schnittstelle Schule – Beruf verstärkt Wahlmöglichkeiten für Mädchen zu erschließen.

Frauen mit einer geistigen Behinderung sind in der Regel in einer Werkstatt für Menschen mit geistiger Behinderung beschäftigt oder gehen keiner Beschäftigung nach.

Der überwiegende Teil der Tätigkeiten ist dem Haushalts- und Handarbeitsbereich zuzuordnen, kreative Beschäftigungsformen sind die Ausnahme. Nur wenige Frauen verrichten ihre Arbeit in räumlicher Distanz vom Wohnort Heim. Berufswünsche entsprechen eher traditionellen Rollenklischees. Durch Eltern und Institutionen wie Schule und Heim werden diese traditionellen Sichtweisen hinsichtlich Beschäftigungssparten verfestigt, indem kaum Alternativen aufgezeigt werden (ebd.). Arbeitsassistenz müsste versuchen, solchen Verfestigungen entgegen zu wirken und das Spektrum an möglichen Beschäftigungssparten zu erweitern.

Das Geld, welches den Frauen in den Werkstätten für ihre Arbeit ausbezahlt wird, wird von diesen durchwegs als Verdienst eingestuft.

Dass es sich dabei nicht um Lohn im eigentlichen Sinn handelt, wird innerhalb der Institutionen kaum je angesprochen. Die Frauen erklären sich zum überwiegenden Teil mit einem „Taschengeld“ in der Höhe von drei bis sieben Euro pro Woche zufrieden. Materielle Wünsche der Frauen sind sehr bescheiden und gehen über alltägliche Bedürfnisse kaum hinaus. Altersgemäße, größere Wünsche wie eine eigene Wohnung oder ein selbstständiger Urlaub scheinen nicht im Vorstellungsbereich der Frauen zu liegen (ebd.). Gerechter Lohn für geleistete Arbeit ist allerdings vorrangiges Ziel, um Selbstbestimmung in allen anderer Lebensbereichen zu ermöglichen. Dieser Umstand sollte bei den Bemühungen der Arbeitsassistenz unbedingt berücksichtigt werden.

Auch die Bedeutung der Wohnsituation sollte berücksichtigt werden.

Da Frauen mit geistiger Behinderung im Regelfall wenig bis keine Erfahrungen mit selbständigem, betreutem Wohnen haben und es auch kaum entsprechende Angebote gibt, zeigen sie sich mit traditionellen Wohnformen bei den Eltern oder im Heim vordergründig zufrieden. Dennoch wird selbständiges Wohnen thematisiert und kreist als Wunschvorstellung durch die Gedanken einiger Frauen (ebd.). Selbstbestimmung im Bereich Wohnen bedarf aber als Grundvoraussetzung weitgehender finanzieller Unabhängigkeit. Dies macht deutlich, wie wichtig die Integrationsbemühungen an der Schnittstelle Schule – Beruf insgesamt für selbstbestimmtes Leben von Jugendlichen mit Behinderungen sind.

Viele Frauen wünschen sich mehr Kontakte außerhalb der Institution oder der Familie.

Kontakte im beruflichen Umfeld wären für Mädchen mit Behinderungen besonders bedeutsam (ebd., 56).

Die Frage nach der Rolle als Frau verbinden viele Frauen mit geistiger Behinderung aufgrund ihrer Sozialisationserfahrungen und Vorbildwirkungen mit Familie, Partnerschaft, Haushalt und Schönheit.

Für viele stellt die Erfüllung vielfältiger Rollenerwartungen, die sich dadurch ergeben, ein Idealziel dar. Zugleich schreiben sie sich aber diesbezüglich häufig selbst Inkompetenz zu, was darauf hinweist, wie sehr ihre angeblichen Defizite im Rahmen ihrer Sozialisation betont wurden. Frauen mit geistiger Behinderung internalisieren häufig die ihnen zugeschriebenen Defizite und verstärken damit ihre Unfähigkeit, bestimmte Rollen einzunehmen (ebd.). Möglichst frühzeitig muss daher eine Stärkung des Selbstbewusstseins der Mädchen mit Bewusstsein für die eigenen Ressourcen unterstützt werden. Dabei muss darauf geachtet werden, dass die Bildung von Rollenklischees vermieden wird.

Den Haushalt betreffend beschreiben viele Frauen ein traditionelles Frauenbild mit traditioneller Arbeitsteilung.

Sie stellen dies häufig als Idealbild dar, dem sie nachstreben. Bemerkenswert ist, dass sich einige Frauen durchaus der Geschlechterproblematik bewusst sind. Dementsprechende Bewusstseinsstärkung erfolgt aber in Institutionen und im Elternhaus kaum. Als sehr wichtig ist hier die Vorbildwirkung in der Übernahme von Rollen durch Personen aus dem sozialen Umfeld anzusehen (ebd.).

Der Wunsch nach Selbstbestimmung wird lediglich von zwei Frauen, hier aber massiv eingefordert.

Für viele Frauen scheint ein selbstständiges, selbstbestimmtes Leben nicht im Vorstellungsbereich der eigenen Möglichkeiten zu liegen, vermutlich, weil vorgezeichnete Lebensmuster ihnen im Rahmen der Sozialisation als „Normalität“ vermittelt werden (ebd., 57).

Viele Lebensbereiche sind für Mädchen und Frauen mit geistiger Behinderung oft mit Ängsten, Diskriminierungserfahrungen, Tabuisierungen und Hemmungen verbunden (ebd., 58).

Allgemein gilt es, besonders behutsam nach deren Wünschen und Bedürfnissen zu fragen und sie bei der Verwirklichung derselben zu unterstützen.

Aus den im Rahmen des Projektes gewonnenen Erkenntnissen lässt sich als zentrale Forderung ableiten, dass Frauen mit einer sogenannten geistigen Behinderung allgemein in ihren Kompetenzen, im Selbstbewusstsein und

bezüglich Selbstbestimmung gefördert und gestärkt werden müssen. Selbstbestimmung ist dabei als „das klare Gegenteil von Fremdbestimmung“ (vgl. Fröhlich 2000, 9) zu sehen. Dieser Anspruch richtet sich an alle Sozialisationsinstanzen und ist auch im Wirken der Arbeitsassistentinnen und -assistenten von besonderer Bedeutung. Natürlich soll diesem Anspruch bereits möglichst früh Rechnung getragen werden, demnach ist die Berücksichtigung der angesprochenen Aspekte ganz besonders an der Schnittstelle von Schule und Beruf bedeutsam. Alle Lebensbereiche können dadurch für die betroffenen Frauen positiv beeinflusst werden. Dies bedeutet allerdings für Arbeitsassistentinnen und -assistenten sowie für das gesamte soziale Umfeld der betroffenen Mädchen verstärkte Auseinandersetzung mit unbequemen und/ oder angstbesetzten Fragestellungen. Qualifizierung und Weiterbildung für alle beteiligten Personen im Sinne mädchenorientierter Unterstützung scheint notwendig, um den genannten Ansprüchen gerecht zu werden. Diese Arbeit im Sozialen Umfeld der betroffenen Frauen kann aber nur dann fruchten, wenn als Grundvoraussetzung für ein selbstbestimmtes Leben ein politisches Bekenntnis dazu, verbunden mit der Schaffung entsprechender, flächendeckender Strukturen, vorliegt.

Literatur

- Friske, A. (1995): Als Frau geistig behindert sein: Ansätze zu frauenorientiertem heilpädagogischen Handeln. München, Basel: Ernst Reinhardt-Verlag.
- Fröhlich, A. (2000): Selbstbestimmtes Leben trotz Behinderung. In: Färber, H.-P./ Lipps, W./ Seyfarth, Th.: Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung. Tübingen: Attempto-Verlag, S.3-22.
- Sigot, M.. (2003): Die Lebenssituation von Frauen mit geistiger Behinderung. Endbericht. Klagenfurt: Universität Klagenfurt, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung.

Disability Management und Integrationsforschung

In der beruflichen Rehabilitation werden in zunehmendem Maße Konzepte eingesetzt, die aufgrund ihrer flexiblen und unbürokratischen Managementstruktur Menschen mit Behinderungen einzelfallorientiert in die Arbeitswelt integrieren. Das aus Kanada stammende Konzept des Disability Managements findet dabei seit einigen Jahren auch in Deutschland große Beachtung (vgl. Mehrhoff 2004). Im Folgenden wird die Grundidee dieses Konzeptes kurz dargelegt. Dem schließen sich Gedanken darüber an, welchen Beitrag die Integrationsforschung im Zusammenhang mit Disability Management für eine verbesserte Situation von behinderten Menschen in der beruflichen Rehabilitation leisten kann.

Grundlegendes zum Disability Management

Disability Management wurde in den 1990er Jahren im National Institute of Disability Management and Research (NIDMAR) in Kanada entwickelt. Im Jahre 2002 hat die ILO (International Labour Organization) einen praxisorientierten Leitfaden herausgegeben, in welchem die Grundzüge des Konzeptes dargestellt sind (ILO 2002).

Das Disability Management setzt bei der Verantwortung der Unternehmen an. Es handelt es sich somit um eine umfassende Managementstrategie als integraler Bestandteil der betrieblichen Personalentwicklung (ILO 2002, 10). Indem die Perspektiven von Arbeitgeber- und Arbeitnehmerseite Berücksichtigung finden, wird von einer „win-win-Situation“ beider Parteien ausgegangen. Der Leitfaden der ILO unterscheidet vier konkrete Bereiche: 1. die Einstellung behinderter Menschen, 2. deren beruflicher Aufstieg, 3. der Arbeitsplatzerhalt, 4. Anpassungsmaßnahmen am Arbeitsplatz (vgl. ILO 2002). Insgesamt wird eine Sensibilisierung für die Thematik „Behinderung“

auf allen Hierarchieebenen im Unternehmen angestrebt. Dabei werden zwei Strategien gleichermaßen verfolgt: die Prävention von Behinderungen in Form der Etablierung eines Gesundheitsmanagements auf der einen sowie die Rehabilitation bei bestehenden gesundheitlichen Einschränkungen auf der anderen Seite. Prinzipiell findet das Disability Management sowohl auf der Organisationsebene als Instrument der Organisationsentwicklung als auch auf der individuellen Fallebene der Rehabilitanden Verwendung.

In Deutschland wird das Konzept vom Hauptverband der gewerblichen Berufsgenossenschaften (HVBG) gefördert. Damit wird die Zielgruppe des Konzeptes deutlich: Erwerbstätige, die aufgrund eines Arbeitsunfalls oder einer Berufskrankheit ihre Tätigkeit an ihrem Arbeitsplatz ohne geeignete Gestaltungsmaßnahmen nicht mehr ausüben können. Durch präventive Maßnahmen wie beispielsweise ergonomische Arbeitsplatzgestaltungen werden die gesundheitlichen Risiken und damit das Entstehen von Behinderungen reduziert. Rehabilitative Maßnahmen sollen den Arbeitsplatz für gesundheitlich eingeschränkte Menschen erhalten, womit verfrühte Rentenzahlungen vermieden werden sollen. Es liegt auf der Hand, dass in beiden Fällen eine Kostenreduktion von Seiten der gesetzlichen Unfallversicherer sowie der Unternehmen die maßgebliche Motivation darstellt.

Disability Management als Chance zur beruflichen Integration

Die oben skizzierte Struktur des Disability Managements dient jedoch nicht nur der Kostenreduktion, sondern kann die Eingliederungschancen von behinderten Menschen insgesamt verbessern. Obwohl der Schwerpunkt deutlich auf der Vermeidung von Ausgliederung aus dem Arbeitsleben liegt, beinhaltet das Konzept darüber hinaus eine sensibilisierte Sichtweise von Behinderung (ILO 2002, 17). Bei der Neueinstellung von Menschen mit Behinderungen sollen beispielsweise Prinzipien der Nichtdiskriminierung befolgt werden. So sollen geeignete Eignungstests ausgewählt werden, die behinderungsunabhängig die Fähigkeiten und Kompetenzen eines Bewerbers oder einer Bewerberin zeigen (ebd., 21f.). Daneben sollen sowohl Führungskräfte als auch Kollegen und Kolleginnen im Unternehmen für die Thematik Behinderung sensibilisiert werden (ebd., 18f.). Die Beispiele für einen „behinderungsfreundlichen“ Umgang in Unternehmen sind zahlreich im Leitfaden der ILO nachzulesen.

In Unternehmen, die im Sinne des Disability Managements agieren, wurden bereits vielfältige Problematiken angesprochen, die sich im Kontext von Behinderung ergeben können. Hier bietet sich die Chance, dass vermehrt

behinderte Menschen eine Beschäftigung finden, da Akzeptanz und Toleranz wachsen können.

Allerdings zeigt sich bislang, dass es in der Praxis eher Großunternehmen wie die Ford-Werke AG sind, die den positiven Nutzen des Disability Managements für sich entdeckt haben. Die klein- und mittelständischen Unternehmen, in welchen der Großteil der Erwerbstätigen beschäftigt ist, nutzen diese Strategien bisher kaum. Jedoch zeigen sich auch dahingehend positive Veränderungen, die vor allem durch die Novellierung des § 84 SGB IX hervorgerufen wurden (vgl. DVfR 2004). Das dort nun vom Gesetzgeber von allen Unternehmen verlangte betriebliche Eingliederungsmanagement hat das Ziel, das Ausscheiden von behinderten Arbeitnehmern zu verhindern. Dabei zeigt es starke Ähnlichkeiten zum Disability Management, ohne jedoch dessen Komplexität zu erreichen.

Die Aufgabe der Integrationsforschung

Durch eine zu befürchtende Verkürzung des Disability Managements auf die Ausgliederungsverhinderung von behinderten Arbeitnehmern wie beim betrieblichen Eingliederungsmanagement droht das Konzept seinen Charakter zu verlieren. Hier ist m.E. die Integrationsforschung gefragt. Die Forscherinnen und Forscher müssen sich aktiv mit den in der Wirtschaft verfolgten Strategien auseinandersetzen und den Dialog mit Unternehmen dahingehend suchen.

Im Folgenden werden mögliche Forschungsdesiderata skizziert:

- Steigern Disability Management-Strukturen in Unternehmen tatsächlich Toleranz und Akzeptanz für behinderte Menschen?
- Welchen Nutzen oder welche Grenzen bietet das Disability Management für besondere Zielgruppen (beispielsweise Menschen mit geistiger Behinderung)?
- Können Integrations(päd)agogen als Disability Manager eingesetzt werden?
- Wie kann der Einsatz von Disability Management-Strukturen in klein- und mittelständischen Unternehmen gefördert werden?

Fazit

Die Integration von Menschen mit Behinderungen in das Arbeitsleben ist aufgrund der angespannten Arbeitsmarktlage außerordentlich problematisch. Besonders für Menschen mit geistiger Behinderung, mit starken Verhaltens-

auffälligkeiten oder erheblichen Lernschwierigkeiten ist vielfach die Werkstatt für behinderte Menschen der einzig mögliche Arbeitsort. Um die Integrationsmöglichkeiten in den regulären Arbeitsmarkt zu verbessern und somit einen wesentlichen Teil zur sozialen Integration beizutragen, ist es unbedingt erforderlich, alle Möglichkeiten auszuschöpfen, die sich dahingehend bieten. Das Disability Management stellt zwar nicht das ultimative Konzept dar, welches alle Probleme ohne Schwierigkeiten überwinden lässt. Es ist jedoch eine weitere Möglichkeit, die Integration von behinderten Menschen in das Arbeitsleben zu fördern. Deshalb darf sich die Integrationsbewegung eine solche Chance nicht entgehen lassen und muss sich aktiv an Forschung und Praxis beteiligen.

Literatur

- DVfR (Deutsche Vereinigung für die Rehabilitation Behinderter) (Hg.) (2004): Mitarbeiter krank – was nun? Betriebliches Eingliederungsmanagement – Herausforderungen für Unternehmen. Tagungsreader zur Fachtagung des DVfR am 14. Mai 2004 in Berlin.
- ILO (2002): Managing disability in the workplace. ILO code of practice. Geneva: International Labour Office.
[URL: www.ilo.org/public/english/employment/skills/disability/download/code.pdf; (Stand: 25.05.2005)]
- Mehrhoft, Friedrich (Hg.) (2004): Disability Management. Strategien zur Integration von behinderten Menschen in das Arbeitsleben. Ein Kursbuch für Unternehmer, Behinderte, Versicherer und Leistungserbringer. Stuttgart: Gentner-Verlag.

Julian Göpel

Wir waren heute in Buchenwald gewesen

Das war früher ein Konzentrationslager gewesen.

Der Hitler hat auch was Schlimmes gemacht.

Er hat die Leute vergast, vergiftet und verbrannt in diesen Baracken.

Die SS haben die Leute nur verprügelt und zu den Lagern gebracht mit den Zügen. Die Züge waren aus Holz. Da waren gar keine Stühle und Bänke drin.

Da war auch nichts drin gewesen.

Da waren ganz viele Leute drin gewesen, auch Männer und Jugendliche, aber gar keine Frauen. Die wurden in Gruppen eingeteilt.

Das war so schrecklich. Da kann man sich vor Kälte so überhaupt nicht schützen.

Ich kann überhaupt nicht sitzen.

Ich werde auch so krank werden, wie die anderen.

Ich würde das überhaupt nicht machen, dass ich den Krieg gar nicht mitmachen muss.

Ich hab so ein Gefühl, dass ich überhaupt nichts machen kann.

Carina Kühne

Was ist Folter?

Beim Foltern werden Menschen gequält. Oft geben Folteropfer Verbrechen zu, die sie gar nicht begangen haben, damit die Qualen endlich aufhören. In manchen Ländern ist das Foltern legal. Es wird eingesetzt um Menschen geschädigt zu machen. Der Polizeipräsident Daschner wurde verurteilt, weil er dem Mörder von Jakob Metzler Folter androhen ließ, falls er den Aufenthaltsort des Jungen nicht verrät. Aber ich kann es gut verstehen, wenn man Verbrechern mit Folter droht, um das Leben eines Kindes zu retten.

Veronika Hammel

Wie es damals war

Da war ein Zoo, da gab es Rehe und Hühner.

Da waren auch Bären.

Da war ein kleines Kind und mit dem Mann im Zoo.

Der Mann hat als Offizier im Konzentrationslager gearbeitet als SS.

Die haben die Tiere angeguckt und gestreichelt und gefüttert.

Ich finde es schön, dass da ein Zoo ist.

Ich finde für die kleinen Kinder das schön.

Ich finde, dass die Kinder die gefangen geworden sind schlimm, dass die nicht in den Zoo gehen können.

Die Häftlinge, die mit dem Zug gekommen sind,

die neu gekommen sind,

dass sie bis zum Lager geschlagen worden sind

und dass die ausgezogen worden sind

und dass denen die Haare gerupft worden sind

und dass denen die Sachen weggenommen worden sind

und dass die in die Badewannen gekommen sind

und desinfiziert in die scharfe Mittel sind, ich finde das schrecklich.

Es war schon ein komisches Gefühl, dass so erzählt zu kriegen, wie es damals war. Es war schon ein Erlebnis.

Julian Göpel

Die Leute verbrennen

Als SS-Mann habe ich auch noch vorne bei den anderen Eingang Nummern verteilt an die Juden. Die dürfen die Namen überhaupt nicht sagen, sonst kommen die SS-Männer und töten alle.

In den Baracken haben die SS-Männer überhaupt nichts gemacht, außer Spritzen gegeben. Und die anderen mussten alle sterben in den Baracken. Da drin, wo das eingezäunt ist, müssen alle Juden arbeiten. Gärtnerei, Industrie mit Waffen herstellen, Autos selber machen.

Die Toiletten waren überhaupt nicht so gut, weil da war nur Dreckwasser drin.

Ich habe die Frauen eingeteilt, die in Außengelände arbeiten mussten in den Haushalt. Und wenn die auch nicht gehört haben auf meine Befehle und auf meinen General, dann habe ich die alle getötet.

Ich habe mein eigenes Gewehr gehabt. Ich stehe draußen mit meinem Gewehr, wenn die Frau rausgeht, dann habe ich die erschossen. Später musste ich auch noch die Leute verbrennen und die musste ich in einen Grab reinlegen mit den Knochen.

Svenja Giesler

Messer ins Herz

Ich würde eher mich bewaffnen
Und zwar mit einem Messer
Dann gehe ich auf jemanden los und fange erstmals mit den Armen an
Und metzel die Arme erstmals durch
Und dann ramme ich das Messer ins Herz.
Wumm!
Und dann noch ins Hals
Aber die Schlagader durch

Angela Baltzer

Fahndungsfoto

Ich habe lange Haare hab, blond. Wie Foto drauf steht.

Auch glücklich, ich Täter bin.

Ich habe gemacht: Ich habe erst mal die dunkle Mütze angezogen, schwarz. Runter Wohnheim geschlichen, ganz leise, Handschuhe an. Und das Maske an, dann hat mein Freund geschlafen, der nicht gemerkt. Dann hab ich ganz sanft den Kissen genommen und da hat ich das Gesicht von mein Freund gestickt! Mit aller Kraft ich hab. Und dann mit dem Ellebogen da drauf, auf die Brille drauf. Und dann habe ich ganz sanft die Hand genommen und ganz leise den Ring abgenommen. Hab ich genommen, ganz schnell weggelaufen in mein Zimmer und Björn Ring in mein Zimmer gelegen, auf mein Schreibtisch. Da war mein Zimmer zugemacht und abgeschlossen. Ausgezogen und geschlafen. Und die Uhr geklaut und die Brille, er kaum sehen kann ohne Brille.

Svenja Giesler

Schatten der Nacht

Sag mir die Wahrheit

was verschweigst Du mir

bitte ich will dir doch glauben

Ich will dir doch helfen aber du willst es nicht

Du hast eher angst irgendwas aus zu packen

aber das ist nicht der Grund dafür das du dich so absonderst

denn du weißt das du gefährlich lebst

und das ist mir nicht egal sondern es ist dein leben

bitte genieß es denn du brauchst das zum weiterleben.

Der lange Weg zur inklusiven Erwachsenenbildung – Entwicklung, aktuelle Situation und Visionen

Das Recht auf Bildung für alle Menschen ist mittlerweile bei den meisten Bildungs-Fachleuten anerkannt, obwohl dies in gesellschaftlichen und politischen Kreisen noch lange nicht ausdiskutiert ist. Aber wer Menschen mit Behinderung am besten dabei begleiten kann, dieses Recht auch einzulösen, und wer sich für Bildung für Menschen mit Behinderung zuständig fühlen soll, daran scheiden sich die ‚Geister‘ im Moment noch sehr. Inwieweit eine Sonder-Erwachsenenbildung mit Sonder-Einrichtungen und Sonder-KursleiterInnen¹ für die Zielgruppe der Menschen mit Behinderung nötig ist, werde ich in diesem Beitrag zur Diskussion stellen. Aus meiner Sicht als Kursleiterin in der Erwachsenenbildung mit verschiedenen Zielgruppen (Menschen mit und ohne Behinderungen) und mit MultiplikatorInnen, werde ich die historische Entwicklung der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland, die aktuelle Situation sowie Visionen einer inklusiven Bildung aufzeigen.

1 Geschichtliche Entwicklung der Erwachsenenbildung bei Behinderung

Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung in der Bundesrepublik Deutschland kann auf eine recht kurze Geschichte zurückblicken. Menschen mit Behinderung und vor allem Menschen mit geistiger Behinderung waren lange Zeit nicht (und sind es zum Teil immer noch nicht) im Bewusstsein von BildungsplanerInnen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Dies resultierte zum Teil daraus, dass sowohl in der Wissenschaft, als auch gesamtgesellschaftlich die Überzeugung vorherrschte, dass Menschen mit geistiger Behinderung bildungsunfähig seien.

¹ Ich verwende in meinem Artikel männliche und weibliche sowie neutrale Formen abwechselnd, meine aber immer beide Geschlechter.

Ausgehend von der *Krüppelbewegung* entstanden in den 1970er Jahren erste Modelle der Erwachsenenbildung vorwiegend für Menschen mit Körper- oder Sinnesbehinderung (vgl. Ludwigs-Dalkner 1998). Dabei wurden in der Regel spezielle Fachbereiche an allgemeinen Bildungseinrichtungen gegründet, die Angebote für Menschen mit Behinderung organisierten und durchführten. Beispielhaft seien hier Nürnberg (Manfred Hambitzer), Hannover (Erika Schuchardt, Zielgruppen-Interaktions-Projekt) sowie Frankfurt (Ernst Klee) genannt.

1977 wurde in München das Theodor-Heckel-Bildungswerk gegründet – später umbenannt in „Bildungszentrum des HPCA (Heilpädagogischen Centrum Augustinum)“. Das Bildungszentrum des HPCA richtet sich vorwiegend an Menschen mit geistiger Behinderung. Es gibt dort zunächst das TIP-Programm, das ähnlich wie die Volkshochschulen Bildungsangebote in Kursform abends und am Wochenende organisiert. Des Weiteren gibt es nach dänischem Vorbild die TABS (Tagesbildungsstätte), in der Menschen mit geistiger Behinderung für sechs Monate bis zu einem Jahr an einem Ganztags-Bildungsangebot teilnehmen können.

In den 1980er Jahren entwickelten sich Erwachsenenbildungs-Einrichtungen für Menschen mit geistiger Behinderung. Es setzte sich die Erkenntnis durch, dass auch dieser Personenkreis bildungs- und lernfähig und vor allem auch bildungswillig ist. Gezielte Angebote etablierten sich, die an verschiedenen Lernorten angesiedelt waren: in (Sonder-)Einrichtungen der Behindertenhilfe (z. B. Wohnbereichen, Werkstätten für behinderte Menschen, Bildungs- und Freizeiteinrichtungen), aber auch vereinzelt an allgemeinen Bildungseinrichtungen. Als „Sonder-Erwachsenenbildungs-Einrichtung“ entstanden so z.B. die Heimvolkshochschule Bethel in Bielefeld und der Martinsclub in Bremen, der seine Bestrebungen hinsichtlich Integration von Menschen mit Behinderung in allgemeine Bildungseinrichtungen damit unterstützt, dass er zur Zeit an der Etablierung einer Assistenzagentur arbeitet. In Heidelberg initiierte die Pädagogische Hochschule eine Kooperation mit der dortigen Volkshochschule (vgl. Höss 2004). Es entstand ein spezifischer Fachbereich für Menschen mit Behinderung wie auch an der Volkshochschule Oldenburg und an der Volkshochschule Köln.

Um die Erwachsenenbildung bei geistiger Behinderung voranzutreiben, wurde 1984 der *Fachausschuss Erwachsenenbildung der Bundesvereinigung Lebenshilfe* gegründet. Er formulierte u.a. Rahmenempfehlungen für Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung und konzipierte modellhafte Ausbildungsangebote. 1989 wurde der Fachausschuss wieder aufgelöst.

1989 wurde in Hamburg beim Hamburger Kolloquium die *Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. Deutschland (GEB)* (damals Gesellschaft zur Förderung der Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung) gegründet (vgl. Höss 1998; 2004). Diese Gesellschaft verstand sich als Forum für ErwachsenenbildnerInnen. Über Jahre veränderte sich die Struktur der GEB dahingehend, dass Menschen mit geistiger Behinderung mehr und mehr aktiv an Veranstaltungen der GEB teilnehmen und im Verein mitarbeiten. Sie will dazu beitragen, Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung politisch und gesellschaftlich voranzutreiben. Dazu arbeitet sie in verschiedenen Bereichen: Sie gibt die Zeitschrift „*Erwachsenenbildung und Behinderung*“ heraus, die einzige Zeitschrift, die sich explizit mit diesem Thema beschäftigt. Hinzu kommen weitere *Publikationen*, die eine Brücke zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung bei Behinderung schlagen wollen sowie wissenschaftlich begleitete Projekte wie die Erstellung des Lexikons – Wissenswertes zur Erwachsenenbildung (vgl. Baumgart/ Bücheler 1998). Die GEB bietet, neben der Bundesvereinigung Lebenshilfe, eine zweijährige, Fortbildungsreihe *zum/ zur „Fachpädagogen/ Fachpädagogin für Erwachsenenbildung und Freizeitgestaltung für Menschen mit geistiger Behinderung“* an. Hier werden Personen aus der allgemeinen Erwachsenenbildung oder aus Behinderteneinrichtungen für ihre Tätigkeit als ErwachsenenbildnerInnen qualifiziert. Um eine Vernetzung der Bestrebungen der Mitglieder der GEB und anderer Interessierter in Deutschland und darüber hinaus zu stärken, richtet die GEB in Kooperation mit unterschiedlichen Bildungseinrichtungen jährliche nationale und internationale *Fachtagungen für Menschen mit und ohne Behinderung* aus. Sie unterhält *internationale Kontakte* innerhalb Europas zu z.B. Österreich, Ungarn, Tschechien, Slowenien, Griechenland sowie zur Schweiz. Innerhalb Deutschlands arbeiten *Regionale Arbeitsgruppen (RAGs)* zu regionalen Fragestellungen.

2 Aktuelle Situation

Von den *1990er* Jahren bis *heute* hat sich in der Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung einiges getan. Angebote für Menschen mit Behinderung breiteten sich sowohl in Sonder-Einrichtungen als auch an allgemeinen Erwachsenenbildungs-Einrichtungen aus. Diese Angebote zeichnen sich durch unterschiedliche Organisationsformen aus. Nach Lindmeier kann man diese in vier Modellformen einteilen: in das Separations-, das Kooperations-, das Zielgruppen- und das Integrationsmodell (vgl. Lindmeier 2000).

Beim *Separationsmodell* werden Erwachsenenbildungs-Angebote innerhalb einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung konzipiert, organisiert und auch durchgeführt, etwa im Bildungszentrum des HPCA. Beim *Kooperationsmodell* arbeiten Einrichtungen der Behindertenhilfe und der allgemeinen Erwachsenenbildung zusammen. Oftmals beschränkt sich die Kooperation jedoch auf eine gemeinsame Werbung. KoordinatorInnen und KursleiterInnen kommen meist aus der Behinderteneinrichtung, wo auch die Kurse hauptsächlich stattfinden. (Als Beispiel sei hier die Kooperation der Volkshochschule Würzburg mit dem St. Josefsstift in Eisingen genannt.) Beim *Zielgruppenmodell* hat sich ein spezifischer Fachbereich an einer allgemeinen Erwachsenenbildungs-Einrichtung etabliert wie bei der Volkshochschule Köln der „Themenkreis Behinderung“. Die Kursangebote werden gezielt für Menschen mit Behinderung ausgeschrieben. Integrative Kurse gehören auch zum Angebot, allerdings innerhalb des Fachbereichs. Im *Integrationsmodell* werden Menschen mit Behinderung dahingehend unterstützt, dass sie an allgemeinen Angeboten aus anderen Fachbereichen teilnehmen können. Dieses Modell kam bis heute nicht über eine Projektphase wie an der Volkshochschule Würzburg im Erwachsenenbildungs-Integrations-Projekt hinaus (vgl. Schöler u. a. 2000).

Neben der Ausbreitung der Angebote gab es Bemühungen der GEB, der Bundesvereinigung Lebenshilfe sowie anderer Institutionen, *wissenschaftliche Projekte* zu initiieren. Unterstützt durch das Europäische Jahr der Menschen mit Behinderung entstanden seit 2003 etliche Projekte, u. a. ein Projekt der GEB zu europäischen Lernpartnerschaften (vgl. Rieg-Pelz 2004).

Die *Qualifizierung* von ErwachsenenbildnerInnen für die Bildungsarbeit mit Menschen mit und ohne Behinderung wurde, wie bereits erwähnt, von der GEB und der Bundesvereinigung Lebenshilfe etabliert. Die Bestrebungen der allgemeinen Bildungsträger diese Zielgruppe betreffend ließen jedoch nach.

3 Vision: inklusive Bildung

Wie oben gezeigt, kamen die Bestrebungen der Etablierung einer Erwachsenenbildung für Menschen mit und ohne Behinderung nicht wesentlich über das Kooperationsmodell hinaus. Integrative Erwachsenenbildung findet nur vereinzelt statt.

Damit ist nach der Vision einer inklusiven Bildung zu fragen. Dazu muss zunächst begrifflich zwischen „Integration“ und „Inklusion“ unterschieden werden.

3.1 Begriffsbestimmung

Der Begriff „integrative Erwachsenenbildung“ wird allgemein dazu gebraucht, Angebote in der Erwachsenenbildung zu beschreiben, in denen Menschen mit und ohne Behinderung miteinander lernen. Im Wörterbuch der leichten Sprache wird „Integration“ mit „Zusammensein“ übersetzt (vgl. Wir vertreten uns selbst 2001), im Duden u. a. mit „Eingliederung in ein größeres Ganzes“ (vgl. Duden 1982).

Eingliederung/ Integration

Menschen mit Behinderung werden in diesem Modell in die Gesellschaft eingegliedert. Innerhalb der Erwachsenenbildung bedeutet dies, dass spezielle Fachbereiche etabliert werden, die Bildung für Menschen mit und ohne Behinderung anbieten. Das halte ich für nicht ausreichend. Kann es als Integration gelten, wenn die KursleiterInnen die nicht behinderten Teilnehmer darüber informieren müssen, ob TeilnehmerInnen mit Behinderung im Kurs sind? – Genau diese Situation wird in allgemeinen Erwachsenenbildungseinrichtungen immer wieder diskutiert. Integrative Angebote erscheinen unter der Rubrik „Kurse für Menschen mit und ohne Behinderung“. Ich schließe mich hier wiederum Golls Ansicht an, dass unser Ziel die „inklusive Erwachsenenbildung“ sein sollte.

Dazugehören/ Inklusion

Menschen mit Behinderungen haben die Wahl, wo sie lernen möchten, was sie lernen möchten, wie sie lernen möchten, mit wem sie lernen möchten. Dabei haben die unterschiedlichsten Lernorte ihre Berechtigung: Wohnheime und Wohneinrichtungen für Menschen mit Behinderungen, Werkstätten für behinderte Menschen, Bildungseinrichtungen für behinderte Menschen, aber auch Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung. Zudem sollten Menschen mit Behinderung an zielgruppenspezifischen Angeboten teilhaben können, etwa Lesen-und-Schreiben-Kurse oder Gesprächskreise, aber auch an allgemeinen Angeboten wie Englisch für die Reise, Tanzkursen oder Gitarrenkursen (vgl. Bücheler 2002). Schuchardt hat in ihrem Zielgruppen-Interaktions-Projekt versucht, in drei Stufen zur gesellschaftlichen Partizipation zu führen: über Stabilisierung zu Integration und schließlich zu Partizipation (vgl. Schuchardt 2003). Dies entspricht den Organisationsformen von Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung: Stabilisierung kann erreicht werden über zielgruppenspezifische Angebote an unterschiedlichen Lernorten, Integration über integrative Angebote; Partizipation kann aber nur erreicht werden, wenn sich auch gesellschaftliche Bedingungen ändern, nicht

nur die Menschen mit Behinderung. Eine inklusive Gesellschaft kann entstehen.

3.2 Politische Grundlage: EU-Memorandum

Im März 2000 hat der Europäische Rat beschlossen, dass „die EU [...] zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt gemacht werden“ soll (Europäische Union 2002). Am 21. November 2001 forderte er dann, einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens zu schaffen. Erwachsenenbildung wird als Schlüsselement dafür gesehen, dass wirtschaftliches Wachstum, Wohlstand und Demokratie sich in der Europäischen Union weiterentwickeln können. Ziele des lebenslangen Lernens sind der aktive und demokratische Bürger, persönliche Entfaltung, soziale Eingliederung und Beschäftigungsaspekte. Um diese Ziele verwirklichen zu können, sollen *neue Lernregionen und Lernkulturen* entstehen, die es den Menschen ermöglichen, bedarfs- und interessengerechte Lernwege einzuschlagen. Dadurch soll *Chancengleichheit* entstehen: zwischen VertreterInnen unterschiedlicher Kulturen, zwischen Männern und Frauen und zwischen Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. Europäische Union 2001a, 2001 b).

3.3 Voraussetzungen für erfolgreiche inklusive Erwachsenenbildung

Um erfolgreiche inklusive Erwachsenenbildung entstehen zu lassen, braucht es verschiedene Voraussetzungen. Eine zentrale Rolle spielen *qualifizierte ErwachsenenbildnerInnen* (vgl. Bücheler 2001). Passende Rahmenbedingungen sind zu schaffen. Dazu zählt vor allem die Verbesserung der *Finanzierung*. Inklusive Erwachsenenbildung benötigt andere Bedingungen (kleine Gruppengröße, Medien, Materialien etc.), um barrierefrei zu sein. Damit hängt auch die personelle Situation (AssistentInnen, DolmetscherInnen etc.) eng zusammen. *Gesetzliche* Änderungen sind notwendig, die das Recht auf lebensbegleitende Bildung für alle Menschen gewährleisten. Auf *wissenschaftlicher Ebene* könnte eine Kooperation von Andragogik und Sonderpädagogik beide wissenschaftliche Disziplinen weiterbringen. Aber auch auf *gesellschaftlicher Ebene* muss sich etwas ändern: Menschen mit Behinderungen müssen als gleichwertige Mitglieder erkannt werden, mit gleichen Rechten und Pflichten in allen Lebensbereichen und so auch im Bereich der Erwachsenenbildung (vgl. Bücheler 2002). Wenn Menschen mit Behinderung als solche gleichwertigen Partner in der Bildung erkannt werden, kann auch die allgemeine Erwachsenenbildung davon profitieren. Bildung wird für alle optimiert. „Wenn es uns gelingt, eine solche Bildung für entwicklungsbeeinträchtigte Menschen in den öffentlichen Erwachsenenbildungsinstitutionen zu

verwirklichen, könnten dadurch diese selbst revolutioniert werden. Es gälte nämlich solche Bildungsformen für alle Erwachsenen wieder anzubieten und den normierten, qualitätszertifizierten Weiterbildungsangeboten entgegenzuhalten und quasi die Normalität vom Rande her neu zu definieren“ (Furrer 2002, 7).

Literatur

- Baumgart Erdmute/ Böheler, Heike (Hg.) (1998): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Beltz.
- Böheler, Heike (2001): Den Sonder-Agogen – brauchen wir ihn wirklich? Qualifizierung und Professionalisierung von Erwachsenenbildner/-innen in der Bildungsarbeit mit Menschen mit und ohne Behinderungen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung. Profis und Profile 12.Jg., Heft 2, S.16-23.
- Böheler, Heike (2002): Miteinander und voneinander lernen – Integration in der Erwachsenenbildung. In: LebensArt. Magazin für das Zusammenleben von Menschen mit und ohne Behinderung 3.Jg., Heft 1, S.8-9.
- Duden (1982). Band 5. Das Fremdwörterbuch. 4. neu bearbeitete und erweiterte Aufl. Mannheim, Wien, Zürich: Dudenverlag
- Europäische Kommission (November 2001a). Generaldirektion Bildung und Kultur. Generaldirektion Beschäftigung und Soziales. Mitteilung der Kommission. Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen.
- Europäische Kommission (November 2001b). Commission Press Room. Vorbereitung der europäischen Bürger auf die wissensbasierte Wirtschaft und Gesellschaft: Den europäischen Raum des lebenslangen Lernens verwirklichen. wysiwyg://48/http://europa.eu.int/rapid/start/cgi...n.gettxt=gt&doc=IP/01/1620|0|RAPID&lg=DE&display=.
- Europäische Union (5. Mai 2002a): Lebenslanges Lernen. URL: http://europa.eu.int/comm/education/lll_de.html.
- Furrer, Hans (2002): Die Realität des Virtuellen. In: Erwachsenenbildung und Behinderung: Gemeinsam und global? Erwachsenenbildung und Internationalität 13.Jg., Heft 1, S.5-8.
- Goll, Harald (1999): Menschenbilder. In: Rieg-Pelz, Anna/ Wilder, Bernd (Hg.): Mut zur Qualität – Erwachsenenbildung der Zukunft gestalten. Erwachsenenbildung konkret 6. Die schräge Reihe. Berlin, S.32-38.
- Höss, Herbert (1998): Gesellschaft Erwachsenenbildung und Behinderung e. V. Deutschland. In: Baumgart, Erdmute/ Böheler, Heike (1998): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Beltz, S.123 f.
- Höss, Herbert (2004): Erwachsenenbildung – vernetzt. Erste Ansätze und Gründung der GEB. In: Orientierung. Fachzeitschrift der Behindertenhilfe. Lernfähig und unbelehrbar. Erwachsene lernen. Heft 1, S.15–17.
- Lindmeier, Christian (2000): Entwicklungstendenzen und Organisationsformen in der Erwachsenenbildung für Menschen mit (geistiger) Behinderung. In: Schöler, Jutta (Hg.)/ Lindmeier, Bettina/ Lindmeier, Christian/ Ryyfel, Gabi/ Skelton, Rick: Integrative Erwachsenenbildung

- für Menschen mit geistiger Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Neuwied, Kriftel, Berlin: Beltz, S.128–150.
- Ludwigs-Dalkner, Werner (1998): Geschichtliche Entwicklung der Erwachsenenbildung mit Menschen mit geistiger Behinderung. In: Baumgart, E./ Bücheler, H. (Hg.): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung. Neuwied, Kriftel, Berlin: Beltz, S.121–123.
- Rieg-Pelz, Anna (2004): Erwachsenenbildung in Europa. Beispiele einer Lernpartnerschaft aus dem Grundtvig-Programm der EU. In: Orientierung. Fachzeitschrift der Behindertenhilfe. Lernfähig und unbelehrbar. Erwachsene lernen. Heft 1, S.32–34.
- Schöler, Jutta (Hg.)/ Lindmeier, Bettina/ Lindmeier, Christian/ Ryffel, Gabi/ Skelton, Rick (2000): Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit geistiger Behinderung. Praxis und Perspektiven im internationalen Vergleich. Neuwied, Kriftel, Berlin: Beltz.
- Schuchardt, Erika (2003): Krisen-Management und Integration. Band 1: Biografische Erfahrung und wissenschaftliche Theorie. 8. überarb. erw. Auflage. Bielefeld: Bertelsmann.
- Wir vertreten uns selbst (Hg.) (2001): Wörterbuch für leichte Sprache. 3. überarb. Aufl. bifos e.V. (Bildungs- und Forschungsinstitut zum selbstbestimmten Leben Behinderter) URL: schriftenreihe@bifos.de, www.bifos.org.

Inklusive außerschulische Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene

1 Ausgangslage

Bildung ist ein menschliches Bedürfnis und grundsätzlich für alle Menschen möglich. Allgemein beinhaltet Bildung nach v. Hentig (1996) den Prozess, sich zu bilden im Sinne des ‚Sich-Formens‘. Es geht dabei um Anregungen mit dem Ziel, dass sich der Mensch mit all seinen Potenzialen durch Aneignung der äußeren Welt entfalten kann. Bildung schließt Menschen mit jedweder Beeinträchtigung ohne Einschränkung ein.

Im Hinblick darauf hat sich in der Behindertenpädagogik in den letzten Jahren ein Perspektivenwechsel vollzogen, der zur Anerkennung der lebenslangen Bildungs- und Entwicklungsfähigkeit von Menschen auch mit so genannten geistigen Behinderungen und in der Folge zu Angeboten der Erwachsenenbildung geführt hat. Die Organisationsformen, die sich hierbei entwickelt haben, umfassen separierte Angebote in Einrichtungen der Behindertenhilfe, Angebote in Kooperation von Behindertenhilfe und Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung, zielgruppenspezifische Angebote von Trägern allgemeiner Erwachsenenbildung und – noch selten anzutreffende – Integrationsmodelle, in deren Rahmen Einrichtungen der allgemeinen Erwachsenenbildung sowohl spezielle Kurse anbieten als auch ihr reguläres Angebot öffnen und Beratung anbieten (Lindmeier u.a. 2000). Ähnlich zeigt sich die Situation in der außerschulischen Bildung für Jugendliche und junge Erwachsene mit Behinderungen. In der außerschulischen Jugendbildung durch kommunale oder andere Träger, wie sie im §11 des Kinder- und Jugendhilfegesetzes beschrieben ist, fehlen bislang sowohl spezifische Bildungsangebote als auch integrative Angebote weitgehend (Fiege 2002). Hier besteht ein großer Entwicklungsbedarf, zumal der Kinder- und Jugendplan des Bundes (v. 19.12.2000) die Berücksichtigung der „Belange junger Menschen mit Behinderung mit dem Ziel der Integration, der Gleichstellung

und der Selbstbestimmung“ (Abschnitt 1.2) ausdrücklich als Querschnittaufgabe für alle Handlungsfelder der Jugendhilfe hervorhebt. Dem gemeinsamen sozialen Lernen von Menschen mit und ohne Behinderung und der Einbeziehung junger Menschen mit Behinderung in die Jugendarbeit werden besondere Bedeutung zugemessen (Abschnitt II, Punkt 7).

Vor dem Hintergrund dieser Entwicklung sind die im Folgenden beschriebenen konzeptuellen Überlegungen und Erfahrungen integrationsorientierter Bildungsfreizeiten zu sehen.

2 Bildungstheoretische Aspekte

Die bildungstheoretische Grundlage für eine inklusive außerschulische Jugendbildung liefert ein gesellschaftskritisches Konzept von Bildung im Sinne Klafkis (1996). Ihm zufolge umfasst Bildung die Entfaltung von Fähigkeiten der Selbst- und Mitbestimmung sowie der Solidarität auf der Basis der Aneignung historischer, gesellschaftlicher und lebensweltlicher Erfahrungen und Wissensbestände. Damit verknüpfen sich drei Grundsätze als Orientierungsmarken:

- Bildung ist Möglichkeit und Recht aller Menschen.
- Bildung hat sich auf typische „Schlüsselprobleme“ (ebd., 20) der Gegenwart und Zukunft einzulassen sowie für die Bildung aller Menschen zugänglich zu machen, um im Rahmen gleichberechtigter Auseinandersetzung und Kooperation individuelle Potenziale zu entfalten und zu verwirklichen wie auch mehr Menschlichkeit zu erzeugen.
- Bildung richtet sich auf die Entfaltung des ganzen Menschen. Sie bezieht sich somit nicht nur auf kognitive Kompetenzen und kognitiv bestimmtes Handeln, sondern auch auf soziale Kompetenzen, emotionale Erfahrungen und soziale Beziehungen, subjektives Befinden und körperliche Aktivitäten, ästhetisches Erleben und Handeln.

In dieser Perspektive ist Bildung mit Feuser (1998) gleichzeitig als individuelle, soziale und kulturelle Kategorie zu fassen, deren lebensweltkritische Dimension und deren Ziele Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit mit den Intentionen der neuen Leitlinien von Normalisierung der Lebensverhältnisse, Selbstbestimmt Leben und Empowerment behinderter Menschen (Theunissen/ Plaute 1995) übereinstimmen.

Die genannten Ziele müssen ihren Niederschlag in der didaktisch-methodischen Gestaltung von Bildungsangeboten finden (wie z.B. bei Klafki 1996). Bildungsveranstaltungen für Jugendliche/ junge Erwachsene mit und ohne Behinderung können nur dann erfolgreich sein, wenn sie von den Bedürf-

nissen und Interessen der Teilnehmer(innen) ausgehen und auf altersgemäßen Interaktionsformen und Medien basieren. Nicht nur das Prinzip der freiwilligen Teilnahme ist grundlegend, sondern auch das Schaffen von Spielräumen für spontane Aktivitäten und partizipative Strukturen.

3 Konzeption und Ergebnisse integrationsorientierter Bildungsfreizeiten

Im Rahmen eines Studienprojekts am Fachbereich Sozialwesen der Universität Kassel wurden in Kooperation mit dem Kommunalen Jugendbildungswerk Kassel seit 1998 integrationsorientierte Bildungsfreizeiten für junge Menschen mit Behinderung und Studierende konzipiert und durchgeführt.

Bildungsfreizeit meint ein Arrangement von Lernprozessen in Freizeitsituationen und -orten. Freizeit wird als Lernzeit aktiviert, aber nicht mit Bildungsangeboten überfrachtet. Didaktisch-methodisch liegt die Orientierung zugrunde, anregende Situationen und thematisch definierte Erfahrungszusammenhänge zu inszenieren, in denen sich Bildung ereignen kann und Lernprozesse moderiert werden (Nahrstedt u.a. 1994).

Inhaltlich erstreckten sich die Bildungsfreizeiten von einer mehrtägigen, erlebnispädagogisch gestalteten Kanutour, über einwöchige internationale Begegnungen von jungen Menschen mit Behinderung aus der Region Kassel und Italien unter den Leitthemen der Erkundung der Lebenswelten, Kunst und Bewegung bis hin zu einwöchigen Veranstaltungen mit verschiedenen Themenschwerpunkten (z.B. ‚Leben am und im Meer‘).

Zentrale methodische Elemente der Bildungsfreizeiten sind:

- feste Tandems aus behinderten und nicht behinderten Teilnehmer(inne)n auf der Basis freier Wahlen, gemischte Kleingruppen für interessengebundene Freizeitaktivitäten und die abwechselnde Übernahme von Aufgaben bei der Selbstversorgung und die Gesamtgruppe für gemeinsame Aktivitäten
- das tägliche Organisationsplenum der Gesamtgruppe als Forum für die Teilnehmer(innen), in dem Bedürfnisse und Interessen, Fragen und Probleme artikuliert und diskutiert werden können, um so die Bildungsfreizeit im Ganzen mitzugestalten

Im Ergebnis der Veranstaltungsevaluationen, die in den Kleingruppen und der Großgruppe erfolgten, führten die Bildungsfreizeitaktivitäten zu einer erfolgreichen Umsetzung ihrer Zielsetzungen. Trotz gelegentlicher Probleme im Management der Aktivitäten – etwa infolge der großen Zahl von über 30 Teilnehmer(inne)n – haben diese generell bei allen Beteiligten eine außer-

ordentlich positive Resonanz hervorgerufen. Als innovativ und positiv sowohl für die einzelnen Teilnehmer(innen) als auch für das Gruppengeschehen hat sich der für die behinderten Teilnehmer(innen) im Alltag keineswegs übliche weit reichende Entscheidungs- und Mitbestimmungsspielraum und die Übernahme von Verantwortlichkeiten erwiesen. Dazu trägt nicht zuletzt das ‚Tandemmodell‘ mit seiner unterstützenden und integrierenden Funktion wesentlich bei.

4 Fazit

Bildungsfreizeiten in der vorgestellten Form können nach unseren Erfahrungen ein wichtiger Beitrag auf dem Weg zur Inklusion behinderter Jugendlicher und junger Erwachsener im außerschulischen Bildungs- und Freizeitbereich sein. Auf der Ebene der Gruppe ließen sich erfolgreiche integrative Prozesse zwischen behinderten und nicht behinderten, studentischen Teilnehmern feststellen. Allerdings ist hierbei einschränkend zu berücksichtigen, dass den Studierenden zugleich die Rollen als Teamer, Begleiter und Lernende zufielen. Nach der eingangs genannten Systematik von Lindmeier u.a. (2000) handelt es sich tendenziell um ein Zielgruppenangebot, das in der Zwischenzeit erfolgreich als Regelangebot der kommunalen Jugendbildung verankert werden konnte und damit auch dem Anspruch des Kinder- und Jugendplanes des Bundes gerecht wird. Wünschenswert ist nun eine Weiterentwicklung, die neben speziellen Angeboten die Öffnung der regulären Angebote vorsieht. Ein inklusiver Bildungsanspruch für behinderte Jugendliche und junge Erwachsene im außerschulischen Bereich schließlich erfordert entsprechende allgemeine Angebote, an welchen alle ohne Einschränkung und ungeachtet des Bedarfs an Unterstützung teilnehmen können.

Literatur:

- Feuser, Georg (1998): Lebenslanges Lernen für Menschen mit geistiger Behinderung – Selbstbestimmung und Integration. Vortrag am 11.6.1998 anlässlich der bundesweiten Tagung „Dialoge“, veranstaltet vom Martinsclub Bremen e.V., in Bremen.
<http://bidok.uibk.ac.at/texte/lllernen.html>, 24.1.2002.
- Fiege, Jürgen (2002): Normalisieren statt gettoisieren. In: außerschulische bildung 33. Jg., Heft 3, S.161-165.
- Hentig, Hartmut v. (1996): Bildung. München, Wien: Hanser.
- Klafki, Wolfgang (1996)⁵: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim u.a.: Beltz.

- Lindmeier, Bettina/ Schöler, Jutta (Hg.) u.a. (2000): *Integrative Erwachsenenbildung für Menschen mit Behinderung*. Neuwied, Berlin: Luchterhand.
- Nährstedt, Wolfgang u.a. (1994): *Bildung und Freizeit. Konzepte freizeitorientierter Weiterbildung*. Bielefeld: IFKA.
- Theunissen, Georg/ Plaute, Wolfgang: (1995): *Empowerment und Heilpädagogik*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.

Das Spiel des Lebens beeinflussen – salutogenetisches Denken in der Erwachsenenbildung

„Ich werde *mit von der Partie sein*. Ich habe *schlechte Karten*. Er hat *das große Los gezogen*. Er ist wirklich ein *Verlierer*“ (Lakoff/ Johnson 2003, 65). Lakoff und Johnson beschreiben mit Beispielen wie diesen, wie wir im Alltag von Metaphern umgeben sind. Die Metapher „Das Leben ist ein Glücksspiel“ führt uns zu den Fragen dieses Beitrages: Welche Handlungsprinzipien können in der Erwachsenenbildung berücksichtigt werden, damit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer mit Behinderung ihr „Glücksspiel“ siegreich erleben? „Mit von der Partie sein ...“ – Wie kann die breit geforderte Chance auf Teilhabe in den verschiedenen Lebensbereichen qualitativ umgesetzt werden? Wie können wir alle zu Gewinnern werden?

Im Folgenden richtet sich der Blick auf den Lebensbereich Erwachsenenbildung. Das Risiko von sozialer und beruflicher Ausgrenzung verringert sich durch die Teilnahme an Bildungsangeboten im Erwachsenenalter. Das gilt für alle Menschen - unabhängig von ihren Ausgangsbedingungen. Nachfolgend wage ich einen Ausflug in die Gesundheitswissenschaften. Ich verwende das Modell der Salutogenese in verkürzter Darstellung, um mögliche Handlungsprinzipien in der Erwachsenenbildung zu beschreiben¹.

Antonovsky (1923–1994) hat sich in der Tradition der Stress- und Bewältigungsforschung intensiv mit der Frage beschäftigt: Was erhält den Menschen gesund? Er entwickelte das Modell der Salutogenese, in dessen Mittelpunkt der Begriff des Kohärenzgefühls (sense of coherence – SOC) steht. Das Kohärenzgefühl setzt sich aus drei Dimensionen zusammen (vgl. BZgA 2001, 29f):

¹ Eine ausführliche Darstellung ist im Heft: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN) 4/ 2005 veröffentlicht.

Verstehbarkeit – sense of comprehensibility

Das Gefühl von Verstehbarkeit wird als kognitives Verarbeitungsmuster beschrieben, das den Menschen befähigt, bekannte und unbekannte Stimuli als geordnete, konsistente und strukturierte Information zu verarbeiten. Anstelle einer chaotischen, zufälligen oder unerklärlichen Welt werden Zusammenhänge erkennbar.

Gestaltbarkeit (Handhabbarkeit, Bewältigbarkeit) – sense of manageability

Das Gefühl der Gestaltbarkeit setzt sich mit der Frage auseinander, inwieweit das Individuum als Person selbstwirksame Handlungen setzen kann (kognitiv-emotionales Verarbeitungsmuster). Es geht darum, Herausforderungen des Lebens bewältigen zu können und dabei auf geeignete Ressourcen zurückzugreifen. Der Mensch erkennt seine Macht, seine Wirkung, seine Kraft - seine Fähigkeit zur Gestaltung.

Sinnhaftigkeit (Bedeutsamkeit) – sense of meaningfulness

Das Gefühl von Sinnhaftigkeit bzw. Bedeutsamkeit spiegelt sich wieder in der Grundhaltung: „Das Leben macht Sinn!“ Antonovsky gibt dieser Komponente den höchsten Stellenwert. Sie beschreibt das „(...) Ausmaß, in dem das Leben als emotional sinnvoll empfunden [wird]: Dass wenigstens einige der vom Leben gestellten Probleme und Anforderungen es wert sind, dass man Energie in sie investiert, dass man sich für sie einsetzt und sich ihnen verpflichtet, dass sie eher willkommene Herausforderungen sind, als Lasten, die man gerne los wäre“ (Antonovsky 1997, 36).

Die drei Dimensionen hängen miteinander zusammen und sind lediglich aus analytischer Sicht getrennt. Sie werden durch individuelle Ressourcen (z.B. materielle Gegebenheiten, Ich-Stärke, soziale Beziehungen) und ergänzende Bedingungen (z.B. Über- und Unterforderung, Teilhabe an Entscheidungsgeschehen) beeinflusst. Antonovsky weist zu Recht darauf hin, dass nicht nur chronische Überforderung, sondern auch Unterforderung negative Auswirkungen auf die Lebensqualität haben kann. „Sich zu Tode langweilen“ ist in diesem Zusammenhang nicht nur eine Redewendung, sondern eine Einflussgröße des Kohärenzgefühls.

Das Kohärenzgefühl als Handlungsorientierung

Übertragen wir das Kohärenzgefühl in die Erwachsenenbildung, dann können mit den drei Dimensionen handlungsleitende Fragen formuliert werden, um sinnvolle Angebote zu konzipieren.

a) *Verstehbarkeit*: Ein starkes Kohärenzgefühl bildet sich dadurch, dass überwiegend eine vorhersehbare, kontrollierbare und sichere Welterfahrung erlebt

wird. Was hilft, die Komplexität im Alltagsleben etwas aufzuschlüsseln oder verständlicher zu machen? Vielleicht die Anwendung von leichter Sprache? Wie können z. B. soziale Reaktionen verständlicher und/oder möglicherweise vorhersehbar werden? In einem Kursangebot mit dem Titel „Konflikte - Wie kann es dazu kommen?“ lassen sich dazu wichtige Impulse vermitteln (vgl. Klüssendorf et al. 2004).

b) *Gestaltbarkeit*: Hier lässt sich die Frage nach der Selbstwirksamkeit aufgreifen. So bieten sich in Form von Biografiearbeit Möglichkeiten, dem eigenen selbstwirksamen Tun und Handeln nachzugehen (vgl. Lindmeier 2004). Oder man beschäftigt sich damit, in welchen aktuellen Situationen, Orten oder Rollen Selbstwirksamkeit erlebt werden kann (z. B. als Werkstättenrat, als Bewohner einer Wohngemeinschaft, als Mitglied eines Vereins). Vielleicht müsste sich an dieser Stelle Erwachsenenbildung auch mit dem Aufbau und der Unterstützung von Selbsthilfegruppen beschäftigen. Das Ziel könnte lauten, die bestehenden Ressourcen in Peer Gruppen zu stärken, um regional politisch aktiv zu werden.

c) *Sinnhaftigkeit*: Die wichtigste Frage in der Erwachsenenbildung kann mit der dritten Dimension des Kohärenzgefühls geklärt bzw. geprüft werden. Es geht um die Sinnhaftigkeit und Bedeutsamkeit von Lernangeboten. Sich zu bilden, neu zu lernen oder wieder zu lernen ist eine Herausforderung für jeden Menschen. Der benötigte Kraftaufwand, die Investitionen und das Engagement müssen sich in irgendeiner Weise lohnen. Das Kursangebot „Kochen für Menschen mit so genannter geistiger Behinderung“ in einem Wohnheim macht dann Sinn, wenn im Alltag die Möglichkeit zum Kochen besteht und nicht eine Zentralversorgung alle ausnahmslos versorgt (vgl. Scharte/ Oberste-Ufer 2001, 227).

Dass die Auseinandersetzung mit dem Salutogenese Modell Antonovskys lohnenswert für die zukünftige pädagogische Forschung sein kann, zeigen Erfahrungen an der Katholischen Hochschule für Sozialwesen Berlin (KHSB). Im Wintersemester 2004/ 2005 begleiteten Studierende im Rahmen eines Theorie-Praxis-Projekts erwachsene Menschen mit Behinderung als Bildungs- und FreizeitassistentInnen. Dabei wurde deutlich, dass die Beschäftigung mit Antonovskys Modell Auswirkungen auf die Assistenz hatte. Studierende berichteten beispielsweise, dass sie in der 1:1 Assistenz von Menschen mit Lernschwierigkeiten als GesprächspartnerIn interessant waren. Häufig ging es in vertrauten Gesprächen darum, Alltagserfahrungen zu sortieren bzw. verständlicher zu machen. Hinzu kam, dass mit der Auseinandersetzung um salutogenetisches Denken eigene Bedürfnisse bei den Studierenden aktualisiert wurden. Das belegen die pädagogischen Forschungstagebücher.

Studierende fragten sich plötzlich selbst: Wie kann ich chaotische Dinge in meinem Leben besser ordnen oder verständlicher machen?

Das Leben ist ein Glücksspiel, in dem sich Gewinner und Verlierer treffen. Auch wenn der Zufall, ebenso wie gesellschaftliche und soziale Faktoren außerhalb unseres direkten Einflusses liegen, können dem Leben durch Bildung entscheidende Wendungen abgerungen werden. Angebote der Erwachsenenbildung - orientiert am Kohärenzgefühl - die zu win-win Erfahrungen zwischen Menschen beitragen, lassen die Vision einer inklusiven Gesellschaft näher an uns heranrücken.

Literatur

- Antonovsky, Aron (1997): Salutogenese: Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Dt. erweiterte Herausgabe von Alexa Franke. Tübingen: dgvt.
- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.) (2001): Was erhält Menschen gesund? Antonovskys Modell der Salutogenese - Diskussionsstand und Stellenwert. Band 6. Erweiterte Neuauflage. Köln: BZgA.
- Burtscher, Reinhard (2005): Erwachsenenbildung, salutogenetisches Denken und heilpädagogisches Handeln. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 2005, Heft 4.
- Klüssendorf, Andrea/ Löbel, Nine/ Thätner, Marlies (Hg.: Hamburger Arbeitsassistenten) (2004): "kukuku" Kommunikation - Konfliktbewältigung - Kooperation. Ein Bildungsangebot für Menschen mit Lernschwierigkeiten zum Thema Schlüsselqualifikationen. Ein Beitrag zur beruflichen Handlungskompetenz. Hamburg: Druckerei St. Pauli.
- Lakoff, George/ Johnson, Mark (2003): Leben in Metaphern. Konstruktion und Gebrauch von Sprachbildern. 3. Aufl. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme Verlag.
- Lindmeier, Christian (2004): Biografiearbeit mit geistig behinderten Menschen. Ein Praxishandbuch für Einzel- und Gruppenarbeit. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Scharte, Norbert/ Oberste-Ufer, Ralf (2001): LEWO II. Lebensqualität in Wohnstätten für erwachsene Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Instrument für fachliches Qualitätsmanagement. Marburg: Lebenshilfe-Verlag.

Überlegungen zu Ausbildungsprofilen von Inklusion an Fachhochschulen

Mit der ‚Lebenslage Behinderung‘ befassen sich verschiedene Fachdisziplinen und Berufsgruppen. Entsprechend variieren auch die Ausbildungsziele und Ausbildungsinhalte der ‚zuständigen‘ Professionen.

Durch den 1999 initiierten „Bologna-Prozess“ soll die inhaltliche und strukturelle Vielfalt einerseits europaweit ‚kompatibel‘ gemacht werden. Andererseits ist die gerade dadurch im Hochschulwesen in Gang gekommene strukturelle und curriculare Bewegung und Diversität kaum noch zu überbieten. Wie sich Fachhochschulen für Sozialwesen/ Soziale Arbeit, die sich in ihren Ausbildungsprofilen der Inklusion verpflichtet sehen, in dieser Dynamik positionieren, wird von zwei FH-KollegInnen exemplarisch auf der Basis zweier unterschiedlicher Studienorganisationsentscheidungen reflektiert.

Plädoyer für einen eigenständigen Studiengang Inklusive Heilpädagogik (Monika Schumann)

These 1: Der Bologna-Prozess verändert nicht nur das Verhältnis der Ausbildungsgänge im Hochschulbereich zueinander, sondern die gesamte Ausbildungslandschaft. Die Konkurrenz zwischen einzelnen Berufsgruppen könnte sich verschärfen.

Die zukünftig zu erwerbenden Studienabschlüsse Bachelor und Master ersetzen die herkömmliche horizontale Logik der Ausbildungsstruktur durch die neu eingeführte vertikale Logik zweier unterschiedlich gewichteter Niveaus der Berufsqualifizierung. Diese Umgestaltungen verändern das Verhältnis zwischen den hochschulischen Ausbildungsarten Universität und Fachhochschule grundlegend (ob im Sinne der Synergie oder der Konkurrenz bleibt abzuwarten!). Sie haben aber auch Rückwirkungen auf die Ausbildungsgänge unterhalb des akademischen Niveaus, auf die schon jetzt mit der Tendenz zur Anhebung des Ausbildungsniveaus reagiert wird (z.B. in der

ErzieherInnenausbildung, in der Pflegewissenschaft und im Bereich der Ergotherapie).

Zukünftige Folge dieser Entwicklungen könnte sein, dass sich auf dem fachspezifischen Arbeitsmarkt eine noch größere Anzahl von Berufsgruppen mit *formal gleichwertigem* Bachelor-Abschluss gegenüber steht, was die Konkurrenz zwischen den einzelnen Professionen verschärfen könnte. Andererseits könnte dadurch aber das *inhaltliche Profil* der jeweiligen Profession an Bedeutung gewinnen. Heilpädagogik als Inklusion unterstützendes Handlungssystem hat sich dazu zu positionieren!

These 2: Die Ausdifferenzierung eines eigenständigen Studiengangs Heilpädagogik an Fachhochschulen ist ein Ausdruck ihrer zunehmenden Professionalisierung.

Während an den Universitäten die schulisch orientierte Sonderpädagogik massiv ausgebaut worden ist, setzten die ‚klassischen‘ Tätigkeitsfelder heilpädagogischer Arbeit, Behindertenhilfe und Jugendhilfe, zunächst keine akademische Ausbildung voraus. Seit den 70er Jahren des 20. Jahrhunderts etablierten sich aber neue heilpädagogische Tätigkeitsfelder wie Frühförderung, heilpädagogische Vorschulerziehung, der Arbeits- und Wohnbereich und Beratungsstellen. Die Qualifizierung für diese Arbeitsfelder erfolgte seitdem an Fachhochschulen für Sozialwesen mit heilpädagogischem Schwerpunkt und beinhaltete somit eine Anhebung des Ausbildungsniveaus. Während an vielen FH'n außerschulisch orientierte heilpädagogische Schwerpunkte verankert wurden, wurde 1965 an der Katholischen Fachhochschule Freiburg erstmals ein eigenständiger Studiengang Heilpädagogik eröffnet. Diesem Beispiel folgten weitere Fachhochschulen.

2000 trat schließlich eine von der Kultusministerkonferenz verabschiedete Rahmenordnung für einen eigenständigen achtsemestrigen Diplomstudiengang Heilpädagogik an FH'n in Kraft. Als vorrangige Aufgabe gilt, „Folgen gesellschaftlicher Ausgrenzung und Benachteiligung zu korrigieren und zu kompensieren, sowie individuelle Fähigkeiten und Fertigkeiten zu entwickeln bzw. deren Wiederherstellung zu befördern mit dem Ziel, ein selbstbestimmtes Leben unter normalisierten Bedingungen zu führen“, wobei ausdrücklich auf die Leitideen „Empowerment“, „Integration“ und „Normalisierung“ Bezug genommen wird (vgl. Rahmenordnung 2000, 50). Insgesamt soll das Studium auch zu konzeptionellen, koordinierenden und beratenden Tätigkeiten und zur Leitung heilpädagogischer Einrichtungen befähigen.

Das Verhältnis zwischen Sozialer Arbeit und Heilpädagogik, das sich insbesondere in der „methodischen Herangehensweise“ unterscheidet, wird mit der

Metapher „verschiedene Wege durch die gleiche Landschaft“ spezifiziert (Rahmenordnung 2000, 41).

These 3: Heilpädagogik entwickelt sich in Theorie und Praxis zu einem Handlungssystem, das Inklusion unterstützt.

Die acht FH'n, die einen eigenständigen Studiengang Heilpädagogik anbieten, sind im „Fachbereichstag Heilpädagogik“ zusammen geschlossen und verfügen trotz unterschiedlicher Profilbildungen über gemeinsame Mindeststandards. Eine Gemeinsamkeit bezieht sich auf die Fachbezeichnung „Heilpädagogik/ inclusive studies“ (vgl. Köhn 2005). Verschiebungen vom früheren pädagogisch-therapeutischen Profil zur zentralen Aufgabe, soziale Ausgrenzung, Benachteiligung und Isolation von Menschen, die aufgrund spezifischer Lebenserschwerisse aus den regulären Lebenszusammenhängen herausgefallen sind, zu verhindern bzw. zu überwinden, werden immer deutlicher (vgl. Störmer 2002, 2). Entwicklungsprozesse werden auf Lernerfahrungen von Einzelnen, Familien, Gruppen und Institutionen ausgerichtet. Inhaltlich impliziert dies die kritische Aufarbeitung von Theorieansätzen, Terminologie und Geschichte der Heilpädagogik, die Auseinandersetzung mit einschlägigen humanwissenschaftlichen, sozial- und gesellschaftswissenschaftlichen Grundlagen, mit Ethik und Recht sowie das Kennenlernen und Erproben der Heilpädagogik als Handlungswissenschaft (Diagnostik, Beratung, Begleitung, Interventionen) und „forschendes Lernen“.

Darüber hinaus wird die Zusammenarbeit zwischen den Hochschulen und dem Berufsverband der Heilpädagogen (BHP) immer enger. Die inklusive Ausrichtung des Studiums impliziert aber auch, dass nicht nur affirmativ auf die Bedürfnisse und Notwendigkeiten der Praxis hin orientiert wird, sondern insbesondere, dass Inklusion als Handlungsmaxime in allen Arbeits- und Handlungsfeldern bestimmend wird. In diesem Sinne müssen auch neue Handlungsfelder wie die inklusive pränatale Beratung, inklusive heilpädagogische Arbeit im Schulwesen, Gemeindepsychiatrie, inklusive Geragogik u.a. neue Felder erschlossen werden.

Welche Formen der Kooperation unter dieser Zielsetzung mit anderen Berufsgruppen zu entfalten sind, bleibt im interdisziplinären Dialog zu entwickeln.

Plädoyer für die Integration des Schwerpunkts „Inklusion-Exklusion“ in eine generalistische Ausrichtung des Studiums der Sozialen Arbeit (Jo Jerg)

Seit mehr als 25 Jahren sind Lebenswelten von Menschen mit Behinderungserfahrungen/ Assistenzbedarf ein zentraler Lehr- und Forschungsschwerpunkt an der Ev. Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg (vgl. Jerg 2005a).

Auf dem Hintergrund der sich verändernden Hochschullandschaft und Abschlüssen (vgl. Schumann Punkt 1) ergeben sich im derzeitigen Modularisierungsprozess an unserer Hochschule neue Möglichkeiten, inklusionsrelevante Themen zu profilieren. Ein Modul „Inklusion-Exklusion und Assistenz“ wird verankert. In enger Verbundenheit mit einem weiteren Modul „Diversity“ werden die beiden Module nicht nur bisherige Schwerpunkte an der Hochschule abbilden, sondern sollen vertiefend im zukünftigen Studium (Bachelor) eingebunden werden.

Ziel innerhalb des Studiums ist es, u.a. „Inklusion-Exklusion“ als Basis gesellschaftlicher und sozialer Ordnung bzw. als Basis menschlichen Zusammenlebens zu erkennen und zu verstehen (vgl. Jerg 2005b). In einem Arbeitspapier von Dietrich Lange werden acht Studienbereiche für den Bachelorstudiengang vorgeschlagen. In den Studienbereichen „Subjektive Orientierungen Sozialer Arbeit“ und „Gesellschaftliche Orientierungen Sozialer Arbeit“ werden Inklusion-Exklusion-Diskurse in den Studienbereichen „Sozialethische Orientierungen Sozialer Arbeit“ und in „Handlungsorientierungen Sozialer Arbeit“ Assistenz-Themen bearbeitet (vgl. Lange 2005).

Im Folgenden werden einige Aspekte angeführt, die als ein Plädoyer für ein generalistisch angelegtes Studium stehen und sich gegen den mainstream der Differenzierung i. S. einer Verengung des Studiums auf arbeitsfeldbezogene Abschlüsse – wie sie auch mit den Modularisierungsprozessen einhergehen sollen – wenden.

Vor dem Hintergrund eines Verständnisses von Inklusion als Vorstellung einer Lebenswelt und Denkwelt, in der nicht besonders wird, stellen sich grundlegende Fragen an Ausbildung als Feld, in dem Theorien vermittelt und Konstruktionen befragt werden (können).

Ausgangspunkt der Diskussion sind Zielsetzungen von inklusiven Gemeinschaften, wie „ein Kindergarten für alle“, „eine Schule für alle“, „Gemeindeverantwortung für alle BürgerInnen“ usw., die in ihren theoretischen wie praktischen Ausführungen die Existenz der Vielfalt in Systemen begründen und praktizieren, bei gleichzeitigem Respekt für die Differenz. Eine interes-

sante Frage schließt sich hier an: Was für eine Relevanz hat das inklusive Denken und Handeln in der Ausbildung von SozialpädagogInnen an FH'n? Zwischen getrennten Studiengängen in der Ausbildung und der Trennung von Lebenswelten besteht ein enger Zusammenhang bzw. ein Wechselverhältnis (unabhängig von der Möglichkeiten einer interdisziplinären Zusammenarbeit); d.h. sonder-, heilpädagogische und behindertenspezifische Studiengänge sind mit Sondersystemen in der Praxis verbunden. Das Eine kann ohne das Andere kaum unhinterfragt existieren. Bei einem Blick über die Arbeitsfelder der Sozialen Arbeit wird sichtbar, dass wir zentrale Fragen in der inklusionsorientierten Behindertenhilfe/ Sonderpädagogik auch in allen anderen Hilfeformen finden, z.B. die Umsetzung einer lebensweltorientierten Assistenz. Ob wir die Altenpflege, die Jugendhilfe oder irgendein anderes Feld der Sozialen Arbeit in Augenschein nehmen, überall sind Fragen zur Alltagsgestaltung in Regelsystemen gegenwärtig sowie Fragen nach (selbst gewählten oder verordneten) exklusiven Räumen.

Vor dem Hintergrund universeller Assistenz, d.h. der Vorstellung, dass jeder Mensch auf die Assistenz von anderen angewiesen ist, bedarf es im Bereich der Sozialen Arbeit einer grundsätzlichen Diskussion über die Formen der Mithilfe und Unterstützung. Dieser Transfer in die verschiedenen Arbeitsfelder scheint sinnvoll, um die binäre Codierung von Behinderung und Normalität auch im Ausbildungssektor zu durchbrechen und die verbindenden Aspekte unterschiedlicher Arbeitsbereiche in den Vordergrund zu stellen.

Inklusion und Exklusion sind zwei Seiten einer Medaille, die auch im Bereich der Ausbildung der Sozialen Arbeit einen realen Alltag bilden. Neben vertiefenden Berührungen in anderen Schwerpunkten (u.a. in Ethik, Recht, Ästhetik) werden exklusiv Themenstellungen angeboten, die im Besonderen die Lebenssituation von Menschen betreffen, die unter die Klassifikation Behinderung gefasst werden, u.a. Methoden basaler Kommunikation, Projektarbeit/ Forschungsmethoden in inklusiven Forschungsprojekten.

Das Selbstverständnis der Sozialen Arbeit muss immer wieder neu verhandelt werden. Die selbstverständliche Auseinandersetzung mit Strukturen und Prozessen von Inklusion und Exklusion kann einen Beitrag dazu leisten, dem Uneindeutigen einen Raum zu geben. Wir brauchen einen konstruktiven Umgang mit Widersprüchlichkeiten, Chaos, Unordnung, Fremdheit etc. Ein generalistischer Ansatz mit den Widersprüchlichkeiten einer Allzuständigkeit – Thiersch spricht an anderer Stelle auch von der strukturierten Offenheit (Thiersch 1993) – sollten wir als eine Chance begreifen, Behinderung(serfahrungen) inklusiv in die Vielfalt der Lebenswelten einzubinden.

Fazit

Die hier vorgestellten Ausbildungsprofile unterscheiden sich strukturell und curricular wesentlich voneinander und eignen sich daher nicht zum direkten Vergleich. Sie fokussieren aber wichtige Grundentscheidungen, denen sich heute *jede* Hochschule im Rahmen der veränderten Ausbildungslandschaft zu stellen hat (sofern in Zukunft weiterhin Wahlmöglichkeiten bestehen bleiben). Als *gemeinsame* Blickrichtung und *verbindende* Zielperspektive bleibt bestehen: Inklusion auf verschiedenen Wegen zu fördern in einer Welt, in der Ausgrenzung nach wie vor existiert!

Literatur

- Jerg, Jo (2005a): Vielfalt und Differenz. Forschungsverständnis und Forschungsethik im Arbeitsfeld der Behindertenhilfe. In: Jerg, Jo u.a.(Hg.) (2005): Selbstbestimmung, Assistenz und Teilhabe, Stuttgart: Evangelische Gesellschaft Stuttgart.
- Jerg, Jo (2005b): Modulbeschreibung Inklusion-Exklusion, (unv. Arbeitspapier)
- Köhn, Wolfgang (2005): 20 Jahre Fachbereichstag Heilpädagogik (FBT-HP).In: BHP (Hg): Jahrbuch Heilpädagogik 2005. Berlin: BHP Verlag, S.9-27.
- Lange, Dietrich (2005): Studienbereiche und zugeordnete Inhalte/ Studiengang Soziale Arbeit/ Bachelor, Mai 2005 (unv. Arbeitspapier).
- Rahmenordnung Heilpädagogik (FH).Erläuterungen zur Rahmenordnung für die Diplomprüfung im Studiengang Heilpädagogik an Fachhochschulen. Beschlossen von der Konferenz der Rektoren und Präsidenten der Hochschulen in der BRD und der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD. 17.März 2000.
- Störmer, Norbert (2002): Standards und Qualitätssicherung in den Studiengängen der Heilpädagogik. Vortrag der gemeinsamen Fachtagung der Hans-Böckler-Stiftung und des Fachbereichstages Soziale Arbeit am 24./25.4.2002 in Kassel.
- Thiersch, Hans (1993): Strukturierte Offenheit, Zur Methodenfrage einer lebensweltorientierten Sozialen Arbeit. In: Rauschenbach, Th. (Hg.) u.a. : Der sozialpädagogische Blick. Weinheim und München: Juventa, S.11-28.

Die Autor/innen

Bernhard, Dörte, Dipl.Päd.(rehab.), Universität zu Köln, Arbeit und Berufliche Rehabilitation, dorte.bernhard@uni-koeln.de

Brill, Werner, Dr., Humboldt Universität Berlin, Institut für Rehabilitationswissenschaften, kontakt@wernerbrill.de

Bücheler, Heike, Diplompädagogin, Heike.Buecheler@t-online.de

Burtscher, Reinhard, Prof. Dr., Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, Studiengang Heilpädagogik, burtscher@khsb-berlin.de

Butterwegge, Christoph, Prof. Dr., Universität zu Köln, Abteilung für Politikwissenschaft/Seminar für Sozialwissenschaften, ewf-politikwissenschaft@uni-koeln.de

Dederich, Markus, Prof. Dr., Universität Dortmund, Theorie der Pädagogik und Rehabilitation bei Behinderung, markus.dederich@uni-dortmund.de

Dreher, Walther, Prof. Dr., Universität zu Köln, Geistigbehindertenpädagogik, walther.dreher@uni-koeln.de

Düring, Katrin, Dr., Leiterin des Schulversuchs „Die integrativ-kooperativen Schulen in Birkenwerder“, Staatliches Schulamt Perleberg, katrin.duering@gmx.de

Fasching, Helga, Dr., Universität Wien, Institut für Bildungswissenschaft, helga.fasching@univie.ac.at

Fornefeld, Barbara, Prof. Dr., Universität zu Köln, Geistigbehindertenpädagogik, fornefeld@uni-koeln.de

Ginnold, Antje, Dipl. Päd., Integrationsberaterin, Doktorandin der Technischen Universität Berlin, Antje.Ginnold@gmx.de

Goeke, Stephanie, Dipl.-Päd., Evangelische Fachhochschule Reutlingen-Ludwigsburg, Institut für angewandte Forschung, s.goeke@efh-reutlingen-ludwigsburg.de

Hausotter, Anette, Nationale Koordinatorin der European Agency for Development in Special Needs Education, a.hausotter@t-online.de

Heeger, Max, Gesamtschule Köln-Holweide, Sprecher der SchülerInnenvertretung (zurzeit 12. Jahrgang)

Hinz, Andreas, Prof. Dr. phil., Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, Fachbereich Erziehungswissenschaften, Arbeitsbereich Allgemeine Rehabilitationspädagogik und Integrationspädagogik, andreas.hinz@paedagogik.uni-halle.de

Jerg, Jo, Dipl.Päd., EFH Reutlingen-Ludwigsburg, Vertretung der Professur Soziale Arbeit und Inklusion, Assistenz und Behinderung, j.jerg@efh-reutlingen-ludwigsburg.de

Koch-Priewe, Barbara, Prof. Dr. phil., Universität Dortmund, Institut für Allgemeine Didaktik und Schulpädagogik, bkoch-priewe@fb12.uni-dortmund.de

Loeken, Hiltrud, Dr. phil., Hochschuldozentin, Universität Kassel, Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter, loeken@uni-kassel.de

Maikowski, Rainer, Dr., Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin, Referat ID, Qualitätssicherung und Schulentwicklung, maikobil@zedat.fu-berlin.de

Mand, Johannes, Prof. Dr., Evangelische Fachhochschule Rheinland-Westfalen-Lippe, Bochum, Fachbereich Heilpädagogik, mand@efh-bochum.de

Münch, Jürgen, Dr. phil., Dipl.-Psych., Universität zu Köln, Seminar für Geistigbehindertenpädagogik, juergen.muench@uni-koeln.de

Niehaus, Mathilde, Prof. Dr. Dr., Universität zu Köln, Arbeit und Berufliche Rehabilitation, mathilde.niehaus@uni-koeln.de

Ntourou, Ioanna, Studienabschluss Geschichte und Ethnologie (Griechenland), Doktorandin der Universität zu Köln, ioannantou@gmail.com

Ohrenkuss ... da rein, da raus, Das Magazin gemacht von Menschen mit Down-Syndrom, Autorengruppe, Projektleitung: Dr. Katja de Bragança, info@ohrenkuss.de

Pilger, Daniela, Lehrerin, Gesamtschule Köln-Holweide, zum Zeitpunkt der Evaluation Vertrauenslehrerin der SchülerInnenvertretung, daniela.pilger@t-online.de

Platte, Andrea, Dr., Pädagogische Hochschule Heidelberg, Seminar für Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik, andrea.platte@ph-heidelberg.de

Preuss-Lausitz, Ulf, Prof. Dr., Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, preuss-lausitz@tu-berlin.de

Reich, Kersten, Prof. Dr., Universität zu Köln, Abteilung für Allgemeine Pädagogik, kersten.reich@uni-koeln.de

Reiners, Christiane, Prof. Dr., Universität zu Köln, Institut für Chemie und ihre Didaktik, bis 2005 Prorektorin für Forschung und Lehre, christiane.reiners@uni-koeln.de

Reinert, Max, Sprecher der SchülerInnenvertretung, Gesamtschule Köln-Holweide (zurzeit 12. Jahrgang)

Saerberg, Siegfried, Studienabschluss Soziologie und Philosophie, Doktorand der Universität Dortmund, siegfriedsaerberg@web.de

Schumann, Monika, Prof. Dr., Katholische Hochschule für Sozialwesen Berlin, schumann@khsb-berlin.de

Schwager, Michael, Dr., Lehrer für Sonderpädagogik, Gesamtschule Köln-Holweide, m.schwager@t-online.de

Seitz, Simone, Dr. phil., Universität Bremen, Vertretung der Professur für Geistigbehindertenpädagogik, sseitz@uni-bremen.de

Sigot, Marion, Dr.in, Institut für Erziehungswissenschaft und Bildungsforschung/ Abteilung für Sozial- und Integrationspädagogik, Marion.Sigot@uni-klu.ac.at

Terfloth, Karin, Dipl.-Heilpäd., Universität zu Köln, Seminar für Geistigbehindertenpädagogik, karin.terfloth@hrf.uni-koeln.de

Textor, Annette, Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, annette.textor@tu-berlin.de

Wagner, Angela, Dipl.-Heilpäd., Angela1wagner@aol.com

Windisch, Matthias, Dr. phil., Universität Kassel, Fachbereich Sozialwesen, Institut für Sozialpädagogik und Soziologie der Lebensalter, windisch@uni-kassel.de

Veber, Marcel, Universität zu Köln, Allgemeine Heilpädagogik, marcel@veber.de

Für die Erziehungs- und Bildungswissenschaften sind Mechanismen von Inklusion bzw. Exklusion zentrale Herausforderungen, die alle pädagogischen Praxisfelder gleichermaßen betreffen.

In diesem Buch stellen Autor/innen aus unterschiedlichen pädagogischen Fachdisziplinen aktuelle Theorieansätze und Forschungsergebnisse zum Themenbereich „Inklusive Bildungsprozesse“ im Kontext von Behinderung vor. Die Beiträge werden zu folgenden Schwerpunkten gebündelt:

- Kultur und Wissenschaft
- Schule
- Beruf
- Erwachsenenbildung

Die kompakte Darstellung des Forschungsstandes zur integrativen bzw. inklusiven Pädagogik in erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Handlungsfeldern zeigt, dass dieser Fokus für die pädagogische Forschung insgesamt richtungweisend sein kann.

Dr. Andrea Platte ist Akademische Rätin am Seminar für Geistig- und Mehrfachbehindertenpädagogik der Pädagogischen Hochschule Heidelberg.

Dr. Simone Seitz ist wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Dortmund und vertritt derzeit die Professur für 'Geistigbehindertenpädagogik' an der Universität Bremen.

Dipl.-Heilpäd. Karin Terfloth ist wissenschaftliche Mitarbeiterin am Seminar für Geistigbehindertenpädagogik der Universität zu Köln.

KLINKHARDT

3-7815-1450-1



9 783781 514508