

Andrea Lanfranchi
Josef Steppacher
(Hrsg.)

Schulische Integration gelingt

Gute Praxis wahrnehmen,
Neues entwickeln

HfH

Interkantonale Hochschule
für Heilpädagogik

KLINKHARDT

**LANFRANCHI / STEPPACHER
SCHULISCHE INTEGRATION GELINGT**

SCHULISCHE INTEGRATION GELINGT
Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln

herausgegeben von
Andrea Lanfranchi und Josef Steppacher

VERLAG
JULIUS KLINKHARDT
BAD HEILBRUNN • 2012



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

2011.12.K. © 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.

Satz: Dieter Egli

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2011.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1841-4

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

<i>Urs Strasser</i>	9
---------------------------	---

Einführung

<i>Andrea Lanfranchi und Josef Steppacher</i>	10
---	----

1. Grundlagen

1.1 <i>Annedore Prengel</i> Inklusion international: Zwischen normativer Gewissheit und alltäglicher Unvollkommenheit	19
1.2 <i>Georg Feuser</i> Integration ist unteilbar	31
1.3 <i>Miguel López Melero</i> Von Exklusion zur Inklusion – ein Humanisierungsprozess	49
1.4 <i>Marianne Wilhelm</i> Inklusionstaugliche Entwicklungsdidaktik	65
1.5 <i>Ines Boban und Andreas Hinz</i> Index für Inklusion – auf dem Weg zu einer Schule für alle	75
1.6 <i>Peter Lienhard</i> Qualitätssicherung in integrativen Schulen	89

2. Forschung

2.1 <i>Martin Venetz und Rupert Tarnutzer</i> Schulisches Integriertsein und Befinden im Unterricht	103
2.2 <i>Alexander Wettstein</i> Integration von Kindern und Jugendlichen mit herausforderndem Verhalten	119
2.3 <i>Michael Eckhart</i> Soziale Integrationsprozesse in Schulklassen	136
2.4 <i>Klaus Joller-Graf und Sabine Tanner</i> Wie gelingt Integrierte Sonderschulung?	148

2.5	<i>Daniel Barth und Mirjam Kocher</i> Gesetzlich verordnete Integration: neuralgische Punkte	166
-----	---	-----

3. Gelingensbedingungen integrativer Schulen in verschiedenen Regionen

3.1	<i>Fred Ziebarth</i> Eine „Schule für alle“ am Beispiel der Fläming-Grundschule in Berlin	185
3.2	<i>Gabriel Sturny-Bossart</i> Zentralschweiz zwischen separativer und integrativer Schulung	197
3.3	<i>Mauro Martinoni</i> Ticino nach 1970 – zwischen Separation und Integration	206
3.4	<i>Vittorio Emanuele Sisti-Wyss</i> Entwicklung der Integrativen Schulung im Kanton Aargau	213
3.5	<i>Alexandra Schubert</i> Kanton Appenzell Ausserrhoden: Integrative Schulung	221
3.6	<i>Ursula von Arx</i> Schulhaus Nordstrasse Zürich in 9 Lektionen	230

4. Integration im Förderbereich Lernen

4.1	<i>Anke Sodogé</i> Wirksame Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten im integrativen Unterricht	243
4.2	<i>Marianne Walt</i> Integrative Didaktik im Mathematikunterricht	253
4.3	<i>Annemarie Kummer Wyss</i> Teamteaching – Anspruch, Wirklichkeit und Praxis	264
4.4	<i>Raphael Gschwend</i> Förderplanung mit der „Interdisziplinären Schüler- dokumentation“ ISD	271

5. Integration im Förderbereich Geistige Entwicklung

5.1	<i>Elsbeth Zurfluh</i> Zehn Jahre Integrationsklassen im Kanton Basel-Stadt	279
-----	--	-----

6. Integration im Förderbereich emotional-sozialer Entwicklung

- 6.1 *Marc Getzmann*
„Mariazell“ als Kompetenzzentrum für die Integration
von Kindern mit Verhaltensproblemen 291
- 6.2 *Béa Sager*
SchulINSEL Sarnen – Time-in statt Time-out 305
- 6.3 *Lorenz Lunin*
Re-Integration von Schülern nach Schulausschluss 312
- 6.4 *Monika Brunsting*
Aufmerksamkeit, AD(H)S und integrative Schulung 319

Ausblick

- Andrea Lanfranchi und Josef Steppacher* 329

Nachwort

- Walter Kurmann*
Ein betroffener Vater erzählt 336

- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren** 343

Vorwort

Die Geschichte der Entwicklung von besonderen Schulen und Klassen für behinderte oder von Behinderung bedrohte Schüler ist so alt wie die Geschichte der Volksschule. Seit rund 50 Jahren wird nun allmählich weltweit über Integration und über die Gestaltung einer inklusiven Schule, also einer Schule für Alle nachgedacht.

Der vorliegende Band enthält eine Sammlung von Beiträgen, die unter dem Titel „Integration gelingt“ 2010 und 2011 unter Führung von Andrea Lanfranchi und Joseph Steppacher an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik Zürich entstanden ist. Das Ergebnis ist eine Standortbestimmung zur Lage der internationalen Diskussion zum Thema, zur Entwicklung der Volksschule in Richtung Integration und zu den damit gesammelten Erfahrungen.

Die Berichte fallen und fielen in eine Zeit, in der Innovationen in Förderung, Schulung und Therapie von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in der Schweiz und auch international durch verschiedene sozial- und bildungspolitische Entwicklungen angestossen werden: Die Erklärung von Salamanca, Behindertengleichstellungsgesetze, neue Regelungen betreffend Finanzierung der Sonderschulung und immer mehr empirische Fakten zur Wirkung von schulischen Settings, aber auch Erscheinungen wie Globalisierung und Migration bilden den grossen Rahmen für zahlreiche Projekte, die oft im lokalen Mikrokosmos einzelner Schulen oder auch Schulklassen realisiert werden.

Veränderungen von mehr als 150 Jahre alten Strukturen der Schule gehen nicht von heute auf morgen vorstatten. Neben Initiative und Engagement für Neuentwicklungen ist auch das Einstehen für Nachhaltigkeit gefragt. Den Herausgebern ist es gelungen, neben theoretischen Grundlagen auch viele konkrete Beispiele und Erfahrungen mit integrativen Formen der Förderung darzustellen. Diese gute Praxis macht in vielerlei Hinsicht Mut!

Prof. Dr. Urs Strasser
Rektor Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Einführung

Auf einer Studienreise in Schweden fragten wir die Schulleiterin, welche Kinder in ihrer Schule integriert werden. Ihre Antwort: „Alle. Wer hier wohnt, geht auch hier in die Schule. Das machen wir schon lange so und es ist gut so.“

Mit diesem Buch möchten wir verunsicherten Lehrpersonen, Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, Schulleitungen, Eltern und skeptischen politischen Kreisen zeigen, dass Integration gelingt, bzw. wie sie dort gelingen kann, wo sie noch nicht gelingt. Verschiedene Modelle und Projekte finden sich quasi vor unserer Haustür. Einige haben sich hinsichtlich Realisierbarkeit und Wirksamkeit bewährt und gelten als gute Praxis. Mit einer ganzen Reihe von Autorinnen und Autoren aus verschiedenen heilpädagogischen Tätigkeitsfeldern der Lehre, Forschung und Praxis wollen wir etablierte und in Entwicklung begriffene Modelle und Projekte aufzeigen, auf kritische Punkte hinweisen, sowie Grundlagen und Hauptbefunde für das Gelingen inklusiver Kulturen, Strukturen und Methoden präsentieren.

Die Integration von Schülerinnen und Schülern mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule ist in der internationalen Sonderpädagogik ein brennendes Thema. Es liegen unterschiedliche Konzepte und Erfahrungen vor. Auch in deutschsprachigen Ländern werden vermehrt integrative Schulungsformen erprobt und umgesetzt. Diese stehen vor dem Hintergrund eines gesellschaftspolitischen Wandels, veränderten bildungspolitischen Vorstellungen und integrativen Ausrichtungen von Schulgesetzen. Jeder Neuanfang ist eine Herausforderung! Wie sollen sonderpädagogische Massnahmen für Kinder und Jugendliche mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen inhaltlich, organisatorisch und finanziell ausgestaltet werden? Zum Beispiel in der Schweiz: Nachdem sich im Zusammenhang mit der Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen die Invalidenversicherung (IV) aus der Finanzierung

und Regelung der Sonderschulung zurückgezogen hat und diese Aufgaben den Kantonen übertragen wurde, sind die Kantone nun verpflichtet, die bisherigen Leistungen der IV in vergleichbarem Umfang und in vergleichbarer Qualität sicherzustellen. Der Rückzug der IV bietet die Chance, den Regelschul- und Sonderschulbereich neu zu organisieren und über die Kantone hinaus zu harmonisieren. Bei dieser Neuorganisation werden integrative Modelle in allen Kantonen bevorzugt. Die integrative Schulung, insbesondere die Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung, ist die eingreifendste Reform des Schulwesens in den letzten 100 Jahren.

Trotz Problemen gelingt die Umstellung

Die integrative Ausrichtung der Schule wird in allen europäischen Ländern proklamiert. Realisiert wird sie mit unterschiedlichem Erfolg. An manchen Orten macht sich eine gewisse Ernüchterung breit. Insgesamt scheint die Bilanz jedoch positiv zu sein. Dank guter Planung, Zusammenarbeit und fachlicher Unterstützung verlieren Lehrerinnen und Lehrer nach ersten Erfahrungen mit Integrationsprojekten die Angst, überlastet und überfordert zu sein. Zurück zum separativen Schulsystem will (fast) niemand mehr. Inzwischen sind die Erfahrungen mit gelungener Integration immer reichhaltiger sowohl mit Kindern im „niederschweligen“ Bereich (Lern- und Verhaltensprobleme) als auch mit Kindern im „hochschweligen“ Bereich (schwere Behinderungen). Ein Beispiel unter vielen: Ein Mädchen mit einer Hörbehinderung albanischer Abstammung besucht mit Hilfe einer Gebärdensprachdolmetscherin die öffentliche Schule in Lugano. Ihre Mitschüler in der jetzigen Scuola Media finden das „super“: „Dank Klea haben wir eine zusätzliche Fremdsprache nebenbei und gratis gelernt.“ Die Gebärdensprache haben sie so gut gelernt, dass nun ein Problem entstanden ist: Sie reklamieren bei der Lehrerin, dass sie bei den Prüfungen benachteiligt seien. Die Dolmetscherin ergänze nämlich bei Klea unvollständige Antworten mit vorteilhaften Zusätzen, und dies sei ungerecht!

Diese Entwicklung spiegelt sich auch in der neuesten Bildungsstatistik. Die Bemühungen, Kinder mit Problemen vermehrt zu integrieren, zeigen erste Wirkungen. Am Beispiel der Schweiz hat bis 2006 der Anteil an Schülerinnen und Schülern, die in einer Sonderklasse oder Sonderschule unterrichtet werden, stetig zugenommen. Mehr als ein Zehntel der „Ausländerkinder“ und eines von 25 Schweizer Kinder wurden vom normalen Schulprogramm ausgeschlossen. Jetzt entnehmen wir der neusten Bildungsstatistik der Schweiz, dass der Trend in Richtung Separation gebrochen wurde. Die Versetzungs-

quoten in Kleinklassen haben sich zwischen 2003 und 2008 deutlich verringert – von insgesamt 3.9 auf 3.3%. Dafür sind die Prozentzahlen der Kinder, die in Sonderschulen (für „grössere“ Behinderungen) versetzt werden, in den letzten fünf Jahren von 1.8 auf 2.1 weiter gestiegen. Insgesamt werden in der Schweiz durchschnittlich immer noch 5.4% aller Schulkinder separiert. Wir bleiben also weiterhin Europameister in schulischer Separation (Deutschland 4.8, Frankreich 3.1, Österreich 1.5, Schweden 0.05, Italien 0.01% – vgl. European Agency, 2010). Vor fünf Jahren waren es aber 6.2% – mit Spitzen von fast 10% in Basel Land und den tiefsten Wert von 2% im Tessin.

Analyse und Beeinflussung von Steuerungsmechanismen

Mit Beginn der 60er Jahre hat man angefangen, Kinder mit Schul-schwierigkeiten in „Hilfsklassen“ zu versetzen. Die Hoffnung war, dass sie dank angepasster Methoden besser lernen können. Im Wesentlichen handelte es sich um eine reduktionistische Pädagogik, das heisst, dass diesen Kindern in langsameren Schritten weniger Stoff angeboten wurde. Diesen Kindern, die fast ausnahmslos aus Arbeiter-, später aus Ausländerfamilien stammten, wurde systematisch Bildung vorenthalten. Trotz Kritik aus fachlichen und politischen Kreisen haben die Zuweisungen stets zugenommen. Nachdem in den 90er Jahren Befunde aus der heilpädagogischen Forschung gezeigt haben, dass lernschwache Schülerinnen und Schüler in Regelklassen bessere Leistungsfortschritte als vergleichbare Kinder in Sonderklassen machen (vgl. u.a. Bless, 2007), und dies auch ohne zusätzliche Unterstützung, mussten die inzwischen euphemistisch als „Kleinklassen“ unbenannten Sondereinrichtungen andersherum legitimiert werden. So hat sich folgendes Argument immer mehr durchgesetzt: Sonderklassen und Sonderschulen haben eine Entlastungsfunktion. Man könne doch die Begabten und ihr hohes Leistungsniveau nicht dadurch einschränken, dass man Behinderte in die Regelklasse aufnehme. Die „Normalen“ hätten das Recht, normal lernen zu können. Somit machte man die Exklusion der „Normabweichler“ salonfähig. Ethische Bedenken bezüglich eines stark zunehmenden Aussortierens von Kindern wurden unter den Teppich gekehrt und die Expansion der gesonderten Schultypen nahm ihren Lauf. Dabei belegen verschiedene Untersuchungen, dass durch die schulische Integration von Kindern mit Schulleistungsschwächen die leistungsstarken Mitschülerinnen und -schüler nicht benachteiligt werden. Im Gegenteil: Aus heterogen zusammengesetzten Schulklassen und Integrationsklassen ist bekannt, dass die Kinder, bezogen auf soziale Kompetenzen, profitieren können (vgl. hierzu den Überblick in Eckhart, 2005).

Alimentiert wurde die rasante Separationsoffensive in deutschsprachigen Schulen vor allen Dingen von der zunehmenden Anzahl fremdsprachiger Kinder aus eingewanderten Familien (Lanfranchi, 1995; 2002). Die Quote ihrer Versetzung in Sonderklassen hat sich ab Beginn der 80er Jahre und bis Ende der 90er Jahre verdreifacht. Dazu ein Beispiel: Die Sonderklasse C der Stadt Zürich (für „sinnes- und sprachbeschädigte Kinder“) wurden 1990 von 75 Kindern besucht. Ende der 90er Jahre wurde eine Koordinatorin beauftragt, diese Klassen zu verwalten. In der Folge stieg die Anzahl der Sonder-C-Schüler sprunghaft an: 1998 auf 200 und 2003 auf 352 Schüler, wobei diese mehrheitlich einen Migrationshintergrund hatten (Bildungsdirektion Zürich, 2005).

Eine weitere Erklärung für die Expansion im Sonderschulbereich findet sich in strukturellen und finanziell bedingten Steuerungsmechanismen auf kantonaler und kommunaler Ebene. Diese wälzen die Kosten für die Sonderschulen und die Kosten für die Integration von Kindern mit einer geistigen Behinderung weitgehend auf die Kantone ab, während die Kosten für die „Normalklassen“ und für die restlichen integrativen Fördermassnahmen eher zulasten der Gemeinde gehen. Wenn eine Gemeinde sparen oder an die finanziellen Ressourcen herankommen will, steigt ihr Interesse, Kinder mit der Diagnose „geistige Behinderung“ zu versehen. Der Etikettierung und der Konstruktion von Behinderung wird über diesen Mechanismus Vorschub geleistet. Die Expansion der Sonderklassen, die Zunahme von „Sonderschülern“ kann nur gestoppt werden, wenn neue Steuerungselemente eingeführt werden (vgl. Häfeli & Walther-Müller, 2005).

Trotz unüberhörbarer Kritik und einiger berechtigter Vorbehalte auf der Ebene der strukturellen Bedingungen – z.B. zu grosse und zu belastete Klassen mit geringer Pensendotation in Schulischer Heilpädagogik – ist die Bilanz der bisherigen Integrationspraxis in deutschsprachigen Ländern insgesamt positiv. Jedenfalls kennen wir genügend Lehrerinnen und Lehrer sowie Schulen, die eine Erneuerung anstreben und solche auch unter nicht immer idealen Rahmenbedingungen verwirklichen. Und wie überall gilt auch in der Schullandschaft: wer verändern will, findet immer einen Weg und kann mit den Stolpersteinen auf diesem Weg umgehen. Und wer keine Veränderungen will, findet auf dem Weg immer Steine, ja sogar Felsen, die angeblich nicht überwunden werden können.

Erfahrungen zeigen, dass gerade in der aktuellen Übergangsphase genügend finanzielle Investitionen getätigt werden und dass integrative Prozesse nicht

als verkappte Sparmassnahme instrumentalisiert werden. Wenn beispielsweise gute Modelle wie das der Integrationsklassen favorisiert werden (siehe Zurfluh, in diesem Band, Kap. 5.1), die nicht zu gross sind (16 Kinder) und dazu vier Kinder mit Behinderung von zwei Lehrpersonen geschult werden, kostet die Integration nicht weniger, aber auch nicht mehr. Vielleicht verliert die Schweiz in einigen Jahren sogar den erwähnten Europameister-Titel. Nicht nur die Betroffenen, sondern alle Kinder werden das dankbar in Kauf nehmen.

Was will dieses Buch?

Unser Buch geht auf Erfahrungen, Möglichkeiten, Wege, Methoden und Grenzen der schulischen Integration resp. Inklusion ein. Zuerst eine terminologische Bemerkung: Im Text werden abwechselnd beide Begriffe verwendet, was von der jeweiligen Autorenschaft bzw. von der spezifischen theoretischen oder praktischen Kontexteinbettung abhängig ist. Zwar kann man heute Integration und Inklusion nach eindeutigen Definitionen klar voneinander unterscheiden (vgl. zum Beispiel Liesen, 2004; Liesen, Hoyningen-Süess & Bernath, 2007). Nach Boban & Hinz (in diesem Band, Kap. 1.5) bedeutet Integration die Eingliederung bestimmter Gruppen oder Individuen in etwas Bestehendes (konkret an einem Beispiel: die Sonderklassenschüler werden in die Regelklasse aufgenommen), während Inklusion alle Dimensionen der Vielfalt in einem Gesamtzusammenhang wahr- und sie auch annimmt. Inklusion wendet sich gegen jede Tendenz zur Marginalisierung aufgrund von Zuschreibungen und hat insofern auch einen visionären Anteil. Rund um die genaue Begriffsverwendung ist schon lange ein Disput im Gange. Inklusion wird manchmal als Synonym für Integration, manchmal (kritisch) als „Reanimation und Redesign, als Weiterentwicklung, Intensivierung und Totalisation von Integration“ beschrieben (Kobi, 2006, S. 33), also als vorrangiges Konzept. Nach Feuser (in diesem Band, Kap. 1.2) war die Auslegung des Terminus Integration schon immer von einer inklusiven Annahme geprägt. Und die von ihm vor Jahren beschriebenen integrativen Prozesse entsprechen heute z.B. den von Hinz (2004) als inklusiv dargestellten Prozessen. Wie auch immer die Begriffskontroverse betrachtet wird: Wir streben in diesem Buch keine Analysen im Sinne von „l’art pour l’art“ und auch keine Abhandlung über Metatheorien der Integration an (oder eben: der Inklusion oder neuerdings: der inclusion). Wir wollen konkrete Ansätze und Beispiele guter Praxis darstellen mit dem Ziel, dass pragmatische Lösungen eines gelungenen Umgangs mit Heterogenität an Schulen propagiert und auch realisiert werden.

Adressaten dieses Buches sind pädagogisch und heilpädagogisch Tätige in Schule und Therapie, Leitende und Angestellte von Schulen und sonderpädagogischen Einrichtungen sowie Fachpersonen aus den Bereichen Schulpsychologie, Schulsozialarbeit und Schulmedizin, Bildungspolitik, pädagogische und psychologische Aus- und Weiterbildung, sowie Eltern und Angehörige von Betroffenen.

Verschiedene renommierte Autorinnen und Autoren aus Lehre und Forschung sowie weniger bekannte, erfolgreiche Praktiker präsentieren wissenschaftsgestützte Analysen, aktuelles Wissen und Arbeitskonzepte für gelungene integrative Prozesse:

Annedore Prengel (Uni Potsdam) geht im ersten Teil „**Grundlagen**“ auf Gewissheiten und Dilemmata im internationalen Integrationsdiskurs ein. Georg Feuser (Uni Bremen und heute Uni Zürich) sagt apodiktisch, dass Integration unteilbar ist. Miguel Lopez Melero (Uni Málaga) sieht den Übergang von der Exklusion zur Inklusion schlicht als einen Humanisierungsprozess. Marianne Wilhelm (PH Wien) beschreibt Möglichkeiten einer inklusionstauglichen Entwicklungsdidaktik. Ines Boban und Andreas Hinz (Uni Halle-Wittenberg) zeigen Wege zu einer Schule für alle anhand des Index für Inklusion auf. Peter Lienhard (HfH Zürich) erläutert Strategien der Qualitätssicherung in integrativen Schulen.

Im zweiten Teil „**Forschung**“ bestätigen Martin Venetz und Rupert Tarnutzer (HfH Zürich) bisherige Befunde aus der Integrationsforschung und Vermutungen aus dem Alltag, wonach es lernschwachen Schulkindern in integrierten Settings u.a. wegen eines tieferen Begabungskonzeptes und der schlechteren sozialen Akzeptanz emotional schlechter geht als in separierten Klassen. Allerdings zeigen die Autoren auch mit einer differenzierten Analyse, dass Lernende mit sozial-emotionalen Problemen den Schulalltag anders erleben als Lernende mit einer Lernschwäche. Letztere fühlen sich in der Schule nicht weniger wohl und sind sogar „positiv aktivierter“ als ihre Mitschüler ohne sonderpädagogischen Förderbedarf. Alexander Wettstein (PH Bern) erachtet Kinder mit herausforderndem Verhalten in gewisser Hinsicht als die Verlierer der Integration, räumt aber auch auf mit der Illusion, dass ihre separate Beschulung eine bessere Lösung darstelle. Michael Eckhart (PH Bern) betont die Wichtigkeit der Erfassung und Förderung sozialer Prozesse in Schulklassen als Prüfstein von echter schulischer Integration. Klaus Joller-Graf und Sabine Tanner (PHZ Luzern) zeigen die Resultate der ersten Studie über die Integration von Kindern mit

geistiger Behinderung in den Regelschulen der Zentralschweiz. Daniel Barth und Mirjam Kocher (beide HfH Zürich) berichten anhand ihrer empirischen Studie zur Umsetzung des Zürcher Volksschulgesetzes im sonderpädagogischen Bereich über neuralgische Punkte einer gesetzlich verordneten Schulintegration, das heisst über Schulreformen, die nicht zu Ende gedacht wurden.

Im dritten Teil wird über **gelungene Integrationsprozesse** in verschiedenen Regionen berichtet, so Fred Ziebarth aus Berlin, Gabriel Sturny-Bossart aus der Zentralschweiz, Mauro Martinoni aus der italienischen Schweiz, Vittorio Emanuele Sisti-Wyss aus dem Kanton Aargau, Alexandra Schubert aus dem Kanton Appenzell Ausserrhoden und Ursula von Arx aus dem Schulhaus Nordstrasse in Zürich.

Im vierten Teil geht es um die **Praxis der integrativen Didaktik** im Förderbereich Sprache (Anke Sodogé, HfH Zürich), im Förderbereich Mathematik (Marianne Walt, HfH Zürich), in der Organisation des gemeinsamen Unterrichts (Annemarie Kummer Wyss, PHZ Luzern) und in der Förderplanung anhand interdisziplinärer Schülerdokumentation (Raphael Gschwend, Zürich).

Im fünften Teil **„Integration im Förderbereich Geistige Entwicklung“** bilanziert Elsbeth Zurfluh (Basel) die zehnjährigen Erfahrungen mit den so genannten Integrationsklassen in Basel-Stadt.

Im sechsten Teil **„Integration im Förderbereich emotional-soziale Entwicklung“** berichtet Marc Getzmann (Beromünster) über die Sonderschule Mariazell als Kompetenzzentrum für die Integration von Kindern mit Verhaltensproblemen; Béa Sager (Sarnen) über die „SchulINSEL“, die *Time-in* statt *Time-out* bietet; Lorenz Lunin (Zürich) über ein gelungenes Re-Integrationsprojekt von Problemschülern nach ihrem Schulausschluss; Monika Brunsting (Zürich) über integrative Schulung von Kindern mit Aufmerksamkeits-Störung (ADS).

Nach dem Ausblick der Herausgeber wird das Buch mit dem authentischen Nachwort eines betroffenen Vaters (Walter Kurmann) abgerundet.

Literatur

- Bildungsdirektion Zürich (2005): Sonderpädagogische Massnahmen 1994-2003. Volksschulamt, Bildungsstatistik. Zürich
- Bless, G. (2007): Zur Wirksamkeit der Integration. Forschungsüberblick, praktische Umsetzung einer integrativen Schulform, Untersuchungen zum Lernfortschritt. 3. unveränd. Aufl. Bern
- Eckhart, M. (2005): Anerkennung und Ablehnung in Schulklassen. Einstellungen und Beziehungen von Schweizer Kindern und Immigrantenkindern. Bern
- European Agency for Development in Special Needs Education (2010): Special Needs Education Country Data 2008. (<http://www.european-agency.org/publications/ereports>, Stand 01.02.11)
- Häfeli,; Walther-Müller, P. (Hrsg.) (2005): Das Wachstum des sonderpädagogischen Angebots im interkantonalen Vergleich. Luzern
- Hinz, A. (2004): Vom sonderpädagogischen Verständnis der Integration zum integrationspädagogischen Verständnis der Inklusion!? In: Schnell, I.; Sander, A. (Hrsg.): Inklusive Pädagogik (S. 41-74). Bad Heilbrunn
- Kobi, E. E. (2006): Inklusion: ein pädagogischer Mythos? In: Dederich, M.; Greving, H.; Mürner, C.; Rödler, P. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Heilpädagogik als Kulturtechnik. Giessen, S. 28-44
- Lanfranchi, A. (1995): Immigranten und Schule. Transformationsprozesse in traditionellen Familienwelten als Voraussetzung für schulisches Überleben von Immigrantenkindern. Opladen
- Lanfranchi, A. (2002): Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen
- Liesen, C. (2004): Was unterscheidet Inklusion von Integration? In: Kummer Wyss A.; Walther-Müller, P. (Hrsg.): Integration: Anspruch und Wirklichkeit. Luzern, S. 67–86
- Liesen, C.; Hoyningen-Stuess, U.; Bernath, K. (Hrsg.): (2007). Inclusive Education: Modell für die Schweiz? Bern

1. Grundlagen

„Die strengen Lehrerplaudertaschen lassen das Vergnügen verdampfen.
Ich bin fertig mit dem Fachlernen.
Mich hat die Schule lange übel abgeschreckt.“

(Paulmichl 2003b, 47)

Johannes Gruntz-Stoll

Kommentar zu den Textziten von Georg Paulmichl

Die Zitate entstammen Texten von Georg Paulmichl, welche zwischen 1987 und 2008 veröffentlicht worden sind. Das Gesamtwerk des Dichters und Malers umfasst über zweihundert Texte, zu denen auch Briefe, Glossen, Märchen und Reden gehören. Ein einzelner Text umfasst jeweils eine überschaubare Anzahl Sätze, welche sich locker um ein Motiv gruppieren, dieses aus wechselnden Perspektiven in den Blick nehmen und in überraschenden Wendungen zur Sprache bringen. Diese unerwarteten Sprachwendungen und wiederkehrenden Perspektivenwechsel finden sich sowohl in wie auch zwischen den Sätzen. Sie erlauben es, einzelne Sätze oder Satzfolgen aus den Texten auszuwählen und als Zitate wiederzugeben: Georg Paulmichls Texte erscheinen dabei als eine Art Hologramm, wo jeder einzelne Satz auf den Zusammenhang des Textes und jeder Text wiederum auf den Horizont des Gesamtwerks verweist.

„Ich bin ein einmaliges Ereignis für die deutsche Bildungslandschaft. Schon seit Jahren übe ich mich in der Pinselführung und in den Wortsprüchen. Ich bin ein Lesevergnügen im höchsten Grad.“ (Paulmichl 2003b, 58)

Quellenangaben zu den Textziten

Paulmichl, G. (1994, 2003a): *Ins Leben gestemmt*. In: *Neue Texte und Bilder*. Innsbruck
Paulmichl, Georg (2001, 2003b): *Vom Augenmass überwältigt*. In: *Briefe, Glossen und Bilder*. Innsbruck
Paulmichl, Georg (2008): *Der Georg*. In: *Texte und Bilder*. Innsbruck

Buchhinweis:

Gruntz-Stoll J. (Hrsg.)(2010): „Ich habe Glück gehabt, dass es mich gibt“.
In: *Georg Paulmichls Weg zum Wort*. Innsbruck

1.1 Inklusion international: Zwischen normativer Gewissheit und alltäglicher Unvollkommenheit

Inklusive Pädagogik beruht auf einem doppelten Konsens: Die Pädagogik der heterogenen Lerngruppe *ist* realisierbar, weil die didaktischen Werkzeuge dazu vorhanden sind und sie *sollte* realisiert werden, weil es die Menschenrechte fordern. Untersuchungen belegen die Nachteile und Probleme der Separation und die Erfolge des Lernens in heterogenen Gruppen (Klemm 2009; Kronig 2007; Oelkers 2011; Tillmann 2006). Die Menschenrechte, wie sie unter anderem in der Behindertenrechtskonvention der Vereinten Nationen (2006) zum Ausdruck kommen, begründen das gemeinsame Lernen in der Schule für alle als Rechtsnorm. Auf diesem Hintergrund hat sich eine empirisch und rechtlich begründete normative Gewissheit herausgebildet, die die Vertreter der inklusiven Pädagogik verbindet und die für sie unumstritten ist. Vom Standpunkt inklusiver Pädagogik her werden separierende und selektierende Bildungsmodelle in der Elementar-, der Primar- und der Sekundarstufe I kritisiert. Zentrale bildungspolitische und pädagogische Konfliktlinien verlaufen darum zwischen den Befürwortern der Inklusiven Bildung einerseits und den Befürwortern der selektiven Bildung andererseits. Angesichts des starken, auch internationalen Konsenses und der gemeinsamen selektionskritischen Anstrengungen der Inklusionspädagogik kann sie aber Gefahr laufen, ihre Auseinandersetzung mit unterschiedlichen *internen* Sichtweisen zu vernachlässigen. Denn inklusive Ansätze weisen trotz ihrer gemeinsamen, empirisch und juristisch begründeten normativen Gewissheiten auch spannende interne Widersprüche, Konflikte und Unzulänglichkeiten auf.

Der folgende Beitrag widmet sich solchen internen Paradoxien inklusiver Pädagogik. Widersprüche und Unzulänglichkeiten der inklusiven Schulpädagogik werden im ersten Teil dargelegt und im zweiten Schritt sozialphilosophisch reflektiert. Abschließend werden Möglichkeiten des Ausbalancierens von Widersprüchen und des produktiven Umgangs mit Unvollkommenheit der Inklusiven Pädagogik zur Diskussion gestellt.

Widersprüche und Unzulänglichkeiten in der Inklusiven Pädagogik

Der bekannte Dokumentarfilm „Klassenleben“ von Hubertus Siegert, der 2004 in die Kinos kam, gibt über die Dauer eines halben Jahres Einblick in Leben und Lernen der Kinder und des pädagogischen Teams in einer fünften Klasse¹ der Fläming-Grundschule in Berlin. Sie war eine der allerersten Integrationsschulen und verfügt inzwischen über mehr als dreißigjährige Erfahrungen mit gemeinsamem Unterricht. Der Film dokumentiert wie das Lernen in der sehr heterogenen Lerngruppe gelingt, wie Kinder fleißig üben und pauken, Theater spielen, im Kreis Probleme besprechen, tanzen und feiern.

Einige Szenen sind geeignet, interne Konflikte inklusiver Schulpädagogik zu veranschaulichen: In diesem Film ist zu sehen, wie der Schüler Christian bitterlich weint, weil Frau Hase, die Klassenlehrerin, seinen Vortrag über das Land Ägypten mit eindeutig die Mängel benennenden Worten kritisiert. In anderen Szenen, zum Beispiel bei Schreibübungen und bei der Theaterarbeit, leitet sie das Handeln der Schülerinnen und Schüler mit lauter, klarer Stimme an. Neben solchen von Lehrerautorität bestimmten Szenen fängt der Film auch ganz andere Stimmungen, von Kreativität, Offenheit, Harmonie und Zartheit ein. Nach den ersten Vorführungen des Films macht Frau Hase² nun die Erfahrung, dass sie von Kolleginnen und Kollegen aus der Berliner Integrationszone heftig kritisiert wird: sie sei zu hart und zu streng. In diesem Fallbeispiel zeigt sich – auf der Basis des beschriebenen Konsenses – ein schwerwiegender Streit zwischen eher fordernden und eher nachgebenden professionellen PädagogInnen *innerhalb* der Integrationszone.

Darüber hinaus zeichnet sich das Werk von Hubertus Siegert dadurch aus, dass es, obwohl es eine sehr erfolgreiche Pädagogik mit vielen Szenen lustvollen Lernens dokumentiert, nicht um Idealisierung bemüht ist. Neben den oben genannten Konflikten macht der Film auch alltägliche Unzulänglichkeiten und biografische Nöte sichtbar: So gelingt es einem Kind wiederholt nicht, den Reißverschluss am Anorak zu schließen; Kinder kämpfen mit den Widrigkeiten des nicht immer erfolgreichen Lernens; es gibt Konflikte zwischen Kindern und Erwachsenen und zwischen Kindern

¹ In Berlin und Brandenburg dauert die reguläre Grundschulzeit sechs Jahre. In den anderen Bundesländern des föderalistisch organisierten deutschen Bildungswesens dauert die Grundschule nur vier Jahre.

² Ich danke Frau Hase für ein ausführliches Gespräch zu ihren Erfahrungen mit dem Film „Klassenleben“.

untereinander und auch der Kummer um Misserfolge wird nicht verschleiert.

Widersprüche und Unvollkommenheiten, wie sie in dem Schulfilm „Klassenleben“ gezeigt werden, sind – so lautet meine These – exemplarisch für pädagogische Verhältnisse und nicht nur für sie, sondern darüber hinaus für gesellschaftliche Verhältnisse aller Art. Auch pädagogische Reformkonzepte sind in ihren Theorien und in ihrer Alltagspraxis grundsätzlich nicht frei von Paradoxien und von Fehlerhaftigkeit, diese Einsicht gilt auch für die Inklusivpädagogik. Sie zu reflektieren ist notwendig, gerade weil Inklusion mit guten Gründen als die bessere Lösung der gravierenden Probleme des Bildungswesens propagiert wird.

Anhand des Konflikts innerhalb der Berliner Integrationsszene um den Film „Klassenleben“ sollen im Folgenden interne Widersprüche der Inklusionspädagogik auf drei Ebenen reflektiert werden: Auf der Ebene des Lehrerhandelns, der Ebene der Bildungspolitik und der Ebene der Menschenbilder.

Lehrerhandeln. Auf der Ebene des Lehrerhandelns stehen die Kritiker der Lehrerin im Film „Klassenleben“ für Kindorientierung als Anerkennung der Individualität jedes Kindes in der heterogenen Lerngruppe. Ihr zentrales Argument zur Begründung von Lehrerhandeln ist: *Es ist normal verschieden zu sein.* Lehrpersonen, die mit einem solchen Standpunkt unterrichten, könnten sagen: *Dir, Christian, so wie Du bist, kommen dir Anerkennung Deiner Individualität und Deiner Entscheidungen zu.* Frau Hase hingegen steht für ein Denken im Sinne der Anerkennung der Leistungsfähigkeit jedes Kindes in der heterogenen Lerngruppe. Ihr Argument für das Lehrerhandeln ist: *Es ist notwendig, Kindern Leistungsanforderungen zuzumuten.* Lehrpersonen, die mit dieser Position unterrichten, könnten sagen: *Du Christian kannst mehr leisten als Du gezeigt hast, Dir kommt Anerkennung Deiner höheren Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit zu. Du kannst über dich selbst hinauswachsen. Das traue ich dir zu und das fordere ich von Dir.* Einer solchen, allerdings noch weitergehenden Sichtweise sind Oser und Spychiger verpflichtet, die sogar postulieren, dass Lernen stets schmerzhaft sei (Oser & Spychiger 2005; Oser 1994).

Bildungspolitik. Erweitert man nun die Fallinterpretation von der individuellen Ebene auf die bildungspolitische Ebene, kommt der Widerspruch zwischen Standardisierung und Individualisierung ins Spiel. Auf dieser Ebene steht die Anerkennung der individuellen selbstbestimmten Lernwege der

Anerkennung von Kompetenzförderung im Interesse der kulturellen Teilhabe gegenüber. Auf der einen Seite zählt die Kindorientierung. Auf der anderen Seite zählen Standards, wie zum Beispiel die Lese- und Rechenfähigkeit, weil sie kollektive Zugehörigkeit und Partizipation ermöglichen. Damit werden einerseits Freiheit für Vielfalt, andererseits Leistungsförderung für Chancengleichheit favorisiert.

Menschenbild. Wenn es um das einem pädagogischen Ansatz zugrundeliegende Menschenbild geht, ist in der Elementarpädagogik der Ausdruck „Bild vom Kind“ üblich, in der Sonderpädagogik ist es üblich den „Behinderungsbegriff“ zu reflektieren. Für die Schulpädagogik ist es sinnvoll, hier Anregungen aus der Elementarpädagogik und der Sonderpädagogik aufzunehmen und ihr Bild von Schülerinnen und Schülern zu klären.

Zur der einen in den vorangehenden Abschnitten vorgestellten Position passt ein reformpädagogisches Bild vom Kind als zu respektierendes, kreatives, ja sogar heiliges Wesen, wie es die Erziehungswissenschaftler Heiner Ulrich (1996) und Meike Sophia Baader (1996) rekonstruiert haben. Heute zeichnen sich auch konstruktivistische Ansätze dadurch aus, dass sie die Anerkennung der kindlichen Konstruktionen favorisieren. Die Pluralitätskonzepte der Kritischen Theorie und der Postmodernen Theorien haben die Anerkennung von Heterogenität umfassend geistesgeschichtlich begründet. Sie regen dazu an, die Unvergleichlichkeit und Einzigartigkeit jedes Kindes wahrzunehmen und zu respektieren. In der Frauen- und Geschlechterforschung entwickelte sich ebenso wie in der interkulturellen Forschung und in den Disability-Studies die Kritik an gesellschaftlicher Normativität, die mit der Anerkennung des Heterogenen verbunden wurde. Schließlich ist die Kindheitsforschung zu nennen, sie betont die Bedeutung der Gegenwart des kindlichen Lebens, des Kindes als selbständiger Akteur und der Kindergeneration als eigenständiges Kollektiv.

Die zweite in den obigen Abschnitten dargelegte Position macht andere Aspekte im Bild vom Kind oder Jungendlichen bewusst. Machen wir uns klar: Schon kleine Kinder in Kitas und Grundschulen, und ihre Erwachsenen – sie alle wissen, wer stärker oder schwächer ist, wer schneller oder langsamer läuft, wer mehr oder weniger kann. Theoretische Konzepte, die diese Seite herausarbeiten, finden sich in der Entwicklungspsychologie, vor allem in ihrer psychoanalytischen Ausrichtung. Hier wird so argumentiert: Es gehört zu den Entwicklungsaufgaben der Kindheit und auf immer wieder neue Weise auch zu den späteren Lebensphasen, Grenzen anzuer-

kennen. Kinder müssen anerkennen, dass sie nicht gleich groß und mächtig sind wie erwachsene, Mädchen müssen anerkennen, dass sie nicht männlich, Jungen, dass sie nicht weiblich sind. Und gilt das nicht auch für die kulturelle Zugehörigkeit, muss ich nicht anerkennen, dass meine kulturellen Erfahrungen durch meine Sozialisation sehr begrenzt sind?

Als eine „Entwicklungsaufgabe“ der Inklusionsbewegung lässt sich die Auseinandersetzung mit der Unvollkommenheit ihrer politischen Möglichkeiten und ihrer pädagogischen Praxis benennen. Meist sind im pädagogischen und politischen Alltag Kompromisse unerlässlich und kleine inklusive Schritte sind eher möglich als die erwünschten großen Umwälzungen des Bildungssystems. Auch in integrativen oder inklusiven Settings arbeiten Menschen mit Stärken und Schwächen, die viel Gutes im Interesse der Kinder bewirken, aber auch viele Fehler machen.

Den ersten Teil des Beitrags zusammenfassend lässt sich sagen: Die anhand des Films „Klassenleben“ vorgestellten Widersprüche zeigen, dass beide Seiten auf den drei genannten Ebenen stichhaltig argumentieren. Hinzu kommt: Beide Seiten des Konflikts sowie die Einsicht in eigene Begrenztheiten melden sich im Erziehungsprozess auch in inneren Dialogen widerstreitend *in* jeder Lehrperson, *in* jedem Erziehenden, *in* allen Eltern zu Wort. Denn die Inklusion, der gemeinsame Unterricht aller Kinder in der heterogenen Lerngruppe, befreit uns nicht von den grundlegenden Antinomien, die immer zur Erziehung gehören (vgl. dazu z.B. Müller 2001; Helsper 1995; 1996; Wimmer 2006).

Sozialphilosophische Reflexionen zum Verständnis pädagogischer Paradoxien

Sozialphilosophische Reflexionen können herangezogen werden, um die Einsicht in die Widersprüchlichkeit und Unvollkommenheit pädagogischer Reformkonzepte tiefergehender zu analysieren. So ist der sozialwissenschaftliche Begriff der Paradoxie³ für die Interpretation innerpädagogischer Konflikte weiterführend. In der Tradition der Kritischen Theorie der Frankfurter Schule finden sich unterschiedliche Phasen des Denkens in Paradoxien. Erinnern möchte ich an die „Dialektik der Aufklärung“, vor

³ Zur Kategorie der Paradoxie in den Sozial- und Erziehungswissenschaften vgl. z. B. Hartmann 2002; Hartmann & Honneth 2004, in der Erziehungswissenschaft Helsper 2004; Wimmer 2006. Dieser Teil des Textes bezieht sich auch auf frühere Studien der Autorin (Prenzel & Thiel 2005; Prenzel 2006; dies. 2005a; dies. 1999).

allem an Theodor W. Adorno, dessen Stil sich dadurch auszeichnete, dass er eine hohe Kunst darin erreichte, Gedanken in ihrer Widersprüchlichkeit in Worte zu fassen.

In der aktuellen Kritischen Theorie wird diese Tradition aufgegriffen und erneuert. In einem Forschungsprogramm des Frankfurter Instituts für Sozialforschung wird die Kategorie der „Paradoxie“ als (die früheren Begriffe des Widerspruchs und der Dialektik weiterführende) verbindliche Orientierung für die diversen Vorhaben am Institut präsentiert. „Seit Jahren schon“, resümiert Axel Honneth (2002, S. 9), „scheint sich innerhalb der Soziologie die Tendenz abzuzeichnen, verstärkt auf Begriffe wie Ambivalenz, Gegenläufigkeit oder eben Paradoxie zurückzugreifen, um die neuere Entwicklung der kapitalistischen Gesellschaften zu deuten; wo heute nicht jene simplen Fortschritts- und Verfallsmodelle vorherrschen, setzt sich unterschwellig das Bewusstsein durch, dass wir gegenwärtig nicht krisenhafte oder widersprüchliche Zuspitzungen, sondern höchst paradoxe Wandlungsprozesse beobachten können“. Im Begriff der Paradoxie kommt zum Ausdruck, dass man damit rechnet, dass es um eine lang andauernde Austragung innerer Spannungen gehen wird. Allerdings, betont Axel Honneth, sieht sich diese Forschungsrichtung in der Tradition der Kritischen Theorie nicht als Bestandteil jener sich verbreitenden Beobachterperspektive, die vermeintlich neutral analysiert. Er betont, dass „Mündigkeit“ der normative Orientierungspunkt bleibt.

Diese sozialphilosophischen Reflexionen machen bewusst, dass die am Beispiel des Films „Klassenleben“ veranschaulichten grundsätzlichen innerpädagogischen Gegensätze nicht umstandslos nach einer Seite hin aufgelöst werden können. Im Lichte der Theorie der Paradoxie wird deutlich: Freiheit für Kinderkreativität, Selbstbestimmtes, Unbekanntes, Neues, und die Zumutung der Aneignung bestehender kultureller Wissensbestände – dieser Widerspruch ist grundlegend und charakteristisch für das Generationenverhältnis in allen modernen Gesellschaften.

Auch die innovativsten Bildungssysteme, die international bekannt sind, können diesem Widerspruch nicht entgehen. Für alle modernen Demokratie Modelle ist das Prinzip der *leistungsbezogenen* Statuszuweisung maßgeblich, es löst das Prinzip der *geburtsständischen* Statuszuweisung traditionaler Ständegesellschaften ab, darum empfinden wir es als fortschrittlicher und darum wenden sich aktuelle Kritiken vor allem gegen das Überdauern ständischer Relikte in demokratischen Bildungswesen.

Angesichts dieser Widersprüche muss für inklusive Pädagogik die Anerkennung der individuellen selbst gewählten Lernthemen und -wege im Interesse der Kindorientierung ebenso zählen wie die Anerkennung von Leistungsförderung durch Erwachsene im Interesse der kulturellen Teilhabe. In Bildungsprozessen hat Freiheit für Vielfalt ebenso ihre Berechtigung wie die Kompetenzförderung für Chancengleichheit.

Die Inklusion, der gemeinsame Unterricht aller Kinder in der heterogenen Lerngruppe, befreit nicht von den grundlegenden Konflikten, die zur gegenwärtigen Phase der Demokratisierung einschließlich der Probleme, die mit ihr einhergehen, gehören (Prengel 2010). Inklusion befreit auch nicht von menschlichen Unzulänglichkeiten, wie sie in allen gesellschaftlichen Situationen und persönlichen Lebenslagen sowie in den von den Widersprüchen des Generationenverhältnisses geprägten pädagogischen Situationen unweigerlich vorkommen. Denn auch in inklusiven Schulen arbeiten sterbliche Menschen mit Stärken und Schwächen, auch in inklusiven Schulen funktioniert das Schulmanagement mal mehr mal weniger gut, auch in inklusiven Schulen gelingt Kindern kognitives Lernen mal besser und mal schlechter und auch in inklusiven Schulen kann die soziale Integration in heterogenen Lerngruppen sich mal besser und mal schlechter entwickeln (vgl. z.B. Ytterhus 2008; Kron 2008).

Aber inklusive Kindertagesstätten und inklusive Schulen haben eine gute Basis, sich mit diesen Konflikten auseinanderzusetzen. Wenn die Integrations- oder Inklusionsbewegung nicht in den falschen Alternativen des Entweder-Kindorientierung-Oder-Leistungsorientierung und in ideologischer Selbstbeweihräucherung stecken bleiben will, kann sie sich auf die Suche nach Ansätzen des Umgangs mit den bedeutsamen internen Konflikten und menschlichen Unzulänglichkeiten machen.

Ich schließe den zweiten Teil dieses Beitrags mit der These: Die inklusive Pädagogik löst die Widersprüche der Bildungssysteme der Moderne nicht auf – sie inspiriert zur Arbeit an den unauflösbaren Dilemmastrukturen!

Pragmatische Schritte der inklusiven Pädagogik angesichts der Paradoxien im Bildungssystem spätmoderner Gesellschaften

Aus internationaler Perspektive wird deutlich, dass alle modernen Bildungssysteme in demokratisch verfassten Gesellschaften von Paradoxien der „Meritokratie“ bestimmt sind (Tonkens & Swierska 2011). Aber aus interna-

tionaler Perspektive wird auch unübersehbar, dass die Auseinandersetzung mit diesen Paradoxien sehr unterschiedlich praktiziert werden kann und mit *mehr* oder *weniger* Demokratisierung einhergehen kann. Besonders eindrucksvoll belegt das die epidemiologische Studie von Pickett und Wilkinson (2010) im Hinblick auf die Auswirkungen ökonomischer Ungleichheit. Pragmatische Schritte können inklusive Prozesse fördern, auch wenn wir als „erwachsene Idealisten“ (Neiman 2010) wissen, dass inklusive Pädagogik keine heile Welt realisieren wird. Was das im pädagogischen Alltag bedeuten kann, soll nun abschließend im Hinblick auf Didaktik, Diagnostik und Leistungsbewertung exemplarisch konkretisiert werden.

In der Didaktik kommt die Arbeit an Paradoxien in einer Balance aus Offenheit für (Ko-)Konstruktion und aus Instruktion in der Kombination von eher freien Projekten und Orientierung an Kerncurricula in bestimmten Domänen zum Ausdruck. Interessant ist, dass sich eine solche Balancierung in reformpädagogischen Ansätzen nachweisen lässt. So genießt zum Beispiel die Reggiopädagogik wegen ihrer hohen Wertschätzung für Ausdrucksmöglichkeiten, Kommunikationsformen und Gefühle der Kinder internationales Ansehen. Zugleich belegt die immer wieder aufgelegte Studie von Michael Göhlich (2006) zur Reggiopädagogik, dass zur Praxis dieses Konzepts auch gehört, dass die Pädagoginnen und Pädagogen in bestimmten Situationen lenkend eingreifen, einzelne Vorgaben machen und Verantwortung für ausgewählte verpflichtende Aspekte der Lernprozesse übernehmen (vgl. auch Prengel 2010).

In der pädagogischen Diagnostik finden sich widersprüchliche Aspekte in der Offenheit für Interessen und Themen der Kinder auf der einen und in der standardisierten Erhebung von Leistungsständen in bestimmten Domänen auf der anderen Seite. Es ist möglich diese unterschiedlichen Perspektiven nicht gegeneinander auszuspielen, sondern miteinander zu kombinieren, um herauszufinden, was und wie Kinder von sich aus lernen und um zu überprüfen, wie weit Kinder auf ihrem Weg zu elementaren Kulturtechniken in bestimmten Domänen gekommen sind und welche pädagogischen Angebote sie brauchen (Geiling; Liebers; Prengel 2011).

Bei der Leistungsbewertung ist es möglich anhand eines mehrperspektivischen Leistungsbegriffs (Prengel 2002) den Respekt für individuelle Lernwege der Schülerinnen und Schüler mit der vergleichenden Wahrnehmung und Beurteilung interpersoneller Unterschiede zu verbinden. An erster Stelle muss hier aber die bedingungslose Anerkennung jeder einzelnen

Schülerin und jedes einzelnen Schülers und seiner individuellen Lernausgangslage stehen. Nur auf dieser Grundlage ist in inklusiver Pädagogik auch eine Auseinandersetzung mit interindividuell-vergleichenden Leistungsinterpretationen denkbar. Interessant ist an dieser Stelle, dass die Inklusive Pädagogik vor allem nicht-vergleichende, auf das einzelne Individuum bezogene Leistungsinterpretationen in den Vordergrund stellt, dass sie aber zugleich wie keine andere pädagogische Konzeption Bewusstsein und Kompetenzen für die Auseinandersetzung mit Begrenzung entwickelt hat. Zu erinnern ist in diesem Zusammenhang an den bedeutenden Mitbegründer der italienischen Integrationsbewegung, Adriano Milani Comparetti: Er zeigte nachdrücklich, dass für das Gelingen von Integration Trauerarbeit unerlässlich ist. Das Leiden an Begrenzungen, der Kummer um eine Unfähigkeit, auch die Trauer um ein erlittenes Unrecht – diese schmerzliche Anerkennung von Grenzerfahrungen ist Voraussetzung für alle weiteren Schritte. Wird sie versäumt, verleugnet und verdrängt wir die Realität unserer Grenzen, so bewegen wir uns weiterhin in einem imaginären Raum des Irrealen (Milani-Comparetti 1987; ders. u.a. 1982). Neben Adriano Milani Comparetti hat Erika Schuchhardt (1986) vor Jahren ein Modell der Krisenbearbeitung entwickelt. Darin zeigt sich, dass die Anerkennung von Grenzen nicht zu verwechseln ist mit einer affirmativen Festlegung auf diese Grenzen für die Zukunft. Im Gegenteil, Trauerarbeit schafft die Voraussetzungen für einen Aufbruch zu neuen Ufern vom Boden der Tatsachen aus. Darum bedeutet die Anerkennung dessen, was war und was ist, nicht etwa eine Festlegung auf das was sein wird. Das ist offen und ein Kind kann ebenso wie ein erwachsener Mensch aus der Anerkennung seiner oder ihrer Grenzen mutige und jetzt zugleich realistische und hoffnungsvolle neue Schritte wagen.

Es ist eine zukunftsweisende Herausforderung inklusiver Pädagogik, die Beziehungen zwischen Angehörigen der jungen Generation, die in Bildungseinrichtungen lernen, und Angehörigen der älteren Generation, die in Bildungseinrichtungen lehren, zu gestalten, ohne die Interessen der Kinder und die Aufgaben der Erwachsenen zu verleugnen (Winterhager-Schmid 2000). Sie kann so zur Entwicklung einer „generationenvermittelnden“ Schule (Heinzel 2005; die. 2011) beitragen. Inklusive Pädagogik kommt nicht umhin, sich dabei auch immer wieder neu mit eigenen Unzulänglichkeiten und Widersprüchen auseinanderzusetzen und auch unvollkommene Schritte inklusiven Handelns anzuerkennen. Diese Einsicht ist geeignet von destruktiv wirkenden Idealvorstellungen zu befreien, ohne wegweisende Ideale aufzugeben.

Literatur

- Baader, M. S. (1996): Die romantische Idee des Kindes und der Kindheit. Auf der Suche nach der verlorenen Unschuld. Neuwied
- Geiling, U.; Liebers, K.; Prengel, A. (2011): Leitideen für individuelle Lern-Entwicklungs-Analysen im Übergang. Unveröffentlichtes Manuskript Universität Halle.
- Göhlich, M. (2006): Reggiopädagogik – Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertagesstätten von Reggio Emilia. Frankfurt/Main
- Hartmann, M.; Honneth, A. (2004): Paradoxien des Kapitalismus. In: Berliner Debatte Initial, 15 (1), S. 4–17
- Hartmann, M. (2002): Widersprüche, Ambivalenzen, Paradoxien. Begriffliche Wandlungen in der neueren Gesellschaftstheorie. In: Honneth, A. (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/Main, S. 221-251
- Heinzel, F. (2011): Generationenvermittlung in der Grundschule. Ende der Kindgemäßheit? Bad Heilbrunn
- Heinzel, F. (2005): Kindheit irritiert Schule. Über Passungsverhältnisse in einem Spannungsfeld. In: Breidenstein, G.; Prengel, A. (Hrsg.): Schulforschung und Kindheitsforschung – Ein Gegensatz?. Wiesbaden, S. 37-54
- Heinzel, F.; Geiling, U. (Hrsg.) (2004): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Wiesbaden
- Helsper, W. (1995): Pädagogisches Handeln in den Antinomien der Moderne. In: Krüger, H. H.; Helsper, W.; Werner (Hrsg.): Einführung in die Grundbegriffe und Grundfragen der Erziehungswissenschaft. Opladen, S. 15-34
- Helsper, W. (2004): Antinomien, Widersprüche, Paradoxien: Lehrerarbeit – ein unmögliches Geschäft? Eine strukturtheoretisch-rekonstruktive Perspektive auf das Lehrerhandeln. In: Koch-Priewe, B.; Kolbe, F.-U.; Wildt, J. (Hrsg.): Grundlagenforschung und mikrodidaktische Reformansätze zur Lehrerbildung. Bad Heilbrunn, S. 49-99
- Honneth, A. (2002): Einleitung. In: A. Honneth (Hrsg.): Befreiung aus der Mündigkeit. Paradoxien des gegenwärtigen Kapitalismus. Frankfurt/Main, S. 7-12
- Horkheimer, M.; Adorno, T. W. (1969): „Dialektik der Aufklärung“. Frankfurt/Main
- Klemm, K. (2009): Sonderweg Förderschulen: Hoher Einsatz, wenig Perspektiven. (http://www.bertelsmannstiftung.de/bst/de/media/xcms_bst_dms_29959_29960_2.pdf, 28.09.2010)
- Kron, M. (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, M.; Ytterhus, B. (Hrsg.): Dabeisein ist nicht alles. Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 189-199
- Kronig, W. (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern
- Milani-Comparetti, A. (1987): Grundlagen der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Italien. Bearbeitet von Helmut Reiser. In: Behindertenpädagogik, 3, S. 227-234
- Milani-Comparetti, A.; Roser, L. O. (1982): Förderung der Gesundheit und der Normalität in der Rehabilitation – Voraussetzungen für die Integration Behinderter. In: Forum für Medizin und Gesundheitspolitik vom 19. Juni 1982, S. 18-26
- Müller, B. (2001): Pädagogische Generationenverhältnisse aus psychoanalytischer Sicht. In: Kramer, R. T.; Helsper, W.; Busse S. (Hrsg.): Pädagogische Generationenbeziehungen. Opladen, S. 63–77

- Neiman, S. (2008): *Moral Clarity. A Guide for Grown-Up Idealists*. New York. Deutsche Ausgabe (2010): *Moralische Klarheit. Leitfaden für erwachsene Idealisten*. Hamburg
- Oelkers, J. (2011): *Inklusion als Aufgabe der öffentlichen Schule*. Vortrag Universität Bremen. (http://paedservices.uzh.ch/user_downloads/2136/BremenInklusionSchule.pdf, 16.3.2011)
- Oser, F. (1994): *Zu-Mutung. Eine basale pädagogische Handlungsstruktur*. In: Seibert, N.; Serve, J. H. (Hrsg.): *Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend*. München, S. 773-800
- Oser, F.; Spychiger, M. (2005): *Lernen ist schmerzhaft. Zur Theorie des Negativen Wissens und zur Praxis der Fehlerkultur*. Weinheim und Basel
- Pickett, K.; Wilkinson, R. (2010): *Gleichheit ist Glück. Warum gerechte Gesellschaften für alle besser sind*. Berlin
- Prenzel, A. (1999): *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen
- Prenzel, A. (2002): „Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivistische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafenecker, B.; Henkenborg, P.; Scherr, A. (Hrsg.): *Pädagogik der Anerkennung – Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder*. Schwalbach, S. 203-221
- Prenzel, A.; Thiel, M. (2005): *In den Paradoxien der Schule – Kinderbefragung zu einem Instrument der Selbstevaluation von Schulleistungen*. In: Breidenstein, G.; Prenzel, A. (Hrsg.): *Schulforschung und Kindheitsforschung – Ein Gegensatz?*. Wiesbaden, S. 115-136
- Prenzel, A. (2005a): *Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus*. In: Hinz, Andreas; Geiling, Ute (Hrsg.): *Integrationspädagogik im Diskurs – Auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik*. Bad Heilbrunn, S. 15-35
- Prenzel, A. (2006): *Heterogenität versus Lehrplan? – Perspektiven der Grundschul- und Kindheitsforschung*. In: Knauf, Anne; Liebers, Katrin; Prenzel, A. (Hrsg.): *Länderübergreifende Curricula für die Grundschule?*. Bad Heilbrunn, S. 81-92
- Prenzel, A. (2011): *Zwischen Heterogenität und Hierarchie in der Bildung – Studien zur Unvollendbarkeit der Demokratie*. In: Ludwig, Luise; Luckas, Helga; Hamburger, Franz; Aufenanger, Stefan (Hrsg.): *Bildung in der Demokratie II. Tendenzen – Diskurse – Praktiken*. Opladen, S. 83-94
- Prenzel, A. (unter Mitarbeit von Katja Zschipke, Dorit Horn, Sebastian Schultz) (2010): *Inklusion in der Frühpädagogik – Bildungstheoretische, empirische und pädagogische Grundlagen*. München
- Schuchardt, E.; Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1988): *Wechselseitiges Lernen. Dokumentation des Weiterbildungskolloquiums und der Ausstellung „Schritte aufeinander zu“; mit Behinderten und Nichtbehinderten am 8./9.10. 1986*. Bonn
- Siegert, H. (2004): *Klassenleben – Dokumentarfilm Flämingschule* (Berlin).
- Tillmann, K.-J. (2006): *Viel Selektion – wenig Leistung: Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen*. In: Fischer, D.; Elsenbast, V. (Hrsg.): *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem*. Münster, S. 25-37
- Tonkens, E. H.; Swierstra, T. (2011): *Meritocracy and the Erosion of Self-Respect*. Vortrag Einsteinforum Potsdam, 8.2.2011
- Ullrich, U. (1996): *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Bad Heilbrunn

- Vereinte Nationen – UN (2006): Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. (<http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf>, 10.8.2009)
- Wimmer, M. (2006): Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik. Bielefeld
- Winterhager-Schmid, L. (Hrsg.) (2000): Erfahrung mit Generationendifferenz. Weinheim
- Ytterhus, B. (2008): „Das Kinderkollektiv“ – Eine Analyse der sozialen Position und Teilnahme behinderter Kinder in der Gleichaltrigengruppe. In: Kreuzer, M.; Borgunn, Y. (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 112–131

1.2 Integration ist unteilbar

Die Vielfalt der heute allein im deutschsprachigen Raum diskutierten und praktizierten Konzeptionen der Bemühungen um Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtskonzepte für Kinder mit und ohne Behinderung und Migrationshintergrund, die unter dem Begriff der „Integration“ firmieren, sind derart vielfältig, dass nur die Schlussfolgerung sinnvoll erscheint, dass, was in diesem Sektor Integration genannt wird, beliebig sei. Dabei ragen besonders folgende Momente heraus:

- Kinder und Schüler werden je nach der Art und dem Schweregrad ihrer ihnen attestierten „Behinderung“ für die Integration selektiert.
- Die Integrationskonzeptionen berühren eine strukturelle Veränderung der Regelschule praktisch nicht. Sie wird allenfalls optimiert und bleibt selektierend. Folglich sollen es die schulischen Heilpädagogen/ Sonderpädagogen mit den behinderten Kindern und Schülern in Regelklassen ‘richten’, was zur „Schäferhundpädagogik“ führt – begrenzen, abrichten, trainieren hinsichtlich der vorgegebenen Lernziele und sozialer Verträglichkeit.
- Didaktisch wird der Heterogenität der Kinder und Schülerschaft praktisch nicht entsprochen. So wird mit den Mitteln des selektiven Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems „Integration“ praktiziert, was ihr Anliegen negiert und sie zur modernistischen Bestandsgarantie des selektierenden und segregierenden Bildungssystems degradiert.

Integration ist, ob es einem gefällt oder nicht, unteilbar – eine noch lange nicht begriffene *conditio sine qua non* für eine „Allgemeine Pädagogik“, die nur mittels einer „entwicklungslogischen Didaktik“ (Feuser 1995) zu realisieren ist und in Feldern der Pädagogik „Inklusion“ ermöglicht.

... es ist, wie es geworden ist – mithin veränderbar

Die fachliche Dimension der „Internationalen Integrationstagung“, die im März 2010 durch die Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik (HfH) Zürich veranstaltet wurde, stand unter der Thematik „Integration gelingt! Bewährtes bewahren, Neues entwickeln“.

Dem ersten Teil der Thematik vermag ich ohne Einschränkung zuzustimmen! Ich hatte über 12 Jahre in der Freien und Hansestadt Bremen die Möglichkeit, die ungeteilte Integration von Kindern und Jugendlichen im Kindergarten und in der Schule bis in die Sekundarstufe I hinein mit zu initiieren, Grundlagen zu schaffen, wissenschaftlich zu begleiten und erleben zu dürfen. Eine Integration, die dem Ziel eines inklusiven Kindergartens und einer inklusiven Schule gerecht wurde. Dies unter anderem insofern, als kein Kind wegen Art und Schweregrad seiner Behinderung vom Besuch des Kindergartens und der Schule seines Wohngebiets ausgeschlossen wurde; der hohe Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und folglich anderer Kultur, Sprache, Religion und Nationalität selbstverständlich eingeschlossen. Eine Integration, die den Weg der Selektion und nachfolgenden Ausgrenzung mit der Konsequenz der Segregierung in Sondersysteme konsequent verlassen hat und sich in einer inklusiven Kindergarten- und Schulgemeinde aufhob. Dies zum ersten Teil des Tagungsthemas.

Basierend auf einer diese Kindergarten- und Schularbeit ermöglichenden „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“, die ich schon zu Beginn der 1980er Jahre entwickelt habe und die sich bis heute bewährt hat, wenn man „Integration“ nicht mit neuen, vermeintlich gerechtfertigten Ausgrenzungsstrategien im Bildungssystem unterläuft und dadurch pervertiert, muss ich allerdings das zweite Unterthema der Tagung, das fordert, „Bewährtes bewahren“ deutlich in Frage stellen. Gehe ich davon aus, dass es in einem ausschließlich selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem „Bewährtes“ gibt, so kann es sich nicht außerhalb dessen „bewährt“ haben. Das vermeintlich Bewährte – was immer es meint – schließt das Selektierende und Segregierende ein. Ich denke nicht, einer Paranoia verdächtigt zu werden, wenn ich hinter dieser Formulierung in der Schweiz die Beibehaltung der Sonderbeschulung vor allem für Kinder und Jugendliche mit schweren Beeinträchtigungen und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen sowie derer vermute, die in besonderer Weise ‘herausfordernde Verhaltensweisen’ zeigen. Der so genannte „harte Kern“ musste stets und immer, oft lebenslang, in Sondereinrichtungen verbleiben und blieb in diesen noch bis in die

Mitte des letzten Jahrhunderts hinein, überwiegend von Bildungsangeboten ausgeschlossen. Sie galten als „idiotisch“ und wurden für lernunfähig gehalten. Als dieses widerlegt war, galten sie als bildungsunfähig. Nachdem schließlich auch dieses als Vorurteil entlarvt und widerlegt werden konnte, bezeichnete man sie als „schulbildungsunfähig“, um sie weiterhin von schulischer Bildung ausgeschlossen halten zu können. Diese Etikettierungen legiti­mierten sich, wie angenommen wurde, in ihnen innewohnenden, biologisch verankerten, genetisch oder hirnorganisch bedingten Eigenschaften, die als ihre Behinderung angesehen wurde. Es brauchte Jahre, die der Vernichtung durch die Euthanasie-Morde und rassistischen Vernichtungs­maßnahmen Entkommenen oder die nach der Befreiung Deutschlands durch die Alliierten 1945 weiterhin in psychiatrischen Abteilungen und in Landeskrankenhäusern hospitalisierten Menschen ‘aus dem Dunkel ans Licht zu holen’ und nachzuweisen, dass sie lernfähig, bildungsfähig und schulbildungsfähig waren. Ich selbst habe als Lehrer an der ersten Schule für Geistigbehinderte in der Bundesrepublik Deutschland in Frankfurt am Main gearbeitet und in Gießen die Martin-Buber-Schule aufgebaut. Der empirisch sichtbare Nachweis der Lern- und Bildungsfähigkeit konnte nur dadurch erbracht werden, dass ich, wie das auch an der Albert-Griesinger-Schule in Frankfurt am Main der Fall war, entgegen den bestehenden Rechts­regelungen und Einschulungsvoraussetzungen des Bundeslandes Hessen diese Kinder und Jugendlichen in die Martin-Buber-Schule aufgenommen habe. Damals – und deshalb berichte ich das hier – hörte ich die gleichen Argumente gegen die Einführung einer Schulpflicht für alle Kinder, also auch für solche mit schwerst-mehrfachen oder, wie es heute heisst, intensiven Behinderungen, schwerem Autismus und z.B. aggressiv-destruktiven Verhaltensweisen, die auf dem vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand als kompensatorische Folgen ihrer hochgradigen sozialen Isolation und bildungsmäßigen Verelendung zu erklären sind, wie ich sie heute gegen die Integration dieser Kinder in das Regelschulwesen im Sinne der Schaffung einer inklusiven Schule höre.

Diese Verhinderungsargumentationen stehen in einer ungebrochenen Kontinuität der Biologisierung und Naturalisierung dessen, was Behinderung sei, in der Kontinuität sich geradezu als rassistisch gebärdender Ausgrenzungsmechanismen, durch die das Schulsystem die Funktion eines ständisch orientierten, schicht- und nationalitätenspezifisch Privilegien sichernden Vergabesystem gesellschaftlicher Zuweisungen von Teilhabe an Arbeit und Kultur effizient steuert und nachhaltig sichert, was einer demokratisch verfassten Gesellschaft nicht nur nicht würdig ist, sondern geächtet

werden müsste. Ich spüre hinter der Formel „Bewährtes bewahren“, an die sich das dritte Element der Tagungsthematik anschließt, nämlich „Neues entwickeln“, jene Strategie des „divide et impera“, des „Teile und herrsche“ als Strategie, das im humanen und demokratischen Begehren nicht mehr zu unterdrückende Anliegen der Integration als Realisierung eines Menschenrechts auf uneingeschränkte Teilhabe an Gesellschaft und Kultur, mithin auch an Bildung, partiell zuzulassen, wenn es noch mit den Outputnormierungen des Bildungssystems einigermaßen konform ist und sie dort zu unterbinden, wo es wirklich der Neuentwicklungen und der strukturellen Veränderung des bestehenden Regelsystems bedarf. In Abweichung zu diesem Tagungsmotto müsste es heissen:

„(Aussonderungs-)Bewährtes verändern“ und eben nicht „Bewährtes bewahren“, damit wirklich Neues im Sinne des Zieles eines inklusiven Bildungssystems entwickelt werden kann. Wo dies nicht gewollt ist und keine Praxisfelder der Entwicklung ermöglicht werden, wird das gesamte Anliegen der Integration am Ende einer Sackgasse gegen die Wand gefahren und zu einer Reformruine werden. Die Sackgassen erscheinen mir oft noch mit einem roten Teppich ausgelegt; am „Geld“ scheint es nicht zu liegen. Den Preis werden die behinderten Menschen bezahlen. Man wird ihnen die Schuld zuschieben und sagen, dass sie nicht integrierbar seien, weil eines fehlt – unser Wille zur Veränderung, zur eigenen Veränderung.

Ich möchte diese sicher nicht sehr angenehm erscheinenden Eingangsbetrachtungen mit einem Zitat beschließen. Genau eine Woche vor Zürich referierte ich an der Universität Köln bei einer großen Tagung, die eine Elternvereinigung mit dem Vereinsnamen „mittendrin e.V.“ organisiert und durchgeführt hat. Sie hatte das Motto: „Eine Schule für alle. Vielfalt leben!“ Dort hat der Juraprofessor, Pädagoge und Philosoph Vernor Muñoz, seit 2004 unabhängiger UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, das Eröffnungsreferat gehalten und ausgeführt, dass es eigentlich ganz, ganz wenig sei, das verändert werden müsste, um eine inklusive Schule zu realisieren, nämlich: „alles!“

Unter der Wegleitung „*von der Segregation durch Integration zur Inklusion*“ kann es nur darum gehen, Neues zu entwickeln und zwar für das ganze institutionalisierte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem. Dabei stehen wir im deutschsprachigen Raum allerdings nicht mehr in der Stunde Null, was mir in meinem Gastland, der Schweiz, so vorkommt, wenn ich Konzepte und Modelle der hier in Gang zu setzenden Integration betrachte und analysiere, sondern im vierten Jahrzehnt dieser Entwicklungen. Es ist nun erforderlich, weitere Dimensionen zu betrachten, die weit über die pädago-