

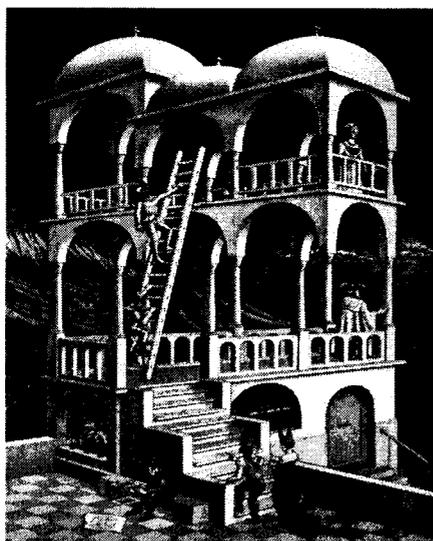
Inklusive Bildungslandschaft: ein Niemandsland – dennoch: Versuch einer Kartografie

Es ist nicht üblich, sich akademischen Problemfeldern mit Hilfe von ‚Bildern‘ und Begriffen wie ‚Niemandsland, 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 ‚Niemandsland‘ 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 unterrich-

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 steinigen, 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 ‚Grundschulterrasse‘ 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:

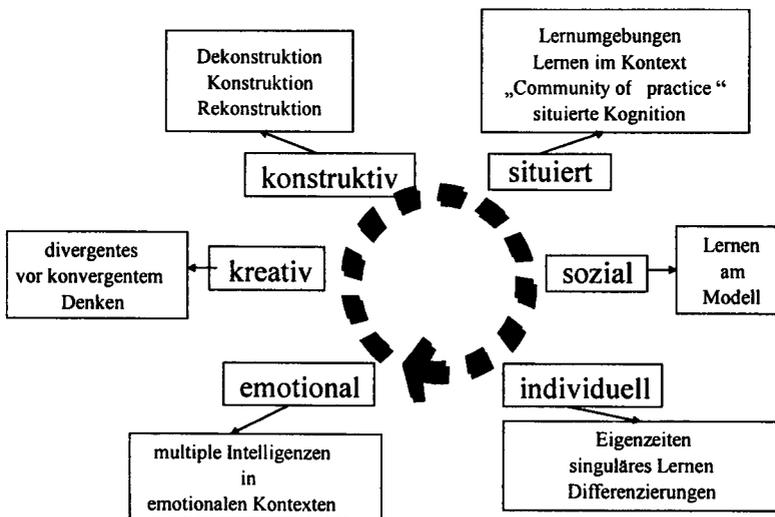


Abb. 2: Aspekte des Lernens

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 style="margin-top: 10px;"><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 style="margin-top: 10px;"><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 Wissenstradition, 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