

Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten

Ressourcen und Perspektiven in Deutschland und Spanien

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie im Fachbereich
Erziehungswissenschaften der Johann Wolfgang Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main

Vorgelegt von
Ursula Pohl
2005

Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten

Ressourcen und Perspektiven in Deutschland und Spanien

Inhaltsverzeichnis

| | |
|---|------------|
| 1. Ausgangslage..... | 5 |
| 1.1. <i>Aufbau und Struktur der Arbeit</i> | <i>12</i> |
| 1.2. <i>Systemökologische Herangehensweise.....</i> | <i>18</i> |
| 2. Ausgewählte Modelle der Integrationspädagogik unter ökosystemischer Perspektive | 24 |
| 2.1. <i>Integrationspädagogik als Querschnittsaufgabe verschiedener Disziplinen</i> | <i>32</i> |
| 2.2. <i>Verschiedene Paradigmen der Behinderung und Konsequenzen daraus für den institutionellen und professionellen Umgang mit „Behinderung“</i> | <i>42</i> |
| 2.2.1 <i>Das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs</i> | <i>45</i> |
| 2.2.2 <i>Integrationspädagogik als Querschnittsaufgabe verschiedener Disziplinen im ökosystemischen Kontext.....</i> | <i>50</i> |
| 2.3. <i>Zum Verhältnis von Integrationspädagogik und Sonderpädagogik.....</i> | <i>52</i> |
| 2.4. <i>Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote im Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem.....</i> | <i>56</i> |
| 2.4.1 <i>Internationale Einflüsse</i> | <i>58</i> |
| 2.4.2 <i>Integrationspädagogik und subsidiäre Sonderpädagogik</i> | <i>67</i> |
| 2.5. <i>Von der Integration zur Inklusion – Ein Paradigmenwechsel?</i> | <i>73</i> |
| 2.6. <i>Ökosystemische Integrationspädagogik in „separierenden“ Kontexten mit „inkluisiven“ Visionen</i> | <i>83</i> |
| 3. Lernausgangslagen in Deutschland | 86 |
| 3.1. <i>Die PISA- Studie in Deutschland</i> | <i>87</i> |
| 3.2. <i>Die Iglu-Studie.....</i> | <i>90</i> |
| 3.3. <i>Lebenslagen in Deutschland.....</i> | <i>91</i> |
| 3.4. <i>11. Kinder- und Jugendbericht.....</i> | <i>93</i> |
| 3.5. <i>Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg (LAUF).....</i> | <i>95</i> |
| 3.6. <i>Langzeitstudie des Instituts für Sozialarbeit im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt zur Armut von Kindern und Jugendlichen.....</i> | <i>96</i> |
| 3.7. <i>Kinderleben im Wandel</i> | <i>104</i> |
| 3.8. <i>Wird die Akzeptanz der Vielfalt der Normalfall?</i> | <i>106</i> |
| 4. Ebenen und Kompetenzen des deutschen Erziehungssystems..... | 110 |
| 4.1. <i>Die Länderhoheit in der Bundesrepublik</i> | <i>112</i> |
| 4.2. <i>Grundsätzliches zum Erziehungssystem in Deutschland.....</i> | <i>116</i> |
| 4.3. <i>Gesamtdeutsche statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung.....</i> | <i>121</i> |
| 4.4. <i>Berichte aus den Bundesländern.....</i> | <i>131</i> |
| 4.4.1 <i>Die Anfänge: Integrative Beschulung im Saarland</i> | <i>134</i> |

Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten

Ressourcen und Perspektiven in Deutschland und Spanien

| | | |
|-----------|---|------------|
| 4.4.2 | Statistische Daten zum gemeinsamen Unterricht aus dem Saarland..... | 137 |
| 4.4.3 | Die Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts in Hessen..... | 139 |
| 4.4.4 | Statistischen Daten zum gemeinsamen Unterricht in Hessen | 142 |
| 4.4.5 | Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg | 143 |
| 4.4.6 | Statische Daten zum gemeinsamen Unterricht in Brandenburg..... | 147 |
| 5. | Eckpunkte des spanischen Erziehungssystems..... | 149 |
| 5.1. | <i>Das spanische Erziehungssystem im 19. und 20. Jahrhundert</i> | <i>149</i> |
| 5.2. | <i>Das Erziehungssystem unter Franco.....</i> | <i>152</i> |
| 5.3. | <i>Die Demokratisierung und die Reform des Erziehungssystems</i> | <i>154</i> |
| 5.4. | <i>Die Entwicklung der Reformen in den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts und zu Beginn des 21. Jahrhunderts</i> | <i>156</i> |
| 5.4.1 | Der Aufbau des spanischen Erziehungssystems bis Ende 2002..... | 159 |
| 5.4.2 | Das L.O.G.S.E. (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo) | 164 |
| 5.4.3 | Inklusive Elemente der L.O.G.S.E Reform..... | 166 |
| 5.4.4 | Die Konterreform 2002 und der Regierungswechsel im März 2004 | 176 |
| 5.4.5 | Die PISA-Studie in Spanien | 182 |
| 5.5. | <i>Statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Spanien.....</i> | <i>186</i> |
| 5.6. | <i>Erziehungswissenschaftlicher Beitrag zu den Daten aus Spanien</i> | <i>192</i> |
| 5.7. | <i>Schulversagen (El fracasco escolar)</i> | <i>195</i> |
| 6. | Qualitative Sozialforschung..... | 208 |
| 6.1. | <i>Der Umgang mit Texten</i> | <i>210</i> |
| 7. | Die Gegenstandsnahe Theoriebildung..... | 212 |
| 7.1. | <i>Die Kodierverfahren.....</i> | <i>214</i> |
| 7.2. | <i>Das Sampling.....</i> | <i>215</i> |
| 8. | Von der Gegenstandsnahe Theoriebildung zum Zirkulären Dekonstruieren. 219 | |
| 8.1. | <i>Auswertung: Erste Phase</i> | <i>222</i> |
| 8.2. | <i>Auswertung: Zweite Phase</i> | <i>223</i> |
| 8.3. | <i>Thematisches Kodieren</i> | <i>224</i> |
| 8.4. | <i>Kriterien für das Gewinnen von verbalen Daten</i> | <i>226</i> |
| 9. | Die Datenerhebung und Auswertung | 228 |
| 9.1. | <i>Die geführten Interviews</i> | <i>228</i> |
| 9.2. | <i>Auswertung: Erste Phase</i> | <i>230</i> |
| 9.3. | <i>Auswertung: Zweite Phase</i> | <i>234</i> |
| 9.4. | <i>Neue Konstrukte</i> | <i>238</i> |
| 9.5. | <i>Überleitung zur System-ökologischen Theorie.....</i> | <i>240</i> |

Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten
Ressourcen und Perspektiven in Deutschland und Spanien

| | | |
|------------|--|------------|
| 10. | System-ökologische Theorie | 242 |
| 10.1. | <i>Die Elemente eines Lebensbereichs</i> | 245 |
| 10.2. | <i>Die umfassenden Systeme.....</i> | 246 |
| 10.3. | <i>Das Exosystem.....</i> | 247 |
| 10.4. | <i>Das Makrosystem</i> | 248 |
| 11. | Sieben Lebensbereiche | 252 |
| 11.1. | <i>Die Einordnung der interviewtypischen Kategorien in das Modell des ökosystemischen Ansatzes</i> | 254 |
| 11.2. | <i>Die Beschreibung der Kategorien in den Lebensbereichen auf dem Hintergrund der systemökologischen Theorie.....</i> | 263 |
| 11.3. | <i>Kind in der Familie</i> | 264 |
| 11.4. | <i>Kind in der Schulklasse</i> | 266 |
| 11.5. | <i>Schule</i> | 269 |
| 11.6. | <i>Professionelle Rolle.....</i> | 275 |
| 11.6.1 | <i>Die eigene Rolle und Tätigkeit.....</i> | 276 |
| 11.6.2 | <i>Die Rolle(n) des/der Anderen.....</i> | 277 |
| 11.6.3 | <i>Kooperation und Beziehung</i> | 282 |
| 11.7. | <i>Lebensbereiche und ihre Kontexte</i> | 285 |
| 11.8. | <i>Werte und Reflexion</i> | 291 |
| 11.9. | <i>Wissenschaft</i> | 297 |
| 11.9.1 | <i>Forschung</i> | 298 |
| 11.9.2 | <i>Kommunikation und Sprache</i> | 305 |
| 12. | Ressourcen – und zu entwickelnde Ressourcen der sieben Lebensbereiche.. | 310 |
| 12.1. | <i>Kind in der Familie</i> | 310 |
| 12.2. | <i>Kind in der Schulklasse</i> | 314 |
| 12.3. | <i>Schule</i> | 316 |
| 12.4. | <i>Rollen.....</i> | 317 |
| 12.5. | <i>Lebensbereiche und Kontexte.....</i> | 318 |
| 12.6. | <i>Werte und Reflexion</i> | 320 |
| 12.7. | <i>Wissenschaft</i> | 322 |
| 12.8. | <i>Synopse zu den vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen in den Lebensbereichen.....</i> | 326 |
| 13. | Verständigung und Bewertung im ökosystemischen Kontext..... | 335 |
| 14. | Ausblick - Von der Integrationsfähigkeit des Kindes zur Integrationsfähigkeit von Land, Stadt, Schule/Jugendhilfe, Klasse/Gruppe..... | 342 |
| | Abbildungsverzeichnis | 349 |

Ökosystemische Integrationspädagogik in schulischen Kontexten
Ressourcen und Perspektiven in Deutschland und Spanien

| | |
|--|------------|
| Tabellenverzeichnis | 351 |
| Deutsches Quellenverzeichnis..... | 353 |
| Spanisches Abkürzungsverzeichnis | 353 |
| Spanisches Quellenverzeichnis | 354 |
| Spanische Fachbegriffe | 354 |
| Literaturliste | 355 |
| Anhang..... | 376 |
| <i>Anhang 1 Die Ökologie des Entwicklungsprozesses</i> | <i>376</i> |
| <i>Anhang 2 Generationsbeziehungen in der Ökologie der menschlichen Entwicklung...</i> | <i>377</i> |
| <i>Anhang 3 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung</i> | <i>381</i> |
| <i>Anhang 4 Die Kodierverfahren der Gegenstandsnahen Theoriebildung.....</i> | <i>389</i> |
| 4.1 <i>Offenes Kodieren.....</i> | <i>389</i> |
| 4.2 <i>Axiales Kodieren</i> | <i>390</i> |
| 4.3 <i>Selektives Kodieren</i> | <i>392</i> |
| 4.4 <i>Die theoretische Sensibilität.....</i> | <i>396</i> |
| 4.5 <i>Das Theoretical Sampling</i> | <i>396</i> |
| 4.5.1 <i>Das Sampling beim selektiven Kodieren</i> | <i>396</i> |

1. Ausgangslage

Weltweit ist die Realisierung angemessener Partizipationsmöglichkeiten an kulturellen, sozialen und materiellen Ressourcen der jeweiligen Gesellschaft für alle Bürger eine bisher nicht zufrieden stellend gelöste Aufgabe. Dies betrifft Kinder wie Erwachsene, behinderte wie nicht behinderte Menschen. Faktoren des konkreten Mensch-Umfeld-Systems beeinflussen die Partizipation fördernd bzw. erschwerend. Die Konstellationen des Mensch-Umfeld-Systems können so ungünstig sein, dass eine Behinderung nachgewiesen werden kann. Durch Beeinflussung des Mensch-Umfeld-Systems lässt sich Behinderung verhindern bzw. abschwächen.

Behinderung ist somit nicht einfach ein regelwidriger Zustand einer Person, sondern die gegebene Bedingung ihrer Existenz, die durch mangelnde Partizipationsmöglichkeiten des vielschichtigen Umfeldsystems gekennzeichnet ist. Nicht die defizitären Eigenschaften einer Person kennzeichnen Behinderung, sondern die Relation von außerindividuellen, im Umfeld gelegenen Bedingungen mit den Bedingungen der Existenz einer Person bzw. einer Personengruppe.

Die Integrationspädagogik, vom ökosystemischen Ansatz ausgehend, ist ein theoretischer und praxisnaher Vorschlag zur Verbesserung der Partizipationsmöglichkeiten in institutionellen und überinstitutionellen Kontexten. Damit befasst sich die vorliegende Arbeit im Kontext von Erziehung und Schule. Die Partizipation von Kindern, deren Möglichkeiten auf Grund verschiedener Lebens- und Lernbedingungen eingeschränkt ist, wird im empirischen zweiten Teil der Arbeit aus der Perspektive verschiedener Professionen, die direkt oder indirekt mit diesen Kindern arbeiten, beobachtet, betrachtet und reflektiert. Über Professions- und Institutionsgrenzen hinweg wird eine mögliche multiprofessionelle Kooperation zur Optimierung der Förderung der menschlichen Entwicklung als Teil der Partizipation beschrieben.

Es ist nun so, dass die Integrationspädagogik sich genau dort eingenistet und entwickelt hat, wo sie dringend gebraucht wird, da dort Partizipation und Chancengleichheit für alle Kinder nicht realisiert sind. Es ist die Schule, die im Vergleich zur außerschulischen Pädagogik in Bezug auf die Realisierung einer Schicht überwindenden Partizipation eher

schlecht abschneidet. Die Passung zwischen dem, was die Schule vorhält und den Bedürfnissen und Kompetenzen der Kinder ist nicht ausreichend gewährleistet.

Entgegen allen Erfahrungen aus dem Ausland und wissenschaftlichen Erkenntnissen verschiedener Disziplinen manifestiert und kumuliert das deutsche Schulsystem mit seinem Kategorisierungs- und Selektionsauftrag, der sich hinter dem Anspruch der Vermittlung von Fertigkeiten für das selbständige Leben nicht verstecken lässt, die gegebenen ungleichen Möglichkeiten innerhalb und, in Folge davon, auch außerhalb des eigenen Systems.

Das nun von internationaler Seite gerade der Schule eine führende Rolle „in der Verbreitung der Botschaft des Verstehens und der Akzeptanz der Rechte behinderter Menschen“ (Deklaration von Madrid zum Jahr der Behinderten, 2003)¹ zugeschrieben wird, erscheint auf dem eben beschriebenen Hintergrund realitätsfern. In Deutschland mag die Schule zwar die Botschaft verbreiten können, ist jedoch in ihrer Funktion in ein enges Korsett der frühen Außendifferenzierung, des Nichtverstehens, der Haushaltsvorbehalte usw. eingebunden, so dass in der Breite, von Einzelfällen abgesehen, das Gegenteil bewirkt wird.

Wäre es möglich, das autopoetisch sich selbst erhaltende, erstarrte Erziehungs-, Bildungs-, und Unterrichtssystem zu überwinden bzw. ungeschehen zu machen und eine andere, neue Form des Lebens und Lernens zu entwickeln, dann würde „dieses Neue“ bestimmt nicht so erfunden, wie die heute real existierende Schule mit ihrer Tradition, ihrem Ballast, ihrer Verwaltung, ihrem Rhythmus, ihren Regeln usw. sich darstellt. Besitzstandswahrung, verbriefte Rechte und Tradition bieten Sicherheit, sind Macht erhaltend, aber wenig flexibel oder gar nicht innovativ.

Wissenschaftliche Erkenntnisse aus der Psychologie, der Erziehungswissenschaft, der Soziologie, den Systemtheorien usw. und den praktischen pädagogischen Erfahrungen, z. B. der Integrationspädagogik, stehen politische Beharrlichkeiten, die Innovation und Transformation verhindern, gegenüber. Die Praxis der Integrationspädagogik, die unter den verschiedenen gesetzlichen Vorgaben seit den achtziger Jahren entwickelt wurde, ist nicht wirklich abgesichert und etabliert, sondern sie ist der Teil des selektierenden Schulsystems, der nach vielen Schulversuchen, Modellprojekten usw. besonders dann zur Disposition

¹ Auf Seite 62, unter den Vorschlägen für Aktionen, habe ich ein entsprechendes Zitat aus der Deklaration eingefügt.

steht, wenn es um die Verteilung von Ressourcen geht. Dabei wird regelmäßig die Chance vergeben, das innovative, systemverändernde Potential der Integrationspädagogik im Sinne von Partizipation und Inklusion zu nutzen zur Verbesserung der Lebens- und Lernbedingungen nicht nur für einige so genannte Integrationskinder, sondern für alle Kinder.²

Angelehnt an das von Urie Bronfenbrenner vorgeschlagene ökologische Modell des Transformationsexperiments, bei dem bestehende ökologische Systeme so verändert werden, dass die in einer Kultur oder Subkultur verbreiteten Formen der sozialen Organisation, der Weltanschauung und Lebensstile in Frage gestellt werden (vgl. Bronfenbrenner, 1981:58), habe ich das deutsche und das spanische Schulsystem, also sehr verschiedene makrostrukturelle Anweisungen, wie mit Behinderung und Partizipation im System umgegangen wird, miteinander in Beziehung gesetzt. Denn das spanische Schulsystem wurde in den neunziger Jahren einer umfassenden, Erfolg versprechenden Reform unterzogen. Der Fokus liegt dabei auf den Bereichen, bei denen aus ökosystemischer Perspektive Integrations- und Partizipationsbestrebungen erkennbar sind. Die strukturellen, historischen und pädagogischen Unterschiede zwischen dem deutschen und spanischen Bildungssystem sind, wie im Laufe der Arbeit vertiefend erläutert wird, umfänglich, obwohl sich die aktuellen Problemlagen wiederum ähneln. Ziel ist herauszuarbeiten, wie Integrationspädagogik besser, nicht das Selektionssystem stützend, die Partizipation von behinderten und benachteiligten Kindern realisieren kann, denn „Experimente, die als real erdacht wurden, haben reale Folgen“ (Bronfenbrenner, 1981:268).

Es geht mir nicht um die Vorstellung von zwei Erziehungssystemen und deren Organisationsstruktur im Umgang mit Behinderung, sondern ausgehend von diesem Tatbestand, dass es Partizipationsprobleme gibt für Menschen mit und ohne offensichtliche Behinderung, möchte ich nachvollziehen, wie Professionelle zweier differierender Bildungssysteme, in

² In der Pädagogik außerhalb der Schule ist eine Orientierung, aber keinesfalls eine schlichte Übernahme der Begriffe und Kriterien des Schulsystems festzustellen. Die Übergänge zwischen Regelpädagogik, Integrationspädagogik und Behindertenpädagogik sind hier oft fließender, in den pädagogischen Ansätzen, wie in den Professionen. Wie mit der Vergabe von Ressourcen, z. B. in der Jugendhilfe, in der Behindertenarbeit, in der Vorschulpädagogik, in der Frühförderung u. ä. mehr Integration in die Gesellschaft bzw. explizit Integration in die Gruppe der Menschen mit Behinderung bewusst und unbewusst gesteuert wird, kann hier nicht nachvollzogen werden. Da diese Gebiete wichtig sind für das Gelingen der Kooperation über Professions- und Institutionsgrenzen hinweg, wäre es ausgesprochen positiv, wenn dort eine ressourcenabgesicherte Integrationspädagogik vorzufinden wäre. Das ist aber leider nicht so. Auf das Problem, wie in diesen weiten Feldern der sozialen, pädagogischen und therapeutischen Arbeit, die immer geringer werdenden Ressourcen eher für Prestigeobjekte und karitative Maßnahmen, statt für der Integration förderlicher, aber personal- und integrationspädagogisch intensiver Arbeit eingesetzt wird, kann hier nur hingewiesen werden.

ihrem Kontext, auf diese Problemlage integrationspädagogisch reagieren und unter welchen Vorgaben dies geschieht.

Der meist im Plural verwendete Begriff „Ressource“ nach dem Fremdwörterduden a) als ein natürliches Produktionsmittel für die Wirtschaft und b) als Hilfsmittel, Hilfsquelle, Reserve und Geldmittel definiert wird (Duden,2001) ist für diese Arbeit wichtig. Sie ist eine kontinuierliche Beschreibung von vorhandenen, fehlenden und ungenutzten Ressourcen sowie den Konsequenzen daraus für Kinder, mit und ohne Behinderung und ihre professionellen und privaten Begleiter in Deutschland und Spanien. Besonders schwierig ist es, bei einer über mehrere Jahre sich erstreckenden Arbeit den Faktor Zeit, der den Wandel und die Entwicklung der Ressourcen und die Beobachterin beeinflusst, einzufangen und bei der Bewertung zu berücksichtigen.

Der Begriff wird in seiner materiellen und immateriellen Bedeutung verstanden. In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff „Ressource“ aus einer mehrdimensionalen und mehrsystemischen pädagogischen Perspektive, in die psychologische³ und soziologische⁴ Aspekte einfließen, verwendet. Die lebensweltorientierte Pädagogik (z. B. Thiersch,1992), die Systemische Sozialarbeit (z. B. Straub-Bernasconi,1995;2002), die Integrationspädagogik (z. B. Sander,2002) und nicht zuletzt die sozialpolitisch orientierte Soziale Arbeit (z. B. Böhnisch,2002) sind Umsetzungen einer Ressourcen orientierten pädagogischen Arbeit.

In weiten Teilen dieser Arbeit werden Tatsachen, Gegebenheiten, Gesetze, menschliches Verhalten und Erleben beschreibend dargelegt. Ressourcen und Hemmnisse treten dabei zu Tage, deren Bewertung perspektiven- und institutionsabhängig sind. Die vorliegenden bzw. wahrgenommenen Ressourcen auf der Grundlage der institutionellen Logik und Regeln bestimmen in der Praxis das Vorgehen. Hemmnisse und Ressourcen lassen sich auf allen Systemebenen, bei Professionellen und Klienten nachweisen. Ich sehe im ökosystemischen Ansatz sowie in der von Urie Bronfenbrenner entwickelten Theorie der menschlichen Entwicklung einen von vielen theoretischen und praktischen Beiträgen zur nachhaltigen Wahrnehmung und Nutzung von Ressourcen.

³ Aus psychologischer Perspektive sind innere (individuelle, interne, subjektive und personale) physische und psychische Ressourcen, aber auch äußere (objektive, physikalische, materielle, biologische, ökologische, soziale, institutionelle, kulturelle und organisatorische Ressourcen zu beachten (vgl. Wenninger,2002:27).

⁴ Aus soziologischer Perspektive hat z. B. Pierre Bourdieu die Ressourcen als spezifische Kapitalien, die strukturelle Lebenskonstellationen von Menschen bestimmen, beschrieben. Neben dem ökonomischen Kapital beschreibt er das soziale und kulturelle Kapital, wobei das letzte durch die Zugehörigkeit zu bestimmten sozialen Netzen bestimmt wird. Das kulturelle Kapital drückt sich durch Wissen, Bildung Kompetenzen und in formalen Abschlüssen aus (vgl. Wenninger,2002:28).

Konvergentes Denken und Verhaltensänderung, Perspektivenwechsel und Interdisziplinarität ermöglichen die Aufdeckung von Ressourcen, die auch vordergründig als Hemmnisse wahrgenommen werden können und ihre Respektierung als Ressourcen. Ich orientiere mich an dem systemischen Paradigma, welches in der Sozialen Arbeit die Wahl der Arbeitsziele und Methoden nach den identifizierten sozialen Problemen von Individuen und/oder sozialen Systemen unter Berücksichtigung der besonderen Merkmale und Ressourcen der gewählten Interventionsebene(n) und Systeme ausmacht (vgl. Straub-Bernasconi, 2002:255). Auf keinen Fall sind damit das rein rhetorische Umdeuten und die Schönrederei gemeint, sondern die Beachtung und Nutzung von Diversität, nicht die Verdrängung von Fähigkeiten, Lebenslagen und Ausgangslagen von Kindern, Klienten, Systemen.

Diese Ressourcenorientierung gilt für das Individuum, die individuelle Entwicklung aber auch für die Vernetzung von Aufgaben und Problemlösungen über Institutions- und Disziplingrenzen hinweg.

Die traditionelle vergleichende Erziehungswissenschaft verglich Bildungssysteme. Mit dem neueren Problem-Approach-Ansatz (Doberstein, 1981:87) können Einzelprobleme, (z.B. die integrative Beschulung von Kindern mit Behinderungen) in zwei geopolitischen bzw. pädagogischen Kontexten untersucht werden. Bei der Beschreibung der dimensionalen Ausprägungen von Anspruch und Realisierung von Lösungen ist es dabei dann ausgesprochen wichtig, aber auch schwierig, Wunsch und Wirklichkeit der Realisierung im kulturellen Vergleich zu berücksichtigen. Der Problem-Approach-Ansatz ist sinnvoll zu verwenden bei Ländern/ Kontexten, die das/die gleiche/n Ziel/e verfolgen und bereits Lösungsmöglichkeiten realisiert haben. Die Integrationspädagogik hat in den beiden vorliegenden Ländern reichhaltige Lösungsmöglichkeiten für die Beschulung von Kindern mit Behinderungen erarbeitet. Von identischen Zielen, besonders schulpolitischen, kann man aber nicht ausgehen. Ich habe diesen interessanten Ansatz für Vergleiche nicht weiter verfolgt, weil keine wirkliche Zielgleichheit auf mehreren Ebenen feststellbar ist und sich aus den mir zur Verfügung stehenden Daten schwer Hypothesen prüfen lassen. Die Daten sind für die Generierung von Aussagen zur Qualität von Integration geeignet.

Auf der einen Seite steht also die Integrationspädagogik in der Bundesrepublik im Kontext von Regelbeschulung und Sonderbeschulung und auf der anderen Seite das spanische Schulsystem, ebenfalls mit großen Problemen der Chancengleichheit und Partizipation,

aber im Kontext eines Allgemeinen Schulsystems, welches weitgehend auf Sonderbeschulung verzichtet und die Regelbeschulung behinderter und benachteiligter Kinder vorantreibt.

In der BRD überwog nicht nur in den neunziger Jahren die pädagogische und schulrechtliche Reaktion auf Leistung eines Schülers in Form von Außendifferenzierung, während in Spanien – sehr vereinfachend dargestellt, um den Kontrast zu verdeutlichen – besonders von gesetzgebender Seite Priorität auf Binnendifferenzierung gelegt wurde.

Das spanische Bildungssystem wurde bereits unter Franco, besonders zum Ende dieser Ära und während der *Transición*,⁵ strukturellen und rollenden Reformen unterzogen, die einhergingen mit der Notwendigkeit, das Land von einem Agrarland zu einem Industrieland zu entwickeln. Vor allem musste der Bildungsstand der breiten Bevölkerung verbessert werden, und immer wieder stand die Macht der Katholischen Kirche über den Bildungsbereich zur Disposition. Wirklich anerkannt, gewollt und gelungen waren diese verordneten, ohne Beteiligung der Betroffenen durchgeführten Reformen nicht.

Wenige Kinder mit Behinderungen erfuhren eine Beschulung durch eine irgendwie gearbete Sonderpädagogik, da es weder ausreichend ausgebildete Pädagogen, noch Institutionen bzw. Ressourcen gab. Unauffällige, nicht allzu störende Kinder besuchten die Regelschule. Störende Kinder wurden nicht bzw. in den wenigen Sonderschulen beschult.

Während in Deutschland in den letzten 150 Jahren im Regelschulbereich, abgesehen von einer gesellschaftlichen Perspektivenerschütterung durch die Studentenbewegung Ende der sechziger Jahre, der punktuellen Einführung verschiedener Gesamtschultypen, der Einführung und später der Abschaffung der Polytechnischen Oberschule nach der Wiedervereinigung keine umwälzenden Veränderungen stattfanden, das sonderpädagogische Bildungswesen kontinuierlich inhaltlich und quantitativ expandierte, gipfelten die permanenten Reformvorhaben in Spanien, bei denen immer noch die Expansion sowie die qualitative und quantitative Ausweitung des Allgemeinen Bildungssystems im Vordergrund stand, Anfang der neunziger Jahre in einem lange vorbereiteten und kontrovers diskutierten, auf zehn Jahre angelegten Reformprogramm, der *L.O.G.S.E*-Reform (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo). In beiden Ländern ist es gelungen, die Beteiligung und

⁵ „*Transición*“ bedeutet ins Deutsche übersetzt Übergang. Darunter wird der friedliche Übergang vom autoritären Franco-Regime, nach Francos Tod 1975 in eine liberal-demokratische Demokratie verstanden.

Erfolge von Mädchen im Bildungsbereich zu verbessern, während der Faktor der sozialen Herkunft weiterhin der ausschlaggebende ist für die Möglichkeiten im Bildungssystem.

Mit der auf mehreren Ebenen angelegten systemischen *L.O.G.S.E*-Reform sollte das Bildungssystem von der Makroebene bis zur Mikroebene grundlegend ausgebaut und umgestaltet werden. Die Bildungsstandards anderer westlicher OECD-Staaten sollten erreicht werden, weit verbreitete Bildungsdefizite in der Bevölkerung kompensiert, Partizipation und Chancengleichheit für alle in einer sozialen Demokratie sollten umgesetzt werden.

Für mich, die ich nach positiven Beispielen für Integration von Kindern mit Behinderungen suchte, war ausschlaggebend, dass diese Reform auch explizit für Kinder mit Behinderungen Verbesserungen in Bezug auf die Teilhabe bringen sollte. Die Beschulung in der Regelschule sollte, unter Beachtung der Vielfalt, die Regel sein. In einem Lehrbuch der Sonderpädagogik, *Educación Especial*, wird die juristische und terminologische Entwicklung von 1970 bis in die neunziger Jahre der Reform dargestellt: „Man spricht nicht mehr von der Integration, sondern der Beschulung **aller** und Bereitstellung von Ressourcen **um allen** Zugang zum Curriculum zu ermöglichen.“ (Sánchez, 1997:79)⁶.

Was aus diesem Reformvorhaben wurde und welche Anschlussmaßnahmen folgten, wird im Laufe der Arbeit dargestellt. Doch zuerst einmal standen für mich die positiven Ansätze der Reform im Vordergrund. Im empirischen Teil der Arbeit kommen deshalb aus beiden Ländern Professionelle verschiedener Berufsgruppen, die alle den Auftrag haben, integrativ zu arbeiten, zu Wort. Länderübergreifend werden deren Vorstellungen, die im Kontext ihrer konkreten Arbeitsbedingungen zu verstehen sind, qualitativ mit dem ökosystemischen Ansatz ausgewertet. Zur Zeit der Datenerhebung stehen die spanischen Kollegen unter dem Einfluss der Erfolge und Probleme der Reform, sind zur Integration verpflichtet, während die deutschen Professionellen in Kontexten stehen, die gemeinsamen Unterricht immer wieder begründen müssen.

Trotz dieser scheinbar so verschiedenen Ausgangspositionen, mit vollkommen unterschiedlich verlaufender Geschichte der Demokratisierung, der Bildung, des Sozialstaats in der Marktwirtschaft und professioneller Hintergründe können anhand der empirischen Ergebnisse, der erziehungswissenschaftlichen und soziologischen Literatur, grundlegende

⁶ Wenn nicht anders gekennzeichnet, besorgte Ursula Pohl alle Übersetzungen aus dem Spanischen und dem Englischen.

Haltungen und Bedingungen der multiprofessionellen Kooperation in der Integrationspädagogik über geopolitische Grenzen hinweg nachgewiesen werden.

1.1. Aufbau und Struktur der Arbeit

Die Arbeit ist in zwei große Teile unterteilt, die inhaltlich aufeinander bezogen sind. Nach dieser Erläuterung zum Aufbau und zur Struktur der Arbeit werden in den Kapiteln 2-5 die gesetzlichen, pädagogischen und sozialen Bedingungen in Deutschland und Spanien, die für Integration relevant sind, vorgestellt. Ab Kapitel 6 werden mit Methoden der qualitativen Sozialforschung die Ressourcen der Integrationspädagogik empirisch untersucht. Das Kapitel 14 integriert die Informationen aus beiden Teilen zu einem Ausblick auf die vorliegenden und noch zu schaffenden Ressourcen der Integrationspädagogik.

Dieses **1. Kapitel** zur Ausgangslage der Integrationspädagogik in Deutschland und Spanien und zum strukturellen Aufbau der Arbeit wird mit einer Einführung in die ökosystemische Perspektive, die dieser Arbeit zu Grunde liegt, abgeschlossen.

Das **2. Kapitel** befasst sich mit Modellen der Integrationspädagogik, besonders im Verhältnis zur Sonderpädagogik und Regelpädagogik, aber auch mit den angrenzenden pädagogischen und therapeutischen Arbeitsfeldern. Integrationspädagogik wird hier als Querschnittsaufgabe verschiedener Professionen definiert, die nur in multiprofessioneller Kooperation gelingen kann. Die Integrationspädagogik ist relevant für alle Kinder (Schüler,⁷ Klienten), mit und ohne definierten sonderpädagogischem Förderbedarf. Die Basis ist eine persönliche und professionsbezogene integrationspädagogische Grundhaltung. Diese Grundhaltung ist notwendig, da es eine allgemein akzeptierte Definition und Umsetzung von Integrationspädagogik für die verschiedenen Lebensbereiche nicht gibt. Komplementär dazu wird die Definition von Behinderung der WHO, die das medizinische und soziale Modell sowie Partizipation berücksichtigt, als der ökosystemischen Definition von Behinderung nahe stehend vorgestellt.

Auch wenn in diesem Kapitel viel über das Verhältnis zwischen Integrationspädagogik und Sonderpädagogik, welches sich in der Praxis z. B. mit den Folgen des Etikettierungs- und Ressourcendilemmas, der Nachrangigkeit der Integrationspädagogik und der gesellschaftlich akzeptierten Annahme, dass die Regelpädagogik für bestimmte Kinder ausschließlich die institutionalisierte Sonderpädagogik sei, niederschlägt, so wird die Integrationspädagogik

⁷ Bei Begriffen wie Schüler, Lehrer u. a. wird die männliche und weibliche Schreibweise verwendet. In einigen Fällen wird auch die -in verwendet.

gik hier paradigmatisch als eine Regelpädagogik beschrieben, die keine additive Pädagogik neben sich braucht, sondern anderen z. B. sozialpädagogischen oder heilpädagogischen Kompetenzen Raum lässt. Das hat zur Folge, dass in dieser Arbeit auch viel über die Notwendigkeit einer Veränderung der Schule, die sich nicht allein an externen Normen orientiert, sondern auf die Wissens- und Bewusstseinszustände sowie Lebens- und Lernbedingungen von SchülerInnen eingeht, gesprochen wird.

Die Dimensionen, in denen heute Partizipation und Integration gefördert werden können, liegen weit auseinander auf dem international anerkannten „Kontinuum sonderpädagogischer Angebote“. Die vergleichende internationale Übersicht der OECD, die Definition, Häufung der Feststellung und Zuweisung eines Platzes auf dem „Kontinuum sonderpädagogischer Förderung“ darstellt, macht große qualitative und quantitative Unterschiede in Bezug auf Integration bzw. Inklusion in Europa deutlich. Mit dem Begriff der Inklusion ist aus ökosystemischer Perspektive noch kein paradigmatischer Wechsel gegeben, solange damit nicht eine wirkliche qualitative Verbesserung der Integration verbunden ist. Die Kontroverse zu notwendigen, gewünschten bzw. stattgefundenen Paradigmenwechseln in den vielfältigen Arbeitsfeldern kann in diesem Kapitel bzw. auch in der gesamten Arbeit in keiner Weise umfassend behandelt werden. Die Diskussion geht lange zurück, bis zu dem Bild der Gesamterscheinung von Behinderung, welche Theoriemodelle von Behinderung und Integration zu Grunde gelegt werden, welcher Wechsel von welchem Paradigma wohin, bis zu der Frage, ob in den Erziehungs- und Sozialwissenschaften, auf Grund der nichtkontrollierbaren Umweltbedingungen überhaupt mit dem naturwissenschaftlichen Begriff des Paradigmas gearbeitet werden kann.

Das **3. Kapitel** fasst internationale, nationale und themenbezogene Untersuchungen und Berichte zusammen, die sich im weitesten Sinne mit den Möglichkeiten der Partizipation von Kindern und Jugendlichen befassen. Dabei werden berücksichtigt: Armut und Reichtum, Lernausgangslagen, Lebenslagen und Kompetenzen von Kindern. Der sozioökonomische Hintergrund der Familien, die schulischen „Erfolge/Misserfolge“ und aus dem Bereich der Jugendhilfe, ob/wie wenigsten dort mangelnde Partizipationsmöglichkeiten kompensiert werden können. Die Blitzlichter auf die Ergebnisse dieser Untersuchungen zeigen, dass es eine mangelnde Passung zwischen Schule, Jugendhilfe und der ökonomischen Situation vieler Kinder gibt. Die mangelnde Passung wird qualitativ beschrieben. Diese Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum werden hier vorgestellt, weil sie für die spezifisch deutsche Diskussion nach dem so genannten Pisa-Schock wichtig sind. Die

spanischen Ergebnisse und der Umgang damit werden im 5. Kapitel beschrieben, wie auch der auffällige Zusammenhang von sozialer Herkunft und schulischen „Erfolgen/Misserfolgen“.

Mit dem deutschen Bildungssystem befasst sich das **4. Kapitel** und mit dem spanischen das 5. Kapitel. Hier werden jeweils das deutsche bzw. das spanische Schulsystem, die sich im Aufbau unterscheiden, aber an ähnlichen Defiziten leiden, was die Teilhabe von Menschen mit Beeinträchtigungen und die Annäherung an Chancengleichheit im Bildungssystem betrifft, vorgestellt. Im 4. Kapitel, in dem es um die Ebenen und Kompetenzen des bundesdeutschen Schulsystems geht, werden die grundsätzlichen Möglichkeiten der Integration genannt. Die durch das Sekretariat der Kultusministerkonferenz veröffentlichten statistischen Dokumentationen der Länderpraxis der sonderpädagogischen Förderung werden von mir so ausgewertet, dass ein Vergleich mit der spanischen und europäischen Praxis der sonderpädagogischen Förderung in Regel- und Sonderschulen möglich wird. Aus zwei Jahrzehnten werden die Integrationsentwicklungen aus am Beispiel des Saarlands, Hessens und Brandenburgs dargestellt. Es sind Bundesländer, die gesetzlich zieldifferenten Unterricht erlauben bzw. in der Einführung und Umsetzung systemökologische Komponenten berücksichtigten. Insofern eignen sie sich für einen Vergleich mit spanischen Verhältnissen.

Der Länderteil Spanien im **5. Kapitel** gibt einen kurzen geschichtlichen Überblick über das Erziehungs- und Bildungssystem, fasst die Ära Franco, sowie die *Transición* zusammen. Breiten Raum nimmt die Vorstellung der *L.O.G.S.E*-Reform in den neunziger Jahren ein, weil diese systemische Reform so konzipiert war, Partizipation und Integration der SchülerInnen aus allen Bevölkerungskreisen voranzutreiben. Auf das Roll back Anfang des 21. Jahrhunderts, das durch Methoden der Qualitätssicherung und mit traditionellen Sanktionen der Leistungsforderung und Förderung sowie Außendifferenzierung und dem Abbau demokratischer Strukturen versus Professionalität gekennzeichnet ist und die Richtungsänderung nach der Regierungsübernahme der *PSOE* im März 2004 wird eingegangen. Ebenso werden, wie im deutschen Teil, offizielle landesstatistische Daten des *MECD* (Ministerio de Educación y Deporte) aufgearbeitet, die das Ausmaß und den Umgang mit der schulischen Integration sowie die Kriterien dafür ausdrücken. Auch im spanischen Schulsystem besteht eine unzureichende Passung zwischen dem, was besonders Jugendliche an Fähigkeiten, Leistungen und soziokulturellem Hintergrund mitbringen und

dem, was die Schule an Regel- bzw. Ergänzungsmaßnahmen bietet. Es gibt keine Sonderschule „Förderbereich Lernen“, die Schüler sollten im Regelsystem gefördert werden, doch zu viele brechen die Schule ab und haben dann, wie die deutschen Schüler der Schule für Lernhilfe, keinen Schulabschluss.

In der Beschreibung des bundesrepublikanischen Umgangs mit den Anforderungen der Partizipation und Integration liegen die Schwerpunkte mehr auf der Sammlung der Fakten zum Erziehungs- und Bildungssystem und der Lage der Kinder, während im spanischen Teil eher Lösungsmöglichkeiten durch die systemische Reform vorgestellt werden. Somit vergleiche ich nicht eins zu eins zwischen den Ländern, Gesetzen, Konzepten und Umsetzungen, statt dessen habe ich die Themenbereiche ausgewählt, die für Integration und Partizipation in Deutschland und Spanien unter den sich wandelnden Lebensbedingungen europäischer Kinder und ihrer Familien charakteristisch und relevant sind.

Die Integrationspädagogik bezieht sich auf alle Kinder, im Unterschied zur Sonderpädagogik, die auf die Klientel der Kinder mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf spezialisiert ist. Diese Zuständigkeit für alle Kinder und in Folge davon das Öffnen von Räumen, Zeiten, professionellen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten weist auf einen hohen Bedarf an multiprofessioneller Kooperation, in die auch Sonderpädagogen einbezogen sein können, hin. Natürlich bedarf es in der institutionalisierten Sonderpädagogik (Sonderschule) auch multiprofessioneller Kompetenzen, besonders, wenn über sonderpädagogische Überprüfungen hinaus Aufgaben eines Förderzentrums wahrgenommen werden. Doch erheblich höher ist der Bedarf multiprofessioneller Kooperationskompetenzen im Bereich der Integrationspädagogik und gerade dort, wo sie nicht abgesichert ist, und wo immer von neuem Bedingungen, Zuständigkeiten und Ressourcen verhandelt werden müssen. Im ersten wie im zweiten Teil der Arbeit kommen immer wieder die Notwendigkeit und die Qualität der Kooperation zwischen den Professionen, Institutionen und verschiedenen Kostenträgern zur Sprache.

Im empirischen zweiten Teil der Arbeit, der nun auch kapitelweise kurz vorgestellt wird, wird die Praxis der Integration anhand von ausgewerteten Interviews mit professionellen Kräften der Integrationspädagogik untersucht.

Im **6. Kapitel** wird die Vorgehensweise, die im empirischen Teil angewandt wurde, in den Kontext der qualitativen Sozialforschung gestellt. Grundzüge meiner Ausgangsmethode, d. h. die Gegenstandsnahe Theoriebildung, mit der ich diese Arbeit begann, werden im **7. Kapitel** beschrieben. Im **8. Kapitel** begründe ich, warum ich diese aufwendige Methode nicht weiter verfolge, sondern, die dem thematischen Kodieren nahe stehende Vorgehensweise des zirkulären Dekonstruierens anwende.

Erst im **9. Kapitel** werden die Datenerhebung (leitfadenorientierte Interviews) und Auswertung der Interviews beschrieben. Aus den Interviews entstanden Texte, die die Sichtweisen Professioneller zu einem bestimmten Zeitpunkt wiedergeben. Mit der Methode des zirkulären Dekonstruierens wurden die Konstruktionen der Professionellen zu ihrem Arbeitsfeld und ihrem Handeln darin ausgewertet und Kategorien gebildet.

Aus Deutschland und Spanien wurde eine kleine Anzahl Professioneller aus dem Kontext integrativer Arbeit mit beeinträchtigten Kindern interviewt. Mit ihren Aussagen kann aufgezeigt werden, welche Ressourcen von den Professionellen auf Grund ihrer persönlichen Haltung, Ausbildung und ihrer Professionalität in der Integrationspädagogik als bereits erreicht bzw. als noch zu erreichen angesehen werden. Die verschiedenen Professionen treten dabei im Rahmen der Auswertung in einen „virtuellen Dialog“ ein. Denn jeder ist von jedem ein potentieller Kooperationspartner und hat entsprechende Vorstellungen vom Anderen, dessen Aufgaben und wie diese zu erfüllen sind. In der realen Arbeit gibt es noch vielfältigere Kooperationsangebote, aber auch Verweigerungen, bis hin zu institutionalisierten Verboten der Kooperation.

Die Integrationspädagogik zeichnet sich dadurch aus, dass sie die Vielfalt in der Kindergruppe schätzt und als Ressource nutzt. Die professionelle Vielfalt der Integrationspädagogik ist ebenfalls eine besondere Ressource, die allerdings ebenfalls erkannt und bewusst eingesetzt werden muss, damit sie, wie in der Gruppe der Kinder, förderlich wirkt. Daraus ergibt sich auch die Auswahl meines Samples. Es wurden nicht eine oder zwei Professionen in die Interviews einbezogen sondern sechs, um die Perspektiven aus professioneller Sicht zu erhöhen. Die Begriffe Sprache, Kommunikation und Begriffskultur auf der einen Seite und auf der anderen Seite Auseinandersetzung mit dem, was Behinderung und Diagnose beinhaltet, führten mich zu den neuen Konstrukten „Bewertung und Verständigung“. Es sind Endergebnisse im Auswertungsprozess des zirkulären Dekonstruierens, aber Zwischenergebnisse bei meinem systemökologischen Vorgehen.

Deshalb folgt im **10. Kapitel** ein weiterer theoretischer Abschnitt, der in die Theorie der menschlichen Entwicklung, nach dem system-ökologischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner (1981) einführt. Im Vorwort zur deutschsprachigen Ausgabe wird Bronfenbrenners Ansatz so charakterisiert. „Er ist auf dem Boden der Entwicklungspsychologie ebenso offen für Lewins Feldtheorie wie für die Überlegungen der Autoren psychoanalytischer Ausrichtung, für Lerntheorien ebenso wie für phänomenologische Perspektiven. Weiterhin gilt dies für die integrative Verknüpfung der unterschiedlichen Disziplinen; Bronfenbrenner ist als Psychologe mit der biologischen, der anthropologischen und der soziologischen Literatur vertraut“ (Lüscher,1981:9). Der hohe Integrationsgrad dieser Theorie machte sie zu einem der wichtigsten Ansätze der Integrationspädagogik in Deutschland. Kernaussagen der Ökologie der menschlichen Entwicklung wie die Elemente der Lebensbereiche, die umfassenden Systeme sowie die Definitionen, Hypothesen und Propositionen, besonders die die Kriterien für gelingende Entwicklung charakterisieren, können die von mir befragten Professionellen auf Grund ihrer persönlichen Haltung, ihrer Ausbildung und ihres Praxisfeldes nachvollziehen und sicher teilweise auch unterstützen.

Anschließend werden im **11. Kapitel** die über achtzig Kategorien, die mit der Methode des zirkulären Dekonstruierens entwickelt wurden, mit den Definitionen der Theorie der Ökologie der menschlichen Entwicklung von Urie Bronfenbrenner in Beziehung gesetzt. Wie bereits im 9. Kapitel, in dem mit der Methode des zirkulären Dekonstruierens gearbeitet wurde, sind auch hier alle Entscheidungen für Zuordnungen und Sortierungen am Gegenstand, am Arbeitsprozess und an der bearbeitenden Person orientiert. Die Geltungsbegründung orientiert sich an Kriterien der qualitativen Sozialforschung, wozu auch Nachvollziehbarkeit und Verallgemeinerbarkeit gehören.

Die Kategorien wurden zuerst professionsbezogen in eine Synopse übertragen, die die Systemebenen von Mikro- bis Makrostruktur wiedergibt. Zu diesen Zuordnungen erfolgt keine weitere Interpretation. Auf dem Hintergrund der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* (Bronfenbrenner,1981) und der Bewahrung der neuen Konstrukte „Bewertung und Verständigung“ wurden die Kategorien dann so lange sortiert und geordnet, bis sich die sieben vorliegenden Lebensbereiche herausbildeten. Der tabellarischen Auflistung der Kategorien zu den sieben Lebensbereichen folgt, begonnen vom Lebensbereich „Kind in der Familie“ bis „Wissenschaft“, eine dichte an den Definitionen der *Ökologie der*

menschlichen Entwicklung orientierte Überprüfung und Interpretation der Kategorien in Bezug auf förderliche Ressourcen für Entwicklung der Person und der Integration.

Im **12. Kapitel** findet eine Zusammenfassung der umfangreichen Verbindungen der Ökologie der menschlichen Entwicklung mit gegenstandsnahen Kategorien aus den Interviews auf der Basis der Sieben Lebensbereiche statt. Diese eng an die Begrifflichkeiten der systemökologischen Theorie der menschlichen Entwicklung gebundenen Zusammenfassungen stehen in *kursiver* Schrift. Darauf folgen Vorschläge für die Ressourcennutzung unter den derzeitigen Bedingungen des Erziehungs- und Bildungssystems sowie des Sozial- und des Jugendhilfesystems. In einer abschließenden Synopse werden Kategorien aus den Interviews in ihrer Zuordnung zu den Lebensbereichen einigen vorhandenen und den zu entwickelnden Ressourcen, mit Querverweisen zu den entsprechenden Textstellen, gegenübergestellt.

Im **13. Kapitel** werden die von den Professionellen als wichtig erkannten Kriterien „Verständigung und Bewertung“ mit den Erkenntnissen des theoretischen Teils der Arbeit zu den Modellen der Integrationspädagogik, den Lebenslagen sowie den beiden Länderkapiteln in Beziehung gesetzt. So entsteht ein Konzept einer der Partizipation und Integration förderlichen Arbeitsweise, die Kriterien, wie Inklusivität, Kontinuität, Kompetenzerweiterung, Achtung der Eigenzeit sowie eine integrative Grundhaltung beachtet.

Der Ausblick im **14. Kapitel** fügt die Problemlagen und Konzepte der Partizipation und Integration in Deutschland und Spanien vergleichend zusammen und entwirft eine Vision für eine Kinder und Jugendliche stärkende Schule.

1.2. Systemökologische Herangehensweise

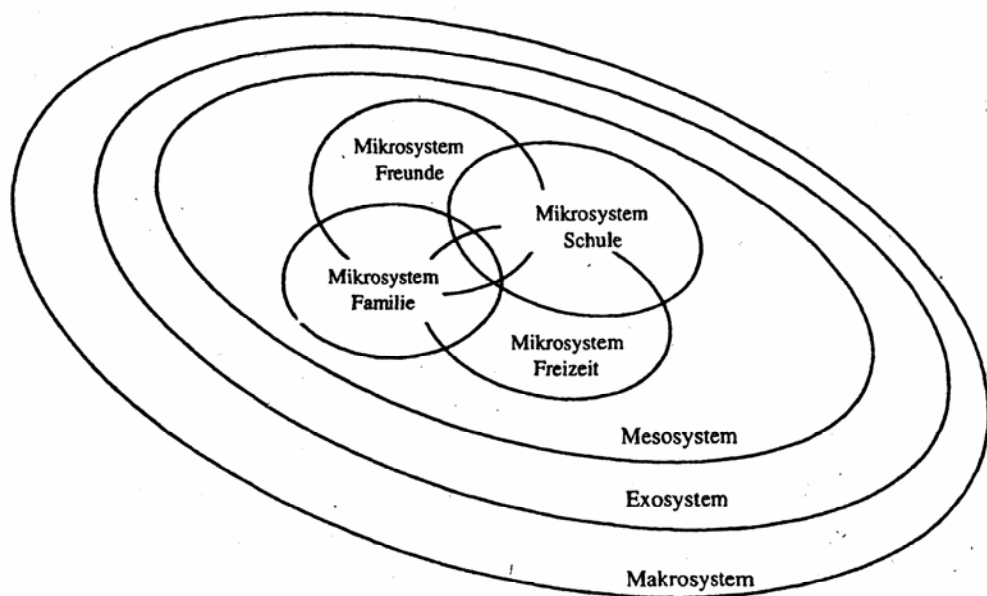
Im folgenden Abschnitt wird die systemökologische Herangehensweise als Basis für die gesamte vorliegende Arbeit dargestellt. Die für die Auswertung der Interviews relevanten Teile der Theorie der menschlichen Entwicklung befinden sich beim empirischen Teil der Arbeit sowie im Anhang. Diese Aufteilung ist sinnvoll, weil so die Gesamtperspektive der Arbeit und die Analyse der Interviews in den jeweiligen ökosystemischen Rahmen gestellt werden können. In den nun folgenden Überblick flossen auch die im deutschsprachigen Raum zugänglichen Veröffentlichungen Bronfenbrenners ein, die zur Zeit der Bearbeitung der Interviews (11. Kapitel) in Deutschland noch nicht zugänglich waren, obwohl sie zum Teil lange davor entstanden sind.

Im 19. Jahrhundert wurde der Begriff „Ökologie“ in der Biologie für die Bedingungen der Entwicklung der Arten angewandt und erfuhr im Laufe des 20. Jahrhunderts eine Ausweitung auf Geographie, Ethnologie, Soziologie und Psychologie und die Entwicklung des Menschen in der Gesellschaft und Kultur. Der Begriff „Ökosystem/Ökologie“ kommt aus dem Griechischen und bedeutet übersetzt „Haus, Siedlung, Dorf“. Im Handbuch der Sprache der Familientherapie wird der Begriff so gefasst: „Eine Wissenschaft bzw. Konzeptualisierung, welche die Wechselwirkung zwischen Organismen und ihrer Umwelt untersucht. Überlebenseinheit, so die grundlegende Erkenntnis der Ökologie, ist niemals ein Einzelorganismus oder eine einzelne Gattung in einer statischen Umwelt, sondern ein Ökosystem, d. h. die Gesamtheit aller miteinander in Wechselbeziehung stehenden Lebewesen, einschließlich des ebenfalls dazu in Wechselbeziehung stehenden natürlichen Lebensraums. Ökosysteme entwickeln sich nach Prinzipien der Ko-Evolution“ (Simon,1999:240). Aus dieser Konzeptualisierung lässt sich die folgende Definition für menschliche Entwicklung ableiten.

„Die menschliche Entwicklung wird verstanden als *lebenslanger Prozess der Wechselwirkung* zwischen naturgegebenen Anlagen, *aktivem Subjekt* und einer in ihren Elementen interagierenden *Umwelt*. Dieser Ansatz ist insofern einer *Mehrzahl wissenschaftlicher Disziplinen* verpflichtet, als er auf biologischem/neurologischen Wissen, auf einer *konstruktivistischen Entwicklungspsychologie* und auf dem Wissen einer in *sozialen Systemen denkenden Soziologie* aufbaut“ (Liegle,2000:283). Die in dieser Definition von mir kursiv gesetzten Begriffe durchziehen das Konzept der vorliegenden Arbeit. Zentral ist die lebenslange Sozialisation, bei der das Individuum der Produzent seiner eigenen Entwicklung ist. Dabei erreicht es ein immer differenzierteres Verständnis der Welt sowie der eigenen und fremden Handlungszusammenhänge. Der Satz „Menschliche Entwicklung wird verstanden [...]“ meint eigentlich alle Menschen. Wenn ich ihn nun noch einmal schreibe, dann tue ich dies, um zu verdeutlichen, dass es immer wieder Menschen gibt, denen dieser autopoetische Prozess aufgrund verschiedener Zuschreibungen abgesprochen wird. Ja es wird sogar versucht ihn einzuschränken oder zu lenken, besonders durch die Einschränkung bzw. Reduzierung bestimmter Lebensbereiche. Die modifizierte Wiederholung des Satzes lautet: Menschliche Entwicklung von Behinderten und Nichtbehinderten wird verstanden als lebenslanger Prozess der Wechselwirkung zwischen naturgegebenen Anlagen, *aktivem Subjekt* und einer in ihren Elementen interagierenden *Umwelt*. Dieser Ansatz ist insofern einer *Mehrzahl wissenschaftlicher Disziplinen*

verpflichtet, als er auf biologischem/ neurologischem Wissen, auf einer *konstruktivistischen Entwicklungspsychologie* und auf dem Wissen einer in *sozialen Systemen denkenden Soziologie* aufbaut. Dies gilt auch für die Professionellen, die Beteiligten am System Schule und Integrationspädagogik. Alle diese Beteiligten sind teilweise eingebunden in identische, aber in der Mehrzahl doch verschiedene Mikrosysteme. Das unten abgebildete Mehrebenenmodell stellt die Einbindung von Lehrenden und Lernenden in das umgebende Ökosystem dar.

Abbildung 1.1 Das Mehrebenenmodell nach Urie Bronfenbrenner



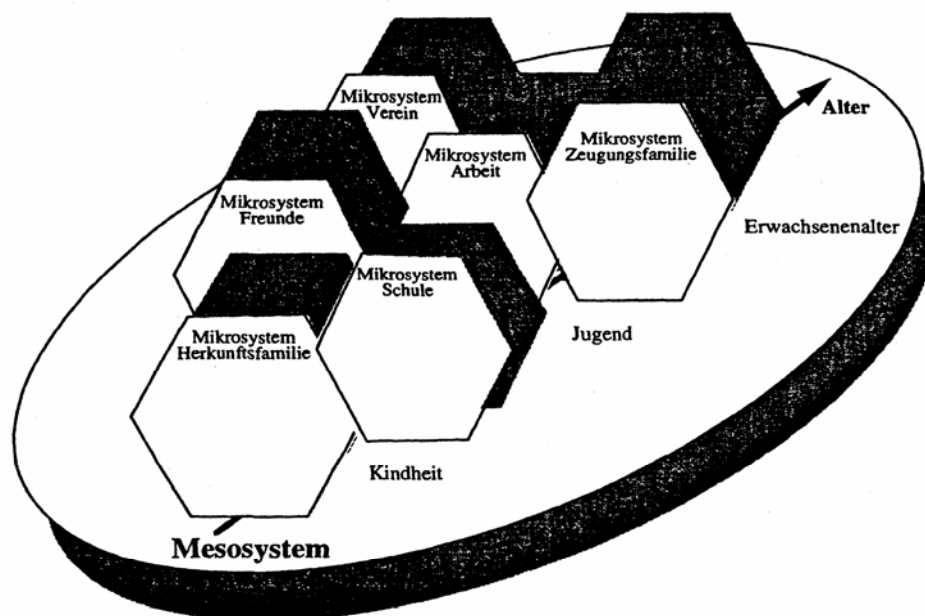
(Grundmann,2000:28)

Für die Entwicklung bedeutsam ist nicht nur der scheinbar „objektive Tatbestand“ einer Sache, Beziehung, Begebenheit [...] sondern vielmehr die Wahrnehmung desselben und die Bedeutung im sozialen Kontext für die sich entwickelnde Person. Dabei kommen die Faktoren der Zeit und des Lebensablaufs, welche im obenstehenden Basismodell noch nicht verzeichnet sind, zum Tragen. Das Hauptaugenmerk liegt auf dem Prozess. Bronfenbrenner führt das Konstrukt „proximale⁸ Prozesse“ ein. Es sind bestimmte Formen der Wechselwirkung zwischen Organismus und Umwelt, welche die menschliche Entwicklung

⁸ „Proximal: in der Anatomie und Medizin: näher zur Körpermitte bzw. zu charakteristischen Bezugspunkten hin liegend als andere Körper- oder Organteile. Ggs. Distal“ (Meyers,1987:Bd.17). Proximo-distaler Trend: Entwicklungstrend, der bereits während der Embryonalentwicklung sichtbar ist, demzufolge sich im Körperzentrum gelegene Organe eher entwickeln, als die Organe, die von der Mittelachse des Körpers weiter entfernt liegen. [...] Die Beherrschung der Armbewegung (Grobmotorik) gelingt eher als die der Finger (Feinmotorik) (vgl. Brunner,1980:169)

produzieren. Die Kraft der Prozesse hängt von der Person, dem Umweltkontext und dem Zeitpunkt, an dem sich die proximalen Prozesse entfalten, ab. Damit wird das Modell dynamischer und komplexer. Bronfenbrenner spricht nun von der „Ökologie des Entwicklungsprozesses“⁹ (vgl. Bronfenbrenner, 2000:29). Es gibt keine Beschränkung auf die Entdeckung kausaler Zusammenhänge zwischen Person und Gesellschaft/Umwelt, sondern es wird bedeutsam, wie die Person ihre Erkenntnisse über die Welt in ihr Handeln einfließen lässt. Die Person prüft und überarbeitet ihr Handeln, revidiert und modifiziert es immer wieder. Das Modell wird „Person-Prozess-Context-Time-Modell“ (PPCT-Modell) genannt. Für den Forschungsprozess nennt Bronfenbrenner diese Form der Modifikation „Forschung im Entdeckungszusammenhang“, aus dem sich der Anspruch ergibt, dass sich sowohl die angewandten Methoden als auch die theoretisch - konzeptionellen Modellvorstellungen über Sozialisationsprozesse im Laufe des Forschungsprozesses verändern, ja durch neue Erkenntnisse sogar vollständig revidiert werden können (vgl. Grundmann, 2000:24). Auf den Lebenslauf bezogen zeigt die untenstehende Abbildung die Beziehung zwischen Mikro- und Mesosystem. Jeder Lebensabschnitt hält biologische und kontextbezogene proximale Prozesse bereit.

Abbildung 1.2 Die Beziehung zwischen Mikro- und Mesoebene im Lebenslauf



(Grundmann, 2000:40)

⁹ Die Definitionen, Hypothesen und Propositionen zur Ökologie der Entwicklungsprozesse werden im „Anhang 3 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“, ab Seite 381 zitiert.

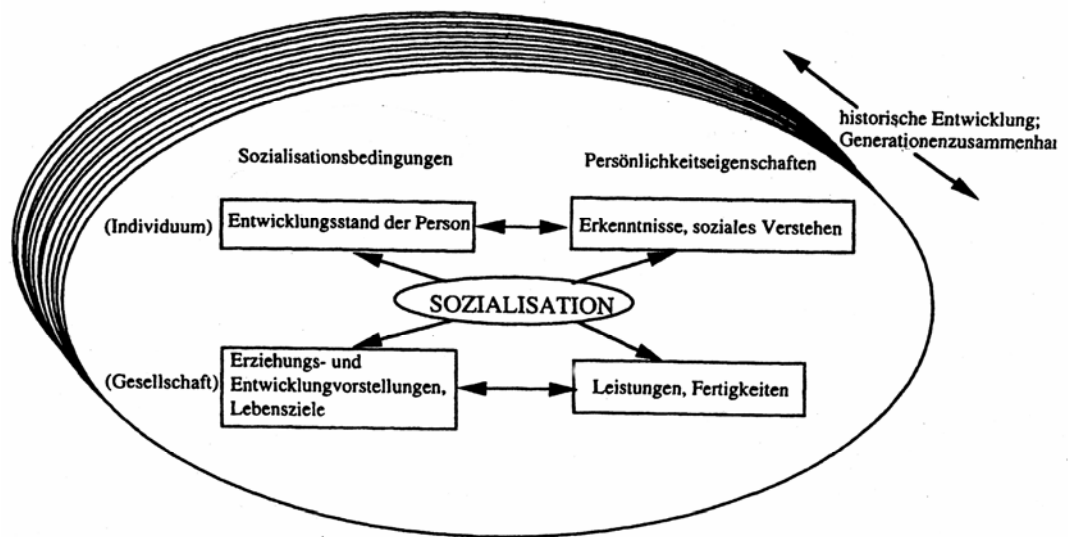
Die Mikrosysteme und ihre Elemente sind jedoch, je nachdem wo sich eine Person in ihrem Lebenslauf befindet, verschieden bedeutsam. Hervorzuheben sind dabei die Bedeutung von Sprache, die Rollenwechsel bei Übergängen von einem Lebensbereich in den nächsten sowie das sich immer weiter vertiefende Verständnis.

Die Zeitdimension hat auf den drei Ebenen ihre Bedeutung. Die Mikrozeit bezieht sich auf die Dimensionen von Kontinuität versus Diskontinuität von proximalen Prozessen. Die Mesozeit umschreibt die Periodizität der Episoden im Rahmen übergreifender Zeitabschnitte von Tagen und Wochen. Die Makrozeit bezieht sich auf die sich ändernden Erwartungen und Ereignisse in der Gesellschaft als Ganzes, sowohl innerhalb als auch über Generationen hinweg, wie sie durch Prozesse und Resultate der menschlichen Entwicklung über den Lebenslauf beeinflusst werden.

Die menschliche Entwicklung im Generationszusammenhang zu verstehen, aber auch die individuelle Entwicklung in den Systemebenen nicht zu vernachlässigen, ist besonders dann wichtig, wenn es um besondere Bildungsbedürfnisse geht, die über individuelle Charakteristika hinausgehen. Die in dieser Arbeit angesprochenen Studien zu den Lebenslagen und Lernausgangslagen von Kindern haben ebenfalls den Focus auf die individuelle Disposition und auf Umfeldfaktoren.

Im Gegensatz dazu verursacht das anhaltende und verschlechternde sozialpolitische und bildungspolitische Klima in der Bundesrepublik, dass die von Experten erkannten und anerkannten Ursachen und Folgen der sozialen Vererbung von Deprivation, Armut und Feindseligkeit sich weit in das neue Jahrhundert hinein tradieren werden.

Abbildung 1.3 Sozialisation als generationsübergreifendes Medium zwischen Umwelt und Person



(Grundmann,2000:67)

2. Ausgewählte Modelle der Integrationspädagogik unter ökosystemischer Perspektive

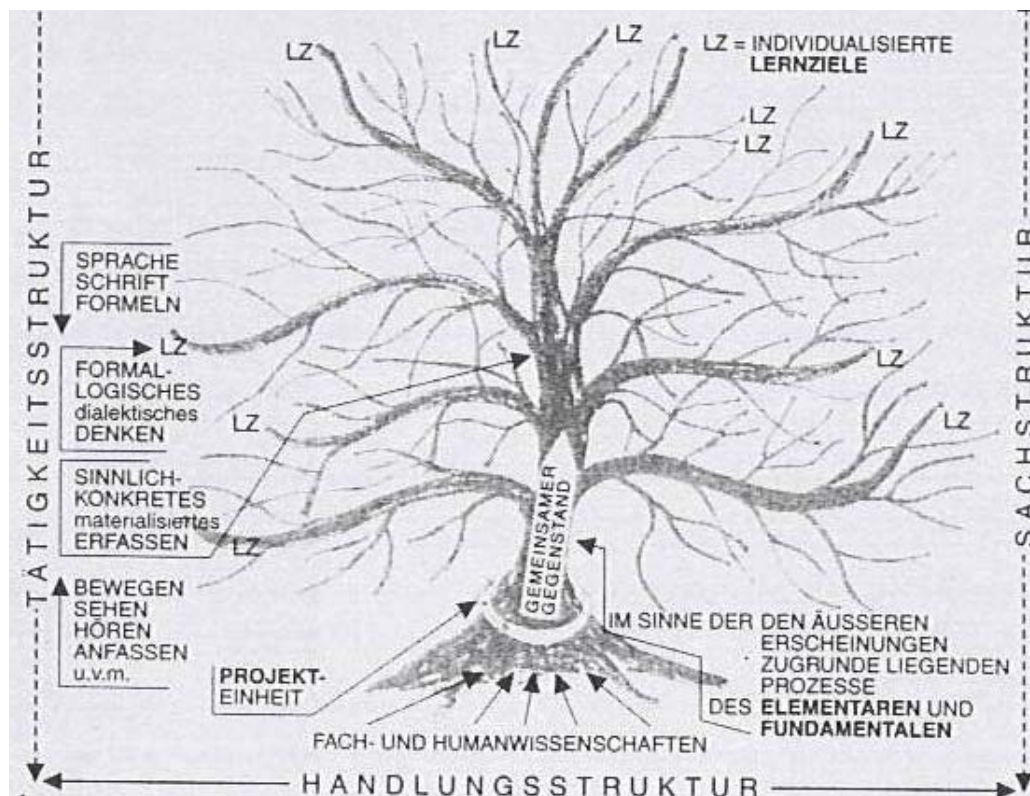
Pädagogische, therapeutische, sozialarbeiterische und politische Arbeit mit und für behinderte Kinder und Jugendliche, aber auch für erwachsene behinderte Menschen, wird unter dem Motto der Integration getätigt. Das Verständnis wer, wann, wohin, wie, warum integriert sein soll ist so vielfältig wie die Modelle der Integration und deren Beurteilung, was noch oder bereits integrativ wirksam ist. Der Kontext der Modelle, ihre dimensionale Ausprägung von Wunsch, Wirklichkeit, Kritik und Hypothese sowie die thematischen Ebenen und die beteiligten Personen müssen berücksichtigt werden. „Ferner ist festzustellen, dass international gesehen von einer *klaren einheitlichen Definition* der Integration nicht die Rede sein kann“ (Bürli,1997:56). Die sehr verschiedenen historischen und aktuellen, z. T. gegenläufigen bundesrepublikanischen, spanischen und europäischen Praxen und Gesetzgebungen sind der Grund für die Notwendigkeit, hier die Vielfältigkeit der Modelle darzustellen. Sie sind als Chance für die Erweiterung der Erkenntnisse zu verstehen und nicht etwa abzulehnen, weil sie offensichtlich (noch) nicht weit reichend genug sind. Sie sollen diskutierbar und kritisierbar sein, denn die Integrationspädagogik kann nicht warten bis optimale Bedingungen gegeben sind, sondern muss mit dem beginnen, was an Ressourcen (Grundeinstellungen, Material u. ä.) vorhanden ist. Jedes Modell hat einen eigenen Fokus. Widersprüche im Kern oder an den Rändern der Modelle sind dabei sicher, zumal sie in ihrem Anspruch nicht deckungsgleich sind. Allen hier vorgestellten Modellen ist gemeinsam, dass sie mit der Schule in Berührung stehen.

Heute spielen in der Theorieentwicklung der Integrationspädagogik drei Ansätze eine zentrale Rolle.

1. *Die Theorie des gemeinsamen Lerngegenstands*, Georg Feuser, auf der Verständnisgrundlage der materialistischen Behindertenpädagogik;
Die Theorie des gemeinsamen Lerngegenstands aller Kinder ist eine Theorie, die auf der Grundlage einer „entwicklungslogischen Didaktik“ basiert, die sich im Rahmen einer allgemeinen, basalen und kindzentrierten Pädagogik vollzieht (vgl. Feuser,1995:168). Im Mittelpunkt stehen der „gemeinsame Gegenstand“ und die „Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv“ (ebenda 174). „Die menschliche Entwicklung ist ein aktiver Prozess, der ‚Selbstorganisations- und Regulationsmechanismen‘(Feuser,1989:26f) von „inneren und äußeren Prozessen lebendiger Systeme“ (ebenda), die sowohl in der Philosophie und in der

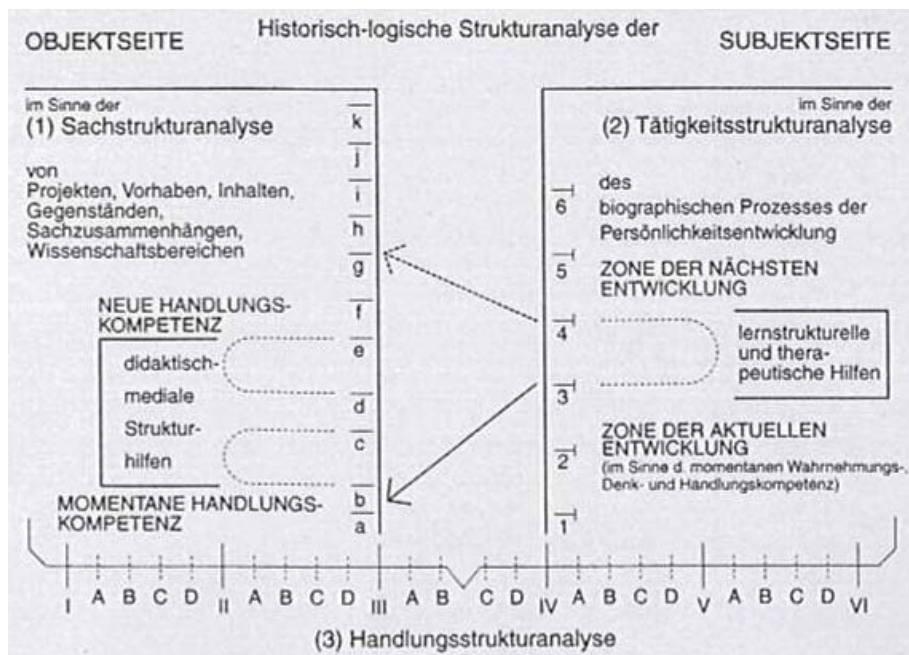
Naturwissenschaft bedeutsam sind“ (vgl. Cloerkes,2001:184). Alle Menschen sind als komplexe, dynamische Systeme aufzufassen. „Das System reagiert, systemimmanent, und was von der Gesellschaft unter Umständen als pathologisch definiert wird, ist trotzdem eine entwicklungslogische und für das System adäquate Haltung“ (Feuser,1995:121f). Die vom Kind ausgehende Unterrichtsgestaltung sollte der Lehrende an dessen aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten ausrichten. Die didaktische Triangulation besteht aus der Sachstruktur, der Tätigkeitsstruktur und der Handlungsstruktur. Differenzierung und Individualisierung des Curriculums ergeben sich aus den Zielen, Methoden, Inhalten entwicklungslogisch, aber keinesfalls aus der von der Norm abweichenden Leistung und Fähigkeiten. (vgl. Feuser,1995:174)

Abbildung 2.1 Die didaktische Struktur einer Allgemeinen integrativen Pädagogik



(Feuser,1995:179)

Abbildung 2.2 Das didaktische Feld einer Allgemeinen integrativen Pädagogik



(1)a-k = Projekt-, vorhaben-, inhalts-, gegenstands-, sachzusammenhangsbezogene historisch-logische und wissenschaftsbereichsbezogene Gliederung der Inhaltsseite des Unterrichts im Sinne der „didaktischen Analyse“ (z. B. Klafki, Schulz/Otto/Heimann, Möller);
 (2)1-6 = Stufen der „dominierenden Tätigkeit“: 1- perceptive, 2- manipulierende, 2- gegenständliche Tätigkeit, 4- Spiel, 5- (schulisches) Lernen, 6 - Arbeit (z. B. Leontjew, Piaget, Spitz, Vygotskij);
 (3)= Etappen der Ausbildung der geistigen Operationen: I- Orientierungsgrundlage, II- materialisierte Handlung, III - lautsprachliche Handlung, IV - äußerer Sprache für sich, V- innere Sprache, VI - Denken; A-C = Parameter der Qualität der (Lern-)Handlung auf jedem Niveau (I-IV): A- Entfaltung, B- Verallgemeinerung, C - Beherrschung, D- Verkürzung (Galperin)
 (Feuser, 1995:177)

2. *Die Theorie integrativer Prozesse* nach Helmut Reiser. Er versteht die Integration als einen Prozess, mit dem sich Personen und Gruppen aktiv auf verschiedenen Ebenen auseinandersetzen, indem sie im Spannungsfeld von Gleichheit und Verschiedenheit eine Balance/Einigung suchen. Die Ebenen sind die

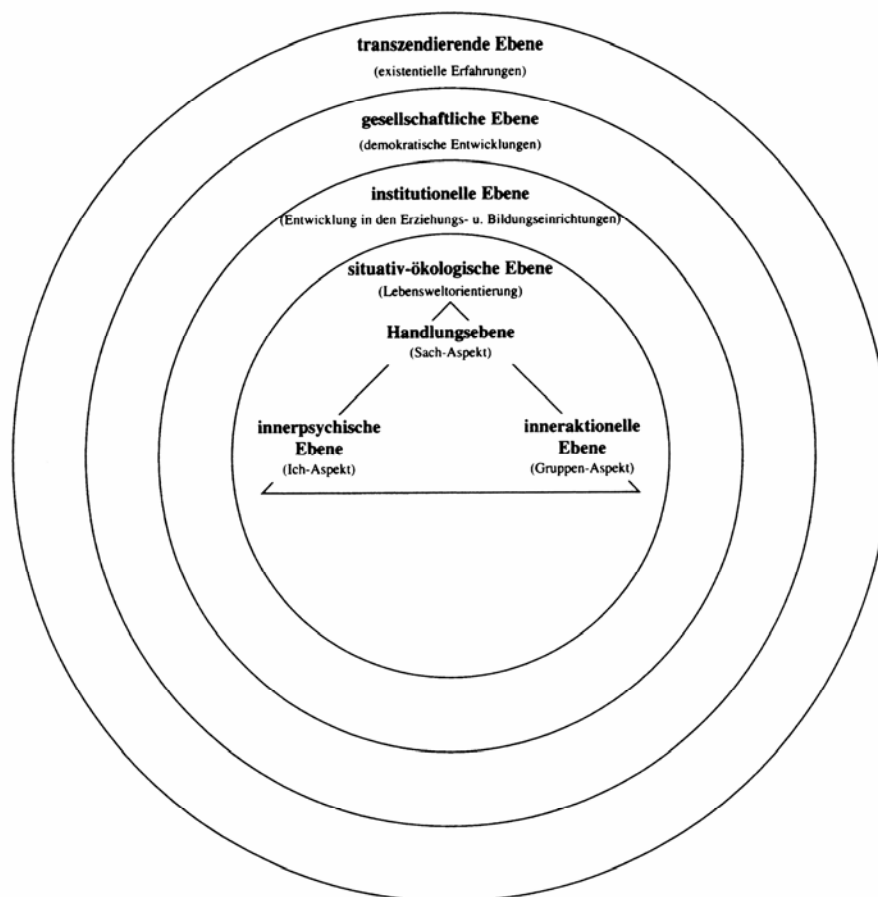
- ❖ innerpsychische Ebene,
- ❖ die interaktionelle Ebene,
- ❖ die institutionelle und die
- ❖ gesellschaftliche Ebene.

Diese Ebenen sind angelehnt an das Modell der Themenzentrierten Interaktion von Ruth Cohn (1975; vgl. Klein, Kreie, Kron, Reiser, 1987). Die psychoanalytische Perspektive wird in dieser Theorie berücksichtigt. Im Kern stehen die innerpsychische Ebene und die

Aktivität der Person auf dem Weg bzw. in der Auseinandersetzung mit der Integration. Jeder der oben genannten Ebenen lassen sich bestimmte Themen zuordnen. Die innerpsychische Ebene ist dabei die Basis aller anderen Ebenen. Die interaktionelle Ebene umreißt im Bereich der Schule z. B. den Unterricht und die gemeinsame Aktivität am „gemeinsamen Gegenstand“. Die institutionelle Ebene beinhaltet das Bildungsverständnis, die behördlichen Vorgaben u. a. Die normativen Grundlagen werden auf der gesellschaftlichen Ebene behandelt, wobei es immer um den Weg zur Balance zwischen Verschiedenheit und Gleichheit geht.

Das Modell wurde von Reiser (1990) erweitert und, wie die untenstehende Abbildung von Markowetz verdeutlicht, noch näher an die Themenzentrierte Interaktion herangeführt.

Abbildung 2.3 Das Modell integrativer Prozesse nach Reiser (1990)



(Markowetz,2001:187)

Es kamen hinzu: der Ich-Aspekt (innerpsychische Ebene), der Gruppenaspekt (interaktionelle Ebene) und der Sachaspekt (Handlungsebene), die im Modell die Eckpunkte eines Dreiecks bestimmen, das von einer Kugel umgeben wird, die wiederum aus den Schalen

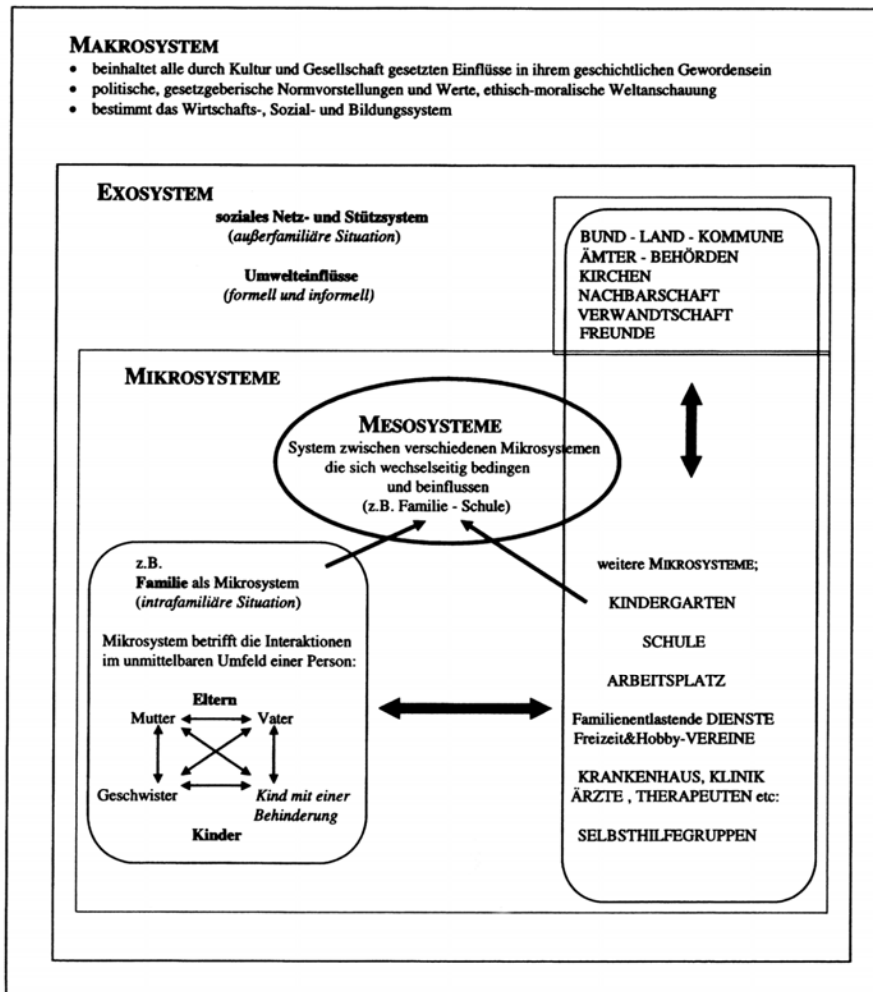
zusammengesetzt ist. Diese Schalen sind die situativ-ökologische Ebene (Lebensweltorientierung), die institutionelle Ebene (Entwicklung in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen), die gesellschaftliche Ebene (demokratische Entwicklungen), transzendierende Ebene (existenzielle Erfahrungen) (vgl. Markowetz,2001:187).

Das Modell verdeutlicht, dass die Integration als Prozess von der Aktivität, dem Streben nach Balance der näher oder weiter beteiligten Personen und deren innerpsychischen, interaktionellen und fachlichen Fähigkeiten beeinflusst ist. Von Andreas Hinz wird diese Theorie als ertragreichste der Integrationstheorien bezeichnet, denn sie integriert die Theorie des gemeinsamen Gegenstands und den ökosystemischen Ansatz (vgl. Hinz,1993:42), aufbauend auf einer psychoanalytischen Basis.

3. *Der ökosystemische Ansatz*, wie er von Alfred Sander und der Saarbrücker Arbeitsgruppe entwickelt wurde, fußt auf der Grundlage der *Ökologie der menschlichen Entwicklung* (Bronfenbrenner 1981) und wurde im Saarland landesweit als Konzept der schulischen Integration umgesetzt. Im Mittelpunkt ökosystemischer Betrachtungen steht das Subjekt, welches sich in natürlichen, materiellen und sozialen Bezügen befindet, die als Mikro-, Meso-, Exo-, und Makroebene definiert sind und in denen bestimmte Prozesse und Beziehungen ablaufen. Die Qualität der Entwicklung einer Person, einer Dyade oder Gruppe wird bedingt durch die Wechselwirkungen zwischen den Systemebenen und den Beteiligten. Eine Behinderung liegt nach diesem Ansatz vor, wenn eine Person auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung nicht ausreichend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist. Mit der „Kind-Umfeld-Diagnose“ wurde ein Leitfaden entwickelt und angewendet mit dem die Integrationsfähigkeit der das Kind umgebenden Systeme überprüft und verbessert werden soll¹⁰. In der Sekundärliteratur zum ökosystemischen Ansatz wurden verschiedene Formen der Visualisierung dieser Theorie entwickelt. Ich habe mich nicht auf eine Variante beschränkt, sondern im Laufe dieser Arbeit jeweils die ausgewählt bzw. auch selber weiterentwickelt, die mir passend zum Kontext erschien.

¹⁰Das ökologische Modell des Mensch- Umfeld- Systems wird im 10. Kapitel „System-ökologische Theorie“ ab Seite 242 ausführlich vorgestellt.

**Abbildung 2.4 Der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner (1989):
Menschen agieren stets in verschiedenen Person-Umwelt-Systemen**



(Cloerkes,2001:189)

Die drei kurz vorgestellten Ansätze der Integrationspädagogik sind zum Teil ergänzend zu einander, stehen aber auch in Konkurrenz zu einander (vgl. Markowitz,1997:204 und 2001:183). Die weiteren in diesem Kapitel vorgestellten Modelle der Integrationspädagogik haben ihre Wurzeln in diesen drei Ansätzen.

Nach der Skizzierung der drei wichtigsten Theorieansätze der Integrationspädagogik ist auch ihre Entwicklung in Theorie und Praxis bedeutsam.¹¹ Aus den theoretischen Ansätzen und der geschichtlichen Entwicklung der Integration folgt das Anliegen dieser Arbeit, selbst wenn vorwiegend schulische Modelle verwendet werden, andere Lebensbereiche, Kontexte und Professionen, die scheinbar wenig mit der Schule zu tun haben, zu berücksichtigen. Denn „ein holistisches behindertensoziologisches Verständnis von Integration bezieht sich [...] allgemein auf das Zusammenleben behinderter und nicht behinderter Menschen in allen Lebensbereichen“ (Cloerkes,2001:222).

In einer zusammenfassenden Analyse des Begriffs Integration kommt Kobi zu dem Schluss, dass Integration kein Heilverfahren darstellt, das nach irgendwelchen Erfolgskriterien evaluiert (falsifiziert/verifiziert) werden könnte, sondern dass „Integration eine Lebens- und Daseinsform (hier im speziellen Fall zwischen Behinderten und Nichtbehinderten) bezeichnet, für oder gegen die sich die Gesellschaft und deren Untersysteme (wie schulische Institutionen z. B.) *entscheiden* können und die daher als solche situativ und temporal auch frei wählbar bleiben muss“ (Kobi,1999:79).

Die menschliche Entwicklung, von Kindern und Erwachsenen,¹² lässt sich nicht durch institutionelle Grenzen und hoch spezialisierte Teildisziplinen trennen. Durch Institutionen

¹¹Ich weise hier auf einige Arbeiten hin. Die *Entwicklung der Integration* (Schnell,2003) von Mitte der achtziger Jahre bis 2002 und die Fachdiskussionen, auf den Ebenen der Theoriebildung, der Praxis, der Lehre, der Forschung, Aus- und Fortbildung sowie Recht und Ethik sind in den Handbüchern zur Integrationspädagogik, die von Hans Eberwein von 1988 – 2002 (6. Auflage) herausgegeben wurden, dokumentiert. Die *Bände der Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik*, siehe Fußnote 85, Seite 134, zeichnen die Diskussionen auf allen Systemebenen, von der individuellen kindlichen Förderung bis hin zur politischen Arbeit, aus einem Bundesland nach. In der Literaturanalyse zum Thema *Gemeinsamer Unterricht, Fortschritt an Humanität und Demokratie* hat Petra Gehrman folgende Forschungsschwerpunkte der deutschsprachigen Integrationsforschung für die 90er Jahre des letzten Jahrhunderts herausgearbeitet:

Lernen und Lerntheorien; Entwicklungstheorien; Diagnostik;
Gesetze und bildungspolitische Entwicklungen; Geschichte des Gemeinsamen Unterrichts;
Didaktik; Fachdidaktik; Unterrichtsmethoden; Unterrichtsbeobachtung;
Lehrer Aus- und Weiterbildung;
Politische Problemstellungen; Gesellschafts- und Bildungstheorien (Gehrman,2001:68).

Auch ohne Hinweis bzw. direkte Nachfrage traten in den von mir geführten Interviews, die in diese Arbeit einbezogen wurden, immer wieder Erwartungen der Professionellen zu Tage, dass Integration behinderter Kinder in die Regelschule ein Akt der Humanität, der Demokratie und der Gleichberechtigung sei und diese Werte dadurch noch verbessert wurden. Dass dies idealisierte Themen sind, an denen sich „unbewusstes“ wie hochpolitisches gesellschaftliches und individuelles Potential zeigt, lässt auch die folgende Textstelle von Georg Feuser ahnen. „Das Schöne der Integration liegt in ihrem inneren, didaktischen Wesen, in ihrem humanen und demokratischen Verständnis von Mensch und Gesellschaft und damit in ihrem originären reformpädagogischen Anliegen; nicht in ihren Reflexen auf eine orientierungsloser und damit pluraler gewordene Gesellschaft und damit in der Möglichkeit ihres ‚Machens‘“ (Feuser,1995:227).

¹² „Aktivitäten zur aktiven Gestaltung der eigenen Entwicklung lassen sich bis ins hohe Alter finden“ (Silbereisen,2000:17).

und darin vergebenen Rollen¹³ und / oder Teildisziplinen Teildisziplinen wird eine gewisse Ordnung und Übersichtlichkeit erreicht. Ein soziologisches Verständnis der Institution ist für diesen Kontext hilfreich. „Institutionen sind Einrichtungen. In der Soziologie wird der Begriff sehr weit gefasst und bezeichnet jede Form stabiler und dauerhafter Muster, um menschliche Beziehungen in eine dauerhafte Ordnung zu bringen“ (Cloerkes,2001:34). Lernen und Entwicklung finden nicht nur in der Schule zwischen 8.00 Uhr und 12.00 Uhr Montag bis Freitag, sondern hoffentlich innerhalb dieser Zeit, aber ganz bestimmt außerhalb dieser Zeiten statt. So ist in der BRD in der Regel die zeitliche Anwesenheit von Menschen im gesellschaftlichen System Schule nicht sehr hoch. Subjektiv und individuell wird diese Zeit verschieden wahrgenommen. Bei einem 24-Studentag, an den Wochenenden, sowie in den Ferien stehen die Schulgebäude die meiste Zeit ungenutzt leer, obwohl viele Menschen in den Zeiten des „Leerstands“ intensiv mit Schule beschäftigt sind.¹⁴ Auch deshalb hat die Institution Schule mit ihrem staatlichen Überbau einen so großen Einfluss auf die Strukturierung und Ausgestaltung der Lebenszeit der Mikrosysteme, die ein oder mehrere Mitglieder haben, die an das Schulsystem angebunden sind. Selbst scheinbar Unbeteiligte, z. B. Urlauber mit nicht-schulpflichtigen Kindern oder Kinderlose werden mit den Wirkungen des Schulsystems konfrontiert, z. B. erhöhte Preise zu bestimmten Jahres- und Uhrzeiten, überfüllte Verkehrsmittel, Staus auf bestimmten Straßen. Um Wirkungen dieser Art im Sinne von Perspektivwechsel und Erweiterung der Kenntnisse einfangen zu können, erweitere ich Begrifflichkeiten der Disziplinen und untersuche die Rollen der Professionellen darauf hin, wie sie sich bei dem Ziel der Integration gegenseitig ergänzen können. „Eine stärkere Rückbesinnung auf die Vernetzung des Kindes/Jugendlichen mit seiner Lebenswelt verlangt eine Reintegration der Teilbereiche, die man vorab zergliedert und der Verantwortung verschiedener Berufsgruppen zugeordnet hatte; der Arzt sorgt sich um die Gesundheit des Kindes; die Lehrerin ist Fachmann für Unterricht, die Sozialarbeiterin für das Umfeld zuständig“ (Lüpke,2000:2). Die Disziplinen sollen und müssen sich gegenseitig befruchten. Die Übernahme zentraler sozialpädagogischer und sozialarbeiterischer Perspektiven und Vorgehensweisen in die Schulpraxis hat präventive Wirkung und müsste intensiviert und auch auf die Sekundarstufe ausgeweitet

¹³ Der zentrale soziologische Begriff der Rolle wird in dieser Arbeit in den, die Theorie der menschlichen Entwicklung definierenden Teilen „10.1 Die Elemente eines Lebensbereichs“, Seite 245, zusammenfassend auf Seite 251 sowie im „Anhang 1 Die Ökologie des Entwicklungsprozesses“ ab Seite 376 in den Definitionen, beschrieben. Im empirischen Teil, wie auch den die Praxis beschreibenden Teilen, wird der Begriff dann in diesem Sinn vielfach verwendet. Ergänzend zu dieser Definition von Rolle möchte ich hier lediglich auf die Zusammenfassungen von Peukert (1986) und Böhm (1994) verweisen.

¹⁴ Kompensation und Normerreicherung der Kinder stehen in den Familien und den ergänzenden Einrichtungen der Jugendhilfe dabei im Mittelpunkt.

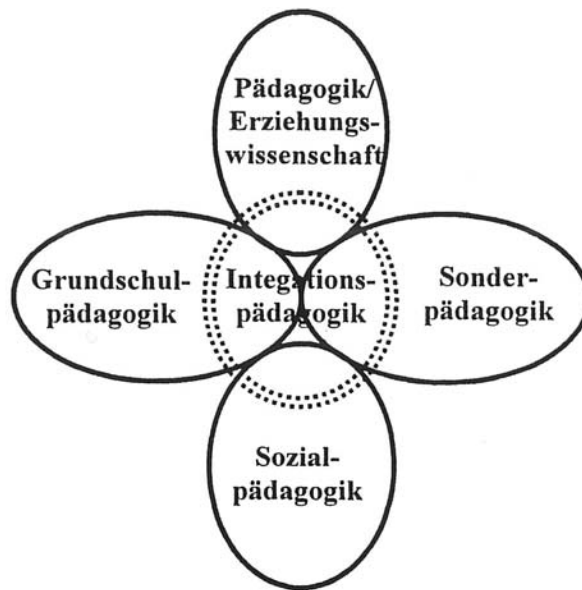
werden, um z. B. die große Gruppe der so genannten Lernbehinderten zu verkleinern bzw. gar nicht erst entstehen zu lassen, durch Reduzierung von materieller, emotionaler und kultureller Armut und Anerkennung sprachlicher-kultureller Ressourcen. Darüber hinaus muss die additive Sozialarbeit als Krisenintervention überwunden werden und in das Regelangebot von Schulen integriert werden.

Das Modell des ökosystemischen Ansatzes von Urie Bronfenbrenner findet in vielen Bereichen der Psychologie, Sozialpädagogik und Sonderpädagogik Anwendung. Auch in der vorliegenden Arbeit wird es einerseits als Strukturierung für die Betrachtung aus der Metaebene, aber auch als Praxismodell (Integrationsentwicklungen im Saarland) angewendet. Es eignet sich, weil es soziologische und politische Elemente versucht einzufangen, wie eben im Beispiel der Schule angedeutet, ohne auf entwicklungs-(psycho-)logische zu verzichten. Diese sind bedeutsam für die aktive, tätige Entwicklung des Individuums. Für das Anliegen, die in der BRD und in Spanien zu findenden Modelle der Integrationspädagogik in Bezug auf ihre Ressourcen zu untersuchen, erscheint dieses gefächerte Entwicklungsmodell angemessen. Zugleich muss aber die Position des Beobachters, der Sprecherin, der/die sich aus der Sicht der Metaebene äußert, berücksichtigt werden, denn nur so können Perspektive und Fragestellung vermittelt werden.

2.1. Integrationspädagogik als Querschnittsaufgabe verschiedener Disziplinen

Ich verwende den Begriff „Integrationspädagogik“ für Praxis und Theorie, „wenn es um die Herstellung verbindender Strukturen und die Entwicklung zusammenführender Theorien geht“ (Boensch,2000:25). Nach diesem Bild ist die Integrationspädagogik eine Teildisziplin von Pädagogik, Grundschulpädagogik, Sonderpädagogik und Sozialpädagogik. Die Integrationspädagogik wäre damit ein neues Element spezialisierter, historisch gewachsener Teildisziplinen, die aber an sich unverändert bestehen blieben.

Abbildung 2.5 Integrationspädagogik als Element spezialisierter Teildisziplinen



Integrationspädagogik als Element spezialisierter Teildisziplinen

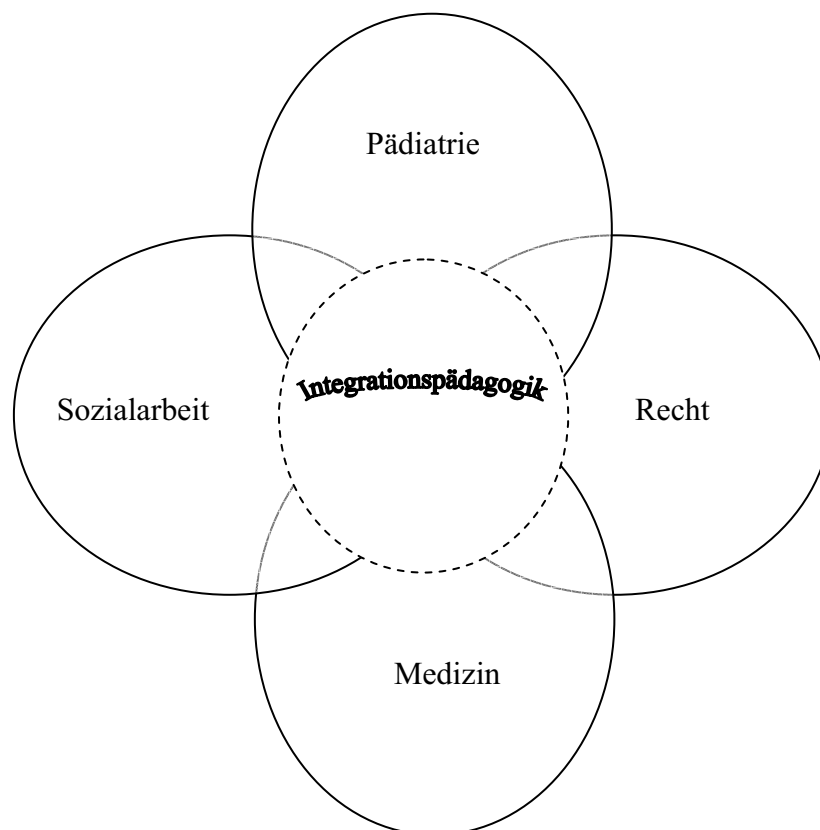
(Boensch,2000:25)

Dieses Modell setzt die Integrationspädagogik und andere pädagogische Bereiche in Beziehung zu einander und hebt Berührungsbereiche hervor. Die Integrationspädagogik ist immer dann gefragt, wenn es um die Herstellung verbindender Strukturen, die Entwicklung verbindender Theorien und Praxis geht. In diesem Bild ist sie der kleinste gemeinsame Nenner, in dem sich die pädagogischen Disziplinen treffen, allerdings ohne die eigene Gestalt zu verändern oder Schnittmengen zu bilden. Die Institution Schule, die Familie sowie der kulturellen, soziale und ökonomische Kontext scheinen keinen Einfluss auf die Integrationspädagogik oder die Teildisziplinen zu haben.

Es ist viel zu kurz gegriffen, die Integrationspädagogik allein auf behinderte Kinder oder eine irgendwie definierte Problemgruppe zu beziehen. Ich gehe davon aus, dass die Integrationspädagogik eine Pädagogik aller Kinder und Jugendlicher ist. Für die anderen Disziplinen gilt das Entsprechende, die integrative Arbeit bezieht sich auf alle im Kontext beteiligten bzw. das Individuum, nicht aber nur auf Grund von festgestellter Andersartigkeit auf einzelne Personen. „Als integrativ bezeichne ich eine Allgemeine (kindzentrierte und basale) Pädagogik, in der *alle* Kinder und Schüler in Kooperation miteinander, auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau, nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk-

und Handlungskompetenz, Orientierung auf die „nächste Zone ihrer Entwicklung“ an und mit einem „gemeinsamen Gegenstand“ spielen, lernen, arbeiten“ (Feuser,1995:168).¹⁵ Da die Schule, wie oben beschrieben, aber über ihre zeitliche und räumliche Struktur hinauswirkt und auch andere Professionelle sich mit der Integration behinderter Kinder, Jugendlicher und Erwachsener befassen, wären weitere, vierteilige oder vielfach geteilte Modelle denkbar.

Abbildung 2.6 Integrationspädagogik als Querschnittsaufgabe verschiedener kommunizierender Fachgebiete



Wenn die aktiven Personen einer Disziplin sich der separierenden Mechanismen bewusst werden, die sich im Laufe der Zeit entwickelt haben und diese benennen können, wäre dies ein erster Schritt, denn der Integration behinderter Menschen in gesellschaftliche Bereiche

¹⁵ Die tief greifende materialistische theoretische Begründung einer Allgemeinen Pädagogik für das Erziehungs-, Bildungs-, und Unterrichtssystem von Feuser kann hier nicht dargestellt werden. Sie ist jedoch im deutschsprachigen Raum bedeutsam, gerade weil die theoretische Tiefe immer wieder in die pädagogische Praxis transformiert wird und (scheinbar) radikale Forderungen gestellt werden. (Feuser,1995:168 und 1986:Heft1,12J. S.22-27)

steht immer wieder die Spezialisierung und Institutionalisierung, die im Einklang mit politischen Entscheidungsträgern getätigt werden, im Weg. Sinnvolle Spezialisierungen, Abspaltungen zur Analyse und Schaffung von Detailwissen, z. B. Medizin und Therapie, führen aber leicht dazu, dass das Individuum auch getrennt und spezialisiert gesehen und behandelt wird. Durch analytische Zergliederung dieser Art wird die aktive, selbstständige Entwicklung gestört. Silbereisen schreibt: „In Anlehnung an Whitehead & Russel (1910) lässt sich belegen, dass jede der humanwissenschaftlichen Disziplinen für sich allein keine Erklärung des Phänomens ‚Mensch im Kontext seiner Lebenswelt und Lebensgeschichte‘ geben kann. Sie schaffe nur eine Klasse von Erklärungen, aber nicht *eine* Erklärung. In diesem Sinne seien zunächst die Klasse von Erklärungen (Medizin, Psychologie, Pädagogik ...) auf Vollständigkeit hin zu untersuchen und erst danach, von einer übergeordneten Ebene aus, die Erklärung selbst als eine Wissenschaft vom Menschen, anzustreben (vgl. Weizäcker,1980)“ (Silbereisen,2000:2).

Die separierenden Begriffe und Funktionen des Schulsystems sind weit entwickelt. Die in der Integration Tätigen verschiedener Professionen benutzen Begriffe der eigenen und fremder Disziplinen, hoffentlich wissend, „dass es keinen einheitlichen, allgemein anerkannten Behinderungsbegriff gibt“ und „dass die verschiedenen Behinderungsbegriffe unterschiedliche Folgen für die Betroffenen hinsichtlich ihrer Integration (im weitesten Sinne) haben [...]“ (Sander,1999:99). Der integrationspädagogische Ansatz kann dazu beitragen, „pädagogische Kategorisierungen“ (Eberwein,2002:17) zu überwinden. Bestandteil davon wäre, aufzudecken, wo im Alltag, aber besonders auch in den Disziplinen und Professionen, immer noch die „Abweichung vom Mittelwert“ (Eberwein,2002:22) und nicht Kontext, Bedingungen, Beziehungen ausschlaggebend für Behinderung und pädagogisches Engagement sind. Für das Schulsystem charakteristisch ist die Dominanz der Normen, der sich Eltern, Kinder, Lehrer u. a. unter Androhung verschiedener Sanktionen unterwerfen müssen. Ein Nichterfüllen der Normen im Vorschulbereich, im Hort oder der Jugendarbeit führt zu erheblich weniger harten Sanktionen. Auch deshalb wurde im außerschulischen Bereich die Kategorie Behinderung zwar noch nicht abgeschafft, jedoch wird sie auch nicht (mehr) in dieser intensiven Form zur Selektion in Sondereinrichtungen benutzt. Der Zustand und die Lage des Behinderungsbegriffs haben zur Folge, dass Begriffe, die als Ursache oder Reaktion auf den Behinderungsbegriff benutzt werden ebenso uneindeutig sind. Selbst ein in einer Disziplin definierter Begriff oder ein Symptom ist nicht davor geschützt umgangssprachlich (falsch oder verkürzt) genutzt zu werden. Da die Integration in

allen Lebensbereichen realisiert sein sollte, benötigen die in der Integration Tätigen ein umfangreiches disziplinübergreifendes Wissen, sodass sprachliche Eindeutigkeit nicht akademisch bleibt, sondern im Alltag integrationspädagogisch richtig¹⁶ gesprochen und übersetzt wird. Verbindliche, auch rechtskräftige Begriffe, wurden hauptsächlich in den drei Disziplinen Medizin, Recht und Pädagogik entwickelt. Für gelingende integrative Prozesse ist es bedeutsam zu wissen, wer, wann, in welcher Disziplin und mit welcher Intension, welche Begriffe nutzt. Schematisch wird dies in der „Tabelle 2.1 Vier konkurrierende Paradigmata“, Seite 44 dargestellt.

Behinderung ist relativ in der zeitlichen Dimension, der subjektiven Auseinandersetzung, den verschiedenen Lebensbereichen in Abhängigkeit der kulturspezifischen sozialen Reaktion (vgl. Cloerkes,2001:8). „Behinderung ist nichts Absolutes, sondern erst als soziale Kategorie begreifbar. Nicht der Defekt, die Schädigung, ist ausschlaggebend, sondern die Folgen für das einzelne Individuum“ (ebenda).

In dieser Arbeit wird von einer ökosystemischen Perspektive auf Behinderung ausgegangen. „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch auf Grund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umfeld-System integriert ist“ (Sander,2002:106).¹⁷ Nach der ökosystemischen Definition und Auslegung ist eine Umwelt, die vielfältige Rollen erlaubt, sodass ein Mensch mit Schädigung und/oder Leistungsminderung auch akzeptiert Rollen ausfüllen kann, erforderlich. Die Behinderung ist hier auf einer sozialen Ebene angesiedelt. Eine Schädigung, der organischen oder psychi-

¹⁶ Richtig bedeutet hier, dass die Kommunikationspartner sachlich richtige, nicht diskriminierende Begriffe verwenden, möglichst keinen Missverständnissen unterliegen.

¹⁷ Diese Definition von Sander liegt nahe bei der von der WHO 1980 veröffentlichten Definition von Behinderung. Sie bezieht sich auf Erfahrungen des Gesundheitswesens und ist keine rein pädagogische Perspektive. Mit der nun folgenden Erläuterung werden auch die Dimensionen des ökosystemischen Begriffs von Behinderung deutlich. Auch die Übersetzungen der WHO-Begriffe ins Deutsche sind nicht einheitlich. Offiziell gilt die Übersetzung vom Bundesminister für Arbeit und Sozialordnung (1983:4). Die zentralen englischen Begriffe, die im Kontext zu einander in Beziehung gesetzt werden sind: **impairment - disability - handicap**. Ich folge der von Sander angewandten Bewertung und Übersetzung der Begriffe, die in seinem Aufsatz „Behinderungsbegriffe und Integrationsrelevanz“ (Sander,1999:104) nachzulesen sind.

„An **impairment** is any loss or abnormality of psychological, physiological, or anatomical structure or function“ (WHO,1980:47); **Schädigung**: Jeder Verlust oder jede Anomalie einer psychologischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion.

„A **disability** is any restriction or lack (resulting from Impairment) of ability to perform an active in the manner or within the range consider normal for human being“(WHO,1980:143); **Leistungsminderung** (Jantzen,1985); **Beeinträchtigung** (Bundesminister, ebenda) „Leistungsminderung: Jede (auf eine Schädigung zurückgehende Einschränkung) der Fähigkeit oder Unfähigkeit, eine Tätigkeit so und im Rahmen dessen auszuüben, was für einen Menschen als normal gilt.

„A **handicap** is a disadvantage for given individual, resulting from an impairment or disability, that limits or prevents the fulfilment of a role that is normal (depending on age, sex, and social and cultural factors) for that individual“(WHO,1989:183) vom Bundesminister herausgegebene Übersetzung in der wieder das Wort „Beeinträchtigung“ durch „Leistungsminderung“ von Sander (Sander) ersetzt wurde: „**Behinderung**: Eine auf eine Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen bestimmten Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und sozio-kulturellen Faktoren normal wäre“ (vgl. Sander,1999:104).

schen Funktionen des Individuums ist noch keine Behinderung. Sie können zu einer Leistungsminderung führen. Und selbst wenn an der Schädigung nichts zu verändern, zu therapieren ist, dann kann an den Umfeldfaktoren gearbeitet werden, damit sich aus der Schädigung möglichst keine Ausgrenzung ergibt.

Die 54. Vollversammlung der Weltgesundheitsorganisation hat im Mai 2001 unter Beteiligung von 65 Ländern eine neue „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF) beschlossen. Vom Deutschen Institut für Medizinische Dokumentation und Information (www.dimidi.de) wurde eine deutschsprachige (vorläufige) Fassung veröffentlicht (November 2002). Die Dialektik von „medizinischem Modell“ und „sozialem Modell“ wird durch die Integration dieser gegensätzlichen Erklärungsmodelle versucht.¹⁸ Nach Cloerkes stellt die seit 1997 erarbeitete neue Fassung der ICIDH-2 (International classification of impairments, disabilities and handicaps, WHO, 2000) eine Verbesserung in Richtung behindertensoziologischem Denken dar, doch bleibt bei genauer Betrachtung weiterhin die Schädigung als Abweichung von der Norm das Hauptkriterium (vgl. Cloerkes,2001:5).¹⁹ Optimistischer allerdings für die sonderpädagogische Perspektive schätzt die Schweizer Hochschullehrerin und OECD-Mitarbeiterin J. Hollenweger die neue Klassifikation ein: „Die ICF liefert eine gemeinsame Grundlage, auf

¹⁸ Wie umfassend Behinderung ist und wie sie sich in den Disziplinen darstellt und verstanden werden, kann illustriert das folgende Zitat. „Das *medizinische* Modell betrachtete ‚Behinderung‘ als ein Problem einer Person, welches unmittelbar von einer Krankheit einem Trauma oder einem anderen Gesundheitsproblem verursacht wird, das der medizinischen Versorgung bedarf, etwa in Form individueller Behandlung durch Fachleute. Das Management von Behinderung zielt auf Heilung, Anpassung oder Verhaltensänderung des Menschen ab. Der zentrale Anknüpfungspunkt ist die medizinische Versorgung, und vom politischen Standpunkt aus gesehen geht es grundsätzlich darum, die Gesundheitspolitik zu ändern oder zu reformieren. Das *soziale Modell* der Behinderung hingegen betrachtet Behinderung hauptsächlich als ein gesellschaftlich verursachtes Problem und im Wesentlichen als eine Frage der vollen Integration Betroffener in die Gesellschaft. Hierbei ist ‚Behinderung‘ kein Merkmal einer Person, sondern ein komplexes Geflecht von Bedingungen, von denen viele vom gesellschaftlichen Umfeld geschaffen werden. Daher erfordert die Handhabung dieses Problems soziales Handeln, und es gehört zu einer gemeinschaftlichen Verantwortung der Gesellschaft in ihrer Gesamtheit, die Umwelt so zu gestalten, wie es für eine volle Partizipation (Teilhabe) der Menschen mit Behinderung in allen Bereichen des sozialen Lebens erforderlich ist. Das zentrale Thema ist daher ein einstellungsbezogeneres oder weltanschauliches, welches soziale Veränderungen erfordert. Vom politischen Standpunkt aus gesehen wird dieses Thema zu einer Frage der Menschenrechte. Für dieses Modell ist Behinderung ein politisches Thema“ (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation,2002:23).

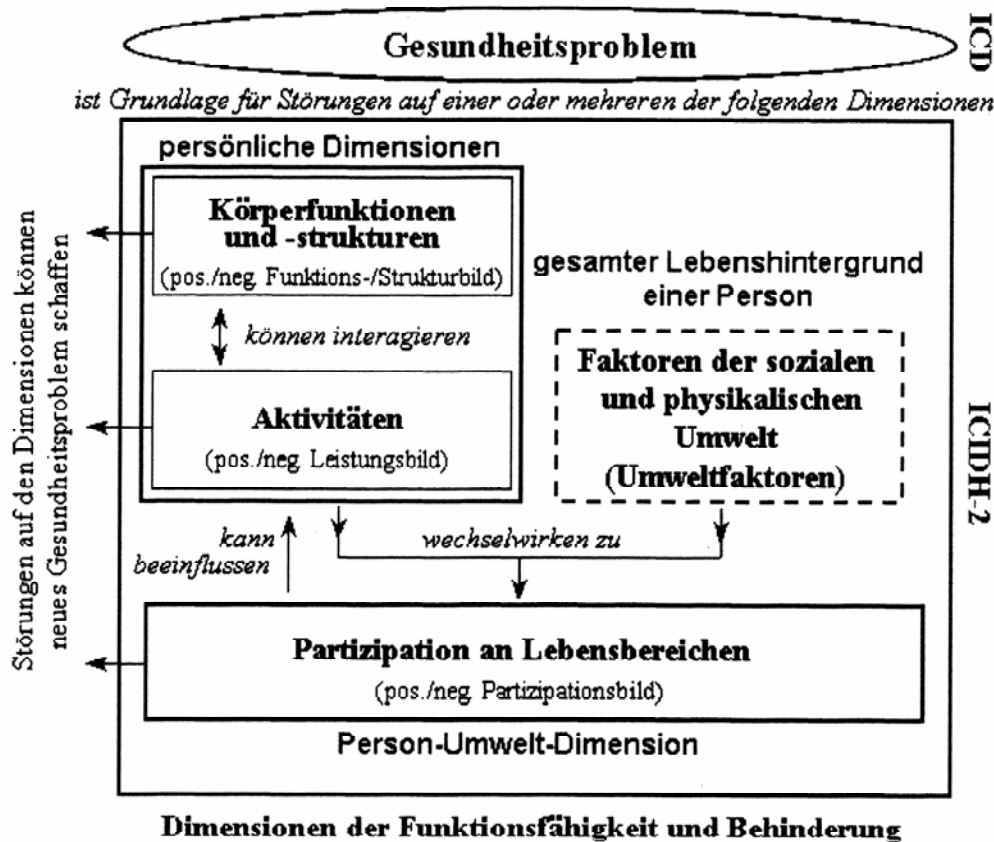
¹⁹ „In Deutschland wurde die Gestaltung des Sozialgesetzbuches (SGB) Neuntes Buch (IX), „Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen“, wesentlich durch die Vorläuferfassungen der ICF beeinflusst“ (Deutsches Institut für medizinische Dokumentation, <http://dimidi.de/de/klassi/ICF/index.html> Stand:14.9.02). Da dieser Gesetzesbereich nicht den Bildungsbereich betrifft, lassen sich die Qualität und Quantität von Integrationsversuchen im Gesundheits- und Sozialwesen nur als Effekte zweiter Ordnung in den Bildungsbereich hinein verfolgen. „Obwohl die ICF an sich eine *gesundheitsbezogene* Klassifikation ist, soll sie als Mehrzweckklassifikation auch innerhalb anderer Gebiete wie z. B. auf den Gebieten des Versicherungswesens, der sozialen Sicherheit, der Arbeit, der Erziehung und Ausbildung, der Wirtschaft, der Sozialpolitik und der Fortsetzung der Gesetzgebung sowie der Umweltveränderung angewendet werden“ (Lindmeier,2002:414). Dies wird auch im Kapitel 4 „Ebenen und Kompetenzen des deutschen Erziehungssystems“ ab Seite 109 dieser Arbeit deutlich. Die Menschen mit Behinderung und ihr Umfeld müssen mit der Definitionsmacht der verschiedenen „Ordnungssysteme“ der Gesellschaft umgehen. Den in der Integration tätigen Professionellen sollten sie dabei praktische und psychologisch beraterische Hilfe leisten.

welcher Differenzen und Gemeinsamkeiten erst erkennbar werden. Sie bietet ein Modell, in dem Begriffe wie ‚Behinderung‘, ‚Armut‘ und ‚Sozialer Ausschluss‘ verortet und in einen Zusammenhang gebracht werden können“ (Hollenweger,2003:158). Neben der Verortung des Behinderungsbegriffs im „bio-psycho-sozialen Verständnis von Behinderung ist die ICF charakterisiert durch **Universalität**²⁰, d. h. Behinderung ist nicht das Merkmal einer klar definierten Gruppe, sondern ein Phänomen, das jeden treffen kann; **Kontextabhängigkeit; Phänomenologische Situationsbeschreibung**, d. h. Komponenten von Behinderung und Funktionsfähigkeit werden beschrieben; Transdisziplinarität, Rahmenklassifikation, die die Integration verschiedener Perspektiven erlaubt“(Hollenweger,2003:158).

Die ICIDH-2 hat den dreidimensionalen Begriff der Funktionsfähigkeit eingeführt. Es sind *Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation*. Jede gesundheitsbedingte Störung auf einer Dimension wird als „Behinderung“ bezeichnet. Der Begriff Partizipation wird als Ergebnis der Wechselwirkung zwischen dem Gesundheitsstatus, Funktions- und Strukturstatus und dem Aktivitätsstatus einerseits und den Faktoren der sozialen und physikalischen Umwelt bezeichnet. Die Partizipation steht im Mittelpunkt des bio-psycho-sozialen Modells der Funktionsfähigkeit und Behinderung (vgl. Schuntermann,1999 www.2uibk.ac.at/bidok/libery/schuntermann-who.html , 4.5.03).

²⁰ Hervorhebungen von Ursula Pohl.

Abbildung 2.7 Das bio-psycho-soziale Modell der Funktionsfähigkeit und der Behinderung



(Schuntermann, 1999: www.2uibk.ac.at/bidok/libery/schuntermann-who.html, Stand: 4.5.03).

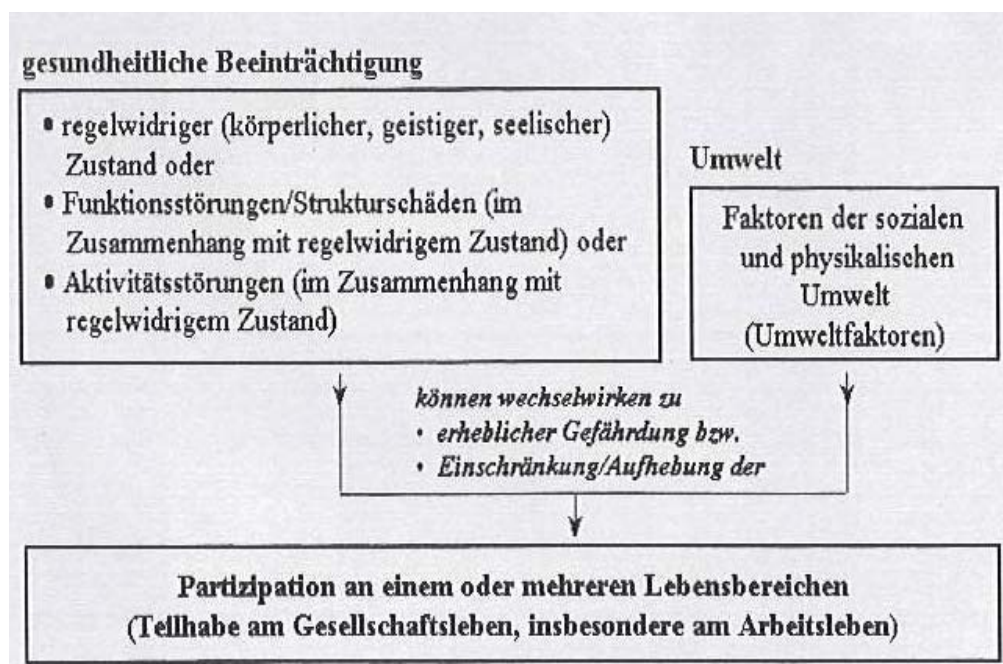
Das Modell zeigt, dass sich ein Gesundheitsproblem auswirken kann und wiederum andere Probleme nach sich ziehen kann. Es kommt einer ökosystemischen Perspektive nahe, die ebenso davon ausgeht, dass Veränderungen und Anpassungen der Kontextfaktoren positive Auswirkung auf die Dimensionen der Körperfunktion, Aktivitäten und die Partizipation haben. „Der Vorteil des erweiterten *bio-psycho-sozialen* Modells der ICF besteht [...] darin, dass *Funktionsfähigkeit* und *Behinderung* als Ergebnis einer *dynamischen Wechselwirkung* zwischen dem Gesundheitsproblem einerseits und den Kontextfaktoren andererseits angesehen werden. Das bedeutet, dass

- die Vorstellung einer kausal-linearen Verknüpfung der Dimensionen durch die Vorstellung einer *relationalen* Beziehung von persönlichen Dimensionen (Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten) Person-Umwelt-Dimension (Partizipation an Lebensbereichen) und Kontextfaktoren ersetzt wird;

- die Wechselwirkung innerhalb der drei Dimensionen *bidirektional* aufgefasst wird, was bedeutet, dass Partizipationsprobleme oder Aktivitätsstörungen auch Schäden und Gesundheitsprobleme nach sich ziehen können;
- die Kontextfaktoren bei der Analyse eines Behinderungszustandes oder -prozesses eine aktive Rolle spielen, weil nun anerkannt wird, dass die gesundheitlichen Probleme einer Person durch günstige oder ungünstige *Kontextbedingungen* in ihren behindernden Auswirkungen verstärkt oder abgeschwächt werden können“ (Lindmeier,2002:420).

Für einen zu entwickelnden Begriff der Behinderung auf der Grundlage der ICIDH-2 schlägt Schuntermann dieses Modell vor:

Abbildung 2.8 Das Modell der Behinderung des Definitionsvorschlags für den Begriff der Behinderung auf der Grundlage des ICIDH-2



(Schuntermann:www.zuibk.ac.at/bidok/libery/schuntermann-who.html,Stand: 4.5.03).

Die Bedeutung des Begriffs „Partizipation“ in der ICF ist weitestgehend gleichbedeutend mit Integration (vgl.Sander,2002:106). Aus integrationspädagogischer Perspektive ist die ICF somit eine qualitative Verbesserung, weil sie verstärkt den Kontext einbezieht und die Partizipationsmöglichkeiten, auf Grund regelwidriger Zustände, Funktionsstörungen und Aktivitätsstörungen auf der einen Seite und auf der anderen Seite die Umweltfaktoren be-

rücksichtigt. Beide Elementgruppen können einzeln und/oder in Wechselwirkung miteinander die Partizipation in einem oder mehreren Lebensbereichen einschränken.²¹

Der Exkurs in die medizinische Terminologie zeigt unter anderem, dass die Bedingungen der Sprache und des menschlichen Umgangs nicht so angelegt sind, dass es eine allgemein akzeptierte Sichtweise von Behinderung gibt, sondern dass die in der Integration Tätigen sehr gut darüber informiert sein sollten, wie Behinderung und Sachwissen darüber in verschiedenen Disziplinen und Lebensbereichen verstanden wird. Basis sind persönliche und professionelle Haltungen, Theoriebildung, politische und ethische Wertungen usw., die die Praxis beeinflussen. Von den integrativ Tätigen ist eine „integrative Grundhaltung“ zu erwarten, auf deren Basis sie sich Wissen der eigenen und anderer Disziplinen aneignen können. Auch wenn sie als Multiplikatoren im Sinne der Integration arbeiten, ist es dem Lehrkontext entsprechend, nach einer Phase des „Joining“ herauszufinden, ob es eine integrationspädagogische Grundhaltung in der Gruppe bzw. beim Einzelnen gibt, auf der man aufbauen kann. Ursula Mahnke arbeitet in der Dissertation *Qualifikation für Integration – Integrationspädagogische Kompetenzen für den gemeinsamen Unterricht mit behinderten und nicht behinderten Kindern am Beispiel von Lehrkräften an Grundschulen des Landes Brandenburg* (2000) heraus, dass die individuellen Grundhaltungen die Basis sind. Für Grundschullehrerinnen stellt sie fest: „Explizit integrationsspezifische Handlungskompetenzen lassen sich demnach nicht begründen, wohl aber explizite Grundhaltungen und Grundkenntnisse“ (Mahnke,2002:71). Sie hat dafür das vorliegende Bild entwickelt. Dass explizite Grundhaltungen und Grundkenntnisse notwendig sind, lässt sich auch auf andere Disziplinen, die mit Integration beschäftigt sind, übertragen. Die Kenntnis verschiedener Paradigmen und die Felder, die sie jeweils abstecken, gehören ebenfalls dazu, um eine Toleranz für Perspektivenvielfalt zu erreichen. Spezielles Wissen kann dann darauf aufbauen, z. B. in der Medizin oder der Sozialarbeit.

²¹ Aus heilpädagogischer Perspektive kritisiert Lindmeier, dass nicht ausreichend personale Ressourcen als fördernde oder hindernde Faktoren einbezogen werden. Alles heilpädagogische Handeln sollte auf dem persönlichen Bewältigungsprozess basieren bzw. mit diesen in Verbindung stehen. Bei der gerade für die Integrationspädagogik wichtigen Frage der Beziehung von Rehabilitation und Bildung, die Lindmeier auf der Grundlage der ICF und einem salutogenetischen Modell (Antonovsky,1997) diskutiert, kommt er zu dem Schluss, dass die Heilpädagogik eine autochthone Theorie und Handlungsbasis habe und nicht aus dem Erziehungssystem in das Gesundheits- und Rehabilitationssystem zu überführen sei. Solange es keine allgemeine Pädagogik gibt, in Theorie und vor allem Praxis, die für alle Kinder kompetent und zuständig ist, ist das von Lindmeier beschriebene Aufgabengebiet wohl so auszufüllen (vgl. Lindmeier,2003:16). Mit einer „Saluto-Pädagogik (Heilpädagogik), steht die Heilpädagogik in der Tradition der klassischen Theorieentwürfe, die sich um die Erziehung und Bildung trotz Behinderung bemühen. Auch bei den Teilen der Sozialarbeitswissenschaft, die sich mit Rehabilitation befassen, ist eine „salutogenetische Neuorientierung“ festzustellen“ (Lindmeier,2003:16).

Abbildung 2.9 Integratives Qualifikationsprofil für Grundschullehrer



(Mahnke,2002:75)

2.2. Verschiedene Paradigmen der Behinderung und Konsequenzen daraus für den institutionellen und professionellen Umgang mit „Behinderung“

Nach der Vorstellung des Behinderungsbegriffs der WHO im vorangegangenen Abschnitt werden nun weitere, schulrelevante, aktuelle und visionäre Paradigmen der Behinderung und der Integration vorgestellt. Dies ist notwendig, weil die Fachdiskussion sich seit langem mit einem stattgefundenen bzw. postulierten Paradigmenwechsel befasst. Auch hier werden weiter die Perspektiven verschiedener Professionen und deren Kooperation berücksichtigt.

Umgangssprachlich sind Paradigmen Annahmen, Regeln oder Sichtweisen, die wir als gegeben hinnehmen, über die allgemeiner Konsens besteht. Es sind die grundlegenden An-

nahmen, die auf Dauer gültigen Rahmenbedingungen unseres Lebens und unserer Arbeit. Weil sie auf lange Zeit hin (scheinbar) stabile Faktoren darstellen, helfen uns die Paradigmen, unsere Wahrnehmungen schnell und wirksam zu bewerten und darauf zu reagieren (vgl. www.training-media.de, Stand: 19.7.2004). Den umgangssprachlichen und einen rein auf die „wissenschaftliche Gemeinde“ bezogenen Paradigmenbegriff integriert die materialistische Perspektive, welche besagt „Gesellschaftsfragen sind Wissenschaftsfragen und diese sind Gesellschaftsfragen“ (Feuser,2003:21). Auch aus ökosystemischer Perspektive besteht eine enge Verbindung zwischen Gesellschaftsfragen, Wissenschaftsfragen und individueller Entwicklung. Dem gegenüber steht der nun folgende wissenschaftstheoretische, auf die wissenschaftliche Gemeinschaft beschränkte Begriff eines Paradigmas.

In der Wissenschaftstheorie bezeichnet der Begriff Paradigma die Menge aller beispielhaften, vorbildlichen Forschungen einer Fachdisziplin, an der sich alle Wissenschaftler orientieren sollen und können. Der Paradigmenwechsel ist somit eine grundlegende Umorientierung, eine wissenschaftliche Revolution auf drei Ebenen: 1. der Gegenstandssetzung, 2. der Methodik und deren inneren Logik, 3. den Zielen der Forschung (vgl. Sommer,1998:406.) Ein Paradigma enthält eine Theorie, die Demonstration erfolgreicher Anwendungsmöglichkeiten, nicht explizit genannte Hintergrundannahmen. Im Zyklus von Wissenschaft gibt es mehrere Phasen. In der normalen Wissenschaft wird innerhalb des Paradigmas geforscht. Annahmen werden in Frage gestellt; sollte etwas die Theorie falsifizieren, wird das als Störung aufgefasst. Die Kerntheorie bleibt aber erst einmal unberührt. Die wissenschaftliche Revolution kommt dadurch zu Stande, dass mit der Zeit immer mehr Störungen auftreten, die die Krise des Paradigmas bewirken. Das neue Paradigma kann dann die Krise (die Anomalien) des Paradigmas und das Paradigma erklären. Das neue Paradigma löst das alte ab und der Zyklus beginnt von neuem (vgl. Kuhn,1979).

Auch von Kuhn wurden mehrere Definitionen des Begriffs „Paradigma“ gegeben. Das hat weit reichende Folgen, da die Diskussionen innerhalb der Disziplinen, aber auch über Disziplinengrenzen hinweg, dann von differierenden Vorstellungen, was ein Paradigma sei, ausgehen. Eine weitere wichtige Unterscheidung ist, ob dem verwendeten Paradigmenbegriff eine wissenschaftstheoretische oder eine umgangssprachliche Vorstellung von Paradigma zu Grunde liegt. Da diese Arbeit sowohl Theorie und Praxis der Arbeit mit Behinderten sowie von Behinderung bedrohten und die Verbesserung der Partizipation umfasst, verwende ich einen wissenschaftlichen und einen umgangssprachlichen Begriff von Paradigma.

Ich verstehe die aus Sicht der *Soziologie der Behinderten* (Cloerkes,2001) als konkurrierend bezeichneten Paradigmen als Paradigmen aus verschiedenen Perspektiven von Teildisziplinen, die integrationspädagogisch kommuniziert werden können und sollen.

Tabelle 2.1 Vier konkurrierende Paradigmata

| Behinderung ist ... | Behinderung als ... | Paradigma |
|---|------------------------|----------------------------|
| 1. ein medizinisch fassbarer Sachverhalt | medizinische Kategorie | personenorientiertes |
| 2. eine Zuschreibung von sozialen Erwartungshaltungen | Etikett | interaktionistisches |
| 3. ein Systemerzeugnis schulischer Leistungsdifferenzierung | Systemfolge | Systemtheoretisches |
| 4. durch die Gesellschaft gemacht | Gesellschaftsprodukt | gesellschaftstheoretisches |

(in: Cloerkes, 2001:10; Hensle/Vernooij, 2000:18)

In der Kommunikation und in der Verwendung der oben dargestellten Paradigmen und ihrer Variationen ist es für Professionelle sehr wichtig zu beachten, wer mit wem, in welcher Rolle spricht. Den Spalten und Zeilen der oben stehenden Übersicht lassen sich Argumentationslinien bestimmter Professionen zuordnen. Derzeit kann man von parallel existierenden, aber nicht trennscharfen Paradigmen sprechen. Eine wichtige professionelle Fähigkeit ist die Argumentationsketten der eigenen und anderer Disziplinen antizipieren zu können. In der Kommunikation mit betroffenen Kindern und Eltern kann die Fähigkeit des Perspektivenwechsels und der Übernahme einer Beobachterrolle aus der Metaebene nicht vorausgesetzt werden. Die Ausstrahlung von Begrifflichkeiten, z. B. aus dem medizinischen Bereich auf den pädagogischen Bereich mit juristischen Konsequenzen, muss besonders im Umgang mit den Schülern, Eltern, Klienten, Kollegen u. a. bedacht und sensibel gehandhabt werden. Die Nutzung der begrifflichen Vielfalt führt leicht zu weiterer Stigmatisierung und nicht zur Überwindung der selben.

In der Diskussion, ob und wie ein oder mehrere Paradigmenwechsel stattgefunden haben, geht leicht verloren, dass der Paradigmenwechsel im eigentlichen Sinne ein Wechsel, ein Ablösen einer Theorie ist. Veränderte Praxis in den Disziplinen bzw. Professionen kann,

muss aber nicht damit direkt verbunden sein. Darüber hinaus ist Vera Mosers Gedanke einleuchtend. „Innerhalb dieser nachhaltigen Paradigmendebatte scheint offenbar noch ungeklärt, ob und welches sonderpädagogische Konstitutiv zu überwinden sei und welches auf systematischen Überlegungen basierend an seine Stelle zu treten hätte“ (Moser,2000:47). Die Unschärfe der Paradigmen, abgesehen von den drei Haupttheorien der Integration, die ja auch in Reinform nicht in die Praxis umgesetzt sind, ist kennzeichnend für die Verwendung des Begriffs Paradigma, dass die Sozialwissenschaften neben der Theorie einen hohen Handlungsanteil, der wissenschaftlich schwer zu kontrollieren ist, haben. Im Laufe des folgenden Kapitels werden zu überwindende und wünschenswerte Paradigmen der Partizipation und Integration für die sich in der Entwicklung befindenden Personen konzipiert.

2.2.1 Das Konzept des sonderpädagogischen Förderbedarfs

Am Beispiel des Begriffs „sonderpädagogischer Förderbedarf“²² wird das Dilemma von Begriffen, die im vorliegenden Kommunikationsbereich eine Rolle spielen, offensichtlich. Heute ist er ein Etikett mit entsprechenden Folgen für die so bezeichnete Person. Mit diesem Begriff verband sich auch die Hoffnung der Entstigmatisierung, was sich aber nicht wirklich realisierte. Eberwein (2002:24) stellt unter anderem Bach (Bach,1993:143) zitierend fest, dass es keine objektiven, präzisen, verlässlichen Kriterien für den zusätzlichen Förderbedarf gebe und die neue Terminologie nicht der Grundlegung systemstruktureller [...] sondern der Stabilisierung der gegebenen schul- und bildungspolitischen Verhältnisse und deren sprachlicher Absicherung diene (vgl. Eberwein,2002:24). Darüber wirken alte „bewährte Inhalte“ in den neuen Begriff hinein. „Nun lässt sich gerade in der Behindertenpädagogik kein völlig neuer und damit nicht diskriminierender Begriff denken, weil beim Wechsel der Begriffe die Konnotation des alten Begriffs bald schon auf den neuen Begriff übertragen werden“ (Eggert,1996:43-64). So wurde z. B. aus der Sonderschule für Lernbehinderte die Schule für Lernhilfe, aus der Sonderschulbedürftigkeit, der sonderpädagogische Förderbedarf.

Die Vermischung von individuellen Eigenschaften mit deren institutioneller Bewertung lässt einen zuerst positiv erscheinenden Begriffswechsel unter anderem Licht stehen. Die Ablösung des Begriffs der „Sonderschulbedürftigkeit“ zum „sonderpädagogischen Förderbedarf“ beinhaltet, dass der Sonderschullehrer das betreffende Kind nicht mehr unbedingt

²² In seiner historischen, rechtlichen und pädagogischen Bedeutung für bundesdeutsche Verhältnisse wird der Begriff des „sonderpädagogischen Förderbedarfs im Kapitel 4.1 „Die Länderhoheit in der Bundesrepublik“ ab Seite 112 beschrieben.

in der Sonderschule unterrichten muss. „Der sonderpädagogische Förderbedarf ist die Voraussetzung für zusätzliche Lehrerstunden in den unterschiedlichen Integrationsmodellen“ (Obolenski,2000:76). Es ist ein Sonderpädagoge, praktisch ein Delegierter der Sonderschule bzw. des Förderzentrums, auf jeden Fall muss ein Spezialist des Sondersystems tätig werden. Ist eine „normale“ Lehrerin oder eine andere (sozial-) pädagogische Fachkraft nicht fähig, einen „besonderen Bildungsbedarf“²³ zu befriedigen?²⁴ Es liegt das Konzept zu Grunde, dass das normale Schulsystem mit seinen Bediensteten nicht Willens oder (auch rein schulrechtlich) in der Lage ist, diesen besonderen Bildungsbedarf zu befriedigen, deshalb der Begriff ‚sonder‘-pädagogisch. Es ist für andere, an der pädagogischen Arbeit mit behinderten Kindern und Jugendlichen Beteiligte, z. B. Sozialarbeiter, Fachlehrer u. a. entmündigend, aber auch bequem, sich innerhalb und im Kontakt mit anderen Disziplinen keine Gedanken und Anstrengungen zur adäquaten Betreuung, bzw. Unterrichtung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen machen zu sollen und zu dürfen.²⁵ Doch nicht alle Auffälligen werden mit dem Label „sonderpädagogischer Förderbedarf“ belegt, somit bleiben auch andere Professionen kompetent und zuständig für die Kinder mit so genannten Wahrnehmungsstörungen, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom, Leserechtschreibschwäche, Dyskalkulie usw. Aus der Vielzahl der Lernerschwernisse, die natürlich nicht zwingend einher gehen mit dem angeblich objektiv feststellbaren sonderpädagogischen Förderbedarf, ergibt sich, dass in der Regelschule viele Kinder mit diesen Lernhemmnissen vorzufinden sind, auf die präventiv, kompensierend und binnendifferenzierend eingegangen werden müsste. Dieses Verständnis von SEN (Special Educational Needs) ist nicht deckungsgleich mit dem deutschen Begriff. Es handelt sich um die spezielle Förderung von Schülern, die besonders förderbedürftig sind oder auch eine so genannte Teilleistungsstörung aufweisen (vgl.

²³ Ich benutze hier die Übersetzung von „special educational needs“ = SEN. Dieser Begriff wurde 1978 mit dem Report von Mary Warnock in Großbritannien eingeführt. Somit wurde nicht länger von behinderten Schülern gesprochen, sondern von Schülern mit besonderem Bildungsbedarf (Hausotter,1997:35). In der Regel wird jedoch „special educational needs“ im deutschen Sprachgebrauch (leider) im Sinne von sonderpädagogischem Förderbedarf benutzt, und damit ist eine Anbindung an den Sonderschullehrer und das entsprechende Schulsystem unvermeidbar. Auch Hausotter kann sich beispielsweise diesem sprachlich/inhaltlichen Problem nicht entziehen und schreibt: „So halten sich Länder wie Dänemark, Finnland oder Island an die Beschreibung des *Warnock Reports* über SEN, der besagt, dass 16-20 % aller Kinder während eines Teils ihrer Schulzeit sonderpädagogischen Förderbedarf haben“ (Hausotter,1997:37). Vermutlich wollte sie ausdrücken, dass 16-20% der Kinder in den genannten Ländern in einem Teil ihrer Schulzeit besonderen Bildungsbedarf haben.

²⁴ Querverweis: Ursula Mahnke zeigt ausgehend von einer integrativen Grundeinstellung, dass auch andere Berufsgruppen „besondere pädagogische Förderung“ übernehmen können. Dies wird in der „Abbildung 2.9 Integratives Qualifikationsprofil für Grundschullehrer“, Seite 42 gezeigt.

²⁵ „Solange die Sonderschule den Lehrern die besonders schwierigen Kinder ‚abnimmt‘, wird sehr wenig Kreativität entwickelt. Es werden keine Rahmenbedingungen, keine zusätzlichen Lehrerstellen oder zusätzliche Beratungen an Schulen zur Verfügung gestellt werden“ (Schöler,1993a,107).

Hausotter,2002:475). In Europa wird zwischen sechs bis zehn Kategorien von sonderpädagogischem Förderbedarf unterschieden, dazu gehören auch die eben beschriebenen Lernhemmnisse. In Deutschland impliziert der Begriff vor allem administrative und rechtliche Konsequenzen. Die allgemein pädagogisch nahe liegende Vorstellung, dass das Kind einfach Förderung und Unterstützung erhält, wenn dies notwendig ist, greift nicht, weil die Regelschulen „nur“ präventiv arbeiten. Nicht umsonst verlangt z. B. das Hessische Schulgesetz, dass bei der Einleitung des Verfahrens zur Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs von der Regelschule dargelegt werden muss, was diese an Prävention unternommen hat. Wenn das Verfahren einmal eingeleitet ist, dann muss entweder festgestellt werden, dass sich die beantragende Schule, d. h. die Lehrer sich geirrt hat. Das bedeutet, es liegt kein sonderpädagogischer Förderbedarf vor. Oder es wird festgestellt, dass ein sonderpädagogischer Förderbedarf vorliegt und dann wird dieser entweder in der Regelschule oder in der Förderschule in beiden Fällen durch ein Kontingent an sonderpädagogisch ausgebildeten Lehrerstunden befriedigt. Das Verfahren kann eigentlich nur peinlich enden, entweder für die Lehrkräfte, die es fälschlicherweise in Gang gesetzt haben oder für das Kind und die Familie, die nun von studierten Fachkräften, mit standardisierten objektiven Verfahren, rechtlich abgesichert bescheinigt bekommen, dass dieses Kind für eine Regelbeschulung nicht geeignet ist! Wie die Zahlen über das Verhältnis von gemeinsamem Unterricht und Sonderbeschulung nicht nur aus Hessen zeigen, bedeutet die Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs für den Großteil der Kinder Sonderbeschulung. Die anstehende Überprüfung des sonderpädagogischen Förderbedarfs als juristischer Akt mit weit reichenden Konsequenzen, der sich von der Anmeldung bis zum Vollzug über einen längeren Zeitraum hinzieht, ist für die Beteiligten, Professionelle, aber ganz besonders für das Kind, seine Mitschüler und die Angehörigen eine große, psychische und soziale Belastung. Diese Prozedur der Überprüfung wird nicht leichtfertig eingeleitet, und es stellt sich die Frage, ob nicht Kindern, die spezielle Förderung benötigen, die die Regelschule nicht bietet, diese vorenthalten wird bzw. vorenthalten werden muss, um das Kind und die Familie von den selektierenden Mechanis-

men des Schulsystems zu schützen.²⁶ Selbst wenn sich Regelpädagoginnen die entsprechenden Gedanken machen und im Rahmen ihres Systems aktiv werden, ist die Frage, ob ihre Anstrengung Früchte trägt, denn ihre Arbeit untersteht nicht dem Mythos des sonderpädagogischen Spezialistentums. Gerade im Bereich der Erziehung und Therapie ist es bedeutsam, mit welcher Professionsrolle, Machtausstattung und welchem Handlungsauftrag gehandelt wird. Eine inhaltliche Aussage über das Sozialverhalten oder die Leistungsfähigkeit eines Kindes (und damit auch seiner Erziehungsberechtigten) hat verschiedene Wirkung, je nachdem, ob sie von der Klassenlehrerin, dem Sozialarbeiter des Allgemeinen Sozialen Dienstes oder der überprüfenden Sonderpädagogin getätigt wird.²⁷ Der zweite Trugschluss, der wie der eben benannte mit Institutionalisierung und Spezialisierung zu tun hat, ist, dass aus der festgeschriebenen Unfähigkeit des Regelsystems auf einige Kinder ihren Bedürfnissen entsprechend zu reagieren, angenommen wird, dass ein anderes, vielen relativ unbekanntes, emotional stark negativ besetztes System angemessener sei. Der Begriff des sonderpädagogischen Förderbedarfs bleibt dem Konzept verbunden, dass es neben einer Pädagogik für Kinder ohne Defizite eine besondere Pädagogik für die Kinder mit Defiziten gäbe. Dabei haben doch *alle* Kinder einen Bedarf an individueller Förderung und Zuwendung. Sie lernen selbsttätig und selbst gesteuert und um diese Vorgänge nicht zu stören, sondern sie unterstützen zu können, ist es notwendig, dass die Lehrenden die individuelle Förderung und die möglichen Lernziele, die ein Gegenstand oder Thema bietet, erkennt und die Auseinandersetzung damit ermöglicht. Ähnlichkeiten in der Entwicklung und die pädagogische Reaktion darauf können altersgleich und altersverschieden vorkommen. Das liegt in der (kindlichen) menschlichen Entwicklung zu Grunde. Die normativen Entwicklungsprozesse sind oft gesellschaftliche Konvention und die nicht-normativen Entwicklungsprozesse werden, weil schlechter statistisch

²⁶ Der Anteil der Schüler, mit der Diagnose „sonderpädagogischer Förderbedarf“ und welcher Förderort der für diese Kinder als „der beste Förderort für jedes Kind“ (Hessisches Sozialministerium, 2002:18) definiert wird, ist in der „Tabelle 4.13 Hessen: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen und in Sonderschulen im Jahr 2000“, Seite 143 angegeben.

In Frankfurt/Main wurden im Jahr 2002 600 Überprüfungen von sonderpädagogischem Förderbedarf vorgenommen. Bei zwei Dritteln dieser Kinder wurde sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt (mündliche Auskunft, Ina Jakober, Schulamtsdirektorin, 29.4.03). Wie sich dieses Ergebnis in Frankfurt dann in den Orten der Beschulung niederschlug ist den der „Tabelle 4.12 Orte der Beschulung von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Frankfurt/M. (2000 - 2004)“, Seite 142 nachzulesen.

²⁷ Es gibt Regelungen, die eine strikte Begrenzung der Regelschule auf die „angepassten“ SchülerInnen etwas aufweicht. Wohl wissend, dass die Überprüfung „des sonderpädagogischen Förderbedarfs“, keine harmlose Sache ist, die zu mehr Unterstützung, besserer Ausstattung, Hausaufgabenhilfe, Elternberatung u. a. führt, sondern auf Grund verschiedener Bedingungen der erste Schritt in Richtung Sonderschule sein kann, sieht die „Verordnung über die sonderpädagogische Förderung“ (22.12.98) in Hessen, in §1 Präventive Maßnahmen der Allgemeinen Schule vor. Das bedeutet, vor der Aufnahme eines sonderpädagogischen Überprüfungsverfahrens muss die Regelschule darlegen, welche präventiven Maßnahmen sie ergriffen hat, um eine Überprüfung sonderpädagogischen Förderbedarfs zu vermeiden.

nachweisbar, vernachlässigt. „Die menschliche Entwicklung ist ein differentieller Prozess, in dem interindividuelle Unterschiede in Richtung, Geschwindigkeit und Ergebnissen der Entwicklung beobachtet werden. Die Unterschiedlichkeit ist bedingt durch Unterschiede in der genetischen Ausstattung, in den ökologischen Kontexten der Entwicklung und in der individuellen Aktivität bei der Nutzung, Veränderung und Schaffung von entwicklungsrelevanten Kontexten“ (Silbereisen,2000:23). In der ersten Definition der Theorie der menschlichen Entwicklung formuliert Urie Bronfenbrenner die eben beschriebene Wechselwirkung zwischen Individuum und Kontext in der Entwicklung so:²⁸

D1 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozeß wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst. (37)

Teilgebiete, Fachgebiete und Spezialistentum sind wichtig und hilfreich, aber nur, wenn es gelingt, das Wissen unabhängig institutioneller Zwänge, professioneller Interessen und disziplinärer Verwobenheiten nutzbar zu machen. Alleinvertretungsansprüche von Professionen müssen als gesellschaftlich geworden, aber inhaltlich heute nicht mehr begründbar anerkannt werden. „In der professionellen Pädagogik sollte eine Prämie dafür ausgesetzt werden, die Diskurse und Praktiken von ihrer Ansiedlung in den Disziplinen zu befreien. Nach konstruktivistischer Auffassung könnten die disziplinären Lebensformen in die Wüste geschickt werden“ (Gergen,2003:75). In dieser Tradition steht die Verknüpfung von Sonderpädagogik mit Sonderschulpädagogik und den entsprechenden Lehrämtern. „Die Verwobenheit der Profession mit der Institution (Sonder)Schule und deren handlungsstrukturierenden Sicherheiten ist allerdings durch die Integrationsdebatte und neue Organisationenformen sonderpädagogischer Berufsausübung, die andere Handlungstypen wie Beratung, Lehrerkooperation, interdisziplinäre Teamarbeit erfordern, erschüttert worden und hat zu erheblichen Verunsicherungen geführt“ (Loecken,2000:201). Diese Verunsicherungen sind aber noch nicht als den Paradigmenwechsel einleitende Krise zu bewerten, und konstruktivistische Auffassungen mögen zwar einleuchtend sein, haben aber wenig praktische Bedeutung. Weder Sozialarbeit, Sozialpädagogik, Heilpädagogik

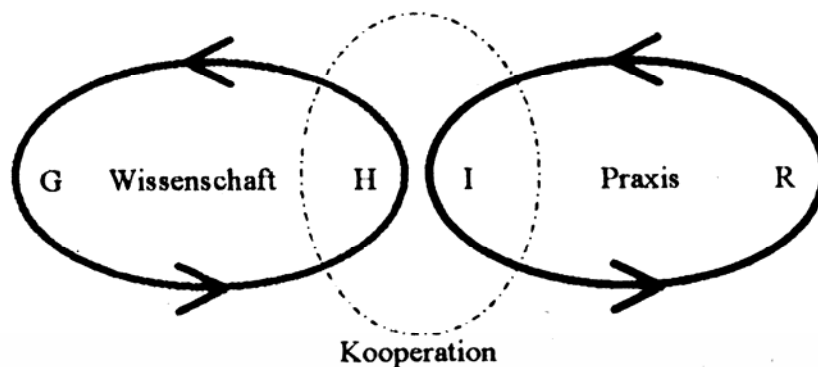
²⁸ Im Laufe der Arbeit und besonders im empirischen Teil werden die Definitionen, Hypothesen und Propositionen der Theorie Bronfenbrenners dem Kontext der Arbeit entsprechend zitiert (Bronfenbrenner,1981:37).

oder eine andere Disziplin sollten die Sonderpädagogik in ihrer schulischen Tradition ablösen oder diese übernehmen.

2.2.2 Integrationspädagogik als Querschnittsaufgabe verschiedener Disziplinen im ökosystemischen Kontext

Jede Disziplin hat ihre eigenen Grundlagen, Handlungen, Innovationen und Routinen in bezug auf Behinderung, Integration, Gesellschaft, Krankheit und Gesundheit. Für die Sozialarbeit schlägt Albrecht ein heterarchisches Wissenstransfermodell (Sommerfeld, 1998:25) vor. Für die Integrationspädagogik ist dieses Modell von Interesse, weil die Integrationspädagogik eine so bedeutende Rolle im Transfer von Wissen (Kommunikation) hat. Einmal innerhalb einer Disziplin, aber auch interdisziplinär. Der Transfer zwischen Wissenschaft und Praxis, die beide Innovation und Routine haben, sollte auf einer Ebene stattfinden, die einer Handlungswissenschaft gerecht wird. Die administrative, selektierende Sonderpädagogik sollte sich auch Anregungen, Impulse aus der sonderpädagogischen Wissenschaft und Praxis holen, die integrativ und präventiv orientiert ist.

Abbildung 2.10 Heterarchisches Wissenstransfermodell



**Legende: G = Grundlagen; H = Handlungswissenschaft;
I = Innovation; R = Routine**

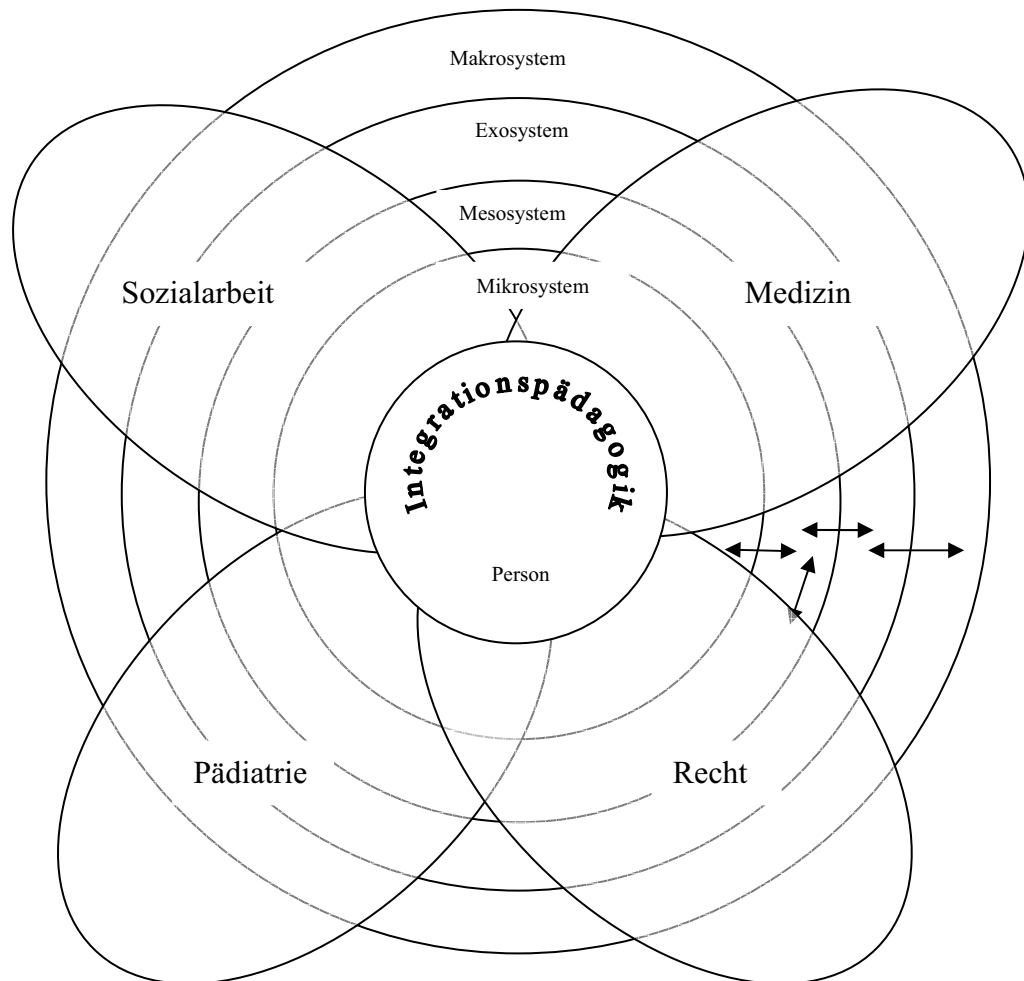
Grafik von: Peter Sommerfeld (1998, 25)

(Albrecht, 2000:242)

Die Abbildung „Integrationspädagogik als Querschnittsaufgabe verschiedener Disziplinen“ soll nun zur gedanklichen Überprüfung der Disziplinen auf ihre integrativ wirksamen sowie verhindernden Wirkungen auf eine „Abbildung des ökosystemischen Modells“ gelegt

werden. Anzustreben wäre der nicht hierarchische Wissenstransfer durch die Kooperation zwischen Wissenschaft und Praxis sowie zwischen Praxis und Wissenschaft.

Abbildung 2.11 Integrationspädagogik Querschnittsaufgabe unter ökosystemischer Perspektive



Das Zusammenfügen der Modelle (heterarisches Wissenstransfermodell und Integrationspädagogik als Querschnittsaufgabe verschiedener Disziplinen) mit dem ökosystemischen Ansatz zeigt, dass Professionelle mit oder ohne Entwicklungsaufgaben ihre eigenen gesetzlichen, institutionellen und individuellen Kontexte in die Beziehung und Arbeit mit dem Klienteln einbringen. Die Veränderungen bleiben nicht bei einer konsequenten Individualisierung unter Berücksichtigung des Kontextes, der Kompetenzen und der Lebenslage stehen, sondern beinhalten konsequente und umfassende gesetzliche organisatorische und institutionelle Veränderungen, damit eine integrative/inklusive Schule und Gesellschaft möglich ist.

Nach dem ökosystemischen Ansatz ist die möglichst mühelose und persönliche Kommunikation zwischen den Ebenen, von der Person bis hin zum Makrosystem, unter Beachtung der aktiven selbstbestimmten Entwicklung des Individuums, ein wichtiger Faktor für erfolgreiche Entwicklung.²⁹ Die Professionellen der beteiligten Systeme sind zugleich Vertreter kollektiv legitimierter Normen (Wissensbasis) und Anwalt des Falls (Fallverstehen) (vgl. Loecken,2000:203). Darin und zwischen dem Selbstbestimmungsrecht der Klienten, SchülerInnen und Patienten zu „vermitteln“, wäre eine Aufgabe der Integrationspädagogik. Die zu erfüllenden Aufgaben unterscheiden sich nach Profession, Disziplin und Verortung in der Hierarchie.

Nach Eberwein „stellt die Integrationspädagogik eine höher entwickelte Qualitätsstufe von Pädagogik dar [...], umfasst alle Teildisziplinen der Erziehungswissenschaft [...] ist ein pädagogisches Prinzip, dass alle Bereiche der Erziehungswissenschaft durchzieht [...] muss Rückwirkungen auf die Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen haben“ (vgl. Eberwein,1996:269). Diese Definition von Integrationspädagogik ist nicht umfassend genug und sollte für diese Arbeit um mindestens folgende Definition erweitert werden. „Integrationspädagogik‘ ist ein Substitutionsbegriff; in ihm ist die Aufhebung der Sonderpädagogik begriffslogisch enthalten. [...] Überwindung aussondernder Einrichtungen [...] gemeinsamen Lernens und Lebens. Damit verbinden sich weit reichende strukturelle Veränderungen im Schul- und Bildungswesen der Bundesrepublik. [...]. ‚Integrationspädagogik‘ beinhaltet gesellschaftspolitische Implikationen [...] sie bedarf in den kommenden Jahren der Verankerung im Schul- und Sozialrecht“ (Eberwein:1999:55). Wenn die Sonderpädagogik eine additive Pädagogik war bzw. ist, dann muss die Integrationspädagogik sich deutlich davon absetzen, denn sie kann sich nur als allgemeine Pädagogik entfalten und keinesfalls als eine weitere additive Pädagogik. „Die Sonderpädagogik muss ihren Alleinvertretungsanspruch aufgeben und die Allgemeine Pädagogik muss sonderpädagogische Fragestellungen integrieren, mit dem Ziel eines differenzierten Gesamtsystems“ (Eberwein,2002:28).

2.3. Zum Verhältnis von Integrationspädagogik und Sonderpädagogik

Ob eine unabhängige Sonderpädagogik mit ihrer eigenen Theorie und Begriffsbildung heute noch eine kindgerechte, angemessene Entwicklungsförderung bieten kann, wird viel-

²⁹ Die mühelose Kommunikation ist ein Teil des *entwicklungsfördernden Potentials*. Der Begriff ist zentral für den ökosystemischen Ansatz.

Im „Anhang 3 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung164F“, Seite 381, können die entsprechenden, in der Fußnote ¹³⁹ auf Seite 268 aufgelisteten Hypothesen nachgelesen werden.

fach angezweifelt (vgl. Eberwein, 1996:16ff). Umfassender, in Richtung eines Paradigmenwechsels, beschreibt Feuser das Verhältnis der Heil- und Sonderpädagogik, Integrationspädagogik und allgemeiner Pädagogik. „Nur die Überwindung der Heil- und Sonderpädagogik *durch* die Aufhebung der Integration *in* einer „Allgemeinen Pädagogik“, vermag das aufkeimende neue Paradigma in der Erziehungswissenschaft zu realisieren“ (Feuser, 2000:38). Theoretisch erscheint es so, als habe die Sonderpädagogik nur eine Chance, wenn sie sich in Richtung Integrationspädagogik bewegt, die bundesdeutsche Praxis ist aber das Gegenteil. Theorien und Begriffe, die nicht im medizinischen Modell und/oder sonderpädagogischen Kategorisierungen verbleiben, entwickeln sich in Richtung Integration. Umgekehrt lässt sich feststellen, dass die Integrationspädagogik nicht umhinkommt, sonderpädagogische Begriffe, Etikettierungen, Konzepte u. a. anzuwenden bzw. darauf zu reagieren, da das geltende System selektierende Normen hat. Der Anspruch der Auflösung der Integrationspädagogik in einer Allgemeinen Pädagogik ist für Behinderte, von Behinderung bedrohte und auch für Kinder die nicht von mangelnden Partizipationsmöglichkeiten bedroht sind, sinnvoll. Die aktuelle Realität behinderter, von Behinderung bedrohter und nicht behinderter Kinder und ihrer Familien ist jedoch eine ganz andere. Keine andere pädagogische oder therapeutische Disziplin wird so eng mit der Integrationspädagogik in Verbindung gebracht wie die Sonderpädagogik.

Das paradoxe Verhältnis von Integrationspädagogik und Sonderpädagogik ist geprägt von Kooperation und Verweigerung, Gemeinsamkeit und Gegensätzlichkeit, Nähe und Distanz, Vertrauen und Misstrauen. Gemeinsam ist beiden die Verwobenheit in die gesellschaftlichen Bedingungen. Während die Sonderpädagogik institutionell, personell und ideologisch als gesellschaftlich etabliert bezeichnet werden kann, erhält zumindest im schulischen Kontext die Integrationspädagogik nachrangig lediglich die Aufgaben und Ressourcen, die bei der Sonderpädagogik abfallen.

Je mehr sich die Integrationspädagogik von der schulisch institutionellen Sonderpädagogik lösen kann bzw. sich auch aus anderen Disziplinen rekrutieren kann und dort inhaltlich Ressourcen findet, umso weniger läuft sie Gefahr „Anwaltschaft für behinderte Menschen“

³⁰ und „Institutionelle Ressourcensicherung“ zu verknüpfen. ³¹ Auch die

Integrationspädagogik muss sich fragen lassen, ob sie nicht auf Grund mangelnder Ressourcen und Verteilungskämpfen in eine Rolle gerät, die Hiltrud Loecken für das Spannungsfeld sonderpädagogischer Professionalität so umschreibt. Dass systembedingt trotz bzw. gerade wegen knapper Integrationsressourcen ein schneller Anstieg der festgestellten „sonderpädagogischen Förderbedarfe“ festzustellen ist, ist keine bundesrepublikanische Eigenheit, sondern wird auch aus dem Ausland berichtet (vgl. Hinz,2002:355). Gerade weil die Übergänge, Überschneidungen, Parallelen und gemeinsame Begrifflichkeiten zwischen Integrationspädagogik und Sonderpädagogik überhaupt nicht trennscharf sind, besteht die Neigung des Systems sich immer wieder selber neu zu reproduzieren. Einer verändernden, sich für Querschnittsaufgaben engagierenden Integrationspädagogik ist eine Absicherung dieser Art nicht zu wünschen. Doch die derzeitigen Anweisungen des Makrosystems weisen darauf hin, dass nur so eine Etablierung möglich scheint.

Die Integrationspädagogik muss geradezu aufpassen, nicht zu einer weiteren Sonderpädagogik, die neben der „richtigen“ Sonderpädagogik steht, gemacht zu werden. Ihr Anspruch ist eine allgemeine Pädagogik für alle Kinder und Jugendlichen zu sein/zu werden. Die bundesdeutsche Realität ist jedoch, dass sie eine Pädagogik für eine Minderheit der Minderheit ist. Die erste Stufe der genannten Minderheit sind die definiert behinderten Kinder. Die zweite Stufe sind die definiert behinderten Kinder, bei denen eine Expertenrunde festgestellt hat, dass sie sich für die Integration eignen. Ressourcenknappheit oder ganz und gar fehlende zieldifferente Integration werden so hinter dem „so umfassenden sonderpädagogischem Förderbedarf“ der nichtintegrierbaren Kinder versteckt.

Die weiteren Ausführungen werden zeigen, wie fließend die Übergänge zwischen Integration und Aussonderung sind. Die Wahrnehmung und Bedeutung von Integration und Aussonderung durch das Individuum und durch die Institutionen stimmen in der Realität nicht unbedingt überein. Die Vermittlung und das Verständnis wäre dabei ein Aufgabengebiet der in der Integration Tätigen. Die Arbeitenden der Integrationspädagogik müssen gewahr

³⁰ „So bringt die Betonung der Anwaltschaft die Paradoxie zum Verschwinden, dass durch berufliche Standespolitik und Etablierung eigenständiger sonderpädagogischer Institutionen manche Klientel erst geschaffen wird und ihre besondere Förderung, deren Methoden allein im Besitz des eigenen Berufsstandes geglaubt werden, nur um den Preis der Aussonderung bzw. Besonderung zu haben ist“ (Loecken,2000:203),(vgl. auch Reiser, 1998).

³¹ Das die Verknüpfung von Anwaltschaft und Ressourcensicherung kein alleinschulisches Problem ist, sondern gerade in Zeiten von Sparmaßnahmen weite Teile der Sozialen Arbeit umfasst, wird in der Dissertation *Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit: Strukturelle Voraussetzungen der Implementation Offener Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung* (Schädler,2002) deutlich.

sein, wenn sie sich nicht als alleinige Helfer der Sonderpädagogik instrumentalisieren lassen wollen, dass die Integrationspädagogik im Sinne einer allgemeinen Pädagogik nicht im gleichen Maße wie die Heil- und Sonderpädagogik sozial akzeptiert ist. Wenn die Integrationspädagogik Helfer und Kooperationspartner ist, dann ist sie es für alle Disziplinen, die sich mit sich entwickelnden Menschen befassen. Die Integrationspädagogik muss sich abgrenzen von der Heil- und Sonderpädagogik, will sie nicht in deren Strudel um die eigene Existenz geraten. Da die Heil- und Sonderpädagogik, „was mit dem Mythos der Segregation skizziert ist, ideologisch und institutionell-pragmatisch im Sinne der Grundannahmen dieser Gesellschaft vollzieht, gelten ihre eigenen Grundannahmen wie ihre Praxis als ‚Wahrheit‘, die sich erst einmal nicht zu rechtfertigen hat“ (Feuser,1995:64).

Diese Grundannahme ist dem Makrosystem, welches die Systeme niederer Ordnung einbezieht, zuzuordnen. Der Mythos der Segregation, harmloser gesagt, der sonderpädagogischen Förderung, ist dort mit Tradition, Kultur, Religion verwoben und verankert. Im kulturellen Vergleich zwischen, Europa, Spanien, Deutschland ist dieser Mythos wirksam. Er gehört zu den „durchgehenden Differenzierungsmustern innerhalb dieser Gesellschaften“ (Bronfenbrenner,1981:42). Die Verschiedenheit zeichnet sich durch dimensionale Ausprägung, qualitative Eigenheiten und die Begründungen für Sonderanthropologien aus. Diese These wird im Laufe der Arbeit, an verschiedenen Beispielen, z. B. statistischen Daten, Ländergesetzgebung, Verbreitung verschiedener Stufenmodelle der Integration³² und der Interviewauswertung untermauert.

Auf der Ebene des Diskurses zwischen den Disziplinen, der Integrationspädagogik, der Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik, aber auch innerhalb dieser führt Prengel das weiter, was für die Praxis im Klassenzimmer und Schulgebäude im Sinne einer Pädagogik der Vielfalt und die Heterogenität akzeptierend entwickelt wurde. „Die egalitäre Differenz meint die Gleichberechtigung und Freiheit der Verschiedenen“ (Prengel,2002:141), auf der Ebene der konkreten pädagogischen Praxis zwischen Personen verschiedenen Alters, Geschlecht, (sozialer) Herkunft u. a. Dieser Anspruch verbleibt nicht auf der praktischen Ebene, sondern wird im Sinne einer „interdiskursiven und intersubjektiven Heterogenität“ (Prengel,2000:8) besonders notwendig, wenn es um das zum Teil schwierige Verhältnis von Sonderpädagogik und Integrationspädagogik geht. Nicht nur persönliche und institutionelle Abneigungen und Verbundenheiten sind zu überdenken und zu überwinden, denn im Konsens oder Dissens liegt die Chance für den notwendigen Diskurs zwischen Sonder-

³²Das Modell von Bürli „Abbildung 2.13 Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote“, Seite 64, gehört in diese Vorstellungswelt.

pädagogik, Integrationspädagogik und allgemeiner Pädagogik.³³ „Konkret bedeutet dies, dass dialogische Theorie weder konsens- noch dissensorientiert ist, sondern in der Wechselbeziehung von Konsens und Dissens die Triebfeder des Erkenntnisvorgangs sieht [...] Dialogische Theorie hat – außer dem Erkenntnisprozess – kein letztes Ziel, weil sie von der Annahme ausgeht, dass sich alle an einer wissenschaftlichen Kommunikation beteiligten Diskurse im Laufe der Kommunikation ändern, so dass jede Konsens- und Dissenserklärung provisorisch ist: Sie kann zu völlig neuen Erkenntnissen und Kommunikationsverhältnissen abgelöst werden“ (Prenzel,2000:81; nach Zima,1999:18).

2.4. Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote im Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem³⁴

Dieser Abschnitt soll die statistischen und rechtlichen Daten und Fakten, die im Kapitel 4 „Ebenen und Kompetenzen des deutschen Erziehungssystems“ ab Seite 109 und Kapitel 5 „Eckpunkte des spanischen Erziehungssystems“ ab Seite 149 dargelegt werden, erziehungswissenschaftlich interpretieren. Auch hier werden wieder Modelle aus der Theorie und Praxis vorgelegt. In ihrem Aufsatz „Zur Sozialentwicklung behinderter und nicht behinderter Kinder an Grundschulen“ stellen Maikowski und Podlesch fest, dass mehrdimensionale Untersuchungsansätze häufig angemahnt werden, aber mit Ausnahmen (Bronfenbrenner,1975; Steinkamp,1991; Sander in diesem Band; Preuss-Lausitz,1992)³⁵ selten realisiert sind“ (vgl.Maikowski,1999:321).

Erziehungswissenschaftlich werden in diesem Abschnitt die Sozialkontakte und Mechanismen, die bei der Platzierung eines Kindes im Erziehungs-, Bildungs-, und Unterrichtssystem aus nationaler und internationaler Sicht betrachtet. Sander hat in Anlehnung an Dunn (1973:37) und Schindele (1980:36) eine Pyramide der Integration nach Möglichkeiten des *Sozialkontaktes* zwischen behinderten und nicht behinderten Kindern entwickelt. Das hier unter pädagogischen Gesichtspunkten Erklärte, wird dann in dem Kapitel 4 „Ebenen und Kompetenzen des deutschen Erziehungssystems“ ab Seite 109 für die deut-

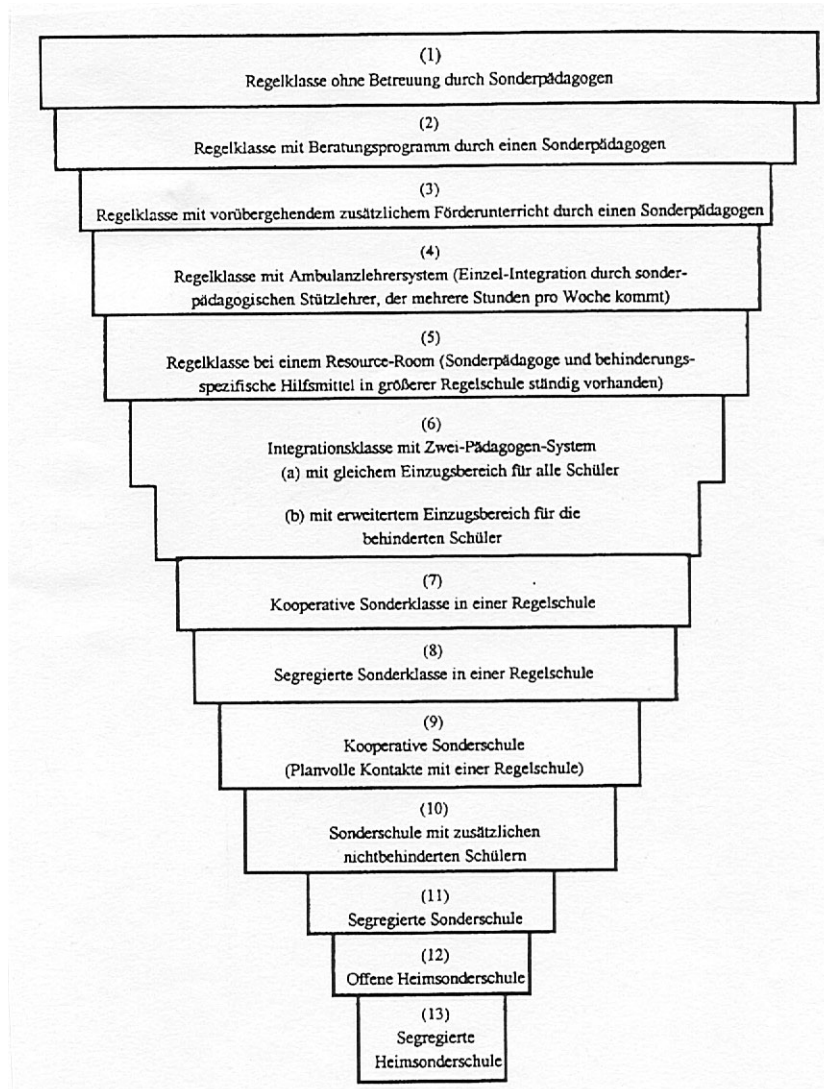
³³ Prenzel bezieht sich auf Zima, Peter V., *Ideologie und Theorie. Eine Diskurskritik*, Tübingen 1989; ders. *Dialogische Theorie. Zum Problem der wissenschaftlichen Kommunikation in den Sozialwissenschaften*, In: Ethik und Sozialwissenschaften. Streitforum für Erwägungskultur, 4/1999, Absatz 1-22.

³⁴ Diese Überschrift ist aus zwei verschiedenen, in weiten Teilen nicht deckungsgleichen Zitaten zusammengesetzt. Der erste Teil „Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote“ (Bürli,1997:87) ist von Bürli, der versucht die Realität in Bezug auf Praxis, Wunsch und Wirklichkeit auch im europäischen Vergleich einzufangen (vgl.Bürli,1994:235-252). Der zweite Teil „Erziehungs- Bildungs- und Unterrichtssystem“, folgt der umfassenden Kritik Feusers am EBU (Feuser,1995:16f)

³⁵ Die Veröffentlichung von Bronfenbrenner *Ökologische Sozialisationsforschung* war 1976. Die angegebene Quelle „Preuss-Lausitz 1992“ ist nicht im Literaturverzeichnis von Maikowski nachgewiesen.

schen und ab Seite 149 im Kapitel 5 „Eckpunkte des spanischen Erziehungssystems“ für die spanischen Verhältnisse mit statistischen Daten und Fakten untermauert.

Abbildung 2.12 Formen der schulischen Erziehung nach Möglichkeiten des Sozialkontaktes zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern



(Sander,1998:56)

Mit der umgekehrten Pyramide wird deutlich, dass es viele Nuancen des schulischen Sozialkontaktes zwischen den Polen gemeinsame Beschulung und Heimsonderschule gibt. An verschiedenen Stellen und Kontexten dieser Arbeit wird deutlich, dass der größte Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, wie auch die Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen, eine Schulform entsprechend Stufe 11 besuchen.³⁶ Der Stufe 1 könnte noch die Stufe 0 vorangesetzt werden, die als „inklusives Schulsystem“, welches

³⁶ In den Bundesländern liegen die Möglichkeiten der zieldifferenten Integration mit einem Anteil an integrativem Unterricht zwischen 5% und 25% (vgl.Hausotter,2000:49). Der geringe Anteil an integrativer Beschulung in der Bundesrepublik im internationalen Vergleich wird in der „Abbildung 2.16 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in segregierten und in integrierten Settings“, Seite 73, offensichtlich.

die anderen Stufen nicht mehr benötigt, oder besser gesagt dessen pädagogische, therapeutische, sozialarbeiterische Kompetenzen integriert anbietet. Im Laufe seiner Schullaufbahn kann ein Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf innerhalb dieses Stufensystems hin- und her geschoben oder bewegt werden. Eine Bewegung in Richtung Stufe 1 oder von 11 in Richtung 10 u. ä. ergibt immer die Möglichkeit nach mehr Sozialkontakten mit nicht behinderten Kindern und ist individuell bedeutsam. Nicht zu unterschätzen sind die Kränkungen und Verletzungen, die einer Aussonderung und Abstufung für das Kind und seine Familie im Vorfeld, im Vollzug und im langsamen Einfinden in die neue Situation, bedeuten. Das Mikrosystem und das sich entwickelnde Kind müssen „nicht nur“ die Behinderung, Beeinträchtigung u. a. ertragen, sondern zusätzlich mit dem sozialen Makel der Ausgrenzung umgehen lernen. Das kann bedeuten, ihn positiv umzudeuten, im Sinne von „jetzt bekommt er oder sie auch endlich Noten; dort ist er/sie besser aufgehoben; dort gibt es Fachpersonal usw. Zur Alltagserfahrung der deutschen Schulkinder (damit sind auffällige und unauffällige gemeint, also alle)³⁷ gehört die Angst vor und bzw. die Akzeptanz von Aussonderung“ (Schöler, 1998:65). Das lässt sich erweitern auf ganze Familien, deren innerer und äußerer Kontakt von Verdrängung und Angst geprägt ist. Das Miterleben von Lernhemmung, Verhaltensauffälligkeit usw. und die Reaktionen des Schulsystems darauf sind für einige Kinder und Familien ausreichend, um Schulangst oder andere physische und psychische Symptome zu entwickeln. Die Verinnerlichung des mehrgliedrigen, hierarchischen Schulsystems als das Richtige für Schüler, die nicht auffällig oder störend sind, bewirkt, dass auch für Schüler mit Behinderungen die Mehrgliedrigkeit als richtig gilt.

2.4.1 Internationale Einflüsse

Auf europäischer Ebene sind in den letzten Jahrzehnten besonders zwei Programme zu nennen, die sich mit der Integration in das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem und andere gesellschaftliche Bereiche von behinderten Menschen befassen HELIOS I (1988-1991) und II (1991-1996) (Handicaped people in the European Community living independently in an open society). Es sollte die funktionelle Rehabilitation, die Eingliederung ins Bildungswesen, die wirtschaftliche Eingliederung und die soziale Eingliederung fördern. Das HELIOS II Programm wurde im November 1996 mit der „Charta von Luxemburg“ abgeschlossen (Charte de Luxembourg 1996). Das HORIZION (1990-1993) unterstützte die Eingliederung in den Arbeitsmarkt. Die Programme ERASMUS, PETRA, SOKRATES, LEONARDI DA VINCI, JUGEND FÜR EUROPA

³⁷ Anmerkung Ursula Pohl.

und COMENIUS waren jeweils für eine bestimmte jugendliche und junge erwachsenen Zielgruppe und sollten behinderte Menschen dementsprechend einbeziehen (vgl. Bürli,1997:181).

Eine optimistische Sicht für die Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts und eine Gesamtschulreform in Deutschland sieht Jutta Schöler mit der zunehmenden Beteiligung Deutschlands an internationalen Organisationen und begründet dies mit gesellschaftlichen, rechtlichen und finanziellen Gründen (vgl. Schöler,1998:111). Im deutschen Leitfaden des Bundesministeriums für Arbeit und Sozialordnung heißt es: „nicht mehr ausgrenzende Fürsorge, sondern uneingeschränkte Teilhabe; nicht mehr abwertendes Mitleid, sondern völlige Gleichstellung; nicht mehr wohlmeinende Bevormundung, sondern das Recht auf Selbstbestimmung“ (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung, 2002:4) sollen erreicht werden. Vom 7.-10. Juni 1994 fand in Salamanca,³⁸ mit Vertretungen von 92 Regierungen und 25 internationalen Organisationen eine UNESCO Konferenz mit dem Motto „Weltkonferenz für Sondererziehung, Zugänglichkeit und Qualität“ statt. Sie ergänzte die UNESCO-Konferenz 1990 in Jomtien/Thailand, die unter dem Motto „Bildung für alle“ stand, aber die besonderen Bedingungen für Kinder mit Behinderungen nicht ausreichend berücksichtigte. Die Salamanca Erklärung zu Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse und den Aktionsplan für besondere Bedürfnisse sind nachzulesen bei <http://bidok.uibk.ac.at/bib/schule/unesco-salamanca.html>, Stand: 4.5.04. Der Salamanca-Erklärung über Prinzipien, Politik und Praxis der Pädagogik für besondere Bedürfnisse, die auch von Deutschland unterschrieben wurde,³⁹ folgt ein Aktionsrahmen, der natürlich für keine Regierung verpflichtend ist, mit 85 Einzelpunkten zu folgenden Ebenen:

- I. Das neue Denken in der Pädagogik der besonderen Bedürfnisse
- II Leitlinien für Maßnahmen auf nationaler Ebene
 - A. Politik und Organisation
 - B. Schulfaktoren
 - Lehrplanflexibilität
 - Schulmanagement
 - Information und Forschung

³⁸ Eine Zusammenfassung der Salamanca-Erklärung und des Aktionsrahmens ist z. B. von Rosenberger in der Zeitschrift *Gemeinsam leben* veröffentlicht worden (Rosenberger,1994:94).

³⁹ In diesem Text und der Übersetzung wird durchgängig von besonderen Bedürfnissen bzw. besonderen Förderbedürfnissen gesprochen. Die Befriedigung wird jedoch nicht zwangsläufig an einen Sonderpädagogen bzw. an eine Sonderschule gebunden, wie es im deutschsprachigen Raum oft geschieht. In einigen Ländern wird aus pädagogischen Gründen (z. B. Großbritannien) und in anderen, der so genannten Dritten Welt zugerechneten Ländern, aus Mangel an sonderpädagogischen Traditionen und Ressourcen nicht ausschließlich auf Sonderpädagogen zurückgegriffen. Neben der Vorbereitung des gesamten Personals, sind Fortbildungen notwendig und unter Punkt 46 zur Ausbildung spezieller Lehrer heißt es: „Ein nichtkategorialer Ansatz, der alle Arten von Behinderung einschließt, sollte vor der Spezialisierung auf eine oder mehrere Behinderungsarten als allgemeine Grundlage entwickelt werden.“ (UNESCO,1994)

- C. Rekrutierung und Ausbildung des Personals
- D. Externe unterstützende Systeme
- E. Prioritäten
 - Frühförderung
 - Bildung von Mädchen
 - Erwachsenen- und Weiterbildung
- F. Perspektiven in der Gemeinde
 - Elternpartnerschaft
 - Einbeziehung von Gemeinden
 - Die Rolle freiwilliger Organisationen
 - Öffentliches Bewusstsein
- G. Erforderliche Mittel

III Leitlinien für Maßnahmen auf regionaler und internationaler Ebene

„Die Pädagogik der besonderen Bedürfnisse – ein wichtiges Thema für Länder im Norden wie im Süden kann sich nicht in Isolation weiterentwickeln. Sie muss Teil einer allgemeinen pädagogischen Strategie sein und wohl auch einer neuen sozialen und wirtschaftlichen Politik. Sie fordert nach großen Reformen in der herkömmlichen Schule“ (Frederico, Mayor). Die Salamanca-Erklärung ist eine deutliche Stellungnahme für die gemeinsame Unterrichtung von Kindern mit und ohne Behinderung (vgl. Biewer,2000:154). Zentral ist der Begriff „Inklusive Orientierung“⁴⁰, einbeziehende Orientierung (Biewer,2000:154). Er wurde bereits vor der Salamanca-Erklärung in verschiedenen, besonders englischsprachigen Ländern verwendet. Er ist wie viele andere Begriffe aus dem vorliegenden Arbeitsfeld uneindeutig und hat durch die Salamanca-Erklärung weite Verbreitung erfahren. Nach Gottfried Brierwer werfen Form der Erstellung, Art der Beschlussfassung (Akklamation durch Vertreter) ein Licht auf die Problematik der inhaltlichen Arbeit internationaler Organisationen im Erziehungsbereich. „Die Zusammenfassung eines ehrgeizigen Lehrerfortbildungsprojekts wurde von staatlichen Vertretern akklamiert, findet aber in den Heimatländern wenig gesetzliche Umsetzung.“⁴¹ Zumindest kann es eine argumentative Hilfe für veränderungswillige Kräfte in den Heimatländern sein“ (Brierwer,2000:155).

Die Salamanca-Erklärung durchzieht die Vorstellung eines Kontinuums an kindzentrierten, möglichst integrativen Angeboten, die die nationalen Bildungs- und Sozialsysteme realisieren sollen, wobei Hinweise auf die Verantwortung von Wirtschaft und Politik eher gering sind. Die Salamanca Erklärung hat ihren historischen Stellenwert, sollte heute aber nicht

⁴⁰ In der von der österreichischen UNESCO-Kommission herausgegebenen Übersetzung wird der Begriff „inclusion“, der in dem englischen Original häufig verwendet wird, nicht mit „Inklusion“ oder „einbeziehend“, sondern mit „Integration“ übersetzt. (UNESCO 1994)

⁴¹ Die Kultusministerkonferenz hat ebenso 1994 die „Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland“ herausgegeben. „Darin werden andere Vorstellungen und Ziele formuliert als in Salamanca.“ (Begemann,2002:129) Es wird das mangelnde Interesse an der Übersetzung und Umsetzung von internationalen Empfehlungen und Regeln kritisiert. (vgl. ebenda)

mehr als Magna Charta der Inklusions-Bewegung gehandelt werden. Sie hatte eine breitere Wirkung als die Charta von Luxemburg 1996 (vgl. Sander,2002:149).

Punkt „32. Für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen sollte ein **Kontinuum an Unterstützung** angeboten werden, das von minimaler Hilfe im regulären Klassenzimmer bis zu zusätzlichen Förderprogrammen in der Schule und darüber hinaus, wo notwendig, zur Bereitstellung von Assistenz durch spezialisierte Lehrer und Lehrerinnen sowie externes unterstützendes Personal reicht“ (Biewer,2000:155).

Auch 2003 war wieder ein Jahr der Behinderten (EYPD) und der Optimismus hat sich vielleicht in Einzelfällen bewahrheitet, doch die umfassende Reform ist ausgeblieben. Das European Year of People with disabilities sollte ein Jahr der Teilhabe und Gleichberechtigung von Menschen mit Behinderungen sein (Deklaration von Madrid, www.madriddeclaration.org/en/dec, Stand 12.5.2003). Die Madrid-Deklaration „Nichtdiskriminierung plus positive Handlungen bewirken soziale Integration“ entstand im Vorlauf zum EYPD 2003 im Verlauf des „Congreso europeo sobre las personas con discapacidad“ 20.-23.3.02, Madrid und spiegelt die Vision für die Aktionen für das Europäische Jahr auf nationaler, regionaler und örtlicher Ebene wieder. Die Struktur verdeutlicht

bereits die Intension für das Jahr der Behinderten.⁴²

Bei den Vorschlägen für Aktionen bekommt das Bildungssystem die besondere Aufgabe nicht nur nach innen die Integration zu betreiben und voranzubringen, sondern darüber hinaus auf andere Bereiche hinzuwirken, dass Integration gelingt. Das schulische Bildungssystem sollte der Motor werden für gesellschaftliche Integration und nicht immer mehr frustrierte und nicht integrierte junge Menschen hinterlassen. Bei den Vorschlägen für Aktionen werden die Aufgaben des Bildungssystems unter Punkt 7 so beschrieben: „Schulen sollten eine führende Rolle einnehmen in der Verbreitung der Botschaft des Verstehens und der Akzeptanz der Rechte von behinderten Menschen, sie sollten helfen Ängste, Mythen und Missverständnisse zu zerstreuen und die Anstrengungen der Gesell-

⁴² „Präambel

1. Behinderung ist ein Menschenrechtsthema
2. Behinderte Menschen wollen Chancengleichheit und nicht Wohltätigkeit
3. Barrieren in der Gesellschaft führen zu Diskriminierung und sozialem Ausschluss
4. Behinderte Menschen: Die unsichtbaren Bürger
5. Behinderte Menschen bilden eine verschiedenartige Gruppe
6. Nicht-Diskriminierung plus positive Handlung(en)

Unsere Vision

1. **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 [...] 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 [...]

[..]. h) Weg von einer Behindertenpolitik als ein Punkt der nur spezielle Ministerien betrifft [...] und hin zu Einbeziehung der Behindertenpolitik als eine generelle Regierungsverantwortung

2. **Eine Gesellschaft für alle**

[...]“ Was heute im Namen der Behinderten getan wird, wird für alle in der Welt von morgen Bedeutung haben.“ [...]

Unser Programm zur Verwirklichung dieser Vision

1. Gesetzliche Maßnahmen [...]
2. Einstellungen verändern [...]
3. Dienstleistungen, die ein unabhängiges Leben fördern [...]
4. Unterstützung der Familien [...]
5. Spezielle Aufmerksamkeit für behinderte Frauen [...]
6. Integration Behinderter in alle gesellschaftlichen Bereiche [...]
7. Beschäftigung als ein Schlüssel für soziale Integration [...]
8. Nichts über behinderte Menschen (sagen, schreiben, tun) ohne behinderte Menschen (einzubeziehen) [...]

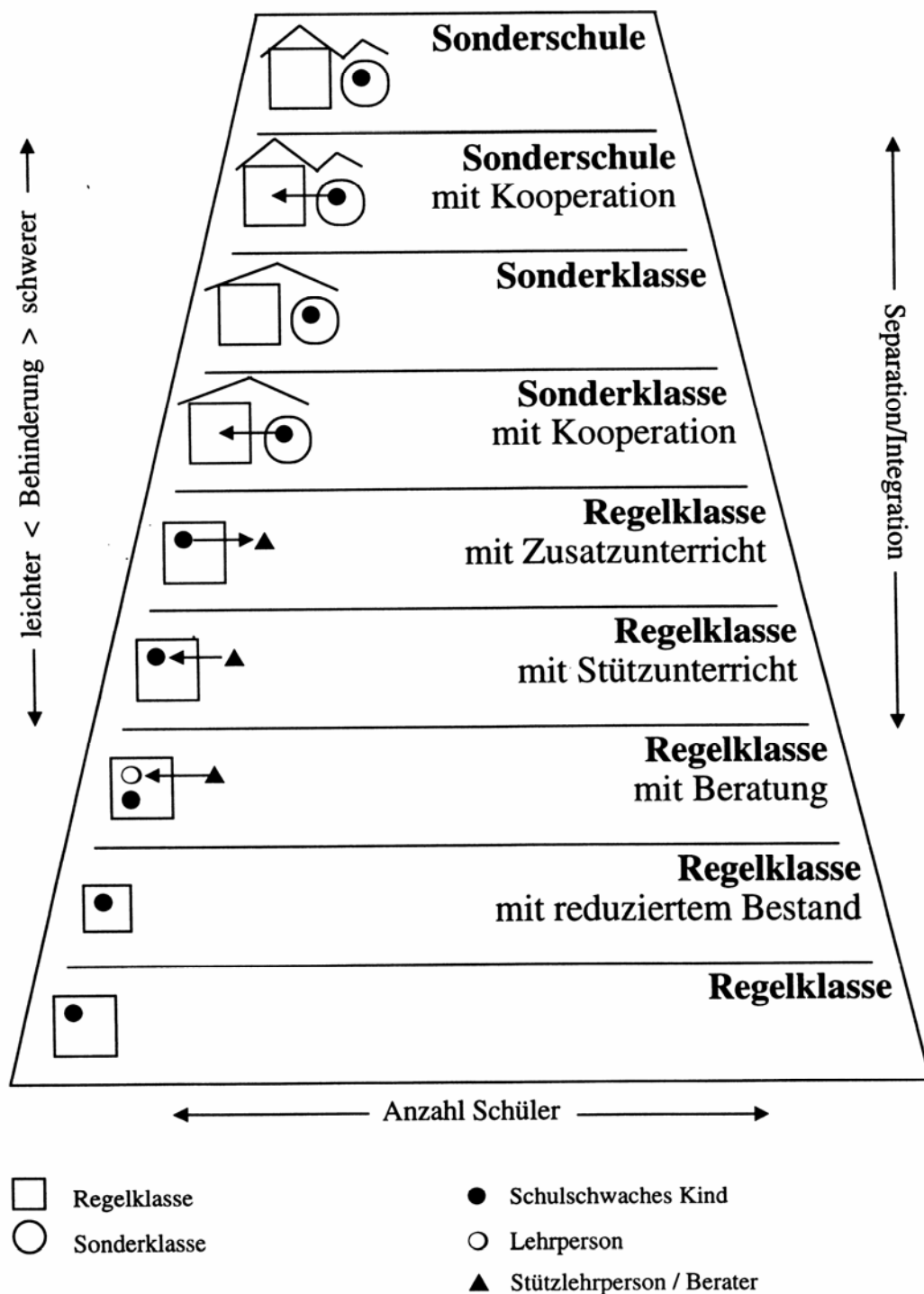
Vorschläge für Aktionen

1. EU-Behörden und nationale Behörden in EU- und Beitrittsländern [...]
2. Örtliche Behörden
3. Behindertenverbände
4. Arbeitgeber
5. Gewerkschaften
6. Medien
7. Bildungssystem
8. Eine gemeinsame Anstrengung zu der alle beitragen können und sollten [..]“
(www.madriddeclaration.org/en/dec Stand: 13.5.03).

schaft unterstützen. Pädagogische Mittel, um Schülern zu helfen, ein Gefühl von Individualität in Zusammenhang mit eigener oder anderer Behinderung zu entwickeln, und ihnen zu helfen, Unterschiede positiver zu sehen, sollten entwickelt und weiter verbreitet werden. Es ist notwendig, eine Bildung für alle zu erreichen, die auf den Prinzipien der vollen Teilhabe und Gleichberechtigung basiert. Bildung spielt eine Schlüsselrolle für die Zukunft eines jeden Menschen, sowohl aus persönlicher als auch aus sozialer und beruflicher Sicht. Das Bildungssystem muss daher die Hauptrolle spielen und eine persönliche Entwicklung und soziale Einbeziehung sichern, die Kindern und Jugendlichen erlauben wird, so unabhängig wie möglich zu sein. Das Bildungssystem ist der erste Schritt zu einer einbeziehenden Gesellschaft. Schulen, Hochschulen und Universitäten sollten unter Einbeziehung von Fachleuten für Behinderung mit Fachleuten für Behinderung, Vorträge und Workshops für Journalisten, Werbeagenturen, Architekten, soziale und gesundheitliche Fürsorgedienste, familiäre Pflegepersonen, Freiwillige und Mitglieder der örtlichen Verwaltung mit dem Ziel der Bewusstseinsbildung initiieren“ (www.madriddeclaration.org/en/dec Stand: 13.5.03).

Eine Analyse, welche Bildungssysteme in welchen Ländern mit welchen Ressourcen und Methoden ihres kulturellen Kontextes sich dem Anspruch der Präambel annähern, gäbe Aufschluss darüber, dass es vielfältige Möglichkeiten gibt, die über das nun folgende, am Individuum orientierte Paradigma hinausgehen. Der international anerkannte Experte für Vergleichende Sonderpädagogik Alois Bürli hat ein Modell sonderpädagogisch-integrativer Angebote für den schulischen Bildungsbereich vorgelegt, welches den Stand der Dinge in den neunziger Jahren in den OECD-Ländern einfangen soll.

Abbildung 2.13 Kontinuum⁴³ sonderpädagogisch-integrativer Angebote



Bürli stellt eine Pyramide auf die Füße „Kontinuum sonderpädagogisch integrativer Angebote“ (Bürli:1997:87). In diesem Kontinuum wird Intensität von Separation und Integration individualisiert an der Behinderung, die leichter oder schwerer ist, festgemacht.

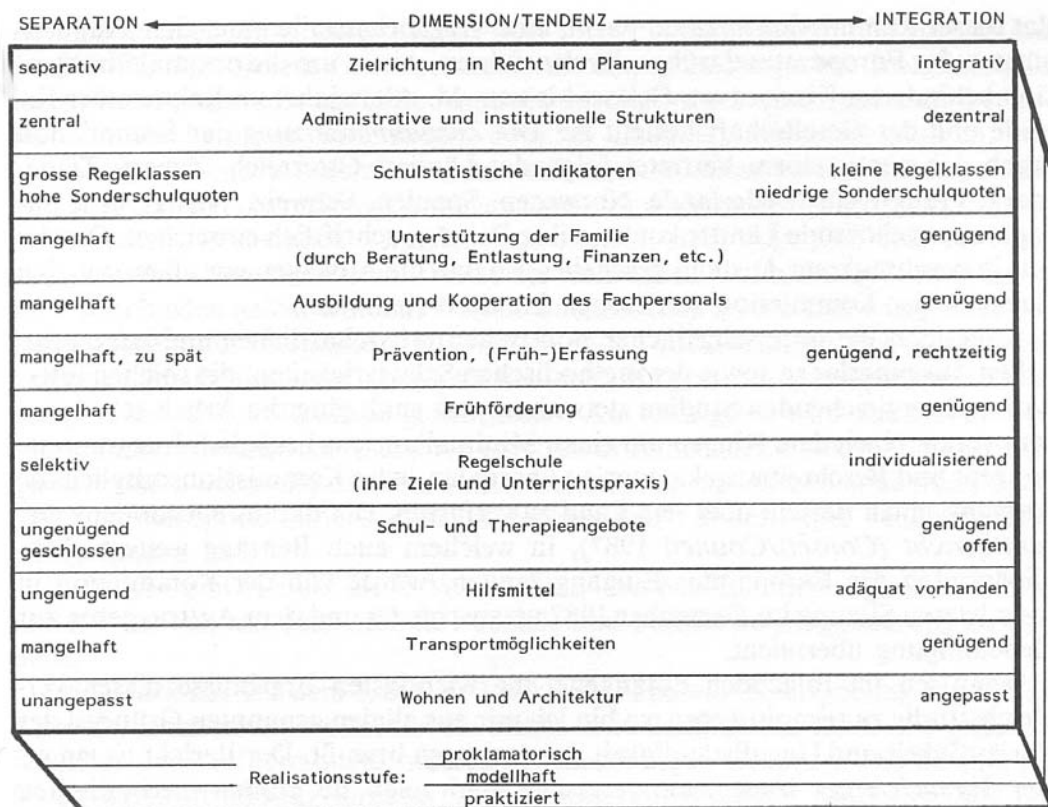
⁴³ Kontinuum: „[...] lückenloser Zusammenhang (z. B. von politischen und gesellschaftlichen Entwicklungen ...“ (Duden, *Das Fremdwörterbuch*, 1974) Auch in der Salamanca-Erklärung wird unter Punkt 32 von einem Kontinuum an Unterstützung gesprochen. (UNESCO,1994)

Es erscheint so, als wäre die Praxis so konstituiert, dass es eine objektive Messung gäbe, nach der die europäischen Kinder in diesem Kontinuum ihren angemessenen Platz fänden. Diese Form der Darstellung ist bestechend einfach und passt zum Kompromiss der KMK (Kultusministerkonferenz) von 1994: „Alles ist möglich [...] alle ‚Säulen‘ der sonderpädagogischen Förderung sind gleichwertig und, vor allem müssen angeboten (und damit aufrecht erhalten) werden: die Sonderschulen mit ihren bis zu zehn Spartenschulen, die sonderpädagogische Kleinklasse für Verhaltensauffällige und für Sprachbehinderte an allgemeinen Schulen, die Dehnungsklasse als Sonderschulklasse an Körperbehindertenschulen, die Einzelintegration bei Sinnes- und Körperbehinderten und die Integrationsklasse“ (Preuss-Lausitz,1998:47). Bürli schreibt selbst, dass die Verteilung der Kinder in den Ländern nicht gleich ist. Länder die stark bestrebt sind, Kinder mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen zu unterrichten, wie z. B. Island, Italien, Norwegen, haben eine geringe Zahl an Sonderschulen und Sonderklassen (vgl.Bürli,1997:86). Bürli schreibt weiter: „segregative Sondereinrichtungen, wie sie, wenn auch in unterschiedlicher Anzahl [...], praktisch quer durch alle OECD-Länder vorkommen, widersprechen dem Integrationskonzept nicht, sondern sie haben in diesem Kontinuums-Denkansatz ihren festen Platz“ (ebenda). Hier fehlt die Einsicht, das „Behinderung ein relationales Phänomen“ (Eberwein,1996:23) in einem sozialen und gesellschaftlichen Kontext ist.

Die Grenzen des Kontinuums liegen nicht allein in der Form der Darstellung, sondern im Dilemma der Praxis, denn der Kontext, in dem „die Schwere“ bzw. „Leichtigkeit“ der medizinisch und/oder pädagogisch begründeten Indikation „sonderpädagogischer Förderbedarf“ steht, erscheint nicht. Gesetzliche Bedingungen und Finanzen außer Acht lassend, zeigt das folgende konstruierte Beispiel aus dem Mikrosystem Schulklasse, das die Frage der Zuordnung nicht so einfach zu lösen ist. Mit der falschen Gleichung „Je fitter, desto integrierbarer, je schwächer, desto weniger integrierbar“ (Hinz,2002:356) lässt sich dies auch aus der Perspektive der Inklusion beschreiben. Ein blindes Mädchen (zehn Jahre) nimmt wie ihre nicht behinderte Schwester am gemeinsamen Unterricht teil, erhält zusätzliche pädagogische Förderung, Assistenz und technische Hilfen in der allgemeinen Schule; der Junge, dem der Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet wurde (zehn Jahre) besucht, wie seine zwei großen Brüder, eine Schule für Lernhilfe. Wer ist schwerer behindert? Und wer kommt aus welchem Milieu? Welche materiellen, sozialen und kulturellen Armutsfaktoren liegen vor?

Die Dimensionen, die in eine Diskussion um den Stand der Integration bzw. der Ausgrenzung einfließen, hat Bürli mit folgendem Schaubild dargestellt.

Abbildung 2.14 Dimensionen von Integration und Separation



(Bürli,1999:381)

Dieses Schaubild berücksichtigt die Realisierungsstufen von juristischen, administrativen, sozialarbeiterischen, präventiven, schulischen, therapeutischen und infrastrukturellen Realisierungsstufen, die für Integration eine Rolle spielen. Dabei wird wieder deutlich, in wie vielen gesellschaftlichen Bereichen die Integration verwurzelt sein muss, um eben nicht im Sinne der nun folgenden Kritik von Feuser zu funktionieren.

„Integration ist im Grunde ein Artefakt⁴⁴ des sich trotz aller verfassungsrechtlichen Grundlagen unserer Gesellschaft durch Ausgrenzung und Verbesonderung von Minderheiten inhuman und undemokratisch auswirkenden Erziehungs- und Bildungssystems“

⁴⁴ Artefakt: „1. das durch menschliches Können geschaffene Kunsterzeugnis. 2. Werkzeug aus vorgeschichtlicher Zeit [...]. 3. künstlich hervorgerufene körperliche Veränderung [...] 4. auf Täuschung beruhender Sachverhalt“ (Duden, Bd.5,1974)

(Feuser,1995:16). Auch Feuser charakterisiert das existierende Schulsystem mit einem Stufenmodell

- „1. Das Modell ‚Integration‘,
2. das Modell ‚Einzelintegration‘,
3. das Modell ‚Kooperation‘ (Koop-Modell),
4. das Modell ‚(Sonderpädagogische) Förderzentren‘ (FZ) und
5. das Modell ‚Spezial-Förderschule‘“ (Feuser,1995:195).

Im Modell 1 von Feuser, das in deutschsprachigen Ländern rein quantitativ keine Rolle spielt, sind die sechs selektierenden und segregierenden, sich selbst reproduzierenden Momente der „(1) *Selektion*, (2) *Segregation*, (3) *Atomisierung*, (4) *Homogenität*, (5) *Äußere Differenzierung* und (6) *reduktionistisch verengte und parzellierte Bildungsangebote und Lehrpläne*“ (vgl. ebenda) nicht wirksam.

Das Stufenmodell von Feuser charakterisiert die Bedingungen der Beschulung, unabhängig vom Zustand des Kindes, während in der Darstellung von Bürli „Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote“ die schwere Behinderung Kriterium für die Zuordnung in eine Schulform ist. Er spricht von einem Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote, lässt aber offen, wie sie entstehen bzw. gebildet werden. Die aus der Naturwissenschaft abgeleitete Umschreibung von Feuser ist für die in der Integration Tätigen, die die Kategorisierung von Menschen mit Behinderungen und das System der Aussonderung überwinden wollen, Ansporn und Abschreckung zugleich. „In dem nachfolgend – bildhaft gesehen – als kleinster gemeinsamer Nenner des selektierenden und segregierenden EBU in programmatischer Weise zu beschreibenden Prozess seiner Selbstproduktion wirkt jeder Moment sowohl als Operator wie als Aktraktor für die Evolution eines jeden anderen, wie eben jedes Moment durch eines der anderen produziert, hervorgebracht werden kann. Diese Struktur ist in ihrer Funktion derart stabil, dass sich geradezu ein Vergleich mit der Doppelhelix der genetischen Struktur aufdrängt; dies auch in dem Sinne, dass - wie immer man sie aufteilt - sie sich wieder selber ergänzt und als Ganzes herstellt.“ (Feuser,1995:165)⁴⁵

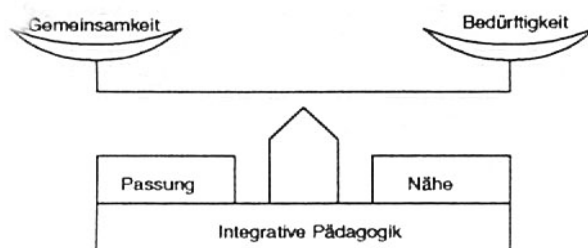
2.4.2 Integrationspädagogik und subsidiäre Sonderpädagogik

Das vorangegangene Beispiel des blinden Mädchens (Förderschwerpunkt Sehen) und dem Jungen mit dem Förderschwerpunkt Lernen führt zu einer weiteren, dem systemischen Ansatz verbundenen, Perspektive der schulischen Integrationspädagogik. „Als pragmati-

⁴⁵ Dieses Bild kann einen zur Verzweiflung treiben!

scher Schritt wäre – nach italienischem, aber auch skandinavischem Vorbild – die Begrenzung des Behinderungsbegriffs auf klarer fassbaren Sinnes-, Körper- und geistigen Behinderungen denkbar, die Lern-, Verhaltens- und Sprachprobleme aus dieser Etikettierung ausnehmen würden“ (Hinz,1993:142). Wocken plädiert für eine engere Fassung des Behinderungsbegriffs, der das individuelle diagnostische Etikett, lernbehindert, sprachbehindert und verhaltensgestört fallen lässt und als systemische Kategorien in einer heterogenen Lerngruppe akzeptiert und dafür sonderpädagogische Ressourcen vorhält, um die Sonderpädagogik weiterzuentwickeln zu einer subsidiären Sonderpädagogik, der die vier Prinzipien zu Grunde liegen: das Prinzip der Gemeinsamkeit; das Prinzip der Bedürftigkeit; das Prinzip der Nähe; das Prinzip der Passung; das dialektische Spannungsverhältnis von Gemeinsamkeit und Bedürftigkeit ist das zentrale Herzstück integrativer Arbeit. Die erforderlichen sonderpädagogischen Stützen heißen Nähe und Passung (vgl.Wocken,1995:111).

Abbildung 2.15 Sonderpädagogische Stützen einer integrativen Pädagogik



(Wocken,1995:112)

Für das stetige zahlenmäßige Ansteigen der Feststellung sonderpädagogischer Förderbedarfe in den neunziger Jahren⁴⁶, die Entwicklung und Beschreibung immer neuer differenzierterer Symptome lassen sich grob als Ursachen die Ökonomisierung, Globalisierung sowie Pluralisierung und Individualisierung aller Lebensbereiche des Einzelnen, sowie veränderte Lebens-, Arbeits- und Umgangsformen benennen. Helga Deppe-Wolfinger stellt die berechtigte Frage „Wie groß sind die Chancen für eine Schule ohne Aussonderung angesichts gesellschaftlicher Entwicklungen, die Desintegration eher befördern als Gemeinsamkeit und Solidarität?“ (Deppe-Wolfinger,2002:46). „Die Familie hat gleichermaßen an Bedeutung für Kinder und Jugendliche gewonnen wie verloren. Als Aushandlungsort und emotionaler Rückhaltort genießt sie hohe Priorität; als Herkunftsmilieu und

⁴⁶ Der Anstieg wird in den Tabellen im „Kapitel 4.3 Gesamtdeutsche statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung“, ab Seite 121 dokumentiert.

als Stätte der Weiterbildung verliert sie an Bedeutung. Unbeschadet dessen wirkt die Vererbung kulturellen, sozialen und ökonomischen Kapitals weiter. Die Bedeutung der Selbstsozialisation in informellen Netzen ist gestiegen, und ihre Spielräume haben sich ausgeweitet [...] Dennoch gibt es in erschreckendem Umfang Armut in dieser Gesellschaft. Einkommen und Vermögen sind nämlich höchst ungleich verteilt und die Ungleichverteilung hat zugenommen, wie der Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung erst jüngst wieder dargelegt hat [...]. Trotz eines hohen Versorgungsgrades mit institutionellen Erziehungs- und Bildungsangeboten bestehen in der Bundesrepublik jedoch deutliche Unterschiede in der Bildungsbeteiligung nach sozialer Lage und kulturellem Kapital der Familien, nach Regionen und insbesondere nach der ethnisch-kulturellen Herkunft, wenn auch nicht mehr durchgängig nach dem Geschlecht [...]. Das vielfach beschworene ‚Ende der Arbeitsgesellschaft‘ zeichnet sich einstweilen nicht ab, vielmehr die Fortdauer der Massenarbeitslosigkeit und ein fortgesetzter Wandel, der tradierte Normalitätskonzepte in Frage stellt[...]“ (Landesjugendring Thüringen, www.landesjugendring-thueringen.de/drucksachen/jugend/11_kuj_ber_zus.html, Stand: 18.5.03). Darüber hinaus wirkt, dass „Denkmodelle des privaten Wirtschaftens mechanistisch auf andere Bereiche des gesellschaftlichen Lebens übertragen und dogmatisch zur Handlungsmaxime erklärt“ werden (Deppe,2000:6). Für den pädagogischen Bereich, schulisch und außerschulisch, lassen sich mindestens drei Studien benennen, die sich mit den Konsequenzen dieser Entwicklungen befassen. Dies sind: der *Erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung Lebenslagen in Deutschland* (Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung;2001), der 11. Kinder- und Jugendbericht (broschurenstelle@bmfsfj.bund.de *Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung – soziale Infrastruktur sichern*) und die Langzeitstudie des Instituts für Sozialarbeit im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt zur Armut von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hock, 1998). Weitaus mehr bundesrepublikanische Aufmerksamkeit erlangt die weltweite Testung der 15-jährigen Jugendlichen mit dem Programme for International Students Assessment (vgl. Baumert,2001). Auf die dokumentierten Folgen von Ökonomisierung, Globalisierung, Pluralisierung und Individualisierung reagiert die Gesellschaft mit Aktivitäten der Institutionen und Entscheidungsträger der verschiedenen Ebenen, und es wird das Bedarfs-Angebots-Junktum (Wocken,1996:34) wirksam. So ist die Koppelung der Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf und Ressourcengewährung als Etikettierungs-Ressourcen-Dilemma bekannt. Nach Wocken produziert diese stabile „Reiz-Reaktions-Verbindung“ (ebenda), die mit dem Ziel der Integration und/oder Ressourcenbeschaffung

und /oder Ressourceneerhalt betrieben wird, Behinderungen und eine allgemeine Senkung der Normalitätstoleranz. Er plädiert, wie durchaus auch in anderen Ländern üblich, für eine engere Fassung des Behinderungsbegriffs, eine sonderpädagogische Grundausstattung der Grundschulen, damit auf Behinderungskategorien wie „lernbehindert“⁴⁷ „⁴⁸„verhaltensgestört“ und „sprachbehindert“ verzichtet werden kann (vgl. ebenda). Gekoppelt mit dem Finanzierungsvorbehalt für gemeinsamen Unterricht bzw. einer Festschreibung von Stellen für diesen, bedeutet dies, dass immer mehr Kinder in Sonderschulen unterrichtet werden. Somit wird deutlich, dass die Integration und Aussonderung bildungspolitische Themen auf der Makroebene sind, bei denen es um die Verteilung der (knappen) Ressourcen geht. Leider sind Integration und Aussonderung zu oft nur zwei Seiten ein und derselben Medaille. Das Modell der subsidiären Sonderpädagogik senkt evtl. die Zahlen der sonderpädagogischen Förderung, wenn entsprechende gesetzliche und institutionelle Rahmenbedingungen geschaffen werden,⁴⁹ schafft aber so genannte Restkinder. Bei diesem Modell läuft die Integrationspädagogik sehr leicht Gefahr von der Sonderpädagogik übernommen zu werden und eine Eigenständigkeit in der Pädagogik und anderen gesellschaftlich wichtigen Bereichen gar nicht erst zu erreichen.

Das im Ausland nach diesem pragmatischen oder einem ähnlichen Ansatz schon länger verfahren wird, darauf lässt die unten stehende UNESCO-Tabelle (1995), die Daten aus den Jahren 1987-1991, aus 21 Ländern sammelte, schließen.

⁴⁷ Zumindest die Schule für Lernbehinderte, die von ca. 80% aller als „behindert“ bezeichneten Schüler besucht wird, ist seit ihrer Gründung immer wieder Anfechtungen und Krisen ausgesetzt. „Lernbehindert ist der, der die Schule für Lernbehinderte besucht“ (Bleidick,1977 in: Eberwein,2002:18).

⁴⁸ Die Statistik für das Jahr 2000, zeigt, dass 53,1% der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf den Schwerpunkt Lernen fielen. Siehe dazu „Tabelle 4.1 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten“, Seite 125.

⁴⁹ Bless (1999:5) konnte für die Schweiz nachweisen, dass für jedes behinderte Kind, das integriert beschult wird, ein anderes Kind wieder in eine Sonderschule/Sonderklasse aufgenommen wird, dass also „trotz zahlreicher Realisierung integrativer Schulformen die Aussonderungsquote Jahr für Jahr regelmäßig zunimmt“ (Markowetz,2001:199). Dieser Mechanismus lässt sich bestimmt nicht nur in der Schweiz nachweisen.

Tabelle 2.2 Behinderte Schüler/-innen zwischen Integration und Aussonderung im internationalen Vergleich⁵⁰

Behinderte Schüler/-innen zwischen Integration und Aussonderung im internationalen Vergleich

| Rangfolge | Land | Integrationsquote | Anteil der Sonderschüler/-innen an allen Pflichtschulen | Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (SEN) |
|-----------|--------------------------------|-------------------|---|---|
| 1 | Norwegen | fast 100% | nahezu 0% | 6,00% |
| 2 | Italien | fast 100% | 0,03% | 1,30% |
| 3 | Island | 92% | 0,60% | 15,70% |
| 4 | Portugal | 70% | – | – |
| 5 | Spanien | 50% | 1,00% | 2,00% |
| 6 | Schweden | 36% | 1,00% | 1,60% |
| 7 | Dänemark | 30% | 1,63% | 13,00% |
| 8 | Luxemburg | ca. 30% | – | – |
| 9 | Großbritannien (England/Wales) | ca. 30% | 1,30% | 1,85% |
| 10 | Österreich | ca. 25% | 2,55% | 3,40% |
| 11 | Frankreich | 8% | 2,90% | 3,60% |
| 12 | Finnland | 0% | 2,80% | 16,50% |
| 13 | Belgien | unter 5% | 3,00% | 3,00% |
| 14 | Deutschland | unter 5% | 6,70% | 7,00% |
| 15 | Schweiz | unter 5% | 5,60% | 5,80% |
| 16 | Griechenland | niedrig | 0,38% | 0,86% |
| 17 | Irland | 0, ? | 1,70% | 1,70% |
| 18 | Niederlande | ? | ? | 3,60% |

Quelle: OECD 1995. SEN = special educational needs.

Für die BRD beziehen sich die Daten auf die alten Bundesländer. Die spanischen Daten beziehen sich auf den Zuständigkeitsbereich des Erziehungsministeriums, d. h. 45% der Schulkinder⁵¹. Eine Aktualisierung der Daten wäre sehr wünschenswert um zu sehen, ob es Fortschritte in Richtung Integration gegeben hat und um aufzudecken, welche integrationspädagogischen, sonderpädagogischen, finanziellen bzw. politischen Strategien verfolgt wurden. Zur obenstehenden Übersicht schreibt Markowetz: „Außerdem ist ein deutlicher

⁵⁰ Diese Tabelle wird oft verwendet, wenn es um den internationalen Vergleich geht. Mit dieser Überschrift stammt sie von Markowetz (Markowetz, 2001:199). Mit der Überschrift „Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Integrations- bzw. Sonderschulen“ von Schöler, (1998:115). Sie wurde für ein OECD-Sonderheft „Integration Students with special needs into mainstreaming schools“ (1995) erstellt und nach Angaben des OECD-Büros Berlin nicht mehr aktualisiert.

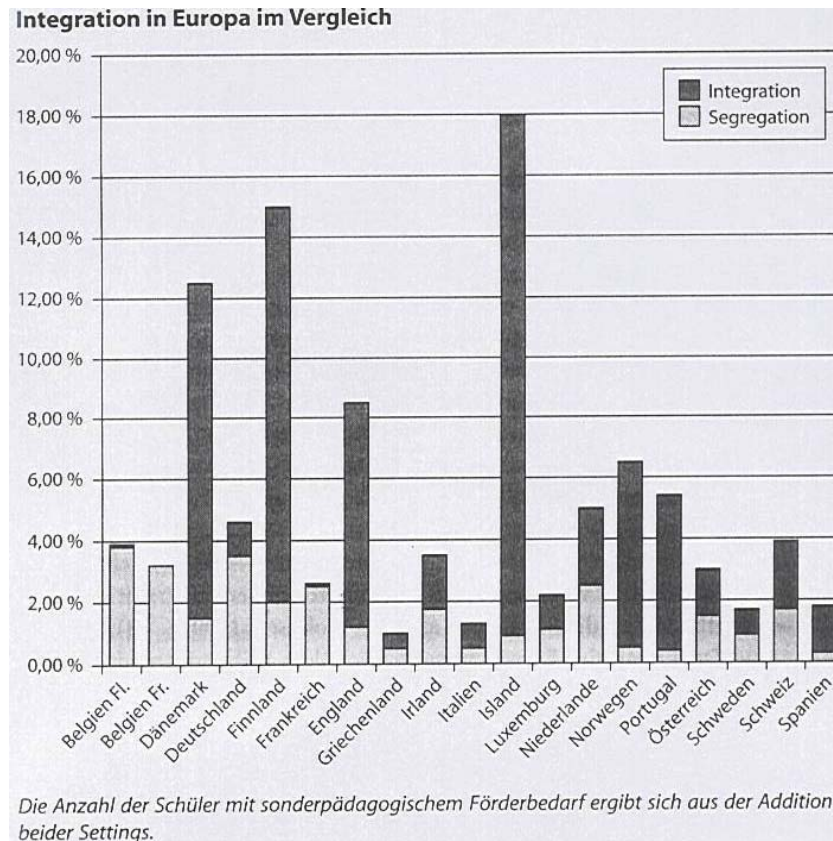
⁵¹ Siehe „Abbildung 5.1 Die ehemalige Aufteilung der Erziehungskompetenz in Spanien zwischen dem MEC und den Provincias Autonomas“, Seite 158. Bei den schraffiert gekennzeichneten Ländern lag zum Zeitpunkt dieser Erhebung die Erziehungskompetenz noch zentral beim MEC in Madrid. Daten aus den Provincias Autonomas fließen also in diese Aufstellung der OECD von 1995 nicht ein. In der „Tabelle 5.4 Sonderbeschulung und Integrationsrate im europäischen Vergleich“, Seite 190 werden Sonderbeschulung und Integrationsrate aus den Jahren 1999 bis 2002 dargestellt. Diese Aufstellungen ergänzen sich in der zeitlichen Abfolge.

Zusammenhang zwischen der Definition von Behinderung und dem damit verbundenen Bild vom behinderten Menschen und der Integrationsquote festzustellen. Länder, die sich von einer personenorientierten Sichtweise von Behinderung lösen und dem interaktionistischen Paradigma sowie dem Interaktions-Modell [...] den Vorzug geben, kommen rascher zu Gleichstellungsgesetzen bzw. Benachteiligungsverboten, die Bürgerrechtscharakter haben (z. B. USA, Norwegen, Schweden oder Spanien)“ (Markowetz:2001,200).

Neuere statistische Angaben lassen sich aus der unten stehenden Übersicht entnehmen, die sich auch in anderen Veröffentlichungen findet, aber jeweils ohne Jahreszahl, wann sie erhoben wurden. Die zentrale Aussage ist jedoch, dass sich die Tendenzen in den einzelnen Ländern seit 1995 nicht verändert haben, was die Anzahl der Kinder mit festgestellten sonderpädagogischem Förderbedarf, Integration und Sonderbeschulung angeht. Ein Trend besteht jedoch darin, dass Sonderschulen in Ressourcen- oder Förderzentren umgewandelt werden, die sich mit der Weiterbildung von Lehrkräften, der Unterstützung von Eltern, Beratung und Erstellung von Unterrichtsmaterialien befassen. Die Konzepte sind sehr verschieden, so dass es Schulen mit und ohne Schüler gibt. Nochmals „angemerkt sei an dieser Stelle, dass das Verständnis von Special Educational Need (SEN) nicht deckungsgleich mit dem deutschen Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs ist, der sich noch immer an der Beschulung in speziellen Sonderschuleinrichtungen orientiert“ (Hausotter,2002:72).⁵²

⁵² Beispiele zur Datenbasis und ihrer Fragwürdigkeit in der Bundesrepublik sind im „Kapitel 4.3 Gesamtdeutsche statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung,“ ab Seite 121 und für Spanien im „Kapitel 5.5 Statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Spanien“ ab Seite 186 zu finden.

Abbildung 2.16 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in segregierten und in integrierten Settings



(Hausotter,2002:476) (Hausotter,2000:78)

2.5. Von der Integration zur Inklusion – Ein Paradigmenwechsel?

In den vorangegangenen Abschnitten des Kapitels wurde bereits mehrmals die Frage nach einem postulierten, stattgefundenen oder notwendigem Paradigmenwechsel aufgeworfen. Für die bundesrepublikanische Situation kann von keinem stattgefundenen Paradigmenwechsel gesprochen werden. Die Initiativen auf europäischer Ebene und die Daten zum Stand der schulischen Integration in vielen anderen europäischen Ländern zeigen jedoch, dass Verbesserungen in der Partizipation möglich und dringend notwendig sind. Falls eine Krise, die dem Paradigmenwechsel vorangehen soll, die sich im „Mehr des Selben“ bzw. „Intensivierung der bewährten Aktivitäten“ darstellt, so ist der Paradigmenwechsel wohl in Sicht, denn äußere Differenzierung, Separation, Kategorisierung [...] von Kindern wird immer intensiver, unter dem Deckmantel der „individuellen Förderung“ und der „Erreichung allgemeingültiger Standards“ auf höchstem Niveau an bundesdeutschen Schulen betrieben. Eine Diskussion oder Bewertung um die Ausgangslage, ob nun ein Paradigmenwechsel von der Sonderpädagogik zur Integrationspädagogik oder von der Integrationspädagogik in Richtung Inklusion stattfindet, ist zum gegenwärtigen Zeitpunkt deshalb für die größte Zahl der betroffenen Lehrer und Schüler eine unerhebliche Diskussion zwischen Experten,

die an einer Veränderung interessiert sind. „Solange über ambulante Dienste und Formen der Kooperation zwischen Schulformen gestritten wird, braucht sich keiner Gedanken um eine Veränderung der traditionellen Theorie der Andersartigkeit von Menschen mit Behinderungen als Kern des pädagogischen Paradigmas zu machen“ (Hinz,2000:124).

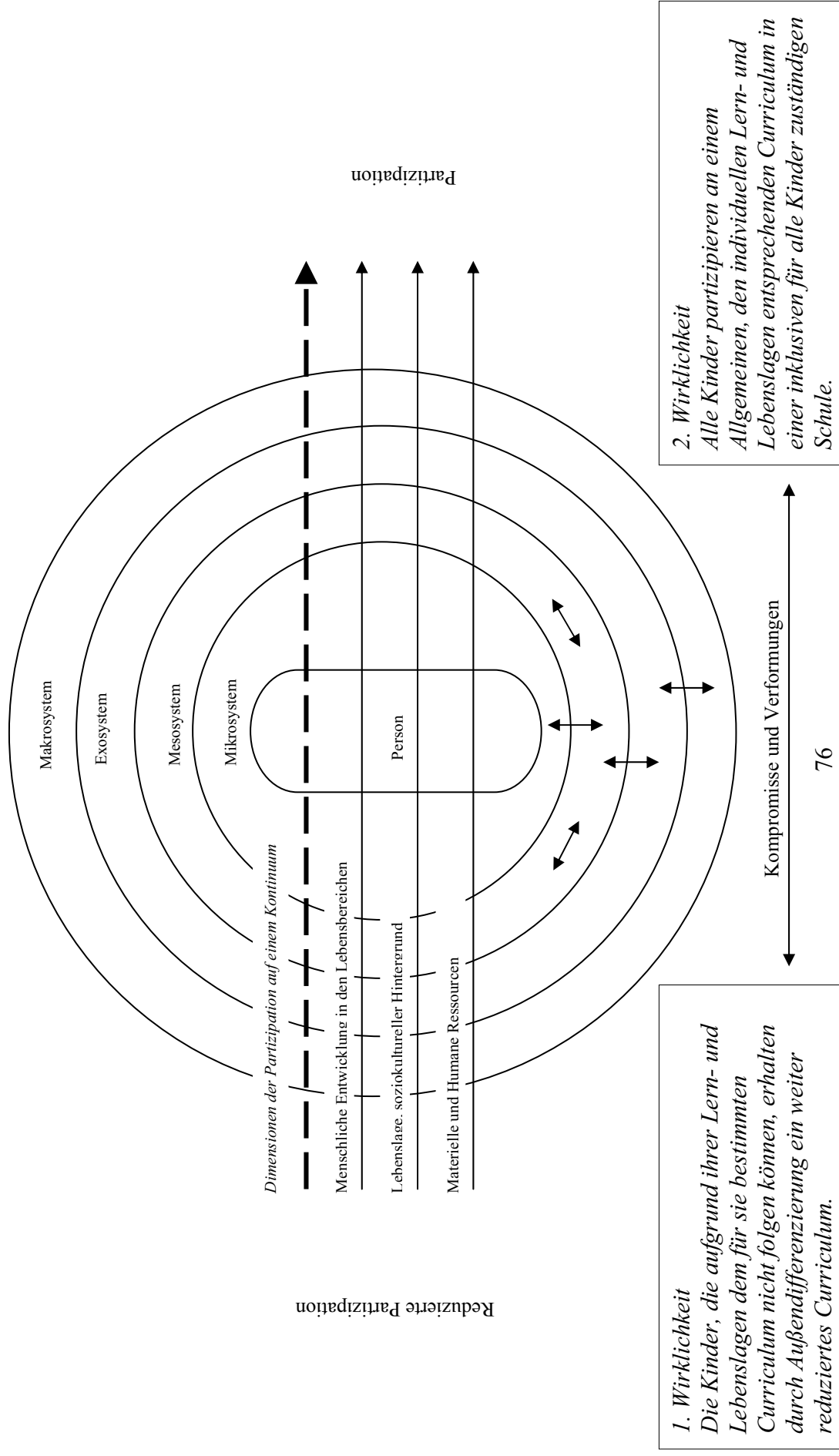
Der pessimistischen Perspektive von Andreas Hinz auf die dringend notwendige Ablösung der Theorie der Andersartigkeit steht die optimistische Perspektive von Jürgen Hohmeier gegenüber, der feststellt, dass in der außerschulischen Behindertenpädagogik ein paradigmatischer Wechsel von der Verwahrung zu Inklusion im Gange sei (vgl.Hohmeier,2004:127f). Er bezeichnet die Paradigmen der letzten 50 Jahre als das kustodial-caritative, welches vom therapeutisch-rehabilitativen abgelöst wurde. Die Entwicklung geht nun hin zu einem nicht in die Zukunft verlegten, sondern im Hier und Jetzt, unter Bedingungen der Selbstbestimmung stattfindendem Inklusionsparadigma. Wenn der außerschulische Bereich tatsächlich so weit fortgeschritten ist, dann wäre es die erste Aufgabe der Professionellen, in der Kooperation bei schulischen Angelegenheiten auch dort die inklusiven Kräfte zu mobilisieren. Besonders im außerschulischen Bereich, wenn es um den gesamten Lebenskontext eines Menschen mit Behinderung geht, der materielle und humane Unterstützung benötigt, ist darauf zu achten, dass das Bestreben nach Selbstbestimmung und Inklusion nicht betriebswirtschaftlich von der Sozialpolitik zur weiteren Kürzung von Leistungen missbraucht wird.

In einer hermeneutischen Arbeit zu den konstitutiven Elementen einer allgemeinen integrativen Pädagogik hat Erzmänn die Schwerpunkte der Theoriebildung namhafter Theoretiker untersucht und kam zu dem Ergebnis „dass sich ein Perspektivenwechsel vollzogen hat“ (Erzmänn,2003:36). Die Konzepte von Helga Deppe-Wolfinger, Hans Eberwein, Georg Feuser, Urs Haeberlin, Peter Heyer, Ulf Preuss-Lausitz, Helmut Reiser, Alfred Sander, Jutta Schöler, Wolfgang Sucharowski und Hans Wocken, wurden nach den folgenden drei Themenkomplexen untersucht: das Theorieverständnis, das Konzept von Homogenität und Heterogenität und die Didaktik des Gemeinsamen Unterrichts. Aus der Zusammenfassung möchte ich die drei Bereiche nennen, die auch in der vorliegenden Arbeit zentral sind. Es gibt zu wenige Überschneidungen zwischen der Regelpädagogik und der Integrationspädagogik; es gibt keine einheitliche Begriffsbildung, soziale Integration ist zentral, und didaktische Fragen orientieren sich an der Binnendifferenzierung und individuellen Entwicklung. Er schreibt weiter, dass kein revolutionärer Vorgang im Sinne Kuhns vorliege, solange die

Integration im vertikalen Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem stattfinden müsse (vgl. ebenda).

Die nun folgende „Abbildung 2.17 Entwurf zum Perspektiven und Paradigmenwechsel aus ökosystemischer Sicht“ zeigt die beiden bundesrepublikanischen Wirklichkeiten als extreme, aber doch miteinander verbundene Wirklichkeiten. Es ist sicher so, dass viele Professionelle der beteiligten Berufsgruppen einen Perspektivenwechsel vollzogen haben, sich aber anonymen, beharrlichen Strukturen gegenübersehen, die für die gesellschaftlichen Bereiche Bildung, Soziales und Arbeitsmarkt Exklusion statt Inklusion favorisieren. Die beiden Wirklichkeiten existieren nicht in Reinform, sondern bedingen sich gegenseitig. Zwischen den Polen reduzierte Partizipation und Partizipation befindet sich ein Kontinuum verschiedener dimensionaler Ausprägung, welches durch die individuelle Lage und die Kontexte des Ökosystems bestimmt ist. Von einem vollzogenen Paradigmenwechsel könnte gesprochen werden, wenn die zweite Wirklichkeit in einem inklusiven Kontext wirklich umfassend realisiert wäre. Derzeit ist die zweite Wirklichkeit eine vorstellbare Perspektive, wie Partizipation und Integration möglich sind, aber nur für wenige Kinder realisiert.

Abbildung 2.17 Entwurf zum Perspektiven und Paradigmenwechsel aus ökosystemischer Sicht



Es soll hier nur kurz begründet werden, warum ein Paradigmenwechsel in Richtung Inklusion dringend notwendig ist, um die fortschreitende soziale Ausgrenzung, Entdemokratisierung und Demoralisierung nicht nur der so genannten Risikogruppen, sondern durchaus auch der situierten, gebildeten Gruppen, zu stoppen und in eine andere hoffnungsvollere Bahn zu lenken. Im „Kapitel 3 Lernausgangslagen in Deutschland“, Seite 86 wird die notwendige Veränderung des Erziehungs- und Bildungssystems anhand wissenschaftlicher Untersuchungen begründet.

„Es gibt übrigens in der BRD pro Jahr 250.000 Sitzenbleiber und 76. 000 Jugendliche ohne Schulabschluss. Und Schulverweigerer, deren Zahl ständig zunimmt, sind entweder Kinder überforderter Eltern oder sie kommen aus leistungsorientierten Mittelschichtmilieus, sind Lernschwache oder Hochbegabte, sind Gymnasiasten, die in der Schulzeit jobben, oder Hauptschüler die angesichts der Arbeitsmarktlage keinen Sinn im Leben sehen“ (Eberwein,2002:217). Zur ethnisch-kulturellen Ungleichheit im deutschen Bildungssystem haben Wagner und Powell herausgearbeitet, dass die Überrepräsentanz von ausländischen Schülern an deutschen Sonderschulen nicht vollkommen unabhängig ist von den Leistungen, die sie erbringen, und/oder ihrem gezeigten Verhalten. Dennoch steht ihre Überrepräsentanz an Sonderschulen in einem engen Verhältnis zu den Strukturen des Bildungssystems und dessen Veränderungen und Ressourcen. „Mit der Art und Weise, wie Selektions- und Allokationsprozesse des Bildungssystems immer wieder aufs neue durch die Weckung von Bildungsnachfrage, durch Modifikation der Zugangsbarrieren und durch institutionelle Ausdifferenzierungen nicht nur des Sonderschulwesens und Variation der Zuordnung bzw. Klassifikation von Förderschwerpunkten bewirkt werden, wird gleichzeitig die Privilegien zuweisende Funktion des Bildungssystems und deren Legitimation im Sinne der statushöheren deutschen Gruppe weiterhin erhalten. Die Beteiligung bildungsinstitutioneller Strukturen und Allokationsprozesse an der Überrepräsentanz von ausländischen Jugendlichen an Sonderschulen führt zu der Einsicht, dass Veränderungen in Richtung Chancengleichheit nicht zu erreichen sein werden, wenn man auf einer individuellen Perspektive der ‚Differenz der Kulturen‘ und einer medizinisch, psychologisch, aber auch pädagogisch legitimierten Zuschreibung von negativ bewerteter Normabweichung für ‚Behinderung‘ verbleibt“ (Wagner,2003:203).

Diese Skizzen zeigen, wie das gegenwärtige Erziehungs-, Bildungs-, und Unterrichtssystem und damit die Gesellschaft ihre Kinder „verliert“.⁵³ Die Gesellschaft wird die Kinder als Zukunftsträger verlieren, von denen die heute Erwachsenen und zukünftigen Hilfebedürftigen doch erwarten, dass sie von ihnen versorgt werden. Wer, wenn nicht die zukünftig Alten und Pflegebedürftigen, schützte diese davor, dass die heutigen Kinder, das von ihnen internalisierte System äußerer Differenzierung und Kategorisierung nicht auch auf die zukünftige, teilweise unselbständige pflegebedürftige Rentnergeneration, anwendet?

Unter dem Konzept und dem Begriff der Integration werden immer wieder Theorien und Praxen subsumiert, die aus ökosystemischer Perspektive als aussondernd zu bezeichnen sind, Kinder ohne Behinderungen gar nicht im Blick haben und bestenfalls als eine Zweigruppen-Pädagogik zu bezeichnen sind.⁵⁴ „Angesichts der Tatsache, dass dem Konzept der Integration der Aspekt der Ausgrenzung immanent ist und Segregation nach wie vor Realität und Praxis [ist], scheint es angebracht sich dem Konzept der Inklusion zuzuwenden, das eine Vertiefung des Integrationsgedankens darstellt“ (Bintinger, SEN IST NET; 03.06.2003). Der Begriff der Inklusion und die damit verbundene Praxis sind in Deutschland noch unklar und „amorph“ (vgl. Niehoff, 2003, ohne Seitenangabe). Ähnlich dem Integrationsbegriff wird der Inklusionsbegriff inflationär gebraucht. Im *Lexikon der Erwachsenenbildung* wird er so definiert „*Inclusion* (engl.) Einbeziehung, dieser Begriff ergibt sich aus der Auffassung, dass eine Gesellschaft aus Individuen besteht, die sich alle mehr oder weniger unterscheiden. Um dieser Tatsache gerecht zu werden, muss die Gesellschaft dafür Sorge tragen, dass der Zugang aller Bürger zu Institutionen und Dienstleistungen unter Berücksichtigung ihrer individuellen Möglichkeiten ermöglicht wird. Das Prinzip der Integration strebt die Eingliederung behinderter Menschen in die bestehende Gesellschaft an; Inklusion dagegen will die Veränderung bestehender Strukturen und Auffassungen dahingehend, dass die Unterschiedlichkeit der einzelnen Menschen Normalität ist. Jeder Mensch soll die Unterstützung und Hilfe erhalten, die er für die Teilhabe am gesellschaftlichen Leben benötigt“ (*Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung*, 1999). Der oben zitierten Definition des Inklusionsbegriffs ist insofern zuzustimmen, als dass er die Verschiedenheit der Personen betont; das Recht auf Zugang zu Institutionen und die Verände-

⁵³ Qualitative und quantitative Daten aus aktuellen Untersuchungen zur „Lage von Kindern und Jugendlichen“ werden im „Kapitel 3.3 Lebenslagen in Deutschland“ ab Seite 91 vorgestellt. Die im „Kapitel 4.3 Gesamtdeutsche statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung“, Seite 121, und in einigen ausgewählten Bundesländern herausgearbeiteten statistischen Daten werden dadurch offensichtlicher in ihrer sozialen Bedeutung.

⁵⁴ Das Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote, „Abbildung 2.13 Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote“, Seite 64, stellt diesen Tatbestand dar.

nung von Strukturen und Auffassungen. Der zum Kontrast dargestellte Integrationsbegriff, entspricht nicht einem ökosystemischen Integrationsbegriff, sondern eher einem aus ökosystemischer Perspektive zu kritisierendem Integrationsbegriff.

Es wird nun der Frage nachgegangen, ob mit einem inklusiven und/oder ökosystemischen Ansatz auf die vielfältigen Lebens- und Lernlagen der Kinder auf verschiedenen Ebenen eingegangen werden kann, und somit eine umfassende Veränderung erreicht würde. Dafür werden Integration und Inklusion einander gegenübergestellt. Die Inklusion, im Sinne einer neuen Qualität, ist ein solches Transformationsexperiment⁵⁵.

Tabelle 2.3 Praxis der Integration und Inklusion

| Praxis der Integration | Praxis der Inklusion |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Eingliederung von Kindern mit bestimmten Bedarfen in die Allgemeine Schule • Differenziertes System je nach Schädigung • Zwei Gruppen Theorie (behindert/nicht behindert, mit/ohne sonderpädagogischen Förderbedarf) • Aufnahme von behinderten Kindern • Individuumszentrierter Ansatz • Fixierung auf die institutionelle Ebenen • Ressourcen für Kinder mit Etikettierungen • Spezielle Förderung für behinderte Kinder • Individuelle Curricula für Einzelne • Förderpläne für behinderte Kinder • Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf • Ausweitung der Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein • Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kontrolle durch Expertinnen und Experten | <ul style="list-style-type: none"> • Leben und Lernen für alle Kinder in der Allgemeinen Schule • Umfassendes System für alle • Theorie der heterogenen Gruppe (viele Minderheiten und Mehrheiten) • Veränderung des Selbstverständnisses der Schule • Systemsicher Ansatz • Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen • Ressourcen für Systeme (Schule) • Gemeinsames und individuelles Lernen für alle • Ein individuelles Curriculum für alle • Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten • Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und Sonderpädagogen • Sonderpädagogen als Unterstützung für Klassenlehrer, Klassen und Schulen • Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik • Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik • Kollegiales Problemlösen im Team |

(Hinz,2002:359)

⁵⁵ Das Konzept des Transformationsexperiments wird im Zusammenhang der Definition 11 „Der Theorie der menschlichen Entwicklung“ (Bronfenbrenner,1981) auf Seite 109 dieser Arbeit beschrieben.

Die obenstehende Tabelle stellt ein sehr begrenztes, aber der bundesrepublikanischen Praxis nicht fremdes Integrationskonzept einem Inklusionskonzept gegenüber, welches im folgenden Abschnitt diskutiert wird. Es macht keine Vorschläge für das Beseitigen der Wurzeln ökonomischer Mängel, wohl aber dafür, wie die Schule gestaltet sein sollte, um die aus den Mängeln sich ergebenden Lebenslagen der Kinder und ihrer Angehörigen nicht noch zu potenzieren.

Das Konzept der Inklusion wird von einigen Fachleuten als Weiterentwicklung der Sonderpädagogik bzw. ihrer Überwindung verstanden, weil unter anderem die Zwei-Gruppenvorstellung⁵⁶ überwunden und die Vielfalt zur Normalität wird. In Anlehnung an das Stufenmodell von Bürli (vgl. Bürli,1997:87) und die Ausführungen der österreichischen Heilpädagoginnen Wilhelm und Binting (2001:45) stellt Sander fünf historische Phasen im Umgang mit behinderten Kindern fest:

1. Exklusion: Behinderte Kinder sind von jeglichem Schulbesuch ausgeschlossen.
2. Separation oder Segregation: Behinderte Kinder besuchen einige abgetrennte Bildungseinrichtungen.
3. Integration: Behinderte Kinder besuchen mit sonderpädagogischer Unterstützung Regelschulen.
4. Inklusion: Alle behinderten Kinder besuchen, wie alle anderen Kinder mit besonderem pädagogischen Bedürfnissen, Regelschulen, die die Heterogenität ihrer Schüler und Schülerinnen schätzen und im Unterricht fruchtbar machen.
5. „Vielfalt als ‚Normalfall‘ (Wilhem & Binting): Inklusion ist überall Selbstverständlichkeit geworden, der Begriff kann daher in einer fernen Zukunft vergessen werden“ (Sander,2002:147).

Phase 5 ist in Deutschland kaum realisiert. „Inklusion im engeren Sinn kommt nur in ersten Ansätzen vor, hauptsächlich in Hamburg ‚(Hinz,1997)‘ “ (Sander,2002:148). Eine Realisierung von Phase 5 würde das Stufenmodell des „Kontinuums sonderpädagogisch - integrativer Angebote“ überflüssig machen. In diesem Fall könnte man von einem wirklichen Paradigmenwechsel in der Theorie wie in der Praxis sprechen. Die sprachliche und inhaltliche Verwirrung im deutschsprachigen Raum um die Begriffe Integration und Inklusion hat eine von vielen Wurzeln in der von der österreichischen UNESCO-Kommission herausgegebenen Übersetzung der Salamanca-Erklärung, bei der ‚inclusion‘ und ‚inclusive‘ oft mit ‚Integration‘ oder ‚integrativ‘ übersetzt wurde“ (Flieger,1996:4).

⁵⁶ Diese Vorstellung lässt sich z. B. mit folgenden Gegensatzpaaren: Behindert-Nichtbehindert; Regelschule-Sonderschule; Regelklasse-Sonderklasse; Integration-Segregation [...] zeigen.

Dies setzt sich besonders markant fort in der Ausgabe der österreichischen Zeitschrift *Behinderte in Familie Schule und Gesellschaft* (2/2001). In einem Aufsatz von Georg Feuser, betitelt mit „Prinzipien einer inklusiven Pädagogik“, wird dann durchgängig von „Integration“, die er ja berechtigter Weise an anderer Stelle auch als „Artefakt“⁵⁷ bezeichnet hat, gesprochen. Die Prinzipien, die hier unter der Hauptüberschrift „Inklusion“ und der Zwischenüberschrift „Integration“ stehen und auch die Humanisierung und Demokratisierung des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems beinhalten, führe ich hier mit einem kurzen, wohl aber sehr bekannten Ausschnitt auf, denn dadurch wird deutlich, wie nah bestimmte Integrationsansätze der „Inklusion“ sind.

„**Integration**‘ bedeutet pädagogisch (in gleicher Weise für Kindergarten und Schule), dass

- **alle Kinder und Schüler** (ohne Ausschluss behinderter Kinder und Jugendlicher wegen Art und/oder Schweregrad einer vorliegenden Behinderung)
- **in Kooperation miteinander**
- **auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau**
- nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk-, und Handlungskompetenzen
- **an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘** (Projekt/Vorhaben/Inhalt/Thema)
- **spielen, lernen und arbeiten“** (Feuser,2001:26).

Eine inklusive Pädagogik als qualitative Weiterentwicklung liegt vor, wenn in der Schulorganisationsentwicklung Impulse von der Mikropolitik zur Makropolitik⁵⁸ und aus meiner ökosystemischen Sichtweise an erster Stelle von der Makropolitik zur Mikropolitik in die einzelnen Kollegien wirken. Nur das Zusammenwirken von Makro- und Mikropolitik vermag z. B. die Überwindung der Kategorisierung von Kindern zu erreichen. Die verschiedenen Positionen ergeben sich aus den unterschiedlichen Ausgangslagen: In Österreich ist in jedem Bundesland schulische Integration in die Regelschule gesetzlich möglich, in der Bundesrepublik nicht.⁵⁹ Das Bild der inklusiven Schule, genannt „Das Haus des inklusiven Lebens und Lernens“ den existierenden Kontext vernachlässigend, stellen Bintinger und

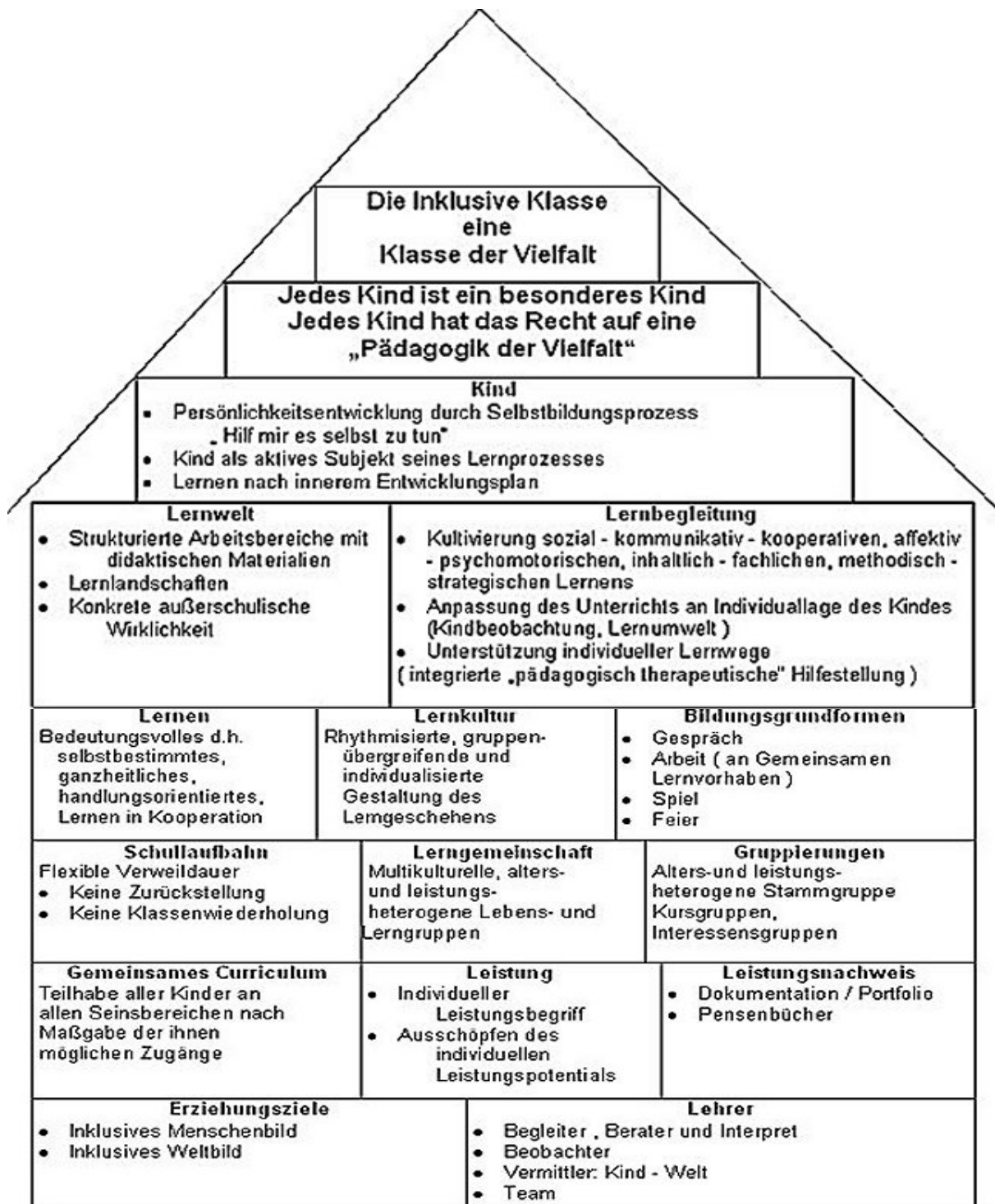
⁵⁷ Artefakt und die Begründung dazu von Feuser werden in der Fußnote 44 und auf der entsprechenden Seite 66 dargestellt.

⁵⁸ Rolff (Rolff,1995) zitierend, favorisieren Wilhelm und Bintinger die Entwicklung der Inklusion durch Impulse von der Mikro- zur Makropolitik „Die Lösung sieht Rolff darin, die ‚Schulkultur‘ der einzelnen Schule als Bezugspunkt für Veränderungen zu sehen und damit einen neuen Weg zu beschreiten – von der Mikropolitik zur Makropolitik – und nicht umgekehrt – wie bisher ...“ (Wilhelm,2001:48).

⁵⁹ Querverweis: Die Abbildung 4.1 Kartographie zur schulischen Integration in den Bundesländern“, Seite 115, zeigt, in welchen bundesrepublikanischen Bundesländern schulische Integration gesetzlich möglich ist.

Wilhelm im folgenden Schaubild vor. Eine konkrete inklusive Pädagogik in der Schule und im Unterricht wird deutlich. Wenn die „Inklusion“, nicht in der Breite gesetzlich und gesellschaftlich verankert ist, bleibt aber ein Zwei-Gruppendenken erhalten. In diesem Fall ist es dann sinnvoller, beim Begriff der Integration zu bleiben und die Inklusion als weiter gefassten qualitativen Schritt im Sinne von Phase 5 zu verstehen.

Abbildung 2.18 Das Haus des inklusiven Lebens und Lernens



(Bintinger,2001:57)

Ein Haus des inklusiven Lernens und Lebens muss in einen systemischen Kontext gestellt werden, wie er in der „Tabelle 2.3 Praxis der Integration und Inklusion“, Seite 79, skizziert wird. Erst damit wird es sinnvoll, andere pädagogische, therapeutische, sozialarbeiterische Kompetenzen einzubeziehen, denn auch eine „inklusive Schule“ kann nicht alle Probleme, und seien es „nur“ die ökonomischen einer Familie lösen. Die Schule hat nicht die Macht oder Kompetenz dazu und bedarf der Kooperation. Eine einzelne „inklusive“ Schule in einem separierenden Kontext ist und bleibt eine integrierende Schule, weil zu viele Kriterien im Außenbereich dagegen sprechen. Dort bleibt es sinnvoll, von Integration zu sprechen.

Obwohl der ökosystemische Ansatz der Integration so viele Elemente und Parallelen zur „Inklusion“ aufweist, sind beide Begriffe doch nicht deckungsgleich, besonders weil der ökosystemische Ansatz im Kontext der förderdiagnostisch differenzierenden Maschinerie steht, Angebot und Nachfrage nach Integration in keinem ausgewogenen Verhältnis stehen, und die nach dem ökosystemischen Ansatz oder nach anderen Integrationsvorstellungen beschulten Kinder eine absolute Minderheit sind.⁶⁰

2.6. Ökosystemische Integrationspädagogik in „separierenden“ Kontexten mit „inklusive“ Visionen

Der in der Überschrift dieses Abschnitts genannte Zustand benennt die widersprüchliche Situation, in der sich die Integrationspädagogik und die in ihr Tätigen befinden. Es sind, wie zu Beginn von Kapitel 2 beschrieben, alle Professionellen der verschiedenen Systemebenen und Professionen gemeint. Die Untersuchungen zur Lage von Kindern und der Umgang des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems haben nachgewiesen, dass grundlegende Veränderungen im System notwendig sind, die die von Meier zitierte Maßgabe des finnischen Schulsystems respektiert („Was uns leitet ist das Ziel und die Aufgabe: Wir dürfen keinen verlieren“; Meier,2003:170).

Für die deutschen Verhältnisse würde das bedeuten, endlich anzuerkennen, dass die Differenz zwischen den Kindern und Jugendlichen Normalität ist, die Kinder nicht mehr durch diagnostische Mühlen zu jagen, sie von einer Sondermaßnahme zur nächsten zu schieben,

⁶⁰ Querverweis: Die Daten über den Anteil der integrativ beschulten behinderten Kinder sind wegen verschiedener Konzepte und damit Ressourcenvergabe schwer exakt festzustellen. „Heute werden noch etwa 88% der behinderten Kinder in Deutschland in Einrichtungen der Entwicklungsstufe 2 beschult, und nur knapp 12% besuchen laut KMK-Statistik integrative Regelschulklassen im Sinn der Stufe 3“ (Sekretariat 20001,VII; eigene Berechnung; Sander 2002:62). Hier wird Bezug genommen auf das historische Modell, welches auf Seite 73 dargestellt wird.

sondern ihre natürliche Neugier nutzend, in ihrem sozialen Kontext leben und lernen zu lassen.

Für die Integrationspädagogik besteht das Dilemma, dass Vision und Realität so weit auseinander liegen, wie das eben bei Visionen ist. Hoffnungsvoller und zeitgemäßer wäre es, von dem Ziel der Veränderung des Schulsystems zu sprechen. Eine Zieldefinition dieser Art ist in der Bundesrepublik nicht da. Vielleicht kann es Veränderungen in einzelnen Bundesländern geben. Derzeit müssen Integrationspädagogen mit den separierenden Bedingungen umgehen und die Vision trotzdem nicht verlieren. Für den Integrationspädagogen heißt dies, für das von Aussonderung bedrohte Kind, den Platz zu finden, an dem noch möglichst viel Teilhabe möglich ist. Aber auch Teilhabemöglichkeiten entwickeln. Bei Ermangelung anderer Alternativen stehen Integrationspädagogen auch vor dem Dilemma, Kinder und Eltern für einen Sonderschulbesuch oder andere Sondermaßnahmen motivieren zu müssen. Von diesem Problem in der Beratung, aber auch im Unterricht und in Jugendhilfeeinrichtungen sind mehrere Berufsgruppen betroffen. Selbst bei so genannten kindlichen Normalbiographien stehen viele Institutionswechsel an. Das Durchlavieren der Integrationspädagogen durch das Schul-, Jugendhilfe- und Gesundheitssystem (z. B. Sozialarbeiter sind in allen drei Bereichen zu finden) mit dem Ziel, für ein Kind einen möglichst wenig ausgrenzenden, auch pädagogisch gestalteten, alltäglichen Kontext zu entwickeln, unterscheidet sich ganz klar von der gängigen Annahme, es wäre möglich den „besten sonderpädagogischen Förderort“ oder die „beste sonderpädagogische Förderung“ extern zu finden.

Eine Praxis der Inklusion stellt sich für die verschiedenen Berufsgruppen und Felder unterschiedlich dar und muss in der Ausbildung und Planung der Praxis, der Dokumentation usw. zumindest erst einmal denkbar, vorstellbar und kommunizierbar werden. Felder und Berufsgruppen, die der Sozialpädagogik nahe stehen haben es sicher leichter, im Spannungsfeld von systemischem Denken und Handeln und individuellem Curriculum (Förderplan, Hilfeplan u. a.), die Kooperationspartner zu finden.

Im Bereich der Hochschulen, Ausbildungs-, und Fortbildungseinrichtungen muss die Vorstellung der Inklusion unter den Lehrenden oder im Lehrplan Einzug halten. Jede Disziplin muss für sich selber ihr Fachgebiet und ihre Profession die „inkluisiven“ Elemente und Bedingungen untersuchen. Ein Interesse und eine Öffnung der Disziplinen für die Erkenntnisse und die praktischen Erfahrungen der Integrationspädagogik sind dringend notwendig. Doch je stärker die Integrationspädagogik am vorherrschenden System zweifelt und sich weigert als eine Art „Sonderpädagogik“ zu funktionieren, desto unbequemer ist sie für Praxis.

Sie ist nicht auf die Integration der Minderheit der Kinder mit Behinderungen, die in der Minderheit als integrationsfähig gelten, zu reduzieren.

Die Konsequenzen aus „inkluisiven“ Veränderungen, die im Vorfeld schon mit Sorge antizipiert werden können, sind, dass die heute scheinbar so „gut“ funktionierenden Systeme in eine gewisse Unordnung geraten. Das kann ein Übergangsphänomen sein oder auch schon der neue Zustand, in dem diese Unordnung sich als Normalität erweist.

3. Lernausgangslagen in Deutschland

Ich stelle nun Untersuchungen vor, in denen behinderte Kinder⁶¹ eine marginale bis gar keine Rolle spielen, wohl aber von Behinderung bedrohte Kinder, Risikokinder, d. h. Kinder die durch ihr Umfeld in ihrer Entwicklung zu viel behindert und zu wenig gefördert werden. Im Sinne des definierten Inklusionsbegriffs sollen alle Kinder und Jugendlichen Zugang zu Institutionen und Dienstleistungen (hier Bildung und Jugendhilfe) haben. Die Strukturen der Institutionen und die Auffassungen müssen sich dahingehend verändern, dass die Verschiedenheit der Kinder und Jugendlichen als gegebene Ressource für das pädagogische, therapeutische und sozialarbeiterische Engagement und nicht als unveränderbares Defizit, welches zur äußeren Differenzierung zu berechtigen scheint, angesehen wird.

Insofern ist die Einbeziehung dieser Studien hier im Zusammenhang mit dem bio-psycho-sozialen Modell von Behinderung der ICF zu verstehen, welches „Funktionsfähigkeit“ und „Behinderung“ als Ergebnis einer „grundsätzlich bidirektionalen dynamischen Wechselwirkung zwischen Gesundheitsproblem einerseits und den Kontextfaktoren andererseits“ versteht.⁶² Es geht somit immer auch um die Verhinderung von Behinderung, auch durch die Schule und in der Schule! Einfach zusammengefasst bedeutet dies, Kontextfaktoren, Umweltbedingungen können Behinderungen verursachen, ohne dass zuvor ein körperliches, psychisches oder physisches Defizit vorhanden war. Auch ohne Integrationspädagogik sollten die Professionellen des Erziehungsbereichs erkennen, wann ein Kind unter Bedingungen lebt und lernt, die seiner Entwicklung nicht ausreichend förderlich sind, und mit professionellen Maßnahmen reagieren.

Die Perspektive zielt auf die Lage von „allen“ Kindern, ihre Bildung, Bildungsbeteiligung und Bildungserfolg im Zusammenhang mit sozialen, ökonomischen und kulturellen Faktoren. Dass lang anhaltende Massenarbeitslosigkeit, Erhöhung Flexibilisierung und Verdichtung der Arbeitszeiten, Senkung kompensatorischer finanzieller Leistungen an Familien und Trägern der pädagogischen, sozialen und pflegerischen Arbeit nicht erst im neuen Jahrtausend zur Ausweitung, Verlängerung und Intensivierung von Kinderarmut und mangelnder Partizipation in Deutschland, die sich regional, kulturell und sozial spezifisch

⁶¹ Behinderte Kinder sind hier Kinder, denen „sonderpädagogischer Förderbedarf“ zugewiesen wurde.

⁶² Querverweis: Das bio-psycho-soziale Modell der Funktionsfähigkeit und Behinderung wird in der „Abbildung 2.7 Das bio-psycho-soziale Modell der Funktionsfähigkeit und der Behinderung“ dargestellt.

darstellt, führt, bestätigt ein weiteres Mal der Datenreport 2004. Die Koproduktion des Statistischen Bundesamtes, der Bundeszentrale für politische Bildung, des Wissenschaftszentrums Berlin für Sozialforschung und des Zentrums für Umfragen, Methoden und Analysen bestätigt, dass bereits vor der Hartz-Reform die Armutsquote kontinuierlich in Ost- und Westdeutschland steigt. Im Jahr 2000 verdienten 8,2% im Westen und 13,3% im Osten weniger als die Hälfte des Durchschnittseinkommens der Bevölkerung, 2003 waren es im Westen 11,3% und im Osten 15,5% (vgl. Balsen, 2004).

Es werden nun Untersuchungen verschiedener Bandbreite und Größenordnungen, d. h. international, national, stadtbezogen und trägerorientiert vorgestellt, denn Partizipation und Lebenslage bedingen sich gegenseitig. Die Untersuchungen sind teilweise abgeschlossen bzw. Abschnitte sind abgeschlossen, und weitere Teile folgen in diesem oder in den nächsten Jahren. Es sind

- die PISA (2000)-Studie,
- die Iglu-Studie,
- der erste Armuts- und Reichtumsbericht,
- der 11. Kinder- und Jugendbericht,
- das LAU- und LAUF-Projekt an Hamburger Schulen,
- und die Langzeitstudie zur Kinderarmut von AWO/ISS.

3.1. Die PISA-Studie in Deutschland

„Über PISA nachzudenken, heißt nach dem Zustand unseres Erziehungs- und Bildungswesens zu fragen, den Zumutungen auf den Grund zu gehen, die auch aus Unterrichtsroutinen, institutionellen Bedingungen und Schulpolitik resultieren und Perspektiven aufzuzeigen, die auf inklusive Erziehung und Bildung abzielen“ (Deppe, 2003: 180).

Das „Programme for international Student Assessment“ ist eine international standardisierte Leistungsmessung, die von den Teilnehmerstaaten gemeinsam entwickelt wurde. Teilgenommen haben bei PISA (2000) 32 Staaten, davon 28 OECD-Mitgliedsstaaten. In jedem Land wurden zwischen 4.500 und 10.000 15-jährige Schülerinnen und Schüler in den Bereichen „Lesekompetenz“, „Mathematische Grundbildung“ und „Naturwissenschaftliche Grundbildung“ getestet. Das Hauptaugenmerk liegt auf der Beherrschung von Prozessen, dem Verständnis von Konzepten sowie der Fähigkeit innerhalb eines Bereichs mit unterschiedlichen Situationen umzugehen.

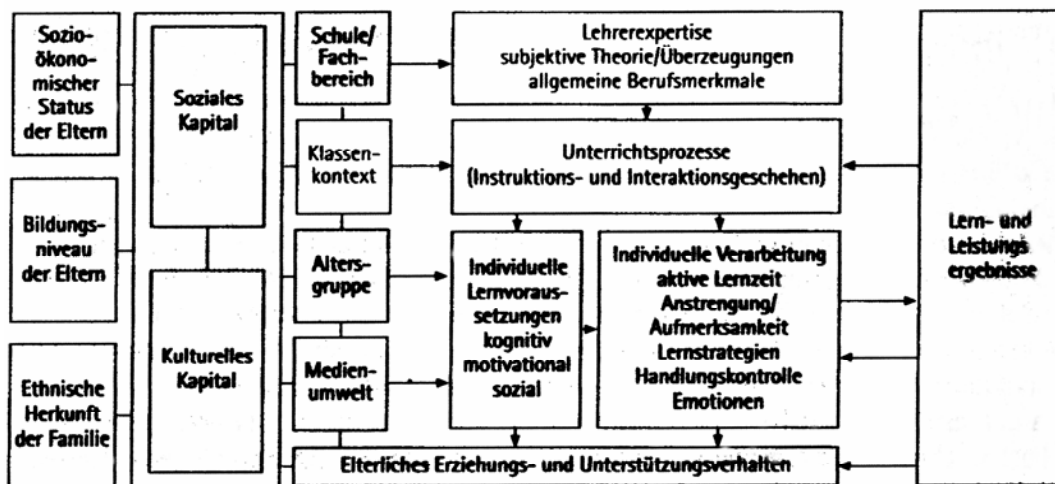
Die Methoden bestehen aus Multiple-Choice-Aufgaben und Fragen, auf die eigene Antworten gefunden werden müssen. Es sind immer realitätsnahe Situationen. Die Testdauer

beträgt insgesamt sieben Stunden, die in unterschiedlichen Kombinationen absolviert wurden. Ein Schülerfragebogen mit Hintergrundfragen über sie selbst nimmt nochmals 20-30 Minuten in Anspruch. Es gibt einen weiteren Fragebogen an den Schulleiter. Die erste Erhebung fand im Jahr 2000 statt. Im Drei- Jahreszyklus finden noch zwei weitere Untersuchungen mit den Schwerpunkten „Mathematische Grundbildung“ im Jahre 2003 und „Naturwissenschaftliche Grundbildung“ im Jahr 2006 statt.

Die Ergebnisse geben ein Profil der Kenntnisse und Fähigkeiten am Ende der Pflichtschulzeit wieder. Kontextbezogene Indikatoren zwischen den Ergebnissen und den Merkmalen von Jugendlichen und Schulen werden hergestellt. Trendindikatoren der Ergebnisse im Zeitverlauf werden dargestellt. In Deutschland wurde die Jahrgangsstufe 9 untersucht.

„Nach der Vorstellung der OECD werden mit PISA-Kompetenzen erfasst, die in modernen Gesellschaften für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher wie in wirtschaftlicher Hinsicht sowie für eine aktive Teilnahme am Leben notwendig sind“ (Deutsches PISA Konsortium,2001:16). Nach Baumert (ebenda) ist es mit dem PISA- Erhebungsprogramm gelungen, den neusten Stand der Sozialforschung zu erreichen (vgl. Deutsches PISA-Konsortium,2001:33). Die untenstehende Abbildung zeigt die Wirkung der Kontextbedingungen auf die Lern- und Leistungsergebnisse.

Abbildung 3.1 Bedingungen schulischer Leistungen - Allgemeines Rahmenmodell



Nach Haertel, Walberg und Weinstein (1983), Wang, Haertel und Walberg (1993) und Helmke und Weinert (1997).

(Baumert,2000:33)

Im „Kapitel 5.4.5 Die PISA-Studie in Spanien“ ist in der „Tabelle 5.3 Länderergebnisse von PISA in den Bereichen Lesekompetenz, sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung“ auf Seite 184 eine Übersicht angegeben, aus der die

Rangfolge der Länder in den Ergebnissen abzulesen ist. Deutschland und Spanien schneiden ähnlich ab.

Einige Beispiele aus dem Bereich der „Lesekompetenz“, dem Schwerpunkt von PISA 2000, erläutern den „PISA-Schock“⁶³, der sich aus folgenden Ergebnissen speist:

„*Erstens*: Bildet man eine Rangreihe der Durchschnittsergebnisse der einbezogenen 32 Länder so steht Deutschland an 21. Stelle.

„*Zweitens*: Die Spannweite zwischen den relativ erfolgreichsten und den relativ schwächsten Jugendlichen ist die größte *aller* untersuchten Länder.

„*Drittens*: Bei zehn europäischen oder außereuropäischen Ländern, die in den drei untersuchten Kompetenzbereichen (7 Länder) oder in zwei dieser Bereiche (3 Länder) die ersten zehn Rangplätze belegen, handelt es sich – mit Ausnahme von Österreich – um Staaten, in denen die Schüler teils bis zum 6., teils bis zum 9. oder 10. Schuljahr ohne äußere Differenzierungen in allen oder in der weit überwiegenden Zahl der Schulfächer gemeinsam unterrichtet werden, also in deutscher Terminologie: *Integrierten Gesamtschulen*“ (Klafki,2003:47).

Die Einteilung in Kompetenzstufen I-V ergab für die deutschen Schülerinnen und Schüler, dass „rund 40 Prozent der 15 jährigen Jungen und Mädchen weder beim Lesen noch bei den mathematisch-naturwissenschaftlichen Kenntnissen über jene Kompetenzstufe III, die heute Voraussetzung für eine Berufsausbildung ist“ verfügt, „jeder vierte Jugendliche ist also auf dem Niveau der Grundschule stehen geblieben [...]“ (Roitsch,2003:53).

10-15 % der Jugendlichen gehören zur so genannten „Risikogruppe“. Der überwiegende Anteil dieser Gruppe ist männlich, besucht die Haupt- oder Sonderschule. 50 % dieser Jugendlichen oder ihre Eltern wurden in Deutschland geboren (vgl. Deutsches PISA-Konsortium,2001:121). Während 50% der fünfzehnjährigen Gymnasiasten in Familien der oberen Dienstklasse leben, kommen nur 10% der Gymnasiasten dieser Altersspanne aus Familien von ungelerten oder angelernten Arbeitern. Dieses Verhältnis kehrt sich in der Hauptschule um, denn 10% ihrer fünfzehnjährigen Schüler kommen aus Familien der oberen Dienstklasse und 40% aus ungelerten Familien. Darin drückt sich aus, wie Spracherwerb und Lesekompetenz zum sozialen Ereignis wird und die Schulen in ihrer derzeitigen Form nicht ausreichend kompensieren (vgl. Sasse,2002,SEN IST NET). Die Gruppe der leistungsschwächsten Schüler hat jedoch erheblich größere Schwierigkeiten beim Lesen, als

⁶³ Wie aus der PISA-Studie der (deutsche) PISA-Schock wurde, hat nicht nur mit den Ergebnissen zu tun, sondern mit der sozialen, mitmenschlichen und wirtschaftlichen Flaute, die das allgemeine Gefühl des Zukurzkommens, des Anschlussverpassens medienwirksam auf den Bildungsbereich übertragen hat. „Es besteht also wenig Grund, von einem „PISA-Schock“ zu sprechen, da die Ergebnisse in Folge der Reading Literacy Study und von TIMSS mehr oder weniger erwartbar waren“ (Peek,2003:144).

die entsprechenden Schüler in den Vergleichsländern. In Deutschland finden sich vergleichsweise viele Jugendliche mit sehr schlechten Leistungen. Gemessen an den Mittelwerten liegen die Leistungen deutscher Schüler und Schülerinnen im unteren Teil des Feldes der OECD. Bedeutsam für das gegliederte deutsche Schulsystem ist, dass die Streuung der Leistungen in Deutschland erheblich größer ist. Die Spitzengruppe der deutschen Schülerinnen und Schüler erreicht vergleichbare Leistungen, wie die durchschnittliche Spitzengruppe der OECD-Mitgliedsstaaten (vgl. Deutsches PISA-Konsortium,2001:116).

3.2. Die Iglu-Studie

An der „*Internationalen Untersuchung zum Leseverständnis in Grundschulen*“ die von der Internationalen Wissenschaftsorganisation in Auftrag gegeben wurde, beteiligten sich dreißig Länder. Vom Institut für Erziehungswissenschaften der Universität Hamburg wurden 10.000 zehnjährige Grundschüler an 250 Schulen getestet (vgl.Bos,2003). Rang 1 nahm Schweden ein, den 34. Rang Belize. Die deutschen GrundschülerInnen belegten Rang 11.

Die Streuung der Leistungswerte ist am Ende des 4. Schuljahrs klein. Nur wenige Länder erreichen eine so geringe Streuung bei den Leseleistungen. Dennoch gibt es Kinder, die lediglich die Kompetenzstufe I erreichen und dringend weitere Förderung in der Sekundarschule benötigen. Es zeigte sich, dass Kinder aus der gleichen Kompetenzstufe unterschiedliche Noten und unterschiedliche Übergangsempfehlungen für die weitergehenden Schulen erhielten. Es gelingt also nicht die „richtige“ Leistungsauslese zu treffen. Das Dilemma dabei ist, dass die weiterführenden Schulen von einer gelungenen Leistungsauslese, das heißt mit „Homogenität“ der Kompetenzen rechnen, die nicht gegeben ist. Folglich wird mit äußerer Differenzierung reagiert, statt mit innerer Differenzierung auf die Heterogenität pädagogisch fördernd einzugehen, wie es der Grundschule scheinbar eher gelingt. Die Befunde der Iglu-Studie zeigen, dass sowohl im naturwissenschaftlichen wie im mathematischen Kompetenzbereich von vielen Schülern und Schülerinnen hohe Kompetenzstufen erreicht werden und die in der Sekundarschule beobachteten Defizite nicht allein den Mängeln der Grundschule zuzuweisen sind (vgl. Internationale Untersuchung zum Leseverständnis in den Grundschulen,2003).

„Die Zusammenschau von PISA und Iglu zeigt aber klar, dass das Ziel frühzeitiger Differenzierung, nämlich leistungsschwächere und leistungsstärkere Schüler durch Trennung in verschiedene Schulformen optimal zu fördern, verfehlt wird. Weder werden in der Hauptschule leistungsschwächere Schüler besonders gut gefördert, noch ergibt die Auslese der vermeintlich leistungsstärksten Leser für das Gymnasium eine zufrieden stellende Leis-

tungsspitze“ (Schleicher,2003). Nach dem PISA-Schock geriet die Grundschule in die Kritik, sie bereite die Kinder nicht ausreichend auf die weiterführenden Schulen vor. Die Ergebnisse der Iglu-Studie zeigen jedoch das Gegenteil: Die Grundschule ist die heterogenste Schulform überhaupt, was Schicht, kulturelle Herkunft, Behinderung und Alter angeht und kann damit umgehen, indem sie sozialpädagogische und reformpädagogische Elemente mit Stoffvermittlung kombiniert. Gegenüber konservativen Kräften, die versuchten sie für die PISA-Ergebnisse verantwortlich zu machen, ihr „Kuschelpädagogik“ vorwerfen, immer zeitigere Notenvergabe einfordern, kann sie nun zeigen, dass die Grundschule kindliche Leistungsbereitschaft und Fähigkeit fördert und erheblich weniger einschränkt als die weiterführenden Schulen.

3.3. Lebenslagen in Deutschland

Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung wurde 2001 vorgelegt und vom Kabinett beschlossen. Er erfasst Daten von 1973-1998, ist im Zusammenhang zu sehen mit dem Weltsozialgipfel 1995 in Kopenhagen, Globalisierungsdebatten, der Millenniumserklärung der Vereinten Nationen, die Zahl der absolut Armen bis zum Jahr 2015 halbieren zu wollen und nicht zuletzt mit der Regierungsübernahme der Rot-Grünen Koalition nach sechzehn Jahren CDU/FDP-Regierung in der Bundesrepublik.

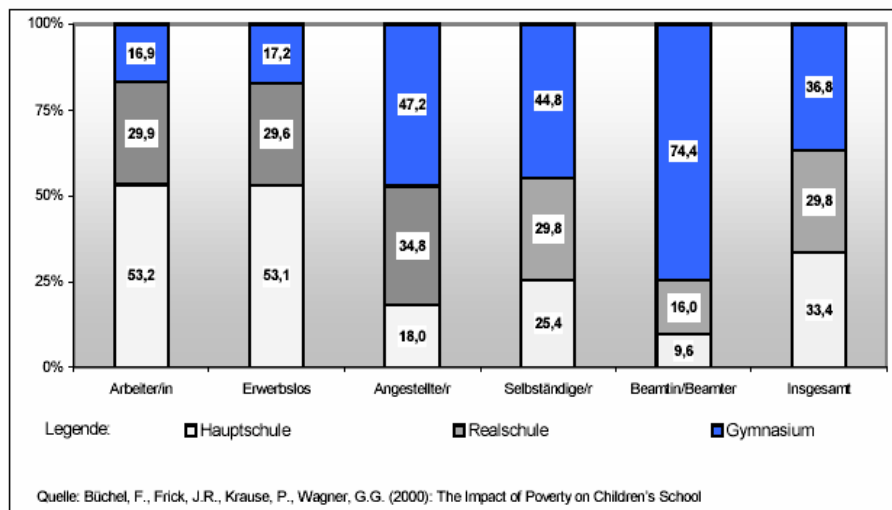
Überschriften und Themen sind: Einkommen, Vermögen und Überschuldung; soziale und ökonomische Situation von Personen im Bereich der Sozialhilfe; Lebenslagen von Familien mit Kindern; Bildung; Arbeitsmarkt; Wohnen; Gesundheitliche Situation und Pflegebedürftigkeit; Behinderung; Zuwanderung. Dem folgt ein engagierter Aktionsplan bis zum Jahr 2015, der derzeit vergessen scheint.

Schon vor dem Bericht stand den fehlenden, von allen Lagern akzeptierten Indikatoren und Dimensionen von Armut und Reichtum eine Vielzahl von Einzeldaten über Armut, weniger über Reichtum gegenüber. Befasst sich die Armutsforschung lediglich mit (scheinbar) individuellen Mängeln, gehen gesamtgesellschaftliche und ökonomische Aspekte verloren und die notwendige Aufnahme der Verhinderung von Armut zu den Grundrechten rückt in weite Ferne.

„Im Hinblick auf die Chancengleichheit beim Schulbesuch – auch hier fehlt eine Aufspaltung der Beteiligungsquoten nach sozioökonomischen Schichten in der amtlichen Statistik – ergibt sich eine tendenziell schichtenspezifische Chancenverteilung. Nach wie vor sind berufliche und ökonomische Positionen der Haushalte bzw. deren Vorstände maßgeblich für die unterschiedliche Partizipation an den verschiedenen Schultypen“ (BMAS,2001, Bd.1:121). In Bezug auf die Chancengleichheitsindikatoren beim Schulbesuch wird im

Band „Daten und Fakten“ des Berichtes für zukünftige Erhebungen angemahnt, dass „Die amtliche Statistik keinerlei Informationen über den sozioökonomischen Hintergrund der Eltern/Schüler, besonders auch nicht über den materiellen Hintergrund in den einzelnen Schularten bzw. Klassenstufen (liefert). Dies wäre auch besonders wichtig für die nähere Beschreibung des Profils der Besucher der Sonderschulen“ (BMAS,2001,Bd.2:159).

Abbildung 3.2 Verteilung der Schüler (14 Jahre alt) 1986 - 1996 nach sozioökonomischen Merkmalen - früheres Bundesgebiet



(BMAS,2002,Bd1:121)

Allgemein ist ein Trend in Richtung Gymnasium und Realschule zu bemerken, an dem aber die SchülerInnen ausländischer Herkunft kaum teilhaben.⁶⁴

Die von der Werkstatt Ökonomie herausgegebenen Anmerkungen zu Armut und Armutsbekämpfung in Deutschland *Wird „Armutsbekämpfung“ trendy? Paradigmenwechsel auf dünnem Eis* (Heidel,2001:20) schließen mit der immer aktueller werdenden Bemerkung „Wird nämlich die Frage nach der Verteilungsgerechtigkeit nicht im Lichte des Leitbildes sozialer Gerechtigkeit gestellt, droht der Armutsbekämpfung, unabdingbare Ressourcen nicht mobilisieren zu können, zugleich bewahrt sie die Selbstlegitimation des Reichtums vor einem gesellschaftlichen Diskurs, der erst die Voraussetzung für nachhaltige Armutsbekämpfung zu schaffen vermag“ (ebenda).

⁶⁴ Querverweis: Besonders hoch und kontinuierlich ansteigend ist der Anteil der Schüler und Schülerinnen in den Sonderschulen und im Besonderen in Schulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen. Siehe dazu: „Kapitel 4.3 Gesamtdeutsche statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung“, Seite, 121.

3.4. 11. Kinder- und Jugendbericht

Dem mehr als 350 Seiten umfassenden 11. Kinder- und Jugendbericht, der von einer Expertenkommission, sowie MitarbeiterInnen des Deutschen Jugendinstituts erarbeitet und am 4.2.02 veröffentlicht wurde, wurde eine 25-seitige Stellungnahme der Bundesregierung vorangestellt. Der Referent für Erziehungshilfen im Diakonischen Werk der EKD, Karl Spät, attestiert dem Bericht, dass er wie seine Vorgänger in Vergessenheit geraten wird (vgl. Spät,2003:20). Er steht im Schatten der Diskussion um die PISA-Ergebnisse und den daraus zu ziehenden Schlüssen. Von PISA und dem 11. Kinder- und Jugendbericht lernen hieße, sie als Ergänzung zu verstehen, sie zusammen zu lesen und daraus der Partizipation und Integration förderliche Konsequenzen zu ziehen. In beiden Berichten wird offensichtlich, dass die postulierte Chancengleichheit und die Teilhabe junger Menschen in der Bundesrepublik sehr stark von ihrer sozialen Lage bestimmt werden. Die Bildungspolitik postuliert zwar Chancengleichheit und hat dies auch seit den siebziger Jahren in den Bundesländern gesetzlich festgehalten. Die Kinder- und Jugendhilfe hat die Aufgabe, sich dafür einzusetzen, dass die Schaffung positiver Lebensbedingungen für Kinder- und Jugendliche eine Querschnittsaufgabe für alle Politikbereiche wird. Sie ist nicht mehr nur für „schwierige“, sondern für alle Kinder und Jugendliche zuständig.⁶⁵

Im Jugendbericht heißt es, dass „alle Kinder und Jugendlichen die Chance erhalten durch Bildung diejenige Selbständigkeit zu erwerben, die für Lebensbewältigung erforderlich ist“ (BMSFJ,2002:46). Wenn mit PISA nach Vorstellung der OECD-Basiskompetenzen erfasst werden sollen, die für eine befriedigende Lebensführung in persönlicher wie in wirtschaft-

⁶⁵ Der Bericht ist in drei Teile gegliedert. Im Teil A werden Strukturen, Leistungsfelder, Finanzierungsmodalitäten und Personalbestand beschrieben. Die finanziellen Aufwendungen für diesen Bereich stiegen von 14,32 Mrd. € im Jahr 1992 auf 18,1Mrd.€ im Jahr 1999. Während in Ostdeutschland die Zahl der Beschäftigten in diesem Bereich weiter zurück ging, stieg die Zahl der Beschäftigten in diesem Feld der „Frauenberufe unter Männerregie“ von 220 000 (1974) auf 450 000 (1998) (vgl.BMFJS,2002:42). Teil B befasst sich mit den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen. Behinderte Kinder und ihre Lebenslage finden darin kaum Eingang und die „Normalität der Differenz“ (Beck,2003:5) wird nicht eingelöst. Erschwerend kommt hinzu, dass lediglich die psychisch Behinderten in den Aufgabenbereich des KJHG gehören. Die Kommission empfiehlt deshalb auch eine Neuorientierung im Sinne der so genannten großen Lösung, d. h. die prinzipielle Ausdehnung des § 35a des KJHG auf alle behinderten Kinder und Jugendlichen (vgl. BMFJS,2002:229).

Teil C steht unter der Überschrift „Jugendpolitik als Jugendhilfe“. „Die Kommission versteht die Jugendpolitik als ‚Lebenslagenpolitik‘. Sie meint mit diesem etwas ungewohnten Begriff eine Politik im Interesse von Kindern und Jugendlichen, die erstens von objektiven sozialen Unterschieden in den Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen ausgeht und sich auf diese richtet, nämlich insbesondere auf die Unterschiede nach Geschlecht, Bildung, Schicht bzw. Klasse, Region, Migration und Alter, die zweitens die subjektive persönliche Lebensführung der Kinder und Jugendlichen berücksichtigt, nach den Einstellungen und Handlungsmöglichkeiten der Kinder und Jugendlichen selber fragt und ihre Selbständigkeit stärkt, und die drittens den Auftrag der Kinder- und Jugendhilfe nach § 1 Kinder- und Jugendhilfegesetz ernst nimmt, wonach die Kinder- und Jugendhilfe zur Schaffung optimaler Lebensbedingungen für Kinder und Jugendliche und ihrer Familien beizutragen hat“ (Landesjugendring Thüringen, www.landesjugendring-thueringen.de, Stand:18.503).

licher Hinsicht notwendig sind⁶⁶, dann kommt dies dem Konzept des Jugendberichtes sehr nah. Aus der Perspektive der Jugendhilfe, die traditionell Mängel (des Bildungssystems, Arbeitsmarktes, Familie) auffangen muss, sehen die „Chancen“ im Bildungswesen derzeit so aus. „Das Bildungswesen reproduziert nach wie vor die soziale Ungleichheit. Zwar ist es gelungen, die Benachteiligung von Mädchen im Schulsystem – nicht aber im Ausbildungs- und Berufssystem zu überwinden, nicht aber überwunden ist die Selektivität des Schulwesens nach sozialer Lage und dem ‚kulturellen Kapital‘ der Familie, nach der Region und nach der ethnisch-kulturellen Herkunft [...]. Hierfür ist es erforderlich, Jugendpolitik auch als Bildungspolitik zu verstehen“ (BMSFJ,2002:46). Auch in diesem Bericht wird deutlich, dass ein Zusammenhang besteht zwischen sozialer Lage und Behinderung und zwar nicht nur im Fall angenommener Lernbehinderung, sondern, dass bei nahezu allen Behinderungsarten die unteren sozialen Schichten überproportional betroffen sind (vgl. BMSFJ,2002:222). Ebenso wird der hohe Anteil ausländischer Schüler an Sonder- und Hauptschulen und ihre geringe Beteiligung an weiterführenden Schulen dargestellt (vgl. BMSFJ,2002:353).

In ihrem Beitrag *die Lebenslagen behinderter Kinder und Jugendlicher und ihrer Familien als Thema des 11. Jugendberichtes*, geht Beck, in der Zeitschrift *Gemeinsam Leben – Gemeinsam Lernen* der Frage nach, ob und wie überhaupt Kinder mit Behinderungen und ihre Familien, die im Spannungsfeld von Sonderpädagogik und Rehabilitation stehen, in den Bericht einbezogen werden. Sie fordert ein Umdenken. „Wenn die notwendige und grundgesetzlich geforderte Gemeinsamkeit im Leben und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen praktisch Realität werden soll, muss die Besonderheit als etwas Normales ebenso wie die Normalität der Verschiedenen in das Denken, Planen und Handeln Eingang finden“ (Beck,2003:9). In sozialpädagogischen Einrichtungen, z. B. Kindergarten hat diese Normalität der Verschiedenheit vieler Orts im Denken, Handeln und Planen Einzug gehalten. Als kleines Beispiel dafür sei die altersgemischte Gruppe genannt, die akzeptiert und eingeführt ist. Dieses an der Sozialpädagogik orientierte Denken und Handeln ist bisher noch eher an Grundschulen anzutreffen. In ihrem Aufsatz „Förderung durch Selektion?“ fordert Karin Seib eine Intensivierung der sozialpädagogischen Sichtweisen zu Beginn der Grundschulzeit (vgl. Seib,2002:80). Auch im Anschluss an die Grundschulzeit sind sozialpädagogische Sichtweisen hilfreich und sinnvoll zur Vermeidung und Überwindung von Partizipationsschwierigkeiten.

⁶⁶ Querverweis: Mit PISA sollen Kompetenzen für eine befriedigende Lebensführung erfasst werden. Siehe dazu: Zitat von Baumert zur PISA Studie: Seite 88 (Baumert,2001:16).

3.5. Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchung an Förderschulen in Hamburg (LAUF)

Die LAUF-Untersuchung (Wocken,2000) erweitert die „*Untersuchung zur Lernausgangslage*“ (LAU) (Lehmann,1997,1999). Letztere wurde 1996 mit 13.099 Kindern, in 531 fünften Klassen, an 190 Schulen aller Schulzweige außer Sonderschulen, in Hamburg durchgeführt. LAUF ist ein universitäres Projekt und vergleicht die Lernausgangslagen in Hauptschule und Förderschule mit folgenden Fragestellungen⁶⁷:

1. Ist Lernbehinderung ein isoliertes Intelligenzdefizit?
2. Ist die Förderschule eine Schule sozial Benachteiligter?
3. Bewirkt die Förderschule eine Kompensation der Leistungsdefizite?

Die Ergebnisse:

In der Rechtschreibung erreichen die 7. Klassen der Förderschule bei weitem nicht die Leistungen der 5. Klassen der Hauptschule. Ein kompensatorischer Effekt ist nicht feststellbar. Obwohl der CFT 20 unabhängig von kulturellen Faktoren die allgemein intellektuellen Fähigkeiten messen soll, hat er nur beschränkt Aussagekraft für den Schulerfolg. Lediglich bei 70% der Hauptschüler und 60% der Förderschüler konnte die Schulzugehörigkeit richtig vorher gesagt werden. Folgende andere Faktoren konnten festgestellt werden:

„Bei Nutzung aller Variablen, die in LAUF erfasst wurden, kann dem Ergebnisreport zufolge ‚der‘ Förderschüler in typologischer Vereinfachung mit folgenden Schlagworten beschrieben werden: niedrigere Intelligenz, geringere Schulleistungen, niedrigerer Schul-, Ausbildungs- und Erwerbsstatus der Eltern, höherer Arbeitslosigkeit der Eltern, mehr Geschwister (bei weniger Wohnraum), häufiger allein stehende Eltern, geringerer Bücherbestand, seltener Deutsch als Muttersprache, erheblich längerer Fernsehkonsum, dürftiger

⁶⁷ In hilfsschulpädagogischer Tradition wird die Leistungsdifferenz zwischen Sonder- und RegelschülerInnen mit zwei Jahren angegeben. Wenn die Förderschule, die mit besserer Ausstattung arbeitet, wirklich kompensiert, dann dürfte sich der Abstand von zwei Jahren zumindest nicht vergrößern. Folgende Teile des Untersuchungsinstrumentariums, der LAU wurden bei diesem Quasi-Experiment verwendet: Hamburger Schreibprobe (HSP 4/5), *Culture Fair Intelligenztest* (CFT20–Teil A), Elternfragebogen an 7. Klassen aller Hamburger Förderschulen. Die Rücklaufquote der Fragebögen betrug 35 %, und es kann wie bei der LAU von einem regelhaften Zusammenhang von Untersuchungsbeteiligung und Sozillage ausgegangen werden.

Ein Quasiexperiment ist ein „Experiment mit natürlichen Gruppen. Die Zuweisung der Behandlungsbedingungen durch den Experimentator erfolgt nach dem Zufallsprinzip, allerdings sind z. B. die Klienten-, Schüler- oder Mitarbeitergruppen vorgegeben. Die Untersuchungsguppen sind dabei in vielen Merkmalen vergleichbar. (↑ Parallelisierung). Quasiexperimentelle Untersuchungen haben eine geringere interne Validität als das ↑Laborexperiment (↑Experiment, ↑Versuchsplanung)“ (Wenniger,2001:409)

Besitz an persönlichen Konsumgütern“ (Wocken,2000). Um die Gewichtung der einzelnen Merkmale zu ermöglichen, wurde eine diskriminanzanalytische Prüfung⁶⁸ durchgeführt. Diese Prüfung ergab, dass Lernbehinderung weitaus eher ein soziales, denn ein kognitives Defizit ist.

Im speziellen Vergleich der Intelligenzvergleiche der Förderschüler und Hauptschüler, stellte sich heraus dass die Förderschule den Leistungsrückstand im 7. Schuljahr nicht bremsen konnte und keine kompensatorische Wirkungen entfalten konnte. Bei gleicher Intelligenzausstattung erzielen allerdings Schüler in Hauptschulen höchst signifikant bessere Rechtschreibresultate als vergleichbare Schüler in Förderschulen, was für ein besseres ausschöpfen der Schülerressourcen an den Hauptschulen, statt an den Förderschulen spricht.

Abschließend wird festgestellt, dass die Ergebnisse zu den Schulleistungen, zur Intelligenz und zur Soziallage von Förderschülern Veranlassung geben, sich von dreierlei Illusionen zur verabschieden:

1. Die Illusion des isolierten Intelligenzdefizits [...], denn es müssen soziologische Kategorien hinzugenommen werden.
2. Die Illusion der Chancengleichheit [...], denn die Förderschule ist eine Schule der Armen und wird es in naher Zukunft immer mehr.⁶⁹
3. Die Illusion der optimalen Förderung [...] in der Förderschule, denn bei gleicher intellektueller Ausgangslage erbringen Schüler der Hauptschule bessere Schulleistungen als vergleichbare Schüler der Förderschule

(vgl. Wocken,2000).

3.6. Langzeitstudie des Instituts für Sozialarbeit im Auftrag der Arbeiterwohlfahrt zur Armut von Kindern und Jugendlichen

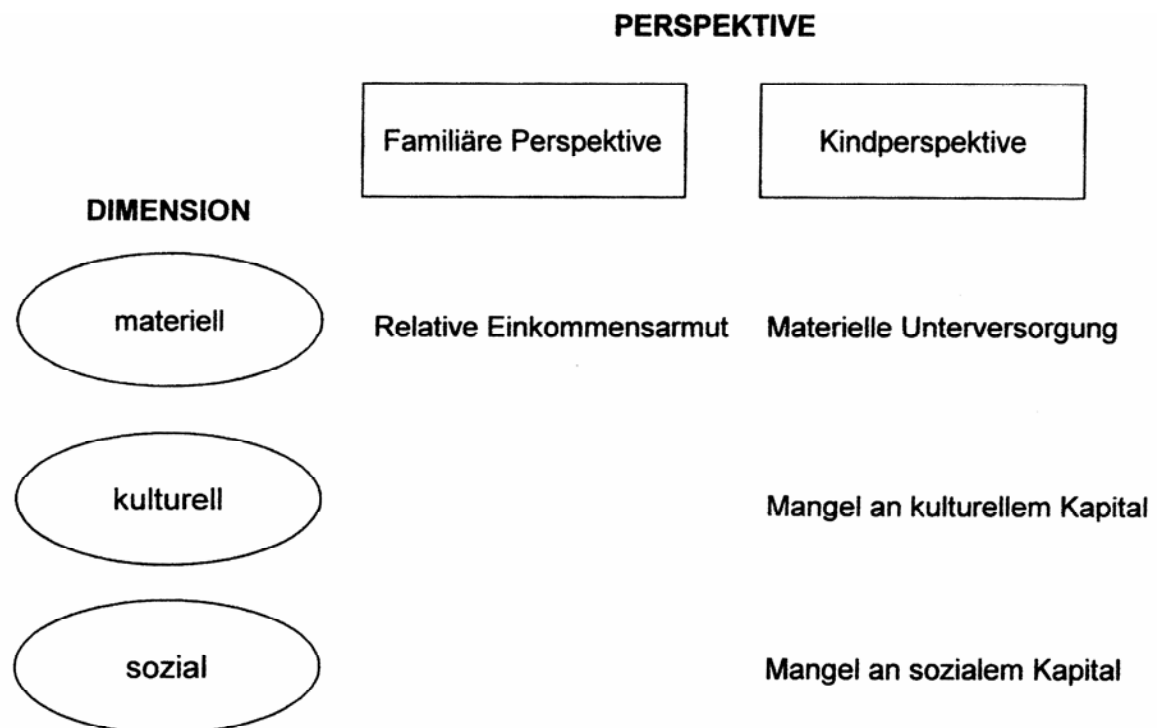
Armutsuntersuchungen durch Träger gab es in den letzten Jahren z. B. durch den

⁶⁸Diskriminanzanalytischer Prüfung: „Diskriminanzanalyse, multivariantes statistisches Analysemodell in dem explizit von unabhängigen und abhängigen Variablen Gebrauch gemacht wird. Die unabhängige Variable ist quantitativer, die abhängige Variable qualitativer (nominalskaliertes) Natur. Eine Reihe von quantitativen unabhängigen Variablen (z. B. Alter, Einkommen, Häufigkeit des Kirchenbesuchs) wird linear so miteinander kombiniert, dass die daraus resultierenden *Diskriminanzfunktionen* eine optimale Trennung der durch die qualitative abhängige Variable (z. B. welche Partei würden Sie nächste Woche wählen ...) definierten Gruppenzugehörigkeiten ermöglichen, also die Zahl der dabei zu verzeichnenden Fehlklassifikationen so gering wie möglich halten. Ziel ist eine möglichst trennscharfe Typologisierung der durch die abhängige Variable definierten Gruppen anhand einer Reihe von unabhängigen Variablen, die diesem klassifikatorischen Zweck in Diskriminanzfunktionen gebündelt werden“ (Wenninger,2000:327)

⁶⁹ Wocken führt den nahe liegenden Gedanken, dass es sich bei den Postulaten der Chancengleichheit um „die Illusion der Chancengleichheit“ handle, denn nach Bourdieu/Passeron (1971) kann und soll das Bildungssystem gar keine Chancengleichheit herbeiführen, sondern nur so tun; seine Aufgabe in bürgerlich kapitalistischen Gesellschaften bestehe nun mal in erster Linie in der Reproduktion sozialer Ungleichheiten (vgl. Wocken,2000).

Deutschen Caritasverband, den Deutschen Gewerkschaftsbund in Kooperation mit dem Paritätischen Wohlfahrtsverband, dem Diakonischen Werk u. a. In der AWO-ISS-Studie steht die Kinderarmut im Mittelpunkt, und es wird ein Armutskonzept für Kinder und Jugendliche entwickelt. „Aus der Perspektive der Frühförderung und der Situation, dass es für Kinder im frühen Kindesalter an interdisziplinären träger- und ressortübergreifenden Kooperationen und am Bemühen um den Aufbau einer systematischen Förderkette vor Ort mangelt, wird die Langzeitstudie und die Entwicklung der Kinder in der Zeitschrift *Frühförderung interdisziplinär* vorgestellt“ (Skoluda, 2003:111).

Abbildung 3.3 Armut bei Kindern und Jugendlichen - Betrachtungsdimensionen und -perspektiven



(Hock,1998:87)

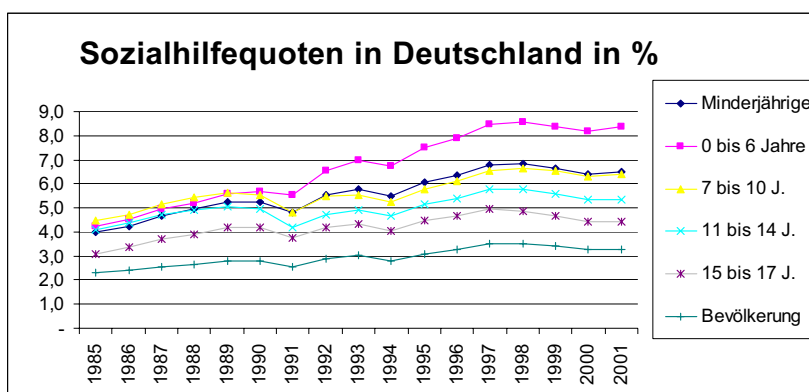
Kinder werden in dieser Studie nicht nur als „Armutrisiko“, wie bereits vielfach untersucht, sondern als Betroffene von Armut untersucht. Das oben stehende Schaubild zeigt, dass Kinderarmut noch weitere materielle, kulturelle und soziale Dimensionen umfasst, als die relative Einkommensarmut der Eltern. Armut ist hier so definiert, dass das Familieneinkommen maximal bei 50 % des deutschen Durchschnittseinkommens⁷⁰ liegt, aber auch

⁷⁰ Diese Armutsdefinition der EG-Kommission von 1981 entspricht der „relativen Armut“ die „absolute Armut“ führt in der Dritten Welt oft zum Hungertod. Die Unterstützungsleistungen, die als Sozialhilfe gezahlt werden entsprechen 42% des Durchschnittseinkommens (vgl. Iben,2003:201).

Lebenslagensituationen, in denen die Kinder „arm dran“ sind, aus den verschiedensten Gründen, werden in die Armutsstudie über Kinder und Jugendliche einbezogen. Dass das Ausmaß an Kinderarmut groß und ständig ansteigend ist, zeigen die beiden folgenden Grafiken. Die in der Zukunft liegenden gesellschaftlichen und sozialen Probleme, die sich aus dieser vergangenen und aktuellen materiellen Lage der Kinder und Jugendlichen ergeben, werden durch die soziale Vererbung von Armut das Maß der heutigen Armut und Perspektivlosigkeit bei weitem übersteigen. Der Aufsatz „Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher als Beitrag zur Generationengerechtigkeit“ (Iben,2000:189), in dem eine „dialogische“ und dem „Situationsansatz“ verbundene Förderung dargestellt wird, schließt mit dem Aufruf zur Generationengerechtigkeit, die voraussetzt, dass nicht weiterhin bis zu 15% der Kinder und Jugendlichen am Bildungssystem scheitern und somit soziale Benachteiligung wie ein Erbe perpetuiert wird. Dies sei eine Verschwendung gesellschaftlicher Ressourcen, führe zur Demoralisierung eines Teils der Jugend, die sich keine Gesellschaft leisten sollte (vgl. ebenda).

Abbildung 3.4 Sozialhilfequoten Minderjähriger in Deutschland von 1985 bis 2001

Ausmaß der Kinderarmut: Armutsquoten



Quelle: Stat. Bundesamt 2003: Kinder in der Sozialhilfe

(Puhlmann,2003)

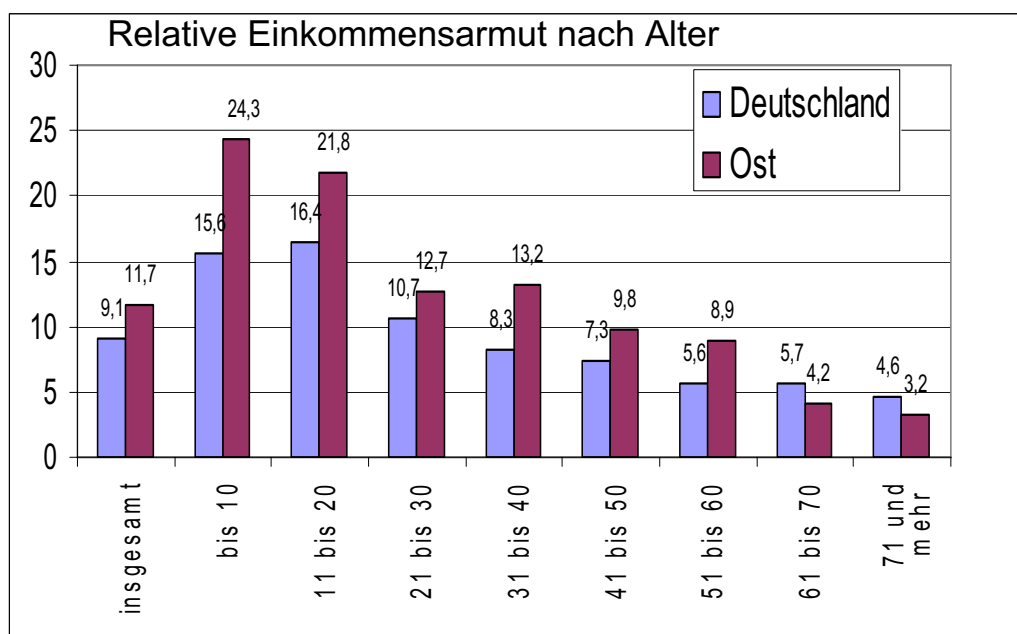
Die Armut ist gerade bei jungen Kindern und beim Eintritt ins Schulalter besonders hoch. Es gibt neben regionalen Besonderheiten eine deutliche Differenz zwischen Ost- und

Westdeutschland. Der zeitliche Faktor der Armut, der hier auch nicht visualisiert wird, ist ebenso bedeutsam. Eine überschaubare Episode materieller Einschränkungen, wirkt sich anders aus, als Armut über viele Jahre bzw. Generationen hinweg, ohne Perspektive auf Veränderung und die Erfahrung von Nicht-Armut. Auch wenn ein Kind eine andere Wahrnehmung und Auffassungsgabe von Zeit hat, als wir sie bei Erwachsenen annehmen, so ist es doch bedeutsam für es, ob die Erwachsenen mit den Einschränkungen und Problemen des Alltags mit einer realistisch hoffnungsvollen Grundhaltung auf Veränderung, umgehen können.

Viele dieser armen Kinder scheitern dann bereits am Verfahren der Überprüfung der Schulfähigkeit. Doch wer ist dann für diese Kinder zuständig, wenn sich die Schule als nicht kompetent bzw. zuständig erklären kann? Und es wird immer wieder geklagt zu viele Kinder seien nicht „schulreif“, z. B. in Berlin im Schuljahr 2001/02 fast jedes 10. Kind (vgl. Eberwein,2002:217). Die Armutssituation muss sich in vielen Familien mit dem Schuleintritt eines oder mehrerer Kinder noch verstärken, denn die Betreuungszeiten, inklusive Mahlzeiten und oft auch emotionaler Ansprache und Teilnahme, die die meisten Schulen bieten reichen nicht an das Betreuungsangebot, verbunden mit Verlässlichkeit, Empathie und sozialer Nähe heran, welches es für Kinder im Alter von 3-6 Jahren, zwar auch nicht immer ausreichend, in den seltensten Fällen kostenfrei gibt, heran. Im Gegenteil der Zeitkorridor und Kraftkorridor, der für Berufstätigkeit bleibt, wird noch dadurch eingeschränkt, dass von den Angehörigen des Schulkindes erwartet wird, dass sie Nachhilfe und Kompensation für Lernstoff, Frustrationen und ausgefallenen Unterricht leisten. Die Philosophie der Einrichtungen für Vorschulkinder geht eher in Richtung Entlastung und Ergänzung der Familien. Mit dem Schuleintritt fällt dieses Element weg, es sei denn es gibt ein Hortangebot, welches die Eltern entlastet.

Abbildung 3.5 Relative Einkommensarmut nach Alter in Ost- und Westdeutschland

Ausmaß der Kinderarmut: Armutsquoten



Relative Einkommensarmut (weniger als 50% des bedarfsgewichteten Durchschnittseinkommens)
Quelle: BMFSFJ 2003: Die Familie im Spiegel der amtlichen Statistik, Tab. 57; eigene Darstellung

(Puhlmann,2003)

Nun werden einige relevante Teile aus dem Ablauf und den Ergebnissen der AWO-ISS Untersuchung dargestellt. 1997/98 wurden Leitfadeninterviews mit über 70 Fachkräften verschiedener Einrichtungen der AWO zu Verständnis und Umfang von Armut durchgeführt. Aus den Kategorien wurden neun Dimensionen von Armut entwickelt, die eine Kombination aus Ressourcen und Lebenslagenkonzept von Armut darstellen.⁷¹

Die Ausprägung der einzelnen Dimensionen zeigen deutlich, dass die finanzielle Förderung von Kindern und Familien Schritte in die richtige Richtung sind, wie auch die Abschaffung der Anrechnung des Kindergeldes auf die Sozialhilfe, denen aber vor allem Maßnahmen voran gehen müssten, die die Lebenslagen von Kindern und Erziehenden verbes-

⁷¹ „Dimensionen von Armut bei Kindern und Jugendlichen aus der Sicht von Praktikerinnen

1. Materielle Armut (24%)
2. Bildungsbenachteiligung (6%)
3. Geistige/kulturelle Armut (9%)
4. Soziale Armut (7%)
5. Fehlende Werte (4%)
6. Seelische/emotionale Armut (26%)
7. Vernachlässigung (7%)
8. Falsche Versorgung (9%)
9. Ausländerspezifische Benachteiligung (8%)

(Legende: % 0 relativer Anteil an den Nennungen; Gespräche: n= 50; Befragte Personen: n= 163; Vergebene Klassifikationen: n= 236“ (vgl.Hock,1998:ohne Seitenangabe)).

sern. Das wären: verlässliche pädagogische Betreuung von Kindern; eine Schule die entlastet, statt Eltern und die Kinder zu belasten; Arbeitsplätze, die „Training on the Job“ erlauben. Alle Erscheinungsformen von Armut, ihr Erleben und das Verarbeiten unterscheiden sich nach Alter, Herkunftsregion und ethnischer Herkunft.

Im nächsten Abschnitt entstand aus ca. 2.700 von AWO-Einrichtungen ausgefüllten und zurückgesandten Fragebögen aus dem ganzen Bundesgebiet eine Sammlung über die Verbreitung, die Wahrnehmung und den Umgang mit Kinder- und Jugendarmut in den AWO-Einrichtungen.⁷²

Folgende zusammenfassende Aussagen sind jedoch für die Erhellung des Zusammenhangs von materieller Lage, Bildungsmöglichkeiten und der Reaktion der Institution Schule von Bedeutung. „Im Vergleich mit den nicht-armen Kindern weisen prozentual fast doppelt so viele arme Kinder Auffälligkeiten in den untersuchten Verhaltensbereichen auf: 36% der armen im Vergleich zu 16% der nicht-armen Kinder im Bereich Spielverhalten; 38% versus 16% im Bereich Sprachverhalten und schließlich 34% versus 18% im Bereich Arbeitsverhalten. Eine reguläre Einschulung erfahren nur 69% der armen, aber 88% der nicht – armen Kinder“ (Skoluda,2003:113). Abgesehen von den Fähigkeiten und Ressourcen der Kinder und ihrer Familien, kann es nicht so weitergehen, dass die Allgemeinen Schulen für so viele Kinder nicht zuständig bzw. kompetent sind und die Kinder deshalb für nicht schulfähig (bzw. sonderpädagogisch bedürftig) erklären.

Eine Vertiefungsstudie fand mit 27 der 1993 geborenen Kinder, die 1999 das 1. und 2. Schuljahr besuchten statt, die dem Wissenstransfer innerhalb und außerhalb der AWO dienen und natürlich die Kontinuität der Langzeitstudie sichern sollte.

Es wurde ein integratives Modell der Einflussfaktoren auf die Lebenssituation von (Grund-) Schulkindern in Armut entwickelt, welches die Eltern, das Kind im Kontext mit den gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, aber auch den Jugendhilfemaßnahmen sieht. Die „passive“, kleine und unbedeutsam wirkende Darstellung der Schule, scheinbar ohne

⁷² Folgen familiärer Armut im frühen Kindesalter wurden danach mit offenen und halboffenen Befragungen von 900 Vorschulkindern (*1993), Vater/Mutter, Geschwister, Betreuer der AWO-Einrichtung, Leitung 1998/99 erhoben, wobei sich in der Auswertung folgende Kontrastgruppen ergaben:

- „arme Kinder, die trotz familiärer Armut keine offensichtlichen, nachweisbaren Benachteiligungen beziehungsweise Beeinträchtigungen aufweisen, weder im materiellen noch im immateriellen Bereich („arm, im Wohlergehen“);
- arme Kinder, die massive Auffälligkeiten beziehungsweise Beeinträchtigungen in verschiedenen Bereichen aufwiesen („arm, multipel depriviert“);
- nicht-arme Kinder, die massive Auffälligkeiten beziehungsweise Beeinträchtigungen in verschiedenen Bereichen aufweisen (nicht-arm, multipel depriviert)“ (Holz,2003:4).

Rolle und Funktion, kommt ihrer hohen Bedeutung für arme Kinder und der Gefahr des Scheiterns an und in ihr nicht nach. Hier bleibt die Darstellung, die endlich auch die Kinderperspektive von Armut berücksichtigen möchte, zu sehr im AWO- und Jugendhilfe- bzw. Sozialarbeitskontext und berücksichtigt zu wenig die Anforderungen, die das Bildungssystem an arme Kinder stellt.

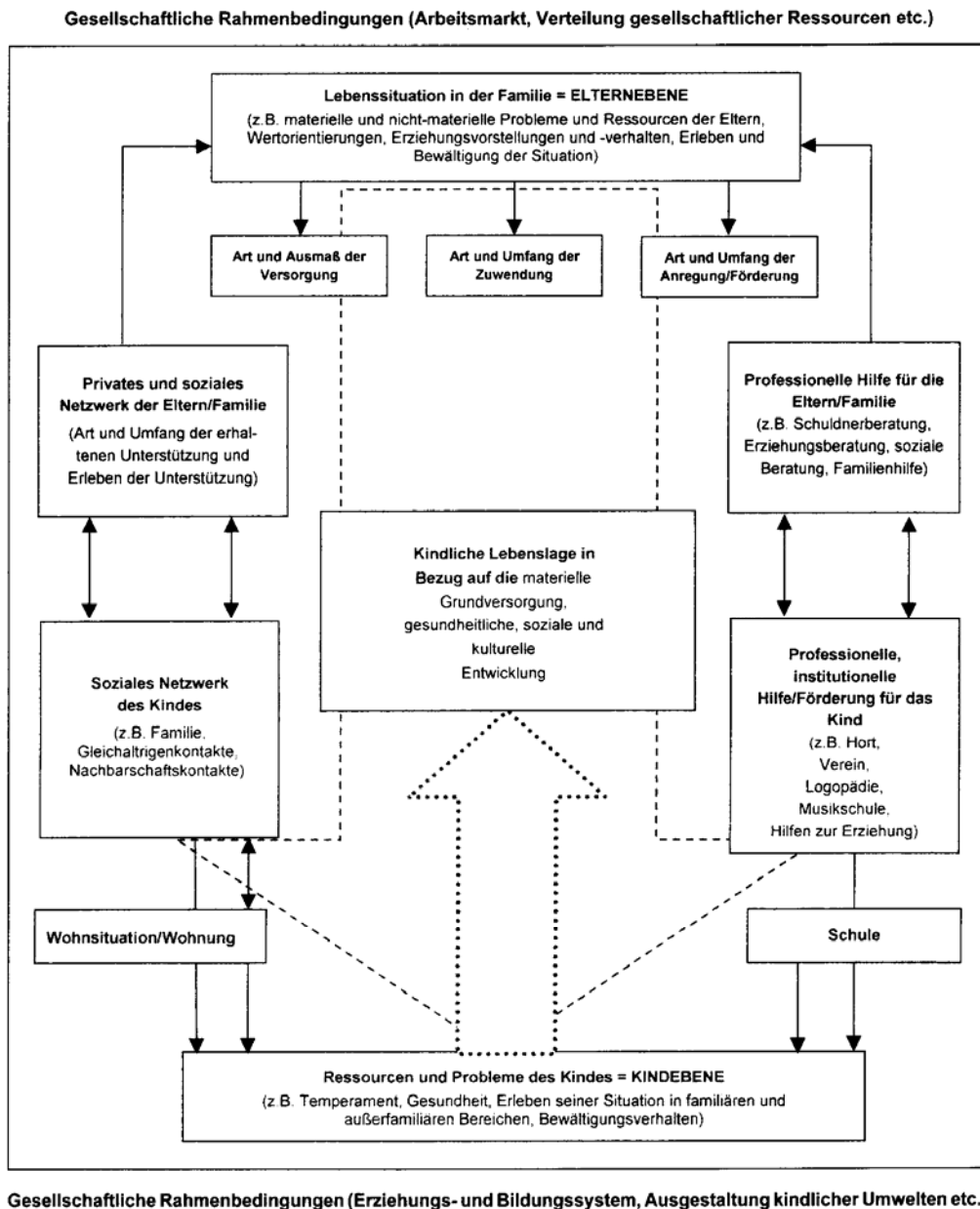
Es stellte sich erschreckender Weise, wohl aber nicht unerwartet heraus, dass die „armen Kinder“ erheblich schlechter als die „nicht armen Kinder“ Zugang zur Förderung und Unterstützung haben. Somit zeigt sich, dass auch die ergänzenden Einrichtungen nicht so niedrigschwellig sind, dass Risikogruppen in gleicher Weise partizipieren können. Wenn auch in geringerer Ausprägung, so gibt es doch Parallelen zum Partizipationsproblem in Schulen.

Auch dabei spielen die Schutz- und Risikofaktoren, die von der Resilienzforschung herausgearbeitet wurden eine wichtige Rolle.

- „individuelle Eigenschaften der Kinder (z. B. Alter, Geschlecht, Charakter),
- Charakteristika der Familie (z. B. strukturelle Aspekte, Merkmale der familiären Interaktion wie Beziehungsqualität zwischen den einzelnen Familienmitgliedern, Erziehungsstil, aber auch die Einhaltung klarer Rollen und Regeln in den Familien),
- Außerfamiliäre Einflüsse (z. B. soziales Netzwerk von Eltern und Kindern sowie institutionelle Unterstützungssysteme)“ (Skoluda,2003:115; nach Luthar,1999).

Die Darstellung der Einflussfaktoren auf die Lebenssituation von Kindern in Armut macht mit dem von oben nach unten gerichteten Pfeil deutlich, wie ausschlaggebend die Lebenssituation der Familie ist und wie mit dem dünneren Pfeil die Kinderebene darauf reagiert.

Abbildung 3.6 Einflussfaktoren auf die Lebenssituation von (Grundschul-) Kindern in Armut



(Holz,2003:18)

Dem Resümee aus der Studie folgt eine Aufforderung an die Politik und die pädagogische Praxis, zur Veränderung der Rahmenbedingungen zur Vermeidung und Bekämpfung von familiärer Armut und die gesellschaftliche Umsetzung sowie der Veränderung der Hilfesysteme für Kinder und Familien, um den komplexen Entwicklungsbedarf von armen Kindern gerecht zu werden. Es müssen die elterlichen Ressourcen gestärkt werden, die institutionellen Rahmenbedingungen verbessert und das Bewusstsein aller, für das Aufwachsen von Kindern verantwortlich zu sein, gefördert werden: Voraussetzungen für eine nachhaltige Zukunftsinvestition (vgl. Holz,2003:53).

Für die Folgestudie war im Jahr 2003/04 eine Wiederbefragung der Grundschul Kinder im 3. und 4. Schuljahr vorgesehen.

3.7. Kinderleben im Wandel

Die ausgewählten Studien zu Lernausgangslagen und Lebenslagen zeigen, dass die Rahmenbedingungen für Kinder in Deutschland keineswegs so sind, wie man es in einem reichen Industrieland erwarten könnte. Die Lernausgangslagen sind in hohem Maße von ihren Lebenslagen bestimmt. Im Nachkriegsdeutschland gab es die „Kriegskinder“, die „Konsumkinder“ und die „Krisenkinder“ (vgl. Preuss-Lausitz, 1989). Im Nachwende Deutschland gibt es nach wie vor große regionale Unterschiede in allen Lebensbereichen. Da eine Krise ja einen Anfang und ein Ende hat, ist die Qualität der immer noch aktuellen Krise eine andere, sie hat sich manifestiert und ist zu Beginn des 21. Jahrhunderts zur Normalität, der „postmodernen Familienkindheit“ (Bohrhardt, 2000: 259) geworden. Die Aufgaben, die die immer weiter an Personen und Ressourcen verlierenden Familien (-fragmente), in wechselnder Zusammensetzung haben, um die nachfolgende, aber auch die sich zurückziehende Generation zu unterstützen und zu fördern, werden immer umfangreicher. Die Liberalisierung aller Lebensbereiche und die angebliche Förderung der Eigenverantwortung sind positive Konnotationen des Zurückdrängens von Solidarität. „Die soziale Position der Familie liegt im Schnittpunkt privater, gesellschaftlicher und staatlicher Interessen“ (Lüscher, 2002: 11). Alle diese Bereiche haben eigene, zum Teil widersprüchliche Vorstellungen und Ansprüche an die familiäre Leistungsfähigkeit. Doch die Familie ist heute weniger denn je eine statische Größe, sondern entwickelt und verändert sich unter kontextualen und epochalen Einflüssen.

In vier Bereichen lassen sich markante Wandlungen der Kindheit feststellen: „Erstens haben sich die Vorstellungen über die Entwicklung und die Erziehung von Kindern gewandelt, zweitens hat sich die alltägliche Lebenswelt von Kindern verändert, drittens wachsen Kinder heute in erheblich andersartigen Familienstrukturen auf als noch vor fünfzig Jahren, und schließlich nehmen Kinder in der gesellschaftlichen Wahrnehmung, speziell im rechtlichen und politischen System, einen höheren Stellenwert als beispielsweise in der Nachkriegszeit ein“ (Lauterbach, 2000: 5). Dabei ist immer zu berücksichtigen, dass es einen Unterschied gibt von der Vorstellung einer Wandlung bzw. einer real existierenden Wandlung. Vorausgesetzt, diese Wandlungen haben stattgefunden, bzw. wir stellen sie uns nur vor, dann ist zu fragen, wie die Institutionen, Personen und Gesetzgebung damit

umgehen. Die dargestellten Studien geben Grund zu der Befürchtung, dass in vielen Bereichen nicht angemessen mit dem Wandel umgegangen wird, sondern lediglich rückwirkend und kompensierend das Schlimmste vermieden werden soll. Gefragt sind alle, die auf den verschiedenen Systemebenen direkt oder indirekt Kinderleben beeinflussen. Dabei gibt es viele „weiche Faktoren“, die ummantelt sind von klaren makrostrukturellen Rechtsvorgaben wie Sozialrecht, Arbeitsrecht, Landesschulgesetze. Eine sozialökologische Betrachtungsweise geht bei der Entwicklung des Rechts von einem Evolutionsmodell aus, das „impliziert, dass das Rechtssystem sozusagen durch die Unruhe draußen“ (Teubner,1989:101), durch den Lärm der relevanten gesellschaftlichen Akteure, gezwungen wird, seine interne Ordnung solange zu variieren, bis wieder relative Ruhe eingetreten ist“ (Lüscher,2002:19). Man geht von einer „Ko-Evolution“ (Teubner,1989:101) von gesellschaftlichen Akteuren und Rechtssystem“ (Lüscher,2002:19) aus.

Optimistisch schreibt Lauterbach, die Formel „altes Recht-moderne Familie“ träfe nicht immer zu und in gewissen Fällen wirke das Recht auch gesellschaftsgestaltend (Lauterbach,2000:18). Im Gegensatz dazu steht, dass „das wohlfahrtsstaatlich produzierte Armutsrisiko am Übergang ins 21. Jahrhundert“ (Bohrhardt,2000:259) eine seiner Ursachen darin hat, dass das Sozialrecht und die Landesgesetzgebungen zur Bildung immer noch von einer „bürgerlichen vollständigen Familie“ ausgehen. Kinder werden nicht direkt als Zielgruppe ins Visier genommen werden, wie dies z. B. bei alten Menschen der Fall ist, sondern über den Umweg der Erziehungsberechtigten. Das „Wohl des Kindes“ und das „Recht auf Bildung“ müssten viel unmittelbarer an das Kind gekoppelt sein.

Was Bohrhardt als „*ein wohlfahrtsstaatlich produziertes Armutsrisiko*“ (Bohrhardt,2000:259) am Übergang ins 21. Jahrhundert bezeichnet, möchte ich vorsichtig für den Bildungsbereich als die „bildungs- und sozialpolitisch produzierte Behinderung“ bezeichnen. Unter der Maßgabe, individuell nur am fremden Ort fördern zu können, werden Behinderungen durch Bildungsverweigerung produziert. Doch dies geschieht nicht nur mit langsam lernenden, auffälligen oder störenden Kindern, sondern auch mit Kindern, denen eine wirkliche Behinderung, welcher Art auch immer, nicht abzusprechen ist. Auch sie erfahren keine angereicherten Bildungs- und Sozialkontaktmöglichkeiten, sondern eine Reduktion auf höchstem Niveau.

Auf der Makroebene, aber auch auf der Mesoebene des einzelnen Kindes, müssen alle Beteiligten interdisziplinär die kindliche Umwelt rechtlich, räumlich, emotional, interaktio-

nell und materiell so sichern, dass das Kind sich entwickeln kann und Lernangebote wirklich wahrnehmen kann.

3.8. Wird die Akzeptanz der Vielfalt der Normalfall?

Die vorgelegten Ergebnisse aus den Untersuchungen machen deutlich, dass Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssysteme für alle Kinder, nicht nur für Risikokinder bzw. Risikofamilien, qualitativ verbessert werden müssen, im Interesse des Einzelnen, aber auch im Interesse einer Nachhaltigkeit von positiven Erziehungseffekten, um die Gesamtgesellschaft vor Schäden zu bewahren. „Die Integrationsdiskussion krankt meines Erachtens daran, dass die beiden Problemfelder, das der soziale Ungleichheit reproduzierenden Schule einerseits und das der Schüler/innen mit Beeinträchtigungen aussondernden Schule andererseits nur von Wenigen zusammengeführt werden“ (Schnell,2003:280). Die dringende Notwendigkeit der Zusammenführung dieser beiden Problemfelder haben die umfangreichen Untersuchungen, die hier nur in kleinen Ausschnitten, dargestellt werden konnten, offensichtlich gemacht. Das bedeutet auch, dass nicht nur die Integrationsdiskussion, sondern die Diskussion nach und vor dem Pisa-Schock, daran krankt, dass die Problemfelder, des soziale Ungleichheit reproduzierenden, selektierenden Schulsystems einerseits und das der Schüler/innen mit verschiedenen Lernausgangslagen und Lebenswelten, nur von wenigen zusammengeführt werden. Es sind nicht nur behinderte, ökonomisch arme oder vernachlässigte Kinder, die unter unzulänglichen Bedingungen aufwachsen. Es ist sogar eher davon auszugehen, dass Untersuchungen wie PISA, TIMSS (Third International Mathematics and Science Study) oder Iglu eher zur Verfestigung des gegebenen Erziehungssystems führen und konservatives Beharrungsvermögen zu noch früherer und intensiverer Selektion führen. Das heißt noch mehr Diagnostik, noch mehr Tests, noch mehr und zeitigere äußere Differenzierung und immer weniger Zeit zum Lernen und Leben im gegebenen, lebendigen sozialen Kontext. Die Perversität der Überprüfungs- und Diagnosementalität zeigt sich in der Umkehrung darin, dass sie bestimmte Kinder mit entsprechender sozialer und kultureller Unterstützung auch schützen kann. Der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs vorgeschaltet oder diese sogar verhindernd, können Test, Diagnosen und Gutachten, wie Lese-Rechtschreibschwäche, Dyskalkulie, Aufmerksamkeitsdefizitsyndrom, Hyperkinetisches Syndrom u. a. sein. Gerade Kinder, deren Angehörige sich kompetent im Gewirr von Diagnosen, Gutachten und schulrechtlich relevantem Verhalten bewegen können, erreichen mit dieser Art Gutachten den Verbleib in der Regelschule, Versetzungen und Verhüten den Verweis auf die Hauptschule, bis hin zur

Kostenübernahme für spezielle Internate, weil ansonsten Behinderung droht. In diesem emotional hoch besetzten Bereich werden heute Unmengen an humanen, materiellen und emotionalen Ressourcen verschwendet. Je früher und je ausgefeilter ein Erziehungs- und Bildungssystem der Vergabe von gesellschaftlichen Rangplätzen Priorität gegenüber der Vermittlung vielfältiger Kompetenzen einräumt, umso mehr Kraft und Energie wird auf allen Seiten für die Verteilungskämpfe verschwendet. Dies erläutern auch die von Richard Meier festgestellten politischen und pädagogischen Reaktionen auf enttäuschende Leitungsergebnisse im internationalen Vergleich.

Richard Meier führt folgende Aktionen und Maßnahmen auf, die immer dann in Kraft gesetzt oder angedroht werden, wenn ein „Schock“ (Bildungskatastrophe,⁷³ Sputnikschock⁷⁴) stattgefunden hat.

- Suche nach den Schuldigen,
- die Bestätigung, dass unser drei-gliedriges Schulsystem in Ordnung ist,
- Forderung nach mehr Leistung,
- das Verlangen, verbindliche Produktionsnormen (Standards) festzulegen,
- Selektion bestimmter Kindergruppen,
- die Installation von kurzfristigen Maßnahmen für diese oder andere Gruppen, die langfristige Versäumnisse abmildern sollen (vgl. Meier,2003:170).

Allein zu den räumlichen Bedingungen in Schulen äußert sich Jochen Nagel (GEW-Vorsitzender) in einem Interview, in dem er für Ganztageseinrichtungen, die Kindern und Jugendlichen „ein Stück Leben vermitteln“ (*Frankfurter Rundschau*, 4.7.02) spricht, so: „Es ist ja schon schlimm genug, die Schulen von heute sechs Stunden am Tag besuchen zu müssen. Wenn das Gewerbebetriebe wären, wären sie oft schon dicht, weil die Gewerbebetriebe vor der Tür stehen würde“ (*ebenda*). Die Palette und die Vielfalt der Mängel sind vielfältig, materiell wie immateriell, so dass eine Ganztagschule auf dem heutigen Niveau vieler Schulen nicht die Chancen erhöht, eine größere Anzahl an Kindern zu einer selbstständigen und zufrieden stellenden Lebensführung im persönlichen, wie im

⁷³ „Die (erste) deutsche Bildungskatastrophe“ (Picht,1964) bestand darin, dass erkannt wurde, dass nicht mangelnde Intelligenz, sondern schichtspezifische, regionale, kulturell und geschlechtsspezifische Bedingungen zur Auslese von Schülern führten und die Wettbewerbsfähigkeit mit dem Ausland dadurch nicht mehr gegeben war. Der Prototyp des benachteiligten Kindes war damals das katholische Mädchen aus Bayern oder vom Land mit Eltern aus der Arbeiterschicht. Die Mädchen haben aufgeholt und heute ist der Prototyp des benachteiligten Schülers ein ausländischer Junge (türkischer oder arabischer Herkunft) muslimischen Glaubens und eines von mehreren Kindern einer arbeitslosen bzw. gering verdienenden ausländischen Familie in einem Ballungsgebiet (vgl. Nové,2004; <http://bebis.cidsnet.de>, Stand 20.9.04).

⁷⁴ Der erfolgreiche Start des Satelliten Sputnik im Jahr 1957 löste in den USA und Westeuropa während des „Kalten Krieges“ einen Schock aus. Es wurden diverse Bildungs- und Kompensationsprogramme entwickelt und durchgeführt.

ökonomischen Bereich, heute und in Zukunft zu führen, sondern die prekäre Lage eher verschlimmern würde. In der aktuellen Schule dominiert das Trennende, die Kultur der Konkurrenz für alle Kinder und deren Familien. Es darf aus den nicht zufrieden stellenden, überprüfbaren Lernergebnissen nicht geschlossen werden, nur wieder mehr desselben machen zu können, d. h. noch frühere äußere Bewertung der Lernergebnisse, noch mehr äußere Sortierung, mittlerweile sogar schon vor der Einschulung, noch mehr Anstrengungen Homogenität in den Lerngruppen, gepaart mit noch geringerem finanziellem Aufwand für den einzelnen Schüler. Auch wenn die Akzeptanz der Vielfalt auf lange Sicht nicht der Normalfall wird, dann muss das vorrangige Ziel sein „weniger gedemütigte, demotivierte und für das lebenslange Lernen verdorbene Menschen (dazu zählen durchaus auch nicht wenige Abiturienten und Studierende) aus den Schulen zu entlassen. [...] Demokratienkompetenz und schulische Bildung haben einen gemeinsamen Knotenpunkt: Selbstwertgefühl und Verantwortungsbereitschaft“ (Jürgens,2003:7).

Da es eine Schulpflicht gibt und die Schule schon heute Familien- und gesellschaftliches Leben dominiert und strukturiert, wäre es doch sinnvoll, wenn die Schule auf die Lebenslagen der Kinder positiv eingehen würde, d. h. sie stärken und ermuntern, statt immer mehr Vorleistungen für die Aufnahme bzw. für den Verbleib im System zu verlangen. Diese vom Kind bzw. der Familie zu erbringenden Vorleistungen sind oft als individuelle Fördermaßnahmen deklariert worden und tragen dadurch eine positive Konnotation, wie z. B. die in Hessen eingeführte schulische Sprachförderung *vor* der Grundschule⁷⁵. Wir haben die dominanten Konstruktionsanweisungen des Makrosystems über Kinder, Leistung, Bildung dermaßen verinnerlicht, dass das Defizitmodell, kaum in Frage gestellt wird, „dass alles was wir als Störungen im menschlichen Verhalten und in der menschlichen Entwicklung ansehen – sogar oder sogar besonders, was nicht durch organische Schäden bedingt ist – auf Unzulänglichkeiten der Person selber schließen lässt oder aus ein-

⁷⁵Die Einführung der Sprachkurse in Hessen für Kinder im Jahr vor der zu erwartenden „Schulreife“, entspricht den beiden letzten Punkten in der Auflistung von hektischen Aktionen und Maßnahmen, die Meier (Meier,2003:170; siehe: vorangegangenen Abschnitt) geschildert hat. Natürlich ist es positiv zu bewerten, wenn Kinder eine Sprachförderung erhalten, aber nicht um den Preis, sich damit die Aufnahme ins erste Schuljahr erarbeiten zu müssen. Vielerorts kommt es einer Voreinschulung nah, wenn Kinder von ihren Müttern mehrmals in der Woche zu den unterschiedlichsten Zeiten für 45 Minuten, aus ihrer Kindergartengruppe herausgerissen werden, in eine unbekannte Umgebung gebracht werden, damit sie *dort* „deutsch lernen“, isoliert von ihren Kontexten und ausschließlich mit Kindern, die sprachlich Defizite in der deutschen Sprache aufweisen. Eine individuelle, ganzheitliche Sprachförderung müsste in den Kindergartenalltag integriert sein, die sowohl Deutsch, aber eben auch die bereits grundgelegten Kompetenzen in anderen Sprachen nicht mehr brachliegen lassen, sondern sie fördert. Die Ressource von Zwei- oder gar Dreisprachigkeit, auch wenn diese nicht perfekt sind, sollten endlich im deutschen Erziehungs- und Bildungssystem nicht weiterhin als Defizit behandelt werden, sondern bereichernd für alle Kinder in den Kontext der Bildung und Sprachförderung einfließen.

sichtiger, aber im Grunde gleicher Perspektive, auf die Unzulänglichkeiten ihrer unmittelbaren Umgebung“⁷⁶ (Bronfenbrenner,1981:266). Bronfenbrenner berichtet über ein Gespräch mit Leontjew und zitiert ihn so: „Mir scheint, in den Vereinigten Staaten suchen die Forscher immer zu erklären, wie das Kind wurde, was es ist; wir in der Sowjetunion versuchen nicht zu entdecken, wie das Kind wurde, was es ist, sondern wie es werden kann, was es noch nicht ist“ (Bronfenbrenner,1981:57). Diese Erkenntnis, ungeachtet der Tatsache, ob die Zuweisungen für die USA bzw. UdSSR so stimmen, führt beide Wissenschaftler dazu, dass man nicht im Kind oder seiner Familie herumdoktern sollte, sondern die Umwelt, in der sich das Kind befindet konkret verändern müsste.

Nach Bronfenbrenner sind solche Veränderungen möglich. „*Im Transformationsexperiment werden bestehende ökologische Systeme so verändert, dass die in einer Kultur oder Subkultur verbreiteten Formen sozialer Organisation, der Weltanschauungen und Lebensstile in Frage gestellt werden (Definition 11)*“ (Bronfenbrenner,1981:58). Das heißt, eine umfassende Veränderung des Erziehungs-, Bildungs-, und Unterrichtssystems und dessen, was Schule heute ist und die Vorstellung davon, sind angesagt.

„Weshalb aber sollten wir die bestehende soziale Ordnung in Frage stellen, verändern und umbilden, wenn nicht, um menschlichen Lebensraum menschlicher zu machen, um neue Mikro-, Meso-, Exosysteme zu schaffen, die den Bedürfnissen der Menschen besser entsprechen, und diese Systeme, wenn sie funktionieren, in eine revidierte Konstruktionsanweisung unserer gesellschaftlichen Ordnung einzutragen“ (Bronfenbrenner,1981:268). Die Definition des Makrosystems⁷⁷ nach Bronfenbrenner enthält die Konstruktionsanweisungen für die Systemebenen, wie sie sind, aber auch wie sie sein könnten. Die Normlitzitätskonstruktionen müssen in der praktischen Arbeit mit Kindern und ihren Familien immer wieder auf ihre Passung zu Menschen und der Vielfältigkeit ihrer Lebenssituation überprüft werden.

Ein Aufruf zur Veränderung ist die Kommentierung der „Allgemeinen Pädagogik“ von Georg Feuser durch den österreichischen Pädagogen Josef Fragner, die ich hier als Ergänzung des individuellen zu den oben genannten Konstruktionsanweisungen des Makrosystems verstehen möchte. „Wer weiß, wie die Welt ist, der weiß auch, was er selbst und die anderen in dieser tun müssen, um sich „richtig“ zu verhalten“ (Fragner,2001:12).

⁷⁶ Folgende kurze Auflistung zeigt, dass es kaum noch ein Kind gibt, welches nicht Träger mindestens eines „Defizites“ ist: Einzelkind; mehr als zwei Geschwister; beide Elternteile sind berufstätig; beide oder ein Elternteil ist arbeitslos; ein oder beide Elternteile spricht wenig deutsch; benötigt(e) Frühförderung; Haushalt ist überschuldet; häufige Krankenhausaufenthalte ein oder beide Elternteile haben keinen Schulabschluss; Kriegs- und Noterfahrungen; Erleben von Bildung und Auflösung von Familien usw.

⁷⁷ Querverweis: Die Definition des Makrosystems ist im „Kapitel 10.4 Das Makrosystem“, Seite 248 und im „Anhang 3 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“, ab Seite 381 nachzulesen.

4. Ebenen und Kompetenzen des deutschen Erziehungssystems

Bei der Beschreibung der Erziehungssysteme in Deutschland und Spanien beschränke ich mich auf Bereiche, die Integration und Behinderung tangieren. Im Hintergrund steht das Mehrebenenmodell von Urie Bronfenbrenner, um die Dynamik der Ebenen der Erziehungssysteme aufzeigen zu können. Ich beginne jeweils mit den gesetzlichen Grundlagen auf der Makro- und Exoebene. Danach folgt ein Abschnitt zu statistischen Daten, Förderschwerpunkte und Integration auf Bundes und Landesebene betreffend.

Die Bundesrepublik steht am Anfang des Prozesses, in dem aus der „Gesellschaft der Behinderter“ eine offene Gesellschaft für alle wird. So wird es von der Aktion **Grundgesetz**, die sich um die Umsetzung des 1994 veränderten Grundgesetzartikels bemüht, gesehen (vgl. Heiden,1997:17).

Bedingt durch die Wiedervereinigung wurde eine Verfassungskommission zur Überarbeitung des Grundgesetzes einberufen. Das Ergebnis war ein Benachteiligungsverbot allerdings kein Gleichstellungsgebot, wie es z. B. in den USA oder Dänemark existiert.

Seit dem Inkrafttreten des Grundgesetzes im Jahr 1949 war der Wortlaut von Artikel 3 „Niemand darf wegen seines Geschlechts, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen, und politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden.“ „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“ wurde hinzugefügt. Das Grundgesetz gilt als Verfassungsgesetz allen anderen Rechtsnormen vor. Es kann selbst nur durch ein Gesetz geändert werden, das den Wortlaut des Grundgesetzes ausdrücklich ändert oder ergänzt. Die Funktion des Grundgesetzes kann in drei große Bereiche eingeteilt werden: Abwehrrechte gegenüber dem Staat; Teilhabe- bzw. Leistungsrecht; objektive Wertordnung“ (Stamm,1996:419).

Dieser Gesetzesänderung sind Aktivitäten der Behindertenbewegung seit den siebziger Jahren vorausgegangen. Nach Hans Eberwein ist diese Gesetzesänderung das Verdienst der Betroffenen und der Selbsthilfegruppen. Er merkt kritisch an, dass Sonderpädagogik und Rehabilitationspädagogik von dieser Entwicklung nahezu unberührt geblieben sind (vgl. Eberwein,1998:67). Die Befürworter einer Gesetzesänderung klagten ein, dass das allgemeine Gleichbehandlungsgebot bisher nicht ausreichend zur Verhinderung von Benachteiligung beigetragen habe und dass auch andere Gruppen, die unter der Gewaltherrschaft der Nationalsozialisten besonders gelitten hatten, explizit aufgeführt wurden. Die

Gegenseite fürchtete, dass mit der Änderung unerfüllbare Begehrlichkeiten geweckt würden und dass es sich bei den auftretenden Ungerechtigkeiten Behinderten gegenüber eher um Probleme des alltäglichen Umgangs handele, die nicht mit einer Grundgesetzänderung zu beheben seien.

Die Einbeziehung und Neuordnung des Rehabilitations- und Schwerbehindertenrechts in das **Sozialgesetzbuch IX** hat auch eine zumindest gesetzliche Verbesserung gebracht. Der Bundesbehindertenbeauftragte weist in verschiedenen Veröffentlichungen darauf hin, dass mit dem Inkrafttreten von der Grundgesetzänderung und dem Entstehungsprozess des SGB IV ein Paradigmenwechsel vollzogen sei zu mehr Selbstbestimmung und Teilhabe an Stelle von Fürsorge und Versorgungsdenken (vgl.

<http://www.behindertenbeauftragter.de/presse/pr280601.stm.1.1002>, Stand: 8.5.01;

Rauschenbach,2002:2). Für die allgemeine Lage und die stärker individualisierte Ausgestaltung der Lebenssituation von Menschen mit Behinderung ist dieser Paradigmenwechsel ein bedeutsamer. Doch für den in der vorliegenden Arbeit behandelten Lebensbereich wird dieser Paradigmenwechsel nicht direkt, sondern mit der Systemtheorie gesprochen, in Form von Wirkungen zweiter Ordnung bedeutsam. Nicht einbezogen in das SGB IX wurden die Lebensbereiche Schule und Hochschule, sodass die Koordination von Schule einerseits und Jugend-/Sozialhilfe andererseits ein Problem bleiben wird (vgl. Rauschenbach,2002:9). Bis zum 31.12.2004 sieht das Gesetz den Vollzug einer Überprüfungs Klausel vor. Dabei müssen auch die Überschneidungsbereiche zu anderen Rechtsgebieten betrachtet werden, und es wird sich eine Tendenz abzeichnen, ob die Leitgedanken Stärkung der Teilhabe und mehr Selbstbestimmung für Behinderte, mehr Transparenz in einem System unterschiedlicher Zuständigkeiten, mehr Dienstleistung und Schaffung eines gemeinsamen Rechts und einheitlicher Praxis realisiert werden konnte. Aus Sicht der schulischen Integration sollte dabei berücksichtigt werden, ob die vor dem Sozialgesetzbuch IX mögliche Durchsetzung erforderlicher Hilfen gegenüber dem Sozialhilfeträger gemäß §§ 39/40 Abs1 Nr3 des Sozialhilfegesetzes zur Übernahme der Kosten für schulische Hilfen als Maßnahme der Eingliederung nach dem Bundessozialhilfegesetz (BSHG) weitergeführt bzw. erweitert werden konnten. Das heißt mit den Hilfen zur Eingliederung konnten z. B. die Konsequenzen aus dem Finanzierungsvorbehalt gemildert werden. Bevor ich die schulische Bildung als Aufgabe der Länder näher beschreibe, ist noch ein weiteres neueres Bundesgesetz, das Behindertengleichstellungsgesetz (BGG) vom 1.5.2002, zu erwähnen. Erwartet wird, dass die Länder entsprechende Regelungen für Landesgleichstellungsgesetze schaffen. Im Bundesgleichstellungsgesetz geht es um die

Schaffung von Barrierefreiheit im weitesten und umfassenden Sinne, in den Bereichen Bauen, Verkehr, Kommunikation. Kernstück des Gesetzes ist die Herstellung einer umfassenden Barrierefreiheit, die nicht nur die Beseitigung räumlicher Barrieren, sondern z. B. auch barrierefreie Kommunikation sehbehinderter Menschen in den elektronischen Medien und bei Wahlen.

4.1. Die Länderhoheit in der Bundesrepublik

Die Bundesrepublik ist ein Bundesstaat (Art.20 Abs 1 GG). Für den größten Teil des Bildungssystems sind die Länder zuständig. In den westlichen Ländern der alten Bundesrepublik bestand von 1949 an ein Kulturföderalismus, den die Schöpfer des Grundgesetzes als Mittel gegen zentralen Dirigismus, als Chance zum bildungspolitischen Wettbewerb und zur Wahrung der regionalen Besonderheiten ansahen. „Wird also über die Entwicklung im Bildungsbereich in Deutschland gesprochen, sprechen wir über sechzehn Bundesländer mit sechzehn unterschiedlichen Schulgesetzen und 16 unterschiedlichen Bildungsministerien – in Außerdarstellungen ist diese Situation für andere europäische Länder nur schwer nachvollziehbar“ (Hausotter,2000:48).

Dem Bund steht Rahmengesetzgebungskompetenz zu, auch im Bildungsbereich, z. B. Hochschulrahmengesetz, Ausbildungsförderungsgesetz u. a. Dem Kulturföderalismus auf der westlichen Seite stand bis 1989 das einheitliche sozialistische Bildungssystem der DDR nach russischem Vorbild, gegenüber. Als oberstes Erziehungsziel galt die Entwicklung der sozialistischen später der kommunistischen Persönlichkeit. Nicht nur regionale bzw. schulische Bildung waren aufeinander abgestimmt, sondern sämtliche Erziehungs- und Bildungseinrichtungen von der Krippe, über Kindergarten, Schule, Hort, Hortschule bis zur Erwachsenenbildung wurden geregelt im „Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem“ (25.2.1965) und der „Fünften Durchführungsbestimmung zum Gesetz über das einheitliche sozialistische Bildungssystem-Sonderschulwesen“ (23.3.84). Für Kinder die als bildungsfähig galten war das Gesundheitssystem zuständig (vgl. Mahnke,2002:134).

Ein auch nur annähernd der Komplexität der Materie gerecht werdender Vergleich bzw. Gegenüberstellung der Erziehungssysteme der DDR und der BRD kann hier nicht geschehen. Rückblickend lässt sich jedoch heute sagen, dass das deutsche Schulbildungssystem, das neben sich ein im europäischen Vergleich sich immer weiter spezialisierendes Sonderschulsystem hatte, welches den Auftrag zur individuellen Kompensation von Defiziten und zur Entlastung der allgemeinen Schule hatte, nach der Wende ohne grundlegende Reformen wieder zusammengeführt wurde.

Entscheidend im Rückblick, aber auch auf die aus der Vergangenheit sich entwickelnde Zukunft ist jedoch, dass es in beiden Ländern auf Grund sehr verschiedener gesetzlicher Begründungen keinen Rechtsanspruch auf Integration oder gemeinsame Beschulung gab. Die Orientierung an der sowjetischen Defektologie und damit die generierte Praxis, auf der Basis eines nach dem Kriege wieder aufzubauenen ehemaligen entwickelten Sonderschulsystems wurde im guten Glauben nach der Wende in einigen der neuen Bundesländer fortgesetzt und mit westlicher Argumentation angereichert. Mahnke hebt die Unterschiede, die sich aus dem Selbstverständnis der beiden Schulsysteme ergeben, hervor: „In der DDR wurde eine umfassende Ausgrenzung vielfach schon vor Beginn der Schulpflicht (vorschulische Sondereinrichtungen) und mit stationärer Unterbringung in Internaten praktiziert – bis hin zum generellen Ausschluss von Behindertengruppen aus der schulischen Förderung, die sich auf das Einheitsgebot stützte und eine gesellschaftliche Eingliederung von Behinderten von ihrer wirtschaftlichen Verwertbarkeit abhängig machte. In der BRD gab es zu diesem Zeitpunkt bereits eine fast zwanzigjährige Integrationsdiskussion, die sich auf vielfältige Realisierungsstufen (z. B. Einzelintegration, Modellversuche, Schulgesetzänderungen) und Erfahrungen berufen konnte“ (Mahnke,2002:142).

Mit der Wiedervereinigung 1990 wurden im Einigungsvertrag auch die Bildungsangelegenheiten (Art 37.Ab 4), die bei den Bundesländern liegen, geregelt. Die Bildungsplanung von überregionaler Bedeutung wird seit 1990 in der gesamten wiedervereinigten Bundesrepublik und seit 1948 in der ständigen Konferenz der Kultusminister koordiniert. Auch die einstimmig gefassten Beschlüsse werden erst durch entsprechende Gesetze in den Ländern verbindlich. Ein weiteres Gremium, um dem Bund Mitsprache zu ermöglichen, wurde 1969 mit der Einrichtung des Deutschen Bildungsrates geschaffen.

1960 und 1972 erarbeitete die Kultusministerkonferenz Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens,⁷⁸ und 1973 wurden die Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher veröffentlicht. Die Bilanz „25 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und was davon schulpolitisch übrig blieb“ die Michael Weigt im Versuch eines kritischen Vergleichs der beiden Dokumente zieht, ist, was die Realisierung von gemeinsamer Beschulung anbelangt, niederschmetternd (vgl. Weigt,1989:2).

⁷⁸ Schule für Blinde; Schule für Gehörlose; Schule für Geistigbehinderte; Schule für Körperbehinderte; Schule für Kranke; Schule für Lernbehinderte; Schule für Schwerhörige; Schule für Sehbehinderte; Schule für Sprachbehinderte; Schule für Verhaltensgestörte (vgl. Bleidick,1998:39).

1994 hat dann die Kultusministerkonferenz eine „Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik herausgegeben“ und setzt damit die Empfehlung von 1972 außer Kraft. Etwa 25 Jahre nach dem Warnock Report (1978), der nicht nur in Großbritannien eine veränderte Sichtweise auf Behinderung brachte, konnten sich dann auch die deutschen Kultusminister darauf einigen, dass „[...] neben den Begriff Sonderschulbedürftigkeit in zunehmendem Maße der Begriff des Sonderpädagogischen Förderbedarfs getreten“ (KMK,1994:2) ist und das die „Erfüllung Sonderpädagogischen Förderbedarfs nicht an Sonderschulen gebunden ist; ihm kann auch an allgemeinen Schulen entsprochen werden“ (ebenda). Zwischen 1996 und dem Jahr 2000 wurden dann neun weitere Empfehlungen zu den Förderschwerpunkten⁷⁹ auf den Weg gebracht. Dieses Vorgehen gibt den Ländern die Möglichkeit weitergehende oder enger gefasste Gesetze und Entscheidungen über die Vergabe von Finanzmitteln zu erlassen, je nach politisch, ideologischer Ausrichtung des Bundeslandes und Stärke von Lobbygruppen. Bleidick zitiert aus den Empfehlungen: „Einigkeit bestehe in der Auffassung, auch weiterhin auf Sonderschulen nicht verzichten zu können. Die Sonderschulen bleiben Mittelpunkt sonderpädagogischer Kompetenz, von dem aus sonderpädagogische Dienstleistungen in Form von Diagnose, Beratung und Betreuung auch in die allgemeinen Schulen hinein erbracht werden“ (Bleidick,1998:50).

Neben materiellen Ressourcen ist bei der Landesgesetzgebung die Kernfrage, ob im Schulgesetz eine zieldifferente Integration behinderter Kinder verankert ist. Die Abbildung zeigt, dass es nur in fünf Bundesländern keine gesetzliche Verankerung der zieldifferenten Integration gibt. In diesen Ländern kann ein Kind mit Behinderung die Regelschule besuchen, solange es eine Chance gibt, dass es die Lernziele erreichen kann. Ob und wie viel an sonderpädagogischem Förderbedarf befriedigt werden muss, ist dann wiederum eine weitere Frage. Doch der Schein trügt, wenn man folgern wollte, dass die zieldifferente Integration tatsächlich an einem großen Teil der Schulen der übrigen elf Bundesländer in der Fläche praktiziert wird. Nach Preuss-Lausitz haben sich drei Varianten gemeinsamer Unterrichtung entwickelt:

⁷⁹ Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören, Beschluss der KMK vom 10.5.1996; Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung, Beschluss der KMK vom 20.3.1998; Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen, Beschluss der KMK vom 20.3.1998; Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Unterricht kranker Schülerinnen und Schüler, Beschluss der KMK vom 30.3.1998; Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung, Beschluss der KMK vom 26.3.1998; Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache, Beschluss der KMK vom 26.6.1998; Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen, Beschluss der KMK vom 1.10.1999; Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung, Beschluss der KMK vom 10.3.2000; Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten, Beschluss der KMK vom 16.6.2000;

- eine Klasse von fünfzehn Kindern, von denen maximal fünf behindert sind, wird ständig von zwei Pädagogen unterrichtet; eine Klasse von zwanzig Kindern, von denen zwei Kinder eine Behinderung haben erhält 1/3 bis 1/2 Sonderpädagogenstelle zusätzlich; Einzelintegration, die Unterstützung kann von einer Stunde bis zu einer vollen Stelle reichen (vgl. Preuss-Lausitz:1999:397).

Abbildung 4.1 Kartographie zur schulischen Integration in den Bundesländern



Abb. 10: Kartographie zur schulischen Integration in den Bundesländern

(Wilfert,1999;72)

Die Auswirkungen der sehr verschiedenen Konzepte und die uneinheitliche Terminologie in den Gesetzen, den Schulformen und der Praxis lässt sich auch an den Versuchen, die Situation in Deutschland länderübergreifend statistisch zu erfassen, darstellen. Die notwendigen Fußnoten lassen die statistische Erhebung leicht zu einer qualitativen Beschreibung werden. In ihrer Länderübersicht „Integration und Inclusion – Europa macht sich auf den Weg“ nennt Hausotter für Deutschland folgende Daten. „1997 hatten 4% aller Schüler im Pflichtschulalter sonderpädagogischen Förderbedarf (eine Varianzbreite zwischen 3 bis 7% in den Ländern). Davon wurden zwischen 5 bis 25% in integrativen Settings unterrichtet, das bedeutet, dass die überwiegende Anzahl dieser Schülergruppe in segregierenden Maßnahmen gefördert wurde“ (Hausotter,2000:49).

Zur Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts in den Bundesländern verweise ich auf *Schule ohne Aussonderung – Idee Konzepte Zukunftschancen* (Rosenberger,1998) und *Leben ohne Aussonderung mit Beeinträchtigungen* (Roebke,2000).

4.2. Grundsätzliches zum Erziehungssystem in Deutschland

An dieser Stelle geht es darum, die Besonderheiten des deutschen Erziehungssystems, die es von anderen europäischen, aber auch besonders vom spanischen unterscheiden, darzustellen.

Anmerkungen

Schematisierte Darstellung des Bildungswesens. Die Abbildung des Sekundarbereichs I orientiert sich an der Verteilung der Schülerzahlen in der Jahrgangsstufe 8 für das Jahr 1999 im Bundesdurchschnitt: Hauptschule 22,6 %, Realschule 26,4 %, Gymnasium 29,3 %, integrierte Gesamtschule 9,4 %. Die Durchlässigkeit zwischen den Schularten und die Anerkennung der Schulabschlüsse sind bei Erfüllung der zwischen den 16 Ländern vereinbarten Voraussetzungen grundsätzlich gewährleistet.

Die Dauer der Vollzeitschulpflicht beträgt neun Jahre, in fünf Ländern zehn Jahre und die anschließende Berufsschulpflicht (Teilzeitschulpflicht) drei Jahre.

1 In einigen Ländern bestehen besondere Formen des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule (Vorklassen, Schulkindergärten). In Berlin und Brandenburg umfasst die Grundschule sechs Jahrgangsstufen.

2 Beschulung von Behinderten entsprechend den Behinderungsarten in Sonderformen der allgemein bildenden und beruflichen Schulen, teilweise auch integrativ zusammen mit Nichtbehinderten. Schulbezeichnung nach Landesrecht unterschiedlich (Sonderschule/Schule für Behinderte/Förderschule).

3 Die Jahrgangsstufen 5 und 6 bilden unabhängig von ihrer organisatorischen Zuordnung eine Phase besonderer Förderung, Beobachtung und Orientierung über den weiteren Bildungsgang mit seinen fachlichen Schwerpunkten. In einigen Ländern ist die Orientierungsstufe oder Förderstufe als eigenständige Schulart eingerichtet.

4 Die Bildungsgänge der Hauptschule und der Realschule werden auch an Schularten mit mehreren Bildungsgängen mit nach Ländern unterschiedlichen Bezeichnungen angeboten. Hierzu zählen die Mittelschule (Sachsen), Regelschule (Thüringen), Sekundarschule (Sachsen-Anhalt), Erweiterte Realschule (Saarland), Integrierte Haupt- und Realschule (Hamburg), Verbundene Haupt- und Realschule (Hessen, Mecklenburg-Vorpommern) und regionale Schule (Rheinland-Pfalz) sowie die Gesamtschule.

5 Der Bildungsgang des Gymnasiums wird auch an Gesamtschulen angeboten. In der kooperativen Gesamtschule und im Schulzentrum (Bremen) sind drei Bildungsgänge (Bildungsgänge der Hauptschule, Realschule und des Gymnasiums) pädagogisch und organisatorisch zusammengefasst, in der integrierten Gesamtschule bilden sie eine pädagogische und organisatorische Einheit. Die Einrichtung von Gesamtschulen ist nach dem Schulrecht der Länder unterschiedlich geregelt.

6 Die allgemein bildenden Schulabschlüsse nach Jahrgangsstufe 9 und 10 tragen in einzelnen Ländern besondere Bezeichnungen. Nachträglicher Erwerb dieser Abschlüsse ist in beruflichen Bildungsgängen des Sekundarbereichs II und an Abendschulen möglich.

7 Zugangsvoraussetzung ist die formelle Berechtigung zum Besuch der Gymnasialen Oberstufe, die in der Regel nach Jahrgangsstufe 10 erworben wird. Der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife erfolgt in der Regel nach dreizehn aufsteigenden Schuljahren. In Sachsen und Thüringen wird die Allgemeine Hochschulreife nach zwölf Jahren erworben, in anderen Ländern gibt es zunehmend Angebote mit achtjährigem gymnasialem Bildungsgang, z. T. als Schulversuche.

8 Die Berufsoberschule/Klasse 13 der Fachoberschule besteht bisher nur in einigen Ländern und bietet Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss und abgeschlossener Berufsausbildung bzw. fünfjähriger Berufstätigkeit die Möglichkeit zum Erwerb der Fachgebundenen Hochschulreife. Bei Nachweis von Kenntnissen in einer zweiten Fremdsprache ist der Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife möglich.

9 Die Fachoberschule ist eine zweijährige Schulart, die aufbauend auf dem Mittleren Schulabschluss mit Jahrgangsstufe 11 und 12 zur Fachhochschulreife führt. Für Absolventen mit Mittlerem Schulabschluss und einer beruflichen Erstausbildung ist der unmittelbare Eintritt in Jahrgangsstufe 12 der Fachoberschule möglich.

10 Berufsfachschulen sind berufliche Vollzeitschulen verschiedener Ausprägung im Hinblick auf Zugangsvoraussetzungen, Dauer und Abschlüsse. Besondere Form der zweijährigen Berufsfachschule mit einem Mittleren Schulabschluss als Zugangsvoraussetzung, die zum Abschluss *staatlich geprüfter Assistent* führt sowie die ein- oder zweijährige Berufsfachschule zur Vermittlung einer beruflichen Grundbildung. In Verbindung mit dem Abschluss eines mindestens zweijährigen Bildungsgangs kann unter bestimmten Voraussetzungen die Fach-Hochschulreife erworben werden.

11 Zusätzlich zum berufsqualifizierenden Abschluss ggf. Erwerb des Hauptschulabschlusses oder des Mittleren Schulabschlusses.

12 Fachschulen dienen der beruflichen Weiterbildung (Dauer 1-3 Jahre) und setzen grundsätzlich den Abschluss einer einschlägigen Berufsausbildung in einem anerkannten Ausbildungsberuf und eine entsprechende Berufstätigkeit voraus. Unter bestimmten Voraussetzungen ist zusätzlich der Erwerb der Fachhochschulreife möglich. Nach der Internationalen Standardklassifikation des Bildungswesens (ISCED97) werden die Fachschulen dem tertiären Bereich zugeordnet.

13 Einschließlich Hochschulen mit einzelnen universitären Studiengängen (z. B. Theologie, Philosophie, Medizin, Verwaltungswissenschaften, Sport).

14 Die Berufsakademie ist eine Einrichtung des tertiären Bereichs in sieben Ländern, die eine fachwissenschaftliche Ausbildung an einer Studienakademie mit einer praktischen Berufsausbildung in einem Betrieb im Sinne eines dualen Systems verbindet. (Stand: Dezember 2000)

Der **Vorschulbereich** ist in der Regel der Jugendhilfe angegliedert und damit sind die Sozialministerien zuständig. Das Kinder- und Jugendhilfegesetz vom 20.6.1990 sieht vor, dass ab dem 1.1.1996 jedes Kind vom vollendeten dritten Lebensjahr an einen Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz hat. Der Kindergartenbesuch ist für die Eltern in der Regel kostenpflichtig. Die zu Grunde gelegten Maßstäbe für die Beiträge sind sehr verschieden. Es gibt Kommunen, die die Sonderkindergärten komplett aufgelöst haben und wohnortnahe Einzelintegration behinderter Kinder in Regelkindergärten materiell und mit erhöhtem Personalbestand unterstützen.

Die **Grundschule** umfasst vier oder sechs Jahre. Als anschließende Regelschule gilt das dreigliedrige System, aus Hauptschule, Realschule, Gymnasium bestehend. Die **Gesamtschule** ist eine weitere Organisationsform des Schulwesens und existiert in kooperativer Form oder in integrierter Form. Sie wurde und wird wie der gemeinsame Unterricht von behinderten und nicht behinderten Kindern seit Jahrzehnten diskutiert. Auch hier sollten Modellversuche die Stärke oder Schwäche der Gesamtschule gegenüber dem dreigliedrigen System beweisen. Die Empfehlungen des Bildungsrates 1969 leitete eine Gründungswelle an. Der Bildungsrat erklärte 1970 die Gesamtschule zur generellen Zielvorstellung für ein demokratisches und effizientes Bildungswesen. Grob lässt sich die Lage so schildern, dass in sozialliberal oder rotgrün regierten Ländern die Gesamtsschule leichter Fuß fassen kann als in CDU/CSU regierten Ländern. Die bildungspolitischen Motive für die Gesamtschule sind Chancengleichheit und das Überwinden von Bildungsbarrieren sowie Demokratisierung des Schulwesens.

Privatschulen werden heute Schulen in freier Trägerschaft genannt, z. B. konfessionell gebundene Schulen, Freie Waldorfschulen u. a. Art.7 Abs. 4 des Grundgesetzes gibt die rechtliche Erziehungs- und Bestandsgarantie für die Schulen in freier Trägerschaft. Die Privatschulen entsprechen hinsichtlich ihrer Aufgaben, Lehrinhalten und Organisationsformen öffentlichen Schulen. Über die Lehrpläne hinaus verfügen sie über einen gewissen Spielraum, soweit ihre Abschlüsse den staatlichen gleichwertig bleiben. Das Bundesverfassungsgericht hat in ständiger Rechtssprechung allen genehmigten Ersatzschulen Anspruch auf Regelfinanzhilfe zugesprochen. Ergänzend dazu wird Schulgeld gefordert (vgl. Böhm,1994:521).

Mit der Einführung der Schulpflicht wurde die Verbreitung und der Einfluss der Privatschulen, besonders auch der konfessionellen geringer.

Bei einer Beschreibung der Einflüsse, denen Kinder in Bezug auf Bildung ausgesetzt sind, müssen die Angebote der Sportvereine, Volkshochschulen, Musikschulen, der Kirchen, der

Jugendhilfe und nicht zu letzt der Koranschulen mit berücksichtigt werden. Eine Kommunikation, Verknüpfung oder gar Vernetzung findet zwischen dem Pflichtbildungssystem und dem freiwilligen Bildungssystem so gut wie nicht statt.

Das **Bildungswesen für Behinderte** lässt sich nach Bleidick in die Abschnitte des Lebenslauf einordnen: Frühbereich (0-3); Elementarbereich (3-6); Schulbereich (6-15/18); Berufsbildender Bereich (ab 15/18) (vgl. Bleidick,1998:33). Eine Meldepflicht für Ärzte oder pflegerisch/pädagogisches Personal, die eine (drohende) Behinderung entdecken, besteht auf Grund der Verstümmelung und Tötung vieler behinderter Menschen während des Nationalsozialismus nicht. Wohl aber sind diese Berufsgruppen verpflichtet, die Sorgeberechtigten zu informieren und ihnen Wege zur Behandlung aufzuzeigen. Die Frühpädagogischen Maßnahmen beziehen sich auf Früherfassung, Behandlung und Prävention. Dafür sind Kinderärzte, Sozialpädiatrische Zentren und Frühförderstellen zuständig. Kinder von 3-6 Jahren können einen **Sonderkindergarten** oder einen **Regelkindergarten**, der Integration anbietet, besuchen. Diese Einrichtungen sind kostenpflichtig. Eine ausreichende Versorgung ist noch nicht gegeben. Die Öffnungszeiten und Betreuungszeiten variieren sehr.

Die Anfänge der **Sonderschulen** gehen auf private Initiativen von Pädagogen, Ärzten und Geistlichen zurück. Seit der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts richteten vor allem die großen Städte öffentliche Sonderschulen verschiedener Art ein. Die Sonderschulen sind die vierte vertikale Säule des dreigliedrigen Schulsystems, in dem die Schüler die Abschlüsse der Haupt- und Realschule und des Gymnasiums machen können. Sie lassen sich als Varianten des Allgemeinen Schulsystems beschreiben. In Schulen für Lern- und Geistigbehinderte ist kein Schulabschluss möglich. An den Schulen für Verhaltensgestörte und schwerhörige ist zumindest ein Hauptschulabschluss z. T. auch Realschulabschluss möglich (vgl.Bleidick,1998:40).

Im berufsbildenden Teil gibt es eine Reihe unterstützender Maßnahmen für Menschen mit Behinderung durch die Bundesanstalt für Arbeit. Die Berufsbildungswerke bieten Ausbildungen mit sozialpädagogischer Unterstützung an. Für Menschen mit schwerer Behinderung bleibt in der Regel die Werkstatt für Behinderte als dauerhafte Beschäftigung übrig. Der Einsatz und die Einarbeitung mit Arbeitsassistenz ist noch die Ausnahme. Die Ausbildung bzw. Arbeit mit am Anfang kontinuierlicher und später abnehmender oder auch auf Dauer angelegter intensiver Arbeitsassistenz wäre eine Fortführung integrativer Beschulung.

Die religiöse Unterweisung ist Kraft Grundgesetz ein ordentliches Lehrfach. **Der Religionsunterricht** findet unter Aufsicht des Staates statt. Die Kirchen haben aber großes Mitspracherecht und entwickeln auch die Lehrpläne. Für Kinder, die nicht am Religionsunterricht teilnehmen, gibt es Ethikunterricht (vgl. Böhm, 1994:574). Auch in der religiösen Erziehung gibt es länderspezifische Besonderheiten.

Der Jahresablauf und die **Zeitstruktur des Schul- und Bildungswesens** sind wichtige Einflüsse der schulischen Arbeit und der Einrichtung des Lebensalltags einer ganzen Gesellschaft (Verkehrsaufkommen, Konsum, Erwerbstätigkeit). Es gibt keine Schuluniformen. Der Unterricht findet in der Regel zwischen 8 und 13 Uhr (oder bei jüngeren Kindern sehr verkürzt) von Montag bis Freitag statt. In allen Bundesländern sind „echte Ganztagschulen“ die Ausnahme. Ebenso selten sind Schulen, die feste Betreuungszeiten mit pädagogisch qualifiziertem Personal anbieten. Nachmittagsunterricht umfasst oft Wahlfächer. Es gibt in der Regel keine Kantinen, Mittagessen oder Betreuung an den Nachmittagen. Diese Angebote nach dem eigentlichen Unterricht werden seit dem „Pisa-Schock“ finanziell stärker gefördert, sind oft von Elternvereinen/Förderkreisen eingerichtet und sind natürlich kostenpflichtig. Dieser Bereich ist auch ein breites Arbeitsfeld der Vereine, Kirchen, oder Städte. Die Nachfrage ist größer als das Angebot. An Sonderschulen gibt es je nach Förderschwerpunkt und Einzugsgebiet differierende Regelungen. Auch Fahrdienst und der Öffentliche Personennahverkehr bzw. der private Transport sind als Aspekte der schulischen Zeitstruktur zu beachten.

4.3. Gesamtdeutsche statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung

Die nun folgenden ausgewählten statistischen Daten wurden den Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz „*Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991-2000*“ (KMK 159, 2002) und „*Sonderpädagogische Förderung 1993-2002*“ (KMK 170, 2003) entnommen⁸⁰. Von der behindertensoziologischen Grundthese ausgehend, dass Behinderung nichts Absolutes und Objektives, sondern sozial konstruiert wird, fordert Cloerkes in der Interpretation des Zahlenwerks der KMK-Veröffentlichung von 2002 die traditionelle Sonderpädagogik auf, sich vom Nacheifern der angeblich objektiven naturwissenschaftlichen Diagnostik der Medizin zu trennen, denn die Schulstatistik offenbart eine weit reichende Beliebigkeit der Zuweisung von Sonderschulplätzen (vgl. Cloerkes, 2003:11).

⁸⁰ Eine weitere interpretierende Zusammenfassung der Dokumentation 153 vom April 2001 „*Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1990-1999*“, in der erstmals auch die Schüler erfasst werden, die mit sonderpädagogischem Förderbedarf an Allgemeinen Schulen unterrichtet werden gibt Rumppler (vgl. Rumppler, 2001:478), unter besonderer Beachtung der differierenden Bedingungen in den Sonderschulen der einzelnen Bundesländer.

Eine Auseinandersetzung mit dem Zahlenwerken der KMK im Rahmen dieser Arbeit ist aus den folgenden Gründen, dennoch sinnvoll:

1. Um darzustellen, dass das, was unter dem Motto „Integration“ in den Bundesländern praktiziert und dargestellt wird, nicht unbedingt die „Integrationspädagogik“ im ökosystemischen Sinne mit einem Höchstmaß an Inklusion beinhaltet. (Stichwort: scheinbar hohe Integrationsrate in Bayern und Baden Württemberg, aber keine Verankerung der zieldifferenten Integration im Schulgesetz.)
2. Um bei allen berechtigten Zweifeln den Daten gegenüber doch zu einer tendenziellen Aussage über die Umsetzung der Integration in Deutschland und in Spanien zu gelangen.
3. Um zu verdeutlichen, dass externe Faktoren weit mehr als der individuelle sonderpädagogische Förderbedarf bzw. die vorhandenen Ressourcen eines Kindes und seiner Familie zur Überweisung auf die Sonderschule führen. (Stichwort: hoher Anteil an Sonderschülern im Bereich Lernhilfe in Ostdeutschland, obwohl es vergleichsweise wenige Migranten gibt, die im Westen oft als Begründung für den Bedarf an Schulen für Lernhilfe angeführt werden.)

Die beeindruckenden Zahlenwerke der KMK suggerieren eine Eindeutigkeit und Einheitlichkeit in der Praxis der Befriedigung des sonderpädagogischen Förderbedarfs in Deutschland, der nicht der Realität entspricht. Man muss sich verdeutlichen, dass hier versucht wurde aus sechzehn verschiedenen Bundesländern differierende Praxen und Dokumentationen zusammenzuführen. Die „*Zusammenfassung zu den gesetzlichen Grundlagen und zum Stand der Integration*“ (GEW, <http://home.t-online.de/home/05808697/ta.htm>, Stand: 27.10.02 und 27.04.04) zeigt, was in den deutschen Bundesländern alles unter Integration subsumiert wird. Was in den einzelnen Ländern unter Integration verstanden wird, ist sehr unterschiedlich.

Die Auswahl der nun folgenden Daten für die Bundesebene führe ich teilweise auch auf der Länderebene weiter. Ich habe die Bundesländer ausgewählt, in denen Integration im Sinne der in dieser Arbeit skizzierten Integrationspädagogik seit längerem rechtlich möglich ist, diese diskutiert, praktiziert und darüber publiziert wird. Es sind: das Saarland, Hessen und Brandenburg. Die statistischen Angaben der KMK zum Stand der integrativen Beschulung waren für mich kein Auswahlkriterium für die nähere Betrachtung eines Bundeslandes, da ihr Zustandekommen nicht immer nachvollziehbar ist. So stellt z. B. Cloerkes fest, dass „die Möglichkeit sonderbeschult zu werden [...] je nach Bundesland bis

zu doppelt und bei den ‚Lernbehinderten‘ sogar fast dreimal so hoch [ist]“ (Cloerkes,2003:12). Das bedeutet, dass es keine bundesweit einheitliche Praxis in der Zuweisung in die Sonderschulen bzw. in den gemeinsamen Unterricht gibt. „Sonderschulbedürftigkeit“ und „Fähigkeit am Gemeinsamen Unterricht teilnehmen zu können“, lassen sich nicht objektiv feststellen, sondern sind Ausdruck der Bedingungen, die in einem Bundesland herrschen. Cloerkes kommt in seinem Aufsatz „*Zahlen zum Staunen*“ zu der Schlussfolgerung, dass die Unterschiede sich in einer Größenordnung bewegen, „die es ausgeschlossen erscheinen lässt, dass es sich um eine natürliche Varianz in der Verteilung ‚behinderter‘ Kinder und Jugendlicher handeln könnte“ (Cloerkes,2003:21).

Während in Bremen die Mehrzahl der Kinder (3.036) mit sonderpädagogischem Förderbedarf die allgemeinen Schulen besuchen und die Minderheit (2.417) in Sonderschulen beschult wird, werden in Sachsen-Anhalt 52,7-mal mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf (18.523) in Sonderschulen als in Allgemeinen Schulen (352) beschult. Bei der Zuweisung der Schulform für Kinder des Förderschwerpunktes „Lernen“ ist der Unterschied noch gravierender. Hier werden in Bremen fast doppelt so viele Kinder (1.255) in Allgemeinen Schulen statt Sonderschulen (647) beschult, während in Sachsen 102,6 mal so viele Kinder dieses Förderschwerpunktes (15.077) die Sonderschule statt die Allgemeine Schule (147) besuchen (vgl. KMK,170 2003:25,53). Diese Eigentümlichkeiten sind auch bei der Bewertung und Interpretation der Gegenüberstellung der Integrationsraten im Europäischen Vergleich und mit Spanien, im „Kapitel 5.5 Statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Spanien“ zu beachten. Die Daten der KMK, so fragwürdig sie auch sind, und des MECD⁸¹ dienen als Hintergrund für die qualitativ ausgewerteten Interviews im „Kapitel 9 Die Datenerhebung und Auswertung“, ab Seite 228 und die Interpretation nach dem ökosystemischen Modell im „Kapitel 11 Sieben Lebensbereiche“, Seite 252. Die Daten sind Bestandteile der Darstellung der Praxis der Integrationspädagogik in Deutschland und Spanien. Gerade in ihrer Uneindeutigkeit geben sie Hinweise darauf, wie Ressourcen, die Ressourcenverteilung und die Interessenslagen sich darlegen. Vor allem wird deutlich, dass

⁸¹ Ministerio de Educación y Deporte. Wie die deutschen Veröffentlichung der KMK, kommen die entsprechenden spanischen Veröffentlichungen z. B. MECD, datos y cifras, curso 1998/99:2000; MECD, E.Especial,2003) auch ohne Anmerkungen und Erklärungen zur Praxis oder zum Verständnis der Integration aus. Sie werden hier im „Kapitel 5.5 Statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Spanien“, ab Seite 186 dargestellt. Im Rahmen dieser Arbeit kann den Besonderheiten, die es auch dort gibt, nicht nachgegangen werden.

diese Arbeit sich im deutschen Teil mit dem Kontext der Minderheit der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, nämlich der Minderheit dieser Schüler, die integrativ unterrichtet werden, befasst.⁸² Im spanischen Teil befasst sie sich auch mit der Minderheit der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die aber in der Mehrzahl in wie auch immer gearteten, integrativ benannten Kontexten unterrichtet werden. Die Kontexte sind in beiden Ländern die gemeinsame Beschulung. Die Beobachtung und Sorgfalt, unter der die gemeinsame Beschulung steht, mit allen positiven wie negativen Auswirkungen der intensiven Beobachtung führen dazu, dass in Deutschland die ‚Normalität der Sonderbeschulung‘ zu einer ‚Besonderung in der Integration‘ führen kann. Über die Qualität des gemeinsamen Unterrichts lassen sich dadurch noch wenige Rückschlüsse ziehen. Dazu sind eher die Interviews, die Kategorien und die pädagogische Diskussion auf der Ebene der individuellen Entwicklung, den Mikrosystemen und den Mesosystemen aussagekräftig.

Zur Darstellung der statistischen Zusammenfassung der Integration und der Sonderbeschulung habe ich folgende Datengruppen ausgewählt:

- Verteilung der Kinder nach Förderschwerpunkten
- Verteilung der Kinder auf Schulformen und integrativ definierten Kontexten
- Anteil der ausländischen Schüler
- Förderschwerpunkt Lernen
- Regionale Besonderheiten

Eine Differenzierung nach Geschlechtern konnte ich den Dokumentationen nicht entnehmen.

Der Veröffentlichung der KMK des Jahres 2003 folgend wurden im Jahr 2000 in Deutschland 478.827 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet. Im Jahr 2002 waren es 495.244 also ein Plus von 16.417 SchülerInnen oder 3,4 %. In der Veröffentlichung des Jahres 2002 wurde aber dann die Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf für das Jahr 2000 mit 487.904, also um 9.077 geringer angegeben. Die nachträgliche Korrektur wird nicht erläutert. Beim Vergleich der beiden Veröffentlichungen

⁸² Nicht nur auf Grund der geringen Teilnehmerzahl an so genannten integrativen Maßnahmen ist zu bedenken, dass erstens die derzeitige Differenzierungspraxis des deutschen Schulsystems, die Integrationspädagogik instrumentalisiert zur Sicherstellung und Verfeinerung ihres Aussonderungssystems. Zweitens wird die Integrationspädagogik ganz im Sinne der Logik der äußeren Differenzierung zu einer weiteren Sonderpädagogik, die neben der richtigen „Sonderpädagogik“ existiert.

gen fällt auf, dass die Zahl für Rheinland Pfalz im Förderschwerpunkt „Übergreifend bzw. ohne Zuordnung“ in der Veröffentlichung 2003 für das Jahr 2000 um genau diese 9.077 Kinder verringert wurde (vgl. KMK,2000:79) (KMK 159;170 ,2003:57).

Im Folgenden beziehe ich mich deshalb auf die korrigierten Angaben der KMK aus dem Jahr 2003 und beginne mit der Darstellung des Anteils der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten in den Jahren 2000 bis 2002.

Tabelle 4.1 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten (2000 – 2002)

| | 2000 | 2001 | 2002 |
|--|---------|---------|---------|
| Schüler insgesamt: | 478.827 | 487.944 | 495.244 |
| - Förderschwerpunkt: | | | |
| Lernen | 258.854 | 261.474 | 262.389 |
| - Sonstige Förderschwerpunkte: | 219.973 | 226.470 | 232.855 |
| Sehen | 6.849 | 5.990 | 6.613 |
| Hören | 14.152 | 13.528 | 14.518 |
| Sprache | 43.816 | 43.602 | 44.891 |
| Körperliche und motorische Entwicklung | 25.323 | 25.974 | 26.483 |
| Geistige Entwicklung | 66.181 | 68.796 | 70.451 |
| Emotionale und soziale Entwicklung | 34.902 | 38.477 | 41.012 |
| Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung | 19.588 | 20.304 | 19.295 |
| Kranke | 9.162 | 9.799 | 9.592 |

(KMK 170,2003:3)

Im Jahr 2000 wurde bei mehr als der Hälfte der 478.827 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ein Förderbedarf im Bereich Lernen festgestellt (54,1%). Alle anderen Schwerpunkte betragen 45,9%. Diese Zahlen veränderten sich im Jahr 2002 mit 53% im Förderschwerpunkt Lernen und 47% in allen anderen Förderschwerpunkten kaum.

Trotz steigender Zahl integrativer Beschulung stieg der Anteil der an Sonderschulen unterrichteten Schüler von 343.527, 1991 (vgl. KMK 159,2002:2) auf über 419.474 im Jahr 2000 und 429.440 im Jahr 2002 (vgl. KMK 170,2003:6) kontinuierlich an. ⁸³

⁸³ Als Sonderschulbesuchsquote werden die Anteile der Schüler in sonderschulischen Einrichtungen an der Gesamtzahl der Schüler im Alter der Vollzeitschulpflicht (Klassenstufen 1 bis 10 der allgemein bildenden Schulen einschließlich Sonderschulen) bezeichnet.

Tabelle 4.2 Schüler in Sonderschulen nach Förderschwerpunkten (2000 – 2002)

| | 2000 | | 2001 | | 2002 | |
|--|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | absolut | % | absolut | % | absolut | % |
| Schüler insgesamt: | 419.474 | 100,0 | 424.683 | 100,0 | 429.440 | 100,0 |
| - Förderschwerpunkt: | | | | | | |
| Lernen | 230.647 | 55,0 | 231.092 | 54,4 | 231.138 | 53,8 |
| - Sonstige Förderschwerpunkte: | 188.827 | 45,0 | 193.591 | 45,6 | 198.302 | 46,2 |
| Sehen | 5.174 | 1,2 | 4.225 | 1,0 | 4.761 | 1,1 |
| Hören | 11.296 | 2,7 | 10.475 | 2,5 | 11.099 | 2,6 |
| Sprache | 34.218 | 8,2 | 34.335 | 8,1 | 35.245 | 8,2 |
| Körperliche und motorische Entwicklung | 21.338 | 5,1 | 21.760 | 5,1 | 22.186 | 5,2 |
| Geistige Entwicklung | 64.337 | 15,3 | 66.911 | 15,8 | 68.470 | 15,9 |
| Emotionale und soziale Entwicklung | 25.702 | 6,1 | 27.843 | 6,6 | 29.250 | 6,8 |
| Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung | 17.665 | 4,2 | 18.450 | 4,3 | 17.865 | 4,2 |
| Kranke | 9.097 | 2,2 | 9.592 | 2,3 | 9.426 | 2,2 |

(KMK 170,2003:5,6)

Der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen im Alter der Vollzeitschulpflicht betrug 59.353 Schüler im Jahr 2000 und 65.804 im Jahr 2002. Bei einer Gesamtschülerzahl in diesem Alter von 9.127.551 (KMK 170,2003:118) im Jahr 2000⁸⁴ und 8.941.561 (KMK 170,2003:118) im Jahr 2002 sind dies 0,65% bzw. 0,74%, während 4,6% bzw. 4,8% dieser Jahrgänge in Sonderschulen beschult wurden.

⁸⁴ In der Veröffentlichung der European Agency (2003:9), die sich mit den Integrationsraten in OECD-Ländern befasst, wird die Schülerzahl für das Jahr 2000/2001 mit 9.159.068 angegeben. Dies ist nachzulesen in der „Tabelle 5.4 Sonderbeschulung und Integrationsrate im europäischen Vergleich“, Seite 190.

Tabelle 4.3 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen nach Förderschwerpunkten (2000 – 2002)

| | 2000 | | 2001 | | 2002 | |
|--|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | absolut | % | absolut | % | absolut | % |
| Schüler insgesamt: | 59.353 | 100,0 | 63.261 | 100,0 | 65.804 | 100,0 |
| - Förderschwerpunkt: | | | | | | |
| Lernen | 28.207 | 47,5 | 30.382 | 48,0 | 31.251 | 47,5 |
| - Sonstige Förderschwerpunkte: | 31.146 | 52,5 | 32.879 | 52,0 | 34.553 | 52,5 |
| Sehen | 1.675 | 2,8 | 1.765 | 2,8 | 1.852 | 2,8 |
| Hören | 2.856 | 4,8 | 3.053 | 4,8 | 3.419 | 5,2 |
| Sprache | 9.598 | 16,2 | 9.267 | 14,6 | 9.446 | 14,7 |
| Körperliche und motorische Entwicklung | 3.985 | 6,7 | 4.214 | 6,7 | 4.297 | 6,5 |
| Geistige Entwicklung | 1.844 | 3,1 | 1.885 | 3,0 | 1.981 | 3,0 |
| Emotionale und soziale Entwicklung | 9.200 | 15,5 | 10.634 | 16,5 | 11.762 | 17,9 |
| Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung | 1.923 | 3,2 | 1.854 | 2,9 | 1.430 | 2,2 |
| Kranke | 65 | 0,1 | 207 | 0,3 | 166 | 0,3 |

(KMK 170,2003:5,10)

Die Verteilung der Integrationsschüler auf die Förderschwerpunkte ist sehr verschieden. Der gezählte Anteil der Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen ist der größte. Der größte Teil von ihnen, auch im Vergleich zu den Schülern mit anderen sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, besucht jedoch die Sonderschule.

Tabelle 4.4 Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen bzw. Sonderschulen nach Förderschwerpunkten in Prozent (2000-2002)

| | 2000 | | 2001 | | 2002 | |
|--|----------------|-----------------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|
| | Sonder-schulen | Allgem. Schulen | Sonder-schulen | Allgem. Schulen | Sonder-schulen | Allgem. Schulen |
| Schüler insgesamt: | 87,6 | 12,4 | 87,0 | 13,0 | 86,7 | 13,3 |
| - Förderschwerpunkt: | | | | | | |
| Lernen | 89,1 | 10,9 | 88,4 | 11,6 | 88,1 | 11,9 |
| - Sonstige Förderschwerpunkte: | 85,8 | 14,2 | 85,5 | 14,5 | 85,2 | 14,8 |
| Sehen | 75,5 | 24,5 | 70,5 | 29,5 | 72,0 | 28,0 |
| Hören | 79,8 | 20,2 | 77,4 | 22,6 | 76,4 | 23,6 |
| Sprache | 78,1 | 21,9 | 78,7 | 21,3 | 78,5 | 21,5 |
| Körperliche und motorische Entwicklung | 84,3 | 15,7 | 83,8 | 16,2 | 83,8 | 16,2 |
| Geistige Entwicklung | 97,2 | 2,8 | 97,3 | 2,7 | 97,2 | 2,8 |
| Emotionale und soziale Entwicklung | 73,6 | 26,4 | 72,4 | 27,6 | 71,3 | 28,7 |
| Förderschwerpunkt übergreifend bzw. ohne Zuordnung | 90,2 | 9,8 | 90,9 | 9,1 | 92,6 | 7,4 |
| Kranke | 99,3 | 0,7 | 97,9 | 2,1 | 98,3 | 1,7 |

(KMK 170,2003:5)

Tabelle 4.5 Prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und allgemeinen Schulen nach Bundesländern (2000 und 2002)

| Land | 2000 | | | 2002 | | |
|------|---------|-----------------|------------------|---------|-----------------|------------------|
| | Gesamt | Sonder-schule % | Allgem. Schule % | Gesamt | Sonder-schule % | Allgem. Schule % |
| BW | 68.448 | 76,0 | 24,0 | 71.193 | 76,6 | 23,4 |
| BY | 71.965 | 88,0 | 12,0 | 73.395 | 87,1 | 12,9 |
| BE | 19.327 | 71,0 | 29,0 | 19.406 | 70,8 | 29,2 |
| BB | 18.633 | 83,5 | 16,5 | 18.316 | 77,9 | 22,1 |
| | | | | | | |
| HB | 4.320 | 61,7 | 38,3 | 5.453 | 44,3 | 55,7 |
| HH | 8.844 | 84,0 | 16,0 | 8.854 | 85,5 | 14,5 |
| HE | 25.968 | 90,1 | 9,9 | 28.397 | 90,1 | 9,9 |
| MV | 15.181 | 94,4 | 5,6 | 14.527 | 91,0 | 9,0 |
| | | | | | | |
| NI | 38.014 | 96,9 | 3,1 | 40.471 | 97,1 | 2,9 |
| NW | 102.581 | 92,0 | 8,0 | 112.382 | 91,3 | 8,7 |
| RP | 18.549 | 88,9 | 11,1 | 19.124 | 91,1 | 8,9 |
| SL | 4.667 | 79,2 | 20,8 | 5.159 | 77,3 | 22,7 |
| | | | | | | |
| SN | 25.936 | 96,0 | 4,0 | 24.217 | 94,3 | 5,7 |
| ST | 20.328 | 99,0 | 1,0 | 18.875 | 98,1 | 1,9 |
| SH | 16.540 | 75,6 | 24,4 | 16.725 | 74,0 | 23,0 |
| TH | 19.206 | 94,9 | 5,1 | 18.750 | 91,0 | 9,0 |

Grunddaten: (KMK 170,2003:25,53)

Die „Tabelle 4.5 Prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und allgemeinen Schulen nach Bundesländern (2000 und 2002)“ zeigt die deutliche Tendenz, dass in Deutschland faktisch für die Befriedigung des sonderpädagogischen Förderbedarf die Sonderschulen zuständig sind. Die Beschulung dieser Kinder in der Allgemeinen Schule ist eine Randerscheinung. Gleichzeitig muss man sich fragen, was und wie dort gezählt wurde. Es ist davon auszugehen, dass im Sinne einer zieldifferenten Integrationspädagogik, wie sie in dieser Arbeit skizziert wird, noch viel weniger Kinder integriert werden, als die Tabelle nahe legt. So sind zum Beispiel die Angaben aus Bayern und Baden Württemberg äußerst fragwürdig. Dort gibt es z. B. nur zielgleiche Integration. Sie kommen auf höhere Integrationszahlen an allgemeinen Schulen als Hessen oder das Saarland. Dabei wird offensichtlich, dass jedes Bundesland der eigenen Gesetzgebung folgend den sonderpädagogischen Förderbedarf feststellt, befriedigt und statistisch auswertet. In dieser unkommentierten Zusammenstellung der Daten aus den Bundesländern ergeben sich dann solche Eigentümlichkeiten. An sich gehört zu der Statistik des KMK eine Erläuterung, wie z. B. die zweiteilige Veröffentlichung der GEW, die die gesetzlichen Grundlagen in den sechzehn Bundesländern und die Art der Durchführung der Integration tabellarisch auflistet.

Der Studie der KMK vom Dezember 2003 folgend entwickelte sich der Anteil der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Zeitraum von 1999 bis 2002 wie folgt:

Tabelle 4.6 Entwicklung SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bundesweit (1999–2002)

| Jahr | 1999 | | 2000 | | 2001 | | 2002 | |
|---------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|----------|---------|
| Gesamt | 469.162 | | 478.827 | | 487.944 | | 495.244 | |
| Schule | Sonders. | allgem. | Sonders. | allgem. | Sonders. | allgem. | Sonders. | allgem. |
| absolut | 414.182 | 54.350 | 419.474 | 59.353 | 424.683 | 63.261 | 429.440 | 65.804 |
| % | 88,4 | 11,6 | 87,6 | 12,4 | 87,0 | 13,0 | 86,7 | 13,3 |

(KMK 170,2003:3,5)

Die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf an allgemeinen Schulen verteilten sich wie folgt auf die einzelnen Schulformen:

Tabelle 4.7 Verteilung SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen nach Schulformen (1999–2002)

| | 1999 | | 2000 | | 2001 | | 2002 | |
|------------------------------------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|---------|-------|
| | absolut | % | absolut | % | absolut | % | absolut | % |
| Vorschulbereich | | | | | | | 908 | 1,38 |
| Grundschule | 38.556 | 70,94 | 40.691 | 68,56 | 42.519 | 67,21 | 42.258 | 64,22 |
| Orientierungsstufe | 2.551 | 4,69 | 2.873 | 4,84 | 3.299 | 5,22 | 3.278 | 4,98 |
| Hauptschule | 7.320 | 13,47 | 8.578 | 14,45 | 9.282 | 14,67 | 10.324 | 15,69 |
| Schule mit mehreren Bildungsgängen | 758 | 1,40 | 1.320 | 2,22 | 1.578 | 2,49 | 1.867 | 2,84 |
| Realschule | 761 | 1,40 | 922 | 1,55 | 1.022 | 1,62 | 1.216 | 1,85 |
| Gymnasien | 750 | 1,38 | 863 | 1,45 | 1.073 | 1,70 | 1.052 | 1,60 |
| Integrierte Gesamtschule | 3.616 | 6,65 | 4.082 | 6,88 | 4.460 | 7,05 | 4.828 | 7,34 |
| Freie Waldorfschule | 38 | 0,07 | 24 | 0,04 | 28 | 0,04 | 73 | 0,11 |

(KMK 170,2003:11-19)

Im Jahr 2000 besuchten 63.000, im Jahr 2002 68.000 ausländische Schüler die Sonderschule. Das waren 16.500 (35,5%) bzw. 21.500 (46,2%) mehr als 1991. Ihr Anteil an allen Sonderschülern wuchs in diesem Zeitraum von 13,5% auf 15,0% im Jahr 2000 bzw. 15,8% im Jahr 2002. 66,2%, das heißt 41.700 Schüler wurden im Jahr 2000 dem Förderschwerpunkt Lernen zugeordnet. 2002 waren es 65,3% oder 44.400 SchülerInnen. Im Jahr 2000 ist der Anteil der ausländischen Schüler an der Gesamtzahl der Sonderschüler im Förderschwerpunkt Lernen mit 18,1% höher als in den sonstigen Schwerpunkten mit 11,3%. Im Jahr 2002 sind die Zahlen mit 19,2% für den Förderschwerpunkt Lernen und 11,9% in den sonstigen Förderschwerpunkten ähnlich.

Die Bedeutung und Funktion der Schule für Lernhilfe ist regional sehr verschieden.

Die ausländischen Schüler haben aber nur in den alten Bundesländern einen so hohen Anteil an Sonderschulen und Schulen für Lernhilfe. In den neuen Bundesländern gibt es aber auch hohe Sonderschulbesuchsquoten, obwohl es noch kaum Migranten gibt. Gerade dies zeigt, dass regionale, politische, soziale und geschichtliche Faktoren des Makrosystems eine bedeutendere Rolle haben, als individuelle und/oder individuel-sozio-kulturelle Faktoren bei der Zuweisung in eine Regel- oder Sonderschule. Auch wenn es gelegentlich Abweichungen in dem einen oder anderen Bundesland gab, die faktischer oder statistisch produzierter Natur waren, so ist doch festzustellen, dass seit 1991 (Beginn der gemeinsamen statistischen Dokumentation der Bundesländer) die Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf ständig gestiegen ist. Auch der Anteil der Sonderschüler, trotz Ausweitung des „Gemeinsamen Unterrichts“ besonders an den Lernbehindertenschulen stieg kontinuierlich.

Tabelle 4.8 Übersicht zum Anteil der Kinder im Förderschwerpunkt „Lernen“ in Sonderschulen an der Gesamtzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den „Alten und den Neuen Bundesländern“ (2000–2002)

| 2000 | | | | 2002 | | | |
|-----------|---------------|---|---|-----------|---------------|---|---|
| Land | Gesamtz. SPF | Gesamtz. in Schulen für Lernhilfe, 2000 | % Anteil in Schulen für Lernhilfe, 2000 | Land | Gesamtz. SPF | Gesamtz. in Schulen für Lernhilfe, 2002 | % Anteil in Schulen für Lernhilfe, 2002 |
| BW | 68.448 | 26.027 | 38,03 | BW | 71.193 | 26.694 | 37,50 |
| BY | 71.965 | 25.186 | 35,00 | BY | 73.395 | 25.184 | 34,31 |
| BE | 19.327 | 6.766 | 35,01 | BE | 19.406 | 6.711 | 34,58 |
| <i>BB</i> | <i>18.633</i> | <i>10.691</i> | <i>57,38</i> | <i>BB</i> | <i>18.316</i> | <i>9.812</i> | <i>53,57</i> |
| | | | | | | | |
| HB | 4.320 | 1.207 | 27,94 | HB | 5.453 | 647 | 11,86 |
| HH | 8.844 | 4.065 | 45,96 | HH | 8.854 | 4.174 | 47,14 |
| HE | 25.968 | 13.337 | 51,36 | HE | 28.397 | 14.375 | 50,62 |
| <i>MV</i> | <i>15.181</i> | <i>9.945</i> | <i>65,51</i> | <i>MV</i> | <i>14.527</i> | <i>8.889</i> | <i>61,19</i> |
| | | | | | | | |
| NI | 38.014 | 24.667 | 66,64 | NI | 40.471 | 25.997 | 64,24 |
| NW | 102.581 | 47.883 | 46,68 | NW | 112.382 | 51.119 | 45,49 |
| RP | 18.549 | 10.534 | 56,79 | RP | 19.124 | 10.905 | 57,03 |
| SL | 4.667 | 1.924 | 41,23 | SL | 5.697 | 2.179 | 38,25 |
| | | | | | | | |
| <i>SN</i> | <i>25.936</i> | <i>16.705</i> | <i>64,41</i> | <i>SN</i> | <i>24.217</i> | <i>15.077</i> | <i>62,26</i> |
| <i>ST</i> | <i>20.328</i> | <i>13.974</i> | <i>68,74</i> | <i>ST</i> | <i>18.875</i> | <i>12.570</i> | <i>66,60</i> |
| SH | 16.540 | 8.237 | 49,80 | SH | 16.725 | 8.165 | 48,82 |
| <i>TH</i> | <i>19.206</i> | <i>9.499</i> | <i>49,46</i> | <i>TH</i> | <i>18.750</i> | <i>8.640</i> | <i>46,08</i> |

Grunddaten (KMK 170,2003:25,53)

4.4. Berichte aus den Bundesländern

Die Entwicklungen in drei Bundesländern, dem Saarland, Hessen und Brandenburg, die alle zieldifferenten Unterricht gesetzlich vorsehen, werden im Zeitraum von den achtziger Jahren bis etwa 2002 skizziert. In diese Zeit fielen unter anderem die Wiedervereinigung Deutschlands, ein Bundesregierungswechsel, mehrere Wechsel von Landesregierungen, die Einführung des Euros. Was Gesetzgebung, Innovation und Umsetzung der gemeinsamen Beschulung anbelangt, liegen das Saarland, Hessen und Brandenburg im deutschen Vergleich im mittleren bis vorderen Bereich. Das war für mich ein Grund für die Auswahl dieser Länder, aber auch, weil ich ausgehend von der Lektüre über die gemeinsame Beschulung im Saarland diese Arbeit begonnen habe. Für die Auswahl des Saarlands sprach auch, dass dort der ökosystemische Ansatz, der auch in dieser Arbeit verfolgt wird, praktische Anwendung findet. Da ich in Hessen meinen Lebensmittelpunkt habe, konnte ich die Integrationsentwicklungen hier vor Ort, in der Politik und Presse sowie an der Hochschule verfolgen. Die im empirischen Teil ausgewerteten Interviews wurden hier geführt. Für Brandenburg sprach, dass dort, nach der Wende, ähnlich wie in Spanien die schulische

Integration zügig per Gesetz eingeführt wurde. Jeweils im Anschluss an die Landesberichte werden dann einige statistische Daten aus dem entsprechenden Bundesland genannt. Alle Daten entstammen den beiden Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz (KMK 159,2002; KMK 170,2003).

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits beschrieben, sind auch die in diesem Abschnitt vorliegenden Zahlen aus den Bundesländern nicht so eindeutig, wie sie auf den ersten Blick erscheinen. Dennoch, da es zwischen den drei ausgewählten Bundesländern gewisse Parallelen in Bezug auf Möglichkeiten der gemeinsamen, zieldifferenten Beschulung gibt, sind sie nicht so fragwürdig wie z. B. die Angaben aus Baden Württemberg und Bayern. Zum Zustandekommen dieser Zahlen und im Besonderen zu Daten aus den Bundesländern allgemein schreibt Cloerkes: „Die Kriterien, nach denen die Bundesländer ihre Schüler mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ in allgemeinen Schulen ausfindig machen, sind unbekannt. Immerhin werden von manchen Bundesländern erhebliche Anteile integrativ geförderter Kinder gemeldet“ (Cloerkes,2003:18). So beträgt der Anteil der sonderpädagogisch geförderten und als behindert geltenden Kinder in allgemeinen Schulen in Baden Württemberg 2000/01 24%, in Bayern sind es 12% und in Rheinland Pfalz sogar 40%. Der bundesweite Durchschnitt liegt bei 14% (vgl. Cloerkes,2003:19). Es kann zwar sein, dass im Bundesgebiet der Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen im Jahr 2002 bei 65.804 Kindern liegt. Aber es ist kaum möglich, dass allein 16.628, also 25,3% davon in Baden Württemberg, integrativ beschult werden (vgl. Grunddaten: KMK 170,2003:53). Diese Zahlen liegen einfach viel zu hoch. Bei diesen Angaben ist davon auszugehen, dass jedwede Förderung oder Teilnahme an einem Kooperationsprojekt zwischen Regelschule und Sonderschule dem schulrechtlich relevanten Begriff der „sonderpädagogischen Förderung in der Allgemeinen Schule“ zugeschlagen wurde.

Die aktuellen Vergleichszahlen für das Saarland, Hessen und Brandenburg erscheinen dann vergleichsweise niedrig. Doch es wird immer wichtiger darauf hinzuweisen, dass nicht alle Maßnahmen, die als „Integration“ bezeichnet werden auch „Integration“ sind. Dazu möchte ich an dieser Stelle noch einmal auf die „Tabelle 4.5 Prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und allgemeinen Schulen nach Bundesländern (2000 und 2002)“, Seite 128 hinweisen, wo auch das Saarland, Hessen und Brandenburg im Kontext der anderen Bundesländer aufgeführt sind. Aus dieser Tabelle lässt sich dann ableiten, dass im Saarland drei- bis viermal mehr

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen als in Regelschulen beschult werden, in Hessen sind es 9,1 und in Brandenburg 3,5-mal mehr Schüler. Im Saarland ist der Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen mit 22,7% aller Schüler am höchsten. In Hessen beträgt er 9,9% und in Brandenburg 22,1%. Allen Ländern ist gemein die geringe Integration in Realschulen und Gymnasien. Der Anteil der ausländischen Schüler in Sonderschulen liegt mit ca. 26,4% am höchsten in Hessen, im Saarland bei 16,2%, in Brandenburg bei 0,6%. Dabei ist zu bedenken, dass der Anteil der ausländischen Schüler an der Gesamtschülerzahl in den Bundesländern sehr verschieden ist. Die Schulen im Förderschwerpunkt Lernen sind aber trotzdem nicht leer! Auch ohne die hohe Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund gibt es gut gefüllte Schulen für Lernhilfe. Dazu verweise ich hier noch einmal auf die „Tabelle 4.8 Übersicht zum Anteil der Kinder im Förderschwerpunkt „Lernen“ in Sonderschulen an der Gesamtzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den „Alten und den Neuen Bundesländern“, Seite 131.

Das Bild der sonderpädagogischen Förderung im Förderschwerpunkt „Lernen“ an Regelschulen fällt uneinheitlich aus. In Hessen findet diese Förderung mit 57 % überwiegend an Grundschulen statt. Das lässt sich in der „Tabelle 4.15 Hessen: Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen im Jahr 2000 und 2002“, Seite 143 nachlesen. Im Saarland gibt es im Jahr 2002 keine Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen in Grundschulen aber 33,2% im Vorschulbereich, 36,1% in Schulen mit mehreren Bildungsgängen und 30,4% in Integrierten Gesamtschulen. Dies lässt sich in Tabelle 4.11 Saarland: Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen in allgemeinen Schulen im Jahr 2000 und 2002, Seite 138 nachlesen. In beiden Ländern gibt es im Förderschwerpunkt Lernen keine bzw. kaum Kinder in der Realschule oder im Gymnasium.

In Brandenburg werden 43,7% der Kinder mit Förderschwerpunkt Lernen in Integrierten Gesamtschulen unterrichtet. In der Grundschule sind es 29,5% und in der Orientierungsstufe 22,9%. Mit 1,3% an Realschulen und 0,9% an Gymnasien ist der Anteil zwar sehr gering im Gegensatz zu den anderen Bundesländern gibt es jedoch eine integrative Beschulung beim Förderbedarf Lernen in diesen Schulformen. Dies lässt sich in „Tabelle 4.19 Brandenburg: Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt „Lernen“ im Jahr 2000 und 2002“, Seite 148 nachlesen.

4.4.1 Die Anfänge: Integrative Beschulung im Saarland

Bei der Einführung des gemeinsamen Unterrichts, der Gesetzgebung und der Dokumentation⁸⁵ der Prozesse in den achtziger und neunziger Jahren schienen die Bedingungen im bundesdeutschen Vergleich geradezu vorbildlich. Auf und zwischen verschiedenen Ebenen waren die Beteiligten und die geschaffenen Bedingungen innovativ. Letztendlich ist jedoch zu bedenken, dass es sechzehn verschiedene Entwicklungen gab und gibt und in jedem Bundesland eigene Bedingungen und Charakteristika der Landespolitik, der Schulpolitik aber auch der Vereine und Verbände zu den Entwicklungen beitragen. Die Einführung der integrativen Beschulung im Saarland erfolgte von „oben nach unten“. Die damalige SPD-Regierung vertat ein „sozialdemokratisches Menschenbild“ und sah den komplexen Ursachenzusammenhang für Behinderung eher in einem dialogischen Verhältnis zur Umwelt und distanzierte sich von einem anlagefaktoriellen Begründungszusammenhang des „konservativen Menschenbildes“ (vgl. Wilfert, 1999:113).

Bereits 1986, als erstes Bundesland, lange vor den „*Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen*“ (KMK, 6.5.1994) hat das Saarland die Erziehung und Unterrichtung behinderter Kinder und Jugendlicher grundsätzlich auch zur Aufgabe der Regelschule gemacht (vgl. Schulordnungsgesetz-SchoG vom 4.6.1986 §4 Abs1 Satz1) „Der Unterricht und Erziehungsauftrag der Schüler der Regelform umfasst grundsätzlich auch die Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ (SchoG vom 26.8.96, §4 Abs1 Satz1) „Daher sind im Rahmen der vorhandenen schulorganisatorischen, personellen und sächlichen Möglichkeiten geeignete Formen der gemeinsamen Unterrichtung von Behinderten und Nichtbehinderten zu entwickeln; das

⁸⁵ Bei der Dokumentation der Einführung ist die Schriftenreihe *Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik* neben vielen anderen Veröffentlichungen besonders zu nennen. Neben einer Chronologie der Umsetzung des gemeinsamen Unterrichts in diesem Bundesland wird das Zusammenwirken der (auch institutionellen) Protagonisten der verschiedenen Ebenen des sozialökologischen Systems reflektiert. Auf die Vorschulzeit und Schulzeit bezogene Beiträge sind: *Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Regelschulen* (1987); *Behinderte Kinder und Jugendliche in Regelschulen, Jahresbericht über schulische Integration im Saarland* (1988); *Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Regelschulen, Jahresbericht über schulische Integration im Saarland 1988* (1989); *Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche, Jahresbericht über schulische Integration im Saarland 1989* (1990); *Gemeinsamer Kindergarten für nichtbehinderte und behinderte Kinder* (1991); *Integration und Sonderpädagogik, Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken* (1991); *Qualifizierung für Integration, Pädagogische Kompetenzen für gemeinsame Erziehung und integrativen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher* (1993); *Schulreform Integration* (1994); *Problemfelder der Integration behinderter Schüler/inner. Versuch der Interpretation und systemtheoretischen Rekonstruktion* (Kraemer, Herbert, 1997); *Integrationsentwicklungen. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994-1998* (1998); *Qualifikation ist mehr als Fortbildung. Erwerb integrationspädagogischer Kompetenzen im Prozess* (Mahnke, Ursula, 2002); *Über Integration zur Inklusion. Entwicklung der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes* (Sander, 2003).

Nähere regelt die oberste Schulaufsichtsbehörde durch Rechtsverordnung“ (SchoG 1996, §4 Abs1 Satz2). Vorgesehen sind die Integration in die Regelklasse, die Unterrichtung in der Sonderschule und in Förderzentren⁸⁶, welche 1998 ihre Arbeit beginnen. Von Sander wird die Gesetzeslage rückblickend 1998 so beschrieben: „Nicht alle Fragen sind aus pädagogischer Sicht zukunftsbeständig geregelt, aber insgesamt ist die Schulgesetzeslage im Saarland im Hinblick auf die Möglichkeit gemeinsamen Schulbesuchs durchaus befriedigend“ (Sander,1998:11). Die Integrationsverordnung (IVO 4.8.1987 und verändert IVI 22.5.1993) bezieht sich auf alle Schulformen, Schultypen und Schulstufen und bezieht alle Behinderungsarten ein. Von den Erziehungsberechtigten muss ein Antrag auf Integration gestellt werden, ansonsten erfolgt eine Beschulung in der Sonderschule. Über den Antrag berät ein Förderausschuss (IVO §8)⁸⁷, der eine Kind-Umfeld-Diagnose erstellt (IVO §8 Abs2) und eine Empfehlung erarbeitet, „ob, in welcher Form und unter welchen baulichen, räumlichen, personellen und organisatorischen Voraussetzungen die schulische Integration durchgeführt werden kann“ (Sander,1998:12). Ablehnungsgründe können bauliche oder personelle Bedingungen sein. Die Kind-Umfeld-Diagnose ist der ökosystemische Kern der Zuordnung von Unterstützung, welcher Kind und Umfeld als aktive, lernende und sich entwickelnde Systeme versteht.

„Nach der Integrationsverordnung (IVO §2 Abs1) kann der gemeinsame Unterricht in folgenden Organisationsformen stattfinden:

1. in einer Regelschulklasse, deren Lehrpersonen durch eine sonderpädagogische Fachkraft lediglich beraten werden müssen, oder
2. in einer Regelschulklasse ‚mit Ambulanzlehrer‘, das heißt mit einer zusätzlichen sonderpädagogischen Lehrkraft, die regelmäßig jede Woche für mehrere Stunden hinzukommt, oder
3. in einer Regelschule ‚mit sonderpädagogischen Fördereinrichtungen‘, das heißt mit sonderpädagogischem Fachpersonal und einem Hilfsmittelraum (Ressource-Room) für eine bestimmte Behinderungsart, oder

⁸⁶ Im „Erlass über Sonderpädagogische Förderzentren an Schulen für Behinderte“ (4. Juni 1998;GMBL, Saar S. 147) werden sechs ausgewählte Schulen für Lernbehinderte in sonderpädagogische Förderzentren ausgebaut. Sonderpädagogische Förderzentren haben die Aufgabe durch Bereitstellung und Koordination sonderpädagogischer Hilfen und durch interdisziplinäre Zusammenarbeit dazu beizutragen, dass Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf jeglicher Art in bestmöglicher Weise in Schulen der Regelform, der jeweiligen Schulregion unterrichtet werden können (vgl. <http://home.t-online.de/05808697/tsch~1.htm>, 26.10.02, Stand: 1.11.98).

⁸⁷ Mitglieder des Förderausschusses sind: Vertreter der Regelschule, Vertreter der Sonderschule, Beauftragter der Schulaufsichtsbehörde, weitere Bezugspersonen oder Fachleute, die Erziehungsberechtigten (die im Saarland auch Stimmrecht haben).

4. in einer Regelklasse ‚mit Zwei-Pädagogen-System‘ (Sparzwang bedingt bereits ab dreizehn Stunden Doppelbesetzung) also zusammen mit einigen anderen behinderten Kindern in einer Integrationsklasse [...]; oder
5. in einer Sonderklasse, die in einer Regelschule untergebracht ist und mit einer dortigen Parallelklasse eng kooperiert, oder auch
6. in einer Sonderschule, die den Auftrag hat, für das betreffende Kind eine regelmäßige Kooperation mit einer benachbarten Regelschule einzurichten“ (Sander,1998:13).

Welche Organisationsform noch oder schon als integrativ bezeichnet werden kann, ist eine Frage der Auslegung und Definition. Nach Auffassung von Sander zählen die Organisationsform 5 und 6 nicht mehr zur Integration (vgl. Sander,1998:14). Aus der Perspektive des Kindes, der Eltern oder der Schule werden die möglichen Organisationsformen im eigenen Kontext verschieden wahrgenommen. Wie in Europa aus institutioneller Sicht die verschiedenen Organisationsformen des gemeinsamen Unterrichts definiert werden zeigt das Modell Kontinuum sonderpädagogisch-integrative Angebote (vgl. Bürli,1997:87).⁸⁸

Im Saarland können Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit gleicher oder unterschiedlicher Zielvorgabe unterrichtet werden (IVO §3). Die Zielvorgaben können in den Fächern differieren. Lern- oder geistig behindert diagnostizierte Kinder werden automatisch zieldifferent unterrichtet. Alle zwei Jahre oder bei Veränderungen im Umfeld muss der Förderausschuss sich mit der Integrationsmaßnahme befassen. Bis 1997 hatte sich die zweite Organisationsform „Einzelintegration“ durchgesetzt. Mehr und mehr kam es auch zu „Bündeln“ von Integrationsmaßnahmen in einer Klasse, um ein möglichst durchgehendes „Zwei-Pädagogen-System“ erreichen zu können.

Mit dem Regierungswechsel im Saarland hat sich der Kurs der Vorgängerregierung in der Bildungspolitik verändert. Bis zum Schuljahr 2000/01 konnten Schüler mit dem Förderbedarf Lernen und geistige Entwicklung noch über die Grundschulzeit hinaus gemeinsam beschult werden. Eine Veränderung wurde bereits im Wahlprogramm 1999 angekündigt. Es gab diverse, alle Schüler betreffende Veränderungen, wie Verkürzung der Gymnasialzeit, zentrale Abschlussprüfungen für Haupt und Realschule neben dem Leistungszeugnis soll ein Verhaltenszeugnis eingeführt werden. Die Ziffernoten werden bereits im zweiten Schuljahr eingeführt. Die sechs Sonderpädagogischen Förderzentren werden als unzureichend für die vielfältigen Aufgaben ausgestattet dargestellt. Die Orientierung der individuellen Stundenzuweisung mit dem Maßstab der (scheinbaren) Kostenneutralität (z. B. für Blinde 5,3 Std.) schränkt die Förderausschüsse in ihren Empfehlungen ein (vgl.

⁸⁸ Das Modell wird im „Kapitel 2.4.1 Internationale Einflüsse“, in der „Abbildung 2.13 Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote“ S. 64 vorgestellt.

GEW, <http://home.t-online/home/05808697/ta.htm>, Stand:27.10.02). Im Saarland können die Kinder ohne Kindergartenbeiträge den Kindergarten besuchen.

4.4.2 Statistische Daten zum gemeinsamen Unterricht aus dem Saarland

Von 1985-1997⁸⁹ stieg die Anzahl der IntegrationsschülerInnen von drei Integrationsschülerinnen und Schüler im engeren Sinne (Form 1-4) und ebenfalls 3 (Integrationsmaßnahmen einschließlich Kooperation und integrativer Sprachförderklassen Form 5+6) auf 740 und 785 Schüler im Jahr 1997 (vgl. Sander,1998:16). Im Jahr 2000 bekommen 973 SchülerInnen sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen und im Jahr 2002 sind es 1.170 SchülerInnen. An Realschulen und Gymnasien werden nur wenige SchülerInnen integrativ unterrichtet. Für das Schuljahr 1997/98 (2002) verteilten sich die Integrationsschüler/innen nach Schularten wie folgt: Vorschulbereich: 0 (552), Grundschule: 351 (-); Orientierungsstufe: 0 (8); Hauptschule: 111 (-); Schule mit mehreren Bildungsgängen: 0 (324); Realschule: 2 (0); Sekundarschule: 58 (0); Erweiterte Realschule: 34 (0); Gymnasium: 4 (16); Gesamtschule: 177 (270); Berufsschule: 3 = 740 Integrationsschüler/innen (vgl. Sander,1998:18). Im Jahr 2000 gingen von allen Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf 3.694 oder 79% in Sonderschulen und 973 oder 21% in Regelschulen. Im Jahr 2002 besuchten 3.989 oder 77% die Sonderschule und 1.170 oder 23% die Regelschule. Die Integrationsschüler/innen nach Behinderung 1997 (2002): Geistige Behinderung: 18 (27); Körperbehinderung: 89 (102); Lernbehinderung: 433 (651); Gehörlosigkeit/Schwerhörigkeit: 45 (88); Blindheit/Sehbehinderung: 6 (23); Sprachbehinderung: 98 (172); Erziehungshilfe: 96 (107); = 785 (1.170) Schüler in der Integration. Die Differenz zu 740 Schülern ergibt sich dadurch, dass die ministerielle Statistik auch die Schüler, die sich in Schulformen 5+6 befinden als Integrationsschüler rechnet. Die Verteilung der Integrationsmaßnahmen weist regionale Unterschiede auf. Das ist auch auf die inhaltliche Beratung der Schulräte und die Wirksamkeit der Landeskommission für Integration (LKI), die seit 1988 mit folgenden Aufgaben betraut ist: Mitarbeit und Weiterentwicklung der schulischen Integration, Beratung der obersten Schulaufsicht, Beratung und Unterstützung der Schulämter und Schulen, die an Förderausschüssen mitwirken, zurückzuführen (vgl. Sander,1998:21).

⁸⁹ Für den Zeitraum 1985-1997 ist eine Zusammenfassung der für die vorliegende Arbeit relevanten statistischen Daten des Ministeriums für Bildung, Kultur und Wissenschaft: „Statistik zur gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schulerinnen und Schülern im Saarland“ (10.11.1997), nachzulesen in *Integrationsentwicklungen 1994-1998*“ (Sander, 1998).

Obwohl alle Schulformen für die Integration vorgesehen sind, ist eine auffallende Ungleichverteilung auf die Schularten zu beobachten. Der größte Teil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird weiterhin an Sonderschulen unterrichtet. Von 1991 bis zum 2000 stieg die Anzahl der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf kontinuierlich an. Die Anzahl der Schüler die in Sonderschulen unterrichtet werden stieg von 2.715 auf 3.694 und 3.989 im Jahr 2002. (KMK 159,2002:15)

Tabelle 4.9 Saarland: Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und in Sonderschulen im Jahr 2000 und 2002

| Saarland | Allgemeine Schule | Vorschulbereich | Grundschule | Orientierungsstufe | Hauptschule | Schularten mit mehreren Bildungsgängen | Realschule | Gymnasium | Integrierte Gesamtschule | Sonderschule |
|----------|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-------------|--|------------|-----------|--------------------------|--------------|
| 2000 | 973 | 0 | 484 | | 21 | 258 | 1 | 9 | 200 | 3.694 |
| 2002 | 1.170 | 552 | 0 | 8 | 0 | 324 | 0 | 16 | 270 | 3.989 |

(KMK 170,2003:25,53,59,65,71,77,83,89,95,101,)

Die Verteilung der Unterrichtung an allgemeinen Schulen und an Sonderschulen macht wiederum deutlich, dass der Förderschwerpunkt Lernen der zahlenmäßig größte ist und 651 von 1.170 an allgemeinen Schulen und 2.179 von 3.989 an Sonderschulen im Jahr 2002 und das Gymnasium und Realschule nicht oder kaum beteiligt waren am gemeinsamen Unterricht. Der Anteil der ausländischen Schüler im Förderschwerpunkt Lernen hat sich zwischen 1991 und 2000 mehr als verdoppelt.

Tabelle 4.10 Saarland: Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen und der Anteil ausländischer Schüler (1991 – 2002)

| | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
|-----------------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Alle Schüler | 2715 | 2902 | 2979 | 3020 | 3126 | 3258 | 3350 | 3501 | 3560 | 3694 | 3851 | 3989 |
| Anteil Ausländische Schüler | 260 | 304 | 332 | 386 | 441 | 464 | 493 | 485 | 539 | 565 | 621 | 647 |

(KMK 159,2002:15,56 und KMK 170,2003:25,49)

Tabelle 4.11 Saarland: Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen in allgemeinen Schulen im Jahr 2000 und 2002

| Saarland | Insgesamt Schüler | Vorschulbereich | Grundschule | Orientierungsstufe | Hauptschule | Schularten mit mehreren Bildungsgängen | Realschule | Gymnasium | Integrierte Gesamtschule | Freie Waldorfschule |
|----------|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-------------|--|------------|-----------|--------------------------|---------------------|
| 2000 | 546 | 0 | 196 | 0 | 17 | 187 | 0 | 0 | 146 | 0 |
| 2002 | 651 | 216 | 0 | 2 | 0 | 235 | 0 | 0 | 198 | 0 |

(KMK 170,2003:53,59,65,71,77,83,89,95,101,107)

In Sonderschulen, in Klassen mit dem Förderschwerpunkt Lernen waren im Jahr 2000 im Saarland 1.924 Schüler, im Jahr 2002 waren es 2.179.

4.4.3 Die Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts in Hessen

Von 1979 an hat das Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität die Entwicklung integrativer Projekte im Kindergarten und Schulbereich mit verschiedenen Untersuchungen von Helmut Reiser, Helga Deppe-Wolfinger und anderen MitarbeiterInnen wissenschaftlich begleitet. Von 1985-1990 untersuchte die Forschungsgruppe fünfzehn integrative Klassen an vier hessischen Grundschulen. Dabei wurden die Übergänge zwischen den Institutionen, die Entwicklung der Kinder, ihre sozialen Beziehungen inner- und außerschulisch sowie der integrative Unterricht und die Meinungen und Erfahrungen der Eltern untersucht. Der Abschlussbericht erschien 1994.⁹⁰

⁹¹ Die „integrativen Prozesse, die durch eine bestimmte Haltung und nicht durch eine bestimmte „Methodik“ ermöglicht werden, findet auf allen „Ebenen“ statt. Alle Kinder profitieren von einer „integrativen Pädagogik“. Dies sind einige Ergebnisse der Untersuchung, die sich auch andernorts bestätigten:

Der erste Schulversuch zum gemeinsamen Unterricht wurde 1983 an einer Grundschule eingerichtet in Rüsselsheim-Königstädten. 1985 begannen die Integrative Schule in Frankfurt und die Erich-Kästner-Schule in Marburg-Capel mit gemeinsamem Unterricht. 1989 ermöglicht ein erstes Gesetz die schulische Integration Behinderter, allerdings mit Vetorecht von Eltern nicht behinderter Kinder. 1991 wird ein zweites Gesetz zur schulischen Integration verabschiedet, in dem das Vetorecht der Eltern nicht behinderter Kinder entfällt. Ein Stellenpool für gemeinsamen Unterricht wird eingerichtet. Die Fortführung des gemeinsamen Unterrichts mit zieldifferenter Förderung für die Jahrgangsstufen 5-10 wird eingerichtet. 1993 wird die Informations- und Koordinationsstelle für sonderpädagogische Förderung im Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung installiert. Eine weitere Verordnung über sonderpädagogische Förderung wird erlassen.

1997 wird ein neues Hessisches Schulgesetz verabschiedet, damit wird der Schulversuchsstatus für lernzieldifferent zu fördernde Schüler aufgehoben. Auszüge aus dem Gesetz:

§1 Abs.2 Behinderung darf nicht entscheidend sein für die Aufnahme an einer Schule.

⁹⁰ Cowlan, Gabriele, *Integrative Grundschulklassen in Hessen, wissenschaftliche Begleitung von Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern an Schulen des Primarbereichs in Hessen*, Evangelische Französisch-Reformierte Gemeinde Frankfurt, Schriftenreihe Lernziel „Integration“;13,1994.

Die Schriftenreihe Lernziel „Integration“, der Ev. Französisch-Reformierten Gemeinde dokumentiert die pädagogische und politische Diskussion um die Integration in Hessen, aber auch Beiträge von außerhalb.

⁹¹ Eine Zusammenfassung der wissenschaftlichen Begleitung von 1979 bis 1994 ist in der Zeitschrift *Gemeinsam leben*, (1994, 4. Jahrgang,2. Heft) von Gerspach erschienen.

§3 Abs. 6 Die gemeinsame Erziehung und das gemeinsame Lernen aller Schülerinnen und Schüler ist Gestaltungsauftrag der Schule.

§54 Abs. 3 Stellen die Eltern keinen Antrag auf Besuch einer Sonderschule, ist von einer Entscheidung für die allgemeine Schule auszugehen.

§51 Abs. 2 der Schulversuchsstatus wird aufgehoben.

§145 Abs. 2 Schulträger müssen in den Schulentwicklungsplänen ausweisen welche allgemeinen Schulen für den gemeinsamen Unterricht von Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf und ohne diesen unterhalten werden.

§ 51 Abs. 3 die „Angebotsschulen“ werden vom Schulträger „im Benehmen mit dem Staatlichen Schulamt“ räumlich und sächlich ausgestattet.

§54 Abs.1 Der Antrag auf Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs muss die „bisherigen vorbeugenden Maßnahmen darstellen“.

§ 51 Abs.4 Unter Verzicht auf eine sonderpädagogische Überprüfung sind in der Grundschule unter Beteiligung der Sonderschule „Formen der Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Lernhilfebedarf“ zu erproben (vgl. HSchG,1997).

1999: Die Verordnung über die sonderpädagogische Förderung, vom 22.12.1998 wird im Amtsblatt veröffentlicht. Die Abschnitte der Verordnung sind folgende: Präventive Maßnahmen der allgemeinen Schule; Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen und Sonderschulen; Gemeinsamer Unterricht in allgemeinen Schulen; Sonderpädagogische Förderung in beruflichen Schulen; Sonderpädagogische Förderung in Sonderschulen; Aufnahme und Entscheidungsverfahren; Gestaltung der Sonderschulen, ihres Unterrichts und ihrer Abschlüsse; Sonderschulen als sonderpädagogische Beratungs- und Förderzentren; Sonderunterricht, Aufhebung von Vorschriften; Inkrafttreten; Zeugnisformular.

Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen, die keinen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, aber trotzdem Hilfen benötigen, um eine allgemeine Schule besuchen zu können, können Hilfen nach dem §§ 39 ff BSHG beantragen. Ein Antrag auf Nachteilsausgleich kann auch beim Schulleiter gestellt werden.

Seit Jahren ist der Stellenanteil für gemeinsamen Unterricht bei sonderpädagogischem Förderbedarf bei 550 Stellen geblieben, trotz der erhöhten Feststellung von sonderpädagogischen Förderbedarfen. Damit in vielen Klassen zwei Pädagogen gemeinsam unterrichten können, werden Maßnahmen zusammengefasst, sodass eine möglichst hohe sonderpädagogische Stundenzahl in einer Klasse anfällt. Mit der Fortführung der Integration in die SEK I können in den Grundschulen nur wenige neue gemeinsame Unterrichtsklassen ein-

gerichtet werden. Der größte Teil der beschriebenen Gesetze und Verordnungen konnte langsam über Jahre hinweg unter sozialdemokratischer Landesregierung eingerichtet werden. Die Koalitionsvereinbarung der CDU und FDP-Landesregierung sieht folgende Formulierung vor „Auf der Grundlage des festgestellten sonderpädagogischen Förderbedarf ist im Einzelfall die Entscheidung zu treffen, ob die Förderung im gemeinsamen Unterricht oder in der Sonderschule erfolgt. Ein zum Prinzip erhobener gemeinsamer Unterricht in der Regelschule wird dem Förderbedarf des einzelnen Kindes nicht gerecht“ (GEW, <http://home.t-online.de/home/05808697/hess.htm>)

Stand 26.10.02). In diesem Tenor steht auch die vom Hessischen Sozialministerium (2002) herausgegebene Broschüre *Gemeinsam im Kindergarten – gemeinsam in die Schule* für Eltern, Erzieherinnen und Erzieher. Sie versucht zu vermitteln, dass das differenzierte Selektionssystem im Übergang zwischen Kindergarten und Grundschule dazu diene, die individuelle Förderung eines jeden Kindes sicherzustellen.

Gesetzliche Veränderungen sind mit dem Hessischen Schulgesetz vom August 2002 eingeführt worden, z. B. frühere Vergabe von Ziffernnoten, mögliche Nichteinschulung bei fehlenden Deutschkenntnissen, aber auch die Stärkung der Prävention. Mit Appell 99 wird die Kultusministerin Wolff aufgefordert, die Ressourcen für den gemeinsamen Unterricht unangetastet zu lassen, Entwicklungen zu unterstützen, die zu mehr Qualität im Unterricht führen, die Impulse zu nutzen, die zur Fortentwicklung des Hessischen Schulsystems durch den gemeinsamen Unterricht entstehen und die „Unterrichtsgarantie“ auf Kosten des gemeinsamen Unterrichts zu unterlassen. (Vgl. *Gemeinsam leben - gemeinsam lernen, Appell*). Das *Frankfurter Manifest zur Integration – Offener Brief an die Hessische Kultusministerin* (7.9.02)⁹² setzt sich wiederum für den Ausbau/Erhalt einer längeren, über die Grundschulzeit hinausgehenden, gemeinsamen Beschulung ein, für mehr Ganztagschulen und kritisiert u. a. die Schaffung einer weiteren aussondernden Schule für Hochbegabte⁹³.

⁹² Unterzeichnende Institutionen: Kindergarten Cantate Domino, Integrativer Hort „Wilde Watze“, Integrative Grundschule, Münzenbergschule, Römerstadtschule, Ernst-Reuter-Schule II, IGS-Nordend, CeBeeF, Frankfurt e.V., *Gemeinsam leben - gemeinsam lernen*, LAG Hessen e.V.

⁹³ Über die Einrichtung von speziellen Kursen und Programmen bis hin zur Einrichtung von Sonderschulen für Hochbegabte liegt Deutschland im europäischen Vergleich weit vorne (vgl. Fortes de Valle, 1996:405).

Tabelle 4.12 Orte der Beschulung von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Frankfurt/M. (2000 - 2004)

| Schuljahr | 2000/2002 | 2001/2002 | 2002/2003 | 2003/2004 |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sonderschüler gesamt | 2.415 | 2.498 | 2.683 | 2.724 |
| davon an Sonderschulen | 2.150 | 2.212 | 2.348 | 2.379 |
| davon im gemeinsamen Unterricht | 265 | 286 | 335 | 345 |
| GU-Schüler in Prozent | 10,79 | 11,45 | 12,49 | 12,67 |

(Stadt Frankfurt am Main,2004:7)

Die Entwicklungen im Saarland und in Hessen nach den Regierungswechseln haben eine ähnliche Tendenz. Es gibt keine Ausweitung des „Gemeinsamen Unterrichts“, sondern die vorhandenen Ressourcen müssen auf mehr Kinder im Stadtgebiet ausgeglichen umverteilt werden. In Frankfurt wird an einem Gesamtkonzept „sonderpädagogische Förderung“, für das Stadtgebiet gearbeitet. Der Gemeinsame Unterricht wird dabei, dem Hessischen Schulgesetz entsprechend, lediglich als Möglichkeit der sonderpädagogischen Förderung festgehalten werden (vgl. Müller, Dokumentation der Arbeitstagung SEP-S, 9.12.03, unveröffentlicht).

4.4.4 Statistischen Daten zum gemeinsamen Unterricht in Hessen

Von 1991/92 stieg die Anzahl der Integrationsschüler in den Grundschulen von 413 auf 1.572 im Schuljahr 2000 und 1.692 im Jahr 2002. Im gleichen Zeitraum stieg die Zahl der gemeinsam beschulten SchülerInnen im Sekundarbereich von 73 auf 1.002 und 1.101 im Jahr 2002. Auffallend niedrig, mit 35 ist die Zahl der Schüler, die die Realschule bzw. den Realschulzweig besuchen. Ebenso beim Besuch des Gymnasialzweigs bzw. im Gymnasium mit 19 Schülern. Diese Zahlen bleiben im Jahr 2002 nahezu unverändert. In diesem Zeitraum wurde bei 1.470 dieser Schüler also 57% der sonderpädagogische Förderbedarf im Bereich Lernen festgestellt. Im Jahr 2002 bei 1.447 Schülern, also 51,4%. In Hessen wurden zu dieser Zeit 8 Kategorien gezählt und diese verteilen sich so: 2000 (2002): SEHEN 1,75% (1,53%), ERZ. 14,06% (19,98%), HÖR. 2,18% (2,83%), KÖR 9,79% (9,37%), LER. 57,1% (51,4%), KRA. 0,16% (0,36%), PRA. 5,05% (4,22%), SPR. 9,91% (10,36%).

Tabelle 4.13 Hessen: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen und in Sonderschulen im Jahr 2000 und 2002

| Hessen | Allgemeine Schulen insgesamt | Vorschulbereich | Grundschule | Orientierungsstufe | Hauptschule | Schularten mit mehreren Bildungsgängen | Realschule | Gymnasium | Integrierte Gesamtschule | Sonderschule |
|--------|------------------------------|-----------------|-------------|--------------------|-------------|--|------------|-----------|--------------------------|--------------|
| 2000 | 2.574 | 0 | 1572 | 180 | 274 | | 35 | 19 | 494 | 23.994 |
| 2002 | 2.818 | 25 | 1692 | 215 | 302 | | 38 | 18 | 528 | 25.579 |

(KMK 170,2003:25,53,59,65,71,77,83,89,95,101,)

Tabelle 4.14 Hessen: Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen und der Anteil ausländischer Schüler

| Hessen | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
|-----------------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Alle Schüler | 17.742 | 17.723 | 18.128 | 18.753 | 19.526 | 20.112 | 20.863 | 21.593 | 22.456 | 23.394 | 24.654 | 25.579 |
| Anteil Ausländische Schüler | 3.974 | 4.131 | 4.301 | 4.561 | 4.813 | 5.047 | 5.248 | 5.461 | 5.762 | 6.021 | 6.471 | 6.747 |

(KMK 159,2002:15,56 und KMK 2003 170:25,49)

Tabelle 4.15 Hessen: Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen im Jahr 2000 und 2002

| Hessen | Insgesamt Schüler | Vorschulbereich | Grundschule | Orientierungsstufe | Hauptschule | Schularten mit mehreren Bildungsgängen | Realschule | Gymnasium | Integrierte Gesamtschule | Freie Waldorfschule |
|--------|-------------------|-----------------|-------------|--------------------|-------------|--|------------|-----------|--------------------------|---------------------|
| 2000 | 1.470 | 0 | 857 | 110 | 202 | 0 | 9 | 2 | 290 | 0 |
| 2002 | 1.447 | 8 | 826 | 126 | 186 | 0 | 5 | 1 | 295 | 0 |

(KMK 170,2003:53,59,65,71,77,83,89,95,101,107)

In Sonderschulen, in Klassen mit dem Förderschwerpunkt Lernen waren in Hessen im Jahr 2000 13.337 Schüler (KMK 159, 2002:16) und in 2002 14.375(KMK 170,2003:25).

4.4.5 Sonderpädagogische Förderung in Brandenburg

Der Prozess hin zur derzeitigen Gesetzgebung kann mit den Begriffen Transformation, Neustrukturierung und Wiedervereinigung beschrieben werden. Es war keine reformpädagogische Bewegung von Eltern und/oder Professionellen aus dem pädagogischen Bereich, sondern eine politisch gewollte Umstrukturierung des gesamten Schulsystems (vgl. Döbert,1997:29). „Die Maßnahmen, die im Land Brandenburg in Bezug auf die Einführung von integrativem Unterricht vom Bildungsministerium durchgeführt wurden, sind am ehesten mit den schulpolitischen Entwicklungen in Spanien vergleichbar“ (Schöller,1994:21-30). Es war eine bildungspolitische Entscheidung, keine eigenen Modellversu-

che⁹⁴ zu machen, sondern Erkenntnisse aus der Theorie und Praxis der Bundesländer und dem Ausland zu übertragen, die gemeinsame Erziehung schrittweise, flächendeckend unter Beachtung der sozialökologischen Gegebenheiten einzuführen. Dieses Mehr-Ebenen-Konzept zur Innovation des Schulsystems „stützt sich auf die Erkenntnis aus Systemtheorie, Chaostheorie und Ökologie, dass die Veränderung eines Elements – hier die Einbeziehung Behinderter im Sinne sonderpädagogisch zu fördernder Kinder in die allgemeine Schule – nicht nur Auswirkungen auf die direkt damit verbundenen anderen Elemente (von Unterricht und Schule) hat, sondern auch auf die indirekt damit verbundenen, und dass diese wiederum Rückwirkung auf die ersten Faktoren haben“ (Preuss-Lausitz,1997:17).⁹⁵ Die dynamische Vernetzung der Integrationsprozesse auf den Ebenen des Unterrichts bzw. der Klasse, auf der Ebene der Einzelschule, der Ebene des Landkreises bzw. des Schulträgers und auf der Landesebene zeigen idealtypisch die folgenden graphischen Abbildungen. Verbunden mit Textinformationen zeigen sie den brandenburgischen Weg und verdeutlichen ganz besonders, wie abgesehen vom konkreten Unterricht, auch davon scheinbar ferne Teile des Systems einen direkten Einfluss ausüben. So besagt z. B. §20 Abs. 5 Lehrkräfteeinsatz Sonderpädagogik Verordnung SopV 24 6.97: „Jede Lehrkraft ist verpflichtet, auch in den Klassen mit gemeinsamem Unterricht in den allgemeinen Schulen Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf zu unterrichten.“ Dies ist ein Beispiel der vertikalen hierarchischen „Vernetzung“, die nicht freiwillig ist.

⁹⁴ Die wissenschaftliche Begleitung war eine systemisch vernetzte. „Es entsprach immer dem Selbstverständnis der wissenschaftlichen Begleitung, Beratung, Konzeptentwicklung, Mitwirkung an der Realisierung (etwa durch Fortbildung) und Untersuchung nach den Standards der Wissenschaft miteinander zu verbinden“ (Heyer,1997:11).

⁹⁵ Auch im Saarland fand die Einführung des gemeinsamen Unterrichts unter Berücksichtigung dieser Aspekte statt, natürlich viel früher, in einem kleinen Land und unter ganz anderen Ausgangsbedingungen, als sie nach der Wiedervereinigung in Brandenburg gegeben waren.

Abbildung 4.3 Vernetzung der Integration in der und durch die Einzelschule

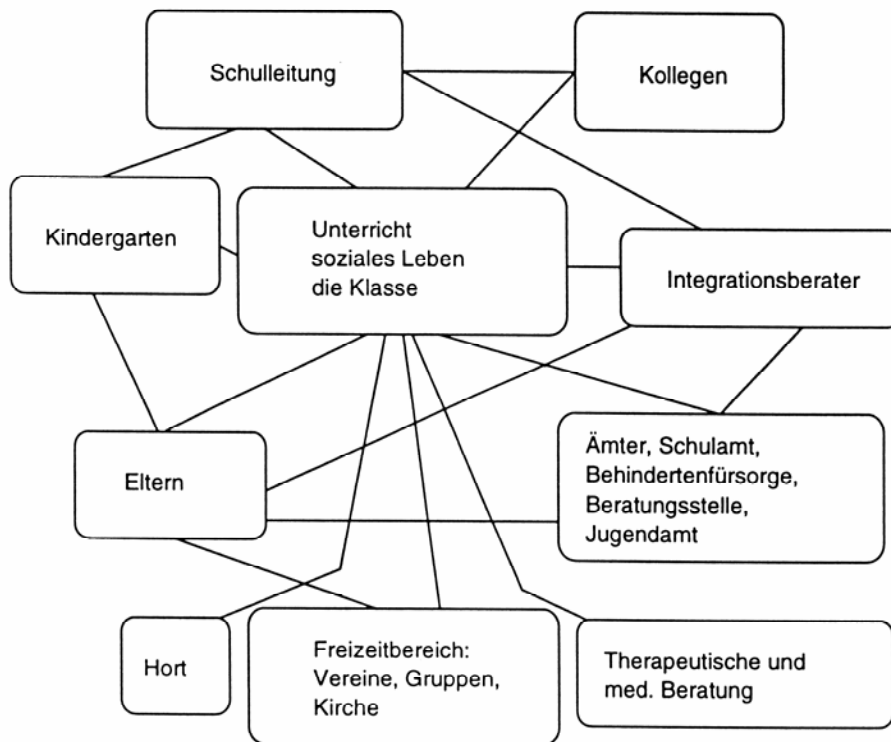


Abbildung 4.4 Vernetzung der Integration auf Kreisebenen

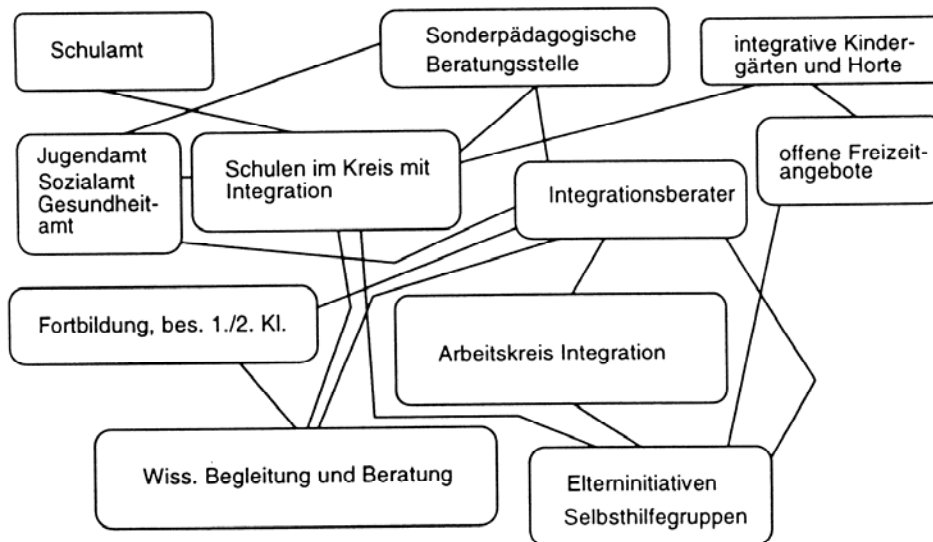
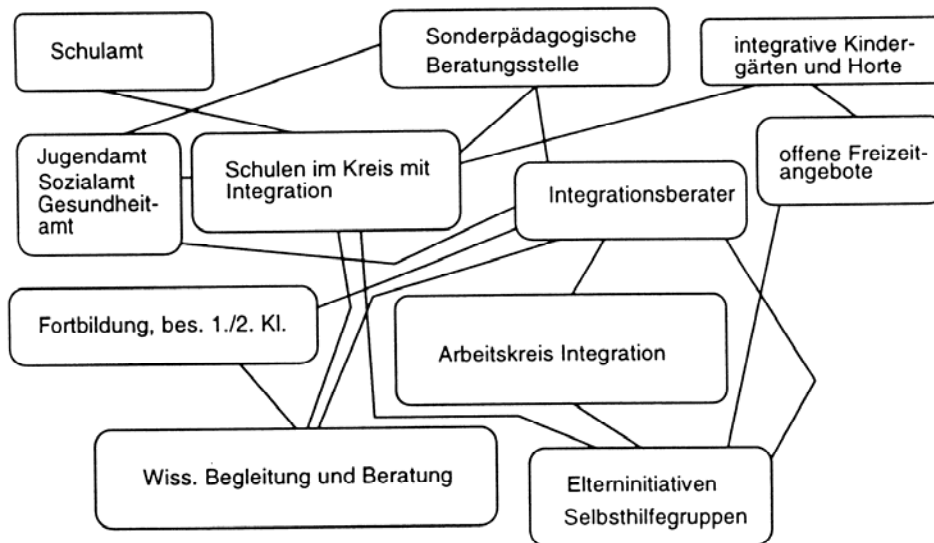


Abbildung 4.5 Vernetzung der Integration auf Landesebenen



Bereits 1991 wurde in §16 Abs. 1 im ersten Schulreformgesetz die Integration verankert und die Sonderschule hatte subsidiäre Funktion. §29 Abs. 2,3 des Schulgesetzes vom 12.4.1996 (GVBl. IS. 102) gibt den Rahmen für die Sonderpädagogische Förderung an. „Sonderpädagogische Förderung sollen Grundschulen, weiterführende allgemeinbildende Schule und Oberstufenzentren durch gemeinsamen Unterricht mit Schülerinnen und Schülern ohne sonderpädagogischen Förderbedarf erfüllen, wenn eine angemessene personelle, räumliche und sächliche Ausstattung vorhanden ist oder nach Maßgabe gegebener Finanzierungsmöglichkeiten geschaffen werden kann. Gemeinsamer Unterricht wird in enger Zusammenarbeit mit einer Förderschule oder einer sonderpädagogischen Förder- und Beratungsstelle organisiert. Er ermöglicht ein wohnortnahes Schulangebot. Die Formen des gemeinsamen Unterrichts sollen individuell entwickelt werden. Sie können zeitlich befristet oder stufenweise ausgeweitet werden“ (ebenda). Die ergänzende Verordnung, Sonderpädagogik Verordnung-SopV, 24. Juni 1997 regelt die Umsetzung.

4.4.6 Statische Daten zum gemeinsamen Unterricht in Brandenburg

Tabelle 4.16 Brandenburg: Sonderpädagogischer Förderbedarf, Schüler in Sonderschulen und im gemeinsamen Unterricht (1995-2002)

| | | | | |
|-------------|--|--|--------------------------|-----------------------------------|
| Brandenburg | Es gibt keine pauschalen Vorgaben (zum Umfang bzw. Anzahl der Integrationsplätze, Anmerkung U.P.) Nach der Entscheidung des staatlichen Schulamtes über die Aufnahme der Schülerin oder des Schülers werden die entsprechenden Stunden zugewiesen. | | | |
| | Entwicklung des gemeinsamen Unterrichts: | | | |
| | | Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf | Schüler in Sonderschulen | Schüler im gemeinsamen Unterricht |
| | 1995/96 | 19.537 | 17.097 | 2.440 |
| | 1996/97 | 19.936 | 17.164 | 2.772 |
| | 1997/98 | 20.183 | 17.234 | 2.949 |
| | 1998/99 | | 16.821 | |
| | 1999/2000 | 19.641 | 16.381 | 3.260 |
| | 2000/01 | 19.025 | 15.564 | 3.461 |
| | 2001/02 | 18.839 | 15.172 | 3.667 |
| 2002/03 | 18.316 | 14.261 | 4.055 | |

(<http://home.t-online.de/home/05808697/ta.htm>, GEW, 27.10.02) (KMK 170,2003:25,53)

Tabelle 4.17 Brandenburg: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen und in Sonderschulen im Jahr 2000 und 2002

| Brandenburg | Insgesamt Schüler | Grundschule | Orientierungsstufe | Hauptschule | Schularten mit mehreren Bildungsgängen | Realschule | Gymnasium | Integrierte Gesamtschule | Freie Waldorfschule | Sonderschule |
|-------------|-------------------|-------------|--------------------|-------------|--|------------|-----------|--------------------------|---------------------|--------------|
| 2000 | 3.461 | 1.386 | 782 | 0 | 0 | 95 | 75 | 1.123 | 0 | 15.564 |
| 2002 | 4.055 | 1.542 | 868 | 0 | 0 | 152 | 80 | 1.371 | 42 | 14.261 |

(KMK,2003 170 :25,53,59,65,71,77,83,89,95,101,)

Tabelle 4.18 Brandenburg: Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen und der Anteil ausländischer Schüler (1991 – 2002)

| Brandenburg | 1991 | 1992 | 1993 | 1994 | 1995 | 1996 | 1997 | 1998 | 1999 | 2000 | 2001 | 2002 |
|----------------------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|--------|
| Alle Schüler | 15.657 | 17.152 | 17.312 | 17.301 | 17.097 | 17.164 | 17.234 | 16.821 | 16.381 | 15.564 | 15.172 | 14.261 |
| Ausländische Schüler | 4 | 2 | 44 | 38 | 26 | 33 | 44 | 45 | 53 | 59 | 63 | 84 |

(KMK,2002 159:15,56 und KMK 2003 170:25,49)

Tabelle 4.19 Brandenburg: Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt „Lernen“ im Jahr 2000 und 2002

| Brandenburg | Insgesamt Schüler | Grundschule | Orientierungsstufe | Hauptschule | Schular-ten mit mehreren Bil-dungsgän-gen | Real-schule | Gymna-sium | Integ-rierte Gesamt-schule | Freie Waldorf-schule |
|-------------|-------------------|-------------|--------------------|-------------|---|-------------|------------|----------------------------|----------------------|
| 2000 | 1.167 | 376 | 307 | 0 | 0 | 8 | 1 | 475 | 0 |
| 2002 | 1.198 | 353 | 274 | 0 | 0 | 16 | 11 | 523 | 21 |

(KMK,2003 170:53,59,65,71,77,83,89,95,101,107)

In Sonderschulen, in Klassen mit dem Förderschwerpunkt Lernen waren in Brandenburg im Jahr 2000 10.691 Schüler und im Jahr 2002 9.812 (KMK 170,2003:25).

5. Eckpunkte des spanischen Erziehungssystems

In diesem Kapitel werden zuerst einige bedeutsame Daten der spanischen Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts, die für den Bildungsbereich und die damit verbundenen sozialen Aspekte wichtig sind, aufgeführt, um im Anschluss daran den Stand der Integrationspädagogik besser einordnen zu können. Dabei werden Parallelen und Unterschiede zur bundesrepublikanischen Situation, aber auch zum europäischen Stand und Standard der Bildung und Integration in der Geschichte, der aktuellen und vergangenen Gesetzgebung, der pädagogischen Umsetzung und Begründung, der Kategorisierung der Kinder und der statistischen Darstellung deutlich.

Die pädagogischen Begründungen und Diskurse zur Integration, Qualität von Bildung, Chancengleichheit und Armut können nicht in der gleichen Tiefe und Intensität behandelt werden, wie dies im bundesrepublikanischen Teil der Arbeit geschehen konnte. Dennoch können innovative Ansätze, Problemlagen und Lösungen vorgestellt werden. Wie im bundesrepublikanischen Teil wurde auch hier ein geographisches Territorium, in dem die gesetzlichen Bestimmungen Integration ermöglichen, ausgewählt. In diesem Territorium, Andalusien, wurden auch die qualitativen Interviews mit Professionellen geführt.

Die Entwicklung und Geschichte des spanischen Erziehungssystems ist geprägt durch zwei andauernde sich immer wieder wiederholende Konflikte. Das sind einmal die wechselnden Siege und Niederlagen derjenigen, die mehr Autonomie und derjenigen, die mehr Zentralismus fordern. Der zweite sich durch die Geschichte ziehende Konfliktherd ist die über Jahrhunderte hinweg nicht in Frage gestellte Hoheit der katholischen Kirche über das Erziehungssystem im Gegensatz zur staatlichen Kontrolle über das Erziehungssystem.

Die rein geschichtlichen Daten wurden aus verschiedenen Arbeiten zusammengetragen.⁹⁶ Quellen die sich auf erziehungswissenschaftliche Fragen beziehen werden immer einzeln nachgewiesen.

5.1. Das spanische Erziehungssystem im 19. und 20. Jahrhundert

Im spanischen Erziehungssystem ist die französische Vorlage erkennbar. Diese Orientierung setzte sich gegen den Willen konservativer Kräfte und der katholischen Kirche durch.

⁹⁶ Bernecker, W.L., *Sozialgeschichte Spaniens im 19. und 20. Jahrhundert*; Bernecker, W.L., *Spaniens Geschichte seit dem Bürgerkrieg*; Puelles, Benítez, M., *Educación e ideología en la España contemporánea*; Lucena Ferrero, Ricardo, *Historia de la Educación en la España Contemporánea*.

Der spanische Widerstand gegen die französische Besatzung (1808-1812) festigte die Machtstellung der katholischen Kirche im Bildungsbereich.

1812 wird in Cadix die Verfassung durch die *Cortez* ausgerufen, darin wird auch der Anspruch auf die Kontrolle der Bildung durch den Staat formuliert.

Nachdem *Ferdinand VII.* (1784-1833) aus der französischen Gefangenschaft entlassen wurde, erklärt er die Verfassung für unwirksam. Ebenso den einheitlichen Bildungsplan der *Cortez* für das ganze Land und die unentgeltliche Volksschulerziehung. *Ferdinand VII.* praktiziert den Absolutismus. Der Verlust amerikanischer Kolonien, die Unzufriedenheit der Liberalen, Bauern und Militärs führten 1820 zu einer erfolgreichen Militärrevolte, die zur Folge hatte, dass die *Cortez* wieder einberufen wurden. Der Zeitraum 1820-1823 wird das *Trienium Liberal* genannt und war geprägt von Auseinandersetzungen zwischen zwei verschiedenen liberalen Lagern, den *moderados* und *exaltados*. Die *Decada Ominosa* endet 1833 mit dem Tod *Ferdinands VII.*, der seine Tochter *Isabella* (1830-1898) als Thronfolgerin einsetzt. Die moderaten Liberalen können Erziehungsangelegenheiten übernehmen. Unter dem Erziehungsminister *Gil de Zaráte* wird der Plan Pidal⁹⁷ verabschiedet. Er ist gekennzeichnet durch *uniformidad* und *centralización* (Einheitlichkeit und Zentralisation).

Mit dem Konkordat von 1851 ging die Erziehungsaufsicht wieder an das Justizministerium zurück und die Kirche erhält abermals das Bestimmungsrecht über das gesamte Bildungssystem. Im Artikel II des Konkordats heißt es: „Mit dessen Wirkung wird die Erziehung an den Universitäten, an Schulen, Seminaren, öffentlichen oder privaten Schulen, gleich in welcher Klassenstufe, unter der Doktrin der katholischen Religion stattfinden“ (Wilfert, 1999:124).

1857 entwickelt der Politiker und Pädagoge *Moyano* (1809-1890) das *Ley de Instrucción Pública*, welches in großen Teilen bis 1970 galt. Darin wurde unter anderem die verpflichtende Grundschulbildung von 6-9 Jahren, ein dreigliedriges Schulsystem, der Schulgebäudebau für Jungen und Mädchen sowie die Lehrerbildung geregelt.

Am 11. Februar 1873 wurde die I. Republik ausgerufen. Doch die Staatsfinanzen standen so schlecht, dass das System bereits 1876 zusammenbrach und von *Alfonso XII.* (1857-1885) die Monarchie wieder hergestellt wurde. 1890 wurde das Wahlrecht für Männer eingeführt. Die Jahre zwischen 1876 und 1923 waren geprägt durch Wechsel von konservati-

⁹⁷ Der Plan Pidal ist benannt nach dem Schriftsteller und Politiker Pidal (1800-1865).

ven und liberalen Regierungen. Bis 1902 übernahm *Maria Christina von Habsburg* nach dem Tod von *Alfons XII.* die Herrschaft. Es kam zu Arbeiteraufständen unter anderem unter Führung von *Lerroux* (1866-1949), die sich an marxistischen, anarchistischen und kommunistischen Ideen orientierten. La Semana Trágica kostete vielen Demonstranten und Anarchisten, die gegen den Einfall der spanischen Armee in Marokko protestierten das Leben. 1907 wurde Alfonso XIII. (1886-1931) der Nachfolger von Maria Christina. Die Aufstände in den Ballungsgebieten nahmen zu.

Der Pädagoge Giner de los Rios (1840-1915), der bis zu seiner Entlassung an der Universidad Central in Madrid lehrte, eröffnete 1876 die *Institución Libre de Enseñanza (I.L.E.)*, die sich an den Grundprinzipien der französischen Revolution orientierte und dem philosophischen Gedankengut *Krauses* (1781-1832) verbunden war. Erziehungsangelegenheiten wurden als politische Aufgabe verstanden und *Giner de los Rios* bezog sich auf *Hegel* (1770-1831), *Pestalozzi* (1746-1827) und *Fröbel* (1728-1885).⁹⁸

1879 wurde die *Partido Socialista Obrero Español (PSOE)* gegründet. Ab 1910 entstehen schulgeldfreie und religionsfreie *Escuelas Nuevas*.

Bevor sich eine Spezialpädagogik (*Educación Especial*) herausbilden konnte, musste sich eine Schulpflicht und eine Elementarpädagogik etablieren. Mit heute vergleichbaren westeuropäischen Ländern, war die Etablierung einer „Volksschule“ ausgesprochen schwierig. Es fehlte an Schulen, qualifiziertem Personal, Material u. a. So betrug 1914 „noch die offiziell angegebene Anzahl der Schüler, die die sechsjährige Elementarschule besuchten rund 49 000; dies bedeutete: 238 Schüler pro 100 000 Einwohner. Von der gesamten Schülerpopulation schlossen wiederum 1923 nur 16% die Elementarschule ab“ (Cienfuegos,1999:37; nach Cossio,1915:437). Es ist offensichtlich, dass die behinderten oder auffälligen Kinder in so einer Situation gar nicht in die Schule gingen bzw. dort bei einer Klassengröße von 80-100 Schülern nicht beachtet wurden. Der Bedarf nach Spezialpädagogik musste sich erst aus der Elementarpädagogik und den entsprechenden ökonomischen Erfordernissen nach den des Lesens und Schreibens mächtigen Arbeitskräften entwickeln. Für blinde und taubstumme Kinder gab es seit Mitte des 19. Jahrhunderts einige private Stiftungseinrichtungen in Madrid und Barcelona. Bezugnehmend auf die damals bereits zahlreich existierenden Schulen für geistig behinderte Kinder in Deutschland, sollten 1914 per Dekret (Real Decreto, 24. April 1914) auch für „Defectuosos mentales“ entsprechende Schulen eingerichtet werden. Dazu kam es nicht, stattdessen wurde in der Schule für Taube und Blinde eine Spezialklasse für geistig behinderte Kinder eingerichtet. Unter anderem

⁹⁸ Auch reformbemühte deutsche Pädagogen beziehen sich auf diese Philosophen und Pädagogen.

auch, weil es an entsprechend sonderpädagogisch ausgebildetem Personal fehlte. Lange bildeten die Schulen ihr Lehrpersonal selber aus. Da es weder spezielle Schulen noch spezielle Ausbildungen gab, war der Allgemeinpädagoge der Elementarschule in Spanien für Behinderte wie für nicht behinderte Kinder zuständig. Daraus schließt Cienfuegos, dass seine Rolle umfassender und anerkannter als die Rolle des Volksschullehrers in Deutschland war (vgl. Cienfuegos, 1999:49). „Das Fehlen eines gefestigten sonderpädagogischen Systems in Spanien ist ein interessanter Vorteil bei der Entwicklung der Integration, obgleich in Spanien auch zu beachten ist, dass diese vorteilhafte Situation verbunden ist mit einem schlecht entwickelten Erziehungssystem“ (Pastor, 1993; Pastor, 1995:110). Diese Ausgangslage der Integrationspädagogik in Spanien im Vergleich zu anderen europäischen Ländern ist auch heute noch bedeutsam.

Am 14.4.1931 wird die II. Republik ausgerufen „la niña bonita“. 1933 siegen die Konservativen und das Parlament wird aufgelöst. Während der II. Republik wird der Consejo de Instrucción Pública, der muttersprachliche Unterricht der Regionen sowie Religionsfreiheit eingeführt. Es sollten jährlich 5.000 Schulen gegründet werden. Die Lehrerbildung wird reformiert und an der Universidad Central wird die Sección Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras gegründet. 1936 siegt die Volksfront unter *Manuel Azaña* (1880-1949), der Staatspräsident wird. 1936 findet unter *General Franco* (1892-1975) und anderen ein Militäraufstand statt mit Unterstützung der Monarchisten, der katholischen faschistischen Falange sowie der italienischen und portugiesischen Faschisten.

5.2. Das Erziehungssystem unter Franco

Nach dem dreijährigen Bürgerkrieg von 1936-1939 übernahm *General Franco*, auch *Caudillo* genannt, bis zu seinem Tod 1978 die Führung des Landes, gestützt durch die katholische Kirche, besonders auch das Opus Dei (Werk Gottes), die Staatspartei Falange und das Militär. Es wurde eine weitgehende Autarkie des Landes angestrebt und erreicht. Die Demokratisierung begann aber bereits zu Francos Lebzeiten. Bis auf Portugal, Argentinien und den Vatikan boykottierten lange alle Länder Spanien diplomatisch. Die USA begannen mit der Lockerung des Boykotts, weil sie für den Koreakrieg spanische Stützpunkte benötigten. Andere Länder folgten der Lockerung des Boykotts. Der Tourismus brachte etwas Geld ins Land, doch die Arbeitslosigkeit war hoch und der Lebensstandard der Bevölkerung niedrig. 1953 wurde zwischen dem Vatikan und Spanien ein Konkordat unterzeichnet, welches Ausgleichsleistungen für die Enteignungen im 19. Jahrhundert vorsah und die spanische Regierung sich zur Zensur aller Medien verpflichtete, um die

katholischen Dogmen einzuhalten. 1959 wurde das *Ley de la Educación Primaria* verabschiedet, welches den Zentralismus vorantrieb und regionale Besonderheiten und Autonomie unterdrückte. *Ruiz Giminez* übernahm 1951 das Erziehungsministerium, und 1953 wurde der *Plan Nacional de Construcciones Escolares*, welcher tausend Schulgründungen pro Jahr vorsah, verabschiedet. Ohne Schulbildung bleiben zu dieser Zeit immer noch 28% der Kinder. Unter Lora Tamago erscheint am 16.10.1956 das erste Dekret, welches die Sonderpädagogik strukturiert. „Die Zentren, Schulen, Programme und Methoden der Sonderpädagogik sind für solche Kinder und Jugendliche da, die aufgrund ihrer Behinderung oder fehlenden Möglichkeiten, seien diese körperlich, psychisch, schulisch oder gesellschaftlich bedingt, nicht in der Lage sind oder Schwierigkeiten haben, normale Leistungen im Rahmen des ihrem Alter entsprechenden Lehrplans in Grund-, Sekundar- und Berufsbildungsschulen zu erbringen“ (Wilfert,1999:133). Es kam zum langsamen Ausbau des Sonderschulsystems.

Die Klassifikation sah für die *subnormales* – die Zuständigkeit lag beim *Fondo Nacional de Asistencia Social* – ein stärker pflegerisches Programm vor und für die *inadaptados* – die Zuständigkeit lag bei staatlichen Schulen –, die als Sonderschulen anerkannt waren, ein stärker lehrendes Programm vor. Der nicht behobene Mangel an Sonderschulen hatte zur Folge, dass die Kinder in der Regelschule verblieben oder gar nicht schulisch unterrichtet wurden und zu Hause blieben. 1964 wurde der erste Ausbildungsgang in *Pedagogia Terapeutica* (Heilpädagogik) eingerichtet, der bis heute mit der Lehrerbildung verbunden ist. Der Begriff *Educación Especial* ist dagegen der Fachbegriff, der im Verwaltungskontext verwendet wird.

Durch die Aufnahme Spaniens in das OECD-Mittelmeerprojekt wurde die Isolation etwas gelöst. Ende der sechziger Jahre wurde die Regelschulzeit von sechs auf acht Jahre angehoben. 1969 wurde das *Instituto Nacional de Ciencia de Educación* gegründet, welches 25 Landesinstitute koordinierte und zur Verwissenschaftlichung des Bildungsbereichs beitrug. 1970 wurde von Regierungschef *Suarez* das *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (L.G.E)* verabschiedet. Für die Umsetzung des Gesetzes waren zehn Jahre vorgesehen. Diese Zeit war geprägt durch hohe Arbeitslosigkeit, den Kampf um die Nachfolge Francos und schließlich die *Tansición*. Mit dem *L.G.E.* beginnt auch die Veränderung der Terminologie der spanischen Sonderpädagogik. Die unten stehende Abbildung erfasst diese terminologische und inhaltliche Veränderung des spanischen Erziehungssystems in Bezug auf die sonderpädagogischen Belange. Anfang des 21. Jahrhunderts wird immer noch an der „Atención a la diversidad“

gearbeitet, unter dem seit Mitte der neunziger Jahre geltenden Begriff der Realisierung einer „Escuela para todos“.

Tabelle 5.1 Entwicklung der Terminologie der Sonderpädagogik, vom medizinischen Modell zum Lehrplanmodell

| Ley General de Educación (1970) | Zeit der Tansición | Ley de Ordenación General del Sistema Educativo L.O.G.S.E.(1999) |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Priorität liegt beim Unterricht - Homogene Klassen - Gegliedertes Schulsystem - Technisches Erziehungsverständnis | <ul style="list-style-type: none"> - Aspekte der Sozialisation werden berücksichtigt - Veränderung der Normen, Klassenwiederholung möglich - Veränderung des Curriculums des LGE - Verschiedene Modalitäten/Formen der Integration | <ul style="list-style-type: none"> - Waage zwischen Aspekten der Instruktion und Sozialisation (Konzept der Entwicklung) - Verschiedenheit in den Klassen - Struktur der Zyklen - Humanisierung der Pädagogik |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| <ul style="list-style-type: none"> - Sonderschulen für Behinderte - Sonderklassen für Behinderte | <ul style="list-style-type: none"> - Integration | <ul style="list-style-type: none"> - Bereitstellung von Ressourcen, um der Verschiedenheit der Schüler gerecht zu werden - Organisation eines Kontinuums an Ressourcen, um eine Passung zum Kontinuum der verschiedenen Bedürfnisse zu finden |
| ↓ | ↓ | ↓ |
| Sonderpädagogik → | Integration → | Beachtung der Verschiedenheit |
| <ul style="list-style-type: none"> - Parallele Erziehungssysteme. - Ausgangsbasis ist das Defizit. - Etikettieren, messen, quantifizieren | <ul style="list-style-type: none"> - Hinzufügen der „Behinderten“ zu den „Normalen“ - Verstärkung des Bemühens sich im Regelsystem um die Behinderten zu kümmern - Fortführung der Etikettierung | <p>Man spricht nicht mehr von der Integration, sondern der Beschulung aller unter Bereitstellung von Ressourcen, um allen Zugang zum Curriculum zu ermöglichen.</p> |

(Dios Fernández Gálvez, de, 1997:79)

5.3. Die Demokratisierung und die Reform des Erziehungssystems

Der Übergang der Herrschaft Francos zur konstitutionellen demokratischen Monarchie war gewaltlos und wird als *Tansición* bezeichnet. Die Gründe für eine Bildungsreform fasst Cienfuegos so zusammen: „Der politische und soziale Wechsel seit dem Ende der Diktatur. Die hohen negativen schulischen Outputs. Das Stadt-Land Gefälle im Bildungssektor. Das

unausgewogene Verhältnis zwischen privaten und öffentlichen Schulen. Der indikative Charakter der Lehrprogramme von 1970, die keine konkreten und schlüssigen Angaben bezüglich der Unterrichtsinhalte machten“ (Cienfuegos,1999:64).

Von 1982 bis 1996 regierte die *PSOE*, unter der Führung von *Felipe Gonzáles*. Im Anschluss daran übernahm *José Aznar* der *PP (Partido Popular)* die Regierung.⁹⁹

1978 wurde der *P.N.E.E. (Plan Nacional de Educación Especial)* verabschiedet, der endlich anerkannte, dass *jedes Kind* unabhängig von der Art und Intensität der Behinderung Erziehung und Bildung benötigt. Noch zu Francos Zeiten, 1975, wurde *das Instituto Nacional de Educación Especial* gegründet, welches von Eltern und staatlicherseits Schulen und Förderprogramme koordinierte. Das Institut trug wesentlich zur Erstellung des *P.N.E.E.* bei. Der Plan machte auch öffentlich, wie groß das Defizit an Schulplätzen für Kinder mit Behinderungen war. Lediglich 78,5% der Kinder erhielten Unterricht (vgl. Wilfert,1999:142). Der *P.N.E.E.* legt drei Prinzipien fest, die verdeutlichen, dass mit ihm das spanische Erziehungssystem (wieder) den Anschluss an die westeuropäische Fachwelt gefunden hatte:

- Principio de Normalización (Prinzip der Normalisierung),
- Principio de Integración (Prinzip der Integration),
- Principio de la Sectorización (Prinzip der Sektorisierung).

Man ging davon aus, dass 70% der Kinder in Regelklassen mit besonderer Betreuung und 30% in Sonderschulen (*Centros des Educación Especial* oder *Centros Especificos*) zu unterrichten seien. Eine mögliche Integration *aller Kinder*, entsprechende Ressourcen vorausgesetzt, war nicht vorgesehen. Damit gleicht die Perspektive des Plans *P.N.E.E.* noch der auch an anderer Stelle vorgestellten Vorstellung, dass es Kinder gibt, die nur in einer Sonderschule zu unterrichten sind. Zusammengefasst wird dies in der vorliegenden Arbeit im Modell in der „Abbildung 2.13 Kontinuum^{42F} sonderpädagogisch-integrativer Angebote“, Seite 64, und kritisiert z. B. von Andreas Hinz die falsche Gleichung „Je fitter, desto integrierbarer, je schwächer desto weniger integrierbar“ (Hinz,2002:356). Dennoch wurde durch den Plan *P.N.E.E.* die sonderpädagogische Praxis grundlegend verändert. Neben dem getrennten sonderpädagogischen System entstand ein integrierendes System in den Regelschulen. In der ersten Phase wurden *Equipos Multiprofesionales (EE.MM.)*, die Sektorisierung der Dienstleistungen und Materialien, die Etablierung von Sonderklassen in

⁹⁹ Dieser Regierungswechsel 1996 hatte Folgen für die Umsetzung von Reformen im Bildungsbereich und auch in der Integrationspädagogik.

Regelschulen und die Umsetzung des Plans an Sonderschulen im gesamten Land vollzogen. Während der zweiten Phase verlor das *Instituto Nacional de Educación Especial* die Durchführungskompetenz, da einige autonome Regionen mittlerweile die Erziehungskompetenz erhalten hatten. Die Aufteilung über die Hoheit der Erziehungskompetenz zwischen den Autonomen Regionen und dem Zentralstaat wird in der „Abbildung 5.1 Die ehemalige Aufteilung der Erziehungskompetenz in Spanien zwischen dem MEC und den Provincias Autonomas“, Seite 158, sowie dem umgebenden Text dargestellt.

1982 wurde das *Ley de Integración Social de los Minosválidos (L.I.S.M.I.)* verabschiedet und die im *P.N.E.E.* aufgestellten Ziele und Rechte wurden einklagbar. §23 und §26, (*B.O.E. 1106*), die sich mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf und den Formen der Hilfe befassen werden nun in der Übersetzung von Wilfert zitiert.

(§23) „1. Der Behinderte wird sich in das allgemeine Erziehungssystem integrieren, indem ihm unterstützende Programme und Hilfsmittel, die dieses Gesetz anerkennt, zugeteilt werden.

2. Die Sonderpädagogik kommt zeitlich begrenzt oder unbefristet solchen Behinderten zugute, denen die Integration in das allgemeine Schulsystem nicht möglich ist, und zwar in der durch Art.26 dieses Gesetzes erklärten Form.“

(§26) „1. Die Sonderpädagogik [...] umfasst die verschiedenen Stufen und Grade des Erziehungssystems, insbesondere die unentgeltlichen Pflichtstufen.

Konkret wird die Sonderpädagogik folgende Ziele haben:

- a. Die Überwindung der Behinderung und der durch die Behinderung entstandenen Folgen.
- b. Den Erwerb von Kenntnissen und Gewohnheiten, die ihnen die größtmögliche Unabhängigkeit verleihen.
- c. Die Förderung aller Fähigkeiten des Behinderten, um eine harmonische Entwicklung seiner Persönlichkeit zu ermöglichen.
- d. Die aktive Teilnahme am sozialen Leben und an der Arbeitswelt, durch die der Behinderte selbst einen Nutzen zieht und die zu seiner Selbstverwirklichung führt“

(Wilfert,1999:148).

5.4. Die Entwicklung der Reformen in den letzten beiden Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts und zu Beginn des 21. Jahrhunderts

1985 kam das *Ley Organica de Derecho a la Educación (L.O.D.E.)* nach drei Jahre andauernden Änderungen zur Anwendung. Damit wurde das *L.G.E* von 1970 teilweise außer Kraft gesetzt, unter anderem in dem wichtigen Punkt, dass die Erziehungshoheit der katholischen Kirche entzogen wurde und die Kontrolle über das Erziehungssystem unter öffentliche Kontrolle gestellt wurde. Private Schulen mussten nun, wenn sie staatlich anerkannt werden und Zuschüsse erhalten wollten, bestimmte Unterrichtsstandards und Organisationsstrukturen einführen. Die kostenfreie Vorschulerziehung und die finanzielle Unterstützung für Bildung wurden erweitert. Der gesamte Bildungsbereich sollte hin zu mehr Demokratisierung und Partizipation aller Beteiligten ausgestaltet werden.

Nicht nur für die Integrationspädagogik, sondern für den gesamten Bildungsbereich ist die Verzahnung des *L.O.D.E.* Gesetzes mit einem weiteren Gesetz, dem *L.O.G.S.E. (Ley Orgánica General del Sistema Educativo)*, aus dem Jahr 1990, dessen Realisierung auch auf zehn Jahre angelegt war, bedeutsam. Das *L.O.G.S.E.*-Gesetz umfasst alle außeruniversitären Bildungsbereiche. „Die Bildungsreform gilt somit als zentrales Instrument, um in einem erweiterten Wettbewerbsfeld zu bestehen, weil man sich darüber im klaren ist, dass hier etwas geschehen muss, um das Ausbildungsniveau in Spanien auf das der fortgeschrittenen europäischen Industrienationen heranzuführen. In diesem Sinne gelten Investitionen in das Bildungssystem als Schlüsselinvestitionen für die Zukunft“ (Goetze,1994:143). Die Aufnahme Spaniens in die Europäische Gemeinschaft 1986 und die Regierung der *POSE* haben diese Entwicklungen mit in Gang gesetzt. Doch auch diese Reformen wurden nicht in „Reinform“ umgesetzt. Mit der Regierungsübernahme der *Partido Popular (PP)* 1996, wurde das viel kritisierte Gesetz noch schleppender umgesetzt. Dennoch bleiben wichtige Standards und Elemente dieser beiden und vorangegangener Gesetze und Verordnungen erhalten, sodass Integration in die Regelschule möglich ist.

Die Dezentralisierung der Richtlinienkompetenz, z. B. für Curricula, Methoden durch den spanischen Staat, vom *Ministerio de Educación y Ciencia (MEC)* auf andere Ebenen¹⁰⁰ begannen zwischen 1980 und 1984. Sieben der siebzehn autonomen Regionen erhielten die gesamte Vollmacht über das Erziehungssystem. Dies waren das Baskenland, Katalonien,

¹⁰⁰ Diese Ebenen sind: Provincias Autonomas, Autonome Regionen; Comunidades Autonomas (CCAA) sowie Schulen und Lehrer selber.

Galizien, Andalusien, Balearen, Valencia, Navarra. Abgesehen von den Balearen liegen die Länder, die keine Erziehungshoheit hatten, rund um die Hauptstadt Madrid. Während die Länder mit Selbstbestimmung im Erziehungs- und Bildungsbereich an den Außengrenzen liegen und traditionell auch in anderen Bereichen politische Autonomie und Selbstbestimmung einfordern. Aragon, Asturias, Cantabrien, Castilla-Leon, Castilla La Mancha, Extremadura, La Rioja, Madrid und Murcia erhielten im weiteren Prozess der Dezentralisierung bis zum Jahr 2000 die volle Hoheit über das Erziehungssystem. Dennoch gilt für alle *Provincias Autonomas* (CCAA) ein verbindliches Basiscurriculum, verbindliche Jahres-, Ferien- und Tagesstruktur und natürlich die in der Verfassung festgehaltenen Rechte auf Bildung. Die heute praktizierte sprachliche Autonomie in den Regionen, wurde erst mit der Demokratisierung erlaubt. Die Ausstattung und Realisierung der Integration behinderter Kinder unterscheidet sich auch in den Provinzen und den *Comunidades Autonomas*. Hier in dieser Arbeit werden einmal die allgemeinen Regelungen des *MECD* beschrieben und zum anderen wird beispielhaft auf *Andalusien* eingegangen, wo Interviews geführt wurden mit Professionellen und die schulische Integration praktiziert wird.

Abbildung 5.1 Die ehemalige Aufteilung der Erziehungskompetenz in Spanien zwischen dem MEC und den Provincias Autonomas



(Wilfert 1999:47)

Die königliche Verordnung vom 6. März 1985, die das *L.I.S.M.I.* konkretisierte, war in der Umsetzung auf acht Jahre angelegt und wird von vielen Autoren als qualitativer Schritt

nach vorne in Richtung auf (schulische) Integration bewertet (vgl. Sánchez, 1997:31).

Wilfert fasst die Neuerungen so zusammen:

- „die Sonderpädagogik versteht sich als Bestandteil des allgemeinen Erziehungssystems,
- es gibt Sonderschulen, die in Kontakt mit Allgemeinbildenden Schulen stehen müssen,
- die Sonderpädagogik ist verpflichtend und unentgeltlich innerhalb derselben Jahrgangsstufe wie im allgemeinen Erziehungssystem,
- die allgemeinbildende Schule muss mit den notwendigen Hilfsmitteln ausgestattet sein, um die Integration des Schülers zu erleichtern,
- um die Integration durchführen zu können, sind bestimmte Hilfsmaßnahmen notwendig, die drei Aspekte beinhalten: die Bewertung und Erziehungsorientierung, die pädagogische Anstrengung und die Respektierung der Person,
- die Früherkennung für behinderte oder ‚unangepasste‘ Kinder muss ausgebaut werden,
- die Möglichkeit, die Beschulung bis zum 18. Lebensjahr fortzuführen, wenn Gründe bestehen, die sie rechtfertigen“ (Wilfert, 1999:151).

Die Integration soll in der Vorschule beginnen und sich dann durch die *ganze* Schullaufbahn, zumindest die Pflichtschulzeit, hindurch fortsetzen. Von Fachleuten wird erwartet, dass nicht mehr ausschließlich von der Einpassung des behinderten Kindes in eine Schule oder Klasse gesprochen wird, sondern von der Anpassung und Veränderung der Schule, die sich verändern muss, um Schulversagen zu verhindern. „[...] dass sie in der Schule eine fähige Organisation vorfinden, die ihnen die Mittel, Unterstützung und die Anpassung anbietet, die es ihnen ermöglicht, dieses Versagen, zu dem in irgendeiner Weise die Sturheit unserer Schule beitrug, zu überwinden und zu verhindern“ (Marchesi, 1986:31).

5.4.1 Der Aufbau des spanischen Erziehungssystems bis Ende 2002

Der gesetzliche Rahmen, in dem das spanische Erziehungssystem steht, ergibt sich durch die spanische Verfassung, *la Constitución Española (1978)* und die folgenden Gesetze:

L.O.D.E. (Ley Orgánica del Derecho a la Educación) (1985);

L.O.G.S.E (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (1990);

L.O.P.E.G (Ley Orgánica de Participación, de Evaluación y el Gobierno de los centros docentes (1995);

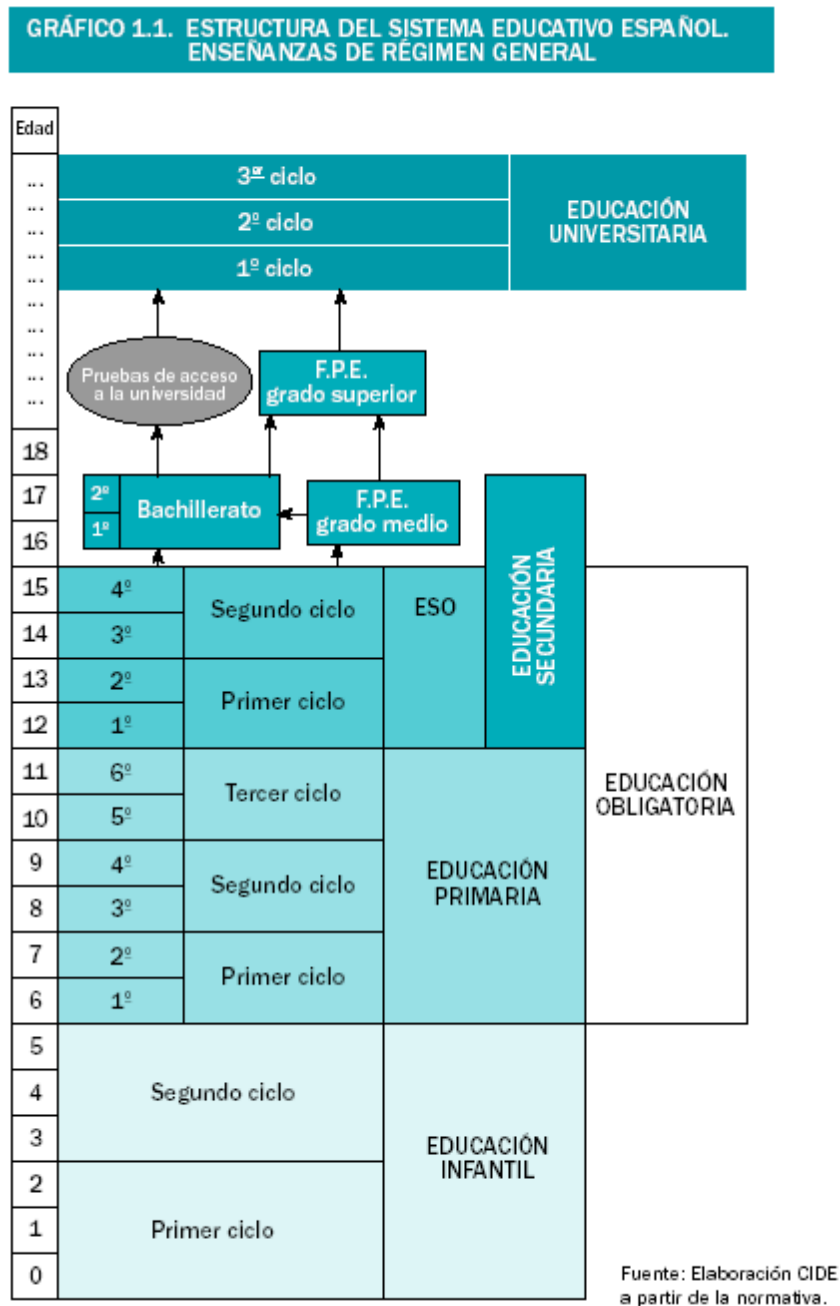
L.O.U. (Ley Orgánica de Universidades) (2001);

La Ley de la Formación Profesional y las Cualificaciones Profesionales wird die Teile des *L.O.G.S.E* verändern, die sich mit der beruflichen Bildung befassen, und das im De-

zember 2002 verabschiedete Gesetz *L.O.C.E (Ley de Calidad de Educación)*¹⁰¹ wird *L.O.D.E.*, *L.O.G.S.E* und *L.O.P.E.G* modifizieren (vgl.MECD, 2002:9).

¹⁰¹ Die grundlegenden Veränderungen werden im Kapitel „Die Konterreform“, Seite 176 aufgezeigt.

Abbildung 5.2 Die Struktur des spanischen Erziehungssystems während der Gültigkeit der *L.O.G.S.E* Reform



(MECD,2002:13)

Die Vorschulerziehung ist freiwillig. Mehr und mehr wird sie nicht mehr nur als soziale Unterstützungsmaßnahme, sondern als eigenständige Bildungsmaßnahme verstanden. Öffentliche Kindergärten werden von Gemeinden angeboten, daneben gibt es viele private Einrichtungen. Der obligatorische Besuch einer allgemeinbildenden Schule geht vom 6.-16. Lebensjahr, umfaßt die *Educación Primaria* und den *primero* und *segundo ciclo* der *ESO (Educación Secundaria Obligatoria)*. Der Primarbereich umfaßt drei Zyklen und ein

Lehrer mit Tutorenfunktion begleitet, neben verschiedenen Fachlehrern, die Kinder durchgehend in diesem Zyklus. Die *Educacion Secundaria Obligatoria* wird vom 12.-16. Lebensjahr besucht. Sie soll als ein abgeschlossener, aber auch weiterführender Bildungsabschnitt verstanden werden. Vom 16.-18. Lebensjahr kann das Abitur oder eine Berufsausbildung absolviert werden. Seit dem Erlaß des Real Decreto (334/1985), der das *L.I.S.M.I.* konkretisiert, soll die sonderpädagogische Förderung im Rahmen dieses Systems stattfinden. Dies wurde im vorigen Abschnitt beschrieben und wird im folgenden Kapitel vertieft.

Der Anteil der Schüler, der in Privatschulen unterrichtet wird, beträgt nahezu konstant 37% (vgl. Goetze,1996:225). Eine frühe Trennung der Schüler nach Leistungskriterien in verschiedenen Schultypen ist nicht vorgesehen im Aufbau des Schulsystems nach dem *L.O.G.S.E.* Das System der allgemein verpflichtenden Schule, das heißt ein einheitlicher Bildungsweg, für alle Kinder zwischen dem 6. und 16. Lebensjahr, wird mit dem *L.O.C.E.* revidiert.

Eine andere folgenreiche Art der sozialen Trennung der Schüler ergibt sich durch die weite Verbreitung der Privatschulen und die Kumulation der sozialen und kulturellen Probleme in öffentlichen Schulen bestimmter Regionen und Stadtbezirke.¹⁰² Die untenstehende Tabelle zeigt die Anzahl der Öffentlichen Schulen (*Enseñanza Publica*) und der Privatschulen (*Enseñanza Concertada y Privada*) für das Schuljahr 2001/2. Besonders hoch ist der Anteil der Privatschulen bei der Vorschulerziehung (*Centros E. Infantil*) und der Sonderpädagogik (*Centros especificos de E. Especial*).

¹⁰² In einer von der *Fundación Hogar del Empleado (FUHEM)* und dem *Instituto de Evaluación y Asesoramiento Educativo (IDEA)*, in 11 *Comunidades Autonomas*, an 90 Schulen mit 7.226 Familien durchgeführten Befragung äußerten 20% der öffentlichen Schulen angehörenden Eltern, dass sie gern die Schule wechseln würden. Bei den Eltern der Privatschüler waren es nur 10%. Grundsätzlich zeigte sich eine stärkere Belastung mit Problemen an den öffentlichen Schulen und eine größere Unzufriedenheit bei allen Beteiligten (vgl. Moran:2003).

Tabelle 5.2 Anzahl der Schulen und möglichen Schulabschlüsse im Schuljahr 2001/2 in staatlichen und privaten Schulen

TABLA 11. 5. NÚMERO DE CENTROS DOCENTES CLASIFICADOS POR LAS ENSEÑANZAS QUE IMPARTEN Y TITULARIDAD. CURSO 2001/02

| | Total | Enseñanza Pública | Enseñanza Concertada y Privada |
|---|-------|-------------------|--------------------------------|
| Centros E. Infantil | 2.633 | 1.286 | 1.347 |
| Centros E. Primaria ⁽¹⁾ | 8.557 | 8.106 | 451 |
| Centros E. Primaria y ESO ⁽¹⁾ | 3.895 | 2.186 | 1.709 |
| Centros ESO / Bachillerato / FP | 4.417 | 3.654 | 763 |
| Centros E. Primaria, ESO y Bachillerato / FP ⁽¹⁾ | 1.279 | 10 | 1.269 |
| Centros específicos de E. Especial | 487 | 192 | 295 |
| E. Universitaria ⁽²⁾ | 67 | 48 | 19 |

(1) Además, pueden impartir E. Infantil.

Fuente: Oficina de Estadística (MECD).

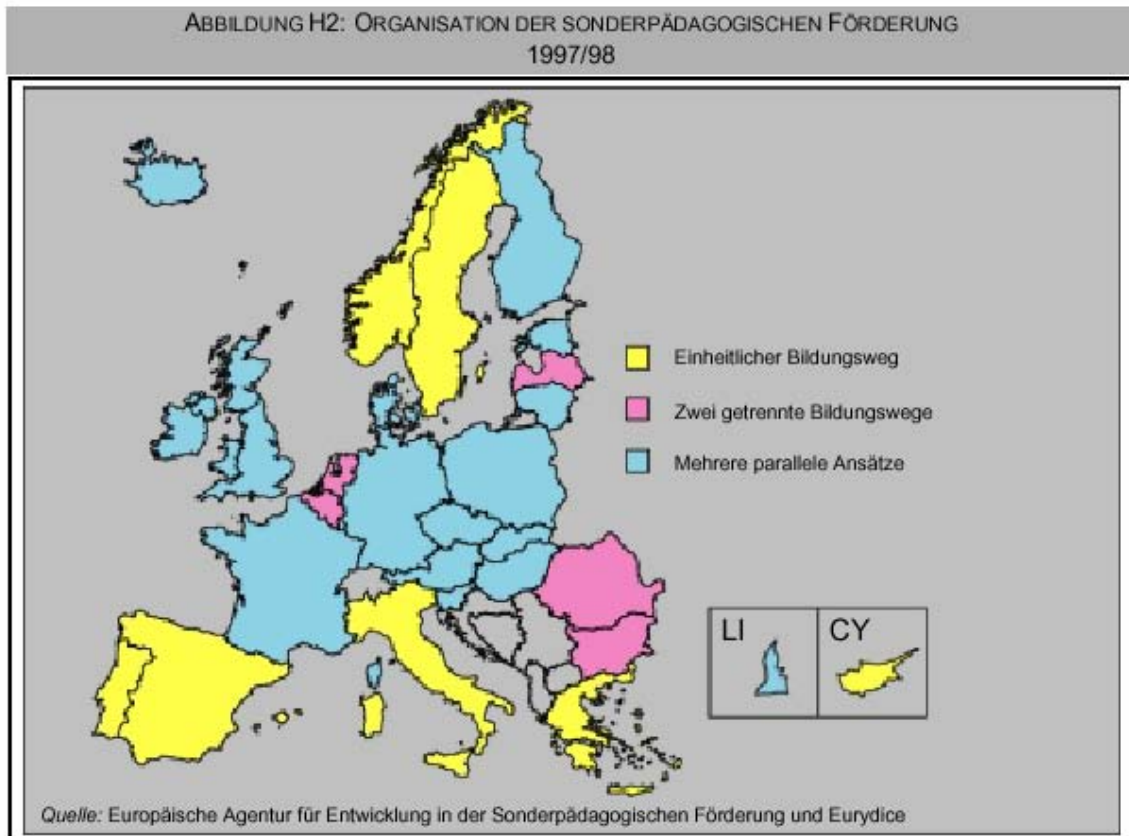
(2) Se refiere al número de universidades.

(MECD,2002:103)

In der Dokumentation des sonderpädagogischen Bildungsangebots im europäischen Kontext werden drei Hauptformen unterschieden: Integration, Trennung und Mischformen. Die erste Gruppe umfasst die Staaten, in denen fast alle Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in das Regelschulsystem integriert werden – die also **einen einheitlichen Bildungsweg** anbieten. Normalerweise wird diese Integration durch eine ganze Palette von Förderdiensten ermöglicht, die innerhalb der Regelschule selbst zur Verfügung stehen. In den Staaten der zweiten Gruppe bestehen für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf **zwei getrennte Bildungswege**. Diese Staaten verfügen bzw. verfügten noch vor kurzer Zeit über eigene gesetzliche Bestimmungen für das Sonderschulwesen, die sich von denen für das Regelschulwesen unterscheiden. Die Staaten der dritten Gruppe, verfolgen **verschiedene Integrationsansätze** neben einander. Hier wird nicht eine einzige Möglichkeit angeboten (Integration ins Regelschulwesen mit Unterstützung durch Förderdienste), oder die Entscheidung zwischen zwei Möglichkeiten (Regelschule oder Sonderschule) verlangt, sondern es besteht eine ganze Palette von speziellen Bildungsangeboten, die zwischen den beiden Systemen angesiedelt sind (vgl. Eurydice,2000:141). Die objektiven politischen und materiellen Bedingungen vor Ort sind jedoch oft nicht so, dass eine wirkliche Wahlfreiheit, wo und wie der sonderpädagogische Bedarf gedeckt wird, gegeben ist.

Aus der untenstehenden Abbildung wird deutlich, dass Spanien zur ersten Gruppe und Deutschland zur dritten Gruppe gehört, und dass die Länder mit den Mischformen, die mehrere parallele Ansätze verfolgen, in der Mehrzahl sind. Welche Formen, Modelle und Praxen der Integration im Sinne einer Integrationspädagogik noch wirklich integrierend wirken, wird in dieser Arbeit mehrmals diskutiert.¹⁰³

Abbildung 5.3 Organisation der Sonderpädagogischen Förderung in Europa



(Eurydice,2000:142)

Nachdem nun skizziert wurde, wie das spanische Erziehungssystem, nach der *L.O.G.S.E*, mit seinem Ansatz der Integration im europäischen Kontext anzusiedeln ist, wird nun der Weg zu diesem reformierten Erziehungssystem, dargestellt, um im Anschluss daran die Revision, die spanischen Ergebnisse der PISA und ausgewählte statistische Daten vorzustellen.

¹⁰³ Das Modell „Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote“ (Bürli:1997:87) bietet einen Überblick, was allgemein als integrativ verstanden wird. Nach dem ökosystemischen Ansatz sind die Grenzen für die Praxen, die schon oder noch als integrativ zu begreifen sind, enger gefasst.

5.4.2 Das L.O.G.S.E. (Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema educativo)

Dieses Rahmengesetz über die allgemeine Organisation des Bildungswesens, welches 1990 verabschiedet wurde, sollte bis zum Jahr 2000 realisiert werden, ist aber durch den Regierungswechsel, Finanzknappheit und andere Probleme bis heute nicht vollkommen umgesetzt worden. Dennoch ist es sinnvoll, die Grundzüge des Gesetzes und der Reform aus integrationspädagogischer Sicht zu betrachten. Dabei wird deutlich werden, dass eine Veränderung der Schule und ihrer Struktur vorgesehen war, die nicht nur für Kinder mit offensichtlichen Behinderungen von Nutzen sein sollte, sondern als Maßnahmen zur Realisierung von Chancengleichheit und eine grundsätzliche Annäherung an das westeuropäische Niveau der öffentlichen Bildung und Erziehung gewährleisten sollte. Die über zehn Jahre andauernde Kritik am Gesetz selber, aber auch daran, dass nicht genügend Ressourcen zur Umsetzung vorhanden waren, kann hier nicht umfassend dargestellt werden.¹⁰⁴

Die Reform ist umfassend, denn auf Grund unzureichender vorangegangener Reformen „hat man in Spanien erkannt, dass ganzheitliche und integrativ vernetzte Reformen nur umsetzbar sind, wenn vertikal und horizontal umfassend vernetzend reformiert wird“ (Palt,1997:67). Das zu Grunde liegende Modell der Reform wird unter dem besonderen Aspekt der Integration vorgestellt. Für die Idee, die Anlage und den Aufbau dieser Arbeit ist die *L.O.G.S.E* Reform zentral. Es werden im empirischen Teil die Erkenntnisse der spanischen Professionellen, die sich wegen der Reform im kompletten Umstrukturierungsprozess ihres Berufsalltags finden, mit den Erkenntnissen der bundesdeutschen Professionellen verbunden. Die bundesdeutschen Professionellen befinden sich zu dieser Zeit in einer stabilen, wenn auch nicht befriedigenden Situation, sie arbeiten so zu sagen „freiwillig“ integrativ, müssen sich immer wieder engagieren, um den erreichten Standard der Integration zu erhalten. Die spanischen Kollegen sind per Gesetz zur Integration verpflichtet. Die unterschiedlichen Ausgangslagen werden immer wieder offensichtlich in den statistischen Teilen der Arbeit, wie in der erziehungswissenschaftlichen Betrachtung. Zumindest in der Theorie und im Ansatz der *L.O.G.S.E.-Reform* wird deutlich, wie nahe sie dem ökosystemischen Ansatz bzw. der Inklusion kommt. Die Realisierung und Umsetzung ist damit natürlich noch nicht gewährleistet. Bei der Vorstellung der Reform folge ich der Einlandstudie von Otilie Arndt *Die*

¹⁰⁴ Den Grad der parlamentarischen Akzeptanz des Gesetzes fasst Marchesi so zusammen: „Im März 1990, stellte die Regierung ein neues Gesetz dem Parlament vor [...], welches von der Sozialistischen Partei, der Nationalistischen Partei Kataloniens und dem Baskenland, der Union der Linken und einigen kleinen Parteien in der Summe mit 70% der Stimmen angenommen [wurde]“ (Marchesi,1992:606).

spanische Schulreform von 1990 (Arndt,1999).¹⁰⁵ Eine fünfjährige Erprobungsphase der Reformkonzeption war dem Gesetz vorgeschaltet. Dabei kristallisierte sich eine **aktive Schule**, an deren Qualität alle, d. h. alle Beteiligten mitarbeiten als günstig heraus (vgl. Arndt,2000:63).

„Die spanische Schulreform von 1990 weist die wesentlichen Merkmale einer systemischen Reform auf. Durch das Basiscurriculum erfolgt sowohl eine horizontale, als auch eine vertikale Vernetzung. Sämtliche Bereiche des Bildungssystems, einschließlich der Bildungsverwaltung, sind mit dem Basiscurriculum verbunden“ (Arndt,1999:321).

Eine systemische Schulreform zeichnet sich durch eine Kombination von zentralisierten Maßnahmen und unterstützender Infrastruktur aus, die horizontal und vertikal, interne und externe Vernetzung vorantreibt. Arndt untersucht dieses Zusammenspiel von zentralistischen und dezentralen Maßnahmen anhand des Modells der systemischen Reform der US-amerikanischen Schulreform, die mit den Namen Marshall Smith und Jennifer O' Day (1990) verknüpft ist (vgl. Arndt,1999:25). In ihre Untersuchung fließen ein Erkenntnisse aus verschiedenen systemtheoretischen Ansätzen, der Organisationsentwicklung und, im empirischen Teil, Interviews sowie schriftliche Befragung von Professionellen aus den entsprechenden Bereichen des Bildungssystems und Beschreibungen von Schulzentren. Ausgangspunkt für Arndt ist die Vergleichende Erziehungswissenschaft und ein Mehrebenenmodell, welches die Anschließbarkeit ihrer Einlandstudie an andere Untersuchungen ermöglichen soll. Dabei werden Prozesse in und zwischen der Makro- oder Kontextebene, der Medium- oder Organisationsebene und der Mikro- oder Interaktions- bzw. Individual-ebene (vgl. Arndt,1999:73; nach Schriewer,1982:216) untersucht. Die untenstehende Abbildung stellt die Merkmale einer systemischen Schulreform der spanischen Schulreform gegenüber. Es werden der Mehrebenenansatz deutlich sowie die Elemente der Gesamtsteuerung und Gesamtverantwortung sowie die Selbststeuerung und Eigenverantwortung der einzelnen Schulen. Im Sinne dieser Reform ist auch die im vorherigen Kapitel geschilderte Verlagerung der Kompetenzen für Erziehung vom *MECD* an die *CCAA*, die im Jahr 2000 abgeschlossen wurde.

¹⁰⁵ Einen größeren Zeitraum der spanischen Bestrebungen, das Bildungssystem zu reformieren, wird in der Arbeit *Democratization and Educational Decentralization in Spain: A Twenty Year Struggle for Reform* (Hanson, 2000) bearbeitet. Im Gegensatz zu der Arbeit von Arndt (2000), die die systemischen Elemente über einen Zeitraum von rund zehn Jahren untersucht, wird hier in „de jure“ und „de facto“ der Prozess der Dezentralisierung beschrieben. Gelingen und Misslingen der Reform werden anhand der politischen Kämpfe deutlich.

Abbildung 5.4 Ziele und Elemente des systemischen Reformmodells von Smith und O'Day im Vergleich zur spanischen Schulreform

| Ziel der Reform | |
|--|---|
| ■ Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht | ■ Verbesserung der Qualität von Schule und Unterricht |
| Artikulation der gesamtgesellschaftlichen Forderungen | |
| ■ im Rahmencurriculum | ■ in dem Rahmengesetz LOGSE ■ in den Basiccurricula der Schulstufen |
| Elemente der Gesamtsteuerung und Gesamtverantwortung | |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Rahmencurriculum ■ personelle, räuml., finanzielle u. materielle Rahmenbedingungen ■ Förderung der Schulkultur durch <ul style="list-style-type: none"> ■ Beratung und Unterstützung ■ Lehrerqualifizierung ■ Mitarbeit von Schülern, Eltern und Schulgemeinde ■ Evaluation und Kontrolle | <ul style="list-style-type: none"> ■ Rahmengesetz LOGSE ■ Basiccurricula der Schulstufen ■ Offizielle Curricula der Schulstufen ■ personelle, räumliche, finanzielle und materielle Rahmenbedingungen ■ Förderung einer aktiven Schule durch gesetzliche Festlegungen zu <ul style="list-style-type: none"> ■ Schulorganen und Lehrergruppen ■ Schulberater ■ Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte ■ Erziehungsprojekt, Curriculumprojekten und Allgemeinem Jahresplan ■ Mitwirkung von Schülern, Eltern und Schulgemeinde ■ Evaluation und Kontrolle <ul style="list-style-type: none"> ■ gesetzliche Festlegungen zu Jahresbericht ■ Dienstaufsicht |
| Elemente der Selbststeuerung und Eigenverantwortung | |
| <ul style="list-style-type: none"> ■ Autonomie bei <ul style="list-style-type: none"> ■ Konkretisierung des Rahmencurriculums ■ Organisation und Verwaltung der Schule ■ Berichtswesen und Rechenschaftslegung | <ul style="list-style-type: none"> ■ Autonomie bei <ul style="list-style-type: none"> ■ Erziehungsprojekt, Curriculumprojekten und Allgemeinem Jahresplan ■ allgemeiner Organisation und Verwaltung <ul style="list-style-type: none"> ■ Schulorganen und Lehrergruppen ■ Weiterbildung der Lehrkräfte ■ Grad der Mitwirkung von Schülern, Eltern und Schulgemeinde ■ interner Bewertung und Jahresbericht |

(Arndt,1999:128)

Die Kernbegriffe der spanischen Reform, z. B. Basiccurriculum, Erziehungsprojekt, Evaluation werden im Laufe des Kapitels 5.4.3 erläutert.

5.4.3 Inklusive Elemente der L.O.G.S.E Reform

In diesem Abschnitt findet eine weitere Annäherung an die Reform statt, unter dem besonderen Aspekt des ökosystemischen Ansatzes und dem Inklusionsansatz, wie er auch in den „Kapiteln 2.5 Von der Integration zur Inklusion – Ein Paradigmenwechsel?“, ab Seite 73 und „2.6 Ökosystemische Integrationspädagogik in „separierenden“ Kontexten mit

„inkluisiven“ Visionen“, ab Seite 83 beschrieben wurde.¹⁰⁶ Dort aufgezeigte Strukturveränderungen, die notwendig sind um von einer, auf einer „Zwei-Gruppen-Theorie“ basierenden Integration zu einer Inklusion zu gelangen, werden in der Reform der *L.O.G.S.E* angegangen.

❖ Der Rahmen

Parallel zur Dezentralisierung der Bildungsverwaltung erfolgt die Dezentralisierung der Bildungsfinanzierung. Die Schulen können mit Ausnahme der Lehrerbesoldung über ihr Budget eigenständig entscheiden. Das Gesetz ermöglicht allen schulpflichtigen Kindern und Jugendlichen einen **gemeinsamen** Schulbesuch bis zum 16. Lebensjahr. Die unentgeltliche obligatorische Erziehung wurde auf zehn Jahre ausgeweitet. Das Gesetz regelt den Bildungsanspruch in drei großen Etappen *Educación Infantil*, *Educación Primaria*, *Educación Secundaria*. Auf Seite 160 bei „Abbildung 5.2 Die Struktur des spanischen Erziehungssystems“ ist der aktuelle Aufbau des Erziehungssystems zu sehen. Die spanische Schule ist eine Ganztagschule. Die Schüler und Schülerinnen verbringen etwa acht Stunden dort. Der Unterricht ist in einen Vormittags- und in einen Nachmittagsblock aufgeteilt. In vielen Schulen gibt es Fahrdienste und Mittagstisch. Die Betreuung ist vor und nach den Unterrichtszeiten möglich, ebenso gibt es sportliche, musische und kreative Angebote außerhalb des Unterrichts. Diese Angebote variieren in den Schulen und werden von der Schule festgelegt.

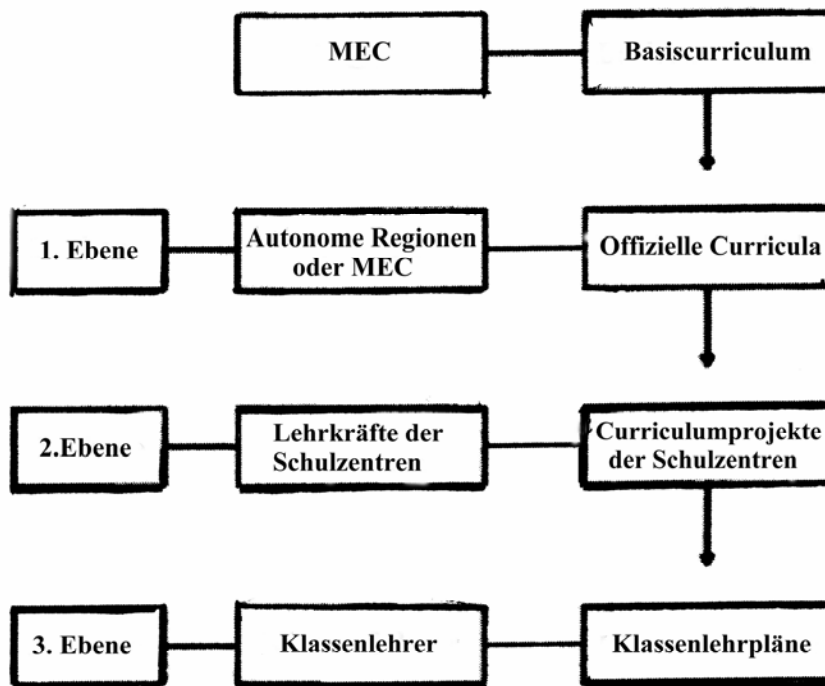
❖ Basiscurriculum

Es wurde von einem starren Modell der Lehrpläne zu einem organisch-kontextuellen Lehrplanmodell übergegangen. Der offene flexibel und dezentral ausgestaltete Lehrplan berücksichtigt die curricularen Mindestanforderungen, die Entwicklung, Gliederung und Anpassung der jeweiligen Schule und Klasse (vgl. Eurydice, Stand: 27.10.02). Die Weg vom Basiscurriculum des *MEC*¹⁰⁷ (*Ministerio de Educación y Ciencia*) bis hin zum Klassenlehrplan wird in der untenstehenden Abbildung gezeigt.

¹⁰⁶ Systematisch wird die Reform des spanischen Schulwesens, mit einer Gegenüberstellung der Reform *LGE* (1970) und *L.O.G.S.E* von Otilde Arndt (1999) in der Arbeit *Die spanische Schulreform von 1990 – Untersuchung eine systematischen Reformkonzeption*, dargestellt.

¹⁰⁷ Heute ist es das *Ministerio de Educación y Deporte (MECD)*

Abbildung 5.5 Konkretisierungsebenen des Curriculums



(Miclescu,1996:22)

Das Ministerium für Erziehung geht von einer konstruktivistischen Auffassung des Lernens aus. Zentral ist der Begriff des „signifikanten Lernens“. Die fünf Prinzipien, die das gesamte Curriculum durchdringen werden nun in Auszügen dargestellt.

Das *erste Prinzip* bezieht sich auf die Notwendigkeit, vom Entwicklungsstand des Schülers auszugehen. Kognitive Kompetenz und bereits konstruiertes Vorwissen müssen auf allen Konkretisierungsstufen des Curriculums beachtet werden.

Das *zweite Prinzip* zur pädagogischen Intervention bezieht sich auf die Notwendigkeit, die Konstruktion von bedeutsamem Wissen zu gewährleisten. Wird tatsächlich signifikantes Lernen in Gang gesetzt, wird damit eines der Hauptziele der Bildung und Erziehung erreicht, nämlich die Gewährleistung der Funktionalität des Gelernten.

Das *dritte Prinzip* bezieht sich darauf, dass die Schüler signifikantes Lernen von sich aus realisieren sollen, d. h. dass sie fähig sind, lernen zu lernen.

Im *vierten Prinzip* wird davon ausgegangen, dass signifikantes Lernen voraussetzt, dass die Wissensschemata, die ein Schüler besitzt, modifiziert werden.

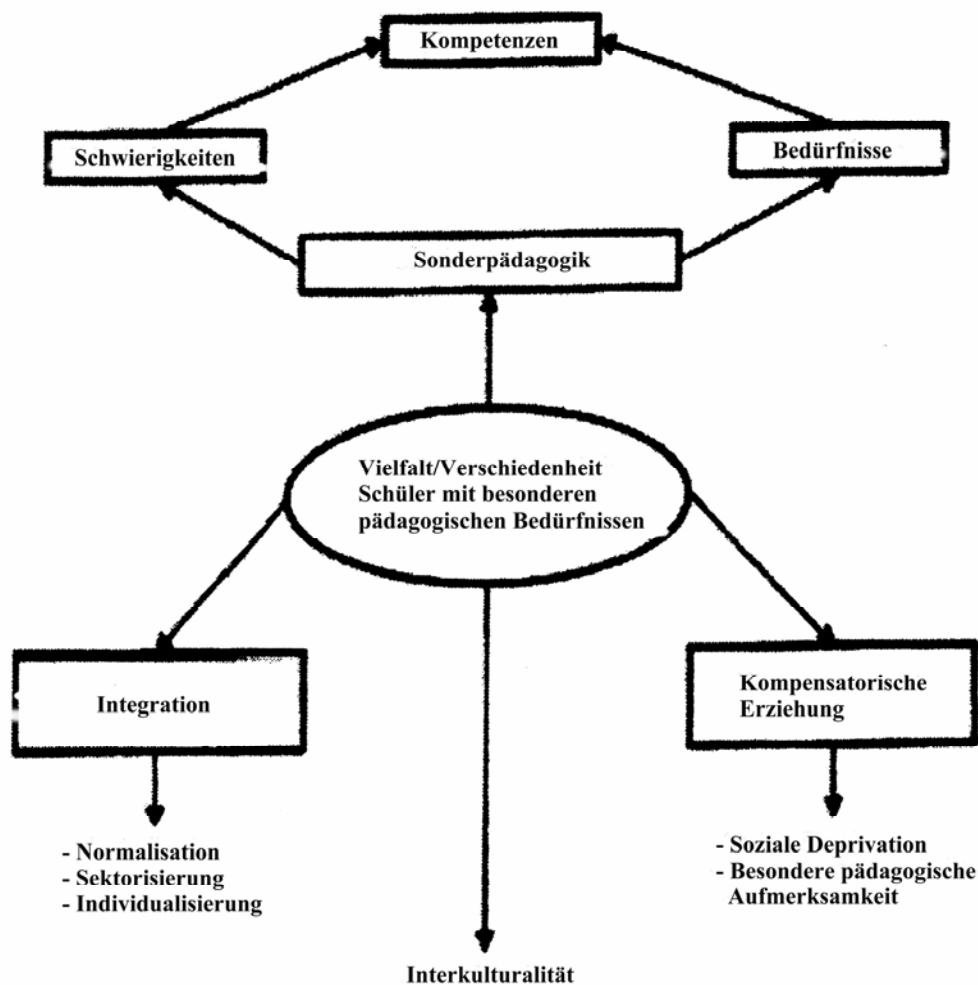
Das *fünfte Prinzip* bezieht sich darauf, dass signifikantes Lernen intensive Schüleraktivität voraussetzt. Eine pädagogische Intervention stellt einen interaktiven Prozess zwischen Lehrer und Schüler oder Schüler und Schüler dar (vgl. Arndt,1999:175). Die Nähe zu den Begriffen Akkommodation und Assimilation der Theorie Piagets (Piaget,1972) ist unverkennbar. In der Umsetzung wurde, gerade auch weil die konstruktivistische

Ausrichtung nicht durchweg Zustimmung fand, einer moderaten Form des Konstruktivismus der Vorzug gegeben (vgl. Arndt,1999:177).

❖ Das Eingehen auf die Vielfalt

„Dem neuen Lehrplan liegen die Prinzipien der Integration und Vielfalt zugrunde. Ziel des neuen Lehrplans ist es, allen Kindern und Jugendlichen einen gemeinsamen Kernunterricht anzubieten und zugleich ihren unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedürfnissen (Fähigkeiten, kultureller Hintergrund, sozioökonomische Bedingungen usw.) Rechnung zu tragen“ (Eurydice: Stand 27.10.02). Die Direktorin des Bereichs Promoción Educativa im MECD, schreibt in einem Artikel der Revista Ibero Americano: „Heutzutage ist die Diversität die Norm, von der aus jede realistische Erziehung ausgeht [...] Es ist das System, das die Anpassung an den Schüler schaffen muss und nicht umgekehrt“ (Casanova,2003:3)

Abbildung 5.6 Das Eingehen auf die Verschiedenheit der Schüler



(Martínez,1997:400)

Martínez fasst die Errungenschaften in Artikel 36 und 37 des *L.O.G.S.E* zusammen:

1. „Die Sonderpädagogik als besondere Modalität außerhalb des Regelsystems verschwindet (Artikel 36.1).
2. Es wird eine psychopädagogische Evaluation der besonderen Erziehungsbedürfnisse etabliert (Artikel 36.2).
3. Grundsäulen der Erziehung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf sind die Prinzipien der Normalisierung und der schulischen Integration (Artikel 36.3).
4. Für die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird eine erzieherische und prozessuale Evaluation implantiert (Artikel 36.4.)
5. Normativ werden die Unterstützung in der Schule sowie materielle und menschliche Ressourcen sichergestellt (Artikel 37.1).
6. So früh wie möglich werden Stimulierungen und Anregungen eingeführt.
7. Die Beschulung in Sonderschulen wird begrenzt, und es wird eine Koordination mit den Regelschulen etabliert (Artikel 37.3).
8. Bei der Betreuung und Förderung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird die Partizipation der Eltern im Gesetz festgelegt (Artikel 37.4)“ (Martínez, 1997:400).

❖ Leistungskontrolle

Das offene Basiscurriculum fordert als Konsequenz eine individualisierte Bewertung.

„Diese Bewertung bei der die Ziele, die ein Schüler erreichen muss, durch Kriterien festgelegt werden, die sich aus seiner eigenen Anfangssituation ableiten, wird als kriterienbezogene (*criteria*) Bewertung bezeichnet. Sie steht im Gegensatz zu einer normativen standardisierten Bewertung [...] Eine normative Bewertung lässt die individuellen Besonderheiten eines Schülers unberücksichtigt und verletzt häufig sein Selbstkonzept“ (Arndt, 1999:179). Oberstes Ziel der Bewertung ist die Orientierung und Beratung und nicht die Klassifizierung der Schüler (ebenda, 180).

❖ Die Einzelschule

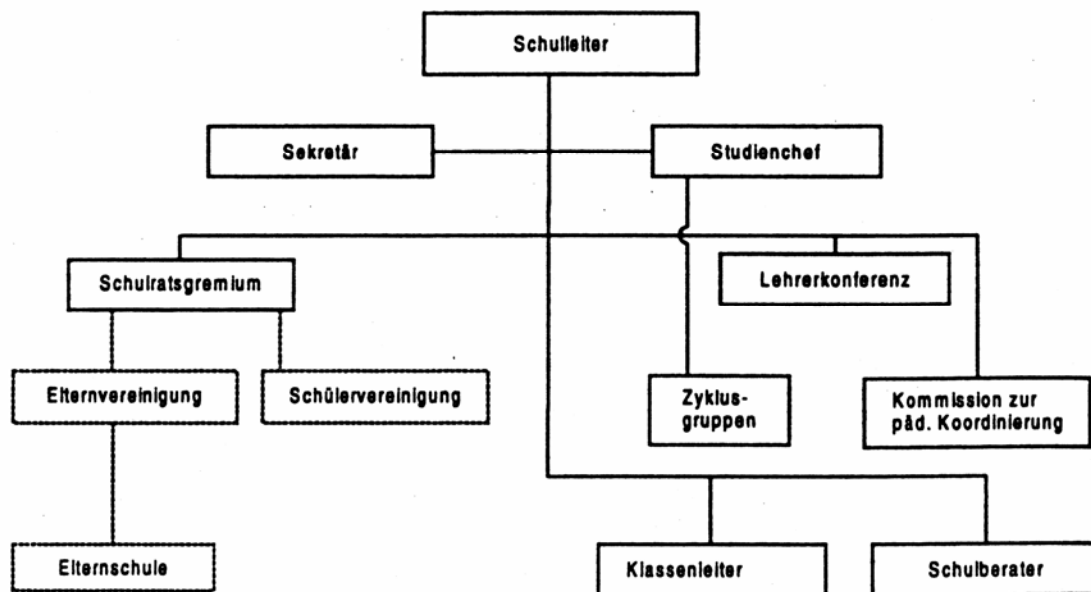
Im Erziehungsprojekt (*Proyecto Educativo*) werden durch das Schulratsgremium, die Merkmale, Besonderheiten, Ziele der Schule und ihres Umfeldes beschrieben. Unter anderem daraus entwickelt die Lehrerkonferenz die Curriculumprojekte der Schulstufen (*Proyecto Curricular de Etapa*), darin fließen ein: die Ziele der Schulstufen; die Sequenzierung der Ziele und die Inhalte der Zyklen; methodische Entscheidungen; Entscheidungen der

Bewertung; Maßnahmen zur Individualisierung des Unterrichts. Mit dem Jahresplan (*Programación General Anual*) wendet sich die Schule an die Öffentlichkeit, darin sind enthalten die ergänzenden Aktivitäten, Stundenpläne, Öffnungszeiten, der Verwaltungsbericht u. a.

❖ Aufgabenverteilung und Personalstruktur der Einzelschule

Die Kompetenzen der Funktionsstellen und Kollektivenorgane sowie deren Einsetzung unterscheiden sich sehr von den bundesdeutschen. Schulleiter (Aufgabe z. B. Sicherstellung der Versammlungsrechte aller Beteiligten der Schulgemeinde), Sekretär (Aufgabe z. B. Finanzverwaltung) und Studienchef (Aufgabe z. B. Stundenpläne) (*Órganos unipersonales*) werden vom Schulratsgremium gewählt und haben keine lebenslangen Funktionsstellen. Sie erhalten eine Aufwandsentschädigung und Reduzierung der Unterrichtsstunden. Das Schulratsgremium (*Consejo Escolar*) und die Lehrerkonferenz (*Claustro de Profesores*) sind Kollegialorgane (*Órganos colegiales*). Ab einer gewissen Schulgröße werden Koordinierungsgruppen gebildet: Zyklusgruppe und Kommission zur pädagogischen Koordinierung (*Órganos de coordinación docente*). An kleineren Schulen übernimmt die Lehrerkonferenz diese Funktion. Die Selbstbestimmung und Eigenverantwortung der autonomen Schulen kann nur funktionieren, wenn zwischen den Einzelpersonen und den Gremien ein hohes Maß an verbindlicher Kooperation und Kommunikation, wie es das Gesetz auch vorsieht, praktiziert wird. Die untenstehende Abbildung zeigt die Personalstruktur.

Abbildung 5.7 Die personelle Struktur der Schule



(Arndt,1999:226)

Im Anschluss an die Darstellung möchte ich die Aufgaben der Schulberater und Beratungsgruppen etwas eingehender schildern, denn sie wirken präventiv und nicht erst, wenn ein Schüler negativ auffällt.

❖ Multiprofessionelle Teams

Im Bildungssystem gibt es regionale Teams zur schulischen und psychologischen Beratung (*Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica, E.O.E.P.*). Ein weiterer herausragender Aspekt der Reform ist, „dass den Schulen zusätzliches Personal bereitgestellt wird, und zwar einerseits Lehrkräfte, die speziell für die Integration von Schülern mit besonderem Förderbedarf in Regelklassen zuständig sind und andererseits Lehrkräfte, die im Regelunterricht als Assistenten mitarbeiten“ (Eurydice: Stand:27.10.02, S.12). Die multiprofessionellen Teams gehen aber im Ansatz schon auf frühere Reformen zurück. In den *Centros de Recursos* wurden Lehrerfortbildungsstätte mit Unterstützungssystem für Lehrer und Schüler zusammengelegt. Die *E.O.E.P* arbeiten entsprechend der Sektorisierung mit den Schulen in ihrem Sektor. Dort arbeiten Sozialarbeiter, Pädagogen, Psychologen. Daneben gibt es die, *Equipos de Atención Temprana y Apoyo de Integración (E.A.T.A.)*. Das Aufgabengebiet und die beteiligten Professionen gleichen der der interdisziplinären Frühförderung, mit den Disziplinen Logopädie, Physiotherapie, Psychologie, Medizin, Pädagogik.

Schulzentren mit Sekundarstufe und Schulen, die Behinderte aufnehmen, haben eigene Schulberater. Alle Lehrenden, also auch Vorschul- und Sekundarlehrer, sollen in ihrer Ausbildung psychopädagogische Grundlagen der Spezialpädagogik erwerben. Die Schulberater und Beraterinnen haben zusätzlich spezielle pädagogische und psychologische Ausbildungen. Die Teams setzen sich ähnlich wie in den oben genannten Einrichtungen zusammen. Ihre Aufgaben sind:

- „Zusammenarbeit mit den Lehrerteams bei der Erstellung der Curriculumprojekte unter besonderer Berücksichtigung curricularer Anpassungsmaßnahmen für behinderte Kinder,
- Unterstützung der Lehrkräfte bei der Schülerberatung, Aufholmaßnahmen und curricularen Anpassungen,
- Hilfen für einen flexiblen und differenzierten Umgang mit den unterschiedlichen Fähigkeiten, Interessen und Motivationslagen der Schüler,

- Zusammenarbeit mit den Lehrkräften bei Präventionsmaßnahmen und raschen Aufdeckung von Erziehungs- und Entwicklungsproblemen sowie Lernschwierigkeiten von Schülern und Planung der dafür geeigneten Maßnahmen,
- Mitarbeit und Entscheidungshilfe bei der individuellen schulischen und beruflichen Beratung der Schüler,
- Psychologische und pädagogische Beurteilung der Schüler sowie Schullaufbahnberatung für behinderte Schüler zu Beginn einer neuen Schulstufe,
- Mitarbeit bei curricularen Anpassungsmaßnahmen, bei der Planung von Aufholmaßnahmen, bei den Programmen zum Lernen des Lernens sowie bei der Verbesserung der sozialen Interaktion der Schule,
- Förderung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus,
- Erstellen, Anpassen und Weiterleiten von psychopädagogischen Materialien und Instrumenten sowie weiteres Unterstützungsmaterial für Lehrkräfte,
- Förderung der Zusammenarbeit und des Erfahrungsaustauschs zwischen den Schulen sowie Unterstützung zur Kohärenz der Curriculumprojekte und Beratungsprogramme zwischen der Primarstufe und der nachfolgenden Sekundarstufe (wichtig für Schulen, an denen kein Sekundarbereich installiert ist),
- Mitarbeit an den Bildungsprogrammen für die Eltern der Schüler (Elternschule),
- Erleichtern des Zugangs der Schüler in den Vorschulbereich sowie deren Übergänge in die Primar- und Sekundarstufe,
- Zusammenarbeit mit den Lehrerzentren und anderen Lehrerweiterbildungseinrichtungen.“ (Arndt,1999:235).

An der breit gefächerten Aufgabenliste zeigt sich, dass die Teams mit vielen Bereichen der Schule kooperieren und eben nicht nur mit dem vorgestellten Kind und seiner Familie. Insbesondere kooperieren die Teams mit den jeweiligen Klassenlehrer(-teams) (*Profesor Tutor*) und den StützlehrerInnen (*Profesor de Apoyo*). Der Klassenlehrer soll verstärkt die Rolle eines Tutors übernehmen, er unterrichtet in der Regel konstant die ersten acht Jahre. Seine Aufgaben sind unter anderem: das Durchführen und Evaluieren der Anpassung; Schullaufbahnberatung, Kooperation mit den Eltern und Beaufsichtigung der Kinder in den Pausen. Zu den Aufgaben des Stützlehrers gehören, die Erstellung eines individuellen Förderprogramms und didaktischen Material für alle zu integrierenden Schüler; Beratung der Eltern und Klassenlehrer; fachliche Begleitung der Integration; Planung und Umsetzung von Förderstunden in Kleingruppen und/oder von Einzelförderung für all jene

Schüler, die unabhängig von Behinderung in besonderem Maße gefördert werden müssen (vgl. Cienfuegos,1999:72).

Nach Wilfert (Wiefert,199:220f), Cienfuegos (Cienfuegos,1999:72), Arndt (Arndt,1999:302f) und auch nach meinen Interviewaussagen ist davon auszugehen, dass die Qualität der curricularen Anpassungen, die materiellen und personellen Ausgangslagen an den Schulen und damit auch die Qualität der „Atención a la Diversidad“ (Beachtung der Vielfalt) sehr variiert. Da die Reform auch eine breit angelegte Evaluation vorsieht, ließen sich daraus Informationen entnehmen, die ich aber nicht weiterverfolgen konnte.

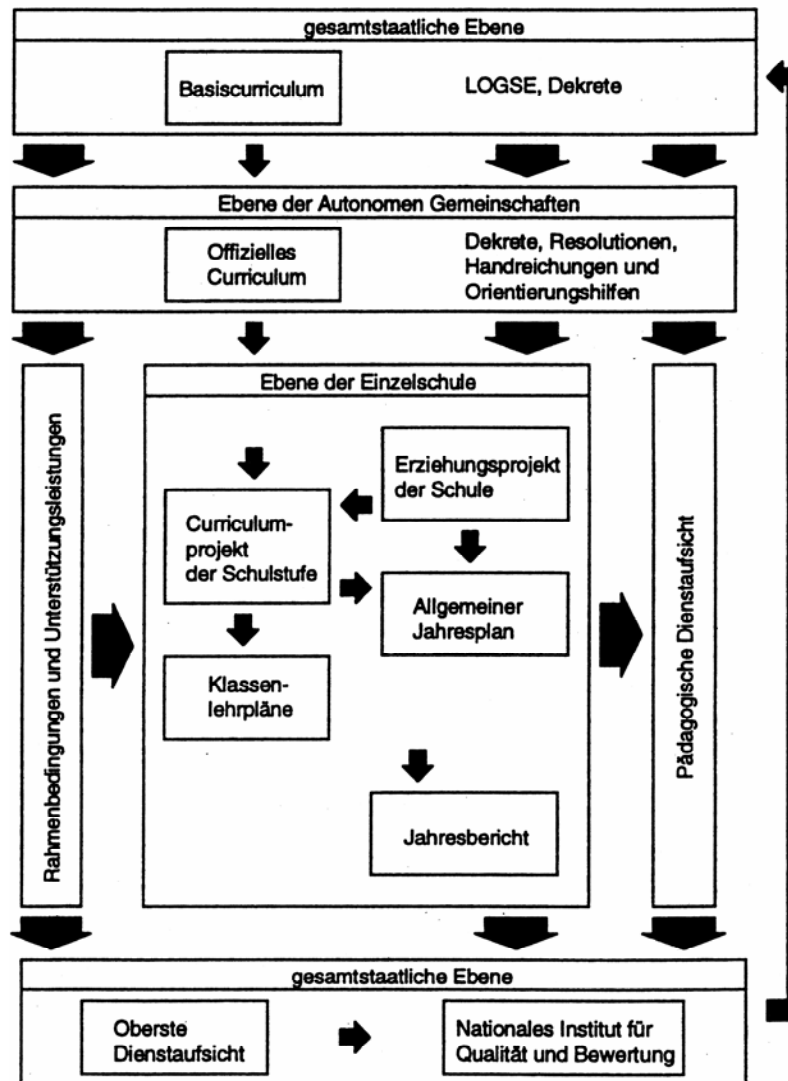
❖ Die Evaluation

Die externe und die interne Evaluation auf allen Ebenen (CCAA, Schule, Klasse) ist ein wichtiges Mittel zur kontinuierlichen Anpassung des Bildungssystems an die (wandelnden) gesellschaftlichen und pädagogischen Erfordernisse. Auf gesamtstaatlicher Ebene erfolgt eine summarische Evaluation durch die Oberste Dienstaufsicht (*Alta Inspección*). Der zweite wichtige Grund zur Evaluation ist mit dem Ziel verbunden, die Qualität und die Effizienz des Bildungssystems, der Bildungsprozesse für die Schüler, die Lehrer, Eltern, Verwaltung zu verbessern. In diesem Zusammenhang ist auch die Gründung des Instituts für Qualität- und Evaluation (*Instituto Nacional de Calidad y de Evaluación, INCE*) zu sehen und die Verabschiedung des Gesetzes zur Qualität in der Erziehung (*Ley Organica de Calidad de la Educación (23.12.02)*).

Seit dem *L.G.E. (1970)* überwacht die Schulaufsichtsbehörde die Arbeit der Schulen. Die *Alta Inspección*, wurde mit dem *L.O.G.S.E.* und der Verlagerung der Erziehungskompetenzen zu einer Koordinierungsstelle, die Daten sammelt, an das *INCE* weiterleitet und welches gegebenenfalls Gesetzesänderungen oder Dekrete anstoßen kann. Auch auf der Ebene der Autonomen Gemeinschaften ist eine deutliche Verlagerung der Funktionen der Schulaufsicht einer vorschreibenden, richtunggebenden und kontrollierenden Funktion zu Aufgaben der Supervision, der Beratung und der Unterstützung der Lehrkräfte vorgesehen.

Die untenstehende Abbildung zeigt noch einmal die Idealform des dezentralisierten, demokratischen Bildungssystems, welches durch einen Reformprozess initiiert werden sollte, der „top down“ (Stil der Schulreform aus den sechziger Jahren) und „bottom up“ (Stil der Schulreform aus den achtziger Jahren) (vgl. Arndt,1999:19; nach Reynolds,1993:188) mit modernen Elementen der Organisationstheorie zu integrieren versuchte.

Abbildung 5.8 Die Balance zwischen Gesamtsteuerung und Gesamtverantwortung sowie Selbststeuerung und Eigenverantwortung im Überblick



(Arndt,1999:238)

Die grundsätzlichen Einwände an der Umsetzung, abgesehen von den politischen Zielen, die mit einem bestimmten Schulsystem verbunden sind, fasst Palt noch während des Reformprozesses so zusammen: „Auch die Frage der Umsetzungsstrategien ist nicht frei von Widersprüchen: so lässt sich an ihnen der Mechanismus ablesen, mit dem eine zentralistische Regierung trotz starker Tendenzen zur Dezentralisierung mit dirigistischen Zentralvorgaben und Kontrollmaßnahmen über die Einhaltung der Reform wacht und somit die Liberalisierung des Schulsystems, aber auch der Übernahme der Bildungshoheit durch die autonomen Regionen kontrolliert. Mit Recht kann man nun einwenden, dass diese Vorgehensweise dem frischen Demokratieverständnis der Spanier widersprechen muss“ (Palt,1997:32).

5.4.4 Die Konterreform 2002 und der Regierungswechsel im März 2004

Der zögerlichen und mangelhaft ausgesatteten Umsetzung der *L.O.G.S.E.-Reform* durch die *PSOE* und ab 1996 durch die *PP*, liegen vielerlei politische Ursachen zu Grunde.

„Nach der Erziehungsphilosophie der sozialistischen Partei waren die nationalen Schulen ein kraftvolles Instrument des sozialen Wechsels. Erziehung wurde stärker gesehen als ein Instrument zur Förderung sozialer Gleichheit statt sozialer Elitebildung, durch Schaffung von mehr Schulraum, Anhebung der Unterrichtsqualität und der Etablierung bürgerlicher Partizipation im Schulmanagement. Aus der Perspektive der Partei rührten viele Probleme des Landes von der defizitären Organisation des Erziehungssystems und enormen Macht, die die Katholische Kirche darüber hat, her“ (Hanson,2000:26). Dem gegenüber stand und steht die Philosophie der *PP*. Die Philosophie der politischen Rechten beinhaltet folgende Konzepte: „Effizienz, die Professionalisierung der Lehrer, Verwaltungstraining, Karriereplanung für Manager, Verstärkung der Forschung und Entwicklung, akademischer Schwerpunkte auf den Fächern Geschichte, Kultur, Geographie (*Humanidades*¹⁰⁸) und das Bewahren des kulturellen Erbes (*Patrimonio*). Die politische Rechte positionierte die Religion ins Zentrum des kulturellen Erbes mit der Bekanntgabe des Ziels durch die Parteiplattform: ‘Die Etablierung einer effektiven Kollaboration zwischen den öffentlichen Kräften und der katholischen Kirche ist unerlässlich für den Erhalt des Vaterlandes (*Patrimonia*) Spanien’(Partido Popular, ohne Jahresangabe:89)” (Hanson,2000:32).

Aus Sicht der Konservativen werden Schulversagen (*fracasco escolar*), Klassenwiederholungen (*Repetir el curso*), Schulabbrüche (*Abandonados*)¹⁰⁹ sinkendes Leitungsniveau der Schüler, schlechtes undiszipliniertes Schulklima, unmotiviertes Lehrpersonal und inkompetente Schuldirektionen sowie die Ergebnisse der PISA-Studie als Resultat der *L.O.G.S.E* und als Grund für die *L.O.C.E*-Reform angegeben. In einer Online zugänglichen Powerpoint-Präsentation wird die *L.O.G.S.E* so kommentiert:

¹⁰⁸ Die *Humanidades* und die ihnen zugewiesene Bedeutung im Umfang des Unterrichts waren schon während der *Transición* ein Streitpunkt.

¹⁰⁹ Die Schulabbrecherquote und die Definition derselben liegen in Spanien, je nach Referenzquelle zwischen 20% und 30%. Auch die Angaben darüber, ob die Quote nun sinkt oder weiter steigt, lässt sich je nach Quelle verschieden beantworten, denn die obligatorische Schulzeit bis zum 16. Lebensjahr wurde ja erst mit dem *L.O.G.S.E* nach und nach ab 1990 eingeführt. Eine Definition für Schulversagen lautet so: „Schüler, die am Ende ihrer Schulzeit nicht die minimale Fähigkeit erreichen, die es ihnen erlauben, in einer autonomen Form in der Gesellschaft [zu leben] [...] Die simpelste Zusammenfassung dieser Tatsache zeigt sich in dem prozentualen Anteil der Schüler, die nicht das Zeugnis erhalten, dass sie die obligatorische Schule erfolgreich abgeschlossen haben.“ (Marchesi,2000:29)

„Kommentar: Fehlen der Finanzierung; Fehlen der Debatte über das Gesetz; fehlende Partizipation der Lehrerschaft der Sekundarstufe in der Planung; Pädagogischer Übereifer; Idealisierung; grenzenloses Einbeziehen sozialer Problematiken; Überstürzung und Improvisation bei der Einsetzung des Gesetzes; Bürokratismus, inadäquate und ungenügende Ausbildung der Lehrerschaft; vollkommenes Fehlen realer Veränderungen in der Organisation, Inhalten, Methoden; akademische Trägheit; negative Lobbyarbeit, Mangelnde Partizipation der ‚Erziehungsgemeinden‘” (Catalan, <http://www.webeducationbridge.org/~spain/4>, Stand:24.3.03).

Die Ziele *des Ley Organico de Calidad de la Educación (L.O.C.E)*, vom 31.12.02, welches weite Teile des *L.O.D.E*, *L.O.G.S.E* und *L.O.P.E.G* außer Kraft setzen, werden in der offiziellen Verlautbarung so benannt:

1. Reduzierung der Durchfallquote.
2. Gewährleistung der Wahlfreiheit der Familien bei der Wahl des Schultyps und Garantie der Bildungsqualität.
3. Unterstützung bei der Erreichung der Lernziele und der sozialen Integration von Migranten.
4. Verbesserung der Qualität des Bildungssystems. Die Einrichtung verschiedener Unterrichtszweige in der zweiten Etappe der obligatorischen Sekundarstufe dient der Steigerung der Lernleistung und der Motivation der Schüler sowie der Verbesserung des Schulklimas.
5. Förderung einer intellektuellen und menschlichen Erziehung, deren Qualität das Leben und den Arbeitsalltag erleichtert. Ein und derselbe Abschluss soll je nach Fähigkeiten der Schüler über verschiedene Bildungswege erreicht werden können.
6. Vorschlag neuer Kriterien zur besseren Motivierung von Lehrern und Schülern
7. Professionalisierung der Schulleiterfunktionen zur Verbesserung der Führung, der Organisation und des didaktischen Ablaufs der Schulzentren. Die Schulleiterfunktion muss attraktiver gemacht werden, da Bildungsqualität ganz entscheidend von einer guten Führung abhängt.
8. Abgrenzung und klare Definition der Verwaltungs- und Leitungsorgane sowie der Mitwirkungs- und Beratungsorgane der Schulen.
9. Verbesserung der Schulaufsicht und Gewährleistung einer gut aufgebauten Qualitätsbildung durch staatliche Schulaufsicht (*Alta Inspección*).

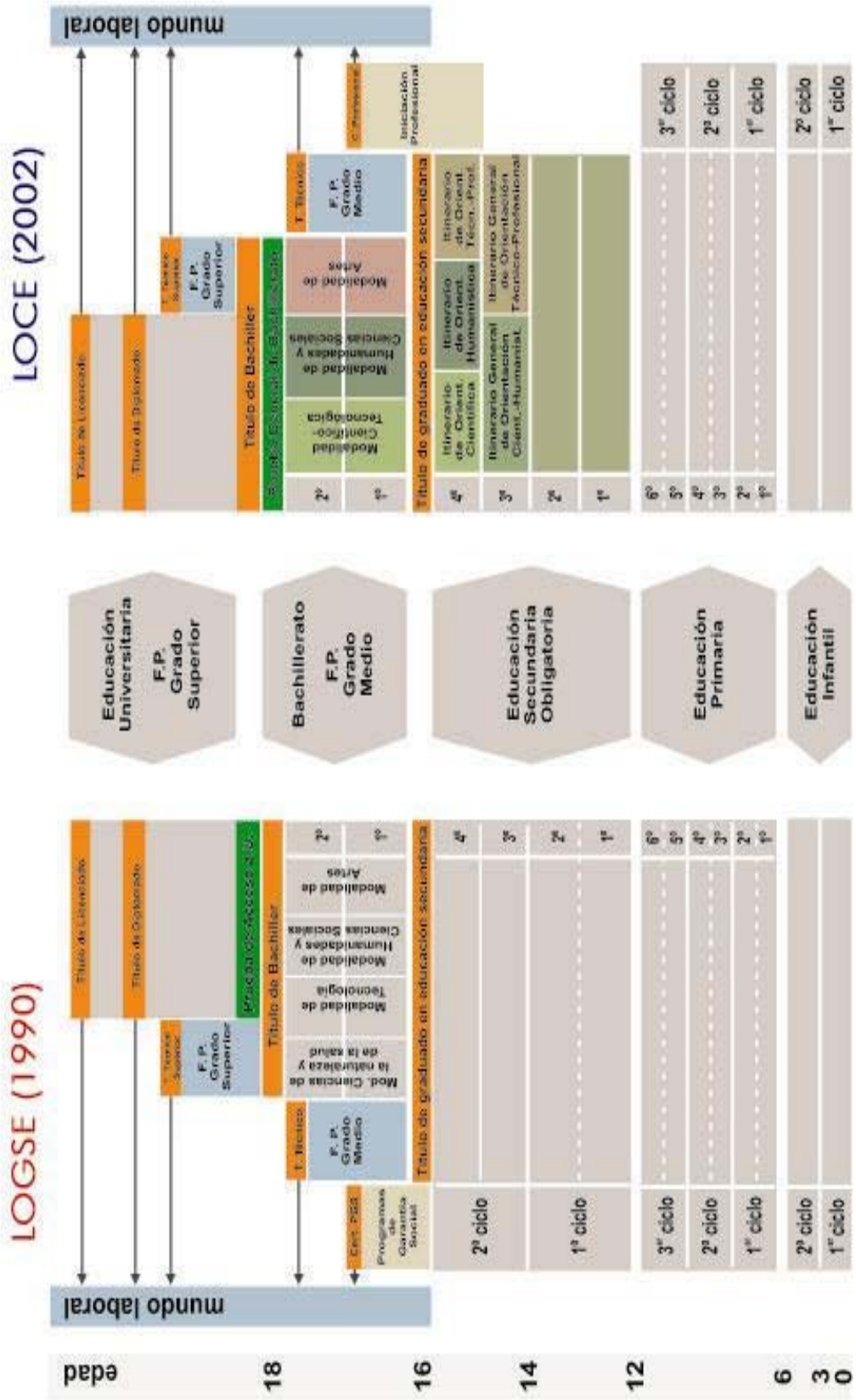
10. Verbesserung des Fremdsprachenunterrichts und Anpassung dieses Fachbereichs an die europäische Norm.” (http://www.la-moncloa.es/web/Esp_Hoy/ALE/ERZIEHUN.PDF, Stand:3.5.04)

Mit dieser weiteren Reform werden die innovativen Elemente der *L.O.G.S.E*-Reform, die auch ausschlaggebend waren für die Anlage und Konzeption dieser Arbeit, außer Kraft gesetzt. Statt innerer Differenzierung wird nun äußere Differenzierung gesetzlich angeordnet, vorerst in der Sekundarstufe, unter der Vorgabe, damit die Qualität verbessern zu können und eine Annäherung an europäische Standards¹¹⁰ zu erreichen. Aus ökosystemischer Perspektive sollte mit dem vorangegangenen System eine inklusive Schule angestrebt werden, die flexibel auf gesellschaftliche, soziale und individuelle Bedingungen reagiert. Die untenstehende Abbildung stellt beide Systeme einander gegenüber.

¹¹⁰ Die Notwendigkeit für Reformen im Bildungsbereich wird in Spanien schon seit den siebziger Jahren immer wieder mit der Anpassung an Europa begründet.

Abbildung 5.9 L.O.G.S.E und L.O.C.E: Veränderungen in der Sekundarstufe

ESTRUCTURA DEL SISTEMA EDUCATIVO



Die Abbildung (Catalan,2003, [http:// www.webeducationbridge.org/~spain/4](http://www.webeducationbridge.org/~spain/4), Stand:24.3.03) zeigt, dass mit dem 14. Lebensjahr eine Aufteilung der Schüler in verschiedene „Wege“ (*Itinerarios*) (*tayectos*) erfolgt:

Itinerario General de Orientación Técnico Profesional.

Itinerario General de Orientación Científico-Humanística. Mit 15 Jahren gibt es dann drei Wege: Itinerario de Orientación Tecnología; Itinerario de Orientación Científica; Itinerario de Orientación Humanística. Die problematischste Neuerung ist „Weg Nr. 4“ für die schwierigen Schüler.

Weg Nr. 4 beinhaltet, dass die Schüler mit den schlechtesten schulischen Ergebnissen und/oder dem auffälligsten Verhalten, an den Arbeitsmarkt abgegeben werden. Im Vorlauf gab es dann diversere Vorausscheidungen, die von der Gewerkschaftsjugend als „Sieben“ (*Cibrar*) bezeichnet werden. (vgl. <http://www.ugt.es/juventud/loce.pdf>, Stand:14.10.04).

„Er (der vierte Weg) richtet sich an Schüler, die die Schule in ihrer traditionellen Form verweigern“ (BOE.307,2002:45190). Wenn ein Schüler in zwei Fächern die Prüfungen nicht besteht, darf er einmal wiederholen bzw. er wird dann in Verstärkungsgruppen (*Groupos de Refuerzo*) unterrichtet, nachdem die Evaluationsgruppe seiner Schule entschieden hat, welches der für ihn passende „Weg“ ist. Eine Spezialisierung und Profilierung der Schulen auf einzelnen Gebieten wird angestrebt. Es ist dabei zu befürchten, dass die staatlichen Schulen, ohne Schulgeld, die Schüler vereinen, die nicht so (schul)-leistungsfähig sind und die kein Schulgeld bezahlen können. Was bei der *L.O.C.E*-Reform als Sicherung der Effizienz, Qualität und Erhöhung der Wahlfreiheit angepriesen wird, bedeutet in Wirklichkeit: „Somit wird die positivste Maßnahme der *L.O.G.S.E* in Frage gestellt: Die Ausweitung der allgemeinen gemeinsamen Erziehung für alle Bürgerinnen und Bürger als Maßnahme, um zu verhindern, dass die aus den am meisten benachteiligten Klassen, die in der Regel am wenigsten gerüstet und motiviert sind, in der Mehrheit in den Programmen verbleiben, die sozial und akademisch am wenigsten anerkannt sind“ (Gil Pérez,2003:2). Das diese Annahme zutrifft zeigt sich auch in dem vollkommen anderen Vokabular dieser, von den siebzehn Autonomen Regionen im Zeitraum von fünf Jahren umzusetzenden Gesetze. Konzepte wie „Individualisierung des Curriculums“, „Beachtung der Verschiedenheit“ [...] sind verschwunden, statt dessen wird davon ausgegangen, dass „die der Schülerschaft eigentümliche Diversität eine gewisse Vielfalt der Wege empfiehlt [...]“ (BOE 307,2002:45190). Unter den Schülern mit besonderem Förderbedarf werden weiterhin die ausländischen Schüler, die hochbegabten Schüler und die behinderten

Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf verstanden. Die Integration dieser Schüler wird so gefasst: „Die Schüler mit besonderen Erziehungsbedürfnissen werden, gemäß ihrer Charakteristika, integriert in Regelgruppen, in speziellen Klassen in Regelschulen, in Sonderschulen oder in kombinierten Angeboten, beschult“ (BOE 307,2002:45201). Integration wird als Integration in eine Kindergruppe, Regelschule, Sonderklasse oder Sonderschule verstanden. „Die Charakteristik des Kindes“ legt den Ort der Beschulung fest. Die Regelschule wird zwar noch an erster Stelle genannt, doch mit der zunehmenden Separation und Selektion der Regelschüler, werden diese Mechanismen auch für behinderte Schüler und auch für jüngere Schüler mehr zur Anwendung kommen. Neben diesen Veränderungen wurden die Wege und Bedingungen zum Abitur und Studium, aber auch die demokratisierten und auf Partizipation angelegten Strukturen in der Bildungsverwaltung und den Schulen eingeschränkt.

Unerwartet, auch durch die unkluge Informationspolitik der PP nach dem tragischen Terroranschlag im März 2004, der fast 200 Menschen das Leben kostete und die Ablehnung des spanischen militärischen Engagements im Irak durch die Bevölkerung, gewann die *PSOE* die Parlamentswahlen im März 2004. Diese der Schul- und Bildungspolitik fern stehenden Ereignisse hatten direkte Folgen für diese. Bereits im Mai wurde das *Real Decreto 1668 Orden 1886/2004 de 21 Mayo* veröffentlicht, welches den Zeitplan und die kontroversen Elemente der *L.O.C.E*-Reform außer Kraft setzt:

- getrennte Bildungswege in der *E.S.O. (Itinerarios)*: die frühzeitige Ausschulung schwieriger Schüler wird unter Beachtung der Verschiedenheit und durch Unterstützungsmaßnahmen beendet;
- der pflegerische Charakter der Krippenerziehung (0-3 Jahre) wird durch den erzieherischen abgelöst;
- der Religionsunterricht muss von jeder Schule angeboten werden, er ist freiwillig und wird nicht benotet;
- Eine einzige Prüfung (Abitur) berechtigt zum Universitätsbesuch (vgl. Calleja,2004:742, <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/747/doc1.html>, Stand 30.8.04).

Im Juli 2004 bestätigte der oberste Gerichtshof „El Supremo“ die Änderungen der *L.O.C.E*, durch das Decret, nachdem *PP* und konservativ geführte Länder es angefochten hatten. Im September 2004 ist ein umfassendes Diskussionspapier über die Zukunft der Qualität in der Erziehung durch das MECED veröffentlicht worden. Die über 160 Seiten

umfassenden „Vorschläge zur Debatte“ mit dem Titel *Eine Erziehung der Qualität für alle und zwischen allen* (MEC, September 2004) und einem aktualisierten statistischen Anhang zur Partizipation, Bildungsbeteiligung, ausländische Schüler usw.. Einige relevante Daten sind im “Kapitel 5.7 Schulversagen (El fracaso escolar)”, Seite 195, aufgenommen worden. Die Vorschläge zur Debatte haben wieder einen zeitlichen Stufenplan für Gesetzgebung und Umsetzung.

5.4.5 Die PISA-Studie in Spanien

Hier sollen einige Ergebnisse und deren Verarbeitung in der spanischen Gesellschaft dargestellt werden. Die tief greifende gesetzgeberische Reaktion wurde im „Kapitel 5.4.4 Die Konterreform“, Seite 176 dargestellt. In Bezug auf die Gesetzesänderung und die PISA-Ergebnisse verlautet der Sprecher der Sozialisten „der Minister sollte nicht so versessen sein auf die Veränderung im Gesetz, denn der PISA-Bericht zeigt den Prototypen des dualen Systems (welches die Schüler früh aufteilt) wie Deutschland nicht gerade gut abgeschnitten haben. Ohne Zweifel, Länder mit integrierten Systemen (die den Austausch und die Erfahrung zwischen Schülern mit unterschiedlichen Leistungsfähigkeiten als positiv bewerten, haben die besseren Resultate“ (Gomez,2001:30).

Die spanischen Ergebnisse der PISA-Studie und die Reaktionen darauf gleichen den deutschen Ergebnissen und Reaktionen. Die Ausgangslagen sind jedoch in beiden Ländern sehr verschieden. „Spanien und Deutschland befinden sich im unteren Teil der Rangliste, was beiden Systemen Sorge bereiten sollte. Aber für Deutschland, dessen Ergebnisse so weit entfernt sind von der Idee, die das Land von sich hat, bedeutet dies eine enorme Enttäuschung. In vorangegangenen Gelegenheiten hat Deutschland eine Teilnahme an solchen Studien verweigert; sie haben in den letzten zwei Jahrzehnten ständig reformiert. Die erste Lektion die daraus zu ziehen ist, ist, dass der Niedergang eintritt, wenn man nichts tut, wie Deutschland bis in die siebziger Jahre oder wenn nicht kontinuierlich reformiert wird, wie in Deutschland in den letzten zwei Jahrzehnten“ (Sotelo,2002:49).

In Spanien wurden 4.612 Schüler an 185 Schulen getestet. Sie nahmen die Plätze 18 beim Leseverständnis, 23 beim mathematischen Verständnis und Platz 19 bei den wissenschaftlichen Grundkenntnissen ein. Durchgeführt wurde die Untersuchung vom *Instituto Nacional de Calidad y Educación (INCE)*. Beim Leseverständnis erreichten 4% der Schüler Spitzenwerte und 4% Minimalwerte. Die größte Fähigkeitsgruppe liegt also im mittleren Bereich. Zum Spaß und zur Unterhaltung lesen 32% der Schüler. Die spanischen Schüler erreichten 493 Punkte im Leseverständnis, im Bereich Mathematik 476 Punkte und beim wissenschaftlichen Grundverständnis 491 Punkte.

„Spanien erscheint bei den Ländern, bei denen die wenigsten Unterschiede in den Ergebnissen sind nach der familiären Situation der Schüler: 68 Punkte vor Ländern in denen der familiäre Kontext schwer wiegt, wie Schweiz (115) oder Deutschland (113)“ (Frade,2002:21). In der Berichterstattung über die PISA-Ergebnisse wird immer wieder auf soziale und ökonomische Ungleichheiten hingewiesen und wie wichtig es sei, die gleichen Möglichkeiten allen Schülern zu bieten, ebenso wird auf das Problem der frühen Trennung der Schüler verwiesen. „[...] in den Ländern, in denen man eine große sozioökonomische Segregation beobachten kann, zeigen die Schüler benachteiligter soziökonomischer Herkunft geringere Leistungen. Diese Feststellung zeigt an, dass ein bestimmter Anteil der Ungleichheit in den Ergebnissen verbunden ist mit Ungleichheiten der Möglichkeiten, was einer Verschwendung von humanen Talenten gleichkommt“ (El Pais,2001:31).

Tabelle 5.3 Länderergebnisse von PISA in den Bereichen Lesekompetenz, sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung

Clasificación de la OCDE (alumnos de 15 años)

Puntos logrados (de 334 a 557)

| | COMPRESIÓN DE LA ESCRITURA | CULTURA MATEMÁTICA | CULTURA CIENTÍFICA |
|-----------------------------|----------------------------|--------------------|--------------------|
| ↑ POR ENCIMA DE LA MEDIA | 1 Finlandia 546 | Japón 557 | Corea 552 |
| | 2 Canadá 534 | Corea 547 | Japón 550 |
| | 3 N. Zelanda 529 | N. Zelanda 537 | Finlandia 538 |
| | 4 Australia 528 | Finlandia 535 | R. Unido 532 |
| | 5 Irlanda 527 | Australia 533 | Canadá 529 |
| | 6 Corea 525 | Canadá 533 | N. Zelanda 528 |
| | 7 R. Unido 523 | Suiza 529 | Australia 528 |
| | 8 Japón 522 | R. Unido 529 | Austria 519 |
| | 9 Suecia 516 | Bélgica 520 | Irlanda 513 |
| | 10 Austria 507 | Francia 517 | Suecia 512 |
| | 11 Bélgica 507 | Austria 515 | Rep. Checa 511 |
| | MEDIA | 12 Islandia 507 | Dinamarca 514 |
| 13 Noruega 505 | | Islandia 514 | Noruega 500 |
| 14 Francia 505 | | Liechtens. 514 | EE UU 499 |
| 15 EE UU 504 | | Suecia 510 | Hungría 496 |
| 16 Dinamarca 497 | | Irlanda 503 | Islandia 496 |
| 17 Suiza 494 | | Noruega 499 | Bélgica 496 |
| ↓ POR DEBAJO DE LA MEDIA | | 18 España 493 | Rep. Checa 498 |
| | 19 Rep. Checa 492 | EE UU 493 | España 491 |
| | 20 Italia 487 | Alemania 490 | Alemania 487 |
| | 21 Alemania 484 | Hungría 488 | Polonia 483 |
| | 22 Liechtens. 483 | Rusia 478 | Dinamarca 481 |
| | 23 Hungría 480 | España 476 | Italia 478 |
| | 24 Polonia 479 | Polonia 470 | Liechtens. 476 |
| | 25 Grecia 474 | Letonia 463 | Grecia 461 |
| | 26 Portugal 470 | Italia 457 | Rusia 460 |
| | 27 Rusia 462 | Portugal 454 | Letonia 460 |
| | 28 Letonia 458 | Grecia 447 | Portugal 459 |
| | 29 Luxemb. 441 | Luxemb. 446 | Luxemb. 443 |
| 30 México 422 | México 387 | México 422 | |
| 31 Brasil 396 | Brasil 334 | Brasil 375 | |

Fuente: OCDE.

EL PAÍS

(Prieto:2002:33)

Im Zusammenhang mit den Ergebnissen der PISA-Studie wird immer wieder von der Notwendigkeit eines Kurswechsels „*cambio de rumbo*“ gesprochen, dieser ist dann mit dem *L.O.C.E* auch formal geschehen. Die durch Reformen strapazierte Lehrer- und Elternschaft wird vermutlich nicht mit Beharrungsvermögen reagieren, sondern sich entlasten, indem sie das „Angebot“ annimmt, welches die Regierung bietet und von Meier, in der Bewertung des deutschen PISA-Schocks als Reaktion auf „Schocks“ (Meier,2003:170)

dieser Art skizziert wurde (vgl. „Kapitel 3.1 Die PISA- Studie in Deutschland“, ab Seite 87) Die Reaktionen sind die Suche nach den Schuldigen, die Festlegung von Standards und zu erreichenden Leistungen, Selektion von bestimmten Schülergruppen, kurzfristige Kompensationsmaßnahmen. Genau durch diese Elemente zeichnet sich das *L.O.C.E* aus.

Eine andere Bewertung der spanischen Ergebnisse ergibt sich, wenn man bedenkt: „Die Vorfahren unserer fünfzehnjährigen wurden in einem unterentwickelten Spanien geboren mit einem Bildungsstand erheblich unter dem des gegenwärtigen. Das Defizit in einer einzigen Generation aufzulösen, wäre den koreanischen Fanatismus einzulösen. Wir sind Spanier. Dass wir nicht so schnell vorwärts kommen, bedeutet nicht, dass wir stehen bleiben“ (Delgado-Gal,2001:44). Bei der *TIMMS* „*Tercer Estudio Internacional de Matemáticas y Ciencias*) belegten die spanischen Schüler den 31. und 32. Platz noch hinter Griechenland und Portugal (Escuela Hoy No 55; http://www.stecyl.es/EHEH%%/EH55_8-10.pdf, Stand 30.11.03). Es ist auch möglich, dass die Ergebnisse so sind, weil Reformen des Bildungssystems angesetzt wurden, die sich an den Strukturen der erfolgreicherer Länder orientierten (Finnland, Schweden, Australien, Kanada, Großbritannien) „Die Wurzel des Problems ist nicht im Modell des Erziehungssystems zu suchen, sondern in der Anwendung desselben“ (ebenda). Die Beachtung der Verschiedenheit (*atención a la diversidad*) verlangt aber ein flexibles System der Kooperation, mit Ressourcen und Kompetenzen. Daran mangelte es der *L.O.G.S.E.-Reform* in ihrer Umsetzung. Nicht zu vernachlässigen ist, dass Bildungsausgaben im europäischen Vergleich in Spanien sehr niedrig sind (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung, OECD-Veröffentlichung, *Bildung auf einen Blick*,2003:11 http://www.bmf.de/bup/20030916_eag_langfassung.pdf, Stand 16.9.2003). Die Ausgaben für Bildung betragen gerade mal 4,5% des Bruttoinlandsproduktes in Spanien gegenüber durchschnittlich 5,5% in Europa. Seit dem die *PP* die Macht übernommen hat, reduzierten sich die Ausgaben für Erziehung unweigerlich von 4,9% im Jahr 1992 auf 4,5% heute“ (Escuela Hoy; http://www.stecyl.es/EHEH%%/EH55_8-10.pdf, Stand 30.11.03).

Die sozioökonomischen und kulturellen Hintergründe, die zu Schulerfolg bzw. Misserfolg führen, werden sozial reproduziert, das ist nicht erst seit PISA bekannt, sondern wurde mit dieser Studie ein weiteres Mal belegt. „*L.O.C.E* beendet den pädagogischen Optimismus und verfißt die Kultur der Anstrengung mittels Bestätigung der Wiederholungsklausur,

Klassenwiederholungen, Klassifikation der Schülerschaft, Disziplin und Respekt gegenüber der Autorität“ (Diez,2002:17).

5.5. Statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung in Spanien

Einleitend ist zu sagen, dass der Zugang zu den vorliegenden Daten äußerst schwierig und sehr zeitaufwendig war und letztendlich nur durch die Vermittlung der „European Agency for Special Educational Needs“ gelungen ist. Bevor ich einige Daten vorstelle, ist es sinnvoll, die konzeptionelle Aufarbeitung der Schulstatistik zu betrachten. Jedes Land hat eigene Erhebungen zu machen, auf die ich nicht weiter eingehen kann, die aber so angelegt sein sollen, dass sie in die Gesamtstatistik eingehen können. Die Daten zur Sonderpädagogik sind unter Punkt 13 „La Educación Especial“ in *Las cifras de la Educación en España* (Curso 1999-2000)¹¹¹ in die Gesamtübersicht integriert. Diese wird/soll jährlich rückwirkend veröffentlicht werden. Das Inhaltsverzeichnis ist online zugänglich. Die dort angekündigten Daten sind dann allerdings nur sehr unvollständig ins Netz gestellt. Unter 34 Unterpunkten mit 5-22 Zwischenüberschriften soll/wird der gesamte Bildungsbereich dokumentiert werden, also von der Vorschulerziehung bis zur universitären Ausbildung. Die Übersichten, bei denen immer wieder auch zwischen staatlichen, staatlich anerkannten und privaten Schulen (*titularidad del centro*) unterschieden wird, haben beispielsweise folgende Themen: demographische, geographische und ökonomische Daten zur Erziehung; die Dokumentation der Reformen; Anzahl der Schulen; Anzahl der Lehrer; Lehrer-Schüler-Verhältnis; jeweils eigene Kapitel für die Schulstufen, professionelle Bildung; Fortbildung; Sonderpädagogik; Fern- und Weiterbildung; ergänzende Dienste, wie Fahrdienst, Kantine usw.; fächerspezifische Dokumentationen; Umsetzung der Sprachautonomie in den Regionen; Fremdsprachenunterricht; religiöser Unterricht; ausländische Schüler; Universität; Erasmus- und Sokrates Programm; private und öffentliche Ausgaben für Erziehung; Stipendien und Hilfen zur Ausbildung; Auslandsschulen; Berufsausbildung; Internationale Vergleiche. Der Aufbau und die Veränderungen des Bildungssystems werden in der „Abbildung 5.2 Die Struktur des spanischen Erziehungssystems während der Gültigkeit der *L.O.G.S.E* Reform“, Seite 160 und in der „Abbildung 5.9 *L.O.G.S.E* und *L.O.C.E.*: Veränderungen in der Sekundarstufe“, Seite 179 dargestellt.

¹¹¹Mir liegen für das Schuljahr 1999-2000 die Übersicht, aber nicht die angekündigten Einzeldaten vor und für das Jahr 2000-2001 einige Einzeldaten, aber nicht die Übersicht. Ich gehe davon aus, dass die Struktur in beiden Jahren ähnlich ist. Die Sonderpädagogik wird allerdings 2000-01 unter Punkt 12 abgehandelt.

Die folgenden Angaben zur Sonderpädagogik erscheinen in ihrer Grundaussage und Tendenz stimmig zu sein, auch wenn aus den verschiedenen Quellen, die mir vom Ministerium für Erziehung und Sport zur Verfügung gestellt wurden, differierende Zahlen zur Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf abzulesen sind. Offensichtliche Eigentümlichkeiten, wie sie Cloerkes für die Schulstatistik in Deutschland unter dem Titel „*Zahlen zum Staunen*“ (Cloerkes,2003:11) zusammengestellt hat, die in dieser Arbeit in „Kapitel Gesamtdeutsche statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung“, Seite 121, erwähnt werden, konnte ich nicht feststellen. Was aber noch nicht bedeutet, dass es nicht auch in Spanien entsprechende Eigentümlichkeit gibt, die aufmerksamen Beobachtern der Schullandschaft bzw. der Behindertenarbeit bekannt sind.

Die Veröffentlichung für das Jahr 1999-2000 beinhaltet für die Abteilung 13 „La Educación especial“¹¹² (Besondere Erziehungsbedürfnisse), die mir inhaltlich, aber noch unveröffentlicht, für das Jahr 2000-2001 unter der Abteilung 12 vorliegt, folgende Themen:

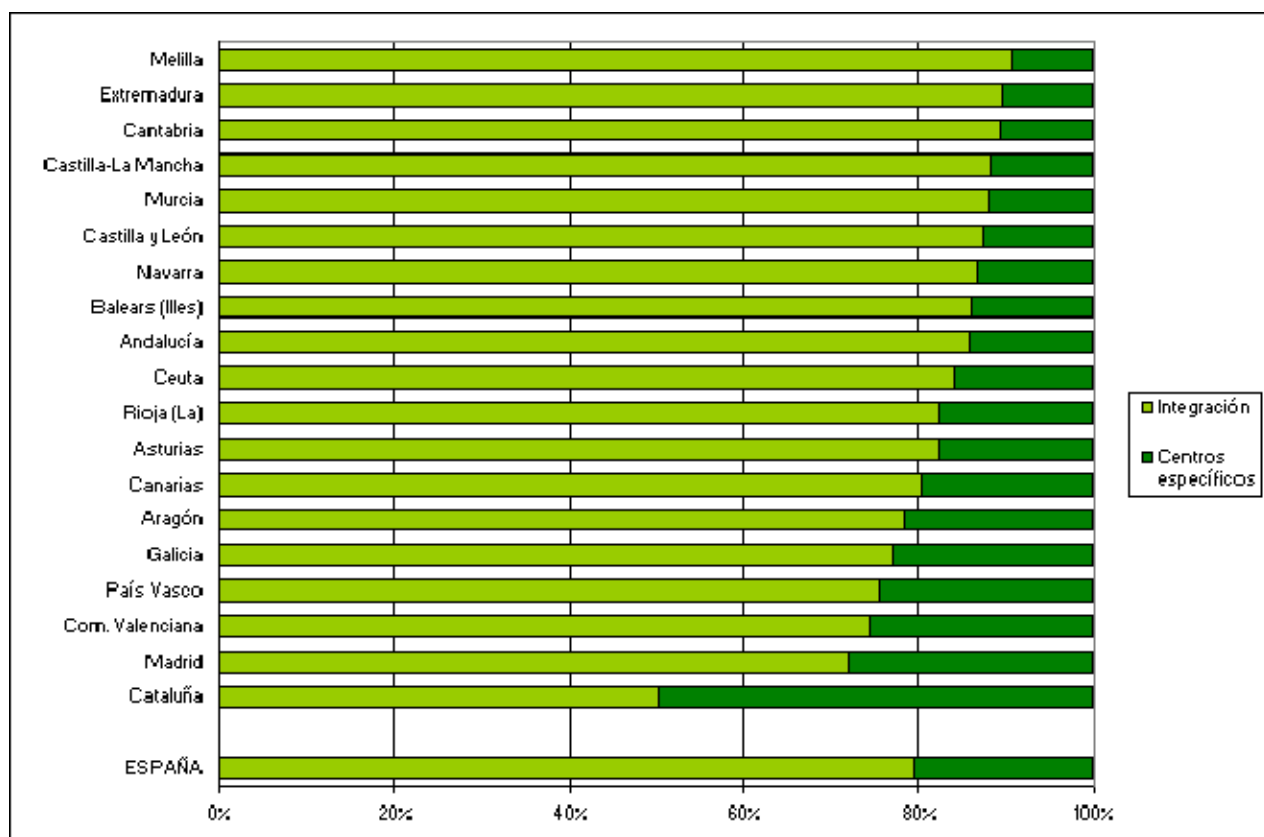
1. Schülerschaft mit sonderpädagogischem Förderbedarf, nach Schulstufe und -form, und autonomer Region;
2. Schülerschaft nach Art des Sonderpädagogischen Förderbedarfs, Schulstufe und -form;
3. Prozentualer Anteil der Schülerschaft in Bezug auf die Gesamtschülerzahl, Geschlecht, Autonomen Region;
4. Prozentualer Anteil der Schüler in der Integration nach Schulstufen Vorschule *Educación Infantil, E. Primaria* (6- 12 Jahre) y *E.S.O.*(12-16 Jahre);
5. Prozentuale Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Geschlecht, Schulart und Land (Comunidad Autonoma);
6. Prozentualer Anteil der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Behinderung, Geschlecht, Schulform und autonomer Region;
7. Prozentualer Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, die integriert sind nach Behinderungsart und Autonomer Region (vgl. MECD,2003:4, <http://www.mec.es/estadisticas/CifEdu/index.html>, Stand: 12.8.03)

¹¹² Das Kapitel 13 dieser Veröffentlichung, entspräche im Konzept, auch wenn es keinen längeren Zeitraum betrachtet und wenn es denn vollständig verfügbar wäre, der deutschen Veröffentlichung der KMK Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz, Dokumentation Nr.159, März 2002, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000.

Für das Jahr 2000-2001 wird die Gesamtzahl der SchülerInnen mit 4.432.983 angegeben. Davon haben 142.178 *Necesidades educativas especiales (N.E.E)* (besondere Erziehungsbedürfnisse), das sind 3,2% der GesamtschülerInnenzahl. 80,8% (114.844) dieser SchülerInnen werden integriert unterrichtet. Die *Educación Especial Especifica* (Sonderbeschulung) findet statt in *Centros Especificos* (Sonderschulen) oder in *Unidades de educación especial en centros ordinarios* (Sonderklassen an Regelschulen). 19,2% (27.334) SchülerInnen in Sonderbeschulung werden in *Centros Especificos* (Sonderschulen), davon 8,7% (2.380) in *Unidades de educación especial en centros ordinarios*, (Sonderklassen an Regelschulen) unterrichtet. Diese Daten sind auch in der „Tabelle 5.6 Anzahl der Schüler mit besonderen Erziehungsbedürfnissen, deren Erziehungsbedarf und Ort der Beschulung“, Seite 192, in diesem Kapitel zusammengestellt.

In der Übersicht über die einzelnen Länder in Spanien wird deutlich, dass auch in Spanien die Anzahl der integriert bzw. separiert unterrichteten Kinder regional sehr verschieden ist. Sie liegt zwischen 95% integriert beschulter Kinder in Melilla und 50% in Cataluña.

Abbildung 5.10 Prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit besonderem Erziehungsbedarf in der Integration und in Sonderschulen



(Vgl. MECD, III.1.12-E.Especial:2003)

Der Landesdurchschnitt der integriert beschulten Kinder liegt bei ca. 80%.

Aber auch die Quote der Schüler mit *N.E.E* variiert regional stark zwischen 1,4% in Cataluña und 3,9% in Cantabria. Der Landesdurchschnitt liegt bei 2,4 %.

Die folgende Tabelle stellt die oben genannten Daten in einen europäischen Kontext. Besonders hinzuweisen ist dabei darauf, dass die Integrationsrate in Bezug auf die Gesamtschülerzahl. Dafür habe ich die Tabelle (European Agency,2003:9) um die Spalte „Integrationsrate“ erweitert. Die Integrationsrate, wie die Rate der Kinder, die in separaten Einrichtungen (Percentage of pupils in segregated provision) unterrichtet werden, bezieht sich auf alle Kinder und nicht, wie bei den oben stehenden Tabellen, auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. In vielen Ländern liegt die Integrationsrate nahe bei dem Anteil der Kinder, die in getrennten Einrichtungen unterrichtet werden.

Tabelle 5.4 Sonderbeschulung und Integrationsrate im europäischen Vergleich

| | Number of compulsory school aged pupils | Percentage of pupils with SENs | Anzahl SENs | Percentage of pupils in segregated provision[1] | Anz. in Sondereinrichtungen | Anz. integriert | Integrationsrate | Year of reference |
|-----------------|---|--------------------------------|-------------|---|-----------------------------|-----------------|------------------|-------------------|
| Austria | 848.126 | 3.2% | 27.140 | 1.6% | 13.570 | 13.570 | 1,6% | 2000/2001 |
| Belgium (DE) | 9.427 | 2.7% | 255 | 2.3% | 217 | 38 | 0,4% | 2000/2001 |
| Belgium (F) | 68.036 | 4.0% | 2.721 | 4.0% | 2.721 | 0 | 0,0% | 2000/2001 |
| Belgium (NL)[2] | 822.666 | 5.0% | 41.133 | 4.9% | 40.311 | 822 | 0,1% | 2000/2001 |
| Cyprus | N/A | 5.6% | | 0.7% | | 0 | | 2000/2001 |
| Czech Republic | 1.146.607 | 9.8% | 112.368 | 5.0% | 57.330 | 55.038 | 4,8% | 2000/2001 |
| Denmark | 670 | 11.9% | 80 | 1.5% | 10 | 70 | 10,4% | 2000/2001 |
| Estonia | 205.367 | 12.5% | 25.671 | 3.4% | 6.983 | 18688 | 9,1% | 2000/2001 |
| Finland | 583.945 | 17.8% | 103.942 | 3.7% | 21.606 | 82336 | 14,1% | 1999 |
| France | 9.709.000 | 3.1% | 300.979 | 2.6% | 252.434 | 48545 | 0,5% | 99/00/01 |
| Germany | 9.159.068 ¹¹³ | 5.3% | 485.431 | 4.6% | 421.317 | 64114 | 0,7% | 2000/2001 |
| Greece | 1.439.411 | 0.9% | 12.955 | < 0.5% | 7.197 | 5758 | 0,4% | 1999/2000 |
| Hungary | 1.191.750 | 4.1% | 48.862 | 3.7% | 44.095 | 4767 | 0,4% | 1999/2000 |
| Iceland | 4.232 | 15.0% | 650 | 0.9% | 38 | 612 | 14,5% | 2000/2001 |
| Ireland | 575.559 | 4.2% | 24.174 | 1.2% | 6.907 | 17267 | 3,0% | 1999/2000 |
| Italy | 8.867.824 | 1.5% | 133.017 | < 0.5% | 44.339 | 88678 | 1,0% | 2001 |
| Latvia | 294.607 | 3.7% | 10.901 | 3.6% | 10.606 | 295 | 0,1% | 2000/2001 |
| Lichtenstein | 3.813 | 2.3% | 88 | 1.8% | 69 | 19 | 0,5% | 2001/2002 |
| Lithuania | 583.858 | 9,40% | 54883 | 1.1% | 6.422 | 48461 | 8,3% | 2001/2002 |
| Luxembourg | 57.295 | ~ 2.6% | 1.490 | ~ 1.0% | 573 | 917 | 1,6% | 2001/2002 |
| Netherlands[3] | 2.200.000 | 2.1% | 46.200 | 1.8% | 39.600 | 6600 | 0,3% | 1999/2000/2001 |
| Norway | 601.826 | 5.6% | 33.702 | 0.5% | 3.009 | 30693 | 5,1% | 2001 |
| Poland | 4.410.516 | 3.5% | 154.368 | 2.0% | 88.210 | 66158 | 1,5% | 2000/2001 |
| Portugal | 1.365.830 | 5.8% | 79.218 | < 0.5% | 6.829 | 72389 | 5,3% | 2000/2001 |
| Slovakia | 762.111 | 4.0% | 30.484 | 3.4% | 25.912 | 4572 | 0,6% | 2001/2002 |
| Slovenia | 189.342 | 4.7% | 8.899 | (:) | | 8899 | 4,7% | 2000 |
| Spain | 4.541.489 | 3.7% | 168.035 | 0.4% | 18.166 | 149869 | 3,3% | 1999/2000 |
| Sweden | 1.062.735 | 2.0% | 21.255 | 1.3% | 13.816 | 7439 | 0,7% | 2001 |
| Switzerland[4] | 807.101 | 6.0% | 48.426 | 6.0% | 48.426 | 0 | 0,0% | 1999/2000 |
| United Kingdom | 9.994.159 | 3.2% | 319.813 | 1.1% | 109.936 | 209877 | 2,1% | 1999/2000 |

[1] The term 'segregated settings' or 'provision' throughout this text refers to special schools and full-time (or almost full-time) special classes.

¹¹³ In der Veröffentlichung der Kultusministerkonferenz (KMK,2003:118) wird die Gesamtzahl der Schüler für das Jahr 2000 mit 8.941.561 angegeben (vgl. Fußnote 84 und entsprechenden Text auf Seite 126).

[2] In the Flemish Community, specific educational programmes exist in mainstream schools to support teaching practice in schools (e.g. for pupils from underprivileged families, refugee children etc.). Schools get additional and earmarked funding for this. The number of children belonging to these target groups are not included in the figures of pupils with SEN. Numbers are only referring to pupils with intellectual, physical, visual or hearing impairments, with severe learning disabilities or emotional and behavioural problems.

[3] The percentage of the Netherlands has fallen sharply compared with a few years ago because of changes in legislation and regulations: some types of special schools now belong to the mainstream school system.

[4] Statistics at national level do not allow for differentiation between pupils with SEN in inclusive and segregated settings (many pupils with SEN in mainstream are not counted separately).

(vgl. European Agency,2003:9)¹¹⁴

Tabelle 5.5 Sonderbeschulung und Integrationsrate in Deutschland und Spanien

| | Number of compulsory school aged pupils | Percentage of pupils with SENs | Anzahl SENs | Percentage of pupils in segregated provision[1] | Anzahl in Sonder-einrichtungen | Anzahl integriert und % | Integrations rate | Year of reference |
|---------|---|--------------------------------|-------------|---|--------------------------------|-------------------------|-------------------|-------------------|
| Germany | 9.159.068 | 5.3% | 485.431 | 4.6% | 421.317 | 64.114 13,2% | 0,7% | 2000/2001 |
| Spain | 4.541.489 | 3.7% | 168.035 | 0.4% | 18.166 | 149.869 89,2% | 3,3% | 1999/2000 |

Der oben stehende Ausschnitt aus der „Tabelle 5.4 Sonderbeschulung und Integrationsrate im europäischen Vergleich“, Seite 190, weist auf Unterschiede und Tendenzen in beiden Ländern hin. In Deutschland gibt es mehr als doppelt so viele Schüler als in Spanien. In Deutschland wird häufiger sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt. Deshalb und auf Grund der größeren Gesamtschülerzahl gibt es in Deutschland 317.396 Schüler mehr mit sonderpädagogischem Förderbedarf als in Spanien. 0,4% der spanischen Schüler besuchen eine Sondereinrichtung und 4,6% der deutschen Schüler. Dagegen ist das Verhältnis bei der Integrationsrate genau umgekehrt, das heißt 0,3% der deutschen Schüler sind Schüler, die integrativ unterrichtet werden und in Spanien sind es 3,3%. Während in Deutschland nur 13,2 % der Kinder mit Special educational needs integrativ beschult werden, sind es in Spanien 89,2%.

In einer Veröffentlichung des *MECD*, Stand Juli 2003, werden differierende Daten zur Integration angegeben wie in den Tabellen von Alonso Gutierrez. Aus der „Abbildung 5.10 Prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit besonderem Erziehungsbedarf in der Integration und in Sonderschulen“, Seite 189 lässt sich ablesen, dass im Schuljahr 1999/2000, 79% der spanischen Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Regelschulen und 21% in Sonderschulen unterrichtet wurden (vgl. *MECD*, 2003, <http://www.mec.es/estadisticas/CifEdu/index.html>, Stand:12.8.03).

¹¹⁴ Der Aufsatz „*Integration und Inclusion - Europa macht sich auf den Weg*“ (Hausotter,2000:43) gibt einen Überblick wie in den Mitgliedsländern der Europäischen Union bis zum Jahr 2000 Integration, Inklusion und die verschiedenen Förderbedarfe definiert und praktiziert wurden.

Die Integrationsquote in staatlichen und privaten Schulen sowie in den einzelnen Schulstufen ist sehr unterschiedlich. Die Integrationsquote liegt in privaten Schulen bei 0,9% und bei staatlichen Schulen bei 2,5% (ebenda, Tabelle 12.4). Die Verteilung der Geschlechter der Schüler mit *N.E.E.* liegt bei privaten, wie staatlichen Schulen etwa gleich bei 40% Mädchen und 60% Jungen (ebenda, Tabelle 12.5).

Die Kategorisierungen der Schüler nach Bereichen, in denen sie besonderen Erziehungsbedarf haben, sind in der ersten Zeile der folgenden Tabelle abzulesen. Die Kategorien unterscheiden sich deutlich von den bundesdeutschen Kategorien, die auf Seite 114 in der Fußnote ⁷⁹ aufgezählt sind. Auf den ersten Blick fällt bereits auf, dass die beiden Förderschwerpunkte „Lernen“ und „Sprache“ fehlen.

Tabelle 5.6 Anzahl der Schüler mit besonderen Erziehungsbedürfnissen, deren Erziehungsbedarf und Ort der Beschulung

| | | Auditiv | Motorisch | Psychisch | Visuell | Autismus & schwere Entwicklungsverzögerung der Persönlichkeit | Mehrfachbehinderung | Nicht nach Behinderungsart | Hochbegabung |
|--|---------|---------|-----------|-----------|---------|---|---------------------|----------------------------|--------------|
| TOTAL | 142.178 | 6.487 | 9.753 | 84.995 | 3.929 | 15.989 | 11.672 | 6.170 | 3.183 |
| Prozentualer Anteil der Behinderungsarten ¹¹⁵ | | 4,6% | 6,9% | 5,9% | 2,8% | 11,2% | 8,2% | 4,3% | 2,2% |
| EDUCACIÓN ESPECIAL ESPECÍFICA (Sonderbeschulung) | 27.334 | 1.016 | 1.587 | 13.541 | 330 | 4.571 | 6.001 | 288 | - |
| Prozentualer Anteil in Sondereinrichtungen ¹¹⁶ | | 15,7% | 16,3% | 15,9% | 8,4% | 18,6% | 51,4% | 4,7% | 0% |
| ALUMNADO INTEGRADO EN C. ORDINARIOS (Regelbeschulung) | 114.844 | 5.471 | 8.166 | 71.454 | 3.599 | 11.418 | 5.671 | 5.882 | 3.183 |
| Prozentualer Anteil der in Regelschulen integrierten Kinder ¹¹⁷ | | 84,3% | 83,7% | 84% | 91,6% | 71,4% | 48,6% | 95,3% | 100% |

(vgl. MECD, E.Especial,2003;Tabelle 12.2)

5.6. Erziehungswissenschaftlicher Beitrag zu den Daten aus Spanien

Die „Tabelle 5.6 Anzahl der Schüler mit besonderen Erziehungsbedürfnissen, deren Erziehungsbedarf und Ort der Beschulung“, Seite 192 zeigt in Zahlen und Prozentangaben, wie die Möglichkeiten der integrativen Beschulung bei den „besonderen

¹¹⁵ Der prozentuale Anteil wurde von Ursula Pohl hinzugefügt.

¹¹⁶ Der prozentuale Anteil wurde von Ursula Pohl hinzugefügt.

¹¹⁷ Der prozentuale Anteil wurde von Ursula Pohl hinzugefügt.

Erziehungsbedürfnissen“ verteilt sind.¹¹⁸ Offensichtlich ist, dass Kinder mit Mehrfachbehinderungen und Kinder mit Autismus und schweren Entwicklungsverzögerungen erheblich seltener integriert beschult werden. Ich wage die Hypothese, dass diesen Kindern die Integrationsfähigkeit abgesprochen wird und zu wenig berücksichtigt wird, dass es (auch) um mangelnde Ressourcen geht, die zu einer Sonderbeschulung führen. In Spanien geht man davon aus, dass es integrierbare und nichtintegrierbare Kinder gibt. Diese Haltung konnte ich bei meinen Gesprächen wahrnehmen. Da Qualität und Erfolg von Integration sehr stark im Zusammenhang stehen mit der Grundhaltung (vgl. Mahnke,2002:71), die die Professionellen, aber auch die Angehörigen haben, wäre eine systematische Erforschung der Grundhaltung wünschenswert. Die von mir übersetzten Kategorisierungen der Erziehungsbedürfnisse in der „Tabelle 5.6 Anzahl der Schüler mit besonderen Erziehungsbedürfnissen, deren Erziehungsbedarf und Ort der Beschulung“, Seite 192, weisen auf zwei, aus deutscher Sicht erstaunliche, aber international anerkannte Umgangsweisen mit Erziehungsbedürfnissen hin. Erstens: Hochbegabung wird eingereiht in die Liste anderer besonderer Erziehungsbedürfnisse. Es gibt keine Sonderschule für hochbegabte Kinder. Zweitens gibt es die Kategorien „Lernbehinderung“ bzw. „Förderschwerpunkt Lernen“ und „Sprachbehinderung“ bzw. „Förderschwerpunkt Sprache“ als sonderschulrelevante Kategorien nicht. Daraus lässt sich natürlich nicht ableiten, dass es in Spanien keine Schüler gäbe, die dem geforderten Lerntempo, ohne dass sie eine Behinderung aufweisen aus den verschiedensten Gründen, nicht folgen können. Die kritisch große Gruppe der Schulabbrecher, Schulverweigerer und Klassenwiederholer spricht dafür, dass die Problematik ebenso vorhanden ist, aber nicht erfolgreich genug bearbeitet wird.

Wie die Daten über die Verteilung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Deutschland gezeigt haben, ist die Gruppe der Sonderschüler mit so genannter Lernbehinderung die größte Gruppe, während in Spanien diesen Schülern im Regelsystem geholfen werden soll, und sie keinen sonderpädagogischen Förderbedarf im bundesdeutschen Ver-

¹¹⁸ Regionale Unterschiede werden in der „Abbildung 5.10 Prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit besonderem Erziehungsbedarf in der Integration und in Sonderschulen“, Seite 189 deutlich. Vorgehaltene Ressourcen und Möglichkeiten und nicht allein die Art der Behinderung bestimmen den Ort und die Form der Beschulung. So ist z. B. nicht davon auszugehen, dass es in Melilla (Nordafrika) ein differenziertes Sonderschulangebot gibt, was in Cataluña (ökonomisch erfolgreiche Region um Barcelona) ganz anders zu sein scheint.

ständnis haben. Die Schüler mit Migrationsintergrund¹¹⁹ sind in Deutschland beim Förderschwerpunkt Lernen mit über 50% vertreten (vgl. KMK 170,2003:XV). Im Jahr 2002 besuchten 67.954 ausländische Schüler in Deutschland eine Sonderschule, 44.390 davon besuchten Klassen mit dem Förderschwerpunkt „Lernen“. Die verbleibenden 23.564 ausländischen Kinder besuchten Sonderschulen mit anderen Schwerpunkten. (vgl. KMK 170,2003:49) Auf die Problematik von Armut und unzureichenden Bildungschancen in Deutschland wurde besonders im „Kapitel 3 Lernausgangslagen in Deutschland“, ab Seite 86 in Form von Berichten und Studien hingewiesen. Darüber hinaus wurde mehrfach beschrieben und anhand von Zahlenmaterial nachgewiesen, wie in Deutschland der Migrationshintergrund ein Faktor für die Zuweisung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs sein kann, dem mangelnde Partizipation vorangeht und als Folge wiederum nach sich zieht (vgl. Wagner,2003:183).

In Spanien bleibt die Mehrzahl der Kinder aus diesen Kontexten in der Regelschule, erfahren dort aber nicht die notwendige passende Förderung und bilden dann die große Gruppe der Schulabbrecher. Victoria Alonso, Mitarbeiterin im MECD, und spanische „working-partner der European Agency für Special Educational Needs“ berichtet auf meine Frage nach dem Umgang mit Lernbehinderung und der Beschulung von Kindern mit Migrationsintergrund: „Was die Schüler mit Lernproblemen betrifft, so befindet sich die große Mehrheit in Regelschulen. Lediglich die Schüler mit Mehrfachbehinderungen (psychische oder physische Behinderungen), die nicht in Regelschulen betreut werden können, befinden sich in Sonderschulen. Was die Immigranten betrifft (so werden Schüler der kompensatorischen Erziehung genannt), so befinden sie sich auch in Regelschulen, wo sie besonders in Spanisch getrennt unterrichtet werden. In allen anderen Fächern (Sport, Musik, Mathe, Kunst, Bildhauerei u. a.) werden sie mit ihren Mitschülern gemeinsam unterrichtet. Auf keinen Fall sind sie in Sonderschulen“ (Alonso,1.12.03). Mit den Programmen der kompensatorischen Erziehung sollen besonders benachteiligte Gruppen

¹¹⁹ Die Begriffe „Ausländer, Inländer, Migrationshintergrund“, sind mehrdimensional. So kann ein Kind in der dritten Generation mit deutschem Pass in Deutschland leben und taucht in den statistischen Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz als deutsches Kind auf, obwohl es einen Migrationshintergrund hat. Ebenso ein Kind, deren Eltern z. B. nach gewährtem Asylantrag, die deutsche Staatsbürgerschaft annehmen oder ein Kind, dessen Eltern aus zwei verschiedenen Ländern kommen und die sich deshalb für eine deutsche Staatsbürgerschaft für das Kind entscheiden. Selbst bei binationalen Partnerschaften haben die hier aufwachsenden Kinder, auch wenn es deutsche Kinder sind, einen Migrationshintergrund. Die Beispiele zur Mehrdeutigkeit der Begriffe lassen sich noch fortführen. Zu beachten ist dabei allerdings, dass sich die statistischen Daten der KMK auf die Staatsangehörigkeit beziehen, und die ist nicht unbedingt bedeutsam für das Erleben und die Qualität des Migrationshintergrundes.

im Alter von drei bis neunzehn Jahren in allen Bildungsetappen erreicht werden, um Schulversagen zu vermeiden.

Eine weitere wichtige Frage, die sich nicht aus den mir vorliegenden Daten ableiten ließ, ist, ob und wie viele Integrationsschulen permanente oder temporäre Sonderklassen (*Unidades de educación especial en centros ordinarios*) bilden. Aus einem vorsichtig formulierten Hospitationsbericht, der Ende der neunziger Jahre nach einer Hospitation an einer Madrider Schule verfasst wurde, lässt sich entnehmen, dass zumindest an dieser Schule die behinderten Kinder zwar formal integriert sind, aber die Qualität der Integration nicht ausreichend ist (vgl. Wilfert, 1999:220f). Wie die Qualität der hohen Integrationsrate von Kindern mit besonderen Erziehungsbedürfnissen in Spanien ist, kann in dieser Arbeit nicht nachgewiesen werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass ein sehr weites Verständnis davon herrscht, was als Integration zu bezeichnen ist, einmal rein in Bezug auf die physische Nähe von behinderten und nicht behinderten Kindern, aber auch in Bezug auf den tatsächlich geplanten und durchgeführten gemeinsamen Unterricht.

5.7. Schulversagen (*El fracaso escolar*)

In Deutschland spricht man von Schulversagen, wenn mit den regional bzw. schulformcharakteristisch ausgebauten Kompensations- und Präventionssystemen die Leistungen und/oder das Verhalten des Schülers nicht im Normbereich erbracht werden können. Es entsteht dann eine sonderpädagogische oder bestenfalls eine integrationspädagogische Aufgabe. Andere Arten bzw. ergänzende Interventionen sind privater Nachhilfeunterricht, Therapie, sozialpädagogische Hausaufgabenhilfe, Überweisung in ein Internat u. a. Die Möglichkeiten und Grenzen der privaten Kompensation sind von der sozialen Lage der Familie bestimmt.

Es sind bereits einige Daten über das Scheitern und das Verzweifeln von Schülern am Lernen und an der Schule genannt worden. Diese statistischen Daten zum sonderpädagogischen Förderbedarf Lernen und die Interpretation derselben sind ab Seite 121 im „Kapitel 4.3 Gesamtdeutsche statistische Daten zur sonderpädagogischen Förderung“, zu finden. Nicht zu vergessen ist dabei die große Gruppe der Kinder, die Auffälligkeiten wie z. B. sogenannte Wahrnehmungsstörungen, ADHS u. a. aufweisen, aber keinen bescheinigten sonderpädagogischen Förderbedarf haben. Die ökonomisch sich verschlechternden Lebenslagen und damit auch die Lernausgangslagen der Kinder werden die Anzahl der Kinder mit Schulproblemen noch ansteigen lassen. Wie die Bildungschancen in der Bundesrepublik nach sozioökonomischen Merkmalen „vererbt“ werden zeigt die etwas ältere „Abbildung

3.2 Verteilung der Schüler (14 Jahre alt) 1986 - 1996 nach sozioökonomischen Merkmalen - früheres Bundesgebiet“, auf der Seite 92. Der Anteil der Schüler, die im Jahr 2002 zumindest den Hauptschulabschluss erreichten, betrug 25,5% der Abgänger des Jahres. Das waren 238.800 Schüler (vgl. KMK 171,2003:XIV). Dass mit der Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs und der damit in der Mehrzahl der Fälle verbundenen Überweisung in die Schule für Lernhilfe ¹²⁰ nicht der gewünschte kompensatorische Erfolg, das Erreichen des Hauptschulabschlusses, verbunden ist, zeigen die Zahlen aus dem Jahr 2002. 80,3% der Schüler verließen die Schule ohne Hauptschulabschluss; 17,7% erreichten den Hauptschulabschluss und 2% erreichten höhere Abschlüsse (vgl. KMK 170,2003:XV).

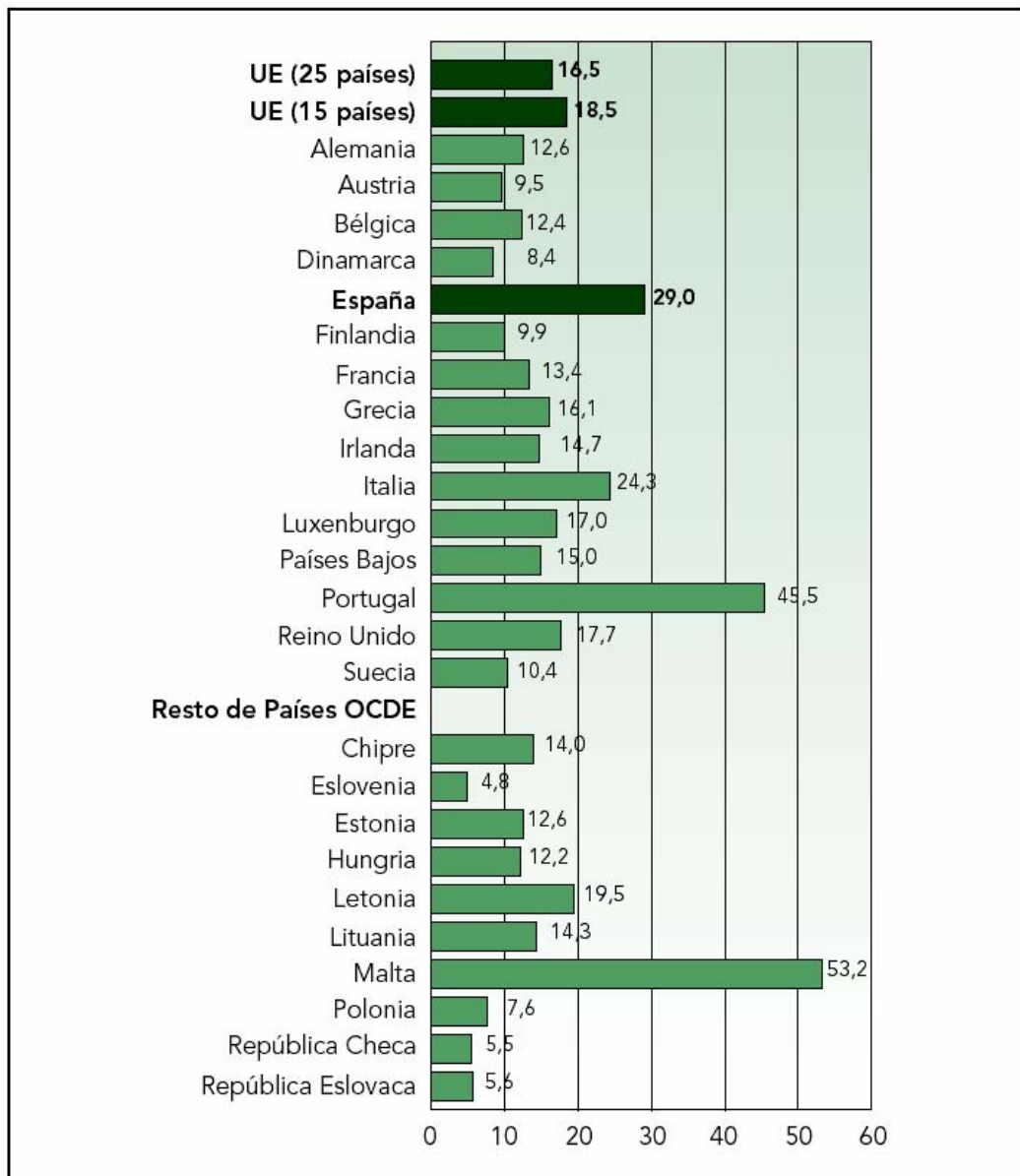
In Spanien handelt es sich beim Schulversagen um ein Problem der Regelschule und um ein Problem des Schülers mit der Regelschule. Das Problem ist groß und wird in allen Medien umfassend und kontrovers diskutiert. Es hat sich seit der Transición und der Verlängerung der Pflichtschulzeit in Verbindung mit Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt erheblich vergrößert. Besonders betroffen ist die weiter wachsende Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Schulversagen bedeutet zu geringe Lernleistungen, mangelnde Disziplin zu zeigen, die Schule ohne Abschluss zu verlassen und/oder nicht in der Lage zu sein, nach der Pflichtschulzeit weiter zu lernen. Um mit den Erfordernissen der Wissensgesellschaft, der technologischen Entwicklung, den Veränderungen auf dem Arbeitsmarkt, der Globalisierung, der unzureichenden sozialen Kohäsion umgehen zu können, müssen bereits Kinder und Jugendliche weit reichende Kompetenzen besitzen, wie lernen zu können, sich emotional intelligent zu verhalten usw. Die Schere zwischen Anforderungen an die Kinder und Jugendlichen und den ihnen angebotenen Möglichkeiten öffnet sich immer weiter.

Erschreckend ist, wie „Tabelle 5.7 Anzahl der 16-jährigen Schüler, die 1999 die ESO erfolgreich abschlossen“, Seite 201 zeigt, dass nur 76,4% eines Jahrgangs den Abschluss in der Regelzeit bewältigen. Dabei sind große territoriale und regionale Unterschiede zu verzeichnen. Die untenstehende Grafik zeigt das Schulverlassen, ohne Schulabschluss im europäischen Vergleich. Es waren 29 % in Spanien. Damit liegt Spanien nach Portugal

¹²⁰ Dieser Tatbestand wird in den folgend genannten Tabellen nachgewiesen:
„Tabelle 4.4 Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen bzw. Sonderschulen nach Förderschwerpunkten in Prozent (2000-2002)“, Seite 128
„Tabelle 4.5 Prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und allgemeinen Schulen nach Bundesländern (2000 und 2002)“, Seite 128.

(45%) und Malta (53,2%) an dritter Stelle in Europa. Der Durchschnitt in Europa liegt bei 18,5% bzw. 16,5%, denn die neu aufgenommenen EU Mitgliedsländer verbessern das Durchschnittsergebnis erheblich.

Abbildung 5.11 Frühzeitiges Schulverlassen: Prozentzahl der Bevölkerung zwischen 18 und 24 Jahren, die die 2. Etappe der Educación Secundaria nicht abgeschlossen haben und keine weitere Ausbildung machen



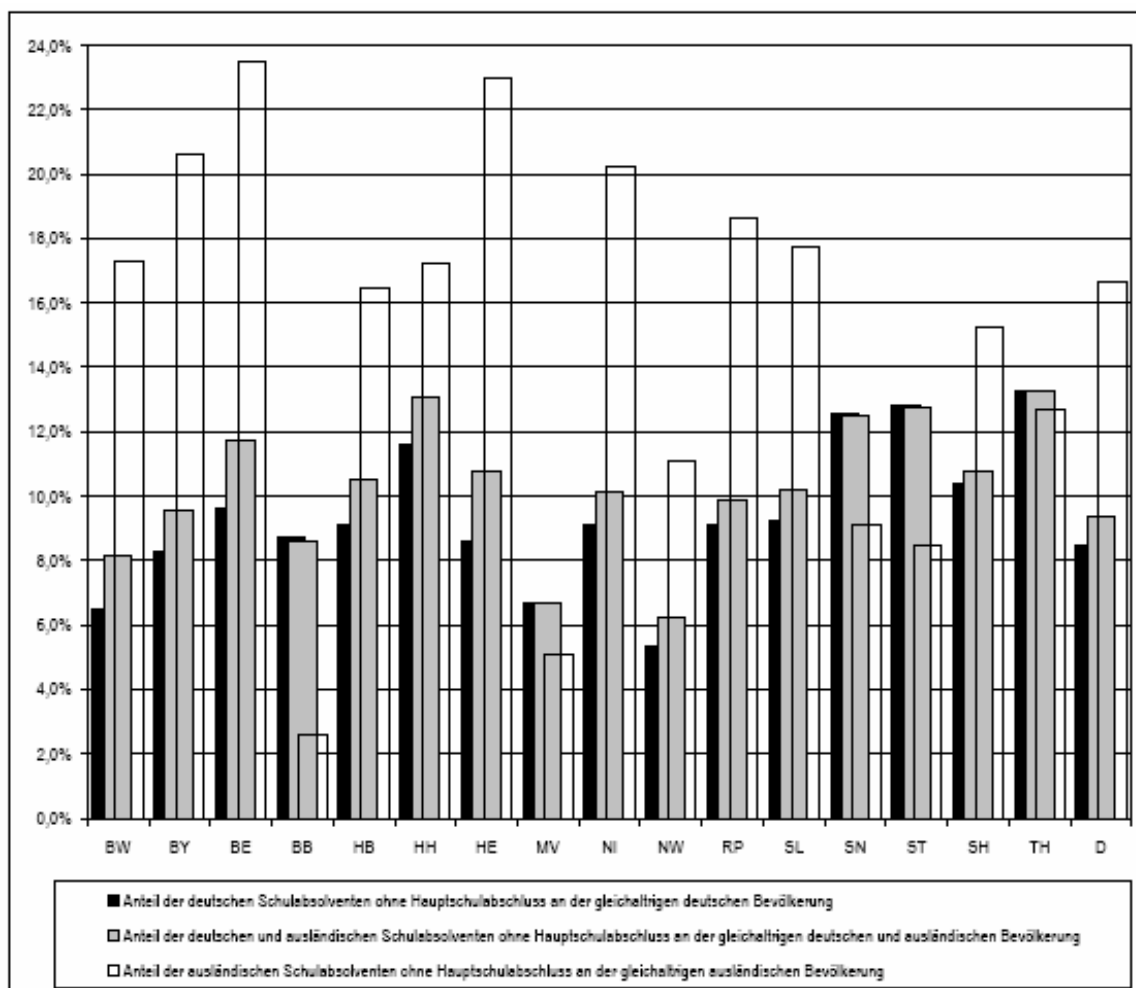
(Ministerio de Educación y Ciencia, Las cifras de la educación en España. 2004, in: MEC, 2004: 155)

In einer Untersuchung von Rodríguez über das Schulversagen in der Comunidad Madrid, die im September 2002 auf der IX Conferencia de Sociología de la Educación (Palma de Mallorca) vorgestellt wurde, wird eine große Heterogenität in der Qualität und im Erfolg

der Schulen nachgewiesen. Je nach Zone in der eine Schule liegt, sind 2,5-5% (Zone A) bis zu 40-42,5% (Zone D) der Schüler von Schulversagen in der *ESO* betroffen. (vgl. Rodriguez,2003:12) In Zone A waren viele Privatschulen und die entsprechende soziale Struktur und in Zone D überwogen die staatlichen Schulen und die nicht so gut gestellte Bevölkerung.

In Deutschland verließen im Jahr 2002 9,1% (85.323) der Schüler, die die Vollzeitschulpflicht erfüllt hatte, ohne Hauptschulabschluss die Schule. Im Jahr 2000, auf welches sich die Daten im folgenden Absatz beziehen, waren es auch 9,1% (84.998) (vgl. KMK 171,2003:351). Die statistischen Veröffentlichungen „*Ausländische Schüler und Schulabsolventen*“ (KMK 163,2002:53) aus der das folgende Zitat stammt gibt an, dass 9,4%, also eine Differenz von 0,3%, die allerdings nicht aus dem Zahlenmaterial erklärbar ist, im Jahr 2000 die Schule ohne Abschluss verließen. „Der Vergleich der Anteile der deutschen und ausländischen Schulabgänger allgemeinbildender Schulen ohne Schulabschluss an der gleichaltrigen deutschen und ausländischen Bevölkerung ergibt bei den Deutschen einen Wert von 8,5%, bei den Ausländern ist dieser mit 16,6% deutlich höher. Für beide Gruppen zusammen beträgt er 9,4%. Unter den 15.498 ausländischen Schulabgängern ohne Hauptschulabschluss kamen 4.390 (28,3%) aus Sonderschulen mit dem Förderschwerpunkt Lernen, unter den 69.500 deutschen waren es 23.755 (34,2%)“ (KMK 163,2002:53).

Abbildung 5.12 Anteil der deutschen und ausländischen Schulabgänger ohne Haupt- schulabschluss an der gleichaltrigen deutschen und ausländischen Bevölkerung



(KMK 163,2002:54)

Die Grafik zeigt deutlich den großen Unterschied zwischen ausländischen und deutschen Jugendlichen beim Nichterreichen des Hauptschulabschlusses. Ebenso verdeutlicht die Grafik, dass es große regionale Unterschiede beim Nichterreichen des Hauptschulabschlusses gibt. Zum Beispiel verließen in NRW 6,5% aller Schüler eines Jahrgangs die Hauptschule ohne Abschluss, in Hamburg, Thüringen, Sachsen und Sachsen-Anhalt waren es im Jahr 2000 zwischen 12% und 13%. Es müssen andere Indikatoren zum Tragen kommen als die Intelligenz, das Lernverhalten bzw. die Kompetenz von Kindern und Eltern zur Kompensation, die zu diesen großen Differenzen zwischen den Bundesländern führen.

Parallel dazu konnten auch bei den Daten zur Sonderbeschulung¹²¹ und zur Beschulung in der Schule für Lernhilfe große Differenzen nachgewiesen werden. Die Daten aus der Dokumentation *Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991-2000* (KMK 163,2002) zeigen, dass keine Chancengleichheit besteht bezüglich der zu erreichenden Schulabschlüsse. Während der Anteil der ausländischen Schüler bei den Abgängen ohne Abschluss bzw. mit Hauptschulabschluss deutlich überwiegt, ist bei den höheren Bildungsabgängen der Anteil der deutschen SchülerInnen wesentlich höher. „Die deutlichsten Unterschiede zwischen deutscher und ausländischer Bevölkerung im Hinblick auf den Erwerb allgemein bildender Abschlüsse zeigen sich bei der Fachhochschul- und Hochschulreife. Eine Studienberechtigung wird bundesweit von 37,0% der gleichaltrigen Bevölkerung erworben, wobei 40,1% der deutschen aber nur 13,0% der ausländischen Bevölkerung diese erreichen“ (KMK 163,2002:57).¹²²

Für die Situation in Spanien in Bezug auf das Schulversagen liegen mir keine so umfassenden und zeitlich kontinuierlich dokumentierten Daten vor, wie die der KMK für Deutschland. Ich beziehe mich im wesentlichen auf eine Dokumentation des *Centro de Investigación y Documentación Educativa (C.I.D.E)* mit dem Titel *Las Desigualdades de la educación en España* (2002). Es ist eine Aktualisierung der Untersuchung aus dem Jahr 1992 mit dem gleichen Titel. Das Problem der Ungleichheit im spanischen Erziehungssystem ist ein Dauerproblem. Die statistischen Daten werden kommentiert und im Kontext der Gesetzeslage und den regionalen und sozialen Bedingungen interpretiert. Obwohl die Studie 2002 veröffentlicht wurde, arbeitet sie mit dem offiziellen Zahlenmaterial des *M.E.C.D* von Anfang und Mitte der neunziger Jahre. Die Daten sind also nicht sehr aktuell, geben aber die Lage während der *L.O.G.S.E* Reform, die den zeitlichen Bezugsrahmen dieser Arbeit darstellt, wieder. In der letzten Hälfte der neunziger Jahre haben nach und nach alle Länder die Autorität über ihr Erziehungssystem erhalten.

¹²¹ Die großen regionalen Unterschiede zur Anzahl der Beschulung in der Sonderschule und in Schulen für Lernhilfe wird in folgenden Tabellen nachgewiesen:

„Tabelle 4.5 Prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und allgemeinen Schulen nach Bundesländern (2000 und 2002)“, Seite 128.

„Tabelle 4.8 Übersicht zum Anteil der Kinder im Förderschwerpunkt „Lernen“ in Sonderschulen an der Gesamtzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den „Alten und den Neuen Bundesländern““, Seite 131.

¹²² Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund haben „verschlungene Bildungswege“. Insgesamt, trotz der vorliegenden, nicht zufrieden stellenden, Ergebnisse ist bei ihnen ein kontinuierlicher Anstieg der Bildungsabschlüsse zu verzeichnen. Anfang der achtziger Jahre verließen noch 30% die Hauptschule ohne Schulabschluss (vgl. Schulze,2003:200). Allerdings ist dabei zu bedenken, dass hier sicher auch die Schulen für Lernhilfe zur Entlastung der Hauptschulen beitrugen. Auch stieg der Anteil der StudentInnen türkischer Herkunft, auch aus Arbeiterhaushalten (ebenda). Wie beim Gewinnspiel scheint es viele Verlierer und einzelne Gewinner zu geben.

So wurden in der Dokumentation vorwiegend die Autonomen Regionen ohne Kompetenzen im Erziehungssystem erfasst. Die „Abbildung 5.1 Die ehemalige Aufteilung der Erziehungskompetenz in Spanien zwischen dem MEC und den Provincias Autonomas“, Seite 158, stellt diese Aufteilung dar. Die Entwicklungen in diesem Zeitraum in Bezug auf den Prozess der Dezentralisierung, die bis zum Jahr 2000 abgeschlossen war, werden also nicht richtig erfasst.

Es wurde das universitäre und nicht-universitäre Bildungssystem in Bezug auf die Partizipation benachteiligter Gruppen erfasst. Die Wahrnehmung und Verteilung kompensatorische Erziehung, der Programme der curricularen Anpassung und die Programme der *Garantía Social (P.G.S)*, die für Fragen des Schulversagens besonders wichtig sind, wurden dokumentiert.

Doch bereits die vorliegenden Daten zeigen, dass auch das spanische Schulsystem den Lernausgangslagen und den Kompetenzen der Kinder, besonders Kindern mit Migrationshintergrund und in bestimmten Regionen, nicht gerecht wird.

Tabelle 5.7 Anzahl der 16-jährigen Schüler, die 1999 die ESO erfolgreich abschlossen

| | |
|----------------------|------|
| Andalucia | 77,7 |
| Aragon | 81,5 |
| Asturias | 83,9 |
| Baleares (Inseln) | 61,4 |
| Canarias | 78,7 |
| Cantabria | 82,1 |
| Castilla y Leon | 80,5 |
| Castilla-La Mancha | 66,6 |
| Cataluña | 77,9 |
| Comunidad Valenciana | 67,4 |
| Extremadura | 67,8 |
| Galicia | 82,8 |
| Madrid | 80,4 |
| Murcia | 68,9 |
| Navarra | 84,0 |
| Pais Vasco | 76,5 |
| Rioja(La) | 78,8 |
| Ceuta | 46,3 |
| Melilla | 56,7 |
| Total | 76,4 |

(MECD,2002:104)

Die besonders hohe Abbrecherquote in Ceuta und Melilla kann nicht einfach mit dem hohen Anteil an muslimischen Kindern erklärt werden, wie dies oft vereinfachend geschieht.

Der sich von der spanischen Halbinsel unterscheidenden besonderen Bevölkerungszusammensetzung steht die Unfähigkeit der Gesellschaft gegenüber, ein auf Chancengleichheit und Kompensation angelegtes Schulsystem auch tatsächlich in die Praxis umzusetzen.

Tabelle 5.8. Anzahl der Schüler, im Schuljahr 1995/1996 im Territorium des M.E.C. die „kompensatorische Erziehung“ erhielten

| Autonome Region | Anzahl der Schüler | % Anteil an Kompensatorischen Erziehung |
|--------------------|--------------------|---|
| Aragón | 140.807 | 0,80 |
| Asturias | 125.650 | 0,54 |
| Baleares | 113.614 | 0,55 |
| Cantabria | 69.392 | 0,66 |
| Castilla y León | 318.567 | 1,78 |
| Castilla-La Mancha | 260.617 | 0,84 |
| Extremadura | 170.356 | 0,52 |
| Madrid | 669.850 | 0,62 |
| Murcia | 182.037 | 0,75 |
| La Rioja | 33.255 | 1,07 |
| Ceuta | 13.061 | 19,17 |
| Melilla | 11.782 | 2,47 |
| Total | 2.108.988 | 0,96 |

(vgl. .C.I.D.E, 2002:114)

Tabelle 5.9 Anzahl der Schüler der E.S.O, die im Territorium des M.E.C 1995/96 ein angepasstes Curriculum erhielten

| Autonome Region | Anzahl der Schüler in der E.S.O | % Anteil an Schülern mit angepasstem Curriculum |
|--------------------|---------------------------------|---|
| Aragón | 32.258 | 2,98 |
| Asturias | 33.094 | 2,54 |
| Baleares | 20.922 | 3,07 |
| Cantabria | 13.128 | 3,46 |
| Castilla y León | 70.160 | 3,70 |
| Castilla-La Mancha | 52.242 | 2,56 |
| Extremadura | 29.315 | 2,70 |
| Madrid | 95.681 | 3,68 |
| Murcia | 25.534 | 3,22 |
| La Rioja | 7.514 | 2,50 |
| Ceuta | 1.577 | 2,73 |
| Melilla | 2.911 | 1,03 |
| Total | 384.336 | 3,18 |

(vgl.C.I.D.E,2002:120)

Schon damals liegt Ceuta an der Spitze der kompensatorischen Erziehung. Von hundert Kindern nahmen etwa neunzehn an der kompensatorischen Erziehung teil. Im gesamten Territorium des *M.E.C* war es etwa nur ein Kind von hundert. Häufiger wurde die Maßnahme der Lehrplananpassung (*diversificaciones curriculares*), welche ebenso in der *L.O.G.S.E*-Reform verankert ist, eingesetzt. Von hundert Schülern erhielten im Schuljahr 1995/96 etwa drei ein angepasstes Curriculum. Es ist davon auszugehen, dass seit 1995/96 Bedarf und Nachfrage bei beiden Maßnahmen weiter gestiegen sind.

Zwischen den Schuljahren 1995/96 und 1997/98 stieg die Zahl der Schüler, die mit der *Garantía Social* nach Beendigung der Schule ohne Abschluss eine Basisbildung und eine berufliche Bildung erhalten sollen von 13.996 auf 24.363. (vgl. *C.I.D.E*, 2002:123). Auch diese Zahlen steigen weiter.

Die folgenden Erklärungen zu den hohen Zahlen des Schulversagens stammen aus einem Leserbrief der wie folgt beginnt: „Über die Erziehung in Melilla zu berichten, heißt regelmäßig auf ihre Mängel hinzuweisen. Mängel an denen die ganze Schulbevölkerung leidet und die Lehrer, die mit diesen Mängeln arbeiten müssen.“ (vgl. Lopez,2004)

- In Melilla sind 60% der Schüler der *ESO* (6-16 Jahre) berberischer Herkunft mit der Muttersprache Tamazight.
- Bei Aufnahmeprüfung für die Universität (*Selectividad*) waren 19% berberischer Herkunft, von diesen bestanden 15%.
- Das Schulversagen berberischer Schüler ist fünfmal höher, als das der anderen Kinder in Melilla.
- Die Teilnahme am Kindergarten ist extrem gering.
- Stadt und Ministerium können sich in vielen Fragen nicht einigen, z. B. Auswahl von Gelände für Schulbauten.
- Mangelnde Ausstattung der kompensatorischen Erziehung (vgl. ebenda).

Im Jahr 2002 wurden die Gelder für die kompensatorische Erziehung in Ceuta und Melilla um 102 % erhöht (vgl. *Comunidad escolar*,2002:708). Von Fachleuten wird kritisiert, dass „Sonderschulklassen“ eingerichtet werden, in denen als besonders gewalttätig und lernschwach aufgefallene Schüler unterrichtet werden sollen (vgl. Gomez,2001).

Für das Schuljahr 2003/04 liegen aus dem Diskussionspapier des MEC „*Una educación de calidad para todos entre todos*“ aktuelle Daten vor, unter anderem zur steigenden Zahl der ausländischen SchülerInnen im spanischen Schulsystem. Im Schuljahr 1993/94 besuchten lediglich 50.076 ausländische Schüler eine spanische Schule. Im Schuljahr 2003/04 waren

es 386.726 und für 2004/05 werden 500.000 erwartet (vgl. MEC,2004:150). Mit 10,2% liegt der Anteil in Madrid am höchsten, in Melilla 6,5% und in Ceuta sind es 1,2%. Der Landesdurchschnitt liegt bei 5,7% (vgl. MEC,2004:151). 50,5 % der ausländischen Schüler kommt aus Süd- oder Zentralamerika, 25,2% aus Europa, 18,9 % aus Afrika, 4,4% aus Asien bzw. Ozeanien und 1,1% aus Nordamerika (vgl. MEC,2004:152). Spanien wandelte sich in den neunziger Jahren von einem Land der Emigration zu einem Land der steigenden Immigration.

In Deutschland lag und liegt der Anteil der Schüler mit ausländischem Pass erheblich höher als in Spanien. Im Jahr 2000 besuchten 1,16 Millionen ausländische Schüler, das sind 9,1%, eine deutsche Schule (vgl. KMK 163,2002:11). Die größte Gruppe bilden die türkischen Kinder und Jugendlichen mit etwa 500.000 Schülern (vgl. KMK 163,2002:12). Auch in Deutschland gibt es große regionale Unterschiede. „Den mit Abstand höchsten Ausländeranteil weist Hamburg auf, wo knapp 45.000 der 233.000 Schüler nicht über die deutsche Staatsbürgerschaft verfügen. Damit ist fast jeder fünfte Schüler (19,2%) Ausländer. Daneben ist der Anteil ausländische Schüler in Hessen (14,6%), Bremen (14,0%), Berlin (13,9%), Baden Württemberg (13,0%) und Nordrhein-Westfalen (12,7%) überdurchschnittlich hoch“ (KMK 163,2002:15).

Auch in Deutschland befassen sich die Länder und Städte mit der „zweiten deutschen Bildungskatastrophe“¹²³. Für Hamburg zum Beispiel schlägt die SPD-Fraktion u. a. vor, im Rahmen des existierenden Schulsystems die integrierten Schulsysteme auszubauen sowie mehr Praxisanteile in allen Schulen einzurichten, stärkere Binnendifferenzierung und die Einführung des 10. Schuljahrs u. a.. In Bayern dagegen wurden Praxisklassen eingeführt, in denen Schüler, die die Vollzeitschulpflicht vom Alter her erfüllt haben, in Praxisklassen unterrichtet werden, die auf Grund des begrenzten Fächerangebots nicht zum Hauptschulabschluss führen (SPD-Bürgerschaftsfraktion; 2003).

Im Auftrag der Stadt Frankfurt hat das Deutsche Institut für internationale pädagogische Forschung eine Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/01 in Form von Fragebögen an die Schulleiter erarbeitet. Der Bestand und der Bedarf wurden in umfassenden Fragebögen, aber auch Interviews erfasst und in Beziehung gesetzt zu amtlichen statistischen Angaben. Bereits 1982 wurde der Vorläufer dieser Dokumentation erstellt. (DIPF,2003).

¹²³ Als die erste deutsche Bildungskatastrophe wurden die schlechten Bildungsmöglichkeiten für Mädchen vom Land im deutschen Bildungssystem bezeichnet. Siehe dazu „Fußnote“⁷³ auf Seite 106.

Alvaro Marchesi, Professor für Entwicklungspsychologie, von 1984-1996 in leitender Funktion im *M.E.C.D* befasst mit der Implementierung der *L.O.G.S.E*-Reform, hat ein multidimensionales Modell zur Erklärung von Schulversagen entwickelt, aus dem auch die dem Schüler fern liegenden Indikatoren des Schulversagens hervorgehen. Der Schüler bzw. die Schülerin ist Symptomträger/in des unzureichenden Systems. Einige dieser Indikatoren wurden in den Ausschnitten des Leserbriefs angedeutet, die sich konkret auf die Probleme des spanischen Schulsystems in Nordafrika beziehen. Das Modell mit den Indikatoren des Schulversagens lässt sich, wie auch das ökosystemische Modell, in anderen Ländern/Gebieten als Analyseinstrument einsetzen. Besonders hervorzuheben ist dabei, dass auch die Indikatoren zu beachten und zu beeinflussen sein müssen, die nicht unmittelbar mit dem von Versagen bedrohten Schüler kausal in Verbindung stehen, sondern erst in Form von Systemwirkungen zweiter und dritter Ordnung ihre Wirkung zeigen.

Abbildung 5.13 Ebenen und Indikatoren des Schulversagens

| | |
|-------------------|---|
| Gesellschaft | - ökonomischer und sozialer Kontext |
| Familie | - sozio-kulturelles Niveau - Beschäftigung, Widmung - Erwartungen |
| Erziehungssystem | - öffentliche Ausgaben - Ausbildung und Motivation der Lehrer - Unterrichtstempo - Flexibilität des Curriculums - zur Verfügung stehende Unterstützung für Schulen und Schüler mit dem hohen Risiko |
| Unterrichtsschule | - Kultur - Partizipation - Autonomie - Netzwerke der Kooperation |
| Klassenraum | - Unterrichtsstil - Klassenführung |
| Schüler | - Interesse - Kompetenz - Partizipation |

(vgl. Marchesi,2003:14)¹²⁴

In der Studie von Marchesi werden sechzehn Vorschläge zur Reduzierung des Schulversagens genannt, die sich auf die spanische Situation beziehen, die sich auch in der *L.O.G.S.E*-Reform wieder finden.

¹²⁴ Übersetzung Ursula Pohl.

Attraktive öffentliche Schulen

1. Aktive Kontrolle und Steuerung der Administration zur Verteilung von Problemlagen auf *alle* Schulen.
2. Schaffung von attraktiven öffentlichen Schulen mit verschiedenen Profilen (*Proyecto del Centro*) z. B. Mehrsprachigkeit, neue Technologien, Musik- und Kunsterziehung.

Vermeidung von Schulversagen

3. Unterstützung von Schülern mit Lernproblemen von der Grundstufe an, Bereitstellung von Lehrern und Zeiten zur Unterstützung.
4. Eine Gesellschaft der Leser: Die Leseerziehung im Elternhaus und mit anderen Disziplinen muss von der Vorschule an täglich gefördert werden.
5. Hausaufgabenhilfe und Nachhilfe zu Hause und in der Schule soll zur Verfügung gestellt werden.
6. Flexible Lern- und Arbeitsgruppengruppenzusammenstellung zur Rückgewinnung demotivierter Schüler.
7. Autonomie der Schulen, damit sie die für sich besten Lösungen finden.

Neue Formen der Kooperation

8. Neue Kooperationen auf lokaler Ebene und Öffnung der Schule in alle sozialen Bereiche (Handwerk, Politik u. a.).
9. Bildung und Partizipation der Eltern.
10. Netzwerkarbeit der Schulen zum gegenseitigen Austausch und Unterstützung.

Unterstützung der Lehrer

11. Veränderung der Grundausbildung und ständige Weiterbildung.
12. Neuer Unterrichtsstil, der mit „lernen zu lernen“ auf die Herausforderungen der Wissensgesellschaft vorbereitet und sich besonders um Schüler mit Lernproblemen bemüht.
13. Umorganisation der Arbeitszeiten der Lehrer. Es gibt Zeiten für Unterricht, Beratung, soziokultureller Arbeit, Administration und Unterstützungsarbeit.

Außerordentliche Maßnahmen

14. In besonders belasteten Stadtteilen sollte an der strukturellen Veränderung und Verbesserung der Lebenssituation und an der Stärkung der Lehrerschaft gearbeitet werden. Schulen in diesen Gebieten erhalten bevorzugt materielle und personelle Zuwendungen.

Verbindlichkeit und Verantwortung der Gesellschaft

15. Für Schüler, die dennoch versagen trägt die Gesellschaft die Verantwortung. Ziel ist es in acht Jahren den Anteil der Schüler, die die Schule nicht erfolgreich abschließen auf 15% zu senken. Für sie muss die *Granantia Social* in Verbindung mit dem Erziehungssystem verstärkt Programme entwickeln.

Alle können Lernen

16. Schulversagen ist nicht gottgegeben, sondern bedingt durch Schule und Gesellschaft, deshalb können Schule und Gesellschaft es auch beheben (vgl. Marchesi,2002:25)¹²⁵.

Die sechzehn Vorschläge für die Verringerung von Schulversagen, die ich zusammengefasst und gekürzt übersetzt habe, sind eine direkte Antwort auf die Ebenen und Indikatoren von Schulversagen. Sie verdeutlichen, dass Schüler und Lehrer sich ohne entsprechende Bedingungen so viel anstrengen können wie sie wollen, sie werden nicht erfolgreich im Kampf gegen das Schulversagen sein.

In Regionen wie Melilla, aber auch in Teilen Ostdeutschlands mit besonders hoher Schulabbrecher- und Sonderschulbesuchsrate sowie hoher Arbeitslosigkeit, ist es absolut erforderlich, eine Schullaufbahn und ein Lernen zu ermöglichen, welches zu einem qualifizierten Abschluss führt, auch wenn es keine oder nur wenige Möglichkeiten für eine Arbeitsaufnahme gibt. Selbstbewusste, nicht demoralisierte, gut ausgebildete junge Menschen, auch ohne Arbeitsplatz, haben persönlich größere Chancen, als durch Schulmisserfolge demotivierte, schlecht ausgebildete und folglich mit einem hohen sozialen Risiko belastete junge Menschen.¹²⁶

¹²⁵ Übersetzung Ursula Pohl.

¹²⁶ Der Psychotherapeut Uwe Findeisen beschreibt, wie Leistungskonkurrenz, Versagen, entsprechende Gruppendynamik, zu gekränkter Ehre und Gewaltbereitschaft bei Jugendlichen führen. „In jedem Fall führt die Herabsetzung eines anderen zur Selbsterhöhung dessen, der herabsetzt und bei anderen das Gefühl von Scham und Sozialangst erzeugt. Es geht damit also – wie bei den Noten, aber mit anderen Mitteln – strukturell um Platzierungsfragen in einer persönlichen Rangordnung“ (Findeisen,2004:6).

6. Qualitative Sozialforschung

Den folgenden empirischen zweiten Teil (Kapitel 6-13) dieser Arbeit, der auf Grund der empirischen Methode, zeitlich vor dem ersten Teil (Kapitel 1-5) mit den Kapiteln zur systemökologischen Herangehensweise (Kapitel 1), den Modellen zur Integrationspädagogik (Kapitel 2), den Bedingungen des Lernens (Kapitel 3), sowie den beiden Länderkapiteln (Kapitel 4 und 5) erarbeitet wurde, leite ich nun mit einigen grundlegenden Hinweisen zur qualitativen Sozialforschung ein. Damit soll der umfassende wissenschaftliche Kontext, der über die systemökologische Herangehensweise hinausgeht, erläutert werden. Das die Niederschrift nicht der Chronologie meines Arbeitsprozesses entspricht, liegt in der Methode der Gegenstandsnahen Theoriebildung begründet, die eine unvoreingenommene Herangehensweise, ohne Hypothesenbildung und Prüfung, erfordert. Der Verlauf des Auswertungsprozesses und die einbezogenen Theorien werden in der „Abbildung 11.1 Verlauf des Auswertungsprozesses“, Seite 253, dargestellt. Die „Abbildung 13.1 Bewertung und Verständigung im ökosystemischen Kontext“, Seite 341, bildet den ersten Teil und den zweiten Teil der Arbeit integriert ab.

In diesem Sinne sind die Kapitel 1 bis 5 im ersten Teil auf keinen Fall als zur Überprüfung, Vergleichung oder Bewertung stehende Hypothesensammlung zu verstehen. Sie bieten vielmehr den Hintergrund für den empirischen Teil, auch wenn sie vor diesem entstanden sind und keiner der Interviewten die ganze Palette an Informationen hatte, sondern mit ihrem/ seinem Fach- und Alltagswissen, jeweils einen Teil der Integrationspädagogik beschreiben. Im Laufe des empirischen Teils biete ich einige Verknüpfungen zwischen den beiden Teilen der Arbeit aus der ökosystemischen Forschungsperspektive an. Weitere Verknüpfungen sind dabei auf keinen Fall ausgeschlossen.

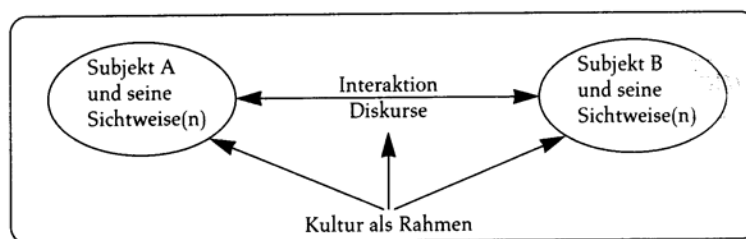
Eine andere Art der Verknüpfung, weit über meine Arbeit hinausgehend, aber doch dort auch wirkend ist die „Repräsentation des Sozialen in Wissen und Sprache“. Dabei geht es darum, nachzuvollziehen, wie sozial und/oder kulturell geteilte Wissensbestände individuelle Wahrnehmungs-, Erfahrungs-, und Handlungsweisen beeinflussen. Für das, was in der Gesellschaft mit Behinderung bezeichnet wird, daraus folgend unter anderem auch die In-

tegrationspädagogik, wäre es von großem Interesse der Sozialen Repräsentation¹²⁷ von Behinderung aus sozialpsychologischer Sicht nachzugehen.

„Die zentralen Elemente des qualitativen Ansatzes basieren auf bestimmten gegenstandstheoretischen Annahmen über den *Charakter individuellen Handelns, zwischenmenschlicher Interaktion und daraus resultierender Konstitution der sozialen Welt*¹²⁸. Aus diesen Annahmen über den Gegenstand resultieren bestimmte forschungsmethodische Konsequenzen sowie schließlich Vorstellungen über den pragmatischen Nutzen qualitativer Methoden“ (Terhart,1997:29).

Die somit genannten gegenstandstheoretischen Annahmen des qualitativen Ansatzes haben zur Folge, dass es kein einheitliches theoretisches und methodisches Konzept gibt, sondern drei Hauptströmungen, die nicht gezwungenermaßen rivalisieren müssen, sondern sich im Sinne einer systematischen Perspektiven-Triangulation¹²⁹ heute, nachdem die Grabenkämpfe zwischen qualitativer und quantitativer Forschung überwunden und diese nicht mehr die Differenzen zwischen den qualitativen Ansätzen verdecken, bereichern können. Die Abbildung zeigt die Hauptströmungen als Forschungsperspektiven.

Abbildung 6.1 Forschungsperspektiven qualitativer Forschung und ihre Ansatzpunkte



(Flick,2000:39)

Einmal stehen die subjektiven Sichtweisen im Zentrum, dazu gehört der Ansatz des Symbolischen Interaktionismus. Zum Zweiten widmet sich ein Forschungsschwerpunkt der

¹²⁷ Soziale Repräsentation ist „ein System von Werten, Ideen und Handlungsweisen mit zweifacher Funktion; erstens eine Ordnung zu schaffen, die Individuen in die Lage versetzt, sich in ihrer materiellen und sozialen Welt zu orientieren und sie zu meistern; und zweitens Kommunikation unter den Mitgliedern einer Gemeinschaft zu ermöglichen, in dem es diesen einen Kode für sozialen Austausch und einen Kode zur Benennung und zur eindeutigen Klassifikation der verschiedenen Aspekte ihrer Welt und ihrer individuellen Geschichte und der ihrer Gruppe liefert.“ (Moscovici,1973:XVII)

¹²⁸ Hervorhebung von Ursula Pohl.

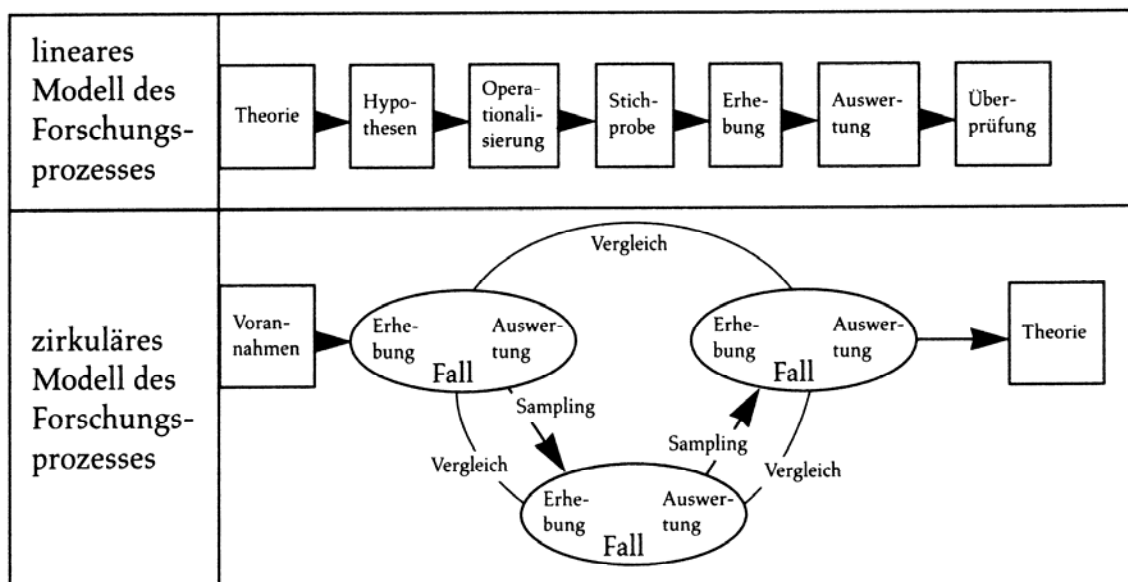
¹²⁹ Die Perspektiven-Triangulation dient in meiner Arbeit nicht der Validierung von Daten, wie sie von Denzin (Denzin,1978) in (Schröder-Lenzen,1997:108) mit folgenden Triangulationen angestrebt wird: der Daten-Triangulation; der Investor-Triangulation; der Theorien-Triangulation; der Methoden-Triangulation, sondern dem „theoretical sampling“, (z. B. Strauss,1994:70), in dem Variation und Vergleich von Ereignissen, Handlungen, Populationen und theoretischen Konzepten zur Generierung von Hypothesen eingesetzt werden.

Herstellung und dem Ablauf der Interaktion, im kulturellen Kontext. Hierzu gehört die Ethnomethodologie. Im dritten Strang geht es um die Rekonstruktion der bewussten und unbewussten Regeln des Handelns in bestimmten Situationen. Folgende Gemeinsamkeiten der Strömungen fasst Flick zusammen

- Verstehen als Erkenntnisprinzip,
- Fallrekonstruktion als Ansatzpunkt,
- Konstruktion von Wirklichkeit als Grundlage,
- Text als empirisches Datenmaterial. (vgl. Flick,2000:41)

Die Gegenstände der Sozialforschung sind prozesshaft, somit muss die Perspektive auf sie ebenfalls Prozesscharakter haben. Der Forschungsprozess verläuft nicht linear, sondern zirkulär. Unter Umständen, falls mit der Gegenstandsnahen Theoriebildung gearbeitet wird, ist der Forschungsprozess auch spiralförmig prozesshaft zirkulär. Die untenstehende Abbildung wird diesem Forschungsmodell nicht ganz gerecht, zeigt jedoch deutlich den Unterschied zwischen Hypothesen geleiteter Forschung und „entdeckender und verstehender Forschung“.

Abbildung 6.2 Lineares und zirkuläres Modell des Forschungsprozesses



(Flick,2000:61)

6.1. Der Umgang mit Texten

Der bewusste Umgang mit Texten macht auf das Verhältnis von Text und Wirklichkeit aufmerksam. Text ist hier einmal die Basis der Daten (transkribierte Interviews), damit wird interpretierend umgegangen und somit wieder Text hergestellt, woraus wieder Text

hergestellt wird in Form von Erkenntnissen und Ergebnissen. Der zugrunde liegende Text, der Interviews wurde erst für die Interviews produziert. Er ist eine Abbildung der Wirklichkeit des Interviews bzw. eine Rekonstruktion einer anderen Wirklichkeit über Integrationspädagogik. Die dann folgende Interpretation und Auswertung ist eine Konstruktion zweiten Grades. Nach Schütz „[...] sind die Konstruktionen der Sozialwissenschaften sozusagen Konstruktionen zweiten Grades, das heißt Konstruktionen von Konstruktionen jener Handelnden im Sozialfeld“ (Schütz, 1971: 68). In diesem Sinn formuliert Schütz als „erste Aufgabe der Methodologie der Sozialwissenschaften, die allgemeinen Prinzipien zu erforschen, nach denen der Mensch im Alltag seine Erfahrungen und insbesondere die Sozialwelt ordnet“ (Flick, 2000: 46). Hier in dieser Arbeit wird nun nicht die allgemeine Sozialwelt, sondern das Fachgebiet der Integrationspädagogik und die Erfahrungen der Professionellen darin betrachtet. Dieses Fachgebiet ist geprägt durch einen hohen Alltagsanteil, und wenn man die Lebensbereiche der Kinder und ihres Umfelds mit einbezieht, befindet man sich wieder in einer allgemeinen Sozialwelt.

In die Konstruktionen zweiten Grades finden Eingang die Gegenstandsnahe Theoriebildung als Ausgangsmethode, die Methode des zirkulären Dekonstruierens und als Theorie, weniger als empirische Methode zur Auswertung von Texten, die hypothesengeleitete Theorie für (gelungene) menschliche Entwicklung. Diese Theorie scheint alltagstauglich zu sein, denn in der pädagogischen Arbeit verschiedener Professionen, nicht nur im Bereich der Integrationspädagogik, ist sie zu finden.

7. Die Gegenstandsnahe Theoriebildung

Die „Grounded Theory“ von Strauss und Glaser hat Fragestellung, Methode, Form und Inhalt meiner Arbeit beeinflusst. „Am Anfang steht nicht eine Theorie, die anschließend bewiesen werden soll. Am Anfang steht vielmehr ein Untersuchungsbereich – was in diesem Bereich relevant ist, wird sich erst im Forschungsprozess herausstellen“ (Strauss,1996:8).

Der Untersuchungsbereich war zu Beginn auf Integrationspädagogik in Deutschland und Spanien eingegrenzt. Das Ziel einer „Grounded Theory“ ist, eine Theorie zu entwickeln, die dem Gegenstandsbereich gerecht wird und ihn erhellt. Sie ist eine Forschungsmethode, die mit einem systematischen Vorgehen eine Theorie über ein Phänomen aus der Wirklichkeit entwickeln will. Sie wurde von den Soziologen Barney Glaser und Anselm Strauss entwickelt. Barney Glaser war ein Schüler von Paul Lazarsfeld, der als Erneuerer der quantitativen Methoden gilt. Anselm Strauss steht in der Tradition der Interaktionisten und Pragmatisten. Dieser Hintergrund beeinflusste die Methode unter anderem mit folgenden Grundlegungen. Der Forscher muss ins Feld gehen, wenn er die Zusammenhänge verstehen will. Für die Entwicklung von Fachdisziplinen sind wirklichkeitsverankerte Theorien wichtig. Erfahrung und Handlung entwickeln sich ununterbrochen weiter und verändern sich. Der Mensch hat eine aktive Rolle bei der Gestaltung der Welt, in der er lebt. Das Leben ist ein variabler Prozess. Es gibt einen Zusammenhang zwischen den Bedingungen, der Bedeutung und dem Handeln (vgl. Strauss,1996:9). Die „Grounded Theory“ ist nicht ausschließlich ein soziologischer Ansatz, sondern versteht sich als Methode, die von verschiedenen Disziplinen eingesetzt werden kann. So lässt sich ein und dasselbe Phänomen mit diesem Ansatz aus der jeweiligen fachspezifischen Perspektive betrachten. Dies ist eine Herangehensweise, die auch in der multiprofessionellen Kooperation von z. B. Sozialarbeit und Schule praktiziert wird. Diese Praxis greife ich mit der Auswahl meiner Interviewpartner, aus verschiedenen Professionen und Ländern auf. Als Beispiel der fachspezifischen Perspektiven auf ein Phänomen wird der Untersuchungsgegenstand „Kind in der Grundschule“ von Strauss genannt, bei dem der Gesundheitswissenschaftler an Gesundheitsproblemen der Kinder, der Psychologe an ihren Anpassungsmechanismen, der Soziologe am Gruppenverhalten, der Erzieher ihren Lernprozessen und Lernmustern, der Phänomenologe an den Schulerfahrungen interessiert sein könnte.

„Die Fragestellung in einer Untersuchung mit der ‚Grounded Theory‘ ist die Festlegung, die das Phänomen bestimmt, welches untersucht werden soll“ (Strauss, 1996:23). Diese Fragestellung oder das Phänomen wären für eine quantitative Untersuchung zu weit und unstrukturiert. Die Festlegung beinhaltet, was man über das Phänomen erfahren möchte. Die Fragestellungen die zu einer „Grounded Theory“ führen sollen, besitzen immer eine „Handlungs- und Prozessorientierung“ (ebenda). Sie sind also nicht statisch, sollen keine Variablen oder Hypothese überprüfen. Zur Beleuchtung und Erweiterung des Wissens über den Gegenstandsbereich und die Phänomene werden in der Regel folgende Bereiche untersucht: die Interaktionen der Beteiligten und der sie umgebenden Bereiche; organisatorische und politische Fragen sowie biographische Fragen/Erfahrungen. Das grundlegende Phänomen, der Ausgangspunkt meiner Untersuchung, ist, dass es in Spanien und in Deutschland Kinder gibt, die als behindert klassifiziert werden bzw. als risikobehaftet gelten und dass sie eine Beschulung erfahren, die den Anspruch erhebt integrativ zu sein. Somit wird das Phänomen schulische Integration, enger gefasst die Integrationspädagogik, in zwei Ländern anhand von Interviews und Literaturrecherche untersucht. Die Bedingungen unter denen Integration stattfindet, die Formen des Handelns, die Konstruktion der Begründungen für das Handeln der verschiedenen Professionen weisen Parallelen, aber auch Unterschiede auf. Erst im Laufe der Datenerhebung und Analyse, bin ich dahin gekommen, nach Ressourcen zur forschen, die sich aus den bestehenden Bedingungen, Intensionen und Handlungen ergeben und welche Ressourcen noch verborgen liegen.

Mit der „Grounded Theory“ wird der Begriff „theoretische Sensibilität“ verbunden. Damit ist die persönliche Fähigkeit des Forschers gemeint, persönliche Erfahrungen, Literaturstudium in die Forschung einzubeziehen, Wichtiges von Unwichtigem trennen zu können, Daten eine Bedeutung zu geben und überhaupt die Fähigkeit, Einsichten und Erkenntnisse zu haben, einen analytischen Prozess voranzutreiben, das Anstellen von Vergleichen, das Aufstellen von Hypothesen und das Entwickeln von theoretischen Netzen. Somit bekommt in diesem Ansatz der Forscher, mit seiner ihm eigenen Persönlichkeit und (professionellen) Sozialisation eine wichtige Bedeutung für den Forschungsverlauf und die Ergebnisse. Für die Anwendung der Methode und das Ergebnis ist es am besten, wenn der Forscher/die Forscherin ein Gleichgewicht herstellen kann zwischen strenger Wissenschaft – das heißt Befolgen des Forschungsvorhabens und der methodischen Abläufe, der Beibehaltung der skeptischen Haltung, zirkulär immer wieder zurückzugehen, die Erkenntnisprozesse zu überprüfen – und der Kreativität. Die Schwierigkeit liegt in der Tatsache auf der einen

Seite strikt an der „Wirklichkeit des Phänomens“ festzuhalten und auf der anderen Seite kreative Ressourcen zu wecken.

Der Umgang mit fachlicher und nichtfachlicher Literatur im Rahmen der Entwicklung einer gegenstandsnahen Theorie unterscheidet sich sehr vom Einsatz der Literatur in quantitativen oder positivistischen Methoden, bei denen die Forscherin zu Beginn der Studie alle relevanten Texte kennen muss und daraus entwickelt hat, welche Variablen von Interesse sind und standardisiert überprüft werden sollen. Hier werden keine Variablen untersucht, sondern im Verlauf der Forschung relevante Kategorien und Beziehungen von Kategorien untereinander entdeckt, und der theoretische Rahmen entsteht erst im Verlaufe der Arbeit. Hintergrundwissen lässt sich natürlich (zum Glück!) nicht ausschalten, doch erst wenn eine Kategorie sich als relevant erwiesen hat, sollte die fachliche und nichtfachliche Literatur einbezogen werden, um zu sehen was andere Disziplinen, Personen u. a. zu dem Phänomen bzw. zur entwickelten Kategorie zu sagen haben. Dieses Vorgehen kann ein Schutz sein vor Denkblockaden, die die Kreativität beeinträchtigen, die entstehen, weil man so fasziniert ist von Thesen der Koryphäen des Fachgebiets oder weil man doch immer wieder dazu neigt, positivistisch eigene und fremde Erkenntnisse zu bearbeiten. Es geht also nicht um die Ablehnung des Einsatzes von Literatur, sondern um den richtigen Zeitpunkt und die richtige Anwendung. „Sie kann die theoretische Sensibilität anregen; sie kann die Perspektive der eigenen Herangehensweise an die Daten untermauern, z. B. psychoanalytische, marxistische, interaktionistische [...]; sie kann als sekundäre Datenquelle die eigenen Daten untermauern; sie kann zu Fragen im eigenen Forschungsprozess anregen; sie kann das eigene theoretical sampling leiten; sie kann als ergänzender Gütenachweis verwendet werden, um die Angemessenheit der eigenen Erkenntnisse zu valdieren“ (Strauss,1996:34).

7.1. Die Kodierverfahren

Das Kodieren und Interpretieren der Daten ist Kennzeichen aller Text verarbeitenden Verfahren. Der Einführung in das Kodieren stellen Strauss und Corbin einige Gedankengänge voran und zitieren im ersten Gedankengang den Wissenschaftsphilosophen Diesing (Diesing,1971:14): „Wissenschaftliche Erkenntnis ist in großen Teilen eher eine Erfindung oder eine Entwicklung als eine Nachahmung; Konzepte, Hypothesen und Theorien können nicht vorgefertigt in der Wirklichkeit gefunden werden, sondern müssen konstruiert werden“ (Strauss,1996:41). Die Anwendung gegenstandsnaher Theoriebildung impliziert kein rigides Festhalten an ihr, wohl aber, dass man lernt analytische Erkenntnis generierende Fragen zu stellen. Ich bin der Methode nicht durchgängig gefolgt und habe mich bei der

Fülle meiner Daten, deren Komplexität und gemäß meinem Anliegen den ökosystemischen Ansatz nach der Kategorienbildung einzubeziehen, für ein strafferes Vorgehen, dem zirkulären Dekonstruieren entschieden, welches an späterer Stelle beschrieben wird.

Auf den folgenden Seiten werden die Kodierverfahren kurz vorgestellt¹³⁰, das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren. Mit dem offenen Kodieren sollen Daten und Phänomene in „Begriffe“ gefasst werden, dafür wird der Text in Teile zerlegt. Während des Arbeitsprozesses entsteht eine Liste von vergebenen Codes und Kategorien sowie Memos. Es werden verschiedene Arten von Memos¹³¹ erstellt, z. B. vorbereitende Memos, Entdeckungsmemos, Memos zum abgrenzen von Kategorien u. a.; es werden bereits Fragen zu den Phänomenen gestellt. Beim axialen Kodieren sollen die Kategorien verfeinert werden durch Fragen und Vergleiche. Es wird mit einem sogenannten Kodierparadigma gearbeitet und es werden (auch dadurch) Verbindungen zwischen den Kategorien hergestellt. Das selektive Kodieren setzt das axiale Kodieren fort, und es soll eine Kernkategorie erarbeitet werden, um die herum die anderen Kategorien platziert sind. Die Grenzen zwischen den Kodierverfahren sind künstlich und sie werden nicht unbedingt einmalig aufeinander folgend durchgeführt, sondern vermischt und mehrmals angewendet. Sie sind Teil der analytischen Verfahren, die eher zum Ziel haben eine Theorie zu entwickeln, als sie zu überprüfen. Sie sollen helfen im Forschungsprozess ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Kreativität und methodischer Strenge zu halten, für Gegenstandsverankerung und vorsichtigen Umgang mit persönlichen Vorerfahrungen des Forschers sorgen.

7.2. Das Sampling

Die Sampling Verfahren des linearen und zirkulären Forschungsprozesses unterscheiden sich grundlegend. Dies wurde bereits in der „Abbildung 6.2 Lineares und zirkuläres

¹³⁰ Die weitere Beschreibung befindet sich im „Anhang 4“, ab Seite 389

¹³¹ Memos, Diagramme sowie Planungs- und Analysenotizen, die in den Monaten der Auswertung entstehen, sind auch eine Form von Protokoll über die Analyse und den Prozess. Eine Ordnung und Ablage zum Wiederauffinden ist notwendig. Dazu gehört z. B. die Datierung und Kennzeichnung mit Codenummern, die Verwendung von Hervorhebungen und die inhaltliche Befolgung Konzepte und Abstraktionen von Handlungen, Vorfällen, Interaktionen u. ä. zu behandeln.

In jeder der vorgestellten Formen des Kodierens unterscheiden sich die Memos und Diagramme. Vom offenen Kodieren bis zum selektiven Kodieren entwickeln sie sich von größter Offenheit bis hin zum Valdieren und Überprüfen von Beziehungen der Kernkategorie und den Kategorien.

Die verschiedenen Formen von Diagrammen können die Beziehungen, die zwischen Konzepten bestehen darstellen, analytische Gedankengänge oder abschließend Gedankengänge integrieren. Memos und Diagramme sind Arbeitsmittel, die immer wieder weiterentwickelt werden.

Modell des Forschungsprozesses“, Seite 210, deutlich. Die unten stehende Tabelle ist eine knappe aber sehr aussagekräftige Gegenüberstellung.

Tabelle 7.1 Gegenüberstellung von theoretischem Sampling und statistischem Sampling

| Theoretisches Sampling | Statistisches Sampling |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Umfangreiche Grundgesamtheit ist vorab unbekannt | <ul style="list-style-type: none"> • Umfang der Grundgesamtheit ist bekannt |
| <ul style="list-style-type: none"> • Merkmale der Grundgesamtheit sind nicht vorab bekannt | <ul style="list-style-type: none"> • Merkmalsverteilung in der Grundgesamtheit ist abschätzbar |
| <ul style="list-style-type: none"> • Mehrmalige Ziehung von Stichprobenelementen nach jeweils neu festzulegenden Kriterien | <ul style="list-style-type: none"> • Einmalige Ziehung einer Stichprobe nach einem vorab festgelegten Plan |
| <ul style="list-style-type: none"> • Stichprobengröße vorab nicht definiert | <ul style="list-style-type: none"> • Stichprobengröße vorab definiert |
| <ul style="list-style-type: none"> • Sampling beendet, wenn theoretische Sättigung erreicht ist | <ul style="list-style-type: none"> • Sampling beendet, wenn die gesamte Stichprobe untersucht ist |

(Wiedemann,1991:441)in (Flick,2000:83)

Je theoretisch sensibler ein Forscher ist, um so eher erkennt er die theoretische Relevanz von Konzepten. Das Sampling beim offenen Kodieren erfordert ein Gleichgewicht zu halten zwischen dem systematischen Gewinnen von relevanten Daten über Kategorien und dem Machen von Entdeckungen. Dazu gehört z. B. das Warten können bis Dinge geschehen, den Interviewpartner zum Sprechen bringen u. a. Viele Vergleiche und Fragen können schon vor Ort mit Hilfe der eigenen theoretischen Sensibilität gestellt werden.

Andere werden im Prozess des induktiven oder deduktiven Denkens erarbeitet. Das Theoretical Sampling wird in Deutschland selten angewandt, obwohl Strauss und Corbin oft zitierte Autoren sind, wenn es um qualitative Forschung geht. Es hat sich durchgesetzt, dass der systematische Vergleich kontrastierende Fälle mit dieser Methode gut zu machen sei. Zum Kern der Methode des Theoretical Sampling gehört aber, dass die kontrastierenden Fälle, während des Analyseprozesses gesucht werden und erarbeitet werden und nicht, wie in Deutschland üblich, erst die Erhebung abgeschlossen wird und danach die Auswertung als davon getrennter Prozess erfolgt (vgl. Oswald,1997:81).

Die Techniken des Theoretical Samplings sollten je nach Stand der Forschung angewendet werden. Man kann **gezielt** nach vergleichenden Daten suchen, das heißt bewusst Orte, Personen, Dokumente u. a. auswählen, die sich auf die Kategorien, ihre Eigenschaften und Variationen beziehen. Man kann **systematisch** vorgehen und erreicht dadurch eine größere Konsistenz in der Datenerhebung. Man befragt oder beobachtet systematisch, z. B. jede Person, die in den Raum kommt oder zu einer bestimmten Begebenheit zu einem bestimmten Zeitpunkt. Die dritte Technik des Theoretical Sampling wird davon geleitet, dass

der Forscher, die **analytische Bedeutsamkeit** einer Gegebenheit erkennen kann, die im Feld, im Interview oder in Dokumenten auftaucht.

Beim axialen Kodieren werden entlang des Kodierparadigmas die Kategorien miteinander in Beziehung gesetzt. Das Sampling befasst sich dann mit dem Aufdecken und Validieren der Beziehungen von Bedingungen, Kontext, Handeln, Interaktion und Konsequenzen.

Diese Form des Samplings findet auf der Ebene theoretisch relevanter Konzepte statt. Mit Hilfe von Hypothesen und Vergleichen sollen die Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Variationen der Beziehungen zwischen den Kategorien gefunden werden.

Beim selektiven Kodieren werden die Kategorien auf der dimensional Ebene interpretiert und die Beziehungen zwischen ihnen werden validiert. Das Sampling geschieht nun gelenkt, und es werden Ort, Personen, Dokumente ausgewählt, die zum Verifizieren des „roten Fadens der Geschichte“ geeignet sind. Man kann zu den Orten, Personen zurückkehren, bei denen die Daten erhoben wurden, aus denen die Kategorien entwickelt wurden, und nun in Form von Hypothesen überprüfen, inwiefern die Kategorien sinnvoll sind. Ein negatives Beispiel einer Handlung/Interaktion bedeutet aber nicht gleich, dass die Hypothese bzw. die Theorie nicht stimmt, sondern es kann sich um eine Variation handeln. Das Sampling sollte so lange durchgeführt werden, bis keine neuen Daten mehr auftauchen, die Kategorienbildung dicht, der Prozess berücksichtigt wurde und die Beziehungen zwischen den Kategorien herausgearbeitet.

Der Einsatz dieser Methode ist ausgesprochen aufwendig, auch weil sie durch die als absolut postulierte Offenheit im Forschungsprozess wenig Anhaltspunkte gibt, mit denen zu erkennen ist, wann Textstellen, Phänomene, Samples ausreichend bearbeitet sind. Es gibt eine potentielle „Unendlichkeit der Kodierungs- und Vergleichsmöglichkeiten“ (Flick,2000:205). Wenn der Forscher „eine theoretische Sättigung“ erkennen kann, dann hat er einen Abschluss erreicht. Das Konzept der „theoretischen Sättigung“ geht aber meiner Ansicht nach nicht genügend auf die Möglichkeit einer konstruktivistischen Sicht der Wirklichkeit ein und sieht die zu generierende gegenstandsnahe Theorie nicht als eine von mehreren möglichen Wirklichkeiten an.

Nicht zu vernachlässigen ist auch, dass diese so text- und sprachintensive Methode englischsprachigen Ursprungs ist, alle Übersetzungen Übersetzungen bleiben und nicht wirklich den sprachlichen Kontext wiedergeben. Viele Begriffe werden natürlich auch bei anderen Verfahren, mit gleichem, aber auch differierendem Konzept verwendet. Anfänge

eines Glossars befinden sich in dem Buch *Grundlagen qualitativer Sozialforschung* (Strauss,1994:48).¹³²

¹³² Eine Synopse der Begrifflichkeiten und Konzepte wäre sicher nicht nur StudentInnen, die vor der Abschlussarbeit stehen, eine Hilfe. In diese Richtung geht eine Übersicht von Flick, der acht Verfahren der Textinterpretation nach Offenheit, Strukturierung, Interpretation, Anwendungsbereich und Grenzen tabellarisch auflistet (vgl. Flick,2000:234).

8. Von der Gegenstandsnahe Theoriebildung zum Zirkulären Dekonstruieren

Die Zusammenarbeit im Team bzw. die Kooperation von Forschern zur Sicherstellung des Forschungsprozesses, zur Verhinderung blinder Flecken und zur Erreichung einer dichten Theorie wird in Handbüchern und Einführungen zur qualitativen Sozialforschung hervorgehoben. Bei Anselm Strauss lässt sich diese Kooperation nachvollziehen, indem er z. B. eine Seminarsitzung zum offenen Kodieren beschreibt, wobei es wieder um den Umgang mit Schmerz geht (Strauss,1996:90). Ein spezielles Kapitel widmet er der Forschungsberatung (Einzelberatung, kollegiale Beratung, Kolloquium) und Lehre, wobei es darum geht, im Rahmen der gegebenen strukturellen Bedingungen, die Kreativität des Forschenden anzuregen, das Kontextwissen frei und ungebunden einzusetzen, ein Gespür für theoretische Themen zu entwickeln, die Beherrschung der Methode und die analytische Fähigkeit, die vorher genannten Punkte zu achten (vgl. Strauss,1994:333f).

Auch kann es möglich sein, bei groß angelegten Projekten, dass bestimmte, geschulte Personen die Daten erheben, z. B. Interviews führen, andere Transkribieren, andere kodieren und wieder andere arbeiten an der Theorie. Die Verteilung der Aufgaben und Rollen auf verschiedene Personen, gegebenenfalls auch mit verschiedenen professionellen Hintergrund, bringt, wie die Beschreibungen von Strauss, Corbin, Flick und anderen zeigen, eine beeindruckende Menge und Qualität an Material hervor. Die Verteilung der Aufgaben, das Zusammenführen der Ergebnisse und die dadurch entstehende Variation und Dynamik hat Wirkung auf den Prozess der Untersuchung und ihre Ergebnisse.

Dissertationen von Jutta Blin, *Ökosystemisches Denken und Handeln in der Erziehungswissenschaft am Beispiel eines interdisziplinären Modellprojekts* (vgl. Blin,1994) und die Arbeit von Birgit Lütje-Klose, *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzung durch deutsche und amerikanische ExpertInnen* (vgl. Lütje-Klose,1997), waren für mich eine Orientierung. In der Auswertung ihrer Handlungsforschung zum Ulrich-Turner-Syndrom orientiert sich Jutta Blin unter anderem am ökosystemischen Modell von Rolf Huschke-Rhein (vgl. Huschke-Rhein,1989), welches auf dem ökosystemischen Denken aufbaut. Die zweite Arbeit bot mir Möglichkeiten, meine Vorgehensweise zu überdenken, da es Parallelen bereits im Ansatz gibt. Dies sind: 1. die positive Einstellung gegenüber der Integration und die Suche nach Erkenntniserweiterung dazu. 2. Mit Hilfe von Interviews aus zwei Kulturräumen mit qualitativ und quantitativ

verschiedener Praxis und Integrationspraxis sollen Wirklichkeitskonstruktionen erkannt werden. 3. Die Wirklichkeitskonstruktionen sollen mit Theorie- und Praxisberichten in Beziehung gesetzt werden. 4. Daraus wollte ich Erkenntnisse gewinnen, die Integration qualifizieren. Ein weiteres Mut machendes Beispiel von Einzelarbeiten ist der Sammelband von Marianne Schmidt-Grunert, *Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode* (vgl. Schmidt-Grunert, 1999), in dem, nach einer Kurzeinführung in qualitatives Forschen, einzelne gelungene Diplomarbeiten aus verschiedenen Bereichen der sozialen Arbeit vorgestellt werden, unter anderem eine Arbeit von Karin Kienle, *Wenn einer eine Reise tut, dann kann er was erzählen*, bei der es um die Erfahrung der Assistenz von Menschen mit Behinderung geht.

In meiner Einzelarbeit habe ich die Standards für qualitative Forschung durchdacht und zirkulär in Verbindung mit meinem Thema, der Fragestellung und den Ergebnissen im Prozess bearbeitet. Die erreichbare Tiefe, Breite und Dichte zum Gegenstand muss sich dabei bei den Konzepten, Kategorien und in der Theoriebildung, ja selbst schon in der Interviewführung von den Vorgehensweisen einer Teamarbeit unterscheiden. Nach den anspruchsvollen Vorgaben für die qualitative Forschung, insbesondere die der gegenstandsnahe Theoriebildung, war der zufällige Fund einer kurzen, knappen Anleitung zum Auswerten von Interviews für mich und den damaligen Stand meiner Arbeit ein Lichtblick am Ende des Tunnels, der mich auf anregende Weise voran brachte. Das Verfahren nennt Eva Jaeggi „Zirkuläres Dekonstruieren“ (Eva Jaeggi, Angelika Faas, Katja Mruck: Denkverbote gibt es nicht). Das Kennenlernen dieses Umgangs mit qualitativem Material war für mich als Alleinarbeitende mit sehr begrenzten Ressourcen an Zeit, Raum, Geld für Reisen, Hilfskräften u. ä. eine Hilfe bei der Organisation und Strukturierung meiner Daten. Dabei war mir wichtig, mit diesem pragmatischen Ansatz doch eine gewisse Tiefe und Dichte anzustreben, die bei der Literatur zur gegenstandsnahe Theoriebildung scheinbar gegeben sind. Es wird auch deutlich werden, dass jede der hier beschriebenen Methoden ihre Vor- und Nachteile und besonders auch ihren eigenen Fokus und Schwerpunkt bei bestimmten Teilen der Auswertung hat.

Der Gegenstand, die Fragestellung meiner Arbeit, d. h. die weite, offene Thematik der Integrationspädagogik in Deutschland und Spanien, befasst sich mit subjektiven, aber profes-

sionellen Sichtweisen, versucht soziale Strukturen und Prozesse zu rekonstruieren und das, gegeben durch meine Arbeitsbedingungen, im Verlauf mehrerer Jahre.

Das heißt die Erfassung der Daten war auf einen relativ kurzen Zeitraum (einige Monate) beschränkt, während sich die Aufbereitung der Daten, die Auswertung und die Theoriebildung auf mehrere Jahre erstreckte. Keines der Interviews war so angelegt, dass es darum ging punktuell, das heißt zum Beispiel am Tag des Interviews, die Situation der Integration zu erfassen, sondern sowohl die persönliche, institutionelle, landesübliche Form der Arbeit von Professionellen aus ihrer persönlichen, subjektiven, aber auch professionellen Erfahrung mehrerer Jahre. In den Aussagen der Interviewten kommen natürlich trotzdem auch aktuelle Einflüsse zum Tragen. Dem Interview als einmaliges Ereignis folgte die zirkuläre Aufarbeitung, die auch beinhaltet, dass im zirkulären Dekonstruieren immer wieder auf einzelne Punkte zurückgegriffen wird, aber aus einer neuen, veränderten Perspektive, die in der vorliegenden Arbeit systemisch angelegt ist. Ab einem bestimmten Zeitpunkt der Analyse gibt es eine Betrachtungsweise, die sich auf den ökosystemischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner konzentriert. Dies ist eine besondere Form der Gegenstandsbindung, die auch von aktuellen Eindrücken, begleitender Lektüre beeinflusst wird. Da die Auswertung und das Schreiben der Arbeit sich über so lange Zeit hinzogen, halte ich den Bereich der Gültigkeit, der meine Person betrifft, für am schwierigsten, der immer wieder zirkulär bearbeitet werden muss.

Ich werde nun das von Eva Jaeggi beschriebene und von ihr benannte Vorgehen des zirkulären Dekonstruierens vorstellen, so wie ich auch zuvor die gegenstandsnahe Theoriebildung skizziert habe. Nachdem dann beide Verfahren dargelegt wurden, befasse ich mich mit dem thematischen Kodieren und allgemeinen Kriterien für die gegenstandsnahe Theoriebildung.

Bei der folgenden Vorstellung des zirkulären Dekonstruierens beziehe ich mich auf eine online-Veröffentlichung (www.gp.tu-berlin.de/psy7/pub/ber98_02.html,).

Das zirkuläre Dekonstruieren hat den Sinn, ein vorliegendes Material zügig und kreativ auszuwerten. Pointiertem Alltagssprachgebrauch gibt Eva Jaeggi den Vorrang gegenüber vermeintlicher grübelnder Exaktheit. „Der Begriff des ‚Zirkulären Dekonstruierens‘ leitet sich aus dem konkreten Vorgehen ab. Unser Ausgangsmaterial ist ein Text, um den herum wir uns in kreativen Gedankenschleifen intuitions- und theoriegeleitet bewegen. Damit ‚dekonstruieren‘ wir zirkulär und rekursiv den Text und setzen ihn anschließend so zu-

sammen, dass implizite Sinngehalte sichtbar werden können. Auf diese Weise findet ein mehrfacher Perspektivenwechsel statt, durch den wir Bausteine für eine Theorie über unseren Forschungsgegenstand finden, die neuartige Erkenntnisse verspricht“ (ebenda). Besonders wichtig, gerade für Einzelarbeitende, sind Präskript und Postskript in Verbindung mit der Datenerhebung bzw. dem Interview¹³³. Im Präskript sollen Fakten, Gedanken, Gefühle, Widersprüche, Unverständlichkeiten Befremdliches, Beflügelndes im Zusammenhang mit dem Interview festgehalten werden. Umgehend nach dem Interview sollte das Postskript angefertigt werden. Aus der Erinnerung, ohne das Abhören des Bandes soll festgehalten werden, was in der Interviewsituation wichtig war, es geht auch um das Festhalten der eigenen Befindlichkeit nach dem Interview sowie aller Einfälle und Ideen, die einem nach dem Interview in den Sinn kommen. Diese Kombination aus Präskript und Postskript bietet eine Annäherung an die innere Konsistenz der Interpretationsgestalt. Eine Wort für Wort, Satz für Satz oder Sinngehalt für Sinngehalt vorgehende Analyse, ebenso wie das Anlegen eines vorher festgelegten Kategoriensystems, sieht dieses Verfahren nicht vor. „Auch erweist es sich als Illusion, nahe am Text bedeute nahe am Sinngehalt zu sein. Stattdessen erschließt sich der Sinngehalt oft leichter, wenn wir uns auf eine Art ‚Wellenbewegung‘ einlassen: zuweilen verlassen wir den Text und vertrauen auf unsere Intuition; danach überprüfen wir unsere intuitiv gewonnenen neuen Ideen dadurch, dass wir nun wieder den Text genau befragen, inwieweit diese Gedanken noch im Einklang mit der Textgestalt sind“ (ebenda).

Der ersten Auswertungsfrage, die in einem sechs Punkte umfassenden Arbeitsgang geleistet wird, folgt dann die zweite Phase, bei der dann die Ergebnisse verschiedener Interviews miteinander zirkulär bearbeitet werden.

8.1. Auswertung: Erste Phase

1. Schritt: Formulierung eines Mottos für den Text. Das kann ein zentraler Satz aus dem Interview oder eine zentrale eigene Interpretation sein.
2. Schritt: Zusammenfassende Nacherzählung. Es soll eine Übersicht erreicht werden und der Text soll gestrafft werden. Die Reflexion wird dadurch angeregt. Jetzt kann bereits entschieden werden, ob der Fokus der Auswertung auf dem interaktiv produzierten Text liegt oder welche impliziten oder expliziten Sinngehalte der Interviewte zur Sprache bringt.

¹³³ Fragen meines Samplings, der Form des Interviews von narrativ über halbstrukturiert bis strukturiert möchte ich noch bearbeiten. Im Präskript und im Postskript kommen diese zur Geltung.

3. Schritt: Alle auffälligen, gehaltvollen Worte und Begriffe werden nun chronologisch aufgelistet. Wenn das Untersuchungsziel schon feststeht, können auch Passagen, die sich direkt darauf beziehen einbezogen werden.
4. Schritt: Aus der Stichwortliste werden Themenbereiche extrahiert. Für gleichartige Sinnzusammenhänge werden Oberbegriffe gesucht. Hier werden „sensibilisierende Konzepte“ deutlich und ganz wichtig; je nach Theorierichtung und Schule, der der Interpretierende sich verbunden fühlt, oder mit der sie/er arbeiten will, entstehen hier in Form von Vor-Kategorien Begrifflichkeiten für die Thematik. Elemente des Prä- und Postskript werden hier einbezogen. Sensibilisierende Konzepte sind alle (Vor-)Urteile, Erlebnisse, Meinungen und Theoriebestandteile, die die Urteilsbildung des Auswertenden wesentlich beeinflussen.
5. Schritt: Die Paraphrasierung ist wieder eine Interpretationsleistung. Die Subjektivität und die Intuition werden jetzt durch die gedankliche Vorstrukturierung, die im Themenkatalog gebildet wurden, geleistet. Auf Grund des Themenkatalogs können Metathemen herausgearbeitet werden oder es findet die Konzentration auf ein Thema statt.
6. Schritt: Die zentralen interviewtypischen Kategorien werden nun herausgearbeitet. Sie dienen dem Vergleichbarmachen verschiedener Interviews. Sie entstehen aus der Interpretation und Zusammenfassung der vorangegangenen Arbeitsschritte. Im Zusammenhang mit der Interviewform, d. h. je strukturierter ein Interview ist, desto eher kann man erwarten, dass die Kategorien vermeintlich inhaltliche Differenzierungen dieser Struktur werden. Je mehr sich der Interviewer auf Denkanstöße beschränkt, desto reichhaltiger und weiter entfernt von den eigenen Erwartungen werden die Kategorien sein.

8.2. Auswertung: Zweite Phase

Nachdem mehrere Einzelinterviews für sich ausgewertet sind findet in der zweiten Phase ein systematischer Vergleich statt.

1. Schritt *Synopsis*: Es wird eine Tabelle erstellt, in die alle zentralen Kategorien und die Interviews eingetragen werden. Je nach Anzahl der zentralen Kategorien/Interviews erfolgt die Aufteilung in Spalte oder Zeile. Dabei werden dann erste Häufungen zentraler Kategorien, Zusammenhänge zwischen Kategorien sichtbar. Ausgehend von Häufungen bei Nennungen zentraler Kategorien findet ganz automatisch eine Reflexion darüber statt, warum es zu diesen Häufungen kam. Aber nicht nur eine große Anzahl bzw. wiederholte Nennungen ähnlicher Kategorien können bedeutsam sein. Es ist eine Frage der theoretischen Sensibilität des Forschenden, zu erkennen, ob nur einmal bezeichnete Felder idiosynkratische Kategorien sind und besondere Beachtung verdienen.

2. Schritt *Verdichtung*: Aus der Synopse werden die Häufungen und/oder besonders herausragende Kategorien zusammengefasst und neue interviewübergreifende Konstrukte gebildet.

3. Schritt komparative Paraphrasierung: Mit der komparativen Paraphrasierung werden wieder zirkulär die neuen Konstrukte mit den einzelnen interviewtypischen Kategorien in Beziehung gesetzt, verglichen, überprüft. Dieser Vorgang ergibt eine große Variation an Erklärungen und Bedeutungen für die Konstrukte. Das Durchbrechen der üblichen linearen Phasenabfolge von Erhebung-Auswertung-Darstellung des Ergebnis darstellen ermöglicht so neue Erkenntnisse, weil häufiger Perspektivenwechsel stattfindet. Nachdem die ersten Interviews so ausgewertet wurden, kann man anhand der gebildeten Konstrukte weitere Interviews zuerst führen und dann auswerten oder die Konstrukte an bereits geführte Interviews anlegen.

Nach der Auswertung der Interviews mit der eben skizzierten Methode muss nun verdeutlicht werden, wie die Methode an die gegenstandsnahe Theoriebildung und an die qualitative Forschung überhaupt angebunden ist.

8.3. Thematisches Kodieren

Nach einigen schriftlichen Kontakten mit Eva Jaeggi schrieb sie mir, dass das „Thematische Kodieren“, welches in Anlehnung an Strauss (1991) für vergleichende Studien mit der aus der Fragestellung abgeleiteten und vorab festgelegten Gruppen entwickelt wurde (vgl. Flick,2000:206), dem „zirkulären Dekonstruieren“ am nächsten, käme.

Die sich in dieser Zeit für mich herauskristallisierende Wichtigkeit der Ressourcen, die Professionelle, die mit der Integration befasst sind, sehen und nutzen, legte nahe, dass ich Personen aus verschiedenen Arbeitsbereichen befragte. Ich versuchte die Verteilung von professionellen, sozialen Perspektiven auf das Phänomen (behinderte und nicht behinderte Kinder in einer Schulklasse) und den Prozess (professioneller Umgang damit) in zwei Ländern, mit sehr verschiedener Bildungs-, schulischer, und medizinisch-therapeutischer Geschichte einzufangen.

Das Sampling war fast vollständig innerhalb eines halben Jahres festgelegt und unterscheidet sich dadurch vom Ansatz der gegenstandsnahen Theoriebildung, die nicht vorsieht, zu Beginn alle Interviews zu führen, getrennt auszuwerten, sondern das Sampling von den Ergebnissen der Auswertung abhängig macht. Das wäre auch, die von mir favorisierte Vorgehensweise, die jedoch allein wegen der entstehenden Fahrtkosten nicht möglich war.

Das theoretische Sampling findet in Form der Einzelfallauswertung innerhalb einer Gruppe von Fällen statt. Das thematische Kodieren zielt darauf, eine möglichst gute Vergleichbarkeit der Fälle zu erreichen. Eine von Uwe Flick mit dieser Methode bearbeitete Fragestellung führt er als Beispiel an „Psychologie des technischen Alltags“ (1995b). Die Berufsgruppen Informatiker, Sozialwissenschaftler, Lehrer aus Westdeutschland, Ostdeutschland und Frankreich sowie spezielle Themen der Berufsgruppe werden mit dem Ziel der Vergleichbarkeit thematisch kodiert. Die Darstellungsform ist unter anderem auch eine Tabelle, die an die Synopse beim Zirkulären Dekonstruieren erinnert, wobei dort die Entdeckung, die Kreativität und das Zirkuläre Vorrang vor dem Vergleich haben. Diese Elemente hatten mich dazu bewogen die gegenstandsnahe Theoriebildung als tragende Methode zu verlassen, zumal meine Arbeitsbedingungen, wie bereits gesagt, für eine weniger komplexe Methode sprachen.

Dem thematischen Kodieren angemessen sind Formen der Datenerhebung, welche die Vergleichbarkeit durch die Vorgabe von Themen bei gleichzeitiger Offenheit für die jeweiligen subjektiven Perspektiven ermöglichen. Flick nennt dafür beispielhaft das „episodische Interview“ oder das „Leitfadeninterview“. Die bei meinen Experteninterviews verwendeten Elemente beschreibe ich im „Kapitel 8.4 Kriterien für das Gewinnen von verbalen Daten“, Seite 226. Es lässt sich jedoch festhalten, dass zwischen dem ersten Interview und dem letzten Interview eine Entwicklung in Bezug auf meine Haltung und die Fragen stattgefunden hat. Das erste Interview war das offenste und das letzte das strukturierteste. Das hatte mit dem jeweiligen Stand meiner Kenntnisse, aber auch mit dem Stand der Arbeit und den von mir antizipierten Erwartungen der Befragten zu tun.

Das Vorgehen beim thematischen Kodieren sieht so aus, dass die Fälle zuerst einzeln interpretiert werden. Zur ersten Orientierung findet eine Kurzbeschreibung des Falls statt, die dann im Laufe der Auseinandersetzung mit dem Interview kontinuierlich überprüft und modifiziert wird. Dazu gehören interviewtypische Aussagen (Motto), eine kurze Darstellung der Person in Bezug auf die Fragestellung, die zentralen Themen, die im Interview hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes angesprochen werden. Im Gegensatz zum Vorgehen bei Strauss (1991) schließt an dieser Stelle, bei Jaeggi im Anschluss an Prä- und Postskript sowie Motto eine Fallanalyse an, die den Sinnzusammenhang der jeweiligen Person mit dem Thema erhöht. Bei der Ausarbeitung des Kategoriensystems wird zunächst offen und danach selektiv kodiert. Nach Flick zielt das selektive Kodieren hier weniger auf die Entwicklung einer gegenstandsnahe Kernkategorie über alle Fälle hinweg, als auf die

Generierung thematischer Bereiche und Kategorien zunächst für den einzelnen Fall bzw. das einzelne Interview (vgl. Flick,2000:207). Diese entwickelten Kategorien werden fall-intern und fallübergreifend abgeglichen und verglichen. Die sich daraus entwickelnde Struktur kann dann für weitere Fälle zu Grunde gelegt werden.

Die soziale Verteilung der Perspektiven auf den untersuchten Gegenstand wird dabei durch den häufigen Perspektivenwechsel und das Verdeutlichen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden deutlich. Ähnliche Kodierungen und Themen werden zusammengefasst und die ganze Breite und Vielschichtigkeit sozialer Perspektiven kann so übersichtlich dargestellt werden.

Zur Einordnung der Methode in das Spektrum der qualitativen Forschungsmethoden und der Einordnung des thematischen Kodierens in einen Forschungsprozess hält Flick dieses Verfahren für angemessen, wenn „sozialen Repräsentationen“ nachgegangen werden soll und von „konstruktivistischen Ansätzen“ ausgegangen wird, denen es um die Analyse der Vielfalt und Verteilung von Perspektiven in sozialen Gruppen, auf Gegenstände und Prozesse geht (vgl. Flick,2000:211). Er hält den Spielraum hinsichtlich einer zu entwickelnden Theorie für begrenzter als beim Verfahren von Strauss (vgl. ebenda).

8.4. Kriterien für das Gewinnen von verbalen Daten

Neben verbalen, für den Untersuchungsgegenstand produzierten Daten, gibt es noch eine Reihe anderer Datenquellen, z. B. Filme, Dokumente, Feldnotizen u. ä., die sich als Quelle für qualitative Forschung eignen, die aber hier nicht weiter betrachtet werden können. Auch die möglichen Interviewformen¹³⁴ sind zahlreich. Sie unterscheiden sich grob in Formen, die offener oder geschlossener in der Fragestellung bzw. im Erzählstimulus sind. Ein Leitfaden, ist kein Fragenkatalog, der abgearbeitet wird, sondern gegenstandsbezogen, prozessbezogen auf den Interviewverlauf und die Problemstellungen. Er wird bei halb offenen Verfahren häufig eingesetzt. Er kennzeichnet auch die von mir durchgeführten Interviews, wobei er sich von Interview zu Interview unterscheidet, denn die Arbeitsfelder und Kontexte, der von mir interviewten Professionellen sind verschieden. Der Gegenstand, die Integrationspädagogik, steht jedoch bei allen Interviews im Mittelpunkt. Der Wechsel von konkreter Nachfrage und freiem Erzählen, wie er im episodischen Interview (vgl. Flick,2000:124f) praktiziert wird, versucht dabei, die Vorteile eines „Leitfadeninterviews“ mit denen des „narrativen Interviews“ zu kombinieren. Strenge Vertreter dieser beiden

¹³⁴ Die diese Arbeit tangierenden Interviewmethoden werden z. B. in folgenden Übersichten dargestellt: Friebertshäuser, B., *Interviewtechniken – ein Überblick*, (Friebertshäuser,1997:371f); Flick, U., *Verbale Daten*, (Flick,2000:94f); Schäfer, J., *Glossar qualitativer Verfahren*, (Schäfer,1995).

Interviewformen halten diese Kombination sicherlich für nicht praktikabel. Mit sinkender persönlicher, biographischer Betroffenheit beim Interviewten wie bei Interviewer steigert der eben beschriebene Wechsel, der Interviewtechnik die Klärung der Fakten auf der ersten Ebene und auf der zweiten Ebene die Interpretation des Gegenstands durch den Interviewten.

Dieses Vorgehen steht in enger Verbindung mit der Perspektive des Forschenden auf den Interviewten und sein Feld, in diesem Fall die Integrationspädagogik und das Verständnis davon. „Grundlegend ist die Vorstellung von der sozialen Welt als einer durch interaktives Handeln konstituierten Welt, die für die Einzelnen, aber auch Kollektive sinnhaft strukturiert ist.“ (Terhart, 1997:29) Es soll Erfahrungswissen in konkreten Situationen und durch den Interviewten abstrahierte und verbalisierte Zusammenhänge vom Interviewer aufgenommen werden. Aus dieser Perspektive ist der/die Interviewte in den vorliegenden Interviews im doppelten Sinn Experte, einmal auf Grund des vorliegenden Wissenschaftsverständnisses, welches die befragte Person als besten Kenner seiner selbst und seines Kontextes anerkennt, und zweitens als Experte in einer bestimmten professionellen Rolle.

9. Die Datenerhebung und Auswertung

9.1. Die geführten Interviews

Es wurden sechs Interviews im Zeitraum Oktober 1998 bis Dezember 1998 und ein Interview im Januar 2001 geführt mit Professionellen verschiedener Berufe, die im schulischen Bereich mit der Integration von behinderten Kindern in den Regelunterricht befasst sind. Name, Alter, Beruf und Tätigkeit(en) wurden jeweils vor dem Interview von den TeilnehmerInnen schriftlich festgehalten, sodass diese Fakten fixiert waren und das Interview nicht mehr belasteten. Persönliches und Biographisches in der Sozialisation, besonders in Bezug auf den Kontakt mit behinderten Menschen, wird in Episoden erwähnt, kann und soll aber nicht die Tiefe der Reflexion erlangen, die mit rein narrativen Verfahren möglich sind. Die geplante Dauer von 30-40 Minuten wurde den Teilnehmern im Vorfeld mitgeteilt und konnte auch in allen Fällen eingehalten werden. Es war wichtig, dass den Teilnehmern die zeitliche Begrenzung klar war, um die „Kondensierung“ der zentralen Themen bzw. „Gestaltschließung“ der Geschichten zu erreichen. Die Präskripte und die Postskripte, sowie die Erstellung der Leitfäden für die Interviews erfolgten zwischen den Terminen. Die Transkription sowie die Auswertung erfolgten im Jahr darauf.

Die Interviews bauen ergänzend aufeinander auf. Im Vorfeld wurde jeweils ein Leitfaden für das Interview zusammengestellt. Die intensive Auswertung mit dem zirkulären Dekonstruieren und die Einordnung in das ökosystemische Modell fanden jedoch erst nach Abschluss der Interviews statt. Die Interviews wurden noch zu einer Zeit geführt, als ich davon ausging, sie allein mit der Gegenstandsnahen Theoriebildung auszuwerten und gegebenenfalls das Sampling je nach Notwendigkeit noch zu erweitern.

Das siebte Interview hebt sich von den ersten terminlich und inhaltlich ab. Meine Intension war, es als eine Art Überprüfung der Erkenntnisse aus den ersten sechs Interviews zu führen. Es eignete sich dann aber doch nicht dafür, sodass ich es nicht zur Überprüfung sondern als Datenerweiterung verwendet habe. Zwei der Interviewteilnehmer arbeiteten zur Zeit des Interviews an ihrer Dissertation bzw. hatten sie gerade abgeschlossen. In beiden Arbeiten wird auch im weitesten Sinne die Qualität der Integration behinderter Kinder in das spanische Schulsystem behandelt.

Die untenstehende Tabelle zeigt die Übersicht über die Interviews und die Elemente der Auswertung mit dem zirkulären Dekonstruieren. Im Anschluss an diese Tabelle werden die einzelnen Interviews nochmals, im Rückblick von vier Jahren, charakterisiert, sodass die gebildeten interviewtypischen Kategorien verständlich werden.

Tabelle 9.1 Übersicht über die Interviews

| | Interview 1 L | Interview E | Interview 3 S | Interview 4 P | Interview 5 U | Interview 6 PH | Interview 7 ¹³⁵ KW |
|----------------------------|--|-------------------|--|---|------------------------------------|---|--|
| Name | Frau R. | Herr C. | Snra.G. | Sr.P. | Snr.L, | Sr.L.B. | Frau.W. |
| Ort d. Tätigkeit | Heinrich Seliger Schule, Grundschule, | | Equipo des Asesoramiento para las discapacidades motóricas (Malaga) | C.P. Fuente Alegre (Puerto de la Torre) | C.P.La Parra (Almáchar) | C.P. Santa Rosa de Lima (Malaga) | München |
| Beruf | Grundschullehrerin | Dipl. Pädagoge | Trabajadora Social | Psicólogo | Maestra (Profesora de Apoyo) | Fisioterapeuta, otros: diplomado en enfermería ; Prof. de Educación especial | Lehrerin an einem son- derpädagogischen Förderzentrum |
| Datum d. Interviews | 1.10.98 | 18.11.98 | 18.12.98 | 18.12.98 | 19.12.98 | 22.12.98 | 27.01.01 |
| Alter | ca. 50 J | | 37 | 38 | 34 | 45 | 31 |
| Präskript | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Postskript | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 1.Motto | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 2.Zusammenfassung | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 3.Stichwortliste | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 4.Themenkatalog | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 5.Paraphrasierung | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| 6.zentrale Katego- rien | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ |
| Memos/Kommentare | | teilweise | | | | | teilweise |

¹³⁵ Aus inhaltlichen und terminlichen Gründen wird dieses Interview außerhalb der ersten Auswertungen der Interviews 1-3 und 4-6 geführt.

9.2. *Auswertung: Erste Phase*

Das erste Interview mit der Grundschullehrerin ist das offenste, was meine Fragen anbelangt. Es ist geprägt von einer hohen Motivation der Lehrerin für ihre Arbeit. Sie strahlte viel Energie aus. Die hohe Bedeutung der Kommunikation wird bereits zu Anfang genannt. Dies zieht sich durch alle weiteren Interviews hindurch. Auch im Interview mit dem Erziehungswissenschaftler spielt die Sprache wieder eine tragende Rolle. Die Diskrepanz zwischen der „Hochsprache der Pädagogik“ und dem Umgangston wird problematisiert. Für die Sozialarbeiterin sind die Chancengleichheit und der humane Umgang das Zeichen der Integration. Sie hebt die gute Kommunikation hervor, als wichtigstes Element der gelingenden Integrationsarbeit, die sie als „Wanderarbeit“ bezeichnet. Ihre Aufgabe ist, Wege und Kommunikationswege zu ebnet. Der Psychologe bringt das Element der Bewertung ein, in Form seiner diagnostischen Arbeit, als Schutz für Kinder und ganz stark als Kritik am Schulsystem und der Unfähigkeit der Lehrer, die nicht nur die Integration nicht umsetzen. Bei der Unterstützungslehrerin überwiegen wieder die vermittelnden Elemente, allerdings enger auf die Schule gefasst als bei der Sozialarbeiterin. Das Verhältnis zur Psychologinrolle ist belastet. Beim Physiotherapeuten, der als leicht enttäuschter „Einzelkämpfer“ zu arbeiten scheint, ist die Bewertung auf zwei Ebenen kennzeichnend, einmal bei der Leistungsfähigkeit der behinderten Schüler, die in Sonderschulen in verschiedenen Niveaus unterrichtet werden und die Bewertung der eigenen Profession.

Viele Themen, die in den Interviews angeschnitten werden, haben bereits eine Referenz im ersten Interview mit der Grundschullehrerin, welches nicht so sehr in die Tiefe geht aber das Spektrum der Themen absteckt.

Nach dem Postskript wurde für jedes Interview ein Motto, unter dem es stehen könnte, benannt. Bei der Grundschullehrerin war dies z. B. „Uns geht’s so richtig gut“. Danach wurde eine Zusammenfassung der Transkription verfasst und daraus eine Stichwortliste. Der dann verfasste Themenkatalog bündelt, fasst zusammen, achtet auf sprachliche Besonderheiten, Interaktionen, angewendete Strategien, Begründungen. In dieser Auswertungsphase wurden die **interviewtypischen Kategorien** aus der Themenliste für jedes Interview herausgearbeitet. Die Kategorien wurden vorerst zu den entsprechenden Interviews zugeordnet, unterstrichen und von 1-87 durchnummeriert. Eine Ordnung nach Ländern wurde bewusst nicht vorgenommen, da die Fragestellung kein Ländervergleich intendiert, sondern das Zusammentragen von Phänomenen, die verschiedene Professionelle in der Integration festgestellt hat. In der Paraphrasierung der einzelnen Interviews wurden diese

Themen/Phänomene dann strukturiert und die interviewtypischen Kategorien herausgearbeitet. Diese sind nun hier für jedes Interview tabellarisch aufgelistet.

Tabelle 9.2 Interviewtypische Kategorien

Grundschullehrerin

1. Motivation, etwas Neues zu entwickeln
2. Sprache als systemimmanentes Mittel der Kommunikation und Metakommunikation, welches die Dimensionen der Integration trägt
3. Teamarbeit an der Schule bedeutet: umdenken und Kompetenzen erkennen und nutzen
4. Die Bedeutung des Kollegiums für integrative Arbeit
5. Die Bedeutung des Stadtteils auf Bedarf und Ausgestaltung von integrativen Angeboten
6. Individuelle und in der Herkunftsfamilie begründete Bedürfnisse nach integrativer Arbeit
7. Neben der Kinderklasse gibt es die „Elternklasse“¹³⁶, mit der am Thema Integration zu arbeiten ist
8. Leistung bei Zielgleichheit und Zieldifferenz im kognitiven (Lernstoff) und sozialen Bereich
9. Integration hat ein Geschlecht

Erziehungswissenschaftler

10. Jede Ebene der Integration hat ihre eigene Sprache und Begriffskultur (von der Integration vor Ort bis hin zum internationalen (Wissenschafts-)Transfer
11. Die Rolle des Lehrers in Deutschland
12. Die Rolle des Lehrers in Spanien
13. Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Fachleute
14. Grundvoraussetzungen für Vergleiche
15. Widerstand gegenüber Integration
16. Theorietransfer und Autonomie
17. Die Verbindung von Forscher, Forschungsgegenstand und Methode
18. Die Funktion der spanischen Schule
19. Die Funktion der deutschen Schule

Sozialarbeiterin

20. Unsere Arbeit ist „Wanderarbeit“ (itinerante)
21. Die Sozialarbeiterin zeigt Rahmen, Strukturen, Wege auf zur Integration
22. Integration bedeutet Chancengleichheit, gleiche Rechte, humanen Umgang und Zugang für alle
23. Die Sozialarbeiterin betreibt Hilfe zur Selbsthilfe auf allen Ebenen, mit allen Beteiligten
24. Die stadtteilnahe Schule muss an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden
25. Die Sozialarbeiterin arbeitet an der Sensibilisierung der Lehrerschaft, damit diese dann Barrieren aus dem Weg räumen
26. Das Team zeichnet sich durch gute Kommunikation und Koordination aus
27. Das Leben der behinderten Schwester ist normal
28. Ich arbeite gerne als Sozialarbeiterin, bin zufrieden mit dem was ich tue, wie ich es tue, wo ich es tue und für wen ich es tue
29. Die Erfahrung, eng mit einem behinderten Menschen zusammen zu leben
30. Autonomie in der Berufswahl
31. Ich wollte immer schon was für andere tun
32. Die Zukunft meiner Schwester ist (k)ein Familienthema

¹³⁶ Mit dem Begriff „Elternklasse“ drückt die Lehrerin aus, dass sie neben der Klasse mit den Kindern noch eine zweite Gruppe hat, mit der sie am Thema Integration arbeitet.

33. Wir sind ein kompetentes Team
34. Individuelle und Teamsozialisation laufen zusammen und ergänzen sich
35. Die Problemwahrnehmung und Formulierung in den Schulen und im Team zeigt qualitative und quantitative Unterschiede auf
36. In Deutschland gibt es Sonderschule für jede Behinderungsart
37. Sonderschulen werden gebraucht bei dominanter Behinderung
38. Versagen des Erziehungssystems
39. Nicht alle können dem gleichen Ziel folgen

Psychologe

40. In Kanada gibt es für Behinderte mehr Ressourcen als in Spanien
41. Über Deutschland und Behinderung weiss ich nichts
42. Die Stadt-Land-Differenz zeigt sich in Schulen, die Kinder auf dem Land sind gesünder
43. Der Rhythmus der Konkurrenz ist nicht so ausgeprägt
44. Die wahre Integration mit allen Unzulänglichkeiten findet auf dem Land statt
45. Diagnose und Klassifikation, meine Hauptaufgaben, laufen gut
46. Schuldgefühle der Eltern wegen unterlassener Prävention
47. Ablehnung und Nicht-wahr-Haben-Wollen des „So-Seins“ des behinderten Kindes
48. Normales Leben der behinderten 58-jährigen Tante
49. Wunsch, Wirklichkeit und Ziel des hispanisierten Normalisierungsprinzips
50. Curriculare Anpassung und (Früh-) Diagnostik sind gesetzliche Pflichtaufgaben
51. Die Lehrer können ihre Rolle nur in ganz wenigen Fällen umfassend erfüllen
52. Integration ohne differenziertes Curriculum ist Pädagogik des 19. Jahrhunderts
53. Meine persönliche Haltung als Psychologe
54. Die Kinder (und Eltern) vor Inkompetenz der Lehrer schützen
55. Arbeit aus dem Koffer ist schwierig
56. Schulische Integration ist eine Errungenschaft, aber noch nicht „common sense“
57. Ein nichtintegrierbares Kind leidet an nichtintegrierbaren Symptomen
58. Auch ohne rein intellektuelle Schulung kann ein Kind menschenwürdig und gut heranwachsen
59. Es gibt berechtigte Klagen über das spanische Schulsystem

Unterstützungslehrerin

60. Flexibilität in Raum, Ort, Zeit, Personen und Inhalt der Unterstützungsarbeit
61. Sekretariatsarbeit und Pädagogik koordinieren
62. Comunidad de Educativa muss Bewusstseinsarbeit leisten
63. Gleiche Bedingungen, Möglichkeiten für jeden
64. Jeder bekommt das, was er braucht
65. Sonderpädagogischen Förderbedarf haben gesunde und kranke Kinder¹³⁷
66. Ein behindertes Familienmitglied als Faktor der Sozialisation
67. Behinderte Menschen trifft man überall
68. Dynamischer Unterricht ermöglicht gute Kooperation
69. Der Psychologe sollte nur im Vorfeld arbeiten und uns unterstützen
70. Unfähige Psychologen werden ausgetauscht
71. In Malaga sind wir in manchen Sachen etwas hinterher
72. Pädagogik des Auslands kenne ich (leider) nicht

¹³⁷ Hier sind behinderte Kinder, die krank sind, gemeint.

Physiotherapeut

73. Wissen über das Ausland bringt neue Erkenntnisse
74. Entwurzelung, Verlängerung der Schulzeit/Ausbildung,
75. Entlassung nach Hause
76. Niveau Nivel A,B,C,
77. Formation Professional
78. Beruflicher Erfolg
79. Physiotherapie und schulisches Lernen sind eng miteinander verknüpft
80. Direktive und non-direktive Kommunikation
81. Körpererfahrungen, physischer Kontakt sind Basis der Entwicklung
82. Schule ist Insel der Möglichkeiten
83. Zur Autonomie
84. Pädagogischer Physiotherapeut
85. Kompetenz und Prestige
86. Disziplinprobleme schleichen sich ein
87. Team (z. Z.) nicht wichtig

Mit der Auflistung der interviewtypischen Kategorien ist die erste Auswertungsphase abgeschlossen. Die Liste zeigt eine Vielfalt angesprochener Themen und Phänomene aus dem Kontext der Integration. In dieser ersten Phase wurden die Interviews jeweils für sich als Einzelfall, im eigenen Kontext, ausgewertet. Einzelne Lebensbereiche von Kindern und der befragten Professionellen werden exemplarisch genannt. Andere mögliche professionelle Beteiligungen sind in der Realität, aber auch im Interview, denkbar und hätten andere Komponenten der Lebensbereiche, mit entsprechenden Phänomenen und Erklärungsmustern, beigetragen. Möglich wäre z. B., dass gar kein Psychologe beteiligt ist, wohl aber eine Ärztin, ein Logopäde, ein Beamter aus der Schulverwaltung oder stärker aus dem Lebensbereich der Mutter, z. B. ein Therapeut oder eine Bewährungshelferin. Ich möchte damit verdeutlichen, dass in den von mir ausgewählten professionellen Kontexten wichtige Agenten der Realisierung integrativer schulischer Maßnahmen aktiv sind. Sie sind aber nicht die einzig möglichen.

9.3. Auswertung: Zweite Phase

In der zweiten Phase geht es nun stärker um die Loslösung der Phänomene von den Fällen und um die übergreifende Betrachtung. Die einfachste Feststellung ist dabei die Feststellung von Häufungen, etwas anspruchsvoller ist das Entdecken von Gegensätzen oder Ergänzungen. Aber auch nur einmal genannte Kategorien können besonders bedeutsam sein und sinnvoll in die weiteren Überlegungen einzubeziehen. Die theoretische Sensitivität ist „ein Gespür dafür, wie man über Daten in theoretischen Begriffen nachdenkt“ (Strauss,1994:50). Diesem Gespür zu folgen, sich aber nicht darin zu verlieren, ist eine interessante Selbsterfahrung.

Da ich nicht, wie bereits gesagt, die einzelnen Fälle einander gegenüberstelle, sondern die Kategorien, habe ich die Interviews in zwei Gruppen aufgeteilt. Die erste Gruppe besteht aus 39 Kategorien (Grundschullehrerin, Erziehungswissenschaftler, Sozialarbeiterin) und die zweite Gruppe aus 48 Kategorien (Psychologe, Unterstützungslehrerin, Physiotherapeut)

Diese Vorgänge sind in der unten stehenden Synopse in den Spalten 1, 2 und 6 zu erkennen. In den Spalten 7-9 sind die Kategorien (1-39) der ersten Gruppe, die mit einander in Beziehung stehen, abgebildet und in den Spalten 10-12 sind es die Kategorien (40-87) der zweiten Gruppe.

In der ersten Gruppe wurden dabei die Kategorien (grau unterlegt): Sprache, Begriffskultur, Kommunikation und in der zweiten Gruppe Diagnose und Klassifikation, Gesunde/kranke Kinder, Niveau A,B,C als innerhalb der Gruppen zentrale Kategorien herausgearbeitet.

Die untenstehende Tabelle ist eine Zusammenfassung verschiedener Arbeitstabellen des Auswertungsprozesses. Die bis jetzt noch nicht beschriebenen Spalten werden im folgenden Kapitel erläutert.

Tabelle 9.3 Synopse der interviewtypischen Kategorien

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|---|-----|---------|---|---|-----------------------------------|-------|-------|--------------|-------|-------|--------|
| | | B/ V | B | V | Interviewtypische Kategorien | 1. L. | 2. E. | 3. S | 4. P. | 5. U. | 6. Ph. |
| L | 1. | | B | | Motivation | 1 | | 28/30/ 31 | | | |
| L | 2. | B/V | | | Sprache | 2 | 10 | 26 | | | |
| L | 3. | B/v | | | Teamarbeit | 3 | | 34 | | | |
| L | 4. | | B | | Kollegium | 4 | | 33 | | | |
| L | 5. | B/V | | | Stadtteil | 5 | | 21/22 | | | |
| L | 6. | | | | Herkunftsfamilie | 6 | | | | | |
| L | 7. | B/V | | | „Elternklasse“ | 7 | | 24 | | | |
| L | 8. | B/V | | | Leistung | 8 | | | | | |
| L | 9. | | B | | Geschlecht | 9 | | 39 | | | |
| E | 10. | B/V | | | Begriffskultur | 2 | 10 | 26 | | | |
| E | 11. | | B | | Lehrerrolle S. | | 11 | | | | |
| E | 12. | | B | | Lehrerrolle D. | | 12 | 25 | | | |
| E | 13. | | B | | Kompetenz interkulturell | | 13 | | | | |
| E | 14. | | B | | Vergleiche | | 14 | | | | |
| E | 15. | | B | | Widerstand | | 15 | | | | |
| E | 16. | B/V | | | Theorettransfer | | 16 | 37/38 | | | |
| E | 17. | | | V | Forschungsgegenstand | | 17 | | | | |
| E | 18. | | B | | Funktion der sp. Schule | | 18 | | | | |
| E | 19. | | B | | Funktion der d. Schule | | 19 | | | | |
| S | 20. | | | | Wanderarbeit | | | 20 | | | |
| S | 21. | B/V | | | Strukturen | 5 | | 21 | | | |
| S | 22. | | B | | Zugang für alle | 5 | | 22 | | | |
| S | 23. | | | V | Selbsthilfe | | | 23 | | | |
| S | 24. | B/V | | | Bedürfnisse | 7 | | 24 | | | |
| S | 25. | B/V | | | Sensibilisierung | | 12 | 25 | | | |
| S | 26. | B/V | | | Kommunikation | 2 | 10 | 26 | | | |
| S | 27. | | B | | Normal | | | 27 | | | |
| S | 28. | | B | | Zufrieden | 1 | | 28 | | | |
| S | 29. | | | | zusammen leben | | | 29 | | | |
| S | 30. | | | | Berufswahl | 1 | | 30 | | | |
| S | 31. | | | | für andere | 1 | | 31 | | | |
| S | 32. | B/V | | | Familienthema | | | 32 | | | |
| S | 33. | | B | | Team | 4 | | 33 | | | |
| S | 34. | B/V | | | Teamsozialisation | 3 | | 34 | | | |
| S | 35. | B/V | | | Problemwahrnehmung | | | 35 | | | |
| S | 36. | | B | | Sonderschule | | | 36 | | | |
| S | 37. | | B | | Dominante Behinderung | | 16 | 37 | | | |
| S | 38. | | B | | Versagen | | 16 | 38 | | | |
| S | 39. | | B | | Alle | 9 | | 39 | | | |
| P | 40. | | B | | Canada | | | | 40 | | |
| P | 41. | | | | Deutschland | | | | 41 | | |
| P | 42. | | B | | Stadt-Land-Differenz | | | | 42 | 71 | |
| P | 43. | | B | | Rhythmus der Konkurrenz | | | | 43 | | |
| P | 44. | | B | | wahre Integration | | | | 44 | | |
| P | 45. | B/V | | | Diagnose und Klassifikation | | | | 45 | 65 | 76 |
| P | 46. | | B | | Schuldgefühle | | | | 46 | | |
| P | 47. | | B | | "so-sein" | | | | 47 | | |
| P | 48. | | B | | normales Leben | | | | 48 | | 75 |
| P | 49. | B/V | | | hispanisiertes Normierungsprinzip | | | | 49 | | |
| P | 50. | B/V | | | gesetzliche Pflichtaufgaben | | | | 50 | | |
| P | 51. | | B | | Lehrerrolle | | | | 51 | | |
| P | 52. | | B | | Pädagogik des 19. Jahrhunderts | | | | 52 | | |
| P | 53. | | B | | persönliche Haltung | | | | 53 | | |
| P | 54. | | B | | Inkompetenz d. Lehrer | | | | 54 | 70 | |
| P | 55. | | | | Koffer | | | | 55 | | |
| P | 56. | | B | | noch nicht common sense | | | | 56 | | |

| | | | | | | | | | | |
|----|-----|-----|---|---|-------------------------------|--|--|----|----|-------|
| P | 57. | | B | | nichtintegrierbare Symptome | | | 57 | | |
| P | 58. | | B | | Menschenwürdig | | | 58 | | |
| P | 59. | | | | spanisches Schulsystem | | | 59 | | 86 |
| U | 60. | B/V | | | Flexibilität | | | | 60 | 82 |
| U | 61. | | | V | Koordinieren | | | | | 61 |
| U | 62. | B/V | | | Comunidad Educativa | | | | 62 | 87 |
| U | 63. | B/V | | | Bedingungen/Möglichkeiten | | | | 63 | |
| U | 64. | B/V | | | bekommt/braucht | | | | 64 | |
| U | 65. | B/V | | | gesunde/kranke Kinder | | | 45 | 65 | 76/78 |
| U | 66. | | | | Faktor der Sozialisation | | | | 66 | |
| U | 67. | | | | Überall | | | | 67 | |
| U | 68. | B/V | | | dynamischer Unterricht | | | | 68 | |
| U | 69. | B/V | | | Psychologe: Vorfeld | | | | 69 | |
| U | 70. | | B | | unfähige Psychologen | | | 54 | 70 | |
| U | 71. | | B | | Malaga hinterher | | | 42 | 71 | |
| U | 72. | | | | Pädagogik des Auslands | | | | 72 | |
| Ph | 73. | | | | Wissen über Ausland | | | | | 73 |
| Ph | 74. | | | | Entwurzelung | | | | | 74 |
| Ph | 75. | | | | Entlassung nach Hause | | | | | 75 |
| Ph | 76. | B/V | | | Niveau A,B,C | | | 45 | 65 | 76 |
| Ph | 77. | | B | | Formación Profesional | | | | | 77 |
| Ph | 78. | | B | | Erfolg | | | | 65 | 78 |
| Ph | 79. | B/V | | | Verknüpft | | | | | 79 |
| Ph | 80. | | | V | Kommunikation | | | | | 80 |
| Ph | 81. | B/V | | | physischer Kontakt | | | | | 81 |
| Ph | 82. | B/V | | | Insel der Möglichkeiten | | | | 60 | 82 |
| Ph | 83. | | | | Autonomie | | | | | 83 |
| Ph | 84. | | | V | Pädagogischer Physiotherapeut | | | | | 84 |
| Ph | 85. | B/V | | | Kompetenz/Prestige | | | | | 85 |
| Ph | 86. | | B | | Disziplinprobleme | | | 59 | | 86 |
| Ph | 87. | | B | | Team (z. Z.) unwichtig | | | | 62 | 87 |

Legende: Die Synopse fasst die Arbeitsschritte der ersten und zweiten Phase des zirkulären Dekonstruierens zusammen

1. Spalte: Interview; L= Grundschullehrerin, E= Erziehungswissenschaftler ... siehe auch Tabelle über die Interviews

2. Spalte: Nummerierung des interviewtypischen Kategorien

3. Spalte: Bewertung und Verständigung, die neuen Konstrukte sind beide in der Kategorie enthalten

4. Spalte: neues Konstrukt: Bewertung

5. Spalte: neues Konstrukt: Verständigung

6. Spalte: interviewtypische Kategorie

7.-12. Spalte: thematischer Vergleich der interviewtypischen Kategorien

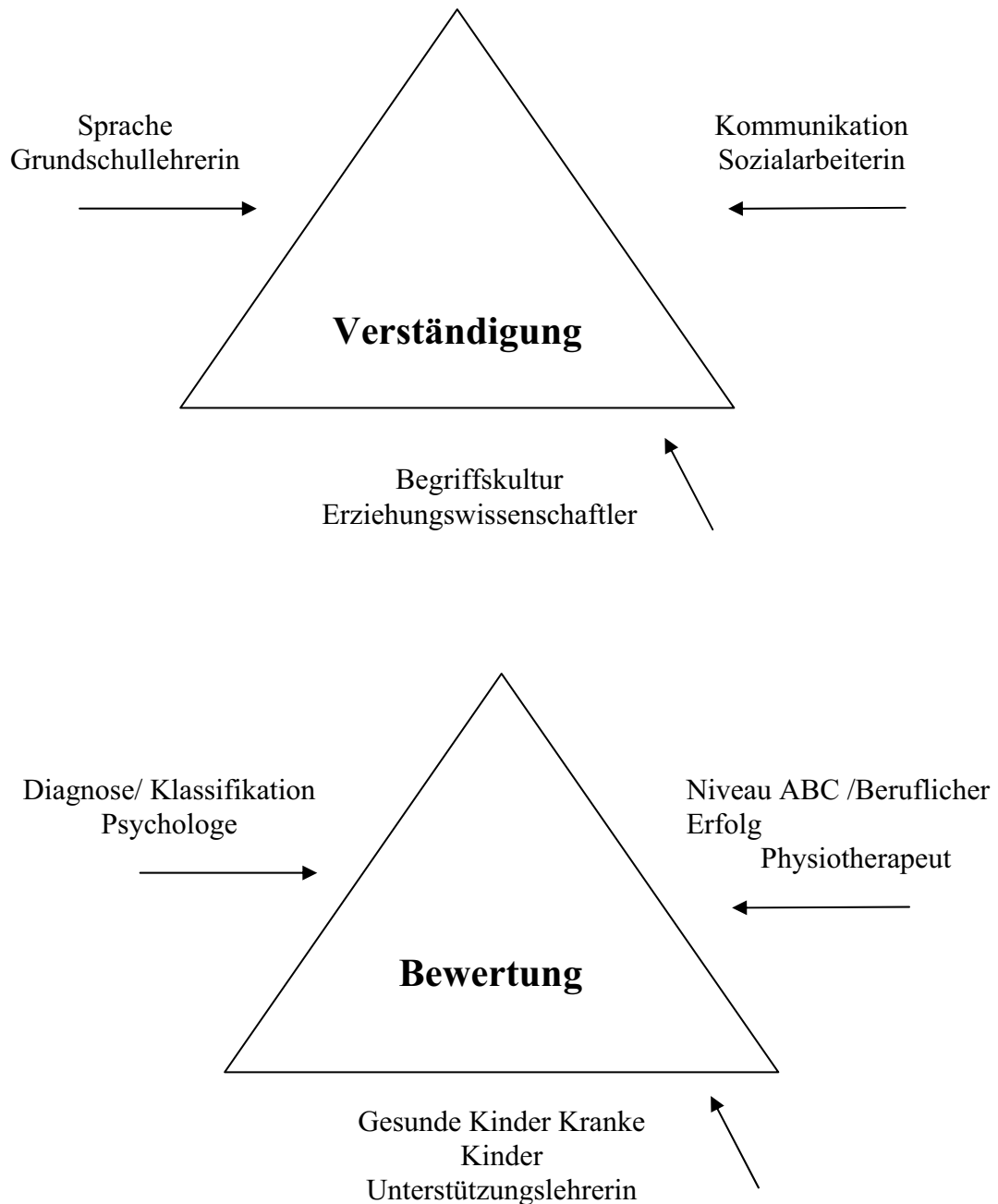
9.4. Neue Konstrukte

Nach der Einzelauswertung werden nun die Kategorien mehr und mehr von den Fällen gelöst und es wird untersucht, ob sie sich zu neuen Konstrukten verdichten lassen. Dies geschieht immer im zirkulären Rückbezug auf die (schriftliche) Fall- und Gruppenauswertung.

In beiden Gruppen konnte mindestens ein Themenbereich gefunden werden, der alle drei Interviews berührte.

| | |
|---------------------------|---|
| Grundschullehrerin | <u>Sprache</u> als systemimmanentes Mittel der Kommunikation und Metakommunikation |
| Erziehungswissenschaftler | Jede Ebene hat ihre eigene Sprache und <u>Begriffskultur</u> (von der Integration vor Ort bis hin zum internationalen (Wissenschafts-)Transfer) |
| Sozialarbeiterin | Das Team zeichnet sich durch gute <u>Kommunikation</u> und Koordination aus |
| | |
| Psychologe | Diagnose und Klassifikation, meine Hauptaufgaben laufen gut |
| Unterstützungslehrerin | Gesunde Kinder, Kranke Kinder |
| Physiotherapeut | Niveau ABC, beruflicher Erfolg |

Abbildung 9.1 Modell der Verdichtung der interviewtypischen Kategorien zu neuen Konstrukten



In der „Tabelle 9.3 Synopse der interviewtypischen Kategorien“, Seite 236, wurde in den Spalten 3-5 für jede interviewtypische Kategorie überprüft und zugeordnet, ob im Sinne des Interviews und der Kategorie Bewertung und/oder Verständigung oder keines von beiden vorliegen. Daraus wurden die oben stehenden Abbildungen entwickelt.

Verständigung und Bewertung als Leistung, Haltung, Tätigkeit der Beteiligten verstehe ich als Umsetzung von Normen und Regelwerken unterschiedlicher Qualität, die die Betei-

lichten verwirklicht haben und je nach Bedarf in ihrem beruflichen Alltag einsetzen. In diesen neuen Konstrukten repräsentieren sich die sozial, kulturell und professionell geteilten Wissensbestände sowie die individuelle Wahrnehmung, Erfahrung und der Umgang mit Integration. Die neuen Konstrukte, die aus den Interviews und den Kategorien herausgearbeitet wurden, geben somit auch das Bild wieder, welches die Gesellschaft von Integration hat und welchen „Platz“ sie Menschen mit Behinderungen zuweist.

An einem Prozess oder Geschehen können Verständigung oder Bewertung in verschiedener Ausprägung beteiligt sein. Eine Dominanz von einem der beiden Konstrukte ist wohl nahe liegend. Die Beteiligten sollten sich darüber bewusst sein. Nicht Harmonie und Einverständnis werden durch Verständigung und Bewertung ausgelöst, sondern vorwiegend Positionsbestimmung und Klärung. Die Wiederauffindbarkeit von Verständigung und Bewertung in beiden Interviewgruppen scheint die Annahme zu rechtfertigen, dass Verständigung und Bewertung als Vorgehensweise in der integrativen Arbeit bedeutsam sind. Sie können natürlich auch in anderen Lebens- oder Arbeitsbereichen von Bedeutung sein.

Es sind in verschiedene Dimensionen ausgelegte Gebilde, die sich gegenseitig füllen und ergänzen. Mit Bewertung und Verständigung werden auch das Zusammenspiel von Selektion und Integration berührt. Diese beiden Seiten einer Medaille des Schulsystems, die geworfen wird unter der offiziellen, professionell und juristisch sanktionierten Maßgabe, den individuell passenden Lernort bzw. Lernweise für nicht behinderte wie für behinderte Kinder bereits zu Anbeginn der Schullaufbahn zu finden, lassen sich unter den neuen Konstrukten „Bewertung und Verständigung“ fassen. Bewertet werden die Entwicklung, die Fähigkeiten, die Sozialprognose, und darüber findet zuerst einmal eine professionelle Verständigung statt. Auch die Bewertung fand auf der Basis von Verständigung über das anzulegende Bewertungssystem statt. Zwischen den Eltern (Kindern) und den Professionellen wird nun wiederum ein Verständigungsprozess in Gang gesetzt. Verständigung und Bewertung finden fortwährend Anwendung.

9.5. Überleitung zur System-ökologischen Theorie

Die interviewtypischen Kategorien, die zu den Konstrukten Verständigung und Bewertung führten, stammen aus verschiedenen Lebensbereichen, die nun näher betrachtet werden sollen. Dazu werden die interviewtypischen Kategorien nun in den folgenden Kapiteln in Beziehung gesetzt werden mit einem Ansatz der system-ökologischen Theorie, der auch in der pädagogischen Praxis relevant ist. Die zu Grunde liegende Theorie der menschlichen Entwicklung wird nun im folgenden Kapitel ausführlich vorgestellt. Im Anschluss daran

erfolgt eine Zuordnung der interviewtypischen Kategorien in das Mehrebenenmodell und eine Interpretation, die versucht erfolgreiche Integrationspädagogik zu skizzieren.

10. System-ökologische Theorie

Nach Huschke-Rhein ist „der Kern systemischer Forschung: die Weitung des Blicks für Zusammenhänge, für Kontext, für Vernetzung“ (Huschke-Rhein,1992:115). Diese Perspektive ist von der „analytisch, laborbezogenen Forschung systematisch ausgeblendet worden zugunsten der so genannten ‚exakten‘ Erforschung isolierter Fakten“ (ebenda).

Das Buch *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung* (Bronfenbrenner,1981) möchte ich als qualitative Auswertung (vorwiegend) empirisch-analytischer (Labor-)Forschung bezeichnen, mit dem Ziel, Entwicklung förderndes Potential für menschliche Entwicklung herauszuarbeiten. Darin beschreibt und kritisiert Bronfenbrenner die in vielen Fachdisziplinen vorherrschenden Defizitmodelle, die sich, vielleicht sogar um die Existenz rechtfertigen zu können, gegenseitig übertreffen in der Auswahl von Forschungsdesigns und Methoden zur Beschreibung defizitären menschlichen Verhaltens. Er schlägt stattdessen die Untersuchung und Erfassung „aktiven, konstruktiven und kooperativen Potentials“ (ebenda S. 267) vor.

Sehr dicht am Werk Bronfenbrenners und dabei den einzelnen Kapiteln folgend, möchte ich sein Modell vorstellen, um dann später mit ausgewählten Definitionen, Hypothesen und Propositionen¹³⁸ arbeiten zu können. Die zentralen Begriffe des Modells, die definierend sind, habe ich unterstrichen, damit sie als zum Modell zugehörend erkennbar sind und sich von allgemeinen sprachlichen Konventionen unterscheiden. Die Verschriftlichung, auch die Darstellung in Tabellenform oder in einer Zeichnung z. B. (Miller,1986:226) oder (Huschke-Rhein,1992:22) lassen das Modell fast statisch und wenig flexibel erscheinen. Der hypothesenhafte, dynamische und weitwinklige Ansatz des Modells lässt sich schwer auf Papier darstellen. Ich versuche dies dennoch, um dann später das ökosystemische Modell mit den Kategorien der zirkulär dekonstruierten Interviews zu verknüpfen. Das Modell soll sozusagen den Halt, die Stabilität und die Orientierung geben zum Verständnis für die Interviews, bei denen die Interviewten sehr breit aus den verschiedenen kulturellen, professionellen und teils auch privaten Kontexten berichten, argumentieren und kritisieren.

¹³⁸ Eine Übersicht der Definitionen, Hypothesen und Propositionen befindet sich im „Anhang 1 Die Ökologie des Entwicklungsprozesses“, Seite 376, dieser Arbeit.

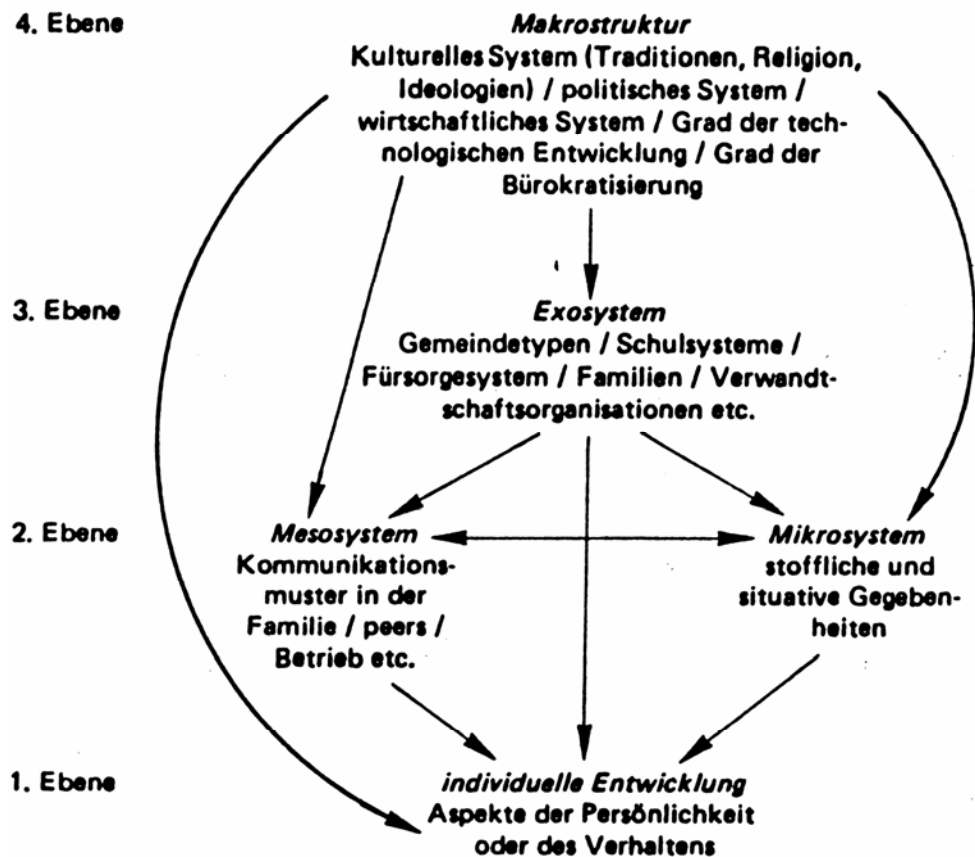
Aus system-ökologischer Sicht ist menschliche Entwicklung ein lebenslanger Prozess des Austauschs und der Anpassung zwischen Person und Umwelt, der also vom Säugling bis ins hohe Alter, in altersentsprechender Form geschieht. Die erste Definition aus dem Modell lautet also: D1.

D 1. Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst (37).

Die Umwelt muss man sich aus ökologischer Perspektive topologisch als eine ineinander geschachtelte Anordnung konzentrischer, jeweils von der nächsten umschlossenen Struktur vorstellen (vgl. Bronfenbrenner, 1981:38). Die Strukturen werden als Mikrosystem, Mesosystem, Exosystem und Makrosystem bezeichnet. In späteren Arbeiten spricht Bronfenbrenner noch vom Chronosystem, welches das prozesshafte, dynamische dieses Entwicklungsmodells noch unterstützt. Das Modell wurde oftmals visualisiert. Sehr treffend, wenn es um das Zusammenwirken verschiedener Mikrosysteme, im umfassenden Kontext, geht ist die bereits auf Seite 20 dargestellte „Abbildung 1.1 Das Mehrebenenmodell nach Urie Bronfenbrenner“ (Grundmann, 2000:28).

Stärker hierarchisch auf die individuelle Entwicklung fokussiert ist diese Abbildung.

Abbildung 10.1 Mehrebenenmodell nach Bronfenbrenner



(Miller, 1986:226; Blin, 1994:35)

Dieses, das gesamte Leben umfassende Modell, macht Aussagen zu den für die Psychologie und Pädagogik interessanten Bereichen: Wahrnehmung, Lernen, Tätigkeit, Erleben, Beziehung und Rolle. Der Entwicklungsaspekt wird durch die besondere Beachtung der ökologischen Übergänge nochmals unterstrichen. Mit dem Modell gesprochen ist ein Übergang z. B. der Wechsel vom Mikro- ins Mesosystem. Mit den Worten eines Lebensbereichs wäre dies z. B. der Übergang von der Familie in eine Peergroup. Der ökosystemische Ansatz bietet reichhaltige Hypothesen für die Wirkung und Ausgestaltung der Übergänge, die zentral für eine gesunde Entwicklung sind.

Das ökologische Experiment erforscht die fortschreitende Anpassung zwischen Person und Umweltsystem als geplantes oder natürliches Experiment. Im ökologischen Experiment wird die ökologische Entwicklungsvalidität erreicht, wenn die Versuchsperson eine Vorstellung und Aktivität erwiesenermaßen auf andere Lebensbereiche und Zeiten überträgt und dies nachgewiesen werden kann. Die ökologische Validität wird versucht zu erreichen durch das Erfassen des Umwelterlebens der Versuchsperson. Beim Transformationsexperiment werden Umweltkomponenten aus einer oder mehreren Systemebenen ver-

ändert, so dass z. B. Lebensstile oder Weltanschauungen in Frage gestellt oder gestört werden.

Nicht nur Hypothesenüberprüfung sondern auch die Art und Weise, das Wesen der Interaktionen und der Umwelt sollen mit dem Transformationsexperiment untersuchbar werden.

10.1. Die Elemente eines Lebensbereichs

Eine Krabbelgruppe, ein Turnverein oder eine Patchworkfamilie sind Lebensbereiche im Sinne des Modells. Eine molare Tätigkeit hat ein gewisses Beharrungsvermögen und wird von der Person und ihrem Lebensbereich als bedeutungsvoll wahrgenommen. Eine Beziehung besteht z. B. wenn eine Person eine andere beobachtet. Daraus kann sich eine Dyade gemeinsamer Tätigkeit entwickeln mit fortschreitend komplexen Mustern. Diese Art Dyaden sind am wirksamsten, wenn sich die Kräfteverhältnisse hin zur in Entwicklung begriffenen Person verschieben und von außen weitere unterstützende Effekte 2. Ordnung auf die Dyade wirken. Macht eine Person der Dyade eine Entwicklung durch, trifft dies wahrscheinlich auch auf die andere Person zu.

In sozialen Netzwerken, die sich auch über mehrere Systemebenen erstrecken können wirken auch die Effekte 2. Ordnung. Die Rolle ist ein Satz von Tätigkeiten und Beziehungen. Entsprechend der Kultur gibt es Rollenerwartungen, Wahrnehmungen, Tätigkeiten und Beziehungsmuster, deren Definition und Ausgestaltung Züge und starke Einflüsse des Makrosystems trägt.

Nachdem nun die Elemente (Tätigkeit, Beziehung, Beobachtung, Rolle) eines Lebensbereichs skizziert wurden, möchte ich zusammenfassend die „Analyse von Lebensbereichen“ (Bronfenbrenner, 1981:116f) beschreiben. Hier befinden wir uns noch vorwiegend im Mikrobereich. Als Psychologe beschreibt Bronfenbrenner zuerst das Labor als ökologisch verstandenen Lebensbereich. Ein wichtiges Kriterium für die Laboruntersuchung, wie auch für die Untersuchung im natürlichen Kontext ist, dass „die psychologische und soziale Bedeutung, die das Laborerlebnis für die Versuchsperson hat [...] dem Forscher bekannt ist und den Umwelterlebnissen entsprechen, für die er verallgemeinern will.“

(Bronfenbrenner, 1981:125) Dies gilt für Forschungen im Labor und im natürlichen Lebensbereich, denn alle Lebensbereiche lassen für sie typische Muster für Rollen, Tätigkeiten und Beziehungen entstehen.

Aus Untersuchungen über Kinder in Kinderheimen, Tagespflege und Vorschule entwickelt Bronfenbrenner Hypothesen für menschliche Entwicklung im ökologischen Kontext. Diese Untersuchungen waren sehr verschieden, und nur bedingt wurden, wie Bronfenbrenner es

fordert, ökologische Gegebenheiten beim Forschungsdesign berücksichtigt. Er entwickelt dann anhand der vorliegenden Untersuchungen Alternativen oder Ergänzungen. Diese Einbindung, Anders- bzw. Neuinterpretation ist das perspektivenerneuernde und kreative Moment des Modells. Zentral ist dabei das Konzept des entwicklungsfördernden Potentials, welches beinhaltet, dass möglichst große und weite Teile des Kontextes um die sich entwickelnde Person nach Ressourcen abgesucht werden. Es geht um die Analyse der Elemente der Lebensbereiche, molare Tätigkeit, Beziehung, Beobachtung, Rolle, wie diese Elemente ausgestaltet sind und wie sie ausgestaltet sein sollten für optimale Entwicklungschancen. Das Konzept, dass es **außerhalb** vom Kind/Klient/Schüler entwicklungsförderndes Potential gibt, welches es zu entdecken, zu fördern und nutzen gilt, macht das Modell attraktiv für multiprofessionelle Vorgehensweisen z. B. bei Kooperation von Sozialarbeit, Pädagogik und therapeutischen Berufen.

10.2. Die umfassenden Systeme

Das Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen zwei oder mehr Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person beteiligt ist. Die hierzu entwickelten Hypothesen gleichen denen aus dem Mikrosystem, die die Kräfteverhältnisse, Beziehungen, molare Tätigkeit beschreiben. „Was die Isomorphie der formalen Strukturen von Mikro- und Mesosystem betrifft, ist festzuhalten, dass diese gemeinsamen Züge den drei funktionalen Parametern der Dyade entsprechen: Wechselseitigkeit, Kräfteverhältnis und affektive Beziehung“ (Bronfenbrenner, 1981:209).

Zentral für die Qualität des entwicklungsfördernden Potentials sind die Übergänge zwischen den Lebensbereichen bzw. auch Systemebenen. Je gestützter, verbundener, zahlreicher diese Verbindungen zwischen zwei oder mehr Lebensbereichen sind, umso hilfreicher sind sie für die Entwicklung. Ebenso spielen eine Rolle die Ausgestaltung und Vielfalt der Lebensbereiche in ethnischer, religiöser, sozialer und altersmäßiger Hinsicht, die zum Stand der Person passen müssen, um eine optimale Entwicklung zu ermöglichen.

Die Qualität eines Mesosystems zeigt sich durch die Art und Weise, wie wichtige Aufgaben ausgestaltet sind. Die Informationsvermittlung ist eine charakteristische wichtige Aufgabe des Mesosystems. Besonders günstig wirkt sich aus, wenn zwischen den Bereichen Vertrauen und Zielübereinstimmung bestehen und die Kommunikation mühelos und in beide Richtungen offen verlaufen kann. Als Entwicklungsbahnen werden dauerhafte individuelle Motivations- und Tätigkeitsmuster bezeichnet, die in Primär-Lebensbereichen

angelegt wurden und in anderen Lebensbereichen interaktiv weiterentwickelt werden und überprüfbar sind.

Wie im Mikrobereich zeichnet sich auch ein Mesosystem als besonders funktionsfähig aus, wenn gemeinsame Tätigkeit und Beziehung zwischen den beteiligten Personen bestehen. Am intensivsten wirksam ist ein Mesosystem, wenn die in den verschiedenen Lebensbereichen beteiligten Personen in Dyaden gemeinsamer Tätigkeit bzw. Primärdyaden beteiligt sind und im Mesosystem ein geschlossenes Netzwerk bilden, bei dem jeder mit jedem gemeinsame Tätigkeiten ausführt. Nicht zuletzt ist von Bedeutung die Vorstellung, die die sich entwickelnde Person und die anderen von den Lebensbereichen haben.

10.3. Das Exosystem

Das Exosystem ist im Vergleich zum Mesosystem was die Beteiligung der sich entwickelnden Person anbelangt sehr verschieden. Es gibt keine direkte Beteiligung und die Beeinflussung durch den Kontext findet in mindestens zwei Schritten statt. Umgekehrt ist es natürlich auch möglich, dass die sich entwickelnde Person im Mikrosystem Prozesse in Gang setzt, die in entfernten Kontexten höherer Ebene Auswirkungen haben. Bronfenbrenner stellt fest, dass es nur wenige Untersuchungen, die diese Kausalfolge über mehrere Ebenen verfolgen, gibt. Das Fernsehen führt Bronfenbrenner als ein Beispiel für mehrstufige, kausale Wirkung des Exosystems auf die sich entwickelnde Person an. „Da das Fernsehprogramm ‚von außen‘ ins Haus kommt, ist es Teil des Exosystems des Kindes. Soweit dieses mächtige Medium sich nicht direkt, sondern durch seinen Einfluss auf die Eltern und deren Interaktion mit ihren Kindern auswirkt, erscheint dieser als ein Effekt zweiter Ordnung, der in diesem Fall nicht im Mikrosystem, sondern als Erscheinung aus dem Exosystem über ökologische Grenzen hinweg zustande kommt. So erkennen wir auch hier wieder die Isomorphie der Beziehungen auf den verschiedenen Ebenen der ökologischen Struktur“ (Bronfenbrenner, 1981:227). Schichtzugehörigkeit, Fähigkeiten zur Selbstbestimmung, Wertvorstellungen, geistige, physische und materielle Flexibilität, Bildung sind beim Versuch die Wirkungen des Exosystems zu erkennen und zu beschreiben zu berücksichtigen. Direkte und indirekte Verbindungen der sich entwickelnden Person oder ihrer Vertreter zu den Lebensbereichen der Macht sowie entsprechende vermittelnde Verbindungen durch das soziale Netzwerk wirken sich entwicklungsfördernd aus.

10.4. Das Makrosystem

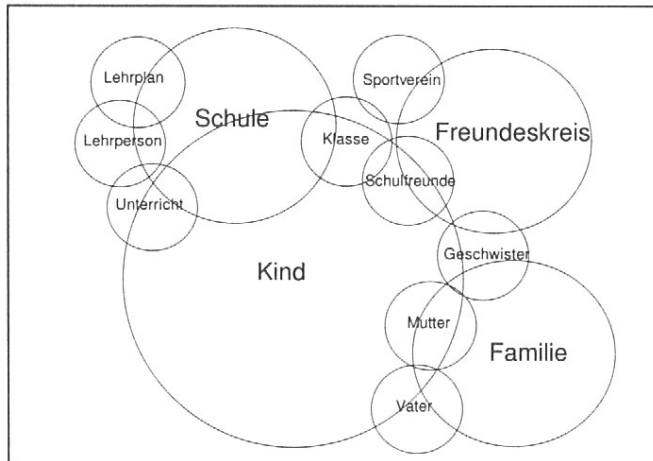
„Der Begriff des Makrosystems bezieht sich auf die in einer Kultur oder Subkultur beobachtete grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit seiner konstituierten Mikro-, Meso- und Exosysteme wie auch auf die dieser Ähnlichkeit zugrunde liegenden Weltanschauungen und Ideologien“ (Bronfenbrenner, 1981:241). Dieser Satz verweist darauf, dass es trotz aller Verschiedenheiten, Ähnlichkeiten zwischen den Kulturen gibt. Bei folgenden Komponenten vermutet er jedoch eine relative Homogenität. „Die Typen der Lebensbereiche; die Arten der Lebensbereiche, in die die Menschen in den aufeinander folgenden Phasen ihres Lebens eintreten; Inhalt und Organisation der molaren Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen, die in bestimmten Lebensbereichen anzutreffen sind; Anzahl und Beschaffenheit der Verbindungen zwischen den Lebensbereichen, in die die sich entwickelnde Person eintritt oder die ihr Leben beeinflussen“ (ebenda). Die hier vorliegenden Grundmuster haben ihre Wurzeln in den Elementen der Lebensbereiche in enger Verknüpfung mit den Strukturanweisungen des Makrosystems. Diese Perspektive auf die Grundstrukturen und die umgebenden Systeme machen das Modell interessant für explorierende vergleichende Betrachtungen. Ich habe versucht, die für die in der Integration professionell Tätigen und für die Kinder relevanten Lebensbereiche, deren Organisation, die dort geltenden Rollen- und Kommunikationsregeln, deren Normen und Werte sowie den Durchlauf durch die Lebensbereiche und Kommunikation zwischen ihnen zu erfassen. Mit der Einordnung bzw. Sortierung der interviewtypischen Kategorien in das ökosystemische Modell werden die Wirkungen, Funktionen und Elemente der Systemebenen und ihrer Elemente deutlich. Nach Bronfenbrenner enthält das Makrosystem nicht nur die Konstruktionsanweisungen für die Umwelt wie sie ist, sondern auch dafür wie sie sein könnte, wenn die gegenwärtige soziale Ordnung verändert würde.

Die „Abbildung 1.1 Das Mehrebenenmodell nach Urie Bronfenbrenner“, Seite 20, die „Abbildung 1.2 Die Beziehung zwischen Mikro- und Mesoebene im Lebenslauf“, Seite 21, die Abbildung 1.3 Sozialisation als generationsübergreifendes Medium zwischen Umwelt und Person“, Seite 23 von Grundmann (2000:28) und Miller (1985:226), sowie die „Abbildung 10.1 Mehrebenenmodell nach Bronfenbrenner“, Seite 244, dienen der Verdeutlichung des theoretischen Modells. Die Abbildungen zeigen die Umsetzung des ökosystemischen Ansatzes in die pädagogische Praxis, und sie dienen an dieser Stelle der Überleitung vom theoretischen Modell zur Betrachtung der Lebensbereiche mit den interviewtypischen Kategorien.

Integration ist in diesen Modellen noch begrenzt auf Erziehung, Bildung und Unterricht. Gesellschaftliche, soziale und/oder medizinisch therapeutische sowie das Chronosystem werden damit nicht erfasst.

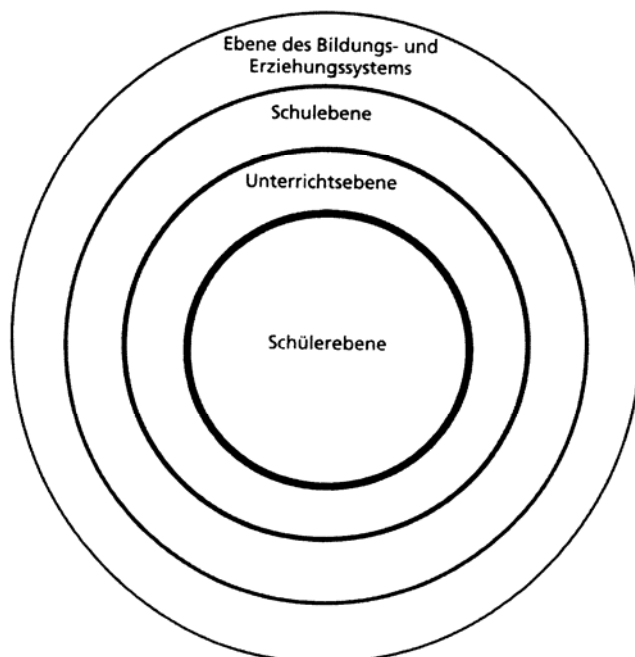
Abbildung 10.2 Gegenstand der Kind - Umfelddiagnose: Lebensbereiche und ihre Verbindungen

Gegenstand der Kind-Umfeld-Diagnose: Lebensbereiche und ihre Verbindungen



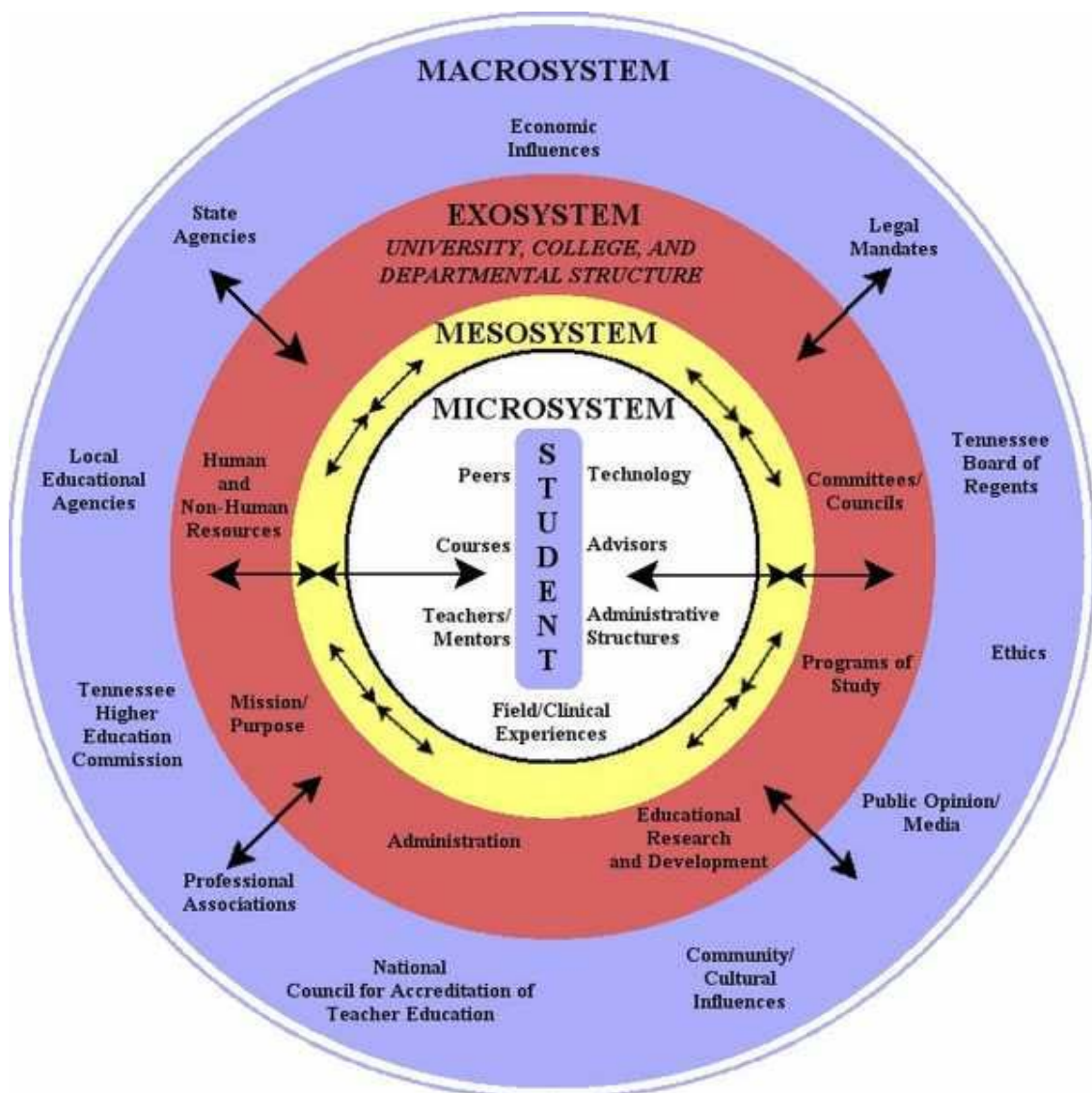
(Carle,1997:712)

Abbildung 10.3 Integrative Schulentwicklung als Mehrebenenmodell



(Heimlich,2003:153)

Abbildung 10.4 Preparing Educational Leaders



(University of Memphis http://coe.memphis.edu/model/model_default.asp, Stand:4.5.04)

Die Kind-Umfeld-Diagnose wurde im Saarland im Rahmen der schulischen Integration entwickelt. Die zweite Abbildung von Heimlich wurde einem Aufsatz zur Entwicklung von Qualitätsstandards zur Integration in Kindertageseinrichtungen in der Landeshauptstadt München entnommen. Die dritte Abbildung stammt aus einer Informationsbroschüre zur Lehrerausbildung an der Universität von Memphis.

Diese kleine Auswahl an Abbildungen verdeutlicht, dass das ökosystemische Modell in den verschiedensten Bereichen des Bildungs- und Sozialsystems Anwendung findet.

Die folgende Tabelle zeigt zusammenfassend die Struktur des Modells, die Elemente und die Dimensionen der möglichen Aktivitäten einzelner Personen und der Systemteile auf.

Tabelle 10.1 Ökosystemisches Modell

| Eine ökologische Orientierung | Die Elemente des Lebensbereichs | Die Analyse der Lebensbereiche | Die umfassenden Systeme |
|--|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Mikrosystem • Mesosystem • Exosystem • Makrosystem • Ökologischer Übergang • Entwicklung • Vorstellung von Umwelt • Aktivitäten • Ökologische Validität • Entwicklungsvalidität • Ökologisches Experiment • Transformationsexperiment | <ul style="list-style-type: none"> • Molare Tätigkeit • Beziehung • Beobachtung, Reziprozität • Tätigkeit: gemeinsam, wechselseitig • Fortschreitend komplexe Muster • Dyade: Effekte 2. Ordnung + Konsequenzen für Entwicklungspotential • Rolle = Satz von Tätigkeiten • Rollenerwartung: Wahrnehmung Tätigkeit Beziehungsmuster <p>Entsprechend der Kultur</p> <p>Entwicklung wird durch Interaktion mit Personen mit Rollenvielfalt gefördert</p> | <ul style="list-style-type: none"> • In Lebensbereichen entstehen charakteristische Muster für Rollen, Tätigkeiten und Beziehungen • Labor als ökologisch verstandener Lebensbereich: entsprechen die Umwelterlebnisse (psychische und soziale Bedeutung) der untersuchten Personen, dem was der Untersucher erwartet • Heimunterbringung (Bedingungen für Gefahren) • Fortschreitende, komplexe, molare Tätigkeit, wechselseitige Interaktionsmuster und primärdyadische Beziehungen • Tätigkeiten und Strukturen müssen der Entwicklung des Kindes angemessen sein, so dass das Kind Neues einführen kann | <ul style="list-style-type: none"> • Das entwicklungsfördernde Potential wird gesteigert, wenn der Übergang begleitet wird • Anzahl strukturell verschiedener Lebensbereiche, in denen die sich entwickelnde Person in Dyaden oder Primärdyaden begleitet ist, bestimmt das Ausmaß der Entwicklung • Besonders förderlich ist: wenn die kulturellen oder subkulturellen Kontexte sich in ethnischer, sozialer oder religiöser, chronischer oder anderer Faktoren unterscheiden • Kontextübergreifende Dyaden • Unterstützende Verbindung: im Mesosystem durch Rollen, Tätigkeiten und Dyaden gemeinsamer Tätigkeit, wenn Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung vorhanden sind • Mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen wächst das entwicklungsfördernde Potential • Mesosystem ist fördernd, wenn die verschiedenen Lebensbereiche an Dyaden gemeinsamer Tätigkeit beteiligten Personen durch Netzwerke gemeinsamer Tätigkeit verbunden sind • Makrosystem: Zugang zur Macht. Kollarhypothese: Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs variiert in umgekehrtem Verhältnis mit der Anzahl der vermittelnden Verbindungen auf dem Weg durch das soziale Netzwerk, durch das er mit den Lebensbereichen der Macht verbunden ist • Verantwortungsvolle Aufgaben außer Haus fördern das Kind von klein an • Entwicklungsbahnen sind dauerhafte, in den Primärlebensbereichen grundgelegte individuelle Motivations- und Tätigkeitsmuster. |

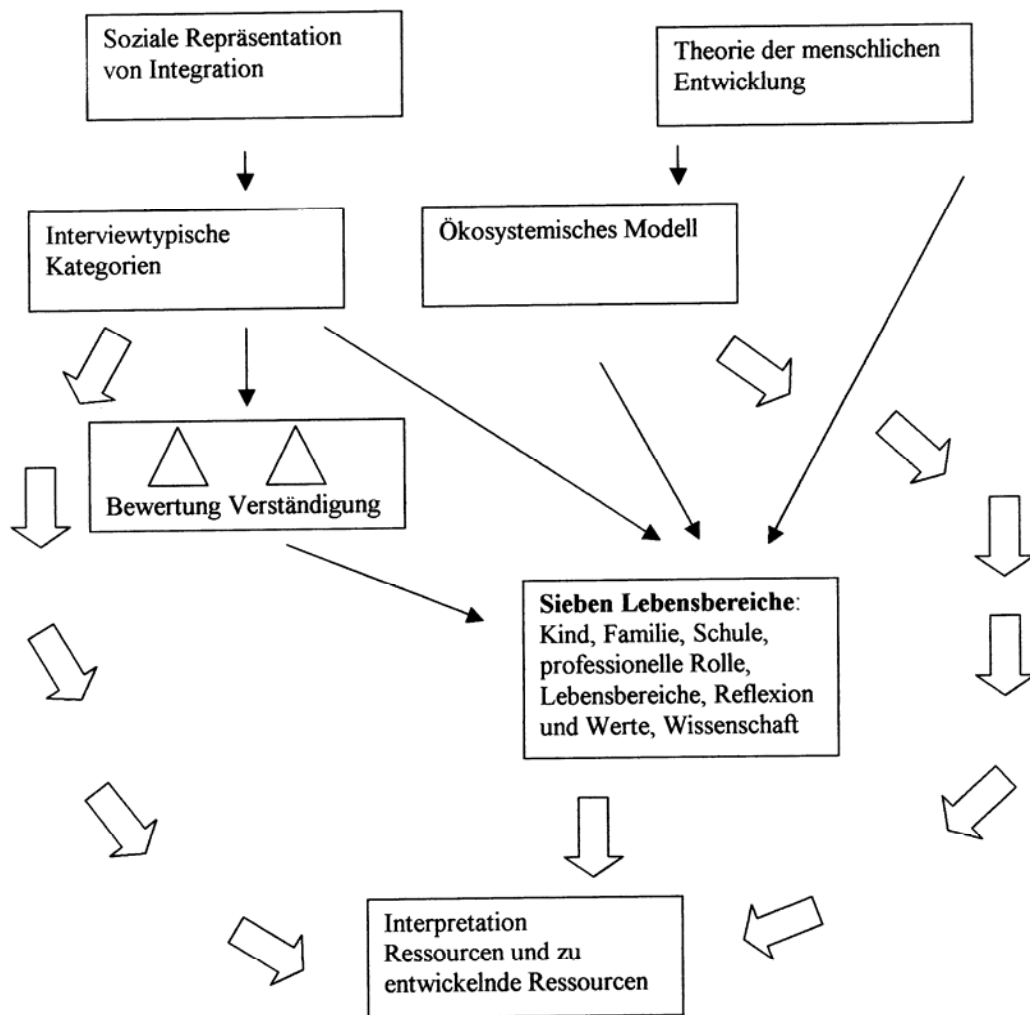
11. Sieben Lebensbereiche

Das Konzept der „Sieben Lebensbereiche“ ist das Ergebnis meines längeren vergleichenden und ordnenden Arbeitsprozesses mit dem Ziel, die Ergebnisse der Interviewauswertungen mit der Theorie der menschlichen Entwicklung in Beziehung zu setzen. Die interviewtypischen Kategorien und die neuen Konstrukte „Verständigung“ und „Bewertung“ repräsentieren die praktische Arbeit der Integration und das Verständnis der Professionellen davon.

Der ökosystemische Ansatz hingegen ist eine Theorie, die Hypothesen für gelingende Entwicklung formuliert. Die Praxis (repräsentiert durch die Interviews) und die Theorie (repräsentiert durch die systemökologische Theorie) werden zusammengeführt mit dem Ziel, Ressourcen und zu entwickelnde Ressourcen der Integrationspädagogik aus Praxis und Theorie ableiten zu können. Dabei habe ich die Kategorien nicht von der Person gelöst, umgruppiert und für jede Person in einen ökosystemischen Kontext gestellt. Durch und mit diesem Arbeitsprozess sind die sieben Settings entstanden, die ich in Anlehnung an die system-ökologische Theorie als Lebensbereiche bezeichne. Die Schaubilder (z. B. Huschke-Rhein, 1992:186; Miller, 1986:226; Blin, 1994:35; Carle, 1997:712; Heimlich, 2003:153; University of Memphis http://coe.memphis.edu/model/model_default.asp, Stand:4.5.04), die auf der Grundlage dieser Theorie entwickelt wurden, regten meine Einteilung in die sieben Settings an. Die Tabelle 10.1 Ökosystemisches Modell, Seite 251, ist der Versuch, alle wichtigen Elemente der systemökologischen Theorie übersichtlich zusammenzufassen. Der Begriff des Lebensbereichs wird von Bronfenbrenner häufig verwendet und beinhaltet das Zusammenwirken der Systemebenen, Person(en), Rollen, des Chronosystems u. ä. Das Kind in seiner Entwicklung bewegt sich in verschiedenen Lebensbereichen, bzw. es wirken Lebensbereiche auf das Kind, an denen es nicht beteiligt ist. Innerhalb und zwischen diesen Lebensbereichen existieren Spannungsfelder und Widersprüchlichkeiten, die auf die Entwicklung wirken.

Die nun folgende Abbildung visualisiert den eben beschriebenen Verlauf der Auswertung und Interpretation. Die darauf folgende Tabelle im nächsten Kapitel fasst die Zuordnungen der Kategorien für jeden Professionellen in das Ökosystem zusammen.

Abbildung 11.1 Verlauf des Auswertungsprozesses



11.1. Die Einordnung der interviewtypischen Kategorien in das Modell des ökosystemischen Ansatzes

Tabelle 11.1 Synopse der interviewtypischen Kategorien im ökosystemischen Modell

| Person: Grundschullehrerin Professioneller/Kind in konkreter Dyade oder Mikrosystem | Mikrosystem | Mesosystem | Exosystem | Makrosystem |
|--|--|---|---|---|
| 1. Motivation, etwas Neues zu entwickeln | 3. Teamarbeit an der Schule bedeutet Umdenken und Kompetenzen erkennen und nutzen | 2. Sprache als systemimmanentes Mittel der Kommunikation, welches die Dimensionen der Integration trägt | 5. Die Bedeutung des Stadtteils auf Bedarf und Ausgestaltung von integrativen Angeboten | |
| | 6. Individuelle und in der Herkunftsfamilie begründete Bedürfnisse nach integrativer Arbeit | 4. Die Bedeutung des Kollegiums für die integrative Arbeit | | 8. Leistung bei Zielgleichheit und Zieldifferenz im kognitiven (Lernstoff) und sozialen Bereich |
| | 7. neben der Kinderklasse gibt es die „Elternklasse“, mit der am Thema Integration zu arbeiten ist | | | 9. Integration hat ein Geschlecht |
| Person: Erziehungswissenschaftler | Mikrosystem | Mesosystem | Exosystem | Makrosystem |
| | 11. Die Lehrerrolle in Spanien | | | 10. Jede Ebene der Integration hat ihre eigene Sprache und Begriffskultur (von der Integration vor Ort bis hin zum internationalen (Wissenschafts-)Transfer |
| | 12. Die Lehrerrolle in Deutschland | | | 13. Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Fachleute |
| | 15. Widerstand gegenüber Integration | | | 14. Grundvoraussetzungen für Vergleiche |
| | 17. Die Verbindung von Forscher, Forschungsgegenstand und Methode | | | 16. Theorietransfer und Autonomie |
| | | | | 18. Funktion der spanischen Schule |
| | | | | 19. Funktion der deutschen Schule |

| Person: Sozialarbeiterin Professioneller/Kind in konkreter Dyade oder Mikrosystem | Mikrosystem | Mesosystem | Exosystem | Makrosystem |
|---|--|---|---|--|
| | | 20. Unsere Arbeit ist Wanderarbeit | | 22. Integration bedeutet Chancengleichheit, gleiche Rechte, humaner Umgang und Zugang für alle |
| | 23. Die Sozialarbeiterin betreibt Hilfe zur Selbsthilfe auf allen Ebenen und mit allen beteiligten | 21. Die Sozialarbeiterin zeigt Rahmen, Strukturen, Wege zur Integration | 24. Die stadtteilnahe Schule muss den Bedürfnissen des Kindes angepasst werden | |
| | | 25. Die Sozialarbeiterin arbeitet an der Sensibilisierung der Lehrerschaft, damit diese dann Barrieren aus dem Weg räumen | | |
| | 27. Das Leben der behinderten Schwester ist normal | 26. Das Team zeichnet sich durch gute Kommunikation und Koordination aus | 35. Problemwahrnehmung und Formulierung in den Schulen und dem Team zeigt qualitative und quantitative Unterschiede auf | 36. In Deutschland gibt es Sonderschulen für jede Behinderungsart |
| 28. Ich arbeite gerne als Sozialarbeiterin, bin zufrieden mit dem was ich tue, wo ich es tue und für wen ich es tue | 29. Meine Schwester und ich sind, waren und werden eng verbunden sein (zusammen leben) | | | 38. Versagen des Erziehungssystems |
| 37. Sonderschulen werden gebraucht bei dominanter Behinderung | | | | 39. Nicht alle können dem gleichen Ziel folgen |

| Person: Psychologe Professioneller/Kind in konkreter Dyade oder Mikrosystem | Mikrosystem | Mesosystem | Exosystem | Makrosystem |
|---|--|------------|-----------|---|
| | 45. Diagnose und Klassifikation laufen gut | | | 40. In Kanada gibt es für Behinderte mehr Ressourcen als in Spanien |
| | 46. Schuldgefühle der Eltern wegen unterlassener Prävention (Ableh- nung) | | | 41. Über Deutsch- land und Behinde- rung weiss ich nichts |
| | 47. Nicht-Wahrha- ben- Wollen des „So-Seins“ des behinderten Kindes | | | 42. Die Stadt- Land-Differenz zeigt sich in den Schulen: die Kin- der auf dem Land sind gesünder |
| | 48. Normales Leben der behin- derten 48-jährigen Tante | | | 43. Der Rhythmus der Konkurrenz ist nicht so ausge- prägt (Land) |
| | 49. Wunsch, Wirklichkeit und Ziel des hispanisier- ten Norma- lisierungsprinzips | | | 44. Die wahre Integration findet hier statt |
| | 51. Die Lehrer kön- nen ihre Rolle nur in ganz wenigen Fällen erfüllen | | | 50. Curriculare Anpassung und (Früh-)Diagnose sind gesetzliche Pflichtaufgaben |
| 53. Meine persönliche Haltung als Psycho- loge | 54. Die Kinder (und Eltern) vor der In- kompetenz der Leh- rer schützen | | | 52. Integration ohne differenzier- tes Curriculum ist Pädagogik des 19. Jahrhunderts |
| 57. Ein nicht integrier- bares Kind leidet an nicht integrierbaren Symptomen | 55. Arbeit aus dem Koffer ist schwierig | | | 56. Integration ist noch <i>nicht com- mon sense</i> |
| 58. Auch ohne intel- lektuelle Schulung kann ein Kind men- schenwürdig heran- wachsen | | | | 59. Es gibt berech- tigte Klagen über das spanische Schulsystem |

| Person: Unterstützungslehrerin Professioneller/Kind in konkreter Dyade oder Mikrosystem | Mikrosystem | Mesosystem | Exosystem | Makrosystem |
|---|--|--|---|--|
| | 60. Flexibilität in Raum, Zeit, Person und Inhalt der Unterstützungsarbeit | | | |
| | 61. Sekretariatsarbeit und Pädagogik miteinander koordinieren | | 62. Comunidad Educativa muss Bewusstseinsarbeit leisten | 63. Gleiche Bedingungen/Möglichkeiten für jeden |
| | | | | 64. Jeder bekommt, was er braucht |
| | 65. Sonderpädagogischen Förderbedarf haben gesunde und kranke Kinder | | | 67. Behinderte Menschen trifft man überall |
| | 66. Ein behindertes Familienmitglied ist ein Faktor der Sozialisation | | | |
| | 68. Dynamischer Unterricht ermöglicht eine gute Kooperation | 69. Der Psychologe sollte nur im Vorfeld arbeiten und uns unterstützen | | |
| | | 70. Unfähige Psychologen werden ausgetauscht | | |
| | | | | 71. In Malaga sind wir etwas hinterher |
| | | | | 72. Pädagogik des Ausland kenne ich leider nicht |

| Person: Physiotherapeut Professioneller/Kind in konkreter Dyade oder Mikrosystem | Mikrosystem | Mesosystem | Exosystem | Makrosystem |
|--|--|---|----------------|--|
| | 74. Entwurzelung, Verlängerung der Schulzeit –Ausbildung | | | 73. Wissen über das Ausland bringt neue Erkenntnisse |
| | 75. Entlassung nach Hause | | 76. Niveau ABC | |
| | | | | 77. Formación Professional |
| 78. Beruflicher Erfolg | 79. Physiotherapie und schulisches Lernen sind eng miteinander verknüpft | | | |
| 81. Körpererfahrung, physischer Kontakt sind die Basis der Entwicklung | | 80. Direktive und non-direktive Kommunikation | | |
| | 82. Schule ist eine Insel der Möglichkeiten | | | |
| 83. Autonomie | | | | |
| 84. Pädagogischer Psychotherapeut | 85. Kompetenz/Prestige | | | |
| | 86. Disziplinprobleme schleichen sich ein | | | |
| | 87. Das Team ist zur Zeit unwichtig | | | |

| Person: Erziehungswissenschaftlerin Professioneller/Kind in konkreter Dyade oder Mikrosystem | Mikrosystem | Mesosystem | Exosystem | Makrosystem |
|--|--------------------------------|---------------|-----------|------------------------|
| | 88. Herzlichkeit und Offenheit | | | |
| | 89. Akzeptanz | | | |
| 90. Bewunderung | 91. Soziale Integration | | | |
| | | 92. Austausch | | 93. Entwicklungsstufen |

Vor der schriftlichen Interpretation steht die tabellarische Übersicht der interviewtypischen Kategorien mit den Settings der Lebensbereiche. Das bisher in den zwei Gruppen nicht berücksichtigte siebte Interview wird mit den gebildeten Kategorien (88-93) angefügt, und das Material wird in die Interpretation einbezogen. Da das Interview nicht den gesamten Auswertungsprozess mit den ersten sechs Interviews durchlaufen hat, war es auch nicht einbezogen in die Bildung der neuen Konstrukte „Bewertung und Verständigung“.

Tabelle 11.2 Synopse Kind in der Familie

| Interview | Kategorie | Konstrukt | Konstrukt | Konstrukt | Interviewtypische Kategorie |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| L | 6 | | | | Individuelle und in der Herkunftsfamilie begründete Bedürfnisse nach integrativer Arbeit |
| L | 7 | B/V | | | Neben der Kinderklasse gibt es die „Elternklasse“ |
| S | 27 | | B | | Das Leben der behinderten Schwester ist normal |
| S | 29 | | | | Meine behinderte Schwester und ich sind, waren und werden eng verbunden sein (zusammen leben) |
| S | 32 | B/V | | | Die Zukunft meiner Schwester ist (k)ein Familienthema |
| P | 46 | | B | | Schuldgefühle der Eltern wegen unterlassener Prävention (Ablehnung) |
| P | 47 | | B | | Nicht wahrhaben wollen des „So-Seins“ des behinderten Kindes |
| P | 48 | | B | | Normales Leben der behinderten 58-jährigen Tante |
| U | 66 | | | | Ein behindertes Familienmitglied als Faktor der Sozialisation |
| Ph | 75 | | | | Entlassung nach Hause |

Tabelle 11.3 Synopse Kind in der Schulklasse

| Interview | Kategorie | Konstrukt | Konstrukt | Konstrukt | Interviewtypische Kategorie |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| L | 8 | B/V | | | Leistung bei Zielgleichheit und Zieldifferenz im Kognitiven (Lernstoff) und sozialen Bereich |
| P | 57 | | B | | Ein nicht integrierbares Kind leidet an nichtintegrierbaren Symptomen |
| P | 58 | | B | | Auch ohne rein intellektuelle Schulung kann ein Kind menschenwürdig und gut heranwachsen |
| U | 65 | B/V | | | Sonderpädagogischen Förderbedarf haben gesunde und kranke Kinder |
| Ph | 81 | B/V | | | Körpererfahrung, physischer Kontakt sind die Basis der Entwicklung |

Tabelle 11.4 Synopse Schule

| Interview | Kategorie | Konstrukt | Konstrukt | Konstrukt | Interviewtypische Kategorie |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| L | 4 | | B | | Die Bedeutung des Kollegiums für die integrative Arbeit |
| E | 18 | | B | | Funktion der spanischen Schule |
| E | 19 | | B | | Funktion der deutschen Schule |
| S | 24 | B/V | | | Die stadtteilnahe Schule muss an die Bedürfnisse des Kindes angepasst sein |
| S | 35 | B/V | | | Die Problemwahrnehmung und Formulierung in den Schulen und |

| | | | | |
|----|----|-----|---|--|
| S | 36 | | B | dem Team zeigt qualitative und quantitative Unterschiede auf |
| S | 37 | | | In Deutschland gibt es Sonderschulen für jede Behinderungsart |
| P | 50 | B/V | | Sonderschulen werden gebraucht bei dominanter Behinderung |
| P | 52 | | B | Curriculare Anpassung und (Früh-)Diagnostik sind gesetzliche Pflichtaufgaben |
| Ph | 76 | B/V | | Integration ohne differenziertes Curriculum ist Pädagogik des 19. Jahrhunderts |
| Ph | 77 | | B | Niveau A,B,C |
| Ph | 79 | B/V | | Formación Profesional |
| Ph | 82 | B/V | | Physiotherapie und schulisches Lernen sind eng miteinander verknüpft |
| Ph | 86 | | B | Schule ist eine Insel der Möglichkeiten |
| Ph | 87 | | B | Disziplinprobleme schleichen sich ein |
| | | | | Das Team ist (zur Zeit) unwichtig |

Tabelle 11.5 Synopse Professionelle Rolle

| Die eigenen Rolle und Tätigkeit | | | | | Interviewtypische Kategorie |
|---------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| Interview | Kategorie | Konstrukt | Konstrukt | Konstrukt | |
| L | 1 | | B | | Motivation, etwas neues zu entwickeln |
| E | 17 | | | V | Die Verbindung von Forscher, Forschungsgegenstand und Methode |
| S | 20 | | | | Unsere Arbeit ist „Wanderarbeit“ |
| S | 21 | B/V | | | Die Sozialarbeiterin zeigt Rahmen, Strukturen, Wege zur Integration |
| S | 28 | | B | | Ich arbeite gerne als Sozialarbeiterin, bin zufrieden mit dem was ich tue, wie ich es tue, wo ich es tue und für wen ich es tue |
| P | 45 | B/V | | | Diagnose und Klassifikation: meine Hauptaufgaben laufen gut |
| P | 53 | | B | | Meine persönliche Haltung als Psychologe |
| P | 55 | | | | Arbeit aus dem Koffer ist schwierig |
| Ph | 79 | B/V | | | Physiotherapie und schulisches Lernen sind eng mit einander verknüpft |
| Ph | 84 | | | V | Pädagogischer Physiotherapeut |
| Die Rolle des/der Anderen | | | | | Interviewtypische Kategorie |
| Interview | Kategorie | Konstrukt | Konstrukt | Konstrukt | |
| E | 11 | | B | | Die Lehrerrolle in Spanien |
| E | 12 | | B | | Die Lehrerrolle in Deutschland |
| S | 25 | B/V | | | Die Sozialarbeiterin arbeitet an der Sensibilisierung der Lehrerschaft, damit diese dann die Barrieren aus dem Weg räumen |
| P | 51 | | B | | Die Lehrer können ihre Rolle nur in ganz wenigen Fällen erfüllen |
| P | 54 | | B | | Die Kinder (und Eltern) vor der Inkompetenz der Lehrer schützen |
| Kooperation und Beziehung | | | | | |

| Interview | Kategorie | Konstrukt | Konstrukt | Konstrukt | Interviewtypische Kategorie |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| L | 3 | B/V | | | Teamarbeit an der Schule bedeutet umdenken und Kompetenzen erkennen und nutzen |
| E | 13 | | B | | Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Fachleute |
| S | 30 | | | | Meine Berufswahl habe ich autonom getroffen |
| S | 31 | | | | Ich wollte schon immer etwas für andere tun |
| U | 60 | B/V | | | Flexibilität in Raum, Ort, Zeit, Personen und Inhalt der Unterstützungsarbeit |
| U | 61 | | | V | Sekretariatsarbeit und Pädagogik koordinieren |
| U | 68 | B/V | | | Dynamischer Unterricht ermöglicht gute Kooperation |
| U | 69 | B/V | | | Der Psychologe sollte nur im Vorfeld arbeiten und uns unterstützen |
| U | 70 | | B | | Unfähige Psychologen werden ausgetauscht |

Tabelle 11.6 Synopse Lebensbereiche und Kontexte

| Interview | Kategorie | Konstrukt | Konstrukt | Konstrukt | Interviewtypische Kategorie |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| L | 5 | B/V | | | Die Bedeutung des Stadtteils auf Bedarf und Ausgestaltung von integrativen Angeboten |
| P | 40 | | B | | In Kanada gibt es für Behinderte mehr Ressourcen als in Spanien |
| P | 41 | | | | Über Deutschland und Behinderung weiss ich nichts |
| P | 42 | | B | | Die Stadt-Land-Differenz zeigt sich in Schulen: Die Kinder auf dem Land sind gesünder |
| P | 43 | | B | | Der Rhythmus der Konkurrenz ist nicht so ausgeprägt (Land) |
| P | 44 | | B | | Die wahre Integration findet hier statt (er meint auf dem Land) |
| P | 49 | B/V | | | Wunsch, Wirklichkeit und Ziel des hispanisierten Normalisierungsprinzips |
| P | 59 | | | | Es gibt berechnete Klagen über das spanische Schulsystem |
| U | 67 | | | | Behinderte Menschen trifft man überall |
| U | 71 | | | | In Malaga sind wir etwas hinterher |
| U | 72 | | B | | Pädagogik des Auslands kenne ich leider nicht |
| Ph | 73 | | | | Wissen über das Ausland bringt neue Erkenntnisse |
| Ph | 74 | | | | Entwurzelung, Verlängerung der Schulzeit –Ausbildung |

Tabelle 11.7 Synopse Werte und Reflexion

| Interview | Kategorie | Konstrukt | Konstrukt | Konstrukt | Interviewtypische Kategorie |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|--|
| S | 22 | | B | | Integration bedeutet Chancengleichheit, gleiche Rechte, humaner Umgang und Zugang für alle |
| S | 26 | B/V | | | Das Team zeichnet sich durch gute Kommunikation und Koordination aus |

| | | | | |
|----|----|-----|---|--|
| S | 33 | | B | Wir sind ein kompetentes Team |
| S | 34 | B/V | | Individuelle und Teamsozialisation laufen zusammen und ergänzen sich |
| S | 38 | | B | Versagen des Erziehungssystems |
| S | 39 | | B | Nicht alle können dem gleichen Ziel folgen |
| P | 56 | | B | Integration ist aber noch nicht common sense |
| U | 62 | B/V | | Comunidad Educativa muss Bewusstseinsarbeit leisten |
| U | 63 | B/V | | Gleiche Bedingungen und Möglichkeiten für jeden |
| U | 64 | B/V | | Jeder bekommt das, was er braucht |
| Ph | 80 | | V | Direktive und non-direktive Kommunikation |
| Ph | 83 | | | Autonomie |

Tabelle 11.8 Synopse Wissenschaft

| Interview | Kategorie | Konstrukt | Konstrukt | Konstrukt | Interviewtypische Kategorie |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|---|
| L | 2 | B/V | | | Sprache, als systemimmanentes Mittel der Kommunikation und Metakommunikation, welches die Dimensionen der Integration trägt |
| E | 10 | B/V | | | Jede Ebene der Integration hat ihre eigene Sprache und Begriffskultur (von der Integration vor Ort bis hin zum internationalen (Wissenschafts-)Transfer |
| E | 14 | | B | | Grundvoraussetzungen für Vergleiche |
| E | 15 | | B | | Widerstand gegenüber Integration |
| E | 16 | B/V | | | Theorietransfer und Autonomie |
| E | 17 | | | V | Die Verbindung von Forscher, Forschungsgegenstand und Methode |

Tabelle 11.9 Synopse Interview 7

| Interview | Kategorie | Konstrukt | Konstrukt | Konstrukt | Interviewtypische Kategorie |
|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------------------------|
| KW | 88 | | | | Herzlichkeit und Offenheit |
| KW | 89 | | | | Akzeptanz |
| KW | 90 | | | | Bewunderung |
| KW | 91 | | | | Soziale Integration |
| KW | 92 | | | | Austausch |
| KW | 93 | | | | Entwicklungsstufen |

11.2. Die Beschreibung der Kategorien in den Lebensbereichen auf dem Hintergrund der systemökologischen Theorie

- Kind in der Familie
- Kind in der Schulklasse
- Schule
- Professionelle Rolle:
 - ❖ Die eigene Rolle und Tätigkeit
 - ❖ Die Rolle(n) des/der anderen
 - ❖ Kooperation und Beziehung
- Lebensbereiche und Kontexte
- Reflexion und Werte
- Wissenschaft:
 - ❖ Forschung
 - ❖ Kommunikation
 - ❖ Sprache

Im Folgenden werden die Kategorien und entsprechenden Überschriften mit dem ökosystemischen Ansatz von Urie Bronfenbrenner in Beziehung gesetzt und anhand dieses theoretischen Ansatzes herausgearbeitet, welche Ressourcen Professionelle vorfinden oder entwickeln, um Integrationspädagogik in Deutschland und Spanien zu qualifizieren. Obwohl ich zum „Kind in der Familie“ und „Kind in der Schulklasse“ die wenigsten Aussagen und Kategorien habe, beginne ich mit den dem Kind zugeordneten Kategorien, weil sich anhand des Kindes bzw. der Einzelperson die grundlegenden Elemente der ökologischen Theorie zur menschlichen Entwicklung gut darstellen lassen. Das heißt, ausgehend von Mikrosystemen komme ich nach und nach zu den umfassenden Systemen bzw. zu Übergängen und Strukturen bei denen besonders offensichtlich mehrere Ebenen beteiligt sind.

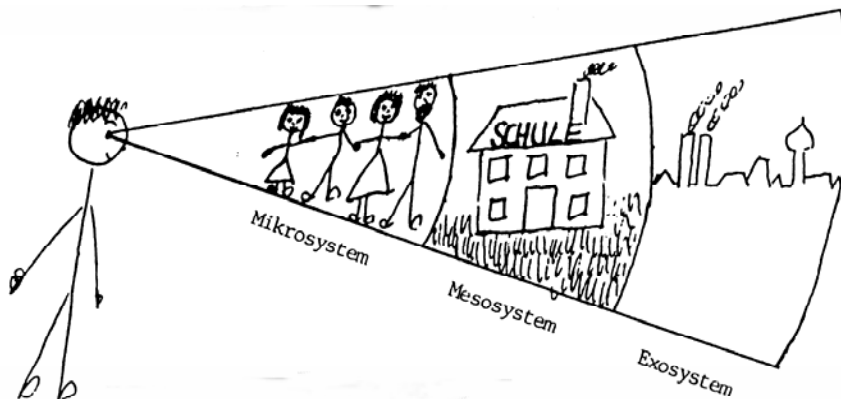
Für meine Fragestellung nach der Qualifizierung und den Ressourcen der Integrationspädagogik sind natürlich direkter von Interesse die professionelle Rolle, die Reflexion, die Werte und die Wissenschaft. Die folgenden Zuordnungen der Kategorien zu den Überschriften 1-7 sind nicht absolut trennscharf und einige Kategorien könnten auch mehreren Bereichen zugeordnet werden. Die Funktion der Zuordnungen soll allein der Bearbeitung

der Kategorien dienen. Auch ohne Beliebigkeit sind andere Zuordnungen und Bereichsüberschriften denkbar und möglich. Der folgenden Struktur liegt das Anliegen zugrunde, von Definitionen, Hypothesen und Axiomen zur *Ökologie der menschlichen Entwicklung*, von Urie Bronfenbrenner, die auf einer Vielzahl, unter ökologischen Gesichtspunkten ausgewerteten Untersuchungen und Experimenten beruht, zu differenzierten, Profession und Perspektiven übergreifenden Erkenntnissen zu kommen. Die Berücksichtigung fünf verschiedener Professionen und Sichtweisen aus zwei verschiedenen Ländern mit differenter Theorie und Praxis tragen dazu bei. Die „Tabelle 10.1 Ökosystemisches Modell“, Seite 251, und die Auflistung der Definitionen im „Anhang 3 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“ S. 381 können eine Verständnis- und Lesehilfe dabei sein.

11.3. Kind in der Familie

Die Familie ist das Mikrosystem, welches den Menschen mit verschiedener personaler Besetzung durch das Leben begleitet. In der Darstellung von Huschke-Rhein ist die Perspektive des Kindes noch auf die Wahrnehmung der direkt umgebenden Systeme begrenzt. Das Makrosystem spielt in seiner Wahrnehmung noch keine Rolle. Das direkt umgebende System ist das Mikrosystem.

Abbildung 11.2 Das Ökosystem aus der Perspektive eines Kindes



(Quelle: Huschke-Rhein, 1992:186)

D 2. Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt (S.38).

Die hier zugeordneten Kategorien beziehen sich auch auf verschiedene Stadien der Familie. Die Lehrerin benennt „Herkunftsfamilie und „Elternklasse“ (L6) als zentral für ihre Arbeit. Man muss sich vorstellen, dass sie dabei von etwa 25 verschiedenen, sich fortwährend verändernden Mikrosystemen, die sie mehr oder weniger gut kennt, in denen die Kinder sehr verschiedene, aber auch ähnelnde Erfahrungen machen, ausgehen muss. Es ist eine besondere Fähigkeit, als Professioneller, sei es Lehrerin, Therapeut oder Erzieherin, das Kind umgebende Mikrosystem kennen zu lernen, zu schätzen und gegebenenfalls auch zu unterstützen. Damit ist kein übergriffiges Eingreifen in die Privatsphäre der familiären Struktur gemeint, sondern eine Kenntnis derselben und ein sensibler Umgang damit. Das bezieht sich auf alle Familien. Leider kam in keinem der Interviews diese Thematik zur Sprache.

Die spanische Sozialarbeiterin und der spanische Psychologe wie auch die spanische Unterstützungslehrerin haben eigene innerfamiliäre Erfahrungen mit Behinderung. Die Sozialarbeiterin hat eine behinderte Schwester, der Psychologe und die Unterstützungslehrerin haben jeweils eine behinderte Tante. Beide nennen „Normalität“ (S27, P48) als das Kennzeichen des Lebens der behinderten Anverwandten. Normalität bedeutet dort die Einbettung in das Mikrosystem Familie. Auch für den spanischen Physiotherapeuten ist die „Entlassung nach Hause“ nach Ende der Schulzeit ein Thema.

Aufbauend auf der Feldtheorie von Kurt Lewin, die das Verhalten in der Gleichung: $V = f(P, U)$ darstellt, verändert Bronfenbrenner die Gleichung in $E = f(P, U)$. In Worten: Entwicklung ist die Funktion aus Person und Umwelt. Mit der Entwicklung wird auch dem Faktor Zeit bzw. Chronologie mehr Rechnung getragen als bei dem Begriff Verhalten. In der Familie werden in der Regel die Grundlagen gelegt für die Elemente, die nach dem vorliegenden Ansatz eine Art Motor für die Entwicklung sind. Diese grundlegenden Elemente für Entwicklung sind Dyade, Tätigkeit und Beobachtung.

Für Dyaden **H2**

H 2 Zwei Personen, die beginnen, einander aufmerksam bei ihren Tätigkeiten zu beobachten, werden sich wahrscheinlich mit diesen Tätigkeiten gemeinsam befassen. Daher werden Beobachtungsdyaden leicht zu Dyaden gemeinsamer Tätigkeit umgebildet (S.74).

Die molare Tätigkeit **D12**

D 12 Eine molare Tätigkeit oder Aktivität ist ein über eine gewisse Zeit fortgesetztes Verhalten, das sein eigenes Beharrungsvermögen besitzt und von den am Lebensbereich Beteiligten als bedeutungs- oder absichtsvoll wahrgenommen wird (S.60).

Und Beobachtung **H5**

H 5 Beobachtungslernen wird begünstigt, wenn die beobachtende und die beobachtete Person sich als gemeinsam tätig betrachten; also wirkt sich eine Beobachtungsdjade im allgemeinen stärker auf die Entwicklung aus, wenn sie im Kontext einer Dyade gemeinsamer Tätigkeit auftritt. (Ein Kind, daß seiner Mutter beim Kochen zu sieht, lernt mehr, wenn beide „zusammen“ kochen) (S.75).

Die Unterstützungslehrerin berücksichtigt, dass das behinderte Kind ein Sozialisationfaktor für die anderen in der Familie ist, und der Physiotherapeut benennt die Entlassung nach zu Hause. Die herausgearbeiteten Kategorien zum Bereich Familie der fünf verschiedenen Professionellen umfassen Betrachtungen der Familie aus der persönlichen Rolle, der Beraterrolle und der Lehrerrolle.

11.4. Kind in der Schulklasse

Auch die einzelne Schulklasse ist ein Mikrosystem. Diese Mikrosysteme, z. B. mehrere Klassen werden wie andere Mikrosysteme auch von umfassenden Systemen umgeben. Das nächste umfassende System ist das Mesosystem. **D3**

D 3. Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis) (S.41).

Zwischen der Schulklasse bzw. den Lehrpersonen und dem Elternhaus des einzelnen Kindes sollte der Übergang von einem System in das andere unter Begleitung einer vertrauten Person stattfinden, denn so ist das entwicklungsfördernde Potential am größten und es können die von den Interviewten genannten Kategorien bearbeitet bzw. gemildert werden.

H27

H 27 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs in einem Mesosystem wird gesteigert, wenn die Person den ersten Übergang in diesen Lebensbereich nicht allein vollzieht, wenn sie also in Begleitung einer anderen Person oder mehrerer anderer Personen, mit denen sie an früheren Lebensbereichen teilgenommen hat, in den neuen Lebensbereich eintritt (wie zum Beispiel das Kind, das von seiner Mutter am ersten Schultag begleitet wird) (S.201)

Ein Beispiel, wie Übergänge täglich ritualisiert stattfinden und damit Ressourcen im Sinne der Hypothese 27 genutzt werden, gibt K.W. im Interview, in dem sie beschreibt wie das Bringen und Abholen der Kinder an einer spanischen Schule funktioniert. Sie erwähnt allerdings nicht, wer mit wem in diesen Situationen kommuniziert.

„KW: Ne die Schule war sehr zentral in der Stadt, da waren sehr viele aus dem Viertel

I: Mm

KW: und manche mussten dann aber von den Eltern immer gefahren werden

I: Also das Bringen war individuell von jeder Familie zu organisieren.

KW: Ja genau. Das hat auch zu diesem Schulalltag gehört zum Bild auch das eben auch die Eltern dann vor diesem Tor außen auf dem Bürgersteig stehen und warten, dass ihre Kinder raus kommen. Es auch ein bisschen anders bei uns. Also an meiner Schule werden die mit den Bussen gefahren

I: Ja, Ja

KW: An manchen Schulen gehen ja auch die meisten Kinder zu Fuß nach Hause, aber dort is glaube ich, verstehen die Eltern schon ihre Aufgabe, das ist auch so, dass sie ihre Kinder dahin bringen und abholen, das ist einfach ein bisschen anders als bei uns. So mehr dieser beschützende ...

I: das sie die Kinder hinbringen

KW: Gedanke

I: Gehört dazu, auch die Nichtbehinderten

KW: Ja, ja genau. Das das is das diese Familie dort einfach auch einen anderen Stellenwert hat, und ich bring dann, und man fährt ja auch Freunde sonst wohin obwohl man genauso gut mit dem Bus hätte fahren können. Aber das gehört einfach so dazu, man fährt den anderen dahin und holt ihn ab

I: mm

KW: Sicher wieder eine Mentalitätssache, dass das dort als unmöglich empfunden werden würde man da sein Kind einfach zehn Minuten laufen lässt

I: Ah ja

KW: das ist unüblich. Das war natürlich schön für die integrierten Schüler es fiel dann gar nicht auf es waren nicht nur die Eltern von denen da, es waren einfach alle da“ (KW Zeile 405-430).

Wie Übergänge gestaltet sind, äußert sich in der Wahrnehmung und Nutzung von vorhandenen oder zu schaffenden Ressourcen im Mesosystem. Inwieweit ein Professioneller sich für die Gestaltung der Übergänge einsetzt, hängt sehr stark vom Selbstverständnis der Person und der Profession ab, das heißt ob es ein Bewusstsein für Zuständigkeit für die Gestaltung der Übergänge überhaupt gibt.

Die folgenden Kategorien, die ich der Überschrift „Kind in der Schulklasse“ zugeordnet habe befassen sich aus Sicht der Professionellen mit „entwicklungsförderndem Potential“. „Leistung bei Zielgleichheit im kognitiven (Lernstoff) und sozialen Bereich“ (L8), „Ein nichtintegrierbares Kind leidet an nicht integrierbaren Symptomen“ (P57), „Auch ohne rein intellektuelle Schulung kann ein Kind menschenwürdig und gut heranwachsen“ (P58), „Sonderpädagogischen Förderbedarf haben gesunde und kranke Kinder“ (U65), „Körpererfahrung, physischer Kontakt sind die Basis für Entwicklung“ (Ph81). „Entwicklungsförderndes Potential“ aufzudecken und zu fördern, ist eine Aufgabe der Professionellen, und die Wahrnehmung dieser Aufgabe stellt eine Ressource dar.

Diese fünf Kategorien aus vier professionellen Perspektiven drücken das Bemühen um eine optimale Passung der Förderung aus. Optimale Förderung und Passung kann im Sinne der Interviewten auch eine Beschulung in der Sonderschule sein. Da die Kategorie „entwicklungsförderndes Potential“ so weit gefasst ist, lassen sich durchaus auch noch andere aus den Interviews herausgearbeitete Kategorien hier zuordnen, was ich an dieser Stelle aber nicht tun möchte.

Neben vielen Beschreibungen befassen sich allein elf Hypothesen der vorliegenden Arbeit von Urie Bronfenbrenner¹³⁹ zur Ökologie der menschlichen Entwicklung mit der Herausarbeitung der Bedingungen für die Wirkung und Schaffung von „entwicklungsförderndem Potential“. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich die elf Hypothesen mit der optimalen Ausgestaltung der Elemente der Lebensbereiche und deren Verknüpfung für eine

¹³⁹ H19: S.162; H21: S.195; H28: S.202; H35: S.205; H38 S.205; H39 S.207; H40 S.207; H43 S.214; H44 S.240; H45 S.241; H47 S.261.

optimale Entwicklung befassen. Für folgende Elemente werden in Bezug auf entwicklungsförderndes Potential Hypothesen gebildet: (molare) Tätigkeit, Beziehung, Beobachtung, Reziprozität, Dyade, Tetrade u. a., Effekte 2. Ordnung, Rolle, Rollenerwartung, Verbindung, Kommunikation, Netzwerk, Macht. Dabei sind die Anordnung der Elemente, deren Kräfteverhältnisse und die Verbindungen im ökologischen System bedeutsam.

11.5. Schule

Aus der Perspektive des Kindes und der Lehrperson kann die Klasse als Mikrosystem und die betreffende Schule mit anderen Klassen, Kollegium u. a. als Mesosystem bezeichnet werden. **D3**

D 3. Ein Mesosystem umfaßt die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis) (S.41.)

Wie verschieden die Bedeutung des Kollegiums für die Arbeit eingeschätzt werden kann, zeigen die hier zugeordneten Kategorien der Lehrerin aus Deutschland und des spanischen Physiotherapeuten. Die Lehrerin benennt „die Bedeutung des Kollegiums für die integrative Arbeit“ (L4), während der Physiotherapeut „das Team als zur Zeit unwichtig“ (PH 87) beschreibt. Beide Kategorien der Professionellen bezeichnen eine differente Wahrnehmung und damit auch Nutzung von Ressourcen und Möglichkeiten, die das umgebende Mesosystem bietet. Jede der hier behandelten Professionen hat ein für sie umrissenes Aufgabengebiet im Mikrosystem, in der Dyade und im Mesosystem. Aufgaben in den umfassenderen Systemen sind eher die Ausnahme.

Der Physiotherapeut nennt die Schule „eine Insel der Möglichkeiten“ (Ph82). Auf diese „Insel“ muss man sich als Kind mit Hilfe von anderen begeben können, um all die guten positiven Dinge nutzen zu können. Auch da sind wieder begleitete Übergänge notwendig. Ob der Physiotherapeut die Schule auch für die Professionellen als „Insel der Möglichkeiten“ sieht, bleibt offen. Er beschreibt sich als pädagogischen Physiotherapeuten und nennt mehrmals die hohe Bedeutung der körperlichen Entwicklung und Erfahrung für das schulische Lernen. In der Regel finden die ergänzenden therapeutischen Maßnahmen in der Zweiersonnen-situation, Kind-Therapeut, mit anderen Personen in einem (Klassen-) Raum oder in einem extra Therapieraum statt, der dann speziell für Logopädie, Ergotherapie, Physiotherapie u. a. ausgestattet ist. Die therapeutische Konstellation ist eine dyadische, in

die beide Personen ihre Erfahrungen mit Dyaden einbringen. Die hier vorliegende Dyade besteht eine gewisse Zeit, durchläuft eine Entwicklung, erfährt fördernde und/oder hemmende Bedingungen und trennt sich wieder. **H2**

H 2 Zwei Personen, die beginnen, einander aufmerksam bei ihren Tätigkeiten zu beobachten, werden sich wahrscheinlich mit diesen Tätigkeiten gemeinsam befassen. Daher werden Beobachtungsdyaden leicht zu Dyaden gemeinsamer Tätigkeit umgebildet (S.74).

Diese gemeinsame Tätigkeit, die ausgeht von der Beobachtung und bei der sich das Kräfteverhältnis hin zur sich entwickelnden Person verschieben sollte, ist verwoben mit Gefühlen. Das heißt der Therapeut oder Pädagoge setzt nicht unbedingt am diagnostizierten Auftragsdefekt an, sondern regt das Kind über Beobachtung, gemeinsame Tätigkeit zur Entwicklung an. Ob nun wirklich bei jeder therapeutischen Situation eine Primärdyade¹⁴⁰ gebildet werden kann oder sollte, ob Kind oder Therapeut das überhaupt aushalten oder ob nicht vielleicht exemplarische primärdyadische Beziehungen ausreichend sind, an denen immer wieder angeknüpft werden kann um Entwicklung optimal zu bilden, bleibt an dieser Stelle noch offen. **H3/H6**

H 3 Zwei Personen, die sich mit gemeinsamen Tätigkeiten befassen, werden wahrscheinlich differenziertere und dauerhaftere Gefühle für einander entwickeln. Daher werden Dyaden gemeinsamer Tätigkeit leicht zu Primärdyaden (S.74).

H 6 Wenn Beobachtungslernen oder gemeinsame Tätigkeit im Kontext einer durch die Gegenseitigkeit positiver Gefühle charakterisierten Primärdyade stattfinden, wirken sie sich stärker auf die Entwicklung aus (man lernt mehr von einem Lehrer, zu dem man eine enge Beziehung hat). Umgekehrt wirkt sich im Kontext einer Primärdyade auftretender gegenseitiger Antagonismus auf Beobachtungslernen und gemeinsame Tätigkeit besonders störend aus (S.75).

An dieser Stelle wäre es angemessen, ein Textbeispiel aus den Interviews anzuführen, welches die Ressourcen im Sinne der Hypothese 6 illustriert. Leider hat keiner der Professionellen in diesem Sinne ein Beispiel aus der Praxis angeführt.

¹⁴⁰ Die ersten primärdyadischen Erlebnisse hat der Säugling in der Regel in der Familie bzw. mit der Mutter.

Auftretender gegenseitiger Antagonismus¹⁴¹, der sich störend auf die Beziehung, das Lernen und die Entwicklung auswirkt, lässt sich allerdings aus verschiedenen Textstellen ableiten, da es mir allerdings um das Aufzeigen von Ressourcen geht, füge ich diese hier nicht ein. Das Eingeständnis, die Akzeptanz, das Arbeiten und Reflektieren der Beziehung zum Kind ist in den Professionen und deren Aufträgen nicht gleich verteilt. Daneben wirken natürlich auch noch persönliche Zu- und Abneigungen.

Die Dyade Kind-Therapeut, aber auch Kind-Lehrer, ist in höchstem Maße in ihrem Erfolg abhängig von Effekten zweiter Ordnung. Diese können durch therapeutische Kollegen, Ehepartner, Lehrer, Sozialarbeiter, die Eltern, andere Kinder hervorgerufen werden. Sie sind Bestandteile eines Mesosystems. Hier wird die Kategorie „das Team ist zur Zeit unwichtig“ (Ph87) fraglich und steht im Gegensatz zu der Kategorie „die Bedeutung des Kollegiums für integrative Arbeit“ (L4), welche impliziert, dass Effekte zweiter Ordnung wirken. **H8**

H 8 Wie wirkungsvoll Entwicklung im Kontext einer Dyade gefördert wird, hängt von Existenz und Art der anderen dyadischen Beziehungen der Partner ab. Das Entwicklungspotential der Dyade D_1 wird in dem Maß gesteigert, in dem in diesen externen Dyaden gegenseitig positive Gefühle bestehen und in denen die Dritten die Entwicklungsaktivitäten in der Dyade D_1 unterstützen. Umgekehrt wird das Entwicklungspotential der Dyade D_1 in dem Maß vermindert, in dem in den externen Dyaden gegenseitige Antagonismen bestehen oder die Dritten die in der Dyade D_1 ablaufenden Entwicklungsaktivitäten entmutigen oder stören (S.90 f).

Schon an dieser Stelle wäre es sinnvoll die „Funktionen von Rollen“ und die „professionellen Kooperationen“ zu besprechen. Da dies an dieser Stelle aber eine Unterbrechung der Beschreibung der „Schule“ bedeuten würde, behandle ich sie später im Anschluss das die „Schule“.

Der Erziehungswissenschaftler bezeichnet die „Funktion der spanischen Schule“ (E18) und die „Funktion der deutschen Schule“, er benennt sie getrennt, weil sie nach seiner Untersu-

¹⁴¹ „Antagonismus [...] 1.a) (ohne Plural) Gegensatz, Gegnerschaft, Widerstreit, Widerstand; b) einzelne gegensätzliche Erscheinung o. Ä.. 2. gegeneinander gerichtete Wirkungsweise (z. B. die entgegengesetzte Wirkung von Giften u. Medikamenten; Med.). 3. gegenseitige Hemmung zweier Mikroorganismen (Biol.) 4.(ohne Plural) der unversöhnliche Gegensatz zwischen den Interessen verschiedener Klassen eine nichtsozialistischen Gesellschaft (Marxismus)“ (*Duden*, Bd. 5,1974:64).

chung sehr verschieden ist. Auch ein Zitat der Erziehungswissenschaftlerin, die ich interviewte, scheint diese Differenz in der Alltagsbeobachtung von außen wiederzugeben. KW: „Lachen, ja tausend Sachen, also in der Früh ... also ich erzähl mal so ein bisschen vom Tagesablauf, wenn du früh in die Schule gegangen bist war das so, dass du durch ein großes Tor gegangen bist. Es war eigentlich abgeschottet von der Straße, anders als bei uns da ist es ja mehr so offen zugänglich, aber es war eher son Zaun son Eisenzaun, aber da drin hats schon richtig gelebt und die Kinder warn draußen und sicher auch wegen des Klimas das einfach mehr draußen war. War so ein ganz fröhlicher Eindruck wenn man in die Schule gekommen ist. Aufgefallen ist mir natürlich die Schuluniform die Kinder sahen alle gleich aus und wenn ich bei uns so in die Schule gehe, da ist so das ist es eigentlich nicht so das da, es es ist zwar schon auch lebendig aber irgendwie ist irgendwie hatte ich das Gefühl, dass die Kinder eher noch in so kleinen Grüppchen sitzen, rumsitzen oder nicht so viel bewegen. Ich hatte das Gefühl das ist natürlicher, da es mehr lebt. Das liegt sicher an der Mentalität“ (KW, Zeile 209 – 221).

Aus den Interviews ließen sich wenige Kategorien ableiten oder bilden, die die Schule in Verbindung brachten zum Makrosystem bzw. die darauf schließen ließen, dass erkannt wurde, wie die Strukturanweisungen des Makrosystems im Mikrosystem wirken. Mikro- und Mesosystem, oder gar ein Individuum stehen immer noch allein im Zentrum der Reflexion.¹⁴² D5

D 5. Der Begriff Makrosystem bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zu Grunde liegenden Weltanschauungen (S.42).

Beim vorliegenden Versuch Ressourcen der Integrationspädagogik in zwei Ländern erkennbar zu machen, ist es notwendig, die Makrosysteme in denen kulturtypische Differenzierungen und Konstruktionsmuster wirken, hervorzuheben. Das folgende Zitat beschreibt anhand von einem französisch-amerikanischen Vergleich institutionelle, zwischenmenschliche und architektonische Konstruktionsmuster.

¹⁴² Der erste Teil dieser Arbeit, besonders die beiden Länderkapitel und das Kapitel zu den Lernausgangslagen, befassen sich direkt mit den Wirkungen der Strukturanweisungen des Makrosystems auf die Systeme niedrigerer Ordnung.

„In einer gegebenen Gesellschaft – sagen wir: in Frankreich – sieht eine *crèche*, ein Spielplatz im Park, Café oder ein Postamt aus wie alle anderen, und sie funktionieren auch ähnlich, unterscheiden sich aber alle erheblich von den entsprechenden Einrichtungen in (beispielsweise) den Vereinigten Staaten. Es ist, als wären die verschiedenen Lebensbereiche der beiden Länder nach je einem Satz von Konstruktionsmustern entstanden. Eine analoge Formverschiedenheit erscheint auf den Ebenen über denen der Mikrosysteme: Auch die Beziehungen zwischen Familie und Schule sind in Frankreich ganz andere als in den Vereinigten Staaten. Es gibt jedoch auch durchgehende Differenzierungsmuster innerhalb jeder dieser Gesellschaften; hier wie dort, in Frankreich wie in den Vereinigten Staaten sind die Wohnungen, Tagesheime, Wohnquartiere, Arbeitsbereiche und die Beziehungen zwischen ihnen für wohlhabende Leute nicht die gleichen wie für Arme. Auch diese innergesellschaftlichen Gegensätze sind Erscheinungsformen der Makrosysteme. Die Konstruktionsanweisungen der Systeme für sozioökonomische, ethnische, religiöse und andere Subkulturgruppen sind verschieden, sind das Ergebnis verschiedener Weltanschauungen und Lebensstile, die ihrerseits wieder dazu beitragen, die für die einzelnen Gruppen typischen Umwelten zu bewahren“ (Bronfenbrenner, 1981:42).

Eine Kritik, welche die Ebenen durchzieht, äußert der Psychologe, in dem er sagt, dass die Lehrer in der Regel an den spanischen Schulen „der gesetzlichen Pflichtaufgabe der curricularen Anpassung“ (P50) an die Bedürfnisse des Kindes nicht nachkommen. Er bezeichnet die Integration ohne differenziertes Curriculum als „Pädagogik des 19. Jahrhunderts“ (P52). Dies kritisiert auch die Erziehungswissenschaftlerin. KW: „Und dann in den Klassenzimmern war’s eigentlich so, dass ich mir den Unterricht früher so vorgestellt habe“ (KW, Zeile 221-222).

Das Makrosystem fordert, in Form von Gesetzen, dass Frühdiagnostik und curriculare Anpassung im Mikro- und Mesosystem umgesetzt werden. Dementsprechend äußert sich auch die spanische Sozialarbeiterin, die moderat und vermittelnd spricht. „Die stadtteilnahe Schule muss an die Bedürfnisse des Kindes angepasst werden“ (S24).

Da ich aus den Interviews keine für die hiesige Integration in der BRD entsprechend kritische Kategorie bilden konnte, füge ich nun ein provokantes Zitat zum Schulversagen aus der Fachliteratur ein. Es bezieht mehrere Systemebenen ein und erlaubt nicht Schulversagen individualisiert auf das Kind bzw. auf andere Komponenten/Personen des Mikro- oder Mesosystems zu schieben. „Makrosystemisch betrachtet gilt Schulversagen in unserem

Bildungssystem (jedoch) als durchaus akzeptierte, das Makrosystem stützende Entwicklung“ (Sander,1990:68).

Auf der Ebene der Wissenschaft, Politik und Reflexion wird weiter zu betrachten sein, inwieweit sich die Erziehungswissenschaft immer neue mikro- bzw. mesosystemische Einzellösungen überlegen sollte, für Probleme, die eigentlich nur durch Unterstützung der Makroebene, wenn nicht gar unter deren Federführung zu lösen sind.

Die spanische Sozialarbeiterin benennt für die spanische Situation, dass es Sonderschulen für Kinder mit „dominanter Behinderung“ (S37) gibt, und ist darüber informiert, dass es in Deutschland „Sonderschulen für jede Behinderungsart“ (S36) gibt. Mit der Kategorie „dominante Behinderung“ (S36) lässt sich (scheinbar) begründen, warum es weiterhin Sonderschulen geben muss. Die Behinderung ist zu stark für eine Regelschule. Das ist eine wahrscheinlich universelle Begründung für Sonderbeschulung. Voraus geht der Einsatz einer „objektiven“ Messung, und kulturell verschieden sind dann die Zuordnungen, ab wann eine Behinderung als dominant, leicht usw. eingeordnet wird. Daraus werden Konsequenzen für die Ressourcennutzung und Beschaffung und damit für Partizipation des Kindes und seines Umfeldes in der Gesellschaft abgeleitet.

Die Funktion der Schule als System der Selektion wird sicherlich kaum ganz zu verhindern sein. Sie sollte jedoch ein Ort des Lebens und des Lernens sein, in dem die ökosystemischen Bedingungen so gestaltet sind, dass sie menschlicher Entwicklung förderlich sind. Dazu sind dann auch Veränderungen auf der Makroebene notwendig, z. B. Bereitstellung von Ressourcen für verbesserte Öffnungszeiten und qualifizierte Betreuung außerhalb des Unterrichts; stärkere Orientierung an den Lernausgangslagen und Lebensbedürfnissen des einzelnen Kindes; statt eines Kiosk der Süßigkeiten verkauft, ein Speisesaal in dem die Kinder, in angenehmer Umgebung, schmackhaftes und gesundes Essen erhalten. Außerhalb des Interviews erzählte mir die spanische Unterstützungslehrerin (U), dass es an ihrer Schule, wie an vielen anderen Schulen schwierig sei, die behinderten Kinder zum Speisesaal zu bringen, da oft Treppen und lange Wege zu überwinden seien. Ich konnte ihr dann erzählen, dass dieses Problem an deutschen Schulen äußerst selten sei, denn es gibt an Regelschulen kaum Speisesäle und regelmäßiges Mittagessen. Diese Tatsache war für sie völlig abwegig und unverständlich. Das Fehlen eines gesunden Mittagstischs ist sicherlich ein durchgehender Mangel an deutschen Schulen, welches mit Öffnungszeiten,

Bereitstellung von Ressourcen, den allgemeinen Vorstellungen der Aufgaben der Familie, insbesondere der Frauen, der Schule, dem einzelnen Lehrer zu tun hat. Eine Veränderung bzw. Verbesserung der Situation scheitert derzeit nicht an mangelnden Ideen, Kreativität und Fähigkeiten der auf den Mikro- und Mesoebenen tätigen Professionellen oder nicht angemeldeten und formulierten Bedürfnissen des Kindes und seines persönlichen Umfeldes, sondern eher an den Strukturanweisungen des Makrosystems, die die Prioritäten, Wünsche und Werte der Gesamtgesellschaft widerspiegeln.

11.6. Professionelle Rolle

D 14 Eine Rolle ist ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden (S.97).

Zu diesem Rollenkonzept gehört die Beachtung der Wechselseitigkeit. Für die hier zugeordneten Kategorien von sechs verschiedenen Professionellen, die auf Grund ihrer beruflichen Rollen und der (theoretisch) gemeinsamen Aufgabe, der kooperativen psychischen, physischen und sozialen Förderung von behinderten und nicht behinderten Kindern nachkommen, heißt diese Definition: eine Verhaltenserwartung liegt vor, aber ebenso eine Erwartung in Bezug auf die Reaktion zur anderen Rolle. Diese Erwartungen für sich selber und andere betreffen den Inhalt von Tätigkeiten und die affektiven Beziehungen und die Kräfteverhältnisse. Die Kategorien zur professionellen Rolle habe ich deshalb noch einmal sortiert in Kategorien, die erstens „die eigene Rolle und Tätigkeit“ beschreiben, zweitens die „die Vorstellung und die Erwartung des anderen“ betreffen und drittens Kategorien, die sich mit der „Kooperation und Beziehung“ von Professionellen befassen. Die vielen anderen Rollen der Professionellen, z. B. im privaten Bereich und deren Wirkung auf die professionelle Tätigkeit sind zwar vorhanden, bleiben hier aber unerwähnt. Es wirkt anders z. B., ob der Lebenspartner den gleichen Beruf hat oder sich täglich mit vollkommen anderen Dingen befasst. Auch die Form und Wirkung der Reproduktion der Arbeitskraft in der Familie ist geprägt vom Zustand des Haushalts und der Lebensform darin (Single, Kleinkinder, räumliche Situation u. a.).

Obwohl die nun folgenden Kategorien fast ausschließlich das Mikrosystem bzw. das Mesosystem betreffen „hat die Rolle, ihre Wurzeln in Wirklichkeit im übergeordneten Makrosystem und den damit zusammenhängenden Ideologien und institutionellen Strukturen“ (Bronfenbrenner, 1981:98).

D 5. Der Begriff Makrosystem bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zu Grunde liegenden Weltanschauungen (S.42).

11.6.1 Die eigene Rolle und Tätigkeit

Ganz bei sich selber und eng mit der eigenen Vorstellung und Tätigkeit verbunden sind folgende Kategorien: „Motivation etwas Neues zu entwickeln“ (L1), „ Die Verbindung von Forscher, Forschungsgegenstand und Methode“ (E17), „ Die Sozialarbeiterin zeigt Rahmen, Strukturen, Wege zur Integration“ (21), „Unsere Arbeit ist ‚Wanderarbeit‘“ (Intinerante) (S20), „ Die Sozialarbeiterin betreibt Hilfe zur Selbsthilfe auf allen Ebenen für alle Beteiligten“ (S23), „Ich arbeite gerne als Sozialarbeiterin, bin zufrieden mit dem was ich tue, wie ich es tue und für wen ich es tue“ (S28)“, „Diagnose und Klassifikation meine Hauptaufgaben laufen gut“ (P45), „ Meine persönliche Haltung als Psychologe“ (P53), „Arbeit aus dem Koffer ist schwierig“ (P 55), „Beruflicher Erfolg“ (Ph 78), „Pädagogischer Physiotherapeut“ (Ph 84).

Die Verknüpfung von der Person, der Rolle und der Tätigkeit hängt auch mit dem Lebensbereich zusammen. Das Setting, der Lebensbereich, bestimmt sehr stark, ob und wie eine Rolle ausgefüllt wird. (PF S.116)

P F Die verschiedenen Arten von Lebensbereichen lassen charakteristische Muster für Rollen, Tätigkeiten und Beziehungen der an ihnen beteiligten Personen entstehen (S. 116).

Eine klassische vermittelnde Aufgabe der Sozialarbeit beschreibt die Kategorie „ die Sozialarbeiterin zeigt Rahmen, Strukturen, Wege zur Integration“ (S 21). Die Sozialarbeiterin hat die Aufgabe, Übergänge zu ermöglichen und zu erleichtern. Ihr Hauptaufgabengebiet liegt in den verschiedenen Mesoebenen.

Durch die Übernahme von Rollen, z. B. als Sozialarbeiterin, werden Begegnungen untereinander erleichtert. Man weiß oder glaubt zu wissen, was man von den oder dem anderen zu erwarten hat. Je nach persönlicher Haltung kommt man dem anderen etwas entgegen. So beschreibt der Physiotherapeut seine Funktion als „Pädagogischer Physiotherapeut“ (PH 84). Das ist ein kooperatives Angebot z. B. an einen Lehrer, der im Gegenzug das Angebot annehmen müsste und das Bewusstsein hat, dass für eine Erfolg versprechende Aufnahme von Lernstoff eine geförderte Körperwahrnehmung, Beweglichkeit, Bewegungsfrei-

heit u. ä. die Basis sind. Je nach Haltung und Setting kann die pädagogisch-physiotherapeutische Rollenbeschreibung auch als Übergriff verstanden werden.

Die beiden spanischen Professionellen, der Psychologe und die Sozialarbeiterin, arbeiten, wie vormals auch die Kollegin der deutschen Grundschullehrerin, „mobil“. „Unsere Arbeit ist Wanderarbeit“ (S 20), und „Arbeit aus dem Koffer ist schwierig“ (P 55). Diese Mobilität hat ein häufiges Wechseln des Settings zur Folge (Personen, Räume, Material, Transport). Das häufige Wechseln des Settings, in welchem sich der Psychologe aber auch die Sozialarbeiterin einfinden muss, hat verschiedene Ursachen, z. B. die Größe des Landes und die weitläufige Zersiedlung mit dörflichen Strukturen, die Integration möglichst vieler Kinder in die lokale Regelschule, sodass der Spezialist das Kind aufsuchen muss, die Einrichtung von Sonderschulen, die den Pädagogen nur noch als Stützpunkt für Ressourcen und Kooperation dient, die Kinder aber in den Regelschulen des Einzugsgebiets unterrichtet werden. Im Deutschen gibt es keinen speziellen Begriff für dieses „Auf dem Weg sein“: „Trabajo itinerante“. Sozialarbeiterin und Psychologe nannten zwei für ihre jeweiligen Berufe anerkannte Tätigkeiten: „Hilfe zur Selbsthilfe auf allen Ebenen, mit allen Beteiligten“ (S 23), „Diagnose und Klassifikation, meine Hauptaufgaben laufen gut“. (P 45) **H9**

H 9 Die Übernahme einer Rolle begünstigt Wahrnehmungen, Tätigkeiten und Muster zwischenmenschlicher Beziehungen, die den mit dieser Rolle verbundenen Erwartungen entsprechen. Das gilt für das Verhalten der Person, die die Rolle übernimmt, wie für das Verhalten anderer ihr gegenüber (S. 101f).

Die Rolle des/der Anderen in Abgrenzung zur eigenen ist immer auch eine Machtfrage. Dabei geht es um den Erhalt oder Verbesserung der eigenen Rolle, aber auch um die Definition fremder Rollen, die für die eigenen Rollen kompatibel sein sollen.

11.6.2 Die Rolle(n) des/der Anderen

Der Erziehungswissenschaftler spricht über die „Lehrerrollen in Spanien und Deutschland“ (E12 , E 13). Der Psychologe geht mit den Lehrern hart ins Gericht, „die ihre Rolle nur in ganz wenigen Fällen erfüllen“ (P51); seine Aufgabe sei „Kinder und Eltern vor der Inkompetenz der Lehrer zu schützen“ (P54). Die Sozialarbeiterin spricht vorsichtiger von „der Sensibilisierung der Lehrerschaft“ (S25). Die Unterstützungslehrerin erwartet „dynamischen Unterricht“ (U68), vom *Profesor Tutor* (das kann der Klassenlehrer oder auch ein Fachlehrer sein), damit Kooperation gelingt. Gegenüber den Psychologen sagt sie, dass sie

nur im „Vorfeld arbeiten und sie unterstützen“ (U69) sollten. Hier besteht tatsächlich eine Übereinstimmung mit der Beschreibung des Psychologen, der seine Hauptaufgaben, „Diagnose und Klassifikation“ als erfolgreich bezeichnete. Aus einer konkreten Erfahrung im Kollegium beschreibt die Unterstützungslehrerin die Tatsache dass „unfähige Psychologen ausgetauscht“ werden (U70).

Bei der Beschreibung der Rolle von Anderen werden Machtansprüche, Rollendefinitionsmacht und damit Verbindungen zu Systemen 2. Ordnung deutlich. **H12**

H 12 In welchem Maße eine gegebene Rolle den mit ihr verbundenen Erwartungen entsprechendes Verhalten hervorruft, hängt davon ab, ob andere im Lebensbereich bestehende Rollen dieses Verhalten anregen oder hemmen können (S.104).

Besonders die Lehrerrolle im multiprofessionellen Kontext scheint kontrovers und immer wieder neu definitionsbedürftig zu sein. Der Erziehungswissenschaftler, der ja im Gegensatz zu den anderen Interviewten nicht direkt auf der Mikroebene bzw. auf der Mesoebene in Rollendispositionen verwickelt ist, spricht von verschiedenen Rollen, die die Lehrer in Deutschland und Spanien haben, ebenso wie er die Funktion der Schulen in Deutschland und Spanien für verschieden hält. Aus der Makroebene, der die Wissenschaft und Politik zuzuordnen sind, hat er eine Definitionsmacht der Rollen, die auf der Mikroebene wirkt, die aber nicht direkt kausal zurückzuführen ist, auf ihn als Person, zumal ja auch andere Wissenschaftler mit ähnlichen oder konkurrierenden Definitionen arbeiten. Diese Definitionsmacht ist auf den Lebensbereich Wissenschaft zurückzuführen, der der Makroebene zuzuordnen ist und dem in der Gesellschaft über politische Entscheidungen Rollendefinitionsmacht zugestanden wird.

Bronfenbrenner führt zur Hypothesenbildung der Rollen im Ökosystemischen Modell Beispiele aus dem Stanford Experiment ¹⁴³ und dem Milgrim Experiment ¹⁴⁴ ein. Schulen und integrative Kontexte sind keine Gefängnisse, aber die Hypothesen aus dem Strafvollzug, gelten auch für andere Institutionen, die reglementieren und sanktionieren dürfen. Diese Funktion der Schule haben wir so sehr verinnerlicht, dass eine lehrende Institution, die nicht reglementiert, z. B. zur „Aufrechterhaltung der Ordnung“ oder zur optimalen typgerechteren Förderung des Einzelnen“ u. ä, kaum denkbar erscheint. Man muss sich als erstes von der „Dispositionshypothese“ (Bronfenbrenner,1981:100) verabschieden, dass die Zustände, die in Schulen, Gefängnissen, Behinderteneinrichtungen herrschen, irgend etwas mit angeborenen, kulturellen oder erworbenen Merkmalen der darin wirkenden Personen, behinderten oder nicht behinderten Schülern, Insassen oder Professionellen zu tun habe. Es wirken die in der Gesamtgesellschaft bestehenden „Rollenstereotypen“. **H9**

H 9 Die Übernahme einer Rolle begünstigt Wahrnehmungen, Tätigkeiten und Muster zwischenmenschlicher Beziehungen, die den mit dieser Rolle verbundenen Erwartungen

¹⁴³ „Die besondere Macht der Rolle wurde von Zimbardo und Kollegen in einem Experiment, welches den Titel hat ‚zwischenmenschliche Dynamik in einem simulierten Gefängnis‘ aufgezeigt“ (Bronfenbrenner,1981:98). Die 24 stabilsten Studenten wurden aus einer Bewerbergruppe der Stanford Universität ausgewählt. Im Keller der Universität wurde ein Laborgefängnis eingerichtet und die Teilnehmer nach Zufall in Wärter und Gefangene eingeteilt. Die Rollenverteilung und Fixierung wurde so unterstützt: „Vor dem Experiment wurden die Versuchspersonen gebeten, ein Formular mit folgenden Bedingungen zu unterschreiben: a) Alle Versuchspersonen erklären sich bereit, die Häftlings- oder Wärterrolle für maximal zwei Wochen zu spielen. b) Die der Häftlingsrolle zugeteilten rechnen damit, dass sie unter Aufsicht stehen, schikaniert werden, dass sie einige ihrer Grundrechte verlieren, nicht körperlich misshandelt werden. Dagegen wurde c) den Versuchspersonen angemessene Mindesternährung sowie finanzielle Entschädigung von \$ 15 täglich für die Dauer des Experiments garantiert. Die Wärter erfuhren, dass die Untersuchung das Ziel habe ‚innerhalb der durch pragmatische und ethische Überlegungen gesetzten Grenzen eine Gefängnisumgebung zu simulieren‘ und es ihre Aufgabe war, ‚in diesem Gefängnis den Grad von Ordnung aufrechtzuerhalten, der für ein reibungsloses Funktionieren nötig ist‘. [...] Es sollten keine bestimmten Hypothesen überprüft werden, sondern in einer funktional wirksamen, vorgetäuschten Gefängnissituation, in der es keine Dispositionsverschiedenheiten zwischen Wärter und Gefangenen gab, die zwischenmenschliche Dynamik einer Gefängnisumgebung zu erforschen. Der Verlauf war dramatisch: Gewalttätigkeiten, Rebellion, psychologische Kunstgriffe der Wärter, um die Solidarität der Gefangenen zu brechen, Symptome emotionaler Störung bei einzelnen Gefangenen, gedankliche Verwirrung, [...] Schikanen [...] Nur ein sehr kleiner Teil der beobachteten Reaktionen auf das Erlebnis des Eingesperrtseins konnte Unterschieden von Persönlichkeitsmerkmalen zugeschrieben werden, die schon bestanden, ehe die Versuchspersonen die ihnen zugeteilten Rollen zu spielen begannen (Haney, Banks und Zimbardo,1973:.69)“ (vgl. Bronfenbrenner, 1981:98-100).

¹⁴⁴ In diesem Experiment sollte das Verhalten von Versuchspersonen untersucht werden. Den Versuchspersonen wurde gesagt, dass sie durch das Zuführen von Elektroschocks das Lernverhalten ihrer Testpersonen positiv beeinflussen können. Untersucht wurde aber inwieweit die Versuchspersonen bereit waren den Testpersonen Elektroschocks zuzuführen, weil das Experiment bzw. der Kontext dies verlangte. Die Geber und die vermeintlich lernenden Empfänger von Elektroschocks waren räumlich getrennt. Die Geber der Elektroschocks glaubten wirklich, dass sie Elektroschocks geben, und hörten auch Schreie. Trotz dem hörbaren Leiden der unter Elektroschock stehenden Lernpersonen, machten die Versuchspersonen weiter, zeigten aber auch Symptome wie Schwitzen, Stottern, Zittern oder verloren komplett die Kontrolle (vgl. Bronfenbrenner,1981:102).

entsprechen. Das gilt für das Verhalten der Person, die die Rolle übernimmt, wie für das Verhalten anderer ihr gegenüber (S. 101f.)

Das negative Bild von Lehrern ist eine solche Stereotype. Das ein Psychologe die Lehrerschaft so wahrnimmt, hat mit einer tradierten Lehrerrolle, aber auch mit der Haltung des/der Psychologe/n zu tun. **H10 + H11**

H 10 Die Tendenz zu Rollenerwartungen entsprechenden Wahrnehmungen, Tätigkeiten und Beziehungsmustern verstärkt sich, wenn die Rolle Teil der hergebrachten Gesellschaftsstruktur ist und in der Kultur oder Subkultur Übereinstimmung über die mit ihr verbundenen Erwartungen herrscht (S. 1022).

H 11 Je höher das Ausmaß der einer bestimmten Rolle sozial zuerkannten Macht ist, desto größer ist die Tendenz des Rolleninhaber die Macht auszuüben und zu nutzen; desto größer ist auch die Tendenz der Inhaber untergeordneter Positionen, mit Unterwürfigkeit, Abhängigkeit und Mangel an Initiative zu reagieren (S.102).

Diese wechselseitige Bestätigung zwischen Lehrer und Psychologe lässt sich mit der vorangegangenen Hypothese H11 nachvollziehen.

Diese resignierte, einer aktiven Integration nicht zugetane Lehrerschaft wurde auch im Interview mit der Erziehungswissenschaftlerin deutlich, dessen Grundtenor äußerst kritisch war.

KW:“ [...] sie haben schon immer diese Geschichte erzählt, wie sie dann zur Integrations- schule wurden und wie spannend das war. Aber im Prinzip em so richtig ne Entwicklung hab ich nicht gesehen. Also. Also auch an dem Arbeiten, wie sie arbeiten mit den Kindern außerhalb von der Klasse ... es ist wirklich so da wird dann das Buch aufgeschlagen, wird noch mal genau die Aufgabe gerechnet aber auch ohne groß mit Material zu arbeiten. Also ich glaub in 15 oder zehn Jahren hat man da sicher weiterentwickelt, aber ich glaub, die ham das am Anfang genauso gemacht, wie jetzt“ (KW Zeile 304-310).

Unter der Annahme, dass die Ablehnung der Dispositionshypothese richtig ist und das Verhalten, Rollen und Geschehnisse ihren Ausdruck im Mikrosystem und im Mesosystem, aber ihren Ursprung im Makrosystem haben, stellt diese Kritik unter ein anderes Licht.

Ebenso die durchaus positiv bewertete Integrations- und Arbeitssituation der in Deutschland interviewten Grundschullehrerin R., die ihre Arbeitsbedingungen, die

Kooperation, die Qualität der Arbeit und die erfahrene Anerkennung als passend erlebt und beschreibt. Nicht zur Rechtfertigung, sondern nur zum Verständnis bei dieser Aussage und Haltung der spanischen Unterstützungslehrerin L., muss der quantitative Unterschied der Integrationspraxis in beiden Ländern und die damit verbundenen Implikationen für die Lehrer, andere Professionelle, Kinder, deren Angehörige und besonders die Aufnahme und Verarbeitung in der „öffentlichen Meinung“ bedacht werden. In vielen Ländern Spaniens, so auch in Andalusien, wo die Interviews geführt wurden, ist die Integration die Regel, d. h. die Mehrheit der behinderten Kinder sind, unter welchen Bedingungen auch immer, an Regelschulen. In Deutschland, auch in Hessen ist die Regel die Sonderbeschulung. Unter Eingeweihten wird die Integration positiv bewertet. Eine Kooperation über die Professionsgrenzen hinweg bedarf bei möglichst vielen Professionellen ein Wissen um die Bedeutung und Funktion von Dispositionshypothesen gegenüber den anderen Professionen und Institutionen. In der Ausbildung, der Supervision bzw. Reflexion der eigenen Arbeit, aber auch der Kooperation mit anderen Professionen muss für den Erhalt und die Erreichung einer qualitativ guten und den Anforderungen entsprechenden Vorgehensweise immer wieder die eigene und fremde Rollendefinition überdacht, besprochen und korrigiert werden. Auf der einen Seite bieten die Rollendefinitionen der Berufe Klarheit für die eigene Identität und die Identität der anderen Professionellen bzw. Klienten. Auf der anderen Seite können sich auch Rollenfixierungen bilden, die einer gemeinsamen entwicklungsfördernden Tätigkeit nicht zuträglich sind. Kommunizierter Rollentausch, Rollenflexibilität, Transparenz, Rollenvielfalt der Professionellen sind vorhandene oder zu entwickelnde Ressourcen.

„R: glaube ich, dass Integration bei den Kindern viel schneller funktioniert als bei den Erwachsenen und dass dieses Lehrerbild eh als Alleinkämpfer und Türe zu und durch so geprägt [...] eh die Leute geprägt hat, dass sie relativ schwer in der Lage sind im Team zu arbeiten, zu kooperieren, zu koordinieren, das verlangt ja auch unendlich viele Absprachen und Zuverlässigkeiten eh also das weiß ich ein bisschen genauer, daher ich hab mit meiner Kollegin eine Lehrerfortbildung gemacht und da war das Hauptproblem und zwar vulkan-ähnlich

I: Ah ja

R: diese Teamproblematik“ (R Zeile 296-305)

11.6.3 Kooperation und Beziehung

Dem Bereich Kooperation und Beziehung habe ich besonders Kategorien zugeordnet, die von mehr als einer Dyade handeln. Das sind N+2 Systeme, bei denen dritte Personen, die die Meinung polarisieren oder beeinflussen, zur Dyade oder zum Mikrosystem hinzukommen. Man kann auch sagen, es werden verschiedene Mikrosysteme und die Wechselbeziehungen zwischen ihnen beschrieben. Das wäre ein Mesosystem, welches ein System von Mikrosystemen ist.

Für sich persönlich erkennt die Sozialarbeiterin nicht, dass es von ihrer Familie ausgehend so etwas wie Rollenerwartungen und entsprechendes Verhalten ihrerseits geben könne. „Meine Berufswahl habe ich autonom getroffen, weder meine Eltern noch die Erfahrung mit meiner Schwester haben mich beeinflusst.“ (S30)¹⁴⁵ „Ich wollte schon immer was für andere tun“ (S31). Die vorliegende Konstellation spricht allerdings schon dafür, dass sie einer familiären Rollenerwartung perfekt, vielleicht unbewusst, gefolgt ist oder dass sie dies sehr wohl weiß, im Interview aber nicht sagen konnte.

Die weiteren hier zugeordneten Kategorien beziehen sich nicht auf eine einzelne Person oder einen konkreten Kooperationspartner, sondern haben die Form von Bedingungen an erwartetes Rollenverhalten damit die Kooperation gut läuft.

„Teamarbeit an der Schule bedeutet umdenken und Kompetenzen erkennen und nutzen“ (L3). „Dynamischer Unterricht ermöglicht gute Kooperation“ (U68) „Flexibilität in Raum, Ort, Zeit, Person und Inhalt“ (U60) der Unterstützungsarbeit. Die Unterstützungslehrerin braucht für ihre Arbeit, wenn sie flexibel sein möchte, mehrere soziale Netzwerke (natürlich auch die Dyade mit dem Kind), die im Mesosystem mit einander verbunden sind. Die Verbindungen zwischen den Systemen können indirekte sein, das heißt durch weitere Personen, die zwischen den Bereichen vermitteln¹⁴⁶, es kann eine Vermittlung nur über Informationen¹⁴⁷ geben, oder die Personen agieren nacheinander¹⁴⁸ (vgl. Huschke-Rhein, 1992:27). **H35**

¹⁴⁵ S hat eine behinderte ältere Schwester, die im Haushalt der Mutter lebt. Es ist in der Familie geklärt, dass die Schwester, wenn sie nicht mehr bei der Mutter leben kann, im Haushalt von S und ihrem Mann leben wird.

¹⁴⁶ Z. B. die Unterstützungslehrerin vermittelt eine Kooperation zwischen Eltern, der Physiotherapie und der Begleitung, die das Kind täglich in die Schule bringt, damit die beiden Bereiche aufeinander abgestimmt daran arbeiten können, dass das Kind langfristig den Weg alleine bewältigen kann.

¹⁴⁷ Die Unterstützungslehrerin muss auf Grund der schriftlich vorliegenden Diagnose und Klassifikation des Psychologen ein angepasstes Curriculum entwickeln.

¹⁴⁸ Nach dem Unterricht bei der Unterstützungslehrerin hat das Kind einen Termin bei der Sozialarbeiterin und geht danach für den Rest des Tages in den Regelunterricht.

H 35 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs wächst mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu andern Lebensbereichen (wie beispielsweise zu Haushalt und Familie). Die Entwicklungsbedingungen sind also am ungünstigsten, wenn nur nicht unterstützende ergänzende Verbindungen bestehen oder sogar diese fehlen – wenn das Mesosystem schwach verbunden ist (S205).

Die Unterstützungslehrerin muss für die Optimierung ihrer Arbeit also selber immer wieder als „Verbindung“ fungieren und andere, z. B. die Eltern oder Mitschülerinnen, ermuntern, als Verbindung zu fungieren. **H36**

H 36 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs wird gesteigert, wenn die unterstützenden Verbindungen durch Personen hergestellt werden, mit denen die sich entwickelnde Person Primärdyaden gebildet hat (der Vater besucht den Tageshort) und die an gemeinsamen Tätigkeiten und Primärdyaden mit den Mitgliedern des neuen Lebensbereichs beteiligt sind (die Mutter und die Lehrerin sind Bridgepartner) (S.205).

Damit die Unterstützungslehrerin wirklich flexibel arbeiten kann, sind die unterstützenden Verbindungen wichtig. Sie bilden sozusagen das Vertrauen, die Basis, ihr in Raum, Ort und Zeit Freiheit zu gewähren. Wo ist ihr Platz, wo kann sie unterrichten, wen darf sie beteiligen? Wie kann verhindert werden, dass die praktizierte Form als die einzig mögliche angesehen wird?

Auf meine Frage, ob an der Schule an der KW ein halbes Jahr hospitierte, an räumlichen, strukturellen Bedingungen etwas auf Integration hinwies, beschrieb sie, wie und unter welchen Bedingungen die an dieser Schule fest angestellten Unterstützungslehrer arbeiten.

KW: „Ja eigentlich eher anders rum, Lachen, also eher dadurch, dass diesen speziellen Stützlehrer mit ihren weißen Kitteln (Lachen von KW) auch im Nachbargebäude waren, war's eigentlich wenig unter einem Dach. Es war zwar wenn man diesen Zaun noch außen rum nimmt von der Schule schon noch in einer Schule aber es waren immer 20 Schritte im Freien, die man in dieses Nachbarhaus gemacht hat, wo dann eben der Kindergarten dabei war und insofern war das für mich vom Äußeren her wenig integrativ und die Kinder die ja auch immer abgeholt wurden, um ihre speziellen Stunden dann zu machen, sind auch in

einen Raum gegangen, der war soweit ich mich erinnere auch im Keller, auch wenig integrativ. Des war so ein Notbehelf hatte ich das Gefühl“ (KW Zeile 281-290).

Die deutsche Lehrerin ist sehr zufrieden mit der Kooperation, die sie zusammen mit der Sonderpädagogin aufgebaut hat. Aufgrund der Anzahl der behinderten Kinder und deren Einstufung ergab es sich, dass so viele sonderpädagogische Stunden zusammen kamen, dass der gesamte Unterricht zu zweit gehalten werden konnte. Das Kräfteverhältnis, die Präsenz und Verantwortung u. a., auch die Beziehung zu den Kindern (ganz wichtig für Lernerfolg), ist eine ganz andere, wenn beide Lehrkräfte grundsätzlich kooperieren, als bei der anderen Variante, bei der der Sonderpädagoge bzw. Unterstützungslehrer nur stundenweise in die Klasse kommt bzw. die behinderten Kinder aus der Klasse abholt und außerhalb unterrichtet. Gemeinsames kooperatives Lernen und Unterrichten ist sicherlich so nicht möglich, und es bedarf einer noch höheren Aufmerksamkeit und Flexibilität in Bezug auf die Kommunikation, die Förderung. Da Beobachtung, gemeinsame Tätigkeit elementar sind für die Entwicklung, ist auch zu bedenken, dass gut kooperierende Professionelle ein wichtiges Modell der gemeinsamen Tätigkeit für die Kinder abgeben. Auch für andere professionell beteiligte, wie z. B. Zivildienstleistende, bezahlte Assistenten usw., die evtl. keine pädagogische oder therapeutische Ausbildung haben, sind solche Modelle gemeinsamer Tätigkeit wichtig. Ein solches Modell ist besonders entwicklungsfördernd wirksam, wenn eine gute emotionale Beziehung besteht. Bei immer kleiner werdenden Familien und vielen Alleinerziehenden stellt sich schon die Frage, ob nicht im Anschluss an den Kindergarten, die Schule auch Modelle der Kooperation bieten sollte.

Alle beteiligten Berufsgruppen sind auf Kooperation angewiesen. Diese Kooperation äußert sich vorwiegend in Kommunikation zum gemeinsamen Auftrag, der Förderung von kindlicher Entwicklung. Auf der Basis der eigenen persönlichen Lebens- und Berufserfahrung bildet jeder beteiligte Professionelle ein für ihn oder sie richtiges Bild vom Zustand oder gewünschten Zustand, von der erwarteten und gewünschten Entwicklung für das Kind und sein Umfeld. Da dieses gesamte Wissen nicht kommunizierbar ist, wählen die Beteiligten kompetent aus, was für den Austausch sinnvoll ist.

Der Erziehungswissenschaftler spricht von der Notwendigkeit „der Entwicklung der interkulturellen Kompetenz“ (E13) der Fachleute, die aus seiner Sicht wohl nicht ausreichend ist. Entsprechend seiner Rolle, die Definitionsmacht einschließt, wenn man die Wissenschaft dem umgebenden Makrosystem zuordnet, kann man die Beziehung zwischen

dem Wissenschaftler und dem Professionellen betrachten. Zwischen den Professionellen und den Klienten, Schülern, Eltern lassen sich definierende Beziehungen beobachten. Da sich die Mikrosysteme gegenseitig beeinflussen, lassen sich auch die Klientensysteme betrachten. Hier geht es nun um das Professionellen-Klienten-System. Wenn Professionelle ihre interkulturelle Kompetenz entwickeln, dann tun sie das einmal in Bezug auf ihre konkreten Klienten, aber hoffentlich auch, und das wäre eine Erweiterung, auf die Kultur ihrer und der angrenzenden Professionen in anderen Ländern. **D7**

D 7 Menschliche Entwicklung ist der Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau umzubilden (S.44).

Diese Definition angewendet und den Professionellen, oder einen anderen Menschen, als sich entwickelnde Person angesehen, hätte zur Folge, dass im Klientensystem eine Veränderung/Entwicklung stattfinden müsste, vorausgesetzt, dass zwischen Klient und Professionellem eine Beziehung besteht die Lernen, Beobachtung und Entwicklung ermöglicht.

Autodidaktische Schulung, Persönlichkeitsentwicklung, aber Lernen im Sinne von Aufnahme und Verarbeitung von Wissen durch den Professionellen lohnt sich immer, auch für den Klienten. Ein positiver Effekt kann für den Klienten auch in der Aneignung von Fähigkeiten durch den Professionellen liegen, die weit außerhalb der gemeinsamen Problembearbeitung liegen.

11.7. Lebensbereiche und ihre Kontexte

Hier habe ich Kategorien zugeordnet, die sich auf einen Ort beziehen, der im Zusammenhang steht mit Integration und mit der Arbeit mit (behinderten) Kindern. Diese Kategorien beziehen sich auf konkretes Wissen der Professionellen, aber auch auf deren Vorstellungen und Bilder, die sie von anderen ihnen nicht so vertrauten Kontexten haben.

Von der experimentellen Psychologie her kommend beschreibt Urie Bronfenbrenner den Begriff „Kontext“ mit Beispielen von Laborexperimenten, die im Vergleich stehen zu Experimenten, die im natürlichen Umfeld gemacht werden. Zur Skizzierung des Begriffs „Lebensbereich“, verstanden als ökologischen Raum, in dem bestimmte Kräfte und Bedin-

gungen wirken, führt Bronfenbrenner vorwiegend Untersuchungen aus dem Bereich der Heimerziehung an.

Zusätzlich zu den, in vorherigen Abschnitten genannten Orten, z. B. Dyaden, Familien, Schulklassen usw., deren Beschreibung vorwiegend im Mikro- und Mesosystem lag und sich mit den grundlegenden Elementen Tätigkeit, Beobachtung und Beziehung befassten, werden hier weitere umfassendere Lebensbereiche behandelt, die von den Professionellen genannt wurden. Das sind der „Stadtteil“ (L5), „Stadt-Land-Differenz“ (P43), daraus folgend „Rhythmus der Konkurrenz“ (P44). Auch das Wissen und die Vorstellung über fremde ferne Kontexte fließt ein, „Kanada“ (P40), „Deutschland“ (P41), „Pädagogik des Auslands“ (U72), die Anerkennung, „dass Wissen über das Ausland“ neue Erkenntnisse bringt (PH73). Der eigene Kontext des Lebens und der Arbeit und das Auseinanderklaffen von „Wunsch, Wirklichkeit und Ziel des (hispanisierten) Normalisierungsprinzips“ (P49) sowie „berechtigte Kritik über das (spanische) Schulsystem“ (P59) kommen bei den spanischen Kollegen deutlicher hervor als bei den deutschen, was aber nicht generell so sein muss. Ich führe dies auf die Auswahl der Professionellen, den Einfluss der Interviewsituation und die jeweils landestypische Einbindung und Anerkennung der Integration zurück.

Ein Lebensbereich zeichnet sich durch einen bestimmten Ort, materielle Aspekte, der Umgebung, Gegenstände, Ausstattungen, Gerüche, Personen, Rollen, Tätigkeiten, Beziehungen, Wahrnehmungen und die Gestaltung der Zeitverwendung aus. Ein Dorf, eine Stadt, eine Schule usw. sind also Lebensbereiche. **(PF) (116)**

P F Die verschiedenen Arten von Lebensbereichen lassen charakteristische Muster für Rollen, Tätigkeiten und Beziehungen der an ihnen beteiligten Personen entstehen (116).

Abgeleitet aus dem Laborexperiment, formuliert Bronfenbrenner für die ökologische Erforschung menschlicher Entwicklung in einem Lebensbereich folgende Proposition PG', die sehr stark den Kontext und die Wahrnehmung des Kontextes berücksichtigt. An dieser Stelle ist dies bedeutsam für die ökologische Wahrnehmung der Professionellen, die sich selber im Kontext sehen, aber auch für die Herausarbeitung von Ressourcen, die nur in einem bestimmten Kontext Ressourcen sind. **(PG'128)**

P G' Sollen in einem Lebensbereich für die Erforschung menschlicher Entwicklung und menschlichen Verhaltens ökologisch gültige Ergebnisse erzielt werden, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Die psychologische und soziale Bedeutung der Erlebnisse der Versuchsperson in diesem Lebensbereich muss untersucht werden und somit dem Forscher bekannt sein und den Umwelterfahrungen entsprechen, die er verallgemeinern will (S.128).

Übertragen auf die Interviewsituation und die vorliegende Auswertung der Interviews fordert diese Proposition, dass zur Erreichung ökologisch gültiger Ergebnisse, die Interviews im Kontext der Professionellen bearbeitet werden und deren Umwelterfahrungen, Vorstellungen, Wissen, Regeln usw. soweit wie möglich bekannt sein und berücksichtigt werden müssen. Je besser wir die Wechselwirkungen zwischen dem Menschen und der Umwelt verstehen und berücksichtigen, umso näher rückt man der ökologischen Validität. „Wie die reibungsfreie Bewegung ist die ökologische Validität ein Ziel, das man anstreben, dem man sich nähern, das man aber nie erreichen kann“ (Bronfenbrenner,1981:50).

Die Grundschullehrerin spricht vom „Stadtteil und dessen Bedeutung für die Ausgestaltung der Integration“ (L5). Der folgende Textausschnitt mit der Grundschullehrerin zeigt, wie sie den Stadtteil in ihre Überlegungen mit einbezieht:

„L: Wobei man nun sagen muss, dass der Stadtteil sowieso eh relativ gutbürgerlich ist eh obwohl sich ein paar Fangarme sich hier im Marbachweg und so schon rein schlingen es ist also im Umbruch schon auch zu verspüren, aber dieses so genannte Dichterviertel ist einfach ein stabilisierender Faktor hier was die Kinder angeht. Es ist eigentlich richtig toll

I: mm mm

L: Und was auch noch sehr typisch für unsere Klasse ist das sind die so genannten U-Boote

I: Was heißt das? (Lachen)

L: (lachen) U-Boote sind die Kinder, die eh die irgendwann mal auftauchen und sich dann als hochgradig schwierig herausstellen

I: Ach ja

L: Und da geht so ein bisschen die Theorie, dass das Eltern die unbewusst das Gefühl haben mein Kind könnte mal Schwierigkeiten haben oder das

war bei einer Logopädin, oder bei ner Ergotherapeutin im Vorschulalter das Gefühl haben ach da ist es besser aufgehoben. Ich schicks mal da hin. Und durch diese sehr intensive Betreuung auch durch die Sozialpädagogin (L Zeile 132-149)

Von der Stadt spricht auch die Unterstützungslehrerin, die meint „Malaga sei etwas hinterher“ (U71), auch im Sinne von Provinz. Der Psychologe befasst sich mit „der Stadt-Land-Differenz“, glaubt, dass „die Kinder auf dem Land gesünder seien“ (P42) und verortet „die wahre Integration aufs Land“ (P43), glaubt, dass „der Rhythmus der Konkurrenz dort nicht so ausgeprägt ist“. Und „er hält die Kritik am spanischen Schulsystem für berechtigt“ (P59). Er macht Aussagen über das Ausland „Kanada“ und „Deutschland“. Auch die anderen spanischen Professionellen erwähnen das Ausland, was ich auf die Interviewsituation und mein Auftreten als Ausländerin darin zurückführe. Die Unterstützungslehrerin bemerkt „Behinderte Menschen trifft man überall“ (U67), was meiner Beobachtung nach für das spanische, aber nicht für das deutsche Straßenbild zutrifft.

Der Psychologe nimmt in seine Argumentation zur Stadt-Land-Differenz die Kriterien der Proposition PH auf. Er argumentiert systemökologisch, indem er anerkennt, dass die verschiedenen Lebensbereiche Auswirkungen haben auf die Gesundheit und die Konkurrenz, d. h. auch auf die Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen. (PH 180)

P H Wenn verschiedene Lebensbereiche sich unterschiedlich auf die Entwicklung auswirken, wäre anzunehmen, daß diese Auswirkungen die wichtigeren ökologischen Unterschiede zwischen ihnen wiedergeben, die sich in konstatierenden Tätigkeits- und Aktivitätsmustern, Rollen und Beziehungen zeigen (S.180).

Die klare Stellungnahme für die Vorteile des Lebens auf dem Land ist mit der generellen Kritik des spanischen Psychologen, dass „Wunsch, Wirklichkeit und Ziel des hispanischen Normalisierungsprinzips“ differieren, im Zusammenhang zu sehen. „Behinderte trifft man überall“ (U67), d. h. sie bewegen sich in verschiedenen Lebensbereichen, oft mit familiärer Unterstützung. Das lässt eine Normalisierung des alltäglichen Lebens in Annäherung an Lebensabläufe von Menschen ohne Behinderung vermuten. Die Beschreibung und Erfassung der Ausgestaltung der Lebensbereiche, die der Entwicklung förderlich sind, ist der Schwerpunkt der Ökologie der menschlichen Entwicklung. Für die Situation in Spanien kann das die Annäherung an die Normalisierung im familiären Kontext sein, während in

Deutschland eine stärkere Institutionalisierung stattgefunden hat, besonders im Bereich der Organisation des Lebens von erwachsenen Menschen mit Behinderung. Die Vielfalt, das Bewegen in und zwischen verschiedenen Lebensbereichen und nicht das Abgeschiedensein in einer Institution oder in einer Familie sind eine aufzudeckende und zu fördernde Resource, die kultur- und subkulturelle Variationen in sich trägt. **(H30)**

H 30 Die positiven Entwicklungseffekte der Beteiligung an mehreren Lebensbereichen werden verstärkt, wenn die kulturellen oder subkulturellen Kontexte um diese Lebensbereiche sich in ethnischer, sozialer oder religiöser Hinsicht oder nach Altersgruppen oder anderen Hintergrundfaktoren unterscheiden (S.203).

Diese Hypothese kann allerdings nur zutreffend sein, wenn zwischen den Lebensbereichen unterstützende Verbindungen und ein breites Rollenrepertoire der Erwachsenen und der Professionellen, die die sich entwickelnde Person umgeben, vorhanden sind. Dies zu fördern, aufzudecken ist eine Chance der Schule, zur Erschließung eines ganzheitlich lehrreichen Umfeldes für die Kinder und ihre Angehörigen. **(H34)**

H 34 Das entwicklungsfördernde Potential von Lebensbereichen in einem Mesosystem wird gesteigert, wenn die Rollen, Tätigkeiten und Dyaden, die die verbindende Person in beiden Lebensbereichen aufnimmt, gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung entstehen lassen, die sich zugunsten der sich entwickelnden Person auswirken. Eine ergänzende Verbindung, die diese Bedingungen erfüllt, bezeichnen wir als unterstützende Verbindung (S.205).

Für jedes Mikrosystem Familie, Teil- oder Patchworkfamilie wäre es sinnvoll, aus entwicklungspädagogischer Sicht der Schule oder einer andern an der Entwicklung beteiligten Institution zu durchdenken, welche Stadtteil- und über den Stadtteil hinausgehenden unterstützenden Verbindungen vorhanden, sinnvoll oder erstrebenswert sind. Das gilt ebenso für den ländlichen Bereich, das Dorf und die dörflichen Strukturen. Diese Umfeld-Analyse ist am einzelnen Mikrosystem zu orientieren, auf der Basis von z. B. Sprachkenntnissen, Wohnlage, Behinderungen, Familienstand, Einkommen, Wirkungen des Exosystems (z. B. immer wieder kehrende drohende Ausweisung einzelner Familienangehöriger, Abhängigkeit von Sozialhilfe oder anderen Hilfen, Arbeitsplatzsituation, Mobilität, Gesetzeslage).

Verschiedene Mikrosysteme sind auch dahingehend zu untersuchen, ob und wie zwischen ihnen unterstützende Verbindungen möglich sind. Das gleiche gilt für die Institution, d. h. die Schule, der ergänzende Hort, die nahe Frühförderstelle. Sie sollten ihre Mikrosysteme und Mesosysteme intern aber auch extern nach existierenden und Potentiellen unterstützenden Verbindungen und Ressourcen untersuchen, um dann eine möglichst gute Passung der Angebote zu entwickeln. Das sind sich wiederholende prozessuale Aufgaben, die nicht mit einem Mal erledigt sind, sondern einer kontinuierlichen Überprüfung und Korrektur bedürfen, da die beteiligten Personen wechseln und die Personen sowie die ökologische Umgebung sich in einem Entwicklungsprozess befinden.

Neben der Mühelosigkeit der Kommunikation zwischen den Lebensbereichen, die ich im „Kapitel 11.8 Werte und Reflexion“ S. 291 behandeln werde, sind der formelle und informelle Zugang zur Macht für die Entwicklung förderliche Ressourcen. (H44; H45)

H 44 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs wird in dem Ausmaß gesteigert, in dem den Beteiligten direkte und indirekte Verbindungen zu den Lebensbereichen der Macht offen stehen, die es ihnen erlauben, Unterstützungen und Entscheidungsfindungen den Bedürfnissen der sich entwickelnden Person und den Bestrebungen ihrer Vertreter entsprechend zu beeinflussen (240).

H 45 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs variiert in umgekehrtem Verhältnis mit der Anzahl der vermittelnden Verbindungen auf dem Weg durch das soziale Netzwerk, durch das er mit Lebensbereichen der Macht verbunden ist (S.241).

Wo, ob und wie Kinder diesen Zugang und Umgang mit der Macht selber erleben, wahrnehmen und verarbeiten, ist in den Interviews wenig deutlich geworden. Kinder sind Mächten direkt und indirekt ausgeliefert. Das vermehrte Erleben von Ohnmacht ist nicht entwicklungsfördernd und kann sich als in dem Versuch des Kindes, die Macht zu übernehmen, als auffälliges, störendes nicht akzeptiertes Verhalten äußern. Ein Beispiel indirekter Macht auf ein Kind ist, dass die Eltern sich strafbar machen, wenn sie nicht dafür sorgen, dass das Kind die Schule besucht. Auch Schulreformen und Änderungen, die von oben nach unten vollzogen werden, erleben die Kinder als Effekte 2. Ordnung. In welcher Form die Erwachsenen sich mit diesen Veränderungen auseinandersetzen und befassen

(können), hat für die Kinder die Wirkung eines informellen Lehrplans. Ein Beispiel mit der Auseinandersetzung der Macht gibt die Grundschullehrerin.

„**R:** Mir fällt noch eine Sache ein, die wir hier für unsere Klasse ehm durchgezogen haben, das war, dass wir mit Elternbeschluss und dann über die Schulkonferenz einen Antrag gestellt haben, dass in der dritten Klasse noch keine Zensuren, also Ziffernzensuren vergeben werden. Weil das ja eigentlich ab der dritten Klasse, in der Grundschule

I: hessenweit?

R: Ja hessenweit und da haben wir diesen Antrag gestellt, dass wir das gesamte dritte Schuljahr noch verbale Beurteilungen geben und auch im dritten, im Versetzungszeugnis vom dritten zum vierten noch eine verbale Beurteilung geben. Und da waren alle Eltern einstimmig mit einverstanden und ich glaub das das hat noch ganz gut getan. Wenn man noch ein Jahr mehr hat eh zu differenzieren in den Diktaten in den Mathearbeiten, da kann man noch viel mehr jonglieren und ehm“ (L, Zeile 413-431).

11.8. Werte und Reflexion

Die hier zugeordneten Kategorien stellen die Reflexion der Professionellen zu Wertvorstellungen und Werten dar, die von der Makroebene bis zur Mikroebene reichen.

„[...] das Makrosystem (enthält) die Konstruktionsanweisungen nicht nur für die Umwelt wie sie ist, sondern auch diejenigen für eine Umwelt, wie sie sein könnte, wenn die gegenwärtige soziale Ordnung verändert würde“ (Bronfenbrenner,1981:266).

Der Makroebene zuzuordnen sind die Kategorien „Integration ist aber noch nicht common sense“ (P56), und die Unterstützungslehrerin fordert (man könnte fast meinen als Antwort), das Exosystem, die „Comunidad Educativa muss Bewusstseinsarbeit leisten“ (U62). Und wieder gibt es Kritik, diesmal von Seite der Sozialarbeiterin: „Versagen des Erziehungssystems“ (S38). Diese Kategorien beinhalten auch die von Bronfenbrenner beschriebenen Diskrepanzen zwischen dem bestehenden System und einem möglichen System.

Die folgenden drei Kategorien zeigen die direkte Verbindung zwischen Makroebene und Wirkung für das Individuum in seinem Kontext. „Integration bedeutet Chancengleichheit, gleiche Rechte, humaner Umgang und Zugang für alle“ (S22). „Gleiche Bedingungen und

Möglichkeiten für jeden“ (U63), „jeder bekommt was er braucht“ (U64) und „nicht alle können dem gleichen Ziel folgen“ (S39).

Das Team ist der Ort, an dem die Aufgaben und Kompetenzen zugeteilt werden und wo im besten Fall Überschneidungen bzw. Lücken deutlich werden. Das Team hat, wie bereits beschrieben, starke Züge des Mesosystems. „Das Team zeichnet sich durch gute Kommunikation und Koordination aus“ (S26). „Wir sind ein kompetentes Team“ (S33), „individuelle und Teamsozialisation laufen zusammen und ergänzen sich“ (S34).

Verbale oder intellektuelle Erkenntnisse zu den Werten werden nicht unbedingt auch in entsprechenden Tätigkeiten, Rollen und Beziehungen umgesetzt. Die hier genannten Werte sind Wertvorstellungen, die den Idealen der Professionellen entsprechen oder Ausdruck von Kritik. Ihr Alltagshandeln ist sicher nicht deckungsgleich. Dem Individuum und dem umgebenden System angemessene Beachtung zu schenken, ist eine Kunst. In der Regel liegt der Fokus auf dem Individuum oder dem umgebenden System auch in der Forschung. Aufgabe pädagogischer Praxis ist es, das Individuum mit dem umgebenden Kontext zu verstehen und zu fördern.

Bronfenbrenner berichtet von einer umfangreichen soziologischen Untersuchung, die Glen Elder 1974 machte. Durch eine gesellschaftliche Katastrophe, die Depression, in den dreißiger Jahren, waren alle Kinder der Familien¹⁴⁹ betroffen. Elder verglich die lebenslange Entwicklung dieser Kinder und machte darüber hinaus die ganzen Familien zum Gegenstand seiner Forschung. Er verglich die stärker und die weniger stark von der Depression betroffenen Familien, Status der Eltern, innerfamiliäre Dynamik u. a. „Elder sah den wachsenden Wald und alle wachsenden Bäume“ (Bronfenbrenner, 1981:245).

Ich folge diesem Bild, da einige der von mir gebildeten Kategorien das Individuum, den Kontext, sowie die Wechselwirkungen in der Entwicklung berücksichtigen. Die dabei entstehende Dynamik, die hier unter multiprofessioneller und interdisziplinärer Sicht interpretiert wurde, lässt sich schwer mit dem verbreiteten Defizitmodell vereinbaren. Das Einzelne, die Gesamtheit und der Austausch werden beobachtet. Unser verinnerlichtes (deutsches) Defizitmodell, welches das Kind selber bzw. seine Eltern verantwortlich macht für kindliches Fehlverhalten, gestützt von hoch entwickelter Spezialisierung (schulischer) Sonderpädagogik und auch der außerschulischen Pädagogik (z. B. Jugendhilfe), lässt sich im Kontrast zur Perspektive auf „Wald und Bäume“ mit folgendem Zitat beschreiben:

¹⁴⁹ In den dreißiger Jahren wurden in einer groß angelegten Längsschnittsstudie mit einer großen Stichprobe elfjährige Jungen aus Oakland/Kalifornien in periodischen Abständen untersucht.

„dass alles was wir an Störungen im menschlichen Verhalten und in der menschlichen Entwicklung ansehen – sogar sonders, was nicht durch organische Schäden bedingt ist – auf Unzulänglichkeiten der Person selber schließen lässt oder aus einsichtiger, aber im Grunde gleicher Perspektive, auf Unzulänglichkeiten ihrer unmittelbaren Umgebung“ (Bronfenbrenner, 1981:266).

Im Folgenden sind einige Interviewausschnitte aus Deutschland und Spanien aufgeführt, die den Umgang mit einem am Defizit orientierten Denken illustrieren.

Um vor Kollegen rechtfertigen zu können, dass die Grundschullehrerin R. mit ihrer Kollegin Sonderschullehrerin die gesamte Unterrichtszeit gemeinsam verbringen darf, müssen **die überprüft schwierigen Kinder** als Begründung herhalten. Anders wäre ja auch eine solche Stundenbesetzung mit zwei Lehrkräften bei diesem Integrationsmodell gar nicht möglich.

R: „Ich halte für sehr wichtig, dass es [die gemeinsame Unterrichtszeit, Anmerkung von U.Pohl] von der Schule getragen wird, dass man nicht ehm in sonem Elfenbeinturm sitzt und sich erstens Sonderpositionen immer raus nimmt das find ich auch nicht gut, und das man auch nicht immer so abgesondert behandelt wird, dass find ich auch sehr unangenehm. Ehm son bisschen die Tendenz, die Kollegen sagen ach mach mal und dann kriegt man aber nirgendwo Unterstützung.

I: Wenig Rückmeldung

R: Wenig Rückmeldung und alle sagen dann immer wir haben auch schwierige Kinder und ihr seid aber zu zweit dass kränkt mich immer son bisschen ehm weil schwierige Kinder, die überprüft als schwierig sind noch ne Dimension größere Schwierigkeiten haben als die Kinder. Der eine bei uns ist richtig zwanghaft der ist wirklich krank“ (L Zeile 484-495).

Wie aus einem aktuellen Lehrbuch zur Integration beschreibt die spanische Sozialarbeiterin die Werte, die der Integration zu Grunde liegen und welche Standards sich daraus ergeben.

G: „Gut, wichtig wäre meiner Ansicht nach, dass die Schule angepasst wäre an die vorliegenden Bedürfnisse aller Kinder mit den verschiedensten Behinderungen, physischer, psychischer oder sensorischer Art, angepasst in Bezug auf die Ausstattung, menschliche Ressourcen, technische Hilfsmittel und der Eliminierung baulicher Hindernisse, damit in-

nerhalb der Schulen die Kinder mit welcher Art von Behinderung auch immer Zugang haben. Und vor allem, ehm ... die Sensibilisierung der Lehrerschaft, die sehr wichtig und ... (Pause) der Umgang, der menschliche Umgang, die Gleichheit, ... ich weiß nicht vielleicht wird das zu wenig beachtet, hab ich was vergessen“ (S Zeile 691-669).

Diese Werte in ihrer professionellen Rolle umzusetzen, in konkrete Tätigkeit und Beziehung beschreibt sie so:

G: „ Klar gut... ich selber habe keinen direkten Einfluss die Integration zu verbessern, aber als Sozialarbeiterin fordere ich viele Dinge von der Verwaltung, von denen ich weiß, dass sie in den Schulen fehlen um die Integration effektiv zu gestalten, damit eine Gleichheit der Bedingungen gegeben ist. Nicht wahr? Wir bemerken, ich weiß nicht in der Mehrzahl, wenn ein Kind mit motorischen Problemen eingeschult wird, wenn es zum ersten Mal an die Schultür klopft bis zum Tag der Einschulung, wenn es zum ersten Mal die Klasse betritt, dass es einen Berg von Hindernissen und Barrieren und in der Mehrzahl der Fälle sind die Klassen, die Räume in den oberen Stockwerken und nicht Parterre, die Schulen haben keine Aufzüge, das Kind wohnt weit weg, hat keine Transportmöglichkeit und meine Funktion wäre dann: die Eltern dahin gehend zu beraten, dass sie die ihrem Wohnort nächst gelegene Schule wählen, und wenn dies nicht möglich ist, wird Transport notwendig. Dann beantragen die Eltern Hilfen für den Transport in die Zone wenn die Schule Räume im Erdgeschoss hat und Möglichkeiten Räume zu tauschen um den Weg über die Treppen zu vermeiden, man spricht mit der Schule, man schlägt Raumwechsel vor, man arbeitet mit den Lehrern, die für die Einschulung verantwortlich sind, weil sie diejenigen sind direkten Einfluss nehmen können auf die Administration die, die Anpassung der Schule an die Bedürfnisse des Kindes bewilligt. Sie vermitteln bei den baulichen Anpassungen, die im Innern des Gebäudes notwendig sind, sie vermitteln Transporthilfen, vom Speisesaal (Pause), man bringt die verschiedenen Dienste in Einklang, vor allem die der Stadt, der Sozialdienste und der Programme zur sozialen Eingliederung, die häusliche Unterstützung, die Familien erhalten, damit sie ihrem Kinde die notwendige Erziehung geben, ja man arbeitet mit allen sozialen Diensten, damit sie die Mittel zur Verfügung stellen. Wir machen was wir machen können“ (S Zeile 799-823).

Zu ihrer Haltung gegenüber Sonderbeschulung befragt, verdeutlicht sich ihre Neigung, dem Defizitmodell zu folgen, wie es sich bereits zum Ende hin des vorangegangenen Zitats

andeutet. Nach der Ausschöpfung der organisatorischen, humanen, kommunikativen und sozialen Ressourcen wird das Defizitmodell angewendet. Eine Hypothese ist, dass es eine Entlastungsfunktion für den eigenen psychischen Haushalt hat. (Beispielformulierung: „Wir haben alle Möglichkeiten ausgeschöpft, aber er/es ist ja so, dass es nicht geht“)

G: „Gut ich denke, dass es auch zwischen den Personen mit Behinderungen verschiedene Niveaus gibt. Nicht? Und es gibt Personen, die wegen der Schwierigkeiten ihrer Behinderung sich nie in eine normale Klasse integrieren werden, wo es Kinder gibt, die wir als normal bezeichnen: weil sie eine so akzentuierte Behinderung, ihre Behinderung so umfassend ist deshalb denke ich, muss es Sonderschulen geben für diese Arten der Behinderung. Nicht wahr? Leider kann nicht jeder dieselben Ziele erreichen, wie die meisten? Einige von uns sind gerüsteter, begabter andere weniger. Ich denke es muss sie geben. Hier in Andalusien hatten wir getrennte Schulen von den normalen Schulen. Auf der einen Seite waren die normalen Schulen und auf der anderen Seite die Sonderschulen. Als das Integrationsprojekt begann, wurden viele dieser Schulen abgeschafft. Genau genommen hier in der Stadt Malaga blieb nur eine „El Centro Santa Rose de Lima“ die für den Kreis, nicht aber für die ganze Provinz nur für die Hauptstadt und die Umgebung, sowie einige Dörfer zuständig ist. Und die Schule hat Schüler und Schülerinnen, die nicht einfach in die normalen Schulen einzuführen sind. Ich denke die Schule muss weiter existieren“ (S Zeile 966-982).

Der folgende Textausschnitt zeigt, dass der spanische Psychologe seine sehr individuelle am Defizit orientierte Vorgehensweise nicht hinterfragt. Auch, dass es Kinder geben soll, die in die Integration passen und andere nicht, steht für ihn nicht zur Debatte. Wie die spanische Sozialarbeiterin stellt er auch die Tatsache, dass es „Restkinder“ gibt, die in keine Integration zu passen scheinen, nicht in Frage. Die Differenz zwischen seinen Werten und der Wirklichkeit liegen an den Lehrern, die die vorgeschriebenen Programme nicht befolgen, zum Beispiel die „individuelle Lehrplananpassung“.

P: „Ja, es sind universelle, standartisierte, psychometrische Testverfahren, die überall genutzt werden es sind UIS¹⁵⁰, McCarty Scales of Children's Abilities.

Die Nachfragen, um die ich mich bemühe, sind vorwiegend psychische Defizite, aber auch sensorische oder motorische, und ich nehme Kontakt mit ihnen auf. Wenn es ein Kind mit Cerebralparese ist nehme ich Kontakt mit ihm auf und wir machen eine Überprüfung oder

¹⁵⁰ In der Aufnahme war „UIS“ zu verstehen. Welcher Test gemeint ist, konnte ich anhand des mir zugänglichen Testkatalogs der Testzentrale Göttingen nicht feststellen (Testzentrale:2004).

die Sonderschullehrer machen sie. ...In der Hauptsache sind es psychische Defizite. Tests der Intelligenz, der Wahrnehmung, der Sozialisation und der interpersonalen Beziehung und mehr werden gemacht. Nach dem Testergebnis und wie sich das Kind in der Schule entwickelt, ermittle ich die Diagnose ob das Kind in eine Regelklasse geht, sich bei normalen Schülern integriert oder ob es in eine Sonderklasse geht mit ausschließlich sondererziehungsbedürftigen Kindern oder ob es in eine Sonderschule geht. Die Mehrheit der Kinder, die ich sehe, folgen der Integration und die meisten sind integriert. Mit mehr oder weniger Schwierigkeiten: es gibt Kinder, die mit großen Schwierigkeiten zu integrieren sind und andere, die man praktisch gar nicht bemerkt. Das ist die Hauptarbeit, das beansprucht 90% meiner Arbeitszeit.

Daneben haben wir eine Reihe obligatorischer Programme, die wir laut unserer Direktion durchführen müssen. Es ist ein Programm der vorschulischen Früherkennung, das gemacht wird wie eine statistische Studie, wo aber die Statistik nicht mal richtig angewandt wird dabei gibt es andere und schnellere Formen der Untersuchung durch den Lehrer, der einfach feststellt, das Kind hat diese Probleme, um die man sich kümmern muss, ohne lange auf die Auswertung der Früherkennungsprogramme zu warten.

Und dann gibt es noch ein weiteres obligatorisches Programm, welches kaum einer der Lehrer durchführt einige haben Interesse aber die Mehrheit hat kein Interesse, es ist ein Programm, das „Anpassung an den Lehrplan“ heißt. Hast du davon gehört?(P Zeile 330-353)?

Die beiden folgenden ökologisch psychologischen Propositionen sind Ausdruck einer Wertvorstellung, die akzeptiert, dass Entwicklung messbar ist, aber nur in Verbindung mit den Eigenschaften der Umwelt und dass die Entwicklung ablesbar ist an der Komplexität und Ausdauer molarer Tätigkeiten (und Beziehungen).

P A In der ökologischen Entwicklungsforschung müssen die Eigenschaften von Personen und Umwelt, die Strukturen der Lebensbereiche in der Umwelt und die Prozesse, die in ihnen und zwischen ihnen ablaufen, als voneinander abhängig angesehen und als Systeme analysiert werden (S.59).

P B Der Entwicklungsstand der Person zeigt sich in der inhaltlichen Vielfalt und der strukturellen Komplexität der molaren Tätigkeiten, die sie aufnimmt oder fortführt, ohne von anderen dazu angeregt oder angeleitet zu werden (S.70).

11.9. Wissenschaft

Die aus dem Interview herausgearbeiteten Kategorien bearbeite ich unter folgenden Gesichtspunkten:

Welche Ansatzpunkte bietet das ökosystemische Modell, die einzelnen Kategorien aus den Interviews auf Ressourcen für die Integrationspädagogik hin zu untersuchen?

Hat wissenschaftliches Denken, Verstehen, Handeln Professioneller in ihren Kooperationsstrukturen über Situationsanalysen und Prognosen für einzelne Klienten, Schüler, Patienten und deren Angehörige hinaus eine Bedeutung?

Zumindest in der Ausbildung bzw. in der Fortbildung sind alle Professionellen mit wissenschaftlichen Ergebnissen bzw. Fragestellungen in Berührung gekommen. Ob dies dem/der Professionellen bewußt ist oder nicht, kann nicht grundsätzlich angenommen oder verneint werden, da die Disziplinen in ihrem Wissenschaftsverständnis und darin, was sie vermitteln sehr verschieden sind. Die Geschichte der Profession, ihr gesellschaftlicher Auftrag im Wandel der Zeit sowie persönliche Neigungen kommen zum Tragen bei der Überlegung ob Wissenschaft bedeutsam ist für den professionellen Arbeitsalltag.

Die beiden befragten Erziehungswissenschaftler haben selber wissenschaftlich am Thema Sonderpädagogik in Deutschland und Spanien gearbeitet. Die Arbeit von P. Cienfuegos, *Integration von behinderten und nichtbehinderten Kindern im spanischen Schulsystem, insbesondere am Beispiel der autonomen Region Andalusien*, ist eine qualitative und die Arbeit von K. Wilfert, *Schulische Integration Behinderter in Deutschland und Spanien*, eine quantitative Untersuchung. Das Interview mit PC und die daraus entwickelten Kategorien entstand im ersten Interviewzyklus 1998/99. Es steht chronologisch und inhaltlich im Kontext zu den Interviews mit der Lehrerin R., der Sozialarbeiterin G., dem Psychologen P., der Unterstützungslehrerin L. und dem Physiotherapeuten Ph. Aus der zeitlichen Nähe, meinem damaligen Stand der Forschung und den politischen und historischen Gegebenheiten ergibt sich eine gewisse Bezüglichkeit dieser Interviews untereinander.

Die politischen Verhältnisse, d. h. die Wirkungen des Makrosystems auf die Interviewpartner und auf mich sind heute nicht mehr die gleichen wie zur Zeit der Interviews und deren Auswertung. Die system-ökologischen Gegebenheiten haben mich dazu bewogen, nachdem ich von der Arbeit von KW erfuhr, ihre Erkenntnisse auch in Form eines Interviews einfließen zu lassen. Die herausgearbeiteten Kategorien stelle ich neben das Kategoriensystem des ersten Interviewzyklus. Für dieses Vorgehen spricht

einmal der eben beschriebene Kontext, aber auch, dass die wissenschaftliche Arbeit von KW eine quantitative Forschung ist und ihre Praktikaerfahrung in Kombination mit der Lehrerausbildung in Bayern im Mittelpunkt des Interviews standen.

Dem Bereich Wissenschaft habe ich Kategorien aus drei Interviews zugeordnet. Die „Sprache“ (L2), „Begriffskultur“ (E10), „Vergleiche“ (E14), „Widerstand“ (E15), „Theorietransfer“ (E16), „Forschungsgegenstand“ (E17) und davon abgesetzt die Kategorien „Herzlichkeit und Offenheit“ (KW 88), „Akzeptanz“ (KW 89), „Bewunderung“ (KW 90), „Soziale Integration“ (KW 91), „Austausch“ (KW 92), „Entwicklungsstufen“ (KW 93). Die Kategorien KW 88– W 93 könnten vom Inhalt her genauso dem vorangegangenen „Bereich 11.8 Werte und Reflexion“ S. 291 zugeordnet sein. Zur Zeit des Interviews blickte KW von der Metaebene aus auf ihre Erfahrungen, die sie während der Hospitationen, bei der Erarbeitung ihrer quantitativen Forschung zur Fortbildung von Lehrern gemacht hatte und ihre Tätigkeit an einer Sonderschule zurück. Werte und Vorstellungen wie „es“ sein sollte und könnte, kamen zum Ausdruck. Diese Vorstellungen reichen vom umfassenden Makrosystem bis ins Mikrosystem. Idealvorstellungen und Kritik am realen Schulalltag formuliert KW anhand von Praktika bzw. Hospitationen in Madrid, Berlin und Saarland, welche die angestrebte objektive wissenschaftliche Arbeit umrahmte. Das Interview hatte somit auch einen praxisorientierten Charakter, da der Forschungsteil mit qualitativen Methoden erarbeitet wurde. Mein Interesse galt jedoch mehr den Erfahrungen und Erkenntnissen, die KW gesammelt hatte.

Somit ist der Bereich Wissenschaft in drei inhaltliche Abschnitte aufgeteilt. Das Thema Kommunikation, welches bei der Lehrerin und bei beiden Erziehungswissenschaftlern in den Kategorien sehr intensiv zum Ausdruck kommt, folgt dem Thema Forschung und der letzte Teil setzt sich mit Kategorien aus dem Interview mit KW auseinander, die auch die Sprache betreffen.

11.9.1 Forschung

Ausgangspunkt bei Urie Bronfenbrenners Arbeit zur Ökologie der menschlichen Entwicklung ist die Kritik an psychologischer Forschung, die in Planung, Durchführung, Auswertung und Interpretation sich zu sehr auf Einzelfakten am Individuum konzentriert und glaubt, alle anderen Variablen ausschließen oder kontrollieren zu können. Dieser Hintergrund und die veränderte Sichtweise machten seine Theorie so interessant für die Praxisforschung des einzelnen Professionellen, auch außerhalb der Psychologie. Das kausale

Denken und Handeln vieler Professioneller ist bereichert worden durch systemökologische Perspektiven.

Für die Entwicklung von Forschungsstrategien, die sich mit menschlichen Fragestellungen, wie z. B. der Entwicklung oder der Entdeckung von Ressourcen im Kontext, befassen gilt es anhand von Alltagslösungen, kontrollierten Beobachtungen im natürlichen Kontext zu beobachten, zu befragen, zu messen usw. In der alltäglichen Situationsanalyse und Praxisforschung – pädagogische Arbeit ist geprägt davon – muss der Wissenschaftler oder der Professionelle sich selber und die Wechselwirkungen zum Kontext mit einbeziehen. **(PD)**

P D Eine Analyse des Mikrosystems muss das gesamte in einem gegebenen Lebensbereich arbeitende zwischenmenschliche System berücksichtigen. Dieses System umfasst alle anwesenden Beteiligten (und somit auch den Wissenschaftler) und auch die wechselseitigen Beziehungen zwischen ihnen (S.82).

Auch der Erziehungswissenschaftler benennt, dass eine „Verbindung von Forscher, Forschungsgegenstand und Methode“ (E17) zu berücksichtigen ist. Dies gilt besonders, wenn scheinbar Objektivität, Validität und Wiederholbarkeit der Untersuchung bzw. des Experiments gegeben zu sein scheinen.

Die qualitative Forschung stellt diese Verbindung gar nicht in Frage. Wichtig für Verlauf und Ergebnisse ist, dass diese Verbindung erkannt und in die Bewertung der Erkenntnisse einbezogen wird. Auch die pädagogisch-therapeutische Arbeit und Kooperation, die im Alltag nach Lösungen forscht, erkennt diese Verbindungen zwischen dem Professionellen und der Klientel an. Ich denke, dass im großen Kontext keine kontrollierten Bedingungen vom einzelnen Pädagogen zu erreichen sind. Doch in der einzelnen pädagogisch-therapeutischen Maßnahme im Mikrosystem kann eine zeitweise oder punktuelle kontrollierte ökologische Situation entstehen, in der gezielt mit der Person oder am Kontext gearbeitet werden kann. Die Hauptfrage ist natürlich immer, inwieweit das aktive sich entwickelnde Individuum oder der Kontext solche pädagogischen „Eingriffe“ wünschen oder sie als Übergriffe empfinden und ablehnen. **(H1)**

H 1 Die Entwicklung der Person ist abhängig von der inhaltlichen Vielfalt und der strukturellen Komplexität der molaren Tätigkeiten anderer Personen. Diese werden Teil des psy-

chologischen Feldes der Person, deren Aufmerksamkeit sie erregen oder die sie zu gemeinsamer Tätigkeit heranziehen (S.71).

Übertragen von der Forschung in die Praxis einzelner professioneller Tätigkeit und Kooperation bedeutet die Beachtung der „Verbindung von professioneller Tätigkeit und Methode“, dass in jeder pädagogischen/therapeutischen Maßnahme, der Entscheidung für oder gegen sie, nicht nur objektiv altruistisch für den Klienten/die Schülerin gedacht und gehandelt wird, sondern, dass persönliche Vorlieben, Eigenheiten u. ä. des Professionellen mit einfließen. Beide, das System um den Professionellen bzw. Klienten, wie des Professionellen befinden sich unter den Strukturanweisungen des Makrosystems.

Diese Einflüsse und Verbindungen sind nicht als gut oder schlecht, falsch oder richtig zu bewerten. In ihrer Gesamtheit sind es entwicklungswirksame Einflüsse und Verbindungen. Die Inhalte, Themen, ihre Umsetzung können jedoch positiv, negativ, stark oder schwach die Entwicklung beeinflussen. Sie können jedoch nur als Ressource genutzt werden, wenn der Pädagoge/die Beraterin sich dieser Einflüsse zumindest zum Teil bewusst ist und selbst vom unbewussten Teil her eine Wirksamkeit akzeptiert. Es sind am Wegesrand liegende Gegebenheiten, die in der pädagogischen Arbeit eingesammelt werden können und Ressourcen werden können.

„Grundvoraussetzungen für Vergleiche“ (E14), wurden im Interview mit PC, wie auch bei KW versucht zu formulieren. Aber auch in den anderen Interviews spielte der Vergleich im Gespräch als Methode der Betrachtung, des Denkens und Beschreibens eine Rolle. Auch die Interviewsituation selber regt die Interviewten wie die Interviewerin zum Vergleichen an. PC geht davon aus, dass als Vorannahme, vor dem Vergleich, eine Vermutung der Ähnlichkeit da sein muss, als Motivation für den Vergleich. Er stellt die Hypothese auf, dass die gewählten Vergleichskriterien oft so gewählt sind, dass die Vorannahme sich bestätigt (E Zeile 23-34).

PC: „Das man, wenn man schon von Kultur spricht, ja eh man kann Kultur nicht einfach so übertragen, ja die eine Kultur auf die andere. Man kann Kultur versuchen zu verstehen, oder zu deuten und für sich selbst dann eine Umgangsweise zu entwickeln. Ehm, aber ich könnte jetzt nicht sagen, die eine Kultur lässt sich ehm auf Grund dieser Gesichtspunkte oder auf Grund folgender Kriterien vergleichen, oder unter folgenden Aspekten vergleichen. Weil vergleichen bedeutet immer, dass man, das habe ich auch in der Arbeit irgendwo geschrieben, wenn ich es nicht jetzt gestrichen habe, sich der Illusion hinzugeben, dass es

doch irgendwelche Ähnlichkeiten geben könnte. Und der Mensch tendiert in Regel dazu, vor allen Dingen wenn es Kulturen sind, die ihn faszinieren, dann wünscht er sich, dass es auch Ähnlichkeiten gibt. Und wenn es sein muss zaubert er sie, wie so, hervor. Ja? Das heißt, also, versucht die Kriterien anzuwenden, die dann doch das ehm Ergebnis hervorbringen, was er eigentlich wollte, ursprünglich“ (E Zeile 23-34).

Vor diese Vermutung der Ähnlichkeit oder der Differenz würde ich zeitlich die menschliche Motivation setzen, grundsätzlich sich vergleichend die Welt zu erklären. Das heißt, einen Tatbestand, eine Handlung, einen Kontext, eine Person, eine Gestalt je nach Entwicklungsstand vergleichend in das eigene intellektuelle und emotionale „Ordnungssystem“ einzuordnen. Für die Zuordnung ins eigene System ist ein Abgleich mit äußeren und inneren Gestalten und Systemen notwendig. Für die Erziehungswissenschaft oder für andere Wissenschaften, die sich mit dem Verhalten, Erleben und Aneignung der Welt befassen sind nicht nur die Gestalt an sich von Interesse, sondern besonders der Prozess der Wahrnehmung und Einordnung neuer Gestalten, Tätigkeiten in das eigene System und die Prozesse, die im Austausch mit dem Kontext geschehen.

Die Qualität und Form eines Vergleichs muss der Intention, die mit dem Vergleich verbunden ist, übereinstimmen. Das kann zur Überprüfung des Verfahrens und der Verbindung von Forscher und Methode beitragen.

Wenn ich z. B. vergleichen möchte, ob Lehrer A oder Lehrer B im Laufe eines Tages häufiger Kontakt aufnimmt (oder eine dyadische Beziehung anstrebt) mit einem bestimmten Schüler in seiner Klasse, dann könnte ich einfach die Anzahl der Kontaktaufnahmen zählen und zu der Aussage kommen: A nimmt häufiger Kontakt auf als B. Die Vorannahme ist, dass es sich positiv auf die Entwicklung auswirkt, wenn die Lehrenden möglichst häufig persönlichen Kontakt zum Schüler aufnehmen.

Die Erkenntnisse über die Bedingungen, die zu dem Kontakt geführt haben und welcher Art der Kontakt war, wie der Schüler darauf reagierte und welches Verhalten der Schüler an den Tag legte und den Lehrer zur Kontaktaufnahme bewegte, bleiben unbekannt, denn die Intention war, die Anzahl der Kontakte zu vergleichen.

Wenn ich berücksichtige, dass für die pädagogische Arbeit nicht allein die Anzahl der Kontakte, sondern auch deren angemessene Qualität (Empathie, Sachlichkeit, Dauer, Zeitpunkt) und Quantität im Kontext der umgebenden Systeme angemessen sein müssen, dann

werde ich bei einem Vergleich diese Faktoren bei der Beobachtung, der Auswertung und der Interpretation einbeziehen.

Eine weitere Intension wäre nun die Kontaktaufnahme auf ihre Qualität dahingehend zu untersuchen, dass die Schüler sich am besten entwickeln können und die Lehrer in ihrer Profession sich verbessern. Die umfassenden Systeme und ihre Wirkungen gehören in diese Beschreibung hinein. Daraus erhält man dann Erkenntnisse über besonders wirksame und unwirksame Kontakte und kann Szenarien für entwicklungsfördernde Kontakte beschreiben. Diese Erkenntnisse ließen sich dann auch auf andere pädagogische Situationen hin übertragen und könnten Impulse sein für im Kontext förderliches pädagogisches Verhalten.

Acht Propositionen bilden die Axiome der Theorie von Urie Bronfenbrenner. Die Hypothesen dienen nicht nur der Klärung von richtig und falsch, sondern sollen heuristisch Erkenntnis erweiternd sein. Damit gibt das ökologische Modell Forschern und Praktikern, die im Entwicklungsprozess direkt im Mikro- oder Mesosystem stehen ein Raster an die Hand, um Phänomene der objektiven Umwelt zu sortieren und sie in Bezug auf mögliche Entwicklungschancen zu interpretieren. Im ökologischen Modell wie auch in anderen Forschungsarbeiten und in der Biographie Bronfenbrenners finden sich immer wieder Überschreitungen von kulturellen und sprachlichen Grenzen wieder. Auch der interviewte Erziehungswissenschaftler C. repräsentiert eine (bewusste oder unbewusste) kulturelle und sprachliche Schnittmenge der in seiner Arbeit untersuchten Kulturen. Wie bereits beschrieben, sieht er den Vergleich als Methode sehr kritisch, denn dieser würde immer begleitet von der Illusion, dass es Ähnlichkeiten oder Parallelen gebe. Das ist soweit richtig, als das man von Ähnlichkeiten im Problem und im Phänomen ausgehen kann. Die Lösungsorientierung, Nutzung von Ressourcen oder einfach das Ausharren können sehr verschieden sein. Es ist bereits ausreichend für einen Vergleich zu erkennen, in einem Kontext oder Lebensbereich gibt es z. B. Integration bzw. Kontroversen über Kooperation zwischen den beteiligten Pädagogen. Tätigkeiten, Rollen, Beziehungen lassen sich beobachten, beschreiben, befragen und sammeln. Bei qualitativen Vergleichen gibt es sicherlich nur eine Annäherung an die Wirklichkeit des Phänomens und den menschlichen Umgang damit. Jedem noch so kleinen Vergleich müssten eigentlich komplexe Beschreibungen des Kontextes und der beteiligten Personen beigelegt werden, um eine Annäherung an ökologische Validität zu erreichen.

P A In der ökologischen Entwicklungsforschung müssen die Eigenschaften von Personen und Umwelt, die Strukturen der Lebensbereiche in der Umwelt und die Prozesse, die in ihnen und zwischen ihnen ablaufen, als voneinander abhängig angesehen und als Systeme analysiert werden (S.59).

P B Der Entwicklungsstand der Person zeigt sich in der inhaltlichen Vielfalt und der strukturellen Komplexität der molaren Tätigkeiten, die sie aufnimmt oder fortführt, ohne von anderen dazu angeregt oder angeleitet zu werden (S.70).

P C Wenn ein Beteiligter einer Dyade eine Entwicklungsveränderung durchmacht, trifft dies wahrscheinlich auch auf den anderen zu (S. 80).

P D Eine Analyse des Mikrosystems muss das gesamte in einem gegebenen Lebensbereich arbeitende zwischenmenschliche System berücksichtigen. Dieses System umfasst alle anwesenden Beteiligten (und somit auch den Wissenschaftler) und auch die wechselseitigen Beziehungen zwischen ihnen (S.82).

P E In Untersuchungsbereichen, die mehr als zwei Personen umfassen, muss der indirekte Einfluss Dritter auf die Interaktion von Dyadenpartnern in Betracht gezogen werden. Diese Erscheinung nennen wir einen Effekt zweiter Ordnung (S.83.).

P F Die verschiedenen Arten von Lebensbereichen lassen charakteristische Muster für Rollen, Tätigkeiten und Beziehungen der an ihnen beteiligten Personen entstehen (S.116).

P G Wie sich der Einsatz des Labors als ökologisch verstandener Lebensbereich in der Erforschung menschlichen Verhaltens auswirkt, hängt davon ab, wie die Versuchsperson die Versuchssituation wahrnimmt und welche Rollen, Aktivitäten und Beziehungen von dieser Wahrnehmung aktiviert werden. Wenn im Labor ökologisch gültige Ergebnisse erzielt werden sollen, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Die psychologische und soziale Bedeutung, die das Laborerlebnis für die Versuchsperson hat, muss untersucht werden und somit dem Forscher bekannt sein und den Umwelterlebnissen entsprechen, für die er verallgemeinern will (S.125).

P G' Sollen in einem Lebensbereich für die Erforschung menschlicher Entwicklung und menschlichen Verhaltens ökologisch gültige Ergebnisse erzielt werden, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Die psychologische und soziale Bedeutung der Erlebnisse der Versuchsperson in diesem Lebensbereich muss untersucht werden und somit dem Forscher bekannt sein und den Umwelterfahrungen entsprechen, die er verallgemeinern will (S.128).

Meine vergleichende Haltung geht von der Vorannahme aus, dass es im spanischen und im deutschen integrativen Kontext Ressourcen zu entdecken gibt. Ich suche deshalb nicht explizit nach Ähnlichkeiten, Verschiedenheiten, sondern quer durch die Systemebenen, Zeiten und Professionen nach entwicklungsförderndem Potential. Die Kategorie „Theorietransfer und Autonomie“ (E16) lässt sich auch in dieser Anwendung verstehen. Sie kann den Theorie-Praxis-Transfer aber auch den umgekehrten Weg, d. h. die Entwicklung von Theorie aus der Praxis heraus innerhalb einer Kultur und über kulturelle Grenzen hinaus umfassen, unter Berücksichtigung der Autonomie der beteiligten Klienten und Professionellen.

Es gibt diverse kritische Textstellen in den Interviews, die vermuten lassen, dass die Theorie der Integration in spanischen Schulen eine unwichtige Rolle spielt und die Praxis so autonom ist, dass sie sich auf die althergebrachte „dörfliche Integration“ behinderter Kinder in die Regelschule besinnt und diese nur schwer modernisieren kann. Die aus Italien, USA, England importierten Theorien der Integration, Inclusion, Mainstreaming stehen Traditionen der Integration und Separation gegenüber, und der Schulalltag der neunziger Jahre scheint sich noch recht stark auf diese ureigenen Wurzeln und Traditionen zu beziehen. In Deutschland, wo es seit mehr als hundert Jahren spezielle Schulen für viele diagnostizierbare Behinderungen gibt und auch im 21. Jahrhundert weitere erfunden werden, wird Alltagswissen um Integration schon seit vielen Jahren nicht mehr weitergegeben. Integration und die Beschäftigung mit behinderten Kindern ist Spezialistentum und spezialisiert sich immer weiter. Integration ist etwas, was scheinbar nicht im Kompetenzbereich der allgemeinen Erziehung liegt, zumindest nicht nach Beendigung der Vorschulzeit. Eine Einbeziehung der Integration in die allgemeine Pädagogik unter Nutzung des Wissens der Fachgebiete ist dringend notwendig.

In beiden Ländern gibt es Ressourcen, die sich für eine Verbesserung der Integration nutzen lassen. In Spanien ließe sich die breite Praxis, mit theoretischem Wissen über Integra-

tion, aber auch mit Spezialistenwissen über einzelne Behinderungsarten und Fördermöglichkeiten im Kontext anreichern. In Deutschland sind auf der Makroebene Bedingungen zu schaffen, die eine Basis sind für Integration und die Anwendung von Theorien der Integration. Wie gesellschaftliche Fähigkeiten zur Integration entwickelt werden können, bleibt zu überlegen. Das Dritte Reich und die Francozeit sind Zeitabschnitte, die in beiden Ländern den heutigen Umgang mit Behinderung beeinflussen. Ein Wissenstransfer und Austausch sollte auch diese Hintergründe berücksichtigen.

11.9.2 Kommunikation und Sprache

Bereits während der Interviews, verstärkt in der Auswertung und Kategorienbildung, wurde deutlich, dass der Umgang und Einsatz von Sprache für die Integration zentral ist. Die mit der Methode des zirkulären Dekonstruierens herausgearbeiteten Kategorien und die Synopsen ergaben, dass ein Großteil der Kategorien sich mit „Verständigung und Bewertung“ befasste. Bewertung und Verständigung finden vorwiegend in Sprachform statt. Das Bemühen um Verständigung, auch mit der Methode der Bewertung, durchzieht die Interviews. Und in jedem Interview wird deutlich, dass ohne ergänzendes Gegenüber die eigene Arbeit nicht so erfolgreich sein kann. Viele Aussagen der Interviews sind deshalb als Beschreibung von Aushandlungsprozessen zu verstehen.

Auf zwei Kategorien, die sich mit Sprache und Begrifflichkeit befassen, möchte ich nun näher eingehen. „Sprache als systemimmanentes Mittel der Kommunikation und Metakommunikation, welches die Dimensionen der Integration trägt“ (L2) und „Jede Ebene der Integration hat ihre eigene Sprache und Begriffskultur“ (von der Integration vor Ort bis hin zum internationalen Wissenschaftstransfer) (E 109).

In allen Lebensbereichen ist die Sprache für die Verständigung mit sich selbst und mit anderen die Basis, so auch für die vorliegenden Interviews und deren Verarbeitung. Die Fähigkeit zur Verständigung befindet sich in allen Kategorien. Lehrerin R. hat im Interview mit ihrer norddeutschen Art Klarheit vermittelt. Sie wendete im Interview eine ganze Palette sonderpädagogischer und sozialpädagogischer Begriffe an (manchmal auch unkorrekt) und umschreibt einige Probleme ihrer Arbeit (ironisch, subversiv) mit Bildern z. B.: „U-Boote“ (R Zeile 142) für Kinder, die als plötzlich problematisch auftauchen oder „Fangarme“ (R Zeile 133) für Familien, die das obere Mittelschichtgefüge stören. Das Sprechen in Bildern und besonders in passenden, andere nicht kränkenden oder abwertenden Bildern ist für die Beratung mit Eltern sinnvoll und kann auch ein kollegiales

Gespräch entzerren. Die Aussagen von R. im Interview waren gekennzeichnet durch die Sprache in Bildern, die Vermittlung von Fakten, Einsatz von Fachbegriffen (was evtl. an Interviewsituation liegt), einer Sichtweise von einer Metaebene aus und den schnellen Wechsel zwischen den Ebenen.

Alle Elemente, die für eine gelungene Entwicklung stehen, zum Beispiel die Begleitung von Übergängen oder der Aufbau von Dyaden, sind begleitet von Sprache. Auch das vorliegende ökologische Modell ist ohne Kommunikation nicht denkbar und bei vielen Definitionen, Hypothesen und Propositionen schwingt das Thema Kommunikation mit. Inwieweit sind die Kinder mit in das Netz der Kommunikation z. B. zwischen den Lehrerinnen und dem Elternhaus oder zwischen Fördereinrichtung, Schule und Elternhaus einbezogen? Zwischen den Erwachsenen, das heißt zum Beispiel ein Elternteil und Lehrerin, wird nach den Schilderungen von R. sehr wohl, eine von Familie zu Familie unterschiedlich intensive Kommunikation betrieben. Ob nur über die Kinder, als möglichst funktionierendes Objekt, gesprochen wird oder ob auch mit ihnen gesprochen wird, bleibt offen. Ebenso bleibt relativ offen, ob und wie Kinder einbezogen werden, ob es zumindest eine Vorstellung von der Möglichkeit gibt, wenn es z. B. um Differenzierungen innerhalb und außerhalb der Klasse geht. Vollkommen unerwähnt bleiben in Bezug auf die Einbeziehung des Kindes in die Kommunikation, Förderungen, Therapien, Freizeitaktivitäten außerhalb der Schule. (H 39)

H 39 Das entwicklungsfördernde Vermögen der Beteiligung an mehreren Lebensbereichen variiert direkt mit dem Grad der Mühelosigkeit und dem Ausmaß der beidseitigen Kommunikation zwischen diesen Lebensbereichen. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass die Familie der sich entwickelnden Person in das Netz dieser Kommunikation einbezogen ist (die Entwicklung des Kindes in der Familie wie in der Schule wird begünstigt, wenn in beiden Richtungen offene Kommunikationskanäle bestehen) (S.207).

Neben der Mühelosigkeit und der in beiden Richtungen offenen Kommunikationskanäle sind die persönliche Ansprache und das Vertrauen für die Qualität eines Lebensbereichs wichtig. Es ist die Aufgabe der Professionellen in den Lebensbereichen, die Kommunikation persönlich, freundlich und kompetent zu gestalten. In einer integrativen Klasse kommt zu vielen anderen Themen das Thema Behinderung in emotionaler, sachlicher, fachlicher und sozialer Form als thematische Aufgabe hinzu. (H40)

H 40 Das entwicklungsfördernde Potential von Lebensbereichen ist umso größer, je persönlicher die Kommunikation zwischen ihnen ist (207).

Bei der Kategorie „Jede Ebene der Integration hat ihre eigene Sprache und Begriffskultur“ von der Integration vor Ort bis hin zum internationalen (Wissenschafts-) Transfer (E10) besteht eine enge Beziehung und Verbindung zur Kategorie „Theorietransfer und Autonomie“ (E16). Die Kategorie E10 ist die sprachliche Umsetzung der Kategorie E 16.

In den verschiedenen Mikrosystemen und in den umgebenden Systemen existieren charakteristische Begriffe und Bezeichnungen für Tätigkeiten, Beziehungen und Rollen. Die Wortwahl, die die Lehrerin R. für die Beschreibung des Schulkontextes nutzt, ist ein Beispiel dafür. Auch die Erziehungswissenschaftlerin ist aufmerksam geworden auf Inhalt, Form und Macht der Sprache, die in der Schule gesprochen wird. Ihre emotionale und wissenschaftliche Beteiligung daran bringen uns wieder zu der Kategorie „die Verbindung von Forscher, Forschungsgegenstand und Methode“ (E17) (KW Zeile 155-178)

I: mm Was hättest du gerne noch mehr geschrieben, in dieser Hinsicht?

KW: nicht mehr

I: oder was denkst du, du hast es nicht geschrieben, du kannst es mir jetzt erzählen.

KW: Also ich glaub das ich da alles geschrieben habe was wichtig ist, das Ganze zu verstehen. Ich glaub nicht das da noch, ne wirklich neuer Aspekt kommt nicht dazu, wenn ich ein zwei Geschichten erzähle,

I: die würde ich aber gerne hören, deshalb bin ich da

KW: des, des, des, mei ich hab ja da in dem Buch von dieser älteren Lehrerin in Spanien geschrieben die einen Wortschatz gebraucht, wo ich ein bisschen erschrocken bin wie sie Kinder bezeichnet, also da hab ich lange überlegt ob ich das rein schreiben soll, also es war schon sehr ehrlich was ich geschrieben hab. Ich hab zum Beispiel ein Problem das Buch nach Spanien zu schicken. Ich würde ja eigentlich gerne der Schule auch ein Exemplar schicken, die wartet eigentlich auch drauf, aber ich schaff des nicht, (lachen) weil ich mir denk wie gehen die damit um. Ich hab ja auch positive Sachen geschrieben, die warn alle wahnsinnig freundlich aber letztendlich hab ich damit ein Problem, dass es doch so viele negative Punkte auch hat, die sie natürlich eigentlich auch selber beschrieben haben.

I: Ja (KW Zeile 155-172).

Eine nicht diskriminierende Sprache, die aber auch keine Spezialistensprache ist, wäre eine zu entwickelnde Ressource durch die Professionellen in beiden Ländern. Die Professionellen sollten in der Lage sein, entwicklungsförderndes Potential von Kindern, Dingen, Beziehungen, Tätigkeiten u. ä. sachlich richtig und empathisch für das Gegenüber und die Zuhörenden zu vermitteln. Amerikanismen, Übersetzungen, Wandel der Umgangssprache, Veränderungen in den Höflichkeitsformen, kulturelle Vielfalt, aber auch sprachliche Verarmung gehören als Thema in den offiziellen Lehr- bzw. Arbeitsauftrag und bedürfen auf der Reflexionsebene einer Sensibilität für den „geheimen Lehrplan“ und Arbeitsauftrag.

Für gelingende Kommunikation sind nun die Übergänge zwischen den Ebenen¹⁵¹ wichtig, gibt es einzelne Personen oder mehrere, die die jeweilige andere Begriffskultur im Sinne eines Sprachmittlers vermitteln kann. PC., der Erziehungswissenschaftler, hat festgestellt, dass es an den spanischen Schulen, mit denen er während seiner Untersuchung in Kontakt stand, eine jeweils eigene schulinterne Begriffskultur gab, die eine sehr große Kluft zu den universitären Begriffen und Beziehungen darstellte. Die in der Praxis entstandenen Begriffe nennt er umschreibend und sagt, dass diese Kluft in der spanischen Praxis wohl größer sei als dies im deutschen Raum der Fall sei. Die Kluft kann nun ländervergleichend analysiert werden und/oder über die Ebenen hinweg. In beiden Fällen ist offensichtlich, dass die Sprache angemessen sein muss. D5

D 5. Der Begriff Makrosystem bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zu Grunde liegenden Weltanschauungen (S.42).

Das heißt, wenn die Akteure mit den Elementen des Mikrosystems (Tätigkeit, Rolle, Beziehung) direkt handeln oder ihnen direkt ausgesetzt sind, als z. B. Lehrerin, Vater, Oma, dann sind andere Begriffe und Beschreibungen angemessen, als z. B. im Exosystem Universität, wo über Lehrerausbildung die Elemente des Mikrosystems und die umgebenden Systeme nachgedacht und unterrichtet wird. (D4)

¹⁵¹ Diese Ebenen sind sehr vielfältig: z. B. Berufsanfänger, die „zu Hause in Fachbegriffen“ sind, lernen ihren therapeutischen Auftrag mit den örtlichen Begebenheiten zu beschreiben und für die Klienten in deren Sprache umzusetzen.

D 4. Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden (42).

Sich ländervergleichend diese Kluft in der Sprache und Begriffskultur anzusehen, ist sehr komplex, denn es müssen dann die Makrosysteme mit den Systemen niedriger Ordnung berücksichtigt werden. Doch die Schwierigkeit ist, die Kommunikation, Bewegung zwischen den Systemebenen aufzunehmen, zu dokumentieren, denn die Systemebenen sind materiell vielfältig. Die Sprache und Begriffe sind ja nicht nur als gesprochenes Wort im Umlauf, sondern haben in jeder Kultur und Sozialstruktur ihre typische Ausdrucksform, die man ethnologisch betrachten müsste. Um Verschiedenartigkeit und Gleichheit in kulturell verschiedenen Makrosystemen erfassen zu können, sagt Bronfenbrenner: „Es ist, als wären die verschiedenen Lebensbereiche der beiden Länder nach je einem Satz von Konstruktionsmustern entstanden“ (Bronfenbrenner,1981:42). Es wirken „durchgehende Differenzierungsmuster“(ebenda). Diese Elemente von Gleichheit und Differenz ziehen sich durch die Ebenen, können sich in verschiedenster Art zeigen, z. B. in Sprache und Begriffen, in Interaktionsformen, in Arbeitsbereichen, in Schulen, Meinungen usw. (D5)

D5. Der Begriff Makrosystem bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedriger Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten einschließlich der ihnen zu Grunde liegenden Weltanschauungen (42).

12. Ressourcen – und zu entwickelnde Ressourcen der sieben Lebensbereiche

In diesem Kapitel werden jeweils zu Beginn des Abschnitts die Ressourcen der Integrationspädagogik, die sich aus der Auswertung der Interviews mit der Theorie der Ökologie der menschlichen Entwicklung ergeben haben, in *kursiver* Schrift, mit den Begrifflichkeiten dieser Theorie dargestellt. Darauf folgen aktuelle Erweiterungen, die sich aus allen Teilen der Arbeit und der aktuellen Fachdiskussion um Integration und Partizipation ableiten lassen.

12.1. Kind in der Familie

Alle Professionellen sollten das Herkunftsmikrosystem des Kindes kennen und damit kooperativ arbeiten. Die gegenseitige Unterstützung verschiedener Mikrosysteme fördert die kindliche Entwicklung.

Ausgangspunkt der kindlichen Entwicklung ist die Familie. In den Interviews wurden die Familie und die kindliche Entwicklung dort weder von den Interviewten noch von mir besonders behandelt, da das Thema im Schwerpunkt der schulische Kontext ist. Die Entwicklung in der Familie ist die Basis der kindlichen Entwicklung. Auf dieser Basis muss eine Passung zwischen Institution und Familie aufgebaut werden. Deshalb wird die Entwicklung in der Familie hier auch ausführlich behandelt.

Die aktuelle (soziale) Familie, mit der die Professionellen Kontakt haben, ist (heute) in vielen Fällen nicht identisch mit der vollständigen bzw. biologischen Familie. Der professionelle Anknüpfungspunkt für die Kooperation liegt dort, wo das Kind seinen Lebensmittelpunkt hat, in den die Schule hineinwirkt. Nur bewusster Kontakt und Kooperation können verhindern, was (leider) zu oft geschieht: gegenseitige Unterstellungen und Misstrauen zwischen Kindergarten, Schule, Familie und anderen Professionellen. Die aktuelle Entwicklungsbedeutsamkeit von früheren bzw. dem Kind unter Umständen sogar unbekanntem Familienangehörigen sollte von Professionellen in Betracht gezogen werden. Die kooperativen Bemühungen von Professionellen, die nicht zu allen Familien gleich intensiv oder inhaltlich identisch sein können und müssen, lassen ein Kind erleben, dass es eine Überschneidung, ein beidseitiges Interesse an seiner Entwicklung und seinem Wohlergehen gibt. Nicht nur aus psychoanalytischer Sicht ist dies besonders wichtig für Kinder, die mit nur einem Elternteil leben. Der positiven kindlichen Entwicklung, mit und ohne

Behinderung, dient mit zunehmender Reife des Kindes, nicht nur emotional, sondern auch intellektuell für das Kind nachvollziehbar, dass nicht nur Leistungsanforderungen an es gestellt werden, sondern dass es Zuversicht und Achtung der Erwachsenen in Bezug auf seine bereits durchlaufene und zukünftige Entwicklung gibt. Konkret täglich anwesende Personen, aber auch nur punktuell, private oder professionelle Kontakte (je nach materieller, sozialer, kultureller Lebenslage und Lernsituation) zum Kind oder seinen Bezugspersonen befördern diese Unterstützung, die seiner Resilienz dienen kann. Gegenteilig wirken Überprüfungs- und Testsituationen (besonders durch vertraute bzw. spezialisierte Personen), die die durch das Kind und seine Familie bereits erlebten mangelnden Kompetenzen und erlernten Hilflosigkeiten durch die Umwelt nochmals bestätigen.

Ein gutes Miteinander von Schule und Familie ist eine zu entwickelnde Ressource. Derzeit ist dies eher die Ausnahme als die Regel. Im Gegenteil, die Schule in ihrer derzeitigen Form belastet viele Familien und verschärft ihre Lebens- und Alltagsprobleme. Zeitweise ist die Schule oder ein bestimmter Lehrer der gemeinsame Außenfeind und/oder zu anderen Zeiten gibt es Koalitionen zwischen Lehrer und Eltern gegen das Kind. Die staatlich legitimierte und individuell verinnerlichte Macht der frühen, angeblich objektiven Zuweisung von (Ausbildungs-, Berufs- und Lebensgestaltungs-) Chancen, die die Institution Schule, vermittelt über die Person des Lehrenden ausübt, wirkt auf das Mikrosystem Familie und deren Mitglieder belastend. Stress, Leistungsdruck, Zeitdruck wirken sich negativ auf das Verhältnis zwischen den Mitgliedern aus. Die Umkehrung der heute in dieser Schlichtheit sozial- und erziehungswissenschaftlich nicht mehr zu haltenden These „das Kind fällt in der Schule auf, kommt nicht mit, weil es in der Familie nicht stimmt“, die aber unbewusst im Alltag, in bestimmten Regionen und Milieus noch hoch aktuell ist, lautet: „in der Familie stimmt was nicht, weil sie den Belastungen der Schule nicht gewachsen ist“. Von der Schulplanung wie von der Planung und Durchführung Familien entlastender Dienste sollte die Umkehrthese mit einbezogen werden. Diese ist aber noch ein Tabu!

Eltern, besonders Mütter, sind heute die Hilfslehrerinnen der Nation, die mit ihrem bzw. ihren Kindern kompensierend arbeiten, damit die Noten (nicht gleichbedeutend mit Fähigkeiten) erreicht werden, die einen günstigen Platz in der weiteren Schullaufbahn und in der Gesellschaft erlauben. Das Wissen, die Kompetenz, das Selbstbewusstsein des Kindes, et-

was selbständig zu erreichen, geraten dabei mehr und mehr in den Hintergrund. Die Frauen müssen endlich von dieser undankbaren Aufgabe, die sie seit Generationen übernehmen, entlastet werden. Würden Frauen diese Arbeit verweigern und zusätzlich auch die in der Mittelschicht üblichen musisch-kreativ-sportlichen Nachmittagsangebote nicht mehr organisieren, dann bekäme das Schulsystem die tatsächlichen Resultate seiner Organisation und Struktur präsentiert.

Von Kindern und Familien, die diese Kompensationsanstrengungen über Jahre hinweg nicht leisten können und wollen, bekommt das Schulsystem ja schon heute und in steigender Anzahl die Ergebnisse seiner Arbeit präsentiert. Neben anderen Studien haben die IGLU-Studie und die PISA-Studien die Fähigkeit des Schulsystems, mit den Gegebenheiten umzugehen, gespiegelt. Gerne werden die noch relativ guten Ergebnisse der IGLU-Studie den großen Anstrengungen und Erfolgen der Grundschule (weniger den Müttern, die in diesem Alter noch näher am Kind sind) zugeschrieben, die Ergebnisse von PISA dagegen der Faulheit der Schüler bzw. den von ihnen selbst verursachten mangelnden (deutschen) Lesekompetenzen.

Aufgabe einer guten Schulpolitik ist es, den Professionellen gutes Lehren zu ermöglichen, und Ressourcen für das Begleiten und Beraten (Coaching) des Schülers (der Familie). Der Schüler ist eine aktive, selbständige Person, die sich selber Wissen aneignet und dabei Unterstützung und Anleitung erhält. Lernen ist ein individueller, nicht zu beobachtender Prozess, dessen Ergebnis auch nur begrenzt überprüfbar ist. Hier kann sich die Organisation Schule an Erkenntnissen und der Praxis vieler Familien ergänzender Dienste und Therapeuten orientieren. Als Beispiel lässt sich im Bereich der Jugendhilfe das Gespräch aller Beteiligten und die Dokumentation des verpflichtenden Hilfeplans bei der Gewährung von Hilfen nach § 36 SGB VIII nennen. Ein anderes Beispiel ist die Förderdiagnostik, die sowohl in der Schule, Kindergarten und Frühförderung Eingang gefunden hat. (vgl. z. B Eberwein,2000:149). Durch die starke Zergliederung des deutschen Schulsystems und der angrenzenden Bereiche werden zu viele Lehr- und Lerninhalte sowie Kompetenzen als erfolgreich abgeschlossen angenommen. Die nächste Instanz geht von einer Anschlussfähigkeit statt von einer Kooperationsnotwendigkeit mit fließenden Übergängen aus. Von den Eltern wird erwartet, dass sie diese Lücken selbständig erkennen, Abhilfe schaffen und (deutsch) präparierte lernbereite Kinder vom ersten Schultag an bis in die Oberstufe in der Schule abgeben. Es besteht eine Tendenz zur nach Außenverlagerung und Delegation an Subsysteme von Kindern, die nicht der Norm entsprechen. Die Gruppe der Norm entsprechenden Kinder wird immer kleiner, während

die Zahl der Abweichler, die wiederum in Gruppen eingeteilt werden, immer größer und vielfältiger wird. Es überwiegt die Vorstellung des Vorbereitens, Durchführens und Abschließens einer Materie einem Thema in einem Subsystem und das Folgesubsystem kann dann daran weiterarbeiten. Lernen und Entwicklung sind jedoch, unabhängig von den bestehenden differenten Lernausgangslagen und Lebenslagen keine linear ablaufenden, abschließbaren Prozesse, sondern zirkulär, sprunghaft und zeitlich vom Thema, der Person und der ökologischen und familiären Umwelt gezeichnet. Zeitlich-inhaltliche Parallelen im kindlichen Lernprozess können sein, dürfen aber nicht als Norm vorausgesetzt werden. Deshalb müssen die Subsysteme untereinander und mit Kind, sowie Familie kooperieren und die Übergänge fließend und nicht abschließend behandeln.

Ein Rückblick auf die Kleinkindentwicklung zeigt, dass es, unter anderem weil keine institutionelle Vorgabe vorhanden ist, keinen Stichtag gibt, wann das Kind aufrecht sitzen oder Mama sagen können soll. Doch sehr schnell, mit zunehmender Bedeutung der Institution, gibt es dann Stichtage für fehlerfreies deutsches Sprechen, die Beherrschung des Zahlenraums bis zehn, die Überwindung des Kopffüßlers usw. Ein (gut organisiertes) inklusives Schulsystem, aber auch Jugendhilfesystem reagiert beim Nichteinhalten solcher Stichtage, aus welchen Gründen auch immer, nicht mit Ausschluss bzw. Delegation, sondern mit eigenen beratenden und intervenierenden Angeboten, sodass das Kind die geforderte Kompetenz in einem angemessenen Zeitraum erreichen kann und wenn dies, z. B. wegen einer Behinderung nicht möglich ist, dann wird am Umgang und an der Akzeptanz der nicht erreichbaren Kompetenz gearbeitet.

Schule und Professionelle sollten kreativ werden in der Förderung und Unterstützung von Mikrosystemen untereinander, die der kindlichen Entwicklung zuträglich sind. Dafür brauchen sie Zeit, Geld und Ideen. Das nahe liegende, aber sozialpsychologisch, unter den derzeitigen Bedingungen der Konkurrenz, der familiären Isolation und des Leistungsdrucks anspruchsvollste ist, die Schule, die Professionellen befördern die gegenseitige Unterstützung der Mikrosysteme „Familie“. Leichter erscheint es diese Forderung zu delegieren. Vereine, Fachleute und bestimmte Lehrer wären mit Aufgaben in und um die Schule herum zu betrauen, die die kindliche Entwicklung fördern und die Mikrosysteme „Familie“ stärken. Das können Ferienangebote, Beratung, Sport u. a., je nach Bedarf, Ausstattung und Lage der Schule und ihrer „Abnehmer“ sein.

12.2. Kind in der Schulklasse

Entwicklungsförderndes Potential zu entdecken, zu unterstützen und zu koordinieren ist die Aufgabe von allen Professionellen, nicht nur in Bezug auf die Schulklasse, sondern in möglichst vielen Lebensbereichen des Kindes.

Die Gewissheit und die Verantwortung dafür, dass alle Kinder gemeinsam erfolgreich lernen liegt in der Verantwortung der Kinder, Lehrer, Eltern und anderer Professioneller. Damit dies in den Mikrosystemen geschehen kann, bedarf es politischer Veränderungen auf der Makroebene, deren Entscheidungsträger von dieser Gewissheit überzeugt sind. Dagegen steht der verbreitete, im Bewusstsein schulnaher wie schulferner Personen verankerte Begabungsmythos einer möglichst alters- und leistungshomogenen Klasse, in der begabte und weniger begabte Kinder, jeweils mit ihres gleichen gleichschrittig bis zum Erreichen der nächsten Selektionsstufe lernen. Dieser Mythos ist in Deutschland besonders stark ausgeprägt und verbreitet. In Spanien existiert er auch, aber zumindest für junge Kinder nicht so ausgeprägt wie in Deutschland.

Über Lerngruppenbildung, Klassenzusammensetzung, Komposition von Arbeitsgruppen, Individualisierungen, Kursen und Zeitschemata ist neu nachzudenken. Geburtsdatum, Geschlecht, Straßenzug, Begabungsmythos, Daten zur Stadtteilentwicklung sind keine hinreichenden Kriterien zur Zusammenstellung von arbeitsfähigen Lerngruppen. Wer wann mit wem arbeitet, lernt, spielt oder nur die Zeit verbringt, den Schulweg teilt, Hausaufgaben macht u. a. kann und sollte den Professionellen bekannt sein, und sie sollten dazu entwicklungsfördernde Vorschläge machen können. Auch diese Rahmendaten individueller pädagogischer Organisation sollten für das Lernen wie für den sozialen und gegebenenfalls therapeutischen Kontakt genutzt werden. Neben der notwendigen Flexibilisierung und Individualisierung der Lerninhalte sind sachlich, faktische Bezüge und persönlich begründete Gefühle der Zugehörigkeit zu Erwachsenen und Kindern, die sich durch Intensität und Kontinuität auszeichnen, sicherzustellen. Sie ermöglichen das gemeinsame Lernen am Gegenstand und haben die Funktion als Gegengewichte zu den Unsicherheiten und Brüchen im familiären Leben und über die Exoebene erfahrbaren Belastungen, die sich in der Bedrohung des Arbeitsplatzes, Existenzunsicherheit, Asyl, Kriegserfahrung u. a. äußern, zu wirken. In die Organisation der Schule, in die Mikrosysteme der Lerngruppen bzw. Klassen tragen die Kinder ihre Welt und ihre Erfahrungen mit den erwachsenen Bezugspersonen, deren Konflikte, Erfolge usw. hinein. Die Schule wirkt intensiv in die

Familien hinein, wie dies unter „Punkt 12.1 Kind in der Familie“ ab Seite 310 beschrieben wurde. Umgekehrt wirken die Familien, ihre Lebensbedingungen, Kommunikationsformen und ihre Kultur als viele, erst einmal unübersichtliche und von der Schule nicht lenkbare Systeme in die Schulklasse hinein. Wie dieses Hineinwirken von einer Grundschullehrerin erlebt wird zeigen der Interview- und Interpretationsausschnitt: „Sie wendete im [...]“, auf Seite 305. Die Verdrängung, Abwiegelung, Negation dieser nicht zu bewältigenden Flut durch gesetzliche Regelungen belastet die Institution und zuletzt die Professionellen, die Kinder und die Familien ebenso. Diese Effekte 2. Ordnung sind im Schulsystem wirksam, ob die Professionellen das wollen oder nicht. Gleichmaßen kommen Kinder wie Erwachsene nicht „leer“ und aufnahmebereit in die Schule, sondern täglich mit einer Basis, die es ihnen erst ermöglicht oder auch verunmöglicht, in den Dialog zwischen Personen und Lernprozessen einzutreten.

Die Schulklasse bzw. Lerngruppe, zu der ein Kind gehört, muss ihm Halt und Sicherheit geben. Die Kinder lernen an gemeinsamen Themen, aber weit über den derzeitigen getrennten Fächerunterricht hinaus an eigenen Themen, die ihr Leben und ihre persönliche Entwicklung betreffen, wie z. B. muttersprachlicher Unterricht, eine Fremdsprache von Schuleintritt an für monolingual sozialisierte Kinder, Sportarten, Therapien bei Behinderung, bzw. Entwicklungsverzögerungen,¹⁵² persönliche Interessen und Neigungen, denen viele Eltern aus finanziellen und/oder zeitlichen Gründen nicht nachkommen können. Die an das Kind, an die Lerngruppe herangetragenen Lernstoffe und die an seine individuelle Entwicklung und Sozialisation geknüpften Lerninhalte stehen in einem ausgewogenen Verhältnis.

Leistungsfähigkeit bzw. deren vermeintliche Dokumentation in Zahlen sind nicht ausschlaggebend für Gruppenzugehörigkeit bzw. -ausschluss. Dies entlastet Eltern, Kinder und Professionelle. Fähigkeiten, Kompetenzen, Lernentwicklung sollen und müssen überprüft werden, um die richtige Passung für die Lern- und Lehrangebote und Arbeitsmethoden zu finden. Auf Grund dessen und der Kenntnisse des Kontextes berät der Pädagoge, das Kind, die Kindergruppe, die Eltern, aber auch andere Professionelle, die innerhalb und außerhalb der Schule mit dem Kind/den Kindern arbeiten über Lernentwicklung, Lernfortschritte und Lernziele.

¹⁵² So lange die Schule Entwicklungsverzögerungen manifestiert und darauf mit Sanktion und Selektion, statt mit Förderung reagiert, sollte die institutionelle interdisziplinäre Frühförderung über den Schuleintritt hinaus möglich sein, natürlich unter anderem Namen, aber mit niedrigschwelligen, interdisziplinären und individuellen Angeboten.

12.3. Schule

Die Professionellen sollten die Wirkung von Dyaden und Effekten 2. Ordnung kennen und wirkungsvoll für die Entwicklung und Förderung einsetzen. Die Lebens- und Lernorte, z. B. Dyaden, und Mikrosysteme, sollten unterstützt und mitgestaltet werden. Es ist wichtig, zu erkennen, welche Dinge sich im Mikrosystem beeinflussen lassen und zu erkennen, wann und wie mit umfassenden Systemen, z. B. Makrosystem, gearbeitet werden muss. Ziel ist, alle Möglichkeiten zu nutzen, die die Schule von einem Ort des „Überlebens“ zu einem Ort des „Lebens“ und der Entwicklung machen.

Gebäude und Räume wirken auf Menschen. Menschen gestalten Räume unbewusst und manchmal auch bewusst. Wenn ein Schulgebäude, die Klassenräume, die Turnhalle, Schultoiletten das Ambiente eines Bahnhofs zeigen, dann ist es kein Wunder, dass jeder Erwachsene und jedes Kind diese auf Durchreisen und nicht Verweilen angelegten Orte so schnell wie möglich wieder verlassen wird. Dafür sind nicht einzelne Personen verantwortlich, sondern es zeigt sich lediglich wie darin gelebt und gearbeitet wird. Der Wert, der dem Ort, der Stadt, dem Stadtteil, der Schule und der mit ihr verbundenen Personen von den Entscheidungsträgern beigemessen wird, drückt sich auch in diesem Ambiente aus. In verwahrlosten anonymen Räumen repräsentiert sich im Kreislauf die Diskriminierung und Gewalt des Schulsystems und seiner Mitglieder zirkulär. „Die für die Betroffenen bei weitem folgenreichste Diskriminierung geht in modernen Gesellschaften nicht von Individuen, sondern von Institutionen und den zugehörigen Organisationen/Behörden aus. Gelegenheit macht nicht nur Diebe, sondern auch Chauvinisten und Rassisten“ (Diehm, 1999:155).

Als Ausdruck des Misstrauens gegenüber der eigenen Zielgruppe, der Angst vor Verwüstung und nicht auf Grund der gelagerten Werte, sind in der Regel die Räume unwirtlich und verschlossen. Trotzdem gibt es keine geschützten Arbeitsbedingungen, Rückzugsmöglichkeiten, Arbeitsplätze oder Orte, an denen ein Kind bzw. ein Erwachsener „sich einrichten“ kann.

Mit der Veränderung und Verbesserung der Kooperation zwischen Professionellen und auch zwischen Kindern, wird zwangsläufig ein veränderter Umgang mit Räumen einhergehen müssen. Damit meine ich nicht die bereits heute für den Schulträger

kostenneutrale Reinigung, Instandsetzung und Renovierung ganzer Schulgebäude durch Eltern, unter Beibehaltung des zeitlich und pädagogisch reduzierten Angebots. Eine Öffnung der Schule, die Veränderung der Zeitrhythmen, die Arbeit mit Gruppen, eine stärkere Individualisierung, ein Bildungscoaching u. a. bedarf anderer Raumkonzepte und Präsenzzeiten aller Beteiligten. Eine so veränderte Schule muss sich deutlich nach außen erklären, weil der alte Mythos des Lernens nach Begabung in selektierten, homogenen Gruppen tief in der Gesellschaft durch eigene individuelle Erfahrung verwurzelt ist. Eine Öffnung der Schule hat einmal diesen erklärenden Charakter, aber noch viel stärker und wichtiger für die Kinder ist, dass mit der Öffnung sportliche, musische, kreative usw. Angebote in das Schulkonzept aufgenommen werden können, die sonst nur Kinder erreichen, deren Eltern dies nachmittags, privat, kosten- und zeitintensiv organisieren. Vereine, Kirchen, Jugendhilfe, aber auch kommerzielle Anbieter sollten um die Schule herum, aber auch in der Schule angebunden sein. Dazu gehören auch die immer größer werdende Anzahl der privaten Nachhilfeschulen, deren derzeitige Existenzberechtigung in der Unfähigkeit des Schulsystems und der Ohnmacht der Eltern begründet ist und die dringend überflüssig werden müssten.

12.4. Rollen

Die eigenen und fremden Rollen als Rollen verstehen und leben lernen. Die Rollenskripte im Kontext kennen und steuern lernen. Kritik und Mangelzustände (z. B. an Kollegen oder Ausstattung) im Kontext zu erklären und nicht in Form von Dispositionshypothesen. Die Ausgestaltung der eigenen Rollen, z. B. beim Umgang mit Macht, hat eine zu beachtende Lehrfunktion. Auf der Sach- und Beziehungsebene sind unterstützende Verbindungen und Netzwerke für sich selber und für die Klientel, die Schüler, die Patienten, die Kunden aufzubauen. Die Kompetenzerweiterung des Professionellen ist sinnvoll und kann, je nach Intensität der Beziehung, eine Veränderung bzw. Entwicklung im Klientensystem zur Folge haben.

Der Ausgestaltung von Rollen liegen Normalitätskonstruktionen zu Grunde, wie z. B. ein guter Lehrer, ein altersgemäß und ein entwicklungsverzögertes Kind, eine Sozialarbeiterin zu sein hat. In den Normalitätskonstruktionen bilden sich unsere Vorstellungen und Erfahrungen mit Institutionen ab. Die Rollen als Konstruktionen zu verstehen, kann auf Stereotypisierungen hinweisen und ermöglicht Rollenvielfalt. Die Rollenanweisungen der pädagogischen Tätigkeiten lassen sich nicht generalisieren, aber es gibt gewisse Grundannah-

men darüber. Offensichtlich ist, dass sie auf den Systemebenen widersprüchlich sein können. Der bewusste Umgang mit diesen widersprüchlichen Rollenanweisungen und deren Funktion ist eine wichtige pädagogische Qualifikation. Im konkreten Fall muss durch einen Professionellen sichergestellt werden, dass die Beteiligten sich gegenseitig über Rollenerwartungen, Rollendefinitionen und das Wahrnehmen von Rollenanweisungen informieren und austauschen. So ist zum Beispiel der professionelle Alltag der Sonderpädagogin auf Grund ihrer Tätigkeitsbeschreibung von der individuellen Förderung des behinderten Kindes an der Sonderschule bestimmt, damit es möglichst bald in den zielgleichen Unterricht in die Regelschule wechseln kann. Dies ist auch der Auftrag den Eltern und Kind an sie geben. Der Schulträger dagegen muss aus wirtschaftlichen Gründen immer alle Plätze belegt halten oder aus Spargründen sein Angebot einschränken. Entsprechend sind seine Rollenanweisungen an Qualität und Quantität der Förderung durch die Lehrerin. Die Rollenanweisungen, unabhängig ob sie nun widersprüchlich oder einhellig sind, beeinflussen ihre Erwartungen an die Leistungs- und Verhaltensperformance des Schülers und das Lehr- bzw. Förderkonzept. Diese Mechanismen sind bei deutschen und spanischen Professionellen wirksam.

Die einzelnen Systeme Schule, Therapie, Jugendhilfe sind in sich geschlossenen Systeme, in denen scheinbar klare Rollendefinitionen und Erwartungen herrschen. Die Hierarchisierung, Institutionalisierung bei der Vergabe von Hilfen, Bildungschancen, Regelpädagogik, Sonderpädagogik tragen zur Stabilisierung der Macht dieser Systeme bei. Dies geschieht über materielle Ressourcen und Kommunikation. Wenn positive Effekte für den Einzelnen bzw. Gruppen zu verzeichnen sind, dann weil es den Beteiligten gelungen ist, über Systemebenen und Institutionsgrenzen hinweg in der eigenen Institution und in die fremde hinein zu kommunizieren. Über Bewertung und Verständigung einigt man sich auf den Selbsterhalt der Institution bzw. deren Funktionen (z. B. Hilfe für den Klienten zu organisieren), denn Basis jeder professionellen Rollenanweisung ist auf keinen Fall die Existenz der eigenen Institution in Gefahr zu bringen.

12.5. Lebensbereiche und Kontexte

Lebensbereiche und Kontexte beeinflussen Entwicklung, Beziehung, Tätigkeit, Rolle u. a. Es gibt keine neutralen Kontexte. Kontexte wirken immer, deshalb sollen sie beachtet und „gepflegt“ werden. Dies sollte Professionellen bewusst sein. Es geht darum, die Wirkung der Kontexte auf eine optimale Passung der Entwicklung/Förderung/Kommunikation hin zu orientieren. Auch Problemlösung und Ressourcenfindung sind kontextabhängig. Die

Möglichkeit zur Beteiligung an mehreren Lebensbereichen ist entwicklungsfördernd, in Verbindung mit einem breiten Rollenrepertoire, Kommunikation und unterstützenden Verbindungen. Kind-Umfeld-Analysen sollten nicht nur bei Problemfällen sondern als Regelfall in Kombination mit Institutions-Umfeld-Analysen gemacht werden.

Wie die Lebensbereiche und Kontexte die Möglichkeiten kindlicher Entwicklung und Partizipation beeinflussen, wird in dieser Arbeit an vielen Stellen über beide Länder ausgeführt. Allein die Vorstellung der Ausgestaltung der Lebensbereiche und Kontexte z. B. in Berlin/Kreuzberg, Niedersachsen, Ceuta und der Innenstadt von Madrid ist bereits komplex. Von der Makroebene bis zur Mikroebene auf diese Komplexität mit passenden Konzepten zu reagieren, erfordert eine integrative Grundhaltung, hohe Sensibilität und viel Fachwissen. Um (kulturelle) Konflikte möglichst gering zu halten, müssen in der Planung und Realisierung von Lernen, Lehren und den angrenzenden Bereichen, die vielfältigen Lebensbereiche, in denen Kinder sich heute bewegen können/müssen, anerkannt und als Ressource, statt als Belastung genutzt werden, denn die aktive Beteiligung in einem oder mehreren Lebensbereichen ist an sich bereichernd und als entwicklungsförderndes Potenzial zu bewerten. Besonders zu berücksichtigen ist die „Verinselung“ der Kindheit, um nicht weitere Inseln zu produzieren, sondern bekannte sinnvoll zu vernetzen.

Trotz der unterschiedlichen Konzepte des spanischen und des deutschen Bildungswesens (Gemeinsame Beschulung bis zum 16. Lebensjahr und frühe Trennung in Schulformen) auf Grund politischer und gesetzlicher Festlegungen und Konzepte im Bildungsbereich, liegen bei dem jungen spanischen und dem tradierten deutschen Schulsystem ähnliche Probleme vor. Eine Ursache dafür mag sein, dass das vermeintliche Gesamtschulsystem in Spanien eben auch (offene und verdeckte) Selektionsmechanismen aufweist. In Spanien wirken die soziale Trennung in staatliche und kirchliche Schulen, die großen regionalen bzw. stadtteilbezogenen qualitativen Unterschiede zwischen den Schulen. In Deutschland wirken neben den gewollten Selektionsmechanismen des mehrgliedrigen Schulsystems verdeckte Selektionsmechanismen z. B. auf Grund sozialer bzw. kultureller Vererbung oder regionaler Bedingungen.

In Spanien wurde, was für Deutschland schwer vorstellbar erscheint, dem Bildungssystem eine groß angelegte systemische Reform von oben nach unten auferlegt, die, auch wenn sie keinesfalls umfassend umgesetzt wurde, positive Folgen hatte.

In Deutschland, speziell in Hessen und anderen Ländern mit konservativer Bildungspolitik, beschränken sich die Regieanweisungen an junge Menschen, dass sie mehr leisten müssen, ohne die Gewährung der entsprechenden Ressourcen. Dies geschieht im Mainstream der Anweisungen an Erwachsene mit Arbeitszeitverlängerungen bei öffentlichen wie bei privaten Arbeitgebern, zusammen mit dem Abbau solidarischer Sicherungssysteme und der Individualisierung der Folgen gesellschaftlicher Schieflagen.

Neben der konkreten Arbeit mit dem Kind und der Familie im Kontext gehört es zum professionellen Auftrag, über diese Schieflagen zu informieren und politisch dazu Stellung zu nehmen. Denn über die stattfindende Pädagogisierung gesellschaftlicher, politischer und ökonomischer Misstände müssen die Professionellen in aufklärenden Dialog mit der Gesellschaft treten. Die Hauptbetroffenen, die Klienten ihrer Arbeit, Kinder mit und ohne Behinderung, ausländische Familien haben kein Wahlrecht. Resignierte, sozial schwache deutsche Familien nehmen nicht immer ihr Wahlrecht wahr. Öffentlichkeitsarbeit muss also weit über das Spendensammeln zum Erhalt der eigenen Institution hinausgehen und über Zukunftsfähigkeit, Ressourcenverteilung, Partizipation informieren.

12.6. Werte und Reflexion

Differenzen zwischen Wort und Tat müssen erkannt und bearbeitet werden. Anzustreben wäre eine verbale und habituelle Annäherung des Handelns an die Idealvorstellungen. Das Defizitmodell und die Dispositionshypothesen dürfen nicht mehr zu Lasten bestimmter Personen, Gruppen, Institutionen genutzt werden, um als Entlastung für schlechte makrostrukturelle Bedingungen bzw. persönliche professionelle Frustration zu dienen. Entwicklung und Defizit müssen unbedingt im Kontext mit den umgebenden Bedingungen diagnostiziert und interpretiert werden.

Partizipation, Integration und Egalität sind Werte, auf die eine Gesellschaft hinarbeiten kann, sie kann es aber auch lassen. Diese Entscheidung geht weit über erzieherische und sozialarbeiterische Kompetenzen hinaus. Mit den Auswirkungen dieser Entscheidung haben die Professionellen dann zu arbeiten. In den Werten und Reflexionen der Professionellen aus beiden Ländern lassen sich Parallelen feststellen, und graduelle Unterschiede in den Professionen. Die Tendenz zu „so viel Integration wie möglich, so wenig Separation wie nötig“, ist in beiden Ländern verbreitet. Die Integrationsfähigkeit

wird an das Kind geknüpft. Politische Gegebenheiten und materielle Ressourcen¹⁵³ werden mit dieser „Integrationsfähigkeit“ nicht verknüpft, wohl aber fachliche und disziplinäre Begründungen.

Obwohl in Spanien die integrative Beschulung favorisiert wird, geht man doch von einem „Rest“ von Kindern aus, die ungeeignet sind für die Integration. Ob dies von den Professionellen als Sonderanthropologie für eine kleine Gruppe verstanden wird, ist offen. Interessant wird auch sein, wie sich zukünftig die Restgruppe in Bezug auf Zusammensetzung und Größe entwickeln wird und wie dies begründet wird.

Chancengleichheit und gleiche Rechte werden von den spanischen Interviewten für möglichst viele Personen favorisiert, sie lassen sich aber nicht für alle realisieren. Dass sich die Formen der Beschulung, Betreuung, Therapie und kompensatorischen Angeboten und die Anzahl der Klienten aus fehlenden bzw. vorhandenen Ressourcen ergeben, wurde in den Interviews nicht reflektiert, wohl aber z. B. in den sechzehn Vorschlägen gegen das Schulversagen von Alvaro Marchesi (Marchesi,2003:14) (vgl. „Abbildung 5.13 Ebenen und Indikatoren des Schulversagens“ ab Seite 205). Es besteht ein „Glaube und Optimismus“, dass das Notwendige getan wird. Die abgestuften Systeme der Integration scheinen aus der Perspektive der spanischen interviewten Professionellen gleichwertig zu sein. Die Gleichwertigkeit der Systeme wird auch in der BRD von der Kultusminister-Konferenz, über die Länder bis hin zu den Schulämtern bis auf wenige Ausnahmen vertreten. Wobei die Verbreitung der gestuften Systeme in beiden Ländern nicht gleich ist. In Deutschland überwiegen die Beschulungen in den Sonderschulen, in Spanien überwiegen die integrativen Beschulungen. Die Möglichkeit der Partizipation bzw. der Entzug der Möglichkeiten ist eine ethische Frage, der Wertvorstellungen zu Grunde liegen. In beiden Ländern scheinen die befragten Professionellen weit entfernt zu sein von der Vision der Realisierung „inkluisiver Schulen“ für alle Kinder. Dies war zur Zeit der Interviews Ende der neunziger Jahre.

Aus der aktuellen Literatur lässt sich entnehmen, dass in beiden Ländern ähnlich verlaufende Grenzlinien zwischen den politischen Lagern zu verzeichnen sind, was die aktuellen

¹⁵³ „Wie viele Ressourcen eine Gesellschaft genau zur Sicherung der Ausbildung eines jeden ausgeben muss, lässt sich zwar nicht philosophisch, wohl aber unabhängig von einer direkten demokratischen Mehrheitsentscheidung festlegen, etwa von einem Gericht, das den Inhalt des Rechts auf eine elementare Erziehung zu konkretisieren hätte, von einem vom Parlament eingesetzten Sachverständigenausschuss oder von einer eigens zur Festlegung des demokratischen Mindestmaßes geschaffenen, parlaments- und regierungsunabhängigen Institution. Philosophisch lässt sich immerhin sagen, dass die Erziehung nicht beliebige Fähigkeiten und nicht in beliebiger Rangfolge vermitteln sollte, sondern zuerst solche, die jedem die Fähigkeit zur politischen Mitbestimmung sichern; denn ohne diese Fähigkeit bleibt der Mensch von allen Entscheidungen ausgeschlossen, die ihn selbst betreffen und den Rahmen seiner Selbstbestimmung bilden; sodann die Fähigkeit zur Teilnahme am Produktionsprozess, in dem er sich die materiellen Bedingungen seiner Existenz verschaffen kann“ (Steinvorth,1999:277; vgl. Sünker,1995:83ff, in Sünker,2002:241).

Themen der Qualitätssicherung, Qualitätsstandards, Schulautonomie, Demokratisierung und Partizipation in den Schulen anbelangt. Die Wertegeleitetheit der Argumentationen wurde kaum thematisiert, wobei den Kindern ein Werte- und Disziplinverfall zugeschrieben wurde. Ende der neunziger Jahre besteht bei den Interviewten Vertrauen in die Professionalität und wenig Kritik an den sozialen Gegebenheiten. Heute würden sicher andere Prioritäten gesetzt, denn die Interviews lagen vor der PISA-Studie, bekannten Berichten über Kinderarmut, vor dem für spanische Verhältnisse starken Anstieg der Schülerzahlen mit Migrationshintergrund und dem Eingeständnis des Schulsystems, dass es nicht nur diesen Kindern nicht gerecht wird. In beiden Ländern fanden in der Zwischenzeit Regierungswechsel auf Landes- und Länderebene, die bedeutsam für die Bildungspolitik waren, statt.

12.7. Wissenschaft

Werte und Reflexion fließen in die kleinen und großen (Alltags-) Forschungsvorhaben und Ergebnisse ein. System-ökologische Gegebenheiten müssen beim Messen, Zählen wie lösungsorientierten oder heuristischen Vorgehensweisen beachtet werden. Die Sprache, sowie die Medien der Kommunikation beeinflussen Inhalte und Form des professionellen Einsatzes. Eine der wichtigsten Ressourcen für Qualität der integrativen Arbeit ist die Kommunikation, die möglichst mühelos und Lebensbereiche übergreifend sein sollte. Dies schließt den mühelosen Wechsel von Fachsprache zu Alltagssprache, auch Kindern verständlicher Sprache bis hin zur Fremdsprache ein. Den sprachlichen Transfer zu leisten zwischen z. B. Mikrosystem und Makroebene oder von der Mesoebene ins Mikrosystem, wäre eine sehr zu fördernde Ressource für Professionelle und Kinder.

Die Wissenschaften¹⁵⁴, die im vorliegenden Gebiet eine Rolle spielen, sind geleitet von Werten. Humanistische, religiöse, materialistische Werte können den utilitaristischen Gegebenheiten, die einhergehen mit Privatisierung und Ökonomisierung des Lebens und der professionellen Arbeit mit Kindern, wenig Praktisches entgegensetzen.

Die selbstgenügsame Geschlossenheit der Systeme von Wirtschaft, Politik, Pädagogik u. a. strebt kaum Synergie an, dient dem jeweiligen Selbsterhalt und der Sicherstellung ihrer internen und externen Hierarchie, an deren unterster Stelle das Kind, gefolgt von professionellen Praktikern, dem Ausbilder der Praktiker, den Personen der Administration,

¹⁵⁴ Da in den Interviews mehr über Auswirkungen von „Wissenschaft“, als über Wissenschaft an sich gesprochen wurde, halte ich mich in dieser Kommentierung auch daran und befasse mich nicht mit grundsätzlichen Fragen der Wissenschaft, der Erziehungswissenschaft, der Integrationspädagogik und der Sonderpädagogik.

die Experten, die Forscher und die Wissenschaftler stehen. Die politischen Entscheidungen werden dann mit ausgewählten, zum eigenen Konzept passenden „wissenschaftlichen Begründungen“ dekoriert.¹⁵⁵ Das Kind als eine bio-psycho-soziale Einheit, im Austausch mit dem Kontext stehend, wird von diesen (Wissenschafts- und Politik-) Systemen zu wenig als Einheit behandelt. Das Kind als Einheit gerät leicht in Vergessenheit und in Konflikt mit dem hierarchischen System, wenn es auf seine Vorgaben nicht so reagiert, wie das System es vorsieht.

Nicht jeder Lebensbereich ist für jeden gleich entwicklungsbedeutsam. Wichtig ist, dass das professionelle Verständnis Achtung vor den Lebensbereichen des Kindes hat und berücksichtigt, welche Bedeutung das Kind den eigenen Lebensbereichen beimisst. Dieses Verständnis muss sich auf allen Ebenen der Schulentwicklungsplanung, auch der politischen, verknüpft mit der Jugendhilfe und Behindertenhilfe, durchsetzen. Die Schulstandorte und Schulformen, die vorgehalten werden, bestimmen, wie wissenschaftlich in Deutschland und Spanien nachgewiesen wurde, den Schulerfolg und die Auswahl, die die Kinder und Eltern treffen. Hier ist es wichtig, dass politische Entscheidungen im Bereich der Bildung, Jugendhilfe- und des Sozial- und Gesundheitswesens, auf Grund wissenschaftlicher Erkenntnisse getroffen werden, die die Heterogenität, in der Schülerschaft/Klientenschaft anerkennen und ein möglichst heterarchisches Verhältnis zwischen den Wissenschaften und der Praxis anstreben. Dazu gehören mutige Entscheidungen der Schulstandortwahl, Schließungen bzw. vollkommenen Umwidmungen von Schulen, die am unteren Ende der Bildungshierarchie stehen. Die Verteilung der frei werdenden Ressourcen, Professionellen und Schüler beinhaltet viele Konflikte. Demokratische, partizipative Maßnahmen, die die Personen in ihrem Kontext achten, können durch mediative Vermittlung unterstützt werden. Die Vermeidung von „Bildungsverlierern“ ist oberstes Gebot.

Die Sprache, die Medien und die Begrifflichkeiten sind die Träger der Integration und des Ausschlusses. Sie tragen und vermitteln Integration wie Ausschluss. Mit ihnen sind Verschleierungen, Umdeutungen, exkludierende Maßnahmen auf sprachlich und akademisch höchstem Niveau unter Zuhilfenahme von Fachbegriffen und ausgewählten Beratungstechniken möglich. Die in dieser Arbeit als entwicklungsbedeutsam herausgearbeitete mühelose Kommunikation zwischen den Systemebenen und Mikrosystemen basiert auf einer

¹⁵⁵ Der Umgang mit den PISA-Studien ist ein Beispiel dafür, denn alle politischen Gruppen begründen die Richtigkeit ihrer Maßnahmen, so verschieden sie auch sind, mit diesem Studien.

integrativen Grundhaltung, auf „Bewertung und Verständigung“ und aktiven Professionellen. Mit einer exkludierenden Grundhaltung im entsprechenden Kontext, mit Hilfe einer mühelosen Kommunikation (nicht im Sinne der Theorie der menschlichen Entwicklung verstanden), verbreitert sich, im Gegensatz dazu, ein separierendes System der Erziehung, Bildung und des Sozialen.

Die Ausprägung der integrativen Grundhaltung ist keine ausschließlich individuelle Disposition. Es ist eine gesellschaftliche Frage und Entscheidung, die eine Gesellschaft bzw. gesellschaftliche Gruppen treffen bzw. nicht treffen. Wissenschaftliches Fachwissen z. B. in der Medizin, ist nicht per se gut oder schlecht, sondern es kommt darauf an, wie es eingesetzt wird. Bei seinem Einsatz wirken bewusste, unbewusste und strukturelle Faktoren von Schule, Verwaltungswesen, Gesundheits- und Sozialsystem. Die in der Professionshierarchie über Pädagogen, Therapeuten, Sozialarbeiterinnen angesiedelten Mediziner entscheiden oft über die Einleitung, Beendigungen bzw. Fortführung pädagogischer Maßnahmen aus medizinischer Sicht, obwohl eigentlich pädagogische und soziale Kategorien berücksichtigt werden müssten, die der sachverständige Mediziner aber gar nicht kennen kann.

Wie ähnliche Mechanismen auch ohne Beteiligung der Medizin wirksam sind, ist weniger bekannt. So liegen der angeblichen Förderung der Autonomie, so die fachliche Begründung, Ressourcenkürzungen für Hilfsmaßnahmen zu Grunde. Die fachliche Begründung für die Einweisung in die Sonderschule wird mit den Lerndefiziten und Entwicklungsverzögerungen des Kindes und nicht dem Mangel an Integrationsplätzen oder Schulkonzepten begründet. Der unter Umständen im Konflikt stehende Berater wendet dann sein beraterisches psychologisches Können an, um Kind und Familie die Kränkung der Sonderschuleinweisung auszureden und die Familie von der Notwendigkeit zu überzeugen. Das dies eine starke Belastung für das familiäre und individuelle Selbstkonzept ist, steht außer Frage.

Gerade in den erzieherischen, sozialarbeiterischen und therapeutischen Disziplinen gibt es „rezeptfreie“ und dennoch schädliche Medikationen, gestützt durch tradierte anerkannte dokumentierte Forschung und Anwendungen in der Praxis, die aus ethischen wie aus ökonomischen Gesichtspunkten zu hinterfragen sind.

Unter „Punkt 12.5 Lebensbereiche und Kontexte“ ab Seite 318 wurde bereits auf die aufklärende Öffentlichkeitsarbeit, die den Dialog sucht zwischen Klienten, Professionellen,

gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen, hingewiesen. Eine gravierende Paradoxie des professionellen Alltags ist es, dass das in der Ausbildung gelernte, unter Umständen auch wissenschaftlich anerkannte Wissen, nicht in der Praxis zu verwirklichen ist. In und mit der interdisziplinär angelegten Supervision, die grundsätzlich wichtig ist zur Sicherstellung der professionellen Qualität, wird der Umgang mit Paradoxien, die den Alltag prägen und die auch in den oben beschriebenen Dialog gehören, geübt und gelernt. Über die interaktionellen und materiellen Gegebenheiten in den diversen Mikrosystemen, in denen der Professionelle sich bewegt, werden die widersprüchlichen Regieanweisungen zwischen den Akteuren der Makroebenen und den Auswirkungen in die niederen Systeme ein Anliegen der Supervision sein. Ein offensichtlicher Konflikt für den Professionellen ist, nicht nach dem wissenschaftlich Anerkannten und in der Ausbildung erworbenen Wissen handeln zu können, sondern nach dem was Richtlinien, Gesetze und Ressourcen vor Ort vorgeben. Dies ist nicht mit dem Begriff des Praxischocks beim Berufseintritt abzutun, sondern setzt sich im Berufsleben in verschiedenen Ausprägungen fort. Wenn ein Professioneller mit viel Berufserfahrung diese Paradoxien noch wahrnimmt und damit umgehen kann, dann ist er noch lebendig im Spannungsfeld zwischen Berufsalltag, Theorie und gesellschaftlichen Ansprüchen und Realitäten. Im medizinischen Bereich wäre dies beispielsweise eine Kinderärztin, die kurz vor Zerrüttung der Ehe, zur Aufrechterhaltung der Familie Ritalin für den kindlichen Störenfried verschreibt, damit die Mutter etwas Ruhe hat, obwohl die Ärztin davon überzeugt ist, dass eine Kinderbetreuung, eine Haushaltshilfe, eine außerhäusliche Arbeit für die Mutter, ein Nachhilfelehrer fürs Kind, familientherapeutische Beratung für Vater und Mutter, nur um einige Beispiele zu nennen, erfolgreicher und weniger schädlich wären.

Ein weiterer verbreiteter Professionskonflikt ist, dass die Ursachenbündel für Problemlagen, Entwicklungsdefizite und Verhaltensauffälligkeiten sehr wohl klar sein können, sie aber nicht zu verändern sind und somit lediglich am Symptom gearbeitet werden kann. Der Professionelle hat für sich und den Schüler und die Familie eine gute Wahl getroffen, wenn er mit ihnen nach konstruktivistisch-systemischen Methoden arbeiten kann, deren Konzepte sich durchaus auf die Arbeit am Symptom oder am Kontext beschränken können und damit auch Verbesserungen erreichen.

Ein Mediziner kann einem Kind mit allergischen Reaktionen Medikamente verschreiben, aber keinen Wohnungs- oder Schulwechsel herbeiführen, wenn er dies für notwendig erachtet. Der häufig nachgewiesenen Kausalität in der Medizin stehen in den erzieheri-

schen Disziplinen ebenso nachgewiesene Kausalitäten gegenüber, die aber kontingent sein können. Dieser Tatbestand und wie die Akteure der gesellschaftlichen Gruppen auf der Makroebene wie der Mikroebenen damit umgehen, birgt Anstrengungen und Konflikte für den Professionellen.

12.8. Synopse zu den vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen in den Lebensbereichen

Die Synopse ist von links nach rechts zu lesen. Die inhaltlichen Übergänge zwischen den Spalten und Zellen sind fließender, als die Darstellungsform Tabelle es ermöglicht.

In die folgenden Synopsen sind eingeflossen:

- den Lebensbereichen zugeordneten Kategorien (vgl. „Tabelle 11.2 Synopse Kind in der Familie“ bis „Tabelle 11.9 Synopse Interview 7“, ab Seite 259,
- ihre Interpretation aus ökosystemischer Perspektive, ab Seite 263
- und die Beschreibung der vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen, jeweils zuerst (in kursiver Schrift) auf die Theorie der menschlichen Entwicklung beschränkt und danach alle Teile der Arbeit berücksichtigend, ab Seite 310.

Tabelle 12.1 Synopse zu „Kind in der Familie“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen

| Lebensbereich, Querverweis, Kategorien | Vorhandene Ressource | Zu entwickelnde Ressource |
|--|--|---|
| <p>Kind in der Familie Siehe auch: Kapitel 11.3 Seite 264 und Kapitel 12.1, Seite 310.</p> | <p>Eltern unterstützen ihr Kind so gut sie können (siehe 11.3, Seite 264 und 12.1, Seite 310).</p> | <p>Die Professionellen sollen Kenntnisse über das Mikrosystem Familie haben und bewusst den Kontakt pflegen. Eltern erfahren Unterstützung durch Professionelle.</p> |
| <p>L 6¹⁵⁶ Individuelle und in der Herkunftsfamilie begründete Bedürfnisse nach integrativer Arbeit L 7 Neben der Kinderklasse gibt es die „Elternklasse“</p> | <p>Alle Kinder sind lernfähig, setzen sich aktiv und lernend mit dem umgebenden Ökosystem auseinander.</p> | <p>Professionelle, Kinder, Eltern entwickeln Zuversicht in die Lernfähigkeit und Bereitschaft aller Kinder (siehe „Der positiven kindlichen Entwicklung...“ Seite 310).</p> |
| <p>S 27 Das Leben der behinderten Schwester ist normal S 29 Meine behinderte Schwester und ich sind, waren und werden eng verbunden sein (zusammen leben)</p> | <p>Das Kind entwickelt im Austausch mit der Umwelt die seiner Lebenslage entsprechenden Kompetenzen (siehe 11.3, Seite 264).</p> | <p>Universelle entwicklungspsychologische Erkenntnisse, schulgesetzliche Vorgaben müssen auf die individuellen Kompetenzen des Kindes, der Lerngruppe, abgestimmt werden.</p> |
| <p>S 32 Die Zukunft meiner Schwester ist (k)ein Familienthema</p> | | <p>Schulzuweisungen für das „Versagen“ des Kindes an das Kind bzw. sein familiäres Mikrosystem müssen überflüssig werden (siehe Zitat Bronfenbrenner Seite 293).</p> |
| <p>P 46 Schuldgefühle der Eltern wegen unterlassener Prävention (Ablehnung)</p> | <p>Heterogene Lebenslagen und Lebensstile in den Familien</p> | <p>Die Wirkungen der Professionellen in die Familie hinein müssen entlastend statt belastend sein.</p> |
| <p>P 47 Nicht-Wahrhaben-Wollen des „So-Seins“ des behinderten Kindes P 48 Normales Leben der behinderten 58-jährigen Tante</p> | | <p>In der Beratung, im Dialog zwischen Kind, Familie und Professionellem werden Entwicklung, Lernziele, Diagnostik verabredet (siehe „Auf Grund dessen“, Seite 315).</p> |
| <p>U 66 Ein behindertes Familienmitglied als Faktor der Sozialisation Ph 75 Entlassung nach Hause</p> | <p>Das Entwicklungspotential der Familien liegt in verschiedenen Bereichen und ist unterschiedlich ausgeprägt. Familien werden kleiner, neigen zu Überlastung und Isolation.</p> | <p>Professionelle wirken bei der Vernetzung verschiedener familiärer Mikrosysteme mit (siehe 12.3, Seite 316).</p> |

¹⁵⁶ In der „Tabelle 9.1 Übersicht über die Interviews“, Seite 229 sind alle hier verwendeten Kürzel erklärt. L6 z. B. bezeichnet die 6. Kategorie aus dem Interview mit der Grundschulerein.

Tabelle 12.2 Synopse zu „Kind in der Schulklasse“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen

| Lebensbereich, Querverweis, Kategorien | Vorhandene Ressource | Zu entwickelnde Ressource |
|--|---|---|
| <p>Kind in der Schulklasse Siehe auch Kapitel 11.4 Seite 266 und Kapitel 12.2 Seite 314.</p> <p>L 8 Leistung bei Zielgleichheit und Zieldifferenz im Kognitiven (Lernstoff) und sozialen Bereich</p> <p>P 57 Ein nicht integrierbares Kind leidet an nichtintegrierbaren Symptomen</p> <p>P 58 Auch ohne rein intellektuelle Schulung kann ein Kind menschenwürdig und gut heranwachsen</p> <p>U 65 Sonderpädagogischen Förderbedarf haben gesunde und kranke Kinder</p> <p>Ph 81 Körpererfahrung, physischer Kontakt sind die Basis der Entwicklung</p> | <p>Klassenzusammensetzung auf der Grundlage von Formalien (siehe „Über Lerngruppenbildung, Klassenzusammensetzung“ Seite 314).</p> <p>Große Spannbreite der Lebenslagen – und Lernausgangslagen bei den Kindern (siehe „Sie wendete im...“ Seite 305).</p> <p>Entwicklungsverzögerungen, Auffälligkeiten werden nach Außen an die Eltern delegiert, die dann Hilfen suchen/wahrnehmen müssen (Jugendhilfe, Medizin).</p> <p>Kind muss immer wieder nachweisen, dass es in Bezug auf sein Lebensalter und Leistungsfähigkeit der für es „richtigen“ Gruppe zugeordnet ist.</p> | <p>Klassenzusammensetzung auf der Grundlage der Kenntnisse über das Kind und seine Lebenslage und Lernausgangslage (siehe „Auch diese Rahmendaten“ Seite 314).</p> <p>Lebenslage und Lernausgangslage werden auf ihr „entwicklungsförderndes Potential“ (siehe auch Textteil und Fußnote 161, S.341) untersucht. Professionelle arbeiten in und mit Mesosystemen. Darauf bauen Unterricht und interdisziplinäre Kooperationen auf.</p> <p>Für Probleme, die in der Schule auftauchen ist die Schule zuständig. Sie muss entsprechende Kompetenzen vorhalten bzw. ins Haus holen können.</p> <p>Die Anerkennung und der Umgang mit Entwicklungsverzögerungen, Auffälligkeiten, als für das Kind in seiner Lebenssituation entsprechendes Verhalten, ist Ausgangspunkt für pädagogische Arbeit.</p> |

Tabelle 12.3 Synopse zu „Schule“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen

| Lebensbereich, Querverweis, Kategorien | Vorhandene Ressource | Zu entwickelnde Ressource |
|--|---|--|
| <p>Schule Siehe auch: Kapitel 11.5, Seite 269 und Kapitel 12.3, Seite 316 .</p> <p>L 4 Die Bedeutung des Kollegiums für die integrative Arbeit E 18 Funktion der spanischen Schule E 19 Funktion der deutschen Schule S 24 Die stadtteilnahe Schule muss an die Bedürfnisse des Kindes angepasst sein S 35 Die Problemwahrnehmung und Formulierung in den Schulen und dem Team zeigt qualitative und quantitative Unterschiede auf S 36 In Deutschland gibt es Sonderschulen für jede Behinderungsart S 37 Sonderschulen werden gebraucht bei dominanter Behinderung P 50 Curriculare Anpassung und (Früh-)Diagnostik sind gesetzliche Pflichtaufgaben P 52 Integration ohne differenziertes Curriculum ist Pädagogik des 19. Jahrhunderts Ph 76 Niveau A,B,C Ph 77 Formación Profesional Ph 79 Physiotherapie und schulisches Lernen sind eng miteinander verknüpft Ph 82 Schule ist eine Insel der Möglichkeiten Ph 86 Disziplinprobleme schleichen sich ein Ph 87 Das Team ist (zur Zeit) unwichtig</p> | <p>Mangelnde interne und externe Kommunikation.</p> <p>Anonymität, Verwahrlosung, Misstrauen: „ist das Kind dort gut aufgehoben, wird es ausreichend gefördert“.</p> <p>Unzureichende pädagogische und soziale Fürsorge. Zu viele, unnötige und schlecht begleitete Übergänge schaffen Verunsicherung.</p> <p>Personen können sich hinter Strukturweisungen des Makrosystems verstecken.</p> <p>Strukturelle Gewalt: Machtausübung/Sanktionsrecht bei der Vermittlung von Inhalten /Themen/Präsenz. Schutz vor direkter, unmittelbarer Gewalt ist in der Regel gegeben.</p> <p>Formale autoritär festgesetzte Zeitstruktur wirkt sich als Hetze aus. Schule hat die absolute Macht über die Nutzung von Zeit der Betroffenen und der indirekt Betroffenen (vgl. Kapitel 12.3. ab Seite 316).</p> <p>Möglichst kurzer Aufenthalt in der Schule von Professionellen, Kindern, Angehörigen (siehe „Das Fehlen eines...“ Seite 274).</p> <p>Aufgabe und Wirkung des Selektionsauftrags schon vor Anbeginn der ersten Unterrichtsstunde beeinträchtigen die Lehre und das Lernen.</p> | <p>Verständigung und Bewertung müssen den professionellen und systemischen Dialog prägen. Siehe dazu auch die Abbildung 13.1 Bewertung und Verständigung im ökosystemischen Kontext, Seite 341.</p> <p>Schule sollte „Insel der Möglichkeiten“ sein (PH 82) (siehe „Der Physiotherapeut...“, Seite 269). Bedarf nach sozialer und pädagogischer Fürsorge muss erkannt werden können und befriedigt werden.</p> <p>Wirkungen von Dyaden und Effekten 2. Ordnung sind bekannt und können genutzt werden (siehe „Die Professionellen sollten...“, Seite 316).</p> <p>Persönliche Verbindlichkeit statt Anonymität. Einflussnahme auch auf das Makrosystem.</p> <p>Schule und darin Tätige verstehen sich als Teil einer „lernenden Organisation“, die nach Innen und Außen kommuniziert und Vertrauen statt Misstrauen vermittelt. Strukturen, Regeln werden gewaltfreier gemacht.</p> <p>Individuelle und gesellschaftliche zeitliche (Lebens-)Bedingungen werden von Schule beachtet (vgl. Kapitel 12.3. ab Seite 316).</p> <p>Für mehr Menschen muss es angenehm bzw. von Nutzen werden, länger in der Schule zu bleiben (vgl. Kapitel 12.3. ab Seite 316).</p> <p>Lehren und Lernen müssen Vorrang haben vor Selektion.</p> |

Tabelle 12.4 Synopse zu „Rollen“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen

| Lebensbereich, Querverweis, Kategorien | Vorhandene Ressource | Zu entwickelnde Ressource |
|---|---|---|
| <p>Rollen Siehe auch: Kapitel 11.6 bis Kapitel 11.6.3, 275, Seite und Kapitel 12.4 Seite 317.</p> | <p>Sich mit der eigenen Tätigkeit und Rolle identifizieren.</p> | <p>Die eigene Rolle und Tätigkeit im Kontext reflektieren.</p> |
| <p>Eigene Rolle und Tätigkeit L 1 Motivation, etwas neues zu entwickeln E 17 Die Verbindung von Forscher, Forschungsgegenstand und Methode S 20 Unsere Arbeit ist „Wanderarbeit“ S 21 Die Sozialarbeiterin zeigt Rahmen, Strukturen, Wege zur Integration S 28 Ich arbeite gerne als Sozialarbeiterin, bin zufrieden mit dem was ich tue, wie ich es tue, wo ich es tue und für wen ich es tue</p> | <p>Starre an Institutionen gebundene professionelle und disziplinäre Rollendefinitionen (für sich, das Gegenüber, die Kooperation) (vgl. Kapitel 11.6.2. ab Seite 277).</p> | <p>Flexible, status- und institutionstolerante Rollen für sich, das Gegenüber und in der Kooperation werden möglich. Lösung von Dispositionshypothesen (vgl. Kapitel 12.4., ab Seite 317).</p> |
| <p>P 45 Diagnose und Klassifikation: meine Hauptaufgaben laufen gut P 53 Meine persönliche Haltung als Psychologin P 55 Arbeit aus dem Koffer ist schwierig Ph 79 Physiotherapie und schulisches Lernen sind eng miteinander verknüpft</p> | <p>Der Umgang mit den Rollen durch die Erwachsenen / Professionellen ist für die Kinder, unabhängig davon, ob der Umgang gelingt oder nicht, lehrreiches Vorbild (siehe „Da Beobachtung...“ Seite 284).</p> | <p>Der Umgang mit Rollen wird zeitnah erklärt, bzw. kommuniziert und ist Teil des Prozesses von Bewertung und Verständigung.</p> |
| <p>Die Rolle des Anderen Ph 84 Pädagogischer Physiotherapeut E 11 Die Lehrerrolle in Spanien E 12 Die Lehrerrolle in Deutschland S 25 Die Sozialarbeiterin arbeitet an der Sensibilisierung der Lehrerschaft, damit diese dann die Barrieren aus dem Weg räumen P 51 Die Lehrer können ihre Rolle nur in ganz</p> | <p>Rollenverteilung und Aufgabenerfüllung sind wenig transparent. Widersprüchliche Rollenanweisungen führen zu Konflikten.</p> | <p>Kindern wird Rollenvielfalt und Flexibilität vorgelebt und sie lernen am positiven Vorbild. Für Kinder, Eltern, KollegInnen werden Rollenverteilungen in Bezug auf Sach- und Beziehungsaspekte erklärt. Widersprüchliche Rollenanweisungen werden kommuniziert. Es wird versucht den Widerspruch aufzulösen.</p> |
| | <p>Beschränktes Rollenrepertoire für Kinder, Professionelle und Eltern.</p> | <p>Professionelle, Kinder, Eltern erweitern ihr Rollenrepertoire in neue, auch machtbesetzte, Lebensbereiche.</p> |

| | | |
|---|--|---|
| <p>wenigen Fällen erfüllen</p> <p>P 54 Die Kinder (und Eltern) vor der Inkompetenz der Lehrer schützen</p> <p>Kooperation und Beziehung</p> <p>L 3 Teamarbeit an der Schule bedeutet, umdenken und Kompetenzen erkennen und nutzen</p> <p>E 13 Die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz der Fachleute</p> <p>S 30 Meine Berufswahl habe ich autonom getroffen</p> <p>S 31 Ich wollte schon immer was für andere tun</p> <p>U 60 Flexibilität in Raum, Ort, Zeit, Personen und Inhalt der Unterstützungsarbeit</p> <p>U 61 Sekretariatsarbeit und Pädagogik koordinieren</p> <p>U 68 Dynamischer Unterricht ermöglicht gute Kooperation</p> <p>U 69 Der Psychologe sollte nur im Vorfeld arbeiten und uns unterstützen</p> <p>U 70 Unfähige Psychologen werden ausgetauscht</p> | <p>Verschiedene Disziplinen arbeiten, getrennt in verschiedenen Institutionen und überweisen sich gegenseitig die Klienten, Schüler u .a..</p> <p>Bildung, Soziales und Gesundheit sind in sich geschlossene Systeme. Kooperation findet durch Überweisung von Klienten statt.</p> | <p>Verschiedene Disziplinen kooperieren in einer Institution. Innerhalb der Disziplinen ist Rollenvielfalt erlaubt. Die Bereiche Bildung, Soziale Arbeit und Gesundheit werden zusammengeführt.</p> |
|---|--|---|

Tabelle 12.5 Synopse zu „Lebensbereiche und Kontexte“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen

| Lebensbereich, Querverweis, Kategorien | Vorhandene Ressource | Zu entwickelnde Ressource |
|---|--|---|
| <p>Lebensbereiche und Kontexte Siehe auch: Kapitel 11.7 Seite 285 und Kapitel 12.5 Seite 318.</p> | <p>„Verinselung“ der Kindheit und starke Trennung zwischen den Lebensbereichen hat schwache Bindungen zwischen den Lebensbereichen zur Folge. Unzureichende Kenntnisse über die für das Kind relevanten Lebensbereiche, die z. B. durch Behinderung, Armut, Migration geprägt sind (siehe „Wie die Lebensbereiche...“, Seite 319).</p> | <p>Kenntnisse über die Lebensbereiche in denen das Kind sich bewegt bzw. die auf es wirken. Professionelle versuchen die Bedeutung, die diese Lebensbereiche für das Kind haben zu verstehen (vgl. Kapitel 12.5., ab Seite 318)</p> |
| <p>L 5 Die Bedeutung des Stadtteils auf Bedarf und Ausgestaltung von integrativen Angeboten</p> | <p>Das Kind setzt sich aktiv mit den Lebensbereichen auseinander.</p> | <p>Professionelle fördern die Kompetenzen des Kindes in den Lebensbereichen, arbeiten auf Vernetzung der Lebensbereiche hin (vgl. Kapitel 12.5., ab Seite 318).</p> |
| <p>P 40 In Kanada gibt es für Behinderte mehr Ressourcen als in Spanien</p> | <p>Armut schränkt das Erlernen / Entwickeln von Kompetenzen in möglichst vielen Lebensbereichen ein.</p> | <p>Kindern werden Kenntnisse und Rollenflexibilität in möglichst vielen Fällen ermöglicht.</p> |
| <p>P 41 Über Deutschland und Behinderung weiss ich nichts</p> | <p>Steigerung der Anzahl armer Kinder.</p> | <p>Keine für das Kind relevanten Lebensbereiche werden tabuisiert bzw. verdrängt. Mit den unterschiedlichen Ausdrucksformen von Armut wird aufklärend und fördernd umgegangen.</p> |
| <p>P 42 Die Stadt-Land-Differenz zeigt sich in Schulen: Die Kinder auf dem Land sind gesünder</p> | <p>Intensität verdeckter und offener Armut steigt.</p> | <p>Die Aufgabe Professioneller ist es, bei offener und verdeckter Armut, die die Lebensbereiche des Kindes prägen, zu helfen.</p> |
| <p>P 43 Der Rhythmus der Konkurrenz ist nicht so ausgeprägt (Land)</p> | <p>Auch defizitäre Lebensbereiche bieten Lern- und Fördermöglichkeiten.</p> | <p>Professionelle decken Entwicklungsförderndes Potential auch in als defizitär definierten Lebensbereichen auf und kommunizieren dies mit Kind und Angehörigen.</p> |
| <p>P 44 Die wahre Integration findet hier statt (er meint auf dem Land)</p> | <p>Regionale und lokale Bedingungen beeinflussen die Qualität der Schulen und den Erfolg der Schüler darin.</p> | <p>Über die unhaltbaren Zustände verschiedener Armutsformen müssen Professionelle die direkte und indirekte Öffentlichkeit informieren und dabei die Integrität der Betroffenen schützen.</p> |
| <p>P 49 Wunsch, Wirklichkeit und Ziel des hispanisierten Normalisierungsprinzips</p> | <p>Deutsland geht in Bezug auf die Schulvielfalt einen nicht erfolgreichen Sonderweg.</p> | <p>Die Länderspezifität im Bildungsbereich wird zu Gunsten einer lokalen, am wirklichen Bedarf von Bildung, Sozialem und Gesundheit orientiert und nicht an Landesgrenzen.</p> |
| <p>P 59 Es gibt berechnete Klagen über das spanische Schulsystem</p> | | |
| <p>U 67 Behinderte Menschen trifft man überall</p> | | |
| <p>U 71 In Malaga sind wir etwas hinterher</p> | | |
| <p>U 72 Pädagogik des Auslands kenne ich leider nicht</p> | | |
| <p>Ph 73 Wissen über das Ausland bringt neue Erkenntnisse</p> | | |
| <p>Ph 74 Entwurzelung, Verlängerung der Schulzeit-Ausbildung</p> | | |

Tabelle 12.6 Synopse zu „Werte und Reflexionen“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen

| Lebensbereich, Querverweis, Kategorien | Vorhandene Ressource | Zu entwickelnde Ressource |
|--|--|---|
| <p>Werte und Reflexionen Siehe auch: Kapitel 11.7, Seite 285 und Kapitel 12.5 Seite 318.</p> <p>S 22 Integration bedeutet Chancengleichheit, gleiche Rechte, humaner Umgang und Zugang für alle</p> <p>S 26 Das Team zeichnet sich durch gute Kommunikation und Koordination aus</p> <p>S 33 Wir sind ein kompetentes Team</p> <p>S 34 Individuelle und Teamsozialisation laufen zusammen und ergänzen sich</p> <p>S 38 Versagen des Erziehungssystems</p> <p>S 39 Nicht alle können dem gleichen Ziel folgen</p> <p>P 56 Integration ist aber noch nicht common sense</p> <p>U 62 Comunidad Educativa muss Bewusstseinsarbeit leisten</p> <p>U 63 Gleiche Bedingungen und Möglichkeiten für jeden</p> <p>U 64 Jeder bekommt das, was er braucht</p> <p>Ph 80 Direktive und non-direktive Kommunikation</p> <p>Ph 83 Autonomie</p> | <p>Motto: So viel Integration wie möglich – so wenig Separation wie möglich (siehe „Die Tendenz zu“ Seite 320).</p> <p>Wir tun was wir können: Vertrauen in die Professionalität und das Team wurde von allen Professionellen ausgedrückt (Siehe „Sie vermitteln bei den...“, Seite 294).</p> <p>Chancengleichheit und Partizipation sind als personenunabhängige Werte anerkannt (Makrosystem) (siehe „Die folgenden 3 Kategorien...“ Seite 291 und „Chancengleichheit und gleiche Rechte..“, Seite 321).</p> | <p>Ursache mangelnder Integration wird nicht mehr in der persönlichen Disposition bzw. des direkten Umfeldes gesehen. Schaffung von „integrativer“ Vorstellungskraft. Nur Vorstellbares ist auch realisierbar! Auf der Basis einer integrativen Grundhaltung kann am Abbau mangelnder integrativer Bedingungen gearbeitet werden (vgl. „Comunidad Educativa“, Seite 291) (vgl. Kapitel 12.6., ab Seite 320).</p> <p>Partizipation und Integration sind Werte, die sich unter den Bedingungen von Anonymität und struktureller Gewalt innerhalb und außerhalb von Institutionen schwer erreichen lassen. Durch professionelles Wissen und Handeln bezogen auf Systeme und die Personen soll eine Annäherung an die Realisierung dieser Werte erreicht werden. (siehe dazu auch die Vorschläge von Marchesi (vgl. Marchesi,2003:14), „Abbildung 5.13 Ebenen und Indikatoren des Schulversagens“, Seite 205 und sechzehn Vorschläge zur Reduzierung des Schulversagens Seite 205).</p> <p>Auch im Mikrosystem bei konkret betroffenen Personen müssen diese Werte realisiert werden.</p> <p>Persönliche, bzw. berufsspezifische Belastungen und Frustrationen werden bearbeitet.</p> |

Tabelle 12.7 Synopse zu „Wissenschaft“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen

| Lebensbereich, Querverweis, Kategorien | Vorhandene Ressource | Zu entwickelnde Ressource |
|--|---|--|
| <p>Wissenschaft Siehe auch Kapitel: 11.9 bis Kapitel 11.9.2, Seite 297 und Kapitel 12.7, Seite 322.</p> <p>L 2 Sprache als systemimmanentes Mittel der Kommunikation und Metakommunikation, welches die Dimensionen der Integration trägt E 10 Jede Ebene der Integration hat ihre eigene Sprache und Begriffskultur (von der Integration vor Ort bis hin zum internationalen (Wissenschafts-)Transfer E 14 Grundvoraussetzungen für Vergleiche E 15 Widerstand gegenüber Integration E 16 Theorietransfer und Autonomie E 17 Die Verbindung von Forscher, Forschungsgegenstand und Methode</p> | <p>Widerstand gegen Integration. Integration bedeutet für alle Beteiligten Verunsicherung und macht Angst.</p> <p>Integrativ handelnde Systeme (flächendeckend im Ausland, in Deutschland als Inseln der Integration) zeigen Erfolge.</p> <p>Werte- und Reflexionen fließen in alle Disziplinen ein (vgl. Kapitel 11.9., ab Seite 297 und Kapitel 12.7., ab Seite 322).</p> <p>Wenig Beachtung integrations-soziologischer, -pädagogischer und -psychologischer Erkenntnisse bei politischen Entscheidungen.</p> <p>Hohe Diskrepanz zwischen integrativ wünschenswertem und realisiertem. Das Dilemma betrifft alle Disziplinen, die mit begrenzten Ressourcen am/mit Menschen arbeiten</p> | <p>Mit Widerstand und Angst auf allen Ebenen umgehen können. Bewertung und Verständigung im Dialog praktizieren. Keine Tabus aufrechterhalten (vgl. „Abbildung 11.1 Verlauf des Auswertungsprozesses“, Seite 253).</p> <p>In ein heterarisches Wissenschafts-Praxismodell (siehe: Abbildung 2.10) fließenden Erkenntnis der Praxis und der Theorie der Integrationspädagogik ein. Planung und Handlung aller betroffenen Disziplinen berücksichtigen integrative Kriterien (siehe „Die Sprache, die Medien...“, Seite 323).</p> <p>Werte und Disziplinen werden nicht hinter (angeblicher) Objektivität versteckt (siehe Kapitel 12.7., Werte und Reflexion fließen...“, ab Seite 322).</p> <p>Informations- und Lobbyarbeit von PraktikerInnen und ForscherInnen der integrativen Pädagogik, da Sachentscheidungen oft von Fachfremden getroffen werden. Ziel: Umsetzung/Anwendung integrativer Erkenntnisse (siehe „Die Ausprägung der integrativen...“, Seite 324).</p> <p>Annäherungen anstreben. Professionelle Abstumpfung vermeiden (vgl. Kapitel 12.7., ab Seite 322).</p> <p>Kommunikation und Sprache der Professionellen müssen sich durch ihre „Integrationsfähigkeit“ in allen Lebensbereichen auszeichnen (siehe „Die Sprache, die Medien...“, Seite 323).</p> |

13. Verständigung und Bewertung im ökosystemischen Kontext

Die im Kontext der beiden Auswertungsgänge (zirkuläres Dekonstruieren und ökosystemischer Ansatz) formulierten Ressourcen werden nun erweitert in Bezug auf aktuelle Fragen der Integrationspädagogik im Schulsystem. In der Formulierung und Sprache wurden die Ressourcen bisher bewusst so gefasst, dass der Bezug zu den Definitionen und Hypothesen Urie Bronfenbrenners möglichst eng und offensichtlich ist. Dieser dichte Theoriebezug wird nun erweitert und die Argumentation bezieht auch die Länderinformationen, aktuelle Fragen um das Erziehungs- und Bildungssystem, den (sich abbauenden) Sozialstaat und die Ökonomisierung aller Lebensbereiche ein.

Inklusive Schule

Eine „inklusive Schule“ im Sinne einer qualitativen Verbesserung der Integration, die ja auch noch nicht wirklich umgesetzt oder gewünscht wird, ist eine Vision, die, wie „Abbildung 2.17 Entwurf zum Perspektiven und Paradigmenwechsel aus ökosystemischer Sicht“, Seite 76, darstellt, aus zwei Wirklichkeiten gespeist wird. Derzeit ist zu befürchten, dass die in den „frei praktizierenden Disziplinen“¹⁵⁷ und der Sozialarbeit/Sozialpädagogik mit Hilfe von Organisationsentwicklung vollzogene Verbetriebswirtschaftlichung ganzer Arbeitsfelder auch die autonom werdenden Schulen ergreift. Die Vision der Inklusion wird sich, je nach Vorgaben, betriebswirtschaftlich unter Umständen nicht rechnen. Nicht nur hier muss das rein betriebswirtschaftliche Denken überwunden werden, hin zu einer volkswirtschaftlichen Perspektive. Es ist allerdings davon auszugehen, dass das, was in Bezug auf Verbetriebswirtschaftlichung bei Sozialarbeit/Sozialpädagogik auf Widerstand stieß, im Schulsystem erheblich leichter umsetzbar sein wird, da Messung und Bewertung hier bereits auf hohem Niveau entwickelt sind. Darüber hinaus ist das klar hierarchisch, beamtenrechtlich gesicherte System der Schule übersichtlicher und dadurch besser zu dirigieren als das heterogene, subsidiäre Sozialsystem, welches durch gegenseitige Konkurrenz zu rein betriebswirtschaftlichem Denken gezwungen wird.

Es ist für die Integrationspädagogik und eine allgemeine Pädagogik, eine Herausforderung, auf ökonomische Gesichtspunkte, die ein nicht die Partizipation förderndes Sonderschul-

¹⁵⁷ Mit frei praktizierenden Disziplinen sind diejenigen gemeint, die in freier Praxis, auf Honorarbasis, in Miniarbeitsverträgen bzw. auf Abruf arbeiten. Das sind beispielsweise sozialpädagogische Familienhelfer, Psychologen, Nachhilfelehrer, aber auch Krankengymnasten.

system, die frühe Trennung in scheinbar leistungsgerechte Lerngruppen und die nicht ausreichende kompatible Ausstattung der Bereiche Lernen, Gesundheit und Soziales mit sich bringen, hinzuweisen.

Wenn derzeit über die notwendige Verbesserung der Schule gesprochen wird bzw. auch Maßnahmen umgesetzt werden bedeutet dies Nachbessern, Ausgleichen, Ergänzen, Reparieren, mit der Feststellung, dass alle die etwas leisten können und wollen, davon profitieren und nichts zu befürchten haben. Der erzwungene Verzicht wird dann als solidarische Handlung umdefiniert und propagiert. Grundlegende strukturelle, qualitative und quantitative Verbesserungen im Bereich der allgemeinen Pädagogik bzw. der Integration bleiben aus.

Die Kosten dafür sind hoch: Die volkswirtschaftlichen Verluste, die durch Sitzen bleiben, Sonderbeschulung, „das Behindern“ von immer mehr Kindern und Jugendlichen eines Jahrgangs, das Brachliegen lassen von Ressourcen und Aberkennung von Kompetenzen, usw. sind nicht im Blick. Diese „Mängel“ werden als individuell zu verantwortendes Defizit oft über Generationen hinweg manifestiert, individualisiert und zunehmend mit dem Entzug von Unterstützung, zur „Förderung der Eigenverantwortung“, sanktioniert. Ein Anschluss an die Leistungen der schulsysteme im europäischen Ausland wird so nicht erreicht, wohl aber die Spaltung der Gesellschaft in Gruppen. Es gibt die Gruppe der Menschen, die als Leistungsträger und Konsumenten dazu gehören. Es gibt die Gruppe, die dauerhaft auf der Kippe steht in Bezug auf Teilhabe und Konsum, trotz großer Anstrengungen ihrerseits. Die letzte Gruppe setzt sich aus Menschen zusammen, die sich selber aufgegeben haben und die nur noch notdürftig von der Gesellschaft alimentiert werden. Die Chance, die auch ökonomische Züge trägt, mit gut ausgestatteten, nicht die Gesellschaft spaltenden, sondern integrierenden Bildungsmöglichkeiten optimistisch der Zukunft entgegen zu sehen, wird von den Entscheidungsträgern zu wenig beachtet.

Kontinuität

Die heutige Kindheit ist geprägt von Diskontinuitäten, die familiärer und institutioneller Art sind. Doch nun zuerst zu den institutionellen Diskontinuitäten und Übergängen, die sich von gelungenen und begleiteten Ritualen, die Übergänge kennzeichnen, deutlich unterscheiden. Von den „U-Untersuchungen“, Gruppenfähigkeitsprüfungen für Krabbelgruppen, Aufnahmebedingungen für Krippe und Kindergarten, Sprachreife- und

Schultest angefangen bis zum Bewerbungsgespräch für eine Arbeit hat die in der Entwicklung stehende Person ständig den Nachweis zu erbringen, dass sie in Relation zu ihrer Lebenszeit der (institutionellen) Norm entspricht. Wäre nicht die Schule, die ja für alle verpflichtend ist der Ort, an dem alle Kinder ohne Eignungsprüfung willkommen sein sollten?

Die sich bereits in der Normalbiographie ergebenden regelhaften Übergänge werden kaum in ihrer Bedeutung für die Entwicklung hinterfragt, ausreichend begleitet oder gar für überflüssig oder schädlich befunden. So ist zum Beispiel der Übergang von einer räumlich, personell und in Bezug auf die Regeln und Normen bekannten Kindertagesstätte mit rund 60 Kindern in eine personell, baulich, räumlich anonyme Schule mit 200 und mehr Kindern eine unhinterfragte „Normalität“. Die Entfremdung und Anonymität, das zeitliche Zerreißen von Kontexten und das Alleingelassen werden in den Übergängen steigert sich im Laufe der kindlichen institutionellen Sozialisation. Dies trifft Kinder, die nicht der Norm entsprechen, weniger gut vorbereitet und begleitet sind, noch häufiger und nur die „flexibelsten“ halten diesem ständigen Anpassungs- und Veränderungsdruck stand.

Das Wissen um die Lebensbedingungen und Lernausgangslagen von Kindern, die aus verschiedensten Gründen nicht der Norm entsprechen, legt nahe, dass diese Kinder besonders verlässliche, dauerhafte, personelle, räumliche, zeitliche und strukturelle Kontinuität brauchen.

Das Erziehungs- und Bildungssystem und die dieses System stützende und ergänzende Jugendhilfe sollte darum bemüht sein überflüssige, der kindlichen Entwicklung nicht zuträglichere Übergänge zu Gunsten von Stabilität und Kontinuität abzuschaffen. Das hat nichts mit „Kuschelpädagogik“, sondern mit der Schaffung der Basis für Entwicklung, Lernen und Leistung zu tun. Übergänge sind nicht per se schlecht, sie sind Teil der persönlichen Biographie und gehören zur Entwicklung. Doch das Erziehungs- und Bildungssystem muss sie nicht künstlich erzeugen, denn die ökonomischen Gegebenheiten, Migration und sich wechselnden Familienkonstellationen verursachen bereits reichlich Diskontinuitäten und Übergänge. Sie wären von der Schule in einer Form zu begleiten, die eine mühelose Kommunikation zwischen den Ebenen, Institutionen und Personen anstrebt, als Sicherheit für die sich in der Entwicklung befindende Person.

Kompetenzerweiterung

Vor der Kompetenzerweiterung und der Normsetzung steht das Erkennen und Beachten der vorhandenen Kompetenzen, z. B. mehrfache Halbsprachigkeit, Kompetenzen, die auf

Grund von Behinderung erheblich von der Regel abweichen usw. Dafür ist ein umfangreicher Ressourcenpool verschiedenster Fähigkeiten und Professionen notwendig. Aus dem Pool heraus sollten die zu erreichenden Kompetenzen erklärt werden. Es müssen auch kleinschrittige Wege zum Erreichen dieser Kompetenzen aufgezeigt werden.

Derzeit werden Lernen, Leistung und Entwicklung, in dem auf Störung und Konkurrenz angelegten System an außerhalb vom Kind gelegten Normierungen gemessen. Das ist der kindlichen Entwicklung nicht zuträglich. Nicht nur als behindert anerkannte Kinder benötigen einen individuellen Lern-, Lehr- und Zeitplan, der die aktuellen praktischen und intellektuellen Kompetenzen anerkennt und die zu erreichenden Kompetenzen im ökosystemischen Kontext lehrt, übt und evaluiert.

Chronosystem

In den Wissensbeständen und Kompetenzen, die ein Kind heute erwerben sollte, liegt kein innerer Zeitfaktor. Weder der Zahlenraum bis zehn, eine bestimmte Vokabel oder die Kenntnis des Knochenbaus eines Tieres haben einen inneren Zeitfaktor. Noch wird mit dem Faktor Zeit vorwiegend als Bewertungs- und Normierungsinstrument dafür, wann, wer, was, in welchem Tempo beherrschen muss, umgegangen.

Die Mitglieder einer lernenden Organisation können durch Eigenbeobachtung und Supervision sich auf einen neuen Umgang mit dem schwer zu fassenden Element „Zeit“ einigen. Durch einen reflektierten Umgang mit der Zeit sollte und könnte sich das Leben und Lernen in der Schule verbessern. Gerade Kindern mit Behinderungen, deren Entwicklung der Selbständigkeit sich deutlich von der Norm unterscheiden kann, wird eine hohe Toleranz abverlangt für Hetze (z. B. Fahrdienst kommt) auf der einen Seite und „sitzen gelassen werden“, warten bis jemand assistiert beim Spielen, der Körperpflege, dem Lernen usw. auf der anderen Seite.

Die Schule und die in ihr agierenden Personen benötigen mehr Zeit für die Erfüllung ihrer Aufgaben. Dies kann nicht durch Beschleunigung, sondern nur durch Entschleunigung erreicht werden. Nicht Verkürzung der Schulzeit, sondern tägliche Verlängerung bringt Entzerrung. Es muss Vertrauen dafür geschaffen werden, dass auch derjenige, der nicht „drängelt und hetzt“, nichts verpasst. Dazu gehört aber auch, langsam und bewusst mit Kindern, Eltern und Kollegen zu sprechen, telefonisch erreichbar zu sein usw. Die Lern-

und Lebensumgebung von Kindern, die Schule, sollte sich vor Ansprüchen, Aufträgen, Normen, Richtlinien usw., die der kindlichen Entwicklung nicht zuträglich sind, zu schützen wissen. Beim Wahrnehmen, Beobachten, Denken und Forschen, was Lernen ja bedeutet, kann das behinderte, wie das nicht behinderte Kind keine Hetze vertragen, sondern benötigt Erwachsene (und andere Kinder), die ihm in „Dyaden der Beobachtung, gemeinsamer Tätigkeit, Reziprozität“ usw. (vgl. Bronfenbrenner, 1981:71f) als Modell für Konzentration und das sich Einlassen auf den Gegenstand und die beteiligten Personen dienen.

Kinder haben ihr eigenes Tempo und ihre Eigenzeit, in der sie von Geburt an die lustvolle, aber auch anstrengende Erfahrung des sich selbständig Aneignens der Umwelt betreiben. Das ist eine wichtige Kompetenz, die die Schule wiederum einfordert, aber mit zunehmender Reife des Kindes nicht ausreichend individualisiert respektiert und fördert. Das systematische Abgewöhnen der Eigenzeit des Kindes im normierten, gleichschrittigen Lebens- und Lernprozess bedeutet, dass die außerhalb erworbenen Fähigkeiten und Leistungen nicht genügend als Basis genutzt werden und als Lebenslernleistung gar nicht anerkannt sind. Die Fähigkeiten, die Kinder heute zum (glücklichen) Leben und Überleben bereits haben und sich täglich weiter aneignen sind umfangreicher, vielfältiger, aber auch ärmer, als das, was ein begrenzter Fächerkontext vorgibt.

Ein moderat konstruktivistischer¹⁵⁸, über die Fächergrenzen hinausgehender Unterricht, der aus der Perspektive der SchülerInnen in Wechselwirkung mit dem Lerngegenstand ein didaktisches Konzept entwickelt, anerkennt die Fähigkeiten, die das einzelne Kind bzw. eine Kindergruppe bereits hat und schafft eine Passung zu dieser Vielfalt. Ein gutes Erziehungs-, Bildungs- und Sozialsystem arbeitet mit den Kindern und ihren Fähigkeiten und nicht gegen sie. In ihm arbeiten Professionelle, die die resilienten Faktoren des einzelnen Kindes erkennen und unterstützen können.

Integrative Grundhaltung¹⁵⁹

Eine integrative Bewusstseinsdisposition¹⁶⁰ ist am wirksamsten, wenn diese in mehreren Ebenen des Ökosystems angebunden ist. Die vorgelegten Daten zur Realisierung der Integ-

¹⁵⁸ In der *L.O.G.S.E*-Reform wurde eine moderate konstruktivistische Unterrichtsform angestrebt (vgl. Arndt, 1999:177), siehe dazu S. 169.

¹⁵⁹ Die Arbeit von Mahnke (2002:75), komprimiert in der „Abbildung 2.9 Integratives Qualifikationsprofil für Grundschullehrer“, Seite 42, zeigt, dass die integrative Grundhaltung die Basis ist, auf der notwendiges Fachwissen aufgebaut werden kann.

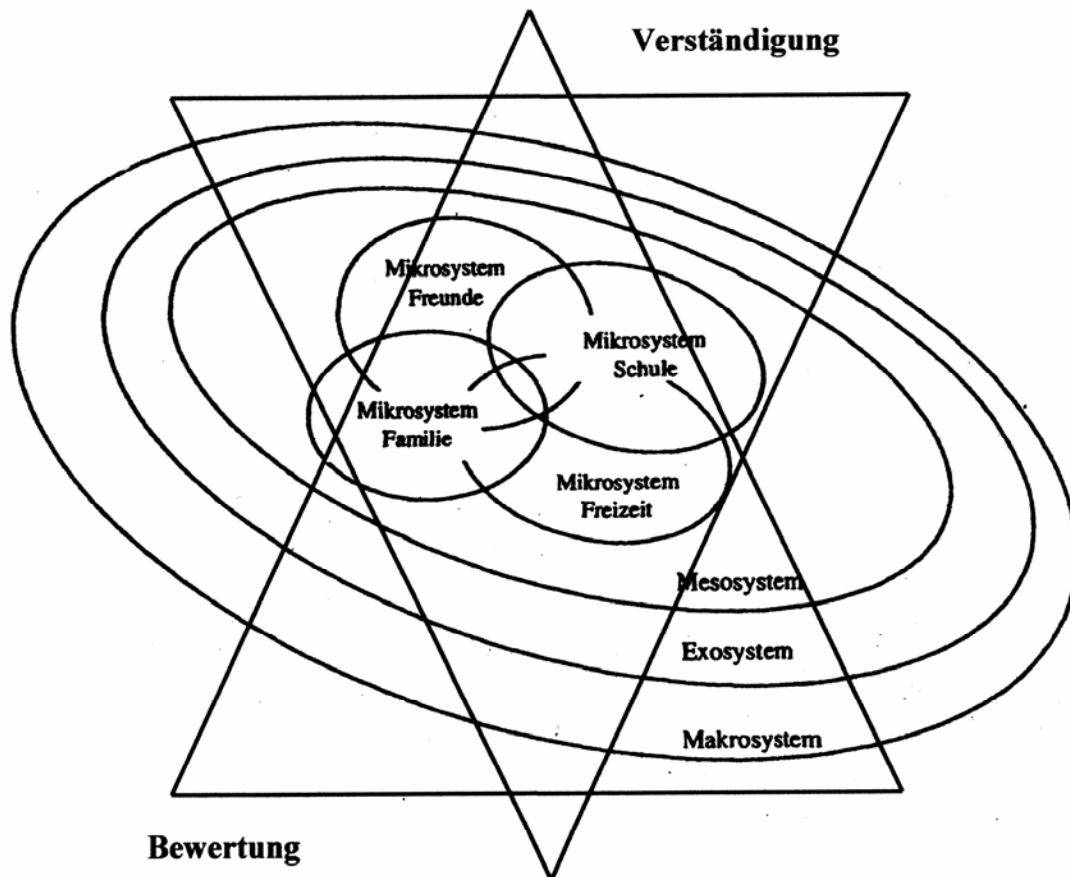
rationspädagogik in Deutschland und Spanien zeigen, dass die integrative Grundhaltung und das entsprechende Bewusstsein in Spanien auf mehreren Ebenen verwurzelt ist, während es in Deutschland eher Kerne und Zirkel im Mikrobereich gibt, die schwache Unterstützung aus den Systemen höherer Ordnung erhalten.

Bewertung und Verständigung

Bewertung und Verständigung sind individuelle und interaktionell entwickelbare Fähigkeiten. Wenn Professionelle sie vorleben, werden sie auf Dauer eine entsprechende Aufnahme und Dialogbereitschaft untereinander, bei den Kindern und Eltern hervorrufen. Die folgende Abbildung ist der Versuch die aus den Interviews entwickelten Konstrukte, die als für die interdisziplinäre Kooperation in der integrativen Arbeit als zentral angenommen werden können, auch im ökosystemischen Zusammenhang anzuwenden.

¹⁶⁰ Der Begriff ist von Gehrman entnommen, die sich mit der Frage befasst, ob „Gemeinsamer Unterricht – Fortschritt an Humanität und Demokratie“ (2001) bedeutet.

Abbildung 13.1 Bewertung und Verständigung im ökosystemischen Kontext



Die beiden Konstrukte haben die Qualität der „müheleisen Kommunikation“ über die Systemebenen hinweg, die ein Teil des „entwicklungsfördernden Potentials“¹⁶¹ sind.

Ein inklusives Bildungskonzept, welches die Kinder nicht von einer Sonderbehandlung zur nächsten verweist, unterstützt dies, denn personelle Kontinuität und zahlenmäßig begrenzte Zuständigkeit sind absolut notwendig, um die „müheleise Kommunikation“ zu ermöglichen. Helferkonferenzen, Fallkonferenzen oder Förderausschüsse, in denen viele temporäre Experten über die Behandlung des Kindes sprechen, werden aber erst dann überflüssig, wenn die alltägliche Praxis wie oben beschrieben, sich in Richtung Inklusion, Kontinuität und Wertschätzung der kindlichen Entwicklungsfähigkeit, verändert.

¹⁶¹ Das „entwicklungsfördernde Potential“ ist zentral in der Theorie von Urie Bronfenbrenner (1981). Es wird in dieser Arbeit im „Kapitel 11.4 Kind in der Schulklasse“, Seite 266, dargestellt. Die entsprechenden Definitionen und Hypothesen stehen im „Anhang 3 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung“, Seite 381.

14. Ausblick - Von der Integrationsfähigkeit des Kindes zur Integrationsfähigkeit von Land, Stadt, Schule/Jugendhilfe, Klasse/Gruppe

Der Ausblick bündelt zentrale Erkenntnisse aus dem empirischen zweiten Teil der Arbeit sowie dem Fakten und Diskussionen vorstellenden ersten Teil und verbindet sie mit den aktuellen Lebenslagen von Kindern. So entstehen sinnvolle Aussagen zur Integrationspädagogik und ihrem großen, mit ihr verwobenen Gegenstück, der Nichtintegrationspädagogik.

Die Ergebnisse dieser Arbeit sind übereinstimmend mit den vielen kritischen Berichten zu den Lebens- und Lernausgangslagen sowie den Sozialisations- und Bildungs(miss)erfolgen in Deutschland und Spanien. Es kann schwer etwas wirklich Neues hinzugefügt werden. Das bereits so oft gesagte und beschriebene kann lediglich wiederholt und unterstrichen werden. Es muss sich nicht etwas ändern, sondern vieles muss verändert werden, damit nicht immer mehr risikobehaftete und behinderte Kinder und Jugendliche am Bildungs- und Sozialsystem scheitern.

Die Benachteiligung und mangelnde Partizipation wird zu Beginn des neuen Jahrtausends wieder verstärkt von einer Generation in die nächste vererbt. Die heute erwachsenen Entscheidungsträger und die Agenten der Erziehung und Bildung müssen so handeln, dass eine nachhaltige Sozialisation der jungen Menschen ein verantwortungsvolles und selbstbewusstes Leben als Erwachsene/r ermöglicht.

Auf die Verwerfungen und Widersprüche in den mikrosozialen Lebenswelten (z. B. Familie, Schulklasse), die sich unter anderem aus den meso-, exo- und makrosozialen Gegebenheiten dort niederschlagen, darf nicht mehr lediglich mit vermehrter betriebswirtschaftlich orientierter quantitativer Kontrolle der Endergebnisse reagiert werden. Betrachtet man die Lebenslagen und Lernausgangslagen sowie die Ergebnisse der Schul- und Leistungsvergleiche in Deutschland und Spanien, zeigt sich, dass in beiden Ländern zu viele Kinder materiell, emotional, intellektuell, sozial und kulturell weder entsprechend ihres individuellen Bedarfs noch des normierten Bedarfs versorgt sind.

Wer glaubt mit Erhöhung der quantitativen Messfrequenzen, die Qualität verbessern zu können, sollte folgende pädagogischen Regelthemen, die ich nicht als Kriseninterventionen verstehe und die hier lediglich für den Mikrobereich Lerngruppe beschrieben sind, mit in die Prüfung aufnehmen:

- die Anzahl der integrativ beschulten Kinder,
- das Maß der Individualisierung des schulischen Angebots,
- die Anzahl der Kontakte, die zur Vernetzung von Eltern verschiedener Kinder dienen,
- Anzahl der Verknüpfungen zwischen muttersprachlichem bzw. fremdsprachlichem Unterricht zu anderen Unterrichtsfächern,
- die Anzahl der förderlichen Kontakte/Kooperationen zwischen Schule, Jugendhilfe, Vereinen, Therapeuten,
- Anzahl der Kooperationen zwischen Lehrenden,
- die Anzahl der Elternkontakte,
- die Anzahl der Beratungsgespräche zur Planung und Konzeption des Lernstoffs, des Bildungsweges,
- die Anzahl der Beratungsgespräche zur Unterstützung der Hausaufgaben und dem selbständigen arbeiten des Kindes,
- die Anzahl der Aktivitäten, die durch Prävention dazu geführt haben, dass kein Überprüfungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf eingeleitet wurde,
- die Anzahl der Maßnahmen, die Integration im separierenden Schulsystem ermöglichen,
- usw.

Eine Intensivierung dieser aufgelisteten Aktivitäten würde eine Verbesserung für das Lernen und die Kooperation mit sich bringen.

All diese Maßnahmen, und die Liste lässt sich noch weit fortführen, verlangen ein Bestreben nach Egalität durch und auf den höheren Systemebenen, die tatsächlich ein Interesse an der Verbesserung der Qualität und nicht nur an Messung, Dokumentation und Beruhigung des Gewissens haben. Der simplen Aufzählung der hier aufgezeigten pädagogischen Interventionen, die auf die das Kind/die Kinder umgebende/n System(e) fokussiert sind, muss qualitative Überwachung folgen. Hier im Ausblick soll das Thema Qualität nicht neu eingeführt und behandelt werden, doch da hier ein aktueller Bezug angestrebt wird, ist es notwendig auch die Strapazierung und Umdeutung dieses Begriffs

zu benennen, hin zu einer Kosten und Ertragsanalyse, Festlegung von Standards, Erhöhung des Leistungsdrucks und grundsätzliche Entsolidarisierung. Der Entsolidarisierung muss etwas entgegen gesetzt werden. Die Integrationspädagogik kann dies natürlich nicht alleine bewerkstelligen. „Solidarität stellt dabei gleichsam eine gesellschaftliche Ressource dar, aus der Integration als Modell zum demokratischen Umgang mit Differenz schöpfen kann. Sie bildet die politische Folie, auf der Integration auch als pädagogischer Entwurf gedeiht. Dies wird jedoch nur gelingen, wenn Integration nicht nur als pädagogisches Konzept, sondern als ein Projekt begriffen wird, das selbst im politischen Feld angesiedelt ist“ (Deppe,2002:53).

In Deutschland wie in Spanien, wo es in Schulgesetzen heute viel um Qualität geht, sollte genau überprüft werden, welche Qualitäten, wo und bei wem fokussiert werden, wie die Dimensionen der Sanktionierung aussehen und wer die Gewinner bzw. Verlierer der Qualitätsüberprüfung sind. Veränderungen als Sicherung und Verbesserung der Qualität zu charakterisieren wird über Ländergrenzen praktiziert und zeigt den Fortgang der Angleichung im Rahmen der europäischen Integration. Als Beispiel möchte hier das *L.O.C.E* – Gesetz nennen, welche im Kontext der „Abbildung 5.9 *L.O.G.S.E* und *L.O.C.E*: Veränderungen in der Sekundarstufe“, Seite 179, beschrieben wird und das *Dritte Hessische Qualitätssicherungsgesetz* (1.1.05), welches die Neuordnung der Lehrerbildung, die Änderungen im Schulgesetz und im Hochschulgesetz umfasst. In Spanien landesweit, in Hessen natürlich auf Hessen bezogen, wurden mit der Intensivierung der Qualitätsdebatten dann auch entsprechend benannte Institute zur Überwachung der Qualitätssicherung gegründet.

Menschliches Handeln ist nicht nur aus ökosystemischer Perspektive doppelt strukturiert und kann somit mit Verwerfungen und Widersprüchen umgehen. Kinder, Erwachsene und Professionelle sind in beruflichem wie privatem Kontext Verwerfungen und Widersprüchen ausgesetzt. „Es (das Handeln)¹⁶² orientiert sich an den Gegebenheiten, mithin auch an Institutionen, eingeschlossen rechtlichen Regelungen, die durch es bestätigt oder verändert werden und überdies grundsätzlich in Frage gestellt werden können“ (Hoch,2002:9).

Die Orientierung an der kindlichen Entwicklung zum einen und an den rechtlich institutionellen Normen zum anderen ist je nach Profession, persönlicher Grundhaltung und Härte

¹⁶² Einfügung von Ursula Pohl.

der Gesetzeslage ein Drahtseilakt bei dem (schul-, sozial- bzw. medizin-) rechtlich alle Kriterien perfekt erfüllt sein können, das Kind dabei aber auf der Strecke bleibt. Hier zeigt sich die Ausprägung der doppelten Strukturierung menschlichen und professionellen Handelns. Unter den derzeitigen Bedingungen des Überwiegens der juristisch institutionellen betriebswirtschaftlichen Absicherung im Gegensatz zur niedrigschwelligen Gewährung von Hilfen bzw. die Fokussierung der Interventionen auf das, das Kind/die Kinder umgebende System/e, spricht es für hohe Professionalität, wenn dabei das Kind z. B. beim Überprüfungsverfahren für sonderpädagogischen Förderbedarf oder die Bewilligung von Integrationshilfen geschont wird. Es zeichnet Professionelle auch aus, wenn es gelingt juristische, administrative und finanzielle Belange nicht mit diagnostischen Ergebnissen zu begründen und zu vermischen. Das erscheint unter den derzeitigen Bedingungen der Ressourcenzuweisung fast unmöglich. Ein weitgehender Verzicht auf diagnostisch legitimierte Verwaltungsakte würde den Betroffenen Ängste und Kränkungen ersparen und Ressourcen für z. B. Unterricht, Beratung und Netzwerkarbeit freisetzen.

Für ein Leben und Lernen im Kontext

Es ist im Laufe der vorangegangenen Kapitel deutlich geworden, dass eine Verbesserung der Partizipation und Integration behinderter und risikobehafteter Kinder nur gelingen wird, wenn eine integrative Grundhaltung auf allen Systemebenen eingeleitet wird. Dazu gehören ein guter abgesicherter Unterricht, eine gute Schule, eine gute Schulpolitik von Stadt, Land und Bund, eine kooperierende Jugendhilfe, gute Vereine und Initiativen¹⁶³ sowie bei Bedarf ein ergänzendes therapeutisches bzw. medizinisches Angebot. Diese Angebote zeichnen sich durch Kontinuität für die Klientel, die Professionellen und die Ehrenamtlichen aus, legen Wert auf Prävention und müssen sich durch eine Fallzahlen unabhängige Finanzierung und nicht über Stigmatisierung ihrer Klientel Ressourcen sichern. Innerhalb und über die Fachgebiete hinweg gibt es eine tragfähige Kommunikation. Diese interdisziplinäre Kommunikation zeichnet sich durch Sacharbeit und Beziehungsarbeit aus, solange noch in Disziplinen bezahlt, gearbeitet und gedacht wird. Das Kind und seine Angehörigen müssen in ihrer „beziehungshaften Sachbedürftigkeit“ verstanden werden. Die sachliche Bedürftigkeit können z. B. Behinderung, Sprachdefizit, materielle Einschränkung sein, welche immer in ihrer Bedeutung für die Beziehung der Familie, der Klasse verstanden werden. Die Bewertung, die Professionelle dazu einnehmen, ist von ihrer Disziplin, der sie

¹⁶³ Denkbar wäre z. B. im Vereinsrecht neben Präsident, Kassenwart usw. eine/n Integrationsbeauftragte/n zu etablieren. Vereine können das natürlich auch jetzt schon tun, aber Gesetze sind auch zukunftsweisend gesellschaftsgestaltend.

finanzierenden Institution und ihrer persönlichen Erfahrung geprägt und kann mit denen der Kinder bzw. Familien übereinstimmen oder differieren. Die Verständigung darüber gelingt am besten, wenn die Beziehungshaftigkeit und Bedeutung der Sachbedürftigkeit ernst genommen werden und in einer vertrauensvollen Atmosphäre kommuniziert werden können. Das die individuellen und institutionellen Chronosysteme die Qualität der Bewertung und Verständigung beeinflussen, ist zu beachten. Was den Klienten oder die Schülerin nächtelang nicht schlafen lässt, ja Wochen, Monate und Jahre beschäftigen kann, ruht im institutionellen Aktenschrank oder PC. Doch der Klient erlebt über die Zeit hinweg eine Belastung seines Selbstkonzeptes und Zukunftsunsicherheit. Sachbedeutung und Beziehungsbedeutung lassen sich nicht aufteilen, ganz besonders nicht auf die verschiedenen Professionen. Hier können nur kurz die Verunsicherungen, Ängste, Irritationen angesprochen werden, die mit Überprüfungsverfahren und Diagnostik verbunden sind, sei es z. B. bei Autismus, ADHS oder sonderpädagogischem Förderbedarf. Auch in den alltäglichen professionellen Rollenzuweisungen sind Sachbedeutung und Beziehungsbedeutung verschieden gewichtet. So umfasst die Wissensvermittlung in der Rolle des Mathematiklehrers einen höheren Anteil als in der Rolle des Sozialpädagogen. Doch der Sozialpädagoge wird zum Wissensvermittler, wenn er die nicht verstandenen Lerninhalte wiederholt, und der Mathematiklehrer muss erkennen, ob das Kind in der Lage ist zu arbeiten und gegebenenfalls selber sozialpädagogisch handeln. Das gilt für andere Professionskonstellationen natürlich auch.

Die Unterrichtsinhalte müssen den aktuellen und zukünftigen Kompetenzbedarfen der SchülerInnen entsprechen. Auf Behinderungen, aber eben auch auf besondere Fähigkeiten (ohne gleich Hochbegabung zu vermuten), Zweisprachigkeit, mehrfacher Halbsprachigkeit, den Bedarf an unterstützter Kommunikation, Gebärdensprache, Blindenschrift usw. gehen gute Schulen mit einem guten Unterricht individuell auf Stadt(-teil) und Landesebene kooperierend ein. Es sollte die Aufgabe von Lehrenden sein, festzustellen was ein Kind bereits kann. Diese Fähigkeiten sollten festgehalten und innerhalb wie außerhalb des Unterrichts für es selber und für andere Kinder genutzt werden. Intensive Dialoge mit den Eltern und anderen Professionellen sollen sicherstellen, das allen Beteiligten klar ist, welches die nächsten Lern- und Lebensziele sind.

Alle Kinder lernen auf deutsch mündlich und schriftlich über verschiedene Medien zu kommunizieren, gegebenenfalls mit unterstützter Kommunikation, aber unbedingt auch in

anderen (individuell relevanten) Sprachen, was in der globalisierten Gegenwart und Zukunft eine persönliche und gesellschaftliche Ressource ist. Auch den lediglich deutschsprachig sozialisierten Kindern sollte die Möglichkeit zu bilingualem Schriftsprachenerwerb und Kontakt mit einer anderen Sprache und Kultur gegeben werden.

An der individuellen aktuellen Leistungs-, Kommunikations- und Beziehungsfähigkeit und nicht am Faktor Zeit und Norm sind die Lern- und Entwicklungsaufgaben orientiert. Die derzeit die Schule kennzeichnenden Elemente (45 Minuten, bestenfalls halbe Tage, Hausaufgaben, Trennung von Beziehung und Inhalt) treten in den Hintergrund und werden abgelöst von einem individualisierten, kontextbezogenen, fächerübergreifendem, ganzheitlichen Lernen in festen und wechselnden Gruppen.

Länger gemeinsam lernen (und leben) bezieht sich auf den einzelnen Tag, aber auch auf die Anzahl der Schul- und Lebensjahre in der kindlichen Entwicklung. Neue, am Kind, der Gruppe, den sozialen Hintergründen entsprechenden, der Schule, des Stadtteils, der Region orientierte Kriterien für die Zusammenstellung von Lern- und Bezugsgruppen müssen entwickelt werden.

Bis zur Überwindung des Homogenitätsmythos, der sich in der frühzeitigen, altersbezogen in Schul- und Leistungsstufen orientierten Zuordnung der Kinder realisiert, müssen die Professionellen an der Aufklärung über diesen Mythos arbeiten und so oft wie möglich Grenzen und Normen überschreiten, um den Mythos zu entlarven.

In Spanien ist dieser Mythos zumindest formal schulrechtlich stärker in Frage gestellt als in Deutschland, wo auch das nicht risikobehaftete Kind sich permanent, und zukünftig noch mehr, schulrechtlich relevanten Normen gegenüber rechtfertigen muss, um den Verbleib in der Gruppe bzw. den Aufstieg in die nächste zu legitimieren. Dennoch weisen die Daten aus dem Landes- wie aus dem empirischen Teil der Arbeit darauf hin, dass der weiteren dimensionalen Ausprägung des Mythos in Spanien versucht wurde mit der *L.O.G.S.E.-Reform* und den Maßnahmen nach der Regierungsübernahme durch die *P.S.O.E.* durch Top Down Reformen Einhalt zu gebieten. Dass dies bereits ausreichend gelungen ist, kann nicht festgestellt werden. In der deutschen Politik wurden die Chancen zu derartig umfassenden Reformen bisher nicht erkannt, und man fördert weiterhin die Vielfältigkeit der Institutionen, ergänzt, repariert, flickt Löcher, die an anderer Stelle wieder aufreißen, statt sich um die Vielfältigkeit der Kinder und ihrer Lebenslagen zu bemü-

hen, wie z. B. es integrationspädagogische Ansätze vorsehen. Die reichhaltigen Kenntnisse der Integrationspädagogik, die Lernen mit Sozialpädagogischem und Therapeutischem integriert, liegen vor. Wenn die „Regelpädagogik“ sie nutzt, können Ausgrenzungen verhindert und Integration in Folge davon überflüssig werden.

Auf Leistungsversagen oder mangelnde Leistung muss zukünftig mit Förderung statt mit Steigerung der Anzahl der Testverfahren, Ausschluss und Umschulung reagiert werden. Auch wenn dies in Spanien vermehrt so vorgesehen ist, wird bei zu vielen Kindern und Jugendlichen die mangelnde Partizipation und Anbindung der Familie bzw. des Stadtteils in die Gesellschaft, im Schulsystem perpetuiert. Dass die Realisierung des Gegenteils das Ziel war, zeigen die Reformen im Bildungsbereich seit der Transición. Damit ist natürlich noch keine Verbesserung des Angebots an Arbeitsplätzen für junge Menschen auf dem Arbeitsmarkt zu erwarten.

In die Planung von Erziehung und Durchführung derselben sowie der ergänzenden Maßnahmen müssen auf allen Systemebenen vermehrt flexible, individualisierte Elemente auf der Basis von stabilen Gruppenerfahrungen im sozialen, kognitiven und emotionalen Bereich einfließen. Nur so, im Bewusstsein von Sicherheit und Kontinuität im kooperativen, durch inhaltliches Interesse geleiteten Lernen können Kinder und Jugendliche sich die Flexibilität, die in der globalisierten Gesellschaft vom Individuum erwartet wird, auch aneignen.

Die Arbeit hat, wie andere vor ihr auch schon, dargelegt, dass die Vorstellung, die Schule sei ein Schonraum, schon lange überholt ist. Es wäre wünschenswert, dass sie ein Ort wird, wo Ansprüche und Widersprüche der Gesellschaft nicht fraglos übernommen werden, sondern über Gruppeninteressen hinweg Kindern und Erwachsenen Anleitung zu zukunftsweisendem, solidarischem Handeln gibt.

Abbildungsverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1.1 Das Mehrebenenmodell nach Urie Bronfenbrenner..... | 20 |
| Abbildung 1.2 Die Beziehung zwischen Mikro- und Mesoebene im Lebenslauf..... | 21 |
| Abbildung 1.3 Sozialisation als generationsübergreifendes Medium zwischen Umwelt und Person | 23 |
| Abbildung 2.1 Die didaktische Struktur einer Allgemeinen integrativen Pädagogik | 25 |
| Abbildung 2.2 Das didaktische Feld einer Allgemeinen integrativen Pädagogik..... | 26 |
| Abbildung 2.3 Das Modell integrativer Prozesse nach Reiser (1990) | 27 |
| Abbildung 2.4 Der ökosystemische Ansatz nach Bronfenbrenner (1989): Menschen agieren stets in verschiedenen Person-Umwelt-Systemen | 29 |
| Abbildung 2.5 Integrationspädagogik als Element spezialisierter Teildisziplinen | 33 |
| Abbildung 2.6 Integrationspädagogik als Querschnittsaufgabe verschiedener kommunizierender Fachgebiete..... | 34 |
| Abbildung 2.7 Das bio-psycho-soziale Modell der Funktionsfähigkeit und der Behinderung | 39 |
| Abbildung 2.8 Das Modell der Behinderung des Definitionsvorschlags für den Begriff der Behinderung auf der Grundlage des ICDH-2..... | 40 |
| Abbildung 2.9 Integratives Qualifikationsprofil für Grundschullehrer..... | 42 |
| Abbildung 2.10 Heterarchisches Wissenstransfermodell..... | 50 |
| Abbildung 2.11 Integrationspädagogik Querschnittsaufgabe unter ökosystemischer Perspektive | 51 |
| Abbildung 2.12 Formen der schulischen Erziehung nach Möglichkeiten des Sozialkontaktes zwischen behinderten und nichtbehinderten Kindern | 57 |
| Abbildung 2.13 Kontinuum sonderpädagogisch-integrativer Angebote..... | 64 |
| Abbildung 2.14 Dimensionen von Integration und Separation | 66 |
| Abbildung 2.15 Sonderpädagogische Stützen einer integrativen Pädagogik..... | 68 |
| Abbildung 2.16 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in segregierten und in integrierten Settings..... | 73 |
| Abbildung 2.17 Entwurf zum Perspektiven und Paradigmenwechsel aus ökosystemischer Sicht..... | 76 |
| Abbildung 2.18 Das Haus des inklusiven Lebens und Lernens | 82 |
| Abbildung 3.1 Bedingungen schulischer Leistungen - Allgemeines Rahmenmodell..... | 88 |
| Abbildung 3.2 Verteilung der Schüler (14 Jahre alt) 1986 - 1996 nach sozioökonomischen Merkmalen - früheres Bundesgebiet | 92 |
| Abbildung 3.3 Armut bei Kindern und Jugendlichen - Betrachtungsdimensionen und -perspektiven..... | 97 |
| Abbildung 3.4 Sozialhilfequoten Minderjähriger in Deutschland von 1985 bis 2001 | 98 |
| Abbildung 3.5 Relative Einkommensarmut nach Alter in Ost- und Westdeutschland | 100 |
| Abbildung 3.6 Einflussfaktoren auf die Lebenssituation von (Grundschul-) Kindern in Armut..... | 103 |
| Abbildung 4.1 Kartographie zur schulischen Integration in den Bundesländern..... | 115 |
| Abbildung 4.2 Grundstruktur des Bildungswesens in Deutschland..... | 117 |
| Abbildung 4.3 Vernetzung der Integration in der und durch die Einzelschule | 145 |
| Abbildung 4.4 Vernetzung der Integration auf Kreisebenen..... | 145 |
| Abbildung 4.5 Vernetzung der Integration auf Landesebenen..... | 146 |
| Abbildung 5.1 Die ehemalige Aufteilung der Erziehungskompetenz in Spanien zwischen dem MEC und den Provincias Autonomas | 158 |
| Abbildung 5.2 Die Struktur des spanischen Erziehungssystems während der Gültigkeit der L.O.G.S.E Reform | 160 |
| Abbildung 5.3 Organisation der Sonderpädagogischen Förderung in Europa..... | 163 |

| | |
|--|-----|
| Abbildung 5.4 Ziele und Elemente des systemischen Reformmodells von Smith und O'Day im Vergleich zur spanischen Schulreform | 166 |
| Abbildung 5.5 Konkretisierungsebenen des Curriculums | 168 |
| Abbildung 5.6 Das Eingehen auf die Verschiedenheit der Schüler | 169 |
| Abbildung 5.7 Die personelle Struktur der Schule..... | 171 |
| Abbildung 5.8 Die Balance zwischen Gesamtsteuerung und Gesamtverantwortung sowie Selbststeuerung und Eigenverantwortung im Überblick..... | 175 |
| Abbildung 5.9 <i>L.O.G.S.E</i> und <i>L.O.C.E</i> : Veränderungen in der Sekundarstufe | 179 |
| Abbildung 5.10 Prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit besonderem Erziehungsbedarf in der Integration und in Sonderschulen | 189 |
| Abbildung 5.11 Frühzeitiges Schulverlassen: Prozentzahl der Bevölkerung zwischen 18 und 24 Jahren, die die 2. Etappe der Educación Secundaria nicht abgeschlossen haben und keine weitere Ausbildung machen..... | 197 |
| Abbildung 5.12 Anteil der deutschen und ausländischen Schulabgänger ohne Hauptschulabschluss an der gleichaltrigen deutschen und ausländischen Bevölkerung | 199 |
| Abbildung 5.13 Ebenen und Indikatoren des Schulversagens | 205 |
| Abbildung 6.1 Forschungsperspektiven qualitativer Forschung und ihre Ansatzpunkte.. | 209 |
| Abbildung 6.2 Lineares und zirkuläres Modell des Forschungsprozesses..... | 210 |
| Abbildung 9.1 Modell der Verdichtung der interviewtypischen Kategorien zu neuen Konstrukten | 239 |
| Abbildung 10.1 Mehrebenenmodell nach Bronfenbrenner | 244 |
| Abbildung 10.2 Gegenstand der Kind - Umfelddiagnose: Lebensbereiche und ihre Verbindungen | 249 |
| Abbildung 10.3 Integrative Schulentwicklung als Mehrebenenmodell | 249 |
| Abbildung 10.4 Preparing Educational Leaders..... | 250 |
| Abbildung 11.1 Verlauf des Auswertungsprozesses | 253 |
| Abbildung 11.2 Das Ökosystem aus der Perspektive eines Kindes | 264 |
| Abbildung 13.1 Bewertung und Verständigung im ökosystemischen Kontext | 341 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|--|-----|
| Tabelle 2.1 Vier konkurrierende Paradigmata..... | 44 |
| Tabelle 2.2 Behinderte Schüler/-innen zwischen Integration und Aussonderung im internationalen Vergleich | 71 |
| Tabelle 2.3 Praxis der Integration und Inklusion | 79 |
| Tabelle 4.1 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf nach Förderschwerpunkten (2000 – 2002) | 125 |
| Tabelle 4.2 Schüler in Sonderschulen nach Förderschwerpunkten (2000 – 2002) | 126 |
| Tabelle 4.3 Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen nach Förderschwerpunkten (2000 – 2002)..... | 127 |
| Tabelle 4.4 Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen bzw. Sonderschulen nach Förderschwerpunkten in Prozent (2000-2002) . | 128 |
| Tabelle 4.5 Prozentuale Verteilung der SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Sonderschulen und allgemeinen Schulen nach Bundesländern (2000 und 2002)..... | 128 |
| Tabelle 4.6 Entwicklung SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf bundesweit (1999–2002) | 129 |
| Tabelle 4.7 Verteilung SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen nach Schulformen (1999–2002)..... | 130 |
| Tabelle 4.8 Übersicht zum Anteil der Kinder im Förderschwerpunkt „Lernen“ in Sonderschulen an der Gesamtzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den „Alten und den Neuen Bundesländern“ (2000–2002)..... | 131 |
| Tabelle 4.9 Saarland: Sonderpädagogische Förderung an allgemeinen Schulen und in Sonderschulen im Jahr 2000 und 2002..... | 138 |
| Tabelle 4.10 Saarland: Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen und der Anteil ausländischer Schüler (1991 – 2002) | 138 |
| Tabelle 4.11 Saarland: Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen in allgemeinen Schulen im Jahr 2000 und 2002..... | 138 |
| Tabelle 4.12 Orte der Beschulung von Kindern mit Sonderpädagogischem Förderbedarf in Frankfurt/M. (2000 - 2004) | 142 |
| Tabelle 4.13 Hessen: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen und in Sonderschulen im Jahr 2000 und 2002..... | 143 |
| Tabelle 4.14 Hessen: Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen und der Anteil ausländischer Schüler | 143 |
| Tabelle 4.15 Hessen: Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt Lernen im Jahr 2000 und 2002 | 143 |
| Tabelle 4.16 Brandenburg: Sonderpädagogischer Förderbedarf, Schüler in Sonderschulen und im gemeinsamen Unterricht (1995-2002) | 147 |
| Tabelle 4.17 Brandenburg: Sonderpädagogische Förderung in allgemeinen Schulen und in Sonderschulen im Jahr 2000 und 2002..... | 147 |
| Tabelle 4.18 Brandenburg: Entwicklung sonderpädagogischer Förderung in Sonderschulen und der Anteil ausländischer Schüler (1991 – 2002) | 147 |
| Tabelle 4.19 Brandenburg: Sonderpädagogische Förderung im Schwerpunkt „Lernen“ im Jahr 2000 und 2002 | 148 |
| Tabelle 5.1 Entwicklung der Terminologie der Sonderpädagogik, vom medizinischen Modell zum Lehrplanmodell | 154 |
| Tabelle 5.2 Anzahl der Schulen und möglichen Schulabschlüsse im Schuljahr 2001/2 in staatlichen und privaten Schulen | 162 |
| Tabelle 5.3 Länderergebnisse von PISA in den Bereichen Lesekompetenz, sowie mathematische und naturwissenschaftliche Grundbildung | 184 |

| | |
|---|-----|
| Tabelle 5.4 Sonderbeschulung und Integrationsrate im europäischen Vergleich | 190 |
| Tabelle 5.5 Sonderbeschulung und Integrationsrate in Deutschland und Spanien | 191 |
| Tabelle 5.6 Anzahl der Schüler mit besonderen Erziehungsbedürfnissen, deren Erziehungsbedarf und Ort der Beschulung..... | 192 |
| Tabelle 5.7 Anzahl der 16-jährigen Schüler, die 1999 die ESO erfolgreich abschlossen. | 201 |
| Tabelle 5.8. Anzahl der Schüler, im Schuljahr 1995/1996 im Territorium des M.E.C. die „kompensatorische Erziehung“ erhielten | 202 |
| Tabelle 5.9 Anzahl der Schüler der <i>E.S.O.</i> , die im Territorium des <i>M.E.C</i> 1995/96 ein angepasstes Curriculum erhielten..... | 202 |
| Tabelle 7.1 Gegenüberstellung von theoretischem Sampling und statistischem Sampling | 216 |
| Tabelle 9.1 Übersicht über die Interviews..... | 229 |
| Tabelle 9.2 Interviewtypische Kategorien..... | 232 |
| Tabelle 9.3 Synopse der interviewtypischen Kategorien | 236 |
| Tabelle 10.1 Ökosystemisches Modell..... | 251 |
| Tabelle 11.1 Synopse der interviewtypischen Kategorien im ökosystemischen Modell .. | 254 |
| Tabelle 11.2 Synopse Kind in der Familie | 259 |
| Tabelle 11.3 Synopse Kind in der Schulklasse | 259 |
| Tabelle 11.4 Synopse Schule..... | 259 |
| Tabelle 11.5 Synopse Professionelle Rolle | 260 |
| Tabelle 11.6 Synopse Lebensbereiche und Kontexte..... | 261 |
| Tabelle 11.7 Synopse Werte und Reflexion | 261 |
| Tabelle 11.8 Synopse Wissenschaft | 262 |
| Tabelle 11.9 Synopse Interview 7 | 262 |
| Tabelle 12.1 Synopse zu „Kind in der Familie“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen | 327 |
| Tabelle 12.2 Synopse zu „Kind in der Schulklasse“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen | 328 |
| Tabelle 12.3 Synopse zu „Schule“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen..... | 329 |
| Tabelle 12.4 Synopse zu „Rollen“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen..... | 330 |
| Tabelle 12.5 Synopse zu „Lebensbereiche und Kontexte“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen | 332 |
| Tabelle 12.6 Synopse zu „Werte und Reflexionen“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen | 333 |
| Tabelle 12.7 Synopse zu „Wissenschaft“, Kategorien, vorhandenen und zu entwickelnden Ressourcen..... | 334 |

Deutsches Quellenverzeichnis

| | |
|---|---|
| BGG | Behindertengleichstellungsgesetz 1.5.2002 |
| BSHG | Bundessozialhilfegesetz |
| Drittes Qualitätssicherungsgesetz | Hessen 1.1.2005 |
| Deutscher Bildungsrat | Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Oktober 1973 |
| Erstes Schulreformgesetz für das Land Brandenburg | Vorschaltgesetz zum Landesschulgesetz vom 25.4.1991, Potsdam |
| Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg | 12.4.1996. (GVBl. I S 102) Amtsblatt des MBS 7/1996 |
| GG | Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland 23.5.1949 |
| GG | Grundgesetz für die Bundesrepublik 1994 |
| HSchG | Hessisches Schulgesetz 17. Juni 1992 (GVBl. I S 233) geändert durch Gesetz vom 15. Mai 1997 (GVBl. I S. 143) |
| IVO | Integrationsverordnung (Saarland) 4.8.1987 und 22.5.1993 |
| KJHG | Kinder- und Jugendhilfegesetz 8.12.1998 |
| KMK | Kultusministerkonferenz, Empfehlungen zur Ordnung des Sonderschulwesens 1960 und 16.3.1972, |
| KMK | Kultusministerkonferenz, Empfehlungen zu sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland, 6.5.1994 |
| KMK | Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz Dokumentation Nr.159-März 2002, Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000 |
| SchoG | Schulordnungsgesetz (Saarland) 26.8.96 |
| SGB IX | Sozialgesetzbuch IX , Rehabilitation und Teilhabe behinderter Menschen, 1.7.2001 |
| SGB VIII | Sozialgesetzbuch VIII (Kinder- und Jugendhilfegesetz) |
| SopV (Brandenburg) | Sonderpädagogik Verordnung. Verordnung über Unterricht und Erziehung für junge Menschen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. 24.6 1997 |
| Verordnung über sonderpädagogische Förderung (Hessen) | Vom 22.12.1998. Amtsblatt 1/99 |

Spanisches Abkürzungsverzeichnis

| | |
|---------------|--|
| A.C.I. | Adaptaciones Curriculares Individuales – Individuelle Lehrplananpassung |
| B.O.E. | Boletín Oficial del Estado – Amtsblatt |
| B.U.P. | Bachillerato Unificado Polivalente – Abitur |
| C.A (C.C.A.A) | Comunidad Autónoma (Comunidades Autónomas) |
| C.I.D.E | Centro Internacional de Investigaciones – Internationales Forschungszentrum |
| E.A.T.A | Equipos de Atención Temprana y Apoyo de Integración |
| E.G.B. | Educación General Básica |
| E.O.E.P | Equipos de Orientación Educativa y Psicopedagógica |

| | |
|---------------|---|
| E.P. | Educación Primaria – Primarschule |
| E.S.O. | Educación Secundaria Obligatoria |
| EE.M.M. | Equipos Multiprofesionales - Multiprofessionelle Teams |
| F.P. | Formación Profesional – Berufsausbildung |
| I.L.E | Instituto Libre de Enseñanza – Freie Bildungseinrichtung |
| I.N.C.E. | Instituto Nacional de Calidad y Evaluación |
| I.N.E.E. | Instituto Nacional de Educación Especial – Nationalinstitut für Sonderpädagogik |
| MECD | Ministerio de Educación y Deporte – Ministerium für Erziehung und Sport |
| N.E.E. | Necesidades educativas especiales |
| P.A (P.P.A.A) | Provincia Autonoma (Provincias Autonomas) |
| P.G.S. | Programa de Garantía Social |
| P.S.O.E. | Partido Socialista de Obreros Españoles – Sozialistische Arbeiterpartei |
| P.P. | Partido Popular – Volkspartei |
| R.D. | Real Decreto – Königliches Dekret |

Spanisches Quellenverzeichnis

| | |
|-----------|--|
| L.G.E | Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa |
| L.I.S.M.I | Ley de Integración Social de los Minosválidos |
| L.O.C.E | Ley de Calidad y de Evaluación |
| L.O.D.E | Ley Orgánica del Derecho a la Educación |
| L.O.G.S.E | Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo |
| L.O.P.E.G | Ley Orgánica de Participación, de Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes |
| L.O.U. | Ley Orgánica de Universidades |
| P.N.E.E | Plan Nacional de Educación Especial |

Spanische Fachbegriffe

| | |
|-----------------------------------|-------------------------------------|
| Atención a la diversidad | Beachtung der Vielfalt |
| Bachillerato | Abitur |
| Centro | Schule |
| Educación Especial | Sonderpädagogik |
| Educación Infantil | Vorschulische Erziehung |
| Educación Obligatoria | Obligatorische Schulzeit |
| Educación Primaria | 1.-6. Schuljahr |
| Educación Secundaria | 7.-10. Schuljahr |
| Enseñanza Concertada y Privada | Öffentlich anerkannte Privatschulen |
| Enseñanza Publica | Öffentliche Schule |
| Escuela para todos | Eine Schule für allen |
| Fracaso escolar | Schulversagen |
| Necesidades educativas especiales | Sonderpädagogischer Förderbedarf |
| Profesor de apoyo | Unterstützungslehrer |
| Profesor tutor | Klassenlehrer(-teams) |
| Selectividad | Aufnahmeprüfung der Universität |

Literaturliste

- Albrecht, Friedrich (2000):** Fruchtbare Nähe. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmung. Neuwied
- Ahrbeck, Bernd (2005):** Das Schlüsselkind – ein Held der neuen Zeit. In: Frankfurter Rundschau 04.01.2005
- Alonso Gutierrez, Victoria (2003):** Porcentaje de Alumnado con necesidades educativas especiales. Datos provisionales.
- Antonovsky, Aron (1997):** Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Deutsche erweiterte Ausgabe und Übersetzung von Alexa Franke.
- Arndt, Otilie (2000):** Spaniens Prozess der Demokratisierung und Modernisierung. In: Schleicher, Klaus; Weber, Peter (Hrsg.): Zeitgeschichte europäischer Bildung Bd. II Nationale Bildungsprofile 1970 – 2000. Münster
- Arndt, Otilie (1999):** Die spanische Schulreform von 1990 – Untersuchung einer systemischen Reformkonzeption. Köln
- Bach, Heinz (1993):** Zusätzlicher Förderbedarf. Begriff und Begründung von zusätzlichem Förderbedarf eines Kindes in der Schule. In: Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete 62 (1993) S. 137 – 143
- Balsen, Werner (2004):** Deutscher Lebensstandard nur noch europäisches Mittelmaß. Datenreport 2004 ermittelt wachsende Ungleichheit des Einkommens. Ostbürger stärker von Überschuldung bedroht. In: *Frankfurter Rundschau* 24.08.2004
- Baumert, Jürgen; Stanat, Petra; Demmrich, Anke (2001):** PISA 2000: Untersuchungsgegenstand, theoretische Grundlagen und Durchführung der Studie. In: Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000 Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Beck, Iris (2003):** Die Lebenslagen behinderter Kinder und Jugendlicher in Deutschland als Thema des 11. Kinder- und Jugendberichtes. In: Gemeinsam leben 11, 2003,1
- Begemann, Ernst (2002):** Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration und der „Inclusion“. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 6. Auflage
- Bernecker, Walther L. u. a. (Hrsg.) (1990):** Spanien Lexikon. Wirtschaft, Politik, Kultur, Gesellschaft. München
- Biewer, G. (2000):** Inclusive Schools. Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte. In: Gemeinsam leben 8, 2000
- Bildungsserver hessen.de (2005):** Drittes Qualitätssicherungsgesetz setzt neue Maßstäbe. In: <http://grundschule.bildung.hessen.de/Aktuelles/PM/1096299008>
- Bintinger, Gitta (2003):** Integration und Inklusion als Herausforderung in Gesellschaft und Schule. In: SEN-IST-NET Libery; <http://www.senist.net> (Stand: 12.03.2003) Zuerst erschienen in: Eichelberger, H. (Hrsg.): Jenaplan heute – Eine Pädagogik für die Zukunft. „Der Jenaplan im Kontext von Integration und Inklusion“ 1999. Innsbruck

- Bintinger, Gitta; Wilhelm, Marianne (2001):** Inklusiven Unterricht gestalten – Creating Inclusive Education. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 2/2001 (24) S. 51 - 60
- Bleidick, Ulrich u. a. (1998):** Einführung in die Behindertenpädagogik I. Allgemeine Theorie der Behindertenpädagogik. 6. überarbeitete Auflage.
- Bleidik, U.; Hagemeister, U.; Rath, W.; Stadler, H.; Wisotzki, K.H. (1977):** Einführung in die Behindertenpädagogik II. Stuttgart
- Bless, G.; Kronig, W. (1999):** Wie integrationsfähig ist die Schweizer Schule geworden? Eine bildungsstatistische Analyse über schulorganisatorische Maßnahmen bei „Normabweichungen“. In: *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* (VHN) 68 (1999) S. 414 - 426
- Blin, Jutta (1994):** Ökosystemisches Denken und Handeln in der Erziehungswissenschaft am Beispiel eines interdisziplinären Modellprojekts. In: Saarbrücker Hochschulschriften Bd. 21: Erziehungswissenschaft. St. Ingbert
- Boensch, Jens (2000):** Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Analysen und Perspektiven für die zweite Ausbildungsphase. Bad Heilbronn
- Böhm, Winfried (1994):** Wörterbuch der Pädagogik. 14. überarbeitete Auflage. Stuttgart
- Böhnisch, Lothar (2002):** Lebensbewältigung. Ein sozialpolitisches Paradigma für die soziale Arbeit. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen
- Bohrhardt, Ralf (2000):** „Postmoderne“ Familienkindheiten und die Trägheit politischer Steuerung. In: Herlth, Alois; Engelbert, Angelika; Mansel, Jürgen; Palentien, Christian: Spannungsfeld Familienkindheit. Opladen
- Bos, Wilfried (2003):** Internationale Untersuchung zum Leseverständnis in den Grundschulen (IGLU). Auszüge. In: *Frankfurter Rundschau* 10.04.2003
- Bos, Wilfried (Hrsg.) (2003):** Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster
- Bronfenbrenner, Urie (2000):** Ein Bezugsrahmen für ökologische Sozialisationsforschung. In: Grundmann, Matthias; Lüscher, Kurt (Hrsg.): Sozialökologische Sozialisationsforschung. Konstanz
- Bronfenbrenner, Urie (1995):** Generationsbeziehungen in der Ökologie menschlicher Entwicklung. In: Lüscher, Kurt; Schultheis, Franz: Generationsbeziehungen in „postmodernen“ Gesellschaften: Analysen zum Verhältnis von Individuum, Familie, Staat und Gesellschaft. Konstanz
- Bronfenbrenner, Urie (1989):** Ecological Systems Theory. In: Vata, R.: Six Theories of Child Development. Greenwich
- Bronfenbrenner, Urie (1981):** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart
- Bronfenbrenner, Urie (1976):** Ökologische Sozialisationsforschung. Herausgegeben von Kurt Lüscher. Stuttgart
- Bronfenbrenner, Urie; Morris, Pamela A. (2000):** Die Ökologie des Entwicklungsprozesses. In: Lange, Andreas; Lauterbach, Wolfgang: Kinder in Familie und Gesellschaft zu Beginn des 21. Jahrhunderts. Stuttgart
- Brunner, Reinhard; Zeltner, Wolfgang (1980):** Lexikon zur pädagogischen Psychologie und Schulpädagogik.

- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (2001):** Leitfaden zum Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderung. Berlin
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (2001):** Lebenslagen in Deutschland Band 1 und Band 2. Berlin
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (Hrsg.) (1983):** Weltaktionsprogramm für Behinderte. (Jahrzehnt der Behinderten der Vereinten Nationen) 1983 – 1992. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2004):** OECD Veröffentlichung Bildung auf einen Blick 2004. In: <http://www.skf.de/pisa/pdf/bildung-auf-einen-blick-2004-kurz.pdf> (Stand: 29.09.2004)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003):** OECD Veröffentlichung Bildung auf einen Blick 2003. In: http://www.bmf.de/bup/20030916_eag_langfassung.pdf (Stand 16.09.2003)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002):** Elfter Kinder- und Jugendbericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin
- Bundesministerium für Frauen, Senioren und Jugend (2003):** Ausmaß der Kinderarmut. In: Vortrag Andreas Puhlmann Institut für Sozialarbeit 12. Juni 2003 Frankfurt, Dominikaner Kloster
- Bundschuh, Konrad (Hrsg.) (2002):** Sonder- und Heilpädagogik in der modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance.
- Bürli, Alois (1999):** Integration Behinderter im internationalen Vergleich – dargestellt am Beispiel einiger europäischer Länder. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. 5. Auflage
- Bürli, Alois (1997):** Sonderpädagogik international. Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven. Luzern
- Bürli, Alois (1994).** Sonderpädagogik in Europa oder europäische Sonderpädagogik? Zu einem Vergleich des Unvergleichbaren. In: *Vierteljahrszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete*, 63 (1994), 2, S. 235 – 252
- Calleja, Rosaura (2004):** El MEC presentará en Septiembre un documento sobre el debate educativo. In: Comunidad Escolar 7.7.2004, <http://comunidad-escolar.pntic.mes.es/747/infor1.html> (Stand 30.08.2004)
- Calleja, Rosaura (2004):** El Gobierno interrumpe el calendario de la aplicación de la L.O.C.E.. In: Comunidad Escolar 28.04.2004, <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/742/doc1.html> (Stand 30.08.2004)
- Carle, Ursula (1997):** Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsverfahren. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim und München
- Casanova, Maria Antonia (2003):** El tratamiento de la diversidad en la educación básica española. In: *Revista Iberoamericana*, Abril 2003, Número 31
- Catalan, Albert (2003):** El sistema educativo español. La educación secundaria. Nuevas perspectivas. In: <http://www.webeducationbridge.org/~spain/4> (Stand 24.03.2003)
- CIDE (2002):** Las desigualdades en la educación en España II. Madrid

- CIDE (1992):** Las desigualdades en la educación en España
- Cienfuegos-Gil, Francisco Manuel (1999):** Integration behindeter und nichtbehinderter Kinder und interdisziplinäre Zusammenarbeit innerhalb des Regelschulsystems in Spanien unter Berücksichtigung der Kooperation zwischen RegelschullehrerInnen und Spezialpädagogischen Stützlehrkräften. Eine qualitative Untersuchung. In: Europäische Hochschulschriften Reihe 11; Pädagogik Bd. 781 Frankfurt
- Cloerkes, Günther (2003):** Zahlen zum Staunen. Die deutsche Schulstatistik. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und Lebenssituation betroffener Menschen. Materialien zur Soziologie der Behinderten Bd. 1. Heidelberg
- Cohn, R. (1975):** Von der Psychoanalyse zur Themenorientierten Interaktion. Stuttgart
- Comunidad Escolar (2002):** Evaluación educativa del alumnado gitano. In: Información 4 COMUNIDAD ESCOLAR 705 11.09.2002. Ebenso erschienen in: <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/705/info4.html> (Stand: 15.03.2004)
- Comunidad Escolar (2002):** España es el segundo país de UE con índice de fracaso escolar más elevado. In: Comunidad Escolar, 23.10.2002. <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/708/info.html> (Stand: 23.10.2002)
- Cossio, M. (1915):** La enseñanza Primaria en España. Madrid
- Cowlan, Gabriele (1994):** Integrative Grundschulklassen in Hessen: wissenschaftliche Begleitung von Klassen mit behinderten und nichtbehinderten Kindern an Schulen des Primarbereichs in Hessen; Abschlussbericht Evangelische Französisch – Reformierte Gemeinde Frankfurt. Frankfurt
- Deklaration von Madrid (2002):** Congreso europeo sobre las personas con discapacidad, 20.-23.03.2002 Madrid. In: <http://www.madriddeclaration.org/dec> (Stand: 12.05.2003)
- Delgado-Gal, Alvaro (2002):** Educación y PISA. In: El País, 3.1.2002. Ebenso erschienen in: OECD: PISA in the news of Spain, Dec. 2001 – May 2002, p. 44
- Denzin, Norman (1978):** The research Act. New York
- Deppe – Wolfinger, Helga (2003):** Zustände und Zumutungen – PISA aus integrationspädagogischer Sicht. Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. In: Beinzger, Dagmar; Diehm, Isabell: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Kolloquien 6. Frankfurt
- Deppe – Wolfinger, Helga (2002):** Schulische Integration im Prozess gesellschaftlicher Desintegration. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik 2002. 6. Auflage
- Deppe – Wolfinger, Helga (2002):** Integration und Solidarität. In: Warzecha, Birgit: Zur Relevanz des Dialogs in der Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie. Münster
- Deppe, H.-U. (Hrsg.) (2000):** Zur sozialen Anatomie des Gesundheitswesens. Neoliberalismus und Gesundheitspolitik in Deutschland. Frankfurt
- Deutsches Institut für medizinische Dokumentation (2002):** Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit. (Entwurf zu Korrekturzwecken) In: <http://www.dimdi.de/decassi/icf/index.html> (Stand 24.7.2002)

- Diehm, Isabell; Radtke, Olaf (1999):** Erziehung und Migration. Eine Einführung
- Diesing, P. (1971):** Patterns of discovery in the social science. Chicago
- Diez Prieto, Alfonso (2003):** La Educación: entre la utopia y la reproducción social. In :
Escuela Hoy No. 55 P. 16. Ebenfalls erschienen in:
http://www.stecyl.es/EH/EH55/EH55_16-17.pdf (Stand: 30.11.2003)
- Dios de Fernández Gálvez, Juan (1997):** Teoría y práctica de la integración educativa. In:
Sanchez Palomino, Antonio; Torres Gonzáles, José Antonio (Hrsg.): Educación
Especial I. Una perspectiva curricular organizativa y profesional. Madrid
- DIPF Deutsches Institut für internationale Pädagogische Forschung (2002):**
Dokumentation zur Situation von Schülerinnen und Schülern mit
Migrationserfahrungen an Frankfurter Schulen im Schuljahr 2000/2002 Teil 1 und
Teil 2
- Dobberstein, Marianne Ingmar (1980):** Zu einer international vergleichenden
Sonderpädagogik – Gegenwärtiger Stand und heuristische Funktion. In:
Sonderpädagogik, 10. Jg., Heft 2/80, S.81 – 91
- Döbert, Hans (1997):** Schulentwicklung in den neuen Ländern zwischen vorgegebenem
Weg und Eigengestaltung. In: Deutsche Gesellschaft für Bildungsverwaltung:
Bildung im vereinigten Deutschland, S. 27 – 38. Frankfurt
- Dunn, Lloyd M. (1973):** An overview. In: Dunn, Lloyd M. (ed): Exceptional children in
schools. Special education in transition. 2nd Edition, S. 1 – 62. New York
- Eberwein, Hans (2002):** Zum Verständnis von Sonderpädagogik als Sozialpädagogik und
Sozialarbeit. In: Bundschuh, Konrad (Hrsg.): Sonder- und Heilpädagogik in der
modernen Leistungsgesellschaft. Krise oder Chance?
- Eberwein, Hans (2000):** Förderdiagnostik als ganzheitlicher Ansatz für verstehendes
(sonder-) pädagogisches Handeln. In: Lüpke, Hans von; Voß, Reinhard (Hrsg.):
Entwicklung im Netzwerk: Systemisches Denken und professionsübergreifendes
Handeln in der Entwicklungsförderung. 3. Auflage. Neuwied
- Eberwein, Hans (Hrsg.) (1999):** Handbuch der Integrationspädagogik. 5. Auflage.
Weinheim
- Eberwein, Hans (Hrsg.) (1997):** Handbuch der Integrationspädagogik. Kinder mit und
ohne Behinderung lernen gemeinsam. 4. Auflage. Weinheim, Basel
- Eberwein, Hans (Hrsg.) (1996):** Einführung in die Integrationspädagogik.
Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von
Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim
- Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (2002):** Integrationspädagogik als Ansatz zur
Überwindung pädagogischer Kategorisierungen und schulischer Systeme. In:
Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. 6.
Auflage
- Eberwein, Hans; Sassa, Ada (1998):** Behindert sein oder behindert werden?
Interdisziplinäre Analysen zum Behinderungsbegriff.
- Elder, Glen (1974):** Children of the great Depression. Chicago
- Eggert, Dietrich (1996):** Abschied von der Klassifikation von Menschen mit geistiger
Behinderung. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 19. Jg., Heft

- 1/1996 S. 43 – 64. Ebenfalls erschienen in:
<http://bidok.uibk.ac.at/bib/medizin/eggert-klassifikation.html> (Stand: 27.03.2002)
- El Pais (2001):*** La desigualdad socio-economica. In: PISA in the news of Spain 2002 p. 31
- Erzmann, Tobias (2003):*** Perspektiven- oder Paradigmenwechsel durch Integration. Integration heute – Perspektiven ihrer Weiterentwicklung in Theorie und Praxis. In: Feuser, Georg: Behindertenpädagogik und Integration Bd. 1. Frankfurt am Main
- Euridyce (2002):*** Zehn Jahre Reformen im Bildungswesen im Bereich der Schulpflicht 1984 – 1994. In: <http://www.euridyce.org/Documents/ref/de/FrameSet.htm> (Stand: 27.10.2002)
- Euridyce (2000):*** Schlüsselzahlen zum Bildungswesen 1999/2000, Kapitel H: Sonderpädagogische Förderung
- European Agency for Development in Special Educational Needs Education (2003):*** Special Needs Education in Europe. Thematic Publication In: www.european-agency.com
- Evangelische – französisch – reformierte Gemeinde (Hrsg.) (1995):*** Gemeinsamer Unterricht von Kindern mit und ohne Behinderung in Hessens Grundschulen. Ein Lesebuch zu zehn Jahren Integrative Schule. Frankfurt
- Federacion sindicatos de trabajadores de la enseñanza de Castilla y León (2002):*** Por una enseñanza de Calidad. In: <http://www.stecyl.es/EH/EHprincipal.htm> (Stand: 30.11.2002)
- Feuser, Georg (2003):*** Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmen Diskussion. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied
- Feuser, Georg (2001):*** Prinzipien einer inklusiven Pädagogik. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2/2001 (24) S. 25 – 29
- Feuser, Georg (1995):*** Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt
- Feuser, Georg (1986):*** Integration: Humanitäre Mode oder humane Praxis? In: Demokratische Erziehung 1/1986, S. 22 – 27
- Findeisen, Uwe (2004):*** Sieger sein, indem man Verlierer schafft. Hintergründe für Jugendgewalt: Von der Leistungskonkurrenz zu Selbstbild und gekränkter Ehre. In: Frankfurter Rundschau 9.02.2004
- Flick, Uwe (2000):*** Qualitative Forschung. Theorie, Methoden, Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften. 5. Auflage. Reinbek bei Hamburg
- Flick, Uwe (1995):*** Psychologie des technisierten Alltags. Opladen
- Flieger, Petra (1996):*** Anmerkungen zur deutschen Übersetzung: Salamancaerklärung
- Fortes del Valle, Carmen; Latorre Latorre, Angel (1996):*** El desarrollo de los niños superdotados. In: Fortes del Valle, Carmen; Ferrer Manchon, Antonio; Gil Llario, Dolores: Bases Psicológicas de la educación especial, S. 404 – 407
- Frade, Christina (2002):*** El 91% lee por obligación. Además de no tener interés por la lectura, las matemáticas siguen siendo el escollo de los escolares. In: El Mundo

5.12.2002 OECD: PISA in the news of Spain, Dec 2001 – May 2002, p. 21. Ebenso erschienen in: <http://www.pisa.oecd.org.dataoecd/35/53/33714965.pdf>

Fragner, Josef (2001): Von der Anerkennung zur Kooperation am „Gemeinsamen Gegenstand“. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 2/2002 (24) S. 11 – 18

Frankfurter Manifest zur Integration (2002): Offener Brief an die Landesregierung 7. September 2002

Friebertshäuser, Barbara (1997): Interviewtechniken – ein Überblick. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim

Gehrmann, Jutta; Hüwe, Birgit (Hrsg.) (2003): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart

Gehrmann, Petra (2001): Gemeinsamer Unterricht. Fortschritt an Humanität und Demokratie. Literaturanalyse und Gruppendiskussion mit Lehrerinnen und Lehrern zur Theorie und Praxis der Integration von Menschen mit Behinderungen. Opladen

Gergen, Kenneth (2003): Soziale Konstruktion und pädagogische Praxis. In: Balgo, Rolf; Werning, Rolf (Hrsg.): Lernen und Lernprobleme im systemischen Diskurs. Dortmund

Gerspach, Manfred (1994): Die wissenschaftliche Begleitung der hessischen Projekte zur Integration durch die Arbeitsgruppen von Helmut Reiser und Helga Deppe – Wolfinger am Institut für Sonder- und Heilpädagogik der Frankfurter Universität. In: *Gemeinsam leben*, (1994, 4. Jahrgang, 2. Heft), S. 170 – 181

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (2002): Zusammenfassung einer persönlichen Einschätzung der Situation durch Sprecher der Fachgruppe Länder im Bundesfachgruppenausschuss sonderpädagogische Berufe. Stand der Integration behinderter Schülerinnen und Schüler in den Bundesländern. Teil 2. In: <http://home.t-online.de/home/05808697/ta.htm> (Stand: 27.10.2002 und 27.04.2004)

Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW (2002): Zusammenfassung einer persönlichen Einschätzung der Situation durch Sprecher der Fachgruppe Länder im Bundesfachgruppenausschuss sonderpädagogische Berufe. Start April 1997. Teil 1: Schulgesetzliche Regelungen in den 16 Bundesländern. In: <http://home.t-online.de/home05808697/tsch~1.htm> (Stand: 26.10.2002 und 27.04.2004)

Gil Pérez, D.; Vilches Pena, A. (2003): La "Ley de Calidad", el Informe de OECD y la mejora de la enseñanza de las ciencias. In: <http://www.cica.es/aliens/apice/opinion4.htm> (Stand: 26.10.2003)

Goetze, Dieter (1996): Spanien: Bildungssysteme in Europa. 4. überarbeitete Auflage. Weinheim

Goetze, Dieter (1994): Das spanische Bildungswesen auf dem Weg vom Zentralismus zur Autonomie. In: Hettlage, Robert: Bildung für Europa? Die europäische Dimension in Schule und Beruf. Regensburg

Gomez Corta, Aguirre (2001): Educación afirma que el estudio “aval” su reforma. In: El País, 5.12.2001 OECD: PISA in the news of Spain, Dec 2001 – May 2002, p. 30

- Gomez, Juan J. (2001):** Apuestan por inventir en programas de prevención de la violencia. In: <http://www.elpais.es/suplementos/educa/20010507/34expertos.html> (Stand: 7.05.2001)
- Grundmann, Matthias; Lüscher, Kurt (Hrsg.) (2000):** Sozialökologische Sozialisationsforschung. Konstanz
- Hanson Mark E. (1990):** School based Management in Educational Reform in United States and Spain. In: Comporative Education Review, Vol. 34, No. 4 November 1990, S. 523 – 537
- Hanson, Mark E. (2000):** Democratization and Educational Dezentralization in Spain. A Twenty Years Struggle for Reform. In: Country Studies. Education Reform and Management Publication Series Vol. I No. 3 June 2000
- Hausotter, Anette (2002):** Entwicklungen und Trends integrativer Erziehung in Europa. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): Integrationspädagogik. 6. Auflage
- Hausotter, Anette (2002):** Unterrichtspraxis in integrativen Maßnahmen; Aspekte der Umsetzung integrativer schulischer Arbeit in den Bundesländern und Europa – Nationale Perspektiven. In: Hausotter, A.; Boppel, B.; Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Dokumentation der Nationalen Fachtagung vom 14. – 16. 11. 2001 in Schwerin. Middelfart.
- Hausotter, Anette (2000):** Integration in der Schule – Ein Weg in Richtung Chancengleichheit im Blickpunkt der Europäischen Union. In: Hans, Maren; Ginnold, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied
- Hausotter, Anette (2000):** Integration und Inclusion – Europa macht sich auf den Weg. In: Hans, Maren; Ginnold, Antje (Hrsg.): Integration von Menschen mit Behinderung – Entwicklungen in Europa. Neuwied
- Hausotter, Anette (1997):** Gemeinsame Erziehung in Europa. Situation und Entwicklungsperspektiven der gemeinsamen Erziehung. In: Meißner, Hans (Hrsg.): Integration. Schulentwicklung durch integrative Erziehung. 3. Integrationspädagogischer Kongreß der Diesterweg Hochschule e. V. 11. – 13. 09. 1996. Berlin
- Heidel, Klaus; Jakobi, Thomas (2003):** Wird „Armutsbekämpfung“ trendy? Paradigmenwechsel auf dünnem Eis. In: <http://www.woek.de> (Stand: 05. 06. 2003)
- Heiden, Günter H. (1997):** Behindert ist man nicht – behindert wird man. In: Die Gesellschaft der Behinderter. Das Buch zur Aktion Grundgesetz, S. 13 – 18. Hamburg
- Heimlich, Ulrich (2003):** Integrative Lehrerbildung – Veränderte Perspektiven für die erste Phase der sonderpädagogischen Lehrerbildung durch den gemeinsamen Unterricht. In: Gehrman, Petra; Hüwe, Birgit (Hrsg.): Kinder und Jugendliche in erschwerten Lernsituationen. Aktuelle sonderpädagogische Forschungs- und Arbeitsfelder. Stuttgart
- Heimlich, Ulrich (1999):** Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart
- Hensle, U.; Vernooig, M. A. (2000):** Einführung in die Arbeit mit behinderten Menschen. Wiebelsheim

- Hessisches Sozialministerium (2002):** Gemeinsam im Kindergarten – gemeinsam in die Schule. Ein Leitfaden für Eltern von Kindern mit Behinderung bzw. von Behinderung bedrohten Kindern sowie für Erzieherinnen und Erzieher in Tageseinrichtungen für Kinder
- Heyer, Peter; Preuss-Lausitz, Ulf; Schöler, Jutta (1997):** „Behinderte sind doch Kinder wie wir!“ Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland. Berlin
- Hinz, Andreas (2002):** Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 9, 2002, S. 354 – 361
- Hinz, Andreas (2000):** Sonderpädagogik im Rahmen von Pädagogik der Vielfalt und Inclusive Education. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera: Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplins- und professionsbezogene Standortbestimmung. Neuwied
- Hinz, Andreas (1997):** Inclusive Education in Germany: The Example of Hamburg. In: The European Electronic Journal on Inclusive Education in Europe 1
<http://www.uva.es/inclusion/texts/hinz01.htm>
- Hinz, Andreas (1993):** Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg
- Hoch, Hans J. (2002):** Familie und Recht. Eine sozial ökologische Zugangsweise. In: Lüscher, Kurt; Hoch, Hans J.: Familie im Recht. Konstanz
- Hock, Beate (2000):** Frühe Folgen – langfristige Konsequenzen. Armut und Benachteiligung im Vorschulalter
- Hock, Beate; Holz, Gerda (1998):** Arm dran (!) Lebenslagen und Lebenschancen von Kindern und Jugendlichen – Zu Armut und Benachteiligung in Deutschland. Auszüge aus dem 1. Zwischenbericht der dreijährigen AWO – ISS Untersuchung. In: http://www.awo.org/pub/soz_pol/armut/forsch_ber.html (Stand: 30.06.2003)
- Hohmeier, Jürgen (2004):** Die Entwicklung der außerschulischen Behindertenarbeit als Paradigmenwechsel – Von der Verwahrung zur Inklusion. In: Forster, Rudolf: Soziologie im Kontext von Behinderung. Theoriebildung, Theorieansätze und singuläre Phänomene. Bad Heilbronn
- Hollenweger, Judith (2003):** Behindert, arm und ausgeschlossen. Bilder und Denkfiguren im internationalen Diskurs zur Lage behinderter Menschen. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird. Heidelberg
- Holz, Gerda; Skoluda, Susanne (2003):** Armut im frühen Grundschulalter. Abschlußbericht der vertiefenden Untersuchung zur Lebenssituation, Ressourcen und Bewältigungshandeln von Kindern im Auftrag des Bundesverbandes der Arbeiterwohlfahrt. In: http://www.awo.org/pub/soz_pol/armut/forsch_ber.html (Stand: 30.06.2003)
- Huschke-Rhein, Rolf (1992):** Systemisch-ökologische Pädagogik. Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik. Bd. 3. Köln
- Huschke-Rhein, Rolf (1985):** Systemische Pädagogik Bd. III: Systemtheorien für die Pädagogik. Umriss einer neuen Pädagogik. Köln
- Huschke-Rhein, Rolf (Hrsg.) (1992):** Systemisch-ökologische Pädagogik. Systemisch-ökologische Praxis Bd. 5. Köln

- Iben, Gerd (2003):** Aufwachsen unter Bedingungen von Armut und Migration. Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Konjunkturen in der Sozialpädagogik. In: Beinzger, Dagmar; Diehm, Isabell: Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Kolloquien 6. Frankfurt
- Iben, Gerd (2000):** Die Förderung sozial benachteiligter Kinder und Jugendlicher als Beitrag zur Generationengerechtigkeit. In: Butterwegge, Christoph; Klundt, Michael: Kinderarmut und Generationengerechtigkeit. Familien- und Sozialpolitik im demographischen Wandel
- Jaeggi, Eva; Faas, Angelika; Mruck, Katja (1998):** Denkverbote gibt es nicht. In: www.gptuberlin.de/psy7/pub/ber98_02htm (Stand: 03.05.2004)
- Jantzen, W. (1985):** Der Beitrag der Soziologie zur Sonder- und Heilpädagogik. In: Gerber, G.; Kappus, H.; u. a. (Hrsg.): Der Beitrag der Wissenschaft zur interdisziplinären Sonder- und Heilpädagogik. S. 105 – 119. Wien
- Jürgens, Eiko (2003):** Kein anderes Land sortiert die Kinder so früh und endgültig aus. Eiko Jürgens plädiert für eine 6 jährige Grundschule und eine verbesserte Lernkultur in Deutschland. In: *Frankfurter Rundschau* 15.07.2003
- Kienle, Karin (1999):** Wenn einer eine Reise tut, dann kann er was erzählen. In: Schmidt-Grunert: Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg
- Klafki, Wolfgang (2003):** Brauchen wir auch in Deutschland eine längere gemeinsame Schulzeit für alle Kinder und Jugendlichen? In: Heyer, P.; Sack, L.; Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.): Länger gemeinsam lernen. Positionen – Forschungsergebnisse – Beispiele. 2003 Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Klein, G.; Kreie, G.; Kron, M.; Reiser, H. (1987):** Integrative Prozesse in Kindergruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. Weinheim
- Kobi, Emil E. (1999):** Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. 5. Auflage
- Krämer, Herbert (1997):** Problemfelder der Integration behinderter Schüler/innen. Versuch der Interpretation und systemtheoretischen Rekonstruktion. In: Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Bd. 9. St. Ingbert
- Kuhn, Thomas (1979):** Die Struktur wissenschaftlicher Revolution. 4. Auflage. Frankfurt
- Kultusministerkonferenz (2003):** Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 170, Dezember 2003. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 - 2002
- Kultusministerkonferenz (2003):** Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 171, Dezember 2003. Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1993 - 2002
- Kultusministerkonferenz (2002):** Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 163, Oktober 2002. Ausländische Schüler und Schulabsolventen 1991 – 2000
- Kultusministerkonferenz (2002):** Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 161, Juli 2002. Schule in Deutschland. Zahlen, Fakten, Analysen. Analyseband zur Dokumentation Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen

- Kultusministerkonferenz (2002):** Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation 159, März 2002. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 – 2000
- Kultusministerkonferenz (2000):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. (Beschluss der KMK vom 10.03.2000)
- Kultusministerkonferenz (2000):** Empfehlungen zu Erziehung und Unterricht von Kindern und Jugendlichen mit autistischem Verhalten. (Beschluss der KMK vom 16.06.2000)
- Kultusministerkonferenz (1999):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Lernen. (Beschluss der KMK vom 01.10.1999)
- Kultusministerkonferenz (1998):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sprache. (Beschluss der KMK vom 26.06.1998)
- Kultusministerkonferenz (1998):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. (Beschluss der KMK vom 26.06.1998)
- Kultusministerkonferenz (1998):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt kranke Schülerinnen und Schüler (Beschluss der KMK vom 20.03.1998)
- Kultusministerkonferenz (1998):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Sehen (Beschluss der KMK vom 20.03.1998)
- Kultusministerkonferenz (1998):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt körperliche und motorische Entwicklung. (Beschluss der KMK vom 20.03.1998)
- Kultusministerkonferenz (1996):** Empfehlungen zum Förderschwerpunkt Hören. (Beschluss der KMK vom 10.05.1996)
- Kultusministerkonferenz (1994):** Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. (Beschluss der KMK vom 06.05.1994)
- Landesjugendring - Thuringen (2003):** Zusammenfassung des 11. Kinder- und Jugendbericht. In: http://www.landesjugendring-thuringen.de/drucksachen/jugend/11_kuj_ber_zus.html (Stand: 18.05.2003)
- Lauterbach, W. (2000):** Demographische Alterung und die Morphologie von Generationen. Habilitationsschrift Universität Konstanz
- Lauterbach, Wolfgang; Lange, Andreas (2000):** Kinder, Kindheit und Kinderleben: Ein interdisziplinärer Orientierungsrahmen
- Lehmann, R. H.; Gänsfuß, R.; Peek, R. (1999):** Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg
- Lehmann, R. H.; Peek, R. (1997):** Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg
- Lexikon wissenswertes zur Erwachsenenbildung (1999):** Stichwort Inklusion
- Liegle, Ludwig (2000):** Familienkindheit und Kinderpolitik in sozial-ökologischer Perspektive. In: Herlth, Alois; Engelbert, Angelika; Mansel, Jürgen; Palentien Christian: Spannungsfeld Familienkindheit. Opladen

- Lindmeier, Christian (2003):** Rehabilitation und Bildung. Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Teil 2. In: Sonderpädagogische Förderung 48 (2003) 1. S. 3 – 17 (früher: die neue Sonderschule)
- Lindmeier, Christian (2002):** Rehabilitation und Bildung. Möglichkeiten und Grenzen der neuen WHO-Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Teil 1. In: *Die neue Sonderschule* 47 (2002) 6 S. 411 - 425
- Loeken, Hiltrud (2000):** Spannungsfelder sonderpädagogischer Professionalität – Anregungen für ein Professionskonzept. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmung. Neuwied
- López Belmonte, José Luis (2004):** Melilla : las carencias educativas pueden dificultar su futuro. In: El País Digital, 02.04. 2004,
http://www.stecyl.es/Opinion/040202_op_ep_Melilla_carencias_educativas.htm
(Stand: 06.09.2004)
- Lucena Ferrero, Ricardo (1999):** Historia de la Educación en la España Contemporanea. Madrid
- Lüpke, Hans von; Voß, Reinhard (Hrsg.) (2000):** Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. 3. Auflage. Neuwied
- Lüscher, Kurt (1982):** Familienpolitik und Wissenssysteme: Das Beispiel der Elternbildung. In: Kaufmann, F. X. : Staatliche Familienpolitik und Familie. München
- Lüscher, Kurt (1981):** Einleitung des Herausgebers der deutschen Ausgabe. In: Bronfenbrenner, Urie: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. 1. Auflage. Stuttgart
- Lüscher, Kurt (Hrsg.) (1976):** Urie Bronfenbrenner. Ökologische Sozialisationsforschung. Stuttgart
- Lüscher, Kurt; Hoch, Hans J. (2002):** Familie im Recht: sozialökologische Zugangsweise. Konstanz
- Luthar, S. S. (1999):** Poverty and Children's Adjustment
- Lütje-Klose, Birgit (1997):** Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzungen durch deutsche und amerikanische Expertinnen. In: Saarbrücker Hochschulschriften Bd. 31: Erziehungswissenschaft. St. Ingbert
- Mahnke, Ursula (2002):** Qualifikation ist mehr als Fortbildung. Erwerb integrationspädagogischer Kompetenz im Prozess. In: Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik Bd. 11. St. Ingbert
- Mahnke, Ursula (2000):** Qualifikation ist mehr als Fortbildung. Erwerb integrationspädagogischer Kompetenzen für den gemeinsamen Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Kindern am Beispiel von Lehrkräften an Grundschulen des Landes Brandenburg. Dissertation Universität Berlin
- Maikowski, Rainer; Podlesch, Wolfgang (1999):** Zur Sozialentwicklung behinderter und nicht behinderter Kinder in Grundschulen. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. 5. Auflage. Weinheim

- Marchesi Ullastres, Alvaro (2003):** El fracaso escolar en España. Documento de trabajo 11/2003. Madrid Fundación Alternativas
- Marchesi, Alvaro (2000):** Controversias en la educación española. Madrid
- Marchesi, Alvaro (1992):** Educational Reform in Spain. In: *International Review of Education*, 38 (1992), 6, p 591 – 607
- Marchesi, Alvaro (1986):** La situación educativa en España y el proyecto de Real Decreto sobre la integración – escolar de los niños disminuidos. In : La integración en E.G.B. : una escuela nueva. Madrid
- Maristany, Marta (1996):** Die Rolle des Therapeuten in den verschiedenen Entwicklungsstufen eines behinderten Kindes. In: Peterander, F.; Speck, O,: Frühförderung in Europa. S. 34 – 40. München
- Martinez, Tomás Sola (1997):** La formación inicial y su incidencia en la educación especial. In: Sanchez Palomino, Antonio; Torres Gonzalez, José Antonio: Educación Especial I. Una perspectiva curricular organización, organizativa y profesional. Madrid
- Mayor, Frederico (1994):** Salamanca Erklärung. Pädagogik für besondere Bedürfnisse. Spanien 7. – 10. Juni 1994. Vorwort zur englischen Ausgabe. In: UNESCO 1994: Salamanca Erklärung
- MEC (2004):** Las cifras de la educación en España. Estadística e indicadores
- MEC (2004):** Una Educación de Calidad para todos y entre todos. Propuestos para el debate. Madrid
- MECD (2003):** Informe sobre el estado y situación de sistema educativo español. Curso 1998/1999. In: <http://www.mec.es/cesces/indice.e.htm> (Stand: 16.09.2003)
- MECD (2002):** Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores. Madrid. Ebenfalls veröffentlicht in: <http://www.mec.es/estadistica/CiFEdu.html> (Stand: 12.08.2003) (Ultima actualizacion miercoles 2 de julio 2003)
- MECD (2002):** El Sistema Educativo Español. Madrid
- MECD (2000):** Datos y cifras, Curso escolar 1998/99. Madrid
- Meier, Richard (2003):** Vor der Schule, in der Schule – Kinderszenen und ihre transformierende Bedeutung für den Schulanfang. In: Beinzger, Dagmar; Diehm, Isabell: Frühe Kindheit und Geschlechterverhältnisse. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft. Kolloquien 6. Frankfurt
- Meyers großes Taschenlexikon (1987):** Band 1 – 24. 2. Auflage Mannheim
- Miclescu, M.; Arndt, O. (1996):** Prüfungen und Leistungsbewertungen: Spanien. Köln
- Miller, R. (1986):** Einführung in die ökologische Psychologie. Opladen
- Moncloa (2003):** Der Aufbau der neuen Bildungspolitik. In: http://www.la-moncloa.es/web/Esp_Hoy/ALE/ERZIEHUN.pdf (Stand: 02.11.2003)
- Morán, Carmen (2003):** Un 20% de padres quiere cambiar a su hijo del colegio público donde estudia. In: El País, 11.10.2003, ebenfalls erschienen in: <http://axiacat.com/02docs/Elpais111003.pdf> (Stand: 23.08.2004)
- Moscovici, Serge (1995):** Geschichte und Aktualität sozialer Repräsentation. In: Flick, Uwe: Psychologie des Sozialen. Repräsentationen in Wissen und Sprache.

- Moser, Vera (2000):** Sonderpädagogische Konstitutionsprobleme. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmungen. Neuwied
- Müller, Stadtschulamt Frankfurt (2003):** Dokumentation der Arbeitstagung zum SEP – Sonderpädagogische Förderung, am 09. 12. 2003. Unveröffentlichte Overheadfolien
- Nagel, Jochen (2003):** Wir wollen keine soziale Selektion in der Schule. GEW-Chef Jochen Nagel plädiert für Ganztageseinrichtungen, die Kindern und Jugendlichen „ein Stück Leben“ vermitteln. In: *Frankfurter Rundschau*, 04.07.2003
- Niehoff, Ulrich (2003):** Ausgrenzung verhindern. Inklusion verwirklichen. In: Häner, Ulrich; Niehoff, Ulrich; Walther, Helmut: Begleiten – Menschenbild, Konzeption, Organisation und Sozialpolitik (Vorabdruck)
- Nové, Michael; Weil, Gerhard (2004):** Die zweite deutsche Bildungskatastrophe. In: <http://bebis.cidnet.de/faecher/feld/interkultur/11w/theorie/bilskata.htm> (Stand: 10.09.2004)
- O'Day, J.; Smith, M. S. (1993):** Systemic Reform and Educational Oportunity. In: Fuhrmann, S. H. (Ed): *Desining Coherent Education Policy*, S. 250 – 312. San Francisco
- Obolenski, Alexandra (2000):** Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Grundlage für eine Schule für alle
- OECD (1995):** Integrating students with special needs into mainstream schools. In: OECD 1995, S. 103 – 104; 117 – 118; 211; 218
- Oswald, Hans (1997):** Was heißt qualitativ forschen? In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): *Handbuch qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*. Weinheim
- Palt, Beatrix (1997):** Bildungsreform in Spanien im Kontext von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Bildungspolitik im Spannungsfeld zwischen europäischen und regionalen Anforderungen
- Pastor, Carmen (1995):** The emergence and developement in Spain. In: *Inclusive education in Europe*, S. 110 – 121. London
- Pastor, Carmen (1993):** Evaluating integration process. Paper presented at the 3rd Bional Conference of IASE. Viena 5. – 9. July 1993
- Peek, Rainer; Neumann, Astrid (2003):** Schulische und unterrichtliche Prozessvariablen in internationalen Schulleistungsstudien. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migranten Kinder*. Opladen
- Peuckert, Rüdiger (1986):** Soziale Rolle. In: Schäfers, Bernhard (Hrsg.): *Grundbegriffe der Soziologie*. Leverkusen
- Piaget, Jean (1972):** Psychologie und Intelligenz
- Picht, Georg (1964):** Die deutsche Bildungskatastrophe. Freiburg
- Prengel, Annedore (2002):** Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Bildung. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine: *Handbuch Integrationspädagogik*. 6. Auflage. Weinheim

- Prengel, Annedore (2000):** Interdiskursive Heterogenität – Zum Verhältnis von Integrationspädagogik, Sonderpädagogik und Allgemeiner Pädagogik. In: Albrecht, Friedrich; Hinz, Andreas; Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin- und professionsbezogene Standortbestimmung. Neuwied
- Preuss – Lausitz, Ulf (1999):** Zur Verwirklichung der Nichtaussonderung in Vorschul- und Schulbereich – Perspektiven integrativer Erziehung in den 90er Jahren. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): Integrationspädagogik. 5. ergänzte Auflage
- Preuss – Lausitz, Ulf (1999):** Integrationsnetzwerke – Zukunftsperspektiven eines Bildungs- und Erziehungssystems ohne Selektion. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart
- Preuss – Lausitz, Ulf (1997):** Das Integrationskonzept des Landes Brandenburg. In: Heyer, Peter; Schöler, Jutta; Preuss – Lausitz, Ulf (Hrsg.): (MBS Brandenburg, Referat für Presse und Öffentlichkeitsarbeit): Behinderte sind doch Kinder wie wir! Gemeinsame Erziehung in einem neuen Bundesland S. 15 – 31
- Preuss – Lausitz, Ulf (1991):** Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder. Zur Sozialisationsgeschichte seit dem Zweiten Weltkrieg. „Bildung und Erziehung“ der Deutschen Gesellschaft für Soziologie. Weinheim
- Prieto, Joaquim (2002):** Los alumnos españoles secundaria, entre los peores de los países desarrollados. In : El País, 05.12.2002. Ebenso erschienen in: OECD: PISA in the news of Spain, Dec. 2001 – May 2002, p. 33
- Puellés, Benítez (1991):** Educación e ideología en España contemporánea. Barcelona
- Puhlmann, Andreas (2003):** Vortrag am 12.06.2003 im Dominikaner Kloster der Evangelischen Stadtakademie im Rahmen der Veranstaltungsreihe Armut. ISS Frankfurt Am Stockborn 5-7, 60439 Frankfurt
- Rauschenbach, Harald (2002):** Referat zum SGB IX In: Info Behindertenhilfe, Soziale Psychiatrie 1/2002 Anlage 3
- Rauschenbach, Harald (2002):** Pressemitteilung zum SGB IX. In: <http://www.behindertenbeauftragter.de/presse/pr280601.stm.1.1002> (Stand: 08.05.2002)
- Real Decreto 24.4.1914 Artikel 1 bis 7 (1986):** In: Catalogo Legislativo sobre Educación Especial en España 1900 – 1936. Universidad de Sevilla
- Real Decreto 345/1985 (1985):** Königliche Verordnung zur Regelung der Sondererziehung. Madrid
- Reiser, Helmut (1998):** Sonderpädagogik als Serviceleistung? Perspektiven der sonderpädagogischen Berufsrolle. Zur Professionalisierung der Hilfsschul- bzw. Sonderschullehrerinnen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 Jg. Heft 2 S. 46 – 54 1998
- Reynolds, D. (1993):** Linking school effectiveness, knowledge and school improvement practice. In: Dimmock, C.: School-bases management and school effectiveness, p. 185 – 200. New York
- Rodriguez, Fermin; Chomin, Cunchillos (Grupo de estudios del colectivo Baltasar Gracian) (2003):** Estructura social del fracaso escolar en la ESO dentro de la comunidad de Madrid. Los distritos de Madrid y la estima del abando escolar. In: www.uv.es/~Fjhernan/ase/textoscunchillos.pdf (Stand: 04.10.2004)

- Roebke, Christa; Hüwe, Birgit; Rosenberger, Manfred (2000):** Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen
- Roitsch, Jutta (2003):** Orwells Kinder. Der weltweite Pisa-Test: Ergebnisse und Folgen für die Bundesrepublik. In: *Gewerkschaftliche Monatshefte* 1/2003 S. 50 – 59
- Rolff, Hans-Günter (1995):** Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule. Weinheim
- Rosenberger, Manfred (1998):** Ratgeber gegen Aussonderung. 2. Auflage. Heidelberg
- Rosenberger, Manfred (1998):** Schule ohne Aussonderung – Ideen, Konzepte, Zukunftschancen. Neuwied
- Rosenberger, Manfred (1994):** Die Salamanca-Erklärung und der Aktionsrahmen für die Erklärung für die Pädagogik besonderer Bedürfnisse. In: *Gemeinsam Leben – gemeinsam Lernen* 1 (1994) 4
- Rumpler, Franz (2001):** Statistik folgt den KMK-Empfehlungen – oder Zahlen zum Staunen. In: *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 52, S. 478 – 480, 2001
- Sánchez Palomino, Antonio; Torres Gonzales, José Antonio (Hrsg.) (1997):** Educación Especial I+II. Una perspectiva curricular organizativa y profesional. Madrid
- Sander, Alfred (2003):** Über Integration zur Inklusion. Entwicklung der schulischen Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf auf ökosystemischer Grundlage am Beispiel des Saarlandes. In: *Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik*. Bd. 12. St. Ingbert
- Sander, Alfred (2002):** Über die Dialogfähigkeit der Sonderpädagogik: Neue Anstöße durch inklusive Pädagogik. In: Warzecha, Birgit: *Zur Relevanz des Dialogs in Erziehungswissenschaft, Behindertenpädagogik, Beratung und Therapie*. Hamburg
- Sander, Alfred (2002):** Von der Integration zur inklusiven Bildung. Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Anette; Boppel, Werner; Meschenmoser, Helmut (Hrsg.): *Dokumentation der Nationalen Fachtagung* 14. – 16. 11. 2001, Schwerin.
- Sander, Alfred (2002):** Behinderungsbegriffe und ihre Integrationsrelevanz. In: Eberwein, Hans; Knauer, Sabine (Hrsg.): *Integrationspädagogik*. 6. Auflage S. 99 – 108
- Sander, Alfred (1999):** Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): *Sonderpädagogische Fördersysteme*. S. 33 – 44. Stuttgart
- Sander, Alfred (1999):** Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans (Hrsg.): *Integrationspädagogik* 5. Auflage S. 99 – 108
- Sander, Alfred (1998):** Schulorganisatorische Formen und Aspekte. In: Rosenberger, Manfred (Hrsg.): *Schule ohne Aussonderung – Idee, Konzepte, Zukunftschancen. Pädagogische Förderung Behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*
- Sander, Alfred (1998):** Integration behinderter Schüler und Schülerinnen im Saarland. Ein Bericht bis Sommer 1998. In: Sander, A.; Hildes Schmidt, A.; Schnell, I.: *Integrationsentwicklungen: gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 – 1998*. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik. Bd. 10. St. Ingbert

- Sander, Alfred (1993):** Bibliographie zum Thema: Qualifizierung zur Integration. In: Sander, Alfred; Meister, Hans (Hrsg.): Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik Bd. 7, Qualifizierung zur Integration. Pädagogische Kompetenzen für gemeinsame Erziehung und integrativen Unterricht behinderter und nichtbehinderter Kinder
- Sander, Alfred (1992):** Integration behinderter Schüler und Schülerinnen auf ökosystemischer Grundlage. In: Huschke-Rhein, Rolf: Systemisch ökologische Pädagogik. Bd. V, Systemisch ökologische Praxis. Köln
- Sander, Alfred (1990):** Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Jugendliche. Jahresbericht 1989 aus dem Saarland. In: Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik Bd. 4. St. Ingbert
- Sander, Alfred (1989):** Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in Regelschulen. Jahresbericht über schulische Integration im Saarland 1988. In: Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik Bd. 3. St. Ingbert
- Sander, Alfred (1988):** Behinderungsbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, Hans: Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam – Handbuch der Integrationspädagogik, S. 75 – 82. Weinheim, Basel
- Sander, Alfred u. A. (Hrsg.) (1988):** Behinderte Kinder und Jugendliche in Regelschulen; Jahresbericht 1987 über schulische Integration im Saarland. Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik Bd. 2. St. Ingbert
- Sander, Alfred; Hildeschiedt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.) (1998):** Integrationsentwicklungen: gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche im Saarland 1994 – 1998. In: Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik Bd. 10. St. Ingbert
- Sander, Alfred; Raidt, Peter (Hrsg.) (1991):** Integration und Sonderpädagogik: Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. In: Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik Bd. 6. St. Ingbert
- Sasse, Ada (2000):** Spracherwerb und Lesekompetenz als soziales Ereignis. Anmerkung zu PISA. Erstveröffentlichung in: *Unsere Jugend*, 54. Jg. (2000) Heft 6, S. 266 - 273
- Schädler, Johannes (2002):** Paradigmenwechsel in der Behindertenhilfe unter Bedingungen institutioneller Beharrlichkeit: Strukturelle Voraussetzungen der Implementation Offener Hilfen für Menschen mit geistiger Behinderung
- Schäfer, Jutta (1995):** Glossar qualitativer Verfahren. Veröffentlichung des Berliner Forschungsverbundes Public Health. Berlin
- Schindele, R. (1980):** Organisatorische Möglichkeiten der Unterrichtung und Erziehung Behinderter. In: Schindele, Rudolf (Hrsg.): Unterricht und Erziehung Behinderter in Regelschulen. 2. Auflage. Rheinstetten
- Schleicher, Andreas (2003):** Riskante bildungspolitische Fahrt im Nebel. In: *Frankfurter Rundschau* 21.05.2003
- Schmidt – Grunert, Marianne (Hrsg.) (1999):** Sozialarbeitsforschung konkret. Problemzentrierte Interviews als qualitative Erhebungsmethode. Freiburg
- Schnell, Irmtraud (2003):** Geschichte schulischer Integration. Gemeinsames Lernen von SchülerInnen mit und ohne Behinderung in der BRD seit 1970. München

- Schöler, Jutta (1999):** Integrationsklassen in nicht-aussondernden Schulen. In: Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme auf dem Weg zur Integration. Stuttgart
- Schöler, Jutta (1998):** Stand und Perspektiven der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler in Europa. In: Hildes Schmidt, Anne; Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim
- Schöler, Jutta (1997):** Die unterschiedliche Entwicklung einzelner Landkreise und kreisfreier Städte. In: Heyer, Peter; Preuss-Lausitz, Ulf; Schöler, Jutta (Hrsg.): MBS des Landes Brandenburg Referat für Presse und Öffentlichkeitsarbeit S. 205 – 230. Berlin
- Schöler, Jutta (1994):** Gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht in anderen Ländern. In: Heyer, Peter u. a. (Hrsg.): Zehn Jahre wohnortnahe Integration, S. 21 – 29. 2. Auflage. Frankfurt
- Schöler, Jutta (1993):** Gibt es Grenzen bei der Integration von Kindern mit Behinderung. In: *Die Sonderschule*, 38. Jg. Heft 2 S. 106 – 111, 1993
- Schriewer, J. (1982):** „Erziehung“ und „Kultur“. Zur Theorie und Methodik vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann & Renner, K. (Hrsg.): Pädagogik und ihre Bereiche S. 185 – 236. Paderborn
- Schründer-Lenzen, Agi (1997):** Triangulation und idealtypisches Verstehen. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim
- Schulze, Erika; Soja, Eva-Maria (2003):** Verschlungene Bildungspfade. Über Bildungskarrieren von Jugendlichen mit Migrations - Hintergrund. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantinnen Kinder. Opladen
- Schuntermann, Michael F. (1999):** Behinderung und Rehabilitation. Die Konzepte der WHO und des deutschen Sozialrechts. In: Die neue Sonderschule 44. Ebenfalls erschienen in: <http://www2.uibk.ac.at/bidok/library/grundlagen/schuntermann-who.html> (Stand: 4.05.2003)
- Schütz, A. (1971):** Gesammelte Schriften (Bd. 1). Den Haag
- Seib, Karin (2002):** Förderung durch Selektion? Zur Bedeutung und Umsetzung der sozialpädagogischen Sichtweise zu Beginn der Schulzeit. In: Behindertenpädagogik 41. Jg. Heft 1/2002 S. 80 – 85
- Silbereisen, Rainer K.; Pinquart, Martin (2000):** Entwicklung, Person, Kontext – Theoretische Grundsätze und empirische Beispiele. In: Lüpke, Hans von; Voß, Reinhard (Hrsg.): Entwicklung im Netzwerk. Systemisches Denken und professionsübergreifendes Handeln in der Entwicklungsförderung. 3. überarbeitete Auflage. Neuwied
- Simon, Fritz B.; Clement, Ulrich; Stierlin, Helm (1999):** Die Sprache der Familientherapie. Ein Vokabular. 5. Auflage
- Skoluda, Susanne; Holz, Gerda (2003):** Armut im frühen Kindesalter. Lebenssituation und Ressourcen der Kinder. In: *Frühförderung interdisziplinär* 2003/3 (22) S. 111 – 120

- Sommer, Jörg (1998):** Paradigmawechsel. In: Grubitzsch, Siegfried; Weber, Klaus (Hrsg.): Psychologische Grundbegriffe. Reinbeck bei Hamburg
- Sommerfeld, Peter (1998):** Erkenntnistheoretische Grundlagen der Sozialarbeitswissenschaft und Konsequenzen für die Forschung. In: Steinert, Erika; Sticher-Sil, Brigitta; Maier, Konrad (Hrsg.): Sozialarbeitsforschung: was sie ist und was sie leisten kann. S. 13 – 31. Freiburg
- Sotelo, Ignacio (2002):** Catástrofe en la educación. In: El Pais 27.05.2002. Ebenfalls erschienen in: OECD: PISA in the news of Spain, Dec 2001 – May 2002 p. 49
- Spät, Karl (2003):** Anmerkungen und Einschätzungen zum 11. Kinder- und Jugendbericht. In: Gemeinsam leben 11, 2003, 1
- SPD Bürgerschaftsfraktion Hamburg (2004):** Schulversagen vermeiden – Integrative Systeme ausbauen. In: www.spdFraktion-hamburg.de/images/PositionspapierHauptschule.pdd (Stand: 01.09.2004)
- Stadtschulamts Frankfurt am Main (Hrsg.) (2004):** Schulwegweiser
- Stamm, Barbara (1996):** Die Grundgesetzänderung. In: Zwierlein, Eduard: Handbuch der Integration und Ausgrenzung. Neuwied
- Statistisches Bundesamt (2003):** Ausmaß der Kinderarmut. Sozialhilfequoten 1985 – 2001. In: Puhlmann, Andreas: Vortrag Institut für Sozialarbeit 12. Juni 2003 Dominikaner Kloster Frankfurt/Main
- Steinforth, U. (1999):** Gleiche Freiheit. Politische Philosophie und Verteilungsgerechtigkeit. Berlin
- Steinkamp, G. (1991):** Sozialstruktur und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus; Ulich, Dieter (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. S. 251 – 277. Weinheim
- Straub – Bernasconi, S. (2002):** Soziale Arbeit und soziale Probleme. Eine disziplin- und professionsbezogene Bestimmung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen
- Straub – Bernasconi, S. (1995):** Systemtheorie, soziale Probleme und Soziale Arbeit: lokal, national, international. Wien, Stuttgart
- Strauss, Anselm L. (1994):** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung. München
- Strauss, Anselm L. (1991):** Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München
- Strauss, Anselm; Corbin, Juliet (1996):** Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim
- Struck, Peter (2005):** Nicht für die Schule sondern für das Leben lernen. In: *Frankfurter Rundschau* 05.01.2005
- Sünker, Hans (2002):** Soziale Arbeit und Bildung. In: Thole, Werner (Hrsg.): Grundriss Soziale Arbeit. Ein einführendes Handbuch. Opladen
- Sünker, Hans (1995):** Theorie, Politik und Praxis Sozialer Arbeit. Einführung in Diskurse und Handlungsfelder der Sozialarbeit / Sozialpädagogik. Bielefeld
- Terhart, Ewald (1997):** Entwicklung und Situation des qualitativen Forschungsansatzes. In: Friebertshäuser, Barbara; Prengel, Annedore: Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim

- Teubner, Gunter (1989):** Das Recht als autopoetisches System. Frankfurt
- Thiersch, H. (1992):** Lebenswelt orientierte Soziale Arbeit. Weinheim
- Tobach, E. (1981):** Evolutionary Aspects of Activity of the Organismen and its Development. New York
- Tobach, E.; Schneirla, T. C. (1968):** The Biopsychology of Social Behavior of Animals. In: Cooke, R. E.; Levin, S. (Eds): Biologic Basic of Pediatric Praxis S. 68 – 82. New York
- Training-media (2004):** Produkte – Paradigmawechsel. In: www.training-media.de/video_para_paradigmen.html (Stand: 19.07.2004)
- UNESCO (2002):** Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen für besondere Bedürfnisse. 7. – 10.06.1994. In: <http://bidok.uibk.ac.at/bib/schule/unesco-salamanca.html> (Stand: 21.11.2002)
- University of Memphis College of Educative Model (2001):** Preparing Education Leader. Ökosystemisches Modell. In: http://coe.memphis.edu/model/model_default.asp (Stand: 07.06.2001)
- Wagner, Sandra J.; Powell, Justin J. W. (2003):** Ethnisch-kulturelle Ungleichheit im deutschen Bildungssystem – Zur Überrepräsentanz von Migrantenjugendlichen an Sonderschulen. In: Cloerkes, Günther (Hrsg.): Wie man behindert wird. Texte zur Konstruktion einer sozialen Rolle und zur Lebenssituation betroffener Menschen. Heidelberg
- Warnrock, Mary (1978):** Special educational needs. Report of the committee of enquiry into the education of handicaped children and young people. London H.M.S.O.
- Weigt, Michael (1998):** 25 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates und was schulpolitisch übrig blieb. In: *Gemeinsam leben* 2/1998
- Weiß, Hans (2000):** Kindliche Entwicklungsgefährdung im Kontext von Armut und Benachteiligung. Erkenntnisse aus psychologischer und pädagogischer Sicht. In: Weiß, Hans (Hrsg.): Frühförderung mit Kindern und Familien in Armutslagen. München
- Weizäcker, C. F. von (1980):** Der Garten des Menschlichen. Beiträge zur geschichtlichen Anthropologie. Frankfurt
- Wenninger, Gerd (2001):** Lexikon der Psychologie. Band 3. Heidelberg
- Wenninger, Gerd (2000):** Lexikon der Psychologie. Band 1. Heidelberg
- Wenninger, Gerd (Red.) (2001):** Lexikon der Psychologie in 5 Bänden. Band 4. Heidelberg
- Whitehead, A. N.; Russel, B. (1910-1913):** Principia Mathematica Bd. I-III. Cambridge Mass.
- WHO (2000):** International Classification of Functioning and Disabilities. Beta-2 Draft. Full Version
- WHO (1980):** Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit und Behinderung. 25.07.2000 Beta 2 Vollversion. Siehe auch Deutsches Institut für medizinische Dokumentation
- Wiedemann, P. M. (1991):** Gegenstandsnahe Theoriebildung. In: Flick, U. et al. (Hrsg.): Stationen des qualitativen Forschungsprozesses

- Wilfert de Icaza, Kathrin (1998):** Schulische Integration Behinderter in Deutschland und Spanien: ein empirischer Beitrag zur komparativen Sonderpädagogik. Frankfurt/Main
- Wilhelm, M.; Binting, G. (2001):** Schulentwicklung unter dem Aspekt der Inklusion. Oder: weg von „Integrationsklassen“ hin zur „Schule für alle Kinder“. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 24.2.2001
- Wocken, Hans (2003):** (LAUF) Leistung, Intelligenz und Sozillage von Schülern mit Lernbehinderungen. Vergleichende Untersuchungen an Förderschulen in Hamburg. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 51 (2000) S. 492 – 503. SEN – IST – NET (Stand: 25.02.2003)
- Wocken, Hans (1996):** Sonderpädagogischer Förderbedarf als systemischer Begriff. In: *Sonderpädagogik* Heft 1, 26. Jahrgang, 1996 S. 34 – 38
- Wocken, Hans (1995):** Zukunft der Sonderpädagogik. In: *Gemeinsam leben*, 3 (1995), 3, S. 108 - 115
- Zima, Peter von (1999):** Dialogische Theorie zum Problem der wissenschaftlichen Kommunikation in den Sozialwissenschaften. In: *Ethik der Sozialwissenschaft. Streitforum für Erwägungskultur*. 4/99 Absatz 1 – 22
- Zima, Peter von (1989):** Ideologie und Theorie. Eine Diskurskritik. Tübingen

Anhang

| | |
|--|-----|
| Anhang 1 Die Ökologie des Entwicklungsprozesses | 376 |
| Anhang 2 Generationsbeziehungen in der Ökologie der menschlichen Entwicklung | 377 |
| Anhang 3 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung | 381 |
| Anhang 4 Die Kodierverfahren der Gegenstandsnahe Theoriebildung | 389 |

Anhang 1 Die Ökologie des Entwicklungsprozesses

Propositionen und Definitionen (Bronfenbrenner,2000)

(Auszüge zum Verständnis von proximalen Prozessen und dem Prozess-Person-Kontext-Zeit-Modell)

„Proposition I

Besonders in ihren frühen Phasen, aber auch über den gesamten Lebenslauf, beruht die menschliche Entwicklung auf Prozessen der immer komplexeren gegenseitigen Interaktion zwischen einem aktiven, sich entwickelnden bio-psychischem menschlichen Organismus und den Personen, Objekten und Symbolen in seiner unmittelbaren äußeren Umwelt. Um wirksam zu sein, muss die Interaktion auf einer relativ regelmäßigen Basis über ausgedehnte Zeiträume stattfinden. Solche dauerhaften Formen der Interaktion in der unmittelbaren Umwelt werden als proximale Prozesse bezeichnet. Beispiele für solche andauernden Muster der proximalen Prozesse sind das Füttern oder Besänftigen eines Babys, das Spielen mit einem Kind, Aktivitäten zwischen Kindern, Gruppen- oder Alleinspiele, Lesen, das Erlernen neuer Fähigkeiten, sportliche Aktivitäten, Problemlösung, Betreuung der Pflegebedürftigen, Pläne schmieden komplexe Aufgaben ausführen und der Erwerb von neuem Wissen und Können erwerben.

Proximale Prozesse werden als primäre Kraftwerke der Entwicklung postuliert (siehe Tobach,1981;Tobach/Schneirla,1968). Eine zweite bestimmende Eigenschaft identifiziert die vierfache Quelle dieser dynamischen Kräfte:

Proposition II

Die Form, die Kraft, der Inhalt und die Richtung proximaler Prozesse, welche auf die Entwicklung einwirken, variieren systematisch als gemeinsame Funktion der Eigenschaften der sich entwickelnden Person; der Umwelt – sowohl der unmittelbaren als auch der ferneren –, in der die Prozesse stattfinden; der Natur der jeweils untersuchten Entwicklungsbe-

reiche; und der sozialen Kontinuität bzw. Diskontinuität über die Zeit während des Lebenslaufs und der historischen Periode, während der die Person gelebt hat.

Die Propositionen I und II sind theoretisch miteinander verknüpft und können empirisch getestet werden. Ein operationales Forschungsdesign, das ihre gleichzeitige Untersuchung ermöglicht, wird als Prozess-Person-Kontext-Zeit Modell bezeichnet (PPCT)“ (Bronfenbrenner,2000:31).

Anhang 2 Generationsbeziehungen in der Ökologie der menschlichen Entwicklung

GENERATIONSBEZIEHUNGEN IN DER ÖKOLOGIE MENSCHLICHER ENTWICKLUNG

Dies ist eine Erweiterung des ökologischen Modells um Hypothesen zur Beleuchtung von Generationsbeziehungen in der menschlichen Entwicklung und nicht nur innerhalb, sondern auch über Generationen hinweg (vgl. Bronfenbrenner,1995:51).

Das ökologische Modell der Entwicklung über Generationen hinweg hat zwei Typen von Propositionen. Der erste besteht aus generellen Prinzipien, die der ökologischen Konzeption menschlicher Entwicklung zugrunde liegen. Propositionen des zweiten Typs umschreiben die Implikationen der generellen Prinzipien für ein ökologisches Modell der Entwicklung zwischen den Generationen.

Die Kennzeichnenden Eigenschaften eines ökologischen Modells:

Proposition 1:

Menschliche Entwicklung vollzieht sich grundsätzlich über zunehmend komplexere Muster reziproker Interaktionen zwischen einem aktiven, sich entfaltenden biopsychischem Organismus und den Menschen, Dingen und Symbolen in seiner unmittelbaren Umwelt. Um wirksam zu sein, müssen diese Prozesse in einer gewissen Regelmäßigkeit über längere Zeiträume hinweg vorkommen. (vgl. 60)

Um diese zwei Arten von Propositionen voneinander zu unterscheiden, werde ich die spezifischeren als Generationsprinzipien bezeichnen: Das erste so entwickelte Prinzip lautet wie folgt:

Generationsprinzip 1:

Grundsätzlich sind Kontinuität und Wandel in der Entwicklung über die Generationen hinweg eine Funktion der Kontinuität und des Wandels der proximalen Prozesse, die zwischen den Generationen wirken.

Welche Faktoren sind nun für Stabilität vs. Wandel in den proximalen Prozessen in aufeinander folgenden Generationen verantwortlich?

Proposition 2:

Inhalt, Form und die entwicklungsbestimmende Kraft der proximalen Prozesse variieren systematisch als gemeinsame, interaktive Funktion der Eigenschaften der Person und des Kontextes – der unmittelbaren ebenso wie der mittelbaren (vgl. 61).

DIE ROLLE DES WISSENS UND DER ÜBERZEUGUNGEN IN DER MENSCHLICHEN ENTWICKLUNG

Proposition 3:

Ein wesentlicher Faktor des Wesens und der Wirkungen proximaler Prozesse ist in den Überzeugungen (vgl. Bronfenbrenner, 1989a, im Druck¹⁶⁴) und Wissenssystemen (vgl. Lüscher, 1982) über menschliche Entwicklung und deren Wirkungsmechanismen zu sehen. Diese Systeme existieren auf drei Ebenen. Aus einer Entwicklungsperspektive betrachtet, entstehen sie in den umfassenderen soziokulturellen und institutionellen Strukturen der Gesellschaft, und zwar auf formale als auch informale Art und Weise.

Diese Überzeugungen und Systeme werden dann, über eine Vielfalt von Pfaden, in die unmittelbaren Umwelten der Familie, Schule, Gleichaltrigengruppe und des Arbeitsplatzes übertragen, wo sie dann direkt auf die proximalen Prozesse wirken. Letztlich werden durch die Wirkung dieser Prozesse über längere Zeit hinweg diese Überzeugungen internalisiert und somit zu Eigenschaften der sich entwickelnden Person und beeinflussen dadurch den weiteren Entwicklungspfad dieser Person.

Zusammengenommen führen diese Befunde zum nächsten Generationsprinzip:

Generationsprinzip 2:

Kontinuität und Wandel in der Entwicklung von einer Generation zur nächsten variieren als eine Funktion der Kontinuität und des Wandels im Inhalt der Wissenssysteme und Überzeugungen über die menschliche Entwicklung. Damit kommt der Übertragung von

¹⁶⁴ Vermutlich meint Lüscher das Buch Bronfenbrenner, U (1989a): Ecological Systems Theory. In: Vasta, R.: Six Theories of Child Development. Greenwich 1989.

Wissen und Überzeugungen von den umfassenden Kontexten der Umwelt zu unmittelbaren Umwelten, in denen sich Entwicklung vollzieht, eine Schlüsselbedeutung zu.

Die zuerst genannten lassen sich unterscheiden in:

- 1) die formalen, organisierten Institutionen der Gesamtgesellschaft, also die Gesundheitssysteme, Bildungsinstitutionen, religiöse und wissenschaftliche Institutionen, Regierungsbehörden, soziale Organisationen und, speziell in unserer heutigen Zeit, die Massenmedien.
- 2) Die informalen Strukturen wie Schicht, Ethnizität, Nachbarschaft und soziale Netzwerke (vgl. 64).

SOZIALE STRUKTUREN UND PROXIMALE PROZESSE

Generationsprinzip 3

Kontinuität und Wandel in der Entwicklung über Generationen hinweg sind eine Funktion von Kontinuität und Wandel in der Familienstruktur und den, den Familien gewährten Prioritäten und Ressourcen in der Gesamtgesellschaft. Der Einfluss dieser Faktoren auf die Entwicklung ist indirekter Art, er wirkt durch ihren Einfluss auf das Wesen, die Gestalt und Wirkkraft der proximalen Prozesse, die die menschliche Entwicklung über den Lebenslauf hinweg gestalten (vgl. 66).

Generationsprinzip 4:

Kontinuität und Wandel in der Entwicklung von einer Generation zur nächsten sind eine Funktion der Einflussfaktoren, die entweder Stabilität oder Störungsmuster in der Umwelt produzieren. Das Wirken der destabilisierenden Kräfte über nachfolgende Generationen hinweg erhöht das Risiko der Aufrechterhaltung und des Wachstums schlecht strukturierter Umwelten, die durch ihren störenden Einfluss auf die proximalen Prozesse die Entwicklung menschlicher Kompetenz und Persönlichkeit unterhöheln (vgl.68).

Generationsprinzip 5:

Kontinuität und Wandel in der Entwicklung zwischen den Generationen sind eine Funktion der Kontinuität und des Wandels der Geschlechtsunterschiede und zwar in Bezug auf die proximalen Prozesse, die sozialen Rollen und die damit verknüpften Ideologien. Diese Unterschiede sind hinreichend wichtig, um zu begründen, dass jede Analyse von Daten zur Unterschiedlichkeit der Entwicklung über die Generationen hinweg einerseits getrennt für

jedes Geschlecht, und dann kombiniert durchgeführt werden sollte, um den jeweiligen gegenseitigen Einfluss abschätzen zu können (vgl.69).

INTERGENERATIONSBEZIEHUNGEN UND INTRAGENERATIONSBEZIEHUNGEN

Stichwort: Peer Groups – Wert des Jungbleibens in einer Gesellschaft – Wirkung der Beziehung zwischen den Eltern auf die Erwachsenenrollen der Kinder

EINE ZUKUNFTSPERSPEKTIVE

Generationsprinzip 6:

Kontinuität und Wandel in der Entwicklung zwischen den Generationen sind eine Funktion der Kontinuität und des Wandels der schwierigen Balance zwischen Einflüssen der älteren und jüngeren Generation und ihren jeweiligen Subkulturen. Die Gestalt dieser Balance ist umgekehrt ein Produkt und Produzent der folgenden Generationen (vgl. 71).

Anhang 3 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung¹⁶⁵

| Definition (D) | Proposition (P) | Hypothese (H) |
|---|-----------------|---------------|
| I: Eine ökologische Orientierung | | |
| D 1 Die Ökologie der menschlichen Entwicklung befasst sich mit der fortschreitenden gegenseitigen Anpassung zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und den wechselnden Eigenschaften seiner unmittelbaren Lebensbereiche. Dieser Prozess wird fortlaufend von den Beziehungen dieser Lebensbereiche untereinander und von den größeren Kontexten beeinflusst (37). | | |
| D 2 Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, die die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit den ihm eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt (38). | | |
| D 3 Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis) (41). | | |
| D 4 Unter Exosystem verstehen wir einen Lebensbereich oder mehrere Lebensbereiche, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, in denen aber Ereignisse stattfinden, die beeinflussen, was in ihrem Lebensbereich geschieht, oder die davon beeinflusst werden (42). | | |
| D 5 Der Begriff Makrosystem bezieht sich auf die grundsätzliche formale und inhaltliche Ähnlichkeit der Systeme niedrigerer Ordnung (Mikro-, Meso- und Exo-), die in der Subkultur oder der ganzen Kultur bestehen oder bestehen könnten, einschließlich der ihnen zu Grunde liegenden Weltanschauungen (42). | | |
| D 6 Ein ökologischer Übergang findet statt, wenn eine Person ihre Position in der ökologisch verstandenen Umwelt durch einen Wechsel ihrer Rolle, ihres Lebensbereichs oder beider verändert (43). | | |
| D 7 Menschliche Entwicklung ist der Prozess, durch den die sich entwickelnde Person erweiterte, differenziertere und verlässlichere Vorstellungen über ihre Umwelt erwirbt. Dabei wird sie zu Aktivitäten und Tätigkeiten motiviert und befähigt, die es ihr ermöglichen, die Eigenschaften ihrer Umwelt zu erkennen und zu erhalten oder auf nach Form und Inhalt ähnlich komplexem oder komplexerem Niveau um zuzubilden (44). | | |
| D 8 Ökologische Validität oder Gültigkeit bezeichnet das Ausmaß, in dem die von den Versuchspersonen einer wissenschaftlichen Untersuchung erlebte Umwelt Eigenschaften hat, die der Forscher voraussetzt (46). | | |
| D 9 Wenn eine in Vorstellungen oder Aktivitäten und Tätigkeiten der Person (oder beidem) bewirkte Veränderung erwiesenermaßen auf andere Lebensbereiche und andere Zeiten übergreift, kann gesagt werden, dass Entwicklung stattgefunden hat und Entwicklungsvalidität nachgewiesen wurde (52). | | |

¹⁶⁵ Alle Definitionen, Propositionen, Hypothesen sind als Übersicht hier aufgelistet. Sie sind dem Buch *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*, Urie Bronfenbrenner, 1981, entnommen. Die entsprechenden Seitenzahlen stehen jeweils am Ende in Klammern.

| Definition (D) | Proposition (P) | Hypothese (H) |
|--|--|---|
| <p>D 10 Ein ökologisches Experiment erforscht die fortschreitende Anpassung zwischen dem sich entwickelnden menschlichen Organismus und seiner Umwelt durch den systematischen Vergleich von zwei oder mehr Umweltsystemen oder ihren Strukturkomponenten; die Kontrolle anderer Einflüsse geschieht entweder durch Zuordnung nach Zufall (geplantes Experiment) oder durch sorgfältig abgestimmte Zuordnung einander entsprechender Bedingungen (natürliches Experiment) (53).</p> | | |
| <p>D 11 Im Transformationsexperiment werden bestehende ökologische Systeme systematisch so verändert, dass die in einer Kultur oder Subkultur verbreiteten Formen der sozialen Organisation, der Weltanschauungen und der Lebensstile in Frage gestellt werden (58).</p> | <p>P A In der ökologischen Entwicklungsforschung müssen die Eigenschaften von Personen und Umwelt, die Strukturen der Lebensbereiche in der Umwelt und die Prozesse, die in ihnen und zwischen ihnen ablaufen, als voneinander abhängig angesehen und als Systeme analysiert werden (59).</p> | |
| <h2>II Die Elemente des Lebensbereichs</h2> | | |
| <p>D 12 Eine molare Tätigkeit oder Aktivität ist ein über eine gewisse Zeit fortgesetztes Verhalten, das sein eigenes Beharrungsvermögen besitzt und von den am Lebensbereich Beteiligten als bedeutungs- oder absichtsvoll wahrgenommen wird (60).</p> | <p>P B Der Entwicklungsstand der Person zeigt sich in der inhaltlichen Vielfalt und der strukturellen Komplexität der molaren Tätigkeiten, die sie aufnimmt oder fortführt, ohne von anderen dazu angeregt oder angeleitet zu werden (70).</p> | <p>H 1 Die Entwicklung der Person ist abhängig von der inhaltlichen Vielfalt und der strukturellen Komplexität der molaren Tätigkeiten anderer Personen. Diese werden Teil des psychologischen Feldes der Person, deren Aufmerksamkeit sie erregen oder die sie zu gemeinsamer Tätigkeit heranziehen (71).</p> |
| <p>D 13 Eine Beziehung besteht, wenn eine Person innerhalb eines Lebensbereichs die Aktivitäten einer anderen aufmerksam verfolgt oder sich an ihnen beteiligt (71).</p> | | |
| <p>H 2 Zwei Personen, die beginnen, einander aufmerksam bei ihren Tätigkeiten zu beobachten, werden sich wahrscheinlich mit diesen Tätigkeiten gemeinsam befassen. Daher werden Beobachtungsdyaden leicht zu Dyaden gemeinsamer Tätigkeit umgebildet (74).</p> | | |
| <p>H 3 Zwei Personen, die sich mit gemeinsamen Tätigkeiten befassen, werden wahrscheinlich differenziertere und dauerhaftere Gefühle für einander entwickeln. Daher werden Dyaden gemeinsamer Tätigkeit leicht zu Primärdyaden (74).</p> | | |
| <p>H 4 Die Auswirkung einer Dyade auf die Entwicklung wächst mit dem Grad der Reziprozität, dem Grad der gegenseitig positiven Gefühle und mit der allmählichen Verschiebung des Kräfteverhältnisses zugunsten der sich entwickelnden Person (74).</p> | | |
| <p>H 5 Beobachtungslernen wird begünstigt, wenn die beobachtete Person sich als gemeinsam tätig betrachtet; also wirkt sich eine Beobachtungsdyade im allgemeinen stärker auf die Entwicklung aus, wenn sie im Kontext einer Dyade gemeinsamer Tätigkeit auftritt. (Ein Kind, das seiner Mutter beim Kochen zu sieht, lernt mehr, wenn beide „zusammen“ kochen.) (75)</p> | | |

| Definition (D) | Proposition (P) | Hypothese (H) |
|--|--|---------------|
| <p>H 6 Wenn Beobachtungslernen oder gemeinsame Tätigkeit im Kontext einer durch die Gegenseitigkeit positiver Gefühle charakterisierten Primärdyade stattfinden, wirken sie sich stärker auf die Entwicklung aus (man lernt mehr von einem Lehrer, zu dem man eine enge Beziehung hat). Umgekehrt wirkt sich im Kontext einer Primärdyade auftretender gegenseitiger Antagonismus auf Beobachtungslernen und gemeinsame Tätigkeit besonders störend aus (75).</p> | | |
| <p>H 7 Lernen und Entwicklung werden begünstigt, wenn die in Entwicklung begriffene Person sich mit jemandem, zu dem sie eine starke und dauerhafte Beziehung gebildet hat, an fortschreitend komplexeren Mustern wechselseitiger Tätigkeit beteiligt und sich das Kräfteverhältnis allmählich zu ihren Gunsten verschiebt (75).</p> | | |
| <p>P C Wenn ein Beteiligter einer Dyade eine Entwicklungsveränderung durchmacht, trifft dies wahrscheinlich auch auf den anderen zu (80).</p> | | |
| <p>P D Eine Analyse des Mikrosystems muss das gesamte in einem gegebenen Lebensbereich arbeitende zwischenmenschliche System berücksichtigen. Dieses System umfasst alle anwesenden Beteiligten (und somit auch den Wissenschafter) und auch die wechselseitigen Beziehungen zwischen ihnen (82).</p> | | |
| <p>P E In Untersuchungsbereichen, die mehr als zwei Personen umfassen, muss der indirekte Einfluss Dritter auf die Interaktion von Dyadenpartnern in Betracht gezogen werden. Diese Erscheinung nennen wir einen Effekt zweiter Ordnung (83).</p> | | |
| <p>H 8 Wie wirkungsvoll Entwicklung im Kontext einer Dyade gefördert wird, hängt von Existenz und Art der anderen dyadischen Beziehungen der Partner ab. Das Entwicklungspotential der Dyade D_1 wird in dem Maß gesteigert, indem in diesen externen Dyaden gegenseitig positive Gefühle bestehen und in denen die Dritten die Entwicklungsaktivitäten in der Dyade D_1 unterstützen. Umgekehrt wird das Entwicklungspotential der Dyade D_1 in dem Maß vermindert, indem in den externen Dyaden gegenseitige Antagonismen bestehen oder die Dritten die in der Dyade D_1 ablaufenden Entwicklungsaktivitäten entmutigen oder stören (90 f).</p> | | |
| <p>D 14 Eine Rolle ist ein Satz von Aktivitäten und Beziehungen, die von einer Person in einer bestimmten Gesellschaftsstellung und von anderen ihr gegenüber erwartet werden (97).</p> | <p>H 9 Die Übernahme einer Rolle begünstigt Wahrnehmungen, Tätigkeiten und Muster zwischenmenschlicher Beziehungen, die den mit dieser Rolle verbundenen Erwartungen entsprechen. Das gilt für das Verhalten der Person, die die Rolle übernimmt, wie für das Verhalten anderer ihr gegenüber (101f).</p> | |
| <p>H 10 Die Tendenz zu Rollenerwartungen entsprechenden Wahrnehmungen, Tätigkeiten und Beziehungsmustern verstärkt sich, wenn die Rolle Teil der hergebrachten Gesellschaftsstruktur ist und in der Kultur oder Subkultur Übereinstimmung über die mit ihr verbundenen Erwartungen herrscht (102).</p> | | |
| <p>H 11 Je höher das Ausmaß der einer bestimmten Rolle sozial zuerkannten Macht ist, desto größer ist die Tendenz des Rolleninhaber die Macht auszuüben und zu nutzen; desto größer ist auch die Tendenz der Inhaber untergeordneter Positionen, mit Unterwürfigkeit, Abhängigkeit und Mangel an Initiative zu reagieren (102).</p> | | |
| <p>H 12 In welchem Maße eine gegebene Rolle den mit ihr verbundenen Erwartungen entsprechendes Verhalten hervorruft, hängt davon ab, ob andere im Lebensbereich bestehende Rollen dieses Verhalten anregen oder hemmen können (104).</p> | | |
| <p>H 13 Die Übernahme von sozialen Rollen in denen kompetitives oder kooperatives Handeln erwartet wird, erzeugt und intensiviert den gegebenen Erwartungen entsprechende Tätigkeiten und zwischenmenschliche Beziehungen (111).</p> | | |

| Definition (D) | Proposition (P) | Hypothese (H) |
|--|-----------------|---------------|
| <p>H14 Die menschliche Entwicklung wird durch die Interaktion mit Personen, die mehrere verschiedene Rollen innehaben, und durch ein eigenes, ständig wechselndes Rollenrepertoire gefördert (115).</p> | | |
| <p>III Die Analyse der Lebensbereiche</p> | | |
| <p>P F Die verschiedenen Arten von Lebensbereichen lassen charakteristische Muster für Rollen, Tätigkeiten und Beziehungen der an ihnen beteiligten Personen entstehen (116).</p> | | |
| <p>P G Wie sich der Einsatz des Labors als ökologisch verstandener Lebensbereich in der Erforschung menschlichen Verhaltens auswirkt, hängt davon ab, wie die Versuchsperson die Versuchssituation wahrnimmt und welche Rollen, Aktivitäten und Beziehungen von dieser Wahrnehmung aktiviert werden. Wenn im Labor ökologisch gültige Ergebnisse erzielt werden sollen, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Die psychologische und soziale Bedeutung, die das Laborerlebnis für die Versuchsperson hat, muss untersucht werden und somit dem Forscher bekannt sein und den Umwelterlebnissen entsprechen, für die er verallgemeinern will (125).</p> | | |
| <p>P G' Sollen in einem Lebensbereich für die Erforschung menschlicher Entwicklung und menschlichen Verhaltens ökologisch gültige Ergebnisse erzielt werden, müssen zwei Bedingungen erfüllt sein: Die psychologische und soziale Bedeutung der Erlebnisse der Versuchsperson in diesem Lebensbereich muss untersucht werden und somit dem Forscher bekannt sein und den Umwelterfahrungen entsprechen die er verallgemeinern will (128).</p> | | |
| <p>H 15 Eine Heimunterbringung wird sich mit größter Wahrscheinlichkeit dann schädigend auf die Entwicklung eines Kindes auswirken, wenn die folgenden Umstände zusammentreffen: Die Umwelt bietet wenig Möglichkeiten der Interaktion von Kind und Betreuer in vielfältigen Tätigkeiten, und der materielle Lebensbereich schränkt die Fortbewegungsmöglichkeiten ein und enthält nur wenige Objekte die das Kind in spontaner Aktivität nutzen kann (143).</p> | | |
| <p>H 16 Der unmittelbare schädigende Einfluss einer reizverarmten Heimumgebung ist im allgemeinen für Kinder am größten, die durch Eintritt in die Anstalt von der Mutter oder einer anderen Elternfigur im zweiten Lebenshalbjahr getrennt werden, in dem die Bindung zu dieser Person und die Abhängigkeiten von ihr typischerweise ihre größte Intensität erreicht. Vor oder nach dieser Periode sind die unmittelbaren Reaktionen auf die Heimunterbringung im allgemeinen weniger intensiv (144).</p> | | |
| <p>H 17 Um die entwicklungsverzögernden Effekte des Heimlebens abzuwehren oder aufzuheben, muss man das Kind in eine Umwelt versetzen, die Gelegenheit zur Lokomotion bietet und Gegenstände enthält, an denen es sich spontan betätigen kann, und in der das Kind Betreuer zur Interaktion in vielfältigen Aktivitäten sowie eine Elternfigur hat, zur der es eine enge emotionale Bindung entwickeln kann (144).</p> | | |
| <p>H 18 Die langfristigen schädigenden Effekte einer materiell und sozial verarmten Heimumgebung nehmen mit dem zunehmenden Alter des Kindes zur Zeit seiner Aufnahme ab. Je später das Kind in einem Heim untergebracht wird, desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass es sich nach seiner Entlassung von eventuellen Schädigungen erholt. Mit größter Wahrscheinlichkeit treten schwerere und dauerhaftere Effekte bei Kindern auf, die während der ersten sechs Monate ihres Lebens in einem Heim untergebracht werden, ehe sie fähig sind, eine starke emotionale Bindung zu Mutter oder Vater oder zu einem anderen Betreuer zu entwickeln (149).</p> | | |

| Definition (D) | Proposition (P) | Hypothese (H) |
|--|-----------------|---------------|
| <p>H 19 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs steigert sich in dem Maße, in dem die materielle und soziale Umwelt in diesem Lebensbereich es der sich entwickelnden Person ermöglicht und sie motiviert, an fortschreitenden komplexeren molaren Tätigkeiten, wechselseitigen Interaktionsmustern und primärdyadischen Beziehungen zu anderen Menschen in diesem Lebensbereich teilzunehmen (162).</p> | | |
| <p>P H Wenn verschiedene Lebensbereiche sich unterschiedlich auf die Entwicklung auswirken, wäre anzunehmen, dass diese Auswirkungen die wichtigeren ökologischen Unterschiede zwischen ihnen wiedergeben, die sich in konstatierenden Tätigkeits- und Aktivitätsmustern, Rollen und Beziehungen zeigen (180).</p> | | |
| <p>H 20 Die unmittelbaren wie die langfristigen Auswirkungen der in früher Kindheit in Gruppenlebensbereichen erlebten Erfahrungen erscheinen nicht nur in Messwerten der Intelligenz, in Leistungstestergebnissen oder in Interaktionsprozessen, sondern auch in Art und Vielfalt der molaren Tätigkeiten, mit denen das Kind sich befasst, und in Veränderungen seines Verhaltens gegenüber Erwachsenen und Kameraden und seiner Beziehungen zu ihnen (195).</p> | | |
| <p>H 21 Wie wirkungsvoll die Entwicklung der intellektuellen Leistungsfähigkeit und die Bildungsfähigkeit von Klein- und Vorschulkindern in Gruppenlebensbereichen gefördert werden kann, hängt von dem Ausmaß ab, in dem Betreuer und Vorschullehrkräfte in ihrem Interaktionen mit den Kindern Verhaltensweisen einsetzen, die die Kinder zu aufgabenorientierter Tätigkeit anregen und auch weiterhin ermutigen. Beispiele solcher Verhaltensweisen sind unter anderem Fragen, Unterweisungen, Antworten, Lob und Trost. Je häufiger die Erwachsenen sich so verhalten, umso besser werden die Kinder zu aufgabenorientierten und kooperativen Tätigkeiten fähig sein (Ausdauer bei Aufgaben, Nachdenken, Beitragen eigener Ideen, Meinungsäußerungen und Zusammenarbeit) (195).</p> | | |
| <p>H 22 In welchem Ausmaß Betreuer und Vorschullehrkräfte in der Lage sind, Tätigkeiten aufzunehmen, die die Entwicklung der Kinder begünstigen, hängt von bestimmten, nach dem Alter der Kinder unterschiedlichen Eigenschaffen des Lebensbereichs ab. In Lebensbereichen für Kinder der unter drei Jahren, in denen die Gruppen relativ klein sind, entscheidet das Betreuungsverhältnis, ob die Betreuer in der Lage sind, sich mit der Art wechselseitiger 1:1 Interaktion zu befassen, die die Bedürfnisse sehr kleiner Kinder am wirkungsvollsten zu befriedigen und ihre Entwicklung am wirkungsvollsten zu fördern scheint. In Lebensbereichen für Kinder zwischen drei und fünf Jahren, in denen die Zahl der Kinder größer ist, werden die Tätigkeiten von Kindern und Betreuern vor allem durch Größe der Gruppe, genauer gesagt, der funktionalen Gruppe bestimmt. Wenn die Gruppengröße zunimmt, nimmt nicht nur die Häufigkeit entwicklungswirksamer Tätigkeiten der Erwachsenen ab mit der Größe der Gruppe wächst auch die Möglichkeit, dass die Kinder unbeteiligt bleiben, ihre Beteiligung aufgeben oder sich die Zeit auf sprunghafte und unproduktive Weise mit ihren Altersgenossen vertreiben (195).</p> | | |
| <p>H 23 Kinder, die von klein auf für den größten Teil des Tages in Gruppenbereichen betreut werden, verhalten sich in den Vorschuljahren und in der späten Kindheit bis in die Adoleszenz mit größerer Wahrscheinlichkeit egozentrisch, aggressiv und antisozial. Der beobachtete Effekt ist bei Buben besonders ausgeprägt; er wird durch die Kameradengruppe der Kinder vermittelt und tritt mit größter Wahrscheinlichkeit in Gesellschaftsformen auf, in denen Ausdrucksformen von Individualismus, Aggression und Unabhängigkeit in Kindergruppen, vor allem bei Buben, ermutigt werden (196).</p> | | |

| Definition (D) | Proposition (P) | Hypothese (H) |
|---|------------------------|----------------------|
| <p>H 24 Die Vielfalt und Komplexität molarer Tätigkeiten, die einem Kind in Tagespflege oder Vorschule angeboten werden und mit denen es sich dort befasst, beeinflussen seine Entwicklung, die in Vielfalt und Komplexität seiner molaren Tätigkeiten in anderen Lebensbereichen – zu Hause und späterhin der Schule – manifest wird (197).</p> | | |
| <p>H 25 Die Beschaffenheit und die Komplexität der zwischenmenschlichen Strukturen, die einem Kind in einem Tagespflege- oder Vorschulbereich zugänglich sind und an denen es sich beteiligt, beeinflussen seine Entwicklung, die in Beschaffenheit und Komplexität der zwischenmenschlichen Strukturen erscheint, die es in anderen Lebensbereichen – zu Hause oder späterhin in der Schule – schafft oder an denen es sich dort beteiligt (197).</p> | | |
| <p>H 26 Wie wirksam Tagespflege- und Vorschulbereiche die Entwicklung zu fördern vermögen, hängt von dem Ausmaß ab, in dem die aufsichtführenden Erwachsenen Gelegenheit zur Beteiligung der Kinder an vielfältigen und zunehmend komplexeren molaren Tätigkeiten und zwischenmenschlichen Strukturen schaffen und aufrechterhalten. Diese Tätigkeiten und Strukturen müssen den sich entwickelnden Fähigkeiten des Kindes angemessen und die Kräfteverhältnisse so ausbalanciert sein, dass das Kind von sich aus Neues einführen kann (198).</p> | | |
| <p>IV Die umfassenderen Systeme</p> | | |
| <p>H 27 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs in einem Mesosystem wird gesteigert, wenn die Person den ersten Übergang in diesen Lebensbereich nicht allein vollzieht, wenn sie also in Begleitung einer anderen Person oder mehrerer anderer Personen, mit denen sie an früheren Lebensbereichen teilgenommen hat, in den neuen Lebensbereich eintritt (wie zum Beispiel das Kind, das von seiner Mutter am ersten Schultag begleitet wird) (201).</p> | | |
| <p>H 28 Das entwicklungsfördernde Potential von Lebensbereichen in einem Mesosystem wird gesteigert, wenn die Rollenanforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen einander vereinbar sind und wenn die Rollen, Tätigkeiten und Dyaden, die die sich entwickelnde Person aufnimmt, gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung in den Lebensbereichen fördern und Kräfteverhältnisse entstehen lassen, die sich allmählich zu ihren Gunsten verändern (202).</p> | | |
| <p>H 29 In welchem Ausmaß die Entwicklung gefördert wird, hängt direkt von der Anzahl strukturell verschiedener Lebensbereiche ab, in denen die sich entwickelnde Person in vielfältigen Dyaden gemeinsamer Tätigkeit und in Primärdyaden beteiligt ist, insbesondere, wenn ihre Dyadenpartner reifer oder erfahrener sind als sie selbst (202).</p> | | |
| <p>H 30 Die positiven Entwicklungseffekte der Beteiligung an mehreren Lebensbereichen werden verstärkt, wenn die kulturellen oder subkulturellen Kontexte um diese Lebensbereiche sich in ethnischer, sozialer oder religiöser Hinsicht oder nach Altersgruppen oder anderen Hintergrundfaktoren unterscheiden (203).</p> | | |
| <p>H 31 Das Ausmaß, in dem eine Person von den Erfahrungen im Verlauf ihrer Entwicklung profitieren kann, hängt direkt von der Anzahl kontextübergreifender Dyaden ab, an denen sie vor diesen Erfahrungen in mehreren verschiedenen Lebensbereichen beteiligt war (204).</p> | | |
| <p>H 32 Kinder werden mit größerer Wahrscheinlichkeit von neuen Erfahrungen profitieren, wenn ihr kultureller Hintergrund die Bildung und das Fortbestehen kontextübergreifender Dyaden in mehreren Lebensbereichen möglich macht (204).</p> | | |
| <p>H 33 Die Entwicklung wird durch ein Angebot an Erfahrungen und Erlebnissen gefördert, die Bildung und Fortbestehen kontextübergreifender Dyaden in mehreren verschiedenen Lebensbereichen möglich machen (204).</p> | | |

| Definition (D) | Proposition (P) | Hypothese (H) |
|---|-----------------|---------------|
| <p>H 34 Das entwicklungsfördernde Potential von Lebensbereichen in einem Mesosystem wird gesteigert, wenn die Rollen, Tätigkeiten und Dyaden, die die verbindende Person in beiden Lebensbereichen aufnimmt, gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung entstehen lassen, die sich zugunsten der sich entwickelnden Person auswirken. Eine ergänzende Verbindung, die diese Bedingungen erfüllt, bezeichnen wir als <i>unterstützende Verbindung</i> (205).</p> | | |
| <p>H 35 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs wächst mit der Anzahl der unterstützenden Verbindungen zu anderen Lebensbereichen (wie beispielsweise zu Haushalt und Familie). Die Entwicklungsbedingungen sind also am ungünstigsten, wenn nur nichtunterstützende ergänzende Verbindungen bestehen oder sogar diese fehlen – wenn das Mesosystem schwach verbunden ist (205).</p> | | |
| <p>H 36 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs wird gesteigert, wenn die unterstützenden Verbindungen durch Personen hergestellt werden, mit denen die sich entwickelnde Person Primärdyaden gebildet hat (der Vater besucht den Tageshort) und die an gemeinsamen Tätigkeiten und Primärdyaden mit den Mitgliedern des neuen Lebensbereichs beteiligt sind (die Mutter und die Lehrerin sind Bridgепartner) (205).</p> | | |
| <p>H 37 Die in den Hypothesen 34 bis 36 angenommenen Beziehungen verändern sich in umgekehrtem Sinn mit dem Ausmaß der bisherigen Erfahrungen der sich entwickelnden Person in den betreffenden Lebensbereichen und mit dem Grad, in dem sie sich dort kompetent fühlt. Danach wären die positiven Auswirkungen von Lebensbereichen für kleine Kinder, Minoritäten (besonders in der Diaspora), kranke und alte Menschen und so weiter am größten. Umgekehrt würden die angenommenen Beziehungen in dem Maß, in dem die in Entwicklung begriffene Person an Erfahrung und Selbstvertrauen gewinnt, bis zu einem Wendepunkt an Bedeutung verlieren, von dem an die Entwicklung der reiferen Person, die in ihrer eigenen Kultur zu Hause ist, durch den Eintritt in neue Lebensbereiche, die mit ihren ursprünglichen nicht verbunden oder in denen die Kräfteverhältnisse gegen sie gewichtet sind, weiterhin gefördert werden kann (206).</p> | | |
| <p>H 38 Das entwicklungsfördernde Potential eines Mesosystems wird in dem Maß gesteigert, in dem zwischen den Lebensbereichen indirekte Verbindungen bestehen, die gegenseitiges Vertrauen, positive Orientierung und Zielübereinstimmung fördern und Kräfteverhältnisse entstehen lassen, die durch Handlungen im Sinne der sich entwickelnden Person beeinflusst werden können (207).</p> | | |
| <p>H 39 Das entwicklungsfördernde Vermögen der Beteiligung an mehreren Lebensbereichen variiert direkt mit dem Grad der Mühelosigkeit und dem Ausmaß der beidseitigen Kommunikation zwischen diesen Lebensbereichen. Dabei ist von entscheidender Bedeutung, dass die Familie der sich entwickelnden Person in das Netz dieser Kommunikation einbezogen ist (die Entwicklung des Kindes in der Familie wie in der Schule wird begünstigt, wenn in beiden Richtungen offene Kommunikationskanäle bestehen) (207).</p> | | |
| <p>H 40 Das entwicklungsfördernde Potential von Lebensbereichen ist umso größer, je persönlicher die Kommunikation zwischen ihnen ist (207).</p> | | |
| <p>H 41 Die Entwicklung wird durch den Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß gefördert, in dem die Person und die Mitglieder der beiden betroffenen Lebensbereiche schon vor dem Übergang über einschlägige Informationen, Beratung und Erfahrung verfügen (zum Beispiel vor der Aufnahme in Tageshort oder Schule, dem Übertritt in die höhere Schule, der Reise ins Lager, dem Antritt einer Stellung, dem Umzug oder der Pensionierung) (208).</p> | | |
| <p>H 42 Die Entwicklung einer Person wird beim Eintritt in einen neuen Lebensbereich in dem Ausmaß begünstigt, in dem zutreffende Informationen, Ratschläge und Erfahrungen über einen Lebensbereich dem anderen fortlaufend zugänglich gemacht werden (208).</p> | | |

| Definition (D) | Proposition (P) | Hypothese (H) |
|--|-----------------|---------------|
| H 43 Das entwicklungsfördernde Potential eines Mesosystems wird gesteigert, wenn die in verschiedenen Lebensbereichen an Dyaden gemeinsamer Tätigkeit oder an Primärdyaden beteiligten Personen durch ein geschlossenes Netzwerk von Tätigkeiten verbunden sind, d. h., wenn jedes Mitglied des Systems mit jedem anderen gemeinsame Tätigkeiten ausführt. Dieses Muster wird optimal, wenn jeder der Beteiligten mit jedem anderen in jedem der Lebensbereiche interagiert und die Kräfteverhältnisse sich allmählich zugunsten der sich entwickelnden Person und der für ihr Wohlergehen unmittelbar Verantwortlichen verschieben (214). | | |
| H 44 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs wird in dem Ausmaß gesteigert, in dem den Beteiligten direkte und indirekte Verbindungen zu den Lebensbereichen der Macht offen stehen, die es ihnen erlauben, Unterstützungen und Entscheidungsfindungen den Bedürfnissen der sich entwickelnden Person und den Bestrebungen ihrer Vertreter entsprechend zu beeinflussen (240). | | |
| H 45 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs variiert in umgekehrtem Verhältnis mit der Anzahl der vermittelnden Verbindungen auf dem Weg durch das soziale Netzwerk, durch das er mit Lebensbereichen der Macht verbunden ist (241). | | |
| H 46 Die Entwicklung des Kindes wird gefördert, wenn es von klein auf an verantwortlichen, aufgabenorientierten Tätigkeiten beteiligt ist, durch die es außerhalb des Elternhauses mit anderen Erwachsenen in Berührung kommt (257). | | |
| H 47 Das entwicklungsfördernde Potential eines Lebensbereichs hängt von dem Ausmaß ab, in dem die ihm eigenen Rollen, Tätigkeiten und Beziehungen bei der sich entwickelnden Person Muster der Motivation und Tätigkeiten in Gang setzen, die dann ihr eigenes Momentum gewinnen. Diese Muster werden beim Eintritt der Person in einen neuen Lebensbereich in diesen Übertragen, wo sie, wenn keine Gegenkräfte wirksam werden, an Reichweite und Intensität gewinnen. Mikrosysteme, die diese Merkmale und diese Effekte haben, werden als <i>Primär-Lebensbereiche</i> bezeichnet, die dauerhaften individuellen Motivations- und Tätigkeitsmuster, die durch sie entstehen, als <i>Entwicklungsbahnen</i> (261). | | |
| H 48 Es gibt Entwicklungseffekte, die erst dann zutage treten, wenn die Person aus dem gegenwärtigen in einen anderen potentiellen Primär-Lebensbereich übertritt, also aus dem Lebensbereich, der ihren derzeitigen Entwicklungsstand und ihre derzeitige Entwicklungsrichtung bestimmte und fördert, in einen anderen, der ihr die Initiative zur Erschließung neuer Anregungs- und Unterstützungsquellen abverlangt. Ein derartiger Übergang von einem Primär-Lebensbereich in den nächsten wird als <i>Primär-Übergang</i> bezeichnet. Nach solchen Primär-Übergängen (die für gewöhnlich Monate oder Jahre auseinander liegen) sind ruhende Effekte früherer Primär-Lebensbereiche mir größter Wahrscheinlichkeit zu erwarten (262). | | |
| H 49 Richtung und Ausmaß des psychischen Wachstums hängen davon ab, in welchem Maß der sich entwickelnden Person Gelegenheiten zum Eintritt in Lebensbereiche offen stehen oder verschlossen bleiben, die der Entwicklung auf verschiedenen Gebieten förderlich sind (264). | | |
| H 50 Wie sich der Übergang von einem Primär-Lebensbereich in einen anderen auf die Entwicklung auswirkt, hängt davon ab, wie sich die im alten Lebensbereich zustande gekommene Entwicklungsbahn mit den im neuen Lebensbereich angetroffenen und zum Teil durch dessen Verbindungen zum alten bestimmten Verhältnissen von Herausforderung und Unterstützung vereinen lässt. Zu definieren sind diese Verhältnisse durch die vorhergehenden Hypothesen, in denen die psychischem Wachstum förderlichen Bedingungen in Mikro- und Exosystemen spezifiziert werden, wobei der Entwicklungsstand der Person, ihre körperliche Gesundheit und der Grad ihrer Integration in der bestehenden sozialen Ordnung – im Gegensatz zur Entfremdung von dieser Ordnung gebührend zu beachten sind (265). | | |

Anhang 4 Die Kodierverfahren der Gegenstandsnahen Theoriebildung

Auf den folgenden Seiten werden die Kodierverfahren vorgestellt: das offene Kodieren, das axiale Kodieren und das selektive Kodieren. Die Grenzen zwischen den Verfahren sind künstlich und werden nicht unbedingt einmalig aufeinander folgend durchgeführt, sondern vermischt und mehrmals. Sie sind Teil der analytischen Verfahren, die eher zum Ziel haben, eine Theorie zu entwickeln, als sie zu überprüfen. Sie sollen helfen im Forschungsprozess ein ausgewogenes Verhältnis zwischen Kreativität und methodischer Strenge zu halten, für Gegenstandsverankerung und vorsichtigen Umgang mit persönlichen Vorerfahrungen des Forschers sorgen.

Der Einführung in das Kodieren stellen Strauss und Corbin einige Gedankengänge voran und zitieren im ersten Gedankengang den Wissenschaftsphilosophen Diesing (Diesing, 1971:14): „Wissenschaftliche Erkenntnis ist in großen Teilen eher eine Erfindung oder eine Entwicklung als eine Nachahmung; Konzepte, Hypothesen und Theorien können nicht vorgefertigt in der Wirklichkeit gefunden werden, sondern müssen konstruiert werden“ (Strauss, 1996:41). Die Anwendung gegenstandsnaher Theoriebildung impliziert kein rigides Festhalten an ihr, wohl aber, dass man lernt analytische erkenntnisgenerierende Fragen zu stellen.

4.1 Offenes Kodieren

Zuerst werden beim offenen Kodieren die Phänomene benannt, geordnet und zu einander in Beziehung gesetzt. Das Anstellen von Vergleichen und das Stellen von Fragen und das Entwickeln von Konzepten, die sich den Phänomenen zuordnen lassen, gehören zum offenen Kodieren. Anfänger neigen, nach Meinung der Autoren eher dazu, nachzuerzählen und zu beschreiben, statt zu konzeptualisieren. Die entstehenden Konzepte, die zu einem Phänomen gehören zu scheinen (erst einmal vorläufig gedacht), werden Kategorien genannt. Den Prozess des Kategorisierens beschreiben Strauss und Corbin mit folgendem Beispiel. In einem beliebigen, teuren, auf mehreren Ebenen mit verschiedenen Bereichen eingerichteten Restaurant kann ein Gast, der sich im entsprechenden Stockwerk befindet, die offene Küche einsehen und wird auf eine in rot gekleidete Dame, die auf den ersten Blick nur dazustehen scheint, aufmerksam. Sie schaut sich in der Küche um, sie spricht ... Was tut sie?

Beobachten, Kommunizieren. Sie redet konzentriert. Folgende Konzeptualisierungen ihres Verhaltens, ihrer Person und ihrer Interaktionen werden deutlich: Aufmerksamkeit, Effizienz, Beobachten, Überwachen, Reaktion und Zufriedenheit der Gäste, Unterstützung geben, Informationsverarbeitung, Beratung. Sie hat mit dem eigentlichen Prozess der

Essensherstellung nichts zu tun, auch transportiert sie das Essen nicht selber. Komprimiert entsteht aus den Konzeptualisierungen die Kategorie „**Speisendirigentin**“ und die zuvor genannten Konzepte sind „*Attribute*“ und „*Bedingungen*“, die eine gute Speisendirigentin erfüllen muss.

Kategorien sollten so benannt sein, dass sie leicht erkennbar sind, zum Nachdenken anregen, Pepp haben. Sie können aus der Literatur stammen oder direkt aus den Daten, „in-vivo-codes“. Jede Kategorie besitzt mehrere **allgemeine Eigenschaften** und **Variationen** auf einem **dimensionalen Kontinuum**. Die Eigenschaften der Kategorien können nach Häufigkeit, Ausmaß, Intensität und Dauer beschrieben werden. Die dimensionale Ausprägung kann mit oft-nie, viel-wenig, hoch-niedrig, lang-kurz, beschrieben werden. Das Kodierverfahren kann je nach Ziel und Umfang der Untersuchung und Qualität der Daten variiert werden. Entweder man kodiert Zeile für Zeile, ganze Abschnitte oder ein gesamtes Dokument. Im Rahmen des Kodierens werden Codes-Notizen (an den Rand bei Texten) geschrieben, die dann zu Memos ausformuliert werden. Im Laufe der Auswertung entstehen dann verschiedene Arten von Memos.

4.2 Axiales Kodieren

Axiales Kodieren sind: „Eine Reihe von Verfahren, mit denen durch das Erstellen von Verbindungen zwischen Kategorien die Daten nach dem offenen Kodieren auf neue Art zusammengesetzt werden. Dies wird durch Einsatz eines Kodier-Paradigmas erreicht, das aus *Bedingungen, Kontext, Handlungs- und interaktionalen Strategien und Konsequenzen* besteht.“ (Strauss,1996:75)

Hierbei werden die Verbindungen zwischen den Kategorien und ihre Subkategorien, die beim offenen Kodieren entstanden sind, herausgearbeitet. Beim Beispiel der Speisendirigentin, waren zwei Subkategorien entwickelt worden: „Arbeitsstypen zum Beurteilen und Aufrechterhalten des Arbeitsflusses“ und „Bedingungen dafür eine gute Speisendirigentin zu sein“ (ebenda 48). Bei der Beschreibung der Anwendung des Kodier-Paradigmas wird der oben genannten (kursiven) Aufzählung gefolgt. Sie beginnt eigentlich mit dem *Phänomen*. Das Phänomen ist die zentrale Idee, das Geschehnis, auf das die sich folgenden Handlungen/Interaktionen beziehen. *Die ursächlichen Bedingungen* gingen dem Phänomen voran. Der *Kontext* stellt eine Reihe von Eigenschaften, die zu einem Phänomen gehören, dar. Die *intervenierenden Bedingungen* sind die breiten allgemeinen Bedingungen, die auf Handlungs- und interaktionale Strategien einwirken. Dazu gehören die Zeit, der Raum, die Kultur, der soziale und ökonomische Status, der technologische Status u. a.. Die intervenierenden Bedingungen

können sehr fern oder unmittelbar im Zusammenhang stehen. *Handlungs- und interaktionale Strategien* sind prozessual, zweck- und zielorientiert und befassen sich mit dem Umgang mit dem Phänomen. Auch ausbleibende Handlungen und Interaktionen sind von Interesse und haben ihre Bedeutung bei der Bewältigung des Phänomens. Die *Konsequenzen* sind die Ergebnisse von Handlungen und Interaktionen. Sie können sofort folgen oder zu einem viel späteren Zeitpunkt.

Die Anwendung des Kodierparadigmas soll helfen, systematisch über die Daten nachzudenken und ausgetretene oder kausale Gedankenwege vermeiden. Strauss und Corbin führen das Beispiel der Speisendirigentin bei der Einführung in das axiale Kodieren (leider) nicht fort, sondern bringen nun Beispiele aus dem medizinischen Bereich. Länger durchgehalten wird ein Beispiel des axialen Kodierens mit den *ursächlichen Bedingungen*, eines gebrochenen Beins, welches zum *Phänomen* Schmerz führt. Die *Eigenschaften* eines gebrochenen Beines und die *Dimensionen* von Schmerz sind, wie die Zusammenfassung des Beispiels in Tabellenform aufgeführt:

| Eigenschaften eines gebrochenen Beines | Spezifische Formen von Schmerz | |
|--|--------------------------------|----------------|
| Vielfältige Frakturen | Intensität | Hoch |
| Komplizierter Bruch | Dauer | Anhaltend |
| Sensibilität gegeben | Lokalisation | Unterschenkel |
| Zwei Stunden zuvor gebrochen | Verlauf | Früh |
| Sturz im Wald | Erhaltene Hilfe | Lange gewartet |
| | Möglichkeit für Konsequenzen | Hoch |

Der Kontext der Schmerzbewältigung wird so zusammengefasst: Unter Bedingungen, bei denen Schmerz folgendermaßen auftritt: intensiv, anhaltend, im Unterschenkel lokalisiert, früh im Verlauf, wo lange auf Hilfe gewartet wurde und die Möglichkeit von Konsequenzen hoch ist, dann folgen diese *Strategien* der Schmerzbewältigung: das Bein Schienen, Notfallhilfe holen, Patient warm halten. Die *intervenierenden Bedingungen* sind: Mangel an Übung in erster Hilfe, keine Wolldecke, ein langer Weg um Hilfe zu holen (vgl. Strauss, 1996:84). Es werden beim axialen Kodieren meist mehrere Analyseschritte parallel getan, das heißt die Kategorien und die Subkategorien werden in Beziehung gesetzt. Es werden Hypothesen ge-

bildet und Vergleiche angestellt und es wird durchgehend weiter nach Eigenschaften und Variationen der Kategorien gesucht. Es soll ein konstanter Wechsel zwischen induktivem und deduktivem Denken stattfinden. Es werden Aussagen über mögliche Beziehungen, Eigenschaften und Dimensionen getroffen, die dann an den Daten wieder überprüft werden sollen. Es wird induktiv verifiziert, was deduktiv aufgestellt wurde. Es geht darum, dass die vermuteten Beziehungen sich tatsächlich in den Daten wieder finden lassen. Beim Beispiel Schmerz und die Bewältigung des Schmerzes bei Arthritis ließen sich in dem Interviewmaterial folgende Aussagen finden: „Wenn ich morgens aufwache (Bedingung) und meine Gelenke steif und schmerzhaft sind (Phänomen), setze ich mich, bevor ich aufstehe, auf die Bettkante und bewege jedes Gelenk langsam und vorsichtig (Strategie). Wenn ich dann aufstehe, ist das Bewegen weniger unangenehm und schmerzhaft (Konsequenz)“ (Strauss,1996:90). Die durch deduktives Denken entwickelten Konzepte und Beziehungen müssen immer wieder an den Daten überprüft werden, und in die abschließende Theorie fließen nur Kategorien ein, deren Eigenschaften und Dimensionen sich ausreichend in den Daten wieder finden lassen. Bei oben genanntem Beispiel, wenn sich im Kodierparadigma andere Aussagen passende Elemente ergeben, könnte die Theorie, zur Schmerzbewältigung, sich in die Richtung entwickeln, dass bei Arthritis langsame, vorsichtige Bewegungen nach dem Aufwachen schmerzlindernd oder schmerzbegrenzend sind.

„Wir konstruieren eine Grounded Theory und es ist die zweckgerichtete Gegenstandsverankerung oder der Verifizierungsprozess, der diese Theoriekonstruktion von vielen anderen Theorien unterscheidet“ (Strauss,1996:90).

4.3 Selektives Kodieren

Beim Selektiven Kodieren wird die Kernkategorie, das zentrale Phänomen, in das alle anderen Kategorien integriert sind, herausgearbeitet. Dabei wird systematisch die Kernkategorie mit den anderen Kategorien in Beziehung gesetzt. Dabei sollen die Beziehungen validiert werden und noch schwache Kategorien verfeinert und weiter entwickelt werden. Am Ende sollen die Kategorien zu einer am Gegenstand verankerten Theorie verbunden werden. Das Selektive Kodieren wird von den Autoren als ein anspruchsvoller und schwieriger Prozess bezeichnet. Er findet auf einer abstrakteren Ebene statt als das offene oder axiale Kodieren. Es geht nun darum, dass was in den voran gegangenen Analyseschritten entstanden ist, Kategorien, Konzepte, Memos, Diagramme usw. systematisch zu einem Bild der Wirklichkeit, welches nachvollziehbar und am Gegenstand verankert ist zusammen zufassen.

Dieser Arbeitsgang besteht aus fünf Einheiten, die man zwischen den Einheiten hin- und her pendelnd absolviert:

Das Offenlegen des roten Fadens der Geschichte;

Das Verbinden der ergänzenden Kategorien um die Kernkategorie herum, mit Hilfe des Kodierparadigmas;

Verbinden der Kategorien auf der dimensional Ebene;

Validieren dieser Beziehung durch die Daten;

Auffüllen der Kategorien.

Der Vorgang des selektiven Kodierens wird anhand einer Untersuchung mit der Fragestellung, wie Frauen mit chronischen Krankheiten die Schwangerschaft bewältigen, dargestellt. Mit zwanzig Frauen wurden jeweils 4-5 strukturierte Interviews in verschiedenen Stadien ihrer Schwangerschaft und bis sechs Wochen nach der Geburt durchgeführt. Es gab zusätzlich informelle Interviews, Beobachtungen, und die Forscherin begleitete die Frauen zu speziellen Untersuchungen. Die Forscherin begann mit einem allgemeinen Interesse und erst im Laufe der Untersuchung lernte sie von der aktiven Rolle, die die Frauen beim Bewältigen ihrer Schwangerschaftsrisiken wahrnehmen und kam von einer auf medizinische Fragen begrenzten Sichtweise zu einer allgemeineren (vgl. Strauss,1996:96).

Das Festlegen auf den roten Faden der Untersuchung bedeutet die Konzeptualisierung in Form einer beschreibenden Geschichte über das zentrale Phänomen. Bei dieser Integration geht es darum, in ein paar Sätzen einen allgemeinen beschreibenden Überblick zu erhalten. Beim Beispiel der Schwangerschaften von chronisch kranken Frauen wurden zwanzig Zeilen dazu verfasst. Die Forscherin stellte die *Risikobewältigung* und die *aktive Bewältigung* durch die Frauen in den Mittelpunkt, weil dieses Phänomen in jedem Interview und jeder Beobachtung hervor trat. Vom zentralen Phänomen kommt man konzeptualisierend zur Kernkategorie, indem es als Kategorie mit den anderen aufgelisteten Kategorien in Verbindung gesetzt wird. Die Forscherin kam nach langem nachdenken zur Kategorie „*beschützendes Lenken*“ als Kernkategorie. Die grammatikalische Form der Kernkategorie kann variieren. Sind mehrere Phänomene so herausragend, dass sie sich für eine Kernkategorie eignen, wird empfohlen ein Phänomen als Kern auszuwählen und die anderen Kategorien ergänzend damit zu verbinden. Dann werden die Eigenschaften und Dimensionen der Kernkategorie bestimmt. Beim Beispiel der chronisch kranken schwangeren Frauen wurden

zwei Hauptkategorien und ihre Dimensionen bestimmt. Tabellarisch dargestellt sieht das so aus:

| Eigenschaft | Dimensionale Ausprägung | |
|-------------------------------------|-------------------------|--------------|
| Wahrgenommenen Risiken | Niedrig | Hoch |
| Schwangerschafts-Krankheits-Verlauf | Normal | Nicht normal |

(vgl. Strauss,1996:100)

Die Kernkategorie sollte Handeln und Veränderung zum Ausdruck bringen bzw. Ursachen für Stagnation, da die Grounded Theory ein handlungsorientiertes Modell ist und sich mit Prozessen auseinander setzt.

Die Fülle der Kategorien wird mit der Kernkategorie verbunden und mit Hilfe des Paradigmas, welches dem Kodierparadigma beim offenen Kodieren ähnelt, in Beziehung gesetzt. Die Schwierigkeit ist, herauszufinden bzw. zu entscheiden, welche Kategorien welchem Bestandteil des Paradigmas entsprechen und ob sie verallgemeinerbar oder ein Einzelfall sind. „A (Bedingungen) führt zu B (Phänomen), was zu C (Kontext) führt, was zu D (Handlung/Interaktion, inklusive Strategien) führt, was dann zu E (Konsequenzen) führt“ (Strauss,1996:101). Damit die Kategorien keine Liste von Begriffen bleiben, werden sie in Bezug auf das Paradigma analytisch umgeordnet, und es kann eine analytische Geschichte entstehen. Hier ein Beispiel für das Ordnen: „In der Schwangerschaftsuntersuchung gehören zu den aufgetauchten Kategorien: Risikofaktoren (Risikoquellen), Risikokontext, Wunsch nach einem gesunden Baby, Abschätzen, Abwägen, Kontrollieren (ein gemeinsamer Bewältigungsprozess) und Ergebnis (Risikobegrenzung)“ (Strauss,1996:104).

Das Valdieren der Beziehung zwischen den Kategorien kann in Form einer oder mehrerer Hypothesen geschehen. Die dann entstehende Hypothese wird anschließend anhand der Daten oder auch im Feld überprüft.

Im Laufe des axialen Kodierens treten Muster auf, die sich wiederholen. Mit Mustern, die sich wiederholen sind wiederholte Beziehungen zwischen Eigenschaften und Dimensionen der Kategorien gemeint. Wenn es gelingt, diese Muster zu identifizieren und die Daten entsprechend zu sortieren, dann ist man in der Lage Hypothesen über Bedingungen aufzustellen. Das Systematisieren und Verfestigen der Verbindungen wird am Beispiel des „*beschützenden Lenkens*“ gezeigt. Die Eigenschaften waren „Risikowahrnehmung“, die von hoch bis niedrig sein konnte und „Schwangerschafts/-Krankheitsverlauf“, der von normal bis nicht

normal reichen kann. In der Schwangerschaftsuntersuchung wurden dann vier Kontexte (= spezifischer Satz von Eigenschaften eines Phänomens) gefunden.

„1. Der normal verlaufende, gering riskante Kontext

2. Der normal verlaufende, höher riskante Kontext

3. Der nicht normal verlaufende, nicht kritische Kontext

4. Der nicht normal verlaufende, kritische Kontext“ (Strauss,1996:108).

Die Kombinationen bilden Muster in ihrer dimensionalen Ausprägung, die zeitlich variabel sein können. Das Entdecken einer Kombination erfolgt durch die Analyse, aber auch durch die steigende Fähigkeit Muster und Unterschiede zu erkennen.

Die Kategorien werden dann entlang der dimensionalen Ausprägung ihrer Eigenschaften in Übereinstimmung mit den Mustern, durch das Stellen von Fragen und Vergleichen ausgeführt. Eine Kategorie im Beispiel der schwangeren Frauen war „Abschätzen“. Das Abschätzen basiert auf Hinweisen. Folgende Hinweistypen wurden unterteilt: körperliche, interaktionale, zeitliche und objektive. Jetzt gilt es zu untersuchen, wie diese Hinweise bei den verschiedenen Kontexten 1-4 variieren. Daraus können dann Hinweise für verschiedene Kontexte abgeleitet werden. Damit sollen die Daten nun auf einem konzeptionellen und dimensional level verbunden werden, und es kann mit dem Verankern der Theorie begonnen werden.

Das Validieren der Theorie mit den Daten dient der Gegenstandverankerung, und es wird wieder mit dem Beispiel der Schwangerschaftsuntersuchung beschrieben. Es werden mit dem Hinweis auf das Auslassen von Details die Auszüge einer Theorie des „*beschützenden Lenkens*“ dargelegt. Zuerst wird anhand des Kontextes „normal verlaufend geringes Risiko“ der erste Theorieteil beschrieben und dann anschließend der gegensätzliche Part. „Kontext: nicht normal verlaufend, nicht kritisch.“ Mit den vielfältigen Aspekten der Theorie, die in Form von Diagrammen, Memos vorliegen sollen dann Aussagen zu den Beziehungen gemacht werden, die zum Validieren der Daten dienen, z. B.: „**Unter den Bedingungen**, dass eine Frau ihre Schwangerschaft mit geringem Risiko und normal verlaufend wahrnimmt, und wenn sie hoch motiviert ist ein gesundes Baby zu bekommen, **dann** wird sie eine Form der gemeinsamen Bewältigung wählen, die als zusätzliche Bewältigung beschrieben werden kann“ (Strauss,1996:114).

Es gibt natürlich immer Fälle in den Daten, die nicht in die Theorie passen, dann muss in den Daten gesucht werden, was die Variation verursacht haben kann.

Abschließen möchte ich die Vorstellung dieser Form der Theoriebildung mit weiteren Elementen und Techniken des Erkennens, Sammelns und Aufbereitens von Daten zu einer konzeptuell dichten Theorie.

Die *theoretische Sensibilität*, das *theoretical sampling* sowie das Schreiben von *Memos*, das Erstellen von *Diagrammen* und der Einsatz beider. Dabei handelt es sich um zu erlernende Fähigkeiten, aber auch um eine angemessene Haltung des Forschenden in Bezug auf den Gegenstand und sich selber gegenüber.

4.4 Die theoretische Sensibilität

Die theoretische Sensibilität ist eine persönliche entwickelbare Fähigkeit des Forschenden, die aus dem Literaturstudium und den Erfahrungen gespeist wird. Sie umfasst die „Fähigkeit, Einsichten zu haben, den Daten Bedeutung zu verleihen, die Fähigkeit zu verstehen und das wichtige vom unwichtigen zu trennen“ (Strauss, 1996:25). Berufliche und persönliche Erfahrungen können im analytischen Prozess und im Denken in Konzepten förderlich sein, wenn der Forscher in der Lage ist offen zu sein für neue Ideen und Konzepte und es gelingt, ein Gleichgewicht zwischen Kreativität und Wissenschaft (Befolgen eines Forschungsverfahrens, Skeptische Haltung, immer wieder Forschungsprozess hinterfragen) auszubauen.

4.5 Das Theoretical Sampling

Bei quantitativer Forschung wird mit einem Teil der Population die Untersuchung, Befragung, der Test usw. durchgeführt, unter der Maßgabe, dass die Teilpopulation repräsentativ ist. Anhand der Ergebnisse aus dem Sample (Auswahl der Stichprobe, Fall, Ereignisse etc.) wird dann auf die Gesamtpopulation geschlossen. Das theoretische Sampling, das Ziehen von Stichproben in der gegenstandsnahen Theoriebildung arbeitet mit anderen Methoden und hat zum Ziel die Repräsentativität der Konzepte in ihren variierenden Formen darzulegen. Die *repräsentative Relevanz* von Konzepten zeigt sich dadurch, dass sie immer wieder auftauchen und so den Status von Kategorien erhalten. Jede Form des Kodierens ist verknüpft mit der ihr entsprechenden Form des *theoretical samplings*.

4.5.1 Das Sampling beim selektiven Kodieren

Beim selektiven Kodieren werden die Kategorien auf der dimensional Ebene interpretiert und die Beziehungen zwischen ihnen werden validiert. Das Sampling geschieht nun gelenkt, und es werden Ort, Personen und Dokumente ausgewählt, die zum Verifizieren des „roten Fadens der Geschichte“ geeignet sind. Man kann zu den Orten, Personen zurückkehren, bei denen die Daten erhoben wurden, aus denen die Kategorien entwickelt wurden und nun in Form von Hypothesen überprüfen, inwiefern die Kategorien sinnvoll sind. Ein negatives Beispiel einer Handlung/Interaktion bedeutet aber nicht gleich, dass die Hypothese bzw. die Theorie nicht stimmt, sondern es kann sich um eine Variation handeln. Das Sampling sollte so

lange durchgeführt werden, bis keine neuen Daten mehr auftauchen, die Kategorienbildung dicht, der Prozess berücksichtigt wurde und die Beziehungen zwischen den Kategorien herausgearbeitet wurden.

Hiermit versichere ich, Ursula Pohl, dass ich die Dissertation selbständig verfasst und alle in Anspruch genommenen Hilfsmittel in der Dissertation angegeben habe.

.....

Tabellarischer Lebenslauf

Persönliche Daten

| | |
|---|--|
| Name: | Ursula Pohl |
| Geburtsname: | Pohl |
| Geburtsdatum | 18.10.60 |
| Geburtsort: | Kassel |
| Konfession: | evangelisch |
| Familienstand: | verheiratet |
| Staatsangehörigkeit: | deutsch |
| Erziehungsstelle des Landeswohlfahrtsverbandes Hessen | seit Dezember 1999 Pflegemutter von R. B. *30.7.96 |

Aktuelle Tätigkeit

| | |
|---------------------------------------|---|
| Lehrbeauftragte | seit SS 2002 verschiedene Lehraufträge an der Fachhochschule Frankfurt, im Fachbereich Sozialarbeit in den Themenbereichen Behinderung, Diagnostik, Integration, Verhaltensauffälligkeit, Lernbehinderung |
| Doktorandin bei Prof. Dr. Helga Deppe | Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt Thema Integrationspädagogik |
| Bildungsreferentin | seit 1.5.1996, als Bildungsreferentin, mit 50% Stelle im „Haus der Begegnung“ in Frankfurt, zur Zeit beurlaubt |

Studium

| | |
|---|---|
| Aufbaustudium Sozialtherapie, Diplomarbeit noch nicht abgeschlossen | Evangelische Fachhochschule Darmstadt |
| Systemische Beratung Abschluss der dreijährigen berufsbegleitenden Fortbildung, November 2000 | Evangelische Fachhochschule Darmstadt |
| Betriebswirtschaft, Weiterbildung 1998 | Evangelische Fachhochschule Darmstadt |
| Mediation, Weiterbildung, 2000 | Evangelische Fachhochschule Darmstadt |
| Diplom Pädagogin 1990 | Johann Wolfgang Goethe - Universität, Frankfurt |
| März 1982 –August 1985 Dipl. Sozialarbeiterin | Fachhochschule Frankfurt |

Abgeschlossene Tätigkeiten

| | |
|--|--|
| Jugendbildungsreferentin | Erziehungsurlaubsvertretung als Jugendbildungsreferentin beim Ev. Regionalverband Frankfurt, Ev. Stadtjugendpfarramt, 27.12.1994 - 28.7.1995 |
| Referentin für Workcamps und Internationales | beim Christlichen Friedensdienst, in Frankfurt 1.12.1991 – 30.9.1994 |
| Anstellung als Sozialarbeiterin | im sozialen Brennpunkt beim Ev. Regionalverband in Frankfurt, Wohnwagenstandplatz Bonames, 1.6.-30.11.1990 |
| Betreuerin | Wohnheim, 1981 - 1986, Betreuerin |
| Bürohilfe | Campaign against Arms Trade, London 1.10.1981 – 28.2.1982 |
| Erzieherin | Ev. Kindergarten, Eschborn August 1980 - August 1981 |

Schulbildung

| | |
|--------------------------------|---|
| Fachschule für Sozialpädagogik | staatl. Anerkennung als Erzieherin und Fachhochschulreife Juli 1981 |
| Berufsfachschule | August 1977 – Juli 1978 in Bad Homburg |
| Gesamtschule | August 1973 – Juli 1977, Realschulzweig |
| Förderstufe | August 1971 -Juli 1973 in Oberursel |
| Grundschule | Dezember 1970 – Juni 1971 in Hessen |
| Grundschule | September 1967 - November 1970 in Baden Württemberg |