



Beat Kissling

Sind Inklusion und Integration in der Schule gescheitert?

Eine kritische Auseinandersetzung

Sind Inklusion und Integration in der Schule gescheitert?

Sind Inklusion und Integration in der Schule gescheitert?

Beat Kissling

Wissenschaftlicher Beirat Programmbereich Psychologie

Prof. Dr. Guy Bodenmann, Zürich; Prof. Dr. Lutz Jäncke, Zürich; Prof. Dr. Astrid Schütz, Bamberg; Prof. Dr. Markus Wirtz, Freiburg i. Br., Prof. Dr. Martina Zemp, Wien

Beat Kissling

Sind Inklusion und Integration in der Schule gescheitert?

Eine kritische Auseinandersetzung

Dr. phil. Beat Kissling
Susenbergstrasse 104
8044 Zürich
Schweiz
beat.kissling@bluewin.ch

Geschützte Warennamen (Warenzeichen) werden nicht besonders kenntlich gemacht. Aus dem Fehlen eines solchen Hinweises kann also nicht geschlossen werden, dass es sich um einen freien Warennamen handelt.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

Dieses Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Kopien und Vervielfältigungen zu Lehr- und Unterrichtszwecken, Übersetzungen, Mikroverfilmungen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Anregungen und Zuschriften bitte an:

Hogrefe AG
Lektorat Psychologie
Länggass-Strasse 76
3012 Bern
Schweiz
Tel. +41 31 300 45 00
info@hogrefe.ch
www.hogrefe.ch

Lektorat: Dr. Susanne Lauri
Bearbeitung: Barbara Buchter, Freiburg
Herstellung: Daniel Berger
Umschlagabbildung: Petra Hagen Hodgson, Zürich
Umschlaggestaltung: Claude Borer, Riehen
Satz: punktgenau GmbH, Bühl
Druck und buchbinderische Verarbeitung: Florjancic Tisk d.o.o., Maribor
Printed in Slovenia

1. Auflage 2022
© 2022 Hogrefe Verlag, Bern
(E-Book-ISBN_PDF 978-3-456-95920-7)
(E-Book-ISBN_EPUB 978-3-456-75920-3)
ISBN 978-3-456-85920-0
<https://doi.org/10.1024/85920-000>

Nutzungsbedingungen:

Der Erwerber erhält ein einfaches und nicht übertragbares Nutzungsrecht, das ihn zum privaten Gebrauch des E-Books und all der dazugehörigen Dateien berechtigt.

Der Inhalt dieses E-Books darf von dem Kunden vorbehaltlich abweichender zwingender gesetzlicher Regeln weder inhaltlich noch redaktionell verändert werden. Insbesondere darf er Urheberrechtsvermerke, Markenzeichen, digitale Wasserzeichen und andere Rechtsvorbehalte im abgerufenen Inhalt nicht entfernen.

Der Nutzer ist nicht berechtigt, das E-Book – auch nicht auszugsweise – anderen Personen zugänglich zu machen, insbesondere es weiterzuleiten, zu verleihen oder zu vermieten.

Das entgeltliche oder unentgeltliche Einstellen des E-Books ins Internet oder in andere Netzwerke, der Weiterverkauf und/oder jede Art der Nutzung zu kommerziellen Zwecken sind nicht zulässig.

Das Anfertigen von Vervielfältigungen, das Ausdrucken oder Speichern auf anderen Wiedergabegeräten ist nur für den persönlichen Gebrauch gestattet. Dritten darf dadurch kein Zugang ermöglicht werden. Davon ausgenommen sind Materialien, die eindeutig als Vervielfältigungsvorlage vorgesehen sind (z. B. Fragebögen, Arbeitsmaterialien).

Die Übernahme des gesamten E-Books in eine eigene Print- und/oder Online-Publikation ist nicht gestattet. Die Inhalte des E-Books dürfen nur zu privaten Zwecken und nur auszugsweise kopiert werden.

Diese Bestimmungen gelten gegebenenfalls auch für zum E-Book gehörende Download-Materialien.

Petra, Nicolas und meinen Freunden gewidmet

Inhaltsverzeichnis

Geleitwort von Guy Bodenmann	9
Geleitwort von Franziska Felder	11
Danksagung	13
Einführung	15
1 Integration – aus dem Leben gegriffen	29
1.1 Das Erlebnis scheiternder und gelingender Integration	29
1.2 Kinder wünschen sich Verständnis statt Diagnosen	34
1.3 Verunglückte Integration – Folgen einer Fehleinschätzung	38
1.4 Ein Modellfall gelungener familiärer Integration	40
1.5 Das Mitgefühl der Klasse wecken – Engagement einer Mutter	45
2 Integration/Inklusion im Spiegel der Zeit	51
2.1 Der Aufbau eines spezialisierten Sonderschulwesens	51
2.2 Die sonderpädagogische Wende im Zuge der Bildungsreform	53
2.3 Interpretationsspielraum der UN-Konvention	55
2.4 Skepsis gegenüber Integration bzw. Inklusion in der Bevölkerung	58
2.5 Polemik anstelle eines sachlichen Diskurses	60
2.6 Inklusion – pädagogisch oder politisch motiviert?	62
2.7 Konkrete Umsetzung der Inklusion – Beispiel Rosenmaar-Schule	64
2.8 Skepsis und Kritik gegen Integration bzw. Inklusion	70
2.9 Besonnener Aufruf zu mehr wissenschaftlicher Sorgfalt und Toleranz	77
2.10 Biografien ehemaliger Sonderschüler – langfristige Folgen der Sonderbeschulung	81

2.11 Wohlbefinden in der Schule 92

2.12 Mobbing und Inklusion 97

2.13 Zusammenfassende Schlussfolgerungen 104

3 Die anthropologischen Voraussetzungen des Lernens 109

3.1 Über erfolgreiches Lernen in der Schule – ein Gespräch
mit ehemaligen Schülern 110

3.2 Menschliches Lernen – Bausteine einer pädagogischen
Anthropologie 122

3.3 Die zentralen Erkenntnisse aus der anthropologischen Forschung
und ihre Relevanz für die Schule 160

4 Integrative Praxis – die Umsetzung einer humanen Bildung 163

4.1 Der Lehrer als Pädagoge bzw. kultureller Mentor 165

4.2 Die Bedeutung des Lehrers – zwei konkrete Beispiele 170

4.3 Drei Beispiele gelungener Integration 174

4.4 Lernen im Kollektiv – Bezug zur Integration? 212

5 Schlussfolgerungen, Nachwort und Ausblick 243

5.1 Integration und Inklusion – eine Beurteilung 252

5.2 Nachwort und Ausblick 261

Literatur 265

Weiterführende Literatur 271

Der Autor 277

Geleitwort von Guy Bodenmann

Gesellschaftliche Ungleichheit, Ausgrenzung und Selektion prägten das Schulsystem über Jahrhunderte. Aufbauend auf dem einst fortschrittlichen Volksschulgedanken wurde inzwischen mit den Idealen der Integration bzw. Inklusion ein weiterführender revolutionärer Schritt in eine humanere und gerechtere Bildungspolitik versucht. Dies entspricht dem aktuellen Zeitgeist. Die meisten Menschen spricht der Gedanke an, jegliche Formen von Stigmatisierung, Benachteiligung oder Marginalisierung von Menschen, die von der Norm abweichen, grundsätzlich zu verunmöglichen. Alle sollen dieselben Chancen und Möglichkeiten im Sinne gleichwertiger Wertschätzung erfahren, unabhängig ihres sozialen Hintergrunds, ihrer Fähigkeiten und Kompetenzen. Mit Berufung auf diese Ideale unterstreicht inklusive Pädagogik Diversität und Chancengerechtigkeit als besondere Schlagworte der postmodernen Gesellschaft. Sie proklamiert die Verwirklichung idealer Voraussetzungen für alle und die Förderung eines jeden im gesellschaftlichen Gefüge regulärer Klassen, ungeachtet geistiger oder körperlicher Behinderungen, Lernschwierigkeiten oder motivationaler Desillusionen.

Schnell geraten Kritiker*innen dieses Modells unter Beschuss, Separation von Schüler*innen aus welchen Gründen auch immer wird als diskriminierend eingestuft. Integration hat man zu befürworten, wobei vielen die persönlichen und sozialen Kosten des Modells nicht bewusst sind. Die Salamanca-Erklärung oder die UN-Behindertenrechtskonvention propagieren schöne Zielvorstellungen und hehre Ideale, die einen mit dem guten Gefühl erfüllen, endlich die Zeiten der Diskriminierung überwunden zu haben.

Beat Kissling, ein feinfühliges Beobachter, kritischer Denker und differenzierter Beurteiler mit wachem Geist und großer Belesenheit geht in diesem Buch mit beeindruckender Offenheit und fundiertem Sachverstand der Frage nach, was Inklusion im Alltag wirklich bedeutet, welche Vor- und Nachteile sie hat und wer in

welchem Masse davon profitieren kann. Er schöpft aus eigener Erfahrung als Schüler und später langjähriger Kantonsschullehrer und Ausbilder.

In seinem Buch verflacht er theoretische Positionen, pädagogische, psychologische und philosophische Strömungen und Ideen, lebensnahe Erfahrungen von Menschen anhand eingängiger Fallbeispiele und Zitate von Betroffenen oder Beobachtenden und schafft ein kohärentes Opus, dessen Lektüre einen bereichernden Genuss darstellt.

Im Vordergrund seiner Entwicklung des Themas steht nicht plakativ und programmatisch das pädagogische Modell, sondern das Kind und der Kontext, dessen es bedarf, um sich gut entwickeln zu können. Es geht um die Bedingungen, welche Lehrpersonen, Schule und letztlich die gesamte Gesellschaft verwirklichen müssen, um Kindern die uneingeschränkte Möglichkeit zu schaffen, ihr Potenzial bestmöglich zu entfalten. Beat Kissling zeigt auf, dass jenseits von Klassifikationen und Diagnosen, jenseits der Diskussion von gezielter Einzelförderung oder Unterricht im Kollektiv alle Kinder dieselben Bedürfnisse haben. Sie müssen sich bindungsmäßig sicher, angenommen und wertgeschätzt fühlen. Sie müssen wohlwollend motiviert und stimuliert werden. Ihnen muss das Lernuniversum durch authentisches Interesse an ihnen, eine positive Grundhaltung ihnen gegenüber, Geduld und Akzeptanz sowie Sinnhaftigkeit erschlossen werden. Dazu bedarf es nicht nur umsichtiger Lehrpersonen, welche dies vermitteln, sondern insbesondere eines wohlwollenden, konstruktiven, lernförderlichen Klassenklimas, geprägt durch gegenseitige Akzeptanz und integratives Denken. Es geht um Haltungen und Einstellungen, um Sensitivität und Engagement und trotz allem um Individualität, dem Erkennen der Stärken des jeweiligen Kindes und dessen Förderung. Gelebte Integration beginnt in der Erziehung zuhause und der Meinungsbildung in der Gesellschaft.

Prof. Dr. Guy Bodenmann

Sommer, 2021

Geleitwort von Franziska Felder

Dass Beat Kissling mit dem Titel seines Buches eine sehr grundlegende Frage aufwirft, die gewisse Kreise wohl als provokative These verstehen und mit einem affirmativen „Ja, Inklusion und Integration sind gescheitert!“ beantworten werden, sollte nicht darüber hinwegtäuschen, dass hier ein Autor sehr klar und mit einer positiv-konstruktiven Absicht auf Aspekte hinweist, die in der gegenwärtigen Inklusionsdebatte häufig untergehen.

Kissling will nicht polarisieren, sondern positive und reflektierte Ideen präsentieren, wie der festgefahrenen Inklusionsdebatte neue Impulse verliehen werden können. Die Prämisse: Bildung muss allen Kindern und Jugendlichen gerecht werden, auch denjenigen mit Behinderungen. Wie das geschehen kann, wo umgedacht werden muss und wo mögliche Fallstricke und Grenzen sein könnten, das ist das Thema seines Buches.

Dabei verweist Kissling erstens auf die Bedeutung des sozialen Gehalts, der in der Idee der Inklusion steckt. Zweitens stellt er seine Überlegungen in den Kontext menschlichen Wohlergehens als Ziel einer solchermaßen ausgerichteten Pädagogik. Damit geraten auch Aspekte wie Mobbing und andere Ausschluss-erfahrungen und Marginalisierungsformen ins Zentrum der Überlegungen. Drittens widmet Kissling den anthropologischen und entwicklungspsychologischen Bedingungen von Inklusion zu Recht viel Aufmerksamkeit. Dabei schreibt er vor dem Hintergrund langjähriger und tief reflektierter Erfahrungen in der Praxis und der Lehrerbildung. Kissling ist einer, der einen Schritt zurücktreten will, die Debatte re-fokussieren möchte und seine Gedanken mit persönlichen Reflektionen und Erfahrungen, aber auch dem Austausch und den Erlebnissen anderer anreichert. Und genau in dieser Verschränkung der Betonung von in der wissenschaftlichen Diskussion um inklusive Pädagogik unterbeleuchteten Aspekten wie sozialem Lernen oder Wohlbefinden und dem tiefen Humanismus und Interesse

an den Lebenserfahrungen anderer liegt die grosse Stärke dieses Buches. Dabei zeigt Kissling gerade in seinen Überlegungen zu einer Umsetzung verantwortungsvoller Inklusion, die eben gerade *nicht* (oder zumindest nicht ausschließlich) auf Individualisierung, sondern auf gemeinsames Lernen und Gemeinsinn setzt, wie das gelingen könnte: über dialogisches Lernen und Bildung.

Beat Kissling gelingt mit seinem Buch ein gehaltvolles, kritisches, von zutiefst humanistischem und seinerseits dialogischem Denken geprägtes Werk, dem viele Leserinnen und Leser zu wünschen sind.

Prof. Dr. Franziska Felder

August 2021

Danksagung

Meinen Dank richte ich an folgende Personen:

- Prof. Dr. Guy Bodenmann, Inhaber des Lehrstuhls für Klinische Psychologie an der Universität Zürich, der mir die Gelegenheit eröffnete, dieses Buch zu schreiben. Sein Vertrauen als freundschaftlich verbundenen Kollegen gefunden zu haben, freut mich sehr;
- Dr. Franziska Felder, Professorin für Inklusive Pädagogik und Behinderungsforschung an der Universität Wien, mit der ich von der ersten Minute unserer Begegnung an einen für mich wertvollen kollegialen Dialog führen konnte;
- Prof. Dr. Roland Reichenbach, Lehrstuhlinhaber für Allgemeine Erziehungswissenschaften an der Universität Zürich, der mir seit Jahren ein sehr wichtiger Dialogpartner ist sowohl im persönlichen Gespräch als auch mit seinen wertvollen publizistischen Beiträgen in der heutigen deutschsprachigen Bildungsdiskussion;
- meiner Kollegin Dr. phil. Eliane Perret und meinem Kollegen Dr. phil. Lutz Wittenberg, die meine schriftlichen Entwürfe für dieses Buch kritisch lasen, mir im fachlichen Gespräch wertvolle Hinweise gaben und somit halfen, den Text gedanklich klarer und stringenter zu fassen;
- Dr. phil. Peter Schmid und Dr. phil. Riccardo Bonfranchi, die mir als erfahrene Heilpädagogikspezialisten mit ihrem differenzierten Rat zur Seite standen, wenn es um die Klärung spezifischer sonderpädagogischer Fragen ging;
- meinen deutschen Kolleginnen Hannelore Kastenholz und Marion Fischer sowie dem Kollegen Joachim Kader für ihre wertvollen Anmerkungen zu meiner grundsätzlichen Heranführung an die Thematik;
- Diana und Winfried Pogorzelski, auf deren kritische germanistische Begutachtung meines Textes ich mich verlassen konnte;
- Dr. Susanne Lauri, die mich mit sehr viel Geduld und Wohlwollen im Namen des Hogrefe Verlags begleitet und unterstützt hat. Sie und ihre Kollegin, Eveli-

ne Widmer, waren stets für Fragen gut erreichbar und bereit, mir in meinen Anliegen hilfreich entgegenzukommen.

Ein besonderer Dank gilt meinen Interview- und Gesprächspartnerinnen Pia und Julia Gisler, Claudia Luthiger-Gisler sowie Monika Suter-Heinzer. Dies gilt auch für meine ehemaligen Abiturientinnen und Abiturienten für ihre Bereitschaft und das Interesse, mir durch das offene Gespräch mit ihnen zu wertvollen Einsichten und Informationen zu verhelfen, die mit den wissenschaftlichen Erkenntnissen zu vergleichen waren. Aber auch die mir zugänglich gemachten empirischen Erkenntnisse des Zuger Kinderarztes und Spezialisten für Systemische Entwicklungspädiatrie, Dr. med. Romedius Alber, waren eine wertvolle Unterstützung.

Sehr zu schätzen weiss ich auch, dass ich mit meinen Berufsmaturaklassen des Schuljahres 2019/20 eigene Erfahrungen mit dem Konzept des Accountable Talk bzw. des Dialogischen Lernens im Unterricht sammeln konnte. Meinen damaligen Klassen bin ich sehr dankbar für ihr engagiertes sowie reflektiertes Mitmachen beim Erproben dieser vielversprechenden Wende hin zu einer zukünftigen Form des kooperativen dialogischen Unterrichtens.

Sehr herzlich danken möchte ich zum Abschluss meiner Lebenspartnerin Petra Hagen Hodgson. Als engagierte, interdisziplinär bewanderte Denkerin hat sie den Entstehungsprozess dieses Buchprojekts über die ganze Zeit hinweg kritisch und geduldig begleitet und war mir in diesem Unterfangen eine wichtige, treue Kameradin.

Einführung

„Kein Mensch ist eine Insel, ganz für sich allein“¹ – mit diesen Worten beginnt die 1624 verfasste, berühmt gewordene Meditation des großen englischen Renaissance-Dichters John Donne. Sie sagen uns, dass wir Menschen zutiefst soziale Wesen sind, dass wir uns gegenseitig brauchen, dass wir nur im Miteinander, als Teil einer Gemeinschaft, wirklich aufblühen. In diesen Worten findet sich der Kern dessen wieder, worauf sich Integration – auch Integration in der Schule – bezieht, woran sie anknüpft und was sie leisten soll. Denn, wenn wir von Integration sprechen, dann geht es vorab um das solidarische Bemühen, Menschen, die in irgendeiner Weise in der Gesellschaft abseitsstehen, mitzunehmen, einzubinden, sich mit ihnen zu verbinden, sie – in Bezug auf die Schule gesprochen – zu Klassenkameraden² zu machen und sie am gemeinsamen Lernen von gleich zu gleich teilhaben und wachsen zu lassen. Wir haben bei der schulischen Integration insbesondere junge Menschen im Blick, die in irgendeiner Weise beeinträchtigt oder benachteiligt sind gegenüber den anderen – durch eine körperliche, eine psychische, eine geistige, eine soziale oder emotionale Behinderung bzw. Einschränkung. Integration beruht auf der Vorstellung der Gleichheit aller Menschen, die in der *Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte* auf der Basis der Charta der Vereinten Nationen seit 1948 verankert ist. Wenn wir über Integration sprechen, geht es letztendlich um Fragen der Humanität.

Etymologisch gesehen ist der Begriff seit jeher positiv besetzt, sein Gehalt eng mit dem Verbundenheitsgefühl unter uns Menschen verknüpft. Ursprünglich dem Lateinischen entlehnt, bedeutet integrieren zunächst „wiederherstellen, ergän-

1 „No man is an island, entire of itself“ (Donne, 2007). Übers. von Johannes Mario Simmel, 1979.

2 *Der besseren Lesbarkeit wegen wird im Text durchgehend die männliche Sprachform, das generische Maskulinum verwendet.*

zen, erneuern, geistig auffrischen“, seit dem 18. Jahrhundert auch „ergänzen, vervollständigen, sich zusammenschließen, in ein größeres Ganzes eingliedern“ und spezifisch Integration meint „Zusammenschluss, Eingliederung, Vereinigung“ Etymologisches Wörterbuch des Deutschen, (Pfeifer, 2005).

Historisch gesehen war die Aufnahme von Kindern und Jugendlichen mit Dysfunktionalitäten im selbst noch jungen öffentlichen Schulwesen des 19. Jahrhunderts eine allmähliche Errungenschaft. Wie man in historischen Aufzeichnungen nachlesen kann, wurden Kinder mit Handicaps früher zunächst nicht unterrichtet. Noch gemäß dem 1859 erlassenen „Gesetz über das gesamte Unterrichtswesen des Kantons Zürich“ beispielsweise galten sie als nicht bildungsfähig: „Blinde, Taubstumme, Idioten wie auch verwahrloste Kinder mussten und sollten nicht im Rahmen der Volksschule unterrichtet werden“ (Wolfisberg, 2008, S. 190). Sie wurden „dispensiert“ und waren darauf angewiesen, in privaten Institutionen aufgenommen zu werden, die sich auf Kinder mit körperlichen oder geistigen Dysfunktionalitäten spezialisiert hatten. Nach dem Vorbild Deutschlands schlugen in der Schweiz Ende des 19. Jahrhundert einige engagierte Lehrerpersönlichkeiten vor, Spezialklassen für die „Schwachbefähigten“ einzuführen. Damit begann die institutionelle Differenzierung des öffentlichen Angebots für Kinder. Anschließend erfolgte der Aufbau einer adäquaten Ausbildung von Lehrern für die „besonderen“ Schüler und allmählich die Systematisierung der Angebote nach spezifischen Spezialklassen, Sonderschulen und Sonderschulheimen. Im Grunde kann man diese Entwicklung als weitgehende Integrationsleistung verstehen. Bis weit in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts hinein wurde sie auch als grundsätzlich großer Fortschritt erachtet.

Seit mehr als zwei Jahrzehnten hat sich die Perspektive verändert. Ein neues Verständnis von Integration gehört zu den großen Reformprojekten im deutschsprachigen Schulwesen. Sie besagt, dass Kinder und Jugendliche, die mit einer Behinderung bzw. irgendeiner Einschränkung aufwachsen, nicht von Kindern ohne Handicaps getrennt, sondern möglichst gemeinsam unterrichtet werden sollen. Die Realisierung dieser Reform wird im Namen der Gleichheit und der sozialen Gerechtigkeit eingefordert. Bereits zu der Zeit, als ich in den 1970er-Jahren mein Diplom als Volksschullehrer erwarb, diskutierten wir solche Fragen im Kontext von schichtspezifischen Sprachbarrieren. Uns junge Pädagogen trieb damals das Thema der selektionierenden Rolle der Schule und die Forderung nach Chancengleichheit um. Die soziolinguistisch abgestützte Defizithypothese des Soziologen Basil Bernstein war in kritischen Pädagogenkreisen in aller Munde, wonach die in der Familie erworbenen sprachlichen Voraussetzungen (der Code) eines Kindes wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung seiner kognitiven Fähigkeiten haben.

Es wurde vom *restringierten Code* der Unterschicht und dem *elaborierten Code* der Mittel- und Oberschicht gesprochen, welche die Chancen von Schülern hinsichtlich ihrer schulischen Laufbahn in hohem Maße von vorneherein determinieren. Kritisiert wurden auch die unterschiedlichen Leistungsniveaus in der Sekundarstufe I, die in Deutschland nach vier und in der Schweiz nach sechs Jahren erreicht werden. Wir sahen in dieser Leistungsdivergenzierung die Gefahr einer Selektion, welche die ungerechten schichtspezifischen Unterschiede in der Gesellschaft weiterbefördert und stabilisiert. Problematisch erschien uns damals auch die Separation der Sonderschüler von den Regelklassen als Ausdruck ihrer Außenseiterposition am unteren Rand der gesellschaftlichen Hierarchie.

In den folgenden Jahren wurde in den Regelklassen viel unternommen, um im Sinne der *kompensatorischen Erziehung* die Defizite der sogenannten Unterschichtkinder zu beheben oder sie zumindest zu reduzieren: Wir Lehrer bemühten uns bei der Unterrichtsgestaltung sehr um sie. Dies waren die damaligen Integrationsbemühungen innerhalb der Regelklassen. Wertvolle Unterstützung erhielt unser Schulbetreuungsteam durch die verschiedenen Spezialisten für bestimmte Defizite: Logopäden, Psychomotorik-, Dyskalkulie- und Legasthenietherapeuten, Schulpsychologen und Psychotherapeuten. In Deutschland wurde mit der Einführung der Gesamtschulen versucht, die Wirkung der Selektion weiter zu mildern. Dennoch verstummte die Kritik am selektionierenden Schulsystem nicht. Die Sonderklassen und Sonderschulen (Schweiz) oder Förderschulen mit spezifischen Förderschwerpunkten (Deutschland) blieben nach wie vor in der Kritik, obwohl sich der Ruf des differenzierten Sonderschulwesens mit homogenen Kleinklassen und spezialisierten Heilpädagogen in der Zwischenzeit sehr positiv entwickelt hatte. Leider blieben – von Schule zu Schule und von Gemeinde zu Gemeinde in unterschiedlichem Ausmaß – Einstellungen von Regelschülern gegenüber den Sonderschülern erhalten, die von Spott und demütigender Überheblichkeit geprägt waren. Das Problem schienen mir allerdings damals schon nicht so sehr die Schüler als vielmehr die Erwachsenen zu sein, die so etwas gewähren ließen.

Ende des 20. Jahrhunderts setzte sich in der Politik – in Deutschland etwas früher als in der Schweiz – die Auffassung durch, die Existenz von Sonderschulen sei per se diskriminierend. Es reiche nicht, gelegentlich einige Kinder mit speziellem Förderbedarf (so der neu institutionalisierte Begriff) zu integrieren. Sehr rasch wurden alle Sonderklassen flächendeckend aufgehoben, die Sonderschulen blieben bestehen. In Deutschland schloss man im Laufe der folgenden Jahre die Förderschulen und begann die Kinder mit besonderem Förderbedarf im Rahmen der Regelklassen zu unterrichten. Die Aufhebung dieser speziellen Angebote schuf

für die Regelklassenlehrer äußerst anspruchsvolle Situationen, die bis heute bestehen. Am schwersten dürften es diejenigen Lehrer haben, die in Gemeinden mit besonders ehrgeizigen Schulleitungen arbeiten, da diese erfahrungsgemäß die realen Anforderungen herunterspielen. Von Lehrern und Eltern hört man aus den Gemeinden bzw. Kommunen Unterschiedliches. Mehrheitlich sind es kritische Töne. Ein Hauptthema ist insbesondere die Überforderung der Lehrer. Sie hat vermehrt Kündigungen zur Folge, und gehäuft treten in manchen Gemeinden Kündigungen von mehreren Lehrern einer Schule gleichzeitig auf. Andererseits gibt es Berichte aus Schulen, in denen Integration offenbar gut funktioniert, weshalb Befürworter der Integration argumentieren, Erfolg oder Misserfolg der Integration sei lediglich eine Frage der richtigen Umsetzung. Leider hat sich aufgrund der diametral unterschiedlichen Sichtweisen eine inzwischen äußerst emotional aufgeladene, polemisch geführte Debatte ergeben, die eine echte Auseinandersetzung im Dialog immer schwieriger gemacht hat.

Aus eigener Erfahrung stand ich der Aufhebung der Sonderklassen und der damit verbundenen umfassenden Integration sehr ambivalent gegenüber, hatte ich doch erlebt, dass die für einzelne Behinderungsformen spezialisierten Heilpädagogen (für sehr langsame Lerner, für Kinder und Jugendliche mit Wahrnehmungseinschränkungen, Körperbehinderte und Verhaltensauffällige, für fremdsprachige Kinder, Einschulungsklassen für entwicklungsverzögerte Schulanfänger) mit ihren Klassen zumeist sehr erfolgreich arbeiteten. Ich konnte beobachten, dass die betroffenen Schüler sich ganz offensichtlich gerne von ihnen unterrichten ließen und habe auch erlebt, dass ihre Eltern zumeist sehr zufrieden waren, weil sie merkten, dass sich ihre Kinder wohlfühlten. Unter den erfahrenen Heilpädagogen war die Zustimmung zu dieser umfassenden Integration wenig ausgeprägt. Die meisten waren sehr skeptisch und zweifelten daran, dass man ihre Schüler unter den Bedingungen einer Regelklasse einigermaßen gleich gut werde fördern und betreuen können.

Grundsätzlich hatte ich aber durchaus auch Sympathien für die Idee einer erweiterten Integration: Meine Einstellung war, dass ein Kind, das trotz seines Handicaps die notwendigen Voraussetzungen mitbringt, dem Unterricht in einer Regelklasse folgen zu können, selbstverständlich integriert werden sollte. Dass dies mit der notwendigen Unterstützung gut funktionieren kann, wusste ich aus eigener Erfahrung. In den 1990er-Jahren war ich in größerem Umfang mit der Integration von bosnischen, kosovoalbanischen und mazedonischen Kindern aus Ex-Jugoslawien konfrontiert. Aufgrund des Bürgerkriegs waren viele Familien in die Schweiz geflüchtet und etliche hatten sich in der Gemeinde, in der ich unterrichtete, angesiedelt. Die Anforderungen an uns Lehrer waren zeitweise hoch. Dennoch

fiel die Heterogenität innerhalb der Unterstufenklassen mit dem hohen Anteil an nicht muttersprachlichen, nicht einheimischen Kindern (80–90 %) nicht so stark ins Gewicht. Die Tatsache, dass auch für die Schweizer Kinder Hochdeutsch in gewissem Sinne neu war und von Grund auf gelernt werden musste, schaffte gegenüber den fremdsprachigen Kindern keine sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen. Ein ausgezeichnetes Team, bestehend aus einer Logopädin und spezialisierten Deutschlehrpersonen für die fremdsprachigen Kinder, das unsere Arbeit als Regelklassenlehrer tatkräftig unterstützte, war wesentlich daran beteiligt, dass die Anforderungen gut bewältigt werden konnten.

Des Weiteren hatte ich während meiner Tätigkeit in der Lehrerbildung Gelegenheit, in abseits gelegenen Landregionen Klassen mit mehreren Jahrgängen zu besuchen. Hier gab es keine Sonderklassen und ich konnte sehen, dass es den meisten Lehrern trotzdem gelang, mit der vorhandenen Heterogenität zurechtzukommen. Zugleich erschienen mir die Stimmen aus der Lehrerbildung, die sich zusammen mit Vertretern der Bildungsverwaltung und mit Berufung auf internationale Normen vehement für eine flächendeckende Integration aussprachen, zu kategorisch. Die Probleme und die teils überfordernden Situationen für die Lehrer wurden aus meiner Sicht zu wenig ernst genommen.

Die Polarisierung der Standpunkte erfuhr noch eine Akzentuierung, als 2006 im Zusammenhang mit der Verabschiedung der UN-Konvention zum Schutz von Menschen mit Dysfunktionalitäten neu der Begriff der *Inklusion* eingeführt wurde. Inklusion geht deutlich weiter als Integration. Die Promotoren der Inklusion grenzen sich sogar von der Integration ab und kritisieren, Integration beinhalte im Grunde nur eine Anpassung der zu integrierenden Schüler an die Normen der Regelschule. Diese müssten sich allem unterordnen und somit ihre eigene Identität und Erwartungen praktisch aufgeben oder zumindest zurückstellen. Integrierte Sonderschüler seien in der Rolle von tolerierten, nicht vollwertig Teilhabenden an der Klassengemeinschaft.

Im Unterschied zur Integration fordert das Konzept der Inklusion tatsächlich eine regelrechte Revolutionierung der aktuellen Schulstruktur bzw. -kultur. Begründet wird diese Sichtweise mit der Notwendigkeit, die *UN-Konvention zum Schutz behinderter Menschen* real umzusetzen. Dazu müssten die aktuellen Bildungsinstitutionen zwangsläufig zu *Schulen für alle* umgebaut werden. In einer solchen Schule für alle werden restlos alle Unterschiede zwischen den Schülern – dazu gehören auch alle Arten von Einschränkungen, Dysfunktionalitäten und Unterschieden in der Leistungsfähigkeit – als Ausdruck einer erfreulichen Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen gesehen wie unterschiedliche Haar- oder Augenfarben oder andere individuelle Eigenschaften. In diesen *Gemeinschafts-*

schulen (auch eine der gängigen Bezeichnungen) arbeiten Schüler mit speziellem Förderungsbedarf beispielsweise neben Gymnasiasten unter generellem Verzicht auf Differenzierungen nach Niveaugruppen. Alles, was diskriminierenden (= unterscheidenden) Charakter haben könnte, wird vermieden. Diese Konzeption impliziert zwangsläufig, dass an den eigentlichen klassischen Lerninhalten der jeweiligen Schulstufe immer nur individualisiert gearbeitet werden kann.

Es gibt etliche Erziehungswissenschaftler und Lehrer, welche die Idee der Inklusion als Ideal zur Aufhebung jeglicher Wertunterschiede zwischen Schülern positiv sehen, gegenüber der vorgesehenen Praxis jedoch skeptisch sind. Zu ihnen gehören Stephan Ellinger und Traugott Böttinger, Herausgeber der Reihe „Inklusion praktisch“. Sie interpretieren die Absicht der Inklusion ganz im Sinne der Menschenrechte, wenn sie sagen:

„Inklusion ist nicht nur eine der schönsten pädagogischen Visionen überhaupt, sondern auch eine gesellschaftliche Vorstellung, die vor allem auf humanistischen Werten und Normen beruht. Im Vordergrund stehen Begriffe wie Gleichheit, Gerechtigkeit, Selbstwert, Teilhabe und Partizipation“ (Böttinger, 2017, S. 5).

Zugleich hat für die beiden Erziehungswissenschaftler die pädagogische Inklusion vorläufig den Charakter einer Utopie im Sinn eines anzustrebenden Zieles, das längstens noch seiner Verwirklichung harret. Ihrer Ansicht nach kann sie nicht allein durch die Schule geleistet werden, sondern ist Aufgabe der Gesellschaft, die sich um soziale Gerechtigkeit, Diskriminierungsfreiheit und gegen alle Arten von Ausschluss oder Abwertung von Menschen wenden sollte (Böttinger, 2017, S. 6). In Bezug auf die Umsetzungspraktiken der Inklusion warnen Ellinger und Böttinger auch vor überzogenen Erwartungen.

Schwer verständlich bleibt, wieso trotz der von allen Seiten versicherten, besten Absichten hinsichtlich der Umsetzung der UN-Konvention der ernsthafte Dialog oder eher der Streit über die zielführende Lösung völlig in der Sackgasse gelandet ist. Und es stellt sich im Namen der Lehrer und Schüler, die jeden Tag mit der oftmals unbefriedigenden Realität konfrontiert sind, die Frage, was wirklich zu tun ist: Ist eine optimierte Integration die Lösung? Oder ist einer richtig praktizierten Inklusion der Vorzug zu geben? Geht es um mehr Öffentlichkeitsarbeit, um Akzeptanz zu schaffen, vielleicht mit mehr Mitteln? Braucht es Aufklärungskampagnen? Es wäre auch die Frage zu klären, warum immer mehr Kinder sonderpädagogischer Maßnahmen bedürfen und in der Schweiz beispielsweise die noch bestehenden Sonderschulen einen enormen Zulauf haben und in ihnen neue Schulplätze geschaffen werden? Wären eher kombinierte Lösungen prakti-

kabel oder die Rückkehr zum differenzierten Sonderschulmodell mit den spezialisierten Heilpädagogiklehrkräften? Grundlegend ist zu fragen, wie es überhaupt möglich ist, zu einer konsensualen Perspektive und Lösung zu gelangen, die dem humanen Anspruch der Integration wirklich gerecht wird, sodass Anspruch und Realität nicht auseinanderklaffen.

Dieses Buch soll ein Beitrag zur Beantwortung dieser Frage sein. Um nicht Gefahr zu laufen, sofort ins Fahrwasser eines festgefahrenen Standpunkts zu geraten, wenn die Chancen und die Risiken der Integration für schwache Schüler ausgelotet werden, wird zunächst versucht, einen Schritt zurückzutreten und sozusagen neu anzusetzen. Dabei wird das Ziel verfolgt, alle Argumente einzubeziehen und auf ihre Begründbarkeit hin zu überprüfen, die bisher auf allen Seiten als besonders relevant geäußert wurden. Ergänzend werden wesentliche humanwissenschaftliche Erkenntnisse zum komplexen Phänomen „menschliches Lernen“ beigezogen und ausführlich beleuchtet. Sie sollen helfen, die essenziellen Bedürfnisse der verschiedenen Kinder und Jugendlichen im Unterricht zu erfassen, denen die Lehrer gerecht werden müssen, um allen Schülern, ganz besonders aber den (lern-)schwachen bzw. behinderten Kindern möglichst vorteilhafte Lernbedingungen zu verschaffen. Dieser komplexen Frage und Aufgabe kann man sich mit dem heutigen Wissen insbesondere aus der vielfältigen entwicklungspsychologischen Forschung und der vergleichenden evolutionären Anthropologie sehr gut annähern. Zusammen mit den psychologischen und pädagogischen Einsichten aus ausgewählten Praxisbeispielen sollen Kriterien abgeleitet werden, mit deren Hilfe sich ermessen lässt, unter welchen Umständen oder unter welchen Voraussetzungen die Integration eines jeden einzelnen Kindes oder Jugendlichen für seine schulische Entwicklung vorteilhaft ist oder nicht. Dies sollte dann auch ermöglichen, die Chancen bzw. die Risiken der Integration bzw. Inklusion für schwache Schüler möglichst klar ins Auge fassen zu können.

Eingrenzungen

Zunächst muss konkret geklärt werden, bei welchen Schülern sich die Frage bzw. Aufgabe der Integration überhaupt stellt. Im Allgemeinen ist dabei die Rede von Kindern, die sich aufgrund verschiedener möglicher Einschränkungen schwer damit tun, dem lehrplanmäßig orientierten Unterricht zu folgen. Oft spricht man deshalb von „schwachen“ Schülern, wobei die Variationsbreite dessen, was darunter genau verstanden werden kann, groß ist. Es handelt sich auf jeden Fall um Schüler, welche die Pädagogen besonders herausfordern. Dazu

gehören zunächst jene Schüler, die große Mühe haben, eine Aufgabe anzupacken und an ihr dranzubleiben, also intellektuell sehr langsame, mutlose Lernende. Häufig gehören aber ebenfalls unruhige, verhaltensauffällige Kinder zu den schwachen Schülern, zumal auch sie sich oft nur schwer konzentrieren können, abschweifen und Mitschüler gerne mit Albernheiten ablenken. Psychologisch gesehen besteht sogar nicht selten ein Zusammenhang zwischen schwachen schulischen Leistungen und Verhaltensauffälligkeit. Die Erfahrung, beim Lernen kaum Erfolg zu haben und gegenüber den anderen leistungsmäßig abzufallen, wirkt sehr demotivierend. Entmutigten Kindern fällt es generell schwer, sich auf das Lernen einzulassen. Eine weitere anspruchsvolle Gruppe sind Schüler, die in sozialer Hinsicht insofern „behindert“ sind, als dass sie stets Mühe haben, in eine natürliche Kommunikation mit jemand anderem zu treten und sich deshalb nur schwer mit ihren Klassenkameraden verständigen und kooperieren können; sie laufen Gefahr, zu Außenseitern zu werden.

In dieser Publikation geht es insbesondere um Kinder mit zumeist ausgeprägten Schwierigkeiten beim Lernen, oft in Verbindung mit Verhaltensauffälligkeit. Der Begriff schwach bezieht sich also auf die kognitiven Voraussetzungen des einzelnen Schülers. Bei Schülern mit Wahrnehmungseinschränkungen (Sehen oder Hören) ist der Befund „schwach“ nicht a priori gegeben, nicht einmal, wenn es sich um praktisch Gehörlose oder Blinde handelt. Diese Kinder können u. U. mit gezielter heilpädagogischer Unterstützung und den erforderlichen didaktischen und technischen Hilfsmitteln in einer Klasse mit Regelschülern gut mithalten. Viel hängt bei diesen Kindern davon ab, wie viel Eigenaktivität, Lerneifer und Zuversicht ein Kind im Lernen aus der Familie mitbringt. Es ist also ebenso möglich, dass ein Kind mit einer realen Hör- oder Sehbehinderung äußerst vif und lernbegeistert ist, sein Potenzial mit viel Energie ausfüllt und dadurch sein Handicap sehr gut kompensieren kann. Es kann aber auch das Gegenteil der Fall sein.

Bei körperbehinderten Kindern verhält es sich ähnlich, sofern keine geistige Behinderung damit einhergeht. Bei der Integration geistig behinderter Kinder hingegen stellt sich die Frage, ob der Regelklassenlehrer diesem Kind wirklich gerecht werden kann. Um es vorwegzunehmen, ist hier die sinnvolle Berechtigung einer Integration besonders infrage zu stellen, wenn man das Wohl des betreffenden Kindes wirklich ernst nimmt.

Eine spezielle weitere Gruppe ist diejenige der fremdsprachigen Kinder mit Herkunft aus Ländern mit anderem kulturellen Hintergrund. Die Integration solcher Kinder ist nicht nur mit der Förderung der deutschen Sprache zu bewältigen, sondern erfordert, wenn man der Aufgabe wirklich gerecht werden will, sehr viel pädagogisches und interkulturelles Verständnis. Dem könnte nur in einer eigens

dem Thema gewidmeten Publikation angemessen Rechnung getragen werden, weshalb diese Kinder hier nicht einbezogen werden.

Bedürfnisse und Probleme von Schülern mit Handicaps und Regelschülern im Vergleich

Im Hinblick auf die als „schwach“ benannten Schüler gilt es eine weitere grundsätzliche Frage zu klären. Sie betrifft die möglichen Unterschiede, die zwischen der Entwicklung und den Erfordernissen von Kindern mit und denjenigen ohne spezielle Einschränkungen bestehen. Diese Frage ist deshalb von Bedeutung, weil der Schwerpunkt in diesem Buch auf die zentralen Aspekte fokussiert, die das schulische Lernen von der Volksschule an im Allgemeinen begünstigen bzw. hemmen.

Genau dieser Frage widmet sich ein Beitrag des leider unlängst verstorbenen Schweizer Entwicklungsforschers Remo Largo mit dem Titel „Wie entwickeln sich behinderte Kinder?“ Es gibt die Unterschiede tatsächlich, wie man hier lesen kann. Das ist nicht verwunderlich, zumal das Lernen bei allen erwähnten Varianten von „schwachen“ Schülern natürlich erheblich erschwert sein kann. Largo betont dennoch schon zu Beginn seines Artikels, dass sich grundsätzlich „behinderte Kinder nach den gleichen Gesetzmäßigkeiten wie normal entwickelte Kinder“ (Largo, 1997, S. 140) entwickeln würden. Außerdem hätten beide Gruppen auch die gleichen entwicklungsspezifischen Bedürfnisse. Emotionale Bedürfnisse wie das „Gefühl von Geborgenheit und Nähe“, der Wunsch, eigenaktiv und selbstbestimmt handeln zu können oder neue Fähigkeiten zu erwerben und anwenden zu können, sind nach Largo bei allen Kindern in gleicher Weise ausgeprägt. Allerdings – und hierin manifestieren sich die Unterschiede – sei bei einem „behinderten“ Kind bei allem Lernen der Aufwand und die Ermüdbarkeit klar ausgeprägter und Eigenschaften wie „genuine Aktivität und Neugierverhalten“ seien oft aufgrund ihrer Grundproblematik eingeschränkt. Bei allen Vergleichen weist Largo stets darauf hin, dass unter behinderten Kindern die individuellen Unterschiede ebenso groß sein können wie bei Kindern ohne Einschränkungen. Es erstaunt nicht, dass Kinder mit solchen Einschränkungen in ihrer gesamten Entwicklung vergleichsweise verzögert sind. Dies betrifft ihre Autonomieentwicklung, zumal die emotionale Abhängigkeit von ihren Bezugspersonen deutlich länger besteht. Ihre Einschränkungen haben nicht selten auch hemmende Auswirkungen auf ihre geistige Präsenz, auch wiederum ein Element, das den Entwicklungsrückstand gegenüber den anderen Schülern vergrößern kann. Dies kann nicht nur zu einem

verminderten Entwicklungspotenzial, sondern auch zu einem Erfahrungsdefizit und dies letztlich im Vergleich mit den „normalen“ Kindern zu einer Entmutigung und einem Vermeidungsverhalten führen. Letzteres beschreibt Largo so:

„Es umgeht oder verweigert Tätigkeiten und Situationen, von denen es genau weiß, daß es diese nicht oder nur mit viel Aufwand und Frustration bewältigen kann“ (Largo, 1997, S. 144).

Aufgrund der Entmutigung, die der Entwicklungsforscher beschreibt, legt er das Augenmerk für die Erzieher auf „das Vermitteln eines guten Selbstwertgefühls“, ein Aspekt, der für alle Schüler von großer Bedeutung ist. Bei den Kindern mit einer Dysfunktionalität sei das Risiko aufgrund des größeren Aufwands, der für die gleiche Leistung erbracht werden müsse, durch Misserfolge frustriert zu werden, größer, was sich direkt auf das Selbstwertgefühl negativ auswirkt.

Diese Erläuterungen von Remo Largo sind wichtig und wertvoll, weil sie zeigen, dass die Bedürfnisse von Regelklassenkindern und Kindern mit Einschränkungen prinzipiell dieselben sind, dass aber bei Letzteren die Risiken zu resignieren und psychisch abzugleiten höher sind. Sie sind auf Lehrer angewiesen, die dies im Unterricht erfassen und es verstehen, pädagogisch solche Kinder emotional aufzufangen, ihnen adäquate Unterstützung und Anleitung zu bieten und ihnen somit zu helfen, den Anschluss an die Klasse wiederzufinden. Allerdings setzt dies voraus, dass das jeweilige Kind auch über die erforderlichen geistigen Ressourcen verfügt.

Die Lehrer, von denen hier gesprochen wird, sind normalerweise Sonderpädagogen (DE) bzw. Heilpädagogen (CH). Selbstverständlich sind die Anforderungen an diese Pädagogen weiterreichender als diejenigen, mit denen sich die Regelklassenlehrer auseinandersetzen müssen. Dies wurde von Paul Moor, dem international bekannten Schweizer Heil- bzw. Sonderpädagogen und langjährigen Präsidenten der Internationalen Gesellschaft für Heilpädagogik bei seinen Erläuterungen zum Verhältnis von Pädagogik und Heilpädagogik sehr klar formuliert:

„Man erkennt daraus, dass heilpädagogische Arbeit eine gründliche Vertrautheit mit allgemein pädagogischer Arbeit voraussetzt, dass heilpädagogische Wissenschaft nicht eine Vorstufe der Pädagogik ist, oder gar nur eine Kümmerform, in der es nicht so sehr darauf ankommt, sondern im Gegenteil eine Weiterführung, eine Vertiefung, Differenzierung und Intensivierung, eine gründliche Durcharbeitung der pädagogischen Probleme verlangt“ (Moor, 1965, S. 272).

Das höhere Anspruchsniveau der Herausforderungen, mit denen die Heil- bzw. Sonderpädagogen dauernd konfrontiert sind, sind auch mitverantwortlich dafür, dass sie ihre pädagogischen Kompetenzen entsprechend ausbauen müssen, denn:

„Die größeren Schwierigkeiten zwingen ihn zu exakter Beobachtung, zu größerer Treue gegenüber der pädagogischen Wirklichkeit und zu redlicherer Rechenschaftsablage über Erfolg und Misserfolg“ (Moor, 1965, S. 272).

Angeichts der umfassenden Absicht, alle Kinder in die Regelklassen integrieren zu wollen, sollte diese Aussage Moors, die den realistischen Blick auf die anspruchsvolle Aufgabe bei jedem Kind zu wahren hilft, im Hinterkopf behalten werden.

Kapitelaufbau

Im folgenden *1. Kapitel* dieses Buches finden sich Beispiele für Situationen, die direkt oder indirekt mit Integration zu tun haben. Sie veranschaulichen, wie und wieso sich einzelne Menschen für Integration engagieren oder aber sich dagegen entscheiden. Sie zeigen aber auch, wie gelungene und misslungene Integration aussieht.

2. Kapitel widmet sich in kurzen Zügen den Eigenschaften des Sonderschulwesens in Deutschland und der Schweiz, dem genaueren Studium der relevanten Abschnitte in der betreffenden UN-Konvention, der Darstellung der unterschiedlichen, teils sehr polarisierten Standpunkte der Befürworter, der Skeptiker und Kritiker von Integration bzw. Inklusion sowie der Haltung der Bevölkerung, insbesondere der Eltern. Es geht in diesem Kapitel also um eine Auslegeordnung, die nachvollziehbar machen soll, was für Positionen, Argumente und Einstellungen sich mit der Zeit entwickelt haben und wie sie begründet werden. Besondere Berücksichtigung erfährt eine Studie, die sich mit der Lebenszufriedenheit und dem beruflichen Werdegang von früheren Sonderschülern befasst. Auch dem Referenzbegriff „Wohlbefinden“ wird ein spezielles Unterkapitel gewidmet. Schlussendlich wird eine prinzipielle Problematik in unseren aktuellen Schulklassen angesprochen, die erfolgreiche Integration und/oder Inklusion rundweg infrage stellen kann: Mobbing.

Im *3. Kapitel* wird die anthropologisch grundlegende Frage erörtert, auf welchen natürlichen Dispositionen bei der Entwicklung des menschlichen Lernens zwingend aufgebaut werden kann bzw. muss und welche Rahmenbedingungen

(pädagogisch, psychologisch, didaktisch, sozial, medial etc.) dabei besonders bedeutsam sind, damit das Lernvermögen jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen – im Hinblick auf die gesamte Entwicklung als Persönlichkeit und Mitmensch – möglichst optimal gefördert werden kann. Mit anderen Worten: Es soll geklärt werden, was die Wissenschaft uns über die wichtigsten Erfolgsfaktoren des Lernens sagen kann, um zu verstehen, welche Art von Unterrichtsgestaltung und Schulführung den diesbezüglichen natürlichen Bedürfnissen der Schüler entgegenkommen. Den Einstieg in dieses Kapitel bildet die Auswertung einer gemeinsamen Reflexion, die ich mit einigen meiner ehemaligen Abiturienten über ihre persönlichen Einschätzungen zu dieser Thematik aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen als Schüler durchgeführt habe. Am Schluss dieses Kapitels wird beispielhaft auf zwei Menschen eingegangen, die mit schweren körperlichen Dysfunktionalitäten geboren wurden und dennoch einen außergewöhnlich erfolgreichen Lebensweg finden konnten. Beide Fälle sind interessant, weil sie zeigen, dass sogar eine schwere Körperbehinderung nicht automatisch ein Grund dafür sein muss, ein solches Kind nicht zu integrieren. Offensichtlich haben beide in ihrer Kindheit eine erstaunliche Resilienz aufbauen können und in die Schule mitgebracht, die sie mehr als nur „schultauglich“ machten.

Das 4. Kapitel widmet sich der praktischen Umsetzung der als besonders zielführend erkannten Lernbedingungen und beginnt mit wesentlichen Einsichten aus der jahrzehntelangen Forschungsarbeit John Hatties, seinem „Visible Learning For Teachers“³ (Hattie, 2012). Die Rolle und Bedeutung der Lehrer zusammen mit einer auf Werten des gegenseitigen Respekts, der Toleranz und der freundschaftlichen Kooperation aufbauenden Klassenatmosphäre wird anhand von Beispielen aus der Weltliteratur und von aktuellen literarischen und filmischen Dokumenten aufgezeigt. Mit einer ausführlichen Fallstudie aus dem Fundus individualpsychologischer Pädagogik, in der es um die erfolgreiche Integrationsarbeit und -entwicklung mit einem schwererziehbaren (verhaltensauffälligen) Kind geht, wird beispielhaft deutlich gemacht, welche Anforderungen ein solcher Prozess an den Lehrer stellt.

Im zweiten Teil dieses Kapitels wird auf die Bedeutung des gemeinschaftlichen (kollektiven) Lernens fokussiert und dazu auf Versuchsschulen zur Zeit der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückgeblendet. Diese legten auf den sozialen Aspekt des Lernens besonderen Wert und zeigten damit Perspektiven auf, die heutzutage in vergleichbarer Form immer weniger realisiert werden. Dass dies nicht vollumfänglich der Fall ist, illustriert ein relativ neuer, insbeson-

3 Lernen den Lehrern sichtbar machen.

dere in der angelsächsischen Welt aktueller werdender schulpädagogischer Forschungsansatz, nämlich das „Dialogische Lernen“ bzw. die Förderung einer gemeinsamen geistigen Entwicklung durch Gespräch und Dialog. Es handelt sich um eine Konzeption des Unterrichts, bei dem das kollektive bzw. gemeinsame Lernen als besonders bedeutungsvoll erachtet wird und für Integrationsbemühungen in Regelschulen relevant erscheint.

Im 5. *Kapitel* werden die in allen Kapiteln dargelegten Einsichten und Schlussfolgerungen in einer Zusammenschau ausgewertet. Aus dem damit erhaltenen Fundus werden die Chancen und Risiken der Integration von „schwachen“ Schülern reflektiert, bewertet und kommentiert.

Zuletzt werden sehr kurz und ohne Vertiefung einige Ideen zu Möglichkeiten der Kooperation von Regelklassen oder -schulen mit Schülern aus heilpädagogischen Förderinstitutionen, z.B. durch Teilintegration, gemeinsame Projekte bzw. Unternehmungen oder weitere alternativer Integrationskonzepte, angedacht.

1

Integration – aus dem Leben gegriffen

Anhand von fünf individuellen Beispielen, die unterschiedliche Facetten von Integration betreffen, soll konkret fassbar werden, in welchen Momenten bzw. bei der Lösung welcher Fragen wir es mit der Thematik grundsätzlich zu tun haben. Sie sollen dem Leser helfen, eine gewisse Sensibilität dafür zu entwickeln, wie facettenreich und nicht selten auch anspruchsvoll die Auseinandersetzung und Realisierung von Bemühungen mit Integration sind. Mich interessierte bei der Auswahl der Beispiele nicht so sehr, wie meine Gesprächspartner zur Integration/Inklusion grundsätzlich stehen, sondern ich wollte anhand dieser authentischen Schilderungen zunächst einen phänomenologischen Zugang zur Thematik eröffnen. Die Informationen zu diesen Schilderungen sind mehrheitlich aus Interviews hervorgegangen.

1.1 Das Erlebnis scheiternder und gelingender Integration

Der Blick zurück, die Erinnerung an den ersten Schultag – in der Knabenuniform der *Warstones Primary School* in Wolverhampton – ist verstellt. Ein altes Foto zeigt das Bild des kleinen Schülers Beat mit grüner Mütze, Kniesocken, Blazer mit School-Badge lächelnd vor dem Apfelbaum posierend; der Baum blüht, es dürfte Frühling gewesen sein.

Wieso fällt es so schwer, die vielfältigen Eindrücke, die ein Kind im Einschulungsalter normalerweise hat, wieder Revue passieren zu lassen? Als ich als Seminarlehrer⁴ die jungen Frauen zu Beginn ihrer Ausbildung zur Kindergärtnerin

4 In der Schweiz waren die Lehrerseminare die Vorläufer der Anfang des 21. Jahrhunderts im Rahmen der Bologna-Reform eingeführten Pädagogischen Hochschulen.

fragte, was sie motiviert habe, diesen Beruf zu ergreifen, schwärmte mindestens die Hälfte von ihnen von ihren eigenen persönlichen Erfahrungen im Kindergarten und wusste mannigfaltige Details von ihren eigenen Kindergärtnerinnen zu erzählen: ihr Aussehen, die Lieder, die man mit Begeisterung sang, das Zusammensitzen und Staunen über Geschichten aus tollen Kinderbüchern mit vielen Zeichnungen oder Bildern usw. Sie hatten nicht nur einzelne Bilder, sondern ganze Sequenzen vor Augen, Erlebnisse mit Tieren im Kindergarten, einen Zoobesuch, den Räbeliechtli-Umzug mit vorgängigem Räben-Schnitzen zusammen mit den Müttern. Meine Bemühungen, ebenfalls etwas aus der Schule plaudern zu können, erschöpften sich bis heute darin, dass ich mich an nur wenige räumliche Besonderheiten der Schule erinnern kann: an ein rotes Backsteingebäude mit Treppen, die einen Stock tiefer oder höher führten oder den relativ weiten Schulweg, mit dem ich mich nie wirklich anfreundete. Zumeist war ich in meiner Erinnerung eher alleine unterwegs und zwei Mal verschwand ich klammheimlich in einem Anflug von Verzweiflung ohne Abmeldung aus der Schule. Das eine Mal glaube ich mich zu erinnern, dass ich auf größeren Umwegen – getrieben von der Unsicherheit, was die Folgen sein würden – nach Hause lief. Das andere Mal suchte mich meine Mutter, da sie von der Schule über mein Verschwinden informiert worden war. Sie fand mich schließlich in irgendeiner Quartierstraße, den Gärten entlangschlendernd. Sie war einerseits erleichtert, mich zu finden, regte sich aber – worüber ich sehr dankbar war – nicht über mich, sondern über die Schule bzw. die dort verantwortlichen Personen auf. Wie konnte das sein, schimpfte sie, dass ich mich veranlasst gefühlt hatte, einfach von der Schule davon zu laufen. Dies müsse die Schule erklären! Es liege in der Verantwortung der Lehrpersonen bzw. der Schule, wenn so etwas geschehe. Ob sie alleine oder zusammen mit meinem Vater daraufhin mit der Headmistress (Schulleiterin) je darüber gesprochen hat, entzieht sich meiner Kenntnis. Sicher ist, dass sie auf jeden Fall die richtige Adressatin gewesen wäre. Meine einzigen positiven Erinnerungen, die ich aus der Schulzeit in England bewahre, sind die Pausen, in denen ich unter den Knaben eine gewisse Achtung genoss, weil ich besonders schnell rennen und im Fußball gut dribbeln konnte. Dies war unter uns Buben relevant. Außerdem erinnere ich mich an ein Mädchen, das mir gefiel und dem ich wagemutig einen Kuss auf die Wange drückte; sie tat es mir gleich. Barbara hieß sie. Die Erinnerung an ihren Namen ist mir tatsächlich geblieben, was insofern erstaunt, als ansonsten alle Namen und Gesichter von Lehrpersonen und Mitschülern aus der Zeit in Wolverhampton einer Amnesie zum Opfer gefallen sind.

Als ich Anfang der 1990er-Jahre Gelegenheit erhielt, zusammen mit einer erfahrenen Unterstufenlehrerkollegin über fünf Jahre, also beinahe zwei Klassenzü-