

Eine Schule für alle ist möglich¹

WOLFGANG JANTZEN

Vorbemerkung: In 20 Minuten kann ich nur einige Aspekte skizzieren. Mein endgültiger Bericht wird zahlreiche Literaturhinweise zur weiteren Orientierung enthalten.

Das Bildungssystem der BRD ist ins Gerede gekommen, seine Leistungen sind im internationalen Vergleich skandalös für ein Land mit solchem gesellschaftlichen Reichtum, wie es die Ergebnisse der PISA-Untersuchungen nur zu deutlich demonstrieren. Wenn etwas das deutsche Bildungssystem auszeichnet, dann ist dies ein hoher Grad an Selektion, an Diskriminierung und an fehlender Demokratie. Dies drückt auch der Report des UN-Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, vom März 2007 aus: Das Recht auf Bildung wird nicht überall ausreichend umgesetzt. Dies betrifft insbesondere Migranten, sozial Schwache und Kinder mit Behinderung. Die BRD wird aufgefordert „das mehrgliedrige Schulsystem, das sehr selektiv und sicher auch diskriminierend ist, noch einmal zu überdenken“. Gerade bei der Verteilung auf die verschiedenen Schultypen nach der vierten Grundschulklasse werden die Schüler „nicht angemessen beurteilt“, Leidtragende sind vor allem sozial schwache Familien. Deshalb ist es dringend notwendig, „Aktionen einzuleiten, um soziale Ungleichheiten zu überwinden und um gleiche und gerechte Bildungsmöglichkeiten für jedes Kind sicherzustellen“. <http://www.spiegel.de/schulspiegel/wissen/0,1518,472976,00.html> Die Reaktionen bis heute sind unterschiedlich, obgleich die Situation sicherlich noch ein Stück brisanter durch die Ratifizierung der Behindertenrechtskonvention <http://files.institut-fuer-menschenrechte.de/437/Behindertenrechtskonvention.pdf> geworden ist, deren Artikel 24 ein Recht auf inklusive Erziehung und Bildung für alle Kinder und Jugendlichen formuliert. Auf der einen Seite schafft das Bundesland Berlin die Dreiteilung von Grund-, Haupt- und Gesamtschule ab. Die künftige Sekundarschule bleibt als einzige Alternative zum Gymnasium. Auf der anderen Seite erklärt der neue Präsident der KMK, Spaenle, das dreiteilige Schulsystem für unumstößlich und strebt an, die Hauptschule als eine Art Sonderschule für Migranten umzugestalten: „Wenn ich mir die Hauptschulen in Ballungszentren anschaue, sehe ich es als zentralen bildungspolitischen Auftrag für diese Schulart, dass sie unseren Schülerinnen und Schülern ein niederschwelliges Bildungsangebot macht, das auch zu weiter-

¹ Vortrag bei einem Panel des Zentrums für Türkeistudien der Universität Essen, der Initiative zur Förderung von Sprache und Bildung e.V. und der Zeitschrift „Die Gäste“ zu "Sonderschule / Förderschuleproblematik und Migration" am 13. Februar 2010 in Essen

führenden Abschlüssen führt. Gerade für Jugendliche mit Migrationshintergrund“, so in einem Interview mit der *taz* (20.1.2010, 18).

Ähnlich divergent sind die Äußerungen im Fachverband Sonderpädagogik: Einerseits soll Inklusion sein, so die Hauptversammlung (Verband Sonderpädagogik 2010), so die Äußerungen führender Repräsentanten dieses Verbands bei einem Treffen mit dem Institut für Menschenrechte http://www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Newsletter/newsletter_juli_august_2009.pdf andererseits wird offen die alte Sonderschule in neuem Gewand als das Maß aller Dinge erklärt, so der Vorsitzende des einflussreichen vds-Landesverbandes Baden-Württemberg, Stöppler in einem Streitgespräch in der Wochenzeitung DIE ZEIT <http://www.zeit.de/2010/06/Streitgesprach-Integration?page=all>. Das Wesen einer förderpädagogischen Arbeit könne nur mit einer auf den Einzelfall zugeschnittenen Didaktik geleistet werden, und dies sei z.T. nur an speziellen Förderorten möglich. Woher diese Qualität kommen soll, lässt sich zumindest nach Studium der „Zeitschrift für Heilpädagogik“, des Zentralorgans dieses Verbandes, nicht erkennen, deren Beiträge in den letzten Jahren weit eher für einen Qualitätsverlust im Sinne eines freien Falls stehen, als eine überzeugende Weiterentwicklung von Pädagogik zu leisten.

Aber nehmen wir Herrn Stöppler beim Wort:

Eine auf den Einzelfall zugeschnittene Pädagogik soll es sein. Da sind wir bei der UN-Konvention, die im Netzwerk der anderen Menschenrechtskonventionen natürlich nicht nur behinderte Kinder sondern auch alle anderen sozial benachteiligten Kinder, insbesondere auch Migrantenkinder zu schützen vermag, sofern es um deren Abschiebung in Sonderschulen geht. Diese Konvention hält für alle Kinder, wie schwer behindert oder benachteiligt sie sein mögen, das Recht vor, alle Rechte zu haben (Art. 12). Und sie schützt alle Kinder vor unwürdiger Behandlung und vor Gewalt (Art. 15 und 16). Artikel 24 beinhaltet das Recht auf gemeinsame Beschulung mit allen anderen Kindern ohne Ausgrenzung.

Will man Sonderpädagogik oder „special education“ daher tatsächlich als eine Pädagogik der Vielfalt und Differenz sehen, die allen Kindern zu gute kommt, die in den Bildungsprozess hineinwirkt, statt zu separieren, so ist als erstes jener „sense of dignity“ in den Mittelpunkt zu stellen, das Gefühl persönlicher Würde.

Ausgegrenzte wissen, dass sie ausgegrenzt sind, das gilt selbst für schwerstbehinderte Menschen in einer Großenrichtung, die mit Gruppenwechsel nach „oben“ oder unten“ in der Regel gravierende Verhaltensänderungen zeigen. Die gesamte Erfahrung aus Prozessen der Deinstitutionalisierung stützt diese Auffassung (Jantzen 2003). Dass Sonderschüler sich durch den Besuch ihrer besonderen Schulen diskriminiert fühlen, gilt für die Schüler der Lernbehin-

erten- und Verhaltensgestörtenschulen als durchgängig nachgewiesen, und auch Schüler von Schulen für geistig behinderte Kinder, die häufig auch zum Auffangbecken von Migrantenkindern werden, empfinden sich häufig als diskriminiert. Unabhängig davon sind sie diskriminiert, weil ihnen Situationen gemeinsamen Lernens, eine Unterstützung durch die Peer-Group Gleichaltriger usw. vorenthalten wird und in vielen Fällen die Schule für Geistigbehinderte genau jene Ausgrenzungsmechanismen intern fortsetzt einschließlich massiver Ausgrenzung im Unterricht und sogar Ausschulung. Reden wir also von einer Didaktik, die ein Gefühl persönlicher Würde zu entwickeln vermag.

Reden wir von einer Pädagogik für alle, so hat als erstes der Begriff der Förderpädagogik, der Förderschule und der Förderdiagnostik zu fallen. Schule ist kein Kohlebergwerk und Pädagogik kein Schaufelradbagger. Kinder haben ein Recht auf Bildung und Erziehung, wobei Erziehung nicht mit Zucht, sondern mit der Vermittlung von humanen Wertorientierungen in engstem Zusammenhang zu stehen hat.

Dies bringt Klafkis Begriff von Bildung hervorragend zum Ausdruck. Bildung ist ein Prozess, der auf die Entwicklung von Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidarisierungsfähigkeit zielt (Klafki 1991). Bildung ist ein Prozess im Medium des Allgemeinen, angelagert um die großen und bedeutenden Themen menschlichen Lebens, die „Schlüsselthemen“: von Liebe und Sexualität bis hin zu Krieg und Frieden, von Technikentwicklung und Technikfolgen ebenso wie von Fragen der Naturerhaltung und Naturzerstörung u.a.m.. Und alle diese Fragen sind für heutige Hauptschüler und Sonderschüler prinzipiell zugänglich, wenn bestimmten Entwicklungsbesonderheiten und persönlichen Voraussetzungen Rechnung getragen wird. Entsprechend formulierte Stegemann (1983) mit Bezug auf die verschiedenen Entwicklungsniveaus, Entwicklungsphasen im Vorschul- und Schulbereich: Bildung ist Entwicklung auf höheres Niveau und auf höherem Niveau.

Da die Entwicklung bestimmter Repräsentationsniveaus psychischer Prozesse jedoch universell für alle Menschen ist, findet eine Entwicklung auf höheres Niveau auch unter nicht optimalen Bedingungen statt. Selbstverständlich verfügen lernbehinderte Kinder im frühen Grundschulalter aufgrund ihrer Hirnentwicklung ebenso über die Möglichkeit der Realisierung einer Erhaltungsfunktion wie die so genannten Normalschüler.

Erhaltungsfunktion ist ein Begriff des Entwicklungspsychologen Piaget. Er bedeutet, dass sich Eigenschaften eines Objektes nicht in unmittelbaren Oberflächeneigenschaften, die sich verändern, ausdrücken, sondern erhalten, d.h. konstant bleiben. So das Volumen einer Flüssigkeit, die aus einem hohen, schmalen Behälter in einen flachen breiten Behälter geschüttet wird, und deren Höhe nun geringer erscheint. Oder das Gewicht einer Stange Ton

bei Verformung in eine Kugel (die bekannter Weise der Körper mit der kleinsten Oberfläche bei gegebenem Volumen ist).

Lernbehinderte Kinder oder Migrantenkinder sind hier kulturellen Defiziten ausgesetzt, einer sozialen Entwicklungssituation ausgesetzt, die lediglich „funktionales“, jedoch nicht „optimales Lernen“ ermöglicht, ähnlich Kindern in Afrika, die ohne Schulbesuch die Erhaltungsfunktion bezogen auf die genannten Aufgaben erst deutlich später realisierten, so die betreffenden Vergleichsuntersuchungen.

Forschungsergebnisse des IPN der Universität Kiel zeigen deutlich, dass auch Schüler mit Sprachschwierigkeiten in der Hauptschule, d.h. Migrantenkinder, sehr gut dem Unterricht folgen können, wenn das Wissen nicht traditionell mündlich oder schriftlich abgefragt wird, sondern in so genannten „Concept Maps“ realisiert wird (IPN 2009). Dass derartige Überlegungen aber seit langem im skandinavischen Bereich existieren (Chaiklin, Hedegard, Engeström), stark beeinflusst durch die Forschungen der so genannten kulturhistorischen Psychologie und der psychologischen Tätigkeitstheorie in Russland (insb. Gal'perin, Talysina, Davydov; vgl. hierzu auch Ferrari & Kurpiers 2001, Jantzen 2004, Siebert 2006), und dass genau diese Traditionen maßgeblich, zum Teil vermittelt über die DDR und dort besonders Joachim Lompscher (2006) in das viel gerühmte finnische Bildungssystem eingeflossen sind, ist hier nach wie vor unbekannt.

Guter Unterricht hätte demnach generell vor Eintritt in die Aufgabe eine optimale Orientierung auf die Aufgabe hin zu entwickeln, statt lediglich am Ende induktiv die Fäden zusammenzuführen und Buchstabenwissen abzufragen;

guter Unterricht wäre experiment- und erfahrungsorientiert und würde nach Möglichkeit in Projekten stattfinden;

guter Unterricht würde den systematischen Aufbau von Begriffen in den Mittelpunkt stellen.

Aber lassen wir die inhaltliche Seite, dass Bildung inhaltlich adäquat auf die je gegebenen Entwicklungsniveaus bezogen sein muss, und diese nicht, wie es eher die Regel in Sonderschule- und Hauptschule ist, in selbst erfüllender Vorhersage unterschreiten darf. Viel wichtiger ist die pädagogische Situation, die in den meisten Schulen gravierend verändert werden muss.

Ich formuliere dies auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen in der Schulbegleitforschung bei einer Integrationsklasse in der Sekundarstufe I sowie unter Auswertung ent-

sprechender internationaler Literatur und skizziere zusammenfassend die wichtigsten Aspekte notwendiger didaktischer und schulischer Neuorientierung. Über die genannte Orientierung vor Eintritt in die Aufgabe, über die experiment- und erfahrungsorientierte Basis möglichst in Projekten hinaus, sind die folgenden Aspekte von zentraler Bedeutung: Aufbau von Kooperation: Ein großer Teil des Lernens erfolgt über die wechselseitige Unterstützung von Schülern, die sich in Integrationsversuchen auch als wesentliche Basis für die Lernfortschritte der sog. „besseren“ Schüler erweisen hat.

Basisdemokratische Umgangsformen:

Aus meinem Bericht: „Dahinter verbergen sich von Anfang an eingeübte und habitualisierte basisdemokratische Umgangsformen bei den gemeinsamen Problemlösungen von Konflikten in der Sofaecke. In einer filmisch festgehaltenen Re-Inszenierung eines in der Pubertät aufgebrochenen Konflikts stockt dem Betrachter nahezu der Atem ob der Härte der Auseinandersetzung und dem zugleich disziplinierten basisdemokratischen Umgang der Schülerinnen und Schüler.² Nur wer sich meldet darf reden, und nur der oder die, welche(r) vom zuletzt Redenden das Wort erteilt bekommt. Und es stockt der Atem ob des Mutes der Lehrerinnen, diese Diskussion ohne Eingreifen zuzulassen.“ (Jantzen 2006)

Radikal lokales Lernen: Öffnung der Schule für Fragen des Stadtteils, Gewinnung des Stadtteils für Fragen der Schule, Verflechtung von Schule und Stadtteil. (vgl. Chaiklin & Hedegaard 2005, aber auch die vielen in Deutschland regional vorhanden Einzelbeispiele von sportlichen, technischen oder künstlerischen Aktivitäten)

Sozialer Kredit: Ein Beispiel aus dem genannten Schulversuch

Eine Schülerin, geriet in eine schwere Krise, da ihre Mutter sich umgebracht hatte. Über Wochen fehlte sie immer wieder in der Schule.

Die Lehrerinnen berichten: „Unsere Unsicherheit war groß: Braucht Helga mehr Druck, z.B. durch das Einschalten fremder Hilfen - Amt für soziale Dienste, Schulummittlungsdienst, Jugendpsychiatrischer Dienst? Mit allen diesen Dienststellen haben wir Gespräche geführt, sie aber noch nicht eingeschaltet, sondern nur damit »gedroht«.“ Entscheidend war für sie, so der Abschlussbericht, meine Unterstützung: „Überlegt mal, sie muss den Tod der Mutter so wahrnehmen, dass es letztlich auch an ihr gelegen hat, dass sie die Mutter nicht schützen konnte. Und wenn diese Zweifel im Selbst sind, sie es auch nicht richtig

² „Ist doch cool, oder?“ Kamera Jörg Streese, <http://www.streese-film.de/>

mit der Schule hinbekommt, immer wieder wegbleibt, dann erlebt sie ein Karussell von Zweifeln und Selbstanklagen und sie hat keinen Grund und keine Möglichkeit in sich, über diese Zweifel hinwegzukommen.“ (So zitieren sie mich). Die Lehrerinnen haben durchgehalten. Eines Tages stand Helga vor der Tür. Eine Freundin holte sie in die Klasse. Sie holte in wenigen Wochen das Versäumte nach, erreichte ihre erfolgreichen Hauptschulabschluss und den Ausbildungsplatz, den sie sich erwünscht hatte. Helga selbst: „Ich brauchte so viel Zeit, mehr Druck hätte mich wahrscheinlich nicht erreicht, denn ich hatte einen vollen Kopf und ich wäre noch mehr ausgewichen.“ (Jantzen 2006)

Kreative Kette:

Ich übernehme diese Konzeption von einer ForscherInnengruppe an der Katholischen Pontifikatsuniversität in São Paulo, mit der ich eng kooperiere Liberali (2008, 2009, Liberali & Fuga 2007). Und ich denke, diese Art von Unterstützung im Sinne Paolo Freires ist etwas anderes als die Bankiersmethode der so genannten Förderpädagogik. In diesem Bankiers-Konzept ist „der Mensch nur in der Welt, aber nicht mit der Welt oder mit anderen. Der Mensch ist Zuschauer, nicht Neuschöpfer. In dieser Sicht ist der Mensch nicht ein bewusstes Wesen, vielmehr ist er Besitzer eines Bewusstseins: eines leeren Sinnes, der dem Empfang von Einlagen an Wirklichkeit aus der Außenwelt passiv offen steht.“ (Freire 1973, 60f).

Anders das auf Dialog und Anerkennung aufbauende Konzept der kreativen Kette, das über die Mitarbeiterinnen der Universität, über die Schulleitungen über die Lehrerinnen und Lehrer, immer orientiert an einer dialogischen Pädagogik, mit den Schülern Stück für Stück generative Themen entwickelt, immer von unten nach oben rückgekoppelt, auf jeder Ebene zivilgesellschaftliches Bewusstsein aufbaut und von der Notwendigkeit gemeinsam geteilter, sinnhafter Bedeutungen ausgeht, die im politischen Prozess, d.h. als öffentliche Sache, res publica entstehen, so z.B. die Notwendigkeit der Sanierung der Elektrizitätsanlagen in den Favelas aufgrund vieler Unfälle. Dies reicht vom Lernen des rechnerischen Nachprüfens bis hin zu technischen Problemen und zu Auseinandersetzungen mit den Stromanbietern, in welche die Eltern durch die öffentlichen Schulveranstaltungen der Kinder mit einbezogen werden.

So könnte ich mir Bildungszentren – keine Förderzentren (!) – vorstellen. Aber dies würde ein anderes Bewusstsein der sog. Sonderpädagogik voraussetzen, von dem auch die Inklusionspädagogik durchaus noch deutlich entfernt ist. Meine Erfahrung mit zwei promin-

ten Kolleginnen aus diesem Bereich, denen ich kurz von dieser Arbeit in Brasilien berichtete, war blankes Desinteresse: das sei nicht ihr Fachgebiet.

Wer Inklusion in Deutschland will, sollte sich daher auch nicht bedingungslos auf die Inklusionspädagogik verlassen und in gar keinem Fall auf die herrschende Sonderpädagogik. Er oder sie sollte sich weltweit orientieren, was heute schon möglich ist. Viel wichtiger als von der großen Mehrheit der diesbezüglichen Pädagogik gegenwärtig irgendeine Art von Lösung zu erwarten ist es, in einer Öffentlichkeit von unten all das präsent zu machen und auf seine Umsetzung zu dringen, was bereits existiert und folglich auch hier möglich ist.

Literatur

- Chaiklin, S. & Hedegaard, Mariane (2005): Radical-local teaching and learning. Aarhus
- Davydov, V.V. (Ed.) (1991): Psychological Abilities of Primary School Children in Learning Mathematics. Reston/Virginia
- Engeström, Y. (1993): Lernen durch Expansion. Marburg
- Ferrari, Danielle & Kurpiers, Sonja: P.J. (2001): Galperin. Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach/Griedel
- Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, 1, 4-48
- Fischer, K. et al. (1997): Psychopathology as adaptive development along distinct pathways. In: Development and Psychopathology 9/1997, 749-779
- Fischer, K. & Yan, Z. (2002): The development of dynamic skill theory. In: Lickliter, R. & Lewkowicz, D. (Eds.): Conceptions of Development. Hove/UK, 279-313
- Freire, P. (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Hamburg
- Hedegaard, Mariane & Lompscher, J. (Eds.) (1999): Learning Activity and Development. Aarhus
- IPN (2009): Concepts Maps zur Lernstandsdiagnose. In: IPN Blätter. Mitteilungen aus dem Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften und der Mathematik. 26, 4, 2
- Jantzen, W.(1987) : Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd. 1, Weinheim
- Jantzen, W. (1998): Menschen mit geistiger Behinderung. Veränderte Sichtweisen. Zeitschrift für Heilpädagogik 49, 12, 526-532
- Jantzen, W. (2003): „... die da dürstet nach der Gerechtigkeit“ - Deinstitutionalisierung in einer Großeinrichtung der Behindertenhilfe. Berlin:
- Jantzen, W. (Hg.) (2004): Die Schule Gal’perins. Tätigkeitstheoretische Beiträge zum Begriffserwerb im Vor- und Grundschulalter. Berlin
- Jantzen, W. et al. (2005): Schulische Integration in der Sekundarstufe I: Sozialer Kredit als Grundlage entwickelnden Unterrichts. In: S. Ellinger & M. Wittrock (Hg.): Sonderpädagogik in der Regelschule. Konzepte – Forschung – Praxis. Stuttgart, 191-209
- Jantzen, W. (2006): Eine Schule für alle – nicht ohne umfassende Integration behinderter Kinder! Pädagogische, psychologische und sozialwissenschaftliche Aspekte. Marxistische Blätter 44 6, 45-55 <http://www.linksnet.de/artikel.php?id=2891> Erneut in: Kerstin Ziemmen (Hrsg.): Reflexive Didaktik. Annäherungen an eine Schule für alle. Oberhausen: 2008, 15-33

- Jantzen, W. (2010): Repräsentationsniveaus des Psychischen. In: G. Feuser; J. Kutscher; B. Siebert (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Bd. 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik „Behinderung, Bildung und Partizipation“ Stuttgart i.V.
- Klafki, W. (1991): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim
- Liberali, Fernanda (2008): Spinoza, Bachtin und Vygotskij um Transformationen im Kontext benachteiligter Schulen zu verstehen. In: Behindertenpädagogik 47, 167-180
- Liberali, Fernanda (2009): Researchers learning by intervention research; The „Acting-as-Citizens“ program as a joint production between researches and deprived communities in São Paulo. In: Kontopodis, Michael (Ed.): Culture and emerging educational challenges. Berlin 2009, 75-96
- Liberali, Fernanda & Fuga, Valdete (2007): Spinoza and Vygotsky in the production of the concept auf reading in the activity as citizens project: reading in different areas. In: Alanen, Riika & Pöyhönen, Sari (Eds.): Language in action. Vygotsky and Leontievian legacy today. Newcastle UK, 101-123
- Lompscher, J. (2006): Tätigkeit – Lerntätigkeit – Lehrstrategie. Die Theorie der Lerntätigkeit und ihre empirische Erforschung. Berlin
- Muñoz, V. (2007) Das Recht auf Bildung in Deutschland : die Umsetzung der internationalen Verpflichtungen. In: Das Menschenrecht auf Bildung und seine Umsetzung in Deutschland. Bielefeld, 69-96
- Siebert, B. (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht. Berlin
- Stegemann, W. (1983): Tätigkeitstheorie und Bildungsbegriff. Köln
- Verband Sonderpädagogik (2010): Positionspapier inklusives Bildungssystem. Zeitschrift für Heilpädagogik 61, 2, 72-73
- Thatcher, Robert W. (1994): Cyclical cortical reorganization. Origins of human cognitive development. In: Dawson, Geraldine & Fischer, K. (Eds.): Human behavior and the developing brain. New York, 232-266