

Eine neue Dimension der ungeteilten Teilhabe Aller an Bildung für Alle

oder: Universitäten sind auch nur Sonderschulen ¹

GEORG FEUSER

1. Es ist, wie es geworden ist, mithin veränderbar

Es ist mir eine Freude, wieder einmal in Linz zu weilen und durch die Einladung zu ihrem diesjährigen IKT-Forum hier Kolleginnen und Kollegen begegnen zu können, mit denen mich inzwischen über Jahrzehnte hinweg eine solidarische und vor allem auch authentische Zusammenarbeit in Sachen „Integration“ verbindet. Dafür habe ich zu danken. Dennoch beschleicht mich auch das Gefühl, dass ich nicht als Vortragender, sondern als Zuhörender zu dieser Tagung kommen sollte. Zum einen dürfte Ihrer Universität mit dem „Institut Integriert Studieren“ ein Führungsanspruch hinsichtlich der Forschung auf dem Sektor der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) als Hilfsmittel für Menschen mit Behinderungen zu konstatieren sein.² Zum anderen gingen gerade von Linz durch Ewald Feyrer³ innovative internationale Projekte aus - ich erinnere nur an „Integer“ und „Eumie“ - die mit dem von David Wohlhart in Graz geleiteten Projekt „ODL-Inclusive“⁴ einen Kontext erschließen, wie auf der Ebene von Bachelor- und Masterqualifikationen eine Lehrerbildung inhaltlich strukturiert werden kann, die dem heute inflationär und seiner ihm zu Grunde liegenden Bedeutung längst entfremdete Begriff der Integration im Feld der Pädagogik gerecht wird. Heute liegt mit der so genannten UN-Behinderertenrechtskonvention eine an Deutlichkeit nichts zu wünschen übrig lassende Rechtsgrundlage vor: Sie deklariert, was wir im Feld der Bildung mit Integration bzw. Inklusion bezeichnen, als ein Menschenrecht und sie zeigt auf, dass es keine rechtfertigenden Gründe gibt, Menschen aufgrund ihrer Beeinträchtigungen oder wegen eines dadurch bedingten personalen oder technischen Assistenzbedarfs von einer ungeteilten Teilhabe am Gesamt des gesellschaftlichen und kulturellen Lebens auszuschließen, wodurch sie an eben dieser Teilhabe *gehindert* und -bezogen auf den Sektor der Bildung - hinsichtlich ihres Lernens und ihrer Persönlichkeitsentwicklung *behindert* werden.

Die Frage, »ob« die ungeteilte Teilhabe Aller an Bildung für Alle zu realisieren sei, braucht auf diesem Hintergrund weder gestellt noch beantwortet zu werden. Dieser Sachverhalt kann nicht einmal für die Bereiche der Frühen Bildung und der sich anschließenden schulischen Grundbildung im Sinne der Pflichtschule als selbstverständliches Gedanken- und Kulturgut bezeichnet werden, auch wenn wir uns in den deutschsprachigen Ländern bereits im 4. Jahrzehnt der Integrationsentwicklung befinden. Wir alle wissen, dass selbst in Bezug auf sich integrativ verstehende oder sich als inklusiv bezeichnende Kindergärten und Schulen weiterhin selektiert wird, die Politik die leistungsbezogene Effizienz des bestehenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems vom Kindergarten bis zur Universität noch immer dessen Ausgrenzungs- und Segregationspraxis, also seiner vertikalen hierarchischen Gliederung und eben nicht der Intelligenz der Kinder- und Schüler zuschreibt, die trotz eines undemokratischen und inhumanen Schul-

1 Plenarvortrag im Rahmen der Eröffnung des IKT-Forum für Menschen mit Behinderungen an der Johannes-Kepler-Universität Linz am 11. Juli 2011

2 Ergänzend sei angemerkt, dass das „Institut Integriert Studieren“ der Johannes Kepler Universität Linz am 11. Juli im Rahmen eines Festaktes sein 20-jähriges Bestehen feiert. Vorbild für die Linzer Initiative war der Modellversuch Informatik für Blinde an der Universität Karlsruhe. Prof. Dr. Roland Wagner war Initiator und Pionier des Instituts. Heute ist das Institut europaweit führend und verfügt über ein weltweites Netzwerk von Kooperationen und PartnerInnen in 45 Ländern. Siehe: <http://www.jku.at/iis/content>

3 Siehe Institut für Inklusive Pädagogik der Pädagogischen Hochschule OÖ, Linz. <http://193.170.143.70/index.php?id=98>

4 Siehe hierzu: <http://www.odlinclusive.org/>

systems ein solches erfolgreich zu durchlaufen vermögen. Allein die Berichte über die Probleme, die sich den Kolleginnen und Kollegen stellen, die an Sonderpädagogischen Zentren ohne Schüler arbeiten und um die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in die Regelschulen bemüht sind, sprechen selbst für österreichische Verhältnisse eine deutliche Sprache - von den inzwischen dahinter weit zurückliegenden Entwicklungen in Deutschland oder gar in der Schweiz ganz zu schweigen. Eine Art Scheitelpunkt ist nämlich dann erreicht, wenn es um die Integration von Menschen geht, die uns mit Beeinträchtigungen ihrer intellektuellen Leistungsfähigkeit, ihrer sozialen und kommunikativen Kompetenzen und mit so genannten „herausfordernden Verhaltensweisen“ gegenüber treten. Damit meine ich - bezogen auf das Integrationsanliegen im Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem - nicht nur aggressive oder destruktive Handlungen, sondern allein schon das Auftreten z.B. motorischer Stereotypen, dass kein Blickkontakt aufgenommen wird oder jemanden sich nicht gesprächsweise am Unterricht beteiligt, sondern nur schriftlich arbeitet, was ausreicht, um wohl die meisten Lehrpersonen in didaktischer und methodischer Ohnmacht versinken zu sehen. Im Zusammenhang der durch die 1968er Ereignisse in den Folgejahren eingeleiteten Psychiatriereformen und den schon damals damit verbundenen Integrationsüberlegungen beschrieben wir die z.T. über Jahrzehnte hospitalisierten Menschen, die als Überlebensstrategie zum Selbsterhalt sich selbst schwer verletzten oder ausagierten und kognitiv extrem depriviert waren, als „harten Kern“. Diese Bezeichnung hat noch heute ihre Berechtigung, wenn ich - erlauben Sie mir diese deutlichen Worte - das Inklusionsgerede und -getue auf der Vorderbühne des Bildungssystems anhöre und das Selektionsgebahren diesen Menschen gegenüber auf dessen Hinterbühne sehe, das u.a. inzwischen auch die ICF zur Konstruktion von in der Folge wiederum ausgrenzend und segregierend wirkender Bildungsstandards missbraucht, woran auch scheinbar integrationsüberzeugte Kolleginnen und Kollegen engagiert arbeiten.

Hochschulen und Universitäten stehen, wie jede andere institutionelle Gruppierung im Bildungssystem, strukturell und funktional für das Ganze dieses Systems und folglich auch in der Verantwortung für dessen Funktions- und Wirkungsweise sowohl für die Menschen, die im System Akteure desselben sind als auch aufgrund der Selektionspraxen in ein universitäres System nicht aufgenommen werden. Es gibt keine Dispensierung von Verantwortung für jene, die nicht ins System hineinkommen, es sei denn für solche, die daran nicht teilhaben wollen, wenn sie diesen Willen insofern bekunden können, dass ihnen alle zur Entscheidung gegen eine Bildungsinstitution jenseits des Pflichtbereiches hinreichenden Informationen über dasselbe zur Verfügung stehen und diese angeeignet werden konnten. Dann erst würde ich von einer selbstbestimmten Entscheidung (und nicht von Ausschluss) sprechen. Gerade die Hochschulen und Universitäten haben als „höchste“ Bildungsinstitutionen unserer Gesellschaft und aufgrund des Forschungspotentials und der möglichen Einflussnahme über die Lehre auf zukünftige kulturproduzierende und -tragende Mitglieder unserer Gesellschaft eine besondere Verantwortung hinsichtlich der Wahrung der Würde des Menschen und der Realisierung der Menschenrechte.

Ich fasse mit einer ersten, den weiteren Ausführungen voran zu stellenden These, kurz zusammen:

These 1:

Hochschulen und Universitäten sind in das Gesamt des Bildungssystems eingebundene Bildungsinstitutionen und keine davon abgehobenen oder extrapolierten. Ihnen kommt aufgrund ihres Forschungspotentials und der Einflussnahme über die Lehre auf zukünftige kulturtragende Mitglieder unserer Gesellschaft eine besondere Verantwortung hinsichtlich der Realisierung der Menschenrechte zu.

2. Basis: Lehrer/innen-Bildung

Die Integrationsbewegung, die, in ihren Anfängen in erster Linie von Eltern getragen wurde, die sich in Deutschland und Österreich in landes- und bundesweiten Organisationen zusammenschlossen, war mehr oder weniger mit einzelnen Persönlichkeiten der Institutionen der Lehrerbildung assoziiert und oft, so z.B. in Bremen, wo ich arbeitete und in Linz vor allem durch die Kollegen Fragner und Feyerer, zentral innoviert und unterstützt. Das ist insofern ein interessanter Sachverhalt, als Pädagogische Hochschulen bzw. die entsprechenden Fakultäten oder Fachbereiche der Universitäten sich von Anfang an - das meint ab der zweiten Hälfte der 1970er Jahre im Übergang zu den 1980er Jahren - in Sachen Integration engagierten und gerade in Deutschland die in einigen Bundesländern etablierten »Schulversuche Integration« wissenschaftlich begleitet und evaluiert haben, sich aber hinsichtlich ihrer internen Strukturen und Ausbildungskonzeptionen bis heute nicht wirklich auf den Prozess der Integration und die Etablierung einer inklusiven Schule eingestellt und ihren Lehrbetrieb entsprechend verändert haben. Das zeigt sich in der Spanne von Problemen, die mit der Zulassung von Studierenden mit einer Beeinträchtigung zum Lehramtsstudium verbunden sind, im Mangel, die angemessenen assistiven Technologien zur Verfügung zu stellen und Nachteilsausgleiche zu schaffen bis hin zu den Hindernissen ihrer späteren Beschäftigung im Schuldienst, aber auch darin, dass die Ausbildung selbst durch ihre Fächerdominanz, die Schulform- und Schulstufenbezogenheit und durch die Trennung der Ausbildung von Regel- und SonderpädagogInnen, letztere wiederum nach Kriterien einer kategorialen Heil- und Sonderpädagogik, dem segregativen Bildungssystem verpflichtet blieb. Die Frage inklusiver Bildung in Kindergärten und Schulen, in der Berufs- und Erwachsenenbildung und an den Hochschulen und Universitäten ist primär durch die Realisierung didaktisch angemessener und differenzierter Lehrtätigkeiten zu beantworten und nicht ein Problem der individuellen Merkmale der Lernenden oder Studierenden. Ob wir diese nun als »Behinderung« klassifizieren, Migrationshintergründen und kultureller, sprachlicher oder religiöser Vielfalt zuordnen, bleibt relativ. Der gesamte akademische Diskurs zur Integrationsfrage, wenn man diesen überhaupt in Gänze als „akademisch“ bezeichnen kann, so lapidar, ahistorisch und begrifflich euphemistisch wird er oft geführt, hat das bis heute nicht zur Kenntnis genommen; zumindest ist eine solche Kenntnisnahme nicht wahrnehmbar in den Diskurs eingeflossen.

These 2:

Die Pädagogischen Hochschulen und die Fakultäten bzw. Fachbereich der Lehrerbildung der Universitäten stehen in der Verantwortung, sowohl hinsichtlich der Integrations- und Inklusionsforschung nach Außen als auch hinsichtlich der Ermöglichung eines inklusiven Lehramtsstudiums Schrittmacher zu sein.

Das führt zur Frage, wie überhaupt für einen inklusiven Unterricht kompetente LehrerInnen ausgebildet werden können, wenn sie selbst in ihrer Ausbildung alle Momente ihrer vorausgegangenen eigenen selektierenden und segregierenden Schulerfahrung unterworfen sind, also in ihrem eigenen Lernen für ihre Persönlichkeitsentwicklung nie selbst erfahren konnten, was sie in professioneller Weise gegen den harten Widerstand eines veränderungsunwilligen Schulsystems im Sinne eines inklusiven Unterrichts nach Studienabschluss realisieren sollen. Folgendes Erfordernis erscheint mir besonders relevant:

Eine inneren Reform der LehrerInnenbildung in curricularer und struktureller Hinsicht sowie der Fort- und Weiterbildungsangebote für in der Behindertenfürsorge ohne pädagogischen Grundberuf Tätige. Dazu können die Ergebnisse der Projekte „Integer“ und „Eumie“ eine fundierte Grundlage sein. Im Rahmen des 5. Praktikerforums vom April 1999, das an der Päd. Akademie des Bundes, Oberösterreich, in Linz stattgefunden hat, habe ich ausführlich zu den Grundlagen

einer integrierten Lehrerbildung referiert. Auch heute, hier und jetzt, könnte ich den gleichen Vortrag in jedem Punkt wiederholen (Feuser 2000) und er wäre nichts veraltet oder durch den aktuellen Stand überholt. Rückblickend kann damit noch immer ein Ausblick auf die Zukunft der Lehrerbildung gegeben werden - leider.

Für die aus meiner Sicht dringlichst zu schaffenden Übergänge von segregativen zu inklusiven Formen der LehrerInnenbildung geht es für die nächsten Studierendengenerationen - ich möchte es einmal so formulieren - primär um „Aufklärung“. Dies (a) im Sinne einer grundlegenden Befassung der Studierenden mit dem Menschen als komplexestes und am wenigsten determiniertes lebendes System, dessen Komplexität und Diversifikation (- seine Entwicklung) sich durch seine interpersonalen Beziehungen in Relation zur intrapersonalen Re-Konstruktion seiner Welt-Mensch-Beziehungen herausbildet, was (b) nur in interdisziplinären Zusammenhängen der relevanten Human- und Naturwissenschaften geleistet und (c) in mehrsemestrigen Studienprojekten anhand übergeordneter Themenstellungen erfolgen kann. Hand in Hand mit einer solchen curricularen und inhaltlichen Reform müssen die strukturellen Veränderungen der Institutionen der LehrerInnenbildung erfolgen.

Das sollte für die Studierenden zu der zentralen Erkenntnis führen, dass alles, was wir an einem Menschen beobachten können, ein entwicklungslogisches Produkt der Integration der Erfahrungen dieses lebenden Systems in das System mit den Mitteln des Systems ist und seine Entwicklung folglich ein Resultat des Zusammenwirkens seiner Ausgangs- und Randbedingungen im Verhältnis von „kooperativer Teilhabe“ und „Isolation“. Dass ein Mensch unter den für ihn gegebenen Ausgangs- und Randbedingungen psychische Strukturen und Handlungsweisen ausbildet, die wir als »pathologisch« klassifizieren und als seine »Behinderung« etikettieren, ist in gleicher Weise entwicklungslogisch, wie jedes andere Ergebnis menschlicher Entwicklung, das wir in unserem Normensystem z.B. als 'soziale Kompetenz' oder 'Hochbegabung' bewerten. Die Revision unseres Menschen- und Behinderungsbildes ist eine unabdingbare Voraussetzung jedweden Prozesses hin zu menschenrechtskonformen inklusiven Verhältnissen. Dies ist im Integer-Curriculum grundgelegt. Ausgehend (A) von der sozialen Einbindung als heute wissenschaftlich unbestrittene Grundlage menschlicher Existenz und Entwicklung geht es (B) über die Analyse menschlicher Lern- und Entwicklungsbedingungen (C) zur Konzeption einer nicht mehr aussondernden Allgemeinen Pädagogik und (D) den internen und externen Aufgaben von Schule bis hin (E) zu ihren gesellschaftlichen Aufgaben und Verpflichtungen.⁵ An der Univ. Bremen hatten wir ein entsprechendes Lehramts- und Diplom- (Magister-/Lizentiats-)Studium der Behindertenpädagogik als Projektstudium etabliert. An eine gemeinsame Studieneingangsphase des ersten Studiensemesters im Sinne der Schaffung einer inhaltlichen Orientierungsgrundlage und der Einarbeitung in die Techniken wissenschaftlichen Arbeitens schloss sich ein erstes, dreisemestriges Projekt an. Nach den Zwischenprüfungen schloss sich im Hauptstudium ein zweites dreisemestriges Projekt an. Wöchentliche Projektplenen repräsentierten die übergeordnete Thematik, führten die verschiedenen theoretischen und praktischen Teilbereiche und Schwerpunkte zusammen und garantierten die Integration der Ergebnisse der verschiedenen Forschungs- und Arbeitsgruppen in das zentrale Thema. Das letzte Studiensemester galt den Prüfungsarbeiten. Im Rahmen meiner Schwerpunktsetzungen arbeiteten wir mit Menschen im Koma und im Wachkoma, mit schwerst Mehrfachbehinderten, mit Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen. Sie galten als „austherapiert“, „therapieresistent“, „lern- und bildungsunfähig“, „selbst- und fremdgefährdend“ oder gar als „gemeinschaftsunfähig“ und waren über Jahre oder Jahrzehnte hospitalisiert, hochgradig isoliert und bildungsmäßig depriviert, Gewalterfahrungen ausgesetzt und schwer traumatisiert. Der Wiedergewinnung eines Dialogs, dem Aufbau einer »Lebensperspektive« als therapeutische Dimension und der Begleitung

5 Die Grundlage für das Integer-Curriculum ist am Ende dieses Beitrags angefügt.

des daraus zu entwickelnden neuen »Lebensplanes« als pädagogische Dimension der Arbeit *mit* diesen Menschen galt die theoretische und praktische Arbeit im Modell der für diese Arbeitsbereiche von mir entwickelten „Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT)“, die ich hier nicht näher ausführen kann. Behinderte Menschen waren stets Subjekte in den gemeinsamen kooperativen Arbeits-, Forschungs-, Lehr- und Ausbildungszusammenhängen, die auf ein gemeinsam zu erreichendes Ziel oder zu schaffendes Produkt hin orientiert sind und nicht Objekte pädagogischer oder therapeutischer Maßnahmen.

Dabei ist zu beachten, dass Behindertenpädagogik nicht wie ein Lehramt, sondern wie ein Fach von zweien eines Lehramtes studiert wird und so mit einem anderen Fach wie Mathematik, Sport, Deutsch, Kunst, Biologie, Fremdsprachen u.a. kombinierbar ist. Dies in einer schulstufen- und nicht schulform bezogenen Weise, so dass die Lehrbefähigung nicht auf Sonderschulen begrenzt blieb, sondern je nach Stufenschwerpunkt und Stufenergänzung für alle Regelschulen gültig ist. Ein Modell, das sich problemlos auf eine modularisierte BA- und MA-Konzeptionen im Bologna-Prozess übertragen lässt. An der Univ. Zürich wieder in voneinander unabhängigen Vorlesungen und Seminaren lehren zu müssen, hat mir die Notwendigkeit wie die Möglichkeiten eines Projektstudiums noch einmal überdeutlich werden lassen. Um nichts anders geht es in einer inklusiven Schule für Alle, die sowohl die Jahrgangsbindingen wie den fächerbezogenen Unterricht zugunsten eines Projektunterrichts überwinden muss, will sie je integrativ sein und inklusiv arbeiten.

These 3:

Nur ein Projektstudium, das eine übergeordnete Fragestellung (Gemeinsamer Gegenstand) über (mindestens) drei Semester bearbeitet, in dem zentrale Teilfragen in kooperativen, interdisziplinären Prozessen arbeitsteilig forschend zur Lösung gebracht und wöchentlich in einem Projektplenum austauscht und neu konfiguriert werden, vermag einen forschungsgeleiteten inklusiven Studienkontext in Theorie und Praxis zu realisieren.

Eingebettet in einen solchen Studienkontext müssen u.a. sein: Der Erwerb von Forschungsqualifikationen, die Aneignung umfassender entwicklungsdiagnostisch fundierter didaktischer Kompetenzen in einem für die Dauer des Projekts durchgängigen Theorie-Praxis-Kontext, eingeschlossen die Qualifizierung in advokatorischer und personeller Assistenz, in pädagogisch-therapeutischem Handeln und in Interventionsstrategien z.B. hinsichtlich herausfordernder Verhaltensweisen.

Ich habe zu verdeutlichen versucht, dass der Lehrerbildung als solche im Sinne der Realisierung einer inklusiven Bildungslandschaft eine besondere Rolle zukommt und die lehrerbildenden Hochschulen und Universitäten eine Pilotfunktion hinsichtlich der strukturellen, organisatorischen, curricularen und methodischen Veränderungen wahrzunehmen haben, die ein inklusives Studieren ermöglichen. Es erscheint mir in besonderer Weise erforderlich, dass zukünftig Menschen mit Beeinträchtigungen unterschiedlichster Art nicht nur zum Studium zugelassen und, mit den erforderlichen personalen und technischen assistiven Hilfen versehen, in einem barrierefreien Feld studieren, sondern auch als LehrerInnen angestellt werden und unterrichten können. Auch Menschen mit erheblicheren Lernbeeinträchtigungen können im Bildungssystem, eingebettet in multiprofessionelle Teams, bedeutende Funktionen im Sektor Erziehung und Unterricht wahrnehmen. Dazu bedarf es entsprechend differenzierter Studien- und Ausbildungsangebote. Ohne die Durchsetzung dieser Erfordernisse wird ein Kindergarten und eine Schule für alle letztlich eine leere Worthülse bleiben und was an Praxisentwicklungen resultiert, im Kern am Inklusionsgedanken korrumpiert sein. Ob auch im deutschsprachigen Raum möglich werden kann, was Herrn Pineda in Andalusien gelungen ist, erscheint mir derzeit noch in weiter Ferne zu liegen

und die Aussichten dazu bleiben spärlich, weil, für Deutschland gesehen, 97% der Menschen mit Down-Syndrom nicht mehr das Licht der Welt erblicken.

3. Auch die Universität ist nur eine Sonderschule!

Es gibt keinen vernünftigen Grund, Universitäten, wie das im Kontext der Integrationsbewegung im Feld der Schulen stets in Bezug auf Gymnasien der Fall war und noch ist, aus der Verpflichtung zu entlassen, sich zu einer inklusiven Bildungsinstitution zu entwickeln. Wenn nicht die Gymnasien und Universitäten, welche Institutionen versammeln dann so hoch verdichtet intellektuelles Potential, dass sie nicht die ersten und führenden Bildungsinstitutionen auf dem Weg der Realisierung einer ungeteilten Teilhabe Aller an Bildung für Alle sein müssten? Selbst die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft und andere engagierte Organisationen oder Integrationsvertreter bezogen die Gymnasien nicht in ihre Planungsüberlegungen hinsichtlich der Fortführung der Integration in Feldern der Sekundarstufen ein. Die Orientierungen richteten sich diesbezüglich auf Gesamtschulen, die es aber nie flächendeckend gab. So wurde auch die Umschulung behinderter SchülerInnen nach der Grundschulzeit bzw. nach der Orientierungsstufe (sie gab es in Bremen und Hessen für die Schulbesuchsjahre 5 und 6) in Sonderschulen nicht nur gebilligt, sondern auch praktiziert. Es verwundert dann nicht, dass die Universitäten sich in besonderer Weise ausgenommen fühlen konnten.

Ich habe schon eingangs betont, dass die Universitäten keine vom Gesamt des Bildungssystems abgehobenen oder extrapolierten Institutionen sind, auch wenn das vor allem die im vergangenen Jahrzehnt in Deutschland in die Debatte gekommenen Exzellenzinitiativen des Bundes und der Länder zur Förderung von Wissenschaft und Forschung, die die Lehre *nicht* einschließen, suggerieren mögen und der Bologna-Prozess den Hochschulen und Universitäten einen modulbezogenen Prüfungsterror oktroyiert, der die Frage berechtigt erscheinen lässt, wann denn noch gelehrt werden kann, was geprüft werden muss.

Das Anliegen des Bologna-Prozesses erfordert das nicht; er ist nicht völkerrechtlich verbindlich und macht selbst nur sehr allgemeine Vorgaben, die vielerorts als Einfallstor einer verschärften Selektionspraxis missbraucht wurden. Auch eine dominante Orientierung des Studiums an Arbeitsmarktqualifikationen und ökonomischen Marktinteressen ist für den Bologna-Prozess nicht zwingend. Die Folgen einer solchen Umsetzung artikulieren sich aber deutlich in der Zerstörung - ich nenne es einmal so - der Schaffung eines mit der Universität in ihrer gesamten Geschichte in Verbindung stehenden, über die Fachspezifik hinausragenden »geistigen Horizontes« der Studierenden und eine Herabsetzung des Bildungsniveaus. Der 2009 von der Univ. Wien ausgehende studentische Protest war auch diesbezüglich ein deutliches Zeichen. Auch erheben Mitbegründer des Bologna-Prozesses schon seit geraumer Zeit ihre Stimme sehr kritisch bezüglich der Art und Weise seiner Umsetzung. Auch eine neu en vogue gekommene Favorisierung einer an quantitativen Verfahren orientierten Forschungsausrichtung, die auch weit in die Pädagogik hineinreicht, schult nicht gerade Analyse- und Reflexionskompetenzen. Damit diese Hinweise nicht missverstanden werden, möchte ich betonen, dass ich absolut nicht der Meinung bin, dass elaboriertes Geschwafel mit Begriffen, die in ihrer Etymologie, ihrer philosophischen Begriffsgeschichte, wie in ihren erkenntnistheoretischen Zusammenhängen nicht begriffen sind, etwas mit Universität zu tun hat. Auch dass man sich im Kreise drehend diskutiert, ehe man gelesen, studiert und reflektiert hat, vertrete ich nicht.

Dass heute ForscherInnen von internationalem Renommee, die in hoch sensiblen humanen Bereichen tätig sind, Reflexionen hinsichtlich der Folgenabschätzung ihrer Forschungen oder deren Verwobenheit in den gesellschaftlichen, politischen und marktwirtschaftlichen Raum zunehmend vermissen lassen, ist bedenklich. Das erfahre ich oft auch unfreiwillig am Mittagstisch in Mensen, wenn sich NachwuchsforscherInnen darüber unterhalten, an was denn geforscht werden könnte, damit man möglichst schnell an viele Forschungsgelder herankommen kann oder wenn sie nach Themen suchen, die als karrieresichernd erscheinen, auch wenn sie fachlich

unbedeutend sind oder ethisch fragwürdig erscheinen mögen.

Allgemein gesehen erkenne ich derzeit keine generelle Tendenz an den Universitäten, die in Richtung der Inklusion im hier gemeinten Sinne weisen könnten, auch wenn sie sich in Teilbereichen öffnen, wie z.B. für lebenslanges Lernen durch Studien für ältere Erwachsene. Obwohl die Bologna-Reform, wäre sie eine solche und würde der Reformbegriff nicht ständig für sein Gegenteil verwendet, gute Ansätze für *individuelle Bildungsbiografien* eröffnen und damit zu mehr *Bildungsgerechtigkeit* beitragen könnte (auch dieser Begriff ist bis heute ein Schlagwort geblieben und nicht präzise bestimmt und definiert), dominieren die Problemfelder hinsichtlich der sozialen Dimension im Sinne hoher sozialer Selektivität schon im Zugang zur Universität und dann auch bezüglich des Übergangs von Bachelor- ins Masterstudium, es verschärfen sich die Ungleichheiten zwischen Geschlechtern und enge Prüfungsrythmen erhöhen nicht nur den Leistungsdruck, sondern wirken disziplinierend und entmündigend. Die Gefahr ist groß, dass der Universität der „Aufklärungscharakter“ verloren geht. (Banscherus et al 2009).

These 4:

Die Universitäten vereinigen alle Merkmale auf sich, um sie als ‘Sonderschulen’ zu klassifizieren. Die Umsetzung des Bologna-Prozesses erfolgt in reaktionärer Manier und verschärft vor allem die sozialen Dimensionen des Studiums, die Ungleichheiten zwischen den Geschlechtern, steigert durch enge Prüfungsabfolgen den Studienstress und beraubt den Bologna-Prozess der Möglichkeit der Realisierung individueller Bildungsbiografien und einer höhergradigen Bildungsgerechtigkeit. Der Universität droht, ihren „Aufklärungscharakter“ zu verlieren. Eine allgemeine Tendenz einer Entwicklung in Richtung Inklusion ist nicht zu beobachten.

Das ist eine Feststellung, kein Ausdruck von Resignation oder Enttäuschung, sondern eine Aufforderung, auch in diesem Bildungsbereich den langen, an vielen Orten schon begonnenen Weg des Erschliessens der Universitäten für inklusive Bildung zu beginnen bzw. fortzusetzen. Dass dies mit dem so genannten ‘aufsteigenden Schul- und Bildungssystem’ nicht nur zunehmend eine Bildungs-, sondern vor allem gesellschaftspolitische Problematik aufwirft, bedarf sicher keiner Erläuterung. Diesen sehr, sehr langen Weg zu gehen, erfordert aber von vornherein deutlich zu unterscheiden, welche Veränderungen bildungsinstitutioneller und welche politischer Art sind. Beide sind nicht konvertierbar und Erfolge bei der einen Seite transformieren sich nicht automatisch auf die andere. Es geht sowohl um politische als auch, parallel dazu, vor allem um hochschuldidaktische Veränderungen und dabei auch nicht darum, dass die Forschung den Verantwortlichen das politische Handwerk abnimmt, sondern dass sie deutlich kennzeichnet, was inklusionspädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann, so es gewollt wird. Dazu drei Anmerkungen:

1. Wenn man in Deutschland Statistiken der Bundesländer liest, die sich wie Baden-Württemberg oder Bayern noch vehement gegen ein inklusives Schulsystem wehren, wird man erstaunt sein, wie hoch dort die Anzahl behinderter SchülerInnen in Regelschulen ist. Es wird nämlich jede behinderte Person als „Integrationsfall“ gezählt, die sich z.B. wegen einer körperlichen Beeinträchtigung mit einem Rollstuhl fortbewegt, ein Hörgerät trägt oder andere Beeinträchtigungen aufweist, aber eben ohne zusätzlich assistierende Maßnahmen dem Unterricht kognitiv folgen kann und keine sozial-kommunikativen Anforderungen stellt. Das hat für mich nichts mit Integration zu tun. Wohl aber damit, dass man diesen Menschen bislang den Zugang in so genannte weiterführende Schulen widerrechtlich aufgrund ihrer Behinderung verweigerte oder sie landesweit z.B. auf ein Gymnasien für Blinde verwiesen hat, das oft weit von zu Hause entfernt besucht werden musste und mit einer Internatsunter-

bringung verbunden ist. Die Überwindung dieses Unrechtszustandes als Integration zu bezeichnen, ist schlicht zynisch. Das meine ich auch bezüglich der Universität. Dass dort für Menschen mit körperlichen und Sinnesbeeinträchtigungen Barrierefreiheit geschaffen wird, Nachteilsausgleiche bei Prüfungen gewährt und spezielle Hilfsmittel zugelassen werden, dass es in den Veranstaltungsräumen Induktionsschleifen für Hörgeschädigte oder GebärdendolmetscherInnen gibt, Lesegeräte und anderes Equipment, die damit am üblichen Forschungs- und Lehrangebot teilhaben können, ist nichts anderes als eine Selbstverständlichkeit. Dass es einer UN-Behindertenrechtskonvention bedarf, damit solche Unrechtszustände beendet werden können, muss in einer sich als demokratisch und human verstehenden Gesellschaft, die im politischen Feld auch immer herausstellt, an christlichen Werten orientiert zu sein, als Akt der Menschenverachtung bezeichnet werden.

2. Dass einzelne Universitätsinstitute, wie das in Europa in führender Weise das „Institut Integriert Studieren“ der Johannes-Kepper-Universität belegt, das nun schon 20 Jahre in zahllosen Forschungszusammenhängen und Vorhaben die Entwicklung und Verbesserung des Zugangs von Menschen mit Behinderungen zur wissensbasierten Gesellschaft betreibt, die soziale Integration ausgehend von Vororientierungen auf das Studium bis hin zur Studierendenbegleitung betreibt und erforscht und ein Kompetenznetzwerk »soziale Integration« entwickelt, Modelle erarbeitet, wie blinden Menschen der Zugang zur Mathematik ermöglicht werden kann u.v.a.m., ist sehr zu würdigen. Dem kommt eine Pilotfunktion im Sinne der Umsetzung des § 9 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen zu, der z.B. die »Zugänglichkeit« behandelt.⁶
3. Schließlich aber wird von inklusivem Forschen und Studieren erst dann wirklich gesprochen werden können - ich wiederhole mich - wenn - solange diese unglückliche Trennung besteht - an den natur- wie geisteswissenschaftlichen Fakultäten auch Menschen mit Lernbeeinträchtigungen, Kommunikations- und Entwicklungsbeeinträchtigungen ihrer Möglichkeit nach an Forschungsfragen mitwirken, an Ausbildungsgängen teilhaben und sich dabei beruflich qualifizieren können. Hier dürfte das mit intellektuell beeinträchtigten Menschen durchgeführte inklusive Forschungsprojekt zur beruflichen Partizipation des Instituts für Bildungswissenschaft der Univ. Wien eine wegweisende Funktion haben.

4. Was zu resümieren bleibt

Wenn ich zu benennen hätte, was erste Schritte hin zum Auf-, Aus- und Umbau einer Universität zu einer inklusiven Bildungsinstitution sind, würde ich fordern:

⁶ In diesem Zusammenhang möchte ich auf eine im HS 2011 zum Abschluss kommende Dissertation an der Universität Zürich aufmerksam machen. In dieser befasst sich Frau Olga Meier-Popa, Leiterin des von Prof. Heese 1982 gegründeten *Beratungsdienstes für Studierende mit Behinderungen* an der Universität Zürich mit der Geschichte, den Strukturen, Aufgaben und Erfordernissen der Beratungsstelle unter dem Schwerpunkt des Zugangs für Menschen mit Behinderungen zur tertiären Bildung im Bereich der Universität. Diese umfassende und sehr fundierte Arbeit, die von theoretischen Konzepten bis zur konkreten, fallbezogenen Praxis reicht, dürfte in der ersten Jahreshälfte 2011 publiziert werden.

These 5:

- *Bauliche, technische und digitale Barrierefreiheit sowie Schaffung der erforderlichen sozialen Netzwerke und der assistiven Technologien bzw. deren Weiterentwicklung,*
- *die Entwicklung inklusiver Forschungsfelder und einer inklusiven Lehre als zentrale didaktische Aufgabe einschließlich nachteilausgleichender Studien- und Prüfungsanpassungen und*
- *die Einrichtung und adäquate Ausstattung der beratenden, unterstützenden und assistierenden Dienste für Studierende mit Behinderungen, der Stellen für Behindertenbeauftragte auf Instituts-, Fakultäts- und Rektoratsebene und deren Kooperation mit den Behindertenbeauftragten der Länder, des Bundes und der Monitoring-Stellen der UN-Konvention.*

Bei aller Bedeutung der Barrierefreiheit und der technisch-assistiven Möglichkeiten, wird die Frage der Inklusion auch im Raum der Universitäten primär eine Frage des anerkennungs-basierten und gleichberechtigten menschlichen Miteinanders aller dort Tätigen Menschen sein - und bleiben. Dabei dürfte die Lösung der Ressourcenfrage (die erforderlichen Dienstleistungen sind vor allem auch sehr zeitintensiv) im Zusammenhang mit der Abklärung des Bedarfs an individuellen Anpassungen, der als Etikettierungsprozess wirksam werden könnte, ein Dilemma kennzeichnen, das nicht widerspruchsfrei aufzulösen sein wird, so lange eine Gesellschaft nicht selbstverständlich gewährt, was ich von Anfang an für die Integration gefordert habe, nämlich, dass Alle *alles* lernen dürfen, jede und jeder auf ihre/seine Weise lernen kann und dass allen die Hilfen gewährt werden, derer sie im Prozess eines lebenslangen Lernens bedürfen. Was Adorno in seiner „Negativen Dialektik“ formuliert hat, dürfte für den Prozess der Schaffung inklusiver Bildungsinstitutionen in besonderer Weise zutreffen: „Wer für die Erhaltung der radikal schuldigen und schäbigen Kultur plädiert, macht sich zum Helfeshelfer, während, wer der Kultur sich verweigert, unmittelbar die Barbarei befördert, als welche Kultur sich enthüllte“ (1997, S. 360)

Nach vier Jahrzehnten der Debatte um Integration ist nicht mehr die Zeit, weiterhin über Integration und Inklusion nur zu reden, denn Wiederholungen machen Sachverhalte nicht wahrer oder richtiger. Es geht um ein solidarisches Handeln mit den Betroffenen, damit auch die ‘Sonderschule Universität’ im Tertiärbereich der Bildung zu dem wird, was ihr Name seit dem Mittelalter ausdrückt, nämlich „universitas magistrorum et scholarium“ - eine Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden, die ihre Rechte zu Selbstverwaltung sowie der eigenständigen Erstellung der Studienpläne und Forschungsvorhaben und damit ihre im Bildungssektor einzigartige „Akademische Freiheit“ und universale Geltung nicht privilegien- und herrschafts-sichernd missbraucht, sondern der Allgemeinheit, die sie trägt, zur Verfügung stellt.

Wir, die wir so selbstverständlich an den Universitäten arbeiten und studieren, sollten uns gegenwärtig halten, dass es kein Verdienst ist, nicht behindert zu sein, leicht und schnell zu lernen, eine akademische Ausbildung zu machen und einen angesehenen Beruf auszuüben. Was kein Verdienst ist, ist ein Privileg. Aus Privilegien resultiert die Verpflichtung, Verantwortung zu übernehmen, die vielen hoch privilegierten Mitgliedern dieser Gesellschaft völlig abhanden gekommen zu sein scheint; man denke nur an das Bankenwesen, das für seine Misswirtschaft wie selbstverständlich Milliarden an Steuergelder vereinnahmt und weiterhin Gehälter zahlt, für die ein Arbeiter einige Jahrhunderte lang arbeiten müsste und Boni, die durch nichts zu rechtfertigen und nur der eigenen Kaste und Macht geschuldet sind. Es sollte uns also leicht fallen, Wissenschaft in dem Sinne zu betreiben, dass wir Wissen schaffen für jene, die, in Verdrehung der Verhältnisse, als „bildungsfern“ titulierte werden, weil ihnen die Bildung fern geblieben ist, die von ihr ausgeschlossen wurden und als Prekariat an den Rand der Gesellschaft gedrängt sind. Das geht aber nicht ohne sie! Es bedarf nur einer entsprechenden politischen und fachlichen Zivilcourage und des Mutes, die Veränderungen auch von innen heraus in Angriff zu nehmen.

Im März 2010 schloss der UN-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung, Vernor Munoz, seinen Eröffnungsvortrag zu einem bundesweiten Kongress, der von einer Elternvereinigung unter dem Thema „Eine Schule für alle. Vielfalt leben!“, an der Universität zu Köln veranstaltet wurde, mit folgender Aussage: „Es ist eigentlich ganz, ganz wenig, das verändert werden müsste, um eine inklusive Schule zu realisieren“ (und das gilt auch für eine inklusive Universität) nämlich: „alles!“

Literaturhinweise:

Adorno T.W. (1997). Negative Dialektik. Frankfurt/Main: Suhrkamp

Banscherus, U, Gulbins, Annerose, Himpele K. & Staack, Sonja (2009): Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit (Eine Expertise im Auftrag der Max-Traeger-Stiftung). Hrsg.: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW). Frankfurt/ Main

Brenner, P.J. (2010): Bildungsgerechtigkeit. Stuttgart

Feuser, G. (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt

Feuser, G. (2011): 25 Jahre Integrations-/Inklusionsforschung: Rückblick - Ausblick. Eine kurze, kritische Analyse. In: Z. Behindertenpädagogik 50, 2, 118-125

Stein, Anne-Dore (2011): Inklusion in der Hochschuldidaktik. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (Hrsg.). Frankfurt/Main

Anschrift des Verfassers:

Prof. em. Dr. Georg Feuser

Institut für Erziehungswissenschaft

Bereich Sonderpädagogik

Hirschengraben 48

CH - 8001 Zürich

| | | | | | |
|--|---|--|---|---|---|
| <i>☞ alle dürfen alles lernen</i> <i>☞ jede/r auf ihre/seine Weise</i> <i>☞ alle erhalten die dafür erforderlichen personellen und sächlichen Hilfen</i> | | PRINZIPIEN einer (integrativen) ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK | | | <i>Didaktisches Fundamentum:</i> <i>»Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand«</i> <i>»Innere Differenzierung durch Individualisierung«</i> (G.Feuser) |
| | | ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK | | | <i>(entwicklungsniveaubezogene) Individualisierung«</i> (G.Feuser) |
| O R E I V E A N L T U I A E T R I U O N N G | A: Basis einer (integrativen) Allgemeinen Pädagogik | A 1: Menschliche Existenz und soziale Einbindung | A 2: Grundlagen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens | A 3: Eine „neue Schule“ für eine „neue Kultur“ | A 4: Von der Aussonderung zur Integration: Ein Überblick |
| | B: Analyse der Entwicklungs- und Lernbedingungen des Menschen | B 1: Der Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken, Kommunizieren u. Handeln | B 2: Methoden der Lernprozessanalyse | B 3: Begleitung individuellen Lernens | B 4: Assistenz für ein autonomes und selbstbestimmtes Leben |
| | C: Realisierung (integrativer) Allgemeiner Pädagogik | C 1: Planung und Organisation von (integrativem) Unterricht | C 2: Reformpädagogik | C 4: Modelle unterstützten Lernens | C 6: Fragen der Beurteilung |
| | | | C 3: Schaffung eines Klimas freier Entfaltung | C 5: Gestaltung von Lern- u. Handlungsfeldern | |
| | D: Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule | D 1: Rolle u. Selbstkonzept der PädagogInnen | D 2: Kooperation und Kommunikation | D 3: Kooperation und Teamteaching | D 4: Gestaltung und Öffnung der Schule |
| | E: Gesellschaftliche Perspektiven | E 1: Allgemeine Einstellungen zur Integration | E 2: Gesetzliche Grundlagen | E 3: Fragen der Evaluation (integrativer) Allgemeiner Pädagogik | E 4: (Integrative) Schulentwicklung |