
INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHE LEHRERINNENFORTBILDUNG
IN BOLIVIEN –
EINE FALLSTUDIE ZUM QUALIFIKATIONSPROZESS

Von der Fakultät I (Erziehungs- und Bildungswissenschaften)
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg zur Erlangung des Grades einer

DOKTORIN DER PHILOSOPHIE (DR. PHIL.)

angenommene

Dissertation

VON BARBARA ANNA HEIB

geboren am 12. Dezember 1953 in Bocholt

Erstreferent: Prof. Dr. Hilbert Meyer

Korreferent: Prof. Dr. Hans-Peter Schmidtke

Datum der Disputation: 17. Januar 2008

Den Lehrerinnen und Lehrern

in Bolivien gewidmet

Integrationspädagogische LehrerInnenfortbildung in Bolivien – eine Fallstudie zum Qualifikationsprozess

Zusammenfassung

Im Mittelpunkt der Studie steht die Auseinandersetzung mit Ansatzpunkten und Perspektiven einer zielgerichteten Qualifikation der Lehrer für integrationspädagogische Schulpraxis in Bolivien. Somit ist sie an der Schnittstelle zwischen den erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen einer Sonderpädagogik Dritte Welt und der LehrerInnenfortbildung in einem interkulturellen Kontext anzusiedeln. Auf der Grundlage der Erklärung von Salamanca (1994) setzt die Arbeit an der Frage an, wie integrationspädagogische LehrerInnenfortbildungen als Schlüsselfaktor für gelingende Integration konzipiert sein müssen, damit der integrative Anspruch der bolivianischen Bildungsreform (1994) für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf eingelöst werden kann. Die Studie bezieht sich auf einen konkreten Fall erfolgter LehrerInnenfortbildung in der Migrantenstadt El Alto und untersucht mit Leitfadeninterviews den subjektiv wahrgenommenen Qualifikationszuwachs der TeilnehmerInnen.

Advanced teacher training for inclusive education in Bolivia – a case study

Abstract

The study analyses determinants and perspectives for a teacher training program aiming to promote practical applications of inclusive education in Bolivia. It is located at the interface of educational science focused on special needs education in poor countries, and intercultural training for teachers.

Starting off at the Declaration of Salamanca (1994) the study provides answer as how to conceptualize a program to foster inclusive education through teacher training, a key factor for lasting inclusion claimed in the 1994 law on educational reform in Bolivia. The case-study is focused on a specific program for teacher qualification in ElAlto, a sprawling shanty town on the outskirts of Bolivia's administrative capital. The research is based on guideline-based interviews (related to Mayring) to determine the effects of a real case training program. It shall contribute to a new concept of advanced teacher training in inclusive education in order to stimulate effective learning for children with special educational needs.

INHALT

1. PROBLEMSTELLUNG.....	1
1.1. FELIX.....	4
1.2. INTEGRATION – VOM KONTEXT ZUM PROBLEMAUFRISS DES VORHABENS.....	10
1.3. LEHRERINNEN DER REGELSCHULE ALS SCHLÜSSELFIGUREN IM INTEGRATIONSPROZESS.....	13
1.4. VORÜBERLEGUNGEN ZUM FORSCHUNGSVORHABEN.....	16
2. THEORETISCHER REFERENZRAHMEN.....	20
2.1. ZUR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTLICHEN VERORTUNG DER FRAGESTELLUNG.....	20
2.2. BEGRIFFE UND KONZEPTE.....	27
2.2.1. <i>Behinderung</i>	27
2.2.2. <i>Integration und Inklusion</i>	30
2.2.3. <i>Besonderer Förderbedarf</i>	35
2.3. QUALIFIKATION FÜR INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHE BERUFSPRAXIS.....	38
2.3.1. <i>Professionalisierung</i>	38
2.3.2. <i>Qualifikation und Kompetenz</i>	42
2.3.3. <i>Dimensionen des Kompetenzbegriffs</i>	44
2.4. MERKMALE PROFESSIONELLEN HANDELNS VON INTEGRATIONSLEHRERINNEN.....	53
2.4.1. <i>Ist das professionelle Handeln von IntegrationslehrerInnen verschieden von dem anderer LehrerInnen?</i>	54
2.4.2. <i>Integration bedeutet Pädagogik der Vielfalt</i>	57
2.4.3. <i>Woran erkennt man Integration im Unterricht?</i>	61
2.4.4. <i>Konzeptionen für integrationspädagogische Qualifikationsprozesse</i>	64
2.5. KRITERIEN FÜR DIE QUALITÄT INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHER PROZESSE.....	68
2.5.1. <i>Bemerkungen zum Qualitätsbegriff im pädagogischen Kontext</i>	68
2.5.2. <i>Qualität von Schule und Schulsystem</i>	71
2.5.3. <i>Qualität von Unterricht</i>	76
2.5.4. <i>Qualität integrationspädagogischer Prozesse</i>	78
3. DAS FORSCHUNGSDESIGN – ÜBERLEGUNGEN ZUM METHODISCHEN VORGEHEN.....	82
3.1. DER FORSCHUNGSANSATZ: MODIFIZIERTE HANDLUNGSFORSCHUNG UND FALLSTUDIE.....	82
3.1.1. <i>Modifizierte Handlungsforschung</i>	83
3.1.2. <i>Fallstudie</i>	91
3.2. BEGRÜNDUNG UND BESCHREIBUNG DER INSTRUMENTE.....	97
3.2.1. <i>Unterrichtsbeobachtung</i>	97

INHALT

3.2.2. Interviews.....	99
3.2.3. Qualitative Inhaltsanalyse.....	101
3.2.4. Methodenbewertung.....	105
3.3. PLANUNG UND ORGANISATION DES FORSCHUNGSVORHABENS.....	106
3.3.1. Auswahl der am Forschungsprozess beteiligten Personen und Institutionen.....	106
3.3.2. Bedingungen der Datenerhebung und Ablaufplanung.....	108
3.3.3. Die Entwicklung des Beobachtungsschemas.....	109
3.3.4. Leitfäden für die Interviews.....	112
3.4. ÜBERLEGUNGEN ZUR DURCHFÜHRUNG DER STUDIE.....	114
3.5. ENTWICKLUNGSPROZESS DER FORSCHERIN, ANSATZ UND ERFAHRUNGEN.....	116
3.6. METHODENREFLEXION.....	120
4. LOKALER REFERENZRAHMEN.....	123
4.1. PROBLEMATIK VON MENSCHEN MIT BEHINDERUNGEN IN BOLIVIEN.....	123
4.1.1. Bolivien.....	123
4.1.2. Armut und Behinderung.....	126
4.1.3. Menschen mit Behinderungen in Bolivien.....	129
4.2. DAS BILDUNGSWESEN IN BOLIVIEN.....	132
4.3. SONDERPÄDAGOGIK IN THEORIE UND PRAXIS IN BOLIVIEN.....	138
5. INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHE LEHRERINNENFORTBILDUNG IN BOLIVIEN – EIN PRAXISBERICHT.....	146
5.1. RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE FORTBILDUNG.....	146
5.2. „CURSO DE CAPACITACIÓN PARA TRABAJADORES EN EDUCACIÓN – ORGANIZADO POR RIC/CEREFÉ” – EINE FORTBILDUNGSMAßNAHME ZUR INTEGRATION.....	151
5.2.1. Vorgeschichte.....	151
5.2.2. Planung.....	153
5.2.3. Durchführung des Programms.....	157
5.2.4. Erfolge und Probleme aus unterschiedlichen Sichtweisen.....	166
6. AUSWERTUNG DER FALLSTUDIE.....	171
6.1. AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE DER UNTERRICHTSBEOBSACHTUNGEN.....	171
6.1.1. Analyse der Unterrichtsbeobachtung.....	171
6.1.2. Ergebnisse der Beobachtungen.....	172
6.2. AUSWERTUNG UND ERGEBNISSE DER INTERVIEWS.....	174
6.2.1. Aufbereitung der Texte.....	174

INHALT

6.2.2. Kategorienbildung.....	174
6.2.3. Auswertung des Probelaufs und Kodierregeln.....	185
6.2.4. Ablaufmodell der Inhaltsanalyse.....	186
6.2.5. Auswertung der Interviews.....	188
6.2.6. Gesamtschau der Ergebnisse der Interviews.....	201
6.3. DISKUSSION DER ERGEBNISSE IM HINBLICK AUF MERKMALE INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHER QUALIFIKATION.....	202
6.4. DIE ERGEBNISSE UNTER DEM BLICKWINKEL DES BESONDEREN UND DES ALLGEMEINEN.....	205
6.5. EXKURS ZUR KOMMUNIKATIVEN VALIDIERUNG.....	209
6.6. KRITISCHE BEWERTUNG DES METHODISCHEN DESIGNS.....	213
6.6.1. Gütekriterien für qualitative Forschung.....	213
6.6.2. Anmerkungen zur Validität.....	215
7. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN FÜR INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHE LEHRERINNENFORTBILDUNG.....	218
7.1. INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHE LEHRERINNENFORTBILDUNG – NOTWENDIGKEIT UND GRENZEN.....	218
7.2. KONZEPT FÜR INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHE LEHRERINNENFORTBILDUNG IN BOLIVIEN.....	222
7.3. EMPFEHLUNGEN FÜR ZUKÜNFTIGE INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHE LEHRERINNENFORTBILDUNGEN.....	226
7.3.1. Zielsetzung und Rahmenbedingungen.....	226
7.3.2. Inhalte.....	226
7.3.3. Methoden und Organisation.....	230
7.4. AUSBLICK.....	231
LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN.....	233
VERZEICHNIS DER ANHÄNGE.....	243
LEBENS LAUF	
ERKLÄRUNG	
DANKSAGUNG	

1. PROBLEMSTELLUNG

Ausgangspunkt der in der vorliegenden Arbeit bearbeiteten Thematik ist ein Fragenkomplex, der aus meinen Arbeitserfahrungen in Schulen und Universität, mit Institutionen und Personen in Bolivien resultiert. Von Beruf Lehrerin an Sonderschulen, habe ich in den achtzehn Jahren, die ich in Bolivien lebte, mit menschlichem und beruflichem Interesse verfolgt, wie sich die Situation der Menschen mit Behinderungen¹ darstellt und verändert. Auch in Bolivien steht mehr und mehr die Frage nach Möglichkeiten und Grenzen der Integration² als Alternative auf die immer noch vorherrschende Ausgrenzung und Diskriminierung in allen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens im Vordergrund. Integration ist gesellschaftspolitisches Ziel, Postulat und Aufgabe der verschiedensten Aktivitäten in Zusammenhang mit der Arbeit für und von Menschen mit Behinderungen. Sie schließt die schulische Integration, die gemeinsame Unterrichtung von SchülerInnen³ mit unterschiedlichen Anlagen und Fähigkeiten, mit unterschiedlichen Lernansätzen und -bedürfnissen⁴, ein.

Mit der Bildungsreform von 1994 in Bolivien, auf die im vierten Kapitel der Arbeit näher eingegangen wird, hält die Frage nach der schulischen Integration nach und nach Einzug in die pädagogische Diskussion der PraktikerInnen in Regelschule und sonderpädagogischen Einrichtungen. Den Beginn des Forschungsvorhabens kennzeichnen erste Erfahrungen mit Integration in der bolivianischen Schule. Hier setzt die Auseinandersetzung mit Konzepten, Bedingungen und Voraussetzungen von schulischer Integration an. Das wird an einem Beobachtungsbeispiel aus der Schulpraxis deutlich, das im Anschluss an diese Einleitung festgehalten wird.

¹ Überlegungen zum Begriff der „Behinderung“ finden sich im zweiten Kapitel (2.2.1).

² In Annäherung an diesen für die vorliegende Arbeit zentralen Begriff beziehe ich mich auf den von Otto Speck herausgestellten normativen Aspekt, demzufolge soziale Integration darauf gerichtet ist, „daß Menschen in sozialen Gruppen und Institutionen zusammenleben, d.h., sich gegenseitig akzeptieren und einander unterstützen und ergänzen, gleichgültig, ob sie ansonsten eine Behinderung aufweisen oder nicht“ (Vgl. Speck, 1991, S. 293). Dem entspricht Kobis Aussage: „Gegenbegriff zu Integration ist ... Desintegration, verstanden als Auflösung eines übergeordneten Ganzen in Teilsysteme und Elemente bei gleichzeitigem Verlust des gegenseitigen Bezugs“ (Kobi in Eberwein, 1991, S. 55), weitere Erläuterungen zum Begriff: siehe Kapitel 2.2.2

³ Die Schreibweise LehrerInnen, SchülerIn etc. soll deutlich machen, dass weibliche und männliche Individuen gemeint sind.

⁴ Es handelt sich hier um eine Arbeitsdefinition von „schulischer Integration“ auf der Grundlage von Muth (in Eberwein, S. 15).

An zentraler Stelle des Vorhabens steht die Frage, wie im herkömmlichen Schulalltag in Bolivien integrationspädagogische Unterrichtsmodelle eingesetzt werden können und wie die LehrerInnen Handlungskompetenz für diese Aufgaben und für die Unterrichtspraxis in einem Professionalisierungsprozess entwickeln könnten. Die Forschungsarbeit setzt sich mit folgenden Ausgangsfragen auseinander: wie stellt sich integrationspädagogische Unterrichtspraxis in Bolivien dar? Tragen Fortbildungen zum Zuwachs der Qualifikation von LehrerInnen für integrationspädagogischen Unterricht bei und wie müssten diese zu diesem Zweck konzipiert sein?

Dazu soll an einem konkreten Fall einer Fortbildung analysiert werden, wie sich diese zweifache Problemstellung darstellt und wo konzeptionelle Professionalisierungsmöglichkeiten für die LehrerInnen entwickelt werden können. Die Bearbeitung dieser Problematik im Spannungsfeld zwischen Lehrerbildung und Berufspraxis will somit einen Beitrag leisten, eine Perspektive für integrationspädagogischen Unterricht im bolivianischen Kontext zu entwickeln.

Auf diesem Hintergrund gehört die vorliegende Arbeit zu zwei Aufgabenfeldern der Internationalen Sonderpädagogik⁵: der Erkenntniserweiterung, indem ein Ausschnitt aus den Rahmenbedingungen für die Unterrichtung von SchülerInnen mit und ohne besonderen Förderbedarf⁶ analysiert wird, und der Politik- und Praxisberatung, indem beabsichtigt ist, konzeptionelle Hinweise für integrationspädagogische Fortbildungen in Bolivien zu erarbeiten.

Damit sind drei Schwerpunkte für die Bearbeitung des theoretischen Kontextes der Themenstellung gesetzt:

- Auseinandersetzung mit zentralen Begriffen
- Analyse des Kontextes von Bildung in Bolivien
- Analyse von Merkmalen für integrationspädagogische Unterrichtspraxis

Die Bearbeitung der Forschungsaufgaben erfolgt mit einer zeitlichen und räumlichen Eingrenzung. Im Hinblick auf den zeitlichen Rahmen erstreckt sich die Analyse auf den

⁵ Bürli, 1997, S. 13 nach Klauer/ Mitter, 1987

⁶ In Anlehnung an Bürli (vgl. 1997, S. 32) wird im Folgenden der Begriff „besonderer Förderbedarf“ verwendet, gemeint sind im Sinne einer Arbeitsdefinition SchülerInnen, die ohne besondere Unterstützung oder Hilfen dem regulären Unterricht nicht folgen können. Die Problematik der Verwendung von Begriffen und Definitionen in der englischen, spanischen und deutschen Sprache, die sich auf diesen Personenkreis beziehen, wird im zweiten Kapitel aufgegriffen.

eigenen Tätigkeitszeitraum vor Ort seit Ende der neunziger Jahre mit Fokus auf konkrete Tätigkeiten im Rahmen von LehrerInnenfortbildung von 2000 bis 2002. Die räumliche Eingrenzung ist durch die Praxiserfahrung in der Stadt El Alto bedingt, welche die Grundlage für die als Fallstudie⁷ konzipierte Arbeit darstellt. Es geht, wie der Titel der Arbeit sagt, um einen Fall von integrationspädagogischer LehrerInnenfortbildung.

Für das methodische Vorgehen ist entscheidend, dass die Arbeit nicht aus der Sicht einer Vergleichenden Internationalen Sonderpädagogik konzipiert ist, die auf das Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden in der sonderpädagogischen Theorie und Praxis von zwei oder mehreren Ländern ausgerichtet ist⁸. Es geht vielmehr darum, auf der Grundlage einer Fallstudie einer konkret erfolgten integrationspädagogischen Fortbildung die subjektive Bedeutsamkeit dieser Fortbildung für die Beteiligten zu rekonstruieren.

Das schließt nicht aus, dass implizit Vergleichsmomente zum Tragen kommen. In die Beschreibung und Analyse von in Bolivien verwendeten Konzepten und Begriffen fließen Vorverständnis und Definitionen aus anderen Ländern ein. Bei der Erarbeitung von Qualitätsmerkmalen von integrationspädagogischem Unterricht wird angesichts der fehlenden Auseinandersetzung mit dieser Thematik in Bolivien auf eine theoriegeleitete Analyse zurückgegriffen.

Die unmittelbare Konfrontation der Forscherin mit der „Wirklichkeit“ des Falls führt zu handlungskritischer Forschung, wie sie in der Aktions- und Handlungsforschung anzutreffen ist. Die hier vorgenommene Forschung bezieht sich auf einen bewusst definierten Ausschnitt der Objektwelt und strebt spezifische Erkenntnis über einen Fall von integrationspädagogischer Fortbildung unter Einsatz von handlungsforschenden Methoden an. Dementsprechend erfolgt nach der theoretischen Bearbeitung der oben genannten Forschungsschwerpunkte in der weiteren Darstellung der vorliegenden Arbeit eine Unterscheidung in einen Praxisteil, in dem über die erfolgte Fortbildung berichtet wird, und einen Forschungsteil, der die Frage zu beantworten sucht, inwieweit in der subjektiven Wahrnehmung der TeilnehmerInnen an der Fortbildung Elemente integrationspädagogischer Handlung erkannt und übernommen wurde.

⁷ Uwe Flick nennt als Basisdesign in der qualitativen Forschung Fallstudien, Vergleichsstudien, retrospektive Studien, Momentaufnahmen und Längsschnittstudien. Die Fallstudien zielen bei einem eher weit gefassten Fallverständnis auf die genaue Beschreibung oder Rekonstruktion eines Falls ab. Vgl. Flick, 2004, S. 253. Weitergehende Überlegungen zur Fallkonstruktion befinden sich im Kapitel zum Forschungsdesign (3.1.2)

⁸ Vgl. Bürli, 1997, S. 29 ff.

Nicht nur im Forschungsteil, sondern auch bei der theoretischen Grundlegung der Fragestellung fließen handlungsforschende Elemente ein. So sollen zum Beispiel schon in der Beschreibung und Analyse des strukturellen Umfelds⁹ die Beteiligten selbst zu Wort kommen, desgleichen sind Einschübe vorgesehen, die die Reflexion der Forscherin dokumentieren, im Sinne einer Offenlegung des eigenen Denkens und Handelns.¹⁰ Diesem Anliegen Rechnung tragend, finden sich in der Arbeit unterschiedliche Textsorten: Es werden Texte aus dem Forschungstagebuch und Zitate aus Interviews und Fragebögen mit bolivianischen Gesprächspartnern eingearbeitet.¹¹

Der Empfehlung von Herbert Altrichter und Peter Posch¹² folgend, wurde von Anbeginn des Vorhabens Tagebuch geführt. Es enthält beschreibende und interpretierende Anteile, die den Weg von der Idee zur Verwirklichung des Forschungsvorhabens dokumentieren. Der Kontakt mit einer kleinen Schule in der Stadt El Alto im Jahr 1999 kennzeichnet den Beginn des Vorhabens. Der folgende Bericht über die Begegnung dort mit dem siebenjährigen Felix soll die Auseinandersetzung mit der Problematik der schulischen Integration in Bolivien beleuchten und führt weitergehend zur vertiefenden Darstellung von Überlegungen, die dieser Arbeit zugrunde liegen.

1.1. Felix¹³

Der nun folgende Auszug aus dem Forschungstagebuch führt in dreifacher Hinsicht in die Forschungsthematik ein:

- Es handelt sich um die Dokumentation einer lokalen Geschichte, die im Vorfeld des Forschungsprozesses aktuelle Erfahrungen der an ihm beteiligten Menschen darstellt. Hier wird die theoretische Position des symbolischen Interaktionismus eingenommen, der die Bedeutungen von sozialem Handeln als Ergebnis von Interaktionen begreift.¹⁴

⁹ Damit meint Bürli (1997, S. 30) das wirtschaftliche, gesellschaftliche und politische Umfeld mit je anders ausgeprägtem Bildungs-, Gesundheits- und Sozialsystem, das für die Ausprägung der jeweiligen Sonderpädagogik in einem Land mitbestimmend seien.

¹⁰ Vgl. Altrichter / Posch, 1998, S. 14

¹¹ Texte aus dem Forschungstagebuch wie Gedächtnisprotokolle oder Reflexionen sind zur Unterscheidung grau unterlegt; Zitate aus Interviews und Fragebögen unterscheiden sich optisch von Zitaten aus der Literatur dadurch, dass Letztere kursiv gedruckt sind.

¹² Vgl. Altrichter / Posch, 1998, S. 26 ff.

¹³ Namen von Personen und Organisationen sind geändert.

¹⁴ Vgl. Denzin in Flick et al, 2004, S. 136 ff.

- Die Darstellung der eigenen Erfahrung, die noch der Explorationsphase zuzuordnen ist, führt in ihren reflexiven Anteilen zur Entscheidung der Forscherin zu einem Design qualitativer Forschung, das auf die Zugänge zu subjektiven Sichtweisen ausgerichtet ist.
- Der Versuch, unterschiedliche Perspektiven wahrzunehmen, steht in Zusammenhang mit der Notwendigkeit, die Forschungsfragestellung einzugrenzen, wobei Anregungen aus einer von LehrerInnen betriebenen Aktionsforschung aufgegriffen werden. An dieser Stelle setzen die Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle in Praxis und Forschung und die Entwicklung der Herangehensweisen ein.

März 1999. Eine StudentInnengruppe der Fachhochschule Coburg ist auf Studienreise in Peru und Bolivien. Die Dozentin bittet mich, ihr bei der Organisation eines Besuchsprogramms behilflich zu sein. Ich halte den Besuch der UNESCO-Integrationsschule¹⁵ Mariscal für empfehlenswert und bitte bei der Direktion um die entsprechende Genehmigung, die Schule mit einer deutschen Gruppe zu besuchen. Am 23. März findet dieser Besuch statt. Wir werden vom Schulleiter begrüßt und eingeladen, die einzelnen Klassen kennenzulernen.

Wir betreten den Raum der Vorschulgruppe, begrüßen die Lehrerin, die Hilfskraft und die Kinder. Lehrerin, Hilfskraft und etwa 18 Kinder sind im Halbkreis vor der Tafel gruppiert, ein Kind liegt auf einem großen Blatt Papier auf dem Boden, zwei Kinder umfahren seinen Körper mit Wachskreiden. Die Lehrerin stellt Fragen zur Benennung der Körperteile.

Am Fenster auf einer Doppelbank sitzt ein etwas größerer Junge, neben ihm eine junge Frau. Er hat Abstand zu der Kindergruppe, richtet seine Aufmerksamkeit auf eine Tüte mit Popcorn, die er nach und nach leert. Plötzlich steht er auf und geht an einen anderen Tisch, nimmt den Rucksack, der dort am Haken hängt und befördert eine Tüte Kekse heraus. Die junge Frau versucht ihn davon abzuhalten, die Tüte aufzureißen, sie sagt: "Nicht, Felix, das gehört dir nicht, leg es zurück, es gehört einem anderen Kind." Aber Felix ist schon wieder an seinem Platz, er scheint die junge Frau, die ihm folgt, gar nicht wahrzunehmen. Felix stopft die Kekse in den Mund. Dann steht er wieder auf und sucht in einer anderen Tasche nach etwas Essbarem. Die junge Frau redet leise auf ihn ein, sie bietet ihm etwas anderes an seinem Platz an, und Felix geht zurück. Nach etwa fünf Minuten stürzt er aus dem Klassenraum, gefolgt von der jungen Frau. Die Lehrerin blickt kurz auf und wendet sich wieder der Kindergruppe zu.

¹⁵ Auf das UNESCO-Projekt zur Integration wird im nächsten Abschnitt eingehender Bezug genommen. Die "escuela de integración" Mariscal nahm am UNESCO-Projekt "Integration von Kindern mit Behinderungen in die Regelschule" teil.

Im anschließenden Gespräch während der Pause wollen die deutschen BesucherInnen vorrangig wissen, was es mit Felix auf sich hat. Die Lehrerin erklärt:

“Felix war vorher in CEREFÉ¹⁶. Ich weiß nicht genau, was er hat. Aber er spricht nicht und mir ist es bisher nicht gelungen, Kontakt mit ihm aufzunehmen. Er macht auch nicht mit beim Unterricht. Eine Weile sitzt er ruhig auf seinem Platz, dann wird er unruhig und läuft herum. Essen ist wohl das Einzige, was ihn interessiert. Als das Schuljahr begann, teilte mir der Direktor mit, dass Felix in meine Vorschulklasse kommen würde. Er soll integriert werden, sagte der Direktor. Die Eltern wollten das so. Felix wird von einer jungen Frau begleitet, ich glaube, sie ist Psychologiestudentin. Die Eltern schicken sie mit in die Schule, denn sie ist die Einzige, auf die Felix hört. Er ist etwas älter und größer als die anderen Kinder, sie finden ihn etwas merkwürdig und halten Abstand zu ihm. Nur wenn er ihnen ihr Pausenbrot wegnimmt, protestieren sie, und nicht nur bei uns Erwachsenen, sondern bei ihm selbst, und versuchen, ihm die Tüte Kekse oder Popcorn zu entreißen. Ich selbst weiß nicht, was ich mit ihm machen soll, keiner hat mir erklärt, was er eigentlich hat. Wenn man ihn ansieht, merkt man nicht, dass er behindert ist, aber er benimmt sich anders als die normalen Kinder. Ich bin ganz verunsichert, weil ich nicht weiß, was von mir erwartet wird.”¹⁷

Felix’ Gegenwart in der Vorklasse hatte mich überrascht, ich hatte die Schule vorher mit Mitarbeiterinnen von CEREFÉ dreimal besucht, da sie eine der beiden Integrationsschulen des UNESCO-Projekts waren. Mir war daran gelegen, dass die deutschen Besucherinnen den Eindruck einer bolivianischen Schule mit nach Hause nehmen würden, in der trotz schlechter Infrastruktur und ungenügender Ausstattung das Bemühen um kind- bzw. schülerzentrierten Unterricht deutlich würde. Nun fanden wir in dieser Schule einen “verwahrten” Jungen und eine ratlose Lehrerin vor. Ich beschloss, dieser Sache nachzugehen. Auf meine Frage, wie es kam, dass Felix in die Schule aufgenommen wurde, berichtete der Direktor:

¹⁶ CEREFÉ heißt übersetzt „Zentrum für Physische Rehabilitation und Sondererziehung“, es handelt sich um ein Rehabilitationszentrum mit Sonderschule in der Stadt El Alto.

¹⁷ Auszüge aus anschließend auf Deutsch aufgezeichneten Gedächtnisprotokollen im Forschungstagebuch

“Felix’ Eltern sind Kollegen, beide sind Lehrer. Sie haben mich gebeten, ihn als Schüler aufzunehmen, sie hatten von der Integration gehört und wollten nicht mehr, dass er ins CEREFÉ geht. Ich habe ihnen die Schule gezeigt, sie ist ja nicht in einem guten Zustand und es fehlt an allem. Felix’ Eltern haben mir dann angeboten, die Kosten für die elektrische Installation zu bezahlen. Denn die Klassenräume, die weiter von der Direktion entfernt sind, haben noch keinen elektrischen Strom. Und da Felix so gern Musik mag und leise Musik ihn auch beruhigt, so haben seine Eltern mir gesagt, würden sie dafür sorgen, dass der Klassenraum für die Vorklasse an den Strom angeschlossen wird. Und als Unterstützung für die Lehrerin würden sie die junge Frau mitschicken, denn an sie sei Felix gewöhnt. So habe ich denn der Vorschullehrerin mitgeteilt, dass sie einen etwas älteren Schüler in die Klasse bekommt, der vorher in CEREFÉ war.”

Bei den Gesprächen in CEREFÉ erfuhr ich, dass Felix’ Eltern zwar nicht empfohlen wurde, ihn in eine Regelschule zu schicken, ihnen jedoch auch nicht abgeraten wurde. Die Sprachheiltherapeutin erzählte:

“Felix hat im letzten Jahr einige Fortschritte in der verbalen Kommunikation gemacht. Als seine Eltern mir sagten, sie möchten ihn integrieren, habe ich gedacht, dass der Kontakt mit und der Einfluss von gesunden gleichaltrigen Kindern seinen Sprachlernprozess fördern könnte.”

Die Erfahrungen mit Felix warfen eine Vielzahl von Fragen auf. Bei den meisten Beteiligten, vor allem im Fall der Hauptperson, Felix, konnte ich nur vermuten, welche Gedanken, Gefühle und Fragen ausgelöst wurden. Dennoch hielt ich es für wichtig, mich in die verschiedenen Personen hineinzusetzen, um die im Kontext von schulischer Integration entstehende Fragestellung in ihrer Komplexität besser erfassen zu können.

Es war schwer einzuschätzen, wie Felix den Wechsel von der Sonderschule zur Regelschule aufnahm. Wie den Erzählungen seiner LehrerInnen zu entnehmen war, behielt er seine Verhaltensweisen im Wesentlichen bei, er lief herum, wenn ihm danach war, auf der Suche nach Apparaten, die er dann untersuchte, eine Vorliebe, die schon in CEREFÉ bekannt war. In der Schule Mariscal schien er sich nicht unwohl zu fühlen, denn es kam zu keinen Äußerungen, die man als Unmut hätte interpretieren können. Felix hat es vermutlich gefallen, nun den ganzen Morgen seine vertraute Begleiterin bei sich zu haben, die vorher auch schon am Nachmittag für ihn zuständig war. Eine Notwendigkeit zum Sprechen bestand für Felix

offensichtlich nicht, denn es wurde berichtet, dass er Rückschritte machte bzw. wieder fast ganz verstummte und die in der Sonderschule erworbene verbale Kommunikation nicht anwandte.

Ich kannte Felix' Eltern nicht persönlich. Aufgrund von Erfahrungswissen war zu vermuten, dass ihnen Felix' Behinderung große Sorgen bereiteten und sie sich schämten, dass er eine Sondereinrichtung besuchte. Womöglich suchten sie die alternative Beschulung in der Regelschule, damit er eine, auch von anderen, anerkannte "normalere" Lernumgebung habe. Dafür waren sie bereit, finanziell beizutragen in Form der Kosten für die elektrische Installation in der Integrationsschule und der Anstellung von Felix' Begleitperson. Möglicherweise erkannten die Eltern, selbst Lehrer und Lehrerin, die professionelle Arbeit im sonderpädagogischen Zentrum nicht als ausreichend für ihren Jungen an und hatten für Felix höhere Erwartungen an das schulische Lernen.

Die Klassenkameraden in der Vorschulklasse schwankten nach meinen Beobachtungen zwischen Indifferenz und der Angst, dass er ihnen etwas wegnehmen könnte. Die Kommunikation mit ihm war in der Regel nicht direkt, sondern über die Lehrerin, die Hilfskraft oder Felix' Begleiterin.

Der Lehrerin wurde die Aufnahme von Felix in ihrer Klasse vorgegeben, sie fühlte sich hilf- und ratlos, ohne Orientierung, wie sie Felix sozial und in die Unterrichts- und Spielaktivitäten integrieren könnte. So hatte sie sich bald dazu entschlossen, sich nicht für Felix zuständig zu fühlen, der eben nur physisch anwesend war, für den jedoch seine Begleiterin die Verantwortung in jeder Hinsicht hatte.

Ich habe lange überlegt, was die Motive des Direktors der Regelschule gewesen sein mögen, Felix aufzunehmen. Sein Vorgehen war in erster Linie von hierarchischen Strukturen geprägt, er stellte die Kollegin der Vorklasse vor vollendete Tatsachen, und er unternahm offensichtlich nichts, um mit der Sonderschule in CEREFÉ zu koordinieren oder zusammenzuarbeiten. Auf dem Hintergrund eines bolivianischen Kontextes war am ehesten zu vermuten, dass er den Eltern des Jungen, seinen Berufskollegen, einen Gefallen tun und gleichzeitig eine geringfügige infrastrukturelle Verbesserung für "seine" Schule erreichen wollte.

Das „Sich-Hineinversetzen“ dient im Sinne einer Exploration im Alltag, hier einer Schulsituation, der Annäherung an das Forschungsthema im Hinblick auf die Aufgabenstellung, es auf einen Ausschnitt der Gesamtproblematik schulischer Integration zu fokussieren. Das Fallbeispiel von Felix macht zum einen die Schwierigkeit deutlich, die

subjektiven Sichtweisen und Motivationen für Entscheidungen und Handlungen im Kontext eines Falls von beabsichtigter schulischer Integration zu erforschen, zum anderen wirft es die Frage auf, welche praktische Relevanz und theoretische Aussagekraft solch eine Vorgehensweise haben könnte. Die explorative Beschäftigung mit den punktuellen Beobachtungen von Felix in einer Regelschulklasse führt zu einer Orientierung auf einen Teilaspekt der Gesamtproblematik gelingender oder nicht gelingender Integration, welcher im Folgenden näher zu bestimmen ist.

In der darauf folgenden Zeit der Exploration im Sinne eines noch eher unsystematischen Sammelns von Informationen zur Forschungsthematik werden die langjährigen Kontakte und Arbeitserfahrungen mit Schulen in einer ländlichen Region Boliviens im Rahmen eines Entwicklungsprojektes, mit LehrerInnen im universitären Kontext, mit Eltern von Kindern mit Behinderungen und Erwachsenen mit Behinderungen fruchtbar. In diesem Zusammenhang erwächst aber auch die Notwendigkeit, die eigene Rolle im Praxiskontext und im Forschungsgeschehen zu überdenken.

Das erkenntnisleitende Interesse für diese Arbeit ist geprägt vom Spannungsfeld zwischen Engagement und Distanz, zwischen Beteiligung als Praktikerin und Reflexion als Forscherin, vom Wunsch, zur Änderung der Praxis beizutragen sowie vom wissenschaftlichen Interesse des Beschreibens, Verstehens und Erklärens. Das Vorverständnis, das dem Forschungsvorhaben zugrunde liegt, wird an verschiedenen Stellen der Arbeit deutlich. Es steht mit der Entwicklung einer in Deutschland in den siebziger Jahren ausgebildeten Sonderschullehrerin mit einer medizinisch-personenorientierten Blickrichtung zu einer Sonderpädagogin in Zusammenhang, die sich durch die Praxiserfahrung in Bolivien und in der Auseinandersetzung mit normativen und gesellschaftlichen Aspekten von Behinderung nunmehr als Integrationspädagogin versteht.¹⁸ Beobachtungen, Vorerfahrungen und das Verständnis der ForscherIn in Bezug auf Sichtweisen, Motive und Interessen der Beteiligten münden ein in die Frage, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit Kinder mit Behinderungen integriert werden können. Diese Frage impliziert unter anderem, an welchen

¹⁸ Pointiert stellt sich die Position der Forscherin zur Thematik im Briefwechsel mit einem kritischen Freund am Anfang des Praxisberichts (5. Kapitel) dar. Vgl. Altrichter und Posch, 1998, S. 84. Es wird das Analysegespräch mit kritischen Freunden als methodischer Vorschlag zur näheren Klärung von Forschungsausgangspunkten dargestellt. Der „kritische Freund“ in der Lehrerforschung geht auf die britischen Aktionsforscher Lawrence Stenhouse und John Elliott zurück. Rückblickend ist anzumerken, dass die Entwicklungsprozesse während der Forschung eine weitergehende Auseinandersetzung vom integrativen zum inklusiven Ansatz in Gang gesetzt haben, die schon in einem Gespräch mit Beteiligten vom 13.4.2000 (Auszug aus Forschungstagebuch in Kapitel 2.2.2) anklingt.

Kriterien sich Integration festmachen lässt, ferner auf welcher normativen Grundlage sie gefordert wird und wie sie sich in der bolivianischen Unterrichtspraxis darstellt.

1.2. Integration – vom Kontext zum Problemaufriss des Vorhabens

Integration von Menschen mit Behinderungen in Bolivien – das ist die Thematik, in welche die Forschung eingebettet ist. Um von der allgemeinen Thematik zur spezifischen Fragestellung zu gelangen, bedarf es im Vorfeld einer Auseinandersetzung, die durch vielfältige Begegnungen und Erfahrungen möglich wurde, und deren Reflexion erkennen lässt, wie komplex die Thematik ist: von anthropologischen Aspekten über historische und gesetzliche Rahmenbedingungen hin zu Fragen der Akzeptanz und den Möglichkeiten und Grenzen, mit denen sich Menschen mit Behinderungen und deren gesellschaftliches Umfeld bei der Verwirklichung ihrer Rechte auf Erziehung, Unterricht, Persönlichkeitsentfaltung, Arbeit, gesellschaftliche Eingliederung und Gleichstellung konfrontiert sehen.

In Anbetracht der angerissenen Komplexität der Problematik ist es notwendig, die Fragestellung einzugrenzen. Die Frage der schulischen Integration erhält besonderes Gewicht, wird dem Problem der Umsetzung in die schulische Praxis doch von Elternvereinigungen, KollegInnen in CEREFÉ und Regelschulen in El Alto besondere Bedeutung zugemessen.

Aus der Praxis resultiert also die Leitfrage der Arbeit: Welche Faktoren beeinflussen Prozesse der Integration von Schülern mit Behinderungen in die Regelschule?

Der Integrationsgedanke selbst entstammt nicht der Wissenschaft,¹⁹ vielmehr stellt die Integrationsbewegung²⁰ die Integrationsforderung als ethische Grundentscheidung in den Mittelpunkt. Jakob Muth bietet eine bildungspolitische Definition von „Integration“:

„Was für die Schule Integration inhaltlich meint, das lässt sich so beschreiben: Sie ist die gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen in den Einrichtungen des Bildungswesens.“²¹

¹⁹ An dieser Stelle sei auf die ausführliche Auseinandersetzung im zweiten Kapitel dieser Arbeit mit dem Begriff „Integration“ und weiteren Begriffen im Umfeld in der erziehungswissenschaftlichen Debatte verwiesen (2.2.2).

²⁰ Vgl. u. a. Beiträge von Muth und Preuss-Lausitz in Eberwein, 1988

²¹ Muth in Eberwein, 1988, S. 15

Die Integrationsdebatte wird sehr kontrovers und intensiv geführt: Die Bandbreite von Erfahrungsberichten und theoretischen Beiträgen geht von größten Bedenken hinsichtlich der Qualität von Erziehung und Unterricht für SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf auf der einen Seite, bis zur Forderung der Abschaffung von Sondereinrichtungen auf der anderen Seite. Auf dem Hintergrund eigener Erfahrungen findet die dieser Arbeit zugrunde liegende Position in dieser Debatte in den folgenden Aussagen Ausdruck:

- Die Grundfrage besteht nicht darin, ob schulische Integration wünschenswert und machbar ist, sondern wie sie erreicht werden kann. Gemeinsamer Unterricht gründet auf dem Grundrecht des Menschen mit Behinderung auf Chancengleichheit und Teilnahme an der Gesellschaft.
- Beschulung in Sonderschulen führt oft zu Ausgliederung und Diskriminierung. Aus historischer Sicht ist die Sonderpädagogik bedeutsam für die Anerkennung des Rechts auf Erziehung und Bildung, doch für die Mehrheit der Schüler und Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf in Zusammenhang mit einer Behinderung führt die besondere Beschulung zu einer Fixierung auf die Behinderung bei Vernachlässigung der Perspektive der Person in Beziehung zu ihrer Umwelt.
- Die schulische Integration fordert die allgemeine Schule und die Sonderschule heraus, ihre Theorie und Praxis zu überdenken und neu zu orientieren. Dieser Grundgedanke spiegelt sich auch in der Bolivianischen Bildungsreform²² ansatzweise wider.

Der Integrationsgedanke hat verschiedene Quellen. Unter anderen können als wesentliche Ansätze genannt werden:

- Die Reflexion, auch die Selbstreflexion innerhalb der Sonderpädagogik darüber, ob im Laufe der Geschichte ein paralleles Sonderschulwesen seinen Anspruch der beruflichen und gesellschaftlichen Integration der SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf einlösen konnte und prinzipiell könnte.²³
- Die weltweit im Rahmen des von der UN deklarierten Internationalen Jahres der Behinderten – der seinerzeitigen Terminologie – (1981) entstandene Bewegung der

²² Die Bolivianische Bildungsreform wird im vierten Kapitel (4.2) ausführlicher dargestellt.

²³ Ein Beispiel dieser Reflexion stellt der Warnock-Bericht (vgl. Bürli, 1997, S.68)) dar, in dem Mary Warnock 1978 im Auftrag des britischen Bildungsministeriums das Sonderschulsystem untersuchte und unter anderem eine neue pädagogische (und nicht mehr medizinische) Sichtweise des Schülers, der Schülerin der Sonderschule empfahl: vom behinderten Kind zur SchülerIn mit “special needs”. Der Gebrauch deutscher, englischer und spanischer Begrifflichkeiten wird im zweiten Kapitel problematisiert.

Menschen mit Behinderungen, die über ihre Selbsthilfeorganisationen ihre Rechte einfordern.²⁴

- Die Forderung „Bildung für alle“, Ergebnis der Weltkonferenz in Jomtien, Thailand, 1990, die in Salamanca, Spanien, 1994, im Hinblick auf „besondere Erziehungsbedürfnisse“ bzw. „besonderen Förderbedarf“ spezifiziert wurde und im Jahre 2000 in Dakar, Senegal, als übergeordnetes Ziel der Länder für das Jahr 2015 bestätigt wurde.

Im internationalen Kontext übernahm die UNESCO die Führung bei der Aufgabe der Länder, besondere Förderbedarfe von SchülerInnen innerhalb des regulären Schulsystems zu berücksichtigen. Auf dem Weltkongress über „Bildung bei besonderem Förderbedarf – Zugang und Qualität“ vom 7.-10. Juni 1994 in Salamanca, Spanien, wurde von den Delegierten aus 92 Ländern und 25 internationalen Organisationen nicht nur die Deklaration von Salamanca verabschiedet, sondern auch ein Aktionsrahmen zur Pädagogik bei besonderem Förderbedarf, der Leitlinien zur nationalen, regionalen und internationalen Umsetzung der Appelle an Regierungen und die internationale Gemeinschaft enthält. Alois Bürli referiert in seinem Buch “Sonderpädagogik international – Vergleiche, Tendenzen, Perspektiven” den Wortlaut der Deklaration sowie des Aktionsrahmens und gibt der Konferenz von Salamanca die Bedeutung einer sonderpädagogischen Folgekonferenz der Weltkonferenz 1990 “Bildung für alle” in Jomtien, Thailand, da bei dieser behinderte Kinder durchweg nur kurz Beachtung und Erwähnung gefunden hätten. Zu den Leitlinien eines nationalen Aktionsplans, so resümiert Bürli,

*„gehören Überlegungen zur Politik und Organisation, zu schulischen Faktoren, zur Rekrutierung und Ausbildung des pädagogischen Personals, zu den externen Stützdiensten, zu den Prioritäten der Umsetzung, zu den gesellschaftlichen Zusammenhängen sowie zu den Ressourcen“.*²⁵

Grundlage der Forderung in der Deklaration von Salamanca, Mädchen und Jungen mit Behinderung als Zielgruppe in Bildungsprogramme aufzunehmen, ist eine Studie der UNESCO, derzufolge nur 1 bis 2 % der Kinder mit Behinderung in Entwicklungsländern

²⁴ Diese Rechte sind in zahlreichen internationalen Deklarationen festgehalten: unter anderen in der Menschenrechtskonvention von 1948, die 1975 um eine Deklaration der Rechte behinderter Menschen erweitert worden ist; in der UN-Konvention der Kinderrechte 1989, im Weltaktionsprogramm 1983 für die Chancengleichheit der Menschen mit Behinderungen.

²⁵ Bürli, 1997, S. 161

Zugang zu Schulbildung haben.²⁶ Die UNESCO, aber auch andere internationale Organisationen, setzt sich mit ihren Programmen für eine “Bildung für alle” ein, die sämtliche Kinder ungeachtet ihrer Unterschiede aufnimmt. Das Ziel der “Bildung für alle” findet in einem der acht UN-Millenniums-Entwicklungsziele Niederschlag:

*“Bis zum Jahr 2015 sicherstellen, dass Kinder in der ganzen Welt, Jungen wie Mädchen, eine Grundbildung vollständig abschließen können”.*²⁷

Diesem Ziel sieht sich die Weltgemeinschaft verpflichtet, in Lateinamerika kommt bei der Planung und Durchführung von Programmen zur Erreichung dieses Ziels dem Regionalen Büro der UNESCO in Santiago de Chile “Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) eine bedeutende Rolle zu. Unter dem programmatischen Gesichtspunkt einer “Education for All” (EFA) wird das Projekt “Integration von Kindern mit Behinderungen in die Regelschule”²⁸ mit dänischer Finanzierung initiiert. Es nimmt seinen Anfang 1993 mit einer Experimentierphase in Peru. 1994 wird die Implementierung des Projekts unter anderem über Stützmaßnahmen für die integrierten SchülerInnen und Beratung der RegelschullehrerInnen vorangetrieben. In einer dritten Phase wird das Projekt auf zwei weitere Länder der Region erweitert: auf Bolivien und Ecuador. Die Projektaktivitäten in Bolivien stellen eine für die vorliegende Arbeit relevante Erfahrung dar und werden daher im Praxisbericht eingehender beschrieben.

1.3. LehrerInnen der Regelschule als Schlüsselfiguren im Integrationsprozess

Hinsichtlich der Leitfrage nach hemmenden und fördernden Faktoren für schulische Integrationsprozesse weist Bürlí auf ein Problem hin, das entscheidend für die Wirksamkeit von Integration ist:

“Seit längerer Zeit ist weltweit eine sonderpädagogische Neuorientierung eingetreten, die kurz mit “Integration” bezeichnet wird. Angesichts dieser Tatsache ist eine zunehmende Anzahl von Regelschullehrpersonen mit der Unterrichtung von Kindern mit besonderem Förderbedarf konfrontiert. Die wirksame Integration dieser Schüler in die Regelklassen verlangt aber ein

²⁶ Vgl. Weigt, in VENRO, 2004, S. 10

²⁷ UN-Millenniumsprojekt, 2005, S. xiv

²⁸ “Proyecto de Integración de niños con discapacidad a la escuela común,” UNESCO – DANIDA; vgl.: UNESCO/OREALC, Santiago de Chile, 1999; Blanco, Boletín N. 48

*hohes Maß an professionellen Fähigkeiten vonseiten der Lehrpersonen. Die Frage ist, wie die Regellehrpersonen diese Voraussetzungen am besten erwerben können.*²⁹

Es stellt sich also die Frage nach der Qualifizierung der LehrerInnen im schulischen Integrationsprozess. Dabei geht es um den Einfluss von Ausbildung, Einstellung, Kenntnissen und Persönlichkeitsmerkmalen der RegelschullehrerInnen auf die gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne besondere Förderbedarfe. Die UNESCO hat bereits 1988 im Vorfeld des Weltkongresses in Salamanca unter der koordinierenden Leitung von Mel Ainscow Materialien einschließlich Videos für die Hand des Lehrers entwickelt, die darauf ausgerichtet sind,

*“... den Lehrern zu helfen, dass sie positiv auf die Kinder einwirken, die Lernschwierigkeiten aufweisen, einschließlich diejenigen, die Behinderungen haben könnten”*³⁰.

Nach einer Erprobungsphase dieser Materialien in acht Ländern wurde das Projekt „Special needs in the classroom“ in 50 Ländern eingeführt. Das so genannte “Resource pack” besteht aus einer Anleitung für die LehrerbildnerIn und Material für die teilnehmenden LehrerInnen; es geht von Praxisbeispielen aus und ist so angelegt, dass in weiten Teilen Problemlösungen in Teamarbeit erarbeitet werden.

Im Aktionsrahmen von Salamanca wird deutlich hervorgehoben, dass das Ziel “inklusive Erziehung”³¹ von weit mehr Faktoren abhängt als von der Ausbildung des pädagogischen Personals. Von entscheidender Bedeutung sind Fragen der Politik und Organisation von Bildung. Für die Erstellung nationaler Aktionspläne wird den Staaten unter anderem empfohlen, die Prinzipien des gleichberechtigten Bildungszugangs für SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf und der Schulbesuch in der so genannten Nachbarschaftschule in der Gesetzgebung festzuschreiben. Des Weiteren sind die Eltern, die Familien und das Gemeinwesen einzubeziehen. An dieser Stelle kann die Fragestellung der inklusiven Erziehung, von der seit Salamanca in Dokumenten, Beiträgen aus Praxis und Theorie sowie Programmen und Projekten der internationalen Zusammenarbeit die Rede ist, nur angerissen

²⁹ Bürli, 1997, S. 110

³⁰ Ainscow, 2001, S. 111 “para ayudar a los docentes a responder positivamente a los niños que experimentarían dificultades de aprendizaje, incluyendo a los que tuvieran discapacidades.”

³¹ Zur genaueren Begriffsbestimmung von “Inklusion” siehe Kapitel 2.2.2

werden, doch steht außer Frage, dass es sich bei der Forderung nach inklusiver Erziehung um ein komplexes Feld handelt, in dem einzelne Aspekte zwar analysiert, jedoch immer auch im Zusammenhang mit anderen gesehen werden müssen.

So stellt Hans-Peter Schmidtke in seiner Analyse der Entwicklungen in Spanien, auf der Grundlage von Veränderungen des spanischen Schulgesetzes integrative Schulen aufzubauen, kritisch fest, dass das verordnete Konzept der allgemeinen Diversität nicht zwangsläufig zu einer Bewusstseinsveränderung der LehrerInnen geführt habe. Vielmehr postuliert er :

„Schulische Veränderungen bedürfen selbstverständlich einer geänderten Schulgesetzgebung, die Innovationen zulässt, sie bedürfen aber gleichzeitig einer LehrerInnenschaft, die in Aus- und Fortbildung für die neuen Aufgaben sensibilisiert wurde.“³²

Schulische Integration erfordert Veränderung von Schule, in diesem Zusammenhang steht der Wortlaut der Empfehlung im Aktionsrahmen von Salamanca:

“Eine gute Ausbildung des pädagogischen Personals ist ein Schlüsselfaktor für die sukzessive Errichtung integrativer Schulen.... Eine große Herausforderung besteht darin, allen Lehrpersonen, unter welchen unterschiedlichen und oft schwierigen Bedingungen sie auch immer arbeiten, Fortbildung anzubieten.“³³

Die Vorstellung von „Bildung für alle“ hat den Anspruch, die individuellen Lernbedürfnisse und -voraussetzungen jeder einzelnen Schülerin, jedes einzelnen Schülers in Rechnung zu stellen. RegelschullehrerInnen sehen sich vor die Aufgabe gestellt, Lernangebote zu machen, die diesen Bedürfnissen entsprechen. Die Bewältigung dieser Aufgabe unter dem Aspekt von besonderem Förderbedarf erfordert Qualifikationen³⁴, über die LehrerInnen in der Regel nicht verfügen, da sie in der Ausbildung nicht vorgesehen waren. RegelschullehrerInnen als Schlüsselfiguren in der schulischen Integration haben auf Grund des besonderen Förderbedarfs einzelner SchülerInnen besonderen Qualifikationsbedarf.

³² Schmidtke, 2000, S. 308

³³ Bürli, 1997, S. 165

³⁴ Zur konzeptionellen und inhaltlichen Auseinandersetzung mit der Problematik der Qualifikation für integrationspädagogische Berufspraxis vgl. zweites Kapitel dieser Arbeit.

Die in der bolivianischen Schulpraxis tätigen LehrerInnen sind – bis auf einige wenige anzunehmende Ausnahmen - auf die Anforderungen, die durch den besonderen Förderbedarf einzelner SchülerInnen entstehen, nicht vorbereitet. Daraus resultieren ihr subjektives Bedürfnis³⁵ nach und die objektive Notwendigkeit von Fortbildungsangeboten, die sie befähigen, ihre Aufgaben nach bestimmten Qualitätsmaßstäben zu erfüllen. An dieser Stelle setzt die Absicht an, an einem Vorhaben mitzuwirken, mittels Fortbildung LehrerInnen der allgemeinen Schule für die Anforderungen der schulischen Integration zu qualifizieren.

1.4. Vorüberlegungen zum Forschungsvorhaben

Es stellen sich zu Beginn des Vorhabens zwei Aufgaben, zum einem die in einem Entwicklungskontext in Bezug auf eine konkrete Fortbildungsmaßnahme, die ich mitgestalte, zum anderen das Forschungsvorhaben selbst, das sich auf Fragen der Wirkung dieser Fortbildung bezieht.

Im Folgenden sollen die Forschungsfragen näher erläutert werden. Die sich mir gestellte Entwicklungsaufgabe kann in einem weiteren Kontext der Personalentwicklung als Element der Schulentwicklung angesiedelt werden. Es geht darum, LehrerInnen für integrativen Unterricht zu qualifizieren. Das geschieht im Rahmen eines breiter angelegten Fortbildungsprogramms der Nichtregierungsorganisation „Rehabilitación Integral en la Comunidad“: RIC³⁶. Ziel dieser Institution ist die Integration und Chancengleichheit für Menschen mit Behinderungen über deren Teilnahme in der Gemeinde. Erreichen möchte RIC dieses Ziel mit einem systemischen Ansatz über Transformationsprozesse auf allen Ebenen der Gesellschaft, über Information und Einstellungsänderung der BürgerInnen. Zu diesem Zweck sind Materialien erstellt und ein Fortbildungsprogramm erarbeitet worden. Im Bereich der schulischen Integration sind Fortbildungsveranstaltungen für LehrerInnen der allgemeinen Schulen vorgesehen.

Der Entwicklungsteil des Vorhabens besteht in der Mitarbeit an der Planung und Durchführung von Fortbildungsveranstaltungen für 30 LehrerInnen aus sechs schulischen

³⁵ Vgl. Erwartungen, die zu Beginn der im Praxisbericht beschriebenen Fortbildung von einzelnen LehrerInnen formuliert wurden (5.2.2).

³⁶ „Rehabilitación Integral en la comunidad“ (RIC) möchte ich mit „Integrierte gemeinwesenorientierte Rehabilitation“ übersetzen. RIC wurde am 20. Mai 1997 in Cochabamba gegründet und wird über verschiedene Organisationen finanziert wie De-Waal-Stiftung Niederlande, Caritas Deutschland, Save The Children Kanada. Die Kopie eines Faltblatts von RIC findet sich im Anhang A zum Praxisbericht.

Einrichtungen im ersten Distrikt der Stadt El Alto.³⁷ Im Vorfeld bestanden schon Kontakte zwischen den Schulen, dem RIC sowie CEREFÉ, einem im Distrikt gelegenen Rehabilitationszentrum mit Sonderschule. Die Forschungsarbeit ist an dieses Vorhaben über eine Vereinbarung mit den Verantwortlichen von RIC und CEREFÉ gekoppelt³⁸.

Der Forschungsteil des Vorhabens sucht folgende Fragen zu beantworten:

- Hat sich das eigene Qualifikationsprofil in der Wahrnehmung der LehrerInnen verändert?
- Inwieweit können die Forschungsergebnisse relevante Hinweise für die Konzeption zukünftiger integrationspädagogischer LehrerInnenfortbildungen in Bolivien geben?

Zielsetzungen

Der Beitrag der Arbeit gründet sich auf zwei verschiedenen Zielsetzungen:

Auf der einen Seite geht es um die Qualifizierung der LehrerInnen für ihre Schulpraxis. Das impliziert folgende Annahmen: Die Qualifizierung könnte einem subjektiven Gefühl von Unsicherheit und Abwehr gegen SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf entgegenwirken. Mehr Information und Wissen erweitern die Handlungskompetenz von LehrerInnen im Hinblick auf die Integration von SchülerInnen und besonderen Förderbedarf. Die Reflexion ihrer Erfahrungen befähigt RegelschullehrerInnen zur Analyse und Verbesserung ihrer Praxis. In diesem Sinne trägt die Arbeit in gewisser Weise zur qualitativen Schul- und Unterrichtsforschung in Bolivien bei.

Auf der anderen Seite ist sie bedeutsam im Hinblick darauf, dass sie die schulische Integration im bolivianischen Erziehungswesen unterstützt durch die Fortbildung der Lehrerschaft. Das Bildungssystem in Bolivien befindet sich seit 1995 durch eine tief greifende und umfängliche Bildungsreform im Umbruch. Die Ergebnisse dieser Arbeit können dazu beitragen, die Kenntnisse und Erkenntnisse zu LehrerInnenqualifizierung zu erweitern und zu vertiefen und Lösungsstrategien für das Problem der mangelhaften Qualifizierung der bolivianischen Lehrerschaft zu identifizieren. Insofern kann sie bei der Planung und Umsetzung integrationspädagogischer Strategien Hilfestellung leisten.

³⁷ Siehe 5. Kapitel: Praxisbericht

³⁸ Der Wortlaut der Vereinbarung befindet sich im Anhang B.

Der Forschungsansatz: Handlungsforschung

Die Konzeption des Vorhabens bedingt die Wahl des Forschungsansatzes und des methodischen Vorgehens: Es geht um die Teilhabe an einem Prozess der Qualifizierung von LehrerInnen - nicht als Beobachterin, sondern als aktiver Teil dieses Vorhabens - und begleitender kontinuierlicher Reflexion dieses Prozesses und seiner Wirkungen. Beabsichtigt ist eine Vernetzung von Entwicklung und Forschung durch Aktion und Reflexion.

Folgende Elemente der Arbeit lassen sich vom Handlungsforschungsansatz her identifizieren:

- Ausgangspunkt ist die Problematik der großen Mehrheit der Kinder mit Behinderungen in Bolivien, die nicht zu ihrem Recht auf Schule und Unterricht kommen, da sie keinen Zugang zu einer Sondereinrichtung haben und die Regelschule sie aus verschiedensten Gründen abweist.
- Integrationspädagogische Maßnahmen sind notwendig für die Umsetzung der Forderung "Bildung für alle", die zur Verbesserung von Lebensqualität und Chancengleichheit der Schülerschaft mit besonderem Förderbedarf beiträgt.
- Die Problemstellung resultiert nicht primär aus einer objektiven Analyse der Faktoren für das Gelingen oder Nichtgelingen von schulischen Integrationsprozessen, sondern aus dem Miterleben in der Praxis und dem Erkennen der Betroffenen selbst.
- Bei der Beantwortung der Frage nach dem Qualifikationszuwachs kommen die Betroffenen selbst zu Wort; es geht um die subjektive Sicht der PraktikerInnen.
- Insofern werden Lösungsansätze identifiziert, die in erster Linie „lokal“ gültig sind, deren Abstraktion von situativen Gegebenheiten jedoch auch für andere Kontexte mit Einschränkung gelten kann.
- Großer Wert wird der Transparenz beigemessen; die Ergebnisse werden an die Betroffenen zurückgegeben, damit sie reflektiert und als Ausgangspunkt für neue Handlungsperspektiven dienen können.

Zusammenfassung

Das als Handlungsforschung konzipierte Vorhaben sucht Lösungswege auf, SchülerInnen mit besonderen Förderbedarfen die schulische Integration in die bolivianische Regelschule zu ermöglichen. Eines der größten Hindernisse für gelingende Integration ist die fehlende oder mangelhafte Qualifikation der Lehrerschaft der Regelschule im Hinblick auf diese Schülerschaft. Die RegelschullehrerInnen werden als Schlüsselfiguren im Integrationsprozess identifiziert. Einen Schritt in Richtung LehrerInnenqualifizierung für

integrationspädagogische Berufspraxis wird über eine konkrete Fortbildungsmaßnahme gemacht. Es handelt sich um eine Fallstudie, in der diese Fortbildung auf subjektive Sichtweisen zum Qualifikationszuwachs der TeilnehmerInnen hin untersucht wird. Die Forschungsergebnisse werden daraufhin analysiert, ob sie relevante Hinweise für die Konzeption einer alltagstauglichen Fortbildungspraxis in Bolivien geben können.

Ausblick auf die folgenden Kapitel

Nach dieser Einführung in Thematik und Problemstellung der Arbeit folgt im zweiten Kapitel der theoretische Referenzrahmen mit der Verortung der Fragestellung im erziehungswissenschaftlichen Kontext und einer Klärung der zentralen Begriffe und Konzepte. Des Weiteren wird im theoretischen Rahmen das Thema der Qualifikation für integrationspädagogische Unterrichtspraxis auf der Grundlage einer Literaturanalyse diskutiert. Im dritten Kapitel wird das methodische Vorgehen mit einem modifizierten Handlungsforschungsansatz auf der Grundlage einer Fallstudie vorgestellt. Weiterhin geht es um die Begründung und Beschreibung der Instrumente, die Planung, Organisation und Durchführung des Vorhabens, den Entwicklungsprozess der Forscherin und eine Methodenreflexion. Das vierte Kapitel ist den bolivianischen Rahmenbedingungen der Arbeit gewidmet, es werden die Problematik der Menschen mit Behinderungen, das Bildungswesen und der Stand der Sonderpädagogik erläutert. Es folgt im fünften Kapitel der Praxisbericht, das heißt eine systematische Darstellung der Fortbildungsveranstaltungen als Entwicklungsteil des Vorhabens. Das sechste Kapitel beinhaltet Auswertung der Fallstudie, deren Ergebnisse die Grundlage bilden für die Erarbeitung von Empfehlungen eines Konzeptes für integrationspädagogische LehrerInnenfortbildung in Bolivien im siebten und letzten Kapitel dieser Arbeit.

2. THEORETISCHER REFERENZRAHMEN

Dieses Kapitel beinhaltet die theoretischen Grundlagen der Arbeit. Wie schon angerissen, lässt sich die Problemstellung nicht eindeutig der Internationalen vergleichenden Sonderpädagogik zuordnen, daher ist es notwendig, der Frage nachzugehen, wie sie im erziehungswissenschaftlichen Kontext zu verorten ist. Schon im ersten Kapitel wurden Begriffe und Konzepte angewandt, die zentrale Bedeutung für die Thematik haben: “Behinderung”, “besonderer Förderbedarf” “Integration,” “Inklusion”. Bürli weist auf die Fragen

“äquivalenter Semantik und der adäquaten Übersetzung”³⁹

hin, wenn, wie in der vorliegenden Arbeit zwei Sprachen im Spiel sind. Hier besteht Klärungsbedarf.

Eine zentrale Stelle in dieser Arbeit nehmen Fragen des Qualifikationsbegriffs, des professionellen Handelns im integrationspädagogischen Kontext und von Qualitätskriterien für integrationspädagogischen Unterricht ein. Für die spätere Auswertung der Daten ist die Erarbeitung von Kategorien im Hinblick auf diese Fragen unerlässlich. Grundlage dafür bildet die theoretische Diskussion in der Literatur, wie sie in diesem Kapitel vorzufinden ist.

Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass die Literaturanalyse in diesem Kapitel zwar den größten Teil einnimmt, jedoch auch Aussagen aus Interviews mit bolivianischen Gesprächspartnern zum jeweiligen Thema berücksichtigt werden, um den Bezug zum lokalen Kontext zu dokumentieren.⁴⁰

2.1. Zur erziehungswissenschaftlichen Verortung der Fragestellung

Verändert sich das eigene Qualifikationsprofil nach erfolgter Fortbildung für integrationspädagogischen Unterricht in der Wahrnehmung von LehrerInnen? Inwieweit

³⁹ Bürli, 1997, S. 30

⁴⁰ Der Bezug zum lokalen Kontext ist hauptsächlich dem für diese Arbeit gewählten Handlungsforschungsansatz geschuldet. Damit greife ich aber auch eine Empfehlung Hans-Peter Schmidtkes auf: “Da Arbeiten im Bereich “Behinderung und Dritte Welt” in der Regel auf sehr konkreten Erfahrungen in einem Land beruhen, ... ,möchte dieser Beitrag die Forderung unterstützen, dass in den Darstellungen den subjektiven Sichtweisen aller Beteiligten ein größeres Gewicht beigemessen wird”. (Schmidtkes, 2000, S. 40)

können die Forschungsergebnisse relevante Hinweise für die Konzeption zukünftiger integrationspädagogischer LehrerInnenfortbildungen in Bolivien geben.

Diese Fragen der Arbeit, auf einen Kontext in Bolivien bezogen, von einer deutschen Forscherin gestellt, sollen im Folgenden in den Erziehungswissenschaften verortet werden, um auf dieser Grundlage ihre Relevanz für Theorie und Praxis darstellen zu können.

Als erziehungswissenschaftliche Bereiche, die sich am ehesten mit dem Thema “Menschen mit Behinderungen in der Dritten Welt” befassen könnten, nennt Hans-Peter Schmidtke die Sonderpädagogik, die Bildungsforschung mit der Dritten Welt oder die Interkulturelle Pädagogik, die jedoch ihrerseits nur ein

*“Randdasein im Kanon der pädagogischen Disziplinen”*⁴¹

führen. Hans-Peter Schmidtke stellt eine Exotisierung des Themas fest und stellt diese in Zusammenhang mit Hemmungen in der direkten Kommunikation mit Menschen mit Behinderungen in der Dritten Welt. Zudem seien Arbeiten zur Thematik oft in der Regel theoretisch nicht ausreichend fundiert. Allgemein ließe sich fehlendes Interesse an der Behindertenproblematik bemerken. Auf die Kehrseite der von Hans-Peter Schmidtke problematisierten Kommunikationsbarrieren verweist Claudia Reimann, wenn sie von einer persönlichen Verstrickung des Forschers in sein Forschungsfeld spricht, die dem Vergleichen zwischen Vertrautem und Fremden entspringe⁴².

Inwieweit ist die Fragestellung der vorliegenden Arbeit zur Disziplin der

International Vergleichenden Sonderpädagogik,

als einem Teilgebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, und gleichzeitig der Sonderpädagogik zuzuordnen?

Wird der Schwerpunkt auf das Vergleichen bei der Vergleichenden Behindertenpädagogik gesetzt, so trifft die Zuordnung meiner Fragestellung zu dieser wissenschaftlichen Teildisziplin nicht zu. Dennoch teilt sie mit ihr ihre Zielsetzungen⁴³: die Erkenntniserweiterung, die Politik- und Praxisberatung und die internationale Verständigung,

⁴¹ Schmidtke, 1997, S. 300

⁴² Reimann in Schildmann, 1997, S. 324

⁴³ Ulrike Schildmann nimmt in ihrem Beitrag Bezug auf die von Klauer/Mitter genannten Zielsetzungen einer Vergleichenden Sonderpädagogik, siehe auch Alois Bürli, 1997, S. 13 ff.

wenn auch Letztere nur in sehr weitem Sinne. Friedrich Albrecht merkt hinsichtlich dieser Zielsetzungen an, dass

“die Vergleichende Sonderpädagogik ... vor allem selbstreferent orientiert”⁴⁴

ist, insofern, als es ihr darum gehe, durch einen Vergleich den internationalen Entwicklungsstand in der Sonderpädagogik festzustellen, um dadurch einen Orientierungsrahmen für die eigenen Planungen zu gewinnen. Diese Einschätzung bestätigt sich durch die Untersuchungsergebnisse von Ulrike Schildmann:

“Die überwiegende Zahl der 50 analysierten Beiträge (aus dem Bereich der International Vergleichenden Behindertenpädagogik, Ergänzung: B.H.) der Zeitschrift BEHINDERTENPÄDAGOGIK beschäftigt sich in irgendeiner Weise mit Reformansätzen der Behindertenpädagogik, die in anderen Ländern entwickelt wurden und eindeutige Vorbildfunktion für die deutsche Behindertenpädagogik erhalten haben.”⁴⁵

Es sei am Rande bemerkt, dass es sich in der Hauptsache um Beiträge zur Integrationspädagogik handelt. In seinen Bemühungen, seine Arbeit zur Problematik der Sonderpädagogik in Ländern der Dritten Welt – dargelegt am Beispiels Ecuadors – theoretisch zu fundieren, stieß Friedrich Albrecht in Ermangelung einer genügenden theoretischen Konzeption auf die Notwendigkeit, die Ziele und Aufgaben einer „Sonderpädagogik Dritte Welt“ zu reflektieren und zu bestimmen.

Sonderpädagogik Dritte Welt⁴⁶

Dieser Themenbereich ist aus der Sicht Friedrich Albrechts eher praxisbezogen, verstanden als Konzeptionalisierung und Realisierung rehabilitativer und integrativer Maßnahmen in marginalisierten Zonen der Welt. Die geforderte Vertiefung und Festigung des Austauschs zwischen den Ländern bedeutet eine klare Abkehr von einer Idee des

⁴⁴ Albrecht, 1995, S. 51, des Weiteren bezieht sich Friedrich Albrecht auf Dobberstein/Dobberstein

⁴⁵ Schildmann, 1997, S. 325

⁴⁶ Bei der Bestimmung und dem Gebrauch des Begriffs ‘Dritte Welt’ stütze ich mich auf F. Albrecht (Vgl. Albrecht, 1995, S. 11 ff.), der trotz der begrifflichen Undifferenziertheit feststellt, dass in ihm „eine Kategorie ungleicher Verhältnisse und Beziehungen zwischen Erster und Dritter Welt“ (S. 12) mitschwingt.

*“Exports sonderpädagogischer Konzeptionen in Entwicklungsländer”.*⁴⁷

Es kann auch nicht nur um das bloße Vergleichen und Erkennen sozialer Realitäten gehen. Ein wichtiger Bestandteil der Sonderpädagogik Dritte Welt ist das interkulturelle Lernen, verstanden als Prozess der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen unter kritischer Reflexion der eigenen. Das beinhaltet Kulturbegegnungen, weltweite Verflechtungen und Kooperation, und das wiederum bedeutet im Hinblick auf Behindertenarbeit in der Dritten Welt, die Frage der Verantwortung der Ersten Welt zu stellen. Mit anderen Worten: Sonderpädagogik Dritte Welt sieht sich in einer anderen Verpflichtung als die international Vergleichende Behindertenpädagogik. Das in diesem Bereich angesiedelte Handeln und Reflektieren muss auf die folgende Fragestellung gerichtet sein:

*“... wie müssen geeignete präventive, rehabilitative und integrative Maßnahmen in marginalisierten Zonen, d. h. auf dem Land und in den Slums der Städte, konzipiert sein und wie lassen sie sich realisieren.”*⁴⁸

Dieser Fragestellung können eine Vielzahl von Themen zugeordnet werden, und die Fragestellung der vorliegenden Arbeit ist durchaus eine davon, bezieht sie sich doch direkt auf die Fortbildung für schulische Integration in einem städtischen Kontext mit einer mehrheitlich armen Bevölkerung.

Da in dieser Arbeit die allgemeine Fragestellung der Sonderpädagogik Dritte Welt auf die der Fortbildung der Lehrerschaft für schulische Integration eingegrenzt ist, bietet sich auch die Verortung der Thematik innerhalb der Lehrerbildungsdiskussion an.

Lehrerbildung und -fortbildung

Die Diskussion um die LehrerInnenbildung hat im Rahmen der Erkenntnisse aus der PISA-Studie⁴⁹ neue Bedeutung erhalten. Da heißt es im Rahmen der identifizierten Handlungsfelder zur praktischen Umsetzung der PISA-Ergebnisse:

⁴⁷ Albrecht, 1995, S. 54

⁴⁸ Albrecht, 1995, S. 54

⁴⁹ Kultusministerkonferenz, Pressemitteilung vom 4. 12. 2001; Als ich 2001 den ersten Entwurf dieses Kapitels in Bolivien schrieb, war der Schock noch groß, wie auch der Titel des Artikels von Martin Spiewak in “Die Zeit” vom 6. Dezember 2001 verdeutlicht: “Die Schule brennt, Deutschlands Schüler. Deutschlands Lehrer: Sie sind die Verlierer im Internationalen Vergleich. Schuld daran sind alle – Eltern, Pädagogen und Politiker.” Inzwischen gibt es eine Flut von Veröffentlichungen zum Thema PISA, deren Aufarbeitung im Kontext der vorliegenden Arbeit zu weit führen würde.

“Personal- und Organisationsentwicklung: d.h. die Verbesserung der Professionalität der Lehrertätigkeit im Rahmen eines umfassend angelegten Programms der Personal- und Organisationsentwicklung, das eine Praxisnahe Erstausbildung ebenso einschließt wie die Verpflichtung zur Weiterbildung und ihre Durchsetzung im Rahmen der Personal- und Führungsverantwortung auf allen Ebenen des Systems. Dabei müssen im Bereich der Weiterbildung gezielte Angebote zur Verbesserung des Unterrichts entwickelt werden.”⁵⁰

Es ist erfreulich angesichts einer schon lange bestehenden Notwendigkeit, dass durch die Ergebnisse der PISA-Studie und ihre Diskussion das Augenmerk der bundesdeutschen Öffentlichkeit auf die Qualitätssicherung von Schule und Unterricht gerichtet wird. Allerdings verwundert, dass, abgesehen von der Erstausbildung, nur von der Weiter-, jedoch nicht von Fortbildung die Rede ist. Denn eine neue Konzeption der Fortbildungsangebote könnte wesentlich zur Verbesserung der Unterrichtsqualität beitragen. Ich schließe mich Hilbert Meyers Arbeitsdefinition von „Lehrerfortbildung“ an:

“Lehrerfortbildung ist ein das Eigenlernen von LehrerInnen ergänzendes Lehr- Lernsystem, das der Gesunderhaltung im Beruf, der Neuorientierung auf sich verändernde SchülerInnen, der Einstellung auf veränderte gesellschaftliche und fachliche Anforderungen an Schule und der Qualifizierung für die Mitarbeit an der Schulentwicklung dient.”⁵¹

Schulische Integration erfordert die Erweiterung der beruflichen Kompetenz der LehrerInnen, das kann über Fortbildung geschehen. Dabei gibt es eine Vielzahl von Möglichkeiten und Empfehlungen, wie Fortbildungen organisiert werden können, damit sie ihre Funktionen erfüllen. So sollte, fordert Hilbert Meyer⁵², die regelmäßige Teilnahme verpflichtend sein und die Organisation einschließlich der Themenwahl von der Schule selbst ausgehen.

Im Aktionsplan der Erklärung von Salamanca⁵³ finden sich unter dem Titel „Rekrutierung und Ausbildung von pädagogischem Personal“ konkrete Empfehlungen zur Ausbildung und Fortbildung von Lehrern und Lehrerinnen im Hinblick auf die Umsetzung einer „Pädagogik

⁵⁰ Kultusministerkonferenz, Pressemitteilung vom 4. 12. 2001, S. 5 f.

⁵¹ in: Meyer, 1997, Bd. II, S. 206

⁵² siehe Meyer, 1997, Bd. II, S. 197 ff.

für besondere Bedürfnisse“. Dabei werden explizit folgende Kenntnisse und Fertigkeiten genannt:

- Beurteilung besonderer Bedürfnisse
- Anpassung von Lehrplaninhalten
- Einsatz unterstützender Technologien
- Individualisierung von Unterrichtsprozessen

Auch in Deutschland wird die Forderung einer Erneuerung der LehrerInnenausbildung im Hinblick auf neue professionelle Anforderungen einer „Bildung für alle“ laut. Ausgehend von einer Kritik der aktuellen LehrerInnenbildung und der Sonderpädagogik in Theorie und Praxis, die ihren eigenen Ansprüchen nicht gerecht wird entwickelt Alexandra Obolenski⁵⁴ ein Modell für integrationspädagogische LehrerInnenbildung, das sich auf praktische Erfahrungen in der Hochschuldidaktik gründet und die an integrationspädagogischer Arbeit beteiligten Menschen in den Vordergrund rückt.

In Bolivien schlägt sich die Vorstellung einer „Bildung für alle“ mit den mit ihr einhergehenden Anforderungen an eine veränderte Lehrerbildung im neuen Curriculum der Erstausbildung nieder: während der Grundausbildung ist der Bereich „schulische Integration“ verpflichtend, in dem den Studierenden sonderpädagogische Grundkenntnisse vermittelt werden. Die Inhalte lassen eine Abkehr vom defizitorientierten (medizinischen) Konzept von „Behinderung“ erkennen, so wird zum Beispiel Wert darauf gelegt, dass die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer bei den Entwicklungs- und Lernpotentialen ihrer Schülerschaft ansetzen⁵⁵.

Relevanz der Arbeit

Mit der Beantwortung der Fragestellung nach dem Zusammenhang zwischen einer Fortbildungsmaßnahme und Qualifikationszuwachs für integrationspädagogischen Unterricht ist beabsichtigt, einen Beitrag zu leisten zum besseren Gelingen der schulischen Integration in dem konkreten Kontext öffentlicher Schulen in Bolivien. Grundlage für diese Intention ist die normative Sichtweise, dass schulische Integration der richtige und einzig praktikable Weg in Bolivien ist, damit Kinder mit Behinderungen zu ihrem Recht auf Erziehung und Unterricht

⁵³ Österreichische UNESCO Kommission, 1996

⁵⁴ Obolenski, 2001

⁵⁵ Ministerio de Educación, 1999, S. 65 ff.; siehe auch Kapitel 4.2: Das Bildungswesen in Bolivien.

kommen. Hierbei wird den LehrerInnen der Regelschule eine entscheidende Rolle beigemessen.

Die praktische Bedeutung dieses Vorhabens liegt darin, zukünftige Fortbildungsmaßnahmen für LehrerInnen mit praktikablen Konzepten zu unterstützen, so dass der in der bolivianischen Bildungsreform verankerte Grundsatz einer "Pädagogik der Vielfalt" in der Schulpraxis Anwendung finden kann. In theoretischer Hinsicht trägt die Arbeit in gewisser Weise zur Erkenntniserweiterung in der Integrationsthematik bei, da meines Wissens für den bolivianischen Kontext mit Ausnahme der Publikationen von UNESCO/OREALC keine Veröffentlichungen vorhanden sind. Die Fragestellung ist, - in Verbindung mit dem gewählten methodischen Ansatz der Handlungsforschung - im Bereich der Arbeiten anzusiedeln, die sich der Umsetzung der Deklaration von Salamanca widmen, die im Aktionsrahmen empfiehlt:

*"Dabei sollte der Handlungsforschung im Bereich innovativer pädagogischer Praxis besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Lehrpersonen sollten aktiv an der Durchführung und Ausarbeitung solcher Projekte beteiligt werden. Versuche ebenso wie vertiefende Studien sollten in Angriff genommen werden, um die Entscheidungsfindung und zukünftige Handlungsperspektiven zu erleichtern."*⁵⁶

Wie expliziert, ist die vorliegende Arbeit im Hinblick auf Methode und Zielsetzung eher dem Ansatz einer „Sonderpädagogik Dritte Welt“ als der Disziplin „Internationale Vergleichende Sonderpädagogik“ zuzuordnen. Hervorzuheben ist auch ihre Einbindung in die aktuelle Debatte um die Lehrerbildung und -fortbildung und damit einmal mehr die Gewichtung ihrer praktischen Bedeutung. Insofern wird, Anlehnung an Friedrich Albrecht, das Ziel verfolgt, Alternativen (weiter) zu entwickeln,

*"die letztlich zur sozialen Integration beeinträchtigter Menschen in ihrem jeweiligen sozio-ökonomischen und -kulturellen Kontext führen".*⁵⁷

Die aktuelle Diskussion in der "Internationalen und vergleichenden Heil- und Sonderpädagogik"⁵⁸ beschäftigt sich mit der Weiterentwicklung wissenschaftlich-

⁵⁶ Bürli, 1997, S. 165

⁵⁷ Albrecht, 1995, S. 104

⁵⁸ Albrecht, Bürli, Erdélyi, 2006

methodologischer Fragen. Bürli unterscheidet in seinem Beitrag vier Modalitäten des methodischen Vorgehens: deskriptiv, komparativ, normativ und kooperativ, die sich in unterschiedlichen Akzentsetzungen niederschlagen⁵⁹. Er relativiert das Vergleichen als Methode und stellt fest, dass die internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik einer Neuorientierung bedarf. Deren Grundlage bildet ein ethnorelativer Ansatz, die Aussagen seien subjektive Abbildungen der objektiven Welt und argumentationsfähige Wahrnehmungen, die größte Bedeutung in den Akzentsetzungen komme aber der Horzionterweiterung zu.

2.2. Begriffe und Konzepte

Grundlegend für Arbeiten im internationalen Kontext ist das Problem der äquivalenten Semantik und der adäquaten Übersetzung zentraler Begriffe⁶⁰. Nachfolgend geht es um die Klärung der Begriffe und Konzepte “Behinderung”, “Integration”, “Inklusion” und “besonderer Förderbedarf”, wobei die Problematik der unterschiedlichen Bedeutungen im deutschen, spanischen und englischen Sprachgebrauch nach Möglichkeit berücksichtigt wird.

2.2.1. Behinderung

Der Begriff der Behinderung wird als für die Sonderpädagogik grundlegend, als konstitutives Moment der Sonderpädagogik angesehen. Otto Speck bezeichnet ihn als normativen Ordnungsbegriff⁶¹, der in verschiedenen sozialen Systemen und wissenschaftlichen Disziplinen benutzt werde und als Leit- und Orientierungsbegriff besondere vom “Normalen” abweichende Bewertungs- und Handlungswirklichkeit kennzeichne. In Deutschland wird der Behinderungsbegriff durch den Deutschen Bildungsrat 1974 richtungweisend für Pädagogik und Sonderpädagogik:

“Als behindert im erziehungswissenschaftlichen Sinnen gelten alle Kinder, Jugendliche und Erwachsenen, die in ihrem Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten so weit beeinträchtigt sind, dass ihre Teilhabe am Leben in der

⁵⁹ Bürli S. 27 ff. in: Albrecht, Bürli, Erdélyi, 2006

⁶⁰ Vgl. Bürli, 1997, S. 30 und Klein, S. 75 ff. in Albrecht, Bürli, Erdélyi, 2006

⁶¹ Speck, 1991, S. 103 f.

Gesellschaft wesentlich erschwert ist. Deshalb bedürfen sie besonderer pädagogischer Förderung".⁶²

In der internationalen Begriffsbestimmung gründet sich der professionelle Sprachgebrauch auf der 1980 von der Weltgesundheitsorganisation⁶³ vorgeschlagenen Unterscheidung von „impairment, disability und handicap“. Diese Unterscheidung stellt die verschiedenen Ebenen in Rechnung, auf denen sich eine Abweichung von der Norm manifestiert. Dem Begriff „impairment“ entspricht der deutsche Begriff „Schädigung“ und der spanische Begriff „deficiencia“; damit ist jeder Verlust oder jede Anomalie einer psychologischen, physiologischen oder anatomischen Struktur oder Funktion gemeint, das bezieht sich auf die körperlich-organische Ebene des Menschen. Auf einer psychologisch-funktionellen Ebene wird die Schädigung zu einer Leistungsminderung oder Beeinträchtigung, im englischen Sprachgebrauch „disability“ im Sinne einer Einschränkung der Fähigkeit oder Unfähigkeit, eine Tätigkeit so oder im Rahmen dessen auszuüben, was für einen Menschen als normal gilt. Der spanische Referenzbegriff für „Beeinträchtigung“ ist „discapacidad“. Auf einer dritten Ebene, der sozialen, sprechen wir im Deutschen von der „Behinderung“, im Englischen von „handicap“ und im Spanischen von „minusvalía“. In Bolivien sind die entsprechenden Begriffe im Gesetz für den Menschen mit Behinderung festgeschrieben⁶⁴: Die Betrachtungsweisen auf körperlich-organischer, psychologisch-funktioneller und sozialer Ebene finden in der folgenden Definition der Bundesanstalt für Arbeit ihren Ausdruck: Behinderung ist

*„eine auf eine Schädigung oder Leistungsminderung zurückgehende Benachteiligung, die einen bestimmten Menschen teilweise oder ganz daran hindert, eine Rolle auszufüllen, die für ihn nach Alter, Geschlecht und sozio-kulturellen Faktoren normal wäre“*⁶⁵.

⁶² Deutscher Bildungsrat, 1974, in: Moser, 2003, S. 45 f.

⁶³ Sander, in Eberwein, 1988, S. 75 ff.

⁶⁴ Artículo I. Para los efectos de la presente ley se utilizarán las definiciones siguientes: A. DEFICIENCIA. Es toda pérdida o anomalía de una estructura o función psicológica, fisiológica o anatómica. B. DISCAPACIDAD. Es toda restricción o ausencia, debida a una deficiencia, de la capacidad de realizar una actividad en la forma o dentro del margen que se considera normal para un ser humano. C. MINUSVALIA. Es una situación desventajosa para un individuo determinado, consecuencia de una deficiencia o de una discapacidad, que limita e impide el desempeño de un rol que es normal, en función de la edad, del sexo y de los factores sociales, y culturales concurrentes.

República de Bolivia; LEY N.1678 de la persona con discapacidad del 15 de diciembre de 1995

⁶⁵ Sander in Eberwein, 1988, S. 80

Wolfgang Janzen stimmt der Behinderungskonzeption der WHO auf drei Ebenen – die biologische, die psychologische und die soziale - durchaus zu, kritisiert aber die impliziten Annahmen von Kausalität zwischen den Ebenen. Er schlägt daher folgende Arbeitsdefinition vor:

“Behinderung kann nicht als naturwüchsig entstandenes Phänomen betrachtet werden. Sie wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Bezug gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, daß ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an.”⁶⁶

Behinderung als sozialer Gegenstand, diese gesellschaftstheoretische Konzeption von Behinderung findet zum Teil auch Berücksichtigung in einem neuen Vorschlag zur Begriffsbestimmung, den die Weltgesundheitsorganisation 1999 unterbreitet. Derzufolge wird von den generischen Begriffen „Funktion“ und „Behinderung“ ausgegangen, die sich auf drei Dimensionen beziehen: Körperfunktionen und -strukturen, die Aktivitäten auf einer individuellen Ebene und die Teilhabe an der Gesellschaft. Basierend auf einem Konzept der funktionalen Gesundheit wird der Begriff der Behinderung zum formalen

“Oberbegriff zu Beeinträchtigungen der Funktionsfähigkeit unter expliziter Bezugnahme auf Kontextfaktoren”⁶⁷.

Schon bei der Konzeption der WHO von 1980 wird eine einseitig medizinische Sichtweise von „Behinderung“ überwunden zugunsten eines sozialen Behinderungsparadigmas, demzufolge „Behinderung“ erst in Beziehung zu der Umwelt entsteht. In diesem Zusammenhang seien auf die von Ulrich Bleidick schon 1976 identifizierten Behinderungs-Erklärungsmodelle hingewiesen: das individualtheoretische Modell (Behinderung als Schädigung oder Anomalie des Individuums), das interaktionstheoretische Modell (Behinderung als Ergebnis einer Etikettierung als abweichendes Verhalten), das

⁶⁶ Janzen, 1987, S. 18

⁶⁷ ICF, 2005 S.5

systemtheoretische Modell (Behinderung wird determiniert von der Eigenfunktion der Organisationssysteme wie zum Beispiel die Grundschule, die Lernbehinderungen feststellt), das gesellschaftstheoretische Modell (Behinderung als Folge sozioökonomischer Benachteiligung)⁶⁸.

Mit dem Konzept Ulrich Bleidicks einer „Pädagogik der Behinderten“ wird der Behinderungsbegriff zu einer pädagogischen Kategorie im Sinne einer Beeinträchtigung des Erziehungsprozesses, welche die besondere Beschulung notwendig macht. Ulrich Bleidick entwickelte die Folgekette Behinderung – Behinderung der Erziehung – Erziehung der Behinderten, die jedoch aus verschiedener Sicht kritisiert wurde, wie zum Beispiel von Otto Speck, der fragt, ob denn die Vielfalt der Störungen oder Behinderungen im Erziehungsprozess wirklich am einzelnen Kind festgemacht werden können.⁶⁹ Die Diskussion darüber, ob die Pädagogik und Sonderpädagogik den Behinderungsbegriff als zentrale Kategorie brauchen, ist weiterhin aktuell, kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht tiefergehend behandelt werden⁷⁰. Im Abschnitt zum Konzept des besonderen Förderbedarfs wird dieser Aspekt noch einmal aufgegriffen.

Die Inhaltsbestimmungsversuche des Begriffs „Behinderung“ möchte ich wie folgt zusammenfassen: Es handelt sich um keinen wissenschaftlichen Begriff mit einer eindeutigen Definition, sondern um einen normativen Begriff. Insofern ist er kontextabhängig und relativ, das heißt: nicht individuell vorfindbare physische Schädigungen erzeugen Behinderung, sondern erst ihre Wechselwirkung mit soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen⁷¹. Dieses Verständnis von „Behinderung“ ist gemeint, wenn in dieser Arbeit von Menschen oder Kindern mit Behinderungen die Rede ist.

2.2.2. Integration und Inklusion

⁶⁸ Vgl.: Speck, 1991, S. 106

⁶⁹ Vgl. Speck, 1991, S.233; Moser, 2003, S. 39 f.

⁷⁰ Vgl. Moser, 2003; Knauer, 2003

http://www.equality-a.at/public/Formen_Behinderung/Begriffsdefinitionen%20Bidok.pdf, Zugriff am 12.04.07

⁷¹ Dass auch und gerade ökonomische Faktoren unter den Kontextfaktoren des ICF eine Rolle spielen, wird im Abschnitt über Armut und Behinderung näher beleuchtet.

Der zentrale Stellenwert der Begriffe „Integration und Inklusion“ für diese Arbeit zur integrationspädagogischen Berufspraxis erfordert eine eingehende Erläuterung zu den Bedeutungsinhalten im jeweiligen semantischen Kontext. In diesem Zusammenhang wird ein Gespräch mit Eltern von Söhnen und Töchtern mit Behinderungen in La Paz vorangestellt, das ich als aufschlussreich für den Diskussionsstand in Bolivien erachte⁷².

13. April 2000

Arbeitstreffen bei mir zu Hause zur Vorbereitung des Internationalen Seminars⁷³ zu ‚inklusive Erziehung‘ mit Marcela (Mutter eines erwachsenen Sohnes mit geistiger Behinderung und Mitbegründerin von ABOPANE, Eduardo (ihr Sohn), Roxana (Mutter eines heranwachsenden Sohnes mit einer Entwicklungsverzögerung), Lourdes und Rolando (Eltern eines Jugendlichen mit Epilepsie), Susana (Verantwortliche Mitarbeiterin im Bildungsministerium für das UNESCO- Projekt: Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule)

Barbara: Ich habe Probleme mit den Konzepten – in der Bildungsreform sprechen wir von „Integration“, aber im Hinblick auf das Seminar, das wir vorbereiten, sprechen wir von „Inklusion“. Was ist denn der Unterschied?

Marcela: Ich verstehe das so: Integration geht von den behinderten Kindern aus, sie werden integriert, sie integrieren sich in etwas, das schon besteht und wozu sie vorher nicht gehörten, wie in unserem Fall eine Schulklasse, der Unterricht. Aber bei der Inklusion geht es von dem Ganzen aus, es schließt alle, die dazugehören, ein, als Prinzip und von Anfang an.

Susana: Ja, aber das geht ja nicht so selbstverständlich. Dazu müssen ja die Bedingungen gegeben sein, zum Beispiel ein gehörloses Kind, das muss sich ja verständigen können. Es muss zumindest lesen und schreiben können, damit es dem Unterricht folgen kann, entweder hat es sprechen gelernt oder es verständigt sich mit der Gebärdensprache, je nachdem... Und diese Vorbereitung zur Integration, die leistet die Sonderschule; also in den allermeisten Fällen können die Schüler erst von der Sonderschule aus integriert werden.

Lourdes: Das heißt aber doch, dass unsere Kinder sich an die Gegebenheiten in der allgemeinen Schule anpassen müssen, an das, was als „normal“ gilt. Und erst wenn sie nicht

⁷² Quelle: Forschungstagebuch

⁷³ Auf Initiative der bolivianischen Elternvereinigung ABOPANE (Asociación Boliviana de Padres e Amigos del Niño Excepcional) und in Koordination mit dem Bildungsministerium fand Anfang Juli 2000 ein einwöchiges Seminar statt, an dem 150 LehrerInnen aus allen neun Departements Boliviens teilnahmen.

mehr auffällig sind, dann werden sie in der Schule akzeptiert, und was passiert mit denen, die diese Bedingungen nicht erfüllen? Wo bleibt da die Anerkennung des Andersseins, wo bleibt da das Recht auf Gleichheit im Bildungssystem?

Marcela: Genau diese Frage stellen viele Organisationen von Menschen mit Behinderungen und auch die Elternvertretungen von behinderten Kindern. So habe ich es gehört in Managua auf der Konferenz von „Inclusión Internacional“⁷⁴. Wirkliche Gleichberechtigung und Chancengleichheit bedeutet, dass unsere Kinder gar nicht erst in Sondereinrichtungen kommen, sondern wie alle anderen Kinder in die gleiche Schule gehen. Das hat natürlich ungeheure Folgen, denn das gesamte Schulsystem muss sich ändern, nicht unsere Kinder müssen sich anpassen, sondern die Schule muss sich anpassen. Das meinen wir, wenn wir von Inklusion sprechen. Das ist die Grundidee der Forderung der “Bildung für alle”.

Die Diskussion zeigt auf, wie eng der Gebrauch der Begriffe Integration und Inklusion mit dem jeweiligen Behinderungskonzept bzw. Bild des Menschen mit einer Behinderung, aber auch mit dem Spannungsfeld von Regelschule und Sonderschule verknüpft ist. In einer ersten Annäherung an den Integrationsbegriff⁷⁵, werden im Folgenden auf der Grundlage einer Literaturdurchsicht die wichtigsten Gedanken zur Integration dargestellt.

- Integrative Prozesse beziehen sich auf Einigungen zwischen widersprüchlichen innerpsychischen Anteilen, gegensätzlichen Sichtweisen, interagierenden Personen und Personengruppen.
- Integration ist eine Synthese aus den notwendigen Polen Annäherung und Abgrenzung, die in einem dialektischen Verhältnis stehen.
- Idealtypisch spielen sich integrative Prozesse im schulischen Rahmen auf folgenden Ebenen ab: der innerpsychischen Ebene (hier geht es um Wahrnehmung widerstreitender psychischer Anteile, um Probleme der Akzeptanz), der interaktionellen Ebene (sie bezeichnet beobachtbare Einigungsprozesse zwischen Personen sowohl im Umgang mit sich selbst als auch mit anderen), der didaktisch-methodischen Ebene (Unterrichtskonzept und die Struktur von Lerngegenständen), der institutionellen Ebene (administrative Rahmenbedingungen, die integrative Prozesse begünstigen oder verhindern), der

⁷⁴ Inclusión Internacional – im Vorwort zu der deutschen Übersetzung der Prinzipien von Inclusión Internacional heißt es: Ihre ganze Geschichte hindurch hat sich Inclusión Internacional (die Internationale Liga von Vereinigungen für Menschen mit geistiger Behinderung - ILSMH) mit den Grundproblemen und –prinzipien in Bezug auf die Qualität der Rechte, Dienste und Programme für Menschen mit geistiger Behinderung befasst. (Vgl.: <http://www.inclusion-international.org>)

normativen Ebene (gesellschaftliche Wertorientierungen, die jeden Menschen in seinem Denken, Fühlen und Handeln beeinflussen).⁷⁶

- Für das Lernen und Leben in einer Integrationsklasse bedeutet das, dass einerseits der Individualität, der Einzigartigkeit jeder SchülerIn, ihren spezifischen Bedürfnissen Raum gegeben werden soll; andererseits aber auch die Gemeinsamkeit der Gruppe zur Geltung kommen soll. Integrative Prozesse entwickeln sich aus einem Gleichgewicht zwischen individuellen und gemeinsamen Lernsituationen.
- Der Begriff der Integrationsfähigkeit, der im obigen Gespräch anklingt, wirft die Frage auf, ob sich eine Klassifizierung der SchülerInnen mit Behinderungen in “integrierbar” oder “nicht integrationsfähig” ethisch vertreten lässt. In der Schulpraxis - siehe das Fallbeispiel Felix - sind die Rahmenbedingungen für schulische Integration oft nicht gegeben. Da stellt sich aber nicht die Frage nach der Integrationsfähigkeit eines Individuums, sondern des Schulsystems.⁷⁷

Für diese Arbeit wird von einem Integrationsbegriff ausgegangen, der sich auf den Ursprung des Wortes bezieht im Sinne der Herstellung eines Ganzen; das bedeutet für die Pädagogik keine Aussonderung oder Ausgrenzung von SchülerInnen aufgrund eines bestimmten Merkmals, aufgrund einer Behinderung, sondern gemeinsames Lernen und Leben. Vorherrschende internationale Auffassungen in Rechnung stellend, kommt Alois Bürli zu folgender Definition von “Schulischer Integration”:

“das Streben nach einer möglichst gemeinsamen Schulung und Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Menschen.”⁷⁸

Im Folgenden geht es um den Begriff der “Inklusion”, der seit Salamanca Einzug in die internationale Integrationsthematik hält. Dabei geht es nicht um eine Umbenennung oder Ablösung eines Begriffs durch einen anderen, sondern vielmehr um unterschiedliche konzeptionelle Grundlegungen. So sieht Susie Miles deutlich und pointiert die Unterschiede in den Termini:

⁷⁵ Vgl. Kobi, Schönberger, Prengel, Sander, Schöler und Begemann in Eberwein, 1988

⁷⁶ Vgl. Hinz, 1990

⁷⁷ Vgl. Hinz, 1990

⁷⁸ Bürli, 1997, S. 59

“Integrated education essentially follows the medical model of disability which sees the child as a problem and demands that the child is changed, or rehabilitated, to fit the system.

Inclusive education is more in tune with the social model of disability which sees the system as a problem. The school and the education system as a whole is enabled to change in order to meet the individual needs of all learners.”⁷⁹

Während in der Integration die einzelne zu integrierende oder integrierte SchülerInnen im Vordergrund stehen, richtet das Inklusionskonzept sein Augenmerk auf die Schule als solche als umfassendes System für alle. Integration erfordert Ressourcen für die SchülerInnen mit Integrationsstatus, besondere Förderung und Förderplanung. In “inclusive schools” richten sich die Ressourcen auf die Klasse, die Schule, und es sind die LehrerInnen, die Unterstützung erhalten.⁸⁰ Folgende Beschreibung des “inclusive school”-Konzepts bietet Gottfried Biewer auf der Grundlage einer Analyse der angelsächsischen Theoriediskussion:

“1. Die Verschiedenheit der Schüler stellt den Ausgangspunkt des Schulkonzepts dar und wird als positiver Wert gesehen.

2. Behinderung ist nur ein Aspekt der Verschiedenheit der Schüler neben geschlechtlicher, ethnischer, kultureller, rassischer, religiöser und sozialer Verschiedenheit.

3. Als “inclusive school” ändert die Schule ihre Arbeitsweise grundlegend, um dieser Verschiedenheit gerecht zu werden.

4. Die Veränderungen betreffen insbesondere die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen, aber auch die Organisationsform der Schule.

5. Die Umgestaltungen zur “inclusive school” erhöhen die Effektivität der Schule für das Lernen aller Schüler”⁸¹

⁷⁹ Miles, 2002, S. 13

⁸⁰ Vgl. Hinz, 2003

⁸¹ Biewer, 2000, S. 152

Kernpunkt einer weiteren kritischen Analyse des Inklusionskonzepts Gottfried Biewers ist die Frage nach der Qualität von Bildungsmaßnahmen für die SchülerInnen mit Behinderungen⁸². Auf diesen Aspekt wird bei der Bestimmung von Kriterien für die Qualität integrationspädagogischer Prozesse eingegangen.

Festzuhalten gilt im Hinblick auf die konzeptionelle Abgrenzung von Integration und Inklusion, dass vier Diskursebenen auszumachen sind⁸³: zum einen die Ebene des ethischen Diskurses, in dem “inclusive education” als ein Recht auf Teilhabe an der Gemeinschaft betrachtet wird, die zweite Ebene der Effizienzdiskussion, in der es letztendlich um die Frage geht, wie die Bildungsinvestitionen einer Gesellschaft am Besten getätigt werden, drittens die Ebene des politischen Diskurses, demzufolge die Entscheidung für “inclusive education” eine politische sei, und als vierte Ebene die des pragmatischen Diskurses: “inclusive school” in Relation zur jeweilig bestehenden Schulform, die einer tief greifenden Schulreform bedürfe. Diese Debatte kann jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht weitergehend behandelt werden. Sie steht allerdings in Zusammenhang mit der Aufgabe der Professionalisierung von Lehrkräften, wie Christina Seewald feststellt.⁸⁴

2.2.3. Besonderer Förderbedarf

Integrations- und Inklusionsansätze führten zwangsläufig zu einem Umdenken – manche sprechen sogar von einer Krise – in der Sonderpädagogik⁸⁵. In diesem Zusammenhang wurde im deutschsprachigen Raum eine so genannte Paradigmadebatte geführt, wie beispielsweise die Beiträge von Hans Eberwein und Georg Feuser mit den Titeln “Zur Kritik des sonderpädagogischen Paradigmas und des Behinderungsbegriffs” und “Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik – eine Paradigmendiskussion?” zeigen. Ob es sich bei dem beschriebenen sonderpädagogischen Umdenken um einen Paradigmenwechsel handelt, wird in der weitergehenden sonderpädagogischen Debatte bestritten⁸⁶. Aus der Kritik am Behinderungsbegriff als konstituierendes Moment für die Sonderpädagogik richtete sich das

⁸² Vgl. Biewer, 2005

⁸³ Biewer, 2005, S. 103 in einer Analyse der Argumentationen zur Frage, ob inklusive Schulen effektive Schulen sind, Biewer analysiert Dyson 1999

⁸⁴ Vgl. Seewald, 2005

⁸⁵ Arbeitsdefinition: “Als Sonderpädagogik (auch Heilpädagogik, Behindertenpädagogik) wird die Theorie und Praxis einer spezifischen Pädagogik bezeichnet, die sich mit den Problemen der Personalisation und Sozialisation von behinderten Menschen befasst.” Lenzen, 2005, Band 2, S. 1392

Augenmerk auf eine andere Sichtweise des Kindes und seiner Erziehung und Bildung unter dem Begriff des “besonderen Förderbedarfs”.

Das “alte Paradigma” in der Heil- und Sonderpädagogik lässt sich mit einer Defizitorientierung beschreiben. An die Stelle dieser Orientierung tritt eine Konzentration auf die Stärken und Fähigkeiten der SchülerIn. Eine weitere Folge besteht in der Hervorhebung einer pädagogischen Sichtweise. Dieses Umdenken schlägt sich in dem Begriff der „besonderen Bildungsbedürfnisse“ nieder, der die einseitige – medizinische – Sichtweise des Kindes auf die Behinderung, auf den Defekt, auf die Beeinträchtigung überwindet. Dieser Anstoß zum Umdenken findet sich im bereits erwähnten Warnock Report von 1978, in dem der zentrale neue Begriff “Special Educational Needs” vorgeschlagen wird. In der deutschen Terminologie werden unterschiedliche Bezeichnungen für den entsprechenden Begriff benutzt, was zu terminologisch-semantischen Problemen bei internationalen Vergleichen führt. Alois Bürli spricht in der Beschreibung einer neuen Sichtweise, die die Dimensionen von Bedürfnissen und Schwierigkeiten in den Vordergrund rückt, zunächst von “besonderen Bildungsbedürfnissen”. Die Kommission der Europäischen Gemeinschaften sehe für die Einführung dieses Begriffs folgende Vorteile:

“Nicht nur bestimmte Mängel, sondern das Kind in seiner Umwelt, mit seinen Fähigkeiten und Schwächen wird beurteilt. Mit der Umschreibung des Besonderen Förderbedarfs eines Kindes kann die benötigte Schulungsform und Integration offener und individueller bestimmt werden. Diese neue Umschreibung des “behinderten Schülers” impliziert ein Höchstmaß an Interaktion zwischen Schüler und Schule.”⁸⁷

In Anlehnung an Bürli findet in der vorliegenden Arbeit der Begriff des “besonderen Förderbedarfs” Anwendung, da er in seiner weiten Bedeutung am ehesten der Bedeutung des Begriffes “Necesidades educativas especiales” entspricht, der auf der Grundlage des Sprachgebrauchs in Spanien auch in das pädagogische Umfeld und in die gesetzlichen Grundlagen in Bolivien Einzug gehalten hat.⁸⁸ Als pädagogischer Begriff bezieht er sich auf

⁸⁶ Eine weitergehende Behandlung dieser Thematik würde im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu weit führen. Vgl. Hillenbrand, 1999; Vernooij, 2000; Moser, 2003

⁸⁷ Bürli, 1997, S. 68

⁸⁸ Im Hinblick auf die Problematik der Entsprechung der Begriffe ist insbesondere im deutschsprachigen Raum auf die Unterscheidung zwischen “besonderem Förderbedarf” und “sonderpädagogischem Förderbedarf” hinzuweisen. Hierbei kommen Feststellungsverfahren und sonderpädagogische Gutachten ins Spiel, das heißt Fragen der Erfassung, Abklärung und Zuweisung, die sich in den Bildungssystemen

Schwierigkeiten einer SchülerIn im Hinblick auf das schulische Lernen. Sprechen wir mit dem Blick vom Kinde aus von besonderem Förderbedarf, so ergeben sich daraus auf der pädagogischen Seite spezielle Erziehungserfordernisse oder ein spezieller Erziehungsbedarf. Otto Speck versteht diese Begriffe als Grundlage für die Legitimierung der Heilpädagogik⁸⁹ und bezieht sich in seinen Ausführungen ausdrücklich auf die englische Terminologie der ‘special educational needs’. Der Begriff „special need“ umfasst das Bedeutungsumfeld von „Bedürfnis“ und „Bedarf“. Ein Kind mit besonderen Erziehungsbedürfnissen braucht eine besondere Erziehungssituation mit entsprechenden Wegen des erzieherischen Handelns, um ihm Entwicklung und Lernen, Personwerdung und soziale Teilhabe zu ermöglichen. Der Gebrauch des Begriffs „besonderer Erziehungsbedarf“ fokussiert die Aufmerksamkeit auf die pädagogischen Rahmenbedingungen, die zur Erreichung der Erziehungsziele notwendig sind.

In seinem Beitrag “Von der sonderpädagogischen zur integrativen Förderung” arbeitet Ulrich Heimlich Elemente einer “heilpädagogischen Handlungstheorie” aus, in denen die Bedeutung des beschriebenen Perspektivenwechsels für die sonderpädagogische Praxis deutlich wird.⁹⁰

- Ziele sonderpädagogischer Förderung sind “Schädigungen korrigieren” und “Defizite beheben”, das heißt eine “Orientierung am einzelnen Kind und Jugendlichen mit Behinderungen”, demgegenüber ist die integrative Förderung orientiert an der “Vielfalt von Kompetenzen” und sie sucht “Toleranz gegenüber interindividuellen Differenzen” zu fördern und Kompetenzen zu erweitern. Beiden gemeinsam ist das übergeordnete Ziel der sozialen Integration.
- Die Inhalte sind bei der sonderpädagogischen Förderung “reduzierte Curricula und die Defizite der Kinder und Jugendlichen”, während es bei der integrativen Förderung um die “Lebenswelt als Grundlage für Förderinhalte bzw. Curricula und um individuellen Förderbedarf“ geht.
- Bei den Methoden unterscheidet sich die Leitvorstellung: während sie sich bei der sonderpädagogischen Förderung auf eine - vermeintlich - homogene Lerngruppe bezieht, deren unterrichtliche Förderung sich in Sonderschulen abspielt, geht die integrative

einzelner Länder sehr unterschiedlich darstellen. Da im bolivianischen Kontext keine diesbezüglichen Verfahren vorgesehen sind, werden diese Unterscheidungen im Rahmen dieser Arbeit nicht tiefergehend analysiert.

⁸⁹ Vgl. Speck, 1991, S. 235 ff.

⁹⁰ Vgl. Heimlich, 1998

Förderung von einer heterogenen Lerngruppe aus, deren unterrichtliche Förderung im Gemeinsamen Unterricht von Kindern mit und ohne besonderen Förderbedarf stattfindet.

- Die Organisationsformen sind auf der einen Seite “Sondereinrichtungen, sonderpädagogische Beratungsstellen und Fördermaßnahmen”, auf der anderen Seite steht die “Kooperation im multiprofessionellen Team” im Vordergrund.

Diese Neuorientierung hat weiterreichende Folgen, beispielsweise im Hinblick auf eine Diagnostik, die als Förderdiagnostik an den Stärken der SchülerInnen ansetzt. Relevant für die vorliegende Arbeit sind die Konsequenzen für die Qualifikation des pädagogischen Personals. Dieses Thema wird in den nächsten Unterkapiteln ausführlicher behandelt.

2.3. Qualifikation für integrationspädagogische Berufspraxis

Wie im ersten Kapitel dargestellt, liegt dem Praxisteil die Absicht zugrunde, LehrerInnen für ihre integrationspädagogische Berufspraxis zu qualifizieren. Ob und inwieweit das aus der Sicht der TeilnehmerInnen gelungen ist, soll im Forschungsteil dieser Studie untersucht werden. Dazu bedarf es einer Klärung, was unter Qualifikation für den LehrerInnenberuf zu verstehen ist, ferner einer Bestimmung der Merkmale professionellen Handelns von IntegrationslehrerInnen und schließlich einer Auseinandersetzung mit Qualitätskriterien integrationspädagogischer Prozesse.

Die Ergebnisse der kritischen Analyse verschiedener Beiträge aus der Literatur zu diesen Themenstellungen werden sich dann in der Entscheidung für die Forschungsverfahren und der Erarbeitung der Instrumente sowie der Kategorienbildung für die Datenanalyse niederschlagen. Einige Ausführungen zu den Begriffen Professionalität und Qualifikation im Lehrerberuf werden dieses Kapitel einleiten.

2.3.1. Professionalisierung

Dem Handlungsforschungsansatz Rechnung tragend, welcher der Sichtweise der Beteiligten große Bedeutung zumisst, sollen die Aussagen von Teresa del Granado⁹¹ die Thematik zu Profession und Professionalität einleiten. Wie sieht sie Ausbildung und Berufspraxis der bolivianischen Lehrerschaft unter diesem Aspekt?

„Ich glaube, es gibt einige Probleme, den Lehrerberuf als echte Profession einzuschätzen, zum ersten wegen der Art der Ausbildung, (der Anzahl) der Studienjahre, und eine Sache, die wichtig ist, der Bezug(srahmen), den der Lehrer hat, es ist das gleiche System, es gibt keinen anderen Bezug, der Lehrer richtet sich in einer Schule ein und von dort geht er nicht weg, doch von der Normal ist er in die Schule gegangen, er hat kein anderes Umfeld, sagen wir, ein multidisziplinäres, das seine Ausbildung erweitert oder ihm sogar die Grenzen aufzeigt, die er hinsichtlich einer Ausbildung haben könnte, ... damit man (den Lehrerberuf) für eine richtige Profession erachtet, muss es auch Handlungsfreiheit geben... dass der Lehrerberuf semiprofessionell (ist), in erster Linie, weil er nicht an die Kenntnis und die streng wissenschaftliche Ausbildung gebunden ist, zudem sind die Jahre der Ausbildung sehr wenige Was ich zum Beispiel merke, ist das Fehlen einer Verbindung zwischen Theorie und Praxis ...

Gut, schau, ich gehe von einer Wirklichkeit aus, dass die Normal⁹² nicht alles geben kann, vielleicht sind wir sehr anspruchsvoll, wenn wir denken, dass man alles lernen muss, aber es gibt ein Hindernis, ein großes Hindernis, dass es kein Fortbildungssystem gibt, eine systematische Fortbildung, nicht eine sporadische.“

Teresa del Granado beruft sich in ihrer Kritik an Lehrerberuf und Lehrerausbildung in Bolivien in der Hauptsache auf die Ausbildung als solche mit ihrem fehlenden Theorie-Praxis-Bezug und auf das Bild der Lehrerin, die, – einmal in der Praxis – auf sich gestellt ist und keine Möglichkeiten zur Fortbildung hat. Ihr Leitbild einer LehrerIn ist von der Idee

⁹¹ Teresa del Granado ist Pädagogin und Dozentin im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Staatlichen Universität in La Paz “Universidad Mayor de San Andrés” und hat sich im Rahmen eines Masterstudiums in Chile mit der Auswirkung der bolivianischen Bildungsreform auf die Reform der LehrerInnenausbildung beschäftigt. Sie stellte sich für ein ExpertInnen-Interview zur Verfügung (siehe Kapitel 3.2.2.1). Die Transkription des Interviews befindet sich im Anhang C.

geprägt, dass die LehrerIn Fachfrau zu sein hat für ihr Fach und für die methodisch-didaktische Gestaltung von Lernprozessen, mit anderen Worten, Sach- und Fachkompetenz stehen im Vordergrund. Das mag mit der Bildungsreform zusammenhängen, die nur sehr zögerlich der LehrerIn die Rolle zuschreibt, die ihr eigentlich auf Grund des Bildungsanspruchs der Reform zukommen müsste. So sieht zum Beispiel das Professionsprofil für LehrerInnen so genannte allgemeine Grundzüge vor, an denen sich die reformierte LehrerInnenbildung orientieren soll:

- Persönlichkeitsaspekte
- Pädagogische Kompetenzen
- Fähigkeiten zur Forschung und
- Förderung der Kultur.⁹³

Eine ausführliche Darstellung der gegenwärtigen Professionalitätsdiskussion mit ihren verschiedenen theoretischen Herangehensweisen⁹⁴ würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Im Folgenden sollen nur einige Aspekte kurz beleuchtet werden, die mit dem Thema dieses Kapitels, der Qualifikation für integrationspädagogische Berufspraxis, in Beziehung stehen und auch für die Kategorienbildung zur Analyse, ob und inwieweit Qualifikationen erworben wurden, von Bedeutung sind.

Professionalisierung und berufliche Qualifizierung richten sich auf die Qualitätsverbesserung der praktischen Arbeit. Dies geschieht durch das Entwickeln von Fertigkeiten und Kenntnissen, die sich jedoch nicht unmittelbar auf die Probleme in der Praxis anwenden lassen. Das gilt vor allem auch für den Lehrerberuf, der sich kennzeichnet unter anderem

“durch Unsicherheit, Instabilität, Einmaligkeit und Wertkonflikte. In dieser Situation sind Standardlösungen oft nicht ausreichend und Lehrer müssen selbst Wege suchen, um mit dieser Situation umzugehen. Laut Schön (1983)

⁹² Mit “Normal” sind die Institutionen gemeint, in denen LehrerInnen ausgebildet werden. Näheres dazu im Kapitel 4.2

⁹³ UMSA – INSSB, 2004, S. 60 ff, hier wird minutiös dokumentiert, welche Neuerungen die ehemalige LehrerInnenbildungsanstalt erfahren hat, seit sie von der Universität übernommen wurde. Dabei wird den Verwaltungsaufgaben einen großen Raum gegeben, das professionelle Profil der zukünftigen LehrerInnen erschöpft sich in der Aufzählung der so genannten professionellen Grundzüge (rasgos profesionales).

⁹⁴ Vgl. Meyer, 1997, Bd.1 S. 34 ff. Hilbert Meyer unterscheidet einen älteren vergleichenden (mit anderen Professionen wie denen der Ärzte und Juristen) und einen neueren strukturtheoretischen oder aufgabenbezogenen Ansatz und kommt beim ersteren zu der These, dass LehrerInnen zu einem semiprofessionellen Berufsstand gehören, während er im Hinblick auf den zweiten auf der Grundlage einer Literaturdurchsicht ein aufgabenbezogenes Konzept professionellen LehrerInnenhandelns entwickelt.

entwickeln Lehrer hierdurch "knowing-in-action": Kenntnis, die im Handeln enthalten ist und darum oft implizit oder "tacit" ist. Die Tatsache, dass diese "knowing-in-action" als eine Weise des Handelns in der Praxis akzeptiert worden ist, legitimiert das Bestehen der "reflection-in-practice". Diese Reflexion ist nicht selbstverständlich, wohl aber notwendig für das Vermeiden von Routine und für weitere professionelle Entwicklung."⁹⁵

Reflexionskompetenz ist ein wesentlicher Bestandteil von Professionalität. Durch sie wird das technisch-rationale Denken, dem zufolge qualifizierte praktische Handlungen aus der Anwendung theoretischen Wissens resultieren, überwunden, so Schön⁹⁶, der nach dem Kriterium der Beziehung zwischen Wissen und Handeln drei Handlungstypen unterscheidet:

- Handlungstyp I: Handlung auf der Basis unausgesprochenen Wissens-in-der-Handlung
- Handlungstyp II: Reflexion – in – der – Handlung
- Handlungstyp III: Reflexion – über – die – Handlung.

Erfahrene LehrerInnen wenden je nach Situation den entsprechenden Handlungstyp an und professionalisieren sich über eine Erweiterung ihrer Handlungs- und Reflexionskompetenzen. In diesen Prozessen ist die Bereitschaft und Interaktion mit Kommunikationspartnern aus und in verschiedenen Kontexten unerlässlich. Nimmt man LehrerInnen nicht als bloße Anwender von Kenntnissen und Techniken auf die schulische Praxis wahr, wie es das oben genannte von Schön kritisierte Erklärungsmodell technischer Rationalität⁹⁷ suggeriert, dann rückt die Bedeutung der Lehrerpersönlichkeit in den Vordergrund. In seiner Einleitung zum pädagogischen Arbeitsbuch "Lehrer lernen" betont Reinhold Miller die Wichtigkeit der

"Ichstärke und Ichstabilität als Voraussetzung für gelebte berufliche Partnerschaft".⁹⁸

Professionalität kennzeichnet sich auch und vor allem dadurch, dass die Reflexionsaufgabe nicht vor der eigenen Lebens- und Lerngeschichte der LehrerIn Halt macht, sondern sich in selbstbestimmten Entwicklungsaufgaben niederschlägt. In diesem Sinne ist Hilbert Meyer zu verstehen, wenn er sagt, dass Professionalisierung nur gelingen kann, wenn sie in die

⁹⁵ Peters, in Feindt/Meyer, 2000, S. 18

⁹⁶ Vgl. Altrichter/Posch, 1998, S. 320

⁹⁷ Vgl. Altrichter / Posch 1998 und Elliott, 1990, S. 176 ff.

Entwicklung von Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz eingebettet ist, so dass sie im Kern Persönlichkeitsbildung ist.⁹⁹

Kommen wir unter diesen Gesichtspunkten auf Teresa del Granados Auffassung von Professionalität zurück, so ist zu bemerken, dass sie der Sachkompetenz der LehrerIn einen hohen Stellenwert einräumt und Sozial- und Selbstkompetenz kaum Berücksichtigung in ihren Ausführungen finden.

Will man nun nach den gebräuchlichen Kriterien für Professionen - theoretische Fundierung, Orientierung am Wohl des Klienten, eigenständiges Tätigkeitsfeld und weitestgehende Autonomie - feststellen, ob es sich beim Lehrerberuf um eine Profession handelt, so stößt man auf die dem Lehrerberuf innewohnende Widersprüchlichkeit, die vor allem dem Kriterium der Autonomie zuwiderläuft. Denn die LehrerIn übt zwar eine auf einem besonderen Vertrauensverhältnis beruhende Dienstleistung aus, jedoch nicht in direktem Auftrag des Klienten, das heißt der Schülerin und der Eltern, sondern im Auftrag eines "sekundären" Klienten, dem bürokratischen Träger der Institution Schule, demgegenüber er ein Verpflichtungsverhältnis hat.

“Die in den pädagogischen Institutionen hineinwirkenden widersprüchlichen Interessenlagen, Einflüsse und Erwartungen manifestieren sich als Rollenkonflikte des pädagogischen Personals, das unter diesen Umständen nur enge Handlungsspielräume besitzt, um an fachwissenschaftlichen Ergebnissen orientierte Veränderungen des pädagogischen Feldes durchzusetzen.”¹⁰⁰

Angesichts der Doppeldeutigkeit des Begriffs Professionalisierung - auf der einen Seite der Prozess der Konstitution des Lehrberufs als Profession, auf der anderen Seite der Prozess der Qualifizierung der Lehrerschaft - ist es angezeigt, die treffendere Bezeichnung für die Zielsetzung der Fortbildungsmaßnahmen als Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit zu suchen. So ist der Begriff der "Qualifizierung" vorzuziehen, da er sich konkreter auf einen Arbeitsplatz mit bestimmten Anforderungen bezieht. Unter diesem Blickwinkel kann die

⁹⁸ Miller, 1999, S. 17

⁹⁹ Vgl. Meyer, 1997, Band I, S. 144 und Band II, S. 36 ff.

¹⁰⁰ Baethge/Neumann, Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, 1983, Bd 5. S. 511, vgl. auch Lenzen, 2005, Band 2, Stichwort "Professionalisierung", S. 1270

Fortbildungsmaßnahme als ein Qualifikationsprozess für die RegelschullehrerInnen gesehen werden.

2.3.2. Qualifikation und Kompetenz

Von zentraler Bedeutung für diese Arbeit sind die begrifflichen Bestimmungen von „Qualifikation“ und „Kompetenz“. Der Begriff der Qualifikation bezieht sich zunächst auf bestimmte fachliche Anforderungen, die im Folgenden für diese Arbeit im Hinblick auf den integrationspädagogischen Kontext näher zu bestimmen sind als Merkmale professionellen Handelns. Zudem bezieht sich der Begriff „Qualifikation“ aber auch auf die

„Gesamtheit der subjektiv-menschlichen Voraussetzungen und Handlungspotentiale, die das Subjekt zur Bewältigung dieser Anforderungen besitzt und benötigt“.¹⁰¹

Es handelt sich um einen übergeordneten Begriff, wie die folgende Definition nahe legt:

„die Gesamtheit der Fähigkeiten, die zum Ausführen einer bestimmten (beruflichen) Tätigkeit oder zur Bewältigung von Lebenssituationen nötig sind“¹⁰²

Der Begriff „Qualifikation“ ist nicht eindeutig abgegrenzt von nahe liegenden Begriffen wie „Kompetenzen“ oder „Fähigkeiten“. Einen Ansatz zur Angrenzung findet sich in der weiteren Definition von „Qualifikation“ im Pädagogiklexikon:

„Der Begriff Q. muß vom Kompetenz- und Bildungsbegriff dahingehend unterschieden werden, daß Q. ein höherer Wert im ökonomischen Verwertungsprozeß zugeschrieben werden kann, wohingegen Bildung und Kompetenz erst tätigkeitsunabhängige allgemeine Voraussetzungen zu entwickeln haben“.¹⁰³

„Qualifikation“ bezieht sich demnach auf eine bestimmte Tätigkeit, im engeren Sinne berufliche Tätigkeit, für deren Ausübung Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen notwendig

¹⁰¹ Lenzen, 2005, S. 1290

¹⁰² Reinhold/Pollack/Heim, 1999, S. 433

¹⁰³ Reinhold/Pollack/Heim, 1999, S. 433

sind. Eine Qualifikation kann erworben und gegebenenfalls formal über eine Zertifizierung nachgewiesen werden.

Die Vielzahl von aktuellen Veröffentlichungen¹⁰⁴ zum Kompetenzbegriff zeigt die Aktualität der Thematik auf, kann aber im Rahmen dieser Arbeit nicht weitergehend aufgegriffen werden. Eine hilfreiche Konzeption von "Kompetenz" findet sich bei Andreas Frey:

*„Besitzt eine Person Kompetenz, so kann sie etwas, ist handlungsfähig und übernimmt für sich und andere Verantwortung. Sie besitzt die Kompetenz, so tätig zu werden, dass sie eine Absicht, ein Ziel oder einen Zweck unter Beachtung von Handlungsprinzipien, Werten, Normen und Regeln, mit Bezug auf konkrete, die jeweilige Handlungssituation bestimmende Bedingungen, zu erreichen vermag. Wer Kompetenz besitzt, ist erfolgreich, vernünftig und reflexiv tätig. Somit kann man Kompetenz als ein Bündel von körperlichen und geistigen Fähigkeiten bezeichnen, die jemand benötigt, um anstehende Aufgaben oder Probleme zielorientiert und verantwortungsvoll zu lösen, die Lösungen zu reflektieren und zu bewerten und das eigene Repertoire an Handlungsmustern weiterzuentwickeln.“*¹⁰⁵

Diese Begriffsbestimmung bezieht den Aspekt der Verantwortung für sich und andere mit ein, der im Hinblick auf die integrationspädagogische Unterrichtspraxis hervorzuheben ist in dem Sinne, dass in besonderer Weise Teilkompetenzen im Bereich der personalen Kompetenz oder Selbstkompetenz gefragt sind. Darauf wird später näher eingegangen. Zwar kann im Rahmen dieser Arbeit keine weitergehende Analyse der Begriffsdefinitionen von Qualifikation und Kompetenzen erfolgen, die auch eine Einbeziehung von Kompetenztheorien bedeuten würde, doch kann auf der Grundlage der Begriffsbestimmungen eine Klärung herbeigeführt werden: bei der Fortbildungsmaßnahme handelt es sich um einen Qualifikationsprozess insofern, als dass die Fortbildung darauf abzielt, die TeilnehmerInnen für ihre spezifischen Aufgaben im integrationspädagogischen Kontext zu befähigen. Des Weiteren geht es um eine Kompetenzweiterung der TeilnehmerInnen in der Absicht, dass sie im Hinblick auf SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf handlungsfähiger werden.

¹⁰⁴ Es sei stellvertretend das 51. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik genannt, das dem Thema der Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern gewidmet ist. (Terhart/Allemann-Ghionda, 2006)

2.3.3. Dimensionen des Kompetenzbegriffs

Eine Durchsicht der Literatur lässt im Wesentlichen drei Dimensionen des Kompetenzbegriffs erkennen, die von Hilbert Meyer mit den Begriffen Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz umschrieben werden. Diese Dimensionen sind so weit gefasst, dass sich ihnen die unterschiedlichsten Kompetenzen, Fähigkeiten und Fertigkeiten zuordnen lassen, die sich in der Literatur als Postulate oder Beschreibungen bezüglich der Professionalität von LehrerInnen finden. Sie sind miteinander vernetzt und bilden zusammen Handlungskompetenz. Im Folgenden sollen diese Dimensionen näher beleuchtet und vertieft werden, um auf diese Weise die Frage nach den Merkmalen professionellen Handelns von IntegrationslehrerInnen und Gütekriterien integrationspädagogischer Prozesse fundierter beantworten zu können.

2.3.3.1 Selbstkompetenz

Diese Dimension bezieht sich auf die LehrerIn als Person, nicht in ihrem Aufgabenfeld als WissensvermittlerIn oder OrganisatorIn von Lernprozessen, sondern in der Begegnung mit dem Kind. Bei der Verwirklichung des Erziehungsauftrages kommt der Persönlichkeit der Lehrerin eine besondere Bedeutung zu. Sich der Rolle, welche die eigene Persönlichkeit in den schulischen Interaktionsprozessen spielt, bewusst zu werden, sie reflektieren zu können, an ihr zu arbeiten, das ist mit Selbstkompetenz gemeint. Biographische Kompetenz, die Reflexion der eigenen Lebens- und Lerngeschichte, gehört notwendig dazu. Ein wesentlicher Aspekt der Selbstkompetenz besteht in dem, was auch „Haltung“ genannt werden kann. Miller¹⁰⁶ führt in Anlehnung an erziehungspsychologische Erkenntnisse aus, wie Grundhaltungen Verhaltensweisen bestimmen, die sich wiederum in Handlungen niederschlagen. Grundhaltungen entstehen durch Erfahrungen und beinhalten Wertungen und Einstellungen, die das Menschenbild des Einzelnen formen. Als früh erworbene Orientierungsmuster sind sie Veränderungen und Einflüssen nur schwer zugänglich, was zum Beispiel die Akzeptanz und soziale Integration von Menschen mit Beeinträchtigungen sehr erschwert.

Auf diesem Hintergrund stimme ich mit Alexandra Obolenski in der Forderung überein, dass die integrationspädagogische Tätigkeit LehrerInnen braucht, die eine positive Grundhaltung zeigen, die sich auf einer entsprechenden Einstellung zum Menschen mit Behinderung

¹⁰⁵ Frey, in Terhart/Allemann-Ghionda, 2006, S. 31

¹⁰⁶ Miller, 1999, S. 41 ff.

gründet: in erster Linie den Menschen sehen, mit seinen Bedürfnissen, Rechten, Fähigkeiten und erst in zweiter Linie die Bedürfnisse, die mit der Beeinträchtigung in Zusammenhang stehen.

In Zusammenhang mit dem Begriff „Grundhaltung“ hebt Miller die Bedeutung der Arbeiten der Erziehungspsychologen Reinhard und Annemarie Tausch¹⁰⁷ aus den siebziger Jahren hervor, die folgende Dimensionen von zwischenmenschlichen Beziehungen förderlichen Grundhaltungen herausgearbeitet haben:

- Achtung der Person/Nichtwertung – im Umgang mit SchülerInnen mit Beeinträchtigungen bedeutet dies, sich Vorurteile bewusstmachen und abbauen, in erster Linie die Person sehen und sie nicht über ihre Behinderung definieren.

Ein Beispiel dafür gibt uns die LehrerIn einer Integrationsvorklasse, Nora:

„... und wir sagen, gut, dieser ist anders, und es gibt eine Sonderbehandlung, mal sehen, dieser da, auf diese Seite, weil er anders ist. Nein! Dieses Kind muss so sein wie alle anderen, denn es ist ein menschliches Wesen, ein menschliches Wesen, das aus x oder y Gründen, dem Lebensschicksal, einige Probleme gehabt hat. Aber das nimmt ihm ja nicht das Menschsein, dass er so viele, so viele gute Sachen hat, denn wenn dieses Kind nicht schreiben oder weitere andere Sachen nicht tun kann.--- Wenn dieses Kind nicht laufen kann, dann kann es seine Hände einsetzen und wundervolle Sachen machen, ... Sachen, die normale Kinder womöglich nicht machen können...“¹⁰⁸

- Echtheit/Selbstkongruenz – hier geht es darum, eigene Gefühle zu zeigen, sich als Person einzubringen, Gefühle und Aussagen in Inhalt und Form in Übereinstimmung zu bringen.
- Einführendes Verstehen/Wärme – diese Dimension entspricht dem Begriff der Empathie.
- Nähe und Distanz – diese Dimension bezieht sich auf die Fähigkeit des Perspektivenwechsels im weiteren Sinn.

Ich stimme mit Miller überein, dass diese Dimensionen der Haltung auch heute noch gültig sind, und zwar in besonderem Maße in einem integrationspädagogischen Kontext, in dem nichtbehinderte SchülerInnen die LehrerIn als Vorbild brauchen. Auf der einen Seite müssen

¹⁰⁷ Vgl. Miller, 1999, S. 41 ff

bei ihnen eventuell aufgrund von Vorurteilen vorhandene Ängste und Unsicherheiten aufgefangen werden; auf der anderen Seite dient die LehrerIn als Modell für den direkten Umgang mit dem integrierten Schüler, der integrierten Schülerin.

Die Akzeptanz einer Vorbildfunktion der LehrerIn ist ein weiteres Element der Selbstkompetenz. Diese zu erkennen und in Rechnung zu stellen, dazu sind Reflexionsfähigkeit und Selbstkritik notwendig. Voraussetzung für eine konstruktive Selbstkritik ist ein positives Selbstkonzept, das wesentlich durch die Biographie der LehrerIn bedingt ist und emotionale Stabilität und Selbstvertrauen einschließt.

Auf den Begriff „Haltung“ zurückkommend, ist es hilfreich sich zu vergegenwärtigen, was Alexandra Obolenski unter den zwei Ebenen dieses Begriffs versteht: auf der inneren Ebene biographische Bedingungen, die im Laufe der Jahre zu Haltungen werden können; auf der äußeren Ebene das Verhalten und die Handlungen, an denen Haltungen sichtbar werden, und die

“--- individuellen Ausgestaltungen von Qualifikationen beeinflussen”¹⁰⁹

Die äußere Ebene einer positiven Grundhaltung, vor allem in einem integrationspädagogischen Kontext, geht mit einer veränderten Lehrerrolle einher: In dem Maße, wie die Haltung geprägt ist durch die Anerkennung der menschlichen Heterogenität, wird die LehrerIn eine Lernumgebung schaffen, die sich durch folgende Handlungselemente kennzeichnet:

- Autonomes und aktives Lernen betonen
- Individuelle Lernwege akzeptieren
- Das Kind als Dialogpartner ernst nehmen
- Sich seinen Fragen und Problemen öffnen
- Es persönlich ansprechen
- Ihm individuelle Hilfe anbieten.

Eine positive Grundhaltung sich selbst und anderen gegenüber beinhaltet auch eine ethische Orientierung hinsichtlich des Lehrerberufs, die sich unter anderem an einer Verpflichtung zum Weiterlernen festmachen lässt. Des Weiteren ist die ethische Orientierung eng verbunden

¹⁰⁸ Interview am 17.Mai 2001 - Dokument A 5, Zeilen 179-189, Anhang D

¹⁰⁹ Obolenski, 2001, S. 116

mit Verantwortlichkeit und Selbstverantwortung – das bedeutet mit Ansprüchen von außen und an sich selbst verantwortlich umgehen, physische und psychische Grenzen beachten, realitätsgerecht handeln.

Selbstkompetenz als positive Grundhaltung sich selbst und anderen gegenüber kann von Sozialkompetenz nicht losgelöst betrachtet werden, finden doch die jeweiligen Haltungen eines Menschen Ausdruck in Handlungen und Verhaltensweisen, in Kommunikation und Interaktion mit anderen Menschen. Im folgenden Abschnitt wird diese Dimension des Lehrerberufs näher beleuchtet.

2.3.3.2 Sozialkompetenz

Wie schon erwähnt, steht die Sozialkompetenz in engem Zusammenhang mit Kommunikation und Interaktion, aber auch mit der Teamfähigkeit der LehrerIn. Der Begriff „Sozialkompetenz“ bezieht sich allgemein auf das Zusammentreffen von individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Menschen mit den Anforderungen einer zwischenmenschlichen Situation. Wesentlich hierfür sind kommunikative und kooperative Fähigkeiten. In seinem Artikel über „Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit“ identifiziert Ulf Preuss-Lausitz neun zentrale Merkmale einer „Guten Schule“, von denen die Erfüllung von mindestens vier in enger Beziehung zur Sozialkompetenz, unter dem Aspekt der Fähigkeit zu Kommunikation und Kooperation der Beteiligten, steht:

“3. Gute Schulen öffnen sich zur Gemeinde, zur lokalen Kultur, zum betrieblichen Umfeld, zu den Vereinen usw.

5. Gute Schulen formulieren klare Erwartungen an die Schüler und schaffen ein Wir-Gefühl der Schulgemeinde.

8. Gute Schulen beziehen Eltern aktiv ein.

9. Gute Schulen vermitteln ein Gefühl der Sicherheit und Klarheit der gemeinsam verabredeten Regeln.”¹¹⁰

Im Prinzip ist diese Kompetenz auf allen Ebenen schulischer Arbeit gefordert, im Umgang mit den SchülerInnen, die zu Solidarität und Kooperation erzogen werden sollen, in der Zusammenarbeit mit den KollegInnen, zum Beispiel beim Team-teaching, oder bei

gegenseitigen Unterrichtsbesuchen, bei der Orientierung von und Zusammenarbeit mit den Eltern, in der Vernetzung von Schule und regionalen Institutionen.

Die Sozialkompetenz bekommt in integrationspädagogischen Kontexten besondere Bedeutung. Kooperation ist unabdingbar für das Gelingen und Scheitern von Integration, wie Gisela Kreie¹¹¹ in einem Beitrag aufzeigt, der die Erfahrungen der ersten Jahre hinsichtlich der integrativen Schulpraxis in Deutschland analysiert. In diesem Sinn fordert die Autorin ein neues Verständnis der Lehrerrolle, das jedoch weder in der Ausbildung vermittelt wurde noch in der langjährigen Berufspraxis vieler LehrerInnen erkennbar wird.

„Kooperationsprobleme zwischen Lehrkräften, mit Schulleitungen, mit Schulamt“¹¹²

werden als eine der Ursachen für das Scheitern von Integration genannt. Es scheint auch für deutsche LehrerInnen schwierig zu sein, ihr Einzelkämpferdasein und die von Isolation geprägte Situation - wie Gisela Kreie beschreibt - zu überwinden. Die Situation stellt sich nach meinen Beobachtungen und den Aussagen der Lehrkräfte in der Mehrheit der bolivianischen Schulen mindestens genauso schwierig dar. Auf die Frage nach frustrierenden oder ärgerlichen Situationen im Schulalltag antwortet die Lehrerin Elba:

„In erster Linie können wir auf der Ebene der Lehrerschaft und des Verwaltungspersonals reden, denn das beeinflusst ziemlich die Arbeit, in der Entfaltung der Arbeit eines Lehrers, in der Schule haben wir leider nicht die notwendige Zusammenarbeit, damit man seine Arbeit machen kann, ...und vonseiten der Lehrerschaft erhalten wir oft Kritik, und gerade nicht Unterstützung. Nicht wahr? Es müsste umgekehrt sein, zuerst die Unterstützung und dann die Kritik, und nun gut, aber angesichts all dessen habe ich die Bereitschaft zur Zusammenarbeit, wenn mich irgendein Lehrer fragt, ob ich mit ihm zusammenarbeite, dann würde ich das tun.“¹¹³

Danach gefragt, wie sie sich diese einer Zusammenarbeit zuwiderlaufenden Einstellungen und Verhaltensweisen erklärt, sagt Elba.:

¹¹⁰ Preuss-Lausitz, 2001, S. 47

¹¹¹ Vgl. Kreie, in Eberwein, 1988, S. 235 ff.

¹¹² Vgl. Preuss-Lausitz, 2001, S. 49

¹¹³ Interview vom 5. Mai 2001, Dokument D 3, Zeilen 33-41 Anhang D

“Wenn ich manchmal so darüber nachdenke, komme ich darauf, dass es Unvermögen sein könnte, vielleicht manchmal sich minderwertig fühlen, das Vorurteil zu sagen, jener Lehrer studiert ¹¹⁴, und ich habe nicht weiter studiert, ich bin nur bis hierher gekommen, manchmal passiert das, und manchmal liegt es, glaube ich, an der Eigenart in unserem Land. Leider wollen wir Bolivianer immer oben oder vorne sein, wir wollen nicht, dass jemand uns voraus ist, wie wir umgangssprachlich sagen. Aber ich glaube, es ist Zeit, dass wir dieses Denken ändern, dieses Vorurteil, weniger zu sein. Jeder ist wie er ist, und hat sich gebildet, ist eine Person, die wertvoll ist, ist eine Welt für sich und muss alle verstehen, nicht? Jeder muss eine ausgeglichene Person sein, so denke ich.”¹¹⁵

Nicht nur in Elbas Schule bestimmen Einzelgängertum, Neid und Missgunst das Schulklima, negative Einstellungen, die in Form von Minderwertigkeitsgefühlen von der eigenen Person ausgehen, sich auf KollegInnen und Direktion ausdehnen und sich oft in Klagen über schwierige Arbeitsbedingungen und fehlende Mitarbeit der Eltern ausdrücken. Die Beziehungen der Lehrerinnen zu den SchülerInnen sind zuweilen eher zwiespältig und schwanken zwischen Mitleid und Abwehr. Mangelndes Selbstvertrauen und ein falsches Bild von der LehrerIn, die alles weiß und sich nicht irrt, verstellen den Weg, sich zu öffnen und über Schwierigkeiten, gleich welcher Art, zu kommunizieren. Die unzureichende Ausbildung verstärkt den Rückzug auf sich selbst, auf die eigenen Unterrichtsplanungen, die von keinem eingesehen werden dürfen, auf das Klassenzimmer hinter verschlossener Tür. Ohne Kommunikation keine Kooperation, so wird die Herausbildung und Verstärkung der Sozialkompetenz zu einer der wesentlichsten Voraussetzungen für die Verbesserung der Qualität von Erziehung und Unterricht in bolivianischen Schulen.

2.3.3.3 Sachkompetenz

Die dritte Dimension, die Sachkompetenz, bezieht sich auf den sachlichen Bereich, die Lern- und Lehrprozesse, den Unterricht. Die Sachkompetenz einer Lehrerin besteht aus der Fachkompetenz und der Methodenkompetenz.

¹¹⁴ Damit ist gemeint, dass LehrerInnen sich an der Universität weiterqualifizieren, so wie es in der Bildungsreform vorgeschrieben ist.

¹¹⁵ Interview vom 5. Mai 2001, Dokument D 3, Zeilen 52-58 Anhang D

Fachliche Fähigkeiten sind notwendig für die wissenschaftliche Orientierung im Handeln. Dabei geht es zum einen um die wissenschaftliche Kenntnis und Fundierung der Unterrichtsinhalte, zum anderen aber auch um Fachdidaktik und -methodik. Fachkompetenz wird durch Wissenschaftswissen erworben, Theoriewissen des Faches als solches und der Theorien über Lehren und Lernen. Dieses Theoriewissen allein befähigt die LehrerIn jedoch noch nicht zum Unterrichten. Hilbert Meyer bezeichnet das Verbindungsglied zwischen Theorie und Praxis als „Berufswissen“¹¹⁶. Berufswissen und Methodenkompetenz stehen in engem Zusammenhang, sie entstehen während des Unterrichtens. Berufswissen resultiert aus der Verarbeitung der eigenen Erfahrungen und ist somit Teil des lebenslangen Lernprozesses der Lehrerin.

In seiner kritischen Einschätzung, unter welchen Bedingungen die Lehrerschaft einer Schule Integrationslehrerinnen werden können, zeigt Martin, Pädagogischer Berater der Bildungsreform, auf, für wie wichtig er die Verschränkung von Wissenschaftswissen und Berufswissen hält:

“... wenn sie sich nicht fortbilden, um ihre Kenntnisse zu erweitern und ihre Erfahrungen, indem sie Erfahrungen austauschen, ich glaube, dann wird das nicht laufen”¹¹⁷.

Sein Kollege Juan hebt in der Beschreibung eines „guten Lehrers“ die Bedeutung der Fachkompetenz hervor:

“Erstens soll er eine (positive; Ergänzung: B.H.) Einstellung zu Veränderungen haben, das ist eins der wichtigsten Dinge, die ein Lehrer haben muss, auf der anderen Seite muss er ständig offen sein für die Veränderungen, die sich sowohl in der Wissenschaft als auch in der Technik ergeben, diese Änderungen, du weißt das, sind heute immer schneller, und offensichtlich schreitet die Wissenschaft auf diesem Niveau voran, die Bildung müsste auch auf dieser Linie sein und damit der Lehrer ...”¹¹⁸

¹¹⁶ Meyer, ATEE, 1999, S. 13 f.

¹¹⁷ Martin im ExpertInnen-Interview am 11. Mai 2001: “... si ellos no se capacitan para seguir ampliando sus conocimientos y sus experiencias, intercambiando experiencias, yo creo que esto no va a marchar...” Auf die Rolle der Pädagogischen Berater in der Bildungsreform wird in 4.2 näher eingegangen.

¹¹⁸ Juan im ExpertInnen-Interview am 7. Juni 2001: “Primero que tenga una actitud de cambio, es una de las cosas más importantes que debe tener el maestro. Por otro lado, que deba estar abierto permanentemente a los cambios que se suceden tanto en la ciencia como en la tecnología, los cambios tu sabes ahora son cada

Im integrationspädagogischen Kontext haben Fach- und Methodenkompetenz ihre besonderen Ausprägungen, die Alexandra Obolenski mit „Differenzierende Förderqualifikation“ erfasst¹¹⁹. Diese Bezeichnung enthält zwei wichtige Konzepte, die der Sonderpädagogik sehr nahe stehen: „differenzieren“ und „fördern“.

„Differenzieren“, das heißt zunächst einmal die Individualität der einzelnen Schülerin wahrnehmen, was die Fähigkeiten zu Beobachtung und Beschreibung voraussetzt. Das bedeutet, in einem zweiten Schritt die Lernbedürfnisse, -voraussetzungen, -potentiale und -wege erkennen, woraufhin methodisch-didaktische Entscheidungen getroffen werden, die durch Anwendung von Theorie- und Berufswissen begründet werden können.

„Fördern“ bezieht sich auf die Schülerin als Person und soziales Wesen, das heißt auf der Grundlage von zu begründenden Entscheidungen über Lern- und Entwicklungsziele, eine Lernumgebung und Lernprozesse so zu schaffen bzw. vorzubereiten, dass selbsttätiges und ganzheitliches Lernen möglich werden.

Bei der differenzierenden Förderung steht das individuelle Lernsubjekt im Vordergrund. Es werden sowohl die menschliche Heterogenität (Geschlecht, Alter, Emotionalität, Leistung, Sprache, kultureller Hintergrund, soziale Schicht) als auch unterschiedliche Lernzugänge (Vorerfahrungen, Lebensbezüge, Lebensrelevanz) berücksichtigt.

Die differenzierende Förderqualifikation ist, in der Konzeption von Alexandra Obolenski, eine umfassendere Qualifikationsdimension als die der Sachkompetenz, zum einen, weil ihre Teilbereiche „methodisch-didaktische Förder-Fähigkeiten“ und „Fachliche Fähigkeiten“ im integrationspädagogischen Kontext eine eigene Bedeutung erhalten, die auch mit dem Begriff einer „Didaktik der Vielfalt“ umschrieben werden kann, wie im nächsten Abschnitt zu erläutern sein wird, zum anderen, weil ihr noch ein dritter Bereich zugeordnet wird, der der „kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten“. Im Hinblick auf methodisch-didaktische Kompetenzen ermöglichen diese theoretisch begründeten Entscheidungen aus Methodenrepertoire und didaktischen Ressourcen. Für die Fachkompetenz stellen kognitive und metakognitive Fähigkeiten Grundlagen dar für die Anwendung von Theoriewissen im Handeln wie auch für die Reflexion der Praxis zur Erweiterung des Theoriewissens. Kognitive und metakognitive Fähigkeiten sind bedeutend für das weitere Lernen der LehrerIn

vez más rápidos, ...y obviamente la ciencia también avanza a ese nivel y la educación tendría que ir en esa línea y por ese lado el maestro...”

¹¹⁹ Obolenski, 2001, S. 149

im Rahmen der Leitbilder „lernende LehrerIn, forschende LehrerIn und reflektierende DidaktikerIn“.

2.3.3.4 Abschließende Überlegungen

Unter den Begriffen „Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz“ wurden bisher vielfältige Qualifikationen und Kompetenzen beschrieben. Wie aber kommt man zu diesen oder jenen Entscheidungen, welche Kompetenzen erwünscht oder gefordert werden? In einem abschließenden Abschnitt zum Thema Kompetenzdimensionen sollen einige Überlegungen zu diesem Problem dargestellt werden. In der Literatur finden sich jedoch auch andere Konzeptionen, die unterschiedliche gewünschte und erwartete Fähigkeiten einer LehrerIn zusammenfassen und/oder unter bestimmten Aspekten favorisieren. Es folgen zwei Beispiele, die jedoch nicht näher analysiert werden.

Die drei Kompetenzdimensionen Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz finden sich zum Beispiel bei Reinhold Miller als „Grundfähigkeiten“ der LehrerIn oder „Pfeiler im Erziehungsprozess“¹²⁰ wieder: Selbstkonzept, Vorbildfunktion, Kommunikation, Kooperation, Fachkompetenz und Realitätssinn. Ein weiteres Beispiel: Die Ziele der Fortbildungen im Rahmen des RIC Programms für RegelschullehrerInnen beinhalten den Erwerb von diagnostischer Kompetenz bei sonderpädagogischem Förderbedarf, von Kommunikationskompetenz mit den Eltern behinderter Kinder, die Vorbildfunktion der LehrerIn in Bezug auf Toleranz, Respekt, Zusammenleben und Affektivität der Kinder mit und ohne Behinderungen und methodisch-didaktische Fähigkeiten für Lehrprozesse für Kinder mit Körper-, Sinnes- und geistiger Behinderung¹²¹.

Fragt man, welche Fähigkeiten und Charakteristika LehrerInnen haben sollen, antworten viele Menschen aus eigener (Schul-)Erfahrung. Es wäre jedoch ein Trugschluss, diese normativen Vorstellungen davon, wie jemand zu sein hat, aus den subjektiven Erfahrungen und Wahrnehmungen einzelner zu schließen und zur Richtschnur für Aus- oder Fortbildungsziele zu machen. Alltagssituationen und Erfahrungswissen sind letztlich beliebig und lassen eine logische Ableitung von Zielen und Normen nicht zu. Vielmehr ist die Entscheidung für die Heranbildung bzw. Konsolidierung bestimmter Kompetenzen eingebettet in ein Wertesystem, das von Idealen vom Menschen und von menschlichem Zusammenleben geprägt ist. Die Entscheidung für und wider bestimmte Kompetenzen, in unserem Fall für

¹²⁰ Miller, R., 1999, S. 49

¹²¹ ARIC, 2000,

integrationspädagogische Praxis, kann also nicht aus Praxiserfahrungen entstehen, allerdings ist sie durchaus auch nicht losgelöst von diesen. Die Entscheidung ist vielmehr abhängig von Werten, die eben nicht empirisch, wohl aber ethisch begründbar sind. Im Falle der Fortbildung für integrationspädagogische Praxis erschließt sich die Entscheidung aus einem Menschenbild, dem zufolge jeder Mensch im Prinzip lernfähig ist und ein Recht auf Lernen hat. Hinzu kommt die Vorstellung von einem menschlichen Zusammenleben, das auf Gleichheit beruht und Diskriminierung jeder Art nicht erlaubt.

Ging es in diesem Teil des zweiten Kapitels eher um eine allgemeine Beschreibung der Kompetenzen für den Lehrerberuf mit einigen Bezügen zum integrationspädagogischen Kontext, so stehen im nächsten Teil die Merkmale professionellen Handelns von IntegrationslehrerInnen im Mittelpunkt.

2.4. Merkmale professionellen Handelns von IntegrationslehrerInnen

In einem ersten Teil dieses Unterkapitels sollen einige grundsätzliche Überlegungen zusammengetragen werden zu der im Titel impliziten Annahme, dass IntegrationslehrerInnen in ihrem professionellen Handeln zu erkennen sind. In einem weiteren Schritt wird auf der Grundlage einer Literatursicht versucht, Kennzeichen eines integrativen Unterrichts zu bestimmen, hierbei werde ich mich auf drei wesentliche Ansätze beschränken: Annedore Prengels Pädagogik der Vielfalt, das Lernen am gemeinsamen Gegenstand von Georg Feuser und die von Hans Wocken bestimmten Dimensionen der gemeinsamen Lernsituation. Nachdem daraufhin Alexandra Obolenskis Erarbeitung von Qualifikationen für eine integrationspädagogische LehrerInnenausbildung dargestellt und kritisch gewürdigt wurde, sollen zum Schluss des Unterkapitels die Merkmale professionellen Handelns von IntegrationslehrerInnen benannt werden.

2.4.1. Ist das professionelle Handeln von IntegrationslehrerInnen verschieden von dem anderer LehrerInnen?

Die Überschrift zu diesem Abschnitt legt das nahe. Im Allgemeinen wird davon ausgegangen, dass es Unterschiede im professionellen Handeln von SonderschullehrerInnen und RegelschullehrerInnen gibt. Sonst würde ja auch die andere und längere Ausbildung von Lehrkräften für die Sonderschule keinen Sinn machen. Alexandra Obolenski widerspricht jedoch der weit verbreiteten Annahme, dass es eine besondere Sonderschul-Didaktik und -Methodik und sonderpädagogische Qualifikationen gebe, entschieden:

“Es liegt eine wirklichkeitsverzerrende Einschätzung vor, wenn eine besondere methodisch-didaktische Arbeit in Sonderschulen angenommen wird: eine Mystifizierung.”¹²²

Angesichts dieser kritischen Analyse muss gefragt werden, ob denn die Bestimmung von Qualifikationen, professionellen Merkmalen und Qualitätskriterien letztendlich auch auf eine Mystifizierung integrationspädagogischer Berufspraxis hinausläuft. Nähern wir uns einer Klärung dieser Frage in einem ersten Schritt über die Begriffsbestimmung von „professionellem Handeln“, so wie Hilbert Meyer es als “Arbeitsdefinition” formuliert:

“Professionalität des Lehrerhandelns liegt dann vor, wenn die Lehrerin komplexe schulpädagogische Situationen elegant, zeitsparend und unter Nutzung ihres Expertenwissens löst und an der bewussten Weiterentwicklung ihrer Lehrerpersönlichkeit arbeitet. Dabei orientiert sie sich am Berufsethos der Lehrerschaft. Sie kooperiert mit ihren Kolleginnen in einer Berufssprache und ist bereit, ihr Handeln methodisch kontrolliert zu überprüfen und zu rechtfertigen.”¹²³

Dem Begriff „komplexe schulpädagogische Situationen“ könnten sich auch die vermeintlichen oder tatsächlichen besonderen Anforderungen zuordnen lassen, welche die gemeinsame Unterrichtung von SchülerInnen mit und ohne besonderen Förderbedarf mit sich bringen:

Die bolivianischen KollegInnen, die an der integrationspädagogischen Fortbildung¹²⁴ teilgenommen haben, hatten recht konkrete Vorstellungen von den spezifischen Anforderungen in einer Integrationsklasse: sie erwarteten

“mehr Kenntnisse über verschiedene Behinderungen zu erwerben”,

aber insbesondere wollten sie

“neue Methodik und Techniken für diese Kinder lernen”¹²⁵.

¹²² Obolenski, 2001, S. 55

¹²³ Meyer, 1997, Bd. 2 S. 44

¹²⁴ Siehe 5. Kapitel “Praxisbericht”

¹²⁵ “... adquirir más conocimientos acerca de las discapacidades ..., aprender nueva metodología y técnicas para estos niños.. “, zitiert aus den Evaluationsfragebögen am Ende der Fortbildung.

Diese Vorstellungen entsprechen dem von Alexandra Obolenski identifizierten „Mythos“ des „Besonderen“, bei dem sie sich auf die Beschulung von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf in den Bereichen des Lernens und der emotional-sozialen Entwicklung bezieht: Aus den besonderen Förderbedarfen der SchülerInnen, über die man besser informiert sein möchte, wird die Notwendigkeit einer besonderen Methodik und Didaktik abgeleitet, die die LehrerInnen glauben beherrschen zu müssen, damit sie die SchülerInnen in ihrer Klasse integrieren können. Interessant in diesem Zusammenhang ist der klärend gemeinte Zusatz der Direktorin einer Integrationsschule: ihre Erwartung ist es

„unterrichtet, ausgebildet zu sein, um (Probleme; Ergänzung: B.H.) zu lösen, nicht als Expertin, sondern als Lehrerin“.¹²⁶

Diese Erwartung Luisas entspricht eher dem Bild der „weiterlernenden LehrerIn“, die im Rahmen ihres professionellen Handelns in einem integrationspädagogischen Kontext Expertenwissen im Sinne der oben zitierten Definition Hilbert Meyers einsetzt.

Eine abschließende Überlegung zu der Fragestellung in diesem Abschnitt entnehme ich einem Artikel von Rainer Benkmann mit dem Titel „Sonderpädagogische Professionalität im Wandel“. Wenn auch der Bezugsrahmen für integrationspädagogische Praxis eher die Regelschulpädagogik ist, wie die obige Bemerkung der bolivianischen Kollegin sehr deutlich macht, so ist doch zu überprüfen, ob sich nicht auch in der Sonderpädagogik Bedeutsames für die Integrationspädagogik finden lässt.

Rainer Benkmann geht von der Forderung nach der Vermittlung von grundlegenden berufsethischen Prinzipien und Haltungen aus, die er in Übereinstimmung mit Urs Häberlin für wesentlich hält für die sonderpädagogische Lehrerbildung. Diese bestehen aus

- der Überzeugung vom Lebensrecht für alle,
- dem Glauben an Bildbarkeit und Bildungsrecht für alle,
- dem Engagement für Selbständigkeit und Lebensqualität für alle.

Er stellt heraus, dass angesichts ökonomischer und sozialer Veränderungen sonderpädagogische Professionalität an den Prinzipien der Anwaltschaft und selbstbestimmter Lebensführung ausgerichtet sein müsste:

¹²⁶ Evaluations-Fragebogen von Luisa R. L.: “Estar preparado para solucionar, no como especialista, sí como docente” 4. Dezember 2000

“...Dabei sollen sonderpädagogisches Denken und Handeln an den Prinzipien der Anwaltschaft und Befähigung zu selbstbestimmter Lebensführung orientiert sein. Diese Ausrichtung impliziert das ständige Oszillieren zwischen den Polen notwendiger Vertreterschaft und Selbstbestimmung. Sie ist ein wesentliches Merkmal sonderpädagogischer Professionalität ...”¹²⁷

Der Schule im Allgemeinen und auch der Förderung der Schülerschaft mit besonderem Förderbedarf in der Integrationsschule ist aufgetragen, diese Prinzipien durch die Förderung kooperativer und solidarischer Lernprozesse einzubringen.

Nun mag man dem entgegenhalten, dass die Anwaltschaft im Prinzip nicht nur zum Berufsbild der SonderpädagogIn gehört, aber ich stimme mit Rainer Benkmann überein, wenn er ihr mit Berufung auf Urs Häberlin und Otto Speck einen besonderen Stellenwert einräumt. In einem integrationspädagogischen Kontext erhält diese Anwaltschaft ihre eigene Ausprägung, insofern sie sich in einer besonderen Verpflichtung niederschlägt, die die IntegrationslehrerIn allen ihren SchülerInnen gegenüber, also auch denen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen eingeht. Was das konkret bedeutet, wird im nächsten Abschnitt detaillierter beschrieben.

Auf die Ausgangsfrage zurückblickend, komme ich nach diesen Ausführungen zu dem Ergebnis, dass es keine grundsätzlichen Unterschiede im professionellen Handeln von RegelschullehrerInnen und IntegrationslehrerInnen geben kann. Allerdings könnten jedoch einige Kompetenzen in unterschiedlicher Weise ausgeprägt sein oder unterschiedliches Gewicht haben, auch wenn sie sich in den jeweiligen Praxisfeldern auf einer konzeptionellen Grundlage entsprechen. Diese Ausprägung und Gewichtung von Kompetenzen hinsichtlich integrationspädagogischem professionellen Handeln steht in engem Zusammenhang mit den Merkmalen integrativen Unterrichts und soll in der Auseinandersetzung mit verschiedenen theoretischen Ansätzen herausgearbeitet werden.

2.4.2. Integration bedeutet Pädagogik der Vielfalt

Auf der Grundlage eines demokratischen Differenzbegriffes entwickelt Annedore Prengel eine Pädagogik der Vielfalt als Ergebnis des

¹²⁷ Benkmann, 2001, S. 93

“Versuch(s, B.H.), Erkenntnisse aus drei pädagogischen Reflexionsfeldern (Interkulturelle Pädagogik, Feministische Pädagogik, Integrationspädagogik, B.H.) Zusammenzudenken.”¹²⁸

Hans-Peter Schmidtke greift in seinem Beitrag zur Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise von Ausländerpädagogik und interkultureller Pädagogik auf die Arbeit Annedore Prengel zurück, indem er fordert:

“Wir brauchen eine Neubestimmung interkulturellen Handelns im Rahmen einer Pädagogik der Vielfalt (..), die sich bewusst mit dem verändernden Ensemble der Kulturen, den damit verbundenen Herausforderungen auseinandersetzt. Nicht nur Ethnizität oder Nationalität müssen dabei in den Blick genommen und kritisch hinterfragt werden, sondern eine Vielzahl weiterer Differenzlinien (wie z.B. Klasse, Geschlecht, sexuelle Orientierung, aber auch verschiedene Formen der Behinderung).¹²⁹

Annedore Prengel steht in ihren Gedanken zur Integration der Frankfurter Arbeitsgruppe um Helmut Reiser nahe, die wiederum ausgehend von der Dialogtheorie Martin Bubers integrative Prozesse versteht als Prozesse der Annäherung und Abgrenzung zwischen Verschiedenen. Merkmale einer Pädagogik der Vielfalt sind:

- Anerkennung der Verschiedenheit und Herstellung von Gemeinsamem
- Soziales Lernen als übergeordnetes Ziel
- Schule als Ort für Dialoge als Voraussetzung und als Bestandteil von Integrationsprozessen.

Das Konzept der „Vielfalt“ hat innerhalb der bolivianischen Bildungsreform große Bedeutung, insbesondere im Hinblick auf die soziokulturelle Heterogenität des Landes, die sich in dem Prinzip der Anerkennung der Interkulturalität und Mehrsprachigkeit niederschlägt.¹³⁰ In einem der Dokumente zur Anwendung der Bildungsreform in der Schulpraxis wird auf die Vielfalt als „Herausforderung an die Schule“ Bezug genommen:

¹²⁸ Prengel, 1995, S. 181

¹²⁹ Schmidtke in: Leiprecht, 2005, S. 157

¹³⁰ Ley de la Reforma Educativa, Título I, Capítulo Único: Bases y Fines de la Educación Boliviana, Artículo 1, “...la educación boliviana se estructura sobre los siguientes bases fundamentales:...5.-Es intercultural y bilingüe, porque asume la heterogenidad socio-cultural del país en un ambiente de respeto entre todos los bolivianos, hombres y mujeres.”

„Eine Antwort geben auf die Vielfalt der sozialen, kulturellen, linguistischen, ethnischen und individuellen Bedürfnisse, mit denen Jungen und Mädchen in die Schule kommen, und mit denen sie sich im Moment des Lernens konfrontiert sehen ... Jungen und Mädchen haben unterschiedliche Fähigkeiten, Motivationen, Lernrhythmen, Interessen und kulturelle Muster, die in ihre Lernerfahrungen eingehen und die bewirken, dass das Lernen eine einzigartige Erfahrung jedes Kindes ist. Das Konzept der Vielfalt beinhaltet, dass alle Schüler eigene und spezifische Erziehungsbedürfnisse haben.“¹³¹

Eine Pädagogik der Vielfalt bildet die Grundlage zur Akzeptanz der menschlichen Heterogenität und wendet sich gegen Ausgrenzung von Menschen aufgrund von persönlichen und/oder sozialen Bedingungen, wie zum Beispiel Behinderungen und Beeinträchtigungen. Ein gesellschaftspolitisches Verständnis von „Integration“ bereichert die Spannbreite von möglichen Lebensformen, kulturellen Ausdrucksformen und Werten. Das gilt selbstverständlich auch für Menschen, die mit der Bedingung einer Behinderung leben: in einer ersten Dimension der Anerkennung geht es um die

“Anerkennung der einzelnen Person in intersubjektiven Beziehungen”¹³²

in ihrem Sosein, und nicht als “Behinderter”; die zweite Dimension bezieht sich auf die Anerkennung gleicher Rechte und die dritte auf die Anerkennung der Zugehörigkeit zu einer kulturellen Gemeinschaft. Diese Dimensionen bilden die Grundlage für die von Annedore Prengel erarbeiteten Thesen für eine Pädagogik der Vielfalt, die auf die

“gleichberechtigte Teilhabe an den Ressourcen von Bildungsinstitutionen”¹³³

¹³¹ Guidugli, 2000, S. 4: “..Dar una respuesta a la diversidad de necesidades sociales, culturales, lingüísticas, étnicas e individuales con las que los niños y niñas llegan a la escuela, y con las que se enfrentan a la hora de aprender. ... Los niños y niñas tienen diferentes capacidades, motivaciones, ritmos de aprendizaje, intereses y pautas culturales que mediatizan sus experiencias de aprendizaje y que hacen que el aprendizaje sea una experiencia única para cada niño. El concepto de diversidad implica que todos los alumnos tienen necesidades educativas individuales propias y específicas.”

¹³² Prengel, 1995, S. 185

¹³³ Prengel, 1995, S. 185

abzielt. In diesen Elementen einer Pädagogik der Vielfalt lassen sich einige Überlegungen finden, die in besonderer Weise für die Bestimmung von Merkmalen professionellen Handelns von IntegrationslehrerInnen bedeutsam sind:

“Die Achtung vor der Einzelpersönlichkeit der Kinder und Jugendlichen ist ein Prinzip, das Parteilichkeit der Lehrenden für die Einzelnen begründet und als zentrales Bildungsziel vermittelt werden soll.”¹³⁴

- Was Annedore Prengel Parteilichkeit nennt, entspricht der Forderung nach dem Prinzip der Anwaltschaft, wie es weiter oben in einem sonderpädagogischen Zusammenhang bezeichnet wurde. Die Anerkennung der Einzelpersönlichkeit anderer geht mit Selbstachtung einher und entspringt einer Haltung, die von Respekt im Allgemeinen und der Anerkennung der Vielfalt der Lernmöglichkeiten geprägt ist.
- Entwicklungen, neue Handlungsperspektiven durch wechselseitige Anregungen zwischen Verschiedenen können nur in einem Klima der Akzeptanz von Verschiedenheit entstehen und wachsen. Verantwortlich für die Schaffung dieses Klimas ist hauptsächlich die Lehrkraft, deren Vorbildfunktion in diesem Zusammenhang noch einmal hervorgehoben wird.
- Selbstreflexion und biographische Kompetenz finden ihre Entsprechung in Annedore Prengels Element der “innerpsychischen Heterogenität”. In integrationspädagogischen Kontexten ist es besonders wichtig, zu berücksichtigen, dass

“wir alle --- unsere psychische Stabilität (erhalten), indem wir schmerzliche, gefährliche, verpönte und verbotene Empfindungen verdrängen und sie dann unbewußt delegieren und sie im Anderen idealisieren, verachten, bekämpfen. ... wenn wir Angst haben um unsere eigene körperliche Unversehrtheit, ängstigen wir uns in der Nähe von Menschen mit Behinderungen...”¹³⁵.

- Wie oft hört man IntegrationslehrerInnen von Ängsten, Unsicherheiten und Abwehr reden, Gefühlen, die bewusst werden müssen, damit sie als Teil der eigenen Persönlichkeit wahr- und angenommen werden können.

¹³⁴ Prengel, 1995, S. 186

¹³⁵ Prengel, 1995, S. 189

- Annedore Prengels Elemente „Keine Definitionen“ und „Keine Leitbilder“ leiten sich ab aus der „Unbestimmbarkeit des Menschen“ und einer Offenheit für die Heterogenität der SchülerInnen. Das bedeutet für den Aufgabenbereich der Evaluation und Bewertung, dass Entwicklungsdynamik und Umfeld berücksichtigt werden müssen. Das heißt für das Lernziel der Autonomie: Herstellen von Freiräumen für eigene Erfahrungen

*“sowie das Angebot zur Auseinandersetzung mit einer klar abgegrenzten, eigene Positionen vertretenden parteilichen Persönlichkeit der Lehrerin oder des Lehrers”.*¹³⁶

- Im Element „Didaktik des Offenen Unterrichts“ beschreibt Annedore Prengel didaktische Möglichkeiten der Pädagogik der Vielfalt, die sich an die Erfahrungen der Reformpädagogik anlehnen. In besonderer Weise bedeutsam für integrationspädagogische Kontexte halte ich das Konzept der Passung im Sinne einer Abstimmung zwischen den Voraussetzungen und Lernbedürfnissen der Schülerinnen und den inhaltlichen und methodischen Angeboten. Wichtig ist auch die Forderung von Lernentwicklungsberichten und die Ablehnung von Ziffernzeugnissen, die im bolivianischen Kontext nach der Bildungsreform allgemein, das heißt nicht nur für Integrationsklassen richtungweisend sind.

Eine Antwort auf „Kinderelend oder Störungen als Chance?“ liegt nicht allein im professionellen Handeln der LehrerInnen, sondern vor allem im Bereich von Organisation und Verwaltung, wenn Annedore Prengel zum Beispiel Kontinuität in der Klassenleitung, Supervision für die Lehrkräfte, Doppelbesetzung und Intensivbetreuung als Schritte zur Problemlösung vorschlägt. Allerdings setzen diese Maßnahmen bestimmte Handlungskompetenzen bei den LehrerInnen voraus: im besonderen Maße Kommunikations- und Kooperationskompetenz. Hiermit mag die selektive Darstellung in Hinsicht professionellen Handelns im Rahmen des theoretischen Ansatzes Annedore Prengels einer Pädagogik der Vielfalt genügen. Im Folgenden wird integrationspädagogisch professionelles Handeln auf dem Hintergrund von Merkmalen integrativen Unterrichts untersucht.

2.4.3. Woran erkennt man Integration im Unterricht?

September 1999, Schule Mariscal

Klassenraum der 3. Klasse

Auf dem Stundenplan steht Gemeinschaftskunde (Ciencias de la vida). Die SchülerInnen sitzen in Gruppen zu sechst an ihren zusammengestellten Tischen. Die Lehrerin sitzt auf ihrem Pult. Valeria sitzt auf einer Bank am Pult der Lehrerin. Sie hat ein Blatt Papier mit schriftlichen Additionsaufgaben und eine Reihe von Holzstäbchen vor sich liegen, die sie zum Abzählen benutzt. Ab und zu schweift ihr Blick in die Klasse, dann wendet sie sich wieder den Aufgaben zu. Ihre MitschülerInnen hören der Lehrerin zu, die eine Inkalegende vom Ursprung des Menschen erzählt. Nachdem die Legende erzählt ist, fordert die Lehrerin die SchülerInnen auf, sie in Gruppenarbeit zu einem Theaterstück zu verarbeiten. Dann wendet sie sich Valeria zu und kontrolliert die Ergebnisse ihrer Arbeit. Valeria ist hörbehindert, sie trägt kein Hörgerät.

Ist Valeria integriert? Aus der Sicht der Sondereinrichtung, die sie vorher besucht hat, schon, denn sie geht ja gemeinsam mit nichtbehinderten SchülerInnen in eine staatliche Schule in dem Stadtteil, in dem sie wohnt. Die Eltern sind der gleichen Meinung, da Valeria die gleiche Schule besucht wie ihre Schwester.

Aus schulpädagogischer Sicht jedoch ist Valeria, zumindest zum Zeitpunkt des Besuchs nicht integriert. Sie sitzt zwar im gleichen Klassenraum wie ihre nichtbehinderten MitschülerInnen, aber in der beobachteten Situation kann nur von einer äußerlichen Integration die Rede sein. Woran kann man denn nun Integration im Unterricht festmachen? Zur Beantwortung dieser Frage werden die Kriterien von zwei Wissenschaftlern herangezogen, die während langjähriger integrationspädagogischer Erfahrungen erarbeitet wurden.

Georg Feuser aus Bremen stellt die Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand in den Mittelpunkt integrativer Pädagogik. Seine pädagogische Konzeption wird von folgenden Prinzipien und Kategorien bestimmt:

„Gegen das Prinzip der „Selektion“ setzen wir die zentrale Kategorie der „Kooperation“ ...

gegen das Prinzip der „Segregierung“ (pädagogisch: Äußere Differenzierung) setzen wir die zentrale Kategorie der „Inneren Differenzierung“,

gegen das Prinzip, den unterschiedlichen Entwicklungs-, Denk- und Handlungsniveaus der Kinder und Schüler mit „individuellen Curricula“ zu

begegnen, setzen wir die zentrale Kategorie der „Individualisierung“ eines gemeinsamen Curriculums und

gegen das Prinzip der „Parzellierung“ der Bildungsinhalte....setzen wir die zentrale Kategorie der „Projektarbeit“ und „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand.“¹³⁷

Die zentralen Kategorien finden sich in Georg Feusers Definition von Integration wieder: alle Kinder lernen und arbeiten in Kooperation miteinander (Kooperation) an und mit einem gemeinsamen Gegenstand (am gemeinsamen Gegenstand) auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau (Individualisierung eines gemeinsamen Curriculums) und mittels ihrer momentanen Denk- und Handlungskompetenzen (Innere Differenzierung). Georg Feuser bezieht sich mit dem Begriff „innere Differenzierung“ auf Wolfgang Klafki, der innere Differenzierung in zwei Dimensionen didaktischer Planung vollzieht: im Hinblick auf Stoffumfang und Zeitaufwand und was die Intensität einzelner Unterrichtsphasen anbetrifft. Gleichzeitig kritisiert Georg Feuser aber auch die Beschränktheit der Dimensionen, in denen die Individualität des Menschen nicht berücksichtigt werde. Demzufolge schlägt er eine Dreidimensionalität vor, die - unter der Vorgabe, die weitmögliche Entwicklung des einzelnen Schülers zu erreichen - das Ziel selbst variabel handhabt, mit anderen Worten: Es wird nicht an einem gemeinsamen Ziel für alle festgehalten, wohl aber an einem gemeinsamen Gegenstand.

Mit der Tätigkeit an einem gemeinsamen Gegenstand meint Georg Feuser nicht

„das materiell Faßbare, das letztlich in der Hand des Schülers zum Lerngegenstand wird, sondern der(n) zentrale(n) Prozeß, der hinter den Dingen und beobachtbaren Erscheinungen steht und sie hervorbringt.“¹³⁸

Für das professionelle Handeln der IntegrationslehrerIn fordert Georg Feuser hohes Fachwissen und umfassende entwicklungs- und lernpsychologische Kenntnisse, die die Grundlagen zu förderdiagnostischen und didaktisch-methodischen Kompetenzen bilden. Auf schulpolitischer Ebene bedeutet integrative Pädagogik Schulreformen. In Theorie und Praxis

¹³⁷ Feuser in Eberwein, 1988, S. 171

¹³⁸ Feuser in Eberwein, 1988, S. 177

bedarf es aus der Sicht Feusers der Lösung der didaktischen Frage und der Kooperation aller Beteiligten. Auf unsere Ausgangsfrage zurückkommend, lässt sich mit Feuser integrativer Unterricht an der Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand festmachen, die in Zusammenhang mit innerer Differenzierung und Individualisierung des gemeinsamen Curriculums steht.

Das Kriterium des gemeinsamen Gegenstands beinhaltet einen hohen Anspruch an integrativen Unterricht, der im Prinzip nur über Projektunterricht eingelöst werden kann. Das Wesentliche des integrativen Unterrichts besteht darin, dass individuellen und gemeinsamen Lernprozessen aller SchülerInnen in ausgewogener Weise Raum gegeben wird. Dieser Gedanke schlägt sich in der gemeinsamen Lernsituation nieder, der von Hans Wocken als zentraler Begriff für integrativen Unterricht vorgeschlagen wird¹³⁹. Hierbei ist die von Georg Feuser geforderte Kooperation in allen Lernprozessen nur eine von vier Ausprägungen der Kategorie "gemeinsame Lernsituation", und zwar die höchste der Ausprägungen, die im Folgenden kurz skizziert werden:

- in der kooperativen Lernsituation geht es um das wechselseitige Zusammenwirken zweier Interaktionspartner, die sich gegenseitig beeinflussen, aber gleichzeitig die eigene individuelle Handlungsplanung aufrecht erhalten;
- die komplementäre Lernsituation zeichnet sich dadurch aus, dass der eine Interaktionspartner den anderen in seiner Handlungsplanung mehr beeinflusst als umgekehrt;
- in der kommunikativen Lernsituation beziehen sich die Interaktionspartner aufeinander, ohne dass dieser Interaktion eine gemeinsame Handlungsplanung zugrunde liegt und
- bei der koexistenten Lernsituation gibt es keine direkte Einflussnahme oder Interaktion, aber der eine Partner ist für den anderen von Bedeutung.

Für mich hat das Kriterium der gemeinsamen Lernsituation den Vorteil, dass das Prinzip des Dialogischen zum Tragen kommt, das meines Erachtens in besonderer Weise für integrationspädagogische Prozesse von Bedeutung ist. Ob es sich allerdings gut zur Anwendung bei der Kodierung von Unterrichtsbeobachtungen eignet, das muss sich bei der Erprobung entsprechender Beobachtungen herausstellen und dann in die Erarbeitung des Beobachtungsschemas eingehen.

¹³⁹ Vgl. Hinz, 1993, S. 106 ff.

2.4.4. Konzeptionen für integrationspädagogische Qualifikationsprozesse

Die kritische und punktuelle Darstellung von Konzeptionen für eine integrationspädagogische LehrerInnenbildung erfolgt in der Absicht, für die Erarbeitung von Kategorien für die Inhaltsanalyse im Forschungsteil eine Grundlage zu schaffen. Die Auseinandersetzung beschränkt sich im Wesentlichen auf die Konzeption von Alexandra Obolenski¹⁴⁰, die jedoch nur bedingt Hinweise für die vorliegende Arbeit beinhaltet, da sie für einen anderen, den deutschen Kontext für LehrerInnenausbildung erstellt wurde. Zudem handelt es sich nicht um Vorschläge für Fortbildungsmaßnahmen, sondern für die Ausbildung von integrationspädagogischen Lehrkräften.

Eine weitere Arbeit im Umfeld des Themas, allerdings auch für den deutschen Kontext, liefert Monika Ortman¹⁴¹ mit einer “Untersuchung zu einer zweckdienlichen integrationspädagogischen Qualifikation von Erzieherinnen im Elementarbereich”. Erwähnt sei an dieser Stelle die Qualifikationsmaßnahme, die im Rahmen des UNESCO-Projekts in Bolivien durchgeführt wurde. Auf diese Fortbildung wird an anderer Stelle dieser Arbeit, in Zusammenhang mit dem Praxisbericht im fünften Kapitel, Bezug genommen.

Ausgehend von einer Analyse der integrationspädagogischen Tätigkeit – Praxisfeld Schule –, entwickelt Alexandra Obolenski eine Konzeption der veränderten LehrerInnenbildung im Hinblick auf eine „Schule für Alle“. Im zweiten Teil ihrer Arbeit, der Alternativen zur bisher praktizierten LehrerInnenbildung gewidmet ist, stellt die Autorin eine „Didaktik der Vielfalt“ in den Vordergrund, die an die weiter oben dargestellte „Pädagogik der Vielfalt“ Annedore Prengels angelehnt ist.

In der Auseinandersetzung mit der Literatur und mit schulpraktischen Beispielen identifiziert Alexandra Obolenski zwei Kompetenzbereiche, die sie für integrationspädagogische Praxis als besonders bedeutsam erachtet. Diese sind auf der Handlungsebene angesiedelt und beziehen sich zum einen auf didaktische Entscheidungen für ein Arbeiten mit offenen Konzepten, zum anderen auf die Kommunikation.

¹⁴⁰ Obolenski, 2001 veröffentlicht, Die kritische Auseinandersetzung mit in der Literatur erarbeiteten Konzeptionen der veränderten LehrerInnenausbildung mit integrationspädagogischer Ausrichtung beschränkt sich auf die Arbeit von Alexandra Obolenski, die mir zum Zeitpunkt der Erarbeitung der Kategorien für die Inhaltsanalyse in Bolivien in einer noch unveröffentlichten Version zur Verfügung stand. Der 2002 erschienene Beitrag von Georg Feuser “Von der Integration zur Inclusion – Allgemeine (integrative) Pädagogik und Fragen der Lehrerbildung” konnte nicht berücksichtigt werden.

¹⁴¹ Ortman, 1992

Die Arbeit mit offenen Konzepten findet ihre Entsprechung in den positiven kanadischen Erfahrungen mit der inklusiven Schule. Da werden unter dem Titel “Unterrichtspraktiken” eine Vielfalt von Unterweisungsstrategien und Beratungstechniken genannt, die den unterschiedlichen Lernzugängen Rechnung tragen. Des Weiteren wird darauf hingewiesen, wie wichtig Kreativität hinsichtlich Methodik und Didaktik ist:

“Because a child’s special needs may be beyond a teacher’s experience, we are forced to throw out some of our traditional methods and find innovative approaches. What we discover is that all our students benefit from this change of practice.”¹⁴²

Die Realisierung einer Didaktik, die sich an der Leitidee „Integration“ orientiert, braucht LehrerInnen, die über bestimmte Basisqualifikationen verfügen. Alexandra Obolenski hat folgende Qualifikationen bestimmt, die im Folgenden, dem Buch entnommenen Schema dargestellt werden¹⁴³:

(Weiter)Lernqualifikation	Kooperationsqualifikation	Differenzierende Förderqualifikation
Authentizität, Selbstreflexion	Fähigkeiten zur Beobachtung und Beschreibung	Kognitive und metakognitive Fähigkeiten
Reflexion von Wertvorstellungen	Soziale Beweglichkeit, Kommunikationsvermögen, Teamfähigkeit	Methodisch-didaktische Fördermöglichkeiten
Lernen lernen, Ästhetisch-künstlerische Fähigkeiten	Problemlösefähigkeiten	Fachliche Fähigkeiten

Diese Basisqualifikationen sollen während der Ausbildung erworben werden.

¹⁴² Murray in Porter/Richler, 1991, S. 176

¹⁴³ Obolenski, 2001, S. 149

Kritisch betrachtet, haben nicht alle diese Fähigkeiten eine besondere Bedeutsamkeit für die integrationspädagogische Praxis. So halte ich zum Beispiel Fähigkeiten im Bereich der Authentizität und Selbstreflexion für alle pädagogischen Praxisfelder für sehr wichtig. Vielleicht könnte man aus der Besonderheit der Situation, die nun wiederum durch die Besonderung der SchülerInnen mit erzieherischen und schulischen Förderbedarfen gekennzeichnet ist, die Wichtigkeit dieser Qualifikationen hervorheben. In diesem Sinne wurde hinsichtlich der Vorbildfunktion weiter oben¹⁴⁴ argumentiert. Die Entscheidung darüber, was allgemeinpädagogisch an professionellem Handeln gefordert wird, und was zusätzlich dazu an integrationspädagogisch professionellem Handeln verlangt wird, hängt letztendlich von der Einstellung und Position des Argumentierenden hinsichtlich Professionalität von LehrerInnen und Integration ab. In diesem Zusammenhang steht das Argument vieler RegelschullehrerInnen gegen die Integration, dass sie nicht dafür ausgebildet seien. Margaret Murray meint dazu:

*”One of the most common remarks teachers make facing integration is that they are not ready for it. They say there is too much they do not know and they feel ill-prepared. These are real concerns and should be acknowledged. However, it seems to be the human condition that few of us are prepared for the major challenges in life, such as marriage, parenthood, or career changes. While I think it is important to recognize the challenge of an integrated classroom, I believe it is equally important to embrace integration with optimism.”*¹⁴⁵

Von diesen grundsätzlichen Überlegungen abgesehen, ist bei der Bewertung der Verwendbarkeit von Alexandra Obolenskis Qualifikationen zu berücksichtigen, dass sie ein allgemeines alternatives Modell der LehrerInnenausbildung entwirft, das sich an der Leitidee der Integration orientiert, während das Interesse der vorliegenden Arbeit auf fortbildungsrelevante integrationspädagogische Kompetenzen für LehrerInnen mit Berufspraxis in Regelschulen fokussiert ist. Dennoch halte ich die folgenden von Alexandra Obolenski erarbeiteten Qualifikationen auch für Fortbildungsmaßnahmen und auch in anderen kulturellen Kontexten für relevant:

- im Bereich der (Weiter-) Lernqualifikation die Reflexion von Wertvorstellungen

¹⁴⁴ Vgl. Ausführungen zum Thema ”Selbstkompetenz” in 2.3.3.1

¹⁴⁵ Murray in: Porter/Richler, 1991, S. 175

- im Bereich der Kooperationsqualifikation die soziale Beweglichkeit, Kommunikationsvermögen und Teamfähigkeit

In Berichten aus Integrationserfahrungen wird immer wieder auf das Problem der mangelnden Kommunikations- und Teamfähigkeit hingewiesen.

- Im Bereich der differenzierenden Förderfähigkeiten insbesondere die methodisch-didaktischen Fördermöglichkeiten.

Aus der Arbeit von Monika Ortmann kommt der folgenden Schlussbemerkung für die vorliegende Arbeit besondere Bedeutung zu:

„Angesichts des hohen Stellenwerts, den eine positive Einstellung der Erzieher/innen gegenüber Behinderten und ihren Familien nach Meinung der Befragten als qualifikatorische Komponente einnimmt, und der Tatsache, daß diese wünschenswerte, bejahende Einstellung in weiten Kreisen der Bevölkerung und auch in der Berufsgruppe der Erzieher/innen nicht ohne weiteres vorausgesetzt werden kann, erlangen personale Qualifizierungsmaßnahmen zur Persönlichkeitsentfaltung und Einstellungsänderung eine besondere Bedeutung.“¹⁴⁶

Diese Überlegungen werden bei der Bestimmung von Kategorien für die Inhaltsanalyse auf der Grundlage von Merkmalen professionellen Handelns von IntegrationslehrerInnen berücksichtigt werden.¹⁴⁷

2.5. Kriterien für die Qualität integrationspädagogischer Prozesse

Die folgenden Überlegungen zu Qualitätskriterien stehen in Zusammenhang mit den vorhergehenden Erläuterungen zu Professionalisierung und professionellem Handeln. Denn im Allgemeinen kann man davon ausgehen, dass ein höherer Grad von Handlungs- und Reflexionskompetenzen der LehrerInnen sich positiv auf die Qualität von pädagogischen Prozessen auswirkt.

In einem ersten Schritt hin zum Thema dieses Unterkapitels wird der Begriff der “Qualität” im pädagogischen Kontext unter die Lupe genommen. In den darauf folgenden Fragestellungen geht es darum, was unter „guten Schulen” und “gutem Unterricht” verstanden

¹⁴⁶ Ortmann, 1992, S.257

¹⁴⁷ siehe Kapitel 6.2.2

werden kann. Am Schluss dieses Unterkapitels müssten sich dann nach einer Analyse der vorangegangenen Beiträge Qualitätskriterien für integrationspädagogische Prozesse herauskristallieren lassen, wobei kritische Stimmen zur Qualitätsdiskussion einbezogen werden.

2.5.1. Bemerkungen zum Qualitätsbegriff im pädagogischen Kontext

Gemäß eines aus der Wirtschaft stammenden Konzepts des Qualitätsmanagements ist Qualität das, was den Anforderungen entspricht. Dementsprechend übertragen die Autoren Guy Kempfert und Hans-Günter Rolff¹⁴⁸ drei Qualitätsebenen auf die Schule:

- Input : Ressourcen, Schulcurriculum, Zeit für das Lernen
- Prozess: Lernformen, Lernkultur, verwaltungsmäßiger Ablauf
- Output: Abschlussqualifikationen, Sitzenbleiberquote, Niveau der Lernergebnisse

In einer kritischen Auseinandersetzung mit den TIMSS-Ergebnissen fordern die Autoren eine Qualitätsdebatte, die nicht nur auf Wettbewerbsfähigkeit, sondern auf die Pädagogik fokussiert ist, das heißt eine pädagogische Qualitätsdebatte. Das bedeutet das Suchen einer Balance zwischen Leistung, Persönlichkeitsbildung und Gemeinwesenorientierung. Auch Ulf Preuss-Lausitz warnt vor den Gefahren der kontrollierten Schulqualität: Pädagogische Bezüge würden auf messbare, meist kognitiv verkürzte Leistungsebenen reduziert, das habe zur Folge, dass der gesellschaftliche und bildende Zweck von Schule ökonomisch verengt werde. Bei der Durchführung flächendeckender Leistungstests erfahre man nichts über die wirklichen und individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen und über reale Lernprozesse. Allerdings habe die Qualitätsdebatte als solche positive Auswirkungen in Form einer verstärkten Selbstreflexion auf schulöffentlicher Ebene und schaffe so mehr Transparenz. Gerade die Sonderschulen seien empirisch in ihrer Wirkung nie durchleuchtet worden. Einzig und allein die subjektive Wahrnehmung und Darstellung der eigenen Arbeit seien lange Zeit maßgebend für die Meinung zur Qualität von Sonderschulen gewesen. Preuss-Lausitz stellt fest:

“Intersubjektiv überprüfbare Kriterien für die Bewertung der Lern- und Entwicklungsprozesse und den Schulerfolg sind erforderlich, liegen jedoch kaum vor.“¹⁴⁹

¹⁴⁸ Kempfert/Rolff, 1999, S. 14

Nicht erst mit der Alternative zur Sonderschulpädagogik, dem gemeinsamen Unterricht, entsteht die Frage nach der Qualität von Förderangeboten für SchülerInnen mit Behinderungen und den Kriterien, nach denen diese zu messen ist. Doch bekommt sie besondere Bedeutung in diesem Zusammenhang. Dabei kann es jedoch nicht vorrangig um das Vergleichen gehen, sondern die Qualitätsdebatte muss aus der Sicht von Guy Kempfert und Hans-Günter Rolff allgemein vor allem an Entwicklung orientiert sein.

„Qualität muss also nicht nur geprüft, sondern vor allem erzeugt werden.“¹⁵⁰

Diese Forderung richtet sich in erster Linie gegen die Vorstellung, dass die Durchführung von Leistungstests allein schon bessere Schule garantieren, und beinhaltet eine folgerichtige und wichtige Konsequenz, die mit dem Begriff der „Schulentwicklung“ umschrieben wird. Dabei identifizieren die Autoren drei Ebenen der Schulentwicklung, die zu Qualitätssicherung und -verbesserung beitragen: Personalentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Organisationsentwicklung. Evaluation¹⁵¹ ist die Grundlage für Qualitätsarbeit, sie wird von den Autoren verstanden als

“Prozess des systematischen Sammelns und Analysierens von Daten/Informationen, um Bewertungsurteile zu ermöglichen, die auf begründeter Evidenz beruhen.“¹⁵²

Der Frage, ob Evaluation von Unterricht das Lernen verbessert, geht auch Otto Speck¹⁵³ nach und kommt zu dem Ergebnis, dass es dabei nicht nur um die Schulleistungen gehen kann. Vielmehr sollte die Evaluation sich an den Lernprozessen und -ergebnissen der Menschen orientieren, für die die Schule Verantwortung trägt. Das impliziert die auch von Birgit

¹⁴⁹ Preuss-Lausitz, 2001, S. 47; Auf Ulf Preuss-Lausitz' Beitrag zum Thema „Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit im gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule“ wird weiter unten ausführlicher eingegangen (siehe 2.5.2).

¹⁵⁰ Kempfert/Rolff, 1999, S. 13

¹⁵¹ Evaluation ist eines von mehreren Kriterien der Qualitätsentwicklung, die Birgit Warzecha in ihrem Beitrag „Qualitätsentwicklung: Kooperation zwischen der Verhaltensgestörtenpädagogik und der Kinder- und Jugendhilfe“ identifiziert; weitere sind unter anderen Zielsetzung und Zieltransparenz, Orientierung am Grundsatz „Hilfe zur Selbsthilfe“, Partizipationsmöglichkeiten der Betroffenen, Aufwand-, Ressourcenüberprüfung und Vernetzung. Vgl. Warzecha, 1999, S. 47

¹⁵² Kempfert/Rolff, 1999, S. 23

¹⁵³ Speck, 2001

Warzecha angegebenen Kriterien der Zielsetzung und der Einbeziehung aller am Prozess Beteiligten. Zielsetzung der Evaluation ist mit den Worten Otto Specks

“ein stets erneutes Sich-vergewissern und Bewerten dessen, was man mit seinem Unterricht bei den Schülern bewirkt, und wie ihr Lernen sich lebensqualitativ verbessern lässt.”¹⁵⁴

Hier stoßen wir auf einen weiteren Begriff im Umfeld der Qualitätsdebatte, der in besonderem Maße in der Diskussion um die Rechte der Menschen mit Behinderungen eine Rolle spielt: das Konzept der Lebensqualität. Während die Qualitätsdebatte in erster Linie durch ihren Zusammenhang mit Managementkonzepten, Effizienz und Qualitätskontrollen geprägt ist, geht es bei dem Konzept der ‘Lebensqualität’ darum, die Bewertung sozialer Situation um die subjektive Interpretation der Beobachteten zu erweitern. Der theoretische Ansatz „Lebensqualität“ bietet, wie Hans-Peter Schmidtke¹⁵⁵ darstellt, zwei Zugangsmöglichkeiten zur Betrachtung sozialer Situationen: den subjektiven Zugang, das heißt

“die persönliche Zufriedenheit mit dem eigenen Schicksal im Rahmen der bisher gemachten Erfahrungen und der Vorstellung von der Umsetzung der eigenen Wünsche und Ideen”¹⁵⁶

und den objektiven Zugang, der das Maß der Befriedigung von menschlichen Grundbedürfnissen bestimmt. Otto Speck bezieht sich in seiner kritischen Darstellung des Konzeptes ‘Qualitätsentwicklung’ auf den ursprünglichen Bedeutungsgehalt von Qualität in (sonder-)pädagogischen Zusammenhängen, wenn er feststellt:

“Alle Lebensbereiche sehen sich zunehmend einem dominant werdenden Ökonomisierungsdruck ausgesetzt. Der in der Diskussion verwendete Begriff “Qualität” erhält dadurch eine inhaltliche Verschiebung. “Qualitätssicherung” bezieht sich nicht mehr primär auf den Menschen, der Hilfe braucht, also auf seine “Lebensqualität”, sondern zielt auf die Rentabilität des eigenen Betriebs.”¹⁵⁷

¹⁵⁴ Speck, 2001, S. 314

¹⁵⁵ Schmidtke, 1997, S. 300-309

¹⁵⁶ Schmidtke, 1997, S. 304

¹⁵⁷ Speck, 2000, S. 3; Nach Meinung Specks ist Qualitätsentwicklung primär Sache der Fachleute, im Sinne eines Qualitätsbegriffs, der sich an den individuellen Erfordernissen der Adressaten (Lebensqualität) und an überprüfbaren fachlichen Kriterien und ethischen Prinzipien (Leitbildern) orientiert.

Er fordert, weiterhin an der primären Orientierung an der Menschlichkeit und an den Menschenrechten festzuhalten. Professionelle Qualitätsentwicklung muss in erster Linie der Lebensqualität der Menschen dienen.

Die allgemeinen Ausführungen zum Begriff "Qualität" abschließend, sei darauf hingewiesen, dass die Qualität von Schulen von der Qualität des individuellen Lernens unterschieden werden muss. Diese Unterscheidung findet sich in den weiteren Überlegungen zum Thema "gute Schule" und "guter Unterricht" wieder.

2.5.2. Qualität von Schule und Schulsystem

Um zu bestimmen, was eine gute integrationspädagogische Schule ist, müssen wir uns darüber verständigen, so Ulf Preuss-Lausitz, was im Allgemeinen eine gute Schule ist. Dabei verweist der Autor zur grundsätzlichen Orientierung auf die Zielebenen für Schulen, die von der UNESCO vorgegeben wurden:

- „Learn to know (Wissen und wissen, wie man lernt)
- Learn to do (Handlungsbereitschaft und -fähigkeiten)
- Learn to be (Ich-Identität und Selbst-Vergewisserung)
- Learn to live together (Toleranz und Leben im Pluralismus; zivilgesellschaftliche Kompetenzen).“¹⁵⁸

Qualität ist eines von drei Elementen eines guten Schulsystems:

*„Three ingredients are needed for a good education system: access, quality and delivery. ...access means that the students must be able to go to school which is not too distant, and that they must have the means to afford the cost of schooling. Access also means that the children must be ready to learn, and this is related in part to their nutritional status and early stimulation, particularly during the ages 0-3. Beyond access, if schooling is to be of use for the children, quality is important.“*¹⁵⁹

In einer dem zitierten Text folgenden Grafik wird ein Überblick darüber gegeben, was "Qualität" ausmacht:

¹⁵⁸ Preuss-Lausitz, 2001, S. 47

¹⁵⁹ The World Bank, 2000, (unveröffentlichtes Dokument), S. 46; (veröffentlicht 2002)

“relevant curriculum, motivated staff, teaching and learning process”¹⁶⁰.

Aus der Sicht einer bolivianischen LehrerIn stellt sich die Realität der fehlenden Qualität in ihrer Schule und allgemein im bolivianischen Schulsystem wie folgt dar:

“Wir können von etwas Allgemeinerem, dem Bildungssystem des Landes selbst ausgehen. Die öffentlichen Schulen erhalten keine Unterstützung von der Regierung und obwohl alle müde sind, uns Lehrer das sagen zu hören, ist es leider so. ... dann dass die Lehrer – das, sagen wir (bezieht sich, B.H.), eher auf die Unterrichtsebene – dass wir Lehrer zusammenarbeiten, indem wir Arbeitssitzungen abhalten oder eine Art von gemeinsamen Unternehmungen, das könnte sein, nicht? Damit wir unsere Erfolge sehen und unsere Schwierigkeiten und auf diese Weise uns gegenseitig unterstützen. Die Direktion, denke ich, sollte, ich weiß nicht, wie das ausdrücken, einen Kurs, einen Workshop oder so eine Art gemeinsamer Unternehmung ankurbeln über zwischenmenschliche Beziehungen, denn manchmal wird man überrascht von den Dingen, die man in der Schule sieht. Plötzlich steht eine Lehrerin mit einer anderen in einer feindlichen Beziehung, ein Lehrer grüßt den anderen nicht, was weiß ich, und das ist nicht gut. Auf der anderen Seite auch die Beziehungen, die zwischen Schülern und Lehrern bestehen sollten. Oft behandeln die Lehrer die Schüler sehr schlecht, das hat man in allen Schulen gesehen; zum größten Teil rührt diese Behandlung von der fehlenden Geduld her. Aber aus irgendeinem Grund hat man die Lehrerausbildung gemacht, daher (sollte man) sich die Hand aufs Herz legen und diese Seiten unserer zwischenmenschlichen Beziehungen verbessern. Die Anleitung, die Orientierung müssen wir Lehrer geben, unseren Schülern Werte einpflanzen, das ist es, was in dieser Zeit fehlt, was die Kinder und Jugendlichen schon zu viel verloren haben.¹⁶¹

Die Kollegin zeigt hier zwei wichtige Kriterien guter Schulen auf, die sie, ihre Schulwirklichkeit reflektierend, als fehlend wahrnimmt, jedoch für wesentlich hält: Teamarbeit und ein gutes, tolerantes Schulklima.

¹⁶⁰ The World Bank, 2000 (unveröffentlichtes Dokument)

¹⁶¹ Interview am 5. Mai 2001, der transkribierte Text befindet sich in Anhang C

Die verschiedenen Ansätze zur Klärung der Frage, was denn eine gute Schule sei - die Zielebenen der UNESCO, die das Lernen in den Mittelpunkt stellen, die von der Weltbank bestimmten Elemente eines guten Schulsystems, von denen eines die Qualität ist, und die Vorstellungen der bolivianischen Kollegin – lassen sich unter dem Konzept der "lernenden Schule"¹⁶² unter einen Hut bringen. Hilbert Meyer betont in seinem Aufsatz 'Was ist eine lernende Schule?'¹⁶³, dass alle Schulentwicklungskonzepte notwendig den Faktor "Mensch" in den Vordergrund stellen müssten, denn ihr Ziel sei darauf gerichtet, das Lernen und Lehren aller Beteiligten humaner und erfolgreicher zu gestalten. Die im Weltbank-Dokument bestimmten Merkmale für Qualität finden ihre Entsprechung in den verschiedenen Entwicklungsfeldern, die aus Organisation, Personal, Lehrplan, Unterricht und Erziehung bestehen und insgesamt die Entwicklung der Schule ausmachen.¹⁶⁴ Wichtig ist es, bei der Beantwortung der Frage nach der lernenden Schule zu unterscheiden, ob man sich auf einer deskriptiven oder normativen Ebene befindet: so beschreibt zum Beispiel der Praxisbericht im zweiten Kapitel dieser Arbeit die Fortbildungsaktivitäten mit dem Ziel der schulischen Integration, so werden in einem späteren Kapitel die Auswirkungen der Fortbildung auf den subjektiv wahrgenommenen Qualifikationszuwachs analysiert; bei den Ausführungen zu Merkmalen professionellen Handelns von Integrationslehrerinnen jedoch handelt es sich ebenso um die normative Ebene wie bei der Bestimmung von Qualitätskriterien integrativen Unterrichts.

Auch die verschiedenen von Michael Schratz und anderen¹⁶⁵ aufgeführten Qualitätsbereiche sind für eine systematische Herangehensweise an das Konzept einer "guten Schule" hilfreich.

- Der Bereich "Lehren und Lernen" entspricht den "learning and teaching processes";
- der "Lebensraum Klasse und Schule" spiegelt den Wunsch der bolivianischen Kollegin nach einem guten sozialen Klima, nach Zusammenarbeit und Kommunikation wider;
- "Schulpartnerschaft und Außenbeziehungen" bekommen in einem integrationspädagogischen Kontext eine besondere Bedeutung wegen der Anforderungen

¹⁶² Hilbert Meyer führt aus meiner Sicht einleuchtende Argumente an, die für den Gebrauch des Begriffs 'lernende Schule' sprechen, auch wenn die Vorstellung vom Lernsubjekt 'Institution Schule' zunächst nicht auf der Hand liegt. Andere gebräuchliche Begriffe wie 'offene Schule', 'Problemlöse-Schule' und 'selbstreflexive Schule' beinhalten eher normative Vorstellungen, wie eine Schule sein sollte, während der Begriff 'lernende Schule' den tatsächlich in Schulen stattfindenden Prozessen näherkommt.

¹⁶³ Meyer, 2000, S. 141-181

¹⁶⁴ The World Bank, 2000, Grafik auf S. 159 (unveröffentlichtes Dokument)

¹⁶⁵ Schratz, 2000, S. 36

in der Teamarbeit, der Einbeziehung der schulischen Gemeinschaft und der Vernetzung von Schule und regionalen Institutionen;

- “Schulmanagement” steht in engem Zusammenhang mit der Notwendigkeit, in integrationspädagogischen Arbeitsfeldern mit einer integrativen Praxis der Schulleitung rechnen zu können;
- und im Bereich “Professionalisierung und Personalförderung” lassen sich die wichtigen Elemente schulischer Qualität wie ‘motivated staff’ , die von Alexandra Obolenski geforderte (Weiter-)lernqualifikation der LehrerIn, aber auch das relevante und flexible Curriculum wiederfinden.

Unter dem Schulleitbild “Bildung für alle“ berichtet Mel Ainscow von einem Projekt, die Schulqualität zu erhöhen. Das Projekt IQEA (Improving the Quality of Education for All) nahm seinen Anfang in den neunziger Jahren in Groß-Britannien. IQEA ist ein weiteres Projekt im Rahmen der grundsätzlichen Entscheidung für “Bildung für alle”, die mit der Erklärung von Jomtien ihren Anfang nahm.

Es handelt sich um ein Projekt, in dem ein Team von HochschulforscherInnen der Universität Cambridge in Kooperation mit Schulen verschiedenen Schultyps an der Umsetzung der Idee von “Bildung für alle” arbeiten. Die Ausgangsüberlegungen für das Projekt stimmen mit wesentlichen, weiter oben ausgeführten Gedanken zum Thema Schulqualität überein, sind jedoch besonders bedeutsam, weil sie explizit von einer inklusiven Schule ausgehen:

- Schulentwicklung ist ein Prozess, der sich auf die wachsende Qualität des Lernens der Schülerinnen konzentriert: - Prozessorientierung.
- Die Vision von Schule – Schulleitbild – bezieht alle Mitglieder der Schulgemeinschaft ein.
- Schule entwickelt Strukturen und schafft Bedingungen für Zusammenarbeit und die Stärkung von Individuen und Gruppen – lernende Schule.
- Für Forschung, Supervision und die Qualitätsevaluation sind alle LehrerInnen mitverantwortlich – forschende LehrerIn.¹⁶⁶

Der methodische Ansatz, so betont Mel Ainscow, fördert die Autonomie der einzelnen Schule, da es nicht darum geht, der Schule vorgefertigte, wenn auch erprobte Modelle

¹⁶⁶ Ainscow, 2001, S. 166 ff.

überzustülpen, sondern vielmehr darum, die Schulen darin zu unterstützen, ihre eigenen Modelle zu schaffen¹⁶⁷. Aufgrund ihrer Erfahrung mit der „Inklusiven Schule“ formulieren Ainscow und seine Forschergruppe sechs Bedingungen, die charakteristisch sind für lernende Schulen oder “Schulen in Bewegung”, wie sie die Projektschulen bezeichnen. Diese Bedingungen lassen sich in Qualitätskriterien für gute Schule überführen, im Folgenden sollen sie schlagwortartig erwähnt werden:

- Wirksame Führung, jedoch nicht einseitig nur der Direktion
- Beteiligung aller
- Verpflichtung zur Zusammenarbeit in der Planung
- Koordination, vor allem zeitliche Koordination
- Aufmerksamkeit für den Nutzen von Forschung und Reflexion
- Und eine Politik der Lehrerfort- und -weiterbildung, die sich auf die Unterrichtspraxis konzentriert.¹⁶⁸

Besondere Beachtung kommt der Kommunikation zu, innerhalb der Schule wie auch unter den Projektschulen. So kommt man zu einer Einigung über Qualitätsstandards, die jede Schule für sich bestimmt. Finden diese Qualitätsstandards dann Niederschlag im Schulprogramm, erlangen sie Klarheit, Akzeptanz und Überprüfbarkeit.

2.5.3. Qualität von Unterricht?

Was ist guter Unterricht? Auf diese Frage gibt es eine große Zahl verschiedener Antworten. Es versteht sich von selbst, dass eine Ausrichtung nur auf Leistungskriterien zu einseitig ist. Die unterschiedlichen Sichtweisen werden durch das jeweilige Leitbild von Schule und ihren Funktionen bestimmt. Das Leitbild lässt sich wiederum auf das jeweilige Menschenbild derjenigen zurückführen, die das Leitbild geschaffen haben¹⁶⁹. Trotz unterschiedlicher Leitbilder kann man im Allgemeinen von drei Unterrichtsdimensionen ausgehen: einer

¹⁶⁷ Ein vergleichbarer Ansatz findet sich unter anderem in den Büchern von Schratz et alii, 2000 und von Kempfert/Rolff, 1999.

¹⁶⁸ Das Buch von Ainscow und Mitarbeitern “Hacia escuelas eficaces para todos” (Originaltitel: Creating the conditions for school improvement. A Handbook of Staff Development Activities) besteht im Prinzip aus einer Anleitung zur Bildung von Lehrerteams und enthält eine Vielzahl von Vorschlägen für gemeinsame Aktivitäten, die sich an der Schaffung der genannten Bedingungen orientieren. Die Grundidee entspricht m.E. in etwa der der Funktion von so genannten Qualitätszirkeln (Vgl. Meyer, 2001, S. 169).

¹⁶⁹ Vgl. Meyer, Schulpädagogik II, S. 91 ff.

inhaltlichen, einer methodischen und einer pädagogisch -erzieherischen- Dimension. Die inhaltliche Dimension umfasst den Lernstoff und Kompetenzen, insbesondere seien das Lernen des Lernens und Fragen der Relevanz des Curriculum erwähnt. Die methodische Dimension bezieht sich auf die LehrerIn als Fachfrau für die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Über einige Merkmale guten Unterrichts sind sich verschiedene Autoren und Unterrichtsforscher¹⁷⁰ einig:

- Selbstverantwortung und selbsttätige Beteiligung der Lernenden
- Kooperation und Kommunikation unter den Lernenden
- Repertoire von Unterrichtsmethoden der Lehrenden.

Wie lassen sich die Qualitätsanforderungen an gemeinsamen Unterricht, an Unterricht von SchülerInnen mit und ohne besonderen Förderbedarf kennzeichnen?

Ulf Preuss-Lausitz meint dazu, dass die Qualität des gemeinsamen Unterrichts immer unter Beachtung der realen Qualität der analogen Sonderschule beurteilt werden sollte. Das mag im deutschen oder auch europäischen Kontext richtig sein, kann aber für die bolivianische Schulwirklichkeit kaum zutreffen angesichts des kaum entwickelten Sonderschulwesens¹⁷¹. Erfolgskriterien für gemeinsamen Unterricht bestimmt Ulf Preuss-Lausitz¹⁷² aus den Zielen desselben.

Ziele gemeinsamen Lernens

Da mir Ulf Preuss-Lausitz' Bestimmung der Ziele gemeinsamen Lernens interessant erscheint, werden sie im Folgenden dargestellt und kritisch betrachtet:

Für Kinder mit Behinderungen	Für Kinder ohne Behinderungen
Lernmotivation erhalten und stärken	Schulfreude und Lernmotivation erhalten und stärken
Selbständigkeit und Kommunikationsfähigkeit entwickeln (auch über den Unterricht hinaus)	Selbständigkeit und Kommunikationsfähigkeit im Austausch mit behinderten Gleichaltrigen entwickeln
Lernen am gemeinsamen Gegenstand mit Nichtbehinderten erfahren – mit ggf. unterschiedlichen Lernzielen	Alltägliche Erfahrungen mit Leistungsschwächeren, auch beim Lernen am gleichen Gegenstand

¹⁷⁰ Vgl. Kempfert/Rolff, 1999, S. 30 ff.

¹⁷¹ Vgl. Kapitel 4.3

¹⁷² Preuss-Lausitz, 2001, S. 49

Lerneffektivität steigern	Kognitiv und affektiv breitere Lernentwicklung
Realistische Erfahrungen im Umgang mit Nichtbehinderten ermöglichen	Hilfe- und Fürsorge als alltäglich notwendig erfahren und praktizieren
Soziale Akzeptanz in der Klasse, im Schulleben und Freunde am Nachmittag haben (soziale Integration)	Eigene Schwächen leichter erkennen, zugeben und akzeptieren lernen (Selbstreflexion)
Bereitschaft zur Akzeptanz von Unterschiedlichkeit entwickeln (Toleranz)	Bereitschaft zur Toleranz gegenüber Schwächeren und Fremden und Entwicklung von Solidarität und Fürsorgebereitschaft (care)

Im Allgemeinen kann ich diesen Zielbestimmungen durchaus zustimmen. Was mir jedoch nicht einleuchtet, ist die Differenzierung dieser allgemeinen Ziele einmal für Kinder mit Behinderungen, und einmal für Kinder ohne Behinderungen. Soll zum Beispiel das behinderte Kind nicht auch zur Selbstreflexion befähigt werden? Soll es nicht auch gern zur Schule gehen?

Nun ist sicher eine innere Differenzierung notwendig im gemeinsamen Unterricht, sie ergibt sich als praktische Konsequenz aus einer Pädagogik der Vielfalt, wie sie weiter oben dargestellt wurde. Mit dieser Überlegung kommen wir zur nächsten Fragestellung.

2.5.4. Qualität integrationspädagogischer Prozesse

Wie kann man die Qualität integrationspädagogischer Prozesse bestimmen? Zur Beantwortung dieser Frage wird einmal mehr der Beitrag von Ulf Preuss-Lausitz hinzugezogen. Er schlägt vor, die Qualitätsprüfung von gemeinsamem Unterricht systematisch auf verschiedenen Ebenen erfolgen zu lassen, damit nicht nur Unterrichtsergebnisse gemessen werden, sondern auch die Rahmenbedingungen und der Prozesscharakter beurteilt werden können. Diese Vorgehensweise erscheint mir sinnvoll, vor allem in Hinsicht darauf, dass die Qualitätsprüfung nicht mit gleichsam objektivem Anspruch erfolgen kann, das heißt mit dem Anspruch der Gültigkeit der Qualitätskriterien unabhängig vom Kontext. Dieser Gedanke ist von besonderer Bedeutung bei einer Qualitätsprüfung in einem völlig unterschiedlichen soziokulturellen und ökonomischen Kontext, wie sich die Situation des Bildungswesens in Bolivien darstellt. Insofern sind die von Preuss-Lausitz bestimmten Qualitätsebenen – Kinder (mit und ohne Behinderungen), Unterricht, Einzelschule/Schulleben, Regional, Landesebene und Bundes- und internationale Ebene - als Rahmenbedingungen in die Prüfung mit einzubeziehen, die dazugehörigen von ihm formulierten Fragen können dabei als Richtschnur dienen.

Für die Unterrichtsebene sollen die von Preuss-Lausitz entwickelten zentralen Fragen insoweit aufgeführt werden, als sie für die Kategorienbildung bei der Analyse der erhobenen Daten von Bedeutung sein werden:

- Zieldifferenzierter, binnendifferenzierter Unterricht?
- Team-Teaching?
- Ergebniskontrolle der Förderpläne?
- Umfang selbstkontrollierten Lernens?
- Ausstattung der Klasse (sächlich, personell)?

Für besonders wichtig halte ich die Empfehlung von Preuss-Lausitz, den Leistungsbegriff breit anzulegen, indem außerunterrichtliche Erfahrungen und Möglichkeiten der Kinder eingeschlossen werden; hierin sehe ich eine Entsprechung in dem Konzept eines „pädagogischen Leistungsbegriffs“. Weiter empfiehlt Preuss-Lausitz, dass die Rahmenbedingungen als Teil der Qualität betrachtet und öffentlich dargelegt werden sollen sowie die Institutionalisierung von Selbstreflexion über gemeinsamen Unterricht über öffentliche jährliche Berichte.

Auch Mel Ainscow und seine Mitarbeiter in Großbritannien sahen die Notwendigkeit, die Qualität von integrationspädagogischen Prozessen zu evaluieren und entwickelten den „Index of Inclusive Schooling“¹⁷³. In erster Linie geht der Index von der Grundlage der „good practice“ aus, die in einer Schule ausgeübt wird,

„um Arbeitsformen zu stimulieren, die das Lernen aller Schülerinnen ermöglichen, die Notwendigkeit des Ausschlusses verringern und die Anstrengungen in der Schule unterstützen, die darauf zielen, die Fähigkeit zu erweitern, auf die Vielfalt zu antworten“.¹⁷⁴

Ainscow berichtet von früheren Forschungsarbeiten zum Thema in Australien und den USA. Die australische Forschergruppe 1991 erarbeitete einen „Integration Index“, der drei Aspekte

¹⁷³ Ainscow, 2001, Wenn man auch im Text vergebens nach den einzelnen Indikatoren sucht, die Ainscow und Mitarbeiter entwickelt und angewandt haben, so ist doch die allgemeine Beschreibung des Vorgehens interessant. Als das Buch entstand, befand sich die Arbeit am Index noch in einer Phase der Überprüfung. Inzwischen liegt der Index auch in deutscher Übersetzung und Bearbeitung vor, siehe Boban/Hinz, 2003

¹⁷⁴ Ainscow, 2001, S. 202: „... para estimular unas formas de trabajar que faciliten el aprendizaje de todos los alumnos, minimizar la necesidad de exclusiones y apoyar los esfuerzos de la escuela para ampliar su capacidad de responder a la diversidad“.

erfasst: die akademische Integration, die soziale Integration und einen Index für die Kombination aus beiden. Doch entspricht aus der Sicht Mel Ainscows dieser Index nicht mehr dem aktuellen Stand der Diskussion um Integration und Inklusion. Mit dem "Index of Inclusive Schooling" geht es nicht um das Kind, das als "besonders" in irgendeinem Sinne angesehen wird, sondern der Index lenkt den Blick auf die Prozesse in einer Schule, die die Inklusion oder die Ausgrenzung ihrer SchülerInnen bewirken.

Die 1996 in den USA von einer amerikanischen Forschergruppe entwickelten Program Quality Indicators gehen dagegen von einem inklusiven Ansatz aus, der vor allem die inklusive Beschulung mit hoher Qualität für schwerbehinderte SchülerInnen im Auge hat. Die Qualitätsindikatoren beziehen sich auf vier Ebenen, auf denen ein bestimmter Kontext evaluiert wird: die lokalen Faktoren im Distrikt, die allgemeine Schulorganisation, die Unterrichtssituation und die Reaktionen der konkreten Kinder. Mel Ainscow versucht, Indikatoren zu entwickeln, die nicht so komplex und schwierig zu evaluieren sind wie die der amerikanischen KollegInnen, wie er kritisch anmerkt. In seinem Index richtet er sein Hauptaugenmerk auf die Teilnahme aller Mitglieder der Schulgemeinschaft. Die Schulen sollen mit diesem Index bestimmen können, wo sie sich befinden in Hinsicht auf Inklusion und Ausgrenzung, damit dann in einem nächsten Schritt auf der Grundlage dieser Selbstevaluation Denken und Handeln, Theorie und Praxis weitergeführt und verbessert werden.

Die verschiedenen Beiträge zur Frage der Qualität von gemeinsamem Unterricht können in folgenden Feststellungen zusammengefasst werden:

Die Qualitätsprüfung muss auf verschiedenen Ebenen erfolgen und darf nicht ausschließlich Leistungskriterien anwenden. Soll dem Anspruch Rechnung getragen werden, Unterricht für alle Schülerinnen einer Klasse oder einer Schule anzubieten - im Sinne des inklusiven Ansatzes -, dann erfordert das eine radikale Änderung der Unterrichtspraxis, die allen, behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen zugute kommt. Kriterien für die Qualität dieser Prozesse ergeben sich aus dem Spannungsfeld zwischen individuellen Lernfortschritten und einer wachsenden Sozialkompetenz aller Beteiligten. Guter gemeinsamer Unterricht lässt sich - dem Leitbild einer "Pädagogik der Vielfalt" gemäß - beurteilen nach dem Ausmaß, in dem Lernprozesse so gestaltet, so bereitet sind, dass beide Elemente, die Individualisierung und die Gemeinsamkeit ausgewogen berücksichtigt sind. An der Vorstellung, dass Inklusion allein schon ein Qualitätskriterium für Schulen und Unterricht darstellt, setzt Judith Hollenweger in ihrem Vortrag mit dem Titel "Quality of Special Needs Education" an. Sie warnt vor der Überbewertung des inklusiven Ansatzes, der als solcher noch nicht für Qualität

bürgt, sondern erst unter der Bedingung, dass der SchülerIn mit besonderem Förderbedarf alle notwendigen Maßnahmen angeboten werden, die sie befähigen, als Erwachsene ökonomisch und sozial so unabhängig wie möglich zu sein. In diesem Zusammenhang merkt Judith Hollenweger kritisch an, dass die Ansichten und Einstellungen hinsichtlich der “best practice”, was Erziehung und Bildung für Kinder mit Behinderungen anbetrifft, ideologisch so stark von der Politik für Behinderte und Bildungspolitik mit inklusivem Ansatz beeinflusst wurden, dass man fast als behindertenfeindlich angesehen werde, wenn man diesen Ansatz einer kritischen Betrachtung unterwirft. In Beantwortung der Frage, wie die Qualität von Unterricht und Erziehung für Kinder mit Behinderungen sicherzustellen sei, empfiehlt Judith Hollenweger die Anwendung der neuen Internationalen Klassifikation von Behinderung der Weltgesundheitsorganisation.

Die Dimensionen der Klassifikation dienen nicht nur als Instrument, die Bedürfnisse der einzelnen Person zu bestimmen, sondern können auch als Parameter zur Qualitätsprüfung der ihnen angebotenen Erziehungs-, Bildungs- und Therapiemaßnahmen benutzt werden. Die Internationale Klassifikation stellt allen Beteiligten eine gemeinsame Sprache zur Verfügung, die dazu verhelfen kann, sich über Bedürfnisse zu verständigen und so Einstellungen und Erziehungs- und Unterrichtspraktiken zu ändern. Leider ist es noch ein weiter Weg dahin, dass alle Beteiligten, insbesondere LehrerInnen der Regelschule, die neue Klassifikation kennen lernen und sich zunutze machen, um ihre Unterrichtspraxis für die Schülerinnen mit besonderem Förderbedarf in ihrer Schulklasse zu verbessern. Dennoch sind für unsere Fragestellung die Ausführungen Judith Hollenwegers vor allem wegen ihrer kritischen Stimme hinsichtlich der Inklusion von Bedeutung. So mag ihr Vorschlag der positiven Diskriminierung die Darstellung verschiedener Aspekte zum Thema der ‘Qualifikation für integrationspädagogische Praxis’ abschließen:

“We need more positive discrimination to redress educational inequalities faced by children with disabilities. We need the ability to discriminate different paths leading to the same goal of providing high quality education for all if we want to ensure a high quality education for children with disabilities. We need also more positive discrimination in relation to adequate educational settings, learning materials and teaching styles, if we want our children to reach their fullest potential, a proud sense of self and happy place in society. And we will need to support teachers and anyone else involved in the education of our children to achieve this goal. Teachers do not simply need to reflect and change their attitudes, teachers do not

merely need to learn more about disability issues and the politically correct ways of approaching them, they also desperately need skills and tools which will assist them in everyday school life.”¹⁷⁵

¹⁷⁵ Hollenweger, 1999, Skript S.6, veröffentlicht unter Hollenweger / Haskell, 2002

3. DAS FORSCHUNGSDESIGN – ÜBERLEGUNGEN ZUM METHODISCHEN VORGEHEN

In diesem Kapitel geht es um die methodologische Einordnung des Forschungsdesigns, die Auswahl der Verfahren der Datenerhebung und die Planung und Organisation im Forschungsteil des Gesamtvorhabens. Wie schon in der Einleitung dargestellt, legt die dieser Arbeit zugrunde liegende Problematik die Differenzierung zwischen Entwicklungsteil und Forschungsteil des Vorhabens nahe.

Der Entwicklungsteil besteht in der Planung und Durchführung eines Fortbildungsprogramms zur Qualifizierung von RegelschullehrerInnen. Der Praxisbericht, fünftes Kapitel dieser Arbeit, stellt meinen Anteil und meine Teilnahme als Praktikerin an diesem Programm dar. Im Forschungsteil sollen die Erfahrungen der Beteiligten durch Kommunikation und Reflexion fruchtbar werden im Hinblick auf weitere integrationspädagogische Qualifikationsprogramme. Diese wiederum können dazu beitragen, einige der notwendigen Voraussetzungen für die Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule zu ermöglichen.

Die Anstöße zu den Forschungshandlungen resultieren aus der Praxis, und die Forschungsergebnisse sollen wiederum auf die pädagogische Praxis wirken. Dieses komplexe Gefüge wird in diesem Kapitel näher dargestellt: Nach Erläuterungen zum Forschungsansatz folgen die Begründung und Beschreibung der Verfahrensweisen zur Erhebung der Daten. Danach geht es um die Planung und Organisation des Forschungsprozesses. Eine Methodenreflexion fasst dieses Kapitel zusammen.

3.1. Der Forschungsansatz: Modifizierte Handlungsforschung und Fallstudie

Im ersten Schritt der Darstellung des methodischen Vorgehens wird versucht, den gewählten Ansatz im Gesamtbild der im Rahmen der qualitativen Sozialforschung entwickelten Ansätze zu verorten. Nach Vorüberlegungen zum Zusammenhang von Forschung und Entwicklung wird die Doppelrolle als Entwicklerin und Forscherin reflektiert. Dann wird ausgeführt, inwiefern es sich bei Herangehensweise und Forschungsplanung um einen Ansatz handelt, der am besten als “modifizierte Handlungsforschung” bezeichnet werden kann. Überlegungen zum Thema Fallstudie schließen den ersten Teil des Methodenkapitels ab.

3.1.1. Modifizierte Handlungsforschung

Zum Zusammenhang von Entwicklung und Forschung

Es gibt Entwicklung ohne Forschung und Forschung ohne unmittelbar darauffolgende Entwicklung; im Kontext dieses Forschungsvorhabens jedoch besteht ein enger Zusammenhang zwischen beiden. Es ist im Allgemeinen so, dass sich persönliche, professionelle und/oder institutionelle Lernprozesse abspielen, durch die sich Menschen, zum Beispiel LehrerInnen sowie Institutionen, wie Schulen verändern und entwickeln. Diese Lernprozesse müssen aber nicht notwendig systematisiert und/oder kontrolliert ablaufen und nachvollziehbar dokumentiert und/oder interpretiert werden, insofern kann man hier von Entwicklung ohne Forschung sprechen. Auf der anderen Seite ist nicht jedes Forschungsvorhaben mit Entwicklung verbunden - denkt man zum Beispiel an Studien, die ein Phänomen zu beschreiben oder zu erklären beabsichtigen, ohne eine Veränderung desselben zu beabsichtigen.

In dieser Arbeit geht es um Entwicklung nebst Weiterentwicklung des professionellen Handelns von LehrerInnen in Integrationsklassen, um Verbesserung der Qualifikationen durch den Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten sowie die Entwicklung von Fähigkeiten über Fortbildung und Anwendung in der Praxis. Diese Ausrichtung auf Veränderung und Entwicklung bewegt sich in einem normativen Kontext, der in den im vorigen Kapitel dargestellten Merkmalen professionellen Handelns und Kriterien für die Qualität integrationspädagogischer Prozesse seinen Ausdruck findet.

Im Forschungsteil ist beabsichtigt, die Entwicklungen in der Schulpraxis und in den Fortbildungsaktivitäten systematisch und nachvollziehbar zu reflektieren, damit sie für weitere und andere Praxisfelder fruchtbar werden können. Die Reflektierenden sind auf der einen Seite die PraktikerInnen, auf der anderen Seite die Forscherin. Es wird erwartet, dass die Forschungsergebnisse eine mögliche Veränderung und Verbesserung der Qualifikation von LehrerInnen belegen, von der deren SchülerInnen, insbesondere SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf, profitieren. In diesem Sinne lässt sich eine Entsprechung zwischen den konzeptionellen Gefügen Entwicklung – Forschung, – Entwicklung und Aktion – Reflexion – Aktion herleiten, nach der sich die Wahl des Handlungsforschungsansatzes als Grundlage für das Design dieses Vorhabens geradezu anbietet.¹⁷⁶

¹⁷⁶ Vgl. Kapitel 1.4 dieser Arbeit, in dem vom Handlungsforschungsansatz ausgehend die konstituierenden Elemente der Arbeit zugrunde gelegt werden, entsprechend der von Hilbert Meyer formulierten These: "Es

In diesem Zusammenhang wird von einem Entwicklungskonzept ausgegangen, das darauf ausgerichtet ist, auf der einen Seite Entwicklungsprozesse zu analysieren und auf der anderen Seite darüber nachzudenken, welche Ziele diese Prozesse verfolgen und wie sie erreicht werden können. Im Forschungsverlauf und während der Reflexion finden beide Momente Berücksichtigung: das Analytische in Bezug auf integrationspädagogische Merkmale des beobachteten Unterrichts zum Beispiel und das Normative, indem die Ergebnisse sich dann in Strategien und Maßnahmen ausdrücken, welche sich auf den Ebenen der Aktion bzw. der Entwicklung auswirken. Der Handlungsforschungsansatz trägt diesen Überlegungen Rechnung, denn sein zentrales Anliegen besteht in den Veränderungen der Praxis bzw. in der Entwicklung der an ihr Beteiligten während des Forschungsprozesses selbst. So verstanden, ist Handlungsforschung streng genommen kein methodischer Ansatz, sondern eine Strategie, die die Forschung leitet und zur Entwicklung beiträgt, indem mit den Worten von Herbert Altrichter und Peter Posch drei Elemente zum Tragen kommen:

“die Umsetzung neuer Ideen, ... die Reflexion der eigenen Praxis ... , sei es jene, die sich aus der Umsetzung von Innovationsideen ergeben hat, oder die ‘laufende Alltagspraxis’, - sowie eine Vergewisserung darüber, welche Ziele und Werte hinter der eigenen Praxis stehen und durch sie gefördert werden...”¹⁷⁷

Die Autoren beziehen sich mit diesen genannten Kriterien zwar auf den längerfristigen Erfolg von Schulentwicklungsprojekten, doch haben diese aus meiner Sicht auch Gültigkeit für Entwicklungen in anderen pädagogischen und nicht nur pädagogischen Praxisfeldern. So spielt etwa die Orientierung an den Prinzipien der Aktionsforschung eine große Rolle innerhalb von Projekten der Entwicklungszusammenarbeit. Von der engen Beziehung zwischen Forschung und Entwicklung ausgehend wird nun der Aspekt der Doppelrolle von Entwicklerin und Forscherin im Design der vorliegenden Arbeit näher unter die Lupe genommen.

Doppelrolle von Entwicklerin und Forscherin

Die Aufhebung der Distanz zwischen Forscherin, Forschungsgegenstand und Beteiligten am Entwicklungs- und Forschungsprozess ist ein wichtiges Merkmal der Handlungs- und

gibt keine neutralen Forschungsmethoden. Die Wahl der Methode wirkt auf die Konstituierung des Forschungsgegenstands zurück.” (Meyer, 1997, Bd. II, S. 226)

¹⁷⁷ Altrichter/Posch, 1998, S. 304

Aktionsforschung. Daraus ergibt sich klar ein verändertes Rollenverständnis der ForscherIn. Im Folgenden möchte ich einige Gedanken dazu entwickeln, die von einer Reflexion der unterschiedlichen Rollen ausgehen, die ich im Laufe des Entwicklungs- und Forschungsprozesses ausgeübt habe. Die Benennung der Rollen orientiert sich an Ausführungen von Heinz Moser ¹⁷⁸ zum Thema:

- Rolle der Lehrerin, als Organisatorin von Lernprozessen (facilitadora) im Fortbildungsprogramm des RIC für die Themenbereiche „Schüler mit Lernschwierigkeiten“ und „Schüler mit geistiger Behinderung“
- Rolle einer Advokatin im Hinblick auf schulische Integration und inklusive Bildung
- Rolle einer Evaluatorin in Bezug auf die Qualifizierung für integrationspädagogischen Unterricht
- Rolle einer Interpretin in dem Maße, in dem Sinnzusammenhänge bestimmt und hergestellt werden auf verschiedenen Ebenen zwischen den konkreten Ereignissen, Einstellungen, Fähigkeiten sowie Motivation der Beteiligten und dem sozio-ökonomisch-kulturellen Bedingungsgefüge
- Rolle einer Agentin, einer Beraterin verstanden als professionelle Instanz, die durch Beispiel, Empfehlungen, Mitarbeit und konstruktive Kritik Anstöße gibt zum Umdenken, zur Veränderung mit dem Ziel der schulischen Integration

Der Blickwinkel, aus dem die Forscherin eigene Handlungen und die der Beteiligten wahrnimmt und beobachtet, bestimmt die Rolle, die sie einnimmt. Damit einher geht die Notwendigkeit, sich der unterschiedlichen Perspektiven, aus denen das Geschehen und Interaktionen beobachtet und gedeutet werden, bewusst zu werden. Das meint nicht nur die Reflexion der Rolle der Forscherin, sondern darüber hinaus der Person. Wolfgang Fichten und Birgit Dreier formulieren diesen wichtigen Aspekt der Subjektivität wie folgt:

“Jeder Mensch, auch der Forscher/die Forscherin, konstruiert die Realität perspektivisch und bringt die eigene Perspektive in Handlungsvollzügen und Erkenntnisprozessen zur Geltung. Subjektivität kristallisiert sich in Perspektive(n).” ¹⁷⁹

¹⁷⁸ Moser, 1998, S. 25 ff.

¹⁷⁹ Fichten, Dreier, 2003 [7]

Der Gedanke, dass jede und jeder Beteiligte am Forschungsprozess eigene Perspektiven einbringt, bekommt im Kontext von Forschungsaktivitäten einer deutschen Forscherin in Bolivien noch einmal eine ungleich größere Bedeutung. Allein schon in der weiter oben erfolgten Reflexion der unterschiedlichen Rollen wird die vielfältige Verstrickung deutlich, von der Friedrich Albrecht spricht:

“... einmal auf einer gesellschaftlichen Ebene im Verhältnis von Wissen und Macht, und auf der interpersonellen Ebene im Verhältnis zwischen Forscherin und Forschungsobjekten”¹⁸⁰.

Doch diese Verstrickung bedeutet nicht – und ich folge der Einschätzung Friedrich Albrechts –, dass der Forschungsanspruch des kritischen Reflektierens aufgegeben werden muss. Es ist vielmehr die Entwicklung eines doppelten Bewusstseins gefordert, die Ausbildung eines Bewusstseins, das einerseits Nähe zum Forschungsgegenstand zulässt und damit das empathische Hineinversetzen, auf der anderen Seite die Möglichkeit, von außen kritisch zu betrachten, zu hinterfragen und zu durchdenken.

In diesem Zusammenhang ergibt sich eine Reihe von Rollenkonflikten, deren Bewusstmachung sich im Akt des kritischen Reflektierens kristallisiert. Ein Beispiel, dem Forschungstagebuch entnommen:

Während der Unterrichtsbeobachtung, einer Aktivität im Rahmen meiner Rolle als Evaluatorin, als Forscherin im weiteren Sinne, gerate ich in Konflikt mit meiner Rolle als Agentin, als Beraterin, als ich in einer konkreten Unterrichtssituation von der Lehrerin gebeten werde, ihr doch zu raten, was nun mit einem anderen als dem von mir zu beobachteten Schüler zu tun sei. Die SchülerInnen der Klasse sind aufgefordert, einen kleinen Aufsatz zu schreiben, den der besagte Schüler mit besonderem Förderbedarf wegen seiner fehlenden Schreibkenntnisse nicht schreiben könne. Vor allem in Hinsicht darauf, dem Schüler ein Versagen zu ersparen, biete ich an, dass er mir seinen Text diktieren könne. Ich nehme mir vor, als Ersatz für diese Beobachtungseinheit eine andere zu planen und registriere gleichzeitig, dass die Lehrerin vermutlich die Aktivität nicht geplant hat oder zumindest den Schüler mit seinem bekannten Bedarf an Stützung nicht in die Planung einbezogen hat.

Interkulturelle Unterschiede zwischen mir und den anderen Beteiligten in den Entwicklungs- und Forschungsprozessen machen es zusätzlich schwierig, der angestrebten gleichberechtigten Partnerschaft näher zu kommen. So verhindert zum Beispiel das

Hierarchiedenken und die Autoritätsgläubigkeit vieler LehrerkollegInnen, meine Angebote als Angebote wahrzunehmen oder Texte und Vorschläge als Entwürfe, die sie aufgrund ihrer Erfahrung und mit ihren Kriterien ändern möchten. Stattdessen sehen mich viele als Expertin, vor allem wegen meiner langjährigen Dozentinentätigkeit an der Universität, deren fachliche Autorität nicht in Frage gestellt werden kann. Doch bemühe ich mich bei allen Kommunikationszusammenhängen um Authentizität, über die es mir dann oft gelingt, dass sich die Kommunikationspartner auf die Situation einlassen. Diese Authentizität bewegt sich in einem Wechselspiel zwischen Sich-Vertraut- und Erfahren-Zeigen mit dem Menschlichen und den Lebens- und Arbeitskontexten der Menschen um mich herum auf der einen Seite, und meinem soziokulturell bedingten Anderssein und -denken auf der anderen Seite. Das Verstehen und Erfassen der Besonderheit und Einzigartigkeit des Forschungsobjekts¹⁸¹ wird ergänzt durch ein theoriegeleitetes Verständnis der Zusammenhänge, das bei der Erarbeitung von Kategorien und ihrer Anwendung bei der Datenauswertung zum Tragen kommt. Diese reflexiven Ausführungen zur Rolle der Forscherin weisen auf ein wesentliches Element hin, das qualitative Sozialforschung ausmacht: die Offenheit des Forschungsprozesses, die verschiedene Blickperspektiven und methodische Zugänge zulässt. Im weiteren Bemühen um die Bestimmung des Forschungsansatzes geht es im nächsten Absatz um die Darstellung, inwiefern es sich bei dem gewählten Ansatz um modifizierte Handlungsforschung handelt.

Einzelheiten zur Modifizierung des Handlungsforschungsansatz

Schon im ersten Kapitel werden in Kürze einige wichtige Gedanken entwickelt, die sich von der konzeptionellen Verortung her als grundlegend für Handlungsforschung charakterisieren lassen. Es finden sich in der Literatur unterschiedliche Ansätze und Bezeichnungen, die in ihrer Grundlegung als Basiskonzept für qualitative Forschung übereinstimmen und, wie im Folgenden näher erläutert wird, die konzeptionelle und methodische Grundlage für die vorliegende Arbeit bilden: Aktionsforschung¹⁸², Praxisforschung¹⁸³ und Handlungsforschung¹⁸⁴. Einige wenige, aber wesentliche Charakteristika dieser Ansätze

180 Albrecht, 1995, S. 101 ff

181 Ich folge bei diesen Überlegungen den Ausführungen von Uwe Flick zu Authentizität und Strukturierung als Momente im Prozess der Annäherung des Forschers an das Forschungsfeld in Flick u.a., 1995, S. 148 f.

182 Elliott, 1990; Altrichter, 1990; Altrichter/Posch, 1998

183 Moser, 1995 und 1998

184 Iben, 1981; Feindt/Meyer, 2000

sollen das jeweils spezifische Forschungsdesign verdeutlichen, wobei jedoch nicht näher auf ihre Entstehungsgeschichte und eventuell vorhandene Unterschiede eingegangen wird¹⁸⁵.

Die Aktionsforschung ist eng mit dem Namen Kurt Lewins verknüpft. Wesentlich für die Aktionsforschung ist es, dass sie zu sozialem Handeln führt, ihr Gegenstand ist die soziale Praxis. Die ersten Erfahrungen der Anwendung von Aktionsforschung auf pädagogische Praxis gehen auf die englischen Bildungsforscher Lawrence Stenhouse und John Elliott zurück: die PraktikerInnen erforschen ihre eigene Praxis mit dem Ziel der Veränderung derselben und der Professionalisierung der LehrerInnen. Der forschende Lehrer, die forschende LehrerIn stehen im Mittelpunkt der „action-research“. Eine weitere Grundlage für ein verändertes Verständnis der Beziehung zwischen Forschung und Praxis, zwischen Reflexion und Aktion bilden die Beiträge von Donald Schön im Hinblick auf unterschiedliche Handlungstypen im Verhältnis von Wissen und Handlung¹⁸⁶.

„Aktionsforschung führt zu zwei Arten von Ergebnissen: zu Informationen und zu Aktionen. Beide sind miteinander verwoben. Die Informationen betreffen nämlich nicht nur den Zustand, der vor oder während der Forschung bestand/besteht (statische Fragestellung), sondern auch den Wandel, der von der Forschung ausgelöst wird und begleitet wird (dynamische Fragestellung). Wandel umfaßt hierbei den Erwerb und die Verarbeitung von Erkenntnissen, die Veränderung von Bewußtsein und von Handlungsweisen sowie die Handlungen/Aktionen selbst.“¹⁸⁷

Dieses Zitat in Bezug auf die Ergebnisse von Aktionsforschung erläutert die in der Einleitung dieser Arbeit gestellten Ausgangsfragen und die damit verbundene Zielsetzung: es geht um die Veränderung des eigenen Qualifikationsprofils in der Wahrnehmung der LehrerInnen, das heißt der Veränderung von Bewusstsein, es geht aber auch um die Veränderung von Handlungsweisen und Aktionen in der integrationspädagogischen Praxis.

Ein weiteres leitendes Prinzip von Aktionsforschung lässt sich im Entwurf dieses Vorhabens und seiner Ausführung erkennen: die Problemauswahl entspricht konkreten gesellschaftlichen

¹⁸⁵ Eine ausführliche Darstellung der Vorgeschichte einer “von Lehrern betriebenen Aktionsforschung” findet sich in Altrichter (1990, S. 43 ff.)

¹⁸⁶ Vgl. Kapitel 2.3.1

¹⁸⁷ <http://www.aktionsforschung.de/exkurs3.htm>: Wissenschaftstheoretische Grundlagen der Aktionsforschung, Zugriff am 20.08.04

Bedürfnissen, wie im fünften Kapitel dieser Arbeit ausgeführt wird. Die mit Aktionsforschung einhergehende Veränderung der Rolle der Forscherin im Sinne der Aufhebung der Distanz zum Forschungsgegenstand zugunsten einer Haltung der Teilhabe und Teilnahme wird am Anfang dieses Kapitels eingehender behandelt.

Die Kritik an diesem letztgenannten Prinzip geht in das Konzept von Praxisforschung ein, das von Heinz Moser wie folgt definiert wird:

„Praxisforschung als theoretisches Konzept versucht aufzuzeigen, wie und nach welchen Prinzipien eine Praxisorientierte Sozialforschung zu konzipieren ist. Im Zentrum steht dabei der Versuch einer Vermittlung von Theorie und Praxis, ohne jedoch die Differenz zwischen Wissenschaft- und Praxissystem aufheben zu wollen. Dies steht im Gegensatz zu manchen gegenwärtigen Ansätzen der Aktionsforschung, welche sich für eine „living theory“ einsetzen, die direkt im Praxisfeld zu situieren ist.“¹⁸⁸

Durch Praxisforschung als einem Zyklus von Forschen und Handeln soll Theorie entwickelt und praktisches Handeln angeleitet werden. Wie kann Objektivität im Forschungsprozess gewährleistet werden, wie kann man zu überprüfbaren Aussagen und Schlüssen kommen, wenn die Distanz der ForscherIn aufgehoben ist? Die Auseinandersetzung mit der Kernfrage der Kritik an handlungsforschenden Konzepten hinsichtlich ihrer Wissenschaftlichkeit hat das methodische Design dieser Arbeit geprägt: es wurde die Unterscheidung in Entwicklungs- und Forschungsaufgabe vorgenommen, das Konzept der Handlungsforschung wurde modifiziert, wie weiter unten ausgeführt wird, und das methodische Vorgehen ist darauf ausgerichtet, einer kritischen Überprüfung mit den der Handlungsforschung eigenen Gütekriterien standzuhalten, wie am Ende dieses Kapitels dargestellt werden wird.

Auch Wolfgang Klafki, der sich als einer der ersten deutschen Erziehungswissenschaftler in den siebziger Jahren mit Handlungsforschung beschäftigte, betrachtet es als schwierige Frage,

“wie Handlungsforschung intersubjektiv nachprüfbar Ergebnisse erbringen kann; dieses Problem ist in der bisherigen Theorie der Handlungsforschung noch keineswegs gelöst“¹⁸⁹.

¹⁸⁸ <http://www.schulnetz.ch/unterrichten/fachbereiche/medienseminar/Praxisfo.htm> webpage des Autors Heinz Moser zur Praxisforschung, (Zugriff am 20.08.04)

¹⁸⁹ In: Wulf, 1974, S. 268

Doch ist die Aufhebung der Unterscheidung zwischen Forschung und Praxis als Konsequenz aus der Zielsetzung von Handlungsforschung zu sehen, die von Anfang an auf die pädagogische Praxis bezogen und deren Erkenntnis- und Handlungsinteresse auf die Veränderung der Praxis gerichtet ist. Dieser Zielsetzung, vor allem aber dem Postulat, die Beteiligten in Entscheidungsprozesse einzubeziehen, muss die Methodenwahl Rechnung tragen. Auf dieser Grundlage entstand das Anliegen, die LehrerInnen selbst zu Wort kommen zu lassen, nämlich bei der Frage, ob ein Qualifikationszuwachs durch die erfolgte Fortbildung erreicht werden konnte. Die Leitfaden-Interviews spielen deshalb eine wichtige Rolle bei der Instrumentenwahl.

Das Design der vorliegenden Arbeit stimmt in der Ausrichtung auf eine Veränderung der Praxis mit den hauptsächlichen Merkmalen der Handlungsforschung überein. Doch besteht ein weiteres Merkmal darin, dass Handelnde ihre eigene Praxis erforschen, also Handelnde und Forschende zugleich sind, wie es sich in der folgenden Arbeitsdefinition von Hilbert Meyer niederschlägt:

“Handlungsforschung ist ein Forschungsprogramm, mit dessen Hilfe PraktikerInnen durch die systematische Verschränkung von eigenem praktischen Tun (Aktion) und darauf bezogener Reflexion ihre berufliche Praxis selbständig und problembezogen analysieren und verbessern können.”¹⁹⁰

Das ist in der vorliegenden Arbeit so nicht der Fall. Die PraktikerInnen erforschen nicht ihre Praxis, und die Forscherin arbeitet nicht direkt im integrationspädagogischen Feld der Regelschule. Dennoch weist das Vorhaben in seiner methodischen Strukturierung Elemente auf, die es rechtfertigen, von einem modifizierten Handlungsforschungsansatz zu sprechen. Dabei kommen hauptsächlich folgende Charakteristika zum Tragen:

- der Dialog zwischen Forscherin und Zielgruppe mit gleichzeitiger Transparenz
- die Auswahl und Nutzung der Methoden mit der Absicht der Situationsveränderung und
- das dialektische Verhältnis von Erkennen und Handeln, von Reflexion und Aktion.

So gesehen, wird diese Arbeit von den wichtigsten Elementen der Handlungsforschung bestimmt. Da sie jedoch nicht streng und durchgängig Anwendung finden, ziehe ich es vor, von einem modifizierten Handlungsforschungsansatz zu sprechen. Eine Modifizierung besteht

¹⁹⁰ Meyer, 1997, S. 225

zum Beispiel darin, dass sehr wohl Ziele formuliert werden, und zwar auf beiden Ebenen der Aktion und der Reflexion in Bezug auf zwei Praxisfelder: das der PraktikerInnen, das ist die integrationspädagogische Tätigkeit in der Regelschule, und das Praxisfeld der Fortbildungsaktivitäten. Eine Bestimmung der Ziele ist jedoch nicht in jedem Fall Element einer “klassischen” Handlungsforschung mit der ihr eigenen Flexibilität und Prozesshaftigkeit im Dialog. Wegen der Einbettung der Fortbildungen in den institutionellen Kontext von RIC und CEREFÉ waren die Inhalte und Ziele im Großen und Ganzen vorgegeben und konnten nur sehr bedingt von uns Beteiligten beeinflusst und bestimmt werden, wie im Praxisbericht im fünften Kapitel näher dargestellt wird. Auch die Methoden im Forschungsteil wurden nicht im Dialog mit den Beteiligten festgelegt, sondern von der Forscherin im Analysegespräch mit ihren Tutoren. In diesem Sinne ist die elementare Forderung des “klassischen” Handlungsforschungsansatzes, dass die Beteiligten Subjekte im Forschungslernprozess seien, nicht erfüllt. Auch ist die Erarbeitung der Kriterien für die Qualität integrationspädagogischen Unterrichts nicht Resultat einer Teamarbeit von Forscherin und Beteiligten, wenn sie auch zum Teil auf den von der Forscherin als Experten angesehenen Personen in Gesprächen und Interviews geäußerten Kriterien fußt, sondern die Kriterien sind Ergebnis einer theoriegeleiteten Analyse der Literatur. Umgesetzt wird jedoch während des ganzen Prozesses die Forderung der Transparenz hinsichtlich der Zielvorstellungen und auf dem Weg der Rückgabe der erhaltenen Beiträge und Informationen an die Beteiligten und TeilnehmerInnen.

3.1.2. Fallstudie

Im Folgenden wird dargestellt, inwiefern es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Fallstudie handelt. Dabei gehe ich von der Ausgangsfragestellung aus, wie RegelschullehrerInnen für integrationspädagogische Praxis qualifiziert werden können und ob ein Qualifizierungszuwachs durch Fortbildung aus deren subjektiver Sicht zu verzeichnen ist. Zur Klärung dieser Frage, muss eine Fortbildungsaktivität in ihrer Komplexität, aber auch in ihrer Einzigartigkeit erst einmal stattfinden und erfahren werden. Drei Fragen leiten die folgenden Überlegungen zur vorliegenden Arbeit als Fallstudie.

- Was ist der Fall?
- Wann fängt der Fall an und wann ist er beendet?
- Wie kommt es von der Falldarstellung zur Fallstudie?

Was ist nun der Fall?

Der Fall an sich kann nicht als Forschungsgegenstand gesehen werden, inhaltlich genau definiert oder gar als eine vorgefundene Tatsache oder Abfolge von Situationen. Vielmehr habe ich ihn, als Element des zugrunde liegenden Konzepts der modifizierten Handlungsforschung¹⁹¹ konstruiert. Die damit einhergehende Beziehung zwischen Praxis und Theorie, die Zweiteilung der Arbeit in Entwicklung und Forschung, die Doppelrolle der Forscherin, die TeilnehmerInnen der Fortbildung als Forschungssubjekte, die über den Qualifikationszuwachs reflektieren, bestimmen die Fortbildung als Fall.

“Nach Flick (1995, S.78) werden Auswahlentscheidungen im Forschungsprozess auf drei Ebenen gefällt:

-bei der Erhebung von Daten (Fallauswahl, Fallgruppenauswahl)

-bei der Interpretation (Auswahl des Materials und Auswahl im Material)

sowie

-bei der Darstellung von Ergebnissen (Präsentation des Materials).¹⁹²

Zur Fallauswahl: Es handelt sich um einen spezifischen Fall von Fortbildung, die im Jahr 2000 mit bestimmten TeilnehmerInnen in bestimmten Räumen mit einem bestimmten Konzept zu festgelegten Zeiten stattgefunden hat. Die Zugänglichkeit zum Fall ist durch die Teilnahme an der Planung und Durchführung der Fortbildung gegeben. Damit geht folgendes Problem einher:

Dadurch, dass der Untersucher Berichtersteller über Ereignisse, Aktivitäten bzw. Personen ist, die den Gegenstand der Untersuchung bilden, scheinen seine Informationen authentisch zu sein. So wird Authentizität als Merkmal solcher Studien beansprucht. Das hat eine Tradition, die sich auf Dilthey (1968a) begründen lässt, der als wesentliches Merkmal der Geisteswissenschaften festhielt, dass sie auf dem Erleben aufbauten.... Der Anspruch auf Authentizität lässt übersehen, dass eine Auswahl von Ereignissen, Aktivitäten oder Personen Kriterien genügen muss, wenn es

¹⁹¹ Vgl.: Beck/Scholz, in: Friebertshäuser 1997, S.680 ff.

¹⁹² Merckens, in Flick, 2004, S. 286

*gelingen soll, Erkenntnisse zu gewinnen, die nicht nur eingegrenzt für den untersuchten Fall zutreffen.*¹⁹³

In der vorliegenden Fallstudie ist das Kriterium der Auswahl nicht gegeben, die Zugänglichkeit zu dieser Fortbildung und die Einmaligkeit in dieser Form haben die Entscheidung geleitet, diese Fortbildung als den Fall zu bestimmen. Die Berichterstattung erfolgt chronologisch im Praxisbericht.

Zur Interpretation: es wird eine Auswahl aus den unterschiedlichen möglichen Fragestellungen getroffen, die der Fall zulässt. So wären etwa Fragen zu Methode oder Organisation der Fortbildung denkbar gewesen. Das Interesse der Arbeit fokussiert jedoch den Qualifikationszuwachs der TeilnehmerInnen. Hinsichtlich dieser Fragestellung wird Material durch Leitfaden-Interviews geschaffen, und dieses Material wird regelgeleitet interpretiert. Die Entscheidungen beim methodischen Vorgehen und das methodische Vorgehen selbst werden so dokumentiert, dass andere ForscherInnen bei gleicher Vorgehensweise zu ähnlichen Ergebnissen kommen müssten.

-Zur Interpretation: Gegenstand dieser Fallstudie ist also ein einmaliger, besonderer Fall von Fortbildung, und doch ist er auch ein Fall von anderen Fortbildungen, mit etwa gleicher Zielsetzung, ähnlichen Schwerpunktsetzungen, ähnlicher Zielgruppe, ein Fall von Fortbildungen, die vorher tatsächlich stattgefunden haben, eventuell zeitgleich an anderen Orten oder aber möglicherweise stattfinden werden.

Werden andere als die beispielhaft genannten Aspekte des Falls fokussiert, auf einer anderen Betrachtungs- oder Analyseebene, wie etwa einer Dokumentenanalyse zur Finanzierung der Fortbildung durch kirchliche und andere Institutionen der Entwicklungszusammenarbeit, so könnte sich zeigen, dass dieses Fortbildungsprogramm ein Fall von ökonomischer Abhängigkeit des Staates Bolivien ist, indem die verfassungsrechtlich verankerte Funktion der Bildung und Erziehung im weitesten Sinn von außen finanziell möglich gemacht wird.

Es kommt auf die Fragestellungen und die Methoden an, die den Fall bestimmen. Denn durch sie rücken einige Aspekte der komplexen Wirklichkeit in den Mittelpunkt des Interesses rücken, während andere vernachlässigt werden. Der Fall ist konstruiert. Ob die gewonnene Erkenntnis übertragbar ist, hängt davon ab in welchem Verhältnis Allgemeines zum

¹⁹³ Merkens, in Flick, 2004, S. 289

Besonderen des Falls steht. Wird das Allgemeine dem Besonderen gegenüber gestellt, dann könnten Hypothesen gebildet werden.

Wann fängt ein Fall an und wann ist er beendet?

Auch hier handelt es sich um eine Konstruktion. Man könnte sagen, dass der Fall mit dem Beginn der Fortbildung anfängt und mit der Übergabe der Zertifikate an die TeilnehmerInnen endet. Genauso gut könnte man den Beginn beispielsweise mit dem Zeitpunkt festlegen, zu dem sich jede TeilnehmerIn zur weiteren Qualifikation entschlossen hat, und das Ende der Fortbildung als offen charakterisieren, da die TeilnehmerInnen sich ja verändert haben und diese Veränderung in vielfältiger Form Auswirkungen haben kann. Weitere Gedankenspiele zu diesem Thema würden zu weit führen, in jedem Fall wird der zu analysierende, zu studierende Fall dieser Arbeit als die Fortbildung bestimmt, die im Entwicklungsteil im fünften Kapitel dargestellt wird.

Wie kommt es von der Fallbeschreibung bzw. Falldarstellung zur Fallstudie?

Die Fallstudie zielt auf wissenschaftliche Erkenntnis.

„Eine Fallstudie geht darüber (gemeint ist die Fallarbeit, B. H) hinaus, insofern sie die Informationen über eine bestimmte Person wissenschaftlich analysiert, d.h. auf methodisch kontrollierte (i.e. in der Regel hermeneutische) Weise den Einzelfall mit vorhandenen allgemeinen Wissensbeständen in Beziehung setzt, um zu prüfen, was aus diesen Wissensbeständen erklärbar ist und was an den Wissensbeständen aus diesem Fall heraus zu differenzieren und gegebenenfalls zu korrigieren ist.“¹⁹⁴

Wie schon erwähnt, handelt es sich beim Fall der vorliegenden Arbeit nicht um Personen, wie dieses Zitat von Reinhard Fatke nahe legt, sondern um das konkrete Geschehen der Fortbildungsveranstaltungen, die als Qualifikationsprozesse bei den TeilnehmerInnen wirken. Diese Qualifikationsprozesse werden zum Gegenstand einer wissenschaftlichen Analyse mit Hilfe der weiter unten beschriebenen Methoden. So soll die Komplexität eines ganzen Falls in seinem konkreten Kontext erfasst werden – das Besondere – und auch das Typische herausgearbeitet werden – das Allgemeine. Es gilt, das Besondere des Falls nicht aus den Augen zu verlieren und dennoch am Fall gewonnene Einzelaussagen allgemein nutzbar zu

¹⁹⁴ Fatke, in Friebertshäuser, 1997, S. 59

machen, indem sie systematisch eingeordnet werden. Als die von Reinhard Fatke geforderte “methodisch kontrollierte Weise“ wird in der vorliegenden Arbeit die qualitative Inhaltsanalyse gewählt, und die „vorhandenen allgemeinen Wissensbestände“ sind die in einer Literaturanalyse erarbeiteten Kategorien von integrationspädagogischen Qualifikationen und Merkmalen von gutem integrationspädagogischen Unterricht, darüber hinaus aber auch andere Erkenntnisse, die, im besten Fall durch Forschung gestützt, über die Wirkungen von Fortbildungen Auskunft geben. Dies wird im nächsten Teil dieses Kapitels weiter ausgeführt. Doch sei an dieser Stelle darauf hingewiesen, dass bei allem Bemühen um methodische Kontrolle auch die folgende Warnung von Reinhard Fatke nicht außer Acht gelassen werden soll:

„Aus dem Besonderen eines Einzelfalls lässt sich stets noch anderes von allgemeiner Relevanz ableiten als nur das, was dem Theoretiker in seinen kategorialen Blick gelangt. Vorausgesetzt sind eine generelle Abstinenz gegenüber vorschnellen subsumtionslogischen Kategorisierungen, eine große und sensible Aufmerksamkeit für Details, eine Flexibilität der verstehenden Verarbeitung und nicht zuletzt ein gewisser Mut zu einer Entscheidung für einen theoretischen Satz von allgemeiner Gültigkeit, ...
195.“

Das Besondere jedes Falls verbietet es, von einem Fall auf den anderen zu schließen, und zunächst einmal haben durch Handlungsforschung erarbeitete Antworten nur lokale Gültigkeit, das heißt für den Kontext, in dem geforscht wurde. Insofern ist eine induktive Vorgehensweise, der Schluss vom Besonderen auf das Allgemeine, nicht zulässig.

Auf der anderen Seite ist die HandlungsforscherIn gefordert, offen zu sein und bereit, im Fall Ideen, Kategorien und theoretische Sachverhalte zu entdecken, die (noch) nicht zum bestehenden wissenschaftlichen Wissensbestand gehören: das führt dann zum abduktiven Schluss.

Wie immer auch sich das Verhältnis von Besonderem und Allgemeinem in einer Fallstudie darstellt, Voraussetzung für die Fallstudie ist die Teilhabe an der Realität. Auch die Fallstudie verlangt eine Doppelrolle der Forscherin zwischen Engagement in der Realität und Distanz in der Herausarbeitung des Typischen, ähnlich der Doppelrolle als Entwicklerin und Forscherin im Handlungsforschungsansatz.

Rückt die Forschung und damit der Anspruch an Wissenschaftlichkeit in den Vordergrund, bleibt die Frage nach der Verallgemeinerbarkeit¹⁹⁶. Wie können allgemein theoretische Aussagen aus Besonderheiten herausgearbeitet werden?

In diesem Zusammenhang finde ich die Unterscheidung Ewald Terharts zwischen Gegenstandsobjektivität und Aussagenobjektivität hilfreich:

„... sind zwei Dinge auseinander zuhalten: Zum einen die Frage, ob die an einem Fall gewonnenen Erkenntnisse für alle entsprechenden Fälle repräsentativ und insofern `objektiv` sind (Gegenstandsobjektivität), oder aber ob die Aussagen über einen spezifischen Fall für (potentiell) jedermann – da aufgrund der Anwendung bestimmter methodologischer Regeln gewonnen – kontrollierbar sind (Aussageobjektivität).“¹⁹⁷

Im nächsten Abschnitt werden die gewählten Techniken dargestellt, mit denen Ergebnisse in Form einer Beantwortung der Forschungsfragen erzielt werden, desgleichen wird darauf verwiesen, wie eine größtmögliche Nachvollziehbarkeit des Vorgehens erreicht werden soll. Die Interpretation der Ergebnisse ermöglichen dann Aussagen über den Fall, in der Auswertung der am besonderen Fall gewonnenen Erkenntnisse geht es dann weitergehend um die Generalisierbarkeit. Sicher kann man nicht von einem Fall dieser konkreten Fortbildung horizontal auf andere, auf viele Fortbildungen direkt schließen. Vielmehr muss der Fall auf dem Hintergrund eines übergeordneten Bezugssystems gesehen werden. So wird man bei der Frage nach der Verallgemeinerbarkeit auf die Ausgangsfragen und die Problemstellung am Anfang dieser Arbeit verwiesen, in die der Fall als eine mögliche Antwort auf eine komplexe Fragestellung eingelagert ist.

¹⁹⁵ Fatke, in Friebertshäuser, 1997, S. 64

¹⁹⁶ Diese Frage beschäftigte mich schon in der Anfangsphase dieses Promotionsvorhabens. Aus dem Projekttagbuch: „... Also die Gretchenfrage im Augenblick ist für mich die nach der Verallgemeinerbarkeit der Ergebnisse meiner Arbeit. Da sehe ich zwei Ebenen: auf der einen Seite will ich herausfinden, ob überhaupt immer noch der Anspruch besteht, dass wissenschaftliche Aussagen generell gelten müssen, sonst sind sie nicht wissenschaftlich, sondern eher anekdotisch,... Oder ist es vielleicht so, dass Wissenschaftlichkeit schon gegeben ist, wenn der Prozess, unter dem Aussagen zustande gekommen sind, für andere nachvollziehbar ist, transparent und logischen Gesetzmäßigkeiten / Ansprüchen genügend? ...“ 16.02.2001

¹⁹⁷ Terhart, 1985, S. 300

„Woraufhin soll was mit welchem Zweck, ausgehend von welcher Basis verallgemeinert werden?“¹⁹⁸

Die Beantwortung dieser Frage macht deutlich, was Ewald Terhart mit vertikaler Verallgemeinerung meint: es sind eine oder mehrere andere übergeordnete Ebenen des Bezugssystems zu definieren, woraufhin verallgemeinert werden kann. Für das vorliegende Vorhaben bedeutet das: eines der übergeordneten Bezugssysteme ist die LehrerInnenaus- und -fortbildung in Bolivien. Es ist vorstellbar, dass einige Ergebnisse richtungweisend sein können bei der Überarbeitung der Curricula in der Lehrerbildung, damit bolivianische LehrerInnen qualifizierter werden im Hinblick auf ihren Bildungsauftrag, der, wie es im neuen Schulgesetz verankert ist, die Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf einbezieht. Nehme ich jedoch zukünftige integrationspädagogische Fortbildungen als Bezugssystem, wie es im Design der Arbeit vorgesehen ist, können die Ergebnisse bedeutsam werden für deren Konzeption auf der Grundlage eines Qualifikationsmodells, das die laufende Evaluation der Praxisrelevanz mit den Praktikerinnen vorsieht.

Auf diese Überlegungen werde ich im siebten Kapitel bei der Erarbeitung der Schlussfolgerungen und Empfehlungen zurückgreifen.

3.2. Begründung und Beschreibung der Instrumente

Ich halte die Kombination aus Beobachtungsverfahren und Interviewtechniken für geeignet, ein Bild hinsichtlich der Beantwortung der komplexen Fragestellung zu schaffen. In der Unterrichtsbeobachtung geht es darum, herauszufinden, ob und in welcher Form die Fortbildungsmaßnahmen Wirkungen gezeigt haben. Die Unterrichtsbeobachtung wird als zusätzliche Perspektive herangezogen zur Interpretation der Interviews mit IntegrationslehrerInnen. Diese Interviews werden unter dem Gesichtspunkt durchgeführt, inwiefern sich das eigene Qualifikationsprofil der Interviewten durch die Fortbildungsmaßnahmen geändert hat. Beide Datensammlungen, die transkribierten Interviewtexte und die in Beobachtungsschemata festgehaltenen Beobachtungen, sollen mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse Ergebnisse erbringen, deren Interpretation darüber Aufschluss gibt, wie ein Modell der Lehrerqualifizierung für integrationspädagogischen Unterricht aussehen könnte.

198 Terhart, 1985, S. 299

3.2.1. Unterrichtsbeobachtung

Die Unterrichtsbeobachtung findet in einer Integrationsklasse statt, die im nächsten Abschnitt dieses Kapitels zur Planung und Organisation des Vorhabens näher beschrieben wird. Hilfestellung zur Entscheidung für eine Beobachtungsform geben die Ausführungen verschiedener Autoren aus den Bereichen der Handlungsforschung und qualitativer Forschung.¹⁹⁹

Die aus meiner Sicht am besten geeignete Beobachtungsform zur Beantwortung der Forschungsfrage, ob und inwiefern ein Qualifikationszuwachs zu verzeichnen ist, ist die direkte, offene und strukturierte Beobachtung. Denn aufgrund der Kenntnis der zu beobachtenden Situation durch vorhergegangene häufige Besuche in der Schule und auf der Grundlage der im Vorhinein erarbeiteten Kriterien für integrationspädagogischen Unterricht ist das Interesse auf bestimmte Ausschnitte des Beobachtungsfeldes gerichtet. Aus der komplexen Unterrichtssituation werden drei Elemente abstrahiert: die Handlungen der Lehrerin, die Handlungen einer jeweils zu beobachtenden SchülerIn und eine weitere Beobachtung, ob und inwieweit diese Schülerin von wem in ihrer Arbeit unterstützt wird. Die Viabilität dieser strukturierten Beobachtung wird vorab erprobt und das entwickelte Beobachtungsschema den Ergebnissen dieses Pre-Tests angepasst.

Die Offenheit der Beobachtung wird durch die Kenntnisnahme des Beobachtungsschemas vonseiten der LehrerIn gewährleistet. In Bezug auf die Entscheidung zwischen teilnehmender und nichtteilnehmender Beobachtung kann eine klare Zuordnung der Beobachtungsform nicht erfolgen. Im Grunde wird eine nichtteilnehmende Beobachtung angestrebt, die jedoch nicht stringent eingehalten werden kann. Denn die SchülerInnen erwarten von mir Hilfen, Anregungen und Anerkennung, das heißt, ich werde von ihnen als Teil des schulischen Umfelds wahrgenommen. Auf der anderen Seite bringt das den Vorteil, dass sich eine Verzerrung oder Veränderung des gesamten Unterrichtsgeschehens durch meine Anwesenheit verringert, da sie von LehrerIn und SchülerInnen in zunehmendem Maße als normal wahrgenommen wird.

So handelt es sich nach der Klassifikation von Siegfried Lamneck um eine offene, strukturierte Beobachtung mit wechselnd hohem und niedrigem Partizipationsgrad. Meine Teilnahme am Unterrichtsgeschehen kann auch als passiv-teilnehmend beschrieben werden,

199 Lamneck, 1989, S. 241–246; Moser, 1995; Schnell/ Hill/Esser, 1992; Altrichter/Posch, 1998 und Fichten, 1998 a

denn ich kann mich nicht ganz den Erwartungshaltungen – beispielsweise hinsichtlich Beifallsbekundungen nach der Vorstellung einer Gruppenarbeit - entziehen.

Um selektive Zuwendung, Wahrnehmung und die Erinnerung an das Beobachtete zu verringern, ist genau zu definieren, welche Inhalte zu beobachten sind, worauf genau zu achten ist, wann die Beobachtung stattfindet und wie sie aufgezeichnet wird. Wie bereits erwähnt, konzentriert sich die Beobachtung auf das Handeln der LehrerIn, der jeweils nach einem vorher erstellten Plan zu beobachtenden SchülerIn mit besonderem Förderbedarf und auf einen Vergleich zwischen der Aktivität dieser SchülerIn und die der MitschülerInnen. Dieser Vergleich soll zur Beantwortung der Frage führen, ob und inwieweit die LehrerIn den besonderen Förderbedarf der SchülerIn in der Unterrichtsplanung und -durchführung berücksichtigt hat, ein Element der Qualifikation für integrationspädagogische Praxis. Die Erprobung eines ersten Beobachtungsschemas vorab ergab verschiedene Ausprägungen dieser Dimension, die weiter unten bei der Darstellung der Erarbeitung des Beobachtungsschemas näher beschrieben werden.

3.2.2. Interviews

“Als Interview wird eine verabredete Zusammenkunft bezeichnet, die sich in der Regel als direkte Interaktion zwischen zwei Personen gestaltet, die sich auf der Basis vorab getroffener Vereinbarungen und damit festgelegter Rollenvorgaben als Interviewender und Befragter begegnen.”²⁰⁰

In der qualitativen Forschung nimmt das Interview eine wichtige Rolle bei den Techniken der Datenerhebung ein. Der Fragestellung dieses Vorhabens entspricht die Entscheidung²⁰¹ für ExpertInnen- und Leitfaden-Interviews. Während mich bei den Leitfaden-Interviews die befragte LehrerIn als Gesamtperson unter dem Aspekt der subjektiven Einschätzung ihrer Qualifikation für integrationspädagogischen Unterricht interessiert, geht es bei den ExpertenInnen-Interviews um eher konzeptionelle, aber auch institutionelle Zusammenhänge.

3.2.2.1 ExpertInnen-Interview

Die Interviews mit den ExpertInnen nehmen im gesamten Forschungsdesign nur eine Randstellung ein. Denn sie sollen im Rahmen der Exploration zusätzliche Informationen

²⁰⁰ Friebertshäuser, in Friebertshäuser, 1997, S. 375

liefern, dienen aber auch zur Kommentierung und Illustrierung der Aussagen zum Untersuchungsgegenstand. Das ist zum Beispiel im fünften Kapitel der Fall, wenn der nationale Koordinator für Sondererziehung im bolivianischen Bildungsministerium eine Einschätzung als Experte zum Thema der Theorie und Praxis der Sonderpädagogik gibt.

So sind einige wenige ExpertInnen-Interviews vorgesehen mit dem Ziel, zusätzliche Informationen und Hintergrundwissen zu erhalten, die zur Interpretation der Daten beitragen können. In Zusammenhang mit meiner Fragestellung verleihe ich - in Anlehnung an die Ausführungen von Michael Meuser und Ulrike Nagel²⁰² - den Expertenstatus dem schon erwähnten nationalen Koordinator für Sonderpädagogik, sprich: Funktionsträger innerhalb des Bildungssystems, dem Direktor der Institution CEREFÉ wegen seiner Verantwortung für die Fortbildungsveranstaltungen, einer Bildungsforscherin zum Thema LehrerInnenausbildung im Rahmen der bolivianischen Bildungsreform und zwei pädagogischen Beratern, die insbesondere Auskunft geben können zum Thema der Umsetzung der Bildungsreform auf Praxisebene.

3.2.2.2 Leitfaden-Interviews

Im Mittelpunkt des Vorhabens steht die Frage nach der subjektiven Einschätzung des Qualifikationszuwachses einzelner TeilnehmerInnen an der Fortbildung. Da liegt es nahe, die LehrerInnen selbst in Interviews zu diesem Themenkomplex berichten zu lassen. Ich entscheide mich für eine gewisse Strukturierung der geplanten Befragung in Form eines Leitfadens. In Auseinandersetzung mit den Kriterien für integrationspädagogische Qualifikation liegen bereits theoretische Vorüberlegungen und empirische Kenntnisse vor, die der Entwicklung des Leitfadens zugrunde liegen. So handelt es sich um semi-strukturierte Interviews. Doch wird bewusst auf die engere Fokussierung auf ein bestimmtes Themenfeld verzichtet, wie es die Variante der fokussierten Interviews vorsieht, zugunsten von narrativen Elementen.

Die Fragen fordern zum Erzählen auf, wodurch Erkenntnisprozesse freigesetzt werden können, welche die subjektive Einschätzung der eigenen Qualifikation zu eigenen Erfahrungen als SchülerIn und LehrerIn und zum Thema der inneren Haltung und Einstellung in Beziehung setzen. Der persönliche Kontakt zwischen der Interviewerin und den befragten

²⁰¹ Die Entscheidung gründet sich auf einer Literaturdurchsicht zum Thema der qualitativen Methoden, insbesondere: Greving, in Fichten et alii, 1998a, S. 58-66; Lamneck, 1989, S. 60 ff.; Flick, 1995, S. 94 ff.; Friebertshäuser, 1997, S. 371-396; Altrichter/Posch, 1998, S. 143 ff.

Personen aus den Fortbildungsveranstaltungen und die Schaffung einer entspannten Atmosphäre sind notwendige Voraussetzungen für die Bereitschaft der Befragten, sich zu den im Leitfaden formulierten allgemeinen Fragen eingehend zu äußern. Das erzählerische Moment könnte korrektiv wirken auf die mögliche Verzerrung, die sich aus der relativen Nähe der Forscherin zu den InterviewpartnerInnen ergibt.

Der Leitfaden dient zur Orientierung der Interviewerin. Er ist nicht dazu gedacht, das Interview zu systematisieren, da das eventuell das Erzählen bei den jeweiligen Themen erschweren könnte. Die Systematisierung ist der Auswertung vorbehalten.

Beide Formen des Interviews werden mit Tonkassette aufgezeichnet, da es auf jedes Wort ankommt. So wird der Interviewerin eine höhere Konzentration auf den Gesprächsverlauf ermöglicht als das bei schriftlichen Aufzeichnungen der Fall wäre. Die Interviews werden transkribiert und das sprachliche Material analysiert. Methodische Überlegungen zu dieser Analyse folgen im nächsten Abschnitt.

3.2.3. Qualitative Inhaltsanalyse

Richtungsweisend für das methodische Vorgehen bei der qualitativen Auswertung sind für mich die Orientierungen von Heinz Moser, Jürgen Bortz und Nicola Döring und insbesondere die sehr konkreten Hinweise von Herbert Altrichter und Peter Posch sowie von Philipp Mayring. Es folgt eine kurze Übersicht über verschiedene Ansätze der qualitativen Inhaltsanalyse, in diesem Zusammenhang als Sammelbezeichnung für alle interpretativen Verfahren gemeint, um den Hintergrund meiner Entscheidungen, das Auswertungsdesign betreffend, zu beleuchten.

3.2.3.1 Formen der qualitativen Inhaltsanalyse

Heinz Moser stellt die Auswertung als Dekonstruktion und Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen in den Mittelpunkt seiner Betrachtungen. Im zunächst durch Transkription konstruierten Text wird Wesentliches von Unwesentlichem unterschieden, der Text wird zerstückelt, auf für die Forschungsfragen relevante Sinneinheiten reduziert. Nun werden diese Sinneinheiten neu organisiert, es werden Muster gesucht, neue Zusammenhänge hergestellt.

“Aus der Reduktion heraus ergeben sich damit durch Abduktion wieder neue Konstruktionen – mit dem Ziel, Strukturmomente deutlich zu machen,

²⁰² Vgl. Meuser/Nagel in Friebertshäuser, 1997, S. 481-492

*wodurch ursprünglich Nicht-Zusammengehöriges plötzlich in einem neuen Kontext erscheint.*²⁰³

So wird also im Rahmen der Auswertung der Text erst dekonstruiert und dann rekonstruiert. Die durch Reduktion erfolgte Dekonstruktion ist nicht allein das Ziel der Analyse, erst der rekonstruierte Text macht Aussagen möglich. In dieser Darstellung interessant scheint mir vor allem der Aspekt der Abduktion als Weg, neue Zusammenhänge zu entdecken, neue Fragen aufzuwerfen, die ursprüngliche Situation unter neuer Perspektive zu sehen.

Jürgen Bortz und Nicola Döring²⁰⁴ stellen exemplarisch als Varianten der qualitativen Auswertung drei Techniken vor: die Globalauswertung nach Heiner Legewie, die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring und der Grounded-Theory-Ansatz nach Barney Glaser und Anselm Strauss. Die Globalauswertung sieht ein Verfahren von zehn Schritten vor, in denen von Dokumenten eine Übersicht erarbeitet wird, indem ein Stichwortverzeichnis angelegt und anhand dieser Stichwörter die Relevanz des Textes für die Fragestellung bewertet wird. Bietet das Ergebnis der Globalauswertung eine relativ grobe Übersicht über Texte, so lässt die qualitative Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring eine Feinanalyse zu, indem sie zum regelgeleiteten, intersubjektiv nachvollziehbaren Durcharbeiten des Textmaterials anleitet. An dieser Stelle sei schon erwähnt, dass ich diesen Ansatz für den geeignetsten halte, die Leitfaden-Interviews auszuwerten und verweise auf weitergehende Ausführungen zu dieser Technik im nächsten Abschnitt.

Die oben kurz erwähnte Rekonstruktion von Sinnzusammenhängen bei Heinz Moser ließe sich auch als Ziel der Grounded Theory nach Barney Strauss & Anselm Glaser darstellen, die schon 1967 in den USA vor allem im Fachbereich der Medizinsoziologie systematisch ihre Forschungspraxis entwickelten. Sie besteht in dem Postulat, dass Zusammenhänge, Erklärungen, Theorien in den Daten gegründet sind und aus ihnen entwickelt werden können. Dieser Ansatz sieht die Anwendung komplexer Kodierungsphasen auf die Daten vor, mit deren Hilfe Schlüsselkategorien gefunden werden sollen, die mit einem Netz von Konstrukten in Verbindung stehen. Er scheint mir für mein Anliegen, die subjektiven Wahrnehmungen zum Qualifikationszuwachs zu analysieren, nicht geeignet.

203 Moser, 1995, S. 179

204 Bortz & Döring, 1995, S. 306 ff.

Herbert Altrichter und Peter Posch²⁰⁵ stützen sich bei ihren Empfehlungen für die Datenanalyse auf ein modifiziertes Modell von Mathew Miles & Michael Huberman, demzufolge die Daten gelesen, reduziert, dargestellt und interpretiert werden, um Schlussfolgerungen zu ziehen. Sie unterscheiden in ihrer Darstellung von Analysemethoden konstruktive, bei der unter anderem Kategorien gebildet werden oder Metaphern entstehen, kritisch-prüfende, bei denen es um die Verlässlichkeit von Daten geht, wobei die kommunikative Validierung und die Triangulation als mögliche Verfahren erwähnt werden und komplexere Analysemethoden wie die Muster- oder die Dilemma-Analyse.

Ein komplexeres Vorgehen verlangt auch die objektive Hermeneutik nach Ulrich Oevermann, die mit einem sehr weiten Verständnis von “Text” soziale Regeln als objektive Sinnstrukturen auf den Einzelfall anwendet und ihn so zu verstehen versucht.

3.2.3.2 Entscheidung für das Modell der qualitativen Inhaltsanalyse nach Philipp Mayring

Philipp Mayring stellt in einer Übersicht 14 Formen des Interpretierens²⁰⁶ zusammen, die allesamt den Text innerhalb seines Kontextes verankert sehen und systematisch und regelgeleitet vorgehen, so dass sie sich im Wesentlichen auf drei Grundformen reduzieren lassen: die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung. Auf dieser Grundlage entstand das Modell der qualitativen Inhaltsanalyse²⁰⁷, das in dieser Arbeit Anwendung findet.

Den Vorteil dieses Verfahrens sehe ich zum einen darin, dass dieses Modell eine systematische Vorgehensweise vorgibt, die sich auf den ganzen Text richtet und verhindert, dass einigen Stellen eventuell besondere Bedeutung zugemessen wird, weil sie meinem Vorverständnis eher entgegenkommen als andere. Des Weiteren gibt das Verfahren konkrete nachvollziehbare Vorgaben, wie mit dem Text zu arbeiten ist, um dann nach Anwendung aller expliziten Schritte zu Aussagen zu kommen. Ein weiterer Vorteil besteht darin, dass das Verfahren offen ist im Hinblick auf Kategorien zur Interpretation, die entweder erst während der Textbearbeitung aus dem Text generiert werden oder aber als schon erarbeitetes Kategoriensystem auf deduktive Weise Anwendung bei der Analyse finden. Denn in dieser Arbeit sollen die zuvor aufgrund einer Literaturanalyse zustande gekommenen Kategorien für

²⁰⁵ Altrichter/Posch, 1998, S. 168 ff.

²⁰⁶ Mayring, 2003, S. 57

²⁰⁷ Wenn im Folgenden von “qualitativer Inhaltsanalyse” die Rede ist, ist nicht mehr der Sammelbegriff für verschiedene Verfahren der qualitativen Textinterpretation gemeint, sondern das konkrete von Philipp Mayring entwickelte Verfahren.

integrationspädagogische Qualifikation Anwendung finden. Das schließt nicht aus, dass eventuell auch andere Kategorien durch die Inhaltsanalyse zutage treten.

Die qualitative Inhaltsanalyse wird nur auf die Leitfaden-Interviews angewandt. Außerhalb dieses Verfahrens wird in dieser Arbeit durchaus auf Textstellen zurückgegriffen, die das Gesagte erläutern, erklären oder an einem Beispiel veranschaulichen sollen. Das ist der Fall bei den Experten-Interviews, die nicht einer systematischen Inhaltsanalyse unterzogen werden, das gilt auch für die Hinzuziehung von gezielt ausgewählten Passagen aus dem Forschungstagebuch.

3.2.3.3 Ablaufmodell für die strukturierende Inhaltsanalyse

Die Festlegung eines konkreten Ablaufmodells ist unabdingbar, um das systematische und regelgeleitete Vorgehen zu gewährleisten. Ein zweites Element ist das bei der Analyse zur Anwendung kommende Kategoriensystem mit Dimensionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln, wie es im nächsten Kapitel dargestellt wird.

So sieht das allgemeine Ablaufmodell als sechsten Schritt die

“Bestimmung der Analysetechnik(en) und Festlegung des konkreten Ablaufmodells“²⁰⁸

vor. Zurückkommend auf die drei Grundformen des Interpretierens, die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung, ist die Entscheidung für eine dieser Formen zu treffen. Da es in dieser Arbeit nicht darum geht, das Material zu reduzieren, um induktiv zu einem Kategoriensystem zu gelangen, ist die Zusammenfassung nicht die gewählte Grundform. Doch gilt eine Ausnahme: zu Zwecken der kommunikativen Validierung wurde exemplarisch die zusammenfassende Analyse durchgeführt, wie im nächsten Kapitel etwas näher erläutert wird. Auch die Explikation zur Verständniserweiterung entspricht nicht direkt der Ziel- und Fragestellung, obwohl hier und da notwendig sein kann, zum besseren Verständnis einige Informationen oder Erklärungen des Kontextes hinzuzuziehen, denn es handelt sich ja um einen soziokulturell vom deutschen unterschiedlichen Kontext. Doch diese Überlegung reicht nicht aus, sich für die Form der Explikation zu entscheiden. Vielmehr geht es darum, zu überprüfen, ob bestimmte Kriterien für einen Qualifikationszuwachs im Text zu finden sind,

²⁰⁸ Mayring, 2003, S. 54

die sich im Kategoriensystem niederschlagen, das heißt: es geht um eine Strukturierung des Textes.

Des Weiteren ist zu entscheiden, welche Art der Strukturierung dem Ziel am genauesten entgegenkommt. Philipp Mayring unterscheidet vier Formen der Strukturierung: formale, inhaltliche typisierende und die skalierende Strukturierung. Am ehesten entsprechen die Formen der inhaltlichen und der skalierenden Strukturierung dem Anliegen der Arbeit, zum einen weil bestimmte Inhaltsbereiche besonders unter die Lupe genommen werden sollen, zum anderen weil eine Einschätzung nach Dimensionen in Skalenform hilfreich sein könnte, noch präzisere Aussagen zu den Ausgangsfragen zu machen.

Nach Durchsicht des Materials und vergeblichen Versuchen, an die Dimensionen der vorab erarbeiteten Kategorien eine Ausprägungsskala anzulegen, wie Philipp Mayring das in der Empfehlung des schrittweisen Vorgehens vorsieht, komme ich zu dem Schluss, dass sich die skalierende Strukturierung nicht für die Analyse eignet. Stattdessen wird eine inhaltliche Strukturierung vorgenommen, die sich vor allem wegen der theoriegeleitet entwickelten Kategorien anbietet. Die skalierende Strukturierung würde den Blick zu sehr auf die Ausprägung lenken, und den Blick dadurch auf eventuell vorhandene andere Inhalte verstellen, was dem Prinzip der Offenheit entgegenstünde.

Das Ergebnis dieses Entscheidungsprozesses zur Wahl der Methoden im Forschungsteil der Arbeit lässt sich wie folgt zusammenfassen: Es kommen die Verfahren der direkten und strukturierten Beobachtung und des Leitfaden-Interviews zur Anwendung. Die Auswertung der Rohdaten wird mit der qualitativen Inhaltsanalyse vorgenommen, und zwar in der Interpretationsform der inhaltlichen Strukturierung. Dabei wird mit einem vorab erarbeiteten Kategoriensystem deduktiv vorgegangen. Der gesamte Auswertungsprozess orientiert sich am von Philipp Mayring angebotenen Ablaufmodell und den entsprechenden Interpretationsregeln²⁰⁹.

3.2.4. Methodenbewertung

In der Bewertung der Methoden stehen für mich vor allem mögliche Fehler im Vordergrund, die aus der Person und den persönlichen Beziehungen der Forscherin mit den Beobachteten und den InterviewpartnerInnen resultieren können. Im Prinzip handelt es sich bei den gewählten Methoden der Unterrichtsbeobachtung und Leitfaden-Interviews um qualitative

²⁰⁹ Mayring, 2003, S. 93 f.

Methoden, deren Anwendung in der Fachliteratur genügend dokumentiert wird und zu denen es viele Hinweise, Beispiele und Anregungen gibt. Zudem findet man in der Bibliografie zum Thema Handlungsforschung eine umfassende Diskussion und Reflexion der Möglichkeiten und Grenzen qualitativer Methoden.

Eine kritische Sicht auf Fehler und Irrtümer während des Forschungsprozesses in seinen einzelnen Phasen ergibt sich aus der konstanten Reflexion dessen, was die Forscherin tut und nicht tut. In diesem Zusammenhang ist wegen der gebotenen Transparenz zu vermerken, dass es für mich als Beobachterin nicht immer einfach sein wird, mich zurückzuhalten, wenn es die Lehrerin aus meiner Sicht an Organisation oder Motivation oder an Vorbereitung des Materials für den Unterricht fehlen lassen sollte. Doch versuche ich, nur auf Aufforderung vonseiten der Lehrerin oder der SchülerInnen aktiv zu werden. Auf dieses Spannungsverhältnis in der Doppelrolle als Forscherin und Entwicklerin wurde schon ausführlicher eingegangen.

Bei den Interviews mit den LehrerInnen kann die Tendenz bestehen, eine entspannte Atmosphäre zu schaffen, die eventuell dazu führen könnte, dass nicht genau nachgefragt oder ein eventuell zu vertiefendes, für die InterviewpartnerInnen unangenehmes oder konflikträchtiges Thema vorzeitig abgebrochen wird. Da die Interviews jedoch aufgezeichnet werden, kann diesen möglichen Tendenzen nachgespürt und bei der Auswertung berücksichtigt werden.

Im Rahmen des Möglichen bin ich bemüht, meine Handlungen in den Entwicklungs- und Forschungsprozessen zu reflektieren und diese Reflexionen zu dokumentieren, das heißt transparent zu machen. In jedem Fall überwiegen die Vorteile der angewendeten Methoden, weshalb ich die Methodenwahl in Hinsicht auf die Fragestellung für begründet und angemessen halte.

3.3. Planung und Organisation des Forschungsvorhabens

3.3.1. Auswahl der am Forschungsprozess beteiligten Personen und Institutionen

Der Fall in diesem als Fallstudie konzipierten Vorhaben konstituiert sich aus der singulären Maßnahme der Fortbildungsveranstaltungen, die auf die Qualifizierung von RegelschullehrerInnen abzielt. An der Analyse dieses Falls und der darauffolgenden Interpretation der Analyseergebnisse soll entwickelt werden, wie ein Modell für die Qualifizierung von IntegrationslehrerInnen aussehen könnte.

Im Folgenden werden die Auswahlkriterien der InterviewpartnerInnen kurz genannt. In erster Linie handelt es sich um TeilnehmerInnen an den Fortbildungsveranstaltungen von RIC/CEREFÉ, die im Praxisteil dargestellt werden, deren besonderes Interesse an mehr integrationspädagogischer Qualifikation auch durch die Teilnahme an einem internationalen Seminar zur Thematik abzulesen ist. Selbstverständlich ist den möglichen InterviewpartnerInnen die Zielsetzung und Vorgehensweise des Forschungsvorhabens bekannt gemacht worden. Zwei der angesprochenen möglichen InterviewpartnerInnen fanden sich nicht zu einem Interview bereit, so dass es zu insgesamt sechs Interviews mit LehrerInnen kommt. Zusätzlich werden, wie bereits erwähnt, fünf ExpertInnen-Interviews durchgeführt.

Die Auswahl der Schule für die Unterrichtsbeobachtung erfolgt zunächst aus eher pragmatischen Gesichtspunkten: nach dem Bekanntheits- und Vertrauensgrad der Forscherin bei der Direktion und dem Kollegium, auch bei der Schülerschaft, der relativ besseren Erreichbarkeit der Schule im Vergleich zur anderen in Frage kommenden, die offenkundige Bereitschaft einiger KollegInnen zur Mitarbeit. Innerhalb der Schule entschlief ich mich zur Beobachtung der fünften Klasse, in der von den 30 SchülerInnen vier besonderen Förderbedarf haben.

Ich halte es für sinnvoll, an dieser Stelle eine kurze Beschreibung der Schule²¹⁰ einzuschließen, die sich auf Informationen der Lehrerschaft und eigene Beobachtungen stützt. Die Schule Mariscal besteht seit dem 13. März 1988, es handelt sich um eine Grundschule für etwa 300 SchülerInnen. Bis zur Bildungsreform bot sie die ersten fünf Schuljahre an, die so genannte Primaria, inzwischen gibt es eine Vorschule und Klassenstufe bis zum siebten Schuljahr. Das Schulgelände bietet sehr viel Platz, auch gibt es genügend Schulräume. Im Zuge der Bildungsreform und auch in Zusammenhang mit dem UNESCO-Projekt ist die Schule relativ gut mit didaktischem Material ausgestattet worden. Auch personell ist sie gut versorgt, jede Klasse hat ihre eigene KlassenlehrerIn, hinzu kommen vier FachlehrerInnen für Sport-, Werk-, Musik- und Religionsunterricht. Die Schulleiterin, die selbst keinen Unterricht erteilt, eine Sekretärin, eine Pförtnerin und eine Hilfskraft, die vorwiegend in der Vorschulklasse eingesetzt wird, vervollständigen das Personal der Schule.

²¹⁰ Im Anhang B finden sich einige Fotografien der Schule.

Die Schülerschaft der Schule Mariscal stammt in großer Mehrheit aus Migrantenfamilien, für die charakteristisch ist²¹¹:

- Auflösung der sozialen Strukturen, wie sie in den Gemeinden auf dem Land bestanden haben und damit der sozialen Kontrolle, ein Faktor unter anderen für die hohe Gewaltbereitschaft in den Familien
- Materielle Bedürftigkeit: oft sind beide Eltern auf Arbeitssuche, sie verdienen nur das Nötigste durch Kleinhandel, viele Kinder kommen auch aus Familien, die in den nahegelegenen Ziegelbrennereien arbeiten, auch die Kinder müssen mit ihrer Arbeitskraft zum Familieneinkommen beitragen
- Fehlende Stimulierung im frühen Kindesalter: die Kinder werden oft alleingelassen, Kinder aus den ersten Schuljahren müssen auf kleinere Geschwisterkinder aufpassen
- Mangelernährung wirkt sich ungünstig auf schulische Lernprozesse aus
- Die oft bestehende Zweisprachigkeit in den Migrantenfamilien erschweren die Kommunikation und die Leselernprozesse im Besonderen.

3.3.2. Bedingungen der Datenerhebung und Ablaufplanung

Nachdem ich die grundsätzliche Zustimmung der Schulleiterin und der Klassenlehrerin erhalten hatte, wurden für die Unterrichtsbeobachtung folgende Verabredungen getroffen: In den Monaten März, April und Mai besuche ich die Schule jeden Montag während des gesamten Vormittags und jeden Dienstag bis zur großen Pause. So ist die Beobachtung der vier SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf jeweils an vier Tagen gewährleistet. Bei der Auswahl der Tage richte ich mich nach dem Stundenplan der Klassenlehrerin. Auf ausdrücklichen Wunsch der Schulleitung stehe ich am Dienstagvormittag nach der Pause auch anderen KollegInnen der Schule als Beraterin zur Verfügung.

Der Unterricht beginnt in der Regel um 8:30 Uhr. Montags jedoch findet in jeder bolivianischen öffentlichen Schule ein “acto civico”, eine Art patriotischer Morgenappell statt, bei dem die Nationalhymne gesungen, die Fahne gehisst und einige Reden an die in Reih’ und Glied aufgestellten SchülerInnen gehalten werden. Von 10:15 bis 10:45 gibt es eine große Pause, während der die SchülerInnen ein Frühstück bekommen. Das wird von der Munizipalregierung der Stadt El Alto finanziert und besteht aus einer Tasse Milch und

²¹¹ Vgl. die Ausführungen zum Thema Armut im vierten Kapitel.

Keksen. Eine Aufsicht der im Schulhof sich aufhaltenden Kinder ist nicht vorgesehen, die Lehrerschaft versammelt sich im Sekretariat und nimmt auch das Frühstück ein.

Im Klassenraum der fünften Klasse sind die Tische und Bänke zu Gruppentischen gestellt, mir wird von der Lehrerin ein Platz an einem Einzeltisch zugewiesen, von dem aus ich den Überblick über das Klassenzimmer habe.

Bei der Organisation der Leitfaden- und ExpertInnen-Interviews richte ich mich nach der zeitlichen Verfügbarkeit der PartnerInnen, sie finden alle im Zeitraum zwischen April und Juni statt. In der Mehrheit bevorzugen es meine InterviewpartnerInnen zu mir nach Hause zu kommen. Die restlichen Interviews finden in den Räumlichkeiten von CEREFÉ statt. Die grundsätzliche Bereitschaft zu dem Interview erkunde ich in einem persönlichen Gespräch, wozu ich die Personen an ihrem Arbeitsplatz aufsuche. Zeitpunkt und Ort werden dann bei einem späteren Telefonat verabredet. Die Rückgabe der transkribierten Interviews erfolgt dann wieder persönlich etwa einen Monat nach der Interviewdurchführung.

3.3.3. Die Entwicklung des Beobachtungsschemas

Damit die Beobachtung systematisch und kontrolliert ablaufen kann, wird ein Schema entwickelt. Ausschlaggebend für die Bestimmung der zu beobachtenden Variablen sind die im Theorieteil dargestellten Kriterien für integrationspädagogischen Unterricht: das Lernen am gemeinsamen Gegenstand nach Georg Feuser und die gemeinsame Lernsituation nach Hans Wocken.

Direkt beobachtet werden kann das Lernen am gleichen Gegenstand. Hierbei lassen sich drei Ausprägungen feststellen, die während der Beobachtung im Beobachtungsschema ohne Aufwand festgehalten werden können:

- 0 bedeutet, dass die betreffende SchülerIn mit anderen Aufgaben beschäftigt ist als die MitschülerInnen
- 1 wird verzeichnet, wenn die SchülerIn zwar an einer anderen Aufgabe arbeitet als ihre MitschülerInnen, diese Aufgabe aber inhaltlich mit dem Unterrichtsthema verbunden ist oder in Beziehung steht
- 2 weist darauf hin, dass keine andere Tätigkeit der SchülerIn beobachtet wird als welche, die ihre MitschülerInnen auch ausüben.

Es steht außer Frage, dass es sich bei dieser Einteilung um eine Vereinfachung einer an sich komplexen Lernsituation handelt, doch ist die Tätigkeit der SchülerIn in Zusammenhang mit

etwaigen Anweisungen der Lehrerin für die Beobachtung direkter zugänglich als die gemeinsame Lernsituation. Denn diese müsste, um zu verlässlichen Aussagen zu kommen, auf andere Weise festgehalten werden als mit dem geplanten Beobachtungsverfahren, etwa durch Videoaufnahme. Denn die von Hans Wocken erarbeiteten Ausprägungen sind nicht direkt der Beobachtung zugänglich, sondern sie lassen nur durch gleichzeitige Interpretation der Beobachtung in situ die Zuordnung zu einer der Ausprägungen zu.

Bei der Erprobung des ersten Entwurfs des Beobachtungsschemas ließ sich aber feststellen, dass das Registrieren weiterer genauerer Beobachtungen, die in Zusammenhang mit der Kategorie "gemeinsame Lernsituation" stehen, doch möglich sein könnte. Die bloße Registrierung im Hinblick auf den gemeinsamen Lerngegenstand schien zu dürftig für den Aufwand, den die Beobachtungen bedeuteten. Da es nun aber von besonderem Interesse ist, ob dem besonderen Förderbedarf der SchülerIn beim tatsächlichen Lernen am gleichen Gegenstand Rechnung getragen wird, wird dieser Aspekt in die Beobachtung mit einbezogen. Es soll also auch noch beobachtet werden, ob der Schüler besonderer Unterstützung bedarf bei der Erledigung der Aufgabe, ob er sie bekommt und von wem er sie erhält, der LehrerIn oder den MitschülerInnen. Auch in diese Beobachtung bzw. die Interpretation über die Zuordnung der Ausprägung geht das Expertenwissen der Beobachterin mit ein. Zur Beobachtung und anschließenden Registrierung wird ein einfaches Kodifizierungssystem entwickelt:

Brauchen er/sie Unterstützung? Nein/Ja. Bei der Einschätzung dieser Situation kommt das Expertenurteil der Forscherin zur Anwendung. Im Fall, dass die SchülerIn die Unterstützung braucht, wird mit einem „+“ oder „-“ registriert, ob er/sie sie auch erhält. Zusätzlich wird mit einem Kürzel (p für Lehrerin, c für MitschülerInnen) vermerkt, wer die Hilfe durchführt. In der gleichen Erprobung des Beobachtungsschemas stellte sich auch heraus, dass auf dem Beobachtungsbogen mehr Platz zum Vermerken von Einzelheiten oder Besonderheiten vorgesehen werden musste.

Um eine Trennung zwischen den einzelnen beobachteten Ereignissen zu gewährleisten, verwende ich eine Zeiteinteilung. In der ersten Erprobung stellte sich eine Erfassung in Zeitabschnitten von fünf Minuten als durchführbar heraus, so dass es pro Unterrichtsstunde zu etwa acht Beobachtungen kommt.

In einer zweiten Erprobung des geänderten Schemas geht es um die Feststellung der Intercoderreliabilität. Eine Kollegin erklärt sich bereit, eine Stunde lang ihre Beobachtungen

zu registrieren. Es ergibt sich ein relativ hoher Grad der Übereinstimmung zwischen den einzelnen Beobachtungen.²¹²

Den Ausführungen zur Entwicklung des Beobachtungsschemas stelle ich folgenden Exkurs voran, der den Hinweisen und Empfehlungen von Herbert Altrichter und Peter Posch folgt. Es geht darum, die Annahmen, Erwartungen und Vor-Urteile der Beobachterin kennen zu lernen, dazu die Autoren:

“Beobachten ist kein bloßes Registrieren, sondern auch ein theoretisches Rekonstruieren einer Situation und ihrer Merkmale. Die Annahmen und Erwartungen des Beobachters sind das theoretische Werkzeug, mit dem diese Rekonstruktion erfolgt, sind seine “Vor-Urteile”. Das Bemühen um Objektivität bei der Beobachtung besteht nicht darin, Vor-Urteile zu vermeiden, sondern diese, soweit das möglich ist, kennen zu lernen, damit der eigene Anteil an einer Erkenntnis abgeschätzt und bei der Interpretation berücksichtigt werden kann.”²¹³

Es folgt ein Auszug aus dem Forschungstagebuch, in dem ich die Empfehlung, die eigenen Vor-Urteile kennen zu lernen, umsetze:

Bevor ich am Montag mit der Unterrichtsbeobachtung beginne, will ich mir im Klaren werden, welche Erwartungen ich persönlich an die Beobachtungsergebnisse habe. Denn es ist mir klar, dass ich nicht als unvoreingenommene Beobachterin in die Klasse gehe, sondern mir durch Gespräche und vorherige Alltagsbeobachtungen schon ein Bild gemacht habe. Zunächst einmal will ich mich daran erinnern, was ich von der Lehrerin weiß. Ich habe sie im letzten Jahr beim RIC/CEREFÉ Kurs als Teilnehmerin kennen gelernt, interessiert, aber auch zurückhaltend. Ich erinnere mich, dass sie in meinem Kurs über Schüler mit Lernschwierigkeiten in der Anfangsrunde eine eigene Lebenssituation beschrieb, die sehr viel Leiden bedeutete. Es ging darum, die TeilnehmerInnen für die Problematik von SchülerInnen mit Lernschwierigkeiten zu sensibilisieren, indem sie aufgefordert waren, eigene Erlebnisse mit Lernschwierigkeiten zu berichten. Als die Reihe an M. Eugenia kam, erzählte sie uns von

²¹² Von zehn Beobachtungseinheiten der Lehrerin ergeben sich sechs in vollkommener Übereinstimmung, drei in relativer Übereinstimmung, und in einem Fall kommt es zu unterschiedlichen Erfassungen der Beobachtung. Von zehn Beobachtungseinheiten der Schülerin resultierten sechs mit vollkommener Übereinstimmung, eine mit relativer Übereinstimmung und in drei Fällen gibt es keine Übereinstimmung, weil die zweite Beobachterin nichts registriert hat. Die Tabelle befindet sich in Anhang B.

²¹³ Altrichter/Posch, 1998, S. 119

nicht genauer umrissenen Problemen in der Grundschule, und der Strafreaktion ihres Vaters. Der ließ ihr, zum Zeichen dafür, dass sie eine Eselin (“burro/burra” ist eine geläufige Bezeichnung für jemand, der begriffsstutzig ist) sei, die Zöpfe abschneiden.

Sooft ich bisher in M. Eugenias Unterricht war, kann ich mich nicht daran erinnern, dass sie die Stimme erhoben hätte. Schreien ist eigentlich eine normale Art der Lehrerausserung in bolivianischen Schulklassen. Als ich das letzte Mal in ihrem Unterricht war, am 19. Februar, arbeiteten die SchülerInnen in Gruppen an einem Text. Währenddessen ließ sie JJ zu mir kommen, damit er mir sein Heft zeige. Darin waren seitenweise Wörter geschrieben, auch ausgeschnittene Silben aus Zeitungen zu Wörtern zusammengesetzt. “Bei dieser Lehrerin werde ich lesen und schreiben lernen”, verkündigte er. Ab und zu wurde sie an die Gruppentische gerufen. Es herrschte eine entspannte Atmosphäre im Klassenraum. M. Eugenias Engagement lässt mich erwarten, dass sie in ihren Handlungen und Verhaltensweisen eine positive Haltung erkennen lassen wird, ja dass sie zu einem positiven Modell für die Akzeptanz innerhalb ihrer Schülerschaft wird. Was den besonderen Förderbedarf für manche SchülerInnen anbetrifft, so nehme ich an, dass die Lehrerin ihn bei der Aufgabenerteilung berücksichtigt. Ob sie bei der Planung das Lernen am gleichen Gegenstand als Prinzip der Integration anwenden wird, darüber mag ich im Vorhinein keine Vermutungen anstellen, das werden die Beobachtungsergebnisse zeigen.

Welche vermuteten Beobachtungsergebnisse nehme ich nun aufgrund meiner Kenntnis der einzelnen SchülerInnen vorweg?

Bei V. M. vermute ich, dass sie an dem geplanten Unterricht teilnimmt, solange es sich nicht um mündliche Teilnahme handelt. Ich gehe davon aus, dass die Lehrerin von ihr die gleichen Unterrichtsaktivitäten erwartet wie von den anderen, aber in der Beurteilung derselben V.s. Hörbehinderung berücksichtigt. S. ist mir kaum bekannt, daher kann ich keine Vor-Urteile beschreiben. J. J. wird vermutlich eher mit einem eigenen Lernprogramm beschäftigt sein. Seine Schüchternheit und Minderwertigkeitskomplexe aufgrund der mir bekannten jahrelangen schulischen Misserfolge werden ihn auch nicht an Unterrichtsgesprächen teilnehmen lassen. Ch. wird eher an den gemeinsamen Aktivitäten teilnehmen.

Im Großen und Ganzen gehe ich davon aus, dass die zu beobachtenden SchülerInnen in den vorgesehenen Zeitabschnitten entweder mit etwas völlig anderem beschäftigt sind als ihre MitschülerInnen oder aber angehalten sind, die für alle gestellte Aufgabe zu erledigen. Mit den bewusst gemachten Erwartungen hoffe ich nun, meinen Blick zu schärfen und die Selektivität meiner Beobachtungen ein wenig zu verringern. Das gilt besonders für die

Beobachtung der Lehrerin, denn ich habe bewusst die Zuordnung des beobachteten Verhaltens bzw. der Handlung zu einer Kategorie beim Registrieren herausgenommen und stattdessen das Notieren der Beobachtung selbst im Beobachtungsbogen vorgesehen.

3.3.4. Leitfäden für die Interviews

Bei der Entwicklung der Leitfäden für die Interviews mit den LehrerInnen und den ExpertInnen gehen sowohl die Vorerfahrungen und -kenntnisse im Hinblick auf die Thematik als auch die theoriegeleitete Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Ansätzen ein. Die Formulierung der Leitfragen orientiert sich hauptsächlich an den Ausführungen von Uwe Flick²¹⁴. Die Konfrontationsfragen ergeben sich demnach während des Interviews, je nach den Aussagen des Interviewpartners.

Für die pädagogischen Berater und die Expertin für Lehrerbildung in Bolivien sind folgende Leitfragen²¹⁵ vorgesehen:

Themenbereich	Leitfrage
Konzept von Qualifikation	Was ist für dich ein guter Lehrer, eine gute Lehrerin?
Perspektivenwechsel in der Sonderpädagogik	Was hältst du von dem Konzept des besonderen Förderbedarfs?
Kritische Reflexion von Anspruch und Wirklichkeit im Hinblick auf schulische Integration	Welches ist deine persönliche Meinung zur schulischen Integration in Bolivien – aufgrund deiner Erfahrung?
Inhalte und Methoden von integrationspädagogischer Fortbildung	Deiner Erfahrung mit Lehrerfortbildung gemäß, worauf müsste diese ausgerichtet sein, damit wir einen Integrationslehrer erhalten?
Lehrerbildung vor und nach der Bildungsreform	Welche sind die kritischsten Punkte in der aktuellen und der geplanten Lehrerbildung hier in Bolivien – auf der Grundlage deiner Analyse?
Konzeption von Schule und Bildung	Was sind die Grundlagen für eine “Bildung für alle”?
Veränderungen der professionellen Anforderungen an die Lehrerschaft	Was bedeutet “Bildung für alle” für die Arbeit des Lehrers?
Bedeutung dieser Veränderung für die Ausbildung von LehrerInnen	Wenn wir “Bildung für alle” fordern in Bolivien in einer nahen Zukunft, was bedeutet das aus deiner Sicht für die Lehrerbildung?
Auswirkung der Bildungsreform auf	Inwiefern berücksichtigt die Bildungsreform die

²¹⁴ Flick, 1995. S. 100 f.

²¹⁵ Der spanischsprachige Leitfaden befindet sich im Anhang B

die Beschulung der Schülerschaft mit besonderem Förderbedarf	schulische Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf?
--	--

Der Themenbereich „Theorie und Praxis der Sonderpädagogik in Bolivien“, aber auch der so genannte Paradigmenwechsel und die Integrationsproblematik stehen im Mittelpunkt des ExpertInnen-Interviews mit dem nationalen Koordinator für Sonderpädagogik im Bildungsministerium. Auf meinen Vorschlag hin strukturiert er seine Antworten mit der Technik der Stärken-Schwächen-Analyse.

Wie schon weiter oben dargestellt, gehen in die Leitfaden-Interviews mit den LehrerInnen narrative Elemente ein, weswegen die Fragen sehr allgemein formuliert werden. Das eröffnet dann die Möglichkeit, entsprechende Nachfragen zu stellen, um einen Aspekt zu vertiefen oder konkreter an einem Beispiel verdeutlichen zu lassen. Der Leitfaden enthält folgende Themenbereiche:

- Lebens- und Lerngeschichte, Anstöße zum „Sich-Warm-Reden“, Daten zu Berufsjahren, Motivation für den Lehrerberuf, Erfahrungen als SchülerIn
- Motivation, Berufsbild und -zufriedenheit
- Selbstreflexion: starke und schwache Seiten
- Problem- und Konfliktlösungen, Kommunikations- und Kooperationsbereitschaft, Umgehen mit Widersprüchen
- Kenntnisse und Einstellung zu Behinderung, dem Konzept des schulischen Förderbedarfs und zu schulischer Integration, Anerkennung der Heterogenität
- Elemente integrativen Unterrichts, Realitätssinn, Lehrerrolle
- Wirkung der Fortbildung, Einschätzung der eigenen Qualifikation für integrationspädagogischen Unterricht, eigene Praxis
- Veränderung der Schulstrukturen, Rolle des Kollegiums, Teamarbeit.

3.4. Überlegungen zur Durchführung der Studie

Im Folgenden wird der Kontext beschrieben, in dem die Forschung und ihre Ergebnisse stehen, soweit er noch nicht durch vorherige Ausführungen bekannt ist. Das geschieht unter

Berücksichtigung der Prinzipien für qualitative Forschung, wie sie von Lamneck und Flick²¹⁶ dargelegt werden.

Der Kontext für die Beobachtungen konstituiert sich zum einem aus der konkreten Schule Mariscal, in einem Armenviertel der Stadt El Alto gelegen, zum Anderen aber auch aus einer Vielzahl von Faktoren, welche die Wirklichkeit an staatlichen Grundschulen in Bolivien im Jahre 2001 bestimmten. Auf einige dieser Faktoren wurde im vierten Kapitel näher eingegangen. Es ist ein fortlaufender Prozess während meiner unterschiedlichen professionellen Aktivitäten in Bolivien, immer wieder neu zu beobachten und wahrzunehmen, wie Unterricht allgemein abläuft, welche Muster sich abzeichnen- und auf der anderen Seite diese Kenntnisse und Erkenntnisse in Beziehung zu setzen mit eigenen idealtypischen Vorstellungen, Vorurteilen und anderen Erfahrungen.

Bei den Beobachtungen ist mir bewusst, dass meine subjektive Sicht der Dinge, die zum großen Teil auf Erfahrungen beruhte, eingeht in die Selektion der Beobachtung und in die Interpretation derselben. Durch die Reflexion der Erfahrungen entsteht eine gewisse Wachsamkeit im Hinblick auf die gegebene Subjektivität im Forschungsprozess. Mir dieser Einflüsse wohl bewusst, suche ich offen zu sein für die jeweils neue und konkrete Situation, in der sich auch Unerwartetes ereignen kann.

Die Vorerfahrungen im Untersuchungsfeld, die Kenntnis des bolivianischen Schulalltags aus eigener Anschauung, können zwar als Hemmnis im Hinblick auf das Prinzip der Offenheit gesehen werden, stellen sich aber aus anderer Sicht dem Vorhaben förderlich heraus. Es macht einen Unterschied, die fehlende Unterrichtsvorbereitung beispielsweise als besonderes Merkmal des gerade beobachteten Unterrichts zu vermerken oder aber diese auf dem Hintergrund wahrzunehmen, dass die meisten bolivianischen KollegInnen aus hier nicht näher zu analysierenden Gründen in der Regel nicht auf ihren Unterricht vorbereitet sind. An dieser Stelle lässt sich das Prinzip der Naturalisizität in der Durchführung der Studie erkennen.

Ein weiteres Prinzip steht in direktem Zusammenhang mit der natürlichen Welt, dem Forschungskontext: die Authentizität. Damit ist gemeint, diese Lebenswelt in ihren Strukturen, in ihrer Besonderheit zu verstehen und zu erfassen. Diese Aufgabe erfordert Offenheit und die Reflexion der Subjektivität, wie oben erwähnt, und doch sind diese kein Garant dafür, dass sich nicht doch blinde Flecken in die Wahrnehmung einschleichen. Dem würde Teamforschung entgegenwirken, die eine Triangulation der Subjektivität möglich

²¹⁶ Lamneck, 1989, S. 61 ff. und Flick, 1995, S. 170 ff.

macht. Doch die Realität bei der Durchführung der Studie ist eine andere: trotz Kommunikation mit KollegInnen und ExpertInnen, vor allem aber mit dem Leiter der Rehabilitationseinrichtung, bleibt mir im Prinzip die Auseinandersetzung mit Fragen und Zweifeln nur in Form einer Selbstreflexivität im Projekttagbuch. Denn die Kommunikation mit den erwähnten KollegInnen gilt eher den für den beruflichen Alltag relevanten Fragen.

Diese Einschränkung in Zusammenhang mit Authentizität und Kommunikation bedeutet jedoch nicht, dass nicht der gesamte Prozess als Kommunikationsprozess verstanden wird. Bei der sprachlichen Kommunikation kommen mir die Beherrschung des bolivianischen Spanisch zugute, und doch gilt auch hier der Einwand, dass mir sicherlich eventuelle Feinheiten, Konnotationen entgehen, da ich nicht in meiner Muttersprache kommuniziere.

So steht die Durchführung der Studie im Spannungsfeld zwischen dem Streben nach Anwendung der Prinzipien qualitativer Forschung und den gegebenen Rahmenbedingungen. Die Beobachtungen finden im Zeitraum von April bis Mai 2001 statt, die Interviews von März bis Juni. Nach Beendigung der Unterrichtsbeobachtungen nehme ich zum Abschied von der Schulklasse an einem Ausflug nach Tiahuanacu teil. Die Lehrerin und ich halten den Kontakt aufrecht.

Vor Beginn der Beobachtungen erprobe ich das erarbeitete Schema und verändere es den Anforderungen entsprechend. Die angestrebte Erprobung zur Interoderreliabilität stellt sich zunächst als schwierig heraus, da sich niemand dazu Zeit nehmen kann. Bei einer zu einem späteren Zeitpunkt möglichen Erprobung mit einer Kollegin ergibt sich eine hohe Übereinstimmung der verschriftlichten Beobachtungen, doch lässt sich die Übereinstimmung der kodierten Ausprägungen mangels fehlender Eintragungen nicht vollständig überprüfen.

Die Leitfaden-Interviews werden teilweise auf Wunsch der Befragten bei mir zu Hause durchgeführt, zum anderen Teil in den Räumen von CEREFÉ. In den Schulen hätten wir die Interviews ohne Störung nicht durchführen können. Es kommt ein kleines Diktiergerät zum Einsatz. Schriftliche Vermerke werden nicht gemacht, die Leitfragen sind auf Karteikarten vermerkt. Die ExpertInnen-Interviews finden in den jeweiligen Arbeitsräumen der Interviewpartner statt.

Die transkribierten Interviews werden den Befragten nach den Winterferien im Juni/ Juli zurückgegeben. Dazu suche ich jeden einzelnen Interviewpartner nach vorheriger telefonischer Anmeldung auf. Sie werden gebeten, eventuell falsch wiedergegebene oder missverständliche Passagen zu korrigieren und mir mitzuteilen, ob Korrekturen notwendig seien. Im Fall des nationalen Koordinators gibt es im Nachhinein ein klärendes Gespräch, da

die Aufzeichnung des Interviews zwar korrekt, die Aussagen jedoch teilweise unverständlich sind. Der Interviewpartner selbst führt das auf seine Hörbehinderung zurück und legt Wert darauf, anhand des transkribierten Interviews einige Aussagen zu erläutern. Eine schriftliche Befragung wäre in diesem Fall den besonderen Bedingungen angemessener gewesen.

Zu einer kommunikativen Validierung bleibt keine Zeit, da ich bald darauf das Land verlasse²¹⁷.

3.5. Entwicklungsprozess der Forscherin, Ansatz und Erfahrungen

Meine ersten Erfahrungen im Bereich der Forschung machte ich 1992, als ich mich vor die Aufgabe gestellt sah, eine landesweite Bestandsaufnahme zu erstellen im Hinblick auf die Versorgung mit ausgebildeten Fachkräften in den Einrichtungen der Sonderpädagogik und Rehabilitation. Diese Studie sollte an der staatlichen Universität, an der ich als Gastdozentin tätig war, als Grundlage dienen, eine neue Fachrichtung ‘Sonderpädagogik’ als Spezialisierung im Fachbereich Erziehungswissenschaften aufzubauen. In diesem Zusammenhang besuchte ich ein Seminar zu Forschungsmethoden, das von kubanischen Fachleuten für DozentInnen der Universität angeboten wurde. Diese erste Begegnung mit dem erziehungswissenschaftlichen Forschen im weitesten Sinn prägte wesentlich mein weiteres Interesse innerhalb meiner Tätigkeit an der Universität. Insbesondere faszinierte mich der Prozess, in dem die Erfahrung, das Wissen, die Kenntnisse der LehrerkollegInnen in den schulischen Einrichtungen – das, was ich nach der entsprechenden Lektüre mit dem Fachausdruck ‘Berufswissen’ bezeichnen konnte – durch entsprechende Systematisierung zu fundierteren Aussagen über eine Problematik oder einen Sachverhalt führten. Immer wieder stieß ich auf das spannende, aber nicht unkomplizierte Verhältnis von Theorie und Praxis. Schließlich wurde mir der Gedanke immer wichtiger, dass jede wissenschaftliche Tätigkeit auf Veränderung der Praxis gerichtet sein sollte.

Während der Vorbereitung meines Methodenseminars im Rahmen des Lehreraufbaustudiums – mit dem Ziel der Befähigung der Studierenden, eine Forschungsarbeit „tesis“ zu erstellen, in etwa der Diplomarbeit vergleichbar - stieß ich auf eine spanische Übersetzung des Buches von John Elliott mit dem Titel ‘La investigación-acción en educación’. Hier fand ich die Fundierung für mein Unbehagen in Bezug auf das Verständnis von wissenschaftlichem

²¹⁷ Doch hat sich bei einem späteren Aufenthalt in Bolivien eine Möglichkeit der exemplarischen kommunikativen Validierung angeboten, wie im Exkurs im sechsten Kapitel ausführlicher dargestellt wird (6.5).

Forschen meiner bolivianischen KollegInnen an der Universität, die in der Mehrzahl einseitig auf quantitative Forschung fixiert waren und von den studierenden LehrerInnen die methodische Bearbeitung von Themen verlangten, die von ihrer Praxis weit entfernt waren.

Die Erstellung von zwei kleinen Studien im Rahmen meiner Tätigkeit im Forschungsinstitut der Fakultät für Human- und Erziehungswissenschaften gab mir weitere Gelegenheit, mich mit Forschungsfragen und methodischen Vorgehensweisen auseinander zu setzen. Als Beispiel sei die Fragestellung nach der Funktion der staatlichen Rehabilitationszentren für blinde Personen angeführt, die provokativ ‘Fürsorge oder Rehabilitation?’ betitelt ist. Hier handelt es sich um eine partizipativ durchgeführte Institutionsanalyse mit den MitarbeiterInnen und Rehabilitanden der Rehabilitationszentren des Bolivianischen Blindeninstituts im Hinblick auf eine Veränderung der Praxis mit dem Ziel, die Rehabilitationsgrundlagen zu bestimmen für selbständiges Leben und Arbeiten der blinden Menschen.²¹⁸

Meine Forschungserfahrungen sind gekennzeichnet durch das Wechselspiel von Aktion und Reflexion, wobei vor allem die Reflexion recht isoliert, ohne die oft gewünschte Auseinandersetzung mit KollegInnen, vonstatten ging. Die doch recht vagen Vorstellungen von Handlungsforschung wurden erst durch Hinweise und Empfehlungen in den ersten Gesprächen mit dem Betreuer der vorliegenden Arbeit und die entsprechende Literatur konkreter. In diesem Prozess kamen jedoch immer wieder grundsätzliche Fragen und Zweifel zum Forschungsprozess selbst auf. So zum Beispiel beschäftigten mich insbesondere Fragen nach der Relevanz meines gewählten Themas, nach der lokalen und/oder allgemeinen Gültigkeit der Ergebnisse, nach dem Spannungsfeld von Subjektivität und Objektivität und letztlich nach meiner Rolle im Prozess.

Es eröffneten sich mir aber auch Möglichkeiten, Schlussfolgerungen aus den Handlungs- und Reflexionsphasen fruchtbar werden zu lassen für die weitere Arbeit. In diesem Zusammenhang ist meine Auseinandersetzung mit den konzeptionellen Ansätzen von Integration und Inklusion und ihren bildungspolitischen und schulpraktischen Konsequenzen von sehr großer Bedeutung. In mir hat sich ein Prozess vollzogen von einer klassisch ausgebildeten und traditionell orientierten Sonderpädagogin zu einer Verfechterin des ideellen

²¹⁸ Die Studien wurden in den Publikationen des CEPIES (Instituto de Estudios Bolivianos -Institut für Bolivianische Studien – Forschungsinstitut der Fakultät für Humanwissenschaften der Universidad Mayor de San Andres) und des CEBIAE (Centro Boliviano de Investigaciones y Acciones Bolivianos - Bolivianisches Zentrum für Erziehungsforschung und –aktion) veröffentlicht.

inklusive Ansatzes mit einer für den Kontext des Hier und Heute pragmatischen Ausrichtung auf ein Konzept der schulischen Integration.

Auf die verschiedenen Rollen in den unterschiedlichen Phasen der Fortbildungen und sonstiger Zusammenarbeit mit den KollegInnen in unterschiedlichen Arbeitskontexten wurde bereits im dritten Kapitel eingegangen. Weiterhin über gewisse Schwierigkeiten reflektierend, komme ich zu der Einschätzung, dass ich nicht nur eine Teilnehmerin unter anderen an der Fortbildung sein konnte. Es war bekannt, dass ich Dozentin an der Universität war, zudem war ich Deutsche und ausgebildete Sonderschullehrerin, da kam in vielen Situationen das hierarchische Denken unter den TeilnehmerInnen zum Tragen. Doch kam mir ein Zufall zu Hilfe, der bei uns allen Anlass zu Reflexion und Relativierung des „Kästchendenkens“ wurde – ein Auszug aus dem Forschungstagebuch:

August 2000. Heute Nachmittag war ich bei der ersten Unterrichtsstunde in Gebärdensprache, einem Kurs, der von der Direktion von CEREFÉ organisiert wird. Unseren Lehrer, Rolando, einen jungen gehörlosen Mann, habe ich schon vorher kennen gelernt. Bei diesem Kennen lernen verständigten wir uns schriftsprachlich.

Nun lernten wir das Alphabet in Zeichensprache. Die meisten der TeilnehmerInnen am Kurs kenne ich, ich sehe Jugendliche aus der Werkstufe von CEREFÉ, Eltern, LehrerInnen aus der Sonderschule, LehrerInnen aus Regelschulen, die am Fortbildungskurs für schulische Integration teilnehmen.

Rolando geht schnell vor. Nachdem er das Alphabet vorgestellt hat, werden die ersten Worte geformt. Alle sind konzentriert und eifrig bei der Sache. Mir wird ein bisschen schwindlig, ich verwechsle das E mit dem I, das M und das N... schon kommen die Gebärden für kleine Dialoge: „Guten Tag, wie geht es dir, ich heiße ...“

Rolando formt Gruppen, das Gelernte soll geübt werden. Als ich an der Reihe bin, habe ich Mühe, mich an irgendeinen Buchstaben zu erinnern. Als mir jemand auf die Sprünge hilft und mir die Zeichen vormacht, muss ich die andere Hand zu Hilfe nehmen, um die Buchstaben zu formen, so steif und unbeweglich sind meine Finger. Ich sehe erst ungläubige Gesichter, dann brechen wir alle in Lachen aus, andere Gruppen werden auf uns aufmerksam, ihnen wird erklärt: "Die Licenciada²¹⁹ kann das nicht, sie hat nichts gelernt"...

²¹⁹ „licenciada“ bezieht sich auf den akademischen Titel („licenciatura“ ist der Abschluss des fünfjährigen Universitätsstudiums in der Fakultät der Humanwissenschaften), es ist in Bolivien üblich, sich mit dem Titel anzusprechen.

Friedrich Albrecht bringt die Rollenproblematik sehr gut zum Ausdruck, die folgenden Aussagen entsprechen in hohem Maße meinen Erfahrungen:

“Ihm (dem Forscher, B.H.) wird mit Argwohn oder mit Ablehnung begegnet, mit Distanz oder Nähe, mit Respekt oder Feindschaft. Man erwartet von ihm Rat, Unterstützung oder aber ausbeuterisches Verhalten ...

Es (Sozial- oder Sonderpädagogik, auch Pädagogik: Dritte Welt, Erg. B.H.) sind Pädagogen am “Ort des Scheiterns” ..., des individuellen und des gesellschaftlichen Scheiterns. Diese Orte haben den Charakter des ständigen Ungleichgewichts, der permanenten Präsenz von Macht und Ohnmacht.”²²⁰

Das Erlebte kritisch betrachtend – aus der Distanz scheinen mir zwei Aspekte wesentlich zu sein bei der Einschätzung von eventuellen Konflikten in meiner Rolle als Forscherin: Der negative Aspekt besteht darin, dass es wegen der schon erwähnten Rolle als Expertin schwierig war, glaubwürdig zu sein und ernst genommen zu werden, wenn ich die Meinung und Einstellung der KollegInnen einholen wollte. Das zeigte sich zum Beispiel sehr deutlich in Situationen, in denen ich einen Entwurf oder einen Vorschlag zur Diskussion einbrachte. Es bestand die starke Tendenz, das, was an von mir kam, kritiklos zu übernehmen. Als positiven Aspekt schätze ich ein, dass ich durch langjährige Erfahrungen mit LehrerInnen und der Schulwirklichkeit in Bolivien recht gut in der Lage war, eine vertrauensvolle Kommunikationssituation herzustellen, in denen mir durchaus mitgeteilt wurde, was die Kommunikationspartner fühlten und dachten.

Abschließend zu diesen Überlegungen möchte ich einige meiner Lernprozesse explizit nennen. Das kann natürlich nur in dem Maße und in dem Rahmen geschehen, wie sie mir bewusst sind oder im Gespräch bewusst gemacht wurden. Auf der persönlichen Ebene möchte ich vor allem den Respekt vor den KollegInnen hervorheben, die sich trotz schlechter Arbeitsbedingungen sehr bemühen, einen aus ihrer Sicht guten Unterricht zu halten. In professioneller Hinsicht, als Pädagogin und Sonderpädagogin, war ich – und bin ich weiterhin – über viele Gespräche mit Fachleuten, aber mehr noch mit Eltern behinderter Kinder aufgerufen, meine Einstellungen und Überzeugungen gründlich zu überdenken. Im Forschungsprozess habe ich eine große Bandbreite von Erfahrungen gemacht, die von der

Herausforderung und dem von einem bestimmten Aspekt Gefesseltsein bis zu Unsicherheit und Zweifeln reichen. Diese Arbeit hat mich gelehrt, mich mehr als alles andere als Lernende zu sehen.

3.6. Methodenreflexion

Bei der zum Abschluss des Methodenkapitels notwendigen Reflexion der methodischen Entscheidungen rückt die Diskussion um die Gütekriterien in den Vordergrund. Den von Gerd Iben²²¹ genannten instrumentellen Gütekriterien für Handlungsforschung wird im Design des Forschungsvorhabens Rechnung getragen:

- Transparenz und Offenlegung von Zielen und Methoden in zweifacher Hinsicht - zum einen im dritten Kapitel dieser Arbeit, so dass sie in ihren Stärken und Schwächen beurteilt werden kann, zum anderen und noch bedeutsamer hinsichtlich aller an der sozialen Situation und den Prozessen Beteiligten, so beispielsweise über die Rückgabe der transkribierten Interviews an die Interviewten.
- Stimmigkeit – Ziele und Methoden sind miteinander vereinbar, wie im dritten Kapitel ausgeführt wird.
- Einfluss der Forscherin – wird eigens dokumentiert und reflektiert, so zum Beispiel durch Einschübe aus dem Forschungstagebuch.

Nimmt man den Aspekt der Subjektivität²²² bzw. der fehlenden Distanz näher unter die Lupe, so ist es sicher richtig, dass das Problem sich nicht allein dadurch auflöst, indem es benannt,

²²⁰ Albrecht, 1995, S. 102

²²¹ Siehe Iben, 1981, S. 102, Vgl. auch Moser, 1998, S. 10 f

²²² Diesem Thema sind zwei Schwerpunktausgaben des Forum Qualitative Sozialforschung gewidmet, in die von den Herausgebern wie folgt eingeführt wird:

“Führen Wege aus dem Dilemma zwischen dem Wunsch, regelgeleitet zu möglichst nicht “kontaminierten” validen und reliablen wissenschaftlichen Aussagen zu kommen einerseits und trivialen Faktensammlungen (nicht als solche kenntlich gemachten) Autobiographien und der Reproduktion des kulturell Populären andererseits? Die Beiträge ... geben erste Antworten auf diese wichtige Frage: indem sie die prinzipielle Relevanz von Subjektivität und Selbstreflexivität im wissenschaftlichen Erkenntnisprozess diskutieren und mögliche theoretische Rahmenmodelle vorschlagen, indem sie den Prozess des Forschens an empirischen Beispielen zu reflektieren suchen ... ”

in Mruck, K./ Breuer, F.: 2003, Mai, <Zusammenfassung>.

<http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03intro-1-d.htm> (Zugriff: 09/07/05)

reflektiert und von allen Seiten beleuchtet wird.²²³ Es handelt sich eher um einen Balanceakt zwischen Theorie und Praxis, zwischen Reflexion und Aktion, der zu bewältigen versucht wird, indem die Unterscheidung zwischen Entwicklungs- und Forschungsteil vorgenommen wird. Will man einen Anspruch auf “mehr Objektivität” einlösen, hätte ein anderes Forschungsdesign gewählt werden müssen. Doch lässt sich auch in anderen Forschungsdesigns die Behauptung einer objektiven Erfassung von Realität nicht aufrechterhalten. Der Einfluss der ForscherIn als erkennendes Subjekt ist in allen Wissenschaftsdisziplinen erkennbar geworden.

Eine mögliche Antwort auf dieses Problem ist die Triangulation der Subjektivität, wie sie von Wolfgang Fichten und Birgit Dreier²²⁴ beschrieben wird. Dabei geht es um die Konfrontation der Reflexion der ForscherIn mit derjenigen anderer Forschungssubjekte. Das kann jedoch nur in einer Teamforschung erfolgen, eine notwendige Bedingung, die mir in Bolivien so nicht zur Verfügung stand.

Die Methodentriangulation ist eine weitere Möglichkeit, als Gütekriterium die Wissenschaftlichkeit eines Forschungsdesigns zu überprüfen. Im vorliegenden Design kommen die Befragung und die Beobachtung als qualitative Methoden zur Anwendung. Doch hieße es, den Begriff von Triangulation überstrapazieren, wollte man in diesem Zusammenhang schon davon sprechen, dass dieses Gütekriterium eingelöst würde. Denn es handelt sich nicht um den Versuch, die gleiche Fragestellung mit unterschiedlichen Methoden zu beantworten, sondern um unterschiedliche Aspekte eines Themenbereichs, der integrationspädagogischen Qualifikation. Auf der einen Seite geht es um den subjektiv wahrgenommenen Qualifikationszuwachs der LehrerInnen, auf der anderen Seite um Merkmale von integrationspädagogischem Unterricht.

Abschließend sei jedoch noch auf die Stärken der qualitativen Inhaltsanalyse hingewiesen, die im Forschungsteil zur Anwendung kommt: sie erlaubt, regelgeleitet und systematisch vorzugehen. In diesem Sinne können nachvollziehbare Aussagen über subjektive Phänomene zustande kommen. Um diese Aussagen als Ergebnisse der Leitfaden-Interviews geht es im sechsten Kapitel.

²²³ Vergl. Moser, 1995, S. 58

²²⁴ Fichten/ Dreier, 2003, <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03fichtendreier-d.htm> (Zugriff: 09.07.05)

4. LOKALER REFERENZRAHMEN

In diesem Kapitel geht es um Aspekte des bolivianischen Kontexts, in dem die Fallstudie erarbeitet wird. Hierbei beziehe ich mich auf die von Alois Bürli so genannten ‐Kontextdimensionen²²⁵‐. Die Einbeziehung der spezifisch in Bolivien herrschenden Rahmen- und Randbedingungen ist für das Verständnis der Fragestellung und die Interpretation der Ergebnisse notwendig. Bei der folgenden Darstellung, welche die von Alois Bürli genannten Kontextdimensionen nicht vollständig aufgreift, sondern sie im Hinblick auf die Thematik dieser Arbeit gewichtet, ist darauf hinzuweisen, dass sie nur einen kleinen Ausschnitt aus der bolivianischen Wirklichkeit beleuchten, der sich auf den Zeitraum der Datenerhebung bezieht. Angesichts der ständigen Veränderungsprozesse von Gesellschaften können sich Einzelaspekte schon in wenigen Jahren anders darstellen. Das gilt ganz besonders für das von sozialen, politischen und wirtschaftlichen Krisen geschüttelte Bolivien.

Der folgende lokale Referenzrahmen gibt in einem ersten Teil Auskunft über die Hintergründe der Situation von Menschen mit Behinderungen. Daran schließt sich eine Darstellung des Bildungswesen und der Sonderpädagogik an.

4.1. Problematik von Menschen mit Behinderungen in Bolivien

Eine kurze Information über das Land mit Aspekten zu Demographie, Wirtschaft und Gesundheit führt in die Thematik ein. Es folgen einige Erläuterungen zum Zusammenhang zwischen Armut und Behinderung. Der dritte Abschnitt widmet sich der Situation der Menschen mit Behinderungen in Bolivien.

4.1.1. Bolivien

Wenn auch nicht beabsichtigt ist, gleichsam schematisch²²⁶ die Problematik von Behinderung und Sonderpädagogik in Bolivien darzustellen, so sind doch einige

²²⁵ Vgl. Bürli, 1997, S. 22 und S. 125 ff.; Bürli nennt als Kontextdimensionen ‐Aspekte der Weltanschauung, der Bildung, der Gesundheit, des Sozialen, der Wirtschaft, der Politik, der Gesellschaft und der Demographie‐ (S. 125).

²²⁶ Hiermit beziehe ich mich auf eine Beobachtung Hans-Peter Schmidtkes, der das immer gleiche Schema wissenschaftlicher Arbeiten über Behinderte in der so genannten Dritten Welt moniert. Vgl. Behinderung und Dritte Welt – Was muß ich über ein Land wissen, um Behinderungen in ihrem Kontext zu verstehen? Stattdessen fordert Schmidtkes, ‐daß in den Darstellungen den subjektiven Sichtweisen aller Beteiligten ein größeres Gewicht beigemessen wird‐. Dem soll im Rahmen des Möglichen bei der folgenden Darstellung Rechnung getragen werden.

Hintergrundinformationen²²⁷ unerlässlich für das Verständnis und die entsprechende Einordnung der Informationen und Resultate in Zusammenhang mit dieser Arbeit.

Der Staat Bolivien, benannt nach seinem “Befreier” von der spanischen Herrschaft, Simón Bolívar, wurde am 6. August 1825 gegründet.

Laut Verfassung ist Bolivien ein freies, unabhängiges und souveränes Land, ein Vielvölkerstaat mit verschiedenen ethnischen Gruppen und Kulturen, die in einer Republik leben. Regierungsform ist die repräsentative Demokratie. Bolivien besteht aus neun Departements mit 314 Stadt- und Landkreisen. Sucre im Departement Chuquisaca ist die Hauptstadt, der Regierungssitz ist La Paz. Das Land hat eine Oberfläche von 1.098.581 km² und etwas über acht Millionen Einwohner, im Vergleich zur Bundesrepublik Deutschland ist es zweieinhalbmal so groß, hat aber nur ein Zehntel der Bevölkerung. Das entspricht einer durchschnittlichen Bevölkerungsdichte von etwa acht Personen pro Quadratkilometer, eine der niedrigsten Bevölkerungsdichten der Welt.



Die Departements La Paz, Cochabamba und Santa Cruz bilden ein Band mit der größten Bevölkerungsdichte, 69 % der Bevölkerung leben hier. Die bolivianische Bevölkerung ist jung, etwa 40 % sind jünger als 15 Jahre, nur 4 % sind 65 Jahre alt und älter. Die Migrationsbewegung spiegelt sich in einer Umverteilung der Bevölkerung in Hinsicht Stadt-Land wider, im Jahre 2001 lebten fast zwei Drittel in den Städten, was zum Wachstum des informellen Sektors beitrug. Dabei

entstanden zunehmend Siedlungen mit prekären Wohn- und Lebensbedingungen; die ländliche Armut übertrug sich auf die Städte. Die ethnische Vielfalt der bolivianischen Bevölkerung – insgesamt etwa 35 ethnische Gruppen – lässt sich an der Existenz

²²⁷ Diese Darstellung gründet sich auf Informationen und Daten aus folgenden Dokumenten: Bolivien - eine Perspektive zum Investieren, 1997; PNUD, Datos Generales sobre Bolivia, 1995; Mapa de Pobreza, 1995; The World Bank – Poverty Diagnostic 2000; P. Krause, Bolivien, Fakten und Profile zur Armutssituation, 1998; Instituto Nacional de Estadísticas, 2001. Daten befinden sich in Anhang C.

verschiedener Sprachen ablesen; wenn auch die spanische Sprache vorherrscht, so spricht doch ein Drittel der Bevölkerung Quechua und ein Viertel Aymara.

An fast allen sozialen und ökonomischen Faktoren gemessen, ist Bolivien das ärmste Land Südamerikas. Nach Schätzungen der Weltbank leben mehr als 70 % der BolivianerInnen in Armut und mehr als die Hälfte davon in extremer Armut²²⁸. Dem vom Entwicklungsprogramm der Vereinten Nationen erarbeiteten ‚Human Development Index‘ zufolge – der aus dem Pro-Kopf-Einkommen, der Alphabetisierungsrate, den durchschnittlichen Schulbesuchsjahren und der Lebenserwartung zusammengesetzt ist – steht Bolivien an 113ter Stelle bei einem Gesamt von 160 Ländern. Dieser Rangplatz hat sich von 1994 bis 2003 nicht geändert. Die folgenden Daten aus dem Jahr 2001 geben einen Überblick über einige demographische Daten und Sozialindikatoren:

- Die Geburtenrate liegt bei 31,28 Lebendgeborenen auf 1000 Einwohner.
- Die Sterblichkeitsrate liegt bei 8,44 pro 1000 Einwohner.
- Die Sterblichkeitsrate bei 1000 Lebendgeborenen im ersten Lebensjahr beträgt 58,43 und ist damit immer noch die höchste in Südamerika. Sie variiert sehr stark in den verschiedenen Departements, so liegt sie in Potosí bei 81,9, in Santa Cruz „nur“ bei 45,2.
- Die Lebenserwartung für Männer und Frauen liegt bei 62,92 Jahren.
- Im Durchschnitt hat jede Bolivianerin vier Kinder.
- Die Analphabetenrate liegt bei 13,83 %. Dabei sind große Unterschiede hinsichtlich Geschlecht und der städtischen bzw. ländlichen Herkunft festzustellen. Die niedrigste Analphabetenrate hat die männliche Bevölkerung in den Städten (2,49 %), die höchste entspricht der weiblichen Bevölkerung vom Land, insbesondere in den Departements Oruro, Chuquisaca und Potosí (41,19 %).
- Der durchschnittliche Schulbesuch in Jahren beträgt 7,69. Dabei geht die männliche Bevölkerung in der Stadt 10,23 Jahre zur Schule, während das Mädchen vom Land in der Regel nur 3,27 Jahre die Schule besucht – das Risiko ist sehr groß, dass es zur sekundären oder funktionalen Analphabetin wird.
- Unterernährt sind acht von einhundert Kindern unter fünf Jahren.

²²⁸ Auf das Konzept der Armut wird im nächsten Abschnitt näher eingegangen.

- Nur etwas mehr als die Hälfte der bolivianischen Kinder wird in Krankenhäusern oder den ländlichen Gesundheitszentren geboren.

Seit Mitte der neunziger Jahre steht die Armutsbekämpfung im Vordergrund politischer und wirtschaftlicher Reformen. Pfeiler dieser Bemühungen sind die stärkere Bürgerbeteiligung, die Dezentralisierung, die Bildungs- und Rentenreformen. Die Minderung der Armut soll durch Investitionen in Humankapital – Erziehungsreform – und verstärkte Teilnahme und Integration vor allem der am meisten benachteiligten Bevölkerungsgruppen – Frauen, Land- und indigene Bevölkerung – erreicht werden. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang dem Schuldenerlass der Geberländer und dem Nationalen Dialog mit Repräsentation aller gesellschaftlichen Gruppen im Jahre 2000 zu, der ein konsensfähiges Programm zur Bekämpfung der Armut in Bolivien als Ergebnis aufweisen konnte.

4.1.2. Armut und Behinderung

Dieser Abschnitt beginnt mit einer Klärung, was unter „Armut“ zu verstehen ist. Dabei möchte ich das Armutskonzept der United Nations‘ Development-Programme zugrunde legen, das zwischen menschlicher Entwicklung und Wirtschaftswachstum unterscheidet. Dementsprechend bedeutet Armut

„das Vorenthalten von Chancen und Wahlmöglichkeiten, die wesentlich für die menschliche Entwicklung sind, für ein langes, gesundes, kreatives Leben, einen angemessenen Lebensstandard, für Freiheit, Würde, Selbstachtung und Achtung durch andere“²²⁹.

Für die Einschätzungen der Armutssituation arbeiten die Experten der Weltbank mit zwei Armutsgrenzen, die „extreme Armut“ von „Armut“ unterscheidet. Menschen werden als arm eingestuft, wenn ihre Konsumausgaben das Minimum an Grundnahrungsmitteln und weiterer Grundbedürfnisse, wie Kleidung und Unterkunft, nicht decken können. Wenn nicht einmal das Minimum an Grundnahrungsmitteln gedeckt werden kann, gelten sie als extrem arm. Das Konzept der Grundbedürfnisse ist Grundlage eines Index zu den ‘Necesidades Básicas Insatisfechas‘ (NBI), den unbefriedigten Grundbedürfnissen, der in Bolivien angewendet wird. Unter dem Konzept der Grundbedürfnisse sind Minimalstandards bezüglich der Qualität und des Zugangs zu Wohnraum, Wasser- und Abwasserversorgung, Energieversorgung, Bildung sowie Gesundheitsversorgung zusammengefasst.

²²⁹ UNDP, zitiert in Krause, 1998, S. 2

Es ist festzustellen, dass das Konzept von Armut und ihrer Messung nicht unproblematisch ist, zumal zunehmend auch in den reichen Ländern mehr und mehr von einer wachsenden Armut²³⁰ die Rede ist. So halte ich die folgende Stellungnahme von Sabine Toppe für hilfreich:

“Armut kann absolut und relativ definiert werden. Mit absoluter Armut wird ein Niveau des Lebensstandards bezeichnet, in dem die Existenz der Menschen psychisch und physisch – z.B. weil sie hungern müssen oder kein Dach über dem Kopf haben – bedroht ist... Relative Armut bemisst sich an der Teilhabe bzw. am Ausschluss vom durchschnittlichen Wohlstand innerhalb einer Gemeinschaft und bezeichnet Personen oder Familien (Haushalte), die über so geringe materielle, kulturelle und soziale Mittel verfügen, dass sie von der Lebensweise ausgeschlossen sind, die in Deutschland als unterste Grenze des Akzeptablen gilt.”²³¹

Das Konzept der absoluten Armut entspricht in etwa dem der ‘extremen Armut’. Daten von 1995 zufolge gehört mehr als die Hälfte der Bevölkerung Boliviens zu den extrem Armen. Aufgrund fehlender Daten kann nur vermutet werden, dass die Mehrheit der BolivianerInnen mit Behinderungen dieser Bevölkerungsgruppe zuzurechnen ist. In einem Positionspapier der Swedish International Development Authority²³² sprechen die Autoren von einem Teufelskreis in Bezug auf Armut und Behinderung in dem Sinne, dass Armut zu vermehrtem Auftreten von Behinderung führe und Behinderung zu größerer Armut. Die Autoren beschreiben die Situation sehr anschaulich:

“Studies have consistently found that disabled people, as a group, are poorer, with fewer years of schooling, less occupational skills, more unemployment and higher rates of poverty. Thus disabled people’s life situation can be described by a reduced level of performance, lack of education and lack of job and income. It is estimated that at least one in four poor families has a disabled family member. A family with a disabled family member tends to become a handicapped family; socially and

²³⁰ Es sei in diesem Zusammenhang die Arbeit von Antje Richter erwähnt “Wie erleben und bewältigen Kinder Armut?” (Aachen, 2001), die die Belastungen aus Unterversorgungslagen und ihre Bewältigung aus subjektiver Sicht von Grundschulkindern einer ländlichen Region in Deutschland zum Gegenstand hat.

²³¹ Toppe, 2001, S. 16

²³² Swedish International Development Authority, 1995

*financially. A disabled family member in a poor family is an extra burden who needs food and protection but does not contribute to the family's survival. People with disabilities are often forced to earn their living through begging.”*²³³

Die Sichtweise des Zusammenhangs zwischen Armut und Behinderung als Teufelskreis wird von Hans-Peter Schmidtke geteilt:

*“Viele der zu Behinderung führenden Faktoren sind direkte Folge der Armut, auf der anderen Seite zieht die Behinderung eines Familienmitglieds die weitere Verarmung einer Familie mit sich.”*²³⁴

Ina Rösing²³⁵ schildert eindrucksvoll, wie in den Anden Behinderung und ihre Auswirkungen auf die Menschen und deren Anerkennung und Eingliederung in die Gesellschaft kulturell bedingt und bestimmt sind. Sie leitet aus ihren Betrachtungen einige Hypothesen ab, von denen eine sich auf ein sehr wichtiges Element der andinen Kultur bezieht: die Gegenseitigkeit, die Balance von Geben und Nehmen. Ist dieses Prinzip gegeben oder nicht gefährdet, wie das Beispiel des dreißigjährigen René zeigt, der zwar aufgrund seiner Körperbehinderung als Folge einer Polioerkrankung nicht an den Gemeinschaftsarbeiten auf dem Land und im Dorf teilnehmen kann, dafür aber der Gemeinschaft durch seine Schreib- und Lesefertigkeiten nützlich ist, dann wird die Schädigung nicht zur Behinderung oder Beeinträchtigung, sondern bedeutet nur ein „Anderssein“. Ist jedoch das Prinzip nicht gegeben, kommt Ina Rösing zu folgender Annahme, die durch die Berichte und Erfahrungen mir bekannter Personen, die auf dem Hochland in der Gesundheitsversorgung arbeiten, durchaus bestätigt wird:

*„In the Andes disabled persons who cannot permanently contribute to the subsistence of the group are given up. They are allowed to die through failure to help and loneliness.”*²³⁶

²³³ Swedish International Development Authority, 1995, S. 11

²³⁴ Schmidtke, 1997, S. 307

²³⁵ Rösing hat eine Reihe von anthropologischen Studien über die Kallawaya in den bolivianischen Anden veröffentlicht, hier beziehe ich mich auf einen Beitrag zum Thema Behinderung und Kulturen, Symposium 1998 (Vgl. Rösing, 1999)

²³⁶ Rösing, 1999, S. 40

Auffallend ist, dass unter den Fallbeispielen in diesem Beitrag keines von Frauen oder Mädchen ist. Denn Frauen und Mädchen sind in besonderer Weise benachteiligt. Das hört sich mit den Worten Elenas, einer Bolivianerin mit einer schweren Körperbehinderung, so an:

“Zunächst einmal, Frausein in Ländern, in denen der “machismo” herrscht, in denen er institutionalisiert ist, das ist wirklich eine ernste Sache. Da wird das Frausein zu einer Behinderung in Gänsefüßchen. Kommt dann noch eine Behinderung dazu, wie es bei mir der Fall ist, dann handelt es sich um eine doppelte Behinderung. Die Diskriminierung ist da, ganz klar.”²³⁷

Der Teufelskreis von Armut und Behinderung ist in Bolivien als ärmstem Land Lateinamerikas sehr deutlich. Es folgt eine kurze Beschreibung der Situation der Menschen mit Behinderungen in Bolivien.

4.1.3. Menschen mit Behinderungen in Bolivien

Wenn auch im Prinzip Vorsicht mit statistischen Daten geboten ist, so wird in Bolivien in Ermangelung einer Erhebung von den von der WHO als Schätzwert angegebenen zehn Prozent der Gesamtbevölkerung ausgegangen. Im Rahmen einer zwar zögerlichen, aber doch merklichen Bewusstmachung der Behindertenproblematik in der Öffentlichkeit in den letzten Jahren, aber auch in Hinsicht auf Forderungen von staatlichen Maßnahmen zur Rehabilitation und Integration wurde eine zahlenmäßige Schätzung der Population mit Behinderung unumgänglich. So geht man im Allgemeinen in den Behörden und auch in den Behindertenorganisationen selbst von etwa 800.000 BolivianerInnen aus, die in der einen oder anderen Weise von einer Behinderung betroffen sind.²³⁸ Bei der folgenden Beschreibung der Situation der Menschen mit Behinderungen in Bolivien werden in erster Linie die Aussagen der Betroffenen berücksichtigt, wobei auf ein Dokument zurückgegriffen wird, das im Wesentlichen von Mitgliedern des Komitees des Menschen mit Behinderung erarbeitet wurde.²³⁹

²³⁷ Aus einem Interview im Jahre 1999, das in Vorbereitung eines Seminarbeitrags für das Symposium “Frauen und Behinderung” des Arbeitskreises “Behinderung und Dritte Welt “ an der Carl-von-Ossietzky-Universität in Oldenburg von mir durchgeführt wurde.

²³⁸ Natürlich hängt die Zahl der Menschen mit Behinderungen von dem Behinderungskonzept ab, das der Zählung zugrunde liegt. So wird die Richtzahl der WHO von 10 % in Frage gestellt, Helander spricht zum Beispiel von etwa 5 % der Bevölkerung mit mittelschweren und schweren Behinderungen (Helander,1993)

²³⁹ Defensor del Pueblo, 2000

Die Menschen mit Behinderung selbst sehen die Notwendigkeit, für ihre Rechte einzutreten und die Bevölkerung für Gleichberechtigung und Chancengleichheit zu sensibilisieren. Denn sie sind immer wieder diskriminierenden Situationen ausgesetzt, die von Mitleid über Nichtkenntnisnahme bis zu Geringschätzung reichen, sowohl vonseiten der Familienangehörigen als auch gesellschaftlicher Institutionen. Diese Situation nimmt in den Augen der Betroffenen dramatische Ausmaße an, wenn es sich um die familiäre Umgebung handelt, die nicht weiß, wie die Betreuung und Versorgung ihrer Familienangehörigen anzugehen ist, und viel weniger noch, dass es Gesetze gibt, die ihre behinderten Familienangehörigen schützen und ihre Rechte als Bürger festschreiben.

Einen Meilenstein im Kampf um die Anerkennung der Menschenrechte der Menschen mit Behinderungen stellt aus deren Sicht die Verabschiedung des Gesetzes für die Person mit Behinderung im Jahr 1995 dar. Dieses Gesetz sieht die Schaffung eines Nationalkomitees mit paritätischer Besetzung von vier VertreterInnen der Organisation der Menschen mit Behinderungen, drei VertreterInnen der Ministerien für Erziehung, Gesundheit und Soziales und einer VertreterIn der Nichtregierungsorganisationen vor. In gleicher Weise zusammengesetzte Komitees sind auf Departement-Ebene dezentralisiert.

Im ganzen Land gibt es etwa 70 Einrichtungen für Sonderpädagogik und/oder Rehabilitation und 80 Organisationen der Personen mit Behinderungen. Geht man von 10 % der Bevölkerung als Richtschnur für die Quantifizierung der betroffenen Bevölkerungsgruppe aus, so kann grob geschätzt werden, dass nur etwa zwei Prozent in der einen oder anderen Weise Sondererziehung oder rehabilitative Maßnahmen erhalten. Das Nationalkomitee stellt fest, dass sich die in Bolivien existierenden Rehabilitationsangebote und –maßnahmen in einer Phase befinden, die den Schwerpunkt auf Pflege und Fürsorge richtet – und nicht auf Hilfe zur Unabhängigkeit und auf Integration – mit einer äußerst geringen Deckung des Bedarfs an Rehabilitation, Bildungs- und Ausbildungsangeboten. Die große Mehrheit der Bevölkerung mit Behinderung lebe in schlimmsten Zuständen von Bedürftigkeit.

Obwohl das oben erwähnte Gesetz für Menschen mit Behinderungen das Recht auf Zugang zu Gesundheitsdiensten und Rehabilitationsmaßnahmen vorschreibt, ist der großen Mehrheit dieser Bevölkerungsgruppe der Zugang dazu verwehrt, zum einen wegen fehlendem eigenen Einkommen, zum anderen, weil sie nicht krankenversichert sind²⁴⁰. Die wenigen vorhandenen

²⁴⁰ Die folgenden Aussagen zur Situation der Menschen mit Behinderungen in Bolivien sind einem Dokument entnommen, das für die Deutsche Caritas erarbeitet wurde. Diese Bestandsaufnahme wurde im August 2001 gemeinsam mit VertreterInnen von Organisationen von und für Menschen mit Behinderungen in Bolivien

Rehabilitationseinrichtungen, die in der Regel mit einer Sonderschule kombiniert sind, zeichnen sich aus durch mangelnde Koordination zwischen den einzelnen Dienstleistungen, eine unzureichende Öffnung hin zur Gemeinde, welche die Eingliederung in das soziale und Arbeitsleben erschwert, und eine sehr geringe aktive Teilnahme der Eltern im Erziehungs- und Rehabilitationsprozess ihrer Kinder. Nur ein Viertel der Institutionen ist staatlich, die übrigen sind von verschiedenen Kirchen, von Nichtregierungsorganisationen oder Privatinitiativen finanziert und verwaltet. In der Mehrzahl dieser Institutionen arbeiten unter anderen auch MitarbeiterInnen mit staatlichen Planstellen aus dem Bildungs- und Gesundheitsministerium.

In einem Dokument des Gesundheitsministeriums von 1996 ist von einer Bedarfsdeckung unter einem Prozent die Rede, das heißt, nur eine Person von einhundert mit Behinderung kommt in den Genuss von entsprechenden Dienstleistungen. Erschwerend kommt hinzu, dass es kaum ausgebildetes Personal gibt und Infrastruktur und Ausstattung unzureichend sind. Im Allgemeinen seien die ständigen finanziellen Sorgen für die Verantwortlichen in den Institutionen sehr bedrückend. Diese Situation hat sich in den letzten fünf Jahren kaum gebessert.

In besonderer Weise betroffene Bevölkerungsgruppen sind

- Frauen und Mädchen mit Behinderungen
- Kinder mit Behinderungen – es wird eine relativ hohe Rate an aktivem oder passivem Kindesmord in den andinen Regionen vermutet.–
- Personen, die unter Epilepsie leiden – Unkenntnis der Familienangehörigen, fehlende finanzielle Mittel für die Medikamente, mit Vorurteilen verbundene Ängste schließen diese Personengruppe oft aus dem sozialen Kontext, auch aus der Schule, aus –
- Der Personenkreis mit psychischen Erkrankungen – der Unterschied zwischen einer geistigen Behinderung und einer chronischen psychischen Krankheit ist kaum bekannt; es finden sich erschreckend viele Kranke obdachlos und verwahrlost auf den Straßen der bolivianischen Städte.
- Die Menschen mit Behinderungen in den ländlichen Regionen, wo keinerlei Dienstleistungen zur Verfügung stehen, da sich die wenigen Einrichtungen für Rehabilitation und Sonderpädagogik auf die Städte konzentrieren.

analysiert, mit dem Ziel, sich über einen neuen Ansatz in der Behindertenarbeit zu verständigen. Ich nahm an diesem Seminar teil.

4.2. Das Bildungswesen in Bolivien

Bei der Beschreibung des allgemeinpädagogischen Kontextes in Bolivien greife ich auf einige der Aspekte zurück, die Alois Bürli als wesentlich für die Einordnung des besonderen Förderbedarfs aufzeigt: Die Entstehung des öffentlichen Bildungssystems, Schulpflicht, Einordnung des Sonderschulsystems im Bildungssystem, Schulbesuchsquote, Lehrer-Schüler-Relation, Lehrerbildung.²⁴¹

In den ersten einhundert Jahren der Existenz der Republik Bolivien entsprach das Bildungswesen dem kulturellen Vorbild Europas, es war nur für die Oligarchie zugänglich und von der Kirche beherrscht. Dennoch forderten schon seit Beginn des zwanzigsten Jahrhunderts Landarbeiter der Großgrundbesitzer und Führer ethnischer Gruppen ihr Recht auf Zugang zu einer institutionalisierten Bildung ein, was letztlich 1930 in die Gründung der „Escuela Ayllu“ einmündete. Diese Schule auf dem Land war das erste Bildungskonzept, das sich auf die soziokulturellen und ökonomischen Bedingungen der indigenen Bevölkerung des andinen Hochlands gründete. Zusätzlich zu Kindergarten und Grundschule wurden vorberufliche Orientierung und Berufsausbildung, vorwiegend in Handwerksberufen, und Lehrerausbildung angeboten. Die „Escuela Ayllu“ in Warisata fand 1940 ein jähes Ende: in dem Maße, in dem sich die indigene Bevölkerung organisierte und emanzipierte, wurde sie und das durch sie erprobte Kernschulsystem Objekt politischer Unterdrückung und Gewalttaten bis zu ihrer Zerstörung.

Im Jahre 1955, als Niederschlag der „Nationalen Revolution“ von 1952 mit ihrer Landreform, entstand der ‚Código de la Educación Boliviana‘. Es wurde die öffentliche kostenfreie Schule geschaffen. Bildung und Erziehung wurden zur ersten und höchsten Funktion des Staates erklärt. Vierzig Jahre später, 1995, wurde die am 7. Juli 1994 verabschiedete Bildungsreform schrittweise umgesetzt. Als Hauptproblem der bolivianischen Schule wurde mangelnde Bildungsqualität erkannt, ein Problem, das über die Reform von Grund auf angegangen werden soll über folgende sechs Komponenten:

- Neue Unterrichtsinhalte und -methoden
- LehrerInnenbildung und -fortbildung
- Verbesserung der schulischen Infrastruktur und -ausstattung

- Größere Partizipation der Eltern und des Gemeinwesens
- Verbesserung der Verwaltungsstrukturen
- Verstärkte laufende Beobachtung und Evaluierung

Es folgt eine Darstellung der wichtigsten Merkmale des bolivianischen Schulwesens:

Die Schulpflicht erstreckt sich auf acht Primarschuljahre. Das formale oder reguläre Schulsystem besteht aus vier Ebenen: der Vorschulerziehung, dem Primarschulbereich, der Sekundarschulstufe und der technischen oder universitären Berufsausbildung. Parallel zum formalen System gibt es die „educación alternativa – alternative Bildung“. Zur alternativen Bildung zählen

- die Erwachsenenbildung mit Alphabetisierung
- die Sonderpädagogik und
- die „educación permanente – ständige Erziehung“, die auf Gruppen abzielt, die aus unterschiedlichen Gründen Angebote der formalen Bildung nicht wahrnehmen konnten, wie zum Beispiel Straßenkinder oder ländliche Bevölkerungsgruppen, die man über Radioprogramme oder Bildungsangebote in den Gemeinden zu erreichen sucht – Bildungsaktivitäten, die nicht im eigentlichen Sinne zur Erwachsenenbildung gehören.

Im Erziehungssystem Boliviens bestehen öffentliche und private Schulen nebeneinander. Laut Statistiken aus dem Jahr 2000 besuchen etwa zehn Prozent der SchülerInnen Privatschulen. Das Sonderschulsystem untersteht, wie schon erwähnt, dem Bereich der alternativen Bildung. Es handelt sich allerdings nicht um ein etabliertes, vom Staat errichtetes und im Laufe der Jahre erweitertes System, sondern vielmehr um Einrichtungen, die mit kirchlicher Hilfe oder auf Privatinitiativen hin geschaffen wurden, und insofern unter staatliche Aufsicht fallen, als in ihnen MitarbeiterInnen mit staatlichen Planstellen arbeiten. Daher gibt es auch kein mit Deutschland vergleichbares Sonderschulüberweisungsverfahren oder eine Überprüfung von sonderpädagogischem Förderbedarf. Es liegt in der Verantwortung der Eltern, ihre Kinder zu Beginn jeden Schuljahres erneut in einer Schule einzuschreiben, und so ist auch staatlicherseits die Schulpflicht nicht kontrolliert. In diesem Sinne bleibt es den Familien mit behinderten Kindern überlassen, sie in einer Regelschule, einer Sondereinrichtung, sofern

²⁴¹ Bürli, 1997, S. 130 ff.; Quellen für die folgende Darstellung : Cortes León, 1973; Mendoza, 1990; Congreso Nacional de Educación, 1992; Schroeder, 1994; Talavera, 1999; MEC, DyC, 1996-2000 und del Granado, 2002

vorhanden, oder gar nicht anzumelden. Im Fall der Regelschule entscheidet dann die Direktion, ob das Kind in der Schule aufgenommen wird.

Seit etwa 15 Jahren gibt es Bemühungen vonseiten des Bildungsministeriums, die Arbeit in den verschiedenen Sondereinrichtungen zu koordinieren und zu normieren. In den zahlreichen jährlichen nationalen Treffen, zu denen ich eingeladen war, konnte ich ein zunehmendes Interesse an Integrationsmaßnahmen feststellen. Beim letzten Treffen im Oktober 2001 wurde eine Vorlage zur Reglementierung der Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf zur Diskussion gestellt. Eine Analyse desselben wird im folgenden Teil zu Theorie und Praxis der Sonderpädagogik in Bolivien vorgenommen.

Die Bildungsreform sieht in Zusammenhang mit anderen Strukturreformen aus der Mitte der neunziger Jahre eine Dezentralisierung der Schulaufsicht vor. So verfügt jeder schulischer Distrikt – die regionale Neuordnung der Schuldistrikte und die Festlegung der Kernschulen oder Mittelpunktschulen kommt Hand in Hand mit der schrittweisen Umsetzung der Bildungsreform in pädagogisch-curricularen Aspekten – über eine DistriktdirektorIn und Verwaltungspersonal. Der vorher einmal jährliche stattfindende Besuch des Schulaufsichtsbeamten entfällt damit ebenso wie die Notwendigkeit der Lehrer- und Elternschaft, für jede Situation, die der Klärung bedarf, in der Departementhauptstadt vorstellig zu werden. Die schulische Infrastruktur und die Ausstattung mit Materialien fallen in die Zuständigkeit der lokalen Landkreisregierung oder des Bürgermeisteramtes in den Städten.

Die Schulbesuchsquote ist einem Dokument der Weltbank²⁴² zufolge relativ hoch: Im Durchschnitt gehen neun von zehn bolivianischen Kindern im Alter zwischen fünf und 15 Jahren in die Schule; in den ländlichen Regionen sind es acht von zehn. Dieser Unterschied erklärt sich zum einen dadurch, dass in den meisten ländlichen Gemeinden oder Dorfbauernschaften angesichts der oben erwähnten geringen Bevölkerungsdichte Unterricht nur bis zum dritten, bestenfalls bis zum fünften Schuljahr angeboten wird, zum anderen auch, dass auf dem Land die kindliche Arbeitskraft von den Familien mehr gebraucht wird.

Auch die LehrerIn-SchülerIn-Relation ist relativ hoch: für die Primarschulstufe kommen auf 25 SchülerInnen eine LehrerIn. Betrachten wir nun den Aspekt der Lehrkräfte etwas näher: Das soziale Prestige der bolivianischen LehrerIn wurde seit Anfang der achtziger Jahre zunehmend zerrüttet. Allgemein wird mit „profesor“ oder „profesora“, mit „maestro“ oder

²⁴² The World Bank, Bolivia, 2000

„maestra“, mit „docente“ ein negatives Bild von einer demonstrierenden Masse verbunden, die für mehr Gehalt streiken, und die in der Schule kaum präsent sind. Der Lehrerberuf ist in Bolivien zu einem Aufsteigerberuf geworden, den die Söhne und Töchter aus sozioökonomisch schwachen Familien wählen. Vor allem auf dem Land finden sich so genannte „Maestros y maestras interinas“²⁴³, AbgängerInnen aus der Sekundarschulstufe in öffentlichen Schulen aus dem peripheren urbanen Bereich oder aus ländlichen Regionen mit eher sehr niedrigem Leistungsdurchschnitt, die weder eine formale Lehrerausbildung noch Fortbildungen erhalten haben

Die extrem schlechte Bezahlung der Lehrerschaft wird durch die Arbeitsplatzsicherheit ausgeglichen, denn der Staat ist verpflichtet, alle AbsolventInnen der Lehrerausbildungsstätten einzustellen. Oft wird der Lehrerberuf als Sprungbrett angesehen für ein weiteres Studium oder andere ökonomische Aktivitäten, was die geringe Anzahl der wöchentlichen Arbeitsstunden ermöglicht – meiner Beobachtung nach verteilen sich die Pflichtstunden in der Regel auf drei Vormittage. Die geringe Bezahlung zwingt die LehrerInnen dazu, zusätzlich an einer Privatschule zu arbeiten oder eine andere zusätzliche Einkommensquelle zu suchen. Da das auf dem Land kaum möglich ist, sind die Schulen dort wenig attraktiv für ausgebildete LehrerInnen.

Eine institutionalisierte Lehrerausbildung nahm in Bolivien 1909 ihren Anfang, als der belgische Experte Georges Rouma in Sucre die erste „Escuela Normal de Profesores“ gründete, die durch die liberalen Prinzipien der Zeit gekennzeichnet war, denn sie war nicht kirchlich gebunden und koedukativ – schon im zweiten Jahr nach der Gründung wurden auch Frauen zum Studium zugelassen. Die LehrerInnenausbildung war bis zur Bildungsreform 1994 scharf vom universitären Studium getrennt. Da die Bildungsreform jedoch auf der einen Seite einen Hochschulabschluss der aktiven Lehrerschaft – als eine Art Aufbaustudium – verlangt, auf der anderen Seite die Lehrerausbildung den Universitäten überträgt, öffneten sich die staatlichen Universitäten gezwungenermaßen, während die privaten Universitäten durchaus von dieser neuen Nachfrage profitierten. Von der institutionellen Einbettung der Lehrerausbildung in die Hochschulen verspricht man sich eine Qualitätsverbesserung, die jedoch in der ersten Phase noch in Frage gestellt war, da die Fakultäten auf diese neuen Aufgaben nicht vorbereitet waren.

²⁴³ Zwischen 1999 und 2002 hat sich die Anzahl der „docentes interinos“ von 35,9 auf 25,8% der Lehrerschaft in Landschulen verringert. Das wird auf einen Gehaltszuschuss zurückgeführt, der ausgebildeten LehrerInnen gezahlt wird, die bereit sind, in armen ländlichen Regionen zu arbeiten. Quelle: Ministerio de Educación, 2004, S. 72 f.

Die Anforderungen der Bildungsreform an die Lehrerschaft sind hoch, aber es wird ihr kaum das Rüstzeug gegeben, diesen Ansprüchen gerecht zu werden. Ein flexibles Curriculum steht unsicheren LehrerInnen gegenüber, die sich an traditionellen Unterrichtsmethoden und autoritären Verhaltensmustern festklammern.

Juan, einer der pädagogischen Berater, mit denen ein ExpertInnen-Interview durchgeführt wurde, erläutert seine Sicht des Themas "neue Schule – alte Schule":

"...In der alten Schule, in der alten traditionellen Schule, mit (dem Modell der; Ergänzung: B.H.) Verhaltenswissenschaft, was wir da gemacht haben, ist folgendes: wir haben versucht, dass die Schule immer kälter wird, ich meine im Sinne von objektiver, nur die Resultate (zählen, Ergänzung: B.H.); und wir haben das andere verloren, die Menschlichkeit, die Zuneigung, die Zuwendung, die es zum Anderen geben muss. Ich glaube, das hat uns auch dahin gebracht, viele Probleme zu haben bis zu neurotischen, in den Schulen, angefangen bei der Verwaltung, wo es nur darum ging, die Ankunftszeit des Lehrers zu kontrollieren, man sagte dann, früh ist er gekommen, und ob er seine Aufgaben erfüllt hat, das Pensum usw. Aber ich glaube, wir machen eine Kehrtwendung, wir machen eine Kehrtwendung, nun sind die Kontexte nicht mehr so wichtig – ich sage nicht, dass sie uns nicht dienlich sind, sie sind Mittler bei den Lernprozessen – aber auf jeden Fall geben wir ihnen (den Kontexten; Ergänzung: B.H.) eine Wendung, wir brauchen eine Schule der Zuneigung, wir brauchen Zuwendung, ich glaube, unter diesen Bedingungen gibt es bessere Lernprozesse, auf dieser Linie müssen wir weitermachen."²⁴⁴

Juan bezieht sich in seiner Einschätzung der Veränderungen der Schule hauptsächlich auf das Beziehungsfeld, in dem sich die LehrerInnen befinden, er spricht aus der Sicht eines „asesor pedagógico“, eines pädagogischen Beraters der Bildungsreform. Diese pädagogischen Berater sollen die Garanten sein für die Umsetzung des neuen Curriculums in den Schulklassen. Es handelt sich um LehrerInnen, die in einem „Schnell“-Kurs in allen Aspekten der Bildungsreform ausgebildet wurden. Ihre spezifische Aufgabe besteht darin, die LehrerInnen in den Schulen fortzubilden, zu beraten und zu begleiten, damit diese die notwendigen Kompetenzen erwerben, die Bildungsreform in die Praxis umzusetzen. Dabei geht es um

²⁴⁴ Der transkribierte Text dieses ExpertInnen-Interview-Auszugs befindet sich in Anhang C.

vielschichtige und tiefgreifende Veränderungen, die in großem Gegensatz zu der bisherigen Praxis in den öffentlichen Schulen stehen. Es geht um neue Unterrichtsinhalte. Die Unterrichtsmaterialien, das gesamte Curriculum, basieren auf dem Konstruktivismus, fremd und unverständlich für die meisten LehrerInnen, die eher eine memoristische Methode anwenden – unbewusst ihrem Unterricht das Bankierskonzept der Erziehung im Sinne Paulo Freires zugrunde legend.

Das der Bildungsreform zugrunde liegende Erziehungskonzept berücksichtigt die individuellen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lernenden, und das hat viele Veränderungen in Methodik und Didaktik, in der Organisation von Lernprozessen, in der Aufgabenstellung für die LehrerIn zur Folge. Die Bildungsreform nimmt das Land Bolivien als „multiethnisch und plurikulturell“ wahr und ernst. Demzufolge führt sie den zweisprachigen Unterricht ein, das Kind soll in seiner Muttersprache lesen und schreiben lernen, das Curriculum ist flexibel, auch und gerade in Hinsicht auf den soziokulturellen Kontext der Lernenden. Doch hat die Bildungsreform nicht von Anfang an konsequent in Rechnung gestellt, dass dieses neue komplexe Bildungskonzept mit all seinen Implikationen einen neuen Lehrer, eine neue Lehrerin braucht. Die LehrerInnen als Protagonisten dieses großen Umbruchs waren an der Konstruktion dieser Bildungsreform nicht beteiligt. Das hatte auf Seiten der straff organisierten Lehrerschaft Widerstand, Proteste und Streiks zur Folge.

Die Umsetzung der Reform in die Schulpraxis war durch die fehlende Vorbereitung der Lehrerschaft erschwert. An diesem Punkt setzt die Aufgabenstellung der „pädagogischen Berater und Beraterinnen“ ein, deren Ausbildung parallel zu den ersten Jahren der Bildungsreform stattfindet. Der erste Teil des Berichts von Juan weiter oben bezieht sich auf die menschlichen und professionellen Beziehungen zwischen den LehrerInnen und dem ‚asesor pedagógico‘, im anschließenden zweiten gibt er eine Einschätzung der Ausbildung:

„Man hat nicht so sehr die Didaktik in den Vordergrund gestellt, darin unterscheiden sich die Gruppen der dritten, vierten, fünften, sechsten (Ausbildungsgruppen zu pädagogischen BeraterInnen; Ergänzung. B.H.), in denen hat man mehr zur Didaktik gemacht und nicht mehr so viel Theorie ... In dieser Linie (der theoretischen; Ergänzung B.H.) wurden wir in den ersten beiden Ausbildungsgruppen ausgebildet, zu denen ich gehörte. Außerdem, da es sich um die ersten Kurse handelte, gab es noch sehr viele Mängel, es gab gar keine Sicherheit, vor allem nicht bei den Technikern, (gemeint sind die Ausbilderinnen, B. H.), die uns (Unterricht) gaben, denn es wurde etwas völlig Neues aufgebaut, und Praxis hatten wir sehr wenig,

mit Ausnahme der persönlichen in den Projekten, dem Projekt der Interkulturellen Zweisprachigen Erziehung, da gab es in Bolivien schon konkrete Erfahrungen, in Bezug darauf, was zu machen sei ... viele dieser Erfahrungen gaben uns die Grundlage, aber wir befanden uns immer noch in der Theorie. Darum haben wir gekreist, und vielleicht deshalb, als wir dann in die Schulen gingen, da haben wir uns in der Theorie verloren. Das waren die ersten Jahre, viel Diskussion und viel, sagen wir von unserer Gewerkschaft ausgehend viel Widerstand, in Bezug auf das Modell, das vorgeschlagen worden war, gut, das ist so in etwa das Panorama, in dem ich ausgebildet wurde und offensichtlich hat es mir genützt ...²⁴⁵

Interessant ist Juans Wahrnehmung der Ausbildung der „asesores pedagógicos“ als theoretisch, da die BeraterInnen doch gerade die zentralen Figuren in der Umsetzung der Bildungsreform, in der Unterrichts- und Personalentwicklung werden. Wenn man bedenkt, dass die wichtigsten Vorbereitungen, die konzeptionelle Vorarbeit für die Reform von einer Institution ETARE – Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (technisches Team zur Unterstützung der Bildungsreform) geleistet wurde, die parallel zum Erziehungsministerium mit Finanzierung der Weltbank und der Interamerikanischen Entwicklungsbank arbeitete und aus etwa 20 nationalen und internationalen Fachleuten bestand, wenn man in Rechnung stellt, dass die Initiative und der politische Wille für eine Bildungsreform vom bolivianischen Planungsministerium ausging – und nicht vom Bildungsministerium, kann die Frage nach den Initiatoren und Beteiligten für Bildungs- und Schulentwicklung nur negativ beantwortet werden: Es sind sicher nicht die Lehrerinnen und Lehrer, die Schulleiterinnen und -leiter, Lehrerausbilder und Lehrerausbilderinnen gewesen.

4.3. Sonderpädagogik in Theorie und Praxis in Bolivien

Beginnen mit den Ausführungen zu dieser Thematik wird Miguel, der Nationale Koordinator für Sonderpädagogik im Sektor der Alternativen Bildung im Bildungsministerium.²⁴⁶

„... Stärken und Schwächen der Sondererziehung im aktuellen Kontext, das ist ein wichtiger Punkt, als Referenz / sicherlich hat die Sondererziehung eine umfangreiche Geschichte in unserem Land, seit 1927, als sie ihren

²⁴⁵ Der transkribierte Auszug aus dem ExpertInnen-Interview befindet sich in Anhang C.

²⁴⁶ Die Transkription dieses ExpertInnen-Interviews befindet sich in Anhang C.

Anfang nahm, ... Auf der Seite der Stärken sehe ich etwas Wichtiges, so eine Art von drei Paradigmen im Kontext der bolivianischen Wirklichkeit / Bolivien ist von einem Wohltätigkeitsstaat..., der sich der Fürsorge und dem Paternalismus unterworfen hat, die karitativ tätige Dame (der gehobenen Gesellschaft, Erg. B.H.) ist das typische Bild in der Beziehung zu den Menschen mit Behinderung ... – von einem Wohltätigkeitsstaat zu einem Rechtsstaat geworden, und dieser Rechtsstaat hat grundsätzlich mit der Behindertenhilfe zu tun. / Das hat auch mit der Bildungsreform zu tun, die, wenn auch – in Anführungsstrichen -, auf schüchterne Weise, eine Stärke darstellt, so handelt es sich doch um die legalen Schlüssel, die den Staat verpflichten an die Dynamik zu denken, sie in die Bahn zu lenken, etwas für die Menschen mit dieser Charakteristik, dem schulischen Förderbedarf, zu tun. / Darin besteht eine Stärke, im Augenblick, aber es bedeutet definitiv nicht eine Garantie dafür, dass sich die Menschen mit besonderen Erziehungsbedürfnissen entwickeln, und es ist auch nicht allein eine Garantie dafür, dass sie integriert sind und am sozialen Umfeld teilnehmen. / ...Es besteht eine Schwäche darin, dass der legale Kontext nicht bei der Wirklichkeit ankommt ... man geht davon aus, dass das Gesetz (gemeint ist das Gesetz der Person mit Behinderung, B. H.) existiert, aber es gibt noch viel zu arbeiten, für alles gibt es Vorschriften, die Strategien, die Pläne, und die Leute fordern und sagen: wir haben das Gesetz, das Gesetz sagt, wir haben ein Recht auf Arbeit, auf dieses und jenes, und warum gibt es das nicht? Die Leute verstehen nicht, dass das ein Prozess ist, ... dieses Gesetz reibt sich an der Realität, ich kann nicht Arbeit verlangen, wenn die Leute mit Behinderungen nicht ausgebildet sind.../ man muss das Gesetz verstehen und es geht darum, die Realität des bolivianischen Staates in Bezug auf die Problematik wahrzunehmen, und das ist ein Thema von politischer Entscheidung... es ist ein regionales Thema, kein nationales (wegen der Dezentralisierung; Ergänzung: B.H.), daher müsste eine der Stärken darin bestehen, die schon existierenden Gruppen (Selbsthilfegruppen zu unterstützen; Ergänzung: B.H.)/

So kommen wir von einem legalen Thema zum Thema der Partizipation, zu einem konkreteren Kontext im Erziehungsthema.... Was ist da unsere Stärke? Es gibt Leute mit einer Menge von Erfahrungen im Laufe der

Jahre... das andere Element ist die Einstellung: es ist Berufung zum Dienst zu verzeichnen... eine unserer Schwächen liegt beim Thema der Ausbildung, Gott sei Dank zeichnen sich Strategien für Grundzüge einer Ausbildung ab... niemand, absolut niemand kann Integrationsprozesse oder inklusive Erziehung garantieren, wenn es nicht ausgebildete Leute dafür gibt. ../ Das andere – wenn man es von außen, vonseiten der Möglichkeiten, betrachtet – was haben wir als politische Konjunktur, nicht einmal vom bildungspolitischen aus betrachtet, sondern als politische Konjunktur: Es ist eine Tatsache, Bolivien ist ein Land der Vielfalt, und in dieser Vielfalt ist zur Zeit ...der Kontext der Menschen mit diesen Charakteristika (der Behinderung, Erg. B.H.) nicht berücksichtigt, es wird gesehen als sprachlicher, ethnischer, religiöser und kultureller Kontext, jedoch nicht der Charakteristika der Bevölkerungsgruppe von besonderen Bedürfnissen. Also: der sozialpolitische Kontext gibt dem Thema der Vielfalt eine Grundlage, und die Sonderpädagogik kommt in diesem Thema gut voran../

Nun zum Thema der Schwächen, sicherlich ist eines der Grundsatzelemente... die soziale Entscheidung in Bezug auf die Dinge, erstens die Vielfalt zu verstehen, das ist sehr kompliziert und muss kompliziert sein denn in den (Denk-; Ergänzung: B.H.) Schemata der Leute handelt es sich um Normalität und Anormalität... / die Konzepte in Alternativer Bildung, in inklusiver Erziehung entwickeln sich nicht auf eine klare eindeutige Weise, indem man ein Extrem in der Sonderpädagogik sieht, und als anderes Extrem die schulische Integration, als wenn es sich um zwei vollkommen gegensätzliche Dinge handelte, und von Sondererziehung sprechen ist die Sünde und von inklusiver Erziehung, von partizipativer Erziehung sprechen ist heilig und glorreich, so ist es nicht, definitiv nicht, ..., die Dinge sind konzeptionell verkehrt /

Zum anderen: es muss der politische Wille da sein, insbesondere was das finanzielle Thema anbetrifft, der Kern der Angelegenheit der Sonderpädagogik ist absolut durch den wirtschaftlichen (finanziellen; Ergänzung: B.H.) Kontext bestimmt, man kann nicht eine gute Sonderpädagogik fordern unter den gegebenen Umständen, so wird die Sonderpädagogik von ihrem Kontext abstrahiert, und der Kontext bestimmt

jedoch die Sonderpädagogik, die allgemeine Pädagogik, das Leben der Lehrerschaft... darin sehe ich eine Bedrohung.

Worin die Identität (gefragt wurde nach der Eigenständigkeit; B.H.) besteht? Wenn es denn eine Identität der Sonderpädagogik in Bolivien gibt, ich glaube, sie ist im Moment weder klar noch definiert, das Thema der Bedürfnisse ist sehr viel größer als das der Integration, nicht wahr? Das Thema der Bedürfnisse steht in Zusammenhang mit dem Thema der Armut und der Realität in den Gemeinden. Du kannst mit deinem RIC, oder RBC, oder was sonst immer, nicht sagen: so musst du dein Kind waschen, so musst du es machen, wenn es im Dorf kein Wasser gibt, das macht keinen Sinn. Du musst es von diesem Gesichtspunkt aus sehen, was gibt es, und dann von dem ausgehend (sehen; Ergänzung: B.H.) welches sind mögliche politische Strategien des Zugangs, .../

Man muss schon ein bisschen weitsichtig sein, die Identität geht weiter als nur das Technische – in anderen Ländern mag man das vielleicht nicht so sehen, die sozialen und politischen Kontexte – ...aber hier wohl, durch solche Elemente wie Beteiligung, Dezentralisierung, in diesem Sinne mag eine Identität entstanden sein.”

Miguel sieht die Sonderpädagogik in einem politischen und bildungspolitischen Kontext. Wesentliche Aussagen beziehen sich auf die Reformen im Land, die Gesetzgebung, die positive Einstellung und das Bewusstsein der Menschen von der Vielfalt, der Wille zur Partizipation. Andererseits sieht er als Schwierigkeit, dass Bolivien ein armes Land ist, was die Umsetzung der gesetzlichen Vorgaben erheblich bedingt. Im Hinblick auf die Sonderpädagogik wendet er sich gegen eine Polarisierung von Sonderpädagogik und inklusiver Erziehung. Er stellt die Problematik der Sonderpädagogik in den Kontext der Grundbedürfnisse der Menschen, relativiert sie in Bezug auf die prekären Lebensumstände vor allem auf dem Land. Die Menschen mit besonderen Bedürfnissen auf Grund einer Behinderung sind seiner Ansicht nach nicht im Konzept der Vielfalt einbezogen. In Hinsicht auf die Sonderpädagogik nennt er als konkretes Problem die fehlende Ausbildung von Fachleuten, sieht aber das vorhandene Erfahrungswissen positiv.

Wie der nationale Koordinator im Bildungsministerium schon andeutet, gibt es keine sonderpädagogisch ausgerichteten Ausbildungsgänge in bolivianischen Universitäten oder

Lehrerausbildungsstätten.²⁴⁷ Die wenigen Fachkräfte sind entweder BolivianerInnen, die im Ausland studiert haben oder es handelt sich um sonderpädagogische Fachkräfte aus dem Ausland. So kamen zum Beispiel Ende der neunziger Jahre einige KubanerInnen ins Land, die in sonderpädagogischen Zentren arbeiteten und in der Regel auch Aufgaben als GastdozentInnen in den Universitäten wahrnahmen.

Der neue Bildungsplan für die LehrerInnenbildung für das Jahr 2000 berücksichtigt das Thema der schulischen Integration in Form eines eigenen Moduls „Integración Educativa“. Doch zeigt sich in der Organisation und Durchführung des Seminars zu diesem Thema²⁴⁸, dass es trotz der beabsichtigten Ausrichtung des Curriculums auf die spätere integrative Praxis der Studierenden hauptsächlich um die Reproduktion von Wissen über verschiedene Behinderungen auf dem Hintergrund eines medizinischen Behinderungsmodells geht, und nicht um Kompetenzen für die Praxis.

Forschung zu sonderpädagogischen Fragestellungen in bolivianischen Instituten und an den Universitäten findet sich vereinzelt in Form von so genannten “tesis de licenciatura”, in etwa deutschen Diplomarbeiten vergleichbar. Eine wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Behinderungsproblematik findet aber meines Wissens nicht statt. Es fehlt zu diesem Zweck auch ein entsprechendes Diskussionsforum in Form von Kongressen oder einer eigenen Fachzeitschrift.

Im Hinblick auf die spezifische Fragestellung dieser Arbeit, die Fortbildung für integrationspädagogische Berufspraxis, ist festzustellen, dass diese Aktivitäten nicht systematisch vom Bildungsministerium aus betrieben werden. Allerdings können verschiedenste isolierte Maßnahmen der Fortbildung des eigenen Personals, aber auch des Lehrpersonals in Regelschulen verzeichnet werden, die von unterschiedlichen sonderpädagogischen Einrichtungen organisiert und durchgeführt werden. Beispielhaft ist die Arbeit der Institution APRECIA²⁴⁹, unter der Federführung der Christoffel-Blindenmission, deren Fachleute auf das Land gehen und vor Ort Lehrpersonal und Dorfbewohner für die schulische und soziale Eingliederung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Sinnesbehinderungen sensibilisieren und qualifizieren. Hier kommt der Ansatz

²⁴⁷ Vgl.: Heiß, 1998 und 2000

²⁴⁸ Die Kollegin Teresa del Granado beobachtete für eine Studie zum Thema der neuen Lehrerausbildung unter anderem die Seminare aus dem Modul und transkribierte die Kommunikation.

²⁴⁹ APRECIA Agrupación para la Rehabilitación y Educación del Ciego y Ambliope (Verband für die Rehabilitation und Bildung des Blinden und Sehbehinderten)

„Rehabilitación Basada en la Comunidad – gemeinwesenorientierte Rehabilitation“ zum Tragen, wie der Inklusionsgedanke ein auch in Bolivien bekanntes Konzept, das nach und nach in die Diskussion gesundheits- und bildungspolitischer Entscheidungen Eingang findet.²⁵⁰ Über die erste Annäherung mit dem Inklusionsgedanken wurde im zweiten Kapitel berichtet.

Von großer Bedeutung für die Wahrnehmung der Problematik und Rechte der Menschen mit Behinderung war das am Anfang der achtziger Jahre von den Vereinten Nationen deklarierte Internationale Jahr des Behinderten. 1982 konstituierte sich beispielsweise ABOPANE, 1985 wurde eine Koordinierungsstelle für Sonderpädagogik im Bildungsministerium innerhalb des Sektors „Alternative Bildung“ eingerichtet. In Bolivien war das zunächst gleichbedeutend mit dem Ruf nach mehr Sondereinrichtungen. Nach und nach wurde dann nach dem Selbstverständnis und den Zielen der Sonderpädagogik gefragt, nach besonderen Methoden im Unterricht und bei der Diagnostik, nach einem besonderen Lehrplan, nach der Notwendigkeit einer gesonderten Ausbildung für die Lehrerschaft und anderer Fachkräfte. Diese Ausrichtung änderte sich jedoch relativ rasch, schon bald war von den Prinzipien der Normalisierung und Integration die Rede. Das zeigte sich zum Beispiel im wandelnden Sprachgebrauch: man sprach ab Anfang der neunziger Jahre von den Personen oder Menschen mit Behinderungen und von den Kindern mit besonderem Förderbedarf (*necesidades educativas especiales*).

Das Konzept der schulischen Integration fand Eingang in die Bildungsreform, die beide „Beschulungsformen“, die integrierte und die nichtintegrierte, das heißt institutionalisierte Sondererziehung, vorsieht. In Zusammenhang mit den Reformansätzen des bolivianischen Staates unter der Regierung von Sanchez de Lozada, die sich in einer tiefgreifenden Umstrukturierung des Staates über die „Participación Popular“ (Volksbeteiligung) und die Dezentralisierung Bahn schlug, wurde auch das Konzept „Education for all“ der UNESCO erklärtes Ziel im bolivianischen Bildungsministerium. „Diversidad en la unidad“ – „Vielfalt in der Einheit“ war der Grundgedanke dieser Reformen.

Doch zeigt eine nähere Analyse der Dokumente, dass der Schritt von der Integration zur Inklusion mit seinen letztendlich bildungs-, personal- und finanzpolitischen Folgen nicht vollzogen wird. Das Konzept der „escuela para todos“ – „Schule für Alle“ war auf die brennende Problematik des mangelhaften Zugangs zu schulischer Bildung in der

²⁵⁰ Vgl. Foro Educativo, 2004

Landbevölkerung sowie die Chancengleichheit der Mädchen ausgerichtet. Das Recht auf Bildung der Schülerschaft mit besonderer Förderung findet nicht die gleichwertige Beachtung. So ist in einer Verordnung zur Reglementierung der schulischen Integration vom Oktober 2001 die Rede von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf, die in die Regelschule zu integrieren sind, wenn sie nicht „problemas de alta dificultad“ – „Probleme von hoher Schwierigkeit“ aufweisen. Was darunter zu verstehen ist, wird nicht näher erläutert. In einem Gespräch mit der Vertreterin des Bildungsministeriums und gleichzeitig Verantwortlichen des UNESCO-Projektes bleibt kein Zweifel an der Ausrichtung der Bildungsreform auf einen integrativen Ansatz, der SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf in integrierbare und nicht-integrierbare etikettiert:

März 2001, ich führe ein Gespräch mit der Direktorin Luisa der Integrationsschule über die Organisation meiner Unterrichtsbeobachtungen. Da wird der Besuch der Vertreterin des Ministeriums Susana gemeldet. Die Direktorin lädt mich ausdrücklich ein, an dem Gespräch teilzunehmen. Susanas Anliegen ist der Fortgang des Integrationsprojektes, nachdem die UNESCO-Finanzierung ausgelaufen ist. Nun gehe das Projekt unter der alleinigen Schirmherrschaft des Bildungsministeriums weiter, die Kinder, die besondere Förderung bräuchten, möchten nachmittags zum Unterricht ins CEREFÉ gehen. Die Direktorin fragt ausdrücklich nach, ob denn die Förderlehrerin nicht mehr in die Schule komme und ob denn die Lehrer und Lehrerinnen nicht mehr Orientierung und Hilfen bekämen bei der Unterrichtsvorbereitung für die Kinder mit besonderem Förderbedarf. Susanas Antwort ist eindeutig: bei der Integration gehe es um Hilfen für die Kinder, nicht um Unterstützung der Lehrerschaft.²⁵¹

Zusammenfassend ist festzustellen:

Die Bildungsreform sieht die Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule vor, beschränkt diese aber auf SchülerInnen

“... mit Problemen leichter geistiger Behinderung und einigen anderen mit Sinnes- und motorischen Behinderungen“²⁵².

Unterricht und Erziehung für die Schülerschaft mit besonderem Förderbedarf findet in sonderpädagogischen Schulen oder Zentren statt, die sich in den großen Städten

²⁵¹ Quelle: Forschungstagebuch

konzentrieren. Statistische Daten zu Schulzugang stehen nicht zur Verfügung, doch ist davon auszugehen, dass der überwiegende Anteil der SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf, vor allem jene auf dem Land und in den marginalisierten städtischen Regionen, keine ihren Bedürfnissen entsprechende schulische Bildung erhalten.

Forschung und Lehre im Bereich der Sonderpädagogik finden sich bisher nur in Ansätzen.

Die offizielle Einschätzung des Bildungsministeriums zur Sonderpädagogik fasst die Problematik wie folgt zusammen:

„Zur Zeit bestehen in der Sonderpädagogik noch Probleme, die sich auf den Lehrplan, die Lehrerausbildung, die Infrastruktur, die administrative Struktur und andere beziehen, die noch nicht gelöst sind. Eine andere Art von Problemen, die sich der Kontrolle des Staates entziehen, steht in Zusammenhang mit dem fehlenden Engagement der Gemeinschaft im Hinblick auf die Sonderpädagogik.“²⁵³

²⁵² „... que presentan problemas de discapacidad mental leve y algunos con discapacidades sensoriales o motoras.” Guevara in: Ministerio de Educación, 2004, S. 150

²⁵³ Ministerio de Educación, 2004, S. 152: “Actualmente, todavía existen problemas en educación especial que tienen que ver con el currículo, la formación de docentes, la infraestructura, la estructura administrativa y otros que todavía no han sido resueltos. Otro tipo de problemas, lejos del control del estado, están relacionados con la falta de compromiso de la comunidad hacia la educación especial”.

5. INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHE LEHRERINNENFORTBILDUNG IN BOLIVIEN– EIN PRAXISBERICHT

In diesem Kapitel wird von einer Maßnahme integrationspädagogischer Lehrerfortbildung berichtet, die im Jahre 2000 im Rahmen des Fortbildungsprogramms der Organisation „Asociación Rehabilitación Integral en la Comunidad (RIC)“ mit institutioneller Unterstützung des „Centro de Rehabilitación Física y Educación Especial (CEREFE)“ durchgeführt wurde.

In einem ersten Teil sollen die Rahmenbedingungen für die Durchführung integrationspädagogischer Fortbildungen für LehrerInnen dargestellt werden. Im zweiten Teil geht es dann um den Bericht, der im eigentlichen „forschenden“ Sinn nicht Gegenstand der Handlungsforschung ist, jedoch aus der Sicht von Gerd Iben als Bestandteil, als Darstellung der „eigenen Entwicklungsmaßnahme“ dazugehört:

“Handlungsforschung kann nicht nur die Produkte des Handelns nachweisen, sondern muss auch das Handeln selbst offen legen.”²⁵⁴

5.1. Rahmenbedingungen für die Fortbildung

Die Frage „Wie die LehrerInnen für integrationspädagogische Unterrichtspraxis vorbereiten und befähigen?“ stellt sich nicht nur im Arbeitskontext der Institution CEREFE. Bei den meisten Integrationsbemühungen, die im bolivianischen Kontext in der Regel von sonderpädagogischen Einrichtungen ausgehen, stößt man zuerst auf diese Frage, sind doch die LehrerInnen der Regelschule Schlüsselfiguren im Integrationsprozess.

Interessiert sich eine bolivianische LehrerIn für eine – von nichtministerieller Stelle aus organisierte – Fortbildungs- und/oder Qualifikationsmaßnahme, steht sie folgender Situation gegenüber:

- Sie wird nicht für die Fortbildung freigestellt.
- Sie muss diese selbst finanzieren.

²⁵⁴ Iben, 1981, S. 116

- Sie kann nicht mit direkten Vorteilen hinsichtlich Beförderungen oder einer besseren Gehaltsstufe rechnen.²⁵⁵

Weiterhin stellen sich folgende Rahmenbedingungen für integrationspädagogische Unterrichtspraxis dar:

- Die Vernetzung von Schulen mit sonderpädagogischen Zentren geht meistens von Letzteren aus, so hat zum Beispiel CEREFÉ als Institution den umliegenden Schulen Dienstleistungen angeboten wie interdisziplinäre Diagnose von Kindern mit Entwicklungsverzögerungen, Unterstützung in der Orientierung von Eltern, Förderunterricht in der Einrichtung, Orientierung der LehrerInnen und als neue Maßnahme den RIC-Kurs.
- Es fehlt eine geplante regionale sonderpädagogische Förderung. Nach der Bildungsreform²⁵⁶ gibt es zwar auf Departementebene eine Koordinationsstelle für Sonderpädagogik, die jedoch administrativ vom Referat für alternative Bildung im Bildungsministerium abhängt, was die Koordinierung mit den Regelschulen erschwert. Ein landesweites Konzept zur Ausbildung und beruflichen Eingliederung von Jugendlichen mit Behinderungen ist zurzeit in Arbeit, bisher wurde diese Aufgabenstellung Einzelinitiativen in sonderpädagogischen Zentren überlassen.
- Das Bildungsgesetz von 1994 sieht Integration vor, und in den Verordnungen ist davon die Rede, dass die Ausbildung den LehrerInnen Kompetenzen für schulische Integration vermitteln soll.²⁵⁷ Allerdings ist es vom anerkannten Recht auf Bildung aller bolivianischen Kinder im Schulalter zur Einhaltung und Überwachung der Schulpflicht ein weiter Weg. So lässt sich erklären, dass viele Kinder mit Behinderungen nicht zur Schule gehen, zumal sich die Alternative “Sonderschule statt Regelschule” für die meisten Familien auf dem Land nicht stellt.²⁵⁸
- Es sind in Bolivien Ansätze zu verzeichnen, die verschiedenen internationalen Deklarationen zu Bildung und Erziehung ernst zu nehmen und in die Planung mit

²⁵⁵ Eine Ausnahme bilden die vom Bildungsministerium organisierten Kurse „Actualización Docente“ die in den Ferien angeboten werden. Eine Vorschullehrerin erzählte mir, sie habe im Januar 2001 an einem zweiwöchigen Kurs teilgenommen, der von einem der Pädagogischen Berater des Ministeriums durchgeführt wurde. Die Kursinhalte bezogen sich auf die Neuerungen in der Bildungsreform, das Bestehen eines Examens entscheidet über eine jährliche Extrazahlung eines Betrags von etwa 50 Euro.

²⁵⁶ Näheres zur Bildungsreform im Kapitel 4.2

²⁵⁷ Der Wortlaut dieses Gesetzesabschnitts und die Übersetzung finden sich in Anhang A.

einzu beziehen, zum Beispiel die Umsetzung der Salamanca-Erklärung der "Bildung für alle" bis 2015.

Nach dieser knappen und eher allgemeinen Darstellung der Rahmenbedingungen für Unterricht und Lehrerfortbildung in integrativen Schulen möchte ich einen Kollegen zu Wort kommen lassen, der aufgrund seiner Erfahrung im Bereich der Sonderpädagogik und Lehrerfortbildung in Bolivien Möglichkeiten und Nutzen von Fortbildungen sehr skeptisch betrachtet. Im schriftlichen Dialog meldet der Kollege B.B. folgende Bedenken an, die meine Erwartungen an die geplante Fortbildungsmaßnahme relativierten und mich im Vorfeld der Implementierung der Maßnahme motivierten, mich mit grundsätzlicheren Fragen zu meinen Vorstellungen und Absichten auseinander zu setzen. Das mündete schließlich in eine klare Positionsbestimmung innerhalb der Debatte für Integration ein. Es folgt der Briefwechsel, in Teilen gekürzt, unkommentiert.²⁵⁹

B.B.:

Also, ich glaube nicht, dass Integration machbar ist in Bolivien, wenn es mehr als physische Anwesenheit sein soll und überhaupt andere als leichte Fälle von lb (es ist Lernbehinderung gemeint, B.H.) gemeint sind, selbst bei denen hätte ich meine Zweifel. Wieso? Erfahrungen in Bolivien mit der Regelschule und Sonderschulen, dem theoret. Niveau der Lehrer dort, dem prakt. Arbeiten und den materiellen Voraussetzungen. Aber auch hier in Europa (Spanien, Schweden, NL, D) lügt man sich oft in die Tasche, was Integration anbetrifft. Und auch das Niveau ist oft nicht viel besser als in Bolivien. Trotz jahrelanger (!) akademischer (!) Ausbildung. Und das ist ja nur einer von sehr vielen Faktoren. Bezahlung, Motivation, Bewusstsein ...

Welche Schüler kommen überhaupt in Frage, was ist mit den anderen, wo bleibt dann so ein Anspruch wie "Escuela para todos"? Das hatte ich Dir z.T. auch schon geschrieben.

Ganz schwierig wird es dann, wo Qualifizierung ins Spiel kommt. Das Niveau ist auch hier in D erschreckend niedrig. Und das unter völlig anderen Voraussetzungen (Lernbiografie, akadem. Ausbildung, "Selbsthilfegruppe Integration", didakt. Material, Ausstattung, Absicherung...) Ich habe selber genug Fortbildungen als Teilnehmer auch Moderator mitgemacht, um das einschätzen zu können. Und innerhalb weniger Sitzungen sollen in Bolivien Lehrer zu Integrationslehrern qualifiziert werden. Mmmmh. Übrigens: Das

²⁵⁸ Näheres dazu im Kapitel 4.2

Phänomen der Diskrepanz zwischen dem, was man in einer Fortbildung erfahren hat und unbedingt umsetzen möchte, und dem, was man schließlich de facto macht, das ist mir von mir selbst auch gut vertraut.

Und das kommt dann noch dazu.

Noch ein Punkt: Hier geistert immer der Spruch "Integration gibt es nicht zum Nulltarif". Personal, Material, Infrastruktur ... wer soll das bezahlen?

Langer (konfuser?) Rede, kurzer Sinn:

Ich habe meine Bedenken, dass Du den selbst gestellten Anspruch erfüllen kannst, nämlich die Machbarkeit von Integration nachzuweisen

Noch nicht erwähnt habe ich das Bewusstsein, dem Du ja auch so viel Bedeutung beimisst. Das ist selbst hier nach Jahren der Arbeit von Organisationen wie Lebenshilfe o.Ä. ja noch längst nicht simpel vorauszusetzen, dass Gbs (Geistigbehinderte, B.H.) Unterricht und Erziehung brauchen (!) bzw. sogar in die Klasse meines Kindes gehen sollen.

B.H.:

Du sagst, Integration sei nicht machbar in Bolivien. Ich denke, die Frage ist falsch gestellt, ob sie machbar ist oder nicht. Ich arbeite daran, wie sie machbar gemacht werden kann, welche Bedingungen erfüllt sein müssen, damit sie machbar ist.

Denn ich gehe davon aus, dass Integration als solche ein Grundrecht ist, ich meine damit nicht das Recht auf Bildung für alle – das ja für Menschen mit Behinderungen auch noch nicht solange gilt – sondern das Recht auf Erziehung und Unterricht gemeinsam mit den anderen.

Wenn man von einem so ausgeklügelten Schulsystem ausgeht, wie wir es in Deutschland haben, kann die Frage nach der Machbarkeit eventuell noch gestellt werden. Denn in dem differenziertesten Sonderschulsystem der Welt (oder übertreibe ich da) gibt es zumindest ein schulisches Angebot für alle Kinder, ob mit oder ohne besonderen Förderbedarf. So sieht es hier aber nicht aus. Du weißt ja selbst, dass die wenigen Sondereinrichtungen hier sich in den Städten konzentrieren. Es gibt zwar immer noch keine Datenbasis hier, weswegen die Schätzzahlen mit ein wenig Vorsicht gehandhabt werden müssen, aber sowohl das Vizeministerium für Alternativbildung, bei dem die Sondererziehung untergebracht ist wie auch die Organisationen von Menschen mit Behinderungen und ihrer Familien wie zum Beispiel ABOPANE, gehen davon aus, dass weniger als 1% der Bolivianer und

²⁵⁹ Der Biefwechsel wurde im Forschungstagebuch festgehalten.

Bolivianerinnen, die in irgendeiner Weise wegen einer Behinderung Bedarf an besonderer Betreuung, einschließlich sonderpädagogischer Maßnahmen haben, diese auch bekommen.

Die Alternative Sonderschule oder Regelschule stellt sich in den allermeisten Fällen also gar nicht, sondern nur die Alternative Regelschule oder gar keine Schule. Und dann, finde ich, liegt die Antwort auf der Hand. Vor diesem Hintergrund sage ich, für mich stellt sich nicht die Frage nach dem Ob der Integration, sondern nur nach dem Wie.

Du argumentierst mit dem theoretischen Niveau der Lehrer hier, dem praktischen Arbeiten und den materiellen Voraussetzungen.

Du hast sicher Recht mit diesen Einwänden, es ist so, dass hier im Allgemeinen Schule unter sehr ungünstigen Rahmenbedingungen stattfindet, wenn ich auch glaube, dass diese nicht ungünstiger sind als in vielen anderen so genannten Entwicklungsländern.

Aber das Argument der schlechten oder gar fehlenden Rahmenbedingungen impliziert für mich einen Pessimismus, den ich so nicht teile. Auch nach vielen Rückschlägen, nach so vielen Frustrationen – und da denke ich auch an die Stiftungsarbeit auf dem Land – kann und will ich nicht davon ausgehen, dass es nicht doch im Kleinen Fortschritte, Veränderung geben kann.

Immerhin hat es eine Bildungsreform gegeben, die sich zwar erst langsam in den Schulen bemerkbar macht, aber immerhin. Auch meine ich nicht, dass die Bildungsreform als solche schon alle Probleme lösen wird, auch bin ich nicht mit allen ihren Elementen einverstanden, aber sie ist auf jeden Fall die Grundlage für Veränderung und Neuerungen. Geduld braucht es allerdings, solche großen Änderungen der jahrzehntealten Strukturen brauchen ihre Zeit.

Du fragst danach, wo denn der Anspruch der „Escuela Para Todos“ bleibt? Die Frage nach diesem Anspruch ist mehr als berechtigt. Aber es muss ja Ansprüche geben, etwas das man anstrebt, auch wenn es immer wieder Rückschläge gibt. Du hast sicher Recht, im Prinzip sind die Rahmenbedingungen ja wirklich nicht gegeben: keine Extrabezahlung, die mangelnde Ausstattung, das sowieso schon so niedrige Ausbildungsniveau, usw. Ja, eigentlich ist ja grundsätzlich schon die schulische Bildung, vor allem in den staatlichen Schulen, so katastrophal und dann gibt es Eltern, Lehrerinnen und Pädagoginnen und andere Fachleute, welche die schulische Integration von Kindern mit Behinderungen verlangen. Ja es gibt sogar Kolleginnen an staatlichen Grundschulen, die den gemeinsamen Unterricht schon seit einiger Zeit durchführen. Es gab im letzten Jahr 150 Lehrer und Lehrerinnen aus ganz Bolivien, die in ihren Ferien einen viertägigen Kurs machten zum Thema Inklusion ...

5.2. „Curso de capacitación para trabajadores en educación – organizado por RIC/CEREFÉ”²⁶⁰ – eine Fortbildungsmaßnahme zur Integration

Die chronologisch-systematische Darstellung gibt den Rahmen zu dem Bericht über die Fortbildungsmaßnahme. Zunächst wird kurz die Vorgeschichte skizziert, es folgt eine Darstellung der Planungsphase, darauf wird chronologisch die Durchführungsphase beschrieben, und zum Schluss werden die Erfolge und Probleme der Aktion aus der Sicht verschiedener Beteiligter bewertet.

5.2.1. Vorgeschichte

Verschiedene Umstände und ihre Folgen führten zu dem Vorhaben, eine Fortbildungsmaßnahme im institutionellen Rahmen von RIC und CEREFÉ durchzuführen, die mitzugestalten und an der teilzunehmen ich von den Verantwortlichen der Institution CEREFÉ eingeladen wurde.

CEREFÉ wurde 1987 als Einrichtung mit verschiedenen Dienstleistungen für Menschen mit Behinderungen durch Finanzierung und unter Schirmherrschaft der katholischen Kirche gegründet. Die Einrichtung war die Erste ihrer Art für die schnell wachsende Bevölkerung von El Alto²⁶¹ und fächerte ihr Dienstleistungsangebot entsprechend der Nachfrage im Bereich der medizinischen und rehabilitativen Versorgung und der schulischen Bildung von Kindern mit Behinderungen. Heute verfügt CEREFÉ über eine Sonderschule mit Klassen für geistig- und hörbehinderte Kinder, Förderklassen für in die Regelschule integrierte SchülerInnen, ein Programm zur schulischen Integration von sehbehinderten und blinden SchülerInnen und Werkstätten zur Vorbereitung der beruflichen Integration für behinderte Jugendliche und Erwachsene. Im Bereich der Früherkennung und -förderung, Prävention und Therapie arbeitet ein Team von MitarbeiterInnen aus unterschiedlichen Berufsgruppen. Die Aufgaben der Orientierung der Eltern, der Fortbildung von LehrerInnen, Personal im Gesundheitswesen, Unterstützung von Selbsthilfegruppen behinderter Menschen werden von einer qualifizierten Gruppe aus dem Mitarbeiterstab wahrgenommen. CEREFÉ wird über staatliche Planstellen, vor allem des Lehrpersonals, und von der katholischen Kirche finanziert.

²⁶⁰ Wörtlich übersetzt: “Fortbildungskurs für Erziehungsarbeiter, organisiert von RIC-CEREFÉ”

²⁶¹ Soziographische Daten zur Stadt “El Alto”, früher Stadtteil von La Paz, seit 1985 selbständige Stadt, finden sich im Anhang A.

CEREFÉ spielte schon erwähnten UNESCO-Projekt eine wichtige Rolle als Referenz-Institution und Ressourcen-Zentrum für die Integrationsschulen, die laut Vereinbarung folgende Aufgaben wahrzunehmen hat:

- Förderdiagnose der SchülerInnen
- Fortlaufende Betreuung der integrierten SchülerInnen
- Förderunterricht der integrierten SchülerInnen
- Unterstützung der Schulen bei Sensibilisierungskampagnen (“campaña de concientización”) für die Eltern
- Orientierung der LehrerInnen

In einer Systematisierung einiger am UNESCO-Projekt Beteiligten Ende 1998 wurde festgestellt, dass all diese Aufgaben nur bis zu einem gewissen Grad erfüllt werden konnten, da unter anderem die nötigen Mittel, zum Beispiel für öffentliche Transportmittel zwischen sonderpädagogischem Zentrum und Integrationsschulen, den MitarbeiterInnen nicht zur Verfügung standen.²⁶² Hinsichtlich der Fortbildung der LehrerInnen im Rahmen des UNESCO-Projekts, waren, nicht nur bei den Verantwortlichen von CEREFÉ, Zweifel aufgekommen, ob dies den Lern- und Fortbildungsbedürfnissen der LehrerInnen entsprach.

Ein an der Systematisierung teilnehmender Lehrer der Mariscal-Schule sagt zum Thema Fortbildung Folgendes:

“Was den Beginn des Projektes anbetrifft, haben wir praktisch nicht an den Arbeitstreffen teilgenommen. Ich persönlich habe zum ersten Mal aktiv an den Kursen teilgenommen, die in CEREFÉ stattgefunden haben. Wir kamen mit vielen Erwartungen, wir dachten, das sei eine neue Sache, dass man uns neue Sachen beibringen würde darüber, wie man mit den ‘Sonderkindern’ umgeht, aber wir sind dort ein wenig betrogen herausgegangen, denn man hat uns nicht die Sachen (gemeint sind Inhalte, Erg. B.H.) gegeben, die wir brauchten. Was wir wirklich brauchten, war eine Fortbildung hinsichtlich (der Frage, B.H.), wie man mit einem Kind mit schulischem Förderbedarf umgeht, aber die haben wir nicht erhalten.”²⁶³

²⁶² Vgl. Sistematización del Proyecto de Integración de Niños con Discapacidad a la modalidad regular, 2002

²⁶³ Sistematización, 2002, S. 31, spanischer Text im Anhang A

Die Direktion von CEREFÉ betrachtete die Fortbildungsmaßnahme des UNESCO-Projektes als nicht der Nachfrage angemessen, und suchte neue Wege für die Durchführung eines vom Projekt unabhängigen Fortbildungsprogramms, das den realen Bedürfnissen und Gegebenheiten in den Schulen eher entspräche.

Tatsächlich war eine – objektiv existierende und von den LehrerInnen der beteiligten Schulen subjektiv empfundene – Notwendigkeit für den Erwerb neuer Fähigkeiten für integrativen Unterricht festzustellen. CEREFÉ hatte durch den neuen integrativen Ansatz der Institution seit etwa 1995 in den umliegenden Schulen Interesse geweckt für Integration, zunächst als Erfahrungen mit der Integration einzelner SchülerInnen aus der Sonderschule von CEREFÉ. Dadurch war bei den LehrerInnen der staatlichen Grund- und Hauptschulen Bedarf entstanden an mehr und spezifischer Qualifikation zu diesem Themenbereich.

Auf diesem Hintergrund erhielt ich Anfang 2000 die Einladung des Direktors von CEREFÉ zur Teilnahme an der Entwicklungsmaßnahme „Fortbildung von LehrerInnen im Rahmen eines weitergehend angelegten Projekts zur gemeindenahen Rehabilitation“ unter der organisatorischen Federführung von RIC in Zusammenarbeit von CEREFÉ.

5.2.2. Planung

Schon während der Erfahrung im Rahmen des UNESCO-Projektes 1999 hatten die Beteiligten, vor allem die LehrerInnen, beobachten können, dass nicht nur die von CEREFÉ angemeldeten Integrationskinder, SchülerInnen mit diagnostizierten unterschiedlichen Behinderungen, besondere Aufmerksamkeit brauchten, sondern auch Kinder in den Schulklassen, die zwar in irgendeiner Weise auffielen, um die sich jedoch bis dahin niemand besonders gekümmert hatte. Es handelte sich in der Mehrheit um SchülerInnen, die sozial stark benachteiligt waren, langsam im Lernen und oft fehleingeschätzt wurden, abgestempelt als faul, desinteressiert, lernunwillig, dumm, zu schüchtern usw.²⁶⁴ Die LehrerInnen für die Problematik dieser Kinder zu sensibilisieren und sie für die Erarbeitung eines entsprechenden Lernangebots zu befähigen, sollte ein wichtiges Element im Fortbildungsprogramm sein.

²⁶⁴ Am Anfang des Schuljahres lernte ich zum Beispiel Franz kennen, Schüler des ersten Schuljahres. Die Lehrerin hatte mich gebeten, die ihr auffälligen Kinder zu beobachten. Sie beschrieb Franz als ängstlich, abwehrend, dumm. Zudem habe er keinerlei Materialien, nicht einmal einen Bleistift, und es klang so, als gebe sie dem Kind die Schuld. Tatsächlich war Franz sehr unbeholfen im Halten des Bleistiftes, auch von seiner körperlichen Erscheinung her machte er mir nicht den Eindruck eines Schulkinds. Nach Durchsicht der Anmeldungen stellte sich dann heraus, dass Franz gerade erst fünf Jahre alt geworden war und in den Kindergarten gehörte. Er war einfach überfordert. Leider hatte der Direktor keine Einsicht in das Problem und beließ Franz in dieser Klasse.

In der Planungsphase von Ende Januar bis Mitte März 2000 ging es darum, das Fortbildungsprogramm RIC/CEREFÉ zu erarbeiten. Verantwortlich für das Vorhaben war der Direktor von CEREFÉ, der mich in die Planung einbezog. Dabei war der Themenkatalog von der Nationalen Arbeitsgruppe des RIC in Cochabamba vorgegeben, Ort – der Allzweckraum in der Institution CEREFÉ – und Zeit, jeweils jeder dritte Samstag, standen schon fest und wurden den Schulen des 1. Schuldistrikts in einer Einladung an alle interessierten LehrerInnen bekannt gegeben.

Die Vorstellung von einer KlassenlehrerIn, die sich dem Lernen aller ihrer SchülerInnen verpflichtet und sich für sie verantwortlich fühlt, bestimmte das Leitbild für die geplante Fortbildung. Dabei sollte der Unsicherheit und den Ängsten, die von den LehrerInnen als sie beherrschende Gefühle im Umgang mit behinderten Kindern genannt werden, durch Reflexion, Erfahrungsaustausch und Vermittlung von Sachkenntnissen begegnet werden. Von Beginn der Programmplanung an war klar, dass es nicht darum gehen konnte, aus den LehrerInnen der Primarstufe Schmalspur-SonderpädagogInnen zu machen. Vielmehr stand das Leitbild einer sensiblen, offenen, nachdenkenden, kritischen und kreativen LehrerIn im Mittelpunkt, die bei der Lösung von Problemen und Konflikten kommunikativ und kooperativ handeln würde.

Zwei TeilnehmerInnen drückten ihre Erwartungen an die Fortbildung folgendermaßen aus:

“Lernen und meine Kenntnisse erneuern, damit ich meine Arbeit mit den Kindern verbessern kann.”

“Meine professionelle Ausbildung erweitern, damit ich zum Wohle meiner Schüler und zur Zukunft des Landes beitragen kann.”²⁶⁵

Wie schon erwähnt, waren die Inhalte von der finanzierenden Organisation RIC vorgegeben. Das Fortbildungspaket für LehrerInnen bestand aus zehn Themen, von denen die folgenden drei:

- Nationale Realität
- Gemeinwesenorientierte integrale Rehabilitation
- Die gesetzliche Realität der Menschen mit Behinderungen

²⁶⁵ Aus den Evaluationsbögen der TeilnehmerInnen (Ende der Fortbildung); der Abdruck eines Fragebogens findet sich in Anhang A.

zu den Inhalten zählten, die das Bewusstsein und die Sensibilität für die Behindertenproblematik schärfen sollten, während die sechs weiteren Themen:

- Hörbehinderung
- Sehbehinderungen
- Geistige Behinderung
- Lernbehinderungen
- Mehrfachbehinderungen
- Diagnose und Früherkennung

die Erweiterung von Kenntnissen zu verschiedenen Behinderungen beabsichtigte, und die Thematik

- Orientierung der Familie und der Gemeinde sowie Systematisierung der Erfahrungen

dem Inhaltsbereich “Acción Comunitaria”, etwa “gemeindeorientierte Aktion”, zugeordnet war.

In einer Koordinationssitzung am 21. März, zu der alle bis dahin eingeladenen „facilitadores“ (entspricht in etwa Moderatoren) eingeladen waren, an der jedoch nur der Koordinator des RIC/CEREFÉ-Programms, ein Kollege aus der Erwachsenenbildung an der Staatlichen Universität und ich teilnahmen²⁶⁶, wurde das vorgegebene Programm analysiert. Wir waren einhellig der Meinung, dass die Fortbildung nicht nur sensibilisieren, sondern gezielter auf eine Einstellungsänderung der LehrerInnen hinarbeiten sollte, welche sich auf die Flexibilität und die Kooperationsfähigkeit in der Praxis und Reflexionskompetenz über deren Praxis auswirken sollte. Daher entschieden wir, die wir uns aufgrund unserer Erfahrung als eine Art Steuergruppe ansahen, in das Programm folgende Themen aufzunehmen:

- Team-Arbeit
- Pädagogik der Vielfalt
- Systematisierung in der Schulklasse

Diese „eigene“ Programmgestaltung wurde dann Gegenstand einer Diskussion mit den Vertretern des Nationalbüros RIC in Cochabamba, die ihren Ansatz, der auf die Sensibilisierung für gemeindenahere Rehabilitation fokussiert war, in El Alto nicht realisiert

²⁶⁶ Bolivien wurde gerade von sozialen Unruhen, unter anderem Transportstreik und Blockaden, geschüttelt.

fanden. Aus ihrer Sicht wurde in CEREFÉ zu viel Wert auf die Fortbildung im kognitiven Bereich gelegt. Bei einer Reise nach Cochabamba vom 15. bis 17. Mai 2000 kam es zu einem Gespräch zwischen den Verantwortlichen und mir, das ich als Gedächtnisprotokoll folgendermaßen im Forschungstagebuch festgehalten habe:

“Der verantwortliche J. H.: Ich will ganz offen mit dir reden, wir haben Zweifel daran, ob in La Paz alles gut läuft. Dort wird der Fortbildung nicht die Stoßrichtung der RIC (gemeindenahe Rehabilitation) gegeben, wie es sein müsste. Dort wird alles mehr von der technischen Seite her gemacht, das wollen wir nicht, wir zielen auf die Sensibilisierung.

Barbara Heiß: Ganz nüchtern betrachtet: eine Sache geht nicht ohne die andere; J. hat Recht, die Leute müssen erst mal sensibilisiert sein, das Bewusstsein haben, denn sonst nützen ihnen alle Kenntnisse nichts, die sie haben, aber es ist auch so: Zumindest im Falle der Lehrer, da gilt auch das Gegenteil, sie können besten Willens sein, wenn sie nicht über Methoden verfügen für den besonderen Förderbedarf ihrer Schüler, können wir auch nicht von Integration reden.”

Was die Methoden in den einzelnen Seminaren und Workshops betrifft, so lag es in der Verantwortung jedes „facilitador“, wie er oder sie das Thema methodisch-didaktisch gestaltete. Es standen ein Videogerät, Kassettenrecorder und Verbrauchsmaterialien zur Verfügung. Unterstützung bei der Vorbereitung und auch bei der Organisation – beispielsweise von Arbeitsgruppen - erhielten die „facilitadores“, wenn erwünscht, von MitarbeiterInnen aus CEREFÉ. Das Projektdokument der Nationalen RIC empfiehlt, an den Seminaren war ein häufiger Aktivitätenwechsel zu beobachten.

Zu Fragen der Evaluation war ein Fragebogen vom Nationalen RIC-Büro vorgegeben, den die TeilnehmerInnen jeweils am Ende einer Veranstaltung ausfüllten. In diesem Fragebogen wurde nach der Einschätzung zur Angemessenheit der Zeit für die verschiedenen Themen, des Stoffumfangs, der Qualität der Studientexte, des Ausmaßes der Eigenaktivität der TeilnehmerInnen und des Einsatzes des „facilitador“ gefragt.

Am Ende der Fortbildungsmaßnahme wurde den TeilnehmerInnen ein von mir entworfener Evaluationsfragebogen vorgelegt, dessen Ergebnisse weiter unten kurz referiert werden. Als eine Möglichkeit der Evaluation – und gleichzeitig der breiteren Wirkung der Maßnahme – schlug ich vor, die TeilnehmerInnen zu motivieren, als Gruppe einer jeweiligen Schule, je nach Interesse, einzelne Themen im Kollegium zu wiederholen. So würden die LehrerInnen eigenverantwortlich, jedoch mit Unterstützung von CEREFÉ, im Rahmen einer schulinternen Fortbildung als Multiplikatoren wirken. Dieser Vorschlag wurde gut aufgenommen und

konnte sogar mit finanzieller Unterstützung für Materialien seitens des RIC-Programms rechnen.

Für die Ausstellung des Zertifikats waren die Teilnahme an den Veranstaltungen und die Erarbeitung von Fallstudien und/oder Erfahrungsberichten ausschlaggebend. Die Erarbeitung sollte den Verantwortlichen einen Einblick darüber verschaffen, inwieweit die TeilnehmerInnen in der Lage waren, neue Kenntnisse und Erkenntnisse bei der Reflexion ihrer Praxis anzuwenden. An diesen Aspekten der Fortbildung, die eher darauf abzielten, eine formale Bedingung für die Berichterstattung an die finanzierenden Institution zu erfüllen, war ich nicht beteiligt, da ich die Handhabung der Aufgabenstellung und die Beurteilung der Arbeiten für wenig systematisch oder nachvollziehbar hielt.

Geeignete „facilitadores“ für die einzelnen Seminare zu finden, stellte sich als schwierig heraus. Die Zahlungsbedingungen²⁶⁷ waren nicht attraktiv genug für professionelle „facilitadores“ mit Erfahrung, so dass bei den eigentlich vorgesehenen, von RIC vorgegebenen Arbeitsaufgaben Abstriche gemacht werden mussten. Es handelte sich um eine detaillierte Planung der Aktivitäten auf Formularen, die Vorbereitung der Texte für die TeilnehmerInnen, Vorschläge zur Erarbeitung von Monografien, Fallstudien oder Erfahrungsberichten, die verantwortliche Leitung des Seminars bzw. Workshops und um einen umfassenden Abschlussbericht von der Veranstaltung nach vorgegebenem Schema. In der Planungsphase war zwar von der Notwendigkeit der Koordination zwischen den einzelnen „facilitadores“ die Rede, aber es blieb bei einem Versuch, so dass die Entscheidungen letztendlich vom verantwortlichen Koordinator und Direktor von CEREFÉ getroffen wurden, wobei mir Gelegenheit gegeben war, mitzuwirken.

5.2.3. Durchführung des Programms

Der nun folgende Bericht erfolgt chronologisch und macht meinen Beitrag, meine Teilnahme und Einflussnahme bei der Realisierung der einzelnen Aktivitäten (März bis November 2000) deutlich:

9. März Ich übergebe meinen Lebenslauf an den Koordinator, denn ich wurde eingeladen, zwei Fortbildungsveranstaltungen als „facilitadora“ zu übernehmen, und zwar zu den Themen „Schulische Integration von SchülerInnen mit geistiger Behinderung“ und „Schulische Integration von Schülerinnen mit

267 Zweihundert Bolivianos, etwa 33 Euro, für die Durchführung (in der Regel acht Stunden) einschließlich Vor- und Nachbereitung

Lernbehinderungen“. Der Koordinator gibt mir das Projektdokument über das Fortbildungsprogramm vom Nationalen RIC-Büro zur Ansicht und zur Kommentierung.

16. März Bei einem Besuch in der Institution sehe ich die Anmeldeformulare der interessierten TeilnehmerInnen ein. Die Direktoren von zwei Schulen haben eine offizielle Liste der TeilnehmerInnen aus ihren Kollegien geschickt. Insgesamt haben sich 42 LehrerInnen und Lehrer eingeschrieben. Ich erstelle eine erste Liste der TeilnehmerInnen. Es sind fünf KollegInnen dabei, die über das UNESCO-Projekt teilnehmen, das heißt, ihnen wird der Eigenbeitrag von zehn Bolivianos für die gesamte Fortbildung vom Projekt finanziert. Im Gespräch mit dem Koordinator schlage ich vor, eine Art Diagnose der eigenen Schulrealität als Gruppenaktivität im ersten Seminar einzubauen. Ich stelle den Entwurf des Fragenkatalogs dazu vor.

24. März Eine kleine Arbeitsgruppe, die aus dem Koordinator, den LehrerInnen für Förderunterricht aus dem UNESCO-Projekt und mir besteht, überarbeitet die Leitfragen für die Gruppenreflexion, die im Rahmen des allgemeinen ersten Themas „Nationale Realität“ vorgesehen ist unter dem Arbeitstitel „Wir kommen dem Thema (der Fortbildung) näher: Lasst uns unsere eigene schulische Realität reflektieren“. Die Leitfragen werden auf 14 reduziert, für die Gruppenreflexion ist eine Stunde vorgesehen.

25. März I. Fortbildungsveranstaltung

Thema : Nationale Realität

Facilitador: J. L. R., von Beruf Volkswirt

Kommentar: Die vom „facilitador“ im Vortrag mit Folien gebotenen, sehr allgemeinen Inhalte entsprachen mehrheitlich nicht den Erwartungen der TeilnehmerInnen. So war der freiwillige Beitrag eines Pädagogischen Beraters der Bildungsreform mehr als willkommen, zumal er viele Fakten aus dem ersten Schuldistrikt der Stadt El Alto einbaute. Die TeilnehmerInnen waren auch motiviert für die Gruppenarbeit, insgesamt entstanden acht Arbeitsgruppen, die mit den Leitfragen selbständig arbeiteten und ihre Erfahrungen austauschten und dokumentierten. Allerdings war die Zeit zu knapp bemessen, so dass nach der elften Frage die Aktivität abgebrochen werden musste.

12. April Arbeitstreffen mit dem Repräsentanten der de-Waal-Stiftung aus den Niederlanden, einem der Geldgeber von RIC, dem nationalen RIC-Vertreter, dem Koordinator RIC/CEREFÉ und mir in den Räumlichkeiten von CEREFÉ. Es geht um die Berichterstattung, wie bisher die verschiedenen Fortbildungsprogramme auf Regionalebene laufen. Wir informieren darüber, dass wir bisher noch gezwungen sind, eigene Informations- und Arbeitstexte für TeilnehmerInnen zu erstellen, da die „offiziellen“ von RIC National noch nicht vorliegen. Die Atmosphäre ist gespannt, es würde lieber gesehen, wenn wir vor Ort den Vorgaben von RIC-National mehr Folge leisteten als nach eigenen Kriterien mit dem Argument der örtlichen Gegebenheiten und Fortbildungsbedürfnisse Änderungen vorzunehmen.

15. April II. Fortbildungsveranstaltung

Themen: RIC-gemeindenahe Rehabilitation und gesetzliche Grundlagen für die Situation der Menschen mit Behinderungen

Facilitadores“: Dr. R. V, Neurologe und Dr. A. M., Jurist

Kommentar: Es war im Programm Zeit für die Rückgabe der systematisierten Beiträge und Informationen vorgesehen, die KollegInnen waren sehr interessiert daran und erhielten den Bericht auch schriftlich. Da die Fragerunde zu den gesetzlichen Grundlagen sehr kurz war, wurde von einer Teilnehmerin vorgeschlagen, die Gruppenreflexion über die verbleibenden Fragen fortzuführen.

3. Mai Erster Besuch in der Schule Andrés Bello. Gespräch mit der Direktorin, die reges Interesse an der schulischen Integration bekundete. Beobachtung im Kindergarten eines der Vorschullehrerin auffällig gewordenen Kindes.

6. Mai III. Fortbildungsveranstaltung

Thema: Teamarbeit

„Facilitador“ B. F., „Volkspädagoge“/Erwachsenenbildner

Kommentar: An der dynamischen, abwechslungsreichen Veranstaltung habe ich teilgenommen. Ich hatte Gelegenheit, die Ergebnisse der Gruppenaktivität zu den letzten Fragen zurückzugeben. Zudem schlug ich den KollegInnen die oben erwähnten schulinternen Lehrerfortbildungen vor. Dazu verteilte ich von mir entworfene Fragebögen, in denen um Informationen zu Kontaktperson,

Möglichkeit, einen Qualitätszirkel zu bilden, logistischen Aspekten und gewünschten Themen gebeten wurde²⁶⁸.

- 15. Mai* Besuch im nationalen RIC-Büro in Cochabamba und Arbeitsgespräch, Grund für meine Reise war die Entgegennahme der Hintergrundmaterialien, die jedoch noch nicht zur Verfügung standen. Nachdem ich offensichtlich das Vertrauen der Verantwortlichen erworben hatte, wurde ich gebeten, den letzten Entwurf der Materialien Korrektur zu lesen. Ich entdeckte einige Widersprüchlichkeiten im fachsprachlichen Ausdruck, auch waren einige Inhalte nicht auf dem neuesten Stand oder sogar fraglich, zum Beispiel die Konzeption von „geistiger Behinderung“. Wegen der Eile gab ich den Entwurf nur mit den notwendigsten Korrekturen zurück.²⁶⁹
- 24. Mai* Besuch in der Schule Tahuantinsuyo, Gespräch mit zwei Lehrerinnen und dem Direktor zum Thema schulinterne Fortbildungen.
- 25. Mai* Besuch in der Schule Eva Perón auf Einladung der Lehrerin A., die mich bat, sie in Hinsicht der Unterrichtung einer Schülerin zu beraten.
- 1. Juni* Arbeitstreffen mit den RIC-Verantwortlichen aus Cochabamba in CEREFÉ, entspanntere Atmosphäre, keine konkreten Entscheidungen; zweites Treffen mit der Lehrerin der Schule Eva Perón und Entscheidung, die Schülerin der Psychologin von CEREFÉ vorzustellen; erstes Vorbereitungstreffen mit dem Kollegenteam von Tahuantinsuyo, die eine schulinterne Fortbildung zum Thema „Lernbehinderungen“ planen.
- 3. Juni* IV. Fortbildungsveranstaltung
 Thema: Pädagogik der Vielfalt
 „Facilitadores“: Mitarbeiterteam von B. F. aus der Erwachsenenbildung
 (educación popular)

²⁶⁸ Lehrerinnen aus sechs Schulen gaben an, dass bei den Kollegien viel Interesse an schulinterner Fortbildung bestünde, und zwar zu den Themen Seh- und Hörbehinderungen, Lernbehinderungen (wurde von allen genannt), und organisatorische und pädagogisch-didaktische Aspekte zur schulischen Integration allgemein. Interessant war der Vorschlag aus zwei Schulen, gesondert das Thema „Bewusstseins-Arbeit mit / Sensibilisierung der Elternschaft“ zu behandeln.

²⁶⁹ Überrascht musste ich dann fast ein ganzes Jahr später feststellen, dass mir in der Endfassung offiziell für die Korrektur gedankt wird. Damit fühle ich mich nicht sehr wohl, denn die Endfassung entspricht noch auf keinen Fall meinen Vorstellungen von Inhalt und Form adäquater Materialien für die Handreichungen für die LehrerInnen in Sachen schulischer Integration.

Kommentar: Ich nahm an der Veranstaltung teil, es wurden einige Gespräche geführt über die Möglichkeit, einzelne Themen für die Kollegien der Schulen anzubieten, die LehrerInnen sind zögerlich, schrecken vor der Rolle der “facilitadores” der eigenen KollegInnen zurück.

- 5. Juni* Ein Teilnehmer (F. V.) bekundet Interesse, für seine KollegInnen eine Fortbildung anzubieten und bittet um Hilfe bei Planung und Organisation. Er ist der Einzige aus seiner Schule, einer Sekundarschule, der an der Fortbildung RIC/CEREFÉ teilnimmt; Besuch mit dem Koordinator RIC/CEREFÉ beim Direktor der Schule Tarapacá mit dem Ziel, zu erfahren, ob Interesse an einer schulinternen Fortbildung bestünde. Tarapacá ist eine sehr große Schule mit einem Kollegium von 57 LehrerInnen, wovon acht an der Fortbildung RIC/CEREFÉ teilnehmen. Im Prinzip bestünde Interesse und auch Fortbildungsbedarf, teilt uns der Direktor mit, doch es sei schwierig zu organisieren, denn die Eltern wären nicht damit einverstanden, wenn wegen Fortbildungen der Unterricht ausfiele.
- 8. Juni* Vorbereitungstreffen mit der schulinternen Fortbildungs-AG Tahuantinsuyo (drei KollegInnen), Thema: Innere Differenzierung
- 9. Juni* Vorbereitungstreffen mit der schulinternen Fortbildungs-AG Andrés Bello (vier KollegInnen), Thema: Teamarbeit
- 13. Juni* 2. Vorbereitungstreffen mit der schulinternen Fortbildungs-AG Tahuantinsuyo, Besprechung von Fragebögen zur Festlegung des besonderen Förderbedarfs bestimmter SchülerInnen, es sind Fallstudien geplant.
- 14. Juni* Vorbereitungstreffen mit Kollege F. V. von der Schule 12 de octubre, Thema: Lernbehinderungen
- 15. Juni* Besuch in Schule Tahuantinsuyo, Übergabe von Studienmaterial für die KollegInnen
- 19. Juni* 2. Vorbereitungstreffen mit Kollege F.V. von der Schule 12 de octubre, Thema: Lernbehinderungen; Verteilung der Verantwortlichkeit für die verschiedenen Aktivitäten während der Veranstaltung
- 21. Juni* Schulinterne Fortbildungsveranstaltung in der Schule 12 de octubre
- 23. Juni* Schulinterne Fortbildungsveranstaltung in der Schule Tahuantinsuyo

26. Juni Vorbereitungstreffen mit der schulinternen Fortbildungs-AG in der Schule Mariscal ; Thema Lernbehinderungen
28. Juni Schulinterne Fortbildungsveranstaltung in der Schule Mariscal 1. Teil
29. Juni Schulinterne Fortbildungsveranstaltung in der Schule Mariscal 2. Teil
14. Juli Vorbereitungstreffen für die schulinterne Fortbildung in der Schule Andrés Bello
18. Juli 2. Vorbereitungstreffen für die schulinterne Fortbildung in der Schule Andrés Bello
19. Juli Schulinterne Fortbildungsveranstaltung in der Schule Andrés Bello, Thema Teamarbeit
22. Juli V. Fortbildungsveranstaltung
 Thema: Lernbehinderungen und -störungen
 „Facilitadora“: Barbara Heiß
 Kommentar: An der Veranstaltung nahmen 36 Personen teil. Inhalte waren Ursachen, Konzepte und Begriffe, Diagnose, Legasthenie, Lernhilfen im Unterricht. Die Methoden umfassten eine Übung zur Selbstreflexion und Sensibilisierung für die Not der Kinder mit Lernschwierigkeiten, Vortrag und Gruppenarbeit. Ein Spiel zur Festigung neuer Kenntnisse schloss das Seminar ab. Die den TeilnehmerInnen übergebenen Studienmaterialien²⁷⁰ wurden von mir zusammengestellt, da die von RIC angebotenen Materialien von mir als nicht angemessen erachtet wurden.
17. August Besuch in der Schule Mariscal, Beobachtung der SchülerInnen, die im Rahmen des UNESCO-Projekts am Förderunterricht teilnehmen.
19. August VI. Fortbildungsveranstaltung
 Thema: Geistige Behinderung und Innere Differenzierung des Unterrichts
 „Facilitadora“: Barbara Heiß
 Kommentar: 36 TeilnehmerInnen bekamen folgende Inhalte angeboten: alte und neue Konzepte zur geistigen Behinderung, Ursachen, schulische und soziale

²⁷⁰ Auf der Grundlage dieser Materialien wurden in einem Nachfolgeprojekt ein Arbeitsheft erstellt und gedruckt: Programa de Apoyo a la Reforma Educativa (PAR) El Alto / Fundación CEREFÉ: Programa de

Integration (Video), Innere Differenzierung mit Übungen zu einer Fallstudie. Das Studienmaterial, von mir zusammengestellt und zum Teil selbst erstellt, wurde im Folgekurs des Jahres 2001 wieder verwendet.

2. Sept. VII. Fortbildungsveranstaltung

Thema: Hörbehinderungen

‘Facilitadoras’: M. CH., Lehrerin der Sonderschule CEREFÉ

M. C., Sprachheiltherapeutin CEREFÉ

Kommentar: An dieser Veranstaltung nahm ich nicht teil.

13. Sept. Lehrgang Gebärdensprache, eine Veranstaltung des CEREFÉ, für SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen; an diesem Lehrgang nahm eine Lehrerin teil, die in ihrer Integrationsklasse eine schwerhörige Schülerin unterrichtet, die Schülerin selbst und deren Familie waren jedoch nicht gekommen.

16. Sept. VIII. Fortbildungsveranstaltung

Thema: Die schulische Integration von sehbehinderten und blinden SchülerInnen

„Facilitadora“: R. V. Lehrerin der Sonderschule CEREFÉ

Kommentar: An dieser Veranstaltung habe ich teilgenommen. Nach einigen Übungen zur Sensibilisierung für die Problematik von sehbehinderten Menschen wurden wir mit der Blindenschrift und besonderen Unterrichtsmaterialien vertraut gemacht. Im Mittelpunkt stand die schulische Integration und die Art der Förderung und Unterstützung, welche die SchülerInnen und LehrerInnen brauchen.

30. Sept. IX. Fortbildungsveranstaltung

Thema: Systematisierung im Unterricht

„Facilitador“: B. F. educador popular; Hochschullehrer

Kommentar: Entsprechend unserer Planung am Anfang des Zyklus der Fortbildungsveranstaltungen ging es in diesem Workshop um die Lehrerin als Forscherin. Es war vor allem interessant zu sehen, wie die vorherrschende

Vorstellung von einem Konzept der quantitativen “objektiven” pädagogischen Forschung in den Köpfen der TeilnehmerInnen ins Wanken geriet, vor allem derer, die an der Universität studieren. Natürlich konnte es sich bei dieser Veranstaltung nur um eine Einführung handeln, den TeilnehmerInnen wurde jedoch ein vom „facilitador“ verfasstes Material übergeben.

9. Okt. Arbeitstreffen mit dem Koordinator von RIC/CEREFÉ, bei dem ich um Unterstützung bat, einen von mir erarbeiteten Evaluationsfragebogen an die TeilnehmerInnen der Fortbildung zu verteilen. Der Entwurf des Fragebogens wurde in einigen Punkten leicht geändert.
1. Nov. Planungstreffen zum Thema Zertifikate sowie Problematik der Beurteilung der Arbeiten der TeilnehmerInnen
9. Nov. Besuche in einzelnen Schulen und Einsammeln von Evaluationsfragebögen
11. Nov. Workshop außerhalb des Fortbildungsprogramms für Interessierte zum Thema „Feststellung des schulischen Förderbedarfs“ in CEREFÉ
- Kommentar: Es kam zu einer Diskussion über den Versuch der Integration von Felix²⁷¹, in deren Verlauf die unterschiedlichen Konzepte von „Integration“ und „Inklusion“ analysiert wurden.
17. Nov. Übergabe der Zertifikate

Damit ist die chronologische Darstellung der Fortbildungen RIC/CEREFÉ abgeschlossen. Meine Praxis im Jahre 2000 umfasste jedoch weitere Aktivitäten, die in indirekter oder direkter Weise mit meinem Vorhaben in Zusammenhang standen, eingehender das Thema „Schulische Integration in Bolivien unter Berücksichtigung des Aspekts der Lehrerqualifikation“ zu bearbeiten, Erwähnt sei die Mitarbeit als Mitglied des Beraterkomitees von ABOPANE, der Bolivianischen Vereinigung der Eltern und Freunde des Menschen mit geistiger Behinderung, bei der Vorbereitung, Planung, Durchführung und Nachbereitung eines ersten Internationalen Seminars für LehrerInnen über Inklusion. Das Seminar fand vom 4. bis 8. Juli in Cochabamba statt mit „facilitadores“ aus Kanada, Guatemala und Honduras. Es nahmen 150 LehrerInnen teil aus allen Departements Boliviens. Das Seminar, von Diane Richler und Gordon Porter²⁷² maßgeblich gestaltet, gab mir

²⁷¹ Felix ist aus dem Einführungskapitel bekannt.

²⁷² Vgl. Porter / Richler, 1991

Gelegenheit, mich mit dem Inklusionsgedanken eingehend auseinander zu setzen. Die Gespräche mit KollegInnen aus Theorie und Praxis in anderen Ländern waren aufschlussreich. Insbesondere aber verhalf mir der Austausch mit den KollegInnen aus allen Teilen Boliviens zu einer realistischeren Einschätzung der Möglichkeiten und Grenzen der Integration.

Eine weitere Aktivität sei erwähnt: Die Arbeit zum Thema der Inneren Differenzierung stellte einen sehr konkreten Beitrag von meiner Seite zum integrativen Unterricht in Grundschulen dar. Im Explorationsjahr für meine Arbeit wurde ich auf die unzureichende Hilfestellung aufmerksam, die das UNESCO-Projekt den LehrerInnen in dieser Hinsicht anbot. Die multidisziplinären Evaluationen der Kinder in schulischer Integration konnten von den LehrerInnen nicht ohne weiteres in differenziertere Förderpläne umgesetzt werden. Zudem wurde ihnen abverlangt, kein eigenes Curriculum für die Integrationskinder zu entwickeln, sondern den Klassenlehrplan auch für sie zum Ausgangspunkt der Planung zu machen. Die KollegInnen fühlten sich überfordert und verunsichert. Immer wieder kam in Gesprächen über SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf als Erstes die Frage auf, was denn unter „Adaptaciones curriculares individuales“ – etwa individuelle Anpassung des Curriculums – zu verstehen sei und wie man sie erarbeite.

So versuchte ich, mit Hilfe von Fachliteratur aus Spanien das Thema konzeptionell so aufzuarbeiten, dass es für die KollegInnen aus Grund- und auch Sonderschulen für ihre Praxis verständlich und nützlich wurde. Dabei entwickelte ich, auf der Grundlage eines schon bestehenden²⁷³, ein Formular, das den KollegInnen die einzelnen Schritte der Entscheidung angibt, in welchen Elementen des Curriculums der besondere Förderbedarf eines bestimmten Schülers die individuelle Passung erfordert. Die Nützlichkeit und Angepasstheit des Formulars an die Bildungsreform – vor allem in den Begrifflichkeiten – habe ich mit studierenden LehrerInnen mehrmals überprüfen können, da ich zu der Zeit noch als Gastdozentin im universitären Aufbaustudium für praktizierende LehrerInnen tätig war. Inzwischen habe ich in verschiedenen Veranstaltungen mit LehrerInnen aus Sonderschulen, Allgemeinen Schulen, Vorschulen und Schuldirektoren Erfahrungen sammeln können zur Anwendung des Formulars und zum Thema der „Adaptaciones Curriculares Individuales“ allgemein, das ich als Werkzeug für die schulische Integration ansehe.

²⁷³ Im Buch von C. Grau, *Educación especial*, 1994, fand ich ein Beispiel für ein Formular zur Erarbeitung von *Adaptaciones Curriculares Individualizadas*, das adaptierte Formular findet sich in Anhang A.

5.2.4. Erfolge und Probleme aus unterschiedlichen Sichtweisen

Aus der Sicht des verantwortlichen Koordinators²⁷⁴ besteht der Erfolg der Fortbildungsmaßnahme in der Hauptsache darin, dass den LehrerInnen die Problematik ihrer SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf bewusst wurde und sie in zunehmendem Maße sich für ihr Lernen und die Integration in die Schulklasse verantwortlich fühlten. Der Koordinator leitet diese Wahrnehmung vor allem daraus ab, dass die TeilnehmerInnen immer wieder nach weiteren Kursen und Seminaren fragen, sich auch in Problemsituationen bei den MitarbeiterInnen von CEREFÉ Orientierung und Hilfe suchen. Mit anderen Worten: der Koordinator stellt eine Einstellungsänderung der LehrerInnen an Primarschulen gegenüber Kindern mit besonderem Förderbedarf fest: Diese veränderte Einstellung bringe es auch mit sich, dass sie Kindern mit Lernproblemen, die sich nicht als Folge einer Behinderung ergeben, eine positivere Haltung entgegenbringen und nach Ursachen und Fördermöglichkeiten suchen.

Eine Schwäche des Fortbildungsprogramms besteht, so der Koordinator, in der fehlenden Begleitung und Unterstützung der LehrerInnen bei der Umsetzung der Inhalte im Fortbildungsprogramm in die schulische Praxis, insbesondere der neuen Kenntnisse über die verschiedenen Behinderungen und damit in Zusammenhang stehendem Förderbedarf. Die Seminare seien zu theoretisch gewesen. Zudem habe man die LehrerInnen nicht angehalten und motiviert, erstens das Gelernte anzuwenden und zweitens die Anwendung zu dokumentieren, zu kommunizieren und mit KollegInnen und Fachleuten zu reflektieren. Die Befürchtungen der Institution RIC in Cochabamba²⁷⁵, die gegenüber den finanzierenden Organisationen, vor allem Caritas Deutschland und der niederländischen de-Waal-Stiftung rechenschaftspflichtig ist, sind schon weiter oben dargestellt worden. RIC Cochabamba legt eindeutig den größten Wert auf die Sensibilisierungsfunktion der Fortbildungen und stellt Fachwissen und methodisch-didaktische Kompetenzen in den Hintergrund. Aus der Sicht der Verantwortlichen von RIC Cochabamba ist insofern das RIC/CEREFÉ-Programm ein wenig aus dem Ruder gelaufen, als das Programm mit seinen, erst im Juni übergebenen Materialien nicht, wie von RIC Cochabamba vorgegeben, durchgeführt, sondern kritisch daraufhin überprüft wurde, ob die Materialien methodischen Vorgaben den Bedürfnissen der Beteiligten

²⁷⁴ Quelle: Gedächtnisprotokolle einer Reihe von Gesprächen mit dem Koordinator, das letzte zu diesem Thema am 14. Januar 2002 (Forschungstagebuch)

²⁷⁵ Quelle: Verschiedene Arbeitssitzungen bei Besuchen der Verantwortlichen in El Alto, an denen ich teilnahm; Gespräche mit dem Verantwortlichen in Cochabamba im Mai 2000 (Forschungstagebuch)

und Gegebenheiten der Situation in El Alto entsprächen. Das verursacht Unsicherheit und Unwillen in Cochabamba. Allerdings erhält das Nationalbüro RIC alle Berichte in der verlangten Form, der Berichtspflicht wurde Genüge getan.

Es folgt die Sicht der TeilnehmerInnen²⁷⁶, die am Ende der Fortbildungen gebeten wurden, sich zu folgenden Aspekten schriftlich zu äußern:

- Allgemeine Daten zu Berufserfahrung und Berufsausbildung
- Motivation und Erwartungen
- Schulpraxis (Vorkommen von Schwierigkeiten bei den SchülerInnen, erschwerende oder hemmende Faktoren für Integration)
- Evaluation der Fortbildung (Inhalte, Methoden, organisatorische Aspekte)
- Vorschläge und Empfehlungen

Im Allgemeinen wird die Fortbildung sehr positiv aufgenommen. Mehrere TeilnehmerInnen betonen, dass sie zum ersten Mal etwas zur Behindertenproblematik gehört haben und äußern sich sehr zufrieden über die Inhalte, die Methoden, die „facilitadores“, die sie als kompetent in ihrer Thematik ansehen, und die organisatorischen Aspekte wie Zeit und Ort. Einige der KollegInnen wünschen weitere Begleitung in der Schulpraxis, das kommt in folgenden Empfehlungen zum Ausdruck:

„Man sollte ein ‚follow-up‘ machen in den Schulen, zu denen die Lehrer gehören, die teilnahmen.“

“Die Kenntnisse über die Menschen mit Behinderungen intensivieren und Kurse für die praktische Anwendung verwirklichen.”

“Meiner Meinung nach sollten wir Theoriekurse haben und sofort darauf praktische Übungen zum Thema.”

Die Erwartungen der TeilnehmerInnen an die Fortbildung sind weitestgehend erfüllt worden. In den meisten Fällen bestand ein großer Wissensdurst zur Behindertenproblematik und Fortbildungsbedarf zum Unterricht der SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf. Fast alle

²⁷⁶ Quelle: Eine Auswahl der Evaluationsfragebögen am Ende der Fortbildung, die Auswahl erfolgte nach den Kriterien, ob die TeilnehmerIn als Lehrerin in der schulischen Praxis arbeitet und an mindestens sechs der neun Fortbildungsveranstaltungen teilgenommen hat. Die Originaltexte der von mir übersetzten Auszüge aus den Fragebögen befinden sich in Anhang A.

LehrerInnen wurden sich in der anfänglichen Reflexionsphase – die weiter oben erwähnte Gruppenaktivität in den ersten Veranstaltungen – darüber bewusst, dass sie zwar im Bekanntenkreis oder in der Nachbarschaft eine Person mit Behinderung kennen, sich aber nicht mit der Problematik auseinander gesetzt haben, oft aus Scheu und Nichtwissen, wie denn mit dieser Person umzugehen sei. So sind die folgenden abschließenden Aussagen der TeilnehmerInnen zu verstehen als Antworten auf die Frage, ob sich die anfänglichen Erwartungen an die Fortbildung erfüllt hätten:

„In großem Maße, denn ich verscheuchte viele Zweifel, die ich hatte, und ich lernte positive Dinge, die ich nun in die Praxis meines Klassenzimmers umsetze.“

“In großem Maße, weil ich mittels dieser Fortbildung Kenntnis von Menschen mit Behinderung genommen habe, und ich persönlich würde gern mit ihnen arbeiten.”

“In großem Maße, denn mir war die Behinderungsproblematik völlig unbekannt.”

Auch aus meiner Sicht ist das Fortbildungsprogramm erfolgreich. Die Wirkung ist zwar sicher von TeilnehmerIn zu TeilnehmerIn unterschiedlich und hängt von sehr vielen Faktoren ab, dennoch kann man davon ausgehen, dass es Veränderungen im Problembewusstsein und Kenntniszuwachs gegeben hat. Zur Beantwortung dieser Fragestellung können die Ergebnisse des Forschungsvorhabens beitragen.

Das Tauziehen, von dem weiter oben die Rede ist, zwischen der Schwerpunktsetzung auf Bewusstseinsveränderung und Sensibilisierung auf der einen Seite und auf Kenntnisse und Fähigkeiten andererseits, empfinde ich – vor allem aus der Distanz – als nicht so problematisch, sondern eher als der Analyse und Konzeptualisierung von zukünftigen Fortbildungen förderlich.

Problematisch erscheint mir vielmehr die fehlende Koordination der „facilitadores“ – aus Mangel an Möglichkeit sich zu treffen –, die es mit sich brachte, dass man eventuelle Synergien nicht nutzen konnte. Bedauerlich ist auch, dass zu Anfang der verschiedenen Fortbildungsprogramme für Personal im Gesundheitswesen, für LehrerInnen, für den Personenkreis der Menschen mit Behinderungen und ihre Familien, keine Gelegenheit zur Qualifikationsmaßnahme der „facilitadores“ vorgesehen war.

Im Prinzip weiterhin interessant erscheint mir die Idee, dass die teilnehmenden LehrerInnen neue Kenntnisse und Erkenntnisse in Form von schulinternen Lehrerfortbildungen an ihre KollegInnen weitergeben, wenn auch die Ergebnisse der ersten Erfahrungen noch nicht ermutigend sind. Es sind noch einige Hindernisse auf lange Sicht zu überwinden wie zum Beispiel die allgemein fehlende Praxis der Teamarbeit und der Kommunikation, Probleme der gegenseitigen Anerkennung von Kompetenzen, wenig gegenseitige Unterstützung sowie andere hemmende Faktoren bei der Organisation von solchen Veranstaltungen. Im Rahmen des Fortbildungsprogramms sind für die Kollegien von vier Schulen solche schulinterne Fortbildungen durchgeführt worden, mit sehr unterschiedlichen Ergebnissen, welche zwar in jedem einzelnen Fall, jedoch nicht im gegenseitigen Austausch, von den Beteiligten reflektiert wurden:

Im Falle der Schule Mariscal hatte man mir signalisiert, dass das Thema „Lernbehinderungen“ erwünscht sei. Die sechs KollegInnen aus dieser Schule waren jedoch letztendlich aus verschiedenen Gründen nicht bereit, die Verantwortung und Vorbereitung eines Teilthemas zu übernehmen, so dass ich mich gezwungen sah, allein als „facilitadora“ die Veranstaltung durchzuführen, da sie nun schon einmal angekündigt und geplant war.

Der Kollege der Schule 12 de octubre war sich seiner Rolle als „facilitador“ bewusst und nahm sie, was Vorbereitung, Durchführung und Evaluation anbetrifft, sehr ernst. Tatsächlich bildeten wir ein Team in der Verteilung der Aufgaben bei der Organisation der verschiedenen Aktivitäten, und die Veranstaltung wurde von den mehr als 60 KollegInnen positiv bewertet.

In der Arbeitsgruppe aus der Schule „Tahuantinsuyo“ fehlte es zwar nicht an Motivation zur Organisation der schulinternen Fortbildung, aber zwei der drei KollegInnen setzten dann doch andere Prioritäten, als es um die konkrete Vorbereitung ging. Dennoch hatte ich bei der Durchführung der Veranstaltung den Eindruck, dass diese Gruppe eine gewisse Anerkennung bei den KollegInnen genoss bzw. aufgrund ihrer Erfahrung im Thema „Integration“ als ExpertInnen angesehen wurden. Daraus könnte man schließen, dass die „gute Praxis“ einiger motivierend auf andere KollegInnen wirkt und zu einer Strategie für Veränderungen werden kann.

Im vierten Fall, der Schule Andrés Bello, ist die Umsetzung der Idee der TeilnehmerInnen als Multiplikatoren am besten gelungen. In den vorbereitenden Arbeitstreffen ging es um Orientierung meinerseits bei der Organisation und Feinplanung und um die Verteilung der Aufgaben unter den vier KollegInnen. Sie führten die Veranstaltung selbstverantwortlich durch und erhielten viel Lob und Anerkennung vonseiten der Direktion der Schule, des

Pädagogischen Beraters des Bildungsministeriums und der Direktion von CEREFÉ. Ein Wermutstropfen für die Arbeitsgruppe waren einige negative Bemerkungen mancher KollegInnen der Schule, die es nicht nötig hätten, wie sie sagten, sich von diesen KollegInnen etwas beibringen zu lassen. Die Gruppe der engagierten KollegInnen könnte jedoch, aus meiner Sicht, die Funktion eines Qualitätszirkels in dieser Schule übernehmen, zumal sie von der Direktion viel Unterstützung erhält.

6. AUSWERTUNG DER FALLSTUDIE

Dieses Kapitel beinhaltet Aussagen zur Durchführung der Studie, die Ergebnisse und nach einem Exkurs zur kommunikativen Validierung abschließend eine Methodenreflexion.

6.1. Auswertung und Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtungen

6.1.1. Analyse der Unterrichtsbeobachtung

Die Unterrichtsbeobachtungen werden als Beschreibung der Aktivität oder Handlungen der LehrerIn und der jeweils beobachtenden SchülerIn dokumentiert, zusätzlich werden die Sitzordnung und das Unterrichtsthema festgehalten. Zur Übersicht wird an dieser Stelle noch einmal dargestellt, welche Beobachtungsfolge auf dem Beobachtungsbogen registriert wurde:

- In der ersten Ebene, ob es sich um Lernen am gleichen Gegenstand handelt. Hier sind drei Ausprägungen vorgesehen: die SchülerIn macht etwas anderes als die MitschülerInnen (0), die SchülerIn macht etwas anderes, aber die Aktivität steht mit der der MitschülerInnen in Zusammenhang (1), die jeweils zu beobachtende SchülerIn hat den gleichen Auftrag wie alle anderen (2). Die Beobachtung wird jeweils in einer dafür eigens vorgesehenen Sparte des Beobachtungsbogens festgehalten.
- Wird der Fall (2) beobachtet, entscheidet die Beobachterin aufgrund eines Expertenurteil auf einer zweiten Ebene, ob die SchülerIn besondere Hilfe braucht, um die Aufgabe zu bewältigen. Das wird mit einem – (= braucht keine Hilfe) oder + (= braucht Hilfe) festgehalten.
- Im Fall eines + wird auf einer dritten Ebene des Weiteren registriert, ob die SchülerIn diese Hilfe auch erhält: mit einem – (= erhält keine Hilfe) und mit einem +, wenn sie Hilfe erhält.
- Auf einer vierten Ebene schließlich wird im Fall, dass sie Hilfe erhält, registriert, von wem diese Hilfe kommt: ist es die Lehrerin, wird das mit einem p (profesora) festgehalten, kommt die Unterstützung vonseiten der MitschülerInnen, dann mit einem c (compañeros).

Die Beobachtungsabfolge einschließlich der Entscheidung findet in einem auf dem Beobachtungsbogen verzeichneten Flussdiagramm ihren Niederschlag. Zur Auswertung werden nun die vorab bestimmten Merkmale integrationspädagogischen Unterrichts

herangezogen. Der Zusammenhang zwischen den registrierten Beobachtungen und den entsprechenden Merkmalen von integrationspädagogischem Unterricht wird in der folgenden Tabelle dargestellt.

Beobachtungsebene	Merkmal
Gleiches Thema, gleicher Arbeitsauftrag, versus anderes Thema, andere Aufgabenstellung	Lernen am gleichen Gegenstand
Notwendigkeit individueller Unterstützung	Besonderer Förderbedarf der SchülerIn
Planung der individuellen Unterstützung	Differenzierung (nimmt die Lehrerin vorab den individuellen Förderbedarf der SchülerIn in Zusammenhang mit der Unterrichtsaktivität wahr und wird er in der Planung berücksichtigt?)
Individuelle Förderung durch LehrerIn oder Unterstützung durch MitschülerInnen	Gemeinsame Lernsituation ohne weitere Zuordnung zur Ausprägung nach Wocken

6.1.2. Ergebnisse der Beobachtungen

Die quantitative Auswertung der Beobachtungen in einer Tabelle zeigt folgende Ergebnisse²⁷⁷:

In etwa jeder vierten Beobachtungssituation wurde aufgrund des Expertenurteils die Situation so eingeschätzt, dass die SchülerIn mit etwas anderem beschäftigt war als die MitschülerInnen. Analysiert man die tatsächliche Handlung der SchülerIn, so überwiegen Beschreibungen wie: „macht nichts“, „sieht den anderen zu“, „spielt mit Karten“ - das heißt, es war für die SchülerIn keine andere Aktivität geplant.

Eine Ausnahme bildet eine Beobachtungssequenz, während der der Schüler ausdrücklich angewiesen wurde, etwas von der Tafel abzuschreiben, während die übrigen SchülerInnen eine Mathematikstunde hatten.

Die Kategorie (1) - die SchülerIn mit Förderbedarf macht etwas Anderes als die MitschülerInnen - kommt nur viermal bei 124 Beobachtungen vor. Das weist darauf hin, dass in den beobachteten Situationen eine inhaltliche Differenzierung kaum stattgefunden hat.

²⁷⁷ Die Tabelle befindet sich in Anhang B.

Eine weitere Tabelle im Anhang B erlaubt eine Übersicht über die weiteren Interpretationsebenen.

In 24 von 88 Situationen haben die SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf nach Expertenurteil Unterstützung gebraucht, in den 64 anderen Situationen konnten gleiche oder vergleichbare Aktivitäten aller SchülerInnen der Klasse beobachtet werden. In etwas weniger als der Hälfte der Unterrichtssituationen, in denen besondere Hilfen notwendig waren, gab es Anzeichen, dass diese Hilfen gewährt wurden.

Eine geplante Differenzierung in Form von besonderen Aufgabenstellungen konnte nicht beobachtet werden. Die Hilfestellungen vonseiten der Lehrerin ergaben sich vielmehr aus der Situation heraus, wenn die SchülerIn um Hilfe bat oder von der Aufgabenstellung her klar war, dass die SchülerIn mit besonderem Förderbedarf individuelle Unterstützung brauchte. Es ist auffällig, dass die Lehrerin in den Beobachtungszeiten nur zwei SchülerInnen besondere Aufmerksamkeit zuteil werden ließ. Es handelte sich um die SchülerInnen, die einen besonders hohen Förderbedarf haben.

Die Hilfen vonseiten der MitschülerInnen werden in Gruppenarbeitssituationen gegeben. Es zeigte sich, dass die SchülerInnen daran gewöhnt waren, Aufgaben in der Gruppe zu erledigen, in die jeweils eine MitschülerIn mit besonderem Förderbedarf integriert ist. Die Qualität der gemeinsamen Lernsituation konnte in dem gewählten Beobachtungsdesign – Überblick über die Gesamtsituation in der Klasse, nicht direkte Nähe zur beobachteten SchülerIn und den mit ihr interagierenden MitschülerInnen - nicht ausreichend identifiziert werden, sodass verlässliche Aussagen nach dem Kategoriensystem von Wocken nicht möglich waren. Doch handelte es sich grundsätzlich um Interaktionen, die von einer akzeptierenden Haltung geprägt sind. Eine Ausnahme bildete Schülerin B mit besonders hohem Förderbedarf im Bereich Hören und Kommunikation, da sich die eingeschränkte Kommunikation auf die Interaktion negativ auswirkte. Erschwerend kam hinzu, dass die hörende Schwester dieser Schülerin auch in der Klasse ist und beide sich alle Materialien teilen mussten, was immer wieder auch zu handgreiflichen Konflikten führte.

Zusammenfassung der Ergebnisse

- Die vorherrschende Organisationsform des Unterrichts besteht aus Lernsituationen in Gruppenarbeit, in denen die Arbeitsaufgaben an einem gemeinsamen Lerngegenstand ausgerichtet sind. Eine geplante inhaltliche oder methodische Differenzierung ist bis auf eine Ausnahme nicht zu beobachten.

- In etwas mehr als einem Viertel der beobachteten Situationen, in denen gemeinsam gelernt wurde, benötigt die jeweilige SchülerIn mit besonderem Förderbedarf individuelle Hilfestellung. Diese wurde in der Hälfte dieser Fälle gegeben.
- Die Aufmerksamkeit der Lehrerin richtet sich auf beide SchülerInnen mit erhöhtem sonderpädagogischen Förderbedarf (B und D). Bei den beiden anderen erfolgt die Hilfestellung vonseiten der MitschülerInnen. Diese Situationen des kooperativen Lernens sind durch die Entscheidung für die Sozialform der Gruppenarbeit von der Lehrerin beabsichtigt und geplant.

6.2. Auswertung und Ergebnisse der Interviews

Den Schwerpunkt dieses Unterkapitels bildet die Bestimmung der Kategorien auf der Grundlage der Literaturanalyse²⁷⁸. Bei der anschließenden Inhaltsanalyse der Leitfaden-Interviews kommen diese Kategorien zur Anwendung.

6.2.1. Aufbereitung der Texte

Die im Auftrag erfolgte Transkription der Interviews wurde in einem ersten Schritt von mir auf Vollständigkeit und Richtigkeit überprüft. In einem zweiten Schritt ging es um die Symbolisierung der analogen Teile der Kommunikation, soweit noch nicht vermerkt. Entsprechend den Empfehlungen von Herbert Altrichter, Peter Posch und Heinz Moser folgte als nächster Verfahrensschritt das Wegstreichen der nicht inhaltstragenden Textpassagen. Es sollten zunächst einmal alle Inhalte analysiert werden, bei Themenwechsel oder bei Zäsuren durch die Leitfragen wurde der fortlaufende Text durch Abschnitte eingeteilt, sodass Kontexteinheiten entstanden, die für den ersten Durchgang die Grundlage bildeten. In einem zweiten Durchgang wurden Exkurse oder narrative Anteile, die vom Fragenkomplex der Qualifikation für integrationspädagogische Schularbeit wegführten, ausgeklammert, sodass eine textreduzierte Version der Interviews entstand. Diese wurde ins Deutsche übersetzt und an diesem Text die weitere Analyse vorgenommen.

6.2.2. Kategorienbildung

Die Aspekte von integrationspädagogischer Qualifikation zeigen sich in den vorab erarbeiteten Kategorien. Für die Kategorienbildung folge ich einem eher deduktiven Ansatz,

²⁷⁸ Die Literaturanalyse befindet sich im zweiten Kapitel (2.3, 2.4, 2.5)

in den jedoch reflektierte erste Felderfahrungen eingehen. Der Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Positionen von Fachleuten auf dem Gebiet der Integrationspädagogik wurde ein eigenes Kapitel gewidmet. In den dort erarbeiteten Kriterien für professionelles Handeln von IntegrationslehrerInnen und den Merkmalen von integrationspädagogischer Praxis finden die Kategorien für die Inhaltsanalyse ihre theoretische Grundlegung. Es handelt sich also explizit nicht um ein induktives Vorgehen, bei dem die Kategorien aus den Daten gewonnen werden, sondern sie werden vor der Analyse entwickelt und bilden die qualitativen Strukturierungs- und Interpretationswerkzeuge für den Umgang mit den Interviewtexten. Bei der Bestimmung der Kategorien gehe ich von der Dreiteilung in die Kompetenzbereiche Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz aus.

6.2.2.1 Kategoriebildung in der Selbstkompetenz-Dimension

Mit dem Aspekt der LehrerIn als Person beginnend, lege ich in der Dimension der Selbstkompetenz besonderen Wert auf die Akzeptanz von Vorbildfunktion und Anwaltschaft für alle SchülerInnen mit und ohne besonderen Förderbedarf. Ein negatives Beispiel aus dem Schulalltag wird die Wichtigkeit dieser Aspekte verdeutlichen:

Dienstag, 20 Februar 2001

Heute war ich in der Schule. Mit Luisa (der Direktorin) besuchte ich verschiedene Klassen, um gemeinsam mit den Lehrerinnen den Planungsbedarf an „ACI's“ zu klären. Als wir in Nancys Klasse kamen, die 2a, machte mich Luisa auf einen neuen Schüler aufmerksam, der im hinteren Klassenraum mit zwei anderen Schülern stand (es fand noch kein Unterricht statt). Da ich nicht sofort wusste, wer der neue Schüler war, senkte sie die Stimme und sagte: „Der mit den seltsamen Ohren.“ Tatsächlich waren die Ohren eines Jungen seltsam geformt und daher auffällig. Luisa fuhr mit Erklärungen fort: „Er kommt von einer anderen Schule, hat die zweite Klasse schon wiederholt, kann aber immer noch nicht lesen. Ob das wohl mit den Ohren zu tun hat? Die erinnern mich immer an Dr. Spock. Kennst du die Serie?“ Inzwischen waren alle Kinder darauf aufmerksam geworden, dass über den Jungen gesprochen wurde. Ein Ablenkungsmanöver meinerseits fruchtete nichts, denn Luisa wollte unbedingt meine (fachliche!) Meinung dazu hören, ob die Ohren wohl etwas mit den Lernschwierigkeiten des Jungen zu tun hätten. Mir fiel nichts Anderes ein in der Situation als Eile vorzutäuschen, damit wir den Klassenraum schnell verließen und sie nicht weiter den Jungen vor seinen MitschülerInnen und der Lehrerin brandmarken könnte.²⁷⁹

²⁷⁹ Quelle: Forschungstagebuch

An diesem Erlebnis lässt sich erkennen, wie wichtig das Modellverhalten der Erwachsenen im Integrationsprozess ist. In diesem Fall gibt die Schulleiterin ein negatives Beispiel für Vorurteile, Nicht-Achtung der Person und Ausgrenzung. Wie es sein soll, beschreibt Margagret Murray in einfachen Worten:

„Probably one of the most important roles a teacher can play in an integrated classroom is that of a model for his or her students. The teacher should treat every member of the class with equal respect and show that he or she values every student, including the special needs child. ... As mentioned earlier, a sense of community is needed in the classroom, and the teacher models the way community members should treat each other.“²⁸⁰

Eine IntegrationslehrerIn soll sich nicht nur ihrer Vorbildfunktion hinsichtlich Akzeptanz bewusst sein. Darüber hinaus sollte sie sich als Anwalt ihrer SchülerInnen verstehen, parteilich sein. Das setzt eine grundsätzliche ethische Entscheidung für die Anerkennung der Bildbarkeit und Lernfähigkeit jedes Menschen voraus. Das bedeutet gleichzeitig im Rahmen der Biographie- und Selbstreflexion die Reflexion von Werten und Einstellungen.

Angesichts dieser Überlegungen scheint mir die Bezeichnung ‚Selbstkompetenz‘ die Merkmale im Persönlichkeitsbereich der IntegrationslehrerIn nicht genau zu treffen, werden doch die Beziehung zum und die Wahrnehmung des ‚Selbst‘ zu sehr betont. Die Hinwendung zum anderen findet im Begriff nicht genügend Niederschlag. Es geht natürlich um all die weiter oben beschriebenen Ausprägungen einer Selbstkompetenz, aber es geht um mehr: das möchte ich mit „integrierende Haltung“ umschreiben. Wesentliche Merkmale einer integrierenden Haltung sind:

- Jeden Einzelnen als Person anerkennen
- Sich einsetzen für jeden Schüler und jede Schülerin
- Ein Klima schaffen für Akzeptanz und gemeinsames Leben und Lernen
- Bereit sein, die eigenen Handlungen und Werte zu reflektieren.

6.2.2.2 Kategoriebildung in der Sozialkompetenz-Dimension

Die mit der Kategorie „integrierende Haltung“ angesprochenen Merkmale professionellen Handelns von IntegrationslehrerInnen sind mit Fähigkeiten der Kommunikation und

²⁸⁰ Murray in Porter/Richler, 1991, S. 180

Kooperation eng verknüpft. Zwar sind Kompetenzen in diesen Bereichen für viele Berufsfelder unabdingbar, sind sie doch wesentlich für das Zusammenleben und –arbeiten der Menschen, jedoch gewinnen sie für den integrationspädagogischen Kontext ihre eigene Ausprägung. In diesem Zusammenhang möchte ich Annedore Prengels Bestimmung von Charakteristika einer Pädagogik der Vielfalt wieder aufnehmen: das soziale Lernen als übergeordnetes Ziel und die Schule als Ort für Dialog.

Das Ziel des sozialen Lernens besteht darin, Kooperations-, Kritik-, Kommunikations- und Konfliktfähigkeiten bei den SchülerInnen zu entwickeln und zu fördern, das bedeutet in einer Integrationsklasse unter anderem:

„Integrationsklassen tendieren dahin, natürliche Hilfsnetzwerke anzuregen, indem sie Nachdruck auf den Schutz vonseiten der Mitschüler legen, auf die Beziehungen unter den Mitschülern, auf die Freundeskreise, auf das kooperative Lernen und auf sonstige Formen natürlicher aktiver Beziehungen und der Hilfe unter den Schülern der Klasse. Auch geht man davon aus, dass die Lehrerschaft und das sonstige Schulpersonal zusammenarbeiten und sich gegenseitig unterstützen durch berufliche Kooperation, gemeinsames Unterrichten, Hilfsgruppen von Lehrern und Schülern und anderen Modellen der Zusammenarbeit.“²⁸¹

Soziales Lernen erstreckt sich dementsprechend auf beide Ebenen, die Unterrichtsebene und die Ebene der Zusammenarbeit der LehrerInnen. In einer Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse von Integrationserfahrungen führt Annedore Prengel die überaus positive Wirkung der ‚gleichaltrigen Miterzieher‘ auf die großen kognitiven Fortschritte der behinderten Kinder an sowie das gleichzeitige soziale Lernen der nichtbehinderten MitschülerInnen.²⁸² Das fruchtbare Klima zu schaffen für soziale Lernprozesse ist Aufgabe der LehrerIn, deren Vorbildfunktion hinsichtlich Haltung, Einstellung über entsprechende kommunikative Handlungen auf der Hand liegt. Je nach ihren Fähigkeiten vermittelt sie ihren SchülerInnen Erfahrungen der gegenseitigen Wertschätzung und Anerkennung, Methoden zur

²⁸¹ Stainback, Stainback y Jackson, 1999, S. 27: “Las aulas inclusivas tienden a promover las redes naturales de apoyo, haciendo hincapié en la tutela a cargo de compañeros, las redes de compañeros, los círculos de amigos, el aprendizaje cooperativo y demás formas de establecer relaciones naturales, activas y de ayuda entre los propios alumnos. También se pretende que los maestros y el resto del personal escolar trabajen juntos y se apoyen mediante la cooperación profesional, la enseñanza en equipo, los equipos de ayuda de maestros y alumnos y otras fórmulas de cooperación.”

²⁸² Vgl. Prengel, 1995, S. 159 f.

Gruppenarbeit, Konfliktlösungsmöglichkeiten. Hierbei kann unter anderem die vom Ehepaar Tausch erarbeitete Kategorie der reversiblen bzw. irreversiblen Lehreräußerung Beachtung finden.

Die Vorstellung, dass eine LehrerIn das soziale Lernen in den Vordergrund stellt und es gleichzeitig auch im Umgang mit den erwachsenen Mitgliedern der Schulgemeinschaft, KollegInnen, Schulleitung, Personal der Schule und Eltern praktiziert, scheint eher der Wirklichkeit zu widersprechen. Zusammenarbeit wird vielmehr oft eher zu einem Problem, als dass sie als hilfreich in Integrationsprozessen empfunden wird; so wird übereinstimmend aus deutschen Integrationserfahrungen berichtet. Teamarbeit erfordert konfliktfähige TeilnehmerInnen. In diesem Zusammenhang möchte ich das Merkmal ‚Dialog in der Schule‘ in der Dimension der Sozialkompetenz in den Vordergrund rücken.

Einander zuhören, gegenseitige Akzeptanz, gemeinsames Lösungs-Suchen sind Elemente der dialogischen Verständigung als Grundlage der Integration. Dabei geht es nicht nur um die Zusammenarbeit in der Schule und im Klassenzimmer, sondern vor allem auch um die Arbeit mit den Eltern und der Elternmitarbeit. Die Relevanz von Kommunikation und Kooperation für integrationspädagogische Prozesse wird in den von der UNESCO²⁸³ erarbeiteten Fortbildungsmaterialien besonders hervorgehoben: eines der vier Module mit dem Titel ‚Hilfe und Unterstützung‘ beinhaltet Arbeitsvorschläge und Texte zu folgenden Themen:

- Das soziale Klima im Klassenzimmer
- Verhaltensprobleme
- Von Kind zu Kind
- Tutorenschaft unter Klassenkameraden
- Zusammenarbeit bei Unterrichtsvorbereitung
- Gemeinsam im Unterricht
- Die Eltern als Mitwirkende
- Elternversammlung
- Teilnahme der außerschulischen Gemeinschaft
- Außerschulische Stützdienste
- Rückmeldung.

Über den Dialog in der Schule hinaus - mit SchülerInnen, unter SchülerInnen, mit KollegInnen und Eltern – ist im Rahmen dieses Fortbildungskonzeptes eine weitere Kommunikation und Kooperation mit Instanzen außerhalb der Schule vorgesehen

Dabei kommt dem Merkmal Flexibilität eine besondere Bedeutung zu, im Sinne von Annedore Prengels Forderung „keine Leitbilder, keine Definitionen“ wird Offenheit verlangt, da es keine einfachen und universalen Antworten gebe. Das ist wichtig für die Suche von Konfliktlösungen und konstruktive Zusammenarbeit. In der Dimension der Sozialkompetenz bestimme ich als Kategorie “Soziales Lernen und Dialog in der Schulgemeinschaft und im Klassenzimmer”.

6.2.2.3 Kategoriebildung in der Sachkompetenz-Dimension

In der Dimension der Sachkompetenz lassen sich - auf der Grundlage von Feuser und Wocken - die für einen integrationspädagogischen Kontext wesentlichen Merkmale „Individualisierung und gemeinsame Lernsituationen“ bestimmen. Das entspricht im Wesentlichen auch der von Alexandra Obolenski erarbeiteten Qualifikation des differenzierenden Förderns.

„Integrativer Unterricht ist ein schwieriger Balanceakt. Es gilt die Balance zu wahren zwischen individuellen Lernangeboten einerseits, damit jedes Kind zu seinen Möglichkeiten findet, und gemeinsamen Lernsituationen andererseits, damit die soziale Integration der Kindergruppe gefördert wird.“²⁸⁴

Diese Erfahrung Hans Wockens trifft das, was Pädagogik der Vielfalt ausmacht: Anerkennung der Verschiedenheit und Herstellung von Gemeinsamem. Für das professionelle Handeln der IntegrationslehrerIn bedeutet das: inhaltliche und methodische Angebote auf der einen Seite und Voraussetzungen und Lernbedürfnisse der einzelnen SchülerInnen auf der anderen Seite passend machen. Das setzt bei der IntegrationslehrerIn voraus: methodisch-didaktische Fähigkeiten einerseits und Fachwissen und entwicklungs- und lernpsychologische Kenntnisse andererseits.

Die Individualisierung des gemeinsamen Curriculums, wie Georg Feuser sie fordert, findet in etwa ihre Entsprechung in dem Konzept der „Adaptaciones curriculares individuales“

²⁸³ UNESCO, 1993, Inhaltsverzeichnis

²⁸⁴ Wocken, 1987, S. 75

(individuelle Anpassungen des Curriculums), wie sie die bolivianische Bildungsreform als Antwort auf die ‘Necesidades educativas especiales’ (besondere Bildungsbedürfnisse) vorsieht:

“Die individuellen Anpassungen des Curriculums sind ein Entscheidungsprozess, der darauf abzielt, das Bildungsangebot an die unterschiedlichen Charakteristika und individuellen Bedürfnisse der Schüler anzugleichen, um in höchstem Maße ihre persönliche und soziale Entwicklung und ihren Fortschritt in Hinsicht der im schulischen Bildungsplan festgelegten Kompetenzen zu sichern. Es handelt sich nicht um ein einzelnes Parallelprogramm für den Schüler, sondern um ein individuelles Programm, das ausgehend vom Programm für die Bezugsgruppe, der er angehört, durchgeführt wird.”²⁸⁵

Im Bereich der Sachkompetenz bestimme ich als Kategorie „die Individualisierung des Curriculums und die Planung und Durchführung gemeinsamer Lernsituationen“.

6.2.2.4 Übersicht über die Kategorien

Folgende Kategorien sollen bei der Inhaltsanalyse der Leitfaden-Interviews Anwendung finden:

- Integrierende Haltung mit den Ausprägungen “Anerkennung der Person”, “Verpflichtung für das Lernen jeder Schülerin”, “Bewusste Akzeptanz der Vorbildfunktion” und “Reflexion der eigenen Werte”
- Soziales Lernen und Dialog in der Schulgemeinschaft und im Klassenzimmer; Ausprägungen dieser Kategorie sind unter anderem “Einander-Zuhören“, „gegenseitige Akzeptanz“, „gemeinsames Lösungen-Suchen“
- Individualisierung des gemeinsamen Curriculums sowie die Planung und Durchführung gemeinsamer Lernsituationen. Diese Kategorie lässt sich an der Erarbeitung von sogenannten Adaptaciones Curriculares Individuales und der Organisation von Sozialformen

²⁸⁵ Guidugli, 2000, S. 54 f.: “Las adaptaciones curriculares individualizadas son un proceso de toma de decisiones tendientes a ajustar la respuesta educativa a las diferentes características y necesidades individuales de los alumnos, con el fin de asegurar al máximo su desarrollo personal y social, y su proceso en relación con las competencias establecidas en el currículo escolar. No se trata de una programación paralela y aislada para el alumno, sino de una programación individual que se realiza a partir de la programación del grupo de referencia donde está ubicado.”

des Unterrichts festmachen, die Kooperation und Hilfestellung unter den SchülerInnen ermöglichen.

6.2.2.5 Ankerbeispiele

Diese inhaltlichen Hauptkategorien müssen in einem nächsten Schritt in ihren Ausprägungen näher bestimmt werden. Das geschieht durch die Arbeit an einem der Interviews²⁸⁶, indem besonders markante Aussagen zu den einzelnen Kategorien in Beziehung gesetzt werden und somit Ankerbeispiele nach Mayring die inhaltlichen Dimensionen deutlich machen. Mit der Kategorie “integrierende Haltung” soll das erprobt werden.

Textstelle in der Übersetzung	Fundstelle	Paraphrase	Dimension
“In der “Normal” müsste man uns beibringen, dass ein Kind mit Behinderung nicht frustriert werden darf, dadurch wird sein Selbstwertgefühl verringert / und so bringt das Kind gar nichts, das kann nicht sein, das ist als wenn man es lebendig töten würde, im Gegenteil, wir müssen es voranbringen, es nicht frustrieren, alles dazutun, ...dass es vorn ist, keine Scham empfinden, es der Gesellschaft vorstellen”	Zeilen 162 - 166	Ein Kind mit Behinderung ist so zu behandeln, dass es in seinem Selbstwertgefühl geachtet wird.	Den Schüler, die Schülerin mit besonderem Förderbedarf als Person anerkennen
“ich glaube, das Wichtigste für diese Kinder mit Behinderungen –und so habe ich gearbeitet – besteht darin, ihnen Sicherheit zu geben---wo ich eine Leere empfinde---ich denke viel daran, was mit V. zu tun ist---aber ich werde mich ihr mehr widmen, ich habe mich mehr um Ch. gekümmert, und V. Kommt unregelmäßig und so haben wir den Faden verloren / doch nun werde ich mit ihrer Mutter sprechen, ich will nicht mehr, dass sie fehlt, denn das macht viel aus/”	Zeilen 173 - - 180	Ich habe mich bisher nicht um V. gekümmert. Ich werde ihr mehr Aufmerksamkeit geben.	Sich für das Lernen jedes Schülers, jeder Schülerin verantwortlich fühlen
“Und C. habe ich zu meinem Assistenten gemacht, zu einer wichtigen Person in der Klasse. --- Ich sagte: C- weiß das besser, sagt nie, C. kann das nicht, er	Zeilen 152 - 154	Ich glaube, dass C. Fähigkeiten hat und ich möchte, dass die MitschülerInnen ihn	Vorbild sein für die SchülerInnen

²⁸⁶ Dieses Interview findet sich in der transkribierten Form und der Übersetzung im Anhang D bei der InterviewpartnerIn O.

beweist, dass er das kann, wie ich es euch auch beweisen kann.”		auch so sehen.	
Textstelle in der Übersetzung	Fundstelle	Paraphrase	Dimension
“Liebe und Geduld müssen wir haben den behinderten Kindern gegenüber, normalen Kindern gegenüber, allen Kindern ---Das Wichtigste ist die Liebe für die Lehrerin und umsomehr, wenn es sich um diese Kinder handelt, mit umso mehr Liebe und Vertrauen habe ich sie unterrichtet, um es so zu sagen: da gab es keine Angst---	Zeilen 49 - 51 148 - 151	Liebe und Geduld sind die wichtigsten Werte beim Umgang mit Kindern, dann gibt es keine Angst.	Eigene Werte reflektieren

Zur zweiten Kategorie im Bereich der Sozialkompetenz, dem sozialen Lernen, gibt es noch keine vergleichbare Bestimmung der Ausprägungen. Es geht um den Erwerb von Fähigkeiten im zwischenmenschlichen Bereich, um ein miteinander voneinander Lernen. Kooperation und Teamarbeit sind weitere Begriffe, die mit sozialem Lernen in Zusammenhang stehen. Im Hinblick auf die Kategorie als Element einer integrationspädagogischen Qualifikation findet der für das soziale Lernen notwendige Dialog auf zwei Ebenen statt: in der Schulgemeinschaft - hier interessiert vor allem die Teamarbeit mit KollegInnen - und im Klassenzimmer, in der Organisation von Gruppen- und Partnerarbeit. Voraussetzung für das soziale Lernen sind Kommunikationsfähigkeit und Kooperationsbereitschaft. Bei der Identifizierung von Ankerbeispielen kommen Schlüsselwörter zum Einsatz, die zum semantischen Feld von Kommunikation und Kooperation gehören: allein, zusammen, einander helfen, einander zuhören, teilhaben, offen, Kritik, - um einige Beispiele zu nennen.

Es stellt sich heraus, dass der für den Probelauf gewählte Interviewtext nicht sehr ergiebig ist, wie die folgende Übersicht zeigt. Interessant ist jedoch, dass die orientierenden Begriffe, die so genannten Schlüsselwörter, in diesem Fall der Begriff der “Kritik”, ein negatives Beispiel zutage befördert. Hier geht es darum, dass die Lehrerin ihren Unterricht bewusst im Klassenraum bei geschlossenen Türen durchführt, und nicht auf dem Hof, wie es sich wegen der Aktivität angeboten hätte. Denn sie befürchtet, von den KollegInnen beobachtet und kritisiert zu werden.

Textstelle in der Übersetzung	Fundstelle	Paraphrase	Dimension
“Und es gab kaum Gespräche...ich musste immer allein lesen und allein lernen”	Zeilen 6,7	Meine Kindheitserfahrung ist die Einsamkeit.	Selbstreflexion im Hinblick auf soziales Lernen
“sie selbst helfen einander, vor allem sind sie beteiligt, es ist die Beteiligung”	Zeilen 59,60	In meinem Unterricht sind SchülerInnen aktiv, beteiligen sich, kooperieren	Soziales Lernen im Unterricht (Gruppenarbeit)
“im Klassenraum spielten wir, immer nur im Klassenraum, denn manchmal sind es gerade die Lehrer, die reden, was soll ich sagen, um Kommentare zu vermeiden, blieb ich lieber im Klassenraum”	Zeilen 180-182	Ich vermeide es, von den KollegInnen bei meinem Unterricht gesehen zu werden.	Furcht vor eventueller Kritik der KollegInnen, daher Rückzug ins Klassenzimmer Negatives Beispiel für Teamarbeit
Am Anfang einer Integrationschule steht die tiefgreifende Veränderung der Lehrer, dass es Einigkeit gebe, viel Bereitschaft, viel Interesse an den Kindern mit Behinderungen und viel Liebe./ Ich stelle fest, dass die Lehrer schon müde sind, sie haben keine Geduld mehr, man bräuchte neues Personal, junge Leute, Leute, die daran interessiert sind, diesen Kindern zu helfen, denn wenn wir Lehrer haben, die kurz vor der Pensionierung stehen, wird sich nie etwas ändern, es wird keine Teamarbeit geben, es wird keinen offenen Unterricht geben,...”	Zeilen 186-191	Für die Integration brauchen wir andere LehrerInnen Ältere KollegInnen werden sich nicht mehr ändern. Für die Integration brauchen wir LehrerInnen, die zu Teamarbeit und offenem Unterricht bereit sind.	Teamarbeit und offener Unterricht als Bedingungen für die Integration Ebene: Soziales Lernen mit den KollegInnen

Die dritte Kategorie im Bereich der Sachkompetenz bezieht sich auf die Individualisierung und Differenzierung als Antwort auf den besonderen Förderbedarf der SchülerIn. Über das

UNESCO-Projekt, und darauf fußend in der Fortbildung von CEREFÉ-RIC fand der Begriff der “adaptaciones individuales curriculares”²⁸⁷ Eingang in die Fachsprache, wenn es in Bolivien um Unterrichtsplanung im Kontext von Integration ging. Die Ausprägungen der Kategorie Individualisierung und Differenzierung bestimme ich auf der Grundlage des Konzepts der “adaptaciones curriculares individuales” - individuelle Anpassung des Curriculums:

- Inhalte – Ziele
- Methodisch-didaktische Entscheidungen
- Sozialformen des Unterrichts
- Medieneinsatz
- Modalität der Beurteilung.

Die Durchsicht des Interviewtextes gibt einige wenige Hinweise auf die genannten Ausprägungen weitergehende Hinweise finden sich in Bezug auf die Konzepte der Interviewpartnerin zu den Themen „guter Unterricht“ und „sonderpädagogischer Förderbedarf“.

Textstelle in der Übersetzung	Fundstelle	Paraphrase	Dimension
<p>...da ist erstens die Motivation, welches Thema nehmen wir der Motivation entsprechend und entsprechend der Beteiligung der Schüler?--- Sie erzählen von ihren Erfahrungen und nach und nach und auf dieser Grundlage regen wir den Unterricht an und sie machen ihren Unterricht selbst/ Und dann bringe ich mich ein, mit einer Hilfestellung....</p> <p>Heute ist der Lehrer nicht mehr vorne und der Schüler sitzt artig und sieht den Lehrer an., so – so sehe ich es – geht es heute nicht mehr, mein Schüler muss reden, muss fragen und vor allem aktiv sein..</p>	Zeilen 55-63	<p>Ansetzen an den Erfahrungen der SchülerInnen</p> <p>Änderung der Lehrer- und Schülerrolle</p>	<p>Konzeption von gutem Unterricht</p> <p>Subjektive Theorie zur Lehrerrolle</p>
Ich sehe mich verwirklicht, wenn die Schüler	67-71	Ansetzen an der	Subjektive Theorie

²⁸⁷ Definition: “Las Adaptaciones curriculares Individuales (A.C.I.) constituyen una estrategia básica para individualizar la enseñanza que pueden afectar a varios elementos: cómo y cuándo enseñar y evaluar (métodos, técnicas de enseñanza – aprendizaje, evaluación, actividades, qué enseñar y evaluar (objetivos, contenidos, criterios de evaluación).” <http://es.geocities.com/teoriaadaptaciones/adaptaciones.pdf> (25.07.05)

lernen, wenn sie etwas für sich Bedeutsames lernen / wenn sie handelnd lernen...		Lebenswelt der SchülerInnen	vom Lernen
..und mein Onkel sagt mir: "Klar, Tochter, alle Schulen sind Sonderschulen, nicht immer und überall lernen die Kinder sofort alles, immer gibt es welche, die mehr Zeit brauchen, es gibt hyperaktive Kinder, Kinder, die langsam lernen, mach dir nur keine Gedanken, .. jede kleine Schule ist wie eine Sonderschule..."	109-112	"Jedes Kind lernt anders" – vom Onkel übernommene Sicht der Individualität des lernenden Kindes	Konzeption von "besonderem Förderbedarf" und Notwendigkeit der Sichtweise auf das Individuelle
Später kam dann Susana und fing an, von Lehrplananpassungen zu sprechen,--- dass man das Curriculum anpassen müsste für die behinderten Kinder---- und dass man dran arbeiten muss und dann fingen wir an mit den Versuchen an, es interessierte mich wohl, ich fing an darüber Bücher zu lesen----	118-120	Erste Auseinandersetzung mit adaptaciones Curriculares (es fehlt das Wort "Individual" im Text)	Akzeptanz, die "Adaptaciones" als Strategie zur Individualisierung anzunehmen
Man müsste (den zukünftigen Lehrern) Modellunterricht geben, zu Rehabilitationseinrichtungen gehen, die PH müsste das mit den gleichen Studenten weitermachen, damit man die Curriculumanpassungen machen kann/..	159 - 161	Lernen am Modell als Strategie in der Lehrerausbildung, "Adaptaciones" sollen Teil der Ausbildung sein	Erkenntnis, dass "Adaptaciones" für die Integration wichtig sind.

6.2.3. Auswertung des Probelaufs und Kodierregeln

Analysiert man den Probelauf, so ist kritisch anzumerken, dass die Ankerbeispiele nicht in jedem Fall ihre Funktion erfüllen, nämlich die besonders eindeutige Zuordnung einer Kategorie zu einer Aussage zu veranschaulichen. Philipp Mayring zufolge macht das eine Überarbeitung des Kategoriensystems notwendig. Da es sich jedoch bei der Hauptfragestellung in dieser Arbeit um den subjektiven Qualifikationszuwachs handelt, ist es zu vertreten, das Kategoriensystem beizubehalten. Denn das Kategoriensystem entstand theoriegeleitet auf der Grundlage von Arbeiten zu einem Konzept von integrationspädagogischer Qualifikation. Was bedeutet es, wenn sich kaum Textstellen einer Kategorie oder der Ausprägung einer Kategorie zuordnen lassen, wie das beim Probelauf im Interview O für die Differenzierung im Unterricht der Fall ist? Das könnte darauf hinweisen, dass die LehrerIn O dieser Kategorie keine große Bedeutung zu misst oder sie ihr vielleicht gar nicht als Qualifikation bewusst ist beziehungsweise, dass andere Bereiche der Qualifikation einen größeren Stellenwert haben. Insofern ist nicht zu erwarten, dass bei

Beibehaltung des Kategoriensystems per se die Inhalte der Interviews nicht erfasst würden oder es keine Antwort auf die Ausgangsfrage geben könnte.

Dieser Gedanke hängt mit einem weiteren Aspekt zusammen, der im Probelauf noch einmal besonders deutlich wird: dass Offenheit notwendig ist für andere Inhalte, die zwar nicht direkt zur Beantwortung der Hauptfrage Bezug haben, jedoch den Blick richten auf eventuell wiederkehrende Muster im Denken, in der Einstellung, in Handlungen, die auf der einen Seite das Besondere des Einzelfalls ausmachen, auf der anderen Seite aber auch unter Umständen im Vergleich zu anderen Fällen eine Typenbildung zulassen. An dieser Stelle der Entscheidung zum Vorgehen bei der Auswertung der Interviews stehen die Hinweise Mayrings²⁸⁸ Pate, wie eine typisierende Strukturierung durchzuführen ist. Hier gilt es, Aussagen festzuhalten, die besonders auffällig oder von theoretischem Interesse sind und solche, die besonders häufig vorkommen.

Diese Art von Aussagen, die nicht unter das Kategoriensystem fallen, sollen demzufolge dennoch festgehalten werden, und zwar wenn sie, so bestimme ich die Kodierregel, mindestens zweimal vorkommen. Da für die deutsche Übersetzung der Interviews eine textreduzierte Fassung zugrunde gelegt wurde, ist daher der erste Durchgang am transkribierten Text vorzunehmen, bei dem nur wegen der besseren Lesbarkeit nicht inhaltstragende Textteile weggestrichen wurden. Hinweise auf Fundstellen, die Bezug haben zum Kategoriensystem, beziehen sich auf die deutsche Übersetzung einer reduzierten Fassung.

6.2.4. Ablaufmodell der Inhaltsanalyse

Wie im Methodenkapitel expliziert, habe ich mich für die inhaltliche Form der qualitativen Inhaltsanalyse entschieden. Das Ablaufmodell nach Philipp Mayring²⁸⁹ orientiert die einzelnen Verfahrensschritte. Es folgt eine Übersicht zum schrittweisen Vorgehen, die der Empfehlung Mayrings, einen Kodierleitfaden zu erstellen, Rechnung trägt:

²⁸⁸ Mayring, 2003, S. 90 ff.

²⁸⁹ Mayring, 2003, S. 89

	Textversion	Aufgabenstellung	Kodierregeln
1. Schritt	Spanischsprachige Transkription ohne nicht inhaltstragende Textstellen	Zuordnung der Hauptkategorien Vermerken von Textstellen, die sich nicht den Kategorien zuordnen lassen	Bei den Auswertungseinheiten (inhaltlich zusammengehörige Textstellen) entscheiden, ob sie unter eine der Hauptkategorien fallen Nicht kategorisierbare Textstellen festhalten unter der Bedingung, dass sie besonders auffällig sind oder einen theoretischen Bezug haben oder sich wiederholen Textstellen, die weder Kategorien zugeordnet sind noch den anderen Kriterien genügen, wegstreichen: Textreduzierung
2. Schritt	Deutsche Übersetzung des reduzierten Textes	Festlegung der Kodiereinheiten Paraphrasierung Kodierung - Zuordnung zu den Dimensionen der Kategorien – Fundstellenbezeichnung	Zuordnen zu den Dimensionen, bei möglicher Zuordnung zu zwei Kategorien, bei beiden vermerken Lässt sich keine Dimension zuordnen, nur die Kategorie vermerken (“allgemein” mit der römischen Zahl”)
3. Schritt	Kodierte Paraphrasen mit Fundstellenbezeichnung	Bündelung nach Kategorie und Dimension Auszählung nach Kategorie und Dimension: quantitative Darstellung Zusammenfassung pro Kategorie	
4. Schritt	Nichtkodierte Paraphrasen = “andere” Textstellen	Zusammenfassung	
5. Schritt	Reduzierter Text, strukturiert in Kodiereinheiten, mit Zeilennummerierung	Analyse unter dem Aspekt des Einzelfalls	
6. Schritt		Zusammenfassende Auswertung	

6.2.5. Auswertung der Interviews

Die Paraphrasierung als dritter Schritt des Analyseprozesses bezieht sich auf ins Deutsche übersetzte Textstellen der Interviews²⁹⁰, die einen direkten Bezug zu den Kategorien haben. Das Paraphrasieren ist eine Form der Textbearbeitung, die unterschiedliche Ausformungen annehmen kann: auf der einen Seite die Form eines nacherzählenden Begreifens, sich Vergewisserns, das auf kritische oder schwer verständliche Passagen aufmerksam macht²⁹¹, auf der anderen Seite als Reduzierung auf den sachlichen Aspekt der Botschaft. Die erste Form wurde bei der Identifikation von Ankerbeispielen weiter oben angewendet – die Paraphrasen orientierten sich nah am Text -, während es sich im nun folgenden Schritt der Zusammenfassung anbietet, die Paraphrasen auf einem höheren Abstraktionsniveau zu formulieren. Die Auswertung der einzelnen Interviews beginnt mit einer Tabelle, die aus den Paraphrasen, den jeweiligen Fundstellen und der entsprechenden Zuordnung zu den Kategorien und ihren Ausprägungen besteht.

Um Aussagen zur Gewichtung der einzelnen Kategorien und ihrer Ausprägungen treffen zu können, werden die Kodierungen ausgezählt. Dabei wird sich zeigen, zu welchem Kompetenzbereich sich die befragte LehrerIn am meisten äußert. Hinsichtlich der qualitativen Analyse der Antworten wird eine Bündelung beziehungsweise Zusammenfassung pro Kategorie erstellt. Diese Zusammenfassung wird um etwaige weitere Aussagen ergänzt, die aus der Paraphrasierung der Textstellen des Interviews resultieren, die nicht unmittelbar einer Kategorie zugeordnet werden können. Die Gesamtschau der Zusammenfassungen erbringt dann die Beantwortung der Forschungsfrage in jedem einzelnen Fall, die subjektive Sichtweise jeder einzelnen befragten LehrerIn. In einem nächsten Abschnitt werden dann diese Ergebnisse jeweils weiter interpretiert, um nach Möglichkeit das Typische an den Fällen herauszuarbeiten.

6.2.5.1 Auswertung des Interviews A

²⁹⁰ Alle Textdokumente der Leitfaden-Interviews, die transkribierten Fassungen einschließlich aller Bearbeitungsversionen, befinden sich im Anhang D.

²⁹¹ Fischer in Friebertshäuser 1997, S. 699

Auswertung nach Kategorien

Nach Paraphrasierung und Kodierung²⁹² wird eine Auszählung der Kodierungen nach

Kategorien vorgenommen. Von insgesamt 50 Kodiereinheiten lassen sich mehr als die Hälfte der ersten Kategorie, der integrierenden Haltung, zuordnen. Die anderen Aussagen verteilen sich etwa je zur Hälfte auf die beiden anderen Kategorien. Ein relativ großer Anteil der Aussagen fällt nicht unter die Ausprägungen der einzelnen Kategorien, sondern sie sind eher allgemein gehalten. Die meisten Aussagen finden sich in der zweiten Ausprägung der ersten Kategorie - Reflexion der Lehrerrolle im Hinblick auf die Verantwortung für das Lernen jeder SchülerIn, ob mit oder ohne besonderen Förderbedarf, – gleichfalls auf das soziale Lernen im Kontext mit Teamarbeit und Koordination innerhalb der Schulgemeinschaft. Die Vorbildfunktion der LehrerIn, das soziale Lernen im Klassenraum und die Differenzierung der Sozialformen bzw. der individuellen Unterstützung und der Beurteilung der Schülerleistungen werden nicht erwähnt.

Das Ordnen der Paraphrasen zu den einzelnen Kategorien und ihren Ausprägungen mündet in folgende Zusammenfassung ein:

Die Lehrerin A. beschreibt sich als aktive Person, die durch Kommunikation und eine positive Einstellung Lösungsansätze für Probleme sucht. Ihre positive Haltung zur Integration setzt sie in Gegensatz zum fehlenden Willen vieler KollegInnen, die Argumente gegen die Integration ins Feld führen, die aus ihrer eigenen Sicht nicht stichhaltig sind (sieben Aussagen). Sie fühlt sich dem Lernen jeder SchülerIn verpflichtet und stellt die Person und die Fähigkeiten der SchülerIn in den Vordergrund. Zur Vorbildfunktion werden keine Aussagen gemacht.

Im Bereich der Sozialkompetenz stellt sich A. als Person dar, der konstruktive Kritik und Zusammenarbeit wichtig sind. Die positiv erlebte Zusammenarbeit bezieht sich jedoch auf die Fortbildungen und gemeinsame Vorbereitung einer schulinternen Fortbildung für das Kollegium, weitere Zusammenarbeit im Hinblick auf Teamarbeit oder kooperierendes Lernen der SchülerInnen wird nicht erwähnt. Für die Integration und Inklusion wird der Schulleitung eine entscheidende Rolle zugeschrieben.

Mehrere Aussagen beziehen sich auf die Änderung der eigenen Unterrichtspraxis, doch scheint nach der Anzahl der Erwähnungen die Veränderung der eigenen Haltung und

²⁹² Die Tabellen der Paraphrasierung und Kodierung sowie ihrer quantitativen Darstellung befinden sich im Anhang B, Interview A

Einstellung zu SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf vorrangig erlebt zu werden. Es finden sich ein Hinweis auf die Differenzierung der Inhalte und weiter zwei ausführliche Beispiele für die methodische Differenzierung, die auch die Anwendung von in der Fortbildung erworbener Kenntnisse belegen.

Extraktion bedeutsamer Textanteile des Interviews ohne direkten Bezug zu den Kategorien

Besonders bedeutsam ist eine Texteinheit, in der von dem Internationalen Seminar in Vinto über Inklusion die Rede ist. Denn die Lehrerin hebt hervor, wie wichtig es war, dass sie dort direkten Kontakt mit Menschen mit Behinderungen hatte:

“Später schafften wir es mit deiner Hilfe nach Vinto zu gehen, dort haben sich wirklich unsere Kenntnisse erweitert, wir nahmen dort teil, das war wirklich etwas sehr, sehr Wichtiges, das unser Interesse verstärkt hat, ... zumal wir greifbare Fälle gesehen haben mit den Kindern, die (ihre Eltern, B.H.) in Vinto begleiteten. Im Seminar waren einige junge Leute, die am Tisch mit uns saßen, die mit uns sangen, es war ein Miteinander leben und so ihre Bedürfnisse verstehen, ihre Bestrebungen, ihre Ziele, so viele Situationen, was uns dazu brachte, mehr Interesse für das Thema aufzubringen.”²⁹³

Analyse unter dem Aspekt des Einzelfalls

Wichtig für die Interpretation dieses Interviews sind zwei Aspekte: zum einen die selbstreflexiven Anteile, die auf eine starke Persönlichkeit hinweisen, zum anderen die Tatsache, dass die Lehrerin keine formale Lehrerausbildung absolviert hat. Letzteres erklärt ihre Aussage, dass ausgebildete Lehrer schon etwas von den Verhaltensweisen der Kinder mit besonderem Förderbedarf verstünden, und dass es im Wesentlichen darauf ankomme, die Integration nur zu wollen. Diese Vorstellung entspricht ihrer eigenen Erfahrung, nach der man nur genug wollen muss, damit man es auch erreicht.

Weiterhin fällt an diesem Interview auf, dass die eigene Position an mehreren Stellen mit Gegenbeispielen hervorgehoben wird. Das ist insbesondere dann der Fall, wenn ausführlich die vermeintlich pädagogischen Argumente der der Integration gegenüber ablehnend eingestellten KollegInnen teils mit wörtlicher Rede dargestellt und dann entlarvt werden und zwar als Vertuschung der eigentlich fehlenden integrierenden Haltung. Diese Art der

²⁹³ Interview - Dokument A 3, Zeilen 71-81, Anhang D, Übersetzung B.H.

Darstellung lässt an einen inneren Dialog denken, der sich bei der Lehrerin vollzieht und sich auf die Herausforderung zur Integration bezieht.

Die Auseinandersetzung mit dem Thema “Kritik” zieht sich durch das ganze Interview, dabei wird zwischen konstruktiver und destruktiver Kritik unterschieden; aus der Sicht der Lehrerin verbergen sich hinter kritischen Äußerungen auf der Sachebene persönliche Absichten und Motive.

Zusammenfassende Auswertung

Integration wird gleichgesetzt mit ‘keine Sonderbehandlung’, und dem besonderen Förderbedarf wird mit einer individualisierten Methode nebst Aufgabenstellung entsprochen. Die Rolle der Lehrerin ist geprägt durch die Beziehung zur SchülerIn, der Liebe und Verständnis entgegengebracht werden sollen, damit diese gern zur Schule geht. Entscheidend für die Integration ist die zustimmende Haltung der Lehrerin.

Bei der Selbstreflexion erkennt die LehrerIn A. ihre Stärken: Engagement, Kommunikationsfähigkeit, Durchsetzungsfähigkeit. Im Hinblick auf den besonderen Förderbedarf wird die Individualisierung der Methode als notwendig erachtet, wobei an den Fähigkeiten und Möglichkeiten des Kindes angesetzt wird.

Zur Bedeutung der Fortbildung als Weg zur Qualifikation gibt es Aussagen, die als widersprüchlich aufgefasst werden können: einerseits wird Fortbildung als notwendig angesehen, um Integration zu ermöglichen (Zeilen 8-9, 95-96, 98-101), andererseits wird sie als nicht ausschlaggebend dargestellt, da sie mit ihren Inhalten zu den besonderen Förderbedarfen den Blick auf das “Besondere” richte und so der Integration entgegenlaufe. Zudem werden die in der Lehrerausbildung vermittelten Kenntnisse, vor allem die psychologischen, als ausreichend angesehen, damit eine SchülerIn integriert werden kann.

„Sieh mal, sicherlich ist die Fortbildung, die Orientierung, die man erhalten kann, etwas sehr Schönes, sehr Wichtiges. Damit man seine Arbeit besser machen kann, um eine Richtschnur zu haben, es besser zu machen. Aber ich glaube, sie ist nicht so notwendig, wenn jemand wirklich das (Integration, B.H.) machen will. Ich glaube, ein ausgebildeter Lehrer hat Psychologie studiert, versteht etwas von den Verhaltensweisen der Kinder. Ich denke, ein Sonderkind braucht keine Sonderbehandlung. Denn wir würden es übergehen, missachten, indem wir sagen: “das braucht eine Sonderbehandlung” und es kann nicht wie die anderen Kinder mitmachen,

denn indem wir ihm eine Sonderbehandlung geben, würden wir es von der Gruppe isolieren.“²⁹⁴

Fortbildungen erfüllen aus Sicht von Lehrerin A. eher den Zweck der Sensibilisierung für das Thema zur Handlungsänderung, der Erwerb von Fähigkeiten und Kenntnissen wird kaum erwähnt, in diesem Bereich wird bis auf eine Ausnahme kein Qualifikationszuwachs wahrgenommen. Eine wichtige Rolle spielt jedoch die Arbeit im Team, es finden sich mehrere Hinweise auf die KollegenInnengruppe der gleichen Schule, die sich entschloss, gemeinsam an der Fortbildung teilzunehmen. Die Gruppe praktizierte dann auch Teamarbeit während der Vorbereitung einer schulinternen Fortbildung, zu der sie im Rahmen der Fortbildung ermutigt wurde. Interessanterweise wurde als Thema dieser Fortbildungsmaßnahme, bei der die TeilnehmerInnen als Multiplikatoren wirkten, die Notwendigkeit der Teamarbeit gewählt.

Zentrale Momente dieses Interviews sind die Vorrangstellung, die der integrierenden Haltung zugemessen wird, die Erkenntnis der Notwendigkeit von Teamarbeit und die Anwendung von Differenzierung in der Methode des Unterrichts.

6.2.5.2 Auswertung des Interviews B

Auswertung nach Kategorien

Die quantitative Auswertung²⁹⁵ lässt erkennen, welcher großen Schwerpunkt der Lehrer B auf den Bereich der integrierenden Haltung legt, wobei die eher allgemeinen Aussagen zur Lehrerrolle im weiteren Sinn der Dimension der Verantwortung für das Lernen jeder SchülerIn zugeordnet sind. An zweiter Stelle steht die Reflexion der eigenen Werte und Ziele. Im Vergleich dazu kommt den Aussagen über Soziales Lernen und Differenzierung von der Anzahl her kaum Bedeutung zu.

Lehrer B lässt im Allgemeinen eine positive Haltung zur Integration erkennen, die sich in der Forderung von Gleichberechtigung bei Akzeptanz der Unterschiede widerspiegelt. Der Lehrer möge auf die Bedürfnisse jedes Schülers eingehen. Breiten Raum nehmen die Aussagen zu einem grundlegenden Konzept von Erziehung und Unterricht, mit besonderem Augenmerk auf die Lehrerrolle, ein. Der Lehrer sei ein Wegbereiter, der den Schüler dabei unterstützt, das Lernen zu lernen, ein Lernen, das lebensbedeutsam und damit praktisch ausgerichtet sein

²⁹⁴ Interview - Dokument A 5, Zeilen 166-176, Anhang D

müsse. Einmal gibt es einen Bezug zur Vorbildfunktion, als der Lehrer erzählt, wie er ein Bewusstsein davon bekam, wie wichtig die korrekte Sprache in der Bezeichnung von Menschen mit Behinderungen sei und er dann Familie und Kollegen auch darauf aufmerksam gemacht habe. Durchgehend beschreibt sich Lehrer B als offenen, allem Neuen zugänglichen Menschen. Die Motivation, immer noch mehr zu lernen, ist verbunden mit einer vorteilhaften Einschätzung der eigenen pädagogischen Arbeit.

Der Bereich der Sozialkompetenz wird nur einmal in einem Nebensatz erwähnt. Da geht es darum, dass Schüler auch von Schülern lernen können.

In einigen wenigen Aussagen kommt zum Ausdruck, dass der Sachkompetenz Bedeutung zugemessen wird, allerdings bleiben die Aussagen sehr allgemein, nur einmal wird ausdrücklich auf die als notwendig erachtete Methodenkompetenz Bezug genommen.

Auswertung der Textanteile ohne direkten Bezug zu den Kategorien

Lehrer B erzählt ausführlich, wie es dazu kam, dass er sich für den Lehrerberuf entschied: eine bewusste Entscheidung gegen die Erwartung des Vaters, nach dessen Vorbild einen militärischen Beruf zu ergreifen. Des Weiteren berichtet er über sein wachsendes Interesse am Thema des besonderen Förderbedarfs und der Teilnahme an unterschiedlichen Fortbildungsmaßnahmen in der Zeit vor der Fortbildung in RIC/CEREFÉ. Mehrere Textteile beziehen sich auf eine Auseinandersetzung mit der traditionellen Lehrerrolle und die Darstellung einer eigenen Sichtweise davon, was es bedeutet, in Bolivien Lehrer zu sein. Dabei wird das neue Schulgesetz, aber auch die ökonomische Situation der Lehrerschaft kritisch beleuchtet. Insbesondere wird darauf hingewiesen, dass der einzelne Lehrer mit den Problemen, vor allem mit den Problemen bei der integrativen Unterrichtung allein gelassen wird.

Auch die Antwort des Lehrers B auf die selbstgestellte Frage, ob und warum die Kolleginnen der Integration ablehnend gegenüberstehen, ist wichtig, um die subjektive Sicht in verschiedenen Facetten darzustellen. Mehrere Textstellen²⁹⁶ zeigen auf, dass er sich mit dem Thema auseinander gesetzt hat und seine ursprüngliche Wahrnehmung, dass die KollegInnen die Integration grundsätzlich ablehnten, hätte revidieren müssen. Nach einer eingehenden Beschäftigung mit dem Thema sei er aber zu dem Schluss gekommen, dass die Ablehnung

²⁹⁵ Die Tabellen der Paraphrasierung und Kodierung sowie ihrer quantitativen Darstellung befinden sich im Anhang B, Interview B

²⁹⁶ Interview - Dokument B 2, Zeilen 158 , 166, 168-177; Anhang D

sich auf fehlenden Kenntnissen gründe, insbesondere, was das Wie, die Methoden, anbeträfe. Auf diesem Hintergrund räumt Lehrer B. Fortbildungen große Bedeutung für die Integration ein.

Analyse unter dem Aspekt des Einzelfalls

Es fällt ein Aspekt in der Wortwahl auf, der mit der Biografie des Lehrers zusammenhängt: die Wortwahl aus dem militärischen Sprachgebrauch. Lehrer B spricht davon, dass er die ersten “armas” für die Berufsausübung in die Hand bekam, als er nach der Ausbildung die erste Stelle antrat. “Armas” sind wörtlich übersetzt Waffen, Lehrer B. meint etwas konkreter werdend “Techniken und Methoden” des Unterrichts. An anderer Stelle geht es um den Lehrer als Einzelkämpfer und die Forderung nach Zusammenarbeit:

“Ich glaube, dass diesem System hauptsächlich eins fehlt: das Wie sie arbeiten, der Lehrer, die Eltern, die Schüler selbst, die Vorgesetzten, denn in der Erziehung ist das heute im Prinzip ein Team, denn der Lehrer allein kann zwar kämpfen, den Krieg gewinnen kann er aber nicht, um das mal so zu sagen...”²⁹⁷

Lehrer B hat sich dem Willen des Vaters widersetzt und ist Lehrer geworden. Nach dem militärischen Dienst hat er festgestellt:

“... denn es war nicht meine Gewohnheit zu befehlen und genauso wenig, mir zu lassen”²⁹⁸

Hier zeigen sich Unabhängigkeit und Selbstbestimmung, die sich auf das subjektive Konzept von Lehrer- und Schülerrolle niederschlagen, eine Haltung, die von Achtung den SchülerInnen gegenüber geprägt ist und den Weg bereitet hat, offen zu sein für die Integration.

Zusammenfassende Auswertung

Auf Lehrer B. passt die Charakteristik des lernenden Lehrers. Er ist offen für Neues. Diese Grundhaltung führt zu seinem Interesse an den Themen Behinderung, besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf und Integration. Dabei steht die Überzeugung im

²⁹⁷ Interview - Dokument B 2, Zeilen 226-232: Anhang D

²⁹⁸ Interview - Dokument B 2, Zeilen 17,18; Anhang D

Vordergrund, dass der Lehrer verantwortlich ist für das Lernen jedes Schülers. Damit er dieser Verpflichtung nachkomme, müsse er über Methodenkompetenz verfügen.

Fortbildungen seien notwendig, damit die Lehrerschaft befähigt wird, SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf zu unterrichten. Die Fortbildung von RIC/CEREFÉ hat Lehrer B.

aus eigener Sicht für diese Aufgabe qualifiziert, vor allem mit Hilfe der Reflexion von Konzepten, die zum Beispiel zu einer kritischen Sicht auf frühere Denkweisen und nicht adäquaten Sprachgebrauch geführt habe.

Integrationspädagogische Kompetenzen im Bereich des sozialen Lernens finden keine Erwähnung.

Aussagen zum Kompetenzzuwachs in der Kategorie der Individualisierung und Differenzierung bleiben allgemein, doch wird die Bedeutung von Kompetenzen in diesem Bereich mehrmals hervorgehoben.

Fortbildungen wird eine zentrale Rolle für die Integration zugeschrieben. Insgesamt wirken die Aussagen harmonisch in ihrer Gesamtheit. Die Aussagen zu unterschiedlichen Themen, auf unterschiedlichen Abstraktionsebenen, die Erzählungen von Erfahrungen, alle passen zueinander, es gibt keine Widersprüche.

6.2.5.3 Auswertung des Interviews C

Auswertung nach Kategorien

Zwei Drittel der Aussagen der Interviewpartnerin C.²⁹⁹, die sich den Kategorien und ihren Ausprägungen zuordnen lassen, gehören zur Kategorie der integrierenden Haltung im weiteren Sinn. Aussagen, die sich auf einen Kompetenzzuwachs beziehen, sind sehr allgemein gehalten, am meisten wird auf die Methodenkompetenz Bezug genommen.

Im Interview C kommt die Grundeinstellung zum Ausdruck, dass es in der Schule um mehr geht als um Wissensvermittlung, es geht der Lehrerin um die Vermittlung von Werten wie Solidarität, Teilnahme und Kommunikation. In diesem Zusammenhang ist die Ausprägung der integrierenden Haltung zu sehen, einer Haltung, die sich explizit nicht nur auf die SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf beziehen, sondern auf jede Schülerin und jeden Schüler.

²⁹⁹ Die Tabellen zur Paraphrasierung und Kodierung und zur quantitativen Auswertung befinden sich in Anhang B, Interview C

“Gut, für mich ist eine gute Lehrerin die Person, die sich ganz den Kindern widmet, ihrer Bildung----aber das ist nicht alles, es geht darum, das Kind als Person zu kennen, wissen, woher es kommt, seine Herkunft, wie ist seine Familie, wo und wie wohnt es, was macht es am Nachmittag, was macht es beim Aufstehen, wie kommt es zur Schule----

Für mich ist der ein guter Lehrer, der das Kind als Person kennt, als ein Lebewesen auf dieser Erde, der von den anderen weiß, all das, ich als Lehrerin , in all den Jahren, die ich arbeite, ich kenne die Menschen von El Alto...³⁰⁰

Lehrerin C. erkennt den eigenen Fortbildungsbedarf in didaktischer Hinsicht, sie erzählt von den Ängsten angesichts der Anforderungen als Klassenlehrerin, und sie nimmt die Gelegenheit wahr, sich fortzubilden, bemüht sich aktiv um Teilnahme an Fortbildungsaktivitäten. Selbstreflektierend setzt sie sich mit der Verunsicherung und den Ängsten auseinander, die einige KollegInnen durch kritische Äußerungen bei ihr auslösen. Sie besinnt sich auf ihre Fähigkeiten, führt sich vor Augen, was sie bisher gelernt hat.

Im Hinblick auf die SchülerInnen mit besonderem und sonderpädagogischem Förderbedarf sieht sie die Bedeutung der Fortbildung in dreifacher Hinsicht: erstens in deren positiven Auswirkung auf ihre Haltung

“Die Fortbildung hat mir geholfen, vor allem mehr Geduld zu haben, denn ich geriet in Verzweiflung (lacht), denn manchmal diktierte ich ihr etwas, und das Mädchen konnte es nicht...³⁰¹

zweitens als Hilfe zur Auseinandersetzung mit besonderem Förderbedarf

“... denn im Wesentlichen habe ich mehr Bewusstsein gewonnen hinsichtlich der Kinder mit Lernschwierigkeiten,...³⁰²

und drittens als Ort, an dem man von Fachleuten die notwendigen Hinweise bekommt, die eigene Sachkompetenz zu erweitern im Hinblick auf Fachwissen über Behinderung und besonderen Förderbedarf allgemein, aber auch auf Methodenkompetenz und weitergehende Literatur zum Thema.

300 Interview - Dokument C 4, Zeilen 68-72; Anhang D

301 Interview - Dokument C 4, Zeilen 175-177;Anhang D

Lehrerin C. nimmt ihren Kompetenzzuwachs hauptsächlich in den beiden Kategorien “integrierende Haltung“ und “Differenzierung“ wahr, im Bereich des “sozialen Lernens“ wird einmal kooperatives Lernen unter Schülern erwähnt, nicht jedoch Teamarbeit oder Kooperation unter KollegInnen.

Ihre Erfahrung mit der Fortbildung zusammenfassend, sagt Lehrerin C. aus, durch die Fortbildung pädagogische und psychologische Hilfestellung erfahren zu haben.

Textanteile ohne direkten Bezug zu den Kategorien

Das Interview enthält einige Beispiele für das Engagement der Lehrerin über das Notwendige hinaus. Die Lehrerin sieht die Erfordernis, dass sich die Lehrerschaft den Herausforderungen von Integration und Inklusion stelle, da die Kinder ein Recht auf Bildung hätten. Sie erkennt, dass die LehrerInnen hierfür motiviert und ausgebildet bzw. fortgebildet sein müssten. Inklusive Erziehung sei Aufgabe der Gesellschaft. Die Möglichkeit, sie real in die Praxis umzusetzen, wird sehr skeptisch beurteilt.

Analyse des Interviews C unter dem Aspekt des Einzelfalls

Das Interesse an sonderpädagogischen Fragestellungen beruht auf Erfahrungen in der eigenen Familie, eine Nichte ist hörbehindert. Lehrerin C. ist ausgebildete Werklehrerin und hat in den ersten Jahren ihrer Berufstätigkeit als Fachlehrerin gearbeitet. Mit der Übernahme einer Klassenleiterin-Funktion beginnt eine ganzheitlichere Sicht auf die Schülerin als Person, für deren Lernfortschritte sie sich verantwortlich fühlt. Lehrerin C richtet Unterricht und Erziehung am Ziel eines solidarischen Menschen aus, der sich für die Mitmenschen einsetzt – ihre in den narrativen Anteilen des Interviews deutlich werdende integrierende Haltung ist in diesem Zusammenhang zu sehen. In der Betonung dieser Einstellung gegen Gleichgültigkeit klingt soziales Lernen mit an, findet aber nicht explizit Erwähnung.

Zusammenfassende Auswertung

In unterschiedlichen Kontexten und auf unterschiedlichen Ebenen spricht sich die Lehrerin gegen Gleichgültigkeit aus. Ein Beispiel zeigt auf, wie sie selbst den Anspruch einlöst, und im Entwurf einer allgemein gehaltenen pädagogischen Zielsetzung findet sich diese Grundidee wieder. Sie könnte als Grundlage für ihre integrierende Haltung angesehen werden. Diese Haltung ist geprägt von einer Ausrichtung auf die Person der SchülerIn, auf ihre Lebenswelt, die es gilt zu kennen und zu verstehen.

Im Hinblick auf die SchülerIn mit besonderem Förderbedarf richtet sich das Augenmerk der LehrerIn C. nicht in erster Linie auf die soziale Integration, sondern eher auf die unterrichtliche Dimension, die eine Differenzierung der Methoden und Medien verlange, um den individuellen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen gerecht zu werden. Da die Lehrerausbildung die Lehrerschaft dazu bisher nicht befähigt habe, sieht die Lehrerin in der Vermittlung dieser Kompetenzen die Hauptaufgabe von Fortbildungen. Diese müssten, so wird betont, von Fachleuten angeboten werden.

Sie habe durch die Fortbildung pädagogische und psychologische Hilfestellung erfahren. Ihren eigenen Qualifikationszuwachs sieht sie dementsprechend im Erwerb von Fachwissen – Erkenntnis, dass es in jeder Klasse SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf gibt –, der Anwendung von methodischen Hinweisen zur Differenzierung – “Arbeitsweise geändert” – und in psychologischer Sicht in der Veränderung ihrer Haltung zur SchülerIn mit besonderem Förderbedarf – “mehr Geduld” –.

Insgesamt ergeben die Aussagen zu den Leitfragen ein abgerundetes Bild ohne Widersprüche. Sie bleiben jedoch, besonders in Bezug auf den integrationspädagogischen Unterricht, allgemein und lassen konkretere Rückschlüsse auf den subjektiv wahrgenommenen Qualifikationszuwachs nur bedingt zu.

6.2.5.4 Auswertung des Interviews D

*Auswertung nach Kategorien*³⁰³

Die Verteilung der Aussagen, die den Kategorien zugeordnet werden können, konzentriert sich zu fast gleichen Teilen auf die beiden ersten. Hervorzuheben ist die vergleichsweise große Anzahl von Aussagen zum Thema Kooperation und Teamarbeit unter KollegInnen.

Lehrerin D. beschreibt sich als motivierte LehrerIn, die gern unterrichtet. Ihr Selbstverständnis als Lehrerin sei durch Vorbilder aus der eigenen Schulzeit geprägt worden. Doch haben Lernprozesse in der Ausbildung und Eigeninitiative bei der Unterrichtsgestaltung einen hohen Stellenwert in der Reflexion auf ihre eigene Praxis: Durch den CEREFÉ/RIC Fortbildungskurs habe sich ihre Einstellung gegenüber Menschen mit Behinderung sehr geändert, sie sehe in jedem Menschen das Individuum, auch wenn die Behinderungen medizinisch klassifiziert werden würden. Es geht Lehrerin D. um die Person, um jeden einzelnen Schüler. Im Allgemeinen sieht Lehrerin D. die Erziehung auf die Anbahnung

303 Die Tabelle zur Paraphrasierung und Kodierung befindet sich im Anhang B, Interview D.

bestimmter Haltungen ausgerichtet, der Lehrerin sei es aufgetragen, zu beraten, Vorbild zu sein, Werte zu vermitteln. Dazu sei persönliche Ausgeglichenheit notwendig.

Lehrerin D. zeigt sich sehr besorgt über die mangelnde Zusammenarbeit im Kollegium. Insgesamt führt sie negative Verhaltensweisen wie kritische Äußerungen auf einer persönlichen Ebene auf fehlendes Selbstbewusstsein der KollegInnen zurück. Es fehlten

Besprechungen, gemeinsame Aktivitäten, Gelegenheiten zum Austausch, es sei Aufgabe der Schulleitung, dafür Raum und Zeit zu schaffen. Nicht allein die Beziehungen unter KollegInnen seien schlecht, besorgniserregend seien im Allgemeinen auch die schlechten Beziehungen der KollegInnen zu den SchülerInnen und der SchülerInnen untereinander.

Konkrete Aussagen über einen Kompetenzzuwachs im Bereich der Differenzierung finden sich nicht. Doch spricht Lehrerin D. von der Notwendigkeit, die Unterrichtspraxis zu ändern hinsichtlich Methoden und Inhalten. Es sei Aufgabe der Lehrerin, aus einer Vielzahl von Techniken und Methoden die individuell an das Kind angepasste zu finden und anzuwenden. Um das tun zu können, müsse die Lehrerin über eine Vielzahl von Methoden verfügen. Lehrerin D. bedauert, dass die LehrerInnen während der Lehrerausbildung keine Methodenkompetenz erworben hätten.

Auswertung der Textanteile ohne direkten Bezug zu den Kategorien

Es lassen sich verhältnismäßig viele Textstellen finden, in denen Lehrerin D. von der eigenen Erfahrung und Person absieht und stattdessen allgemeinere Aussagen zu bestimmten Themen macht. Im Mittelpunkt ihrer Überlegungen steht die Kritik an der LehrerInnenausbildung in Bolivien. Aus ihrer Sicht fehlen wichtige Inhalte wie die Didaktik der Fächer, aber auch sonderpädagogische. Dazu komme der mangelnde Praxisbezug, da zwar ein Praktikum zum Studium gehöre, das aber weder begleitet ist noch von den PraktikerInnen gern gesehen werde. Diese lehnten die StudentInnen in ihrem Unterricht ab.

Analyse unter dem Aspekt des Einzelfalls

Lehrerin D. stellt im Interview Zusammenhänge her, Zusammenhänge zwischen persönlicher Beobachtung und Erfahrung und allgemeineren Sachverhalten und Einstellungen. Sie benutzt eine differenziertere Sprache, was vermutlich auf ihr Interesse an Sprache überhaupt und das Literaturstudium zurückzuführen ist. Zusätzlich erfährt man, dass sie Jura studiert, auch dieses Studium verlangt die Fähigkeit, genau hinzusehen, nachzufragen und differenziert zu urteilen.

Auf diesem Hintergrund könnte sich auch der Eindruck einer gewissen Zurückhaltung erklären, den man beim Lesen des Interviews gewinnt; es werden zwar an einigen Stellen persönliche Aussagen gemacht, doch gehen sie schnell in allgemein gehaltene Aussagen über, wie das folgende Beispiel zeigt:

“Und ich denke, dass dieser besondere Förderbedarf darauf ausgerichtet sein soll, die Menschen auf das Leben vorzubereiten. Das ist absolut grundlegend, dem Kind etwas beizubringen – nicht das Akademische, das Akademische kann ein Mittel sein, damit es etwas lernt, sondern dass es lernen muss, wie es in der heutigen Gesellschaft leben kann.”³⁰⁴

Zusammenfassende Auswertung

Für die Beantwortung der Frage, ob Lehrerin D. einen Qualifikationszuwachs wahrnimmt in Bezug auf integrationspädagogische Praxis, lasse ich sie selbst zu Wort kommen:

“... ich denke, dass sie (die Praxis, B.H.) sich im affektiven Bereich geändert hat, nicht so sehr vom akademischen Standpunkt aus, sondern (in dem Sinn, B.H.), dass ein Kind mit besonderem Förderbedarf und ein normales Kind an und für sich gleich behandelt wurden -- aber jetzt, nicht wahr, ist das anders, sogar mit denen, die Lernschwierigkeiten haben, also, da braucht man mehr Geduld. Ich zum Beispiel wusste nichts von Dysgrafie, von Legasthenie, all diese Konzepte konnte ich mir nicht einmal vorstellen, warum sie eine schlechte Schrift hatten oder nicht lesen konnten, doch jetzt mit der Fortbildung und da ich diese Konzepte verstehe, da habe ich die Praxis im Unterricht ändern können, mit mehr Geduld, wissen, wie ich meinem Schüler helfen kann.”³⁰⁵

Aus Sicht der Lehrerin liegt der Qualifikationszuwachs vor allem in der Erkennung respektive Anerkennung des besonderen Förderbedarfs, der zuvor von ihr zwar als schlechte Schulleistung oder Unvermögen des Schülers wahrgenommen wurde, jedoch nicht als eine Herausforderung an sie als Lehrerin, die Ursachen dafür zu verstehen und sich verantwortlich zu fühlen für das Lernen dieser SchülerIn.

304 Interview- Dokument D 6, Zeilen 152-157; Anhang D

305 Interview- Dokument D 6, Zeilen 222-235; Anhang D

In diesem Zusammenhang ist ihre Aussage zu verstehen, dass sich im Wesentlichen ihre Einstellung geändert und die Veränderung im affektiven Bereich stattgefunden habe.

Zwei weitere Aspekte sind in diesem Interview bestimmend: die Lehrerin hebt die Wichtigkeit der Zusammenarbeit hervor, zwar nicht direkt, sondern in der Klage, dass diese an ihrer Schule eben nicht stattfände; und sie spricht von der Notwendigkeit der Methodenkompetenz, welche die Lehrerin befähige, individuell und differenziert auf ihre SchülerInnen einzugehen. Doch gibt es keine klare Aussage, ob sie sich in diesem Bereich nach der Fortbildung als qualifizierter einschätzt.

6.2.6. Gesamtschau der Ergebnisse der Interviews

In allen vier Interviews wird die integrierende Haltung der befragten LehrerInnen deutlich. Aussagen zu dieser Kategorie einer integrationspädagogischen Qualifikation nehmen bei allen eine herausragende Stellung ein. Es finden sich besonders viele Aussagen zur Lehrerrolle im Allgemeinen und der Verpflichtung für das Lernen jeder SchülerIn. Zudem gibt es viele selbstreflexive Textanteile im Hinblick auf die eigene Motivation, auch Ängsten und die zustimmende Haltung den SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf gegenüber. Weniger Aussagen betreffen die Anerkennung der SchülerIn mit oder ohne besonderen Förderbedarf, als Subjekt, als Person sowie die Vorbildfunktion bzw. Modell für die integrierende Haltung.

Im Hinblick auf die Kategorie der Relevanz von sozialem Lernen für integrationspädagogische Praxis in zwei Ausprägungen, der unterrichtlichen Kooperation des Lernens und der Teamarbeit unter KollegInnen, finden sich auffallend wenige Aussagen. Zwei befragte KollegInnen erwähnen das kooperative Lernen im Unterricht nur nebenher, bei den anderen beiden wird nur die Bedeutung der Teamarbeit hervorgehoben.

Die Tragweite, die der Kategorie "Individualisierung/Differenzierung" in der integrationspädagogischen Qualifikation gegeben wird, hat sehr unterschiedliche Ausprägungen. Im Wesentlichen beziehen sich die Aussagen auf die methodisch-didaktische Differenzierung, andere Ausprägungen der Differenzierung spielen kaum eine Rolle. In einem Interview (A) wird explizit gesagt, dass dieser Aspekt der Sachkompetenz nicht so wichtig sei, doch werden gleich zwei Beispiele für die Anwendung von methodischer Differenzierung gegeben. In einem anderen (B) findet die methodische Differenzierung gleich mehrmals Erwähnung, sie ist einem Gesamtkonzept von Unterricht und insbesondere der Lehrerrolle als Wegbereiter, als Unterstützer für lebensbedeutsame Lernprozesse der SchülerInnen untergeordnet. Auf die Bedeutung der methodischen Differenzierung wird auch im Interview (C) hingewiesen, doch bleibt hier dieser Aspekt allgemein. Demgegenüber wird dem Thema im Interview (D) viel

Raum gegeben, es wird im Allgemeinen die fehlende Methodenkompetenz beklagt und auf die mangelhafte Lehrerausbildung in diesem Aspekt hingewiesen.

Zur Frage, ob die Fortbildung subjektiv einen Qualifikationszuwachs bewirkt hat, kann Folgendes festgestellt werden: Der Schwerpunkt des Qualifikationszuwachses liegt bei zwei Befragten in der integrierenden Haltung. Dabei wird von einer Teilnehmerin explizit darauf hingewiesen, dass die in der Fortbildung vermittelten Informationen und Sachkenntnisse diese Änderung in ihrer Haltung bewirkt haben. Ein Interviewpartner hebt die Vermittlung von Methodenkompetenz als herausragende Funktion von Fortbildungen hervor, bleibt aber in der Aussage zum eigenen Qualifikationszuwachs zurückhaltend. Eine TeilnehmerIn sieht die Funktion von Fortbildung in dreifacher Hinsicht: Handlungsänderung, Auseinandersetzung mit dem Konzept des besonderen Förderbedarfs und der Erweiterung der Sachkompetenz im Hinblick auf methodisch-didaktisches Vorgehen. Sie fasst die Wirkung der Fortbildung unter dem Stichwort „pädagogische und psychologische Hilfestellung“ zusammen.

6.3. Diskussion der Ergebnisse im Hinblick auf Merkmale integrationspädagogischer Qualifikation

Wie schon bei der vorangehenden Zusammenfassung der Ergebnisse deutlich wird, haben sich die auf der Grundlage einer Literaturrecherche erarbeiteten Kategorien integrationspädagogischer Qualifikation für die Analyse der Leitfaden-Interviews als nützlich erwiesen. Ein interessantes Ergebnis ist die Gewichtung der Kategorie „integrierende Haltung“, die sich in allen Interviews findet. Demgegenüber erfahren die beiden Kategorien, die in Zusammenhang mit Sozial- und Sachkompetenz stehen, vergleichsweise wenig Beachtung, kommen aber doch in ihren unterschiedlichen Ausprägungen in den Interviews vor. Eine Interpretation dieses Ergebnisses wird unter dem Blickwinkel des Zusammenhangs mit der Fortbildungspraxis und dem ihr zugrunde liegenden Konzept weiter unten versucht.

Eine nochmalige Durchsicht der reduzierten und übersetzten Interviewtexte eröffnet den Blick auf zwei weitere Merkmale für integrationspädagogische Qualifikation, die jeweils von drei Interviewpartnern angeführt werden, zwar in verschiedenen Kontexten und Ausprägungen, aber doch deutlich in ihrer Gewichtung und deshalb bedeutend für die Diskussion der Ergebnisse. Es handelt sich zum einen um ein Qualifikationsmerkmal, das im weiteren Sinne der von Alexandra Obolenski so genannten „Weiterlernqualifikation“ zugeordnet werden könnte:

„... für mich ist, ehrlich gesagt, ein beispielhafter Lehrer der Mann oder die Frau, die sich weiterbildet, um die Kinder besser orientieren zu können.“
(A5, 27-28)

“Und ich glaube nicht, dass sie dieses Bewusstsein haben, mit jedem Tag besser sein zu wollen, so dass sie (beispielsweise) sagen: ‘Ich glaube, dass es neue Themen gibt, lass sie uns mal erforschen. Das meine ich.’” (B5, 67-71)

“Der Lehrer muss seine Erziehungspraxis verändern im Hinblick auf den Gedanken, dass nur die Schüler der allgemeinen Schule das Recht haben, im Unterrichtsraum zu sein und nicht so diejenigen, die irgendeine Behinderung zeigen./ diese Praxis muss der Lehrer total verändern, praktisch als Voraussetzung sollte er ausgebildet sein. ich konnte feststellen, dass die Lehrer nicht prinzipiell dagegen (die Integration, B.H.) sind, sondern sich wehren, weil sie nicht über Methoden, Formen und Anläufe verfügen --- sie (die Lehrer) haben verlangt, dass es Unterstützung gibt, dass es Material gibt, dass es Fortbildungen gibt, dass all das existiert damit es funktioniert und insofern zeichnet sich schon eine Veränderung ab.” (B5, 144-154)

“Ich denke, dass ein Lehrer mit dem Studium noch nicht den Höhepunkt seines Lernens erlangt hat, sondern dass er in der Praxis lernt, --- zum Beispiel im Bereich der Didaktik, da haben sie uns in der Normal nicht genug gegeben, damit --- wir unterrichten und noch weniger (im Bereich der) Sonderpädagogik. “ (D6, 244-248)

In allen Beiträgen wird die Einstellung ersichtlich, dass eine LehrerIn weiterlernen muss; im Interview B klingt sogar das Leitbild des forschenden Lehrers an.

Das zweite Merkmal lenkt die Aufmerksamkeit auf eine systemische Konzeption von Schule im sozialen Umfeld. Veränderung kann aus Sicht der InterviewpartnerInnen nur stattfinden, wenn sich die Schule öffnet und die Veränderungsprozesse von allen Beteiligten mitgetragen werden.

“Und andererseits bestehe ich noch immer auf der Unterstützung der gesamten Schulgemeinschaft, --- und besonders auf der Unterstützung der

Eltern, die ihre Kinder vergessen, am Ende des Schuljahres kommen sie nur, um das Zeugnis abzuholen, das ist es.” (D6, 217-220)

“Wir können von etwas noch Allgemeineren ausgehen, vom Erziehungssystem des Landes an sich. /Die staatlichen Schulen bekommen nicht die Unterstützung des Staates, und obwohl sie schon müde sind, uns, die Dozenten, das sagen zu hören : es ist leider so”. (D6, 268-271)

„Ich glaube, Bewusstmachung ist sehr notwendig, bei den Eltern, den Lehrern. Die gesamte Schulgemeinschaft braucht Bewusstmachung, denn es gibt so viele Kinder mit diesen Bedürfnissen, nicht wahr?“ (A5, 130-133)

„Wir haben alle mit der Schule, oder mit der Schulgemeinschaft zu tun, ob sie das Thema der Inklusion akzeptieren oder ablehnen kann. Ich glaube, es hängt viel von der Schulleitung ab, damit das verwirklicht wird. Denn entweder die Türen werden verschlossen oder aber geöffnet für die Inklusion dieser Kinder in der Regelschule. Ich glaube, die Grundlage dafür liegt bei der Schulleitung. Grundlegender als der Lehrer selbst, ist er nun vorbereitet oder nicht dafür, ist die Schulleitung, die Schulleitung, welche die Inklusion akzeptiert. Wenn sie diese akzeptiert ...

Dann, ja dann, wenn die Inklusion einmal akzeptiert ist, dann sucht man Fortbildungen, Orientierung. Man kann endlose Mittel dazu finden. Die Eltern, ich glaube, es ist einfacher, die Eltern zu sensibilisieren.“ (A5, 255-265)

“---, was man im Seminar lernen konnte, ist dass absolut alle (Schüler, B.H.) gleich sind, dann gibt es keine Unterschiede und ich glaube, dass es viel mehr Resultate bringt, Familieneltern, Autoritäten, Lehrer und die Schüler, es spielen jetzt praktisch alle eine wichtige Rolle, und das ist, was wir wollen, ich denke dass Bolivien das haben müsste, alle nehmen daran teil.” (B4, 222-226)

Die Sichtweise der InterviewpartnerInnen steht in direktem Zusammenhang mit ihren individuellen Erfahrungen und führt zu einer unterschiedlichen Gewichtung des Einflusses der an Integration und Inklusion beteiligten Gruppen; da ist die Elternschaft, die von einer Interviewpartnerin als desinteressiert, von einer anderen als leicht von den neuen Konzepten

zu überzeugen gesehen wird. Eine andere Interviewpartnerin schreibt der Schulleitung eine entscheidende Rolle zu. Sie stimmen jedoch alle in der Einschätzung überein, dass die Unterstützung durch die Schulgemeinschaft im weiten Sinn eine notwendige Grundlage darstellt für die Qualität von integrationspädagogischem Unterricht.

Zusammenfassend kann festgestellt werden, dass sich die vorab erarbeiteten Merkmale in der subjektiven Wahrnehmung der InterviewpartnerInnen wieder finden. Darüber hinaus lenken sie den Blick über den Unterricht hinaus auf die Bedeutung der Unterstützung der Schulgemeinschaft einschließlich der Schulaufsicht. Das Merkmal "Weiterlernen" wird zusätzlich von den InterviewpartnerInnen angeführt. Dieser Fund steht in keinem Widerspruch zu den Ergebnissen der Inhaltsanalyse mit den Kategorien, sondern fügt sich passend ein in die Gewichtung der "Selbstkompetenz"-Komponente, der in der subjektiven Wahrnehmung eine bedeutende Rolle zukommt. Für weitere Arbeiten mit dem erarbeiteten Kategoriensystem würde sich eine Einbeziehung des Merkmals "Weiterlernen" als Ausprägung der Kategorie "integrierende Haltung" im Bereich der Selbstkompetenzen anbieten.

6.4. Die Ergebnisse unter dem Blickwinkel des Besonderen und des Allgemeinen

Im Folgenden wird versucht, die Ergebnisse aus Inhaltsanalyse und Beobachtung daraufhin zu prüfen, ob sie in Beziehung zu setzen sind mit schon vorhandenen Wissensbeständen und ob sie gegebenenfalls dazu beitragen können, allgemeine Erkenntnisse zu erweitern. Allgemein ist davon auszugehen, dass Fallstudien zunächst nur lokale Gültigkeit haben, das gilt im Fall der vorliegenden Studie einmal mehr, da auf andere dokumentierte Fälle von Fortbildung in Bolivien kaum zurückzugreifen ist. Das Ziel der folgenden Überlegungen liegt darin, herauszubekommen, ob eventuell Aussagen aus dem Fall nutzbar gemacht werden können im Hinblick auf eine Erweiterung wissenschaftlich gewonnener Erkenntnisse, auf dem Hintergrund einer von Ewald Terhart definierten Aussageobjektivität.

Zur Diskussion der Ergebnisse wird folgender Referenzrahmen bestimmt:

Auf einer ersten Ebene werden die Ergebnisse mit Erkenntnissen aus anderen Fortbildungen in Beziehung gesetzt: im bolivianischen Kontext mit den Ergebnissen einer Studie von 2002, welche die ersten Erfahrungen des UNESCO-Projekts zur Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule systematisch erfasst. Auf einer zweiten Ebene werden Studien hinzugezogen, die zum Thema der Wirkung von Fortbildungen Auskunft geben.

Als im Jahr 1997 das UNESCO-Projekt mit dänischer Finanzierung begann, stand die LehrerInnenfortbildung im Vordergrund, die nicht nur auf die Integration der SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf, sondern auch auf der Grundlage der Bildungsreform auf die Unterrichtspraxis allgemein fokussiert war. Im dritten Jahr fand eine Evaluation vonseiten der Projektkoordination aus dem Bildungsministerium statt, die mit Fragebögen die Wirkung der Fortbildungen auf die Unterrichtspraxis zu messen versuchte. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Fortbildungsmaßnahmen zwar niedergeschlagen hatten, jedoch nicht in genügendem Maße.³⁰⁶ So wird im Abschlusskapitel des Berichts empfohlen, die LehrerInnenfortbildungen zu verbessern, insbesondere hinsichtlich der Inhalte – die befragten LehrerInnen weisen nachdrücklich darauf hin, dass sie Methodenkompetenz brauchen:

„Auch wenn wir die (besten, B.H.) Absichten haben, machen wir Fehler im methodischen Bereich, wie wir mit diesen Kindern arbeiten, wie wir ihnen helfen können, wie wir ihnen entsprechendes Material geben können, aber wegen fehlender Fortbildung und einer effektiveren Begleitung setzen wir das nicht richtig ein“ (Lehrer der Schule Tahuantinsuyo).³⁰⁷

Weitere Empfehlungen beziehen sich darauf, die Fortbildungen in den Schulen zu halten, Teams von LehrerInnen einer Schule zu bilden, die innerhalb ihrer Schulen schulinterne Fortbildungen anbieten und die Fortbildungen auf der Grundlage der Praxiserfahrungen der TeilnehmerInnen zu gestalten.

Diese Kurzdarstellung der UNESCO-Fortbildung trägt zur Interpretation der Ergebnisse der RIC-CEREFÉ-Fortbildung – Entwicklungsteil dieser Arbeit – bei. Vorausgeschickt sei, dass zwar eine Orientierung an den Fortbildungsbedürfnissen der TeilnehmerInnen beabsichtigt war, dieses aber, wie schon im Entwicklungsteil dargestellt, von der finanzierenden Organisation RIC nicht in dem gewünschten Maß akzeptiert wurde, weil das Hauptanliegen von RIC auf die Sensibilisierung für die Integration gerichtet war.

Analysiert man die Ergebnisse der Reflexionen auf die Fortbildungen von UNESCO und RIC-CEREFÉ, so fallen einige Aussagen auf, die Aufschluss geben können in Bezug auf den subjektiv wahrgenommenen Qualifikationszuwachs einerseits und die

³⁰⁶ Guidugli, 2002, S. 34

³⁰⁷ Guidugli, 2002, S. 72 – “Si bien existen las intenciones, fallamos en la parte metodológica de cómo trabajamos con estos niños, de cómo podemos ayudarlos, de cómo facilitarles algunos materiales, que quizá sean adecuados, pero por falta de capacitación de un seguimiento más eficaz no se los está empleando adecuadamente” (docente de la escuela Tahuantinsuyo).

Beobachtungsergebnisse andererseits. Die Gewichtung der “integrierenden Haltung” in den Leitfaden-Interviews ließe sich angesichts der reduzierten methodisch-didaktischen Inhalte der Fortbildung erklären, auch die quantitativ und qualitativ kargen Aussagen zur Differenzierung im integrationspädagogischen Unterricht würden dazu passen.

Die Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung ließen sich gleichfalls relativieren: denn es war beobachtet worden, dass es bis auf eine Ausnahme keine geplante Differenzierung als Antwort auf den besonderen Förderbedarf gab. Das, wenn auch rudimentäre, in Beziehung setzen der Ergebnisse mit anderen Erkenntnissen in einem vergleichbaren Bezugsrahmen legt nahe, dass Annahmen über das Besondere des Falls hinaus möglich sind, die vor Ort für weitere Fortbildungsmaßnahmen fruchtbar werden können. Diese Überlegungen werden sich im Schlusskapitel niederschlagen.

Wie erwähnt, waren die Erfahrungen, die der Fortbildungspraxis von RIC/CEREFÉ in Bolivien vorausgingen, Teil eines breit angelegten Projekts der UNESCO, die in Folge der Deklaration von Dakar die Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf in die Regelschule vorantrieb. Bei der Durchsicht der Literatur, die in Zusammenhang mit diesem Projekt publiziert wurde, stieß ich auf einige Aussagen zum Thema “integrationspädagogische LehrerInnenfortbildung”, die sich auf Interviews mit fortgebildeten LehrerInnen stützen und letztendlich den referierten Fall von Fortbildung in Frage stellen. Mel Ainscow, britischer Hochschullehrer und Berater der UNESCO, wendet sich gegen die früheren Fortbildungspraktiken, in denen LehrerInnen an externen Kursen oder Programmen teilnahmen, und fordert eine Fortbildung am Arbeitsplatz. Personalentwicklung sei eng verknüpft mit Schulentwicklung³⁰⁸. Die Lehrerin brauche Unterstützung an ihrem Arbeitsplatz, das heißt im Unterricht, damit sie die Ideen, Kenntnisse und Fertigkeiten aus den Fortbildungsveranstaltungen in der Praxis anwende. LehrerInnen müssten sich gegenseitig beobachten, besuchen, unterstützen, als Team arbeiten, und das bedeute eine Neuorganisation der Schule.

Dieser Beitrag eröffnet eine neue Perspektive auf die konkrete Fortbildung in dieser Fallstudie: Diese relativiert die Ergebnisse aus den Interviews insofern, als die Fokussierung auf die integrierende Haltung in der Einschätzung des subjektiven Qualifikationszuwachses nahezu folgerichtig die fehlende Möglichkeit zur Einschätzung anderer Qualifikationsmerkmale, die eng an den Unterricht gebunden sind, spiegelt. Diese fehlende

³⁰⁸ Ainscow, 2001, S. 198 ff.

Möglichkeit ergibt sich aus den realen Rahmenbedingungen für integrationspädagogische Praxis, da es sich nicht um Schulen handelt, die auf dem Weg sind zu inklusiven Schulen, wie Mel Ainscow postuliert, sondern um erste Erfahrungen, sich der Problematik des besonderen Förderbedarfs bewusst zu werden und sich den Herausforderungen erster Integrationsversuche zu stellen. Zudem sei angemerkt, dass auch im Rahmen des UNESCO-Projektes erst nach und nach das Konzept der Integration zugunsten der Entscheidung für die inklusive Schule aufgegeben wurde, wie Mel Ainscow selbst ausführt.³⁰⁹

Ist die Konzeption Mel Ainscows und der MitarbeiterInnen des UNESCO-Projekts, das in 50 Ländern implementiert wurde, zunächst auf der Makroebene anzusiedeln, da es ein Umdenken in Richtung inklusive Schule voraussetzt, so bewegen sich die Fragestellung und Ergebnisse einer Untersuchung von Hans Haenisch auf der konkreten Ebene erfolgter Fortbildungen und des Transfers der Inhalte in die Praxis. In der Einführung bietet Hans Haenisch eine Übersicht über Studien zur Thematik an und beruft sich insbesondere auf Wolfgang Mutzeck, der eine Vielzahl von transferbegünstigenden Merkmalen von Fortbildungen benennt. Nun würde es zu weit führen, die Güte der Fortbildung RIC/CEREFÉ im Nachhinein mit Hilfe dieser Kriterien bewerten zu wollen. Es wäre auch schwierig, geeignete Instrumente zu finden, mit denen nachvollziehbar eine Einschätzung möglich wäre – dennoch trägt der Arbeitsbericht von Hans Haenisch dazu bei, die Ergebnisse der Fallstudie unter folgendem Gesichtspunkt zu beleuchten.

“Damit wird auf eindrucksvolle Weise der Befund von MUTZECK bestätigt, der besagt, daß für den Erfolg von Fortbildung neben bestimmten Merkmalen der Fortbildungsveranstaltung, vor allem solche Bedingungen erforderlich sind, die erst nach der Fortbildung einsetzen. Gemeint sind damit Unterstützungsfaktoren materieller und psychologischer Art im Kontext der Schule sowie Nachsorgemaßnahmen, die die in der Fortbildung initiierten Lernprozesse verlängern und stabilisieren.”³¹⁰

³⁰⁹ Ainscow, 2001, S. 112: „Por tanto, en vez de insistir en la idea de la integración, con su premisa de la necesidad de elaborar planes de acomodar a los alumnos considerados especiales dentro de un sistema escolar en gran parte intacto, estamos contemplando el avance hacia la educación inclusiva, cuyo objetivo consiste en reestructurar las escuelas en respuesta a las necesidades de los alumnos... Los enfoques de la formación del profesorado desarrollados a consecuencia de la investigación realizada en el proyecto de la UNESCO concuerdan con la orientación de Salamanca. En concreto suponen el abandono de la perspectiva de la integración para adoptar un enfoque inclusivo.“

³¹⁰ Haenisch, 1994, S. 4 f.

Diese in einem deutschen Kontext gewonnene Erkenntnis lässt die Vermutung zu, dass die Ergebnisse aus den Unterrichtsbeobachtungen in El Alto, Bolivien, nicht ausschließlich für diesen Fall des Unterrichts mit dieser Lehrerin zu diesem Zeitpunkt mit diesen SchülerInnen bedeutsam sind. Das soll konkret an dem Thema der Differenzierung aufgezeigt werden. Die Lehrerin hat, so das Ergebnis der Unterrichtsbeobachtungen, in einem Drittel der Unterrichtssituationen, in denen die SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf eine wie auch immer geartete Differenzierung brauchten, ihnen individuelle Unterstützung gegeben. Diese Individualisierung entstand in der Situation und war nicht geplant. Ein wichtiges Thema der Fortbildung blieb die geplante Differenzierung des Unterrichts in Form der so genannten individualisierten Passung des Curriculums (*adaptación curricular individualizada*). Das Besondere des Falls mit verschiedenen Möglichkeiten der Interpretation der Gründe, warum dieser Fortbildungsinhalt nicht transferiert wurde, außer Acht lassend, bietet sich aufgrund der oben in einem ganz anderen Kontext gewonnenen Erkenntnisse eine weitere Erklärung an: Da die Lehrerin keine Unterstützung in Form von „Nachsorgemaßnahmen“ im Unterricht bekommen hat, sondern allein auf sich gestellt war, wurde dieser Fortbildungsinhalt in den beobachteten Situationen nicht fruchtbar für ihren Unterricht. Insofern bekommt dieses Ergebnis eine allgemeinere Gültigkeit, die über den einmaligen Fall hinausgeht und könnte in folgende Aussage münden: Fehlende Unterstützung in der Unterrichtspraxis verringert die Wahrscheinlichkeit, dass Fortbildungsinhalte in die Praxis übertragen werden.

6.5. Exkurs zur kommunikativen Validierung

An und für sich gehören die folgenden Ausführungen in das Kapitel zum methodischen Design, doch fand sich in der Phase der Datenerhebung zu wenig Zeit zur kommunikativen Validierung, so dass sie nicht berücksichtigt werden konnte. Wenn dann zeitversetzt doch noch bei einem späteren Bolivienaufenthalt im September 2004 zumindest exemplarisch eine kommunikative Validierung versucht wurde, so ist das dem Anliegen geschuldet, das Forschungsdesign „modifizierte Handlungsforschung“ methodisch um dieses Gütekriterium im Sinne Philipp Mayrings zu bereichern.

Da es in der Fragestellung um die subjektive Sicht hinsichtlich des Qualifikationszuwachses von RegelschullehrerInnen geht, bietet sich die kommunikative Validierung als geeignetste Validierungsform an; eine konsensuelle Validierung ist wegen fehlender anderer InterpretInnen nicht möglich, und die argumentative Validierung kam nicht in Betracht, da die Kommunikation über die Ergebnisse zwar ansatzweise mit dem verantwortlichen Kollegen

für das Fortbildungsprogramm RIC-CEREFÉ besprochen wurde, diese Besprechung aber nur informeller Art war und nicht dokumentiert wurde.

Aus Zeitgründen war die kommunikative Validierung mit zwei Interviewpartnerinnen vorgesehen, mit denen ich seit der Erhebung im Jahr 2001 intensiveren Kontakt gehalten hatte³¹¹. Ihnen sollten die aus der Inhaltsanalyse gewonnenen Aussagen zur Bewertung hinsichtlich ihrer Gültigkeit vorgelegt werden. Die Inhaltsanalyse selbst war an den übersetzten deutschen Texten vorgenommen worden, zur Validierung waren in Anlehnung an Philipp Mayrings zusammenfassender Inhaltsanalyse³¹² folgende Arbeitsschritte notwendig:

Schritte der Textarbeit	Verweis auf das Dokument im Anhang³¹³
Ausgegangen wird von der schon vorgenommenen Paraphrasierung des Textes (Spalte 1). Alle Paraphrasen werden auf vorher bestimmtem Abstraktionsniveau generalisiert (Spalte 2).	z.I.1 alle Paraphrasen, generalisierte Paraphrasen, 1. Reduktion
Die Zahl der generalisierten Paraphrasen wird reduziert durch Streichung inhaltsgleicher und nichts sagender Paraphrasen. Es werden die Paraphrasen erhalten, die als inhaltstragend erachtet werden (Spalte 3).	z.I.1 alle Paraphrasen, generalisierte Paraphrasen, 1. Reduktion
Paraphrasen zum gleichen Gegenstand oder ähnlichen Inhalts werden gebündelt, indem sie vier vorher definierten Dimensionen der Ausgangsfrage zugeordnet werden.	z.I.2 Bündelung der reduzierten Paraphrasen durch Zuordnung zu Dimensionen
Die Zahl der gebündelten Paraphrasen wird reduziert, indem Aussagen zu gleichen Dimensionen zusammengefasst werden.	z.I.3 2. Reduktion, 1. und 2. Dimension; z.I:4 2. Reduktion, 3.und 4. Dimension
Die zusammengefassten Aussagen werden übersetzt und in einer Art Fragebogen an die Interviewpartnerin zurückgegeben.	z.I.5 Bündelungen, übersetzt zur Validierung

³¹¹ Während meines Bolivienaufenthalts 2004 verstarb eine der Interviewpartnerinnen nach kurzer schwerer Krankheit, wir hatten uns noch einmal getroffen und sie hatte mir zugesagt, dass sie mit der kommunikativen Validierung einverstanden sei. Durch Krankheit und Tod der Kollegin bedingt, gab es keine Gelegenheit mehr, die zweite Interviewpartnerin mündlich zu befragen, doch erhielt ich die Rückmeldung schriftlich.

³¹² Siehe Ablaufmodell in Mayring, 2003, S. 60 und Regeln der Zusammenfassung S. 62

³¹³ Die entsprechenden Dokumente befinden sich im Anhang D unter dem Titel “Kommunikative Validierung” (exemplarisch).

Die Interviewpartnerin D beantwortet in ihrer schriftlichen Rückmeldung³¹⁴ die Frage „Hast du das sagen wollen?“ bei elf Aussagen mit Ja. Nur bei einer Aussage zum Konzept der inklusiven Erziehung widerspricht sie der Interpretation ihrer Aussagen aus dem Interview. In der Rückschau wird zunächst die Kodiereinheit überprüft, dann der Kontext des transkribierten Interviews hinzugezogen.

Überarbeiteter transkribierter Text	Nicht inhaltstragende Passagen weggestrichen	Übersetzung	Paraphrase
Desde ya educación inclusiva es diferente de cualquier otro tipo de educación por que se esta hablando de personas que tienen una necesidad muy peculiar muy individual se podría decir porque ni aunque clasificásemos clínicamente las enfermedades o las discapacidades, el niño ha desarrollado en una familia diferente no, por tanto sus necesidades son de cada niño y de cada joven son muy diferentes no, muy individuales /	La educación inclusiva es diferente de cualquier otro tipo de educación por que se esta hablando de personas que tienen una necesidad muy peculiar, muy individual se podría decir. Porque ni aunque clasificásemos clínicamente las enfermedades o las discapacidades el niño ha desarrollado en una familia diferente / --, por tanto sus necesidades son de cada niño y de cada joven son muy diferentes, --, muy individuales.	Inklusive Erziehung ist schon anders als jede andere Art von Erziehung, weil man hier von Personen spricht, die ganz besondere Bedürfnisse haben, man könnte sagen, sehr individuelle, / Denn , nicht einmal wenn wir Krankheiten oder Behinderungen klinisch klassifizieren würden, das Kind hat sich in einer bestimmten Familie entwickelt, / -- deswegen sind die Bedürfnisse jedes einzelnen Kindes oder Jugendlichen sehr verschieden, --sehr individuell, //	Inklusive Erziehung ist eine individuelle Erziehung

Die Paraphrase hält sich eng an den Gedankengang der Interviewpartnerin und streicht die Betonung auf das „Individuelle“ heraus. Denkbar ist aber auch, dass die Interviewpartnerin bei der Beantwortung der Frage ihre Gedanken nach dem ersten Teil der Antwort in eine andere Richtung gelenkt hat, möglicherweise entstand eine Pause, die in der überarbeiteten

³¹⁴ Der Fragebogen befindet sich in Anhang B.

Transkription nicht symbolisiert wurde, gerade solche konkreten Einzelheiten sollten Gegenstand der Nachfrage sein, um die Ergebnisse so weit wie möglich abzusichern.

In einem zweiten Schritt der Überprüfung wird eine Schwäche bei der Bündelung der Paraphrasen aufgespürt:

Paraphrasen der ersten Reduktion	Bündelung (zweite Reduktion)	Kommentar in der kommunikativen Validierung	Übersetzung
Inklusive Erziehung = individuelle Erziehung Auf individuelle Lösungen ausgerichtete Methoden und Techniken als notwendige Kompetenz für Integrationslehrer	A.3..2 Inklusive Erziehung wird gleichgesetzt mit individualisiererm Unterricht, für den die Lehrer über die notwendige Methodenkompetenz verfügen müssen.	No. Son clases o educación regular para todos los alumnos, aplicando métodos y técnicas que incluyan el aprendizaje de niños (as) con necesidades educativas especiales.	Nein. Es ist Unterricht oder Regelschule für alle Schüler, in dem Methoden und Techniken angewandt werden, die das Lernen der Jungen und Mädchen mit besonderem Förderbedarf einbeziehen.

Es werden zwei Themenbereiche und zwei Reflexionsebenen miteinander vermischt, zum einen eine konzeptionelle zum Thema der inklusiven Erziehung, zum anderen eine auf die Unterrichtspraxis gerichtete zum Thema Methodenkompetenz und Qualifikation.

Nach dem erfolgten (exemplarischen) Aufspüren der Fallstricke bei der Aufarbeitung der Texte und der eigentlichen Analyse, die sowohl für die spätere Methodenreflexion allgemein als auch zur Sensibilisierung der Forscherin für die Grenzen der wissenschaftlichen Standhaltung in der Handlungsforschung aufschlussreich war, soll das Dokument der kommunikativen Validierung kurz auf die Frage hin analysiert werden, ob die Interviewpartnerin nach drei Jahren zu anderen Sichtweisen der Fragestellungen gekommen ist. In ihren Antworten erläutert oder erweitert sie ihre früheren Sichtweisen. Auffällig ist der Kommentar, dass sie sich vor der Fortbildung nie mit dem Thema der Behinderung auseinander gesetzt und die Fortbildung somit dazu beigetragen habe, ihre Einstellung zu Menschen mit Behinderungen zu ändern:

“Ich gebe zu, dass ich Angst hatte, sogar eine gewisse Ablehnung den Menschen mit Förderbedarf gegenüber. Aber heute ist es etwas Besonderes, dass ich es geschafft habe, sie zu verstehen und ihnen zu helfen.”³¹⁵

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Ergebnisse des Interviews D durch die kommunikative Validierung eine stärkere Absicherung erhalten haben. Diese Feststellung relativiert sich jedoch durch die Problematik der zeitversetzten Validierung, die ihrerseits aber zur Einschätzung der gewählten Methoden aufschlussreich war.

6.6. Kritische Bewertung des methodischen Designs

Dieser letzte Abschnitt des Kapitels zu den Ergebnissen der Fallstudie schließt an die Methodenreflexion im dritten Kapitel an, in dem nach Erarbeitung des methodischen Designs erste Aussagen versucht wurden. Nun geht es darum, nach erfolgter Auswertung und Interpretation der Ergebnisse zu hinterfragen, in welchem Maße die vorliegende Arbeit den Gütekriterien für das methodische Design Genüge tut und inwieweit die Ergebnisse gültig sind.

6.6.1. Gütekriterien für qualitative Forschung

Dazu werden die Gütekriterien verschiedener Autoren³¹⁶, herangezogen, die in die Diskussion um Qualitätsstandards für qualitative Forschung eingegangen sind. Die für quantitative Forschung geltenden Kriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität sind in dem hier vorgelegten methodischen Design nur in begrenztem Umfang anwendbar, da es sich bei den interviewten LehrerInnen nicht um eine repräsentative Stichprobe handelt und ihre Aussagen sich als subjektive Darstellung auf eine individuelle wahrgenommene Schulrealität beziehen. Zudem sei auf die Ausführungen zur Doppelrolle der Forscherin verwiesen, die das Bemühen um Offenheit und Transparenz im Forschungsprozess dokumentieren, jedoch von einem Anspruch der Objektivität deutlich Abstand nehmen.

Die von Philipp Mayring genannten Gütekriterien der Verfahrensdokumentation, argumentativen Interpretationsabsicherung, Regelgeleitetheit, Nähe zum Gegenstand, kommunikative Validierung und Triangulation finden sich im Forschungsdesign wieder,

³¹⁵ Original -Dokument der kommunikativen Validierung im Anhang B, S. 3, 3. Spalte, Übersetzung von B.H.

³¹⁶ Moser, 1995, S. 116 ff., Mruck, 2000, Altrichter in Friebertshäuser, 1997, S. 649 ff.; Bortz / Döring, 1995, S. 309 ff. und Mayring in Moser, 1995

allerdings wird an gegebener Stelle dargelegt, dass die Triangulation nicht und die kommunikative Validierung nur sehr bedingt berücksichtigt wurden. Die Verfahrensdokumentation wurde unter anderem durch das Führen von Forschungstagebüchern unterstützt, die Interpretation erfolgte aufgrund theoriegeleitet erarbeiteter Kriterien, die Regelgeleitetheit bei der Auswertung der Ergebnisse lässt sich durch die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse belegen. Zum Thema der „Nähe zum Gegenstand“ wird weiter unten in Zusammenhang mit der Frage nach der Validität näher eingegangen.

Heinz Moser kommt nach der Analyse der in der entsprechenden Literatur genannten Gütekriterien zu einer eigenen Zusammenstellung, die aus folgenden fünf zentralen Kriterien besteht: Transparenz, Stimmigkeit, Adäquatheit, Intersubjektivität und Anschlussfähigkeit.

Das Kriterium der Transparenz steht in engem Zusammenhang mit der von Philipp Mayring geforderten Verfahrensdokumentation und bedarf keiner weiteren Erläuterung. Das Kriterium der Stimmigkeit muss jedoch in einer kritischen Bewertung des Forschungsdesigns näher unter die Lupe genommen werden. Zwar wurde in der Methodenreflexion am Ende des fünften Kapitels davon ausgegangen, dass die Ziele und die Wahl der Methoden stimmig seien, doch ist nach erfolgter Auswertung eine Überprüfung angebracht.

Ausgangspunkt ist das Ergebnis der Leitfaden-Interviews, demzufolge die InterviewpartnerInnen wenige Aussagen zum Qualifikationszuwachs hinsichtlich ihrer Unterrichtspraxis, insbesondere der Individualisierung und Differenzierung machen. Die Interpretation dieses Ergebnisses erfordert eine Überprüfung der Methodenwahl auf die Frage hin, ob das gewählte Instrument des semistrukturierten Interviews mit narrativen Anteilen zum Ziel passte, die subjektive Sichtweise der LehrerInnen über den Qualifikationszuwachs in unterschiedlichen Dimensionen zu erheben. Vor die Wahl gestellt zwischen den Formen des fokussierten Interviews und des narrativen Interviews – das letztere nicht in reiner Form sondern semistrukturiert mit narrativen Anteilen über relativ weite Fragestellungen – , hatte ich mich für die narrative Form entschieden. Im Nachhinein jedoch relativiert sich die Interpretation des Ergebnisses in Hinsicht auf die Frage, ob die LehrerInnen sich nicht eingehender zu bestimmten Fragen geäußert hätten, wenn sie direkt auf das Thema der Individualisierung fokussiert worden wären. Sicher sind solche nachfolgenden Überlegungen spekulativ. Denn die Wahl der Instrumente wird ja auch davon beeinflusst, wie in Vorab-Situationen von der Forscherin die Wahrscheinlichkeit eingeschätzt wird, dass, wie in diesem Fall, mit der gewählten Interviewform die Forschungsfrage beantwortet werden kann. Da im vorliegenden Fall größerer Wert auf die Reflexion und das Einbringen der eigenen Biografie

gelegt wurde, fiel die Wahl auf die narrativen Anteile und die damit einhergehende Formulierung recht weiter Fragestellungen zu Ungunsten der Fokussierung auf eingegrenztere Themen. Direktere Fragen hätten – so die Einschätzung aufgrund der Erfahrungen mit den bolivianischen KollegInnen – dazu führen können, das sie das Interview als „Prüfung“ empfunden hätten, wobei wertvolle Aussagen zur subjektiven Sicht und Einstellung zu Integrationspädagogik wahrscheinlich nicht ihren Ausdruck gefunden hätten.

In jedem Fall erweist sich diese Reflexion der Wahl der Instrumente und ihrer Stimmigkeit mit den Forschungsfragen als notwendig und sinnvoll, führt sie doch zu einer Relativierung der Interpretation der Ergebnisse und darüber zu einer realistischeren Einschätzung des Beitrags.

Das Kriterium „Adäquatheit“ sieht Heinz Moser in engem Zusammenhang mit der Frage nach der Validität. Dies wird weiter unten näher beleuchtet.

Das Kriterium der Intersubjektivität bezieht sich auf den Forschungsprozess als solchen, in dessen Verlauf die zunächst subjektive Betrachtungsweise der ForscherIn durch die dokumentierte Analyse zu einer intersubjektiv nachvollziehbaren wird. In diesem Sinn kann das Kriterium in der vorliegenden Arbeit als erfüllt angesehen werden durch die detaillierte Darstellung der Vorgehensweise und die ergänzende Dokumentation in den Anhängen. Darüber hinaus wäre eine weitergehende Intersubjektivität wünschenswert gewesen, wie sie durch die Diskussion mit anderen ForscherInnen oder in einer wissenschaftlichen Debatte gewährleistet gewesen wäre. Die Einschränkungen in dieser Hinsicht sind schon an anderer Stelle dieser Arbeit vor dem Hintergrund einer gewünschten, aber praktisch unmöglichen Triangulation der Subjektivität dargestellt worden.

Das Kriterium der Anschlussfähigkeit verweist auf die Bedeutung der Ergebnisse für Wissenschaft und Praxis. Eine Bedeutung für die Praxis, in diesem Fall: integrationspädagogische Aus- und Fortbildung von LehrerInnen in Bolivien, war der Motor der vorliegenden Arbeit, es hat sich gezeigt, dass bereits auf der Grundlage der beschriebenen Erfahrung im Praxisbericht weitere Fortbildungsaktivitäten nachgefolgt sind, die ansatzweise die bisher noch informell mitgeteilten Ergebnisse in die Planung einfließen ließen. Näheres dazu wird im siebten Kapitel berichtet.

6.6.2. Anmerkungen zur Validität

Ein eigener Abschnitt soll der Frage gewidmet werden, inwieweit die Ergebnisse und ihre Interpretation gültig sind, das heißt, mit den Worten von Herbert Altrichter, ob Daten und

Interpretationen tatsächlich auf die Realität hinweisen, von denen die jeweilige Theorie spricht. Hierbei scheint mir die Unterscheidung zwischen interner und externer Validität sehr hilfreich. Die kommunikative Validierung, die von verschiedenen qualitativen ForscherInnen vorgeschlagen wird als Mittel zur Absicherung, dass die durch den Forschungsprozess gewonnenen Daten sich auch auf die Wirklichkeit beziehen, war zwar aus Zeitmangel im ursprünglichen Design nicht vorgesehen, wurde jedoch zeitverschoben und exemplarisch durchgeführt. Das Ergebnis war in diesem Fall günstig. Doch scheint mir der Einwand Herbert Altrichters sehr einleuchtend, dass der Prozess der kommunikativen Validierung wiederum validiert werden müsste, da es sich gleichermaßen um einen zweiten Forschungsprozess handelt, der über den ersten gelegt werde. Meine Erfahrungen mit der kommunikativen Validierung, die in Zusammenhang mit einer Nicht-Übereinstimmung bei der Auswertung eine Fehlinterpretation während der Inhaltsanalyse zutage beförderten, belegen sehr eindrucksvoll diese Forderung Herbert Altrichters, die theoretisch auf eine unendliche Anzahl von Validierungen der Validierungen hinausläufe, praktisch jedoch dazu geführt habe, dass man sich mit „relativ validen“ Ergebnissen zufrieden gebe.

Zur internen Validierung gehört meines Erachtens auch die Überprüfung des Beobachtungsbogens mit dem diesem zugrunde liegenden theoretischen Konstrukten von „Lernen am gemeinsamen Gegenstand“ und individuellem Förderbedarf“. Dabei konnte ich nur auf ein Ergebnis der Auswertung der Intercoderreliabilität zurückgreifen, das zwar nur relativ aussagekräftig war, jedoch keinen Widerspruch zum Einsatz des Bogens darstellte.

Auf einer zweiten Ebene geht es um die externe Validität oder um die Frage, inwieweit die Ergebnisse über die besonderen Bedingungen der Untersuchungssituation hinaus generalisierbar sind. Diese Fragestellung wird von Herbert Altrichter im Hinblick auf aktionsforschende Ansätze als nicht zulässig angesehen, denn

„Aktionsforschung ist zunächst als Kritik an dekontextualisierten Generalitätsvorstellungen zu verstehen“³¹⁷,

und sollte sich eher auf den Kontext, auf das lokale Wissen beziehen.

Einzelfallstudien können keinen Anspruch auf Generalisierbarkeit ihrer Ergebnisse erheben, doch könnten im Sinne einer exemplarischen Verallgemeinerung Einzelfälle allgemeinere Aussagen erlauben, wenn die Auswahl nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern auf theoretischer Grundlage von der ForscherIn selbst getroffen wurde, so dass die Einzelfälle als

Vertreter einer Klasse ähnlicher Fälle gelten könnten. Diese Darstellung ist jedoch nach Auffassung von Nicola Bortz und Jürgen Döring³¹⁸ nicht haltbar, da sie impliziert, die ForscherIn könne während des Prozesses schon die Repräsentativität eines Falles erkennen.

Dieser Auffassung schließe ich mich an, so dass aus meiner Sicht keine weiteren Aussagen über die externe Validität der vorliegenden Arbeit gemacht werden können, die über die weiter oben zum Thema, die Ergebnisse unter dem Blickwinkel des „Besonderen und des Allgemeinen“ getroffenen, hinausgehen.

³¹⁷ Altrichter in Friebertshäuser, 1997, S. 651

³¹⁸ Vgl. Bortz/Döring, S. 310 f.

7. SCHLUSSFOLGERUNGEN UND EMPFEHLUNGEN FÜR INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHE LEHRERINNENFORTBILDUNG

Dieses Kapitel knüpft an die Zweifel des Kollegen im fünften Kapitel an, ob denn “innerhalb weniger Sitzungen in Bolivien Lehrer zu Integrationslehrern qualifiziert” werden können. Die Ergebnisse aus dem Forschungsvorhaben stützen auf den ersten Blick die skeptische Einschätzung. Denn der subjektiv wahrgenommene Qualifikationszuwachs wird von den TeilnehmerInnen der Fortbildung auf die Kategorie der “integrierenden Haltung” fokussiert, und in der Unterrichtsbeobachtung stellt sich heraus, dass individualisierte Hilfestellungen und differenzierte Aufgaben für die SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf nur bedingt bei der Unterrichtsplanung berücksichtigt wurden.

Ein zweiter Blick auf das Forschungsvorhaben als Fallstudie gibt jedoch weiteren Überlegungen Raum, wie die Fortbildungserfahrung in der Praxis und die Reflexion ihrer Wirkungen - wie sie sich in den Forschungsfragen kristallisiert – für die Konzeption zukünftiger integrationspädagogischer LehrerInnenfortbildung im bolivianischen Kontext bedeutsam werden können. Einige Gedanken dazu finden sich bereits im sechsten Kapitel bei der Diskussion der Ergebnisse unter dem Blickwinkel des Besonderen und des Allgemeinen.

Im Folgenden werden Notwendigkeit und Grenzen von integrationspädagogischer LehrerInnenfortbildung näher beleuchtet. Im Anschluss daran wird versucht, in Form von Empfehlungen einen praxisrelevanten Beitrag zu leisten zur Planung und Durchführung weiterer Fortbildungsaktivitäten für die bolivianische Lehrerschaft. Dieses Kapitel und die Arbeit endet mit einigen grundsätzlichen Überlegungen zu Integration und Inklusion, die anhand des Fallbeispiels von Felix im ersten Kapitel aufgeworfen wurden. In diesem Zusammenhang werden weitere mögliche Handlungs- und Forschungsfelder aufgezeigt.

7.1. Integrationspädagogische LehrerInnenfortbildung –Notwendigkeit und Grenzen

Die Integration von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf erfordert eine Veränderung der Unterrichtspraxis, bedeutet sie doch eine Abkehr von der inzwischen allgemein als Irrtum anerkannten Vorstellung einer Schulklasse, in der alle SchülerInnen das Gleiche zum gleichen Zeitpunkt und auf die gleiche Weise lernen können und wollen. Wissenschaftliche Arbeiten und Berichte zur Integrationspädagogik und den Implikationen zur Planung, Durchführung und Evaluation für den Unterricht gibt es sehr viele, und in fast allen Publikationen wird auf die LehrerInnen als Schlüsselfiguren in schulischen Integrationsprozessen hingewiesen. Für

meine Arbeit in Bolivien waren die Erfahrungen von Mel Ainscow und Mitarbeitern im Rahmen des UNESCO-Projekts und der von ihnen erarbeitete Leitfaden zur LehrerInnenbildung³¹⁹ mit den entsprechenden Materialien, wie auch die inklusiven Ansätze von Gordon Porter und Dianne Richler, wegweisend.

Auf die Rahmenbedingungen für Fortbildungen in Bolivien bin ich schon am Anfang des Praxisberichts eingegangen. Vom Bildungsministerium organisierte Bildungsprogramme richten sich an nicht ausgebildete LehrerInnen, so genannte „maestros interinos“, die durch ein Fernstudium die Möglichkeit zur Professionalisierung erhalten. Des Weiteren gab es im Rahmen der Bildungsreform verpflichtende Fortbildungsmaßnahmen mit Inhalten zur curricularen Organisation. Weitere Fortbildungsmaßnahmen wurden vom Ministerium selbst nicht angeboten, dementsprechend waren Fortbildungen nicht verpflichtend, bis auf die bereits erwähnten, die darauf abzielten, die Lehrerschaft mit den Neuerungen der Bildungsreform vertraut zu machen. Die Teilnahme an Fortbildungen geschah und geschieht in Bolivien aus Eigeninitiative der LehrerInnen, ohne Stundenabminderung und auf eigene Kosten. Auf dem Hintergrund des mangelnden Angebots vonseiten des Ministeriums und des exklusiven Angebots von Fortbildung des UNESCO-Projekts nur für am Projekt teilnehmender Schulen bekommt das Fortbildungsangebot von RIC/CEREFÉ einen besonderen Stellenwert als Antwort auf den Qualifizierungsbedarf der LehrerInnen in den staatlichen Regelschulen in der Stadt El Alto.

So mangelt es nicht an Motivation für die Teilnahme, und die Erwartungshaltung der TeilnehmerInnen an Fortbildungen ist groß. Das übergeordnete Ziel, aus RegelschullehrerInnen durch Fortbildung LehrerInnen mit integrationspädagogischer Qualifikation werden zu lassen, ist sehr hoch gegriffen. Doch zeigen die Ergebnisse der Leitfaden-Interviews, dass das vorrangige Ziel der Fortbildung, die PraktikerInnen zur Reflexion über die Praxis anzuregen, indem sie neue Wissensinhalte in bereits bestehende Erfahrungen integrieren, durchaus zu erreichen war. Fortbildungen sind notwendig und sinnvoll, doch darf, so sieht es auch Wolfgang Klafki³²⁰ nicht erwartet werden, dass sie gleich große Veränderungen bewirken.

³¹⁹ In der spanischsprachigen Fassung wird zum einen von „Guía para la formación del profesorado“ gesprochen, das entspräche eher der Lehrerausbildung, im Text jedoch geht es um „perfeccionamiento del maestro“, das legt nahe, dass Mel Ainscow sich auf die Lehrerschaft bezieht, die ihren Beruf schon ausübt. (siehe Ainscow, 1994, S. 41 ff.)

³²⁰ Klafki, 1983

Im Folgenden soll im Hinblick auf die Formulierung von Empfehlungen für zukünftige Fortbildungen beleuchtet werden, unter welchen Bedingungen Fortbildungen für die Praxis wirksam werden können.

Unter einem noch weitergehenden Aspekt fragt Wolfgang Klafki, ob Schulforschung die Schulwirklichkeit verändert. In der Beantwortung dieser Frage nimmt er unterschiedliche Schulforschungsansätze unter die Lupe und kommt am Beispiel des Marburger Grundschulprojekts zu dem Schluss, dass auch handlungsorientierte Schulforschung mit dezentralen, so genannten basisorientierten Veränderungsstrategien vor Ort nicht wie erwartet Ergebnisse, das heißt veränderte Schulwirklichkeit zeigen. Eng verknüpft mit den dezentralen Veränderungsstrategien sieht Wolfgang Klafki eine

„dezentralisierte Lehrerfortbildung vom Typus des in-service-training“³²¹

die die Trennung zwischen den Inhalten und Prozessen auf Lehrgängen oder Fortbildungsseminaren auf der einen Seite und der konkreten Alltagsarbeit auf der anderen überwindet.

Diese Ausführungen lassen die Ergebnisse des Forschungsteils, die insgesamt aus der Sicht der Forscherin nur eine geringe Wirkung der Fortbildung aufzeigen – aus der subjektiven Sicht der TeilnehmerInnen lässt sich diese Sichtweise nicht bestätigen – noch einmal in einem anderen Licht erscheinen: Wahrscheinlich waren die Erwartungen der Organisatoren der Fortbildung zu hoch, wurde doch die Komplexität der Unterrichtswirklichkeit, für die die Veränderung gewünscht wurde, nicht genügend in Rechnung gestellt. Richtungsweisend in den Ausführungen Wolfgang Klafkis ist jedoch einerseits die Empfehlung des so genannten “in-service-trainings”, andererseits der Hinweis auf die notwendige Stützung bei der Veränderung von Schulwirklichkeit, im Fall der Arbeit: Integration durch schulpolitische und –administrative Maßnahmen.

Die Untersuchungen von Hans Haenisch³²² zu den Bedingungen der Übertragbarkeit von Fortbildungserfahrungen in die Praxis bestätigen im Prinzip die schon von Wolfgang Mutzeck gemachte Feststellung, dass Fortbildung nur Wirkung haben kann, wenn entsprechende Maßnahmen und Aktivitäten die unterrichtspraktischen Veränderungen begünstigen. Die von Hans Haenisch befragten KollegInnen hatten sich in ihren Stellungnahmen nicht nur auf die

321 Klafki, 1983, S. 287

322 Haenisch, 1994

Fortbildungen bezogen, sondern bei ihrer Einschätzung des Transfers die Bedingungen im Anschluss an die Fortbildung gleich mitgedacht. Ein Vergleich der Nennungen der deutschen TeilnehmerInnen an Fortbildung mit der im Anschluss an die CEREFÉ-RIC-Fortbildung erfolgten Evaluation vonseiten der TeilnehmerInnen geben ein in mehreren Punkten übereinstimmendes Bild:

An erster Stelle stehen die Erwartungen hinsichtlich praktischer Umsetzbarkeit, es wird lobend angemerkt, dass es Praxisbeispiele gegeben hat, als kritisch wird empfunden, dass es zu wenig Übungsmöglichkeiten gegeben habe und mehrere TeilnehmerInnen wünschen sich die Fortsetzung der Fortbildung in der Schule, im Unterricht.

Als vorteilhaft wird die häufige Organisationsform der Gruppenarbeit vermerkt, die den Austausch ermöglichte. Die meisten TeilnehmerInnen schätzten das Begleit- und Arbeitsmaterial als ausreichend, ausführlich und verständlich ein, doch sei das Material zu einigen Themen zu theoretisch, zu wenig praxisbezogen gewesen.

Einige TeilnehmerInnen empfanden die Zeit als zu knapp für praxisbezogene Übungen, und eine TeilnehmerIn bedauert ausdrücklich, dass kein Unterrichtsmaterial hergestellt wurde.

Hiermit soll die grobe Auswertung der Evaluationsbögen genügen. Es stellt sich heraus, dass es auf den ersten Blick keine großen Unterschiede in der Einschätzung deutscher und bolivianischer LehrerInnen hinsichtlich der notwendigen Bedingungen für die Wirkung von Fortbildung gibt. So können denn die Ergebnisse aus der fortbildungsbezogenen Wirkungsforschung von Hans Haenisch einige Hinweise für die Formulierung von Empfehlungen geben.

Zur Problematik der Wirkung von Fortbildung in der Berufspraxis referiert Gabriele Breitfuß-Muhr³²³ in einem Artikel mögliche Ursachen als auch Erklärungen zur mangelnden Effektivität von LehrerInnenfortbildungen: Eine Durchsicht der Dokumentationen zum Transfer aus Fortbildungsveranstaltungen auf die Unterrichtsebene zeigt auf, dass nur etwa zehn Prozent der Inhalte tatsächlich Anwendung finden. Das sei unter anderem möglicherweise darauf zurückzuführen, dass die Inhalte zu wenig die Handlungsbedürfnisse der LehrerInnen berücksichtigten, des Weiteren handelten die LehrerInnen in der Unterrichtspraxis unter Druck durch unterschiedliche Seiten, so dass Neuerungen aus Fortbildungen nicht wirksam werden könnten. Im Einzelnen auf die Untersuchungen einzugehen würde in diesem Rahmen zu weit führen, doch belegt der erwähnte Artikel in

beeindruckender Weise die geringe Wirksamkeit von Fortbildungen für die Veränderung der schulischen Praxis.

Eine mögliche praktikable Lösung liege, so wird in dem Beitrag vorgeschlagen, in der Bildung von Tandems oder Tridems aus Kollegien einer Schule, die gemeinsam eine Fortbildung besuchen und sich danach gegenseitig bei der Umsetzung von konkret selbstgestellter Aufgaben in die Unterrichtspraxis unterstützen. Auf diese alltagstaugliche Möglichkeit zur Erhöhung des Transfers werde ich später zurückkommen.

Die Überlegungen zu Notwendigkeit und Grenzen von LehrerInnenfortbildung zusammenfassend, kann festgestellt werden, dass sie der Vertiefung und Erweiterung der beruflichen Kompetenzen von LehrerInnen dienlich sind, selbst wenn Untersuchungen belegen, dass die Anwendung der Inhalte auf die Unterrichtspraxis nur bedingt erfolgt. Im Folgenden sollen Untersuchungsergebnisse zur Wirkung von Lehrerfortbildung, aber auch Erfahrungsberichte dazu beitragen, Empfehlungen für zukünftige integrationspädagogische LehrerInnenfortbildung zu formulieren.

7.2. Konzept für integrationspädagogische LehrerInnenfortbildung in Bolivien

Zur Erarbeitung eines praktikablen Konzepts für integrationspädagogische LehrerInnenfortbildung wird in einem ersten Schritt an bereits bestehende Erfahrungen angeknüpft. Der folgende Schritt besteht dann in der Aufzählung von Richtlinien und Rahmenbedingungen, die gegeben sein müssen, um erweiterte Kompetenzen für integrationspädagogischen Unterricht fruchtbar zu machen. Sodann geht es um die Erstellung eines Konzepts für LehrerInnenfortbildung, das zwar nicht Anspruch auf Vollständigkeit erheben wird, aber mit Hinweisen auf Ziele, Inhalte, Organisation und Formen der Kompetenzerweiterung einen Beitrag zur Planung, Durchführung und Evaluation zukünftiger integrationspädagogischer LehrerInnenfortbildung leisten kann.

Wie bereits erwähnt, handelte es sich bei der Fortbildung aus dem Praxisbericht für viele TeilnehmerInnen um eine erste bewusste Auseinandersetzung mit der Problematik der integrativen Beschulung von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf³²⁴. Unweigerlich

323 Breitfuß-Muhr, 2002

324 Quelle für diese Einschätzung im Rückblick sind Gespräche mit den TeilnehmerInnen und 27 Evaluationsbögen am Ende der Fortbildung.

waren sie zur Reflexion ihrer Werte und Einstellungen und ihrer Unterrichtspraxis aufgerufen. Rückblickend betrachtet, nahmen in dieser Fortbildung Elemente der Wissensvermittlung einen größeren Raum ein als vorher angenommen. Viele TeilnehmerInnen hörten zum ersten Mal bewusst von Ursachen und Erscheinungsformen verschiedener Behinderungen. Nach und nach wurde den TeilnehmerInnen deutlich, welche Anforderungen eine Schülerin mit besonderem Förderbedarf an sie als LehrerIn und an die Unterrichtsgestaltung stellte.

So war zu erwarten, dass die TeilnehmerInnen an der Weiterführung der Fortbildung, desgleichen andere KollegInnen an der Wiederholung des Fortbildungsangebots großes Interesse bekundeten. Bei einem Aufenthalt in Bolivien im Jahr 2004 hatte ich Gelegenheit, mit den Verantwortlichen von CEREFÉ über eine weiterführende Fortbildungserfahrung zu sprechen. Diese Interviews habe ich aufgezeichnet³²⁵. Sie belegen auf eindrückliche Weise, wie die erste Fortbildungsmaßnahme als so genannte Pilotstudie gewirkt hatte, indem die Erfahrungen im Rahmen der gegebenen, vor allem finanziellen Möglichkeiten, für ein auf den Unterricht ausgerichtetes Fortbildungskonzept nutzbar gemacht wurden.

Es folgt die Beschreibung dieser Maßnahme in Form eines Steckbriefs:

Organisatorischer Rahmen

Die Europäische Union hatte in einer ihrer Aktionslinien zur Unterstützung der Bildungsreform in Bolivien die Bildung und Fortbildung von Lehrpersonen und SchulleiterInnen im Bereich der Sonderpädagogik und Integrationspädagogik vorgesehen. Da jedoch keine der staatlichen und privaten Universitäten ein Angebot machen konnte, erhielt CEREFÉ aufgrund der vorherigen Erfahrungen die direkte Einladung, ein Projekt zu präsentieren. So waren an der Organisation des Projekts beteiligt PAR („Programa de Apoyo a la Reforma Educativa“ der Europäischen Union), das Bildungsministerium, die Munizipalregierung der Stadt El Alto und CEREFÉ.

Finanzierung

Die Projektfinanzierung erfolgte über die EU, das Budget umfasste die Bezahlung des Personals, die Materialien einschließlich des Drucks der Arbeitsmodule, die Anmietung der Räumlichkeiten.

³²⁵ Die Interviews führte ich am 1. September 2004 in den Räumen von CEREFÉ mit dem Direktor von CEREFÉ und der Koordinatorin der Fortbildungsmaßnahme.

Ort und Zeit

Der Projektzeitraum war auf ein Kalenderjahr veranschlagt, verkürzte sich aber wegen der verspäteten Bewilligung des Projekts. Die Fortbildungsaktivitäten fanden in der unterrichtsfreien Zeit (samstags) von April bis September 2004 statt; etwa die Hälfte der Zeit war für Präsenzveranstaltungen (Workshops) vorgesehen, die andere Hälfte war zum Studium der Module und zur Bewältigung von Praxisaufgaben gedacht. Die Fortbildungen fanden in angemieteten Räumen einer Privatuniversität in der Stadt El Alto statt.

Ziel

Das Projekt leistete einen Beitrag zur integrativen Beschulung von SchülerInnen mit besonderem Förderbedarf über Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen aus dem Vor- und Grundschulbereich.

Zielgruppe

Die Zielgruppe bestand aus 200 LehrerInnen, einschließlich SchulleiterInnen von 40 Grundschulen in der Stadt El Alto. Die Anzahl der zugelassenen LehrerInnen von mindestens zwei bis acht KollegInnen einer schulischen Einrichtung richtete sich nach der Größe des Kollegiums. Die Auswahl der TeilnehmerInnen wurde den Kollegien bzw. den Schulleitungen überlassen. Doch mussten sich die KollegInnen verpflichten, für zwei Jahre weiterhin an der gleichen Schule tätig zu sein und ein so genanntes Integrationsteam zu bilden, das zur Beratung von Eltern und KollegInnen dieser Schule zur Verfügung stehen würde.

Inhalte

Die Inhalte entsprachen in etwa denen der Fortbildung CEREFÉ/RIC:

- Lernstandsanalyse und Diagnostik von Lernschwierigkeiten
- Einführung in besondere Förderbedarfe in den Bereichen Lernen, geistige Entwicklung, Sprache und Kommunikation, Sehen, Hören, motorische Entwicklung
- Differenzierung im Unterricht
- Grundlagen der inklusiven Bildung
- Systematisierung – Einführung in die Unterrichtsforschung
- Erstellung von Unterrichtsmaterialien

Methoden

Die Methoden- und Medienwahl war im Einzelnen den Verantwortlichen für die jeweiligen Themenbereiche überlassen, doch war vorgegeben, dass die TeilnehmerInnen handelnd und aktiv sein sollten, zum Beispiel durch Gruppenarbeit. Interessant war der Kommentar der Koordinatorin im Interview, dass das einigen TeilnehmerInnen zunächst gar nicht zugesagt habe: Sie hätten sich darüber beklagt, dass sie nun dort arbeiten müssten, obwohl sie doch zum Lernen gekommen wären. Sie hätten erst von einer Vorstellung einer “educación bancaria” im Wortgebrauch Paulo Freires Abschied nehmen müssen, derzufolge der Lernende oder der zu Erziehende das Objekt der Tätigkeit der LehrerIn, der ErzieherIn sei, einem Gefäß vergleichbar, in dem die LehrerIn, die ErzieherIn Wissen deponiert, was einem Lernprozess im Dialog zuwiderläuft.

Außerhalb der Präsenztage gab es eine Vielzahl von konkreten Aufgaben, die hinsichtlich des Unterrichts und auch einer SchülerIn mit besonderem Förderbedarf zu erfüllen waren, beispielsweise die Erstellung besonderer Arbeitsblätter oder die Beschreibung des Lern- und Entwicklungsstands einer SchülerIn, die Erarbeitung von „adaptaciones curriculares individuales (ACI)“

Materialien

Die schon vorhandenen „interaktiven“ Materialien für das Selbststudium in der Fortbildung CEREFÉ/RIC wurden überarbeitet, erweitert und gedruckt. Es wurde jeder Schule ein Exemplar der insgesamt acht Module übergeben.

Evaluation

Es handelte sich um eine Fremd-Evaluation. Jeder Verantwortlichen für einen Themenbereich wurde die Benotung überlassen, die sich in etwa mit den Gepflogenheiten an bolivianischen Universitäten vergleichen ließ. Einen besonderen Stellenwert hatte die Erarbeitung der ACIs. Zur Evaluation ist noch anzumerken, dass die Zertifizierung für die TeilnehmerInnen einen hohen Stellenwert hatte. Nachdem ihnen CEREFÉ kraft einer Vereinbarung mit einer Privatuniversität die Erlangung eines universitären Zertifikats in Aussicht stellen konnte, waren sie nach Aussage der Koordinatorin deutlich motivierter.

Personal

Das Projekt wurde von einer erfahrenen Sonderpädagogin der Institution CEREFÉ koordiniert. Sie hatte darauf bestanden, dass vier weitere LehrerInnen beratende Aufgaben in den Schulen wahrnehmen könnten, um die Praxiserfahrungen der LehrerInnen zu begleiten

und zu unterstützen. Die Suche nach Fachkräften, welche die Fortbildungsveranstaltungen planen, durchführen und evaluieren sollten, bereitete viel Kopfzerbrechen, berichtet die Koordinatorin. Sie vermute, dass genau darin der Engpass bestanden habe für die Universitäten, ein entsprechendes integrationspädagogisches Fortbildungsprogramm dem PAR vorzustellen. Es gebe in Bolivien kaum Fachleute auf dem Gebiet der Sonder- und Integrationspädagogik.

Ein weiteres Eingehen auf Einzelheiten dieser Fortbildungserfahrung würde zu weit führen, doch zeigen sich deutlich einige Veränderungen im Sinne von Verbesserungen im Vergleich zur ersten Erfahrung CEREFÉ/RIC, die in die Empfehlungen einfließen werden.

7.3. Empfehlungen für zukünftige integrationspädagogische LehrerInnenfortbildungen

Das folgende Konzept einer alltagstauglichen LehrerInnenfortbildung im bolivianischen Kontext geht von den vorliegenden lokalen Erfahrungen aus und bezieht zusätzliche Hinweise aus Forschungsberichten ein.

7.3.1. Zielsetzung und Rahmenbedingungen

Die integrationspädagogische LehrerInnenfortbildung zielt auf die Erweiterung der Handlungskompetenz³²⁶ der LehrerInnen. Sie wird alltagstauglich in dem Maße, wie sie die realen Bedingungen von Unterricht in bolivianischen Schulen, aber auch die Voraussetzungen und Bedürfnisse der Lehrerschaft in Rechnung stellt.

Die Fallstudie hat gezeigt, wie wichtig biographische Kompetenz für die Weiterentwicklung von Handlungskompetenz ist: Im integrationspädagogischen Kontext bekommt sie in Form einer integrierenden Haltung auf der Grundlage einer Reflexion der eigenen Werte und Einstellungen eine eigene Ausprägung. Die Zielbestimmung einer integrationspädagogischen Fortbildung muss notwendig die Reflexionsfähigkeit als Voraussetzung für biographische Kompetenz einbeziehen. Weitergehend sollte die Fortbildung einer Reflexion über die eigene Unterrichtspraxis Raum und Zeit geben, so dass sich die TeilnehmerInnen bewusst am Anfang der Fortbildung für eine oder mehrere individuelle Entwicklungsaufgaben entscheiden.

326 Ich beziehe mich im Gebrauch der Begrifflichkeiten auf Hilbert Meyer (1997, Bd. 2, S. 33 ff.).

7.3.2. Inhalte

In beiden Fortbildungen nahm die Informationsvermittlung über unterschiedliche Behinderungen, Ursachen und Erscheinungsformen großen Raum ein. Sicherlich haben es die neuen Kenntnisse und Erkenntnisse den TeilnehmerInnen ermöglicht, eine andere Perspektive einzunehmen und sich einem Verständnis davon zu nähern, was eine Beeinträchtigung für das Lernen der SchülerIn und die Unterrichtsaufgabe der LehrerIn bedeutet, wenn der Blick nicht mehr auf die Besonderheit der SchülerIn fällt, sondern auf die Besonderheit des Unterrichts und die Planung von Lernprozessen. Insofern haben die so genannten informativen Anteile der Fortbildung sicher ihre Berechtigung.

Ich schlage dennoch für zukünftige Fortbildungen vor, den Schwerpunkt auf solche Inhalte zu legen, die handlungs- und praxisbezogen die TeilnehmerInnen befähigen, den besonderen Förderbedarf von SchülerInnen bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Unterricht zu berücksichtigen.

Das Beispiel der Erarbeitung von ACI (adaptaciones curriculares individuales – individuelle Passung des Curriculums) in der Folgefortbildung erläutert diese Schwerpunktsetzung. Es geht dabei um eine Folge von Entscheidungen, welche die LehrerIn bei der Planung von Unterricht trifft. Ausgangspunkt sind die Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse der SchülerIn mit Förderbedarf auf der einen Seite, die in Beziehung gesetzt werden mit den Unterrichtsvorhaben für die gesamte Lerngruppe. Grundprinzipien sind beide Merkmale von integrationspädagogischem Unterricht: das Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand wie auch die gemeinsame Lernsituation. Die Entscheidungen beziehen sich auf die Passung von Inhalten, Methoden, Materialien, Organisationsformen, Evaluation, es handelt sich letztendlich um Maßnahmen zur Differenzierung des Unterrichts.

Die Koordinatorin berichtet rückblickend, dass nicht alle TeilnehmerInnen den erwünschten Grad der Selbständigkeit bei der Erarbeitung der ACI erreichen konnten. Vielen KollegInnen fehle es am nötigen Handwerkszeug für die Unterrichtsplanung an sich, so dass die differenzierte und differenzierende Planung eine große Herausforderung darstelle.

Vielen KollegInnen ist die mangelhafte Ausbildung bewusst, weswegen sie ausdrücklich konkrete Hilfen für die Praxis wünschen. Es sei an das Leitfaden-Interview erinnert, in dem die KollegIn die mangelnde Methodenkompetenz der Lehrerschaft beklagt. In jedem Fall brauchen die TeilnehmerInnen Unterstützung bei der Anwendung auf die Unterrichtspraxis, worauf ich später noch einmal zurückkommen werde.

Diese Vorüberlegungen in Rechnung stellend, empfehle ich eine Gruppierung der Inhalte in drei Blöcke:

- Informativer Block zum Konzept des besonderen Förderbedarfs
- Block "pädagogische Fallarbeit"
- Block "Hilfen und Unterstützung"

Die Blöcke sind zu Planungs- und Organisationszwecken unterschieden, haben jedoch vielfältige Bezüge untereinander.

Im ersten Block geht es, wie schon oben erwähnt, um Wissensvermittlung, Kenntnisse und Erkenntnisse, bezogen auf das Konzept des besonderen Förderbedarfs und dessen Implikationen. Eine Reflexion der eigenen Werte würde ich zwar im dritten Block der Hilfen verorten, doch wird man auch in einem so genannten informativen Teil auf entsprechende Überlegungen stoßen.

Erfahrungsgemäß erregen die medizinischen Anteile der Informationen großes Interesse bei den TeilnehmerInnen, dennoch können diese Informationen auch in anderer Form angeboten worden, beispielsweise durch selbstinstruktive Techniken (Broschüren, Handreichungen, Videos).

Den Block "Fallarbeit" erachte ich als das Kernstück der Fortbildung. In der Fortbildung RIC-CEREFÉ gab es in dieser Hinsicht nur Ansätze, die jedoch in der Folgefortbildung vertieft wurden. Die Fallarbeit garantiert den Bezug zur Praxis, den die TeilnehmerInnen wünschen und der die Voraussetzung für die Wirkung auf die Praxis darstellt. In der Fallarbeit eröffnen sich der TeilnehmerIn Möglichkeiten, aktiv praktikable Lösungen für Probleme zu finden. Dazu benötigt sie Handwerkszeug sowie Anleitung und Übung zur Anwendung. Dieses bereitzustellen, darin besteht die Hauptaufgabe der Fortbildung in diesem Block.

Es geht bei der Fallarbeit um Diagnostik des Lernstands, Bestimmung der Förderbedürfnisse, differenzierte Planung und Elternarbeit, um die wichtigsten Aspekte zu nennen. In der Fortbildung werden die Werkzeuge selbst und die Techniken des Umgangs mit ihnen angeboten: Beobachtungsbögen, Material zur Überprüfung von Schulleistungen, Entwicklungsbögen, Formulare des ACI, Hinweise für Elterngespräche und -beratung. Es versteht sich von selbst, dass das zur Verfügung gestellte Material von den BenutzerInnen flexibel gehandhabt werden kann und muss.

Darüber hinaus werden nach Bedarf ergänzende Anregungen gegeben, die schon in den Bereich der Erforschung des eigenen Unterrichts fallen. Es liegt nahe, dass einige Teilneh-

merInnen durch einen distanzierteren Blick auf die eigene Praxis und im Austausch mit den KollegInnen auf weitergehende Fragestellungen stoßen, die sie mit Hilfe von aktions- oder handlungsforschenden Elementen zu beantworten suchen. Fachliche Hilfestellung dazu müsste im Rahmen dieses Blocks zur Verfügung stehen.

Im Block "Hilfen und Unterstützung" findet die TeilnehmerIn dieselbe auf zwei Ebenen: einmal auf einer selbstreflexiven in Zusammenhang mit Selbstkompetenz, zum anderen auf einer kommunikativen und kooperativen Ebene. Inhalte können Übungen sein, über die sich die TeilnehmerIn als reflexives Subjekt wahrnehmen kann (beispielsweise: Tagebuch schreiben, Erlebtes, Gefühle mitteilen, Gruppengespräche). So werden Wege geebnet zu einer insbesondere im integrationspädagogischen Kontext notwendigen Reflexion der eigenen Werte und Haltungen, Ängste und Vorurteile. Das Menschenbild, die Eigen- und Fremdwahrnehmung geraten ins Bewusstsein und können zur Handlungssteuerung nutzbar gemacht werden.

Auf der kommunikativen und kooperativen Ebene wird Gelegenheit gegeben, sich als Teil einer Gruppe zu erleben, in der das Zuhören, Empathie, gemeinsames Konfliktlösen und Strategienentwicklung zur Problemlösung eine große Rolle spielen. Es soll mit entsprechenden Aktivitäten erfahrbar gemacht werden, welche Vorteile im Allgemeinen die Teamarbeit hat, wie sie zu organisieren ist, wie sie am Besten eingesetzt werden kann. Auf die Unterrichtspraxis übertragen könnten Erfahrungen mit der Organisation von Gruppenarbeit systematisch erfasst werden.

Mehrere Berichte belegen die Vorteile, die es hat, wenn KollegInnen eines Kollegiums, das heißt aus einer Schule, gemeinsam an der Fortbildung teilnehmen. So werden die Voraussetzungen für das Tandem- oder Tridemmodell geschaffen, demzufolge die gegenseitige Unterstützung in der Schule mit Austausch, gemeinsamer Vorbereitung und gegenseitiger Hospitation einen günstigen Effekt auf den Transfer der Fortbildungsinhalte haben.

Diese noch recht grobe Einteilung in drei Inhaltsblöcke stellt Ansprüche an die Organisation und Planung, die nach Möglichkeit so vorbereitet sein sollte, dass zu Anfang der Fortbildung einer Mitwirkung der TeilnehmerInnen an der Programmgestaltung Raum gegeben wird. So käme man einer auf die Bedürfnisse der TeilnehmerInnen maßgeschneiderten Fortbildung ein Stückchen näher. Es ist davon auszugehen, dass die TeilnehmerInnen mit zum Teil sehr unterschiedlichen Voraussetzungen, Erfahrungen und Erwartungen kommen. Diese müssten anfangs transparent gemacht werden, so dass die TeilnehmerInnen gleich als Subjekte

eingebunden sind und sich eine Haltung der “educación bancaria”, von der die Koordinatorin der Folgefortbildung berichtet, sich gar nicht erst einschleicht. Somit handelt es sich um kein vorgeschriebenes Modell, sondern bietet in einem vorgegebenen Rahmen Entwicklungsspielraum.

7.3.3. Methoden und Organisation

Auch an den Entscheidungen über die Methoden sollten die TeilnehmerInnen beteiligt sein. Die OrganisatorInnen der Fortbildung sollten ihnen als ModeratorInnen zur Verfügung stehen und ein reiches Repertoire an unterschiedlichen Lernformen anbieten. Einen Schwerpunkt sollte die Partner- und Gruppenarbeit bilden, so dass die Teamarbeit gleich geübt wird.

Diese Empfehlung gründet sich auf der Erfahrung, dass in bolivianischen Regelschulen verschiedenste Formen von Teamarbeit noch relativ unbekannt sind. Eine weitergehende Zusammenarbeit an der Schule nach der Fortbildung würde die Nachhaltigkeit derselben begünstigen. Angedacht sind auch so genannte Qualitätszirkel, wie KollegInnenteams, die nach erfolgter Fortbildung Konzepte und praktische Erfahrungen integrationspädagogischen Unterrichts an die Kollegien ihrer Schulen weitergeben und auf diese Weise als MultiplikatorInnen wirken. Die ersten Erfahrungen aus der Fortbildung RIC-CEREFÉ waren noch nicht ermutigend, da der Boden für die Öffnung des Unterrichts in vielen Schulen, aber auch für das Lernen von der KollegIn, noch nicht bereitet ist.

Doch scheint die Auflage aus der Folgefortbildung CEREFÉ-PAR, derzufolge die TeilnehmerInnen verpflichtet sind, für weitere zwei Jahre an der gleichen schulischen Einrichtung zu arbeiten, allgemein akzeptiert zu sein. Auch die Maßnahme, zumindest während der Fortbildung KollegInnen an der Seite zu haben, welche die Anwendung in der Unterrichtspraxis begleiten und unterstützen, wurde allgemein als nützlich und hilfreich empfunden. Viele KollegInnen hatten sich eine solche Unterstützung in der Fortbildung CEREFÉ-RIC erbeten, doch fehlte es an Personal, und die Finanzierung war im Budget nicht vorgesehen.

Die übereinstimmende Einschätzung, dass “in-service-training”, die Fortbildung innerhalb der Schule, im Klassenraum, die effektivste Form der Fortbildung sei, ist zwar plausibel, doch könnte sie nur schrittweise praktiziert werden, wie beispielsweise bei der Fortbildung CEREFÉ-PAR. In einem Land, in dem es, mit einigen Ausnahmen wie ausgeführt, keine staatlich organisierte Fortbildung für die Lehrerschaft gibt, wird es diese Art der schulinternen dezentralen Fortbildungen, die ja auch in Deutschland erst in jüngster Zeit breitere Anwendung findet, noch nicht so bald geben. Zudem sei auf die Tatsache verwiesen, dass die

Schulen auf dem Land sehr vereinzelt zu finden sind, so dass selbst der Schulzugang für die SchülerInnen nicht gewährleistet ist, und auf diesem realen Hintergrund noch weniger, dass die FortbildnerIn in die Schule kommen kann.

Ein jedoch aus meiner Sicht noch gravierenderes Problem ist der Mangel an Fachkräften für Integrationspädagogik. Bevor an weitere Fortbildungsprogramme zu diesem wichtigen schulpädagogischen Aspekt gedacht wird, müssen Fachkräfte ausgebildet und fortgebildet werden. Hierin liegt ein Schlüsselproblem, das vorrangig gelöst werden sollte.

7.4. Ausblick

Wie ging es weiter mit Felix? Nach einem Wechsel der Grundschulleitung wurde er wieder umgeschult in die Sonderschule von CEREFÉ. Die neue Schulleiterin lehnte die Beschulung Felix' ab, mit der Begründung, dass Felix wegen seiner Verhaltensauffälligkeiten nicht zu integrieren sei, die Eltern anderer SchülerInnen sich beschwert hätten und die LehrerInnen nicht wüssten, was sie mit ihm machen könnten.

Leider litt Felix nach kurzer Zeit an einer Krankheit, die seine Bewegungsfähigkeit nach und nach immer mehr einschränkte, so dass der Schulbesuch sehr unregelmäßig wurde. Zum Schuljahr 2002 wurde er von den Eltern nicht mehr in CEREFÉ angemeldet.

Am Ende der Fortbildung von CEREFÉ/RIC kam in einer Gruppendiskussion noch einmal die Rede auf Felix. Die Logopädin von CEREFÉ wollte von mir wissen, warum ich die Integration Felix' so vehement kritisiert hätte, wenn ich doch so eine Verfechterin der Integration sei.

Meine Antwort richtete sich damals auf zwei zentrale Gedanken:

Zum einen dürfe bei gemeinsamem Lernen der besondere Förderbedarf nicht außer Acht gelassen werden, damit ist gemeint, dass den individuellen Lernbedürfnissen der SchülerIn Rechnung getragen wird – für Felix hätte das beispielsweise bedeutet, ihm durch eine strukturierte Umgebung die Möglichkeit zu eröffnen, das Unterrichtsgeschehen zu beobachten.

Zum anderen dürfe aber aus der Notwendigkeit individueller Förderung und Hilfen nicht eine Zuordnung der SchülerInnen in eine Klassifikation von "mehr oder weniger integrationsfähig" abgeleitet werden, denn eine solche Zuordnung würde im Prinzip bedeuten, erneut den Blick auf das Defizit und nicht auf die Person zu richten.

An dieser Stelle der Überlegungen befinden wir uns wieder, wie bei der Diskussion um die Begriffe der Integration und Inklusion, auf einer normativen Ebene. Im Rahmen des UNESCO-Projekts gab es bereits 1997 Bemühungen, auf Schulebene den Grad der Inklusion einer Schule zu bestimmen mit dem so genannten “Index of Inclusive Schooling”³²⁷. Dieser Index gibt Hilfestellung zur Selbstevaluation einer Schule mit allen an ihr Beteiligten mit dem Ziel der Planung von Maßnahmen, um die Verbesserung der Teilhabe aller SchülerInnen an Schule zu erreichen.

Die Arbeit mit dem Index könnte ein möglicher Weg sein, in einer Schule Veränderung in Richtung Inklusion anzugehen. In Zusammenhang mit diesen Veränderungen steht – und damit beschäftigt sich die vorliegende Arbeit – die Kompetenzentwicklung und -erweiterung der Lehrerschaft.

Wie diese Fortbildungsprozesse zu evaluieren sind, ist eine weiterführende Frage, die im Rahmen dieser Arbeit umfassend nicht beantwortet wurde. Doch zeigt der kleine Ausschnitt dieses komplexen Themas, der im Forschungsteil bearbeitet wurde, richtungsweisend auf die notwendige Einbeziehung der Beteiligten in den Evaluationsprozess, in erster Linie der TeilnehmerInnen an Fortbildungen: der SchulpraktikerInnen.

Darüber hinaus eröffnet sich in Bolivien ein weites Feld für Schul- und Unterrichtsforschung, die noch in den Kinderschuhen steckt. Hierzu könnten die reflektierenden PraktikerInnen, denen ich in bolivianischen Schulen begegnet bin, einen entscheidenden Beitrag leisten.

327 Der Index wurde von Boban und Hinz übersetzt und für deutschsprachige Verhältnisse herausgegeben, siehe Boban und Hinz, 2003

LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN	
<i>AINSCOW, Mel:</i>	Necesidades educativas en el aula Guía para la formación del profesorado UNESCO 1994
<i>AINSCOW, Mel:</i>	Desarrollo de escuelas Inclusivas Ideas , propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares Madrid 2001
<i>AINSCOW, M./HOPKINS, D./ SOUTWORTH, G./WEST, M.:</i>	Hacia Escuelas Eficaces para Todos Manual para la formación de equipos docentes Madrid 2001
<i>ALBRECHT, Friedrich</i>	Zwischen landverbundener und weißer Wissenschaft Zur Problematik der Sonderpädagogik in Ländern der Dritten Welt – dargelegt am Beispiel Ecuadors Frankfurt 1995
<i>ALBRECHT, Friedrich/ BÜRLI, Alois, ERDELYI, Andrea (Hg)</i>	Internationale und vergleichende Heil- und Sonderpädagogik Aktuelle Diskussion, Ergebnisse und Herausforderungen Bad Heilbrunn 2006
<i>ALTRICHTER, Herbert:</i>	Ist das noch Wissenschaft? Darstellung und wissenschaftstheoretische Diskussion einer von Lehrern betriebenen Aktionsforschung München 1990
<i>ALTRICHTER, Herbert/ POSCH, Peter:</i>	Lehrer erforschen ihren Unterricht Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung Bad Heilbrunn, 1998
<i>BAETHGE, Martin/ NEVERMANN, Knut (Hg.):</i>	Enzyklopädie Erziehungswissenschaft (Band 5) Stuttgart 1983
<i>BENKMANN, Rainer</i>	Sonderpädagogische Professionalität im Wandel unter Berücksichtigung des Förderschwerpunkts Lernen Zeitschrift für Heilpädagogik 52, 2001
<i>BIEWER, Gottfried</i>	„Inclusive Schools“ – Die Erklärung von Salamanca und die internationale Integrationsdebatte in: Gemeinsam leben 8 (2000) 4
<i>BIEWER, Gottfried:</i>	„Inclusive Education“ – Effektivitätssteigerung von Bildungsinstitutionen oder Verlust heilpädagogischer Standards In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 3/2005,

LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN

<i>BLANCO, Rosa</i>	Hacia una Escuela para Todos y con Todos UNESCO, OREALC, Santiago, Boletín Nro.48
<i>BOBAN, Ines und HINZ, Andreas (Hg.):</i>	Index für Inklusion Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln entwickelt von Tony Booth und Mel Ainscow Martin Luther- Universität Halle-Wittenberg, 2003
<i>BORTZ, Jürgen & DÖRING, Nicola:</i>	Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler Berlin, Heidelberg, 1995
<i>BREITFUß-MUHR, Gabriele:</i>	Im Tandem leichter und sicherer ans Ziel Eine tranferunterstützende Maßnahme in der Lehrer/innenfortbildung In: Schule heute 4/2002 Salzburg www.land.salzburg.at/schule/e3pi/mitarbeiter/publikationen/tandem/doc Zugang am 30.08.05
<i>BÜRLI, Alois:</i>	Sonderpädagogik International Vergleiche Tendenzen Perspektiven Luzern, 1997
<i>Congreso Nacional de Educación:</i>	Informe Final La Paz, Bolivia, 1992
<i>CONTRERAS, Manuel/ TALAVERA SIMONI, Maria Luisa:</i>	Examen Parcial La Reforma Educativa Boliviana 1992 – 2002 La Paz, 2004
<i>CORTES LEON, Eduardo:</i>	Mito y realidad de la Educación Boliviana, Cochabamba, Bolivia, 1973
<i>Defensor del Pueblo y Comité Nacional de Personas con Discapacidad (Hg.):</i>	Situación actual de las Personas con Discapacidad, Arbeitsdokument, La Paz, Bolivia November 2000
<i>DEL GRANADO, Teresa:</i>	Políticas educativas ,normales y formadores de Profesores, El caso del INS Simón Bolívar, Tesis de maestría, unveröffentlicht, La Paz, Bolivia, 2002
<i>Deutsche UNESCO- Kommission:</i>	Lernfähigkeit: Unser verborgener Reichtum : Learning: The treasure Within. Report to UNESCO of the International Commission on education for the twenty- first Century. Chairman: Jacques Delors. Paris, 1996 Deutsch Neuwied, 1997
<i>Deutscher Bildungsrat</i>	In: Moser, Vera: Konstruktion und Kritik -Sonderpädagogik als Disziplin Opladen 2003
<i>Deutsches Institut für Medizinische Dokumentation und Information, DIMDI</i>	Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit ICF

LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN

	World Health Organization Genf Stand Oktober 2005 http://www.dimdi.de/dynamic/de/klasi/downloadcenter/icf/endafassung/icf_endfassung-2005-10-01.pdf , Zugriff am 11.04.07
<i>EBERWEIN, Hans (Hg.):</i>	Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam Handbuch der Integrationspädagogik Weinheim und Basel 1988
<i>ELLIOTT, John:</i>	La investigación – acción en la educación Madrid 1990
<i>Equipo de Sistematización, responsable: Fernández, Benito:</i>	Sistematización del Proyecto de Integración de Niños con Discapacidad a la modalidad regular, unveröffentlichtes Dokument des UNESCO-Projektes Integración de alumnos con necesidades educativas especiales a la modalidad regular, La Paz, Bolivia, 1998
<i>FEINDT, Andreas/MEYER, Hilbert (Hg.):</i>	Professionalisierung und Forschung Oldenburg, 2000
<i>FICHTEN, Wolfgang/ ULRICH, Ina/ GREVING, Johannes/FEINDT, Andreas / MEYER, Hilbert:</i>	LehrerInnen erforschen ihren Unterricht – StudentInnen erforschen Schule Oldenburg 1998 (a) Oldenburger Vor-Drucke 250
<i>FICHTEN, Wolfgang (Hg.) Meyer:</i>	„Die Praxis freut sich auf die Theorie“ Was leisten Forschungswerkstätten für Schulen? Oldenburg 1998 (b) Oldenburger Vor-Drucke 318
<i>FICHTEN, Wolfgang, DREIER, Birgit:</i>	Triangulation der Subjektivität – Ein Werkstattbericht Forum Qualitative Sozialforschung Volume 4, No.2 – Mai 2003 http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-03/2-03fichtendreier-d.htm (Zugriff: 09.07.05)
<i>FLICK, Uwe u.a. (Hg.)</i>	Handbuch Qualitative Sozialforschung Grundlegen, Konzepte, Methoden und Anwendungen Weinheim, 1995
<i>FLICK, Uwe/KARDOFF, Ernst von/STEINKE, Ines:</i>	Qualitative Forschung Ein Handbuch Reinbek bei Hamburg, 2004
<i>FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL, Annedore (Hg.):</i>	Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft Weinheim und München 1997
<i>FORO EDUCATIVO:Memorias de Foros Debate Políticas Públicas en Educación: Ciclo: Lineamientos de Políticas Educativas:</i>	Por una Educación Inclusiva Políticas de Educación Especial La Paz, Bolivia 2004

LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN

<i>GRAU RUBIO, Claudia:</i>	Educación Especial Integración escolar y necesidades educativas especiales, Valencia, 1994
<i>GUIDUGLI; Susana/ FERNANDEZ, Benito:</i>	Sistematización del proyecto de integración de niños con discapacidad a la modalidad regular Sistematización de una experiencia educativa El Alto, Bolivia, 2002
<i>HAENISCH, Hans:</i>	Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann Eien empirische Untersuchung zu den Bedingungen der Übertragbarkeit von Fortbildungserfahrungen in die Praxis Landesinstitut für Schule und Weiterbildung Soest 1994 http://www.lfs.nrw.de/lfb_in_schule.pdf (Zugriff am 20.03.06)
<i>HEIMLICH, Ulrich:</i>	Von der sonderpädagogischen zur integrativen Förderung – Umriss einer heilpädagogischen Handlungstheorie In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 49, 6/1998 S. 250 – 258
<i>HEIß, Barbara:</i>	Aulas de Apoyo pedagógico y respuestas educativas para la población estudiantil con dificultades de aprendizaje En: Estudios Bolivianos 2 Instituto de Estudios Bolivianos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA, La Paz Bolivia 1996
<i>HEIß, Barbara:</i>	Asistencia o rehabilitación? Estudio sobre los Centros de Rehabilitación del Instituto Boliviano de la Ceguera En: Estudios Bolivianos 5 Instituto de Estudios Bolivianos, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA, La Paz Bolivia 1997
<i>HEIß, Barbara:</i>	Sonderpädagogik und Rehabilitation in Bolivien, In: Zeitschrift Behinderung und Dritte Welt 2/1998
<i>HEIß, Barbara:</i>	Qualifizierung von sonderpädagogischen Fachkräften in Bolivien In: Zeitschrift Behinderung und Dritte Welt 2/2000
<i>HELANDER, Einar:</i>	Prejudice and Justice, UNDP, 1993
<i>HINZ, Andreas:</i>	„Integrationsfähigkeit“ – Grenzen der Integration? In: Behindertenpädagogik, 29. Jg. Heft 2/ 1990 S. 131 – 142
<i>HINZ, Andreas:</i>	Heterogenität in der Schule Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation Hamburg 1993
<i>HINZ, Andreas:</i>	Von der Integration zur Inklusion Zeitschrift für Heilpädagogik, (53) 2002
<i>HINZ, Andreas</i>	Die Debatte um Integration und Inklusion – Grundlage für aktuelle Kontroversen in Behindertenpolitik und Sonderpädagogik? In: Sonderpädagogische Förderung, 48. Jg.2003 Heft 4

LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN

<i>HILLENBRAND, Clemens</i>	Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik? Eine wissenschaftstheoretische Kritik Zeitschrift für Heilpädagogik, 50., 1999, 5
<i>HOLLENWEGER, Judith, HASKELL, Simon</i>	Quality Indicators in Special Needs Education Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Luzern 2002 http://www.fachportal-paedagogik.de/fis_bildung/suche/fis_set.html?Fid=639042
<i>IBEN, Gerd (Hg.):</i>	Beraten und Handeln, München, 1981
<i>Inclusion International:</i>	http:// www.inclusion-international Inclusion International-Prinzipien: http://www.siwadam.com/hmm/euind.htm letzter Zugriff am 04.02.06
<i>INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (INE):</i>	Estadísticas Nacionales Estadísticas e Indicadores socioeconómicas de Bolivia, La Paz, agosto 2001
<i>JANTZEN, Wolfgang</i>	Allgemeine Behindertenpädagogik Weinheim, 1987
<i>JÖNSSON, Ture: Programa de Desarrollo de las Naciones Unidas Programa Interregional para Personas Discapacitadas</i>	Educación Inclusiva Originaltitel: Inclusive Education Übersetzt im Auftrag der Christoffel Blindenmission Córdoba – Argentina 1997
<i>JÖNSSON, Ture and WIMAN, Ronald:</i>	Education, Poverty and Disability In Developing Countries A Technical Note prepared for the Poverty Reduction Sourcebook June, 21, 2001
<i>KEMPFERT, Guy/ROLFF, Hans-Günter:</i>	Pädagogische Qualitätsentwicklung Beltz, Weinheim und Basel, 1999
<i>KLAFKI, Wolfgang:</i>	Verändert Schulforschung die Schulwirklichkeit? Zeitschrift für Pädagogik 1983 Heft 2, S. 281 - 296
<i>KNAUER, Sabine</i>	Braucht die Pädagogik einen Behinderungsbegriff? http://www.kiwif.de/Sommersemester%202003/Texte/Theoretische%20Grundlagen/Braucht%20die%20Pädagogik%20einen%20Behinderungsbegriff.htm , Zugriff am 11.04.07
<i>KRAUSE, Patrick:</i>	Bolivien Fakten und Profile zur Armutssituation Internes Papier der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) August 1998
<i>KRON, Friedrich W.:</i>	Wissenschaftstheorie für Pädagogen München Basel 1999

LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN

LAMNECK, Siegfried:	Qualitative Sozialforschung Bd. 2 Methoden und Techniken München 1989
LENZEN, Dieter (Hg.)	Pädagogische Grundbegriffe Reinbek bei Hamburg 2005
MAYRING, Philipp:	Qualitative Inhaltsanalyse Grundlagen und Techniken Weinheim und Basel, 2003
MENDOZA, Angel (compilador):	Manual de Legislación Escolar Boliviana, La Paz, Bolivia, 1990
MEUSER, M./NAGEL, U.:	ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion In :GARZ, Detlef/ KRAIMER, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung Konzepte – Methoden – Analysen Opladen, 1991
MEYER, Hilbert:	Schulpädagogik Band I und II, Berlin 1997
MEYER, Hilbert:	Was ist eine Lernende Schule? In: Meyer, Hilbert: Türklindidaktik, Berlin 2001
MILES, Susie	Inclusive Education An assessment of the impact of Salamanca In. Behinderung und Dritte Welt, Schwerpunktthema: Inclusion – Was ist daraus geworden? 13. Jg, 1/2002
MILLER, Reinhold:	Lehrer lernen Weinheim und Basel, 1999
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (MEDCyD) – Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, Bolivia	Diseño Curricular Base para la Formación de Maestros del Nivel Primario La Paz, Bolivia, 1999
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (MEDCyD) – Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria, Bolivia	Información estadística e indicadores escolares 1996 – 2000 en CD-ROM
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (MEDCyD) – Viceministerio de Educación Inicial, Primaria y Secundaria , Bolivia	Integración de niños con discapacidad a la modalidad regular Sistematización de una experiencia educativa El Alto 2002

LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN

<i>MINISTERIO DE EDUCACION, Viceministerio de Educación Escolarizada y Alternativa</i>	La Educación en Bolivia Indicadores, cifras y resultados La Paz, Bolivia, 2004
<i>MOSER, Heinz:</i>	Grundlagen der Praxisforschung Freiburg 1995
<i>MOSER, Heinz:</i>	Instrumentenkoffer für den Praxisforscher Freiburg 1998
<i>MOSER, Vera</i>	Konstruktion und Kritik Sonderpädagogik als Disziplin Opladen 2003
<i>MRUCK, Katja & BREUER, Franz:</i>	Subjektivität und Selbstreflexivität im qualitativen Forschungsprozess – Die FQS Schwerpunktausgaben Forum Qualitative Sozialforschung Volume 4, No.2 Art.23 – Mai 2003
<i>MRUCK, Katja unter Mitarbeit von MEY, Günter:</i>	Qualitative Sozialforschung in Deutschland Forum Qualitative Sozialforschung Form :Qualitative Social Research (On-line-Journal, 1 (1)) Januar 2000), Verfügbar über http://www.qualitative-research.net/fgs-texte/1-00/1-00mruckmey_d.htm Zugriff am 21.03.06
<i>OBOLENSKI, Alexandra:</i>	Integrationspädagogische Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Bad Heilbrunn, 2001
<i>Österreichische UNESCO Kommission:</i>	Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse Angenommen von der Weltkonferenz „Pädagogik für besondere Bedürfnisse: Zugang und Qualität“ Salamanca, Spanien, 7.-10. Juni 1994 Linz, 1996
<i>Organización Mundial de la Salud:</i>	CIDDM-2: Clasificación Internacional del Funcionamiento y la Discapacidad. Borrador Beta-2, Version Completa. Ginebra 1999
<i>ORTMANN, Monika</i>	Integration und Qualifikation Eine Untersuchung zur zweckdienlichen integrationspädagogischen Qualifikation von Erzieherinnen im Elementarbereich Frankfurt 1992
<i>PEREZ, Beatriz , OVIEDO, Maria</i>	Estado de Situación de la Educación en Bolivia La Paz, Bolivia 2002
<i>Porter, Gordon/ Richler, Diane, editors (The Roeher Institute)</i>	Changing Canadian Schools Perspectives on Disability and Inclusion North York, Ontario, Canada, 1991
<i>PRENGEL, Annedore</i>	Pädagogik der Vielfalt Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik, Opladen 1995

LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN

<i>PREUSS-LAUSITZ, Ulf:</i>	Qualitätsmerkmale, Leistungsmessung und Evaluation der pädagogischen Arbeit im Gemeinsamen Unterricht und in der Sonderschule ZfH, 2/2001, S.46-50
<i>Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD):</i>	Informe General sobre Bolivia En: Informe sobre la cooperación para el Desarrollo Bolivia , 1995
<i>REICHERTZ, Jo:</i>	Abduktion, Deduktion und Induktion in der qualitativen Forschung In: FLICK, Uwe, u.a. Qualitative Forschung, 2004
<i>REINHOLD, Gerd; POLLACK, Guido; HEIM, Helmut (Hg.)</i>	Pädagogik-Lexikon München, Wien, 1999
<i>República de Bolivia – Ministerio de Desarrollo Humano:</i>	Mapa de Pobreza Una Guía Para La Acción Social La Paz, 1995
<i>República de Bolivia</i>	LEY No. 1565 Ley de la Reforma educativa de 7 de julio de 1994 http://www.oei.es/quipu/bolivia/Ley_Reforma_Educativa_1565.pdf
<i>República de Bolivia</i>	LEY No. 1678 de la persona con discapacidad del 15 de diciembre de 1995 http://paidos.rediris.es/genysi/recursos/doc/leyes/LeyBolivia.htm
<i>RIC Asociación Rehabilitación Integral en la Comunidad Bolivia</i>	Oportunidad para Todos Plan de Formación y Capacitación Cochabamba, Bolivien , 1997
<i>RÖSING, Ina:</i>	Stigma or Sacredness. Notes on dealing with Disability in an Andean Culture In: Holzer, Brigitte (Hrsg.) Disability in different cultures, Bielfeld, 1999
<i>SANDER, Alfred:</i>	Konzepte einer inklusiven Pädagogik In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 5/2004,
<i>SANDER, Alfred:</i>	Von der integrativen zur inklusiven Bildung http://bidol.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html Zugriff am 10.01.06
<i>SCHILDMANN, Ulrike:</i>	Integrationspädagogik und Normalisierungsprinzip – ein kritischer Vergleich In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 3/1997,
<i>SCHMIDTKE, Hans-Peter:</i>	Lebensqualität – Reflexionen über (sonderpädagogische) Assistenzen für Menschen mit Behinderungen Das Beispiel Zentralamerika In: Behindertenpädagogik, 36. Jahrgang, Heft 3/1997, S.300 – 309
<i>SCHMIDTKE, Hans-Peter:</i>	Behinderung und Dritte Welt – Was muß ich über ein Land wissen, um Behinderungen in ihrem Kontext zu verstehen? Vortrag gehalten auf der 35. Arbeitstagung der Dozentinnen und Dozenten für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern, Oktober 1998 Veröffentlicht in: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 3/2000
<i>SCHMIDTKE, Hans-Peter:</i>	Entwicklung pädagogischer Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne: Schule in der Einwanderungsgesellschaft Ein Handbuch 2005

LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN

<i>SCHNELL, Rainer, HILL, Paul, ESSER, Elke</i>	Methoden der empirischen Sozialforschung München, Wien 1992
<i>SCHRATZ, Michael/IBY, Manfred/ RADNITZKY, Edwin:</i>	Qualitätsentwicklung Verfahren, Methoden, Instrumente Weinheim, 2000
<i>SCHROEDER, Joachim:</i>	Modelos Pedagógicos Latinoamericanos, La Paz, Bolivia, 1994
<i>SEEWALD, Christina</i>	Die Ablösung des Begriffs der Integration durch den der Inklusion: Eine Chance für die Praxis? In: Horster, Detlef/ Hoyningen-Süess, Ursula/ Liesen, Christian: Sonderpädagogische Professionalität Beiträge zur Entwicklung der Sonderpädagogik als Disziplin und Profession Wiesbaden 2005
<i>SPECK, Otto:</i>	System Heilpädagogik Eine ökologisch reflexive Grundlegung München, 1991
<i>SPECK, Otto:</i>	Sonderschulpädagogische Professionalität durch Qualitätsentwicklung Begriffe / Modelle / Probleme In: Heilpädagogische Forschung 26(2000) S. 2-15
<i>SPECK, Otto:</i>	Verbessert die Evaluation von Unterricht das Lernen? Die Qualität von Unterricht in der öffentlichen Kritik In. Zeitschrift für Heilpädagogik, 8/2001, S.310-316
<i>STAINBACK, Susan y William:</i>	Aulas Inclusivas Madrid 1999
<i>STEENLANDT, Danielle Van:</i>	La integración de niños discapacitados a la educación común UNESCO OREALC, Santiago, Chile, 1991
<i>Swedish International Development Authority SIDA</i>	Poverty and Disability a position paper, 1995
<i>TALAVERA SIMONI, Maria Luisa:</i>	Otras Voces, Otros Maestros, La Paz, 1999;
<i>TAUSCH, Reinhard und Annemarie</i>	In: Miller, Reinhold: Lehrer lernen, Weinheim und Basel, 1999
<i>The World Bank – Poverty Group, Latin American and the Caribbean</i>	Bolivia: Poverty Diagnostic 2000, Green Cover Draft, published as report 20530-BO june, 28, 2002
<i>TERHART, Ewald:</i>	Das Einzelne und das Allgemeine Über den Umgang mit Fällen im Rahmen erziehungswissenschaftlicher Forschung In: Zeitschrift für erziehungs- und sozialwissenschaftliche Forschung 2 1985, S. 283 – 312

LITERATURLISTE UND QUELLENANGABEN

<i>TERHART, Ewald/ ALLEMANN-GHIONDA, Christina (Hg.)</i>	Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf 51. Beiheft Zeitschrift für Pädagogik. 52. Jahrgang 2006
<i>THIMM, Walter:</i>	Das Normalisierungsprinzip: eine Einführung., Kleine Schriftenreihe. Bd. 5. Lebenshilfe-Verlag, Marburg, 1994
<i>TOPPE, Sabine:</i>	Kinderarmut in Deutschland In: Grundschule, Westermann, Heft 1, 2001
<i>Universidad Mayor de San Andres, (UMSA) Instituto Nacional Superior Simón Bolívar (INSSB):</i>	Memoria Institucional Informe de cinco años de administración delegada La Paz, Bolivia, 2004
<i>UNESCO:</i>	Conjunto de Materiales para la Formación de profesores Las necesidades educativas especiales en el aula 1993
<i>UNESCO/OREALC</i>	La participación en la Educación de Todos: La Inclusión de Alumnos con Discapacidad Boletín EFA 2000
<i>UN MILLENIUMS-PROJEKT</i>	In die Entwicklung investieren Ein praktischer Plan zur Erreichung der Millenniums-Entwicklungsziele www.unmilleniumsproject.org/documents/germanoverview.pdf
<i>Verband Entwicklungspolitik deutscher Nichtregierungsinstitutionen VENRO</i>	Entwicklung braucht Beteiligung Wege zur gleichberechtigten Teilhabe von Menschen mit Behinderung in der Entwicklungszusammenarbeit, Bonn 2004 www.venro.org/publikationen/archiv/Entwicklung%20braucht%20Beteiligung.pdf
<i>VERNOOIJ, Monika</i>	Gedanken zum Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 69, 2000,3
<i>WARZECHA, Birgit:</i>	Qualitätsentwicklung: Kooperation zwischen der Verhaltensgestörtenpädagogik und der Kinder- und Jugendhilfe In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 2/1999,
<i>WEIGT, Gabriele</i>	Zur Situation von Menschen mit Behinderung in Entwicklungsländern im Kontext von Armutsbekämpfung und Menschenrechten Broschüre – Dokumentation der Informations- und Diskussionsveranstaltung Entwicklung ohne Ausgrenzung Menschen mit Behinderungen in der Einen Welt Probleme – Herausforderungen – Perspektiven Hrsg. Von Behinderung und Entwicklungszusammenarbeit Christoffel-Blindenmission Essen, Bensheim 2004
<i>WULF, Christoph (Hg.):</i>	Wörterbuch der Erziehung München 1974

ANHÄNGE (auf CD*)

ANHANG A: Dokumente und Materialien zum Praxisbericht (Kapitel 5)

ANHANG B: Dokumente und Materialien zum Forschungsvorhaben

ANHANG C: Transkription von Auszügen aus den ExpertInnen-Interviews

ANHANG D: Hilfsdokumente zur qualitativen Inhaltsanalyse und Material zur kommunikativen Validierung

*Die Anhänge sind über IBIT (Informations-, Bibliotheks- und IT- Dienste der Universität Oldenburg zugänglich.

Lebenslauf

BARBARA ANNA HEIB

Ich wurde am 12. Dezember 1953 in Bocholt, Nordrhein-Westfalen geboren. Im Jahr 1978 schloss ich an der Pädagogischen Hochschule Rheinland in Köln mein Studium mit der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Sonderschulen und mit der Diplomprüfung in Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt der Pädagogik der Verhaltensauffälligen ab. Es folgte im Jahr 1980 die zweite Staatsprüfung für das Amt des Lehrers in Berlin.

Seit der Verlegung des Wohnsitzes nach La Paz, Bolivien im Jahr 1987 arbeitete ich dort als Freiwillige in pädagogischen und sonderpädagogischen Arbeitsfeldern mit. Während meiner bis heute andauernden ehrenamtlichen Tätigkeit in der bolivianischen Stiftung Fundación Pueblo, deren Mitbegründerin ich 1991 war, habe ich einen tiefen Einblick in die Armutproblematik und ihre Wirkungen auf die schulische Versorgung der Schülerschaft mit besonderem Förderbedarf gewonnen.

Von 1992 bis 1998 war ich Lehrbeauftragte an der Staatlichen Universität (Universidad Mayor de San Andres) im Fachbereich Erziehungswissenschaften. In dieser Zeit erarbeitete ich Studien zur Qualifikation der MitarbeiterInnen in sonderpädagogischen Einrichtungen, zu Förderklassen an Regelschulen, einem Projekt des Bildungsministeriums, und zu Wirklichkeit und Anspruch von Einrichtungen zur Rehabilitation blinder Menschen. Diese Studien wurden in Bolivien publiziert. Im Bereich der Lehre nahm ich Aufgaben im Rahmen des „Plan Magisterio“, eines von der Bildungsreform verpflichtenden Aufbaustudiums für die bolivianische Lehrerschaft, wahr.

Im Kontext dieser Tätigkeiten beschäftigte ich mich ab 1998 mit der Frage nach Qualifikationsprozessen für integrationspädagogische Berufspraxis in bolivianischen Schulen. Die wissenschaftliche Bearbeitung dieser Thematik erfolgte als Fallstudie nach Zulassung als Doktorandin im Fachbereich Erziehungswissenschaften an der Carl von Ossietzky-Universität in Oldenburg.

Seit 2002 arbeite ich in Berlin - Kreuzberg als Klassenleiterin in einem sonderpädagogischen Zentrum mit dem Förderschwerpunkt in der geistigen Entwicklung.

Berlin, April 2008

ERKLÄRUNG

Hiermit erkläre ich, Barbara Anna Heiß,
geboren am 12. Dezember 1953 in Bocholt,

dass ich die vorliegende Dissertation mit dem Titel

**INTEGRATIONSPÄDAGOGISCHE LEHRERINNENFORTBILDUNG IN BOLIVIEN –
EINE FALLSTUDIE ZUM QUALIFIKATIONSPROZESS**

selbständig verfasst, keine anderen als die von mir angegebenen Quellen und Hilfsmittel
benutzt und die den benutzten Werken wörtlich oder inhaltlich entnommenen Stellen
kenntlich gemacht habe.

Berlin, den 25 April 2008

(Barbara Heiß)

DANKSAGUNG

In erster Linie danke ich den Lehrerinnen und Lehrern in Bolivien, die mir ihr Vertrauen schenkten, ihre Klassenzimmer öffneten und mir einen Einblick in ihre Sorgen und Nöte gewährten, aber auch ihre Hoffnungen auf eine Verbesserung ihrer schulischen Praxis mit mir teilten. Ich durfte viel von ihnen lernen. Insbesondere möchte ich Elizabeth, Jhonny, Luisa, Maria Eugenia, Ninoska, Lourdes und Elba danken.

Ohne die Einladung von Herrn Dr. Quiroga, Leiter des Zentrums für Behinderte CEREFÉ in El Alto und Frau Orozco, Leiterin der Sonderschule in CEREFÉ zur Zusammenarbeit wäre diese Arbeit nicht möglich gewesen. Ich bedanke mich für das Interesse an meiner Arbeit, die erfahrene Unterstützung und die kritisch-konstruktiven Gespräche.

An derAnfertigung der Dissertation in verschiedenen Phasen beteiligt waren Bernd Bielefeldt, Martin Thomas und Birgit Radtke, deren Fragen, Hinterfragen, Anmerkungen und Rat als kritische Freunde sehr wertvoll waren. Ihnen möchte ich meinen herzlichen Dank aussprechen für ihre Bereitschaft und Zeit, die Funktion kritischer Freunde wahrzunehmen.

In besonderer Weise gebührt mein Dank Herrn Dr. Volker Wendt, der mir die langen Jahre von Anfang bis Ende der Dissertationsarbeit hilfreich und unermüdlich mit wertvollem Rat, unterstützender Tat und viel Zuspruch zur Seite stand.

Bei Herrn Prof. Dr. Hans-Peter Schmidtke bedanke ich mich für die Bereitschaft, als Korreferent an dem Dissertationsvorhaben mitzuwirken. Seine kritische Würdigung der Arbeit hat mir ermöglicht, neue Perspektiven im Hinblick auf die Fragestellung und ihre Bearbeitung zu entwickeln.

Herrn Prof. Dr. Hilbert Meyer, dem Erstreferenten der vorliegenden Arbeit, bin ich zu großem Dank verpflichtet. Seine Bereitschaft und Offenheit für eine sehr spezifische erziehungswissenschaftliche Problematik, die ich im bolivianischen Kontext zu bearbeiten beabsichtigte, haben mir Mut gemacht und die Grundlage zur Arbeit geschaffen. Von großer Bedeutung war seine Reise nach Bolivien, während der er mit Interesse und Anteilnahme die Rahmenbedingungen der schulischen Wirklichkeit beobachtete und miterlebte. Ich danke ihm von Herzen für die erfahrene kontinuierliche Betreuung und Hilfestellung, für das stets offene Ohr und die trotz großer Arbeitsbelastung umgehenden Antworten auf meine Fragen.

Meinen tief empfundenen Dank möchte ich Günther Schulz-Heiß aussprechen. Seine stete Unterstützung war für mich von unschätzbarem Wert.