

Pius Thoma

Die verdrängte Rolle der Schule – Schule als Ökosystem

(Januar 2008; der Text wurde vollständig und aktualisiert veröffentlicht in: Thoma, Pius/Rehle, Cornelia: Inklusive Schule - Leben und Lernen mittendrin. Bad Heilbrunn 2009: Verl. Julius Klinkhardt, S. 17-33.)

Schule als Wirkungsfeld offener und geheimer Selektion

Derzeit kann der Betrachter des deutschen Schulsystems bereits auf der Vorderbühne der Schulwirklichkeit vielfältige Aktionen des Selegierens und Separierens wahrnehmen. Beinahe alle Eltern von Kindern mit Behinderung im schulpflichtigen Alter können von solchen selektiven Hürden berichten, die den Zugang zur Regelschule erschweren bzw. verhindern. Dabei beziehen sich ihre oft leidvollen Erfahrungen vorwiegend auf offene Selektionspraktiken gegenüber Kindern mit Behinderungen. Die Diskussion - für und wider die Integration eines Kindes - trifft dabei jedoch nur die Spitze des Eisberges. Entscheidender ist das Aufzeigen der Vielzahl der verborgenen selektiven Mechanismen, die als „heimliche“ Konzepte wirken. Diese selektiven Strukturen, die auch den Grundeinstellungen unserer gegenwärtigen Gesellschaft entsprechen (z. B. in der Allokationsfunktion der Schulen, vgl. Haeblerlin 2002), sind es, die unser Schulsystem im Vergleich zu dem anderer europäischer Länder zu einem äußerst undemokratischen System werden lassen, worauf die überregionalen Gutachten der jüngsten Zeit (PISA, OECD, auch der Sonderbericht des UN-Menschenrechtsexperten Munoz) in vertrauter Regelmäßigkeit immer wieder hinweisen.

Das deutsche Bildungswesen orientiert sich weitgehend an Prinzipien der Ökonomisierung, der Homogenisierung und der Separierung, wobei die beiden letztgenannten Vorgänge als komplementäre Prozesse gewertet werden müssen: Die Trennung der Menschen im Bildungssystem nach Differenzen in vorher genormten Merkmalen, z. B. den intellektuellen Fähigkeiten, ermöglicht in einem ersten Schritt die Einrichtung scheinbar homogener Lerngruppen, was dann in einem zweiten Schritt zur Ökonomisierung der Bildungsmaßnahmen in gegliederten Schulen führen soll. Die unterschiedlichen menschlichen Erscheinungsformen werden den Strukturen des Systems untergeordnet, sie werden im wahrsten Sinne nach den bestehenden Struktureinheiten kategorisiert und zugeordnet. Dies basiert auf historischen Entwürfen und geschieht, wie z. B. ein Blick auf das bayerische Sonderschulwesen verrät, in einer kaum überbietbaren Differenziertheit.[\[3\]](#) Entsprechend dieser Logik muss unser Bildungssystem notwendiger Weise selektiv ausgerichtet sein.

Wenn wir dennoch über die Integration von individuellen Kindern mit Behinderung diskutieren, erfassen wir, wie oben bereits angesprochen, in der Regel nur die offenen Selektionsmechanismen. Hier hat die Fachdiskussion immerhin bereits seit einigen Jahrzehnten, wenn auch nur mit geringem Erfolg, eingesetzt.

Der weit größere und komplexere Anteil selektiver Mechanismen spielt sich jedoch im bereits erwähnten „blinden Fleck“ unseres Schulsystems ab und wird von den pädagogisch Verantwortlichen entweder in ihrer Tragweite nicht wahrgenommen bzw. nicht reflektiert oder, was gravierender ist, aus dem pädagogischen Bewusstsein geradezu verdrängt.

Beispiele hierfür sind:

- Die Beurteilung von Schülerleistungen durch Noten: Ingenkamp hat bereits 1971 nachgewiesen, dass Noten als Instrumente einer Leistungsbewertung wegen ihrer Abhängigkeit vom Urteil der bewertenden Personen nicht objektiv, wegen der Abhängigkeit von den Bewertungssituationen nicht reliabel und wegen der fehlenden Differenziertheit in der Aussage nicht valide sein können (vgl. Ingenkamp 1995). Tatsache aber ist, dass sie als hoch selektive Kriterien maßgeblichen Einfluss auf Erfolg oder Misserfolg einer Schulkarriere ausüben.
- Die Beratungsgespräche zum Übergang in die Sekundarschule: Die LAU-Studie in Hamburg (Lehmann/Peek 1996) hat gezeigt, dass Beratungs- und Empfehlungspraktiken Kinder beim Übergang von der Grundschule zum Gymnasium schichtspezifisch benachteiligen bzw. begünstigen.
- Die Wahrnehmungs- und Beurteilungsfehler, die in der Person der Beurteilenden liegen: Sacher führt diesbezüglich eine Reihe von Fehlerquellen an, die zu einer Kausalattribution guter oder schlechter Leistungen durch Lehrer führen. Unter anderem benennt er den Halo-Effekt, Zentraltendenzen, Milde-Streng-Tendenzen, Nähe oder Distanz zur sozialen Gruppe (vgl. Sacher 1994). Die selektive Wirkung dieser psychischen Mechanismen zeigt sich eher indirekt darin, dass Schüler erwiesenermaßen geneigt sind, die negativen bzw. positiven Einstellungen des Lehrers im Sinne der „selbsterfüllenden Prophezeiung“ in ihr eigenes Selbstkonzept zu übernehmen.
- Das Zurückstellen oder Sitzenbleiben von Kindern: Laut Statistischem Bundesamt haben im Schuljahr 2003/04 an allgemeinbildenden Schulen in Bayern 56.342 Schüler eine Jahrgangsklasse wiederholt. Das heißt: Diese Schüler wurden auf Grund ihrer ungenügenden Leistungen, oft allerdings auch auf Grund des Betragens aus ihren vertrauten Gruppen herausgenommen mit der Absicht, Lern- bzw. Verhaltensdefizite in der neuen Lerngruppe durch den Wiederholungseffekt ausgleichen zu können. Dabei weisen Baumert u. a. (2001) nach, dass Wiederholungsschüler in der neuen Klasse bald wieder am Ende der Leistungsskala rangieren.
- Überweisung von Kindern an Förderschulen: Haeberlin (2002) stellt in seiner Untersuchung (1990 – 2000) zur schulischen Selektion von Immigrantenkinder in der Schweiz

deren Überrepräsentation an Schulen für Lernbehinderte fest und kommt zu dem Ergebnis, „dass sich die Sonderschule für Lernbehinderte in einem raschen Wandel von der bisherigen Schule für Arbeiterkinder zur Schule für Ausländerkinder befindet“ (ebda., 97). Ähnliche Tendenzen finden wir auch im deutschen Schulwesen. An diesem Prozess wird deutlich, wie sehr die Schule durch ihre selektiven Mechanismen die Funktion der Allokation und sozialen Positionierung einer Person innerhalb der Gesellschaft übernommen hat.

Gemeinsam ist diesen selektiven Schulmaßnahmen, dass sie im Schulalltag gemäß einer institutionellen Logik mit dem Ziel der Homogenisierung von Lerngruppen regelmäßig angewandt werden, obwohl, wie oben aufgezeigt werden konnte, eine Vielzahl von empirischen Befunden auf die Untauglichkeit dieser Handlungsstrategien hinweist.

Die eigentlichen Gefahren dieser selektiven Maßnahmen erkennen wir jedoch erst dort, wo ihr Einfluss auf den individuellen Entwicklungsverlauf der betroffenen Kinder augenscheinlich wird. Sie stellen nämlich existenziell bedeutsame Eingriffe und Weichenstellungen dar, die im negativen Fall die Ökologie einer Entwicklung zumindest vorübergehend, oft jedoch dauerhaft behindern oder gar auf ein „Abstellgleis“ führen können. Sie werden von den betroffenen Kindern meist als beschämender Akt empfunden und wirken sich negativ auf deren Selbstkonzept aus. Damit ist die Frage nach den Menschenrechten, speziell nach dem uneingeschränkten Recht aller Kinder auf Bildung und Entwicklung wieder tangiert.

Die Schule als System

Wie oben schon genannt, ist die Schule in der Phase des Schulalters in der Regel das System mit den wohl umfassendsten und nachhaltigsten Auswirkungen auf andere Systeme und vor allem auf den individuellen biographischen Verlauf eines Menschen. Bedingt durch die Schulpflicht wird die Schule in Kindheit und Jugendzeit notwendiger Weise zum ausgedehnten Lebensraum eines jeden Kindes. Durch die damit verbundenen Aufgaben und Normen (z. B. Schulzeiten, Hausaufgaben) nimmt sie direkt Einfluss auf persönliche Lebensgestaltung und Lebensführung. Gleichzeitig vergibt die Schule im Rahmen ihrer Qualifizierungsfunktion Berechtigungen und Zertifikate, die über die zukünftigen Sozialchancen der Schüler entscheiden. Gemäß ihrer Allokationsfunktion weist die Schule ihren Absolventen indirekt soziale Positionen innerhalb der Gesellschaft zu und wird so zum mitbestimmenden Zukunftsfaktor. Die Schule eröffnet, leitet ein oder verschließt aber auch Lebensperspektiven für die Menschen (z. B. Berufsmöglichkeiten, Leben in geschlossenen oder offenen Betreuungsformen bei Menschen mit Behinderung).

Neben dieser institutionellen Beschreibung des Systems Schule lässt sich auch ein ökosystemisches Bild der Schule zeichnen, das je nach schulischen und lokalen Bedingungen variiert.

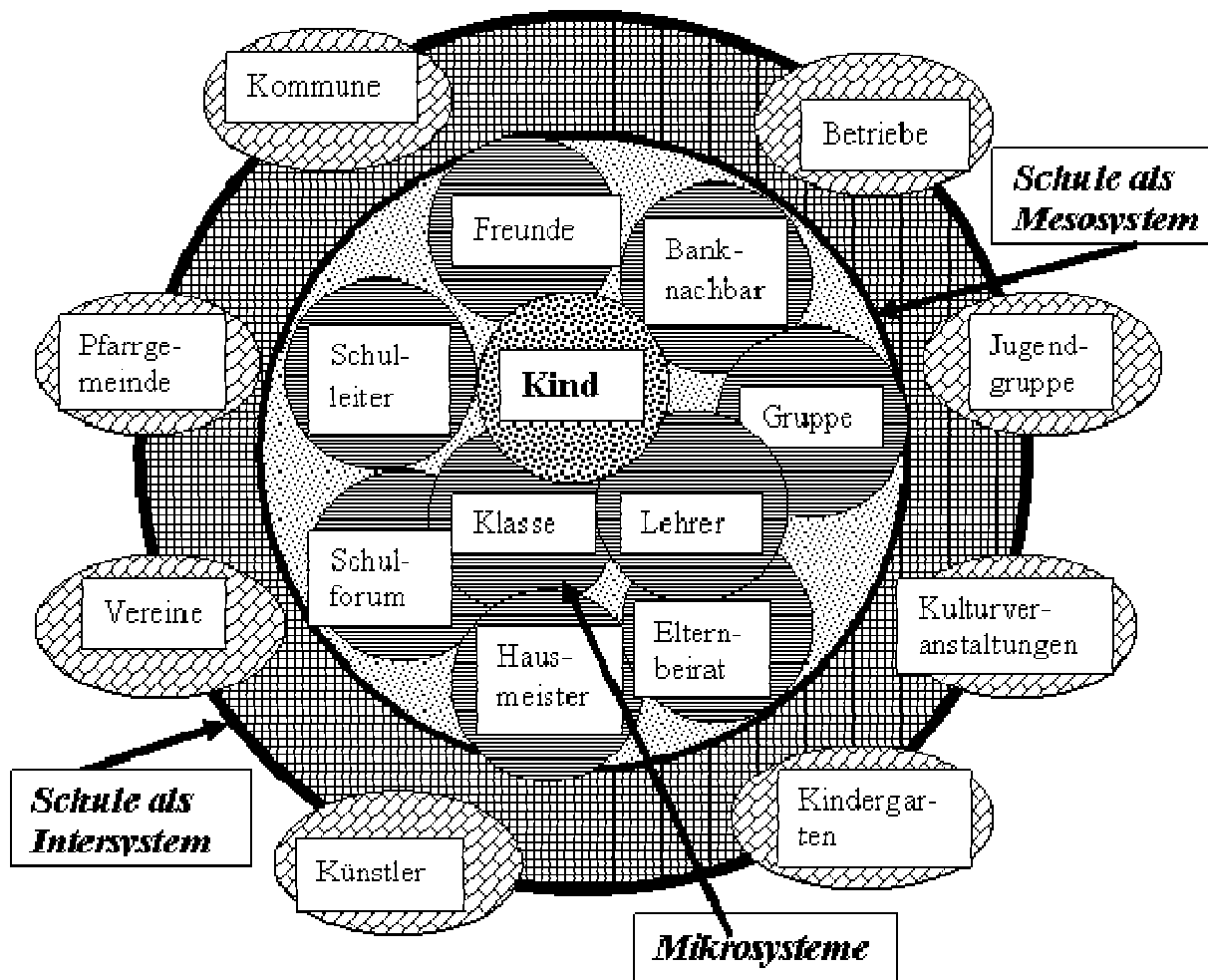


Abb. 2: Die Schule als Ökosystem (eine idealtypische Darstellung)

Wie wir der typisierenden Abbildung 2 entnehmen können, stellt die Schule als Mesosystem einen Verbund von Mikrosystemen dar, der dem einzelnen Individuum eine fast unerschöpfliche Fülle von Angeboten und Beziehungen ermöglichen kann. Zu den Mikrosystemen zählen alle Schulfreundschaften, alle Partnerbeziehungen (z. B. Banknachbarn, Gruppenmitglieder), Beziehungen zwischen Schülern und Lehrern, der Lehrer untereinander, die Kontakte zum Hausmeister, aber auch die Kooperation zwischen Eltern und Lehrern bzw. der Schulleiterin, das Schulforum und der Elternbeirat. Die Liste der Mikrobeziehungen ließe sich beliebig erweitern. In all diesen Systemen kann der einzelne als autonomes, mitbestimmendes Subjekt in unterschiedlichen Rollen Schule mitgestalten und dabei wichtige Handlungspraktiken erfahren, einüben und sich soziale Kompetenzen aneignen.

Auch auf der intersystemischen Ebene zeigen sich vielfältige Verknüpfungen und Zusammenhänge. Kooperationen mit der Kommune, mit der Pfarrgemeinde, mit Vereinen, mit der Musikschule, mit Kindergärten, mit der Polizei, mit örtlichen Betrieben und Unternehmen usw. sind in Schulprogrammen vorgesehen. Ein solches Verbundsystem entfaltet für alle Be-

teiligten ein im Voraus nicht definierbares Kontingent an Entwicklungspotenzialen und beeinflusst nicht nur die Lernbedingungen, sondern auch die Qualität der gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbedingungen eines Kindes. Die optimale Nutzung der Potenziale setzt jedoch eine gleichberechtigte Partizipation aller auf der Basis von Autonomie und Eigenverantwortlichkeit voraus. Werden diese Optionen einzelnen Menschen verwehrt, wird ein solches Verbundsystem für sie schnell zur Entwicklungsbarriere. Und genau dies ist bei Kindern mit Behinderung oft der Fall.

Wenn wir den Fokus auf diese Gruppe von Kindern richten, dann müssen wir konsequenter Weise vom ökosystemischen Denkansatz aus zuerst den Behinderungsbegriff neu definieren. Eine Behinderung kann demnach nicht mehr länger nur als ein individuumsbezogenes Merkmal einer Person verstanden werden, sondern liegt dann vor, wenn ein Mensch mit einem Handicap oder einer Beeinträchtigung „ungenügend in sein Mensch-Umfeld-System integriert ist.“ (Hildes Schmidt/Sander 2002, 304)

Auf die Schule bezogen bedeutet dies, dass wir auch den Kindern mit Behinderung einen barrierefreien, gleichberechtigten Zugang zu den oben beschriebenen Beziehungen und Potenzialen des Systems Schule offen halten müssen, um ihnen gleichwertige individuelle Entwicklungs- und Bildungschancen gewährleisten zu können. Unser Staat muss sich hier die kritische Frage stellen lassen, ob das von ihm verantwortete Schulsystem die optimalen Entwicklungs- und Integrationsbedingungen für alle Kinder unserer Gesellschaft bietet.

Zusammenfassung

Die ökosystemische Position in unserer Fragestellung ist deutlich: Behinderung entsteht vor allem durch Behinderungen aus einer ungünstigen Struktur des Umfelds heraus. „Das soziale und materiale Umfeld eines Menschen mit Schädigung oder Leistungsminderung entscheidet weitgehend darüber, wieweit dieser Mensch partizipieren kann, wieweit er sich angenommen und dazugehörig fühlt bzw. wie weit er sich als behindert erlebt.“ (Hildes Schmidt/ Sander 2002, 304)

Der Schule kommt, wie beschrieben worden ist, eine exzellente Bedeutung in der Entwicklung eines Kindes zu. Als so genanntes Mesosystem und Intersystem spielt sie während der Phase des Schulalters und darüber hinaus eine vermittelnde Rolle innerhalb wichtiger Systeme im Umfeld des Kindes. Damit nimmt sie maßgeblich Einfluss auf die Möglichkeiten der Partizipation eines Kindes an den materiellen, sozialen und kulturellen Lebensbedingungen. Wenn wir wollen, dass die Entwicklungs- und Bildungschancen für alle Kinder gleich und gerecht sein sollen, wenn wir beschämende und damit entwicklungshindernde Eingriffe vermeiden wollen, dann können wir dies nur über den Weg der gemeinsamen Schule schaffen. Doch die schulische Inklusion verharrt bei uns noch im Status einer Vision und bleibt weiterhin eine zentrale Entwicklungsaufgabe unserer Gesellschaft. Genau darauf weist Vernor Munoz in seinem UN- Bericht sehr deutlich hin.

-
- [1] Vgl. Umsetzung der UN-Resolution 60/251 „Rat für Menschenrechte“ vom 15. 03.2006. Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Munioz, vorgestellt am 20.03.2007 in Genv
- [2] Ich danke Frau Magdalena Federlin, dass sie der Veröffentlichung dieser Passage aus einem privaten Schreiben zugestimmt hat
- [3] Vgl.: Förderschulen unterstützen Schüler sonderpädagogisch. In: Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Welche Schule ist die richtige? Informationen zu den Schullaufbahnen in Bayern. 2002/2003, 22 f.
- [4] Vgl. Bayrisches Erziehungs- und Unterrichtsgesetz (BayEUG) 2003
- [5] Adolf Schlatter, evangelischer Theologe (1852 – 1938)
- [6] Jedem Mitglied einer Gesellschaft wird auf der Basis bestimmter gesellschaftlicher Kriterien ein sozialer Rangplatz zugewiesen.

Literatur

- Baumert, J. u. a. (Hrsg.): Pisa 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen 2001
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus: Welche Schule ist die richtige? Informationen zu den Schullaufbahnen in Bayern. 2002/2003
- Boban, I./Hinz, A. (Hrsg.): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg, 2003.
- Bronfenbrenner, Uri: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- Haeberlin, U./Moser, U./Bless, G./Klaghofer, R.: Integration in die Schulklasse. Fragebogen zur Erfassung von Dimensionen der Integration von Schülern. FDI 4-6. Bern, Stuttgart, Wien 1989
- Haeberlin, U.: Schulschwache und Immigrantenkinder in der Primarstufe – Forschungen zu Separation und Integration. In: Heinzl, F./ Prengel, A. (Hrsg.): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung 6, Opladen 2002
- Hildes Schmidt, A./ Sander, A.: Der ökosystemische Ansatz als Grundlage für Einzelintegration. In: Eberwein, H./Knauer, S. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim/Basel ⁶ 2002
- Homfeld, H.G.: Stigma und Schule. Abweichendes Verhalten bei Lehrern und Schülern. Düsseldorf 1974
- Huschke-Rhein, R.: Einführung in die systemische und konstruktivistische Pädagogik. Beratung – Systemanalyse – Selbstorganisation. Weinheim/Basel/Berlin ²2003
- Ingenkamp, K.-H.(Hrsg.): Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung. Weinheim/Basel ⁹1995

Lehmann, R. H./ Peek, R.: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern der fünften Klassen an Hamburger Schulen. Hamburg 1996

Maturana, H. R./ Varela, F. J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern / München 1984

Sacher, W.: Prüfen – Beurteilen – Benoten. Bad Heilbrunn 1994

Schumann, B.: „Ich schäme mich ja so!“ Die Sonderschule für Lernbehinderte als „Schonraumfalle“. Bad Heilbrunn 2007

Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung. München/Basel³ 1996

Wocken, H.: Andere Länder, andere Schüler? Vergleichende Untersuchungen von Förderschülern in den Bundesländern Brandenburg, Hamburg und Niedersachsen (Forschungsbericht) 2005

Wygotski, L. S.: Denken und Sprechen. Frankfurt a. M. 1974