

Michael Zander

(Der Autor, Dipl-Psych., arbeitete von Juli 2005 bis Dezember 2007 im Rahmen einer EQUAL-Förderung der EU als Behindertenberater an einer integrativen Gesamtschule im Land Brandenburg.)

## **Psychologie und schulische Inklusion**

Sehr geehrte Damen und Herren,

zunächst muss ich Sie um Verständnis dafür bitten, dass ich weder im Namen unseres EQUAL-Projekts spreche noch über konkrete Fälle an der Schule berichten kann; letzteres nicht, um die Anonymität der Klientinnen und Klienten zu wahren. Trotzdem bildet meine Arbeit natürlich einen Erfahrungshintergrund für die folgenden Überlegungen. Offiziell bin ich nicht als Psychologe, sondern als Sozialarbeiter angestellt; da ich jedoch im Fach Psychologie ausgebildet wurde, musste sich mir die Frage aufdrängen, was diese Disziplin zu Fragen schulischer Inklusion von Menschen mit Behinderung beizutragen hat. Leider kann ich Ihnen keine durchdachte Theorie bieten, vielmehr versuche ich, Ihnen von meiner schrittweisen Orientierung auf einem Problemgelände zu berichten.

Sie erinnern sich wahrscheinlich daran, dass der UNO-Sonderberichterstatter für das Recht auf Bildung Vernor Muñoz im März 2007 einen Bericht vorlegte, in dem er das deutsche Schulsystem kritisierte. Seine Kritik, in einem Satz zusammengefasst, lautet, dass das deutsche dreigliedrige Schulsystem Kinder aus migrantischen Familien und subalternen sozialen Klassen sowie Kinder mit Behinderung systematisch benachteiligt. Damit spricht Muñoz nur aus, was in der bildungssoziologischen Forschung längst bekannt ist. Trotzdem erntete er z.T. aggressive Reaktionen; nicht ohne rassistischen Unterton nannte z.B. Josef Kraus, der Präsident des „Deutschen Lehrerverbandes“, Muñoz einen „UNO-Querulanten aus Costa Rica“, der „dreist“ und „des Deutschen keineswegs mächtig“ sei und der sich „um sein eigenes Land kümmern“ solle. Er solle sich „nichts darauf einbilden“, so Kraus weiter, wenn er „in Zeitungen wie ‚Neues Deutschland‘, ‚junge Welt‘, ‚taz‘ oder in den Blättern der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Jubelkommentare“ (Kraus 2007) erfahre. Dass Kraus weniger als nichts verstanden hat, zeigt sich in seinem vermeintlichen Gegenargument, Deutschland habe das „höchstdifferenzierte

Förderschulwesen der Welt: mit eigenen Schulzweigen für die unterschiedlichsten Benachteiligungen, mit eigens dafür ausgebildeten Lehrern, mit kleinsten Lern- und Betreuungsgruppen.“ Unter anderem hatte Muñoz festgestellt, dass die „Einbeziehung von behinderten Menschen in die Regelschulen nicht die Norm“ in der BRD ist und dass der Staat „eine Politik der Absonderung“ betreibe. Der Regelschulbesuch variere stark nach Bundesländern; während in Berlin bis zu 45 % der behinderten Kinder die Regelschule besuchten, seien es in Bayern nur etwa 28 % (Rat für Menschenrechte 2007). Diese Zahlen dürften auf den Grundschulbereich bezogen und sehr optimistisch sein; sie stellen nur ein Schlaglicht auf die Ausgrenzung Behinderter dar. Je höher man in der Hierarchie steigt, desto ungünstiger sind die Bedingungen für Bildungsbeteiligung.

In seinem Bericht kritisiert Muñoz den Begriff der Integration. „Integration kann als Prozess verstanden werden, in dem Menschen sich verpflichten, sich einem zuvor festgelegten Modell anzupassen. Aus diesem Grund handelt es sich um einen vertikalen Prozess, der die besonderen bildungspolitischen Erfordernisse und die jedem Menschen eigenen Merkmale, auch von Schülern mit Behinderung, außer Acht lässt“ (ebd.). Dagegen fordert er: „Nicht die Menschen müssen sich dem Bildungssystem anpassen, sondern das Bildungssystem muss sich dem Menschen anpassen.“ In diesem Sinne spricht er, in Anlehnung an entsprechende Diskussionen in Integrationspädagogik und *Disability Studies*, von „Einbeziehung“ oder „Inklusion“. Bereits in der *Salamanca*-Erklärung der UNESCO von 1994 heißt es, die Schule als Ganze müsse – „einschließlich Curriculum, Organisation, Personal“ – „an die tatsächlich vorliegenden Bedürfnisse“ (vgl. Schweizerische UNESCO-Kommission 1994) angepasst werden.

Dass diese seit ungefähr 15 Jahren geführten Debatten sich bisher wenig in der Pädagogischen Psychologie niedergeschlagen haben, verrät ein Blick in einschlägige Lehrbücher. Behinderte Schülerinnen und Schüler und *mainstreaming* spielen darin nur am Rande und unter den Vorzeichen der Sonderpädagogik eine Rolle (z.B. Gage & Berliner 1996). Die gesellschaftliche Aussonderung spiegelt sich auf eine affirmative Weise in der speziellen Subdisziplin der „Heil-“ oder „Sonderpädagogischen Psychologie“ (Bundschuh 1995) wider. Die Leistungen der Forschung verdanken wir bisher weniger der akademischen Psychologie, sondern vor allem der Integrationspädagogik und soziologischen Beiträgen der *Disability Studies* (DS). Der Psychologie insgesamt bescheinigen Rhoda Olkin & Constance

Pledger (2003), sie sei in der „interdisziplinären Koalition“ der DS ein „late comer“. Nichtsdestotrotz gibt es in der Psychologie Ansätze, die sich aus meiner Sicht gut zur Bearbeitung von Fragen der DS eignen würden, z.B. progressive Varianten der Psychoanalyse, sozialpsychologische Stigmatheorien oder Kurt Lewins Theorie sozialer Minderheiten (z.B. Richarz 2003, Crocker et al. 1998, Lewin 1953). Ich möchte einen Ansatz herausgreifen, der m.E. überraschende Gemeinsamkeiten mit Grundpositionen der DS aufweist. Es handelt sich um die „Kritische Psychologie“, die ab 1968 von Klaus Holzkamp, Ute Osterkamp, Morus Markard, Gisela Ulmann und anderen entwickelt wurde. Ihre Grundpositionen, die, wie gesagt, aus meiner Sicht mit den DS kompatibel sind, lassen sich folgendermaßen skizzieren:

1. Die Kritische Psychologie stellt „Handlungsfähigkeit“ und die individuelle „Teilhabe an der Verfügung (,Kontrolle‘) über die gesellschaftlichen Lebensbedingungen“ (Holzkamp 1983, 243) in den Mittelpunkt ihrer Theorie. Ihre auf anthropologischen Studien beruhende Annahme, dass psychisches Wohlbefinden wesentlich von der Antizipierbarkeit der Bedürfnisbefriedigung und von der (Mit-) Kontrolle der Befriedigungsquellen abhängt, thematisiert ein Problem, das einerseits alle Menschen betrifft, sich andererseits für Menschen mit Behinderung in besonderer Weise stellt. Dass Bedürfnisbefriedigung durch kooperatives Handeln gewährleistet wird und außer mit unmittelbaren sozialen Beziehungen auch mit gesellschaftlichen Rahmenbedingungen zusammenhängt, ist im Fall von Behinderung besonders deutlich. Wie die DS würde die Kritische Psychologie insbesondere nach der gesellschaftlichen Konstituierung von Behinderung fragen. Entsprechend wendet sie sich im Hinblick auf die Bewertung von Menschen durch gesellschaftliche Institutionen dagegen, „gesellschaftliche Beschränkungen in individuelle Beschränktheit“ (Fahl & Markard 1993) umzuinterpretieren.
2. Donna Reeve (2006), eine britische Psychologin aus dem Kontext der DS, geht davon aus, dass Unterdrückung auf der Ebene des Unbewussten verinnerlicht werden könne, z.B. wenn man versucht, eine äußere Bedrohung dadurch abzuwehren, dass man die auf die eigene Person bezogenen Vorurteile selbst übernimmt. In ähnlicher Weise operiert die Kritische Psychologie, wenn sie angesichts von Macht- und Herrschaftsverhältnissen nach den Formen psychischer Abwehr fragt, die sich die Akteure verwenden, um diese Verhältnisse aufrecht zu erhalten (Osterkamp 1976).

3. Wie die *Disability Studies* auch beansprucht die Kritische Psychologie, in Theorie und Forschung von den Problemen von Menschen auszugehen, statt Menschen als Problem zu betrachten. Sie zielt darauf, Menschen nicht auf Erkenntnisobjekte zu reduzieren, sondern sie als Erkenntnissubjekte ernst zu nehmen und gesellschaftliche Bedingungen von ihrer subjektiven Wahrnehmung auszugehen und diese mit wissenschaftlichen Mitteln zu rekonstruieren bzw. zu objektivieren. Bevorzugt werden dabei partizipative Forschungsmethoden, wie sie aus der Aktionsforschung bekannt sind. Allerdings zeigt die Erfahrung, dass eine Qualifikation von Forschungsteilnehmenden zu Mitforschenden meist nur partiell erreicht werden kann und ein zwar kontrafaktisches, aber heuristisch wertvolles Ideal darstellt.

Damit ist die Kritische Psychologie natürlich nicht als Ganze dargestellt; es geht lediglich darum, einen kritischen Blick oder Zugriff auf die schulische Praxis zu unterstützen. Dies ist nicht zuletzt deshalb notwendig, weil die „Integrationspädagogik“ sich in den vergangenen Jahren zwar zur „Inklusionspädagogik“ entwickelt hat, aber die integrative Praxis bisher kaum kritisch untersucht. Ich vermute, dass dies mit der notwendigen Frontstellung gegen die immer noch dominierende Sonderpädagogik zu tun hat. Begreiflicherweise sah die Integrationspädagogik in der Vergangenheit ihre wichtigste Aufgabe darin, durch Theorie, Forschung und exemplarische Praxis, die Argumente der Sonderpädagogik zu widerlegen. Darüber geriet die kritische Untersuchung der integrativen Praxis in den Hintergrund, weil man befürchten musste, Wasser auf die Mühlen der Sonderpädagogik zu gießen.

Ich möchte meine bisherigen Überlegungen nun dazu nutzen, um die subjektive Wahrnehmung von Leistungsbewertung durch Schülerinnen, Schüler und Lehrkräfte zu analysieren. „Binnendifferenzierter Unterricht“ heißt die Methode, mit der unterschiedlichen Leistungsniveaus von Schülerinnen und Schülern Rechnung getragen werden soll. Sie bedeutet, dass die Mitglieder der Klasse unterschiedlich schwierige oder umfangreiche Aufgaben bearbeiten und unterschiedliche Abschlüsse anstreben. In der Praxis erweist sich dies für die Lehrkräfte nicht selten als problematisch. Die Fragen, die sich ihnen in diesem Zusammenhang stellen, lauten z.B.: Wie leicht darf oder muss eine Aufgabe sein, um die Lernbehinderung eines Schülers auszugleichen? Welches Verhalten ist auf die Behinderung zurückzuführen

und welches unterliegt als „Faulheit“ dem Willen des Schülers? Ab wann toleriere ich einen Disziplinverstoß oder mangelnde Aufmerksamkeit nicht mehr als Ergebnis von ADS, sondern sanktioniere ihn durch eine schlechte („pädagogische“) Zensur? Welche „Vergünstigung“ eine Schülerin oder ein Schüler zum Ausgleich seiner Behinderung erhält, wird i.d.R. zwar in einem „Hilfeplan“ festgelegt, dies kann aber oft nicht exakt genug geschehen, um derartige Unsicherheiten auszuschließen. Die Binnendifferenzierung ist zum einen auf Gruppen bezogen, beispielsweise alle, die in der Klasse einen Lernbehindertenabschluss anstreben, zum anderen auf die Individuen, weil alle Schülerinnen und Schüler unterschiedliche Lernvoraussetzungen mitbringen. Die Lehrkräfte müssen die paradoxe Anforderung meistern, in der Leistungsbewertung alle Mitglieder einer Teilgruppe an einem gleichen Maßstab zu messen, andererseits die Verschiedenheit der Individuen und ihrer Lernvoraussetzungen zu berücksichtigen. Für die Lehrkräfte ist dies die Variation eines Dilemmas, das, bezogen auf nichtbehinderte Schülerinnen und Schüler und die Gesamtklasse, in der pädagogisch-psychologischen Literatur bereits bekannt ist. Unterricht, heißt es, soll „erstens ‚qualifizieren‘, d.h. zu möglichst hohen Lernzuwachs [...] führen. Unterricht soll zweitens aber auch ‚egalisieren‘, d.h. zu einem Chancenausgleich zwischen den Schülern [...] führen.“ (Brunstein 2000, 389). Diese Ziele widersprechen einander, wenn man annimmt, dass „Qualifizierung“ durch „stringente Führung“ und „hohe Lehrstofforientierung“, „Egalisierung“ jedoch durch „hohe Langsamkeitstoleranz“ und „hohe Adaptivität des Unterrichts“ (a.a.O., 390) erreicht wird. Es wäre interessant, zu untersuchen, wie Lehrkräfte mit solch widersprüchlichen Aufgaben umgehen. Vielleicht ließe sich zeigen, dass es naheliegend ist, jeweils eine Seite dieses Widerspruchs auszublenden und sich psychisch durch besondere Forschheit zu entlasten oder dadurch, dass man dem Gegenüber das Problem zuschreibt. Behinderte Schülerinnen und Schüler kennen etwa das Vorurteil, dass nicht wenige Lehrkräfte und Mitschülerinnen/-schüler gegen sie hegen; demzufolge nützen sie ihre Behinderung aus, um Vergünstigungen zu erhalten oder ihre „Faulheit“ zu rechtfertigen. Manche von ihnen versuchen, dem durch besonders „angepasstes“ Verhalten zuvorzukommen. Binnendifferenzierung kann auch bei nichtbehinderten Mitschülerinnen/-schülern zu Unmut führen, wenn sie die Gerechtigkeit der Leistungsbewertung oder der Ahndung von Disziplinverstößen anzweifeln und es ihnen so erscheint, als würden die Behinderten

bevorzugt. Diese Sichtweise kann die Funktion haben, das Unbehagen, das die Bewertung als solche auslöst, an einem „Sündenbock“ festzumachen.

Michael Oliver (1996, 86) hat die Frage aufgeworfen, wie Integration in einer von strukturellen Ungleichheiten geprägten Gesellschaft zu erreichen sei. „Welche Konsequenzen hat es, Kinder in ein Erziehungssystem zu integrieren, das diese Ungleichheiten widerspiegelt und verstärkt?“ Verschiedene Autorinnen und Autoren verweisen darauf, dass Notengebung darauf zielt, Schulleistungen zu hierarchisieren und zu differenzieren. Fallen etwa Klausuren „zu schlecht“ aus, werden sie entweder wiederholt oder die Lehrkräfte verändern mit einer „Arbeit am Schnitt“ nachträglich den „Erwartungshorizont“ der Arbeit, um die ursprüngliche Leistungshierarchie in der Klasse wieder herzustellen. Der Soziologe Herbert Kalthoff (1996) z.B. hat diesen Vorgang durch Beobachtung von Klausurkorrekturen nachgewiesen. Einer „zu gut“ ausgefallenen Arbeit lässt man eine schwerere folgen, „also im Effekt eine solche, die (warum auch immer) schlechter (d.h. eher um den Klassendurchschnitt verteilt verteilt) benotet werden wird“ (Holzkamp 1993, 372). Klaus Holz kamp zeigt an Passagen des Berliner Schulgesetzes, wie im Konzept des „Leistungsstandes“ das Kriterium der Leistungshöhe zurücktritt hinter dem Stand in der Notenverteilung innerhalb der Klasse. Für die subjektive Situation der Lehrkräfte heißt das: „Der Lehrer muss damit fertig werden, dass er einerseits gemäß seinem pädagogischen Auftrag möglichst *alle* Kinder zu guten Leistungen zu bringen, aber andererseits durch die geforderte ‚Normalisierung‘ der Bewertungen den Kindern *unterschiedliche*, d.h. stets einem Teil von ihnen schlechte Noten geben muss“ (a.a.O., 375). Mancher mag sich dabei mit Personalisierungen und Scheinerklärungen behelfen („X ist zu faul“, „Y ist im sprachlichen Bereich nicht begabt“ etc.). Es ist offensichtlich, dass eine Praxis, die notwendigerweise „Gewinner“ und „Verlierer“ produziert, nicht eben geeignet ist für inklusives Lernen, weshalb sie auch von manchen Integrationspädagoginnen/ -pädagogen – z.B. Sabine Knauer oder Gerd Iben – deutlich verurteilt wird (s.a. Ulmann 2002). Die Funktion dieser Art Notengebung besteht natürlich darin, „die Konsequenzen aus der Note für die Schullaufbahn etc. des betroffenen Individuums als gerecht zu legitimieren“ (Holzkamp 1993, 372; siehe auch Zander 2003). Die Selektion wird nach der Schule fortgesetzt, in berufsvorbereitenden Maßnahmen, Berufsausbildung, Studium, kostspieligen Zusatzausbildungen usw.

Mit der Kritik der Zensurpraxis ist natürlich weder geleugnet, dass es verschiedene Fähigkeiten gibt, noch, dass diese bewertet werden müssen (wir verlangen zu Recht, dass Maurerinnen, Bäcker, Chirurgen oder Piloten etwas von ihrem beruflichen Tun verstehen). Aber Fähigkeiten sind keine Erklärung für Leistungen, sondern selbst erklärungsbedürftig; und Bewertungen müssen erstens anhand bestimmter sachlich begründbarer Erfordernisse erfolgen und nicht im sozialen Vergleich, zweitens sollten sie auf das Wesentliche reduziert werden, statt die schulische Kooperation durch ihre Allgegenwart zu vergiften. Kalthoff weist auf die Macht der schulischen Urteile über das Selbst- und Weltbild der Schülerinnen und Schüler hin. „Das schulische Urteil, d.h. die Erfahrung eines andauernden Beurteilt- und Zensiert-Werdens..., erzwingt einen ‚Sinn von Grenzen‘ [...]. So sammeln Schüler nicht nur Wissen als [vermeintliche - M.Z.] Gewissheiten, sondern ebenso sozial konstruierte Status-Gewissheiten“ (Kalthoff a.a.O., 122). In Stellungnahmen von Schülerinnen und Schülern im Rahmen einer Befragung zum Mathematikunterricht konnten Christian Baudelot & Roger Establet (1997) bestimmte Tendenzen ausmachen: Die Schülerinnen und Schülern mit „guten“ Leistungen verwenden ein Vokabular der Objektivierung und Distanzierung. Wer „gut ist in Mathematik, übernimmt den offiziellen Wortschatz des Fachs.“ Dieser erscheine den Schülerinnen und Schülern so „zwingend wie eine natürliche Realität, die von außen her das Regelverhalten als kategorischen Imperativ vorschreibt. [...] ‚Man braucht Logik‘, ‚man muss ständig beweisen‘, ‚man muss synthetisch denken können‘ [...], ‚man muss Probleme lösen und Formeln anwenden‘...“ (ebd.) Dagegen verwendeten Schülerinnen und Schüler mit „schlechten“ Leistungen eher ein Vokabular der personalisierenden Zuschreibung. „Das ‚ich bin‘ ersetzt [...] den objektiven Befund, den die guten MathematikerInnen heranziehen (‚das ist logisch‘, ‚das ist hart‘ usw.): ‚Ich bin schwach‘, ‚ich bin blockiert‘ [...], ‚ich bin total unlogisch‘, ‚ich bin eine Null‘, ‚ich bin nicht sehr motiviert‘...“ Die Kritik an den Mängeln schulischer Bewertungen zielt in erster Linie nicht darauf, Notengebung durch „Vergleichsarbeiten“ scheinbar „gerechter“ und „objektiver“ zu gestalten; dies würde die ungleichen Chancen der Schülerinnen und Schüler nur stärker verschleiern, den Konformitätsdruck auf den jeweiligen Unterricht durch Vorgaben „von oben“ verstärken und den Lehrkräften den Spielraum nehmen, auf die spezifischen Interessen in ihren Klassen einzugehen. Vielmehr geht es darum, die „Bewertungstotalität“ in der Schule wenigstens zurückzudrängen, die, indem sie Lebensäußerungen von Schülerinnen und Schülern

einer sanktionierenden Beurteilung aussetzt (inklusive Sozialverhalten, Teamfähigkeit usw.), als Unterwerfungsinstrument und „Lernbehinderung“ (Holzkamp) fungiert.

Insbesondere das Leistungs- und Sozialverhalten behinderter Schülerinnen und Schüler wird häufig beurteilt, ohne jeweils die konkreten, oft wenig „inklusive“ Lebensbedingungen zu berücksichtigen. Die zunächst rätselhaft erscheinende Antriebslosigkeit, Niedergeschlagenheit und Kindlichkeit eines Jugendlichen erklärt sich nicht aus seiner Beeinträchtigung, sondern aus seiner Behinderung, d.h. in Zusammenhang mit behindernden Bedingungen. Diese können darin bestehen, dass der Schüler aufgrund einer Treppe die Wohnung nicht selbständig verlassen kann, dass er, weil die Integrationsschule nicht in Wohnortnähe ist, nichts mit Freunden unternehmen kann und keine alterstypischen Erfahrungen macht, die in der nächsten Schulpause Gesprächsstoff bieten könnten. Fehlende Assistenz macht ihn in besonderer Weise von seiner Mutter (oder seinem Vater) abhängig, was Konfliktaustragung und Ablösungskrisen erschwert. Das „Schulversagen“ und „mürrische Gebaren“ bereitet den Eltern Ärger und Sorgen und ermöglicht dem Jugendlichen somit eine subtile „Rache“ für die genannten Zumutungen. Natürlich würden alle Beteiligten nicht so handeln, wenn ihnen ihre Motive vollständig bewusst wären. Diese sind ihnen aber auch nicht vollständig unbekannt. Es scheint gerechtfertigt zu sein, hier von psychischen Verdrängungs- oder Abwehrprozessen auszugehen. Abwehr würde nicht nur Unbewusstheit von Motiven erklären, sondern auch die „Energie“, aus der sich Selbsthass oder die Aggression gegen „Sündenböcke“ in scheinbar „bedeutungslosen“ oder „irrationalen“ Konflikten speisen. Der Begriff der Psychodynamik bezeichnet das Phänomen, dass Menschen unerwünschte Impulse vom Bewusstsein fernhalten können, ohne dass diese ihre psychische Bedeutung verlieren. Nach Holzkamp (1983) müssen in der Abwehr Emotion, Kognition und/ oder Motivation so eingeschränkt werden, dass bestehende Arrangements nicht durch widerständige Gefühle, Gedanken oder Impulse gefährdet werden. In diesem Sinne betont Ute Osterkamp, Abwehrmechanismen dienen „nicht lediglich der Triebabwehr, sondern sind Abwehr [...] gesellschaftlich-personaler Realitätsaspekte zur Abwendung der [...] Gefährdung der Handlungsfähigkeit als Kontrolle über die eigenen Lebensbedingungen“ (Osterkamp 1976, 291).

Zum Schluss möchte ich versuchen, meine bisherigen Überlegungen zusammenzufassen: Eine Psychologie, die Inklusion unterstützen soll, muss den

individuellen Ausschluss bzw. die Teilhabe an der Verfügung über die Lebensbedingungen analysieren; zu diesem Zweck unterscheidet sie zwischen Beeinträchtigung als Aspekt körperlich-mentaler Situiertheit und Behinderung als Inbegriff behindernder Lebensbedingungen. Die Handlungsweisen der Akteure – der Schülerinnen/ Schüler, Lehrkräfte, Eltern, Behördenvertreter – rekonstruiert sie möglichst wissenschaftlich aus deren Sicht, d.h. objektivierend, aber nicht objektivistisch. Für diese Rekonstruktion benötigt sie ein Konzept, um die „Lücken“ in der individuellen Selbst- und Weltwahrnehmung zu erklären (wüssten wir über die Motive unseres Handelns immer vollständig Bescheid, bräuchten wir allenfalls psychologische Grundlagenforschung). Ein mögliches Konzept ist das der Psychodynamik, das ursprünglich von der Psychoanalyse entwickelt wurde. Die besondere Aufmerksamkeit einer so verstandenen Psychologie gilt gesellschaftlichen Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Schule und andere Institutionen gelten nicht als unhinterfragte Voraussetzungen, sondern werden einer Kritik unterzogen. Allerdings liegen zur Schule bereits sehr gute Analysen vor, so dass es wohl an der Zeit wäre, die Fragerichtung zu ändern und verstärkt zur Untersuchung der Gründe überzugehen, warum sich diese Institution nur so geringfügig geändert hat, obwohl es so gute Argumente gegen ihre aktuelle Verfasstheit gibt.

Zu Beginn zitierte ich aus dem Bericht von Vernor Muñoz, demzufolge das bestehende Schulsystem Behinderte sowie Kinder aus subalternen Klassen und Migrantenfamilien benachteiligt. In einer wirklich „inklusive“ Schule würden diese Kategorisierungen (vorläufig) in den Hintergrund treten. Es würden ja die Bedürfnisse aller Kinder berücksichtigt werden, nicht nur die der Behinderten, Nichtdeutschen und Arbeiterkinder. Daher spielte es keine Rolle mehr, ob die Lernschwierigkeiten eines Schülers nun als Behinderung klassifiziert wird oder nicht. Aber dieses Ziel liegt noch in weiter Ferne. Um es zu erreichen, brauchen wir nicht nur eine radikale Veränderung der Schule, sondern der Gesellschaft insgesamt.

Nachträglich ist mir aufgefallen, dass ich bei meinen obigen Veranschaulichungen vorzugsweise an Körper- und Lernbehinderte gedacht habe, nicht aber an Sinnesbehinderte. Vielleicht können Sie in der Diskussion helfen, diese Einseitigkeit zu überwinden.

Vielen Dank!

Literatur:

- Baudelot, Ch. & R. Establet (1997). Mathematik am Gymnasium: Gleiche Kompetenzen, divergierende Orientierungen. In I. Dölling & B. Kraus (Hg.), *Ein alltägliches Spiel*. Frankfurt/M.: Suhrkamp (285-308)
- Brunstein, J.C. (2000). Instruktionspsychologie: Schule und Unterricht. In J. Straub, H. Werbik, W. Kempf, Hg., *Psychologie in der Praxis*. München: dtv (S. 373-96)
- Bundschuh, K. (1995). *Heilpädagogische Psychologie*. München: Reinhardt
- Crocker, J., Major, B., Steele, C. (1998). "Social stigma". In Gilbert, D.T., Fiske, S.T., Lindzey, G. (Hg.), *The Handbook of Social Psychology*, McGraw-Hill: Boston, MA, Vol. 2 (S. 504-53).
- Fahl, R. & M. Markard (1993). Das Projekt „Analyse psychologischer Praxis“ oder: Der Versuch der Verbindung von Praxisforschung und Psychologiekritik. *Forum Kritische Psychologie* 32, 4-35
- Gage N. & D. Berliner (1996). *Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz
- Holzkamp, K. (1983). *Grundlegung der Psychologie*. Frankfurt/M.: Campus
- Holzkamp, K. (1993). *Lernen*. Frankfurt/M.: Campus
- Kalthoff, H. (1996). Das Zensurenpanoptikum. Eine ethnografische Studie zur schulischen Bewertungspraxis. In *Zeitschrift für Soziologie*, H.2, S. 106-129
- Kraus, J. (2007). Der UNO-Querulant aus Costa Rica. Kommentar zum Bericht des UNO-Beauftragten Vernor Muñoz, 22.3.07, <http://www.lehrerverband.de/querul.htm>, [28.10.07]
- Lewin, K. (1953). Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim : Christian-Verl.
- Oliver, M. (1996). *Understanding Disability*. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Olkin, R. & C. Pledger (2003). Can Disability Studies and Psychology Join Hands? *American Psychologist*, Bd. 58, H.4, 296-304
- Osterkamp, U. (1976). *Motivationsforschung 2*. Frankfurt/M.: Campus
- Rat für Menschenrechte (2007). Umsetzung der UN-Resolution 60/251 „Rat für Menschenrechte“ vom 15. März 2006, Bericht des Sonderberichterstatters für das Recht auf Bildung, Vernor Muñoz, Deutschlandbesuch, [http://www.gew.de/Binaries/Binary25150/Arbeits%FCbersetzung\\_M%E4rz07.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary25150/Arbeits%FCbersetzung_M%E4rz07.pdf) [Arbeitsübersetzung, Abruf: 28.10.07]
- Reeve, D. (2006). Towards a Psychology of Disability: The Emotional Effects of Living in a Disabling Society. In Goodley, D. & R. Lawthom (Hrsg.). (2006). *Disability & Psychology. Critical Introductions & Reflections*. Basingstoke/ N.Y.: Palgrave Macmillan, S. 94-108
- Richarz, B. (2003). Behinderung als Trauma. Über die Verleugnung, die Ausgrenzung und die Ausmerzung abweichender Körperlichkeit. In G. Hermes & S. Köbsell (Hg.), *Disability Studies in Deutschland – Behinderung neu denken!* Kassel (S. 42-50)
- Schweizerische UNESCO-Kommission (1994): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse. <http://www.unesco.ch/biblio-d/salamanca.htm>
- Ulmann, G. (2002). Integration von Ausgesonderten in Regelschulen – schulkritisch oder affirmativ? *Forum Kritische Psychologie* 44, S. 29-41
- Zander, M. (2003). „Kulturelles Kapital“ und Klassengesellschaft. Zu den Arbeiten Pierre Bourdieus und ihrem Nutzen für die Psychologie. *Forum Kritische Psychologie* 46, 101-24