

Die „Schule der Person“ als Modell inklusiver Schule

Eine Fallanalyse in Kärnten

Masterthesis

zur Erlangung des akademischen Grades

Master of Arts (MA)

Universitätslehrgang „Gifted Education“

eingereicht am

Department für interaktive Medien und Bildungstechnologien

Donau-Universität Krems

von

Edith Patscheider

Betreuerin: Dr.ⁱⁿ Bianca Preuß

Justus-Liebig-Universität

Krems, November 2013

Eidesstattliche Erklärung

Ich, Edith Patscheider, geboren am 31. Dezember 1967 in Villach, erkläre,

1. dass ich meine Masterthesis selbständig verfasst, andere als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel nicht benutzt und mich auch sonst keiner unerlaubten Hilfen bedient habe,
2. dass ich meine Masterthesis bisher weder im In- noch im Ausland in irgendeiner Form als Prüfungsarbeit vorgelegt habe,
3. dass ich, falls die Arbeit mein Unternehmen betrifft, meinen Arbeitgeber über Titel, Form und Inhalt der Masterthesis unterrichtet und sein Einverständnis eingeholt habe.

Krems, im November 2013

Edith Patscheider

Kurzzusammenfassung

Schulische Integration hat sich in der österreichischen Bildungslandschaft innerhalb der letzten zwanzig Jahre etabliert und entwickelt sich nun, im Zuge der neueren bildungspolitischen Reformbestrebungen zur Inklusion im Sinne einer Schule für alle.

Auch die Begabungs- und Begabtenförderung wird der schulischen Inklusion zugerechnet.

Bei der Entwicklung inklusiver Konzepte bilden Differenzierung und Individualisierung die zentralen pädagogischen Begriffe. Förderung, die an den Stärken ansetzt, löst die bislang eher defizitorientierte Förderung ab.

Ein Beispiel für Individualisierung als maßgebliches Konzept zur Unterrichts- und Schulentwicklung ist die „Schule der Person“. Diese bereichert konventionelle schulische Konzepte durch eine Personorientierung. Dem Lernenden wird hierbei nicht nur Individualität zugestanden, sondern auch unverwechselbare Einzigartigkeit, der durch eine förderliche und wertschätzende pädagogische Haltung seitens der Lehrpersonen begegnet wird.

Der „Bildungscampus Moosburg“ in Österreich befindet sich aktuell in einer Phase der Neuorientierung und richtet sein pädagogisches Konzept auf das Kind aus. Hierin wird die Chance gesehen, Personalisierung ins Entwicklungskonzept mit aufzunehmen. In vorliegender Arbeit soll der „Fall“ Moosburg exemplarisch daraufhin untersucht werden, ob sich an diesem Schulbeispiel inklusive, personorientierte Konzepte für Unterrichts- und Schulentwicklung sinnvoll realisieren lassen.

Schlüsselwörter:

Integration, Inklusion, Personalisierung, „Schule der Person“, Fallbeispiel „Bildungscampus Moosburg“

Abstract

Integration at school has set up in the Austrian educational scenery within the last twenty years and now develops, in the course of the latest educational reformatory efforts to Inclusion in sense of a school for all.

Also support of the talented and gifted children is added to Inclusion at school. By the development of inclusive programmes the central concepts of education now are differentiation and individuation.

Support that promotes the potency of a person replaces promoting that up to now has been rather deficit-oriented.

An example of individualization as a decisive concept for pedagogical development at schools is the „School of the Person“. This enriches conventional pedagogical concepts by person-orientation. Within this concept the pupil not only is granted individuality but also unmistakeable uniqueness, which is met by a conducive and esteeming position on the part of the teaching staffs.

The „Bildungscampus Moosburg“ in Austria is topically in a phase of the re-orientation and aligns its educational concept on the child. This is seen as a chance to take up Personalization into the concept of pedagogical development. In present work the "case Moosburg" will be examined exemplarily, whether at this example of school inclusive and person-centered concepts can be transferred into development of teaching and school development sensibly.

Keywords: Integration, Inclusion, Personalization, “school of the person”, case „Bildungscampus Moosburg“

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG	8
2 SCHULISCHE INTEGRATION	12
2.1 Verschiedene Sichtweisen zur Behinderung: Individualistisch, sozial und kulturell	13
2.2 Bildungslandschaft im deutsch-österreichischen Sprachraum vor der Integration (geschichtliche Zusammenschau)	16
2.2.1 Prämoderne – Die Geburt bestimmt das Sein	16
2.2.2 Moderne – erste Hilfsschulen entstehen	16
2.2.3 Postmoderne – Verschiedenheit ist normal	17
2.3 Integration als klassisches Paradigma der Sonderpädagogik	18
2.4 Entwicklung der Integration in Österreich	19
2.5 Aktueller Stand der Bildungspolitik zur Integration in Österreich	21
3 INKLUSION	24
3.1 Salamanca-Konferenz und UN-Behindertenrechtskonvention	25
3.1.1 Die Salamanca-Konferenz	25
3.1.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention	26
3.2 Inklusion – ein umstrittener Begriff	27
3.3 Inklusion als Optimierung von Integration?	28
3.4 Grenzen der schulischen Inklusion	30
3.5 Widersacher und Gegner der Inklusion aus der Sicht von Hans Wocken	32
3.6 Begabungs- und Begabtenförderung als Teildiskurs von Inklusion	33
3.6.1 Begabung – Hochbegabung – Höchstbegabung	34
3.6.2 Begabungsmodelle	37
3.6.2.1 Terman - Renzulli – Mönks – Gagné	37
3.6.2.2 Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell nach Heller et al. (2005)	39
3.6.2.3 Zieglers Aktiotop-Modell (2009) – ein systemischer Ansatz	40

3.6.3 Schulische Begabungs- und Begabtenförderung	42
3.7 Aktueller Stand der Inklusion in Österreich.....	46
4 DIE „SCHULE DER PERSON“	49
4.1 Vom Individuum zur Person.....	51
4.1.1 Personbegriff nach Weigand (2004).....	51
4.2 Schule und Individuum im geschichtlichen Rückblick	53
4.2.1 Die Schule als „Zuchthaus“ – Erziehung als praktisches Christentum (August Hermann Francke).....	54
4.2.2 Die Schule der Menschlichkeit und die Kunst des Lehrens (Johann Amos Comenius)	55
4.2.3 Von der Wohnstubenerziehung zum Menschen als Werk seiner selbst (Johann Heinrich Pestalozzi)	56
4.2.4 Persönlichkeitspädagogik durch Selbsttätigkeit und Herrschaft der Methode (Hugo Gaudig)	58
4.2.5 Historische Entwicklung des Personbegriffs.....	59
4.3 „Schule der Person“	60
4.3.1 Funktionen des Personprinzips.....	61
4.4 Die „Schule der Person“ als eine Schule für alle	63
4.4.1 Personale Schulkultur	64
4.4.2 Personalisierung des Lernens als pädagogische Haltung	66
4.5 Inklusion und Hochbegabung in der personalisierenden Schule	68
4.6 Perspektive einer personalen Schule - Möglichkeiten und Grenzen.....	70
4.6.1 Gesellschaftliche Perspektive	70
4.6.2 Schule als staatliche Institution	71
4.6.3 Perspektiven aus schulischer Sicht.....	72
4.6.4 Perspektiven aus Sicht der Schüler und Schülerinnen.....	73
4.6.5 Perspektiven für die Schulentwicklung	74
5 „BILDUNGSCAMPUS MOOSBURG“ IN KÄRNTEN – EINE FALLANALYSE	76
5.1 Entwicklungen und zugrundeliegende Motivationen und Ziele des „Bildungscampus Moosburg“	77

5.2 Entwicklungskonzept des „Bildungscampus Moosburg“	79
5.2.1 Steuerungsstruktur	80
5.2.2 Pädagogisches Konzept	81
5.2.3 Die Campusphilosophie	84
5.3 An welchen Stellen ließe sich das Personkonzept am „Bildungscampus Moosburg“ realisieren?.....	84
5.3.1 Förderliche Rahmenbedingungen und Ressourcen	85
5.3.2 Gesetzliche Vorgaben	88
5.3.2.1 Aufgaben der österreichischen Schule	88
5.3.2.2 Schulautonomie.....	89
5.3.2.3 Personelle Aufgaben	90
5.3.3 Die Schule der Person als Modell inklusiver Schule.....	91
5.4 Der „Bildungscampus Moosburg“ als Modell einer personalen Schule – Chancen und Grenzen.....	92
6 FAZIT	95
7 LITERATUR	101

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

Abb. 1: Quantitative Entwicklung des österreichischen Regelschulwesens von 2007 bis 2012	22
Abb. 2: Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis.....	28
Abb. 3: Triadisches Interpendenzmodell nach Mönks (1986)	38
Abb. 4: Münchner (Hoch-)Begabungsmodell nach Heller et al. (2005)	39
Abb. 5: Zieglers Aktiotop-Modell (2009)	41
Abb. 6: Formen und Möglichkeiten der Begabungsförderung.....	43
Abb. 7: Verteilung der Neue Mittelschulen in Österreich 2013/14.....	47
Abb. 8: Steuerungsstruktur des Bildungscampus Moosburg (Preissegger 2011)	80
Abb. 9: Gemeinsame Bildungsziele des Bildungscampus Moosburg (Trigon Entwicklungsberatung 2011)	82

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

Abs.	Absatz
AHS	Allgemein bildende höhere Schule
BGBI	Bundesgesetzblatt
BGStG	Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz
BIFIE	Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung
BMBWK	Bildungsministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur
BMUKK	Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
BRK	Behindertenrechtskonvention
et al.	et alii (lat.) (dt. und andere)
ff.	folgend und folgende
HS	Hauptschule
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health (dt. Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit)
ICIDH	International Classification of Impairment, Disability and Handicaps (dt. Internationale Klassifikation der Schädigungen, Fähigkeitsstörungen und Beeinträchtigungen)
IPEGE	International Panel of Experts for Gifted Education
IQ	Intelligenzquotient
MMG	Munich Model of Giftedness
NMS	Neue Mittelschule
ÖZBF	Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung
PISA	Programme for International Student Assessment (dt. Programm zur internationalen Schülerbewertung)
SchOG	Schulorganisationsgesetz
SchPflG	Schulpflichtgesetz
SchUG	Schulunterrichtsgesetz
sic	lat. (dt. so, wirklich so)
SPF	Sonderpädagogischer Förderbedarf
SQA	Schulqualität Allgemeinbildung
SS	Sonderschule
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNO	United Nations Organization
vgl.	vergleiche
VS	Volksschule
WHO	World Health Organization (dt. Weltgesundheitsorganisation)

1 EINLEITUNG

Der Integrationsbegriff war bislang weniger der allgemeinen Pädagogik, sondern vielmehr der Sonderpädagogik und somit Kindern mit Behinderungen zugeordnet. In den letzten 20 Jahren dominierte dieser Begriff sowohl die pädagogische Landschaft Österreichs als auch die nationale und internationale Bildungspolitik. Es wurden personelle und finanzielle Ressourcen bereitgestellt und pädagogische Konzepte erarbeitet und umgesetzt. Schließlich erfolgte die Integration behinderter Schüler und Schülerinnen insbesondere im Pflichtschulbereich flächendeckend und zählt heute in Österreich nicht mehr zur Ausnahme sondern zum Schulalltag.

Im Zuge der letzten schulischen Reformbestrebungen wurden Überlegungen in Richtung einer Gesamtschule für alle Kinder und Jugendlichen von 10 bis 14 Jahren angestellt, die schließlich zur Entwicklung der bisherigen Hauptschulen hin zur sogenannten Neuen Mittelschule führte. Erste Schulversuche zur Neuen Mittelschule starteten im Jahr 2007. Seit 2012 ist sie eine Regelschule, die bis 2015 alle Hauptschulen in Österreich ablösen soll. Mit dem Ziel einer neuen gemeinsamen Lernkultur werden somit entsprechende pädagogische Konzepte erforderlich, die die individuellen Fähigkeiten und Talente der Kinder und Jugendlichen fördern sollen (vgl. BMUKK 2013). Das Bildungskonzept der Neuen Mittelschule beinhaltet auch weiterhin die Integration behinderter Kinder und Jugendlicher. Zusätzlich möchte man nun aber auch höher- und hochbegabten Schülern und Schülerinnen adäquat begegnen. Somit kann die Neue Mittelschule in ihrer theoretischen Konzeptionierung auch als inklusive Schule angesehen werden.

Zu vermuten ist, dass eine inklusive Schule hohe Anforderungen an die Pädagogik und deren Umsetzung in Unterricht und Schulentwicklung stellt. In Weigands „Schule der Person“ (Weigand 2004) könnte man eine Möglichkeit sehen, all die Konzepte, wie Integration, Inklusion und, unter letzterem Aspekt auch Begabungs- und Begabtenförderung, zusammenzuführen. In vorliegender Arbeit soll nun der personorientierte Zugang in den Zusammenhang von Integration und Inklusion gestellt werden. Stand bislang der/die Lernende als Individuum im Zentrum, dem didaktisch sowie im Hinblick auf Unterrichtsentwicklung durch Individualisierung und Differenzierung versucht wurde, in seiner Lernentwicklung gerecht zu werden, so ist er/sie unter dem Gesichtspunkt einer personalisierenden Schule nun in seiner Einzigartigkeit und folglich in seiner Unterschiedlichkeit zu betrachten und von jeglicher Fremdbestimmung auszunehmen. Ziel einer personalisierenden Schule ist es, die „[...] potentiell angelegten Möglichkeiten eines freien, vernünftigen und verantwortlichen Lebens und Handelns zunehmend Wirklichkeit werden zu lassen“ (Weigand 2011: 34).

Die Schule der Person als Modell inklusiver Schule sieht das Individuum in seiner Einzigartigkeit, in seinem systemischen, d. h. ganzheitlichen Kontext und spricht jedem Kind Begabungen zu. Dies bedeutet die Förderung von begabten Schülern und Schülerinnen als Teildiskurs von Inklusion zu verstehen, da Inklusion „alle“ Schüler und Schülerinnen einbezieht, das gesamte Heterogenitätsspektrum meint, also auch die Begabten. Da diese Diskurse sozusagen zusammen gehören und nicht (mehr) streng voneinander separiert werden – wie konventionell üblich – sollen an dieser Stelle einige Begabungsmodelle vorgestellt werden:

Die Begabungsmodelle von Terman (1925), Renzulli (1978), Mönks (1986) und Gagné (1993) sind Modelle, die die wissenschaftliche Landschaft prägen und die Entwicklung hin zum heutigen Verständnis von (Hoch-)Begabung nachzeichnen. Einfaktorenmodelle, wie das Begabungsmodell von Terman (1925) gehen von der Annahme aus, dass Intelligenz vererbbar und unmittelbar mit (Hoch-)Leistung korreliert. Durch Berücksichtigung sozialer, persönlicher und ökopsychologischer Faktoren gelangt man schließlich zu einer multifaktoriellen Sichtweise von (Hoch-)Begabung. Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell nach Heller et al. (2005) ist so ein multifaktorielles Modell und entspricht dem gegenwärtigen Stand der Wissenschaft, das (Hoch-)Begabung als Disposition auffasst (vgl. Wolfer 2010: 146 f.).

Ein Modell, das den Menschen als Person im Kontext seiner Umwelt bzw. seines Systems sieht, ist Zieglers Aktiotop-Modell (2005) (vgl. Ziegler 2009). Mit seinem Modell untermauert er die Annahme, dass neben der „Person“ mit ihrer Begabung, den nicht-kognitiven Personenfaktoren und den Umweltfaktoren – wie es auch Heller et al. (2005) beschreibt – auch das (wechselnde) Umfeld und das jeweils präsente Handlungsrepertoire ausschlaggebend für erfolgreiches Lernen/Handeln sein muss. Zieglers Aktiotop-Modell (2005) erscheint daher im Kontext von Inklusion und Personalisierung als geeigneter Ausgangspunkt, um pädagogische Konzepte zu erarbeiten.

Ausgehend von den genannten Ansätzen soll in der Arbeit die Begrifflichkeit „Person“ im Kontext Schule geklärt und nachfolgend die Charakteristik einer „Schule der Person“ (Weigand 2004) herausgearbeitet werden. Dies soll auch im Hinblick darauf passieren, inwieweit mit einer „Schule der Person“ sowohl den Förder- als auch den Förderbedürfnissen von Schülern und Schülerinnen des gesamten Heterogenitätsspektrums, also auch den Begabten, entsprochen werden kann. Es sollen sowohl die Stärken einer personalisierenden Schule durchleuchtet, als auch ihre Grenzen aufgezeigt und in diesem Rahmen untersucht werden, welche Möglichkeiten der Umsetzung es gibt bzw. in welchem Rahmen eine „Schule der Person“ (Weigand 2004) überhaupt funktionieren kann, ob sie innerhalb unseres doch eher starren Schulsystems

mit seinen begrenzten finanziellen und personellen Ressourcen durchführbar wäre und ob sie den Anforderungen der Diversität bzw. Heterogenität gerecht werden kann.

Das Entwicklungskonzept des „Bildungscampus Moosburg“ in Kärnten soll dabei exemplarisch als Fallanalyse dienen. Dieser Bildungscampus befindet sich aktuell in der Phase der Neuorientierung hinsichtlich seiner pädagogischen und strukturellen Konzeptionierung. Die Vernetzung mehrerer pädagogischer Institutionen findet dabei Unterstützung auf mehreren Ebenen (z. B. Kommunalpolitik, Schulaufsicht, Wirtschaft) und durch externe Begleitung (Entwicklungsberatung, Universität). Diese förderlichen Bedingungen lassen annehmen, dass im Zuge des Umbruchprozesses des Bildungscampus Moosburg auch die Realisierung einer personalen Schule möglich sein könnte.

Durch entsprechende Literaturrecherche und vergleichende Literaturarbeit sollen die aufgeführten Forschungsfragen bearbeitet und beantwortet und die daraus gewonnenen Erkenntnisse interpretiert und kritisch reflektiert werden.

Der Aufbau vorliegender Arbeit gliedert sich wie folgt: Zu Beginn der Arbeit wird die Entwicklung schulischer Integration in Österreich dargestellt (Kapitel 2). Dies umfasst sowohl die Bildungslandschaft vor der Integration und nach deren Umsetzung, als auch die Klärung des Behinderungsbegriffes. Ziel der Integration war es, Stigmatisierung und Aussonderung zu vermeiden und eine gemeinsame Schule für alle Kinder zu schaffen, in der mit Hilfe von Individualisierung und Differenzierung den Schwächen und Beeinträchtigungen der Lernenden entgegengewirkt wird.

Nachfolgend wird im Kapitel 3 auf das Thema Inklusion eingegangen. Aufbauend auf die Integration als Leitidee für Schule und Bildungspolitik orientiert sich Inklusion vielmehr an den Stärken aller Kinder und Jugendlichen und fordert in Anlehnung an die UN-Menschenrechtskonvention die Möglichkeit der Teilhabe und Teilnahme aller Individuen an und in den verschiedensten Bereichen der Gesellschaft (Kleve 2005: 2 ff.). Auch auf Widersacher und Gegner der Inklusion soll in diesem Kapitel eingegangen werden, um berechtigten Bedenken Platz einzuräumen bzw. um hinderliche Faktoren sichtbar zu machen.

Als Teildiskurs der Inklusion wird auch der Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung behandelt werden. Dabei wird nach Klärung des Begabungsbegriffes auf verbreitete Begabungsmodelle und im Speziellen auf Zieglers Aktiotop-Modell (2005) näher eingegangen, das den Zugang der individuumszentrierten Modelle durch den systemorientierten Ansatz erweitert. Demnach wird einem optimalen System, das aus Individuum und Umwelt besteht, eine wichtige Rolle zugestanden.

Neben der Inklusion steht auch die „Schule der Person“ nach Weigand (2004), deren Auseinandersetzung im darauffolgenden Kapitel 4 erfolgen soll, im Zentrum der Arbeit.

Vorab wird der Personsbegriff abgegrenzt bzw. definiert und die Beziehung Schule und Individuum im geschichtlichen Verlauf kurz erläutert. Ein weiterer Fokus soll darauf gelegt werden, welche Möglichkeiten der Umsetzung es gibt bzw. in welchem Rahmen eine „Schule der Person“ (Weigand 2004) überhaupt funktionieren kann.

Schließlich soll in Kapitel 5 am Beispiel „Bildungscampus Moosburg“ untersucht werden, wie eine personalisierende Schule in ein inklusives Schulkonzept aufgenommen und im Rahmen des österreichischen Schulsystems umgesetzt werden kann, wobei mögliche förderliche und hemmende Faktoren kritisch aufgezeigt werden sollen.

2 SCHULISCHE INTEGRATION

Die schulische Integration kann gesellschaftspolitisch als Demokratisierungsprozess gesehen werden, der in der westlichen Welt das Einlösen von Menschenrechten einforderte und eine entsprechende Schulreform zur Folge hatte (vgl. Rutte 1996: 1).

Der Begriff selbst stammt aus dem Lateinischen und wird im Duden mit „Vervollständigung, Eingliederung“ definiert (Duden 2011: 573).

Schwerdt (2005) beschreibt dazu drei pädagogisch bedeutsame Momente: die Wiederherstellung bzw. Vervollständigung von etwas ursprünglich Zusammengehörendem, die Zusammensetzung aus Verschiedenem und die Wiederherstellung als aktiver Prozess, was deutlich macht, dass sich die Integration gegen alles Ausgrenzende, wie Segregation, Selektion, Isolation u. dgl. richtet (vgl. Schwerdt 2005: 99).

Im schulischen Kontext versteht man unter Integration den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder. Folglich setzt die Integration Separation voraus, die sich in Österreich noch bis heute in einem segregativen Schulsystem (11 Sonderschularten, Hauptschule mit 3 Leistungsniveaus bzw. Neue Mittelschule und Gymnasium mit den jeweiligen Lehrplänen) widerspiegelt (vgl. Altrichter & Feyerer 2011: 1). Heterogenität wiederum gehört ebenfalls zum Konzept der Integration, die jedoch seitens der Lehrpersonen oft als Belastung gesehen wird (vgl. Altrichter et al. 2009: 11).

Der Herausforderung der Heterogenität wird im Zuge der Integration mit sonderpädagogischer Unterstützung begegnet. Voraussetzung, um diese Unterstützung zu erhalten, ist die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfes (SPF), was eine Individuumszentrierung unterstreicht, aber an einer defizitorientierten Diagnostik festhält. Auch wenn die Förderangebote der Heil- und Sonderpädagogik auf diesem Wege in die allgemeinen Schulen verlagert werden konnten, lässt sich in den integrativen Bildungsangeboten die Abgrenzung in zwei Gruppen nicht völlig vermeiden. Auf der einen Seite stehen die Regelschüler und -schülerinnen und die Fachpädagogen und -pädagoginnen, auf der anderen Seite die Kinder mit SPF und dem spezifischen Förderprogrammen, die ihnen von Sonderpädagogen und -pädagoginnen unterbreitet werden. Die individuelle Förderung sollte aber nicht nur beeinträchtigten Kindern vorbehalten sein. Hinzu kommt, dass sich die Bereitstellung von Ressourcen an der Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit SPF misst, was annehmen lässt, dass Bildungseinrichtungen in ländlichen Gegenden gegenüber Ballungszentren im Nachteil sind (vgl. Altrichter 2011: 1,10; Heimlich 2012: 14 f.).

Im Kontext der vorliegenden Arbeit wird der Begriff der Integration im Zusammenhang der Schule bzw. der Pädagogik gesehen, nimmt aber den Problembereich der Migration

heraus, weil dies den Rahmen der Arbeit überfordern würde. Im Kontext einer personalen Schule (Kapitel 4) ist aber auch die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund inbegriffen, ohne explizit abgehandelt zu werden, denn neben dem umfassenden Begabungsspektrum können auch kulturelle Unterschiede die Heterogenität einer Schulklasse ausmachen.

Bevor im Folgenden tatsächlich auf die Gegebenheiten der schulischen Integration eingegangen wird, sollen vorab verschiedene Definitionen zu Behinderung angeführt werden.

2.1 Verschiedene Sichtweisen zur Behinderung: Individualistisch, sozial und kulturell

Laut § 3 des Bundes-Behindertengleichstellungsgesetzes (BGStG) in Österreich wird Behinderung folgendermaßen definiert:

„Behinderung im Sinne dieses Bundesgesetzes ist die Auswirkung einer nicht nur vorübergehenden körperlichen, geistigen oder psychischen Funktionsbeeinträchtigung oder Beeinträchtigung der Sinnesfunktionen, die geeignet ist, die Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu erschweren. Als nicht nur vorübergehend gilt ein Zeitraum von mehr als voraussichtlich sechs Monaten.“
(BGStG 2006: § 3)

Aus wissenschaftlicher Perspektive variieren die Sichtweisen zur Behinderung je nachdem, welcher Zugang gewählt wird und aus Sicht welcher Disziplin bzw. aus welchem Verständnis heraus man Behinderung betrachtet und zu definieren versucht. Die Medizin, Psychologie, Soziologie oder Pädagogik liefert uns sogenannte individuelle Erklärungsansätze, die die Behinderung als psychische, physische oder kognitive Abweichung von einer gesellschaftlich entwickelten Norm sehen. Diese Orientierung an einer Norm – insbesondere die Abweichung von dieser - beinhaltet jedoch die Gefahr der Stigmatisierung und Ausgrenzung.

Als ein individuelles Modell kann die „International Classification of Impairment, Disability and Handicap“ (ICIDH) betrachtet werden. Diese Klassifizierung wurde 1980 von der Weltgesundheitsorganisation (WHO) erstellt und beschreibt Behinderungen mit drei zentralen Begriffen:

- a) „Impairment“ (dt. Ungleichheit) umfasst psychische, physische oder anatomische Schäden,

- b) „Disability“ (dt. Unfähigkeit) bezeichnet daraus entstandene Beeinträchtigungen und
- c) „Handicap“ (dt. Einschränkung) meint die soziale Benachteiligung aufgrund der Schäden bzw. der Fähigkeitsstörung.

Seit den Achtzigerjahren wurden der medizinischen Sichtweise soziale Erklärungsansätze gegenüber gestellt, die die Hauptprobleme behinderter Menschen nicht in der Behinderung selbst, sondern in der daraus resultierenden gesellschaftlichen Ausgrenzung zu finden glauben. Soziale Erklärungsmodelle berücksichtigen auch die unterschiedliche Bewertung von Behinderung und der Umgang damit in den verschiedenen Kulturen und im Verlauf der Geschichte. Zur Veranschaulichung sei hier das Problem des Analphabetismus genannt, das in großen Teilen der Weltbevölkerung als Normalzustand akzeptiert wird, in den Industrienationen aber als massive Lernbehinderung Ausgrenzung zur Folge hat (vgl. Hermes 2006: 16-20; Waldschmidt 2005: 15-24).

Basierend auf dem ICIDH von 1980 geht auch die 2001 verabschiedete, weiterentwickelte Version, die „Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit“ (ICF), von einer Dreigliedrigkeit der Behinderung aus. Sie ändert jedoch die Begrifflichkeiten und beschreibt Behinderung als a) Schädigung, b) Aktivitätsbeeinträchtigung und c) Partizipationseinschränkung und erweitert die Definition um Umweltfaktoren (z. B. Assistenz- oder Heilmittelbedarf) und personellen Faktoren (z. B. Geschlecht, Alter, Ethnie) (vgl. Puschke 2005: 4-5).

Den Umweltfaktor betont auch Schwerdt (2005), indem er eine gestörte oder ungenügende Integration selbst als Behinderung ansieht. Bezogen auf die Schule sieht er beispielsweise nicht nur in den Beeinträchtigungen der Kinder, sondern auch in den Bedingungen von Schule und Unterricht die Faktoren der Integrierbarkeit (vgl. Schwerdt 2005: 100).

Noch einen Schritt weiter gehen die sogenannten „Disability Studies“, die sich mit „Studien über oder zu Behinderung“ übersetzen lassen und als kulturelles Modell (ein Begriff, der von Waldschmidt geprägt wurde) bezeichnet werden können.

Disability Studies haben zwar soziale Erklärungsmodelle als Grundlage, verändern aber den Zugang zu Behinderung und Behinderten in eine konstruktivistische Sichtweise. Es wird nicht mehr der einzelne behinderte Mensch betrachtet, sondern das Phänomen „Behinderung“, als ein Ergebnis von Stigmatisierung. Nicht Verminderung oder Heilung einer Behinderung stehen im Mittelpunkt, sondern die gesellschaftlichen Bedingungen. Durch das Zusammenwirken „politischer, ökonomischer Kräfte und kultureller Werte“ (Hermes 2006: 21) wird Behinderung konstruiert. Ziel des kulturellen Modells ist nicht die individuelle Anpassung, wie es das individuelle Modell verfolgt oder der soziale Wandel, den das soziale Modell anstrebt, sondern ein tatsächlicher kultureller Wandel, eine „De-

Konstruktion“ von Behinderung, die aufgrund der Erfahrungen aller Mitglieder einer Kultur passiert und Menschen mit Behinderungen schließlich als vollwertige Gesellschaftsmitglieder anerkennt.

Menschen mit Behinderungen werden nun nicht mehr als zu beforschende Objekte betrachtet, sondern sie werden zum Subjekt der Wissenschaft gemacht, was bedeutet, dass sie deren Erfahrungen und Sichtweisen in den Mittelpunkt stellen und so selbst an der Forschung teilhaben lassen. Neben der Pädagogik und Medizin suchen noch weitere wissenschaftliche Disziplinen, wie beispielsweise die Anthropologie, die Geschichts- und Literaturwissenschaften eine Definition zur Behinderung zu finden. Durch diese Bandbreite lässt sich die Konstruktion der Behinderung vielseitig betrachten.

(vgl. Hermes 2006: 21-23, Waldschmidt 2005: 25 ff.)

Waldschmidt selbst definiert Disability Studies folgendermaßen:

„Die Disability Studies sind entstanden als Kritik des individuellen Modells von Behinderung und haben ein eigenes, nämlich ein soziales Modell entwickelt. Zusätzlich ist die geisteswissenschaftliche Orientierung von großer Bedeutung. [...] Folglich kann man dem individuellen und dem sozialen Ansatz ein kulturelles Behinderungsmodell gegenüberstellen.“
(Waldschmidt 2005: 25)

Aus Sicht der Disability Studies stellt sich die Frage, wo Behinderung im gesellschaftlichen Sprachgebrauch beginnt oder aufhört bzw. wie Selbst- und Fremdbild von behinderten Menschen wahrgenommen werden kann. Führt man diesen Gedankengang weiter, so gelangt man auch zur Frage, wo „Be-Hinderung“ im konstruktivistischen Sinn beginnt. Markus Engfer findet als behinderter junger Mann, eine eigene Definition zu Behinderung mit der er in schlichten Worten seine Wahrnehmung als Betroffener beschreibt und damit im Sinne des konstruktivistischen Zugangs Behinderung insofern relativiert, als dass er auch weniger einschränkende Behinderungen, wie das Tragen einer Brille, gewissermaßen als Behinderung betrachtet:

"[...] „Menschen mit Handicap“. Es bedeutet „Menschen mit Behinderung“. Ein Handicap ist, etwas nicht zu können. Einer, der eine Brille trägt, hat das Handicap, nicht so gut zu sehen. Das ist sein Handicap, und es gibt viele andere Handicaps oder Behinderungen. Doch sind wir mal ehrlich, haben wir nicht alle ein Handicap?“
(Engfer 2012: 33)

Bezogen auf die konstruktivistische Sichtweise von Behinderung lässt sich die These formulieren, dass sich ein inklusives Schulmodell oder eine Schule der Person besonders positiv durch die Orientierung an solch einem kulturellen Modell entwickeln kann.

2.2 Bildungslandschaft im deutsch-österreichischen Sprachraum vor der Integration (geschichtliche Zusammenschau)

Das Vorhandensein von Schriftzeichen und der Nachweis von weiteren herausragenden Fähigkeiten, beispielsweise in der Mathematik oder Medizin, bei den frühen Hochkulturen der Ägypter, Sumerer, aber auch der Inka und Azteken, um nur stellvertretend einige frühe Hochkulturen zu nennen, lässt darauf schließen, dass es schon vor ca. 5000 Jahren eine Art Beschulung oder Studium gegeben haben muss, um Kulturtechniken in nachkommende Generationen überliefern zu können.

Im deutschen Sprachraum findet die Entwicklung des Schulwesens mit öffentlichem Charakter erst im 15. Jahrhundert ihre Anfänge. Davor standen Bildungseinrichtungen unter dem starken Einfluss der Kirche und waren nur beschränkt zugänglich.

2.2.1 Prämoderne – Die Geburt bestimmt das Sein

Eine Schule, die der heutigen nahekommt, ist im deutschen Sprachraum erst in der Prämoderne zu finden und kann mit der Entdeckung Amerikas und der Erfindung der Druckerpresse in Verbindung gebracht werden. In Österreich ist das geregelte Schulwesen in die Zeit des Mittelalters zu datieren. Das feudale Gesellschaftsmodell dieser Zeit, verbunden mit dem prämodernen Denken, das religiös geprägt und traditionsverbunden war, ließ den Begriff „Gleichheit“ nur in standesbezogenen Zusammenhang verstanden wissen. So bestimmte die Geburt in den jeweiligen Stand (und das Geschlecht) bereits über Art und Ausmaß an Bildung. Vorwiegend höhere Stände profitierten von kirchlichen Bildungseinrichtungen. Behinderte wurden von der Beschulung in diesen Kloster-, Dom- und Pfarrschulen ausgenommen, da sie als etwas Fremdes und Bedrohliches angesehen wurden und daher am Rande der Gesellschaft lebten (vgl. Prengel 2005: 23, Haslauer 2010: 12).

2.2.2 Moderne – erste Hilfsschulen entstehen

Obwohl bereits 1657 der große Pädagoge Comenius (1592-1670) „allen, die als Menschen geboren werden – also auch Behinderten – das Lebens- und Bildungsrecht zuzuerkennen, sie zu erziehen und zu unterrichten“ (Eller-Rüttgardt 2012: 29) trachtete,

dauerte es noch über hundert Jahre, bis die ersten Überlegungen zur praktischen Umsetzung angestellt wurden (vgl. Eller-Rüttgardt 2012: 29).

Erste einschneidende Veränderungen in der Pädagogik passierten im Übergang von der Prämoderne zur Moderne – also mit Beginn der Neuzeit - die im Geiste der Aufklärung die Vernunft und den Menschen, den sie als selbstbestimmt ansieht, in den Mittelpunkt stellt (vgl. Prengel 2005: 23).

Die Freiheit und Würde des Menschen und ebenso die Gleichheit der Rechte bewirkte auch im Bereich des Schulwesens ein Umdenken – der Mensch sollte eine höhere Bildung erlangen und auch die Bildung behinderter wurde analysiert und erprobt. Da die Verstaatlichung des Schulwesens auch im Sinn der Aufklärung stand, verminderte sich der Einfluss der Kirche. In Österreich führte Maria Theresia 1774 die allgemeine Schulpflicht ein und richtete Grundschularten, wie Trivialschule, Hauptschule und Normalschule, und Lateinschulen ein. Die Trivialschulen sind mit den heutigen Volksschulen vergleichbar und sollten allen Kindern die grundlegenden Kulturtechniken vermitteln. Der Zugang zu Lateinschulen stand nicht jedermann uneingeschränkt offen, was allein schon durch das Schulgeld, das dafür zu bezahlen war, geregelt wurde. Die Lehrinhalte der Lateinschulen, die auch den Zugang zu höheren Karrieren ermöglichten, bezogen sich auf Wirtschaft, Verwaltung und Militär (vgl. Haslauer 2010: 21 f., http://www.politischebildung.com/pdfs/ecker_aw.pdf).

Mit der Aufklärung wurde Ende des 18. Jahrhunderts auch behinderten Kinder und Jugendlichen Bildungsrechte zuerkannt und es kam zur Gründung erster Hilfsschulen. Diese Schulen waren auf die besonderen Erziehungsbedürfnisse Behinderter ausgerichtet und verfolgten das Normalisierungsprinzip, mit dem Ziel, Behinderte gewissermaßen zu heilen und so weit zu erziehen, dass sie ein möglichst normales Leben führen können. Hilfsschulen waren außerdem auch als Entlastung für die allgemeinen Schulen gedacht. In der Folge entwickelte sich eine eigenständige „Heilpädagogik“, was auf eine Verbindung zwischen Medizin und Pädagogik hinweist, aufbauend auf dem medizinisch-naturwissenschaftlichen Verständnis für Behinderung (vgl. Jenewein 1997: 9, Opp et al. 2004: 341 ff.).

2.2.3 Postmoderne – Verschiedenheit ist normal

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts forderte, ausgehend von Deutschland, das nationalsozialistische Gedankengut die Vernichtung von Menschen mit Behinderung, die nach der Rassenideologie eines „Herrenmenschen“ keinen Platz in der Gesellschaft

hatten. Beginnend mit der Sterilisation von Menschen mit Behinderung wurden schließlich Anstalten und Lager eingerichtet, die die systematische Vernichtung des nach nationalsozialistischem Verständnis „unwerten Lebens“ zum Ziel hatte (vgl. Bernitzke 2011: 9 f.).

Erst mit Ende der nationalsozialistischen Willkürherrschaft, mit dem Geist des Wiederaufbaus und mit Beginn der Postmoderne, die von Toleranz, Freiheit und Pluralität geprägt ist, und in ihrer radikalen Ausprägung zum „anything goes...“ wird, wird Heterogenität als Normalität gedeutet. Aus schulischer Sicht äußert sich diese Haltung darin, dass eine integrative Pädagogik an Bedeutung gewinnt (vgl. Prenzel 2005: 23-25, Opp et al. 2004: 341 ff., Jenewein 1997: 9 ff.).

Dieser markante Wandel hin zur Integration von Menschen mit Behinderung, der als langfristige historische Entwicklung zu verstehen ist, beginnt in den Siebzigerjahren des 20. Jahrhunderts. Nachdem die Entwicklungsstufe der Exklusion, die den Ausschluss behinderter Kinder vom Schulbesuch bewirkte, der Zeit der Prämoderne zuzuschreiben ist, kommt es im Einfluss der Moderne zur Separation und Segregation, was bereits als erste Form der Akzeptanz und Toleranz von Behinderung zu betrachten ist – wenn auch noch in bescheidenem Ausmaß (vgl. Schwerdt 2005: 108 f., Prenzel 2005: 22-25). Eine Ausnahme dieser stetigen Weiterentwicklung bildet der zu Beginn des Kapitels erwähnte Nationalsozialismus mit dem Ziel der Extinktion (Auslöschung) von Behinderung.

2.3 Integration als klassisches Paradigma der Sonderpädagogik

Die integrative Schule ist ein Produkt postmodernen Denkens, das ein Miteinander der Verschiedenen und ein Lernen auf unterschiedlichen Leistungsniveaus fordert und anstrebt – entstanden auch im Zuge gesamtgesellschaftlicher Reformbewegungen ab den 1960er Jahren.

Das bis dahin bestehende Sonderschulwesen mit bis zu elf verschiedenen Schwerpunkten, die sich an „Beeinträchtigungen“ orientierten, wurde außerdem hinterfragt, weil diese Art der Selektion zur Stigmatisierung führte, da die Hilfebedürftigkeit der geförderten Schüler durch den Besuch einer Sonderschule öffentlich gemacht wurde. Entgegen der bisherigen Annahme, dass Sonderschulen auch erzieherische Probleme auffangen würden, befürchtete man sogar eine Begünstigung der besonderen Problematiken. Neue Erkenntnisse der Erziehungswissenschaften, die die Schule im Bezug auf ihre Lerninhalte und Unterrichtsmethoden hinterfragte, und die Erweiterung des Behindertenbegriffes, der soziale Sichtweisen übernahm, veränderten das

Selbstverständnis der Sonderpädagogik und machten eine Neuorientierung notwendig. Hatte sich durch die Einrichtung von Sonderschulen eine eigene Spezialdisziplin, sprich Sonder- und/oder Heilpädagogik, entwickelt, die sich von der allgemeinen Pädagogik abgrenzte, so musste nun erkannt werden, dass die Förderung von „Beeinträchtigungen“ alleine nicht zielführend sein kann. Dieser Paradigmenwechsel forderte in der Konsequenz eine Öffnung hin zur allgemeinen Pädagogik und ein Überdenken des Berufsbildes aller Pädagogen und Pädagoginnen, was auch gravierende strukturelle Veränderungen mit sich zog (vgl. Prengel 2005: 24 f., Opp et al. 2004: 342, Jenewein 1997: 13).

Der Ruf nach Demokratisierung forderte vor allem für sozial Unterprivilegierte gleiche Bildungschancen und wandte sich gegen jegliche Ausleseverfahren. In der Frage einer Gesamtschule forderten Vertreter der Sonderpädagogik ihre Berücksichtigung und Einbeziehung in den Strukturplan. Stimmen wurden laut, dass eine mangelnde Integration vor allem an den Nichtbehinderten liege und daher eine Gesamtschule entsprechende Differenzierungen vorzunehmen habe, um andernfalls eine Isolierung zu vermeiden, die durch die reine additive Zusammenlegung von Gesamt- und Sonderschule bedingt wäre. Um nicht nur den sozialen Faktor in die Gesamtschule einzubringen, wurden von der Sonderpädagogik auch die Lösung vielfältiger pädagogischer Probleme, ein von der Vorschule an durchgehendes, integratives Schulkonzept und ein Umdenken in der äußeren Differenzierung gefordert.

All diese Reformgedanken und Bestrebungen wurden in verschiedenen Modellversuchen mit neuen Unterrichtsformen probiert und untersucht, was prägend für den gemeinsamen Unterricht behinderter und nicht behinderter Kinder wurde: Nicht mehr die Institution der Sonderschule, sondern das Kind mit seinem individuellen Förderbedarf stand im Zentrum der pädagogischen Interessen (vgl. Eller-Rüttgardt 2012: 70-73).

Diese Entwicklung, einhergehend mit einem Paradigmenwechsel in der Sonderpädagogik, vollzog sich in Deutschland und Österreich beinahe zeitgleich und nur wenig unterschiedlich. Der Weg der Integrationspädagogik in Österreich soll im Folgenden differenzierter ausgeführt werden.

2.4 Entwicklung der Integration in Österreich

Die Anfänge der Integration in Österreich sind in den frühen Achtzigerjahren zu finden. Der Paradigmenwechsel von der caritativ-fürsorglich ausgerichteten Heilpädagogik zu einer ökologischeren Sichtweise wurde 1980 durch die neue Behinderungsdefinition der

WHO, die „International Classification of Impairment, Disability and Handicap“ (ICIDH), bestärkt. Als Teil gesellschaftspolitischer Reformbestrebungen entwickelte sich in Österreich eine Art Bürgerrechtsbewegung, die sich „Initiative Soziale Integration“ nannte und zum Großteil von Eltern unterstützt wurde, die sich für ihre Kinder das Aufwachsen in der Heimatgemeinde, das Verhindern einer Stigmatisierung durch Aussonderung und die Vorbildwirkung und Motivation durch nichtbehinderte Mitschüler und Mitschülerinnen wünschten. Dabei beriefen sie sich unter anderem auf Menschenwürde, Antidiskriminierung, Demokratie und auf die Menschenrechte. Auch Sonderpädagogen und –pädagoginnen teilten die Ziele dieser Bewegung, weil sie mit dem Sonderschulwesen unzufrieden waren und ihre Arbeit ohne soziale Integration als nicht zielführend empfanden (vgl. Rutte 1998: 1).

Aus dieser Initiative entwickelte sich ein Schulversuchsmodell, das im Schuljahr 1984/85 angesetzt wurde. Die erste Integrationsklasse gab es in Oberwart (Burgenland), darauf folgten Kalsdorf (Steiermark) und Weissenbach (Tirol), wobei sich teilweise massive Widerstände breit machten. Das hatte die Einrichtung von Arbeitskreisen zur Folge, die sich neben der politischen Durchsetzung auch um pädagogisch-inhaltliche Fragen bemühten. 1989 erschien schließlich ein Rahmenplan für Schulversuche, der vier Modelle integrativer Schulformen unterschied:

- 1) Die integrative Klasse: 20 Kinder, davon 4 Kinder mit Sonderpädagogischem Förderbedarf (SPF) mit jeweils einem/einer Regelschullehrer/in und einem/einer Sonderschullehrer/in in allen Stunden.
- 2) Klasse mit Stützlehrer/in: 1 bis 2 Kinder mit SPF in einer Regelklasse mit einem/einer zusätzlichen Sonderschullehrer/in für eine gewisse Stundenzahl.
- 3) Kooperative Klasse: zeitweiliger gemeinsamer Unterricht einer Regel- und einer Sonderklasse.
- 4) Förderklasse: Sonderklasse für (ausschließlich) lernbehinderte Kinder, die nach dem Lehrplan der Regelschule unterrichtet wurden bei Erweiterung des Zeitrahmens zur Erreichung der Lernziele (vgl. Rutte 1998: 1 f.).

Nach der Evaluation der Schulversuche gingen die „Integrative Klasse“ und die „Klasse mit Stützlehrer/in“ (vor allem im ländlichen Bereich) als erfolgreichste Modelle hervor. Die letzteren Modelle wurden trotz bedenklicher Erfahrungen ebenfalls als Möglichkeiten zur Integration in das Regelschulwesen im Grundschulbereich aufgenommen.

1988 wurde die Integration auch auf die Sekundarstufe I ausgeweitet. Hier zeigten sich bald Probleme, unter anderem in der Leistungsbeurteilung, dem Fächerkanon, der Binnendifferenzierung, dem Sozialen Lernen, was auch einen bildungspolitischen Widerstand erzeugte (vgl. Rutte 1998: 2 f.).

Die gesetzliche Verankerung der Integration behinderter Kinder und Jugendlicher wurde 1993 vorgenommen. Somit hatten die betroffenen Eltern das Recht zu wählen, ob sie ihr Kind in einer Regel- oder Sonderklasse beschulen lassen wollten (vgl. Altrichter 2011: 1).

2.5 Aktueller Stand der Bildungspolitik zur Integration in Österreich

Die Voraussetzung der freiwilligen Wahl der Eltern bezüglich der Beschulung ihres behinderten Kindes in einer Sonder- oder Regelschule, die andererseits auch aufzeigt, dass es bis dato immer noch bestehende Sonderschulen mit eigenen Bildungszielen und Lehrplänen gibt, wird auf der Plattform „Community Integration Sonderpädagogik“ (www.cisonline.at) des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur (BMUKK) folgendermaßen positiv formuliert:

„Gemäß der bestehenden Gesetzeslage haben Eltern das Recht (SchPflG § 8a), sich unabhängig von Art und Ausmaß der Behinderung ihres Kindes für integrativen Unterricht in der Volksschule bzw. in der Sekundarstufe I zu entscheiden.“
(<http://www.cisonline.at/index.php?id=37>)

Entsprechende Daten zum Bereich der Sonderpädagogik liefert das Bildungsinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung des österreichischen Schulwesens (BIFIE) von 2012.

Demnach werden 55 % der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf integrativ unterrichtet, die restlichen 45 % besuchen nach wie vor Sonderschulklassen. In der sonderpädagogischen Förderung werden die Bundesländer Wien, Kärnten und Vorarlberg als führend angeführt (vgl. Bruneforth et al. 2013: 9, Feyerer 2009: 3-6).

Der Stand der Integration in Österreich lässt sich aber fern jeden Idealismus´ und abseits sozialer Visionen anhand numerischer Fakten in der Entwicklung der vergangenen fünf Jahre (die Zahlen für 2013 sind noch nicht zugänglich) insofern hinterfragen, als dass sich der generelle Geburtenrückgang zwar in der Grundschule und Hauptschule bemerkbar macht, nicht aber in der Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schule (AHS).

Laut der statistischen Zahlenspiegel des Bmukk lässt sich die quantitative Entwicklung des österreichischen Regelschulwesens von 2007 und 2012 ablesen, wobei integrative Klassen keine gesonderte Erwähnung finden.

Gegenüberstellung der quantitativen Entwicklung des österreichischen Regelschulwesens von 2007 und 2012:

	2006/07	2011/12	2006/07	2011/12	2006/07	2011/12	2006/07	2011/12
	Schulen		Klassen		SchülerInnen		davon weiblich	
VS	3 248	3 135	17 467	17 929	347 254	328 121	167 999	158 984
HS	1 165	1 089	11 240	8 273	257 642	163 659	122 219	77 738
NMS	---	437	---	2 733	---	56 615	---	26 697
SS	330	313	1 734	1 779	13 158	13 748	4748	4 939
AHS	268	271	4 262	4 519	116 674	109 203	60 547	56 666

VS = Volksschulen HS = Hauptschulen SS = Sonderschulen NMS = Modellversuch „Neue Mittelschule“
AHS = Allgemeinbildende höhere Schulen (Unterstufe)

Abb. 1: Quantitative Entwicklung des österreichischen Regelschulwesens von 2007 bis 2012

(vgl. <http://pubshop.bmukk.gv.at/ergebnis.aspx?page=1>)

Die Zahlen der quantitativen Entwicklung des österreichischen Regelschulwesens zwischen 2007 und 2012 lassen sich wie folgt interpretieren:

Die Anzahl aller Pflichtschulen ist rückläufig. Die Zahlen der Hauptschulen und Neuen Mittelschulen sind allerdings nicht eindeutig interpretierbar, wohl aber so zu verstehen, dass die Neuen Mittelschulen nicht tatsächliche Neugründungen sind, sondern eine Reform der Hauptschulen darstellen, die ab dem Beginn des Modellversuchs „Neue Mittelschule“ 2009 in den bereits bestehenden Schulen als „Parallelfarm“ geführt wurden. Aus dieser Perspektive ist auch die Zahl der Hauptschulen rückläufig. Einzig die AHS – wenn auch nicht eine Pflichtschule – zeigt einen minimalen Anstieg.

Vergleicht man nun im weiteren Schritt die Zahl der Klassen der diversen Schulformen, so ist in allen Bereichen, mit Ausnahme der Hauptschulen und Neuen Mittelschulen, ein markanter Zuwachs zu vermerken. Nimmt man auch die Entwicklung der Schüler- und Schülerinnen-Zahlen hinzu, so geht daraus hervor, dass die Klassenzahl bei sinkender Schüler- und Schülerinnen-Zahl in den Volksschulen, den Sonderschulen und auch der Allgemein bildenden höheren Schulen ansteigt. Dies lässt sich mit einer Senkung der Klassenschüler-Höchstzahlen zur Qualitätssteigerung des Unterrichts erklären (vgl. BMUKK 2007, <http://www.bmukk.gv.at/ministerium/vp/2007/20070214.xml>).

Die Zahlen der Hauptschule und Neuen Mittelschulen lassen folgende Interpretation zu: Da die Schüler- und Schülerinnen-Zahlen in den angeführten fünf Jahren um über 37 000 zurückgehen, ist auch die Verringerung um 234 Klassen im Sekundarbereich I, dem sowohl die Hauptschule als auch die Neue Mittelschule zugeordnet werden, nachvollziehbar.

Ein anderer Interpretationszugang ergibt sich im Vergleich mit den Allgemein bildenden höheren Schulen. Betrachtet man den zahlenmäßigen Rückgang aller 10- bis 14jährigen Schüler und Schülerinnen, so fallen davon rund 83 % auf die Hauptschulen und Neuen Mittelschulen und nur rund 17 % auf die Allgemein bildenden höheren Schulen.

Feyerer (1998) stellt fest, dass schulische Integration bislang in den Schultypen mittlerer Bildung (Sekundarstufe I) vorwiegend an den Hauptschulen erfolgt. Der Zugang behinderter Kinder und Jugendlicher zur Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schulen bleibt weiterhin erschwert und beschränkt sich vor allem auf Kinder und Jugendliche mit Sinnes- oder Körperbehinderungen (vgl. Feyerer 1998: 21 f). In Bezug auf die differenten Schülerzuwächse bzw. –abgänge lässt sich daher die Frage stellen, ob der markante Rückgang von Schülern und Schülerinnen an den Hauptschulen und Neuen Mittelschulen auch insofern mit der Integration zusammenhängt, als dass Eltern nicht behinderter Kinder vermehrt Homogenität und Leistung zusprechen und daher ihre Kinder lieber an Allgemein bildenden höheren Schulen einschreiben.

Der im Vergleich unerwartete Zuwachs an Schülern und Schülerinnen im Sonderschulbereich lässt diese Fragen noch stärker wirken, da mit Implementierung der Integration ein Rückgang sowohl bei den Sonderschulklassen, als auch der Anzahl der Sonderschüler und –schülerinnen angenommen werden könnte. Die Zahlen des österreichischen Regelschulwesens von 2007 bis 2012 zeigen jedoch im Sonderschulwesen sowohl in der Anzahl der Klassen als auch in der Anzahl der Schüler und Schülerinnen einen Zuwachs, was den jahrelangen Bestrebungen der Integration von behinderten Kindern und Jugendlichen zu widersprechen scheint.

Aktuelle Schulentwicklungen bzw. Reformen in Österreich hingegen streben eine inklusive Schule an, die sich an den Stärken der Kinder und Jugendlichen orientiert und sowohl Integration als auch Begabungsförderung berücksichtigt. Dies wird im folgenden Kapitel im Bereich der Inklusion näher betrachtet.

3 INKLUSION

„Meine erste Begegnung mit der Inklusion war, als ich mit in ein Ferienlager fuhr. Mit vier anderen Schülern aus meiner Klasse nahm ich teil. Über die vierzig anderen Kinder und Jugendlichen kann man sagen, dass sie nicht behindert waren. Anfangs sangen wir ein Lied. Es hatte in dem Lied geheißen, dass wir die anderen akzeptieren und respektieren sollten, niemanden ausgrenzen, weil er anders war. Auch für mich als Behinderter gab es diese Erfahrung zu machen. [...] An jeder Zimmertür war ein Zettel mit den Namen versehen. Manche schrieben ihre böse Meinung darunter. Das machte mich etwas traurig. Andere wiederum lernten aus dem Lied. Dass [sic] freute mich und ich meine, das ist Inklusion.“

(Engfer 2012: 170 f.)

Inklusion ist ein Begriff, der in der öffentlichen Debatte in den letzten Jahren zwar oft diskutiert wird, eine Abgrenzung zur Integration ist jedoch nicht immer möglich bzw. auch nicht immer gewollt. Häufig wird die Inklusion insofern als Weiterentwicklung der Integration betrachtet, als mit ihr auch schwerer behinderten Kindern der Besuch der allgemeinen Schulen ermöglicht wird. Dass die Inklusion auch noch die höher- und höchstbegabten Kinder mit einschließt, wird erst mit der in den letzten Jahren dezidiert gestellten Forderung nach Begabungsförderung klar:

„Nicht nur weniger Befähigte gehören gefördert, auch Hochbegabte. Dabei geht es nicht nur um das Gleichheitspostulat, sondern auch um eine Anerkennung der Verschiedenheit von Individuen, die sich von einer defizitorientierten Pädagogik und Didaktik distanziert und zugunsten einer pädagogischen Neuausrichtung Bildungssysteme ‚umsteuert‘.“

(Preuß 2012: 64)

Die inklusive Schule als „Schule für alle“ ist zentraler Begriff der österreichischen Schulreform – nicht zuletzt auch resultierend aus den PISA-Studien – die in Österreich ihren Niederschlag in der Einführung der sogenannten Neuen Mittelschule findet. Ihr Konzept schließt das gesamte Spektrum an Begabungen mit der Weiterführung der Integration – also auch das Spektrum der Beeinträchtigungen – mit ein.

Die Umsetzung der Inklusion setzt aber ein Umdenken aller Beteiligten voraus, weil sie von der Normalität „Heterogenität“ ausgeht. Das Umdenken in der Pädagogik ist auch als Konsequenz der Neudefinition des Behinderungsbegriffes (wie in vorhergehenden Kapiteln beschrieben) zu verstehen.

Neben schulzentrierten Debatten findet die Diskussion auch auf politischen Ebenen statt, was nicht immer förderlich ist: Eine Vereinheitlichung des Schulsystems auf der Sekundarstufe I auf Basis einer Schule für alle wird allein durch das Weiterbestehen der Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schulen nicht gänzlich umsetzbar.

Der folgende Diskurs soll sich auf die Pädagogik konzentrieren und politische Einflussfaktoren hintan stellen. Inklusion wird vielmehr als Forderung internationaler Vereinigungen nach Erfüllung der Menschenrechte verstanden.

3.1 Salamanca-Konferenz und UN-Behindertenrechtskonvention

Gemessen an den gesellschaftspolitischen Reformbewegungen im Bereich der Rechte für Menschen mit Behinderung ab den 1960er Jahren trat die internationale Reaktion darauf sehr spät – nämlich zirka drei Jahrzehnte später – ein. Die schulische Integration hatte zu dieser Zeit in Österreich bereits Fuß gefasst und ihre gesetzliche Verankerung erfahren. Ihre internationale Festschreibung erfolgte erst in der Salamanca-Konferenz und später in der UN-Behindertenrechtskonvention.

3.1.1 Die Salamanca-Konferenz

Im Juni 1994 fand in Salamanca (Spanien) eine Weltkonferenz statt, die die Pädagogik für besondere Bedürfnisse diskutierte. 300 Delegierte von 92 Regierungen und 25 Mitglieder internationaler Organisationen trafen auf dieser Konferenz zusammen, um eine gemeinsame Erklärung zur schulischen Integration von behinderten Kindern und Jugendlichen abzugeben. In der Schlusskonferenz wurde schließlich die sogenannte „Salamanca Erklärung“ angenommen, die die Notwendigkeit einer Schule für alle darlegt. Die inklusive Pädagogik wird als internationales Thema angesehen, die eine Reform der herkömmlichen Schule und ebenso Veränderung in der Politik fordert (vgl. UNESCO 2010: 3 f.).

Artikel 2 der Erklärung fasst die grundlegenden Sichtweisen bezogen auf das Kind folgendermaßen zusammen:

„Wir glauben und erklären,

- dass jedes Kind ein grundsätzliches Recht auf Bildung hat und dass ihm die Möglichkeit gegeben werden muss, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,
- dass jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,
- [...]
- dass jene mit besonderen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollten,

- [...] (UNESCO 2010: 4)

Inklusive Regelschulen werden im Artikel 2 als idealer Ort gesehen, um Diskriminierung zu verhindern, integrierende Gemeinschaften zu schaffen und effektive Bildung zu erreichen, indem sie entsprechende Schulsysteme und Lernprogramme entwickeln. Schließlich wird durch inklusive Regelschulen ein effizienteres und ökonomischeres Schulsystem erwartet (vgl. UNESCO 2010: 4).

3.1.2 Die UN-Behindertenrechtskonvention

2006 wurde in New York von der UNO-Generalversammlung die Behindertenrechtskonvention (BRK) verabschiedet, die zwei Jahre später in Kraft trat. Dabei handelt es sich um einen völkerrechtlichen Vertrag, der die Rechte von Menschen mit Behinderungen konkretisiert.

Die BRK fordert „den vollen und gleichberechtigten Genuss aller Menschenrechte und Grundfreiheiten durch alle Menschen mit Behinderungen zu fördern“ (BGBl. III 2008, 5) und deren innewohnende Würde zu achten. In Artikel 3 werden die Grundsätze des Übereinkommens einleitend mit der Achtung der Würde, der Autonomie und der Unabhängigkeit definiert. Weiters werden Nichtdiskriminierung und Gleichberechtigung (auch von Mann und Frau) mit den vollen Möglichkeiten der Teilhabe und Einbeziehung in die gesellschaftlichen Strukturen proklamiert. Akzeptanz, Chancengleichheit und Zugänglichkeit erweitern die bereits genannten Grundsätze, die mit der Forderung, die Fähigkeiten der Behinderten zu achten und die Wahrung ihrer Identität zu gewährleisten, enden (vgl. BGBl. III 2008: 6 f.).

Innerhalb dieses Vertrages werden sämtliche Bereiche des gesellschaftlichen und privaten Lebens beleuchtet und mit Bezug auf Menschen mit Behinderungen formuliert. Auf den Bereich der Bildung wird im Artikel 24 eingegangen, mit dem das Recht auf chancengleiche Bildung und lebenslanges Lernen in einem integrativen Bildungssystem anerkannt wird. Über die Stärkung der Persönlichkeit Behinderter, deren Begabungen und Kreativität und deren sich entwickelnder Fähigkeiten wird die tatsächliche Teilhabe an der Gesellschaft als zielführend und notwendig gesehen. Explizit werden dabei auch die Möglichkeiten der Teilhabe am allgemeinen Bildungssystem angesprochen, das durch angemessene Vorkehrungen und Unterstützungsmaßnahmen Menschen mit Behinderung unterstützen soll, sich schulisch und sozial bestens zu entwickeln, und über die Schule hinaus auch die Teilhabe an einer Berufsbildung, Erwachsenenbildung und Hochschulbildung einbezieht. In diesem Zusammenhang werden auch Maßnahmen

eingefordert, die die notwendigen personellen Ressourcen (Lehrkräfte, Fachkräfte, andere Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen) und deren spezifischen Ausbildungen und Schulungen beschreiben (vgl. BGBl.III 2008: 23 ff., Biewer & Fasching 2012: 121).

3.2 Inklusion – ein umstrittener Begriff

Geht die Integration von der Eingliederung der Menschen mit Behinderung in die allgemeine Schule mit Unterstützung der Sonderpädagogik aus, so unterscheidet sich die Inklusion grundlegend darin, dass sie sich als allgemeine Pädagogik für eine untrennbare heterogene Gruppe sieht (Biewer & Fasching 2012: 119).

Hinz (2002) zeigt in der hier übernommenen Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis ein sehr deutliches Bild zur Inklusion:

<i>Praxis der Integration</i>	<i>Praxis der Inklusion</i>
• Eingliederung behinderter Kinder in die allgemeine Schule	• Leben und Lernen für alle Kinder in der allgemeinen Schule
• Differenzierung nach Beeinträchtigung	• Umfassendes System für alle
• Zwei-Gruppen-Theorie	• Theorie der Heterogenität
• Aufnahme von Behinderten	• Veränderung des Selbstverständnisses der Schule
• Individuumszentrierter Ansatz	• Systemischer Ansatz
• Fixierung auf die institutionelle Ebene	• Beachtung der emotionalen, sozialen und unterrichtlichen Ebenen
• Ressourcen für beeinträchtigte Kinder	• Ressourcen für Systeme (Schule)
• Spezielle Förderung für Behinderte	• Gemeinsames und individuelles Lernen für alle
• Individuelle Curricula für einzelne	• Individuelles Curriculum für alle
• Förderpläne für beeinträchtigte Kinder	• Gemeinsame Reflexion und Planung aller Beteiligten
• Anliegen und Auftrag der Sonderpädagogik und der	• Anliegen und Auftrag der Schulpädagogik und

Sonderpädagogen und -pädagoginnen	Schulpädagogen und -pädagoginnen
• Sonderpädagogen und – pädagoginnen als Unterstützung für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf	• Sonderpädagogen und – pädagoginnen als Unterstützung für Klassenlehrpersonen, Klassen und Schulen
• Ausweitung von Sonderpädagogik in die Schulpädagogik hinein	• Veränderung von Sonderpädagogik und Schulpädagogik
• Kombination von (unveränderter) Schul- und Sonderpädagogik	• Synthese von (veränderter) Schul- und Sonderpädagogik
• Kontrolle durch Experten und Expertinnen	• Kollegiales Problemlösen im Team

Abb. 2: Gegenüberstellung integrativer und inklusiver Praxis

(nach Hinz 2002: 11 f.)

Hinz' (2002) Beschreibung der Inklusion hat ein verändertes Bild von Schule zur Folge. Dabei wird allgemeine Pädagogik und Sonderpädagogik vereint und das Curriculum auf das einzelne Kind ausgerichtet, womit die Kategorisierung in behinderte und nicht behinderte Kinder wegfällt. Hinz richtet seinen Fokus auf das System der Schule und betont gemeinsames Arbeiten, Planen und Reflektieren. Insgesamt sieht er die Vielfalt als Chance für eine Schule.

Führt man sich nochmals die Ausführungen zu den unterschiedlichen Definitionen zur Behinderung unter Punkt 2.1 vor Augen, dann wird verständlich, dass Behinderung im Kontext der Inklusion unter einer sozialen bzw. kulturellen Sichtweise gesehen werden kann. Ebenso wird klar, dass die Veränderungen nicht nur die Pädagogik und das Schulwesen betreffen, sondern darüber hinaus auch das gesellschaftliche Leben einbeziehen.

3.3 Inklusion als Optimierung von Integration?

Die UN-Konvention hat einen Wandel des Begriffes Integration hin zu Inklusion bewirkt, was den Eindruck erwecken könnte, dass damit völlig neue Herausforderungen für das Bildungssystem entstehen. Auch wenn das in einigen Bereichen zutreffen mag, kann man im deutschen Sprachraum auf eine lange Zeit der Erfahrung mit der Integration zurück

greifen. Die über lange Jahre gewonnenen Erfahrungen können in Verbindung mit internationalen Forschungsergebnissen den fruchtbaren Boden für die Gestaltung eines inklusiven Bildungssystems bilden (vgl. Katzenbach & Schnell 2012: 23).

Die Herausforderungen, die sich an eine inklusive Schule stellen, können bereits bei einer undifferenzierten Begriffsklärung beginnen, worauf auch Wocken (2009) hinweist. Er versucht in unterschiedlichen Deutungsversuchen den Inklusionsbegriff zu klären. Demnach wird Inklusion oft mit Integration gleichgesetzt, oder auch als optimierte und/oder visionäre Form der Integration verstanden. Wocken selbst präferiert in seiner Terminologie „Inklusion“ und stützt sich dabei auf die Tatsache, dass sich der Begriff Inklusion bereits international festgesetzt hat (vgl. Wocken 2009: 1-22).

Abgesehen von der Terminologie sehen Biewer & Fasching (2012) in der Inklusion ein Potenzial für ein sich permanent entwickelndes Bildungssystem und ein „Konzept der Transformationen von Schulkulturen“ (Biewer & Fasching 2013: 119), in dem nicht nur die Teilhabe maximiert, sondern auch die schulischen Leistungen gesteigert werden (vgl. Biewer & Fasching 2012: 119).

Neben diesen pädagogischen Ansprüchen können aber auch gesellschaftliche und ökonomische Dimensionen der Inklusion genannt werden, die als Optimierungsversuch der Integration eine Rolle spielen. So soll mit der Inklusion neben der Entwicklung und Förderung der Begabungen und Fähigkeiten der Kinder auch die Einstellung der Gesellschaft dahingehend verändert werden, gerechter zu werden und Diskriminierung zu stoppen. Dass aus ökonomischer Sicht ein inklusives Schulsystem gefördert wird, weil es kostengünstiger ist als ein differenziertes, ist in Zeiten der Wirtschaftskrise und Sparkultur nicht grundsätzlich verwerflich (vgl. Biewer & Fasching 2012: 120).

Als Optimierung von Integration kann auch gesehen werden, dass mit der Inklusion die im Zuge der Integration verbesserten Bedingungen für Menschen mit Behinderung weitergeführt und ausgebaut werden sollen, aber – und das war nicht Thema der Integration – es auch ein Ziel der Inklusion ist, neben der generellen Förderung von Begabungen das „andere Ende des Spektrums“, die Hoch- und Höchstbegabten zu erreichen (vgl. Preuß 2012: 18-22).

Es geht also nicht mehr um das Eingliedern einer normabweichenden Minderheit, wie es mit der Integration der Fall war, sondern um die Anerkennung der Einzigartigkeit und Verschiedenheit jedes und jeder Einzelnen (vgl. Boban & Hinz 2004: 12 f.). In diesem Sinne ist Integration als Prozess von Inklusion zu verstehen und Inklusion als das erstrebenswerte Ziel (vgl. Feuser 2012: 5).

Nicht zuletzt gilt Inklusion als vorantreibendes Konzept zur Weiterentwicklung des Bildungswesens. Das zeigt sich bereits darin, dass das Aus- und Weiterbildungsprogramm für Pädagogen und Pädagoginnen den Anforderungen der

Inklusion angepasst wird, Gebäudeplanungen mit der notwendigen Barrierefreiheit Rücksicht auf Menschen mit Behinderung nehmen und die Teilhabe aller Schüler und Schülerinnen an den Ressourcen der allgemeinen Schulen gesetzlich verankert ist (vgl. Bruneforth et al. 2013: 21, 24).

3.4 Grenzen der schulischen Inklusion

Neben all den Chancen, die die Inklusion verspricht, müssen aber auch ihre Grenzen aufgezeigt werden. Will man dem Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonvention gerecht werden, müssen einschneidende Veränderungen in den Bildungssystemen vorgenommen werden. Global gesehen stößt man hier aber auf eine Diskrepanz zwischen den Forderungen der Inklusion auf Basis der UN-Behindertenrechtskonvention und den tatsächlichen Gegebenheiten der unterzeichnenden Länder, zu denen auch Entwicklungs- (z. B. Ghana, Sambia) und Schwellenländer (z. B. Indien) gehören. Bezogen auf Österreich, sind die geforderten Bildungsdiskussionen bereits im Gange und finden mit der reformierten „PädagogInnenbildung NEU“ (vgl. Bruneforth et al. 2013: 21) auch in der Lehrer- und Lehrerinnenbildung Berücksichtigung, indem inklusive Pädagogik ins Curriculum aufgenommen worden ist. Wie weit Inklusion aber in der schulischen Praxis realisiert wird, hängt noch sehr von reformwilligen Pädagogen und Pädagoginnen ab, nicht zuletzt aber auch von den bereitgestellten Ressourcen, die neben einem pädagogischen Konzept mit entsprechend ausgebildeten Pädagogen und Pädagoginnen das Gelingen der Inklusion bedingen (vgl. Biewer & Fasching 2012: 12 f.).

Recht widersprüchlich erscheint, dass angepeilte Ziele der Inklusion, wie die Dekategorisierung und die Teilhabe aller im Regelunterricht, selbst potenzielle Probleme beinhalten. Hier sei auf diverse Dilemmata verwiesen: Das Identifikationsdilemma beschreibt die Zwiespältigkeit des Verzichts auf Kategorisierung, um Schubladendenken entgegenzuwirken, mit dem Nachteil, dass zusätzliche spezielle Hilfen dadurch erschwert eingefordert werden können. Das Ressourcendilemma hinterfragt die Sinnhaftigkeit eines einheitlichen Lehrplans und die Effektivität gemeinsamen Unterrichts insbesondere aus der Perspektive der Kinder mit schwereren Behinderungen (vgl. Biewer & Fasching 2012: 135-142).

Wird der Mensch mit ökonomischen Kriterien bemessen und das Leistungsdenken in den Mittelpunkt gestellt, kann das ebenfalls als Hürde zur Inklusion gesehen werden. Die von der Wirtschaft geforderten und von PISA abgefragten Kompetenzen bergen die Gefahr eines „homo oeconomicus“, der seine Potenziale der Wirtschaft rückführt und dabei die

eigene Vorteilssicherung im Auge behält, wie es Krautz (2010) zum Ausdruck bringt. Er hinterfragt auch die reformpädagogischen Ansätze (neue Lernkultur), die ja zur Methodik der Integration und Inklusion gehören, hinsichtlich ihrer Ziele und befürchtet, dass das dadurch erworbene selbständige Funktionieren mehr der Wirtschaft als der Persönlichkeitsentwicklung diene (vgl. Krautz 2010: 335-339).

Krautz' Sichtweise wird von Katzenbach & Schnell ähnlich wiedergegeben, indem sie den modernen Menschen „vor die Daueraufgabe der Selbstoptimierung“ (Katzenbach & Schnell 2012: 24) gestellt sehen, um im Wettbewerb zu bestehen. Die Schulen, beginnend im Elementarbereich, versuchen, ihr Klientel optimal darauf vorzubereiten. Sowohl Krautz (2010) als auch Katzenbach & Schnell (2012) orientieren sich am Leistungsdenken der heutigen Gesellschaft. Wie weit hier der behinderte Mensch ökonomisch betrachtet werden kann bzw. wie weit er der Ökonomisierung im Wege steht, sei dahin gestellt (vgl. Katzenbach & Schnell 2012: 23 f.).

Betrachtet man die sogenannten Bildungsstandards, die seit 2012 in Österreich erhoben werden, unter der möglichen Problematik der Ökonomisierung, so ist die von Krautz (2010) und Katzenbach & Schnell (2012) befürchtete, ökonomisch ausgerichtete Intention schulischer Bildungspolitik nicht vordergründig ersichtlich. Die Bildungsstandards unterliegen vielmehr dem Leitgedanken, durch definierte grundlegende Kompetenzen „Nachhaltigkeit und Ergebnisorientierung ins Zentrum der Unterrichtsentwicklung“ (BIFIE 2011-2013) zu rücken. Sie bieten sowohl den Lernenden als auch den Lehrenden Orientierung hinsichtlich erwünschter Bildungsziele und können durch kontinuierlichen Abgleich zwischen tatsächlich erworbenen Kompetenzen der Lernenden und angestrebten Kompetenzen (Bildungsstandards), Grundlage dafür sein, um die Fördermaßnahmen individuell zu gestalten. Die verpflichtende gezielte individuelle Förderung ist in der Verordnung zu den Bildungsstandards (BGBl. II Nr. 282/2011) auch gesetzlich festgehalten. Erkenntnisse, die durch Analyse der Standardüberprüfungen gewonnen werden, werden in weiterer Folge für die Schul- und Unterrichtsentwicklung nutzbar gemacht. (vgl. BIFIE 2011-13: <https://www.bifie.at/bildungsstandards>).

Die gegensätzlichen Tendenzen nach Erhöhung der Schulleistungen einerseits und Einbeziehung behinderter Kinder mit ihren jeweiligen Förderansprüchen andererseits werden aber durchaus sichtbar. Ebenso sind Interpretationen aus jeweiliger Sicht des Betrachters sowohl in Richtung Ökonomisierung als auch in Richtung Kindzentriertheit möglich.

3.5 Widersacher und Gegner der Inklusion aus der Sicht von Hans Wocken

Die Inklusion ist im österreichischen Schulsystem zwar ein wichtiges Thema in der Schulentwicklung, befindet sich aber noch in ihren Anfängen. Daher ist es nicht verwunderlich, dass es Gegenstimmen gibt, die zum Teil auch berechtigte Zweifel ansprechen. Ähnliche Entwicklungen gibt es auch in Deutschland.

Wocken (2010) schildert in seinem Essay „Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden“ prägnant, dass es trotz der einhelligen Begrüßung der UN-Behindertenrechtskonvention noch weitverbreitet Widersacher und Gegner der Inklusion gibt, die sich generell unter Pädagogen und Pädagoginnen (besonders an höheren Schulen), privaten Förderschulen, in verschiedenen Parteien, Verbänden und anderen Gruppierungen finden lassen. Stellen sich die Gegner generell gegen Inklusion, so sprechen sich Widersacher nur bedingt für Inklusion aus. Die Einwände und Vorbehalte gegenüber Inklusion sind vielfältig, einige recht typische Argumente werden aber immer wieder genannt, wie beispielsweise der Glaube an Homogenität als grundlegende Voraussetzung, um optimal lehren und lernen zu können, was folglich Menschen mit Behinderung nicht nur aus dem Regelschulwesen ausschließt, sondern sie innerhalb ihres Sonderschulsystems noch weiter unterteilt. Andere Skeptiker der Inklusion sehen neben der Wichtig- und Richtigkeit eines inklusiven Schulsystems aber gleichzeitig die Notwendigkeit eines Sonderschulwesens und fordern sogar eine Weiterentwicklung der Sonderschulen in Richtung ambulanter oder mobiler Dienste und Kompetenzzentren. Benachteiligung ländlicher Gegenden, Problemkonzentration in den überbleibenden Sonderschulen oder eine finanzielle Mehrbelastung durch ein zweigleisiges Fördersystem könnten hier als problematische Folgeerscheinungen befürchtet werden. Wieder andere geben sich demokratisch und schieben den Willen solcher Eltern als Begründung zur Erhaltung von Sonderschulen vor, die die Förderung ihrer behinderten Kinder an einer Förderschule wünschen. Schließlich wird auch das Kindeswohl genannt, um die Differenzierung des Schulsystems zu befürworten. Wocken stellt dazu die Frage in den Raum, wer denn über das Kindeswohl entscheiden könnte und dürfe - Eltern, Experten oder der Staat – bzw. wessen Wohl dabei im Fokus steht: das Wohl des behinderten oder nicht behinderten Kindes?

Unter dem Blickpunkt, dass alle Kinder das Recht auf eine ungehinderte Entwicklung haben, warnt Wocken davor, sich auf extreme und daher seltene Fälle zu kaprizieren, da eine Auseinandersetzung mit Inklusion, die auf Abschreckung zielt, wiederum Selektion zur Folge hätte, die sich auch die Widersacher und Gegner der Inklusion nicht wünschen würden (vgl. Wocken 2010: 1-5).

3.6 Begabungs- und Begabtenförderung als Teildiskurs von Inklusion

Hatte die Integration zum Ziel, Menschen mit Behinderung die gesellschaftliche Teilhabe zu ermöglichen, so ist die erweiterte Forderung von Inklusion, das gesamte Heterogenitätsspektrum, also sowohl die behinderten als auch die begabten Kinder, zu erfassen. Diese Forderung ging vor allem von Elterninitiativen aus (vgl. Preuß 2012: 51 ff.).

Wie bereits in vorhergehenden Kapiteln angeführt, versucht das österreichische Bildungssystem seit den 1980er Jahren die Prinzipien der Integration zu erfüllen, indem es unterschiedliche integrative Modelle anbietet, um Kinder mit Behinderungen in das Regelschulwesen zu integrieren. Dabei stand bislang die Förderung von Schwächen im Mittelpunkt. Der Begabungs- und Begabtenförderung wurde in Regelschulen wenig Beachtung geschenkt, da sie lange Zeit mit Elitebildung in Zusammenhang gebracht wurde. Begabte und Höchstbegabte erfuhren eine Art der Ausgrenzung, indem sie in Spezialschulen untergebracht wurden bzw. ihre (außerordentlichen) Begabungen extracurricular bzw. außerschulisch ausleben und fördern mussten, sofern sie überhaupt als Hochbegabte identifiziert wurden. Um den Bedürfnissen (hoch)begabter Kinder entgegen zu kommen, bot sich zwar schon 1974 die Möglichkeit zum vorzeitigen Einschulen oder Überspringen von Schulstufen. Ab 1988 wurden Freigegegenstände und unverbindliche Übungen als Begabungsförderung genannt. Um hochbegabten Kindern und Jugendlichen beispielsweise die Teilnahme an Universitätskursen zu ermöglichen, konnte ein Fernbleiben vom Unterricht von der Schulleitung erlaubt werden (vgl. Weilguny et al. 2011: 37 ff.).

Mit der Einführung der Neuen Mittelschule in Österreich wurden neue pädagogische Konzepte gefordert und erstellt, die sich zum Unterschied in der Integration an den Stärken der Kinder orientieren sollen. Diese Konzepte gehen von einer heterogenen Gruppe aus, die in ihrer Vielfalt als Bereicherung betrachtet wird. Die Begabtenförderung wird mit dem Grundsaterlass von 2009 zu einem wichtigen Prinzip in der Schulentwicklung in Österreich, was auch zu einer Enttabuisierung der Begabtenförderung führte (vgl. Grundsaterlass zur Begabtenförderung 2009: http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml).

Im Sinne der Inklusion hat jedes Kind, das Recht auf die Förderung seiner Potenziale, daher muss sich eine inklusive Schule, die als „Schule für alle“ gesehen werden muss, ebenso für die Begabungs- und Begabtenförderung verantwortlich fühlen (vgl. Weilguny et al. 2011: 30).

„Eine Pädagogik der Inklusion kann nur dann wirklich gelingen, wenn sie tatsächlich alle Lernenden in ihrer Individualität und in ihren Bedürfnissen anerkennt.“
(Weilguny et al. 2011: 30)

Hier muss tatsächlich ein Umdenken einsetzen, um den vermeintlichen Widerspruch zwischen Förderung von Defiziten und Forderung von Stärken unter einen Hut zu bringen bzw. um die Vereinbarkeit von beiden Prinzipien realisieren zu können.

Begabungs- und Begabtenförderung kann auch insofern als Teil der Inklusion gesehen werden, als dass von verschiedenen Seiten der Sonderpädagogik die Förderung von Begabten sogar als Teil der Sonderpädagogik diskutiert wird. Hier wird davon ausgegangen, dass auch hoch- und höchstbegabte Kinder besondere Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen benötigen, damit sie ihr Potenzial optimal entwickeln können (vgl. Hoyningen-Süess 1998: 17).

Nachfolgend sollen die Begriffe Begabung, Hoch- und Höchstbegabung skizziert werden, um sie vom alltäglichen Sprachgebrauch abzugrenzen und unter wissenschaftlichen Gesichtspunkten zu betrachten.

3.6.1 Begabung – Hochbegabung – Höchstbegabung

Es sei vorweg geschickt, dass die drei Begriffe „Begabung“, „Hochbegabung“ und „Höchstbegabung“ hier nicht differenziert betrachtet und dargestellt werden, sondern in vorliegender Arbeit gleichsam synonym verwendet werden, weil sie sich lediglich in der Stärke ihrer Ausprägung bzw. in der Außergewöhnlichkeit der damit verbundenen Leistungen oder Resultate voneinander unterscheiden.

Herausragende menschliche Leistungen erregten im geschichtlichen Verlauf das Interesse der Menschen und fanden Einzug in Erzählungen und Mythen. Die Erklärungen dazu passten sich den Geisteshaltungen an. Sprach man in der Antike von einer gottgegebenen Gabe, so wurden Hochbegabte bei Konfuzius oder Platon als „himmlische Kinder“ bezeichnet. 1537 prägte Paracelsus den Begriff „Talent“, zur Zeit der Aufklärung und Romantik sprach man vom „Genie“ als Träger herausragender Fähigkeiten. Erst mit der Entwicklung von Methoden verfolgte man schließlich die Idee, Begabungen zu messen. Es ist also nicht weiter verwunderlich, dass in der heutigen Literatur eine beinahe unüberschaubare Vielfalt von Definitionen zur Begabung zu finden ist. Doch auch wenn die Begabungsforschung als Forschungszweig der Sozialwissenschaften in den letzten Jahren in Wissenschaftskreisen außerordentliche Beachtung erfahren hat, gibt es nach wie vor keine einheitliche Definition zur Begabung. Generell wird die Existenz von

Begabungen in Personen anerkannt, doch die Zugänge, die folglich auch die Definitionen prägen, sind sehr unterschiedlich (vgl. Ziegler 2005: 937-941).

Innerhalb der Definitionen wird Begabung unter anderem über die Begriffe „Talent“ und „Hochbegabung“ zum Ausdruck gebracht, wobei Begabung im deutschsprachigen Raum im Unterschied zu anderen Ländern hohe gesellschaftliche Wertschätzung mit sich zieht.

Mit der gesellschaftlichen Bewertung von Begabung steht zudem auch die Bildung von Vorurteilen in Zusammenhang. So wird beispielsweise Begabung mit Geschlechtszugehörigkeit in Verbindung gebracht oder durch Lehrkräfte ohne fundierte Diagnose angenommen oder abgesprochen. Auch wenn es zwischen Begabung, Geschlecht und/oder Wahrnehmung von Lehrkräften Berührungspunkte geben mag, muss dies mit wissenschaftlichen Konzepten nicht unbedingt übereinstimmen (vgl. Preuß 2012: 29 f.).

Grundsätzlich kann aber festgehalten werden, dass die wissenschaftlichen Zugänge zu Begabung entweder von der Annahme der Anlage des Menschen oder förderlichen bzw. hinderlichen Umweltbedingungen ausgehen oder postulieren, dass jedes Kind begabt ist, was bedeutet, dass entweder messbare Kriterien oder ein ganzes Spektrum an menschlichen Fähigkeiten den Begabungsbegriff umreißen. Man kann also von einer Eindimensionalität ausgehen und Begabung mit der Höhe des IQ-Wertes in Verbindung bringen oder sie auf spezifische Begabungsbereiche beschränken (vgl. Oswald 2002: 23f.).

Sternberg (1993) identifiziert Hochbegabung an fünf wesentlichen Kriterien. Verglichen mit den Leistungen der Vergleichsgruppe (z. B. Peers, Altersgruppe) muss diese herausragend, selten und zudem messbar sein. Gemessen am gesellschaftlichen Wert muss die Leistung zumindest potenziell produktiv und sozial wertvoll sein, wobei Letzteres erst mit fortschreitendem Alter relevant wird und bei Kindern nur teilweise von sozial ausgereiften Fähigkeiten ausgegangen werden kann (vgl. Klinger & Straihammer 2003:9). Das „International Panel of Experts for Gifted Education“ (IPEGE) beschreibt Begabung allgemein mit Leistungsvermögen, speziell als individuelle Entwicklung leistungsbezogener Potenziale und meint damit die Voraussetzungen, die bei entsprechender Förderung das Individuum zu gesellschaftlich wertvollen Ergebnissen führen.

„[...] also jener Voraussetzungen, die bei entsprechender Disposition und langfristiger, systematischer Anregung, Begleitung und Förderung das Individuum in die Lage versetzen, sinnorientiert und verantwortungsvoll zu handeln und auf Gebieten, die in der jeweiligen Kultur als wertvoll erachtet werden, anspruchsvolle Tätigkeiten auszuführen.“
(IPEGE 2009: 17)

Im pädagogischen Zusammenhang wird begabten Schülern und Schülerinnen mit Bezug auf eine Vergleichsgruppe (z. B. Gleichaltrige) ein überdurchschnittliches Leistungsvermögen und ein größeres Förderpotenzial zugesprochen. Begabung wird hier als Zusammenwirken mehrerer Faktoren betrachtet. Neben der Intelligenz werden noch Leistungswille, Interesse, Arbeitsdisziplin, Selbstvertrauen und Selbststeuerung als begabungsbedingende Faktoren genannt (vgl. IPEGE 2009: 17 ff.).

Das österreichische Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (ÖZBF) findet eine Definition, die Begabung in einen systemischen Kontext bringt:

„(Hoch)Begabung ist das Produkt der Interaktion (Wechselwirkung) zwischen Person und Umwelt. Ihre Entfaltung und Ausprägung ist also abhängig von der Reifung und Entwicklung bzw. Selbstgestaltung der Person einerseits und von der Förderung durch die Umwelt andererseits.“
(ÖZBF 2010: 10)

Aufgrund der vielfältigen Definitionen zu Begabung unter den Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen gelangt Ziegler (2005) zu einer delphischen Definition von Hochbegabung. Demnach urteilen Experten und Expertinnen über die weitere Entwicklung einer Person und sprechen von

- einem Talent, wenn möglicherweise Leistungsexzellenz erreicht wird und von
- einem bzw. einer Begabten, wenn diese Leistungsexzellenz wahrscheinlich ist.
- Bei schon sicher erreichter Leistungsexzellenz spricht Ziegler von einem Experten oder einer Expertin.

Der IQ reicht also nicht aus, um eine Hochbegabung zu beschreiben (vgl. Ziegler 2005: 937, Preuß 2012: 30 f.).

Margrit Stamm (1999) bemängelt die unpräzise verwendeten Begabungsbegriffe und sieht Begabung oder Hochbegabung als „hypothetische Grundbegriffe“ (Stamm 1999).

Ob eine Begabung zu einer Hochbegabung wird, wie stark eine Begabung ausgeprägt sein muss, um als Hochbegabung zu gelten, wird wesentlich von der jeweiligen Kultur (mit ihren Werten und Einstellungen) bestimmt. Auch Organisationsstrukturen wirken beeinflussend (vgl. Stamm 1999: 4 f., Stednitz 2008: 19).

Mit seinen multiplen Intelligenzen distanziert sich Gardner (1991) gänzlich vom messbaren IQ und nennt stattdessen sieben Begabungsdomänen, die im Zusammenspiel herausragende Kompetenzen (gleichzusetzen mit Begabungen) ergeben können. Dazu zählt er sprachliche, logisch-mathematische, räumliche, körperlich-kinesthetische, musikalische, intrapersonale und schließlich interpersonale Intelligenz. Sein Ansatz ist vor allem für die Schule von Belang, da er davon ausgeht, dass Schüler und Schülerinnen

verschiedene Ausprägungen dieser Begabungsdomänen besitzen und daher auch auf unterschiedliche Arten lernen (vgl. Stamm 1999: 10 f.).

Auf Basis dieser unterschiedlichen Begabungskonzepte lassen sich in weiterer Folge diverse Begabungsmodelle beschreiben.

3.6.2 Begabungsmodelle

Begabungsmodelle kann man grob gesehen danach einteilen, ob sie Hochbegabung als Leistung oder als Disposition ansehen. Je nach Zugang kann auch zwischen prozess- und handlungsorientierten und psychologisch intendierten Begabungsmodellen unterschieden werden (vgl. Oswald 2002: 29). Eine Einteilung könnte aber ebenso in leistungsorientierte und theorieübergreifende Modelle erfolgen, die sich durch kognitive Komponentenmodelle, soziokulturelle Modelle und fähigkeits-/eigenschaftsorientierte Modelle noch ergänzen lassen (vgl. Stamm 1999: 6). Ziegler (2005) wiederum unterscheidet zwischen ein- und mehrdimensionalen Komponentenmodellen und synthetischen Begabungsmodellen, wobei er auch den systemischen Ansatz beachtet (vgl. Ziegler 2005: 940-945).

Welche Einteilung man aber auch immer treffen möchte, so prägen folgende Modelle die wissenschaftliche Landschaft: Terman (1925), Renzulli (1978), Mönks (1986) und Gagné (1993) bis hin zu Heller et al. (2005).

3.6.2.1 Terman - Renzulli – Mönks – Gagné

Ausgehend vom biologischen Determinismus, der mit der Meinung einhergeht, dass Hochbegabung mit vererbter Intelligenz zusammen hängt, die außergewöhnliche Leistungen zur Folge hat, vertrat Terman 1925 (zit. bei Wolfer 2010: 133) seine Einfaktorentheorie der Hochbegabung, in die er später aufgrund einer Langzeitstudie auch andere Einflussfaktoren mit aufnahm (vgl. Wolfer 2010: 133).

Ab den 1960er Jahre wurde der vorerst statisch verstandene Begabungsbegriff um soziale und persönliche Faktoren erweitert. Renzullis Drei-Ringe-Modell (1978) postulierte neben den intellektuellen Fähigkeiten Kreativität und Motivation als zusätzliche Einflussgrößen, deren optimales Zusammenwirken Hochbegabung bewirken könne (vgl. Stamm 1999: 7, Wolfer 2010: 134). Diese ursprüngliche Definition veränderte Renzulli et al. (2001) aber dahingehend, dass er Hochbegabung und Hochleistung unterschied. Er betrachtete Hochbegabung aus dem Alltagsverständnis heraus als etwas Gegebenes, also Statisches und Hochleistung als etwas Situatives, das sich bei „bestimmten

Menschen (nicht allen), zu bestimmten Zeiten (nicht zu jeder Zeit) und in bestimmten Situationen (nicht in allen Situationen)“ (Renzulli et al 2001: 23) zeigt. Sein Modell wurde zwar kritisiert, weil es sogenannte „Underachiever“ (intelligente Minderleister) nicht ins Konzept mit aufnahm, diente aber trotzdem als Grundlage für weitere Modifikationen (vgl. Wolfer 2010: 135, Renzulli et al. 2001: 23 f.).

Mönks entwickelte 1986 daraus sein Triadisches Interpendenzmodell, das den Sozialbereich des Menschen (Familie, Schule und Peers) als wichtigen Einflussfaktor berücksichtigte.

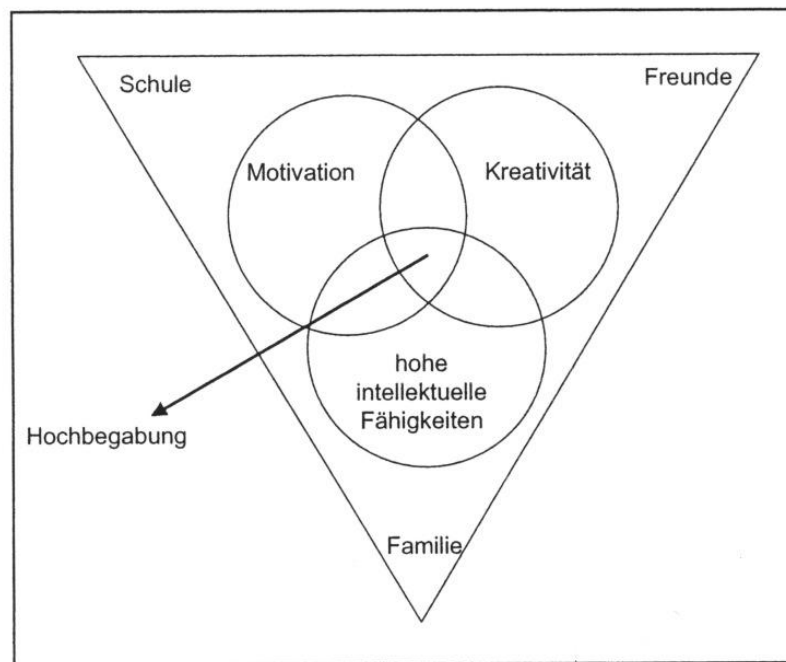


Abb. 3: Triadisches Interpendenzmodell nach Mönks (1986)

Begabung wird demnach als Resultat dynamischer Prozesse gesehen, das in der Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsanlagen und sozialen Einflüssen, die sowohl fördernd als auch hemmend wirken können, entsteht. Sowohl Renzullis als auch Mönks Begabungsmodell beziehen sich stark auf pädagogisch-psychologische Belange und stoßen diesbezüglich auf große Akzeptanz.

Dem begegnet Gagné 1993, indem er Renzullis leistungsorientiertes Modell kritisiert und in seinem Begabungsmodell zwischen Potenzial und Leistung trennt. Er sieht Begabung als Prozess und nennt intellektuelle, kreative, soziale, sensomotorische und andere Begabungsbereiche, die durch Üben, Lernen und Handeln in Talente übergeführt werden. Als Katalysatoren wirken intrapersonale Eigenschaften aus den Bereichen Motivation und Persönlichkeit aber auch ökopsychologische Faktoren (Personen, Regionen, Interventionen, Ereignisse und Zufälle). Die angesprochenen Talente zeigen sich in der Expertise gesellschaftlicher Tätigkeitsbereiche: Künste, Sport, Ökonomie, Publizistik,

Handwerk, Handel, Erziehung, Gesundheit, Wissenschaft und Technologie (vgl. Stamm 1999: 7-11, Oswald 2002: 35-43, Wolfer 2010: 142 f.).

3.6.2.2 Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell nach Heller et al. (2005)

Das Münchner (Hoch-)Begabungsmodell nach Heller et al. (2005) ist ein multifaktorielles Modell, das Hochbegabung ebenfalls als Disposition auffasst, und daher dem Modell von Gagné sehr ähnelt. International ist es als „Munich Model of Giftedness“ (MMG) bekannt und entspricht dem gegenwärtigen Stand der Forschung.

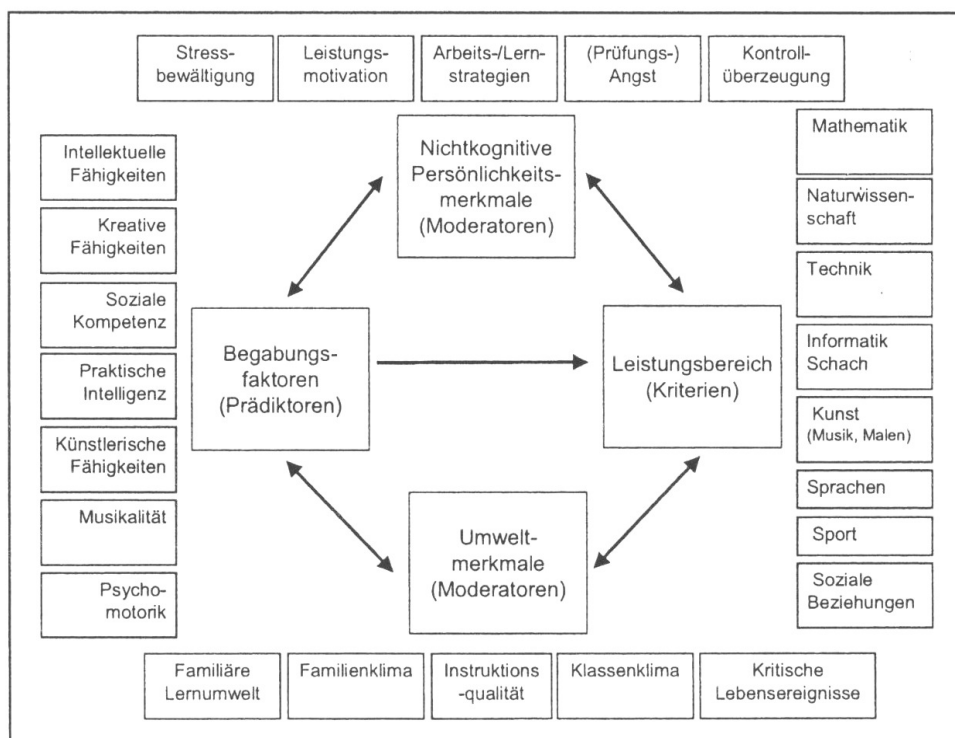


Abb. 4: Münchner (Hoch-)Begabungsmodell nach Heller et al. (2005)

In diesem Modell werden verschiedene Begabungsfaktoren als Prädiktoren für Leistung (Kriterien) genannt. Begabungen können sowohl intellektuelle Fähigkeiten sein, als auch kreative, künstlerische und musikalische Fähigkeiten oder sich in sozialer Kompetenz, praktischer Intelligenz oder ausgeprägter Psychomotorik ausdrücken. Begabungen in diesen Bereichen werden durch nichtkognitive Persönlichkeitsmerkmale einerseits und Umweltmerkmale andererseits (Moderatoren) beeinflusst. Ein weiterer Bedingungsfaktor sind diverse Lernumwelten, wie beispielsweise ein positives familiäres Umfeld und ein förderndes und wertschätzendes Klassenklima. Auch kritische Lebensereignisse zählen zu den Moderatoren. Bei positivem Zusammenwirken der Faktoren ist (hervorragende) Leistung möglich (vgl. Oswald 2002: 43 ff., Preuß 2012: 32, Wolfer 2010: 146 f.).

Die Relevanz dieser Feststellungen für die Pädagogik im allgemeinen und für eine personale Schule wie sie im Rahmen vorliegender Arbeit (Kapitel 4) hinterfragt wird, zeigt sich in mehreren Punkten: Nach diesen Erkenntnissen kann man davon ausgehen, dass Begabung zwar prinzipiell vorhanden ist, möglicherweise aber durch negative Umwelteinflüsse (z. B. sozial benachteiligte und/oder bildungsferne Familie, Mobbing in der Schule, ungeeignete Unterrichtsstrukturen) gar nicht zum Ausdruck kommt. Ein Hindernis der Begabungsentwicklung kann aber auch in der Person selbst zu finden sein, wenn unzureichende oder fehlentwickelte Persönlichkeitsmerkmale (Prüfungsangst, mangelnde Arbeits- und Lernstrategien, negative Kontrollüberzeugungen) vorliegen. Umgekehrt können positive Einflüsse all dieser Bedingungsfaktoren Begabungen nicht nur entfalten sondern auch zur Exzellenz führen, was das Entdecken und die Förderung von Begabungen umso wichtiger erscheinen lässt und den neueren Schulentwicklungstendenzen, die die Stärken der Schüler und Schülerinnen ins Zentrum stellen, recht gibt.

3.6.2.3 Zieglers Aktiotop-Modell (2009) – ein systemischer Ansatz

Hellers et al. (2005) mechanisches Verständnis von Begabung wird von Harder (2012) kritisiert, da unzählige Variablen, die sowohl innerhalb als auch außerhalb der Person wirksam sind, zu wenig berücksichtigt werden. Harder (2012) nimmt Bezug auf Zieglers (2009) systemische Perspektive, mit der man sich nicht mehr auf die Einzelfaktoren, sondern „auf deren Organisation zu einem Ganzen, zu einem System“ (Ziegler & Stöger 2009: 7) konzentriert. Nicht das Einzelne erklärt das Ganze, vielmehr wird es erst durch das Ganze verständlich (vgl. Harder 2012: 1, Ziegler & Stöger 2009: 7).

Der systemische Ansatz, wie ihn Ziegler (2009) beschreibt, und sein ganzheitlicher Zugang zu Begabung, rückt nicht nur das Individuum in den Mittelpunkt, sondern sieht den Menschen als Person im Zusammenwirken mit seiner Umgebung, was im Hinblick auf eine personale Schule, wie sie in vorliegender Arbeit hinterfragt wird, eine stimmige Ausgangsposition bietet.

Zieglers (2009) Aktiotop-Modell stellt eine neue Entwicklung dar und nimmt systemische Gedanken in die Modellbildung mit auf. In den Fokus werden das Individuum, seine Ziele, seine Handlungen und seine Umwelt genommen (vgl. Ziegler 2005: 945).

Oswald (2002) bezeichnet Gardner (1996) und Csikszentmihalyi (1997/3) als grundlegend verantwortlich für diese Theorie, weil sie Begabung als Kreativität thematisieren und beides direkt mit soziokulturellen Gegebenheiten in Verbindung bringen. Individuelle Kreativität oder Leistung ist erst dann existent, wenn die Gesellschaft sie als wertvoll

anerkennt, umgekehrt wirkt auch das jeweils vorhandene kulturelle Verständnis als Voraussetzung für Kreativität (vgl. Oswald 2002: 45).

Mit Zieglers Ansatz wird (Hoch-)Begabung nicht mehr als Eigenschaft einer Person verstanden, sondern das dynamische Zusammenwirken des Systems Person und Umwelt zentral gesehen. Genauso sieht dieser ganzheitliche Förderansatz in dem Zusammenhang auch das Lernen wechselseitig von der Umwelt beeinflusst bzw. abhängig (vgl. Preuß 2012: 34).

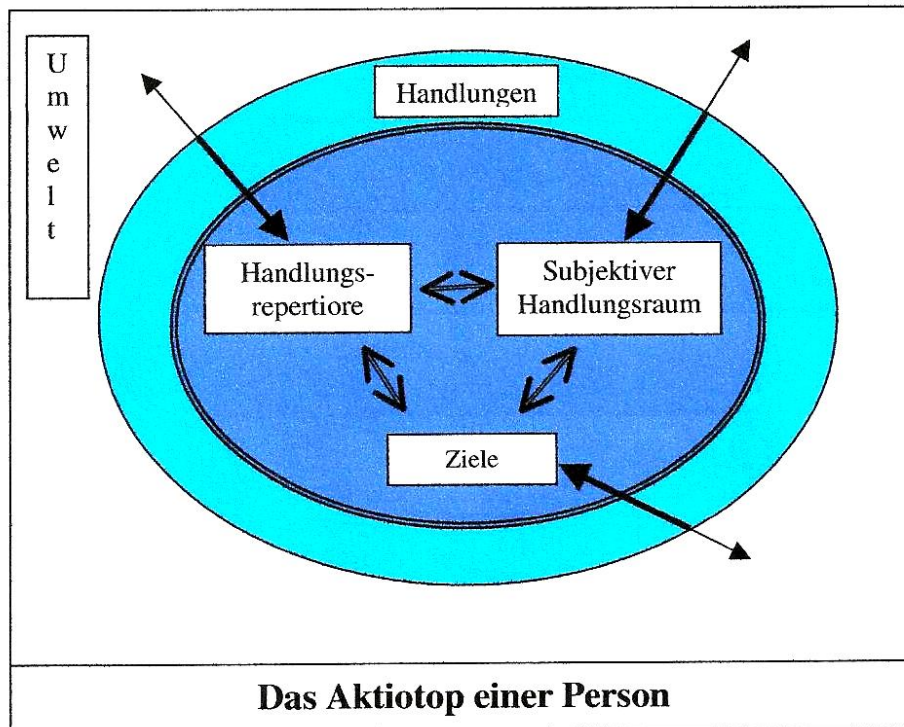


Abb. 5: Zieglers Aktiotop-Modell (2009)

Als Aktiotop wird dabei das gesamte Handlungssystem von Individuum und Umwelt gesehen, bestehend aus vier zentralen Elementen:

- 1) *Das Handlungsrepertoire*: Damit sind alle Handlungen gemeint, die einem Individuum in einem spezifischen Zusammenhang und Zeitraum zur Verfügung stehen. Im Bereich Mathematik werden folglich einem mathematisch begabten Kind komplexere und zielführendere Handlungen zur Verfügung stehen als einem durchschnittlich oder sportlich begabten Kind.
- 2) *Die Ziele*: Primäres Ziel ist die Befriedigung der eignen Grundbedürfnisse (z. B. Nahrung und Schlaf) und darüber hinaus weitere Ziele, die Befriedigung verschaffen. Dazu zählen auch immer höhere Lernziele.
- 3) *Die Umwelt*: Im Zusammenhang mit dem Aktiotop gehören zur Umwelt sowohl Personen (z. B. Trainer und Trainerinnen, Pädagogen und Pädagoginnen), als auch Lerngelegenheiten oder diverse Lernsettings. Auch die jeweilige Begabungsdomäne ist Teil der Umwelt.

- 4) *Der subjektive Handlungsraum*: Darunter werden all jene Handlungen verstanden, über die das Individuum aus persönlicher Sicht verfügt, um im Rahmen der aktuellen Umwelt ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Das Handlungsrepertoire kann über- oder unterschätzt werden. Das passiert, wenn die subjektive Annahme von Handlungsmöglichkeiten mit dem tatsächlichen Handlungsrepertoire nicht übereinstimmt.

Im Mittelpunkt des Interesses steht bei Zieglers Aktiotop-Modell also die transaktionale Wechselwirkung des Individuums mit seiner Umwelt. Leistungsexzellenz kann dann erbracht werden, wenn die Lernumgebung den angestrebten Zielen angepasst ist und zudem die Möglichkeit besteht, ausgiebige Lernerfahrungen zu machen. Beginnend mit spielerischem Kennenlernen werden laufend neue Ziele angestrebt und damit das Handlungsrepertoire stetig erweitert (vgl. Charlotte Bühler Institut 2011: 20 ff.).

3.6.3 Schulische Begabungs- und Begabtenförderung

Die Begabungsförderung ist mit Bestrebungen der Reformpädagogik zu Beginn des 20. Jahrhunderts in Zusammenhang zu bringen und vollzog sich historisch in vier Schritten:

- 1) Hochbegabungsförderung war im deutschsprachigen Raum bis Ende der 70er Jahre kein Thema, fand also auch wenig Beachtung in den Medien, mit Ausnahme von seltenen „Wunderkindern“. International zeigte die Forschung aber bereits Interesse.
- 2) Vorwiegend auf Basis von Elterninitiativen wurde auf das Thema Hochbegabung und der damit oft in Zusammenhang stehenden Probleme aufmerksam gemacht. Trotz der zunehmenden öffentlichen und politischen Aufmerksamkeit, stand man der Diskussion noch mit Vorbehalten (Elitebildung) gegenüber.
- 3) 1985 fand in Hamburg der 6. Weltkongress des World Council for Gifted and Talented Children statt, der eine starke Aufmerksamkeit der Medien zur Folge hatte. Das Interesse an Begabungsförderung stieg, weil eine Reihe von Gründen dafür gefunden wurde. Die Förderung Begabter wurde einerseits als demokratisches Menschenrecht gesehen, andererseits aber auch als Förderung staatlicher Ressourcen, die man bislang bei Schulreformen nicht beachtet hatte. Der Elitebegriff wurde teilweise enttabuisiert.
- 4) In der aktuellen Hochbegabungspolitik steht man der Thematik wesentlich freundlicher gegenüber. Gewissermaßen in einer Aufbruchsstimmung und auch aufgrund der PISA-Resultate wird seitens der Politik, Wirtschaft und des

Bildungswesen der Begabungsförderung vermehrt Beachtung geschenkt (vgl. Preuß 2012: 40-47).

Die Formen und Möglichkeiten der Begabungsförderung reichen von separierenden bis zu integrativen Angeboten.

Segregation	→	→	→	Integration
1 Eigene Schulen/Klassen für (Hoch-)Begabte, „Eliteschulen“?		2 Außerschulische Lernangebote spezieller Einrichtungen; zusätzlicher Alternativunterricht außerhalb der Schule	3 Schulinterne alternative und zusätzliche Lernangebote; Enrichment	4 Vielfalt in Lernorganisation und Methodik; Individualisierung und Differenzierung

Abb. 6: Formen und Möglichkeiten der Begabungsförderung

(vgl. Oswald 2002: 87, Oswald & Weilguny 2005: 7)

Zielte Integration vor allem auf vollwertige, gesellschaftliche Teilhabe von Menschen mit Behinderung, so wurde sie in ihrer Weiterentwicklung zur Inklusion und mit vermehrter Forderung nach Begabungsförderung vor allem durch die Eltern bildungspolitisch um diesen Bereich erweitert. Dies geschah unter dem Inklusionsverständnis individueller, begabungsgerechter Förderung aller Kinder, also sowohl des behinderten als auch des begabten Kindes. Als Konsequenz für Pädagogik und Menschenbild wird Begabung genauso wie Behinderung in das Heterogenitätsspektrum aufgenommen und ebenso anerkannt, dass Begabung ein Merkmal von Differenz ist (vgl. Preuß 2012: 51 ff.).

Ein darauf ausgerichtetes inklusives Schulsystem kann sich aber nicht nur damit begnügen, für die Entfaltung, Entwicklung und Förderung von Begabungen zu sorgen: So ist es bedeutsam, dass Begabungsförderung einen eigenen Wert besitzt und die Inklusion tatsächlich aller Kinder und Jugendlichen auch evaluiert wird. Des Weiteren scheint es sinnvoll, dass spezifische Programme für Schüler und Schülerinnen, Pädagogen und Pädagoginnen, schulische Organisationen und andere Bereiche, die mit Schule in Verbindung zu bringen sind (z. B. Verwaltung, Familie, Politik) zur Verfügung stehen und schließlich müsste Begabungsförderung auch in die Realität umgesetzt werden. Voraussetzung dafür ist das vorhandene Interesse aller Beteiligten – sowohl intern als

auch extern – und die Bereitstellung der benötigten Ressourcen (vgl. Preuß 2012: 37 ff., 51).

Einem inklusiven Begabungskonzept für die Schule geben drei grundlegende Argumente Recht:

- 1) *Das Recht jedes Menschen auf Entwicklung seiner individuellen Begabungen*: Da Begabungen Ressourcen gleichgesetzt werden können, sind sie für das Individuum und auch für die Gesellschaft als wertvoll zu betrachten. Die Entfaltung von Begabungen vollzieht sich aber nicht von selbst, sondern benötigt neben der Identifikation auch Förderung. Aus dieser Sicht ist Begabungsförderung als Persönlichkeitsbildung zu verstehen.
- 2) *Heterogenität erfordert Individualisierung und Differenzierung*: Dies gilt für das gesamte Spektrum an Begabungen. Die althergebrachte Lernorganisation von Schule widerspricht aber der Begabungs- und Begabtenförderung. Eine inklusive Schule hat die Interessen und Begabungen der Kinder und Jugendlichen vor Augen und geht prinzipiell von der Verschiedenheit und Vielfalt aus. Die Zuordnung der Schüler und Schülerinnen erfolgt nicht mehr nach Schul- und Altersstufen, sondern nach der jeweiligen intellektuellen Entwicklung.
- 3) *Auch begabte Kinder haben „special needs“; Begabungsförderung macht Schule selbständig und interessant*: Statistisch gesehen werden in Österreich jährlich rund 2000 hochbegabte Kinder (IQ > 130) geboren, die in ihrer Erziehung und im Lernen spezielle Unterstützung benötigen. Dieser doch bemerkenswerten Zahl muss professionell begegnet werden, indem die Ausbildung der Pädagogen und Pädagoginnen und der Unterricht entsprechend adaptiert wird (vgl. Oswald & Weilguny 2005: 7-11).

Dieser Argumentationsreihe wäre noch hinzuzufügen, dass Begabungsförderung an sich allen Kindern Vorteile bringt, da es wegen der Vielfalt der Kinder auch zu einer entsprechenden Vielfalt der Angebote kommt, von dem wiederum auch Kinder profitieren können, auf die das Angebot ursprünglich nicht ausgerichtet war. In Ausnahmefällen kann generelle Begabungsförderung Hochbegabungen sogar identifizieren.

Insgesamt sind die pädagogischen und organisatorischen Ansprüche hoch, die eine inklusive Grundhaltung der Lehrpersonen voraussetzen. Diese sind aufgefordert, methodisch und didaktisch auf die Vielfalt zu reagieren und die Kinder dahingehend zu motivieren, dass sie sich individuell einbringen und ihre Begabungen entfalten können (vgl. Charlotte Bühler Institut 2011: 63).

Auch Oswald (2002) sieht in der pädagogischen Einstellung den Nährboden für Begabungsförderung:

„Begabungsförderung beginnt mit der Kunst des Begabens, mit der durch die Lehrerpersönlichkeit gestalteten `begabungsfreundlichen Lernkultur´.“
(Oswald 2002: 51)

Eine begabungsfreundliche Lernkultur erfordert die Öffnung hin zu Individualisierung und Differenzierung. Im Zuge der integrativen Schulentwicklung in Österreich wurden Individualisierung und Differenzierung zu grundlegenden pädagogischen Prinzipien erklärt. Als Schritt nächster Entwicklung wird die Begabungsförderung als Teil von Inklusion ebenfalls zu einem wichtigen Faktor für die generelle pädagogische Arbeit und die Schulentwicklung. Für den Bereich der Begabungs- und Begabtenförderung bildet in Österreich der Grundsatzterlass zur Begabtenförderung von 2009 (BMUKK 2009) die berechtigte Grundlage. Mit diesem Grundsatzterlass zur Begabtenförderung wurde in Österreich Begabungsförderung zur Entwicklung der Leistungspotenziale von Schülern und Schülerinnen ministeriell festgelegt. Im Sinne der Chancengerechtigkeit geht es um die spezielle Förderung von Schülern und Schülerinnen mit besonders hohen Potenzialen bzw. solchen, die besondere Leistungen hervorbringen. Ausgehend von einem mehrdimensionalen Begabungsmodell wird die Begabungsentfaltung als aktiver Lern- und Entwicklungsprozess im Zusammenspiel von Person und sozialem Umfeld gesehen. Die damit verfolgten Ziele sind die Persönlichkeitsentwicklung, Chancengerechtigkeit aller Schüler und Schülerinnen, Verhinderung von Unterforderung im Unterricht und Ressourcenförderung als gesellschaftliches Ziel.

Zu den Grundprinzipien der Begabungsförderung werden Stärkenorientierung, Umgang mit Vorurteilen betreffend (Hoch-)Begabten, vielfältige Förderung und Schulentwicklung genannt. Differenzierung und Individualisierung mit Selbstlernarchitekturen, Wissensmanagement und einer lernfördernden Fehlerkultur soll den Schüler und die Schülerin zur aktiven Mitgestaltung einladen. Möglichkeiten des Enrichment (qualitative Anreicherung) und Akzeleration (Überspringen von Klassen) sollen in Kooperation aller Beteiligten angeboten werden. Dabei ist die Einbindung der Eltern ebenso Element der Begabungsförderung. Durch Evaluation soll die Qualität der gesetzten Maßnahmen überprüft werden, um etwaige Verbesserungen zu ermöglichen.

Zur weiteren Unterstützung wurden in jedem Bundesland Bundeslandkoordinationsstellen nominiert (vgl. Grundsatzterlass zur Begabtenförderung 2009).

Der tatsächliche Stand der Inklusion in Österreich unter Einbezug der Förderung von Begabungen soll im weiteren Vorgehen untersucht werden.

3.7 Aktueller Stand der Inklusion in Österreich

Bildung und Erziehung erfolgt nicht erst ab der Grundschule, sondern bereits in den vorschulischen Kinderbetreuungseinrichtungen, bildet also die Grundlage der Bildungs- und Erziehungsschritte, die in den nachfolgenden Institutionen gesetzt werden.

Laut dem Nationalen Bildungsbericht Österreich 2012 besuchen nahezu alle Kinder vorschulische Betreuungseinrichtungen, sogar 80 % der Dreijährigen sind davon betroffen (vgl. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012: 8). Beruft man sich auf diese Daten, so lässt sich daraus schließen, dass bereits auf dieser elementaren Ebene bei den Kindern von einer umfassenden Vielfalt auszugehen ist. In der Entwicklung der Kinderbetreuungseinrichtungen wurden folglich auch Überlegungen bezüglich Heterogenität angestellt und in einer Präambel niedergeschrieben.

„Kinder verfügen über unterschiedliche Interessen, Begabungen und Bedürfnisse sowie über vielfältige Ausdrucksweisen und Kompetenzen. Jedes Kind durchläuft demnach eine einzigartige Bildungsbiografie. Es hat das Recht, in seiner Individualität respektiert zu werden und sich nach seinem eigenen Lern- und Lebensrhythmus zu entwickeln.“
(Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich 2009: 2)

Um den dringenden Ansprüchen, die die Heterogenität und Vielfalt der Kindergruppen fordert, gerecht zu werden, wurden Bildungsprinzipien formuliert, die unter anderem Individualisierung, Differenzierung, Inklusion und Diversität benennen (vgl. BildungsRahmenPlan 2009: 3f.). Die genannten Begriffe werden im bundesländerübergreifenden BildungsRahmenPlan (2009) sehr allgemein formuliert und es wird nicht explizit auf Behinderung und/oder (Hoch-)Begabung eingegangen.

Gleichwohl dieser anspruchsvollen Bildungsprinzipien sind noch immer Separationstendenzen festzustellen, die sich in dem gleichzeitigen Vorhandensein von allgemeinen Kindergärten, Integrations-, Sonder- und Übungskindergärten zeigen (vgl. Baierl & Kaindl 2011: 35).

Auch wenn die Entwicklung hin zu integrativen bzw. inklusiven Kindergartenformen bildungspolitisch intendiert ist, besteht ein Rechtsanspruch für Eltern auf integrative Unterbringung und Inklusion ihrer behinderten Kinder durch die Anerkennung der UN-Konvention. In der Realität bedeutet das aber, dass integrative bzw. inklusive Interventionen vom jeweiligen lokalen Angebot und von den Bemühungen der Kindergartenpädagogen und -pädagoginnen abhängen. Vor allem der städtische Bereich ist durch sein wesentlich dichtes Betreuungsnetz integrativer Kindergruppen gegenüber vielen ländlichen Regionen bevorteilt.

Im Bereich der Grundschule lässt sich feststellen, dass dieses als einheitliche Schulform für alle Kinder im Wesentlichen keiner Konkurrenz – mit Ausnahme von teilweise reformpädagogisch ausgerichteten (Privat-)Schulen – ausgesetzt ist. Daher ist in dieser Altersklasse noch das gesamte Spektrum an Begabungen vertreten. Mit der Einrichtung der ersten Integrationsklassen im Jahr 1984 (siehe Punkt 2.4) wurde die Integration eingeleitet. Heute ist die Integration von behinderten Kindern im Schulorganisationsgesetz insofern festgehalten, als dass sie „eine für alle Schüler gemeinsame Elementarbildung unter Berücksichtigung einer sozialen Integration behinderter Kinder zu vermitteln“ (SchUG § 9, Abs. 2) hat.

Die Begabungsförderung ist im Curriculum – wenn auch nicht explizit erwähnt – in den Forderungen nach Kindgemäßheit und Berücksichtigung der Lernvoraussetzungen, Konzentration der Bildung, Aktivierung und Motivierung, Individualisierung, Differenzierung und Förderung implizit zu finden (vgl. Volksschullehrplan 2005: 22-27).

Dem Ansinnen einer Gesamtschule im Sekundarbereich I wurde trotz klarer Ergebnisse der erprobten Schulversuche, die für eine integrative Form der Gesamtschule sprachen, bereits in den 1980er Jahren eine politische Absage erteilt und nur in den Hauptschulen (Integration) eingeführt (vgl. Eder 2009: 1).

Derzeit kann die Sekundarstufe I der allgemeinen Pflichtschule noch in den Bereich der Hauptschule und den Bereich der Neuen Mittelschule, die seit 1. September 2012 ins Regelschulwesen übernommen wurde, eingeteilt werden, jedoch kann die Hauptschule als „Auslaufmodell“ bezeichnet werden, da sich bis zum Schuljahr 2015/16 alle Hauptschulen zu Neuen Mittelschulen entwickelt haben werden. Mit dem Schuljahr 2013/14 gibt es bereits 946 Neue Mittelschulen in ganz Österreich.

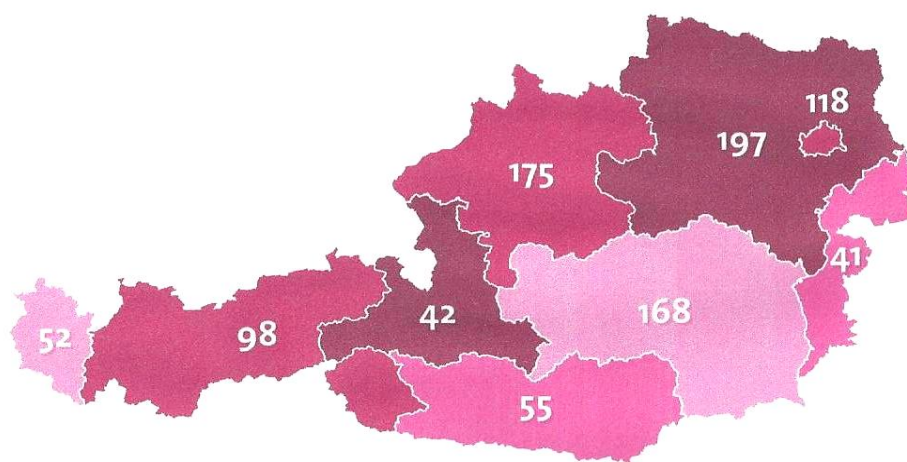


Abb. 7: Verteilung der Neue Mittelschulen in Österreich 2013/14

(BMUKK 2013: 7).

Besondere bildungspolitische Erwähnung im Kontext der Inklusion findet die Neue Mittelschule als gemeinsame Schule der 10- bis 14-Jährigen in Form eines theoretischen Anspruchs, jedes Kind bestmöglich zu fördern. Ein solcher Anspruch kommt dem Gedanken eines inklusiven Schulmodells nahe:

„Ihr Kind wird in seinen Begabungen und Talenten bestmöglich und individuell gefördert. Hochbegabungen werden so frühzeitig erkannt und Spitzenleistungen ermöglicht.“

(Folder des Bundesministeriums für Unterricht Kunst und Kultur 2013: 3)

Weiterhin führt das Schulunterrichtsgesetz unter anderem dezidiert „Individualisierung des Unterrichts, differenzierter Unterricht in der Klasse, Begabungs- einschließlich Begabtenförderung, Maßnahmen der inklusiven Pädagogik und Diversität“ (SchUG § 31a, Abs. 1 und 2) wahlweise als pädagogische Fördermaßnahmen an.

Die Neue Mittelschule als eine inklusive Schule für 10- bis 14-Jährige, kann dem Anspruch auf eine Gesamtschule aber nicht wirklich erfüllen, da auch die Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schule (AHS), zwar nicht als Pflichtschule geltend, so aber doch als Wahlform nach der Grundschule angeboten wird. Da die AHS als Schulform für höher begabte Kinder verstanden wird und hochwertige Bildungsabschlüsse im globalen Wettbewerb immer mehr an Bedeutung gewinnen, ist es der verstärkte Wunsch von Eltern, ihre Kinder in einer AHS unterzubringen. Damit verbunden ist auch ein Werbe- und Verdrängungswettbewerb seitens der Pädagogen und Pädagoginnen der beiden Schulformen, der dem Gedanken einer inklusiven Schule nicht förderlich ist (vgl. Eder 2009: 1).

Zum Abschluss sei bemerkt, dass die Leitidee der Inklusion zentrales Thema sowohl in der pädagogischen als auch bildungspolitischen Landschaft von Österreich ist. Auch wenn bildungspolitische Reformbestrebungen Inklusion letztendlich als zentrales Ziel von Schule betrachten, ist eine schulische Implementierung jedoch noch nicht realisiert.

4 DIE „SCHULE DER PERSON“

Die „Schule der Zukunft“ geht von der Annahme aus, dass jeder Mensch den Anspruch darauf hat, gemäß seiner Potenziale und Interessen gefördert zu werden. Individualisierung von Bildungsangeboten soll dahingehende Entwicklungschancen gewährleisten (vgl. Weilguny et al. 2011: 18). Individualisierung als immer wieder genanntes Prinzip der modernen Pädagogik bedeutet zwar im Rückblick auf die schulische Entwicklung des letzten Jahrhunderts einen bedeutsamen Perspektivenwandel, vernachlässigt dabei aber das Individuum in seiner Einzigartigkeit und Unverwechselbarkeit als Person. Die Person unterscheidet sich von der Individualität insofern, als dass sie sich erst im Dialog entwickelt (vgl. Schmid 2010a: 6). Gabriele Weigand (2004), die den Begriff der „Schule der Person“ prägte, formuliert dies folgendermaßen:

„Personen stehen in einer auf gegenseitiger Anerkennung beruhenden sowie auf Argumentation und Dialog angewiesenen wechselseitigen Beziehung.“
(Weigand 2004: 83)

Damit wird betont, dass das Individuum wohl sein Leben selbst gestalten kann, dies aber nicht für sich isoliert, sondern nur im Dialog und Miteinander mit seiner Umwelt tun kann (vgl. Weigand 2004: 86 f.).

Eine Schule der Person geht über Individualisierung hinaus und baut auf Personalisierung als grundlegendes Prinzip auf. Die Autonomie der Kinder und Jugendlichen ist das Ziel von Erziehung und Bildung. Der Person obliegt die Selbstgestaltung des eigenen Lebens und die Freiheit in den Entscheidungen, aber auch die Verantwortung dafür, was aus den eigenen Potenzialen gemacht und wofür sie eingesetzt werden. Den Lehrenden kommt dabei die Aufgabe zu, die Lernenden bei ihrer Entwicklung zu begleiten (vgl. Weilguny et al. 2011: 19).

Nachfolgend soll untersucht werden, wie weit der Begriff der Person in der Geschichte zu finden ist und wie er aus verschiedenen Perspektiven betrachtet und erklärt werden kann. Darauf aufbauend wird die Schule der Person näher durchleuchtet.

4.1 „Person“ und Menschenbild

„Es war vielleicht so, dass genau zu meiner Veränderung die Lehrer mir geholfen und mich unterstützt haben. Manche von denen zeigten mir ihr Interesse an meinen Gefühlen. Manche von ihnen haben mich beim

Lesen des Manuskripts unterstützt. Ich glaube, dass das ein besonderes Glück war.“
(Engfer 2012: 176)

Markus Engfer, selber behindert, gibt durch seine Texte, in denen er verschiedene Situationen und Erlebnisse seines Lebens schildert, Einblicke in die Gedanken- und Gefühlswelt eines Menschen mit Behinderung. Er nimmt sein Behindert-Sein als Behindert-Werden wahr, findet aber Menschen, die ihn fördern – nicht nur, um seine Schwächen auszugleichen, sondern auch durch die Motivation, seine Stärken zum Einsatz zu bringen, und vor allem dadurch, dass sie ihm zuhören, verstehen wollen und ernst nehmen. Dadurch rückt seine Behinderung in den Hintergrund und lässt seine Persönlichkeit und damit verbunden auch seine Fähigkeiten sichtbar werden.

Als Mensch bzw. in seiner Person wahrgenommen zu werden, nicht in der Masse unterzugehen, nicht nur an seiner Leistung gemessen zu werden, sich als wichtiger Teil einer Gemeinschaft zu erleben und als solcher aktiv mitgestalten zu können, sind ureigenste Wünsche des Menschen. Dies lässt sich gleichsam auf verschiedenste Ebenen, von Familie über Freunde und Schule, bis hin zu Vereinen und Kommunen, übertragen.

Auch wenn die Schule heute den Menschen bzw. die Person ins Zentrum rückt, indem sie auf Individualisierung setzt, ist sie als gesellschaftliche Institution bestrebt, ebenso gesellschaftspolitische und wirtschaftliche Anforderungen zu erfüllen. Dies einerseits mit dem Ziel der Persönlichkeitsentwicklung und deren Entfaltung, andererseits, um individuelle Ressourcen zu entdecken, zu entfalten und letztendlich auch für die Gesellschaft „nutzbar“ zu machen. Allerdings wird auch dadurch, dass das Hauptaugenmerk nicht mehr auf die Ausbildung von fachlichem Können (Qualifikationen), sondern auf die Bildung von Kompetenzen gerichtet ist, der Person nur vermeintlich Rechnung getragen. Wie weit oder ob der Mensch in diesem Sinne aber „ökonomisiert“ wird, hängt vom jeweiligen Menschenbild ab, auf das man Bezug nimmt. Zielt die „Formung“ bzw. Bildung des Menschen darauf ab, ihn an gesellschaftliche oder wirtschaftliche Anforderungen anzupassen, oder wird der Mensch in Richtung Selbstbestimmung gebildet? Wie weit wird tatsächlich auf individuelle Neigungen, Begabungen und Interessen eingegangen (vgl. Krautz 2010: 332 f., Weigand 2004: 7)?

Um die Person im Sinne von Weigand (2004) zu beschreiben, wird nachfolgend die Entwicklung des Personbegriffes beschrieben.

4.1 Vom Individuum zur Person

Der Begriff der „Person“ ist ein vielverwendeter Terminus sowohl in der Alltagssprache als auch in Bereichen der Wissenschaft (z. B. Ethik, Psychologie, Pädagogik, Philosophie). Je nach Zeitgeist und daraus resultierendem Menschenbild und passend an die jeweiligen Dogmen entwickelten sich im Laufe der Geschichte der Personbegriff und andere, synonym verwendete Begriffe. Im Wesentlichen lassen sich vier große Entwicklungen festhalten, die auch später im Zusammenhang mit der geschichtlichen Entwicklung der Schule nochmals Erwähnung finden werden.

Nach Boethius (ca. 480/485-524/526), dem römischen Gelehrten, Politiker, Theologen und Philosophen, ist die Person rationaler Natur und die unverwechselbare Substanz jedes und jeder Einzelnen. Nach antiker Definition unterscheidet sich der Mensch also durch seine Vernunft von allen anderen Lebewesen. Die mittelalterliche Definition geht von der Idee des Menschen als Bild Gottes aus. Der Mensch existiert, um sittlich vollkommen und somit Gott ähnlicher zu werden, was auch als sein eigentlicher Zweck gedeutet wird. In der Neuzeit wird der Mensch zu einem autonomen Subjekt, das nach Kant zweiteilig zu verstehen ist. Als empirisches Subjekt, das denken, sprechen und moralisch handeln kann und als vernünftiges Subjekt, das durch Gesetze, die sich der vernunftbegabte Mensch selbst gibt (z. B. Moral, Sitte, Regeln), definiert ist. Kant sieht im Menschen ein Wesen, das als einziges das Vernünftige zu keinem anderen Zweck als um seiner selbst willen tut. Die Person in der Gegenwart wird mit einem Zeitverständnis in Verbindung gebracht. Demnach wird man durch seine Geschichte und Biografie zur Person (vgl. Schweidler 2011: 30).

4.1.1 Personbegriff nach Weigand (2004)

Die Geschichte des Personbegriffs ist sehr vielfältig und von philosophischen und theologischen Einflüssen und Richtungen geprägt. Der moderne Personbegriff hebt sich etwas davon ab und kann nicht als Ergebnis oder Weiterentwicklung einer oder mehrerer historischer Sichtweisen verstanden werden, wenn auch die traditionellen Grundelemente im heutigen Verständnis mitschwingen (vgl. Weigand 2004: 67).

Weigand (2004) sieht die Notwendigkeit, den traditionell verstandenen Personbegriff durch die rasante Entwicklung von Einzelwissenschaften (Genforschung, Biomedizin, Neuro- und Kognitionswissenschaften, Kybernetik) und deren technologischen Möglichkeiten, neu zu überdenken, da ethische Probleme in den Mittelpunkt rücken. Dabei wird der Personstatus nicht in Frage gestellt, sondern um seinen besonderen

Status und die besondere Schutzwürdigkeit erweitert, womit der Personbegriff letztendlich gestärkt wird. Weigand (2004) beruft sich vor allem auf das Personverständnis John Lockes (1962), der Person und Bewusstsein in Zusammenhang bringt und sie voneinander abhängig sieht, womit der Mensch als Person auf Verstand und Bewusstsein reduziert wird. Locke (1962) unterscheidet zwischen „Mensch“, „Person“ und „(denkende) Substanz“, die die Identität eines Menschen beschreiben. Das Wesen eines Menschen lehnt er in seinem Ansatz ab. Folglich spricht er einem Menschen ohne Vernunft, auch wenn er sie durch Widrigkeiten (Krankheit, Unfall) verloren hat, das Mensch-Sein ab, was sich fatal auf Ethik und Pädagogik auswirken würde (vgl. Weigand 2004: 54-60).

Lockes (1962) reduktionistischer Personsbegriff wird auch in der modernen Auseinandersetzung weitergeführt, die so weit gehen, die Person als Existenz von Gehirn und Körper in Verbindung mit psychischen und mentalen Ereignissen zu sehen, was einem Negieren der Person gleichkommt. Andere Ansätze befürworten die Existenz der Person außerhalb der Spezies Mensch und nennen dabei Menschenaffen, andere hochentwickelte Lebewesen (Wal, Delphin) und sogar Supercomputer bzw. intelligente Maschinen, denen ebenfalls der Personstatus zugeschrieben werden könnte (vgl. Weigand 2004: 60-64).

Schließlich legt sich Weigand (2004) auf eine anthropologische Definition des Personsbegriffes fest und nennt mit Speamann (1996), Baumann (2000), Kobusch (1997), Schweidler (1994) u. a. philosophische, metaphysische und juristische Zugangsweisen, die allesamt den Menschen als Wesen wahrnehmen, das durch Vernunft, Freiheit und Sprache beschrieben wird (vgl. Weigand 2004: 64 ff.).

In Zusammenführung ihrer Untersuchungen findet Weigand (2011) drei wesentliche Dimensionen des Personsbegriffes, die den Menschen zur Person machen:

- 1) *Das Person-Sein liegt prinzipiell und unwiderruflich im Wesen des Menschen.* Die Person ist kein Bündel von Merkmalen und es werden damit auch keine bestimmten Eigenschaften zusammengefasst. Sie ist vielmehr die Entwicklung bzw. der Prozess eines Subjekts. In Anlehnung an Speamann (1996) kann sich ein Mensch, nicht aber eine Sache zur Person entwickeln. Aus pädagogischer Sicht relevant erscheint Böhms (1997b) Ausführung, der den Menschen von jeher als Person betrachtet. Ihm zufolge ist Personsein nicht erlern- oder erwerbbar, ebenso wenig kann es beigebracht oder eingesetzt werden. Personsein kann man zwar leugnen, aber nicht loswerden.
- 2) *Der Mensch ist Autor seines eigenen Lebens.* Er kann auf seine Lebensgeschichte aktiv und beeinflussend eingreifen und ist für sie selbst verantwortlich. Diese Verantwortung ist ihm prinzipiell von Anfang an gegeben, er kann ihr aber auch nicht entfliehen, die Verantwortung höchstens ablehnen, was nicht ohne

Gesichtsverlust passieren würde und daher wider die Vernunft wäre. Die Dimension der Selbstbestimmung schließt folglich jegliche Fremdbestimmung aus, aber auch das bloße Treibenlassen. Weigand (2004) fasst es zusammen:

„Das Leben ist gleichermaßen Gabe und Aufgabe, Geschenk und Verpflichtung.“
(Weigand 2004: 77)

Die Person ist nicht nur Prinzip, sondern auch Prozess. Der Aspekt des Seins und Werdens bezeichnet primär den Personbegriff als gegeben (statisch) - jeder Mensch ist Person. Sekundär ist der Begriff dynamisch zu verstehen, indem ihm Entwicklungsfähigkeit zugesprochen wird, die räumliche und zeitliche Gestaltung des Lebens möglich ist. Im Person-Werden unterscheidet sich der Mensch auch von den anderen.

- 3) *Die Person entwickelt sich im Kontext von Beziehungen.* Der relationale Charakter schließt intra- und interpersonelle Verhältnisse ebenso ein wie das Verhältnis zur Welt oder zum Absoluten. Um zur Person zu werden, um sein Leben zu gestalten, braucht der Mensch Gemeinschaft, Anerkennung und Dialog (vgl. Weigand 2004: 64-88).

Abschließend benennt Weigand (2004) als Defizit des analytisch philosophischen Ansatzes die fehlenden zentralen Momente. Der so schwer fassbare Personbegriff bleibt abstrakt, da „es nichts gibt, auf das ich zeigen kann, um meine Person als solche zu ‚bedeuten‘“ (Weigand 2004: 87). Eine letztlich gültige Definition zu finden, wäre nicht möglich und widersprüchlich. Es gälte eher „ihr ‚auf die Spur zu kommen‘, sich ihr auf verschiedenen Wegen anzunähern, ihre einzelnen Sinnmomente zu beleuchten“ (Weigand 2011: 32 ff., Weigand 2004: 73).

Um den Personbegriff im Kontext der Schule zu verstehen, wird im Folgenden ein geschichtlicher Rückblick über die Entwicklung der Institution Schule geboten, mit dem Augenmerk auf das Individuum.

4.2 Schule und Individuum im geschichtlichen Rückblick

Der Zusammenhang von Menschenbild und Schule und teilweise auch gegebene Abhängigkeiten sind in der Geschichte klar zu finden, wobei der Begriff des Individuums unterschiedlich gefasst ist. Grundlegend lassen sich zwei unterschiedliche Tendenzen festhalten, die einerseits gesellschaftlich ambitionierte Konzepte betreffen und

andererseits individuumbezogene Positionen einnehmen. Sie lassen sich nicht gänzlich voneinander abgrenzen, sondern teilweise auch aufeinander reflektieren und sind auch in heutigen Schuldiskussionen zu finden (vgl. Weigand 2004: 176).

4.2.1 Die Schule als „Zuchthaus“ – Erziehung als praktisches Christentum (August Hermann Francke)

Im 17. Jahrhundert versuchte der Pietismus die Folgen des 30-jährigen Krieges, die sich in vielerlei Missständen (z. B. Kirche, Wirtschaft, Soziales, Schule) zeigten, zu bekämpfen, indem das Christentum zum erzieherischen Konzept ernannt wurde. Der bedeutendste Vertreter dieser Richtung war August Hermann Franke (1663-1727), ein lutheranischer Pastor und Theologe. Er sammelte verwahrloste Kinder auf, um sie christlich zu missionieren und zu bilden, da er in ihrer Unwissenheit auch eine Barriere zu Gott sah. Er unterrichtete die Kinder in privaten Räumen und baute so durch den sehr großen Zuspruch im Laufe der Zeit eine Art Schulsystem auf. Dabei ging er von einem zwiespältigem Menschenbild aus, das den Menschen zwar als Geschöpf Gottes als begnadet, aber durch die Sünde trotzdem im Widerspruch zu Gott sah. Daher verfolgte Francke mit seiner Pädagogik das Ziel, die Kinder zu rechtschaffenen Christen zu erziehen. Zu seinen erzieherischen Maßnahmen zählten Askese, Zucht und Disziplinierung und ebenso Strafen und völlige Überwachung. Als Unterrichtsgegenstände dominierten der Religionsunterricht und die Realien, die jedoch keinen wesentlichen Eigenwert darstellten, sondern den christlichen Inhalten mit Zucht und Unterweisung untergeordnet waren. Zentral in Franckes Erziehungsprinzip war die Ordnung, die nicht nur die Schule, sondern auch das äußere Leben betraf.

Auch wenn der sozialpädagogische Aspekt (Behütung und Bewahrung) positiv ausgelegt werden kann, war das Maß der Erziehung nicht der Mensch. Vielmehr wurde er dahingehend erzogen, die engstirnigen religiösen Anschauungen und gesellschaftliche Ansprüche zu erfüllen, womit Franckes Schule als Vorreiter des deutschen Schulwesens im Bereich der Volks- und Realschule gesehen werden kann. Mit den Grundsätzen der Disziplinierung und Normierung und den Tugenden Fleiß, Gehorsam und Ordnung, kam er auch den damaligen Zielsetzungen des Staates, vordringlich Unterordnung in herrschende ständische Schichten, entgegen.

Typisch für diese traditionelle Pädagogik war Franckes Glauben, die einzig richtige Pädagogik und Wahrheit zu besitzen, die mit aller Strenge verfolgt wurde und die eine personale Bildung nicht berücksichtigte. Als einzig positiver Effekt dieser Schulen, der sogenannten „Zuchthäuser“ – man beachte die Zweideutigkeit – ist zu werten, dass immer mehr Kinder Zugang zu elementarer Bildung hatten (vgl. Weigand 2004: 175-187).

4.2.2 Die Schule der Menschlichkeit und die Kunst des Lehrens (Johann Amos Comenius)

Johann Amos Comenius (1592-1670) nimmt mit seinem eigenständigen pädagogischen und zukunftsweisenden System eine zentrale Stellung in der Schulpädagogik ein. Er entwickelte eine grundlegende Theorie zur Pädagogik, setzte aber auch konkrete didaktisch-methodische Überlegungen an, deren Bedeutungen noch heute relevant sind. Seine pädagogischen Theorien finden sich in seinen Schriften, der „Didactica Magna“ und in der „Pampaedia“.

Auch seine Theorie orientiert sich an einer göttlichen Schöpfungsordnung, ist aber in eine alles umfassende Weisheitslehre (Pansophie) eingebettet. Comenius geht von einem optimistischen Menschenbild aus und glaubt durch die Erziehung eines Kindes sowohl dessen Erfüllung zu erreichen, darüber hinaus aber auch auf die Gesellschaft verbessernd einwirken zu können.

Comenius verfolgt das Prinzip der Person des Menschen, die göttlich tief verwurzelt, aber auch in ein System gebettet ist. Von einer gelingenden Bildung macht er sowohl das Leben des Individuums, als auch das Zusammenleben der Menschen – im Kleinen wie im Großen – abhängig. Fehlende Bildung würde also dem System, der Gesellschaft schaden. Er sieht die Natur des Menschen als gottgegeben, Anlage und Bestimmung sind mitgegeben. Aus diesem Grund verwehrt er sich dagegen, Dinge von außen aufzupropfen, sondern geht gewissermaßen von den Stärken und Begabungen aus, um Bezug zur Aktualität zu nehmen, und plädiert dafür, das, was in einem liegt, mit Hilfe einer sensiblen Pädagogik und eines durchdachten Unterrichts hervorzuholen. Gemäß seinem Verständnis des Personbegriffs, verweist er weiterführend noch darauf, dass der Wille zum Lernen und die Bereitschaft zur Anstrengung und handelndes Lernen Voraussetzung sind, um Bildung zum eigenen Wohl und dem der Gesellschaft gelingen zu lassen. Erziehung ist nach Comenius Menschenbildung, bei der es nicht um Anhäufung enzyklopädischen Wissens, sondern um eine Ganzheitlichkeit geht. Sein Ideal von Erziehung ist demokratisch, folglich strebt er eine Schule für alle an – egal welcher sozialen Schicht oder welchem Geschlecht zugehörig – die zudem weder von Kirche, Staat oder für andere Zwecke instrumentalisiert wird.

Comenius glaubte an die Kunst des Lehrens und daran, mit einer einzigen Methode alle Kinder zu erreichen, was den Vergleich mit dem „Nürnberger Trichter“ aufdrängt, durch seine optimistisch-humanistische Idee einer Schule, in der Lehren und Lernen Freude bereitet und in der auch dem Spiel ein Platz eingeräumt wird, wieder relativiert wird. Erziehung und Bildung bedeutete für Comenius, seinem eigenen Wesen, der Welt und letztlich Gott aufgeschlossen zu sein. Die von Gott begrenzt gegebene Lebenszeit sollte

bestmöglich genutzt werden, um möglichst viel zu lernen, womit er lebenslanges Lernen propagiert, das aktuell auch in die Bildungspläne Einzug hält. Dem Leben selbst teilt er sieben Schulen als Lernorte der Menschlichkeit zu, die einmal durchschritten zur Vollendung führen sollten. Diese Lernorte beginnen bei der „Schule des vorgeburtlichen Werdens“, dem „Mutterschoß“, die aus psychologischer Sicht als Entwicklungsstadien gedeutet werden können. Sie gehen über in die „Grund- oder öffentliche Muttersprachenschule“, die „Lateinschule oder das Gymnasium“ und die „Universität und Reisen“, die man mit unserem Schulsystem bis hin zur akademischen Ausbildung gleichsetzen kann. Als abschließende Lernorte nennt Comenius die Schule des Mannesalters, des Greisenalters und die des Todes, womit er einen Kreislauf schließt und wiederum die Ganzheitlichkeit betont.

Seine Überlegungen gehen noch weit über die Erziehung und Bildung hinaus und befassen sich auch mit globalen Dingen wie dem Weltfrieden oder einer gemeinsamen Weltkultur mit einer gemeinsamen Sprache und gemeinsamen Bildungsidealen, um eine internationale Verständigung möglich zu machen.

Alles in allem sind seine Gedanken bezüglich einer personalisierenden Schule aber tatsächlich von großer Aktualität (vgl. Weigand 2004: 187-209).

4.2.3 Von der Wohnstubenerziehung zum Menschen als Werk seiner selbst (Johann Heinrich Pestalozzi)

Mit Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827) und seinen drei unterschiedlichen Konzeptionen zu Erziehung und Schule lassen sich deren Wechselwirkung besonders gut darstellen. Pestalozzi sucht nach dem Wesen des Menschen und gelangt im Laufe seines Lebens zu drei verschiedenen Auffassungen, wobei er, beeinflusst von Rousseau, die Natur des Menschen als Schlüsselbegriff verwendet. Pestalozzi geht von einem harmonistischen Menschenbild aus, indem er den Menschen als Werk der Natur betrachtet, verändert seinen Zugang zugunsten eines dualistischen Menschenbildes, das den Einfluss der Gesellschaft geltend macht und gelangt schließlich zur konstruktivistischen Annahme, der Mensch sei sein eigenes Werk.

Nach seinem ursprünglich harmonistischen Menschenbild will Pestalozzi den Menschen weder von Gott noch von der Vernunft und Wissenschaft her erklärt sehen. Vielmehr geht es ihm um den konkreten Menschen und sein Innerstes, seine Kräfte und Befindlichkeiten. Pestalozzi sieht den Menschen durch drei Dimensionen beeinflusst. Primär nennt er die soziale Dimension der Familie und des Staates, in die der Mensch in seinem personalen Sein eingebettet ist. In zweiter Linie wirkt die niedere Natur mit ihren Trieben, Instinkten und Bedürfnissen auf den Menschen ein, und schließlich begegnet der

Mensch seiner höheren Natur, verkörpert in Gott. Ausgehend von dieser menschlichen Natur folgert Pestalozzi auch eine natürliche Erziehung, die er in der Familie beheimatet glaubt, da er die Beziehung des Kindes zur Mutter und zum Vater in ihrer natürlichen Liebe als grundlegend göttlich erachtet. Aus dieser Sicht bedarf es keiner Schule, um den Menschen zu bilden.

Zu einem Umdenken kam es bei Pestalozzi, als er durch den Mord einer Mutter an ihrem unehelichen Kind mit dem Bösen konfrontiert wurde. Pestalozzi erkannte für sich, dass ein Staat mit seiner Gesetzgebung im Widerspruch zur Natur des Menschen steht. Auch die Einwirkungen des Geschlechtstriebes musste Pestalozzi anerkennen, was zu einer Kehrtwende hin zu einem dualistischen Menschenbild führte. Der von Natur aus gute Mensch ist ebenfalls Opfer seiner Triebe und gesellschaftlicher Missstände, sodass das Gute verschüttet und das Böse nach außen dringen kann. Mit diesen Erkenntnissen sah Pestalozzi die Notwendigkeit der Bildung und Erziehung durch öffentliche Anstalten, womit er noch nicht Schulen meinte.

Als es als Folge der Industrialisierung zu einer Änderung in der familiären Struktur kam, konnte die Einheit Leben und Lernen nicht mehr aufrechterhalten werden, was nach Pestalozzi zur Verrohung führte. Sich selbst überlassen sei der Mensch verwildert, daher sei es Aufgabe der Gesellschaft, einzugreifen. Pestalozzi wandte sich radikal von seiner anfänglichen Wohnstubenerziehung ab. Schulen als ordnungsbringende Instanzen sollten nun durch geplante Erziehung und Unterricht das Kind und den Jugendlichen im Interesse der Gesellschaft auf den rechten Weg führen. Ziel der Erziehung ist nicht mehr die Entfaltung des Menschen, sondern seine Bändigung.

„In der Schule geht es also nicht darum, den einen oder anderen Schüler besonders hervorzuheben und zu fördern, sondern alle gleichartig zu erziehen, um sie auf den ‚rechten‘, das heißt am christlichen und gesellschaftlichen Ideal ausgerichteten Weg der Sittlichkeit zu bringen und dadurch auch den Bestand der Gesellschaft zu garantieren.“
(Weigand 2004: 219)

Die Entscheidungsfreiheit und Selbstverantwortung der Schulen der Aufklärung fanden in Pestalozzis Vorstellung keinen Platz. Für Pestalozzi erzeugen Schulen nur Worthülsen und Vielwissen und sind daher von der Natur weit entfernt, weil künstlich. Ihm geht es vielmehr um Ordnung, Sauberkeit und Sitte zur Verbesserung der Gesellschaft. Er adaptiert diesbezüglich auch seinen Naturbegriff, den er nun als Entwicklung definiert. Demnach befindet sich das Kleinkind im Naturzustand, ist als Schulkind im Gesellschaftszustand und erreicht als Erwachsener endlich den sittlichen Zustand. Somit sieht er den Menschen etwas differenzierter, nämlich in seiner triebhaften Natur und in seinem Bezug zur Gesellschaft.

Seinen letztendlich konstruktivistischen Zugang des Menschen als Werk seiner selbst, beschreibt Pestalozzi, indem er Erziehung und Unterricht wohl als Unterstützung zur sittlichen Bildung erkennt, die Bildung an sich aber in jedem selbst und in seiner freien Entscheidung verankert sieht. Es hängt also vom Individuum ab, was er auf sich zukommen lässt, wonach er strebt und was er letztendlich ist. Für Pestalozzi ist Schule der Raum, in dem sich Bildung ereignen kann. Bildung ist für ihn nicht als Werk der Schule, sondern der Person zu sehen (vgl. Weigand 2004: 209-235).

4.2.4 Persönlichkeitspädagogik durch Selbsttätigkeit und Herrschaft der Methode (Hugo Gaudig)

Die Konzeption des Reformpädagogen Hugo Gaudig (1860-1923) geht auf ständiges Hinterfragen seiner eigenen Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit hervor. Er entwickelte seine Vorstellungen von Erziehung, Unterricht und Schule anhand der Idee der Persönlichkeit. In Gaudigs Konzept der Persönlichkeit werden Individuum und Gemeinschaft zusammengeführt, indem er das Individuum in seinen Lebenszusammenhängen sieht. Ein weiterer prägender Faktor seiner Schule ist die Selbsttätigkeit, die zwar nicht neu, aber auf die Schulen seiner Zeit bezogen doch als starker Wandel zu betrachten ist, da sie sich vom lehrerzentrierten Vortrag abwandte und den selbsttätigen Schüler förderte. Gleichsam einem Naturprinzip sah er diese Eigentätigkeit in den dem Kind innewohnenden Kräften begründet, die allerdings planmäßiger und überlegter Unterstützung bedurften, um sich entfalten zu können. Um zu einer wertvollen Persönlichkeit zu werden, mussten aber auch gesellschaftliche (ideale) Normen und Kräfte auf das sich entwickelnde Individuum einwirken. Gaudig spricht hier von „Lebensgebieten“ – im heutigen Verständnis wohl Sozialisationsebenen bzw. Umwelt - die Einfluss auf das Leben des Einzelnen nehmen und das ideale Ziel über die Person des Lehrers vorgeben.

Gaudigs Arbeitsschule ernannte die Eigenaktivität zum obersten Ziel und praktizierte sie geschlechtsneutral durchgehend auf allen Altersstufen und allen Schulformen, in allen Disziplinen und Arbeitsformen. Dabei ist das Einüben von Techniken besonders wichtig, aber auch das Verständnis, warum man etwas tut. Die Gesinnung, die mit intrinsischer Motivation vergleichbar ist, war für Gaudig Motor der Selbsttätigkeit. Kritisiert wird an Gaudigs Pädagogik vor allem, dass der Stoff der Methode untergeordnet war, und so einige Inhalte nicht im Curriculum Aufnahme fanden, weil die Selbsttätigkeit an ihnen nicht erprobt werden konnte.

Schule musste aber ebenso Lebensschule sein, da zur Entfaltung der Persönlichkeit nicht der Unterricht allein beitragen könne. Um den Menschen ganzheitlich zu entsprechen,

mussten seine Lebensbeziehungen einbezogen werden. Darunter fielen auch die sozialen Interaktionen zwischen allen Ebenen (Schüler und Schülerinnen, Pädagogen und Pädagoginnen, Schulleitung usw.) und vor allem das Gemeinschaftsleben in der Klasse. Die werdenden Persönlichkeiten sind also auch den persönlichen Kräften anderer Menschen (Mitschüler und Mitschülerinnen, Lehrpersonen) ausgesetzt.

Gaudig ging von den wertvollen Anlagen eines Kindes aus, die es zu nutzen galt, indem sie kontrolliert und gezielt zur Entfaltung gebracht werden sollten. Dabei sollten neben der Schule alle Kräfte, beginnend bei der Familie, über die Gemeinde bis hin zum Staat, mitwirken, mit dem Ziel der bestmöglichen Entwicklung der Persönlichkeit und in weiterer Folge der Höherentwicklung der Nation. Mit dieser Position zeigt Gaudig einerseits seine völkisch-nationale Einstellung, andererseits die Vereinnahmung der Bildung und somit des Kindes durch den Staat, was im Zusammenhang des aufkeimenden Nationalsozialismus ein abschreckendes Bild erzeugt. Über den Begriff der Persönlichkeit wurde das Kind insofern vereinnahmt, als dass es durch entsprechende Erziehung der Nation dienlich werden sollte. Erziehung und Schule dienten also nicht nur der Bildung des Menschen, sondern sollten der Politik den Weg bereiten (vgl. Weigand 2004: 235-252).

4.2.5 Personbegriff und historische Entwicklung der Institution Schule

Wird der Personbegriff mit den unterschiedlichen pädagogischen Strömungen der Geschichte, so wie in den vorangehenden Kapiteln ausgeführt, in Zusammenhang gebracht, lässt sich erkennen, dass allen ein spezifisches Menschenbild zugrunde liegt.

Auch wenn grundsätzlich von einem positiven Menschenbild ausgegangen wird, resultiert daraus nicht unweigerlich eine personale Erziehung, wie sie Weigand im Kontext einer „Schule der Person“ (2004) skizziert. Dies zeigt sich beispielsweise in Franckes (1663-1772) „Zuchthäusern“, die zwar sozial außenstehenden Kindern Bildung ermöglichten, den Mensch an sich aber nicht zum Maß der Erziehung machten. Francke verfolgte mit seiner Erziehung vielmehr den Nutzen für die Gesellschaft (vgl. Weigand 2004: 177, 184-187).

Bei Pestalozzi (1746-1827) können personale Ansätze darin gefunden werden, dass er nach dem Wesen des Menschen sucht. Er gelangt im Laufe seines Lebens aufgrund veränderter Menschenbilder zu unterschiedlichen Konzepten von Erziehung und Schule. Letztendlich vertritt er eine konstruktivistische Sichtweise und sieht den Menschen als Werk seiner selbst bzw. Bildung als Werk der Person. Der Einfluss der Gesellschaft ist für Pestalozzi dabei auch wesentlich. Demnach verrohe der Mensch, wenn er sich selbst

überlassen bliebe. Sittliche Bildung, also Erziehung, ist bei Pestalozzi vorrangig und wird als Beherrschung der triebhaften menschlichen Natur verstanden (vgl. Weigand 2004: 215 ff., 222 ff.). Das Fördern von Begabungen des Menschen findet in Pestalozzis Konzept jedoch keine Berücksichtigung.

Auch Gaudigs (1860-1923) reformpädagogische Zugänge könnten mit einer personalen Schule verglichen werden. Gaudig geht von wertvollen Anlagen des Menschen aus und setzt auf die Eigenständigkeit des Kindes. Dabei sieht er das Individuum auch in seinen Lebenszusammenhängen. Die Entfaltung der Persönlichkeit, Gemeinschaft und soziale Interaktion sind Gaudigs zentrale Anliegen. Gaudig sieht jedoch das Ziel von Erziehung und Bildung in der Höherentwicklung der deutschen Nation. Unter dem Gesichtspunkt dieser völkisch-nationalen Tendenzen ist der Zusammenhang mit einer personalen Schule nicht mehr gegeben.

Schließlich sind noch Comenius' (1592-1670) didaktisch-methodische Überlegungen zu nennen, die noch heute Relevanz in schulischen Belangen haben. Zwischen Comenius' Pädagogik und einer „Schule der Person“, wie sie Weigand (2004) versteht, sind enge Zusammenhänge ersichtlich. Comenius geht von einem optimistischen Menschenbild und den Stärken und Begabungen des Menschen aus und sieht als Ideal eine demokratische Erziehung. Er erkennt ebenso das systemische Zusammenwirken von Individuum und der Gesellschaft. Erziehung wird auch als Menschenbildung verstanden, somit werden ebenfalls Parallelen zur „Schule der Person“ (Weigand 2004) augenscheinlich (vgl. Weigand 2004: 188-193).

Nach den Einblicken in die schulische Entwicklung im Laufe der Geschichte und den Ausführungen zur Klärung des Personsbegriffes, soll nun versucht werden, die Person, so wie sie von Weigand (2004) herausgearbeitet wurde, mit dem System Schule in Verbindung zu bringen bzw. den Einfluss des Systems Schule auf die Person zu durchleuchten.

4.3 „Schule der Person“

In den verschiedenen oben genannten Zugängen zu Person und Schule lässt sich das Personsprinzip nach Weigand (2004) oder zumindest eine Annäherung daran erkennen. Die Schule hatte im Laufe der Geschichte als pädagogische Institution aber weniger die Bildung der Person als zentrales Anliegen im Auge, sondern verfolgte das Ziel, mittels schulischer Erziehung und Bildung die gewünschte gesellschaftspolitische Ordnung aufrecht zu erhalten und den Menschen nach dem jeweils geltenden Menschenbild zu

formen. Bereits Sokrates (469-399 v. Chr.) kritisierte Formen der Bildung, die auf den Staat ausgerichtet waren, der die geltenden Gesetze und die Moral vorgab. Das alleinige Aneignen von Wissen, Fähig- und Fertigkeiten genüge nicht, da der eigentliche Sinn der Bildung darin läge, eigene Einsichten zu erlangen und in der Folge verantwortungsvoll und selbständig zu agieren. Sokrates stellte das Lehren im Sinne des Dozierens an sich in Frage und setzte auf interaktives Erschließen von Lerninhalten (vgl. Weigand 2004: 325f.).

Dem Prinzip der Person zu entsprechen, fordert nicht die eine Pädagogik, oder die eine Schule. Das Wissen und die berechtigte Anerkennung des Personprinzips befähigt auch noch nicht dazu, es in die Praxis umzusetzen. Person und Schule bzw. System treffen an dem Punkt aufeinander, an dem die Qualität von Bildung (und Schule) definiert werden kann. Diese Qualität wird daran gemessen, wie der Mensch im System Schule gesehen wird, was zu Konsequenzen sowohl in Richtung Erziehung und Unterricht, aber auch in Richtung der Beteiligten aller Ebenen führt. So kann die Schule eine Institution bleiben, die Qualifikationen vermittelt, um der Gesellschaft nützlich zu sein, oder sie kann Raum bieten, in dem auch widerstrebende Interessen Platz haben.

Da beim Versuch der Klärung des Personbegriffs Einwände laut werden könnten, dass es sich dabei nur um ein Ideal oder um eine Pseudothorie handeln könnte, und um auch zu klären, was das Personprinzip zu leisten vermag, werden nachfolgend die Funktionen des Personprinzips herausgearbeitet (vgl. Weigand 2004: 351 ff.).

4.3.1 Funktionen des Personprinzips

Schule ist eine öffentliche Institution, unabhängig davon, ob sie staatlich oder privat geführt wird, und unabhängig davon, wer die finanziellen Ressourcen (Gebäude, Inventar, Lehrer) zur Verfügung stellt, die Qualität einer Schule kann strukturell-organisatorisch wohl durch oben genannte Rahmenbedingungen beeinflusst werden. Aus dem Blickwinkel einer Schule der Person kann aber die These aufgestellt werden, dass für die pädagogische Qualität der Bezug auf das Personprinzip sehr wohl ausschlaggebend ist (vgl. Weigand 2004: 353). Die Funktionen des Personprinzips untermauern diese Annahme:

- Eine *konstitutive Funktion* bekommt das Personprinzip, indem es zum Maßstab und Prinzip schulischer Praxis wird. Es bestimmt das pädagogische Denken und die erzieherischen Maßnahmen. Die Schule orientiert ihre Ziele nicht anhand der Ansprüche der Gesellschaft, sondern entzieht sich der Fremdbestimmung. Die personale Schule ruft vielmehr personale Mündigkeit und Autonomie des

Menschen zur obersten Priorität aus, indem sie das Individuum in seiner Einzigartigkeit anerkennt. Das Personprinzip steht dadurch auch im Widerspruch zu einschränkenden, engmaschigen Schulordnungen (vgl. Weigand 2004: 353 ff.).

- Das Personprinzip übernimmt eine *kritische Funktion*, weil es eine genaue Analyse aller schulischen Bereiche bedingt. Die Schule als Institution wird hinterfragt und den direkt beteiligten Pädagogen und Pädagoginnen wird ein Mittel zur Reflexion ihres Tuns bereitstellt, das sich an der Vorgabe orientiert, dass sich eine personalisierende Schule auf die Begabungen aller Kinder und Jugendlichen konzentriert, mit dem Ziel „die im Einzelnen potentiell angelegten Möglichkeiten eines freien, vernünftigen und verantwortlichen Lebens und Handelns zunehmend Wirklichkeit werden zu lassen“ (Weigand 2011: 34, Weigand 2004: 355). Auch der gesellschaftliche Einfluss auf Erziehung und Bildung wird aus Sicht des Personprinzips nicht als instrumentalisierend betrachtet, weil sich die Person relational mit der Gesellschaft verbunden sieht und selbstverantwortlich daran teilhaben will. Die kritische Funktion bezieht sich auch auf die Balance von Zielsetzung und Realität, deren Ergebnis ebenso Kompromisse zur Folge haben kann, die personale Ansätze aber nicht ausschließen (vgl. Weigand 2004: 355 ff.).
- Die „*konstruktive Funktion* des Personprinzips“ (Weigand 2004) kontrolliert, wie weit Bildung möglich ist bzw. bietet sie Möglichkeiten, um Schule bestmöglich gelingen zu lassen. So wird eine staatliche Schule beispielsweise von Clemens Menze wegen der Gefahr der Instrumentalisierung kritisiert (vgl. Weigand 2004: 357). Dem wird aber gegenüber gestellt, dass unter demokratischen Gegebenheiten der Staat zum Wohle der Kinder agiert und weder seine pädagogischen Entscheidungen unter parteipolitische Aspekte stellt, noch andere Arten von Fremdeinwirkung zulässt. Unter diesen demokratischen Bedingungen würde gerade eine staatliche Schule gleiche Bildungschancen für alle gewährleisten und so dem Personprinzip Genüge tun. Eine personalisierende Pädagogik könnte sich folglich auf allen Ebenen (Didaktik, Methodik, Organisation) konstruktiv entwickeln. Auch das Verständnis für Erziehung und Bildung, Unterricht und Schule wird durch das Personprinzip konstruiert. Es geht von der grundlegenden Überzeugung aus, dass der Mensch mit Vernunft, Freiheit und Sprache ausgestattet ist und nur durch sich selbst und durch relationale Einflüsse zu Bildung gelangt. Die wertschätzende, dialogische Auseinandersetzung wird dabei zu einem zentralen methodischen Werkzeug der personalen Pädagogik. Auch inhaltlich kommt es zu einer Neukonstruktion, weil Wissen allein nicht mehr genügt, sondern weit mehr dem Umgang mit Wissen, der Erkenntnis und dem moralischen Handeln Bedeutung beigemessen wird (vgl. Weigand 2004: 357-361).

- Das Personprinzip führt eine *regulative Funktion* im Austausch von Theorie und Praxis aus, weil es den Personbegriff als theoretisches Konstrukt durch Reflexion der Praxis bewusst macht. Der Sinn pädagogischer Arbeit kann nicht von der Theorie bestimmt sein, sondern wird erst in der Praxis gefunden. Demnach ist nicht nur das theoretische Konzept der Person, sondern auch der Mensch als Person Prinzip, Maßstab und Orientierung der personalen Pädagogik, wie es Weigand (2001) formuliert:

„Der Personbegriff ist zwar ein Abstraktum, Personsein verwirklicht sich jedoch im konkreten Leben des einzelnen Menschen.“
(Weigand 2001: 34)

Das Personprinzip gibt als theoretisches Konzept die Grundrichtung einer personalen Schule vor, der Mensch als Person verlangt aber im Praktischen ein ständiges Reflektieren und konstruktives Anpassen. Es gibt keine Lösungen im Sinn von richtig oder falsch, sondern immer unterschiedliche Lösungen und Gestaltungsmöglichkeiten. Aus Sicht der Lehrpersonen muss ein möglicherweise erwartetes „Rezept“ für richtiges pädagogisches Handeln negiert werden. Es gilt vielmehr, ausgerüstet mit Theorie und pädagogischer Grundhaltung, sich immer wieder neu einzustellen und bedacht zu handeln (vgl. Weigand 2004: 351-364, Weigand 2011: 34 f.).

4.4 Die „Schule der Person“ als eine Schule für alle

Der Personbegriff an sich wird in der gegenwärtigen Wissenschaft neben der Pädagogik, vor allem in der Medizin, Psychologie, Soziologie und den Neurowissenschaften als Vereinigung medizinischer, psychologischer und biologischer Erkenntnisse diskutiert, was die Relevanz seiner Bedeutung unterstreicht. Im Rahmen der vorliegenden Arbeit spielt er in der Reflexion des Bildungsbegriffes insofern eine wesentliche Rolle, als dass er das traditionelle Verständnis von Bildung als Weg zur Veränderung der Gesellschaft bzw. Bildung zum Zwecke wirtschaftlicher oder politischer Interessen, verwirft (vgl. Schweidler 2011: 26).

„Die Menschen als Personen zu betrachten, heißt, ihnen einen Selbstzweck zu gewährleisten, der es nicht erlaubt, dass Bildung und Erziehung als funktionale Größen im Sinne gesellschaftlicher, wirtschaftlicher Ziele betrachtet werden.“ (Schweidler 2011:31)

Auch wenn die gesellschaftspolitische Verantwortung in der Schule nicht ganz außer Acht gelassen wird, soll das Ziel des Menschen in der Suche nach dem Sinn seines Lebens zu finden sein. Die Gesellschaftsveränderung kann dann als Produkt daraus entstehen (vgl. Schweidler 2011: 26).

Die Schule der Person kann als Perspektivenerweiterung im Bildungswesen verstanden werden, aufbauend auf den Prinzipien Individualisierung und Differenzierung. Dabei wird die Aufmerksamkeit von der Produktorientierung auf den Prozess umgeleitet, womit der Mensch in den Mittelpunkt gestellt wird. Eine Schule der Person kann somit auch nicht von einem System her gedacht werden, das Lehrpläne, Methodik und Didaktik mit einschließt und mit Standards Ergebnisse und Leistung messen will. Der Lernende, der bislang als Objekt des Lehrens betrachtet wurde, wird im Spiegel der Personalisierung zum Subjekt, und somit zum „Autor des eigenen Lebens“ (Weigand 2004). Die Vermittlung dreier grundlegender Kompetenzen (soziale, ethische und reflexive Kompetenz) ist das vorrangige Ziel solch einer Schule (vgl. Schmid 2012: 4).

Um diese Ziele zu erreichen, verpflichtet sich eine personale Schule dazu, ihre Schüler und Schülerinnen zu personaler Mündigkeit zu führen und ihre Autonomie zu achten, was jegliche Fremdbestimmung durch private oder gesellschaftliche Interessen, wirtschaftliche oder staatliche Ansprüche oder auch bildungspolitische Forderungen, ausschließt (vgl. Weigand 2011: 34).

All diese Vorstellungen reichen weit in die Zukunft des Schulwesens. Die Schule der Person muss daher eher als visionäre Idee verstanden werden, die im Kleinen beginnt und durch Anweisung und Nachahmung langsam konkreter werden kann (vgl. Hackl 2011: 46). Der Weg von der Vision zur Implementierung ist gleichzusetzen mit der Vereinigung von Theorie und Praxis, die in Punkt 4.3.1 (regulative Funktion des Personprinzips) bereits beschrieben wurde. Der Personbegriff als theoretisches Konzept fordert in der praktischen Umsetzung grundlegende Prinzipien, wie sie in einer personalen Schulkultur und in einer daran orientierten pädagogischen Haltung der Lehrenden zu finden sind.

Im folgenden Abschnitt werden Charakteristika einer personalen Schulkultur dargestellt:

4.4.1 Personale Schulkultur

Unter Schulkultur ist bewusstes Gestalten einer Schule unter Einbezug gemeinsam beschlossener Werte zu verstehen, die in dialogischer Übereinkunft beschlossen werden.

„Kultur ist demnach das Ergebnis einer dialogischen Vereinbarung über das durch Formen oder Rituale sichtbar gemachte innere Werteverständnis einer Schule.“
(Hackl 2011: 41)

Die Subjektorientierung im Rahmen einer Schule der Person verlangt zudem tiefgehende Haltungsänderungen aller Personen, die an der Gestaltung von Schule beteiligt sind. Das betrifft eine Vielzahl von schulischen und persönlichen Handlungsfeldern aller an Schule Beteiligten, die nachfolgend kurz erläutert werden sollen:

- *Lernkultur*: Bildung soll nicht mehr durch bloße Reproduktion und Bewertung bestimmt sein. Beim personalen Lernen geht es nicht mehr um Ansammlung von Wissen, sondern um „An-Eignung“ (Hackl, 2011), um den persönlichen Bezug zum Wissen und die Integration dessen ins Selbstkonzept. Das heißt, dass das angeeignete Wissen Bedeutung für das eigene Leben erhält. Dieser Prozess beginnt in der Aneignung des Wissens, wird vertieft durch Reflexion und kommt in der Phase der Wissensperformanz zur Anwendung (vgl. Hackl 2011: 41 f.).
- *Leistungskultur*: Unter dem Aspekt einer personalisierenden Schule, wird bewusst, dass auch der Leistungsbegriff erweiterte Bewertungskriterien erfordert, die unter anderem Quantität und Qualität, Perfektion und Kreativität, den Lernprozess selber und die Teamfähigkeit, um nur einige zu nennen, einschließen. Der multiple Leistungsbegriff differenziert weiterhin zwischen Standardleistungen, individuelle Leistungen und Leistungen im sozio-kulturellen Zusammenhang. Weigands Prinzipien des Personbegriffs – nämlich das Person-Werden und die Autorenschaft des eigenen Lebens – finden dadurch Berücksichtigung (vgl. Hackl 2011: 42 f.).
- *Person und Persönlichkeit*: Dazu zählen Begabungen (Co-Kognitive Merkmale), die neben den kognitiven Faktoren ebenfalls das Lernen beeinflussen. Optimismus wirkt sich beispielsweise nachhaltig auf die Entwicklungschancen aus und kann durch Selbstreflexion und externe Rückmeldung sogar erlernt werden. Mut macht offen für neue Erfahrungen, bereit auf die eigene Intuition zu hören oder über seine Grenzen hinweg zu denken. Hingabe, Mentale Energie und visionärer Glaube sind weitere nicht programmierbare Begabungen, die in einem personalen pädagogischen Klima gedeihen können und dem Lernen und der Persönlichkeitsentwicklung förderlich sind (vgl. Hackl 2011: 43 f., Müller-Oppliger 2010: 2-5).
- *Feedbackkultur*: Die Feedbackkultur bezieht sich auf die Relationalität des Personbegriffs. Sie besagt, dass Personen nicht isoliert ihr Leben gestalten können, sondern auf gegenseitige Anerkennung und auf Dialog angewiesen sind.

Die pädagogischen Momente einer Feedbackkultur fußen auf Wertschätzung der Person, Anerkennung der Leistung und Eigenverantwortlichkeit. Feedback erfolgt auch durch personale Begleitung und Beratung (vgl. Hackl 2011: 44 f.).

- *Kultur der Achtsamkeit*: Mit der Hinwendung zur Person geht ihre Wertschätzung einher. Die Einzigartigkeit jedes Menschen wird wahrgenommen und die Vielfalt aller wird respektiert. Im Stil des Umgangs wird die Wertschätzung reflektiert. Achtsamkeit spiegelt sich aber auch in der gestalteten Umgebung und in den gelebten Ritualen wider (vgl. Hackl 2011: 45 f.).

All diese Facetten einer personalen Schule verlangen Offenheit und Originalität und können nicht rezepthaft verordnet oder übernommen werden, sondern müssen viel mehr in einem langsamen Prozess wachsen (vgl. Hackl 2011: 46).

Die Entwicklung hin zu einer Schule der Person kann folglich keine „Top-down“-Entwicklung sein, sondern muss an der Basis entstehen, in der Person der Lehrenden gesucht werden. Deren innere Haltung ist ausschlaggebend für personalisierendes Lernen.

4.4.2 Personalisierung des Lernens als pädagogische Haltung

Eine pädagogische Haltung, die das Personprinzip anerkennt, kann in metaphorischem Sinne als kleines Samenkorn gesehen werden, das – einmal gesät – keimt, wächst und Früchte trägt. Es verlangt ein positives Menschenbild, stärkenorientiertes Denken, das von den Begabungen aller ausgeht und die Anerkennung des Personprinzips als Grundlage.

Bei der Frage nach einer pädagogischen Haltung geht es darum, die Lernenden als wertvolle, einzigartige Individuen wahrzunehmen und sie mit ihren Potenzialen dazu zu bringen, ihre individuellen Begabungen lustvoll entfalten zu können. Die daraus resultierende Lernkultur bedingt eine förderliche pädagogische Haltung, die nicht durch eine spezielle Technik erlernbar ist. Vielmehr geht es für die Lehrenden um ein neues Rollenverständnis, das sich in absoluter Offenheit und demokratischem Verständnis, welches sich in den Unterrichts- und Schulstrukturen zeigt, zu finden ist. Der Lehrende ist nicht mehr dozierender Hüter des Wissens, sondern unterstützt und fördert den Lernenden, indem er die Rahmenbedingungen schafft, um Lernen optimal zu ermöglichen, und indem er ihn in seinem Entwicklungsprozess begleitet (vgl. Schmid 2010b: 1-5).

Schüler und Schülerinnen als Person in ihrer unverwechselbaren Einzigartigkeit wahrzunehmen manifestiert sich weiterhin in einer Begabungsförderung, die die Begabtenförderung zwar nicht ausschließt, aber nicht in Form der Elitebildung verstanden werden darf. Ausgehend davon, dass jedes Kind Begabungen hat, ermöglicht die Personalisierung jedem Kind optimale und auf seine Person abgestimmte Förderung, was auch sein rechtlicher Anspruch ist. Die wichtigste Ressource, die die Lehrperson mitbringt, ist ihre Persönlichkeit, die von Wertschätzung gegenüber den Lernenden geprägt ist.

Die personalisierende (und begabungsfördernde) Lehrperson überzeugt nicht mit Quantität an Angebot, sondern mit Qualität und muss nicht zwangsweise speziell zur Begabungsförderung ausgebildet sein. Ihre Schlüsselqualifikationen finden sich darin, dass sie die Persönlichkeit des Lernenden achtet, ihm Freiheit in der Mitgestaltung und Wahlmöglichkeiten in Bereichen des Unterrichts zugesteht, ihm Hilfestellung bietet, ihn in seiner Persönlichkeitsbildung fördert und auch die Leistungsfeststellung in Richtung Personalisierung anwendet, wie schon im Kontext der personalen Schulkultur herausgearbeitet wurde (vgl. Kapitel 4.4.1). Zusammengefasst lässt sich Personalisierung als pädagogische Haltung so beschreiben, dass sie „das auf Seiten der Lehrenden vorhandene Wissen mit Motivation und Verantwortung paart und auf die Lernenden überträgt“ (Schmid 2011a: 11).

Kempter (2012) spricht in diesem Zusammenhang von einer emotionalen Komponente, die sich darin widerspiegelt, dass die Lehrperson selbst als Person in Erscheinung tritt und durch Optimismus, Respekt und Wertschätzung Orientierung in der Entwicklung der Schüler und Schülerinnen bietet. Anlehnend an Frankls (1979) Motivationslehre (zit. in Kempter 2012: 1) geht Kempter (2012) davon aus, dass ein Mensch in erster Linie Raum, Schutz und Vertrauen braucht, um sich entfalten zu können. Zu weiteren Grundstrebungen des Menschen zählt es, wert zu sein, was nur im Dialog erfahrbar ist. In dritter Linie will der Mensch sich in seiner Eigenheit verstehen und diese auch leben dürfen. Eine Lehrperson, die begabend ist, bietet ein Gegenüber, „das uns die Facetten der eigenen Person dadurch zeigt, dass sie in uns etwas sieht, was wir selbst (noch) nicht erkennen“ (Kempter 2012: 2). Diese Art der Wahrnehmung einer Person ist nicht Beobachtung, sondern Begegnung auf personaler Ebene (vgl. Kempter 2012: 1-4)

Eine solche pädagogische Haltung kann als „bottom-up“-Triebkraft für eine Schule der Person wirken, dessen Funke möglicherweise von einer Lehrperson auf andere und vielleicht auch auf größere Teile des Kollegiums überspringt.

4.5 Inklusion und Hochbegabung in der personalisierenden Schule

„Eine Schule, die dem Personprinzip folgt, muss allen Kindern gleichermaßen gerecht werden. Denn dieser Ansatz geht davon aus, dass jedes Kind seine je einmaligen und besonderen Begabungen hat. Den Sonderschüler gibt es nach personalem Denken ebenso wenig wie den Hochbegabten oder den Normalschüler.“
(Weigand 2004: 361)

Die dieser Arbeit zugrunde liegende Frage, inwieweit eine Schule der Person sowohl den Anforderungen der Inklusion und in diesem Sinne auch der (Hoch-)Begabungsförderung gerecht werden kann, lässt mit Weigands (2004) oben angeführter Feststellung insofern positiv beantworten, als dass mit einer personalisierenden Schule versucht wird, jedem Kind gerecht zu werden. Inklusion und/oder (Hoch-)Begabungsförderung ist in einer Schule der Person inkludiert. Allerdings ist festzuhalten, dass es bei der Idee einer personalen Schule um eine theoretische Konzipierung geht, die zwar grundlegend für die Praxis ist, aber kein fertiges methodisch-didaktisches Unterrichtsmittel darstellt, oder organisatorische bzw. strukturelle Maßnahmen vorgibt. Vielmehr verkörpert eine personale Schule einen neuen Zugang zu Bildung und Unterricht, der sich nicht mehr auf bloße Leistungssteigerung und Standardisierung konzentriert und den Schwerpunkt auf „Out-put“ legt.

Feuser (2012) als vehementer Befürworter einer inklusiven Schule wird dem personalen Ansatz von Schule aus Sicht der Behinderung gewissermaßen gerecht, ohne dass er wörtlich darauf eingeht. Er sieht Integration als Prozess zur Überwindung segregierender Systeme und Inklusion als deren Ziel und stützt sich dabei auf die konstruktivistische Sicht von „Be-Hinderung“, wobei er auch die (Hoch-)Begabten einschließt. Feuser ist davon überzeugt, dass

„[...] alle Kinder und Schüler – und alle meint Alle – ohne Ansehen der Art oder des Schweregrades ihrer Beeinträchtigungen, [...] aber auch ihrer mit dem Begriff der Hochbegabung beschriebenen Möglichkeiten [...] in jahrgangsübergreifenden Gruppen und Klassen gemeinsam und hoch effizient miteinander lernen können; Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund selbstverständlich eingeschlossen.“
(Feuser 2012: 1f.)

Feuser (2012) nennt zur Verwirklichung der schulischen Inklusion drei wichtige Aspekte. Primär ist dies erstens die Absage an jegliche Art der Exklusion, was die Auflösung von Sonderschulen und anderen sonderpädagogischen Einrichtungen zur Folge hätte. Zweitens erfordert eine inklusive Schule eine Reformierung des Regelschulwesens und damit zusammenhängend eine „entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser 2012). Drittens

sieht Feuser aufgrund der Tatsache, dass Lernen und Entwicklung – egal ob bei Menschen mit oder ohne Behinderung – den gleichen Gesetzmäßigkeiten folgt, auch den Erhalt von Spezialförderzentren als nicht mehr begründbar. In seinen weiteren Ausführungen nimmt er Bezug auf das Personprinzip, indem er festhält, dass ein biografie- und subjektorientiertes Menschenbild eine Dekategorisierung erzwingt, was Heil- oder Sonderpädagogik und den sonderpädagogischen Förderbedarf infrage stellt und stattdessen eine allgemeine Pädagogik für alle zum Ausgangspunkt pädagogischer Überlegungen macht. Bezugnehmend auf die Unterrichtspraxis meint Feuser (2012: 4), dass Integration zwar bei Kindern mit leichter bis mittlerer Behinderung im Zuge der Implementierung schulischer Integration gut erfolgt wäre, Kinder mit schwereren Behinderungen aber oft noch von der Integration in Regelklassen ausgenommen wären. Feuser (2012) versteht unter Inklusion die Teilhabe aller behinderten Menschen, ohne Maß am Grad der Behinderung zu nehmen. Nach Feuser (2012: 9) gilt es zu klären, was ein Mensch will, kann und was ihm gewährt wird, um seinen Willen zu realisieren. Für Menschen mit schweren Behinderungen sieht er in der „advokatorischen Assistenz“, die dieses Wollen in Erfahrung bringen und Bedingungen schaffen soll, um es zur Entfaltung zu bringen, eine unterstützende Maßnahme (vgl. Feuser 2012: 1-13).

Auch wenn Feuser Inklusion vorwiegend aus Sicht von Behinderung darlegt, ist es denkbar, seine Überlegungen grundsätzlich auf die gesamte Palette der Begabungen zu beziehen: Bezüglich der Förderung von Hochbegabung kann in den letzten Jahren eine positive Entwicklung beobachtet werden. Spitzen- und Breitenförderung, womit sowohl allgemeine Begabungsförderung als auch Förderung von Hochbegabung und Höchstleistungen gemeint sind, bilden keine Gegensätze mehr. Mit der Forderung nach chancengerechter Inklusion soll Hochbegabungsförderung auch im Regelschulwesen ermöglicht werden.

U. a. Preuß (2012) beschreibt die Kombination von Hochbegabungsförderung und Individualisierung als Potenzial, das Heterogenität als gegeben und erwünscht voraussetzt. Somit zählt Hochbegabungsförderung ebenso als Element von Inklusion wie die Förderung von Menschen mit Behinderung (vgl. Preuß 2012: 17-22).

Um in diesem Kontext von Hochbegabung einen personalen Ansatz zu unterstreichen, lässt sich in Anlehnung an Weigand (2011), bezogen auf das gesamte Heterogenitätssektum sagen, dass ein inklusiver und personaler Unterricht von der Einzigartigkeit jedes Kindes ausgeht, sowie den sensiblen Umgang (Wahrnehmen und Eingehen) seitens der Lehrperson inkludiert. Das entsprechend notwendige „Handwerkzeug“ zum sensiblen Umgang zeigt sich in fördernden und unterstützenden Maßnahmen (vgl. Weigand 2011: 33 f.).

4.6 Perspektive einer personalen Schule - Möglichkeiten und Grenzen

Wie in vorliegender Arbeit an mehreren Stellen angeführt, gibt es für eine Schule der Person kein Patentrezept bzw. keinen Königsweg. Das würde auch dem Personprinzip widersprechen und der Praxis das absprechen, was die Theorie vorgibt. Die verantwortete Freiheit in Gestaltung, Entscheidung und Handlung muss in einer personalisierenden Schule für alle gelten, also auch für die Lehrpersonen.

Die Perspektiven der personalen Schule können auf vier Ebenen bezogen werden. Diese Ebenen bedeuten für das Schulsystem nennenswerte und prägende Einflussgrößen. So kann eine personale Schule aus Sicht der Gesellschaft (Makroebene), des Staates (Organisation), der Schule (Mesoebene) und unter der Perspektive des personalen Umgangs zwischen Lehrenden und Lernenden (Mikroebene) im Unterricht betrachtet werden (vgl. Weigand 2004: 365).

Folgende Ausführungen beschreiben die vier genannten Ebenen:

4.6.1 Gesellschaftliche Perspektive

Eine wesentliche Errungenschaft der Neuzeit am Ende des 19. Jahrhunderts, die für die Schule von Belang ist, ist es, in die Bildung der Kinder zu investieren, egal, welche Motive vorerst damit verfolgt werden. Eine solche gesellschaftliche Entwicklung verfolgt das Wohl des Kindes, kann aber auch fehlgeleitet sein. Das Kind wird instrumentalisiert, wenn es mit seinen Begabungen als „Humankapital“, das unter dem Blick der Rentabilität und Effektivität gestellt wird, verstanden wird. So wurden Kinder bis weit ins 19. Jahrhundert als Arbeitskräfte und Schule als Luxus betrachtet (vgl. Weigand 2004: 366). Durch eine ideologisch ausgerichtete Pädagogik wird das Kind zum Instrument der Politik, der Religion oder der Ideologie und unterliegt somit ebenso einer Instrumentalisierung. Das war beispielsweise zur Zeit des Nationalsozialismus der Fall. Hier sei nur erinnernd an Gaudigs Persönlichkeitsschule, die letztendlich im Dienste des Staates stand, verwiesen (vgl. Weigand 2004: 248-252). Die Bildung der Menschen zu einem bestimmten Zweck bzw. zur Erreichung eines bestimmten Ziels ist kein Relikt der Vergangenheit, sondern hat sich über die Jahrhunderte erhalten und kann auch heute noch tendenziell in der Schulentwicklung gefunden werden, wenn Schulen von Kindern und Jugendlichen als „Humankapital“ sprechen und Rentabilitätsbetrachtungen anstellen. Die herkömmliche Annahme, dass stets zugunsten von Pädagogik und ohne Berücksichtigung wirtschaftlicher oder gesellschaftlicher Interessen entschieden wird, erweist sich als falsch (vgl. Weigand 2004: 366 ff.).

Auch Feuser (2012) verweist auf die gesellschaftliche Einflussnahme auf Schule und betont, dass politische Entscheidungen immer auch als gesellschaftliche gesehen werden müssen. Er geht sogar so weit, zu behaupten, dass die Finanzierbarkeit von notwendigen Rahmenbedingungen nur dann gegeben ist, wenn der politische Wille vorhanden ist, womit er sich auf das Schulsystem bezieht (vgl. Feuser 2012: 7 f.).

4.6.2 Schule als staatliche Institution

Der Sinn der Institutionalisierung von Schule ist seit der Aufklärung nicht mehr bestritten, weil dadurch die Bildung aller Menschen ermöglicht wird. Die Meinung darüber ist dennoch zweigeteilt. Einerseits wird in der finanziellen Abhängigkeit der Pädagogik von der staatlichen Unterstützung die Gefahr der staatlichen Einflussnahme befürchtet, was wiederum die Bildung gefährden würde. Völlige Autonomie der Schulen und Finanzierung durch freie Träger erscheint die Alternative dazu zu sein, birgt andererseits aber wiederum die Gefahr der Beliebigkeit und Instrumentalisierung durch andere Gremien. Nach Ballauf (1984, zit. in Weigand 2004: 368) entkommt man diesem Dilemma nur, wenn man den demokratischen Staat zum Maßstab nimmt, der in der Auseinandersetzung mit vielfältigen Interessen, Meinungen und Überzeugungen als gesetzliche Instanz im Sinne der Schule und der Pädagogik entscheidet. So würde die Liberalisierung zwar den personalen Gesichtspunkten entsprechen, die Unabhängigkeit von äußeren Einflüssen kann aber ein demokratischer Staat gewährleisten.

Autonomie kann auf verschiedene Art erreicht werden. Eine pädagogische Autonomie im Sinne einer Personalisierung würde die Reduktion von Bürokratie, das Zugestehen und Nutzen von Freiräumen und die Übernahme von Verantwortung vor allem durch die Lehrpersonen verlangen. In Bezug auf Autonomie innerhalb des Schulsystems ist eine Grundbildung für alle erstrebenswert, die darüber hinaus auch die Vertiefung in Interessen und die Entfaltung von Begabungen zulässt. Durch eine inhaltliche Schwerpunktsetzung ist dies nicht an spezielle Schultypen gebunden, sondern liegt in der Entscheidung der Beteiligten, der Lehrer, Eltern und Schüler.

Die Einflussnahme durch den Staat sollte sich darauf beschränken, für die strukturelle Ordnung, die Infrastruktur, das Personal und die Ausstattung zu sorgen. Die gegenwärtige Situation zeigt aber anschaulich, dass in schwierigeren Zeiten die Ausgaben für die Bildung vermindert werden, sei es durch Einsparungen in der Ausbildung, der Ausstattung der Schulen oder der Anhebung der Klassenschülerzahlen. Der zunehmenden Bürokratisierung könnte man zudem unterstellen, dass sie entgegen der propagierten und

zugestandenen Autonomie der Schulen, die Verantwortung einzuschränken sucht, um so zu vermehrter Kontrolle zu gelangen (vgl. Weigand 2004: 368 ff.).

4.6.3 Perspektiven aus schulischer Sicht

Im Rahmen der Autonomie haben die Schulen heute vermehrt Gestaltungsmöglichkeiten in organisatorischen, finanziellen, personellen und pädagogischen Belangen, worin durchaus Chancen zu sehen sind. Damit werden auch die Lehrpersonen zu gestaltenden, selbstbestimmenden und selbstverantwortlichen Personen. Die Bürokratie selbst hat ihre Berechtigung, um Willkür und Beliebigkeit zu verhindern und Schule mit ihren Rahmenbedingungen zu organisieren, darf aber nicht über Erziehung und Unterricht gestellt werden. Eine personale Schule schließt ebenso die Organisation in pädagogischen Bereichen (Lehrplan, Lehrinhalte u. dgl.) nicht automatisch aus oder verwirft Prüfungsordnungen. Grundlegende Strukturen vorzugeben ermöglicht Orientierung, lässt aber selbständiges Erweitern oder Verändern in pädagogischer Verantwortung der Lehrperson durchaus zu. Personale Selbstbestimmung, eigenverantwortliche Entscheidungen stehen als zentrale Werte, die Veränderungen in der Organisation der Schule und Delegation von Verantwortung verlangen. Die Schule sollte selbst im Zusammenwirken von Pädagogen und Pädagoginnen, Schülern und Schülerinnen und Eltern Innovationen setzen, das schulische Programm erarbeiten und die Ziele formulieren. Die Aufgaben der Schulleitung hingegen sollten sich daraufhin verlagern, dass sie nicht mehr mit Verwaltungsaufgaben belagert werden, sondern sich auf die Schulentwicklung und die Umsetzung pädagogischer Konzepte konzentrieren (vgl. Weigand 2004: 371 ff.). Dies lässt erahnen, dass die schulische Realität Grenzen aufzeigt und die Spielräume, die dafür notwendig wären, nicht immer genehmigt werden (vgl. Schmid 2010b: 3). Dem kann entgegen gesetzt werden, dass die Realisierung einer personalen Schule – wie schon mehrmals angesprochen – nicht rezeptartig verschrieben werden kann, sondern als Entwicklung gesehen werden muss, die ständiger Adaption bedarf und die an der Basis beginnt. Gefordert sind in dieser Hinsicht also vor allem die Pädagogen und Pädagoginnen (vgl. Weigand 2004: 371 ff.).

„Die zentrale Ressource ist die eigene Veränderung. Integration/Inklusion fängt in den Köpfen an – in unseren!“
(Feuser 2012: 11)

Feusers (2012) Worte, die er schon zu Beginn der Integrationsbewegung in den 1980er Jahren äußerte, und damit ein grundlegendes Umdenken aller Menschen forderte, kann man auch im Zusammenhang mit einer personalen Schule anwenden.

4.6.4 Perspektiven aus Sicht der Schüler und Schülerinnen

Um dem Personprinzip gerecht zu werden, ist es vordergründig notwendig, die Einzigartigkeit jedes Kindes anzuerkennen. In der Folge bedarf es einer Öffnung hinsichtlich der Vielfalt an pädagogischen und didaktischen Zugängen und Theorien. Das Kind mit seinen Begabungen und Vorerfahrungen muss als solches wahrgenommen werden, um es mit unterschiedlichsten Methoden der Differenzierung und Individualisierung in seiner persönlichen Entwicklung unterstützen zu können. Die Bedeutung der Ausbildung der Pädagogen und Pädagoginnen ist ebenso ausschlaggebend, wie die Auseinandersetzung mit vielfältigen pädagogisch-didaktischen Theorien. Dementsprechend ausgestattet, kann es auch gelingen, „den einzelnen Schüler in seinen Begabungen so zu fördern und zu unterstützen, dass er seine Befähigung zu Vernunft, Freiheit und Sprache zunehmend zu akтуieren vermag“ (Weigand 2004: 374).

Die Rolle der Lernenden verändert sich wesentlich, weil jeder und jede Einzelne aus personaler Sicht zum „Autor des eigenen Lebens“ (Weigand 2004) wird und so unmittelbar und aktiv Einfluss auf die persönliche Entwicklung nehmen kann. Angestrebtes Ziel ist dabei nicht, eingelerntes Wissen zu reproduzieren und zu perfektionieren, sondern die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit im Sinne einer „Humankompetenz“ (vgl. Schmid 2010b: 4).

Die Lehrenden verstehen sich grundlegend als Pädagogen und Pädagoginnen und nicht mehr ausschließlich als Fachlehrer und -lehrerinnen, die sich am Inhalt orientieren. Die Inhalte selbst müssen in Ausrichtung auf die personale Identitätsfindung untersucht werden, und unterliegen dem Mitgestaltungsprinzip seitens der Schüler und Schülerinnen. Grundlegendes Wissen als Ausgangsressource für individuelle Vertiefungen wird weiterhin vermittelt. Eine besondere Bedeutung erhält aber der Dialog in Form von Rückmeldungen, Reflexionen und Diskussionen:

„Das Nachdenken über Sinn und Zweck des Gelernten, es in den Verstehenshorizont des Subjekts und das gelernte Wissen in den Horizont des Gewissens stellen, schützt davor, Wissen lediglich technologisch und unter dem Gesichtspunkt der unmittelbaren Verwertbarkeit zu betrachten.“
(Weigand 2004: 375)

Der Einbezug des Gewissens weist auf die daraus entstehende Verantwortung hin, die in der Verfolgung der eigenen Ziele gegenüber sich selbst aber auch der Gesellschaft entsteht (vgl. Weigand 2004: 373 ff.).

4.6.5 Perspektiven für die Schulentwicklung

Die österreichische Schulentwicklung der jüngeren Zeit lässt Tendenzen in Richtung einer personalen Pädagogik erahnen. Als Spiegelbild der Gesellschaft zeigen die Schulklassen mit ihren Schülern und Schülerinnen eine umfassende Heterogenität und somit auch eine entsprechende Vielfalt an Potenzialen und Ausgangsebenen für personales Lernen und Lehren. Das kann als Chance zu Veränderung und Weiterentwicklung genutzt werden. Die Entwicklung der Integration seit den 1980er Jahren bildete den Anfang einer Pädagogik, die das Anderssein in den Blickpunkt nahm und in mancherlei Hinsicht zum Vorbild für die allgemeine Pädagogik wurde. Kindern mit Lernproblemen, sozio-emotionalen Problemen, Kinder mit Körper- und Sinnesbehinderungen wurden die Tore an allgemeinen Schulen geöffnet, und gemeinsam mit damit zusammenhängenden Veränderungen in Organisation, Pädagogik und kollegialer Zusammenarbeit, wurde der Weg zu einem „Schritt nächster Entwicklung“, in Form einer Inklusion, bereitet. Die in vorliegender Arbeit eingangs angesprochene Tendenz zu einer personalen Pädagogik weist Inklusion als Normalität von Vielfalt aus. Inklusion zielt auf Teilhabe aller am gesellschaftlichen Leben und schließt vor allem die am Rande Stehenden, wie Menschen mit Behinderungen und Hochbegabte ein (vgl. Preuß 2012: 64).

Wie weit nun ein Personbegriff, so wie er im Rahmen vorliegender Masterthesis herausgearbeitet wurde, tatsächlich zur Anwendung im Umgang mit Lernenden kommt, hängt unter anderem mit der pädagogischen Haltung von Lehrenden zusammen. Vor allem unter dem Druck der modernen und vieldiskutierten Standard- und Vergleichstestungen (PISA, Bildungsstandards) könnte Bildung Gefahr laufen, Leistungssteigerung und Ergebnisorientierung als vorrangige Ziele der Schule zu betrachten, was dem Personprinzip widersprechen würde (vgl. Bohnsack 2008: 23).

Bohnsack (2008) geht in diesem Zusammenhang so weit, die Person des Schülers durch das Schulsystem gefährdet zu sehen. Er sieht Leistung aus einer wirtschaftlichen Perspektive, sichtbar im „Output“, den getesteten Ergebnissen des Unterrichts bzw. seinen Produkten, aber auch in der „Entwicklung personaler Ressourcen zur Problembewältigung und aufgrund der Förderung des dazu nötigen und hilfreichen Seins-Vertrauens“ (Bohnsack 2008: 102). Diese Kombination von Leistung und Entwicklung

personaler Ressourcen kann als Chance für eine personale Schule gewertet werden (vgl. Bohnsack 2008: 102).

Ausgehend von einer schulischen Realität, die nach Qualitätssteigerung strebt, lässt sich die Frage stellen, ob der personale Ansatz dieser Qualitätssteigerung konstruktiv beitragen kann. Die Antwort darauf kann nur sein, dass die Schulentwicklung, die die Bereiche Organisationsentwicklung, personale Entwicklung und Unterrichtsentwicklung beinhaltet, aus Sicht der Einzelschule gesehen werden muss (vgl. Wolzfeld 2013: 13 ff.). Unter dem Gesichtspunkt der Organisationsentwicklung werden die institutionellen Rahmenbedingungen dahingehend optimiert, dass sie die Umsetzung des Schulkonzeptes unterstützen. Die pädagogischen Belange werden ebenso auf das Schulprogramm, das gemeinsam von Lehrpersonen, Schülern und Schülerinnen und Eltern getragen wird, abgestimmt. Das schließt eine entsprechende Qualifizierung in den Kompetenzbereichen der Didaktik, Methodik, Kommunikation und Teamarbeit ein. Hauptaugenmerk einer personalen Entwicklung von Schule liegt auf der Schaffung einer Kommunikations- und Feedbackstruktur, um über Reflexion, Evaluation und Austausch lernend Fortschritte zu erzielen. Um im Zuge der Unterrichtsentwicklung einem personalen Ansatz zu entsprechen, ist es bedeutsam, den Schülern und Schülerinnen auf Augenhöhe zu begegnen und ihnen Selbst- und Mitbestimmung zu ermöglichen (vgl. Wolzfeld 2013: 13 ff.).

Ein nicht unwesentlicher Faktor in der Schulentwicklung ist ein verändertes Rollenverständnis aller, die Unterricht und Bildung ermöglichen. Pädagogen und Pädagoginnen, Therapeuten und Therapeutinnen, bis hin zu anderen unterstützenden Personen, müssen neu begreifen, dass sie Dienstleister am Menschen und „in einer Bringschuld gegenüber den Rechten der ihr anvertrauten Kinder und Jugendlichen“ (Feuser 2012: 12) sind (vgl. Feuser 2012: 12).

Eine personale Schule kann nicht verordnet werden, sondern muss sich entwickeln. Sie stellt das Kind ins Zentrum ihrer Überlegungen und setzt sich zum übergeordneten Ziel, die „[...] potentiell angelegten Möglichkeiten eines freien, vernünftigen und verantwortlichen Lebens und Handelns zunehmend Wirklichkeit werden zu lassen“ (vgl. Weigand 2011: 34).

Im Folgenden soll anhand des „Bildungscampus Moosburg“ in Kärnten analysiert werden, inwieweit der personale Ansatz in die Schulentwicklung aufgenommen werden kann.

5 „BILDUNGSCAMPUS MOOSBURG“ IN KÄRNTEN – EINE FALLANALYSE

Die Intention, den Bildungscampus Moosburg im Rahmen der vorliegenden Arbeit zu analysieren, liegt nicht darin, diesen als Beispiel einer „best practice“ vorzustellen, sondern als Gelegenheit zu betrachten, die pädagogische Entwicklung, die aufgrund der gegenwärtigen tiefgreifenden Neuorientierung am genannten Schulstandort noch im vollen Gange ist, bezüglich des Prinzips „Personalisierung“ anzuschauen und der Frage nachzugehen, inwieweit ein personaler Ansatz in das pädagogische Konzept einer solchen Schule aufgenommen werden kann.

Der Bildungscampus Moosburg in Kärnten ist ein Zusammenschluss der örtlichen pädagogischen Institutionen, der mit dem Schuljahr 2011/12 getätigt wurde. Seitdem wird durch Unterstützung unterschiedlicher Gremien und mit externen Fachleuten einerseits versucht, die Infrastruktur der pädagogischen Institutionen zu verbessern und auszubauen, andererseits Pädagogik an dieser Schule kindzentriert und institutionsübergreifend zu überdenken und umzugestalten.

Moosburg ist eine Marktgemeinde von knapp 5000 Einwohnern, die in den insgesamt 35 umliegenden Ortschaften leben. Diese ländliche Gemeinde liegt im Klagenfurter Becken und befindet sich ca. 5 km nördlich des Wörthersees und ca. 14 km östlich der Landeshauptstadt Klagenfurt. In der Gemeinde gibt es zwei Volksschulen. Eine befindet sich in einem kleinen peripheren Ort der Marktgemeinde und ist aufgrund der geringen Schülerzahl mehrstufig geführt. Die zweite Volksschule liegt im Hauptort Moosburg und führt neben acht Volksschulklassen auch zwei Sonderschulklassen, eine Vorschulklasse und eine sogenannte „Bunte Klasse“, die kurzzeitig Kinder auffängt, die aufgrund ihres Verhaltens bzw. aus ihrem belasteten Lebenshintergrund heraus nicht in der Lage sind, im Klassenverband mitzuarbeiten. Hier ist auch das „Kunstatelier“ untergebracht, das eine gestalttherapeutische Einrichtung ist, die in Workshops oder in Einzelbetreuung Module zur Persönlichkeitsentwicklung und –stärkung anbietet und den Schülern und Schülerinnen der Volksschule und Neuen Mittelschule zur Verfügung steht. In direkter Nachbarschaft zu dieser Volksschule befindet sich ein Hort zur Nachmittagsbetreuung von Schulkindern und zwei Kindergärten inklusive einer Kleinkindgruppe. Eine Neue Mittelschule, die mit dem Schuljahr 2014/15 keine Klasse mehr nach dem Hauptschulmodus führen wird, liegt ebenfalls benachbart. Als weitere Bildungseinrichtung ist die ortsansässige Musikschule zu nennen, die ihre Räumlichkeiten in einem Gemeindegebäude unweit der Pflichtschulen im Ortskern hat.

Nicht unwesentlich für die gesamten Bildungseinrichtungen ist ihre unmittelbare Nähe zu Kinderbetreuungseinrichtungen, wie dem SOS-Kinderdorf und dessen zugeordneten therapeutischen Einrichtungen inklusive einer Krisenwohngruppe („Barbakus“) und den

betreuten Gastfamilien. Das SOS-Kinderdorf befindet sich direkt neben dem Bildungscampus. Weitere drei Wohngruppen für Mädchen und Burschen aus sozialen Problemfeldern sind in verschiedenen Orten der Gemeinde platziert.

Die relative Nähe zur Landeshauptstadt mit ihren umfangreichen und differenzierten schulischen Angeboten, die über den Pflichtschulbereich hinaus gehen, ermöglicht neben dem örtlichen Schulangebot einer Neuen Mittelschule auch den Besuch der Unterstufe der Allgemein bildenden höheren Schule oder statt des Besuches der öffentlichen Volksschule die Alternative einer Reformschule. Soweit zur Ausgangslage und den strukturellen Voraussetzungen des Bildungscampus Moosburg.

5.1 Entwicklungen und zugrundeliegende Motivationen und Ziele des „Bildungscampus Moosburg“

Bis zur Gründung des Bildungscampus Moosburg arbeiteten die zuvor genannten pädagogischen Einrichtungen jede für sich, was dem Charakteristikum vieler anderer Bildungsstandorte in Österreich entspricht. Ein gemeinsames Agieren der Kindergärten und Schulen und die Zusammenarbeit zwischen den Pädagogen und Pädagoginnen waren bis zum Zusammenschluss zu einem Bildungscampus nur in kleinen Ansätzen gegeben. Dadurch konnten gute Einzelinitiativen und pädagogische Ideen, die durch engagierte Pädagogen und Pädagoginnen initiiert wurden, nicht institutionsübergreifend wirksam werden. Eine Schnittstellenproblematik beim Übergang vom Kindergarten zur Volksschule bzw. der Volksschule zur Neuen Mittelschule zeigte sich immer wieder (vor allem zu Schulbeginn) in Verunsicherungen seitens der Eltern und Kinder, die den Wechsel in die nächsthöhere Institution oft als Schritt ins Unbekannte erlebten, da keine gemeinsamen Interventionen getroffen wurden, um den Übergang in die nächste Institution weniger stressbesetzt zu gestalten. Jede Institution begriff sich als abgeschlossenes System. Diese Trennung der pädagogischen Einrichtungen war rein optisch schon durch markante Zäune sichtbar, die eine Kontaktaufnahme verwehrten und auch Besitzansprüche suggerierten, indem beispielsweise von „unserer und eurer Pausenwiese“ gesprochen wurde.

Ausgehend von dem Bedarf einer qualitätsvollen Nachmittagsbetreuung für Kinder berufstätiger Eltern, die von Elternseite bei der Gemeinde eingefordert wurde, gab es Gespräche mit den Leitungen der Bildungsinstitutionen. Es wurde nach Wegen gesucht, um für die Zukunft der Kinder optimale Bildung zu gewährleisten. Dabei sollte auf die ansatzweise bereits vorhandene Zusammenarbeit in einigen Bereichen der

Bildungseinrichtungen angeknüpft werden. Die Leiterinnen der Bildungsinstitutionen waren sich darin einig, dass eine enge Zusammenarbeit und einer Vernetzung der pädagogischen Arbeit vor Ort, im Hinblick auf die Optimierung einer guten Bildung der Kinder eine zukunftsweisende Entwicklung bedeuten würde. Die Gemeinde stellte auf Basis dieser Gespräche im Jahr 2010 eine Prozessbegleitung zur Verfügung und finanziert diese auch. In der Folge wurde ein sogenanntes „Kernteam“ gebildet, dem die Leiterinnen der Bildungseinrichtungen, der Bürgermeister mit der Amtsleitung, Elternvertreter und die Prozessbegleitung angehörten. In diesem Kernteam wurden erste Ideen entwickelt, um den Prozess einer zukunftsorientierten pädagogischen Arbeit, in der das Sichtbarmachen und die Förderung von Kompetenzen zentrale Anliegen sind, in Gang zu bringen.

Der Bürgermeister strebte, mit dem Hintergrund seiner Funktion als gesellschaftspolitischer Vertreter und Manager der Gemeinde, eine Zusammenarbeit der pädagogischen Institutionen zum Zwecke der Kosteneffizienz und Nutzungsoptimierung an und aus gesellschaftspolitischer Perspektive bezeichnete er Kinder als Träger der Zukunft. Seine Überlegungen waren dahingehend, welche Maßnahmen zu tätigen wären, um optimale Rahmenbedingungen für die Betreuung, Entwicklung und Bildung der Kinder und Jugendlichen zu bieten. Sein Ziel war und ist es, bis 2020 eine Vorzeige-Bildungsgemeinde Österreichs zu werden.

In der Folge könnte bei positiver Entwicklung der „Bildungscampus Moosburg“ als Modell für andere Schulstandorte Österreichs über die Gemeindegrenzen hinaus wirksam werden. Nach Implementierung des Bildungscampus‘ würde, so die Vision des Bürgermeisters, das Konzept des „Bildungscampus Moosburg“ noch weitgreifender werden und beispielsweise Lehrlingsausbildung, Forschungsentwicklung oder Einrichtung eines Universitäts-Institutes anstreben. Koordination und Entwicklungsmanagement des Bildungscampus‘ wurden durch die Entwicklungsberaterfirma „Trigon“ (Klagenfurt) übernommen, die eine zweijährige Betreuung übernahm.

Mit der Installation einer Steuerungsgruppe wurden die Pädagogen und Pädagoginnen als unmittelbar Betroffene und Beteiligte mit ins Boot geholt, um zu den infrastrukturellen Veränderungen und Maßnahmen auch die pädagogischen Rahmenbedingungen und Interventionen planen und entwickeln zu können. Stellvertretend für die Pädagogen und Pädagoginnen, arbeiten die Leiterinnen der betroffenen Institutionen in der Steuerungsgruppe mit. Weitere Mitglieder dieser Steuerungsgruppe werden durch den Bürgermeister als Gemeindevertreter und einem Elternvertreter, der die Rolle eines Querdenkers einnimmt, gestellt. Eine Grundsatzdiskussion bezüglich der tatsächlichen Installierung eines Bildungscampus‘ und der Sinnhaftigkeit der Entwicklung eines entsprechenden Schulkonzeptes wurde mit allen Leiterinnen der pädagogischen

Einrichtungen bereits vor der Einrichtung der Steuerungsgruppe und vor Veröffentlichung der Vision des Bildungscampus´ geführt. Nach anfänglichen Vorbehalten wurde diese Grundsatzdiskussion untereinander positiv abgeschlossen. In der Folge kam es zu einer elementaren Entschlussfassung und zur Formulierung von Intentionen, zu denen eine Vernetzung als „Bildungscampus“ zählte. Ziel war es dabei, dass die betroffenen pädagogischen Einrichtungen effizient und zielgerichtet zusammenarbeiten. Die Ausrichtung des pädagogischen Konzeptes beinhaltet die Entwicklung einer institutionsübergreifenden, offenen Lernkultur. Schließlich einigte man sich auf sechs Entwicklungsbereiche, die als wichtige Faktoren zur Umsetzung der Idee des Bildungscampus betrachtet wurden. Um sich Inspirationen und Vorbilder zu holen, wurden Bildungseinrichtungen besucht, die bereits innerhalb des Regelschulwesens andere Wege in Richtung einer neuen Lernkultur eingeschlagen hatten.

Daraufhin kam es zu einer Information sämtlicher beteiligter Pädagogen und Pädagoginnen und schließlich zur Vorstellung der Idee des Bildungscampus im öffentlichen Raum. An der grundlegenden Erarbeitung des Umsetzungskonzeptes beteiligten sich 90 Pädagogen und Pädagoginnen aller Bildungseinrichtungen, Eltern, Einwohner und Einwohnerinnen der Gemeinde und Vertreter und Vertreterinnen der Wirtschaft im Rahmen von Workshops. In diesen Workshops wurden die ersten Ansätze der Steuerungsgruppe als Ausgangspunkt genommen, um sie weiter zu differenzieren. Zudem wurden neue Ideen geliefert, und zugleich konkrete Schritte und Maßnahmen erarbeitet. Die gemeinsame Haltung und die Formulierung eines positiven Menschenbildes, die der Entwicklung des Bildungscampus als Campusphilosophie übergeordnet wurden, bildeten dabei immer wieder zentrale Diskussionsthemen (vgl. Preissegger 2013: 1-3).

5.2 Entwicklungskonzept des „Bildungscampus Moosburg“

Das Entwicklungskonzept des Bildungscampus Moosburg wurde auf den Ebenen von Steuerung und pädagogischem Konzept erarbeitet. Die Notwendigkeit einer Steuerungsstruktur wurde darin gesehen, dass diese die Umsetzung der pädagogischen Inhalte des Bildungscampus unterstützt, die Weiterentwicklung vorantreibt und notwendige Entscheidungen trifft (vgl. Preissegger 2011: 18).

5.2.1 Steuerungsstruktur

Die Steuerungsstruktur des Bildungscampus Moosburg ist in folgender Grafik festgehalten, die das Zusammenwirken der einzelnen Ebenen und Faktoren darstellen soll.

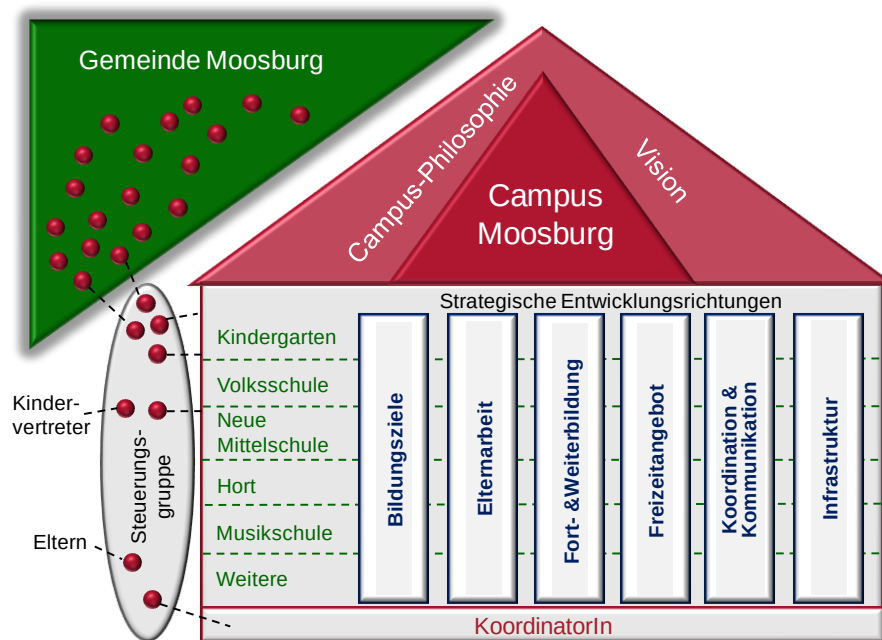


Abb. 8: Steuerungsstruktur des Bildungscampus Moosburg (Preissegger 2011)

Betrachtet man das Konzept als Bauwerk, so bilden den eigentlichen Baukörper die schulischen Institutionen. Die Säulen der Campusidee konstituieren die Inhalte, Ziele und Faktoren, die das Dach des Bauwerks, mit dem die Vision und Campusphilosophie zum Ausdruck kommen, tragen. Die Steuerungsgruppe, bestückt durch Vertreter und Vertreterinnen aller beteiligten Gruppen, steht einflussnehmend und evaluierend außerhalb, und sorgt mit einer eigens angestellten Campus-Koordinatorin für die strukturelle Ausrichtung und Planung und gibt somit Orientierung. Die Aufgaben der Koordinatorin betreffen die Vernetzung des Campus, die Unterstützung bei Planungsprozessen und die Umsetzung der geplanten Maßnahmen. Außerdem übernimmt sie bei übergreifenden Projekten das Projektmanagement. Die Steuerungsgruppe trifft sich regelmäßig in Quartalsschritten, aber bei Bedarf auch außerrhythmisch, um Entscheidungen zu treffen, Informationen auszutauschen, neue Fachleute (z. B. von der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt) als Berater „ins Boot zu holen“, Kontakt zu pflegen und zu diskutieren.

Die Gemeinde Moosburg als Kommunalvertretung ermöglicht und unterstützt die Umsetzung der Campusedee durch Vernetzung nach außen und kümmert sich um finanzielle Belange durch Stellen von Ansuchen für Förderungen.

Die Bildungsinstitutionen bleiben weiterhin autonom im Hinblick auf innere Strukturen und Verwaltung. Sie orientieren sich aber an den gemeinsamen Bildungszielen und Campusprinzipien (vgl. Preissegger 2011: 18f.)

5.2.2 Pädagogisches Konzept

Bevor tatsächlich ein gemeinsames pädagogisches Konzept erarbeitet werden konnte, musste erst eine grundsätzliche Barriere überwunden werden, die im gegenseitigen Kennenlernen der Pädagogen und Pädagoginnen der unterschiedlichen Einrichtungen bestand, und die auch mit den bereits absolvierten Workshops nicht gänzlich beseitigt werden konnte. Zu diesem Zweck wurde das erste Campus-Sommerfest organisiert, bei dem im kleinen Rahmen der Beginn der Zusammenarbeit zelebriert werden sollte. Es wurde von allen Institutionen gemeinsam ausgerichtet und von allen Pädagogen und Pädagoginnen und allen anders tätigen Personen (Reinigungspersonal, Helferinnen, Köchin, Schulwarte, Sozialarbeiter) besucht. Unter kontrolliert eingesetzten Methoden durch eine externe Mediatorin der Entwicklungsberatung Trigon und mit symbolträchtigen, lustbetonten gemeinsamen Handlungen wurde das gegenseitige Kennenlernen eingeleitet bzw. vertieft. Dazu wurden beispielsweise veraltete Postkästen gemeinsam bemalt, die in Zukunft als Anregungs- und Wunschbriefkasten bzw. als Beschwerdebriefkasten fungieren, womit Mitsprache und Mitgestaltung seitens der Schüler und Schülerinnen und Eltern angeregt werden sollte. Eine weitere Absicht des gemeinsamen Sommerfestes lag darin, durch Gemeinsamkeit zu einer Identifikation mit der Idee des Bildungscampus zu gelangen. Zu dem Zeitpunkt wurden daher auch die 10 Campusprinzipien, die im Vorfeld erarbeitet worden sind, präsentiert.

Das übergeordnete pädagogische Konzept, das alle Institutionen betrifft und von allen gemeinsam getragen wird, kann durch folgende Eckpfeiler beschrieben werden:



Abb. 9: Gemeinsame Bildungsziele des Bildungscampus Moosburg (Trigon Entwicklungsberatung 2011)

- *Gemeinsame Bildungsziele für alle Pädagoginnen:* Die gemeinsam erarbeiteten Bildungsziele werden in die Bereiche Bildungsqualität durch Fach- und Methodenkompetenz, Entwicklung von Selbst- und Sozialkompetenz und Erkennen und Fördern von Talenten und Begabungen sowie Berücksichtigung besonderer Bedürfnisse gegliedert. Dazu werden Instrumente und Initiativen genannt, die den Lernprozess fördern sollen.
- *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit den Eltern:* Um eine Brücke zu den Eltern zu schlagen, indem ihnen vermehrt Mitbestimmung und Mitgestaltung zugestanden wird, sollen sie zu aktiver Teilnahme angeregt werden. Daher wird die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern als tragendes Element gesehen. Aktive gegenseitige Kommunikation und Information, aber auch die Einbeziehung in die Bildungsziele und Campusprinzipien, werden dabei als Mittel verstanden, um sie in die schulische Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu integrieren. Durch das Angebot von Vorträgen, Seminaren u. dgl. will man auch der Eltern- und Erwachsenenbildung gerecht werden.
- *Bildungspartnerschaften und eine gemeinsame Aus- und Weiterbildung der Pädagogen und Pädagoginnen:* Um die Campusphilosophie mit ihren Prinzipien zu verinnerlichen und letztendlich zu implementieren, bedarf es einerseits einer gewissen Zeitspanne, andererseits bedarf es aber auch der Auseinandersetzung damit. Daher wird der Aus- und Weiterbildung besondere Bedeutung

zugeschrieben. Sie soll mit den Bereichen Teamentwicklung und Teamarbeit, aber auch den Bereichen der Methodik und Didaktik, den Pädagogen und Pädagoginnen Werkzeuge mitgeben, um pädagogisch wirksam arbeiten zu können. Auch der Supervision und interner und externer Hospitation wird ein großer Stellenwert eingeräumt.

- *Ganzheitlich betreutes Freizeit- und Lernangebot:* Die ortsansässigen Betriebe werden als Ressource gesehen, die in Projekten und durch Kooperationen auch für die Schulen genutzt werden sollen, um einen frühen Zugang zu beruflichen Möglichkeiten zu eröffnen. Neben den unterschiedlichen schulischen Angeboten will man auch außerschulische Angebote in das pädagogische Konzept aufnehmen. Mit diesen Maßnahmen wird bereits ein Schritt in die Richtung einer Ganztagschule gesetzt, daher ist auch die Einrichtung einer Campusküche ein längerfristiges Ziel (vgl. Preissegger 2011: 6-15).

Dieses übergeordnete pädagogische Konzept dient gewissermaßen als Rahmen für die jeweils interne pädagogische Entwicklung der einzelnen Einrichtungen. Die Kindergärten orientieren sich diesbezüglich am BildungsRahmenPlan (2009) und für die Volksschulen und die Neue Mittelschule gelten die entsprechenden Lehrpläne, die ebenfalls als Rahmenpläne konzipiert sind. Das Instrument der SQA (Schulqualität Allgemeinbildung) bietet als Werkzeug der pädagogischen Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung eine gute Möglichkeit, die Schulentwicklung zu analysieren und folglich zu adaptieren. Das SQA ist eine Initiative des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. Es intendiert die „Anhebung des Bildungsniveaus“ (SQA 2013: 2) und fungiert als Rahmen und Werkzeug, um die gesetzten Ziele einer Schule zu erreichen.

(vgl. http://www.sqa.at/pluginfile.php/1048/course/section/464/ueber_sqa.pdf)

Die Entwicklung des Bildungscampus mit seinem pädagogischen Konzept wird als dynamischer Prozess verstanden, der niemals als abgeschlossen zu betrachten ist. Aus diesem Grund, und auch, um diese Dynamik instand zu halten, wurde das sogenannte „Visionsteam“ installiert. Dies ist ein Gremium, in dem Pädagogen und Pädagoginnen aus allen Institutionen vertreten sind, die innovativ und mitgestaltend tätig sein wollen. Ihre Mitarbeit basiert auf persönlichem Interesse und Freiwilligkeit. Grundsätzliches Prinzip der Arbeit im Visionsteam ist die Vertraulichkeit, die Öffnung für neue Ideen, aber auch die Konzeptionierung des pädagogischen Programmes und die Vernetzung untereinander. Ohne Rücksicht auf Richtlinien oder Einschränkungen sollen weitere Visionen in Richtung pädagogischer (Zusammen-)Arbeit am Campus entwickelt und pädagogische Maßnahmen geplant und vorbereitet werden.

5.2.3 Die Campusphilosophie

Die Campusphilosophie orientiert sich an gemeinsamen Werten, die in 10 Campusprinzipien festgeschrieben wurden. Sie gelten für alle Beteiligten, also Lernende, Lehrende und Eltern als auch für andere aktive Personen am Campus (Reinigungskräfte, Schulwart, Helferinnen etc.), und bilden die Grundlage des Umgangs miteinander und der gemeinsamen Arbeit. Folgende Leitgedanken wurden der Campusphilosophie zugrunde gelegt:

- Nicht die Institutionen, sondern das Kind wird in den Vordergrund gerückt.
- Der Entwicklungsprozess passiert durch aktive Beteiligung aller.
- Eigeninitiative und Überzeugung führt zum Erfolg.
- Offenheit soll alte Muster und gewohnte Grenzen überwinden.

Betrachtet man den personaler Ansatz unter den Gesichtspunkten der Campusphilosophie, so lässt er sich in der Wertschätzung der individuellen Persönlichkeit, in der Achtung der kulturellen und sozialen Vielfalt, im Streben nach Entscheidungsreife und dem Verfolgen eigener Perspektiven und Wege, finden. Auch die gegenseitige Unterstützung bei der Weiterentwicklung durch Rückmeldungen und Hilfestellung und die aktive und selbstbewusste Übernahme von Verantwortung für das eigene, freudvolle Tun, sind wichtige Momente einer personalen Schule. Die weiteren Punkte betreffen Vereinbarungen zum Umgang miteinander mit gemeinsam erarbeiteten Regeln, die Berücksichtigung der körperlichen Komponente durch präventive Maßnahmen zur Erhaltung der Gesundheit und schließlich die Identifikation mit den Zielen und der Idee des Campus, sowie die Öffnung nach außen.

Die Campusphilosophie gilt als übergeordnetes Prinzip der Vision und als Maßstab für alles Handeln aller Beteiligten.

5.3 An welchen Stellen ließe sich das Personkonzept am „Bildungscampus Moosburg“ realisieren?

Der Bildungscampus Moosburg wurde ursprünglich zwar nicht auf Basis einer Personalisierung von Schule konzipiert, stellt aber das Kind vor die Institution und beinhaltet die Öffnung hin zu allen Begabungsspektren, einschließlich der bereits seit bald 20 Jahren gut funktionierenden Integration. Gerade aufgrund der Auseinandersetzung mit dem Thema Integration bildeten in diesem Zusammenhang Individualisierung und Differenzierung keine Worthülsen, sondern eine pädagogische Notwendigkeit.

Mit der gemeinsamen Entscheidung zum Bildungscampus Moosburg und seiner Philosophie, scheint es durchaus denkbar, auch das Konzept einer personalen Schule zu integrieren. Personalisierung kann aber nicht einfach als Auftrag übergestülpt werden. Vielmehr handelt es sich dabei um einen Entwicklungsprozess, der in der Gesellschaft begründet ist, da diese ein bestimmtes Menschenbild vorgibt. Das Menschenbild, das gegenwärtig der Schule zugeschrieben werden kann, ist auf Individualität ausgerichtet (vgl. Schmid 2010a: 1): Der Mensch wird als eigenständiges und selbstverantwortliches Wesen gesehen, das nach Selbstverwirklichung strebt. Personalisierung geht aber darüber hinaus, denn um zur Person zu werden und nicht nur Individuum zu bleiben, bedarf es eines Gegenübers, mit dem das Individuum im Dialog, Austausch und Zusammenleben verbunden ist, und durch das es Anerkennung erhält. Nur in einer solchen Sozialität erfährt sich der Mensch in seiner Einzigartigkeit als Person (vgl. Weigand 2004:83 f.).

Diese Erkenntnis bedarf vor allem bei den Pädagogen und Pädagoginnen eines Umdenkens, da sie als unmittelbar Beteiligte des Unterrichtsprozesses das theoretische Konzept der Person in die Praxis transferieren und leben müssten. Hierzu müsste das Personprinzip verinnerlicht und als solches anerkannt sein und als erstrebenswert betrachtet werden. Das verlangt von den Lehrenden eine pädagogische Haltung, wie Schmid (2010b) sie beschreibt und ein verändertes Rollenverständnis, wie es z. B. Feuser (2012) besonders einfordert.

Inwiefern Ansätze von Voraussetzungen für eine personale Schule im Bildungscampus Moosburg vorliegen, soll nachfolgend beschrieben werden.

5.3.1 Förderliche Rahmenbedingungen und Ressourcen

Mit der Ausarbeitung des pädagogischen Konzeptes des Bildungscampus Moosburg wurde bestimmten Themen, die sich als „roter Faden“ herauskristallisieren, besonderes Augenmerk geschenkt. Dazu zählen Methoden, die dem Personprinzip entsprechen, wie beispielsweise Portfolio-Arbeit, Planarbeit und Projektarbeit, aber auch Begabungsförderung und Integration sowie die Öffnung der Bildungsinstitutionen nach außen. All diese Methoden, Maßnahmen und Prinzipien bilden die tragenden Elemente des gemeinsamen pädagogischen Konzeptes.

In gemeinsamer Planung wurden konkrete Maßnahmen erarbeitet, die zum einen Teil zum Thema vertiefender Fortbildung wurden, um sich notwendiges Wissen zur Methodik und Didaktik anzueignen. So wurde die Portfolio-Arbeit von den Pädagogen und

Pädagoginnen bald als Methode anerkannt, die dem Prinzip der Kindzentriertheit gut entspricht. Daher wurde eine gemeinsame Ausbildung organisiert, die letztendlich doch in zwei Veranstaltungen gesplittet wurde, um jeweils vertiefte Informationen für jüngere und ältere Kinder zu erhalten. Zum anderen Teil wurden geplante Maßnahmen sofort in die schulische Praxis umgesetzt, wie beispielsweise die sogenannten „Friends-Days“, die die Institutionen öffnen und der Nahtstellenproblematik entgegenwirken sollten. Dabei kommt es zur begleiteten Kontaktaufnahme zwischen Kindern des Kindergartens und der Volksschule bzw. zwischen den Schülern und Schülerinnen der Volksschule und Neuen Mittelschule. Ziel dieser „Friends-Days“ ist es, die neue Institution sowohl strukturell als auch inhaltlich bereits vor dem tatsächlichen Wechsel kennenzulernen. Die älteren Kinder und Jugendlichen übernehmen dabei für das ganze Schuljahr gewissermaßen eine Patenschaft für die neuen Schüler und Schülerinnen.

Im Kontext der Methodik und Didaktik wurde nach durchgeführter Fortbildung die Portfolio-Arbeit, die eine Vielzahl von verschiedenartigen Formen des Portfolios umfasst (z. B. Entwicklungsportfolios, Themenportfolios, Vorzeige- und Prüfungsportfolios), ebenfalls in der Praxis erprobt und deren Wirkung und Ertrag von den Lehrenden wohlwollend bemerkt. Durch schriftliche Reflexionen der Kinder konnte auch deren Zustimmung erhoben werden. Schüler und Schülerinnen, denen die Portfolio-Arbeit weniger Freude oder Lust bereitete, konnten dies ebenso in der Reflexion auch zur Sprache bringen.

Eine weitere methodische Vorgehensweise bildet die Planarbeit bzw. das selbsttätige Arbeiten, das bereits schon vor der Installierung des Bildungscampus als Unterrichtsmethode zum Einsatz gekommen ist. Mit der dezidierten Auflage, das Kind und seine Entwicklung in den Mittelpunkt zu stellen, wurde die Planarbeit aber neu überdacht und durch den nun bestehenden pädagogischen Austausch teilweise neu belebt. Der Persönlichkeit der Lehrenden wird hier insofern entsprochen, als dass sie zu Selbstverantwortung und Selbstgestaltung des Unterrichts aufgefordert sind und ihren innovativen Ideen seitens der Leitungen unterstützend und fördernd zur Seite gestanden wird.

Besonders positives Echo bekamen die durchgeführten Projektarbeiten, die einen Zyklus über vier Jahre bildeten. Die Elemente Wasser, Feuer, Erde und Luft wurden jeweils zu Jahresthemen. Was im ersten Jahr (bereits vor dem Zusammenschluss zum Bildungscampus) klein begann, indem die Projektarbeit zum Element Wasser nur von der ersten Schulstufe der Neuen Mittelschule durchgeführt wurde, weitete sich im zweiten Jahr mit dem Jahresthema zum Element Feuer auf die gesamte Neue Mittelschule aus, und wurde im dritten und vierten Jahr von allen Institutionen des Bildungscampus aufgenommen und bearbeitet. Die Inhalte des Projektes waren sehr vielfältig und ergiebig,

sodass am Ende des jeweiligen Schuljahres eine Präsentation erfolgen konnte, die – ebenfalls klein beginnend – zuerst nur für Eltern und Verwandte der Kinder gestaltet wurde, später aber der Öffentlichkeit zugänglich gemacht wurde. Im Laufe dieses Projekt-Zyklus waren markante positive Entwicklungen bei einigen Kindern und Jugendlichen zu bemerken. Begabungen wurden bemerkt, entdeckt und gefördert, die im traditionellen Unterricht nicht zur Geltung gekommen wären. Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf konnten beispielsweise mit ihrem Ziehharmonika-Spiel für die musikalische Umrahmung sorgen, sonst oft durch ihr Verhalten als störend auffallende Schüler fielen durch ihre freiwillige Hilfe und Geschicklichkeit beim Aufbau der Bühne und der Dekoration auf und konnten so ebenfalls ihren wertvollen Beitrag leisten und Mädchen und Burschen beeindruckten durch ihre Begabungen in der Moderation, mit der sie durchs Programm führten. Die vielen Einzelleistungen und individuellen Produkte der Schüler und Schülerinnen sind hier nur in ihrer Gesamtheit positiv zu erwähnen. Durch das Hinarbeiten auf eine öffentliche Projektpräsentation konnte sowohl ergebnisorientiert, als auch prozessorientiert gearbeitet werden.

Die Öffnung des Bildungscampus Moosburg nach außen sollte durch die Gestaltung eines „Treedomes“ (Baumkreis) im Ortskern symbolisiert werden. Mit diesem Projekt wurde der örtliche Spielplatz durch einen kreativen Sitzkreis erweitert, der in einigen Jahren von einem Blätterdach, das die rundum eingepflanzten Bäume bilden werden, beschattet sein wird. In der Mitte dieses Baumkreises befindet sich eine Sitzgelegenheit in Form eines Ohres aus Baumstämmen. Von der Planung, kreativen Gestaltung, Kostenberechnung bis hin zur handwerklichen Umsetzung wurde alles von den Jugendlichen - mit professioneller Unterstützung von außen - durchgeführt. Die Wertschätzung dieser Arbeit wurde öffentlich zelebriert und wird durch die nachhaltige Nutzung der Gemeindebürger und -bürgerinnen vermittelt. Die Kinder und Jugendlichen konnten durch diese Aktion einen wert- und sinnvollen Beitrag für die Gemeinschaft leisten und sich dadurch als Teil einer Gemeinschaft erleben. Auch darin kann ein personaler Zugang gesehen werden.

Auch Begabungsförderung kann als Element der Personalisierung verstanden werden, weil es auf den Stärken und Interessen des Kindes aufbaut, diese fördert und fordert und somit die individuelle Entwicklung der Person unterstützt wird. Am Bildungscampus Moosburg wird Begabungsförderung auf verschiedenen Wegen verfolgt. Sie ist durch das zusätzliche Angebot der unverbindlichen Übung „Interessens- und Begabungsförderung“ gegeben, die bildnerisch-kreativ ausgerichtet ist, oder wird durch die Schülerzeitung klassen- und institutionsübergreifend forciert. Das Kunstatelier kann insofern der Begabungsförderung zugeschrieben werden, weil es der Aufarbeitung von persönlichen oder gruppendynamischen Konflikten und zum Zweck der Persönlichkeitsentwicklung dient.

Um den Bedürfnissen der Lernenden auf anderer Ebene als der Pädagogik entgegen zu kommen, wird die Ressource „Raum“ genutzt. Das zeigt sich beispielsweise in der Ausgestaltung der Bibliothek der Neuen Mittelschule, die als spezieller, zusätzlicher Lernort (z.B. für Sprachen) genutzt wird, oder in der Einrichtung von sogenannten Ressourcenräumen, die noch nicht an allen Institutionen fertig eingerichtet sind, und als Räume zum selbsttätigen Forschen und Entdecken im Bereich der Naturwissenschaften und zum kreativen Schaffen im musischen Bereich dienen sollen.

Nicht zuletzt müssen die Pädagogen und Pädagoginnen als Ressource verstanden werden. Sie sind ebenso Teil der Personalisierung und bringen sich durch persönliches Engagement, durch spezifische Aus- und Weiterbildungen und durch ihre eigenen Begabungen ein.

5.3.2 Gesetzliche Vorgaben für österreichische Schulen

Nachfolgend werden die gesetzlichen Bedingungen zusammengefasst, die für allgemeine Schulen gelten, im Kontext einer personalen Schule aber ebenso Bedeutung haben. Grundsätzlich lässt sich erkennen, dass auf Grundlage eines demokratischen Staates, die Gesetze prinzipiell am Kind orientiert sind. Das Prinzip der Personalisierung findet nachweislich zwar keinen Einzug in die Gesetzestexte, kann aber innerhalb des Interpretationsspielraumes durchaus seinen Platz finden. Betrachtet man Personalisierung als „bottom-up“-Entwicklung, so ist die Position der Pädagogen und Pädagoginnen zur Personalisierung grundlegend für positive Entwicklungen. Aus Perspektive der Gesetzeslage widerspricht personales Lehren außerdem keineswegs den gesetzlich verankerten Aufgaben der Pädagogen und Pädagoginnen.

Die gesetzlichen Vorgaben für schulische Belange werden in Österreich im Schulorganisationsgesetz (SchOG) und im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) geregelt.

5.3.2.1 Aufgaben der österreichischen Schule

Im Schulorganisationsgesetz (SchOG) werden in § 2 die Aufgaben der österreichischen Schule definiert. Zur übergeordneten Aufgabe zählt die Entwicklung der jugendlichen Anlagen unter dem Gesichtspunkt normativer Werte wie Sitte, Religion, Sozialität und „Werte des Wahren, Guten und Schönen“ (SchOG, § 2 Abs. 1). Der Unterricht muss der

jeweiligen Entwicklungsstufe entsprechen und soll Wissen und Können vermitteln, das den Jugendlichen zu einem Beruf und zum selbsttätigen Erwerb von Bildung befähigt (vgl. SchOG, § 2 Abs. 1). Der weitere Gesetzestext birgt eine Fülle von Aufgaben und Zielen:

„Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten (sic) Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“
(SchOG, § 2 Abs. 1)

Dieser Definition der schulischen Aufgaben und Ziele unterliegen zum Großteil sozio-ökonomische Intentionen. Implikationen eines Personkonzepts von Schule könnten gegebenenfalls Ziel des „selbständigen Urteils und sozialem Verständnis“ (SchOG, § 2 Abs. 1) und der gemeinschaftlichen Teilhabe und Offenheit enthalten sein.

5.3.2.2 Schulautonomie

Gesetzlich festgehalten ist ferner ein Aspekt schulischer Autonomie, durch die eine Reihe von Möglichkeiten der Gestaltung und Schwerpunktsetzung in organisatorischen, finanziellen, personellen und pädagogischen Belangen, eröffnet wird.

Die Lehrplanautonomie setzt einen weitestgehenden Konsens innerhalb des Schulforums (Pädagogen und Pädagoginnen, Schulleitung, Elternvertretung) voraus. Die autonomen Lehrplaninhalte bedürfen keiner Genehmigung durch die Schulbehörde, müssen ihr aber zur Kenntnis gebracht werden (vgl. SchOG, § 6 Abs. 3). Seitens des Bundesministeriums müssen Freiräume in der Lehrplangestaltung zugestanden werden, sofern sie im Interesse der Schüler und Schülerinnen vertretbar sind. Zudem muss auf die Bildungsaufgabe der jeweiligen Schulart Rücksicht genommen werden (vgl. SchOG, § 6 Abs. 1). Zu den konkreten Möglichkeiten der Schulautonomie zählen eine Änderung der Stundenzahl von Gegenständen, Schaffung neuer Pflichtgegenstände (eine Abschaffung ist jedoch nicht möglich), Aufnahme von Freigegenständen in den Pool der Pflichtgegenstände, Gestaltungsfreiräume bei Freigegenständen und unverbindlichen Übungen. Der Förderunterricht kann alternativ in Kursform, geblockt oder integrativ abgehalten werden. Wichtig bleibt, dass jegliche Änderung an das Gesamtkonzept der Schule angepasst sein muss, um pädagogische Orientierung zu bieten, informativ für die

Öffentlichkeit zu sein und über das Selbstverständnis der Schule Auskunft zu geben. Die vorhandenen Ressourcen müssen dabei ebenfalls in die Überlegungen mit aufgenommen werden (vgl. SchOG, § 6 Abs. 4). Übertragen auf die Schulrealität ergeben sich innerhalb der Lehrplanautonomie für die Grundschule (und die Sonderschule) nur im Bereich der unverbindlichen Übungen Gestaltungsmöglichkeiten. Mehr Einflussmöglichkeiten ergeben sich im Bereich der Sekundarstufe I. Bei einem entsprechenden Schulkonzept sind inhaltliche Schwerpunktsetzungen und zusätzliche Pflichtgegenstände, als auch Gestaltungsmöglichkeiten bei Freigegegenständen, unverbindlichen Übungen und beim Förderunterricht möglich (vgl. BMBWK 2007: 8-18).

Die gesetzlichen Vorgaben bezüglich einer Autonomie in der Leistungsbeurteilung sind im Schulunterrichtsgesetz (SchUG) festgehalten. Eine autonome Leistungsbeurteilung beschränkt sich auf eine, neben der Ziffernnote zusätzliche verbale Beurteilung (vgl. SchUG, § 63 a Abs. 2). Dazu ist der unbedingte Mehrheitsbeschluss im Klassenforum (Eltern und Klassenlehrperson) notwendig (vgl. BMBWK 2007: 44 f.).

5.3.2.3 Personelle Aufgaben

Die personellen Aufgaben werden durch § 56; Abs. 2 des Schulunterrichtsgesetzes eingefordert. Demnach wird die Schulleitung als Vorgesetzte aller an der Schule tätigen Personen benannt, deren Aufgaben die Leitung der Schule und die Pflege interpersonaler Kontakte (Schule – Schüler und Schülerinnen – Erziehungsberechtigte), sowie Führung und Personalentwicklung sind. Qualitätsmanagement und Schul- und Unterrichtsentwicklung als pädagogische Aufgaben der Schulleitung, erfüllen ebenso die personalen Ansprüche, was für den Aufgabenbereich des Schulmanagements, worunter auch bürokratische Verwaltung zu verstehen ist, nicht vollständig zutrifft. Administrative und bürokratische Aufgaben ergeben sich auch durch Rechtsvorschriften, amtliche Weisungen und Führung der Amtsschriften (vgl. SchUG, § 56, Absatz 2 bis 4).

Das Dilemma zwischen Autonomie und Bürokratie, die ja maßgeblich durch die Gesetzgebung beeinflusst ist, relativiert die schulische Realität wieder, was im Rahmen dieser Arbeit im Diskurs der Schule als staatliche Institution bereits angesprochen wurde. Es wurde in diesem Zusammenhang auch festgestellt, dass die Bürokratie auf ein unbedingt notwendiges Maß beschränkt werden sollte, um dem Personprinzip zu entsprechen. Ebenso sollte nicht die Verwaltung einer Schule zu den zentralen Aufgaben einer Schulleitung gehören, sondern die Entwicklung pädagogischer Konzepte und deren Umsetzung, sowie personelle Aufgaben (vgl. Weigand 2004: 371ff.).

Die Hauptaufgaben der Lehrperson werden laut Schulunterrichtsgesetz mit Unterrichts- und Erziehungsarbeit definiert, in einer weiteren Differenzierung werden ihr auch administrative, leitende (z. B. Klassenvorstand) und beaufsichtigende Aufgaben zugeordnet. Außerhalb der Unterrichtstätigkeit gibt es noch Betätigungsmöglichkeiten als Kustos, Fachkoordinator, Mitglied einer Prüfungskommission und die Verpflichtung der Teilnahme an Konferenzen und Fort- und Weiterbildung (vgl. SchUG § 51, Absatz 1-3).

Die gesetzliche Lage der Lernenden legt mit § 57a des SchUG ihr Recht fest, sich im Rahmen ihrer Fähigkeiten an Unterrichtsgestaltung, Unterrichtsarbeit und Wahl der Unterrichtsmittel zu beteiligen. Der Paragraph schließt weitere demokratische Mitspracherechte mit ein. Die Möglichkeit der Mitgestaltung wird für die Lernenden im § 58 weiter ausgeführt (vgl. SchUG, § 57a, § 58, Abs. 1-4).

Eltern bzw. Erziehungsberechtigten werden im Schulunterrichtsgesetz ebenfalls berücksichtigt, weil sie über die Erziehung ihrer Kinder hinaus auch an der schulischen Entwicklung maßgeblich beteiligt sind. Zu ihren Rechten und Pflichten zählen die Unterstützung der Unterrichts- und Erziehungsarbeit und die hinreichende Ausstattung mit notwendigen Unterrichtsmitteln. Darüber hinaus sind sie auch verpflichtet, ihre Kinder in der Erfüllung des Schulbesuchs zu unterstützen. Auch Eltern und Erziehungsberechtigte haben ein Recht auf Interessensvertretung mit Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechten auf Anhörung, Information, Abgabe von Stellungnahmen, Wahl von Unterrichtsmitteln und Mitentscheidung bei drohendem oder tatsächlichem Ausschluss eines Schülers. Kooperativer Austausch zwischen Pädagogen und Pädagoginnen und Erziehungsberechtigten in Fragen der Erziehung und des Unterrichts, des Leistungsstandes, des weiteren Bildungsweges, der Schulgesundheitspflege und den Anliegen der Integration werden im § 62 eingefordert (vgl. SchUG, § 61 Abs. 1-3, § 62 Abs. 1).

5.3.3 Die Schule der Person als Modell inklusiver Schule

Der Zugang zur Thematik, die Schule der Person als Modell inklusiver Schule zu sehen, ist mit den Ergebnissen vorliegender Arbeit auch umkehrbar, indem man eine inklusive Schule als Modell einer Schule der Person auslegen könnte. An dieser Stelle sei daran erinnert, dass Inklusion idealerweise keinerlei Kategorisierung zulässt, sondern den Menschen mit seinem Recht auf Teilhabe zum Subjekt des Unterrichts macht. Ebenso wird aus Sicht der personalen Schule der oder die Lernende zum Subjekt, das selber aktiv und „Autor des eigenen Lebens“ (Weigand 2004) sein kann. Feuser (2012) misst aus Sicht der Behinderung Teilhabe an der Ermöglichung von Zugängen, Ressourcen und

unterstützenden Maßnahmen und bezeichnet die Institutionen bezüglich des Gewährens bzw. Vorenthaltens der notwendigen Ressourcen als regulierende Faktoren (vgl. Feuser 2012: 9 f.).

Wird diese Ausgangslage noch mit einem konstruktivistischen Menschenbild (und Behinderungsbegriff) (vgl. Hermes 2006) und einer personalen, pädagogischen Haltung (vgl. Schmidt 2010b) von Pädagogen und Pädagoginnen gekoppelt, ist – zumindest auf der gedanklichen Ebene – ein Fundament für beide Schulen, die personale und die inklusive Schule, geschaffen.

Da sowohl eine personale als auch eine inklusive Pädagogik von der Einzigartigkeit und Verschiedenheit des Individuums (vgl. Weigand 2004) ausgehen, und weiter noch dessen Recht auf Förderung seines Potenziales anerkennen, können beide Zugänge als Grundlage für eine „Schule für alle“ (vgl. Weilguny et al. 2011) gesehen werden. Weigands (2004) angestrebtes Ziel, nämlich die potenziell angelegten Möglichkeiten eines Menschen zu entfalten, sind gleichsam auf eine inklusive Pädagogik zu übertragen und untermauern die oben angeführten Aussagen.

Gemeinsamkeiten beider Ansätze finden sich auch in den Zielen, die Mündigkeit, Autonomie und persönliche (kognitive und soziale) Entwicklung aller Kinder und Jugendlichen anstreben und Unterricht und Bildung zum Selbstzweck der Lernenden sehen. Ist der zentrale Gedanke der Inklusion die Teilhabe des Einzelnen, so ist dies aus personaler Sicht der Selbstzweck.

Fremdsteuerung und Instrumentalisierung dürfen weder in einer inklusiven, noch in einer personalen Schule Platz finden, wenn dem Prinzip, den Lernenden in den Mittelpunkt zu stellen, entsprochen werden soll.

In der Summe scheinen sich beide Ansätze zu bedingen bzw. sich zu ergänzen. Die tatsächliche Wirksamkeit kann aber nur aus Sicht der direkt Beteiligten am Unterricht (Schüler und Schülerinnen und Pädagogen und Pädagoginnen) beurteilt werden.

5.4 Der „Bildungscampus Moosburg“ als Modell einer personalen Schule – Chancen und Grenzen

In diesem Kapitel gilt es nun zu untersuchen, welche Chancen aber auch Grenzen sich der Entwicklung am „Bildungscampus Moosburg“ durch Personalisierung eröffnen. Erneut sei darauf hingewiesen, dass vorliegende Arbeit lediglich einen theoretischen Versuch darstellt, den Personbegriff in ein Schulmodell, wie dem „Bildungscampus Moosburg“ mit hineinzudenken, zu integrieren, um von da aus über Chancen und Grenzen aber auch

mögliche Weiterentwicklungspotenziale in Bezug auf das ursprüngliche Bildungskonzept des „Bildungscampus Moosburg“ zu überlegen.

Die ersten Schritte zur Integration wurden an diesem Schulstandort schon vor mehr als 20 Jahren getätigt. Seitdem wurden in beinahe jedem Schuljahr Integrationsklassen sowohl in der Grundstufe als auch in der Sekundarstufe I geführt. Die Sonderschule, die seit jeher der Volksschule angeschlossen war, wurde bis zum gegenwärtigen Zeitpunkt ebenfalls weitergeführt. In den Kindergärten hingegen wurde die Integration behinderter Kinder erst vor wenigen Jahren relevant, als der Sonderkindergarten des benachbarten SOS-Kinderdorfes aufgelöst wurde. Im Laufe dieser Zeit konnten im Bereich Integration viele Erfahrungen gesammelt werden, die Pädagogen und Pädagoginnen erlangten ein gewisses Maß an Professionalität. Letztendlich könnte - in Orientierung an der Entwicklung an anderen integrativen Schulen in Österreich - aber auch beanstandet werden, dass sich unter anderem im Zuge der Budgetknappheit die Rahmenbedingungen verschlechterten, die Integration somit zum „Normalfall“ wurde, weil notwendige Veränderungen des Unterrichts stagnierten (vgl. Feyerer 1998: 8). Die Neuorientierung im Zusammenhang mit der Installation des „Bildungscampus Moosburg“ bietet daher die Chance zur Weiterentwicklung zur Inklusion. Als unterstützendes und grundlegendes Prinzip wird dabei die Personalisierung gesehen.

Ausgehend von der theoretischen Konstruktion des pädagogischen Konzeptes des „Bildungscampus Moosburg“ ist ein gewisses Potenzial zur personalen Schule sichtbar. Schon die Entwicklung bzw. das Bewusstmachen des Menschenbildes, von dem man im Bildungscampus zu Beginn der pädagogischen Überlegungen ausgeht, ist ein Symbol der Zentrierung auf das Kind und den Jugendlichen. Im Entwicklungsprozess, der sich an diesem Menschenbild orientiert und dem eine Ist-Stand-Analyse zugrunde gelegt wurde, wurde der zentrale Gedanke verfolgt, Schule und Lernen im Sinne der Motivation aber auch im Sinne der Vergleichbarkeit attraktiver zu gestalten. Neben den personalen Zielen soll auch dem Leistungsgedanken Raum gegeben werden.

Eine große Chance des Bildungscampus ist die Vernetzung der pädagogischen Institutionen. Der Prozess der Öffnung und des Aufeinander-Zugehens legt eine Fülle von Ressourcen frei. Diese Vernetzung bewirkt das Niederreißen von Zäunen als Grenzen – nicht nur realer, sondern auch symbolischer Natur, und hat die Ausformung eines institutionsübergreifenden Gemeinschaftsgedankens zur Folge, der nicht mehr in Mein und Dein unterscheidet, sondern gegenseitige „An-Teilnahme“ bis hin zur gegenseitigen Verantwortung bewirkt. Das Verfolgen gemeinsamer Ziele erhält dadurch eine zusätzliche Qualität. Die gemeinsame Visionsbildung und die damit verbundene Planung der Umsetzungsmöglichkeiten wirkt verbindend, motivierend und vorantreibend, wie auch das Kennenlernen der einzelnen Institutionen und der Personen, die dahinter stehen, zu

gegenseitigem Respekt und zur Anerkennung der Leistungen führt. Dies alles kann als personaler Prozess gesehen werden, der mit fortsetzender Auseinandersetzung mit den gemeinsamen Zielen und im sozialen Austausch die Personalisierung bewirken, oder sich ihr zumindest annähern könnte. Gewissermaßen könnte man es so bewerten, dass über das Person-Werden der Pädagogen und Pädagoginnen das Personprinzip verinnerlicht wird und auf nächster Stufe an die Kinder und Jugendlichen weiter gegeben werden kann. Ein umstrittener Faktor der Entwicklung des Bildungscampus Moosburg bildet die Verknüpfung mit der Kommunalpolitik. Das Lukrieren von Geldern über Förderungen unterschiedlicher Art ist unbestritten wichtig, um Schulentwicklung zu ermöglichen – und sei es nur, um Infrastruktur zu schaffen. Das alleine kann aber nicht die Pädagogik ersetzen, sie aber durch den Moment „Raum“ bzw. vermehrte Ressourcen (z. B. Ausstattung der pädagogischen Institutionen) bereichern. Reibungspunkte hinsichtlich Pädagogik und Gesellschaftspolitik ergeben sich aber vor allem in Bezug auf Veränderungsprozesse. Gemeint ist damit die Diskrepanz des zeitlichen Aufwandes von Förderansuchen und Einrichtung notwendiger Infrastruktur und der Veränderung von Geisteshaltungen und langfristig eingeschliffenen, traditionellen Berufsvorstellungen. Dies wurde im Werdegang des Bildungscampus Moosburg immer wieder als Hindernis wahrgenommen, dem nur mit Entschleunigung begegnet werden konnte. Als Nebenprodukt der gesamten Entwicklung kam es bei den Pädagogen und Pädagoginnen zu einem neuen Selbstvertrauen, das die eigenen Motivationen favorisierte und so eine Instrumentalisierung durch die Kommunalpolitik im Keim erstickte.

Als besonders wertvolle Ressource des Bildungscampus Moosburg lässt sich das „personelle Kapital“ betrachten, das sich über die Pädagogen und Pädagoginnen hinaus erstreckt. Das bereits angesprochene „neue Selbstbewusstsein“ entwickelt sich aber vor allem bei aktiv Mitgestaltenden. So wäre es im Sinne einer personalisierenden Schule wichtig, vorbildhaft zum Mitmachen einzuladen und so weitere vorhandene Ressourcen im Bereich der Pädagogen und Pädagoginnen sichtbar und nutzbar zu machen.

Dass tiefgreifende Veränderungen problemlos und widerstandslos angenommen und mitgetragen werden, ist Utopie für Schulentwicklung. Demgemäß sind auch am Bildungscampus Moosburg Widerstände vorhanden. Auch dem muss mit Entschleunigung und nach dem Motto der „kleinen Schritte“ begegnet werden, weil auch Einsprüchen und Bedenken Wert beigemessen werden muss, und sie als Gegenpol ebenso wichtig in einer guten Entwicklung sind.

Der größte Schritt in der zukünftigen Entwicklung hin zu einer personalen Schule wird aber auf ganz anderen Schauplätzen auszutragen sein. In der Annahme, dass Infrastruktur verbessert wurde, Fortbildungen absolviert wurden, die vielbesagte pädagogische Haltung in Richtung Personalisierung Formen angenommen hat, wird die

Umsetzung schließlich erst in der direkten Kooperation und Konfrontation mit den Schülern und Schülerinnen auf die Probe und unter Beweis gestellt. Als erstrebenswert, mit dem Ziel eines erfüllenden, anerkennenden und letztendlich auch produktiven Miteinanders, erscheint das Vorhaben allemal.

FAZIT

Das zentrale Interesse der vorliegenden Arbeit liegt auf der Frage, ob eine „Schule der Person“ den Anforderungen der Inklusion, die die Förderung aller Kinder und Jugendlichen einschließt, gerecht werden kann. In der Annahme, dass bereits integrative Entwicklungen durch ihre Zielrichtungen, Menschen mit Behinderung den Weg in die allgemeinen Schulen zu ebnen, humanistisch-demokratisch zu bewerten sind, erfolgte in vorliegender Arbeit eine Annäherung an den Personbegriff respektive an eine „Schule der Person“ (Weigand 2004).

Integration und ferner Inklusion wird in dieser Zusammenschau als Einlösen der Menschenrechte gesehen und gilt aktuell als bildungspolitische Antwort auf vorangegangene separierende Schulsysteme, deren Konsequenz Stigmatisierung und Exklusion waren. Der Behindertenbegriff, der schulische Integration in ihren Anfängen dominiert, bezieht sich traditionell auf psychische und physische „Schäden“, daraus entstandene „Beeinträchtigungen“ und soziale Benachteiligungen (vgl. BGStG 2006: § 3). Durch Individualisierung und Differenzierung als neue Leitprinzipien für Schule und Pädagogik seit der Jahrtausendwende (vgl. SchUG, § 31 a Abs. 1 und 2) wurde und wird versucht, Behinderungen auszugleichen und an die gesellschaftlich definierte „Normalität“ anzupassen, um so Menschen mit Behinderung die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben und der Arbeitswelt zu ermöglichen.

Erst um die Jahrtausendwende wird Behinderung nicht mehr als „Schädigung“, sondern als ein gesellschaftlich bedingtes „Behindert-werden“ betrachtet. Primär die „Disability Studies“ (Hermes 2006: 21) haben ein solch konstruktivistisches Bild von „Be-hinderung“ geprägt. Einerseits wird fehlende Integration selbst als Behinderung betrachtet, andererseits will man sich mit bloßer Eingliederung und Anpassung von Behinderten nicht begnügen, sondern fordert die aktive und vollwertig gleichberechtigte Teilnahme und Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen, politischen, kulturellen und religiösen Leben. Unter dem Aspekt der Inklusion versucht man dem gerecht zu werden. Durch vollständige Integration soll so Inklusion erreicht werden (vgl. Hermes 2006: 21-23).

Wird Inklusion ernst genommen, stößt man auf Grenzen und Widerstände. Da Inklusion nicht mehr nach Beeinträchtigungen und/oder Begabungen differenziert, ist auch die Notwendigkeit einer eigenständigen Sonderpädagogik und mit ihr der Berufsstand der Sonderpädagogen und -pädagoginnen fraglich. Die Dekategorisierung inkludiert potenzielle Probleme hinsichtlich des Verzichts auf Schubladendenken. Dadurch könnten therapeutische Interventionen, zusätzliche Hilfen oder finanzielle und personelle Ressourcen schwerer zugänglich werden (vgl. Biewer & Fasching 2012: 135-142).

Da neben Integration von Menschen mit Behinderung – einschließlich der Menschen mit schwerer Behinderung - die Begabtenförderung als Teildiskurs der Inklusion verstanden werden kann, wird die Sinnhaftigkeit und Effizienz eines inklusiven Schulsystems von vielen bezweifelt, vor allem aus ökonomischer und somit leistungszentrierter Perspektive. Es werden Befürchtungen laut, der gerechten Schulbildung nicht mehr entsprechen zu können (vgl. Wocken 2010: 1-5).

Die trotz aller Widerstände positive Entwicklung der Begabungs- und Begabtenförderung im Kontext der Inklusionsbestrebungen in Österreich gründet sich auf dem Umdenken von defizitorientierter zu stärkenorientierter Förderung und führte zu einer Distanzierung vom Elitgedanken. Begabungsförderung betrifft nun alle Kinder und schließt Begabtenförderung mit ein, womit dem Inklusionsgedanken entsprochen wird (vgl. Oswald & Weilguny 2005: 7-11).

Inklusion und Begabungs- und Begabtenförderung wurden im Rahmen der österreichischen Schulreform breit diskutiert und wurden letztendlich als Bildungsprinzipien gesetzlich festgehalten. Wie weit die praktische Umsetzung aber tatsächlich erfolgt, hängt nicht nur von den „top-down“-initiierten Bestimmungen ab, sondern vor allem von den Maßnahmen, die an der Basis, d. h. in den Schulen gesetzt werden. Somit wird den Pädagogen und Pädagoginnen eine ausschlaggebende Rolle zugestanden, die als große Herausforderung gesehen werden muss. Auch gemessen an den Bildungsstandards, die nicht mehr optimale Anhäufung von Wissen, sondern Entwicklung von Kompetenzen verfolgen, muss sich die Lehrperson zu den Lernenden auf Augenhöhe in Beziehung setzen.

Der Paradigmenwechsel hin zu einer „Schule der Person“ (Weigand 2004) kann als Möglichkeit verstanden werden, den Menschen in seinem Wesen, in seiner Person wahrzunehmen und ihn ins Zentrum pädagogischer Überlegungen zu stellen. Damit werden Kategorisierungen in Richtung Behinderung oder Begabung und Befürchtungen hinsichtlich möglicher wirtschaftlicher Ineffizienz hinfällig.

In der historischen Entwicklung des Schulwesens kann allerdings das enge Wechselspiel zwischen Bildung und Staat (oder auch Kirche), also das vereinnahmende Einwirken des Systems auf das Individuum, die Person, nicht bestritten werden. Die tatsächlich freie Entwicklung der Person, mit dem eigentlichen Ziel der Entfaltung von Persönlichkeit und Begabungen, ohne im Endeffekt Staat oder Kirche entsprechen zu müssen, ist in all den dieser Arbeit zugrunde liegenden historischen Ansätzen nicht zu finden, wie das in Kapitel 4.2 versucht wird, darzustellen.

Wie weit kann oder soll sich die Person aber dem System entziehen? Ist es prinzipiell verwerflich, das Ideal einer Gesellschaft mit Hilfe der Bildung auszuprägen und zu vermitteln? Dies mögen zwar folgerichtige Fragen sein, die jedoch nicht die Problematik

der gegenwärtigen Bildungs- und Schulsituation widerspiegeln, sondern nur im gesamtgeschichtlichen Zusammenhang betrachtet werden können. Gewissermaßen ist jeder Zeit sein Menschenbild und seine Pädagogik zuzuschreiben. Teile, Ideen oder Ansätze aus der Pädagogik einer Epoche zu extrahieren und in ein späteres Pädagogikkonzept zu integrieren, wäre zu wenig und noch nicht zielführend, da sie einem mehrschichtigen System entnommen wäre, das aller Wahrscheinlichkeit nach nicht kompatibel mit dem neuen System wäre. So könnte beispielsweise jeder Pädagoge und jede Pädagogin mit berechtigter Absicht Übungen aus der Montessori-Pädagogik in seinen Unterricht einbauen, trotzdem wäre die bloße Anwendung nicht mit dem reformpädagogischen Unterricht im Sinne Montessoris gleichzusetzen. Damit soll auf die verinnerlichte pädagogische Haltung der Lehrenden (vgl. Schmid 2010b) verwiesen werden, die ein entsprechendes Menschenbild beinhaltet, das sich in der Interaktion mit den Schülern und Schülerinnen widerspiegelt.

Der Personbegriff selbst – wie er im Kontext vorliegender Arbeit verstanden wird - entsteht aus dem Verständnis heraus, dass der Mensch als einzigartiges Wesen im Kontext seiner Beziehungen aktiv an der Gestaltung seines Lebens mitwirken kann. Der Einzelne wird so zum „Autor seines Lebens“, wie es Weigand (2004) treffend beschreibt, und ist mit Vernunft, Freiheit und Sprache ausgezeichnet. Für die Schule ist das der Auftrag, Lernende nach ihren individuellen Fähigkeiten dabei zu unterstützen, sich im Dialog und mittels Kommunikation Wissen anzueignen aber auch kritisch zu reflektieren, und sich in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Umwelt zu eigenständigen und selbstverantwortlichen Menschen zu entwickeln. In seiner Eigenständigkeit und Verantwortlichkeit und unter dem Aspekt der Freiheit wird er schließlich zum wertvollen Mitglied einer Gemeinschaft. Instrumentalisierung, die den Menschen zu Dienern einer Ideologie, Politik oder Religion macht, oder Fremdsteuerung, die ihn als Objekt betrachtet, sind in der Konsequenz unter dem Aspekt der Personalisierung nicht nur widerstrebend, sondern ausgeschaltet.

Eine „Schule der Person“ (Weigand 2004) entspricht ebenso inklusiven Ansprüchen, weil sie von der Normalität der Heterogenität ausgeht und in jedem Menschen Begabungen sieht, egal in welcher Ausprägung oder welcher Dimension. Um den personalen Ansatz aber in der Pädagogik aufzunehmen bzw. zu berücksichtigen, und ihn schließlich auch in der Schulpraxis umzusetzen, bedarf es grundlegender struktureller aber auch individueller Veränderungen. Für die Pädagogen und Pädagoginnen, die unmittelbar Beteiligte und Gestalter und Gestalterinnen sind, bedeutet das, ihr Selbstverständnis neu zu überdenken und ihre Rolle als Lehrperson neu zu definieren. Personale Pädagogik ist zu einem großen Teil mit Beziehungsarbeit zu beschreiben, die durch Wertschätzung und Respekt dem anvertrauten Kind oder Jugendlichen gegenüber geprägt ist. Die Lehrperson setzt

sich zum Ziel, die ihr Anvertrauten in der personalen Entwicklung zu unterstützen, was bedeutet, dass individuelle Begabungen wahrgenommen, gestärkt und gefördert werden, indem sich die Lehrperson durch das Schaffen optimaler Rahmenbedingungen in den Lernprozess einbringt und durch Wertschätzung und Respekt auch die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden positiv beeinflusst.

Inklusion und Personalisierung könnten schließlich als zwei sich zusammenfügende Prinzipien gedeutet werden, die in ihrer theoretischen Konzeptionierung eine „Schule für alle“, wie sie oftmals gefordert wird, ermöglichen würden. Eine Realisierung im großen Rahmen ist aber nicht als alleinige Aufgabe der Pädagogen und Pädagoginnen zu sehen, sondern ist auch der Auftrag an die Gesellschaft und Politik. Ein grundsätzliches Umdenken wäre gefordert: Einerseits in der Gesellschaft, durch Implementierung eines konstruktivistischen Menschenbildes, und andererseits in der Politik, durch Zugeständnisse finanzieller und struktureller Art. Eine Wertschöpfung, die zwar nicht primäres Ziel einer personalen Schule ist, wäre zur Beruhigung leistungsverschiebener Menschen langfristig trotzdem gegeben.

Trotz all der theoretischen Auseinandersetzungen mit Personalisierung, respektive einer „Schule der Person“, muss wiederholt darauf hingewiesen werden, dass es sich bei dieser theoretischen Konzipierung wohl um einen neuen Zugang zu Bildung und Unterricht handelt, nicht aber um ein methodisch-didaktisches Konzept oder Unterrichtsmittel. Es kann auch nicht organisatorisch-strukturelle Maßnahmen ersetzen. Darin kann die Schwäche dieses Ansatzes gesehen werden, denn letztendlich hängt Personalisierung maßgeblich von der Person des Lehrenden und seiner pädagogischen Haltung ab und ist in seiner prinzipiellen Einstellung zum (lernenden) Menschen begründet. Diese pädagogische Haltung kann weder erlernt, noch verordnet werden.

Resultierend aus den gewonnen Erkenntnissen vorliegender Arbeit könnten folgende Thesen aufgestellt werden: Wird ein Mensch mit seinen Begabungen erkannt, kann er sie folglich auch entfalten und entwickeln, dann kann er daran wachsen – wenn er zeitgleich auch in seiner Persönlichkeit gestärkt wird. Erlebt sich der Einzelne zudem als Teil einer Gesellschaft, liegt es folglich in seinem natürlichen und freiwilligen Bestreben, sich und seine Ressourcen wieder der Gesellschaft zuzuführen, mit dem grundlegenden Unterschied, sich nicht als Werkzeug oder Mittel zum Zweck, sondern als gestaltendes Mitglied wahrzunehmen.

Im Anschluss an die Diskurse zur Integration, Inklusion und Personalisierung, wird der „Bildungscampus Moosburg“ daraufhin analysiert, ob dem personalen Ansatz im Entwicklungskonzept Raum geboten werden kann.

Einmal mehr ging die Initiative zur Veränderung am genannten Bildungsstandort von Eltern aus, die eine qualitätsvolle Nachmittagsbetreuung für Kinder forderten. Diese

grundlegende Forderung führte zu institutionsübergreifenden Initiativen, die mit Unterstützung der Kommunalpolitik eine optimale Bildung und Betreuung der Kinder und Jugendlichen anvisierten.

Das Wissen um das soziale Kapital der Kinder bestärkte die Bestrebungen vor allem seitens der Kommune. Investition in Kinder sei auch Zukunftsinvestition. Es kann als Meilenstein in der Entwicklung des Bildungscampus Moosburg gesehen werden, dass die Pädagogen und Pädagoginnen erstens den Mut zu gravierenden Veränderungen aufbrachten und zweitens – nach der „Philosophie der kleinen Schritte“ - die pädagogische Entwicklung des Bildungscampus zu ihrer zentralen Aufgabe ernannten. Im Zusammenschluss aller pädagogischen Institutionen eröffnen sich dadurch neue und wertvolle Ressourcen, aber auch personale Kräfte, die bei konstanter Weiterentwicklung tatsächlich den Weg für eine personale Schule bereiten könnten. Dabei geht es nicht um Realitätsverweigerung, indem die tatsächlich vorhandenen Ressourcen und Rahmenbedingungen ignoriert werden, oder um Sozialromantik, indem man sich mit einer personalen Schule bereits „personalisierte“ Schüler und Schülerinnen erwarten könnte, sondern um eine Vision, die einmal gedacht, sich festsetzt und mit Hilfe ambitionierter und innovativer Menschen in bereits genannten „kleinen Schritten“ verwirklicht wird.

7 LITERATUR

Altrichter, H. et al. (2009): Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2.

Altrichter, H., Feyerer, E. (2011): Auf dem Weg zu einem inklusiven Schulsystem? Die Umsetzung der UN-Konvention in Österreich aus der Sicht der Governance-Perspektive. In: Zeitschrift für Inklusion, Nr. 4.

Baierl, A., Kaindl, M. (2011): Kinderbetreuung in Österreich. Rechtliche Bestimmungen und die reale Betreuungssituation. Working Paper Nr. 77. Wien: Österreichisches Institut für Familienforschung.

Baumann, P. (2000): Die Autonomie der Person. Paderborn: Mentis. In: Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

Bernitzke, F. (2011): Heil- und Sonderpädagogik. Grundlagen. Lebenswelten beeinträchtigter Menschen. Sonderpädagogische Arbeitsfelder. Köln: Bildungsverlag Eins.

Biewer, G., Fasching, H. (2012): Von der Förderschule zum inklusiven Bildungssystem – die Perspektive der Schulentwicklung. In: Heimlich, U., Kahlert, J. (Hrsg.) (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer.

Boban I., Hinz, A. (2004): Qualität des Gemeinsamen Unterrichts (weiter-)entwickeln – Inklusion. In: Behinderte 4/5/2003, 2-13.

Böhm, W. (1997b): Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Gesammelte Aufsätze. Hg. U. eingel. V. A. Lischewski. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. In: Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

Bohnsack, F. (2008): Schule – Verlust oder Stärkung der Person? Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Bruneforth, M., Herzog-Punzenberger, B., Lassnigg, L. (Hrsg.)(2013): Nationaler Bildungsbericht Österreich 2012. Indikatoren und Themen im Überblick. Graz: Leykam

Duden (2011): Die deutsche Rechtschreibung. Band 1, 25. Auflage. Mannheim/Zürich: Dudenverlag.

Eder, F. (2009): Die Schule der 10- bis 14-Jährigen als Angelpunkt der Diskussion um Struktur und Qualität des Schulsystems. In: Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2.

Eller-Rüttgardt, S. L. (2012): Geschichte der heil- und sonderpädagogischen Institutionen im schulischen Bereich. In: Heimlich, U., Kahlert, J. (Hrsg.): Inklusion in Schule und Unterricht. Wege zur Bildung für alle. Stuttgart: Kohlhammer Verlag.

Engfer, M. (2012): Der Schatten meines Lebens. Köln: Pasculla Verlag.

Feuser, G. (2012): Eine zukunftsfähige „Inklusive Bildung“ – keine Sache der Beliebigkeit. Vortrag im Rahmen eines durch den Landesverband Bremen zur Frage der Inklusion und der damit verbundenen Entwicklungen in Bremen im Konsul-Hackfeld-Haus veranstalteten Forums vom 06. Juni 2012.

[http://www.georg-](http://www.georg-feuser.com/conpresso/data/Feuser_G_Zukunftsf%C3%A4hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf)

[feuser.com/conpresso/ data/Feuser G. Zukunftsfähige Inklusive Bildung HB 06 06 2012.pdf](http://www.georg-feuser.com/conpresso/data/Feuser_G_Zukunftsf%C3%A4hige_Inklusive_Bildung_HB_06_06_2012.pdf)

(Zugriff: 12.08.2013)

Feyerer, E. (1998): Schulische Integration in Österreich. Auszug. In: Feyerer, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck/Wien: Studienverlag.

http://www.ph-ooe.at/iip/FeyererE/Auszug_Behindern_Behinderte.pdf

(Zugriff: 12.09.2013)

Feyrer, E. (2009): Qualität in der Sonderpädagogik: Rahmenbedingungen für eine verbesserte Erziehung, Bildung und Unterrichtung von Schüler/innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.

Hackl, A. (2011): Schule personalisieren. Ein Plädoyer für eine neue Schulkultur. In: Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Nr. 3, S. 39 – 48.

Harder, B. (2012): Systemische Begabungsförderung – Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen. Vortrag bei den 13. ECHA-Österreich Tagen in Linz am 19.04.2012.

[http://www.ph-](http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/tagungen/veranstaltungen_2012/Echa_Tagung/Harder%20-%20Systemische%20Begabungsfoerderung%202012-04-19.pdf)

[ooe.at/fileadmin/Daten PHOOE/tagungen/veranstaltungen_2012/Echa Tagung/Harder%20-%20Systemische%20Begabungsfoerderung%202012-04-19.pdf](http://www.ph-ooe.at/fileadmin/Daten_PHOOE/tagungen/veranstaltungen_2012/Echa_Tagung/Harder%20-%20Systemische%20Begabungsfoerderung%202012-04-19.pdf)

(Zugriff: 20. 04. 2013)

Haslauer, H. (2010): Das Schulwesen in Österreich: Historischer Überblick mit besonderer Betrachtung der Mädchenerziehung und der Veränderungen im Nationalsozialismus. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.

Heimlich, U.; Kahlert, J. (2012): Inklusion in Schule und Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer.

Hermes, G. (2006): Der Wissenschaftsansatz Disability Studies – neue Erkenntnisgewinne über Behinderung? In: Hermes, G. & Rohrman, E. (Hrsg.): Nichts über uns – ohne uns. Disability Studies als neuer Ansatz emanzipatorischer und interdisziplinärer Ansatz der Forschung über Behinderung. Neu Ulm: AG Spak Verlag, 15-30.

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion. Terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53, 354-361.

Hoyningen-Süess, U. (1998): Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem? In: Hoyningen-Süess, U. & Lienhard, P. (Hrsg.): Hochbegabung als sonderpädagogisches Problem. Luzern: Verlag SZH, 11-20.

IPEGE (Hrsg.) (2009): Professionelle Begabtenförderung. Empfehlungen zur Qualifizierung von Fachkräften in der Begabtenförderung. Eigenverlag: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung (özb), Salzburg.

Jenewein, K. M. (1997): Stigma-Management. Fallstudien zur biographischen Identität von ehemaligen Sonderschülern. Diplomarbeit.

<http://bidok.uibk.ac.at/library/jenewein-stigma.html> (Zugriff: 01.08.2013)

Katzenbach, D., Schnell, I. (2012): Strukturelle Voraussetzungen inklusiver Bildung. In: Moser, V. (Hrsg.) (2012): Die inklusive Schule. Standards für die Umsetzung. Stuttgart: Kohlhammer.

Kempter, U. (2012): Das Wahrnehmen der Person als Voraussetzung für Lernen. Unterlagen zum Masterstudiengang Gifted Education an der Donau Universität Krems.

Kleve, H. (2005): Inklusion und Exklusion. Drei einführende Texte.

http://sozialwesen.fh-potsdam.de/uploads/media/Inklusion_und_Exklusion.pdf

Zugriff: 19.07.2013)

Klinger, A., Straihammer, R. (Hrsg.) (2003): Hochbegabung. Information für Lehrer. NÖ Landesakademie. Bereich Zukunft und Entwicklung. Krems: Malek Druck GmbH.

Kobusch, T. (1997): Die Entdeckung der Person. Metaphysik der Freiheit und modernes Menschenbild. Freiburg: Herder, 1993, 2., durchgesehene und erweiterte Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. In: Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

Krautz, J. (2010): Die Kompetenz des homo oeconomicus. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Heft 3, 332 – 345.

Locke, J. (1962): Über den menschlichen Verstand. Ausgabe in zwei Bänden. Berlin: Akademie-Verlag. In: Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

Müller-Oppliger, V. (2010): Co-Kognitive Einstellungen und Fähigkeiten als Grundlage zur Selbstgestaltung und als soziales Kapital. Referat am Kongress des özbf vom 5. November 2010, Salzburg.

http://www.begabungsforderung.com/documents/co-kognitive_kompetenzen_zur_selbstgestaltung_und_als_soziales_kapital_mueller-oppliger_victor_salzburg_2010.pdf

(Zugriff: 05.08.2013)

Opp G. et al. (2004): Sonderschulen – integrative Beschulung. In: Helsper, W., Böhme, J. (Hrsg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften (2008), 341-361.

Oswald, F. (2002): Begabtenförderung in der Schule. Wien: Facultas Verlag.

Oswald, F., Weilguny, W. M. (2005): Schulentwicklung durch Begabungs- und Begabtenförderung. Impulse zu einer begabungsfreundlichen Lernkultur. Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung. özbf Salzburg.

Preissegger, I. (2011): Umsetzungskonzept Bildungscampus Moosburg. Dokumentation. Trigon Entwicklungsberatung Klagenfurt.

Preissegger, I. (2013): Innovationsprozesse am Bildungsstandort Moosburg. Dokumentation des Innovationsprozesses am Bildungscampus Moosburg. Trigon Entwicklungsberatung Klagenfurt.

http://www.trigon.at/mediathek/pdf/downloads/02_strategie_innovation/BildungscampusMoosburgArtikelNEU.pdf

(Zugriff: 01.08.2013)

Prengel, A. (2005): Heterogenität in der Bildung – Rückblick und Ausblick. In: Bräu, K. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit, 19-35.

Preuß, B. (2012): Hochbegabung, Begabung und Inklusion. Schulische Entwicklung im Mehrebenensystem. Wiesbaden: Springer VS.

Puschke, M. (2005): Die Internationale Klassifikation von Behinderung der Weltgesundheitsorganisation. In: Weiberzeit, Zeitung des Projektes „Politische Interessensvertretung behinderter Frauen“ des Weibernetz e. V. Ausgabe Nr. 07, April 2005, 4-5.

Renzulli J. S., Reis Sally M., Stedtnitz U. (2001): Das schulische Enrichment Modell SEM. Begabungsförderung ohne Elitebildung. Aarau: Sauerländer Verlag.

Rutte, V. (1996): Zur Situation der schulischen Integration in Österreich. Referat am 11. Österreichischen Symposium für die Integration behinderter Menschen „Es ist normal, verschieden zu sein“. Innsbruck, 6. – 8. Juni 1996.

<http://bidok.uibk.ac.at/library/rutte-situation.html>

(Zugriff: 20.07.2013)

Rutte, V. (1998): Schulische Integration in Österreich. Referat auf der Tagung: "Wie kann die Integration behinderter Personen gefördert werden?", Münsingen (Schweiz), 1998.

<http://info-h.org/d/oesterreich.htm>

(Zugriff: 20.07.2013)

Schmid, G. (2010a): Von der Individualisierung zur Personalisierung. in: Das Wort, Nr.3/2010, S. 6-9.

Schmid, G. (2010b): Die Personalisierung des Lernens – eine pädagogische Haltung.

[http://www.ewib.at/fileadmin/ewib.at/materialien/2010-05-11-](http://www.ewib.at/fileadmin/ewib.at/materialien/2010-05-11-Personalisierung_des_Lernens.pdf)

[Personalisierung_des_Lernens.pdf](http://www.ewib.at/fileadmin/ewib.at/materialien/2010-05-11-Personalisierung_des_Lernens.pdf)

(Zugriff: 20. 04. 2013)

Schmid, G. (2011a): Begabungsförderung als pädagogische Haltung und Katalysator für Schulentwicklung (Vortrag, gehalten im Bildungshaus St. Virgil in Salzburg im Jänner 2011).

Schmid, G. (2011b): „Schule der Person“ – vom Potenzial zur Performanz. Text eines Vortrags, gehalten am 15. 11. 2011.

[http://www.ewib.at/fileadmin/ewib.at/materialien/Schule_der_Person-](http://www.ewib.at/fileadmin/ewib.at/materialien/Schule_der_Person-vom_Potential_zur_Performanz.pdf)
[vom_Potential_zur_Performanz.pdf](http://www.ewib.at/fileadmin/ewib.at/materialien/Schule_der_Person-vom_Potential_zur_Performanz.pdf)

(Zugriff: 16. 05. 2013)

Schmid, G. (2012): Vom System der Schule zur Person des Schülers. Gastkommentar. In.: www.Andreas-Unterberger.at

(Zugriff: 19.07.2013)

Schweidler, W. (1994): Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der Ersten Philosophie. Freiburg, München: Karl Alber Verlag. In: Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

Schweidler, W. (2011): Der Personbegriff aus Sicht der Philosophie. Zur Aktualität des Personbegriffs. In: Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung. Nr. 3, S. 26 – 31.

Schwerdt, U. (2005): Impulse der Integrationspädagogik für die Heterogenitätsdebatte. In: Bräu, K. (Hrsg.): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster: Lit (2005) S. 95-112.

Spaemann, R. (1996): Personen. Versuche über den Unterschied zwischen „etwas“ und „jemand“. Stuttgart: Klett-Cotta Verlag. In: Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

Stamm, M. (1999): Begabungsförderung in der Volksschule – Umgang mit Heterogenität. Trendbericht Nr. 2. Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung SKBF.

Stedtnitz, U. (): Mythos Begabung. Vom Potenzial zum Erfolg.

Waldschmidt, A. (2005): Disability Studies: Individuelles, soziales und/oder kulturelles Modell von Behinderung? In: Psychologie und Gesellschaftskritik 01/2005, 9-31.

Weigand, G. (2004): Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg: Ergon.

Weigand, G. (2011): Person und Begabung. In: Karg-Heft 3, S. 32 – 38.

Weilguny, W. et al. (2011): Weißbuch. Begabungs- und Exzellenzförderung. Eigenverlag: Österreichisches Zentrum für Begabtenförderung und Begabungsforschung, Salzburg.

Wocken, H. (2009): Inklusion & Integration. Ein Versuch, die Integration vor der Abwertung und die Inklusion vor Träumereien zu bewahren. Manuskript seines Beitrages bei der Integrationsforscher/innen-Tagung in Frankfurt.

<http://www.hans-wocken.de/aktuell.htm>

(Zugriff: 19.07.2013)

Wocken, H. (2010): Über Widersacher der Inklusion und ihre Gegenreden. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, (2010) 23, S. 25-27.

Wolfer, M. (2010): Diagnostische Pädagogik als Grundlage für die (innere) Differenzierung zwischen Lernbehinderung und Hochbegabung. Berlin: Logos Verlag.

Wolzfeld, Ch. (2013): Schulentwicklung zwischen Person und System. In: Gesprächspsychotherapie und Personzentrierte Beratung. Schwerpunktthema: Personzentrierte Arbeit in der Schule. Köln: GwG-Verlag.

Ziegler, A. (2005): Hochbegabte und Begabungsförderung. In: Tippelt, R., Schmidt, B. (Hrsg.) (2010): Handbuch Bildungsforschung, 3. Durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Ziegler, A. (2009): „Ganzheitliche Förderung“ umfasst mehr als nur die Person: Aktiotop- und Soziotopförderung. In: Heilpädagogik online 02/09, 5 – 34.

Ziegler, A.; Stöger, H. (2009): Begabungsförderung aus einer systemischen Perspektive. In: Journal für Begabtenförderung, 2, S. 4 – 31.

Linkliste

Bmukk 2013

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/index.xml> (Zugriff: 20.07.2013)

Zahlenspiegel 2012. Statistiken im Bereich Schule und Erwachsenenbildung in Österreich.

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/24416/zahlenspiegel_2012.pdf (Zugriff: 20.07.2013)

Zahlenspiegel 2007.

<http://pubshop.bmukk.gv.at/ergebnis.aspx?page=1> (Zugriff: 20.07.2013)

<http://www.cisonline.at/index.php?id=10&L=de> (Zugriff: 20.07.2013)

Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen

http://www.bmask.gv.at/cms/site/attachments/2/5/8/CH2218/CMS1314697554749/konv_t_x_t_dt_bgbl.pdf (Zugriff: 20.07.2013)

<http://de.wikipedia.org/wiki/Behinderung> (Zugriff: 29.07.2013)

Bizeps (2008). Bundes-Behindertengleichstellungsgesetz.

<http://www.bizeps.or.at/gleichstellung/rechte/bgstg.php> (Zugriff: 29.07.2013)

<http://www.disability-studies-deutschland.de/dsd.php> (Zugriff: 29.07.2013)

Grundsatzterlass zur Begabtenförderung 2009

http://www.bmukk.gv.at/ministerium/rs/2009_16.xml (Zugriff: 29.07.2013)

Längsschnitt der österreichischen Schulgeschichte

http://www.politischebildung.com/pdfs/ecker_aw.pdf (Zugriff: 30.07.2013)

Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse

<http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> (Zugriff: 30.07.2013)

Charlotte Bühler Institut (2011): Qualitätsprogramm für (Hoch-)Begabtenförderung und (Hoch-)Begabungsforschung am Beispiel elementarer Bildungseinrichtungen.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/21665/qualitaetsprogramm.pdf> (Zugriff: 30.07.2013)

Begriffsbestimmungen

<http://www.schmidt-salomon.de/erk6.htm> (Zugriff: 01.08.2013)

UNESCO (2010): Die Salamanca Erklärung und der Aktionsrahmen zur Pädagogik für besondere Bedürfnisse.

<http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> (Zugriff: 01.08.2013)

SQA – Schulqualität Allgemeinbildung

<http://www.sqa.at/course/view.php?id=79> (Zugriff: 01.08.2013)

Förderbedarf. Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009, Band 2. Bundesinstitut Bildungsforschung, Innovation & Entwicklung des österreichischen Schulwesens.

<https://www.bifie.at/buch/1024/4> (Zugriff: 03.08.2013)

Charlotte Bühler Institut (2009): Bundesländerübergreifender BildungsRahmenPlan für elementare Bildungseinrichtungen in Österreich.

<http://www.bmukk.gv.at/medienpool/18698/bildungsrahmenplan.pdf> (Zugriff: 05.08.2013)

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (2013): Die Neue Mittelschule. Wien.
http://www.neuemittelschule.at/fileadmin/user_upload/pdfs/folder2014.pdf
(Zugriff: 12.08.2013)

Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2007): Informationsblätter zum Schulrecht. Teil 4: Schulautonomie. Letzte Änderung: 03.08.2007.
http://www.bmukk.gv.at/schulen/recht/info/Schulrecht_Allgemeines1623.xml
(Zugriff: 18.08.2013)

Bundesinstitut für Bildungsforschung, Innovation und Entwicklung (Bifie) 2011-2013:
Bildungsstandards
<https://www.bifie.at/bildungsstandards> (Zugriff: 16.09.2013)