

Eine Schule für alle durch Integration zur inklusiven Schule! ¹

GEORG FEUSER

1. Zur Problemlage und zur Orientierung

Durch die unsägliche Zersplitterung des gesamten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems, die durch seine Ausgrenzungs- und Selektionspraxen bedient wird, die, wie sämtliche OECD-Studien zeigen, die soziale Zugehörigkeit und das damit verbundene Ansehen von Kindern und ihren Eltern in unserer individuellen wie kulturspezifisch-kollektiven Wahrnehmung widerspiegelt, hinter der selbst das in unserem Schulsystem nahezu geheiligte Leistungsprinzip zurücktritt, denn Schulleistungen sind für den Bildungsgang eines Schülers relativ gegenüber seiner sozialen Zugehörigkeit, sind wir von einer Schule für alle und was sich mit dem zum Mythos stilisierten Begriff der Inklusion verbindet, der geradezu inflationär und jeder mit ihm verknüpften Bedeutung entflochten, gebraucht wird, noch sehr weit entfernt. Es geht um eine „Allgemeine Pädagogik“, die verstanden hat, dass Lernen stets ein individueller Prozess im Feld der »nächsten Zone der Entwicklung« (Vygotskij) eines Menschen ist, der aber nur in sozial-kooperativen Verhältnissen des handelnden Miteinanders, das in arbeitsteiliger Weise ein gemeinsames Ziel oder Produkt anstrebt und notwendigerweise unterschiedliche Kompetenzen der Kooperationspartner, also Heterogenität erfordert, zu realisieren ist. Es geht didaktisch um die »Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand« und dessen entwicklungsnebenebezogene Individualisierung, die die erforderliche innere Differenzierung ermöglicht. Altersgemischtes Lernen ist diesem Verständnis ein selbstverständliches Erfordernis und damit auch die Organisation des schulischen Unterrichts in jahrgangsübergreifenden bzw. Mehrstufenklassen. Die Kollegin Ingrid Teufel von der Lerngemeinschaft Wien 15 in der öffentlichen Volksschule am Friedrichsplatz in Wien bringt dieses Erfordernis auf eine so einfache wie höchst zutreffende Formel. In einem von der Arbeitsgemeinschaft Wiener Reformpädagogischer Mehrstufenklassen erstellten und vom Stadtschulrat Wien anlässlich der schon zehn Jahre überstreichenden Entwicklung dieses Reformmodells herausgegebenen Schrift schreibt sie: „Je unterschiedlicher wir sind, umso mehr können wir voneinander lernen“ (Stadtschulrat Wien 2008, S. 152). Ihre Klasse umfasst 76 Schüler und Schülerinnen mit und ohne Behinderungen bzw. Migrationshintergrund von der 1. bis zur 8. Schulstufe. Inzwischen sind die Entwicklungen in Wien diesbezüglich im 12. Jahr und es gibt über 70 integrative Mehrstufenklassen.

Eine Schule für alle lässt sich als eine Lernstätte beschreiben, der jedes Kind und jeder Jugendliche unabhängig von Art und Schweregrad einer Behinderung oder eines Migrationshintergrundes und jenseits anderer klassifizierbarer Merkmale willkommen ist und der das Bemühen um die Ermöglichung einer die Entwicklung der Schülerschaft stimulierenden und voranbringenden Unterrichts oberstes Gebot ist, wie es die nächste Folie stilisiert verdeutlicht.

Eine solche Schule wird mit tausend Wenn und Aber der Lehrer- und Elternschaft versehen, administrativ nicht hinreichend unterstützt und politisch nicht wirklich gewollt. In der Folge bleibt das darauf bezogene Verständnis von Unterricht marginal und den alten Vorstellungen verpflichtet, die segregationskompetent aber nicht integrationskompetent sind, so dass der praktizierte Unterricht schon an minimalen Graden von Heterogenität der Gemeinschaft der Lernenden scheitert. Die Versuche, durch eine ganze Maschinerie an diagnostischer und leistungsbewertender Akrobatik über klassifikatorische Zuschreibungen für irgend etwas, das es zu lernen gilt, homogene Gruppen zu schaffen, kann nur einer schon als krankhaft anmutenden Unterwerfung der gesamten diagnostischen Apparatur bis hin zur strikten Jahrgangsorientierung der Bildung von Schulklassen unter die Herrschaft gesellschaftlicher Separationstendenzen angesehen werden. Solches wie auch die Notengebung, »blaue Briefe«, das Sitzenbleiben, der Verweis in die Sonderschule u.a.m. sind herrschaftsförmige Ordnungsmittel, die mit menschlichem Lernen

¹ Vortrag im Rahmen des 19. Treffens schweizerischer Mehrklassenlehrkräfte des Dachverbandes Schweizer Lehrerinnen und Lehrer (LCH) am 24./25. Okt. 2009 in Büttenhardt SH

essentiell nichts zu tun haben. Die Heterogenität menschlicher Lerngemeinschaften ist allein schon durch die biologische Einmaligkeit und die sozialisatorische und auch kulturelle Verschiedenheit der Menschen etwas derart Allgemeines, dass es mich geradezu erschreckt, dass heute vor allem im Bereich der Pädagogik ein solcher Tanz um die Banalität der Heterogenität aufgeführt wird. Dass Kontinente in wenigen Stunden erreichbar sind und Menschen unterschiedlichster Kulturen, Sprachen, Religionen und Volksgruppen und was man sonst noch auflisten kann, zusammenkommen, sollte uns - was immer im Einzelnen von der Globalisierung zu halten ist - als Lehrpersonen doch angesichts der Menschheitsfragen, die auf dem winzig klein gewordenen Planet Erde um unserer Überlebensmöglichkeiten willen zu lösen sind und von keiner Gesellschaft ohne Kooperation mit anderen gelöst werden können und schon gar nicht in nationalen Grenzen, an die sich nicht einmal der unbelehrbare Wind hält, doch erfreuen und nicht zur Last werden. Dass Menschen ihrer Evolution folgend Kulturen und Sprachen schaffen, durch die allein sie Menschen und nicht nur Säugetiere sind, sollte auch der Pädagogik in handlungsrelevanter Weise erkenntnismässig zugänglich sein.

Fokussieren wir den Blick wieder auf die Frage der Integration. »Des Pudels Kern« der Integration wird, wie angedeutet, noch immer in der Relation von Kindern und Schülern mit und ohne Behinderung und Migrationshintergrund gesehen und durch die additive Hereinnahme sonderpädagogischer Kompetenzen in die Regelschule zu bewerkstelligen versucht, ohne dass sich diese in ihren Inhalts-, Methoden- und Organisationsformen selbst grundlegend ändert. Integration bezogen auf »eine Schule für alle« und einen entsprechenden Unterricht ist primär eine Frage der Didaktik und folglich die einer inneren, strukturverändernden Schulreform. Dass trotz eines demokratisch verfassten Gesellschafts- und Staatssystems ein auf Ausgrenzung und Separation setzendes Bildungssystem als Garant der Reproduktion der gesellschaftlichen Produktivkräfte und der Kultur bewertet wird, wird nicht als Widerspruch erfahren. Eben so wenig empört, dass der Selektionsprozess in den Bildungslandschaften, wie angedeutet, auf den Sozialstatus der Lernenden und einen Migrationshintergrund bezogen ist, was im Grunde einem gesellschaftlichen Skandal gleich kommt, der im Sinne einer zynischen political correctness noch mit dem Begriff der Wahrung der „Chancengleichheit“ und dem der „Bildungsgerechtigkeit garniert wird.

Global haben wir es mit der Frage der Integration längst mit einer Menschenrechtsfrage zu tun. Ich erinnere hier nur an das UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen, wo schon 1983 im Art. 120 gesagt wird, „...die Erziehung von behinderten Menschen sollte so weit wie möglich im Regelschulsystem stattfinden“, oder an das UNESCO Salamanca-Statement von 1994, das im Punkt 3 u.a. betont, dass »Kinder mit Sondererziehungsbedürfnissen Zugang zur Regelschule haben« müssen, sowie an den Abschlussbericht, in dem es heißt: „Der tiefte Grund für Lernschwierigkeiten liegt im Schulsystem selber“ (S. 15). Schließlich verlangt die UNO-Behindertenkonvention 2008 im Artikel 24 unter »Bildung« eindeutig, dass die Vertragsstaaten ein integratives Bildungssystem auf allen Ebenen und lebenslanges Lernen gewährleisten (2009, S. 22), was mit einer differenzierten Zielsetzung verbunden ist; u.a. auch damit, dass „Menschen mit Behinderungen gleichberechtigt mit anderen in der Gemeinschaft, in der sie leben, Zugang zu einem inklusiven, hochwertigen und unentgeltlichen Unterricht an Grundschulen und weiterführenden Schulen haben“ (S. 23). Die Schweiz hat die Konvention nicht unterzeichnet. Ich kann Ihnen nur empfehlen, sich diese Konvention sehr genau anzusehen; auf die Schweizer Situation komme ich gleich wieder zurück.

Wenn Integration also als Menschenrecht erkannt wird, müssen die notwendigen politischen Maßnahmen ergriffen werden, damit „die Herrschaft der Schnellsten, Klügsten und Skrupellosesten beendet und durch die Herrschaft des Rechtes“ ersetzt wird, wie der Soziologe Zygmunt Bauman in seinem Werk über die ‘Ausgegrenzten der Moderne’, das er mit dem Titel „Verworfenes Leben“ (2005, S. 124) versieht, im Kapitel »Abfall der Globalisierung« schreibt. Es geht - das möchte ich besonders betonen - nicht darum, dass die Fachleute für Integration den Verantwortlichen das politische Handwerk abnehmen, sondern dass sie deutlich kennzeichnen, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische

gemacht werden kann, so es gewollt wird. Die dreieinhalb Jahrzehnte der Umsetzung des Integrationsgedankens in die Schulpraxis im deutschsprachigen Raum zeichnen eine Geschichte höchster Kontinuität der Verhinderung eines solchen reformpädagogischen Anliegens. Und dies führt schon zu der Frage, der noch nachzuspüren sein wird, ob man denn wirklich will, was man da sagt. Werfen wir also noch einen Blick auf mein Gastland, die Schweiz.

Auch die Standards für die Sonderschulung 0-20 Jahre der EDK gehen von angemessenen Grundsätzen und Begrifflichkeiten aus; z.B. davon, dass jeder Mensch einzigartig und als vollwertiges Mitglied der Gesellschaft zu respektieren ist und die Grundsätze der Rechtsgleichheit, Chancengerechtigkeit und Gleichbehandlung zu realisieren sind. In allen Verlautbarungen wird in besonderer Weise betont, dass „im sonderpädagogischen Bereich integrierende Massnahmen den separierenden vorgezogen“ werden sollen. Allerdings wird im gleichen Satz, in Klammern vermerkt, auf die „Beachtung der Verhältnismässigkeit“ (S.4) verwiesen. Diese verweist (a) auf Kosten-Nutzen-Analysen und (b) auf das Gleichstellungsgesetz dahingehend, dass Gleichstellung durch das Besondere zu erreichen ist, dessen der Behinderte bedarf - was im Bildungssystem als Sonderschulung interpretiert wird. Zwar wird die Regelschule auch für als behindert klassifizierte Schüler zuständig, selektiert sie aber je nach Art und Schweregrad ihrer Behinderung weiterhin in eine so entstehende Rest-Sonderschule. Für jene, die in der Regelschule unterrichtet werden - unter ihnen findet man keine geistig- bzw. schwerst-mehrfach behinderten oder tiefgreifend entwicklungsgestörte Kinder - geht es um „integrative Sonderschulung“ - eine in sich total widersprüchliche begriffliche Konstruktion, die die Frage auf wirft, ob sie Ausdruck interkantonalen Diplomatie oder der Korrumpierung der Integration durch rhetorische Paradoxien ist. Gäbe es Integration durch Sonderschulung, hätten wir nach gut 400 Jahren heil- und sonderpädagogischer Praxis und rund 200 Jahren ihrer Wissenschaftsgeschichte hier und heute diese Frage nicht zu behandeln.

Diese Problematik verdeutlicht das Kaskadenmodell. Der Besuch einer Regelschule derer, die im Kaskadenmodell nach einer schulexternen Abklärung sonderpädagogischer Angebote mit individueller Ressourcenzuteilung bedürftig sind, wird ohne *innere und strukturelle Reform* der Regelschule in der Praxis gegen Null gehen. Das werden vor allem geistigbehinderte Kinder und solche mit tiefgreifenden Entwicklungsstörungen sein. Das antizipiert schon der Querbalken im Verlaufsmodell und der blasse Schriftzug *Integration*. Damit wird neue Ungleichbehandlung geschaffen und das bestehende selektierende und segregierende Regelschulsystem bestätigt, gestärkt und fortgeführt. Wo Selektion, Ausgrenzung und Separierung drinnen ist, sollte man nicht Integration drauf schreiben! Solches präpariert einen Weg zur „Restsonderschule“ - und, wie ich das schon vor zweieinhalb Jahrzehnten benannte, zur ‘Schäferhundpädagogik’. Letztere ist mein Bild dafür, dass behinderte Schüler z.B. nur für die Zeit in einer Regelklasse verweilen dürfen, in der schulische Heilpädagogen anwesend sind, wobei von diesen, wie mir bekannt wurde, auch gefordert wird, während der Zeit, die sie für ein Kind mit besonderen Bildungsbedürfnissen der Regelschule zur Verfügung stehen, in separierten Räumen im Einzelunterricht den Anschluss des Schülers an den Stoff der Regelklasse zu bewerkstelligen. Noch fataler wird es, wenn nun seitens der Sonderschule dieses Ansinnen von Regelschullehrern als berechtigt angesehen wird, damit ein Schüler mit einem speziellen Förderbedarf in der Regelschule verbleiben darf. Die schulischen Heilpädagogen werden durch eine solche Tätigkeit im Grunde als Garant eines nicht bestehenden Veränderungswillens der Regelschule und zur Sicherung deren Ausgrenzungspraxis missbraucht - und sie lassen sich missbrauchen, wenn sie ihre Tätigkeit in dieser Weise wahrnehmen. Die Regelschule soll also unverändert bleiben und wird weiter selektieren und ausgrenzen und die Sonderpädagogik hat diesen Verfahren zu Diensten zu sein - ich frage mich, zu Diensten von was? Der ‘Sozialschrottentsorgung’ des Bildungssystems? Das Fazit: Bezogen auf die bestehende gesellschaftliche und bildungspolitische Wirklichkeit kann nicht als gewollt erkannt werden, was gewünscht ist. Als Folge der Umsetzung dieser Art von »Integration«, die keine Synthese von Sonder- und Regelpädagogik auf ein neues Qualitätsniveau intendiert, ist eine weitere Spaltung der Betroffenen behinderten Kinder und Jugendlichen selbst zu erwarten - nämlich in solche, die mit den gewährten Ressourcen integrierbar erscheinen und in jene, die als

nicht integrierbar in neuer Weise stigmatisiert werden.

2. Pädagogische Kernfragen der Integration

In seinem Werk, »das Elend der Welt« schreibt Bourdieu: „Was die Sozialwelt hervorgebracht hat, kann die Sozialwelt mit einem solchen Wissen gerüstet auch wieder abschaffen. Eines ist jedenfalls sicher: nichts ist weniger unschuldig, als den Dingen einfach ihren Lauf zu lassen“ (2005, 429). Konsens, so erlaube ich mir zu konstatieren, dürfte seit Beginn der Integrationsbewegung trotz der Vielzahl ihrer Ausdifferenzierungen und Driften darin bestehen, den Dingen *nicht* einfach ihren Lauf zu lassen. Mit welchem Wissen man dazu aber ausgestattet sein muss, erscheint im Spiegel des Diskurses um Integration als ein kaleidoskopartiger Mix verschiedenster Beweggründe und fachlicher Argumente, als wäre eine Schule für alle eine Sache der Beliebigkeit. Im Sinne einer groben Einschätzung des bislang Herausgearbeiteten könnte man festhalten, dass zwei Herangehensweisen an die Integration konkurrieren. Im Sinne einer »äusseren Reform« werden behinderte Kinder und Schüler je nach Art und Schweregrad ihrer Behinderung für die Integration in einen Regelkindergarten oder in den Unterricht einer Regelschule selektioniert, dort anhand unterschiedlicher Lehrpläne für behinderte und nichtbehinderte Schüler zieldifferent unterrichtet und damit Formen äusserer Differenzierung und der im gegliederten System bestehende Bildungsreduktionismus fortgeschrieben. Es wird nur zu lernen angeboten, was man glaubt, dass jemanden lernen kann, ohne zu wissen, was jemand lernen kann - und lernen will! Das gegliederte Schulsystem bleibt folglich unangetastet. Im Sinne einer »inneren Reform« werden alle behinderten Kinder und Schüler unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigung oder eines Migrationshintergrundes in das »kooperative Lernen an einem „Gemeinsamen Gegenstand“« einbezogen; dies durch innere Differenzierung anhand entwicklungs-niveaubezogener Individualisierung des Gemeinsamen Gegenstandes. Das kann ein Kindergarten und eine Schule für alle konstituieren, wenn darüber hinaus bei allen Verantwortlichen und Betroffenen die Bereitschaft besteht, Lehren und Lernen in Projekten, vorhabenorientiert und in jahrgangübergreifenden Gruppen und Klassen zu ermöglichen und folglich von einem Fächerunterricht im Stundentakt Abschied zu nehmen, dessen Inhalte unvermittelt nebeneinander stehen. Dass die beiden aufgezeigten Modelle konkurrieren, ist gleichwohl sofort wieder zu relativieren - aus meiner Sicht in einem Verhältnis 99 : 1 - so die Wirklichkeit, was gleichzeitig die Frage aufwirft, ob für das, was da geschieht, der Begriff der „Integration“ überhaupt zu verwenden ist.

Es dürfte deutlich geworden sein: Der Weg, der mit dem Begriff der Integration charakterisiert, beschränkt wurde, ist einer »von der *Segregation* über die *Integration* zur *Inklusion*« und damit im Feld des Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem der zu einer Schule für alle. Wir haben es mit dem Vorhaben der Integration mit einem historischen, fachlichen und gesellschaftlichen Prozess von besonderer Dynamik zu tun. Integration skizziert das Vorhaben, von einer seit der Entstehung einer wissenschaftlichen und arbeitsteilig praktizierten intentionalen Pädagogik, die zu keinem Zeitpunkt ihrer Geschichte je eine wirklich »allgemeine«, sondern eine hochgradig nach unterschiedlichsten Kriterien selektierende und ausgrenzende war, zu einer „Allgemeinen Pädagogik“ derart zu gelangen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten - auch unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen - eingebunden auch Kinder anderer Sprache, Nationalität und Religion, gemeinsam miteinander lernen dürfen. Dies als Schritt hin zu einem nicht mehr selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem, das dann als ein *inklusives* bezeichnet werden könnte.

Fachimmanent erfordert die Umsetzung integrativen Denkens in der Pädagogik die Synthese von Heil- und Sonderpädagogik mit der von mir als Regelpädagogik bezeichneten so genannten allgemeinen Pädagogik, die bis heute nicht erfolgt ist. Dies, obwohl durch die Entwicklung der „Behindertenpädagogik“ seit den 1970er Jahren und die auf der „kategorialen Bildungstheorie“ seit den 1950er Jahren aufbauende „Allgemeinbildungskonzeption“ in beiden historisch parallel laufenden Pädagogiken ein für die Synthese eines qualitativ neuen erziehungswissenschaftlichen

Bewusstseins hinreichendes Denkniveau entwickelt wurde und vorliegt - nämlich ein subjektwissenschaftliches und dialektisches. Das hat leider noch nicht hinreichend Eingang in die Lehrerbildung und -ausbildung gefunden.

Historisch gesehen muss Integration notwendigerweise auf dem Fundament ihres krassen Gegenteils aufgebaut werden. Wird dieser Sachverhalt nicht ständig bewusst gehalten, mündet das in gut gemeinte, aber völlig inadäquate Versuche, Integration mit Mitteln des segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems zu realisieren; ich nenne hier nur die Selektion der Kinder und Schüler nach normwertorientierten Leistungskriterien, die zum Ausschluss aus den regulären Lernfeldern (oft auch aus den regulären Lebensfeldern) und zur Segregierung in Sonderinstitutionen führt, wenn ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt wird. Dies erfolgt in der Wahrnehmung von Behinderung als individuelle Kategorie in defekt- und abweichungsbezogener Weise. Dadurch werden die Kinder und Jugendlichen in Reduktion auf ihre vermeintlichen Defizite und Auffälligkeiten atomisiert und entsprechend in homogenen Gruppen, die der diagnostizierten Art ihrer Behinderung entsprechen, zusammengefasst, was sich im Sonderschulwesen in den verschiedensten Sonderschultypen wie im Regelschulwesen in der Hierarchisierung der Schulformen ausdrückt - sie sind, wie ich bildlich sage, zu Stein gewordene Formen äußerer Differenzierung. Entsprechend werden den Schülern unseren Annahmen folgend, was zu lernen sie in der Lage wären und von individuellem wie gesellschaftlichen Nutzen sein könnte, entsprechend verengte und parzellierte Bildungsangebote gemacht, also ein pädagogischer Reduktionismus praktiziert, der in Kombination mit der im Bildungssystem Struktur gewordenen äußeren Differenzierung und ihrer unterrichtsimmanenten Praxis einen sich selbst generierenden Zirkel der Produktion und Reproduktion von Ungleichheit und Be-Hinderung einleitet, wie es die roten Pfeile verdeutlichen.

Schon Ende der 1970er Jahre war uns klar geworden, dass die Realisierung eines integrativen Unterrichts gegen jedes der Momente, die das bestehenden segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems hervorbringen und es reproduzieren, ein Gegenpart, eine Gegenkraft errichtet werden muss. Bleibt in integrativen Ansätzen auch nur eines der aufgezeigten sechs Momente erhalten, das dem funktionalen Kreislauf des sich selbst reproduzierenden segregierenden Systems entspricht, zwingt es, wie das in der Praxis immer wieder beobachtbar ist, das ganze System in die alten Pfade. Zur Verdeutlichung der angesprochenen »Gegenmomente«, die auf der Basis einer Allgemeinen Pädagogik Integration ermöglichen, wäre auf der Ebene des zu Grunde liegenden Menschenbildes gegen die defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden bzw. sozial diskreditierten Menschen ein Verständnis des Menschen als integrale Einheit seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit zu entfalten. Größt mögliche Heterogenität der Lerngruppen wäre gegen das zum Dogma geronnene Verständnis zu setzen, dass in homogenen Gruppen besser und leichter gelernt und gelehrt werden könnte. Gegen die Selektion nach Leistungskriterien und deren Beantwortung mit reduzierten und parzellierten Bildungsangeboten wäre die Kooperation aller miteinander an einem „Gemeinsamen Gegenstand“ in entsprechend organisierten Lernfeldern zu setzen. Projektunterricht und offene Lernformen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen sind hier unverzichtbar. Gegen die der Segregierung immanente äußere Differenzierung anhand individueller Curricula ist eine innere Differenzierung im Sinne einer entwicklungs-niveaubezogenen Individualisierung der Bildungsinhalte, die aus dem Gemeinsamen Gegenstand resultieren, zu setzen. Kurz gefasst: Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und eine „innere Differenzierung durch entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung“ konstituieren das didaktische Fundament einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik als Basis einer „entwicklungslogischen Didaktik“.

Eine solche didaktische Konzeption erlaubt es im Feld der Integration, dass alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, jede und jeder auf ihre bzw. seine Weise lernen darf und alle die sächlichen und persönlichen Hilfen erhalten, derer sie bedürfen. Es gibt keine integrationsfähigen oder nicht integrationsfähigen Kinder und Schüler, sondern allenfalls, wie ich sie nenne, »Integrationspädagogiken«, die vor allem auf Grund ihrer organisatorischen und didaktischen

Defizite, die, wie sich oft zeigt, ihrerseits in einem traditionell orientierten Menschen- und Behinderungsbild verankert sind, Integration nicht zu leisten vermögen. Das wiederum korrespondiert mit Vorstellungen über Lernen und Entwicklung, die von einem heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand weit entfernt sind. Solche Sackgassen der Entwicklung der so genannten Integration sollten nicht noch mit einem roten Teppich ausgelegt werden.

Traditionelles Lehren und Lernen kann hinsichtlich seiner didaktischen Grundlegung im Sinne einer eindimensionalen Didaktik, die weitgehend nur der *Sachstrukturanalyse* der Lerngegenstände verpflichtet ist, gekennzeichnet werden. In einer integrativ potenten Allgemeine Pädagogik hat der Stoff dem Schüler und nicht dieser dem Stoff zu dienen - wenn Lernen entwicklungsinduzierend sein soll, denn Lernen findet stets in der „nächsten Zone der Entwicklung“ (Vygotskij) statt. Und es wird deutlich: Der Stoff des Unterrichts hat keinen Wert an sich, sondern nur dadurch, dass er für die Schüler durch deren Auseinandersetzung mit ihm entwicklungsfördernd ist. Es geht also um eine dreidimensionale Didaktik, die die Kinder und Jugendlichen handelnd mit den Objekten und Sachverhalten der Welt in Beziehung setzt, wodurch sie sich diese aktiv aneignen können.

In ein Bild gefasst können wir uns das kooperative Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“ in zahlreichen Handlungszusammenhängen eines Projekts wie die Äste eines Baumes vorstellen, die aus dessen Stamm entspringen, während die Wurzeln den heute vorliegenden Erkenntnisstand in den verschiedensten Wissenschaftsbereichen repräsentieren. Die Äste sind also nicht die traditionellen Unterrichtsfächer, sondern Handlungsmöglichkeiten, die »Erkennen« ermöglichen und in Folge »Wissen« generieren. Sie charakterisieren vom Astansatz bis hin zur Astspitze die Repräsentation des zu bearbeitenden Sachverhaltes auf den verschiedensten Entwicklungsniveaus, weshalb jeder Schüler mit jedem lernen und eine ihm adäquate Erkenntnis ausbilden kann. Ohne die humanwissenschaftlichen Bereiche hier behandelt zu haben, die eindeutige und gut belegte Erkenntnisse für Integration und eine Schule für alle ausweisen, in der selbstverständlich auch ein altersgemischtes Lernen zu praktizieren wäre, kann gesagt werden: Integration ist kooperative Tätigkeit der Subjekte im Kollektiv, in das die Lehrpersonen als Mitlernende eingebunden sind - und unteilbar!

3. Mit auf den Weg geben ...

... würde ich in meiner abschliessenden Betrachtung gerne meine Erfahrung, dass die zentrale Ressource der Integration die eigene Veränderung ist. Nun schon im vierten Jahrzehnt bleibe ich davon überzeugt, dass Integration in den Köpfen anfängt - und zwar in unseren! Wir haben es im Feld von Erziehung, Bildung und Unterricht mit Menschen zu tun, von denen jede und jeder einzelne unter seinen je individuellen Ausgangs- und Randbedingungen, bezogen auf seine Biographie, ein sich selbst organisierendes und konstruierendes, hoch komplexes und kompetentes lebendes System ist, das im gegenständlich kooperierend-sozialen Austausch für sein Lernen und seine Entwicklung der Vielfalt und Differenz und umfassender Anerkennung als Mensch und seiner Kompetenzen bedarf. Davon, das zu begreifen, scheint die Pädagogik noch um Jahrhunderte entfernt. Grenzen der Integration gibt es dann, wenn Gesellschaft und Politik sie ziehen oder die Bildungsinstitutionen sich nicht entsprechend qualifizieren und verändern - sie liegen nicht in den als behindert oder nichtbehindert bezeichneten Kindern und Schülern. Was die Entwicklungen in der Schweiz betrifft, die ich natürlich gegenüber früheren Jahren sehr begrüsse, habe ich dennoch ob der Entwicklungstendenzen große Bedenken. Im mindesten Fall wäre Sorge darauf zu tragen, dass

- Integration nicht weiterhin als additives Nebeneinander von Sonder- und Regelpädagogik verstanden wird,
- Integration zum Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich der Regelpädagogik gehört, die sich entsprechend zu verändern hat und
- Sonderpädagogik sich zukünftig als Kompetenzbereich ohne eigene Schülerschaft versteht; sie leistet Beratung, steht für das Co-Teaching in Regelklassen, zur Organisation des Kompetenztransfers im Team mit allen pädagogischen und therapeutischen Fachkräften zur

Verfügung und leistet Assistenz für schwer beeinträchtigte und entwicklungsgestörte Kinder und Schüler - alles an und in der Regelschule!

- Last noch least: Die Regelschule, die Sonderschule und die schulpyschologischen Dienste haben die Ausgrenzung und nicht Integration zu begründen!

Vielleicht kann in den Schulen der „Index für Inklusion“ ein Hilfsmittel sein, sich auf den Weg zu einer Schule für alle zu begeben, aber der Index ist weder die Integration noch der Weg. Sie sind es, die, wie das Positionspapier der Arbeitsgemeinschaft „Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen“ (MSK = **m**ehr **s**tarke **K**inder) festhält, in Unterricht und Schule den Zeitrahmen, den Sozialrahmen, den inhaltlichen Rahmen, die Arbeitsweise, den Lernraum und die Beurteilungsformen für die Schülerinnen und Schülern schlussendlich öffnen müssen und öffnen können. Es braucht nur ein wenig Zivilcourage.

Blättern wir in der Fachgeschichte der Heil- und Sonderpädagogik zurück und schlagen nur eine Seite aus dem Werk von Edouard Séguin von 1866 mit dem Titel: „Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode“ auf, dann finden wir dort in seiner „Geistigbehindertenpädagogik“ die schönste Aussage, worum es auch mit Integration geht; nämlich um die Wiederherstellung der „Einheit des Menschen in der Menschheit“ und um die Wiederherstellung der „Zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung“ (S. 164). Dieses zu leisten heißt, auch anzuwenden und umzusetzen, was man erkannt hat, denn, so eine Aussage von Horst-Eberhard Richter: „Wenn man im Machen nicht mehr anwendet, was man erkannt hat, kann man schließlich auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist“ (1978, S. 23).

Literaturhinweise:

- Basaglia, F. u. Basaglia-Ongaro, Franca (1980): Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. u.a. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M., S. 11-61
- Baumann, Z. (2005): Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg
- Bundesgesetz über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen vom 13.12.2002 (Stand 13.06.2006). Siehe: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/1/151/3.de.pdf>
- Detreköy, C.: Schülerinnen, Schüler und Schulen brauchen Standards. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 10(2004)7/8, S. 5-9
- EDK - Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren: Projekt »Regelung der interkantonalen Zusammenarbeit im Bereich Sonderschulung«. Zwischenbericht der Steuergruppe. Zu Händen des Vorstands der Organe der EDK (Hrsg.: SZH. Bern/Luzern 30.12.2005)
- dies.: Ein gesamtschweizerischer Rahmen für den sonderpädagogischen Bereich. Die Interkantonale Vereinbarung der EDK über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich. Kurz-Information. (ohne Jahreszahl; anzunehmen 2006)
- dies.: Interkantonale Vereinbarung der EDK über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich. Bericht zur Vernehmlassung (siehe: www.edk.ch; 15.06.-31.12.2006)
- Feuser, Georg (1987): Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim. Bremen: (3. Auflage; 1. Auflage 1984)
- ders.: (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Zeitschrift Behindertenpädagogik 28(1989)1, S. 4-48
- ders.: (1995): Behinderte Kinder und Jugendliche - Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt
- ders. (1997): Subjekt- und entwicklungslogische Didaktik. In: Hendricks, Wilfried et al (Hrsg.): Bildungsfragen in Kritisch-Konstruktiver Perspektive. Weinheim, S. 146-155
- ders. (2004): Erkennen und Handeln. Integration - eine conditio sine qua non humaner menschlicher Existenz. In: Zeitschrift Behindertenpädagogik 43, 2, S. 115-135
- ders (2007): Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Autismus-Syndrom im integrativen Unterricht an Schulen in Wien. In: Miteinander 2, Wien, S. 26-66
- ders. (2008): Allgemeine (integrative) Pädagogik. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd 1. Bochum/Freiburg, S. 14-20
- ders. (2008a): Bremer Modell. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd 1. Bochum/Freiburg, S. 27-33
- ders. (2008b): Entwicklungslogische Didaktik. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd 1. Bochum/Freiburg, S. 48-54
- ders. (2008c): Gemeinsamer Gegenstand. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd 1. Bochum/Freiburg, S. 60-66
- ders. (2008d): Ideengeschichte der Integration. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd 1. Bochum/Freiburg, S. 82-90

- ders. (2008e): Inklusion. In: Lingenauber, Sabine (Hrsg.): Handlexikon der Integrationspädagogik. Bd 1. Bochum/Freiburg, S. 96-102
- ders. (2008f): Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. In: Aregger, K. & Waibel, Eva Maria (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Augsburg, S. 151-165
- ders. (2008g): Didaktik integrativen Unterrichts. Eine Problemskizze. In: Eberwein, Hans & Mand, Johannes (Hrsg.): Integration konkret. Begründung, didaktische Konzepte, inklusive Praxis. Bad Heilbrunn, S. 121-135
- ders. (2008h): Lernen am „Gemeinsamen Gegenstand“. In: Aregger, K. u. Waibl, Eva Maria (Hrsg.): Entwicklung der Person durch Offenen Unterricht. Brigg, S. 151-165
- ders. (2009): Integration und Inklusion als Möglichkeitsräume. In: Gemeinsam leben, Zeitschrift für integrative Erziehung 17, 3, S. 156-166
- Feuser, Georg und Meyer, Heike (1987): Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel
- Giest, Hartmut & Lompscher, Joachim (2006): Lerntätigkeit - Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Berlin
- Feyerer, E. u. Prammer, W. (2003): Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim/Basel/Berlin
- Hinz, Adreas (2002): Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Z. Heilpäd. 53, 9, S. 354-361
- Jantzen, Wolfgang (2007): Allgemeine Behindertenpädagogik. Berlin
- ders.: (2008): Die „Zone der nächsten Entwicklung“ - neu betrachtet. In: Jantzen, Wolfgang: Kulturhistorische Psychologie heute. Berlin, S. 231-244
- ders.: (2008): Schwerste Beeinträchtigung und die „Zone der nächsten Entwicklung“. In: Jantzen, Wolfgang: Kulturhistorische Psychologie heute. Berlin, S. 171-195
- Klafki, Wolfgang (1996): Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel (5. Auflage)
- KMK (1994): Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland. In: Drave, Wolfgang, Rumpler, Franz & Wachtel, Peter (Hrsg.) (2000): Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung. Würzburg, S. 25-39
- Kronenberg, Beatrice (2006): NFA und Standards. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 12,05, 1 dies.: Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) und Sonderschulung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 12(2006)05, S. 7-12
- Lompscher, Joachim (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung aus kulturhistorischer Sicht. Berlin
- Muschg, A. (1997): Wenn Auschwitz in der Schweiz liegt. Frankfurt/M.
- ODL-Inclusive (2000-2004): Sokrates II / Minerva Projekt. Open and Distance e-Learning Projekt zur Einführung in die Inklusive Pädagogik. <http://www.odlinclusive.org>
- Richter, H.-E. (1978): Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg
- Sèguin, E. (1912): Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode. Hrsg.: Krennenberger, S., Wien
- Siebert, Birger (2006): Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Berlin
- Stichweh, R. (2005): Einleitung 2: Inklusion und Exklusion. In: Gusy, C. u. Haupt, H-G. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Frankfurt/M., S. 35-48
- Stadtschulrat für Wien (Hrsg.) (2008): Wiener Reformpädagogische Mehrstufenklassen. Ein Modell für alle Kinder. Wien
- SZH (2006) - Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik: Dokumentation zum Schwerpunkt Standards und NFA: In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 12, 05
dies.: Standards für die Sonderschulung (0-20 Jahre) aus der Sicht der Leistungsanbieter (01.07.2006)
- Vygotskij, Lew (1987): Ausgewählte Schriften, Bd. 2. Köln

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. GEORG FEUSER
Universität Zürich
Institut für Erziehungswissenschaft
Bereich: Sonderpädagogik
Hirschengraben 48
CH - 8001 Zürich