

Von der Integration zur Inclusion

„Allgemeine (integrative) Pädagogik“ und Fragen der Lehrerbildung¹

GEORG FEUSER

„Wenn man daher Menschen bilden will,
so ist nichts nützlicher
als das Studium der Gesetze ihrer Entwicklung“
(Piaget 1986, 10)

1. Zur Orientierung

Wenn ich heute in Gespräche hinein höre, die zur Integration geführt werden, in Fachzeitschriften blättere, die Themenstellungen von Fachtagungen und Kongressen anschau oder die Diskussion in den verschiedensten Gremien verfolge, an denen ich selbst beteiligt bin, fällt auf, dass der Begriff der „Inclusion“ den der „Integration“ abzulösen scheint. Das könnte auf den ersten Blick der einfachen Tatsache geschuldet sein, dass durch die mit Riesenschritten voranschreitende Globalisierung fast sämtlicher unserer Lebens- und Arbeitsbereiche, die Schwemme der Anglizismen auch unseren Sprachgebrauch in der Pädagogik erreicht hat. Dieser Eindruck wird auch dadurch verstärkt, dass im fachlichen Diskurs wenig Mühe darauf verwendet wird, diesen mit wissenschaftlichen Begriffen zu führen und sich an den damit verbundenen Bedeutungsgehalt zu halten. Erst einmal darauf aufmerksam geworden, bemerkt man, dass die Wörter zwar leicht von den Lippen gehen, ihr Bedeutungsgehalt aber gar nicht so einfach zu fassen ist, wie die fließende Rede das vermuten lässt. So erweckt der allgemeine Sprachgebrauch den Eindruck, als seien die Begriffe nur Etiketten, die unabhängig vom Inhalt, den sie beschreiben, benutzt oder ausgetauscht werden könnten. Selbst erste lexikalische Versuche, die Begriffe „Integration“ und „Inclusion“ exakter zu bestimmen (Gesellschaft Erwachsenenbildung 1998) sind keinesfalls zufriedenstellend und kaum geeignet, Bezeichnung und Inhalt korrekt zu bestimmen und zuzuordnen. Bei genauerer Betrachtung kann ich mich oft des Eindrucks nicht erwehren, dass angenommen wird, dass der Begriff der »Inclusion« die richtigere Form der »Integration« beschreibt und die, die ihn fleißig verwenden, die besseren Integrierer sind.

Die Geschichte der Integration in den deutschsprachigen Ländern überstreicht heute einen Zeitraum von knapp 30 Jahren. Seit einigen Jahren ist in Folge der Entwicklung der Integration im Fach die Rede davon, dass die seit 120 Jahren durch die Sonderpädagogik zu verantwortende Praxis der Aussonderung zu Ende gehe, es wird die Frage gestellt, ob sich die Sonderpädagogik auflöse (Bonfrachi 1997), von einer »Krise der Sonderpädagogik« ist die Rede und von einem »Paradigmenwechsel«. Wengleich ich mir wünsche, dass dem so sei und ein integratives Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem so weitgehend Platz gegriffen hätte, kann ich das so nicht bestätigen (Feuser 2000).

Wer die Geschichte der Integrationsbewegung von Anfang an miterlebt hat, wie sie seitens der Eltern in Deutschland unter dem Motto: »Gemeinsam leben - gemeinsam lernen« (Hüwe 2000) und in Österreich mit der Forderung »Gesetz statt Gnade« und seitens der Fachleute mit dem Bestreben betrieben wurde, eine für behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsame Erziehungspraxis und einen gemeinsamen

¹ Vortrag zur Eröffnung und anlässlich der „6. Allgemeinpädagogischen Tagung“ mit der Thematik „Von der Integration zur Inklusion - Wege einer allgemeinen, integrativen Pädagogik“ der Pädagogischen Akademie des Bundes in Niederösterreich, Baden (bei Wien) und der Heilpädagogischen Gesellschaft Niederösterreichs, am 21.03.2002 in Baden (bei Wien) [F:\Int-Vor\Int Inclusion 3 PA Baden Artikel.wpd]

Unterricht zu gestalten und dadurch das aussondernde Schulsystem zu überwinden, dem dürfte unschwer deutlich werden, dass wir uns heute in einer zweiten Phase dieser Entwicklung befinden. Eine erste Phase ist durch drei aufeinander aufbauende, aber auch miteinander verwobene Momente gekennzeichnet:

- S Durch die Bemühungen der Eltern und einiger weniger Fachleute, den gesellschaftlichen und fachlichen Diskurs um die Integration anzustoßen und die für dieses Denken und Tun verschlossenen Türen aufzustoßen (Roebke/Hüwe/Rosenberger 2000),
- S durch die Etablierung der praktischen Erprobung und Durchführung der Integration in Kindergärten und Schulversuchen (Feuser 1987, Feuser/Meyer 1987) als damals einzig gangbarer Weg, die Integration in die Schulen hineinzutragen² und
- S durch erste gesetzliche Regelungen der Integration³.

Auf diesem Hintergrund könnten wir heute von einer zweiten Phase der Integration sprechen, die ich als dadurch charakterisiert erachte, dass Integration sozusagen mehr denn je in die Hände der Lehrer⁴ selbst gelegt ist und - auch hinsichtlich ihrer Weiterentwicklung - dominant von diesen zu verantworten sein wird. Sie hätte besonders zwei Aufgaben zu bewältigen, nämlich

- S hinsichtlich der Qualität einer auf kooperativen Lehr- und Lernhandlungen aller am Unterricht beteiligten Personen - also der Lehrer und Schüler - Ergebnisse zu zeitigen, die hinsichtlich der kognitiven, emotional-erlebnismäßigen und sozialen Kompetenzen, die die Lernenden in einem solchen Unterricht herausbilden und sich aneignen können, die noch immer gegen »eine Schule für alle« bestehenden gesellschaftlichen, bildungspolitischen und administrativen Barrieren und Blockaden abbauen und
- S endlich zu erkennen und zu praktizieren, dass Integration unteilbar ist, d.h. sie konsequent in der Spanne der nach den traditionellen Klassifikationsschemata als schwerst-mehrfachbehindert eingeschätzten Schüler bis hin zu solchen, die wir als »hochbegabt« einschätzen, zu realisieren⁵.

² Die Forderung ging von Anfang an dahin, das allgemeine staatliche Schulsystem in ein integratives zu überführen. Die Schulversuche, die in verschiedenen Bundesländern als Kompromiss resultierten, galten offiziell der wissenschaftlich begleiteten Erprobung der Integration und der vergleichenden Absicherung, dass behinderte und vor allem nichtbehinderte Schüler durch den gemeinsamen Unterricht nicht in ihrer Leistungsfähigkeit beeinträchtigt würden. Verdeckt hat seitens der Bildungspolitik und Administration aber sehr stark die Strategie eine Rolle gespielt, mit den Schulversuchen einerseits das massive Begehren nach Integration einzugrenzen und andererseits es in seiner expansiven Dimension zu kontrollieren. Nach dem Prinzip „Teile und herrsche“ sollte das gegliederte Schulsystem als Grundlage und Ausdruck einer leistungsorientierten Gesellschaft erhalten bleiben, ohne eine Reform im Sinne der Neujustierung des Bildungssystems und des Sonderschulwesens ganz zu blockieren. Dabei spielten wiederum Kostenerwägungen eine führende Rolle.

³ Ähnlich den Schulversuchen galten die sich etablierenden gesetzlichen Regelungen weniger der Absicherung der Integration denn der des etablierten Schulsystems. Die gesetzlichen Regelungen wurden von vielen Integrationsbefürwortern begrüßt, kaum aber hinsichtlich dessen reflektiert, dass Gesetze zu einem sehr frühen Stand der Entwicklung eines Reformprozesses diesen hinsichtlich seiner Weiterentwicklung auch erheblich blockieren könnten. Es wäre höchst notwendig, aus heutiger Perspektive zu untersuchen, welche Rolle diese überwiegend zu Beginn der 90^{er} Jahre etablierten Regelwerke hinsichtlich der heute fast völligen Stagnation der Entwicklung der Integration spielen.

⁴ Aus Gründen vereinfachter Vortrags- und Schreibweise verwende ich grammatikalisch die männliche Sprachform. Wenn das Genus für den Sinn des Gemeinten oder das Verständnis einer Passage von Bedeutung ist, wird auch die Bezeichnung entsprechend spezifiziert.

⁵ Die im Februar 2002 an der Univ. Bremen durchgeführte 16. Jahrestagung der IntegrationsforscherInnen aus deutschsprachigen Ländern hat in für mich erstaunlicher wie erschreckender Weise gezeigt, dass die Frage der sog. Hochbegabten noch immer nicht ins Bewusstsein von Theoriebildung und Praxis der Integration eingegangen ist. Einen solchen Arbeitsschwerpunkt für die 17. Jahrestagung zu verankern, fand bei den TeilnehmerInnen dieser Tagung (Fortsetzung...)

Das Lamento, dass dafür die finanziellen, sächlichen und personellen Voraussetzungen nicht gegeben seien, ist groß. Aber jede Minute, die wir heute warten, um noch bessere Bedingungen für Integration zu bekommen, ist für deren Weiterentwicklung nicht nur eine verlorene Zeit, sondern eine, in der schon Erreichtes wieder verloren gehen kann. Dazu sehe ich keine Alternative. Allerdings ist mit dieser Phase in besonderer Weise die Frage verknüpft, welches Qualifikations- und Kompetenzprofil von Lehrern in eine ungeteilte Integrationspraxis eingebracht werden muss, zumal deren Qualität und Effizienz unmittelbar davon abhängig ist. Das rückt die Frage der Lehrerbildung über alle Bereiche der Aus-, Fort- und Weiterbildung hinweg noch weit mehr in den Mittelpunkt als dies bislang in das fachliche Bewusstsein eingedrungen ist. Die zweite Phase der Integrationsentwicklung macht die Lösung dieser Frage erforderlich. Deshalb möchte ich sie auch hier in den Mittelpunkt stellen. Zuerst aber noch einmal zurück zu den „Wörtern“ im Sinne einer Standortbestimmung, denn die Schwierigkeiten stecken im Detail.

2. Eine kurze Standortbestimmung zu Fragen der Integration und Inclusion

Auf einen einfachen Nenner gebracht, könnten wir sagen, dass heute mit dem Begriff der *Integration* die Forderung verbunden ist, die Erziehungs- und Bildungsbedürfnisse wie die spezifischen »Förderbedarfe« *aller* als behindert bzw. nichtbehindert geltenden Schüler in gemeinsamen, Entwicklung induzierenden Lernprozessen in »einer Schule für alle« zu befrieden. Das entspricht dem Anliegen einer „inneren Schulreform“, die bildungspolitisch und organisatorisch auf die Überwindung des gegliederten Schulsystems abzielt und nach innen gerichtet eine „Allgemeine Pädagogik“ und „entwicklungslogische Didaktik“ (Feuser 1989, 1995) zur Grundlage haben muss.

Der Integrationsbegriff beschreibt auch den Weg, von einem hierarchisch, ja ständisch gegliederten Schulsystem, das vermeintlich nur nach Leistungskriterien, in Wirklichkeit aber sozial selektiert und segregiert, was auch die PISA-Studie eindeutig belegt, zu einem demokratischen und humanen Grundsätzen verpflichteten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem.

In diesem Verständnis von *Integration* sind bereits zwei Momente grundgelegt, die deutlich über den Integrationsbegriff hinausweisen. Diese sind

- S die Wahrnehmung, dass es schlussendlich um Erziehung und Unterricht in *heterogenen* Gruppen, Klassen und Lerngemeinschaften geht, deren Heterogenität nicht nur durch „Behinderungen“, unterschiedliche Entwicklungsniveaus und Lernausgangslagen der Schüler bedingt ist, sondern auch durch deren Zugehörigkeit zu anderen Kulturen, Sprachen, Religionsgemeinschaften und Nationalitäten und
- S die Intention, über den alle Altersstufen umfassenden Erziehungs- und Bildungssektor hinaus (eingeschlossen die berufliche Bildung und Eingliederung und die Erwachsenenbildung) die volle und gleichberechtigte Teilhabe aller Mitglieder einer Gesellschaft am kulturellen Erbe und an der sozialen Gemeinschaft anzustreben, von der niemanden wegen eines individuellen Merkmals - welcher Art auch immer dieses sei - ausgegrenzt wird.

Dieser Anspruch verdeutlicht sich im Begriff der *Inclusion*, der sozusagen ein gesamtgesellschaftliches Fernziel charakterisiert, das mit *Integration* verbunden ist und, wie angedeutet, über die erziehungswissenschaftliche und pädagogische Seite hinausreicht, aber eben - und das ist eigentlich das Faszinierende und Schöne - sich in einer dem Humanitäts- und Demokratiegebot verpflichteten Pädagogik wieder vereinheitlicht. Nun zum Weg via *Integration* zur *Inclusion*.

Die *Heil- und Sonderpädagogik* traditioneller Prägung und die sog. *allgemeine Pädagogik* - ich

⁵(...Fortsetzung)
kein ausreichendes Echo.

nenne sie Regelpädagogik - repräsentieren in gleicher Weise das selektierende und segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem für als behindert und nicht behindert geltende Schüler. Aus beiden Bereichen heraus entstanden mit weitverzweigten interdisziplinären Verknüpfungen in der jüngeren Gegenwart einerseits die Entwicklung einer kritischen und materialistischen *Behindertenpädagogik* (Jantzen 1987, 1990) und andererseits die Entwicklung einer *Allgemeinbildungskonzeption*, wie dies insbesondere KLAFKI geleistet und mit der *Kategorialen Bildung* grundgelegt hat. Beiden Entwicklungen kommt für die Weiterentwicklung der Erziehungswissenschaft vor allem unter Persönlichkeitstheoretischen und didaktischen Gesichtspunkten eine fundamentale Bedeutung zu. Beide heben sich in einer »neuen Erziehungswissenschaft« auf und konstituieren eine Allgemeine, ihrer Funktion nach inklusive Pädagogik. Mit ihr sind nicht nur die traditionelle Heil- und Sonderpädagogik und Regelpädagogik überwunden und damit auch die Integration auflösbar, die ihrerseits nichts anderes als ein Artefakt des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem einer auf Separierung und Ausgrenzung fundierten Gesellschaft⁶ ist. Oder, anders gesagt: So lange wir von Integration sprechen müssen, bestimmen Selektion und Segregierung das menschliche Miteinander. Die Konsequenzen für die Lehrerbildung liegen auf der Hand - allem voran die Überwindung der klassischen getrennten Lehrerbildung für Schüler mit und ohne sog. „sonderpädagogischen Förderbedarf“.

Mit der *Behindertenpädagogik* verbindet sich in den letzten, knapp drei Jahrzehnten eine Entwicklung, die sich

S auf der Basis der Analyse der gesellschaftlichen, sozio-ökonomischen wie individuellen Lage von Menschen - auch mit schwersten Beeinträchtigungen und tiefgreifenden Entwicklungs- und psychischen Störungen (z.B. Koma, Apallisches Syndrom, Autismus, posttraumatische Störungen) -

S in Orientierung an ihrer konkreten Biographie i.S. ihrer Rehistorisierung und

S unter Einbezug von Institutionsanalysen,

um den Nachweis und die Realisierung ihrer umfassenden Lern- und Bildungsfähigkeit bemüht hat. Eine grundlegende, wissenschaftlich fundierte Revision des auf beeinträchtigte Menschen bezogenen Menschen- und Behinderungsbildes ist dabei konstitutiv - und, das kann nicht deutlich genug betont werden, für die Integration unverzichtbar. Damit ist der zentralste Punkt der Lehrerbildung angesprochen, denn - und das haben Sie schon vor 20 Jahren von mir gehört: „Integration fängt in den Köpfen an!“ (Feuser). Durch die Forschungen im Kontext der Entwicklung der Behindertenpädagogik wurde es auch möglich, Annahmen über Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, wie sie in der Bioethik- und anderen philosophischen Konzepten im Rahmen der „Lebenswertdebatte“ und Forderungen nach einer „Neuen Euthanasie“ hinsichtlich deren Status als Person gemacht und mittels derer ethische Rechtfertigungen ihrer Tötung begründet werden (Singer 1984, Singer/Kuhse 1993), im Grundsatz zu widerlegen (Feuser 1992, 1994).

Die neue *Allgemeinbildungskonzeption* KLAFKIS kennzeichnet für den Bereich der „Regelpädagogik“ eine vergleichbare Entwicklung, die es in besonderer Weise leistet, auch aktuelle Reformansprüche in übergeordneter Weise zu integrieren, wie sie z.B. v. HENTIG in seinen Schriften „Schule neu denken“ (1993) und „Bildung“ (1996) vorträgt. Dies vor allem durch die Fundierung des Bildungsbegriffes im Sinne der „Kategorialen Bildungstheorie“ und dessen Verteidigung wie Fortschreibung in

⁶ Im Kontext der neoliberalen Strömungen gegenwärtigen Zeitgeistes wird, bei allen positiven Momenten einer das Subjekt in den Mittelpunkt gesellschaftlicher Anliegen stellenden Entwicklung, die Separierung und die mit ihr unmittelbar verknüpften Prozesse der Ausgrenzung als „Individualisierung“ glorifiziert und in dem Maße als neue, globalisierte Variante der Ausgrenzung verkannt, als sich diese neoliberale Auffassung von Individualisierung aus der Verpflichtung zu Gemeinsinn in Widerspruch zum Altruismus stellt, ohne den keine Gemeinschaft auf Dauer existent sein kann.

u.a. betonter Hervorhebung der europäischen Aufklärung. Das im Demokratie- und Humanitätsgebot verankerte Fundamentum eines reformpädagogischen Verständnisses von Integration wird deutlich, wenn KLAFKI (1991) ausführt, dass im Kontext der Erfahrung der zahlreichen Widersprüche moderner Gesellschaften Deutungs- und Handlungsspielräume entstehen, durch die der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt wird, was ermöglicht, deren Anspruch zu formulieren, in gleichberechtigter Kooperation mit anderen seine Möglichkeiten zu entfalten und praktisch zu verwirklichen. (Wie kann Integration schöner beschrieben werden?) Im Rekurs auf die „Idee der politischen Demokratie *und* die Idee einer relativen Eigenständigkeit der Pädagogik als einer Sachverwalterin des Anspruchs des jungen Menschen auf Entwicklung seiner Möglichkeiten einschließlich der Mitbestimmungschancen über die Entwicklung der Gesellschaft“ (S. 50) wird nicht nur die Dialektik der Formel „Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen“ in neuen Kontexten transparent, sondern auch die Einheit der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Momente einer „Allgemeinen Pädagogik“. Es dürfte deutlich werden, dass Integration als Weg zu einer inklusiven Gesellschaft nicht als additive Konstruktion aus Heil- und Sonderpädagogik und Regelpädagogik im Sinne der von mir so bezeichneten „Integrationspädagogik“ zu gewinnen sein wird.

Die „Kategoriale Bildungstheorie“ KLAFKIS (1963) i.e.S., mit dem impliziten Verständnis von *Bildung* als „Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit „erschließen“, und dieser Vorgang ist - von der anderen Seite her gesehen - nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit.“ (S. 43), verweist auf die Dimension der Didaktik. In gleicher Weise wie Bildung in diesen Kontexten als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anzuerkennen ist, muss sie nach KLAFKI (1991) „Bildung für alle“ im „Medium des Allgemeinen“ (S. 53) sein.

Allgemeinbildungskonzeption und *Behindertenpädagogik*, wie ich sie kurz skizziert habe, sind das integrale Zentrum einer neuen Erziehungswissenschaft, die als Katalysator der Herausbildung einer „Allgemeinen Pädagogik“ dienen kann. Sie zu realisieren bedeutet,

- S curricular die Orientierung des Unterrichts für *alle* Schüler an „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ der Menschheit und ihrer Welt in Form eines komplexen, fächerüberwindenden, aber transparenten Projektunterrichts und
- S didaktisch die „*kooperative Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand*“ der Lehrenden und Lernenden nach Maßgabe einer „*Inneren Differenzierung durch (entwicklungs-niveaubezogene) Individualisierung*“

Damit ist ein weiterer grundlegender Focus zukünftiger Lehrerbildung verdeutlicht. Lehr- und Lernprozesse in sog. Integrationsklassen, die dem Prinzip der »äußeren Differenzierung« verpflichtet bleiben und in denen behinderte Schüler nach Maßgabe eines „sonderpädagogischen Förderbedarfes“, wie es heute verbrämend heißt, auf der Basis von Lehrplänen der Sonderinstitutionen unterrichtet werden, die sie besuchen würden, wenn sie nicht in den gemeinsamen Unterrichtung einbezogen wären, können schwerlich als Integration bezeichnet werden. Soziale Verbesonderung durch äußere Differenzierung und ein reduktionistisch ausgedünntes, parzelliert dargebotenes Bildungsangebot sind geradezu die Markenzeichen des gegliederten Schulsystems und in astronomischer Entfernung von Integration anzusiedeln. Solche als »Integration« firmierende Konzepte bezeichne ich als *Integrationspädagogik*. Zu ihnen zähle ich auch die als „Kooperation“ bezeichneten Modelle und „Förderzentren“ mit behinderten Schülern in Sonderklassen. Förderzentren ohne Schüler, verstanden als multiprofessionelle Beratungszentren könnten hingegen durchaus Integration im Sinne einer „Allgemeinen Pädagogik“ befördern. Integrationspädagogische Modelle sind kaum mehr als eine sich an zeitgemäßen Sichtweisen orientierende Neujustierung einer sozial segregierenden und bildungsinhaltlich reduktionistischen Pädagogik,

die vor allem dem Erhalt des hierarchisch gegliederten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems dient und mithin auch eine weitgehend schichtenspezifische Wahrung des „Bildungsprivilegs“ garantiert.⁷ Die Entwicklung einer „Allgemeinen Pädagogik“ und ihre praktische Realisierung stellt eine *conditio sine qua non* für eine Integration auf dem Weg zur Inclusion dar, in der die Integration, selbst nur Artefakt eines selektierenden und segregierenden Bildungssystems, zwingend zu überwinden ist.

3. Zentrale Momente einer Lehrerbildung für den Unterricht einer „Allgemeinen Pädagogik“
Bezogen auf eine Lehrerbildung für den integrativen Unterricht nach Maßgabe einer „Allgemeinen Pädagogik“ erscheinen mir, in Zusammenfassung und Ergänzung der drei schon benannten, folgende Momente von zentraler Bedeutung:

1. Wenn wir bedenken, dass der Mensch das komplexeste und damit am wenigsten determinierte aller lebenden Systeme ist, dessen Komplexität noch einmal exponential ansteigt, wenn wir seine interpersonellen Beziehungen und Verflechtungen in Relation zur intrapersonalen Rekonstruktion seiner Welt: Mensch-Beziehungen würdigen, also das Gesamt seiner Wahrnehmung, seines Denkens und Handelns, und die Erforschung dieses Komplexen wie dessen Beschreibung nur im integralen Verbund sämtlicher Humanwissenschaften geleistet werden kann, dürfte uns deutlich werden, dass die Lehrerbildung ausschließlich als interdisziplinäre begriffen und geleistet werden müsste.
2. Unter dem Aspekt der aufgezeigten Komplexität kommt der Ausbildung der Kooperationsfähigkeit, mithin den Qualitäten von Dialog, Interaktion, Kommunikation und Sprache, die dieser Begriff fasst, über alle Ebenen sowohl der Individual- und Persönlichkeitsentwicklung wie der Tätigkeitsfelder hinweg, in denen wir handeln, eine führende Rolle zu. Was ich meine spiegelt sich z.B. schon in der Aussage von KREIE in ihrer Studie zur integrativen Kooperation von 1985 wider, wenn sie schreibt: „Für das Gelingen der Kooperation ist der psychische Entwicklungsstand der Lehrer entscheidend, ihre Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit, ihr Selbstwertgefühl in beruflichen Arbeitszusammenhängen.“ (S. 117) Innerhalb derer, wie unsere Erfahrungen bestätigen, ist für einen Unterricht, der integrativ potent ist, wiederum die Fähigkeit von besonderer Bedeutung, im konstruktiven Diskurs der kooperierenden Lehrer, bezogen auf die gemeinsame Unterrichtstätigkeit, einen »identischen gemeinsamen Gegenstand« zu erkennen, »identische Ziele« zu haben und eine »Einigung über die Verfahren« zu erarbeiten, wie diese Ziele in didaktischer Transformation bildungsinhaltlich, methodisch, medial und, falls erforderlich, therapeutisch zu erreichen sind. In diesen Zusammenhängen kulminiert das in viele Einzelfaktoren aufgliederbare und in Studien berichtete Problem wie Dilemma eines katastrophalen Mangels an professionellem Profil in der Tätigkeit der Lehrer - sowohl der Regel- als auch der Sonderschule - dies sowohl im Sinne individueller Tätigkeit wie der ko-operativen im Team. Kompetenzen in den Bereichen von Beratung und Supervision, Mediation, Case Management und Community Care, hinsichtlich der Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit sind, um nur einige zu nennen, auch aus der Sicht der Lehrer selbst nur unzureichend vermittelt worden und mit Blick auf die Inclusion in Pädagogik und Gesellschaft von immens gesteigerter Bedeutung.
3. Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrern muß entsprechend selbst kooperativ und integrativ erfolgen und nach Maßgabe der Vorerfahrungen, Zielsetzungen und Motivation für die eigene Ausbildung hinreichend individualisiert sein. Das ermöglicht nur ein Studium in Projekten, das die

⁷ Allerdings möchte ich hier auch anmerken, dass einige Konzepte, die in der vorliegenden Fachliteratur als »Integrationspädagogik« bezeichnet werden, durchaus auch in Richtung auf eine „Allgemeine Pädagogik“ weisen. Diese Ansätze sollen damit nicht diskreditiert werden. Dennoch halte ich eine solche Unterscheidung für erforderlich. Hier bedarf es sehr differenzierter Analysen der einzelnen Konzepte.

Ganzheitlichkeit der anzueignenden Inhalte zu bewahren vermag und dennoch die Bedingungsfaktoren im Einzelnen transparent werden lassen kann, die die beobachtbaren Erscheinungen hervorbringen und erklären, ohne den Gegenstand unzulässig zu elementarisieren. Klassische Ausbildungskonzepte mit einem Fächerkanon, der im Studentakt der Seminare abgearbeitet wird, ist für eine Qualifikation von Lehrern für einen integrativen Unterricht ebensowenig sinnvoll, wie ein unvermittelt nebeneinander stehender Fächerunterricht für die Schüler. Das kennzeichnet eine Art Nahtstelle zwischen Lehrerbildung und integrativ potentem Unterricht. Dieser kann nach allen meinen Erkenntnissen - gleich um welche Schulstufe es sich handelt - nur als Projektunterricht den Schülern die Möglichkeit zur „*Kooperation an einem Gemeinsamen Gegenstand*“ bieten und, was die Lehr- und Lernprozesse betrifft, eine „*Innere Differenzierung durch entwicklungsadäquate Individualisierung*“ des Gemeinsamen Gegenstandes ermöglichen.

4. Das verweist mit besonderer Dringlichkeit auf die Notwendigkeit eines umfassenden Studiums der Allgemeinen Didaktik, in das eingebettet - und nicht losgelöst davon - eine fundierte Befassung mit fachdidaktischen Fragen erfolgen muss, vor allem was die Aneignung der sog. Kulturtechniken betrifft. Dazu bedarf es der Ausarbeitung eines Kerncurriculum in Erziehungswissenschaften, das alle Lehramtsstudierenden unabhängig von weiteren Spezialisierungen, eingebettet in das Projektstudium, zu absolvieren hätten. Das muss - wiederum nur das Wichtigste herausgestellt - selbstverständlich die Arbeit an der Entwicklung von Konzepten alternativer Leistungsbeurteilung beinhalten. Auch hierzu liegen, um nur einige zu nennen, schon sehr praxisnahe Vorschläge von FEYERER (200), FEYERER/FRAGNER (1994) REINDL (2000) und PRAMMER (2000) vor, die wiederum in engen Bezug zu angemessenen förderdiagnostischen Konzepten zu sehen sind, um die für den Unterricht in heterogenen Klassen didaktisch erforderliche Schülerzentriertheit und Individualisierung der Lehr- und Lernprozesse zu erreichen. Diese ist ihrerseits, wie eine Studie von FEYERER (1998) für die Sekundarstufe I aufzeigt, sehr eng mit den Indikatoren offene Lernformen, unterschiedlichen Aufgabenstellungen und individuelleres Eingehen auf unterschiedliche Schüler verknüpft (s. S. 156). Das bedeutet für die Lehrerbildung wie für den integrativen Unterricht in gleicher Weise,
1. biographisch-erfahrungsbedingte Bedürfnis- und Motivationslagen und mithin individuelle Zugänge zur Sache zu ermöglichen,
 2. auf dieser Basis individuelle Kompetenzen zu fördern und
 3. diese schrittweise in dem Sinne zu vergesellschaften, dass sie einen humanen und demokratischen Beitrag zur Lösung der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ der Menschheit (Klafki) zu leisten vermögen.

4. Grundlagen einer Lehrerbildung für den Unterricht einer „Allgemeinen Pädagogik“

Wenden wir uns nun dem Versuch zu, diese zentralen Momente einer auf die Realisierung einer „Allgemeinen Pädagogik“ gerichteten Integration in einem Konzept zu verdichten, das die Lehrerbildung im Sinne der aufgezeigten Aspekte zu reformieren und neu zu konfigurieren vermag, so kann auf die Ergebnisse des SOCRATES CDI-Projekts INTEGER⁸ verwiesen werden. Diese Konzeption ist

⁸ Am Projekt INTEGER waren unter Federführung der Pädagogischen Akademie des Bundes, Oberösterreich, rund 25 Kollegen aus 16 Partneruniversitäten und 10 europäischen Ländern beteiligt. Das Projekt ist als solches abgeschlossen. Dennoch wird weiter an der Ausarbeitung der Basismodule gearbeitet, die, wie das Projekt als Ganzes, im Internet zugänglich sind. Siehe: <http://integer.pa-linz.ac.at>

Eine gewisse Weiterarbeit erfolgt seit April 2002 im Projekt EUMIE (European Master of Inclusive Education), das auf der Basis von INTEGER einen allgemein fundierten und gleichzeitig hoch differenzierten Masters-Ausbildungsgang (Fortsetzung...)

konsequent an einem Verständnis von Integration und der Realisierung einer „Allgemeinen Pädagogik“ orientiert, das sich programmatisch in einem doppelten Zusammenhang beschreiben lässt:

S „alle dürfen alles lernen“, „jede/r auf ihre/seine Weise“ und „alle erhalten die jeweils dafür erforderlichen personellen und sächlichen Hilfen“ und dies durch

S das didaktische Fundamentum der „*Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand*“ und der „*Inneren Differenzierung durch (entwicklungsbezogene) Individualisierung*“

wie ich das in meiner langjährigen theoretischen und praktischen Tätigkeit herausgearbeitet habe. Folgen wir nun diesem Konzept, so werden dessen Grundlagen verstanden und gefasst als „**Prinzipien**“, die einer „Allgemeinen Pädagogik“ derart zugrunde liegen, dass sie durch diese definierbar wird. D.h., ihre Missachtung würden in der Ausbildung wieder integrationsinkompetente Lehrer hervorbringen und im Unterricht würde, auch wenn wir ihn noch so vehement als integrativen bezeichnen, die Sache der Aussonderung und Verbesonderung der Schüler betrieben, wie das, entschuldigen Sie die harte Einschätzung, heute noch überwiegend der Fall sein dürfte. Gerade weil wir eine „Allgemeine Pädagogik“ auf dem Boden und in der Tradition von Sonderpädagogiken entwickeln und wir die Kraft aufbringen müssen, uns quasi selbst aus dem Gefängnis der Aussonderung zu befreien, bedarf es besonderer analytischer Schärfe und fachlicher Klarsicht, d.h. auch einer exakten Bestimmung der Grundlagen einer Lehrerbildung, damit jeder Schritt, den wir aus der Segregierung herauszugehen versuchen, auch wirklich in Richtung Integration führt. Das ist - und davon bin ich bis heute unerschütterlich überzeugt und von niemanden widerlegt - im Kern nur durch das bezeichnete, schon 1981 von mir entwickelte »didaktische Fundamentum« zu leisten, das seinerseits nicht nur „Ausbildungsgegenstand“ der künftigen Lehrer sein kann und darf, sondern »didaktisches Prinzip« ihrer Ausbildung werden muß.

Die „**Orientierung**“ auf eine solche „Allgemeine Pädagogik“ ist der erste Schritt in die Ausbildung und damit in das Lernen der Studierenden hinein. Deshalb müßte einer entsprechenden Lehrerbildung die Erhebung des Vorverständnisses und Erfahrungswissens wie die Selbsteinschätzung in bezug auf eine „Allgemeine Pädagogik“ und die Inhalte der Ausbildung aber auch hinsichtlich der Motivation und besonderer Ziele und Interessen der Studierenden vorausgehen, d.h. eine Basis für die Individualisierung ihres Lernen geschaffen werden, das obligatorische wie fakultative Bereiche ebenso umfaßt wie, sich damit überschneidend, fest vorgegebene Ausbildungsabläufe und solche, deren Aufbau und Abfolge entsprechend den spezifischen Motivationen, Schwerpunkt- und Zielsetzungen von den Studierenden selbst festgelegt werden können. Beides, die „Prinzipien“ und die „Orientierung“ bilden die Grundlage der Praxis der Lehrerbildung für eine „Allgemeine Pädagogik“. Derzeit arbeiten wir in einem SOCRATES Minerva-II Projekt „ODL: Inclusive“ an einer eLearning-Version dieser Grundlagen, die später im Internet zugänglich sein wird. Diese Grundlagen werden im Folgenden ausdifferenziert, schrittweise, aufsteigend vom Allgemeinen zum Besonderen, wie folgt:

1. Das Fundament einer „Allgemeinen Pädagogik“, das ist schon deutlich geworden, wurzelt in dem grundlegenden Sachverhalt, dass menschliche Existenz nur als eine von Austauschprozessen mit der Welt getragene möglich ist (A)⁹, die wesentlich und unverzichtbar auf den Dialog, die Interaktion und Kommunikation des Menschen mit dem Menschen angelegt ist (A1); d.h. auf die Bedeutungskonstitution *in* der Kooperation auf der Basis des subjektiven Sinns, der *durch* die Kooperation entfaltet wird. Besser und schöner als in den Aussagen: „Leben in unserem Sinne wird durch den

⁸(...Fortsetzung)

konzipieren und umsetzen möchte. Auch dieses Projekt wird in Kürze im Internet repräsentiert sein.

⁹ Mit den in Klammern angegebenen Buchstaben verweise ich auf das im Anhang beigefügte Curriculum, wie es im Rahmen des CDI-Projektes INTEGER als Grundlage einer auf integrativen Unterricht vorbereitenden Lehrerbildung erarbeitet wurde.

Dialog geschaffen.“ von RENÉ SPITZ (1976, 16) und: „Der Mensch am Du zum Ich.“ von MARTIN BUBER (1965, 32) können diese beiden Momente sozial-psychologisch kaum gefasst werden, wie sie auch unsere individuelle wie gesellschaftliche Verantwortung im Feld von Erziehung und Bildung in eindeutiger Weise fassen, wenn wir bedenken, dass der Mensch folglich zu dem Ich wird, dessen Du wir ihm sind! Grundlagen von Lehren und Lernen, mithin von Erziehung und Bildung, können nur die Grundlagen und Bedingungen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens sein (A2). Eine von gegenseitiger Würde und der Zuerkennung von Gleichheit in der menschlichen Gemeinschaft getragenen Kultur erfordert eine »neue Schule« (A3) die nur, wie uns heute wohl bewusster denn je ist, auf einem mühsamen, von der Aussonderung zur Integration führenden Weg (A4) zu schaffen sein wird, der auf das Ziel der Inclusion gerichtet ist.

2. Ausbildung und Unterricht und damit Lehren und Lernen wird in diesem Sinne nur erfolgreich sein können, wenn es die individuellen Entwicklungs- und Lernbedingungen eines jeden Lernenden analysiert (B), d.h. vor allem den Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken, Kommunizieren und Handeln eines Menschen (B1) aus seiner Biographie wie aktuellen Lebenssituation heraus zu begreifen vermag und eine Pädagogik entsprechende spezialisierte Angebote machen kann (B2). Vor allem muss sie auch Möglichkeiten der Assistenz eines selbstbestimmten Lebens (B3) und praktische Hilfen darin vermitteln können, wie die Autonomie einer Person in ihrem Lebensumfeld unterstützt werden kann (B4).
3. Beide Komplexe zusammen sind die Basis, Lebens- und Lernfelder zu schaffen, in denen eine „Allgemeine (integrative) Pädagogik“ realisiert werden kann (C). Das erfordert die Planung und Organisation integrativen Unterrichts in Form von Projekten und Vorhaben (C1), den Einbezug der Erfahrungen aus der reformpädagogischen Praxis (C2), die Schaffung eines Klimas, in dem sich alle frei entfalten können (C3), die Entwicklung von Modellen, Lernprozesse wirksam zu fördern und zu unterstützen (C4), die Ausarbeitung entsprechender Aufgaben- und Handlungsfelder (C5) und die Entwicklung von Parametern einer subjektbezogenen „Beurteilung“ unter dem Aspekt der Integration (C6).
4. Ich habe schon zu Beginn der integrativen Erziehungspraxis in den Kindergärten der Stadtgemeinde Bremen Anfang der 80^{er} Jahre darauf aufmerksam gemacht, dass wir der Verkürzung, dass gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht schon per se Integration seien, nicht unterliegen dürfen. Mit ihr geht es um die Realisierung einer „Allgemeine Pädagogik“, die Integration bewirken, Menschen darauf einstellen, sie dafür befähigen und ihnen Erprobungsfelder zur Verfügung stellen kann. Orte der Integration sind alle, an den Menschen einander begegnen, miteinander leben, arbeiten, Freizeit verbringen u.a.m. Deshalb ist der Zusammenarbeit von Schule mit ihrem Umfeld eine besondere Bedeutung beizumessen (D). Das hat nicht minder mit dem Rollenverständnis und dem Selbstkonzept der Lehrer zu tun, das notwendig zu thematisieren ist (D1), wie Verfahrensweisen des Umganges, der Kooperation und der Kommunikation miteinander zu erlernen und dem Anliegen angemessen auszubilden sind (D2). Dies auch nach innen im Sinne des Teamteaching eines multiprofessionellen Teams an einer Schule für alle (D3), die grundsätzlich in die Gesellschaft hinein wie für diese zu öffnen ist (D4), wenn Integration nicht als Selbstbefriedigung einer Pädagogik verkümmern soll.
5. Insofern verbinden sich mit einer „Allgemeinen Pädagogik“, für die es zu qualifizieren gilt, notwendigerweise die Entfaltung neuer gesellschaftlicher, politischer und organisatorischer Perspektiven für Integration. Ich erinnere auch hier an eine schon zwei Jahrzehnte alte Aussage von mir, dass Integration nie ein Zustand der Gesellschaft sein wird, sondern ein Prozeß, der stets neu herzustellen ist. Im Prozeß des gesellschaftlichen Wandels wird sich auch die Herstellung der Integration wandeln

müssen. So müssen tragfähige gesellschaftliche Perspektiven (E) und in gleicher Weise differenzierte wie komplexe individuelle Einstellungen und Haltungen herausgebildet werden (E1), Perspektiven der gesetzlichen Absicherung von Antidiskriminierung und Gleichstellung entwickelt (E2) und schließlich Konzepte der Evaluation der Ausbildung in „Allgemeiner Pädagogik“ und dieser Pädagogik selbst entworfen werden (E3), was eine kontinuierliche Ausbildungs- und Schulentwicklung (E4) ermöglicht, in deren Veränderung die Erfahrungen der vorausgegangenen Phase zur Wirkung gelangen und der Kurs des eingeschlagenen Weges - mit Fokus auf das in den *Prinzipien* definierte Ziel - korrigiert werden kann.

☞ alle dürfen alles lernen ☞ jede/r auf ihre/seine Weise ☞ alle erhalten die dafür erforderlichen personellen und sächlichen Hilfen		PRINZIPIEN einer (integrativen) ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK			Didaktisches Fundamentum: »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« »Innere Differenzierung durch (entwicklungsbezogene.) Individualisierung«
O R I E N T I E L R U A N T G I O N	A: Basis einer (integrativen) Allgemeinen Pädagogik	A 1: Menschliche Existenz und soziale Einbindung	A 2: Grundlagen menschlicher Entwicklung u. menschlichen Lernens	A 3: Eine „neue Schule“ für eine „neue Kultur“	A 4: Von der Aussonderung zur Integration
	B: Analyse der Entwicklungs- u. Lernbedingungen des Menschen	B 1: Der Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken, Kommunizieren u. Handeln	B 2: Methoden der Lernprozessanalyse	B 3: Begleitung individuellen Lernens	B 4: Assistenz für ein autonomes und selbstbestimmtes Leben
	C: Realisierung (integrativer) Allgemeiner Pädagogik	C 1: Planung und Organisation von (integrativem) Unterricht	C 2: Reformpädagogik C 3: Schaffung eines Klimas freier Entfaltung	C 4: Modelle unterstützten Lernens C 5: Gestaltung von Lern- u. Handlungsfeldern	C 6: Fragen der Beurteilung
	D: Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule	D 1: Rolle und Selbstkonzept der PädagogInnen	D 2: Kooperation und Kommunikation	D 3: Kooperation und Teamteaching	D 4: Gestaltung und Öffnung der Schule
	E: Gesellschaftliche Perspektiven	E 1: Allgemeine Einstellungen zur Integration	E 2: Gesetzliche Grundlagen	E 3: Fragen der Evaluation (integrativer) Allgemeiner Pädagogik	E 4: (Integrative) Schulentwicklung

5. Ausgangsorte und Perspektiven

Sämtliche wissenschaftlich begleitete Schulversuche und auch spezielle, auf die Frage der Kooperation der Lehrer und des Fachpersonals im integrativen Unterricht abzielende Studien, spiegeln ein großes Konfliktpotential wider. Persönliche Enttäuschungen über nicht gelingende Kooperation von Regel- und Sonderschullehrer und mit anderen Mitarbeitern im Unterricht und das eigene Wohlbefinden in bezug auf die Zusammenarbeit werden oft weit über die damit verbundenen beruflichen Belange gestellt. Die wechselseitigen Erwartungshaltungen, vor allem die an die Sonderschullehrer in den Integrationsklassen, sind verzerrt und überzogen, wie Sonderschullehrer nach langer Zeit auch sie isolierenden Unterrichts kaum noch das Lerninteresse, die Betriebsamkeit und Agilität sog. nichtbehinderter Kinder kompetent interaktiv und didaktisch beantworten können. Die Ohnmacht vor den Fragen, die entwicklungsgestörte Kinder und solche mit herausfordernden Verhaltensweisen pädagogisch und therapeutisch aufwerfen,

ist immens, wobei es relativ ist, ob es sich um nicht als behindert etikettierte, aber psycho-sozial in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, Selbstwahrnehmung und Identität schwer beeinträchtigte oder z.B. um Kinder und Jugendliche mit schweren entwicklungs- und Wahrnehmungsstörungen mit stereotypen, selbst-verletzenden oder aggressiv-destruktiven Handlungsweisen handelt. Dabei ist der immer wieder anzutreffende Ausschluss gerade dieser Schüler aus der Integration, die ihrem Grundsatz nach unteilbar ist, nahezu ausschließlich dieser professionellen Ohnmacht geschuldet und weit weniger Ignoranz der Administration oder dem Unwillen der Politiker. Qualifikationen in spezifischen Interventions- und Lernprogrammen und in therapeutischen Grundprinzipien und Praxen sind hier erforderlich.

Eine lautlos schleichende Psychiatrisierung und Hospitalisierung dieser Kinder und Jugendlichen hat längst und unter den Augen der Integration stattgefunden; das zu einer Zeit, zu der mehr denn je von Enthospitalisierung die Rede ist. Ohne gelingende Integration bleibt Enthospitalisierung eine Worthülse, eine berechtigte Forderung zwar, aber ohne Wirkung, so, wie die Debatte um die Qualitätssicherung in den Bereichen, die ich überblicken kann, noch zu keiner Verbesserung für die Betroffenen geführt hat, wohl aber zu einer Absicherung der sparpolitischen Zielsetzungen. Auch die Bewegung des Empowerments im Sinne von Ermächtigung, Selbst-Bemächtigung Behinderter zur Befreiung aus Entmündigung, Abhängigkeit, Hilflosigkeit und Fremdbestimmung, die doch nur durch die erfolgen kann, die sie fortgesetzt abhängig und unmündig halten, gerinnt so partiell zum Zynismus.

Im Verhältnis dazu, dass diese Probleme, von denen ich nur einige angesprochen habe, schon mit Beginn der integrativen Praxis sichtbar wurden, sind die Konsequenzen, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer daraus gezogen wurden, als minimal einzuschätzen. Die Aus-, Fort und Weiterbildung der Ausbilder in Sachen einer „Allgemeinen Pädagogik“ ist sicher in gleicher Weise bedeutend, wie die der Lehrer selbst. Meine schon zitierte Aussage, dass Integration in den Köpfen beginnt, kann andeuten, wo die Probleme zu suchen und zu lösen sind. Auch wir Ausbilder wurden in unserer sich auf die Grundsäulen von Ausgrenzung stützenden sog. Leistungsgesellschaft sozialisiert und sind in ihr, mit Herkunft und Blick auf ein selektierendes und segregierendes Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem pädagogische Profis geworden. Vielleicht ist deshalb das Vorhaben, ein der Integration angemessenes System der Lehreraus-, fort- und -weiterbildung einzurichten, ein so schleppender, ja kaum bemerkbarer Prozeß - wohl auch deshalb, weil Menschen mit Behinderungen unter den Lehrenden nur sehr seltene Einzelfälle sind.

Die Vorschläge, die dazu in der Fachliteratur unterbreitet werden, können partiell als Schritte auf dem Weg zu einer Ausbildungsreform verstanden werden. Bezogen auf die Inhaltsseite bleiben sie aber überwiegend der Faktizität des segregierenden Schulsystems und dem Defizitmodell der Betrachtung von Behinderung geschuldet, wie das auch mit der Stellungnahme von KLAUER (2001) für eine von der Kultusministerkonferenz in Deutschland eingesetzte Kommission zur Neuordnung der Lehrerbildung zum Ausdruck kommt. Im Kontext der entsprechenden Erkenntnistheorien und einer Allgemeinen Pädagogik erkennen wir im integrativen Arbeitszusammenhang die als „pathologisch“ erscheinende Tätigkeitsstruktur eines Menschen, die zur Ausgrenzung führte und gegen die immer antherapiert wurde, als entwicklungslogisches Produkt, als eine unter den gegebenen Bedingungen seiner Biographie optimal herausgearbeitete Aneignungsstrategie und Handlungskompetenz. Ausgehend von dieser geht es darum, neue Tätigkeitsstrukturen zu entfalten und eine Verbesserung der Realitätskontrolle anzustreben, d.h. auf Erweiterung und Stabilisierung der Autonomie und Identität der Betroffenen auf dem ihm nächst erreichbaren Entwicklungsniveau hinzuarbeiten. Das und nicht die Fixierung auf Syndromgruppen von Behinderungen oder gar populationspezifische Pädagogiken wie z.B. Geistigbehinderten-, Lernbehinderten oder Verhaltensgestörtenpädagogik, um nur einige zu nennen, muss Gegenstand einer zukünftigen Lehrerbildung sein, wie in gleicher Weise eine solche in Fixierung auf Grund-, Haupt-, Real- oder

Gymnasialschüler auf der regelpädagogischen Seite keine Perspektive für eine „Allgemeine Pädagogik“ haben kann. Insofern ist das separierte und separierende Ausbildungssystem in gleicher Umfassung zu überwinden, wie das segregierende Schulsystem. Das bedeutet auch, eine in voneinander isolierte Phasen gegliederte Lehrerbildung - Studium (I), Einführung in die Berufspraxis/Referendariat (II) und Fort- und Weiterbildung während der beruflichen Praxis (III) - zu überwinden und in inhaltlich konsistenter Form neu zu konzipieren (Mutzeck 1997, Vetter 2001).

Exkurs: In Bremen kennen wir den „Sonderschullehrer“ traditioneller Prägung nicht. Die Ausbildung erfolgt für ein „Lehramt an öffentlichen Schulen“ auf der Basis, dass die Studierenden einen Stufenschwerpunkt wählen, z.B. Primarstufe, mit Vertiefung in der nicht gewählten (z.B. Sek. I) und zwei Fächer studieren, von denen eines Behindertenpädagogik sein kann; hinzu kommt noch der Schwerpunkt Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften (EGW). Das Studium selbst ist, nach einer einsemestrigen Einführung in das gewählte Fach und in die universitäre Arbeit (Integrierte Eingangsphase Lehrerbildung - IEL), in ein Grund- und Hauptstudium gliedert und erfolgt in Projekten von in der Regel drei Semester Dauer, in denen auch die Unterrichtspraxis, die Erstellung eines diagnostischen Gutachtens und die therapeutische Praxis angesiedelt ist. Innerhalb der Behindertenpädagogik sind wiederum die Bereiche Sozialisation, Diagnostik, Didaktik und Therapie Pflichtbereiche. Prinzipiell geht es um Grundfragen und Bedingungen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens unter den verschiedensten Fragestellungen, die interdisziplinär angelegt sind und von denen ausgehend auch das behandelt wird, was als „Pathologie“ erscheint. Schwerpunktsetzungen im Sinne der traditionellen, an Sonderschultypen orientierten Behindertenpädagogiken sind eher randständig und treten im Grunde erst in den mündlichen Abschlussprüfungen in Erscheinung. Mit dieser kurzen Skizze unserer Ausbildungspraxis, die immer in die Pädagogik einer Schulstufe einer Regelschule und in ein entsprechendes Unterrichtsfach hineinreicht, liegen wir sehr nahe an dem, was in vielen Berichten unter Aspekten der Integration als für eine entsprechende Lehrerbildung anzustreben gefordert wird. Ich selbst wurde schon 1978 mit der Stellenbeschreibung „Didaktik und Integration bei Geistigbehinderten“ an die Univ. Bremen berufen. Allerdings wird dieses Konzept 2006 auslaufen und schon jetzt für die Studienanfänger durch eine neue Lehrerprüfungsordnung abgelöst, die das Projektstudium sehr beschneidet und die sonderschultypenspezifische Ausbildung stärker gewichtet. Welch Anachronismus der Entwicklung in einem Bundesland, das die Integration, wie ich sie hier beschrieben habe, praktizierte und politisch wieder abgeschafft und durch das „Koop-Modell“ ersetzt hat - ein Ausdruck einer in sich korrumpierten und geschichtsvergessenen Sozialdemokratie in selbstentmündigender Anbietung an die bildungspolitischen Positionen der liberalen und christdemokratischen Koalitionspartner.

Die Realisierung einer „Allgemeinen Pädagogik“ ist im Bildungssektor, mehr als wir uns das heute, gesamtgesellschaftlich gesehen, zugestehen mögen, für eine inklusive Erdbevölkerung, ohne die es auf diesem Planeten wohl kaum eine menschenwürdiges Überleben geben wird, ohne Alternative. Sie ist auf der Basis unserer Verfassung ein Menschenrecht, mithin in erster Linie eine kulturelle Notwendigkeit und ethische Verpflichtung.

Zusammenfassend würde ich festhalten: Die Realisierung von Integration erfordert, dass wir Lehrer uns als Forschende zu verstehen beginnen und uns Kompetenzen an-eignen, das kontrolliert zu leisten. Die Einmaligkeit interaktionaler Prozesse und menschlichen Handelns in oft ebenso in identischer Weise unwiederholbaren Ereignisfeldern, ist eine in der Pädagogik nicht zu ersetzende und bedeutende Quelle von Erkenntnissen, die es zu sichern, weiterzugeben, im hermeneutischen Prozeß zur Kenntnis zu nehmen, zu diskutieren und in das eigene Tun zu integrieren gilt. Das macht, ich erlaube mir, es so direkt wie einfach zu sagen, vor allem erforderlich, dass Lehrer wieder lesen lernen. Der Kulturschatz, den die verschriftlichte Erfahrung der Integration schon heute hervorgebracht hat, würde er denn zur Kenntnis

genommen, diskutiert, reflektiert, im Spiegel weiterer Forschungen überprüft und eben weiterentwickelt, könnte schon heute in Theorie und Praxis eine Qualität einer „Allgemeinen Pädagogik“ ermöglichen, die jenseits dessen liegt, was wir zu träumen wagen, ohne dass es auch nur einer Gesetzesänderung oder eines Euro mehr bedarf.

Auf der Basis unserer Forschungsergebnisse erachte ich, auf wenige Elemente reduziert, folgende Handlungskompetenzen i.e.S. als die zentralen Basisqualifikationen deren jede Lehrerin und jeder Lehrer bedarf:

1. Theoriegeleitetes Handeln
 - S grundlegende Aneignung der Human- und Erziehungswissenschaften
 - S interdisziplinäre Orientierung
 - S solides Fachwissen
2. Diagnostische Kompetenz
 - S Entwicklungsdiagnostische und
 - S förderdiagnostische Orientierung
 - als Rekonstruktion von Lebens-, Entwicklungs- u. Lerngeschichte i.S. biographischer Rekonstruktion und Bestimmung
 - ☞ der »aktuellen Zone der Entwicklung«
 - ☞ der »nächsten Zone der Entwicklung«
 - ☞ der blockierten Entwicklungsniveaus und der
 - ☞ Fixierungsstellen auf die unter Stress zur Stabilisierung eine Regression erfolgt.
3. Didaktische Kompetenz zur
 - S Tätigkeitsstrukturanalyse i.S. biographischer Rehistorisierung
 - ☞ curricular-didaktische Orientierung
 - S Sachstrukturanalyse i.S. der Projektplanung
 - ☞ Strukturierung von Zielen und Inhalten
 - ☞ Lernfeldstrukturierung
 - ☞ Sachstrukturelle Hilfen
 - S Handlungsstrukturanalyse i.S. aktiv-handelnden Lernens
 - ☞ Orientierungsgrundlage und Interiorisationsprozess
 - ☞ Lernhandlungsbezogene Hilfen
 - ☞ Methodisch-therapeutische Orientierung
4. Forschungskompetenz

Beobachten (notieren, sichern) ⇨ Analysieren (klassifizieren, systematisieren) ⇨ Synthetisieren (Hypothesenbildung/Theoriebildung) ⇨ Planung ⇨ Durchführung ⇨ (Begleit-) Beobachtung (notieren, sichern) ⇨ Analysieren ⇨ Synthetisieren ⇨ (revidierte) Planung ⇨ ⇨ ⇨

„Allgemeine Pädagogik“ im Sinne dessen, was wir mit Integration und der Zielsetzung einer inklusiven Gesellschaft verbinden, hat grundlegend mit Erziehung und Bildung zu tun. Das ist vielleicht die fundamentalste Basis, auf die wir uns selbst als Lehrer und unter dem Aspekt von Unterricht völlig neu zu besinnen haben. Vermögen wir uns in Anbetracht der wieder hoffähig gewordenen fundamentalen Verletzungen menschlicher Würde durch Bio-Ethik, »Lebenswertdebatte« und „Neue Euthanasie“ mit ADORNO (1971) darauf zu verständigen, dass „die Forderung, dass Auschwitz nicht noch einmal sei, die allererste an Erziehung ist“ (S. 88), kann es mit **Erziehung** nur um die **Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen** gehen und auf dieser Basis um die Strukturierung der Tätigkeit des Menschen mit dem Ziel größter Realitätskontrolle und mit **Bildung** um das **Gesamt der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen eines Menschen** im Sinne seiner aktiven

Selbstorganisation, verdichtet in seiner Biographie - dann wird die Realisierung einer „Allgemeinen Pädagogik“ eine Chance und damit Integration eine Zukunft im Sinne der Inclusion haben können.

Literaturhinweise:

- ADORNO, TH.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/Main 1971
- ALBRECHT, F., HINZ, A. u. MOSER, VERA (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin: 2000, 20-44
- BONFRANCHI, R.: Löst sich die Sonderpädagogik auf? Luzern 1997
- BUBER, M.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1965
- DAOUD-HARMS, MOUNIRA: Arbeitsgegenstand oder Subjekt unserer Lebensgeschichte - Erfahrungen und Reflexionen zum Verhältnis von Betreuern/Experten und „Behinderten“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel 1997⁴, 429-434
- EBERWEIN, H.: Zur dialektischen Aufhebung der Sonderpädagogik. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel 1997⁴, 423-428
- EBERWEIN, H. und MICHAELIS, EVELYN: Welche spezifischen Qualifikationen brauchen „Sonder“-Pädagogen in Integrationsschulen?. In: Z. Heilpäd. 44(1993)6, 395-401
- FEYERER, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht in der Sekundarstufe I. Innsbruck/Wien 1998
- FEYERER, E.: Alternative Formen der Leistungsbeurteilung auch in integrativen Hauptschulklassen. In: Feyerer, E. u. Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Linz 2000, 138-153
- FEYERER, E. u. FRAGNER, J.: Lehrer-Bildung als entscheidender Faktor für das Gelingen der schulischen Integration. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 17(1994)1, 25-50
- FEYERER, E. u. PRAMMER, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Linz 2000
- FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk e.V. [Slevogtstr. 52, 28209 Bremen] 1987³
- ders.*: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) als Regelfall?! In: Behindertenpädagogik 24(1985)4, 354-391
- ders.*: Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: Behindertenpädagogik 25(1986)2, 122-138
- ders.*: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989)1, 4-48
- ders.*: Grundlagen einer integrativen Pädagogik im Kindergarten- und Vorschulalter. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 13(1990)1, 5-26
- ders.*: Integration in der Sekundarstufe. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 14(1991) 5, 23-39
- ders.*: Wider die Unvernunft der Euthanasie - Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik Luzern (Edition SZH) 1992
- ders.*: Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15(1992/a)1, 5-18
- ders.*: Vom Weltbild zum Menschenbild. Aspekte eines neuen Verständnisses von Behinderung und einer Ethik wider die „Neue Euthanasie“. In: Merz, H.-P. und Frei, E.X. (Hrsg.): Behinderung - verhintertes Menschenbild?. Luzern: Edition SZH 1994, 93-174
- ders.*: Grundlagen und Voraussetzungen für integrativen Unterricht in der Schule der 10- bis 15jährigen. In: Hug, R (Hrsg.): Integration in der Schule der 10- bis 14jährigen. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag 1994/a, 125-162
- ders.*: Behinderte Kinder und Jugendliche. - Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995
- ders.*: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Anne u. Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, 19-35

ders.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin: 2000, 20-44

FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel 1987

GESELLSCHAFT ERWACHSENENBILDUNG UND BEHINDERUNG e.V. Deutschland (Hrsg.): Lexikon Wissenswertes zur Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung von geistiger Behinderung (Bearb.: Baumgart, Ermute u. Bücheler, Heike). Neuwied/Kriftel/Berlin 1998

HENTIG, H.V.: Schule neu denken. Wünchen/Wien 1993²

ders.: Bildung. München/Wien 1996

HEYER, P. u. MEYER, R.: Zur Lehrerbildung für die integrationspädagogische Arbeit an Grundschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel 1997⁴, 417-428

HÜWE, BIRGIT: »Gemeinsam leben - Gemeinsam lernen für alle Kinder« - Eine Vision von Eltern verändert das Schulsystem. In: Roebke, Christa, Hüwe, Birgit u. Rosenberger, M. (Hrsg.): Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin 2000, 14-42

JANTZEN, W.: Allgemeine Behinderungenpädagogik. Bd. I u. II. Weinheim/Basel 1987 u. 1990

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1991²

KREIE, GISELA: Integrative Kooperation. Weinheim/Basel 1985

MUTZECK, W.: Aspekte zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung. In: Marsand, O. (Hrsg.): Zukunftsperspektiven der Lehrerbildung. Vds-Materialien. Würzburg 1997, 11-??

ORTMANN, MONIKA: Grundschullehrer und Sonderpädagogen in Prozessen schulischer Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. In: Z. Heilpäd. 44(1993)6, 383-394

PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. München 1986

PRAMMER, W.: Die Arbeit mit dem Entwicklungsbericht in der Hauptschule. In: Feyerer, E. u. Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Linz 2000, 127-137

REINDL, HANNI: Beobachten und Beurteilen. Zur Leistungsbeurteilung in Integrationsklassen. In: Feyerer, E. u. Prammer, W. (Hrsg.): 10 Jahre Integration in Oberösterreich. Ein Grund zum Feiern!? Beiträge zum 5. Praktikerforum. Linz 2000, 122-126

ROEBKE, CHRISTA, HÜWE, BIRGIT u. ROSENBERGER, M. (Hrsg.): Leben ohne Aussonderung. Eltern kämpfen für Kinder mit Beeinträchtigungen. Neuwied/Kriftel/Berlin 2000

SPITZ, R.: Vom Dialog. Stuttgart 1976

THEIS-SCHOLZ, MARGIT und THÜMMEL, INGE: Handlungsorientierung von Grund- und Sonderschullehrern: Einstellungen zur Integration. In: Z. Heilpäd. 44(1993)6, 375-382

THEUNISSEN, G.: Enthospitalisierung in Deutschland. In: Bradl, Chr. U. Steinhart, I. (Hrsg.): Mehr Selbstbestimmung durch Enthospitalisierung. Bonn 1996, 67-93

ders. (Hrsg.): Enthospitalisierung - ein Etikettenschwindel?. Bad Heilbrunn 1998

VETTER, K.-F.: Kooperation und Vernetzung von Aus- und Fortbildung tun Not. In: Z. Heilpäd. 52(2001)8, 336/337

Anschrift des Verfassers:

Univ.-Prof. Dr. GEORG FEUSER

Universität Bremen

Fachbereich 12: Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Lehrgebiet Behindertenpädagogik

Postfach 330 440 (SPT)

D - 28334 Bremen