

Hiller, Gotthilf Gerhard

## Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungssystems

*Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 2, S. 225-244*



Quellenangabe/ Reference:

Hiller, Gotthilf Gerhard: Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungssystems - In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 2, S. 225-244 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-130260 - DOI: 10.25656/01:13026

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-130260>

<https://doi.org/10.25656/01:13026>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 37 – Heft 2 – März 1991

## I. Thema: Schulische Integration

- HEINZ-ELMAR TENORTH      Integration – Zur Einführung in den Themen-  
schwerpunkt 161
- URS HAEBERLIN              Die Integration von leistungsschwachen Schülern  
– Ein Überblick über empirische Forschungser-  
gebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integra-  
tionsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehin-  
derte“ 167
- HANNELORE REICHER      Zur schulischen Integration behinderter Kinder.  
Eine empirische Untersuchung der Einstellungen  
von Eltern 191
- GÉRARD BLESS/  
RICHARD KLAGHOFER      Begabte Schüler in Integrationsklassen – Untersu-  
chung zur Entwicklung von Schulleistungen, sozia-  
len und emotionalen Faktoren 215
- GOTTHILF GERHARD  
HILLER                      Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt. Plä-  
doyer für eine Stärkung der integrativen Funktion  
des Bildungssystems 225
- GÜNTHER LIST              Vom Triumph der „deutschen“ Methode über die  
Gebärdensprache – Problemskizze zur Pädagogi-  
sierung der Gehörlosigkeit im 19. Jahrhun-  
dert 245

## II. Diskussion

- JEAN-CLAUDE WOLF      Euthanasie auf abschüssiger Bahn 267
- ELISABETH  
NEUHAUS-SIEMON      Frühleser – Ergebnisse einer Fragebogenerhebung  
in den Regierungsbezirken Unterfranken und  
Köln 285

### III. Besprechungen

- HANS SCHEUERL      GERD E. SCHÄFER: Spielphantasie und Spielumwelt. Spielen, Bilden und Gestalten als Prozesse zwischen Innen und Außen 309
- JOHANNES GRUNTZ-STOLL      LUDWIG DUNCKER/FRIEDEMANN MAURER/GERD E. SCHÄFER (Hrsg.): Kindliche Phantasie und ästhetische Erfahrung. Wirklichkeiten zwischen Ich und Welt 311
- SEBASTIAN MÜLLER-ROLLI      KONRAD WÜNSCHE: Bauhaus: Versuche, das Leben zu ordnen 313
- HEINZ-HERMANN KRÜGER      KARIN KLEINESPEL: Schule als biographische Erfahrung. Die Laborschule im Urteil ihrer Absolventen 315
- KLAUS PRANGE      HANS GLÖCKEL: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik 319
- HEINZ-ELMAR TENORTH      Sociolinguistica – Internationales Jahrbuch für Europäische Soziolinguistik 322

### IV. Dokumentation

- Pädagogische Neuerscheinungen 327

# Contents

## I. Topic: Mainstreaming

- HEINZ-ELMAR TENORTH      Integration – An Introduction    161
- URS HAEBERLIN              The Integration of Low-Achieving Students – A survey of empirical research concerning the impact of regular, integrative, and special classes on „educationally subnormal“ children    167
- HANNELORE REICHER        The Mainstreaming of Handicapped Children – An empirical study on parent attitudes    191
- GÉRARD BLESS/  
RICHARD KLAGHOFER        Gifted Students in Integrative Classes – A study on both the development of academic achievement and social and emotional factors    225
- GOTTHILF GERHARD  
HILLER                        From Standardized Simplicity to Normal Diversity – A plea for strengthening the integrative function of the educational system    235
- GÜNTHER LIST                The Triumph of the „German“ Method Over Sign Language – A critical outline of pedagogical concepts concerning deafness in the 19th century    245

## II. Discussion

- JEAN-CLAUDE WOLF         Euthanasia Going Off the Rails    267
- ELISABETH  
NEUHAUS-SIEMON            Early Readers – Results of a questionnaire survey conducted in the administrative districts of Lower Franconia and Cologne    285

## III. Book Reviews            309

## IV. Documentation          327

## *Ankündigungen*

Das Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität Göttingen veranstaltet in der Zeit vom 23. bis 25. September 1991 ein internationales Symposium zum Thema „Mehrdimensionale Lehr-Lern-Arrangements – Lernen, Denken, Handeln in komplexen beruflichen Situationen“. Nähere Informationen und Anmeldung: Seminar für Wirtschaftspädagogik der Georg-August-Universität, Platz der Göttinger Sieben 7, 3400 Göttingen, Tel.: 0551/394421/22.

Das Forum Erlebnispädagogik, eine Arbeitsgemeinschaft von Praktikern und Theoretikern der Erlebnispädagogik, veranstaltet vom 16. bis 19. Oktober 1991 eine Fachtagung mit dem Thema: „Erlebnispädagogik: Mode, Methode oder mehr? – Standortbestimmung & Perspektiven“. Nähere Information und Anmeldung bei: Forum Erlebnispädagogik, c/o OUTWARD BOUND, Franz-Josef Wagner/Bernd Heckmair, Nymphenburger Straße 42, 8000 München 2.

Vom 29. Juli – 1. August 1991 findet in Baden (Österreich) das „11. Europäische Pädagogische Symposium (EPSO '91)“ statt. Weitere Informationen ESPO-Sekretariat: Pädagogische Akademie Baden, Mühlgasse 67, A-2500 Baden, Tel.: 02252/88572–74/0.

### **Förderpreis:**

Die Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft hat einen Förderpreis für Nachwuchskräfte in der Erziehungswissenschaft gestiftet. Als Summe stehen insgesamt DM 6000,- für drei Preise zur Verfügung. Die Auszeichnungen erfolgen für deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Veröffentlichungen in wissenschaftlichen Zeitschriften. Gefördert werden Personen, die nach dem 31. 12. 1950 geboren und bis zum 30. 6. 1991 weder habilitiert noch zum Professor ernannt sind. Das Vorschlagsrecht liegt bei den Redaktionen/Schriftleitungen von wissenschaftlichen Zeitschriften, die in der Bundesrepublik Deutschland, Österreich oder der Schweiz erscheinen. Aus den Jahrgängen 1989 und 1990 können jeweils bis zu drei Arbeiten eingereicht werden. Die Einsendungen sind bis zum 30. 6. 1991 in fünffacher Ausfertigung zu richten an: Prof. Dr. Dieter Lenzen, Freie Universität Berlin, Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft, Arnimallee 10, D-1000 Berlin 33.

### *Beilagenhinweis:*

Dieser Ausgabe der Z. f. Päd. liegt das Jahres-Register 1990 bei.

### *Vorschau auf Heft 3/91*

Themenschwerpunkt „Schulgeschichte“ mit Beiträgen von G. SCHUBRING, M. SAUER, C.-H. OFFEN, R. GÖPPEL; weitere Beiträge von H. RUMPF, J. OELKERS und B. GAEBE.

# Zeitschrift für Pädagogik

## Beltz Verlag, Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Prof. Dr. Jürgen Oelkers (*geschäftsführend*), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/65 82 91), Telefax: 0041-31/65 37 73. Prof. Dr. Achim Leschinsky, Max-Planck-Institut für Bildungsforschung, Lentzeallee 94, 1000 Berlin 33. Prof. Dr. Heinz-Elmar Tenorth, Universität Frankfurt, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaften, Feldbergstr. 42, 6000 Frankfurt/M. 11. Prof. Dr. Reinhard Fatke (*Besprechungen*), Université de Fribourg, Lehrstuhl für Sozialarbeit, Rue St. Michel 6, CH-1700 Fribourg (Tel.: 0041-37/2197 15/16). Heinz Rhyn (Redaktionsassistent), Universität Bern, Pädagogisches Institut, Muesmattstr. 27, CH-3012 Bern (Tel.: 0041-31/65 83 80).

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Redaktion erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich auf S. IX/X in Heft 4/1989 und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1–2 Beihefte) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 98,- + Versandkosten. Inland DM 6,-, europ. Ausland DM 10,80, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Ermäßigter Preis für Studenten DM 78,- + Versandkosten. Vorzugsangebot zum Kennenlernen DM 25,- (2 Hefte, portofrei). Preis des Einzelheftes DM 24,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Das Vorzugsangebot zum Kennenlernen geht automatisch in ein Jahresabonnement über, wenn nach Erhalt des zweiten Heftes nicht abbestellt wurde. Gesamtherstellung: Druckhaus Beltz, 6944 Hemsbach. Anzeigenverwaltung: Brigitte Bell, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 1001 54, 6940 Weinheim, Tel.: 06201/600780, Telefax 06201/17464. Bestellungen nehmen alle Buchhandlungen und der Verlag entgegen. Abobetreuung Inland/Ausland (außer Schweiz): Beltz Zentralauslieferung, Postfach 1001 61, 6940 Weinheim, Tel. (06201) 703-227, Telefax (06201) 703-221. Vertrieb Schweiz: BSB Buch-Service Basel, Postfach, CH-4002 Basel, Tel. 061/239470.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044–3247

### *Verlagsmitteilung*

Die Kostenentwicklung gerade bei spezialisierten Fachzeitschriften macht eine Preiserhöhung bei der Zeitschrift für Pädagogik unumgänglich.

Von der Ausgabe 3/91 an betragen die Bezugsgebühren für ein Jahresabonnement DM 128,-, für ein Studentenabonnement DM 98,-, jeweils zuzüglich Versandanteil.

Ab diesem Zeitpunkt beträgt der Preis für ein Einzelheft DM 32,-, zuzüglich Versandkosten.

Wir bitten herzlich um Verständnis für die Preiserhöhung.

# Von normierter Einfalt zu normaler Vielfalt

*Plädoyer für eine Stärkung der integrativen Funktion des Bildungssystems*

## *Zusammenfassung*

Der Beitrag weckt zunächst grundsätzliche Zweifel daran, ob der landläufige Behinderungsbegriff theoretisch und praktisch für die wichtige Diskussion um Formen und Maßnahmen der Integration überhaupt tauglich ist. Der zweite Teil konzentriert sich auf eine Klärung der Frage, was Integration in eine sich rasch wandelnde Industriegesellschaft inhaltlich konkret zu bedeuten hat. Sechs Mindestforderungen werden benannt und beschrieben, die erfüllt sein müssen, damit ein Individuum als gesellschaftlich integriert gelten kann. Daraus ergeben sich bildungstheoretische Argumente für die Forderung nach einer curricularen Diversifizierung und Pluralisierung im unteren Bereich der Schul- und Ausbildungsgänge.

## *1. Integrieren – wen in was?*

„Behinderte“ Kinder und Jugendliche sollen besser als bisher „integriert“ werden. Gegen diese politische Zielsetzung gibt es keinen vernünftigen Widerspruch. Viel schwieriger und demzufolge umstritten sind indes die Antworten auf genauere Nachfragen:

- Wer sind „behinderte“ Kinder und Jugendliche?
- Was ist die Zielvorstellung von Integration? Oder:  
Wann ist jemand integriert?
- Mit welchen (pädagogischen) Mitteln ist Integration förder-, gar herstellbar?

## *2. Was heißt schon „behindert“?*

Der Konvention folgend, werden noch immer *grundverschiedene*, als problematisch erachtete Handlungsgefüge und schwer zu bewältigende soziale Wechselwirkungsverhältnisse sowohl vom Laien als auch von der Sozial- und Bildungspolitik, nicht zuletzt von der Schul-, Sozial- und Sonderpädagogik (dort wider besseres Wissen) so begriffen, daß man die jeweils Auffälligen, Schwierigen und Schwachen als „behindert“ bezeichnet.

Mit diesem Universalbegriff werden zunächst Menschen belegt, bei denen davon auszugehen ist, daß sie – ihrer schweren, teils mehrfachen physischen, psychischen und kognitiven Beeinträchtigungen wegen – den Herausforderungen des Lebens *auf Dauer und in erheblichem Umfang* nicht standzuhalten vermögen. Sie bleiben demzufolge in einem Maße von anderen abhängig, das die durchschnittliche, reziproke Abhängigkeit von Menschen untereinander

qualitativ und quantitativ erheblich übersteigt (HAHN 1981). Ihnen ein menschenwürdiges Dasein zu ermöglichen, erfordert umfassende Anstrengungen und verursacht somit hohe Kosten. Diese Leistungen auf Dauer zu erbringen, ist primär ein sozial- und damit ein finanzpolitisches, erst in nachgeordneter Hinsicht ein pädagogisches Problem. Die erheblichen Aufwendungen müssen wirksam, d. h. auf eine für die Mehrheit akzeptable Weise legitimiert werden. Mit guten Gründen ist davon auszugehen, daß es seit der Aufklärung, insbesondere aber seit der Mitte des 19. Jahrhunderts, die individualmedizinischen und -psychologischen Erklärungsmodelle sind, denen soviel öffentliche Akzeptanz entgegengebracht wird, daß die Diagnose „Behinderung“ (als eine Spezialform von „Krankheit“) die politisch ausreichende Legitimation dafür bietet, um die Mittel zu erstreiten und zu verteidigen, die zur Realisierung von Fürsorge und Bildung unter den jeweils konkreten, historischen Bedingungen für notwendig erachtet werden. So betrachtet, meint die Anwendung der Universalkategorie „behindert“ auf Menschen in problematischen Individuallagen viel weniger eine zutreffende Beschreibung faktischer Verhältnisse als vielmehr *ein effizientes, weil bewußtseinskonformes Argument*, sowohl tauglich zur Mobilisierung privater Hilfsbereitschaft als auch im Verteilungskampf um öffentliche Ressourcen: Kranke haben Anspruch auf Hilfe und Sicherung ihres Lebensunterhaltes, „Behinderte“ gleichermaßen.

Doch diese Denkfigur erzeugt eine Reihe von Folgeproblemen. Je schwerer die Beeinträchtigung, desto unvermeidlicher scheinen sie zu sein und werden demzufolge von den Betroffenen selbst und vom gesellschaftlichen Umfeld auch hingenommen:

- Es muß auf nachvollziehbare Weise festgelegt werden, wer welche Hilfs- und Fördermaßnahmen wie lange beanspruchen darf. Hier entsteht das Problem der Selektion und deren Instrumentierung. Für die Betroffenen bedeutet dies die oft bittere Erfahrung, daß Hilfe nur um den Preis von Stigmatisierung und Isolation zu haben ist (KLEIN 1990).
- Einrichtungen der Behindertenfürsorge bleiben zwangsläufig einer kritischen Beobachtung auf Dauer unterworfen. Nur so lassen sich Tendenzen einer ungerechtfertigten Ausweitung (Pathologisierung der Gesellschaft) und Tendenzen einer inhumanen Rationalisierung (Degradierung der Betroffenen zu Objekten) wirksam unterbinden.

In dem Maße, in dem eine Gesellschaft für schwer beeinträchtigte Menschen einen komplexen Verbund von stationären Einrichtungen und ambulanten Hilfsdiensten bereitstellt, der ihnen zeitlebens ein menschenwürdiges Dasein ermöglicht und sie somit vom Druck einer selbstverantworteten Lebensführung weitgehend entlastet, stellen sich die Fragen nach Bildung und Erziehung für diesen Personenkreis in einer spezifisch eingeschränkten Weise: Weil zumindest der Möglichkeit nach über Formen der gesellschaftlichen Integration weit über Kindheit und Jugend hinaus vorab entschieden ist und die Betroffenen entsprechende Rechtsansprüche durchsetzen können, begrenzen sich die pädagogischen Fragestellungen darauf, wie sich die Kindheit und Jugendzeit der Betroffenen so auslegen läßt, daß sie eine objektiv ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen angemessene, subjektiv als befriedigend erlebbare, also „er-

füllte Gegenwart“ erfahren können. Es bleibt auch in Zukunft für Praxis und Theorie einer hierfür spezialisierten Pädagogik die zentrale Aufgabe, für solche Kinder eine anregungsreiche Umwelt zu schaffen, in der sie Geborgenheit erleben und zugleich ihre Kräfte optimal ausbilden, also einen ihnen angemessenen Individuationsprozeß durchlaufen können. Ob und während welcher Lebensphasen es zweckmäßig ist, umfänglich beeinträchtigte Kinder in Regelschulen zu fördern, und in welchem Umfang im Falle der „Integration“ in Regeleinrichtungen gleichwohl Sondermaßnahmen erforderlich bleiben, hängt in jedem Einzelfall von den „näheren Bedingungen“ (BLEIDICK 1987, S. 37) ab. Die Eltern der Betroffenen brauchen in jedem Fall eine ausführliche Beratung, insbesondere bezüglich der Konsequenzen möglicher Entscheidungen, was den Verlust bzw. die Einschränkung von Zugangsrechten zu künftigen Sondermaßnahmen betrifft. Die Entscheidung sollte grundsätzlich den Eltern überlassen sein; in Grenzfällen jedoch muß das Wohl des Kindes gegen den Willen der Eltern durchsetzbar bleiben. Dies bedeutet für die Bildungs- und Sozialpolitik allerdings, daß sie ein differenziertes, leistungsfähiges Gefüge von Einrichtungen und ambulanten Hilfsdiensten aufrecht zu erhalten hat, damit ernstzunehmende Wahlmöglichkeiten faktisch bestehen bleiben.

Völlig anders stellt sich das Problem jedoch für die zahlenmäßig größte Gruppe der Kinder und Jugendlichen dar, die ebenfalls mit der Universalkategorie „behindert“ belegt werden: Aus ganz verschiedenen Gründen können sie einerseits zwar nachweislich den Mindestanforderungen schulischer und beruflicher Regelausbildungssysteme entweder nur sehr unzureichend oder aber umfänglich und langandauernd *nicht* entsprechen, andererseits aber werden sie – wie alle übrigen – mit dem Datum ihrer Volljährigkeit voll geschäftsfähig und strafmündig. Nicht nur die Gesellschaft, auch sie selbst, haben die Erwartung, sich später in den Chancen und Gefahren unserer Kultur selbst behaupten, Verantwortung für andere übernehmen, von öffentlicher Fürsorge oder privater Hilfe unabhängig leben und sich durchsetzen zu können.

Solche Kinder und Jugendliche als lern-, sprach- oder psychisch „behindert“ zu etikettieren, nur weil man anders für sie die Mittel für eine ihnen angemessene Schul- und Berufsausbildung nicht erlangen kann, ist nicht nur der Folgen wegen problematisch, die eine solche Praxis für die Selbstachtung der Betroffenen hat.

Viel bedenklicher ist, daß diese Argumentationsfigur ein bildungspolitisches und bildungstheoretisches Grundproblem verschleiert und in der Folge zu unbefriedigenden Scheinlösungen führt. Wenn Kinder in der Grund-, Jugendliche in der Hauptschule und in der Berufsausbildung „versagen“, dann scheint fraglos klar zu sein, wer an wem gescheitert ist: der Schüler/der Auszubildende an den Mindestanforderungen des Systems. Schulversagen – aus welchen Gründen auch immer – wird bis heute als letztlich persönlich zu verantwortendes Schicksal, als kreatürliche Schwäche oder Minderbegabung, als Folge unzureichend ausgeprägter Anstrengungs- und Anpassungsbereitschaft des Individuums interpretiert. Mehr noch, die Mindestnormen des Schul- und Ausbildungssystems werden als so fraglos gültig hingenommen, daß selbst die

Alternativen, die den Versagern als Remedien angeboten werden (Schule für Lernbehinderte, Schule für Erziehungshilfe, Maßnahmen der Berufsvorbereitung und Sonderformen der Berufsbildung), nahezu ausschließlich curricular dem „Annäherungskonzept“ (KLEIN 1990, S. 10) verpflichtet bleiben: Reduzierte Ziele und Inhalte der Hauptschule bzw. der beruflichen Regelausbildungsgänge werden auf längeren Wegen, mit Hilfe einer speziellen Methodik und gestützt durch besondere Erziehungsmaßnahmen nach wie vor verfolgt. So gesehen kommen die Betroffenen vom Regen in die Traufe. Besonders fatal ist, daß gerade auch die Integrationsversuche, sofern sie überhaupt „Lernbehinderte“ und „Verhaltensgestörte“ im Jugendalter einbeziehen, die Problematik der starren curricularen Normen der Regeleinrichtungen nur höchst unzureichend im Blick haben. Stützt man den Verbleib der „Schwachen und Schwierigen“ im Regelsystem lediglich durch kooperierende und kooptierte Spezialisten (Sonderpädagogen), so bleiben diese Schüler nach wie vor den einfältigen Angeboten und Anforderungen dieser Schulart ausgesetzt.

Aus der Tatsache, daß etwa ein Fünftel unserer Kinder und Jugendlichen die unteren Bildungsgänge unseres Schul- und Ausbildungssystems, also die Hauptschule, die Sonderschulen für Lernbehinderte oder Erziehungshilfe und eine gewerbliche Ausbildung, nur mit erheblichen Schwierigkeiten und mit Resultaten durchläuft, die einen gesicherten Zugang zur Erwerbsarbeit und zur Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ernsthaft in Frage stellen, läßt sich auch eine ganz andere Schlußfolgerung ziehen: Das curriculare Einheitskonzept der Hauptschule (und was in den untersten Bildungsgängen der real existierenden Gesamtschulen angeboten wird, unterscheidet sich davon nicht grundsätzlich) sowie die darauf bezogenen Annäherungskonzepte der Sonderschulen erreichen diese Schüler ebensowenig wie die beruflichen Regelausbildungsprogramme. Anders gesagt: Die unteren Bildungsgänge haben ihre gesellschaftliche Integrationsfähigkeit weitestgehend eingebüßt. Wir haben derzeit für das unterste Fünftel unserer Gesellschaft weder ein theoretisch noch praktisch brauchbares, politisch durchsetzbares Bildungskonzept.

Für diese Behauptung läßt sich derzeit noch kein exakter empirischer Nachweis erbringen. Geht man jedoch davon aus, daß im Schuljahr 1987/88 in der Bundesrepublik 33,9% aller Schüler die Hauptschule, 4,4% Sonderschulen besuchten (davon wiederum 75% die Schulen für Lernbehinderte und Erziehungshilfe), so wurden damals bundesweit ca. 37,2% aller Schüler in den hier angesprochenen unteren Bildungsgängen beschult (vgl. dazu auch KLINK 1990). Hinzuzurechnen sind die Anteile der Gesamtschüler, die den Hauptschulbildungsgang durchlaufen, sowie die Abbrecher aus höheren Bildungsgängen (Realschule/Gymnasium), die nach der Vollzeitschulpflicht ebenfalls in berufliche Ausbildungsgänge drängen. Ihr Anteil liegt schätzungsweise bei etwa 2% aller Schüler.

Was die Resultate dieser rund 40% aller Schüler betrifft, liefern trotz großer, regionaler Unterschiede immerhin die folgenden Daten einige Ansatzpunkte für die Beurteilung: Die statistische Auswertung der Erfahrungsberichte zur Abschlußprüfung der Hauptschule 1990 in Baden-Württemberg (ROTHE 1990), deren Daten ausdrücklich als „ausreichend repräsentativ“ (ebd., S. 1) für dieses Bundesland bezeichnet werden, belegt u. a., daß nur 49,2% der Prüfungsabsolventen eine Abschlußnote von 2,7 und besser erreichten, während 34% im Notenbereich zwischen 2,8 und 3,4 liegen, weitere 16,8% liegen darunter (ebd., S. 7) – Berechnung durch den Verfasser). – Für eine

qualitative Beurteilung dieser Ergebnisse muß man wissen, daß die Gesamtnote 2,8 zum Beispiel dann erreicht wird, wenn der Prüfling in einem der vier Prüfungsfächer Deutsch, Englisch, Mathematik, Technik (bzw. Hauswirtschaft/Textiles Werken) mangelhafte, in einem zweiten ausreichende und sonst befriedigende Leistungen erbringt, sofern er in der praktischen bzw. der mündlichen Prüfung in zwei weiteren Fächern (z. B. Sport und Erdkunde) sehr gute Leistungen nachweist. Liegen in den übrigen Fächern seine Leistungen im Schnitt bei 2,6, genügen ihm im Fach Physik/Chemie noch einmal ausreichende Leistungen. – Die Gesamtnote 3,4 wird selbst dann erreicht, wenn in drei der vier zentralen Prüfungsfächer nur je ausreichende, in einem Fach mangelhafte Leistungen nachgewiesen werden, sofern in den beiden zusätzlichen Prüfungsfächern (z. B. Biologie und Bildende Kunst) je gute Leistungen erbracht werden und die Leistungen in den übrigen Fächern bei 3,2 liegen. – Damit ist deutlich, daß davon auszugehen ist, daß Hauptschüler mit einer Abschlußnote von 2,8 und schlechter ein Leistungsprofil aufweisen, das eine Regelberufsausbildung, insbesondere ein erfolgreiches Absolvieren der Berufsschule als problematisch erscheinen läßt. Für Sonderschüler gilt dies gleichermaßen.

Was die Anschlußfähigkeit von Hauptschülern betrifft, so kommt die Untersuchung von THIEL (1990) für die gleiche Population zu dem Ergebnis, daß 60% dieser Schüler beabsichtigen, in ein Ausbildungsverhältnis oder in eine einjährige Berufsfachschule einzutreten, 3% wollen ein Berufsvorbereitungsjahr besuchen, 1% strebt direkt ein Arbeitsverhältnis an und 2% haben keine Perspektive. Insgesamt sind das 66% aller Hauptschüler. Bei drei von vieren ist nach den obigen Ausführungen damit zu rechnen, daß dieser Weg nur mit erheblichen zusätzlichen Stütz- und Fördermaßnahmen erfolgreich gangbar wird. Darauf deuten auch die Zahlen über die Ausbildungsabbrüche im Bundesgebiet und in Baden-Württemberg. Gemessen an den neu abgeschlossenen Ausbildungsverträgen lagen sie 1989 im Schnitt bei 22,8% bzw. bei 21,4%; bei den Ausbildungsberufen, die für schwächere Schüler überdurchschnittlich häufig in Frage kommen (Bäcker, Verkäufer(innen) im Nahrungsmittelgewerbe, Betonbauer, Fleischer, Restaurantfachleute, Stukkateure, Friseurinnen und Köche/Köchinnen liegen sie in Baden-Württemberg bei über 50% (LANDESARBEITSAMT BADEN-WÜRTTEMBERG 1990).

### 3. Zielvorstellungen von Integration – Oder: Wann ist man integriert?

Die Integrationsbewegung verfolgt zurecht das Ziel, beeinträchtigten Kindern und Jugendlichen bessere Lebensperspektiven zu eröffnen. Wenn allerdings die bisher ausgeführten Argumente richtig sind, dann bestehen erhebliche Zweifel, ob auch für Kinder und Jugendliche, denen lediglich die Enge und Starrheit der Schul- und Ausbildungsnormen zum Verhängnis werden, das wirklich zutrifft, was fortgesetzt behauptet wird, daß die bloße Eingliederung (bzw. die Nichtaussonderung der Betroffenen aus diesen Systemen) gewissermaßen automatisch die Eingliederung in die Erwachsenenengesellschaft verbessert (BLEIDICK 1987, S. 37). Diese anspruchsvolle Zielsetzung läßt sich, wie noch zu zeigen sein wird, ohnehin mit den Mittel der Schul-, Sozial- und Berufspädagogik *allein* nicht erreichen. Und innerhalb der Schulpädagogik ist eine Diskussion über die curriculare Neuorganisation der unteren Bildungsgänge zur Stärkung ihrer integrativen Funktion dringlicher als die üblichen Debatten über Schulorganisationsformen.

Um klären zu können, ob und mit welchen schulpädagogischen Mitteln die

Integration von „schul- und berufsbildungsnormbedrohten“ Kindern tatsächlich gefördert werden kann, ist zunächst zu erörtern, welche Mindestansprüche mit der Vorstellung von einer zureichend integrierten Existenz in unserer Gesellschaft vernünftigerweise zu verbinden sind. Dann ist zu diskutieren, ob und wie Schule und Ausbildung bei Kindern und Jugendlichen die Qualifikationen ausbilden können, die zur Erfüllung solcher Ansprüche benötigt werden. Dies impliziert eine kritische Prüfung der Anforderungen und Normen, die bislang in diesen Systemen durchgesetzt werden.

#### *4. Was heißt Integration in die Gesellschaft?*

Ausgangspunkt der Überlegungen ist die Feststellung, daß die „Lebenslaufbilder von Klasse, Familie, Beruf, Frau und Mann an Wirklichkeitsgehalt und zukunftsleitender Kraft einbüßen“ (BECK 1986, S. 158). Dies gilt generell, für Kinder und Jugendliche aus unteren Statusgruppen jedoch in spezifischer Weise.

Die Umbrüche in der Gesellschaft, teils bedingt, teils beschleunigt durch die dritte industrielle Revolution, teils verschärft, teils gemildert durch globale und regionale Veränderungen im ökonomischen, politischen und ideologischen Gefüge, bewirken so tiefgreifende Veränderungen und erweitern die Spielräume für die Gestaltung individueller Biographien so erheblich, daß Kinder und Jugendliche sich weder an den klassischen Lebenslaufmustern orientieren können, noch darauf festgelegt werden dürfen: Weder ist damit zu rechnen, daß man künftig im erlernten Beruf einer lebenslangen Ganztagesbeschäftigung nachgehen kann, noch darf man auf lebenslanges Ehe- und Familienglück hoffen. Die traditionellen Geschlechterrollen verlieren ihre Konturen. Die Individualisierungsdynamik in allen gesellschaftlichen Bereichen erzwingt Flexibilität und Mobilität. Wiederholte Verlagerungen der Lebensmitte aus vertrauten Räumen und sozialen Bindungen sind zu bewältigen. Eigentum an Grund und Boden oder an Wohnraum wird immer seltener als „Heimat“ erlebbar, läßt sich in der Regel nur noch als zusätzliche Einkommensquelle (als Form der Alterssicherung) nutzen. Bewußtsein, Psyche und Moralität müssen auf komplexe und zugleich in fortgesetztem Wandel begriffene Problemlagen angemessen reagieren.

Dies alles ist keineswegs nur negativ. Im Gegenteil, wem es gelingt, von langfristig angelegten Idealen der Lebensführung Abstand zu nehmen, offene und ungeklärte, weil nicht kalkulierbare Zukunftsperspektiven sowohl im beruflichen, wie im privaten Bereich als Chance zu begreifen, und wer sich darauf einstellt, die vorfindliche Konstellation als produktiv und in vielfältiger Weise anschlussfähig an nicht vorhersehbare Situationen und Entwicklungen auszugestalten, der entdeckt, daß die tatsächlichen Möglichkeiten, eine „Bastelbiographie“ (Gross 1985 zit. n. BECK 1986, S. 217) zu realisieren, heutzutage so günstig sind, wie nie zuvor. Integration in die Gesellschaft gibt es nicht im Singular, sondern in vielfältigen Formen neben- und nacheinander (vgl. LIEBAU 1990).

Es ist ganz offensichtlich, daß (klein-)bürgerlich sozialisierte Menschen mit den Herausforderungen solcher Analysen und Prognosen die größten Schwierigkeiten haben. Gilt dies aber genauso auch für Gruppen und Individuen, die am Rand der Gesellschaft leben (also für Gelegenheitsarbeiter, Dauerarbeitslose, Frührentner, Arbeitsmigranten, Aussiedler, Asylbewerber oder Angehörige sonstiger Minoritäten)? Sie sind von jeher gezwungen, in komplexen Problem- und Notlagen, in fragilen sozialen Beziehungen und mit ungewissen Zukunftsperspektiven zurechtzukommen. Die Mehrzahl der Kinder und Jugendlichen, die mit Regelschule und Regelausbildung die größten Schwierigkeiten haben, stammt bekanntlich aus solchen Verhältnissen und verfügt somit über entsprechende Erfahrungen und wohl auch Kompetenzen.

Wir greifen unseren Überlegungen weit voraus, wenn wir schon jetzt die Vermutung äußern, daß die auf (klein-)bürgerliche Lebenslaufideale und auf entsprechende Werte und Normen fixierten Regelschulen und Berufsausbildungsformen zwangsläufig zum zentralen Konfliktfeld werden müssen. Wir haben allen Grund anzunehmen, daß sie in Zukunft für eine immer größer werdende Zahl von Kindern und Jugendlichen zum Ärgernis werden, auf das sie entweder mit Aggression oder innerer Emigration reagieren. Die wachsenden „Motivations“-Probleme der Lehrerschaft und die angeblich beängstigend gestiegene Zahl der Kinder mit „Verhaltensstörungen“ lassen sich immerhin auch als Indizien dafür deuten. Die Vielfalt der gesellschaftlich möglichen und geduldeten Formen der Lebensführung werden durch das Regelbildungssystem nicht mehr angemessen repräsentiert. Angebot, Interaktion und Anforderungen sind vielmehr unter dem Diktat einer obsolet gewordenen Hypothese organisiert, die besagt, daß (klein-)bürgerliche Kompetenz und Moral gesellschaftliche Integration, Erfolg und Lebensglück auf Dauer garantieren.

## 5. Mindestforderungen gesellschaftlicher Integration

Auch für die vielfältigen Formen eines „widerspruchsvollen Gesamtlebenslaufs im Umbruch“ (BECK 1986, S. 189) lassen sich gleichwohl eine Reihe von Mindestforderungen benennen, die erfüllt sein müssen, damit eine selbstverantwortliche Existenz realisierbar wird, die man als „gesellschaftlich integriert“ bezeichnen kann. Im folgenden werden sechs solche Mindestforderungen benannt und erläutert. So kann im Anschluß erörtert werden, welche Konsequenzen daraus für den Neuentwurf einer Konzeption der unteren Bildungsgänge mit größerer, integrativer Kraft zu ziehen wären.

### 5.1 Gesicherter Zugang zum Beschäftigungssystem

„Das erfolgreiche Absolvieren *irgendeiner* Berufsausbildung wird zunehmend zur Voraussetzung dafür, überhaupt ins Erwerbsleben einsteigen zu können. In dem Maße, in dem derart der Facharbeiterbrief zur ‚Eintrittskarte‘ wird, werden Jugendliche, die *keine* abgeschlossene Berufsausbildung aufweisen können, marginalisiert“ (BECK 1986, S. 245). Für beinahe alle, die nur die unteren

Bildungsgänge durchlaufen, ist Erwerbsarbeit auch künftig das wichtigste Mittel der Existenzsicherung. Demzufolge konzentriert sich das Interesse auf die Frage, wie der erfolgreiche Abschluß *irgendeiner* Berufsausbildung für diese Jugendlichen *systematisch*, d. h. durch Systemreform, gesichert werden kann.

Wenn die Phase der beruflichen Ausbildung lediglich dem Zweck dient, den Zugang zu künftigen Beschäftigungspositionen überhaupt zu sichern, nicht länger aber inhaltlich als karrierebestimmend oder gar lebensentscheidend begriffen werden kann, dann erscheint es *wenig* zweckmäßig, an der bisherigen Praxis ohne *prinzipielle* Alternative festzuhalten, die den Weg bis zur „zweiten Schwelle“ als Wettbewerb für Chancenlose gestaltet (Berufsorientierung, Praktika in mehreren Berufsfeldern, Berufsberatung, wiederholte Bewerbung um Ausbildungsplätze, Vorstellungsgespräche, Eignungstests, Hauptschulabschluß – oder Schulfremdenprüfung, berufsvorbereitende Maßnahmen, erneute Bewerbungen, Abschlußprüfung in der Vorbereitungseinrichtung, duale Regelausbildung, im ersten Lehrjahr nicht selten als Berufsfachschule mit Vollzeitunterricht und einer Abschlußprüfung organisiert, die über die weitere Fortsetzung des Ausbildungsverhältnisses entscheidet, oder – falls die Arbeitsverwaltung den Betreffenden für „behindert im Sinne der Vorschriften“ hält: Regel-, meist Sonderberufsausbildung in einem außerbetrieblichen Berufsbildungszentrum).

Als programmatische Alternative – politisch durchsetzbar als Ergänzung zum Bestehenden – erscheinen mir Konzepte, die die Aufhebung der institutionellen, organisatorischen und curricularen Grenzen zwischen den unteren Bildungsgängen der allgemeinbildenden Schule und dem dualen Ausbildungssystem zum Ziel haben. Hierzu zählen alle Formen einer verbindlich institutionalisierten Kooperation von allgemeinbildenden Schulen (bisher Haupt- und Sonderschulen), Berufsschulen, Kammern und Innungen, um in einer Region *berufsfeld- oder einzelberufsspezifische* Ausbildungsgänge einzurichten; dies ab dem frühest möglichen Zeitpunkt und über einen möglichst langen Zeitraum. Fachpraktische und fachtheoretische Ausbildungsphasen werden bereits in die Regelschulzeit vorverlagert und auf die Ausbildung angerechnet. Sie ersetzen größtenteils die Orientierung in Berufsfeldern, die Unterrichtsbereiche Arbeit – Wirtschaft – Technik bzw. Hauswirtschaftslehre/Textiles Werken. Fachtheorie kann in den Zeiten stattfinden, die normalerweise der Vorbereitung auf die Hauptschulabschlußprüfung, der Berufsberatung und der Vorbereitung von Bewerbungsunterlagen und Vorstellungsgesprächen dienen. Eine curriculare Neuorganisation des Gesamtzeitraums, der zumindest das letzte allgemeinbildende Schuljahr und die Ausbildungsdauer im Regelberuf umfaßt, verhindert, daß – wie bisher – im allgemeinbildenden Unterrichtsbereich (Ethik, Deutsch, Mathematik, Gemeinschaftskunde, Wirtschaftskunde) jahrelang dasselbe Angebot, zunächst in der Hauptschule, dann in den Berufsvorbereitungsmaßnahmen, schließlich in der Berufsschule wiederkehrt. Die Vorverlagerung von Phasen der praktischen und theoretischen Ausbildung des dualen Systems in die unteren Bildungsgänge der Regelschule schafft umgekehrt Raum in den weiteren Jahren der Ausbildung für Förder-, Stütz- und Ergänzungsangebote in der Art der „ausbildungsbegleitenden Hil-

fen“. In diesem Konzept allerdings sind sie als konstitutive Elemente in die Ausbildung integriert; sie werden in der Regie der allgemeinbildenden Schule durchgeführt und sichern so den Ausbildungserfolg mit ab. Es zeigt sich, daß eine solche Kooperation der allgemeinbildenden Schule mehr Realitätsnähe, dem dualen Ausbildungssystem mehr pädagogischen Sachverstand einstiftet, von beidem profitieren letztlich die Schüler (HILLER 1989, S. 240ff., HILLER/RUISINGER 1990).

### 5.2 Sicherung der wirtschaftlichen Verhältnisse auf Dauer

Eine Untersuchung, Ende 1987 in der Region Reutlingen durchgeführt (vgl. HILLER 1989, S. 214ff.), ergab, daß *alleinstehende*, junge Erwachsene zu einem bescheidenen, selbständigen Leben auf Dauer je nach Strenge der Berechnung finanzielle Mittel in Höhe von 1600.-- DM bis 2000 DM im Monat benötigen. Absolventen der untersten Bildungsgänge können in den ihnen zugänglichen Vollerwerbsverhältnissen jedoch nur in den seltensten Fällen (ohne Überstunden, Akkord- oder Schichtarbeit) mehr als 1700.-- DM netto verdienen. Bei den Frauen kommen 90% nicht einmal netto auf 1500.-- DM. Eine Nachuntersuchung für die Region Mittlerer Neckar (HILLER/STORZ 1991) ergibt, daß in der Zwischenzeit die Löhne zwar gestiegen sind, die Lebenshaltungskosten aber auch, so daß sich am Befund nichts Nennenswertes ändert.

Damit wird deutlich, wie wenig begründet der Optimismus ist, daß sich mit Mitteln schulorganisatorischer Reformen allein eine bessere „gesellschaftliche Integration“ von Absolventen der unteren Bildungsgänge entscheidend befördern ließe.

Solange es weder steuerpolitische Maßnahmen gibt, um allen, die regelmäßiger Erwerbsarbeit nachgehen, ein Mindesteinkommen zu sichern, das ihrer Lebensform (als Alleinstehende(r), Alleinerziehende(r), als Mitglied einer spezifischen Familienkonstellation oder einer nichtfamilialen Lebens- und Wirtschaftsgemeinschaft) und ihrer Altersgruppe entspricht; solange weder Umschichtungen im Tarifgefüge und Maßnahmen zur Umverteilung des Volksvermögens zugunsten einkommenschwacher Lohngruppen im wünschenswerten Umfang und Tempo in Gang kommen, noch die sozial-, finanz-, wohnungsbau- und rechtspolitischen Instrumentarien entwickelt werden, durch die sich junge Erwachsene leichter als bisher und vor allem gesicherter zu familienähnlichen, übergreifenden Wirtschaftsverbänden auf Zeit zusammenschließen können, solange bleiben sie mehrheitlich abhängig von Eltern, Geschwistern, von häufig wechselnden Lebensgefährten oder sie müssen sich in Schichtarbeit und in zusätzliche Arbeitsverhältnisse verdingen, um weiteres Geld zu verdienen, damit sie schuldenfrei ein einigermaßen materiell befriedigendes Leben führen können. Der Schule bleibt nichts, als sie redlich hierauf vorzubereiten.

### 5.3 Vernetzung in familienähnliche, kompetent solidarische Primärgruppen

Aus der Praxis informeller, jahrelanger, nachgehender Betreuung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen mit nicht-normgerechter Schul- und Ausbil-

dungskarriere ist bekannt, daß Kinder und Jugendliche in ihren Familien- und Verwandtschaftsverbänden dazu sehr viel lernen, wie man erschwerte Lebensumstände erträgt, in ihnen zurechtkommt und sich dennoch Glückserlebnisse verschafft. Die Regelschule jedoch nimmt davon kaum Kenntnis. An einer systematischen Kultivierung solcher Kompetenzen ist sie nicht interessiert.

Andererseits ist zu beobachten, daß sich die Individualisierungsdynamik auf diese Verbände in besonders destabilisierender Weise auswirkt (vgl. dazu MATERIALIEN ZUM 8. JUGENDBERICHT 1990). Materiell fortgesetzt unzureichend ausgestattet, den Verlockungen des Marktes gleichwohl ausgeliefert, können sie die divergierenden Bedürfnisse und Interessen ihrer Mitglieder hinsichtlich Konsum und Zeitvertreib nur unbefriedigend koordinieren und im Rahmen der Legalität bestenfalls graduell erfüllen. Die daraus resultierenden Dauerkonflikte begünstigen entweder Praktiken der Verdrängung (Medikamente, Alkohol, Drogen) oder aber die Suche nach aussichtsreicheren Alternativen außerhalb und deren probeweise Realisierung. Durch Zerrüttung und Zerfall verlieren solche Verbände rapide ihre integrierende Kraft, vor allem die Fähigkeit, dem Nachwuchs effiziente Strategien und Techniken der Lebensbewältigung in den komplexen Systemen des Alltags zu vermitteln (KLEIN 1985). Sowohl im privaten wie im öffentlichen Bereich wird dem einzelnen aber ein hohes Maß an Planungs-, Organisations- und Verhandlungskompetenzen und ein umfängliches Strategiewissen abverlangt. Wer darüber nicht verfügt, setzt sich sehr schnell straf- und zivilrechtlichen Sanktionen aus und wird schnell weiter isoliert.

Weil Familie und Verwandtschaft gerade bei Kindern und Jugendlichen in den unteren Bildungsgängen diese ganz pragmatische Einübung in die Techniken der Lebensbewältigung zunehmend weniger zu leisten imstande sind, stellt sich mit Dringlichkeit die Frage, mit welchen Mitteln dies dann systematisch geleistet werden kann.

Daß eine „realitätsnahe Schule“ einen solchermaßen lebensvorbereitenden Unterricht anbieten muß, und wie dies curricular geleistet werden kann, habe ich andernorts dargestellt (HILLER 1989, S. 15 ff.). Nur stellt sich für solchen Unterricht das Problem, daß zum Zeitpunkt der Vorbereitung das Zu-Verhandelnde keine Brisanz besitzt; und wenn die Schwierigkeiten bedrängend werden, haben die meisten Jugendlichen niemanden mit hinreichender Sachkenntnis, an den sie sich wenden könnten.

Eine Chance, hier Abhilfe zu schaffen, sehe ich in folgender Konstruktion: Im Bereich der Hauptschulen, vor allem aber im Umfeld von Lernbehindertenschulen sind in den letzten Jahren eine Vielzahl von Fördervereinen entstanden. Sie sind mittlerweile auf Landes- und Bundesebene organisiert und arbeiten effizient, teils schon im Status von mittleren Betrieben ohne Erwerbscharakter in den Bereichen der Familienhilfe, der schulischen Nachhilfe, der Mitgestaltung von Schulleben und von Freizeitangeboten sowie der ausbildungsbegleitenden Hilfen (HILLER 1990a). Im Zusammenwirken mit der Schulverwaltung kann ein solcher Förderverein eine „Vermittlungsagentur“ einrichten, die den Jugendlichen gezielt ausbaufähige Kontakte zu engagierten und kompetenten Erwachsenen oder zu Gruppen vermittelt, die bereit und

fähig sind, einzelne in Halbdistanz über mehrere Jahre hin zu begleiten, ihnen als Ansprechpartner, Berater, Sachwalter und Fürsprecher zur Verfügung zu stehen und sich für ihre Belange einzusetzen. Solche „Aufbaupartner“, wie ein Jugendlicher kürzlich seine Vertrauensperson treffend bezeichnete, findet man unter den Engagierten in sozialen Bewegungen, in Bürgerinitiativen, in Kirchengemeinden, Vereinen, Gewerkschaften, im Bereich caritativer Organisationen und nicht zuletzt unter den frisch aus dem Arbeitsprozeß freigesetzten, sogenannten „jungen Alten“. Für entsprechend interessierte, künftige Mitarbeiter sind Formen einer aufgabenspezifischen Vorbereitung und Fortbildung sowie Beratung zu entwickeln. Denkbar ist hier die Zusammenarbeit mit Einrichtungen der Erwachsenenbildung. An diese „freien Mitarbeiter“ soll sich der Jugendliche, die junge Erwachsene jederzeit wenden können; sie sollen jedoch auch durch praktische Erfahrung unterscheiden lernen, was sie selbst bewältigen können und worin sie bis auf weiteres Hilfe brauchen. Dazu muß der „freie Mitarbeiter“ wissen, welche Experten in der Region sein Schützling, oder er selbst als dessen Vertreter, in welchen Fällen in Anspruch nehmen kann (z. B. Fachärzte, Rechtsanwälte, Notare, Schuldnerberater, Psychologen, Sonderpädagogen sowie Mitarbeiter der Jugend-, Sozial- und Gesundheitsämter, der Arbeitsvermittlung, der Beratungsstellen für Ausländer, Asylbewerber usw.). Viele Jugendliche brauchen jemanden, der solche Kontakte knüpft, die meisten jemanden, der mit ihnen die Beratungsergebnisse situationsbezogen aufarbeitet und ihnen hilft, sie wirksam umzusetzen (vgl. dazu auch KRÄMER 1983, 1990).

Damit ist deutlich, daß auch im Blick auf diesen wichtigen Bereich „gesellschaftlicher Integration“ die Grenzen „normaler“ Schul- und Ausbildungseinrichtungen zu eng gezogen sind. Man muß sie erweitern: Die Schule muß sich für vielfältige Formen der Kooperation mit Laien und außerschulischen Experten öffnen, wenn sie einen solchen Bildungsauftrag angemessen erfüllen will.

Nur in solch komplexen Systemen pädagogischer Kooperation lassen sich dann auch Strategien entwickeln, um in gemeinsamer Anstrengung mit den Betroffenen die nötigen Voraussetzungen zu schaffen, um weitere Mindestanforderungen gesellschaftlicher Integration zu sichern.

#### *5.4 Ökonomisch-nichtruinöse Partizipation am Markt der Güter und Dienstleistungen*

Wenn man sieht, in welcher finanziell ausweglose Situation junge Erwachsene – trotz Sachrechnen und Wirtschaftskunde – in wenigen Jahren nach der Schulentlassung und nach beendeter Ausbildung geraten, dann reagiert man mit Wut und ohnmächtigem Entsetzen:

Vor Jahren hatte ich Lars in einer berufsvorbereitenden Maßnahme kennengelernt. „Wissen Sie“, sagte er mir damals, „die ersten 17 Jahre können Sie bei mir glatt vergessen. Familie, so was existiert für mich nicht mehr.“ Er hat dann eine Ausbildung zum Baufacharbeiter durchlaufen, war danach mehrere Monate im Ausland, kam in die

Bundesrepublik zurück, Straßenbau; jetzt ist er wieder als Maurer beschäftigt. Er ist im Fußballverein; eine feste Freundin hat er nicht. Kürzlich ruft er mich an: „Ich bin am Ende. Absturz. Jetzt mache ich Schluß.“ Einen Suicidversuch während der Ausbildung hat Lars überlebt.

In mehreren Gesprächen stellt sich heraus, er hat Schulden in Höhe von 21 700 DM. Da ist eine Forderung über knapp 9000 DM, die ein dubioses Partnervermittlungsinstitut zwischenzeitlich an ein Versicherungsunternehmen im Ausland verkauft hat, und das nun über Rechtsanwälte im Bayrischen seine Ansprüche per Pfändungsbeschluß (monatlich ca. 1000 DM) durchsetzt. Bei seiner Bank hat Lars einen Kredit in Höhe von 4000 DM in Anspruch genommen und sein Girokonto zusätzlich mit 3000 DM überzogen. Gegenwerte für diese Summen besitzt er nicht.

Offene Rechnungen von Ärzten, einer Fahrschule, eines Sportstudios und der Stadtwerke, sowie Schulden bei „Freunden“ ergeben den Rest. Zwei Verfahren wegen Körperverletzung sind außerdem anhängig; er rechnet mit einer Geldstrafe.

Lars verdient gegenwärtig 2100 DM netto im Monat und zahlt für seine Kellerwohnung 500 DM inklusive Heizung, Strom und Müll. Seine Bank hat ihm ein Versicherungspaket (Kapitallebensversicherung, Privathaftpflicht, Hausrat und Rechtsschutz) verkauft, für das er in den nächsten zehn Jahren monatlich 135 DM zahlt.

Wir schalten die Schuldnerberatung ein. Lars bekommt von seiner Bank einen Kredit zum Ausgleich aller Schulden. Dafür bezahlt er über 30 000 DM in 60 Monatsraten zu je ca. 500 DM. In den nächsten fünf Jahren hat er somit, wenn alles so bleibt und gut geht, monatlich 965 DM zum Leben. Lars ist heute 22 Jahre alt; er ist kein Einzelfall.

Ist es wirklich unvermeidbar, daß junge Erwachsene wie Lars solch dramatische Biografien durchleben müssen, auf wichtige Jahre ihrer Existenz hinaus belastet und degradiert, dies nicht zuletzt auf dem Gebiet der privaten Beziehungen: Hoch verschuldet bis ins 27. Lebensjahr, dazu mehrfach vorbestraft, ohne jeden familiären Rückhalt? Welche Frau geht mit „so einem“ eine dauerhafte Verbindung ein? Was wird Lars in den kommenden 60 Monaten alles unternehmen, am Rande der Legalität und außerhalb, um seine Lage zu ändern? Wer wird ihm wozu raten, aus welchen Interessen, vor allem mit welchem Sachverstand?

Haben derlei Fragen mit Regelschule und Ausbildung zu tun? Lars ist davon überzeugt:

„Wer sagt dir denn, was es mit Versicherungen auf sich hat, welche du wirklich brauchst und welche nicht? Du denkst, du hast Rechtsschutz und dann ist das Wichtigste ausgeschlossen. Oder wo erfährst du, was passiert, wenn du Rechnungen nicht bezahlst; was du tun mußt, wenn Mahnungs- und Vollstreckungsbescheide kommen? Das könnte man in der Schule alles machen: So rund um die Familie, alles, was später vorkommen kann. Mit Klassenarbeit, Test und Noten; wie sonst auch. – Egal, wenn's die nicht interessiert. Wer fragt das bei all dem übrigen Zeug, das echt keiner braucht?“

Wenn man die Sachkundebücher der Grundschule aufschlägt, wo Sparkassen und Banken die freundlichen Einrichtungen sind, die das Geld des Sparers sicher aufbewahren und jährlich mit Zinsen lohnen, wird es schwer, darin Lebensvorbereitung erkennen zu können. Auch angesichts der Wirtschaftskundelehrpläne der Haupt- und Berufsschulen wird man zumindest nachdenklich.

Aber selbst wenn wir die realitätsnahen Curricula hätten und dazu Unterrichtsmaterialien, entwickelt auf der Grundlage differenzierter Fallstudien zu Lebensschicksalen junger Leute mit nicht-normgerechten Schul- und Ausbildungskarrieren, – ich denke da an Erzählungen, Videobänder, Entwürfe zu Spielszenen, Fotoserien, kommentierte Originaldokumente, Brett- und Planspiele, auch Sachrechenaufgaben – dann wären wir zwar ein gut Stück weiter und damit näher an den objektiven Bedürfnissen der Schüler.

Um die „gesellschaftliche Integration“ der Betroffenen jedoch abzusichern, halte ich Maßnahmen für erforderlich, die weit über schul- und berufspädagogische Möglichkeiten hinausgehen. Muß man z.B. nicht ernsthaft darüber nachdenken, ob die Institute, die es jungen Leuten so leicht machen, sich finanziell derart zu übernehmen, nicht Jugendkreditfonds mit günstigeren Bedingungen einzurichten hätten; oder wäre eine Gesetzesänderung anzustreben, um Banken daran zu hindern, an junge Erwachsene Kredite zu vergeben, deren Rückzahlung die Grenzen einer zumutbaren Belastung eindeutig übersteigt? Welche Möglichkeiten eröffnet das neue Betreuungsgesetz, voll geschäftsfähige junge Leute vor sich selbst und dem Kapitalmarkt zu schützen, indem sie einwilligen, daß ihre Geschäftsfähigkeit in puncto Kreditaufnahme befristet eingeschränkt wird?

### *5.5 Kompetenter Umgang mit Institutionen – Legalitätskonformität*

In welchem Ausmaß das Leben eines jeden einzelnen juristisch und bürokratisch verfaßt ist, erfährt man in aller Deutlichkeit, wenn man Institutionen gegenüber seine Interessen vertreten muß oder aber von ihnen einer Kontrolle unterzogen wird. In besonderer Weise sind davon diejenigen betroffen, die fortgesetzt Ansprüche durchsetzen oder sich gegen Vorwürfe wehren müssen. Man muß sich ausweisen können, binnen Frist und formgerecht Anträge stellen, Fakten ordnungsgemäß belegen, damit Vorgänge geschaffen werden; Bescheide sind zu prüfen, gegebenenfalls ist wiederum formgerecht und binnen Frist Widerspruch einzulegen, Zahlungstermine sind einzuhalten, usf. – Jugendliche und junge Erwachsene aus den unteren Bildungsgängen kommen erfahrungsgemäß mit solchen Prozeduren besonders schlecht zurecht. Gleichwohl unterliegen sie häufiger öffentlicher Kontrolle, brauchen Beratung, Hilfe und soziale Fürsorge, kommen somit in Zwangskontakt mit öffentlichen Institutionen. Wer dann den Anforderungen der jeweiligen Bürokratie nicht zu genügen vermag, wer aufgibt oder sich verweigert, läuft Gefahr, daß seinen berechtigten Interessen nicht stattgegeben wird und sich gegen ihn erhobene Vorwürfe schnell ausweiten.

Eine allgemeinbildende Schule, der es um gesellschaftliche Integration ihrer Schüler zu tun ist, kann deren Kompetenz für einen qualifizierten Umgang mit Institutionen gezielt trainieren. Dies fängt an mit Kursen zum Ausfüllen von Formularen und zum Lesen maschinell gefertigter Bescheide. Die Herstellung eines Ablagesystems für die wichtigsten Vorgänge und Dokumente ist ebenso unverzichtbar wie die Entwicklung von Mustertexten und das Training ihrer situationsangemessenen Variation (Bestellung/Mängelrüge/Krankmeldung/

Schuldschein/Personen- und Gegenstandsbeschreibungen/Kündigung von Mitgliedschaften und Abonnements/Vollmacht/Lebenslauf etc.). Ferner empfiehlt es sich, mit den Schülern Flußdiagramme für kritische Lebenssituationen zu erarbeiten, aus denen erkennbar ist, welche Schritte in welcher Abfolge aufgrund welcher Faktenlage zu tun sind (Was tun, wenn ... Unfall verschuldet, erlitten/Wohnung gekündigt/Arbeitsplatz verloren/Arzt erforderlich/Gebrauchtfahrzeugkauf, -zulassung oder -verkauf abzuwickeln/Straftat begangen, Opfer einer Straftat/Schuldner nicht zahlt ... Wie sich verhalten bei ... ungewollter Schwangerschaft/Vaterschaftsklage/Zahlungsunfähigkeit usf.).

Aber auch in diesem komplizierten Feld der Instrumentierung seiner Rolle als Bürger, der Durchsetzung und Wahrung eigener Interessen gegenüber Dritten ist durch schulische Maßnahmen allein Wichtiges nicht zu lernen. Jugendliche und junge Erwachsene brauchen auch hierfür die Einbindung in ein kompetentes soziales Netz, ein modernes Analogon zur Großfamilie früherer Zeiten. Nichtfamiliale aber generationsübergreifende Solidargemeinschaften sind nötig, die für den einzelnen er- und vermitteln, was welche Priorität hat, also wann erledigt werden muß. Sie können Erinnerung und Planung aufgrund des akkumulierten Erfahrungspotentials leisten und entlasten durch routinisierte Inanspruchnahme von Experten. Für viele der hier interessierenden Personen ist indes davon auszugehen, daß sie über solchermaßen leistungsfähige Primärverbände nicht verfügen. Dies hat zur Folge, daß wichtige Synchronisationsleistungen ausfallen.

Fristgerechte Kündigungen werden in ihrer Bedrohung erst an dem Tag ernst genommen, an dem sie wirksam werden. Zahlungsaufforderungen, gerichtliche Mahn- und Vollstreckungsbescheide werden so lange ignoriert, bis die Lohnpfändung vollzogen wird. In ausweglose Zwangslagen geraten stets nur andere, deshalb braucht man weder eine Unfall- noch eine Privathaftpflichtversicherung. Termine werden versäumt oder völlig unvorbereitet wahrgenommen. Konsequenzen aus früherem Handeln werden nicht als solche bilanziert, sondern als Einzelepisoden ohne Belang abgetan, dies insbesondere dann, wenn sie nicht als in sich zusammenhängend erlebbar sind (Beispiel: Kaufhausdiebstahl – Vernehmung durch die Polizei – Gerichtsverhandlung – Vollzug der Erziehungsmaßnahme).

Welch fatale Folgen dies für die Ausbildung von Legalitätskonformität hat, ist jedem bekannt, der die Karrieren junger Straftäter kennt.

### *5.6 Nichtruinöse Interaktions- und Zeitnutzungsmuster*

Als integriert können Erwachsene gelten, die ihre sozialen Beziehungen und ihren Lebensstil, insbesondere ihren Zeitverbrauch, so zu gestalten in der Lage sind, daß sie mittelfristig sich und andere dabei weder physisch noch psychisch ruinieren.

Diese Minimal- und Negativdefinition einer ausgeglichenen Glücks- und Leidensbilanz des einzelnen erachte ich als völlig ausreichend, wenn es um die Frage der Kultivierung der privaten Praxis von Kindern und Jugendlichen in den unteren Gängen des Regelbildungssystems geht.

Nicht integriert ist demnach, wer tatsächlich oder bewußtseinsmäßig durch Fremdbestimmung in der Gestaltbarkeit seiner Lebensform überdurchschnittlich eingeschränkt ist. Dazu gehören nach meinem Verständnis (1) Menschen, die fortdauernd gezwungen sind, außerhalb der üblichen Arbeitszeiten Erwerbsarbeit zu leisten oder gleichzeitig in mehreren Arbeitsverhältnissen oder durch Schwarzarbeit und somit in einem die reguläre Wochenarbeitszeit deutlich überschreitenden Umfang zu arbeiten, damit sie die Mittel erwerben, die sie für ein bescheidenes Auskommen benötigen. Dazu gehört aber auch (2) wer kognitiv und psychisch – sei es durch Religion oder kulturelle Tradition bzw. Sozialisation – auf das Erreichen oder den Erhalt inhaltlich definierter Idealzustände und Normen solchermaßen fixiert ist, daß er in der Gestaltung seiner Sozialbeziehungen, seines Lebensstils und seines Zeitverbrauchs ohne Selbstdistanz und Flexibilität zum Opfer seiner Maximen und Vorurteile wird.

Damit ist zugleich angedeutet, daß die Individualisierungsdynamik immer mehr Menschen immer häufiger dazu zwingt, sich ganz unmittelbar praktisch mit der Heterogenität von Erfahrungshorizonten und Lebensformen auseinanderzusetzen zu müssen. Beschleunigt wird dies durch die weltweiten Umbrüche im Wirtschafts- und Beschäftigungssystem und die damit weiter wachsenden Disparitäten zwischen wohlhabenden Zentren und einer verelendenden Peripherie: Begünstigt durch Telekommunikation und Massenverkehr werden so geradezu automatisch transkontinentale Migrationsbewegungen erzwungen (vgl. SCHMITT 1990). So kommt es, daß andere Formen von Vernunft, von ästhetischem Genuß, von Symbolbildung, vom Umgang untereinander und mit sich selbst, andere Vorstellungen von Emotionalität, Erfahrung, Ethik und Moral längst nicht mehr nur „exotischen“ Reiz haben. Sie erweisen sich in der Nachbarschaft, beim Arbeitskollegen, selbst in den „nähesten Verhältnissen“ bei der Bewältigung des Alltags als funktionale Äquivalente zum Vertrauten und beanspruchen somit als konkurrierende Lösungsschemata für Problemlagen ganz ernsthaft soziale Geltung. In der Gesellschaft von heute ist in der Tat die normierte Einfachheit auf dem Rückzug; faktisch muß sie normaler Vielfalt weichen. Daß eine Vielzahl von Zeitgenossen sich weder kognitiv noch psychisch auf der Höhe der gesellschaftlichen Entwicklung befindet und deshalb auf die Vielfalt tatsächlich realisierter und realisierbarer Lebensstile mit Formen infantiler Regression antwortet, hat viele Ursachen; eine nicht zu unterschätzende liegt in der curricularen Einfachheit der Schule.

Das curriculare Angebot des Regelbildungssystems, die Umgangsformen und die Bewertungskriterien für Verhalten und Leistung sind – wie schon angedeutet – dem Weltbild und Geschmack des (Klein-)Bürgertums verpflichtet.

Die Kleinfamilie, Vater, Mutter, zwei Kinder, der Sohn etwas älter als die Tochter, findet man nicht nur und immer noch in den Fibeln und Sachkundebüchern der Grundschulen, sie begegnen den Schülern wieder in den Lehrgängen des Fremdsprachenunterrichts und tauchen als Standardhaushalt in Wirtschafts- und Gemeinschaftskunde sowie in den Sachrechenaufgaben noch einmal auf. Gemeinsame Mahlzeiten, Sonntags-, Fest- und Geschenkkrituale, Besuche bei der intakten Verwandtschaft gelten als ebenso selbstverständlich wie der gemeinsame Urlaub. Schulleben (Frühstück, Morgenkreis, Feste und Feiern: Happy birthday und Wichteln – nicht aber Seker Bayram) Klassenzimmerdekoration, Arbeitsgemeinschaften und Ausflüge sind an den Norma-

litätsstandards orientiert, in denen sich Bravheit und Langeweile inszenieren. Was von der Vielfalt und Widersprüchlichkeit unserer Gesellschaft, von den Chancen und Gefahren ungewöhnlicher Lebensverhältnisse durch die Filter und Linsen der Schulfächer, -vorhaben und -projekte in die Köpfe der Schüler projiziert wird, ist – trotz ritueller Beschwörung von Lebensnähe und Schülerbezug – die Aufforderung zur Identifikation mit einer aus der Perspektive des (Klein-)Bürgers angenehm geordneten Welt: „Es ist gut so, wie es ist“, und „Mitmachen ist besser als nörgeln“ (vgl. ENZENSBERGER 1966).

Da kommen alleinerziehende Mütter, Wochenendväter, arbeitslose oder getrennt lebende Eltern ebensowenig vor wie beengte Wohnverhältnisse, straffällig gewordene Geschwister, ausgegliederte Alte oder Schichtarbeit und ihre Folgen.

Nichtbürgerliche Formen des Genusses und der ästhetischen Selbstinszenierung werden, wenn nicht mehr ignorierbar, verächtlich gemacht. Der Begeisterung für Musik-, Film-, Fernseh- und Videoidole, den Inszenierungsritualen für Disco- und Kneipenbesuche, den Formen direkter Anmache und der Art, wie über sexuelle Wünsche und Praktiken geredet wird, steht die Schule zumindest ratlos, meist ablehnend gegenüber, ebenso der Faszination von Karten-, Lotto-, Flipper-, Billard- und Videospiele oder auch der Suche nach „thrill“, Abenteuer und den Formen, in denen man Mut und Vitalität erproben, darstellen und genießen kann, sei es nun beim U-Bahn-Surfen, im Kampf- oder Motorsport, im Bodybuilding- oder Tätowierungsstudio oder im Kollektiv von Banden und Fußballclubs.

Mit ihrem Programm, ihren Interaktionsformen und Bewertungsmaßstäben setzt sich die Schule somit nicht nur in einen eklatanten Gegensatz zur Individualität der Mehrzahl der Schüler in den unteren Bildungsgängen, sie ignoriert auch die kulturellen Bedingungen ihrer Zukunftshorizonte. Die Einheitsnorm der Regelschule wird zum Kriterium, mit dem sie fortgesetzt die Pluralität der Individualitäten lediglich auf Konformitätsbereitschaft und Homogenisierbarkeit prüft (Schülernähe, Motivation) und sodann ihre Ansprüche durchsetzt. Nicht dauerhaft ignorierbare sondern resistente Abweichung wird als Minus- und Mankovariante von Normalität stigmatisiert und sanktioniert. So verstellt sich das Regelschulsystem selbst die Möglichkeit, Individualitäten als *kulturelle Ausgangslagen* zu begreifen, die sehr wohl für die Dispositionen von Kindern und Jugendlichen spezifische Anregungspotentiale und „Bildungsprogramme“ bereit halten und somit Kultivierungsprozesse in Gang setzen, die – von seltenen Ausnahmen abgesehen – Lebentüchtigkeit auch dann erzeugen, wenn sie langandauernd mit den einfältigen Schul- und Ausbildungsnormen konfliktieren. So gesehen ist es die ideologisch-normative Rigidität der unteren Bildungsgänge, die verhindert, daß die Potentiale der unterschiedlichsten kulturellen Ausgangslagen durch entsprechend vielfältige, *kontextsensible* Schul- und Ausbildungskonzepte so aufgegriffen und so kultiviert werden, daß den Kindern und Jugendlichen eigene Wege, Formen von Grenzgängertum zwischen dominanter Kultur und ihrem Milieu möglich werden.

Zur Überwindung des kulturellen Imperialismus, der bislang – heiter und freundlich im Umgang, unerbittlich im Anspruch – in Kindergärten und Grundschulen kaum merklich, gleichwohl gefährlich, in Haupt- und Sonderschulen und in den Einrichtungen der Berufsbildung immer unverhohlener betrieben wird, bedarf es nicht nur einer Lehreraus- und -fortbildung, die den

Fachkräften die Augen für die faktische Pluralität von Lebensformen öffnet und ihnen verdeutlicht, wie man diese Pluralität in Schule und durch Unterricht repräsentiert (vgl. HILLER 1989, S. 26ff. und S. 77ff.). Ein dringendes Desiderat ist auch eine Entwicklungspsychologie, die das Heranwachsen von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in jenen Kontexten unserer Gesellschaft differenziert beschreibt, die bislang nur Gegenstand der Kritik, der Besorgnis und von Hilfs- und Förderprogrammen sind. Von einer genügend großen Zahl von vorurteilslos dokumentierten Biografien von Menschen mit nicht-normgerechten Schul- und Ausbildungskarrieren darf man das Material erwarten, aufgrund dessen sich dann auch diagnostische Verfahren zur Identifizierung von Dispositionen und Kompetenzen von Kindern und Jugendlichen entwickeln lassen, die bislang unbeachtet und unentfaltet blieben. Wohl auch würden so jene „sensiblen Momente und Phasen“ erkennbar, in denen die Betroffenen auf besondere Formen pädagogischer und/oder didaktischer Intervention tatsächlich angewiesen sind. Vor allem aber darf man sich von solchen Dokumentationen die empirische Widerlegung des allgemeinen Vorurteils erwarten, daß ein erfolgreiches und glückliches Leben nur dem offen steht, der zumindest die mittleren, besser noch die höheren Bildungsgänge durchlaufen hat.

Wer aus welchen Gründen auch immer dazu nicht in der Lage ist, hat gleichwohl das Recht auf Schul- und Ausbildungseinrichtungen, die die Voraussetzungen seiner Individuallage produktiv aufgreifen und seine Kompetenzen entsprechend kultivieren, ihm im übrigen aber bewußt machen, daß es unter Beachtung der oben ausgeführten Einschränkungen gleichgültig, weil gleichwertig ist, womit man sein Geld verdient, welchen Gebrauch man wovon macht, worauf man sich einläßt und welche Ziele man verfolgt, wie lange man mit wem zusammenlebt, was man gemeinsam mit anderen oder alleine unternimmt, womit oder mit wem man sich wie vergnügt. Ob die jeweils praktischen Antworten auf diese Fragen dem Kriterium eines nichtruinösen Umgangs mit sich selbst, mit anderen und mit der Umwelt genügen, hängt von der physischen, psychischen und kognitiven Konstitution der jeweils konkret Beteiligten und der Belastbarkeit der äußeren Verhältnisse ab. Weil wir es dabei in den seltensten Fällen mit natürlichen Konstanten zu tun haben, sondern mit sich selbst organisierenden psychischen, sozialen und natürlichen Systemen, helfen Ratschläge, Warnungen, Rezepte – alles gar schulisch vermittelt – nicht weiter. Wir müssen uns auf risikofolle Verhandlungs- und Erfahrungsprozesse einlassen, deren Entwicklung wir nicht übersehen. Dies könnte eine Formel für Lernen in der gegenwärtigen und künftigen Gesellschaft sein; und genau dies müßte eine Schule ihren Schülern deutlich machen. Die traditionelle Schule – in den unteren Bildungsgängen zumal – verzichtet jedoch bis heute in der Regel darauf, solche Lernprozesse in Gang zu setzen. Statt dessen werden die Schüler auf die Übernahme von „positivem Wissen“ beansprucht und auf Verhaltensmaximen eingeschworen, die bei Lichte besehen nichts anderes sind, als problematische Lösungsschemata aus der Vergangenheit zur Bewältigung der Zukunft.

6. *Integrationshindernisse auf der Ebene von Didaktik und Methodik*

Mangelhafte Kontextsensibilität bezüglich der kulturellen Herkunft ihrer Schüler als auch bezüglich ihrer kulturellen Zukunftshorizonte und damit die ideologische Isolation in einer traditionsverhafteten Monokultur (BOURDIEU/PASSERON 1971) bewirkt die Blindheit der unteren Bildungsgänge gegenüber der Vielzahl faktisch existierender und künftig möglicher Lebensformen. Darin liegen, wie dargestellt, zentrale Ursachen dafür, daß sie ihre integrative Funktion zunehmend zu verlieren drohen.

Dies zeigt sich auch sehr deutlich am zähen Festhalten an didaktischen und methodischen Grundüberzeugungen, deren soziale Geltung außerhalb der Schule ungeprüft bleibt und die folglich selbst Reformanstrengungen auf eine groteske Weise dominieren. Abschließend sei auf einige davon aufmerksam gemacht. Meine Beispiele beziehen sich hauptsächlich auf den Bereich der sogenannten „Versagensfächer“ Deutsch und Mathematik, in denen Minderleistungen sich als besonders karrierehemmend auswirken, man könnte diese Reihe jedoch leicht fortführen.

- (1) *Schriftsprachgebundene Texte sind das zentrale Medium zur Darstellung und Interpretation der Welt; deshalb muß jeder Schüler im Lesen, Interpretieren und Verfassen von Texten soweit wie irgend möglich gefördert werden.*

Der scholastischen Tradition bewußtlos ausgeliefert werden demzufolge nahezu alle Unterrichtsinhalte von Belang im Medium schriftlicher Texte präsentiert. Sie sind zu entziffern und zu bearbeiten: Unterricht ist im wesentlichen bis heute Leseunterricht.

Außerhalb der Schule gibt es jedoch eine Vielzahl nichtschriftsprachgebundener Notationsformen zur Darstellung, Deutung und Bearbeitung von Gegenständen und Verhältnissen: (a) Topografische Relationen werden in Spezialkarten erfaßt; (b) Piktogramm- und Symbolsysteme dienen der Bezeichnung von Personen, Gegenständen und Orten und damit der Orientierung, der Markierung von Wegen und der Codierung von Steuersystemen; (c) Partituren, Choreografien, Flußdiagramme, Fahr- und Schaltpläne sowie Rezepte notieren die Koordination synchroner und diachroner Prozesse und ermöglichen ihre prinzipielle Wiederholbarkeit, Planung und Kontrolle; (d) technische Zeichnungen sind die Notationsformen für konstruktive Prozesse; (e) Analysen werden in Tabellen und Diagramme dokumentiert; und (f) bildhafte Darstellungen aller Art (Fotografien, Montagen, Collagen, Karikaturen, Comics usw.) dienen einer nichtsprachlichen, appellativ-interessierten Repräsentation und Interpretation der Realität. – Die traditionelle Schule verzichtet bis heute auf eine konsequente Einführung ihrer Schüler in diese Repräsentationsformen: Eine dem Erstlese- und Erstrechenunterricht vergleichbare Didaktik und Methodik ist in diesem Bereich jedenfalls nicht ausgebildet (HILLER 1990b).

Statt dessen verbraucht man bis in die obersten Schuljahre der Haupt- und Sonderschulen viele Unterrichtsstunden mit letztlich nutzlosem Orthografieunterricht, und die Texte der Schüler werden noch immer eher danach beurteilt, ob sie formalen Kriterien entsprechen als daß deren Inhalt primär von Bedeutung wäre. Unerörtert bleibt dabei, ob es nicht zweckmäßig wäre, sich mit niedrigeren Standards zu begnügen und den Schülern Techniken zu vermitteln, wie sie sich im Bedarfsfall der in ihrem sozialen Umfeld vorhandenen orthografischen Kompetenz

bedienen können (Freunde, Bekannte, Schreibstuben, Rechtschreibkorrekturprogramme in Textverarbeitungssystemen). So gesehen bestehen erhebliche Bedenken gegen die soft-ware-bewaffnete Nachhut einer Rechtschreibdidaktik, die das Interesse der Schüler am Computer dazu gebraucht, ihren alten Wein in neue Schläuche zu füllen (vgl. HAMEYER 1989, S. 103 ff.).

- (2) *Fernseh- und Videoproduktionen sind für Unterricht, wenn überhaupt, nur sehr begrenzt tauglich.*

Obwohl die „Texte“, die Schüler und Auszubildende der unteren Bildungsgänge mit Interesse und Ausdauer „lesen“, in einer „Schrift“ verfaßt sind, die statt mit Phonem-Graphem-Korrespondenzen mit Bild-Sprache-Musik-Korrespondenzen ihren linearen Duktus erzeugt und somit neue Formen von Lexik, Grammatik, Stilistik und Rhetorik hervorbringt, leistet die Schule noch immer nahezu nichts zur Alphabetisierung der Fernseh- und Videokonsumenten.

- (3) *Eine saubere Handschrift, Sicherheit im Kopfrechnen und in der schriftlichen Anwendung der Grundrechenarten und der bürgerlichen Rechenverfahren ist das Mindeste, was Schule ihren Schülern beibringen sollte.*

Schreibmaschinen und elektronische Taschenrechner sind heutzutage wohlfeile Hilfsmittel. Wollte man sie als selbstverständliche Werkzeuge zulassen, dann hätte dies weitgehende Folgen für den Schreib- und Rechenunterricht in Grund- bzw. Haupt- und Sonderschulen. Sie den Schülern zu verwehren, mutet heutzutage an, wie der Versuch, dem Sehschwachen die Brille oder uns allen die Verkehrsmittel vorenthalten zu wollen.

### Literatur

- BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt 1986.
- BLEIDICK, U.: Empirische Begründung und ideologische Rechtfertigung der pädagogischen Förderung Behinderter (1987). In: Senator für Schulwesen, Berufsausbildung und Sport (Hrsg.): Sonderpädagogik heute – Bewährtes und Neues. Berlin o. J. (1989), S. 32–82.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C.: Die Illusion der Chancengleichheit. Stuttgart 1971.
- ENZENSBERGER, H. M.: Sieben Hauptfiguren konservativer Rhetorik. In: Ders.: Einzelheiten I. Bewußtseinsindustrie. Frankfurt 1966, S. 172–178.
- HAHN, M.: Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. München 1981.
- HAMEYER, U.: Lernen und Fördern mit dem Computer. Ein Erfahrungsbericht zum Modellversuch COMPASS. Kiel o. J. (1989).
- HILLER, G. G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm 1989.
- HILLER, G. G.: Bildungsunternehmen ohne Erwerbscharakter? Probleme und Chancen komplexer Projekte zur Verwirklichung praktischen Lernens. In: Neue Sammlung 30 (1990), S. 407–418 (a).
- HILLER, G. G.: Zur Alphabetisierung benachteiligter Kinder. In: HILLER, G. G./KAUTER, H. (Hrsg.): Chancen stiften. Über Psychologie und Pädagogik auf den Hinterhöfen der Gesellschaft. Langenau-Ulm 1990, S. 171–183 (b).
- HILLER, G. G./RUISINGER, U.: Berufsvorbereitung. Das Modell Reutlingen. In: Lernen fördern 10 (1990), S. 4–5.
- HILLER, G. G./STORZ, M.: Arbeit und Beruf – für benachteiligte und behinderte Ju-

- gendliche? In: HILLER, G. G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller ... 2., aktualisierte Aufl. – Langenau-Ulm 1991, S. 214–252.
- KLEIN, G.: Lernbehinderte Kinder und Jugendliche. Stuttgart 1985.
- KLEIN, G.: Auftrag und Dilemma der Sonderschule – gestern, heute und morgen. In: Sonderschule in Niedersachsen (1990), Heft 2, S. 5–16.
- KLINK, W.: Zur Lage der Hauptschule: eine quantitative Bilanz. In: Lehrerzeitung. Süddeutsche Schulzeitung 44 (1990), S. 398–400.
- KRÄMER, H.: Plädoyer für eine Rehabilitierung der Individualethik. Amsterdam 1983.
- KRÄMER, H.: Ethik der Risikoberatung. In: SCHÜZ, M. (Hrsg.): Risiko und Wagnis. Die Herausforderung der industriellen Welt. Pfullingen 1990. Bd. 2, S. 286–303.
- LANDESARBEITSAMT BADEN-WÜRTTEMBERG. REFERAT FÜR ARBEITSMARKT UND BERUFS-FORSCHUNG: Ausbildungs-Abbrüche. ABF-Info. Nr. 5, Ms. 1990.
- LIEBAU, E.: Jugend gibt es nur im Plural. In: Pädagogik 42 (1990), Heft 7/8, S. 6–9.
- MATERIALIEN ZUM 8. JUGENDBERICHT. 4 Bde. München 1990.
- RÖSNER, E.: Abschied von der Hauptschule? Frankfurt 1989.
- ROTHE, C.: Statistische Auswertung der Erfahrungsberichte zur Abschlußprüfung der Hauptschule 1990. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Ms. 1990.
- SCHMITT, G.: Schüler mit fremden Sprachen und Kulturen im Klassenzimmer. Perspektiven für die moderne europäische Schule. In: HILLER, G. G./KAUTER, H. (Hrsg.): Chancen stiften ..., a. a. O., S. 139–148.
- THIEL, R. D.: Wege der Hauptschulabgänger 1990 in Schule und Beruf. Stuttgart: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Ms. 1990.

### *Abstract*

The author voices fundamental doubts as to the theoretical and practical adequacy of the traditional concept of handicap with regard to the important debate on forms and measures of integration. In the second part of his paper, he focuses on the substantial question of what, in concrete terms, integration into a quickly changing industrial society actually means. He describes six minimum requirements which have to be met in order for an individual to be considered socially integrated. This leads to theoretical arguments in favor of curricular diversification and pluralization on the lower levels of schooling and vocational training.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Gotthilf Gerhard Hiller, Fachbereich Sonderpädagogik, Postfach 2344, D-7410 Reutlingen 1.