

Möckel, Andreas

## Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?

*Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 304-307. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 29)*



Quellenangabe/ Reference:

Möckel, Andreas: Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen? - In: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Lenzen, Dieter [Hrsg.]; Otto, Hans-Uwe [Hrsg.]: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise. Beiträge zum 13. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft vom 16.-18. März 1992 in der Freien Universität Berlin. Weinheim ; Basel : Beltz 1992, S. 304-307 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-223679 - DOI: 10.25656/01:22367

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-223679>

<https://doi.org/10.25656/01:22367>

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

29. Beiheft

Zeitschrift für Pädagogik

29. Beiheft

# Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise

Beiträge zum 13. Kongreß der  
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft  
vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin

Im Auftrag des Vorstandes herausgegeben von  
Dietrich Benner, Dieter Lenzen und Hans-Uwe Otto

Beltz Verlag · Weinheim und Basel 1992

Die Deutsche Bibliothek – CIP-Einheitsaufnahme

*Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise* : vom 16.–18. März 1992  
in der Freien Universität Berlin / im Auftr. des Vorstandes hrsg. von Dietrich Benner ... –  
Weinheim ; Basel : Beltz, 1992

(Zeitschrift für Pädagogik : Beiheft ; 29)

(Beiträge zum ... Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft ; 13)

ISBN 3-407-41129-4

NE: Benner, Dietrich [Hrsg.]; Zeitschrift für Pädagogik / Beiheft;

Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Beiträge zum ...

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes 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. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

© 1992 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung (DTP): Klaus Kaltenberg

Druck: Druck Partner Rübelsmann GmbH, 6944 Hemsbach

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

ISBN 3-407-41129-4

# Inhaltsverzeichnis

## I. Öffentliche Ansprachen

|                          |    |
|--------------------------|----|
| DIETRICH BENNER .....    | 15 |
| RITA SÜSSMUTH .....      | 17 |
| CHRISTINE BERGMANN ..... | 24 |
| KLAUS DIETZ .....        | 26 |

## II. Öffentliche Vorträge

|  |     |
|--|-----|
| DIETRICH BENNER<br>Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise ....  | 31  |
| MICHA BRUMLIK<br>Nationale Erziehung oder weltbürgerliche Bildung:<br>Moralischer Universalismus als pädagogisch-praktische Kategorie .....                  | 45  |
| HANS-JOCHEN GAMM<br>Die bleibende Bedeutung eines kritischen Marxismus für<br>die erziehungswissenschaftliche Diskussion .....                               | 59  |
| DIETER LENZEN<br>Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts<br>oder Why should anybody be afraid of red, yellow and blue? ..... | 75  |
| KÄTE MEYER-DRAWE<br>„Projekt der Moderne“ oder Antihumanismus.<br>Reflexionen zu einer falsch gestellten Alternative .....                                   | 93  |
| MARIA NICKEL<br>Geschlechtererziehung und -sozialisation in der Wende.<br>Modernisierungsbrüche oder -schübe? .....  | 105 |
| HELMUT PEUKERT<br>Die Erziehungswissenschaft der Moderne und die Herausforderungen<br>der Gegenwart .....  | 113 |

|   |     |
|---|-----|
| HEINZ-ELMAR TENORTH<br>Laute Klage, Stiller Sieg.<br>Über die Unaufhaltsamkeit der Pädagogik in der Moderne ..... | 129 |
| EGON SCHÜTZ<br>Humanismuskritik und Modernitätskrise. Eine Exposition .....                                       | 141 |

### III. Symposien: Berichte/Vorträge

|   |     |
|---|-----|
| Symposion 1. Revision der Moderne?<br>Philosophische und systematisch-pädagogische Analysen .....   | 153 |
| HELMUT PEUKERT<br>Vorbemerkung .....  | 153 |
| VOLKER GERHARDT<br>Individualität und Moderne.<br>Zur philosophischen Ortsbestimmung der Gegenwart .....  | 154 |
| MARIETTA HELLEMANS<br>In permanenter Tragik existieren .....  | 159 |
| KLAUS-MICHAEL WIMMER<br>Intentionalität und Unentscheidbarkeit.<br>Der Andere als Problem der Moderne .....   | 163 |
| JÖRG RUHLOFF<br>Traditionen der Postmoderne in Antike und Renaissance. Zur Theorie und<br>Geschichte des problematischen Vernunftgebrauchs in der Pädagogik ....      | 167 |
| Symposion 2. Realität und Fiktionalität in der pädagogischen<br>Historiographie .....   | 175 |
| DIETER LENZEN<br>Warum pädagogische Historiographietheorie? .....   | 175 |
| KLAUS MOLLENHAUER<br>Konjekturen und Konstruktionen. Welche „Wirklichkeit“ der Bildung<br>referieren Dokumente der Kunstgeschichte? .....                             | 178 |
| ALFRED LANGEWAND<br>Der fiktionale Überschuß einer kongenialen Rekonstruktion pädagogischer<br>Theoriegeschichte am Beispiel Herbarts .....                           | 181 |
| PETER DREWEK<br>Fiktionale Anteile schulgeschichtlicher Forschung<br>über das 19. Jahrhundert .....   | 182 |
| HEINZ-ELMAR TENORTH<br>Sozialgeschichte, Selbstreflexion, Empirie – Wahrheitsansprüche und<br>Fiktionalität pädagogischer Geschichtsschreibung über die NS-Zeit ..... | 185 |

|  |     |
|--|-----|
| DIRK RUSTEMEYER<br>Identität als faktische Fiktion? .....  | 187 |
| ANNETTE STROSS<br>Die Paradoxie historischen Orientierungswissens – Zur Unmöglichkeit von<br>Identitätsstiftung angesichts der Fiktivität des Stiftungsziels ..... | 188 |
| GERHARD DE HAAN<br>Ein neues Kapitel: Die vielen Geschichten über die DDR-Pädagogik .....  | 190 |
| PETER DIEPOLD/ADOLF KELL<br>Symposion 3. Modernität der deutschen Berufsausbildung im Kontext der<br>europäischen Integration .....                                | 193 |
| RUDOLF W. KECK/GISELA MILLER-KIPP/PETER ZEDLER<br>Symposion 5. Abschied vom Erziehungsstaat .....  | 217 |
| HELMUT HEID/ANDREAS KRAPP<br>Symposion 6. Wertorientierung der Erziehungswissenschaft.<br>Geisteswissenschaft versus Empirie .....                                 | 225 |
| Symposion 7. Wandel von öffentlicher und privater Erziehung.<br>Unvollständige Modernisierung und Modernitätskritik .....  | 245 |
| MARIA-ELEONORA KARSTEN<br>Vorwort .....  | 245 |
| JULIANE JACOBI/PIA SCHMID<br>Weiblichkeit als Gegengift.<br>Frauenbilder aus den Anfängen der Pädagogik .....  | 245 |
| ROTRAUT HOEPEL<br>Mütter und Kinder zwischen Allmacht und Ohnmacht .....   | 247 |
| MARIA-ELEONORA KARSTEN<br>Zur Institutionalisierung von Kindheit in Öffentlichkeit und Privatheit ...  | 250 |
| HILDEGARD MACHA<br>Gesellschaft im Umbruch: Wandlungen von Kindheit und Familie in den<br>Neuen Ländern .....  | 252 |
| MARGRIT BRÜCKNER<br>Frauenprojekte zwischen geistiger Mütterlichkeit und<br>feministischer Arbeit .....  | 254 |
| ELISABETH DE SOTELO<br>Feministische Sozialpädagogik .....   | 257 |
| THOMAS RAUSCHENBACH<br>Soziale Berufe und öffentliche Erziehung. Von den qualitativen Folgen<br>eines quantitativen Wandels .....                                  | 261 |

|  |     |
|--|-----|
| GISELA JAKOB<br>Zur Biographisierung des Ehrenamtes. Veränderungen in der<br>Folge gesellschaftlicher Individualisierungsprozesse .....                                  | 267 |
| URSULA RABE-KLEBERG<br>Frauenbildung und Beruf – Bildung und Frauenberuf: ... immer noch ein<br>ungeklärtes Verhältnis! .....  | 270 |
| Symposium 8. Die Modernisierung und ihre Kinder. Standardisierung der<br>Lebensvollzüge und Formen kultureller Selbstgestaltung .....                                    | 273 |
| KARL NEUMANN/GISELA WEGENER-SPÖHRING<br>Einleitung .....   | 273 |
| KARL NEUMANN<br>Zeit für Kinder und Zeit der Kinder. Kindheit in der Moderne zwischen<br>Zeitökonomie und Zeitautonomie .....  | 274 |
| MARIE-LOUISE SCHMEER-STURM<br>Die Musealisierung der Welt im Zeichen der Postmoderne. Konsequenzen<br>für die freizeitpädagogische Arbeit mit Kindern und Familien ..... | 278 |
| URSULA NISSEN<br>Freizeit und moderne Kindheit – Sind Mädchen die „modernerer“<br>Kinder? .....  | 281 |
| JOHANNES FROMME/WOLFGANG NAHRSTEDT<br>Von Old Shatterhand zu Super Mario Land? Die moderne Freizeit-,<br>Spiel- und Unterhaltungswelt der Game-Boy-Kinder .....          | 284 |
| GISELA WEGENER-SPÖHRING<br>Moderne Kindheit und Politik für Kinder: Podiumsdiskussion .....  | 288 |
| Symposium 9. Neue Herausforderungen an Schul- und Sonderpädagogik:<br>Integration behinderter Kinder und Jugendlicher ins allgemeine Schulwesen ..                       | 293 |
| MONIKA A. VERNOOIJ<br>Eröffnung und Einführung .....   | 293 |
| JAKOB MUTH<br>Zum Stand der Entwicklung der Integration Behinderter in den Bundes-<br>ländern – Von den Empfehlungen des Bildungsrates bis zur Gegenwart ...             | 295 |
| GEORG ANTOR<br>Erfahrungen mit dem gemeinsamen schulischen Lernen Behinderter und<br>Nichtbehinderter und das Problem der Grenzziehung .....                             | 297 |
| JÖRG RAMSEGER<br>Das didaktische Dilemma integrativer Pädagogik .....  | 301 |
| ANDREAS MÖCKEL<br>Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen? .....  | 304 |



|   |     |
|---|-----|
| URS HAEBERLIN<br>Integration zwischen Ängsten und Hoffnung .....  | 307 |
| ALFRED SANDER<br>Selektion bei Integration?<br>Der Beitrag von Sonderpädagogischen Förderzentren .....  | 311 |
| CHRISTA HÄNDLE<br>Integration Behinderter als Impuls zur Stärkung anderer integrativer<br>Organisationsformen im Bildungssystem Deutschlands? .....   | 314 |
| RAINER LERSCH<br>„Integration ohne Grenzen“ .....   | 316 |
| Symposium 10. Modernisierung des Bildungssystems im Spannungsfeld von<br>Entberuflichung und neuer Beruflichkeit .....                                | 319 |
| JOACHIM DIKAU<br>Vorbemerkung .....   | 319 |
| KARLHEINZ A. GEISSLER/GÜNTER KUTSCHA<br>Modernisierung der Berufsbildung – Paradoxien zwischen Entberuflichung<br>und neuer Beruflichkeit .....       | 320 |
| PETER FAULSTICH<br>„Qualifikationskonservatismus“ in Klein- und Mittelbetrieben als<br>Modernitätswiderstand oder Überlebensstrategie .....           | 326 |
| INGRID LISOP<br>Bildung und Qualifikation diesseits von Zwischenwelten, Schismen und<br>Schizophrenien .....  | 329 |
| WILTRUD GIESEKE<br>Erwachsenenbildung zwischen Modernisierung und Modernitätskritik ...   | 337 |
| Symposium 11. Modernisierungsverläufe und Modernisierungskrisen im<br>Bildungsbereich: theoretische Modelle und vergleichende Perspektiven .....      | 343 |
| VOLKER LENHART/JÜRGEN SCHRIEWER<br>Bericht über das Symposium .....   | 343 |
| CHRISTEL ADICK<br>Transnationale Merkmale moderner Schulentwicklung .....   | 345 |
| KARL-HEINZ FLECHSIG<br>Vielfalt und transversale Vernunft – Prinzipien postmodernen Denkens<br>und die Modernisierungskrise in Bildungssystemen ..... | 351 |
| GERO LENHARDT/MANFRED STOCK/MICHAEL TIEDTKE<br>Modernisierung und Modernisierungskrise in der Schulentwicklung:<br>Das Beispiel der DDR .....         | 361 |

|  |     |
|--|-----|
| Symposion 12. Pädagogik zwischen Tatbestandsgesinnung und Utopie –<br>S. Bernfeld als Theoretiker der Pädagogik der Moderne .....  | 367 |
| BURKHARD MÜLLER/LUISE WINTERHAGER-SCHMID   |     |
| Vorwort .....  | 367 |
| ULRICH HERRMANN  |     |
| „Zwischen allen Stühlen“ – Bausteine zu einer <i>biographie intellectuelle</i><br>Siegfried Bernfelds .....  | 369 |
| REINHART WOLFF   |     |
| Wiederentdeckung und Aktualität Siegfried Bernfelds .....  | 373 |
| GÜNTHER SANDER   |     |
| Die „wundersame“ Bernfeld-Kritik in der DDR .....  | 377 |
| REINHARD FATKE   |     |
| Siegfried Bernfeld und die Psychoanalytische Pädagogik .....   | 380 |
| VOLKER SCHMID  |     |
| „Aufklärung des Gefühls“ zwischen Individualisierung und Tradition.<br>Zur Widerständigkeit des Dialogs zwischen Psychoanalyse und Pädagogik<br>bei Siegfried Bernfeld ..... | 385 |
| BURKHARD MÜLLER  |     |
| War Bernfeld ein Eklektiker oder war er ein Systematiker pädagogischen<br>Denkens? .....   | 388 |
| REINHARD HÖRSTER   |     |
| Übergangsfähigkeiten. Der positive Barbar, der Normalpädagoge und der<br>gut informierte Bürger. ....  | 392 |

#### IV. Podium

|  |     |
|--|-----|
| DIETER LENZEN  |     |
| Bericht über das Podium: „Zur Situation der Erziehungswissenschaft in den<br>alten und neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland“ ..... | 401 |

|   |     |
|---|-----|
| V. Andernorts veröffentlichte Kongreßbeiträge ..... | 415 |
|---|-----|

Auch bei diesem Ansatz wird sich mit fortschreitendem Alter der Schüler eine unterrichtsthematische Separierung einzelner Kinder und Lerngruppen voneinander nicht vermeiden lassen und sich die Integration zunehmend auf gemeinsame Aktivitäten und Veranstaltungen im Rahmen eines hoch entwickelten außerunterrichtlichen Schullebens konzentrieren. Die Integration wird sich, je älter die Kinder werden, mehr und mehr auf die Ebene außerunterrichtlicher Kontakte und über weite Strecken sogar nur mehr auf ein räumliches Beisammensein verlagern. Aber sie wird immer variabel erfolgen! Während die Schüler zeitweise nur mehr räumlich miteinander zusammen oder sogar räumlich voneinander getrennt sind, finden sie in einzelnen gemeinsamen Aktivitäten doch wieder zu einem inhaltlichen Austausch über einen gemeinsamen Gegenstand oder ein gemeinsames Interesse zusammen. Und auf welcher Ebene der Integration sich ein Kind gerade bewegt, wird nicht mehr auf Jahre hinaus nach pauschalen Etiketten wie „verhaltensgestört“ oder „geistig behindert“ entschieden, sondern bestimmt sich für jedes einzelne Kind, ob behindert oder nicht, in Abhängigkeit von seiner individuellen Entwicklung *und* von den jeweils anstehenden Unterrichtsvorhaben jeden Tag neu.

### *Literatur*

- MUTH, J.: Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen. Essen 1986.  
MUTH, J.: Nichtaussonderung als gesellschaftspolitischer Auftrag. In: EBERWEIN, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim 1988.  
FEUSER, G./MEYER, H.: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Oberbiel 1987.  
SCHÖLER, J. (Hrsg.): Italienische Verhältnisse. Berlin 1987.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Jörg Ramseger, Beim Dorfgraben 20, 2000 Hamburg 56

ANDREAS MÖCKEL

## Wer versagt, wenn Kinder in der Grundschule versagen?

### *1. Institutionalisierte Ungeduld*

Seit es die allgemeine Schulpflicht in Deutschland gibt, sind für Schulanfänger Lerninhalte und Anforderungen festgelegt worden. In erster Linie gehören dazu Lesen, Schreiben und die Grundrechnungsarten. Die Methoden des Unterrichts sind in den beiden letzten Jahrhunderten verbessert worden, so daß die Lerdauer, nicht das Lernen an sich, der kritische Punkt geworden ist. Die Grundschule sieht dafür einen verhältnismäßig kurzen Abschnitt der Schulzeit vor, nämlich das erste Schuljahr, allenfalls noch ein zweites.

Langsam lernende Schülerinnen und Schüler stören die Mitschüler zwar nicht, wohl aber das Bild von der Leistung der Lehrenden. Es scheint klar zu sein, wer versagt. Die meisten Kinder, von denen hier die Rede ist, werden später die Schriftsprache erwerben und mit dem Taschenrechner zurechtkommen, allerdings nicht in der Grundschule, dem

Ort ihrer Niederlage. Lernbehinderte sind nur unter dem engen Blickwinkel der Lerndauer Ausnahmen, ansonsten selten.

## 2. Eine Tempofalle

Es gibt in diesem Zusammenhang ein merkwürdiges für die Schule bezeichnendes Phänomen. Lehrerinnen der Grundschule müssen mit durchschnittlich begabten Schülern zu-rechtkommen und den Lehrplan in der dafür vorgesehenen Zeit einigermaßen bewältigen. Ein bestimmtes Band unterschiedlicher Geschwindigkeiten dürfen sie dulden. Noten sind auch Prämien für den generalen Intelligenzfaktor „speed“. Wer ist dafür verantwortlich, wenn ein Kind nicht schnell genug lernt, wo sich die Pflichtschule doch an alle, langsame und schnelle Kinder wendet?

Schule ist Vorbereitung auf das Leben, nicht das Leben selbst. Nur für die Lehrenden ist Schule der Ort der Berufsbewährung, nicht für die Kinder. Wenn ein Kind mit seiner Langsamkeit „aus dem Rahmen fällt“, wird es in die Ernstsituation der verantwortlichen Erwachsenen hineingezogen. Was das heißt, zeigt sich, wenn man die Situation der Lehrenden betrachtet. Sie werden zu einem Offenbarungseid gezwungen und sollen erklären, daß sie nach bestem Wissen und Gewissen alles getan haben, was menschenmöglich war.

Ob Kinder wirklich nicht mehr nach der Notenskala beurteilt werden können, klärt ein förmliches Verfahren. Liegen die Ausnahmeschwierigkeiten bei den Lehrenden oder bei den Lernenden? Ergibt das Überprüfungsverfahren, an dem Lehrer und Schulämter beteiligt sind, daß die Ursachen beim Kind liegen, wird es „lernbehindert“ genannt. Wird die Ursache nicht beim Kind gefunden, etikettiert niemand die Lehrer als „lernbehindernd“, und doch ist ein Schatten davon im Spiel. In Gutachten pflegt dieser Tatbestand vorsichtig umschrieben zu werden. Die Kinder seien trotz schwacher Schulleistungen durchschnittlich begabt, „underachiever“, lediglich soziokulturell benachteiligt, pseudodebil oder was sonst sich zu einer Erklärung anbietet, damit Lehrende nicht verletzt und gleichwohl aufgefordert werden, es mit den Kindern auch weiterhin zu versuchen.

Die Situation ist zwiespältig; es geht um eine amtliche Einschätzung der Realität im Schulunterricht. Liegen zwischen den überprüften Kindern und den anderen wirklich Zeugnisunterschiede oder doch nur relativ belanglose Notenunterschiede? Das Überprüfungsverfahren bestätigt die Qualität der Lehrenden oder disqualifiziert sie. Es wird darauf geachtet, und das ist verständlich und richtig, aber doch auch bemerkenswert, daß die Lehrenden durch die Überprüfung ihr Gesicht nicht verlieren. Es geht unausgesprochen um die Berufsbewährung in einem bestimmten Fall. Bei sehr schwachen Schülern ist das Problem für die Lehrenden zwar unerheblich. Wenn die Situation jedoch offen ist, müssen sie ein Interesse daran haben, bei der Klärung gut abzuschneiden. In unklaren Situationen steht die Lehrerin um so besser da, je schlechter die Schülerin aussieht. Lehrende und Schulverwaltung sind beide daran interessiert, daß bei Überweisungen Gutachten eindeutig ausfallen, Eltern und Kinder dagegen nicht.

Es besteht die Gefahr, Schüler unbewußt eher schlechter als besser darzustellen und umgekehrt, die eigenen Bemühungen mehr als üblich zu betonen. („Was habe ich nicht alles schon versucht! Nichts hat genützt, aber auch gar nichts!“ Oder: „Meine Güte, der Junge kostet mich mehr Zeit als alle anderen Schüler zusammen!“) Wenn eine Lehrerin, was dokumentiert ist, zur Überprüfung angemeldete Kinder zum Lesen aufforderte und zu den Mitschülern sagte: „Kinder, jetzt kommt was zum Lachen“, dann liegt der Verdacht nahe, daß sie aus einer unklaren Situation eine eindeutige schaffen wollte. Das eine Kind

sollte wirklich nichts, alle anderen Kinder möglichst viel können. Dieser in vielen Fällen leicht zu durchschauende äußere und gleichzeitig jedoch schwer zu ertragende innere Konflikt, in dem das Ansehen und die Glaubwürdigkeit eines Lehrers oder einer Lehrerin beschädigt werden kann, geht allen Beteiligten nahe, Kindern, Eltern, Lehrenden.

Es ist nicht einmal entscheidend, ob das Ansehen des Lehrers oder der Lehrerin real bedroht ist. Schon die Vermutung einer Gefahr kann zu unverhältnismäßigen Reaktionen führen. Woher sollen junge Lehrer und Lehrerinnen genau wissen, ob sie nicht doch auch Anteil daran haben, wenn ein Kind dem Unterricht nicht folgen kann? Ehe ein Kind auffällig wird und die Prüfung der Situation einsetzt, kann der Aufmerksamkeit viel entgangen und manche wichtige Einzelheit vergessen worden sein. Und selbst wenn der Lehrer sich zuverlässig erinnert und viel getan hat: Wie soll nachgewiesen werden, daß im Unterricht gerade dieses Mädchens oder dieses Jungens keine Zeit vergeudet worden ist? Und geht für Ausnahmekinder faktisch nicht doch Zeit verloren, wenn für sie wiederholt Vormittage nutzlos verstreichen?

Kommen Schule und Schulverwaltung nicht in Argumentationsnot, wenn ihnen das allgemein anerkannte Individualisierungsprinzip vorgehalten wird? Gilt es bei langsamen Schülern nicht? Die Lehrenden stecken in einem Dilemma: in der Tempofalle. Hier liegt das pädagogische Problem, das immer auch ein menschliches Problem ist. Ergeht das angemäße Ewigkeitswort darüber zu schnell, wer ein Kind sei und was es einmal allerhöchstens werden könne oder mindestens einmal werden müsse, trifft das die Erziehung im Kern. Kann die konfliktrträgliche Tempofalle in der Grundschule nicht vermieden werden?

### *3. Schulpflicht und Pflicht der Schule*

Der Staat zwingt durch Gesetz alle Eltern, ihre Kinder von einem bestimmten Alter an in öffentliche Schulen zu schicken, erklärt dann aber doch, daß es mit dem „alle“ nicht ganz so gemeint sei. Nach dem Erziehungsauftrag der Grundschule sollen Kinder dort gefördert werden, wo sie ihren Lernvoraussetzungen nach gerade stehen. Alle Lehrpläne bekennen sich zu diesem Grundsatz. Andererseits aber verlangt systematischer Unterricht einen Aufbau an Kenntnissen und Fertigkeiten in einer bestimmten Zeit. Auch das ist ein allgemein anerkannter Grundsatz. Die Lehrpläne sorgen dafür, daß er nicht vergessen wird.

Beide Grundsätze zugleich können in kleinen Gruppen problemlos in Einklang gebracht werden, zum Beispiel im Hausunterricht. In der Schule muß die Unterrichtsorganisation bewußt gestaltet werden, wenn beide Grundsätze, sowohl Erziehung als auch ein zweckmäßig organisiertes Lernen für alle Schülerinnen und Schüler möglich gemacht werden soll.

Es gibt Lösungen, zum Beispiel ein integrativer oder ein offener oder ein Unterricht nach MARIA MONTESSORI. Diese Formen des Unterrichts werden auch unter Lehrerinnen und Lehrern und an den Ausbildungsstätten zwar als wünschenswert, aber keineswegs als zwingend notwendig angesehen. Durch den Frontalunterricht und durch die zeitlich strenge Handhabung der Lehrpläne werden die Lehrer jedoch in die Situation gebracht, in der sie nicht mehr den Kindern je ihr Pensum zumessen, sondern die Kinder am Pensum messen müssen. Die mythologische Gestalt des Prokrustes fällt einem ein.

### *4. Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer*

Auch die Hochschulen müssen sich eines Teils des Problems annehmen. Was denken wir, die professionell Verantwortlichen, uns eigentlich dabei, wenn mit Schülern dermaßen un-

sensibel umgegangen wird? Das Argument, langsame Schüler hätten niemals in die Grundschule aufgenommen werden dürfen, geht am Problem vorbei. Die Schulverwaltungen wollten ein bis zwei Jahre Probezeit, und zwar aus der Erkenntnis heraus, daß Entwicklungstendenzen im Grundschulalter nicht sofort erkannt werden können. Sie bauten jedoch, ohne es zu wollen, mit der Probezeit für manche Kinder den Umschlag von Spiel in Ernst und den Zwang zur Eile ein, – die Tempofalle.

Die Rolle des Lehrers oder der Lehrerin, in deren Klasse ein sechs- bis achtjähriges Kind seinem schulischen Zusammenbruch entgegengeht, ist zweideutig, mindestens unklar und bedarf der erziehungswissenschaftlichen und ethischen Aufhellung in der Ausbildung der Lehrer und Sonderschullehrer. Hier liegt eine Aufgabe nicht nur der Heilpädagogik vor.

### *Literatur*

- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Die Pädagogische Förderung von behinderten und von Behinderung bedrohten Kinder und Jugendlichen. Stuttgart 1973.
- FAUST-SIEHL, G./SCHMIDT, R./VALTIN, R. (Hrsg.): Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Dokumentation des Bundesgrundschulkongresses 1989 in Frankfurt a.M. (Arbeitskreis Grundschule). Frankfurt a.M. 1990.
- HAEBERLIN, U.: Wirkungen separierender und integrierender Schulformen auf schulleistungsschwache Schüler. Zwischenbericht zu einem Nationalfondsprojekt. Freiburg (Schweiz) 1987.
- KLEIN, G.: Lernbehinderte Kinder und Jugendliche. Lebenslauf und Erziehung. Stuttgart 1985.
- MÖCKEL, A.: Die besondere Grund- und Hauptschule. Rheinstetten 1976.
- MÖCKEL, A.: Die Würzburger Elterninitiative „Gemeinsam leben – gemeinsam lernen“ und die Bedenken der Schulverwaltung. Bericht. In: SANDER, A./RAIDT, P. (Hrsg.): Integration und Sonderpädagogik. St. Ingbert 1991, S. 241–248.
- PREUSS-LAUSITZ, U.: Fördern ohne Sonderschule. Konzepte und Erfahrungen zur integrativen Förderung in der Regelschule. Weinheim/Basel 1981.
- RANDOLL, D.: Lernbehinderte in der Schule. Integration oder Segregation? Köln/Wien 1991.
- TENT, L. u.a.: Über die pädagogische Wirksamkeit der Schule für Lernbehinderte. In: Z.f.Heilpäd. 41 (1991), S. 289–320.

### *Anschrift des Autors:*

Prof. Dr. Andreas Möckel, Von-Luxburg-Str. 9, 8700 Würzburg

URS HAEBERLIN

## Integration zwischen Ängsten und Hoffnungen

### *1. Humane Integrationsvision und separierende Leistungsideologie*

Humanität bedeutet Verpflichtung auf die Grundwerte: Unverletzlichkeit von menschlichem Leben, Gleichwertigkeit aller Menschen bei extremster individueller Verschiedenartigkeit und unverlierbare Würde jedes Menschen (HAEBERLIN 1990). Pädagogisches Sehen und Denken auf dieser Wertbasis beinhaltet, daß wir ausschließlich nach der Integrationsfähigkeit und -unfähigkeit der Schule und nicht des Kindes fragen. In einer integrationsfähigen Schule gäbe es keine Geringschätzung wegen unterdurchschnittlicher