

Schlömerkemper, Jörg

## **Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns**

*Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 316-329*



Quellenangabe/ Reference:

Schlömerkemper, Jörg: Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns - In: Die Deutsche Schule 81 (1989) 3, S. 316-329 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-320916 - DOI: 10.25656/01:32091

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-320916>

<https://doi.org/10.25656/01:32091>

### **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

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

81. Jahrgang / Heft 3 / 1989

---

*Mit der Veröffentlichung des ersten Beitrags in diesem Heft schließen sich Herausgeber und Redaktion dieser Zeitschrift der großen Zahl jener an, die Wilhelm Flitner zu seinem 100. Geburtstag gratulieren wollen. Der Jubilar, geboren am 20. August 1889, nimmt nicht nur in der Geschichte der akademischen Pädagogik, sondern auch in der pädagogischen Reformbewegung unseres Jahrhunderts einen bedeutenden Platz ein. Zu erinnern ist hier an Flitners theoretische und praktische Leistung beim Aufbau der Erwachsenenbildung nach dem ersten Weltkrieg („Hohenrodter Bund“), an sein Engagement in der Lehrerbildung an der Pädagogischen Akademie Kiel (1926 bis 1928) und am Pädagogischen Institut der Universität Hamburg (1929 bis 1959), an seine Rolle als Vorsitzender des Schulausschusses der westdeutschen Rektorenkonferenz in den 50er Jahren („Tutzingen Gespräche“). Aus seinem Lebenswerk ist das Prinzip der „pädagogischen Autonomie“, der ständige Kampf um die notwendige Gestaltungsfreiheit einer selbstverantworteten Bildung und Erziehung, gar nicht wegzudenken. Die Formulierungen, die dieses Prinzip in den Weimarer Schulkämpfen erhalten hat, mögen heute veraltet klingen; doch der Herausforderung, die in diesem Prinzip steckt, werden wir uns immer wieder stellen müssen – gerade in einer Zeitschrift, die dem Zusammenhang von Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik und pädagogischer Praxis verpflichtet ist*

Ulrich Herrmann

### **Pädagogische Autonomie**

Ein politisch-pädagogisches Prinzip und seine Folgen in der Zeit der Weimarer Republik in Deutschland

285

Dieter Weiland

### **Differenzierung und gemeinsames Lernen**

Wie Schüler und Lehrer eine differenzierte Einstellung zum Lernen gewinnen

297

*Wer für alle Schülerinnen und Schüler die jeweils besten Lernbedingungen schaffen will, kann dies nicht allein aus der Perspektive des Lehrenden tun. Die persönlichen Lernstile sind durch intensive Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden erst und immer wieder neu zu finden. Der Beitrag zeigt, wie dies unter den Bedingungen einer „TKM-Schule“ möglich ist.*

Anne Ratzki

### **Integration durch Teamarbeit**

Das Team-Kleingruppen-Modell als Reformkonzept für die amerikanische High-School

307

*Die US-amerikanischen High-Schools haben ihren Auftrag zur Integration aller Kinder nicht erfüllen können: Das „Pädagogische“ spielt eine zu geringe Rolle, LehrerInnen sind nur für das Curriculum zuständig, die Schulen sind kein Lebensraum. Nun finden KollegInnen aus den USA bei uns Vorbilder, nach denen sie ihre Schulen umgestalten wollen.*

Jörg Schlömerkemper

### **Pädagogische Integration**

Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns

316

*Wenn neuerdings wieder über „integrative Pädagogik“ diskutiert wird, so ist es notwendig, den Integrationsbegriff zu klären und ihn gegenüber einer ‚meritokratischen‘ und einer ‚kompensatorischen‘ Auffassung so zu bestimmen, daß sein egalitärer Anspruch verdeutlicht wird und zum Tragen kommt.*

Achim Block

### **Kontinuität des Lernens und Standards des Lehrens**

Über ungelöste Probleme des öffentlichen Schulwesens.

330

*Drei Probleme sind im öffentlichen Schulwesen ungelöst: Die Frage, ob und welche Inhalte für alle Schülerinnen und Schüler verbindlich sein sollen, das Verhältnis von Kontinuität und Durchlässigkeit sowie die Verbindlichkeit erzieherischer Standards. Daraus sind Schwierigkeiten entstanden, zu deren Lösung auch eine Rückbesinnung hilfreich sein könnte.*

Udo Rauin

**Die trügerische Hoffnung auf „Kontinuität“**

Über die Fragwürdigkeit pädagogischer Wunschvorstellungen 339

*Ist die Hoffnung auf Kontinuität des Lernens eine jener typisch pädagogischen Idealisierungen, mit denen versucht werden soll, Probleme des Alltags „akratisch“ zu lösen? – Bisher ist jedenfalls kein Konzept erkennbar, nach dem langfristige Lehrgänge stringent geplant werden könnten.*

Jochen Pabst

**Die neuen Schüler und die Kontinuität des Lernens** 348

*Sind die von Block aufgezeigten Probleme durch verbindlich gesetzte Standards zu lösen? – Neue „symbolische Ordnungen“ müssen gemeinsam mit den Schülern erst gefunden werden. Dabei werden sich möglicherweise andere Lernergebnisse einstellen, als sie durch einen Inhaltskanon vorgegeben sein können.*

Horst Brandt und Dieter Weiland

**Wo und wie wird man „kommunikationsfähig“?** 354

*„Kommunikationsfähigkeit“ ist zweifellos ein wichtiges Ziel pädagogischer Arbeit. Aber sie kann nicht entstehen, wenn es beim Lernen darum geht, für sich selbst möglichst viel aus einem verbindlichen Kanon aufzunehmen. Kommunikation muß eine alltägliche Erfahrung des Unterrichts sein und alle Jugendlichen einbeziehen.*

Achim Block

**Antworten auf Einwände** 359

*Zum Teil läßt sich als Mißverständnis klären, was an Kritik vorgetragen wurde. Überwiegend beruhen die Diskrepanzen auf unterschiedlichen Zielsetzungen; und der Proponent bleibt bei seiner Forderung, daß Korrekturen angebracht sind: bei den Inhalten und bei der Sicherung der Kontinuität.*

Hans-Werner Johannsen

**Peter Petersen und der Nationalsozialismus**  
Anmerkungen zur Petersen-Kontroverse 362

*Die in Heft 1/89 veröffentlichte Kontroverse um Peter Petersen hat bei unseren Lesern einige Stellungnahmen ausgelöst. Hier wird davor gewarnt, aus moralischer Empörung über Petersens opportunistisches Mitläufertum allzu pauschale Schlußfolgerungen zu ziehen und Petersens reformpädagogisches Werk als „faschistoid“ zu verdammten.*

Ulrich Herrmann

**Geschichtsdeutung als Disziplinpolitik?**  
Anmerkungen zur Kontroverse über das Verhältnis von Pädagogik  
und Nationalsozialismus 366

*Offenbart sich in dem „Historiker-Streit“ der Erziehungswissenschaftler in Wahrheit eine tiefgreifende Unsicherheit der Disziplin? Geht es eigentlich um die Frage, welches Profil in der Erziehungswissenschaft in Theorie, Forschung und Lehre vorherrschen soll?*

Wolfgang Keim

**Noch einmal: Worum es eigentlich geht**

373

*Daß es um Disziplinpolitik ginge, trifft das Problem und die Intention der Auseinandersetzung um Peter Petersen nicht; vielmehr muß geklärt werden, welche Rolle jene Pädagogen für die Entwicklung einer demokratischen Schule spielen sollen, deren Verhältnis zum Nationalsozialismus zumindest problematisch gewesen ist.*

Christoph Storck

**Die Besonderheit der „narrativen Pädagogik“ Janusz Korczaks**

377

*Janusz Korczak wird bei uns vor allem als ein konsequent handelnder und dadurch vorbildlicher Pädagoge verstanden. Weniger bekannt sind bisher seine theoretischen Überlegungen z.B. zum Verhältnis der Generationen. Wie können Erwachsene Kindern dabei behilflich sein, ihre eigenen „Ordnungen“ herzustellen, ohne diese vorwegzunehmen? Es geht nur, wenn auch die Erwachsenen noch lernen, wenn sie sich selbst noch erziehen.*

Eiko Jürgens

**Lehrer empfehlen – Eltern entscheiden!**

Die Bewährung empfohlener und nichtempfohlener

Orientierungsstufenschüler im weiterführenden Schulsystem

388

*Welche „Orientierung“ ein integriertes fünftes und sechstes Schuljahr den Schülerinnen und Schülern und ihren Eltern gibt, ist immer noch und immer wieder umstritten. Daß entgegen einem abratenden Urteil der Orientierungsstufe ein erheblicher Teil der betroffenen Schüler in der Realschule oder dem Gymnasium erfolgreich ist, sollte zu denken geben und erneut zu bildungspolitischen Folgerungen anregen.*

**Nachrichten und Meinungen**

401

- Nachholbedarf
- Rechtsextremismus
- Was tun! – Aber was?
- Gleiches ist nicht das Gleiche
- Personen und Positionen
- Ökologie konkret
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

Neuerdings wird in der Diskussion über die Weiterentwicklung des Bildungswesens häufiger nicht nur (wieder) über „Bildung“, sondern auch über „Integration“ geredet (vgl. z. B. Gesamtschul-Kontakte, Nr. 3/88 und folgende; vgl. auch Bremer/Semmerling 1988). Das mag auf den ersten Blick befriedigen – und doch scheint es mir bedenklich, daß nach mehr als 20 Jahren Gesamtschularbeit ein so zentraler und in der Formel „Integrierte Gesamtschule“ so selbstverständlich benutzter Begriff der Klärung zu bedürfen scheint. Sind hier Selbstverständlichkeiten aufgebrochen, ist etwas fragwürdig geworden? *Brauchen wir den Integrationsbegriff überhaupt?* – Ich denke, daß er nicht vorschnell (wieder) aufgegeben werden sollte, er sollte aber auch nicht in einer diffusen Weise verwendet werden. Ich will versuchen, verschiedene Bedeutungsmöglichkeiten zu fassen und einen Begriff von „Integration“ zu bestimmen, der für die pädagogische und bildungspolitische Entwicklung der integrierten Schule hilfreich sein könnte.

### **1. Die Doppeldeutigkeit des Integrationsbegriffs**

Historisch läßt sich der Integrationsgedanke recht weit zurückverfolgen (vgl. u. a. Lenzen 1976, Oppermann 1982, Mollenhauer 1983, S. 104 ff.). Die „integrierte Gesamtschule“ als Konzept für eine einheitliche Schule in der Sekundarstufe I und als Kollegschule in der Oberstufe ist vorläufig der konzeptionelle Endpunkt der Integrationsbemühungen.

Den Integrationsbegriff hat allerdings – wenn ich recht sehe – erst der *Deutsche Bildungsrat* nachhaltig in die pädagogische und bildungspolitische Diskussion gebracht, obgleich er diesen Begriff in seiner Empfehlung von 1969 zur Gesamtschule gar nicht und im Strukturplan von 1970 nur in der Verbindung „Integration und Differenzierung“ verwendet. Der Bildungsrat spricht in seiner Gesamtschulempfehlung vielmehr von „Sozialer Erfahrung“, die allerdings der Sache nach die soziale Integration erfordere.

In der Literatur werden verschiedene Konkretisierungen des Ziels der sozialen Integration benannt (vgl. dazu die übersichtliche Zusammenfassung bei Alterhoff 1980, S. 43 ff.). Von Anfang an wird allerdings auch *deutliche Kritik* formuliert: Der Begriff selbst sei „vieldeutig“; die bestehenden Lebens- und Produktionsbedingungen würden nicht analysiert, unter denen soziale Integration erfolgen solle; soziale Integration würde die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse stabilisieren; die „Defizite der primären Sozialisation“ würden nicht aufgehoben (Butschkau/Tillmann 1972, S. 22); gesellschaftliche Konflikte würden als Verständigungsproblem von Individuen stilisiert und verharmlost; die soziale Ungleichheit der

Schüler werde nicht auf ihre Ursache hin hinterfragt; das Fernziel der sozialen Integration sei die „Harmonisierung sozialer Differenzen“, soziale Integration sei deshalb „als ideologisches Ziel entlarvt“ (Bernhardt u. a., S. 47 bzw. 48). Darüber hinaus mangle es dem Konzept der sozialen Integration an Methoden zu seiner Realisierung.

Besonders kritisch und in der Intention deutlich negativ wird von „Integration“ im Kontext einer kritischen Theorie von Schule gesprochen (vgl. z. B. Koneffke 1969; Herrlitz 1974). Es gelte die „Herrschaftskonformität der Erziehungsziele“ zu sichern (vgl. auch Fend 1974 und neuerdings Bremer/Semmerling 1988, S. 73 ff.).

In der neuerlichen Diskussion wird dagegen der Integrationsbegriff wieder mit positiver Wertung verwendet: So forderte *Andreas Flitner* auf dem bildungspolitischen Kongreß der GEW 1986, an die Ziele des Strukturplanes anzuknüpfen und die „abgebrochene Reform“ unter den damals formulierten Zielen fortzusetzen. Die Zielsetzung des Bildungsrates hält er allerdings nicht für konsequent genug durchdacht, insbesondere nicht hinsichtlich der möglichen/notwendigen Folgen einer Bildungsexpansion (vgl. Flitner 1986, S. 47 ff.).

## **2. Der Doppelcharakter der „Integration“**

Es scheint mir notwendig, *die offensichtliche Ambivalenz des Integrationsbegriffs genauer zur Kenntnis zu nehmen* und nach den Gründen zu suchen, die so gegensätzliche Bewertungen möglich machen. Denn vermutlich sind die vorfindlichen unterschiedlichen Bestimmungsmöglichkeiten der Sache selbst immanent. Es wäre theoretisch-begrifflich unzulänglich, die eine oder die andere Seite zu leugnen und per Definition auszugrenzen.

Die Ursachen und tieferen Gründe dieser immanenten Ambivalenz des Integrationsbegriffs müßten ausführlicher historisch und systematisch dargelegt werden, als es hier möglich ist (vgl. dazu Schlömerkemper 1981 oder 1987). Ich muß mich hier auf Andeutungen beschränken.

*Schule muß eine Doppelfunktion erfüllen.* Sie soll die ihr anvertrauten Jugendlichen zur Teilhabe an einer Gesellschaft erziehen, die durch eine beträchtliche Ungleichheit der sozialen und materialen Lebenschancen geprägt ist. Und zugleich soll sie eben diese Unterschiedlichkeit mit dem Anschein der Legitimität versehen. Gleichwohl gelingt solche „Integration“ nicht total: Je mehr und je besser die Schule kulturelle Kompetenzen vermittelt, desto stärker wird zugleich die Fähigkeit zur Kritik eben dieser Gesellschaft entfaltet (vgl. Koneffke 1969). So kann Integration paradoxerweise überhaupt nur gelingen, wenn sie jene Freiräume läßt, die die Gesellschaft ihrem erklärten Selbstverständnis nach den individuellen Mitgliedern gerade ermöglichen will.

Auch *aus der Sicht der Individuen* ist die Sache zwiespältig: Sich Freiräume zu erhalten, ist prinzipiell immer von der Gefahr bedroht, ausgegrenzt und isoliert zu werden. Andererseits kann eine Person sich um so besser entfalten, je stärker sie die kulturellen und sozialen Möglichkeiten nutzen kann, die eine Gesellschaft beziehungsweise ihre Kultur zur Verfügung stellt. Persönlichkeitsentfaltung ist auf die „subjektive Zueignung“ der

Kultur (Adorno 1959/1962, S. 169) angewiesen. Gleichwohl kann daraus rasch wiederum eine „gesellschaftliche Zueignung“ des Individuums werden, wenn dieses nicht autonom genug bleibt, um sich den Anpassungszwängen widersetzen zu können.

Diese beiden Spannungsebenen – aus der Sicht der Gesellschaft wie von den individuellen Bedürfnissen her – scheinen ein ganzes Stück weit für jene Schwierigkeiten ursächlich zu sein, die es so problematisch machen, mit dem Integrationsbegriff eindeutig zu arbeiten: Repressive Effekte im Sinne einer „gesellschaftlichen Integration“ (Bremer/Semmerling 1988, S. 78) scheinen mit progressiven Möglichkeiten zur individuellen Entfaltung in einer komplexen, aber wohl unvermeidlichen Weise verknüpft zu sein. Man kommt offenbar im pädagogischen Handeln aus dieser widersprüchlichen Funktionsbestimmung des Lernens und des Lehrens in der Schule nicht heraus.

Es ist fatalerweise so, daß (fast) immer das eine mit dem anderen verbunden ist. Aber eben in dieser *notwendigen Gleichzeitigkeit* – darauf will ich hinaus – liegen auch die *Chancen für pädagogisches Handeln*: Die Integrationsfunktion des Bildungssystems ist gesellschaftlich notwendig, aber sie ist keineswegs notwendigerweise und nicht ungebrochen repressiv: sie kann glaubhaft und wirksam nur erfüllt werden, wenn sie zu der immer wieder versprochenen emanzipatorischen Entfaltung der Individuen beiträgt beziehungsweise diese zumindest nicht verhindert.

### **3. Die Notwendigkeit der Integration**

Wenn angesichts dieser ambivalenten Bedeutung des Integrationsbegriffs dennoch an ihm festgehalten werden soll, so bedarf es einer Begründung, die den pädagogisch wünschenswerten Gehalt bestimmt und zugleich gegen Funktionalisierungen schützt, die negativ gewertet werden müßten. Auch und gerade nach den Erfahrungen, die mit der Zielsetzung „Integration“ in der vergangenen Phase der Bildungsreform gemacht worden sind (ich kann hier aus Platzgründen nicht näher darauf eingehen), stellt sich die *Frage nach der Notwendigkeit und/oder Wünschbarkeit eines pädagogischen Beitrags zur „Integration“ der heranwachsenden Generation* erneut. Ist das neuerliche Reden über Integration möglicherweise Ausdruck eines wieder stärker gewordenen gesellschaftlichen Legitimationsbedürfnisses? Oder entspricht es einem stärkeren (problematischen?) Bedürfnis der Individuen nach Einbindung, nach Anerkennung, nach Geborgenheit? Kann also Integration eine pädagogisch verantwortbare oder gar pädagogisch notwendige Aufgabe sein, der sich erzieherisches Handeln nicht entziehen darf? Und gibt es gegebenenfalls Bedingungen, unter denen dies zu den Aufgaben von Pädagogen gerechnet werden kann?

Angesichts der aufgeführten Ambivalenzen des Integrationsbegriffs wird die Antwort auf solche Fragen kaum eindeutig ausfallen können. Zudem wird man sich ein solch ambivalentes Verhältnis verschiedener Funktionen kaum als unveränderlich vorstellen können: die Konjunkturen und Moden von Leit-Begriffen folgen der wechselnden Bedeutung gesellschaftlicher Kräfte und dem damit veränderten Gewicht der verschiedenen Pole.

So dürfte unser politisches, soziales und ökonomisches System seine derzeit scheinbar gefestigte Legitimität wieder verlieren, wenn es sich in erster Linie auf die Integrations- und Legitimationskraft der Marktmechanismen verläßt. In dem Maße, in dem seine Mitglieder sich der psychischen, ökologischen und sozialen Folgekosten bewußt werden, werden sie sich nicht mehr mit „diesem System“ identifizieren können. Es wird ein neuer Integrationsbedarf entstehen, der nicht mehr „auf alte Weise“ erfüllt werden können. Solche gesellschaftlichen Identifikationsprobleme dürften sich unter anderem daraus ergeben, daß es immer weniger gelingt, die Gratifikationsversprechungen, die an „Bildung“ geknüpft werden, einzulösen. Derzeit erfordert die Konkurrenz im Wettbewerb um die Sicherung und vermeintliche Verbesserung der beruflichen Position und der damit verbundenen Lebensmöglichkeiten immer größere psychische Belastungen, Entsaugungen, ohne daß die erhofften bzw. versprochenen Gratifikationen dazu in einem sinnvollen Verhältnis stehen – wenn sie überhaupt eingelöst werden. Zudem gerät der Anspruch auf soziale und politische Gleichberechtigung immer mehr in *Diskrepanz zu der sich verschärfenden sozialen Ungleichheit*; immer weniger wird es einsichtig sein, daß der individuelle, je volle Einsatz der Arbeitskapazität nach Marktgesetzen unterschiedlich honoriert wird. Daß es nicht nach „Leistung“, sondern nach „Erfolg“ geht, wird immer mehr deutlich und als ungerecht empfunden werden. – Aus dieser Problemlage dürfte/könnte – ähnlich wie in den frühen 60er Jahren – ein Legitimationsdruck entstehen, der möglicherweise wiederum durch spezifische, gesellschaftsbezogene Integrationsleistungen des Bildungssystems gemildert werden soll. Man könnte sagen, daß das, was der Schule an kultureller „Gratifikationskraft“ (vgl. Ziehe 1984) verlorengegangen ist, wiedergefunden bzw. neu entwickelt werden muß.

Eine besondere, vermutlich allerdings ganz anders geartete Integrationsnotwendigkeit ergibt sich auch aus der Perspektive der heranwachsenden Individuen: Das subjektive Selbstwertgefühl dürfte bedroht, zumindest belastet sein, wenn es dem Subjekt auf Dauer nicht möglich ist, sich mit der Sozietät zu identifizieren, in der es leben und arbeiten soll und will. *Eine Identität, die sich gar nicht wenigstens mit bestimmten Teilbereichen der Gesellschaft einverstanden erklären und sich dort einbezogen fühlen kann, bleibt eine „geborgte“, eine brüchige Identität, die viel Kraft aus der Dynamik des Subjekts abzieht.*

So mag also Integration aus der Sicht der Gesellschaft als ein Bedürfnis nach Einbindung, ja Anpassung der Individuen erscheinen, und die Pädagogen wären aufgerufen, die Autonomie der Subjekte gegen solche Vereinnahmung zu schützen. Ebenso ist aber – auf den ersten Blick ganz umgekehrt – das Bedürfnis der Individuen nach einer Gesellschaft zu betonen, die soziale Identifikation und damit ein wesentliches Moment des Selbstwertgefühls erst möglich macht. Den gesellschaftlichen Integrationsproblemen und -bedürfnissen korrespondieren Integrationsbedürfnisse und -notwendigkeiten aus der Sicht der Individuen: Deren Selbstwertbedürfnis erfordert die Anerkennung der je individuellen Tüchtigkeit als gesellschaftlich wertvoll. Unter einer dritten Perspektive verbinden sich gesellschaftliche und subjek-

tive Interessen: Wenn man eine Ursache für *die bedrohlich wachsenden ökologischen Probleme* darin sieht, daß Individuen und gesellschaftliche Gruppen (die allerdings wiederum letztlich von Individuen gebildet und getragen werden) ihren Partikularinteressen nachgehen, ohne ihr Handeln in einem Gesamtzusammenhang zu sehen, dann kann man dies als Folge einer ungenügenden Integration dieser Personen in die Sozietät verstehen. Gesellschaftliche Verantwortung bleibt abstrakt, wird auf Institutionen abgeschoben und durch interessenorientiertes Handeln (oder Unterlassen) unterlaufen. Zu solcher Haltung haben Familie und vor allem Schule in dem Maße beigetragen, in dem sie einseitig oder überzogen der Selbstverwirklichung der Individuen das Wort geredet haben, ohne dies an soziale Verantwortung zu binden. Solche Rückbindung kann aber nur dann einstellungs- und verhaltensrelevant werden, wenn die Individuen sich hinreichend in eben jene Sozietät eingebunden fühlen können, auf die bezogen sie sich verantwortlich verhalten sollen.

Schließlich hat Integration auch *eine bildungstheoretische Bedeutung*: Wenn es ein Merkmal gebildeten Verhaltens ist, seine Kenntnisse und Fertigkeiten nicht auf einen isolierten oder gar abgehobenen Bereich individuellen Geisteslebens zu begrenzen, sondern sie „konstruktiv und sozial“ auf Gesellschaft zu beziehen und sie in gesellschaftliche Arbeit einzubringen, dann ist es notwendig, Bildungsprozesse möglich zu machen, in denen gerade diese Fähigkeit sich entwickeln kann. Dies gilt zum einen dann – was ich für ausgemacht halte –, wenn auf nicht absehbare Zeit in den Qualifikationen, die von Jugendlichen erworben werden, deutliche Unterschiede bestehen bleiben. Denn gerade dann ist es notwendig, die Kommunikationsfähigkeit über unterschiedliche Qualifikationsniveaus hinweg zu ermöglichen (vgl. dazu den Beitrag von Brandt/Weiland in diesem Heft). Integration ist in ähnlicher Weise aber auch dann notwendig, wenn sich auf ähnlich hohen Qualifikationsniveaus verschieden profilierte Formen von Bildung entwickeln. Interaktion bzw. Kommunikation über verschiedene Schwerpunkte hinweg wird zumindest um so besser möglich sein, wenn die sich separierenden Bildungsgänge durch integrative Momente miteinander verbunden sind.

#### **4. Versuch einer Neukonstruktion**

Angesichts dieser vielfältigen Funktionen und ihrer durchaus zwiespältigen Bedeutungen mag es kaum noch sinnvoll erscheinen, den Integrationsbegriff in einer pädagogischen Programmatik verwenden zu wollen. Die vielen und vehement vorgebrachten Hinweise auf die systemstabilisierende Funktion der „sozialen Integration“ sollten zumindest skeptisch machen.

Wenn man sich die Doppelfunktion beziehungsweise den Doppelcharakter der Integration vergegenwärtigt, dann *kann man sich mit einer kritischen Wertung der „Integration“ ebensowenig zufriedengeben, wie dessen unkritische, euphorische, ideologische Verwendung akzeptiert werden konnte*. Mit diesem Hinweis wird das Reden über Integration keineswegs leichter, aber es kommen die wechselseitigen Risiken in den Blick, die mit der Integrationsfunktion pädagogischen Handelns verbunden sein können. Und es wird

sichtbar, daß in den gesellschaftlich notwendigen Integrationsbemühungen Chancen für ein emanzipatorisch gemeintes pädagogisches Handeln liegen können. Diese gilt es zu identifizieren, zu konkretisieren und möglichst gut gegen eine repressive Vereinnahmung zu schützen. Das System braucht „unsere“ Integrationsleistung, und wir können durchaus ein Stück weit darüber bestimmen, wie sie gestaltet wird (mit wieviel Anteil an Subversion im Sinne von Koneffke). Und zum anderen und vor allem: die Heranwachsenden brauchen Integration zur Entwicklung und Stabilisierung ihres Selbstwertgefühls, ihrer Identität.

Was kann nun in dieser Situation „Integration“ bedeuten? Können wir einen Begriff von „Integration“ finden, der dieser Situation angemessen ist und der aus den Schwierigkeiten herausführt?

Man könnte z. B. mit dem Integrationsbegriff lediglich die organisatorischen, institutionellen Voraussetzungen für eine Arbeit beschreiben wollen, die damit allein noch nicht hinreichend beschrieben ist. Das stellte die Forderung nach Integration, also nach der „integrierten Gesamtschule“ nicht in Frage, es benannte auch die perspektivische Zielsetzung, auf die die Arbeit zielen soll, aber es beschrieb nicht, was im Rahmen einer integrierten Organisationsstruktur eigentlich geschehen soll. „Integrierte Gesamtschule“ besagt nicht mehr, wenn auch nicht weniger als: alle Schüler und Schülerinnen sollen miteinander lernen. Wenn bisher getrennte Schulformen zusammengeführt, eben „integriert“ werden, dann fängt allerdings die „integrative Pädagogik“ erst an. Dabei erscheint mir die Rede von „integrierter“ Gesamtschule irgendwie als fatal: sie suggeriert, daß diese Schule fertig sei mit der Integration, daß das Ziel mit der organisatorischen Zusammenfassung bereits erreicht sei. Möglicherweise sollte man besser von der „integrierenden“ Gesamtschule reden, wenn man die Aufgabe bezeichnen will, der sich diese Schule stellt.

Der Begriff „Integration“ hat also offenbar als solcher noch keine bestimmte pädagogische Bedeutung und Dignität. Vorläufig möchte ich in heuristischer Absicht drei Begriffe, drei Bedeutungsvarianten von „Integration“ idealtypisch unterscheiden:

### (1) „Meritokratische Integration“:

Hierunter können solche Konzepte gefaßt werden, die mit Blick auf die hierarchische Berufs- und Sozialstruktur die Heranwachsenden in eben diese Hierarchie einfügen und einbinden wollen; Schule hätte unter dieser Perspektive die Funktion, „systemkonforme“ Einstellungen zu einer sich als „Meritokratie“ (unter der Geltung des „Leistungsprinzips“; vgl. z. B. Klafki 1974, Titze 1975) verstehenden Gesellschaft zu vermitteln und Qualifikationen so zu entwickeln, wie sie vom Beschäftigungssystem nachgefragt werden, also so, daß die Heranwachsenden sich an jeweils passender Stelle der „Maschine“ (Weinstock 1953: „Dreierlei Mensch braucht die Maschine!“) zur Verfügung stellen können.

Integration zielte hier auf Anpassung, sie würde die bestehenden Verhältnisse nicht in Frage stellen. Sie hätte eine eminent ideologische Funktion, indem sie die Legitimität der vertikalen Sozialstruktur stützte. Eine zentrale

Leitkategorie wäre das Leistungsprinzip, es wäre eine „individualisierende Integration“ (Bremer/Semmerling 1988, S.75), die als eine wesentliche Ursache dafür gesehen werden kann, daß der emanzipatorische Anspruch der „Bildung“ zu „Halbbildung“ im Sinne von Adorno (1959) verkommen konnte.

## (2) „Kompensatorische Integration“:

Damit meine ich solche Konzepte der Integration, die zwar allen Mitgliedern einer Gesellschaft bzw. Gruppe das gleiche Recht auf Teilhabe zugestehen, die aber die Einlösung dieses Rechts daran binden, daß die „Bewerber“ bestimmte Gütemaßstäbe erfüllen. Ich sehe dabei zwei Varianten: Zum einen solche Konzepte, die Gleichberechtigung dadurch verwirklichen wollen, daß alle Barrieren beseitigt werden, die daran hindern könnten, diese Gütemaßstäbe zu erfüllen. Eine solche Argumentationsfigur steht nach meinem Verständnis hinter dem Konzept der „demokratischen Leistungsschule“: sie sollte allen Kindern, insbesondere den Kindern bis dahin bildungsferner sozialer Gruppen (also den Arbeiterkindern) den Zugang zu „weiterführenden Bildungsgängen“ eröffnen, auf daß sie mit denen (besser) konkurrieren könnten, die schon immer zu den Gebildeten gehörten. Auch wenn die Gütemaßstäbe von Bildung überprüft und zugunsten der benachteiligten Kinder verändert werden sollten, so stand dabei immer noch die Vorstellung im Hintergrund, daß der Anspruch auf Gleichberechtigung nur von denen eingelöst werden könnte, die sich mit diesen Anforderungen erfolgreich auseinandergesetzt und die „Lernziele“ erreicht haben.

Der gleiche Grundgedanke steckt in solchen Bemühungen, die den Nachweis führen wollen, daß doch eigentlich jedes Mitglied der Gesellschaft auf eine ihm spezifische, aber gleichwertige Weise zur gesellschaftlichen Arbeit beitrage, daß alle Berufe so wichtig und seine InhaberInnen so tüchtig seien wie alle anderen.

Die einen wollen die zugestandenen „Defizite“ durch gesellschaftliche und pädagogische Anstrengungen ausgleichen, die anderen wollen sie als bloße „Differenzen“ wegdiskutieren. Sie erliegen m. E. beide dem ideologischen Selbst-Mißverständnis einer hierarchischen Gesellschaft, daß gesellschaftliche Gratifikationen und die davon abgeleitete Unterschiedlichkeit der Lebensbedingungen legitimerweise an die individuell erbrachten „Leistungen“ gebunden werden dürften, müßten und könnten. Sie erfüllen damit – wenn vermutlich auch durchaus entgegen erklärter Absicht – ebenfalls eine *ideologische Funktion*, deren Wirkung an der zur Zeit scheinbar noch ungebrochenen, ja eher erstarkten Gültigkeit des Leistungsprinzips ablesbar ist. Dieses Konzept der „Egalisierung“ konnte und wird nicht gelingen, solange bzw. weil trotz erheblicher Möglichkeiten der Förderung die Unterschiedlichkeit der „Leistungen“ bestehen bleibt, ja gerade wegen der Fördermöglichkeiten, von denen auch die „Hochbegabten“ profitieren, sogar noch größer werden mag (vgl. dazu die Zusammenfassung der Forschungslage bei Rauin 1987 sowie die Untersuchungen von Baumert u. a. 1986, Helmke 1988, Treiber/Weinert 1985 mit deren kritischer Diskussion in

Heft 2/88 und 3/88 der Zeitschrift für Pädagogische Psychologie). Die langjährige Vorsitzende der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, Christa Lohmann, hat 1988 in ihrer „Abschiedsrede“ dies Problem auf die Formeln gebracht: „Wir müssen mehr individuell fördern, d. h. auch stärkere Begabungen in ihrem Anspruch ernst nehmen. Wir müssen bei aller Bereitschaft, begaben zu wollen, auch akzeptieren, daß uns Grenzen gesetzt sind.“ (Gesamtschul-Kontakte, 3/88, S.13). – Die Frage ist nur, wie verhindert werden kann, daß aus solchem „Akzeptieren“ ein Rückfall in die selektive Integration erfolgt!

### (3) „Egalitäre Integration“:

Der „meritokratischen“ und der „kompensatorischen“ Integration ist gemeinsam, daß sie sich schwertun mit der Heterogenität derer, die sie in einer gemeinsamen Gruppe zusammenführen wollen: die einen wollen Heterogenität ausdrücklich belassen, ja fördern, die anderen wollen sie aufheben oder wegdefinieren. In beiden Fällen sind Berechtigungen an Leistungsmaßstäbe gebunden; Unterschiedlichkeit hat unterschiedliche Berechtigung zur Folge.

Mit dieser Prämisse bricht ein Verständnis von Integration, das Gleichberechtigung konsequenter faßt, indem es sich auf einen *doppelten Anspruch* bezieht: Jedes Individuum hat *Anspruch auf optimale Förderung* seiner Fähigkeiten, aber es hat zugleich und vor der Erfüllung irgendwelcher Leistungsmaßstäbe *Anspruch auf gleiche soziale Lebenschancen* für sich und seine Kinder. Gleichberechtigung setzt nicht die Egalisierung der Leistungen voraus, sondern sie gilt als egalitäres Prinzip im Sinne von Menschenwürde und humaner Grundrechte unabhängig von Leistung und Leistungsfähigkeit (vgl. Prengel 1986, Schlömerkemper 1986). Ein egalitäres Verständnis von Integration würde sich nicht mit der Gleichberechtigung begnügen, die nur gleiche Zugangschancen eröffnen will, sondern es würde die Gleichwertigkeit aller Menschen einklagen, ohne daß diese ihre gesellschaftliche Nützlichkeit erst noch erweisen müßten (zu den Bedeutungsvarianten des Gleichheitsbegriffs vgl. u. a. Hondrich 1984).

Nun ist freilich ein egalitäres Verständnis von Integration nicht gerade ein weit verbreitetes gesellschaftspolitisches Konzept, geschweige denn soziale Realität. Auch pädagogisches Handeln und bildungspolitisches Planen stehen kaum unter einer solchen Maxime. Dies kann auch nicht verwundern, wenn man sich vergegenwärtigt, daß Lehrende, Eltern und deren Kinder *in einer Gesellschaft leben, die sich allenfalls dem Chancengleichheitspostulat verpflichtet fühlt*, aber sehr wohl unterschiedliche Lebenschancen akzeptiert und doch recht offensichtlich ihren Wohlstand einer gesellschaftlichen Form von Arbeitsteilung verdankt, die individuell erbrachte „Leistung“ unterschiedlich honoriert. Und es schiene mir fahrlässig und unverantwortlich weltfremd, wollte man „hier und jetzt“ eine Pädagogik allein an der Utopie einer egalitären Integration orientieren. Pädagogisches Handeln wird auf nicht absehbare Zeiten in der Spannung der drei Ebenen des Integrationsverständnisses verhaftet bleiben: Die Gesellschaft „will“ eine Schule, die in das bestehende „System“ integriert, die also meritokratisch integriert. Aber

auch die Heranwachsenden werden überwiegend aus ihrer Lebensperspektive ein Interesse daran haben, in eben dieser Gesellschaft einen Platz zu finden. Zumindest diejenigen, die deren Möglichkeiten (an Konsum etc.) nutzen möchten oder auch nur nicht zu den Ausgeschlossenen gehören wollen, werden bereit sein, sich unter den Bedingungen von Selektion und Hierarchie zu integrieren.

Gleichwohl ist das gesellschaftliche System *darauf angewiesen, daß seine Egalitätsbehauptung glaubhaft bleibt*, es kann nicht brutal selektieren. Es muß vielmehr den Anschein der Gleichheit aller Menschen zumindest dadurch suggerieren, daß es deren Gleichberechtigung bzw. die Gleichheit ihrer „Chancen“ wahrt. Hier kann nun pädagogisches Handeln ansetzen und die systemnotwendige Funktion im Interesse der Heranwachsenden nutzen. Das hieße, *daß pädagogisches Handeln soweit als irgend möglich darauf zielen sollte, der gesellschaftlich unterschiedlichen Wertschätzung der Individuen den Anspruch ihrer prinzipiellen Gleichwertigkeit entgegenzusetzen*. Dennoch kann die Eingebundenheit in die bestehenden gesellschaftlichen Verhältnisse nicht einfach ignoriert werden. Pädagogisches Handeln wird also – was seine integrative Funktion betrifft – an meritokratische Integration gebunden bleiben und doch immer wieder versuchen müssen, sich der egalitären Integration zu nähern. Nur unter einer solchen, anspruchsvollen Zielperspektive läßt sich eine pädagogisch verantwortliche Integration nicht nur rechtfertigen, sie ist aus den oben genannten Gründen sogar notwendig.

## 5. Praktische Folgerungen

Es dürfte selbstverständlich sein, sollte aber doch festgehalten werden: Integration wird kaum jemals als abgeschlossen oder definitiv gelungen verstanden werden können. Integration ist vielmehr ein *Prozeß*, der sich ständig an Tendenzen zur Ausgrenzung seitens des Systems und zur Abgrenzung seitens der Subjekte abarbeiten muß und dessen Erfolge immer wieder bedroht sind. „Jeder Integrationsversuch (bleibt) ein Wagnis.“ (Erath 1987, S. 486)

Integration ist dabei *nicht nur eine Aktivität der Institution, sondern auch eine der Subjekte*: die institutionelle und die subjektive Seite müssen korrespondieren. Pädagogische Integration ist ein doppelseitiger Prozeß, bei dem das institutionelle Angebot (die erzieherische Seite) den Rahmen abgibt, in dem das Subjekt sich integrieren kann. Die Schule muß es durch ein entsprechendes pädagogisch-didaktisches Arrangement zwar erst möglich machen, daß die Heranwachsenden integriert sein können, sie kann aber den eigentlichen Prozeß vor allem der personalen, individuellen Integration nicht erzwingen. Integration ist nicht institutionell, administrativ sicherzustellen, sie funktioniert nicht „technologisch“, sondern *gelingt nur in dem Maße, in dem die Beteiligten sich selbst aktiv integrieren können*. Der subjektive Anteil der Integration kann nicht administrativ verfügt werden, aber die Bedingungen des Aufwachsens können sehr wohl so sein, daß Integration von der Subjektseite her besser oder schlechter gelingt. Die pädagogische Verantwortung liegt also darin, Bedingungen zu schaffen, unter denen die Subjekte

einen aktiven Beitrag zur Integration realisieren können. Alle Versuche, die Integration institutionell oder auch interaktionell (durch überintensive „Betreuung“ etwa) zu erzwingen suchen, mögen kurzfristig erfolgreich erscheinen, im Grunde verhindern sie jedoch die Integration in dem hier gemeinten Sinn. Integration mißlingt, wenn sie erzwungen werden soll. Für Unterricht und seine didaktische Planung bedeutet eine egalitär orientierte integrative Pädagogik einen Perspektivenwechsel bzw. eine Erweiterung der Perspektiven: Unterricht würde von dem „Zwang“ befreit, nur gemeinsame Arbeits- und Lernprozesse aller Schülerinnen und Schüler zuzulassen. Das Gütekriterium für gelungenen Unterricht läge nicht mehr darin, ob alle alles erreicht haben, sondern in zwei aufeinander zu beziehenden und nur miteinander gültigen Kriterien, nämlich zum einen darin, *ob alle nach ihren je spezifischen Voraussetzungen optimal gefördert* worden sind und sich möglichst weit entfalten konnten, und zum anderen darin, *in welchem Maß die sich unterschiedlich entfaltenden Kompetenzen aufeinander bezogen werden* und die Schülerinnen und Schüler über die „Grenzen“ ihrer Qualifikationen hinweg miteinander interagieren können. Den Lernenden sind also unterschiedliche, spezifische Handlungsangebote zu machen, die einerseits eine angemessene Herausforderung bedeuten und Anregungen vermitteln, die aber andererseits Erfolgserlebnisse ermöglichen. Dies könnte mit der in der Gesamtschuldiskussion geprägten Formel gemeint sein, daß die Unterschiede zwischen den Lernenden „hilfreich angenommen“ werden sollen „im Gegensatz zum sortierenden Einordnen“ (aus einem GGG-Arbeitspapier). – Soweit ich sehe, steht die Entwicklung entsprechender didaktischer Materialien noch in den Anfängen (vgl. dazu den Beitrag von Weiland in diesem Heft!)

Unter der Perspektive eines egalitären Integrationsbegriffs wäre auch die Frage der angemessenen Lernorganisation neu zu bedenken: Wenn integrative Pädagogik nicht nur die optimale Förderung in den Blick nimmt (und unter dieser Perspektive jegliche Ausgrenzung von Lernenden vermeiden müßte), sondern die je spezifischen Erfolgserlebnisse aller Schülerinnen und Schüler wenigstens auch sehr wichtig nimmt, dann *bekommen teil- und zeitweise ausgegrenzte Lerngruppen eine veränderte Bedeutung*. Es ist nicht zu leugnen, daß sie eine selektive Bedeutung haben können (und insofern kritisch zu beobachten bleiben), sie können aber sinnvoll oder gar notwendig werden, um allen Lernenden nach den ihnen zur Verfügung stehenden Handlungs- und Lernmöglichkeiten Erfolgserlebnisse zu vermitteln und sie wirkungsvoll herauszufordern. In diesem Sinne wären z. B. sog. „Abschlußzweige“ in der 9. und 10. Jahrgangsstufe an Gesamtschulen differenzierter zu beurteilen.

Folgen hat ein egalitäres Verständnis von Integration naheliegenderweise für jenen Bereich, für den der Begriff sehr häufig verwendet wird: für die *Integration behinderter Kinder in die Regelschule*. Erath hat hierzu (1987) auf den von Bittner geprägten Begriff der „erschwerten Lebenslagen“ verwiesen. Egalitäre Integration bedeutet für diesen Bereich: Unter welchen Bedingungen auch immer eine erschwerte Lebenslage bestehen mag, die Betroffenen haben Anspruch darauf, als gleichwertige Mitglieder in die

Gesellschaft einbezogen zu werden und jene besonderen Hilfen zu erfahren, die ihre alltägliche Mühsal mindern und ihre Lebensmöglichkeiten erweitern können. Entsprechende Konsequenzen ließen sich für die interkulturelle Pädagogik (vgl. Nieke 1986) und die Koedukation (vgl. u. a. Prengel 1986) aufzeigen.

Ein egalitäres Verständnis von Integration erschöpft sich also nicht darin, die Kinder verschiedener sozialer Herkunft oder anderer unterschiedlicher Lebenslagen organisatorisch in einen gemeinsamen Verbund zu bringen, sondern innerhalb eines solchen organisatorischen Rahmens sind *Formen von Lehren und Lernen zu entwickeln, unter denen sich alle Beteiligten in gemeinsame Interaktionen einbringen* und sich dabei zugleich nach ihren spezifischen Möglichkeiten entwickeln können und entsprechend gefördert werden.

Dies macht ein verändertes Verständnis und einen veränderten Umgang mit „Leistung“ erforderlich: Integration von seiten der Subjekte ist nur möglich, wenn diese sich als erfolgreich und anerkannt erleben können. Solange soziale Integration im Sinne eines kompensatorischen Verständnisses darauf zielt, alle Schülerinnen und Schüler auf ein für alle verbindliches hohes Ideal hin zu fördern („Alle schaffen es“), und sich in erster Linie daran mißt, möglichst viele Schülerinnen und Schüler auf den einen, den höchsten Abschluß hin zu qualifizieren, solange führt dies bestenfalls zur „Integration“ jener, die diese Ansprüche bisher (warum auch immer) nicht erfüllen konnten, die aber aufgrund der besseren Bildungsmöglichkeiten nunmehr erfolgreich sind; es grenzt aber diejenigen um so mehr aus, die es dann immer noch nicht schaffen. Eine solche *pädagogische Neudefinition von Leistung* (vgl. dazu auch Klafki 1974) hebt zwar die gesellschaftliche Definition und Wertschätzung von „Leistung“ als Medium der gesellschaftlichen Integration nicht auf, es stellt aber deren scheinbar fraglose Gültigkeit wenigstens von pädagogischen Prinzipien her grundsätzlich in Frage. Jedenfalls sollte die Erfüllung von „Leistungs“-maßstäben kein Kriterium für den Grad der Integration nach Maßgabe kompensatorischer Konzepte sein. Und dementsprechend wäre es auch kein ausreichendes Kriterium für gelungene Integration, ob im Sinne von Baumert u. a. (1986) Leistungssteigerung und Divergenzminderung zugleich erreicht werden, sondern vorrangig wäre die Frage, ob unter den jeweiligen Bedingungen des Lernens mit der verbleibenden oder sich entwickelnden Unterschiedlichkeit „egalitär“ umgegangen wird.

Eine solche „solidarische“ Gesamtschule dürfte ihre sog. „lernschwachen“ Schüler – und das sind in einem weiteren Sinne auch alle „nur“ durchschnittlichen Schüler – nicht immer wieder und ausschließlich mit dem einen Ideal erfolgreichen Lernens konfrontieren, sondern sie könnte *die unterschiedlich befähigten Schüler nach ihren jeweiligen Möglichkeiten erfolgreich sein lassen* und ihnen ein entsprechendes Selbstwertgefühl ermöglichen, ohne sie voneinander abzugrenzen.

Solche Erfahrungen erfordern feste, verlässliche Bezugspersonen, an denen sich die Heranwachsenden orientieren und mit denen sie sich auseinandersetzen können; ohne soziale Beziehungen kann Integration nicht stattfinden.

den; rigide soziale Beziehungen verhindern freilich wiederum die Integration, weil sie den Individuen nicht genügend Freiraum für jenen Teil der Integrationsarbeit lassen, der vom Subjekt zu leisten ist (s. o.).

Nun muß allerdings vor allzu leichtfertigem „pädagogischen Optimismus“ gewarnt werden: Weil pädagogisches Handeln sich aus seiner gesellschaftlichen Bedingtheit nicht herauslösen kann, *bleibt auch „pädagogische Integration“ in das Spannungsfeld von meritokratischer und egalitärer Integration gebunden*, d. h. diese wird kaum ohne jene in reiner Form zu verwirklichen sein. Natürlich ist eine egalitäre Pädagogik nur in einer Gesellschaft zu verwirklichen, die ihr Grundprinzip der Gleichberechtigung auch dann ernst nimmt, wenn die Qualifikationen unterschiedlich bleiben und die einzelnen Mitglieder der Gesellschaft in unterschiedlichem Grad zu der notwendigen Arbeit beitragen. Solange dies nicht der Fall ist, kann das, was egalitär gemeint ist und emanzipatorisch beansprucht wird, nämlich die Unterschiedlichkeit auf Gleichwertigkeit zu beziehen, dahin verkürzt und mißverstanden werden, daß soziale Ungleichheit von den akzeptierten Unterschieden der Qualifikationen her neu legitimiert werden könne.

Dem wäre entgegenzuhalten, daß bei einem egalitären Verständnis von Integration in dem oben ausgeführten Sinn das Gleichheitspostulat aufrechterhalten werden könnte, ohne die faktische Unterschiedlichkeit der Qualifikationen leugnen zu müssen. Kompensatorische Integration hat demgegenüber deshalb eher eine ideologisierende Wirkung, weil der Gleichheitsanspruch dort auf didaktisch-pädagogische Hoffnungen der kompensatorischen Förderung setzt, die offenbar trotz (oder gerade wegen) aller Fördereffekte nicht einlösbar sind und deshalb den Egalitätsanspruch faktisch unterlaufen. Da scheint es mir sinnvoller, *den Egalitätsanspruch prinzipiell, von humanitären Ansprüchen her zu begründen* und ihn mit den jetzt gegebenen pädagogischen Möglichkeiten zu verbinden und diese so konsequent wie möglich umzusetzen. Es macht einen Unterschied, ob Erziehungswissenschaft, Schule und Bildungspolitik sich offensiv zur Gleichheit der Ungleichen bekennen oder ob sie latent oder gar bewußt dazu beitragen, die Kopplung von Leistung und sozialer Berechtigung auf Dauer zu stellen und immer wieder neu mit dem Anschein der Legitimität zu versehen. Dem setzt integrative Pädagogik entgegen, mit dem Anspruch auf bedingungslose Gleichwertigkeit allen Individuen die *Voraussetzung zum selbstwertbewußten „aufrechten Gang“* zu geben.

## Literatur

- Adorno, Theodor W. 1959: Theorie der Halbbildung. In: Der Monat, Nr. 132 (1959).  
Und in: Max Horkheimer und Theodor W. Adorno: Sociologica II, Frankfurt a. M. (1962), S. 168–192
- Alterhoff, Gernot 1980: Soziale Integration bei Gesamtschülern in Nordrhein-Westfalen. Längsschnittuntersuchung zu Veränderungen verschiedener Aspekte im Sozialverhalten. Frankfurt, Bern: Lang
- Baumert, Jürgen; Peter Martin Roeder; Fritz Sang und Bernd Schmitz 1986: Leistungsentwicklung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Gymnasialklassen. In: Zeitschrift für Pädagogik. 32, 1986, 5, S. 639–660

- Beck, Manfred, u. a. 1988b: Chancenausgleich: Ideologie und Empirie. Eine Antwort auf Weinert. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 2, 1988, 3, S. 173–178
- Beck, Manfred, u. a. 1988: Gefangen im Datenlabyrinth. Kritische Sichtung eines Forschungsberichts zum schulischen Chancenausgleich. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 2, 1988, 2, S. 91–111
- Bernhardt, Margarete; Monika Böttiger, H. Dieter van Holst, Gabriele Kaczienski und Klaus-Günther Weigelt 1974: Soziales Lernen in der Gesamtschule. Eine empirische Studie. München: Juventa
- Bremer, Rainer und Rüdiger Semmerling 1988: Integration. Über einen alten Lieblingsbegriff pädagogischer Erneuerer. In: Pädagogische Korrespondenz. Heft 3, Sommer 1988, S. 73–81
- Butschkau, Udo und Klaus-Jürgen Tillmann 1972: Politische Sozialisation in der Gesamtschule. München: Juventa
- Deutscher Bildungsrat 1969: Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen. Bonn
- Deutscher Bildungsrat 1970: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn
- Erath, Peter 1987: „Erschwerte Lebenslagen“ – Für eine sonderpädagogische Kompetenzerweiterung aller Lehrer und Erzieher. In: Die Deutsche Schule. 79, 1987, 4, S. 479–490
- Fend, Helmut 1974: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Weinheim und Basel: Beltz
- Flitner, Andreas 1986: Ausgrenzung in der Gesellschaft – Integration in der Erziehung. In: Schweitzer 1986, S. 47–54
- Helmke, Andreas 1988: Leistungssteigerung und Ausgleich von Leistungsunterschieden in Schulklassen: unvereinbare Ziele? In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie. 1988, Heft 1
- Herrlitz, Hans-Georg 1974: Schule – Schultheorie. In: Christoph Wulf (Hrsg.): Wörterbuch der Erziehung. München: Piper, S. 506–509
- Hondrich, Karl Otto 1984: Der Wert der Gleichheit und der Bedeutungswandel der Ungleichheit. In: Soziale Welt. 35, 1984, S. 267–293
- Klafki, Wolfgang 1974: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips in der Erziehung. In: Sinn und Unsinn des Leistungsprinzips. Ein Symposium. Mit Beiträgen von A. Gehlen u. a. München: dtv, S. 73–110. Auch in dsb. 1976: Aspekte kritisch-konstruktiver Erziehungswissenschaft. Weinheim und Basel: Beltz, S. 141–176
- Koneffke, Gernot 1969: Integration und Subvention. – Zur Funktion des Bildungswesens in der spätkapitalistischen Gesellschaft. In: Das Argument Nr. 54 (Dez. 1969), 11. Jg., 1969, Heft 5/6, S. 389–430
- Lenzen, Dieter 1976: Dokumentation „Integration im Bildungswesen“. In: Jahrbuch für Erziehungswissenschaft 1976. Lehrjahre in der Bildungsreform. Resignation oder Rekonstruktion? Hrsg. von Hans-Dieter Haller und Dieter Lenzen. Stuttgart: Klett, S. 89–120
- Mollenhauer, Klaus 1983: Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung. München: Juventa
- Nieke, Wolfgang 1986: Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. – Zur Theoriebildung in der Ausländerpädagogik. In: Die Deutsche Schule. 78, 1986, 4, S. 462–473
- Oppermann, Detlef 1982: Gesellschaftsreform und Einheitsschulgedanke. Zu den Wechselwirkungen politischer Motivation und pädagogischer Zielsetzungen in der Geschichte des Einheitsschulgedankens. Frankfurt: dipa

- Prengel, Annedore 1986: Erziehung zur Gleichberechtigung. Eine vernachlässigte Aufgabe der Allgemeinen und der Politischen Bildung. In: Die Deutsche Schule. 78, 1986, 4, S. 417–425
- Rauin, Udo 1987: Differenzierender Unterricht – Empirische Studien in der Bilanz. In: Untersuchungen zur Unterrichtsqualität. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Hrsg. von Ulrich Steffens und Tino Bargel, Heft 3. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 111–137
- Schlömerkemper, Jörg 1981: Schulische Differenzierung im gesellschaftlichen Kontext. In: Karl Haußer (Hrsg.): Modelle schulischer Differenzierung. München: Urban & Schwarzenberg, S. 185–201
- Schlömerkemper, Jörg 1986: Bildung für alle. Über das Verhältnis von Egalität und Bildung. In: Die Deutsche Schule. 78, 1986, 4, S. 405–416
- Schlömerkemper, Jörg 1987: Die Widersprüche der Schule und die Qualität des Lernens – Erfahrungen im „Team-Kleingruppen-Modell“. In: Untersuchungen zur Unterrichtsqualität. Beiträge aus dem Arbeitskreis „Qualität von Schule“. Hrsg. von Ulrich Steffens und Tino Bargel, Heft 3. Wiesbaden: Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung, S. 55–76
- Schweitzer, Jochen (Hrsg.) 1986: Bildung für eine menschliche Zukunft. Solidarität lernen – Technik beherrschen – Frieden sichern – Umwelt gestalten. Bildungspolitischer Kongreß der GEW 1986 in Hannover. (Veröffentlichungen der Max-Traeger-Stiftung, Band 3). Weinheim und München: Juventa
- Semmerling, Rüdiger 1986: Integration. In: Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Band 3: Ziele und Inhalte der Erziehung und des Unterrichts. Hrsg. von Hans-Dieter Haller und Hilbert Meyer unter Mitarbeit von Thomas Hanisch. Stuttgart: Klett-Cotta, S. 479–488
- Titze, Hartmut 1975: Erziehung, Selektion und Berechtigung. In: Die Deutsche Schule. 67, 1975, S. 378–392
- Treiber, Bernhard, und Franz E. Weinert 1985: Gute Schulleistungen für alle? Psychologische Studien zu einer pädagogischen Hoffnung. Münster: Aschendorff
- Weinert, Franz E. 1988: Kann nicht sein, was nicht sein darf? Kritische Anmerkungen zu einer anmerksungsreichen Kritik. In: Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 2, 1988, 2, S. 113–117
- Weinstock, Heinrich 1953: Realer Humanismus. Heidelberg
- Ziehe, Thomas 1984: „Ich bin heute wohl wieder unmotiviert...“ – Zum heutigen Selbstbild von Schülern und Lehrern. In: Fritz Bohnsack (Hrsg.) 1984: Sinnlosigkeit und Sinnperspektive. Die Bedeutung gewandelter Lebens- und Sinnstrukturen für die Schulkrise. Frankfurt a. M.: Diesterweg, S. 116–133
- Jörg Schlömerkemper*, geb. 1943, Dr. phil., Akademischer Rat am Pädagogischen Seminar der Universität Göttingen mit den Schwerpunkten Theorie der Bildung und Erziehung, Bildungsreform und Forschungsmethoden  
 Anschrift: Ludwig-Beck-Str. 9, 3400 Göttingen