

Hinz, Andreas

Zieldifferentes Lernen in der Schule. Überlegungen zu einem integrativen Umgang mit Heterogenität

Die Deutsche Schule 88 (1996) 3, S. 263-279



Quellenangabe/ Reference:

Hinz, Andreas: Zieldifferentes Lernen in der Schule. Überlegungen zu einem integrativen Umgang mit Heterogenität - In: Die Deutsche Schule 88 (1996) 3, S. 263-279 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-310528 - DOI: 10.25656/01:31052

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-310528>

<https://doi.org/10.25656/01:31052>

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
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

88. Jahrgang 1996 / Heft 3

Offensive Pädagogik:

Hans-Georg Herrlitz: Wider das konservative Krisengerede

258

In jüngster Zeit mehren sich 'wissenschaftliche' Publikationen, die nicht unwidersprochen bleiben dürfen, solange eine emanzipatorische Pädagogik bildungspolitische und schulpraktische Verpflichtung bleiben soll.

Andreas Hinz

263

Zieldifferentes Lernen in der Schule

Überlegungen zu einem integrativen Umgang mit Heterogenität

Auf die Tatsache, daß Kinder verschieden sind, unterschiedliche Erwartungen haben, sich unterschiedlich entwickeln und entsprechend unterschiedliche Lernangebote benötigen, kann die Schule unterschiedlich reagieren. Hier wird dafür plädiert, die Vielfalt der Personen nicht als lästiges Problem zu sehen, das durch Homogenisierung (scheinbar) vermindert werden könnte, sondern die Heterogenität als Chance zu nutzen, die es durch entsprechende Lernangebote so zu nutzen gilt, daß eine Kultur der Vielfalt entsteht.

Hans-Werner Johannsen

280

Die sechsjährige Grundschule

Pädagogische und bildungspolitische Argumente für ihre Einführung

Die für alle Kinder gemeinsame Schulzeit über die bisher (überwiegend) üblichen vier Jahre hinaus zu verlängern, ist wieder neu in die Diskussion gekommen. Der Vorschlag ist umstritten, weil er den einen zu weit geht, den anderen zu wenig konsequent ist (den einen ist es ein Schritt zur Gesamtschule, andere sehen darin die konsequente Integration eher verhindert). Der Autor ist in dieser Frage entschieden und trägt seine Pro-Argumente vor. (Zu diesem Thema sei auf die entsprechende Rezension am Ende des Heftes verwiesen.)

Elternwille und Schulerfolg

Eine Untersuchung zu den Übergängen auf weiterführende Schulen

Immer wieder wird behauptet, die „Freigabe des Elternwillens“ habe dazu geführt, daß eine (zu) große Anzahl von Kindern von ihren Eltern auf die 'falsche' Schule geschickt wird. – Ein Blick auf die Zahlen – hier des Landes Hessen – läßt einen solchen Zusammenhang nicht erkennen!

Margret Kraul und Rita Wirrer

313

Koedukation gegen Lehrerinnen?

Die Berufschancen von Lehrerinnen an Gymnasien des Landes Rheinland-Pfalz

Nachdem die Autorinnen in Heft 1/93 dieser Zeitschrift bereits die Frage aufgeworfen hatten, ob der Einführung der Koedukation eine pädagogische oder lediglich eine pragmatische Begründung zugrunde gelegen hatte, haben sie nun verfolgt, wie sich nach der Zusammenlegung von Jungen- und Mädchenschulen die Anteile von männlichen und weiblichen Lehrkräften in den Kollegien entwickelt haben: eine detaillierte wie – vermutlich – überraschende Analyse!

Sylvia Buchen

328

Weiblichkeit und 'harte' Naturwissenschaften

Über eine Belastung besonderer Art bei Lehrerinnen

Drei Berichte von Lehrerinnen mit den Fächern Mathematik und Physik werden daraufhin untersucht, ob sich gemeinsame Erfahrungen finden lassen, die mit ihrem Geschlecht und einer spezifischen männlich dominierten Fachkultur in den Naturwissenschaften zusammenhängen.

Marina Kallbach

344

Die „Neuen Amerikanischen Schulen“

Innovationen zwischen Autonomie und Markt?

Das Konzept der Bildungsinitiative „America 2000“ hat Berührungspunkte zu der bei uns geführten Diskussion um die Erneuerung der Schule. Aufschlußreich erscheint vor allem der Versuch, die Zielsetzungen von Kommunen, Regionen, Ländern und der Bundesregierung zu verknüpfen mit den Intentionen der einzelnen Schulen, von Forschungsteams und der Wirtschaft. Wie sich das auf die Gestaltung und die ökonomische Situation der Schulen auswirkt, wird hier untersucht.

Beate West-Leuer

354

Vom Stärke-Symbol zur Ich-Stärke

Konzepte und Ergebnisse eines Programms zur Entwöhnung vom Rauchen

Wer Jugendliche davon abbringen will, zur „Fluppe“ zu greifen, wird sich zunächst klarmachen müssen, welche Bedeutung das Rauchen für die Heranwachsenden hat und welchen Verführungen sie ausgesetzt sind. Wenn man dies verstanden hat, scheint es sinnvoll, ein Entwöhnungsprogramm in einen Zusammenhang mit der Ich-Stärkung und der Gruppen-Verbundenheit zu stellen. An der Durchführung und den Ergebnissen dieses Konzepts können exemplarisch Prinzipien für die Bearbeitung ähnlicher Probleme abgeleitet werden.

Neuerscheinungen:

- Historische Kommission der DGfE (Hg.): Jahrbuch für historische Bildungsforschung (Michael)
- Wolfgang Böttcher und Bernhard Eibeck (Hg.): Vorrang für Bildung (Köpke)

- Elke Nyssen und Bärbel Schön (Hg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln (*JöS*)
- Hermann Giesecke: Wozu ist die Schule da? (*Böttcher*)
- Gertrud Beck und Gerold Scholz: Beobachten im Schulalltag (*D.W.*)
- Klaus-Jürgen Tillmann: Schulentwicklung und Lehrerarbeit (*Köpke*)
- Bodo von Borries: Das Geschichtsbewußtsein von Jugendlichen (*Hopf*)
- Wilhelm Heitmeyer u.a.: Gewalt (*B.G.*)
- Wolfgang Ehinger und Claudius Hennig: Praxis der Lehrersupervision (*B.G.*)

Zieldifferentes Lernen in der Schule

Überlegungen zu einem integrativen Umgang mit Heterogenität¹

Das *Prinzip des zieldifferenten Lernens* ist ein zentrales Postulat für den gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen. Es bildet quasi den Kern aller integrationspädagogischen Debatten auf konzeptioneller und – stärker noch – auf praxisbezogener Ebene. Dabei stellen sich in der Sekundarstufe I andere und größere Schwierigkeiten als in der Grundschule. Gleichzeitig geht das Prinzip des zieldifferenten Lernens jedoch über dieses Feld weit hinaus, denn es bildet ebenso den pädagogischen Kern der Kontroverse zwischen einer konsequent zuende gedachten Gesamtschule und dem gegliederten Schulwesen.

Dieser Aufsatz gliedert sich in vier *Abschnitte*: Ich beginne mit einigen Gedanken über das zieldifferente Lernen, daran schließt sich die Gegenüberstellung zweier grundsätzlich unterschiedlicher Herangehensweisen an das Phänomen der Heterogenität an, als drittes folgen Überlegungen, wie eine Leitvorstellung der Pflege von Heterogenität allgemein und konkret aussehen könnte, und den Schluß bilden einige Gedanken über Perspektiven.

Bei dieser Darstellung versuche ich, *zwei Perspektiven* zu verbinden: einerseits die Adlerperspektive der Theorie und der Diskussion in der Literatur und andererseits die Froschperspektive der konkreten Klasse mit einer konkreten Praxis. Beide sind wichtig und gleichwertig: Der Adler hat den Überblick aus großer Höhe, ihm droht aber die konkrete Erfahrung dessen verlorenzugehen, was er aus der Höhe wahrnimmt; der Frosch hat die hautnahe Wahrnehmung des Konkreten mit allen Sinnen, er wird aber schwerlich den Überblick über eine größere Landschaft gewinnen können.

Bei den *Beispielen aus dem pädagogischen Leben* geht es um eine Klasse, in der sich neben vielen anderen Kindern auch Emily befindet. Sie ginge ohne die Integrationsklasse in eine spezielle, separierte Klasse für schwerstmehrfachbehinderte Kinder, die an eine Schule für Geistig- oder Körperbehinderte angegliedert wäre. Emily ließe sich sehr unterschiedlich beschreiben: Man könnte – in traditioneller, defizitorientierter sonderpädagogischer Weise – aufzeigen, daß sie sich verbal nicht äußern, nicht laufen oder krabbeln, nicht selbständig essen, keine Abstraktionen vollziehen kann und in allen alltäglichen Verrichtungen auf die Hilfe anderer angewiesen ist. Emilys Persönlichkeit gerechter würde eine andere – eher an

¹ Überarbeitete Fassung des Schlußvortrags auf der Abschlußtagung des BLK-Modellversuchs 'Zieldifferente Integration in der Sekundarstufe I' des Saarlandes

ihren Fähigkeiten orientierte – Beschreibung: Sie ist ein Kind, das u.a. liegen, in einem Spezialstuhl sitzen, taktil wahrnehmen, hören, sich erschrecken, sich windeln lassen, sich füttern lassen, sich aufrichten, Freude und Unmut nonverbal äußern und faszinierend gucken kann (vgl. Hinz 1991). Kinder wie sie spitzen integrative Herausforderungen stärker zu als manche andere, es sind aber Fragestellungen und Herausforderungen, die sich eigentlich in jeder Klasse stellen.

1. Zieldifferentes Lernen zwischen Bildungspolitik und Pädagogik

Der *Begriff des zieldifferenten Lernens* ist ursprünglich weniger ein pädagogischer gewesen als vielmehr ein (bildungs-)politischer Begriff. Er war der argumentative Hebel, mit dem es gelang, die Tür der allgemeinen Schule auch für jene Kinder zu öffnen, denen sie bisher verschlossen war, weil sie dem Bildungsgang der betreffenden Schule nicht zu folgen vermochten. Wo die Türen für diese Kinder offen waren, bekam der Begriff des zieldifferenten Lernens eine zweite Bedeutung, nämlich die der Beruhigungsspielle: Schulverwaltungen, PädagogInnen und Eltern konnten mit ihm beruhigt werden, daß ja nicht alle Kinder die gleichen Anforderungen erfüllen müßten, sondern jedes Kind die, die in den Richtlinien festgelegt sind für die Schule, die es sonst besuchen würde: Anforderungen der Förderschule für 'FörderschülerInnen', Anforderungen der Schule für Geistigbehinderte für 'geistig behinderte' SchülerInnen. Für die integrative Praxis kann es jedoch nicht nur darum gehen, verschiedene Lehrpläne additiv zu kombinieren. Überdies wird zunehmend unklarer, was diese an Defiziten, medizinischen Kategorien und schulorganisatorischen Strukturen orientierten Begriffe eigentlich noch aussagen und wozu sie noch nützlich sind (vgl. z.B. Boban & Hinz 1993).

Relativ wenig entwickelt ist bisher die *pädagogische Fragestellung* des zieldifferenten Lernens. Gerade von grundschulpädagogischer Seite ist in den letzten Jahren die vorwiegend politische Bestimmung des Begriffs des zieldifferenten Lernens hinterfragt worden (vgl. Schwarz 1994): Ist es nicht gerade die Aufgabe integrativen Unterrichts, gleiche Ziele für alle Mitglieder der Lerngruppe zu entwickeln, die aber auf unterschiedlichen Niveaus erreicht werden?

Die *Probleme* beginnen schon bei der Frage, um *was für Ziele* es sich eigentlich handelt. Das Spektrum beginnt bei den Zielen, die am Ende einer Stunde, einer Unterrichtseinheit, eines Jahres oder bei einem bestimmten Abschluß erreicht sein müssen, und es endet bei allgemeinen Erziehungszielen wie der Erziehung zur Handlungsfähigkeit, der Gleichberechtigung der Geschlechter, individueller Selbstverwirklichung in sozialer Integration und ähnlichem. Geht es um konkrete Ziele, die erreicht werden sollen, z.B. um das Beherrschen der schriftlichen Division, gibt es natürlich in einer integrativen Klasse unterschiedliche Ziele – eher erscheint es schwierig, wirklich identische Ziele für das Lernen unterschiedlicher Kinder zu formulieren, die von allen erreicht werden. Bei den allgemeinen Zielen kann es eigentlich keine Differenzen geben, da ist nur zielidentisches Lernen denkbar, denn diese Ziele gelten natürlich für alle gemeinsam – sonst wären sie keine allgemeinen.

Für Emily und ihre Klasse sind in einer konkreten Situation in der 5. Klasse der Gesamtschule die allgemeinen Erziehungsziele wie Handlungsfähigkeit gültig, gleichzeitig gelten aber auch sehr unterschiedliche Ziele: Die meisten Kinder sollen englische Anweisungen („Simple Simon says...“) verstehen und ausführen. Dies ist ein Ziel, von dem wir vermuten können, daß es für Emily keine Bedeutung hat; eher wird es bei ihr um zielgerichtete visuelle und auditive Wahrnehmung und um den Zusammenhang von Gesprochenem und folgenden Bewegungsabläufen gehen.

Die administrativ so klar scheinende *Unterscheidung von Zielgleichheit und Zieldifferenz* für einzelne Kinder und ihre Förderung ist pädagogisch in der Praxis überaus fragwürdig und letztlich nicht aufrechtzuerhalten. Beides, Differenz und Gleichheit sind für integrative Erziehung notwendig. Sie entsprechen in ihrer Ergänzung einem dialektischen Verständnis von Gleichheit und Verschiedenheit aller Kinder in der Schule. Die Herausforderung liegt demnach in einer Verknüpfung von zielgleichen und zieldifferenten Lernprozessen in einem gemeinsamen, nur dann als integrativ zu bezeichnenden Unterricht. Dominiert Zieldifferenz und Zielgleichheit fehlt, ist der Absturz in das Additive abzusehen; die bisherige Förderung in unterschiedlichen Schultypen wird lediglich räumlich zusammengelegt, aber das Potential gegenseitiger Anregung – bei PädagogInnen wie bei Kindern – droht zu verpuffen. Auf der anderen Seite ist Zielgleichheit ohne Zieldifferenz keine Integration, sondern Kompensation. Denn dann werden alle Kinder am gleichen Maßstab gemessen, die Verschiedenheit wird als zu verminderndes oder besser zu beseitigendes Problem verstanden – mit allen problematischen Konsequenzen für die Kinder, bei denen dieses Anliegen nicht gelingt.

Unterschiedliche *Lehrpläne*, insbesondere die der verschiedenen Sonderschulen können dabei eine Orientierungs- und Anregungsfunktion haben – mehr nicht. Ich erinnere mich gut an die Feststellung einer Pädagogin aus einer der ersten Hamburger Integrationsklassen, daß ihr Schüler nach den Maßstäben der Schule für Geistigbehinderte, in die er sonst eingeschult worden wäre, in der 7. Klasse die Schule hätte verlassen müssen, weil er alle Lernziele der Schule für Geistigbehinderte erreicht hatte. Aber auch die Anregungsfunktion scheint für die integrative Praxis nur beschränkt wirksam zu sein, eher wird es darum gehen abzusichern, ob auch das, was z.B. in der Schule für Geistigbehinderte vorgesehen ist, in der integrativen Situation berücksichtigt ist.

Für mich ist 'zieldifferentes Lernen' ein für die integrative Erziehung wichtiger, sogar unverzichtbarer, gleichzeitig aber auch unklarer und höchst schwieriger Begriff.

2. Heterogenität als Problem und als Chance

Die Frage von Zieldifferenz und Zielgleichheit verweist auf eine grundsätzlichere Frage, wie die Schule in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft mit der Tatsache umgeht, daß Kinder sich nun einmal verschieden entwickeln und damit Lerngruppen notwendigerweise heterogen sind. Dieses ist auch die zentrale *Diskussion um die Organisation des Schulwesens* in den letzten 70 Jahren, etwa bei der *Kontroverse um die Gesamtschule*. Immer

geht es um die Frage, ob eher die Horizontalisierung des Schulwesens im Sinne von gemeinsamen Stufenschulen für alle gewollt wird oder eher die Hierarchisierung eines gegliederten – und dabei allerdings nicht nur dreigliedrigen – Schulwesens.²

Bei diesen Kontroversen um Heterogenität stehen sich in der Regel *zwei gegensätzliche Logiken* gegenüber: Der einen Logik entsprechend ist *Heterogenität ein Problem*, das durch unterschiedlichste Maßnahmen und Regelungen verkleinert oder möglichst weitgehend zum Verschwinden gebracht werden soll. Zielvorstellung ist die möglichst homogene Lerngruppe, die ohne störende Einflüsse von anderen im Lernen vorwärts gehen können soll. Die vorherrschende Strategie ist die der Homogenisierung, mit der die Gleichen zusammen unterrichtet und die Ungleichen getrennt werden. Dieser Logik entspricht das hierarchisch gegliederte Schulwesen ebenso wie die Jahrgangsklasse und die diversen heterogenitätsmindernden Maßnahmen, von der Zurückstellung bei der Einschulung über die Klassenwiederholung bis zur Aussonderung in einen anderen Schultyp mit 'nächst niedrigeren' Anforderungen – gleichwohl hört man überall die Klage über die Unterschiedlichkeit der SchülerInnen.

Die andere Logik vertritt das Gegenteil: Für sie ist *Heterogenität* gerade nicht – oder zumindest nicht primär – ein Problem, sondern eine *Chance*. Sie bildet die Chance, daß die SchülerInnen die Vielfalt menschlichen Lebens kennenlernen und sich mit ihr auseinandersetzen können, daß sie gerade auch von- und aneinander lernen können. Dazu gehören die schönen, anregenden Seiten ebenso wie die konflikthaften und belastenden.

Bei Hospitationen in Integrationsklassen fällt auf, daß es nicht unbedingt die Linie behindert – nichtbehindert ist, an der sich Konflikte und Beziehungsklärungen der SchülerInnen vollziehen. Bei solchen Auseinandersetzungen spielen andere Linien eine große Rolle: Mädchen und Jungen, die unterschiedlichen sozialen Schichten und die Herkunft der Kinder. Diese Dimensionen von Heterogenität scheinen manchmal wichtiger zu sein als das, was als offizielle Grundlage der Klassen definiert ist: der gemeinsame Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Kindern.

Nach solchen Beobachtungen machte ich mich auf den Weg in die *Literaturdiskussion der Schulpädagogik*. Relativ schnell wurde klar, daß die Frage des Umgangs mit Heterogenität bei einigen zentralen Diskussionen innerhalb der Schulpädagogik eine große Rolle spielt, auch wenn diese *Debatten in der Regel völlig getrennt voneinander* geführt werden und es auf den ersten Blick so scheint, als hätten sie kaum etwas miteinander zu tun (vgl. hierzu ausführlich Hinz 1993 sowie weitgehend parallele Überlegungen bei Prengel 1993 und Preuss-Lausitz 1993). Es sind die Diskussionen um Integration mit behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen, um Interkulturelle Erziehung mit SchülerInnen unterschiedlicher Herkunft und um die Koedukation mit Mädchen und Jungen.

² Aus integrationspädagogischer Perspektive ist die Diskussion um die Drei- bzw. Zweigliedrigkeit der Sekundarstufe I schon deshalb eine ärgerliche, weil hier wieder einmal die 'allgemeine' Schulpädagogik SchülerInnen mit Behinderungen völlig ignoriert und damit gedanklich aussondert.

Tab. 1: Strategien im Umgang mit Heterogenität im Feld der Schule (Hinz 1993, 399)

| Modell | Koedukations- debatte | Interkulturelle Debatte | Integrations- debatte |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Separierungs- modell Anthropolog. Annahme Konsequenz Ziel | radikalfemini- stische Position Andersartigkeit des Weiblichen spezielle Schulen für Mädchen Förderung der Eigentümlichkeit der Geschlechter | isolierende Position Andersartigkeit des Ausländischen spezielle Schulen für Ausländer Förderung der Eigentümlichkeit der Kulturen | segregative Position Andersartigkeit des Behinderten spezielle Schulen für Behinderte Förderung der Eigentümlichkeit der Begabungen |
| Anpassungs- modell Anthropolog. Annahme Konsequenz: a) Ausblendung b) Minimierung Ziel | konservative/ verdrängende/ nivellierende Position Normalität des Männlichen Orientierung am Männlichen spezielle Förde- rung von Mädchen in der allgemeinen Schule Förderung der Gleichheit in bezug auf das Geschlecht | ignorierende/ positiv diskrimi- nierende Position Normalität des Deutschen Orientierung am Deutschen spezielle Förde- rung von Auslän- dern in der allgemeinen Schule Förderung der Gleichheit in bezug auf die Kultur | assimilative Position Normalität des Nichtbehinderten Orientierung am Nichtbehinderten spezielle Förde- rung von Behin- derten in der allgemeinen Schule Förderung der Gleichheit in bezug auf die Begabung |
| Ergänzungs- modell Anthropolog. Annahme Konsequenz Ziel | dialektische Position Verschiedenheit und Gleichheit der Geschlechter Eigenheit von Mädchen in der allgemeinen Schule, eine Schule für alle Geschlech- ter Förderung der Verschiedenheit der Geschlechter in Gemeinsamkeit | interkulturelle Position Verschiedenheit und Gleichheit der Kulturen Eigenheit von Ausländern in der allgemeinen Schule, eine Schule für alle Kulturen Förderung der Verschiedenheit der Kulturen in Gemeinsamkeit | integrative Position Verschiedenheit und Gleichheit der Begabungen Eigenheit von Behinderten in der allgemeinen Schule, eine Schule für alle Begabungen Förderung der Verschiedenheit der Begabungen in Gemeinsamkeit |

Die Literaturanalysen zu diesen drei Dimensionen von Heterogenität führten zu einem überraschenden Ergebnis: In allen drei getrennt geführten Debatten, der um Integration, um Interkulturelle Erziehung und um Koedu-

kation, gibt es sehr ähnliche, *nahezu identische Argumentationsmuster*. Ich bezeichne sie als Anpassungsmodell, als Separierungsmodell und als Ergänzungsmodell. Das Anpassungs- und Separierungsmodell stellen für einander die jeweils zweite Seite der Medaille des gleichen homogenisierenden Denkens dar. Die Alternative zu ihnen beiden bildet das Ergänzungsmodell. Einen Überblick gibt Tabelle 1.

Der entscheidende Unterschied zwischen den Modellen ist bei diesen drei Debatten die Annahme darüber, ob Kinder im Hinblick auf die jeweilige Dimension von Heterogenität gleich, verschieden oder beides gleichzeitig sind.

Wenn im Sinne des *Separierungsmodells* bei der *Koedukationsdebatte* etwa von feministischer Seite argumentiert wird, die Unterschiedlichkeit der Mädchen von den Jungen werde in unserer Schule nicht berücksichtigt, sie sei also immer noch eine Jungenschule, in die auch Mädchen gehen, dann ist es logisch, feministische Mädchenschulen zu fordern, in denen Mädchen ohne die störenden Einflüsse von Jungen ihre Weiblichkeit entwickeln können. Bei der *Interkulturellen Debatte* gibt es die entsprechende Argumentation: Deutsche und ausländische Kinder sind in ihren Bedürfnissen so verschieden – beginnend bereits mit ihrer Muttersprache –, daß es für alle sinnvoller ist, sie unterrichtlich zu trennen und eigene Schulen für Kinder anderer Herkunft zu errichten, in denen sie dann auch 'ungebrochener' in ihrer 'Heimatkultur' ihre Identität entwickeln können. Die Argumentation der Separierung bei der *Integrationsdebatte* ist die bisher dominierende Logik für die Entwicklung des gesamten Sonderschulwesens: Behinderte Kinder haben so spezielle Bedürfnisse, daß ein gemeinsamer Unterricht einer der beiden Gruppen nicht zu rechtfertigende Nachteile beschieren würde – deshalb muß die allgemeine Schule auch von ihnen entlastet werden. Es ist für alle besser, getrennte Klassen und Schulen einzurichten.

Die Argumentationen des *Anpassungsmodells* vertreten demgegenüber andere Annahmen: Die Kinder sind prinzipiell gleich. Und soweit sie verschieden sind, wird mit zwei Strategien darauf reagiert: Entweder die Unterschiedlichkeit wird ignoriert – solange dies vertretbar ist – oder sie wird zum Problem des jeweiligen Kindes umdefiniert und durch Angebote besonderer, kompensatorischer Förderung und damit mit Hilfe 'positiver Diskriminierung' – ein in seiner Ambivalenz sehr treffender Begriff – zu verringern versucht.

Bei der *Koedukationsdebatte* wird die Gleichheit der Geschlechter betont, implizit wird damit aber die Normalität des Männlichen weitergeführt. In ausblendender Variante gibt es die stillschweigende Orientierung am Männlichen, bei der minimierenden Variante wird zu Maßnahmen gegriffen wie speziellen Kursen für Mädchen im mathematischen-naturwissenschaftlich-technischen Bereich. Die Problemdefinition ist eindeutig: Mädchen verhalten sich technikfern, sie haben das Problem. Daß Jungen z.B. Probleme mit dem Körperausdruck im Tanz haben, paßt offenbar schlechter in dieses Denkmodell. Gefördert wird die Gleichheit der Geschlechter über die verstärkte Anpassung der Mädchen an das Männliche. Entsprechendes gilt für die *Interkulturelle Debatte*: Solange Kinder anderer Herkunft nicht weiter auffallen, kann die Normalität des Deutschen wei-

terhin gepflegt werden. Fallen sie stärker auf, gilt das Bemühen ihrer besonderen Förderung in der allgemeinen Schule; der Maßstab erfolgreicher Sozialisation ist der Grad der Anpassung an das Deutsche, als Sprache wie als Kultur (es sei denn, es ist gerade Projektwoche und es soll türkisch gekocht und getanzt werden). Bei der *Integrationsdebatte* gilt dem Anpassungsmodell entsprechend die Normalität des Nichtbehinderten. Probleme liegen diesem Verständnis nach bei den Kindern, die man so lange stillschweigend 'mitnimmt', wie 'es geht'. Andernfalls gibt man sie in eine spezielle Förderung, die wieder den 'Anschluß an die Klasse' ermöglichen soll. Beispiele hierfür sind die Modellversuche der 70er Jahre mit SonderpädagogInnen an Grundschulen, also Ansätze integrierter Förderung von Kindern mit Lern- und Verhaltensproblemen, sowie die Ansätze kompensatorischer Erziehung.

Das *Ergänzungsmodell* wendet sich von dieser homogenisierenden Logik ab und versucht, *Gleichheit und Verschiedenheit zusammenzudenken*: 'Tutti uguali – tutti diversi' – alle sind gleich, alle sind verschieden, so das Motto der italienischen Integrationsbewegung. In der Gemeinsamkeit einer Schule sollen die Kinder die je vorhandene Verschiedenheit einbringen und kultivieren können – Mädchen sollen nicht männlichen Maßstäben, ausländische Kinder nicht deutschen Maßstäben und behinderte Kinder nicht 'normalbegabten' Maßstäben unterworfen werden. Diese allgemeine Schule muß zugleich eine vielfältige sein, in der unterschiedliche geschlechtliche, kulturelle und begabungsbezogene Normen legitim Platz beanspruchen. Dieses ist die gemeinsame Forderung von Ansätzen der feministischen, der interkulturellen und der integrativen Pädagogik (vgl. Hinz 1993, Prengel 1993, Preuss-Lausitz 1993).

Die überraschenden und widersprüchlichen '*Koalitionen*' innerhalb der Modelle, etwa zwischen der radikalfeministischen Position für Mädchenschulen und der segregativen Position für das Sonderschulwesen, hängen mit der *Unterschiedlichkeit der dominierenden gesellschaftlich-normativen Situation* zusammen: Mädchen stehen vor allem unter Anpassungsdruck und brauchen die Berücksichtigung der Verschiedenheit, Kinder mit Behinderung sind vorwiegend der drohenden Aussonderung ausgesetzt und brauchen die Berücksichtigung ihrer Anteile von Gleichheit mit anderen. So können gleichermaßen 'fortschrittliche' Forderungen erhoben werden, die widersprüchlich erscheinen: gemeinsamer Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Kindern und zeitweise getrennter Unterricht der Geschlechter. Entscheidend ist die Balance in der Wahrnehmung zwischen der Gleichheit und der Verschiedenheit unter dem jeweiligen Blickwinkel.

Mehrfach ist bereits deutlich geworden, daß die Frage der Heterogenität nicht erst mit den aktuellen Interkulturellen, Koedukations- und Integrationsdebatten diskutiert wird. Gerade im Zusammenhang mit den Auseinandersetzungen um die Gesamtschule und das gegliederte Schulwesen wurde das Verhältnis von Egalität und Bildung in einem veränderten, nicht-hierarchischen Sinne thematisiert, wobei mit einer „Bildung für alle“ ermöglicht werden sollte, „mit der Heterogenität von Leistung und den Unterschieden in den Leistungsvoraussetzungen konstruktiver umzugehen“ (Schlömerkemper 1986, 413f.) als durch schlichte Trennung. Diese Diskussionen nehmen auch verstärkt den Integrationsbegriff in den Blick, dem sie

einen Doppelcharakter zusprechen: einerseits die Weiterführung gesellschaftlicher Herrschaft durch Erziehung, andererseits die Perspektive verstärkter Einbeziehung der Heranwachsenden in Bildungsprozesse und damit auch ihre Emanzipation. Bereits in diesen Diskussionen im Umfeld der Gesamtschulbewegung sind die o.g. Modelle implizit erkennbar (vgl. Schlömerkemper 1989): 'Meritokratische Integration' meint die Zuordnung von Kindern und Jugendlichen zu den je passenden Bildungs- und Qualifikationsniveaus, wie es dem Separierungsmodell eigen ist. Demgegenüber zielt 'kompensatorische Integration' auf den Ausgleich von Unterschieden und die Angleichung von Leistungen, wie es auch das Anpassungsmodell favorisiert. Auch das Ergänzungsmodell wird hier bereits angedacht – als (im Sinne der Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit begrifflich eher unglückliche) 'egalitäre Integration', die gemeinsames Lernen von gleichen Leistungsmaßstäben abgekoppelt sehen und als „egalitäres Prinzip im Sinne von Menschenwürde und humaner Grundrechte unabhängig von Leistung und Leistungsfähigkeit“ (Schlömerkemper 1989, 323) verstanden wissen will. Hier wären also Synergie-Effekte zwischen Gesamtschulpädagogik und den integrativen, interkulturellen und koedukativen Ansätzen zu erwarten.

Gleichwohl läßt sich die *Gesamtschule und ihre Pädagogik* nicht einfach einer der beiden Heterogenitätslogiken zuordnen, sondern eher unterschiedliche Strömungen verschiedenen Modellen: Die 'demokratische Leistungsschule' vertritt eine möglichst schichtunabhängige, leistungsgerechte innerschulische Selektion der SchülerInnen in fachbezogen möglichst homogenen Lerngruppen, etwa nach dem FEGA-System; demgegenüber tritt die 'Gesamtschule des sozialen Lernens' (vgl. Schlömerkemper 1988) als 'Schule der Vielfalt' (vgl. Prengel 1995) für gemeinsames Lernen in bewußt und gewollt heterogenen Lerngruppen ein. Je nach dem Selbstverständnis der einzelnen Gesamtschule kommt es dann in der konkreten Konfrontation mit dem Integrationsanliegen zu mehr oder weniger heftigen Diskussionen, die sich – neben befürchteten Konkurrenznachteilen gegenüber dem Gymnasium – zu einem Gutteil mit diesem unterschiedlichen Umgang mit Heterogenität erklären lassen. Es ist kein Zufall, daß mittlerweile in Hamburg jede dritte Gesamtschule Integrationsklassen führt, jedoch nur eine einzige von ihnen sofort dazu bereit war, und alle anderen dies zunächst ablehnten.

3. Pflege und Kultivieren von Heterogenität

Im folgenden orientiere ich mich an der *Theorie integrativer Prozesse*, die von der Frankfurter Forschungsgruppe um Helmut Reiser entwickelt worden ist (vgl. Reiser u.a. 1986, Klein u.a. 1987, Deppe-Wolfinger u.a. 1990, Reiser 1991). Grundlage dieser Theorie ist das bereits beschriebene dialektische Verhältnis von Gleichheit und Verschiedenheit. Ihr Zentrum liegt in der Aussage, daß Integration nicht ein Zustand ist, der irgendwann erreicht wird, sondern daß es bei Integration um Prozesse geht, die sich in einer dynamischen Balance von Annäherung und Abgrenzung vollziehen sollen. Bei diesen Prozessen lassen sich verschiedene Ebenen unterscheiden, die miteinander verwoben sind und aufeinander einwirken. Meiner Modifikation entsprechend (vgl. Hinz 1992) geht es dabei um die Ebene der Per-

son, der Interaktion, der Handlung, der Institution und der gesellschaftlichen Normen (vgl. hierzu ausführlich Hinz 1993).

Die Theorie integrativer Prozesse bietet mit ihren fünf Ebenen eine *hilfreiche Systematik* für die Frage, wie die Leitvorstellung eines veränderten, integrativen Umgangs mit Heterogenität konkretisiert werden kann. Hierbei versuche ich, eine Verbindung herzustellen zwischen allgemeinen Aussagen und Vorstellungen, die ich aus dem Literaturstudium der drei Felder Integration, Interkulturelle Erziehung und Koedukation herausdestilliert habe, und konkreten Aussagen, die sich beispielsweise für Emilys Situation in ihrer Klasse benennen lassen. Es geht nun also im folgenden um die Verknüpfung allgemeiner Fixsterne eines heterogenitätsbejahenden Denkens und Handelns mit konkreten Aussagen aus Emilys Grund- und Gesamtschulzeit. Dabei können diese Aussagen immer nur holzschnittartig eine ungefähre Vorstellung davon vermitteln, 'in welche Richtung es gehen soll', welcher Horizont bei dieser Denkrichtung auftaucht (vgl. Tab. 2).

Auf der *Ebene der Person* geht es um die Herausforderung, nicht nur die 'Hochglanz-Seiten' der eigenen Person wahrzunehmen, mit denen wir uns gerne nach außen präsentieren, sondern sich auch den 'dunklen Seiten', den eigenen Seiten der Kleinheit, des Zweifels, des Nicht-Könnens, der Ratlosigkeit zuzuwenden. Häufig versuchen wir diese Seiten aggressiv von uns zu weisen (und bei anderen um so schärfer zu verfolgen) oder sie zu verleugnen und uns auf die 'angenehmen Seiten' zu fixieren. Beide Strategien ermöglichen jedoch nicht *Akzeptanz der eigenen Person*. Es gilt also, sich hinzuwenden zum 'Fremden' in der eigenen Person und es als zu uns zugehörig zu akzeptieren.

Auf die unterschiedlichen Dimensionen von Heterogenität bezogen bedeutet dies, zu versuchen, sich von der *einengenden Fixiertheit der Selbstwahrnehmung* zu befreien: Es gilt, bei Menschen mit Behinderungen auch und vor allem ihre Kompetenzen in den Blick rücken zu helfen und bei denen ohne offensichtliche Behinderung Prozesse zu unterstützen, die dazu verhelfen, daß sie auch ihre eigene Unvollkommenheit sehen lernen. Gleiches gilt für die geschlechtliche Ebene: Wer vor allem bei sich auf Durchsetzungsfähigkeit und Aggressivität – typischerweise dem männlichen Verhaltensspektrum zugeordnet – setzt, ist herausgefordert, auch die eigenen Seiten der Weichheit und Abhängigkeit – typischerweise als weibliches Verhalten gesehen – zu entdecken und umgekehrt. Und schließlich ist von der Illusion der Vorurteilslosigkeit Abschied zu nehmen und zu lernen, daß wir alle einer kulturellen Beschränktheit unterliegen, einfach schon deshalb, weil wir unter bestimmten kulturellen Bedingungen aufgewachsen sind und uns nur in gewissem Maße anderen Kulturen verstehend annähern können.

Für die pädagogische Praxis ist besonders wichtig, nicht in richtig-falsch-, gut-schlecht- oder auch harmoniebedürftigen Dimensionen zu denken, sondern den SchülerInnen *Zwiespältigkeiten zuzugestehen* und ihnen Erkenntnisse über sich selbst und andere zu ermöglichen. In meinen Interviews mit Kindern aus Emilys Klasse am Ende der Grundschulzeit wurden solche Gedanken in mehreren Aussagen deutlich. Ein Mädchen analysiert für sich den Zusammenhang zwischen Verhaltensmöglichkeiten und Sym-

Tab. 2: Integrativer Umgang mit Heterogenität in der Schule (Hinz 1993, 401)

| Ebene | Leitvorstellung |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Person: Akzeptanz (versus Verleugnung/ Verfolgung) | Hinwendung zum 'Fremden' in der eigenen Person, zu den eigenen dunklen, ungeliebten, schwachen Seiten und zu den eigenen Verstehensgrenzen: <ul style="list-style-type: none"> – zur eigenen Unvollkommenheit bzw. zu den je eigenen Gaben; – zur eigenen geschlechtlichen Fixiertheit (zu Weichheit und Abhängigkeit bzw. Durchsetzungsfähigkeit und Aggressivität) – zur eigenen kulturellen Beschränktheit durch ein so bestehendes gesellschaftliches Umfeld |
| Interaktion: Begegnung (versus Distanzierung/ Verschmelzung) | Hinwendung zum 'Fremden' in Anderen, Kontakt und Konfrontation mit den 'ganzen' Anderen: <ul style="list-style-type: none"> – mit ihren je individuellen Gaben, mit Können und Nicht-Können, – mit ihren je individuellen Ausformungen geschlechtlichen Seins, – mit ihren je individuellen kulturellen Ausdrucksformen |
| Handlung: Kooperation (versus Verweigerung/ Vereinnahmung) | Allgemeine Didaktik mit spezifischen Qualitäten: Eingehen auf die Unterschiedlichkeit und Gemeinsamkeit in den Voraussetzungen und Möglichkeiten der Anderen unter dem Aspekt ... <ul style="list-style-type: none"> – unterschiedlicher sprachlich-kultureller Kontexte, – weiblicher und männlicher Existenzweisen, – behinderter und nichtbehinderter Entwicklungsmöglichkeiten; Individualisierung eines allgemeinen, d.h. internationalisierten sowie geschlechts- und begabungsbezogen diversifizierten Curriculums; Primat unterrichtlicher Gemeinsamkeit mit den Möglichkeiten flexibler Differenzierung; Komplexitätsreduktion durch ein Mehr-PädagogInnen-System |
| Institution: Gemeinsamkeit (versus Aussonderung/ Anpassung) | Administrative Öffnung der Schule und des Schulwesens für alle, verbunden mit Autonomisierung; dabei insbesondere ... <ul style="list-style-type: none"> – Verzicht auf die Verpflichtung zum Erreichen kognitiver Niveaugleichheit, – Eingehen auf Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, – Berücksichtigung von unterschiedlichen Zugängen und Interessen |
| Gesellschaft: Normalisierung (versus Exotisierung/ Kolonialisierung) | Kritik an monistischen, hierarchischen und damit ausgrenzenden und abwertenden Normalitätskonzepten, an ... <ul style="list-style-type: none"> – Rassismus im Sinne der Überlegenheit des Deutschen, – Sexismus im Sinne der Überlegenheit des Männlichen, – Sozialdarwinismus im Sinne der Überlegenheit des 'Starken', sowie Kritik an entsprechenden sonderpädagogisch, ausländerpädagogisch und feministisch orientierten kompensatorischen Förder- und Therapieansätzen |

pathie. Sie sagt den schlichten Satz: „Emily kann man schwer finden, die verhält sich ja so wenig. Bei anderen weiß ich schnell, ob ich sie eher nett oder doof finde.“ Ein Junge setzt sich im Rückblick mit seinem eigenen Menschenbild auseinander, indem er mit Blick auf Emily formuliert: „Eigentlich ist sie ganz normal, aber ich habe gar nicht gewußt, daß es so was gibt.“ Er ist es auch, der Hypothesen über Emilys Lernen bildet: „Emily hat ganz viel von uns gelernt, uns kann sie bestimmt erkennen; wenn sie den Mund aufmacht, heißt das vielleicht ja, und wenn sie den Mund zuläßt, heißt das wahrscheinlich nein.“ Für mich beeindruckend ist gerade die Abstufung: bestimmt, vielleicht, wahrscheinlich ... Er hat offenbar ein Bewußtsein dafür, daß wir uns den Lernprozessen anderer immer nur in gewissem Maße annähern können.

Auf der *Ebene der Interaktion* liegt die Herausforderung entsprechend der Ebene der Person darin, zu einer *Begegnung*, zu einem *Dialog* zu kommen, in dem wir uns der anderen Person in ihrer Ganzheit und Widersprüchlichkeit zuwenden und in diesem Dialog die andere verstehen und uns selbst treu bleiben. Häufig tendieren wir dazu, uns bei Kontroversen schnell voll und ganz von anderen zu distanzieren und uns bei Übereinstimmungen mit anderen stark zu verbinden und individuell Unterschiedliches verschmelzend zu übersehen. Beide Verhaltensstrategien sind gleich darin, daß sie Homogenität anstreben. Ein ganzheitlicher Dialog im Sinne Bubers wird so nicht entstehen können, denn wenn wir gleich und verschieden sind, gehören zu ihm immer Konsens und Dissens und damit auch harmonische und konflikthafte – oder zumindest nicht verstehende – Anteile.

Für die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität bedeutet dies die Herausforderung, sich den anderen in ihren je individuellen Gaben, also dem Können und dem Nicht-Können zuzuwenden, gleichermaßen, auch die je individuellen Ausdrucksformen geschlechtlichen Seins, also die realen sozialen Gestaltungen von Weiblichkeit und Männlichkeit bei anderen wahrzunehmen, und ebenso, die je individuellen kulturellen Ausdrucksformen in den Blick zu bekommen. Bei alledem geht es um die *Annäherung an eine innere Logik von Verhaltensweisen und Einstellungen bei anderen und um die eigene individuelle Stellungnahme* aufgrund unserer eigenen inneren Logik. Beide Anteile gilt es in die Betrachtung einzubeziehen.

Für die pädagogische Praxis erscheint mir besonders wichtig, *Stärken und Schwächen bei Kindern und anderen PädagogInnen* wahrzunehmen und zu akzeptieren, die eigenen Bedürfnisse mit denen anderer abwägen zu lernen und in einen Dialog einzutreten, für den Abgrenzung und Dissens genauso wichtig sind wie Annäherung und Konsens. In Emilys Klasse werden solche Prozesse in manchen Äußerungen deutlich. So protestiert ein Junge heftig, als über die Fahrt zur Klassenreise gesprochen wird: „Das sehe ich gar nicht ein, daß Emily hinten im Bus auf der Bank liegen darf, da sitze ich nämlich immer!“ Hier wird ein Interessenkonflikt auf den Tisch gelegt; es gibt kein (vor-)schnelles Akzeptieren der besonderen Bedürfnisse der schwerst-mehrfachbehinderten Mitschülerin. In einem der Interviews am Ende der Grundschulzeit reflektiert ein Junge über das Phänomen von Gleichheit und Verschiedenheit: „Emily schläft manchmal einfach im Unterricht. Das würde ich auch gerne – aber es ist ja klar, das geht nicht.“ Überhaupt scheinen mir manchmal Kinder eher als PädagogInnen in der Lage

zu sein, die Leistungsentwicklung von Kindern ihrer Klasse mit dem je individuellen Maßstab zu messen und zu kommentieren.

Auf der *Ebene der Handlung* stellt sich die Herausforderung, bei Kindern und PädagogInnen und zwischen ihnen im Unterricht *Kooperation* zu ermöglichen. Weder sollen sie in Situationen der Verweigerung noch in Situationen der Vereinnahmung geraten. Im Bereich des Unterrichts geht es damit nicht um verschiedene Spezialdidaktiken für unterschiedliche Kinder in einer Klasse, sondern um eine allgemeine Didaktik mit spezifischen Qualitäten: Sie soll bei gleichzeitiger Wahrung von Gemeinsamkeit auf die Voraussetzungen und Möglichkeiten aller Kinder eingehen. Dementsprechend kann es auch nicht darum gehen, verschiedene individuelle Curricula zu entwickeln. Die Herausforderung liegt vielmehr gerade in einem gemeinsamen, allgemeinen Curriculum, das die Unterschiedlichkeit der Kinder in der Lerngruppe berücksichtigt. In der konkreten Unterrichtsgestaltung wird das Primat deutlich beim gemeinsamen Unterricht liegen, jedoch sind auch Möglichkeiten flexibler, zeitlich begrenzter, in der Zusammensetzung wechselnder Differenzierung in verschiedenen Lerngruppen wichtig und sinnvoll. Schließlich ist der Aussage hohes Gewicht beizumessen, daß mit der Vielfalt und Unterschiedlichkeit von Voraussetzungen, Bedürfnissen, Interessen und Zugängen in einer bewußt heterogenen Lerngruppe eine erwachsene, pädagogisch ausgebildete Person überfordert ist, wenn sie eine Kultur der Heterogenität pflegen will. Wenn die Komplexität von Unterricht nicht mehr durch Aussonderung von Kindern reduziert werden soll, muß sie durch ein Mehr-PädagogInnen-System reduziert werden. Die zweite PädagogIn begründet sich damit nicht primär in der Anwesenheit bestimmter Problemkinder, die Unterstützung durch SpezialistInnen brauchen, sondern in der Problematik der komplexen Unterrichtssituation selbst (vgl. Hinz 1993, 91-93). Vermutlich wird Schule überhaupt in einigen Jahren oder Jahrzehnten zumindest in sozialen Problemgebieten nicht mehr nach der Gleichung 'eine Lehrerin für eine Klasse' funktionieren, sondern nur noch mit pädagogischer Teamarbeit zu bewältigen sein.

Bezogen auf die unterschiedlichen Dimensionen muß es unter curricularen und didaktischen Gesichtspunkten darum gehen, die *Lebenswelten der Kinder* zu berücksichtigen: Bei den unterschiedlichen sprachlich-kulturellen Kontexten müßte u.a. die Erstsprache der Kinder in den Unterricht der allgemeinen Schule einbezogen und damit endlich als wichtiges Kulturgut anerkannt werden, anstatt ihre Pflege in die Zuständigkeit von Konsulaten abzuschieben. Ebenso müßte die implizite Bewertung von Inhalten hinterfragt und verändert werden, wenn etwa bei dem Thema 'die Türken vor Wien' häufig immer noch unbewußt der drohende Untergang des Abendlandes durch die Barbaren vermittelt und nicht auch die Morbidität eines europäischen Herrschaftsimperiums thematisiert wird. Bei den weiblichen und männlichen Existenzweisen sollten ebenso wie die Berufswelten auch die Haushalts- und Familienwelten behandelt, und es sollte z.B. reflektiert werden, daß die Geschlechter nicht naturgegebenerweise bestimmte Funktionen wahrnehmen, sondern aufgrund gesellschaftlicher Normen (und es sollten auch mehr Naturwissenschaftlerinnen im Unterricht auftauchen als Madame Curie). Und schließlich sollten nicht implizit immer nur die 'normalen', 'nichtbehinderten' Lebenswelten im schulischen Leben und Lernen

auftauchen, sondern das ganze Spektrum menschlichen Lebens mit seinen Möglichkeiten und Erschwernissen – und dies nicht nur unter dem Thema 'Randgruppen' im Sozialkunde-, Ethik- oder Religionsunterricht.

In der pädagogischen Praxis scheint mir vor allem wichtig zu sein, den *Unterricht als Spektrum unterschiedlicher Situationen* mit einer Balance von Gemeinsamkeit und Individualität und von Strukturierung und Freiräumen zu planen und zu gestalten. Dabei gilt es die Stärken aller Kinder für alle einzubringen, seien es Erfahrungen aus anderen kulturellen Zusammenhängen, geschlechtsspezifische Interessen und Zugänge – und dabei nicht nur Computer, sondern auch Tanz zu berücksichtigen –, sei es die Gebärdensprache einer SchülerIn oder die Wahrnehmungsdominanz im Fühlen. In Emilys Klasse entwickeln sich immer wieder Situationen, in denen Begegnung auf unterschiedlichen Ebenen stattfindet: Zwei Jungen besorgen für Emily ihr Fußbad, passen auf, daß das Wasser die richtige Temperatur hat, beobachten ihr Gesicht, als ihre Füße in das Wasser eintauchen, ob sie es angenehm oder unangenehm findet. Sie sorgen für sie. In einer anderen Situation liegt Emily in einem umgedrehten Oberteil eines Kastens, das auf zwei Rollbretter gelegt wurde. Zunächst wird sie von einer Pädagogin geschoben, andere Kinder steigen in den Kasten ein, schieben, sie regeln das Problem, daß nicht alle drinnen sitzen können und keine(r) schiebt. Alle genießen sie ('zielgleich') die Fahrt mit dem Kastenoberteil. Schließlich sind die PädagogInnen in ihrer didaktischen Phantasie gefordert, immer wieder Situationen mit inhaltlichen Verknüpfungen zu gestalten: Eine Pädagogin knetet in und mit Emilys Hand einen Buchstaben, den ihre Tischgruppe errät, Emily nimmt dabei über die Haut wahr. Alle messen Temperatur – Emily über die Hautwahrnehmung, die meisten anderen mit dem Thermometer. Emily nimmt ihre Knochen wahr, die meisten anderen abstrahieren für das Thema 'Skelett'.

Auf der *Ebene der Institution* gilt es, ein *Höchstmaß an Gemeinsamkeit in Unterschiedlichkeit* zu ermöglichen und Anpassungsdruck und Aussonderungsdrohung zu überwinden. Dazu bedarf es vielfältiger Prozesse administrativer Öffnung: die Überwindung von zeitlichen, räumlichen und inhaltlichen Begrenzungen; die Möglichkeit der Entwicklung zu einer realen 'Schule für alle', die alle Kinder des Einzugsbereiches aufnehmen kann und nicht aussondern muß; die Erweiterung der Möglichkeiten zur Entwicklung eines pädagogischen Profils für die einzelne Schule im Sinne der Autonomieentwicklung im Rahmen klar gesetzter demokratischer Rahmenbedingungen; die Fortentwicklung des Schulwesens insgesamt von einem hierarchisch strukturierten zu einem integrativen – und dies schließt ausdrücklich auch die Notwendigkeit von Veränderung und Weiterentwicklung der Gesamtschule ein; schließlich die Überwindung der gleichen Begrenzungen wie in den Schulen auch in der Schulverwaltung. Auf allen Ebenen gilt es, in Konflikten zwischen hierarchischen Entscheidungs- und Verkündungsstrukturen einerseits und kooperativen Beratungsprozessen unmittelbar Beteiligter andererseits den kooperativen Beratungsergebnissen den Vorrang zu geben.

Für die verschiedenen Dimensionen von Heterogenität gilt es *administrative Absicherungen* zu erreichen, daß nicht alle Kinder die gleichen kognitiven Leistungen erbringen müssen, um in einer Klasse bleiben zu können,

daß die vorhandene Mehrsprachigkeit und Multikulturalität zu ihrem Recht kommt und daß Mädchen und Jungen auch unterschiedlichen Interessen und Zugängen nachgehen können – und das zeitlich begrenzt auch in selbstgewählten, unter bestimmten Aspekten homogen zusammengestellten Gruppierungen.

Mit Blick auf die Praxis erscheint es besonders wichtig, die *Entwicklungsprozesse in Teams und Kollegien auf dem Weg zur Öffnung als 'eine Schule für alle'* zu unterstützen. Derlei Prozesse sollten nicht nur in der Gesamtschule als weitgehende 'Schule für alle nichtbehinderten SchülerInnen' gefördert werden, sondern z.B. auch in der Haupt- und Realschule, der das Anregungspotential der sog. GymnasiastInnen fehlt. Für Emily und die Situation in ihrer Klasse ist unter institutionellen Aspekten wichtig, daß Möglichkeiten für unterschiedliche förderliche Situationen geschaffen werden: ein Liege-Podest, Platz für den Rollstuhl, eine Liege zum Wickeln in gebotener Abgeschiedenheit, ein Zivildienstleistender, das Zwei-PädagogInnen-System sind wichtige realisierte Bestandteile; darüber hinaus müßte sich Schule weiterentwickeln von einer unzuverlässigen Viertel- bis Halbtagschule zu einem Ganztagsangebot. Und schließlich ist wichtig, daß Emily nach zwei Ablehnungen durch die Aufnahmekommission der Grundschule nicht ein drittes Mal oder endgültig abgelehnt wird, sondern daß sie unter hinreichenden Bedingungen in die Schule aufgenommen wird und dort – so wie sie ist – sein kann.

Auf der fünften *Ebene der Gesellschaft* und ihrer Normen schließlich stellt sich die Herausforderung der *Normalisierung* – nicht etwa in dem Sinne, daß alle 'normal werden' sollen, sondern daß der Begriff von Normalität ein erweitertes Spektrum von Menschen, ihren Verhaltensweisen, Einstellungen, Möglichkeiten und Unmöglichkeiten umfaßt. Hier gilt es, normativ ausgrenzende Prozesse der Exotisierung wie unterdrückende Prozesse der Kolonialisierung zu überwinden. Dieses schließt insbesondere die Kritik an allen Konzepten von Normalität ein, die alle Menschen an einem Maßstab messen, damit eine 'Normalität', gleichzeitig mit ihr eine Hierarchie von Wertigkeiten schaffen und Ausgrenzung und Abwertung produzieren.

Bezogen auf die Dimensionen von Heterogenität gilt es, *diskriminierenden Normalitätskonzepten mit rassistischen, sexistischen und sozialdarwinistischen Tendenzen* entgegenzutreten. Sie frönen der Überlegenheit des Deutschen, des Männlichen und des Starken und erlebten in der Zeit des Nationalsozialismus ihre Blütezeit; doch auch heute wirken sie im Gewand anderer Formen weiter, z.B. im Bereich der Gentechnologie und vorgeburtlichen Diagnostik (vgl. Hinz 1993, 395-397). Darüber hinaus sind wir aufgefordert, alle jene *Förder- und Therapieansätze* zu hinterfragen, die Kinder mit kompensatorischen Absichten an bestehende Standards heranzuführen wollen, sei es mit sonderpädagogischem, ausländerpädagogischem oder feministischem Hintergrund. Dies gilt, obwohl dabei ein Dilemma besteht: Einerseits hat jedes Kind Anspruch auf die möglichen und hinreichenden – ich spreche bewußt nicht vom verbalen Ungetüm der 'optimalen' – Hilfen, andererseits gerät es schnell unter Anpassungsdruck, allgemeine Leistungsnormen erfüllen zu sollen und auf seine defizitäre Bedürftigkeit fixiert zu werden. Es ist eben jenes Dilemma „positiver Diskri-

minierung“ (Czock & Radtke 1984). Zu hinterfragen sind die – häufig auch unbewußten – Normalitätsstandards bei solchen speziellen Förder- und Therapiekonzepten, die gleichzeitig auch Abweichung definieren. Anders formuliert: Es geht auch um die kollektiv vorhandenen kleinen Rassismen, Sexismen und Sozialdarwinismen bei uns PädagogInnen, die sich vielleicht in solchen kompensatorisch eingefärbten Förderkonzepten widerspiegeln.

Für die pädagogische Praxis halte ich für besonders wichtig, die *Förderung der SchülerInnen in einer Lerngruppe auf die gleichen Ziele für alle hin* zu hinterfragen, sich mit den eigenen Wünschen nach Weiterentwicklung der SchülerInnen und Erfolg der eigenen Arbeit und schließlich auch mit dem Phänomen von Aktivität und augenscheinlicher Passivität auseinanderzusetzen. Für Emilys Situation in der Schule ist existentiell wichtig, daß alle Beteiligten akzeptieren, daß zu menschlicher Entwicklung auch Stagnation und Regression gehören, es also legitim ist, wenn Emily ihren Bedürfnissen entsprechend im Unterricht für alle offensichtlich schläft – nur wenn dies mit zu wenig angemessenen Angeboten zusammenhinge, wäre es problematisch. Dabei muß berücksichtigt werden, daß es zweierlei sein kann, was wir gerne für das gleiche halten: ihre reale Entwicklung und unsere Wahrnehmung ihrer Entwicklung (auch hier gilt es, sich der Beschränktheit eigener Wahrnehmungs- und Interpretationsprozesse bewußt zu sein). Weiter ist zentral, daß spezifische Verhaltensweisen und Bedürfnisse keinen Grund darstellen, jemanden für weniger wertvoll zu halten und die Anwesenheit in Frage zu stellen. Eine Pädagogin aus Emilys Klasse hat ihren Ärger über den ständigen Legitimationsdruck deutlich zum Ausdruck gebracht: „Und wenn sie sich kein Stück weiterentwickeln oder sogar zurückentwickeln würde – ich finde, es gibt überhaupt keinen Grund dafür, daß Emily nicht Schülerin dieser Klasse sein darf!“

4. Perspektiven

Aus einer solchen, hier holzschnittartig angedeuteten Leitvorstellung einer Pflege der Heterogenität lassen sich auf unterschiedlichen Ebenen Perspektiven ableiten, die ich abschließend andeuten will.

Für die eigene Person gilt es, bei sich und anderen Widersprüche und Ambivalenzen zuzulassen. Es sollten keine Ansprüche des Optimalen formuliert werden, denn sie lassen sich immer nur als bildungspolitischer Anspruch und Forderung allgemein, aber nie als konkrete Vorschläge für eine konkrete Person formulieren. Und wer kann schon von sich behaupten, ein Kind 'optimal gefördert' zu haben? Im Gegenteil sollten wir uns bemühen, offensiv eine „Philosophie des Unperfekten und der Langsamkeit“ (Boban 1992, 152) und des Förderlichen zu entwickeln und zu vertreten.

Für die pädagogische Arbeit kommt es darauf an, Dialoge mit allen Beteiligten zu führen – und das auch und vor allem mit Kindern, z.B. über die Frage, was sie denn für sich als wichtige Themen der nächsten Zeit definieren! Wir sind herausgefordert, die Kinder und Jugendlichen als Akteure ihrer eigenen Entwicklung zu sehen und zu unterstützen. Und wir haben – gerade in integrativen Klassen – verbesserte Chancen, die Unterschiedlichkeit aller Kinder wahrzunehmen und die Orientierung am durchschnittlich begabten, deutschen Jungen aufgeben zu lernen. Weiter haben

wir die Chance, auf 'Vollständigkeit' zugunsten exemplarischer Intensität zu verzichten. Und wir haben die Möglichkeit, zumindest zeitweise die Komplexität der Unterrichtssituation durch ein Zwei-PädagogInnen-System zu reduzieren.

Für die Schule stehen wir vor der Herausforderung, auf alle Maßnahmen der Homogenisierung zu verzichten. Es gilt, gemeinsam im Kollegium die Zielvorstellungen und damit das zukünftige Profil der eigenen Schule zu klären; Ansätze wie die Organisationsentwicklung können hierzu wichtige Hilfen bieten. Dabei ist bedeutsam, die Grenzen der eigenen Institution zu sehen und auch bis zu ihnen vorzudringen – und nicht im Gefängnis im eigenen Kopf zu verharren und damit Gestaltungsräume zu verschenken, die eigentlich vorhanden wären.

Für das Schulsystem einschließlich seiner Verwaltung gilt es, alle Prozesse zu unterstützen, die mehr Heterogenität ermöglichen (zweifelhaft wird dieses Bemühen allerdings dann, wenn es Teil einer Strategie ist zur Verhinderung von noch größerer Heterogenität, wenn etwa der Gesamtschule die 'Sekundarschule' als 'integrierte' Haupt- und Realschule gegenübergestellt wird). Es ist gefordert, Richtlinien und Lehrpläne von ihrer einschränkenden Orientierung am durchschnittlich begabten deutschen Jungen zu befreien – dem es in der Schule durchaus auch nicht nur gutgeht – und an die vorhandene Heterogenität in der Schule anzupassen. Weiter muß es Ziel sein, Entscheidungsprozesse zu dezentralisieren und zu demokratisieren: Die unmittelbar Beteiligten müssen einen großen Freiraum bekommen für die Gestaltung ihrer pädagogischen Vorstellungen und Ziele; die Administration ist herausgefordert, sich auf wesentliche, die landesweiten Gleichheitsgrundsätze garantierenden Rahmensetzungen zu beschränken.

Für Emily und ihre Klasse besteht die herausfordernde Perspektive, bis zum zehnten Jahrgang gemeinsam zur Schule zu gehen und Überlegungen für ihre weitere Zukunft anzustellen unter der Fragestellung, wo und wie Emily auch eine Bedeutung für andere haben kann.

Als Grundperspektive schließlich gilt es, das Spannungsverhältnis zuzulassen und auszuhalten zwischen Zielvorstellungen, die vielleicht utopisch sind, vielleicht aber auch nur utopisch klingen, und den eingeschränkten Möglichkeiten im Alltag. Wenn wir die Leitvorstellungen als Fixsterne am pädagogischen Himmel zu vergessen beginnen, werden wir eines Tages nur noch ein routinisiertes Ableisten von Stunden praktizieren, in dem wir als Rolle und quasi als unser eigenes Denkmal, aber nicht mehr als Person vorkommen. Wenn wir aber – und das gilt besonders für Menschen, die nicht tagtäglich in der pädagogischen Praxis stehen, sondern z.B. in der Universität sitzen – vor Überlegungen für Leitvorstellungen die konkreten Probleme, Hindernisse und Stolpersteine des Alltags vergessen, werden wir nicht nur auf die Nase fallen, sondern irgendwann auch nicht mehr ernstgenommen. Deshalb gilt es zuallererst, sich dieses Spannungsverhältnis immer wieder bewußt zu machen.

Literatur

Boban, Ines (1992): Integration in Schule und Kollegium. In: Schley/Boban/Hinz 1992, S. 145-152

- Boban, Ines und Andreas Hinz (1993): Geistige Behinderung und Integration. Überlegungen zum Begriff der 'Geistigen Behinderung' im Zusammenhang integrativer Erziehung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik. 44, S. 327-340
- Czock, Heidrun und Frank-Olaf Radtke (1984): Der heimliche Lehrplan der Diskriminierung. In: päd.extra. 12, H. 10, S. 34-39
- Deppe-Wolfinger, Helga; Annedore Prengel und Helmut Reiser (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988. München: DJI
- Hinz, Andreas (1991): Kinder mit schwersten Behinderungen in Integrationsklassen. Theoretische Überlegungen und erste praktische Erfahrungen in Hamburg. Geistige Behinderung 30, S. 130-145
- Hinz, Andreas (1992): (Wieder-)Entdeckung der Heterogenität in der Schule? In: Schley/Boban/Hinz 1992, S. 49-74
- Hinz, Andreas (1993): Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation. Hamburg: Curio
- Klein, Gabriele; Gisela Kreie, Maria Kron und Helmut Reiser (1987): Integrative Prozesse in Kindergartengruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. München: DJI
- Prengel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich
- Prengel, Annedore (1995): Gesamtschule – Schule der Vielfalt. In: Die Deutsche Schule. 87, 4, S. 408-420
- Preuss-Lausitz, Ulf (1993): Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim: Beltz
- Reiser, Helmut (1991): Wege und Irrwege zur Integration. In: Sander, Alfred und Peter Raidt (Hg.): Integration und Sonderpädagogik. Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im Oktober 1990 in Saarbrücken. St. Ingbert: Röhrig, S. 13-33
- Reiser, Helmut; Gabriele Klein, Gisela Kreie und Maria Kron (1986): Integration als Prozeß. In: Sonderpädagogik. 16, S. 115-122 und S. 154-160
- Schley, Wilfried; Ines Boban und Andreas Hinz (Hg.) (1992): Integrationsklassen in Hamburger Gesamtschulen. Erste Schritte zur Integrationspädagogik im Sekundarstufenbereich. Hamburg: Curio 2. Aufl.
- Schlömerkemper, Jörg (1986): Bildung für alle. Über das Verhältnis von Egalität und Bildung. In: Die Deutsche Schule. 78, 4, S. 405-416
- Schlömerkemper, Jörg (1988): Die Gesamtschule – Reformmodell im Widerspruch. In: Pädagogik. 40, 5, S. 32-37
- Schlömerkemper, Jörg (1989): Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. In: Die Deutsche Schule. 81, 3, S. 316-329
- Schwarz, Hermann (1994): Lebens- und Lernort Grundschule. Frankfurt: Cornelsen Scriptor

Andreas Hinz, geb. 1957, Dr. phil.; Sonderpädagoge, seit 1986 Mitglied der Wissenschaftlichen Begleitung integrativer Schulversuche in Hamburg, 1995/96 Vertretung einer Professur für Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg
Universität Hamburg, Arbeitsstelle Integration, Eduardstraße 28/30, 20257 Hamburg