

Krawitz, Rudi

Gemeinsam leben lernen. Wege zur Integration sonderpädagogischer Kompetenzen

Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 50-61



Quellenangabe/ Reference:

Krawitz, Rudi: Gemeinsam leben lernen. Wege zur Integration sonderpädagogischer Kompetenzen - In: Die Deutsche Schule 87 (1995) 1, S. 50-61 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-310720 - DOI: 10.25656/01:31072

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-310720>

<https://doi.org/10.25656/01:31072>

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

87. Jahrgang 1995 / Heft 1

Jürgen Oelkers

Wie lernt ein Bildungssystem?

4

Obwohl die staatliche Schule in Deutschland drei historische Zäsuren des 20. Jahrhunderts (1918, 1945, 1989) erstaunlich gut überlebt hat, zeichnet sich immer deutlicher die Möglichkeit ab, daß ihr Bildungsmonopol zu Ende geht. Vor diesem Hintergrund plädiert der Verfasser dafür, sehr viel energischer als bisher über Strategien des Wandels nachzudenken und dabei insbesondere die Rekrutierung des Personals, die schulischen Organisationsverhältnisse sowie die Bearbeitung des didaktischen Kerns der Schule, ihren „Bildungsauftrag“, ins Auge zu fassen.

Fritz Bohnsack

Widerstand von Lehrern gegen Innovationen in der Schule

21

Auch dieser Aufsatz ist den strategischen Problemen der Schulreform gewidmet – hier aber nicht unter strukturellen Gesichtspunkten, sondern konzentriert auf den „subjektiven Faktor“ im Umgang mit den Zumutungen und Belastungen einer innovativen, nicht mehr nur routinierten Lehrerarbeit. Innovationsskeptischer Widerstand, so zeigt der Verfasser, kann gelegentlich eine Tugend sein und ist in jedem Falle ernst zu nehmen, eben weil nur im Dialog mit den Skeptikern die Erfolgsaussichten der Schulreform verbessert werden können.

Ernst Cloer

Pädagogik in der DDR – eine Wissenschaft auf dem Prüfstand

38

In einem längerfristig geplanten Forschungsprojekt geht es dem Verfasser um eine Klärung der Frage, ob und wie sich in der Erziehungswissenschaft der DDR und insbesondere in der universitären Lehrerbildung neben den bekannten Formen und Tendenzen einer affirmativen, dogmatischen Theorie auch reflektierende, kontrovers artikulierte Ansätze haben behaupten können. Wie aussichtsreich eine solche Fragestellung ist, macht dieser Aufsatz am Beispiel der Pädagogischen Fakultät der Universität Halle deutlich.

Rudi Krawitz

Gemeinsam leben lernen

50

Wege zur Integration sonderpädagogischer Kompetenzen

Der Autor begreift die Integration behinderter Kinder als Chance für die pädagogische Innovation von Schule überhaupt und arbeitet deutlich heraus, daß unser Regelschulwesen nur durch eine radikale Veränderung seines pädagogischen Konzepts und seines didaktischen Managements imstande wäre, sonderpädagogische Kompetenzen erfolversprechend aufzunehmen und weiterzuentwickeln.

Kristin Ahrens und Beate Hannig-Grethlein

Integriert in die Regelschule

62

Eine Mutter und eine Lehrerin berichten über die schulische Integration eines behinderten Kindes

Diese Lern- und Lebensgeschichte von Paul, der vor zehn Jahren mit schweren Herz- und Hirnverletzungen zur Welt gekommen ist, macht eindrucksvoller als manche theoretische Abhandlung deutlich, wie mühsam und langwierig, aber auch wie erfolversprechend und bereichernd der Weg eines behinderten Kindes in die Regelschule sein kann.

Franz Dwertmann

Deutsche und polnische Jugendliche

finden nicht von selbst zueinander

78

Eine Intensivierung und Ausweitung des deutsch-polnischen Schüleraustausches ist notwendig

Der Verfasser hat zwei Jahre an einer Oberschule in Gdansk unterrichtet und schildert aus eigener Anschauung die Chancen, aber auch die Probleme, die für den Schülerinnen- und Schüleraustausch im Rahmen des 1991 gegründeten Deutsch-Polnischen Jugendwerks typisch sind. Er plädiert für eine langfristige Programmplanung, in die weniger Tourismus, dafür aber mehr gemeinsame Eigentätigkeit der Jugendlichen aufgenommen werden sollte.

Barbara Koch-Priewe

Vorerfahrungen von Schülerinnen und Schülern im Unterricht

92

Skizze eines Dilemmas am Beispiel des Sachunterrichts

Der Beitrag geht der Frage nach, welche Gründe es hat, daß Lehrerinnen und Lehrer das Vorwissen ihrer Schülerinnen und Schüler oft nicht hinreichend berücksichtigen, wobei eine zentrale Schwierigkeit darin besteht, daß solche „Vorerfahrungen“ nicht etwas Statisches sind, sondern sich erst im Unterrichtsprozeß zeigen, also nachdem die Unterrichtsvorbereitung längst abgeschlossen ist.

Hans-Günther Roßbach

Hausaufgaben in der Grundschule

103

Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

Grundlage dieser Analyse ist eine für Nordrhein-Westfalen repräsentative Stichprobe von 24 Grundschulen, aus denen je eine 2. und eine 4. Klasse im Hinblick auf die häusliche Schularbeitssituation, die schulische Hausaufgabenpraxis und die Auswirkungen der Hausaufgaben auf die Schulleistungen untersucht worden ist. Da-

nach zeigt die gegenwärtige Hausaufgabenpraxis in der Grundschule zwar Mängel, doch wäre es voreilig, Hausaufgaben für ineffektiv zu halten und daher ohne weiteres ihre Abschaffung zu fordern.

Hagen Weiler

Religiös-weltanschauliche Erziehung in der staatlichen Schule – im Widerspruch zum Grundgesetz

113

Übereinstimmend mit Ulf Preuss-Lausitz in Heft 4/1994 DDS setzt sich dieser Beitrag (aus Anlaß einer GEW-Dokumentation) noch einmal mit der fragwürdigen Privilegierung christlicher Glaubenstradition in den Schulgesetzen einzelner Bundesländer auseinander.

Neuerscheinungen:

- Karl-Heinz Füssl: Die Umerziehung der Deutschen (*HGH*)
- Helmut Fend: Vom Kind zum Jugendlichen (*BG*)
- Helmut Fend: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz (*BG*)
- Ulrich Steffens und Tino Bargel: Erkundungen zur Qualität von Schule (*JöS*)
- Manfred Bönsch: Die beste Schule für mein Kind (*JöS*)
- Norbert Seibert und Helmut J. Serve (Hg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend (*JöS*)
- Wolfgang Fichten: Unterricht aus Schülersicht (*JöS*)
- Bernd Rudow: Die Arbeit des Lehrers (*Hans-Georg Schönwälder*)
- Friedrich Schönweiss: Bildung als Bedrohung? (*Wolfgang Böttcher*)
- Bianka Tiedtke und Wolfgang Böttcher (Hg.): Brüche – Dialoge – Utopien (*Marianne Horstkemper*)
- Wolfgang Böttcher (Hg.): Mehr Ganztagsangebote für Kinder und Jugendliche (*Marianne Horstkemper*)
- Hans-Peter Füssel und Rudolf Kretschmann: Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder (*Marianne Horstkemper*)
- Wolfgang Hörner und Renate Wompel: Die polnische Schule im Umbruch (*Franz Dwertmann*).

Am 6. Mai 1994 beschloß die Kultusministerkonferenz unter der Leitung des bayerischen Kultusministers Hans Zehetmair, künftig *alle* Schulen auf den Auftrag zu verpflichten, zur Bildung behinderter Kinder und Jugendlicher beizutragen. Der zentrale Satz der neuen KMK-„Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ dazu lautet: „Die Bildung behinderter junger Menschen ist verstärkt als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen anzustreben. Die Sonderpädagogik versteht sich dabei immer mehr als eine notwendige Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik“ (S. 3). Aus diesem Anlaß möchte ich im folgenden einige Gedanken über die notwendige Integration sonderpädagogischer Kompetenzen im Bereich der allgemeinbildenden Schulen vortragen.

1. Die Schule neu denken?

Der ebenso idealistische wie durchaus auch praktische Schulreformer Hartmut von Hentig beschreibt die grundlegende Aufgabe der Pädagogik mit der Formel: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“. Alles pädagogische Handeln sollte auf diese Doppelaufgabe hin ausgerichtet sein. In Erziehung und Unterricht geht es immer um die Menschen wie um die Sachen. Aber: zuerst kommen die Menschen, dann erst die Sachen. Dieser Grundsatz wird in unseren Schulen immer wieder mißachtet. Zu viele Schulen und ihre Lehrerinnen und Lehrer setzen einseitig auf die Lehre und vergessen darüber die Lernenden mit ihren elementaren und zum Teil sehr unterschiedlichen Bedürfnissen nach erzieherischer Unterstützung für ihre eigene Lebensgestaltung. Viel zu oft entmutigt der ritualisierte Unterricht der Schule die Kinder und schwächt so eher ihr Selbstbewußtsein statt sie als individuelle Persönlichkeiten zu stärken. Die lernpsychologisch wie pädagogisch unangemessenen Vorstellungen von leistungshomogenen Jahrgangsklassen und der daraus resultierenden didaktischen Konsequenz des lehrgangszentrierten Unterrichts mit seinem Lehren und Lernen im „Gleichschritt“, bestimmen noch zu sehr das Bildungsverständnis unserer Schulen (vgl. auch Schlee 1991). Nur über ein neues Verständnis allgemeiner Bildung für alle Kinder mit ihren je unterschiedlichen Begabungen, Fähigkeiten, Neigungen, Stärken aber auch Schwächen, Begrenzungen und Behinderungen, kann die Schule der schon lange und immer wieder geforderten Individualisierung und Differenzierung von Lernprozessen pädagogisch, didaktisch und methodisch gerecht werden. Das Kind muß als Subjekt seines Lernens verstanden werden. Sinnvolles Lernen ist daher immer selbstbestimmtes Lernen.

Hartmut von Hentig fordert in seinem jüngsten Buch dazu auf, „die Schule neu (zu) denken“ (1993). Ist dies aber nicht längst getan? Ich glaube, die Schule ist schon seit Jahrzehnten neu gedacht, es ist vielmehr höchste Zeit, sie neu zu *gestalten*: als *Spielfeld* und *Schonraum*, aber auch als *Erprobungsfeld* und *Lebensraum* für Kinder, um in einer schwierigen Welt *miteinander leben zu lernen*.

Wolfgang Klafki formulierte 1993 in Grundzügen Forderungen für eine Allgemeinbildung im Sinne internationaler Erziehung. Im Mittelpunkt seiner Überlegungen steht dabei ein neues Bildungsverständnis, das sich in einem revidierten Bildungsbegriff fassen läßt: Bildung muß heute als „selbsttätig erarbeiteter und personal verantworteter Zusammenhang dreier Grundfähigkeiten verstanden werden:

- als *Fähigkeit zur Selbstbestimmung* jedes einzelnen über seine individuellen Lebensbeziehungen und Sinndeutungen zwischenmenschlicher, beruflicher, ethischer, religiöser Art;
- als *Mitbestimmungsfähigkeit*, insofern jeder und jede Anspruch, Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung unserer gemeinsamen kulturellen, ökonomischen, gesellschaftlichen und politischen Verhältnisse hat;
- als *Solidaritätsfähigkeit*, insofern der eigene Anspruch auf Selbst- und Mitbestimmung nur gerechtfertigt werden kann, wenn er nicht nur mit der Anerkennung, sondern mit dem Einsatz *für* diejenigen und dem Zusammenschluß *mit* ihnen verbunden ist, denen eben solche Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten aufgrund gesellschaftlicher Verhältnisse, Unterprivilegierung, politischer Einschränkungen oder Unterdrückung vorenthalten oder begrenzt werden“ (Klafki 1993, S. 21).

Besonders die von Klafki herausgestellte dritte Komponente von Bildung, die soziale Fähigkeit und Bereitschaft zum solidarischen Handeln, muß heute als wichtiger *pädagogischer* Auftrag der Schule begriffen werden. Diesem Auftrag darf sich die Schule nicht länger mit dem Hinweis entziehen, daß dafür andere Sozialisationsinstanzen, vor allem die Familie, zuständig seien. Die Familie, so es sie heute in der Form der sozialisationswirksamen Mehrkindfamilie überhaupt noch gibt, darf mit dieser gesellschaftlich und politisch so wichtigen Aufgabe nicht allein gelassen werden. Die Schule kann die wichtige Aufgabe, den Kindern zu helfen, ein hohes Maß an sozialer Kompetenz zu erwerben, nicht länger übersehen.

Aber nur im alltäglichen lebendigen Umgang miteinander – und eben gerade auch mit schwächeren, sozial benachteiligten, körperlich, seelisch oder geistig behinderten Kindern – kann die heute so notwendige soziale Kompetenz und die damit einhergehende Solidaritätsfähigkeit gelernt, erprobt und konkret gelebt werden.

„Der Lernende ist wichtiger als die Lehre.“ Diesen Satz hat Bertolt Brecht in den zwanziger Jahren den Pädagogen und ganz besonders den ideologisch fixierten unter ihnen vorgehalten. Ich wünschte mir und den Kindern, er hänge als Plakat in jedem Klassenzimmer als Mahnung über der Wandtafel. Aber es bliebe dann wohl immer noch fraglich, ob die Lehrerinnen und

Lehrer ihn beherzigten. Doch immerhin könnten sich die Kinder notfalls darauf argumentierend beziehen.

Vor allem das *Leben* und nicht allein das *Lernen* der Kinder hat im Zentrum alles pädagogischen Interesses und Handelns zu stehen. Das gilt auch auf alle Unterrichtsprinzipien und Lernnotwendigkeiten und -anforderungen bezogen: „Das Leben selber ist ein Erkennensprozeß. Ich erkenne einen Baum, indem ich selber lebe“; auch dies ist ein Satz von Bertolt Brecht.

Doch *Theorien, Begriffe, Worte* und *Forderungen* haben gerade wir Pädagoginnen und Pädagogen immer reichlich zur Hand. Es ist aus pädagogischer Sicht fast alles schon gesagt; schon im 17. Jahrhundert nachdrücklich und überzeugend durch Johann Amos Comenius: „Erstes und letztes Ziel unserer Didaktik soll es sein, die Unterrichtsweise aufzuspüren und zu erkunden, bei welcher die Lehrer weniger zu lehren brauchen, die Schüler dennoch mehr lernen; in den Schulen weniger Lärm, Überdruß und unnütze Mühe herrsche, dafür mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhafter Fortschritt; in der Christenheit weniger Finsternis, Verwirrung und Streit, dafür mehr Licht, Ordnung, Friede und Ruhe“ (Comenius 1632/1657, S. 1). Im ausgehenden 18. Jahrhundert war es Johann Heinrich Pestalozzi, der diese zeitlose Forderung in seinen Begriffen wiederholte. In unserem Jahrhundert waren es die zahlreichen Reformpädagoginnen und -pädagogen und in jüngster Zeit pädagogische Reformer wie Hartmut von Hentig oder Horst Rumpf und viele andere, die der traditionellen Lehrerschule immer wieder eindringlich eine schülerzentrierte praktische Pädagogik der Selbsttätigkeit und des individuellen Lernens entgegensetzten.

Und selbst die amtlichen Verwaltungsvorschriften und Leitlinien für die pädagogische Arbeit in den Schulen geben (*theoretisch*) die richtigen Hinweise für eine individualpädagogische Ausrichtung des Unterrichts an unseren Schulen. Aber die Schule und viel zu viele ihrer sie repräsentierenden Vertreter scheinen sich widerständig dagegen zu sträuben: „Eine Pädagogisierung der Schule darf nicht auf Kosten der fachwissenschaftlichen Orientierung des Unterrichts stattfinden!“ – so der Vorsitzende des rheinland-pfälzischen Philologenverbandes in einer Diskussion zum Thema „Schulische Integration behinderter Kinder“.

So geben beispielsweise die rheinland-pfälzischen „Leitlinien für die Arbeit in der Grundschule“ den Lehrerinnen und Lehrern der Grundschule schon seit 1984 die konkrete Möglichkeit des individuellen schülerzentrierten Lernens an die Hand und verlangen keineswegs, daß jedes Kind das jeweils gleiche Lernziel erreichen können muß. Und dennoch wird das von der Norm abweichende Kind immer wieder am imaginären Durchschnitt einer Klassennorm gemessen, beurteilt und unter Umständen danach ausgesondert. „Die Grundschule orientiert ihre pädagogische Arbeit an den individuellen Lernmöglichkeiten und -fähigkeiten des Kindes“, so steht es in diesen Leitlinien (S. 5). Und diese grundlegende Aufgabe der Grundschule wird wiederholend beschrieben in einer im selben Bundesland soeben erschienenen „Verwaltungsvorschrift für die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen in der Grundschule“. „Jedes Kind ist entsprechend seinen individuellen Lernvoraussetzungen zu fördern. Die pädagogische Arbeit der Grundschule orientiert sich deshalb vorrangig am Lernstand, den

Lernbedingungen und Arbeitsmöglichkeiten des einzelnen Kindes. Dies gilt ebenso für Kinder mit Lernschwierigkeiten, wie für Kinder, denen das Lernen leicht fällt oder die besondere Interessen zeigen“ (MBK 1994).

Das Kind als Individuum steht in der pädagogischen Theorie im Mittelpunkt aller Bemühungen. Aber noch immer nimmt die Schule in ihrer alltäglichen Praxis zu wenig „Rücksicht auf die Verschiedenheit der Individuen“, was in dieser Formulierung vor über 150 Jahren schon Herbart zu beklagen hatte.

Ganz vorrangig sollte das Prinzip des individuellen Lernens für die Grundschule als *grundlegende* Schule für alle Kinder gelten; aber eigentlich gehörte es längst zum pädagogischen Selbstverständnis einer jeden weiterführenden Schule.

Ernst Begemann leitete den zweiten Band der Mainzer Schriften zur Sonderpädagogik unter dem programmatischen Titel „Sonderpädagogen helfen lernen“ folgendermaßen ein: „(Sonder-)Pädagogen sollen >lernen< helfen. Hinter dieser Titelformulierung steht (...) die Einsicht, daß >Lernen< nicht durch >Lehren< gemacht werden kann. Lernen ist immer Selbstlernen. Das heißt: Der Lernende muß es selbst wollen und können. Er muß es selbst tun. Er muß es auf seine Weise tun (können). Diese Erkenntnis erfordert eine Umorientierung vom Lehren zum Lernen, vom Lehrer zum Lernenden“ (Begemann in Bergeest/Haupt 1993, S. 9).

Auch Friedemann Maurer bringt in seinen lesenswerten Reflexionen zum Thema „Lebenssinn und Lernen“ die individualpädagogische Aufgabe des Unterrichts treffend auf den Begriff: „Didaktische und erzieherische Intentionen können (...) nur unter der Voraussetzung verantwortlich und wirksam vertreten werden, daß sie sich auf Subjekte richten, die von vornherein als aktiv an diesem Vermittlungsprozeß Mitwirkende mit je eigenen Lerngeschichten, das heißt Bedürfnissen und Erwartungen, Selbstkonzepten und Kompetenzen, anerkannt werden“ (Maurer 1992, S. 16; vgl. in diesem Zusammenhang auch das Konzept einer „Subjektiven Didaktik“ von Kösel 1993).

Dringendes Fazit: Die Schule muß nicht nur neu gedacht, sie muß endlich neu gestaltet werden. Wir dürfen nicht mehr warten und tatenlos den wenig effektiven eingeschliffenen lehrzentrierten Unterrichtsritualen zusehen. Die Kinder zeigen uns den Weg. Wir müssen sie nur geduldig begleiten und gut beobachten, was sie tun und wie sie es tun. Dann finden wir pädagogische Gestaltungsmöglichkeiten für einen verantwortlichen erziehenden Unterricht, der im Sinne Hartmut von Hentigs die Menschen stärkt und die Sachen klärt.

2. Die Integration sonderpädagogischer Kompetenzen

Der Sonderpädagogik kommt dabei eine neue attraktive Rolle zu. Nachdem sie erfolgreich über Jahrzehnte gezeigt und bewiesen hat, daß auch behinderte Kinder über ein oft sehr großes individuelles Entwicklungspotential verfügen, das mit sonderpädagogischer Kompetenz in speziellen Sonderschulen begleitet und unterstützt werden kann, ist es jetzt an der Zeit zu zeigen, wie diese sonderpädagogische Kompetenz auch in den übrigen allgemeinbildenden Schulen sinnvoll eingesetzt werden kann. Das heißt, die schon 1973 vom Deutschen Bildungsrat aufgestellte Forderung nach gemeinsamem Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern und durch zahlreiche Elterninitiativen in Einzelfällen mühsam erstrittene praktische Realisierung muß endlich in eine *neue pädagogische Praxis* umgesetzt werden.

Es gilt, die sonderpädagogischen Kompetenzen außerhalb der traditionellen Sonderschulen wirksam einzusetzen. Die bundesweit durchgeführten Modellversuche zur schulischen Integration behinderter Kinder zeigen, daß bei einer personellen pädagogisch-sonderpädagogischen Doppelbesetzung, sowie differenzierenden und individualisierenden didaktischen Konzepten behinderte wie nichtbehinderte Kinder nach Maßgabe ihrer individuellen Entwicklungs- und Lernvoraussetzungen erfolgreich gemeinsam leben und lernen können (vergl. dazu z. B. Jutta Schöler 1993 und Füssel/Kretschmann 1993).

Führende Repräsentanten der professionellen wissenschaftlichen Sonderpädagogik sehen die Sonderpädagogik der traditionellen Sonderschulen daher seit Ende der achtziger Jahre in einer Legitimationskrise. Durch den Erfolg der integrativen Pädagogik sehen sie ihre professionelle Legitimation in Frage gestellt. Gustav Kanter charakterisierte diese Verunsicherung anläßlich einer Veranstaltung in Hamburg 1991 im Kontext der gegenwärtigen Bildungspolitik folgendermaßen: „Die aktuelle Situation des Bildungswesens (...) ist gekennzeichnet von Unsicherheitsbewegungen zwischen idealen pädagogischen Zielsetzungen (meist in Form pädagogischer Utopien formuliert) und Zwängen der bildungspolitischen Realität. Sie führen nun schon seit geraumer Zeit bei vielen Sonderpädagogen zu erheblichen Frustrationserscheinungen und wirken sich demotivierend nicht nur auf das pädagogische Handeln, sondern auf Dauer auch paralisierend auf das sonderpädagogische Selbstverständnis aus“ (Kanter 1991, S. 92).

Ich sehe das Selbstverständnis der Sonderpädagogik allerdings nicht paralyisiert, sondern lediglich verändert, dies allerdings *radikal*, auch wenn es so vielerorts nicht gesehen werden will. Zu kennzeichnen ist dieses veränderte Selbstverständnis der Sonderpädagogik aus meiner Sicht durch deren *Wandel von einer klassifizierenden statischen Behindertenpädagogik zu einer flexiblen Individualpädagogik*.

Im Mittelpunkt dieses Strukturwandels der Sonderpädagogik steht eine radikale Um- und Neuorientierung, die sich bereits in den amtlichen Regelungen für das Sonderschulwesen in den einzelnen Bundesländern niederschlagen hat (vgl. Kultusministerkonferenz 1992 und 1994): Das bisher geltende *Prinzip der Sonderschulbedürftigkeit* behinderter Kinder wird ersetzt durch das *Prinzip des besonderen Förderbedarfs*. Und dieser jeweilige besondere Förderbedarf eines individuellen Kindes kann durchaus auch außerhalb der traditionell etablierten Sonderschulen befriedigt werden. Dazu ist allerdings die Integration der sonderpädagogischen Kompetenzen in den Bereich aller allgemeinbildenden Schulen unabdingbare Voraussetzung. Das heißt, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen finden künftig ihr Arbeitsfeld auch „am anderen Ort“: in Grundschulen, Hauptschulen, Realschulen, Gymnasien und Gesamtschulen. In Kooperation mit Lehrerinnen und Lehrern anderer allgemeinbildenden Schulen entwickeln sie gemeinsam neue Konzepte des Lehrens und Lernens, wobei viele Grundschulen bereits tragfähige innovative Ansätze realisiert haben, auf die pädagogisch und sonderpädagogisch auch in anderen Schularten zurück-

gegriffen werden kann. Unterricht nach *Wochenplan*, *Freiarbeit* und *Projektunterricht* bieten tragfähige methodische Möglichkeiten der Differenzierung und Individualisierung von Unterrichtsprozessen, so daß auch schwerer behinderte Kinder mit sonderpädagogischer Hilfe einerseits sowie Unterstützung durch die leistungsfähigeren Kinder andererseits in der Gemeinschaft mit ihren nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschülern angemessene attraktive individuelle Lernmöglichkeiten finden können.

Ines Boban und Andreas Hinz, die in Hamburg seit Jahren erfolgreich integrative Pädagogik praktizieren, beschreiben in ihren „Nanu-Geschichten“ für viele „Experten“ überraschend, wie beispielsweise durch die klassifizierende Sonderpädagogik als „geistig behindert“ eingestufte Kinder in der Integrationsklasse mit Selbstverständlichkeit in komplexe Lernsituationen aktiv und produktiv einbezogen werden können (vgl. Boban/Hinz 1993).

Auch wenn der Begriff der „*Förderung*“ zur Kennzeichnung der pädagogischen Aufgabe für manche Erziehungswissenschaftler (so beispielsweise für Begemann 1992) nicht sonderlich treffend erscheint, so ist der Sachverhalt, der sich in dieser Neuorientierung ausdrückt, *radikal*. Die individuellen pädagogischen und sonderpädagogischen Maßnahmen sind nunmehr nicht nur in Sonderschulen zu realisieren, sondern im Prinzip in allen anderen allgemeinbildenden Schulen. Das Problem der Praxis ist nur wiederum, daß diese radikale Neuorientierung vielerorts einfach nicht zur Kenntnis genommen wird. Noch immer ist es gängige Praxis zahlreicher Sonderschulen und ihrer Lehrerinnen und Lehrer, Kinder „auf Sonderschulbedürftigkeit“ zu überprüfen, obwohl seit Beginn der neunziger Jahre die Schulordnungen der einzelnen Bundesländer nach und nach geändert wurden und jetzt fordern, daß „der besondere Förderbedarf“ für ein Kind festzustellen ist, der dann eben durchaus auch mit sonderpädagogischer Unterstützung in einer Grundschule zu realisieren ist. Viele Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen halten die rechtlichen Veränderungen lediglich für begriffliche Kosmetik und sind leider nicht bereit, die neuen schulrechtlichen Möglichkeiten zum Wohle des jeweils betroffenen Kindes konstruktiv auszuschöpfen.

Es ist zu fragen, wie diese Neu- und Umorientierung der Sonderpädagogik in die Köpfe der Pädagoginnen und Pädagogen gelangen und von dort in eine neue pädagogische Praxis der Schulen umgesetzt werden kann. Hier ist die Lehrerbildung gefordert: Erste Phase (Hochschule) und zweite Phase (Referendariat) der Lehrerinnen- und Lehrerbildung mit ihren spezifischen Aufgaben müssen dabei kritisch in den Mittelpunkt der Reflexion und der Innovation gestellt werden. Erfahrungen der Vergangenheit, die leider eher überwiegend in einem Defizitkatalog zu bilanzieren sind, dürfen dabei nicht verdrängt oder übersehen werden. Perspektiven für Korrekturen sind aufzuzeigen. Die besondere Schwierigkeit liegt dabei in der Tatsache, daß – wie so oft – alles mit allem zusammenhängt, so daß Veränderungen oder Korrekturen an der einen Stelle nur wirksam werden können, wenn an anderer Stelle entsprechend mitgewirkt und mitgezogen wird. So ist beispielsweise die Ausbildung der Sonderpädagoginnen und -pädagogen nicht unabhängig vom pädagogischen Grundverständnis und

der Qualität der Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer der übrigen allgemeinbildenden Schulen. Und dieses ist wiederum stark determiniert durch den jeweils herrschenden und sich durchsetzenden bildungspolitischen Grundkonsens sowie der Auswirkungen der sich unreflektiert etablierten Praxis.

Konkret bedeutet dies: Nur wenn in den verschiedenen Studiengängen und Lehramtsstudien die individualpädagogische Sichtweise (vgl. Krawitz 1992, 1994) durchgesetzt werden kann, nach der die Bedeutung des Individuellen, des Subjektiven und des Besonderen als *Regelfall* menschlicher Existenz begriffen und die Vielfalt individueller Seinsmöglichkeiten als allein verbindliche Norm gesetzt wird, kann es langfristig gelingen, in unseren Schulen alle Kinder gemeinsam und ohne Aussonderung individuell und subjektiv leben und lernen zu lassen.

Viele Kinder und vor allem ihre Mütter, aber auch manche Väter, werden gewissermaßen als *Pioniere* gebraucht, um gemeinsames Lernen unterschiedlicher Kinder durchzusetzen und dabei zu zeigen, daß es geht. Es werden immer mehr Kinder werden, die sich gemeinsam mit ihren Eltern aufmachen, den Lehrerinnen und Lehrern den bisher noch wenig begangenen Weg zu zeigen, ihnen die Angst zu nehmen und Mut zu machen. Viele folgen ihnen mit Skepsis, Angst und Hoffnung.

3. Voraussetzungen für die Integrationsfähigkeit der traditionellen Schulpädagogik

Nur über eine radikale Veränderung des pädagogischen Konzepts und des didaktischen Managements kann die Schule sonderpädagogische Kompetenzen integrieren, um dadurch auch behinderten Kindern zu ihrem Recht auf eine individuell angemessene Bildung zu verhelfen (vgl. Erath 1987, Schlömerkemper 1989). Ein qualitativ umfassendes Verständnis von Integration behinderter Kinder in den allgemeinbildenden Schulen „erschöpft sich (...) 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 Interaktion einbringen und sich dabei zugleich nach ihren spezifischen Möglichkeiten entwickeln können und entsprechend gefördert werden“ (Schlömerkemper 1989, S. 326).

Ein öder lehrgangs- und schulbuchorientierter Grundschulunterricht, der bereits siebenjährigen Kindern im zweiten Schuljahr über seinen darin herrschenden heimlichen Lehrplan die Grundhaltung internalisiert hat, daß es ein Irrtum war, darauf zu hoffen, daß Schule, Unterricht und Lernen Spaß machen könnten, ist hoffnungslos überfordert, wenn ihm zusätzliche Aufgaben der Differenzierung und Individualisierung durch die besonderen Bedürfnisse behinderter Kinder zugemutet werden sollen.

Mich befällt immer wieder eine tiefe Traurigkeit, wenn ich bei Unterrichtsbesuchen in Grundschulen geradezu „hautnah“ erleben muß, wie die spon-

tanen Interessen und die schier grenzenlose Lernwilligkeit der Kinder einem didaktischen Schlendrian preisgegeben werden. Es scheint im Unterricht vielfach das *Prinzip der Gleichgültigkeit* zu herrschen. Alles ist *gleich gültig* und wird damit in seiner Bedeutung für das subjektiv lernende Kind total entwertet. Eine einsame „*Didaktik der geschlossenen Klassenzimmertür*“ führt zur „*Angst des Lehrers vor seinen Schülern*“. Alleingelassen, ohne die konstruktive Rückmeldung oder Spiegelung seiner Haltung und der verschiedenen Interaktionssituationen durch Kolleginnen und Kollegen, vollzieht er, was scheinbar nicht anders zu machen ist. Unterricht wird so für Kinder und Lehrer allzuoft zur Qual. Und man erträgt sie gerade noch, indem man aufs Wochenende und die nächsten Ferien hofft. Veränderung, Korrektur und Innovation werden von Woche zu Woche weniger wahrscheinlich, weil alle Beteiligten sich auf die ewige Wiederkehr des Gleichen so eingestellt haben, daß jede Änderung des eingeschliffenen Rituals einer unerträglichen Überraschung gleichkäme, die man der internalisierten Gewohnheit willen grundsätzlich glaubt ablehnen zu müssen.

Doch es gibt inzwischen auch schon viele ermutigende Beispiele didaktischer Innovation in der Grundschule und einzelne Versuche der Veränderung der traditionellen von Fach- und Frontalunterricht getragenen Unterrichtsrituale in der Sekundarstufe I.

Wulf Wallrabenstein (1991) beschreibt beispielhaft die Möglichkeiten und die Attraktivität eines offenen schülerzentrierten differenzierenden und individualisierenden Grundschulunterrichts. Und Manfred Bönsch (1993) beschreibt ganz realistische und leicht praktikable Möglichkeiten für einen offenen Unterricht in der Sekundarstufe I. Bönsch liefert dabei ein didaktisches Grundkonzept für den Unterrichtsalltag, das gewissermaßen von *fünf konzeptionellen Säulen* getragen wird. Der traditionelle lehrerorientierte *vermittelnde Unterricht* (Informationsunterricht oder Frontalunterricht), der von der Lehrperson „geplant, gesteuert, ausgeführt und ausgewertet“ wird, soll dabei aufgelockert, differenziert und individualisiert werden durch Phasen der individuellen Arbeit, Partnerarbeit und Gruppenarbeit. Daneben sollte die von den Schülerinnen und Schülern selbsttätig durchgeführte *Wochenplanarbeit* eine zweite tragende Säule des didaktischen Managements werden. Phasen der *Freiarbeit*, in denen die Schülerinnen und Schüler ihre Tätigkeiten in eigener Verantwortung selber suchen sowie *wahldifferenzierender Unterricht*, in dem die Kinder Teilthemen innerhalb einzelner Unterrichtseinheiten bearbeiten, und schließlich gemeinsame *Unterrichtsprojekte* über größere Zeiträume bilden die drei weiteren Säulen eines dynamischen Unterrichtskonzeptes (Bönsch 1993, S. 25). Vermittelnder Unterricht, Arrangements von Lernsituationen und Handlungsorientierter Unterricht (S. 25) in einem rhythmischen didaktischen Wechsel ermöglichen so einen individualisierenden Unterricht, in dem Kinder unterschiedlicher Leistungsfähigkeit subjektiv angemessene Aufgaben finden, übernehmen und ausführen können.

4. Integration behinderter Kinder als Chance für die pädagogische Innovation der Schule

Das heute notwendige und grundlegende Thema der Schule heißt nach meinem pädagogischen Verständnis: *Gemeinsam leben lernen*. Und diese Aufgabe ist den Kindern untereinander selbst gestellt. Durch Unterricht

und Erziehung ist ihnen die dazu notwendige Hilfe zu leisten. Im *Unterricht* erwerben sich die Kinder das für ihr Leben notwendige Wissen, durch *Erziehung* bauen sie ihre Haltung auf. Beides, Erziehung und Unterricht, sind als aktive Prozesse der Kinder selbst zu verstehen. Pädagoginnen und Pädagogen, Lehrerinnen und Lehrer können diese Prozesse immer nur helfend begleiten, vollziehen müssen sie die Kinder selbst.

Grundsätzliche Voraussetzung dazu ist die uneingeschränkte Akzeptanz der Individualität (d. h. der leib-seelisch-geistigen Unteilbarkeit) des einzelnen Kindes. Nur wenn jedes einzelne Kind in seiner Persönlichkeit an- und ernstgenommen wird, ist es in der Lage, aktiv zu lernen und sozial zu handeln und dadurch ein fundiertes Wissen und eine stabile Haltung aufzubauen. Soziale Kompetenz wird vom einzelnen nur in dem Maße freigesetzt, wie er selbst von seinen Mitmenschen akzeptiert wird. So sollte man beispielsweise ein im Übermaß aggressiv ausagierendes Kind immer zuallererst einmal fragen, „was hat man dir getan?“ Denn in den meisten Fällen ist ein antisoziales Verhalten von Menschen eine Folge individueller Kränkungen und Verletzungen.

Nur durch die individualpädagogische Stärkung der Persönlichkeit unter gleichzeitiger Annahme subjektiver Schwächen gewinnt das einzelne Kind die Kraft zum sozialen Handeln mit seinen Mitmenschen. Schule mit ihrer Doppelaufgabe von Erziehung und Unterricht sollte dazu den institutionellen Rahmen bieten. Die unterschiedliche Leistungsfähigkeit einzelner Kinder entspricht dabei der „Normalität“ zwischenmenschlicher Interaktion. Leistungshomogene Gruppen, so sie überhaupt mit den Mitteln der pädagogischen Diagnostik zusammenstellen ließen, sind für soziales Lernen eher kontraproduktiv.

Das Lernen in heterogenen Gruppen ist für die Kinder wie für ihre Lehrerinnen und Lehrer wesentlich attraktiver. Dass sich gegenseitige Helfen führt nicht nur zu subjektiven Lernfortschritten, sondern vermittelt darüber hinaus ein höheres Maß an Empathie für die Nöte und Probleme der Schwächeren. Und ganz besonders im alltäglichen Umgang mit behinderten Kindern lernen die nichtbehinderten Mitschülerinnen und Mitschüler Schwächen als etwas Normales kennenzulernen und zu akzeptieren. Auch zu den eigenen Schwächen stehen zu können und diese nicht immer mit äußerer Stärke kompensieren zu müssen, ist eine Haltung, die die Kinder nur im gegenseitigen rücksichtsvollen Umgang lernen und aufbauen können.

Aufs unterrichtliche Lernen und den Erwerb von lebensbedeutsamem Wissen bezogen muß ein integrativer Unterricht folgende Aspekte – gewissermaßen als grundlegende *didaktische Prinzipien* – berücksichtigen:

- alle Kinder lernen so weit als möglich gemeinsam an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand unter Berücksichtigung ihres individuellen Entwicklungsniveaus und ihrer jeweiligen Möglichkeiten und Grenzen (*didaktisches Prinzip des gemeinsamen Lernens in heterogenen Gruppen*);
- durch innere Differenzierung und Individualisierung des Unterrichts sind Lernmöglichkeiten auf unterschiedlichem Niveau zu schaffen (*didaktisches Prinzip der inneren Differenzierung und Individualisierung*);

- der Unterricht erfolgt zieldifferent, so daß die Kinder jeweils individuell unterschiedliche Lernziele erreichen können (*didaktisches Prinzip des zieldifferenten Lernens*);
- der Unterricht wird von zwei Lehrerinnen oder Lehrern gemeinsam begleitet; individuelle Fördermaßnahmen für behinderte Kinder sollten so weit als möglich in den alltäglichen Unterricht integriert werden (*didaktisches Prinzip des Team-Teaching*);
- die Kinder selbst sollten ihre subjektiven Interessen und Bedürfnisse in den Unterricht einbeziehen können (*didaktisches Prinzip des interessen-geleiteten Lernens*);
- eine zu starre Orientierung am Lehrplan sollte zugunsten didaktischer Offenheit aufgegeben werden (*didaktisches Prinzip des offenen Lernens*);
- das Klassenzimmer sollte geöffnet werden für die reale Lebenswelt der Kinder (*didaktisches Prinzip des lebensweltorientierten Lernens*);
- die starren fachwissenschaftlichen Grenzen der Unterrichtsfächer sollten überschritten werden, so daß die Kinder die äußere Realität der Welt mehrperspektivisch erfahren können (*didaktisches Prinzip des mehrperspektivischen Lernens*);
- unterrichtliches Lernen muß eher als unterrichtliches Forschen verstanden werden, weniger aber als Erwerb fertiger und didaktisch aufbereiteter Wissensinhalte (*didaktisches Prinzip des aktiven forschenden Lernens*);
- der Aufbau und die Erweiterung der Handlungskompetenz der Kinder in alltäglich lebenswichtigen Interaktionssituationen sollte im Unterricht ermöglicht werden; der Interaktionsaspekt sollte neben dem Sachaspekt des Unterrichts stärker berücksichtigt werden (*didaktisches Prinzip des interaktionalen Lernens*);
- monologische Belehrung sollte vermieden werden; dialogischer Unterricht, der subjektive Erfahrungen zuläßt und einbezieht, sollte eingeübt und gepflegt werden (*didaktisches Prinzip des dialogischen Lernens*);
- isolierte Formen des instrumentellen Lernens (Schriftspracherwerb, Rechtschreibung, Zahlbegriffsaufbau etc.) sollten möglichst integriert werden in einen Sinnzusammenhang der mehrperspektivischen Handlungssituationen mit Realcharakter (*didaktisches Prinzip des sinnintegrierten Lernens*);
- Lernen muß vor allem in seinem Prozeßcharakter verstanden und bewertet werden; der Lernprozeß muß Vorrang haben vor dem Lernprodukt (*didaktisches Prinzip der Prozeßorientierung*);
- die Kinder sollten in möglichst viele Planungsphasen des Lernens und des Unterrichts aktiv einbezogen werden und den Unterrichtsverlauf zunehmend selbständig mitbestimmen (*didaktisches Prinzip der Selbsttätigkeit*).

Viele ermutigende praktische Erfahrungen mit integrativem Unterricht in der Grundschule zeigen, daß gemeinsames Lernen mit behinderten Kindern nicht nur möglich ist, sondern vielfach wesentlich tragfähigere soziale Wirkungen im Sinne der von Klafki geforderten und eingangszitierten *Bildung zur Solidaritätsfähigkeit* zeigt. Eine neuere Literaturübersicht über Projekte und Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Kindern findet man bei Füssel und Kretschmann (1993); ermutigende Schritte werden in dem „Ratgeber für Eltern und Lehrer“ von Jutta Schüler (1993) beschrieben.

Literatur

- Begemann, Ernst 1992: „Sonder“- (Schul-)Pädagogik. Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen, in: *ZfHeilpäd.* 43. 1992, S. 217 – 267
- Bergeest, Harry/Haupt, Ursula (Hrsg.) 1993: *Sonderpädagogen helfen lernen*, Pfaffenweiler: Centaurus
- Boban, Ines/Hinz, Andreas 1993: Geistige Behinderung und Integration. Überlegungen zum Verständnis der „Geistigen Behinderung“ im Kontext integrativer Erziehung, in: *ZfHeilpäd.* 44. 1993, S. 327 – 340
- Bönsch, Manfred 1993: Offener Unterricht in der Sekundarstufe I, in: *rheinpfälzische schulblätter* 10/1993, S. 21 – 26
- Brecht, Bertolt 1967: *Gesammelte Werke*, Bd. 20. Schriften zur Politik und Gesellschaft, Frankfurt/M.: Suhrkamp
- Comenius, Johann Amos 1632/1657 (1992): *Große Didaktik*, übersetzt und herausgegeben von Andreas Flitner, Stuttgart: Klett-Cotta
- Deutscher Bildungsrat (Hrsg.) 1973: *Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher*, Bonn 1973 und in *ZfHeilpäd.* 1994, Beiheft 11
- Erath, Peter 1987: „Erschwerte Lebenslagen“ – Für eine sonderpädagogische Kompetenzerweiterung aller Lehrer und Erzieher, in: *Die Deutsche Schule*. 79, 1987, 4, S. 479 – 490
- Füssel, Hans-Peter/Kretschmann, Rudolf 1993: *Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Pädagogische und juristische Voraussetzungen*, Witterschlick/Bonn: Wehle
- Hentig, Hartmut v. 1985: *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*, Stuttgart: Klett
- Hentig, Hartmut v. 1993: *Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. Eine zornige, aber nicht eifernde, eine radikale, aber nicht utopische Antwort auf Hoyerswerda und Mölln, Rostock und Solingen*, München: Hanser
- Herbart, Johann Friedrich 1896: *Pädagogische Schriften*, 2 Bände (hrsg. von Fr. Bartholomäi, neu bearbeitet von E. von Sallwürk), Langensalza (6. Aufl.): Beyer & Söhne
- Kanter, Gustav 1991: Kennzeichnungen der aktuellen Situation des Bildungswesens und Zukunftsperspektiven der Behindertenpädagogik, in: *ZfHeilp.* 42. 1991, S. 92 – 103
- Klafki, Wolfgang 1993: Allgemeinbildung heute – Grundzüge internationaler Erziehung, in: *Pädagogisches Forum* 1/1993, S. 21 – 28
- Kösel, Edmund 1993: *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik*, Elztal-Dallau: Laub
- Krawitz, Rudi 1992: *Pädagogik statt Therapie. Vom Sinn individualpädagogischen Sehens, Denkens und Handelns*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Krawitz, Rudi 1994: Integration und integrative pädagogische Praxis, in: Hansen, G./Stein, R. (Hrsg.): *Sonderpädagogik konkret. Ein praxisnahes Handbuch in Schlüsselbegriffen*, S. 104 – 110, Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Kultusministerium Rheinland-Pfalz (Hrsg.) 1984: *Leitlinien für die Arbeit in der Grundschule*, Mainz
- Kultusministerkonferenz 1992: Bericht zum Unterricht für Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf, in *Zs. Behindertenpädagogik* 31. 1992, S. 105 – 110
- Kultusministerkonferenz 1994: *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland*, Bonn
- Maurer, Friedemann 1992: *Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters*, Bad Heilbrunn (2. Aufl.): Klinkhardt

- Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz 1991: Schulordnung für die öffentlichen Sonderschulen, Mainz
- Ministerium für Bildung und Kultur Rheinland-Pfalz 1993: Verwaltungsvorschrift für die Förderung von Kindern mit Lernschwierigkeiten und Lernstörungen in der Grundschule, Mainz
- Rumpf, Horst 1986: *Die künstliche Schule und das wirkliche Leben*, München
- Schlee, Jörg 1991: Denkfallen. Über die Unfruchtbarkeit sonderpädagogischer Konzepte, in: *Die Deutsche Schule*. 83, 1991, 1, S. 4 – 14
- Schlömerkemper, Jörg 1989: Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. In: *Die Deutsche Schule*. 81, 1989, S. 316 – 329
- Schöler, Jutta 1993: *Integrative Schule – Integrativer Unterricht*, Reinbek: Rowohlt
- Wallrabenstein, Wulf 1991: *Offene Schule – Offener Unterricht*. Ratgeber für Eltern und Lehrer, Reinbek: Rowohlt

Rudi Krawitz, geb. 1943, Dr. phil. habil., Professor für Allgemeine Didaktik an der Universität Koblenz-Landau
 Anschrift: Rheinau 1, 56075 Koblenz