

Bleidick, Ulrich

## Über das Versprechen der Didaktik, alle Menschen alles zu lehren.

### Ergänzungen zum Aufsatz von Klaus Riedel

*Die Deutsche Schule 83 (1991) 4, S. 461-473*



Quellenangabe/ Reference:

Bleidick, Ulrich: Über das Versprechen der Didaktik, alle Menschen alles zu lehren. Ergänzungen zum Aufsatz von Klaus Riedel - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 4, S. 461-473 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-312586 - DOI: 10.25656/01:31258

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312586>

<https://doi.org/10.25656/01:31258>

#### Nutzungsbedingungen

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

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

#### Terms of use

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

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

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

#### Kontakt / Contact:

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

Digitalisiert

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

83. Jahrgang / Heft 4 / 1991

---

Kurt Czerwenka

**Lehrer-Werden, Lehrer-Sein und Lehrer-Bleiben**  
Probleme der Lehrerbiographie

392

*Über Berufsbiographien von Lehrerinnen und Lehrern liegen einige neue Untersuchungen vor, doch kann von einem befriedigenden Forschungs- und Kenntnisstand noch lange keine Rede sein. Der Verfasser führt exemplarisch (an eigenem Interview-Material) in das Problemfeld ein, stellt wesentliche Befunde der biographisch orientierten Lehrerberufsforschung vor und macht dabei insbesondere auf altersgruppen- und geschlechtsspezifische Belastungsmerkmale im Lehrerberuf sowie auf typische Unterschiede in der Bewältigung des „Burnout“-Syndroms aufmerksam.*

Ewald Terhart

**Überaltertes Kollegium = schlechte Schule?**

Befunde und Überlegungen zu einem schulpädagogischen und  
bildungspolitischen Problem

408

*Dieser Beitrag, ebenfalls im Rahmen eines Forschungsprojekts der Universität Lüneburg entstanden, konzentriert sich mit seiner Titelfrage auf einen zentralen Streitpunkt der gegenwärtigen Schuldebatte: Führt die veränderte Altersstruktur der Lehrerschaft geradezu zwangsläufig zu einem Qualitätsverlust von Schule? Die international vorliegenden Untersuchungsbefunde lassen keineswegs eine klare Antwort zu und verweisen vielmehr auf künftige Forschungsaufgaben, um bildungs- und professionspolitische Entscheidungen auf eine sicherere Grundlage zu stellen.*

Stammgruppe 6.5

**„Aber manche alten Lehrer sind sehr nett!“**

Schüleräußerungen zum Vergreisungsproblem

424

*Dieter Weiland, seit langem Lehrer an der IGS Göttingen-Geismar und seit kurzem Redaktionsmitglied dieser Zeitschrift, hat Schülerinnen und Schüler nach ihren Erfahrungen mit älteren und jüngeren Lehrkräften gefragt. Hier einige Antworten.*

389

**Wider die Symptomkuriererei an einer Systemkrankheit:  
Mutmaßungen zu strukturellen Ursachen des Burnout bei  
Lehrkräften**

427

*Praktische Probleme müssen auch dann gelöst, jedenfalls bearbeitet werden, wenn es dafür (was die Regel ist) noch keine wissenschaftlich gesicherten Befunde, sondern begründete Vermutungen gibt. Eben diesen Weg der Annäherung hat die Verfasserin gewählt: Sie begreift ihre Thesen als den subjektiven Versuch, das Problemfeld „Burnout“ spiralförmig einzukreisen und dabei in jeweils tiefere Problemschichten vorzustößen.*

**I. Gotlind Kasper / Rainer Claus**

**Burnout – die Krise der Erfolgreichen**

**Prophylaxe und Interventionsmöglichkeiten für Lehrerinnen  
und Lehrer in Fortbildungsveranstaltungen mit Methoden des  
Pädagogischen Psychodramas**

434

*Wie eine praktische, theoretisch und didaktisch fundierte Bearbeitung des „Burnout“-Problems aussehen könnte, soll dieser Erfahrungsbericht aus dem Hessischen Institut für Lehrerfortbildung verdeutlichen. Offenbar kann es gelingen, Kursteilnehmer zu sensibilisieren, daß sie bereit und imstande sind, Belastungssituationen zu durchschauen, zu verändern und damit neue Zielperspektiven für die eigene Arbeit zu entwickeln.*

**Klaus Riedel**

**Gemeinsam lernen bei differenzierten Lernanforderungen**

**Integrationspädagogik als Herausforderung der Didaktik**

444

*Ist die Zielvorstellung einer unterrichtlichen Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher nicht nur theoretisch hinreichend begründet, sondern auch praktisch durchführbar? Ist eine optimale Lernförderung bei extrem heterogenen Lerngruppen überhaupt möglich? In diesem Aufsatz wird der gegenwärtige Diskussions- und Erfahrungsstand ausführlich dargestellt, an die Unterrichtsprinzipien erinnert, die sich in der Tradition reformpädagogischen Handelns als besonders hilfreich erwiesen haben, und schließlich auf eine Reihe ungelöster, die Didaktik herausfordernde Probleme aufmerksam gemacht.*

**Ulrich Bleidick**

**Über das Versprechen der Didaktik, alle Menschen alles zu lehren**

**Ergänzungen zum Aufsatz von Klaus Riedel**

461

*Aus der Sicht der Behindertenpädagogik nehmen sich die praktischen Probleme einer konsequenten Integrationsdidaktik freilich noch schwieriger aus – zumal dann, wenn es sich nicht mehr nur um vereinzelte, privilegierte Modellversuche handeln soll. Zwar hält auch Bleidick das gemeinsame Lernen bei differenzierten Lernanforderungen für ein „löbliches Ziel“, macht aber skeptisch geltend, daß es seit Comenius ein uneingelöstes Anliegen geblieben ist.*

Volker Hagemeister

**Argumente für die Fortsetzung der Koedukation**

474

*Methodische und organisatorische Mängel als Ursachen für die Schwierigkeiten, die viele Mädchen (und ein Teil der Jungen) mit den „harten“ Naturwissenschaften haben. Im Mittelpunkt dieses Beitrags steht die These, daß Mädchen im Mathematik- und Physikunterricht nicht deswegen weniger erfolgreich sind, weil sie nicht „logisch denken“ können, sondern weil sie mathematische und physikalische Aufgaben mit unangemessenen Methoden zu lösen versuchen. Der Verfasser plädiert daher nachdrücklich für eine durchgreifende Unterrichtsreform und für eine schulische Lernkultur, in der nicht angepaßtes, sondern kreatives Verhalten honoriert wird.*

Marianne Horstkemper

**Fortsetzung der Koedukation Ja – aber nicht mit unangemessenen Argumenten!**

493

*Diese Replik stimmt mit Hagemeisters Kritik des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts durchaus überein und ist ebenfalls weit davon entfernt, die schulische Koedukation abschaffen zu wollen. Sie hält dem Autor aber vor, daß er wichtige Ergebnisse der geschlechtsspezifischen Sozialisationsforschung nicht zur Kenntnis genommen habe und seine Argumentation teilweise durch diskriminierende Vorurteile über das weibliche Lern- und Leistungsverhalten gekennzeichnet sei.*

Volker Hagemeister

**Anmerkungen zu der Replik von Marianne Horstkemper**

502

*Nachdem nun beide Seiten hinreichend Gelegenheit hatten, sich zu äußern, mag das geneigte Publikum entscheiden, wo (mehr oder weniger) die Wahrheit zu finden ist.*

Karl-Friedrich Wessel

**Über Realitäts- und Theorieverlust in der Erziehungswissenschaft der DDR**

505

*Im letzten Heft hat Gerhart Neuner, ehemaliger Präsident der Akademie der Pädagogischen Wissenschaften, über Positionen und Restriktionen in der Erziehungswissenschaft der DDR Rechenschaft abgelegt. Hier folgt eine kritische Erwiderung, die ebenfalls aus unmittelbarer Erfahrung mit dem Ostberliner Wissenschaftsbetrieb entstanden ist.*

Cordula Tollmien

**Eigendynamik und strukturelles Ungleichgewicht – das Wachstum des Bildungssystems**

514

*Eine Rezension von Hartmut Titzes Buch „Der Akademikerzyklus. Historische Untersuchungen über die Wiederkehr von Überfüllung und Mangel in akademischen Karrieren“.*

Neuerscheinungen

521

# Über das Versprechen der Didaktik, alle Menschen alles zu lehren

Ergänzungen zum Aufsatz von Klaus Riedel

---

## 1. Noch einmal: Problemstellung

Seit Comenius in der „Großen Didaktik“ die Kunst versprach, „alle Menschen alles zu lehren“, und Herbart über die „Verschiedenheit der Köpfe als das große Hindernis aller Schulbildung“ klagte, vernehmen wir mit der Verheißung zugleich den Zweifel: Die Reformpädagogik hat, insbesondere im Jenaplan Peter Petersens, die Unterrichtung heterogener Schülergruppen als einen zu leistenden Fortschritt der Didaktik angesehen. Die Ergebnisse waren ernüchternd, wenn die Wirklichkeit des Schulunterrichts zum Bewährungsfall erhoben wird. Die sogenannte „Integrationsbewegung“ – gemeint ist die gemeinsame Unterrichtung behinderter leistungsschwacher und nichtbehinderter leistungsstarker Schüler in allgemeinen Schulen – wiederbelebt eine jahrhundertealte Forderung. Die Hemmnisse, die ihrer Realisierung entgegenstehen, sind offenbar die gleichen, sieht man von dem jeweiligen historischen Umfeld ab.

Insofern ist es von Belang, die Bedingungen auszumachen, von denen die Differenzierung des Unterrichts abhängt. In der Reformbewegung, die den allgemeinen Schulen Aufgaben überantworten will, die bislang den Sonderschulen obliegen, spielt differenzierter Unterricht eine verhältnismäßig untergeordnete Rolle. Dies steht in deutlichem Gegensatz zur Empfehlung des Bildungsrats, der mit der erstmaligen schulpolitischen Proklamation des Schlagwortes Integration zugleich die Individualisierung des Unterrichts als ausschlaggebende Variable gemeinsamer Beschulung von Behinderten und Nichtbehinderten formuliert hatte (1973, 68 f.).

Das Defizit an schulorganisatorischer Planungshilfe und an didaktischen Vorschlägen kann vielfach interpretiert werden. Einmal ist es der Vorlauf der Theorie vor der Praxis, mit der die Wissenschaftler als Wortführer der Integration den Lehrern das bildungspolitische Programm vorgeben. Es waren zudem die Eltern, die als „Integrations-Antreiber vom Dienst“ (Mettke 1982) den Kultusbehörden die gemeinsame Unterrichtung in der Primarstufe als Fortführung integrativer Kindergärten geradezu abringen mußten. Dabei steht nicht die summative Evaluation eines besseren Unterrichts mit nachgewiesenen Chancen für eine dauerhafte Eingliederung von Behinderten in die Berufs- und Erwachsenenengesellschaft im Vordergrund, sondern die grundsätzliche politische Option für höhere „Gemeinsamkeit im Bildungswesen“ (Muth 1986).

Das gemeinsame Lernen angesichts – wie wir sehen werden – extrem leistungsunterschiedlicher Schüler bringt das Problem integrativen Unter-

richts auf den Punkt. Didaktische Differenzierung in bisher nicht gekanntem Ausmaß und methodische Zurüstung bis hin zu den Traumzielen eines adaptiven Unterrichts werden über die konkrete Umsetzung von Integrationsforderungen letztlich entscheiden. Es hilft da auch wenig eine Problemverschiebung in Richtung auf soziales Lernen: Wenn schon nicht eine leistungsmäßige Eingliederung leistungsschwacher Schüler in den allgemeinen Unterricht erreicht wird, so soll doch die soziale Akzeptanz von Behinderten im mainstream verbessert werden. Kein Geringerer als der Bundeselternrat hat sich von diesem Ausweg distanziert: „Integration darf nicht auf soziale Integration verkürzt werden. Sie umfaßt auch die Leistung und die Leistungsfeststellung“ (Protokoll der Sitzung des Bundeselternrats von 17.–19. Februar 1989). – Auf Rechtfertigungen des sozialen Lernens ist unter 4. zurückzukommen.

## **2. Zum Begriff der Integration**

Als theoretischer Rahmen für das Vorhaben didaktischer Differenzierung dient der Begriff der Integration, respektive des integrativen Unterrichts, bis hin zur Hypostasierung einer „Integrationspädagogik“. Und hier zeigt sich, daß beinahe alles unklar ist, ein vagabundierender Integrationsbegriff als Substitut für nahezu beliebige Ausfüllungen herhalten muß.

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland hat auf ihrer 110. Amtschefskonferenz versucht, eine grundsätzliche Klärung herbeizuführen. Sie unterscheidet „Integration als Weg“ (Organisationsform der gemeinsamen Unterrichtung Behinderter und Nichtbehinderter) von der „Integration als Ziel“ (das auf unterschiedlichen Wegen und in verschiedenen Organisationsformen erreicht werden kann; mithin auch in Sonderschulen) (vgl. Bleidick/Rumpler 1989, 331). Der saarländische Kultusminister, dessen Bundesland als erstes eine „Integrationsverordnung“ mit fünf institutionalisierten Integrationsstufen von der „Regelklasse“ bis zur Sonderschule erlassen hat, stellt demgemäß unmißverständlich fest: „Jede sonderpädagogische Förderung soll aus meiner Sicht ein Beitrag zur Integration sein, unabhängig davon, ob diese in einer Regelschule oder in einer Schule für Behinderte geschieht. Prinzipiell sind beide Wege gleichwertig“ (VBE 1989, 12.) Der Begriff einer Integrationspädagogik ist also nicht nur eine Tautologie. Er ist auch bildungspolitisch überflüssig, weil irreführend. (Auf das Argument der angeblichen Ineffizienz der bisherigen Integrationsleistung von Sonderschulen ist unter 5. einzugehen.)

Im internationalen Kontext steht der in der Bundesrepublik in den letzten Jahren aufgekommene Leitbegriff der schulischen Integration isoliert da. Das dürfte vorrangig daran liegen, daß die Hypothese, mit einer gemeinsamen Unterrichtung von behinderten und nichtbehinderten Schülern in allgemeinen Schulen werde auch eine verbesserte Eingliederung in die spätere Berufs- und Erwachsenenengesellschaft erreicht, nicht bestätigt und vermutlich auch nicht verifizierbar ist (Integration kann mit Eingliederung übersetzt werden). Es gibt genauso viele gegenteilige Belege. Der Begriff ist – international gesehen – eher aufgehoben im Gedanken der Normalisie-

rung, der auf das Dänische Fürsorgegesetz von 1959 zurückgeht: „Geistig Behinderte sollen ein Leben so normal wie möglich führen.“ Die weltweite Verbreitung des Normalisierungsgedankens, ausgehend von den skandinavischen und angelsächsischen Ländern, schließt die Spezialisierung gesundheitsfürsorgerischer und pädagogischer Hilfe in besonderen Institutionen ausdrücklich ein (Bleidick/Rath 1987, 85 f.). In der pragmatischen US-amerikanischen Schulgesetzgebung ist der Organisationsbegriff des „mainstreaming“ vorherrschend. In Italien – in Unkenntnis der tatsächlich differenzierten Schulverhältnisse oft als Vorbild einer „Integrationslösung“ hingestellt – wird „inserimento“ (normaler Zugang) bezeichnenderweise von der durch sie erst vorzubereitenden „integrazione“ unterschieden. Legitimen Anliegen von Bildung und Erziehung gegenüber bleibt der Begriff der Integration äußerlich. Vielmehr: er beschreibt einen institutionellen Rahmen für bestimmte pädagogische Zielsetzungen, zu deren Erreichung er weder eine notwendige noch eine hinreichende Bedingung darstellt. Reiser u. a. (1984, 289) haben in Auswertung eines „Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei Lern- und Verhaltensstörungen“ daraus die Konsequenz gezogen, ein wesentlich komplexeres Modell der Interaktionsprozesse zu entwickeln. In ihrer Differenzierung des Integrationsbegriffs unterscheiden sie drei Komplexitätsebenen, auf denen ein Kontinuum des sozialen Miteinanders zwischen den Polen Entfremdung versus Annäherung auszumachen ist: 1. geht es um die Frage, wie der einzelne Behinderte von der inneren Einstellung des Nichtbehinderten her angenommen wird; 2. wie ihm im Medium interpersoneller Beziehungen der Gruppe begegnet wird; 3. wie ihn die Institutionen behandeln, und erst hierbei taucht der institutionalisierte Integrationsbegriff auf (s. Abb. 1).

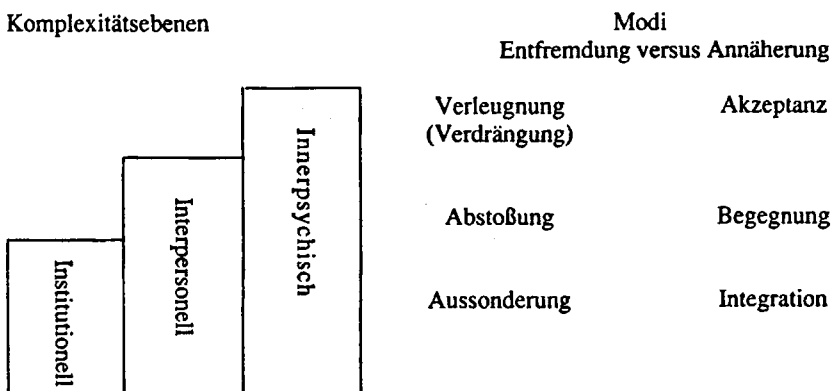


Abb. 1: Komplexitätsebenen des Integrationsbegriffs (Reiser u. a.)

### 3. Der zu integrierende Personenkreis

Eine zweite Klarstellung nach der kritischen Differenzierung des Integrationsbegriffs – und vermutlich die wesentliche Voraussetzung, sich über die praktischen Möglichkeiten integrativen Unterrichts ein zulängliches Bild zu verschaffen – ist die Beantwortung der Frage, um welche Klientel es sich denn nun eigentlich handelt. Hier stößt man auf eine Reihe von pauschalen

Vorannahmen, unnötigen Mißverständnissen und grotesken Desinformationen, die es – schon fast anmaßend gesagt – nahelegen, gleichsam Ordnung in die Integrationsdebatte zu bringen.

Zunächst geht es generell nicht um die schulische Integration behinderter Kinder und Jugendlicher. Die schulpolitisch sich als wertkonservativ verstehenden Länder Bayern und Baden-Württemberg beispielsweise legen in ihren entsprechenden Presseverlautbarungen größten Wert auf die Feststellung, daß in etwa die Hälfte aller sehbehinderten, schwerhörigen, körperbehinderten und sprachbehinderten Schüler in allgemeinen Schulen unterrichtet wird, „integriert“ ist. Das ist in der Geschichte der Sonderpädagogik immer schon so gewesen, und die Historie des subsidiären Sonderschulwesens liest sich durchaus als ein 170jähriges vergebliches Bemühen, diese „Verallgemeinerungsbewegung“ auszuweiten (Bleidick 1988, 48 f.). Die veränderte Aufgabenstellung besteht in der gemeinsamen Unterrichtung von Schülern, die infolge ihrer Behinderung in allgemeinen Schulen nicht hinreichend gefördert werden und nach bisheriger Diktion für „sonderschulbedürftig“ erklärt werden, zusammen mit Schülern der allgemeinen Schule. So definiert die immer noch geltende Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens der Kultusministerkonferenz in bezug auf Lernbehinderte: „Die Schule für Lernbehinderte nimmt Kinder und Jugendliche auf, die wegen ihrer Lern- und Leistungsbehinderungen in Grund- und Hauptschule nicht hinreichend gefördert werden können“ (Ständige Konferenz der Kultusminister 1972, 31); in bezug auf Schwerhörige analog: „ . . . die infolge ihrer Schwerhörigkeit dem Unterricht in der allgemeinen Schule nicht folgen können “ (ebenda, 32). Die Population der zieldifferent zu unterrichtenden Schüler – das Ziel ihres Schulbesuchs ist nicht der Bildungsabschluß der allgemeinen Schule: Hauptschule, Realschule, Gymnasium – macht in etwa 2/3 der im weiten Sinne (nach Schulrecht, Bundessozialhilfegesetz und Schwerbehindertengesetz) als behindert klassifizierten Kinder und Jugendlichen aus: Lernbehinderte, Geistigbehinderte, mehrfach behinderte Seh- und Hörgeschädigte und Körperbehinderte.

Der pädagogische Begriff der Behinderung ist also relational, von der Leistungsfähigkeit des Schulsystems und der Toleranzbreite für Abweichungen von der Regel des zu erwartenden Schulabschlusses abhängig. Der Vorwurf einer „defektorientierten Sonderpädagogik“ wäre nur dann konstruktiv, wenn er für eine Revision des medizinischen Modells einer schicksalhaften Behinderung und für die Kontrolle von sozialen Zuschreibungsprozessen stünde. Er ist kontraproduktiv, wenn er übersieht, daß behinderungsspezifische Förderung unerlässlich ist – gemeinhin sollte der Blinde Blindenschrift lernen. Und es ist weiterhin die Frage, ob es etwas für die Akzeptanz von leistungsschwachen Schülern bringt, wenn nicht das Bezugssystem von Leistungserwartungen der Schule insgesamt verändert werden kann (s. u. 6.).

Didaktische Differenzierung bedeutet deshalb in den neuen Lerngruppen integrativen Unterrichts zweierlei: (1) individualisiertes Lernen angesichts extrem heterogener Schülerschaft mit oftmals weit auseinanderliegenden

Lernvoraussetzungen, indem etwa das geistigbehinderte Kind, das unter Umständen nie lesen lernen und den Zehnerübergang verstehen wird, neben einem künftigen Gymnasiasten sitzt; (2) die Beachtung der intervenierenden Variable von Behinderung, die Lernvorgänge in entscheidender Weise verändert, etwa wenn Blindenhilfsmittel zur Veranschaulichung sonst visuell zugänglicher Lehrinhalte eingesetzt werden müssen, Gebärdensprache die einem hörenden Schüler in der Regel nicht zugängliche nonverbale Grammatik vermittelt, einem Kinde mit autistischen Verhaltensweisen Kommunikationsbrücken in langjähriger, geduldiger Einzeltherapie zu bauen sind.

Eine derartige Häufung von Schwierigkeiten muß nicht den pädagogischen Alltag der Integrationsklassen ausmachen. Immerhin sind damit Kinder beschrieben, die in Sonderschulen deshalb unterrichtet werden, weil die allgemeine Schule bisher nicht in der Lage war, sie zureichend zu fördern. Man macht es sich zu leicht, wenn man pauschal von der Integration behinderter Schüler spricht und dabei in erster Linie an lernbehinderte und verhaltensgestörte Kinder denkt (die in Schulversuchen gemeinsamen Lernens aus mehreren soziologischen Gründen unterrepräsentiert sind). Die Variablenkomplexion entsteht durch die *differentia specifica*: Es gibt keine Behinderten, sondern nur ganz verschiedene Gruppen von Geschädigten mit einem jeweils unterschiedlichen Förderbedarf. In der Integrationsdiskussion spielt deshalb die Warnung vor der selektiven Integration, der Restschulproblematik, mit der nicht integrationsfähige Schüler in den Sonderschulen verbleiben, eine erhebliche Rolle.

#### **4. Überprüfungen sozialen Lernens**

Es liegt auf der Hand, angesichts der erheblichen Probleme mit der leistungsmäßigen Integration eine Rückzugsposition einzunehmen. Gegenüber dem herkömmlichen Leistungsziel der Schule – Vermittlung von Schulleistungen als Kenntnisse und Fertigkeiten – wird das Lernziel der sozialen Integration und das Erziehungsmittel des sozialen Lernens zunehmend an Bedeutung gewinnen. Die Integrationsbewegung partizipiert vom verbreiteten Unbehagen an der verwalteten Schule: Lebensferne, Verkopfung, rigide Leistungsbetonung, soziale Selektion, Schulangst und Schulstreß sind ihre Anklagepunkte, die den Alternativschulen eine beträchtliche Nachfrage beschert haben. Behinderte Schüler können in der Regel nicht die Leistungen der nichtbehinderten Schüler erreichen; Lernbehinderung und geistige Behinderung schließen schulrechtlich den Besuch einer weiterführenden Schule aus, weil der Hauptschulabschluß nicht erlangt wird. Wenn somit das Lernziel soziale Integration gleichberechtigt neben dem Leistungsziel formuliert wird, dann erhält es den Charakter einer Rechtfertigung: wenn nicht gleichhohe Schulleistungen, dann zumindest soziales Lernen.

Da Leistungsorientierung ein Element der Berufs- und Arbeitsgesellschaft ist, folgt die Schule hierin dem gesellschaftlichen Überbau. In den Erwartungen der Eltern muß sich das Spannungsverhältnis von Leistung und Integration widerspiegeln. Wocken (1987 a, 196–197) hat das an Befragun-

gen verifiziert: „Integrationsorientierte und leistungsorientierte Eltern befürchten je auf ihre Art, daß das eine Ziel immer nur zu Lasten und auf Kosten des jeweils anderen Ziels zu erreichen sei . . . Die Eltern behinderter Kinder sind weniger leistungsorientiert, in der Regel engagierter und von einem größeren Integrationsoptimismus beseelt.“

Nun sind weder die Begriffe „soziale Integration“ noch „soziales Lernen“ einigermaßen klar umrissen. Ihre Verständnisweite ist beträchtlich (Rauschenberger 1985). Es gibt nur wenige gelungene Versuche, aus den divergenten pädagogischen und soziologischen Überlegungen praktische Folgerungen für den Unterricht abzuleiten (etwa: Hielscher 1987). Infolgedessen kommt es darauf an, soziale Integration und soziales Lernen als theoretisches Konstrukt festzulegen. Wenn dies nicht geschieht, werden Abstrusitäten sichtbar.

Soziales Lernen ist per definitionem gemeinsames Lernen. Dies wird sogar als „gemeinsamer Gegenstand“ bei Spielen und Lernen (auf jeweiligem Entwicklungsniveau) begriffen (Feuser 1982, 88). Die praktische Verwirklichung dieses Postulats mit vollständiger Abkehr vom Prinzip der homogenen Leistungsgruppe sieht so aus: Die Schüler der Grundschulklasse erarbeiten mathematische Mengenbegriffe, das geistigbehinderte Kind malt dagegen Mengenkringel aus (Schmeichel 1983, 547, im Bericht über eine italienische Schule in Meran). Das sachunterrichtliche Thema „Müll“ umfaßt die Betätigungsformen „Plastik-Sack-packen“ und zugleich „chemisch-ökologische Analyse“ (Feuser 1987, 103 f.). Natürlich kann ein gemeinsamer Arbeitsgegenstand so formuliert werden, daß sowohl der Mediziner, der eine komplizierte Operation ausführt, als auch der Reinigungstrupp, der nachher saubermacht, am gleichen Inhalt tätig sind. Es ist dies eine Frage des sinnentleerten und ausgeweiteten Oberbegriffs. Unterrichtspraktisch und lernzielkontrolliert ist das Krampf. „Gemeinsamer Lerngegenstand“ ist eine Leerformel geworden. Die Beispiele ließen sich beliebig vermehren, wenn an das Lernen von Sehgeschädigten, von Hörgeschädigten, von Verhaltensgestörten, von Lernbehinderten gedacht wird. Wocken spricht zurückhaltender von „gemeinsamen Lernsituationen“ (1987 c, 118).

Insofern verlangt „soziales Lernen“ eine theoretische Kategorie. Es kann nicht Enthebungsmittel im Sinne verschwommener Vorstellungen sein. Soziale Integration und soziale Eingliederung hängen zweifelsohne mit subjektivem Wohlbefinden des „Integrierten“, mit persönlicher Zufriedenheit zusammen. Wocken hat, in Anlehnung an die Wohlfahrtstypen von Zapf, die Paradoxie im Vierfelderschema von „Zufriedenheitsparadox“ und „Unzufriedenheitsdilemma“ verdeutlicht (1987 b, 207; s. Tab. 2).

| objektive Förderbedingungen | Subjektives Wohlbefinden |                         |
|-----------------------------|--------------------------|-------------------------|
|                             | hoch                     | niedrig                 |
| Regelschule                 | Integration              | Unzufriedenheitsdilemma |
| Sonderschule                | Zufriedenheitsparadox    | Deprivation             |

Tab. 2: Qualitätstypen behindertenpädagogischer Förderung (Wocken)

Sonderschüler können sich im Schonraum der Sonderschule subjektiv wohlfühlen (und dies wäre ein Maß für Integration), bei objektiver Deprivation. Das Dilemma eines behinderten Schülers in der Integrationsklasse kann das eines unzufriedenen Privilegierten sein, objektiv als schulorganisatorische Integration, subjektiv als Vereinsamung verbucht.

## 5. Das Effizienzkriterium

Für die bildungspolitische Begründung integrativer Beschulung von Behinderten in allgemeinen Schulen spielt die angeblich nachgewiesene fehlende Effizienz des Sonderschulbesuchs eine beträchtliche Rolle. Hierzu ist deutlich zu sagen, daß es keinerlei empirische Untersuchungen gibt, die zwingende schulpolitische Schlußfolgerungen nahelegen würden. Dies entspricht im übrigen den Ergebnissen der Schulbegleitforschung, etwa in bezug auf Gesamtschule versus gegliedertes Schulsystem.

Es wird mitunter behauptet, daß der Erfolg der Sonderbeschulung hinter den Erwartungen zurückgeblieben sei. Nur: Was sind realistische Erwartungen? An welchen Maßstäben sollen die Resultate gemessen werden? Planen wir für die Schule oder für das Leben? Welchen Gewinn hat das geistigbehinderte Kind, das in einer Integrationsklasse höhere soziale Akzeptanz erfährt, wenn der verbleibende Ort seiner gesellschaftlichen Eingliederung im Erwachsenenleben die Werkstatt für Behinderte ist? Cloerkes (1985) hat in einer Übersicht über differenzierte Forschungsergebnisse deutlich gemacht, daß soziale Integration keineswegs durch langjähriges räumliches Beieinander gewährleistet ist. Gesellschaftliche Rahmenbedingungen, Einstellungen der Bevölkerung und vieles andere mehr befinden über die Isolation oder die Teilhabe von Behinderten. Es darf nicht vergessen werden, daß ein entscheidender Schritt zur Überwindung der Randstellung von weniger leistungsfähigen Behinderten in unserer Gesellschaft durch die Anerkennung ihres Bildungsrechts und die Schaffung von speziellen Institutionen für ihre pädagogische Förderung erfolgte – ein Vorgang, der etwa in bezug auf Geistigbehinderte in Deutschland eine Errungenschaft der letzten zwei Jahrzehnte ist und in den Ländern der ehemaligen DDR erst noch nachgeholt werden muß.

Neben der strittigen Frage des Meßkriteriums – Leistung gegen soziale Integration – dürfte es außer Frage stehen, daß die Variablen effizienten oder weniger erfolgreichen Schulbesuchs nicht hinreichend zu kontrollieren sind. Kontrollgruppen für Sonderschuleinweisung gibt es nicht, und der Versuch

eines ex post-Vergleichs „aufgenommener“ und „abgelehnter Überweisungsfälle“ selektiert zwangsläufig zuungunsten der Sonderschüler (Merz 1982). Seine Resultate sind empirisch Artefakte. Erhebungen, die mit viel Aufwand und unter halbwegs gesicherten Kontrollbedingungen zustande gekommen sind, bringen ein überraschendes Ergebnis zutage: Lernbehinderte werden in leistungsheterogenen Klassen der allgemeinen Schule eher besser gefördert als in leistungshomogenen Sonderklassen. Sie haben jedoch einen ungünstigeren soziometrischen Status und ein tieferes Begabungskonzept (Haeberlin u. a. 1990). Aber auch diese Quintessenz ist nur von begrenztem Wert; sie sagt wenig darüber aus, wie die Integration bei anderen heterogenen Lerngruppen wirkt. Bekanntlich lassen sich Signifikanzen und Korrelationen leicht durch eine Veränderung der Streuung vergrößern. Lernbehinderte bilden zumal mit schwächeren Hauptschülern eher schon fast eine homogene Leistungsgruppe. Die Messung von Schulleistung und sozialer Erwünschtheit gelangt schnell zu anderen Resultaten, wenn die Heterogenität bis zu Geistigbehinderten hin erweitert wird und die Faktorenkomplexion bei Seh-, Hör- und Sprachschädigungen hinzukommt. Darum verwendet die Integrationsbewegung im Wissen um die begrenzte Aussagekraft einer erfahrungswissenschaftlichen Begründung längst die Figur der normativen Rechtfertigung. Das Votum für gemeinsame Unterbringung behinderter und nichtbehinderter Schüler in allgemeinen Schulen ist – ebenso wie das Plädoyer für ein gegliedertes Schulwesen – eine bildungspolitische Grundentscheidung. Schulversuche und Bewährungskontrollen haben dann die Funktion, die Bedingungen zu klären, unter denen ein politisch gewolltes Ziel realisierbar ist oder nicht (Schüler-Lehrer-Relation, Curricula, Arbeitsmittel, Lehrerausbildung, Elternunterstützung, räumliche Voraussetzungen). Sie obliegen nicht dem Erfolgswang, Integration „wissenschaftlich begründen“ zu müssen (Klein u. a. 1987, 292). Die Schilderungen integrativen Unterrichts stehen selbstkonfirmativ für sich. Sie beschreiben gelungene Verläufe – wie es geht. Wenn dieses Verfahren für wissenschaftstheoretisch probat gehalten werden mag, dann müssen immerhin drei Einwände in Rechnung gestellt werden: (1) Die Verallgemeinerbarkeit ist gering und taugt nicht für administrative Planungsempfehlungen, die sich fälschlich mit dem Signet von Wissenschaftlichkeit schmücken. (2) Die Legitimation gilt auch vice versa für guten Unterricht in Sonderschulen. (3) Sprachliche Subversionen, wie die Inanspruchnahme der Vokabel „human“, die Distanzierung von angeblicher „Ausgrenzung“ (die mit einer Spezialisierung des pädagogischen Auftrags verwechselt wird) und dergleichen mehr tragen nicht zur sachlichen Klärung bei.

## **6. Bildungspolitik, Schulrecht und Schulorganisation**

Vor dem Hintergrund der bisherigen Erörterung ist es interessant zu wissen, welche statistische Dimension das Problem integrativen Unterrichts bis jetzt hat und haben müßte, wenn es denn flächendeckend zu besorgen wäre. Auch dort, wo die Reform der sonderpädagogischen Förderung schon vor eineinhalb Jahrzehnten mit den ersten integrativen Schulversuchen begann (Berlin, Hamburg, Saarland), liegt die Zahl der zieldifferent unterrichteten

behinderten Schüler in allgemeinen Schulen unter einem Zehntel (Hamburg 3 %, Saarland 6,7 %). Das Gros der als schulisch behindert klassifizierten Kinder und Jugendlichen befindet sich in Sonderschulen. Die Aufmerksamkeit, die Integrationsversuche in der Öffentlichkeit und auch in der allgemeinpädagogischen Fachdiskussion haben, entspricht nicht dem, was in den Schulen tatsächlich anzutreffen und in Hochrechnung der Entwicklung zu erwarten ist (Kanter 1991, 94).

Die Reform selbst endet aus zwingenden schulrechtlichen Gründen mit der Grundschule. Eine schulische Integration auf der Sekundarstufe ist auf Dauer – über die Ausnahmeregelungen von Modellversuchen hinausgehend – nur in Gesamtschulen möglich. Ansonsten würde der Gleichheitsgrundsatz im Bildungswesen verletzt, weil dem leistungsversagenden Hauptschüler ja auch der Bildungsweg des Gymnasiums verwehrt wird (zu den schulgesetzlichen Konsequenzen vgl. Muth 1986, 125).

Die eigentliche gesellschaftliche Trennung liegt nicht zwischen behinderten und nichtbehinderten Schülern, als vielmehr zwischen den Statusgruppen der bildungserfolgreichen Schüler der weiterführenden Schulen und der Restgruppe der von den Chancen des Arbeitsmarktes weitgehend abgeschnittenen Absolventen von Hauptschulen und Sonderschulen. Wer Integration als sozialpolitische Maxime für die Gleichstellung von gesellschaftlich benachteiligten Gruppen will, kann die Isolierung der Hauptschule als verkappter Sonderschule nicht ignorieren, sondern muß bestrebt sein, den „Ausbruch aus dem Bildungskeller“ (Hiller 1987) für die unteren Statusgruppen der Hauptschüler, der Ausländer und der weniger leistungsfähigen Behinderten insgesamt sicherzustellen. Eine auf schulorganisatorische Fragen verkürzte Integrationsdebatte wird zweifelsohne dadurch genährt, daß aus der Hypothese: das gemeinsame Lernen in der Schule verbessere auch die Chancen der späteren Eingliederung in die Erwachsenengesellschaft, bislang keine empirischen Gewißheiten abgeleitet werden können. Zum anderen legt sie aber die Schwächen einer politischen Argumentation bloß, die „in erster Linie (eine) bürokratische Antwort auf die Integrationsforderung“ parat hat (Haeberlin 1991, 167–168).

Wer dies beklagen mag und die Utopie einer gleichberechtigten Bildung aller auf verschiedenen Leistungsstufen dagegensetzt, sollte sich allerdings einiger bildungsorganisatorischer Gesetzmäßigkeiten bewußt sein. Systemtheoretisch analysiert, hat das Sonderschulwesen eine Allokationsfunktion für den schulexternen Bereich des wirtschaftlichen Systems, und dies ist zugleich seine Integrationsfunktion, die mittels Qualifizierung und Auslese erfolgt (Fend 1976, 67). Luhmann/Schorr haben den binären Schematismus unseres Bildungswesens als unausweichlich herausgestellt. Es bringt nun mal gute und schlechte Schüler hervor: „Ohne Selektion können pädagogische Kriterien nicht realisiert werden“ (Luhmann/Schorr 1979, 11). Eine Idee der Gleichheit liefert noch keine zureichende Rechtfertigung für eine integrative Bildungsorganisation. Soziale Gerechtigkeit und Gerechtigkeit in der Verteilung von Bildungschancen sind dem Gleichheits- und Freiheitspostulat parallellaufende Legitimationsfiguren. Die logische Ordnung der konträren Grundforderungen ist einfach: Integration folgt dem Prinzip der

„egalisierenden Gerechtigkeit“, besondere Förderung der „unterscheidenden Gerechtigkeit“ (Flitner 1985, 2).

Da das selektierende Leistungsprinzip der Gesellschaft dem Schulsystem seine immanente Leistungsideologie vorgibt, ist Ungerechtigkeit gegenüber Leistungsversagen und sozialer Benachteiligung strukturell eingebaut. Unterscheidende Gerechtigkeit mindert die Nachteile; egalisierende Gerechtigkeit leugnet sie im utopischen Vorschuß. Deshalb kann man von einem Scheitern der Versuche sprechen, grundsätzlich eine „systemkonforme Bildungsorganisation für schwachbefähigte Kinder“ schaffen zu wollen (Kanter 1990). Das ist alles in allem nicht wünschenswert, aber es ist so. Sonderpädagogik ist ohne Zweifel eine Kontingenzformel von Pädagogik; aber „Integrationspädagogik“ ist es nicht minder.

## **7. Von den Möglichkeiten didaktischer Differenzierung**

Die Lösungsformen leistungsdifferenzierenden Unterrichts sind im Prinzip seit der Reformpädagogik bekannt. Die Schwierigkeit besteht in der Umsetzung des als richtig Erkannten. Erfolgsberichte einer Unterrichtung heterogener Lerngruppen liegen – was die regelhafte Verbreitung im schulischen Alltag angeht – vornehmlich aus Gesamtschulen vor. Sie sind deshalb nur bedingt auf die hier in Rede stehenden Aufgaben der Förderung behinderter Schüler übertragbar, weil (wie unter 3. gezeigt) die Leistungsstreuung wesentlich größer sein würde und die erschwerende Variable behinderten Lernens hinzukäme. Modellversuche zeigen die Gangbarkeit dieses Weges ebenfalls auf. Aber sie laufen meist unter eminent günstigen Ausnahmbedingungen ab. Das Kooperationsproblem innerhalb des pädagogischen Personals hat sich schon jetzt als wesentliche Variable herausgestellt (Kreie 1985).

Das Curriculum stellt bei variabler Unterrichtsorganisation und individuell angepaßten Lehrgegenständen ein weiteres Schlüsselproblem dar. Es gibt dafür zwei Lösungswege: (1) Die Schüler lernen nach dem Curriculum, das ihrem schulrechtlich definierten Status und dem zu erwartenden Bildungsabschluß entspricht. Geistigbehinderte werden also nach dem Lehrplan der Schule für Geistigbehinderte unterrichtet, neben Hauptschülern usw. Das ist faute de mieux die Praxis der meisten Integrationsklassen. Es entspricht naturgemäß nicht dem Ideal des gemeinsamen Lernens am gemeinsamen Lerninhalt. Darum wird eine andere Form verlangt: (2) Die Schüler lernen im gemeinsamen Curriculum mit individualisiertem Lernplan. Für diese Konstruktion eines mehrfach gestuften Fundamentums und Additums gibt es kaum Vorbilder. Die Praxisberichte dazu sind, wie unter 4. gezeigt wurde, nicht überzeugend.

In dem Zusammenhang ist es pikant darauf hinzuweisen, daß die gesamt-schulartige Organisation von großen Sonderschulen seit jeher mit dem Problem befaßt ist. So gibt es Blinden- und Sehbehindertenschulen mit Lerngruppen für Geistigbehinderte und Lernbehinderte bis hin zum Real-schulzug und zur Handelsschulabteilung. Dort, wo äußere Differenzierung in Anbetracht kleiner Schülerzahlen nicht machbar ist, führt die Aufteilung der Lehre organisatorisch zwangsläufig zu Formen der inneren Differenzie-

rung. Viele Klassen der Schule für Körperbehinderte sind in einer ähnlichen Lage. Am weitesten ist die curriculare Differenzierung in Schulen für Lernbehinderte vorangetrieben, wo die Heterogenität der Schülerschaft entsprechende Bemühungen gezeitigt hat (Nestle 1980; Baudisch 1985). Wo die allgemeine Didaktik zur Gestaltung ziel- und inhaltsdifferenzierenden Unterrichts Anregungen sucht, ist sie gut beraten, sich die Praxis von Sonderschulen anzusehen.

Die Forderung nach schüleraktivem Unterricht mit eigenständigen Lösungsaufgaben verrät – wenn dies auf verschiedene Gruppen von behinderten Schülern angewendet wird – ein optimistisches Bild von der kognitiven Intentionalität. Ein bedürfnisgesteuertes Lernen und eine lebensweltliche Orientierung des Bildungsprozesses kommen, etwa im Projektunterricht, nur dann zum Erfolg, wenn sie mit wachem Interesse, gedanklicher Überschau, Fähigkeit zum Transfer und zur Verknüpfung von Lebensbezügen einhergehen. Es steht völlig außer Frage, daß dies ein Programm für eine gute Didaktik ist. Aber es muß sich auf der anderen Seite immer vor Augen führen, mit welchen Erschwerungen der mühevollen Lernprozeß bei erheblichen Beeinträchtigungen des Seh-, Hör-, Sprach- und Denkvermögens einhergeht, wieviel anschauliche Darbietung, Wiederholungsraten, Lernunterstützung, Ermutigung mißerfolgsorientierter Lernerfahrung und Eingehen auf sehr spezifische Verhaltensweisen bei Schwerhörigen, Spastikern und verhaltensbelasteten Kindern vonnöten sind. Es macht durchaus Sinn, hierbei eine am idyllischen Gemeinschaftsideal vergangener ländlicher Siedlungsformen orientierte Kleingruppen-Lernkultur zu beschwören, auch wenn sie nicht mit großstädtischen Lebensformen vermittelt scheint. Hier schließt sich, bemerkenswerterweise, der Kreis der Argumentation, der Anschluß an das gelungene Lernen im Schonraum der Sonderschule findet (Neulinger 1986).

## **8. Statt eines Schlußwortes**

Das von Riedel geforderte gemeinsame Lernen bei differenzierenden Lernanforderungen ist allemal ein löbliches Ziel, und dieses Anliegen ist deshalb nicht falsch, weil es seit 350 Jahren uneingelöst sein dürfte. Darum erscheint es nicht unangebracht, noch einmal Comenius zu zitieren, wenn er der Didaktik die Kunst, alle Menschen alles zu lehren, auferlegt. Und die Aussichten der Realisierung und die Kritik werden dazu mitgeliefert (zit. nach Ausgabe 1954, 11): „Wahrlich große und dringend wünschbare Dinge also werden hier versprochen. Das wird manchem eher als schöner Traum denn als Darlegung einer zuverlässigen Angelegenheit erscheinen, wie sich leicht voraussehen läßt. Halte jedoch dein Urteil zurück, wer immer du bist, bis du der Sache auf den Grund gekommen; dann steht es dir frei, dein Urteil zu bilden und überall kundzutun. Denn ich kann nicht wünschen noch erstreben, jemanden durch unsere Überredung zu verleiten, einer halbgeprüften Sache seine Zustimmung zu geben. Vielmehr bitte, ermahne und beschwöre ich dringend jeden, der sich damit auseinandersetzt, seine eigenen, wohlgeschärften Sinne mitzubringen und sich durch keinerlei bloßes Gerede umgarnen zu lassen.“

## Literatur

- Baudisch, W.: Differenzierung im Hilfsschulunterricht. Berlin 1985.
- Bleidick, U.: Betrifft Integration: behinderte Schüler in allgemeinen Schulen. Konzepte der Integration: Darstellung und Ideologiekritik. Berlin 1988.
- Bleidick, U.: Kontingenzformeln in der Behindertenpädagogik. In: Düe, W./Pluhar, Ch. (Hrsg.): Selbstbestimmung und Offenheit. Zugang zu einer zeitgenössischen Sehgeschädigtenpädagogik. Festschrift für Waldtraut Rath zum 60. Geburtstag. Hamburg 1990, 42–60.
- Bleidick, U./Rath, W.: Bedingungen für die Entwicklung und die Weiterentwicklung der pädagogischen Förderung Behinderter im internationalen Vergleich. In: Klauer, K. J./Mitter, W. (Hrsg.): Vergleichende Sonderpädagogik (Handbuch der Sonderpädagogik, Band 11). Berlin 1987, 48–98.
- Bleidick, U./Rumpler, F.: Zum Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Vorstellungen der Kultusministerkonferenz zur Zukunft der sonderpädagogischen Förderung. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 40 (1989) 328–340.
- Cloerkes, G.: Einstellung und Verhalten gegenüber Behinderten. Eine Bestandsaufnahme der Ergebnisse internationaler Forschung. Berlin 1985.
- Comenius, Johann Amos: Große Didaktik. In neuer Übersetzung herausgegeben von Andreas Flitner. Düsseldorf/München 1954.
- Deutscher Bildungsrat, Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Bonn 1973.
- Fend, H.: Gesellschaftliche Bedingungen schulischer Sozialisation. Soziologie der Schule I. Weinheim 1976.
- Feuser, G.: Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Vierteljahresschrift Behindertenpädagogik 21 (1982) 86–105.
- Feuser, G.: Soziale Integration. In: Bundesvereinigung Lebenshilfe e. V. (Hrsg.): Bericht: Gemeinsames Leben und Lernen geistig behinderter und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher im Schulalter. Symposium vom 11. bis 13. 12. 1986. Marburg 1987, 99–106.
- Flitner, A.: Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 1–26.
- Haeblerlin, U.: Die Integration von leistungsschwachen Schülern. Ein Überblick über empirische Forschungsergebnisse zu Wirkungen von Regelklassen, Integrationsklassen und Sonderklassen auf „Lernbehinderte“. In: Zeitschrift für Pädagogik 37 (1991) 167–189.
- Haeblerlin, U./Bless, G./Moser, U./Klaghofer, R.: Die Integration von Lernbehinderten. Versuche, Theorien, Forschungen, Enttäuschungen, Hoffnungen. Bern 1990.
- Hielscher, H. (Hrsg.): Du und ich – ihr und wir. Konkrete Arbeitshilfen für die soziale Erziehung. Heinsberg 1987.
- Hiller, G. G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen. Langenau-Ulm 1989.
- Kanter, G. O.: Zum Scheitern der Versuche, eine systemkonforme Bildungsorganisation für „schwachbefähigte Kinder“ schaffen zu wollen. In: Ellger-Rüttgardt, S. (Hrsg.): Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte. München 1990, 160–171.

- Kanter, G. O.: Kennzeichnungen der aktuellen Situation des Bildungswesens und Zukunftsperspektiven der Behindertenpädagogik. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 42 (1991) 92–103.
- Klein, G./Kreie, G./Kron, M./Reiser, H.: Integrative Prozesse in Kindergarten-  
gruppen. Über die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten  
Kindern. München 1987.
- Kreie, G.: Integrative Kooperation. Über die Zusammenarbeit von Sonderschulleh-  
rer und Gundschullehrer. Weinheim 1985.
- Luhmann, N./Schorr, K.-E.: Reflexionsprobleme im Erziehungssystem. Stuttgart  
1979.
- Merz, K.: Kinder mit Schulschwierigkeiten. Empirische Untersuchungen an Grund-  
und Sonderschulen. Weinheim 1982.
- Mettke, J. R.: Eltern als Integrations-Antreiber vom Dienst. In: Muth, J. u. a.:  
Behinderte in allgemeinen Schulen. Essen 1982, 31–41.
- Muth, J.: Integration von Behinderten. Über die Gemeinsamkeit im Bildungswesen.  
Essen 1986.
- Nestle, W.: Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte. In: Baier, H./  
Klein, G. (Hrsg.): Die Schule für Lernbehinderte. Organisatorische Fragen  
pädagogisch gesehen. Berlin 1980, 161–190.
- Neulinger, K. U.: Macht mehr aus der Sonderschule! Bemerkungen zum pädagogi-  
schen Defizit an Lernbehindertenschulen. Weinheim 1986.
- Rauschenberger, H.: Soziales Lernen – Nutzen und Nachteil eines mehrdeutigen  
Ausdrucks. In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 301–320.
- Reiser, H./Gutberlet, M./Klein, G./Kreie, G./Kron, M.: Sonderschullehrer in  
Grundschulen. Ergebnisse eines Schulversuchs zur integrativen Betreuung bei  
Lern- und Verhaltensstörungen. Weinheim 1984.
- Schmeichel, M.: Schulische Integration Behinderter in kooperativen Klassen.  
Bericht über einen Schulversuch in Meran. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 34  
(1983) 545–550.
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutsch-  
land: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens. Nienburg 1972.
- VBE Verband Bildung und Erziehung: Beiträge zum Thema: „Sonderpädagogische  
Förderung und Elternrecht“ – verfassungs-, schul- und rehabilitationsrechtliche  
Aspekte. Dokumentation der 2. Fachtagung des Referates Behindertenpädagogik  
im Verband Bildung und Erziehung vom 22. – 24. November 1988 in  
Saarbrücken. Bonn 1989.
- Wocken, H./Antor, G. (Hrsg.): Integrationsklassen in Hamburg. Erfahrungen,  
Untersuchungen, Anregungen. Solms-Oberbiel 1987.
- Wocken, H.: Eltern und schulische Integration. In: Wocken/Antor 1987 a, 125–202.
- Wocken, H.: Soziale Integration behinderter Kinder. In: Wocken/Antor 1987 b,  
203–275.
- Wocken, H.: Kriterien zur Auswahl von Schülern. In: Bundesvereinigung Lebens-  
hilfe e. V. (Hrsg.): Bericht: Gemeinsames Leben und Lernen geistig behinderter  
und nicht behinderter Kinder und Jugendlicher im Schulalter. Symposium vom 11.  
bis 13. 12. 1986. Marburg 1987 c, 9–15.

*Ulrich Bleidick*, geb. 1930, Dr. Dr. h. c., Professor am Institut für Behindertenpädagogik der Universität Hamburg.

Anschrift: Kornblumenweg 49, 2105 Seevetal 2