pedocs
Open Access Erziehungswissenschaften

DIPF

Riedel, Klaus

Gemeinsam lernen bei differenzierten Lernanforderungen. Integrationspädagogik als Herausforderung der Didaktik

Die Deutsche Schule 83 (1991) 4, S. 444-460

Quellenangabe/ Reference:
Riedel, Klaus: Gemeinsam lernen bei differenzierten Lernanforderungen. Integrationspädagogik als Herausforderung der Didaktik - In: Die Deutsche Schule 83 (1991) 4, S. 444-460 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-324680 - DOI: 10.25656/01:32468

https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-324680
https://doi.org/10.25656/01:32468

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

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.

Anna-Katharina Szagun
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 vorzustoßen.

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 „lobliches 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

Klaus Riedel

Gemeinsam lernen bei differenzierten Lernanforderungen

Integrationspädagogik als Herausforderung der Didaktik

1. Problemstellung

Es mag durchaus als sträfliche Preisgabe in Jahrzehnten durchgesetzter Errungenschaften erscheinen, sinnesgeschädigte, sprach-, körper-, lern- und geistigbehinderte sowie verhaltensgestörte Schülerinnen und Schüler wieder dem Leistungs- und Konkurrenzdruck des Schulalltags in den sogen. Regelschulen auszusetzten, die institutionelle Gewährleistung einer behindertenspezifischen Förderung aufzugeben und die arbeitsteilige Spezialisierung des Lehrerberufs mit dem Verzicht auf Sonderschulen in einer Sackgasse enden zu lassen. Doch wie ist dieser mit den ersten Blinden- und Gehörlosenschulen vor 200 Jahren beginnende und im expansiven Ausbau eines differenzierten Sonderschulwesens in den 60er bis 80er Jahren unseres Jahrhunderts einem Höhepunkt zustrebende Fortschritt zu beurteilen, wenn die gutgemeinte Separierung für die Sonderschüler einen Schritt in die gesellschaftliche Isolation bedeutet, der Sonderschulbesuch Etikettierungen und Stigmatisierungen zur Folge hat, mit dem wachsenden Angebot an Sonderschulen die Anzahl sonderschulbedürftig eingeschätzter Schüler steigt und auch der Erfolg behindertenspezifischer Sonderbeschulung hinter den Erwartungen zurückbleibt (Preuss-Lausitz 1986)? Ist nicht einer von Fürsorge und technischer Rationalität geprägten defizitfixierten Selektions- und Kompensationsstrategie defektorientierter Behindertenpädagogik die Konzeption einer humanen, nicht ausgrenzenden Schule entgegenzusetzen, die die normativen Implikationen des Behinderungs-Begriffs kritisch reflektiert und auf biographisch bedingte Beeinträchtigungen bei der Auseinandersetzung mit der Umwelt wie bei sozialen Interaktionen mit spezifischen Hilfen, mit individueller Unterstützung und (sonder-)pädagogischer Förderung reagiert?

Doch selbst wenn eine solche Reformperspektive breiten Zuspruch fände, bliebe die Frage ihrer Realisierbarkeit. Würde dies nicht den Alltag und das durch Traditionen und Routinen geprägte Selbstverständnis der Regelschulen verändern, verändern müssen? Auch wenn es, verständlicherweise, vielfältige Bedenken und nicht nur bildungspolitischen Widerstand gegen derart weitreichende (radikale) Reformvorstellungen und Zumutungen gibt, sind die im vergangenen Jahrzehnt zahlreicher werdenden Schulversuche zur Integration von behinderten und nicht behinderten Schülern sowie die vorliegenden Erfahrungsberichte und Forschungsergebnisse ermutigend, so daß Preuss-Lausitz in einer differenzierten Zwischenbilanz zum derzeitigen Forschungsstand zusammenfassend feststellen kann: „Daß

‚Integration geht', muß die Forschung nicht (mehr) beweisen" (Preuss-Lausitz 1988, S. 246). Schon 1983 hielt Muth weitere Schulversuche zu dieser Fragestellung für nicht mehr erforderlich: „Es steht heute außer Zweifel, daß Behinderte und Nichtbehinderte gemeinsam gefördert werden können" (Muth 1983, S. 18). Hier ist allerdings zu bedenken, daß die Pionierarbeiten, wie meist, wenn auch kaum unter atypischen Rahmenbedingungen, so doch von außergewöhnlich engagierten Lehrerinnen und Lehrern geleistet wurden.

Dennoch gibt es eine Fülle weiter zu klärender Fragen. Preuss-Lausitz nennt u. a.: „Wie ändert sich die Didaktik, wenn Kinder ganz unterschiedlicher Fähigkeiten, Neigungen und Voraussetzungen am gemeinsamen Ort lernen? In welcher Weise wird ‚Binnendifferenzierung' und ‚individuelle Förderung' tatsächlich praktiziert? Was bedeutet es für die Planung des Unterrichts und für das Curriculum, wenn alle am ‚gemeinsamen Gegenstand', daran jedoch Unterschiedliches lernen sollen? Und was lernen integrativ erzogene Kinder über das Unterrichtspensum hinaus" (S. 245f.)? Ohne umfangreiche Untersuchungen können sich Aussagen zu Problemen dieser Art nur auf forschungsmethodisch unzureichend abgesicherte Erfahrungsberichte und Einschätzungen einer derzeit recht vielgestaltigen Praxis stützen. Im folgenden soll der Frage nachgegangen werden: Erfordert die Integrationspädagogik eine spezifische Didaktik?

Die Herausforderung der Integrationspädagogik an die Didaktik, das ist eine Grundthese meiner Überlegungen, ist eine doppelte. Zum einen erwarten Praktiker, die sich der Aufgabe der Integration behinderter und nichtbehinderter Schülerinnen und Schüler stellen, sehr konkrete Hinweise, mit welchen didaktisch-methodischen Arrangements, mit welchen bewährten Verfahren, Methoden und Hilfsmitteln sie diese Aufgabe im Rahmen ihres Unterrichts bewältigen können. Diese pragmatische Orientierung ist kennzeichnend für die bisherigen Bemühungen und Ansätze schulischer Integration. Zum anderen aber stellt das angestrebte Ziel des gemeinsamen Lernens von Schülern mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen eine derart komplexe Aufgabe dar, daß selbst bei souveräner Beherrschung erprobter Organisations-, Lehr- und Lernformen die Grenzen dieses Repertoires erkennbar werden. Es müssen daher erhebliche, von didaktischer Forschung unterstützte Anstrengungen unternommen werden, wenn die Ergebnisse der Reformbemühungen nicht hinter den hochgesteckten Erwartungen zurückbleiben sollen. Im folgenden soll nach einer Vergewisserung der Aufgabenbestimmung, d. h. spezifischer Probleme der Integrationspädagogik in der Schule (2), unter der Fragestellung, wie die Reformansprüche derzeit einzulösen versucht werden, eine zusammenfassende Darstellung jener Unterrichtsprinzipien erfolgen, die sich in der Tradition reformpädagogischen Handelns als hilfreich erweisen (3). Mit der Frage, wie die Praxis im Sinne integrationspädagogischer Zielsetzungen weiter verbessert werden kann, wird über didaktisch-methodisches „Können" hinaus jedoch zugleich systematisches didaktisches Denken herausgefordert. Es wird um das Problem der Weiterentwicklung der Didaktik zu einer Praxis und Theorie subjektorientierter Lernhilfen gehen (4).

2. Aufgabenbestimmung und Probleme der Integrationspädagogik in der Schule

Wenn Feuser, langjährig in der Schriftleitung und Redaktion der Zeitschrift „Behindertenpädagogik" tätig, bei dem Versuch, „Aspekte einer integrativen Didaktik" aufzuzeigen, unter „Integration . . . die gemeinsame Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher" (Feuser 1988, S. 170) versteht, ist zunächst im Sinne der für die Reformdiskussion nach wie vor bedeutsamen Empfehlungen der Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates „Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" von der Relativität des Behinderungsbegriffs und der Relativität von Behinderungen auszugehen. „Die Aussagen darüber, was als Behinderung bezeichnet wird, hängen neben den Merkmalen der Person weitgehend auch von den allgemeinen Wertsetzungen, Erwartungen und Gewohnheiten in der Gesellschaft ab. Je nachdem, in welcher sozialen Umwelt ein Mensch lebt, ergibt sich, in welchem Umfang er von anderen und von sich selbst als mehr oder weniger behindert eingeschätzt wird" (1973, S. 34). So hat die Schule durch die Definition ihrer Lernanforderungen und Lernbedingungen und die Art ihrer Reaktionen auf Lernschwierigkeiten und Lernbeeinträchtigungen wesentlichen Anteil daran, wer als behindert gilt, zum Behinderten wird, individuell und gesellschaftlich in eine normabweichende Außenseiterposition gerät.

Es sind „Denkfallen" (Schlee 1991) einer klassifikatorisch-defizitfixierten Sonderpädagogik zu vermeiden, die Behinderungen als individuelle Schädigungen sowie als Leistungsausfälle aufgrund dieser Schädigungen beschreibt und zu erklären versucht, und bei Beeinträchtigungen im Lernen, im sozialen Verhalten, in der sprachlichen Kommunikation oder in den psychomotorischen Fähigkeiten – so die Charakteristik von Behinderungen in den genannten Empfehlungen – auch und vor allem die sozialen Voraussetzungen und Bedingungen dieser Beschwernisse zu untersuchen. Die Einsicht in komplizierte Abhängigkeitsverhältnisse zwischen Leistungsdispositionen, Leistungserwartungen und Leistungsbedingungen (Bach 1985), in Wechselwirkungszusammenhänge somatischer, psychischer und sozialer Erschwernisse bei der Erziehungs- und Bildungsarbeit (Hesse/Solacvorá 1985), erfordert einen „dynamischen Behinderungsbegriff" (Sander 1985, S. 27), der biographisch bedingte, schwere und dauerhafte Beeinträchtigungen von Interaktionsprozessen mit der Umwelt jeweils situationsspezifisch zu erfassen vermag. Sander formuliert den Relationscharakter zwischen individuellen und sozialen Gegebenheiten noch pointierter, wenn er definiert: „Behinderung liegt vor, wenn ein Mensch aufgrund einer Schädigung oder Leistungsminderung ungenügend in sein vielschichtiges Mensch-Umwelt-System integriert ist." Dieser „ökosystemische Behinderungsbegriff", so begründet er, lenke den Blick unmittelbar auf den Prozeß der sozialen Integration des Betroffenen, und selbst wenn sich Schädigung und Leistungsminderung der pädagogischen Beeinflussung entziehen sollten, könne der Behinderung, d. h. der ungenügenden Integration, entgegengewirkt werden. „Die Umweltbedingungen können

so verändert werden, daß der betreffende Mensch weniger behindert ist als zuvor" (Sander 1988, S. 81). So wird von Sander bereits mit der Begriffsbestimmung von „Behinderung" die zentrale Aufgabe der Behindertenpädagogik vorgegeben: sie hat Integrationspädagogik zu sein.

2.1 Soziale Integration „Behinderter" und „Nichtbehinderter"

Unter sozialer Integration in der Schule als Gegenkonzept zur institutionellen Separierung von Schülern mit deutlich unterschiedlichen Lern- und Leistungsdispositionen wird in der Regel die räumliche Zusammenführung aller Kinder bzw. Jugendlicher eines Schuleinzugsgebiets in entsprechend heterogenen Jahrgangsklassen verstanden. Selbst wenn das Problem hier auf die Integration als behindert und nichtbehindert geltender eingegrenzt wird, in der Sekundarstufe also nicht – was konsequent, aber derzeit unrealistisch wäre – von der integrierten Gesamtschule als Regelschule ausgegangen wird, bleibt eine formal-organisatorische Bestimmung der Integrationsaufgabe unzureichend. Räumliche Nähe und Gelegenheiten zur unmittelbaren sozialen Interaktion erhöhen die Chance, bewirken aber nicht zwangsläufig wechselseitiges Kennen und Anerkennen, Akzeptanz und Toleranz, bejahte Gleichwertigkeit von erfahrener Verschiedenheit. Soziale Integration, das macht die Diskussion der letzten Jahre deutlich, intendiert mehr als die Überwindung ausgrenzender Isolation und gesellschaftlicher Stigmatisierung der von erwarteten Verhaltens- und Leistungsnormen Abweichenden. Es geht um gleichberechtigtes Zusammenleben und gemeinsame Lernerfahrungen, um gleiche Entwicklungs- und Entfaltungsmöglichkeiten in herausfordernden Lernsituationen, um ein wechselseitiges Anregen und Korrigieren, Helfen und Ertragen ohne einseitige, gleichgerichtete Anpassungszwänge. Behinderte und Nichtbehinderte sollen miteinander, voneinander und füreinander lernen, Anders-Sein als Normalität erfahren, auch in belastenden Konflikten einander achten und das Recht auf Verschiedenheit, auf Abweichung, auf Individualität für sich selbst und andere akzeptieren.

Entgegen einer die Gesamtschuldiskussion der 70er Jahre nachhaltig bestimmenden Orientierung am Gleichheitsideal, das pädagogische Konzepte einer kompensatorischen Erziehung und des Ausgleichs von Unterschieden nahelegte, plädiert die Integrationspädagogik für die Anerkennung und Bejahung von Differenz, für die Gleichwertigkeit und die Gleichberechtigung der Ungleichen. Der inhumanen Perspektivverengung des universellen Gleichheitsprinzips auf Leistung und Leistungsfähigkeit – einer Konsequenz der Leistungsgesellschaft – soll entgegengewirkt, die Diskriminierung und Benachteiligung behinderter und soziokulturell abweichender Schüler, die aufgrund ihrer besonderen Lernvoraussetzungen und Lernbedürfnisse Opfer des Selektionsprozesses homogener Lerngruppen sind, soll überwunden werden. Prengel, die der „Dialektik von Gleichheit und Differenz" nachgegangen ist, sieht in der „Offenheit für Heterogenität" einer nichtausgrenzenden Pädagogik die Chance, „der Utopie der gleichberechtigten Bildung aller Kinder" näherzukommen und stellt fest: „Indem die Integrationspädagogik die egalitäre Tradition der

Bildungsreform fortsetzt und hinsichtlich der Freiheit zur Verschiedenheit weiterentwickelt, unterscheidet sie sich von allen konservativen Versuchen, Unterschiede zwischen Menschen zur Rechtfertigung von Hierarchien heranzuziehen" (Prengel 1988, S. 72f.).

2.2 Optimale individuelle Förderung in heterogenen Lerngruppen

Kritiker des integrationspädagogischen Ansatzes, die nicht dessen Zielsetzung ablehnen, sondern die Einlösbarkeit des Anspruchs in Frage stellen, zweifeln an der Kompatibilität der beiden zentralen Intentionen „soziale Integration" und „optimale Förderung aller". Es lassen sich im wesentlichen zwei Argumentationsansätze unterscheiden, die letztlich beide darauf hinauslaufen, die gleichzeitige, gleichgewichtige Verfolgung beider Zielsetzungen zugunsten einer ungleichen Gewichtung im zeitlichen Nacheinander aufzugeben und dabei der Aufgabe einer optimalen Förderung des Einzelnen pädagogisch und zeitlich den eindeutigen Vorrang einzuräumen.

In der Tradition sonderschulpädagogischen Denkens wird davon ausgegangen, daß stark geschädigte, in ihren Lern- und Entfaltungsmöglichkeiten erheblich eingeschränkte, d. h. aus dem Rahmen des üblichen fallende Kinder und Jugendliche für ihre Entwicklung zunächst eines besonderen Schonraums bedürfen, einer auf ihre spezifischen Probleme bezogenen pädagogischen Förderung und Unterstützung. Erst unter diesen behinderungsspezifischen, von sozialem Druck entlasteten Lernbedingungen ist zu erwarten, daß die Behinderten ihr Handikap ausgleichen können oder mit ihm in einer Weise umzugehen lernen, daß ihre Eingliederung in komplexe gesellschaftliche Lebenszusammenhänge gelingen kann.

In einer die Gesamtschulreform der 70er Jahre mitbestimmenden lerntheoretischen Tradition konzentriert sich die Argumentation auf das Problem einer optimalen Dosierung der Schwierigkeitsgrades von Lernanforderungen als Voraussetzung der optimalen Stimulierung von Lernprozessen. Nach dem Prinzip der „Passung", das nach Heckhausen (1969, S. 212) von der motivations- und entwicklingspsychologischen Forschung vielfach erhärtet worden ist, „üben Aufgaben nur innerhalb einer mittleren Schwierigkeitszone einen Anreiz aus und motivieren den Schüler intrinisisch", Über- oder Unterforderung dagegen haben keinen lern- und entwicklungsstimulierenden Effekt. So liegt der Schluß nahe, daß in bezug auf die Lernanforderungen in ihrem sachstrukturellen Entwicklungsstand relativ homogene Lerngruppen für die Förderung behinderter Schüler mit spezifischen Lernschwierigkeiten besonders geeignet erscheinen. Soziale Integration wird dann, wie im Kern-Kurs-Konzept der meisten Gesamtschulen, in diesen Unterricht ergänzenden Lernaktivitäten angestrebt.

Beide Einwände gegen ein integrationspädagogisches Förderungskonzept gemeinsamen Lernens von Behinderten und Nichtbehinderten in heterogenen Lerngruppen haben nur ein relatives Gewicht, wenn Eberwein (1988, S.46) zum „Verhältnis von Anspruch und Wirklichkeit in der Sonderpädagogik" feststellt, daß „besonders in der Lernbehindertenpädagogik seit vielen Jahren empirische Untersuchungen zur Ineffizienz der Sonderbeschulung vorliegen", die „den Anspruch und die Legitimität einer besonderen

Pädagogik" widerlegen. Etwa 80 % aller als behindert Definierten sind Lernbehinderte. Noch generalisierender formuliert Preuss-Lausitz (1986, S. 118): „Die Sonderschule ist weder lerneffektiver noch führt ihr Besuch zu größeren beruflichen Chancen".[1]
Umfangreiche Vergleichsstudien zu Vorzügen und Schwächen von homogenen und heterogenen Lerngruppen im Zusammenhang der Gesamtschuldiskussion lassen sich keinesfalls gegen ein Integrations-Konzept verwenden. Ein genereller schulleistungsfördernder Effekt leistungshomogenisierter Lerngruppen ist nicht nachweisbar, wobei leistungsschwache Schüler „etwas stärker" von der Gesamtschule, leistungsstarke Schüler vom gegliederten Schulsystem „profitieren" (Haenisch/Lukesch 1980, S. 257). Deutlich wird, „daß hinsichtlich einiger affektiver Merkmale der Schülerpersönlichkeit gewisse tendenzielle Vorteile zugunsten der Gesamtschule bestehen (z. B. Schulinvolment Wohlfühlen), die allerdings nicht immer so deutlich ausgefallen sind, wie man es erwartet hat (z. B. Schulangst, soziale Integration)" (ebd. S.275).
Es darf nicht verkannt werden, daß die Integration behinderter Schüler in Regelklassen der Grundschule und Sekundarstufe die Heterogenität der Lerngruppen erheblich erhöht. Hier soll nicht nach deren Grenzen gefragt werden, da die Integrationsfähigkeit der Schule, anders als die Integrationsaufgabe, kein prinzipielles, sondern ein eher praktisches Problem ist. Bundesweit nimmt die Zahl der Klassen und Schulen zu, die in der Regel nach Varianten des 11+4 oder 18+2 Modells (die jeweils zweite Zahl ist die „Behindertenquote") erfolgreich arbeiten (für Berlin vgl. Projektgruppe Integrationsversuch 1988; Heyer u. a. 1990) und zum Teil auch Geistig- und Schwerstbehinderte einbeziehen (vgl. Demmer-Dieckmann 1989).

2.3 Gemeinsames Lernen bei differenten Lernanforderungen

Eine Didaktik, die der doppelten Zielsetzung der Integrationspädagogik gerecht werden will, die eine optimale Förderung des einzelnen Schülers in unmittelbarem Zusammenhang mit anspruchsvollen Zielen sozialen Lernens anstrebt, wird Konzepte der Lernplanung und Formen der Unterrichtsgestaltung überwinden müssen, die von der Fiktion einer einheitlichen Lerngruppe, von der unreflektierten Abstraktion des sogen. Durchschnittsschülers ausgehen. Annahmen dieser Art erweisen sich bereits im Schulalltag der Regelschule als schwerwiegender Irrtum.
Lernprozesse vollziehen sich stets individuell, stehen in einem biographischen Kontext und haben in diesem einen für den Lernenden spezifischen Stellenwert. Lern- und Leistungsanforderungen der Schule, die diese subjektive Bedeutung von Lernsituationen ignorieren, machen den Schüler zum Objekt, lassen eine Gruppe von Individuen als „Klasse" erscheinen. Sich als Lehrer auf die Lernvoraussetzungen, Lerninteressen und Lernschwierigkeiten der einzelnen Schüler einzustellen, bedeutet mehr als die Frage nach lerngegenstandsbezogenen Vorkenntnissen und Fertigkeiten. Heckhausens Hinweis auf die Bedeutung des sachstrukturellen Entwicklungsstands und eine diesem entsprechende „Dosierung des Schwierigkeitsgrades" von gestellten Aufgaben (ebd. S. 216) kann dazu verleiten, das

Problem des Unterrichtens auf die intellektuell-kognitive Dimension des Lernens und seine motivations-psychologischen Aspekte zu reduzieren. Unterricht in unseren Schulen ist aber, anders als programmierte Unterweisung, stets auch und vor allem soziale Interaktion. In ihr erweisen sich kognitive Leistungen unmittelbar mit affektiven und sozialen Herausforderungen der Lernsituation verwoben, werden psychische wie soziale Belastungen oder Überforderungen zu Lernbarrieren. Optimale Förderung aller Schüler, der sogen. Behinderten wie Nichtbehinderten, bedeutet daher, jeden einzelnen in seinen biographischen Lebenszusammenhängen wahr- und anzunehmen, ihn seiner kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung gemäß und seinen Möglichkeiten entsprechend zu fordern, in seinen individuellen Lernprozessen durch pädagogisch-didaktische Anstrengungen zu unterstützen.
Die Integrationspädagogik stellt die Didaktik damit vor eine nicht leichte, vor eine herausfordernde Aufgabe, die sich von der in „Regelschulen" jedoch nur graduell – erhöhter Komplexitäts- und Schwierigkeitsgrad – nicht aber prinzipiell unterscheidet: Gemeinsames Lernen bei differenzierten Lernanforderungen. „Das Gütekriterium für gelungenen Unterricht läge nicht mehr darin, ob alle alles erreicht haben, sondern in zwei aufeinander zu beziehenden und nur miteinander gültigen Kriterien, nämlich zum einen darin, ob alle nach ihren je spezifischen Voraussetzungen optimal gefördert worden sind und sich möglichst weit entfalten konnten, und zum anderern darin, in welchem Maß . . . die Schülerinnen und Schüler über die ‚Grenzen' ihrer Qualifikation hinweg miteinander interagieren können". Dieser von Schlömerkemper (1989, S. 325) für integrierte Gesamtschulen formulierte Anspruch gilt in gleicher Weise für einen behinderte und nichtbehinderte Schüler integrierenden Unterricht.

3. Anregungen aus der reformpädagogischen Praxis

Wie bei schulpädagogischen Reformansätzen geradezu die Regel, steht auch am Anfang der Integrationspädagogik nicht eine theoretisch begründete, für die praktische Umsetzung ausgearbeitete Konzeption, sondern ein Anstoß aus dem pädagogischen Alltag, der systematische Reflexionen und Problemerörterungen notwendig macht. So gingen die Bestrebungen für die Integration Behinderter in die Regelschule von Eltern aus, die für ihre Kinder die Weiterführung einer vorschulischen integrationspädagogischen Erziehung anstrebten. Die ersten praktischen Versuche hatten daher den Charakter amtlich genehmigter „Pionierarbeit". Auf pädagogisch-didaktische Konzepte konnten die dazu bereiten Lehrerinnen und Lehrer nicht zurückgreifen. Sie ließen sich bei der Bewältigung ihrer neuartigen Aufgaben vor allem von Traditionen reformpädagogischer Arbeit anregen, die seit den 70er Jahren in einigen Grundschulen wiederbelebt und weiterentwickelt wurden.
Die dikaktisch-methodischen Bemühungen in den Integrationsklassen können durch zwei sie leitende Prinzipien gekennzeichnet werden, die das schülerzugewandte Engagement wie die pragmatische Orientierung der integrationspädagogischen Praxis deutlich machen.

3.1 Variable Unterrichtsorganisation

Gemeinsames Lernen und Individualisierung der Lernanforderungen, als Aufgabenbestimmung theoretisch vermittelbar, werden im Schulalltag durchaus als konkurrierende, ja sich widersprechende Ansprüche erfahren. Eine allen Schülern geltende gemeinsame Lernsituation wird zumindest nach einiger Zeit von einigen als Über- oder Unterforderung erlebt, individualisierte Lernaufgaben dagegen minimieren die unterrichtsgegenstandsbezogenen Kommunikationsprozesse. Ein Versuch, mit diesem Dilemma fertig zu werden, ist auch hier die zeitliche Entkopplung der Ansprüche. Es werden Unterrichtssituationen mit unterschiedlicher bzw. ausschließlicher Gewichtung jeweils einer der beiden Zielsetzungen vorgesehen und auf eine sinnvolle Ergänzung der auf diese Weise angeregten Lernprozesse vertraut.

Ausdruck dieser Strategie ist eine variable Unterrichtsorganisation, die mit der Gleichförmigkeit des herkömmlichen Unterrichts – des Arbeitens im Klassenverband und des charakteristischen Arrangements von Lehrersteuerung und Schülerreaktion – bricht und den Unterricht in wechselnden flexibel aufeinanderbezogenen Sozialformen – Einzel-, Gruppen- und Gesamtklassen-Arbeit – gestaltet. Dabei ist der inhaltliche Verbund dieser Arbeitsformen sehr unterschiedlich und nicht nur von dem jeweiligen Unterrichtsvorhaben, sondern auch von dem spezifischen Unterrichtskonzept und der Kompetenz des Lehrers abhängig. Einer eher von Überlegungen der Rhythmisierung des Tagesablaufs bestimmten und damit vorwiegend zeitlich-formal determinierten Folge stundenplanmäßig festgelegter Phasen gemeinsamen Lernens sowie durch Wochenplanvorgaben in Abfolge und Lernzeit variierender bzw. in der Freiarbeit frei zu wählender Aktivitäten in Gruppen-, Partner- oder Einzelarbeit, stehen Versuche der Einlösung eines eher gesamtunterrichtlichen Konzepts entgegen, das Binnendifferenzierung stärker als arbeitsteilige, in ihrem Schwierigkeitsgrad variierende Beiträge eines gemeinsamen Unterrichtszusammenhangs versteht. Die Regel dürfte eine zwichen beiden Modellen angesiedelte variationsreiche Praxis sein.

Ein Wechsel in den Sozial- und Arbeitsformen ist noch keine hinreichende, aber zweifellos eine wichtige Bedingung für integrationspädagogische Bemühungen im Unterricht. Dabei wäre eine einfache Zuordnung von Komunikationssituationen als der sozialen Integration dienend, von Einzelarbeit als der Entwicklung individueller Fähigkeiten und Fertigkeiten besonders förderlich, allerdings kurzschlüssig. Noch bedeutsamer als die mit einzelnen Sozial- und Arbeitsformen verbundenen spezifischen Lernchancen erscheint das bei einer flexiblen Unterrichtsorganisastion sich verändernde Lernklima. Mit der Auflösung des Klassenverbands als fiktiver Einheit nimmt die Wahrscheinlichkeit zu, daß der einzelne Schüler in seiner Individualität wahrgenommen wird – und daß er sich selbst und seine Mitschüler als Ernstgenommene und Ernstzunehmende erlebt und annehmen lernt. Integrationspädagogische Bemühungen finden hier ihren Ansatzpunkt. Durch persönliche Ansprache und Zuwendung, durch individuelle Hilfen und ggf. sonderpädagogische Unterstützung, durch eine

behutsame Einflußnahme auf soziale Interaktionsprozesse und die Förderung von toleranten und kooperativen Verhalten besteht die Möglichkeit, im Sinne der doppelten Zielsetzung integrationspädagogischer Arbeit zu wirken.
Erleichtert wird die differenzierte, auf die Lernvoraussetzungen, Lernbedürfnisse und Lernschwierigkeiten der einzelen Schüler bezogene und um ihre kognitive, emotionale wie soziale Entwicklung bemühte Förderung durch zwei für die Arbeit konstitutive Bedingungen. Voraussetzung für einen binnendifferenzierten Unterricht ist die Ausgestaltung eines hinreichend großen Raumes zu einem auch unterschiedliche Lernaktivitäten zeitgleich ermöglichenden und mit den erforderlichen Arbeits- und Lernmitteln sowie Lernanregungen vielfältigster Art altersgemäß ausgestalteten Arbeitsraum. Als unverzichtbar erweist sich außerdem eine von der Klassengröße und Anzahl der Behinderten abhängige sowie Art und Grad der Behinderungen berücksichtigende Ausstattung mit Resourcen personeller Art. Nur im Rahmen eines Zwei-Pädagogen-Systems, der Kooperation von Lehrern mit einer schulstufenbezogenen und mit einer sonderpädagogischen Kompetenz, kann ein binnendifferenzierender Unterricht den mit der Heterogenität der Lerngruppe wachsenden Anforderungen und dem Anspruch auf spezifische sonderpädagogische Förderung der behinderten Schüler gerecht werden[2]. Selbst wenn diese Teamarbeit zunächst für die Beteiligten eine ungewohnte Belastung bedeutet, trägt sie zur notwendigen Neudefinition der Lehrerrolle nicht unwesentlich bei.

3. 2 Aktivitätsfördernde Unterrichtsgestaltung

Berichte über die Unterrichtsarbeit in Integrationsklassen, die zahlreich aus der Grundschule (Feuser/Meyer 1987; Heyer u. a. 1990; Projektgruppe Integrationsversuch 1988; Wocken u. a. 1988) noch spärlich aus der Sekundarstufe (Hildeschmidt 1990; Schley u. a. 1989) vorliegen, lassen fast durchgängig u. a. auf Montessori, Petersen, Freinet, Reichwein und nicht zuletzt Pestalozzi zurückgehende sowie durch Diskussionen zum schülerorientierten Unterricht angeregte Versuche der Gestaltung eines schüleraktiven Unterrichts erkennen. Ohne einen rhythmisch gegliederten Tages- bzw. Wochenverlauf, das Bemühen, in der Unterrichtsarbeit Wahlfreiheit und Verbindlichkeit, Offenheit und Strukturierung, Konzentration und Entspannung, die Herausforderung von Kopf, Herz und Hand in ein fruchtbares Spannungsverhältnis zu bringen, ohne die Elemente Wochenplanarbeit, freie Arbeit, Kreisgespräche und Projektarbeit, ohne das leitende didaktische Prinzip der Aktivierung der Schüler, der Initiierung biographisch bedeutsamer Lernprozesse, scheint Integrationspädagogik in der Schule nicht realisierbar.
Es sind vor allem drei Momente, die zu einer aktivitätsfördernden Unterrichtsgestaltung beitragen:
Die „Kristallisationspunkte" des Unterrichts sind *eigenständig zu lösende Aufgaben.* Nicht ein im Frontalunterricht zu entwickelnder, sich als Unterrichtsgegenstand konstituierender und von allen nachzuvollziehender „roter Faden", sondern die in einer individuellen Auseinandersetzung mit

Aufgaben, mit Problemen zu erwerbenden Einsichten, Kompetenzen und Fertigkeiten bestimmen das Unterrichtsgeschehen. Aufgaben werden in einer geplanten Folge gestellt, beispielsweise in lehrgangsmäßigen Zusammenhängen des Wochenplans, lassen einen solchen Kontext nicht erkennen oder ergeben sich unmittelbar aus Arbeitszusammenhängen, wie in der Projektarbeit, sie beziehen sich auf sachliche, methodische oder gestalterische Fragen, fordern zu Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit auf, sind als Übungsaufgaben oder Probleme zu formulieren. Eigenständiges Aufgabenlösen schließt helfende Unterstützung nicht aus. Als didaktische Einheiten eines curricularen Zusammenhangs haben Aufgaben die Funktion, Lernprozesse anzustoßen, weiterzuführen und zu organisieren. Ihre motivierende Valenz ist nicht zuletzt abhängig von den für den Lernenden zu erkennenden Sinnzusammenhängen, von der für ihn perönlichen Bedeutsamkeit.

Die eigenständige Auseinandersetzung mit Lernaufgaben wird durch *selbständig zu nutzende Lern- und Arbeitsmittel* erleichtert. Dabei sind zwei Akpekte wichtig. Aufgaben werden den Schülern häufig über Arbeitsbögen und andere didaktische Materialien vermittelt. Erfogreiches Lernen setzt dann Vertrautheit mit den didaktischen Prinzipien des Lernmaterials und den erforderlichen Arbeitstechniken voraus und verlangt in leistungsheterogenen Gruppen in der Regel auch Abstufungen im Schwierigkeitsgrad; von besonderem didaktischen Wert sind Materialien, wenn sie den Schülern die Lernerfolgskontrolle selbst ermöglichen. Darüber hinaus fördert es die Lernaktivität, wenn Lern- und Arbeitsmaterialien jederzeit unmittelbar zugänglich sind und die Schüler sie als Hilfsmittel (beispielsweise ein Wörterbuch) oder nach freier Wahl nutzen gelernt haben.

Von Bedeutung für eine lern- und aktivitätsfördernde Unterrichtsgestaltung sind nicht zuletzt Kommunikationsanlässe. Hier sollen, von den täglichen persönlichen und unterrichtsbezogenen Gesprächen in Kleingruppen abgesehen (auf die noch eingegangen wird), für den Austausch in der Großgruppe 3 Typen hervorgehoben werden. In den ersten Jahrgängen der Grundschule relativ verbreitet, in seinen Möglichkeiten einer Verschränkung von schulischen und außerschulischen Erfahrungen der Kinder (sowie ihres gegenseitigen Kennenlernens) jedoch häufig noch intensiver zu nutzen, ist der (tägliche) Morgenkreis. Er erlaubt in besonders zwangsloser Weise, an Traditionen des bei Bertold Otto entwickelten Gesamtunterrichts anzuknüpfen. Unverzichtbar auch für einen stark binnendifferenzierenden Unterricht sind gemeinsame Erörterungen der zentralen Inhalte und Probleme von Unterrichtseinheiten, die Aussprache über gemeinsame Erfahrungen und Erlebnisse, die Diskussion von Arbeitsvorhaben, Arbeitsschritten und Arbeitsergebnissen, das gemeinsame Projekt. Es hat den Anschein, daß in manchen Integrationsklassen dieser sachorientierte Austausch in nicht unbedenklicher Weise vernachlässigt wird. Von besonderer Bedeutng sind darüber hinaus Situationen, in denen Beziehungsprobleme oder Konflikte thematisiert und zu überwinden versucht werden. Auch wenn in diesem Zusammenhang die Möglichkeiten sprachlicher Kommunikation begrenzt sind und durch andere Formen der Verarbeitung ergänzt

werden müssen, können von den Schülern bei diesen Gelegenheiten sozialen Lernens Konfliktkonstellationen durchschaut sowie Wege der Konfliktlösung eingeübt werden.

4. Ungelöste, die Didaktik herausfordernde Probleme

Unverkennbar haben die Ansätze zur Integration behinderter und nichtbehinderter Schüler im Unterricht die Unterrichtspraxis der sich dieser Aufgabe stellenden Lehrer entscheidend verändert und zu einer neuen Wahrnehmung der Berufsrolle geführt. Während die wissenschaftliche Begleitforschung sich darauf konzentriert, die Innovationen zu beschreiben und deren Auswirkungen in detailierten Fallstudien zu untersuchen, mahnt Feuser (1989, S. 21) zu Recht auch „Analysen pädagogisch-didaktischer Art mit konzeptuellem Charakter" an. Nachdem in einer ersten Phase vor allem empirische Belege für die Möglichkeit einer erfolgreichen Integration zu erbringen waren, werden künftig die pragmatischen Bemühungen um die Einlösung integrationspädagogischer Zielsetzungen zunehmender theoretischer Durchdringungen bedürfen, wenn den Schulversuchen eine integrationspädagogisch orientierte Regelschule folgen soll. Ergänzend zu den bei einer Zusammenkunft bundesdeutscher „Integrationsbegleitungsgruppen" als „besonders untersuchenswert" erörterten Themen (Preuss-Lausitz 1990, S. 117), soll im folgenden auf ein grundsätzliches und ein praktisches didaktisches Problem hingewiesen werden, die weiter geklärt werden müssen.

4.1 Zieldifferenziertes Lernen am gemeinsamen Lerngegenstand

Die Konsequenz aus der Einsicht, daß die Grundlage gemeinsamen Lernens von Behinderten und Nichtbehinderten die Gleichberechtigung und Gleichwertigkeit aller, nicht die Gleichheit in der Leistungsfähigkeit ist, dem Recht auf optimale individuelle Föderung bei heterogenen Lernvoraussetzungen somit nicht primär mit einem didaktischen Konzept der Angleichung von Schulleistungen, sondern durch eine Differenzierung der Lernanforderungen und der Lernziele entsprochen werden muß, führt in der Integrationspädagogik derzeit zu widersprüchlichen Folgerungen: Skeptiker, die mit ihr den Anspruch verbanden, „mit behinderten und nicht behinderten Kindern geplant und zielgerichtet gemeinsame Unterrichtsaktivitäten mit wechselseitigem Nutzen für alle durchzuführen", sehen ihre Erwartungen korrigiert und sich selbst mit dem Konzept versöhnt – so der Hamburger Oberschulrat Müller (1988, S. 38), Leiter des Modellversuchs „Integrationsklassen". „Wir haben erfahren, . . . daß schulische Integration noch keineswegs einfach als gescheitert gewertet werden darf, wenn gemeinsame Aktivitäten an gleichen Lerninhalten nur selten oder gar nicht verwirklicht werden können" (S. 39). Von einer integrativen Unterrichtspraxis wird deshalb eine Differenzierung nach Methoden, Medien und Inhalten gefordert. Feuser, wissenhaftlicher Leiter des Bremer Schulversuchs an der Grundschule in Robinsbalje besteht dagegen darauf, daß Integration nur durch Kooperation der Beteiligten gelingen kann und diese nur zu erreichen ist, „wenn der Unterricht einen ‚gemeinsamen Gegenstand' hat, aber nicht von jedem

Schüler erwartet wird, daß er dieselben Ziele erreicht. Integrativer Unterricht verlangt eine ‚Innere Differenzierung' von Zielen, Methoden und Medien bei gleichen Inhalten" (Feuser/Mayer 1987, S. 104 f.).
Da auch Müller „mehr Gewicht auf Gemeinsamkeit beim Lernen legen" möchte (S. 38), ist anzunehmen, daß er sein Votum für einen inhaltsdifferenzierten Unterricht vor allem aus den didaktischen Schwierigkeiten des alternativen Konzepts herleitet. Wenn Integration von einem tolerierten Nebeneinander zu einem kooperativen Miteinander weitergeführt werden soll, wird didaktischer Forschung hier eine wichtige Aufgabe zukommen. Geht man davon aus, daß sich eine Integrations-Didaktik, abgesehen von „Gelegenheits-Unterricht", auf Elemente sowohl einer lehrgangsorientierten wie einer projektorientierten Lernorganisation stützen sollte und sich das Problem des „Gemeinsamen Gegenstands" dabei jeweils unterschiedlich stellt – d. h. bei situativ herzustellenden Kommunikations- und Verständigungsprozessen (Frage im Morgenkreis: Woher kommen die Eisblumen am Fenster?), der inhaltlichen Einbettung differenzierter Lehrgangsanforderungen (ein Brief an die kranke Mitschülerin im Schreib-Lern-Kurs) und bei gemeinsamen Vorhaben (Pflanzen, die wir auf dem Schulweg sehen) der Zusammenhang von gemeinsamem Thema und differenzierten Lernanforderungen unterschiedlich und auch unter curricularem Gesichtspunkt nicht von gleicher Bedeutung ist – dann dürfte es primär um die Klärung der Gewichtung und des didaktischen Konzepts einer projektorientierten Lernorganisation im Kontext integrationsfördernden Unterrichts gehen.
Feuser, der die „Überwindung individueller Curricula zugunsten individualisierter Lernplanung" im Rahmen eines gemeinsamen Curriculums anstrebt (Feuser 1989, S. 17, 22), plädiert in einem lernpsychologisch-„entwicklungslogischen" Argumentationszusammenhang für eine weitreichende, geradezu alle Lernbereiche/Fächer umfassende projektorientierte Organisation des Unterrichts, da allein dieser die Chance eröffne, an den jeweils spezifischen Erfahrungen und Interessen der Schüler anzuknüpfen und sie auf unterschiedlichem Niveau der Wahrnehmungs- Denk- und Handlungskompetenz in der Beschäftigung mit einem gemeinsamen Lerngegenstand zusammenzuführen. Durch innere Differenzierung der Lernaufgaben und Individualisierung der Lernziele soll die Arbeit aller am „gemeinsamen (Teil-) Inhalt/Gegenstand" und die Kooperation miteinander in der Weise erfolgen, daß der Beitrag des einzelnen „für das Gelingen des gesamten Vorhabens bedeutend ist" (Feuser/Meyer 1987, S. 22).
Notwendig erscheint ihm für ein derart integrierendes wie differenzierendes Unterrichtskonzept die Weiterentwicklung eines von Klafiki und Stöcker (vgl. Klafki 1985, S. 119–154; Feuser/Meyer 1987, S. 36) vorgelegten Dimensionen- und Kriterienrasters zur inneren Differenzierung, das für Phasen der Unterrichtsgestaltung (I. Aufgabenstellung/-entwicklung; II. Erarbeitung; III. Festigung; IV. Anwendung/Transfer) Möglichkeiten der Differenzierung von Lernanforderungen aufzeigt (1. Stoffumfang/Zeitaufwand; 2. Komplexitätsgrad; 3. Anzahl der notwendigen Durchgänge; 4. Notwendigkeit direkter Hilfe/Grad der Selbständigkeit; 5. Art der inhaltli-

chen oder methodischen Zugänge/der Vorerfahrungen; 6. Kooperationsfähigkeit) und dabei drei Aneignungs- bzw. Handlungsebenen unterscheidet (a. konkrete Aneignungs- bzw. Handlungsebene; b. explizit sprachliche Aneignungs- bzw. Handlungsebene; c. rein gedankliche Aneignungs- bzw. Handlungsebene). Die Individualisierung der Lernanforderungen müsse darüber hinaus auf der Grundlage einer Sachstrukturanalyse, die didaktisch-mediale Hilfen der Gegenstandsaneignung bereitzustellen habe, und einer Tätigkeitsstrukturanalyse, die lernstrukturelle und therapeutische Hilfen für die planmäßige Entwicklung der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz ermitteln müsse, mit der Individualisierung der Lernwege zu einer Individualisierung der Lernziele führen (Feuer 1989, S. 28 ff.). Variabilität der Lernziele als Voraussetzung für optimale Lernfortschritte des Einzelnen, gemeinsamer Lerngegenstand als Bedingung sozialer Integration, so ließe sich das Konzept interpretieren.
Dieser von Feuser entwickelte Ansatz eines lerntheoretisch wie didaktisch-methodisch fundierten Kategoriensystems zur inneren Differenzierung als Planungs- und Durchführungshilfe eines integrativen, projektorientierten Unterrichts ist durch die Option für eine differenzierte Lernzielorientierung mit entsprechender Förderdiagnostik nicht dagegen gefeit, den Gefahren technischer Rationalität zu erliegen. Er sollte jedoch dazu herausfordern, dem oft artikulierten integrationspädagogischen Anliegen eines zieldifferenzierten Lernens am gemeinsamen Gegenstand größere Aufmerksamkeit zu widmen sowie Anspruch und Möglichkeiten seiner Realisierung in einer praxisbezogenen Forschung auszuloten. Dabei werden u. a. auch Fragen der Auswahl und der thematischen Strukturierung der Inhalte, wie sie von der Allgemeinen Didaktik (Klafki 1980, 1985) angemahnt werden, einbezogen werden müssen.

4.2 Individualisierung der Lernaufgaben und kooperatives Lernen

Nicht nur beim projektorientierten Lernen, sondern auch im Zusammenhang anderer Organisationsformen aktivitätsfördernder Unterrichtsgestaltung, wie der Wochenplanarbeit und der Freiarbeit, wird sich eine Integrations-Didaktik verstärkt dem Problem der unmittelbaren Verknüpfung von individualisierten Lernaufgaben mit Anlässen des sozialen Lernens stellen müssen. Dabei geht es zum einen um die Anregung und die Intensivierung sozialer Integration förderlicher Sozialbeziehungen, zugleich aber auch um die Möglichkeit der Individualisierung von Lernhilfen im Zusammenhang von Kooperationsprozessen. Insbesondere Schüler mit Lernbehinderungen sind auch bei im Schwierigkeitsgrad angemessenen Aufgaben und Lernmaterialien in der Regel auf den Lernprozeß unterstützende und so motivational stützende Hilfen angewiesen.
Nach der weitgehenden Überwindung frontalunterrichtlicher Arbeitsweisen durch eine offene, binnendifferenzierende Unterrichtsorganisation mit individualisierten Lernanforderungen steht die Entdeckung der Möglichkeiten von Partner- und Gruppenarbeit noch aus. Zwar gehören diese Sozialformen in Integrationsklassen zum unterrichtsorganisatorisch-methodischen Repertoire des Lehrers, und wahrscheinlich würde kaum

jemand der Einschätzung Terharts (1989, S. 150) widersprechen, „daß kooperativem Lernen in Gruppen eine ganz besonders hohe Qualität innewohnt", doch gibt es bisher keine Anstrengungen, die Chancen von kooperativen Lernformen für eine aufeinander bezogene und wechselseitig sich beeinflussende Förderung von kognitiven und sozialen Lernprozessen systematisch zu reflektieren und erprobend zu entwickeln. Sicher wären dabei alters- und aufgabenspezifische Gesichtspunkte zu berücksichtigen, zwischen gleichgewichtiger Zusammenarbeit, Unterstützung, Helfen und sozialer Betreuung zu differenzieren, situationsgebundene von längerfristiger, frei gewählte von pädagogisch nahegelegter, sympathiebestimmte von sachbezogener Kooperation zu unterscheiden, und nicht zuletzt angeleitete von selbstbestimmter Arbeit abzuheben. Auch Fragen der optimalen Gruppengröße, der Konstanz der Partner u. ä. wären in einem solchen Zusammenhang der sorgfältigen Erkundung von Möglichkeiten und Grenzen einer Didaktik kooperativen Lernens erneut zu stellen.

Die Frage, ob, unter welchen Bedingungen und wie bei innerer Differenzierung des Unterrichts das Prinzip der Individualisierung durch das des kooperativen Lernens zu relativieren bzw. teilweise zu ersetzen ist, ist eine didaktisch-methodische. Sie berührt nicht die Erkenntnis, daß Lernen ein individueller Prozeß – mit (lernsituationsbedingt) unterschiedlich bewußten Ergebnissen – ist. Wichtige Anregungen sind aus den Erfahrungen von Gesamtschulen zu gewinnen, die sich Zielsetzungen des sozialen Lernens besonders verpflichtet sahen und eine Alternative zur äußeren Fachleistungsdifferenzierung suchten. So wird an der Lichtenbergschule in Göttingen-Geismar seit etwa 15 Jahren im Rahmen eines Organisationsmodells unterrichtet, in dem die Stamm- bzw. Kerngruppen (30 Schüler) eines Jahrgangs in jeweils relativ konstante, leistungsheterogen zusammengesetzten Tischgruppen (6 Schüler) gegliedert sind. Die Arbeit in diesen Lerngruppen bestimmt neben Unterrichtsgesprächen in der Kerngruppe, kerngruppenübergreifend gestalteten Lernsituationen und Einzelarbeit (Beschäftigung mit persönlich interessierenden Themen, Arbeit mit programmierten Medien, Anfertigen von Texten u. ä.) den größten Teil des Unterrichts. Zur Aufgabenbestimmung dieser unter pädagogischer Einflußnahme gebildeten Lerngruppe heißt es: „Arbeit an einer Aufgabe, die Kooperation und eventuell Arbeitsteilung erfordert. Es entsteht ein gemeinsames Produkt. – Arbeit an der gleichen Aufgabe, die von den Schülern individuell zu bearbeiten ist. Jeder Schüler fertigt ein eigenes Produkt. Die Schüler besprechen aber ihre eigenen Lösungsideen miteinander und vergleichen laufend ihre Resultate. Wenn dabei Unterschiede auftreten, werden diese zunächst innerhalb der Gruppe zu klären versucht, erst wenn das nicht geling, bringt der Lehrer seine Kompetenz ein . . ." (Schlömerkemper 1987, S. 23).

Auch wenn dieses Modell für Lerngruppen mit behinderten Schülern nicht unmittelbar übertragbar ist und auch in den ersten Jahren der Grundschule noch kaum mit entsprechenden sozialen Bindungen in Gruppen gerechnet werden kann, mag es Anstöße geben, die in der Vor-(vgl. Miedamer 1986) und Grundschularbeit entwickelte Integrationspädagogik mit ihrem domi-

nierenden Element der individuellen Förderung durch Individualisierung und schwierigkeitsdosierte Einzelarbeit über Ansätze einer wechselseitigen Förderung sachbezogenen und sozialen Lernens in Formen kooperativer Aufgabenbewältigung weiterzuentwickeln. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten könnte damit durch die Intensivierung von Kommunikationsprozessen zwischen ihnen, aber auch durch die in dieser Kommunikation ermöglichten individuellen, subjektorientierten Lernhilfen, eine neue Qualität gewinnen.
Eine integrationspädagogischen Zielsetzungen verpflichtete Didaktik, der es gelänge, eine den vielfältigen Aufgaben und Lernsituationen eines binnendifferenzierten Unterrichts entsprechende Kleingruppen-Lernkultur zu entwickeln und gemeinsames Lernen mit differenzierten Lernanforderungen am gemeinsamen Lerngegenstand zu ermöglichen, wäre ein Fortschritt – für die Didaktik allgemeinbildender Schulen und für Schüler, die sie besuchen. Eine solche Didaktik zu befördern – nicht nur in sogen. Integrationsklassen – ist eine gemeinsame Aufgabe der in der Schule tätigen Lehrerinnen und Lehrer, der dieser Schulpraxis verpflichteten Forschung und nicht zuletzt der Lehrerausbildung.

Anmerkungen

1 R. Marx stellt in einer methodisch anspruchsvollen Fallstudie fest, daß die Sonderschule – im besonderen Fall: für Verhaltensgestörte – nur für wenige Schüler die Funktion eines „Schonraums" hat, für die meisten dagegen die eines „Moratoriums", eines „institutionellen Umwegs" oder einer „unwirksamen Institution" (Marx 1990).

2 Im Hamburger Schulversuch ist – eine Besonderheit in der Bundesrepublik – die Erziehung und Unterrichtung in einer Integrationsklasse die gemeinsame Aufgabe von einer Grundschullehrerin mit üblicher Wochenstundenzahl, einer Erzieherin mit ¾ Stelle (30 Std.) und einer Sonderschullehrerin mit 2,5 Wochenstunden pro behinderten Kind. In jeder Unterrichtsstunde sind mindestens zwei Pädagogen anwesend (Wocken u.a. 1988, S. 13 f.) Die Arbeitsbedingungen eines Dreier-Teams führen bei den Beteiligten offenbar zu besonderen Belastungen; ca. 20 % der Pädagogen haben während der fünfjährigen Dauer des Schulversuchs die Mitarbeit in diesem Team aufgegeben (Wocken u.a. 1988, S. 328).

Literatur

Bach, Heinz: Grundbegriffe der Behindertenpädagogik. In: Handbuch, der Sonderpädagogik, Bd. 1, Berlin 1985, S. 3–24.

Demmer-Dieckmann, Irene: Zum Stand der Realisierung „schulischer Integration" im Schuljahr 1987/88 in der Bundesrepublik Deutschland und West-Berlin. In: Behindertenpädagogik 28, 1989, H. 1, S. 49–97

Deutscher Bildungsrat. Empfehlungen der Bildungskommission: Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Bonn 1973.

Eberwein, Hans: Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denkens. In: ders. (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim 1988, S. 45–53.

Feuser, Georg: Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeitstheoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In: Eberwein, H. (Hg.): 1988, S. 170–179.

Feuser, Georg: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, 1989, S. 4–48.

Feuser, Georg/Meyer, Heike: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht. Oberbiel 1987.

Haenisch, Hans/Lukesch, Helmut: Ist die Gesamtschule besser? Gesamtschulen und Schulen des gegliederten Schulsystems im Leistungsvergleich, München 1980.

Heckhausen, Heinz: Förderung der Lernmotivierung und der intellektuellen Tüchtigkeiten. In: Roth, Heinrich (Hg.): Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen. Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bd. 4, Stuttgart 1969, S. 193–228.

Hesse, Gerhard/Solarová, Svetluse: Behinderung im erziehungswissenschaftlichen Sinne. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 36, 1985, H. S. 757–763.

Heyer, Peter/Preuss-Lausitz, Ulf/Zielke, Gitta: Wohnortnahe Integration. Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder in der Uckermark-Grundschule in Berlin, Weinheim 1990.

Hildeschmidt, Anne: Schulische Integration in die Sekundarstufe I. Theoretische Überlegungen und Literaturstand. In: Gemeinsame Schule für behinderte und nichtbehinderte Kinder und Jugendliche: Jahresbericht 1989 aus dem Saarland, hg. von Sander, A. u.a.: Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 4. St. Ingbert 1990, S. 39–64.

Klafki, Wolfgang: Zur Unterrichtsplanung im Sinne einer kritisch-konstruktiven Didaktik. In: Adl-Amini, Bijan/Künzli, Rudolf (Hg.): Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung, München 1980, S. 11–48.

Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Beiträge zur kritisch-konstruktiven Didaktik, Weinheim 1985.

Marx, Rita: Die Sonderschule für Verhaltensgestörte in der Sicht von Schülern und Eltern. Eine kasuistische Analyse. Dissertation, Fachbereich Erziehungs- und Unterrichtswissenschaften der Freien Universität Berlin, 1990. Erscheint im Beltz-Verlag Weinheim.

Miedamer, Lore: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. Materialien zur pädagogischen Arbeit im Kindergarten, München 1986.

Müller, Holger: Integration aus der Sicht der Schulbehörde. In: Wocken, H. u.a. (Hg.): 1988, S. 25–47.

Muth, Jakob: Die Empfehlung des Deutschen Bildungsrates von 1973 und ihre Wirkungen. In: Grundschule 15, 1983, H. 10, S. 15–18.

Prengel, Annedore: Zur Dialektik von Gleichheit und Differenz in der Pädagogik. In: Eberwein, H. (Hg.): 1988, S. 70–74.

Preuss-Lausitz, Ulf: Sonderschule – Schule in der Krise? In: Rolff, H. G. u.a. (Hg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Daten, Beispiele und Perspektiven, Bd. 4, Weinheim 1986, S. 102–124.

Preuss-Lausitz: Ergebnisse und Methoden der Integrationsforschung. In: Eberwein, H. (Hg.): 1988, S. 241–247.

Preuss-Lausitz, Ulf: Behinderte Kinder in Integrationsschulen der Bundesrepublik Deutschland. Ergebnisse der Wissenschaftlichen Begleitungen. In: Schöler, Jutta (Hg.): Ansätze zur Integration behinderter Kinder und Jugendlicher in den Ländern der Europäischen Gemeinschaft, Technische Universität Berlin. Dokumentation, Kongresse und Tagungen, Heft 47, Berlin 1990, S. 107–118.

Projektgruppe Integrationsversuch (Hg.): Das Fläming-Modell. Gemeinsamer Unterricht für behinderte und nichtbehinderte Kinder an der Grundschule, Weinheim 1988.
Sander, Alfred: Zum Problem der Klassifikation der Sonderpädagogik – Ein ökologischer Ansatz. In: Vierteljahreszeitschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete. 54, 1985, H. 1, S. 15–31.
Sander, Alfred: Behindertenbegriffe und ihre Konsequenzen für die Integration. In: Eberwein, H. (Hg.): 1988, S. 75–82.
Schlee, Jörg: Denkfallen. Über die Unfruchtbarkeit sonderpädagogischer Konzepte. In: Die Deutsche Schule 83, 1991, H. 1, S. 4–14.
Schley, Wilfried/Boban, Ines/Hinz, Andreas (Hg.): Integrationsklassen im Hamburger Gesamtschulen, Hamburg 1989.
Schlömerkemper, Jörg: Lernen im Team-Kleingruppen-Modell (TKM). Biographische und empirische Untersuchungen zum Sozialen Lernen in der Integrierten Gesamtschule Göttingen-Geismar, Frankfurt/M. 1987.
Schlömerkemper, Jörg: Pädagogische Integration. Über einen schwierigen Leitbegriff pädagogischen Handelns. In: Die Deutsche Schule 81, 1989, H. 3, S. 316–329.
Wocken, Hans/Antor, Georg/Hinz, Andreas (Hg.): Integrationsklassen in Hamburger Grundschulen. Bilanz eines Modellversuchs, Hamburg 1988.

Klaus Riedel, Dr. phil., seit 1974 Professor für Erziehungswissenschaft, insbesondere Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik, am Institut für Allgemeine und Vergleichende Erziehungswissenschaft der Freien Universität Berlin.
Anschrift: Hektorstr. 3, 1000 Berlin 31.