

Frank J. Müller
Blick zurück nach vorn –
WegbereiterInnen der Inklusion

Die Reihe »Dialektik der Be-Hinderung« ist inter- und transdisziplinär angelegt. Sie eröffnet den Zugang zu einem vertieften theoretischen Begreifen der sozialen Konstruktion von Behinderung in Form von Beiträgen zu einer synthetischen Humanwissenschaft. Sie versteht sich in den Traditionen kritischer Theorie, die immer auf eine veränderte gesellschaftliche Praxis im Sinne von Dekolonisierung und Überwindung sozialer Ausgrenzung zielt. Außerdem muss kritische Theorie im Bereich von Behinderung und psychischer Krankheit erweiterte Zugangswege kritischer Praxis eröffnen und sich von dieser ausgehend bestimmen, denn wie bereits Comenius festhielt: »Das Wissen, das nicht zu Taten führt, mag zugrunde gehen!«

Damit ist ein Verständnis von Behinderung und psychischer Krankheit zugrunde gelegt, das von dem bio-psycho-sozialen Wechselverhältnis von Isolation und sozialer Ausgrenzung als Kernbestand der Konstruktion von Behinderung ausgeht. Gegen diese Prozesse wird die generelle Entwicklungsfähigkeit aller Menschen durch menschliche Verhältnisse gesetzt, in deren Mittelpunkt, in Anlehnung an die »Philosophie der Befreiung«, Anerkennung und Dialog stehen.

Das einzig Heilige, das zählt, ist die Existenz des Anderen.

DIALEKTIK DER BE-HINDERUNG

Herausgegeben von Georg Feuser, Wolfgang Jantzen, Willehad Lanwer,
Ingolf Prosetzky, Peter Rödler und Ursula Stinkes

Frank J. Müller

Blick zurück nach vorn – WegbereiterInnen der Inklusion

**Band 2: Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken,
Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg,
Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch**

Psychosozial-Verlag

Gefördert mit freundlicher Unterstützung der Max-Traeger-Stiftung und der Universität Bremen.



Das Werk ist unter einer Open-Access-Lizenz Namensnennung 4.0 International (CC BY 4.0) freigegeben (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.de>).
Namensnennung: blickzurücknachvorn.net – AutorIn



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Originalausgabe
2018 Psychosozial-Verlag, Gießen
E-Mail: info@psychosozial-verlag.de
www.psychosozial-verlag.de
Umschlagabbildung: *Eltern für Integration – Demonstration für eine Schule für alle*
Foto: Gisela Lau
Umschlaggestaltung nach Entwürfen von Hanspeter Ludwig, Wetzlar
ISBN 978-3-8379-2773-3 (Print)
ISBN 978-3-8379-7417-1 (E-Book-PDF)

Inhalt

Gekommen, um zu bleiben – Erfahrungen aus vier Jahrzehnten Gemeinsamer Unterricht	7
 <i>Annedore Prengel</i>	
Interview	9
Pädagogik der Vielfalt Inklusive Strömungen in der Sphäre spätmoderner Bildung	33
 <i>Georg Feuser</i>	
Interview	57
Entwicklungslogische Didaktik	147
 <i>Hans Wocken</i>	
Interview	167
Auf dem Wege zu einer Grundschule für alle	189
 <i>Helga Deppe-Wolfinger</i>	
Interview	193
Zur gesellschaftlichen Dimension der Integrationspädagogik	213

Irmtraud Schnell

Interview	231
An den Kindern kann's nicht liegen ...	253

Nina Hömberg

Interview	277
Ergebnisse aus dem Landesweiten Berliner Schulversuch zur Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwerer Mehrfachbehinderung in der Grundschule	289

Volker Schönwiese

Interview	303
Disability Studies und integrative/inklusive Pädagogik	331

Walther Dreher

Interview	341
Eine Gesellschaft für alle Menschen ohne besondere Bedürfnisse	387

Wolfgang Podlesch

Interview	399
Integrationspädagogische Lernprinzipien zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	419

Register	437
----------	-----

Gekommen, um zu bleiben – Erfahrungen aus vier Jahrzehnten Gemeinsamer Unterricht

Das Thema Inklusion hat mit der UN-Konvention zu den Rechten der Menschen mit Behinderung einige Aufmerksamkeit erfahren. Gleichmaßen kann man den Eindruck erhalten, es wäre ein völlig neues Thema, das erst durch die UN-Konvention über Deutschland (und die Welt) hereingebrochen sei. Dass seit Mitte der 1970er Jahre Erfahrungen und Forschungskenntnisse zum Gemeinsamen Unterricht vorliegen, scheint oftmals in Vergessenheit zu geraten. In wissenschaftlich begleiteten Modellprojekten in zahlreichen alten Bundesländern (und Brandenburg) wurden die PraktikerInnen in der Entwicklung begleitet und die Erkenntnisse systematisch dokumentiert. Diese erste Generation von ForscherInnen (und zugleich meist HochschullehrerInnen) ist innerhalb eines kurzen Zeitraums aus dem Dienst ausgeschieden. In einem Gespräch mit Jutta Schöler auf der Integrationsforschungstagung in Wartaweil 2012 entstand dann die Idee zu diesem Interviewprojekt.

Im Rahmen einer Interviewreihe wurden 18 WissenschaftlerInnen aus dem Bereich der Integrationspädagogik zu ihren Erfahrungen aus den vergangenen 40 Jahren befragt. In diesem zweiten Band sind die folgenden neun ForscherInnen vertreten: Annedore Prengel, Georg Feuser, Hans Wocken, Helga Deppe-Wolfinger, Irmtraud Schnell, Nina Hömberg, Volker Schönwiese, Walther Dreher und Wolfgang Podlesch.

Im ersten Band erschienen bereits die Interviews von Alfred Sander, Hans Eberwein, Helmut Reiser, Jutta Schöler, Rainer Maikowski, Reimer Kornmann, Ulf Preuss-Lausitz, Ulrike Schildmann und Wolfgang Jantzen.

Zusätzlich zu den Interviews liegen von allen Befragten ein repräsentativer älterer Artikel (angepasst an die neue Rechtschreibung), die vollständigen Literaturlisten in einem einheitlichen Format sowie eine von den Befragten getroffene Auswahl an eigenen und fremden Veröffentlichungen vor.

Zielgruppe sind vor allem Studierende und andere Interessierte, die sich mit dem Thema Inklusion auseinandersetzen wollen. Die Interviews und Texte geben

einen Einblick in die Arbeit der Befragten und die Literaturlisten und -empfehlungen bieten Möglichkeiten zur Vertiefung. Aus Platzgründen finden sich die Empfehlungen sowie die vollständigen Literaturlisten nur auf der projektbegleitenden Internetseite: www.blickzurücknachvorn.net. Dort stehen auch die vollständigen Interviewtexte und Artikel aus diesem Buch ein halbes Jahr nach Erscheinen zur Verfügung. Im Sinne des Open Access-Gedankens wurde als Lizenz die Creative Commons-Namensnennung 4.0 International Lizenz (cc-by) gewählt, sodass Lehrende die Texte und Interviews auch ohne Schwierigkeiten mit der VG WORT auf lokalen e-learning-Portalen einstellen können. Parallel dazu werden alle Bestandteile bei pedocs.de veröffentlicht.

Im Sinne des Forschenden Studierens können somit die Studierenden vollständige Interviewtexte zur Analyse zur Verfügung gestellt bekommen oder sich auszugsweise mit den Texten befassen.

Zur besseren Zugänglichkeit wurden die Interviews jeweils mit Marginalien versehen. Diese sind auch in einem Index am Ende des Buches zusammengefasst. Eine weitergehende Analyse des Materials steht noch aus. Da es das Ziel des Projekts ist, die Materialien für die gemeinsame Arbeit mit den Studierenden zur Verfügung zu stellen, wurde dies auf eine spätere Auflage verschoben.

Methodische Bemerkungen: Es handelt sich um Leitfadeninterviews, die im Zeitraum von August 2014 bis November 2015 persönlich zumeist bei den Befragten vor Ort geführt wurden. Der Leitfaden wurde den Befragten im Vorfeld zur Verfügung gestellt. Die Aufnahmen wurden als Schriftdeutsch transkribiert und sprachlich geglättet. Anschließend wurden sie den Befragten zur Durchsicht zur Verfügung gestellt. Da es schwerpunktmäßig darum ging, die Arbeit der Befragten darzustellen, wurden durch die Befragten auch Ergänzungen oder Streichungen vorgenommen.

Das Projekt wurde tatkräftig unterstützt durch die Max-Traeger-Stiftung und die Universität Bremen. Ein ganz herzlicher Dank geht auch an Ilona Hüniger, Alena Knieriem, Lea Fischer, Andrea Baitz, Sylvester Keil (von anystyle.io), Claudia Edelblut-Schöne, Gisela Lau (für das Coverfoto) sowie Dr. Eva-Christina Müller.

Ein besonderer Dank geht an alle Befragten, die sich viel Zeit für das Interview sowie die Vorbereitung und die Korrektur genommen haben und ohne die das Projekt nicht möglich gewesen wäre.

Interview mit Annedore Prengel



Wie bist du zur integrativen Pädagogik gekommen?

Ich unterrichtete vom Jahr 1967 an, also mit 22 Jahren, im Hessischen Schuldienst, in Grund- und Sonderschulen, in Primar- und Sekundarstufen. Während der Zeit als Lehrerin in Südhessen hatte ich die Möglichkeit zwei Jahre lang beurlaubt zu werden und Sonderpädagogik in Mainz zu studieren. Beeindruckt hat mich vor allem Ernst Begemann, der dort lehrte. Nach etwa zehn Jahren im Hessischen Schuldienst wechselte ich an das Institut für Sonderpädagogik der Universität Frankfurt am Main, zunächst als abgeordnete Lehrerin, dann als wissenschaftliche Mitarbeiterin. Dort erfuhr ich, dass seit Ende der 1970er Jahre integrative Schulen mit gemeinsamem Unterricht für Kinder mit und ohne Behinderung entstanden waren.

Werdegang

Zuvor ist mein Leben so verlaufen, dass ich in Beelitz gegen Ende des Zweiten Weltkriegs geboren wurde und noch während meines ersten Lebensjahres waren meine Eltern mit der ganzen Familie nach Nordhessen geflohen, nach Willersdorf, aus dem meine Großmutter Katharina Plett stammte. Ich bin in der nordhessischen Kleinstadt Frankenberg an der Eder aufgewachsen. Vermutlich hat eine Reihe ganz verschiedener schmerzlicher Ausgrenzungserfahrungen und -beobachtungen mein lebenslanges Interesse an der Kritik von Ausgrenzungen mitbegründet.

Ausgrenzungserfahrungen

Ich erfuhr aber auch sehr intensiv, dass unterstützende Beziehungen möglich sind, so in der Grundschule durch die Lehrerin Erika Loderhose, geborene Sandrock und am Gymnasium Edertalschule durch den Lehrer Albert Ducheyne.

Unterstützende Beziehungen

Als ich mit der Arbeit im Schuldienst begann, hatte ich drei Jahre in Gießen studiert, mit den Schwerpunkten Politische Bildung, Kunst und Deutsch. Meine wichtigsten LehrerInnen aus diesem Lehramtsstudium waren die Soziologin Helge Pross und der Politik-Didaktiker Kurt Gerhard Fischer sowie Vera Rüdiger. Ich besuchte einflussreiche Vorlesungen von Otto Antrik, Alois Andiel, Heinz Maus, Karl Hermann Tjaden, Hildegard Hetzer und erlebte Theodor W. Adorno in einer

Wichtige DozentInnen

Gastvorlesung, zu der er nach Gießen kam. Ich gehöre zu einer Generation, deren politische Sozialisation sich intensiv im unmittelbaren Vorfeld der Studentenbewegung ereignete.

Wie begann die Auseinandersetzung mit integrativer Pädagogik?

An der Universität Frankfurt, Ende der 70er Jahre muss das gewesen sein, als ich die Idee der integrativen Pädagogik kennenlernte und von den ersten integrativen Kindergärten und Modellversuchen in Schulen hörte. Zuvor, noch als Lehrerin, war ich in Wiesbadener Stadtteilgruppen (Mühltal) sowie in der neuen Frauenbewegung als Mitbegründerin des Frauenzentrums Wiesbaden in der Adlerstraße aktiv gewesen.

Differenztheorien

An der Universität Frankfurt wurden damals in einigen Zirkeln postmoderne französische Theorien einflussreich und kamen zu den in Frankfurt wichtigen Einsichten der kritischen Theorie hinzu. Es entstand eine Aufbruchsstimmung, als wir begannen, Differenztheorien zu rezipieren, zu diskutieren und in Differenzen zu denken ohne zu hierarchisieren. Und irgendwann drängte sich die Einsicht auf, dass das, was alltäglich in Schulen in der neuen integrativen Pädagogik mit heterogenen Lerngruppen entwickelt wurde, und das, was differenztheoretisch formuliert wurde, etwas miteinander zu tun hat: Das Favorisieren von heterogenen Lerngruppen auf der einen *und* das Favorisieren von Differenz in postmodernen Theorien *und* das Favorisieren des Nichtidentischen in der Kritischen Theorie bei Adorno auf der anderen Seite.

Integrationsmodellversuche

Im Rahmen des DFG-Projekts unter der Leitung von Helmut Reiser und Helga Deppe »Integration an Grundschulen« besuchte ich dann Mitte der 1980er Jahre die ersten sieben Integrationsmodellversuche und führte in jedem dieser Projekte Interviews mit LehrerInnen, mit WissenschaftlerInnen und mit Personen aus der Schulverwaltung. Das fand damals noch in Westdeutschland und Westberlin statt. Sehr bekannt waren zum Beispiel die Uckermark-Schule und die Fläming-Schule, sie repräsentierten zwei Modelle der Integration, das wohnortnahe und das überregionale Modell. In diesem Forschungsprojekt habe ich einen intensiven Einblick in die Erfahrungen der Personen, die beteiligt waren, bekommen.

Freiwilligkeit

Das war sehr überzeugend, weil diese Schulkollegien, diese einzelnen Lehrkräfte, Methoden des Unterrichts mit heterogenen Lerngruppen entwickelten. Sie selbst wollten diesen Unterricht *freiwillig*, sie waren glücklich darüber, diesen Unterricht so entwickeln zu können. Sie schilderten immer wieder auf ganz unterschiedliche Weise: ich gehe *mit* der Energie der Kinder, die Kinder lernen individuell verschieden in der Freiarbeit und ich gestalte dafür die vorbereitete Umgebung. Alle zentralen Elemente eines differenzierenden Unterrichts wurden benannt.

Reformschulen

Das war auch möglich, weil es meist Schulen waren, die vorher schon reformpädagogisch gearbeitet hatten. Sie wussten also was Freiarbeit, was innere Differenzierung ist, weil sie das als reformorientierte Schulen kannten, egal auf welches Modell, zum Beispiel Petersen, Montessori oder Freinet, sie sich bezogen.

In Berlin gab es zum Beispiel eine Gruppe namens »Spinnendifferenzierung«, das bedeutete so etwas wie vernetzte Binnendifferenzierung. Besonders viele Berliner Persönlichkeiten wie zum Beispiel Gisela Ahlers, geb. Scheperjans, Ulla Widmer-Rockstroh, Helene Buschbeck oder Hildegard Kasper waren aktiv, um Unterricht zu öffnen. Ich betone noch einmal: Im Grunde waren alle wichtigen Elemente von inklusivem Unterricht, wie er heute entworfen wird, nicht nur in Berlin, sondern an vielen Orten der alten Bundesrepublik schon da.

Ein Aspekt, der noch nicht verbreitet war, war das Lernen mit Computern. Aber es wurde bereits immer wieder formuliert, dass es mit Integration nicht nur um behinderte Kinder geht, sondern um individuelle Lernmöglichkeiten jedes Kindes, zum Beispiel auch schnell lernender Kinder.

Digitalisierung

Andere Heterogenitätsdimensionen wurden noch nicht durchgängig so betont wie heute, also zum Beispiel Geschlechterperspektiven oder interkulturelle Perspektiven, aber auch sie wurden schon punktuell berücksichtigt. Im Grunde gehörten also die wesentlichen Bausteine dessen, was wir heute Inklusion nennen, damals in diesen Modellversuchen schon dazu. In der Praxis sowie in den zahlreichen wissenschaftlichen Begleitungen kreiste viel Aufmerksamkeit um die Didaktik der inneren Differenzierung, um die professionellen Beziehungen in den Teams und um die Beziehungen der Kinder untereinander.

Andere Heterogenitätsdimensionen

Das Sonderschulwesen, vor allem Hilfsschulen, also Schulen für Lernbehinderte, wurde in den 1970er Jahren ausgebaut. Ich hatte als Sonderschullehrerin konkret miterlebt, wie furchtbar es für manche Kinder war, dass sie in eine besondere Schule geschickt wurden. Ein Beispiel, an das ich mich deutlich erinnern kann: Ein schon etwas älterer Schüler, er besuchte etwa das 5. oder 6. Schuljahr, war in die Sonderschule überwiesen worden und kam neu in meine Klasse. Wir planten zu der Zeit einen Schulausflug und er sagte, er gehe nicht mit. Ich habe das überhaupt nicht verstanden und habe dann argumentiert, warum nicht, wir machen den Ausflug zusammen, na klar kommst du mit. Der Schüler blieb bei seinem *Nein* und fing irgendwann an zu weinen. Ich fragte immer weiter und dann kam endlich heraus: Die Nachbarn und die Familie durften nicht wissen, dass er auf einer Sonderschule war, aber die Wanderung sollte an dem Bauernhof vorbeiführen, von dem er kam. Es ist mir bis heute eindrucksvoll in Erinnerung geblieben, dass es für dieses Kind eine Schande war, auf die Sonderschule zu gehen.

Negatives (Selbst-) Bild der SchülerInnen der Sonderschule

Und ich erinnere noch viele ähnliche Situationen. Wir sind ja als SonderschullehrerInnen durch die Lande gereist, im Umfeld der Schule und haben Kinder getestet, um eine Sonderschulbedürftigkeit festzustellen. Dabei fiel oft die Problematik punktuell gewonnener Testergebnisse auf, vor allem ihre mangelnde Prognosesicherheit. Natürlich habe ich auch gesehen, dass es für manche Kinder auch erleichternd sein konnte, eine bedrückende Situation in der Regelschule verlassen zu können und innerhalb der Sonderschule nicht zu den »schlechten« SchülerInnen zu gehören, allerdings war das Stigma damit nicht beseitigt. Und so habe ich vor allem erlebt, dass es für viele eine Quelle von Not und Selbstzweifeln war, in eine besondere Schule für die, die die Regelschule nicht schaffen, gehen zu müssen.

Intelligenzdiagnostik

Entwicklungslogische Didaktik¹

Georg Feuser

Der Begriff »Entwicklungslogische Didaktik« ist ein synthetischer Begriff. Entgegen seiner in die Diskussion gekommenen Verwendung in der Theoriebildung und Praxis integrativer Pädagogik attribuiert er den erziehungswissenschaftlich zentralen Begriff der Didaktik nicht als »entwicklungslogisch« vergleichbar den Kennzeichnungen von Didaktik in jenen Konzeptionen, mit denen didaktisches Handeln erklärt und verstanden werden soll. Kron (1993) listet diesbezüglich 30 Modelle auf, die den Anschein vermitteln, als repräsentieren sie die Didaktik als Ganzes, wie das z. B. in Bezeichnungen wie »beziehungstheoretische Didaktik«, »interkulturelle Didaktik« oder »skeptische Didaktik« (S. 117) zum Ausdruck kommt, um nur einige zu nennen. Der Begriff beschreibt das didaktische Fundamentum einer »Allgemeinen Pädagogik«, wie sie von Feuser zu Beginn der 1980er-Jahre grundgelegt und im sogenannten »Bremer Modell« integrativer Elementarerziehung im Sinne der »Frühen Bildung« sowie für den sich anschließenden und darauf aufbauenden integrativen Unterricht in der Primarstufe und der Orientierungsstufe der Sekundarstufe I praktiziert und evaluiert wurde.

Problemlage und Problemstellungen

Es muss vorausgeschickt werden, dass die gesamte Integrationsbewegung, soweit sie das Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) betrifft, von einer erschreckenden didaktischen Abstinenz geprägt ist, die heute, im vierten Jahrzehnt dieser Entwicklungen im deutschsprachigen Raum, trotz einiger auf Didaktikfragen zentrierten jüngeren Arbeiten (Platte, 2005; Seitz, 2005; Siebert, 2006;

¹ Zuerst veröffentlicht in: Feuser, G. (2010), Entwicklungslogische Didaktik. In A. Kaiser, D. Schmetz, P. Wachtel & B. Werner (Hrsg.), *Didaktik und Unterricht. Bd. 4 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik: Behinderung, Bildung, Partizipation* (S. 86–100). Stuttgart: Kohlhammer. Der Abdruck erfolgt mit freundlicher Genehmigung des Kohlhammer Verlags.

Ziemen, 2008) noch immer andauert. Systematische Analysen, welcher Art die Gründe dafür sein könnten, sind nicht vorhanden. Es können aber einige zentrale Tendenzen identifiziert werden: Die überwiegende Anzahl von Schriften, Aufrufen, Statements, Erklärungen zur Integration u. a. m. verdeutlichen diese primär als eine Bewegung sozialen Engagements, die – wenngleich auf dem Hintergrund uneinheitlicher, auch diffuser und wenig stringenter Gesellschaftsanalysen, soziologisch fundierter Orientierungen und Fragen der Realisierung individueller Rechte fußend – sich durchaus in mit der 1968er-Bewegung verbundene Anliegen der Überwindung eines autoritären und ständisch gegliederten Schulsystems rückvermitteln lässt. Diese Anliegen fanden in den 1970er-Jahren (das war schon 1957) ansatzweise bildungspolitische, schul- und unterrichtsorganisatorische, aber kaum eine angemessene didaktische Relevanz. Es sei hier nur an den flächendeckenden Versuch der Etablierung einer integrierten Gesamtschule in Mittelhessen erinnert. Eine in gewisser Weise konsequente Folge der durchgängig zu beobachtenden didaktischen Abstinenz von Reformversuchen der letzten fünfzig Jahre (im Gegensatz zur Reformbewegung der 1920er-Jahre) war seit Mitte der 1970er-Jahre eine sehr deutliche Ausrichtung der Praxis der Integration auf schul- und unterrichtsorganisatorische Aspekte, die sich nicht selten in der räumlichen Zusammenführung behinderter Schüler mit solchen, die als nichtbehindert galten, erschöpften. Der Unterricht blieb weiterhin an Schul- und Altersstufen orientierten curricularen Vorgaben, Prinzipien der äußeren Differenzierung und einem Bildungsreduktionismus dahingehend verpflichtet, dass behinderte Schüler nach Maßgabe der Curricula des Sonderschultyps unterrichtet wurden, den sie hätten besuchen müssen, wären sie nicht in einer Integrationsklasse platziert worden. Auch gab es selbst im Rahmen wissenschaftlich begleiteter Schulversuche solche Formen der Integrationspraxis, die Schüler einer bestimmten klassifizierten Behinderungsart in die Allgemeine Schule aufnahmen, während Schüler dieser Schule, die im Laufe der Primarstufenzeit mit Erschwernissen z. B. im Lernen auffällig wurden, aus der Allgemeinen Schule mit Integration »exkludiert« und in eine Sonderschule »inkludiert« wurden.

Diese wenigen, gleichwohl für das Schul- und Unterrichtssystem sehr zentralen Momente verdeutlichen u. a., dass ein formales Verständnis von Unterricht als Organisationsform von Lernen in einer schulischen Institution nicht infrage gestellt, ein Zusammenhang von Lehren und Lernen mit zu jedem Zeitpunkt fortschreitender Entwicklung der Schüler nicht erkannt wurde und den als behindert geltenden Schülern die Anerkennung verwehrt blieb, »sich (umfassend) bilden« (v. Hentig, 1996) zu können. [→ Unterricht und Lernen] Nach Feststellung eines »sonderpädagogischen Förderbedarfs« eines Schülers wird er auch in als integrativ oder inklusiv bezeichneten Unterrichtsformen »gefördert«; von »Bildung« im Sinne der »Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik« ist nicht die Rede. Dahinter verdeutlicht sich nicht nur eine mehr oder weniger verdeckte Beibehaltung einer defizitorientierten, am medizinisch-psychiatrischen Modell ausgerichteten Auffassung von Behinderung, sondern auch der Verlust all-

gemeindidaktischen Denkens. Es dominiert eine unkritische Haltung gegenüber fachdidaktischen Vorgaben, ob sich diese nun in fächerspezifischen Curricula oder in Lehr- und Lernmitteln ausdrücken, die z. B. vorgeben, in welcher Abfolge Mathematik, eine Fremdsprache oder Geografie zu erlernen sei. Die Verpflichtung der Lehrer auf solche fachdidaktischen Vorgaben, was infolge des bildungspolitischen Diskurses um die Ergebnisse der OECD-Studien wie TIMMS, PISA, IGLU u. a. durch die Etablierung von outputorientierten Leistungsstandards noch verstärkt wird, fungiert als Legitimierung der besagten didaktischen Abstinenz. [→ Bildungsstandards und Kompetenzmodelle] Sie fixieren weiterhin eine Unterrichtsorganisation nach Maßgabe inhaltlich nicht miteinander verflochtener Fächerabfolgen, die bereits in der zweiten Hälfte des letzten Jahrhunderts durch die vor allem in der Informatik, Kybernetik und Kognitionspsychologie erreichten Fortschritte eine deutliche Verstärkung gefunden und die Illusion von der ›Machbarkeit‹ der Bildung als nutzwertorientierter Kompetenzaufbau und Akkumulation von Anwendungswissen genährt haben. Infolgedessen blieben die Entkoppelung des Verhältnisses menschlicher Persönlichkeitsentwicklung und menschlichen Lernens und ein Verständnis von Unterricht als ausschließlich schulisch-institutionelle Organisationsform von Lehr-Lern-Prozessen erhalten.

Es hat sich in den letzten Jahren eine Tendenz entwickelt, Problemlagen in der Realisierung der Integration diesem Begriff anzulasten und ihn durch den der Inklusion zu ersetzen (Hinz, 2002). Dieser Begriff wird mit der Illusion aufgeladen, dass allein durch seine Verwendung und die Etikettierung von Prozessen als inklusive die im EBU tief verankerten Probleme und Widersprüche nicht mehr existieren würden oder aufgehoben werden könnten, ohne dass entsprechende gesellschaftliche Prozesse stattfinden, die primär politischer und nicht erziehungswissenschaftlicher Natur sind. Es muss für die letzten zwei Jahrzehnte festgestellt werden, dass in dem Maße, wie sich die gesellschaftlichen Widersprüche in die Entwicklung der Integration eingeschrieben haben, sich die Integrationsbewegung entpolitisierte und sich sogar die diesbezüglich größte Bewegung im deutschsprachigen Raum, »Integration: Österreich«, auflöste (1993–2006), die die Integration im Feld der Pädagogik am weitesten vorangetrieben hat und gesetzlich in der Pflichtschule Österreichs verankern konnte. Die Integrations-Inklusions-Debatte negiert ferner weitgehend den in der Soziologie geführten Diskurs um Exklusions-Inklusions-Verhältnisse in funktional hoch differenzierten Gesellschaften (Baumann, 2005; Schroer, 2001; Stichweh, 2005). Sie wird überwiegend ahistorisch geführt und wirkt euphemistisch. Ferner wird nicht hinreichend zwischen zwei Sachverhalten unterschieden: Zum einen geht es um die Tatsache, ein in höchstem Maße normwertorientiertes, mit Selektion, Ausgrenzung und Segregierung operierendes und ständisch gegliedertes institutionalisiertes Bildungssystem in ein am individuellen Erkenntnisvermögen und an der Persönlichkeitsentwicklung eines jeden Kindes und Schülers orientiertes zu überführen, das per se eine je spezifische Individuation und Sozialisation seiner Klientel zur Voraussetzung hat. Dieses ist primär eine pädagogische Aufgabe.

dagogische Aufgabe, die human- und erziehungswissenschaftlich fundiert und didaktisch bewältigt werden muss. Sie entspricht einem reformpädagogischen Prozess, der als »Integration« beschrieben werden kann, der nur von seinem Gegenteil her begonnen werden kann. Zum anderen geht es um globale Fragen von Menschenrechtskonventionen, die im gesellschaftspolitischen Feld mit der Zielvorstellung und Vorwegnahme uneingeschränkter *Teilhabe* aller an Kultur und Bildung (eingeschlossen die Felder Arbeit, Wohnen, Freizeit) ohne Prozesse sozialer Ausgrenzung im Sinne von Sollensforderungen notwendigerweise mit dem Begriff der »Inklusion« operieren müssen. Wo Maßnahmen der Integration zu inklusiven Sozialräumen führen, heben sie sich in diesen auf. [→ II Isolation und Partizipation]

Erziehungswissenschaftliche Verortung

Integration kann im Fluss der Geschichte der Pädagogik als ein Prozess der Transformation eines auf gleichberechtigte und gleichwertige *Teilhabe* aller an Bildung für alle orientierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstands in die pädagogische Praxis einer »Allgemeinen Pädagogik« verstanden werden, die durch eine »entwicklungslogische Didaktik« (Feuser) konstituiert und realisiert wird. Dieser Transformationsprozess ist Voraussetzung dafür, dass Möglichkeitsräume im Sinne inklusiver Lernfelder überhaupt erst entstehen können. Zusammenfassend skizziert Integration das Vorhaben, von einer seit der Entstehung einer wissenschaftlichen, arbeitsteilig praktizierten intentionalen Pädagogik, die zu keinem Zeitpunkt ihrer Geschichte je eine wirklich >allgemeine<, sondern eine hochgradig nach unterschiedlichsten Kriterien selektierende und ausgrenzende war, zu einer »Allgemeinen Pädagogik« derart zu gelangen, dass Kinder und Jugendliche unterschiedlichster Entwicklungsniveaus, Lernerfahrungen und -möglichkeiten – auch unabhängig von Art und Schweregrad ihrer Beeinträchtigungen –, eingebunden auch Kinder anderer Sprache, Nationalität und Religion, gemeinsam miteinander ohne bildungsreduktionistische Verengungen lernen dürfen. Fachimmanent erfordert das die Synthese von Heil- und Sonderpädagogik und der als »Regelpädagogik« zu bezeichnenden sogenannten >Allgemeinen Pädagogik<, die bislang nicht erfolgt ist und institutionell die Schaffung eines Kindergartens und einer Schule für *alle*. Die Parallelität beider Systeme ist, seit im 16. Jahrhundert heil- und sonderpädagogische Bildungsbemühungen um behinderte Menschen begannen, ungebrochen. Seit sich die Heil- und Sonderpädagogik vor rund 150 Jahren als wissenschaftliche Disziplin (1931 in Zürich erstmals universitär) etablierte, verstärkte sich diese Parallelität noch. Lose gekoppelt sind beide Systeme nur durch die Exklusionsprozesse des Regelsystems und die Inklusionsprozesse der aus dem Regelsystem Exkludierten in das Sondersystem. Ein für die Synthese beider erziehungswissenschaftlicher Domänen hinreichendes Denkniveau im Sinne eines qualitativ neuen erziehungswissenschaftlichen Bewusstseins