

## 1. Integration.

Integration wird hier verstanden als gemeinsame Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder in allgemeinen Schulen. Sie wird inhaltlich definiert als (1.) allseitige Förderung (2.) aller Kinder (3.) durch gemeinsame Lernsituationen. Zunächst: Integrative Lernorte sind vielfältige Lebens- und Erfahrungsräume, die der 'ganzheitlichen' Entfaltung der kindlichen Persönlichkeit dienlich sind und dem Lernen 'mit Kopf, Herz und Hand' (Pestalozzi) Raum geben. Sodann: Integration ist grundsätzlich 'unteilbar' (Feuser); sie bezieht ausnahmslos Kinder aller Behinderungsarten und -grade ein. 'Integrationsfähigkeit' gilt nicht als eine Eigenschaft von Personen, sondern bezeichnet ein Passungsverhältnis zwischen Förderbedarfen und Förderressourcen. Schließlich: Integrative Erziehung ermöglicht das Miteinander- und Voneinanderlernen in heterogenen Gruppen, also gemeinsame Bildungsprozesse, 'zu denen alle beitragen und die alle teilen können' (Dewey). In diesem Sinne kann Integrative Erziehung als Auslegung und Konkretisierung von 'Allgemeinbildung' verstanden werden.

Etwa seit dem 'Jahr der Behinderten' 1981 haben namentlich Elterninitiativen die ersten Integrationsklassen gegen erhebliche Widerstände auch der etablierten Behindertenpädagogik erkämpft. Zur Jahrtausendwende sind in nahezu allen Ländern integrative Schulen und Klassen vorzufinden, mit deutlichem Schwerpunkt in der Grundschule. Der relative Anteil behinderter 'Integrationskinder' liegt allerdings derzeit nicht erheblich über 5 Prozent. Im europäischen Vergleich rangiert Deutschland auf den unteren Plätzen. – In der wissenschaftlichen Theoriebildung geht Integrationspädagogik über die Thematik Integration Behinderter hinaus. Unterschiedlichkeit ist ein anthropologisches Konstituens: 'Es ist normal, verschieden zu sein.' Die 'Dialektik von Gleichheit und Verschiedenheit' ist die axiomatische Grundlage der 'Theorie integrativer Prozesse' (Deppe, Reiser). Die Differenz zwischen Kulturen, Geschlechtern und Begabungen wird theoretisch eingeholt und aufgehoben in einer umfassenden, allgemeinen 'Pädagogik der Vielfalt' (Hinz, Prengel, Preuss-Lausitz). Integrative Pädagogik bricht ferner mit der Sonderanthropologie von Behinderung als defizitärem Anderssein und stellt eine subjekt- und kompetenzorientierte Sichtweise in den Vordergrund.

Für Integration können ethische, pädagogische und politische Gründe angeführt werden. Integration ist zuvörderst eine *ethische* Maxime und ein fundamentales Grundrecht. Die Integrationsforderung ist in der Gleichheit aller Menschen grundgelegt. Auch Menschen mit Behinderungen haben ein Recht, 'ein Leben so normal wie möglich' (Nirje) zu führen. Gleichberechtigte Teilhabe und ungeteilte Gemeinsamkeit sind normal, begründungs- und recht-

fertigungspflichtig sind alle Ausnahmen, also Ausgrenzung und Aussonderung. Das Recht auf uneingeschränkte Teilhabe und gleiche Teilnahmekonzepte wird von der Verfassung nachdrücklich unterstrichen: 'Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden' (GG, Art. 3,3). Integration geht grundsätzlich vor Separation. Alle Sondereinrichtungen sind immer nur nachrangige Ersatzlösungen, Lernorte zweiter Priorität. Sonderschulen stehen zum allgemeinen Schulwesen in einem subsidiären Ergänzungsverhältnis, sie haben keine eigenständige Existenzberechtigung. Dem Primat der Integration entsprechend ist für behinderte Kinder 'die am wenigsten einschränkende Umgebung' (last restrictive environment) zu wählen. – Die *pädagogische* Rechtfertigung von Integration hebt auf den grundlegenden Auftrag aller Erziehung ab. Erziehung ist wesenhaft Annahme, nicht Auswahl (Buber). Erziehung ist nicht wählerisch, sondern nimmt alle Kinder auf und an, ohne Ansehen ihrer Person. Die 'Empfehlung zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland' der Kultusministerkonferenz (1994) bestimmen entsprechend die Bildung behinderter Kinder 'als gemeinsame Aufgabe für grundsätzlich alle Schulen' und verstehen Sonderpädagogik 'als eine Ergänzung und Schwerpunktsetzung der allgemeinen Pädagogik'. – Eine integrative Schule ist der *politischen* Idee einer demokratischen Gesellschaft verpflichtet. Demokratie und Integration haben beide das 'Miteinander der Verschiedenen' (Adorno) zum Ziel. Die integrative Schule bricht mit der konservativen Tradition, unterschiedliche Kinder in unterschiedliche Schulen zu schicken und Unterschiedlichkeit zur Rechtfertigung eines gegliederten Schulsystems heranzuziehen. Integration zielt auf die 'Bewältigung der Andersheit in der gelebten Einheit' (Buber) ab und leistet damit einen Beitrag zur Friedenserziehung.

Schulische Integration kann in unterschiedlichen Organisationsformen stattfinden: Einzelintegration, Integrationsklassen, Integrationsschulen. *Einzelintegration* dient dem Erhalt lebensweltlicher, sozialer Bezüge; sie hat neben dem Vorteil der Wohnortnähe den Charme einer natürlichen Inklusion. Je geringer Behinderungsquote und Besiedlungsdichte sind, desto eher ist eine Einzelintegration behinderter Kinder angezeigt. *Integrationsklassen* waren das historische Einfallstor für die Durchsetzung und Erprobung integrativer Erziehung. Sie sind zumeist mit dem Prinzip der Freiwilligkeit, mit besonderen Aufnahmeverfahren und ihren jeweiligen Folgeproblemen verknüpft. Innerhalb eines gegliederten Schulwesens stellen sie ein paradoxes Kunstgebilde dar. *Integrationsschulen* sind 'Schulen für alle'. Die gesamte Schule ist in das Konzept des gemeinsamen Lernens einbezogen. Die Schule ist eine gemeinwesenorientierte Nachbarschaftsschule, alle Kinder des Schulbezirks werden aufgenommen, die integrativen Klassen sind ein getreues Abbild der

sozialen Umgebung. Die ‘integrativen Regelklassen’ in Hamburg sind ‘präventiv’ mit einer ‘sonderpädagogischen Grundausstattung’ versehen und nehmen alle Kinder mit Beeinträchtigungen des Lernens, des Verhaltens und der Sprache ohne eine vorgängige diagnostische Klassifizierung und Etikettierung als Behinderte auf (‘Dekategorisierung’). Sie heben damit die sog. „Zwei-Gruppen-Theorie“, also die Aufteilung der Kinder in „behindert“ und „nicht-behindert“, faktisch auf und haben damit schon Inklusion praktiziert, noch bevor dieser Terminus in der wissenschaftlichen Diskussion von sich reden machte.

Das Gelingen integrativer Erziehung ist an ein Bündel organisatorischer, didaktischer, professioneller und systemischer Bedingungen geknüpft. Bezüglich der *organisatorischen* Rahmenbedingungen steht die Reduzierung der Gruppenfrequenz im Vordergrund. Die Klassengrößen von Sonderschulen machen etwa die Hälfte bis ein Drittel der Klassenfrequenzen an Regelschulen aus. Entsprechend sind behinderte Kinder in integrativen Klassen doppelt oder dreifach zu zählen und von den üblichen Frequenzen in Abzug zu bringen. Die Klassengrößen variieren im Allgemeinen zwischen 15 und 20 Kindern mit 2 bis 4 behinderten Kindern. – Das *didaktische* Grundproblem eines integrativen Unterrichts ist die ‘Verschiedenheit der Köpfe’ (Herbart). Die Verschiedenheit der Kinder erfordert einen vielgestaltigen und differenzierenden Unterricht. Unverzichtbar sind die Prinzipien des zieldifferenten Lernens, der individualisierenden Lernhilfe und der intraindividuellen Leistungsbewertung. Inhalt und Niveau der Lernanforderungen, Art und Umfang der pädagogischen Hilfen, Maßstäbe und Formen der Leistungsbewertung müssen dem jeweiligen Vermögen der Kinder individuell angepasst werden. Im ‘Haus des Lernens’ kommen die Urformen kindlicher Welterschließung und –begegnung ‘Spiel, Gespräch, Arbeit und Feier’ (Petersen) in angemessener Ausgewogenheit zur Geltung. Innerhalb einer vielgestaltigen unterrichtsmethodischen Landschaft haben auch besondere Fördermaßnahmen und therapeutische Angebote für behinderte Kinder einen legitimen Ort. In der ‘Theorie gemeinsamer Lernsituationen’ (Wocken) wird integrativer Unterricht als eine ‘Didaktik der Vielfalt’ beschrieben, die sowohl der Verschiedenheit der Kinder als auch der Gemeinsamkeit der Gruppe zu ihrem Recht verhilft und eine ausgewogene Balance von gemeinsamen und individuellen Lernprozessen einfordert. – Als *professionelle* Bedingung erfordert Integration die kooperative Zusammenarbeit verschiedener pädagogischer Kompetenzen. Eine homogene Schülergruppe kann durch einen einzigen Lehrer unterrichtet werden, weil alle Schüler gleiche Voraussetzungen mitbringen und zu den gleichen Zielen gelangen sollen. Eine integrative Klasse ist eine Lerngruppe mit einer größeren Spannweite an Begabungen und Fähigkeiten. Eine integrative Klas-

se ist bejahte und gewollte Heterogenität. Für den Unterricht in einer heterogenen Schülergruppe ist die Mitarbeit eines zweiten Pädagogen erforderlich. Die Komplexität der Lerngruppe muss gleichsam durch die Komplexität der pädagogischen Kompetenzen wieder ausgeglichen werden. Eigenart und Umfang der besonderen Förderbedarfe sind maßgebend, wie viel und welche zusätzlichen professionellen Ressourcen bereitzustellen sind. – In integrativen Klassen ist insbesondere die Rolle des Sonderpädagogen starken Veränderungen unterworfen. Der Sonderpädagoge hat keine eigene Klasse mehr und ist nur stundenweise anwesend. Obwohl der Sonderpädagoge in seinem Kern ein Pädagoge für besondere Aufgaben und für besondere Kinder ist, sollte er dies in integrativen Klassen nicht ausschließlich und nicht längerfristig sein. Eine starre Abgrenzung der unterschiedlichen Qualifikationen und die Etablierung spezieller Zuständigkeiten für einzelne Kinder, bestimmte Fächer und besondere Aufgaben sind konzeptwidrig. Sowohl die Aufspaltung der Kinder als auch die Aufspaltung der Aufgaben (Unterrichtsunterstützung versus Unterrichtsgestaltung) sind als problematische Rollenverteilungen zu charakterisieren. Die Kooperation in einem multiprofessionellen Team ist chancen- und konfliktreich zugleich. Die relative Unbestimmtheit der professionellen Rollen kann mit Verunsicherungen der beruflichen Identität und erheblichen Kooperationsproblemen verbunden sein. – Zuguterletzt ist unter den *systemischen* Rahmenbedingungen die Vernetzung integrativer Schulen mit dem ‘Ökosystem’ (Sander) zu nennen: Elternhaus; soziale, therapeutische und medizinische Fachdienste; Tagesstätten und andere Unterstützungssysteme. Es ist gemeinhin nicht möglich, allen ‘special needs’ behinderter Kinder durch schulinterne Ressourcen unmittelbar vor Ort zu entsprechen. Ein besonderer Stellenwert in ‘Integrationsnetzwerken’ kommt so genannten ‘Förderzentren’ zu. Förderzentren sind dabei als Ressourcen- und Kompetenzzentren zu verstehen, die in ambulanter Form spezialisierte Hilfs- und Unterstützungsangebote vorhalten und dezentralisiert ‘zu den Kindern’ bringen.

Integration ist eine Wertentscheidung und nicht empirisch zu erweisen. Gegenstand wissenschaftlicher Begleitung ist die Optimierung der Realisierungsbedingungen und die summative Evaluation der Ergebnisse. Als unstrittige wissenschaftliche Erkenntnis kann gelten, dass nichtbehinderte Kinder durch die Anwesenheit behinderter und leistungsschwacher Kinder in ihren schulischen Leistungen nicht beeinträchtigt werden und zugleich an sozialer Kompetenz und empathischem Verstehen gewinnen. Für die behinderten Kinder zeichnet sich eine teilweise ambivalente Ergebnislage ab. (Lern)behinderte Kinder machen in integrativen Schulen einerseits deutlich bessere Leistungsfortschritte. Andererseits sind aufgrund von Bezugsgruppeneffekten ein herabgesetztes Selbstwertgefühl und eine geringere soziale Integration

möglich. – Die künftige Entwicklung integrativer Erziehung sollte neben dem Ausbau des gemeinsamen Unterrichts die Ausweitung der Integrationsmaßnahmen auf die gesamte Lebensspanne und alle Lebensbereiche sowie deren Vernetzung anstreben.

## **Literatur**

- Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. 5. Auflage. Weinheim 1999
- Feuser, G.: Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen / Lernen / Arbeiten) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen. In: Behindertenpädagogik 21 (1982), S. 86-105
- Haeberlin, U./Bless, G./Moser, U.: Zur empirischen Erforschung der Wirkungen separierender und integrierender Schulformen auf schulleistungsschwache Schüler. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik 57 (1988), S. 361-369
- Hildes Schmidt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Wege zu einer Schule für alle. Weinheim 1998
- Hinz, A.: Heterogenität in der Schule. Integration · Interkulturelle Erziehung Koedukation. Hamburg 1993
- Reiser, H./Klein, G./Kreise, G./Kron, M.: Integration als Prozess. In: Sonderpädagogik 16 (1986), S. 115-122 und 154-160 – Rosenberger, M. (Hrsg.): Ratgeber gegen Aussonderung. Heidelberg 1998
- Wocken, H.: Stichworte „Effektivität“, „Förderzentrum“, „Integration“, „Integrativer Unterricht“, „Kooperation“. In: Wocken, H. (Hrsg.) : Sonderpädagogisches Lexikon – SoLex. (<http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/soda>) Hamburg 1998