



KLAUS-JÜRGEN TILLMANN

SEPARIERUNG UND INTEGRATION

ODER: WAS WILL „INTEGRATIVE PÄDAGOGIK“?

„Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz“ – so hieß eine Tagung, die im Herbst 1994 in Bielefeld zum 20jährigen Bestehen von Laborschule und Oberstufenkolleg stattfand. Damit wird sehr gut deutlich, welche Diskussionen sich in den letzten Jahren um den Begriff der „integrativen Pädagogik“ gesammelt haben: Die Vorstellung, daß die Schule die Unterschiedlichkeit der Kinder akzeptieren soll, um auf dieser Basis Leben und Lernen gemeinsam zu gestalten; die Vorstel-

lung, daß die Schule eine gemeinsame Grundbildung ermöglichen soll, zugleich aber jedem und jeder das Recht auf „eigentümliche“ (so *Schleiermacher*) Entwicklung einräumen soll.

Solche Überlegungen stehen im Widerspruch zu all den traditionellen schulischen Maßnahmen der Sortierung – vom Sitzenbleiben über A/B/C-Kurse bis hin zur Trennung in Schulformen. Während solche Sortierungen darauf setzen, die Lerngruppen „homogener“ und damit die

Lernprozesse angeblich „effektiver“ zu machen, hält *Hartmut von Hentig* dem entgegen: „Unsere Gesellschaft bejaht die Vielfalt der Meinungen, der Lebensziele und Lebensformen. Sie ist pluralistisch. Sie achtet die Würde des einzelnen. Die Erfahrung hiervon soll an der Schule gemacht werden“ (v. *Hentig* 1989, S. 45). Doch „integrative Pädagogik“ formuliert nicht nur pädagogische und politische Ansprüche, sie arbeitet sich seit längerem auch intensiv an den didaktischen Proble-

men des Schulalltags ab: Wie kann ich in einer Gesamtschulklasse den Fremdsprachenunterricht so gestalten, daß alle ihre individuell sehr unterschiedlichen Leistungsmöglichkeiten ausschöpfen können? (vgl. z. B. *Edelhoff/Liebau* 1988) Wie kann die gemeinsame Unterrichtung von behinderten und nicht-behinderten Kindern dazu führen, daß von der notwendigen Binnendifferenzierung alle profitieren? (vgl. *Sander* 1991, S. 146ff.) Wie muß in einer multi-nationalen Klasse ein Geschichtsunterricht aussehen, der nicht euro-zentristisch sein will? (vgl. *Göpfert* 1985) Zu diesen Fragen gibt es inzwischen viele hilfreiche Antworten, in die Erfahrungen aus unterschiedlichen Feldern eingehen: aus der Reformarbeit von Grundschulen und Gesamtschulen, aus der Arbeit in Projekten und Modellversuchen zur schulischen Integration von „Behinderten“, aus der Arbeitsansätzen zur interkulturellen Pädagogik. Während die weiteren Beiträge dieses Heftes vor allem unterschiedliche Praxisaspekte beleuchten, geht es in diesem einleitenden Beitrag um das grundlegende Verhältnis von Separierung und Integration in unserem Schulwesen. Mir scheint, daß ein knapper historischer Rückblick am ehesten geeignet ist, dieses Verhältnis zu klären und damit den aktuellen Standort einer „integrativen Pädagogik“ zu verdeutlichen.

INTEGRATION DURCH SEPARIERUNG: DIE SOZIOLOGISCHE KATEGORIE

Daß im Laufe des 19. Jahrhunderts in Deutschland die Schulpflicht für alle durchgesetzt wurde, läßt sich zunächst einmal als eine staatliche Maßnahme zur Vereinheitlichung von Lernprozessen verstehen: Alle Kinder lernten von nun an Lesen und Schreiben, alle lernten Päckchen-Rechnen, Katechismus-Verse und Hohenzollern-Gedichte. Mit diesem Ausbau der staatlichen Volksschule wurde eine bis dahin bestehende Ausgrenzung aufgehoben: Lesen und Schreiben (und damit die Voraussetzung für alle weiteren Bildungsprozesse) blieben nicht länger ein Privileg der besseren Kreise, sondern wurden nun allen Heranwachsenden zugänglich. Schule leistete auf diese Weise einen Beitrag zur Homogenisierung von Erfahrungen, Kompetenzen und Vorstellungswelten. Allerdings: Den Kindern im niederen Schulwesen wurden sehr eingegrenzte Vorstellungen vermittelt: sie lernten vor allem, wie sich ein „guter Christ“ und ein „braver Untertan“ zu verhalten habe. Insbesondere diese Lernprozesse zielten auf Integration – nämlich auf eine soziale Integration in die wilhelminische Gesellschaft, die durch

Unterschiede von Stand und Klasse geprägt war.

Ein solcher Begriff von „Integration“ bezieht sich somit keineswegs auf die Organisation des Schulwesens oder gar auf den Ablauf von Lernprozessen, er beschreibt vielmehr als *soziologische Kategorie* das funktionale Verhältnis zwischen der Schule und dem damaligen gesellschaftlichen System: Soziale Separierung oder gar Ausgrenzung im Schulsystem, um auf diese Weise die gesellschaftliche Integration unterschiedlicher Klassen und Schichten zu befördern.

Diese Ausgrenzung im Schulsystem wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts durch die zunehmende Einrichtung von „Hilfsschulen“ weiter verschärft. Während bis dahin auch die sogenannten „schwachbegabten“ Kinder die Volksschule besuchten, wurden nun immer mehr spezielle Schulen für diese langsam lernenden Kinder eröffnet. Insbesondere die Volksschullehrerschaft, die auf diese Weise von ihren „Problemfällen“ befreit wurde, setzte sich stark für den Ausbau dieser „Hilfsschulen“ ein (vgl. *Klink* 1966). Zusammen mit den bereits vorher etablierten Internaten und Heimen für Blinde, Taube, Körperbehinderte und Erziehungsschwierige entstand daraus zu Beginn des 20. Jahrhunderts ein spezialisiertes und hochdifferenziertes Sonderschulwesen (vgl. *Prenzel* 1995, S. 151 f.).

Das Verhältnis von Integration und Separierung läßt sich hier in der gleichen Weise formulieren: Spezifische (und damit separierende) Einrichtungen erheben den Anspruch, die Lernprozesse für die je besondere Gruppe von Schülern so gestalten zu können, daß diese für die anschließende gesellschaftliche Integration bestmöglich vorbereitet sind. Kurz: Integration durch Separierung.

INTEGRATION ALS AUF- HEBUNG VON SEPARIERUNG: DIE BILDUNGSPOLITISCHE KATEGORIE

Damit haben wir ein Prinzip beschrieben, das in unserem Schulwesen bis heute von hoher praktischer wie ideologischer Bedeutung ist: Die Separierung von Schülerschaften in unterschiedlichen Schulformen nach Kriterien wie „Begabung“, „Normalität“, „kognitive Leistungsfähigkeit“ – verbunden mit der Behauptung, daß die auf solche Weise „homogenisierten“ Schülerschaften in ihrer jeweiligen Schulform optimal auf ihr späteres gesellschaftliches Leben vorbereitet werden können.

Dem steht eine Position entgegen, die „Integration“ nicht nur als den erwünschten Effekt unterschiedlich privilegierter Schullaufbahnen, sondern als konstituti-

ves Element des Schulsystems selbst ansieht: Nicht die Aufteilung von Kindern in mehr oder weniger privilegierte Bildungsgänge, sondern ein möglichst langes gemeinsames Lernen baue ungleiche Lernchancen ab und bereite auf ein gemeinsames Lernen in der gemeinsam zu verantwortenden Gesellschaft vor. Mit dieser – sich selbst als demokratisch und humanistisch verstehenden – Position wird „Integration“ zunächst einmal als schulorganisatorisches Prinzip eingefordert. Zu Beginn des Jahrhunderts wurden diese Argumente von den Vertretern der Einheitsschul-Bewegung vorgetragen (vgl. z. B. *Oestreich* 1920). Jetzt – zu Ende des Jahrhunderts – sind *Hartmut von Hentig*, *Wolfgang Klafki* und *Hans-G. Rolff* ihre prominentesten Vertreter.

Zur ersten großen bildungspolitischen Auseinandersetzung zwischen diesen beiden Positionen kam es 1920 auf der Reichsschulkonferenz – das Hauptergebnis war die Festschreibung der vierjährigen Grundschule für alle (vgl. *Nave* 1961). Damit wurden die organisatorischen Voraussetzungen für das gemeinsame Lernen bei den sechs- bis zehnjährigen Kindern geschaffen.

Die nächste bildungspolitische Auseinandersetzung zwischen den Verfechtern integrativer und separierender Schulstrukturen wurde um 1970 ausgefochten – dabei ging es vor allem um die Gesamtschule, um die Gestaltung der Jahrgänge 5 bis 10. Auch hier ist das Ergebnis der Auseinandersetzung inzwischen bekannt: Das gegliederte Schulsystem besteht fort; die Gesamtschule hat es in vielen Bundesländern ergänzt, nicht aber ersetzt – und ist dabei „unter der Hand“ selbst zum Teil des gegliederten Schulwesens geworden (vgl. *Tillmann* 1995, S. 108 ff.). Und seit den 80er Jahren erleben wir eine von Eltern und Lehrern getragene Bewegung, die sich sehr erfolgreich gegen die separierende Beschulung von sogenannten „behinderten“ Kindern wehrt und die deren Eingliederung in das Regelschulwesen fordert. Die Diskussion hierzu war phasenweise so heftig, daß der Begriff der „Integration“ alltagspragmatisch häufig allein für diesen Teilaspekt benutzt wird. Zwar steht das Ergebnis dieser Auseinandersetzung noch nicht endgültig fest, doch scheint gegenwärtig absehbar: Zumindest für die Kinder im Grundschulalter haben die Sonderschulen in solch hohem Maß an Legitimität verloren, daß hier ein Ende der Separierung absehbar erscheint. In einigen Bundesländern (z. B. Hamburg) sind die bildungspolitischen Weichen bereits entsprechend gestellt.

Gemeinsam ist all diesen Aktivitäten, daß „Integration“ hier für die Forderung steht, institutionelle Grenzen aufzuheben

und getrennte Schulformen zusammenzuführen: An die Stelle der drei tradierten Schulformen soll die Gesamtschule treten; Sonderschulen sollen aufgelöst und in die Regelschulen überführt werden. Weil über solche institutionellen Änderungen die Politik entscheidet, wird der Begriff der „Integration“ hier vor allem als bildungspolitische Forderung verwandt: Die Voraussetzungen für das gemeinsame Lernen sollen geschaffen werden – die Lernprozesse selbst sind damit noch nicht thematisiert.

WENN SEPARIERUNG ÜBERWUNDEN IST ODER: INTEGRATION ALS DIDAKTISCHE KATEGORIE

Nimmt man „Integration“ in dieser Weise als bildungspolitische Kategorie, so ist zunächst festzuhalten: Der größte Teil unseres Schulsystems arbeitet nach wie vor nach dem Prinzip der Separierung und Auslese. Aber auch dann, wenn „Integration“ institutionell verwirklicht wurde, bedeutet das noch nicht, daß die Vielfalt der Kinder auch als pädagogische Chance begriffen und didaktisch entsprechend aufgegriffen wird. So gibt es integrierte Gesamtschulen, die in einem rigiden Kursystem die Schüler wieder in „gute“, „mittlere“ und „schlechte“ sortieren. Und es gibt „Integrationsklassen“, in denen der „Normallehrer“ mit den „Normalkindern“ einen Frontalunterricht durchführt, während die Sonderschullehrerin mit den „behinderten“ Kindern in einer Ecke sitzt und diese flüsternd unterrichtet.

Mit diesen negativen Beispielen läßt sich sehr gut verdeutlichen, was denn „Integration“ als didaktische Kategorie meint, was „integrative Pädagogik“ will: Wenn in einer Lerngruppe die „natürliche“ Vielfalt von Fähigkeiten, Meinungen und Interessen vertreten ist, dann stellt sich die Frage: Wie können diese Kinder möglichst viel voneinander lernen? Aber auch: Wie kann jedes Kind in dieser Gruppe seinen eigenen, ihm gemäßen Bildungsweg finden? Es geht also um den Umgang mit Gleichheit und Verschiedenheit in einer Lerngruppe – das ist ein sehr theoretisches und zugleich ein ganz praktisches Problem.

Fundierte theoretische Auseinandersetzung mit diesem Problem haben in jüngerer Zeit vor allem *Annedore Prengel* (1995) und *Ulf Preuß-Lausitz* (1993) vorgelegt. So respektabel und anregend ihre Analysen auch sind, gegenüber der pädagogischen Praxis argumentieren sie weitgehend in Forderungs-Kategorien des „Sollens“ und „Müssens“. Daß sie sich dabei in guter Gesellschaft befinden, zeigt das weiter vorn angeführte Zitat von *Hartmut von Hentig*.

Nun können neue schulpädagogische Diskussionen durch Pädagogik-Professoren/-innen zwar angestoßen, aber nicht dauerhaft in Gang gehalten werden. Damit Lehrerinnen und Lehrer solche Anregungen aufgreifen, bedürfen die angesprochenen Probleme einer Verankerung in der realen Welt – die Alltagserfahrungen müssen sich in den Theorieproduktionen der Hochschulleute wiederfinden lassen. Und genau das – so lautet meine These – ist bei der Diskussion um „integrative Pädagogik“ der Fall; denn Lehrerinnen und Lehrer machen seit langem die Erfahrung, daß die Schülerschaften immer „bunter“, immer heterogener werden, daß Leistungsfähigkeiten, familiäre Hintergründe und jugendliche Lebensstile an Pluralität zunehmen, daß damit die Ausrichtung des Unterrichts auf ein bestimmtes Klientel immer schwieriger wird. Manche dieser Veränderungen lassen sich präzise festmachen: So fand z. B. *Ulrike Popp* (1994, S. 88) in Hamburger Haupt- und Realschulen Schüler(innen) mit 29 unterschiedlichen Muttersprachen. Betroffen von der zunehmenden Pluralisierung sind vor allem Lehrerinnen und Lehrer an Grundschulen, Hauptschulen und Gesamtschulen – aber auch Realschulen und Gymnasien bleiben vom Wandel ihrer Schülerschaft längst nicht mehr verschont. Und weder der Ruf nach verschärfter Auslese noch der Wunsch nach mehr Sitzenbleibern bringt die „alte“ Homogenität wieder zurück.

Vor dem Hintergrund der bereits angesprochenen programmatischen Überlegungen geht es in diesem Heft vor allem um die Frage, wie man die damit verbundenen Ansprüche – den angemessenen Umgang mit der Verschiedenheit der vielen einzelnen – denn in Erziehung und Unterricht „kleinarbeiten“ kann:

- Welche Erfahrung von Ausgrenzung und Diskriminierung machen Schüler(innen) eigentlich alltäglich in unseren Schulen? (vgl. den Beitrag von *v. Dijk*)
- Was bedeutet es denn, die Besonderheit der anderen zu akzeptieren – wenn es z. B. um das Lernen französischer Vokabeln geht? (vgl. dazu den Beitrag von *v. d. Groeben*)
- Wie sollen Lehrer(innen) die Integration behinderter Kinder fördern – wenn sie selbst im Umgang mit diesen Kindern befangen sind? (vgl. dazu den Beitrag von *Pörksen u. a.*)
- Wie kann man in unserer Schule den Kindern gerecht werden, die vor kurzem mit ihren Eltern aus Rußland ausgesiedelt sind? (vgl. dazu den Beitrag von *Schanz/Roeder*)
- Aber auch: Was bedeutet „integrative Pädagogik“ für die Kinder und Jugendlichen, die inzwischen aus allen schuli-

schen Maßnahmen herausgefallen sind, um die sich nun die „Schulische Erziehungshilfe“ kümmert? (vgl. dazu den Beitrag von *Knebel-Pasinski/Wagner*) Mit solchen konkreten Handlungsproblemen befassen wir uns in diesem Heft genauso wie mit den Ansprüchen an eine geänderte Lehrerrolle: Während *Allerkamp* aufzeigt, in welche „Handlungsknoten“ sich Lehrer(innen) bei ihrem Bemühen um „integrative Pädagogik“ immer wieder verstricken, macht *Werning* klar: Integrative Pädagogik beginnt dann, wenn Lehrer(innen) anfangen, bei ihren Kindern nicht zuerst die Defizite zu sehen.

LITERATUR

Edelhoff, Chr.; Liebau, E. (Hg.): Über die Grenzen. Praktisches Lernen im fremdsprachlichen Unterricht. Weinheim/Basel 1988

Göpfert, H.: Ausländerfeindlichkeit durch Unterricht. Konzeptionen und Alternativen für Geschichte, Sozialkunde und Religion. Düsseldorf 1985

Hentig, H. v.: Kommentar zum Film „Die Laborschule“, Teil III: Versuch einer Systematik. Bielefeld 1989

Klafki, W.: „Recht auf Gleichheit – Recht auf Differenz“ in bildungspolitischer Perspektive. In: Neue Sammlung, Heft 4/1994, S. 579–594

Klink, J. G. (Hg.): Zur Geschichte der Sonderschule. Bad Heilbrunn 1966

Nave, K.: Die allgemeine deutsche Grundschule. Weinheim 1961

Oestreich, P.: Umriss einer Versuchs-Einheitsschulen. In: Die Tat, Sonderabdruck aus dem Aprilheft 1920

Prengel, A.: Pädagogik der Vielfalt. Op-laden 1995 (2. Aufl.)

Preuß-Lausitz, U.: Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim/Basel 1993

Sander, A.: Behinderte Kinder – gesondert oder integriert fördern? In: Haarmann, D. (Hg.): Handbuch Grundschule, Band 1. Weinheim/Basel 1991, S. 139–151

Tillmann, K.-J.: Schulentwicklung und Lehreraufbau: Nicht auf bessere Zeiten warten. Hamburg 1995

Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Jg. 1944, ist Professor für Schulpädagogik an der Universität Bielefeld und Redaktionsmitglied von PÄDAGOGIK.

Adresse:
Wertherstr. 109b,
33615 Bielefeld

