

Integration - Begriff und Entwicklungstendenzen¹

GEORG FEUSER

Sehr geehrte Kolleginnen und Kollegen. Ich danke für die Einladung, hier zur Frage der Integration sprechen zu dürfen. Als jemand, der die Entwicklung der Integration im internationalen und seit deren Beginn im deutschsprachigen Raum vor nun mehr als drei Jahrzehnten nicht nur verfolgt, sondern sehr zentral mit initiiert, human- und erziehungswissenschaftlich wie konzeptionell weit vorangetrieben, in Bremen länger als ein Jahrzehnt umgesetzt und wissenschaftlich begleitet hat, möchte ich mir erlauben, meine Einschätzung des Entwicklungsstandes, die für eine fachlich gelingende Integration notwendigen Momente, aber auch meine Sorge zu den in Ihrem Land intendierten Entwicklungen, im Rahmen meiner Ausführungen sehr deutlich zu thematisieren. Ich denke, dafür haben Sie mich eingeladen.

1. Zur Positionierung und zum Begriff der »Integration«

Schon zu Beginn meiner Ausführungen möchte ich unmissverständlich darauf aufmerksam machen, dass wir es mit dem Vorhaben der Integration mit einem historischen, fachlichen und gesellschaftlichen Prozess von besonderer Dynamik zu tun haben, woraus sowohl für die Theoriebildung wie für die Praxis weitreichende Konsequenzen entstehen. Integration skizziert das Vorhaben, von einer seit der Entstehung einer wissenschaftlichen und 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 lernen dürfen. Dies als Schritt hin zu einem nicht mehr selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem, das man dann als ein *inklusives* bezeichnen könnte. Integration muss aus historischen Gründen aber notwendigerweise auf dem Fundament ihres krassen Gegenteils aufgebaut werden. Wird dieser Sachverhalt einerseits nicht ständig bewusst gehalten und andererseits das Anliegen der Integration nicht gründlich gedacht, mündet das in gut gemeinte, fachlich aber falsche und inadäquate Versuche, Integration mit Mitteln des segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems zu realisieren; ich nenne hier nur Leistungsgruppenbildung, äußere Differenzierung, unterschiedliche, also individuelle, an normierenden Standards und Lernstandsmessungen oder an Behinderungsdiagnosen orientierte Curricula u.v.a.m. Sehr deutlich wird das in dem sich etablierenden Begriff der „integrativen Sonderschulung“, der wie kein anderer aufzeigt, dass nicht wirklich verstanden ist, was zu machen ist und den geschundenen Begriff der Integration weiter desavouiert. Dass Integration, wie angesprochen, in den allermeisten Fällen ausschließlich aus der Perspektive des selektierend-segregierenden Schulsystems und einer traditionalistischen Heil- und Sonderpädagogik praktiziert wird, mündet in eine pluralistisch-modernistische Passung des Systems der „Sonderschulung“. Die Perversion der Integration durch Praxen, die sich als integrativ bezeichnen aber im Kern selektiv und segregierend sind, qualifiziert den Integrationsbegriff als solchen nicht. Ihn nun ohne differenzierte Analyse der über dreißigjährigen Geschichte des Bemühens um Integration durch den Inklusionsbegriff zu ersetzen, verändert die Problemlage ebensowenig, wie anzunehmen ist, dass ein schlechter Wein durch das Aufbringen des Etiketts eines Spitzenweines auf die Flasche, in der er sich befindet, zu diesem werden würde. Im Gegenteil: Hier passiert eine gefährliche Verdeckung der Ursachen, die zu der nicht zu beschönigenden Lage einer inadäquaten Integrationsentwicklung geführt haben und es zeigt sich, dass die in der Soziologie geführten

¹ Vortrag im Rahmen der Weiterbildung der SchulleiterInnen aus den Schulkreisen Waidberg und Schwamendingen der Stadt Zürich am 27. März 2008 im Schulhaus Riedli, Zürich

Debatte zur Dialektik von Integration und Exklusion, in der die Begriffe wissenschaftlich beheimatet sind, weitgehend nicht zur Kenntnis genommen wurde. Um uns weiterhin begrifflich eindeutig verständigen zu können, noch folgende Hinweise:

Die Fremdwörter „integrieren“ und „Integration“ sind im 19./20. Jh. als Ableitungen aus dem lateinischen *integer*, was als *integrare* bedeutet „heil, unversehrt machen, wiederherstellen; ergänzen“, dem mlt *integralis* „ein Ganzes ausmachend“, und *integratio* „Wiederherstellung eines Ganzen“ (Duden Bd. 7, 2001, S. 365) hervorgegangen. Relevant ist die soziologische Bedeutung, die als „Verbindung einer Vielfalt von einzelnen Personen od. Gruppen zu einer gesellschaftlichen und kulturellen Einheit“ (Duden, Bd. 5, 1999, S. 1959) verstanden wird.

Der Begriff der Inklusion leitet sich in gleicher Weise aus dem lateinischen bzw. mlat. ab und bezeichnet „einschließen, einschließlich, inbegriffen“ und steht als »inklusive« im Gegensatz zu »exklusive«. Dieser Begriff beschreibt also einen Zustand einer Ganzheit, die der Logik nach, so sie zuvor nicht bestand, erst durch einen Prozess der Integration erreicht werden kann.

Genau das kennzeichnet unsere gegenwärtige Situation in der Bildungslandschaft. Die bestehenden gesellschaftlichen Widersprüche hinsichtlich Inklusion und Exklusion werden sich noch über lange Zeiträume in die Integrationsbemühungen hinein fortschreiben und auch neue Widersprüche generieren. Das wird darin deutlich, dass selbst in jenen Ländern, die sich am Leitbegriff Inklusion orientieren, im Unterrichtssystem vergleichbare Probleme bestehen und auch Schieflagen entstanden, die den unseren nicht unähnlich sind. Dies vor allem hinsichtlich der Integration von Kindern und Jugendlichen mit schwereren mentalen und psychischen Beeinträchtigungen und sehr herausfordernden Verhaltensweisen.

Das »gründliche Denken der Integration« stellt eine wesentlich fachintern zu bewältigende erziehungswissenschaftliche Aufgabe dar, die, wie deutlich geworden sein dürfte, in ihrer gesellschafts- und bildungspolitischen Umsetzung, die genau so gründlich gedacht werden muss, ihr zweites Moment hat. Aber auch hier ist festzustellen, dass die für die Umsetzung integrativen Denkens in der Pädagogik nötige Synthese von Heil- und Sonderpädagogik mit der von mir als Regelpädagogik bezeichneten so genannten »allgemeinen Pädagogik« nicht erfolgt ist. Dies, obwohl durch die Entwicklung der „Behindertenpädagogik“ seit den 1970er Jahren und die auf der „kategorialen Bildungstheorie“ seit den 1950er Jahren aufbauende „Allgemeinbildungskonzeption“ in beiden historisch parallel laufenden (Sonder-) Pädagogiken ein hinreichendes Denkniveau entwickelt wurde, Integration erziehungswissenschaftlich zu konzipieren - nämlich ein subjektwissenschaftliches und dialektisches. Dieses kann in der Konzeption einer „Allgemeinen Pädagogik“ und „entwicklungslogischen Didaktik“ gefasst werden, und es realisiert sich in einem pädagogischen Reformprozess, der das selektierende und segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem nicht nur in Frage stellt, sondern es notwendigerweise umbauen muss - und das ist die Integration. In diesem Kontext ist die didaktische Abstinenz in der Integrationsdebatte, die das Problem der Integration noch immer in der Relation von Kindern und Schülern mit und ohne Behinderung und Migrationshintergrund sieht, aus meiner Sicht essentiell für die Problemlage des Reformprozesses im Innern der Pädagogik. Dies in engem Zusammenhang mit der Vorstellung, Integration durch die additive Hereinnahme sonderpädagogischer Kompetenzen in die Regelschule bewerkstelligen zu können, ohne dass sich diese selbst grundlegend ändert. Dass in einem demokratisch verfassten Gesellschafts- und Staatssystem ein auf Ausgrenzung und Separation setzendes Bildungssystem als Garant der Reproduktion der gesellschaftlichen Produktivkräfte und der Kultur gesehen wird, wird nicht als Widerspruch erfahren. Eben so wenig empört, dass der Selektionsprozess in den Bildungslandschaften, wie die OECD-Studien hinreichend nachweisen, selbst bei gleichen Leistungen im Bereich zentraler Kulturtechniken überwiegend auf den Sozialstatus der Lernenden und einen Migrationshintergrund bezogen ist, was im Grunde einem gesellschaftlichen Skandal gleich kommt, der im Sinne einer zynischen

political correctness noch mit dem Begriff der Wahrung der „Chancengleichheit“ garniert wird. Global haben wir es mit der Frage der Integration längst mit einer Menschenrechtsfrage zu tun. Ich erinnere hier nur an das UN-Weltaktionsprogramm für behinderte Menschen von 1983, wo gesagt wird, „... die Erziehung von behinderten Menschen sollte so weit wie möglich im Regelschulsystem stattfinden ... (Art. 120), an die UN-Konvention über die Rechte des Kindes von 1989 wo in Art 23. 1/3 gefordert wird, dass „... das behinderte Kind wirklichen Zugang zu Erziehung, Ausbildung und Gesundheitsdiensten hat und diese nutzen kann, [...] so dass die möglichst vollständige soziale Integration des Kindes ermöglicht wird ...“, an das UNESCO Salamanca-Statement von 1994, das im Punkt 3 u.a. alle Regierungen auffordert, „das Prinzip Erziehung ohne Ausgrenzung auf rechtlicher oder politischer Ebene anzuerkennen ...“, wie im Punkt 2 betont wird, dass Regelschulen mit einer integrativen Orientierung das wirksamste Mittel sind, „eine Gesellschaft ohne Ausgrenzung aufzubauen und eine Erziehung für alle zu verwirklichen“ und »Kinder mit Sondererziehungsbedürfnissen Zugang zur Regelschule haben« (Pkt. 3) müssen, sowie an den Abschlussbericht, in dem es heißt: „Der tiefste Grund für Lernschwierigkeiten liegt im Schulsystem selber“ (siehe: <http://www.unesco.ch/biblio-d/salamanca.htm#toc3.1>).

Wenn Integration also als Menschenrecht erkannt wird, müssen die notwendigen politischen Maßnahmen ergriffen werden, damit „die Herrschaft der Schnellsten, Klügsten und Skrupellossten beendet und durch die Herrschaft des Rechtes“ ersetzt wird, wie der Soziologe ZYGMUNT BAUMANN in seinem Werk über die ‘Ausgegrenzten der Moderne’, das er mit dem Titel „Verworfenes Leben“ (2005, S. 124) versieht, im Kapitel »Abfall der Globalisierung« schreibt. Es geht nicht darum, dass die Integration den Verantwortlichen das politische Handwerk abnimmt, sondern dass sie deutlich kennzeichnet, was pädagogisch machbar ist und was politisch gemacht werden muss, damit das Pädagogische gemacht werden kann, so es gewollt wird. Kehren wir wieder zurück zu der inneren Problematik der Integration, so würde ich diese mit Bezug auf die eben getätigte Aussage und mit Blick auf Entwicklungen, wie ich sie in der Schweiz beobachten kann, mit einer Aussage von HORST-EBERHARD RICHTER kennzeichnen, die lautet: „Wenn man im Machen nicht mehr anwendet, was man erkannt hat, kann man schließlich auch nicht mehr erkennen, was zu machen ist“ (1978, S. 23).

2. Integration gründlich denken ...

Ich habe angedeutet, dass Integration im Fluss der Geschichte der Pädagogik als ein Prozess der Transformation eines auf gleichberechtigte und gleichwertige Teilhabe aller an Bildung für alle orientierten erziehungswissenschaftlichen Erkenntnisstandes in die pädagogische Praxis einer „Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik“ zu verstehen ist. Im Sinne einer programmatischen Analyse der Funktionszusammenhänge im selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem kann exemplarisch aufgezeigt werden, dass die Selektion der Kinder und Schüler nach normwertorientierten Leistungskriterien zum Ausschluss aus den regulären Lernfeldern (oft auch aus den regulären Lebensfeldern) und zur Segregierung in Sonderinstitutionen führt, wenn ein „sonderpädagogischer Förderbedarf“ festgestellt wird. Dies erfolgt in der Wahrnehmung von Behinderung als individuelle Kategorie in defekt- und abweichungsbezogener Weise. Dadurch werden die Kinder und Jugendlichen in Reduktion auf ihre vermeintlichen Defizite und Auffälligkeiten atomisiert und entsprechend in homogenen Gruppen, die der diagnostizierten Art ihrer Behinderung entsprechen, zusammengefasst, was sich im Sonderschulwesen in den verschiedensten Sonderschultypen wie im Regelschulwesen in der Hierarchisierung der Schulformen ausdrückt - sie sind, wie ich bildlich sage, zu Stein gewordene Formen äußerer Differenzierung. Entsprechend werden den Schülern unseren Annahmen folgend, was zu lernen sie in der Lage wären und von individuellem wie gesellschaftlichen Nutzen sein könnte, entsprechend verengte und parzellierte Bildungsangebote gemacht, also ein pädagogischer

Reduktionismus praktiziert, der in Kombination mit der im Bildungssystem Struktur gewordenen äußereren Differenzierung und ihrer unterrichtsimmanenten Praxis einen sich selbst generierenden Zirkel der Produktion und Reproduktion von Ungleichheit und Be-Hinderung einleiten.

Das Prinzip von Selektion, Ausgrenzung und Segregierung dominiert das gesamte Bildungssystem und betrifft alle Kinder und Schüler, aber dennoch sitzen - entgegen dem scheinbar schlauen Spruch - eben nicht alle im gleichen Boot. Wie immer: In Fortsetzung der Konzeption eines gemeinsamen Lernens ohne Ausschluss war uns schon Ende der 70er Jahre klar geworden, dass gegen jedes der Momente, die das bestehende segregierende Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems hervorbringen und es reproduzieren, ein Gegenpart, eine Gegenkraft errichtet werden muss, wenn wir ein Allgemeine Pädagogik, die inklusiv ist, begründen und praktizieren wollen. Bleibt in integrativen Ansätzen auch nur eines der aufgezeigten sechs Momente erhalten, das dem funktionalen Kreislauf des sich selbst reproduzierenden segregierenden Systems entspricht, zwingt es, wie das in der Praxis immer wieder beobachtbar ist, das ganze System in die alten Pfade. Zur Verdeutlichung der angesprochenen »Gegenmomente«, die auf der Basis einer Allgemeinen Pädagogik Integration ermöglichen, wäre auf der Ebene des zu Grunde liegenden Menschenbildes gegen die defekt- und abweichungsbezogene Atomisierung der als behindert geltenden bzw. sozial diskreditierten Menschen ein Verständnis des Menschen als integrale Einheit seiner biologischen, psychischen und sozialen Systeme und Wirklichkeit zu entfalten. Größtmögliche Heterogenität der Lerngruppen wäre gegen das zum Dogma geronnene Verständnis zu setzen, dass in homogenen Gruppen besser und leichter gelernt und gelehrt werden könnte. Gegen die Selektion nach Leistungskriterien und deren Beantwortung mit reduzierten und parzellierten Bildungsangeboten wäre die Kooperation aller miteinander an einem Gemeinsamen Gegenstand in entsprechend organisierten Lernfeldern zu setzen. Projektunterricht und offene Lernformen in jahrgangsübergreifenden Lerngruppen sind hier unverzichtbar. Gegen die der Segregierung immanente äußere Differenzierung anhand individueller Curricula ist eine innere Differenzierung im Sinne einer entwicklungs niveaubezogene Individualisierung der Bildungsinhalte zu setzen, die aus dem Gemeinsamen Gegenstand resultieren. Kurz gefasst: Die „Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand“ und eine „innere Differenzierung durch entwicklungs niveaubezogene Individualisierung“ konstituieren das didaktische Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik als Basis einer „entwicklungslogischen Didaktik“.

Konstitutiv für eine solche entwicklungslogische Didaktik sind neben den Arbeiten von JEAN PIAGET und RENÉ SPITZ, wie schon angedeutet, die Entwicklung einer »kritischen und materialistischen Behindertenpädagogik«, die von ihren Anfängen an sehr zentral auf einem neurowissenschaftlich, psychologisch und soziologisch fundierten Verständnis der Persönlichkeitsentwicklung des Menschen fußt. Ich erinnere hier nur an einige wenige Namen wie VYGOTSKIJ, LURIJA, LEONT'EV, GAL'PERIN, deren didaktisch hoch relevante Arbeiten zu Entwicklungsfragen in der deutschen Regel-, Sonder- und Sozialpädagogik noch immer weitgehend unbekannt sind. Mit dieser von WOLFGANG JANTZEN sehr zentral entwickelten und von uns gemeinsam getragenen Konzeption wurde es nicht nur möglich, eine traditionelle, defektorientierte und biologistisch medizinisch-psychiatrisch fundierte Heil- und Sonderpädagogik zu überwinden, sondern eine vom Subjekt ausgehende Sichtweise menschlicher Aneignungstätigkeit zu entfalten. Das bedeutet, Behinderung im wahrsten Sinne des Wortes als sozialen Sachverhalt der »Be-Hinderung eines Menschen in seiner Lebenstätigkeit, in seinem Lernen und in seiner Entwicklung« zu verstehen und zu begreifen, dass der behinderte Mensch unter den Ausgangs- und Randbedingungen seiner Lebensgeschichte ein kompetent handelndes Subjekt ist, auch wenn seine Handlungen uns große pädagogische und therapeutische Probleme aufwerfen.

In gleicher Weise konstitutiv für eine entwicklungslogische Didaktik ist die auf der kategorialen Bildungstheorie der geisteswissenschaftlichen Pädagogik aufbauende „Allgemeinbildung-

konzeption” KLAJKI’s. Mit ihr geht es um „Bildung für alle im Medium des Allgemeinen“ (Klafki 1996, S. 53), die in ihrer Zielperspektive die „Befähigung aller Lernenden zu Selbstbestimmung, Mitbestimmung und Solidaritätsfähigkeit“ (a.a.O., S. 52) anstrebt, was durch eine curriculare Orientierung an „epochaltypischen Schlüsselproblemen“ erfolgen soll, die „von gesamtgesellschaftlicher, meistens sogar übernationaler bzw. weltumspannender Bedeutung“ sind, „gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen“ (a.a.O., S. 56). Es wird deutlich, dass es um die Schaffung von „Mündigkeit“ geht, die »Aufklärung« zur Grundlage hat und »Denken lernen« zum Ziel. Auch hier leuchtet die Notwendigkeit der Abkehr vom klassischen Lehrplan zu Gunsten umfassender Projektarbeit auf, damit ein Lernen realisiert werden kann, das Entwicklung induziert und primär auf Erkenntnisgewinn und nicht auf die additive Wissensvermittlung angelegt ist, darauf also, das Lernen zu lernen. Lernen durch Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand kann hier, um es nur kurz zu erwähnen, beschrieben werden als Handeln, das über die Wahrnehmungstätigkeit und interne Konstruktion von Information Handlungen verändert, d.h. durch *Sinnbildung* und *Bedeutungskonstitution* Wissen generiert und Erfahrung gedächtnismäßig deponiert.

Eine solche didaktische Konzeption erlaubt es im Feld der Integration, dass alle Kinder und Schüler alles lernen dürfen, jede und jeder auf ihre bzw. seine Weise lernen darf und alle die sächlichen und persönlichen Hilfen erhalten, derer sie bedürfen. Es gibt keine integrationsfähigen oder nicht integrationsfähigen Kinder und Schüler, sondern allenfalls, wie ich sie nenne, »Integrationspädagogiken«, die vor allem auf Grund ihrer organisatorischen und didaktischen Defizite und ihrer Orientierung an einem traditionell orientierten Menschen- und Behinderungsbild, Integration nicht zu leisten vermögen. Das wiederum korrespondiert mit Vorstellungen über Lernen und Entwicklung die von einem heute vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisstand weit entfernt sind.

Traditionelles Lehren und Lernen kann hinsichtlich seiner didaktischen Grundlegung im Sinne einer eindimensionalen Didaktik, die weitgehend nur der *Sachstrukturanalyse* der Lerngegenstände verpflichtet ist, gekennzeichnet werden. Formen zielgleichen Lernens, bei dem die unterschiedlichsten Entwicklungsniveaus der Schüler praktisch keine Berücksichtigung finden und deren Zusammenfassung in Jahrgangsklassen nach den normwertorientierten Homogenitätskriterien sind die Regel. Auf der Basis der vorliegenden humanwissenschaftlichen Erkenntnisse und der heute unbestreitbaren Annahme, dass der Mensch das erkennende Subjekt ist und die Erkenntnis in der internen Rekonstruktion der erfahrenen Welt liegt und nicht draußen in dieser, sie also von ihm oder ihr hervorgebracht wird, verhalten wir uns in der Pädagogik in extremer Weise anachronistisch. Wir tun so, als läge das Wesen des Unterrichtens und Lernens auf der sachstrukturellen Seite. Die Leistungen beurteilen wir weiterhin nach der Vollständigkeit der Rezeption der Unterrichtsinhalte i.S. des Wissensstandes und nicht am Erkenntnisprozess und -gewinn, d.h. nicht danach, unter welchen Bedingungen und in welcher Qualität der Lernende sie in seinem Inneren durch handelnde Auseinandersetzung mit den Menschen und der Welt hervorgebracht und in Form eines ständig ablaufenden Verstehens- und Interpretationsprozesses als Wissen repräsentiert hat, so, als gäbe es die Funktionen und Bedeutungen der Dinge für den Menschen an sich und nicht ausschließlich nur durch ihn selbst.

Das lenkt den Blick auf die *Tätigkeitsstruktur* des Menschen. Durch sie gewinnt Didaktik ihre entwicklungslogische Dimension. Ihr muss die führende Rolle in der Planung und Durchführung von Unterricht zugestanden werden, da die Erkenntnis von Welt nur durch die Tätigkeit des Subjekts konstituiert werden kann. In Bezug auf diese findet Lernen stets in der „nächsten Zone der Entwicklung“ (Vygotskij) statt, während die Kooperations-, Kommunikations- und Interaktionsprozesse mit den Schülern, ihnen auf der Basis der aktuellen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz zugänglich sein müssen. Das heißt, der Stoff hat dem Schüler und nicht dieser dem Stoff zu dienen - wenn Lernen entwicklungsinduzierend sein soll. Und es wird deutlich:

Der Stoff des Unterrichts hat keinen Wert an sich, sondern nur dadurch, dass er für den einen wie den anderen Schüler durch dessen Auseinandersetzung mit ihm entwicklungsfördernd ist. Das aber kann die gleiche Sache zum gleichen Zeitpunkt für unterschiedliche Schüler nie sein. Damit ist im Grunde für Integration ein zielgleiches Lernen nach Maßgabe der vermeintlichen Sachlogik eines Faches im Stundentakt des fächerorientierten Unterricht schlicht und einfach obsolet.

Das orientiert auf eine weitere didaktische Dimension, die zwischen den Menschen grundsätzlich auf die Welt orientierenden Tätigkeit und deren realen Wirklichkeit vermittelt - die *Handlung*. Sie ist durch bedürfnisrelevante Motive initiiert, Zielen unterworfen und damit auf die objektive Seite des Gegenstandes bezogen. Eine entwicklungslogische Didaktik hätte im Sinne der *Handlungsstrukturanalyse* mit Bezug auf die *Tätigkeitsstrukturanalyse* die Frage zu beantworten, welche inhaltlichen Momente sich ein Schüler in der handelnden Auseinandersetzung mit diesen sinnbildend aneignen und im Sinne der Ausdifferenzierung interner Repräsentationen ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern kann. Damit dient die Sache in Umkehrung der bestehenden Verhältnisse - oder diese vom Kopf auf die Beine gestellt - primär der weiteren Persönlichkeitsentwicklung des Schülers, seiner fortschreitenden Realitätskontrolle und sozial verantwortungsbewussten Emanzipation.

Didaktisch gilt es, was die Schüler in einem komplexen Projekt lernen möchten, auf ihr Entwicklungsniveau hin abzubilden. Gelingt das, können Menschen unterschiedlichster Biographie, Entwicklungsniveaus und Lernmöglichkeiten an verschiedenen Dimensionen, die von einem „Gemeinsamer Gegenstand“ ausgehend zu entfalten sind, in Kooperation miteinander zieldifferent lernen und arbeiten, wie es das Baum-Modell verdeutlicht. Der *Stamm* des didaktischen Feldes stellt dabei die äußere thematische Struktur eines Projektes dar, an der alle Schüler - möglichst jahrgangsumgreifend - arbeiten. Die *Wurzeln* kennzeichnen den jeweils möglichen wissenschaftlichen Erkenntnisstand zu den einzelnen Sachgebieten und, darin eingeschlossen, die subjektive Erkenntnismöglichkeit der Welt. Die *Äste* und *Zweige* entsprechen *nicht* den traditionellen Unterrichtsfächern, sondern der Vielfalt der Handlungsmöglichkeiten mit dem „Gemeinsamen Gegenstand“, mittels deren die Inhalte des Projekts - entwicklungspsychologisch gesehen - (am Astansatz) sinnlich konkret bis hin zu einer abstrakt-logisch symbolisierten internen Rekonstruktion z.B. in Form von Sprache, Schrift, Formeln und Theorien (Astspitze) für alle Schüler entsprechend ihrem Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau - subjektiv erfahrbar und fassbar werden. Das *Innere des Stamms* kennzeichnet den Gemeinsamen Gegenstand in seiner ontologischen Substanz, die nur dialektisch zu erschließen ist.

3. Integration gründlich umsetzen ...

Auf der Basis dieser Konzeption begannen wir mit dem Kindergartenjahr 1982/83 in Bremen mit der Umsetzung der Integration, die sich über die Kindergärten hinweg nahtlos in die Schule und dort von der Primarstufe in die Sekundarstufe I und II hinein fortsetzte. Mitte der 1990er Jahre wurde diese als Vollintegration bezeichnete Entwicklung politisch beendet und in ein so genanntes Kooperationsmodell überführt. Grenzen der Integration gibt es dann, wenn Gesellschaft und Politik sie ziehen oder die Bildungsinstitutionen sich nicht entsprechend qualifizieren und verändern - sie liegen nicht in den als behindert oder nichtbehindert bezeichneten Kindern und Schülern. Die integrativer Kindergarten- und Schularbeit war streng an folgenden Organisationsprinzipien orientiert: Die *Regionalisierung* der Lernangebote und die *Dezentralisierung* der Erfordernisse für Kinder und Schüler mit Lernproblemen, Behinderung und therapeutischen Bedarfen an die regulären Orte ihres Lernens, die Realisierung der Elementar- und Schulpädagogik in multi-professionellen Teams von Regel- und Sonderschullehrern, Therapeuten und Assistenten, die im Sinne des *Kompetenztransfer* sich wechselseitig in gemeinsamer Verantwortung vor den Kindern und Schülern kompetent machen und ihr Wissen an die jeweils anderen Teammitglieder

transferieren und die *integrierte Therapie*; d.h. auch die therapeutischen Erfordernisse sind in die curricular-didaktischen Vorhaben in Kindergarten und Schule integriert zu realisieren. Was wir über mehr als ein Jahrzehnt der Begleitforschung immer wieder bestätigt fanden, ist, dass die Fähigkeit zur Team-Kooperation und zum Kompetenztransfer des Fachpersonals für das Gelingen und die Qualität der integrativen Erziehung und des integrativen Unterrichts an erster Stelle ausschlaggebend ist. Die zentrale Ressource des Ganzen ist aber die Bereitschaft zur eigenen Veränderung, gleichwohl, ob sie als Lehrer, in der Schuladministration oder der Bildungspolitik tätig sind, denn »Integration fängt in den Köpfen an« - in unseren! Die häufig geäußerte Aussage, dass man mit Integration warten müsse, bis die Gesellschaft dazu bereit sei, weil es zuvor den Kindern nicht zumutbar sei, ist nicht mehr, denn eine perfide Scheinbegründung, alles zu belassen, wie es ist. Die Gesellschaft bin ich, sind Sie, sind wir - nicht irgendwelche anonyme Anderen. Und Wege - gerade da, wo sie noch nicht sind - entstehen, in dem man sie zusammen geht, was uns die Geschichte von den Bremer Stadtmusikanten in der Bremischen Integrationsentwicklung immer wieder verdeutlichte - auch dass Integration kein Gnadenakt für Behinderte ist, sondern alle Kinder und Schüler umfassend (und mehr, als ich je zu erwarten gedacht habe) vom gemeinsamen Lernen und Unterricht in den affektiv-erlebnismäßigen, emotionalen, motivationalen, sozialen und kognitiven Bereichen ihrer Persönlichkeitsentwicklung profitieren.

Blicke ich auf die Wege, die man hier zu Lande gehen möchte, wie sie in den „Standards für die Sonderschulung (0-20) aus der Sicht der Leistungserbringen“ exemplarisch aufscheinen, erfasst mich trotz der humanistischen Worte und Werte, auf denen sie berechtigt basieren, große Sorge, die ich abschließend in Bezug auf einige Aspekte in Thesenform äußern möchte.

1. In Anbetracht der mit der »Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen« - kurz NFA - verbundenen Strukturreform des Bildungswesens für Behinderte ist man geneigt zu erwarten, dass der interaktionale Erkenntnisstand um diese Fragen in den ‘Standards’ einen konstruktiven Niederschlag gefunden hätte - dem ist nicht so! Allein der Begriff der „integrativen Sonderschulung“, der kein Dilemma der Deskription ist, zeigt, wie zwei Domänen sich fremd gegenüberstehend bleiben: Die eine skizzierbar als traditionell-separatistische Sonderpädagogik, die andere als traditionell ausgrenzende »allgemeine« Pädagogik, wobei die eine ihrer Aussonderungspraxis wegen die Behinderten nicht kennt und die andere, der Separierung der Behinderten wegen, keine Nicht-behinderten.

Nach Befassung mit den „Standards“ und zahlreichen resultierenden Analysen und Kommentaren bleibt mir ganz allgemein nur eine sehr nüchterne Feststellung: Die Standards sind *formalisierte Inhaltslosigkeit*. Es ist unstrittig sinnvoll, wenn in Rückbezug auf wissenschaftlich gesicherte Erkenntnisse über Entwicklungsverläufe und das Lernen im Altersbereich 0-20 und unter Einbezug der sozialen und ökonomischen Lage der Kinder und Jugendlichen Aufgaben in Richtlinien gefasst werden, die zum einen die Bedarfslage der sich Bildenden deutlich skizzieren und zum anderen eine an dieser orientierte hoch qualifizierte Umsetzung verlangen, um diesbezüglich Beliebigkeiten und selektive Bevorzugungen bzw. Benachteiligungen zu minimieren. Aber davon ist in den Standards nichts zu lesen! Ferner kann die ‘Selbstdeklaration’ als ein Element im Prozess des Qualitätsmanagements (QM) nie alleine und ausschließlich Qualität bestimmen. Das widerspricht allen Regeln, wie sie in der Qualitätssicherung international praktiziert werden. Wenn die Standards vom 01. Juli 2006 zu Beginn der Erläuterungen betonen, dass die Leistungserbringer „im Sinne eines proaktiven Vorgehens selber definieren können, was sie unter Qualität verstehen“ (SZH 2006, S. 2), verdeutlicht sich auch der Ausschluss wissenschaftlicher und erfahrungsbedingter Erkenntnisse und der Betroffenen selbst.

In allen Verlautbarungen wird in besonderer Weise betont, dass „im sonderpädagogischen

Bereich integrierende Massnahmen den separierenden vorgezogen“ werden sollen. Dabei wird im gleichen Satz, in Klammern vermerkt, auf die „Beachtung der Verhältnismäßigkeit“ (S.4) verwiesen. Damit hat man dem Verharren im rechtlich legitimierbar erscheinenden Antiquierten den Anschein des Fortschrittlichen gegeben - und die Metapher von der Integration durch Sonderschulung gewinnt Wirklichkeit. Meine Frage: Ist das Ausdruck interkantonaler Diplomatie - oder der Korrumperung der Integration?

2. Mit Bezug auf die »unterschiedliche Behandlung behinderter zur tatsächlichen Gleichstellung« bezweckt die Sonderpädagogik, wie zu lesen ist, „die notwendige unterschiedliche Behandlung von Kindern und Jugendlichen mit besonderen Bedürfnissen sowie eine Anpassung der pädagogischen Unterrichtsformen im Hinblick auf eine zielgerichtete Unterstützung der Betroffenen“ (S. 24). Man könnte nun, wiederum sehr gutmütig, diese Aussagen als Auftrag an die Sonderpädagogik verstehen, die Regelschule für *alle* Schüler kind- und unterrichtsfähig zu machen, wenn das Vorliegen eines besonderen Bildungsbedürfnisses nicht durch den Ausgleich gewisser Entwicklungsschwierigkeiten durch bestimmte sonderpädagogische Maßnahmen als Voraussetzung für den späteren Besuch des Regelunterrichts definiert wäre (S. 25). Aufträge an die Regelschule, sich den Belangen von Kindern und Schülern mit besonderen Bildungsbedürfnissen zu widmen, vergleichbar denen an die Sonderpädagogik, die Behinderten im Grunde regelschulfähig zu machen, definiert die Vereinbarung nicht. Damit bleibt das Regelschulwesen in seiner derzeit bestehenden Praxis absolut gesetzt; das Sonderschulwesen wird dazu relativ gesehen. Das bedeutet in praxi, dass trotz Gleichstellungsgesetz (siehe das Gebot der Verhältnismäßigkeit)
 - Benachteiligungen sachlich zu rechtfertigen sind,
 - Kinder und Jugendliche mit leicht kompensierbaren Lern- und Entwicklungsproblemen, soweit diese durch eine sonderpädagogische Intervention und/oder Begleitung in der Regelschule für diese, d.h. konkret für die dort tätigen Lehrer unauffällig bzw. erträglich gehalten werden können, eine Regelklasse besuchen dürfen und
 - der „Rest“ eine Sonderschule oder -klasse zu besuchen hat. Meine Feststellung: Regelschule absolut - Sonderschule zu Diensten! Meine Frage: Zu Diensten der Entsorgung der „Überflüssigen“?

Bleiben schwer und schwerst mehrfach behinderte Kinder und Jugendliche von der Integration ausgeschlossen, werden sie, wie in der soziologischen Debatte um Exklusion und Inklusion deutlich wird, „Überflüssige“. Als »Überflüssige« sind sie selbst aus der Gruppe der »Verlierer« in dieser Gesellschaft exkludiert. Wie sollte es unter solchen Prozessen anders sein, als dass man dann über die Legalisierung ihrer Tötung nachdenkt und sie bei noch nicht Geborenen relativ ungehemmt betreibt? - die „Totalexklusion“ (Castel 2000, S. 20ff). BAUMANN betont in einem ZEIT-Interview (Nr. 47, 17.11.2005): „Die Überflüssigen fallen aus dem Klassensystem, aus jeder gesellschaftlichen Kommunikation heraus und finden nicht wieder hinein. Das ist das Neuartige der Krise“. Er nennt sie „Abfall“, für die es keine Müllablaubeplätze mehr gibt.

3. Diese Problematik verdeutlicht das Kaskadenmodell. Der Besuch einer Regelschule derer, die im Kaskadenmodell nach einer schulexternen Abklärung sonderpädagogischer Angebote mit individueller Ressourcenzuteilung bedürftig sind, wird ohne *innere Schulreform* der Regelschule in der Praxis gegen Null gehen. Das antizipiert schon der Querbalken im Verlaufsmodell und der blasse Schriftzug *Integration*. Damit wird neue Ungleichbehandlung geschaffen und das bestehende selektierende und segregierende Regelschulsystem bestätigt, gestärkt und fortgeführt. Wo Selektion, Ausgrenzung und Separierung drinnen ist, sollte man nicht Integration drauf schreiben! Meine Frage: Die Integration auf dem Weg zur „Restsonderschule“ - und zur ‘Schäferhundpädagogik’? Letztere ist das Bild dafür, dass behinderte

Schüler z.B. nur für die Zeit in einer Regelklasse verweilen dürfen, in der schulische Heilpädagogen anwesend ist, wobei von diesen, wie mir bekannt wurde, auch gefordert wird, während der Zeit, die sie für ein Kind mit besonderen Bildungsbedürfnissen der Regelschule zur Verfügung stehen, in separierten Räumen im Einzelunterricht den Anschluss des Schülers an den Stoff der Regelklasse zu bewerkstelligen. Noch fataler wird es, wenn nun seitens der Sonderschule dieses Ansinnen von Regelschullehrern als berechtigt angesehen wird, damit ein Schüler mit einem speziellen Förderbedarf in der Regelschule verbleiben darf. Die Sonderpädagogen werden durch eine solche Tätigkeit im Grunde als Garant eines nicht bestehenden Veränderungswillens der Regelpädagogik und zur Sicherung deren Ausgrenzungspraxis missbraucht - und sie lassen sich missbrauchen, wenn sie ihre Tätigkeit in dieser Weise wahrnehmen. Meine Frage: Warum?

4. Ich resümieren: Bezogen auf die bestehende gesellschaftliche und bildungspolitische Wirklichkeit kann nicht als gewollt erkannt werden, was gewünscht ist. In Folge der Umsetzung dieser Art von »Integration«, die keine Synthese von Sonder- und Regelpädagogik auf ein neues Qualitätsniveau intendiert, ist eine weitere Separierung zu erwarten und zwar innerhalb der Betroffenen behinderten Kinder und Jugendlichen selbst - nämlich in solche, die mit den gewährten Ressourcen integrierbar erscheinen und in jene, die als nicht integrierbar stigmatisiert werden.
5. Im mindesten Fall wäre Sorge zu darauf zu tragen, dass
 - Integration nicht weiterhin als additives Nebeneinander von Sonder- und Regelpädagogik verstanden wird,
 - Integration zum Zuständigkeits- und Verantwortungsbereich der Regelpädagogik gehört, die sich aber entsprechend zu verändern hat,
 - Sonderpädagogik sich als Kompetenzbereich ohne Schüler versteht und in Regelklassen für Co-Teaching und mit therapeutischen Fachkräften zum Kompetenztransfer im Team aller zur Verfügung steht und Assistenz für schwer beeinträchtigte und entwicklungs-gestörte Kinder und Schüler leistet, sowie Beratung u.a.m. an und in der Regelschule.
 - Last noch least: Die Regelschule und die Sonderschule haben die Ausgrenzung und nicht die Integration zu begründen!

Meine Ausführungen konnten viele sehr bedeutende Bereiche der Integration nur knapp skizzieren. Dennoch meine ich, dass sie auf viele Fragen weitreichende Antworten beinhalten. FRANCO BASAGLIA schreibt: „Verwahrung und Ausschluss sind keine Antwort auf Geisteskrankheit (Behinderung; G.F.); sie sind eine Antwort auf Forderungen der Gesellschaft, die das Problem dadurch »löst«, dass sie einen Ort schafft, an dem es unter Kontrolle gehalten wird“ (Basaglia/Basaglia-Ongaro 1980, S. 14). Wohin Selektion, Ausgrenzung und Separation führen können, haben wir im Hitlerfachismus Deutschlands in einer als „Gattungsbruch“ zu bezeichnenden Weise erfahren müssen: Sie führen letztlich nach Auschwitz. ADOLF MUSCHG (1997) schreibt bezogen auf die Auseinandersetzung um die Frage „für die Opfer von Auschwitz mitzuhaften“ (S. 7) und die Aussage des damaligen Schweizer Bundespräsidenten DELAMURAZ, der betonte, dass Auschwitz nicht in der Schweiz liege, zu diesem Ort: „Er geht, wie weit wir auch gehen, unter unseren Füßen mit“ (S. 9).

Blättern wir in der eigenen Fachgeschichte zurück und schlagen nur eine Seite aus dem Werk von EDOUARD SÉGUIN von 1866 mit dem Titel: „Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode“ auf, dann finden wir dort in seiner „Geistigbehindertenpädagogik“ die schönste Aussage, worum es auch mit Integration geht; nämlich um die Wiederherstellung der „Einheit des Menschen in der Menschheit“ und um die Wiederherstellung der „Zusammenhanglos gewordenen Mittel und Werkzeuge der Erziehung“ (S. 164).

Literaturhinweise:

- ABGOTTSPON, D. et al: Standards im sonderpädagogischen Angebot (obligatorische Bildungsstufe). Bericht zur 1. Projektphase: Begründung, Leitprinzipien und Kriteriensystem. Luzern: SZH Edition 2005, D-7 bis D-55
- AEBISCHER, MIRJAM: Die Interessengemeinschaft Umsetzung NFA. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 12(2006)05, 13-15
- Aebli, H.: Psychologische Didaktik. Stuttgart 1963
- BÄTSCHER, R.: Qualitätssmessungssysteme und sonderpädagogisches Handeln. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 10(2004)7/8, 12-15
- BÄTSCHER, R., REUT, V. und STAMM, H.: Leitfaden Qualitätsentwicklung. Zürich 1999
- BAER, M. U.A. (Hrsg.): Didaktik auf psychologischer Grundlage. Bern 2006
- BASAGLIA, F. u. BASAGLIA-ONGARO, FRANCA: Befriedungsverbrechen. In: Basaglia, F. u.a. (Hrsg.): Befriedungsverbrechen. Über die Dienstbarkeit der Intellektuellen. Frankfurt/M. 1980, S. 11-61
- BAUMANN, Z.: Verworfenes Leben. Die Ausgegrenzten der Moderne. Hamburg 2005
- BLESS, G.: Zur Wirksamkeit der Integration. Bern/Stuttgart/Wien 1995
- BOBZIEN, MONIKA, STARK, W. und STRAUS, F.: Qualitätsmanagement. Alling 1996
- BOOTH, T. und AINSCOW, M.: Index für Inklusion (Übersetzung und Überarbeitung: Ines Boban und Andreas Hinz). Halle 2003
- BOURDIEU, P.: Die Verborgenen Mechanismen der Macht. Hamburg 1997
- ders.: Praktische Vernunft. Zur Theorie des Handelns. Frankfurt/M. 1998
- ders.: Sozialer Sinn. Frankfurt/M. 1999³
- ders.: Das Elend der Welt. Konstanz 2005
- BUNDESGESETZ über die Beseitigung von Benachteiligungen von Menschen mit Behinderungen vom 13.12.2002 (Stand 13.06.2006). Siehe: <http://www.admin.ch/ch/d/sr/1/151/.3.de.pdf>
- CASTEL, R.: Die Fallstricke des Exklusionsbegriffs. In: Mittelweg 36(2000)3, S. 11-25
- COMENIUS, J.A.: Große Didaktik. Stuttgart 1992
- DEDERICH, M. u.a. (Hrsg.): Inklusion statt Integration? Gießen 2006
- DETREKÖY, C.: Schülerinnen, Schüler und Schulen brauchen Standards. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 10(2004)7/8, 5-9
- DOOSE, S.: Unterstützte Beschäftigung: Berufliche Integration auf lange Sicht. Eine Verbleibs- und Verlaufsstudie. Marburg 2006
- EDK - SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN: Projekt »Regelung der interkantonalen Zusammenarbeit im Bereich Sonderschulung«. Zwischenbericht der Steuergruppe. Zu Handen des Vorstands der Organe der EDK (Hrsg.: SZH. Bern/Luzern 30.12.2005)
- dies.: Ein gesamtschweizerischer Rahmen für den sonderpädagogischen Bereich. Die Interkantonale Vereinbarung der EDK über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich. Kurz-Information. (ohne Jahreszahl; anzunehmen 2006)
- dies.: Interkantonale Vereinbarung der EDK über die Zusammenarbeit im sonderpädagogischen Bereich. Bericht zur Vernehmlassung (siehe: www.edk.ch; 15.06.-31.12.2006)
- ERZMANN, T.: Konstitutive Elemente einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik und eines veränderten Verständnisses von Behinderung. Bd. 2 der Reihe »Behindertenpädagogik und Integration«, Hrsg. G. Feuser. Frankfurt/M. 2003
- FERRARI, DANIELLE und KURPIERS, SONJA: P.J. Gal'perin - Auf der Suche nach dem Wesen des Psychischen. Butzbach-Griedel 2001
- FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen 1987³
- ders.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Zeitschrift Behindertenpädagogik 28(1989)1, S. 4-48
- ders.: Behinderte Kinder und Jugendliche - Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995
- ders.: Zum Verhältnis von Sonder- und Integrationspädagogik - eine Paradigmendiskussion? Zur Inflation eines Begriffes, der bislang ein Wort geblieben ist. In: Albrecht, F., Hinz, A. u. Moser, Vera (Hrsg.): Perspektiven der Sonderpädagogik. Disziplin und professionsbezogene Standortbestimmung. Berlin Verlag 2000, S. 20-44
- ders.: Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Zeitschrift Behindertenpädagogik 40(2001)3, S. 268-350
- ders.: Die „Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)“ - eine Basistherapie. In: Feuser, Georg und Berger, Ernst (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Berlin 2002, S. 349-378
- ders.: Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25(2002)2/3, S. 67-84

- ders.: Integrative Elementarerziehung - Ihre Bedeutung als unverzichtbare Basis der Entwicklung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen. In: Landesverb. Ev. Tageseinrichtungen für Kinder, Bremen (Hrsg.): Gemeinsamkeit macht stark, Unterschiedlichkeit macht schlau! Bremen 2003, S. 25-53
- ders.: Schulische Integration - quo vadis? In: Grubich, R. u.a.(Hrsg.): Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Integration. Aspach/Wien/Meran 2005, S. 325-349
- ders.: Was bringt uns der Inklusionsbegriff? Perspektiven einer inklusiven Pädagogik. In: Albrecht, F., Jödecke, M. u. Störmer, N. (Hrsg.): Bildung, Lernen und Entwicklung. Bad Heilbrunn 2006, S. 25-43
- ders.: Integration - aus der Balance geraten? In: Erziehung & Unterricht 156(2006)1/2, S. 38-48
- ders.: Inklusion und Qualitätssicherung - oder: Der Tanz ums goldene Kalb. / Das provokative Essay. In: VHN (Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete) 75(2006)4, S. 278-284
- FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel 1987
- FEYERER, E.: Behindern Behinderte? Integrativer Unterricht auf der Sekundarstufe I. Innsbruck/Wien 1998
- FEYERER, E. u. PRAMMER, W.: Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. Weinheim/Basel/Berlin 2003
- GAL'PERIN, P.J.: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln 1980
- HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Z. Heilpäd.53(2002)9, S. 354-361
- JANTZEN, W.: Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 27(1976)7, S. 428-436
- ders.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Band 1 und 2. Weinheim/Basel 1987/1990
- ders. (Hrsg.): Die Schule Gal'perins. Berlin 2004
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1996^s
- KRONENBERG, BEATRICE: NFA und Standards. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 12(2006)05, 1 dies.: Neugestaltung des Finanzausgleichs und der Aufgabenteilung zwischen Bund und Kantonen (NFA) und Sonderschulung. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 12(2006)05, 7-12
- LEONT'EV, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M. 1973
- ders.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln 1982
- LUHMANN, N.: Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1997
- ders.: Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1984
- LURIJA, A.R.: Sprache und Bewusstsein. Köln 1982
- MUSCHG, A.: Wenn Auschwitz in der Schweiz liegt. Frankfurt/M. 1997
- PIAGET, J.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969
- RICHTER, H.-E.: Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg 1978
- SANDER, A.: Von Integrationspädagogik zu Inklusionspädagogik. In: Sonderpädagogische Förderung 48(2003)4, S. 313-329
- SCHROER, M.: Die im Dunkel sieht man doch. In: Mitelweg 36(2001)5, S. 33-46
- SIEBERT, B.: Begriffliches Lernen und entwickelnder Unterricht. Grundzüge einer kulturhistorischen Didaktik für den integrativen Unterricht. Berlin 2006
- SPITZ, R.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1963
- ders.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M. 1972
- ders.: Vom Dialog. Stuttgart 1976
- Stichweh, R.: Einleitung 2: Inklusion und Exklusion. In: Gusy, C. u. Haupt, H-G. (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Frankfurt/M. 2005, S. 35-48
- SZH - SCHWEIZERISCHE ZENTRALSTELLE FÜR HEILPÄDAGOGIK: Dokumentation zum Schwerpunkt Standards und NFA. In: Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik 12(2006)05
- dies.: Standards für die Sonderschulung (0-20 Jahre) aus der Sicht der Leistungsanbieter (01.07.2006)
- VYGOTSKIJ, L.: Denken und Sprechen. Berlin 1974^s
- ders.: Ausgewählte Schriften, Bd. 2, Köln 1987
- ders.: Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster 1992

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. GEORG FEUSER

Universität Zürich, Institut für Sonderpädagogik

Hirschengraben 48

CH - 8001 Zürich