

“Integration - eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik”

Zur Kritik der »Integrationspädagogik«
als Artefakt nicht überwundener Segregation¹

Georg Feuser

Egal, wie ein Kind beschaffen ist,
es hat das Recht, alles Wichtige über die Welt zu erfahren,
weil es in dieser Welt lebt.

1. Problemorientierung

Die Forderung, daß die “individuellen Förderbedarfe” aller als behindert bzw. nichtbehindert geltenden SchülerInnen in »einer Schule für alle« befriedigt werden können, ist für einen unter dem Begriff der “Integration” beschriebenen Unterricht grundsätzliches Anliegen. Seine Einlösung weist deutlich über einen Integrationsbegriff im benannten engeren Sinne hinaus. Er faßt in allgemeiner Weise Unterricht in Klassen, deren Heterogenität nicht nur durch “Behinderungen”, unterschiedliche Entwicklungsniveaus und Lernausgangslagen der SchülerInnen bedingt ist, sondern auch durch deren andere Sprache, Religion, Nationalität und Kultur.

Wo dieser Anspruch einer Integration im engeren und weiteren Sinne² über eine Didaktik einzulösen versucht wird, die es ohne inhaltlichen Reduktionismus zu leisten vermag, sich curricular auf die Komplexität der “epochaltypischen Schlüsselprobleme” (Klafki 1991) unserer Zeit einzulassen, sie entwicklungs-niveaubezogen transparent zu machen und in differenzierter Weise in Lehrprozessen und Lernfeldern zu präsentieren, gewinnt die Pädagogik das in der Reformpädagogik gründende Attribut des “Demokratischen”. Wenn dies auf der Basis der aktuellen Wahrnehmungs-, Denk und Handlungskompetenzen eines jeden Schülers in Orientierung auf dessen “nächste Zone der Entwicklung” (Vygotskij 1987) und ohne Maßnahmen der “Selektion” und sozialen “Segregierung” aber auch ohne repressive Ordnungsmittel geleistet werden kann, gewinnt die Pädagogik das Attribut des »Humanen«. Beide Momente kennzeichnen die “Integration” als reformpädagogischen Ansatz, wie ich sie verstehe, wenn ich diesen Begriff verwende.

Die Verneinung, daß eine sog. Vollintegration möglich sei und dies die Praxis selbst belege, resultiert aus einer undialektischen, polaren Betrachtung der Problematik. Sie ist Folge einer Ignoranz gegenüber einer im Spiegel heute vorliegender wissenschaftlicher Erkenntnisse möglichen Revision unseres Menschen- und Behinderungsbildes und einer weitgehend nur unterrichtsorganisations- und methodischen Strategie der Realisierung der Integration, d.h. einer enormen didaktischen Abstinenz. Die Negation einer persönlichkeits- und entwicklungspsychologisch fundierten “entwicklungslogischen Didaktik” kommt der pädagogischen Verunmöglichung der Vollintegration gleich. Solche Orientierungen sind heute in der Didaktik noch keineswegs erreicht, auch wenn interaktionstheoretische, kommunikative, interkulturelle und systemtheoretische Sachverhalte didaktisches Denken zu beeinflussen beginnen. Von Anbeginn der Integrationsbewegung an ist - bis heute - festzustellen, daß eine Didaktik-Diskussion in bezug auf die sog. “Integrationspädagogik” nicht stattgefunden hat. Dies ist in

(1) Vortrag vom 08.05.98 beim Sonderpädagogischen Kongreß 1998 des Fachverbandes für Behindertenpädagogik (vds) anlässlich seines 100-jährigen Bestehens vom 07.-09.05.98 in Hannover

(2) Im Rahmen der Internationalisierung der “Integrations”-Debatte im europäischen Raum wird, was ich hier aus der deutschsprachigen Tradition heraus als “Integration i.e.S. u. i.w.S” beschreibe, mit dem Begriff der Inklusion bezeichnet: inclusion - und entsprechend: inclusive education. Die im Fortgang dieser Arbeit vorgenommenen Differenzierungen, wie z.B. “allgemeine Pädagogik”, “Allgemeine Pädagogik” u. “Integrationspädagogik” sind im englischen Sprachraum derart nicht getroffen. Dies betrifft auch die Didaktik-Frage in besonderer Weise.

gleicher Weise Ursache wie Folge des im Grunde in der Integrationsbewegung diesbezüglich bestehenden Dilemmas, mit "Integration", wie nachgewiesen werden kann (Feuser 1995), doch überwiegend die Sache der "Segregation" zu betreiben; das fünfgliedrige hierarchische Schulsystem zu einem sechsgliedrigen aufzublähen.

Die Integrationspädagogik muß im Versuch, dadurch subjektorientiert zu sein, daß sie die Lehr- und Lernangebote, je nach antizipierter Leistungsfähigkeit der behinderten und nichtbehinderten Schüler, curricular und bildungsinhaltlich i.S. "Individueller Curricula" reduktionistisch ausdünn, zwangsläufig Maßnahmen »äußerer Differenzierung« verhaftet bleiben. Gehen wir von der eingangs skizzierten Zielsetzung der Integrationsbewegung i.e.S und i.w.S. aus, so geht es mit Integration erziehungswissenschaftlich um die Ausarbeitung und Realisierung einer historisch noch nie dagewesenen "Allgemeinen Pädagogik". Sie wird letztlich dadurch gekennzeichnet sein, wie die *Kooperationsverhältnisse* der Lehrenden und Lernenden in einem nach ihren Erkenntnissen gestalteten Unterricht definiert sein werden. "Integrationspädagogik" ist kaum mehr als eine sich an zeitgemäßen Sichtweisen orientierende Neujustierung sozial segregierender und bildungsinhaltlich reduktionistischer Pädagogik, die den Erhalt des hierarchisch gegliederten Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems und mithin auch eine weitgehend schichtenspezifische Wahrung des "Bildungsprivilegs" garantiert. **Es kann mithin mit dem Anliegen der Integration nicht um eine "Integrationspädagogik" gehen, sondern um eine nicht selektierende und segregierende "Allgemeine Pädagogik" und - in Folge - um eine »entwicklungslogische Didaktik«.** Die "Integrationspädagogik" ist und bleibt letztlich ein Artefakt des selektierenden und segregierenden Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystems. Das verdeutlicht sich aus meiner Sicht u.a. darin, das Kooperations-Modell zu dem Integrationsmodell schlechthin hochzustilisieren und, wie in vielen Regionen praktiziert, die Bestandsgarantie der Sonderschulen durch deren Umetikettierung in »Förderzentren mit Schülern« voranzutreiben. Es werden - auch in GEW und vds - gewichtige Stimmen laut, die feststellen, daß das Ziel zu ändern ist, wenn denn für die sog. Vollintegration die erforderlichen finanziellen und personellen Ressourcen nicht geschaffen werden können. So gewinnt leise, aber zunehmend eine konservativ-pragmatische Ausrichtung der Integration in den Köpfen vieler die Oberhand.

Vom Konkurrieren zweier Modelle kann schon lange keine Rede mehr sein. Integration dominiert heute als Versuch einer

- **"äußeren (Schul-)Reform"** des vertikal-hierarchisch gegliederten Schulsystems unter selektivem Einbezug behinderter Schüler, wie es mit der Gesamtschule (allerdings unter Ausschluß behinderter Schüler) für die Sekundarstufe versucht wurde. Dies durch *zieldifferentes Unterrichten* und Lernen anhand *individueller Curricula* (verschiedene Lehrpläne für behinderte und nichtbehinderte Schüler einer Schule), was, wenngleich es auch in einer Klasse praktiziert wird, unweigerlich zur *Äußeren Differenzierung* des Unterrichts führt. Der inneren Struktur nach bleibt das gegliederte Schulsystem unangetastet. Der Versuch einer mit Integration verbundenen
- **"inneren (Schul-)Reform"** und damit der Überwindung des gegliederten Schulsystems durch die Grundlegung einer *"Allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik"*, die es leistet, allen Schülern im grundsätzlich gemeinsamen Unterricht ein *zieldifferentes Unterrichts- und Lernangebot* zu machen, das mittels *Innerer Differenzierung* durch eine den unterschiedlichen Entwicklungsniveaus der Schüler Rechnung tragende *Individualisierung* eines *gemeinsamen Curriculums* über alle (dann ohnehin nur noch formal zu verstehenden) Schulstufen hinweg *zieldifferentes und kooperatives Lernen aller miteinander* in »einer Schule für alle« ermöglicht (Feuser 1987a/b, 1989, 1995; Feuser/Meyer 1987), hat weder erziehungswissenschaftlich noch in den Köpfen der Lehrer und Lehrerinnen eine hinreichende Bewußtheit erreicht.

2. Zum historischen Prozeß der Entwicklung einer Allgemeinen Pädagogik³

Für die Konzeption einer Allgemeinen Pädagogik erscheinen drei Momente von konstitutiver Bedeutung zu sein:

1. Die heute sichtbar werdende Annäherung und Überwindung der historischen Parallelität von allgemeiner Pädagogik und Heil- u. Sonderpädagogik;
2. Eine sich dort deutlich als Allgemeine (integrative) Pädagogik vollziehende Neukonzeption der Pädagogik und die Integration der "Behindertenpädagogik" in die Erziehungswissenschaft, wo der Integrationsgedanke inhaltlich aus einem fundierten reformpädagogischen Verständnis heraus bestimmt und praktiziert wird.
3. Die Entwicklung einer "Integrationspädagogik", die den Versuch unternimmt, das gegliederte Erziehungs- und Unterrichtswesen für behinderte Kinder und Schüler neu zu justieren, was die Beibehaltung einer selektierenden und segregierenden Unterrichtspraxis impliziert.

Im Einzelnen:

Solange die »**Heil- und Sonderpädagogik**« als eigenständige fachwissenschaftliche Disziplin besteht, vollzieht sie in ihrer Theorie wie in ihrer Praxis die sozial- und bildungspolitische »Verwaltung« der durch eine selektierende und segregierende gesellschaftliche Praxis ausgesonderten Menschen mit Behinderungen. Sie beteiligt sich vor allem durch die Wahrnehmung der an sie delegierten Aufgabe zur (Selektions-) Diagnostik, aber auch durch ihre philosophischen und anthropologischen Grundannahmen praktisch und ideologisch aktiv am Prozeß der Aussonderung und Verbesonderung Behinderter in Sonderinstitutionen. Das anzuerkennende Ethos, auch für Menschen mit Behinderungen Erziehung und Bildung zu realisieren und Bildungsgerechtigkeit walten zu lassen, kann nicht als Kompensation der damit verbundenen Folgen des gesellschaftlichen Ausschlusses und des Diskreditierungsprozesses Behinderter bewertet werden.

Die sogenannte »**allgemeine Pädagogik**« - ich kennzeichne sie in meinen Schriften zur deutlichen Unterscheidung von einer zu entwickelnden "Allgemeinen Pädagogik" als "Regelpädagogik" - stellt, für den Bereich der als nichtbehindert geltenden Menschen, auf dem Hintergrund ihrer Normwertorientiertheit an einem rigiden, die Subjektivität weitgehend negierenden Leistungs- und Normalitätsprinzip, diesbezüglich keinen Unterschied dar. Dies von Beginn einer arbeitsteiligen Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungsaufgaben, d.h. der Professionalisierung und Verwissenschaftlichung von Pädagogik an. Sie ist ihrerseits dem Prinzip von Selektion und Segregierung im hierarchisch gegliederten Schulsystem verhaftet und als solche »Sonderpädagogik«. Das begründet die Parallelität beider Systeme.

Für beide Bereiche sind, insbesondere seit der Zeit der europäischen Aufklärung, Bestrebungen zu registrieren, gleiche Bildungsmöglichkeiten für alle und ein am Subjekt orientiertes Lehren zu fordern. Das verlangt, niemanden aufgrund zu registrierender individueller Merkmale, des Standes oder der Klassenzugehörigkeit, Bildung vorzuenthalten, also "*alle Menschen alles zu lehren*" (Comenius 1985, 11), und jeden Menschen auf seine Weise, d.h. seinen Möglichkeiten nach und auf das hin, was er seiner Möglichkeit nach werden kann, lernen zu lassen, wie die dafür organisatorisch und pädagogisch-therapeutisch erforderlichen Hilfen zur Verfügung zu stellen, worin der Versuch zur "Demokratisierung" und "Humanisierung" der Pädagogik als Grundlagen reformpädagogischer Zielsetzung zum Ausdruck kommt. Durch das *kooperative Lernen aller am Gemeinsamen Gegenstand nach Maßgabe einer Inneren Differenzierung durch Individualisierung* ist benannt, was "Integration" meint. Sie erfordert die Vereinheitlichung bzw. die Überwindung beider Systeme in Theorie und Praxis der Erziehungswissenschaft. Eine solche Allgemeine Päd-

(3) Das als Anhang beigefügte Schaubild vermag die nachfolgend ausgeführten Gedankengänge zu skizzieren und ihre Zusammenhänge zu verdeutlichen.

agogik ist heute - im Gegensatz zur sog. Regel- und Heil- und Sonderpädagogik - in beiden Systemen erziehungswissenschaftlich fundiert angedacht.

Mit dem Begriff der **“Behindertenpädagogik”** verbindet sich in den letzten, knapp drei Jahrzehnten eine Entwicklung, die sich auf dem Hintergrund der Analyse der gesellschaftlich, sozio-ökonomischen wie individuellen Lage von Menschen auch mit schwersten Beeinträchtigungen (z.B. Koma, Apallisches Syndrom, Autismus) und in Orientierung an ihrer konkreten Biographie i.S. ihrer Rehistorisierung, um den Nachweis und die Realisierung ihrer umfassenden Lern- und Bildungsfähigkeit bemüht hat. Eine grundlegende, wissenschaftlich fundierte Revision des auf beeinträchtigte Menschen bezogenen Menschen- und mithin Behinderungsbildes ist dabei konstitutiv. Dadurch wird es auch möglich, Annahmen über Menschen mit schweren Beeinträchtigungen, wie sie in Bioethik und anderen philosophischen Konzepten im Rahmen der Lebenswertdebatte und Forderungen nach einer “Neuen Euthanasie” hinsichtlich deren Status als Person gemacht und mittels derer ethische Rechtfertigungen ihrer Tötung begründet werden (Singer 1984, Singer/Kuhse 1993), zu widerlegen (Feuser 1992, 1994).

Die **neue Allgemeinbildungskonzeption** KLAFKIS kennzeichnet für den Bereich der “Regelpädagogik” eine vergleichbare Entwicklung, die es in besonderer Weise leistet, auch aktuelle Reformansprüche in übergeordneter Weise zu integrieren, wie sie z.B. v. HENTIG in seinen Schriften “Schule neu denken” (1993) und “Bildung” (1996) vorträgt. Dies vor allem durch die Fundierung des Bildungsbegriffes im Sinne der “Kategorialen Bildungstheorie” und dessen Verteidigung wie Fortschreibung in u.a. betonter Hervorhebung der europäischen Aufklärung. Das im Übergang einer Behindertenpädagogik in eine Allgemeine Pädagogik im Demokratie- und Humanitätsgebot verankerte Fundamentum eines reformpädagogischen Verständnisses von Integration wird deutlich, wenn KLAFKI (1991) ausführt, daß im Kontext der Erfahrung der zahlreichen Widersprüche moderner Gesellschaften Deutungs- und Handlungsspielräume entstehen, durch die der einzelne als potentiell denkfähige, mitbestimmungs- und handlungsfähige Person entdeckt wird, was ermöglicht, deren Anspruch zu formulieren, in gleichberechtigter Kooperation mit anderen seine Möglichkeiten zu entfalten und praktisch zu verwirklichen. Im bewußten Einbezug eines jeden Menschen in diesen Anspruch ⁽¹⁾ und im Rekurs auf die “Idee der politischen Demokratie *und* die Idee einer relativen Eigenständigkeit der Pädagogik als einer Sachverwalterin des Anspruchs des jungen Menschen auf Entwicklung seiner Möglichkeiten einschließlich der Mitbestimmungschancen über die Entwicklung der Gesellschaft” (S. 50) wird nicht nur die Dialektik der Formel “Bildungsfragen sind Gesellschaftsfragen” in neuen Kontexten transparent, sondern auch die ihrerseits integrierende Funktion der Integrationsbewegung als solcher hinsichtlich der erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Konzeption einer Allgemeinen Pädagogik. Diese kennzeichnet ein differenzierteres und komplexeres Niveau als Versuche einer additiven Konstruktion der Integration aus Regel- und Heil- und Sonderpädagogik im Sinne der “Integrationspädagogik”.

Der Bezug auf die “Kategoriale Bildungstheorie” KLAFKIS (1963) i.e.S., mit dem impliziten Verständnis von Bildung als “Inbegriff von Vorgängen, in denen sich die Inhalte einer dinglichen und geistigen Wirklichkeit “erschließen”, und dieser Vorgang ist - von der anderen Seite her gesehen - nichts anderes als das Sich-Erschließen bzw. Erschlossenwerden eines Menschen für jene Inhalte und ihren Zusammenhang als Wirklichkeit.” (S. 43), verweist auf die Dimension der Didaktik. In gleicher Weise wie Bildung in diesen Kontexten als demokratisches Bürgerrecht und als eine Bedingung der Selbstbestimmung anzuerkennen ist, muß sie nach KLAFKI (1991) “*Bildung für alle*” im “Medium des Allgemeinen” (S. 53) sein.

Das kennzeichnet die Frage der Didaktik in neuer Weise. *Didaktik verstehe ich in diesem Kontext ihrer Funktion nach als einen erziehungswissenschaftlichen Operator, der die Transformation der Dialektik von »Bildungs- und Gesellschaftsfragen« in die konkrete Erziehungs-*

und Unterrichtspraxis **und** die Transformation der dort entstehenden empirischen Erfahrungen in die erziehungswissenschaftliche Reflexion und Theoriebildung zu leisten hätte. KLAFKI bietet aus meiner Sicht zur Klärung dieser Frage drei Momente an: Das Phänomen der "doppelseitigen Er-schliessung", die Kategorien des "Elementaren" und "Fundamentalen" und innerhalb der Allgemein-bildungskonzeption die curriculare Konzentration auf "epochaltypische Schlüsselpro-bleme". Aller-dings bleibt die Bestimmung der Kategorialen Bildungstheorie, deren Wirkmomente die Kategorien des "Elementaren" und "Fundamentalen" sind, bis in die mit den "epochaltypischen Schlüsselpro-blemen" hinein gefaßten Grundzüge der neuen Allgemeinbildungskonzeption in pädagogischer Tradition dominant der Objekt-, d.h. der Inhaltsseite verbunden und verhaftet. Unter dem Aspekt der Dialektik menschlicher Aneignungsprozesse wird eine subjektseitige Bestimmung dieser Kate-gorien zwingend erforderlich.

3. Zentrale Momente einer subjektorientierten "entwicklungslogischen Didaktik"

Ausgehend von der erkenntnistheoretischen Position, daß - allgemein und verkürzt dargestellt - Welt, wie wir sie erfassen, erfahren und erkennen als intern rekonstruierte Realität des erfahrenen Austausches mit ihr aufzufassen ist und die psychischen Funktionen - von der Dimension eines Wie-dererkennens bis hin zu Sprache und Bewußtsein - sowohl Produkte wie Werkzeuge dieser Prozesse sind, kann nicht angenommen werden, daß die Welt in ihrer dinglichen und geistigen Wirklichkeit einen Menschen erschließt, sondern daß er es ist, der sich diese, in aktiven Austauschprozessen mit ihr, erschließt. Jedes dissipativ-autopoietische System (und nicht erst ab der Systemhöhe Mensch) ist grundsätzlich altruistisch. Bezogen auf den Menschen und seine existentielle Angewiesensein auf die Widerspiegelung seiner selbst in der eigenen Gattung entsprechend der Aussage von Martin BUBER (1965) "Der Mensch wird am Du zum Ich" (S. 32), ist diese gattungsspezifische Referentialität die Basis der Möglichkeit, sich Welt zu erschließen. Wir könnten auch formulieren: *Der Mensch erschließt sich die Dinge durch den Menschen und sich den Menschen über die Dinge - in der gemeinsamen Kooperation.* Oder anders gesagt: Was im Rahmen der Selbstorganisationsprozesse referentiell zur eigenen Biographie ein Informationspotential erzeugt, wird zu dem, was dem System (subjektiv) **Sinn** macht, der sich in Form von **Bedeutungen** als Informationsbildung realisiert (Feuser/Jantzen 1994). Das bedeutet u.a., daß keine menschliche (dynamische) Zustandsform *sinnlos* (d.h. losgelöst von Sinn) wäre, weil sie letztendlich aus einer altruistischen Kooperation nicht entbunden werden kann, wie kein beobachtbares Ergebnis oder Resultat menschlicher Entwicklung »pathologisch« sein kann. Vielmehr ist es im Sinne der Integration der Ausgangs- und Randbedingungen eines Menschen nach Maßgabe der ihm zur Verfü-gung stehenden Mittel in sein System entsprechend der wirkenden Attraktoren ⁽²⁾ **entwicklungslogisch**. Der (subjektiv erfahrene) "Sinn" ⁽³⁾ ist ein Attraktor besonderer Dynamik und - wie schon betont - in gleicher Weise Produkt wie Werkzeug der Selbstorganisation. Oder, in Reflexion auf BUBER noch anders gesagt: *Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind!*

Das heißt, "Sinn" und "Bedeutung" sind für den Menschen die führenden, motivbildenden Ebenen, hinter denen seine Bedürfnisse und seine Emotionen stehen. Ich denke, daß dieser Sachverhalt in der KLAFKIschen Allgemeinbildungstheorie mit den "epochaltypischen Schlüsselproblemen" auf der curricularen und inhaltlichen Ebene weitgehend gefaßt ist. Die dargestellten Sachverhalte lassen sich insgesamt in dem zusammenfassen, was ich, bezogen auf eine Allgemeine (integrative) Pädagogik, mit dem "Gemeinsamen Gegenstand" beschreibe. Mithin kennzeichnet die "*Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand*" ein didaktisches Fundamentum, das das »Demokratiegebot« repräsentiert, wie - unter Berücksichtigung des »Humanitätsgebotes« einer Reformpädagogik - die "*Innere Differenzierung durch (entwicklungsniveaubezogene) Indivi-*

dualisierung“ (des Gemeinsamen Gegenstandes) zu einem zweiten didaktischen Fundamentum wird, das aufs Engste mit dem vorgenannten verbunden ist.

Erkenntnistheoretisch bedienen wir uns zur Analyse der für eine entwicklungslogische Didaktik relevanten Momente, wie ich es nenne, eines postrelativistischen Denkens. Es wurzelt nicht, wie zu erwarten wäre, in den Geisteswissenschaften, sondern in den sich wieder verstärkt der Philosophie zuwendenden Naturwissenschaften: Physik, insbesondere die Thermodynamik und Quantentheorie, Chemie und Biologie. Die Verstehens- und Erklärungsgrundlagen eines entsprechenden Weltbildes, damit auch eines Bildes vom Leben und der Evolution des Lebendigen, die Entwicklung eines Individuums inbegriffen, sind in komplexen Theorien verankert, die, wiederum m..E. in der Theorie des sog. (Radikalen) Konstruktivismus⁽⁴⁾ (v. Foerster u.a. 1997, Glaserfeld 1997, Schmidt 1992), der Selbstorganisations- und Koevolutionstheorie (Jantsch 1984, Prigogine 1993) zusammengefaßt sind. Eine entsprechend grundlegende Betrachtung zeigt, daß jedes lebende System nur als ein umweltoffenes verstanden werden kann, das derart auf seine Umwelt hin orientiert ist, daß es sich in jedem Zyklus des Austausches mit dieser verändert. Diese Referentialität zur Welt koppelt sich an eine zu sich selbst, weshalb es - trotz permanenter Veränderungsprozesse - einerseits sich selbst identisch zu bleiben und andererseits in sich selbst den getätigten und erfahrenen Austauschprozeß (mit den Mitteln seines Systems) zu rekonstruieren vermag, d.h. Wissen über die Welt in Relation seiner selbst zu ihr akkumuliert. Solche Systeme gelten bezüglich ihrer Eigenschaften als zur Umwelt hin funktional offen und, hinsichtlich der Rekonstruktion von Welt im System, als operational geschlossen (Maturana 1985, Maturana/Varela 1990).

Das führt zur Erkenntnis von „Behinderung“ als Produkt der Integration der von einem Menschen erfahrenen „Störungen“ in sein System, mit den, auch im Laufe seiner Biographie ausgebildeten Mitteln seines Systems. Was *wir* an einem Menschen wahrnehmen und als Behinderung klassifizieren, ist also *von ihm* selbst hervorgebracht worden, aber *nicht aus ihm* heraus entstanden.

Diese erkenntnistheoretischen Positionen verweisen auch auf ein neues Verständnis von menschlicher Entwicklung (Feuser 1992). Sie kann allgemein als eine prozeßhafte, dynamisch organisierte, strukturelle Systemveränderung in Richtung auf zunehmende Komplexität und Diversifikation verstanden werden, die durch Umweltereignisse induziert wird. Im Prozeß der Entwicklung selbst ist folglich

1. die Komplexität und Differenziertheit der (dinglichen wie personellen) Umwelt, mit der sich ein System austauscht (das bezeichnet die der Entwicklung zugrunde liegende Funktion des Lernens), primär gegenüber den systemeigenen Mitteln der internen Repräsentation und Rekonstruktion dieses Austausches, die ihrerseits wesentlich Produkt desselben sind. Und
2. ist wiederum primär die Veränderungsmöglichkeit, d.h., was aus einem (auch schwerstbehinderten) Menschen seiner Möglichkeit nach werden kann und demgegenüber seine momentane Situation sekundär.

Damit ist nicht ausgesagt, den Menschen in seiner Gegenwärtigkeit nur als das noch nicht Mögliche zu denken - im Gegenteil: Ein Mensch ist seiner Gegenwart nach das momentan Mögliche hinsichtlich der möglichen Veränderungen; also kompetent, wie behindert er uns auch erscheinen mag.

Bezogen auf die diskutierte Bildungskonzeption ermöglicht das, die »Stufen der Erkenntnis« von Welt im Sinne entwicklungspsychologischer Komponenten einbezogen, die Realisierung einer subjektorientierten Pädagogik, die auf Erkenntnisgewinn und nicht auf Wissensakkumulation orientiert ist. Didaktisch erfordert das gegenüber den heute relevanten Theorien und Modellen der Didaktik die Konzeption einer »dreidimensionalen Didaktik«. In dieser geht es,

1. um die Einschätzung der momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen

- (»aktuelle Zone der Entwicklung«) sowie der anzustrebenden »nächsten Zone der Entwicklung« der Kinder und Schüler (Vygotskij 1987) im Sinne einer entwicklungsbezogenen »Tätigkeitsstrukturanalyse«,
2. unter Einbezug ihrer davon (wie von anderen Randbedingungen ihrer Entwicklung; z. B. einer Behinderung) abhängigen Handlungsmöglichkeiten, im Sinne der »Handlungsstrukturanalyse«, um das Aufzeigen und die Gestaltung eines adäquat strukturierten Lern- und Handlungsfeldes und
 3. in diesem um die tätige Konfrontation der Kinder und Schüler mit den im Sinne der »Sachstrukturanalyse« aufbereiteten (exemplarischen) Bildungsinhalten.

Derart tritt die "Objektseite" sozusagen in den Dienst der "Subjektseite", der Persönlichkeitsentwicklung, ohne die Dialektik beider Momente zu negieren. Diese drei Momente konstituieren entsprechend dem Zusammenhang "Subjekt ↔ Tätigkeit ↔ Objekt" die Didaktik als entwicklungslogische und durch sie wird erziehungswissenschaftlich eine "Allgemeine Pädagogik", mittels derer *allen alles in einer jedem adäquaten Weise* gelehrt werden kann, realisierbar.

Mit Bezug auf die Theorie der "Kategorialen Bildung" von KLAFFKI (1963) können die im Prozeß der "doppelseitigen Erschließung" zwischen Objekt- und Subjektseite bestehenden Fluktuationen als in den Begriffen des "Elementaren" und "Fundamentalen" gefaßt angesehen werden. Sie sind, wie wir nun erkennen können, aber nicht im Sinne der naturwissenschaftlich-empirisch überprüfbareren Sachverhalte und extrahierbaren Naturgesetze per se in den Objekten verankert, sondern sozusagen erfahrungsbedingte Hypothesen des Subjekts über die objektive Realität, die es im Tätigkeitsprozeß zu verifizieren gilt. Oder: Das "Elementare" und "Fundamentale" sind aus der Sicht der Biographie des Subjekts auf jedem Entwicklungsniveau kategoriale Produkte der Bedeutungskonstituierung auf der Basis des persönlichen Sinns.

Die anskizzierten Zusammenhänge verdeutlichen, daß die Erkenntnis der objektiven Realität - und damit die Erschließung *für* diese - *durch* die subjektive Sinnbildung konstituiert ist. Die im Erkenntnisprozeß konstituierbaren Bedeutungen können ihrerseits als durch Tätigkeit geschaffene wie kulturhistorisch verankerte und tradierte Elemente der auf gattungsspezifische Entsprechung hin angelegten Orientierung des Subjekts auf und in seiner Welt verstanden werden.

4. Allgemeine Pädagogik versus Integrationspädagogik?

KLAFFKI's Allgemeinbildungskonzeption und eine Behindertenpädagogik, wie sie kurz skizziert wurden, können als gemeinsames Zentrum einer heute mit "Integration" umschriebenen Theoriebildung und Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtspraxis verstanden (Feuser 1995) und zum Katalysator der Herausbildung einer Allgemeinen Pädagogik werden. Sie zu realisieren erfordert für *alle* Kinder und Schüler im Spiegel der gegenwärtigen "epochaltypischen Schlüsselprobleme" der Menschheit und ihrer Welt die Berücksichtigung aller relevanten Gesellschafts- und Bildungsfragen in Form eines komplexen, fächerüberwindenden, aber transparenten Projektunterrichts. Für die Lehr- und Lernprozesse wird damit die "**kooperative Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand**" der Lehrenden und Lernenden nach Maßgabe einer "**Inneren Differenzierung durch Individualisierung**" desselben zum didaktischen Zentrum pädagogischer Praxis. In diesem kann das "Elementare" als das im Subjekt Bedeutung konstituierende und das "Fundamentale" als das im Subjekt Sinn stiftende Moment dieses Prozesses definiert werden. Er resultiert allein aus der zwischen Subjekt und Objekt i.S. der "doppelseitigen Erschließung" vermittelnden Tätigkeit. Die aufgezeigte Dreidimensionalität des »didaktischen Feldes« und eine didaktische Struktur, die mit dem Baum-Modell verdeutlicht werden kann (Feuser 1995, 178-182), hält, in Orientierung an der "Zone der nächsten Entwicklung" (Vygotskij 1987) das Ziel grundsätzlich variabel, aber für alle Schüler am "Gemeinsamen Gegenstand" fest, der durch die Kategorien des "Elementaren"

und "Fundamentalen" zu beschreiben ist, die jetzt aber als subjektseitige, erkenntnisbildende Kategorien zu verstehen sind.

Integrationspädagogik, die im anskizzierten Sinne zwar zieldifferenten Unterricht anstrebt, diesen aber durch individuelle Curricula im Sinne der Einhaltung der Lehrpläne für einzelne Schüler zu erreichen sucht, die jener Schulform bzw. jenem Sonderschultyp entsprechen, die die Schüler entsprechend ihres "sonderpädagogischen Förderbedarfes", wie es heute verbrämend heißt, besuchen würden, selektiert und segregiert - und zwar durch die dadurch sich zwingend einstellenden Formen äußerer Differenzierung im Unterricht. Das kennzeichnet typisch eine Verfahrensweise, die, wird sie unter dem Dach einer Regelschule Praxis, als "Kooperation" bezeichnet werden kann. Kooperation ist keine Integration! Welche Rolle dabei die "Förderzentren" einnehmen, wird die Zukunft zeigen. Als multiprofessionelle Beratungszentren ohne Schüler könnten sie durchaus Integration im Kontext einer Allgemeinen Pädagogik befördern. Wo aber Unterricht im Sinne scheinbarer Bildungsgerechtigkeit an reduktionistisch verengten und parzellierten inhaltlichen Angeboten orientiert und letztlich im beziehungslos nebeneinander herlaufenden Fächerunterricht organisiert bleibt, bleiben Erkenntnisse für das schulische Lernen negiert, die VYGOTSKIJ (1896-1934) schon vor mehr als einem halben Jahrhundert formuliert hatte. Er betont (1964), "daß sich die geistige Entwicklung des Kindes nicht nach dem System der Fächer gliedert und vollzieht" (S. 234) und "das abstrakte Denken entwickelt sich in allen Stunden, und seine Entwicklung verteilt sich keineswegs auf einzelne Fächer, in die der Schulunterricht zerfällt" (S. 235). Als Kardinalfehler prangert er die Anschauung an, "daß sich der Unterricht auf die Entwicklung von gestern, auf die heute bereits reifen Besonderheiten des kindlichen Denkens orientieren muß" (S. 241) und kritisiert die so orientierten Pädagogen wie folgt: "Sie beurteilen den Entwicklungsstand wie der dumme Gärtner, nämlich nur nach den reifen Früchten. Sie zogen nicht in Betracht, daß der Unterricht die Entwicklung vorwärts treiben muß", und er folgert: "Das Lernen ist nur dann gut, wenn es Schrittmacher der Entwicklung ist. Dann werden dadurch eine ganze Reihe von Funktionen, die sich im Stadium der Reifung befinden und in der Zone der nächsten Entwicklung liegen, geweckt und ins Leben gerufen." (S. 242)

Die Entwicklung einer "Allgemeinen Pädagogik" und ihre praktische Realisierung stellt eine *conditio sine qua non* für Integration dar, in der diese, selbst nur Artefakt eines selektierenden und segregierenden Bildungssystems, zwingend zu überwinden ist.

Literaturhinweise:

ANOCHIN, P.K.: Beiträge zur allgemeinen Theorie des funktionellen Systems. Jena 1978

BUBER, M.: Ich und Du. In: Buber, M.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1965, 7-136

COMENIUS, J.A.: Große Didaktik (Didactica magna), Hrsg.: A. Flitner. Stuttgart 1985

FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen 1987³

ders.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1989)1, 4-48 [auch in: <http://bidok.uibk.ac.at/texte/didaktik.html>]

ders.: Entwicklungspsychologische Grundlagen und Abweichungen in der Entwicklung - Zur Revision des Verständnisses von Behinderung, Pädagogik und Therapie In: Z. Heilpäd. 42(1991)7, 425-441 [siehe dazu auch die von Holtz und Feuser geführte Diskussion. In: Z. Heilpäd. 43(1992)2, 114-131]

ders.: Wider die Unvernunft der Euthanasie. Grundlagen einer Ethik in der Heil- und Sonderpädagogik. Luzern 1997²

ders.: Vom Weltbild zum Menschenbild. Aspekte eines Verständnisses von Behinderung und einer Ethik wider die "Neue Euthanasie". In: Merz, H.-P. u. Frei, E.X. (Hrsg.): Behinderung - verhindertes Menschenbild? Luzern: Edition SZH 1994, 93-174

ders.: Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995

FEUSER, G. u. JANTZEN, W.: Die Entstehung des Sinns in der Weltgeschichte. In: Jantzen, W.: Am Anfang war der Sinn. Marburg 1994, 79-113

FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel 1987

FOERSTER, H.V. U.A.: Einführung in den Konstruktivismus. München 1997³

- GLASERFELD, E.V.: Radikaler Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1997
HENTIG, H.V.: Die Schule neu denken. München/Wien 1993²
ders.: Bildung. München/Wien 1996
JANTSCH, E.: Die Selbstorganisation des Universums. München 1984²
JANTZEN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd 1 u.2. Weinheim/Basel 1987/1990
KLAFKI, W.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1963
ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1991²
PRIGOGINE, I. u. STENGERS, ISABELLE: Das Paradox der Zeit. München/Zürich 1993
SCHMIDT, S.J. (Hrsg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt/M. 1992⁵
SINGER, P.: Praktische Ethik. Stuttgart 1984
SINGER, P. u. KUHSE, H.: Muß dieses Kind am Leben bleiben? Erlangen 1993
VYGOTSKIJ, L.: Denken und Sprechen. Berlin 1974⁵
ders.: Ausgewählte Schriften, Bd. 2, Köln 1987

Anmerkungen:

1. KLAFKI schließt zwar keine Person aus, aber die heute noch immer weitgehende Ausgrenzung von Menschen mit schwereren Behinderungen macht deren Einbezug gerade in den Kontext einer Konzeption Allgemeiner Pädagogik *expressis verbis* unbedingt erforderlich.
2. Als Attraktoren können Operatoren bezeichnet werden, die der systeminternen Strukturbildung eine »bestimmte Richtung« und Geschwindigkeit verleihen. Z.B. daß die Entwicklung in Richtung auf eine Persönlichkeitsstruktur verläuft, die wir dann als geistige Behinderung oder als Autismus-Syndrom wahrnehmen und klassifizieren. Transformationsprozesse leisten Operatoren in dem Sinne, daß die energetischen Potentiale, die sich im Feld der Phasenräume der Systeme zwischen den Systemen aufbauen und wirken, durch die Austauschprozesse in Strukturveränderungen der Systeme überführt werden, die - allgemein gesehen - die entsprechenden Eigenschaften der Systeme bedingen. Als Randbedingungen können *alle* im Verlauf einer Biographie den Austausch eines Menschen mit seiner Welt beeinflussenden Größen bezeichnet werden; also auch solche, die im System, zwischen den sich austauschenden Systemen und auf Seiten der Systeme liegen, die miteinander in Austausch stehen.
3. Extrasystemisch beschreibt die Kategorie "Sinn" eine Operatorfunktion, die auf eine andere, dissipativ-autopoietisch strukturierte Einheit im gemeinsamen Ökosystem gerichtet ist. Mithin bringt sie i.S. der Verhältnis-Operatorfunktion (L) objektive Bedeutungen, d.h. (Beziehungs-) Komplexität hervor. Intrasystemisch beschreibt diese Kategorie die Einheit des referentiell zur eigenen Geschichte generierten Plans der eigenen Evolution i.S. des von ANOCHIN (1974) gebrauchten Begriffes des "nützlichen Endeffektes", einer im Sinne des "Grenzyklus" gelungenen funktionellen Stabilisierung des Systems fern vom Gleichgewicht (Feuser 1994).
4. Die Theorie des Radikalen Konstruktivismus muß aus Sicht der diesem Beitrag grundgelegten erkenntnistheoretischen Positionen selbst einer radikalen (an die Wurzel gehenden) Kritik unterzogen werden, da seine solipsistischen und agnostizistischen Tendenzen diese Position in ihren erkenntnisschaffenden Bereichen selbst pervertieren könnten, was hier nicht weiter ausgeführt werden kann.

Anschrift des Verfassers:

Prof. Dr. Georg Feuser
Universität Bremen, FB 12, Stg. Behindertenpädagogik
Postfach 330 440
D - 28334 Bremen