

Integrative Elementarerziehung Ihre Bedeutung als unverzichtbare Basis der Entwicklung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen¹

GEORG FEUSER

*„... und man darf eine Gesellschaft in dem Maße eine menschliche nennen,
als ihre Mitglieder einander bestätigen.“*

Martin Buber

1. Zum Anlass

Der Landesverband Evangelischer Tageseinrichtungen für Kinder der Bremisch Evangelischen Kirche (BEK) blickt in diesem Jahr auf eine 20jährige »Geschichte« einer integrativen Praxis der Elementarerziehung zurück, die in ihrer Art in Deutschland einzigartig sein dürfte. Es scheint vermessen, in Anbetracht von nur 20 Jahren von »Geschichte« zu sprechen. Ich halte das aber für berechtigt:

Zum einen deshalb, weil mit der integrativen Kindergartenarbeit, wie ich sie entwickelt und wir sie in den Kindergärten der BEK der Stadtgemeinde Bremen - ausgehend von der Dietrich-Bonhoeffer-Gemeinde in Bremen-Huchting - über sieben Jahre hinweg zu einem flächendeckenden Angebot an alle behinderten und nichtbehinderten Kinder und ihre Eltern etabliert und ausgeweitet haben, durchaus eine Tür hin zu einer neuen Kultur, einer Kultur einer inklusiven Gesellschaft eröffnet hat, aus der niemanden mehr wegen Art oder Schweregrad seiner Behinderung, seiner Nationalität, Kultur, Sprache und Religion ausgegrenzt wird.

Zum anderen ist es »Geschichte« auch deshalb, weil die Fortsetzung dieser Integration ohne Ausschluss in einer voll regionalisierten und dezentralisierten Form, in der auch die therapeutischen Bedarfe der Kinder integriert eingelöst werden und ein multiprofessionelles Team auf der Basis des derart möglichen »Kompetenztransfers« mit den Gruppen sehr effizient arbeitet, in der Schule (als sich die Integration in der Sekundarstufe I etablierte), in der zweiten Hälfte der 90er Jahre wieder abgeschafft worden ist. Mit dem Vorwand zu hoher Kosten wurde eine gesellschafts- und bildungspolitisch nicht gewollte Entwicklung zuerst hinsichtlich ihrer Ausweitung über einen Schulversuchsstatus hinaus blockiert - bis dann das endgültige Aus kam. Von der Öffentlichkeit - auch der Fachöffentlichkeit - kaum noch registriert verschwand die schulische Integration in Bremen zugunsten der Entwicklung von Förderzentren und Koop-Klassen. Letztere sind Klassen für Schüler mit geistiger (auch schwerster Mehrfach-) Behinderung und tiefgreifenden Entwicklungsstörungen an Standorten der Regelschulen der Primar- und Sekundarstufe I. Dabei sind die als behindert geltenden Schüler eben Schüler einer Sonderschule, die zwar nicht mehr als Gebäude existiert, aber als Institution der Selektion und Separation - da kann auch der Standort Regelschule nicht darüber hinwegtäuschen - und (die Theorie wie die Erfahrung zeigt): Kooperation ist keine Integration!²

Heute ist die Integration in der Elementarerziehung im Prozess der von einer sog. neoliberalen Ideologie getragenen Globalisierung im Rahmen der damit unweigerlich verbundenen Deregulierung durch die massiven Eingriffe in das Sozial-, Gesundheits- und Bildungssystem in ihrer Substanz bedroht. Ich glaube, dass den bildungspolitisch in Bremen Verantwortlichen die Trag-

1 Diesen Beitrag finden Sie in: Landesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder der Brem. Ev. Kirche (Hrsg.): *Gemeinsamkeit macht stark, Unterschiedlichkeit macht schlau! (20 Jahre integrative Bildung und Erziehung in ev. Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen)*. Bremen 2003, S. 25-53 [ISBN 3-9807133-4]

2 Zur Frage der Kooperation in Bremen fand Anfang März 2003 eine Fachtagung anlässlich einer bereits 15jährigen Praxis der Kooperation statt. Es ist geplant einen Tagungsband herauszugeben, der es Interessierten ermöglicht, sich fundiert über diese Konzeption, ihrer Entwicklung und ihren heutigen Stand zu informieren. Der Tagungsband erscheint vermutlich als Band 3 der von mir herausgegebenen Reihe "Behindertenpädagogik und Integration" im Winter 2003/04 im Peter Lang Verlag [dieses Vorhaben ist nicht erfolgt; GF 20.10.2022]

weite der Abschaffung der schulischen Integration als "Zerstörung der Vernunft", als Zerstörung eines Stückes bedeutender Kulturentwicklung des Stadtstaates nicht hinreichend bewusst ist, was die Konsequenz dieses bildungspolitischen Handelns nicht entschuldigen will und kann, sondern in aller Klarheit auf die immense Verantwortung verweist, die diesbezüglich zu tragen ist.

Wenn heute die Ergebnisse der PISA-Studie eine integrative Erziehungs- und Bildungskonzeption als effizient auch hinsichtlich der erzielbaren Lernerfolge bestätigen, wenn die von mir entwickelte Konzeption inzwischen in der Mehrzahl der EU-Länder z.T. hohe Beachtung gefunden hat und als eine der weitest entfalteteten Grundlagen der Integration gelten kann (Erzmann 2003), gleichzeitig die ohne Beispiel in der EU dastehende massive und sehr frühe Selektion von Kindern durchaus als ein Faktor bezeichnet werden muss, der die erschreckenden Ergebnisse der PISA- und anderer OECD-Studien mitverantwortet, dürfte ein Aspekt dieser Verantwortung deutlich werden. Diese Verantwortung wird aber auch deutlich, wenn unsere Bildungspolitiker von Reisen nach Finnland, um sich das dortige erfolgreiche, höher integrierte Bildungssystem anzusehen, nach Hause kommen und zur Behebung der PISA-Misere genau das Gegenteil dessen praktizieren, was sie an Finnland lobenswert hervorheben, wird ein anderer Aspekt der zu übernehmenden Verantwortung deutlich. Wenn ich schließlich anführen kann, dass heute Arbeiten zu unserer Konzeption ins Finnische übersetzt werden, weil man sie dort als weiterführend hält, oder z.B. das SOCRATES-CDI-Projekt, ein Curriculum zur Lehrerbildung für Integration, auf das sich 16 Hochschulen/Universitäten aus 11 europäischen Ländern verständigt haben, den von mir entwickelten und der integrativen Kindergarten- und Unterrichtsarbeit zugrunde liegenden Ansatz einer "Allgemeinen (integrativen) Pädagogik" zur Grundlage hat, dürfte auch im Spiegel dessen deutlich werden, welcher kulturellen Aderlass Bremen bildungspolitisch mit der Abschaffung der Integration im Schulsektor zu verantworten hat.

Es bleibt zu hoffen, dass wieder Vernunft einkehrt und die Einsicht gedeiht, die Vollintegration im Bereich der Elementarerziehung in Bremen in ihrer grundgelegten Qualität zu sichern. Dazu möchte ich nachfolgend exemplarisch berichten und einige Gedanken beitragen.³

2. Sehen Verstehen Verändern

Meinen Ausführungen möchte ich einen Einblick in die Integrationspraxis in Form von zwei Berichten voranstellen, die ihrerseits in die Anfänge unserer Arbeit in den Kindertagesheimen⁴ zurückreichen. Sie sind mir bis heute ein exemplarisches Sinnbild der Prozesse geblieben, die dort zu beobachten sind, wo Kinder unterschiedlichen Alters, verschiedenster Nationalität und sehr voneinander abweichenden Entwicklungsniveaus und Lernausgangslagen im Feld einer Allgemeinen Pädagogik miteinander kooperieren, d.h. miteinander leben, spielen, lernen und auch arbeiten.

Die Kinder breiten ihre Arme aus und „fliegen“ zu einem Lied, das sie singen, indem sie auf ihre Stühlchen steigen, zum Mond. Inmitten des Rundes des Stuhlkreises liegt, einem Wasserball ähnlich, die „Erde“. Auf der Erdkugel eingezeichnet sind die Kontinente und auch die Bundesrepublik Deutschland. Die Kinder betrachten von „oben“ die Erde, reichen sie herum, zeigen

3 Die hier zusammengefassten grundlegenden Aussagen zur integrativen Elementarerziehung wurden bereits in dem Sammelband "Integration(spädagogik) am Prüfstand", Hrsg. von Hans Hovorka und Marion Sigot, Innsbruck 2000, S. 61-86, veröffentlicht.

4 In Bremen werden die Kindergärten überwiegend als Ganztageseinrichtungen geführt und deshalb als Kindertagesheime, heute als Tageseinrichtungen für Kinder bezeichnet. Die »Integrative Elementarerziehung« begann in Bremen auf der Basis meiner konzeptionellen Arbeiten in Zusammenarbeit mit der entsprechenden Fachabteilung der Bremisch Evangelischen Kirche (BEK) schon zum Kindergartenjahr 1982/83. Neben der BEK als Träger von gut mehr als der Hälfte aller Kindergärten in Bremen ist die Stadtgemeinde Bremen ein zweiter großer Träger; andere spielen kaum eine Rolle.

Europa, Deutschland, Bremen.

Für die tastenden Finger von Ingrid ragt die Stadt erhaben hervor. Die Arme von Susi umgreifen langsam mit Hilfe einer Krankengymnastin den „Ball“ und sie vermag ihn - die Erde! - zu halten und sich selbst auf dem Stuhl. Robert zeigt mit kleinen Händen die Lokalitäten und versucht, den Ball auf den Boden zu dotzen - aber das geht nicht; es ist die Erde! Er versucht, es zu sprechen. Eine Erzieherin kommentiert: „So klein ist Deutschland vom Mond aus gesehen“ und ein Kind ergänzt: „Aber groß, wenn man in Bremen ist.“

Es fällt schwer zu sagen: Sie war tetraspastisch, sie geistigbehindert, er hat ein Down-Syndrom, er ist türkischer Nationalität, sie ist nichtbehindert. Die Kinder spielten und lernten gemeinsam im Rahmen eines Projekts, das sich mit Lebensgewohnheiten, Sprache und Wohnformen anderer Völker beschäftigte. Im Gruppenraum wurde ein Haus gebaut, das den Wohnformen der in dieser Gruppe gewählten Kultur entsprach. Sie sangen die Lieder des anderen Volkes miteinander und mit Gegenständen aus anderen Kulturen, mit denen sie handelnd umgingen, machten sie neue Erfahrungen; dies auch in den Räumen des Überseemuseums, das dazu reichlich Möglichkeiten bietet. Anlass war der Abriss eines gefährlich zerfallenen Spiel- und Gartenhauses auf dem Gelände des Kindergartens und Ziel wie Produkt dieses alle Gruppen des Kindergartens umspannenden und zusammenführenden Projekts der Bau eines neuen Spielhauses - als Gemeinschaftsarbeit aller Kinder!

Ich möchte aber auch von einem knapp fünf Jahre alten Jungen berichten, der einen anderen integrativen Kindergarten besuchte. Er war dem Mitarbeiter-Team und auch uns seitens der wissenschaftlichen Begleitung dadurch aufgefallen, dass er sich an verschiedenen Tagen derart nicht nur »rowdyhaft«, sondern aggressiv-tätlich gegen seine Spielkameradinnen und -kameraden verhielt, dass er diese umrannte, verletzte und schlug, um ein Spielzeug zu erhalten oder deren Spiele zu stören, ohne dass dem auch nur ein Versuch der Verständigung vorausging. Alles was schwach und störrisch war, belästigte und zerstörte er. An anderen Tagen war er geradezu »lammfromm«, war er eines der hilfsbereitesten Kinder, um behinderte wie nichtbehinderte Kameradinnen und Kameraden in gleicher Weise sanft und fürsorglich bemüht. Die beobachtbaren Verhaltensweisen waren derart extrem unterschiedlich, dass wir das erst einmal nur kopfschüttelnd registrieren konnten. Wir nahmen uns des Jungen an und im Rahmen einer kleinen, mit ihm im Kindergarten und selbstverständlich auch in der Gruppe inszenierten spielpädagogischen und -therapeutischen Vorgehen auf psychoanalytisch fundierter Basis, die Deutungen seitens des Therapeuten zulässt und erfordert, die aber nicht mitgeteilt werden, sondern durch lenkende Eingriffe in den Spielzusammenhang, der mit einfachsten Medien gestaltet war, transportiert werden, konnte schnell herausgefunden werden, dass der Junge aus dem Fundus zweier hoch differenziert entfalteter Ich-Strukturen heraus handelte, zwischen denen er scheinbar beliebig umschalten und so seine Identität wechseln konnte. Die eine war gekennzeichnet durch eine in gleicher Weise übersteigerte, oft regressiv, d.h. die eigene kindliche Ohnmacht und Verlassenheit überlagernde, soziale Angepasstheit, wie die andere durch eine fürwahr »asoziale«, also ausschließlich egozentrisch fundierte Allmachtvorstellung, die allen anderen nicht nur Kompetenzen, sondern auch die Fähigkeit zu empfinden und zu leiden absprach, gespeist war.

Wenn ich gleich auf das Ergebnis unserer Bemühungen im integrativ-pädagogischen Kontext kommen darf, so war der äußere Auslöser des Identitäts- und damit Verhaltenswechsels eine in der Hosentasche sorgfältig verwahrte, z.T. aber auch in der Hand mitgeführte kleine Hi-man-Figur, mit der er sich total identifizierte. War sie im Kindergarten mit dabei, kannte er keine Rücksicht, nicht einmal gegen sich selbst, wenn er sich in seiner zerstörenden Manier auf den Boden oder gegen Sachen warf, durch die er sich selbst verletzte. War sie nicht dabei, war er der liebe Junge, als solcher aber, wie man sich denken kann, genau so auffällig wie in der anderen Identität. Diese Spielfiguren entstammen der Phantasie Erwachsener, in der die eigene Kindheit und die Erinne-

nung an die eigene Verletzbarkeit längst ausgetilgt sind und sie werden als gutes Geschäft auf den Markt geworfen. Sie haben zwar alle Fähigkeiten eines Menschen, können greifen, sehen, klettern u.v.a. m., aber derart überzeichnet, dass sie bereits wieder »unmenschlich« sind. In Kombination mit einer virtuellen Bilderwelt nachmittage-, abende- und nächtelangen Fernsehens, die Gewalt-Schokker und Sex-Pornos der Eltern eingeschlossen, waren "seine Welt", in der er, im sozialen Milieu seines Zuhauses, Liebe und Geborgenheit suchte, aber Gewalt fand. Die Familie selbst war durch die Langzeitarbeitslosigkeit der Eltern verarmt. Die resultierende Wut und gleichzeitige Ohnmacht der Eltern, gegen ihre Verarmung und ihren sozialen wie kulturellen Abstieg - das eigene Haus mußte verkauft werden und schon drohte zu dieser Zeit der Familie die Obdachlosigkeit - nicht wirksam protestieren und ihn gewerkschaftlich und politisch nicht wirksam bekämpfen zu können, wurde in Alkohol und Fernsehkonsum ertränkt. Eine in gleicher Weise virtuelle wie irrealer Welt dominierte tagaus tagein das Alltagsleben von früh bis spät. So holte man sich eine Welt, in der alle tüchtig sind, in der den Tüchtigen alles klappt, das Gute siegt und das Leben überwiegend schön ist, ins eigene Wohn- und Schlafzimmer - und, ist es nicht wie erhofft, erträumt oder erwünscht, kann alles über den Haufen geschossen oder in den Flammen von Flammenwerfern und Laserkanonen in Minutenbruchteilen aufgelöst werden. In dieser Welt voller Gewalt schuf der Junge seine Welt und in dieser, von erträumter Geborgenheit bis hin zu vernichtender Bedrohung fluktuierenden Welt, sein Ich und seine Identität. Heute denke ich, rückblickend auf diesen einen Fall von vielen, an die Ereignisse in Erfurt

Im multiprofessionellen Feld des Personals eines integrativen Kindertagesheims und in Kooperation mit den im Stadtteil angesiedelten Sozial- und Gesundheitsdiensten konnten wir damals noch eine konstruktive Lösung der aufgezeigten Problematik erreichen. Heute sind die dafür erforderlichen Strukturen in den Stadtteilen abgebaut, der Sparpolitik zum Opfer gefallen, die über Generationen hinweg ein exponentiell anwachsendes Vielfaches an Kosten verursachen wird, als in den wohl in diesen Bereichen kaum von 12 Uhr bis Mittag zum Denken fähigen Politiker-gehirnen, die das zu verantworten haben, unter dem Strich als »eingespart« verbucht werden kann.

Ich möchte es bei diesem Beispiel belassen, wenngleich ich leider von vielen schwerster Verletzungen der Menschenwürde von Kindern durch die Gewalt, die einzelne Erwachsene aber auch die Strukturen der Gesellschaft ihnen zufügen, berichten könnte.

Es liegt nun auch schon wieder einige Jahre zurück, daß ich mit diesen Kindern, nun schon Jugendliche, ihre Konfirmation feiern konnte. Einige von ihnen galten und gelten in unserer Gesellschaft als behindert. Aber sie gehörten selbstverständlich dazu, traten nicht nur ihren Familien, sondern auch bei den öffentlichen Feiern in der Gemeinde selbstbewußt auf und machten nicht den Eindruck, daß sie etwas hätten entbehren müssen oder ihnen etwas verlorengegangen sei. Sie haben nie eine Sondereinrichtung oder Sonderschule von innen gesehen ... !

3. Integration im Widerstreit

Inzwischen befinden wir uns im dritten Jahrzehnt der Befassung mit den Grundlagen, der Theorie und auch Praxis der Integration im Feld der gemeinsamen Erziehung und Unterrichtung behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher. Allein diese zeitliche Kontinuität der Entwicklung integrativer Erziehung und Bildung in den deutschsprachigen Ländern erlaubt keine dahingehende Einschätzung, dass ihr quasi eine qualitative derart parallel liegen würde, dass die enorme Spannweite der mit Integration verbundenen Fragen heute besser gelöst oder auch weiter vorangekommen wären, als dies in einigen Ansätzen schon vor zwei Jahrzehnten der Fall war. In der Spanne von damit verbundenen gesellschaftlich-kulturellen und sozio-ökonomischen Fragen bis hin zu solchen curricular-didaktischer und methodisch-therapeutischer Art, die Frage der integrationsbezogenen Bewusstseins- und Kompetenzentwicklung der ErzieherInnen eingeschlossen, läßt sich kein auch nur einigermaßen einheitliches Bild feststellen. Das gilt aus meiner

Sicht in gleicher Weise für die integrative Elementarerziehung und den integrativen schulischen Unterricht.

Darüber kann auch die in jüngster Zeit geführte Debatte um die Begriffe "Integration" und "Inklusion" nicht hinwegtäuschen. Abgesehen davon, dass es sich weitgehend um einen modernistischen Anglizismus handelt, kann ich mich des Eindrucks nicht erwehren, dass die Debatte außerordentlich artefaktisch ist. Zu meinen, Integration stehe dafür, Behinderte in ein bestehendes, gegliedertes System einzupassen oder dieses mehr oder weniger passend zu machen, was folglich mehr oder weniger nur eine Teilhabe ermögliche und Inklusion stehe sozusagen für die "wahre", "eigentliche" oder "richtige" Integration, die nicht vom System, sondern vom Kind und seinem individuellen Sein her denke, wird der Geschichte der Integration in Deutschland nicht gerecht. Attribuierungen, wie sie in diesem Kontext vorgenommen werden, verschleiern zum Teil auch, dass bestimmte substantielle Momente von Integration nicht gedacht und/oder nicht gewollt wurden (auch das ließe sich aufzeigen) und/oder es am Mut fehlte, sie zu artikulieren und durchzusetzen. So wurde nicht selten der von mir entwickelte Ansatz, der schon Anfang der 80er Jahre alle heute der "Inklusion" zugeschriebenen Attribute enthielt und bis heute enthält, als zu anspruchsvoll und »total« zurückgewiesen, der nur verprelle oder Angst mache und deswegen Integration eher hinderlich sei als sie fördere. Die heute geführte Debatte ist zumindest wissenschaftlich unredlich, da sie Konzeptionen, die unter Integration firmieren, insgesamt herabmindert und »ausgrenzt«, wo eine sehr differenzielle Betrachtung angezeigt wäre, wie sie z.B. ERZMANN (2003) mit seiner auf die frühen integrativen Konzepte, die Grundlage von Schulversuchen im Bereich der Primarstufe waren, sehr differentiell zu leisten versucht.

Selbstverständlich wäre es ein Fortschritt, würde die Debatte um "Integration" und "Inklusion" endlich aufdecken, was unter dem Dach der Integration alles an geschöner Selektion aufgetischt wird (was ich von Anfang der Entwicklung der Integration an angemahnt habe), es bewusst machen und zukünftig überwinden. Es wäre dann sekundär, welcher Begriff zukünftig erhalten bliebe. So aber, wie die Debatte geführt wird, muss ich die mit dem Begriff der Integration verknüpften Annahmen in Bezug auf die von mir entwickelte Konzeption zurückweisen und zumindest für den wissenschaftlichen Bereich eine diesem Anspruch gerecht werdende differenzielle Betrachtung in der Diskussion der Begriffe anmahnen. Stellvertretend für diese Debatte verweise ich hier exemplarisch auf HINZ (2002; anhand der von ihm erstellenden vergleichenden Tabelle [S. 359] lässt sich das gut aufzeigen), SANDER (2002) und TERVOOREN (2003). Vom Standpunkt der Entwicklung einer "Allgemeinen Pädagogik" aus, darauf habe ich wiederholt hingewiesen, bleiben beide Begriffe im Bereich der Erziehungswissenschaften zu überwindende und beide zeigen an, solange wir mit ihnen eine Sache benennen und über sie sprechen müssen, dass die Pädagogik noch eine ausgrenzende, selektierende und segregierende ist.

Man ist geneigt, die folglich anzunehmende Vielfalt der Ansätze und erreichten Niveaus in der Realisierung integrativer Erziehungs- und Unterrichtspraxis positiv zu bewerten. Einerseits als besondere Passung der Konzepte an die verschiedenen regionalen Bedingungen, in und unter denen die Kinder leben und heranwachsen und andererseits als Anlass fruchtbarer Diskurse um eine integrative Pädagogik und damit als wesentlicher Motor ihrer Weiterentwicklung. Eine solche positive Bewertung dieser Situation würde aber einen fachlichen Minimalkonsens hinsichtlich der Überwindung segregierender Maßnahmen der Förderung von Kindern mit Behinderungen in Sonderinstitutionen und einen politischen Willen für eine entsprechende Erziehungs- und Bildungsreform voraussetzen. Beides kann heute nicht nur nicht angenommen werden, sondern scheint in weitere Ferne gerückt als noch zu Zeiten der ersten Schritte der Integrationspraxis.

Mit Blick zurück bleibt heute festzustellen, dass die Integrationsbewegung in Deutschland in der besonderen Dynamik der sog. Vorschulerziehung ihren Ausgangspunkt genommen hat - und zwar von der Praxis und als Erfolg der Eltern. Davon künden auch die vielen Berichte, die

allein das Deutsche Jugendinstitut, München, gesammelt und herausgegeben hat. Ich erinnere hier stellvertretend für viele Initiativen nur an das Kinderhaus „Friedenau“ in Berlin und in Folge an die Bemühungen der Fläming-Grundschule (Projektgruppe 1988, Preuss-Lausitz u.a. 1985), die Integration auch im Unterricht fortzusetzen, an die Arbeit der Evangelisch-Reformierten Gemeinde in Frankfurt/Main (Kriegstein 1998) oder an die Entwicklungen in Bremen (Feuser 1987, Feuser/Meyer 1987, Feuser/Wehrmann 1987, Herzog 1987, Seidler 1992). Heute ist die Diskussion um die integrative Elementarerziehung nahezu abhanden gekommen und droht, als Kulturgut besonderer Art verloren zu gehen. Massive sparpolitische Einschnitte in eine den Kindern, ihren Eltern und den Erzieherinnen und Erziehern längst zur Selbstverständlichkeit gewordenen integrativen Kindergarten- und Hortarbeit sind hier trauriger Anlass, diesen fundamentalsten Bereich integrativer Pädagogik wieder ins Bewusstsein zu bringen.

Anderenorts hat sich die Entwicklung der Integration von vornherein primär mit bezug auf den integrativen Unterricht der Schule vollzogen. Das Haus der Integration wurde ohne das solide Fundament integrativer Erfahrungen von Kindern, Eltern und Pädagogen im Bereich der institutionalisierten Elementarerziehung, in einem Bild gefasst, auf Sand gebaut. Viele Hemmnisse und Vorurteile, denen die schulische Integration nach mehr als zwei Jahrzehnten ihrer Entwicklung immer noch ausgesetzt ist, resultieren aus diesem Defizit. Sie werden meist ausschließlich der institutionellen Verfasstheit des Schulsystems angelastet, das aus seiner Geschichte und gesellschaftlichen Funktion heraus ohne Zweifel nicht nur als extrem integrationsfeindlich, sondern in seiner formalen Gliederung, organisatorischen Struktur und Art und Weise der Bildungsvermittlung geradezu als den Schülern abträglich angesehen werden muß (v. Hentig 1993). Aber es wird darüber vergessen, dass

- die institutionelle Segregierung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Erziehungs- und Bildungssystem in der Regel in der bekannten Härte und Konsequenz mit dem Eintritt in das Kindergartenalter und in die Institutionen der Elementarerziehung beginnt und nicht mit dem Eintritt in die Schule,
- mit Integration zwei Aufgaben verbunden sind, nämlich der Erhalt der Eingliederung in das reguläre Erziehungs- und Bildungswesen und die Wiederherstellung derselben, wo Kinder aufgrund ihrer Behinderung aus diesem ausgeschlossen oder erst gar nicht in dieses aufgenommen worden sind und
- mit dem Kindergartenalter - das ist der wichtigste Grund - eine sehr bedeutende und zentrale Entwicklungsphase des Menschen verbunden ist, die in besonderer Weise mit der Entfaltung eines auf das menschliche Miteinander orientierten ICHs einhergeht. Das heißt, Selbst- und Fremdbild, mithin Selbstbewusstsein und sozial-interaktive, -kommunikative und kooperative Kompetenzen bilden sich im Prozess von Spielen und Lernen in der über die familiären Bezüge hinausreichenden Altersgruppe heraus.

Diese drei Aspekte verweisen in besonderer Weise auf die Bedeutung integrativer Elementarerziehung. Die absolut gesetzten Erziehungs- und Bildungsinstitutionen - die Sonderkindergärten und -schulen eingeschlossen -, suggerieren, dass sich Integration aus ihrer besonderen Struktur und Funktion im gesellschaftlichen Kontext zu bestimmen habe, weshalb immer wieder Versuche unternommen werden, Integration auf die Anforderungen der Institutionen hin zurechtzubiegen, um auf diesem Wege Akzeptanz zu erzeugen. Eine klare gesellschaftliche, bildungspolitische und fachliche, vor allem curricular-didaktische Analyse des mit Integration verbundenen Anliegens einer Erziehungs- und Bildungsreform wird kaum geleistet oder deren Ergebnisse als pragmatischen Gesichtspunkten abträgliche, idealistische, nicht durchsetzungsfähige Verkennung der Realität diffamiert. Der damit verbundene Deformierungsprozess der Integration ist in den letzten drei Jahrzehnten schneller fortgeschritten als ihre inhaltlich-qualitative Bestimmung und Umsetzung in die Praxis. Er hat die Elementarerziehung überrollt und erfüllt heute sehr weitgehend die

Funktion einer modernisierten Passung des traditionell selektierenden und segregierenden Unterrichtssystems an die Ansprüche einer sich sehr schnell wandelnden Gesellschaft, in der »Autonomie«, »Selbstbestimmung« und »Selbstverwirklichung« mehr und mehr außerhalb der Einbindung in soziale Vorgänge und Wertgesichtspunkte gedacht werden. So wird mit „Integration“ im Munde der Selektion und Segregierung das Wort geredet und Modelle ihrer Realisierung Integration genannt, die selbst bei einer sehr wohlwollenden Interpretation allenfalls als Vorstufen zur Integration bezeichnet werden können bzw. als kontraproduktiv für die Entwicklung der Integration in der Erziehungs- und Unterrichtspraxis einzustufen sind. Die solchen Verfahren zugrunde liegende Konzepte bezeichne ich als „Integrationspädagogik“⁵.

Auf der anderen Seite sind heute auch viele Fachleute davon überzeugt, dass eine angemessene Erziehung und Unterrichtung behinderter Kinder nicht vom Ort der Förderung abhängig ist und die Segregierung behinderter Kinder, sonderpädagogisch nicht kompensierbare Deprivationen und Begrenzungen ihrer Entwicklung bedingen. Zusammen mit den sowohl in Deutschland wie in Österreich heute landesweit arbeitenden Elterninitiativen ergibt sich ein nicht mehr zu negierendes Machtpotential für Integration und gegen Aussonderung. Dennoch werden unter deren Augen bildungspolitisch Modelle geschaffen, die auf der Oberfläche zwar das nicht mehr zurückdrängbare Begehren von Eltern und Fachleuten nach Integration befrieden, aber das Erziehungs- und Unterrichtssystem als solches in seinen Grundwerten, in die Ausgrenzung und Segregierung nach dem Homogenitätsideal von Lerngruppen/-klassen geradezu eingewoben sind, nicht tangieren. Ich denke dabei vor allem an das schon erwähnte sog. Teilstationäre Modell, in dem von 15 Kindern einer Gruppe 5 behindert sind und an das sog. »Kooperationsmodell«, in dem behinderte Schüler eines bestimmten Sonderschultyps am Standort einer Regelschule nach dem Lehrplan der Sonderschule unterrichtet werden. Die Ausstattungs- und Personalbedingungen werden derart restriktiv gehalten, dass man - in moralisch-pädagogischer Verantwortung vor den Kindern und Jugendlichen - die Defizite mit einer immensen Mehrarbeit kompensieren muss, was oft so umfassend und erschöpfend ist, dass das Denken, d.h. die Analyse dessen, was man tut, wie man es tut und von wem man zu was instrumentalisiert wird, nicht mehr stattfindet. Infolgedessen werden immer mehr Stimmen laut, dass unter den restriktiven Bedingungen Integration in Regeleinrichtungen nicht mehr zu verantworten und eine Rückkehr in Sonderinstitutionen geboten sei! Dabei wird nicht bemerkt, dass die gravierenden personellen und finanziellen Restriktionen auch die Sonderinstitutionen - von den Sonderkindergärten bis hin zu den Wohnheimen und Werkstätten - nicht aussparen und dort den Menschen neben den schon oben erwähnten Defiziten bei weitem nicht einmal geboten werden kann, was die Sonderinstitutionen eigentlich für ihre Klientel legitimieren sollte. Zu Zeiten, in denen »Qualitätssicherung« und »Qualitätsmanagement« auch im Sektor der Behindertenfürsorge zum geflügelten, alles dominierenden Begriff geworden ist, werde ich das Gefühl nicht los, dass weitere äußerst zerstörende und inhumane Einschnitte in diesen Bereich vorbereitet werden, getreu dem Hinweis von BRECHT, dass Krieg vorbereitet werde, wenn die Oberen von Frieden reden. Gerade deshalb haben wir uns in die Fragen von Qualitätsmanagement und Qualitätssicherung einzumischen und diese in Verantwortung vor der Klientel und dem Fach zu betreiben (Feuser 2002). Aber auch diesbezüglich scheinen wir die Chance zu verschlafen und werden ins aussichtslose Reagieren kommen, wenn uns fachfremde Zertifizierungsinstanzen sagen, was Integration ist und woran wir uns diesbezüglich zu orientieren haben.

Ein „Zeitgeist“, der, wie wir seit einigen Jahren verstärkt diskutieren, mehr denn je Separierungstendenzen offenbart, die in Bereichen sehr schwerer Beeinträchtigung menschlichen Lebens

5 Dabei ist auch hier darauf zu verweisen, dass diese begriffliche Bezeichnung nicht identisch ist mit der kritischen Einschätzung und Wertschätzung von integrativen Konzeptionen, die unter dem Begriff der „Integrationspädagogik“ firmieren, wie z.B. die Arbeiten von EBERWEIN oder SANDER.

wieder mit der „Lebenswertdebatte“ und Forderungen nach einer neuen „Euthanasie“ verknüpft werden, darf seinerseits in seiner Wirkung gegen den Gedanken der Integration nicht unterschätzt werden. (Feuser 1994, 1997, 1999) Andererseits dürfte sich daraus das besondere Erfordernis nach einer *alle* Kinder umfassenden integrativen Elementarerziehung ergeben, denn gerade Menschen mit schweren Entwicklungsstörungen und Behinderungen aller Altersstufen bilden noch heute jenen sogenannten „harten Kern“ psychiatrischer Einrichtungen, der auch in der Integrationsdebatte kaum Berücksichtigung findet. Selbst schwerstbehinderte Kinder können, wie wir in Bremen gesehen haben, im Rahmen einer integrativen Elementarerziehung sehr gut gefördert werden und ihren Bildungsgang mit ihren Mitschülern in der Schule fortsetzen. Außerhalb der Integration nehmen gerade diese Kinder unter Bedingungen ihrer Segregierung einen Entwicklungsverlauf, der sie uns als Erwachsene mit schweren Deprivationsfolgen, stereotypen Verhaltensmustern und schwer selbstverletzenden, aggressiven und destruktiven Handlungsweisen, meist als »aus-therapiert« und »rehabilitationsunfähig«, als 'Aufgegebene' in die stationäre universitäre Therapie führt. Ich rede hier nicht der Aussage „Was Hänschen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ das Wort. Gerade mit dem von mir entwickelten Arbeitskonzept der „Substituierend Dialogisch-Kooperativen Handlungs-Therapie (SDKHT)“, eine Basis-Therapie, konnten wir vielen Jugendlichen und Erwachsenen mit einer solchen Biographie eine neue Lebensperspektive und hohe Grade der Eingliederung ermöglichen (Feuser 2001, 2002/a). Aus der langjährigen Begleitung der Entwicklung schwer behinderter und schwer entwicklungsgestörter Kinder, die ich oft schon von ihrem zweiten oder dritten Lebensjahr an kannte, wurde aber deutlich, dass derart schwere Zustände weder zwangsläufig aus Art und/oder Schweregrad einer bestimmten Behinderung oder Entwicklungsstörung resultieren noch deren zwangsläufige Folge sind. Eine erzieherisch und bildungsinhaltlich qualitativ hochwertige integrative Kindergartenzeit legt aus meiner Sicht die Grundlagen für eine Entwicklung, die ich früher selbst bei positiver Einschätzung der Entwicklungsmöglichkeiten der Kinder nicht für möglich gehalten hätte.

In Rückerinnerung an die eingangs gegebenen Berichte aus der integrativen Kindergartenarbeit wäre es eine unzulässige Verkürzung, hier nur von behinderten Kindern zu reden und was ihnen eine integrative Elementarerziehung ermöglichen kann. Heute haben wir es mit „ethnischen Säuberungen“ großen kriegerischen Ausmaßes zu tun, mit Gewalttaten verschiedensten Minderheiten gegenüber und sehen uns gezwungen, von einer 'neuen Behindertenfeindlichkeit' zu reden. Wenngleich allein die Gewalttaten gegen Behinderte aufzuzählen, viele Seiten füllen würde, sind wir geneigt, wo immer sie auftreten, sie entrüstet von uns zu weisen und ursächlich mit Ereignissen zu verknüpfen, die mit dem, was wir vertreten, scheinbar nichts zu tun haben. Wir sehen sie als Einzelfälle und Einzeltaten und legen sie schließlich als strafrechtliches Problem ad acta. Aber in den Handlungen der Täter, z.B. den behinderten Opfern gegenüber, kommt zum Ausdruck, was zentrale Ideologien des Wertesystems unserer Gesellschaft - allen voran die „Ausgrenzung“ und „Verbesonderung“ behinderter Menschen - immanent fordern. Nicht selten finden die jugendlichen Täter noch den Beifall von Passanten. Die Verelendung der Jugend ist dabei nur der Boden der Gewalt, die Saat ist die Ideologie der Ausgrenzung, Segregierung und des Lebenswertes - wie ausgesprochen oder unausgesprochen auch immer. Die »Verhältnisse«, die wir beklagen, sind nichts anderes, denn ein Spiegel des Gesamts unserer aller »Verhaltensweisen«, in dem wir uns aber nicht mehr als dies Mitbewirkende und Ermöglichende, ja nicht einmal als Dazugehörige zu identifizieren vermögen. Die Strafverfolgung der gewalttätigen Jugendlichen greift nicht nur zu spät, sondern ist doch eher ein hilfloser Versuch der Justiz zur Begrenzung von Gewalt durch - nun haftbedingte - Ausgrenzung, denn rehabilitativ. Es geht um die Habilitation zu einem gemeinschaftsfähigen und zu Gemeinsinn fähigen Menschen und für diese gilt für nichtbehinderte Kinder in gleicher Weise, was ich oben als für eine integrative Elementarerziehung besonders bedeutend in drei Spiegelstrichen hervorgehoben habe.

Im Bereich der institutionalisierten Erziehung und Bildung, vor allem in der Elementarerziehung, aber auch im Sektor der Ausbildung der Erzieher und Lehrer sind die destruktiven Folgen einer verstärkten Sparpolitik und - entgegen allen öffentlichen Beteuerungen - einer Herabminderung der gesellschaftlichen Bedeutung von Bildung schlechthin längst überdeutlich sichtbar geworden. Ihre Auswirkungen reichen bei Eltern wie Fachleuten bis auf die Ebene der Beeinträchtigung einer motivationalen Entschlossenheit, Integration seitens der Pädagogik als ein kosequentes Reformvorhaben zu betreiben, das mit den Zielen verbunden ist,

- ☞ das selektierende und segregierende Erziehungs- und Bildungssystem zu überwinden und
- ☞ für Kinder mit und ohne Entwicklungsstörungen, Behinderungen oder anderen Besonderheiten ihrer Lernmöglichkeiten, ein subjektorientiertes Lernen in sozialer Gemeinschaft zu ermöglichen. Ein Lernen, in dessen Rahmen *allen alles zu lehren versucht wird* und in dem *jeder und jede auf seine Weise unter Gewährung der Hilfen lernen darf, die er oder sie dafür benötigt*.

Ich möchte hier besonders hervorheben, dass die Ausbildung der Erzieher in gleicher Weise wie die der Lehrer an den Universitäten zu verankern wäre. Die Probleme, die in der Lernbiographie von Schülern in Erscheinung treten und von den Lehrern nicht mehr gelöst oder in ihrer Genese nicht erkannt werden können, haben ihre Wurzeln oft in der äußerst bedeutenden Lern- und Entwicklungsphase des Kindergartens - und eben auch in mangelnder fachlicher Qualifikation der Erzieher. Hier wäre ein erheblicher Reformbedarf anzumahnen, dem die Entwicklung von Bachelor- und Mastereprogrammen auf modularisierter Ebene eigentlich entgegenkommen - wenn wir in diese Entwicklungen eingreifen und auch diese nicht an uns vorbeiziehen lassen.

4. Integration - ein Fundament einer humanen und demokratischen Gesellschaft

Versuchen wir in einfachster Weise herauszustellen, was in Erziehung und Unterricht die Unterschiede einer traditionell segregierenden und einer wirklichen „Allgemeinen (integrativen) Pädagogik“ ausmachen, so können wir feststellen:

Bisher haben wir auf dem Hintergrund unterschiedlichster Motive Menschen mit Behinderungen gefördert und behandelt, vielleicht sogar »für« sie gelebt, ja, möglicherweise sogar »mit ihnen« - in den ihnen von der Gesellschaft zugewiesenen Orten der Ausgrenzung. Aber: Wir haben sie nicht »mit uns«, nicht unter uns, nicht in den Institutionen lernen, arbeiten und wohnen lassen, die wir ganz selbstverständlich für uns in Anspruch nehmen. Das ist der kleine aber ungeheuer bedeutende Unterschied - das will „Integration“!

4.1 Grundprozesse menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens

Der Mensch ist zu jeder Lebensphase und in bezug auf jeden entwicklungspsychologisch ausgliederbaren Abschnitt seiner Persönlichkeitsentwicklung ein nach Maßgabe seiner Individualität wahrnehmendes, denkendes und handelndes Subjekt (das schließt auch jede Art und jeden Schweregrad einer Behinderung ein). Was wir Gruppe, Klasse, Gesellschaft oder gar Menschheit nennen, abstrahiert von dieser Tatsache. Zum Beispiel zu sagen, das ist eine Gruppe von Kindern mit Trisomie 21 oder eine Gruppe von Kindergartenkindern, sagt über keines der Kinder auch nur entfernt etwas aus, das bezeichnen könnte, was sie als Individuum einmalig und unverwechselbar macht. Mithin ist jeder Versuch, Menschen nach Homogenitätsgesichtspunkten in bezug auf ausgliederbare Merkmale oder Eigenschaften zu gruppieren, eine Abstraktion von der Realität des einzelnen Menschen und jede auf solche Gruppierungsmerkmale abzielende Pädagogik und Therapie *nicht* subjektlogisch. In unserem Erziehungs- und Bildungssystem treffen solche Verfahrensweisen aber für alle Kinder und Jugendlichen zu.

Der grundsätzlich individuellen Subjekthaftigkeit eines jeden Menschen kann nur durch eine weitestgehende Heterogenität der Lerngruppe, also ohne Kinder zu selektieren und zu segregieren,

wirklich Rechnung getragen werden. Nur solche Gruppen, in denen möglichst viele der möglichen individuellen Merkmale und Eigenschaften der einzelnen Individuen zu Tage treten, die sozusagen für das Menschsein typisch sind, sind für die »Kinder der Menschheit« relevant, sie sich anzueignen, d.h. sie ins Selbst-Konzept zu übernehmen.

Ist eine Gruppe sehr *homogen*, können aufgrund bestimmter Fähigkeiten und Fertigkeiten, die zwar bei vielen Gruppenmitgliedern vergleichbar vorliegen mögen (denken wir z.B. an behinderte Kinder einer bestimmten Behinderungsart und eines bestimmten Schweregrades der jeweiligen Behinderung), dennoch nur wenige Dinge getan und nur wenige Probleme gelöst werden. Der Anreiz und die Möglichkeit, durch andere Gruppenmitglieder etwas zu lernen, ist extrem gering bis Null.

Ich beziehe mich auf ein altes Beispiel: Ist eine Gruppe sehr *heterogen*, können aufgrund der unterschiedlichsten Fähigkeiten und Fertigkeiten der Gruppenmitglieder viele Dinge getan und Probleme gelöst werden, und es besteht ein hoher Anreiz, sich Fähigkeiten anderer anzueignen und neue Fertigkeiten auszubilden, was viele für Vieles kompetent macht. Zeichnen wir sehr grob, könnten wir sagen: Sind z.B. 10 Kinder in einer Gruppe, in der jedes das Gleiche kann oder nicht kann, wie die anderen, kann nur ein Problem gelöst werden und niemand kann vom anderen etwas lernen. Kann jedes der 10 Kinder etwas anderes, können 10 Probleme gelöst und jedes Kind kann von jedem 9 andere Problemlösungen erlernen. Nun ist Lernen kein nur quantitatives, sondern wesentlich ein qualitatives Phänomen, das wiederum nicht linear verläuft. Dadurch steigern sich die Möglichkeiten, Lernanreize zu generieren, Motive auszubilden, Interessen zu entfalten u.a.m. in exponentialer Weise.

Wie viel gerade nichtbehinderte von behinderten Kindern lernen können, habe ich in unserer Praxis und wissenschaftlichen Begleitung der Integration mehr als erwartet feststellen können. Es ist keineswegs so, dass hier nur die behinderten Kinder von den nichtbehinderten profitieren würden, wie man sich das meist einseitig denkt, denn es handelt sich hier um generelle Grundlagen menschlichen Lernens und menschlicher Entwicklung, die zwischen behinderten und nicht-behinderten Menschen nicht unterschieden sind!

Diese Zusammenhänge verdeutlichen, dass unser überkommenes Verständnis von Entwicklung auf das (momentane) »Sein« fixiert ist, anstatt auf das durch »Werden« (zukünftig) Mögliche, wenn wir Kinder in homogenen Gruppen zusammenfassen und z.B. ihre Behinderung im Blickpunkt haben, anstatt was durch (miteinander handelndes) Lernen werden kann. Dieses Verständnis ist völlig zu revidieren. Die mit den uns heute verfügbaren Erkenntnismöglichkeiten fassbaren fundamentalen psycho-sozialen Grundprozesse menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens zeigen uns - ganz allgemein formuliert - folgendes:

Der Lernzuwachs eines Systems, durch den seine psychische Komplexität und Differenziertheit erhöht wird (wir sprechen dann von Entwicklung), ist sozusagen die Lernpotenz eines anderen. Dies in dem Sinne, dass im Austausch der Systeme untereinander, die in einem bestimmten Bereich jeweils höhere Komplexität des einen Systems im anderen die Bildung von »Information« anregt. Macht diese in der subjektiven Wahrnehmung »Sinn« (Feuser/Jantzen 1994), können auch die damit verbundenen objektiven/kulturellen Bedeutungen begriffen, wie neue Bedeutungen hervorgebracht werden, die wiederum die eigene Komplexität erhöhen und damit in anderen »Information«, d.h. Wissen, erzeugen können usw. Was wir das »Psychische« nennen, beschreibt dabei die innere System-Struktur eines Menschen, die sein »Ich« und sein »Bewusstsein« repräsentiert und ihrerseits sein Wahrnehmen, Denken und Handeln organisieren und koordinieren. Das »Soziale« kann als Ausdruck der sich in der Kooperation bildenden Einheit der komplexen dialogisch-kommunikativen Austausch-Funktion des Menschen verstanden werden. Das wirft ein völlig neues Licht auf das Verständnis von *Entwicklung*. *Sie* ist folglich

– für jeden Menschen jeweils **primär** abhängig vom Komplexitätsgrad des jeweils anderen

Menschen, mit dem er sich austauscht und erst **in zweiter Linie** von den Mitteln und Fähigkeiten des eigenen Systems selbst und

- **primär** geht es dabei um das, was aus ein Mensch durch vorgenannte Zusammenhänge seiner Möglichkeit nach werden kann und wiederum erst **in zweiter Linie** um das, was er oder sie im Moment gerade ist.

In unserer überkommenen Wahrnehmung dieser Sachverhalte sind wir geradezu auf deren Umkehrung fixiert und halten für Lernen und Entwicklung in erster Linie das eigene Vermögen eines Kindes für wichtig (seine Intelligenz, seine Begabung, wie wir sagen) und seinen momentanen Zustand, z.B. die diagnostizierte Behinderung. Diese nehmen wir zum Anlass der Segregierung und begeben uns dann mit Vehemenz daran, sie pädagogisch und therapeutisch zu korrigieren und zu »normalisieren«. Derart berauben wir die behinderten wie nichtbehinderten Kinder einerseits wichtiger psycho-sozialer Momente für ihr Lernen und ihre Entwicklung und konservieren andererseits, was wir als Behinderung wahrnehmen, aber vorgeben, es zu überwinden - vor allem die wechselseitige Isolation voneinander.

Mit der Aussage von MARTIN BUBER, „**Der Mensch wird am Du zum Ich**“ (1965, S. 32), liegt diese Erkenntnis, erstmals 1919 niedergeschrieben, in genialer Zusammenfassung all dessen, was wir über menschliche Entwicklung wissen und wissen können, auf der **psycho-sozialen Ebene** vor. Sie führt uns im Spiegel der hier vorgenommenen Betrachtungen aber auch zur Erkenntnis: *Der Mensch wird zu dem Ich, dessen Du wir ihm sind!* Für die kognitiven Bereiche menschlicher Entwicklung steht die Aussage von JEAN PIAGET, „**Indem sich das Denken den Dingen anpaßt, strukturiert es sich selbst, und indem es sich selbst strukturiert, strukturiert es auch die Dinge.**“ (S. 18) in der gleichen Tradition wie die von BUBER. Für PIAGET ist, wie AEBLI in der Einführung zu dessen Werk, aus dem ich zitiert habe, schreibt, Intelligenz nichts anderes als der strukturelle Aspekt des Verhaltens, so dass sie überall dort zu sehen ist, wo Verhalten vorliegt. RENÉ SPITZ fasst den Sachverhalt unter Gesichtspunkten der Ich-Entwicklung auf der Basis emotional-affektiver Prozesse individueller Sinnbildung in der Aussage zusammen: „**Leben in unserem Sinne wird durch den Dialog geschaffen.**“ (S. 26) GALPERIN resümiert schließlich: „**Der Mensch ist nicht auf die individuelle Erfahrung beschränkt. Er eignet sich die gesellschaftliche Erfahrung jener sozialen Gruppe an, in der er erzogen wird und in der er lebt, und nutzt sie.**“ (S. 172)

Diese Aussagen - wir haben sie schon in den frühen 80er Jahren in der „Zusatzausbildung Integration“ er- und bearbeitet - bringen fundamentale Erkenntnisse der Persönlichkeitsentwicklung auf den Begriff, wie sie heute im Spiegel postrelativistischer Erkenntnistheorien, so z.B. durch die »Selbstorganisationstheorie«, durch Teile des »Konstruktivismus« und die »Kulturhistorische Schule« (Galperin 1980, Jantzen 1987, 1990, Leont'ev 1982, Lurija 1982, Vygotskij 1987) beschrieben und in differenzierter Weise bestätigt werden. Aber in die Ausbildung im Feld der Pädagogik haben sie noch kaum Eingang gefunden, bleiben dort doch in gleicher Weise für das menschliche Lernen bedeutende Erkenntnisse, wie sie schon seit den 20^{er} Jahren entwickelt und in Folge empirisch abgesichert wurden, ignoriert. So drängt es sich auch dadurch auf, **Behinderung** schließlich als **Ausdruck dessen** zu definieren, **was einem Menschen zu lernen und zu erfahren vorenthalten wurde und als Ausdruck unserer Art und Weise, mit Menschen**, die wir als behindert erkennen, **umzugehen**.

4.2 Integrative Erziehung ist für die psycho-soziale Entwicklung von Kindern eine Notwendigkeit ohne Alternative

Die institutionalisierte Erziehungsarbeit setzt, wie schon betont, zum einen zu einer Lebensphase der Kinder an, zu der sie im bestehenden Erziehungssystem in der Regel institutionell segregiert werden. Deshalb kann Integration im Bereich der Elementarerziehung sowohl den Erhalt der

Eingliederung der Kinder garantieren, wie solche, die schon zu einer früheren Lebensphase z.B. aufgrund der Schwere ihrer Behinderung aus regulären Lebens- und Lernfeldern ausgeschlossen worden waren, wieder in die Kindergemeinschaft eingliedern. Zum anderen befinden sich die Kinder mit dem Beginn des Kindergartenalters in einem der bedeutendsten Entwicklungsabschnitte des Menschen. LEONT'EV beschreibt diesen Entwicklungsabschnitt mit dem schönen Bild der »ersten Geburt der Persönlichkeit« (den Übergang von der Pubertät zur Adoleszenz bezeichnet er als die »zweiten Geburt der Persönlichkeit«; sie ist im Kontext der Integration im Übergang von der Grundschule zur Sekundarstufe I von besonderer Bedeutung). Ich möchte hier nur exemplarisch auf diese fundamentale Phase der psychosozialen Entwicklung aufmerksam machen:

Die 'erste Geburt der Persönlichkeit' ist dadurch gekennzeichnet, dass die Kinder über das enge Beziehungsgeflecht ihrer Familie hinaus im kooperativen Miteinander in der Kindergruppe die anderen Sozialpartner in ihre ICH-Strukturen und mithin in ihr Bewusstsein zu integrieren beginnen. Dies, indem sie sich im jeweils anderen spiegeln und erkennen, dass der andere Mensch ein Mensch ist, wie sie selbst es sind, dass der andere Menschen ein ICH ist, wie ich es bin, aber nicht ich ist, sondern DU. Es konstituiert sich das Ich-Selbst; das um die soziale Realität erweiterte Ich und damit die Möglichkeit, sich selbst vom anderen her zu denken und sich denkend zum anderen und zur sozialen Wirklichkeit in Beziehung zu setzen und in diesem komplexen Feld selbst eine Funktion zu übernehmen und sich, wie anderen, eine Bedeutung zuzumessen. Im Zusammenhang der sich entfaltenden Fähigkeit zur Symbolbildung und Abstraktion, was die Entwicklung der Sprache im Sinne der semantischen Aneignung der Welt und der Beziehungen der Menschen und Dinge untereinander vorantreibt, mit der Entfaltung produktiver Tätigkeiten und eines Rollen- und Regelverständnisses verdichtet sich ein psycho-sozialer Entwicklungszusammenhang, auf den hin jedes (auch noch so schwer behinderte) Kind als Kind der Menschheit zu orientieren wäre.

Das skizziert grob zentrale Grundlagen einer Erziehung des Menschen zum Menschen dieser Erde, die in erster Linie verstanden werden kann als *die Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen* und auf dieser Basis als *die Strukturierung der Tätigkeit des Menschen* mit dem Ziel, größt möglicher Realitätskontrolle, was sich in den Begriffen von Erziehung und Bildung fassen lässt. Mit einer multinationalen, interkulturellen und integrativen Erziehung wird der Grundstein dafür gelegt, das Wohlergehen des anderen Menschen, welcher Nation, Hautfarbe, Religion, Sprache, Kultur und individueller Besonderheiten auch immer, zum eigenen dominierenden Bedürfnis werden zu lassen.

Wenn im Kindergarten und frühen Schulalter eine solche Erziehung nicht eingeleitet wird, was heißt, sie auch konsequent fortzusetzen, dann werden wir uns z.B. in bezug auf die Taten von Jugendlichen gegen Ausländer und Behinderte oder in bezug auf die fortwährende und zunehmende Vernichtung behinderten Lebens selbst anzuklagen haben. Ohne Integration wird - nach unserem Erkenntnisstand - den sog. behinderten Kindern eine solche Orientierung auch von bestens pädagogisch-therapeutisch ausgebildeten Erwachsenen nicht ersetzt werden können. Die sog. nichtbehinderten Kinder würden bereits zu diesem frühen Zeitpunkt ihrer psycho-sozialen Entwicklung um viele Dimensionen potentiellen Menschseins und entsprechender psychischer Widerspiegelungs- wie sozialer Handlungsmöglichkeiten beraubt. Behinderte wie nichtbehinderte Kinder würden in der Folge - und werden das heute überwiegend - psychisch und sozial an den Wurzeln humanen und demokratischen Menschseins deformiert.

4.3 Zur Realisierung integrativer Erziehungspraxis

Ziehen wir aus diesen Erkenntnissen, wie sie auch durch die Integrationsforschung bestätigt werden konnten, für den Prozeß der Realisierung der Integration die entsprechenden Konsequenzen, bedeutet dies - vor 20 Jahren wie noch heute -

1. Abschied zu nehmen vom Dogma der »Homogenität« zugunsten größt möglicher **Heterogenität der Kindergruppen**. Das heißt nicht nur, auch altersgemischte Gruppen zu bilden, sondern vor allem den teilstationären Charakter von Integrationsgruppen in den Kindergärten zu überwinden, in denen oft fünf behinderte Kinder auf eine Gruppe nichtbehinderter Kinder kommen;
2. die Entwicklung einer konsequent **dezentralisierten, wohnortnahen Integration**, so dass die behinderten Kinder nicht wieder zu einer integrativ arbeitenden Einrichtung gefahren und derart ihrem unmittelbaren Lebensumfeld entfremdet werden müssen. Erst in diesem und für dieses gewinnt Integration ihre Bedeutung in Form neuer gemeinsamer Sozial- und Lebensformen; im integrativen Kindergarten kann sie nur angebahnt werden. Die erwähnten Grundprozesse verlangen
3. den **Einbezug eines jeden** als behindert geltenden **Kindes** in die integrative Elementarerziehung - **ohne Ansehen der Art und des Schweregrades seiner Behinderung. Integration ist unteilbar!** Kein Widerspruch könnte größer sein als der, mit dem Vorhaben der Integration, neue Formen der Selektion einzuführen oder alte fortzusetzen. Das ist eine Hauptgefahr des opportunistischen „Machens“ von Integration, bei dem, was längst nichts mehr mit Integration zu tun hat, noch als ein notwendiger Kompromiss wahrgenommen wird, sie zu erreichen.

Ich denke, es ist deutlich geworden, dass es integrationsfähige und nicht integrationsfähige Kinder nicht geben kann. Wohl aber Bedingungen in sächlicher und personeller Hinsicht, die sie ermöglichen oder nicht. Wir sollten es heute überwunden haben, den Kindern als Unfähigkeit anzulasten, was wir ihnen als Gesellschaft für ihre Erziehung und Bildung nicht zur Verfügung stellen wollen oder können, sei es, dass wir die damit verbundenen Veränderungen in unserem eigenen Denken und Handeln scheuen oder nicht gewillt sind, in unsere Kinder, die unsere Zukunft verkörpern, zu investieren und ein humanes und demokratisches Erziehungs- und Unterrichtssystem an die Stelle eines ständische Privilegien sichernden Selektionssystems zu setzen.

4. Integrative Erziehungspraxis erfordert eine in die pädagogischen Vorhaben selbst **integrierte Therapie** für die Kinder, die ihrer bedürfen. Nur in den Handlungszusammenhängen, in denen die Kinder in Kooperation mit ihren Kameraden/innen ein Motiv hinsichtlich eines gemeinsamen Handlungszieles ausgebildet haben, werden sie eine therapeutisch fundierte und orientierte Unterstützung ihrer Bewegungs- und Sprech-Tätigkeit als **sinnvolle Hilfe** nicht nur annehmen, sondern aktiv an deren Aneignung und Übernahme ins eigene Tätigkeitskonzept mitwirken.

Abgesehen davon, dass die Herausnahme von Kindern zur Therapie in gesonderte Räume wieder ein Akt der Selektion ist, der die anderen Kinder sich fragen lässt, was denn dort Besonderes passiert und so das therapierte Kind als ein besonderes wahrnehmbar wird, vergeben wir mit isolierter Therapie die Chance präventiver Einflussnahme auf alle Kinder und büßen einen hohen Grad an therapeutischer Effizienz ein, weil die Kinder in segregierten Therapiemaßnahmen - meist auch deren Inhaltslosigkeit wegen - weniger motiviert sind, das dort Erlernte nicht auf Alltagssituationen übertragen können und das pädagogische Personal häufig kontraproduktiv zur Therapie und das therapeutische Personal kontraproduktiv zur Pädagogik wirkt. Daraus folgt

5. die **Realisierung des Prinzips des »Kompetenztransfers«**. Durch die enge Zusammenarbeit von Pädagogen, Therapeuten und »persönlichen Assistenzen« der Kinder in der Planung, Durchführung, Auswertung und Weiterentwicklung der Erziehungs- und Unterrichtsarbeit, gewinnen alle von allen Erfahrungen und Handlungskompetenzen, wie wir das auch für das Lernen der Kinder beschrieben haben, so dass die Kinder von allen Erwachsenen, die mit

ihnen arbeiten, in gleicher Weise kompetent gefördert werden können. Wer einmal erfahren hat, wie effizient eine solche Zusammenarbeit für alle sein kann, wird kaum noch nach den alten Mustern arbeiten wollen.

Integrative Elementarerziehung erfordert die Realisierung einer »**entwicklungslogischen Didaktik**« und sie ist, im Gegensatz zu vielen Meinungen der mit Integration Befassten, keineswegs pädagogisch beliebig. Im Gegensatz zur traditionellen Pädagogik - und das ist unabhängig von der Institution Kindergarten, also keine Frage der Lernorte - muß eine auf Integration ausgerichtete Allgemeine Pädagogik gegen alle Momente der Selektion und Segregierung, der Reduzierung der Kinder auf ihre Behinderungen (- Atomisierung) und gegen Maßnahmen der äußeren Differenzierung z.B. durch reduzierte Lernangebote für behinderte Kinder, ein Gegenmoment setzen.

Fassen wir die bisherigen Ausführungen zusammen, wären vier Momente zu berücksichtigen, in deren Sinne wir uns umzustellen und neu zu lernen hätten: Es gilt

1. ein **ganzheitliches Verständnis vom Menschen** (als Einheit von Biologischem, Psychischem und Sozialem) zu entwickeln, **das** Merkmale eines Menschen, die bisher als **Behinderung** und folglich als defizitär erfasst wurden, **als Kompetenzen** eben dieses Menschen **erkennt**, die pädagogisch-therapeutisch weiterzuentwickeln (und keineswegs „wegzuthrapieren“) sind,
2. **größt mögliche Heterogenität der Lerngruppen** (durch jahrgangsübergreifende Gruppenzusammensetzung und die Aufnahme der behinderten Kinder in alle Gruppen) zu schaffen,
3. hinsichtlich der didaktischen und methodischen Grundlagen **allen Kindern an gemeinsamen** (Themen, Vorhaben) **Gegenständen ein gemeinsames Spielen, Lernen und Arbeiten in Kooperation miteinander** zu ermöglichen und
4. den verschiedensten Lernausgangslagen der Kinder durch eine an ihrem Entwicklungsstand orientierte **Individualisierung** Rechnung zu tragen, die als **Grundlage einer Inneren Differenzierung** dient, die für eine integrative Elementarerziehung unverzichtbar ist, wollen wir nicht wieder unversehens in einem segregierenden Modell landen.

Eine derart didaktisch realisierte Pädagogik ist insofern *demokratisch*, als alle Kinder alles lernen dürfen und insofern *human*, als dies (unter Zurverfügungstellung aller erforderlichen materiellen und personellen Hilfen) auf die einem jeden Kind mögliche Art und Weise und ohne sozialen Ausschluss erfolgen kann. In Berücksichtigung dieser beiden Momente ist Integration *Reformpädagogik*. Sie zu realisieren erfordert nach unseren Erfahrungen im Kindergarten

- auf **didaktischer** Seite die **Arbeit in Projekten**, d.h. an Vorhaben, deren Inhalte an »epochaltypischen Schlüsselproblemen« orientiert sind, wie das KLAFKI (1991) in seiner Allgemeinbildungskonzeption beschreibt. Ihm geht es um »Bildung für alle im Medium des Allgemeinen« und diese kann nur entlang von Themen und Fragen realisiert werden, die uns alle betreffen und auch über die Grenzen unseres unmittelbaren Lebensbereiches hinausreichen. Selbstverständlich wären diese Sachverhalte auf das Entwicklungsniveau der Kinder bezogen und anhand der Ereignisse zu behandeln, die uns der Lebensalltag im Kindergarten ermöglicht. Das erfordert aus didaktischer Sicht die Herstellung des Zusammenhangs von drei Bezugsebenen. Dabei 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 die Gestaltung eines adäquat strukturierten Lern- und Handlungsfeldes und

3. in diesem um die tätige Konfrontation der Kinder mit den im Sinne der »*Sachstruktur-analyse*« aufbereiteten Inhalten, eingebettet in entwicklungsadäquate Ereignisse.

Diese subjekt- und entwicklungsniveauorientierte pädagogische Konzeption - in meinen Schriften verdeutlicht im Bild eines Baumes (Feuser 1995, S. 179) - ist so grundlegend für Integration, dass sie vom Kindergarten an auch über alle Schulstufen hinweg praktiziert werden kann. Wenn wir uns an den Lernbedürfnissen der Kinder und ihrer Lerngeschichte orientieren, ist die Institution, in der wir Integration praktizieren, äußerst relativ.

- Auf Seiten des **Personaleinsatzes** bedarf eine solche Allgemeine (integrative) Pädagogik für eine Gruppe neben der Gruppenleiterin eine vergleichsweise pädagogisch qualifizierte Zweitkraft (mindestens für die gesamte Zeit der Arbeit in der Kindergruppe), für jedes als behindert oder von Behinderung bedroht erkanntes Kind im Schnitt **4 Stunden Therapie/Woche** und zwar zwei Stunden im Bereich Bewegung und zwei Stunden im Bereich Sprache und, je nach Schwere der Behinderung, ebenfalls pädagogisch qualifiziert, eine »**persönliche Assistenz**«. Dabei ist, wie oben schon erwähnt, der Einsatz der Therapeuten so zu gestalten, dass sie, die Wochentage durchlaufend, je einen ganzen Vormittag in einer Gruppe mitarbeiten. Zur Bewältigung der für die Individualisierung im Rahmen der inneren Differenzierung unverzichtbaren entwicklungsdiagnostischen (Kühl 1999) und didaktischen Aufgaben, der Entwicklung der neuropsychologisch fundierten lernpsychologischen Verfahrensweisen und zur Beratung in Grundfragen der Behindertenpädagogik, um nur einige Aufgabenfelder zu benennen, ist der Einsatz von **Stützpädagogen im Umfang von je einem Stützpädagogen für sechs behinderte bzw. von Behinderung bedrohte Kinder** nach wie vor unverzichtbar. »Stützpädagogen« sind in universitär ausgebildete Behinderten-/Integrationspädagogen.
- Schließlich muß der **Fort- und Weiterbildung** des in den Kindergärten arbeitenden Personals besondere Aufmerksamkeit gewidmet werden. Integration muß und kann nur in unseren eigenen Köpfen beginnen (Feuser 1985). Zentrale Basis integrativer Erziehung ist unser Menschen- und damit auch unser Behinderungsbild. Nur wenn wir bereit sind, dieses im Sinne der angedeuteten und aufgezeigten Zusammenhänge zu revidieren und weiterzuentwickeln (Feuser 1994, 1995), wird Integration im Erziehungs- und Bildungssektor als Kooperation der Lehrenden und Lernenden an einem "Gemeinsamen Gegenstand" zu realisieren sein.

5. Kindergartenarbeit legt das Fundament einer Entwicklung zum Menschen der Menschheit

Der Gründung der ersten Kindergärten durch FRIEDRICH FRÖBEL (1782-1852) im Jahr 1840 ging im Rahmen der einsetzenden Industrialisierung nicht nur eine Neubewertung von Bildung voraus, sondern Grade der Ausbeutung, von Wohnungsnot, Hunger, Seuchen und Armut, dass Kinder, so sie noch nicht arbeiten konnten und mussten, den ganzen Tag ohne Betreuung blieben und ihre physische und psychische Gesundheit sehr gefährdet war. Auf diesem Hintergrund wurden die ersten Forderungen laut, durch öffentliche Einrichtungen für Vorschulkinder ausfallende Erziehungsaufgaben der Familien wahrzunehmen. Für die Kinder unterer Schichten entstanden Kleinkinderbewahranstalten mit einer sozialfürsorgerischen Zielsetzung und Kleinkinderschulen mit vornehmlich erzieherischer Absicht für die Kinder des gebildeten Bürgertums. In ersteren standen 120 Kindern oft nur ein Erzieher zur Verfügung; Verwahrlosung sollte vorgebeugt, Verbrechen verhütet, der Schulbesuch älterer Kinder gefördert und der Anfang einer christlichen Erziehung grundgelegt werden. ROBERT OWEN gründete 1809 in einer Baumwollspinnerei Schottland's eine »Infant school«. Dies mit der Begründung, dass die Erziehung der Kleinkinder eine gesellschaftliche Aufgabe sei, da die Familien ihrer elenden Lebenslage und ihrer eigenen geringen Bildung wegen diesen Aufgaben nicht gewachsen seien. Die Strickstuben, die der Bildung der Kleinkinderschulen vorausging, verbanden mit ihrer Arbeit von Anfang an bildende Absichten

- sie wurden zu den Vorläufern der FRÖBELSchen Kindergärten. JOHANNES FÖLSING legte in seiner Mitte des 19. Jhd. in Darmstadt gegründeten Einrichtung besonderen Wert auf die freie Entfaltung des Kindes. Er achtete auf die körperliche Entwicklung, arbeitete mit den Kindern im Garten, setzte Denk- und Sprachübungen ein und förderte das schöpferische Spiel und die Phantasie mit Naturmaterialien.

Dieser kleine Rückblick auf die gesellschaftlichen Hintergründe und Motive, die zur Entwicklung einer Erziehungsarbeit führten, wie wir sie seit FRÖBEL mit dem Kindergarten verbinden, kann im Spiegel der eingangs erwähnten Beispiele verdeutlichen, dass die beiden mit der Kindergartenarbeit verbundenen Aufgaben familienergänzender und -unterstützender Erziehung einerseits und die Bildung des einzelnen Kindes andererseits auch heute noch von Bedeutung sind. Die Reformen, die die Kindergartenarbeit bis heute erfahren hat, standen mehr oder weniger im Zusammenhang mit Bildungsreformen, deren hauptsächliche Triebfeder gerade auch nach 1945 und in den 50^{er} Jahren das Bestehen im internationalen Wettbewerb und die Schaffung qualifizierter Arbeitskräfte war. Gegen Ende der 60^{er} Jahre gelang es, die Bedeutung einer wissenschaftlich begründeten Vorschulerziehung deutlicher zu gewichten und in der Folge auch die Fixierung auf eine zu einseitig kognitive und auf den Schuleintritt bezogene Förderung zu relativieren. In der Spanne antiautoritärer, psychoanalytischer und sozialistischer Ansätze der Kinderladenbewegung bildeten sich schließlich drei bis heute relevante und in Modellversuchen erprobte Ansätze in der Kindergartenarbeit heraus: Der »psychologisch-funktionsorientierte Ansatz« legte vor allem auf die Ausbildung allgemein erforderlicher Fähigkeiten und Verhaltensweisen durch Intelligenztraining und Sprachprogramme wert. Dem »pädagogisch-psychologisch orientierten spieltheoretischen Ansatz« lag vor allem an der Entfaltung eines problembewussten Verhaltens durch eine liberale, zwanglose Erziehung, die ohne Leistungsdruck auch künstlerische und kreative Potenzen schaffen sollte. Dem »situationsorientierten Ansatz« geht es schließlich darum, Kindern unterschiedlichster sozialer Herkunft und Lerngeschichte zu ermöglichen, in gegenwärtigen und zukünftigen Situationen kompetent denken und handeln zu können.

Gerade der »situationsorientierte Ansatz« fand eine breite Akzeptanz. Er gibt, so KRENZ und RAUE (1996) „Kindern die Möglichkeit, individuelle Erfahrungen und Erlebnisse zu verarbeiten und zu verstehen, bedeutsame Fragen zu beantworten und Zusammenhänge zu begreifen, um aus der Bewältigung erlebter Situationen und Ereignisse (Erfahrungen) individuelle und soziale Kompetenzen auf- und auszubauen“ (S. 23). Bei seiner Planung von Projekten greift er keine „nach außen gerichteten Situationen“ auf, sondern vielmehr Ausdrucksformen der Kinder, um die „inneren Themen“ der Kinder zu verstehen und zu berücksichtigen (S. 22). Dieser Ansatz hat durchaus integrative Potenzen. Aber er war und ist bis heute nicht hinreichend mit dem Einbezug von Kindern aller Behinderungsarten und -schweregrade befasst und u.a. in seinen inhaltlichen Orientierungen zu sehr auf die „inneren Themen“ der Kinder fixiert, denen die »objektiven« Verhältnisse scheinbar entgegenstehen. Im Sinne der hier leider nicht weiter ausführbaren didaktischen Orientierung an einer subjektseitigen Bestimmung der Momente des „Elementaren“ und „Fundamentalen“ in unserer Projektarbeit gelingt es, die innere und äußere Wirklichkeit der Kinder als dialektischen Prozess zu begreifen. Die je individuelle, interne Konstruktion von Welt durch das Kind, ihre Sinnggebung und ihre Bedeutungsgehalte, haben die konkreten Erfahrungen, die aus seiner aktiven Auseinandersetzung mit der Welt resultieren, zur Grundlage, wie die Art und Weise, wie sich ein Kind mit der Welt auseinandersetzt, Ausdruck der inneren Konstruktion ‘seiner‘ Welt ist. Auch in unserer Auffassung sind Kinderthemen Projektthemen, aber die Kinderthemen entstehen nicht außerhalb der realen Welt, in der sie leben und können auch nur in dieser und mit deren Mitteln bearbeitet werden.

Integrative Elementarerziehung ersetzt die bisherige Kindergartenarbeit nicht und verdrängt die Praxen nicht, die bisher im Sinne der grundlegenden, kindorientierten Ziele der Kindergarten-

arbeit - auch aus ihrer Geschichte heraus - qualitativ Bestand hatten. Sie führt diese Arbeit weiter und auf ein nächst höheres Niveau, das nicht nur bezüglich der Kinder, sondern auch bezüglich der Erfahrungen und Kompetenzen eines multiprofessionellen Teams integrierende Kraft hat - eine Kultur schaffende und soziale Gemeinschaft und Kultur vereinigende Kraft. Integrative Elementarerziehung ist hinsichtlich der Grundlegung einer humanen und sozialen Haltung und der Ausbildung entsprechender interaktiv-kommunikativer Handlungskompetenzen gerade in der Entwicklungsphase der Kinder im Kindergartenalter ohne Alternative. Als solche ist sie ein Anliegen, auf das zutrifft, was MARTIN BUBER, an die Erzieher gewendet, wie folgt formuliert: **"... der echte Erzieher hat nicht bloß einzelne Funktionen seines Zöglings im Auge, wie der, der ihm lediglich bestimmte Kenntnisse oder Fertigkeiten beizubringen beabsichtigt, sondern es ist ihm jedesmal um den ganzen Menschen zu tun, und zwar um den ganzen Menschen sowohl seiner gegenwärtigen Tatsächlichkeit nach, in der er vor dir lebt, als auch seiner Möglichkeit nach, als was aus ihm werden kann."** (S. 63)

Literaturhinweise:

BUBER, M.: Reden über Erziehung. Heidelberg 1962

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

EBERWEIN, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel 2002⁶

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

FEUSER, G.: Curriculare und thematische Aspekte einer Qualifikation für die pädagogisch-therapeutische Tätigkeit in der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Regelkindergärten/Kindertagesheimen. In: Z. Behindertenpädagogik 23(1984)4, 349-366

ders.: Integration muß in den Köpfen beginnen. Bedarf es einer eigenen Pädagogik zur gemeinsamen Erziehung Behinderter und Nichtbehinderter? In: Welt des Kindes 63 (1985)3, 189-195

ders.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) als Regelfall?! In: Behindertenpädagogik 24 (1985/a)4, 354-391

ders.: Unverzichtbare Grundlagen und Formen der gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder in Kindergarten und Schule. In: Behindertenpädagogik 25(1986) 2, 122-138

ders.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen 1987³ [Selbstverlag Diak. Werk e.V., Slevogtstr. 52, 28209 Bremen; in Kürze auch im Internet unter <http://bidok.uibk.ac.at>]

ders.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28 (1989)1, 4-48

ders.: Integrative Erziehung und Unterrichtung schwerstbehinderter Kinder. In: Mitteilungen des Landesverb. Bremen im Verb. Deutscher Sonderschulen e. V., 14(1989)1/2, 13-34

ders.: Grundlagen einer integrativen Pädagogik im Kindergarten und Vorschulalter. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft. 13(1990)1, 5-26

ders.: Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15(1992)1, 5-18

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

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

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

ders.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, Anne u. Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim/München 1998, 19-35

ders.: "Die Würde des Menschen ist antastbar" In: Gemeinsam Leben. Zeitschrift für integrative Erziehung. 7(1999) 1, 35-40

ders.: Ich bin, also denke ich! Allgemeine und fallbezogene Hinweise zur Arbeit im Konzept der SDKHT. In: Behindertenpädagogik 40(2001)3, 268-350

ders.: Qualitätsmerkmale integrativen Unterrichts. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 25(2002)2/3, 67-84

- ders.: Die "Substituierend Dialogisch-Kooperative Handlungs-Therapie (SDKHT)" - eine Basistherapie. In: Feuser, G. und Berger, E. (Hrsg.): Erkennen und Handeln. Berlin 2002/a, 349-378
- FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule Solms-Oberbiel 1987
- FEUSER, G. u. WEHRMANN, ILSE: Informationen zur gemeinsamen Erziehung und Bildung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) in Kindergarten, Kindertagesheim und Schule. Bremen 1987² [Selbstverlag Diak. Werk e.V., Slevogtstr. 52, 28209 Bremen]
- FEUSER, G. und JANTZEN, W.: Die Entstehung des Sinns in der Weltgeschichte. In: Jantzen, W.: Am Anfang war der Sinn. Marburg 1994, 79-113
- FRANK, H. u.a.: Frühe Hilfen als Aufgabe gemeindenaher psychosozialer Versorgung. München 1984
- GALPERIN, P.J.: Zu Grundfragen der Psychologie. Köln 1980
- HENTIG, H.v.: Die Schule neu denken. München/Wien 1993²
- HERZOG, G.: Behinderte Vorschulkinder in Bremen. München 1987
- HINZ, A.: Von der Integration zur Inklusion - terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Z. Heilpäd.53(2002)9, 354-361
- JANTZEN, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik. Bd 1 u. 2., Weinheim/Basel 1987 u. 1990
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1991²
- KNIEL, A. (Hrsg.): Integration behinderter Kinder im Vorschulalter. Kassel 1987
- KRENZ, A.: Der situationsorientierte Ansatz im Kindergarten. Freiburg 1991
- KRENZ, A. u. RAUE, ROSWITHA: Bewegung im „Situationsorientierten Ansatz“. Freiburg/Basel/-Wien 1996
- KRIEGSTEIN, M.v. (Hrsg.): Integrative Erziehung im Raum der Kirchengemeinde. Bonn 1998
- KÜHL, J.: Medizinische Aspekte der gemeinsamen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. München 1983
- ders.: Konzeptentwicklung und Prozeßqualität in der integrativen Kindergartenarbeit. Bremen 1999 [Bezug: Landesverband Ev. Tageseinrichtungen für Kinder, Slevogtstr. 52, 28209 Bremen]
- LEONT'EV, A.N.: Tätigkeit, Bewusstsein, Persönlichkeit. Köln 1982
- LURIJA, A.R.: Sprache und Bewusstsein. Köln 1982
- PREUSS-LAUSITZ, U., RICHTER, U. u. SCHÖLER, Jutta: Integrative Förderung Behinderter in pädagogischen Feldern Berlins. (Hrsg.: Universitätsbibliothek der TU-Berlin) 1985
- PIAGET, P.: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969
- PROJEKTGRUPPE INTEGRATIONSVERSUCH (Hrsg.): Das Fläming-Modell. Weinheim/Basel 1988
- RICHTER, H.-E.: Engagierte Analysen. Reinbek bei Hamburg 1978
- SANDER, A.: Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Anette, Boppel, W. u. Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Schwerin: European Agency in Special Needs Education 2002, 143-164
- SEIDLER, DIETLIND: Integration heißt: Ausschluss vermeiden. Umwandlung einer Sonderkindertagesstätte in eine Integrationseinrichtung. Münster/Hamburg 1992
- SPITZ, R.A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Stuttgart 1972
- ders.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M. 1972/a
- ders.: Vom Dialog. Stuttgart 1976
- STAATSWINSTITUT FÜR FRÜHPÄDAGOGIK UND FAMILIENFORSCHUNG (Hrsg.): Handbuch der integrativen Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder. München/Basel 1990
- dies.: Integration im Elementarbereich. Realität und Perspektiven. München 1989
- TEXTOR, M.: Projektarbeit im Kindergarten. Freiburg/Basel/Wien 1995
- TERVOOREN, ANJA: Pädagogik der Differenz oder differenzierte Pädagogik? In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 26(2003)1, 26-36
- VYGOTSKIJ, L.: Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln 1987

* * *