

# Grundlagen einer integrativen Lehrerbildung<sup>1</sup>

Georg Feuser

„Wenn man daher Menschen bilden will,  
so ist nichts nützlicher  
als das Studium der Gesetze ihrer Entwicklung“  
(Piaget 1986, 10)

## 1. Die Schwierigkeiten stecken im Detail, fangen aber mit dem ersten Wort an ...

Ich möchte Ihnen zu Beginn aus einer meiner letzten Beratungsstunden für Studierende berichten, weil ich glaube, daß der Sachverhalt, um den es dort geht, unsere Aufmerksamkeit sehr schnell und unmittelbar auf den Kern der Problematik zu lenken vermag, die hier Gegenstand meiner Ausführungen sein soll - die Lehrerbildung. Zuvor muß ich Ihre Aufmerksamkeit aber für das Thema meiner Ausführungen in Anspruch nehmen. Es geht um »Grundlagen einer integrativen Lehrerbildung«.

Auf den ersten Blick erscheint diese Themenstellung eindeutig zu sein. Als ich aber begann, meine Gedanken dazu zu sortieren, wurde mir sehr schnell klar, daß diese Überschrift sehr viele Interpretationen zuläßt, die zu klären sind. Dies nicht nur, um zu vermeiden, daß in Ihnen eine solche Vielfalt an Erwartungen entsteht, denen im Rahmen eines zeitlich knapp bemessenen Vortrages kaum Rechnung getragen werden kann, sondern wesentlich aus Gründen der Inhaltlichkeit der Aussage selbst. Einige Aspekte möchte ich benennen, was Ihnen zwar als Haarspalterei erscheinen mag, sich für die Sache aber doch als substantiell erweist, wie wir noch sehen werden:

1. Unausgesprochen assoziieren wir mit der Thematik allein unter dem Aspekt dieser Tagung, zu der wir uns zusammengefunden haben, daß es um die Ausbildung von LehrerInnen geht, die späterhin in Integrationsklassen und -schulen unterrichten sollen. Das sagen die Worte aber nicht. Sie sprechen von »integrativer Lehrerbildung«. Das wiederum könnte, folgen wir den Worten,
2. meinen, daß es um die Art und Weise der Lehrerbildung als solche geht, die ihrerseits integrativ oder vielleicht interdisziplinär sein sollte. Etwa, daß Primar- und SekundarstufenlehrerInnen gemeinsame Ausbildungsphasen haben oder diejenigen, die sich auf Sprachen spezialisieren mit denen zusammen studieren sollten, deren Schwerpunkte mehr in den Naturwissenschaften sind. Es kann aber auch meinen, daß RegelschullehrerInnen und SonderschullehrerInnen gemeinsam und nicht in verschiedenen Institutionen oder innerhalb einer Institution nicht in verschiedenen Fachbereichen, Studiengängen, Instituten oder Abteilungen ausgebildet werden. Letzteres würden wir wieder mit den Begriffen assoziieren, zumal gerade diese Forderung eine in der Integrationsbewegung schon seit langem herausgestellte ist, die sich auch eines breiten Konsens' erfreuen dürfte. Aber auch diese Interpretation ist nur eine bedeutungsmäßige Assoziation in bezug auf die Thematik und nicht ausschließlich aus ihr ableitbar. Ferner geht es
3. um »Grundlagen«. Zuerst denken wir hier wohl an eine Ausbildungsverordnung, die dem Studium zugrunde zu legen ist. Es könnte auch eine Art Lehrplangefüge, ein Ausbildungscurriculum gemeint sein. Mit dem Begriff der Grundlagen wären durchaus auch die sächlichen und personellen Bedingungen und Voraussetzungen der Lehrerbildung zu verbinden, die vorzuhalten und zu garantieren sind, damit sie überhaupt stattfinden kann. Alle drei genannten Aspekte sind sicher 'Grundlagen' einer Lehrerbildung, aber nicht deren

---

<sup>1</sup> Vortrag beim 5. Praktiker-Forum vom 19.-23.04.1999 der Pädagogischen Akademie des Bundes, Oberösterreich, in Linz am 23.04.99

Fundamentum! Oder haben Sie gleich daran gedacht, daß damit - bringen wir Lehrerbildung mit späterhin auf professionelle Weise zu leistendem Unterricht in Integrationsklassen in Verbindung - das Verständnis von „Integration“ gemeint sein könnte, das den Ausbildungsordnungen, Curricula und dem institutionellen Rahmen der Lehrerbildung, damit auch dem Organisationsrahmen und selbst den Studien- und Prüfungsordnungen zugrundegelegt wird oder werden sollte? Eine solche Auffassung zu den ‘Grundlagen’ der Lehrerbildung würde auf dem Weg über deren spätere berufliche Tätigkeit auch starken Einfluß auf das gesamte Erziehungs-, Bildungs- und Unterrichtssystem (EBU) haben und die Richtung seiner Weiterentwicklung mitbestimmen können.

In Reflexion zu diesen Sachverhalten erkennen wir viele in Bezug auf den Gegenstand relevante Aspekte der Thematik, die, bezogen auf den Sachverhalt der Integration keineswegs beliebig oder von gleicher Bedeutung sind. Worum also geht es mit den »Grundlagen einer integrativen Lehrerbildung«, die LehrerInnen befähigen soll, im Schulsystem via Unterricht Integration zu realisieren? Bevor wir uns im nächsten Schritt damit befassen, der angekündete Bericht.

*Vor mir in meiner Sprechstunde sitzt eine Lehramtsstudentin. Sie berichtet von ihrer gerade abgeschlossenen Unterrichtseinheit, wie wir die Praxisphasen im Studium bezeichnen, die in der Regel in dreisemestrige Projekte eingebunden sind. Schwerpunkt ihrer Unterrichtseinheit war das Fach Deutsch, das sie neben Behindertenpädagogik als zweites Fach für den Bereich Primarstufe studiert. In der Klasse waren ihr zwei Schüler aufgefallen, die sich an schriftsprachlichen Unterrichtsanteilen nicht beteiligten. Sie fand heraus, daß die beiden nicht schreiben konnten und dieser Umstand seitens der Klassenlehrerin überhaupt keine Berücksichtigung fand. Die beiden Schüler bekamen allenfalls sie diskreditierende Bemerkungen ab, aber keine angemessenen Aufgaben oder gar Hilfen, diese Kompetenz zu erwerben. Dieses nun forderte die Studentin in besonderer Weise heraus. Sie gestaltete ihren eigenverantwortlich abzuhaltenden Unterricht didaktisch nach Kriterien einer förderdiagnostisch fundierten Inneren Differenzierung des an die ganze Klasse gerichteten Lernangebotes bzw. sie unterstützte diese Schüler in ihren Bemühungen um den Schriftspracherwerb in entsprechender Weise, wenn sie im Unterricht mitarbeitete, aber die Klassenlehrerin den Unterricht leitete. Das brachte ihr heftige Auseinandersetzung derart ein, daß es nicht zweckmäßig sei, einen solchen Aufwand für die beiden zu betreiben, die ohnehin in die Sonderschule gehörten, zumal die Differenzierungsmaßnahmen eine ungerechtfertigte Benachteiligung der anderen SchülerInnen darstelle. Als die Studentin ihre Art zu unterrichten verteidigte, wandte sich die Mentorin schriftlich an den zuständigen Professor für das Studienfach Deutsch, denunzierte sie in übler Weise und forderte, der Studentin ihre Bescheinigung für die ordentlich und fachlich einwandfrei durchgeführte Praxisphase nicht auszuhändigen.*

Dieser kurze Bericht verdeutlicht im Grunde alle Probleme und Fragen, wie wir sie heute im Zusammenhang mit Bemühungen um einen nicht selektierenden und nicht segregierenden Unterricht kennen. Ich wähle diese Bezeichnung bewußt. So legitim es ist, daß wir Integration in bezug auf unser EBU mit den beiden Dimensionen in Verbindung bringen, die Aussonderung von Schülern aus regulären Unterrichtsprozessen zu vermeiden und zu verhindern und Kinder und Schüler, die bereits ausgesondert worden sind, wieder in das reguläre Erziehungs- und Unterrichtssystem einzugliedern, so wenig ist aus meiner Sicht damit bereits geleistet, was verdient, als Integration bezeichnet zu werden. Das macht der kurz vorgestellte Fall mehr als deutlich. Anders gesagt: Selbst wenn die Klassenlehrerin es wollte, kann sie diese Schüler nicht mehr auf eine Sonderschule verweisen, weil allein schon die rechtliche Handhabe dazu fehlt und die Primarstufe keine Sonderschule für Lernbehinderte mehr kennt. Aber ist das schon Integration?

Betrachtet man die Situation der beiden Schüler genauer, kommt der eine aus einer Aussiedlerfamilie, die erst kurze Zeit in Deutschland ist. Gerade noch die Großeltern sind der deutschen Sprache mächtig, die Eltern sprechen sie nur noch gebrochen und für den Schüler selbst hatte sie bis zum Zeitpunkt der Übersiedlung nach Bremen keine Relevanz. Der andere Schüler kommt aus einer sozial und ökonomisch erheblich benachteiligten Familie, in der die Mutter über Hilfsdienste den Unterhalt der Familie verdient, weil der Vater mit dem Niedergang des Schiffbaus schon seit sehr langer Zeit arbeitslos ist und sich aufgegeben hat. Schriftsprache ist im Grunde

kein Kommunikationsmittel in dieser Familie, ihr kultureller Wert bleibt in Anbetracht der täglich zu überwindenden Not relativ und Zeit für die Kinder ist ohnedies nicht vorhanden. Es wird also deutlich, daß die Lernstandsdefizite, die die Lehrerin allein wahrnimmt, keine Aussage über das kognitive Leistungsvermögen dieser Schüler zulassen. Wenn sie sich schließlich zusammentun und durch ihre Verhaltensweisen stören, kann wohl kaum die Rede davon sein, daß es ihnen an emotionalen und sozialen Kompetenzen mangle, die seitens der Lehrerin Aufmerksamkeit, ermunternde und auch gute Worte rechtfertigen würden. Im Gegenteil, die Schüler werden mit Zurückweisung und sie persönlich entwertender Kritik bedacht. Diese diskreditierende Distanz deklassiert die beiden Schüler ihren MitschülerInnen gegenüber. Nicht nur daß sie die beiden ohne angemessene Angebote und Hilfen läßt, ihre Lernschwierigkeiten zu überwinden, sie vertieft sie geradezu und schafft sie ständig neu, weil sie die beiden nicht nur aufgegeben hat, sondern ihnen aufgrund ihrer Defizithypothese über sie keine Chance mehr läßt, anders zu sein, als sie erwartet, daß sie sind.

Nun hat die Klassenlehrerin eine durchaus diagnostisch und didaktisch kompetente Praktikantin im Unterricht, die in der Lage ist, die biographisch verankerten und aus der individuellen Lerngeschichte heraus erklär- und verstehbaren Ursachen ihrer Lern- und Verhaltensprobleme zu erkennen und in ein entsprechendes didaktisches Differenzierungsangebot zu übersetzen, das den beiden ermöglicht motiviert zu lernen und sich wieder am Unterricht zu beteiligen. Ist das schon Integration? Auch hier fällt die Antwort negativ aus. Was der gestandenen, seit Jahrzehnten praxiserprobten Klassenlehrerin keine Anliegen ihres Unterrichts mehr ist, darf in ihren Augen der Behindertenpädagogin weder eine besonders zu berücksichtigende Aufgabe sein, noch gelingen. Rivalisierungen, Ängste über die Vormachtstellung in der Klasse, das Diktat der Hierarchisierung von Alt und Jung, Klassenleiterin und 'Zweitkraft' im Unterricht, wie es oft heißt, schafft schließlich ein wechselseitig nicht mehr akzeptables und vergiftetes Klima, das über formale Sanktionen des in diesem Fall mächtigeren Teils gegenüber dem abhängigen zur Lösung gebracht werden soll. Das Persönliche obsiegt schließlich über das Fachliche - eine berufsethisch nicht zu vertretende Per-version der Verhältnisse.

Diese ergänzenden Hinweisen mögen genügen. Sie verdeutlichen, daß ein Unterricht, in dem bestimmte SchülerInnen, nennen wir sie nun behindert oder nicht, nicht mehr selektiert und in Sonderschulen segregiert werden können, noch lange nichts mit „Integration“ zu tun haben muß und dieser nicht per se ein integrativer ist. Die geschilderten Sachverhalte kennzeichnen eine zentrale Tendenz, wie sie aus vielen wissenschaftlich begleitenden Schulversuchen bekannt geworden sind und auch als Ergebnisse eigens unter solchen Fragestellungen angelegten Studien aufscheinen (Eberwein/Michaelis 1993, Kreie 1985, Ortman 1993, Theis-Scholz/Thümmel 1993).

## **2. Integration ist heute - mehr denn je - in die Hände der LehrerInnen gegeben.**

Wer die Geschichte der Integrationsbewegung, wie sie seitens der Eltern unter dem Motto: »Gemeinsam leben - gemeinsam lernen« und »Gesetz statt Gnade« und seitens der Fachleute mit dem Bestreben betrieben wurde, einen für behinderte und nichtbehinderte Kinder gemeinsamen Unterricht zu gestalten, von Anfang an miterlebt hat, dem dürfte es nicht schwer fallen, meiner These zuzustimmen, daß die Entwicklung der Integration und damit eines institutionalisierten Erziehungs- und Bildungssystems, das auf Gleichheit und Gleichwertigkeit aller in ihm Lernenden abzielt, heute mehr denn je in die Hände der LehrerInnen selbst gelegt ist - und dominant von diesen zu verantworten sein wird. Die öffentliche Diskussion hat viele, zuvor für dieses Denken und Tun verschlossene Türen und Tore aufgestoßen und - um es kurz zu fassen - zu mehr oder weniger befriedigenden bildungspolitischen und gesetzlichen Möglichkeiten geführt, Integration

der Möglichkeit nach Realität und auch unterrichtliche Praxis werden zu lassen. Es gilt, gegenwärtig und wohl für die nächsten zwei Jahrzehnte, entschiedener als je zuvor, die erziehungswissenschaftliche und pädagogisch-praktische Umsetzung des Gedankens der Integration in unser Bildungssystem zu leisten und die sich aus der ersten Phase der Entwicklung der Integration für die Erziehungs- und Unterrichtspraxis ergebende Verantwortung anzunehmen. Das kennzeichnet den Beginn einer zweiten Phase der Integrationsbewegung. Sie hätte hinsichtlich der Qualität einer auf kooperativen Lehr- und Lernhandlungen aller am Unterricht beteiligten Personen - also der LehrerInnen und SchülerInnen - Ergebnisse zu zeitigen, die sowohl hinsichtlich der kognitiven, emotional-erlebnismäßigen und sozialen Kompetenzen, die die Lernenden in einem solchen Unterricht herausbilden und sich aneignen können, die heute noch gegen *eine Schule für alle* bestehenden gesellschaftlichen, bildungspolitischen und administrativen Barrieren und Blockaden zu überwinden und die Kritiker der Integration zu überzeugen. Dies - ich sage es einmal so verkürzt - in der Spanne der nach den traditionellen gesellschaftlichen Klassifikationsschemata als schwerst-mehrfachbehindert eingeschätzten Schüler bis hin zu solchen, die wir als »hochbegabt« einschätzen. Jede Minute, die wir heute warten, um noch bessere Bedingungen für Integration serviert zu bekommen, ist für ihre Weiterentwicklung nicht nur eine verlorene Zeit, sondern eine, in der schon Erreichtes wieder verloren gehen kann. Dazu sehe ich keine Alternative.

In gleicher Weise verweisen diese Entwicklungstendenzen auf die besondere Bedeutung, die dem Qualifikations- und Kompetenzprofil der LehrerInnen zukommt, das diese in einen solchen Unterricht einbringen können, zumal dessen Qualität praktisch direkt davon abhängig ist. Das wiederum läßt die Frage der Lehrerbildung über alle Bereiche der Aus-, Fort- und Weiterbildung hinweg noch weit bedeutender erscheinen, als dies bislang wohl in das Bewußtsein der Fachwissenschaft selbst eingedrungen ist.

## **2.1 Zentrale Momente einer Lehrerbildung für den Unterricht einer Allgemeinen Pädagogik**

Bezogen auf die Lehrerbildung werden aus meiner Sicht folgende Momente von zentraler Bedeutung sein:

1. Die Erkenntnis, daß es mit Integration um gemeinsamen Unterricht in heterogenen Klassen geht, also 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.
2. Die Tatsache, daß der Mensch einerseits das komplexeste und damit am wenigsten determinierte aller lebenden Systeme ist, dessen Komplexität noch einmal exponential steigt, wenn wir seine interpersonellen Beziehungen und Verflechtungen in Relation zur intrapersonalen Rekonstruktion seiner Welt: Mensch-Beziehungen würdigen, also das Gesamt seiner Wahrnehmung, seines Denkens und Handelns, und andererseits die Erforschung dieses Komplexen wie dessen Beschreibung nur im integralen Verbund sämtlicher Humanwissenschaften geleistet werden kann, dürfte unschwer verdeutlichen, daß die Lehrerbildung ausschließlich als inter-disziplinäre begriffen werden kann.
3. Unter dem Aspekt der Komplexität des Gegenstandes und der erforderlichen Interdisziplinarität seiner Erfassung, kommt der Ausbildung der Kooperationsfähigkeit, mithin den Qualitäten von Dialog, Interaktion, Kommunikation und Sprache, die dieser Begriff faßt, über alle Ebenen sowohl der Individual- und Persönlichkeitsentwicklung wie der Tätigkeitsfelder hinweg, in denen wir handeln, eine führende Rolle zu. Was ich meine spiegelt sich z.B. in

der Aussage von KREIE in ihrer Studie zur integrativen Kooperation von 1985 wider, wenn sie schreibt: „Für das Gelingen der Kooperation ist der psychische Entwicklungsstand der Lehrer entscheidend, ihre Selbst- und Fremdwahrnehmungsfähigkeit, ihr Selbstwertgefühl in beruflichen Arbeitszusammenhängen.“ (S. 117) Innerhalb derer, wie unsere Erfahrungen bestätigen, ist für einen Unterricht, der integrativ potent ist, wiederum die Fähigkeit von besonderer Bedeutung im konstruktiven Diskurs der kooperierenden LehrerInnen, bezogen auf die gemeinsame Unterrichtstätigkeit, einen ‘identischen gemeinsamen Gegenstand‘ zu erkennen, ‘identische Ziele‘ zu haben und eine ‘Einigung über die Verfahren‘ zu erarbeiten, wie diese Ziele in didaktischer Transformation bildungsinhaltlich, methodisch, falls erforderlich therapeutisch und medial zu erreichen sind. In diesen Zusammenhängen kulminiert das in viele Einzel-faktoren aufgliederbare und in Studien berichtete Problem wie Dilemma eines katastrophalen Mangels an professionellem Profil in der Tätigkeit der LehrerInnen - sowohl der Regel- als auch der Sonderschule - dies sowohl im Sinne individueller Tätigkeit wie der kooperativen im Team.

4. Aus-, Fort- und Weiterbildung von LehrerInnen muß entsprechend selbst interdisziplinär und kooperativ integrativ in bezug auf die auszubildenden LehrerInnen erfolgen und nach Maßgabe der Vorerfahrungen, Zielsetzungen und Motivation für die eigene Ausbildung hinreichend individualisiert sein. Das ermöglicht nur ein Lernen in Projekten, die den gewählten Gegenstand in seiner Ganzheitlichkeit umfassen und die Elemente des Ganzen, vielleicht sagen wir besser, die Bedingungsfaktoren transparent werden lassen, die die beobachtbaren Erscheinungen hervorbringen, ohne den Gemeinsamen Gegenstand zu partikularisieren. Hier ist sicher die Nahtstelle von Lehrerbildung und integrativ potentem, nicht selektierenden und segregierenden Unterricht. Dieser kann nach allen meinen Erkenntnissen - gleich um welche Schulstufe es sich handelt - nur als Projektunterricht den Schülern die Möglichkeit zur „*Kooperation an einem gemeinsamen Gegenstand*“ bieten und eine „*Innere Differenzierung durch entwicklungsadäquate Individualisierung*“ des gemeinsamen Gegenstandes erlauben, so daß das Lernen eines jeden Schülers von der ‘aktuellen Zone seiner Entwicklung‘ ausgehen und auf dessen ‘nächste Zone der Entwicklung‘ (Vygotskij 1987) abzielen kann. Das bedeutet für die Lehrerbildung wie für den integrativen Unterricht in gleicher Weise,
  - (a) biographisch-erfahrungsbedingte Bedürfnis- und Motivationslagen und mithin individuelle Zugänge zur Sache zu ermöglichen,
  - (b) auf dieser Basis individuelle Kompetenzen zu fördern und
  - (c) diese schrittweise in dem Sinne zu vergesellschaften, daß sie einen humanen und demokratischen Beitrag zur Lösung der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ (S. 54) zu leisten vermögen.

Das ist immer und notwendig auf das aktuell zugängliche Wahrnehmungs- und Handlungsfeld, aber stets auch auf einen globalen Effekt hin bezogen. Entsprechend geht es in Ausbildung und Unterricht in gleicher Weise um „Allgemeinbildung als Bildung für alle“ (S. 56) „im Medium des Allgemeinen“ nach Maßgabe ‘epochaltypischer Strukturprobleme von gesamtgesellschaftlicher, meist sogar internationaler bzw. weltumspannender Bedeutung, die gleichwohl jeden einzelnen zentral betreffen‘ (Klafki 1991, 60).

5. Sehen wir diese Punkte als konstitutiv für das an, was Integration ausmacht, so wird schließlich deutlich, daß es nicht um eine Lehrerbildung für integrativen Unterricht gehen kann, sondern - wie ich das schon seit fast zwei Jahrzehnten fordere - um Lehrerbildung für eine „Allgemeine Pädagogik“, die insofern

- (a) eine **basale** ist, als sie Kinder und Jugendliche aller Entwicklungsniveaus, aller Grade der Realitätskontrolle, Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen, mithin Sprache und Kultur ohne sozialen Ausschluß zu lehren und mit ihnen zu lernen vermag, eine
- (b) **kindzentrierte**, als sie die Subjekthaftigkeit des Menschen (im Sinne seiner Biographie) und damit die Heterogenität einer jeden menschlichen Gruppierung voraussetzt und eine
- (c) **allgemeine**, als sie unter den vorgenannten Bedingungen keinen Menschen von der Aneignung der für alle Menschen in gleicher Weise bedeutenden gesamten gesellschaftlichen Erfahrung ausschließt.

Es geht also in Lehrerbildung wie Unterricht um

- »**Gewähren**« **anstatt 'vorenthalten'**,
- miteinander zu »**Handeln**« **anstatt zu 'behandeln'** (Sachen wie Menschen) und
- pädagogisches **Handeln zu »spezialisieren«**, **anstatt Kinder, Schüler und LehrerInnen zu 'segregieren'**.

Eine solche Pädagogik kann in Unterricht und Lehrerbildung auf eine Trennung zwischen Regel- und Sonderschulen und verschiedene Regelschulformen ebenso verzichten wie auf eine getrennte Ausbildung der Regel- und Sonderschullehrer. Wie die Integrationspraxis zeigt, entbehren beide Berufsgruppen der erforderlichen Qualifikationen. Diese beziehen sich wesentlich auf die Dialektik von entwicklungsdiagnostischen und didaktischen Kompetenzen und darauf, miteinander unter dem Kriterium eines Teamteaching und eines neidlosen Kompetenztransfers konstruktiv zu kooperieren. Eine getrennte Ausbildung der Regel- und Sonderschullehrer ist letztlich nur ein Artefakt der ihr historisch vorausgegangenen Selektion der Menschen in Behinderte und Nichtbehinderte.

## 2.2 Zentrale Grundlagen einer Lehrerbildung für den Unterricht einer Allgemeinen Pädagogik

Erinnern wir uns an den kurz geschilderten Bericht der Studentin über ihre Praxiserfahrungen, so wäre, was sich dort ereignet hat, wohl nicht geschehen, hätte die Klassenlehrerin eine Aus-, vielleicht auch Fort- oder Weiterbildung erfahren können, die dem Rechnung trägt, was ich in den vorstehenden Punkten ausgeführt habe. Es wäre wohl ein SchülerInnen wie Lehrerinnen in gleicher Weise befriedigender Unterricht möglich geworden, der last not least nicht nur der Persönlichkeitsentwicklung der SchülerInnen förderlich und für ihr Zusammenleben und -arbeiten dienlich ist, sondern auch die Berufszufriedenheit der Lehrerinnen und das psychische Befinden aller Beteiligten optimiert hätte. Unter diesen Gesichtspunkten - und damit präzisiere ich das Thema meines Vortrages - geht es in bezug auf Lehrerbildung im Allgemeinen um folgendes:

1. Um die Benennung von Grundlagen derart, daß auf der Basis des heutigen Erkenntnisstandes klar gefaßt wird, was Integration meint, will und ist, nämlich der Versuch der Realisierung einer Allgemeinen Pädagogik, in der „*alle alles lernen dürfen*“, „*jede/r auf ihre/seine Weise lernen kann*“ und „*allen die jeweils dafür erforderlichen personellen und sächlichen Hilfen zur Verfügung gestellt werden*“ werden, was letztlich »*eine Schule für alle*« ermöglicht. Um das geht es, um nicht mehr und nicht weniger.

Das offenbart, daß die Notwendigkeit, von Integration zu sprechen, dem geschuldet ist, daß wir eine solche Allgemeine Pädagogik im Bildungssektor noch nicht oder gerade erst in Ansätzen entwickelt haben und sie noch lange nicht so weitgehend zu praktizieren vermögen, wie sie entwickelt ist. Mithin ist Integration und die gesamte Integrationsbewegung ein Artefakt der Selektion und Segregierung, wie wir sie individuell wie kollektiv als

Gesellschaft noch immer betreiben; Artefakt einer Kultur der fortgesetzten und sich in jedem gesellschaftlichen Bereich potenzierenden und spezialisierenden Separation - obwohl alle Welt in Anbetracht der Internationalisierung und Globalisierung unseres Lebens von Integration überzeugt scheint und gegenwärtig von der NATO gegen die Separation und Ausgrenzung von Menschen aufgrund ihrer nationalen, sprachlichen, religiösen und kulturellen Überzeugungen sogar ein Krieg geführt wird.

Grundlagen werden hier also verstanden und gefaßt als „Prinzipien“, die einer Allgemeinen Pädagogik derart zugrunde liegen, daß sie durch diese definierbar wird. D.h., ihre Mißachtung würden in der Ausbildung wieder integrationsinkompetente LehrerInnen hervorbringen und im Unterricht würde, auch wenn wir ihn noch so vehement als integrativen bezeichnen, die Sache der Aussonderung und Verbesonderung der SchülerInnen betrieben, wie das, entschuldigen Sie die harte Einschätzung, heute noch weit mehr als 90% der Fall sein dürfte. Gerade weil wir eine Allgemeine Pädagogik auf dem Boden und in der Tradition von Sonder-pädagogiken entwickeln und wir die Kraft aufbringen müssen, uns quasi selbst aus dem Ge-fängnis der Aussonderung zu befreien, bedarf es besonderer analytischer Schärfe und fachlicher Klarsicht, d.h. auch einer exakten Bestimmung der Grundlagen einer Lehrerbildung, damit jeder Schritt, den wir aus der Segregierung herauszugehen versuchen, auch wirklich in Richtung der Integration weist und führt. Das ist - und davon bin ich bis heute unerschütterlich überzeugt und von niemanden widerlegt - im Kern nur durch das didaktische Fundamentum der „*Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand*“ und einer „*Inneren Differenzierung durch eine entwicklungs-niveaubezogene Individualisierung*“ (des Gemeinsamen Gegenstands), wie ich es 1981 entwickelt habe, leistbar, das seinerseits nicht nur „Ausbildungsgegenstand“ der künftigen LehrerInnen sein kann und darf, sondern »didaktisches Prinzip« ihrer Ausbildung werden muß.

2. Die „Orientierung“ auf eine solche Allgemeine Pädagogik ist der erste Schritt in die Ausbildung und damit in das Lernen der Studierenden hinein. Deshalb müßte einer entsprechenden Lehrerbildung die Erhebung des Vorverständnisses und Erfahrungswissens wie die Selbsteinschätzung in bezug auf eine Allgemeine Pädagogik und die Inhalte der Ausbildung aber auch hinsichtlich der Motivation und besonderer Ziele und Interessen der Studierenden vorausgehen, d.h. eine Basis für die Individualisierung ihres Lernen geschaffen werden, das obligatorische wie fakultative Bereiche ebenso umfaßt wie, sich damit überschneidend, fest vorgegebene Ausbildungsabläufe und solche, deren Aufbau und Abfolge entsprechend den spezifischen Motivationen, Schwerpunkt- und Zielsetzungen von den Studierenden selbst festgelegt werden können. Beides, die „Prinzipien“ und die „Orientierung“ wären, was wir als die Grundlagen der Praxis der Lehrerbildung für eine Allgemeine Pädagogik bezeichnen könnten.

Das erfordert eine Modularisierung des Ausbildungscurriculums, was, zugegebenermaßen, nicht unproblematisch ist, denn sie könnte in eine Elementarisierung der Ganzheit der Ausbildung führen, die sie partikularisiert und fraktioniert, so daß eine Art von Spezialistentum resultiert, das in der Unterrichtspraxis wiederum das selektierende und segregierende Schul-system stützt und fördert. Andererseits sehe ich derzeit nur in einer curricular und praktisch modular angelegten Ausbildungsform die Möglichkeit, den Grundprinzipien der Individualisierung und Inneren Differenzierung von Lehr- und Lernprozessen entsprechen zu können. Es müßte also besondere Aufmerksamkeit darauf zu gerichtet werden, die der Möglichkeit nach mit einer modularen Ausbildungspraxis auftretenden kontraproduktiven Effekte für Integration zu vermeiden bzw. ihr Auftreten, vor allem in den Anfangsphasen einer solchen Lehrerbildung, so klein wie möglich zu halten.

Es dürfte deutlich geworden sein, daß die Realisierung einer Allgemeinen Pädagogik, die sich durch ihre integrative Potenz auszeichnet, in dem Sinne eines der weitgehendsten reformpädagogischen Vorhaben in der Geschichte der Pädagogik darstellt, als es mit ihr um eine ungeteilte Humanisierung und Demokratisierung des Erziehungs- und Bildungswesens geht, mithin um eine konsequent subjektorientierte Pädagogik. Der Aufbau einer entsprechenden Lehrerbildung hätte konsequent der sie konstituierenden Momente impliziten Logik zu folgen. Ich möchte diese nur kurz skizzieren:

1. Das Fundament einer Allgemeinen Pädagogik, das ist schon deutlich geworden, wurzelt in dem grundlegenden Sachverhalt, daß menschliche Existenz nur als eine von Austauschprozessen mit der Welt getragene möglich ist (A)<sup>2</sup>, die wesentlich und unverzichtbar auf den Dialog, die Interaktion und Kommunikation des Menschen mit dem Menschen angelegt ist (A1); d.h. auf die Bedeutungskonstitution *in* der Kooperation auf der Basis des subjektiven Sinns, der *durch* die Kooperation entfaltet wird. Besser und schöner als in den Aussagen: „Leben in unserem Sinne wird durch den Dialog geschaffen.“ von RENÉ. SPITZ (1976, 16) und: „Der Mensch am Du zum Ich.“ von MARTIN BUBER (1965, 32) können diese beiden Momente sozial-psychologisch kaum gefaßt werden, wie sie auch unsere individuelle wie gesellschaftliche Verantwortung im Feld von Erziehung und Bildung in eindeutiger Weise fassen, wenn wir bedenken, daß der Mensch folglich zu dem Ich wird, dessen Du wir ihm sind! Grundlagen von Lehren und Lernen, mithin von Erziehung und Bildung, können nur die Grundlagen und Bedingungen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens sein (A2). Eine von gegenseitiger Würde und der Zuerkennung von Gleichheit in der menschlichen Gemeinschaft getragenen Kultur erfordert eine »neue Schule« (A3) die nur, wie uns heute wohl bewußter denn je ist, auf einem mühsamen, von der Aussonderung zur Integration führenden Weg (A4) zu schaffen sein wird.
2. Ausbildung und Unterricht und damit Lehren und Lernen wird in diesem Sinne nur erfolgreich sein können, wenn es die individuellen Entwicklungen und Lernbedingungen eines jeden Lernenden analysiert (B), d.h. vor allem den Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken, Kommunizieren und Handeln eines Menschen (B1) aus seiner Biographie wie aktuellen Lebenssituation heraus zu begreifen vermag und eine Pädagogik entsprechende spezialisierte Angebote machen kann (B2). Vor allem muß sie auch Möglichkeiten der Assistenz eines selbstbestimmten Lebens (B3) und praktische Hilfen darin vermitteln können, wie die Autonomie einer Person in ihrem Lebensumfeld unterstützt werden kann (B4).
3. Beide Komplexe zusammen sind die Basis, Lebens- und Lernfelder zu schaffen, in denen eine Allgemeine (integrative) Pädagogik realisiert werden kann (C). Das erfordert die Planung und Organisation integrativen Unterrichts in Form von Projekten und Vorhaben (C1), den Einbezug der Erfahrungen aus der reformpädagogischen Praxis (C2), die Schaffung eines Klimas, in dem sich alle frei entfalten können (C3), die Entwicklung von Modellen, Lernprozesse wirksam zu fördern und zu unterstützen (C4), die Ausarbeitung entsprechender Aufgaben- und Handlungsfelder (C5) und die Entwicklung von Parametern einer subjektbezogenen „Beurteilung“ unter dem Aspekt der Integration (C6).

---

<sup>2</sup> Mit den in Klammern angegebenen Buchstaben verweise ich auf das im Anhang beigelegte Curriculum, wie es im Rahmen des CDI-Projektes INTEGER als Curriculum einer auf integrativen Unterricht vorbereitenden Lehrerbildung erarbeitet wurde. [Siehe dazu auf dieser Homepage <https://www.georg-feuser.com/integer-integrativer-unterricht-behinderter-und-nichtbehinderter-kinder/>; G.F.]

4. Ich habe schon zu Beginn der integrativen Erziehungspraxis in den Kindergärten der Stadtgemeinde Bremen Anfang der 80<sup>er</sup> Jahre darauf aufmerksam gemacht, daß wir der Verkürzung, daß gemeinsame Erziehung und gemeinsamer Unterricht schon Integration seien, nicht unterliegen dürfen. Mit ihr geht es um die Realisierung einer Allgemeinen Pädagogik, die Integration bewirken, Menschen darauf einstellen, sie dafür befähigen und ihnen Erprobungsfelder zur Verfügung stellen kann. Orte der Integration sind alle, an den Menschen einander begegnen, miteinander leben, arbeiten, Freizeit verbringen u.a.m. Deshalb ist der Zusammenarbeit von Schule mit ihrem Umfeld eine besondere Bedeutung beizumessen (D). Das hat nicht minder mit dem Rollenverständnis und dem Selbstkonzept der LehrerInnen zu tun, das notwendig zu thematisieren ist (D1), wie Verfahrensweisen des Umganges, der Kooperation und der Kommunikation miteinander zu erlernen und dem Anliegen angemessen auszubilden sind (D2). Dies auch nach innen im Sinne des Teamteaching eines multi-professionellen Teams an einer Schule für alle (D3), die grundsätzlich in die Gesellschaft hinein wie für diese zu öffnen ist (D4), wenn Integration nicht als Selbstbefriedigung einer Pädagogik verkümmern soll.
5. Insofern verbinden sich mit einer Allgemeinen Pädagogik, für die es zu qualifizieren gilt, notwendigerweise die Entfaltung neuer gesellschaftlicher, politischer und organisatorischer Perspektiven für Integration. Ich erinnere auch hier an eine schon zwei Jahrzehnte alte Aussage von mir, daß Integration nie ein Zustand der Gesellschaft sein wird, sondern ein Prozeß, der stets neu herzustellen ist. Im Prozeß des gesellschaftlichen Wandels wird sich auch die Herstellung der Integration wandeln müssen. So müssen tragfähige gesellschaftliche Perspektiven (E) und in gleicher Weise differenzierte wie komplexe individuelle Einstellungen und Haltungen herausgebildet werden (E1), Perspektiven der gesetzlichen Absicherung von Antidiskriminierung und Gleichstellung entwickelt (E2) und schließlich Konzepte der Evaluation der Ausbildung in Allgemeiner (integrativer) Pädagogik und dieser Pädagogik selbst entworfen werden (E3), das eine kontinuierliche Ausbildungs- und Schulentwicklung (E4) ermöglicht, in deren Veränderung die Erfahrungen der vorausgegangenen Phase zur Wirkung gelangen und der Kurs des eingeschlagenen Weges – mit Fokus auf das in den Prinzipien definierte Ziel – korrigiert werden kann.

Mit diesen Ausführungen hoffe ich, verdeutlichen zu können, wie mein Thema eigentlich um der Sache willen zu verstehen wäre. Ich würde es jetzt wie folgt überschreiben: „Prinzipien und Orientierungen einer Qualifizierung von LehrerInnen für einen Unterricht nach Maßgabe einer Allgemeinen Pädagogik“. Gleichzeitig wurde mir mit diesem Vortrag die Ehre zuteil, Ihnen den curricularen Komplex vorstellen zu können, den wir im Rahmen des Projektes INTEGER erarbeitet haben, an dem zur Entwicklung eines in der EU zu praktizierenden Ausbildungsmodells für LehrerInnen, die integrativen Unterricht geben können sollen, rund 25 KollegInnen aus 16 Partneruniversitäten und 10 europäischen Ländern zusammenwirken. Der Grundstein zur heute vorliegenden - und ich denke, im Kerngehalt von allen Kommissionsmitgliedern getragenen Version, wurde beim 2. Meeting im Januar 1998 in Wien gelegt.

### **3. Ausgangsorte und Perspektiven**

Ich habe erwähnt, daß nahezu sämtliche wissenschaftlich begleitete Schulversuche und auch extra auf die Frage der Kooperation der LehrerInnen und anderen Fachpersonals im integrativen Unterricht abzielende Studien ein großes Konfliktpotential widerspiegeln. Persönliche Enttäuschungen über nicht gelingende Kooperation von Regel- und Sonderschullehrer und das eigene Wohlbefinden in bezug auf die Zusammenarbeit werden oft weit über die damit verbundenen

beruflichen Belange gestellt. Die wechselseitigen Erwartungshaltungen, vor allem die an die SonderschullehrerInnen in den Integrationsklassen, sind verzerrt und überzogen, wie SonderschullehrerInnen nach langer Zeit auch sie isolierenden Unterrichts kaum noch das Lerninteresse, die Betriebsamkeit und Agilität sog. nichtbehinderter Kinder kompetent interaktiv und didaktisch beantworten können. Die Ohnmacht vor den Fragen, die entwicklungsgestörte Kinder pädagogisch und therapeutisch aufwerfen, ist immens, wobei es relativ ist, ob es sich um nicht als behindert etikettierte, aber psycho-sozial in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, Selbstwahrnehmung und Identität schwer beeinträchtigte oder z.B. um Kinder und Jugendliche mit schweren Entwicklungs- und Wahrnehmungsstörungen mit stereotypen, selbstverletzenden oder aggressiv-destruktiven Handlungsweisen handelt. Dabei ist der immer wieder anzutreffende Ausschluß gerade dieser Kinder aus der Integration, die ihrem Grundsatz nach unteilbar ist, nahezu ausschließlich dieser professionellen Ohnmacht geschuldet und kaum der Ignoranz der Administration und dem Unwillen der Politiker.

Eine lautlos schleichende Psychiatrisierung und Hospitalisierung dieser Kinder und Jugendlichen hat längst und unter den Augen der Integration stattgefunden; das zu einer Zeit, zu der mehr denn je von Enthospitalisierung die Rede ist. Ohne gelingende Integration bleibt Enthospitalisierung eine Worthülse, eine berechtigte Forderung zwar, aber ohne Wirkung, so, wie die Debatte um die Qualitätssicherung in den Bereichen, die ich überblicken kann, noch zu keiner Verbesserung für die Betroffenen geführt hat, wohl aber zu einer Absicherung der sparpolitischen Zielsetzungen. Auch die Bewegung des Empowerments im Sinne von Ermächtigung, Selbst-Bemächtigung Behinderter zur Befreiung aus Entmündigung, Abhängigkeit, Hilflosigkeit und Fremdbestimmung, die doch nur durch die erfolgen kann, die sie fortgesetzt abhängig und unmündig halten, gerinnt so zum Zynismus. Solche Prozesse haben ihren unbedingten Ausgangspunkt in unserer Veränderung, in unserem Umdenken und in der Änderung der Verhältnisse, die das Leben der Menschen mit Behinderung regulieren.

Im Verhältnis dazu, daß diese Probleme, von denen ich nur einige angesprochen habe, schon mit Beginn der integrativen Praxis sichtbar wurden, sind die Konsequenzen, die in Aus-, Fort- und Weiterbildung der Lehrer daraus gezogen wurden, als minimal einzuschätzen. Die Aus-, Fort und Weiterbildung der Ausbilder in Sachen einer Allgemeinen Pädagogik ist sicher in gleicher Weise bedeutend, wie die der LehrerInnen selbst. Vielleicht kann ich Ihnen mit meiner ebenfalls schon Geschichte gewordenen Aussage, daß Integration in den Köpfen beginnt, andeuten, wo die Probleme zu suchen und zu lösen sind. Auch wir Ausbilder wurden in unserer sich auf die Grundsäulen von Selektion und Segregierung stützenden sog. Leistungsgesellschaft sozialisiert und sind in ihr, mit Herkunft und Blick auf ein selektierendes und segregierendes EBU, pädagogische Profis geworden. Vielleicht ist deshalb das Vorhaben, ein der Integration angemessenes System der Lehrerbildung einzurichten, ein so schleppender, ja kaum bemerkbarer Prozeß - wohl auch deshalb, weil Menschen mit Behinderungen unter den Lehrenden nur sehr seltene Einzelfälle sind.

Die Vorschläge, die dazu in der Fachliteratur unterbreitet werden, können partiell als Schritte auf dem Weg zu einer Ausbildungsreform verstanden werden. Bezogen auf die Inhaltsseite bleiben sie aber überwiegend der Faktizität des segregierenden Schulsystems und dem Defizitmodell der Betrachtung von Behinderung geschuldet. Im Kontext der entsprechenden Erkenntnistheorien und einer Allgemeinen Pädagogik erkennen wir im integrativen Arbeitszusammenhang die als "pathologisch" erscheinende Tätigkeitsstruktur eines Menschen, die zur Ausgrenzung führte und gegen die immer antherapiert wurde, als entwicklungslogisches Produkt, als eine unter den gegebenen Bedingungen seiner Biographie optimal herausgearbeitete Aneignungsstrategie und

Handlungskompetenz. Ausgehend von dieser geht es darum, neue Tätigkeitsstrukturen zu entfalten und eine Verbesserung der Realitätskontrolle anzustreben, d.h. auf Erweiterung und Stabilisierung der Auto-nomie und Identität des Betroffenen auf dem ihm nächst erreichbaren Entwicklungsniveau hinzu-arbeiten. Das und nicht die Fixierung auf Syndromgruppen von Behinderungen oder gar populationspezifische 'Pädagogiken' wie z.B. Geistigbehinderten-, Lernbehinderten oder Verhaltensgestörtenpädagogik, um nur einige zu nennen, muß Gegenstand einer zukünftigen Lehrerbildung sein, wie in gleicher Weise eine solche in Fixierung auf Haupt-, Real- oder Gymnasialschüler auf der regelpädagogischen Seite keine Perspektive für eine Allgemeine Pädagogik haben kann. Insofern ist das separierte und separierende Ausbildungssystem in gleicher Umfassung zu überwinden, wie das segregierende Schulsystem. Welche Entwicklung hier welcher voranschreiten wird, ist heute noch nicht zu beurteilen.

Exkurs: In Bremen kennen wir den „Sonderschullehrer“ traditioneller Prägung nicht. Die Ausbildung erfolgt für ein „Lehramt an öffentlichen Schulen“ auf der Basis, daß die Studierenden einen Stufenschwerpunkt wählen, z.B. Primarstufe, mit Vertiefung in der nicht gewählten Stufe (Sek. I) und zwei Fächer studieren, von denen eines Behindertenpädagogik sein kann; hinzu kommt noch der Schwerpunkt Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften (EGW). Das Studium selbst ist, nach einer einsemestrigen Einführung in das gewählte Fach und in die universitäre Arbeit (Integrierte Eingangsphase Lehrerbildung - IEL), in ein Grund- und Hauptstudium gegliedert und erfolgt in Projekten von in der Regel drei Semester Dauer, in denen auch die Unterrichtspraxis und z.B. die Erstellung eines diagnostischen Gutachtens oder die therapeutische Praxis angesiedelt ist. Innerhalb der Behindertenpädagogik sind wiederum die Bereiche Sozialisation, Pädagogik-Diagnostik, Pädagogik-Didaktik und Therapie Pflichtbereiche. Prinzipiell geht es um Grundfragen und Bedingungen menschlicher Entwicklung und menschlichen Lernens unter den verschiedensten Fragestellungen, die interdisziplinär angelegt sind und von denen ausgehend auch das behandelt wird, was als „Pathologie“ erscheint. Schwerpunktsetzungen im Sinne der traditionellen 'Behindertenpädagogiken' sind randständig und treten im Grunde erst in den mündlichen Abschlußprüfungen in Erscheinung. Mit dieser kurzen Skizze unserer Ausbildungspraxis, die immer die Pädagogik einer Schulstufe einer Regelschule und ein entsprechendes Unterrichtsfach hineinreicht, liegen wir sehr nahe an dem, was in vielen Berichten unter Aspekten der Integration als für eine entsprechende Lehrerbildung anzustreben gefordert wird. Ich selbst wurde schon 1978 mit der Stellenbeschreibung „Didaktik und Integration bei Geistigbehinderten“ an die Univ. Bremen berufen. Was der Studentin, von der ich berichtete, in der Regelklasse für die Schüler zu realisieren möglich war, auch gegen die genannten Widerstände, hat sicher mit dieser Ausbildungspraxis zu tun.

Die Realisierung einer Allgemeinen Pädagogik ist im Bildungssektor, mehr als wir uns das heute, gesamtgesellschaftlich gesehen, zugestehen mögen, für eine sich integrierende Erdbevölkerung, ohne die es auf diesem Planeten wohl kaum eine menschenwürdiges Überleben geben wird, ohne Alternative. Sie ist auf der Basis unserer Verfassung ein Menschenrecht, mithin in erster Linie eine ethische wie kulturelle Verpflichtung.

Die Realisierung von Integration erfordert von uns auch die Herausbildung von Qualifikationen, sich als Lehrer auch als Forschende zu verstehen und sich Kompetenzen anzueignen, das kontrolliert zu leisten. Die Einmaligkeit interaktionaler Prozesse und menschlichen Handelns in oft ebenso in identischer Weise unwiederholbaren Ereignisfeldern, ist eine in der Pädagogik nicht zu ersetzende und bedeutende Quelle von Erkenntnissen, die es zu sichern, weiterzugeben und im hermeneutischen Prozeß zur Kenntnis zu nehmen, zu diskutieren und in das eigene Tun zu integrieren gilt. Das macht - ich erlaube mir, es so direkt wie einfach zu sagen, vor allem erforderlich, daß LehrerInnen wieder lesen lernen. Der Kulturschatz, den die verschriftlichte Erfahrung der Integration schon heute hervorgebracht hat, würde er denn zur Kenntnis genommen, diskutiert, reflektiert, im Spiegel weiterer Forschungen überprüft und eben weiterentwickelt, würde schon heute eine Qualität einer Allgemeinen Pädagogik in Theorie und Praxis ermöglichen, die jenseits dessen liegt, was wir zu träumen wagen, ohne daß es auch nur einer Gesetzesänderung oder eines Euro mehr bedarf. Unser aller Ignoranz unserer eigenen Arbeit gegenüber muß ein Ende haben!

.... auch mein Vortrag ....! Ich will in Stichworten und Spiegelstrichen zusammenfassen, was ich auf der Basis unserer Forschungsergebnisse im Rahmen einer Allgemeinen Pädagogik i.e.S. als die zentralen Basisqualifikationen einer pädagogisch-therapeutischen Handlungskompetenz bezeichnen würde, deren jede/r Lehrer/in bedarf und in bezug auf die es nicht sinnvoll ist, sie in traditioneller Weise an bestimmte Ausbildungsgänge oder Lehrergruppierungen zu binden. Diese sind, auf wenige Elemente reduziert:

1. Theoriegeleitetes Handeln
  - grundlegende Aneignung der Human- und Erziehungswissenschaften
  - interdisziplinäre Orientierung
  - solides Fachwissen
2. Diagnostische Kompetenz
  - Entwicklungsdiagnostische und
  - förderdiagnostische Orientierung  
als Rekonstruktion von Lebens-, Entwicklungs- u. Lerngeschichte i.S. biographischer Rekonstruktion
    - ☞ Bestimmung der »aktuellen Zone der Entwicklung«
    - ☞ Bestimmung der »nächsten Zone der Entwicklung«
    - ☞ Bestimmung der blockierten Entwicklungsniveaus und der
    - ☞ Fixierungsstellen auf die unter Streß zur Stabilisierung eine Regression erfolgt.
3. Didaktische Kompetenz zur
  - Tätigkeitsstrukturanalyse i.S. biographischer Rehistorisierung
    - ☞ curricular-didaktische Orientierung
  - Sachstrukturanalyse i.S. der Projektplanung
    - ☞ Strukturierung von Zielen und Inhalten
    - ☞ Lernfeldstrukturierung
    - ☞ Sachstrukturelle Hilfen
  - Handlungsstrukturanalyse i.S. aktiv-handelnden Lernens
    - ☞ Orientierungsgrundlage und Interiorisationsprozeß
    - ☞ Lernhandlungsbezogene Hilfen
    - ☞ Methodisch-therapeutische Orientierung
4. Forschungskompetenz  
Beobachten (notieren, sichern) → Analysieren → (klassifizieren, systematisieren) → Synthetisieren (Hypothesenbildung/Theoriebildung) → Planung → Durchführung → (Begleit-) Beobachtung (notieren, sichern) → Analysieren → Synthetisieren → (revidierte) Planung → →

Allgemeine Pädagogik im Sinne dessen, was wir mit Integration verbinden, hat grundlegend mit Erziehung und Bildung zu tun. Das ist vielleicht die fundamentalste Basis, auf die wir uns als LehrerInnen und unter dem Aspekt von Unterricht völlig neu zu besinnen haben. Vermögen wir uns in Anbetracht der wieder hoffähig gewordenen fundamentalen Verletzungen menschlicher Würde durch die Bio-Ethik, 'Lebenswertdebatte' und „Neue Euthanasie“ mit ADORNO (1971) darauf verständigen, daß „die Forderung, daß Auschwitz nicht noch einmal sei, die allererste der Erziehung ist“ (S. 88), kann es mit *Erziehung* nur um die Ausbildung des Bedürfnisses des Menschen nach dem Menschen gehen und auf dieser Basis um die Strukturierung der Tätigkeit des Menschen mit dem Ziel größter Realitätskontrolle und mit *Bildung* um das Gesamt der Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen eines Menschen im Sinne seiner aktiven Selbstorganisation, verdichtet in seiner Biographie - dann wird die Realisierung einer Allgemeinen Pädagogik eine Chance und damit Integration eine Zukunft haben können. Vielleicht darf zumindest ein Fünkchen

Hoffnung genährt werden, daß die Ergebnisse der internationalen INTEGER-Arbeitsgruppe und ihr Wirken endlich eine sichtbar werdende Ausbildungsreform auf den Weg zu bringen vermag.

☞ *alle dürfen alles lernen*  
 ☞ *jede/r auf ihre/seine Weise*  
 ☞ *alle erhalten die dafür erforderlichen personellen und sächlichen Hilfen*

**PRINZIPIEN**  
 einer  
 (integrativen)  
**ALLGEMEINEN PÄDAGOGIK**

**Didaktisches Fundamentum:**  
 »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand«  
 »Innere Differenzierung  
 durch Individualisierung« (G.Feuser)

<b>O R I E N T I E R U N G</b>	<b>A:</b> <b>Basis einer (integrativen) Allgemeinen Pädagogik</b>  Koordination: G. Feuser (Uni Bremen)	<b>A 1:</b> <b>Menschliche Existenz u. soziale Einbindung</b>  G. Feuser (Uni Bremen) F. Schaffhauser (Uni Budapest)	<b>A 2:</b> <b>Grundlagen menschlicher Entwicklung u. menschlichen Lernens</b>  G. Feuser (Uni Bremen)	<b>A 3:</b> <b>Eine „neue Schule“ für eine „neue Kultur“</b>  M. Molero (Uni Malaga)	<b>A 4:</b> <b>Von der Aussonderung zur Integration: Ein Überblick</b>  H. Tiemann (FU Berlin)
	<b>B:</b> <b>Analyse der Entwicklungs- u. Lernbedingungen des Menschen</b>  Koordination: H. Tiemann (FU Berlin)	<b>B 1:</b> <b>Der Zusammenhang von Wahrnehmen, Denken, Kommunizieren u. Handeln</b>  P. Rödler (Uni Koblenz) R. Schleiffer (Uni Köln)	<b>B 2:</b> <b>Methoden der Lernprozessanalyse</b>  H. Tiemann (FU Berlin)	<b>B 3:</b> <b>Assistenz und selbstbestimmtes Leben</b>  J. Schmidt-Hansen J. Borup (Blaagaard Copenhagen)	<b>B 4:</b> <b>Hilfen für ein selbstbestimmtes Leben</b>  F. Schaffhauser M. Réthy (Uni Budapest)
	<b>C:</b> <b>Realisierung (integrativer) Allgemeiner Pädagogik</b>  Koordination: G. Binting M. Wilhelm (Päd. Ak. Wien) N. Cuomo (Uni Bologna)	<b>C 1:</b> <b>Planung und Organisation von (integrativem) Unterricht</b>  G. Feuser (Uni Bremen) E. Feyerer (Päd. Ak. Linz)	<b>C 2:</b> <b>Reformpädagogik</b> G. Binting H. Eichelberger (Päd. Ak. Wien) <b>C 3:</b> <b>Schaffung eines Klimas freier Entfaltung</b> L. Hayward (College Glasgow)	<b>C 4:</b> <b>Modelle unterstützten Lernens</b> T. Bonfield (College Limerick) <b>C 5:</b> <b>Gestaltung von Lern- u. Handlungsfeldern</b> G. Binting (Päd. Ak. Wien)	<b>C 6:</b> <b>Fragen der Beurteilung</b>  E. Feyerer (Päd. Ak. Linz)
	<b>D:</b> <b>Zusammenarbeit innerhalb und außerhalb der Schule</b>  Koordination: F. Tollmien (Uni Köln)	<b>D 1:</b> <b>Rolle u. Selbstkonzept der PädagogInnen</b>  J.-M. Lehtinen (Uni Oulu)	<b>D 2:</b> <b>Kooperations- u. Kommunikationsstrategien</b>  W. Dreher (Uni Köln) H. Ten Ham L. Cornelissen (HS Arnhem/Nijm.)	<b>D 3:</b> <b>Kooperation und Teamteaching</b>  F. Tollmien B. Brokamp (Uni Köln)	<b>D 4:</b> <b>Gestaltung und Öffnung der Schule</b>  F. Tollmien (Uni Köln)
	<b>E:</b> <b>Gesellschaftliche Perspektiven</b>  Koordination: L. Hayward (Coll. Glasgow)	<b>E 1:</b> <b>Allgemeine Einstellungen zur Integration</b>  L. Hayward (Coll. Glasgow)	<b>E 2:</b> <b>Gesetzliche Grundlagen</b>  L. Hayward (Coll. Glasgow)	<b>E 3:</b> <b>Fragen der Evaluation (integrativer) Allgemeiner Pädagogik</b> L. Hayward (Coll. Glasgow)	<b>E 4:</b> <b>(Integrative) Schulentwicklung</b>  M. Wilhelm (Päd. Ak. Wien)

**Literaturhinweise:**

- ADORNO, TH.W.: Erziehung zur Mündigkeit. Frankfurt/Main 1971
- BUBER, M.: Das dialogische Prinzip. Heidelberg 1965
- DAOUD-HARMS, MOUNIRA: Arbeitsgegenstand oder Subjekt unserer Lebensgeschichte - Erfahrungen und Reflexionen zum Verhältnis von Betreuern/Experten und „Behinderten“. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel 1997<sup>4</sup>, 429-434
- EBERWEIN, H.: Zur dialektischen Aufhebung der Sonderpädagogik. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel 1997<sup>4</sup>, 423-428
- EBERWEIN, H. und MICHAELIS, EVELYN: Welche spezifischen Qualifikationen brauchen „Sonder“-Pädagogen in Integrationsschulen?. In: Z. Heilpäd. 44(1993)6, 395-401
- FEUSER, G.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim - Ein Zwischenbericht. Bremen: Selbstverlag Diak. Werk e.V. [Slevogtstr. 52, 28209 Bremen] 1987<sup>3</sup>
- ders.: Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder (Integration) als Regelfall?! In: Behindertenpädagogik 24(1985)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.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28(1989)1, 4-48
- ders.: Grundlagen einer integrativen Pädagogik im Kindergarten- und Vorschulalter. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 13(1990)1, 5-26
- ders.: Integration in der Sekundarstufe. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 14(1991) 5, 23-39
- ders.: Möglichkeit und Notwendigkeit der Integration autistischer Menschen. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft 15(1992)1, 5-18
- ders.: Grundlagen und Voraussetzungen für integrativen Unterricht in der Schule der 10- bis 15jährigen. In: Hug, R. (Hrsg.): Integration in der Schule der 10- bis 14jährigen. Innsbruck: Österreichischer Studienverlag 1994, 125-162
- 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.: 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
- FEUSER, G. u. MEYER, HEIKE: Integrativer Unterricht in der Grundschule - Ein Zwischenbericht. Solms-Oberbiel: Jarick Oberbiel Verlag 1987
- HEYER, P. u. MEYER, R.: Zur Lehrerbildung für die integrationspädagogische Arbeit an Grundschulen. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Handbuch Integrationspädagogik. Weinheim/Basel 1997<sup>4</sup>, 417-428
- KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim/Basel 1991<sup>2</sup>
- KREIE, GISELA: Integrative Kooperation. Weinheim/Basel 1985
- ORTMANN, MONIKA: Grundschullehrer und Sonderpädagogen in Prozessen schulischer Integration von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen. In: Z. Heilpäd. 44(1993)6, 383-394
- PIAGET, J.: Das moralische Urteil beim Kinde. München 1986
- SPITZ, R.: Vom Dialog. Stuttgart 1976
- THEIS-SCHOLZ, MARGIT und THÜMMEL, INGE: Handlungsorientierung von Grund- und Sonderschullehrern: Einstellungen zur Integration. In: Z. Heilpäd. 44(1993)6, 375-382
- THEUNISSEN, G.: Enthospitalisierung in Deutschland. In: Bradl, Chr. U. Steinhart, I. (Hrsg.): Mehr Selbstbestimmung durch Enthospitalisierung. Bonn 1996, 67-93
- ders. (Hrsg.): Enthospitalisierung - ein Etikettenschwindel?. Bad Heilbrunn 1998
- VYGOTSKIJ, L.: Ausgewählte Schriften, Band 2. Köln 1987

**Ehemals: Anschrift des Verfassers:**

Univ.-Prof. Dr. GEORG FEUSER  
 Universität Bremen,  
 Fachbereich 12: Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften  
 Studiengang Behindertenpädagogik  
 Postfach 330 440  
**D - 28334 Bremen**

**Kontakt** möglich unter: gfeuser@swissonline.ch