

Gisela Ulmann

## Integration der Ausgesonderten in Regelschulen: schulkritisch oder affirmativ?

Dieses Thema ist nicht eben ein psychologisches – in der psychologischen Fachliteratur findet sich kaum ein Hinweis darauf; dennoch müssen Psychologen in ihrer Praxis in Erziehungs- oder schulpsychologischen Beratungsstellen, aber auch als Einzelfallhelfer, Familienhelfer, Kindertherapeuten u.a.m. einen Standpunkt beziehen – bezüglich einzelner Kinder: soll dies Kind, das entweder eine offensichtliche Behinderung hat oder „auffällig“ ist, in einer Sonderschule unterrichtet werden oder in einer allgemeinen Schule integriert werden bzw. gemeinsam mit nicht behinderten Kindern lernen „dürfen“? Zudem ist es m.E. auch wissenschaftspolitisch wichtig, einen Standpunkt zur „Integration“ zu gewinnen. Ist die diesbezügliche Bewegung zu unterstützen, sollten Psychologen sich (begründet) für deren breite Realisierung einsetzen?

Schulpraxis-relevante Psychologie bezog sich seit Beginn des 20. Jahrhunderts vor allem auf Diagnostik: 1905 entschied das französische Unterrichtsministerium, daß Kinder nur nach einem medizinisch-pädagogischen Examen aus Normalschulen in Sonderschulen überführt werden dürfen (Groffmann, 1964, S. 163) – und Binet und Simon kamen dem Auftrag Ministeriums nach, ein zeitsparendes und vor allem möglichst objektives Verfahren zur Auslese Schwachsinniger zu entwickeln, ein Verfahren, das die Aussonderung nicht den Verdauungsstörungen des Prüfers überließ (Groffmann, 1964, S. 152). In Deutschland hat Stern (vgl. insbesondere 1912) die Berechnung verbessert, aber auch hervorgehoben, daß per Intelligenzmessung ein notwendiger Beitrag geleistet werden könne zu „Bestrebungen, die Klasseneinheiten nach psychologischen Qualifikationen zu gruppieren (Hilfsklassen für unternormal Begabte, Förderklassen für schwachnormal Begabte, Sonderklassen für hervorragend Begabte...“ (S. 7). - Praxisrelevante Psychologie bezog sich ca. sieben Jahrzehnte vor allem auf Diagnostik, seit ca. 3 Jahrzehnten auf Therapie. In Sonderfällen der Teildisziplin „Pädagogische Psychologie“ bezog sie sich auch auf Förderung schulischen Lernens (z.B. „Instruktionspsychologie“, und vgl. hierzu etwa den kritischen bzw. vernichtenden Kommentar von Oerter, 1987).

Als Beispiel dafür, daß (vergebliche) Förderversuche von Psychologen rasch in Therapie münden, sei hier kurz auf eine diesbezügliche Geschichte im Psychologischen Institut der Freien Universität Berlin verwiesen: in den 70er Jahren wurden hier ein Legasthenie-Projekt und ein Schulbuchprojekt gegründet. Mit dem Begriff „Legasthenie“ ging es darum, Kindern, die Probleme mit dem Schriftspracherwerb hatten, eine „Teilleistungsschwäche“ zu attestieren, die sie vor

Sonderschulbesuch bewahrte, auch weil sie behebbar sei. Im Schulbuchprojekt sollten effektivere und zeitökonomischere Methoden des Schriftspracherwerbs erarbeitet werden, damit diese Teilleistungsschwäche nicht mehr auftauchen könne. Das Schulbuchprojekt wurde vor dem Legasthenie-Projekt aufgegeben, beides mündete in ein „Kindertherapieprojekt“, in dem die Schriftsprache nicht mehr vermittelt wurde (vgl. Pilz 1982); es fiel inzwischen „dem Sparzwang“ zum Opfer.

Dennoch gilt es unter Psychologen als selbstverständlich, daß Kindern, die Probleme in der Regelschule haben, die Umschulung in Sonderschulen erspart bleiben sollte. Dieser Konsens schien m.E. aufgrund der Perspektiven des je besonderen Kindes nicht als allgemein diskussionswürdig, es galt als „selbstverständlich“, daß ein Kind doch mit einem „normalen“ Schulabschluß größere Chancen auf dem Arbeitsmarkt hätte. - Eine grundsätzliche Kritik *der Institution Schule*, so auch deren Selektionsfunktion, hat Holzkamp 1993 vorgestellt. Nicht die Schulkritik, wohl aber der Versuch, eine Lerntheorie vom Standpunkt des Subjekts zu entwickeln, wird im Rahmen der Integrationsdiskussion z.B. von Eberwein (1997) erwähnt, allerdings nur im Sinn der nötigen Individualisierung von Lernprozessen.

Die Veränderung der Schule gegen die Auslese „unternormal“ bzw. „schwachnormal Begabter“, wie Stern es ausdrückte, scheint mit der „Integrationsbewegung“ gelingen zu können, sogar noch mehr: hier geht es nicht nur darum, Schüler nicht aus Regelschulen in Sonderschulen umzuschulen, sondern sogar darum, auch blinde und gehörlose und sogar schwerstmehrfach behinderte Kinder von Anfang an in Regelschulen lernen zu lassen.

Es soll hier nicht darum gehen, Sonderschulen auf ihre Berechtigung hin zu untersuchen. Dies ist von (sonder)pädagogischer Seite hinlänglich getan, wobei die Befürworter von Sonderschulen anführen, nur dort könnte der notwendige Förderbedarf angemessen erfüllt werden, während die Gegner von Sonderschulen dies leugnen – eher würden Kinder in Sonderschulen abgeschoben und dort nicht gefördert. – Hier soll es aber um die Frage gehen, welche Probleme mit der Bewegung „eine Schule für alle Kinder“ gelöst werden können – und welche Problematikierungen damit verhindert werden. Diese Bewegung versteht sich als Schulreform – ist dies berechtigt?

Man kann etwas lernen bzw. begreifen, wenn man sich die Geschichte dieser Bewegung in der BRD ansieht, und sie mit der in Italien vergleicht – auf die deutsche Befürworter gern verweisen (z.B. Schöler, 1987).

In dem von Schöler (1987) herausgegebenen Buch mit Titel „Italienische Verhältnisse“ schildert eine Forschergruppe begeistert ihre Erlebnisse in italienischen Schulen; sie hängt Gesetzestexte, Zeugnisformulare etc. an. In Italien wurden 1976 – in der Folge der Abschaffung psychia-

trischer Kliniken – in einer *staatlichen* Schulreform *Sonderschulen abgeschafft*. Ein Jahr später, 1977, wurden Ziffernzensuren und Nicht-Versetzungen abgeschafft – und Fördermaßnahmen festgelegt. Damit gibt es nur noch Schulen für alle Kinder (im Einzugsbereich), die am Ende von 5 Schuljahren Grundschule ein entsprechendes Teilnahmezeugnis bekommen (zwar auch mit Zensuren von a bis d). Mit 14 Jahren ist die obligatorische Schulpflicht beendet.

„Italienische Verhältnisse“ bedeuten also eine staatliche Schulreform, die keine Aussonderung mehr vorsah. Neue kritische Stimmen, so z.B. Schohaus (1994) weisen darauf hin, daß diese staatliche Maßnahme zum einen vom Staat nicht gut geplant und inzwischen auch aus finanziellen Gründen nicht wirklich umgesetzt wurden. Schohaus führt auf, daß die Reform der Lehrerausbildung nicht stattfand – und daß die finanziellen Mittel für die vorgeschriebenen Fördermaßnahmen oft/meist nicht vorhanden sind. Wichtig ist m.E. aber, daß es in Italien keine Aussonderung mehr gibt.

Die Geschichte in der BRD war anders. Zwar hat der Bildungsrat 1973 „eine weitgehende Eingliederung des traditionellen Sonderschulwesens in die im Strukturplan vorgegebene Schulstruktur“ empfohlen (Muth, 1973, S. 10) – u.a. mit der Begründung, daß sich aus dem Leitsatz der „Individualisierung der Lernprozesse“ „die Notwendigkeit, behinderte Kinder in separate Schulformen auszugliedern“, reduziert (S. 11), aber daraus folgte praktisch nichts (so z.B. auch Eberwein, 1999 b). Stattdessen bildeten sich in der BRD *Elterninitiativen* zur „Integration“ von „behinderten“ Kindern, die zu Modellprojekten führten. In Berlin wurde 1972 das „Kinderhaus Friedenau“ gegründet, eine Kindertagesstätte bzw. Vorschule für behinderte und nichtbehinderte Kinder. Als die ersten dieser Kinder 1975 schulpflichtig wurden, richtete die Flämingschule in Berlin die erste Integrationsklasse für sie ein (vgl. etwa Rosenberger 1999), 1982 wurde die Uckermarkschule in Berlin eine Integrationschule, die alle Kinder aus dem Einzugsbereich aufnahm (Preuss-Lausitz, 1991). Daneben gab es gelegentlich auch sogenannte „Einzelintegration“. 1982 ging die 1. Integrationsklasse der Flämings-Grundschule auf die Sophie-Scholl-Gesamtschule über, auch als Modellprojekt, wobei allerdings nur jene Schüler daran teilnehmen konnten, die zumindest eine bedingte Hauptschulempfehlung hatten. In dieser und den nachfolgenden Schulklassen unterrichteten nur Lehrer, die sich freiwillig dafür meldeten. In anderen Bundesländern gab es ähnliche Entwicklungen.

„Modell“ bedeutet auch wissenschaftliche Begleitung und Evaluation. Entsprechende Berichte (vgl. etwa päd-extra 1987-1991, danach wurde das Thema von dieser Zeitschrift nicht mehr thematisiert; vgl. auch Preuss-Lausitz, 1991, Eberwein 1999a) sind positiv, einige geradezu euphorisch.

Die Eltern „für Integration“ waren aber ca. 15 Jahre lang auf den guten Willen von Lehrern und Schuldirektoren angewiesen bzw. hatten „das Glück“, ihr Kind in einem „Modellprojekt“ (Modell bedeutet: es soll keine Regel sein) unterzubringen. Erst 1990 wurde – jedenfalls in Berlin – eine gesetzliche Grundlage geschaffen, die ein uneingeschränktes Elternwahlrecht bezüglich der Grundschule vorsieht (§ 10a (4) Schulgesetz) und damit die Einschulung jedes Kindes in eine allgemeine Schule ermöglicht. „Ermöglichen“ bedeutet hier zumindest zweierlei: Zum einen bleiben Sonderschulen weiterhin bestehen, und die Schulaufsicht braucht der Wahl der Eltern bezüglich einer allgemeinen Schule nicht zu entsprechen, wenn sie nach eingehender Beratung mit dem Förderausschuß (s.u.) zu der Auffassung gelangt, daß der Schüler/die Schülerin dort nicht hinreichend gefördert werden kann (§ 10a (4)) – zum anderen steht die Einschulung in eine allgemeine Schule unter Vorbehalt: „Die Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der allgemeinen Schule erfordert eine entsprechende personelle, räumliche und sachliche Ausstattung und steht unter dem Vorbehalt, daß der Haushaltsplan dafür entsprechende Stellen und Mittel vorsieht“ (§ 10 a, (8) Schulgesetz von Berlin 1999). Sie ist also nicht einklagbar: „Das Elternwahlrecht wird damit zur Farce. Da es nicht einklagbar ist, können Schulbehörden den Elternwunsch jederzeit mit dem Hinweis auf fehlende personelle und materielle Ressourcen zurückweisen.“ (Eberwein 1999 b, S. 65). Daran ändert auch der Art.3 Abs. 3 des Grundgesetzes nichts, der 1994 ergänzt wurde durch Satz 2 „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“, denn eine Einschulung in eine Regelschule, die die notwendigen personellen und materiellen Ressourcen nicht hat, käme ja einer Benachteiligung gleich!

Anders als in Italien, wo „Nicht-Aussonderung“ gesetzlich geregelt wurde, wurde in Deutschland dem Elternwunsch nach „*Integration*“ – unter *Vorbehalt* – stattgegeben. „Integration“ bedeutet ironischerweise theoretisch wie praktisch, daß ein Kind aber zunächst „ausgesondert“ werden muß, um integriert zu werden! Außerdem braucht es dazu Menschen, die sich dafür einsetzen – evtl. also „Bittsteller“?

Eine kurze Zwischenbemerkung zu den entsprechenden Sprachproblemen: Der Begriff „behindert“ gilt inzwischen als diskriminierend – und er wird auch abgelehnt, weil damit ein Kind auf seine Behinderung reduziert wird. Demgegenüber wird vertreten „es ist normal, verschieden zu sein“ (Kanter 1988, zitiert nach Eberwein 1999 b). Wenn man aber Kinder „integrieren“ will bzw. soll, muß ja irgendwie gesagt werden, wer warum integriert werden soll. Hierfür haben sich Begriffe gebildet wie „mit besonderem Förderbedarf“, mit „sonderpädagogischem Förderbedarf“ oder „mit besonderem pädagogischem Bedarf“, wobei im Berliner Schulgesetz 8 verschiedene „Förderschwerpunkte“ unterschieden werden: Sehen, Hören, körperliche und motorische Entwicklung, Sprache,

Lernen, geistige Entwicklung, emotionale und soziale Entwicklung (Verhalten), autistische Behinderung. Den ersten 6 entsprechen Ausbildungen für Sonderpädagogen, die aber wieder auf Behinderung bezogen sind (körperbehindert, sprachbehindert, lernbehindert, geistig behindert). So wird u.U. aus einem Defizit wie Blindheit – aber auch aus einer Zuschreibung wie „verhaltensauffällig“ oder „lernbehindert“ ein besonderer „Bedarf“. Es wird nicht von den Bedürfnissen dieser „verschiedenen Kinder“ ausgegangen (z.B. sich gegen Zumutungen vehement zu wehren), sondern diese werden in einen von außen feststellbaren Bedarf (z.B. nach Förderung wegen Verhaltensstörung, § 4.1/17 Berl. Schulg., Hvhg. G.U.) verwandelt. – Soweit die Problematik des Begriffs „Integration“ gesehen wird (vgl. z.B. Kobi 1999), wird ausgewichen auf „Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam“ (so auch der Untertitel zu Eberweins „Integrationspädagogik“ 1999), womit man zum einen wieder Kinder mit Behinderung hat (die dann groteskerweise u.U. als „Förderkinder“ bezeichnet werden!) – zum anderen aber Kinder ohne Behinderung, also „normale“, die auch „verschieden“ sind, aber irgendwie doch anders verschieden als die Kinder mit Behinderung.

Jeder Integration muß ebenso wie jeder Aussonderung ein „Verfahren zur Feststellung von sonderpädagogischem Förderbedarf“ (§ 31 VO Sonderpädagogik von Berlin<sup>1</sup>) vorausgehen. Der Antrag hierfür kann von den Erziehungsberechtigten, von der vorschulischen Einrichtung, von der Klassenkonferenz, vom Schulpsychologischen Dienst oder vom Kinder- und Jugendgesundheitsdienst gestellt werden und ist schriftlich zu begründen. Für jedes Kind, bei dem begründete Anhaltspunkte für das Vorliegen eines sonderpädagogischen Förderbedarfs bestehen bzw. bei dem während des Besuchs der Grundschule deutlich erkennbar wird, daß ein solcher Förderbedarf besteht, wird dann ein Förderausschuß einberufen (§ 32); der Landesschulrat entscheidet aber, welche Schule den Förderausschuß einberuft (§ 31) - dies kann eine allgemeine Schule, aber auch eine Sonderschule sein.

Dem Förderausschuß gehören an: die Erziehungsberechtigten, der Schulleiter der vom Landesschulamt benannten Schule, ein Sonderschullehrer des vermuteten Schwerpunkts sonderpädagogischer Förderung, ein Lehrer der in Betracht kommenden Schule – und wo es erforderlich scheint, auch ein Vertreter des Schulpsychologischen Dienstes (§ 33, (1)), wobei dieser beim Förderschwerpunkt „Verhalten“ dem Förderausschuß stets angehört (§33 (3)). (Möglicherweise, weil es keine sonderpädagogische Ausbildung hierfür gibt?)

---

<sup>1</sup> Da ich mich hier auf Gesetzestexte bzw. Rechtsverordnungen beziehe, den Text aber durch Zitate nicht unlesbar werden lassen will, benutze ich die entsprechenden Worte ohne besondere Kennzeichnung.

Der Förderausschuß hat eine Kind-Umfeld-Analyse durchzuführen und ein Fördergutachten zu erstellen (§ 34). Sicher ist es ein Fortschritt, daß nicht das Kind diagnostiziert wird, sondern das Kind in seinem Umfeld analysiert werden soll. Aber: „wesentliche Grundlage“ für die Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist das sonderpädagogische Gutachten, das der Sonderpädagoge des jeweiligen Förderschwerpunktes erstellt – und der sich u.a. zu „Grad und Art der Behinderung“ äußert. Werden kognitive Einschränkungen vermutet, erhebt der Sonderpädagoge psychometrische Daten, wobei er zwei wissenschaftlich anerkannte Testverfahren durchführen muß. – Gegen dies Zwangstesten mit angeblich wissenschaftlich anerkannten Testverfahren ist (bislang erfolglos) protestiert worden. Worauf hier aber abgehoben werden sollte, ist, daß die Menschen, die die Kind-Umfeld-Analyse durchführen müssen, gar nicht umhin kommen, mindestens einen „Förderschwerpunkt“ festzulegen, was, wie oben unter „Sprachproblemen“ schon angedeutet wurde, letztlich doch bedeutet, das in seinem Umfeld analysierte Kind als „behindert“ zu klassifizieren. Da der Sonderpädagoge dem „jeweiligen Förderschwerpunkt“ „zugehört“, ist davon auszugehen, daß einer der o.g. 8 Förderschwerpunkte bzw. Behinderungen als Klassifizierung herauskommt. Sicher, es können auch mehrere sein, und es können auch andere Fördermaßnahmen vorgeschlagen werden, aber es wird auf jeden Fall ein „Gutachten“ erstellt – und das Kind wird so, wenn es Probleme hat oder macht, zum „Gutachtenkind“. Wichtig anzumerken ist auch, daß ein als „besonders“ (verschieden seiendes) klassifiziertes Kind diesen Status behält, bis er ihm wieder aberkannt wird. (Dazu später.)

In Berlin werden jährlich bis zu 5000 Förderausschüsse eingerichtet<sup>2</sup>. Seit diese Möglichkeit besteht, erhöhten sich die Zahlen der sonderpädagogisch geförderten Schülern ständig<sup>3</sup>, was aber nicht bedeutet, daß immer weniger Kinder Sonderschulen besuchen, sondern daß immer mehr Kinder als „lernbehindert“ bzw. „verhaltensauffällig“ klassifiziert werden (vgl. Opp, 1996). *Durch die Integrationsbemühungen verringert sich also die Zahl der zunächst ausgesonderten nicht, im Gegenteil!* Dies ist insofern verständlich, weil Schüler, die anerkannterweise sonderpädagogisch zu fördernde sind, für allgemeine Schulen bedeuten, entweder (personelle) Sondermittel zu bekommen – oder ein unbequemes Kind an eine Sonderschule „loszuwerden“. Kinder als behindert zu klassifizieren ist der „Preis“ dafür, daß Schulen dann auch nur kaum ausreichende zusätzliche „Lehrerstunden“ zugestanden werden (also zusätzliche Lehrerstellen bekommen bzw. vorhandene Lehrerstellen nicht verlieren). Wird dem Kind kein sonderpädagogischer Förderbedarf zugestanden, braucht

---

<sup>2</sup> Unveröffentlichtes Manuskript von Wolfgang Podlesch 1999, Pädagogisches Zentrum

<sup>3</sup> Von 1991-1996 um 27 % - in Berlin, vgl. Opp, 1996, S. 356.

es nicht integriert zu werden, hat also auch keinen Anspruch auf Fördermittel.

Ob dem „Gutachtenkind“ sonderpädagogischer Förderbedarf „zuerkannt“ wird oder nicht (es also als „normal“ angesehen wird), und ob es (wenn es sonderpädagogischen Förderbedarf „hat“), in eine allgemeine Schule oder in eine Sonderschule eingeschult wird, entscheidet das Landesschulamt – mit Begründung. Die Begründung gegen eine allgemeine Schule kann den o.g. gesetzlichen Haushaltsvorbehalt enthalten – oder Mangel an „Integrationsplätzen“, in diesem Fall „entscheidet nach vorrangiger Berücksichtigung von Härtefällen das Los“ (§35). Nach Eberwein (1999 a, S. 3) liegt die schulische Integrationsquote 1999 in Deutschland bei 5 % und ist im europäischen Vergleich die niedrigste<sup>4</sup>. Dies bedeutet, daß in Deutschland 95% der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf Sonderschulen besuchen.

Wenn ein Kind mit festgestelltem und finanzierbarem Förderbedarf in einer allgemeinen Schule aufgenommen wird, gibt es noch 2 Alternativen: festgelegt werden muß, ob es „zielgleich“ oder „zieldifferent“ unterrichtet werden soll. Wird es nicht zielgleich unterrichtet, wie schwerst-mehrfach behinderte Kinder – aber auch wie lernbehinderte und verhaltensauffällige -, kommt es zu Problemen. „Lernbehinderte“ Schüler werden auch zensiert – aber mit „Sternchenzensuren“, d.h. per Sternchen wird in einer Fußnote erläutert, daß „die Leistungsanforderungen und –bewertungen nicht nach den Maßstäben der allgemeinen Schule erfolgten“ (VO Sonderpädagogik, § 18 (3)). Diese besondere Zensierung bei zieldifferentem Unterricht erschwert auch eine „Enthinderung“, denn obwohl z.B. ein Kind den Förderschwerpunkt „lernen“ hat und diesbezüglich in einer Regelklasse gefördert wird, kann es doch den Anschluß nicht finden – wenn bzw. *weil* es zieldifferent unterrichtet wird (vgl. etwa Opp, 1996). Am Ende bekommt es ein Abgangszeugnis – wobei allerdings die „Gleichwertigkeit mit dem Abschluß der Schule für Lernbehinderte festgestellt“ werden kann, wenn die Leistungsvoraussetzungen dem entsprechen (VO Sonderpädagogik, § 20 (6)).

Nicht zielgleich unterrichtete Schüler werden u.U. im Klassenraum zumindest stundenweise von Sonderpädagogen unterstützt oder individuell unterrichtet (ggf. auch von Helfern bzw. Assistenten), oder werden im schlimmsten Fall im allgemeinen Unterricht zu „Kartenhaltern“, womit gemeint ist, daß sie die Karte halten dürfen, die die anderen Schüler studieren.

Dies alles spricht nicht dagegen, Kinder mit Behinderungen in Regelschulen zu unterrichten. Es spricht aber gegen „Integration“, weil sie Aussonderung voraussetzt. Dies ist insbesondere kritisch zu sehen bei

---

<sup>4</sup> Die Integrationsraten nach Eberwein 1999 a. im europäischen Vergleich: In Norwegen und Italien 100 %, in Portugal 70%, in Spanien 50%, in Schweden, Dänemark, Luxemburg, Großbritannien und Österreich 30%

sozusagen „schulgemachten“ Problemen wie die sogenannte „Lernbehinderung“. Schon 1973 zitiert Klein im Gutachten des Deutschen Bildungsrats die Ordnung des Sonderschulwesens von 1972, daß „Lernbehinderung“ lediglich beschrieben wird als „Kinder und Jugendliche..., die wegen ihrer Lern- und Leistungsbehinderung in Grund- und Hauptschule nicht hinreichend gefördert werden können“ (S. 157). Eberwein (1997) arbeitet ausführlich heraus, daß „Lernbehinderung“ ein schulorganisatorisches Phänomen ist und verweist (1999 b) ironisch auf Bleidicks Definition von 1977: „Lernbehindert ist der, der die Schule für Lernbehinderte besucht“. Immerhin stellen die so bezeichneten Schüler den größten Anteil der Ausgesonderten dar. Nach Podlesch (1999<sup>5</sup>) besuchen etwa 13 000 Kinder Sonderschulen, davon 6 600, also mehr als die Hälfte, Sonderschulen für Lernbehinderte. 80-90 % dieser leben in ärmsten Verhältnissen (vgl. etwa Eberwein, 1997). Obwohl gerade deren Aussonderung per Integration verhindert werden sollte, sind sie, wie auch „verhaltensauffällige“, obwohl der Schweregrad ihrer Behinderung verglichen mit blinden oder gehörlosen oder sogar mit schwerstmehrfach behinderten Menschen gering ist, besonders schwer in Regelschulen zu integrieren (vgl. Opp, 1996). Dies ist nur verständlich, wenn die Regelschule doch ihre Selektionsfunktion verfolgt: Wie sollen jene Kinder, die dadurch auffällig werden, daß sie „nicht mitkommen“ oder „stören“, integriert werden? Dies würde ja voraussetzen, daß die Schule so geändert wird, daß die Schüler „mitkommen“ und nicht zu „stören“, sich also z.B. nicht zu widersetzen, brauchen.

Somit kann ich zur Frage zurückkommen: welche positiven Veränderungen der Schule durch Integration werden hervorgehoben? Global: „Was in den ersten Jahrzehnten unseres Jahrhunderts der Reformpädagogik nicht gelungen ist, scheint durch die Forderung nach Integration realisierbar zu sein“ (Eberwein, 1999 b, S. 62). Es mag stutzig machen, daß als Reform am Ende des 20. Jahrhunderts das angesehen wird, was als Reform gegenüber der „Paukschule“ des 19. Jahrhunderts geplant war. Welche Veränderungen sind es, die nun – nach Eberwein – realisierbar zu sein scheinen?<sup>6</sup>

„Jeder Schüler kann sich seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend entfalten, frei von Aussonderungsängsten.“ (60)

Solange der Rahmenplan verfolgt wird, könnte man allenfalls sagen: im Rahmen des Rahmenplans kann sich jeder Schüler seinen Fähigkeiten und Möglichkeiten entsprechend entfalten, wobei „entfalten“ in diesem Zusammenhang einen reifungstheoretischen Anklang hat. Ob ein Schüler „frei von Aussonderungsängsten“ sein kann, ist fraglich, da ja der Förderausschuß jährlich neu entscheidet.

<sup>5</sup> Unveröffentlichtes Manuskript

<sup>6</sup> Ich beziehe mich im folgenden auf Eberwein, 1999 b, S. 60-63



„Die Kinder lernen nicht mehr als einzelne im Wettbewerb, sondern in Kommunikation“ (60) „In solchen Lernsituationen verliert auch die herkömmliche Notengebung als normorientierte Leistungsbewertung ihren Sinn... Dies bedeutet, der Schüler ist in erster Linie, gemessen an seinem eigenen Lernfortschritt, mit sich selbst zu vergleichen. Der Vergleich mit den Mitschülern hat sekundäre Bedeutung. In Integrationsschulen werden deshalb die Ziffernzeugnisse durch verbale Beurteilungen ersetzt.“ (61)

In *allen* Grundschulen (Berlins) können statt Ziffernzeugnissen verbale Beurteilungen vergeben werden – aber nicht am Schluß! Zudem müssen die verbalen Beurteilungen prinzipiell in Ziffern übersetzbar sein. Daß Zensuren differenzierend, also im Wettbewerbsprinzip (im Vergleich zur jeweiligen Lerngruppe), vergeben werden, hat Ingenkamp schon 1971 angeprangert. Sie informieren potentielle Arbeitgeber nicht über die Leistungsfähigkeit des Zensierten und haben insofern gesellschaftlich gesehen keinen Sinn – aber eine Funktion, nämlich konkurrenzes Verhalten zumindest nahelegen – wenn nicht anzutrainieren. Diese Funktion erfüllen auch jene Vergleiche, die Eberwein zwar als „sekundär“ bezeichnet – die es aber trotzdem gibt!

Einen Elternabend, zu dem auch Schüler zugelassen waren (in der Sophie-Scholl-Gesamtschule, die als erste Oberschule eine Integrationsklasse aus der Fläming-Schule übernommen hatte), will ich hierzu schildern. Eltern hatten mich dazu gebeten, weil sie wußten, daß ich für späte Differenzierungen in Leistungskurse eingetreten war und erhofften sich von mir eine Mitstreiterin gegen den Schuldirektor. Erstaunlicherweise waren es die Schüler, die sich vehement für „frühest mögliche Differenzierung“ aussprachen. Redegewandte Schüler wollten nun endlich nach all den Integrationsjahren auch die „Sternchen-Aufgaben“ im Mathematikbuch lösen, wobei dieses Sternchen „nur für Gymnasiasten“ bedeutete. Sie sagten auch, daß sie ein Abiturzeugnis erwerben wollen! Ein anwesender Schüler mit spastischer Behinderung sagte, auch er sei für möglichst frühe Differenzierung, weil er es leid sei, sich wegen der Integration über seine Kräfte anstrengen zu müssen. Beide „Fraktionen“ dieser Integrationsklasse fand ich verständlich.

An die Stelle von äußerer Differenzierung tritt innere Differenzierung (Eberwein 1999 b, S. 62), aber auch „projektorientiertes Lernen, Freie Arbeit und die Freinet-Pädagogik<sup>7</sup> sowie andere Unterrichtsformen wie Morgenkreis, Wochenplanarbeit, Tutorensystem, Förderung in Kleingruppen“ (63) – womit Frontalunterricht und die Egalisierungspädagogik überwunden wird (ebd.).

---

<sup>7</sup> Zur Erläuterung: "Elemente der Freinet-Pädagogik" sind: "die Druckerei, der Freie Text, die Korrespondenz, die Ausstellung im Flur, das für die Eltern auf Cassette aufgenommene Lied, das Projekt im Stadtteil usw.", Preuss-Lausitz, 1991, S. 58)

Dieser „binnendifferenzierte Unterricht“ war aber schon vor der Integration offiziell möglich, und sicher ist er für die Schüler angenehmer als Frontalunterricht – aber er ermöglicht ja nur einen individuellen Spielraum bezüglich der Zeit, zu der und während der sich das je einzelne Kind mit den verordneten Inhalten beschäftigt, nicht ermöglicht er, etwas nicht und stattdessen etwas anderes zu tun. Da Konzepte für binnendifferenzierten Unterricht für die Oberschule immer noch fehlen, ist gerade die Notwendigkeit dieses Unterrichts ein Hemmnis, Integration an Oberschulen durchzuführen, weshalb die meisten integrierten Schüler nicht in eine allgemeine Oberschule überwechseln (können). (vgl. auch Maikowski, 1999)

Ich kenne viele Praktikumsberichte von Studierenden der Psychologie, die als Helfer in Integrationsklassen eingesetzt waren, sowie viele Berichten von Lehrern, Eltern, wissenschaftlichen Begleitern von Schulversuchen etc. Aus allen ergab sich, daß zwar Räumlichkeiten, Lernmaterialien, Hilfsmittel sachlicher und/oder personeller Art dem besonderen Förderbedarf der Schüler angepaßt wurden bzw. daß dies doch versucht wurde, aber eine auch nur ansatzweise Schulkritik konnte ich hier nicht finden. Ich habe in diesen Zusammenhängen nie gelesen, daß (verordnete) Inhalte problematisiert wurden<sup>8</sup>. Der generelle Zeittakt wird, wenn, dann nur für Integrationsschüler ermäßigt (sie bekommen ggf. mehr Zeit für eine Klassenarbeit als die anderen Schüler). Die Lektüre führt sogar eher zum Eindruck, daß 50 Jahre Schulkritik, deren publizierte Formulierungen Regale in den einschlägigen Bibliotheken füllen, einfach vergessen sind. In einer Untersuchung zeigt Orthmann (1998) so auch auf, daß die Zielvorstellungen der von ihr befragten Grundschullehrer entsprechend sind, daß diese Lehrer „vor allem auf eine Eingliederung Behinderter in die Schule und in Lern- und Leistungsfortschritten Behinderter sehen. Veränderungen bei Nichtbehinderten sowie gesamtgesellschaftliche Entwicklungen werden weit weniger als Integrationsziel angegeben“ (S. 153) Als Beispiel für gesamtgesellschaftliche Veränderung als Ziel gibt Orthmann<sup>9</sup> lediglich folgende Interviewpassage an „dass man in der Grundschule von dieser pädagogischen Leistungsgesellschaft weggeht und auch die sozialen Ziele, nicht nur das Lernen in den Vordergrund stellt“ (S. 157). Mit der Leistung soll also auch das Lernen in den Hintergrund rücken, zugunsten „sozialer“ Ziele, und mehr also nicht – und es geht nur um Grundschulen.

---

<sup>8</sup> Dies scheint ironischerweise eher in Sonderschulen möglich, vgl. Manske, 1999

<sup>9</sup> Dies ist übrigens die einzige von mir gefundene Quelle, in der "gesamtgesellschaftliche Veränderungen" im Zusammenhang mit Integration überhaupt erwähnt wird. Selbst im Forderungskatalog von Eberwein 1999a kommt nichts desgleichen vor.

Aber noch andere Gründe verhindern Schulkritik und Schulreform durch Integration, die in deutschen Verhältnissen nicht einmal „Regel“ ist.

Zum einen sind integrierte Schüler in allgemeinen Schulen doch immer nur geduldet; stören sie oder kritisieren sie etwas, können sie „begründet“ in Beobachtungsklassen (für Schüler mit Förderschwerpunkt „Verhalten“) verwiesen werden. Insbesondere schwerstmehrfach behinderte Kinder oder solche mit autistischer Behinderung (bzw. deren Eltern) sind meiner persönlichen Erfahrung<sup>10</sup> nach so froh, wenn sie (bzw. ihre Kinder) am „normalen Leben“ teilhaben dürfen, daß ihnen kritische Gedanken fern liegen.

Zum anderen wird Integration als solche von Schulaufsicht und Eltern nicht-behinderter Kinder sowie von Politikern immer noch argwöhnisch beobachtet. Behindern Kinder mit besonderem Förderbedarf nicht die anderen Kinder beim Lernen? Insofern stehen Lehrer von Integrationsklassen immer unter dem Druck, beweisen zu müssen, daß ihre Schüler ohne besonderen Förderbedarf ebenso leistungsstark sind wie Schüler aus Klassen ohne Integration. So „entstehen nicht selten Widersprüche, indem zwar dem bestehenden Schulsystem ein rigides Leistungsdenken und ein entsprechender Selektionismus zum Vorwurf gemacht werden, (gesteigerte) Leistungsfähigkeit gleichzeitig jedoch zum Qualitätsmaßstab der (erfolgreichen) Integrationsversuche gemacht wird“ (Kobi 1999; vgl. auch Preuss-Lausitz 1991). Solche Beweise sind grundsätzlich affirmativ, verhindern geradezu Kritik oder gar Reform, da Maßstab für Integrationsklassen ja „normale Klassen“ sind!

Aus dem Motto, mit dem Eltern für Integration eintraten „eine Schule, die für alle Kinder gut ist, ist auch für behinderte Kinder gut“ ist inzwischen verkürzt „die Schule ist gut“ geworden – und es geht dabei nicht um eine reformierte Schule, sondern um jene, wie sie vor der Integrationsmöglichkeit war bzw. sein konnte.

Noch ein Problem soll diskutiert werden: welche schulpolitischen Erwägungen können dafür entscheidend gewesen sein, daß in Deutschland den Elterninitiativen eine gesetzlich Grundlage folgte? Im selben Jahr, als der besagte § 10 a ins Schulgesetz eingefügt wurde, also 1990, wurde ebenfalls in Berlin das Abitur „reformiert“. Da es um Verschärfung ging (z.B. Abbau von Wahlmöglichkeiten bzw. „Abwahlmöglichkeiten“ bestimmter Fächer), wurde diese „Reform“ auch „Abi-Deform“ genannt. In den 90er Jahren begann auch die Verkleinerung von Universitäten – so sieht die Planung der FU Berlin eine Schrumpfung um fast die Hälfte vor, in allen Universitäten Berlins sollen von 115000 Studienplätzen nur noch 85000 übrig bleiben (also ca. 74 %), und selbst die sind nicht gesichert. Andere Universitäten stoppen ihre Ausbaupläne. Die „Massenuni-

---

<sup>10</sup> Z.B. in Gruppen von Eltern des Vereins "Hilfe für das autistische Kind"

versitäten“, an denen „viel zu viele studieren“<sup>11</sup>, sollen „Eliteuniversitäten“ weichen (in denen eben nicht „die Masse“, sondern nur die Elite studiert). Die allermeisten der Studierenden sollen demnächst auch nur noch einen Bachelor erwerben können. – Ende der 80er Jahre wurde es auch opportun, sich über die „Behinderung“ von „Hochbegabten“ in allgemeinen Schulen zu beklagen. Hochbegabtschulen wurden jedoch in der BRD nie eingeführt, und die Spezialschulen der DDR nach der Vereinigung aufgelöst. Immerhin wird in Berlin, zur Hauptstadt geworden, die Eröffnung von mehr „grundständigen Gymnasien“ heiß diskutiert, sowie eine Verkürzung der bislang 6-jährigen Grundschulzeit. Als guter Kompromiß wird derzeit eine stärkere Differenzierung zugunsten „begabter Schüler“ in der Grundschule angesehen. Auch dies eine Variante des Slogans „es ist normal, verschieden zu sein“? Grundschulen sollen zudem nicht mehr alle Kinder aus dem Einzugsbereich aufnehmen müssen, sondern sie sollen ein Profil bilden und dem entsprechend Kinder gezielt aufnehmen dürfen, was im Umkehrschluß bedeutet, auch Kinder ablehnen zu können.

Ein Fazit kann gezogen werden: Die Zugangsmöglichkeiten zur allgemeinen Grundschule wurden erleichtert – aber das Abitur wurde erschwert; etwas mehr Schüler werden seitdem in die Regelschule aufgenommen – aber viel weniger als vorher können in Hochschulen und Universitäten studieren. Diese „Reform“ war sicher nicht Ziel der Bewegung für Integration – ist sie deren Resultat? Sicher nicht so direkt, aber indirekt doch. Beschulung behinderter Kinder in der allgemeinen Grundschule ist billiger als in Sonderschulen – oder zumindest kostenneutral (vgl. Preuss-Lausitz 1991<sup>12</sup>, 1999). Bedeutet sie insofern eine billigere oder zumindest unauffällige „Eliteselektion“ – samt undiskutierter und so verfestigter Begabungsideologie?

Auch wenn diese Frage positiv beantwortet werden könnte, soll die Antwort nicht als Aufruf verstanden werden, die Möglichkeit, daß alle Kinder die Schule ihrer Wahl besuchen können, abzulehnen. Im Gegenteil! Es sollte aber darauf verwiesen werden, daß man, wenn man diese Forderung unter dem Motto „Integration“ vertritt, sich gleichzeitig notwendigerweise für Aussonderung einsetzt! Diese (be)trifft nach Opp (1996) in den 90er Jahren 10-20 % aller Schüler (in Deutschland). Es käme aber darauf an, „Nicht-Aussonderung“ zu fordern, sowie diese Forderung mit Schulkritik und Schulreform zu verbinden – und sich nicht am „Normalen“ (auch im Sinne von: schon immer so Gewesenen) zu orientieren bzw. per „Individualisierung“ Begabungsideologien noch zu verfestigen.

---

<sup>11</sup>Oder nicht genug? Seit Anfang 2001 wird wieder darüber nachgedacht, daß mehr Abiturienten zum Studium "motiviert" werden müßten.

<sup>12</sup>Integration ist kostenneutral, wenn die entfallenden Behindertentransporte nicht berücksichtigt werden, sonst ist sie billiger.

*Literatur:*

- Eberwein, H. (1997) Lernbehinderung – Faktum oder Konstrukt? Zeitschrift für Heilpädagogik, 14-21
- Eberwein, H. (Hg.) (1999 a) *Integrationspädagogik*, Weinheim
- Eberwein, H. (1999 b) Integrationspädagogik als Weiterentwicklung (sonder-) pädagogischen Denken und Handelns. In Eberwein 1999 a, S. 55-68
- Groffmann, K.J. (1964) Die Entwicklung der Intelligenzmessung. In: Handbuch der Psychologie, 6. Band: Psychologische Diagnostik, Göttingen, S. 148-199
- Holzkamp, K. (1993) *Lernen*, Frankfurt am Main
- Ingenkamp, K.H. (1971): *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*. Weinheim 1971
- Klein, Gerhard (1973): Die Frühförderung potentiell lernbehinderter Kinder. In: Muth, 1973, S. 151-186.
- Kobi, E.E. (1999) Was bedeutet Integration? Analyse eines Begriffs. In: Eberwein, H. 1999 a, S. 71-79
- Maikowski, R. (1999) Gemeinsames Lernen in der Sekundarstufe I – eine Standortbestimmung. In Eberwein (1999), S. 195-201
- Manske, Ch. (1999) Nicht die Kinder stören die Lehrer, sondern das Lehrer-Schüler-Verhältnis ist gestört. In: Eberwein, H. 1999a, S. 245-253)
- Muth, Jakob (Hg) (1973) *Sonderpädagogik 1*. Deutscher Bildungsrat, Gutachten und Studien der Bildungskommission, 25
- Oerter, R. (1987): Pädagogische Psychologie im Wandel: Rückblick und Neuorientierung. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie, Bd. 1, S. 1-28
- Opp, G. (1996) Schulische Integration: Impulse für eine Neubestimmung der Diskussion. Zeitschrift für Heilpädagogik, S. 354-359
- Orthmann, Dagmar (1998) Ziel: Soziale Integration. Ansichten und Erfahrungen von Grund- und SonderschullehrerInnen. Eine qualitative Inhaltsanalyse von Interviews. Heilpädagogische Forschung, 24, 153-162
- Pilz, D. (1982) *Für eine therapeutische Pädagogik. Theorie und Praxis im Projekt „Kindertherapie und Schulversagen“*. LZ-Verlag und Buchvertrieb Berlin
- Preuss-Lausitz, U. (1991) Erforschte Integration. Das wohnortnahe Modell der Uckermark-Grundschule auf dem Prüfstand, Heilpädagogische Forschung, XVII, 50-60
- Preuss-Lausitz, U. (1996): Integration Behinderter zwischen Humanität und Ökonomie. Zu finanziellen Aspekten sonderpädagogischer Unterrichtung. In: Pädagogik und Schulalltag  
Schulrecht Berlin, Stand August 1999
- Stern, W. (1912): Die Psychologischen Methoden der Intelligenzprüfung. In: Bericht über den 5. Kongreß für experimentelle Psychologie in Berlin 1912. Leipzig, Barth.
- Verordnung über die sonderpädagogische Förderung (VO Sonderpädagogik) in „Berliner Recht für Schule und Lehrer“, herausgegeben von der GEW, Stand Oktober 2000