

Integrative Didaktik

Jens Boenisch

Schule im Wandel

Die gemeinsame Erziehung und Bildung von behinderten und nichtbehinderten Kindern verändert die pädagogische Arbeit in den Allgemeinen Schulen. Überall dort, wo integrativer Unterricht durchgeführt wird, findet eine pädagogische Reform des Unterrichts, eine Reform der Schulorganisation und nicht selten auch ein Wandel im ethischen Verständnis gegenüber den vielfältigen Erscheinungs- und Lebensformen des Menschen statt. Der traditionell einseitige Blick von der Leistungsschule erweitert sich im Zusammenleben mit behinderten Kindern um sozialpädagogische und kommunikative Aspekte und bereichert das allgemeine Schulleben nicht nur für die behinderten, sondern gerade auch für die nichtbehinderten Kinder und Jugendlichen.

In einer Vielzahl an Schulversuchen zum gemeinsamen Unterricht von behinderten und nichtbehinderten Kindern im Primar- und Sekundarstufenbereich konnten eine Reihe an Einzelaspekten einer integrativen Didaktik herausgestellt werden. Als wissenschaftlich abgesichert gilt heute die integrative Unterrichtsgestaltung im Primarbereich. Die Umsetzung integrativer Elemente in der Sekundarstufe zeigt jedoch weiterhin große Schwierigkeiten. Hier sind noch einige »weiße Flecken« (Preuss-Lausitz 1994) zu beobachten, beispielsweise in den Bereichen der Kooperation der FachlehrerInnen, der methodischen Umsetzung der Inhalte oder der inneren Differenzierung beim Wahl- und Leistungskurssystem unter Beachtung des zieldifferenten Unterrichts. Dies mag ein Grund dafür sein, dass auch nach 25 Jahren integrativer Unterrichtsforschung noch keine »Theorie der integrativen Didaktik« vorliegt. Zentrale Aspekte einer Didaktik des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen lassen sich dennoch herausstellen und werden im Folgenden in Form von Prinzipien dargestellt.

Ausgehend vom einzelnen Kind wirken nicht nur die bisherigen Erfahrungen (Lernausgangslage), sondern wirkt sich auch die aktuelle Lebenssituation entscheidend auf die Lernsituation aus. Dies gilt im Besonderen für Kinder mit einem eingeschränkten Erfahrungshintergrund oder mangelnder intellektueller Vorstellungsfähigkeit, um fehlende Erfahrungen antizipieren bzw. kompensieren zu können. Mehr noch als für nichtbeeinträchtigte Kinder gilt für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, dass eine integrative Didaktik ein »situationsorientiertes Didaktikkonzept« beinhaltet, »das die Lebenssituation von Kindern und Jugendlichen mit besonderem Förderbedarf zum Unterrichtsthema erhebt« (Heimlich 1996a, 51). Eine situationso-

rientierte Didaktik macht die Unterrichtsplanung nicht überflüssig, aber sie rückt verstärkt die einzelnen SchülerInnen ins Zentrum der Unterrichtsplanung, weniger das Curriculum. Eine situationsorientierte Didaktik basiert auf einem systemischen Verständnis von Lernen und bezieht die ökologischen Bezugsgrößen der Kinder mit ein. Dazu zählen nicht nur die Umwelterfahrungen und -bedingungen, sondern auch die biologische bzw. psychisch-physische Konstitution der Kinder. Die Anerkennung der SchülerInnen als autopoietische Systeme verändert den traditionellen didaktischen Blick vom belehrenden Unterricht zum Unterricht, in dem die SchülerInnen Lernangebote erhalten und nach den ihnen verfügbaren individuellen Möglichkeiten aktiv lernen (Kösel 1993).

Als theoriegeleitete Reflexion bisheriger Integrationserfahrungen werden im Folgenden grundlegende Prinzipien integrativer Didaktik herausgestellt. In der von Heimlich (1999, 176) vorgelegten Systematik der Theorie-Praxis-Bezugsebenen, zu der die Ebenen Theoriekonzepte, Handlungskonzepte, Erfahrungswissen und Integrative Förderpraxis zählen, sind die folgenden Prinzipien auf der *Ebene der Handlungskonzepte* einzuordnen. Damit bilden sie ein Bindeglied zwischen integrativer Praxiserfahrung und metatheoretischer Grundlegung integrativer Unterrichtsgestaltung.

| Prinzipien integrativer Didaktik

Das Prinzip der entwicklungslogisch-ganzheitlichen Didaktik: Als erster Integrationspädagoge fokussierte Feuser mit seinen Begriffen »gemeinsamer Gegenstand« und »entwicklungslogische Didaktik« den Blick auf das Gemeinsame. Hier geht es um eine Didaktik, die trotz großer Heterogenität in der Klasse und trotz zieldifferenter Unterrichtung dennoch einen gemeinsamen Lerngegenstand bzw. ein gemeinsames Produkt findet, der/das als Ausgangspunkt für alle in der Klasse stattfindenden Lernprozesse dient (Feuser 1982 und 1995). Statt Lernen in homogenen Gruppen zielt Feusers Konzept auf Kooperation der SchülerInnen. Kooperation findet eben dadurch statt, dass nicht alle Kinder gleich gut sind und somit die gleiche Handlungskompetenz haben, sondern alle an einem gemeinsamen Unterrichtsgegenstand arbeiten – jedes Kind nach seinen individuellen Möglichkeiten. Das kooperative Handeln der SchülerInnen im Unterricht wirkt integrierend.

Um dieses Ziel zu verfolgen, haben die PädagogInnen die Aufgabe, Unterrichtsthemen zu finden, die auch für eine heterogene Schülerschaft geeignet sind. Hierbei ist weniger die inhaltliche Auswahl der Themen die Schwierigkeit, sondern vielmehr die methodische Aufbereitung der Inhalte und die Auswahl der Medien. Um den individuellen Lernausgangslagen einer heterogenen Gruppe zu entsprechen, müssen die Themen und Inhalte individualisiert werden, d. h. mittels Differenzierung an das jeweilige Lernausgangsniveau angepasst werden (Prinzip der Differenzierung und Individualisierung). Die Einbettung des Unterrichts in ganzheitliche und situati-

onsorientierte Zusammenhänge ermöglicht sinnerfassendes Lernen. Dieses didaktische Vorgehen entspricht eher der komplexen Lebenswelt der SchülerInnen als exakt vorbereitete und aufeinander abgestimmte Lernschritte. Daher ist einem kleinschrittigen Unterricht (sonderpädagogisches Prinzip, Kuhnert 1972, 52 f.) ein ganzheitlicher Unterricht vorzuziehen. Kleinschrittiges und curriculum determiniertes Vorgehen steht immer in der Gefahr, lehrerzentriertes Lernen zu sein. Für die SchülerInnen – und hier im Besonderen für diejenigen mit sonderpädagogischem Förderbedarf – kann dabei schnell der Gesamtzusammenhang verloren gehen und somit letztlich auch das Verständnis für den Lernstoff. Ferner ist ein fähigkeitsorientierter Unterricht einem defizitorientierten Unterricht vorzuziehen, denn individuelle Förderung setzt stets an den vorhandenen Fähigkeiten und Kompetenzen der SchülerInnen an, um diese zu erweitern (Heimlich 1998, 252). Fähigkeitsorientierter Unterricht ist darüber hinaus nicht auf die behinderten SchülerInnen beschränkt. Die entwicklungsbedingten Lernstufen der einzelnen SchülerInnen in der Klasse bilden die Basis für einen lebensweltnah geplanten Unterricht.

Prinzip der Kommunikation und Interaktion: Lernprozesse werden überwiegend durch Kommunikation und Interaktion initiiert. Lernen als kommunikative Auseinandersetzung mit anderen Menschen ermöglicht daher nicht nur für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Bereich der Sprache und Kommunikation, sondern für alle SchülerInnen eine Förderung in der Ausdrucksfähigkeit und im sozialen Miteinander. Reich (1997, 60 ff.) spricht vom »Primat der Beziehungsseite« und ordnet die Inhaltsebene der Beziehungsebene im Unterricht unter, denn die Inhalte stehen immer in Abhängigkeit von der Beziehung zum Vermittler. Die emotionale Seite bzw. die »Beziehungsseite einer Nachricht« (Schulz von Thun 1994) gewinnt mit diesem Verständnis von Lernen zentrale Bedeutung für die Didaktik. Über die eigentliche Lehrer-Schüler-Kommunikation und die Interaktions- sowie Kommunikationsförderung im Unterrichtsprozess hinaus kann die ständige Interaktion zwischen behinderten und nichtbehinderten SchülerInnen auch zu mehr Selbstständigkeit der behinderten SchülerInnen führen, da behinderte Kinder im Klassenverband der Allgemeinen Schule mehr als in der Sonderschule gefordert sind, sich mit ihren eigenen Fähigkeiten und Grenzen auseinander zu setzen und vom sprachlichen wie sozial integrierten Vorbild zu lernen.

Prinzip der kritisch-konstruktiven Unterrichtsgestaltung: Erkenntnis und Wahrheitsfindung stehen nicht nur in der Forschung, sondern auch im Alltag in Abhängigkeit vom Beobachterstandpunkt. Dieses durch den Konstruktivismus erhellte Dilemma zwischen (scheinbar) objektiver Realität durch subjektive Sicht wirkt auf die Unterrichtssituation in der Weise, dass der Absolutheitsanspruch der vorgegebenen Inhalte durch die Richtlinien (Curriculum) nicht länger aufrechterhalten bleiben kann. Vielmehr werden die PädagogInnen aufgefordert, die Entwicklungs- und Lebenssituation der SchülerInnen kritisch zu reflektieren und den Unterricht an der Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen auszurichten (Schmetz 1999). Für (körper- und sinnes-) behinderte SchülerInnen ist dies von besonderer Bedeutung, da ih-

nen eine freie Berufswahl nur in den seltensten Fällen möglich ist. Unterricht hat hier auch die Aufgabe, kritisch, aber konstruktiv mit den betroffenen SchülerInnen deren berufliche Möglichkeiten auszuloten und auf geeignete Berufsfelder bzw. auf ein Leben ohne Arbeit vorzubereiten. *Selbsttätigkeit* bildet hier nicht nur für behinderte SchülerInnen, sondern für alle die Basis, sich im kritisch-konstruktiven Unterrichtsprozess ihre Wirklichkeit und ihre individuellen Möglichkeiten der Verwirklichung des eigenen Lebens (von Anfang an!) grundlegend und selbst und nicht oberflächlich und fremdbestimmt anzueignen (Reich 1997, 63 f.). Aus Gründen fehlender Zeit oder zu großer Stoffmengen auf die Selbsttätigkeit im Unterricht zu verzichten käme einer grundsätzlichen Oberflächlichkeit in der Vermittlung der Inhalte und einer Reduktion der Schlüsselqualifikationen Handlungskompetenz, Demokratiekompetenz, Entscheidungskompetenz, Verantwortungskompetenz und Autonomie gleich (Klafki 1994; Speck 1991 und 1996).

Prinzip der Modellierung von Lernwelten: Auf der Basis eines systemisch-konstruktivistischen Verständnisses von Lernen wird deutlich, dass der Mensch als komplexes biologisches System zwar durch die vorgegebene Umwelt und Operationen angeregt, aber nicht determiniert werden kann, also sein Lernfortschritt primär intern und nicht extern bestimmt wird (Maturana/Varela 1987). »Aus der konstruktivistischen Perspektive sind kognitive und soziale Systeme durch Selbstreferenz, Nicht-Linearität und Selbststeuerung gekennzeichnet. Das bedeutet, dass solche Systeme durch Anregungen von außen immer so reagieren, wie sie aufgrund ihrer inneren Struktur reagieren können« (Werning 1998, 13). »Unterrichten ist somit der Versuch der Anregung von komplexen Systemen, die nach ihrer eigenen Logik operieren. D. h., es ist prinzipiell unmöglich zu lehren, sondern es ist nur möglich, Lernprozesse anzuregen« (Werning 1996, 252). Lernen vollzieht sich über die eigenaktive Auseinandersetzung mit der Umwelt (Lernstoff). Selbsttätig zu arbeiten kann aber nur gelingen, wenn es auch einen Freiraum für Eigenständigkeit und Kreativität gibt. Entdeckendes Lernen, aus Interesse am Inhalt zu forschen, motiviert mehr, als nach vorgegebenen (einheitlichen) Lehrmethoden Inhalte abzuarbeiten. Hierfür ist allerdings eine Lernumgebung notwendig, die dies ermöglicht. In »Lernwelten« (Kösel), die von PädagogInnen vorbereitet werden und in denen sich die Kinder nach ihren individuellen Fähigkeiten bewegen können, erleben SchülerInnen den Freiraum, den sie für ihr eigenes Lernen benötigen. Diese Lernwelten enthalten einerseits die Grundzüge des Offenen Unterrichts, der Freiarbeit und Projektarbeit, andererseits aber auch »Modellierungen im Hier und Jetzt« (Kösel 1995, 214). Es geht nicht nur um das Erreichen eines Zielzustandes (Lernziel), sondern immer auch um die individuelle Lernleistung, die Interaktionen, die kommunikativen Prozesse und die emotionalen Zustände der autonomen Systeme, die am Lernprozess beteiligt sind. In modellierten Lernwelten wird zwar themengleich gearbeitet, jedoch nicht unbedingt methodengleich, schon gar nicht zielgleich.

Prinzip des Zwei-Pädagogen-Systems: Eine integrative Didaktik ist eine Didaktik, die sowohl den Lern-, Erziehungs- und Entwicklungsbedürfnissen der RegelschülerInnen als auch den Lern-, Erziehungs- und Entwicklungsbe-

dürfnissen der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf gerecht wird, ohne die SchülerInnen aufgrund ihrer unterschiedlichen Voraussetzungen dauerhaft getrennt zu unterrichten. Um diesem Anspruch gerecht werden zu können, ist ein Unterrichten im *Zwei-Pädagogen-System* erforderlich. Das Pädagogen-Team besteht i.d.R. aus einer Regelschulpädagogin (bzw. mehreren Regelschulpädagoginnen) und einer Sonderpädagogin. Anstelle der Sonderpädagogin kann in Ausnahmefällen aber auch eine Erzieherin mit heilpädagogischer Ausbildung dem Team zugeordnet werden. Mit der Einführung des Zwei-Pädagogen-Teams in den Unterricht der Allgemeinen Schule findet nicht nur ein struktureller Umbruch im Bildungssystem statt, sondern auch eine einschneidende Veränderung in der traditionellen Unterrichtsplanung und -durchführung. Denn integrative Didaktik beinhaltet nicht ein paralleles Lernen verschiedener Lerngruppen in einer Klasse oder einem Schulgebäude, das durch die jeweils spezialisierten PädagogInnen durchgeführt wird im Sinne einer Fortführung der traditionellen Unterrichtung der Klasse durch die RegelschullehrerInnen bei gleichzeitig separierter Förderung der behinderten Kinder («Pullout-Modell», Lütje-Klose 1997, 234 f.). Integrative Didaktik zielt auf das gemeinsame Lernen aller SchülerInnen einer Klasse auf unterschiedlichem Lernniveau (zieldifferenter Unterricht).

Die Zuweisung einer zweiten Lehrperson (meistens eine Sonderpädagogin) richtet sich in der Regel nach der Anzahl der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Je mehr Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Klasse sind, desto größer ist das Stundendeputat der zweiten Lehrperson, d. h., desto häufiger kann Unterricht im Team bzw. in Kooperation stattfinden. Die stundenweise oder vollständige Doppelbesetzung verändert nicht nur das quantitative Schüler-Lehrer-Verhältnis, sondern zeichnet sich gerade für die Bereiche Individualisierung und Differenzierung als ein entscheidendes Qualitätsmerkmal einer integrativen Didaktik aus.

Die Forderung nach Offenen Unterrichtsmethoden, individualisierendem und differenzierendem Unterricht, kontinuierlicher Förderdiagnostik und enger Zusammenarbeit mit dem Elternhaus erweitern das Arbeitsfeld von Allgemeinen PädagogInnen erheblich. Auch bei gesenkten Klassenfrequenzen ist eine verantwortliche pädagogische Arbeit, die diesen Ansprüchen gerecht werden will, von einer Person nicht zu leisten. In integrativen Klassen ist sowohl die allgemeinpädagogische, fachliche und jahrgangsspezifische Kompetenz der Allgemeinen PädagogInnen als auch die behinderungsspezifische Förderkompetenz der SonderpädagogInnen erforderlich. Durch gegenseitige Ergänzungen kommt es zu einem Kompetenztransfer zwischen den PädagogInnen, der zu einer höheren Qualität in der Unterrichtsplanung und -durchführung führt. Die Arbeitsteilung erfolgt langfristig dann nicht mehr nach behinderten und nichtbehinderten Kindern, sondern nach Kompetenzen und pädagogischem Geschick der einzelnen LehrerInnen (Nicht jeder gute Mathematiklehrer ist genauso gut geeignet für Elterngespräche, Organisationsfragen, Raumgestaltung etc.). Dem Zwei-Pädagogen-System kommt im Primarbereich wegen der sozialen und individualisierenden Aufgaben und im Sekundarbereich wegen der erschwerten Differenzierungs-

möglichkeiten, wegen des zunehmenden Wegfalls gemeinschaftsstiftender Rahmenbedingungen durch das Kurssystem und der psychosozialen Begleitung der beeinträchtigten SchülerInnen besondere Bedeutung zu. Die PädagogInnen der Sekundarstufe stehen in besonderer Verantwortung, die sich öffnende »Schere der Entwicklungen« (Köbberling 1998, 258 ff.), den zunehmend auseinander weisenden Scherenmessern der Leistungen, Interessen, Bedürfnisse, Körperlichkeit, Ideale, Leitbilder und Lebensentwürfe nicht tatenlos zuzusehen, sondern über Gemeinsamkeit stiftende Situationen immer wieder eine Balance herzustellen zwischen Annäherung und Entfernung im Spannungsfeld von Zugehörigkeit und Autonomie einzelner SchülerInnen. PädagogInnen haben die Aufgabe, im und neben ihrem Unterricht Drehpunkte der Annäherung und der Wiederbegegnung zu schaffen, beispielsweise in spezifischen Angeboten und Kursen (Gleichgesinnte, Interessensgemeinschaften, Arbeitsgemeinschaften wie Sportgruppe, Theater-AG, Musik-AG) oder in der Betreuung spezifischer Gruppen (Mädchengruppe, ggf. auch Behindertengruppe), um neue Erfahrungsräume für Gemeinsamkeiten, für Dialoge, für Interaktion und Kommunikation zu schaffen (Köbberling 1998).

Prinzip des ökologisch-systemischen Bezuges: Das Prinzip des ökologisch-systemischen Bezuges beinhaltet, dass es nicht um die Integrationsfähigkeit des Kindes geht, sondern um die Integrationsfähigkeit der Schule (Sander 1992, 1994 und 1999). Der ökologisch-systemische Ansatz hebt die Lebenswelt der Kinder hervor, um alle didaktischen und erzieherischen Aspekte zur Entfaltung kommen zu lassen. Zur Lebenswelt zählt in diesem Zusammenhang jedoch nicht nur die Eltern-Kind-Beziehung und der außerschulische Freundeskreis, sondern auch die Systembedingungen, in denen die SchülerInnen beschult werden. Die Integration von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist immer auch abhängig von den personellen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen, von der Bereitschaft der PädagogInnen, im Team kooperativ zusammenzuarbeiten und von den Kompetenzen des anderen selbst lernen zu wollen, von der Bereitschaft, seinen Unterricht zu öffnen, und nicht zuletzt von der schulamtlichen Zusage bzw. juristischen Absicherung, dass die begonnene integrative Beschulung auch nach der Primarstufe fortgeführt werden kann. Einen erheblichen Einfluss auf das Gelingen oder Scheitern integrativer Beschulung haben das zuständige Schulamt und die jeweiligen SchulleiterInnen. Ihnen obliegt die großzügige oder enge Auslegung vorhandener Gesetze, die Motivation ihrer KollegInnen für oder gegen Integration sowie die Befürwortung oder Ablehnung von integrationspädagogischen Fortbildungen. Auf dem Weg zur integrationsfähigen Schule geht es nicht nur um didaktische und methodische Erneuerungen, sondern immer auch um organisatorische Rahmenbedingungen, um finanzielle Ressourcen und um Kompetenzen der zuständigen PädagogInnen.

Prinzip der Handlungsorientierung: Der wechselseitige Zusammenhang von Sensorischer Integration und kognitiver Entwicklung verweist eindeutig auf die herausgehobene Stellung der Handlungsorientierung im Unterricht (Ayes 1984; Bergeest 1999). In einer Zeit zunehmender Mediatisierung der Um-

welt und des Lernens aus »zweiter Hand«, d. h. des zunehmenden Rückgangs an Primärerfahrungen in der Entwicklung der Kinder, ist Handlungsorientierung nicht nur für die Förderung lern-, sinnes- und körperbehinderter Kinder bedeutsam, sondern für alle Kinder. Mit der Einbindung handlungsorientierter Methoden und psychomotorischer Konzepte in den allgemeinen Unterricht erwerben nicht nur die behinderten, sondern alle Kinder der Allgemeinen Schule sensorisch integrative Basiskompetenzen, die für den Aufbau und Ausbau kognitiver, sprachlicher und motorischer Fähigkeiten grundlegend sind.

Prinzip des Interessen- und Erfahrungsbezuges: Schülerorientierter Unterricht ist gekennzeichnet durch das Bemühen, die durch die Richtlinien vorgegebenen Inhalte mit den Interessen der SchülerInnen in Einklang zu bringen. Diese pädagogische Kunst kann jedoch nur gelingen, wenn der Erfahrungsraum der einzelnen SchülerInnen mitberücksichtigt und an die vorhandenen Kompetenzen angeknüpft wird. Besonders in Klassen, in denen sensorisch oder motorisch beeinträchtigte Kinder mit nichtbehinderten Kindern zusammenkommen, sind die Erfahrungen der SchülerInnen schon bei Schuleintritt sehr unterschiedlich und z. T. auch anders strukturiert. Die individuelle Lernausgangslage aller Kinder der Klasse, d. h. die subjektive Lebens- und Lernwelt, ist die Basis des Unterrichts (Kösel 1997) und zugleich Anknüpfungspunkt für die Vermittlung von Inhalten. Kenntnisse über das familiäre und außerschulische Bezugsfeld der Kinder sind unabdingbare Ausgangsvoraussetzungen jeglicher Interessens- und Erfahrungsanknüpfung im Unterricht (Kind-Umfeld-Analyse). Kreativität, Fantasie und Einfühlungsvermögen stellen pädagogische Kompetenzen dar, die PädagogInnen in heterogenen Klassen benötigen, um dem Anspruch eines schülerorientierten Unterrichts gerecht zu werden, ohne die Vermittlung notwendiger Bildungsinhalte zu vernachlässigen.

Prinzip der Differenzierung und Individualisierung: Differenzierung und Individualisierung sind ebenso allgemeinpädagogische Termini wie Förderung oder Offener Unterricht. D. h., Differenzierung und Individualisierung als didaktische Merkmale integrativen Unterrichts beziehen sich nicht nur auf die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf, sondern sind als durchgängiges Prinzip auf alle SchülerInnen anzuwenden. Mit der Einführung individueller und in der Folge auch differenzierter Unterrichtsgestaltung wird die schon immer vorhandene Heterogenität in Klassen der Regelschule anerkannt und bejaht. Durch die Aufnahme behinderter Kinder wird keine Heterogenität erstmalig erzeugt, sie tritt nur deutlicher hervor als zuvor. Kennzeichen eines differenzierten und individualisierten Unterrichts sind offene Unterrichtsmethoden wie Freiarbeit, Stationsverfahren, Wochenplanarbeit oder Projektarbeit sowie meistens auch ein erhöhter Vorbereitungsaufwand der PädagogInnen, der durch die offenen Methoden und das differenzierte Material bedingt ist. Das pädagogische Ziel liegt in der Überwindung selektierender Organisationsformen des Schulwesens durch individuelle Anpassung des Lernstoffs an das Leistungsniveau der SchülerInnen sowie der Ausnutzung der sozialen Vorteile heterogener Lerngruppen. Integrativer Unterricht zielt nicht auf die Aufhebung von Unterschieden, sondern versucht

durch die bewusste Interaktion mit dem anderen die Verschiedenheit als zum Menschsein zugehörig erfahrbar zu machen. Integrativer Unterricht ist nicht nur beim gemeinsamen Unterricht von nichtbehinderten und sehr schwer behinderten Kindern, sondern in jeder Form immer auch ein Stück Begegnung mit der Menschheit durch die Verschiedenheit des Einzelnen und erfordert daher eine »Pädagogik der Vielfalt« (Prenzel 1993; Hinz 1998).

Prinzip der Gemeinsamkeit: Individuelle Unterschiede bzw. Differenzierung und Individualisierung begünstigen die Gefahr, das Gemeinsame aus den Augen zu verlieren und sich im Individuellen zu verlieren. Dieses kann gerade dann isolierend und desintegrierend wirken, wenn äußere Strukturen der individuellen Vielfalt keinen entsprechenden Rahmen der Gemeinsamkeit geben. Gleichberechtigtes, demokratisches Miteinander der Verschiedenen im Sinne einer immer wieder neu zu schaffenden Wertschätzung der Heterogenität, der Selbstachtung und der Anerkennung des anderen, kann in Klassen dauerhaft nur gelingen, wenn verbindliche Strukturen und rhythmisierte Abläufe eine Sphäre von Ordnung und Verlässlichkeit entstehen lassen. »Gute Ordnungen« (Prenzel 1997, 14) werden dabei nicht starr und autoritär von oben verordnet, sondern »erneuern sich im Einklang mit der Entwicklung des Lern- und Lebenszusammenhangs«, sie stellen »verbindliche Rahmen, die Freiräume zur Selbstbestimmung eröffnen« (ebd.). Gute Ordnungen müssen je nach Klassenzusammensetzung und Erfahrungshintergrund der SchülerInnen für jede Klasse neu entwickelt werden. Stationsverfahren, Wochenplan, Freiarbeitsstunden, Kreisgespräche, Lehrgänge oder rhythmisierte Tagesabläufe können ebenso dazugehören wie die Einführung des Just-Community-Konzeptes, des Klassenrates oder der Schulschlichter (Prenzel 1997; Speck 1991). Dem Prinzip der Gemeinsamkeit obliegt gerade im Kontext der Guten Ordnungen auch der Anspruch auf eine wertgeleitete Erziehung, die auf den verantwortlichen Umgang mit sich selbst und mit dem anderen zielt und die angesichts der Heterogenität in integrativen Klassen sowohl eine pädagogische Herausforderung als auch eine große Chance darstellt, in einer pluralisierten Gesellschaft ethische Grundpositionen und kulturelle Errungenschaften zu vermitteln (Haeblerlin 1996; Speck 1996). Darüber hinaus ist trotz zieldifferenter Planung der pädagogische Anspruch aufrechtzuhalten, immer wieder themengleiche Inhalte für die verschiedenen Differenzierungsgruppen zu finden, um auch über den Unterrichtsgegenstand einen gemeinsamen Anknüpfungspunkt zu erhalten. Wocken ergänzt Feusers Theorie des gemeinsamen Gegenstandes um die integrationspädagogischen Aspekte der »gemeinsamen Lernsituationen«. Im Wesentlichen geht es Wocken um die Hervorhebung der Dialektik menschlicher Gleichheit und Verschiedenheit, die sich im integrativen Unterricht in einem »dynamischen Balanceakt von differenzierenden und integrierenden Lernsituationen abbilden« (Wocken 1998, 40). Mit Bezug auf über 20 Jahre Integrationserfahrung resümiert Wocken, dass eine integrative Didaktik auch folgende Bedingungen zu ermöglichen hat:

a) *koexistente Lernsituationen:* ziel- und inhaltsdifferentes Lernen in räumlicher Gemeinsamkeit (wie es in der Freiarbeit oder in der Wochenplanarbeit üblich ist);

b) *kommunikative Lernsituationen*: spontane, inhaltsoffene und gemeinsame Gespräche, die nicht immer einen belehrenden Aspekt beinhalten müssen, sondern um des sozialen Klimas willen erfolgen, aus denen jedoch durchaus gemeinsame Themen erwachsen können, wenn Kinder untereinander über Krankheit, Behinderung, Erfolg, Freundschaft etc. verhandeln;

c) *subsidiäre Lernsituationen*: unterstützende Maßnahmen im Unterricht (Schüler A hilft kurz Schüler B, arbeitet dann an seiner Sache weiter) und prosoziale Maßnahmen (Schüler A hilft Schüler B, indem er seine Arbeit aufgibt und sich voll der Hilfeleistung widmet; z. B. beim Schreiben für B);

d) *kooperative Lernsituationen*: SchülerInnen ergänzen sich in ihrer Arbeit an einer Sache solidarisch (z. B. in Projekten: gleiches Ziel, unterschiedliche Wege) oder komplementär (z. B. in konkurrierenden Wettspielen: in kooperativer Abhängigkeit vom anderen versucht jeder, sein Ziel zu erreichen; Wocken 1998).

Das Prinzip der Gemeinsamkeit zielt auf die Initiierung gemeinsamer Lernsituationen behinderter und nichtbehinderter SchülerInnen im integrativen Unterrichtsalltag, ohne dabei die Individualität des Einzelnen in der Gemeinschaft untergehen zu lassen. Das pädagogische Aufgabenfeld gestaltet sich im Finden der Balance zwischen Verschiedenheit zulassen und Gemeinsamkeiten schaffen.

Integrative Didaktik ist geleitet von der Orientierung auf einen gemeinsamen Unterrichtsgegenstand, nutzt aber auch die integrationsfördernden Möglichkeiten gemeinsamer Lernsituationen im Klassenraum, die soziales Miteinander, Gemeinschaft und Gemeinsamkeiten hervorrufen. Grundlegende Qualitätsmerkmale eines integrativen Unterrichts, der im Zwei-Pädagogen-System geführt wird, sind demnach die Schaffung Gemeinsamkeit stiftender (Lern-)Situationen sowie ein am Subjekt ausgerichteter, handlungsorientierter, individualisierter und differenzierter Unterricht auf unterschiedlichem Lernniveau.

Literatur

- AYRES, JEAN, Bausteine der kindlichen Entwicklung, Berlin 1984.
- BERGEEST, HARRY, Sensorische Integration und kognitive Entwicklung körperbehinderter Kinder, in: Bergeest, Harry/Hansen, Gerd (Hg.), Theorien der Körperbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn 1999, 193–213.
- BERGEEST, HARRY, Körperbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn 2000.
- BOENISCH, JENS, Integrationspädagogik in der sonderpädagogischen Lehrerbildung. Analysen und Perspektiven für die Zweite Ausbildungsphase, Bad Heilbrunn 2000.
- BOENISCH, JENS, Schulische Integration körperbehinderter Kinder und Jugendlicher, in: Bergeest, Harry/Hansen, Gerd (Hg.), Theorien der Körperbehindertenpädagogik, Bad Heilbrunn 1999, 337–362.
- BOENISCH, JENS, Hiobsbotschaft oder Hiobs Botschaft? Religionspädagogische Aspekte zur Leidensbewältigung kranker und körperbehinderter Kinder, in: Adam, Gottfried/Kollmann, Roland/Pithan, Annabelle (Hg.): Mit Leid umgehen. Dokumentation des Sechsten Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1998, 177–188.
- FEUSER, GEORG, Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung, Darmstadt 1995.

- FEUSER, GEORG, Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nichtbehinderten Menschen, in: *Behindertenpädagogik* 21 (1992), H. 2, 86–105.
- HAEBERLIN, URS, Heilpädagogik als wertgeleitete Wissenschaft. Ein propädeutisches Einführungsbuch in Grundfragen einer Pädagogik für Benachteiligte und Ausgegrenzte, Bern 1996.
- HEIMLICH, ULRICH, Der heilpädagogische Blick – Sonderpädagogische Professionalisierung auf dem Weg zur Integration, in: Heimlich, Ulrich (Hg.), *Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration*, Stuttgart 1999, 163–182.
- HEIMLICH, ULRICH, Orte und Konzepte sonderpädagogischer Förderung. Ökologische Entwicklungsperspektiven der Heilpädagogik, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 47 (1996), H. 2, 46–54.
- HEIMLICH, ULRICH, Von der sonderpädagogischen zur integrativen Förderung – Umriss einer heilpädagogischen Handlungstheorie, in: *Zeitschrift für Heilpädagogik* 49 (1998), H. 6, 250–258.
- HILDENSCHMIDT, ANNE/SCHNELL, IRMTRAUT (Hg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*, Weinheim 1998.
- HINZ, ANDREAS, Heterogenität in der Schule. Integration – Interkulturelle Erziehung – Koedukation, Hamburg 1993.
- KLAFKI, WOLFGANG, *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim ⁴1994.
- KÖBBERLING, ALMUT, Gemeinsamkeit und Vielfalt in der Sekundarstufe. Wege in verschiedene Lebenswelten teilen, in: Hildes Schmidt, Anne/Schnell, Irmtraud (Hg.), *Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle*, Weinheim 1998, 257–276.
- KÖSEL, EDMUND, *Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik*, Elztal-Dallau ²1997.
- KUHNERT, SIEGLINDE, Prinzipien der Unterrichts- und Erziehungsarbeit bei Körperbehinderten, in: Bläsig, Wilhelm/Jansen, Gerd W./Schmidt, Martin H., *Die Körperbehindertenschule*, Berlin 1972, 43–57.
- LÜTJE-KLOSE, BIRGIT, *Wege integrativer Sprach- und Kommunikationsförderung in der Schule. Konzeptionelle Entwicklungen und ihre Einschätzungen durch amerikanische und deutsche ExpertInnen*, Saarbrücker Hochschulschriften, Bd. 31, St. Ingbert 1997.
- MATURANA, HUMBERTO R./VARELA, FRANCISCO J., *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*, Bern 1987.
- PRENGEL, ANNEDORE, *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*, Opladen 1993.
- PRENGEL, ANNEDORE, *Integrative Pädagogik – wegweisend für Schule und Gesellschaft*, in: HeLP (Hessisches Landesinstitut für Pädagogik) (Hg.), *Integrierende Pädagogik und Schulprogramm. Fachtagung der Schulen mit gemeinsamem Unterricht in der Sekundarstufe 1 vom 14.–15. Mai 1997*, Frankfurt a.M. 1997, 10–19.
- PREUSS-LAUSITZ, ULF, *Integrationsforschung: Ergebnisse und »weiße Flecken«*, in: Eberwein, Hans (Hg.), *Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik*, Weinheim ³1994, 299–306.
- REICH, KERSTEN, *Systemisch-konstruktivistische Pädagogik. Einführung in Grundlagen einer interaktionistisch-konstruktivistischen Pädagogik*, Neuwied ²1997.
- SANDER, ALFRED, *Integration behinderter Schüler und Schülerinnen auf ökosystemischer Grundlage*, in: Sander, Alfred/Raidt, Peter (Hg.), *Integration und Sonderpädagogik. Referate der 27. Dozententagung für Sonderpädagogik in deutschsprachigen Ländern im*

- Oktober 1990 in Saarbrücken, Saarbrücker Beiträge zur Integrationspädagogik, Bd. 6, St. Ingbert 1992, 41–46.
- SANDER, ALFRED, Ökosystemische Ebenen integrativer Schulentwicklung – ein organisatorisches Innovationsmodell, in: Heimlich, Ulrich (Hg.), Sonderpädagogische Fördersysteme. Auf dem Weg zur Integration, Stuttgart 1999, 33–44.
- SCHMETZ, DIETMAR, Förderschwerpunkt Lernen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik 50 (1999), H. 4, 134–143.
- SCHULZ VON THUN, FRIEDEMANN, Miteinander Reden. Störungen und Klärungen, Reinbek 1994.
- SPECK, OTTO, System Heilpädagogik. Eine ökologisch-reflexive Grundlegung, München³1996.
- SPECK, OTTO, Chaos und Autonomie in der Erziehung. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt, München 1991.
- WERNING, ROLF, Kinder mit Lernbeeinträchtigungen. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven für (sonder-)pädagogisches Handeln, in: Voß, Reinhard (Hg.), Schule neu erfinden, Neuwied 1996, 250–261.
- WERNING, ROLF, Kinder mit Lernschwierigkeiten. Systemisch-konstruktivistische Perspektiven für die pädagogische Förderung, in: Behindertenpädagogik 37 (1998), H. 1, 11–21.
- WOCKEN, HANS, Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts, in: Hildeschiedt, Anne/Schnell, Irmtraut (Hg.), Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle, Weinheim 1998, 37–52.