

Lehrer sein in einer integrativen Klasse

Dieter Fischer

Das Subjekt verwirklicht sich als antwortendes Ich
Käte Meyer-Drawe

Die Frage nach dem sog. guten Lehrer wird seit dessen Professionalisierung immer wieder gestellt und fördert verständlicherweise immer wieder neue Antworten zu Tage. Ein *guter* Lehrer ist wohl jener, der auch seine Schüler zu *guten* Schülern werden lässt, ihnen möglichst vorurteilsfrei begegnet, sie beim konkreten Lernen ermuntert, ihnen in schwierigen Phasen hilfreich zur Seite steht und sie schließlich wieder in die noch junge Selbstständigkeit entlässt. Sie sollen – besonders nach der Schule – ihren ganz persönlichen Weg in die Welt wie in die Gesellschaft finden, diesen gestalten wie auch verantworten. Erworbene Kompetenzen, reflektiertes Wissen und die schier unermüdliche Bereitschaft zum Engagement für sich wie für andere sind ihnen dabei stabilisierende wie auch unverzichtbare Helfer.

| Haltungen und Einstellungen – allgemein

Mit dem Begriff des »guten Lehrers« bzw. »der Lehrerin« wird bestenfalls plakativ umschrieben, was man an Einstellungen und Haltungen von diesem erwartet.

Ein Blick in die Geschichte zeigt uns höchst eindrücklich die bahnbrechenden Veränderungen bezüglich des Selbstverständnisses von Lehrern und Erziehern – einschließlich der damit einhergehenden Einstellungen und Haltungen.

Lehrer und Erzieher teilen sich mit Pflägern, Therapeuten und anderen sog. Heil- und Hilfsberufen ein gemeinsames, sie alle einbindendes Moment. Ihre beruflichen Tätigkeiten summieren vom Kern her als sog. *Kommunikationsberufe*. Ihr gemeinsames Fundament ist, mit anderen Menschen zu den jeweiligen Zwecken zu kommunizieren; die Kommunikation selbst wird dabei einerseits zum tragenden Instrument, andererseits aber auch zum mehr oder weniger exakt umschriebenen Inhalt.

Das war nicht immer so – vor allem die erziehenden, unterrichtenden und pflegenden Berufe galten lange Zeit als sog. *Gesinnungsberufe*. Sie entbehrten – im Gegensatz zu einem Kommunikationsberuf – einer gewissen inhaltlichen wie auch methodischen Freiheit und hatten dafür die unmissverständliche Aufgabe, Täter bzw. Vollzieher einer Gesinnung zu sein, wie sie

jeweils in Form religiöser, weltanschaulicher, politischer oder auch nur anthropologischer Leitideen oder Leitgedanken vorgegeben waren.

Bildlich gefasst, lässt sich das Typische dieser Haltung und der daraus resultierenden Einstellungen als *vertikal* ausgerichtet bezeichnen. Im Lern- und Erziehungsprozess sind Lehrer und Schüler nicht primär aufeinander ausgerichtet, sondern gemäß der Gesinnung »nach oben« hin orientiert. Ihr Miteinander vollzieht sich quasi über den Umweg *nach* oben, gleichzeitig aber stand es auch unter dem guten Stern *von* oben. Der Inhalt dieses »Topos« – dieses Oben – änderte sich je nach Auftraggeber, z. B. eine religiöse Gruppierung, eine politische Idee oder auch »nur« ein privater Trägerverein; immer aber ging es darum, nicht nur eine Orientierung vorzugeben, sondern alle Mitarbeiter, dann aber auch die Schüler selbst zu jener Gesinnung zu verpflichten, d. h., alle Sinne wie auch alles Streben diesbezüglich auszurichten und auf diesem Wege erlebbaren wie auch verheißenen Sinn zu garantieren.

Unter einem sich ausbreitenden Individualismus und den ihn begleitenden wie auch stützenden Pluralismus sind solche *vertikalen* Konzepte eines sozialen Berufs kaum mehr denkbar. Das Bedürfnis nach und das Verständnis von Kommunikation haben zusätzlich dazu beigetragen, die Dominanz von Gesinnung, dazu noch oft den Inhalten übergeordnet, entschieden abzulehnen und sich eher den allseits bekannten Axiomen Paul Watzlawicks anzuschließen. Es galt, neben dem Inhaltsaspekt gleichzeitig auch dem Beziehungsaspekt Beachtung zu schenken, diese Verknüpfung als grundlegend anzusehen und als nicht aufgebbar im Unterricht wie in der Erziehung umzusetzen.

Die so verstandene Beziehung wird als wertstiftendes Phänomen zum Topos erhoben und in einem kommunikativen Menschenbild gefasst. Die hier zu Tage tretende und hoffentlich auch durchgängig wirksame Ethik ist meist das Ergebnis eines *intersubjektiven* Prozesses und kann insofern auch als »Vertrags-Ethik« – im Gegensatz zur Gesinnungs-Ethik – gelten. Inwieweit diese dann auch eingehalten wird, bleibt den jeweiligen Partnern zur Überprüfung anheim gestellt. Man könnte auch von einem *horizontalen* Konzept sprechen, weil sich die hier in den Blick genommene Kommunikation möglichst symmetrisch vollzieht und nicht die Absicht verfolgt wird, über sich hinaus zu greifen und in höhere Sphären oder aber in einen wie auch immer zu beschreibenden (Werte-)Horizont vorzustoßen.

Und dennoch: Auf diese Weise gewinnen selbst Unterrichtsinhalte, die dem Lehrer von der Materie her bekannt sind, eine neue Bedeutung. Zusammen mit dem Schüler, der Schülerin wird dieser neu, d. h. *dialogisch*, erarbeitet –, und wer am Ende aus dieser Situation mehr bereichert, d. h. mit größerem Lernerfolg, hervorgeht, ist bis zum Schluss nicht vorhersagbar. Wenn zwei Menschen sich ganz in die Situation hineinbegeben, lernen auf jeden Fall immer beide.

Haltungen und Einstellungen – pädagogisch gesehen

Macht man sich in der Literatur kundig, werden Haltungen und Einstellungen des Pädagogen fast immer nur im Hinblick auf dessen Schülerinnen und Schüler formuliert. Auch bei Hartmut von Hentig sind solche Tendenzen zu erkennen.

Diese zu hinterfragende Einseitigkeit unterstreicht sicherlich auch deren herausgehobene Bedeutung; doch meine ich, dass sich ein *guter* Lehrer, eine *gute* Lehrerin einem größeren Spektrum von Verantwortung gegenüber sieht und diesem Spektrum mit seinen/ihren wie auch immer gefundenen oder gewordenen Haltungen und Einstellungen mehrschichtig gerecht werden muss.

Im Überblick umfasst dieses Spektrum aufgrund eigener Überzeugung und Erfahrungen folgende Dimensionen:

- (1) an erster Stelle steht sicherlich das Kind, der *Jugendliche*
- (2) an zweiter Stelle rangiert der *Unterrichtsinhalt*, der sog. »Stoff«
- (3) an dritter Stelle sehe ich die Haltung und Einstellung dem *Leben* insgesamt – den Alltag eingeschlossen – gegenüber
- (4) an vierter Stelle wäre das aufzuführen, was man unter *Lernen, Erziehen* und *Sich-Bilden* als Vorgang und Geschehen versteht – bei behinderten Schülerinnen und Schülern *Pflege* und *Therapie* ergänzend hinzugenommen
- (5) schließlich erscheint die Haltung der *eigenen Person* gegenüber wesentlich und
- (6) als Letztes sind wohl die *Eltern* wie auch die *Gesellschaft* zu benennen.

Alle Dimensionen können hier nicht ausgeführt werden. Die Erinnerung an Hartmut von Hentigs Hinweise, bezogen auf den Schüler, die Schülerin, weisen uns jedoch in eine gute Richtung. Sie lassen sich vom Grundton her auf fast alle anderen o.g. Dimensionen übertragen. Gleichzeitig veranlassen sie uns, Haltungen wie auch Einstellung nicht nur *formal-allgemein* oder *dynamisch*, sondern auch anhand *inhaltlicher* Kriterien zu beschreiben.

Hartmut von Hentig nennt seine »Hinweise« für einen sog. »guten Lehrer« »13 Lernbedingungen« (1985, 106–126) und greift an nicht wenigen Stellen weit über die reine Bezogenheit auf den Schüler, die Schülerin hinaus. Insofern gelten sie dem Lehrer im Hinblick auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern selbst, aber auch bezogen auf ihn selbst als eigenverantwortliche Person, auf die Begegnung mit Eltern wie der Gesellschaft gleichermaßen – wenn auch mit unterschiedlichem Gewicht: 1. Zuversicht ermöglichen, 2. Zeit haben, 3. Arbeiten mit Sinn, 4. Die angemessene Größenordnung finden, 5. »A place to grow up in«, 6. In gemeinsame Regeln des Handelns einführen, 7. In gemeinsame Formen des Erkennens einführen, 8. Mit der Ungleichheit leben, 9. Mit dem Körper leben, 10. Die Medien dienstbar halten, 11. Für die Kinder erwachsen sein, 12. Dem »Therapismus« widerstehen, 13. Kinder in Ruhe lassen – eher weniger tun als mehr.

Sie alle sprechen von einer würdigen und würdigenden Haltung dem Lernenden gegenüber, haben zum Teil auch Inhalte im Blick und beleuchten

zusätzlich das Lernen selbst, wie es sich von Hentigs Vorstellungen und Überzeugungen entsprechend vollziehen sollte. In mancher Hinsicht geht von Hentig in dem von ihm formulierten »Sokratischen Eid« für Pädagogen noch weiter, wenn er z. B. sagt, es gehe darum, »Wahrhaftigkeit zu lehren und nicht Wahrheit, denn »diese ist bei Gott allein«, oder »erfahren zu lassen, wie das gemeinte gute Leben ist« (1993).

| Haltungen und Einstellungen – inhaltlich betrachtet

Dass Haltungen und Einstellungen der Konkretisierung wie auch der Operationalisierung bedürfen, damit sie nicht wie rosa Wolken, relativ unverbindlich, am Pädagogen-Himmel schweben und am Ende noch die Sonne nehmen für das, was an Faszinierendem, Interessantem und Schwierigem sich auf der Handlungsebene ereignet, haben wir schon mehrfach herausgestellt. Zu diesen *Inhalten* im Sinne von Konkretisierungen gehören nach meiner Überzeugung:

- Offenheit für eigene wie für fremde Bedürfnisse praktizieren;
- Bereitschaft besitzen, sich mit Fremden auseinander zu setzen;
- Grenzen schätzen und Möglichkeiten als Herausforderung sehen;
- Lust am Werden und Wachsen haben;
- Konkretheit wie auch Hintergründiges lieben;
- Schwächen wie auch Fehler als Kennzeichen menschlichen Lebens anzuerkennen;
- sich dem Alltag stellen und mit ihm anfreunden;
- aber auch dessen Gestaltung wie auch dessen Ausweitung durch Begegnung mit Kultur suchen;
- selbst von dem Wunsch nach Wahrheit beseelt und bezüglich der eigenen Unwissenheit als Mensch wissend sein;
- ansprechbar für Überraschungen und offen für Botschaften sein;
- Neugier auf das Nicht-Eigene entwickeln und das jeweils Seine mit Stolz und Dankbarkeit präsentieren;
- die »Mühe der Ebene« (Bertolt Brecht) verkraften wie auch mit dem »Pflock des Augenblicks« (Friedrich Nietzsche) umzugehen wissen;
- dem eigenen Werden wie dem des anderen eine Chance geben (Martin Luther: Dies Leben ist nicht ein Fromm-Sein, sondern ein Fromm-Werden);
- elementare Lust an Lebendigkeit, an Veränderung und an Neuem in sich erschaffen;
- dem Konstanten – als dem Vertrauten – Sympathie abgewinnen und dieses zu pflegen wissen;
- sich mit der Vergangenheit verbunden fühlen, in der Gegenwart arbeiten mögen und auf die Zukunft hin Perspektiven entwickeln.

Es machte keine Mühe, zusätzliche Aspekte aufzulisten. Nicht auf Vollständigkeit kommt es an, sondern auf den Tenor des Miteinanders – und dies nicht in einem nur kommunikativen, sondern einem *dialogischen* Verhältnis.

Gleichzeitig aber ist mir wichtig, die einseitige Ausrichtung des Menschen – und das betrifft Lehrkräfte wie Schülerinnen und Schüler, Erziehende und Zu-Erziehende gleichermaßen – auf Selbstbestimmung zu kritisieren und das an die Person gerichtete Sollen wieder hervorzuholen, das von dem Nicht-Ich ausgeht – sei es nun eine Person, eine Sache oder eine Situation – und durch dieses auf das Ich zielt.

Die für erfolgreiches Lernen so notwendige *Intentionalität* liegt in ihrem Ursprung fast immer außerhalb der Person, bevor sie von dieser aufgegriffen wird und sich in ihr zu jenem großen, durch kaum etwas zu ersetzenden Erfolgsfaktor verwandelt. Dass die jeweils eingenommene Haltung und Einstellung – für uns im Anspruch eine intentionale und im praktizierten Leben eine antwortende und dialogische – sich schier automatisch auch auf die Art und Weise der Gestaltung von Lernprozessen auswirkt, ergibt sich fast von alleine. Zentral dabei sind, über den Schüler hinaus, die beiden anderen Adressaten – der Stoff wie auch der Lehrende bzw. Erziehende als Person selbst. Gerade in der Begegnung mit dem Unterrichtsinhalt und seinen Gegenständen erfährt jede Lehrkraft in ganz besonderer Weise, sich von all den Sachen, Situationen und Themen ansprechen zu lassen. Hat vor allem die lerntheoretische bzw. curriculare Didaktik aufgrund ihrer Funktionalität bezüglich Lernen den Stoff zum Lerninhalt reduziert und den Gegenstand zum Lernobjekt, so gilt es jetzt umso mehr, dem Lernobjekt wieder zu seinem Ding-Charakter zurück zu verhelfen. Vollzog sich innerhalb dieses didaktischen Prozesses ein Zugriff, der sehr oft auf Kosten des Eigentlichen und Wesentlichen eines Gegenstandes ging, sodass das Ding aufhörte »zu dingen« (Martin Heidegger) und sich aufgrund jenes rational-wissenschaftlichen Zugriffs seiner eigentlichen Qualitäten beraubt erlebte, so versuchen wir derzeit – quasi im Sinne einer Gegenbewegung –, wieder Raum zu schaffen für die eigentlichen Qualitäten jenes Dings und der Welt.

Käte Meyer-Drawe eröffnet das sechste Kapitel ihres Buches »Die Illusion von Autonomie« mit einem Zitat von Clavino: »Es genügt nicht zu sagen, dass die Außenwelt auf das Außen schaut: Vom betrachteten Ding muss die Linie ausgehen, die es mit dem betrachtenden Ding verbindet. Aus dem stummen Haufen der Dinge muss etwas kommen: ein Zeichen, ein Anruf, ein Ding.« Dinge sind einerseits »Dornen in meinem Fleisch« (Merleau-Ponty zit. ebd., 93), andererseits beinhalten sie genau jenen »Surplus an Sinn« (Meyer-Drawe, ebd.), nach dem wir als Menschen allgemein, besonders aber wir Lehrkräfte und Erziehende immer Ausschau halten und fragen.

Von da aus lässt sich der Aufruf von Friedrich Nietzsche leicht nachvollziehen: »Werden wir, was wir noch nicht sind, *gute Nachbarn* der nächsten Dinge« (zit. ebd., 91); damit steht er unseren Vorstellungen von einer dialogischen Grundhaltung nahe, nämlich nicht besitzergreifend und schon gar nicht (be)herrschend zu sein, sondern ein verantwortliches, ein *geschwisterliches* Verhältnis zum anderen wie auch zu anderem zu entwickeln – stets als Antwort auf das, was uns zum »Zeichen, ein Anruf, ein Wink« geworden ist. Durch diese Überlegungen gewinnt der Topos des »Dialogs« insofern eine zusätzliche Variante, als dieser eben nicht als Vision oder gar als Utopie *außerhalb* des Geschehens, was wir Lernen, Erziehen, aber auch Pflegen und

Therapieren nennen, sondern letztlich *innerhalb* von diesem, ja sogar in ihm selbst – konkret *im* Gegenstand, in der Situation, *im* Lernvollzug – stattfindet bzw. sich ereignen muss.

In diesem Bemühen, jeweils Antwort zu finden, realisiert sich das Ich als Souverän und gleichzeitig als Träger und Gestalter von Verantwortung diesem Appell, also der Sache wie dem Kind, aber auch mir als Person gegenüber. Jurek Becker (o. J., 57 ff.) formuliert in seinem Roman »Schlaflose Tage« beachtenswerte Einsichten, um diese Sichtweise zu vertiefen. Es wird mit *acht* Statements beschrieben, wie denn dieser Grundgedanke im Hinblick auf den »guten Lehrer« zu verstehen ist. Deshalb fassen wir unsere Überlegungen auf eindrückliche wie auch anschauliche Weise mit seinen Sätzen (in Auswahl) zusammen:

»(1) Mein guter Lehrer muss ein Verbündeter der Kinder sein. Nicht in der Absicht, einen pädagogischen Trick anzubringen, nicht wie ein Taschenspieler, der mit Hilfe eines Verbündet-Tuns andere Ziele verfolgt, sondern ohne Vorbehalt – nur aufgrund der Überzeugung, dass Kinder Verbündete brauchen. (...)

(4) Er muss sich den Kindern gegenüber verantwortlich fühlen (...) Über den viel gebrauchten Satz, »die Schule sei dazu da, die Kinder aufs Leben vorzubereiten«, darf er nicht vergessen, dass die Gegenwart ja schon das Leben der Kinder ist, dass sie schließlich nicht Tote sind, die erst zum Leben erweckt werden müssen.

(5) Gespielte Anteilnahme ist schlimmer als eingestandene Interessenlosigkeit, denn sie verführt die Kinder zu Offenbarungen vor verschlossenen Ohren. (...)

(6) Der gute Lehrer muss gute Nerven haben. Die kann er sich nicht antrainieren, ebenso wenig erzwingen. Nur die Liebe kann sie ihm geben.

(7) Er muss neugierig sein auf die verschiedenen Anlagen der Kinder, er muss erkennen wollen. Er darf nicht ein fertiges Kind im Kopf haben, an das er alle anderen heranführen will, gebrochen und gleich.

(8) (...) Er darf Kinder nicht lähmen mit Endgültigem, sondern muss sie vergleichen lehren und damit auch zweifeln. Sich selbst darf er über keine Auseinandersetzung stellen, also auch nicht über den Zweifel. Er hat gewonnen, wenn die Kinder ihn akzeptieren, obwohl sie ihn ungestraft ablehnen können.«

Verbündete zu sein setzt gelebte Verbindlichkeit wie die Bereitschaft zur Verbindlichkeit voraus. Nicht der Autonomieanspruch gegenüber dem anderen noch gegenüber der Welt steht im Vordergrund, sondern das Miteinander-Sein in der gleichen Welt. Man gibt sich nicht selbst die Gesetze seines Handelns vor, sondern stellt sich in den Kontext der Dinge und Situationen, die ihrerseits die Gesetze auch nicht selbst stiften (Meyer-Drawe 1990, 89). Das bringt eine große Freiheit mit sich, weil weder meine Haltung noch meine Einstellungen Produkte und auch nicht Leistung meiner eigenen Anstrengung, sondern als mein Sollen mir gegeben, ja aufgegeben sind.

Der Weg vom »äußeren Halt« führt hin zum »inneren Halt« (Paul Moor), wie auch umgekehrt meine Haltung sich in meinem Verhalten widerspiegelt und sich in meinen Einstellungen und Handlungen konkretisiert. In einem solchen

Verständnis haben weder eine Vertrags-Ethik noch eine von außen angeregte Gesinnungs-Ethik Platz; vielmehr entsteht diese Ethik aus dem Sich-an-nähern an das, was ist und was sich zeigt in dem Maße, wie ich mich diesem stelle und der jeweils transportierten Aufgabenhaftigkeit mich unterstelle. Für ein Kind kann das ein Eintauchen in das Ding »(mein) Ball« sein und wie dieser Ball sich dann im Kind »entfaltet«, was Friedrich Fröbel bezüglich des Balls als allererstes Spielzeug so unübertrefflich zu benennen und anschließend in den Ausführungen zu seinen sog. Spielgaben so überzeugend für Kinder, Eltern und Pädagogen zu formulieren wusste. Es ereignet sich in der Begegnung mit jenem spektakulären Ball oder den Fröbelschen Spielgaben so etwas wie »Konkreation« (Heinrich Rombach) – die Schaffung des eigenen, immer aber bezogenen Selbst. Ganz ähnlich sind Gegenstände aus dem Alltag gemeinsam mit Kindern zu erschließen oder aber Bilder, Lieder und Geschichten – seien diese nun künstlerischer, literarischer oder biblischer Art.

Dass sich Kinder dann in ihrem Lernen besonders wohl fühlen, wenn dieses Erfahrungen zeitigt, ist das eine; doch ebenso geschätzt wird von ihnen auch die stillere Variante des Begegnens – dort also, wo nicht Erproben und Erkunden, sondern wo Hören, Schauen, Fühlen und Erleben im Mittelpunkt stehen. Man taucht dabei noch mehr in das Nicht-Ich, in das ganz Andere ein und erlebt, wenn man es zulassen kann und sich vom Nicht-Ich erreichen lässt, etwas von dem wunderbaren Gefühl, wie wenn man zusammen mit seinem Lehrer und Erzieher einen konkreten oder fiktiven unbekanntem Raum betritt, der größer und bedeutsamer, beruhigender oder auch erfüllender ist als man und sein kleines Leben selbst.

| Haltungen wie auch Einstellungen – und integrativer Unterricht

Was bedeuten diese Überlegungen im Blick auf die Frage der Integration? Jeder *dialogisch* geführte Unterricht ist letztlich in einem gewissen Sinne *integrativ*. *Integrativer* Unterricht meint konkret die *gemeinsame* Unterrichtung behinderter und nicht behinderter, aber auch die *gemeinsame* Unterrichtung von unterschiedlich begabten Kindern und Jugendlichen. Steht bei der ersten Variante die Behinderung als Signum im Mittelpunkt, meint die zweite Variante, den Blick eher auf Begabungen legen zu wollen.

Sicherlich begrenzt eine Behinderung den Weltzugriff und damit auch das Lernen wie die Entwicklung in einem gewissen vorgegebenen wie auch beschreibbaren Sinne – zumindest auf den ersten Blick; dazu gesellen sich massive Kränkungen und Verletzungen, aber auch Erträge von Erfahrungen aus dem bisherigen Leben. Hier haben sich bereits in einem jungen Menschen ungeahnte und nicht behinderten Pädagogen fremde Weltansichten geformt wie auch Selbstwahrnehmungen niedergeschlagen. Will man die Persönlichkeit eines vor allem mit einer Behinderung lebenden Kindes oder Jugendlichen in deren Gewordensein ernst nehmen und ihnen in Achtung begegnen, kann man an diesen großartigen wie abgründigen Erträgen nicht vorübergehen.

Wer ein behindertes Kind in die Klasse von nicht behinderten Kindern aufnimmt, erweitert nicht nur das Spektrum von kindlichen Sichtweisen der Welt und dem eigenen Leben gegenüber, sondern auch das Spektrum von kindlichen Bedürfnissen.

Das »Weltwissen« (Elschenbroich 2001) von Kindern mit Behinderungen ist unter dem Faktum »Erleben einer Behinderung« bzw. »Leben mit einer Behinderung« in einem hohen Maße subjektiviert und nicht selten auch kanalisiert. Der Winter hat dann vielleicht nicht nur mit dem »schönen Schnee« zu tun oder den »lieben Vögeln«, die man füttert oder für die man ein Vogelhäuschen baut, sondern eben auch mit der vielleicht bitteren Erfahrung, weder Schlitten oder Schlittschuhe fahren noch ein Vogelhäuschen bauen oder es mit Vogelfutter füllen zu können.

Durch einen behinderten Schüler, eine Schülerin verliert sich manche Selbstverständlichkeit in einer Klasse; nicht alles geht mehr wie gewohnt. Das beginnt nicht selten schon beim Morgenkreis und endet beim Toilettengang in der Pause. Essen, Trinken, mit einander Kommunizieren, aber auch Spielen, Lernen und Gestalten bekommen plötzlich andere Farben. All das ist manchmal nur auf den ersten Blick mühevoll, nicht selten allerdings bleibt der erste Eindruck als immer währender Stolperstein bestehen – und gleichzeitig vollzieht sich eine ungeahnte und kaum vorhersehbare Bereicherung.

Mit solchen Überlegungen aber ist weder die pädagogische, didaktische noch die methodische und schon gar nicht die pädagogische Arbeit vollbracht. Wie groß die Unterschiedlichkeit im Lernen und welche Spanne im Verhalten verkräftet werden kann, lässt sich weder allgemein festlegen noch durch moralische Appelle erzwingen. Hier kommt es auf die Möglichkeit einer inneren Bewegung auf beiden Seiten an. Jede zu große Differenz verhindert letztlich einen Dialog (Fischer 1999, 331 ff.) im beschriebenen Sinne und produziert Stigmatisierung und Außenseiterpositionen. Am Pausenverhalten von Kindern kann man dies sehr schnell erkennen. Wenn sich hier zum organisierten sog. gemeinsamen Unterricht allzu große Differenzen auftun, wird die an sich gute Absicht verfehlt; und dies kann auch durch eine noch so hohe, nicht selten sogar ideologisierte Ethik höchst selten aufgefangen und auch nicht durch Lernorganisationen ausgeglichen werden.

Die Freude über die bisherigen Erfolge integrativen Unterrichts ist nur dann echt, wenn auch die Schwierigkeiten und Grenzen in gleich offener Weise benannt und ausgesprochen werden dürfen. Integration ist keine ausschließliche Frage von Menschenfreundlichkeit; sie bedarf einer nicht unerheblichen Anstrengung und einer Bereitschaft zur Veränderung – und hier gerät man immer wieder an Grenzen. Manchmal liegen sie in der Unsicherheit der eigenen Person, die um das Eigene (Ich) zu fürchten beginnt; manchmal liegen sie auch in den Potenzialen, die jeder auf seine Weise mit in seinen Alltag und eben auch in die Schule bringt. Die Frage nach der materiellen wie auch personalen Ausstattung ist dabei extra zu stellen und keineswegs als nachgeordnet zu betrachten.

Gehen wir von den gelingenden Möglichkeiten aus, reichen all die voraus genannten Einstellungen und Haltungen sicherlich aus, behinderte und

nicht behinderte Schülerinnen und Schüler gemeinsam, d. h. *integrativ*, zu unterrichten. Konkrete Hinweise für die alltägliche unterrichtliche Handlungsebene findet man u. a. bei Fischer (2000, 199 ff.).

Wichtig allerdings erscheint, dass behinderte Kinder nicht von inhaltlichen Brosamen ihrer nicht behinderten Klassenkameraden leben. Das sog. Beistellkind wäre hierbei die aller finsterste Variante, aber auch das Isoliert-Werden mit einer Betreuungsperson im Nebenraum ist um keinen Deut besser. Gemeinsam heißt ohne Abstriche und Windungen: gemeinsam – und nichts anderes als: wir lernen, arbeiten, singen, spielen und essen als lebendige Klassengemeinschaft zusammen.

Dass behinderte und nicht behinderte Schüler und Schülerinnen sich nicht nur in Kommunikation üben oder zusammen interagieren, was manchmal schon viel sein kann, sondern dass sie selbst miteinander in einen *Dialog* eintreten und sich gemeinsam dem Anspruch einer Sache, einer Situation oder einer Person (unter)stellen, das wäre hier einzufordern und aus unseren bisherigen Überlegungen als unabdingbar abzuleiten. Besonders behinderte Kinder benötigen in ihrer Grenzenlosigkeit Aufgaben, die ihr Nein wie auch ihre Minuserfahrungen begrenzen.

Wenn dann die Schülerinnen und Schüler darüber hinaus in ihren Lehrkräften oder Erzieherinnen ein Vorbild erleben, das mit Achtung und Würde behinderten Kindern und deren oft nicht einfachem Leben begegnet, verstärken sich die positiven Möglichkeiten, die ein integrativ geführter Unterricht mit sich bringen kann. Allerdings muss auch hier wieder Ehrlichkeit eingefordert werden – ein wahrhaft glaubwürdiger »Verbündeter der Kinder« (Jurrek Becker), auch der behinderten Kinder zu sein – und nicht nur ein professioneller Täter des Tun-als-ob.

Selbst mit dem im Zusammenhang einer Diskussion um den »guten Lehrer« immer wieder geforderten *Verstehen* – Lehrende und Erziehende müssten ihre Kinder und Jugendlichen *verstehen* – ist der Gefahr eines Als-ob noch nicht per se entkommen. »Kindern zuliebe erwachsen zu sein« (von Hentig 1995), wäre eine überzeugende Position, die dem Als-ob widersteht. Sich von dem erfahrenen Wissen in eine Haltung bringen zu lassen (Petzelt 1959), ist ein ebenso überzeugendes Ergebnis, wenn diese an Erziehende und Lehrende gestellte Herausforderung gelingt. Und sich als Erwachsener zusammen mit Kindern im Feld einer schier unendlichen *Aufgabenhaftigkeit* anzusiedeln – *dialogisch* mit ihnen ihr Lernen, aber auch das eigene Leben zu leben, gilt als entschiedene Gegenbewegung zu jenem kommunikativ gespielten und deshalb moralisch verwerflichen Als-ob (jetzt »dürft« ihr rechnen!) par excellence.

| Zum Schluss

Wir haben versucht, eine *vertikale* und eine *horizontale* Weise von Haltungen zu unterscheiden, und versuchten, den derzeitigen Wandel im Selbstverständnis pädagogischer und sozialer Berufe anhand jener Veränderung weg

von der übergeordneten Gesinnung hin zur vorwiegend partnerschaftlich gelebten Kommunikation nachzuzeichnen.

Letztlich aber geht es wohl darum, dass jede Art von Haltung und jeder gewordene Halt selbst als *Antwort* verstanden wird auf einen Anruf oder Anspruch oder einen Wink, wie ihn die Situation, die Sache (das Ding) oder auch der einzelne Mensch an die Lehrkraft wie an den Schüler bzw. die Schülerin heran trägt. In ihnen allen steckt jener seltsame »Surplus an Sinn« und korrigiert die Chiffre – fast zu einer Schimäre verkommen – der autonomen Persönlichkeit, die aus sich – unwichtig ob in Form einer Gesinnungs- oder Vertrags-Ethik – Ethik schafft. Insofern dokumentieren jeder Halt, jede Haltung und jede Einstellung die *Selbstverhältnisse* des Menschen zu sich wie zur ihn umgebenden personalen, situativen und sachlichen Welt.

Behinderte und nicht behinderte Kinder wie auch Jugendliche gemeinsam zu unterrichten erfordert grundsätzlich *keine* andere Haltung oder eine eigens darauf abgestimmte Einstellung; die Haltung jedem Kind gegenüber – nämlich Verbündeter zu sein – gilt jedem Kind, unabhängig von dessen konkreten Lebensbedingungen und Lebensaufgaben. Anerkennung und Achtung ziehen nicht automatisch integrativen Unterricht nach sich, wie aber umgekehrt ein solcher unaufgebbar auf Achtung und Anerkennung als unaufgebarem Fundament beruht.

Literatur

- BECKER, JUREK, Schlaflose Tage, Frankfurt a. M. o. J.
 ELSCHENBROICH, DONATA, Weltwissen der Siebenjährigen, Frankfurt a. M. 2001.
 FISCHER, DIETER, Am Ort der Mühe wohnen, Würzburg 1987.
 FISCHER, DIETER, Ich setzte meinen Fuß in die Luft und sie trug, Bd. II, Würzburg 1992.
 FISCHER, DIETER, Auf der Suche nach einem neuen Paradigma für sonderpädagogisches Handeln, in: Adam, Gottfried/Kollmann, Roland/Pithan, Anabelle (Hg.), »Blickwechsel«. Alltag von Menschen mit Behinderungen als Ausgangspunkt für Theologie und Pädagogik. Dokumentationsband des Fünften Würzburger Religionspädagogischen Symposiums, Münster 1996, 11–53.
 FISCHER, DIETER, ... den Dialog suchen, Würzburg 1999.
 FISCHER, DIETER, ... und trotzdem lernen, Würzburg 2000.
 GERHARDT, VOLKER, Selbstbestimmung. Das Prinzip der Individualität, Stuttgart 1999.
 GUARDINI, ROMANO, Tugenden, Stuttgart 1953.
 HENTIG, HARTMUT VON, Die Menschen stärken, die Sachen klären, Stuttgart 1985.
 HENTIG, HARTMUT VON, Schule neu denken, München 1993.
 HENTIG, HARTMUT VON, Bildung, München 1995.
 MEYER-DRAWE, KÄTE, Illusion von Autonomie, München 1990.
 PETZELT, ALFRED, Wissen und Haltung, Freiburg i.Br. 1959.
 ROMBACH, HEINRICH, Strukturanthropologie. Auf der Suche nach dem »menschlichen Mensch«, Freiburg i.Br. 1980.