

## **Die integrative Schule als Schule der Demokratie**

(Vortrag am 21.4.2010 in Hamburg von Prof. Dr. Annedore Prengel)

### **Einleitung:** Ausgangspunkt Gleichheit und Verschiedenheit

Schulbildung hat immer mit einer widersprüchlichen Tatsache zu tun: Kinder sind gleich und sie sind verschieden. Schule und die anderen Bildungseinrichtungen müssen klären, wie sie diese Gleichheiten und Verschiedenheiten interpretieren wollen und was sie für Schulstrukturen und für pädagogisches Handeln bedeuten.

Festhalten lässt sich, dass sich Kinder hinsichtlich einer Reihe anthropologischer Grundbedürfnisse **gleichen**: Alle haben grundlegende **leibliche** Bedürfnisse, denn alle brauchen Nahrung, Kleidung, Schlaf, Wärme und Schutz. Alle haben grundlegende **seelische** Bedürfnisse, denn alle brauchen Bindung, Zuneigung, Resonanz, Anerkennung, Zugehörigkeit. Alle Kinder haben auch grundlegende **kognitive** Bedürfnisse, denn alle brauchen geistige Nahrung, anregende Umwelten und Sprache.

Wenn wir danach fragen, wie sich Kinder **unterscheiden** so wird zuerst bewusst, dass sie individuelle Persönlichkeiten mit verschiedenen Lebensgeschichten sind. Neben dieser Einzigartigkeit werden uns aber auch Gruppenunterschiede bewusst, wenn wir danach fragen. So erkennen wir Kinder als Angehörige verschiedener Gruppierungen, dazu gehören verschiedene soziale Schichten, verschiedene Kulturen oder Ethnien, verschiedene Geschlechter, verschiedene Altersgruppen, verschiedene Lebensweisen, verschiedene Herkunftsfamilienformen, verschiedene Religionen und – für die Schule dabei besonders bedeutsam: Kinder lernen und leisten verschieden.

Schon diese beiden Auflistungen von Gleichheiten und Verschiedenheiten zeigen, dass man nur sinnvoll über sie reden kann, wenn man präzise ist und genau die Hinsicht klärt, in der eine Gleichheits- oder Differenzaussage gelten soll. Der renommierte Gleichheitsforscher Otto Dann hat in seiner Analyse der europäischen Geschichte der Gleichheit klargelegt, dass wir dieses sogenannte „Tertium Comparationis“ benennen müssen, wenn von Gleichheit die Rede ist und ich füge hinzu: Das gilt genauso, wenn von Verschiedenheit die Rede ist.

In jedem Fall gilt, dass Eltern mit ihren Kindern in den Familien und Lehrer mit ihren Schülern in den Schulklassen die genannten Gleichheiten und Verschiedenheiten alltäglich

erleben und dass sie sich in ihren Erziehungsvorstellungen und in ihrem Handeln darauf beziehen. Genauso gilt, dass Wissenschaftler dazu aufgerufen sind, in ihren Forschungsvorhaben Gleichheiten und Verschiedenheiten zu untersuchen.

Aus der Fülle der Studien möchte ich heute hier einen wichtigen Grundlagentext erwähnen, das Buch „Kinderjahre“ des Pädiaters Remo H. Largo. Largo hat den internationalen Forschungsstand zur kindlichen Entwicklung umfassend ausgewertet. Er kommt zu dem Schluss, dass Kinder **nicht** im gleichen Alter die gleichen Entwicklungsschritte durchlaufen! Sie entwickeln sich vielmehr vormalerweise in einer großen körperlichen, seelischen und kognitiven Vielfalt! Auch ist jedes Kind in sich von großer Vielfalt geprägt. Einzelne Kinder haben persönliche Profile, die sich durch intrapersonelle Heterogenität auszeichnen.

**Jede** pädagogische Konzeption - sei sie traditionell oder reformorientiert ausgerichtet, in der Praxis oder in der Theorie entwickelt, schulisch oder außerschulisch entworfen, für größere oder kleinere Kinder gedacht - jede pädagogische Konzeption enthält ausgesprochen oder unausgesprochen eine Vorstellung davon, wie mit der empirisch belegten **Gleichheit und Verschiedenheit** der Kinder und Jugendlichen umzugehen sei.

In der Erziehungsgeschichte und in der heute aktuellen Erziehungsrealität finden sich sehr unterschiedliche, sogar gegensätzliche Ansätze dafür, die nebeneinander existieren. Diese Ansätze lassen sich grob nach zwei Denkrichtungen unterscheiden: Danach, ob sie Unterschiede in Hierarchien einander über- und unterordnen oder ob sie Unterschiede sozusagen auf Augenhöhe gleichberechtigt nebeneinanderstellen; ob sie Unterschiede als Belastung oder als Bereicherung interpretieren; ob sie Unterschiede als naturgegeben feststehend oder als dynamisch entwicklungsfähig begreifen.

Im Anschluss an diese Einleitung werde ich mich in zwei Schritten mit den gegensätzlichen Formen des Umgangs mit Gleichheit und Differenz in der Bildung auseinandersetzen: Im ersten Schritt werde ich den Unterschied zwischen Ständeschule und Schule der Demokratie erläutern. Im zweiten Teil werde ich Handlungsperspektiven in der Schule der Demokratie vorstellen, dabei sollen auch die Widersprüche moderner demokratischer Bildungssysteme reflektiert werden.

## **1. Von der Ständeschule zur Schule der Demokratie**

Die heutigen Gegensätze sind nur verständlich auf dem Hintergrund historischer Entwicklungen. Ich werde darum im Folgenden verschiedene historische Erfahrungen heranziehen, um Exklusion, Separation, Integration und Inklusion als pädagogische Formen der Gestaltung von Gleichheit und Differenz vorzustellen.

Die extremste Form Unterschiede zu hierarchisieren ist die **Exklusion**. Zentraler Gedanke der Exklusion ist, dass es Schülergruppen gibt, die sich durch Bildungsunfähigkeit auszeichnen. Historisch findet sich dieses Denken in der BRD bis in die sechziger Jahre, in der DDR bis zur Wende. Schwerstbehinderte wurden in Anstalten hospitalisiert. Der Faschismus praktizierte die radikalsten und vernichtenden Formen der Exklusion! Exklusion gehört zum Denken vormoderner Gesellschaftsformen oder entspricht faschistoidem Denken.

Eine weitere, sehr bedeutende Form der Hierarchiebildung ist die **Separation**. Zentraler Gedanke der Separation ist, dass man Menschen anhand von Identifikation und Klassifikation in stabile Gruppen einteilen könne. Anthropologie und Sonderanthropologien begründen solche biologisch fundierten Aussagesysteme. Sie entwerfen die menschlichen Gruppen also als von Natur aus stabil geformte, aber zugleich soll Bildung in getrennten Institutionen durch verschieden ausgebildete Pädagoginnen und Pädagogen diese Besonderheiten auch herausbilden.

Für die Ständegesellschaft war es typisch nach Ständen zu separieren. Jeder wurde in einen Stand hineingeboren und hatte ein standesgemäßes Leben zu führen, heiraten über Standesgrenzen hinaus war verboten. Das Schulwesen separierte nach Ständen: Niederes Schulwesen, höheres Schulwesen, mittleres Schulwesen. Und zur ständischen Gesellschaft gehörte die Separation nach Geschlechtern. Mädchen und Jungen wurden völlig verschieden erzogen, besuchten verschiedene Schulen, hatten völlig verschiedene Aufgaben im Leben.

Aber historisch gab es sehr früh einzelne Menschen und soziale Bewegungen die sich **gegen** die ständischen Trennungen wendeten.

Eins der Gründungsdokumente der allgemeinen europäischen Schulbildung, *Pampaedia* von Johan Amos Comenius (1592-1670), enthält schon explizite Formulierungen zu unserer Thematik: „Zunächst wünschen wir, dass in dieser vollkommenen Weise nicht nur irgendein Mensch, wenige oder viele zum wahren Menschentume geformt werden, sondern alle

Menschen, und zwar jeder einzelne, jung und alt, arm und reich, adelig und nichtadelig, Männer und Frauen, kurz jeder, der als Mensch geboren ist (...)“ (Comenius 1960, 15). Comenius begründet diesen Wunsch mit dem Argument: „(...) wo Gott keinen Unterschied gemacht hat, da soll auch der Mensch keine Schranken aufrichten“ (ebenda 31). Der pietistische Protestant benennt gesellschaftlich relevante Lebenslagen seiner Zeitgenossen, um ihnen einen egalitären Bildungsanspruch zuzusprechen. Dieser universelle Bildungsanspruch wird gedacht zu einer Zeit, als Fürsten beginnen nach und nach eine allgemeine Schulpflicht gesetzlich zu erlassen, aber weit davon entfernt sind, ihre Verwirklichung flächendeckend umsetzen zu können oder zu wollen. Ausgehend von Comenius lässt sich zeigen, dass Einheit und Differenzierung Strukturprinzipien neuzeitlicher Schulsysteme bilden

Im kleinen Dorf Reckahn, im Bundesland Brandenburg, in der Nähe der Stadt Brandenburg, befindet sich dieses Herrenhaus. Aber das ist nichts Besonderes, denn Herrenhäuser gibt es wie Sand am Meer. Das Besondere dieses Herrenhauses ist, dass es etwas hat, was sonst kein Herrenhaus hat, es hat eine historische Schule

Während in anderen Gutsherrschaften noch arme Lehrer in ihren heruntergekommenen Behausungen Kinder mit dem Rohrstock in Schach hielten und sie zum Auswendiglernen drillten, wurde in Reckahn eine teure, schöne helle Schule gebaut, ein kluger Lehrer wurde gut ausgebildet und sehr gut bezahlt und die ländlichen Eltern, besitzlose Tagelöhner und arme Bauern, wurden davon überzeugt, ihre Kinder in diese Schule zu schicken. Wir wissen wie der Alltag dort ausgesehen hat, weil diese Schule im Zeichen der Volksaufklärung so berühmt wurde, dass mehr als tausend Besucher nachgewiesen sind. Einer der Besucher hat ein Viertel Jahr lang den Unterrichtsablauf protokolliert und belegt, dass Kinder aller Stände hier als vernunftbegabte Wesen behandelt wurden.

Es waren Adelige in der feudalistischen Ständegesellschaft, die das Bildungspotential der Kinder ihrer Gutsherrschaft erkannten und diese Schule gründeten, die zum Vorbild für viele wurden. Sie erreichten die Alphabetisierung in ihrem Territorium Jahrzehnte vor der Alphabetisierung Preußens. Und: Sie selbst profitierten von dieser Investition in Bildung, Armut, Bettelei und Diebstahl nahmen ab oder verschwanden ganz.

Das Neue zu dieser Zeit war:

- Neues teures Schulhaus

- Gut bezahlter, gut ausgebildeter Lehrer
- Schule für **alle** Kinder, Mädchen und Jungen / Kinder aller Stände

Die der Aufklärung verpflichteten philanthropischen Prinzipien lassen sich wie folgt in aller Kürze zusammenfassen:

- Universalistisches Menschenbild: alle Kinder als vernunftbegabte Wesen ansehen
- Alle Kinder sollen mit Freude lernen (Keine Prügelstrafe (in 30 Jahren 1 x )
- Lehrer soll auf die Individualität der Kinder eingehen
- Kinder sollen auch zu ökonomisch vernünftigem Handeln befähigt werden

In Preußen gab es also schon Ende des 18. Jahrhunderts, vor mehr als 200 Jahren, einzelne Menschen, die begonnen haben, in Theorie und Praxis den Gedanken der Separation zu überwinden. Dennoch wurde mit der Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht und der Institutionalisierung des allgemeinen Schulwesens im Laufe des 19. Jahrhunderts ein von Separation geprägtes ständisches Schulwesen geschaffen, das bis zum Ende des 19. Weltkrieges, also bis zum Ende der Kaiserzeit, andauerte.

Dieses separierende Schulwesen kann man nicht angemessen begreifen ohne auch einen Blick auch auf das Sonderschulwesen zu richten. Historisch entstehen seit Ende des 18. Jh. parallel zur allmählichen Durchsetzung der allgemeinen Schulpflicht auch sonderpädagogische Institutionen. Im Laufe des 19. und beginnenden 20. Jahrhunderts entstand in Deutschland ein 10-gliedriges Sonderschulsystem mit Schulen für Sprachbehinderte, Verhaltensgestörte, Geistigbehinderte, Lernbehinderte, Schwerhörige, Gehörlose, Sehbehinderte, Blinde, Körperbehinderte und Kranke.

Für alle Formen der Separation lässt sich sagen, dass sie die Identifikation und Zuordnung zu Klassifikationssystemen voraussetzen. Solche institutionellen „Schubladisierungen“ folgen der Idee der identifizierbaren langfristig stabilen, die ganze Person betreffenden kognitiven Eigenschaften. Eng damit verknüpft ist das in unserer Kultur tief verankerte Bild der homogenen Lerngruppe, die gemeinsam gleichschrittig im Lernen des Schulstoffes voranschreitet. Der Idee der homogenen Lerngruppe folgt dann die Idee des gegliederten Schulsystems insgesamt.

Ich habe dargestellt, dass schon im 18. Jahrhundert die gedanklichen Fundamente dieses Denkens nachdrücklich in Frage gestellt waren. Im Laufe des 19. Jahrhunderts gewannen gesellschaftliche Gruppen Kontur, die das gemeinsame Lernen aller Kinder in einer Schule favorisierten. Mit der ersten Demokratie auf deutschem Boden, der Weimarer Republik, wurde vor inzwischen 90 Jahren die Grundschule als Schule für alle Kinder geschaffen. Im Weimarer Schulkompromiss konnte nach heftigen Kämpfen erreicht werden, dass in den ersten vier Jahren gemeinsam gelernt wurde, weil einflussreiche Gruppen eine längere Dauer der gemeinsamen Schule verhinderten. Auch war diese neue Grundschule zum Teil nicht für Kinder mit Behinderungen vorgesehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass mit der Grundschule der ersten Demokratie auf deutschem Boden, der Weimarer Republik, für die ersten vier Schuljahre eine tiefgreifende Neuerung im Bildungssystem eingetreten ist. Für die Primarstufe ist das feudalistische geburtsständische System abgelöst worden durch ein System, das der demokratischen Gleichheit aller Kinder des Volkes verpflichtet ist.

Damit geht eine hoch bedeutsame Aufwertung des Leistungsprinzips einher, denn die Angehörigen der jungen Generation sollen nicht länger aufgrund ihrer Herkunft, sondern aufgrund ihrer Leistung in gesellschaftliche Positionen einwandern.

Wir empfinden die **leistungsbezogene** Statuszuweisung als gerechter als die **geburtsständische** Statuszuweisung. Die Kritik am von der 5. Klasse an separierenden deutschen Schulsystem bezieht sich vor allem darauf, dass wir es als ungerecht empfinden, dass in diesem Schulsystem – wie in keiner anderen modernen Gesellschaft - ständische Strukturen bis heute sehr lebendig und wirksam sind.

Es zeigt sich, die Menschen in der Deutschen Bildungslandschaft fühlen und denken nicht einheitlich über Separation. Einige wollen Separation und zwar nicht nur in getrennten Lerngruppen, nicht nur in getrennten Klassen, sondern in getrennten Schulen. Andere wollen gemeinsames Lernen aller Kinder in einer Schule.

Dazu das Beispiel einer persönlichen Erfahrung: Als ich in einer großen Vorlesung mit Anfängerstudenten das brandenburgische FLEX-Modell erläuterte, in dem Kinder mit Sprach-, Verhaltens- und Lernproblemen ohne Auslese eingeschult werden, meldete sich eine

freundliche sympathische junge Frau im ersten Semester und sagte: *„Ich habe mich für das Studium der Grundschulpädagogik entschieden, weil ich normale Kinder unterrichten will. Ich will Problemkinder nicht unterrichten, die sollen in die Sonderschule gehen“*. Ich war zutiefst erstaunt, konnte nichts antworten. Ich wollte die freie Rede nicht einschränken. Bis zur nächsten Woche dachte darüber nach. In der nächsten Sitzung sagte ich zu ihr: Denken Sie daran, es ist noch nicht 100 Jahre her, dass Lehrer öffentlich sagen und schreiben konnten: *„Ich unterrichte keine Mädchen, weil Mädchen in Mädchenschulen gehören“*.

Der Schulforscher Klaus Jürgen Tillmann hat einen Artikel **„Rochows Erben“** geschrieben. Darin vertritt er die These, Schulen, die wie die Reckahner Schule ihrer Zeit weit voraus sind, seien „Entwicklungsabteilungen des Bildungswesens“. Wie jeder Autohersteller eine Entwicklungsabteilung braucht, in der die neuen Modelle erprobt werden, so braucht das Bildungswesen Entwicklungsabteilungen, in denen die zukunftsweisenden pädagogischen Modelle erprobt werden.

Die Integrationsschulen, die den gemeinsamen Unterricht mit Kindern mit und ohne Behinderung praktizieren, nehmen eine solche Vorreiterrolle ein, sie sind seit den siebziger Jahren, also seit mehr als 30 Jahren eine Entwicklungsabteilung im deutschen Bildungswesen und haben viele andere beeinflusst. Sie haben das Modell der Grundschule für fast alle Kinder der Weimarer Republik im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts weiterentwickelt zur Grundschule für tatsächlich alle Kinder

Die länger dauernde integrative Primarschule für alle Kinder ist das internationale Erfolgsmodell, in dem die Anerkennung der Verschiedenheit zentral ist; Länder wie Kanada kultivieren ihre Ansätze der Diversity-Education und sind damit sowohl auf der psychosozialen wie auf der kognitiven Ebene erfolgreich.

Ich freue mich ganz besonders, dass ich heute hier sein darf, weil den **Hamburger** Integrationsschulversuchen eine besondere historische Bedeutung für die Geschichte des Umgangs mit Gleichheit und Verschiedenheit zukommt. Diese Klassen gehörten mit zu den **ersten** Schulmodellen in Deutschland, die offiziell Kinder mit und ohne Behinderungen gemeinsam unterrichtet haben. Sie gehören zu den ersten sieben Orten die Ende der siebziger Jahre die bedeutendste Innovation **nach** der Gründung der Grundschule und der Reformpädagogik im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts auf den Weg gebracht haben. In den

dreißig Jahren, die seither vergangen sind hat sich dieses Modell, allerdings langsam, ausgebreitet. Heute werden ca. 16% der Kinder mit Behinderungen integrativ in Regelschulen unterrichtet.

Wir erleben in Deutschland eine gespaltene Schullandschaft. Die Realität selbst ist verschieden: neben Schulen die sehr erfolgreich gemeinsamen Unterricht praktizieren finden sich Schulen die noch gar nichts davon gehört haben und weiter im Gleichschritt arbeiten. Aber nicht nur die Realität ist derart gespalten, auch die Visionen von guter Schule sind gespalten: Die einen haben die Vision der homogenen Klassen, in einer Schullandschaft die die Schülerschaft trennt und sortiert. Die anderen haben die Vision einer für Heterogenität derart offenen Schulklasse, dass die Unterschiede zwischen Kindern nicht schmerzen, sondern als bereichernd erfahren werden.

Mit der **integrativen Grundschule** geht das Bild eines neuen Umgangs mit Verschiedenheit einher. Der zentrale Gedanke der **Integration** ist: „Es ist normal verschieden zu sein.“ Die Wurzeln dieses Ansatzes sind international: Sie kommen aus der skandinavischen und amerikanischen Kritik an der Ausgrenzung von Benachteiligten und Hospitalisierung von Behinderten und ihre verheerenden Folgen, aus der italienische Anti-Psychiatrie-Bewegung, aus der Praxis der reformpädagogische Öffnung von Unterricht mit Binnendifferenzierung durch Freiarbeit, aus den Anregungen der postmodernen Philosophie mit ihrer Wertschätzung von Pluralität. Wichtig ist, dass Integration **nach** der Bildungsreform entstand. Die Bildungsreform war, wie die Weimarer Grundschule, vor allem an Chancengleichheit und an der Idee des Aufstiegs durch Bildung orientiert. Gesamtschulen hatten das Problem der Ausgrenzung Behinderter vermieden, denn sie maßen ihren Erfolg an der Zahl der Abiturienten aus Arbeiterfamilien. Integration markiert den Weg von der „klassischen Moderne“ zur „postmodernen Moderne“.

Einige heutige Folgen in aller Kürze in Stichworten: Gemeinsames Lernen wurde immer wieder erfolgreich evaluiert und machte bundesweit die Neugestaltung des Schulanfangs mit der Einschulung ohne Auslese denkbar. Kanada und Italien sind Spitzenreiter für Integration von Kindern mit Behinderungen in Regelklassen. Belgien, die Tschechische Republik und Deutschland sind Spitzenreiter im Sonderschulwesen. In Deutschland besuchen zwischen 98% und 86% der Kinder mit Behinderungen besuchen separate Sonderschulen. Kinder aus



extrem armen Schichten und arme Kinder mit Migrationshintergrund sind in Sonderschulen überrepräsentiert.

Im Kontext von Integration ist nun auch noch zu fragen nach dem Begriff der **Inklusion**. Zentraler Gedanke der Inklusion ist die Kritik von Fehlentwicklungen in Integrationsklassen als „Sonderschulen in der Westentasche“. Damit ist Separation innerhalb der I-Klassen mit Zuständigkeit der Sonderpädagogen für die Behinderten Kinder gemeint. **Aber:** Das war in der Integrationspädagogik nie so gedacht! Das Integrationskonzept enthielt alle für Inklusion wesentlichen Gedanken der **Nichtaussonderung**. **Dennoch:** Der Begriff der Inklusion regt dazu an, bestimmten Aspekten neu Gewicht verleihen, Vielfalt als Regelfall anzusehen und alle Heterogenitätsdimensionen (Leistungsvielfalt, Geschlechtervielfalt, Kulturenvielfalt, Altersvielfalt) im Schulsystem zu beachten. Dennoch möchte ich heute beim Begriff der Integration bleiben.

Den ersten Teil resümierend ist festzuhalten: In der Praxis der integrativen Grundschulen ist das Modell der Schule für alle Kinder voll entfaltet. Indem alle verschiedenen Kinder gemeinsam eine Bildungseinrichtung besuchen, ist die integrative Schule als Schule der Demokratie hier verwirklicht. Die gemeinsame Grundschule für alle Kinder ermöglicht es, dass Angehörige aus allen sozialen Gruppierungen Mitglieder *einer* Institution sind und unter *einem* Dach lernen. Damit erfüllt die Schule der Primarstufe wie keine andere gesellschaftliche Einrichtung wichtige Voraussetzungen, um zur gesellschaftlichen Integration beizutragen, Zerfallstendenzen entgegenzuwirken und demokratische Bildung zu ermöglichen. Aber das heißt nicht, dass hier eine heile Welt ohne Mängel und Widersprüche zu finden wäre. Auch die sehr guten Schulen haben mit Paradoxien und Unvollkommenheiten zu kämpfen.

Ich komme damit zum zweiten Teil meines Vortrags:

## **2. Handlungsmöglichkeiten in der widersprüchlichen Bildungswelt der Demokratie.**

Grundlage pädagogischen Handelns in integrativen Schulen ist die Tatsache, dass die Didaktik der heterogenen Lerngruppe mit der Praxis der inneren Differenzierung voll entwickelt ist. Das zeigt zum Beispiel der Dokumentarfilm „Klassenleben“, der in der fünften Klasse der integrativen Berliner Fläming-Schule gedreht wurde.

Eine Szene in diesem Film ist geeignet zu zeigen, worum es geht, wenn von Widersprüchen in der Bildung die Rede ist.

In einem Berliner Kino sehe ich eine der ersten Aufführungen. Wir Zuschauer werden mitgenommen in **eine der Regelschulen**, die vor mehr als 30 Jahren offiziell mit dem gemeinsamen Unterricht begonnen haben. Wir sehen wie das Lernen in der sehr heterogenen Lerngruppe gelingt, wie Kinder fleißig üben und pauken, Theater spielen, im Kreis Probleme besprechen und Feste feiern. *In diesem Film sehen wir auch eine Szene in der der Schüler Christian **bitterlich weint**, weil Frau Hase, die Klassenlehrerin, seinen Vortrag über das Land Ägypten kritisiert und nur mit ausreichend bewertet hat.*

Zu einem längeren Gespräch zwischen mir und dieser Lehrerin kommt es, als ich den neuen, noch nicht öffentlich verfügbaren Film für meine Lehrveranstaltung bestellen möchte und sie anrufe. Im Laufe des Telefonats sprechen wir über ihre Erfahrungen mit dem Filmemachen. Dabei erzählt sie mir, dass sie von Berliner Lehrern aus Integrationsklassen heftig kritisiert wird: sie sei zu **hart** und zu **streng**.

In diesem Fallbeispiel zeigt sich – auf der Basis des beschriebenen Konsenses - ein schwerwiegender Streit innerhalb der Integrationsszene. Beide Seiten haben gemeinsam, dass Sie Integration wollen und dass sie langjährige Erfahrungen damit haben. Es fragt sich nun, wer Recht haben könnte, die strenge Frau Hase oder ihre milden Kritiker.

Das Fallbeispiel ist sehr gut geeignet, um Widersprüche der Schule der Demokratie tiefer zu verstehen. Die Kritiker stehen für ein Denken im Sinne der Anerkennung der Individualität jedes Kindes in der heterogenen Lerngruppe. Ihr Argument **für das Lehrerhandeln** ist: Es ist normal verschieden zu sein. Lehrpersonen, die mit dieser Position unterrichten, könnten sagen: Dir, Christian, so wie Du bist, kommt Anerkennung Deiner Individualität zu. Frau Hase steht für ein Denken im Sinne der Anerkennung der Leistungsfähigkeit jedes Kindes in der heterogenen Lerngruppe. Ihr Argument für das Lehrerhandeln ist: Es ist notwendig, Kindern Leistungsanforderungen zuzumuten. Lehrpersonen, die mit dieser Position unterrichten, könnten sagen: Du Christian kannst mehr leisten als Du gezeigt hast, Dir kommt Anerkennung Deiner höheren Entwicklungs- und Leistungsfähigkeit zu. Du kannst über dich selbst hinauswachsen. Das traue ich Dir zu und das fordere ich von Dir.

Im nächsten Schritt erweitern wir nun unsere Fallinterpretation - von der individuellen Ebene auf die **bildungspolitische Ebene**. Hier kommt der Widerspruch zwischen Standardisierung und Individualisierung ins Spiel. In dieser Perspektive steht die Anerkennung der individuellen selbstbestimmten Lernwege der Anerkennung der Kompetenzförderung im Interesse der kulturellen Teilhabe gegenüber. Die eine Stimme sagt: Für inklusive Pädagogik zählt die Kindorientierung. Die andere Stimme sagt: Für inklusive Pädagogik zählen auch Standards, wie zum Beispiel Literacy, Numeracy, sowie sozial- und naturwissenschaftliches Sachwissen, weil sie kulturelle Zugehörigkeit und Partizipation ermöglichen.

Auf der gesellschaftlichen Ebene werden in diesem Konflikt zwei grundlegende Prinzipien demokratischer Bildung gegenübergestellt: Die einen favorisieren Freiheit für Vielfalt, die anderen favorisieren Förderung für Chancengleichheit.

Wir sehen: Beide Seiten argumentieren stichhaltig! *Der integrierte Unterricht aller Kinder in der heterogenen Lerngruppe, befreit uns nicht von den grundlegenden Konflikten, Unvollkommenheiten und existentiellen Risiken, die zur Erziehung und zum menschlichen Leben auch in demokratischen Gesellschaften gehören.*

Auch die innovativsten Bildungssysteme, die wir international kennen, können diesem Widerspruch nicht entgehen. Für alle modernen Demokratien ist das Prinzip der **leistungsbezogenen** Statuszuweisung maßgeblich, es löst das Prinzip der **geburtsständischen** Statuszuweisung traditionaler Ständegesellschaften ab, darum ist es ein Fortschritt. Aber auch wenn demokratische Gesellschaften den Widerspruch nicht auflösen können, so können sie ihn doch sehr verschieden, besser oder schlechter, interpretieren und gestalten. Meine These dazu ist: **„Die inklusive Pädagogik löst die Widersprüche des Bildungssystems der Moderne nicht auf – sie schafft erst die Voraussetzungen zur Arbeit an den unauflösbaren Dilemmastrukturen!“**

Denn, auch wenn inklusive Pädagogik ihre Paradoxien nicht abschütteln kann, sie kann sie sich bewusst machen und immer wieder neu nach einer Balance zwischen beiden Seiten suchen. Es ist nicht notwendig, integrative Pädagogik zu idealisieren. Auch die inklusive Pädagogik sollte als fehlbar und in ihrer Verwickeltheit in gesellschaftliche Zwänge und menschliche Schwächen begriffen werden.

Menschen mit Lebenserfahrung kennen ein paar Wahrheiten: auch in integrativen Schulen arbeiten sterbliche Menschen mit Stärken und Schwächen, auch in integrativen Schulen lernen Kinder, die Grenzen haben, auch in integrativen Schulen funktioniert das Schulmanagement mal mehr mal weniger gut, auch in integrativen Schulen gelingen kognitive Lernprozesse mal besser und mal schlechter und auch in integrativen Schulen kann die soziale Integration in heterogenen Lerngruppen sich mal besser und mal schlechter entwickeln. Diese Anerkennung von Begrenztheit und Fehlbarkeit bedeutet aber nicht – und das lehren uns Theorien des Paradoxen – die Anerkennung der positiven Seiten aufzugeben. Es ist angemessen, die positiven Seiten des integrativen Bildungsmodells zu würdigen. Eine Fülle empirischer Untersuchungen zeigt, dass das integrative Schulmodell seine Stärken in der Leistungsförderung für alle hat. Wenn Kinder aller sozialer Schichten und aller Leistungspotentiale nicht die Erfahrung machen, etikettiert, schubladisiert und abgestuft zu werden, sondern gemeinsam eine Schule besuchen können, gewinnen sie jene emotionale Zuversicht, die – wie die einschlägigen Untersuchungen zeigen - eine der Voraussetzungen für erfolgreiches kognitives Lernen ist.

Zugleich ist es unerlässlich, die Balance zwischen gegensätzlichen Polen auszuhalten und situativ passend auszubalancieren.

Dazu, was das im pädagogischen Alltag bedeuten kann, eine Reihe von Beispielen:

- Standards als kulturell relevante und verbindliche Inhalte akzeptieren, aber nicht als Regelstandards oder Minimalstandards sondern als individualisierungsfähige Standards (mit Hilfe gestufter Kompetenzmodelle).
- Ein verbindliches Kerncurriculum verknüpfen mit freien Projekten.
- Formatives Assessment **und** summatives Assessment bei der Leistungserfassung nutzen.
- Einen mehrperspektivischen Leistungsbegriff entwickeln, der die universelle Anerkennung der Würde jedes Kindes und Jugendlichen, die individuelle Bezugsnorm und die interpersonell-vergleichende Bezugsnorm kombiniert.
- Qualifikationsfunktion, Sozialisationsfunktion und Selektionsfunktion der Schulen in modernen Gesellschaften anerkennen und ausbalancieren.

Auch eine inklusive Schule kann die Selektionsfunktion nicht außer Kraft setzen. Im Gegenteil. Aber eine demokratische Schule hat das Ziel und die Voraussetzungen allen Kindern die Erfahrung von Zugehörigkeit, Anerkennung, Partizipation und effektive

Leistungsförderung zu ermöglichen. Die integrierende sechsjährige Primarschule ist ein Schritt zu weniger Hierarchie und mehr Demokratie im unabschließbaren und widersprüchlichen Prozess gesellschaftlicher Demokratisierung.

### Literatur:

- Banks, J. A. (2004): Diversity and Citizenship Education. Global Perspectives, Jossey-Bass: San Francisco.
- Becker, U. (2008): Lernzugänge. – Integrative Pädagogik mit benachteiligten Schülern. Wiesbaden.
- Beer, Rapheal / Bittlingmayer, Uwe (2008): Die normative Verwobenheit der Sozialisationsforschung. In: Hurrelmann, Klaus / Grundmann, Matthias / Walper, Sabine (Hrsg.): *Handbuch Sozialisationsforschung*. 7. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 56 - 69.
- Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim und München.
- Bielefeldt, H. (1998): Philosophie der Menschenrechte. Grundlage eines weltweiten Freiheitsethos. Darmstadt.
- Bräu, K. & Schwerdt, U. (Hrsg.) (2005): Heterogenität als Chance. Vom produktiven Umgang mit Gleichheit und Differenz in der Schule. Münster u.a.
- Brügelmann, H. (2002): Heterogenität, Integration, Differenzierung: empirische Befunde – pädagogische Perspektiven, In: Heinzl, F. & Prengel, A.: Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen, S. 31-43.
- Casale, R. & Rendtorff, B. (Hrsg.) (2008): Was kommt nach der Genderforschung? Zur Zukunft der feministischen Theoriebildung. Tagungsband der Sektion Frauen- und Geschlechterforschung in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Bielefeld.
- Comenius, J. A. (1657): Sämtliche didaktischen Werke. Amsterdam. Zitiert nach Alt, Robert (1960): Bilderatlas zur Schul- und Erziehungsgeschichte. Band 1. Berlin.
- Crawford, J. (2004): No Child Left Behind: Misguided Approach to School Accountability for English Language Learners. In: Center of Education Policy.  
[http://www.nabe.org/documents/policy\\_legislation/NABE\\_on\\_NCLB.pdf](http://www.nabe.org/documents/policy_legislation/NABE_on_NCLB.pdf) [abgerufen am: 24.05.09].
- Deppe-Wolfinger, H., Prengel, A. & Reiser, H. (1990): Integrative Pädagogik in der Grundschule. Bilanz und Perspektiven der Integration behinderter Kinder in der Bundesrepublik Deutschland 1976-1988, München.
- Döpp, W., Hansen, S. & Kleinespel, K. (1996): Eine Schule für alle Kinder. Die Laborschule im Spiegel von Bildungsbiografien. Weinheim und Basel.
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.) (2002): Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Ein Handbuch. 6. Aufl. Weinheim.
- Ellger-Rüttgardt, S. (2008): Geschichte der Sonderpädagogik. München und Basel.
- Fuchs, M. (2007): Diversity und Differenz. In: Krell, G., Riedmüller, B., Sieben, B. & Vinz, D. (Hrsg.): Diversity Studies. Grundlagen und disziplinäre Ansätze. Frankfurt a.M./New York, 17-34.
- Giesecke-Kopp, Thorsten (2006): Subjektive Theorien zu Heterogenität – Einstellungen und Strategien von Lehrerinnen und Lehrern. In: Nicole Kastirke; Sven Jennessen (Hrsg.): Die Neue Schuleingangsphase als Thema der Schulentwicklung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 79-100.

- Geiling, U. & Heinzl, F. (Hrsg.) (2004): Demokratische Perspektiven in der Pädagogik. Weinheim.
- Grundmann, M. / Bittlingmayer, U.H. / Dravernau, D. / Groh-Samberg, U. (2004): Die Umwandlung von Differenz in Hierarchie? Schule zwischen einfacher Reproduktion und eigenständiger Produktion sozialer Ungleichheit. In: ZSE 2/2004, S. 124-145
- Hannover, Bettina: Das dynamische Selbst. Die Kontextabhängigkeit selbstbezogenen Wissens. Bern 1997
- Heinzl, F. 2008: Umgang mit Heterogenität in der Grundschule. In: Ramseger, J. & Wagener, M. (Hrsg): Chancenungleichheit in der Grundschule. Wiesbaden, 133-138
- Heinzl, F. & Prengel, A. (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Opladen.
- Hinz, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration. Interkulturelle Erziehung. Koedukation. Hamburg
- Hinz, A. (1998): Pädagogik der Vielfalt auch für Schulen in Armutsgebieten? Überlegungen zu einer theoretischen Weiterentwicklung. In: Hildes Schmidt, A. & Schnelle, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim, 127-144.
- Hinz, R. & Walthes, R. (Hrsg) (2009): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. Weinheim und München.
- Kampshoff, Marita (2009): Heterogenität im Blick der Schul- und Unterrichtsforschung. In: Budde, J. & Willems, K. (Hrsg): Bildung als sozialer Prozess. Heterogenitäten, Interaktionen, Ungleichheiten. Weinheim und München, S. 35-52.
- Klee, E. (1985): "Euthanasie" im NS-Staat: die "Vernichtung lebensunwerten Lebens". Frankfurt a. M.
- Klinger, C, Knapp, G.-A. & Sauer, B. (Hrsg.) (2007): Achsen der Ungleichheit. Zum Verhältnis von Klasse, Geschlecht und Ethnizität. Wiesbaden.
- Knapp, G.-A. (2005): Race, Class, Gender. Reclaiming Baggage in Fast Travelling Theories. In: European Journal of Women's Studies. 12 (3), 249-265
- Kron, Maria (2008): Integration als Einigung – Integrative Prozesse und ihre Gefährdungen auf Gruppenebene. In: Kreuzer, Max / Ytterhus, Borgunn (Hrsg.): „Dabeisein ist nicht alles.“ Inklusion und Zusammenleben im Kindergarten. München/Basel, S. 189-199.
- Krüger-Potratz, M. (2006): Präsent – aber "vergessen" – Zur Geschichte des Umgangs mit Heterogenität im Bildungswesen. In: Göhlich, M. et al. (Hrsg.): Transkulturalität und Pädagogik. Weinheim und München, 212-137.
- Krüger-Potratz, M. (unter Mitarbeit von Hansen G., Jasper D.) (1991): Anderssein gab es nicht. Ausländer und Minderheiten in der DDR. 1. Auflage. Münster/Nex York.
- Kuhlemann, F.-M. (1992): Modernisierung und Disziplinierung. Göttingen.
- Largo, Remo H. (2005): Kinderjahre. Die Individualität des Kindes als erzieherische Herausforderung. 10. Auflage. München.
- Liebers, K. / Prengel, A. / Bieber, G. (2008): *Die flexible Schuleingangsphase. Evaluationen zur Neugestaltung des Anfangsunterrichts.* Weinheim.
- Mc Call, L. (2005): The Complexity of Intersectionality. In: Signs, Journal of Women in Culture and Society 30 (3), 1771 - 1802.
- Overwien, B. & Prengel, A. (2007): Recht auf Bildung. Zivilgesellschaftliche Stimmen zum Besuch von Venor Muñoz in Deutschland. Leverkusen-Opladen.
- Prengel, A. (unter Mitarbeit von Heinzl, F. & Geiling, U. & Hemme-Kreutter, M.) (1999): Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht. Opladen.
- Prengel, A. (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Opladen

- Prenzel, Annedore: Anerkennung von Anfang an – Egalität, Heterogenität und Hierarchie im Anfangsunterricht und darüber hinaus. In: Hinz, Andreas/Geiling, Ute u. a. (Hg.): Integrationspädagogik im Diskurs – auf dem Weg zur inklusiven Pädagogik. Bad Heilbrunn 2005, S. 15-35
- Prenzel, Annedore: “Ohne Angst verschieden sein?“ – Mehrperspektivische Anerkennung von Schulleistungen in einer Pädagogik der Vielfalt. In: Hafenecker, Benno/Henkenborg, Peter/Scherr, Albert (Hrsg.): Pädagogik der Anerkennung. Grundlagen, Konzepte, Praxisfelder. Schwalbach/Ts. 2002, S. 203-221
- Prenzel, Annedore (2006): Jedes Kind ist auf seiner Stufe kompetent. Prinzipien Pädagogischer Lernprozessanalysen. In: Friedrich Jahresheft XXIV 2006. S. 26-28
- Prenzel, A. (2007a): Diversity-Education. Grundlagen und Probleme der Pädagogik der Vielfalt. In: Krell, G. et al. (Hrsg.): Diversity Studies. Frankfurt a.M., 49-67.
- Prenzel, A. (2007b): Im Schwebezustand: Schulen und transgressive Lebenswelten. Ansätze in Forschung und Lehre. In: Schweizer Zeitschrift für Bildungswissenschaften. 29, H. 3, 363-378.
- Prenzel, A. (2009): Vielfalt. In: Dederich, M. & Jantzen, W. (Hrsg.): Behinderung und Anerkennung. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik, Bd. 2. Stuttgart
- Preuss-Lausitz (2001): Chance oder Belastung? Heterogenität in der Schule aus der Sicht von Grundschullehrerinnen und -lehrern. In: Die Grundschulzeitschrift, 15. Jg. Heft 149/2001, S. 30-33.
- Ratzki, A. (2007): Chancen der Vielfalt. Wie Schülerinnen und Schüler in Europa erfolgreich lernen. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel, S. 66-77.
- Reh, S. (2005): Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. In: *Die Deutsche Schule*. 97 (2005) Heft 2, 76-86.
- Rheinberg, Falko (2001): Bezugsnormen und schulische Leistungsbeurteilung. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim/ Basel, S. 59-71.
- Rodehüser, F. (1987): Epochen der Grundschulgeschichte. Bochum.
- Siegert, H. (2006): Klassenleben. Dokumentarfilm. Berlin
- Saldern, M. v. (2007): Heterogenität und Schulstruktur. Ein Blick auf Restriktionen und Selbstrestriktionen des deutschen Schulsystems. In: Boller, S. / Rosowski, E. / Stroot, T. (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim und Basel, S. 42-51.
- Sander, Alfred (2001): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland. In: Hausotter, Annette u.a. (Hg.): Perspektiven Sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middelfart (DK), European Agency etc. 2002, S. 143 – 164 Wiederveröffentlichung: <http://bidok.uibk.ac.at/library/sander-inklusion.html> (1.8.2009)
- Schader, B. (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen. Troisdorf und Zürich.
- Schmitt, Hanno (1993): Versuchsschulen als Instrumente schulpädagogischer Innovation vom 18. Jahrhundert bis zur Gegenwart. In: Historische Kommission der DGfE (Hrsg.): *Jahrbuch für Historische Bildungsforschung. Band 1*. Weinheim und München, 153 – 178.
- Schmitt, H. (2003): Pädagogen im Zeitalter der Aufklärung – die Philanthropen: Johann Bernhard Basedow, Friedrich Eberhard von Rochow, Joachim Heinrich Campe, Christian Gotthilf Salzmann. In: Tenorth, H.-E. (Hrsg.): *Klassiker der Pädagogik. Band 1: Von Erasmus bis Helene Lange*. München, 119 – 143.

- Schnell, I. (2005): Inklusion. In: Demmer, M. (Hrsg.): ABC der Ganztagschule. Schwalbach/Taunus. Online unter: <http://www.abc-der-ganztagschule.de/Buchprojekt.html> [abgerufen am 29.7.2009].
- Sienknecht, H. (1968): Der Einheitsschulgedanke. Geschichtliche Entwicklung und gegenwärtige Problematik. Weinheim und Berlin.
- Stähling, R. (2006): „Du gehörst zu uns“ Inklusive Grundschule. Ein Praxisbuch für den Umbau der Grundschule. Hohengehren.
- Stroot, T. (2007): Vom Diversitätsmanagement zu „Learning Diversity“. Vielfalt in der Organisation Schule. In: Boller, Sebastian; Rosowski, Elke; Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim, 52-64
- Vernooij, M. A. (2007): Einführung in die Heil- und Sonderpädagogik : theoretische und praktische Grundlagen der Arbeit mit beeinträchtigten Menschen. 8. Auflage. Wiebelsheim.