

# Theoretische und institutionelle Behinderungen der 'Integration' von Menschen mit 'Behinderungen' und schulischer 'inclusion'

Ernst Begemann

## Inhalt

Zusammenfassung

### 1. Zur Ausgangssituation

1.1. Zur Zielstellung

1.2. Was hat sich verändert?

### 2. Internationale Einsichten und Ziele

2.1. Einführung

2.2. Salamanca Statement On Special Needs Education

2.3. Inhaltliche Begründung der Salamanca-Erklärung

### 3. Behinderungen durch Unterrichts- und Schulkonzepte

3.1. Lernschwierigkeiten und Unterricht.

3.2. Lehren und Lernen

3.3. Zum Lernen und Wahrnehmen

3.4. Bedingungen des Lernens

3.5. Lehrer wissen nicht, wie ihre Schüler lernen

*Behinderungen durch lehrenden Jahrgangsklassen-Unterricht*

*Lehrer sehen Arbeitsverhalten, Leistungen, Sozialverhalten*

3.6. Eine Bilanz

### 4. Wirkungen der Sonderpädagogik

#### Literatur

## *Zusammenfassung*

Im deutschen Schulsystem gibt es zwei Orte für Menschen, die seit einigen Jahrzehnten als 'Menschen mit Behinderungen', kurz als 'Behinderte' bezeichnet werden. Das sind einmal die Sonderschulen für neun Gruppen: Blinde, Gehörlose, Körperbehinderte usw. Um sie nicht nur zu separieren, sondern ihre gesellschaftliche Integration zu verbessern, sind seit einigen Jahren in allen Bundesländern an den 'Regelschulen' sogenannte kooperierende oder 'integrative Maßnahmen' eingerichtet. Durch die die, wie es jetzt heißt, 'sonderpädagogisch Förderbedürftigen' ihre notwendige 'Förderung' durch Sonderpädagogen erhalten sollen. International aber gibt es andere Konzepte. Es wird auf 'special needs' und 'special education' verzichtet. Es ist an Stelle des Konzeptes der Integration das der 'inclusion' getreten, übersetzbar als 'Einbezug'. Jede Schule und jede Pädagogik (education) kann und sollte in der Lage sein, jedem Schüler in seiner Besonderheit und seinen persönlichen Lebens- und Lernmöglichkeiten und -schwierigkeiten individuell spezifisches Lernen in einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft zu ermöglichen. Das ist die Aufgabe jeder Pädagogik und Schule. In dem Beitrag wird diese neue internationale Sicht (UNESCO und UNO) beschrieben und begründet. Und es werden Behinderungen beschrieben, die diesem Konzept in Deutschland entgegenstehen.

## 2. Zur Ausgangssituation

Das deutsche Stichwort 'Integration' (vgl. Begemann 1988) habe ich um das englische *inclusion* erweitert. Das Wort ist in der Bundesrepublik kaum bekannt, obwohl es international das Wort *Integration* 'abgelöst' hat. Das mag daran liegen, dass Deutschland ein umfangreiches Sonderschulsystem für mindestens neun Gruppen von als typisch zusammenfassbar definierten 'Behinderten', wie man seit ca. 30 Jahren sagt, aufgebaut hat. Die verschiedenen Sonderschulen wurden nicht nur gefordert und durchgesetzt, obwohl es von Anfang an andere und auch schon erprobte Konzepte gab (vgl. nur Begemann 1995; Ellger-Rüttgardt 1999; Reichmann-Rohr 1999). Sie wurden durch spezielle Sonderschullehrer-Ausbildungen gestützt, durch Lehre und Theorien gerechtfertigt wie durch die entsprechende Forschung oft 'bestätigt', seltener in Frage gestellt und sind deshalb nur schwer zu verändern. Sie werden von vielen Vertretern der 'Sonderpädagogiken' als bewährte Institutionen verteidigt, die erhalten werden müssten. Damit habe ich den ersten institutionellen wie theoretischen Komplex benannt, der Anliegen von Vertretern der *Integrationspädagogik* 'behindern' könnte. Sonderpädagogen können dagegen vorbringen, sie verträten auch das Ziel der gesellschaftlichen Integration, hielten dazu aber den Weg durch die Sonderschulen für den Königsweg. Trotzdem hat sich im deutschen Schul- und Sonderschulwesen viel geändert, wie die Vielfalt *integrativer* Maßnahmen belegt. Das Wort *inclusion* ist zwar noch ein Fremdwort. Das ist verständlich. Man kann es mit *Einbeziehung* übersetzen. Es meint, dass es im Schulsystem nicht erst zur Aussonderung von Menschen mit speziellen Erziehungsbedingungen kommen müsste. Integration steht dann für die andere Situation: Es gibt schon die separaten Einrichtungen. So verstanden, stehen beide Worte für organisatorische Lösungen. Was aber ist das Ziel? Da kann ich auf eine frühere Beschreibung zurückgreifen).

### 1.1. Zur Zielstellung

Die Frage nach der Integration Behinderter im Regelschulsystem scheint oft zu allgemein gestellt und zu pauschal beantwortet. Integration ist nicht schon bestimmt oder erreicht, wenn die sogenannten behinderten Mitmenschen mit sogenannten Nichtbehinderten zusammen oder nebeneinander unterrichtet werden. Bei der Integration als Ziel und Weg geht es darum, dass jeder Mensch in seiner Originalität (...) akzeptiert wird und lernen bzw. sich so begaben kann, dass er in unserer Gesellschaft in allen Bereichen gleichwertig teilnehmen kann. Das heißt, dass er Dauerbezugspersonen hat, dass er Freunde und Nachbarn haben kann, dass er in Schule, Beruf oder Vereinen Kameraden hat und mit ihnen auskommt, dass er in allen weiteren Bereichen wie Freizeit, Verkehr und Wirtschaft, Politik und Religion teilnehmen kann, ohne diskriminiert zu werden.

Wenn das das Ziel ist, dann ist es nachrangig, in welcher Schule Menschen mit oder ohne `Behinderungen` lernen und miteinander leben lernen, weil dann deutlich ist, dass sich dazu die Regel- wie die Sonderschulen verändern müssen. Und darum geht es bei der Integration. Die Aufgabe heißt dann: eine Schulkonzeption (für Menschen, die sich nicht typisch, sondern jeweils individuell spezifisch unterscheiden, die verschiedene Lebensformen leben müssen und dürfen, die verschiedene Ziele haben und doch gemeinsam Schule und Gesellschaft gestalten wollen. Zur Verwirklichung dieser Aufgabe sind aber noch verschiedene theoretische und institutionelle Bedingungen zu verändern (Begemann 1988, <sup>5</sup>1999, 176.

## 1.2. Was hat sich verändert?

Hans Eberwein, der Herausgeber, stellte sein „Handbuch der Integrationspädagogik“ beim ersten Erscheinen 1988 in seinen Vorbemerkungen als „den Beginn einer neuen historischen Epoche in dem Bemühen um Erziehung, Unterricht und Eingliederung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderten“ vor und er wagte „die Prognose, daß sich die einhundertjährige Geschichte des eigenständigen Sonderschulwesens ihrem Ende zuneigt.“ Das neue Programm wurde für ihn symbolisiert durch das Signalwort *Integration*. Die Ausführung oblag der *Integrationspädagogik*.

Zwölf Jahre später: Die eigenständigen Sonderschulen gibt es weiter und die Zahl ihrer Schüler ist eher größer als geringer geworden, obwohl integrative oder kooperierende Maßnahmen in den Bundesländern flächendeckende Ausmaße angenommen haben und sehr viele Sonderschullehrer deshalb in `Regelschulen` eingesetzt werden. Die Bezeichnungen der Sonderschulen sind meist neu und nicht mehr bundesweit einheitlich. Die Stichworte `Förderung` oder `sonderpädagogische Förderung`, `Förderbedürfnisse`, `Förderschule`, `Förderlehrer` u.a. sind seit der Amtschefkonferenz der Kultusministerkonferenz von 1988 und den „Empfehlungen zur sonderpädagogische Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland“ (KMK, 06.05.1994), nicht mehr nur in den Sonderschulen, die neuen Worte, die auch neue Konzepte zu versprechen scheinen. Diese sollten in den von der KMK seit 1996 beschlossenen Empfehlungen zu den `Förderschwerpunkten` Sehen, Hören, Lernen, Verhalten, Sprache, körperliche und motorische Entwicklung usw. zu erkennen sein und sollen an die Stelle der traditionellen Fachrichtungs-Sonderpädagogiken treten (vgl. auch Heft 4, 1999 der Zeitschrift für Heilpädagogik).

An den Studiengängen zur Ausbildung von Sonderschullehrern ist dieser Wandel terminologisch und inhaltlich noch kaum erkennbar. Diese sind weiter weithin getrennt von den Studiengängen und Ausbildungen der Lehrer für andere Schularten. Die Kulturhoheit der Bundesländer sorgt für weitere Unterschiede. Eine Abstimmung der `Sonderpädagogiken` mit anderen Disziplinen

wie der Sozialpädagogik, der Medizin oder Ausbildungen für Erzieherinnen, Sozialarbeitern, Berufsberatern, Altenpflegern ist nicht grundsätzlich erfolgt.

Es gelang Vereinigungen von 'Behinderten', (wohl) ohne Beteiligung von 'sonderpädagogische' Verbänden, durch engagierte Informationen und persönliches Ansprechen führender Politiker, dass 'in letzter Minute' 1994 in Artikel 3 (3) 2 des Grundgesetzes doch noch der Satz eingefügt wurde: „Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden“. Sie bemühen sich seitdem vergeblich, ein Anti-Diskriminierungs- bzw- ein Gleichstellungsgesetz analog dem Americans with Disability Act` der USA von 1990 durchzusetzen (vgl. Ottmar Miles-Paul in: Begemann/Krawitz 1994, 20-43).

Trotz der zunehmenden wirtschaftlichen Vereinheitlichungen in der EU und der weltweiten finanziellen, wirtschaftlichen Verflechtungen und der globalen Informationsnetze ist eine Aufnahme oder Auseinandersetzung mit den internationalen Entwicklungen und pädagogischen Konzepten für Menschen, die in Deutschland als 'sonderpädagogisch förderbedürftig' gelten, nicht als eine grundlegende Aufgabe zu erkennen. Das aber erscheint nicht nur unausweichlich wegen der internationalen Zusammenarbeit, sondern auch deshalb, weil international andere Konzepte vertreten werden. Dafür steht das Wort *inclusion*.

Daraus ergibt sich notwendig eine Auseinandersetzung mit den Vorstellungen und Methoden der *Förderung* wie der unterrichtlichen Möglichkeiten. Eine weitere Aufgabe ergibt sich: Darüber nachzudenken, was *sonderpädagogisch* im Unterschied zu *pädagogisch* sein kann und warum international auf die Bezeichnung *Sonderpädagogik (special education)* verzichtet wird.

### **3. Internationale Einsichten und Ziele**

#### **2.1. Einführung**

Ich beginne mit der Salamanca-Erklärung, weil ich sie als Ausdruck eines weltweiten Konsenses über die Aufgaben und die Entwicklung dessen betrachte, was in Deutschland noch als *Sonderpädagogik* bezeichnet wird. In Salamanca spricht man nicht mehr von *special education* (spezieller Erziehung/Pädagogik), sondern nur von *education*, die bei speziellen Bedürfnissen erforderlich ist. Dass auch die Annahme spezieller Bedürfnisse als unangemessen gesehen werden muss, wurde auf dem Internationalen Sonderpädagogik-Kongress in Cardiff, 30. Juli bis 3. August 1990 herausgestellt (vgl. Bürli 1991) und auf der von Österreich veranstalteten EU-Konferenz 1998 in Salzburg wiederholt: „Die Briten und die Skandinavier bekämpfen derzeit heftig den Begriff 'special needs'“ (Ferrares 1998, 8).

Die Salamanca-Erklärung war neben dem Aktionsplan Ergebnis des Weltkongresses der UNESCO, der vom 7.-10. Juni 1994 in Salamanca in Spanien stattfand. Über 300 Delegierte von 92 Regierungen und 25 Internationalen Organisationen waren versammelt und bekräftigten nicht nur das Menschenrecht

auf Bildung der UNO (1948) und deren Präzisierung auf der Weltkonferenz von 1990 mit dem Postulat des Anrechtes auf education for all (meist übersetzt: Bildung für alle), unabhängig von individuellen Unterschieden. In der Erklärung weisen die Delegierten ausdrücklich auf die Feststellung der „Gleichstellung von Menschen mit Behinderung“ hin, die in den von der UNO 1993 veröffentlichten Standardregeln für alle persönlichen und gesellschaftlichen Lebensbereiche ausgeführt ist (Helioscope, Europäisches Behindertenmagazin, Brüssel, 1995, H. 5). Diese waren der Kompromiss dafür, dass die Bemühungen, Art. 1 der Menschenrechte von 1948 neu zu formulieren, gescheitert waren (vgl. Despouy 1993). Satz 2 war der Anstoß, nicht Satz 1 „Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren“, denn es heißt weiter: „Sie sind mit Vernunft und Gewissen begabt und sollen einander im Geiste der Brüderlichkeit begegnen.“ Die Formulierung „mit Vernunft und Gewissen begabt“ stand und steht wohl noch immer im Widerspruch zu den ´sonderpädagogischen` oder medizinischen ´Definitionen` der ´Geistigbehinderten`, der ´Menschen mit geistiger Behinderung`.

Damit sind weitere ´Behinderungen` im Sinne des Themas ausgemacht: Die mögliche Behinderung durch Definitionen und damit Zuschreibungen und die institutionelle, dass sich die Völkergemeinschaft nicht auf eine Korrektur einigen konnte. Es kommen hinzu: Tradition und politische Durchsetzbarkeit. Diese werden erkennbar, wenn man leider feststellen muss, dass die UNO Standardregeln nicht ins Deutsche übersetzt und nicht in der Bundesrepublik publiziert wurden. Nach meiner Kenntnis sind bisher auch keine ausführlichen Berichte über den Weltkongress der UNESCO in Salamanca und ist in der Bundesrepublik auch kein Abdruck der dort verabschiedeten Erklärung und dem Aktionsplan der UNESCO erschienen.

Erst 1996 hat die Österreichische UNESCO-Kommission eine Fassung in Deutsch veröffentlicht und die Zeitschrift Behinderte (Linz/Graz) hat den Bericht der Schweizer Teilnehmer Alois Bürli und Sonja Rosenberg in vier Abschnitten 1995 aufgenommen. Der offizielle deutsche Delegierte der KMK deutete mir 1999 den Grund an: Fast gleichzeitig mit dem UNESCO-Weltkongress in Salamanca (7.-10. Juni 1994) verabschiedete die deutsche Kultusministerkonferenz in München am 06.05.1994 ihre „Empfehlungen zur sonderpädagogische Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland.“ Darin werden andere Vorstellungen und Ziele formuliert als in Salamanca. Diese bestimmen seitdem die deutsche Schulentwicklung. Es ist deshalb dringend, die Unterschiede in den theoretischen Positionen wie den praktischen Konsequenzen aufzuzeigen. Damit komme ich zu Ausschnitten der Salamanca-Erklärung, die als weltweiter Konsens für die Entwicklung von (Sonder-) Pädagogen und (Sonder-) Schulen angesehen werden kann (Ich zitiere aus der österreichischen Übersetzung. Wegen der Probleme der Übertragung von englischen Begriffen ins Deutsche biete ich nur an wenigen Stellen Alternativen oder das englische Wort in Klammern).

## 2.2. Salamanca Statement On Special Needs Education

„2. Wir glauben und erklären,

- daß jedes Kind ein grundsätzliches Recht (Grundrecht) auf Bildung (education) hat und daß ihm die Möglichkeit gegeben werden muß, ein akzeptables Lernniveau zu erreichen und zu erhalten,
- daß jedes Kind einmalige Eigenschaften, Interessen, Fähigkeiten und Lernbedürfnisse hat,
- daß Schulsysteme entworfen und Lernprogramme eingerichtet werden sollen, die dieser Vielfalt an Eigenschaften und Bedürfnissen Rechnung tragen,
- daß jene mit speziellen Bedürfnissen Zugang zu regulären Schulen haben müssen, die sie mit einer kindzentrierten Pädagogik, die ihren Bedürfnissen gerecht werden kann, aufnehmen sollen,
- daß Regelschulen mit dieser integrativen (inklusive) Orientierung das beste Mittel sind, um diskriminierende Haltungen zu bekämpfen (abzubauen), um Gemeinschaften zu schaffen, die alle willkommen heißen, um eine integrierende (einbeziehende (inklusive) Gesellschaft aufzubauen) und um Bildung für alle zu erreichen; darüber hinaus gewährleisten integrative (inklusive) Schulen eine effektive Bildung für den Großteil aller Kinder und erhöhen die Effizienz sowie schließlich das Kosten-Nutzen-Verhältnis des gesamten Schulsystems“. Ich zitiere noch zwei Sätze der nachfolgenden Forderung:

„Wir fordern alle Regierungen auf und legen ihnen nahe:

- höchstes Augenmerk und Priorität auf die Verbesserung ihrer Schulsysteme dahingehend zu richten, daß diese alle Kinder unabhängig von ihren individuellen Schwierigkeiten einbeziehen können,
- auf Gesetzes- bzw. politischer Ebene das Prinzip integrativer (inclusiver) Pädagogik anzuerkennen und alle Kinder in Regelschulen aufzunehmen, außer es gibt zwingende Gründe, dies zu tun“.

## 2.3. Inhaltliche Begründung der Salamanca-Erklärung

Ich übernehme (wie schon in Begemann 1995; 1997, 26-30; 2000, 51-54) aus dem eindrücklichen Bericht von Bürli/Rosenberg (1995). Der Titel der Konferenz machte für sie schon deutlich, dass es nicht mehr um 'Sonderpädagogik' (special education) gehen kann, sondern um *education* (wir müssten übersetzen und denken an Erziehung, Unterricht, Bildung) bei Menschen mit besonderem, also unüblichen Hilfebedarf. "Das Konzept des besonderen Förderbedarfs drückt also eine veränderte Sichtweise von Behinderung und Schulschwierigkeiten aus. Die (organische) Schädigung bzw. Störung als bestimmender Behinderungsfaktor wird relativiert. Behinderungskategorien, nach denen sich lange Zeit die Sonderbeschulung ausrichtete, haben beschränkte Relevanz für die Planung und Realisierung der pädagogischen Maßnahmen. Neben Schädigungen haben Umfeldfaktoren und schulische Bedingungen an Bedeutung gewonnen. Die Zuge-

hörigkeit zu sozialen Gruppierungen (Familie, Nachbarschaft, ethnische und sprachliche Gruppen) sind Mitbedingungen für Schulerfolg und Schulschwierigkeiten. Noch immer ist dafür aber das Schulsystem selbst verantwortlich. Dies haben Studien über unterschiedliche Wirksamkeit von Schulen längst erwiesen" (Bürli/Rosenberg 1995, H.1, 54).

"Aus dieser Erkenntnis heraus darf ein Schulsystem nicht mehr mit Schulschwierigkeiten umgehen, als wären diese allein durch individuelle Lernbegrenzungen bedingt, (die es diagnostisch festzustellen gälte, E.B. und) die separate Schulformen erforderlich machen. In der richtigen Konsequenz führt dies nicht zur Reform der Sonderpädagogik, sondern zur Schulreform, d.h. zur Anpassung der Schule als Ganzes (einschließlich Curriculum, Didaktik, Organisation, Personal, Gebäude) an die tatsächlich vorliegenden Bedürfnisse (Lernmöglichkeiten und Lernnotwendigkeiten der Schüler E.B.). Das Ziel ist eine Schule, in der alle Kinder im Rahmen eines gemeinsamen Curriculums den geeigneten Unterricht und zudem jene besondere Hilfe erhalten, die sie infolge individueller Lernbedürfnisse benötigen" (ebd.). Die Anforderungen an die Schulen werden noch weiter spezifiziert und begründet:

"Die ungleichen Lernvoraussetzungen können nicht einfach durch Sonderprogramme kompensiert werden. Eine echte Bildungsbeteiligung ist nur dann geleistet, wenn die Qualität des Unterrichts allgemein verbessert und sich die Lehrmethoden den individuellen Lernbedürfnissen anpassen (...). Die zunehmende Erkenntnis der letzten zwei Jahrzehnte, daß persönliche und kognitive Eigenschaften (wie z.B. Lernverhalten, Motivation, elterliche Erwartungen) nicht statisch, sondern veränderbar sind, hat bisher die Schulpraxis wenig beeinflußt und kaum zur Umgestaltung der Lernumgebung sowie der Lern- und Unterrichtsstrategien geführt. Die speziellen Förderprogramme wurden bisher nicht genügend auf ihre Effektivität hin überprüft. Noch zu oft werden individuelle Unterschiede der Lernenden bzw. die Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf mit Defizitkategorien etikettiert. Dadurch bleiben auch die Förderprogramme defizitbezogen und kennzeichnen sich oft durch simplifizierende Unterrichtsmethoden oder die Reduktion der Lerninhalte. Bekannt ist auch der große Einfluß der Verhaltensweisen und Erwartungen (...) der Lehrperson. Dies alles kann, je nachdem, zum Gegenteil der beabsichtigten Zusatzförderung und zur Vergrößerung der Lernprobleme führen. Die konventionelle Lehrmethode ist oft selber die Ursache von Lernschwierigkeiten, ohne daß diese als solche identifiziert werden. Wenn also Chancengleichheit proklamiert wird, ohne dass der gleiche Bildungszugang im Schulalltag sichergestellt werden kann, wird die Ungleichheit verfestigt. Spezialprogramme und Sonderschulen mit einfacheren Ansprüchen, welche den Schulerfolg scheinbar erleichtern, sind kein Indikator für gleiche Bildungschancen. Diese können nur über ein flexibles und adaptives Unterrichtssystem erreicht werden. (...) Die erste Priorität besteht, insbesondere angesichts drohendem Schulversagen, schlicht und einfach in der Verbesserung der Unter-

richtswirksamkeit, um den Anschluß aller Kinder an das allgemeine Curriculum zu gewährleisten. Kinder mit besonderem Förderbedarf brauchen die besten Lehrer; sie brauchen nicht grundsätzlich eine andere Art von Unterricht, aber sie brauchen ihn früher, kontinuierlicher und intensiver" (Bürli/Rosenberg 1995, H.2, S.3f.) den guten aufgabenbezogenen, individualisierten Unterricht unter guten situativen Bedingungen.

"Die erwähnten Prinzipien des guten Unterrichts und eines wirksamen Lernens sind die gleichen bei begabten, benachteiligten, fremdsprachlichen wie bei behinderten Kindern. Dessen ist sich die Sonderpädagogik zu wenig bewußt. Sonderpädagogen müssen besonders qualifizierte Lernspezialisten sein, um unter Berücksichtigung der wirksamen Variablen Lernschwierigkeiten angehen zu können. Das bedeutet letztlich, daß die Verbesserung des Unterrichts für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf eine Reform des allgemeinen Unterrichts nach sich zieht, also eine Schulentwicklung der Regelschule, die allen Kindern zugute kommt. Um dieses Ziel zu erreichen, müssen aber die Regelschulen die zusätzlichen Ressourcen und sonderpädagogische Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden" (Bürli/Rosenberg 1995, H.2, S. 4).

Damit ist deutlich: Die Regel- und die Sonderschulen mit ihren traditionellen, als richtig und bewährt geltenden Unterrichtskonzepten sind zu revidieren. Das bedeutet zugleich, dass auch die Regel- und die Sonderschulpädagogiken ihre Konzepte zu verändern haben. In der Salamanca-Erklärung wird dafür in der englischen Fassung meist das Wort *inclusion* verwandt. Wir können es nicht mit *Integration* übersetzen, denn *Integration* unterstellt zumeist, dass etwas wieder 'ganz' werden, dazugehören soll, was vorher getrennt wurde oder war. Wir besitzen kein entsprechendes Wort für *inclusion*. Meist wird es mit *Einbezug* übersetzt. Bürli/Rosenberg (1995, H.1, 54) schlagen vor: „Bildung/Schulsystem für alle.“ „Während bei der *Integration* noch von zwei oder mehr Teilen ausgegangen wurde, die miteinander verschmolzen oder einander näher gebracht werden sollen, macht das Schulsystem für alle eine Reform nötig, welche Aussonderung von vorneherein vermeidet und alle Schülerinnen und Schüler einschließt.“ Um welche Veränderungen es dabei gehen kann, soll mit der Beschreibung weiterer Behinderungen angezeigt werden.

### **3. Behinderungen durch Unterrichts- und Schulkonzepte**

#### **3.1. Lernschwierigkeiten und Unterricht.**

Als Bilanz aus der bisherigen Darstellung lässt sich als einhellige Meinung feststellen: Schul- und Unterrichtskonzepte können Lernen behindern und Ursache dafür sein, wenn Schüler Schwierigkeiten bei ihrem Lernen haben oder bekommen. Zugleich wird erwartet, dass Veränderungen der Schule und der Lernbedingungen möglich sind, damit diese Schwierigkeiten nicht auftreten. Wenn man diese in der Schule auftretenden Lernschwierigkeiten angemessen ver-



stehen will, darf man die Ursachen dafür nicht isoliert beim Schüler suchen, aber auch nicht an einzelnen Merkmalen der Schule festmachen wollen. Es genügt auch nicht, wenn wir feststellen, dass nicht nur Schüler, die wir als 'Schüler mit Lern- und Leistungsproblemen' bezeichnen, sondern dass alle in der Schule und in der Regel auch mit der Schule Lebens- und Lernprobleme haben.

Wir müssen uns klar machen, dass die Schüler ihre Schwierigkeiten nicht als isolierbare, individuelle 'haben', sondern immer in den konkreten Situationen ihrer Schule und ihres Unterrichts. Diese sind deshalb im Kontext ihrer Schule und ihres Unterrichts zu sehen und zu verstehen. Sie sind also abhängig von den Zielen, Methoden und Möglichkeiten eines Unterrichts, in dem sie Schwierigkeiten haben. Entscheidender Ausgangspunkt scheint aber zu sein, dass die Schwierigkeiten der Schüler in der Regel von den Unterrichtenden (selbst) festgestellt werden, die damit über etwas urteilen, das sie selbst (mit) bewirken. Und nicht unerheblich könnte sein, dass die Schwierigkeiten selten unabhängig sind von dem emotionalen und sozialen Kontext in den Klassen mit den dynamischen Beziehungen der Schüler untereinander und zum Lehrer wie den Regelungen des Miteinanders. Ein Schritt, um diese Situation besser zu verstehen und um ihr begegnen oder Veränderungen sich vornehmen zu können, ist sicher: nachzudenken über Bedingungen und Möglichkeiten von:

### **3.2. Lehren und Lernen**

Ich versuche verkürzt und in Thesen eine Bilanz bedeutsamer pädagogischer und psychologischer Einsichten, Forschungen und Theorien aufzuzeigen:

- Es ist nicht anzunehmen, dass Schüler nach dem jeweiligen Lehrkonzept des Unterrichts ihre 'Lernschritte' vollziehen (können), dass also Lehrer das Lernen der Schüler bestimmen oder 'machen' können (M. Dehn 1984; J. Oelkers 1988, E. Begemann 1997, 13-23; 1992, 226-229).
- Es ist nicht anzunehmen, daß die Lernfortschritte von Schülern direkt abhängig sind von einem Begabungs- oder vom gemessenen Intelligenztestniveau, von bestimmten Merkmalen wie Angst, Leistungsmotivation, kognitiven Stilen usw. Nicht einmal die isolierte Bearbeitung von vom Lehrer vorher festgestellten Fehlern, wie bei der Rechtschreibung üblich, kann angestrebte Könnensfortschritte sichern (vgl. nur Brügelmann 1984). Es muss wohl immer um die konkrete, situative Aufgabe eines Schülers gehen, die dieser sich für sein weiteres Lernen vornimmt und die für ihn Bedeutung hat. Und darum, ob der Schüler sich selbsttätig, problemzentriert mit ihr auseinandersetzen kann (Begemann 1968, 49-84; 1985; Wittoch 1973; 1976; Begemann/ Schön/Vetter 1982; Roeder 1999).
- Es ist theoretisch und praktisch, wie Treiber/Weinert (1982, 8) feststellten, nicht berechtigt, einen allgemeinen Lern-Transfer anzunehmen.
- Die Schule kann nicht davon ausgehen, dass ein 'lehrendes' Angebot von Wissen, dass die Instruktion, wie die Psychologen neuerdings sagen, von den

Schülern verständnisvoll aufgenommen wird oder werden kann, wenn man darunter mehr versteht als bloße Gedächtnisleistung und Wiederholung, Nachsprechen, ‚Nachdenken‘. Lehrern stehen für ihren Unterricht keine angemessenen psychologischen Theorien zur Verfügung, nach denen sie ihren gestalten können. Das will ich über meine frühere Bilanz (Begemann 1992, 229-230) hinaus mit neueren, prominenten Aussagen ausführlicher belegen.

Franz E. Weinert, Direktor am Max-Planck-Institut für psychologische Forschung in München hat als Herausgeber drei der vier ‚Lexikonbände‘ zur Pädagogischen Psychologie übernommen. Im Band „Psychologie des Lernens und der Instruktion“ hat Weinert in seinem Einleitungsbeitrag den aktuellen Erkenntnis- und Forschungsstand ausgebreitet. Sein Rezensent Andreas Krapp (Z. f. Pädagogik, 1998, 313) faßt Weinerts Darstellung in der Aussage zusammen, „daß den aus den klassischen Lerntheorien abgeleiteten Prinzipien jeder praktische Nutzungswert fehle“. Weinert formuliert als ein entscheidendes Ergebnis der über hundertjährigen psychologischen Forschungsbemühungen: „Es ist offensichtlich, daß die postulierten und in der einschlägigen Literatur vielfach propagierten Instruktionsprinzipien mehr Probleme aufwerfen, als daß sie spezifische Handlungsanweisungen liefern. Diese Situation wird sich auf der Basis der gegenwärtig bevorzugten Forschungsstrategien auch künftig kaum ändern. (...) Änderung verspricht allein der Vorschlag Bereiters (1990), von der bloßen Anwendung traditioneller Lerntheorien zur Entwicklung pädagogisch orientierter Lernmodelle überzugehen. Das würde bedeuten (...) auch mit anwendungsorientierten Fragestellungen Grundlagenforschung zu betreiben“ (1996, 41).

Weinert nennt auch Positionen, von denen Lehrer ausgehen können:

- „Entwicklungspsychologisch betrachtet, ist das selbstgesteuerte Lernen nämlich stets Voraussetzung, Mittel und Ziel des Unterrichts“ (1996, 35).
- „Selbständiges und selbstkontrolliertes Lernen bedarf in der Regel einer intensiven, didaktisch geschickten Einführung und Einübung“ (36).
- Bemerkenswert ist schließlich, dass gut und weniger gut begabte Schüler in heterogenen Gruppen leistungsmäßig gleichermaßen profitieren, wenn eine gewisse Rollenverteilung beim Aufwerfen von Fragen, bei der Beantwortung, bei Erklärungen und gegenseitigen Hilfen gelingt“ (34). Ich ergänze: Die ‚guten‘ Schüler sollten nicht Vorreiter sein, sondern jeder sollte auf seine Weise, sprachlich wie im Vorgehen sich einbringen können. Verängstigte und Schüler, die sich kaum noch etwas zutrauen, brauchen dabei Ermutigung und Hilfe. Hilfe von Mitschülern scheint dabei oft wirksamer, weil einfühlsamer und verständlicher, als die von Lehrern.
- Wir müssen auch mit Shuell nach Weinert schließen, dass „kognitives Lernen in all seinen Varianten ein aktiver, konstruktiver und kumulativer Prozeß ist“ (28).
- Wir können nach Weinert (15) unterscheiden: (1) „Oberflächliches Auswendiglernen“, also eine „mechanische Reproduktion“, (2) verständnisvoller

Erwerb einer geordneten Menge von Information“ und (3) besonders tiefes Verstehen der Zusammenhänge und Sinnbezüge in einem Wissensbereich.“ Die beiden letzten Aneignungen scheinen mir darin gleich, dass sie beide den Zusammenhang mit dem bisher in der Biographie Gelernten und die Integration des Neuen in aktuelle Lebenssituationen herstellen. Damit ist die Bedeutung der Vorkenntnisse der Schüler herausgestellt.

- Ich ergänze schon hier: Mit der Gedächtnisforschung müssen wir annehmen, dass ´jede` bewusste Erinnerung wie Wahrnehmung in der jeweiligen Situation ´konstruiert` wird. Es gibt keinen festen Speicher, auf den ein Mensch zurückgreifen kann. Vorerfahrungen werden jeweils ´neu` aktualisiert. Diese allgemeine Aussage möchte ich durch zwei speziellere ergänzen:
- Die erste Ergänzung: Wenn grundlegende Vorerfahrungen nicht gemacht wurden, kann man das Entsprechende nicht beliebig nachlernen. Oliver Sacks (1995, 159-217) beschreibt das eindrucksvoll an einem von Geburt an Blinden, der nach einer gelungenen Operation trotzdem nicht normal sehen lernte (vgl. in Begemann 1997, 80-88).
- Die zweite Ergänzung: Was früh gelernt wird, kann evtl. später nicht korrigiert werden. Das möchte ich an einem Beispiel sprachlicher Artikulation belegen, das Matijevic (2000, 24 ff.) nach Wolf Singer beschreibt: Weil japanische Kinder die Unterscheidung von R und L in ihrer Sprache nicht kennen und so auch nicht ´ausbilden` müssen, ´verlernen` sie diese ihnen grundsätzlich möglich gewesene Diskriminierung. Matijevic überträgt: „Ähnliche Erfahrungen machen deutsche – hessische Kinder – Dialektsprecher, die zwar wissen, daß sie zum Beispiel ´Arbeit` als ´Abbeit` sprechen und ´aber` als ´abber`, dies aber selber beim Sprechen nicht hören“ (2000, 26).

*Als Fazit:* Wir müssen zur Kenntnis nehmen: Der Zusammenhang von Lehren und Lernen ist von der psychologischen Forschung nicht so geklärt, dass Lehrer von psychologischen Lerntheorien didaktische Maßnahmen ableiten können. Es ist nachdrücklich in Frage zu stellen, dass Lernen durch Lehren nach Instruktionsmodellen zureichend erreicht und erklärt werden kann. Unstrittig ist: Jeder Lernende muß sein Lernen *selbst* tun und *selbst tun können* auf der Basis seiner Lernvoraussetzungen. Meine Formulierung ist: Lernen ist immer individuell spezifische Eigenwelterweiterung (Begemann 2000, 97-106) in Subjektiven Erfahrungsbereichen (Bauersfeld 1983; 2000). Das sollte Schulunterricht ermöglichen, wenn er sich nicht beim Lernen mit der Aneignung von unverstandenem Wissen begnügen will (P. Petersen, 1963, 30: ´Papageien-Wissen` ). Mit diesem Verständnis des Lernens läßt sich kaum vereinbaren: Unterricht als Wissensvermittlung über ´lehrende` Formen, mediale Angebote oder angeordnete Tätigkeiten durchzuführen. Dem scheint auch der Jahrgangsklassenunterricht nicht gerecht werden zu können, wenn er grundsätzlich homogene Gruppen unterstellt und wenn er gleiche Ziele für alle Schüler auf gleichen Wegen und in gleicher Zeit für erreichbar hält. Aus dem angeführten Lernverständnis folgt weiter, wie es auch auf der UNESCO-Konferenz in Salamanca 1994 ausgesprochen wurde:

es kann kein spezifisches Unterrichtskonzept für Schüler mit Lernschwierigkeiten geben, wie es auch keine einheitlichen typischen Gruppen solcher Schüler gibt. *Jeder Schüler ist original* in seiner Lebens- und Lernsituation mit seiner Biographie, seiner Lebensperspektive, seinem Können und seinem spezifischen Lernen, aber auch mit seinen Beziehungen zu Mitschülern und Lehrern, die sich situativ ändern können. Jeder Schüler ist als Original zu achten, anzunehmen, herauszufordern, zu ermutigen, anzuleiten, zu korrigieren, zu mahnen und zu bestätigen. Darauf ist jeder angewiesen. Was das auch erfordert, wird deutlich, wenn man nach Bedingungen der Wahrnehmung fragt.

### **3.3. Zum Lernen und Wahrnehmen**

Um etwas lernen zu können, muss ich es *‘wahrnehmen’*. Pädagogen gehen meist davon aus, dass Menschen das wahrnehmen können, was vor ihnen zu *‘sehen’* ist, was ihnen vor die *‘intakten’* Sinne kommt. Sie können das, wenn sie es wollen und grundsätzlich nicht psychisch oder physisch *‘behindert’* sind. Das aber ist nicht anzunehmen.

Es gilt: Jeder sieht nur das bewusst, kann nur das wahrnehmen, was er aufgrund seiner Intention und der situativen Bedingungen, seiner biographischen Vorerfahrungen und seines leiblichen Zustandes individuell spezifisch wahrnimmt. Und das erfolgt immer in ganzen Situationen (Begemann 2000, 97-106) und, ich wiederhole, als *‘Eigenwelterweiterung’* (Begemann) in *‘Subjektiven Erfahrungsbereichen’* (Bauersfeld). Das meint ein Doppeltes: Jeder Mensch bündelt seine situativen *‘Erfahrungen’* nach subjektiven Lebensbereichen, die von außen nicht ausgemacht werden können. Und: Das, was in einem Bereich gelernt, gewusst und gekonnt wird, steht nur in diesem und keinem weiteren Bereich zur Verfügung. Diese Erkenntnisse widersprechen der Annahme, Kinder müssten elementare Bausteine lernen und könnten das in einem aufbauenden Lehrgang und könnten so ein systematisches Ganzes an Wissen erwerben. Damit ist auch die Infragestellung des Lerntransfers bestätigt, die Treiber/Weinert (1982, 8) feststellten: „Eine moderne Transfer-Theorie als psychologisches Kernstück der Lehr-Lern-Forschung ist nicht einmal in Umrissen erkennbar“.

Wenn ich hierbei das situative, auch biographisch-episodisch genannte Lernen betonen, so ist auch wieder an die weitere menschliche Möglichkeit zu erinnern, dass man Einzelheiten aufnehmen, *‘speichern’* und wieder produzieren kann, ohne den Inhalt zu verstehen. Das hat Peter Petersen in seiner „Führungslehre des Unterrichts“ (1963, 30) „Papageienwissen“ genannt und eingewandt: „Nicht nur wider die Natur, sondern wider Wohl und Sinn des Volkes wäre es, Schulen und andere Veranstaltungen einzurichten (...), in denen lediglich (...) Papageienwissen geübt würde“.

Zum Verständnis von Wahrnehmung und Lernen gehören auch die Beobachtungen und Deutungen der Hirnforschung, des Radikalen Konstruktivismus und Interaktionismus: Jeder Mensch *‘konstruiert’* in jeder

Situation, was er wahrnimmt, denkt oder erinnert auf der Basis seiner Vorerfahrungen, um situativ ´viabel`, also in Abstimmungen mit anderen und den Bedingungen der Situation ´gangbar` (mit) zu agieren. Überspitzt: „Was wir bewußt sehen, sind Gedächtnisbilder“ (Gerhard Roth 1995, 245).

### 3.4. Bedingungen des Lernens

Einige weitere Bedingungen sollen nur kurz angedeutet werden. Die Vorstellung, dass Schüler, wenn sie nur wollen, willkürlich aufmerksam sein können, ist zu revidieren. Vielmehr gibt es unwillkürliche *Aufmerksamkeit*, die vom Teilsein und Teilhaben als durch Aufgaben bestimmt abhängt. Es gibt weiter die sachbezogene Aufmerksamkeit, bei der der Aufmerksame mit der Sache, die ihn anspricht oder als zu lösendes Problem auffordert, eins wird, wie Gestaltpsychologen es herausgestellt haben. Es gibt auch begrenzt willkürliche Zuwendung, die dann aber in sachbezogene Aufmerksamkeit übergehen wird, wenn sie erfolgreich ist. Und es gibt als anzustrebendes Ziel die erwartende Aufmerksamkeit, wie Martin Wagenschein sie im Anschluss an Simone Weil benannt hat, weil sie die egozentrische Perspektive überwinden und im Sinne von Ballauff Sachlichkeit und Mitmenschlichkeit ermöglichen kann (vgl. Begemann 2000, 169-198).

Als weiteres ist die theoretische Unzulänglichkeit der Konzepte von *Motivation* und *Motivierung* mit Einsichten der Motivationsforscher selbst zu erkennen (vgl. Begemann 2000, 199-236). Die Alternative kann das traditionelle Konzept Interesse sein. Bei der grundsätzlichen und weit verbreiteten Erkenntnis, dass Schüler ihr Lernen selbst tun müssen, ist aber nicht gesichert, dass die in den Schulen ermöglichte ´Selbst-Tätigkeit` auch dem entspricht, was nötig ist. Das Ungenügen kann man sich an Beispielen des Offenen Unterrichts wie der Wochenplanung, dem Stationenlernen leicht klar machen, wenn man sie im Blick daraufhin durchsieht, was alles durch das Material, die Bearbeitungsweisen und die Lehreranweisungen einschließlich der zeitlichen Verpflichtungen bestimmt ist. Man sollte prüfen: Unterscheiden sich diese Formen Offenen Unterrichts wesentlich von anderen Formen eines Unterrichts, der vom Lehrer bestimmt ist? Sehr schnell wird deutlich sein, dass es oft nicht mehr ist als ein schlechter zentral geleiteter Unterricht, weil die Auswahl der Aufgaben nicht lebensbedeutsam ist und fast immer nicht an den Lernvoraussetzungen der Schüler anknüpft und deren weiterführende Lernschritte betrifft. Und dann fehlt auch noch das Gespräch über die Inhalte. Das Erforderliche, worauf es beim selbsttätigen Lernen ankommen sollte, habe ich mit Leontjew an einem wenig bekannten Text von ihm gezeigt (2000, 246-263).

Die in Deutschland erst spät erfolgende Rezeption von Piaget sah in ihm fälschlicherweise einen Entwicklungspsychologen und nahm als verbindlich seine Stufen der kognitiven *Entwicklung*. Das ist richtig zu stellen. Und danach auch die Annahme einer Normal-Entwicklung. Danach ist auch die schulische

Organisation nach Jahrgängen zu hinterfragen und mit ihren negativen Auswirkungen zu erkennen. Alternativen sind nicht nur zu suchen, sondern zu versuchen. Anregungen aus wenig gegliederten Schulen gab es reichlich. Das Stammgruppenmodell der Jenaplanschule ist eine begründete Gegenkonzeption zur Jahrgangsklassenschule (Begemann 2000, 263-283).

### **3.5. Lehrer wissen nicht, wie ihre Schüler lernen**

Diese These erscheint unglaublich und nicht haltbar. Das aber nur beim ersten Lesen. Beim weiteren darüber Nachdenken wird man zugeben, dass niemand die Gedanken eines anderen ´lesen` und auch seine situativen Befindlichkeiten und Beweggründe, etwas zu tun oder nicht zu tun, kennen kann. Die These zielt aber weiter auf einen institutionellen Sachverhalt.

#### ***Behinderungen durch lehrenden Jahrgangsklassen-Unterricht***

Lehrer sind für einen lehrenden Klassenunterricht als Fachlehrer ausgebildet. Ihr Unterricht geht grundsätzlich von einer als homogen unterstellten Klasse oder Gruppe aus. Der Lehrer wählt also nach dem Lehrplan seinen ´Stoff`, seinen Inhalt für seine Stunde aus und kann sich berechtigt glauben, dass er für alle Schüler seiner ´Klasse` oder Teilgruppe angemessen ist, denn diese sind ja nach dem durch die Vorstellung einer Normentwicklung begründeten Jahrgangsmo- dell zusammengesetzt oder nach dem Leistungsprinzip oder der Vorstellung bestimmter globaler ´Begabungen`, die für schulisches Lernen-Können entscheidende Bedingung sein sollen. Dass diese Unterstellungen fragwürdig sind, kann hier nicht weiter ausgeführt werden. Es genügt der Hinweis, dass Klassenunterricht, trotz begrenzter Differenzierungen und der unterschiedlichen Schülerbeurteilung prinzipiell von einer homogenen Klasse ausgeht. Und man kann die Auffassung hören, dass eine Leistungsbewertung nur dann berechtigt ist, wenn die Schüler denselben Stoff in derselben Zeit nach denselben Methoden angeboten bekommen.

Wir müssen davon ausgehen, dass lehrender (frontaler) Klassenunterricht vorherrscht. Der 1979 zuerst erschienene, 1994 in vierter vollständig überarbeiteter Auflage erschienene Bericht „Das Bildungswesen der Bundesrepublik Deutschland“ der „Arbeitsgruppe Bildungsbericht des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung“ in Berlin versucht den ärgerlichen Sachverhalt in jeder Neuauflage neu in Worte zu fassen: „In der *methodischen Gestaltung des Unterrichts sind die Lehrer frei*. Man trifft in den Grundschulen gegenwärtig allerdings überwiegend auf eine Form des Unterrichts, in der der Lehrer im Mittelpunkt steht, Fragen stellt, korrigiert, neue Sachverhalte einführt, Übungs- und Wiederholungsperioden ansetzt und somit bis ins Detail bestimmt, was die Schüler tun sollen“ (1994, 320). Auch wo die Klassen anders ausgestattet sind und Formen des Offenen Unterrichts organisiert werden wie Wochenplanarbeit

und Stationenlernen bestimmen die Lehrer, was die Schüler tun sollen. Dazu zwei weitere Untersuchungen: Haas (1993, 47f.) stellt anhand der Unterrichtsvorbereitung sogar fest: „Es erfolgte weder eine Zielreflektion noch werden Individualisierungs- und Differenzierungsmaßnahmen geplant. (...) Dabei wird die Klasse immer als Ganzes gesehen. Der einzelne Schüler ist nicht Gegenstand von inhaltlichen und methodischen Planungsüberlegungen.“ Hage u.a. haben den Unterricht von Lehrern beobachtet: „Unsere Analyse ergab eine große Gleichförmigkeit und Lehrerdominanz der beobachteten Unterrichtsstunden über alle Schulformen und Fächer hinweg. (...) Zu 75 % wurde direkter Unterricht oder Frontalunterricht beobachtet“ (1986, 147).

Was aber nehmen Lehrer in solchem Unterricht wahr. Und da scheint es keine Unterschiede in kleinen oder großen Klassen zu geben, nicht einmal zwischen Unterricht und Förderung in Gruppen oder gar in der Einzelbetreuung. Ihre Beurteilungen und Zeugnisse geben Auskunft.

### ***Lehrer sehen Arbeitsverhalten, Leistungen, Sozialverhalten***

Die Beschreibungen lassen sich unter den drei Kategorien Leistungen bzw. Leistungsstand, Arbeitsverhalten und Sozialverhalten einordnen.

Das *Arbeitsverhalten* eines Schülers wird recht formal und unabhängig von den einzelnen Aufgaben und den situativen Bedingungen beurteilt. Der Schüler beteiligt sich, ist fleißig, interessiert, ordentlich, aufmerksam, strebsam, langsam, er braucht viel Zeit, ist auf Hilfe angewiesen usw. Bei solchen allgemeinen Urteilen wird nicht beachtet, um nur einiges allgemein anzudeuten, dass jede Beteiligung oder Bearbeitung einer Aufgabe von der Aufgabe selbst abhängt und ob sie für den Schüler bedeutsam, neu und in ihrer ‚Aufmachung‘ attraktiv ist. Für die Aktivität des Schülers sind weiter ausschlaggebend: seine Befindlichkeit, die situativen Bedingungen wie die aktuellen Beziehungen zum Lehrer, zu Mitschülern, seine momentanen Anliegen usw. Das alles bedingt mit, ob und wie ein Schüler ‚arbeitet‘. Mit den üblichen Kennzeichnungen des Arbeitsverhaltens wird nicht erfasst, wie ein Schüler tatsächlich vorgeht, welche Strategien er anwendet, ob ihm das bewusst ist, ob er Alternativen kennt und anwendet usw. Noch entscheidender wird sein, ob ein Schüler selbst das lernen will, was in der Stunde vom ihm verlangt wird, weil er weiß, das brauche ich, und auch weiß, wo und wozu er es braucht. Nicht erfasst werden auch die individuellen Vorkenntnisse. Aber auch da käme es darauf an, dass der Lernende selbst weiß, was er kann und wo er es nutzt, wie er vorgeht, wo er Schwierigkeiten hat und Hilfe braucht und wo er Hilfe abrufen bzw. erhalten kann. Wenn das nicht im Blick ist, kann ein Lehrer nicht anstreben wollen, was allein ergiebigeres Lernen sein kann: selbsttätiges, individuell spezifisches Lernen als Eigenwelterweiterung in Subjektiven Erfahrungsbereichen.

Was von Lehrern als Leistung und *Leistungsstand* festgestellt wird, basiert meist nur auf der Beurteilung von Endergebnissen und im Vergleich mit den

Arbeitsergebnissen von Mitschülern. Nicht zureichend erfasst werden die individuellen Bemühungen und 'Fortschritte' und Schwierigkeiten. Dass Lehrerurteile relativ sind, ist unstrittig, ebenso, dass sie sich auswirken für den einzelnen Schüler, sein Lernen, seine Schullaufbahn und die Klasse usw. kann hier nur erwähnt werden. Ich komme zur dritten Kategorie der Lehrerbeurteilungen:

*Sozialverhalten:* Für die meisten Lehrer ist es nachrangig gegenüber Arbeitsverhalten und Leistungen. Es wird zumeist auch als ein allgemeines Verhalten verstanden, das unabhängig von der Situation, von den Beteiligten und der gemeinsamen Vorgeschichte ist. Damit zeigen sich ähnliche Abstraktheiten wie beim Arbeitsverhalten. In Wahrheit leben wir immer in konkreten Beziehungen und in sozialen Gruppen mit ihrer Dynamik. Die Beziehungen werden in Situationen je nach den Anliegen der Beteiligten oder den institutionellen Vorgaben (Pause, Spiel, Sachunterricht usw.) konkret gelebt und gestaltet. Dabei zeigen sich Kontinuitäten und Veränderungen. Man sollte deshalb nicht von Verhalten sprechen, das einem einzelnen als situationsunabhängiges Merkmal zugeschrieben werden kann. Erforderlich ist die Sicht auf die konkret gelebten Beziehungen und was in den Situationen 'abläuft', aber auch die Berücksichtigung auf die Beziehungsgeschichte der Partner mit ihren Wünschen und Konflikten, ihren Erwartungen und Einstellungen, den Vorurteilen und 'Feststellungen'.

Das, wie von Lehrern oft beschriebene, 'Sozialverhalten' ist grundsätzlich missverstanden, wenn man es als ein Charakteristikum eines einzelnen Menschen versteht. Für die Schule ist darüber hinaus die andere soziale Dimension von erheblicher Bedeutung, die Gruppendynamik, die sich in allen Klassen auf die Schüler auswirkt und nicht allein mit den Beziehungen zwischen Partnern erklärt werden kann. Für Schüler sind anders als für Lehrer, die zuerst an ihr Unterrichtspensum zu denken scheinen, die sozialen Beziehungen vorrangig; denn in ihnen vor allem erfahren sie Anerkennung oder nicht, Zugehörigkeit oder Ausschluss. In ihnen erfahren sie ihren Stand und Status und zugleich Sinn und Möglichkeiten konkreten Lebens und können eine Perspektive ausbilden.

### **3.6. Eine Bilanz**

Das nach Jahrgangsklassen organisierte Schulsystem und der vorwiegend durchgeführte lehrende Unterricht verhindern, dass Schüler individuell spezifisch und gemeinsam lernen können und dass das Miteinander von Verschiedenen in einer Lebens- und Arbeitsgemeinschaft gelernt werden kann. Mit der Durchsetzung immer kleineren Klassen, die man forderte, um den einzelnen Schüler besser verstehen und ihm durch differenzierte Angebote gerecht werden zu können, wurde die Aufgabe nicht eingelöst. Auch in kleineren Klassen, in Gruppen oder bei der Einzelhilfe und in Sonderstunden, die unter dem Stichwort 'Förderung' angesetzt werden, herrscht wohl weiterhin überwiegend das Konzept der lehrenden, lehrerbestimmenden Unterrichts. Wenn es dabei zu Schwierigkeiten beim Lernen im Urteil der Lehrer kommt, werden diese vorwiegend beim Schüler



vermutet. Oder es werden auch als Verursachung familiäre Bedingungen des Schülers in Betracht gezogen. Weniger denkt man daran, für die Schwierigkeiten Regelschullehrer als verantwortlich zu denken. Sie sind nicht 'Ursache' und nur begrenzt zuständig, denn sie wurden nicht dafür ausgebildet.

#### **4. Wirkungen der Sonderpädagogik**

Die Existenz von Sonderpädagogiken und der Sonderschulen können für das übrige Schulsystem die Wirkung haben, dass sie deren erforderliche Veränderungen, wie sie in Salamanca gefordert wurden, eher behindern als initiieren. Regelschullehrer erfahren, dass es für bestimmte Schüler (-gruppen) besonders ausgebildete Lehrer und Schulkonzepte gibt. Für diese sind sie nicht kompetent. Sie übergeben sie den Sonderpädagogen zur 'Förderung'. Das muss nicht mehr nur eine Überstellung in die Sonderschulen bedeuten. Damit entlasten sich die Regelschulen und ihre Lehrer. Schwerwiegender ist, dass dadurch die Regelschullehrer nicht mehr darüber nachdenken müssen, welchen Anteil sie und ihr Unterrichtskonzept und ihr Schulsystem daran haben, dass bestimmte Schüler in ihren Schulen nicht angemessen lernen können. Überspitzt: Sonderpädagogen und Sonderschulen können dazu beitragen, dass das Verständnis von Lernen und seinen Bedingungen nicht überdacht und Schul- und Unterrichtskonzepte nicht revidiert werden. Diese Wirkung ist auch deshalb zu befürchten, weil Sonderpädagogiken den Eindruck erwecken, sie verfügten über besondere, bewährte Konzepte. Das Sonderschullehrer zum großen Teil auch als Fachlehrer wie Grund- und Hauptschullehrer ausgebildet werden und dass der Unterricht in Sonderschulen grundsätzlich dem der Regelschulen entspricht, wird oft nicht wahrgenommen.

Viele Sonderpädagogen haben sich schon immer schwer getan, wenn sie konkret sagen sollen, was das Spezifische ihrer Pädagogik ist. Wenn führende Sonderpädagogen betont haben, dass Sonderpädagogik Pädagogik sei, so hat man das meist nicht weiter gedacht. Wenn heute international auf den Begriff der special education verzichtet wird, so gilt das nicht für Deutschland, wo man weiter Sonderpädagogiken, Sonderschulen und Sonderschullehrer kennt und deren Aufgabe zumeist mit *sonderpädagogischer Förderung* kennzeichnet, als gäbe es daneben auch eine *pädagogische*.

#### **Literatur**

Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Strukturen und Entwicklungen im Überblick, Reinbek <sup>4</sup>1994.

Bauersfeld, H.: Probleme der Differenzierung im Mathematikunterricht, Bd. 17 der Schriftenreihe des Institutes der Didaktik der Mathematik, Bielefeld 1978.

Bauersfeld, Heinrich: Radikaler Konstruktivismus, Interaktionismus und Mathematikunterricht, in: Begemann 2000, 117-146; darin auch: Neurowissen-

- schaft und Fachdidaktik – diskutiert am Beispiel Mathematik, 147- 168; darin auch: Was fehlt der Schule? (387-392) Wie ändert man eingefahrene Lehr-/Lerngewohnheiten? (393-396) Fachdidaktische Forschung, individuelle Erfahrung (397-418)
- Begemann, Ernst: Lernen verstehen – Verstehen lernen. Zeitgemäße Einsichten für Lehrer und Eltern. Mit Beiträgen von Heinrich Bauersfeld, Peter Lang, Frankfurt 2000.
- Begemann, E.: Zu Fördern und Förderschwerpunkten, in: Eberwein, H.: Handbuch der Integrationsbewegung, <sup>6</sup>2000, im Erscheinen.
- Begemann, Ernst: Lebens- und Lernbegleitung konkret, Bad Heilbrunn 1997.
- Begemann, E.: Sonderpädagogische Fachrichtungen im Wandel. Aufgelesenes! Aufgegebenes? Aufgegebenes!, in: Behindertenpädagogik in Bayern, 38, 1995, Nr. 3, 351-373.
- Begemann, E.: ´Sprache` : individuell spezifische und doch auch ´gemeinsame` Lebenswirklichkeit und tradierte Kultur. Ansichten, Einsichten, Aussichten, Tagungsbeitrag auf der XXI. Arbeits- und Fortbildungstagung der dgs, 6.-8. Oktober 1994 in Hamburg: ´Sprachheilpädagogik im Wandel`, in: Die Sprachheilarbeit, 40 (1995a) H. 1, 3-41.
- Begemann, E.: Anmerkungen und Fragen zur ´sonderpädagogische` Situation, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46 (1995b) 388-397.
- Begemann, E./Krawitz, R. (Hg.): Sonderpädagogik für Nichtbehinderte, II, Was Nichtbehinderte hören sollten, Pfaffenweiler 1994.
- Begemann, E.: ´Sonder` - (schul-) Pädagogik: Zur Notwendigkeit neuer Orientierungen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 43 (1992) 217-267.
- Begemann, E.: Theoretische und institutionelle Behinderungen der Integration? In: Eberwein, H. (Hg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Handbuch der Integrationspädagogik, Weinheim 1988, <sup>3</sup>1994, 176-183.
- Begemann, E.: Innere Differenzierung als pädagogisches Schul- und Unterrichtskonzept: Grundfragen, Möglichkeiten, Beispiele und Konsequenzen, in: Begemann, E. (Hg.): Individuelles und gemeinsames Lernen in der Schule für Lernbehinderte, Fachtagung vom 24. Bis 26. September 1984, Mainz 1985, 73-231.
- Begemann, E.: Bericht über den Modellversuch Freiwilliges Zehntes Schuljahr an der Schule für Lernbehinderte zum Erwerb des Hauptschulabschlusses, in: Die Deutsche Schule, 77 (1985) 304-316.
- Begemann, E.: Zur theoretischen und praktischen Lösung der inneren Differenzierung, in: Begemann, E./Kuntz, H./Schön. M.: Innere Differenzierung in der Schule für Lernbehinderte, Bericht über einen Schulversuch, Mainz 1983.
- Begemann, E.: Pädagogisch-didaktische Aufgaben der Schule für sozio-kulturell benachteiligte Lernbehinderte, in: Feuser, G. (Hg.): behinderte pädagogik, behindernde pädagogik, verhinderte pädagogik, Behindertenpädagogik, Beiheft 3-5, Oberbiel 16 (1977) 57-112.

- Begemann, E./Schön, M./Vetter, G.: Schulversuch Hauptschulabschluss an der Schule für Lernbehinderte, Abschlußbericht, hg. vom Kultusministerium Rheinland-Pfalz, Schulversuche und Bildungsforschung. Berichte und Materialien, Bd. 37, Mainz 1982.
- Begemann, E.: Die Erziehung der sozio-kulturell benachteiligten Schüler. Zur erziehungswissenschaftlichen Grundlegung der 'Hilfsschulpädagogik', Hannover 1970.
- Begemann, E.: Die Bildungsfähigkeit der Hilfsschüler. Soziokulturelle Benachteiligung und unterrichtliche Förderung, Berlin 1968, <sup>3</sup>1975.
- Brügelmann, H.: Lesen und Schreibenlernen als Denkentwicklung, in: Z.f. Pädagogik, 30, 1984, 69-80.
- Bürli, A./Rosenberg, S.: UNESCO-Weltkongreß über sonderpädagogische Förderbedarf, in: Behinderte 1995, H. 1, 51-56; H. 2, Magazin 3-8; H. 3, 2-4; H. 4, 63-71.
- Bürli, A.: Besondere Erziehungsbedürfnisse? Gedanken aus Anlaß des Kongresses in Cardiff (Wales), in: Z.f. Heilpädagogik, 42, 1991, 205-209.
- Damasio, A.R.: Descartes` Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn, München 1994.
- Dehn, M.: Lernschwierigkeiten beim Schriftspracherwerb, in: Z.f. Pädagogik, 30, 1984, 93-114.
- Despouy, L.: Human Rights and Disabled Persons, United Nations, New York 1993.
- Eberwein, H. (Hg.): Handbuch Lernen und Lern-Behinderungen, Weinheim 1996.
- Eberwein, H. (Hg.): Integrationspädagogik, Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam. Ein Handbuch, Weinheim, <sup>5</sup>1999.
- Ellger-Rüttgardt, S.: Behindert und europäisch, in: Ellger-Rüttgardt, S. (Hg.): Bildungs- und Sozialpolitik für Behinderte, München 1990, 51-63.
- Ellger-Rüttgardt, S.: Kritiker der Hilfsschule als Vorläufer der Integrationsbewegung, in: Eberwein 1999, 48-54.
- Ferrares, H.: „Menschen mit Behinderungen“, in: Behinderte, Magazin, 1998, H. 6, 8-9.
- Haas, A.: Lehrern bei der Unterrichtsplanung zugeschaut (...) oder: Didaktik zwischen Theorie und Alltag – Ergebnisse einer Pilotstudie, in: Pädagogik 1993, H. 10, 46-48.
- Hage, K. u.a.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Unterrichtsalltag in der Sekundarstufe I, Fernuniversität Hagen, 1986 (Brief – Nr. 3093-7-01-S1).
- Haußer, K.: Die Einteilung von Schülern. Theorie und Praxis schulischer Differenzierung, Weinheim 1980.
- Hiller, G.G.: Ausbruch aus dem Bildungskeller. Pädagogische Provokationen, Langenau-Ulm 1989.

- Kanter, G.O.: Lernbehinderungen und die Personengruppe der Lernbehinderten, in: Kanter, G.O./Speck, O. (Hg.): Pädagogik der Lernbehinderten, Berlin 1977, 34-64.
- Kielhorn, H.: Schule für schwachbefähigte Kinder, in: Klink, J.-G. (Hg.): Zur Geschichte der Sonderschule, Bad Heilbrunn 1966, 68-70.
- Klauer, K.J.: Lernbehindertenpädagogik, Berlin 1966; <sup>4</sup>1975.
- KMK: Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 06.05.1994.
- Matijevic, J.: Evolution und Erkenntnisvermögen, in: Wellmann, K.H./Thimm, U. (Hg.): Intelligenz zwischen Mensch und Maschine. Begleitheft zum Funkkolleg. 'Die Zukunft des Denkens', Münster 2000, 24 ff.).
- Miles-Paul, O.: Initiativen und Mühen, das Diskriminierungsverbot im Grundgesetz zu verankern; Intiativkreis Gleichstellung Behinderter; The Americans with Disabilities Act, in: Begemann/Krawitz 1994, 20-43.
- Neisser, U.: Kognitive Psychologie, Stuttgart 1974.
- Oelkers, J.: Unterrichtsvorbereitung als pädagogisches Problem, in: der Evangelische Erzieher, 40, 1988, 516-131.
- Petersen, P.: Führungslehre des Unterrichts, Braunschweig <sup>7</sup>1963.
- Reichmann-Rohr, E.: Formen der Ausgrenzung in historischer Sicht, in: Eberwein 1999, 33-39.
- Roeder, P.M.: Gelingende Integration? IN. Zeitschrift für Pädagogik, 45 (1999) 941-946.
- Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit, Frankfurt/M., 1995.
- Sacks, O.: Eine Anthropologin auf dem Mars, Reinbek 1995.
- Speck, O.: System Heilpädagogik. Eine ökologisch reflexive Grundlegung, München, 3. Auflage als Neuentwurf, völlig überarbeitet und erweitert, 1996.
- Treiber, B./Weinert, F.E.: Lehr- und Lernforschung, München 1982.
- Walthes, R.: Förderschwerpunkt Sehen, in: Zeitschrift für Heilpädagogik, 50 (1999) 165-170.
- Warnock, H.M.: Special Educational Needs – Report of the Committee of Enquiry into the Education of the Handicapped Children and young People (Her Majesty's Stationary Office), London 1978.
- Weinert, F.E.: Lerntheorien und Instruktionsmodelle, in: Weinert, F.E. (Hg.): Psychologie der Lernens und der Instruktion. Bd. 2, Themenbereich D Praxisgebiete der Enzyklopädie der Psychologie, Göttingen 1996, 1-48.
- Wember, F.B.: Zweimal Dialektik: Diagnose und Intervention, Wissen und Intention, in: Sonderpädagogik 28 (1998) Heft 2, 106-120.
- Wittoch, M.: Neue Methoden im Mathematikunterricht, Hannover 1973.
- Wittoch, M.: Unterricht mit Schulversagern, Köln 1976.
- Wygotski, L.S.: Denken und Sprechen, Frankfurt/M. 1979.