

Haeberlin, Urs

Integration - Konsequenzen für die Primar- und Sekundarausbildung

Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 2, S. 145-152



Quellenangabe/ Reference:

Haeberlin, Urs: Integration - Konsequenzen für die Primar- und Sekundarausbildung - In: Beiträge zur Lehrerbildung 13 (1995) 2, S. 145-152 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-133033 - DOI: 10.25656/01:13303

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-133033>

<https://doi.org/10.25656/01:13303>

in Kooperation mit / in cooperation with:

Zeitschrift zu Theorie und Praxis der Aus- und
Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern

BEITRÄGE ZUR LEHRERINNEN-
UND LEHRERBILDUNG

Organ der Schweizerischen Gesellschaft für
Lehrerinnen- und Lehrerbildung (SGL)

ISSN 2296-9632

<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Integration - Konsequenzen für die Primar- und Sekundarlehrausbildung

Urs Haebelin

Wenn Integration bisheriger Kleinklassen- und Sonderschüler in Regelklassen als blosser schulorganisatorischer Massnahme verstanden wird, kann es zum gesellschafts- und schulpolitischen Missbrauch der ursprünglichen pädagogischen Idee kommen. Die Vision einer humanen, integrationsfähigen Schule müsste sich schon während der Lehrerausbildung als zentrales berufsethisches Anliegen aller zukünftigen Lehrpersonen in Primar- und Sekundarschule verankern. Die Frage nach den Konsequenzen der Integration für die Lehrerausbildung ist in erster Priorität eine Frage der Vermittlung von berufsethischen Prinzipien und Haltungen. Ausserdem muss sich die Ausbildung vermehrt als Vorbereitung auf Zusammenarbeit verstehen.

Integration und die Gefahr des Etikettenschwindels

Es ist teilweise zur schulpolitischen Mode geworden, die Integration bisheriger Kleinklassen- und Sonderschüler in Regelklassen zu postulieren. Oft geht es in erster Linie um eine kostengünstigere Organisation des Beieinanders von sonst getrennt unterrichteten Kindern. Die bisher im Schonraum von Klein- und Sonderklassen unterrichteten leistungsschwachen Schüler werden damit der an festen Schulleistungsnormen und an der Verteilung von Lebenschancen durch Schulerfolg orientierten sozialen Hackordnung in der Regelschule ausgeliefert. Damit drohen die von der Separation in Klein- und Sonderklassen "befreiten" Kinder zu den "integrierten" Opfern des weiterhin dominierenden, normorientierten Selektionsdenkens in Gesellschaft und Schule zu werden.

Als Ersatz für den auf Schwache abgestimmten Unterricht in Klein- und Sonderklassen wird für die "integrierten" leistungsschwachen und behinderten Kinder in meist bescheidenem Umfang ein Förder- und Stützsysteem, oft nach dem Muster des sonst verpönten Nachhilfeunterrichts, organisiert (vgl. Haebelin, Bless, Moser & Klaghofer 1991). Dieses hält an der Schulleistungsnorm für homogene Altersgruppen fest und unterscheidet in der Regel zwischen "klassenzielkonform" und "klassenzielabweichend" unterrichtbaren ehemaligen Kleinklassen- und Sonderschülern (Haebelin 1992b). Damit droht die Gefahr eines neuartigen, verkappten pädagogischen "Paukertums". In der normorientiert organisierten "Integrationschule" gelten jene Kinder als "integrationsfähig", welche durch besondere Stütz- und Fördermassnahmen so weit "leistungsfähig" gemacht werden können, dass sie das Klassenziel noch einigermaßen erreichen. Den trotz besonderer Stütz- und Fördermassnahmen "nicht zielgleich Förderbaren" droht das Los, als die endgültig Gescheiterten und als die "Nicht-Integrationsfähigen" in der Klasse sitzen zu müssen. Damit können sie in einem utilitaristisch eingestellten gesellschaftlichen Umfeld den Stempel der Unnützen und Kostenverursacher erhalten. Wenn die "Integrationsentwicklung" so verlaufen würde, könnte sie dafür verantwortlich werden, dass die nicht normorientiert unterrichtbaren Kinder zu einer noch negativer als bisher bewerteten, unter Umständen wieder einmal "wertlos" werdenden Restgruppe und zur "liquidierbaren Ware" werden.

Das pessimistische Szenarium einer derart pervertierenden Integrationsentwicklung soll darauf aufmerksam machen, dass pädagogische Reformideen stets anfällig für gesell-

schafts- und schulpolitischen Missbrauch sind. Dies ist zu befürchten, wenn Integration in erster Linie unter dem Aspekt der Verwaltbarkeit von neuartig separierenden Massnahmen zur Förderung der genormten Leistungsfähigkeit und -motivation gesehen und realisiert wird. "Integration" könnte zum Etikett einer Schule verkommen, die sich zum Ziele setzt, leistungsschwache und vom Scheitern bedrohte Schüler, denen bisher immerhin noch der Schonraum einer weniger leistungsorientierten Sonderschule offenstand, zur Leistungsnorm der traditionellen Regelschule zu "trimmen". Welches Leiden dies für jene bedeuten kann, die auch durch ein zusätzliches System von Stütz- und Förderkursen nicht leistungsnormkonform "gemacht" werden können und Gescheiterte bleiben müssen, ist eine Frage, die bei einem bildungspolitisch motivierten Etikettenschwindel leicht aus dem Blickfeld verlorengeht.

Die Vision einer integrationsfähigen Schule

Als pädagogische Idee zielt Integration nicht nur auf organisatorische Massnahmen ab. Es geht vielmehr um die Vision einer humanen Schule, welche für alle Kinder integrationsfähig ist und welche Gleichwertigkeit und Würde jedes Kindes bei unterschiedlichster Leistungsfähigkeit Realität werden lässt (vgl. *Freiburger Projektgruppe* 1993). Diese Vision einer humanen Schule ist verbunden mit der Vision einer integrationsfähigen gesellschaftlichen Umwelt. Erfahrung der eigenen Würde schon in der Schulumwelt wäre für eine integrationsfähige Gesellschaft Voraussetzung. Integrationsfähigkeit meint die Vision einer Umwelt, in welcher Grundwerte wie absolutes Lebensrecht und Unverletzlichkeit von menschlichem Leben, Gleichwertigkeit aller Menschen bei extremster individueller Verschiedenartigkeit und unverlierbare Würde jedes Menschen handlungsleitend wären (vgl. *Haeblerlin* 1994a). In der Vision einer integrationsfähigen Schulumwelt würden *alle* Kinder als gleichwertige Partner in das Beziehungsnetz der Regelklasse aufgenommen; es gäbe keine Geringschätzung wegen unterdurchschnittlicher Schulleistungsfähigkeit, wegen Abweichungen von der Durchschnittsintelligenz und wegen anderer Gründe zum schulischen Scheitern. Diese visionäre humane Schulumwelt wäre getragen vom allgemeinen Wunsch nach dialogischer Begegnung (*Bleidick* 1994, *Buber* 1979, *Haeblerlin* 1988a) zwischen allen in und ausserhalb der Schule in Beziehung stehenden Menschen. Die Vision einer humanen Schule *für alle* würde eine Drehung der Fragerichtung um 180 Grad verlangen, so dass ausschliesslich nach der Integrationsfähigkeit *der Schule* (nicht der Schüler!) gefragt und nur noch von einer mehr oder weniger *integrationsunfähigen Schule und Gesellschaft* gesprochen würde. Wenn wir aber diese Wendung unserer Denkweise vollzogen hätten, dürfte der Begriff "Integration von leistungsschwachen, behinderten und verhaltensgestörten Schülern" nicht mehr verwendet werden.

Vermittlung ethischer Grundlagen in der Ausbildung

Eine ausnahmslos für alle Kinder integrationsfähige Schule kann nur entstehen, wenn sie als zentrales berufsethisches Anliegen aller zukünftigen Lehrpersonen in Primar- und Sekundarschule verankert ist. Die Frage nach den Konsequenzen der Zielvorstellung einer integrationsfähigen Schule für die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung ist deshalb in erster Priorität eine Frage der Vermittlung von grundlegenden berufsethischen Prinzipien und Haltungen an die zukünftigen Lehrkräfte (vgl. *Gröschke* 1993, *Haeblerlin* 1988b, 1995b). Einige werden nachfolgend erläutert.

Ideologische Offenheit

Wer in einer integrationsfähigen Schule unterrichtet, soll sich um Distanz zu jeder ideologischen Festschreibung bemühen und als höchste Tugend die Offenheit gegenüber den konkreten Bedürfnissen und Nöten von hilfsbedürftigen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen anstreben. Das Prinzip der ideologischen Offenheit ist grundlegend für eine pädagogische Haltung, welche ausnahmslos jeden Menschen für bildbar hält und den Bildungsbegriff an die individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen des einzelnen Kindes anpasst (*Speck* 1994). Diese Haltung ist kennzeichnend für die gesamte *pestalozzianische* Tradition in der Pädagogik (vgl. *Haeblerlin* 1995a). Sie prägte auch das Denken von Heinrich Hanselmann (*Haeblerlin* 1990b), der als Begründer der Heilpädagogik als universitäre Wissenschaftsdisziplin gilt und Heilpädagogik in pestalozzianischer Tradition als spezialisierte Pädagogik verstand: "Unser Blick richtet sich zuerst und zuletzt auf die ewig ferne Idee vom Menschen, statt auf den Menschen, der neben uns geboren wird, weint, lacht, leidet und stirbt." ... "Wer als Heilpädagoge helfen will, muss zunächst wagen, die gegenwärtige Wirklichkeit anzuerkennen. Sie ist ihm mehr als blosser Erscheinung, mehr als blosser Relation zur Idee" (*Hanselmann* 1932, 16).

Uneingeschränktes Lebensrecht für alle

Zur Zeit verbreitet sich eine utilitaristische Ethik (z.B. *Singer* 1984), welche das uneingeschränkte Lebensrecht jedes menschlichen Wesens relativiert. Diese Ethik geht davon aus, dass das Prinzip des für Menschen reservierten Absolutheitsanspruchs auf Respektierung des Rechts auf Leben nicht rational begründbar sei. Der Anspruch auf Lebensrecht wird eingeschränkt auf jene Menschen, welche ein Minimalmass an Intelligenz, Explorationsdrang, Selbstbewusstsein, Zeitgefühl und sprachlicher Kommunikationsfähigkeit erfüllen. Diese Relativierung des Lebensrechts veranlasste *Singer* zu Aussagen der folgenden Art: Schweine, Kühe und Hühner hätten mehr Fähigkeiten zur Kontaktaufnahme und zur Kommunikation sowie mehr Neugier- und Intelligenzverhalten als viele geistig behinderte Menschen. Es sei deshalb nicht rational begründbar, warum man Tiere als Nicht-Personen töten, geistige Behinderungen bei Menschen jedoch nicht durch vorbeugenden Schwangerschaftsabbruch oder durch Tötung im Säuglingsalter ausschalten dürfe (vgl. *Haeblerlin* 1989, 1995b, *Heese* 1989, *Stolk* 1988). Diese sich heute allgemein ausbreitende Relativierung des Lebensrechts vergrössert die Gefahr, dass sich die negative Bewertung von Menschen mit geistigen, psychischen oder schweren körperlichen Behinderungen in unserer Gesellschaft zunehmend verstärkt (*Haeblerlin* 1990a). Ich finde keine Argumente dafür, wie die sich ausbreitende utilitaristische Ethik vor dem erneuten Umschlagen in eine gesellschaftliche Selektionsmoral, wie sie sich in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts schon einmal in extremer Form realisiert hat, schützen kann (vgl. z.B. *Berg & Ellger-Rüttgardt* 1991).

Die integrationsfähige Schule setzt eine Berufsethik aller Lehrpersonen voraus, welche eindeutig gegen die Relativierung des Lebensrechts infolge jeder Form von Behinderung oder Abweichung Position bezieht. Diese Berufsethik orientiert sich am Prinzip der Verantwortung für *jedes* Kind, für *jeden* Jugendlichen und für *jeden* auf Hilfe angewiesenen Erwachsenen ohne Wenn und Aber. Sie anerkennt, dass ausser der Spezies 'Mensch' keine Gattung von Lebewesen existiert, welche die Freiheit der Entscheidung für Übernahme von Verantwortung für sich selbst, für andere Menschen, für die ganze Menschheit, für die Tiere, für die Pflanzen und für die ganze Natur hat. Sie schliesst auch das Wissen mit ein, dass menschliche Freiheit die Möglichkeit der Entscheidung für Würdelosigkeit, Ungerechtigkeit und Grausamkeit gegenüber andern Menschen und andern Lebewesen mitenthält.

Die Kritik am modernen Utilitarismus bedeutet allerdings nicht, dass die kantianische Tradition eine geeignetere ethische Grundlage für die integrationsfähige Schule liefert. Eine Berufsethik der Lehrerinnen und Lehrer auf dieser Basis würde sich *erstens* für ein einseitig rationalistisches Menschenbild und *zweitens* für Abstinenz von inhaltlichen Aussagen über moralische Normen entscheiden. Die erste Entscheidung enthält kein Argument gegen die gesellschaftliche Selektionsmoral nach dem Kriterium einer minimalen Vernunftbegabung. Die zweite Entscheidung vermag der Gefahr der Perversion der zwar aufklärerisch-idealistisch begründeten, aber rein formalen Lehre von moralischen Maximen zur Selektionsethik nichts Inhaltliches entgegenzusetzen.

Die ethische Grundlage für die Achtung des Lebensrechts jedes Menschen können wir jedoch bei Pestalozzi finden. Er hat Kants rationalistische Ethik durch Begriffe wie "Liebe" und "Religion" ergänzt. Im Zentrum pestalozzianischer Ethik steht die menschliche Möglichkeit, zeitüberdauernde Bindungen im Sinne der Liebe zum Du und von religiöser Bindung einzugehen. Das zentrale Anliegen Pestalozzis ist gerade nicht die Idee einer Ethik als Handeln aus Pflicht, sondern der Eintritt in einen Zustand, welcher dem einzelnen ermöglicht, zeitüberdauernde, nicht auf einen gesellschaftlichen Zweck gerichtete Ich-Du-Beziehungen einzugehen (vgl. *Pestalozzi 1797*).

Bildbarkeit und Bildungsrecht für alle

Mit dem Prinzip des Lebensrechts muss notwendigerweise das Prinzip des absoluten Rechts auf Erziehung und Bildung aller Menschen verbunden sein. Der Satz "Recht auf Erziehung ist Recht auf Leben" (*Haeberlin 1989, 30*) gilt auch in der Umkehrung. Ein Kind wird nur durch Erziehung und Bildung zum (über)lebensfähigen Menschen; deshalb ist Recht auf Leben ohne Recht auf Erziehung und Bildung nicht denkbar. Durch Bildung wird nicht nur das Leben des einzelnen Menschen gesichert, sondern durch Bildung wird auch die Kultur einer Gemeinschaft erhalten und weiterentwickelt. Recht auf Leben ist Recht auf Bildung, und Recht auf Bildung ist auch Recht auf Teilhabe an der Kultur. Hilfe zur Teilhabe an Bildung für *jeden* Menschen, unabhängig vom Grad der individuellen Erschwernisse, ist der zentrale Gedanke einer integrationsfähigen Schule für alle. Indem die Bildung "jeden Menschen unabhängig von seiner individuellen Bildbarkeit an der jeweiligen Kultur teilhaben lässt - in welcher Form auch immer -, trägt sie dazu bei, dass jeder wirklich Mensch im Sinne seiner ihn einschliessenden Kultur werden und eine Kulturgemeinschaft der Unterschiedlichen, der je Starken und Schwachen, entstehen kann. Ein Ausschluss aus dem Bildungssystem schliesse den betreffenden Menschen aus dieser Kultur aus, reduzierte dadurch aber auch das Niveau dieser Kultur. Kant: 'Der Mensch kann nur Mensch werden durch Erziehung. Er ist nichts, als was die Erziehung aus ihm macht.' Daraus folgert die Bildbarkeit jedes Menschen und damit das Recht auf Bildung. Es gibt demnach keine 'Bildungsunfähigkeit'. Ihr empirischer Nachweis ist nicht möglich. Eine andere Frage ist die nach der individuellen Form der Einbeziehung in den Bildungsprozess. Bildung ist von der Aktivität des Subjekts abhängig und kann im Falle schwerer Behinderungen unter Umständen Formen eines weitestgehenden Ruhens in bergender Kultur (in liebender Zuwendung) annehmen" (*Speck 1994, 411*).

Eine für alle Kinder und Jugendlichen integrationsfähige Schule ist nur möglich, wenn in der berufsethischen Haltung aller Lehrpersonen das absolute Vertrauen in die Bildbarkeit eines jeden Menschen verankert ist (vgl. *Haeberlin 1994b, 70*). Die mit dem Grundprinzip des absoluten Rechts auf Bildung für alle Menschen verbundene Haltung hat *Leyendecker (1992)* als das "Zutrauen in Künftiges" und die "Hoffnung auf Entwicklung" bezeichnet. Dazu gehört die Bereitschaft zur unbedingten Annahme jedes Gegenübers als Partner. Dem steht oft unsere 'Untugend' im Wege, Denken, Fühlen und Verhalten des Gegenübers vorwiegend auf die eigenen Probleme und Wünsche zu

beziehen und deshalb den anderen Menschen eher als Teil von sich selbst anstatt als eigenwertige Ganzheit zu sehen (vgl. *Haeberlin 1994b, 69f.*).

Beschreibungen solcher 'Haltungsethik' (*Wolf 1994, 107*) können in Publikationen mit modernem Wissenschaftsanspruch kaum gefunden werden (vgl. dazu *Haeberlin 1988b*). Gelegentlich findet man sie in Darstellungen von Leben und Werk pädagogisch wirksamer Persönlichkeiten (vgl. z.B. bezogen auf Klassiker der Schweizer Heilpädagogik *Haeberlin 1988a, 1995a*). Sie wird beispielsweise in einer Darstellung von *Janusz Korczak* im Gedenken an dessen fünfzigsten Todestag beschrieben: "Obwohl er oft systematisch vorgeht, widersetzt er sich jeglicher Systematik. *Korczak* beobachtet seine Kinder, führt Tabellen und Statistiken, hält seine Erfahrungen immer wieder fest. Dies alles tut er nicht in der Absicht, allgemein gültige Gesetze zu finden und verbindliche Regeln aufzustellen. (...) Es ist in keiner Weise opportun, alle Kinder über den gleichen Leisten zu schlagen. Im Gegenteil: Gerade das Besondere, die Ausnahme der Regel ist immer wieder entscheidend: Wenn allen Kindern verboten wurde, im Fluss zu schwimmen, kann *Korczak* es einem einzelnen trotzdem erlauben - vorausgesetzt, dieser habe gute Gründe dafür. Dass er damit den Grundsatz der Gleichheit und Gerechtigkeit bricht, ist ihm bewusst. Doch beweist er damit, dass es ihm mit der Achtung des Kindes ernst ist: Jedes Kind ist anders, und so kann, was für das eine richtig ist, für das andere falsch sein - und umgekehrt. Vielleicht wird der gute Schwimmer sonst immer ausgelacht - so kann er immerhin zeigen, was er kann. (...) Für *Korczak* ist das Kind sein eigener Sachkenner (*Korczak 1979, 23*), wir Erwachsenen haben nicht das Recht, über es zu bestimmen. Wir haben zwar mehr Erfahrung, aber daraus lässt sich kein Verfügungsrecht über die kindliche Entwicklung ableiten, in *Korczaks* Worten: '... wir können Kornblumen nicht befehlen, Getreide zu werden' (*Korczak 1979, 36*)" (*Kahn 1992, 322/323*).

Selbständigkeit und Lebensqualität für alle

Lebens- und Bildungsrecht verlangen auch ein allgemeines Grundprinzip zur Frage des Ziels von Erziehung und Bildung: höchstmögliche Selbständigkeit und Lebensqualität für jeden Menschen (*Hahn 1994, Seifert 1994*). Da sich diese Begriffe nicht inhaltlich definieren lassen, schlage ich vor, dass sich alle Lehrpersonen in der integrationsfähigen Schule an *Kants* Grundgesetz der praktischen Vernunft orientieren und sich in der realen Einzelsituation jeweils die Frage nach dem Verhältnis zwischen dem Einzelfall und seiner Bedeutung gegenüber einer Verallgemeinerung in der folgenden Weise stellen: 'Wenn ich unsicher bin, ob dieser Schüler in seiner derzeitigen Unselbständigkeit und sozialen Abhängigkeit (*Hahn 1981*) sein soll, so muss ich mich fragen, ob ich selbst wollen kann, dass alle Menschen die festgestellte Unselbständigkeit und soziale Abhängigkeit zu ihrem Prinzip machen.' Ebenso soll mit der Frage nach der Lebensqualität verfahren werden. Zwar wird ein grosser Anteil an subjektiver Sichtweise die inhaltliche Antwort beeinflussen, aber die dauerhafte Verpflichtung zum Bezug der konkreten Einzelsituation auf die allgemeine Erwartung an Selbständigkeit und Lebensqualität vermag das Bewusstsein für überwindbare Abhängigkeiten und verbesserbare Lebensqualität für Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit grossen Erschwernissen zu schärfen.

In verblüffender Einfachheit ist die Anwendung des kantianischen Grundsatzes der praktischen Vernunft auf Selbständigkeit und Lebensqualität von Menschen mit Behinderungen durch *Nirje* unter dem Begriff des 'Normalisierungsprinzips' formuliert worden: "Das Normalisierungsprinzip bedeutet, dass man richtig handelt, wenn man für alle Menschen mit geistigen oder anderen Beeinträchtigungen oder Behinderungen Lebensmuster und alltägliche Lebensbedingungen schafft, welche den gewohnten Verhältnissen und Lebensumständen ihrer Gemeinschaft oder ihrer Kultur entsprechen

oder ihnen so nahe wie möglich kommen." (Nirje, 1994, 13) Es wird zwar immer wieder kritisiert, das Normalisierungsprinzip enthalte die Tendenz zur unkritischen Anpassung an gesellschaftliche Standards. Dies trifft jedoch deshalb nicht zu, weil gerade die Pflicht, die Situation Behinderter auf das Allgemeine zu beziehen, zur kritischen Auseinandersetzung mit den gesellschaftlichen Standards veranlasst.

Über eine andere, ebenso einfache wie verblüffende Anwendung der praktischen Vernunft auf die Situation von Behinderten berichtet Muth in seinen Bemühungen, schulische Integration von behinderten Kindern als ethisches Prinzip zu begründen: "Hans Wocken hat neuerdings die Grundrechte des Menschen aus dem Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland auf Behinderte hin umformuliert (Wocken 1987, 132). Ein solches Unternehmen ist allein schon aus diesem Grunde legitim, dass es eine erhellende Evidenz hat. So lauten die ersten drei Artikel im Blick auf Behinderte ...: Art. 1: Die Würde des Behinderten ist unantastbar. Sie zu achten und zu schützen ist Verpflichtung aller staatlichen Gewalt. Art. 2: Der Behinderte hat das Recht auf freie Entfaltung seiner Persönlichkeit. Art. 3: Behinderte und Nichtbehinderte sind vor dem Gesetz gleich" (Muth 1991, 5).

Ausbildung als Vorbereitung auf Zusammenarbeit

In der integrationsfähigen Schule erhält die Zusammenarbeit der Primar- und Sekundarlehrrerschaft mit den bisherigen Klein- und Sonderklassenlehrpersonen entscheidende Bedeutung (vgl. zu diesem Abschnitt Haebelin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz 1992 und Freiburger Projektgruppe 1993). Die bisherigen Klein- und Sonderklassenlehrkräfte müssen sich neu als innerhalb der Primar- und Sekundarklassen mitarbeitende Schulische Heilpädagogen und Heilpädagoginnen definieren. Ihre zentrale berufliche Aufgabe besteht weiterhin darin, Lösungen für die besondere pädagogische Situation von Schülern zu finden, deren Erziehung, Bildung und Förderung in überdurchschnittlichem Ausmass und langandauernd erschwert ist (Haebelin 1992a). Sie müssen die Lösungen unter den neuen Bedingungen einer integrationsfähigen Schule realisieren. Es handelt sich somit um Lehrpersonen, die sich auf bestimmte Arten von Erschwernissen in der pädagogischen Förderung spezialisiert haben. Das Berufsverständnis der Heilpädagogik als spezialisierte Pädagogik wird zwar im Rahmen von Diskussionen zur 'Integrationspädagogik' gelegentlich in Frage gestellt. Wenn das arbeitsteilige Spezialisierungsprinzip negiert wird, müsste allerdings begründet werden, dass und wie ein mit sämtlichen Spezialkenntnissen qualifizierter, allgemeiner Pädagogenberuf möglich ist; dieser 'omnipotente' Pädagoge müsste für sämtliche ungewöhnlichen Erschwernisse im Erziehungs- und Bildungsprozess die geeignete Hilfe anbieten können. Die Reduktion auf einen pädagogischen Einheitsberuf ist genauso wenig vorstellbar wie etwa der Gedanke, dass sich in der Medizin eines Tages die verschiedenen Arten von Spezialisten durch den Einheitsberuf eines Allgemeinmediziners ersetzen lassen sollen.

Während in der traditionellen Schule ein Abgeben der Verantwortung für Kinder mit überdurchschnittlichen Schulschwierigkeiten an die Lehrkräfte von Klein- und Sonderklassen möglich war, zeichnet sich die integrationsfähige Schule durch die gemeinsame Verantwortung der unterschiedlich ausgebildeten und spezialisierten Lehrpersonen aus. Alle beteiligten Lehrpersonen müssen auf die Zusammenarbeit in der integrationsfähigen Schule vorbereitet werden. Lehrerbildung bedeutet deshalb in Zukunft auch Vorbereitung und Einübung von Offenheit, Bereitschaft und Kenntnissen der Grundregeln für Zusammenarbeit mit andern Lehrpersonen im Unterrichtsraum, im Vorbereitungsraum, in der gemeinsamen Analyse von beobachtetem Schülerverhalten, in der Elternbesprechung und in der gemeinsamen Fortbildung.

Schon während der Ausbildung muss Zusammenarbeit als ein Prozess des gemeinsamen Arbeitens in der Schule erfahren werden, der sich im Spannungsfeld zwischen 'Konflikt' und 'Einigung' ereignet. Als derzeitiges allgemeines Hindernis der Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen gilt deren Isolierung aus Angst vor der Preisgabe von pädagogischen Schwächen. Die Lehrerbildung muss der Meinung vorbeugen, dass erfolgreiche Lehrer und Lehrerinnen keine Probleme im Klassenzimmer haben dürfen. Sonst wird später Zusammenarbeit mit anderen Lehrpersonen als oft geradezu unerträgliche Konkurrenz- und Kontrollsituation empfunden. Durch die Zusammenarbeit und die dadurch mögliche zeitweise Anwesenheit einer weiteren Lehrperson im Klassenzimmer wird die bisher übliche Unterrichtssituation verändert. Neue Unterrichtsformen, bei denen jede der anwesenden Lehrkräfte ihren Fähigkeiten entsprechend eingesetzt werden sollte, müssen gefunden werden. Auch darauf muss die Lehrerbildung vorbereiten.

Die Vorbereitung auf die Zusammenarbeit muss auch den Aspekt der Klärung der unterschiedlichen und speziellen Kompetenzen der an der Zusammenarbeit beteiligten Lehrpersonen aufzeigen. Effiziente Zusammenarbeit macht erforderlich, dass unter Beibehaltung der ausbildungs-, berufs- und persönlichkeitspezifischen Kompetenzen die Verantwortlichkeiten ausgehandelt, genau festgelegt und die Aufgabenbereiche abgegrenzt werden. In der Ausbildung soll geübt werden, wie zusammen ausgehandelte Abgrenzungen von Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten mit Vorteil schriftlich fixiert werden. Es soll auch an Beispielen gezeigt werden, wie für jede Zusammenarbeitskonstellation neue und eventuell ganz andere Absprachen erforderlich werden können. Neben den Absprachen über Verantwortlichkeiten erweisen sich auch Absprachen organisatorischer Art als sehr wichtig für das Gelingen der Zusammenarbeit; beispielsweise geht es um Dinge wie die Festlegung eines längerfristigen Terminplans für gemeinsame Besprechungen, um Absprachen über ausserordentliche Termine wie z.B. Schulreise, Stundenplanverschiebungen u.ä.

Was die Lehrerbildung für die integrationsfähige Schule bezüglich der Fähigkeit zur Zusammenarbeit erreichen soll, ist zwar unendlich schwierig, lässt sich jedoch in einem Satz zusammenfassen: Die für die integrationsfähige Schule entscheidende Fähigkeit der beteiligten Lehrpersonen "beinhaltet das Vermögen, Kritik äussern und annehmen sowie gelegentliches Versagen - eigenes Versagen ebenso wie dasjenige der Kollegin - ausdrücken zu können" (Haebelin, Jenny-Fuchs & Moser Opitz 1992, 131).

Literatur:

- Berg, Ch. & Ellger-Rüttgardt, S. (1991) "Du bist nichts, Dein Volk ist alles" - Forschungen zum Verhältnis von Pädagogik und Nationalsozialismus. Weinheim: Beltz. - Bleidick, U. (1994) Menschenbild und dialogisches Handeln. *Die Sonderschule*, 39, 420-429. - Buber, M. (1979) Elemente des Zwischenmenschlichen. In Buber, M. (Hrsg.), *Das dialogische Prinzip* (268-298). Heidelberg: Lambert Schneider. - Freiburger Projektgruppe (1993) *Heilpädagogische Begleitung in Kindergarten und Regelschule. Dokumentation eines Pilotprojektes zur Integration*. Bern und Stuttgart: Haupt. - Gröschke, D. (1993) *Praktische Ethik der Heilpädagogik*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Haebelin, U. (1988a) Das Dialogische bei Heinrich Hanselmann. In Iben, G. (Hrsg.), *Das Dialogische in der Heilpädagogik* (298-308). Mainz: Matthias-Grünwald. - Haebelin, U. (1988b) Heilpädagogische Haltung. In Blickensdorfer, J., Dohrenbusch, H. & Klein, F. (Hrsg.), *Ethik in der Sonderpädagogik* (117-135). Berlin: Marhold. - Haebelin, U. (1989) Zur Legitimation der Hilfen für Behinderte aus der Sicht der Heil-/Sonderpädagogik. In Thimm, W. u.a., *Ethische Aspekte der Hilfen für Behinderte* (30-37). Marburg: Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte. - Haebelin, U. (1990a) Umwelt und Menschenwürde - Gedanken zur Bedrohung der Würde behinderter Menschen durch die Umwelt. *Geistige Behinderung*, 29, 322-329. - Haebelin, U. (1990b) Werte und Normen bei Heinrich Hanselmann. In Heese, G., Jeltsch, B. & Stoffel, A.-M. (Hrsg.), *Über Hanselmann nachdenken* (81-91). Zürich: Institut für Sonderpädagogik der Universität Zürich. - Haebelin, U. (1992a) *Allgemeine Heilpädagogik*. Bern und Stuttgart: Haupt. - Haebelin, U. (1992b) Ängste und Hoffnungen bezüglich

der Integrationsentwicklung. In Lersch, R. & Vernooij, M.A. (Hrsg.), *Behinderte Kinder und Jugendliche in der Schule* (93-105). Bad Heilbrunn: Klinkhardt. - Haeblerlin, U. (1994a) *Das Menschenbild für die Heilpädagogik*. Bern und Stuttgart: Haupt. - Haeblerlin, U. (1994b) Autonomie der wertgeleiteten Geistigbehindertenpädagogik. In Hofmann, Th. & Klingmüller, B. (Hrsg.), *Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik* (64-82). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung. - Haeblerlin, U. (1995a) Das Postulat der Ganzheitlichkeit bei Klassikern der Schweizer (Heil)Pädagogik. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 1, 11-16. - Haeblerlin, U. (1995b) Berufsethik für Heilpädagogen. In Antor, G. & Bleidick, U., *Recht auf Leben - Recht auf Bildung* (im Druck). Heidelberg. - Haeblerlin, U., Bless, U., Moser, U. & Klaghofner, R. (1991) *Die Integration von Lernbehinderten*. Bern und Stuttgart: Haupt. - Haeblerlin, U., Jenny-Fuchs, E. & Moser Opitz E. (1992) *Zusammenarbeit. Wie Lehrpersonen Kooperation zwischen Regel- und Sonderpädagogik in integrativen Kindergärten und Schulklassen erfahren*. Bern und Stuttgart: Haupt. - Hahn, M. (1981) *Behinderung als soziale Abhängigkeit*. München: Reinhardt. - Hahn, M. (1994) Selbstbestimmung im Leben, auch für Menschen mit geistiger Behinderung. *Geistige Behinderung*, 33, 81-93. - Hanselmann, H. (1932) *Was ist Heilpädagogik? Antrittsvorlesung an der Universität Zürich am 30.1.1932*. Zürich. - Heese, G. (1989) Der neue Terminus: Infantizid, Präferenz-Utilitarismus. *Sonderpädagogik*, 19, 124-127. - Kahn, G. (1992) 'Vielleicht ist für jeden von euch der eigene Weg - und wenn es auch der allerschlimmste wäre - der einzig richtige?' (Janusz Korczak 1878-1942). *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 61, 318-325. - Korczak, J. (1979) Das Recht des Kindes auf Achtung. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. - Leyendecker, Ch. (1992) Zutrauen und Verantwortung. *Zeitschrift für Heilpädagogik*, 43, 656-666. - Muth, J. (1991) Zehn Thesen zur Integration von behinderten Kindern. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 60, 1-5. - Nirje, B. (1994) Das Normalisierungsprinzip - 25 Jahre danach. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 63, 12-32. - Pestalozzi, J.H. (1797) *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts* (Neue Aufl. herausgegeben von A. Stenzel (1993) Bad Heilbrunn: Klinkhardt). - Seifert, M. (1994) Autonomie als Prüfstein für Lebensqualität von Menschen mit schwerer geistiger Behinderung in Wohnheimrichtungen. In Hofmann, Th. & Klingmüller, B. (Hrsg.), *Abhängigkeit und Autonomie. Neue Wege in der Geistigbehindertenpädagogik* (223-252). Berlin: Verlag für Wissenschaft und Bildung. - Singer, P. (1984) *Praktische Ethik*. Stuttgart: Reclam. - Speck, O. (1994) Bildung, ein Grundrecht - wirklich für alle? *Die Sonderschule*, 39, 405-419. - Stolk, J. (1988) Euthanasie und die Frage nach der Lebensqualität geistig behinderter Kinder. *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete VHN*, 57, 118-131. - Wocken, H. (1987) Eltern und schulische Integration. In Wocken, H. & Antor, G. (Hrsg.), *Integrationsklassen in Hamburg* (125-202). Solms-Oberbiel: Jarick. - Wolf, J.-C. (1994) Grundpositionen der neuzeitlichen Ethik. In Hastedt, H. & Martens, E. (Hrsg.), *Ethik. Ein Grundkurs* (82-113). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.