

# Was könn(t)en Pädagogik und Schulpolitik in Post-PISA-Zeiten von der Integrationspädagogik lernen?

Sabine Knauer

## *PISA im gesellschaftlichen Zusammenhang*

Trotz erheblicher regionaler Unterschiede haben letztlich alle deutschen Bundesländer und alle ihre Schulformen in der PISA-Studie schlecht abgeschnitten. Dafür wird in erster Linie die mangelnde Fähigkeit des Schulsystems zu flexiblem, angemessenem Umgang mit unterschiedlichen Lernausgangslagen und Aneignungsweisen verantwortlich gemacht. Aus Sicht der Integrationspädagogik überraschen die PISA-Ergebnisse nicht. Seit jeher kritisiert sie – fokussiert auf Schülerinnen und Schüler mit Beeinträchtigungen, besonders auf so genannte »Lernbehinderte« – die Viergliedrigkeit und die Wertigkeitshierarchie des deutschen Schulwesens, die auf Selektion basieren und unvermeidlich Selektionsdruck auf Lernende und Lehrkräfte ausüben, statt Verschiedenheit produktiv zu nutzen. Konkreter werden von den PISA-Autoren eine unzureichende Frühförderung, die frühe und gravierende Auslese, eine unzulängliche Förderung leistungsstarker wie leistungsschwacher Schüler und Schülerinnen sowie die außerordentlich hohe Abhängigkeit des Bildungserwerbs vom Sozialstatus konstatiert und als Ursachen für die alarmierenden Ergebnisse angenommen.

Die Reaktionen auf den Platzverweis Deutschlands sind vorrangig von nationaler Entrüstung, Beschämung und Betroffenheit geprägt. Doch wer sind die wirklich Betroffenen? Die PISA-Ergebnisse gehen nämlich größtenteils auf ein gemeinsames Ursachenbündel zurück: In Deutschland lebten im Jahre 2000 laut Armutsbericht der Bundesregierung 1,1 Millionen Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren von Sozialhilfe; sie stellen mit 6,8 % den höchsten Prozentsatz der Sozialhilfeempfänger dar (im Vergleich: Die über 65-jährigen betragen 1,3 %). Armut war aber zu allen Zeiten, so auch heute, der maßgeblichste Risikofaktor für jegliche Art von Behinderungen. Beispielsweise gibt es eine sehr hohe Korrelation zwischen den Faktoren sozialer Benachteiligung und dem Besuch der Sonderschule für Lern-



behinderte (80–90 % dieser Schüler entstammen Familien mit niedrigem Erwerbs- und Bildungsstand).

Entsprechend variieren auch die PISA-Ergebnisse zwischen den Bundesländern. In Berlin z.B., das sich an der nationalen Studie erst gar nicht repräsentativ beteiligt hat, »liegt die Kinderarmut – unabhängig von Haushaltsgröße oder -struktur – bei 23,6 % ... Betroffen davon sind rund 134 000 Kinder unter 18 Jahren. Bei den unter 3-jährigen ist mit 31,8 % fast ein Drittel arm. Am geringsten ist

die Kinderarmut noch bei den 10- bis 15-jährigen mit 19,5 %«, stellt der Berliner Armutsbericht für das Jahr 2001 fest (SENATSWERWALTUNG FÜR GESUNDHEIT, SOZIALES UND VERBRAUCHERSCHUTZ 2002, 45), der – so heißt es im Vorwort – selbst aus Geldmangel noch mit DM-Beträgen arbeitet. Und weiter (12): »Die in Berlin lebende ausländische Bevölkerung ist ... mit 39,2 % überdurchschnittlich von Armut betroffen.« In Bremen, dem PISA- und jetzt auch IGLU-Schlusslicht, sind laut Armutsbericht 20 % der Kinder auf Sozialhilfe angewiesen – ohne Bremerhaven, das eine besonders problematische Sozialstruktur aufweist (vgl. ARBEITNEHMERKAMMER BREMEN 2003).

Die Wechselwirkungen dieser deprivierten sozialen Situation werden denn auch gleich beim Namen genannt: »Bildung ist eine zentrale Voraussetzung für die Teilnahme am gesellschaftlichen, kulturellen und beruflichen Leben. Ein fehlender allgemeiner Schulabschluss der Bezugsperson geht einher mit einem hohen Armutsrisiko. Fast die Hälfte (44,3 %) dieser Bevölkerungsgruppe gilt in Berlin als arm« (SENATSWERWALTUNG FÜR GESUNDHEIT, SOZIALES UND VERBRAUCHERSCHUTZ 2002, 12). »Die Wege zu Wissen und Wohlstand sind insbesondere heute gepflastert mit Dokumenten, die den jeweiligen erreichten Schulabschluss belegen« (47).

Vor diesem Hintergrund sind die PISA-Ergebnisse ein Spiegel der Sozialstruktur in Deutschland auf dem Wege von der »Zwei-Drittel-« in eine »Viertel-Gesellschaft« (vgl. RAMSEGER 1998). Und die PISA-Studie hat nach-

gewiesen, dass es in keinem anderen westlichen Land einen so engen Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Schulerfolg gibt. Daher lautet eine alte Forderung der Integrationspädagogik, besonders Kinder aus ökonomisch schwachen, bildungsfernen und infolgedessen sozial benachteiligten Familien frühzeitig und an ihrer jeweiligen Lernausgangslage orientiert zu fördern. Eine solche Förderung hat Präventivcharakter und beugt den schulischen Selektionsmechanismen vor. SPECK (2002, 50) schreibt sinnfällig: »Im Grunde entspräche es unserer humanistischen, auf den Menschenrechten beruhenden Bildungskultur, ein Bildungssystem vom schwächsten Glied her aufzubauen und zu konzipieren und nicht umgekehrt ... Neue Selektionstendenzen gehen gegenwärtig von dem ökonomisch begründeten Markt- und Wettbewerbsprinzip aus, das die Starken und Produktionsfähigen begünstigt und die weniger Qualifizierbaren in wachsendem Maße als ›Überflüssige‹ zurücklässt.«

Kurzum – die aus der Integrationspädagogik und den Ergebnissen der PISA-Studie gleichermaßen abzuleitende Schlussfolgerung mündet in den Ruf nach Bewältigung heterogener Lernausgangslagen nicht durch äußere, sondern durch innere Differenzierung, wie sie im Übrigen in den aus PISA erfolgreich hervorgegangenen skandinavischen Ländern praktiziert wird.

### *PISA und schulpolitische Reaktionen*

Aufgeschreckt vom aktuellen »Bildungsnotstand« der Jugendlichen reagieren Öffentlichkeit und Bildungspolitiker mit hektischer Betriebsamkeit: Ganztägige Schulangebote, verbunden mit einem früheren Schuleintritt, sollen die Schwächen überwinden helfen. Zugleich soll die Schulzeit bis zum Abitur auf zwölf, in einigen Fällen sogar auf elf Jahre verkürzt werden und sollen zentrale Vergleichsarbeiten die Einhaltung von Standards garantieren. Sind dies aus integrationspädagogischer Sicht die richtigen Schritte, um Unterricht als eine Veranstaltung von »Konstruktion und Kokonstruktion« (FAUSER auf dem »ersten Berliner Bildungsdiskurs«, einem Expertengespräch mit Vertretern aus Wissenschaft, Kultusverwaltung und Stiftungen in Berlin am 7. Oktober 2003) zu gestalten? Um Schüler und Schülerinnen als lernende Subjekte zu vergegenwärtigen und sie als Akteure und Organisatoren ihrer Lernprozesse ernst zu nehmen? Um ihnen Gelegenheiten zu eröffnen, die sensiblen Punkte aufzuspüren, an denen ihre bislang erworbenen Erfahrungen, Fähigkeiten und Kenntnisse anschlussfähig sind zu Neuem, Unbekanntem? Diese Suche braucht Zeit, d.h. vor allem Geduld und besonnene Gelassenheit auf Seiten der Lehrkräfte, verbunden mit sorgfältiger Beobachtung und individuell angepasster Unterstützung. Man weiß, dass das Lernen der Schüler keine lineare Funktion des Lehrens der Lehrer ist, sondern individuellen Gesetzmäßigkeiten folgt. »Das Lernen des Schülers ist nicht methodisierbar, weil keine Methode des Unterrichts

denkbar ist, die eine Entsprechung zwischen Lehren und Lernen wirklich erreichen könnte«, schreibt OELKERS (1988, 518).

Didaktische Spiralcurricula, die an einer festgelegten Zeitschiene abgearbeitet werden müssen, können dem Anspruch auf aktives, selbst gesteuertes, anschlussfähiges Lernen nicht gerecht werden. Lernen lässt sich weder auf Knopfdruck noch durch Eintrichtern auslösen. Lernzeit, d.h. Zeit zum Lernen, kann nur in einem Umfeld ohne Zeitdruck optimal genutzt werden. Und Lernfortschritte in diesem sehr eigentlichen Sinne dokumentieren sich nicht unmittelbar, erst recht nicht im richtigen Beantworten curricular angeordneter Aufgaben zu einem festgesetzten Zeitpunkt in einem vorgegebenen Zeitraum. Die Aufgabe des Unterrichts mündet immer wieder in die Frage, wie unterschiedlichen Lernvoraussetzungen entsprochen werden kann, inwieweit es gelingt, Heterogenität zu bewältigen und produktiv zu nutzen. »Die Didaktik steht damit vor der Aufgabe, die sich in Integrationsklassen zwar in Bezug auf Komplexität und Schwierigkeit, nicht aber prinzipiell von der in Regelschulen unterscheidet: Wie ist Unterricht zu organisieren, dass er auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schüler mit differenzierten Lernanforderungen reagieren kann? Wie sind Lernsituationen zu gestalten, dass sie Prozesse des gemeinsamen Lernens fördern und zugleich eine Individualisierung der Lernanforderungen ermöglichen?« (RIEDEL 1996, 117).

Nur wenn Schule und Unterricht von der Orientierung an dem ohnehin nicht existierenden Durchschnittschüler abließen, könnten sie auch ihre eigene Durchschnittlichkeit und Mittelmäßigkeit bezwingen und sich selbst von Anpassungsdruck und vorauseilendem Gehorsam befreien. Bedauerlicherweise scheinen die bildungspolitischen Impulse – im Gegenteil – das Bildungswesen in die entgegengesetzte Richtung zu steuern, nämlich in eine Beschleunigung und einseitige Elite(be)förderung. Damit werden jene Kinder, die ohnehin schlechtere Startchancen haben, zusätzlich benachteiligt. Vereinheitlichende Standards wären zwar begrüßenswert, sofern sie sich als Anforderung an das organisationsstrukturelle, inhaltliche und methodisch-didaktische Bildungsangebot richten würden. Allem Anschein nach sollen indessen höhere Standards an die Leistungen der Schülerinnen und Schüler angelegt werden. Dadurch aber werden Leistungs- und Selektionsdruck noch vermehrt. Statt schnelle Antworten wie Patentrezepte bereit zu halten, käme es wohl eher darauf an, nach passenden Fragen zu suchen; Fragen, die auf die Lebenssituation und Bedürfnisse heutiger Kinder und Jugendlicher zutreffen, und diese Fragen auch an sie zu richten.

### *PISA und wertgeleitete Erkenntnisse*

Unsere Gesellschaft befindet sich nicht nur in einem außerordentlich rasanten Wandel hinsichtlich ihrer

sozioökonomischen Strukturen, sondern damit verbunden auch in einer Uminterpretation ihrer Leitziele und Wertvorstellungen; die Definitionsmacht ist zunehmend gebunden an ökonomische Potenziale (»Drei Streifen adidas, zwei Streifen Caritas«). Gesellschaftliche Teilhabe und Einflussnahme hängen immer weniger ab von der Zugehörigkeit zu bestimmten gesellschaftlichen Hintergründen und von persönlichen Qualitäten im Sinne bildungsbürgerlicher Ideale in der abendländischen Tradition der Aufklärung, sondern sind eng an rasch recyclebare materielle Güter gekoppelt. Immaterielles verweist nicht mehr vorrangig auf Transzendenz, sondern erschöpft sich zunehmend in virtueller Kurzlebigkeit. Zudem erleben Heranwachsende immer häufiger, dass sie mangels finanzieller Möglichkeiten nicht in der Lage sind, Schritt zu halten und daher von sozialem Ausschluss bedroht sind. »Auf keine dieser Erscheinungen hat unsere Gesellschaft eine angemessene Reaktion gezeigt. Wir ›wurschteln‹ uns durch, ohne wirkliches Konzept und allemal ohne ein neues gemeinsames Zielbewusstsein. Nicht die Bedürfnisse der Menschen, sondern die Interessen der Aktieninhaber bestimmen die Politik unserer Unternehmen; nicht das politisch, sozial und menschlich Erforderliche, sondern das nach scheinbar unantastbaren Verteilungsbräuchen eben noch Finanzierbare bestimmt die Politik von Bund und Ländern« (RAMSEGER 1998, 323).

Die Verheißungen unserer Bildungsinstitutionen erscheinen unter diesen Bedingungen wie fossile Hinterlassenschaften. In vermeintlicher Selbstgewissheit und nicht ohne Arroganz beanspruchen sie das Monopol, jungen Menschen Wege zu eröffnen. Dieses Versprechen jedoch können sie sowohl wegen der volkswirtschaftlichen als auch der technologischen Entwicklungen und der aus ihnen resultierenden gesellschaftlichen Transformationsprozesse schon längst nicht mehr einlösen. Dadurch büßen sie nicht nur ihre Glaubwürdigkeit ein, sondern schüren darüber hinaus das Misstrauen von Kindern und Jugendlichen in die ihnen als zuverlässig und verlässlich präsentierte Welt. Gleichzeitig ist gesellschaftliche Anerkennung ohne schulische Zertifikate in Deutschland nach wie vor nahezu undenkbar, selbst bei nachweislichen Kenntnissen und Fertigkeiten. »Für die Schule entsteht damit eine paradoxe Situation: Weil die Verhältnisse auf dem Arbeitsmarkt so schwierig sind, kann die Schule ihren Schülerinnen und Schülern redlicherweise nicht mehr die Hoffnung vermitteln, dass eine gute Schulbildung noch irgendeine Sicherheit für beruflichen Erfolg bietet. Und obwohl die Lehrer wissen, dass die Rechnung nur für wenige ihrer Schüler aufgehen wird, müssen sie doch weiterhin bei allen Kindern die Illusion verbreiten, dass jedes von ihnen den Marschall- oder den Dirigentenstab im Tornister habe. Denn wie ungewiss die Verhältnisse auch sein mögen: Weiterhin behält die Erkenntnis Gültigkeit, dass nur derjenige überhaupt eine Chance hat, der ei-

ne optimale Grundbildung genossen hat« (RAMSEGER 1998, 325).

Was beinhaltet heute eine »optimale Grundbildung« und wie gelangen Pädagogen an Kenntnisse ihrer Vermittlung? Eine offene, aufgeschlossene Neugier ist allemal Gelingensvoraussetzung für alle Bildungsprozesse. »Alles Wissen und alle Vermehrung unseres Wissens endet nicht mit einem Schlusspunkt, sondern mit Fragezeichen. Ein Plus an Wissen bedeutet ein Plus an Fragestellungen, und jede von ihnen wird immer wieder von neuen Fragestellungen abgelöst« (HERMANN HESSE). Doch Fragen steht in unserer Kultur immer noch im Ruch des Unwissens. Die richtigen, d.h. passenden Fragen zu finden ist allerdings eine Kunst.

Hinzu kommt, allen politischen Absichtserklärungen zum Trotz, die faktische Einschränkung des Bildungsangebots – in Berlin beispielsweise durch die Aufhebung der Lernmittelfreiheit, Abschaffung der (kostenfreien) Vorklassen, Anhebung der Kita-Gebühren, Erschwerung der Kooperation von Schulen mit außerschulischen Trägern der Kinder- und Jugendhilfe, umfängliche Einsparungen im Jugendhilfe- und Bildungsbereich. Besonders betroffen sind vor allem Einrichtungen und Projekte, die sich an gefährdete und benachteiligte Jugendliche richten. Da auch an den Hochschulen und der Lehrerbildung gespart wird, fehlen künftig noch mehr qualifizierte Lehrkräfte, die die Umgestaltung von Schulen als ihre Aufgabe ansehen und vorantreiben könnten.

Die Diskussion um die Ganztagschule offenbart die ganze Hilflosigkeit in diesem Dilemma: Was soll eigentlich den ganzen Tag in der Schule stattfinden? Es soll mehr gelernt werden. Aber was und wie?

Solange Schulen sich vornehmlich als ungastliche Orte präsentieren, ohne eigenen lebensweltlichen Charakter, solange sie das leibliche Wohl und körperliche Wohlbefinden ihrer Schüler und Schülerinnen ignorieren – z.B. weder Mahlzeiten noch Rückzugsmöglichkeiten für den Einzelnen, zuweilen nicht einmal brauchbare Sanitäreinrichtungen bereit stellen – müssen sie auch bei bestem Willen in der ungeliebten Rolle einer Zwangsinstitution verharren. Solange nicht die Gestaltung von Lernumgebungen und ein lebensweltlich orientiertes Lernangebot mit individualisierter methodisch-didaktischer Unterstützung in den Mittelpunkt der Anstrengungen rücken, werden Schule und Unterricht trotz möglicher kosmetischer Korrekturen dem Unterweisen und Eintrichtern verpflichtet bleiben müssen und expansives Lernen wird nur jenen Schülerinnen und Schülern möglich sein, die entsprechende Fähigkeiten bereits mitbringen. Wenn die Ganztagschule nur ein »Mehr vom Gleichen« sein soll (PETRY auf dem »ersten Berliner Bildungsdiskurs« am 7. Oktober 2003), wird sie eigentliches Lernen eher behindern, indem sie nicht, im Sinne HOLZKAMPS, mit der Überwindung von Lernwiderständen Anreize schafft, sondern widerständi-

ges Lernen erzeugt. Die öffentliche und bildungspolitische Diskussion hat erstaunlicherweise kaum zur Kenntnis genommen, dass es auch in Deutschland Schulen gibt, denen PISA erfolgreiche Arbeit bescheinigt, z.B. die Helene-Lange-Schule in Wiesbaden und die Laborschule Bielefeld. Gemeinsam ist diesen Schulen die offene Form und Methode ihrer Lernan-

gebote, denen nicht in erster Linie das moralinsaure Prädikat »pädagogisch wertvoll« anhaftet, sondern auf deren Etikett eher »lebensecht« steht. Im Übrigen stellen diese Schulen die Integration gar nicht programmatisch heraus. Sie sind einfach Schulen für ihre Schüler und Schülerinnen und verweigern sich damit der Frage der Auslese.

## Besser als die besten PISA-Staaten



PISA/Gesamtschulen : Jeden Tag Theater Eine Reformschule in Wiesbaden macht fast alles anders als die meisten Lehranstalten – und stößt damit in die internationale Pisa-Spitze vor. »Hier ist eben alles anders als an anderen Schulen«, sagt Jan und lacht wie einer, der weiß, dass er Glück gehabt hat. »Ich will ja nicht an eine stinklangweilige Schule gehen.« Nun stellt sich heraus: Die Wiesbadener HLS, wie die Helene-Lange-Schule von Schülern und Lehrern kurz genannt wird, zählt zu den besten Schulen im Lande. Bei Pisa E, dem deutschen Teil der internationalen Schulstudie, hat die Lehranstalt mit Blick auf den Taunus exzellente Ergebnisse erzielt. So

erreichten die Helene-Lange-Schüler in den Kompetenzbereichen Lesen und Naturwissenschaften Werte, mit denen sie nicht nur weit vor allen Bundesländern liegen, sondern sogar vor den besten ausländischen Staaten wie Finnland oder Kanada. Selbst in Mathematik, dem schwächsten Gebiet der Wiesbadener Jugendlichen, reicht es noch zu einer ausgezeichneten Punktzahl (siehe Grafik). Dass die HLS eine normale Pausenanstalt sein könnte, glaubt niemand, der jemals dort war. Die Mittelstufenschule mit 600 Schülern ist seit langem ein Wallfahrtsort der Reformpädagogik. In dem Gebäude aus den späten fünfziger Jahren gibt es keine endlosen

Flure, die an Krankenhäuser oder gar Kasernen erinnern. Überall schmücken von Schülern gestaltete Bilder, Figuren, Fotos oder Texte die Wände. Die Türen der Klassenzimmer genauso wie die der Schulleitung stehen immer offen. Die Schüler entscheiden über ihren Stundenplan mit, mindestens vier Stunden pro Woche steht »Offenes Lernen« auf dem Programm, permanent lockern Projekte oder Exkursionen den Unterricht auf. Wenn etwa »tätige Nächstenliebe« angesagt ist, müssen alle Schüler der achten Klassen ein Vierteljahr lang einen alten oder behinderten Menschen einen Nachmittag in der Woche betreuen (siehe weiter SPIEGEL Nr. 45 / 4.11.2002)

Abb.: SPIEGEL Nr. 45 / 4.11.2002

### PISA und schulpraktische Optionen

Die eigentliche Problematik, das lässt sich leicht aus dem bisher Gesagten ableiten, besteht demnach nicht in einer minuziösen Festsetzung externer Qualitätskriterien und damit der Beschneidung von Spielräumen einzelner Schulen, sondern im Gegenteil in der an ihrer jeweiligen Klientel ausgerichteten organisationsstrukturellen Gestaltungsfreiheit der jeweiligen Schule und in einem an den Bedürfnissen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler orientierten Unterricht. Doch welche Freiheiten zu pädagogisch verantwortlichem Handeln bleiben Schulen und Lehrkräften noch, da ihre ohnehin seit Jahren sich verschlechternden Arbeitsbedingungen nun zusätzlich durch vermehrten

Druck und verstärkte Kontrolle erschwert zu werden drohen?

Es gilt wohl mehr denn je die kleinen Veränderungen zu suchen: Gewohntes in Frage zu stellen, Regelungen auf ihre Zwangsläufigkeit zu überprüfen, Vorschriften gegen den Strich zu lesen ... Was ist nicht verboten, was ist nicht eindeutig vorgeschrieben, was kann auch anders interpretiert werden? Schule zu verändern heißt heute ganz zwingend auch: Lehrer und Lehrerinnen müssen sich ihr Recht auf eine ihrem beruflichen Ethos entsprechende Arbeit zurückerobern, um der Entfremdung und Fremdbestimmung durch ein Korsett von Vorschriften zu entgehen. Ein Charakteristikum der Integrationspädagogik ist beispielsweise das Zwei-Lehrer-System, häufig noch



missverstanden als die Zuständigkeit zweier Pädagogen für unterschiedliche Schülergruppen – hier »Normalschüler«, dort »Behinderte«. Die eigentlichen Vorzüge des kooperativen Unterrichts bestehen indes im Synergieeffekt durch zwei Beobachter derselben Situation, der gemeinsamen Zuständigkeit für alle Lernenden sowie der flexibleren Handhabbarkeit pädagogischer Unterstützungen und Interventionen. Allerorten werden die Möglichkeiten zu kooperierendem Unterricht mit dem Argument leerer Kassen beschnitten. Aber Teilungsunterricht, Förderstunden und Arbeitsgemeinschaften lassen sich zumindest manchmal so organisieren, dass sie stundenplantechnisch zeitlich parallel zum Regelunterricht liegen und als Gemeinsamer Unterricht stattfinden. Oder zwei räumlich nicht allzu entfernte Parallelklassen bieten in offener Form unterschiedliche Lerninhalte an und die Schüler können die Reihenfolge und Verweildauer selbst bestimmen, während die Lehrkräfte in Absprache miteinander zwischen den Räumen pendeln und später ihre Beobachtungen austauschen. Diese Beispiele sind nur als Anregung zu verstehen. Tatsächliche Möglichkeiten müssen immer vor Ort ge- und auf ihre Machbarkeit hin untersucht werden.

Kooperatives Unterrichten aber bewirkt noch mehr: Im intensiven, partnerschaftlichen Austausch lassen sich die Widersprüche und Dilemmata der heutigen Schule, die sich im Unterricht in Sperrigkeitsphänomenen seitens der Schüler manifestieren, als solche erkennen und benennen. Es kann eine Sprache gefunden werden, die die Einsamkeit und Entfremdung überwindet und damit schützt vor innerpsychischen Deformationen, die in die Karikatur der eigenen Persönlichkeit (»Feuerzangenbowlen-Effekt«) oder in psychosomatische Erkrankungen (»Burn-out-Syndrom«) führen. Diesen zukunftsweisenden Aspekt der Integrationspädagogik betonte FRAGNER (1996, 69), wenn er – aus heutiger Sicht zugegeben euphemistisch – schrieb: »Die Schule der Zukunft wird eine integrative sein«, und daraus schloss: »Diejenigen Kolleginnen und Kollegen, die sich um die Öffnung des Unterrichts für die Eigenerfahrung der Kinder bemühen, die den Lehrgangsunterricht durch produktive und projektorientierte Arbeitsformen ergänzen, die auf die Gleichbehandlung aller Kinder im Unterricht verzichten und ihnen vielfältige und vielseitige Zugänge zu den zu untersuchenden Phänomenen ermöglichen, sind insoweit die moderneren Lehrerinnen und Lehrer.«

### *PISA und schulpädagogische Folgerungen*

Was hat dies nun mit Integrationspädagogik im engeren Sinne zu tun, mag sich manch einer fragen. Die Integrationspädagogik versteht sich, und das ist das wesentliche Unterscheidungsmerkmal zur Sonderpädagogik, nicht als besondere Pädagogik. Spezielles, auch sonderpädagogisches Wissen und Können von Lehrkräften muss im Einzelfall erworben oder

durch Hinzuziehen von Experten kooperativ nutzbar gemacht werden. Auch kein Sonderpädagoge weiß für jede Schülerin und jeden Schüler den besten Rat! Integrationspädagogik weist sich aus als Pädagogik ohne Ausnahme, ihr Bestreben richtet sich auf die Überführung der Spezialpädagogiken in eine Allgemeine Pädagogik, die individuelle Belange eingebettet in Vielfältigkeit berücksichtigt (FEUSER). Sie lebt aus der dialektischen Spannung zwischen Gemeinsamkeit und Individualisierung. Insofern entfaltet sie im Sinne einer Kultur des Fragens die von der PISA-Studie aufgeworfenen Fragen weiter und sucht nach den zu Grunde liegenden Zusammenhängen und Ursachen.

Die PISA-Studie leistet zu einer wünschenswerten pädagogischen Schulentwicklung im Sinne der Integrationspädagogik einen nur sehr begrenzten Beitrag. Zwar besteht Übereinstimmung im Hinblick auf die Kritik an der Viergliedrigkeit und der zu frühen Selektionspraxis des deutschen Schulsystems sowie seiner zu wenig durchlässigen Strukturen, doch bereits hinsichtlich der – äußerlich betrachtet – gemeinsamen Kritik an den didaktisch-methodischen Mängeln der Unterrichtsorganisation gehen die Schlussfolgerungen infolge einer unterschiedlichen Definition der Bildungsziele auseinander. Während die PISA-Autoren nämlich, und das ist auf Grund der Ausgangsfragestellung und Anlage einer solchen Untersuchung unausweichlich, einen geschlossen-normativen Bildungsbegriff zu Grunde legen, ist der Bildungsbegriff der Integrationspädagogik offen-individuell.

Sicherlich lassen sich soziale Fragen nicht durch Pädagogik lösen. Aber Pädagogik sollte auf gesellschaftliche Veränderungen reagieren. Und es stellt sich die Frage, ob sie ihr Selbstverständnis in einer linear abgeleiteten Funktion aus Politik und Wirtschaft sucht oder sich einen Eigen-Wert schafft – im Übrigen ihre einzige reale Überlebenschance als glaub- und vertrauenswürdige Disziplin. Nicht mitzudrehen am endlos erscheinenden Kreislauf von Armut – sozialer Benachteiligung – Bildungsferne, d.h. Behinderung im Sinne der Weltgesundheitsorganisation (WHO) als unzulängliche Partizipation zu verstehen, kann allein ihren künftigen Fortbestand rechtfertigen. Und nicht Sammelbecken und Horte anzubieten für die »aus der Urteilsmitte Herausgeschleuderten« (Bernd Erich WÖHRLE), sondern die mitten im Leben Stehenden mit ihren Spaltprodukten zusammenzuführen und die Spaltung überwinden zu trachten. Den so genannten nicht Behinderten den Spiegel des Existenziellen vorzuhalten und die selbst- und weltzerstörerischen Konkurrenzkämpfe um Schönheit, Intelligenz und Macht als Angstabwehr gegen die Vergänglichkeit zu entlarven und ihnen Einhalt zu gebieten (vgl. RADTKE 1990), müsste ihre vornehmste Aufgabe sein.

Wenn das seit PISA auch in der öffentlichen und amtlichen Bildungsdiskussion strapazierte Wort von einer

»Pädagogik der Vielfalt« mit Sinn und Inhalt gefüllt werden soll, dürfen kulturelle, soziale und individuelle Merkmale kein Argument für schulische Sonderbehandlung mehr sein. Es bleibt vollkommen unverständlich, dass weder wissenschaftliche Erkenntnisse noch Beispiele guter und erfolgreicher Praxis im In- und Ausland aufgegriffen und zur Verbesserung des Schulsystems etabliert und forciert werden. Es ist eine Frage des Menschenbildes, ob sich die Schule der Aussonderungslogik anschließt oder aber durch flexible Unterrichtsarrangements und Organisationsstrukturen ein Gegenbild der Gemeinsamkeit entwirft. Es ist aber auch eine ökonomische Frage, ob wir uns leisten können, weiterhin so ignorant und arrogant Begabungsreserven zu verschleudern.

Seit langem weiß man, dass »Lernbehinderung« kein objektives und absolutes individuelles Merkmal ist.

Ein Schulwesen aber, das seine Qualität einseitig interpretiert als Elitförderung, wird noch mehr Schulversager hervorbringen – stigmatisiert als »Lernbehinderte«, beschönigend umschrieben als »Schüler mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt Lernen«. Die Integrationspädagogik ist eine wertgeleitete, systemisch orientierte und zweckgebundene Pädagogik. Das hat Hans EBERWEIN schon vor Jahren verdeutlicht. Wenn das Ziel einer inklusiven Allgemeinen Pädagogik (FEUSER) erreicht wäre, hätte die Integrationspädagogik ihren Auftrag erfüllt, sich gewissermaßen selbst überwunden und könnte sich auflösen; es bedürfte dann keiner klientelspezifischen Pädagogiken mehr (vgl. EBERWEIN 1996, 38). Doch von diesem Ziel scheinen wir nach den Erfolgen der Achtziger- und Neunzigerjahre heute weiter denn je entfernt.

### Literatur

ARBEITNEHMERKAMMER BREMEN (Hrsg.): Armut in Bremen. Bremen 2003

BUNDESMINISTERIUM FÜR ARBEIT UND SOZIALORDNUNG (Hrsg.): Lebenslagen in Deutschland. Der erste Armuts- und Reichtumsbericht der Bundesregierung. Berlin 2001

EBERWEIN, H.: Integrationspädagogik und ihre Rückwirkungen auf das Selbst- und Aufgabenverständnis der (Sonder-)Pädagogik. In: Förderverein der Astrid-Lindgren-Schule (Hrsg.): Pädagogik in Bewegung. Eschweiler 1995, 11–41

FEUSER, G.: Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In: Hildeschiedt, A./Schnell, I. (Hrsg.): Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle. Weinheim 1998, 19–35

HOLZKAMP, K.: Lehren als Lernbehinderung? In: Forum Kritische Psychologie 27 (1994) 5–22

OELKERS, J.: Unterrichtsvorbereitung als pädagogisches Problem. In: Der evangelische Erzieher 40 (1988) 516–531

RADTKE, P.: Der behinderte Mensch im ökologischen Gleichgewicht der Gesellschaft. In: Kongressbericht des 8. Heilpädagogischen Kongresses »Behinderung und Umwelt – Umwelt und Behinderung« Wien 14.–16. Juni 1990, 22–27

RAMSEGER, J.: Die Zukunft der Grundschule oder: Die Grundlegung der Bildung in einer sich wandelnden Zeit. In: Knauer, S./Meißner, K./Ross, D. (Hrsg.): 25 Jahre gemeinsames Lernen. Beiträge zur Überwindung der Sonderpädagogik. Festschrift für Prof. Dr. Hans Eberwein zum 60. Geburtstag. Berlin 1998, 323–344

RIEDEL, K.: Was kann Didaktik zur Integration von Behinderten und Nichtbehinderten in der Regelschule beitragen?

In: Eberwein, H. (Hrsg.): Einführung in die Integrationspädagogik. Interdisziplinäre Zugangsweisen sowie Aspekte universitärer Ausbildung von Lehrern und Diplompädagogen. Weinheim 1996, 109–137

SENATSV ERWALTUNG FÜR GESUNDHEIT, SOZIALES UND VERBRAUCHERSCHUTZ (Hrsg.): Armut und soziale Ungleichheit in Berlin. Berlin 2002

SPECK, O.: Befunde der PISA-Studie. Folgerungen für das sonderpädagogische Schulsystem. In: Behindertenpädagogik in Bayern 45 (2002) 1, 48–55

### Zusammenfassung

Die PISA-Studie verdeutlicht vor allem den linearen Zusammenhang zwischen Sozialstatus und Bildungserwerb in Deutschland und die mangelnde Fähigkeit, die Heterogenität der Schülerschaft individuell fördernd zu nutzen. Betroffen davon sind vor allem Kinder aus sozial schwachen, bildungsfernen Familien; sie stellen die Mehrheit der »Lernbehinderten«. Als bildungspolitische Reaktionen sollen die Leistungserwartungen an die Schülerinnen und Schüler gesteigert und noch stärkere äußere Differenzierungsmaßnahmen angestrebt werden. Demgegenüber werden Forderungen der Integrationspädagogik, Lernproblemen mit innerer Differenzierung der Lernangebote zu begegnen, durch die erfolgreichen skandinavischen Bildungssysteme bestätigt. Die Integrationspädagogik könnte demnach der Ansatz sein, Schwächen des Schulwesens nicht nur kosmetisch zu korrigieren, sondern strukturell zu überwinden.

### Anschrift der Verfasserin:

Dr. Sabine Knauer  
Libellenstraße 7  
14129 Berlin  
sknauer@kiwif.de