

Unterrichtliche Kooperation – Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“

**Prof. Dr. Karl-Ernst
Ackermann**

Aus den jährlichen statistischen Erhebungen der KMK wird ersichtlich, dass zunehmend mehr Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht gefördert werden. Im Jahr 2000 gab es in der Bundesrepublik Deutschland insgesamt 487 904 Schüler und Schülerinnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf (KMK 2002). Das entspricht einer Förderquote von 5,345 % bezogen auf die Gesamtzahl aller vollzeit schulpflichtigen Kinder und Jugendlichen in den Klassenstufen 1 – 10 der allgemeinbildenden Schule einschließlich der Sonderschule. Hiervon werden in Sonderschulen 419 474 (= 4,599 %), im gemeinsamen Unterricht

68 430 (0,750 %) gefördert. Aus den Zahlen der Vorjahre lässt sich eine Entwicklung hin zu einer zunehmenden integrativen Unterrichtung konstatieren. Dieser Trend gilt jedoch nicht durchgängig für alle Schülergruppen.

Unterscheidet man die Schülergruppen nach den sonderpädagogischen Förderschwerpunkten, die im Prinzip den bisher unterschiedenen Formen von „Behinderung“ entsprechen, so ergibt sich folgende **Übersicht über die Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen bzw. Sonderschulen.**

Verteilung der Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen bzw. Sonderschulen nach Förderschwerpunkten 2000

Förderschwerpunkt	allg. Schule	Sonderschule
Lernen (Früher: Lernbehinderung)	41,2	55,0
Sehen (früher: Blindheit und Sehbehinderung)	2,4	1,2
Hören (früher: Gehörlosigkeit, Hörbehinderung)	4,2	2,7
Sprache (früher: Sprachbehinderung)	14,0	8,2
Körperliche und motorische Entwicklung (früher: Körperbehinderung)	5,8	5,1
Geistige Entwicklung (früher: geistige Behinderung)	2,7	15,3
Emotionale und soziale Entwicklung (früher: Erziehungsschwierigkeit)	13,4	6,1
Förderschwerpunkt übergreifende bzw. ohne Zuordnung	16,1	4,2
Kranke	0,1	2,2

(nach KMK 2002, S.X)

Betrachtet man das Verhältnis zwischen integrativer und sonderschulischer Förderung im Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“, so fällt der sehr geringe Anteil dieser Gruppe bei der Förderung an allgemeinen Schulen (2,7) gegenüber derjenigen an Sonderschulen (15,3) auf. Dieses Verhältnis kommentiert die KMK folgendermaßen:

„So werden die Schüler mit dem Förderschwerpunkt **Geistige Entwicklung** nur verhältnismäßig selten in allgemeinen Schulen unterrichtet. In diesen Bereichen wird weiter auf die spezielle Förderung in Sonderschulen gesetzt. Einen deutlich höheren Anteil von Schülern in allgemeinen Schulen als in Sonderschulen weisen die Förderschwerpunkte **Sprache** (14,0% gegenüber 8,2% in Son-

derschulen), **emotionale und soziale Entwicklung** (13,4% gegenüber 6,1% in Sonderschulen) und **Hören** (4,2% gegenüber 2,7% in Sonderschulen) auf“ (KMK 2002, S. X).

Hinzugefügt werden muss an dieser Stelle, dass bei dieser Entwicklung die Anzahl der in Sonderschulen unterrichteten Schüler nahezu unverändert geblieben ist, es sich also bei der Gruppe der integrativ geförderten Kinder und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf offensichtlich um eine neue hinzugekommene Gruppe handelt.

Bezogen auf Schüler mit **geistiger Behinderung** lässt sich also - trotz des allgemeinen Trends zur gemeinsamen Unterrichtung - eher von einer weiterhin anhal-

tenden Favorisierung einer speziellen Förderung in der Schule für Geistigbehinderte sprechen. Dabei muss berücksichtigt werden, dass es in den 16 verschiedenen Bundesländern unterschiedliche Akzentsetzungen bezogen auf eine Verbindung mit dem gemeinsamen Unterricht gibt. Zwar ist die Datenlage uneindeutig bzw. lückenhaft und lässt einen genauen Vergleich über die aktuelle bundesländer-spezifische Form der Unterrichtung von Schülern mit Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung gegenwärtig nicht zu (vgl. Hinz 2002).

Darüber hinaus kann aber festgestellt werden, dass gerade für diese Schülergruppe eine besondere Form der Integration empfohlen und offensichtlich auch angeboten wird, nämlich die **kooperative Beschulung**. Inwieweit diese Schüler im kooperativen Unterricht bei den Erhebungen der KMK bereits berücksichtigt wurden oder nicht, bleibt unklar. Im Übrigen wird durchaus kontrovers diskutiert, ob kooperative Formen der Beschulung dem Gemeinsamen Unterricht zugeordnet werden können oder nicht. Hier existieren unterschiedliche theoretische Konzeptionen und bildungspolitische Positionen.

So argumentiert z.B. Hinz von der sonderpädagogischen Position

der „Inklusion“ (Hinz 2002) aus, dass bei dem Weg der Kooperation, „der besonders mit dem Blick auf Schüler mit dem Förderungsschwerpunkt geistige Entwicklung gegangen wird“ (Hinz 2002, 355), gerade diese Schüler im Endeffekt „anders“ bleiben und mithin dieser Weg selektiv wirke bzw. nur sozusagen integrativ für diejenigen Kinder sei, „die nicht zu verschieden sind von dem, was jeweils gerade als ‚normal‘ angesehen wird“ (Hinz 2002, 355).

Theunissen (1999) hingegen sieht in Kooperationsklassen eine „wegweisende Perspektive für einen Gemeinsamen Unterricht nichtbehinderter und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher“ (Theunissen 1999, 458). In seiner hierzu vorgenommenen Übersicht (Theunissen 1999) führt er folgende Bundesländer an, in denen eine unterrichtliche Kooperation für diese Schülergruppe offiziell angestrebt wird: Baden-Württemberg, Bayern, Brandenburg, Bremen, Niedersachsen; in Hamburg hingegen sei diese Organisationsform nicht vorgesehen; in den restlichen zehn Bundesländern sei unterrichtliche Kooperation möglich, jedoch überwiegend nicht priorisiert (Theunissen 1999, 463).

Insgesamt kann also für die Schüler mit **geistiger Behinderung** von folgender Annahme ausgegangen werden: nur ein ge-

ringer Anteil von ihnen wird integrativ unterrichtet, und zwar vermutlich überwiegend in Form der **unterrichtlichen Kooperation**, die in bestimmten Bundesländern bevorzugt wird.

Handelt es sich also bei Schülern mit geistiger Behinderung um eine Gruppe, für die eine integrative Unterrichtung eher ungeeignet ist, so dass für sie die Kooperation als eine besondere Form des Gemeinsamen Unterrichts nahegelegt wird?

Es mag wie eine Bestätigung klingen, wenn beispielsweise auf einer Tagung zur Integration das Fazit gezogen wurde, dass Kooperation meist im Zusammenhang mit geistig behinderten Schülern thematisiert werde und sich deshalb vor diesem Hintergrund fragen lässt:

„Warum Kooperation nur im Zusammenhang mit der Schule für Geistigbehinderte? Sollte hier ein Sonderweg ausschließlich für diese Schülergruppe gewiesen werden? Also: Kooperation als einzig mögliche Form der gemeinsamen Erziehung mit geistigbehinderten Schülern?“ (Voigt 1998, S. 280 f.).

Auch im vorliegenden Zusammenhang drängt sich die Frage auf:

Handelt es sich bei der unterrichtlichen Kooperation für Schüler mit geistiger Behinderung um einen „Sonderweg“ der Integration, der weiterhin beschränkt werden soll – oder handelt es sich hierbei um einen nicht weiter begründbaren Abweg oder eine „Sackgasse“ der Integration?

Diese Frage wird in der Fachdiskussion unterschiedlich behandelt.

Im Folgenden sollen einige Aspekte dieser Diskussion dargestellt werden. Zunächst soll geklärt werden, was in der Fachdiskussion unter „Kooperation“ verstanden wird. In einem weiteren Schritt sollen unterschiedliche Argumentationsfiguren dieser Diskussion verdeutlicht und diskutiert werden.

2. Zum Verständnis von Kooperation

In einem Sammelband mit dem programmatischen Titel „Lernen unter einem Dach“ (Bundesvereinigung Lebenshilfe 1997) stellt Mühl (1997) vor dem Hintergrund der Schwierigkeiten bisheriger Integrationsbemühungen die Kooperation als eine „kurzfristig realisierbare Lösung“ (7) der Eingliederung von Schülerinnen und Schülern mit **geistiger Behinderung** in das allgemeine Schulsystem vor. Die Kooperationsmög-

lichkeiten „umfassen gemeinhin Aktivitäten von Klassen behinderter und nichtbehinderter Schüler/-innen aus geringer räumlicher Distanz oder aus räumlicher Nachbarschaft unter einem Dach und reichen von regelmäßigen gegenseitigen Besuchen bis hin zum gemeinsamen Unterricht in einem Fach bzw. Lernbereich oder mehreren Fächern bzw. Lernbereichen“ (Mühl 1997, 7). Mühl betont hiermit die gesamte Bandbreite der Kooperation, die von einer punktuellen programmatischen Anbindung einer Schule für Geistigbehinderte an das Schulleben einer allgemeinen Schule bis hin zur Vereinbarung von kontinuierlichem gemeinsamen Unterricht in bestimmten Lernfeldern reicht. Mühl beschreibt ausführlich die unterschiedlichen Umsetzungsmöglichkeiten der Kooperation anhand von Beispielen aus dem In- und Ausland und verdeutlicht, dass durch Kooperation ein gemeinsamer Unterricht für **alle** Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung möglich ist, also auch für diejenigen Schülerinnen und Schüler mit schwerer oder mehrfacher Behinderung.

Eine differenzierende Bewertung der kooperativen Möglichkeiten nehmen Speck (1999) sowie Theunissen (1999) vor, die beide ebenfalls die Kooperation als Weg der Wahl für einen gemein-

samen Unterricht mit geistig behinderten Schülern erachten.

Speck spricht zum einen vom „kooperativen Modell der schulischen Gemeinsamkeit“, dem die Kooperationsklassen oder Außenklassen einer Sonderschule zugehören, zum anderen von teilintegrativen Möglichkeiten über den „Weg der Kooperation mit allgemeinen Schulen“ (Speck 1999, 230), unter denen er „partielle und zeitlich begrenzte Gemeinsamkeiten“ im Unterricht, aber auch im Schulleben generell versteht (a.a.O), die nicht an einen gemeinsamen Schulstandort gebunden sein müssen, sondern sich innerhalb einer Region abspielen.

In ähnlicher Weise nimmt Theunissen eine Einteilung vor. Er unterscheidet zwischen „schulischer Kooperation“ und „unterrichtlicher Kooperation“. „**Schulische Kooperation**“ erfolgt in Formen, die nur „unregelmäßige, seltene, punktuelle, kurzfristig angelegte und weithin außerunterrichtliche Kontakte zwischen Klassen einer Schule für geistig Behinderte und einer Allgemeinen Schule“ (Theunissen 1999, 461) beinhalten, wie z.B. Schulfeiern, Schulausflüge, Durchführung einmaliger Projekte, Sportfeste etc. Demgegenüber hebt Theunissen jene Formen der „**unterrichtlichen Kooperation**“ hervor, die eine „abgesicherte, regelmäßige Durchführung eines Gemein-

men Unterrichts von Klassen nichtbehinderter und (geistig) behinderter Schülerinnen und Schüler in einem Fach oder fachübergreifend in mehreren Lernbereichen“ (Theunissen 1999, 461) ermöglichen.

Für die **unterrichtliche Kooperation** förderlich sei die direkte räumliche Nachbarschaft möglichst mehrerer „Außenklassen“ – d.h. Klassen der Sonderschule, die unter dem Dach einer Allgemeinen Schule untergebracht sind – zu altersentsprechenden Regelklassen. Die unterrichtliche Kooperation in Form von Außenklassen bzw. das „Lernen unter einem Dach“ bedeutet für Theunissen nicht, dass in diesem Modell auf schulische Reformen verzichtet werden könne, wie es verschiedentlich von Gegnern der Kooperation vorgeworfen wurde. Vielmehr erfordere sie auf weite Sicht auch reformerische Korrekturen des Schulsystems.

„Die Bildung sog. Außenklassen (ausgestattet wie in einer Sonderschule) bedeutet im Prinzip eine Veränderung der gegenwärtigen Schullandschaft... Unterrichtliche Kooperation erspart somit nicht – wenn sie ernsthaft gewollt ist – die Notwendigkeit einer schulischen Reform“ (Theunissen 1999, 461).

Aus einem anderen Blickwinkel greift Feuser den Terminus Ko-

operation auf. In seinem Begründungsversuch der Integration (Feuser 1995) taucht Kooperation in unterschiedlichen Bedeutungszusammenhängen auf, nämlich zum einen in einem didaktischen (als ein Element des „didaktischen Fundamentums“), zum anderen in einem organisatorischen Kontext. In dem didaktischen Sinne wird hierunter die Kooperation am gemeinsamen Gegenstand verstanden, die für Feuser als ein Merkmal für die Integration im eigentlichen Sinne gilt. Kooperation wird hier in einer kommunikativ-dialogischen Dimension als Zusammenarbeit verstanden.

In unserem vorliegenden Falle geht es jedoch eher um Kooperation als äußere Organisationsform der Integration. Auch in diesem Sinne benutzt Feuser den Terminus Kooperation, allerdings bezogen auf zwei unterschiedliche Organisationsformen des gemeinsamen Unterrichts.

- Mit dem „Modell Kooperation“ bezeichnet er – ähnlich wie Theunissen – eine „unterrichtliche Kooperation“, die – allerdings äußerst selten – punktuell auch zu einer „Kooperation am gemeinsamen Gegenstand“ führen könne.
- Als „Kooperation“ bezeichnet er aber auch die in der Schulpraxis häufig anzutreffende

Organisationsform der „Integrationsklasse“, die aus seiner Sicht jedoch nicht den Kriterien einer vollen Integration entspricht.

- Da Kooperation allerdings jenen Kriterien, die Feuser für die Vollversion der Integration entwickelt hat, nicht genügen kann, stellt er für beide Varianten der Kooperation fest:
- „Kooperation ist keine Integration! Sie ist die Soll-Bruchstelle (= die gewollte Bruchstelle) der Integration; bestenfalls ihre Sackgasse“ (Feuser 1995, 203).

Durch die Benennung der „Integrationsklasse“ als *Variante der Kooperation* kann Feuser den Terminus „Integration“ ausschließlich für jene Organisationsform reservieren, die seinen Kriterien für eine volle Integration entspricht und die er als „Modell Integration“ (Feuser 1995, 195 ff) mit folgendem Merkmal vorstellt: „Zieldifferente Integration bei Innerer Differenzierung durch Individualisierung einer Kooperation am gemeinsamen Curriculum“ (a.a.O. 196).

Betrachtet man diese exemplarischen Hinweise auf die Bedeutung der Kooperation, so wird deutlich: als größter gemeinsamer Nenner fungiert der Terminus „gemeinsamer Unterricht“. Hierunter werden so unterschied-

liche Konzeptionen wie die folgenden subsummiert:

- Zielgleiche Einzelintegration - d.h. ein Einbezug von einzelnen Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in die Allgemeine Schule, ohne dass es einer Differenzierung der Unterrichtsziele bedarf; teilweise wird davon ausgegangen, dass diese Konzeption ohne Konsequenzen für das Schulsystem bleibe. In der Regel sei sie nicht für Schüler mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung geeignet.
- Integrationsklasse, in der zielgleicher, aber auch zieldifferenter Unterricht möglich ist, der sich nach Ansicht der einen in Reformen des Schulsystems auswirkt, nach Ansicht anderer jedoch ohne Konsequenzen auf das Bildungssystem bleibt.
- Schulische Kooperation / Außenklasse – d.h. Kontakte zwischen einer Klasse der Schule für Geistigbehinderte und einer Klasse der Allgemeinen Schule, vorwiegend in Bereichen Freizeit, punktuelle Projekte etc.; zum Teil wird davon ausgegangen, dass hieraus keine Konsequenzen für das Schulsystem resultieren.
- Unterrichtliche Kooperation/ intensive Kooperation/ Außenklasse, in der regelmäßig und in bestimmtem Umfang (möglichst 8 Stunden / Wo-

che) gemeinsamer Unterricht in einem Fach oder in Lernbereichen durchgeführt wird. Diese Form sei besonders für Schüler mit geistiger Behinderung geeignet; zum Teil wird davon ausgegangen, dass hieraus reformerische Impulse für das Schulsystem erwachsen.

Alle diese Konzeptionen werden als „gemeinsamer Unterricht“ bezeichnet. Doch je nachdem, von welchem integrativen Anspruch man sich leiten lässt, wird bestritten, dass es sich z.B. bei der Einzelintegration (oder jeder anderen der genannten Konzeptionen) um eine wirkliche Integration – und mithin auch um gemeinsamen Unterricht – handelt. So verweist Feuser (1995) darauf, dass keine dieser Konzeptionen eine Integration darstelle. Dagegen sprechen z.B. Mühl (2000) und Theunissen (1999) bereits auch bei kooperativen Konzeptionen von gemeinsamen Unterricht oder Integration.

Es lässt sich dementsprechend zusammenfassen: Mit dem Terminus Kooperation werden in der sonderpädagogischen Fachdiskussion unter anderem Organisationsformen des gemeinsamen Unterrichtes bezeichnet, die divergent bewertet werden. Einerseits wird Kooperation als „Sackgasse der Integration“ (Feuser) disqualifiziert, andererseits wird

Kooperation als eine vor allem für Schüler mit geistiger Behinderung geeignete – vielleicht als die einzige – „kurzfristig realisierbare Lösung“ (Mühl) auf dem Weg zur Integration oder als wegweisende Perspektive für den gemeinsamen Unterricht (Theunissen) aufgefasst.

Vor diesem Hintergrund müssen denn auch die Bilanzierungsversuche betrachtet werden, in denen die Kooperation mit ihren Vor- und Nachteilen gegenüber dem Sonderschul-Unterricht und dem integrativen Unterricht skizziert wird.

Theunissen (1999, 462) nennt in seiner zusammenfassenden Beurteilung der Kooperation folgende Vorzüge, die hier zur Verdeutlichung ausführlich zitiert werden sollen:

„Vorzüge gegenüber einem Sonderschulsystem:

- Als regionales (stadtteilbezogenes, wohnnahes) Angebot angedacht
- Keine Massierung geistig behinderter Schüler in einer Schule
- Keine Ghettoisierung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher durch eine Sonderschule
- Weniger Aussonderung und Diskriminierung
- Geringere (gesellschaftliche) Isolation geistig behinderter

- Kinder und Jugendlicher, ihrer Eltern und ihrer Lehrkräfte
- Vielfältige soziale und sprachliche Kontakte zwischen geistig und nichtbehinderten Kindern und Jugendlichen
 - Abbau von Berührungspunkten nichtbehinderter und behinderter Kinder und Jugendlicher, ihrer Eltern und Lehrer
 - Bessere Kooperationsmöglichkeiten zwischen Lehrkräften an Allgemeinen Schulen und Sonderschulen bzw. Sonderpädagogen (einschließlich Kompetenztransfer; Beratung bei speziellen Lern- oder Verhaltensproblemen; mobile Hilfe)
 - Finanzielle Einsparungen (bei einem Verzicht eines Aus- und Neubaus einer Schule für geistig Behinderte; beim Verwaltungspersonal)
 - Größere Chancen einer Weiterentwicklung der Allgemeinen Schule zu einem ‚humanen‘ Lernort.
- Vorzüge gegenüber einem integrativen Unterricht (Integrationsklassen):*
- Geringere Gefahr einer Ausgrenzung geistig schwer- und mehrfach behinderter Kinder
 - Flexibleres Gesamtkonzept, das mehr Gestaltungsspielräume für Lehrkräfte und bedürfnisorientierte Rückzugsmöglichkeiten für alle Schüler zulässt
 - Geringere Gefahr einer Überforderung geistig behinderter und nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher sowie der betroffenen Lehrkräfte
 - Beibehaltung unterschiedlicher Lehrpläne bzw. Rahmenrichtlinien mit ihren charakteristischen Lerninhalten (wenn nur ‚zielgleicher Unterricht‘ als integrierte Form gestattet ist)
 - Geringere Gefahr der Vernachlässigung relevanter Lernbereiche (Schlüsselthemen) für geistig behinderte Kinder und Jugendliche (z.B. lebenspraktisches Tun; Umweltverhalten; gesellschaftliche Partizipation)
 - Geringere Gefahr, dass ‚Regelschüler‘ mit ihrem Unterrichtsstoff in Verzug geraten
 - Größere Chancen der Umsetzung (Fortführung von Integration) im Sekundarbereich
 - Günstigeres (realistischeres) Konzept für den Sekundarbereich (vor allem vor dem Hintergrund des Auseinanderklaffens individueller Interessen, der psychosozialen Entwicklung, der kognitiven Lernbasis und des Arbeitsverhaltens nichtbehinderter und geistig behinderter Jugendlicher)
 - Größere Akzeptanz bei Lehrkräften aus Allgemeinen Schulen und Eltern nichtbehinderter Kinder und Jugendlicher
 - Beibehaltung der Ganztagsbeschulung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher un-

abhängig von der Allgemeinen Schule

- Günstigere Möglichkeiten der Anbahnung eines Gemeinsamen Unterrichts durch eine stetig zunehmende Pflege gemeinsamer Aktivitäten bis hin zu einem gemeinsamen Lernen
- Beibehaltung einer ‚Gruppenidentität‘ in einem sozialen (kooperativen) Zusammenhang, wodurch der Gefahr der Vereinzelung geistig behinderter Schüler in einem integrativen Unterricht (Einzelintegration) begegnet werden kann“ (Theunissen 1999, 462 f)

Zahlreiche hier als Vorzüge ausgewiesene Aspekte werden in der gegenwärtigen Diskussion von Kooperations-Gegnern als Nachteile der Kooperation aufgefasst. Theunissen verzeichnet hingegen folgende Probleme der Kooperation:

„ ... räumliche und materielle Bedingungen in Allgemeinen Schulen für unterrichtliche Kooperation oft unzureichend oder ungünstig ... (z. B. zu kleine Klassenzimmer, fehlende Nebenräume u.a. für Einzeltherapie, keine behindertengerechte Toilette mit Wickelraum, fehlende Küchenzeile). Zudem sei es mitunter schwierig, das ‚Außenklassenkonzept‘ wie überhaupt unterrichtliche Kooperation als wohnortnahes, stadtteilbezogenes Angebot umzuset-

zen. Ein weiterer Hemmschuh sind lange Anfahrtswege bzw. Fahrten, wenn unterrichtliche Kooperation nicht auf der Basis von Außenklassen statthat ... Darüber hinaus gilt die Frage noch als unbeantwortet bzw. ungelöst, wie und durch welche Systeme geistig behinderte Jugendliche aus Kooperationsklassen auf das Arbeits- oder Berufsleben vorbereitet werden sollen...“ (Theunissen 1999, 463 f.).

Außerdem verweist er in diesem Zusammenhang auf die Gefahr der finanziellen Einsparung auf Kosten der sonderpädagogischen Qualität sowie auf Probleme der rechtlichen und verwaltungstechnischen Absicherung (464).

Vor allem aus Sicht der Geistig-behindertenpädagogik wird die Kooperation in der Praxis zunehmend als „dritter Weg“ (so auch Theunissen) zwischen Sonderschule einerseits und Integration andererseits aufgefasst. In der sonderpädagogischen Diskussion wird der Kooperation jedoch selten eine „eigenständige Qualität“ (Haag 1998, 228) zuerkannt. Vielmehr wird die Kooperation als ein Zwischenschritt oder Etappenziel auf dem Weg zur Integration hin angesehen, an der sie gemessen und bewertet wird.

Deshalb muss die Kooperation auch im Kontext der Integrationsdiskussion betrachtet werden.

3. Argumentationsfiguren in der Integrations-Diskussion

Bei den Begriffen „Integration“ und „Kooperation“ handelt es sich um programmatische Sammelbegriffe, die nicht nur pädagogische Intentionen verdeutlichen, sondern auch der bildungspolitischen und sozialpolitischen Legitimierung dienen und oft zugleich eine deskriptive Sicht auf Realitäten und Fakten beanspruchen.

Die Diskussion um schulische Integration von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf wird nach wie vor von unterschiedlichen Positionen aus bestritten und zum Teil immer noch mit großer Vehemenz geführt. Die Fronten scheinen klar zu sein: auf der einen Seite finden sich die „radikalen Integrationisten“ (Myschker/Ortmann 1999, 4 u. 13 f.), die als Verfechter einer „totalen Integration“ (a.a.O.) von der Annahme ausgehen, Integration sei unteilbar, d.h. könne nicht über Zwischenformen oder teilintegrative Umwege erreicht werden, sondern ausschließlich über den integrativen Pfad. Diese Position wird z.B. Feuser (1995) zugewiesen. Auf der anderen Seite lassen sich „moderate Differentialisten“ (a.a.O. S. 13 f) ausmachen, die unter Anerkennung des gegenwärtigen „dualen Systems“ – bestehend aus Regelbeschulung

einerseits und Sonderbeschulung andererseits – dafür plädieren, diese am Schweregrad der „Behinderung“ ausgerichtete Differenzierung der Organisation schulischer Förderung aufrecht zu erhalten und folglich verschiedene Wege der Integration offen zu halten. Hierzu zählen sich die Autoren Myschker/Ortmann selbst; ebenfalls lassen sich hierunter z.B. Heimlich (1999), Mühl (1997), Theunissen (1999) zuordnen.

Man könnte auch von „Integrations-Fundamentalisten“ einerseits und „Integrations-Realisten“ andererseits sprechen.

Zwischen der Position der „reinen Integration“ und der gegenwärtigen Praxis des „dualen Systems“ wird also auf der einen Seite von den „Integrations-Fundamentalisten“ ein unvereinbarer Gegensatz angenommen, während auf der anderen Seite die „Integrations-Realisten“ von einem Kontinuum zwischen Integration und Sonderschule ausgehen.

Doch so eindeutig, wie soeben skizziert, sind die Fronten nicht, insbesondere wenn man – wie im Folgenden – von einer geistigbehindertenpädagogischen Perspektive aus die gegenwärtige Diskussionslage zu erfassen sucht. Die Diskussion ist insgesamt eher unübersichtlich geworden, nicht zuletzt durch die un-

deutlichen und zum Teil missverständlich verwendeten Begriffe und Bezeichnungen, die eher dazu geeignet scheinen, Gegenpositionen in Schwarz-Weiss-Manier auf ein Argumentationsklichee zu reduzieren, anstatt den (sonder-)pädagogischen Argumentationszusammenhang zu erfassen.

Ich möchte deshalb im Folgenden den Versuch unternehmen, unterschiedliche Argumentationsfiguren der Diskussion um die Kooperation aufeinander zu beziehen und diese jeweils in ihrem pädagogischen bzw. sonderpädagogischen Verweisungszusammenhang zu betrachten.

Ich gehe hierbei davon aus, dass grundlegende (sonder-) pädagogische *Kategorien* die Debatte um Kooperation leiten. Entsprechende Hinweise auf Ziele, Wertorientierung, Qualität der Integration etc. verweisen auf Fragen der *Intentionalität*, die als eine zentrale Kategorie sonderpädagogischen Denkens und Handelns gilt und die auf das Spannungsfeld verweist, sich in pädagogischem Denken und Handeln auf *Intentionen* ebenso beziehen zu müssen wie auf die pädagogischen Tatsachen bzw. die Realität (*Faktizität*).

Die weiteren unverzichtbaren Orientierungen pädagogischen Denkens und Handelns beziehen

sich auf die im Folgenden nur verkürzt bezeichneten *Kategorien* des *Individuums* bzw. *Subjekts*, auf die Bedeutung der *Interaktion* (Beziehung, Dialog) und auf die Notwendigkeit der *Institutionalisierung* auch erzieherischer und auf Bildung ausgerichteter Handlungszusammenhänge.

In der Diskussion wird nun immer wieder die Bedeutung von Organisationsformen bzw. administrativen Zusammenhängen für den Gemeinsamen Unterricht betont oder die Reform des Schulsystems durch den Gemeinsamen Unterricht – sozusagen als dessen hervorstechendes Qualitätsmerkmal – herausgestellt.

So wird einerseits der unterrichtlicher Kooperation vorgeworfen, dass sie nicht zu dem intendierten Gemeinsamen Unterricht führe, sondern im Gegenteil eine selektive Wirkung entfalte; oder: das „duale System“ produziere eine neue Gruppe von Behinderter, nämlich die der nicht Integrationsfähigen (Markowitz 1997). Dieses Argument der „Integrationsisten“ trifft die „Differenzialisten“ besonders hart, da diese eher von einem Integrationsverständnis ausgehen, das sich primär am Individuum orientiert. D. h. sie beurteilen das duale System danach, inwieweit es dem Individuum bzw. seiner Förderung, Entwicklung und Bildung dient.

Die „Integrationisten“ hingegen beurteilen die Organisationsform des Gemeinsamen Unterrichts danach, inwieweit hierdurch eine generelle Reform des Allgemeinen Schulsystems prinzipiell ermöglicht wird.

Demgegenüber argumentieren die „Differentialisten“ mit dem Hinweis auf Fakten: dass nämlich gerade Menschen mit geistiger Behinderung im Gemeinsamen Unterricht oftmals scheitern und deshalb wieder in die Sonderschule zurückgeschult werden müssen; dieser Einwand wird von Seiten der „Integrationisten“ mit dem Hinweis darauf abgewehrt, dass es sich bei einem solchen Gemeinsamen Unterricht gar nicht um die intendierte Integration handele, sondern sozusagen um Pseudo-Integration, die zu einer Sektoralisierung der Integration (Hinz 2002, 355) und faktisch zur Reproduktion der Schule für Geistigbehinderte als Restschule führe.

Die Inklusion hingegen – als radikalisierte Integration – müsse über die fragwürdige administrative Sicherung der bisherigen Integrationspraxis hinausgehen und das Einbezogensein von Schülern mit (geistiger) Behinderung als vollwertige Mitglieder der Gemeinschaft im Gemeinsamen Unterricht auch durch eine entsprechende professionelle Einstellung sowie ein entsprechendes

Menschenbild gewährleisten. Die Qualität der Integration hängt also auch von der professionellen Haltung (Hinz 2002) ab. Doch primär geht es aus Sicht der Inklusion – auch als einer weltweiten Bewegung – darum, „schulische Bildung und Erziehung für alle Heranwachsenden überhaupt zu sichern“ (Hinz 2002, 360).

Die „Differentialisten“ priorisieren hingegen nicht die (gewiss nur über institutionelle Wege zu erreichende) Grundsicherung einer Teilhabe am Bildungssystem für alle, sondern die Bildung des Subjektes unter Berücksichtigung seiner individuellen Bedürfnisse (z. B. nach Ruhe, Rückzug, Schonraum etc.), die am ehesten im dualen System, also auch in der Kooperation – gerade auch für schwer geistig behinderte Kinder und Jugendliche – gewährleistet sei.

Wie also ist vor diesem Diskussionszusammenhang die Kooperation als dritter Weg – zwischen Sonderschulsystem und Inklusion – aus pädagogischer Sicht einzuschätzen – als ein realistischer Ausweg (gerade für schwer geistig behinderte Schüler, die in der Integration bislang nicht bzw. nur selten zu finden sind) – oder als Sackgasse, die zur Reproduktion von Pseudointegration und Restschule beitrage?

Gegenüber dem üblichen Schlagabtausch soll hier darauf verwiesen werden, dass es um die Herausarbeitung des jeweiligen Argumentationskontextes gehen muss, wenn zu einer differenzierten Sicht der sonderpädagogischen Denk- und Handlungsmöglichkeiten beigetragen werden soll.

Dennoch kann Kooperation verstanden werden als ein realistischer Beitrag zur Einlösung des Gemeinsamen Unterrichts vor allem für schwer geistig behinderte Schüler, wobei mitbedacht werden muss, dass dieser Weg nicht nur von der Akzeptanz der gegebenen Bedingungen (duales System) ausgeht, sondern vor allem die konkreten Förderbedürfnisse und die Bildung des Individuums in den Vordergrund stellt (*Bildung des Subjektes*).

Kooperation wird jedoch vor dem Hintergrund einer Intention, primär die Teilhabe am Erziehungs- und Bildungssystem für alle Individuen sichern zu wollen, als ein Weg eingeschätzt werden, der nicht zu der intendierten Integration zu führen vermag.

Es ging hier nicht darum, Kooperation als dritten Weg oder als Sackgasse auszuweisen, sondern darum, den damit verbundenen Argumentationszusammenhang zu bedenken und zu klären:

- Priorisiere ich die Teilhabe an einem Erziehungs- und Bildungssystem auch für schwer geistig behinderte Menschen, so werde ich die unterrichtliche Kooperation eher als Hindernis dafür ansehen, allenfalls als unvermeidliches Übergangsstadium zu der anzustrebenden Inklusion.
- Priorisiere ich hingegen die Möglichkeit der Bildung für das Subjekt, so werde ich an der unterrichtlichen Kooperation hervorheben müssen, dass sie zwar eine Bildung des Subjektes ermöglicht, allerdings nur in einer partiellen Form des Gemeinsamen Unterrichts, und dass dies eventuell auf Kosten einer möglichen Reform des Allgemeinen Schulsystems geschieht.

Was mich betrifft, so bevorzuge ich die letztere Position, d.h. eine Sonderpädagogik, die an der Bildung der Subjekte orientiert und interessiert ist.

Anschrift des Verfassers:
Prof. Dr. Karl-Ernst Ackermann
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Rehabilitationswissenschaften
Abteilung Geistigbehindertenpädagogik
Unter den Linden 6, 10099 Berlin
Sitz: Georgenstr. 6

Literatur:

Breitenbach, Erwin/ Ebert, Harald/ Straßmeier, Walter: Das Arbeits- und Sozialverhalten von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Freiarbeit. Bericht zum zweiten Jahr einer vertieften Kooperation. In: Geistige Behinderung 40 (2001) 1, S. 46-58.

Feuser, Georg: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt 1995.

Haag, Michael: Kooperation - der Bremer Weg einer Zusammenarbeit der Schulen für Geistigbehinderte mit allgemeinen Schulen. In: Hasemann, K. / Podlesch, W. (Hrsg.): Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. Perspektiven gemeinsamer Erziehung. Baltmannsweiler 1998, 216-232

Hasemann, Klaus / Podlesch, Wolfgang (Hrsg.): Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. Perspektiven gemeinsamer Erziehung. Baltmannsweiler 1998

Heimlich, Ulrich (Hrsg.): Sonderpädagogische Fördersysteme., Auf dem Weg zur Integration. Stuttgart, Berlin, Köln 1999

Hinz, Andreas: Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 53 (2002) 9, S. 354-361.

KMK (Sekretariat der Kultusministerkonferenz): Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000. Dokumentation Nr. 159 – März 2002.

Markowetz, R.: Soziale Integration von Menschen mit geistiger Behinderung. In: Cloerkes, G.: Soziologie der Behinderten. Eine Einführung. Heidelberg 1997.

Mühl, Heinz (Hrsg.): Lernen unter einem Dach. Schulische Integration durch Kooperation. Marburg 1997

Mühl, Heinz: Erfahrungen zur kooperativen Beschulung von Schülern und Schülerinnen mit geistiger Behinderung. In: Mühl (Hrsg.): Lernen unter einem Dach, Mar-

Mühl, Heinz: Gemeinsamer Unterricht bei Kindern mit geistiger Behinderung in der Grundschule. Hagen 1999 (Kurs 04591 der FernUniversität Hagen)

Myschker, Norbert/Ortmann, Monika: Gemeinsame Erziehung und Unterrichtung von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Behinderung – ein Überblick. In.: dies. (Hrsg.): Integrative Schulpädagogik: Grundlagen, Theorie und Praxis. Stuttgart, Berlin, Köln 1999, S. 3 – 25.

Speck, Otto: Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. Ein heilpädagogisches Lehrbuch. München 1999 (9. Auflage)

Theunissen, Georg: Kooperationsklassen – eine wegweisende Perspektive für einen Gemeinsamen Unterricht nichtbehinderter und geistig behinderter Kinder und Jugendlicher? In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50(1999)19,S. 4

Voigt, Jutta: Kooperation von Grundschule und Schule für Geistigbehinderte. In: Hasemann, K./ Podlesch, W. (Hrsg.): Gemeinsam leben, lernen und arbeiten. Baltmannsweiler 1998, S. 280 f.

