

Rohrmann, Eckhard

Eine besondere Pädagogik für besondere Menschen? Sechs Thesen zur sonderpädagogischen "Integration"

Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 286-297



Quellenangabe/ Reference:

Rohrmann, Eckhard: Eine besondere Pädagogik für besondere Menschen? Sechs Thesen zur sonderpädagogischen "Integration" - In: Die Deutsche Schule 96 (2004) 3, S. 286-297 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-274190 - DOI: 10.25656/01:27419

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-274190>

<https://doi.org/10.25656/01:27419>

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

Eckhard Rohrmann

Eine besondere Pädagogik für besondere Menschen?

Sechs Thesen zur sonderpädagogischen „Integration“

Immer häufiger ist innerhalb der Sonderpädagogik in Theorie und Praxis wie auch in der Behindertenpolitik die Rede von einem Paradigmenwechsel ...:

... weg von den herkömmlichen Konzepten paternalistischer, meist lebenslanger und nicht selten infantilisierender Fürsorge, Förderung und Erziehung von Behinderten als besondere Menschen, die pädagogischer Sonderbehandlung außerhalb regulärer Lebenszusammenhänge in speziellen Sondereinrichtungen bedürfen

... hin zu emanzipatorischen, selbst-bemächtigenden Ansätzen, die die Schaffung von geeigneten Rahmenbedingungen nahe legen, unter denen sich Menschen, die wir behindert nennen, innerhalb regulärer Lebenszusammenhänge in fortschreitendem Maße als eigenständige Subjekte selbstbestimmt entscheiden und entfalten und ihrer eigenen Normalität entsprechend leben können (hierzu ausführlich: Bundesvereinigung Lebenshilfe 1997).

Dies darf nicht darüber hinwegtäuschen, dass Ausgrenzungen und entmündigende Strukturen bis heute die Praxis im Umgang mit den Betroffenen bestimmen. Das gilt in außerschulischen Bereichen (vgl. hierzu Rohrmann 2003, 2004) ebenso wie im Bereich der Schule. Der kaum noch zu übersehenden Flut an Literatur über schulische Integration und gemeinsamen Unterricht steht die schlichte Tatsache gegenüber, dass auch heute noch, zehn Jahre nach der Umbenennung von „Sonderschulbedürftigkeit“ in „sonderpädagogischen Förderbedarf“ durch die Kultusministerkonferenz in ihren Empfehlungen vom 06. 04. 1994 nur ein geringer Anteil der Schülerinnen und Schülern, bei denen ein solcher Förderbedarf ausgemacht wurde, die Regelschule besucht.

Im Jahr 2002 waren dies 65.804 von insgesamt 495.244 Schülerinnen und Schülern mit entsprechendem Bedarf, also gerade einmal 13,3%, und trotz einer von der KMK proklamierten zunehmenden Tendenz, Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf auch in allgemeinen Schulen zu unterrichten, ist die Zahl der Sonderschüler von 1994 bis 2002 von 382.300 auf 429.400 um 12,3% gestiegen. Die Sonderschulbesuchsquote stieg im gleichen Zeitraum von 4,263 auf 4,803 (Kultusministerkonferenz 2003 S. XI ff., eigene Berechnungen). Hinzu kommt, dass die vermeidliche Dichotomie, wie sie in der Gegenüberstellung von Regel- und Sonderschule zum Ausdruck kommt, die wahren Verhältnisse verschleiert, denn, so meine ...

1. These: Es gibt im Schulsystem der Bundesrepublik Deutschland keine Regelschulen und keine allgemeine (Regel-)pädagogik, sondern nur Sonderschulen und Sonderpädagogiken.

Sonderpädagogik beschäftigt sich nach bis heute weit verbreitetem Verständnis, so der Kölner Sonderpädagoge Karl Josef Klauer (1992, S. 9), mit der „Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen, die im Rahmen der allgemeinen Erziehung und Bildung nicht hinreichend gefördert werden können und deshalb besonderer Hilfe bedürfen.“ Weiter schreibt er: „Regel und Ausnahme, das ist der Hintergrund, vor dem sich die Sonderpädagogik selbst sieht. Sie hat es mit den Ausnahmen zu tun, denen etwa die Regelschule nicht gerecht werden kann“ (a.a.O., S. 11). Ulrich Bleidick (1992, S. 7), einer der meistzitierten deutschsprachigen Behindertenpädagogen, der allerdings eher den Begriff der Behindertenpädagogik favorisiert, letztlich damit jedoch das Gleiche meint, spricht von dem „Gesamtgebiet all jener Veranstaltungen ..., die abseits vom Regelfall des ‚Normalen‘ auch unter dem Namen Sonderpädagogik auftreten.“

Sonderpädagogik hat es also nach eigenem Bekunden mit Menschen zu tun, die irgendwie anders, nicht normal oder besonders sind und folglich, wie Bleidick es ausgedrückt hat, eben auch nur „abseits vom Regelfall des ‚Normalen‘“ und „nicht mit den üblichen Mitteln“ (Bleidick 1992, S. 28) angemessen zu fördern, zu bilden und zu unterrichten sind. Für die normalen Schülerinnen und Schüler die allgemeine, die Regelpädagogik, für die anderen, die Ausnahmen, nicht normalen, eben besonderen die Sonderpädagogik. So könnte man das auf eine Kurzformel bringen und in der Tat begründet Sonderpädagogik genau so oder so ähnlich in aller Regel die besondere pädagogische Behandlung ihrer Schülerschaft in besonderen Institutionen.

Das klingt auf den ersten Blick plausibel. Besondere Schülerinnen und Schüler benötigen eben auch besondere, d. h. genau auf ihre Besonderheiten abgestellte besondere pädagogische Förderung und Behandlung und genau in diesem Sinne wurde das Sonderschulwesen in der Bundesrepublik Ende der 60er, Anfang der 70er Jahre quantitativ, wie qualitativ erheblich ausgebaut, d. h. es entstanden nicht nur zahlreiche neue Sonderschulen, sondern zugleich auch zwei neue Sonderschultypen, nämlich die Schule für Verhaltensgestörte und die Schule für Geistigbehinderte, die es bis dahin beide noch nicht gab. Ausdrücklich sollte diese Entwicklung, so wörtlich die „Empfehlung“ der KMK „zur Ordnung“ des Sonderschulwesens in der BRD „das Recht des behinderten Menschen auf eine seiner Begabung und Eigenart entsprechende Bildung verwirklichen“ (zit. nach: Deutscher Bildungsrat 1973, S. 23).

Es konsolidierte sich zu dieser Zeit dasjenige Schulwesen, das in seinen Grundzügen heute noch in allen Bundesländern existiert. Der Regelschule steht seither die in neun bzw., wenn man die Schule für Kranke gesondert zählt, zehn Typen gegliederte Sonderschule gegenüber.

Die folgende Tabelle zeigt jedoch, dass dieses eindimensionale Modell zu kurz greift. Weder gibt es eine einheitliche Regelschule, noch eine einheitliche Sonderschule. Die unterschiedlichen Typen von Sonderschulen erfüllen vielmehr in schulorganisatorischer und bildungspolitischer Hinsicht völlig unterschiedliche Funktionen.

Tab.: Regel- und Sonderschulsystem in der Bundesrepublik Deutschland

	Sonderschule für						
Regelschule	Verhaltens-gestörte	Blinde	Sehbe-hinderte	Gehör-lose	Schwer-hörige	Körper-behinderte/ Kranke	Sprach-behinderte
Gymnasium							
Realschule							
Hauptschule							
Lernbehinderte							
Geistig-behinderte							

Unser Schulsystem in Deutschland – in anderen Ländern ist es teilweise anders – ist in vertikaler Hinsicht fünf- und in horizontaler Hinsicht achtfach gegliedert. Vertikal differenziert es nach *Leistungsgesichtspunkten*, horizontal nach spezifischen Besonderheiten der Schülerschaft, die im gesellschaftlichen Verständnis als Behinderungen in einem ontologischen Sinne gelten. Dabei finden sich die fünf vertikalen Dimensionen – nicht in allen Bereichen vollständig, jedoch im Prinzip – unter den horizontal ausdifferenzierten Sonderschultypen wieder. Als Regelschule werden gemeinhin die oberen drei Schultypen der linken Spalte bezeichnet, alle anderen Schulen als Sonderschulen.

Wenn wir zunächst auf die horizontale Differenzierung blicken, zeigt sich, dass einerseits ein wie auch immer gestörtes – oder besser: den Schulalltag störendes – Verhalten von Schülerinnen und Schülern, sowie andererseits der teilweise oder vollständige Ausfall des Sehsinns oder des Gehörs, normabweichende körperliche Schädigungen oder Normabweichungen in der sprachlichen Ausdrucksfähigkeit als diejenigen Besonderheiten von Schülerinnen und Schülern gelten, welche besondere Beschulung in besonderen Schulen begründen. Ich will auf diese Dimension der Differenzierung an dieser Stelle nicht weiter eingehen, sondern den Blick auf die vertikale Dimension richten.

Hier zeigt sich, dass es irreführend ist, unser Schulsystem, wie allgemein üblich, als dreigliedrig zu bezeichnen. *Es ist fünfgliedrig*. Die Grenzziehung in dieser Dimension zwischen Regel- und Sonderschule unterhalb des Hauptschulniveaus ist völlig willkürlich. Dazu stellt sich die Frage, ob sie heute noch zeitgemäß ist. Seit Jahren lässt die Bildungspolitik in Bund und Ländern die Hauptschule zu einer Art Restschule verkommen, wenn sie dies nicht schon längst geworden ist. Dazu kommt: Keiner dieser fünf Schultypen kann für sich in Anspruch nehmen, als Regelschule ein Ort der Regelpädagogik zu sein. In jedem Typ dieses fünfgliedrigen Schulsystems werden – nach Leistungsgesichtspunkten selektiert und homogenisiert – Schülerinnen und Schüler unter Ausschluss der jeweils anderen Leistungsgruppen unterrichtet. Hier vermag ich keine allgemeine und keine Regelpädagogik zu erkennen. Von der Gymnasialpädagogik bis zur Geistigbehindertenpädagogik sehe ich mit Georg Feuer (1989, S. 6) nur fünf Sonderpädagogiken, die sich exklusiv an jeweils eine

besondere Leistungsgruppe richten – stets unter *Ausschluss* aller anderen. Alle diese Pädagogiken sind *selektierend und separierend* und haben mit einer allgemeinen Pädagogik, wie ich sie verstehe, nicht das Geringste zu tun.

Ich komme zur zweiten These: Wenn unter konkreten, im historischen Prozess hervorgebrachten, gesellschaftlichen Bedingungen Menschen mit bestimmten Merkmalen als Behinderte bezeichnet werden, so handelt es sich bei diesem Vorgang zunächst einmal um nichts anderes als um einen gesellschaftlichen *Zuschreibungstatbestand*. Vor diesem Hintergrund lautet die ...

2. These: *Behinderung in sozialwissenschaftlicher Hinsicht „wird sichtbar und damit als Behinderung erst existent, wenn Merkmale und Merkmalskomplexe eines Individuums aufgrund sozialer Interaktion und Kommunikation in Beziehung gesetzt werden zu gesellschaftlichen Minimalvorstellungen über individuelle und soziale Fähigkeiten. Indem festgestellt wird, dass ein Individuum aufgrund seiner Merkmalsausprägung diesen Vorstellungen nicht entspricht, wird Behinderung offensichtlich, sie existiert als sozialer Gegenstand erst von diesem Augenblick an“ (Jantzen, 1973, S. 156; 1987, S. 18).*

Das gilt in gleicher Weise auch für andere soziale Zuschreibungstatbestände im Grenzbereich zur Behinderung. Dabei ist es weitgehend unerheblich, wie dabei „Behinderung“, „Verhaltensstörung“, „psychische Krankheit“ oder andere Zuschreibungstatbestände jeweils definiert werden. Solange diese Erscheinungsformen menschlicher Existenz überhaupt an einem Menschen diagnostiziert und definiert werden, wird immer unbemerkt und unhinterfragt vorausgesetzt, dass die Betroffenen aufgrund ganz bestimmter abstrakter und ihnen innewohnender Merkmale das sind, wofür sie gehalten werden, nämlich „behindert“, „verhaltensgestört“ oder „psychisch krank“ und deswegen zu all dem neigen, was man für diese Menschen jeweils für typisch hält. So gesehen erscheint dann je nach Diagnose die Sonderschule für die jeweilige Behinderungsgruppe oder für Verhaltensgestörte, die stationäre Behinderteneinrichtung oder die Psychiatrie als jeweils geeignetes Bildungs- oder Hilfesystem, wobei es unerheblich ist, ob die Betroffenen dort nun je nach Problemverständnis psychiatrisch-medizinisch, verhaltenstherapeutisch oder psychoanalytisch, neuerdings auch systemisch behandelt werden. Entscheidend ist, dass mit dem Anspruch pädagogischer, psychologischer oder medizinisch-psychiatrischer Fachlichkeit *Anlässe sozialer Ausgrenzung ontologisiert*, die Betroffenen – solcherart diagnostisch zugerichtet – nach festgestellten Symptomen und Defekten *sortiert und homogenisiert in Institutionen eingeschlossen* und so ihre *gesellschaftlichen Ausgrenzungen institutionalisiert* werden. Dabei bleibt meist unbemerkt, dass ein nicht unerheblicher Teil der Symptome, die wir an diesen Menschen immer wieder diagnostizieren, Ausdruck genau der institutionellen Bedingungen ist, unter die wir sie eben wegen dieser Symptome gestellt haben.

Wenn z. B. Kinder in der Schule dadurch auffällig werden, dass sie unter den Bedingungen des herrschenden, nach Leistungsgesichtspunkten selektierenden und separierenden Schulsystems Schwierigkeiten haben, den an sie gestellten Anforderungen nachzukommen, oder wenn dieses bereits vor der Einschulung antizipiert wird, dann wird das Problem, das zwischen diesen Schü-

lern und der gesellschaftlichen Institution Schule besteht, stets einseitig in der Logik dieser Institution als Problem der betroffenen Schüler definiert und diesen durch ein vermeintlich wissenschaftlich abgesichertes diagnostisches Verfahren z. B. als Lernbehinderung Verhaltensstörung, geistige Behinderung, neuerdings als sonderpädagogischer Förderbedarf zugeschrieben. Das hat, wie eingangs gezeigt, in den weitaus meisten Fällen die Konsequenz ihres Ausschlusses aus dem regulären Bildungswesen und ihrer Besonderung in Agenturen des Sonderbildungswesens. Im Lichte des hier vertretenen Verständnisses von Behinderung hingegen wäre das Problem, das Schule und Schülerschaft ja gemeinsam haben, demgegenüber aus der Perspektive letzterer als *Lehrbehinderung der Schule* zu erklären, unter der im Übrigen auch zahlreiche, vielleicht die meisten, derjenigen Schüler, die nicht solcherart auffällig werden, zu leiden haben – und nicht zuletzt auch viele Lehrer. Auf die praktische Konsequenz, statt Aussonderung und Besonderung der Schüler, radikale Veränderung des herkömmlichen Schulsystems mit dem Ziel der *Aufhebung deren strukturellen und didaktischen Behinderungen*, komme ich im Zusammenhang meiner 5. These noch zurück.

3. These: Behinderung bedeutet in subjektwissenschaftlicher Hinsicht das Auseinanderbrechen von (gattungsspezifischen) Aneignungsmöglichkeiten und den jeweils konkret vorhandenen Aneignungsrealitäten, unter denen sich ein Individuum seine Welt aneignet. So verstanden lässt sich Behinderung verstehen als Isolation von der Aneignung des gesellschaftlichen Erbes.

Als gesellschaftliche Wesen sind Menschen immer zugleich Objekte und Subjekte der gesellschaftlichen und natürlichen Verhältnisse, unter denen sie leben, d. h. sie stehen unter gesellschaftlichen Verhältnissen, die ihnen einerseits äußerlich sind, andererseits jedoch von ihnen im Rahmen der konkret gegebenen, erweiterbaren sowie einschränkbaren *Handlungsmöglichkeiten* geschaffen, angeeignet, reproduziert und weiterentwickelt werden. Menschliche Existenz lässt sich nach diesem Verständnis beschreiben als über Tätigkeit vermittelter Prozess lebenslang und in dialektischen Sprüngen fortschreitender *Aneignung des gesellschaftlichen Erbes*.

Die biologischen Voraussetzungen für den individuellen Aneignungsprozess, den ich hier im Detail nicht entfalten kann (vgl. hierzu z. B. Leontjew 1980, S. 398 ff.; Jantzen 1987, S. 198 ff.), sowie für die diesen Prozess begleitende fortschreitende Entwicklung geistiger Funktionen und intellektueller Fähigkeiten liegt in dem menschlichen Vermögen zum Aufbau sog. funktionaler Kortexsysteme (Kortex = Hirnrinde). Solche Systeme sind vor dem vermutlich schon vor der Geburt liegenden Beginn des Aneignungsprozesses noch nicht vorhanden. Vorhanden ist lediglich die Fähigkeit, sie im Zuge dieses Prozesses auszubilden (vgl. Lurija 1998). Gelingt dem Individuum die Aneignung des gesellschaftlichen Erbes nicht wenigstens auf einem bestimmten Mindestniveau, so kommt es nur eingeschränkt zum Aufbau solcher Systeme bzw. zum Aufbau inadäquater Systeme. Die Lebens- und Entfaltungsmöglichkeiten des davon betroffenen Individuums können dadurch ernsthaft gefährdet werden. Der Aneignungsprozess findet nämlich nicht quasi automatisch statt. Es müssen vielmehr bestimmte Bedingungen gegeben sein, damit er gattungsadäquat verläuft. Eine solche Bedingung für die Entwicklung des Menschen im Säuglingsalter ist z. B. das Vorhandensein einer Bezugsperson, die die Tä-

tigkeit des Säuglings entsprechend der Zone seiner nächsten Entwicklung (vgl. Vygotski 1987) strukturiert. Sind diese Bedingungen nicht auf einem bestimmten Mindestniveau erfüllt, so unterbleibt zwar der Aneignungsprozess nicht, er verläuft jedoch inadäquat. Die etwa von Spitz (1967) beschriebenen Aneignungsergebnisse von Säuglingen, die ohne Bezugsperson aufgewachsen sind, zeigen das in bedrückender Deutlichkeit. Diese Kinder haben sich angeeignet, was sie sich unter den gegebenen Bedingungen auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau haben aneignen können. Da sie dabei zumeist nur auf sich selbst und ihren eigenen Körper verwiesen waren, musste sich ihre Aneignung folglich auch darauf beschränken. Aneignungstheoretisch lassen sich die bei diesen Kindern zu beobachtenden Verhaltensweisen wie Stereotypien, auf höherem Entwicklungsniveau auch selbstverletzendes Verhalten als höchst *sinnvolle Tätigkeiten* verstehen. Deren Sinn erschließt sich allerdings nicht aus unserem Sinnkontext, den wir häufig, aber fälschlicherweise zu einem allgemeingültigen „Sinn an sich“ zu verallgemeinern geneigt sind, sondern aus dem von dem Kind in seiner individuellen Entwicklung geschaffenen „*Sinn für sich*“. Dieses Auseinanderbrechen der Aneignungsmöglichkeiten des Menschen als Gattungswesen und der konkreten Aneignungsrealitäten der einzelnen Individuen hat Jantzen als grundlegende Kategorie der Behindertenpädagogik auf den Begriff der *Isolation* gebracht. Isolation ist dabei keineswegs nur auf das Säuglings- und Kleinkindalter beschränkt, sondern kann in allen Lebensphasen eines Individuums vorkommen und jeweils zu Aneignungsergebnissen führen, die auf der Erscheinungsebene als pathologisch, deviant oder Ausdruck einer Behinderung wahrgenommen werden. „Isolation trennt das Individuum als je konkret historisches von der umfassenden Aneignung des gesellschaftlichen Erbes, von der umfassenden Realisierung seines menschlichen Wesens als Ensemble der gesellschaftlichen Verhältnisse“ (Jantzen, 1978, S. 159). Quellen so verstandener Isolation können unterschiedlich sein. Äußere Quellen können neben dem im Beispiel genannten Fehlen einer Bezugsperson, das Aufwachsen unter ungünstigen sozialen Bedingungen sein, innere Quellen können Schädigungen des sensorischen oder motorischen Apparates oder des Zentralnervensystems sein. Dabei ist zu betonen, dass das Vorhandensein solcher Quellen der Isolation keineswegs zwangsläufig zu Isolation führen muss, sondern nur dann und insofern sie sich im Zusammenhang der gesamten Aneignungsrealität restriktiv auf den individuellen Aneignungsprozess auswirken. Im Lichte dieses Behinderungsverständnisses begründet sich meine ...

4. These: Die bis heute gängige Praxis, Menschen, die uns als behindert erscheinen, aus regulären Lebens-, Lern- und Aneignungszusammenhängen auszusondern und in Sonderinstitutionen pädagogisch „sonderzubehandeln“, verdoppelt deren Isolation und ist damit als fachlich nicht nur inadäquat, sondern als geradezu kontraindiziert zurückzuweisen.

Das bestreitet selbstverständlich nicht, dass es Menschen gibt mit bestimmten, teilweise durchaus klassifizierbaren, Bedarfen (z. B. an besonderer pädagogischer und therapeutischer Förderung, an pädagogischer Begleitung im Alltag, an Pflege etc.), die erfüllt sein müssen, damit sie ihren Fähigkeiten und Bedürfnissen entsprechend leben, lernen, wohnen oder arbeiten können. Im Gegenteil: Ausnahmslos jeder Mensch hat diesbezügliche Bedarfe, die in jedem Einzelfall zu ermitteln sind. Zu bestreiten ist ebenso wenig, wie dies z. B. eine

blinde Wissenschaftlerin formuliert, „die Notwendigkeit, geeignete Techniken zu erlernen, die es uns ermöglichen, die direkten Folgen unserer Blindheit so gering wie möglich zu halten ... Sie darf jedoch nicht der Grund dafür sein, dass wir u. U. dreizehn Jahre lang in der Scheinwelt einer Sonderschule leben müssen, die sich anschließend als völlig wirklichkeitsfremd herausstellt und in der wir ein Bild über unsere Schädigungen und deren Folgen aufbauen, das wir nach Verlassen der Sondereinrichtungen grundlegend verändern müssen“ (Drolshagen 1988, S. 36f).

Wenn solche Bedarfe – wenn überhaupt – ausschließlich oder weit überwiegend in speziellen Sondereinrichtungen außerhalb relevanter gesellschaftlicher Zusammenhänge abgedeckt werden und nicht vor Ort in den Schulen, den Gemeinden und Stadtteilen bzw. in den Betrieben, in denen die Menschen leben, lernen und arbeiten, dann kann diese Praxis nicht mit einer den Betroffenen anhaftenden Behinderung gerechtfertigt, sondern muss als eine ihnen angetane Behinderung verstanden werden, was bedeutet, dass die Betroffenen insoweit nicht im ontologischen Sinne behindert *sind*, sondern behindert *werden*.

Dabei ist es selbstverständlich nicht damit getan, lediglich den institutionellen Einschluss bzw. die institutionelle Besonderung aufzuheben, denn damit sind soziale Isolation und gesellschaftliche Ausgrenzung der Betroffenen, die dem Einschluss, der Besonderung ja in der Regel vorausgehen, keineswegs und schon gar nicht notwendigerweise beendet sondern u. U. lediglich aus der Anstalt in die Gemeinde oder aus der Sonderschule in die sog. Regelschule verlagert, wie dies in den letzten Jahren in Mode gekommen ist, wenn bestimmte Kinder als sog. „Integrationskinder“ in bestimmten Klassen des in unterrichtsorganisatorischer und didaktischer Hinsicht ansonsten aber unverändert gebliebenen sog. Regelschulsystems unterrichtet werden. Diese Praxis hat mit Integration nichts zu tun. Hier hat sich lediglich der Ort der nach wie vor bestehenden pädagogischen Sonderbehandlung verlagert. Dazu kommt, dass diese Pseudointegration in aller Regel unter Kostenvorbehalt steht, folglich ohnehin nicht alle Kinder und Jugendliche davon profitieren können, mithin lediglich die Aussonderergrenze ein wenig gesenkt wird, mit der Konsequenz eines noch stärkeren Homogenisierungsdrucks auf diejenigen, die weiterhin ausgegrenzt bleiben.

Um an dieser Stelle nicht missverstanden zu werden. Ich bestreite überhaupt nicht die erheblichen Verdienste der Sonderpädagogik oder besser: der einzelnen Sonderpädagogiken – denn eine allgemeine Sonderpädagogik gibt es ebenso wenig, wie eine allgemeine Pädagogik – um die Durchsetzung des Rechtes auf Bildung für diejenigen Menschen, die wir behindert nennen. Dabei ist ihr auch kein Vorwurf daraus zu machen, dass sie dabei das herkömmliche Schulwesen in seiner Grundstruktur und in seiner ausgrenzenden Pädagogik und Didaktik zunächst unangetastet gelassen hat und das Recht auf Bildung zunächst gewissermaßen als „Sonderbildungsrecht“ realisiert und damit einer skeptischen Öffentlichkeit zugleich aber auch den Nachweis der Bildungsfähigkeit derjenigen Menschen, die bis dahin für bildungsunfähig gehalten wurden, erbracht hat. Vor diesem Hintergrund formuliere ich meine ...

5. These: Die historische Aufgabe der Sonderpädagogik besteht heute darin, sich selbst und diejenige Pädagogik, die bis heute unter der irreführenden Bezeichnung ‚Regelpädagogik‘ firmiert, kompromisslos zu einer allgemeinen und

basalen Pädagogik, die niemanden mehr ausgrenzt, sondern gleichermaßen allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen ohne Ausnahme und in allen Lebensbereichen zu fortschreitender Vergesellschaftung verhilft, in Theorie und Praxis weiterzuentwickeln und letztlich darin aufzuheben.

Genau dies hat übrigens vor mehr als 150 Jahren bereits Edouard Séguin formuliert, der sich seit 1839 in Paris der Bildung von Menschen, die zeitgenössisch als Idioten bezeichnet wurden, gewidmet hatte und 1846, also immerhin gut 120 Jahre, bevor in Deutschland die Bildungsfähigkeit derjenigen Menschen, die wir heute als geistig Behinderte bezeichnen, entdeckt wurde, das erste und mit vorzüglichen Referenzen der französischen Akademie der Wissenschaften ausgestattete Lehrbuch einer Idiotenpädagogik vorlegte, das er mit folgenden Worten beendete: „Wenn es möglich wäre, daß wir beim Bestreben, die einfache Idiotenerziehung zu finden, auf Bedingungen stoßen, die bestimmt genug sind, dass es nur notwendig wäre, sie zu generalisieren, um eine auf die allgemeine Erziehung anwendbare Formel zu erhalten, dann hätten wir nicht nur in unserer bescheidenen Sphäre einen kleinen Nutzen gestiftet, sondern wir hätten außerdem die Elemente für eine Methode der physiologischen Erziehung der Menschheit vorbereitet. Es bliebe nur noch übrig, sie zu schreiben“ (Séguin 1912, S. 39, Séguin zitiert hier aus seinem bereits 1846 erschienenen „Traitement moral ...“ S. 525f; vgl. auch 1912, S. 117 f.). Wie gesagt: Diese Einsicht ist bereits über 150 Jahre alt.

Es versteht sich von selbst, dass eine so verstandene wirklich allgemeine Pädagogik auch die Aufhebung struktureller Behinderungen betreiben muss und z. B. kaum innerhalb des herkömmlichen Schulsystems zu realisieren ist, solange dieses geprägt ist von ...

- ... einer selektiven und nach Leistungsgesichtspunkten separierenden Struktur,
- ... einer vertikalen Staffelung von fünf Typen von Sonderschulen und
- ... einer viele Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung und ihrem Lernen zum Teil massiv behindernden Didaktik.

Vielmehr bedarf es einer grundlegenden Revision des herkömmlichen fünfgliedrigen Schulsystems in Richtung einer Schule und einer dieser entsprechenden Allgemeinen Pädagogik, „in der ...

- ... alle Kinder und Schüler
- ... in Kooperation miteinander
- ... auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau
- ... nach Maßgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen
- ... in Orientierung auf die ‚nächste Zone ihrer Entwicklung‘
- ... an und mit einem ‚gemeinsamen Gegenstand‘
- ... spielen, lernen und arbeiten“ (Feuser, 1995, S. 173f).

Ansätze für eine solche Pädagogik und ihrer didaktischen Operationalisierung liegen z. B. in dem von Georg Feuser entwickelten Entwurf einer kindzentrierten, basalen und allgemeinen Pädagogik und entwicklungslogischen Didaktik vor. Diese lehnt sich an Konzepte des Projektunterrichtes an und geht im Wesentlichen von dem hier ausgebreiteten Verständnis von menschlicher Entwicklung und menschlichem Lernen aus. An die Stelle der bis heute verbreiteten äußeren Differenzierung der Schülerschaft durch Separierung setzt

sie die *innere Differenzierung innerhalb einer Lerngruppe*. Neben die Sachstrukturanalyse klassischer Didaktiken stellt Feuser in diesem Konzept die Analyse der Tätigkeitsstruktur und der Handlungsstruktur, um „im Prozess förderdiagnostischer Bemühungen ... die jeweils ‚aktuelle Zone der Entwicklung‘ eines Schülers im Sinne seiner momentanen Handlungskompetenz und seine ‚Zone der nächsten Entwicklung‘ aber auch Störfaktoren und deren Auswirkungen zu bestimmen. Die didaktische Frage stellt sich dann vom Schüler her an die Sache derart, daß zu beantworten ist, welche Aspekte im Rahmen der im ‚Projekt‘ kulminierten Inhalte sich auf der Ebene seiner momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenz in der tätigen Auseinandersetzung mit diesen ‚erschließen‘ und im Sinne der Ausdifferenzierung des ‚inneren Abbildes‘ ein qualitativ neues und höheres Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsniveau anbahnen und absichern zu können“ (Feuser 1989, S. 29). An solchen Projekten könnten Schülerinnen und Schüler unterschiedlichster Lern- und Entwicklungsniveaus mit größtem Gewinn teilnehmen. Das ist in Modellversuchen (vgl. Feuser/Meyer 1987) mehrfach erfolgreich erprobt und nachgewiesen worden. Es kommt nun darauf an, es flächendeckend umzusetzen.

Das ist leicht gesagt, doch in der Praxis schwer zu vermitteln und noch schwerer umzusetzen. Die Schwierigkeiten dabei liegen meist darin begründet, dass unser Denken, unsere Vorstellungen von den Menschen, die wir als behindert bezeichnen, trotz oft gegenteiliger Beteuerungen, behaftet sind von der Orientierung auf vermeintliche oder tatsächliche Defizite, die sich vermittelt oder unvermittelt ableiten von einem Maßstab, den wir uns als „Normalität“ denken. So mache ich oft die Erfahrung, dass mir gerade sonderpädagogische Praktiker immer wieder entgegenhalten, das sei ja alles schön und gut und auch wünschenswert, aber doch in der von mir vorgetragenen Radikalität völlig unrealistisch. Meist führen sie dann noch irgendeine Kasuistik aus ihrer eigenen Praxis an. Sie verweisen dann in der Regel auf sog. Integrationsleichen, bei denen das alles nicht funktioniert habe und auch nicht hätte funktionieren können oder sie berichten von Menschen, die sie als schwerstbehindert charakterisieren und von denen sie genau zu wissen vorgeben, dass das, was ich formuliert habe, zeitlebens unerreichbar sein wird – aus Gründen, die dann fast immer im Wesen der jeweils vorgestellten Person verortet werden. Wenn ich mich dann nicht in der Lage sehe, aus dem Stegreif darzulegen, wie denn auch für diesen Menschen Integration und Teilhabe an allen Lebensbereichen in dem von mir gemeinten Sinne zu realisieren sei, wännen sie meine Zielvorstellung als durch die Praxis ad absurdum geführt und die darin enthaltene Behauptung der prinzipiellen Möglichkeit und Notwendigkeit ihrer praktischen Umsetzung ohne jede Ausnahme als womöglich sympathische, in jedem Falle aber realitätsferne, utopische Spinnerei widerlegt. Vor diesem Hintergrund komme ich zu meiner letzten und ...

6. These: Integration oder Inklusion beginnt damit, dass wir Pädagoginnen und Pädagogen anfangen, die Behinderungen in unseren Köpfen zu überwinden,

... wobei ich bewusst die erste und nicht die dritte Person Plural verwende. Ich selbst habe mich vor einigen Jahren dabei ertappt, als ich im Fernsehen eine Sendung über den blinden Fotografen Evgen Bavcar gesehen habe, dass die Vorstellung dessen, was mir der Film gezeigt hat, die damaligen Grenzen mei-

ner Phantasie bei weitem überstiegen hatten. Hätte ich mit diesem Mann, dessen Arbeit der Film dokumentierte, z. B. in der Funktion eines Berufsberaters professionell zu tun gehabt, ich hätte ihn vermutlich auch dabei behindert, seinen Berufswunsch zu realisieren, weil ich die Grenzen meiner Phantasie auf ihn projiziert und ihn allein deswegen für unfähig gehalten hätte, einen Beruf auszuüben, in dem er erwiesenermaßen mit Erfolg arbeitet.

Die Schwäche meiner o. g. Argumentation ist in der Tat die, dass ich keineswegs für jeden so genannten „Fall“ eine Patentlösung anzubieten habe, schon gar nicht ad hoc, ohne die betreffende Person je kennen gelernt zu haben. Nur: wenn ich in einem solchen Fall keinen adäquaten Weg aufzuzeigen vermag, so verweist das erst einmal nicht auf irgendwelche abstrakte dem jeweiligen Individuum innewohnende, womöglich irreversible Merkmale, die dieser Person bei der Teilhabe an regulären Lern- und Lebensmöglichkeiten, ja bei der Realisierung unteilbarer Menschenrechte ihr Leben lang im Wege stehen, sondern auf meine eigene Unwissenheit und Phantasielosigkeit, unter den gegebenen Bedingungen die Voraussetzungen dafür zu schaffen, einen Weg zu diesem Ziel zu finden und diesen Weg gemeinsam zu gehen. Statt diesen Menschen zu einem hoffnungslosen Fall, als bildungs- oder integrationsunfähig abzustempeln wäre es an mir, meine Phantasielosigkeit zu überwinden und damit die Ausgrenzung, die Behinderung in meinem Kopf aufzuheben. Fast alle Integrationsbestrebungen der Vergangenheit waren, kaum dass sie sich in der Fachöffentlichkeit Gehör verschafft hatten, mit dem typischen Einwand konfrontiert, das, was sie da vorhätten, sei unmöglich zu realisieren und widerspräche völlig dem jeweiligen Stand der wissenschaftlichen Erkenntnis. So ging es in den fünfziger und sechziger Jahren engagierten Eltern geistig behinderter Kinder, die sich in der 1958 gerade gegründeten Lebenshilfe zusammengeschlossen hatten und u. a. das Recht auf Bildung für ihre Kinder forderten. Sie stießen auf das nahezu einhellige Unverständnis der Heil- und Sonderpädagogik und ihrer Nachbardisziplinen, die damals noch unter Rückgriff auf die seinerzeit kaum umstrittenen psychiatrischen Dogmen der Unverstehbarkeit, der Bildungsunfähigkeit und der Chronizität von geistiger Behinderung diese Möglichkeit für Menschen mit – so die damaligen Fachtermini – Oligophrenie vom Grade der „Imbezillität“ und erst recht der „Idiotie“ kategorisch ausschlossen. „Idioten und Imbezille sind nicht bildungs- und deshalb nicht einmal hilfschulfähig. Es hat keinen Zweck, wie es immer noch geschieht, Schulen damit zu belasten“ (Villinger 1952, S. 504), schrieb z. B. 1952 der Marburger Psychiater Werner Villinger.

Ähnlich wie der Lebenshilfe ging es in den 70er Jahren etwa der 1973 gegründeten Elterninitiative „Eltern gegen Aussonderung“, die seither die gemeinsame Beschulung behinderter und nicht-behinderter Kinder fordern oder auch den, vorwiegend aus der Krüppel- und Behindertenbewegung hervorgegangenen, örtlichen Projekten, wie dem Marburger Verein zur Förderung der Integration Behinderter (fib), die Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre begonnen haben, durch die Schaffung von ambulanten Diensten als institutionelle Entsprechung ihrer Forderung nach Abschaffung von Behindertenheimen, eine Infrastruktur vor Ort zu installieren, die allen Behinderten unabhängig von dem Ausmaß des Angewiesenseins auf fremde Hilfe bei der Bewältigung des Alltages ein Leben in einer von ihnen selbstgewählten Wohnform ermöglichen sollte. Auch diesen Bestrebungen wurde anfangs fast durchgängig die Auffas-

sung entgegengehalten, das, was sie da vorhätten, sei unter fachlichen Gesichtspunkten unmöglich. Behinderte, seien nur in Sonderschulen angemessen zu fördern und ein behinderungsbedingter Bedarf z. B. an fremder Pflege bzw. Betreuung mache, zumindest dann, wenn er in erheblichem Umfange notwendig sei, zwingend die Unterbringung in einer stationären Einrichtung, in einem Heim erforderlich. Auch diese Ansicht ist inzwischen empirisch widerlegt, im Schulbereich durch Modellprojekte, die ich bereits vorgestellt habe, im Wohnbereich durch eben diese Initiativen, die genau das machten, was die Fachwelt seinerzeit für unmöglich hielt – ohne in jedem Einzelfalle ein Rezept zu haben, wie denn dies im Detail zu bewerkstelligen sei. Dabei sei betont, dass eine Veränderung der Praxis und eine Veränderung unseres Denkens keineswegs zwei voneinander verschiedene und – in welcher Reihenfolge auch immer – nacheinander ablaufende Vorgänge sind, sondern zwei stets aufeinander bezogene und sich wechselseitig bedingende Momente ein und desselben Prozesses, wie dies das folgende Beispiel anschaulich illustriert:

„Können wir ohne die großen Institutionen sein? Hätte man mich vor zehn oder zwölf Jahren gefragt, dann hätte ich entschieden *nein* gesagt“ (Gottlieb 1983, S. 45). Das bekannte in faszinierender Offenheit vor gut 20 Jahren Astrid Gottlieb, eine Beamtin der Kopenhagener Sozialverwaltung am 28. Oktober 1982 auf einer Tagung des Fachausschusses Geistigbehinderte in der Deutschen Gesellschaft für Soziale Psychiatrie (DGSP) zum Thema „Der Mythos vom harten Kern“. Sie fährt fort: „Heute wissen wir, dass die Grenzen auf diesem Gebiet sehr flexibel sind. Wenn man in diesem Bereich arbeitet, lernt man erst, was man an Alternativlösungen anbieten kann. Mit dem heutigen Service-Angeboten sozialer, medizinischer und kultureller Art, die den Behinderten von den lokalen Behörden (in Dänemark, ER) zur Verfügung gestellt werden, will ich dazu jetzt *ja* sagen“ (a.a.O., S. 45).

Frau Gottlieb hat die ursprüngliche Ausgrenzung behinderter Menschen in ihrem Kopf überwunden. Verantwortlich dafür war keineswegs die Veränderung vermeintlich unabänderlicher Persönlichkeitsmerkmale der Menschen, für die sie anfangs große Institutionen für unabdingbar hielt. Verantwortlich waren vielmehr Veränderungen der gesellschaftlichen Verhältnisse in Dänemark im Umgang mit diesen Menschen, und zwar Veränderungen, an denen Frau Gottlieb zum einen aktiv mitgewirkt hat und die zum anderen, indem sie das tat, sie selbst, d. h. ihr Denken, ihre Einstellungen grundlegend verändert haben. Dieses Beispiel zeigt noch einmal sehr deutlich: Nicht die individuelle Beschaffenheit eines Menschen macht dessen Ausgrenzung und Isolation von regulären Lern- und Lebensbedingungen erforderlich, sondern es sind die jeweils herrschenden, im historischen Prozess entstandenen und dementsprechend prinzipiell auch weiterzuentwickelnden und demnach überwindbaren – in unseren Köpfen allerdings oft genug als unüberwindlich widergespiegelter – gesellschaftlichen Verhältnisse, die zu Ausgrenzung und struktureller, wie pädagogischer Behinderung führen.

Literatur

- Bleidick, Ulrich 1992: Einführung in die Behindertenpädagogik I. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer, 4. Aufl.
Bundesvereinigung Lebenshilfe für geistig Behinderte (Hg.) 1997: Selbstbestimmung. Marburg: Lebenshilfe-Verlag, 2. Aufl.

- Deutscher Bildungsrat 1973: Zur pädagogischen Förderung behindert und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher. Stuttgart: Klett
- Drohlshagen, Birgit 1988: Sonderschule – warum? Scheinwelt vor Wirklichkeit. In: Steiner, Gusti (Hg.): Hand- und Fußbuch für Behinderte. Frankfurt a. M.: Fischer
- Feuser, Georg 1989: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik, 28, 1989, 1, S. 4-48
- Feuser, Georg 1995: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Aussonderung und Integration. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Feuser, Georg&Meyer, Heike 1987: Integrativer Unterricht in der Grundschule. Solms-Oberbiel: Jarick
- Gottlieb, Astrid 1983: Hilfen für Behinderte in Dänemark – Probleme der Auflösung großer Anstalten für Geistigbehinderte. In: Sozialpsychiatrische Informationen, 13, 1983, 1, S. 39-45
- Jantzen, Wolfgang 1973: Theorien zur Heilpädagogik. Das Argument, 80, 1972 S. 152-169
- Jantzen, Wolfgang 1978: Behindertenpädagogik Persönlichkeitstheorie Therapie. Vorbereitende Arbeiten zu einer materialistischen Behindertenpädagogik. Köln: Pahl-Rugenstein
- Jantzen, Wolfgang 1987: Allgemeine Behindertenpädagogik Band 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz
- Klauer, Karl Josef 1992: Grundfragen der Sonderpädagogik – eine Einführung. In: Klauer, Karl Josef: Grundriß der Sonderpädagogik. Berlin: Marhold, S. 9-30
- Kultusministerkonferenz 2003: Statistische Veröffentlichungen der Kultusministerkonferenz. Dokumentation Nr. 170. Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1993 bis 2002. Hg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
- Leontjew, Alexej Nikolajewitsch 1980: Probleme der Entwicklung des Psychischen. 3. Auflage. Königstein: Athenäum
- Lurija, Alexander Romanowitsch 1998: Das Gehirn in Aktion. Einführung in die Neuropsychologie. Reinbek: Rowohlt
- Möckel, Andreas 1988: Geschichte der Heilpädagogik. Stuttgart: Klett-Cotta
- Rohrmann, Eckhard 2003: Paradigmenwechsel in der Behindertenpolitik – für wen? Zur Sozialpolitik im Europäischen Jahr der Menschen mit Behinderung 2003. In: Sozialmagazin, 28, 2003, 9, S. 14-23
- Rohrmann, Eckhard 2004: Auf dem Weg zu mehr ambulanten Hilfen? Das persönliche Budget kann die Dominanz stationärer Angebote nur bedingt eindämmen. Erscheint in: Blätter der Wohlfahrtspflege, 151, 2004, 4
- Séguin, Edouard 1912: Die Idiotie und ihre Behandlung nach der physiologischen Methode. Deutsche Übersetzung von S. Krenberger. Wien: Verlag von Karl Graeser
- Spitz, René Arpad 1967: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart: Ernst-Klett-Verlag
- Villinger, Werner 1952: Seelische Störungen im Kindesalter. In: Weygandt, Wilhelm&Gruhle, Hans Walter: Lehrbuch der Nerven- und Geisteskrankheiten. Halle/S.: Marhold, 2. Aufl.
- Vygotski, Lev Semionovich 1987: Ausgewählte Schriften, Bd. 2, Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Köln: Pahl-Rugenstein

Eckhard Rohrmann, geb. 1956, Prof. Dr., Diplompädagoge, Berufstätigkeit u. a. in der Wohnungslosenhilfe und in ambulanten Diensten für Behinderte, 1992 – 1995: Prof. für Heil- und Sonderpädagogik an der Ev. Fachhochschule RWL Bochum, seit 1995 Prof. für Sozial- und Sonderpädagogik an der Philipps-Universität Marburg
 Anschrift: Philipps-Universität, Institut für Erziehungswissenschaft, 35032 Marburg
 E-Mail: rohrmann@staff.uni-marburg.de