

Vorwort

Dieses Buch beschäftigt sich mit dem pädagogischen, vornehmlich schulischen Umgang mit Menschen, die eine Behinderung aufweisen. Bereits diese Formulierung ist nicht ganz unproblematisch: Der Behinderungsbegriff, auf dem eine spezielle pädagogische Förderung basiert, umfasst sehr unterschiedliche Beeinträchtigungen, die sich zumindest auf den ersten Blick nicht zwanglos unter diese Kategorie subsumieren lassen. Körperliche und geistige Behinderungen, Schwerhörigkeit und Gehörlosigkeit, Blindheit und Sehbehinderung stehen neben sprachlichen Behinderungen, solchen des Lernens und Störungen, die im Bereich der sozial-emotionalen Entwicklung anzusiedeln sind. Mit dieser Aufzählung deutet sich an, wie sehr die damit verbundenen Problemlagen variieren. Sie können an modifizierbare oder unveränderliche organische Bedingungen gebunden sein, vom gelungenen oder misslungenen Einsatz technischer Hilfsmittel abhängen und entscheidend durch äußere Barrieren beeinflusst werden. Bei anderen Betroffenen spielen diese Faktoren keine oder nur eine geringe Rolle. Ihre Beeinträchtigungen spiegeln im weiteren Sinne ein soziales Schicksal wieder, zum Beispiel als Folge eines geringen soziokulturellen Anregungsmilieus wie bei den meisten lernbehinderten und vielen sprachbehinderten Kindern. Schüler mit Verhaltensstörungen bilden eine davon abzugrenzende Gruppe: Im Mittelpunkt ihrer Beeinträchtigung steht sehr häufig eine ungelöste innere Konflikthaftigkeit, aus der ein problematisches Verhalten resultiert. Oft sind auch sie besonderen sozialen Belastungen ausgesetzt. Insofern ist der gängige sozialrechtlich gefasste Behinderungsbegriff weit gespannt, er umfasst auch Phänomene wie seelische und chronische körperliche Erkrankungen. Letztlich handelt es sich um einen »gesetzes- und verwaltungstechnische[n] Begriff«, der »verteilungspolitischen Zwecken dient« (Bleidick 2006, 80).

Wie sich Behinderungen in der Lebensspanne entwickeln, hängt unter anderem von der sozialen Einbettung dieser Personengruppe ab. Vor allem sozial und psychologisch geprägte Beeinträchtigungen können endgültig überwunden werden. Viele organisch bedingte Behinderungen führen bei entsprechender Förderung zu relativ geringen Einschränkungen im weiteren Leben, sofern die benötigte Assistenz verfügbar ist und ein wirkungsvolles Eingliederungsbemühen besteht. Andere Gruppen behinderter Menschen sind ihr Leben lang in einem starken Maß auf Hilfe und Unterstützung angewiesen, ein selbständiges Leben können sie nur begrenzt führen.

Die Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen von sozialer Teilhabe und Partizipation ist deshalb von großer Bedeutung – im vorschulischen ebenso wie im schulischen und nachschulischen Bereich. Menschen mit einer Behinderung sollen so wenig wie möglich in eine soziale Randposition gebracht werden, die sie beeinträchtigt und schädigt. Darin besteht Einigkeit. Sehr unterschiedliche Auffassungen existieren allerdings darüber, wann und unter welchen Bedingungen dies der Fall ist. Den Hintergrund dafür bildet ein erheblicher Spannungsbogen, der keine einfachen Lösungen zulässt. Auf der einen Seite steht das Gleichheitsprinzip, das sich auch auf Kinder mit Behinderungen erstreckt, auf der anderen Seite das Faktum ihrer Besonderheit.

Mit der (schulischen) Inklusion ist eine neue Leitidee entstanden, die den öffentlichen wie fachlichen Diskurs seit längerem dominiert. Sie beruft sich unter anderem auf internationale Deklarationen wie die »UN-Behindertenrechtskonvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen« (2006), die weltweite Geltung beanspruchen. Was unter Inklusion verstanden werden soll, ist allerdings fachlich weitgehend ungeklärt, zumal sich dieser Begriff in der Behindertenrechtskonvention nur selten findet. Eine allgemein anerkannte Definition fehlt bis heute.

Gleichwohl erfährt dieser Begriff eine bestimmte öffentlichkeitswirksame Auslegung, die selbstgewiss vorgetragen wird und den Anschein erweckt, als sei sie alternativlos, weil sie von vermeintlich unumstößlichen Erkenntnissen und zwingenden gesellschaftlichen

Notwendigkeiten ausgeht. Inklusion bedeutet demnach schulisch, dass eine Gemeinsamkeit aller Schülerinnen und Schüler entstehen muss, die niemanden ausschließt und auf institutionelle Differenzierungen soweit irgend möglich verzichtet. Der soziale Ort wird dadurch zu einem entscheidenden Thema, so dass Behinderung in einem veränderten Licht erscheint. Sie gilt nur noch als eine Form der Besonderheit, die im Rahmen einer fast unendlichen Vielfalt des Menschlichen auftritt. Beispiele dafür sind das Geschlecht, die ethnische und soziale Herkunft, Armut oder Reichtum, religiöse Zugehörigkeit, sexuelle Neigungen, Körpergewicht. Menschen mit Behinderung verlieren dadurch an gezielter Aufmerksamkeit, Behinderung wird unbedeutender und nebensächlicher.

Damit wird eine Setzung vorgenommen, die sich häufig auf die Menschenrechte beruft (»Inklusion als Menschenrecht«), durchaus mit dem Ziel, sich dadurch unangreifbar zu machen. So, als beinhalte sie etwas vollkommen Selbstverständliches, das gestützt auf die UN-Behindertenrechtskonvention nicht mehr hinterfragt werden darf. Und in der Tat: Diese Sichtweise wirkt bis weit in das akademische Milieu hinein, auch in die Allgemeine Pädagogik und die Sonderpädagogik. Letztlich wird auch dort angenommen, sie beschreibe ein erfüllbares Ideal und biete eine realistische Perspektive, wie Inklusion umgesetzt werden kann.

Eine kritische Reflexion darüber erfolgt sehr viel seltener, als es wünschenswert wäre. Die Folge davon ist, dass die Gefahren, die mit dieser Entwicklung einhergehen, nicht deutlich genug hervortreten. Sie sind ganz beträchtlich: Der Blick auf Kinder und Jugendliche, die eine Behinderung haben, wird nämlich in einseitiger Weise eingeschränkt, man könnte auch sagen halbiert. Er richtet sich vor allem auf die Außenwelt, eine behindernde Umwelt, die in vielen Lebensbereichen zweifelsfrei existiert. Mit der weitgehenden Fixierung auf die soziale Situation gerät aber die Person selbst in den Hintergrund. Ihre inneren Schwierigkeiten, höchst persönlichen Konflikte und Lebens Einschränkungen werden zu einem Randthema. Vor allem tritt sie in ihrem Eigenwillen zurück, in ihrer Sperrigkeit, in jenen Formen der Besonderheit, die eine tiefgehende, über das Alltägliche

hinausgehende Auseinandersetzung erfordern. Der allfällige und gut gemeinte Verweis auf die Normalität des Andersseins greift dabei ebenso zu kurz wie die Forderung nach Anerkennung von Vielfalt. Unter dem Rubrum »Es ist normal, anders zu sein« plädieren radikale Vertreter des Inklusionsbegehrens für eine Auflösung klassischer Behinderungskategorien. Mit der Begründung, diese Begriffe seien auf unerträgliche Weise etikettierend und diskriminierend, ihr Gebrauch führe eindeutig und ausschließlich zu schädigenden Folgen. Dieses Argument erstreckt sich auch auf andere, weniger grob gefasste, feiner verästelte Kategorien, die sich fachspezifisch mit persönlichen Besonderheiten beschäftigen. Stattdessen sollen Problemlagen gelöst werden, die sich nicht mehr primär am Individuum festmachen. Systemische Fragen geraten somit in den Mittelpunkt des Interesses.

Die Anerkennung von Anderssein und die Akzeptanz von Vielfalt werden allerdings dann zu einem schalen Unternehmen, wenn nicht mehr benannt werden darf, worum es dabei eigentlich geht. Wenn also dem, was anerkannt und akzeptiert werden soll, zuvor der begriffliche Boden entzogen wurde. Wie soll man in der pädagogischen Arbeit Menschen mit Behinderungen anerkennen, die primär auf ihre soziale Stellung und ihre gesellschaftliche Position reduziert werden? Wie soll man ihnen achtend begegnen, wenn sie nur noch als ein diffuser Teil einer Vielfalt in Erscheinung treten? Wenn bereits das Beschreiben von Unterschieden als ein abwertender Akt gilt, in Unkenntnis der doppelten Bedeutung des Begriffs der Diskriminierung?

Anerkennen kann man nur das, was man zur Kenntnis nehmen darf, was keinem Benennungsverbot unterliegt. Schwieriges anzunehmen ist nur dann möglich, wenn man um das Schwierige weiß. Dazu gehört ein geschulter Blick auf die schulische und außerschulische Lebenssituation der betroffenen Kinder und gleichermaßen die Achtung vor den schwerwiegenden Lebens Einschränkungen, vor der Last und dem Leid, die mit Behinderungen verbunden sein können. Es bedarf einer Hinwendung zur Person in ihrer lebensgeschichtlichen Einmaligkeit, unter Achtung ihrer speziellen inneren Situation und möglicher ungelöster innerer Verstri-

ckungen. Vor allem ist die Einsicht vonnöten, dass hier komplexe, oft in sich widersprüchliche Problemfelder vorliegen, die einer kenntnisreichen, oft fachlich hoch elaborierten Antwort bedürfen.

Ein fachspezifisches Beispiel mag dies verdeutlichen. Zu den schwierigsten pädagogischen Aufgaben, an denen Lehrerinnen und Lehrer häufig scheitern, oftmals wohl auch scheitern müssen, gehört der Umgang mit massiv verhaltensgestörten Schülerinnen und Schülern. Zumal dann, wenn sie in ihrer persönlichen Entwicklung stark beeinträchtigt sind und eine aufgeheizte aggressive Problematik im Vordergrund steht, die sich vornehmlich nach außen, mitunter aber auch gegen die eigene Person richtet. Die dahinter stehenden Beweggründe sind oft schwer nachvollziehbar. Sie weisen weit über ihr soziales Schicksal hinaus und erfordern eine gezielte Auseinandersetzung mit dem Innenleben dieser Personengruppe. Mit ihren inneren Konflikten, verinnerlichten Bindungserfahrungen und möglichen Traumatisierungen, mit der daraus resultierenden Beziehungsdynamik und ihren interpersonellen Folgen. Erst dadurch kann in der Beziehung mit dem Kind gearbeitet und zielgerichtet pädagogisch gehandelt werden.

Ohne intensive Auseinandersetzung mit dieser Thematik und den Rückgriff auf einen anspruchsvollen Theoriekorpus wird dies nicht gelingen. Und auch nicht, ohne dass über unzureichende persönliche Kräfte, erschöpfte Selbsthilfemöglichkeiten und bestehende Defizite, manchmal auch krankhafte Lebenseinschränkungen gesprochen wird. Eine unbestimmt bleibende Anerkennung der Person, die von ihren oft tragischen Verstrickungen nichts weiß, ist dabei wenig hilfreich. Ebenso wie ein abstraktes Normalitätstheorem und eine Dekategorisierung, die den Betrachter begriffs- und fassungslos vor diesen Phänomenen stehen lassen. Ein unspezifischer, allenfalls mit einer alltagspsychologischen Begrifflichkeit untersetzter Zugang kann einer übertriebenen Angst von Etikettierung und Diskriminierung Rechnung tragen; hilfreich für die betroffenen Kinder ist er nicht – auch wenn er sich seiner weltanschaulichen Korrektheit rühmen mag.

Das gilt gleichermaßen für Kinder, deren Behinderungen in anderen sonderpädagogischen Fachdisziplinen aufgehoben sind. Auch ihre Lebens- und Lernsituation zeichnet sich, bei sehr unterschiedlich gelagerten Fragestellungen und Problematiken, durch eine anspruchsvolle Komplexität aus, die keine schlichten Vereinfachungen erlaubt.

»Von den Stärken der Kinder ausgehen«, so lautet eine gängige Losung, die in der Wertehierarchie der Sonderpädagogik seit längerem einen hohen Rang einnimmt. Der Ressourcen-Ansatz ist das entsprechende wissenschaftliche Referenzsystem dazu, das im Inklusionsdiskurs freudig aufgenommen wird. Er soll zu einem grundlegenden pädagogischen Wandel führen und garantieren, dass Kinder mit Behinderungen und ihr soziales Umfeld auf eine neue Art und Weise wahrgenommen werden. Nicht mehr Schwächen und Defizite sind demnach von pädagogischem Interesse, sondern das, was die Beteiligten bereits können, ihre versteckten Potenziale und verborgenen Kräfte, kurz: ihre Ressourcen. Dem wird die »Defizit-orientierung« der bisherigen Sonderpädagogik gegenübergestellt: Sie habe sich, so lautet der Vorwurf, überwiegend, wenn nicht gar ausschließlich mit dem Unzureichenden und Nichtvorhandenen beschäftigt. Sie gelte es nunmehr endgültig zu überwinden – gestützt auf die feste Überzeugung, Kinder mit Behinderungen könnten dadurch vor Vorurteilen und negativen fachlichen Bewertungen geschützt werden. Der Blick auf die Ressourcen genießt eine so hohe Priorität, dass er häufig zur einzig legitimen Wahrnehmungshaltung erklärt wird. Von individuellen Schwächen, unzureichenden Potenzialen und vorhandenen Defiziten darf deshalb kaum noch gesprochen werden, fast so, als existierten sie nicht mehr. Hilfsbedürftigkeit und Ohnmacht, Angewiesensein und Leid werden in der Folge zu Themen, die an den Rand des fachlichen Diskurses geraten.

Damit liegt eine einseitige, mitunter sogar fast spaltend anmutende fachliche Ausrichtung vor, die zu einer unschönen Simplifizierung pädagogischer Sachverhalte führt. Sie trivialisiert die inneren Lern- und Entwicklungsbedingungen von Kindern ebenso wie die ihres schulischen und außerschulischen Umfeldes. Die pädagogische Be-

ziehung reduziert sich nur noch auf eine Dimension, die durch die Auseinandersetzung mit vorhandenen Stärken und leicht weckbaren Potenzialen geprägt ist. Die Überforderungen, die sich daraus für beide Seiten ergeben, sind ebenso absehbar wie unvermeidlich, und auch, dass die Qualität der pädagogischen Arbeit dadurch zu verarmen droht. Eine kritische Auseinandersetzung darüber ist bisher nur selten erfolgt.

Eine Reflektion über das Verhältnis von Besonderheit und Gleichheit, Vielfalt und Differenz kann nicht nur anhand leitender Begrifflichkeiten geführt werden. Sie bedarf auch einer Betrachtung der Gegebenheiten vor Ort. In diesem Sinne wird zunächst über schulisch relevante Behinderungsformen berichtet, eine Bestandsaufnahme der institutionellen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit vorgenommen und Veränderungen im Versorgungssystem skizziert. Eine Analyse ausgewählter empirischer Untersuchungen zur Integration und Inklusion schließt sich an. Sie ergibt, bei teils widersprüchlicher Ergebnislage, ein sehr differenziertes Bild. Mit unterschiedlichen Beschulungsformen sind, wie gezeigt wird, jeweils spezifische Vor- und Nachteile verbunden. Ein durchgängiger Vorteil eines einzigen Systems für alle Schülergruppen lässt sich nicht verzeichnen, auch wenn dies kontrafaktisch bildungspolitisch gern behauptet wird. Es wird deshalb auch nach der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention dafür plädiert, institutionelle Fragen in erster Linie unter pädagogischen Gesichtspunkten zu beurteilen. Dazu bedarf es eines differenzierten Systems, das unterschiedliche pädagogische Settings zulässt und fördert. Dass eine gemeinsame Beschulung immer dann bevorzugt werden sollte, wenn sie der Entwicklung des Kindes faktisch dienlich ist, steht dabei außer Frage. Die entscheidende Größe ist jedoch die Qualität der pädagogischen Arbeit vor Ort: Sie wird zurzeit durch politisch wie fachlich bedenkliche Entwicklungen ernsthaft gefährdet. Und auch durch eine ideologisch geprägte, moralisch überhöhte Ansprüchlichkeit, die a priori zu wissen glaubt, was für jedes einzelne Kind gut ist.

Die hier aufgeworfenen Themen bedürfen einer weiterführenden Auseinandersetzung, die im Folgenden anhand einiger besonders

prononcierter Beiträge zur Integrations- und vor allem Inklusionsdebatte geführt wird. Die vorgestellten, manchmal ein wenig extrem anmutenden Positionierungen und Desiderate ermöglichen es, bedenkliche Entwicklungen herauszustellen, die sich als überaus wirkungsmächtig erweisen. Um die ihnen innewohnenden Gefahren klar zu benennen, bedienen sich die vorliegenden Ausführungen einer deutlichen Sprache. Sie spitzen ihrerseits zu, sind jedoch gleichermaßen von der Absicht getragen, eine integrierende Mitte im fachlichen Dialog dort wiederherzustellen, wo sie verloren zu gehen droht.